

Päivi Berg

Ryhmärajoja ja hierarkioita:
etnografinen tutkimus
peruskoulun yläasteen
liikunnanopetuksesta



Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 22
Socialpsykologiska studier 22
Social psychological studies 22

Kustantaja:

Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos

Toimituskunta:

Klaus Helkama, puheenjohtaja
Inga Jasinskaja-Lahti, toimitussihteeri
Karmela Liebkind
Anna-Maija Pirttilä-Backman
Kari Mikko Vesala
Maaret Wager
Jukka Lipponen

Copyright:

Päivi Berg ja
Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos
PL 54 (Unioninkatu 37)
00014 Helsingin yliopisto

ISBN 978-952-10-5994-0 (nid.)
ISBN 978-952-10-5995-7 (PDF)
ISSN 1457-0475

Kansi: Mari Soini
Yliopistopaino, Helsinki, 2010

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkastellaan sukupuolta ryhmärajojen ja erontekojen ulottuvuutena koulun liikuntatunneilla. Tavoite on tutkia niitä rakenteita ja käytäntöjä, jotka suuntaavat tyttöjen ja poikien ruumiin liikuttamisen tapoja heidän kasvaessaan miehiksi ja naisiksi 2000-luvun peruskoulussa. Teoreettisesti ilmaistuna tavoite on selvittää, kuinka sosiaalinen kirjautuu ruumiiseen koululiikunnan kontekstissa.

Tutkimus on tehty peruskoulun yläasteen 7.luokkalaisten liikuntatunneilla. Olen lähestynyt aihetta etnografisin menetelmin; havainnoimalla yhden lukuvuoden liikuntatuntien arkea viidessä liikuntaryhmässä ja haastatteleamalla oppilaita (N=27) sekä heitä opettaneita liikunnanopettajia (N=2). Tutkimukseni toteutustapa on antanut minulle ”pelin tuntua”, ruumiissa koettua pelin tajua tutkimastani ilmiöstä.

Työni sijoittuu sosiaalipsykologisen ryhmätutkimuksen kenttään. Sosiaalisia eroja tarkastellaan arkielämässä rakentuvina elettyinä eroina sekä tilaan, aikaan ja ruumiillisuuteen liittyvien toistuvien materiaalistien käytäntöjen tuloksena.

Pääsy kontekstuaalisiin ”taitajan positioihin” ei näytä olevan koululiikunnassa sosiaalisesti ja materiaalisesti tasaisesti jakautunutta. Liikuntatunneilla mukaan ottamisen ja ulos sulkemisen kriteerit kietoutuivat liikunnallisiin taitoihin ja kaverisuhteisiin, hierarkioihin, jotka tulevat näkyviksi liikuntatuntien pelaajavalinnoissa. Kaikkien perheiden lapsilla ei ole mahdollisuutta kalliisiin liikuntaharrastuksiin.

Perheen asema on siis yhteydessä vapaa-ajan käytön elämäntavalliseen rakentumiseen. Tämä elämäntapa näyttäytyi asentona suhteessa kulttuurisiin valintoihin, jotka tehdään fyysisen pääoman kerryttämisissä. Pääsy tiettyjen valintojen tekemiseen edellytti aikaa ja rahaa.

Suomessa peruskoulun yläasteen liikunnanopetus poikkeaa monista Euroopan maista siinä, että opetus toteutetaan pääosin tyttöjen ja poikien erillisissä ryhmissä. Koululiikunnassa mahdollisia paikkoja sukupuoleen liittyvien rajatyötilanteiden aktivoitumiselle tai toisaalta vaientamiselle ovat tyttöjen ja poikien erilliset ryhmät, sekä osittain näiden ryhmien erilaiset käytännöt. Sekä oppilaat että opettajat toistivat puheessaan sukupuolesta erojen luontaisuuden, johon myös erot palautettiin. Sovellan Erving Goffmanin dramaturgista lähestymistapaa sosiaalisiin tilanteisiin, etnografiseen kenttätööhön ja haastatteluun. Keskeinen väitteeni on, että etnografiassa yleisöllä on pääsy tutkijan takanäyttämölle, koska raportointi ei noudata perinteistä jakoa julkiseen ja yksityiseen.

KIITOKSET

Tämä työ on syntynyt monen yhteisön ja ihmisen suosiollisella myötävaikutuksella. Työni ohjaajia Elina Lahelmaa ja Klaus Helkamaa kiitän siitä, että olette uskoneet siipieni kasvavan ja kantavan, avarakatseisuudesta ja lämpimästä sydäimestä. Elinaa kiitän kyvystä auttaa minua näkemään punainen lanka ja hyvät asiat aina silloinkin kun en ole itse niitä nähnyt. Elinalla on lämmin taistelijan sydän, jonka tulen muistamaan aina. Tutkimuksestani ei tullut aivan sitä, mitä hakiessani jatko-opiskelijaksi sosiaalipsykologian laitokselle olin esittänyt. Klaus on antanut minun seurata omia polkujani ja puolustanut tutkijan vapautta. Sitä olen oppinut arvostamaan tässä matkan varrella.

Esitarkastajiani Katri Komulaista ja Suvi Ronkaista kiitän kriittisistä ja rakentavista kommentteista, jotka paitsi paransivat kokonaisuutta merkittäväällä tavalla, lisäksi auttoivat minua jaksamaan kirkastaa ajatuksiani. Respect!

Maisteriopintojen aikana kahdella henkilöllä oli suuri merkitys, toisella opintojen suuntaamisessa ja toisella niiden valmistumisessa. Marja Ahokkaan seminaari *Sukupuoli ja sosiaaliset suhteet* vuonna 1996 herätti kiinnostukseni sukupuolentutkimukseen. Marja myös auttoi minua myöhemmin naistutkimuksen opintojen projektityössä, jossa kirjoitin Koululiikunta-lehteen artikkelin graduni tuloksista sekä rohkaisi minua muutamia vuosia myöhemmin kertomaan Elinalle jatko-opintosuunnitelmastani. Hän myös pyysi minut useampana vuonna luennoimaan koordinoimilleen kursseille ja jaksoi kannustaa minua.

Kiitos Marja! Toinen maisteriopintojen loppuvaiheen keskeinen henkilö oli Kimmo Vehkalahti tilastotieteen laitokselta, joka auttoi minua näkemään, että ymmärsin aineistoani ja niitä työkaluja, joilla sitä työstin. Olen hyvin kiitollinen Kimmolle kaikesta ajasta, kannustuksesta ja huumorintajusta tohtorin vastaanotoilla sekä myöhemmin tutkimuksen teossa.

Vuonna 2002 aloin kirjoittaa artikkelia liikunnanopetuksesta ja luin urheilusosiologi Arto Tiihosen tuoreesta väitöskirjasta. Yhteydenotosta Artoon poiki yhteistyö Suomen Liikunnan ja Urheilun -tutkijaverkoston kanssa, jossa pohdimme vuosina 2002–2003 sukupuolta ja urheilua. Arton ja SLU:n tasa-arvopäällikkö Nelli Koiviston koordinoima tutkijaverkosto järjesti tapaamisia, joissa tutkijat saattoivat vaihtaa ajatuksiaan ja esitellä omia projektejaan. Tapaamisissa minulle hahmottui tutkimussuunnitelman alku, joka tosin on elänyt matkan varrella. Kiitän lämpimästi Artoa ja Nellitä kommenteista ja kokoontumispuitteista.

Syksystä 2003 olen osallistunut KiTka -seminaariin, jota Elina koordinoi yhdessä Tuula Gordonin kanssa. KiTka toimi monitieteellisenä jatkokoulutusseminaarina kasvatuksen, koulutuksen ja sukupuolen parissa askaroiville KASVA:n tutkijakoulun KTK-tohtoriohjelman väitöskirjan tekijöille sekä Elinan ja Tuulan projekteissa työskennelleille jatko-opiskelijoille. Kiitän KiTkalaisia kommenteista ja yhteisestä ajasta. Kiitos Elina ja Tuula, Sanna Aaltonen, Maire Antikainen, Kristiina Brunila, Chiang-Chen Chang, Hanna Guttorm, Katariina Hakala, Pirkko Hynninen, Elina Ikävalko, Minna Kelhä, Tuuli Kurki, Anna Kuuteri, Sirpa Lappalainen, Jukka Lehtonen, Minna Lähteenmäki, Reetta Mietola, Sari Mononen, Anna-Maija Niemi, Hanna Ojala, Elina Paju, Tarja Palmu, Silja Rajander ja Tuija Veintie. Osittain samat ihmiset osallistuivat Tuulan koordinoimaan Koukero-verkostoon. Kiitos kaikille koukerolaisille kommenteista, tuesta ja seurasta. Minna K:ta, Hanna G:ta ja Sirpaa kiitän myös lähemmästä ystävydestä, niin hervottomasta naurusta kuin epämukavuuden ja pettymystenkin sietokyvystä.

Sosiaalipsykologian laitoksen johtajaa Anna-Maija Pirttilä-Backmania kiitän työtilasta. Kiitän kaikkia sosiaalipsykologian laitoksella kanssani samaan aikaan työskennelleitä arjesta. I am very grateful to Mohammed Haybatollahi for sharing the workroom, laughs and cries, and even sometimes food. Thank you Mo! Niin ikään työhuoneen sittemmin kanssani jakaneelle Salla Aholalle suuri kiitos seurasta sekä kaikesta tuesta. Satu Liimakkaa kiitän ystävydestä, yhdessä ajattelusta, erinomaisista kommentteista ja yhteisistä konferenssimatkoista koko tämän prosessin aikana. Eerika Finelliä kiitän väitöskirjan alussa olevaa runoa koskevista kommentteista ja taiteellisesta silmästä.

En voi mitenkään ilmaista kiitollisuuttani tutkimuskoululleni, rehtorille, joka päästi minut sisään ja opettajille, jotka päästivät minut tunneilleen ja kannustivat myös minua. Kaikkia tutkimukseen osallistuneita oppilasryhmiä kiitän yhtä lämpimästi. Ilman teitä tätä tutkimusta ei olisi!

Lukuvuonna 2006–2007 osallistuin Katri Komulaisen vetämään seminaariin Tekstien erot, erojen tekstit, johon osallistuivat lisäksi Maire Antikainen, Kristiina Brunila, Hanna Guttorm, Minna Kelhä, Tarja Lang, Minna Lähteenmäki, Sari Mononen, Silja Rajander ja Päivi Siivonen. Ajatus pääsi lentoon, kiitos siitä teille kaikille!

Samoihin aikoihin tutustuimme Kelhän Minnan kanssa Tarja Toloseen ja aloimme kokoontua Yhteiskuntaluokka-lukupiirinä, johon liittyivät Sanna Aaltonen sekä Marja Peltola. Yhteistyö Tarjan kanssa synnytti hänen toimittamansa kirjan, jossa olimme Minnan ja Sannan kanssa kirjoittajina. Kokoontumisemme auttoivat minua synnyttämään ”muutamista” papereistani artikkeleita. Tarjalla oli lähes yliluonnollisilta tuntuneita kykyjä paitsi tajuta, myös saada tekemään. Kiitos Tarja! Yhteistyömme jatkuu yhteisenä projektina Tarjan, Marjan ja Sannan (toivottavasti vielä Minnankin) kanssa. Jee!

Anna Leppoa, Satu Liimakkaa ja Elina Pajua kiitän Toimijuus-salongin tapaamisista 2007–2008 sekä Miia Lähdetä yhteisistä

työryhmistä sosiaalipsykologian päivillä. Susanna Hannusta ja edelleen Satua kiitän Bourdieu-lukupiirin kokoontumisista. Susanna kiitän innostuksesta ja myötäelämisestä, joka auttoi minua vielä jaksamaan työn tarkastusprosessin ajan.

Kiitän KASVA:n tutkijakoulun Kasvatus, tieto ja kulttuuri -tohtorihjelmaa tutkijakoulupaikasta 2007–2008 sekä Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitosta yhteistyöstä. KTK:n opettajia sekä opiskelijoita kiitän keskusteluista ja hyvästä seurasta. Apurahoista kiitän Urheiluopistosäätiötä, Jenny ja Antti Wihurin rahastoa sekä Oskar Öflunds Stiftelseä. Vili Lähteenojalle kiitos avusta työn painokuntoon saattamisessa.

I thank all the reviewers and editors for their valuable comments to article manuscripts in Finnish and English and publishers for their permission to republish my articles in this dissertation.

Entisiä työtovereitani Tilastokeskuksessa kiitän työtoveruudesta ja tuesta tutkimuksen teossa: Petri Godenhjelmia sosiaalipsykologisista sekä urheilun tutkimukseen liittyvistä kommentteista, Tiina Heikkistä, Anna Muuraista ja Anna-Kaarina Potilaa rutistan tsemppauksesta, naurusta ja ystävydestä. Teillä kolmella on ollut suuri merkitys kaikissa aallokoissa.

Yhtä tärkeää kuin työ ovat harrastukset ja ystävät. Kiitän pitkäaikaista taekwondo-opettajaani Matti Heikkistä ystävydestä ja opetuksesta. Kiitän Risto Husua siitä, että hän sitkeästi houkutteli minut harrastukseni pariin ja myöhemmin pysymään siellä. Ripalle suuri kiitos myös kaikesta muusta yhteisestä. Kiitän Ilonaa ja Kallea hyvästä sparrista sekä kaikkia vuosien varrella menneitä ja tulleita, joiden kanssa olen harrastanut ja viettänyt aikaa. Kiitos ystäväni Maarit, Mervi, Tanja ja Terhi. Ruumiin ja hengen sparrista kiitos Marjatta, Ulla ja fysioterapeutit.

Jannea kiitän vierelläni olemisesta, tajuamisesta, kuohuviinistä ja tiskauksesta. Vanhempiani Pirkko ja Pentti Bergiä kiitän siitä, että olette aina uskoneet minuun ja olleet olemassa. Tämä työ on teille.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	III
KIITOKSET	V
TAULUKOT JA KUVIOT	XII
LUETTELO VÄITÖSKIRJAAN SISÄLTÄYVISTÄ ARTIKKELEISTA.....	XIII
JOHDANTO.....	1
2 KOULULIIKUNTA SUOMESSA	6
2.1 Poikien voimistelunopetus oppikoulussa	7
2.2 Tyttöjen voimistelunopetus oppikoulussa.....	10
2.3 Voimistelu, urheilu ja liikunta kansakoulussa vuosina 1916–1970	14
2.4 Peruskoulun aika.....	27
2.5 Pohdintaa liikunnan opetussuunnitelmista.....	40
3 RYHMÄRAJOJEN JA SUKUPUOLEN RAKENTUMINEN VUOROVAIKUTUKSESSA	44

4 RYHMÄRAJOJEN, SOSIAALISTEN EROJEN JA RUUMIILLISUUDEN TUTKIMINEN KOULUSSA	50
4.1 Liikunta koulun oppiaineiden hierarkiassa	52
4.2 Oppilaiden väliset suhteet koulussa	57
5 TUTKIMUKSEN KESKEISET LÄHTÖKOHDAT	62
5.1 Kentän käsite	64
5.2 Pääomien muodot ja habitus	66
5.3 Fyysinen pääoma ja ruumiin symbolinen arvostus	70
5.4 Sukupuoli ja rajatyö	72
5.5 Fyysinen pääoma, habitus, vaikutelman antaminen ja performatiivisuus.....	75
6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA – KYSYMYKSET.....	81
7 ETNOGRAFINEN METODOLOGIA	84
7.1 Feministinen etnografia	86
7.2 Tutkijan rooli etnografisessa tutkimuksessa	89
7.3 Tutkimuksen esivalmistelut ja kentälle pääsy.....	91
8 TUTKIMUSAINEISTO.....	94
8.1 Kenttätöön aloitus	100
8.3 Haastattelut	108
8.4 Muu materiaali.....	112
9 ARTIKKELIT	113
9.1 Sukupuoli ja rajatyön muodot koulun liikuntatunneilla..	113
9.2 Sukupuolittumisen prosessit koulun liikunnanopetuksessa	115
9.3 Ruumiin resurssit ja mahdollisuudet liikunnanopetuksessa ja liikuntaharrastuksissa	117
9.4 Liikuntatuntien kapteenivalintatilanne ja oppilashierarkiat	120
9.5 Tutkijan positioitumisia koululiikuntaetnografiassa	123

10 TUTKIMUKSEN TULOKSET	127
11 LOPUKSI.....	133
LÄHTEET.....	139
LIITTEET.....	152

TAULUKOT JA KUVIOT

Taulukko 1:

Tutkimukseen osallistuneet ryhmät sekä havainnointi- ja haastattelumäärät.....97

Taulukko 2:

Tyttöjen ja poikien liikunnan opetusohjelmien liikuntalajit kenttätöön aikana...98

Taulukko 3:

Painotetun liikunnan lajit ja havainnointi..... 100

Kuvio 1:

Työssä käytettyjen teoretisointien suhde sekä analyysin rakentuminen.....80

LUETTELO VÄITÖSKIRJAAN SISÄLTyvISTÄ ARTIKKELEISTA

- I Berg, Päivi (2007) Sukupuoli ja rajatyön muodot koulun liikuntatunneilla. *Nuorisotutkimus* 25(2), 32–51.
- II Berg, Päivi & Lahelma, Elina (in press) The Gendering Processes in the Field of Physical Education. *Gender and Education*.
- III Berg, Päivi (2008a) Ruumiin resurssit ja mahdollisuudet koulun liikunnanopetuksessa ja liikuntaharrastuksissa. Teoksessa: Tarja Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*, Tampere: Vastapaino. 198–223.
- IV Berg, Päivi (2006) Liikuntatuntien kapteenivalintatilanne oppilaiden hierarkioiden rakentajana. *Kasvatus* 37(2), 174–186.
- V Berg, Päivi (in press) Shifting positions in researcher position - notes on otherness, sameness, absence and presence. *Ethnography and Education*.

Poikien opettaja sanoo
*ei mun opetukseen vaikuta yhtään,
 että sä oot täällä, en mä edes
 muista missä ryhmissä sä oot
 (nauraa)*

Pojat sanoo haastatteluissa
*ai olit sä mukana pelaamassa
 jotain?
 ja ope
 Sä et oo tietyissä asioissa niin
 ketterä ja nopea kun nämä
 nuoremmat.
 Vaikuttaahan siihen tietysti jo
 naisena kehittyminenkin, että jotkut
 tyttöset on...tollasia niinkun...
 ketterämpiä liikkumaan. Ikä
 vaikuttaa kyllä siihen, että
 sä et oo enää tyttönen*

Ja minä näytän open kanssa
 esimerkkisuoritusta
 20 pojan keskellä
 yritän saada pallon koriin ja päässä
 takoo
 älä mokaa
 ja kun pesäpallo tulee suoraan
 sääreeni
 pojat katsoo syöttöringistä
 pelästyneenä, lyöjä mutisee *sori*
 ja minä puren hammasta ja
 jatkan kuin mitään ei olisi

-----Tähän väliin on tehty se raja, jonka minäkin tässä nyt teen enkä kuitenkaan tee -----

Tyttöjen opettaja sanoo
*olet kiltti ja aktiivinen oppilas,
 joka tekee mitä sanotaan,
 vahva kasi*

Yhet tytöt sanoo haastattelussa
*se olis häirinny jos olisit ollut mies
 koska
 se on tyttöjen liikkatunti (Niinpä)
 etenkin kun oltais menty uimaan
 mutta jos olisin ollut
 hyvännäköinen mies, samanlainen
 kun
 Orlando Bloom, ni sit se ois ollu
 hyvä
 kaikki olis ruvennu varmaan
 esittäen jotain ja sit kaikki ois
 tunkenu tänne haastatteluun
 ne sanoo*

Tytöt huutaa *Hyvä Päivi!*
 ja kun minulta pääsee pelissä
Hyvä se ja se tai me!
 mietin, voiko koskaan olla
 puolueeton ja miten pitkälle joku
 heistä tämän nyt
 tulkitsee
 (ja että tyttöjen tunnilla en
 vahingossakaan kiroile omia
 pelimokiani)

tapahtunut
 Koska poikien liikuntatunnilla
 ei auta näyttää että sattuu

Yksi kysyy kuntotestissä
 keväällä ja syksyllä
*Monta istumaan nousua sä Päivi
 teit?*
 Ja kertoo vastattuani omansa joita
 on enemmän
 ja ne haluaa valita minut jengiinsä
 joissain lajeissa ja joissain ei
 ja tunnen niiden katseet selässäni
 kun pelaan ”älypelissä” elämäni
 ekaa kertaa
 lätkää kaunoluistimilla
 ja ne kysyy
*paljon sul oli liikka
 paljon sä juokset 2000 metriä
 poltat sä tupakkaa*
 ja ne on varautuneet siihen etten
 tiedä kumpi on lefti ja kumpi righti
 ja ne sanoo lohduttavasti
*ettei tytöt voi osata mailapelejä
 ku ne ei oo pelannu niitä*

Ja koulun pihalla tai koulun
 jälkeen ne tulee moikkaamaan
 kysyy
*tuut sä meidän tunnille huomenna
 tiedät sä kenen biisi tää on*

Ja minä seison hölmistyneenä
 kentällä
 kun puolet joukkueesta
 ei suostu pelaamaan
 ja joillain on paha mieli
 ja joku kertoo opelle

Kun ope on hetken poissa salista
 Paula saa sählypallon silmään
 valittaa nurkassa
 peli pysähtyy
 kaikki katsovat Paulaa (ja minua)
 ja minusta ”tulee taas aikuinen”
 menen luokse
 otan hartiasta kiinni
 kysyn oletko kunnossa
 näytä silmää
 ja muille
kaikki kunnossa

Ja tytöt moikkaa koulun pihalla ja
 osa välttelee
 ja mietin onko kaikki vain
 minun päässäni
*sä oot käyny kampaajalla noi sopii
 sulle*
 kysyvät
*päästäänks me lehteen
 mitä sä taas teitkään
 me halutaan (me kymmenen) siihen
 haastatteluun*

JOHDANTO

Yleisimmät koululiikunnasta lehtien mielipidepalstoilla säännöllisin väliajoin käytävät keskustelut liittyvät siihen, tulisiko koululiikunnasta antaa arvosana vai ei ja jos pitäisi, niin millä perusteilla se tulisi antaa. Mitä liikunnanopetuksessa arvioidaan?

Liikunta on oppiaine, joka poikkeaa muista koulun oppiaineista: siinä arvioidaan ruumiin suoritusta. Muissa oppiaineissa istutaan pääosin pulpetin takana ja suorittaminen tapahtuu suullisesti tai kirjallisesti. Liikunnassa kaikki tapahtuu ruumiillisesti. Liikunta perustuu opetussuunnitelmien mukaan kasvattamiseen liikuntaan ja liikunnan avulla.

Toinen toistuva liikuntatunteihin liittyvä teema lehtikirjoittelussa on joukkuepelien joukkueiden muodostamistapa. Kirjoittajina on koululaisten vanhempia, jotka elävät lapsen kokemusten kautta uudelleen omia huutojako-tilanteitaan. Kirjoittajina on myös tällä hetkellä kouluun käyviä nuoria ja liikunnanopettajia. Pohditaan, miten joukkueet tulisi muodostaa; pitääkö kaikilla olla kivaa vai onko tärkeämpää tasaväkinen kilpa? Sekä arvosanoihin että esimerkiksi joukkueiden muodostamiseen liittyy myös keskustelu siitä, tulisiko oppilaat jakaa jonkinlaisiin tasoryhmiin, joissa lahjakkaat pelaavat keskenään ja vähemmän lahjakkaat keskenään.

Kummatkin teemat ilmenevät lähes samanlaisina urheilun harrastuskontekstissa. Vanhemmat, pelaajat, valmentajat ja toimittajat käyvät niin ikään säännöllisin väliajoin keskustelua esimerkiksi lasten ja nuorten joukkuepeliharrastusten peliaikakäytännöistä ja tavoitteista.

Onko tärkeintä, että kaikilla on kivaa ja että kaikki saavat pelata yhtä paljon vai se, että joukkue etenee esimerkiksi ylempään divisioonaan? Vaiko kenties, että lahjakkuudet erottuvat mahdollisimman aikaisin ja saavat parasta mahdollista valmennusta?

Tämän keskustelun taustalla on nähtävissä kysymys siitä, mitä liikunnassa ja urheilussa arvostetaan. Kilpaurheilu perustuu paremmuusjärjestykseen asettamiseen ja kilpailun tavoite sinänsä on voittaa. Koulujärjestelmämme Suomessa taas on oppivelvollisuuskoulun alusta lähtien perustunut ajatukseen siitä, että jokaisella tulee olla yhtäläiset mahdollisuudet ja oikeus opetukseen.

Koulun kasvatusideologiat eivät synny tyhjiössä, vaan ne sijoittuvat ajallisesti johonkin ja liikunnalla oppiaineena on ollut erilaisia tavoitteita eri aikakausina. Eräs koululiikunnan pysyvimmistä tavoitteista on kuitenkin ollut herättää kiinnostus liikuntaan ja saada lapset harrastamaan sitä vapaa-ajallaan myös aikuisena. Muut liikunnan tavoitteet ovat kuitenkin vaihdelleet. Mihin, mitä ja keitä liikunnassa kasvatetaan?

Toinen koululiikunnan tavoite on oppivelvollisuuskoulun synnystä asti ollut liikunnallisen elämäntavan omaksuminen. Suomalainen yhteiskunta on kuitenkin muuttunut viime vuosisadalta: huoli kansakoululaisten alipainosta ja vähäverisyydestä (esim. KM 1952, 189) on väestötason hyvinvoinnin kasvun myötä vaihtunut julkiseksi huoleksi lasten ja nuorten liikkumisen vähyydestä ja ylipainosta.

Pysyvää on ollut myös sukupuolten eriyttäminen suomalaisessa koululiikunnassa. Käytännössä yläasteen liikunnanopetus on pääsääntöisesti eriytetty sukupuolen mukaan ryhmiin, joita opettaa samaa sukupuolta oleva opettaja. Samalla tavoin sukupuolen mukaan on ollut eriytetty myös liikunnanopettajakoulutuksessa lajeihin perehtyminen.

Julkisessa keskustelussa sukupuoli on tullut koulun yhteydessä viime aikoina esiin huolena poikien tyttöjä heikommasta koulumenestyksestä. Koululiikunta on tässä keskustelussa ajoittain liitetty erityisesti lukuaineissa menestymättömien poikien vahvuusalueeksi.

Myös koululla on merkitystä siinä, miten nuoret suhtautuvat ruumiiseensa. Chris Shillingin mukaan (1993a) koulut vaikuttavat erottelevasti oppilaiden kykyyn tunnistaa ja kehittää fyysistä pääomaa. Koulu pyrkii ottamaan huomioon oppilaiden yksilöllisyyden ja tuottamaan kaikille onnistumisen kokemuksia. Toisaalta koulu pyrkii oppilaiden yhteismitalliseen vertailuun, asettamaan oppilaat järjestykseen ja opettamaan jokaiselle paikkansa tässä järjestyksessä.

Tämä tutkimus keskittyy koulun järjestykseen asettavaan rooliin kysyen, millaisia ryhmärajoja ja erontekoja koululiikuntaan sisältyy. Tarkastelun kohteena on se, miten sukupuoli toimii ryhmärajojen ja erontekojen ulottuvuutena koulun liikuntatunneilla. Tavoitteena on tutkia niitä rakenteita ja käytäntöjä, jotka suuntaavat tyttöjen ja poikien ruumiin liikuttamisen tapoja heidän kasvaessaan miehiksi ja naisiksi 2000-luvun peruskoulussa. Teoreettisesti ilmaistuna tavoite on selvittää, kuinka sosiaalinen (sukupuoli) kirjautuu ruumiiseen koululiikunnan kontekstissa.

Tutkimus on tehty peruskoulun yläasteen 7.luokkalaisten liikuntatunneilla. Olen lähestynyt aihetta etnografisin menetelmin; havainnoimalla yhden lukuvuoden liikuntatuntien arkea ja haastatteleamalla oppilaita sekä heitä opettaneita liikunnanopettajia. Katsettani suuntasi kysymys siitä, miten sukupuoli merkityksellistyy koulun liikunnanopetuksessa. Tarkoitukseni ei ollut kuitenkaan etsiä tyttöjen ja poikien välisiä eroja. Sukupuoli oli peruste, jolla oppilaat koulussa jaettiin liikuntaryhmiin, joiden mukaisilla kokoonpanoilla he halusivat myöhemmin tulla haastatelluiksi ja myös kategoriointi, jonka pohjalta olen ollut kiinnostunut heitä tutkimaan. Välissä on raja, mutta myös paljon samuutta.

Tutkimuskontekstina toimivassa kouluinstituutiossa erilaiset erontekokategoriat ovat tilanteittaisia; eivät niinkään yksilön ominaisuuksia, joiden merkitys eri tilanteissa on muuttumaton ja ennustettavissa. Välillä koulussa jakaudutaan etnisen taustan mukaan,

välillä uskonnon, välillä sukupuolen, välillä valinnaisaineiden mukaan. Toisissa tilanteissa toinen jakoperuste on ”päällimmäisenä” ja joku toinen ei. Samalla tavalla oppilaat tulkitsevat opettajia ja koulun muita aikuisia esimerkiksi asiantuntijuuden, huumorintajun, sukupuolen, iän, ja harrastusten mukaan (ks. Berg V). Vaikka tutkimuskonteksti on liikuntatuntien mikrotaso, laajempi yhteiskunnallinen konteksti näyttelee arvostuksineen merkittävää osaa koulun käytännöissä.

Lähden liikkeelle suomalaisen koululiikunnan historiasta ja liikunnan opetussuunnitelmista. Vaikka kyseessä on etnografinen tutkimus arjen käytännöistä, tarkastelen aluksi historiaa, koska olen kiinnostunut siitä miten sukupuolierot ovat luonnollistuneet käytännöissä siten, että se alkuperä, johon tämä erottelu perustuu, on unohdettu – siitä tulee doksa. Doksa tulee näkyväksi tilanteessa, jossa syntyy kriittisiä tulkintoja (heterodoksia). (Bourdieu 2002¹.) Liikunnanopetuksen historian ja opetussuunnitelmien käsittelyn tarkoituksena on siis analysoida historiallisesti muotoutunutta diskursiivista tilaa ja sitä, miten liikunnanopetuksesta on tullut sellaista, mitä se tänä päivänä on.

Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan tutkimuksen kytkentöjä sosiaalipsykologiseen ryhmien tutkimukseen sekä koulutusjärjestelmän tutkimukseen. Luvussa 5 tarkastelen laajemmin tutkimukseni teoreettisia kytkentöjä, jonka jälkeen esittelen oman tutkimustehtäväni. Teoreettisen tarkastelun jälkeen siirryn kuvaamaan tutkimukseni metodologiaa. Luvussa 8 esittelen tutkimusaineistoni ja käyttämäni tiedonhankintamenetelmät, jonka jälkeen esittelen viisi artikkeliani

¹ *Pierre Bourdieu nimittää diskursiivisessa tilassa vallitsevia ajattelutapoja puolustavaa puhetapaa ortodoksiaksi ja haastavia puhetapoja heterodoksiaksi. Mikäli hallitseva puhetapa ei tule haastetuksi, siitä tulee doksa. Bourdieun käsitteistöä lainaten Erving Goffman (1977) tuo sukupuolten välisten suhteiden analyysissään näkyväksi siihen liittyvää doksa. Tätä Goffman puolestaan kutsuu institutionaaliseksi refleksiivisyydeksi (mt.).*

(I.-V.) sekä tutkimuksen keskeiset tulokset. Lopuksi tarkastelen tutkimukseni merkitystä sosiaalipsykologisen ryhmien tutkimuksen kentälle sekä etnografiselle tutkimukselle sekä esitän avauksia jatkotutkimukselle.

2 KOULULIIKUNTA SUOMESSA

Koululiikunta alkoi voimisteluna, joka tuli viralliseksi oppiaineeksi Suomen oppikouluihin vuoden 1843 koulujärjestyksellä pojille ja 1873 myös tytöille. Aluksi voimistelun päätehtävänä oli oppikoululaisten terveydestä ja fyysisestä kunnosta huolehtiminen. Voimistelu puolestaan järjestelmällisenä metodisesti valittujen liikkeiden harjoittamisena alkoi Euroopassa 1700-luvun loppupuolella. Voimistelu tuli kasvatusideologioiden piiriin myös valistusfilosofien kautta, jolloin liikuntakasvatus palasi yleisen kasvatuksen osa-alueeksi. (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 17–18.)

Suomen oppikoululaitos käsitti vuoden 1843 koulujärjestyksen mukaan 1-2-luokkaiset ala-alkeiskoulut, 4-luokkaiset yläalkeiskoulut, 2-luokkaiset lukiot ja 2-luokkaiset naisväen- eli tyttökoulut. Kalervo Ilmasen mukaan (Ilmanen & Voutilainen 1982, 22) ala-alkeiskoululaisten sekä tyttöjen ei katsottu tarvitsevan lainkaan johdettua koululiikuntaa. Koulujärjestystä uudistettiin 1856. Voimistelun suhteen toivottiin, että sen opetukseen käytettäisiin tunti päivässä, koska se olisi ”ainoa keino pitää nuorison psyykinen ja fyysinen kehitys tasapainossa” (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 30–31). Opetus puuttui silti edelleenkin ala-alkeiskouluista ja tytöiltä. Itse asiassa ”nuoriso” viittaakin siis poikiin.

Opetus tapahtui lähinnä ulkomaisten voimistelun opetuksen mallien mukaisesti. 1880-luvulla Suomessa käynnistyi lakisääteinen

voimistelunopettajakoulutus sekä vapaaehtoinen liikuntatoiminta. (Koivusalo 1982, III.)

Suomessa autonomian ajalla (1809–1917) vallinnut idealistinen ajattelu ulotti vaikutuksensa myös kasvatukseen. Valtion oppikouluissa pätevien voimistelunopettajien antaman voimistelukasvatuksen haluttiin pyrkivän antiikin mallin mukaisesti kohti ruumiillista täydellisyyttä ja harmoniaa ja välineiksi tähän nähtiin vapaaliike- ja telinevoimistelu. Liikuntamuodot, joille oli ominaista yksilön taitojen progressiivinen kehittäminen ja kilpailu, siirtyivät pääasiassa maaseudulla sijainneiden, yksityisten yhteiskoulujen opetusohjelmiin. Erityisesti suomenkielisten yhteiskoulujen harjoittamia liikuntamuotoja olivat hiihto, paini ja yleisurheilu, joiden harrastamiseen maaseutu ja sisämaa tarjosivat paremmat mahdollisuudet. Irja Koivusalon mukaan yksityiskoulujen opettajina toimi ”Suomen ’viralliseen’ liikuntapedagogiikkaan sitoutumattomia ja epäpäteviä henkilöitä, joiden arvellaan käyttäneen opetuksessaan ensisijaisesti hyväkseen paikallisia olosuhteita.” (Koivusalo 1982, IV.)

2.1 Poikien voimistelunopetus oppikoulussa

Poikavoimistelun työtavat ja opetuksen sisältö vakiintuivat saksalaisen liikuntapedagogiikan mallien mukaisiksi (Koivusalo 1982, III). Historioitsija Henrik Meinander kuvaa (1994; 2005) pohjoismaista yläkoulua vuosien 1860 ja 1930 välillä pohjimmiltaan ylä- ja keskiluokkien instituutiona, jossa muista taustoista tuleville oppilaille opetettiin porvarillisia arvoja (ks. myös Koivusalo 1982, 142). Oppilaiden odotettiin myös fyysisesti käyttäytyvän tavalla, joka sopi koulutussysteemiin. Tässä mielessä kyse oli Meinanderin mukaan porvarillisesta ruumiin kulttuurista. Tämä kulttuurinen uusintaminen oli samanaikaisesti prosessi, joka muotoili oppilaiden sukupuoli-

identiteettiä. Psykologisen ja fyysisen porvarilliseen aikuisuuteen sosiaalistamisen lisäksi poikia myös harjaannutettiin ajattelemaan seksuaalisuuttaan tavalla, joka valmisti heitä mieheyteen, jonka ajateltiin eroavan saman ajan työväenluokkaisten tai maalaistaustaisten poikien mieheyteen kasvattamisesta. Meinanderin mukaan pohjoismaisten lääkäreiden samanaikainen huoli yläkoululaisten nuorten sukupuolihygieniasta ei ollut sattumaa. (Meinander 2005, 602.)

Porvarillisen maskuliinisuuden prototyyppi oli mies, joka hallitsi omaa seksuaalisuuttaan. Eurooppalaisten keski- ja yläluokkien ideaalimieheydessä 1800-luvun jälkipuoliskolla yksilöllä oli tiukka kontrolli ruumiiseensa sekä mieleensä. Se oli myös tila, jossa mies pystyi vapauttamaan ja muuntamaan kykynsä täyttääkseen kaikki sosiaaliset ja kulttuuriset velvoitteensa. Meinanderin mukaan näiden vaateiden filosofinen perusta on kristillisessä ajattelussa, johon vaikutti voimakkaasti klassinen stoalaisuus². Stoalaiset korostivat vahvaa luonnetta, mutta tämä ei ollut Meinanderin mukaan relevanttia niin kauan kuin koulujen moraalikasvatuksella oli enemmän kollektiivinen päämäärä kuin yksilöiden jalostaminen. Vahva luonne mittasi ensisijaisesti ponnistuksia hallita ja kehittää itseä ryhmän hyväksi. Lisäksi oli syytä harjoittaa itsekontrollia julkisesti sekä hallitsevan kulttuurin eduksi. Mieheyden ideaali ei ollut vain aiempaa individualistisempää; se oli myös ideologia joka kiinnitti enemmän huomiota sukupuolien eriyttämiseen. Poikia ja tyttöjä oli iät ja ajat kasvatettu eri tavoin, mutta nyt kerrottiin tämän eriyttämisen olevan oleellinen osa sukupuoleen kasvattamista; ikään kuin vanhemmat ja opettajat olisivat tulleet tietoisemmiksi kasvavista yksilöllisen vapauden vaateista ja siksi yrittäneet tarjota yhä polarisoituneempia sukupuoli-identiteettejä. (Mt., 603–605.)

Vaikutteet poikien liikunnanopetuksen taustalla olivat Meinanderin mukaan etupäässä militaristisia. Pohjoismaiset liikunnanopetuksen

² *kohtaloon alistuva tyyneys*

puolestapuhujat olivat usein innokkaasti korostamassa liikuntaa luonteen kasvattajana ja terveyden edistäjänä. Liikunta oli ennen kaikkea aine, joka valmisti oppilaita täyttämään kansalaisvelvollisuutensa rauhan aikana. Samaa esitti 1870 suomalainen Viktor Heikel, joka oli suomalaisen liikunnanopettajien koulutuksen johtaja. Heikelin mukaan harjoittelu kehitti taitoja, joilla oli isänmaallisia hyveitä kaikissa olosuhteissa. (Meinander 2005, 603–605; Suomela 1953.)

Heikel puolusti joukkuepelien rajuutta keinona lisätä kansakunnan fyysistä ja moraalista vahvuutta. Lisäksi Heikelin mielestä tämä asenne omaksuttiin nimenomaan urheilusta, jota ilman nuorista tuli heikkoja ja moraalityttöjä. Heikel vaati, että ruumiin kasvattamisen moraalisten ja esteettisten aspektien tulisi olla tärkeämpiä kuin mekaanisen pisteiden laskemisen ja ruumiillisten saavutusten tarkkojen mittausten. Hän vastusti urheiluliikkeen sosiaalidarvinistisia vaikutteita (ks. Meinander 2005, 609–611) ja kuului niihin kasvattajiin, jotka näkivät luonteen muokkauksen ensisijaisesti osana valtion rakentamista. (Meinander 2005, 606–607; Wuolio 1982, 57.)

Monet niistä, jotka ajoivat urheilun määrän lisäämistä opetussuunnitelmaan, näkivät lajit tehokkaina sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan muotona, esimerkkinä Tahko Pihkala, joka tuli tunnetuksi kehittämästään pesäpallosta. Pihkala kirjoitti vuonna 1927, että joukkuepelit ja muut kilpailulliset harjoitukset olivat parempia kuin voimistelu, koska ensiksi mainituissa korostui oppilaiden sosiaalisen vastuullisuuden tunto. (Meinander 2005, 611; vrt. myös Ronkainen 2001 normatiivisen individualismin retoriikasta.)

Meinanderin mukaan ideologinen sanasto ja argumentit, joita käytettiin liikunnanopetuksen puolesta, uudistuivat ja saivat uusia vivahteita sotien välisenä aikana. Ajatus urheilusta etenkin porvariston nuorille sopivana luonteen muokkaajana menetti uskottavuuttaan koulutuskeskusteluissa ja väistyi muiden kasvatuksellisten avainsanojen kuten persoonallisuuden tieltä. Persoonallisuus, vastakohtana luonteen

käsitteelle, sisälsi ennen kaikkea ajatuksen itsetuntemuksesta ja itsensä toteuttamisesta. (Mt., 611; Berg tulossa 2010.)

Poikien liikuntakasvatusohjelmaa uusittiin 1959. Liikuntakasvatus nähtiin laaja-alaisena koulun toimintana. Oppiennätyksissä tuotiin esille koulun kilpailutoiminta, voimistelujuhlat, urheilupäivät, toimiminen koulun urheiluseurassa sekä urheiluliittojen merkkien suorittaminen. Oppilasarvostelussa korostettiin keskiarvon pitämistä seitsemän ja kahdeksan välillä. Ohjeet olivat voimassa kunnes kunnissa alettiin noudattaa peruskoulun opetussuunnitelmaa. Viimeisimpien kuntien oppikouluissa vuoden 1959 suunnitelmaa piti noudattaa vielä 1975, mutta käytännössä ohjelma oli hävinnyt miltei joka koululta. Wuolion ja Jääskeläisen (1993) mukaan tämä osoittaa sen, millainen arvo oppiennätyksille ja ohjelmille tuolloin annettiin. (Mt., 107.)

2.2 Tyttöjen voimistelunopetus oppikoulussa

Eija-Leena Wuolio kirjoittaa (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 38–39) tyttöjen voimistelunopetuksen alkutaipaleesta seuraavasti:

Kun KJ 1843 oli laillistanut myös tyttöjen kouluopetuksen, vuosisadan alun satunnaiset mamsellin- ja pensionaattikoulut olivat saaneet jatkokseen sivistyneiden perheiden tyttärille tarkoitettuja ”naisväenkouluja” eli ”rouvasväenkouluja” ja jokusen rahvaan tytöille perustetun ”tyttökoulun”. KJ 1856 mahdollisti tyttökoulujen laajenemisen alkuperäisestä 2-luokkaisesta 3- ja 4-luokkaisiksi, mutta kun luokat saattoivat olla 2-vuotisia, esimerkiksi Helsingin 4-luokkainen tyttökoulu oli todellisuudessa 7-vuotinen. Julkisten tyttökoulujen lisäksi toimi joitakin yksityiskouluja, jotka tosin olivat valtion valvonnan alaisia, mutta saattoivat silti laatia opetusohjelmansa vapaammin. Vaikka kumpikaan koulujärjestys ei maininnut vielä

tyttöjen voimistelua, sitä tietävästi opetettiin jossakin muodossa eräissä yksityiskouluissa. [...] Huoli oppilaiden terveydestä kohdistui korostuneena tyttöoppilaisiin. Varsin yleinen käsitys oli, että tytöt liikkuvat luonnostaan vähemmän kuin pojat. Kun vielä tapakasvatus vaikutti samaan suuntaan, tytöt eivät saaneet sitäkään liikuntaa, mitä pojat koulun ulkopuolella harrastivat.

Keskusteluun osallistui myös 1860-luvun alussa Ruotsista Helsinkiin muuttanut Erland Ling, joka toimi opettajana Helsingin (ruotsalaisessa) lyseossa ja ns. Blomqvistin yksityisessä tyttökoulussa. Erland Linginkin lähtökohdana oli oppilaiden terveys, jota hän uskoi voimistelun edistävän. Voimistelu oli kuitenkin hänen käsityksensä mukaan harkittava huolellisesti yksilöllisten tarpeiden perusteella eikä se saanut aiheuttaa liikarastitusta. Tyttöjen voimistelun opetus riippui ehkä vielä enemmän siitä, oliko paikkakunnalla siihen opettajaa. Ensimmäisenä, vuonna Jyväskylään 1864 perustetussa tyttökoulussa, voimistelun opetusta hoiti miesopettaja, mutta seuraavana vuonna aloitettiin Suomen kouluissa sittemmin vallinnut käytäntö, jossa tyttöjen voimistelua opettaa naisopettaja. (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 41.)

Tyttöjen voimistelun varsinaiseksi esitaistelijaksi kohosi 1860-luvun lopulla Mathilda Asp, joka perusti puolisonsa kanssa yksityisen voimistelulaitoksen. Tyttökoulun oppilaiden lisäksi Aspin instituutissa kävi voimistelemassa nuoria naisia, joista ainakin osa oli opettajattaria. Aspit alkoivat 1870-luvun alussa kouluttaa yksivuotisin kurssein voimistelun opettajattaria. Tätä toimintaa laitos jatkoi vuoteen 1894, jolloin Yliopiston voimistelulaitoksen kursseille alettiin ottaa myös naispuolisia opiskelijoita. Aspien toiminnan periaatteet olivat samantapaisia kuin Erland Lingin kirjoittamassa kirjasessa; ”tavoitteena on ollut enemmistön kehitys notkeudessa, voimassa ja taitavuudessa kuitenkin siten, että mitään tasapainotemppeja tai voimainkoetuksia ei ole harrastettu.” Mathilda Asp myös arvosteli ruotsalaista poikavoimistelua sotilasharjoitusten sisällyttämisestä

kasvatusvoimisteluun. Vaikka poikavoimistelu oli lähempänä sotilasvoimistelua ja tyttövoimistelu tanssia, ne eivät kuitenkaan saaneet sotkeutua näihin. Ruotsalaisen tyttövoimistelun hän arveli tappavan naisellisuuden, koska tytöt pantiin tekemään liikkeitä, joita varten heidän oli ”vaihdettava sievät tytönvaatteensa poikien asuun”. (Mt., 41–43.)

Wuolio kirjoittaa (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 43), että ennen Aspin instituutin toiminnan alkamista naiset voimistelivat, tilaisuuden tullen, miesten luomien mallien mukaan. Asp asetti tavoitteeksi erityisen tyttövoimistelun, jolla oli poikavoimistelun kanssa yhteistä vain terveyden ja ilon tavoittelu. Poikavoimistelun pyrkiessä voiman kehittämiseen, tyttövoimistelun tuli korostaa tytön ”luontaista suloutta”. Voimistelun suhteen Mathilda Aspia satoi 1800-luvun alkupuolen naisihanne: ”siroryhtinen, pehmeästi liikkuva, kauniisti pukeutuva ja käyttäytyvä nukkenainen, josta sittemmin kehittyisi hyvä puoliso, äiti ja perheenmätä”.

Koivusalon mukaan (1982, 141) tyttövoimistelun sisällössä tapahtuneet muutokset autonomian ajalla olivat sidoksissa suomalaisen naisliikunnan kehitysvaiheisiin, joissa ensisijaista oli siirtyminen saksalaisesta ruotsalaiseen voimistelutapaan. Kauden lopulla tyttövoimistelua rikastuttivat urheilu, kansantanssit ja laululeikit, myös pallopelejä harrastettiin jonkin verran. Monet liikuntamuodot, kuten hiihto ja yleisurheilu siirtyivät poikien ohjelmasta myös tyttöjen ohjelmaan.

Voimistelun käyttö alkoi hahmottua eri tahoilla. Ensimmäisenä oli liikkeellä uusi koulumuoto, asetuksella 1866 perustettu kansakoulu. Oppikoulut uudistuivat 1872 annetulla asetuksella ja seuraavana vuonna annetuilla koulumuotokohtaisilla asetuksilla. Liikunnan opetus oli kaikissa näissä mukana. Kansakoulu liittyi osittain samalla vuosikymmenellä toimeen pantuun kunnallishallinnon uudistukseen; uuden koulumuodon toteutus annettiin nimenomaan kuntien tehtäväksi. Kansakoulutoimi oli kunnille kuitenkin vielä vapaaehtoista, joten ne perustivat kouluja vaihtelevaan tahtiin. Kansakoulu oli alusta asti

tarkoitettu kaikille: tytöille yhtä hyvin kuin pojillekin, maaseudulle samoin kuin kaupunkeihin. Koska kansakoulut perustettiin julkisin varoin, ne olivat maksuttomina varattomienkin ulottuvilla. Kaikki tämä oli erilaista kuin tähänastisissa kouluissa oli ollut. Myös opetusohjelma oli käytännöllispainotteisempi kuin oppikouluissa. (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 44–45.)

Oppikouluissa tyttöjen urheilun opetuksen tehostamiseksi ja sen arvon nostamiseksi kouluhallitus määräsi vuonna 1946, että tyttöjen voimistelunopettajien oli lähetettävä kouluhallitukseen 60m:n pikajuoksutulosten keskiarvot keskikoululuokille, 100m:n pikajuoksutulosten keskiarvot lukioluokille, pesäpallon heittotulosten keskiarvot kaikilla luokilla sekä kunkin luokan kolmen parhaan tytön tulokset mainituissa lajeissa. (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 104–105.)

Tyttöjen liikuntakasvatuksen oppiennätykset ja metodiset ohjeet vahvistettiin valtion oppikouluissa 1967. Niitä tarkennettiin ja ajanmukaistettiin seuraavan kerran vuonna 1974, mutta pääpiirteiltään ne pysyivät samoina kunnes kunta siirtyi peruskoulujärjestelmään. Muutokset näiden kahden oppikoululiikunnan suunnitelman välillä näkyivät sekä tavoitteissa, ohjelmassa että opetuksen järjestelyohjeissa. Päämäärä oli aiemmin kasvattaa tyttöjä ”ruumiillisesti ja henkisesti terveiksi, työkykyisiksi ja maanpuollustuskelpoisiksi (sic!), sopusuhtaisiksi ja joustaviksi sekä totuttaa heitä omaksumaan itselleen terveellisiä ja raittiita elämäntapoja”. Uusi päämäärä oli ”fyysisesti hyväkuntoisen, henkisesti tasapainoisen ja sosiaalisesti sopeutuvan yksilön kehittäminen.” (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 105.)

Vanhemman oppikoululiikunnan suunnitelmassa korostuivat yleiskunnan kohottaminen, ryhdikkyys, sopusuhtaisuus ja liikunnan tarkoituksenmukaisuus. Toisena keinona olivat liikuntamuodot, jotka kehittivät oppilaiden henkisiä ominaisuuksia ja maanpuolustustaitoja, eritoten neuvokkuutta ja toimintavalmiutta, rohkeutta, sisukkuutta, johtajataitoa sekä tottumusta kuriin ja järjestykseen. Uudemmassa suunnitelmassa kehittämisen keinoja olivat liikunnan perustaitojen

harjoittaminen ja ohjaaminen vapaa-ajan harrastuksiin, ilmaisukyvyyn kehittäminen, pätemisen tunne, esteettiset elämykset ja rentoutuminen, yhteistoimintaan sopeutuminen pelin sääntöjä noudattamalla, avuliaisuus, turvallisuus, kuri ja johtajuus. Uutta oli myös se, että arvostelun tuli lähteä kunkin oppilaan omista kyvyistä. (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 106.)

2.3 Voimistelu, urheilu ja liikunta kansakoulussa 1916–1970

Itsenäistyneen Suomen koululaitos rakentui autonomian ajan perustalle siten, että kansa-, oppi- ja korkeakoululaitosta koskevaa lainsäädäntöä uusittiin 1918 lähtien. Suurin muutos tapahtui kansanopetuksen alalla 1921 säädetyssä oppivelvollisuuden myötä. Oppivelvollisuuskouluna toimi kansakoulu, jonka muodosti nyt 2-luokkainen alakansakoulu, 4-luokkainen yläkansakoulu ja kaksi jatkuoluokkaa, joiden opetusohjelmassa korostettiin käytännön elämän tarpeita. Vaikka koululiikuntaa hallinnut voimistelu pysyi edelleen ohjelmassa ja tytöillä jatkuvasti hallitsevana, tapahtui selvää siirtymistä urheilun suuntaan. Kouluissa otettiin käyttöön urheilumerkkisuoritukset ja 1926 arvosanaan liitettiin voimistelun rinnalle urheilu. 1930-luvulla jalka- ja pesäpallo yleistyivät, talvella hiihdettiin, mikäli oppilailla oli sukset. Kansakoulujen opettajat eivät olleet saaneet erityiskoulutusta liikuntaan, vaan kansakoululiikunta oli opetuksellisesti riippuvaista seminaarien liikuntakasvatuksesta. (Wuolio 1982, 143.)

Saara Tuomaala on tarkastellut (2004) maalaislapsuutta ja sen muotoutumista modernisoituvassa Suomessa vuoden 1921 oppivelvollisuuskoulun syntymän jälkeen. Kyseisenä ajanjaksona valtakunnallisesta julkisesta koulutuksesta tuli keskeinen sosiaalinen instituutio, joka määritteli koteja ja perheitä lasten kautta. Tuomaala kuvaa

koulua julkiseksi instituutioksi, joka korosti lasten välisiä eroja ja samuuksia. Porvarillisen maaseudun sivilisoittamisprojektin kanssa koululaisten kansalaisuudelle olivat leimallisia edistysmieliset lääketieteen, hygienian ja sosiaalipolitiikan tieteelliset ohjelmat. Tässä lapsuuden homogenisoinnin ja ”normalisoinnin” prosessissa valtion vastuulla oli taata standardisoitu alakoulu kaikille maalaislapsille. Oppivelvollisuuskoulu liittyi Tuomaalan mukaan nationaalisiin, paikallisiin ja henkilökohtaisiin prosesseihin osana modernin lapsuuden normeja ja ideoita.

Julkinen koulutusysteemi edellytti lapsilta modernien ja koulutettujen ihmisten perustietojen ja -taitojen oppimista. Käsityöt, voimistelu ja urheilu tarjosivat lapsille alueen, jossa heidän liikkuvuuttaan ja maalaiskodeissa opittua voitiin hyödyntää. Aiemmat tiedot ja taidot käännettiin pedagogisesti standardoiduiksi ja ideaaliksi toiminnaksi, joka oli mahdollisuuksien mukaan eriytetty sukupuolen mukaan. Tuomaalan mukaan lapset omaksuivat modernin ruumiillisuuden performatiivisesti sekä mukautumalla että vastustamalla heille opetettuja käytäntöjä. (Tuomaala 2004, 407–408).

Kansanopetus oli uusittu kokonaan jo 1800-luvulla, jolloin kansakoululaitos perustettiin. Vuoden 1866 kansakouluasetuksen ns. ylempi kansakoulu muodosti kansakoululaitoksen edeltäjän. Asetus määräsi, että alakoulussa tyttöjä ja poikia opetettiin yhdessä, mutta yläkansakoulussa piti olla erillisopetus. Tyttöjä ja poikia opetettiin kuitenkin käytännössä yhdessä, eikä menettelystä ollut havaittu mitään haittaa. (Haataja 1989, 124.)

Tuomaalan (2004) mukaan oppilaiden ruumiit eivät toimineet ainoastaan sukupuolia yhdistävänä metaforana hygieenisestä ja kunnollisesta kansalaisesta, vaan ruumiit myös erottivat heidät. Näkemys korosti heteroseksuaalisia eroja ja dikotomioita modernin kansakunnan rakentamisessa (myös Meinander 2005). Tyttöjen koulutus perustui poikia enemmän habituksen epäpuhtauden välttämiseen, vaaroilta suojelemiseen sekä itsekontrolliin. Keskiluokkaisten opettajien ja

kasvattajien mielestä maalais- ja työväentaustaiset tytöt olivat erityisessä moraalisisessa vaarassa ja heidän tuli omistaa elämänsä tullakseen työteliäiksi, siisteiksi kotirouviksi. Alaluokkien oppikirjoissa pedagogiset näytelmät yhdistyivät representaatioihin ”soveliaasta” maskuliinisuudesta ja feminiinisuudesta kansallismielisessä kontekstissa, jossa korostui moraalit. (Tuomaala 2004; Koski 2001.)

Wuolion ja Jääskeläisen (1993, 107) mukaan voimistelua ei arvostettu kansakouluissa. Oppivelvollisuuslain myötä opetusta pyrittiin tehostamaan. Koululiikunnalle oli kirjoittajien mukaan eduksi, että opetussuunnitelmakomiteaan tuli 1947 vahva kouluvoimistelun edustus, joka vaikutti osaltaan 1952 mietinnön liikuntamyönteiseen henkeen. Sota ja sen jälkivaiheet olivat hidastaneet kansakoulun kehittämistä ja huonot liikuntaolosuhteet vaikuttivat Wuolion ja Jääskeläisen mukaan siihen, että liikunnanopetusta lyötiin laimin.

Risto Rinteen (1987) mukaan suomalaisessa opetussuunnitelmakodiksi on jäljitettävissä tiettyjä opetussuunnitelmakoodien muutoksia. Aikakautta kansakoulun synnystä toiseen maailmansotaan (1881–1945) luonnehti hänen mukaansa ”moraalinen opetussuunnitelmakoodi”, jossa koulun tehtävä oli keskeisesti kristinopin opettaminen, ja jossa kaikki opetus perustui kristinopin moraalikoodille. Siinä ei pyritty modernin ihmisen luomiseen, vaan kansallisen yhtenäisyyden luomiseen ja varmistamiseen. Keskeisiä opetussuunnitelman käsitteitä olivat työ ja usko (ks. myös Koski 2001).

Aikakautta 1945–1970 luonnehtii Rinteen (1987) mukaan opetussuunnitelman ”kansalaiskoodi”. Opetussuunnitelman legitimaatio haettiin ihmisten yhteisöllisestä reaalisesta maailmasta ja tärkeimmäksi muodostui kasvatus kansanvaltaan. Moraaliset ja eettiset kysymykset olivat edelleen tärkeitä, mutta koulusta suunniteltiin ”pienoisyhteiskuntaa”, jossa pohditaan arvokysymyksiä kansakunnan ja valtion perusteista käsin.

Hannu Simolan opetussuunnitelmatekstien analyysin perusteella (1995, 63) varhaisimmissa opetussuunnitelmissa (1916

ja 1925) oppilas on osa joukkoa, eikä koululaisista puhuta yksilöinä. Oppilaiden erilaisuus sovitetaan joukkoon. Opetuksen lähtökohtana ei myöskään ole yksilöpsykologia, vaan kansallisromanttinen kuvaus maaseudun elämänpäästä. Myös Tuomaalan (2004) mukaan opetuksessa korostuivat maaseudun perinteet ja kristillinen maailmankuva, joiden nähtiin tarjoavan perustan suomalaiselle kansalliselle patriotismille. Opetuksessa korostui näkemys, jonka mukaan kaikki lapset on kasvatettava tasa-arvoisiksi kansalaisiksi - yhtenäisen, terveen ja puhtaan Suomen ylläpitäjiksi. (Tuomaala 2004; ks. myös Rinne 1987.)

Rinteen ja Simolan tarkasteluissa ei käsitellä sukupuoleen liittyvää ”totuuspuhetta”, jota Elina Lahelma puolestaan on tarkastellut (1992) sukupuolten eriytymisenä opetussuunnitelmissa. Tarkastelen tässä tarkemmin liikunnanopetuksen opetussuunnitelmatekstejä keskittyen erityisesti sukupuoleen sekä hyvän oppilaan ideaaliin.

Opettajakunta ei uudistu sitä mukaa kun opetussuunnitelmia muutetaan. Suurin osa opettajakunnasta lienee tällä hetkellä 1970–80-luvun vaihteessa valmistuneita³. Tällä seikalla on merkitystä esimerkiksi siinä, että opettajat omaksuvat oman koulutuksensa aikana vallinneet käsitykset sukupuolesta (sekä omana kouluaikanaan vallinneet käsitykset), joilla on merkitystä heidän tapaansa opettaa.

Ensimmäinen kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö on vuodelta 1916 (KM 1916). Voimistelunopetuksen osalta komitea on konsultoinut lääkäreitä. Alkuopetuksen osalta asiakirjassa korostetaan leikkien kasvattavaa merkitystä, jotka kehittävät sekä ”ruumiin ja hengen

³ *Tukea päätelmälle antaa se, että kevätlukukaudella 2008 alle 40-vuotiaita perusopetuksen lehtoreista oli 30,9 %, 40–49-vuotiaita 29,1 % ja 50 vuotta täyttäneitä 40,0 %. Perus- ja lukiokoulutuksen liikunnanlehtoreista yli puolet oli yli 40-vuotiaita. 50 vuotta täyttäneiden liikunnanlehtorien prosentuaalinen osuus oli 26,5 % (Kumpulainen 2008).*

voimia”. Opetukseen sisältyivät myös helpot voimisteluliikkeet sekä kouluajan alusta lähtien marssiminen eri tempoissa. Asiakirjassa mainitaan, että rytmiin leikeissä on ”pantava erikoista huomiota” (mt., 45).

Asiantuntijoiden, eli edellä mainittujen lääkäreiden, kannanottojen perustella komitea kiinnitti huomiota siihen, että nuoremmat ja vanhemmat oppilaat voimistelisivat erikseen. Suotavana pidettiin myös sukupuolien erottamista voimistelussa. Asiakirjassa pidetään kuitenkin tärkeämpänä eri-ikäisten erottamista. Ikäerottelua perustellaan oppilasluvulla, joka olisi muuten liian suuri sekä sillä, että samat liikkeet eivät sovellu eri ikäluokille (mt., 79). Sukupuolierottelun perusteluita mietinnössä ei mainita.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa vuodelta 1925 (KM 1925, 33) marssiminen on korvautunut liikehtimisellä rytmeissä ja eri tempoissa. Yläkansakoulun osalta komitea katsoi, että oppiaineista luonnontieteiden jälkeen voimistelu vaatisi entistä enemmän huomiota ”kasvavan elimistön kaikinpuolisen terveen kehityksen sekä reippauden ja hyvän ryhdin aikaansaamiseksi.” (KM 1925, 61.)

Oppilaiden ikä- ja kehityserotuksen sekä sukupuolierotuksen osalta (KM 1925, 242–243) pidetään edelleen eri kehitysasteella olevien ikäluokkien erottamista sukupuolten erottamista tärkeämpänä. Mietinnössä pohditaan myös, olisiko mahdollista saada oppilaat maalla käyttämään voimistelussa eri pukuja ja voimistelukenkiä ja olisiko niihin varaa.

Ideaalina vuonna 1925 mainitaan antiikin Kreikan urheilijan sopusuhtainen ruumiinkehitys. Erikseen myös mainitaan, että kilpailua ja ennätysten tavoittelua tulisi välttää. Hiihto mainitaan ”luonnollisena” ja ”miltei kansallisena urheiluna”. Tämä on ensimmäinen voimistelun opetussuunnitelmien kansalaisuuteen tai kansallisuutteen liittyvä viite.

Meinander (2005, 612) kirjoittaa, että argumenttia urheilusta luonteen muokkaajana käyttivät ensin säännönmukaisesti kasvattajat, mutta sen jättivät varjoonsa lääketieteelliset argumentit fyysisen

harjoittelun hyvydestä. Terveysaspekti oli aina ollut keskeinen osa liikunnanopetuksen edistämisessä. Silti lääketieteellisillä löydöillä ei Meinanderin mukaan ollut suurta merkitystä pohjoismaisessa keskustelussa koululiikunnasta ennen 1930-lukua. Tilanne alkoi kuitenkin muuttua 1920-luvulla, jolloin opettajien koulutus muuttui tiedesävytteisemmäksi samaan aikaan kun lääkäreille tarjottiin keskustelussa keskeisempi rooli⁴.

1880-luvun jälkipuoliskolla tapahtui Euroopassa muutos, joka on Irja Koivusalon mukaan (1982, 17) luonnehdittavissa siirtymäksi idealismista naturalismiin. Valistusajan järjenpalvonta alkoi nousta uudelleen kunniaan ja kehityksestä tuli aikakauden ajattelun keskeinen käsite, jota sovellettiin lähes kaikille elämän alueille. Fyysistä kasvattamista henkisen ohella oli korostanut valistuksen ajalla Locke ja tämä sanoma oli huipentunut Rousseau'n luonnonevankeliumissa, jossa uusi kasvatus antoi lapselle hyvän terveyden. Koivusalo kirjoittaa (1982, 21): ”Nuoruus oli luonnollista aikaa kehittää taitava, fyysisesti vahva organismi henkisten voimien tueksi. Näin lapsista kehittyi myös siveellisesti vahvoja.”⁵

⁴ *Meinanderin huomion kanssa ristiriidassa on se seikka, että Suomessa jo ensimmäisessä kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä vuodelta 1916 komitea pyysi lausuntoja useammalta lääkäritä maalaiskansakoulujen voimistelusta yleensä sekä eri-ikäisten ja erisukupuolisten oppilaiden yhteisvoimistelusta (KM 1916, 4).*

⁵ *Klaus Helkaman (2009, luku 3) mukaan sanalla kunto, joka nykyään viittaa ruumiilliseen kuntoon ja jota käytetään lisääntyvästi suoriutumisyhteyksissä (urheilukunto, tulokunto), oli vielä viidenkymmenen vuoden takaisessa Nykysuomen sanakirjassa merkitys ”siveellinen ryhdikkyys”, joka 1990-luvun Suomen kielen perussanakirjasta on hävinnyt. Kunnon moraalinen vivahde näkyy vielä sanassa kunnoton.*

Hygienia- ja fysiologiakysymysten kasvava merkitys voidaan Meinanderin mukaan nähdä länsimaisten kulttuurien sosiaalisen muutoksen järkeenkäypänä seurauksena, jota voidaan Norbert Eliaksen tavoin analysoida sivilisaatioprosessina (ks. Elias & Dunning 1986). Liikunnanopetuksen järjestelmällisyyden lisääntyminen ja modernisointi voidaan tulkita siirtymäksi ulkoisesta porvariston nuorten kurinpidosta – sotilaallisen harjoittelun ja yhteisvoimistelun muodoissa – kohti sivistyneempää näkemystä yksilöllisestä ruumiin kulttuurista, jossa järjestys ja kurinpito ymmärrettiin fysiologisina sekä psykologisina prosesseina. Poikien koululiikunnan perustavanlaatuisen motiivi vuosina 1860–1930 oli silti koko tämän ajan totuttua ruumista kurinalaiseen toimintaan ja tehdä siitä vahva ja terve yksilön sielun palvelija. Tätä yksilön sielua taas harjoitettiin kuuliaisesti kansalaiseksi ja ahkeraksi valtion rakentajaksi. (Meinander 2005, 612; ks. myös Tuomaala 2004).

Meinanderin näkemys on, että lisääntyvä tieteellinen näkökulma teki pohjoismaiset kasvattajat tietoisiksi siitä, että kurinpidosta ja järjestyksestä tuli tehokkaampaa ja kokonaisvaltaisempaa, jos ulkoinen kontrolli saavutettiin itse aiheutetulla ruumiin ja tunteiden hillitsemisellä. Hygieniakampanjat ja parannukset kouluissa eivät olleet ainoastaan yritys parantaa oppilaiden terveyttä. Ne olivat myös ideologisia ja moraalisia hankkeita; hygieniaperiaate totutti oppilaat ajattelemaan ruumiintoimintojen eristämisen ja yksilöllisen parantelun keinoin. Siksi ne olivat erinomainen tapa kehittää itsekontrollia ja porvarillista persoonallisuutta. (Mt., 613.)

Voimistelunopetuksen sopusuhtaisen henkisen ja fyysisen kehityksen ohella esiin nousi myös näkemys ruumiinharjoituksista sotilaskoulutuksellisenä valmennuksena. Erkki Vasara kirjoittaa (1997, 46), kuinka vuoden 1878 asevelvollisuuslain ja kolme vuotta myöhemmin perustetun kansallisen armeijan myötä esille käynyt huonokuntoisuus-ongelma sai fennomaanisen liikkeen korostamaan ruumiinharjoitusten merkitystä kansan sotilaskuntoisuuden kannalta, mikä osaltaan johti samoihin aikoihin alkunsa saaneiden

Kansanvalistusseuran nuorisoseura-, raittius- ja vapaapalokuntaliikkeiden johtomiehet innostumaan urheilusta. Urheilun ja valistusrientojen tavoite oli pitää maaseudun rahvas poissa aatteellisesti ja siveellisesti huonoista harrastuksista. Suomeen perustettiin jo ennen 1900-luvun taitetta noin 300 urheiluseuraa. (Vasara 1997, 46–47.)

Urheilu näytteli keskeistä osaa myös vuosina 1917–1944 toimineessa Suojeluskuntajärjestössä, jossa se kiinnittyi läheisesti maanpuolustuskoulutukseen. Lauri Pihkala oli myös eräs keskeinen Suojeluskuntajärjestön vaikuttaja ja hän korosti sodan ja urheilun samankaltaisuutta (ks. Vasara 1997; Klemola 1962).

Wuolion ja Jääskeläisen (1993, 102) mukaan urheilu- ja kilpailukulttuurin leviäminen koululaitokseen sekä urheiluseuroihin liittyi sotien edellä ja niiden aikana siihen, että suomalaiset koululaiset olivat tekemisissä sekä suojeluskuntatoiminnan että Lotta Svärd -järjestön kanssa. Etenkin poikien opetuksessa kilpailullisuus korostui entisestään ja suuntausta vahvistivat sodassa olleet voimistelunopettajat ja opettajiksi hakeutuneet upseerit.

Simolan mukaan (1995, 63) 1946 julkaistu Kansakoulukomitean mietintö jatkaa samaa talonpoikaisliikkeen ja suomalaisuusideologian henkeä kuin vuonna 1925. Kansakoulun työ kiteytetään kasvatukseksi ruumiilliseen työhön, säästäväisyyteen, ammattiin, maalaiselämään sekä kansaa yhdistävään kansalaisuuteen. Simolan mukaan kansakoulun selkeä perustehtävä on tyytyväisen ja luotettavan kansalaisen ja työntekijän kouluminen.

Vuoden 1952 Kansakoulun opetussuunnitelman perustana on muodollisesti vuoden 1946 mietintö, mutta Simolan analyysin mukaan yksilön ja yhteisön suhde problematisoidaan uudella tavalla. Persoonallisuus nousee esiin ja mietintö jaotteleekin koulun päämäärän yksilölliseen ja yhteisölliseen kasvatuspäämäärään. Persoonallisuus määritellään Simolan mukaan vuonna 1952 ”yksilöksi, joka etsii toiminnalleen ohjetta niistä arvoista, jotka yhteiskuntaa edellyttävät”

(KM1952). Simola jatkaa, että persoonallisuuden kasvatus kietoutuu sosialisatioon ja tekstissä puhutaankin lähinnä kasvatuksesta työhön ja työteliäisyyteen.

Voimistelun ja urheilun osalta vuoden 1946 kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä (KM 1946, 51–52) todetaan, että kansakoulujen liikuntakasvatusta on pyritty nostamaan ”alennustilastaan”. Vaikkakin nuorisojärjestötoiminta oli tuohon aikaan laajenemassa, enemmistön oppilaista arvellaan olevan sen vaikutuspiirin ulkopuolella. Näin ollen koululla on päävastuu lasten riittävästä liikunnasta. Koulumatkoilla oppilaiden katsotaan saavan ”runsaasti jalkojen liikuntaa” ja suksien käytön koulumatkoilla todetaan tehostavan vartalon ja käsien vahvistumista. Täydentävänä liikuntaharjoituksena esitettiin lisäksi järjestettäväksi kiipeämis- ja riipuntaharjoituksia.

Varsinaisen kansakoulun komiteamietinnön toisessa luvussa vuodelta 1952 (KM 1952) käsitellään kansakoulun päämääriä. Koulukasvatuksen perusedellytyksenä mainitaan (1952, 18) ruumiillinen terveys, jota edistämään ovat tulleet kouluateriat, koululääkäri, hammaslääkäri, kouluhoitajat ja kesäsiirtolat. Koululaisia kuvataan ”kansamme kalleimpana omaisuutena”, joiden säilyminen terveenä on välttämättömyys. Terveystä ja fyysisestä kunnosta huolehtiminen ”pyritään saamaan kunkin yksilön tottumukseksi”. Tämä edellyttää ”riittävää tietoa ruumiin rakenteesta ja toiminnasta sekä hygieenisistä seikoista”. Asiakirjassa korostetaan ”oikeiden arvostusten ja pysyvien tarpeiden syntymistä”, joihin liittyen oppilaissa on ylläpidettävä liikunnan tarvetta ja ohjattava tämän kehittymistä ”pysyväksi liikunnan harrastukseksi”. Vuonna 1952 viitataan siis ensimmäisen kerran elämäntavalliseen vaikuttamispyrkimykseen.

Liikuntakasvatuksen tavoitteissa (KM 1952, 189) korostetaan, että päämäärä, johon liikuntakasvatus tähtää, on oltava selvillä liikuntakasvatuksen opetussuunnitelman laatijalla ja toteuttajalla, jotta hän voi löytää oikeat keinot tämän päämäärän saavuttamiseksi. Suhdetta ”henkisen ja ruumiillisen kasvattamisen välillä” ei pidetä luonnollisena ja

tämän epäkohdan kerrotaan aiheuttavan ”ryhtivirheitä ja vähäverisyyttä”. Eräänä liikuntakasvatuksen päämääränä mainitaankin näiden ”kouluvaurioiden” estäminen ja parantaminen. Ryhtivikojen vastustuskeinona korostetaan voimistelua, joka edistää selkärangan liikkuvuutta ja vahvistaa vartalon lihaksia. Tuloksiin pääsemisen kerrotaan edellyttävän, että lapset ”saadaan oivaltamaan hyvän ryhdin merkitys ja innostumaan ryhtinsä parantamisesta. Vähäverisyyttä puolestaan voidaan estää ”aineenvaihduntaa vilkastavalla liikunnalla” ja ulkourheilulla. Koulun tehtäväksi mainitaan ”ruumiillisen kansalaiskunnan kasvattaminen” ja tässä yhteydessä korostetaan pyrkimystä saada liikunta ”tavaksi, joka säilyy kouluvuosien jälkeenkin.”

Pyrkimyksenä on ”tarkoituksenmukainen lihassuoritus, joka on sekä taloudellista että kaunista” ja tähän tavoitteeseen pyritään sekä lihasjännityksen laukeamisharjoituksilla sekä suoritusrytmin harjoittelulla (vauhdillinen yleisurheilu, voimisteluliikkeet). Rytmiharjoitteluna voidaan ”varsinkin yläasteen tyttöjen vapaaliikkeissä käyttää erilaisia rytmisommitelmia”. Koulun kerrotaan pyrkivän sosiaalisen kasvatukseen ja korostetaan liikuntakasvatuksen mahdollisuuksia tässä tehtävässä erityisesti joukkuepeleillä, joissa menestymisen edellytyksenä on ”hyvä yhteistoiminta, henkilökohtaisten pyrkimysten syrjäyttäminen yhteisten pyrkimysten tieltä ja tinkimätön alistuminen pelin sääntöihin”. Tässä yhteydessä mietintö tuo esiin yhteiset pyrkimykset ja yhteistoiminnan eikä korosta yksilöllisyyttä.

Mietinnössä käsitellään liikkeitä (KM 1952, 190), jotka ”kasvattavat kuriin ja järjestykseen” ja korostetaan liikuntakasvatuksella olevan suuri merkitys luonteen muovaamisessa (vrt. Meinander 2005). Toisaalta liikunnan tehtävänä on asiakirjan mukaan tuottaa vaihtelua oppilaille ja siinä korostetaan iloisesti vietetyn liikuntatunnin vievän tähän päämäärään, koska ”ilo virkistää”. Ruumiillisesti tehokas tunti ei vähennä asiakirjan mukaan henkistä väsymystä jos tunnista puuttuu ilo.

Liikuntalajeina mainitaan voimistelu, yleisurheilu, palloilu, uinti- ja hengenpelastustaito sekä maastourheilu. Sukupuolesta asiakirjassa (KM 1952) kirjoitetaan seuraavasti:

Sukupuoliset eroavuudet edellyttäisivät varsinkin yläasteella erilaista opetussuunnitelmaa tytöille ja pojille. Erillisen liikuntakasvatuksen järjestäminen eri sukupuolille on maaseudulla kuitenkin mahdollinen varsin harvoin. Sen vuoksi on ohjelmaan kerätty ensi sijassa se, mikä on yhteistä kummallekin sukupuolelle. Lisäksi on esitetty kummallekin erikseen soveltuvaa harjoitusaineistoa. Huolimatta siitä, että opetussuunnitelma on yhteiselle pohjalle rakennettu, sitä voidaan soveltaa erikseen tytöille ja pojille. Sovellutuksessa otetaan huomioon edellä mainitun erityisen harjoitusaineuksen lisäksi harjoituksen rasittavuussuhde ja, varsinkin voimistelussa, luonteenomainen suoritustapa. Sen tähden on suotavaa, että tytöille ja pojille järjestettäisiin omat liikuntatuntinsa, missä se on mahdollista, jotta he saisivat omalle sukupuolelleen paremmin soveltuvaa liikuntaa. Yhteisilläkin tunneilla voidaan tätä päämäärää tavoitella jakamalla oppilaat ryhmiin, joille annetaan erilaisia tehtäviä. Tätä menettelyä voidaan hyvin käyttää yleisurheilussa, palloilussa ja telinevoimistelussa.

Nyt sukupuoleen siis liitetään harjoituksen rasittavuussuhde ja ”luonteenomainen suoritustapa”, joista johdetaan se, että tytöille ja pojille soveltuu jossain määrin erilainen liikunta. Tämän jälkeen asiakirjassa jatketaan tasoeroista, jotka edellyttäisivät oppilaiden ryhmittelyä taidon perusteella eri tehtäviä varten.

Pukeutumisesta todetaan, että ”oppilaat on totutettava käyttämään liikuntatunneilla tarkoituksenmukaista vaatetusta, sillä se on hygieenistä ja lisää liikuntamahdollisuuksia sekä liikunnan tehoa”. Vuonna 1952 mainitaan myös, että koulun on ohjattava oppilaita myös vapaaehtoiseen liikuntaan esimerkiksi suorituttamalla urheilumerkkivaatimuksia tai koulun liikuntakerholla. Asiakirjassa todetaan kuitenkin, että huomiota

on kiinnitettävä siihen, että ”vapaaehtoiseen toimintaan yleensä osallistuvat vain parhaat urheilijat eivätkä heikommat, joille se olisi ”tarpeellista”. Voimistelun toteuttamisesta annetaan yksityiskohtaisia ohjeita (KM 1952, 192), joissa huomiota tulee kiinnittää ”liikunnan fysiologiseen vaikutukseen sekä liike- ja asentoaistia, ryhtiä ja rintakehän liikkuvuutta edistäviin seikkoihin”.

Telineliikkeiden yhteydessä (KM 1952, 193) ilmaistaan, että sekaluokilla on tarpeellista määrätä tytöille ja pojille eri telineliikkeet, samoin etevämmille voimistelijoille voidaan antaa vaikeampia tehtäviä ja ryhmitellä oppilaita taidon perusteella. Leikkejä valittaessa perusteena on pidettävä ”liikunnan tehoa ja iloa.” Tässä yhteydessä myös mainitaan, että ”yläasteen seka- ja tyttöluokilla voidaan opettaa kansantanssua.”

Yleisurheilusta todetaan (KM 1952, 193), että kaikilla luokilla on harjoiteltava pikajuoksua sekä yhtä hyppy- ja heittolajia. Usein toistuvaa tulosten mittaamista ja merkitsemistä kehoitetaan välttämään. Tätä perustellaan sillä, että lajien harjoittamiseen jäisi enemmän aikaa. Lisäksi kiinnitetään huomiota siihen, että käytössä olleet urheiluvälineet ovat olleet liian painavia kansakoululaisille ja että ”yleisesti hyväksytyt poikaurheiluvälineet soveltuvat vasta VII luokan pojille”. Suunnitelmassa esitettyjen urheilulajien kerrotaan soveltuvan sekä tytöille että pojille, lukuun ottamatta kolmiloikkaa ja seiväshyppyä, ”jotka ovat vain poikien lajeja”. Yleisurheilun yhteydessä esitetään myös, että ”varsinkin tytöt ja pojat on mieluummin erotettava eri ryhmiksi”. (KM 1952, 193.)

Vuonna 1952 pallopeleistä kirjoitetaan (KM 1952, 193–194), että ulkona on pelattava ainakin yhtä palloa. Peleistä mainitaan pesäpallo, koripallo, käsipallo, lentopallo ja jalkapallo. Jalkapallon yhteydessä suluissa mainitaan, että sitä on vain pojille. Pelejä varten luokka kehoitetaan jakamaan vakituisiin joukkueisiin, jotka ”valitaan suunnilleen tasavahvuiseksi”. Suurilla luokilla ohjeistetaan muodostamaan neljä joukkuetta, joista kahteen valitaan parhaat pelaajat ja ”kahteen loput”.

Neljän joukkueen puitteissa voidaan asiakirjan mukaan tehdä tytöille ja pojille eri peli tai yhdistetyillä luokilla eri peli eri asteille.

Maastourheilu käsittää hiihdon, retkeilyn, maastoleikit ja -ottelut sekä suunnistamisen (KM 1952, 194–195). Hiihtotaito talvisessa maastossa mainitaan ”meidän oloissamme aivan välttämättömäksi” ja pidetään toivottavana että ”jokainen poika ja tyttö saa omat hiihtovälineensä”. Näiden hankintaa kehoitetaan helpottamaan yhteisostoilla ja koulun varusteilla. Hiihtoon ohjeistetaan sisällyttämään retkeily- ja matkahiihtoa sekä tekniikan opetusta tarpeen mukaan. Mäenlaskuja (pujottelua ja hyppymäenlaskua pienissä mäissä) kerrotaan olevan ”tarpeellista harjoittaa senkin vuoksi, että ne lisäävät rohkeutta.” Maastoleikkien ja -otteluiden yhteydessä (KM 1952, 194) ohjeistetaan ”ala-asteella ja tyttöluokilla harjoittelemaan ”ensi sijassa havainto- ja etsintäleikkejä”. Keski- ja yläasteilla voidaan antaa ”suunnistamistaitoa ja yhteistoimintaa” vaativia tehtäviä. Sekaluokilla ”voidaan joukkueotteluissa tytöille antaa helpompia tehtäviä”.

Mietinnössä todetaan liikunnan arvostelun osalta (KM 1952, 196), että monipuolisuudelle on annettava suurempi arvo kuin hyvälle tuloksille yhdellä alalla. Arvosanaan vaikuttavat yhtä suurena määrin voimistelu, yleisurheilu, palloilu sekä hiihto, luistelu, suunnistaminen ja uinti. Jos oppilas ”osoittautuu erinomaiseksi urheilijaksi jollakin alalla, joka ei kuulu koulun ohjelmaan, niin tämä korottaa arvosanaa vain siinä tapauksessa, että oppilas ei ole heikko missään koulun ohjelmaan kuuluvassa urheilumuodossa”. Urheilutulosten mainitaan olevan usein suhteessa oppilaan kokoon ja ruumiinrakenteeseen, jolloin ”pelkkä tulosten mukainen arvostelu johtaa epäoikeudenmukaisiin arvosanoihin. Sen vuoksi on ruumiillisten edellytysten tasoitettava tulosten arvostelua”.

Samoin on harrastuksen suuruus (esim. urheilumerkkivaatimusten suorittaminen), käyttäytyminen ja ryhti katsottava arvosanaan vaikuttaviksi tekijöiksi. Harrastukseksi on laskettava myöskin

toimitsijantehtävät ja urheilun teoreettinen tuntemus. [...] Vaatimukset eri arvosanoja varten määräytyvät luokan yleisen tason mukaan. Eräänlaiseksi ohjeeksi julkaistaan kuitenkin liitteessä n:o 12 poikien yleisurheilun arvostelutaulukko. Sen noudattaminen ei edellä esitetyistä syistä saa olla orjallista. Jos arvostelutaulukko tuntuu olosuhteisiin katsoen liian lievältä tai ankaralta, korotetaan tai helponnetaan vaatimuksia vastaavasti. Muiden urheilumuotojen arvostelu olkoon sopusoinnussa yleisurheilun arvostelun kanssa. (KM 1952, 196.)

Ohjeistus poikien yleisurheilun viitteellisestä arvostelutaulukosta on vielä vuonna 1952, ettei taulukko ole normi, johon oppilaita verrataan, vaan sitä on sovellettava vaatimuksia korottaen tai helpottaen. Liitteenä on kuitenkin vain yksi taulukko ja se on nimenomaan poikien.

2.4 Peruskoulun aika

Vuonna 1970 syntyi uusi peruskoulu. Koko sotien jälkeisen ajan oli ollut pyrkimyksenä muodostaa yhtenäiskoulujärjestelmä, joka takaisi tasapuoliset koulutusmahdollisuudet kaikille. Voimistelu ja urheilu -nimikkeen tilalle tuli liikunta. (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 133–135.)

Muodolliseen kuriin ja järjestykseen perustuneen staattisen, suorituskorosteisen ja voimisteluvoittoisen liikunnanopetuksen tilalle tuli Wuolion ja Jääskeläisen (1993, 137) mukaan aika, jolloin todella korostettiin fyysisen kunnon merkitystä ja harjoittelemisen tehokkuutta. Peruskoulun myötä liikunnanopetuksessa korostettiin tavoitteellisuutta, kasvatuksellisuutta ja suunnitelmallisuutta. Lajivalikoima lisääntyi, mutta voimistelun asema laski ja kirjoittajien mukaan joissain kouluissa pojilla ei ollut lainkaan voimistelua vaan pelkkää palloilua.

1970-luvun alkupuolella kuntoilulinja jatkui ja taitojen harjoittaminen oli vielä taka-alalla, mutta voimistui. Tyttöjen ohjelmaan tuli musiikkiliikunta ja pelien osuus lisääntyi. Pojilla palloilu näytteli

pääroolia. 1970-luvun loppupuolella taitojen monipuolisuuteen alettiin kiinnittää huomiota, mutta keskeisellä sijalla oli oppilas tarpeineen. (Mt., 138.) Vuonna 1975 tuli mahdolliseksi, että naisopettaja opettaisi poikia ja miesopettaja tyttöjä. Tämä ymmärrettiin niin, että tyttöjä ja poikia voidaan opettaa yhdessä, mutta oppilaiden ryhmittelyperusteet eivät kuitenkaan olleet vielä tällöin muuttuneet. (Mt., 140.) Esimerkiksi vuonna 1985 oli puolestaan kuntien päätettävissä, millä perusteella oppilaat jaettiin ryhmiin ja naisliikunnanopettajat voivat opettaa poikia ja miehet tyttöjä (ks. esim. Julkunen 2000).

Vuonna 1970 opetussuunnitelmakoodi murtuu Rinteen (1987) mukaan kohti ”individualistista koodia”, jossa moraaliset pohdinnat vajoavat vapaan yksilön omakohtaisiksi ratkaisuuksi. Opetussuunnitelma legitimoit toimintansa sekä yksilöeduin että kannattavana yhteiskunnallisena investointina. Yksilö ja kuuliainen kansalainen asettuvat opetussuunnitelmaan rinnakkain. Myös Simolan analyysin mukaan (1995) peruskoulun opetussuunnitelmassa vuodelta 1970 yksilöstä puhutaan toisin. Nyt koulun olemassaolo perustellaan oppilasyksilöstä käsin. Yksilön persoonallisuuden kehittyminen on lähtökohta, mutta sen tulee kuitenkin pysyä yleistavoitteiden rajoissa. Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet jatkaa edellisen opetussuunnitelman tavoin esittämällä koulun ensimmäisenä tavoitteena ”oppilaan persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen”. (Mt., 65)

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä vuodelta 1970 (KM 1970, 54) aletaan puhua persoonallisuudesta, jonka eheytyminen suhteutetaan arvoihin ja normeihin. Yksilön olisi kuitenkin ”opittava koettelemaan omaa arvojärjestelmäänsä ja siitä johdettavia normeja kysymällä, mitä niiden yleistymisestä seuraisi yhteisön eheydelle, jatkuvuudelle ja kehitykselle”. Tässä näkyy Leena Kosken (2001) kuvaama sosiaaliseen harmoniaan kiinnittyvä moraal, jossa yksilön on opittava arvioimaan, miten hänen arvojärjestelmänsä sopivat yhteisön arvoihin ja normeihin.

Mietinnön yleisen osan yhteydessä käsitellään (KM 1970, 81, 91–92) ihmisen biologian huomioonottamista. Opetussuunnitelman osalta tämän kerrotaan merkitsevän riittävän liikunnan sisällyttämistä opetusohjelmaan, joka ”monipuolisella, tasapainoisella tavalla kehittää oppilaan persoonallisuutta [...] Liikuntaan tulisi sisältyä oppilaiden vapaa-ajan viettoa ja sosiaalista osallistumista edistävien liikunnallisten taitojen harjoittamista. Osan liikunnasta tulisi olla musiikkiin läheisesti liittyvää ilmaisevaa liikuntaa.” (mt., 81.) Alaluvussa *Ihmisen biologian huomioonottaminen eli fyysinen kasvatus* (91–92) mainitaan, että fyysisen kunnon ylläpitämiseksi tarvittaisiin päivittäinen liikuntatuokio. Lisäksi kannatetaan yläasteella liikunnallisten erityistaitojen opetuksen eriyttämistä kaikille oppilaille yhteiseksi ohjelmaksi ja valinnaiseksi ohjelmaksi, joista jälkimmäisiä oppilaat saisivat valita sisällyttämällänsä erilaisten kurssien joukosta. Liikunnallisten erityistaitojen harrastamiseen tarkoitettujen valinnaiskurssien ohella painotetaan myös liikunnallisen tunneilmaisun kurssien tarpeellisuutta, joista esimerkkinä mainitaan moderni tanssi, jossa ”visuaalisia, musiikillisia ja liikunnallisia ilmaisuja liitetään kokonaisuudeksi”.

1980-luvun lopussa koululiikunnan tavoitteissa alkoi korostua elämyksellisyys. Kiinnostus painotteiseen liikuntaopetukseen alkoi 1970-luvulla ja lisääntyi 1980-luvulla, jonka loppupuolella Suomessa toimi n. 30 liikuntapainotteista lukiota. (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 190.)

Vuonna 1985 opetussuunnitelmien laadinta siirtyi kunnille. Liikunnan oppiaineen tavoitteista (PEOPS 1985, 175) sanotaan, että

Liikuntakasvatuksen tehtävänä koulussa on antaa oppilaille sellaisia tietoja, taitoja ja asenteita, joiden pohjalta syntyy liikunnallinen elämäntapa, jatkuva liikunnan harrastus ja tarve ylläpitää toiminta- ja työkykyisyyttä kaikenpuolisen hyvinvoinnin, terveyden, kouluviireisyyden ja muun oppimisen edistämiseksi sekä kehittää

yhteistoimintakykyä ja tarjota mahdollisuuksia liikunnalliseen ilmaisuun ja liikuntakulttuurin ymmärtämiseen.

”Vireän, hyväkuntoisen ja terveen lapsen” ajatellaan kykenevän paremmin opiskelemaan muitakin oppiaineita. Persoonallisuudesta puhuminen lisääntyy myös liikunnan oppiaineessa. Liikunnan erityistehtävänä on ”huolehtia persoonallisuuden toiminnallisen alueen kehittämisestä eli kasvattaa liikuntaan. Toisena tärkeänä tehtävänä on yleisten kasvatustavoitteiden saavuttamisen varmistaminen käyttäen hyväksi liikunnan erityisluonnetta eli kasvattaa liikunnan avulla”. Kasvattaminen liikuntaan merkitsee ”toimintakykyisyyden, ennen kaikkea kuntotekijöiden ja taitopohjan kehittämistä sekä jatkuvan liikuntaharrastuksen herättämistä opettamalla liikuntataitoja ja tietoja sekä tarjoamalla myönteisiä elämyksiä”. Kasvattaminen liikunnan avulla merkitsee ”opetuksen yleistavoitteena mm. yhteistyökykyisyyden kehittämistä, persoonallisuuden eheyttämistä ja mielenterveyden edistämistä”. Oppilaista pyritään lisäksi kasvattamaan ”omatoimisia ja rauhantahtoisia perheen ja yhteiskunnan jäseniä”.

Liikunnalla tulee vuoden 1985 asiakirjan mukaan pyrkiä ”vaikuttamaan oppilaan persoonallisuuden kaikkiin osa-alueisiin: psykomotoriseen, kognitiiviseen, affektiiviseen sekä eettis-sosiaaliseen kehittymiseen”. Myös sisältöjen valintaa perustellaan vuonna 1985 sillä, että se kehittää lasta monipuolisesti; ottaa huomioon lapsen kehitysedellytykset, tarpeet ja kiinnostuksen kohteet; huomioi eri liikuntalajien yleisyyden ja suosion; antaa monipuolisia virikkeitä jatkuvan liikuntaharrastuksen herättämiseen; välittää kulttuuriperinnettä sekä ottaa huomioon kunnan maantieteellisen aseman ja luonnon olosuhteet. (PEOPS 1985, liikunta.)

Kunnan opetussuunnitelman laadinnasta ja oppiaineiden valinnasta mainitaan, että kaikilla vuosiluokilla tulee olla voimistelua, palloilua, yleisurheilua, maastoleikkejä, suunnistusta, talvilajeja, uintia sekä leikkejä. Lajien keskinäisen suhteen mainitaan riippuvan vuosiluokasta,

oppilaiden sukupuolesta ja paikkakunnan tarjoamista mahdollisuuksista ja liikuntaperinteestä.

Sukupuoli mainitaan vuonna 1985 liikunnan yhteydessä ensimmäisen kerran kohdassa, jossa ”ottamalla huomioon tyttöjen ja poikien kehityksen erilaisuus sekä erilaiset kiinnostuksen kohteet edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa”. Sukupuoli näkyy vuoden 1985 asiakirjassa huomattavasti laajemmin kuin aiemmissa liikunnan opetusta koskevissa komiteamietinnöissä.

Tyttöjen liikunnassa ohjeistetaan varaamaan vajaa kolmannes voimisteluun ja palloiluun noin viidennes. Pojat käyttävät voimisteluun noin neljäsosan tunneista, samoin palloiluun. Talvilajeihin varataan sekä tytöille että pojille noin viidesosa lukuvuoden tunneista, minkä lisäksi yleisurheiluun, suunnistukseen ja mahdollisuuksien mukaan myös uintiin kuhunkin vajaa kymmenesosa tunneista. Tyttöjen liikunnan oppiaineksessa (PEOPS 1985, 176) painotetaan eniten voimistelun opettamista. Hiihto on ensisijainen talviliikuntalaji ja uinnissa tähdätään siihen, että ala-asteen päätyttyä kaikki lapset ovat uimataitoisia.

Vuonna 1985 esitellään varsin yksityiskohtaisesti tyttöjen ja poikien ohjelmien sisällöt, joissa poikien sisällöt on kuvattu huomattavasti pidemmin sanakäantein. Tyttöillä joitakin osa-alueita on nivottu yhteen, ne sisältävät mainintoja leikeistä sekä huomattavasti enemmän ”totuttautumista” johonkin aktiviteettiin kuin pojilla⁶.

⁶ *Tyttöjen ohjelma (pesäpallo, koripallo, lentopallo) ei palloilussa sisällä edelleenkään lainkaan jalkapalloa. Tyttöjen palloilusta puuttuvat myös kaikenlaiset pelitaktiikan harjoittelut sekä pojilla mainitut ”johtamis- ja erotuomari tehtävät”. Esimerkiksi voimistelussa tytöillä tanssi on yhtenä osa-alueena sisältäen ”laululeikkejä, tanhuja, ulkomaisia kansantansseja, vanhoja tansseja, vakiotansseja, latinalaisia tansseja”. Poikien voimistelussa tanssia ei osa-alueena ole lainkaan, vaan perus- ja kuntovoimistelun yhtenä alakohtana mainitaan voimistelu musiikin mukaan sekä ”helppoja kansantansseja ja vakiotansseja*

Tyttöjen ja poikien oppisisältöeroja perustellaan tarkemmin liikunnan *Oppimäärän kuntakohtainen soveltaminen* -alaluvussa, jossa mainitaan, että vaikka yleistavoitteet ovat tytöillä ja pojilla samat, sukupuolierot täytyy ottaa huomioon ”tavoitteita käytäntöön sovellettaessa sekä oppisisältöjä valittaessa”. Huomioitavina seikkoina

(tyttöjen kanssa)”. Yleisurheilussa sekä tyttöjen ja poikien alakohdat ovat juokseminen, hyppääminen ja heittäminen. Tyttöjen osalta juokseminen pitää sisällään ”juoksuleikkejä, perusjuoksu, pikajuoksu, lähtö, aitajuoksu, kestävyysjuoksu, viestijuoksu, erilaisia juoksuharjoitteita ja -pelejä”. Poikien osalta ”perusjuoksu, kestävyysjuoksu, pystylähtö, kyyrylähtö, aitajuoksu, viestinvaihto, nopeusharjoitteet, kestävyysharjoitteet. Tyttöjen hyppäämiseen kuuluvat ”hyppely- ja hyppyharjoitteet, pituus, korkeus”, pojilla näiden lisäksi moniloikat ja kolmiloikka. Tyttöjen heittäminen pitää sisällään ”heittoleikkejä ja välineeseen totuttelua, pallonheitto, kuulantyöntö, tutustumista muihin heittolajeihin”, poikien heittäminen ”perus- ja tarkkuusheiton (pallolla); vauhdillisen pallonheiton, kuula, heitto-ottelut, keihään ja kiekon. Lisäksi poikien yleisurheiluun kuuluu ”juoksujen, hyppyjen ja heittojen ohjelmoitu harjoittelu ja testaaminen”, jota ei tytöillä mainita lainkaan. Tytöillä alakohtana 3.6. ovat ”talvilajit”, joihin kuuluvat maastohiihto ja laskettelun alkeet sekä luistelu (liukuminen, lähdöt, luistelutavat, jarrutukset, käännökset, pyörinnät ja piruetit, hyppyt, matkaluistelua, jääpelejä). Pojilla hiihto on erillisenä alakohtana ja sen sisältö eroaa tyttöjen sisällöstä. Samoin pojilla erillisenä alakohtana (4.6.) on luistelu ja jääpelit (luistelu, mailan käsittely, kiekon/pallon hallinta, syöttäminen ja syötön vastaanotto, peliajatus ja taktiikka, pelaaminen). Pojilla omana alakohtanaan (4.3.) on suunnistus ja retkeily, joka tytöillä on (3.5.) ”maastoleikit, suunnistus, retkeily”. Myös tämän alakohdan sisällöt eroavat tytöillä ja pojilla. Samantyyppisiä ja -suuntaisia eroja on tyttöjen ja poikien uinnin sisällöissä.

mainitaan tyttöjen aikaisempi fyysis-motoristen kykyjen kehittyminen sekä tyttöjen ja poikien ”suorituserot fyysis-motoristen kykyjen ja motoristen perustaitojen alueella”. Lisäksi eri sukupuolten liikuntapreferenssien ja suoritustiivien kerrotaan ”eroavan jossain määrin toisistaan.” Tyttöjen opetuksessa (mt., 188) keskitytään ”erityisesti taidon ja aerobisen kestävyuden kehittämiseen” sekä kestovoimaharjoitteisiin. Poikien opetuksessa keskitytään ”taitavuuden kehittämiseen, jossa ala-asteella muista tärkeämpiä ovat liikunnallinen reaktio- ja erottelukyky”. Lisäksi ohjelmaan tulee sisältyä ”runsaasti liikkuvuusharjoitteita”. Aerobisissa kestävyys- ja kestovoimaharjoituksissa päähuomio kiinnitetään pojilla ”harjoitteluun totuttamiseen ja erilaisiin harjoitteisiin tutustumiseen.”

Opetajia ohjeistetaan sukupuoleen ja yhdysluokkiin (ikään liittyen) liittyen ottamaan huomioon ”tyttöjen ja poikien väliset kehitys-, suoritus- ja motivaatioerot”. Yksilölliset positiiviset kokemukset ja elämykset mainitaan motorisen oppimisen ja tuloksellisen kasvatuksen edellytyksiksi ja ohjeistetaan toteuttamaan harjoittelu niin, että ”jokainen voi kokea onnistuvansa”.

Oppimistulosten arviointi perustuu vuonna 1985 liikunnanopetuksen tavoitealueiden – toimintakykyisyyden, laaja-alaisten liikuntataitojen sekä harrastuneisuuden saavuttamisen – toteamiseen. Opetuksen tulee asiakirjan mukaan olla ”tietoista ja tarkoituksellista toimintaa, jolla pyritään asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen.”

Vuoden 1994 liikunnan opetussuunnitelman perusteissa koululiikunta kasvattaa edelleen lapsia ja nuoria ”liikkumaan ja liikunnan avulla” (PEOPS 1994, 107).

Keskeistä oppilaalle on liikuntatarpeen tyydyttäminen, liikunnasta saatu ilo ja muut elämykset, mahdollisuus kehittää itsetuntemusta ja vahvistaa omanarvontuntoa. Tärkeää on myös taito rentoutua ja kyky vähentää ahdistuneisuutta sekä omaksua terveelliset elämäntavat. Liikunta suo

mahdollisuudet luovaan itsensä ilmaisemiseen ja esteettisiin kokemuksiin sekä yhteistoimintaan ja toisten ihmisten huomioonottamiseen. Näiden sosiaalisten ja eettisten lähtökohtien ohella korostuu tarve kehittää kansallista liikuntakulttuuria ja kansalaistaitoja. Liikunta voi olla myös tärkeä koulutyön ja kouluyhteisön kannalta. Se voi lisätä opiskeluvireyttä ja parantaa oppimistuloksia muissa aineissa. Lisäksi aktiivisena ja suosittuna toimintana liikunta eri muodoissaan voi olla kouluyhteisöä integroiva tekijä ja avainasemassa kehitettäessä koulua ympäristönsä toimintakeskukseksi.

Liikunnan mainitaan edelleen olevan ”keskeinen osa terveellistä elämäntapaa” ja tällä perustellaan terveyskasvatuksen opetuksen liittämistä liikunnanopetuksen yhteyteen. Tämä ”edistää kansanterveyttä ja kehittää valmiuksia ja vastuuta toimia oman ja ympäristön terveyden säilyttämiseksi ja edistämiseksi”.

Peruskoulun liikunnan opiskelun tavoitteiksi mainitaan, että ”oppilas kokee liikunnan iloa, oppii harrastamaan liikuntaa säännöllisesti ja omaksuu myönteisen asenteen liikuntaan; oppii tarkkailemaan, kehittämään ja ylläpitämään omaa fyysistä ja psyykkistä toimintakykyään ja hyvinvointiaan, jolloin keskeisiä ovat oppilaan liikehallinnan, kunnon, motoristen perustaitojen ja liikunnan lajitaitojen kehittyminen ja harjaantuminen; edistyy yhteistyötaidoissa, sääntöjen noudattamisessa sekä itsensä tuntemisessa ja ilmaisutaidossa; tutustuu kansalliseen liikuntakulttuuriin, esimerkiksi perinteisiin liikuntaleikkeihin, kansantansseihin ja liikkumiseen luonnossa; tuntee terveyteen vaikuttavat tekijät ja omaksuu opiskeluvireyttä ja terveyttä edistäviä arkikäytäntöjä ja elämäntapoja sekä oppii turvalliset liikuntatavat ja uimataidon, osaa toimia hengenpelastus- ja ensiaputilanteissa sekä liikkua turvallisesti maaliikenteessä ja vesillä”.

Edellä olevia peruskouluajan yhteisiä liikunnan tavoitteita painotetaan ”oppilaiden kehitysvaiheen mukaisesti” siten, että ala-

asteella keskeisiksi mainitaan oppilaan itsetunnon ja positiivisen fyysisen minäkuvan rakentaminen myönteisten liikuntakokemusten avulla, ohjaaminen yhteistyökykyisyyteen ja positiiviseen liikunta- ja terveyskäyttäytymiseen sekä liikehallintatekijöiden ja motoristen perustaitojen kehittymiseen vaikuttaminen ja lajitaitojen perusteiden opettaminen.

Yläasteella korostetaan myönteisiä liikuntaelämyksiä, monipuolisia lajitaitoja ja tutustumista erilaisiin liikuntamuotoihin yksin ja erikokoisissa ryhmissä, nuoren ohjaamista itsensä hyväksymiseen ja rakentavaan tunnekäyttäytymiseen sekä oman kunnan hoitamiseen ja rentoutumiseen perehtymistä, terveitä elämäntapoja ja liikunnan ja terveyden välisten yhteyksien ymmärtämistä. Liikuntalajien mainitaan olevan ”väline pyrittäessä tavoitteisiin” ja sisältöjen ohella kehoitetaan kiinnittämään erityistä huomiota työtapoihin, joiden merkitys on ”sisältöratkaisuja keskeisempi esimerkiksi sosiaaliin tavoitteisiin pyrittäessä”. Sisältövalinnoin on pyrittävän turvaamaan ”oppilaiden perusmotoriikan kehittyminen ja heille tarjotaan peruskoulun aikana monipuolisia liikuntakokemuksia keskeisistä sisä- ja ulkoliikuntalajeista”.

Vuoden 1994 dokumentti sisältää erillisen alaluvun *Opiskelun luonne ja opetuksen lähtökohtia*, jossa mainitaan, että ”liikunta erityispiirteineen voi tarjota muista aineista poikkeavan ja usein sosiaalisesti ja emotionaalisesti väritetyn tavan hahmottaa maailmaa”. Koulun liikunnan tulisi asiakirjan mukaan ”tarjota sisällöllisesti monipuolisia kokemuksia ja elämyksiä, jotta oppilaiden yksilöllisyys ja erilaiset motiivit harrastaa liikuntaa tulevat otetuiksi huomioon jo peruskoulun aikana. Eriyttäminen ja yksilöllisyys on erityisen tärkeää vammaisille ja pitkäaikaissairaille”. Sukupuoli on hävinnyt vuoden 1994 asiakirjasta kokonaan, siinä puhutaan ainoastaan ”oppilaista”. Ainoa poikkeus puhuttelusta ovat edellä mainitut ”vammaisat ja pitkäaikaissairaat” sekä ala-asteella tai yläasteella olevat, eri-ikäiset, oppilaat.

Lajeista mainitaan ainoastaan, että ajasta riippuen jotkut lajit käydään läpi esittelymielessä, ”kun taas keskeisimpiin sisältöihin ja harjoitteisiin varataan aikaa niin paljon, että oppilaat todella oppivat kyseiset liiketehtävät ja harjaantuvat niissä”. Tärkeänä pidetään ”fysiologisten perusteiden” ymmärtämistä ja ”oikeiden harjoitusmenetelmien” oppimista.

Vuoden 1994 asiakirjassa korostuu sosiaalinen vastuullisuus ja oppilaan aktiivinen rooli. Keskeisenä oppilaalle mainitaan liikuntatarpeen tyydyttäminen, liikunnasta saatu ilo ja muut elämykset, mahdollisuus kehittää itsetuntemusta ja vahvistaa omanarvontuntoa. Tärkeänä pidetään taitoa rentoutua ja kykyä vähentää ahdistuneisuutta sekä omaksua terveelliset elämäntavat. Liikunnan katsotaan antavan myös mahdollisuudet ”luovaan itsensä ilmaisemiseen ja esteettisiin kokemuksiin sekä yhteistoimintaan ja toisten ihmisten huomioonottamiseen”. Näiden sosiaalisten ja eettisten lähtökohtien ohella asiakirjan mukaan ”korostuu tarve kehittää kansallista liikuntakulttuuria ja kansalaistaitoja.”

Tällä hetkellä käytössä olevissa valtakunnallisissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 (PEOPS 2004) liikunnanopetuksen päämääriä kuvataan seuraavasti:

Liikunnanopetuksen päämääränä on vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin sekä ohjata oppilasta ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys. Liikunnanopetus tarjoaa oppilaalle sellaisia taitoja, tietoja ja kokemuksia, joiden pohjalta on mahdollista omaksua liikunnallinen elämäntapa. Liikunta on toiminnallinen oppiaine, jossa edetään leikin ja taitojen oppimisen kautta kohti omaehtoista harrastuneisuutta. Tämä edellyttää yksilöllisten kehittymismahdollisuuksien huomioon ottamista. Liikunta ja oppimiskokemukset vahvistavat oppilaan itsensä tuntemista ja ohjaavat suvaitsevaisuuteen. Liikunnan opetuksessa tulee

korostaa yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta, reilua peliä ja turvallisuutta. Liikunnanopetuksen yhteydessä on korostettava turvallista liikennekäyttäytymistä. Liikunnanopetus pohjautuu kansalliseen liikuntaperinteeseen. Opetuksessa ja arvioinnissa tulee ottaa huomioon luonnon olosuhteet ja vuodenaajat, paikalliset olosuhteet, lähiympäristön ja koulun tarjoamat mahdollisuudet sekä oppilaan erityistarpeet ja terveydentila. (PEOPS 2004, liikunta)

Liikunnanopetuksen päämäärät kuvataan holistisesti – oppilaan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn muodossa (myös Lupton 1999). Opiskelijan elämäntapaan vaikuttaminen on liikunnan yhtenä päämääränä. Kansalaisuuteen viitataan “kansallisena liikuntaperinteenä”, jolla viitataan implisiittisesti suomalaiseen perinteeseen⁷.

Vuoden 2004 dokumentissa keskeiset sisällöt pitävät sisällään sekä vuosiluokilla 1-4 että 5-9 juoksua, hyppyjä ja heittoja; voimistelua ilman välineitä, välineillä ja telineillä; musiikki- ja ilmaisuliikuntaa sekä tansseja; palloilulajeja sekä talviliikuntaa. Vuosiluokilla 1-4 mainitaan lisäksi leikki-, viite- ja pienpelit, liikunnalliset leikit ja luontoliikunta. Vuosiluokilla 5-9 puolestaan mainitaan suunnistus ja retkeily; toimintakyvyn leittäminen ja seuranta sekä lihahuolto sekä uusiin liikuntamuotoihin tutustuminen ja liikuntatietous.

Tavoitteiksi vuosiluokilla 5-9 mainitaan, että oppilas kehittää edelleen motorisia perustaitoja ja oppii liikunnan lajitaitoja, oppii ymmärtämään liikunnan merkityksen hyvinvoinnin ja terveyden ylläpitämisessä, oppii kehittämään ja tarkkailemaan toimintakykyään, kehittää uimataitoaan ja opettelee vedestä pelastamisen taitoja, oppii toimimaan turvallisesti ja asianmukaisesti liikuntatilanteissa, oppii

⁷ Viittaukset kansalliseen liikuntakulttuuriin liikunnanopetuksen opetussuunnitelmissa (PEOPS 1994) ja kansalliseen liikuntaperinteeseen vuonna 2004 ovat mielenkiintoisia sikäli, että maahanmuuttajalasten määrä kouluissa on lisääntynyt 1990-luvulta.

toimimaan itsenäisesti ja ryhmässä, opettelee hyväksymään itsensä ja suvaitsemaan erilaisuutta sekä tutustuu liikunnan harrastusympäristöihin ja osaa etsiä tietoa liikunnan harrastamismahdollisuuksista. (PEOPS 2004.)

Tätä edeltävässä vuoden 1994 PEOPS:issa liikunnan kaikkia vuosiluokkia koskeva tavoite oli lisäksi että oppilas ”kokee liikunnan iloa” ja ”omaksuu myönteisen asenteen liikuntaan”. Tämä ”ilo” ja myönteinen asenne ovat kadonneet uudemmasta tekstistä. Oppilaat harjoittelevat edelleen sosiaalisesti vastuullisiksi kansalaisiksi kasvamista opettelemalla vedestä pelastamista, toimimalla sekä itsenäisesti että ryhmässä ja pelaavat reilusti sääntöjen mukaan (ks. myös Lupton 1999, 291). Oppilaan tulee vuoden 2004 PEOPS:in mukaisesti myös samanaikaisesti opetella ”hyväksymään itsensä ja suvaitsemaan erilaisuutta”. Tekstistä ei kuitenkaan käy ilmi, mitä tämä erilaisuus pitää sisällään. Sisältyvätkö siihen sukupuoli, etnisyydet, eri-ikäiset, vammaisuudet, oppimisvaikeudet tai eri sosiaaliluokat?

Vaikkakaan tämänhetkiset opetussuunnitelman tavoitteet (PEOPS 2004) eivät eroa tyttöjen ja poikien liikunnassa, niissä on korostettu 5.-9.luokkalaisten, murrosikäisten, tyttöjen ja poikien ”erilaisia tarpeita ja kiinnostuksen kohteita”, joilla perustellaan käytäntöjen eriyttämistä tytöille ja pojille.

Vuosiluokkien 5–9 liikunnanopetuksessa tulee ottaa huomioon tässä kehitysvaiheessa korostuvat sukupuolten erilaiset tarpeet sekä oppilaiden kasvun ja kehityksen erot. Monipuolisen liikunnanopetuksen avulla tuetaan oppilaan hyvinvointia, kasvua itsenäisyyteen ja yhteisöllisyyteen sekä luodaan valmiuksia omaehtoiseen liikunnan harrastamiseen. Opetuksessa annetaan mahdollisuuksia liikunnallisiin elämyksiin ja tuetaan oppilaan itsensä ilmaisua. (PEOPS 2004, liikunta.)

Viittausta ”sukupuolten erilaisista tarpeista” voi lukea käsityksenä tyttöjen ja poikien samanlaisuudesta sukupuolikategorian sisällä ja erojen korostamisena näiden kategorioiden välillä. Vaikkakin 11–16-vuotiaiden tyttöjen ja poikien tarpeet määrittyvät tekstissä erilaisiksi, tavoitteita ja sisältöjä ei ole tekstissä eriytetty oppilaan sukupuolen mukaan. Opettajia ei myöskään ohjeisteta huomioimaan, mistä nämä erilaiset tarpeet syntyvät ja kuinka niihin tulisi opetuksessa kiinnittää huomiota. Samalla tavalla avoimeksi jää, toteutetaanko opetus sukupuolen mukaan eriytetyissä ryhmissä vai yhdessä ja onko ryhmää opettavan opettajan sukupuolella väliä. Tämä herättää ajatuksen siitä, että aiempien vuosikymmenten opetussuunnitelmissa annetut suuntaviivat tyttöjen ja poikien opetussisältöjen eroista ja niiden perusteluista (KM 1916; KM 1925; KM 1952; KM 1970; PEOPS 1985⁸) ovat luonnollistettuina edelleen ”voimassa”. Sukupuolineutraali opetussuunnitelma sukupuolistuu koulujen käytännöissä (Lahelma 1992).

Suvi Ronkainen (2001) on tarkastellut sukupuolineutraalisuutta sukupuolettoman sukupuolen käsitteen⁹ avulla. Sukupuolettomalle sukupuolelle on ominaista toisaalta sukupuolineutraali retoriikka sekä toisaalta ruumiillisten yksilöiden seksuaalisoinnin merkitys. Sukupuoleton sukupuoli luodaan silloin kun vaiettu tai piilotettu sukupuolittuminen ja seksuaalisointi – esimerkiksi sukupuolittuneet käytännöt ja odotukset, sukupuolittuneet toiminnat ja vuorovaikutuksen tavat, sukupuolittunut symbolismi, nais- ja miesruumiiden erotisointi – kohtaavat toisensa/yhdistyvät sukupuolineutraalissa individualistisen minän retoriikassa.

Ronkainen käsittelee sukupuolineutraalisuutta normatiivisen individualismin retoriikan näkökulmasta. Retoriikka perustuu hänen

⁸ *KM 1946 ja PEOPS 1994 eivät mainitse sukupuolta.*

⁹ *Käsitettä on alun perin käyttänyt Kirsti Lempiäinen (2000) kuvaamaan tekstuaalisesti luotua sukupuolta suomalaisuudesta suomalaisissa sosiologian oppikirjoissa.*

mukaansa moraalikoodiin, jossa arvostetaan sitä, että tullaan kohdelluksi ruumiittomana, sukupuolettomana, luokattomana, etnisyydettömänä ja kotiseuduttomana. Nämä yksilölliset tai erityiset tekijät ymmärretään – tai ne tulisi ymmärtää ymmärtää – ulkopuoleksi/pinnaksi. Jotta ihmisiä voitaisiin kohdella tasavertaisesti, tulisi unohtaa heidän taustansa ja keskittyä ominaisuuksiin, jotka ovat merkityksellisiä suhteessa tiettyyn ilmiöön. Tällainen puhe on sukupuolineutraalia ja se toimii käyttäen vain muutamaa yleistä sosiaalista kategoriaa, kuten palkansaaja, palveluntarjoaja, perhe, yksilö. Normatiivinen individualismi on Ronkaisen mukaan institutionalisoitu suomalaisen hyvinvointivaltion käytännöissä sekä laillisesti että normatiivisesti ja se on myös politiikan, tiedon, koulutuksen ja mediakeskustelujen retoriikka¹⁰. (Mt., 45.)

2.5 Pohdintaa liikunnan opetussuunnitelmista

Liikunnanopetuksen lajit ovat komiteamietintöjen ja opetussuunnitelmadokumenttien tarkastelun perusteella yleisesti ottaen pysyneet melko samoina (yleisurheilu, voimistelu, hiihto, uinti, suunnistus, palloilu) koko oppivelvollisuuskoulun ajan. Viittauksia kansallisuuteen on vuoden 1925 ja 1952 mietinnöissä ja jälleen vuosina 1994 ja 2004. Sukupuoli mainitaan vuosina 1916, 1925, 1952. Vuonna 1970 sukupuolta ei mainita, vuonna 1985 sen käsittely korostuu ja

¹⁰ *Tietynlaiset erojen kieltämiset ovat Ronkaisen mukaan osa Suomen julkista retoriikkaa. Kieltämisen juuret ovat hänen mukaansa kansallisvaltion muodostamisen prosesseissa ja kansallisuudessa sekä tietyssä historiallisessa kontekstissa, jossa neuvoteltiin modernin hyvinvointivaltion kansalaisuudesta sekä uudesta sukupuolisopimuksesta 1960-luvun loppupuolella (mt., 47).*

poistuu taas vuoden 1994 opetussuunnitelmasta palatakseen taas vuonna 2004.

Sukupuoleen liittyen teksteissä on myös rakennettu tyttöjä heikompina. Teksteissä tytöt kuvataan poikia parempina tanssissa esimerkiksi vuoden 1985 tekstissä ja tällöinkin implisiittisesti. Opetussisältöjen kuvauksissa vain tyttöjen osalta myös korostetaan leikkejä ja leikinomaisuutta. Tästä saattaa saada kuvan, että tytöt olisivat jollain tavoin poikia (mielen) kehityksestä jäljessä ja lapsenomaisempia. Kuitenkin esimerkiksi vuoden 1985 liikunnan opetussuunnitelmassa kerrotaan, että tyttöjen fyysis-motoriset kyvyt kehittyvät poikia aiemmin.

Oppivelvollisuuskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa (KM 1925) liikunnassa haluttiin nimenomaisesti välttää ”korkeiden ennätysten tavoittelemista ja yleensä kilpailun kiihkoa”. Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa (KM 1952) päädyttiin kuitenkin jo julkaisemaan eräänlaiseksi ohjeeksi poikien yleisurheilun arvostelutaulukko. Koulujen liikunnanopetukseen käytettävien kunto- ja liikehallintatestien yhtenäistämistyö sijoittuu 1970-luvun lopulle peruskoulu-uudistuksen jälkeiseen aikaan. Testit perustuvat tavallisesti prosenttipisteinä ilmaistuihin viitearvoihin ja tällaista arviointia kutsutaan ”normitaulukoihin perustuvaksi arvioinniksi”. (Räisänen 2005.) Vaikka tarkoituksena olisikin korostaa saman oppilaan kehityksen seurantaa, niin käytännössä suoritusta verrataan suhteessa muihin samanikäisiin ja samaa sukupuolta oleviin¹¹. Tämä on eräs osoitus siitä, kuinka viitearvoista näyttää sosiaalipsykologisesta näkökulmasta tarkastellen nyttemmin tulleen normeja koululiikunnan käytännöissä.

Toinen koululiikunnan kilpailullisuuteen liittyvä seikka sen historian aikana on ollut muutos voimistelusta ensin voimisteluksi ja urheiluksi ja siitä koululiikunnaksi. Tämä terminologia kuvaa myös oppisisällöissä tapahtuneita muutoksia. Karkeasti ottaen suomalaisessa koululiikunnassa

¹¹ *Huomionarvoista on, että näissä taulukoissa oppilailta on sukupuoli, tytöille ja pojille on omat taulukkonsa.*

voimistelusta ja hiihdosta siirryttiin ensin 1920–1930-luvulla kohti yleisurheilua ja erilaisia pallopelejä, joilla on edelleen keskeinen rooli koululiikunnassa (esim. Wuolio 1982; Wuolio & Jääskeläinen 1993). Koululiikunnan taustalla on siis jo pitkään vaikuttanut urheilun kilpailullisuus, joka on sen historian aikana korostunut etenkin poikien koululiikunnassa (ks. emt.; Meinander 1994). Urheilu sinänsä perustuu, ei vain tulosten tavoitteluun, vaan myös niiden paremmuusjärjestykseen asettamiseen.

Kolmas koululiikunnan hierarkkisuuuteen liittyvä seikka liittyy urheiluun, jossa suorittamisen ideaali on nimenomaan miesruumiin suoritus. Tämä asettuu jännitteeseen suhteeseen koululiikunnassa, jossa tyttöjä ja poikia kylläkin opetetaan pääosin sukupuolen mukaisissa ryhmissä, mutta samalla käytännöiltään uusintaen ajatusta feminiinisydestä ja maskuliinisuudesta toisilleen vastakkaisina ja samalla hierarkkisenä sukupuolten järjestyksenä (ks. Berg I.; Berg & Lahelma II.).

Sekä Suomen koululiikunnan historian luonteenmuokkaus-diskurssi sekä sen korvautuminen myöhemmin persoonallisuuden käsitteellä näkevät yksilön ”laadun” melko pysyvänä. Sen sijaan puhe (yksilön) kehityksestä ja (taitojen) kehittamisestä perustuvat ajatukseen jostakin, jota voidaan parannella ja johon voidaan vaikuttaa. Se ei uhkaa sitä, missä määrin kasvatuksella ja kontrollilla ylipäättään voidaan ohjailta yksilön ”minää”. Keskeisemmäksi näyttää muodostuvan se, että yksilö oppii tulkitsemaan millaista minää yhteiskunnassa arvostetaan ja oppii muokkaamaan habitustaan tämänsuuntaisesti (vrt. Koski 2001) normatiivisesti ikäkauteen liittyvien fysiologisten ja psykologisten kehitystehtävien puitteissa. Vaikuttaa myös siltä, että opetussuunnitelmien retoriikka on normatiivisen individualismin retoriikkaa (ks. Ronkainen 2001), jossa puhutaan ”oppilaista” ja/tai ”yksilöistä”, jolloin sukupuolta tuotetaan sukupuolineutraalin varjossa.

”Minä” tai ”persoonallisuus” näyttäisi olevan ”oikea asenne” liikuntaan oppiaineena ja tätä kautta subjektiviteetin tasolla ”oikea

asenne” omaan ruumiiseen. Samalla oikea asenne näyttäisi pitävän sisällään sukupuolittuneen ruumiin ”oikean asennon”. Oikeaan asenteeseen kuuluu yrittäminen, sääntöjen noudattaminen, harrastuneisuus ja itseilmaisuus. Oikea asento vaikuttaa olevan sitä, että tyttöjen ja poikien tarpeet ja kiinnostuksen kohteet eriytyvät ja niiden tuleekin eriytyä. Näyttää myös siltä, että tietojen, kykyjen ja taitojen oppiminen sekä hallitseminen näyttävät tämänhetkessä liikunnanopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (PEOPS 2004) oleellisina.

Kautta linjan liikunnanopetuksen opetussuunnitelmatekstien tarkastelun perusteella näyttää siltä, että keskeistä on ollut pyrkimys vaikuttaa oppilaiden elämäntapaan. Tämänhetkisen käytössä olevan liikunnan opetussuunnitelman perusteissa (PEOPS 2004) vaikuttaminen sekä ”tiedollisella, taidollisella että emotionaalisella tasolla” viittaa Platonista saakka juontuviin sosiaalipsykologisen asennetutkimuksen perinteisiin asennekomponentteihin (kognitiivinen, konatiivinen, affektiivinen), mikä tukee ajatusta minän muotoilusta yhteisön hyväksymään suuntaan (ks. Koski 2001).

3 RYHMÄRAJOJEN JA SUKUPUOLEN RAKENTUMINEN VUOROVAIKUTUKSESSA

Työni sijoittuu sosiaalipsykologisen ryhmätutkimuksen kenttään. Ryhmien tutkimus sosiaalipsykologiassa on kokonaisuudessaan suuri kysymys tässä käsiteltäväksi. Pohdin seuraavaksi työni suhdetta tutkimukseni kannalta keskeisiin sosiaalipsykologisiin teorioihin tällä alueella – sosiaaliden identiteetin teoriaan, Henri Tajfelin vuorovaikutuksen jatkumoon, Chicagon koulukunnan etnografisiin tutkimuksiin – sekä täydennän näitä huomioimalla niissä vähemmälle huomiolle jäävän sukupuolen näkökulman.

Sosiaalisella identiteetillä tarkoitetaan henkilön ryhmäjäsenyyksistä seuraavaa tunnetta siitä kuka hän on (Brown 2001, 500). Idealla sosiaalisesta identiteetistä on pitkä historia aina George Herbert Meadiin asti, mutta sittemmin on esitetty, että sosiaalisen identiteetin prosesseilla saattaa olla seurauksia ryhmien väliseen käyttäytymiseen (Tajfel 1978; Tajfel & Turner 1986). Teoria pohtii myös sitä, millä perusteella tiettyä ryhmää pidetään omana sisäryhmänä ja esittää että omaa sisäryhmää suositaan.

Henri Tajfel (1978) esitti, että yksilöiden välinen käyttäytyminen merkitsee toimimista yksilönä, jolla on tiettyjä ominaisuuksia ja ainutlaatuinen suhde muihin ihmisiin. Ryhmien välinen käyttäytyminen merkitsee toimimista ryhmän jäsenenä. Ensimmäisessä tapauksessa useat

sosiaaliset kategoriat, joihin yksilö kuuluu, ovat vähemmän tärkeitä kuin yksilön ja ihmisten välisten suhteiden joukko. Jälkimmäisessä tapauksessa taas se, kuka ihminen on, on vähemmän tärkeää kuin ryhmät, joihin itse ja toiset sattuvat kuulumaan. Tajfelin idea on, että sosiaalinen käyttäytyminen sijoittuu aina johonkin kohtaan jatkumoa, jonka toisessa päässä on yksilöiden välinen käyttäytyminen ja toisessa päässä ryhmien välinen käyttäytyminen. Sijainti jatkumolla riippuu kolmesta tekijästä, joista ensimmäinen on identifioitavissa olevien sosiaalisten kategorioiden selkeys. Kun esimerkiksi sosiaalinen jako valkoisiin ja mustiin, naisiin ja miehiin on selkeä, on taipumus sijoittaa käyttäytyminen lähemmäs ryhmien välistä ääripäätä. Kun kategorioiden erot ovat vähemmän selkeitä tai vähemmän relevantteja, käyttäytyminen on todennäköisemmin yksilöiden välistä. Toinen tekijä riippuu siitä, missä määrin käyttäytyminen kunkin ryhmän sisällä on yhtenäistä. Yksilöiden välisessä käyttäytymisessä on nähtävissä normaali vaihteluväli yksilöllisistä eroista; kun ryhmät ovat näkyviä, ihmisten käyttäytymisestä tulee yhdenmukaisempaa. Kolmas tekijä on se, kuinka pitkälle yhden henkilön kohtelu tai asenne muita kohtaan on erikoista tai yhdenmukaista ja ennustettavissa. Ihmisten välisissä suhteissa käydään neuvottelua tavoista suhtautua niihin, jotka tunnetta. Ryhmien välisissä kohtaamisissa taas toimitaan usein stereotyyppisten käsitysten ja käyttäytymisen varassa. (Brown 2001, 486–487.)

Nämä kriteerit eivät vain erottele ihmisten välistä käyttäytymistä ryhmien välisestä käyttäytymisestä. John Turner (1982) on huomauttanut, että käyttäytymistä ryhmän sisällä leimaa usein tietoisuus kategorioiden rajoista, käyttäytymisen yhdenmukaisuus ja stereotyyppiset käsitykset. Tästä syystä Rupert Brown ja Turner (1981) ehdottivat, että Tajfelin kehittämää jatkumoa tulisi laajentaa ja nimetä uudelleen yksilöiden ja ryhmän jatkumoksi. (Brown 2001, 487.)

Sosiaalisen identiteetin teorian pohjalta tehdyssä tutkimuksessa kategoriointia ja sen seurauksia on pääosin tutkittu kokeellisesti. Käsillä oleva tutkimus on tehty ”tosielämän” kontekstissa, yhden lukuvuoden

aikana. Tämä tuo tutkimukseen arkipäiväisen vuorovaikutuksen lisäksi ajallisen ulottuvuuden.

Yhtä lailla sosiaalipsykologian klassikoihin kuuluvan tutkimustradition ryhmien tutkimukseen tarjoavat Chicagon koulukunnan etnografiset tutkimukset, joissa ryhmien rakentumista tarkastellaan sosiaalisessa (mikro)vuorovaikutuksessa. Koulukunta loi laadullisen, etnografisen tutkimusotteen kaupunkiyhteisöjen tutkimiseen. Tähän koulukuntaan kuuluvalla Goffmanille vuorovaikutuksen ja sen ymmärtämisen lähtökohta on jaetun läsnäolon luoma sosiaalinen tilanne sellaisenaan, ei vuorovaikutustilanteen sosiaalinen konteksti. Hänen näkemyksensä on, että vuorovaikutustilanteet usein kuitenkin vaikuttavat laajempiin sosiaalisiin rakenteisiin. Esimerkiksi vaikutelma, joka itsestä annetaan, vaikuttaa välittömästi ihmisen tulevan elämän ehtoihin. Rakenteellisilla tekijöillä on kuitenkin hänen ajattelussaan oma elämänsä kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta riippumatta. Yhteiskuntarakenteen ja interaktion välillä vallitsee erilaisia joustavia sidoksia, ei suoraa yhteyttä. (Peräkylä 2005.) Anssi Peräkylä analysoi, että Goffmanille vuorovaikutus oli kasvokkaista, reaaliaikaista kanssakäymistä ruumiillisten ihmisten kesken ja Goffman korosti, että näin määriteltyä vuorovaikutusta itseään voidaan ja tulee tutkia (mt. 362).

Sosiaalisen identiteetin teoriassa ei ole juurikaan keskitytty sukupuolen tutkimiseen analyttisenä kategoriana ja myös muussa sosiaalipsykologisessa ryhmien tutkimuksessa sitä on usein pidetty taustamuuttujana. Tähän liittyy oletus ihmisten tavasta käyttäytyä sukupuolikategorian sisällä yhdenmukaisemmin kuin kategorioiden välillä. Tämäntyyppisessä ryhmien välisessä tutkimuksessa ei näy sotkuinen todellisuus, vaan tutkimuksissa on usein puhuttu yhdestä ryhmästä kerrallaan¹².

¹² Nytemmin esim. Maykel Verkuyten (2005) yhdistää näitä kahta näkökulmaa etnisen identiteetin tutkimiseen ja puhuu hybrideistä

Suzanne J. Kesslerin ja Wendy McKennan (1978) etnometodologinen lähestymistapa näytti aikanaan suuntalinjoja sosiaalikonstruktivistiselle tavalle tarkastella sukupuolta. Kahden sukupuolen maailma on sosiaalisesti jaettujen itsestään selvyyksinä pidettyjen käsitysten tulos, joilla ihmiset konstruoivat todellisuuttaan. Kahden sukupuolen maailma ei Kesslerin ja McKennan mukaan vain luo sukupuolirooleja vaan myös aikaansaa tunteen fysiologisesta dikotomiasta. He kuvaavat perusteita, joilla ihmiset nimeävät heille näytetyn hahmon mieheksi tai naiseksi. Tuloksena oli, että mikäli annetaan keskenään ristiriitaisia vihjeitä hahmon sukupuolesta (leveä lantio, pitkät hiukset, rinnat ja penis / lyhyet hiukset, karvoitus, kapea lantio, vagina), kaikkein selkein sukupuoli määräävä tekijä tutkittavien tekemissä arvioinneissa oli penis tai sen puuttuminen. Kirjoittajat nimeävät tämän ilmiön kulttuuriseksi sukupuolielimeksi¹³.

identiteeteistä. (Liebkind 2008; ks. kuitenkin hybridin identiteetin kritiikistä esim. Anthias 2001).

¹³ *Kessler ja McKenna näkevät, että positivistisessä kirjallisuudessa käsitellään sukupuolta kategorisoivana skeemana. Heidän mukaansa sukupuoli ja sen nimeäminen on sosiaalinen konstruktio, joka voisi olla myös toisin. Nimeäminen tapahtuu biologisen attribuoinnin perusteella, jolla ei kuitenkaan kirjoittajien mielestä ole pätevää perustetta. Nimeäminen perustuu siihen ”tosiseikkaan”, että osalla on munasoluja ja osalla spermaa. Kuitenkaan kaikki miehet eivät ole spermantuottajia, eikä kaikilla naisilla ole munasoluja. Lisäksi reproduktioon perustuva jaottelu ei pidä paikkaansa ihmisen koko elämän ajan eikä tällöinkään koske kaikkia miehiksi tai naisiksi nimettyjä. Käsittääkseni Kesslerin ja McKennan kanta fenomenologiaan, ruumiin liikkeen ja eleiden tutkimiseen (suhteessa sukupuoleen) on, että tällöin joudutaan ottamaan dikotominen kanta sukupuoleen ja tulkitaan tietty tapa sukupuolelle ”ominaiseksi” tavaksi. Kessler ja McKenna puolestaan lähtevät sukupuolen attribuoinnista, jossa sukupuoli siis määritellään*

Sukupuolen tutkimuksen näkökulmasta voidaan sanoa, että traditionaalinen sosiaalipsykologinen ryhmien tutkimus ei huomioi intersektionaalisuutta – elettyjä, toisiaan läpileikkaavia sosiaalisia eroja kuten sukupuolta, yhteiskuntaluokkaa, ikää ja etnisyyttä. Toisenlainen esimerkki on Barrie Thornen (1993) sukupuolen tutkimukseen lanseeraama rajatyön käsite, joka on peräisin etnisyyden ja ryhmärajojen tutkimuksesta Fredrik Barthilta (1969). Siinä huomio kiinnitetään etnisten ryhmien välisten rajojen jatkuvaan luomiseen vuorovaikutuksessa ja etnisyyttä tarkastellaan tilanteellisena ja suhteellisena. Thorne soveltaa käsitettä sukupuolen tutkimiseen.

Thornen (1993) esimerkeissä lasten tytöt-vastään-pojat –leikeistä, toisen sukupuolen jahtaamisesta ja heteroseksuaalisesta kiusoituksesta näissä tilanteissa aktivoituivat stereotyyppiset kuvat sukupuolten välisistä suhteista. Näiden Thorne näkee juurtuneen vallitsevaan kulttuuriin ja yhteiskunnan ideologiaan ja siihen miten aikuiset tulevat puhuneeksi tytöistä ja pojista ja heidän välisistään suhteista. Thornen mukaan hegemonisella käsityksellä sukupuolesta on kaksi osatekijää. Ensimmäinen liittyy sukupuolen korostamiseen vastakkaisina dualismeina. Edellä mainituissa rajatyön muodoissa tytöt ja pojat määritellään kilpaileviksi joukkueiksi. Heteroseksuaaliset merkityksellistämiset lisäävät Thornen mukaan tunnetta polarisaatiosta. Hierarkia vinouttaa tätä vastakkaisuutta siten, että pojat pitävät kiinni tilallisesta, fyysisestä ja arvioivasta dominanssistaan suhteessa tyttöihin. (Mt., 86.)

”kulttuurisen peniksen” tai sen puuttumisen kautta. Heidän tutkimuksessaan pienemmät lapset sanoivat, etteivät tiedä miten perustelisivat sitä määrittävätkö piirustuksen kuvan tytöksi vai pojaksi. Lapset pystyivät jollakin arvoitukseksi jääneellä menetelmällä päätyämään samoihin lopputuloksiin samanikäisten kanssa, mutta eivät eri-ikäisten kanssa.

Toinen tekijä liittyy Thornen mukaan sukupuolierojen liioitteluun sekä siihen, että jätetään huomiotta sukupuoleen liittyvä vaihtelu ja yhteisyys. Tämä liittyy Tajfelin (1978) jatkumoon vuorovaikutuksesta, jonka toisessa päässä vuorovaikutusta määrittävät pääasiassa yksilölliset ominaisuudet ja toisessa päässä ryhmäjäsenyys tai henkilön sosiaaliset kategoriat. Thornen (1993, 86–87) mukaan rajatyö sijoittuu ryhmien väliseen ääripäähän. Kun tytöt ja pojat määritellään vastakkaisilla puolilla oleviksi ja tähän liittyy kilpailua, ryhmään liittyvä stereotyyppiointi ja vastakkaisuus korostuvat. Toisen puolen jäsenestä tulee sukupuolitettu: tyttö tai poika. Yksilölliset identiteetit katoavat ja loukkaukset kohdistuvat ”mamispoikiin” tai ”tyhmiin tyttöihin” ja puheessa toinen sukupuoli on jollain tavalla ”ällä”. Tähän liittyy myös stereotyyppisiä väitteitä (”tytöt ovat itkupillejä”, ”en tykkää pojista”).

Carrie Paechterin mukaan (2003, 138) maskuliinisuuksien ja feminiinisyksien käsitteleminen paikantuneiden käytäntöjen yhteisyyksinä (communities of localised practices) mahdollistaa sen käsittelemisen, kuinka me yksilöinä tulemme esittäneeksi tiettyjä maskuliinisuuksia ja feminiinisyksiä tietyissä tilanteissa. Naisena tai miehenä, tyttönä tai poikana oleminen on jotain, jolla on eri merkitys eri ajassa ja paikassa. Tällainen tarkastelutapa mahdollistaa myös tarkastelun ruumiin ja sen välillä, jota yleensä kutsutaan sukupuoleksi (gender) sekä erityisesti, kuinka ruumiin käyttö ja muoto nähdään sekä fyysisen että käyttäytymiseen liittyvän sukupuolen merkkeinä. (Mt.)

4 RYHMÄRAJOJEN, SOSIAALISTEN EROJEN JA RUUMIILLISUUDEN TUTKIMINEN KOULUSSA

Koulun liikunnanopetus on historiansa aikana ohjannut poikia urheiluun ja peleihin ja tyttöjä ilmaisullisuuteen, kehon kontrollointiin ja fyysisen kontaktin välttämiseen. Tämä on ollut nähtävissä liikuntatuntien eri lajivalikoimina tai tekemisen tapoina tytöille ja pojille (ks. esim. Wuolio & Jääskeläinen 1993; KM 1952; PEOPS 1985). On pohdittu myös sitä, uudelleentuottaako Suomen sukupuolineutraali tasa-arvopuhe luokkayhteiskuntaa pikemminkin kuin heikentää sitä (esim. Oinas 2001, 80; Ronkainen 2001¹⁴).

¹⁴ *Historiallisesti suomalaisen kansallisvaltion rakentaminen tapahtui pian sisällissodan jälkeen. Suvi Ronkaisen mukaan traumaattinen luokkakonfliktin historia sekä tiukat sosiaalisten kategorioiden väliset rajat tukahdutettiin julkisessa retoriikassa kun suomalaisuutta rakennettiin ennen ja jälkeen toisen maailmansodan. Myös suhteellisella köyhyydellä ja kansallisvaltion keskeisyydellä oli merkitystä suomalaisten oikeuksien edustajana suhteessa Ruotsiin ja Venäjään, jotka hallitsivat Suomea. Nämä seikat selittävät Ronkaisen mukaan retoriikan merkitystä, joka korosti yksilöllisyyttä ja jätti huomiotta sosiaaliset erot. Normatiivinen individualismi oli*

Koulua, opetussuunnitelmaa ja opetuskäytäntöjä käsittelevissä tutkimuksissa on käsitelty opettajan oppilaisiin kohdistamia erilaisia odotuksia sekä kohtelua oppilaan sukupuolen perusteella (esim. Lahelma 1992; Parker 1996; Lindroos 1997; Lahelma & Öhrn 2003; Palmu 2003; Scraton, 1986; Lehtonen 2003). Monissa aiemmissa koululiikuntaa käsittelevissä tutkimuksissa¹⁵ on esitetty, että koululiikunta ja -urheilu ovat kenttiä, joilla sukupuolittuneita valtasuhteita uusinnetaan. Toisaalta liikunnan ja koulun muiden oppiaineiden suhdetta voidaan tarkastella kamppailuna legitimiudesta. Kouluissa arvostetaan yleensä ensisijaisesti pään osaamista, jolloin koululiikunnan tuottaman habituksen arvon voisi ajatella olevan alisteinen ruumis/mieli -dikotomialle (ks. esim. Brown 2005).

Koulun jakoa pään ja käden/ruumiin taitoihin on kutsuttu koulun institutionaaliseksi kykykäsitykseksi (Räty, Snellman & Kasanen 2000). Tässä kykykäsityksessä erotellaan teoreettisten, kielellisten ja käytännöllisten kykyjen lisäksi miesten ja naisten kyvyt. Oppilaat ja heidän vanhempansa omaksuvat tämän koulun ylläpitämän kykykäsityksen ja arvioivat sekä omia että lastensa kykyjä tämän käsityksen puitteissa. Akateemiset vanhemmat ovat lähempänä koulun edustamaa kykykäsitystä.

Myös koulun oppiaineita voidaan tarkastella sosiaalisina kategorioina (Räty, Kasanen & Kärkkäinen 2006), jotka heijastavat institutionaalista kykykäsitystä. Hannu Rädyn ym. (2006) mukaan koulun käsitys älykkyydestä tekee selkeän eron kognitiivisten aineiden ja muiden aineiden sekä niitä vastaavien kykyjen välillä. Tätä jakoa

välttämätöntä yksimielisen ja koherentin kansallisuuden luomisessa. (Ronkainen 2001, 47.)

¹⁵ Esim. Scraton 1986; Connell 1987; Talbot 1993; Wright 1996; Parker 1996; Swain 2000; Gorely et al. 2003; Lehtonen 2003; Martino and Pallotta-Chiarolli 2003; Oliver et al. 2004; Brown and Evans 2004; Brown 2005; Hills 2006.

heijastaa oppiaineiden välinen statushierarkia, joka perustuu oletukseen, että niin kutsutut teoreettiset aineet sopivat kyvykkäille oppilaille, joille annetaan korkein status ja eniten resursseja (Goodson & Marsh 1996 ref. Rätty ym. 2006). Rädyn ja Snellmanin (1997) tutkimus tukee muissakin maissa saatuja tuloksia, joiden mukaan vanhemmat päättelevät lapsiensa älykkyyttä ennen kaikkea matematiikassa, äidinkielessä ja luonnontieteissä menestymisen perusteella, kun sen taas arveltiin vähiten liittyvän kuvaamataitoon, liikuntaan, käsityöhön ja musiikkiin.

Rädyn ym. (2006, 7) mukaan koulun tapa opettaa asettaa oppilaat eri asemaan heidän sosiaalisen taustansa perusteella siten, että ne lapset, joiden vanhemmat ovat kouluttautuneet enemmän, ovat lähempänä koulun oppimiskäsitystä ja kielellistä koodia. Niin kutsuttujen käytännöllisten aineiden – kuten juuri liikunnan – tärkeyttä oikeutetaan Rädyn ym. (mt., 7) mukaan koulutusretoriikassa sillä, että nämä aineet tarjoavat onnistumisen kokemuksia niille, jotka eivät pärjää ”oikeissa” aineissa.

4.1 Liikunta koulun oppiaineiden hierarkiassa

Koulun oppiaineet voivat tarjota väylän sosiaalisten erojen uudelleentuottamiseen. Brittitutkijat Carrie Paechter ja John Head (1996) kirjoittavat, että marginaaliset käytännölliset kouluaineet, kuten käsityö ja liikunta pitävät marginaaliryhmät tyytyväisinä käsillä työskentelyyn (”happy working with their hands”). Marginaaliryhmillä tutkijat tarkoittavat esimerkiksi lukuaineissa heikommin pärjääviä oppilaita. Paechterin ja Headin mukaan (1996) osittain esimerkiksi myös matalamman statuksen omaavana oppiaineena liikunnanopettajilla on läheisempi suhde oppilaisiin, etenkin koulussa tyytymättömiin sekä työväenluokkaisiin poikiin, koska opetusareenat ovat vapaamuotoisempia.

Fyysinen käsillä työskenteleminen liittyy myös Raewyn Connellin (1987) hegemonisen maskuliinisuuden ideaan. Liikunnan kontekstissa tämä liittyy etenkin poikien tavoitteeseen saada vanhemmiltaan tunnustusta liikunnallisista suorituksista tai yhtä hyvin poikien miespuoliselta liikunnanopettajalta odottamaan kompetenssiin liikuntalajeissa. Samaan aikaan tähän liittyy naisliikunnanopettajien lähes anomalinen asema fyysisesti kyvykkäänä ja jollain tapaa maskuliinisena (Paechter & Head 1996; Berg & Lahelma II.).

Rädyn (2003a) tutkimuksen tulosten mukaan ne vanhemmat, joilla oli yliopistokoulutus, olivat taipuvaisia korostamaan lastensa taitavuutta matematiikassa ja äidinkielessä, jotka ovat tärkeitä koulun vallitsevan kognitiivis-verbaalisen älykkyyskäsitteen kanssa. Sen sijaan ammatillisen koulutuksen omaavat vanhemmat korostivat lastensa taitavuutta käsitöissä ja liikunnassa. Tutkimusta seurannut kolmivuotinen seurantatutkimus (Räty, Kasanen & Honkalampi 2006) viittaa siihen, että koulu ei myöskään poistanut näitä eroja vanhempien käsityksissä, vaikkakin ammatillisesti koulutetut vanhemmat muuttivat näkemystään käytännöllisten taitojen tärkeydestä, tässä tapauksessa käsityön kompetenssista.

Tämän lisäksi koulun älykkyyskäsitteeseen liittyy jako naisten ja miesten kykyihin ja näitä vastaaviin kouluaineisiin. Vaikka koulu on virallisesti sukupuolineutraali, oppilaiden sukupuoli organisoii sen käytäntöjä monella tapaa. Rädyn (2003a) tutkimuksen mukaan liikunta ja matematiikka olivat ainoat aineet, joissa vanhemmat pitivät poikia tyttöjä parempina. Tyttöjä puolestaan pidettiin parempina äidinkielessä, käsitöissä, oppimismotivaatiossa, sosiaalisissa taidoissa, kätevydessä ja luovuudessa.

Mitä tulee liikuntaan, Rädyn ym. (2006) seurantatutkimuksessa ammatillisesti koulutetut vanhemmat arvioivat lapsensa taitavammiksi liikunnassa kuin akateemiset vanhemmat. Tällä oli myös interaktio vanhemman sukupuoleen siten, että tämä päti isiin; ammatillisesti koulutetut isät pitivät lapsiaan liikunnallisesti pätevämpinä kuin

akateemiset isät. Tämä liittyy myös Paechterin ja Headin (1996) huomioon siitä, että urheilu edustaisi tärkeää työväenluokkaisen maskuliinisuuden elementtiä.

Elina Lahelma (2009) on tarkastellut kouluetnografisen tutkimuksen kontekstissa ilmennyttä pään ja käden metaforaa. Pään ja käden dikotomia toistui oppilaiden ja opettajien puheessa koulun arjessa. Lahelma toteaa (mt.), että sen sijaan, että puhuttaisiin huonosta koulumenestyksestä, on pidetty rohkaisevampana sanaa, että tällaiset oppilaat ovat kädentaidoissa taitavia. Saara Tuomaala (2004) on kirjoittanut puhtaista ja työtätekevistä käsistä metaforana, joka toistui 1930-luvulla opiskelleiden muistoissa ja koulutusdokumenteissa Suomessa tuolta ajalta. Tarja Kankkusen (2004) etnografisessa tutkimuksessa kuvataideopetuksesta opetuksessa arvostetaan silmän ja käden yhteistyötä. Esimerkiksi arvokkaimmillaan kuvataideopetukseen liittyvät kyvyt ovat kädessä itsessään, jolloin viivan vetämisessä ei tarvita viivotinta ja kumia (Kankkunen 2004, 99).

Edellä esitellyt tutkimukset huomioiden myös Suomessa liikunta sijoittuu koulun oppiaineiden hierarkiassa ns. marginaaliin. Julkisessa keskustelussa välittyy kuva, että korostetaan sen merkitystä emansipoivana ja toimijuuden tuntoon vaikuttavana etenkin niille oppilaille, jotka eivät – syystä tai toisesta – saa onnistumisen kokemuksia teoreettisemmissä kouluaineissa.

Jakoa oppiaineiden sukupuoleen tuotetaan myös uudelleen koululiikuntaan liittyvissä tutkimustuloksissa. Tuomas Zacheus ja Tero Järvinen (2007) ovat analysoineet 1923–1988 syntyneiden suomalaisten kielteisiä koululiikuntakokemuksia ja havainneet, että koululiikuntaan kielteisesti suhtautuvien suhteellinen osuus lisääntyi nuoremmassa ikäryhmissä. Kaikkein vähiten koululiikunnasta olivat pitäneet 1970-luvulla syntyneet. Heistä viidennes ei ollut pitänyt liikunnasta ja myönteisesti suhtautuvia oli muita ikäryhmiä vähemmän. Tyttöjen ja poikien erot koululiikuntakielteisyydessä olivat tilastollisesti merkitseviä siten, että 1970-luvulla syntyneiden tyttöjen kielteisyys oli

voimakkaampaa kuin poikien. Zacheus ja Järvinen huomioivat, että koska tyttöjen suurempi koululiikuntakielisyys on jatkunut vuosikymmenestä toiseen, tyttöjen koululiikunnan toteutuksessa olisi ollut jo pitkään tarkistamisen varaa. He päätyvät kuitenkin analysoimaan sitä, että koska tytöt pärjäävät poikia paremmin koulukulttuurin hierarkiassa arvostetulla kirjallis-akateemisella kentällä ja pojat aina eivät, niin liikuntatuntien sosiaalinen maailma tarjoaa pojille mahdollisuuden pärjätä sekä kokea onnistumisen ja osaamisen iloa. He arvelevat myös kilpailuhenkisyiden, joka tuli esiin avovastauksissa, soveltuvan paremmin pojille. (Mt.)

Ruumiillisuus on noussut keskustelun (ja katseen) kohteeksi myös kouluissa, kun 1990-luvun alussa alettiin huolestua lasten ja nuorten pahoinvoinnin lisääntymisestä, kun nuorten terveydentilasta julkaistiin huolestuttavia uutisia. Yhteiskunnallinen ja koulutuspoliittinen tilanne muuttui 1990-luvun lopulla myötämieliseksi koulun terveystieto-oppiainetta¹⁶ kohtaan. Vuoden 2003/2004 opetussuunnitelmauudistuksessa terveystieto sai nykyisen paikkansa perusopetuksen, lukion ja ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa. Peruskoulun yläasteella terveystietoa on toteutettu syksystä 2004 alkaen. (Sipola 2008.)

¹⁶ *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (PEOPS 2004) mukaan terveystiedon opetuksen pohjana on monitieteinen tietoperusta, jonka tarkoitus on ”kehittää oppilaiden osaamista, joka ilmenee tiedollisina, sosiaalisina, tunteiden säätelyä ohjaavina, toiminnallisina, eettisinä sekä tiedonhakuvalmiuksina”. Opetuksen lähtökohtana on ”terveyden ymmärtäminen fyysiseksi, psyykkiseksi ja sosiaalisiksi toimintakyvyksi. Opetuksessa kehitetään tietoja ja taitoja terveydestä, elämäntavasta, terveystottumuksista ja sairauksista sekä kehitetään valmiuksia ottaa vastuuta ja toimia oman sekä toisten terveyden edistämiseksi. (PEOPS 2004, 200, kursivointi PB)*

Fyysisen kunnan ja terveyden välistä yhteyttä perustellaan tuoreissa tutkimuksissa terveyden edistämällä. Esimerkiksi Mikael Fogelholmin, Olavi Parosen ja Mari Miettisen (2007) mukaan koululaisten ja varusmiesten kestävyyskunto on heikentynyt viime vuosikymmeninä. Tämän nähdään johtuvan ainakin osittain lihavuuden yleistymisestä. Fogelholmin ja kumppaneiden mukaan peruskoululaisten ja alokkaiden kestävyyskunnan muutokset ovat huolestuttavia kansanterveyden kannalta, koska huonon kestävyyskunnan välttäminen on tärkeää terveyden edistämistä. Terveyden edistämisen -diskurssiin liittyy tällä hetkellä juuri lihavuuden ennaltaehkäisy, joka nähdään uhkana kansantaloudelle erityisesti terveydenhoitokustannuksina (Harjunen 2004). Ennaltaehkäisyn vaatimus kohdistuu intensiivisesti lapsiin ja nuoriin (Kyrölä 2007). Tulevaisuusuhkakuvilla perustellaan asiantuntijavetoisesti terveisiin, vaikkakin ylipainoisiksi määriteltyihin lasten ruumiisiin kohdistuvia hoitotoimenpiteitä. Samalla lihavuuden uhka koskettaa myös niitä, joita ei vielä ole määritelty lihaviksi. Tämän vuoksi kaikkien tulisi pyrkiä ”hallitsemaan painoaan” ja tämä taas laajentaa hallinnan alaiseksi asetettavaa joukkoa. (Mt. 66–68.) Termiä ”painonhallinta” onkin alettu käyttää ”laihduttamisen” tilalla, vihjaten siihen, että ruumista tulisi pystyä hallitsemaan. Epäonnistumista tässä hallinnassa saatetaan pitää epäonnistumisena myös muilla elämän alueilla (Harjunen & Kyrölä 2007, 23; myös Bordo 1993, 204–212; Berg tulossa 2010).

Suomessa lapsia on kannustettu yhteiskuntaluokasta riippumatta liikuntaharrastuksiin, koska ne on nähty kasvattavina. Urheilun merkitys kansallisen identiteetin keskeisenä osatekijänä on nähty Suomessa itsestäänselvyytenä (ks. esim. Laine 2000; Kokkonen 2008) ja urheilua käytettiin kansalaisten houkuttamiseksi aatteellisen ja poliittisen toiminnan piiriin (ks. esim. Meinander 1994; Vasara 1997; Laine 2000). Tärkeäksi kansakunnan yhdistämisessä on nähty pyrkimys ohjata nuorison ja etenkin nuorten miesten energiaa yhteiskunnalliseksi rakentavaksi nähtyyn toimintaan (Kokkonen 2008, 48.)

Nykyisin lihaksikas mutta silti hoikka ruumis symboloi kulttuurisesti oikeaa asennetta; itsestä huoltapitämistä, joka edellyttää tahdonvoimaa, energiaa, impulssien kontrollointia; kykyä ”muotoilla elämänsä” (Bordo 1993, 195). Susan Bordon mukaan (1993) luokkaan ja lihavuuteen liittyvät assosiaatiot välittyvät moraalisisina ominaisuuksina, joissa lihavuus liitetään laiskuuteen ja puutteelliseen itsekuuriin. Hoikka ruumis merkitsee hyvin hallitua minää kulutuskulttuurin yltäkylläisyydessä ja oikeanlaisen ruumiin muokkaaminen luo myös kysyntää urheilu-, vaate-, kosmetiikka-, ravinto- ja terveystuotannolle sekä markkinoinnille (mt., 201; Wilska 2001; Kinnunen 2001). Kuluttajuus vaikuttaa olevan keskeisessä asemassa myös nuorten välisissä suhteissa. Esimerkiksi Vappu Sunnarin, Tuija Huukin ja Anu Tallavaaran (2005) tutkimien 11–12-vuotiaiden koululaisten keskinäinen suosio liittyi ulkonäköön, vaatteisiin sekä kehon muotoihin ja mittoihin. Ruumiin muodosta ja koosta vaikuttaa tulleen yksilön emotionaalisen, moraalisen tai hengellisen tilan symboli (Bordo 1993, 191–193; ks. myös Kokkonen 2006).

Edellä olen käsitellyt liikuntaa oppiaineena lähinnä virallisen koulun ja vanhempien näkökulmasta. Miten lapset ja nuoret puolestaan arvioivat suosion rakentumista ja kyvykkyyttä keskinäisissä suhteissaan?

4.2 Oppilaiden väliset suhteet koulussa

Tuula Gordon (2006, 1–2) on kirjoittanut, että koulussa oppilaiden autonomia ja yksilöllisyys ilmenee esimerkiksi vastuullisuuden rakentumisena omasta oppimisesta. Opiskelijoiden tulee harjoittaa toimijuuttaan, mutta samanaikaisesti he ovat subjekteja koulun kontrollikäytännöille, jotka rajoittavat heidän toimijuuttaan. Toimijuudella Gordon viittaa kykyyn tehdä ja toteuttaa päätöksiä sekä myös toimijuuden tuntuun.

Oppilaat tulkitsevat väistämättä koulun ja vanhempien heille asettamia odotuksia. Mikäli oppilaalle välittyy kuva, että hän on kykyjensä perusteella tietystä asemassa (tai että hänen pitäisi olla jossain asemassa), nämä koulun ja vanhempien odotukset saattavat toimia itseään toteuttavana ennusteena. Tämä liittyy juuri Gordoninkin edellä mainitsemaan toimijuuden tuntuun. Tähän kietoutuvat kuitenkin epävirallisen koulun tasolla asetetut odotukset ja hierarkiat: Se, miten oppilaat arvioivat toisiaan ja rakentavat ystävyysuhteita.

Koulussa oppilaille saattaa olla virallisen koulun asettamia tavoitteita huomattavasti tärkeämpää rakentaa sosiaalisia suhteita ja saada ystäviä. Valerie Hey (1997) kirjoittaa tyttöjen tekemistä jaoista ”meihin” ja ”toisiin”. Heyn mukaan tyttöydessä näitä jakoja eletään ristiriitaisuuksien ja nolouden hetkinä, jotka edellyttävät yhtäaikaa olemista jonkun kanssa ja toista vastaan. Gordonin, Hollandin ja Lahelman mukaan (2000a, 110–111) oppilaiden väliset ystävyysuhteet toimivat informaalissa koulussa suojamuurina, jotka saattavat suojata esimerkiksi kiusaamiselta. Kuten Gordon ym. (2000a) ovat todenneet, monille oppilaille turvallisin paikka virallisessa koulun kulttuurissa on olla ”tavallinen”, epävirallisessa oppilaskulttuurissa se on olemista ”samanlainen kuin muut” tai jopa yritystä olla näkymätön, (Martino & Pallotta-Chiarolli 2003, 17) koska se tarjoaa suojan kiusaamiselta ja ehkä alistamistakin vastaan (mt., 59–60).

Opettajien ja vanhempien odotusten täyttäminen, esimerkiksi lukuaineissa pärjääminen, ei välttämättä takaa suosiota oppilaiden keskuudessa (ks. esim. Hey 1997; Tolonen 2001; Swain 2003, 2004; Francis 2009; Huuki, Manninen & Sunnari tulossa; Manninen, Huuki & Sunnari tulossa).

Becky Francisin (2009) tutkimuksessa tarkastellaan koulussa hyvin menestyvien oppilaiden suosiota oppilaiden keskuudessa. Francis väittää, että ”neroksi” leimautuminen oli riskialtista etenkin pojille, joista myös käytettiin herkemmin tätä ilmausta. Marginalisoituminen ”neroksi” oli myös pojille vaarallisempaa sikäli, että he saattoivat joutua muiden poikien käsissä tuhoisien rankaisumuotojen kohteeksi. Francis viittaa

muihin tutkimuksiin, joiden mukaan ”jatkämäisellä” käyttäytymisellä saa koulun kontekstissa eniten statusta maskuliinisuusperformansseissa. Oppimiseen liittyvät ominaisuudet on puolestaan liitetty feminiinisyteen.

Tähän liittyvät myös Mannisen ym. (tulossa), Huukin ym. (tulossa) sekä Swainin tutkimusten (2003, 2004) havainnot siitä, että voimankäyttö ja väkivaltaisuus tai väkivaltainen huumori liittyvät poikien statushierarkioihin siten, että niiden avulla saadaan kunnioitusta – ei välttämättä suosiota – oppilaiden välisissä suhteissa. Nämä resurssit liittyvät siis nimenomaan oppilaiden välisiin valtasuhteisiin.

Poikiin, jotka eivät ole kiinnostuneita tai hyviä urheilussa saatetaan liittää feminiinisyys nimeämällä heidät naismaisiksi, mamiksiksi tai homoiksi (ks. esim. Lehtonen 2003). Tällöin ruumiin toimintaa käytetään yhteisyyden rajojen merkitsijänä. Feminiinisyys torjutaan symbolisesti urheilun maskuliinisuuksista esimerkiksi siten, ettei naisen ruumis voi olla yhtä osaava tai pystyvä kuin miehen. Vähemmän osaavien poikien maskuliinisuus on epäilyn kohteena: he ”pelaavat kuin naiset”, mutta nainen ei voi ”pelata kuin mies”. (Paechter 2003, 143; myös Young 1989.) Jon Swainin (2004) mukaan poikien maskuliinisia identiteettejä kuvataan sen kautta, mitä he tekevät ruumiillaan. Myös Paechterin mukaan (2003, 143) maskuliinisuuskäytännöissä identiteetti liittyy urheilukompetenssiin, joka vahvistaa yhteisön jäsenyyttä ja sen voimaa. Pystyvä ruumis on siis selkeä urheilun maskuliinisuuskäytäntöjen jäsenyyden merkki (myös Swain 2003; Martino & Pallotta-Chiarolli 2003). Paechterin (2003) mukaan pojat ymmärtävät koululiikunnan ja urheilun kautta, mitä miehenä oleminen on. Tätä kautta he vihkiytyvät pidemmälle ulottuvaan maskuliinisuusyhteisyyteen, jossa sallitaan tietynlaiset miehenä olemisen tavat dominoivina ja toiset alistettuina.

Paechter katsoo, että tytöt oppivat merkityksellistämään pehmeän, feminiinisen ruumiin yhteisöllisen jäsenyyden merkinä; he kehittävät heteroseksuaalisen feminiinisuuden, joka vastakohtana koululiikunnalle ja urheilulle liittyy fyysiseen heikkouteen. Urheilevan tytön ruumis ei

noudata tavanomaista feminiinisyyttä. Ryhmärajoja saatetaan pyrkiä merkitsemään kyseenalaistamalla vahvojen urheilvien tyttöjen seksuaalinen suuntautuneisuus (samalla tavalla kuin urheilemattomien poikien). Fyysisen pääoman rakentaminen urheilemalla saattaa siis vähentää urheilua jatkavien tyttöjen kulttuurista ja sosiaalista pääomaa; urheilevalla tytöllä saattaa olla ongelmia olla muiden nuorten tyttöjen yhteisöjen legitiimi jäsen. Ratkaisuyrityksenä saatetaan pysyttäytyä feminiinisissä lajeissa. (Paechter 2003, 146–147.)

Koululiikunnalla on tässä suhteessa tärkeä rooli: se voi avata vaihtoehtoja vallitseville feminiinisyyksille ja maskuliinisuuksille sekä ruumiinkäytännöille, joita niihin liittyy.

Sukupuolittuneet käytännöt ja sukupuolettoman sukupuolen käsite tulisi Ronkaisen (2001) mukaan ymmärtää myös laajemmin ruumiillisen subjektiviteetin näkökulmasta. Olemme ruumiillisia ihmisiä ja ruumiin sukupuoli kuin myös sen muoto, liike ja osat ovat kulttuurisesti merkityksellistyneitä. Symbolinen järjestys on sukupuolittunut prosessissa, jossa subjektiviteetti muotoutuu ja sukupuolittuu. Sukupuolittunut subjektiviteetti on sen prosessin tulos, jossa seksuaalisoidut ruumiit ja symbolinen järjestys kohtaavat käsillä olevien identiteetidiskurssien kanssa. Käytännöt ovat tärkeä sukupuolitetun subjektiviteetin muodostumisen aspekti. Tästä näkökulmasta emme voi välttää olemasta sukupuolitetettuja vaikka sen muodot vaihtelevat. Tästä näkökulmasta sukupuoleton sukupuoli viittaa siihen, kuinka tietyt sukupuolineutraalit subjektipositiot tulevat osaksi subjektiviteettia ja resonoiivat ruumiillisen subjektin ruumiin kanssa, jolla on sukupuoli. Huomio on epäjatkuvuudessa sukupuolineutraaleihin identiteetteihin investoimisen ja ruumiillisen sukupuolen välillä. (Mt., 51.)

Tässä tutkimuksessa siis tarkastellaan koulun virallista tasoa¹⁷, sitä mitä opettajat oppilailta odottavat ja millaisia tulkintoja heistä tekevät

¹⁷ *Gordonin, Hollandin ja Lahelman analyysisessä koulun tasojen jaottelussa viralliseen kouluun kuuluvat opetussuunnitelmat ja asiakirjat,*

esimerkiksi suhteessa erilaisiin sosiaalisiin eroihin, sitä mitä oppilaat odottavat toisiltaan koulun informaaleissa hierarkioissa sekä sitä miten tämä kaikki kietoutuu yhteen fyysisen koulun tasolla, jota mielestäni erityislaatuksella tavalla koulun kontekstissa edustaa liikunnanopetus.

opetusmenetelmät, oppimateriaalit, opetuksen sisällöt ja opetuksen ympärille rakentuva vuorovaikutus, koulun säännöt ja koulun muodollinen hierarkia opettajien, muun henkilökunnan ja oppilaiden välillä. Informaaliin kouluun kuuluvat epävirallinen vuorovaikutus oppitunneilla ja niiden ulkopuolella, oppilaskulttuurit ja epäviralliset hierarkiat. Fyysisellä koululla Gordon ym. viittaavat tilan, liikkeen, äänen, ajan ja ruumiillisuuden säätelyyn koulussa ja koulu fyysisenä tilana luo myös puitteet virallisen ja informaalin koulun käytännöille ja prosesseille. Koulun arjessa nämä tasot ovat toisiinsa kietoutuneita ja osittain päällekkäisiä. (Gordon ym. 2000a, 53.)

5 TUTKIMUKSEN KESKEISET LÄHTÖKOHDAT

Pierre Bourdieun viitoittama feministinen teoria sekä vuorovaikutuksessa rakentuvien ryhmärajojen tutkimus toimivat työssäni lähtökohtina, joiden avulla teoretisoin ja erittelen sukupuolen rakentumista ja luonnollistumista. Käytän tästä prosessista termiä sosiaalisen kirjautuminen ruumiiseen. Sosiaalisia eroja tarkastellaan siis toisiaan läpileikkaavina arkielämässä rakentuvina elettyinä eroina sekä tilaan, aikaan ja ruumiillisuuteen liittyvien toistuvien materiaalistien käytäntöjen tuloksena.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen tarkastelun tasolla olen hyödyntänyt Erving Goffmanin (1959) sosiaalisen näyttämön metaforaa sekä Barrie Thornen (1993) rajatyön käsitettä. Olen valinnut metodiksi etnografisen tutkimuksen ja olen näin ollen kiinnostunut ruumiista sosiaalisena, en niinkään fenomenologisesta ruumiin kokemuksesta yksilötasolla¹⁸.

¹⁸ Esimerkiksi Iris Marion Youngin klassikko-artikkelissa *Throwing Like a Girl* (1989), naisen suhdetta ruumiiseensa sekä tilankäyttöön rajoittavat ne tavat, joilla tytöt oppivat jo varhain suhtautumaan ruumiiseensa haavoittuvana. Youngin mukaan naisten ja miesten suhde omaan ruumiiseen on opittua ja voisi olla myös toisin. Nainen ei luota ruumiinsa kompetenssiin tavalla, jolla saisi suoritusta parantavia onnistumisen kokemuksia. Nainen ei heitä vain palloa kädellä, vaan

Goffmanin ja Thornen käsitteellistykset konkretisoivat sosiaalisen järjestyksen toiston ja toisin toiston mahdollisuuksia ja seurauksia.

Sukupuolta ja sukupuolten hierarkkista suhdetta olen jäsentänyt käyttäen Judith Butlerin (1990; 1993) performatiivisen sukupuolen ja heteroseksuaalisen matriisin, Bourdieun symbolisen väkivallan (Bourdieu 2001), Raewyn Connellin (1987) hegemonisen maskuliinisuuden ja sukupuolijärjestyksen, Yvonne Hirdmanin (1988; 1990) sukupuolijärjestelmän sekä heteronormatiivisuuden käsitteitä.

Bourdieulta lähtöisin olevat käsitteellistykset pääoman muodoista, habituksesta ja sosiaalisesta kentästä ovat näytelleet tutkimuksessani keskeistä roolia erityisesti feministiteoreetikoiden, Beverley Skeggsin (esim. 1997, 2004) ja Lois McNayn (esim. 1999, 2004) sovellutusten kautta.

Näen koululiikunnan koulun sisällä Bourdieun sosiaalisen kentän käsitettä käyttäen omana sosiaalisena kenttänä. Perustelen tätä oppiainejaolla teoreettisiin ja käytännöllisiin aineisiin sekä koulun hegemonisen kyky- ja älykkyyskäsityksen rakentumisena kognitiivis-verbaalisten kykyjen arvostukselle, jossa käytännölliset aineet sijoittuvat oppiaineiden sosiaalisessa kategoriassa marginaaliin. Tästä seuraa, että koululiikunnassa pääomaa, Bourdieun käsitteistä johtaen, on nimenomaan fyysinen pääoma, eivät kognitiivis-verbaaliset kyvyt.

myös pelissä odottaa pallon tulevan itseään kohti ennemmin kuin syöksymällä palloa kohti. Young näkee naisen suhteen ruumiiseensa johtuvan siitä, että naisen ruumis on miehen katseen kohteena pelkkänä ruumiina, objektina, jolloin tämä vaikuttaa myös naisen tapaan suhtautua ruumiiseensa objektina, jota yritetään ottaa haltuun erilaisilla kontrollikeinoilla siinä koskaan täysin onnistumatta. (Young 1989.)

5.1 Kentän käsite

Etnografiassa kenttätyö merkitsee tutkijan tutkimuksen kohteena olevassa yhteisössä viettämää aikaa, ilmiön ja tutkimuksen kontekstia. Siihen kuuluu havainnointiaineiston tuottamisen lisäksi haastattelujen tekeminen ja muun mahdollisen materiaalin kerääminen tutkittavasta kohteesta.

Tutkimuksen fyysisenä kenttänä toimii tässä tutkimuksessa yksi pääkaupunkiseudulla sijaitseva koulu oppilaineen ja henkilökuntineen. Etnografinen sosiaalinen kenttä muodostuu viidestä liikuntaryhmästä. Koska tutkimuksen kohteena tässä tutkimuksessa on koulun liikunnanopetus, fyysinen ja sosiaalinen kenttä ovat tässä myös yhteenkietoutuneita: liikuntatunneilla opetus tapahtuu ruumiin kautta ja sanan varsinaisessa merkityksessä urheilusalissa tai -kentällä. Etnografian kenttä on siis tutkijan asettama.

Tämän tutkimuksen kontekstissa etnografista kenttää on myös jäsennetty Goffmanin dramaturgiseen lähestymistapaan käyttäen näyttämön metaforaa. Tietyssä mielessä Goffmanin näyttämö kuvaa samaa asiaa kuin Bourdieun sosiaalinen kenttä, mutta eri tasolla. Goffman keskittyy vuorovaikutuksen analyysiin. Käsitän Bourdieulle ja Goffmanille yhteisenä sen, että suhteet näyttämöllä ja sosiaalisella kentällä toimivat toimijoiden tahdosta riippumatta.

Bourdieun sosiaalinen kenttä puolestaan merkitsee tässä tutkimuksessa sitä, että liikunta oppiaineena muodostaa oman sosiaalisen kentän koulutusinstituution sisällä. Bourdieulaisittain tämä sosiaalinen kenttä ei siis ole tutkijan asettama¹⁹.

¹⁹ *In a game, the field (the pitch or board on which it is played, the rules, the outcome at stake, etc.) is clearly seen for what it is, an arbitrary social construct, an artefact whose arbitrariness and artificiality are underlined by everything that defines its autonomy – explicit and specific rules, strictly delimited and extra-ordinary time and*

Sosiaalinen kenttä viittaa muodostelmaan sosiaalisten ryhmien ylläpitämiä dynaamisia organisoivia periaatteita, joilla tunnistetaan ja strukturoidaan tiettyjä sosiaalisten käytäntöjen kategorioita (liittyvätpä ne sitten taiteeseen, talouselämään, syömiseen, muotiin, urheiluun, seksuaalisuuteen, koulutukseen jne.). Jokaisella kentällä on relatiivinen autonomia muista kentistä ja ne antavat arvoa sosiaalisille käytännöille sisäisen organisoitumisensa perusteella. Ammattilaisurheilussa arvostetaan suoritusta ja voittamista osallistumisen ja yrittämisen sijasta, kun taas taiteessa annetaan arvoa luovuudelle ja innovatiivisuudelle. (Shilling 1993b, 138–139.)

Kun sosiaalisella kentällä annetaan arvoa tietylle ruumiin muodolle, aktiivisuudelle tai suoritukselle, luodaan fyysisen pääoman kategoria. Vaikkakin tietystä fyysisen pääoman muodosta olisi tullut arvostettua, ne dynaamiset periaatteet, jotka muodostavat kentän voivat muuttua. Näin ollen arvostettuina pidetyt ruumiin muodot ja niihin liittyvät arvot voivat myös muuttua. Esimerkiksi yksittäisen urheilulajin arvostus voi nousta tai laskea kuten myös ammattiurheilijan tulot. Muutokset modin kentällä voivat vaikuttaa tiettyjen tyylien, pukeutumisen ja puheen arvostukseen. Tämä tarkoittaa, että tietyn ryhmän tuottama arvostettu

place. Entry into the game takes the form of a quasi-contract, which is sometimes made explicit (the Olympic oath, appeals to 'fair play', and, above all, the presence of a referee or umpire) or recalled to those who get so 'carried away by the game' that they forget it is 'only a game'. By contrast, in the social fields, which are the products of a long, slow process of autonomization, and are therefore, so to speak, games 'in themselves' and not 'for themselves', one does not embark on the game by a conscious act, one is born into the game, with the game, and the relation of investment, illusio, investment, is made more total and unconditional by the fact that it is unaware of what it is. (Bourdieu 1990, 68.)

ruumiin muoto ei takaa sen vaihtoarvon jatkuvuutta. Tiettyihin ruumiisiin liittyvä arvostus muuttuu ajan myötä; kun yhteiskuntien kentät muuttuvat saattaa muuttua myös se, millaisista fyysisen pääoman muodoista palkitaan. (Mt., 138–139.)

Koululiikunnan sosiaalinen kenttä on jossain määrin ”alakenttä” kouluinstituution sisällä, koska – kuten esimerkiksi Rädyn tutkimusryhmän tulokset (ks. luku 4) osoittavat – koulun institutionaalinen kyky- ja älykkyyskäsite liittyy oppiaineiden hierarkiaan sosiaalisina kategorioina, joissa käytännön aineiden ei katsota rakentavan oppilaille yhtä merkityksellisiä kykyjä kuten teoreettisten aineiden. Kärjistäen, koulu siis arvostaa kulttuurista pääomaa, jota pyritään kumuloimaan nimenomaan päähän. Tässä on otettava huomioon myös koulujen väliset erot. On olemassa kouluja, jotka on suunnattu nimenomaan oppilaille, jotka tähtäävät ammattilaisurheilijoiksi ja näissä kouluissa arvostetaan nimenomaan ammattilaisurheiluun liittyvää fyysisen pääoman muotoa.

5.2 Pääomien muodot ja habitus

Bourdieu identifioi pääoman muodoiksi taloudellisen, kulttuurisen, sosiaalisen ja symbolisen pääoman. Taloudellinen pääoma sisältää tulot, varallisuuden, taloudelliset perinnöt ja rahalliset edut. Kulttuurinen pääoma voi olla kolmea muotoa: ruumiillisena olotilana mielen ja ruumiin pitkäaikaisena asemoitumisena, objektivoituna olotilana kulttuurisina tuotteina tai hyödykkeinä ja institutionaalisessa muodossa koulutuksellisinä pätevyyksinä. Sosiaalinen pääoma perustuu verkostoihin ja ryhmäjäsenyyksiin ja se kehittyy suhteiden välityksellä. Symbolinen pääoma on se eri pääomien muoto, jonka ne saavat kun ne havaitaan ja tunnustetaan legitiimeiksi. Kulttuurinen pääoma pitää legitimoita ennen kuin sillä voi olla symbolista valtaa. (Bourdieu 1984; 1986; Skeggs 1997, 8).

Bourdieu analysoi ruumiillistunutta pääomaa kulttuurisen pääoman yhtenä alakohtana; ruumiiseen investoituina kulttuurisena resurssina (Bourdieu 1984; 1986), joka kehittyy sosiaalisen paikantumisen (location), habituksen ja maun välisissä suhteissa. Sosiaalisella paikantumisella Bourdieu tarkoittaa niitä materiaalisia olosuhteita, jotka kontekstualisoivat päivittäistä elämää (Bourdieu 1985).

Habitus rakentuu sosialisatiossa ja materiaalisessa ympäristössä ja on keskeistä sosiaalisten eriarvoisuuksien uusintamisessa. Habitus ei ole vain mielessä vaan myös ruumiissa ja Bourdieun mukaan se tapa, jolla ihmiset kohtelevat ruumistaan paljastaa habituksen syvimmän luonteen (Bourdieu 1984, 190).

Habitus kuvaa sosiaalisen kirjautumista ruumiilliseen (Bourdieu 1977, 1984, 1990; McNay 1999). Bourdieu kehitti habituksen käsitteen, ei vain osoittaakseen, millä tavoin ruumis liittyy sosiaaliseen maailmaan, vaan myös kuinka sosiaalinen on aktiivisesti ruumiissa ja kuinka se todentuu tavoissa “seistä, puhua ja näin ollen myös tuntea ja ajatella” (Bourdieu 1977). Kokemus on aina myös ruumiillinen. Bourdieu (1990, 52) käyttää ”pelin tajua” (*le sens pratique*) kuvaamaan tiedon muotoa, joka on opittu ruumiissa, mutta jota ei voida eksplisiittisesti sanallistaa (McNay 1999, 100–101; ks. myös Jokinen 2004, 296)²⁰. Habitus

²⁰ *Habitus is realized in 'le sens pratique' (feel for the game) a pre-reflexive level of practical mastery (Bourdieu 1990, 52). It is a mode of knowledge that does not necessarily contain knowledge of its own principles ('docta ignoratia') and is constitutive of reasonable but not rational behaviour: 'It is because agents never know completely what they are doing that what they do has more sense than they know' (Bourdieu 1990, 69). The example that Bourdieu frequently uses to explain the concept is of the tennis player whose strokes assume a spontaneous and relatively unpredictable form in a match although they are consciously mechanically practiced. 'Le sens pratique' is a form of*

realisoituu pelin tajussa; esirefleksiivisellä tasolla toimijalla on alttius käyttäytyä tietyllä tavalla, koska koko menneisyys on juurtunut habituksen kestäviin rakenteisiin (McNay 1999, 102).

Bourdieuuta on kritisoitu siitä, että habituksessa korostuu reproduktio. Näen kuitenkin eräiden muiden feministitutkijoiden (esim. McNay 1999; Reay 2004) tavoin, että habitus pitää sisällään muutoksen mahdollisuuden. Esimerkiksi Laura A. Hillsin (2006) mukaan fyysisen

knowledge that is learnt by the body but cannot be explicitly articulated. (McNay 1999, 100–101.)

*Practical sense is a quasi-bodily involvement in the world which presupposes no representation either of the body or of the world, still less of their relationship. It is an immanence in the world through which the world imposes its imminence, things to be done or said, which directly govern speech and action. It orients 'choices' which, though not deliberate, are no less systematic, and which, without being ordered and organized in relation to an end, are none the less charged with a kind of retrospective finality. A particularly clear example of practical sense as a proleptic adjustment to the demands of the field is what is called, in the language of sport, a 'feel for the game'. This phrase (like 'investment sense', the art of 'anticipating' events, etc.) gives a fairly accurate idea of the almost miraculous encounter between the habitus and a field, between incorporated history and an objectified history, which makes possible the near-perfect anticipation of the future inscribed in all the concrete configurations of the objective structures within which it is played out, the 'feel for the game' is what gives the game a subjective sense – a meaning and a raison d'être, but also a direction, an orientation, an impending outcome, for those who take part and therefore acknowledge what is at stake (this is *illusio* in the sense of investment in the game and the outcome, interest in the game, commitment to the presuppositions – *doxa* – of the game). (Bourdieu 1990, 66.)*

ymmärtäminen edellyttää viitekehystä, joka käsitteellistää toimijuuden monitahoisena ja keskeneräisenä. Neuvottelussa sukupuolittuneiden valtasuhteiden ja yksilön vastareaktioiden välillä tunnustetaan muutoksen mahdollisuus. Hills esittää, että Bourdieun työ ja sen sovellutukset auttavat yhdistämään sosiaaliset rakenteet ja ruumiillisen subjektiviteetin tavalla, jossa korostuu valtasuhteiden merkitys eletyissä kokemuksissa (Hills 2006, 540–541).

Maku on habituksen tietoinen ilmentymä ja viittaa prosesseihin, joissa yksilöt preferoivat elämäntyylejään, jotka itse asiassa ovat peräisin materiaalisista rajoituksista. Maku on valinnan tekemistä välttämättömyydestä ja se materialisoituu ruumiissa, palvelee luonnollistamaan ja kasvattamaan niitä erilaisia suhteita, joita eri luokilla on ruumiisiinsa. Se on myös keskeinen yksilöille avoimena olevan fyysisen pääoman laadulle ja määrälle. (Shilling 1991, 1993a; Bourdieu 1984.)

Lähestyn tutkimuksessa sukupuolta ja yhteiskuntaluokkaa dynaamisina, symbolisina ja kulttuurisesti tuotettuina sekä yhteen kietoutuneina muiden eriarvoistumiseen liittyvien sosiaalisten kategorioiden kuten iän, asuinalueen ja etnisyyden kanssa²¹. Vaikkakin Iso-Britannia ja Ranska ovat erilaisia ”luokkayhteiskuntia” kuin Suomi, olen halunnut edellä mainittujen teorioiden avulla tarkastella kriittisesti Suomen tasa-arvoisuutta. Tätä pohdintaa on tehty myös laajemmin Suomessa Tarja Tolosen (2008) toimittamassa kirjassa Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli.

²¹ ks. Skeggs 1997, 2004a, 2004b, 2005; Walkerdine 2003; Adkins & Skeggs 2004; Gillies 2005; Hey 2003; Käyhkö 2006; Tolonen 2005, 2008; Reay 2004.

5.3 Fyysinen pääoma ja ruumiin symbolinen arvostus

Chris Shillingin mukaan (1991, 654) fyysinen on liian merkityksellinen, jotta sitä voitaisiin käsitellä vain kulttuurisen pääoman osatekijänä. Koska fyysisen pääoman kasautuminen edellyttää vapaa-aikaa ja taloudellista pääomaa, yksilöillä on eriarvoisia mahdollisuuksia hankkia itselleen yhteiskunnassa eniten arvostettua fyysistä pääomaa saati muuntaa sitä muiksi pääoman muodoiksi, esimerkiksi urheilu-uraksi. Eri taustoista tulevat kehittävät erilaisia orientaatioita ruumiisiinsa, joiden perusteella he hankkivat erilaisia fyysisen pääoman muotoja. Shilling näkeeekin luokan orientaationa, joka ihmisellä on ruumiiseensa, eikä vain jonain ulkoisena tekijänä, kuten ammattiasemana. (Shilling 1993a, 57–61; 1993b; 1991, 654.)

Fyysisen pääoman käsite on ollut minulle tärkeä juuri edellä mainitusta syystä. Mikäli yhteiskuntaluokalla on jotain tekemistä ruumiillisuuden kanssa, nousee keskeiseksi pohdinta mm. siitä, missä määrin tutkimillani nuorilla on samanlaiset mahdollisuudet hankkia itselleen fyysistä pääomaa ja millaista tämä pääoma voi olla. Onko se esimerkiksi samanlaista tytölle ja pojalle?

Näen fyysisen pääoman kenttäspesifinä. Lainaten Chris Shillingin Bourdieun käsitteellistyksistä kehrittelemää fyysisen pääoman²² käsitettä, fyysinen pääoma ei tarkoita jotakin pysyviä ominaisuuksia, jotka pätevät eri tilanteissa. Fyysisen pääoman kenttäspesifisyys tarkoittaa minulle sitä, että se voi olla muutakin kuin tässä tarkastelemaani liikunnallista kyvykkyyttä ja kompetenssia jos siirrytään eri kentälle. Esimerkiksi Elina Oinaan (2001) tutkimuksessa nuorten naisten ruumiillisuudesta heidän ruumiillinen pääomansa liittyi oikeanlaiseen meikkiin, vaatteisiin, ruumiin asentoihin ja käytäntöihin kuukautisten aikana. Arvostettua

²² *Loïc Waquant (1995) käyttää vastaavaa käsitettä kutsuen sitä ruumiilliseksi pääomaksi.*

fyysistä pääomaa oli ei-seksuaalinen, mutta silti heteroseksuaalinen itsen esittäminen (mt., 75.)

Bourdieuuta on kritisoitu siitä, että hän aliarvioisi sukupuolittuneet prosessit ruumiin orientaatioissa. Beverley Skeggsin mukaan erilaisten ryhmien kulttuuriset piirteet kiinnittävät joitakin ryhmiä paikoilleen ja mahdollistavat toisten liikkuvuuden. Sukupuoli, luokka ja ”rotu” määrittävät sosiaalisia asemia suhteina, joissa pääomat organisoituvat ja arvotetaan. Oleellista on suhteiden ja vallan huomioiminen; se, kenen tai keiden näkökulmat tekevät jostain asiasta arvokkaan ja näin ollen vaihdettavan. Vaihdon järjestelmät voivat olla taloudellisia, mutta myös symbolisia, kulttuurisia ja moraalisia. Esimerkiksi feminiinisyys voi olla kulttuurisen pääoman muoto, mikäli se on symbolisesti legitiimi - tietty versio historiallisesti keskiluokkaan liittyvästä moraalisesta feminiinisyudesta. Koska feminiinisyys ei kuitenkaan ole symbolisesti samalla tavalla hallitseva kuin maskuliinisuus, sitä on analysoitava suhteessa maskuliinisuuteen. (Skeggs 1997, 9; 2004a.)

Skeggsin (2004a) näkemyksessä moraalisen sekä taloudellisen arvostuksen antaminen yksilöille ja ryhmille tehdään arvostamalla tiettyjä ja tietynlaisia ruumiita. Tätä hän kutsuu ruumiiseen kaivertamisen prosessiksi. Arvostus voidaan lukea ruumiista ja se tuotetaan erilaisilla symbolisilla sosiaalisten erontekojen järjestelmillä. Nämä järjestelmät asettavat rajat sille, kuka voidaan tuntea ja miten – sekä myös sille kuka voi tuntea kenet ja miten. Kaivertamisen historia tuottaa merkitsemisen ehdot ja mahdollisuuden valita erilaisia näkökulmia. Tässä prosessissa tiettyihin merkitsemisiin liitetyt arvot saavat myös vaihtoarvonsa. (Mt.; Berg & Kelhä 2007.)

Skeggsin mukaan arvostuksen antaminen tehdään merkitsemällä tiettyjen ruumiiden arvoa. Kaivertaminen merkitsee tapaa, jolla arvostus siirretään ruumiisiin ja luetaan niistä. Kaivertamisen historia tuottaa merkitsemisen ehdot ja mahdollisuuden erilaisiin näkökulmiin. Tässä prosessissa arvo, joka liitetään tiettyihin merkintöihin saa vaihtoarvon. (Skeggs 2004, 12–14.) Skeggsin mukaan hallinnan tekniikat tarvitsevat

moraalisen minän. Otetun näkökulman (eli omien intressien) taustalla ei ole vain valta vaan myös moraali. Miten ihmisiä arvotetaan (erilaisilla kaiverrusjärjestelmillä ja vaihdon järjestelmillä) on aina moraalinen kategorisointi, arvoväite. Arvotus toimii aina sen etujen mukaisesti, joka pystyy nimeämään sen sellaiseksi. Niiden näkökulma, jotka katsotaan legitiimeiksi asettaa arvioinnin toimintaan. Moraaliton minä (self) merkitsee kaikkea vaarallista, häiritsevää, seksuaalista, sitä joka ei kuulu joukkoon - sitä joka uhkaa rajojen ylläpitämistä. (Skeggs 2004; Berg & Kelhä 2007.) Tämä liittyy esimerkiksi koulun heteronormatiivisuuteen (ks. esim. Lehtonen 2003), edellä olevassa historiallisessa tarkastelussa ilmenneeseen hygieniakeskusteluun sekä koulutusinstituution keskiluokkaiseen ideaaliin (esim. Tuomaala 2004).

Erilaiset vaihdon järjestelmät voivat olla taloudellisia, mutta myös symbolisia, kulttuurisia ja moraalisia. Muunto symboliseksi on keskeistä vallan ja epätasa-arvoisuuden ymmärtämisessä: se, mikä on realisoitavissa ja muutettavissa omaisuudeksi resurssina voidaan legitimoita, sille voidaan antaa arvostus ja muuntaa symboliseksi. On kyse tavasta, jolla kulttuuriset piirteet kiinnittävät joitain ryhmiä ja mahdollistavat toisten liikkuvuuden. Ruumiisiin kaivertavat samanaikaisesti erilaiset symbolijärjestelmät ja kaivertaminen tuottaa eroa. Skeggsin näkemyksessä tärkeää on, että opimme tulkitsemaan ruumiita näkökulmista joihin meillä on *pääsy*. (Skeggs 2004.)

5.4 Sukupuoli ja rajatyö

Judith Butlerin (1990; 1993) ajatus performatiivisesta sukupuolesta merkitsee, että sukupuolta ”tehdään” noudattamalla tiettyjä eleitä, liikkeitä ja merkkejä, jotka on totuttu yhdistämään tietynlaisten fysiologisten ominaisuuksien kanssa syntyneisiin. Käsitystä siis pidetään yllä tekemällä omaa sukupuolta, uusintamalla sitä. Keskeinen ajatus on, että sukupuoli ei ole palautettavissa miehen ja naisen väliseen

ruumiilliseen eroon eikä mihinkään alkuperään. Se ei ole olemista vaan tekemistä ja tästä käytetään sekä genealogian että performatiivisuuden nimiä. Tutkittavan asian alkuperäistä tilaa ei siis pyritä löytämään, vaan ollaan kiinnostuneita siitä, miten sukupuoli asiana on rakentunut itsestään selvästi olemassa olevalta näyttäväksi. (Pulkkinen 2000.) Butlerin ideaan kuuluu, että sukupuoli voidaan *tehdä* toisin.

Sukupuolen tekemisestä kirjoitti jo vuonna 1967 Harold Garfinkel. Kesslerin ja McKennan (1978) mukaan eleiden tai ruumiin asentojen tutkiminen sukupuoliominaisuuksina palaa kuitenkin takaisin siihen, että ihmiset on jo ennen asentojen tutkimista jaettu kahteen sukupuolikategoriaan ja implisiittisesti päätelty, että ne eroavat toisistaan. Kesslerin ja McKennan mukaan tietoa tulisi kerätä siitä, miten henkilön tulee käyttäytyä, jotta hänen sukupuolensa kyseenalaistetaan. Tämä viittaa samaan kuin Butlerin särön tekeminen sukupuoleen.

Tarkastellessani Butlerin ja Bourdieun teoretisointeja suhteessa empiiriseen aineistooni (Berg I.), näyttäisi siltä, että Butlerin performatiivisuuden käsite on yhteiskunnan rakenteista irrallinen. Tästä seuraa se, että toisin tekemisen seuraus on toisin tekeminen itsessään. Bourdieun strukturalistisemmassa näkökulmassa toiminta taas kytkeytyy sosiaalisiin rakenteisiin, yhteiskuntaluokkaan ja sukupuoleen. Molempien teoretisoinneissa uudelleen tuottamisen seuraus on kuitenkin sama: sukupuolten epäsymmetrinen suhde, jota Butler kutsuu heteroseksuaaliseksi matriisiksi ja Bourdieu symboliseksi väkivallaksi.

Mutta jos muutos on mahdollista, millaisissa tilanteissa sukupuolten väliset rajat sitten aktivoituvat? Kun sukupuolirajat ovat voimissaan, kuinka ja millä seurauksilla yksilöt voivat yrittää ylittää ”sukupuolijaon” ja saada pääsyn toisen sukupuolen ryhmiin ja aktiviteetteihin (Thorne 1993, 111)?

Thornen mukaan (1993, 64–66) etnisten tai sukupuoliryhmien tarkastelussa tulee tarkastella niitä määrittävää rajaa. Hän käyttää termiä rajatyö (borderwork) käsitteellistämään yli sukupuolirajojen menevää vuorovaikutusta koulussa. Kun sukupuolirajat aktivoituvat, löyhä

kokonaisuus ”tytöt ja pojat” vahvistuu ”tytöiksi” ja ”pojiksi” erillisinä ja konkreettisina ryhminä. Kun vielä tietoisuus sukupuolesta dikotomiana korostuu muiden sosiaalisten määrittelyjen siirtyessä syrjään, syntyy näkemys ”tytöistä” ja ”pojista” jopa toisilleen vastakkaisina ryhminä. Thorne kirjoittaa sukupuolten rajojen olevan episodisia ja epäselviä. Rajatyöhön tulisi hänen mukaansa yhdistää rinnakkainen termi – kuten ”neutralointi” – kuvaamaan prosesseja, joiden avulla neutraloidaan tunnetta sukupuolesta vastakkaisena jakoperusteena. Tilanteissa, joissa tytöt ja pojat toimivat yhdessä sukupuolesta voi tulla merkitsevä ja rajoja herättävä tai vaiettu. Thorne viittaa yksilötason analyysiin, jossa jokaisella on pysyvä sukupuolen kategoria ja yksilöllistä sukupuolta rakennetaan puheella, pukeutumisella, liikkumisella (myös West & Zimmerman 1987). Analyysin siirtyessä ryhmiin ja tilanteisiin sukupuolesta tulee epävakampi. Poika on aina ”poika” ja tämä vaikuttaa kaikkeen kokemukseen. Joissain vuorovaikutustilanteissa hän voi olla tietoisempi tästä identiteettinsä puolesta kuin joissain muissa. (Thorne 1993, 84–85.)

Thornen rajatyö konkretisoi Butlerin performatiivisia, joka on teatraalinen teko. Rajatyö tuo performatiiville kontekstin sekä vastaa paremmin nimenomaan ryhmätasolla identiteetin muotoutumisen problematiikkaan. Sukupuoli rakentuu koulun käytännöissä performatiivien myötä. Habitus, ruumiillisuus, on strateginen osa tätä, mutta habitusta myös muokataan. Yhteistä sekä Bourdieulle että Butlerille ovat aika ja toisto. Ajallisuus tulee paremmin esiin habituksessa, jolla on historia; toisto on jotain opittua ja aiemman päälle ja lomaan kasautuvaa.

Peruskoulun 7. luokkalaisilla naisten ja miesten ruumiiden keskimääräiset suhteet voivat olla tässä vaiheessa ylösalaisin; tyttöjen ruumiit ovat isompia ja vahvempia kuin poikien. Carrie Paechterin (2003) mukaan urheilusta itsestään tulee yhteisyyksien erottelun merkki. Urheilevat ja vielä pienikokoiset pojat luottavat symboliseen ruumiiseen, lupaukseen tietynlaisesta urheilevasta ruumiista tulevaisuudessa. Pojat

sulkevat pois mahdollisuuden, että samanikäiset tytöt saattaisivat olla kiinnostuneita tai tietää urheilusta. Tämä liittyy Paehcterin mielestä yhteisöjen tai yhteisyyksien epävarmoihin rajoihin (mt., 148) ja näin ollen samaan asiaan, jota Thorne kuvaa rajatyöllä.

5.5 Fyysinen pääoma, habitus, vaikutelman antaminen ja performatiivisuus

Fyysisen pääoman käsite kytkeytyy omassa ajattelussani habituksen käsitteeseen sekä Goffmanin vaikutelman antamisen – käsitteeseen. Tämän yhteyden on vetänyt myös Bourdieu itse²³. Niin ikään Loïc Waquantin (1995) tutkimuksessa ammattilaisnyrkkeilijöistä ruumis on keskeinen resurssi goffmanilaisittain vaikutelman antamisessa. Esimerkkinä hän käyttää nyrkkeilijöiden tapaa ajella päänsä ennen ottelua näyttääkseen pelottavammilta.

²³ *Thus the social world is both the product and the stake of inseparably cognitive and political symbolic struggles over knowledge and recognition, in which each pursues not only the imposition of an advantageous representation of himself or herself, with the strategies of 'presentation of self' so admirably analysed by Goffman, but also the power to impose as legitimate the principles of construction of social reality most favourable to his or her social being (individual and collective, with, for example, struggles over the boundaries of groups) and to the accumulation of a symbolic capital of recognition. These struggles take place both in the order of everyday existence and within the fields of cultural production, which, even if they are not oriented towards this sole end, like the political field, contribute to the production and imposition of principles of construction and evaluation of social reality. (Bourdieu 1997/2000, 187.)*

Katson habituksen liittyvän siihen, millä sen aspekteilla annetaan jokin vaikutus jollakin tietyllä kentällä. Näen siis myös tiettyjen habituksen aspektien olevan kenttäspesifejä. Toiminnan tasolla tämä vaikutus annetaan mikrovuorovaikutuksen tasolla näyttämöllä, jolla performointi on sama asia kuin vaikutelman antaminen habituksen avulla. Vaikutelma sukupuolesta – tai ylipäätään johonkin sosiaalisen ryhmään kuulumisesta – annetaan esimerkiksi siis ulkoisten tuntomerkkien (vaatetus, kampaus), käyttäytymisen (eleet, puhe) sekä ylipäätään tietyllä kentällä olemisen avulla.

Bourdieuin habituksen käsite sekä Goffmanin vaikutelman antaminen tai itsen esittäminen liittyvät yhteen myös sikäli, että Bourdieu ajattelee habituksen toimivan esitietoisella tasolla ja Goffman puolestaan, että vaikutelman antaminen ei ole tietoista tai tavoitteellista toimintaa. Bourdieuin mukaan habituksen muuttuminen edellyttää uusia kokemuksia, mutta pelkkä tietoisuus ei hänen mielestään riitä, vaan tarvitaan myös vastaharjoittelua (countertraining, Bourdieu 1997/2000). Vastaharjoittelu puolestaan saattaa olla sama asia, mitä Butler tarkoittaa toisin toistamisella. Olipa kyse vastaharjoittelusta tai toisin toistosta, oleellista on että ne tapahtuvat sosiaalisissa suhteissa ja sosiaalinen vuorovaikutus vasta aiheuttaa – tai ei aiheuta – toisin toiston seuraukset yksilölle.

Judith Butlerin performatiivisuuden ideaa ja Goffmanin itsen esittämisen tematiikan välistä suhdetta on käsitellyt väitöskirjassaan Elina Oinas (2001), performatiivisuuden idean ja Bourdieuin habituksen välistä suhdetta taas Tarja Tolonen (2001). Tarja Kankkusen (2004) etnografisessa väitöskirjatutkimuksessa peruskoulun kuvataideopetuksesta on hyödynnetty Barrie Thornen ”gender play” -metaforaa sekä rajatyön käsitettä, Butlerin performatiivisen sukupuolen ajatusta sekä Goffmanin ”genderismejä” sekä näyttämön ideaa.

Omassa tutkimuksessani olen hyödyntänyt näiden teoretisointien lisäksi Bourdieuin relationaalisia sosiaalisen kentän, pääomien sekä habituksen käsitteitä. Tässä tutkimuksessa ei ole keskitytty ruumiin

hexikseen (ks. Bourdieu 1997/2000), jolloin esimerkiksi vaatetusta ja ulkoiseen olemisen tapaan liittyviä seikkoja olisi tarkasteltu enemmän. Katson habituksen olevan tutkimusongelmieni kannalta oleellisempi käsite, jossa korostuu ruumiin sosiaalinen ulottuvuus.

Sekä Butlerin performatiivisuuden, Goffmanin vaikutelman antamisen – tai itsen esittämisen – sekä Bourdieun habituksen käsitteille on ymmärtääkseni yhteistä, että ne eivät tee oletusta ”minästä” (ks. Oinas 2001, 27–45, s. 31 erilaisesta tulkinnasta; Peräkylä 2005). Tietyissä mielessä minää ei ole, eikä se ole edes välttämättä relevanttia, koska analyysin kohteena ovat suhteet tai positioiden ottamiset fyysisessä ja sosiaalisessa maailmassa (ks. Bourdieu 1997/2000, 130).

Bourdieuun käytännön käsite pohjautuu hänen teoretisointiensa alkuaikojen etnografiseen työhön, jossa hän tarkastelee laajemmin arjen rakentumista. Yksinkertaistaen, käytännöllä Bourdieu tarkoittaa ymmärtääkseni sosiaalista todellisuutta (ks. Bourdieu 1994/1998). Käytännön taju on teoreettisanalyttinen käsite. Pelin taju puolestaan on metaforinen ja havainnollistava käsite. Pelin käsite operoi tässä työssä myös eri teoreettisten kytkentöjen kautta, joissa se on samalla niitä kokoava käsite. Thorne käyttää käsitettä ”gender play”, Goffman ”playing the role/part”, Butler performatiivisuutta, jossa naista tai miestä ”esitetään” (play) sekä Bourdieu toiminnan logiikkaa kuvatessaan toimijoita kentällä ja kentän dynaamista rakennetta.

Goffmanin tutkimusten keskeinen lähtökohta on minän ja roolin välisen eron torjuminen. Goffmanille (1959) minän esittäminen ei tarkoita jo olemassa olevan sisäisen minän esittämistä ulkoiselle yleisölle. Esittäminen on kaikki, mitä on. Se on minä. Tästä seuraa Vivien Burrin tulkinnan mukaan (Burr 2002/2007, 82) sen hyväksyminen, että se mitä kutsumme minäksi, voikin olla jotakin jatkuvasti muovautuvaa, kiisteltyä, jotakin mikä vahvistetaan tai torjutaan sosiaalisessa kanssakäymisessä. Tällä on käsitykseni mukaan myös yhdenmukaisuutta feministiseen poststrukturalistiseen tapaan hahmottaa minuutta.

Burrin (mt. 82–83) mukaan Goffmanin ajatukset tekevät ihmisestä myös toimijan, koska ”tarvitaan reflektiivinen näyttelijä, joka tarttuu rooleihin ja määrittelee tilanteita, joka jatkuvasti valvoo ja arvioi omia ja toisten esityksiä ja yrittää etäännyttää itsensä toisista rooleista – joku joka yleisemminkin orkesteroi minän esittämisen. Hän erottaa toisistaan ihmisen ’luonteena’, minänä, joka syntyy sosiaalisissa kohtaamisissa ja ihmisen ’näyttelijänä’, joka opettelee ’roolin’, elättelee esityksiin liittyviä toiveita ja pyrkimyksiä ja suhtautuu tahdikkaasti muiden esityksiin.” Goffmanin näkemys ei kuitenkaan tarkoita, että sosiaaliset tekijät määräävät ihmisen.

Goffman on käsitellyt myöhemmässä tuotannossaan eksplisiittisemmin sukupuolen tematiikkaa artikkelissa *The arrangement between sexes* (1977) sekä kirjassa *Gender Advertisements* (1979). Artikkelissaan (1977) hän käsittelee sitä, miten sukupuolieroja esitetään oikeutuksena sosiaalisille järjestelyille ja ennen kaikkea sitä, miten yhteiskunnan institutionaalinen toiminta saa tämän järjestelyn kuulostamaan pätevältä (esimerkiksi sukupuolitettu työnjako, seurustelu ja kohteliaisuuskäytännöt, ulkonäkö ja työnsaanti, kokoerot ja voima). Tätä Goffman tarkastelee institutionaalisen refleksiivisyyden käsitteen avulla. Sukupuoleen liittyvistä yksilön käyttäytymiseen liittyvistä käytännöistä hän käyttää nimitystä genderism. Esimerkkinä hän käyttää koulun jononmuodostusta sukupuolen perusteella tyttöjen ja poikien jonoihin. Tämä ilmaisee hänen mukaansa institutionaalista genderismia, joka puolestaan on organisaation, ei henkilön käyttäytymisen muoto.

Goffmanin (1979) *Gender Advertisements* käsittelee sitä, kuinka mainokset kuvaavat meille sitä kuinka ajattelemme naisten ja miesten käyttäytyvän, eivät välttämättä sitä, kuinka me itse asiassa käyttäydymme naisina ja miehinä. Nämä kuvaukset palvelevat sosiaalista tarkoitusta, vakuuttaen että tämä on se millaisia naiset ja miehet ovat tai haluavat olla tai heidän pitäisi olla, ei vain suhteessa itseensä vaan myös suhteessa muihin. Kuvaukset suuntaavat naisia ja miehiä naisen ja

miehen ideaan, jotka toimivat suhteessa toisiinsa laajemmalla näyttämöllä, joka on sosiaalinen elämämme. Tämä palvelee yhteiskunnan essentiaalisen järjestyksen säilyttämistä, joka jatkuu siihen osallistuvien todellisista kokemuksista riippumatta. (Mt.)

Kankkunen (2004) käytti omassa etnografiassaan videoita ja still-kuvia jäljittääkseen sukupuolen esityksiä ja asetelmia tarkastellen niitä Goffmanin tavoin ”kuvaelmina”. Nämä kuvaelmat ovat kuin eleiksi kiteytyneitä käsityksiä ja odotuksia sukupuolten välisistä suhteista, tehtävistä, spesifiyksistä. Kankkunen toteaa (2004, 53), että sukupuolikuvaelma lähenee ajatusta sukupuolesta performanssina tai esityksenä tai toisaalta eleessä ja tyylissä ilmenevänä. Videoissa ja kuvissa visuaalinen kieli, asennot, paikat, liike ja ääni toimivat keskustelun merkitysankkureina.

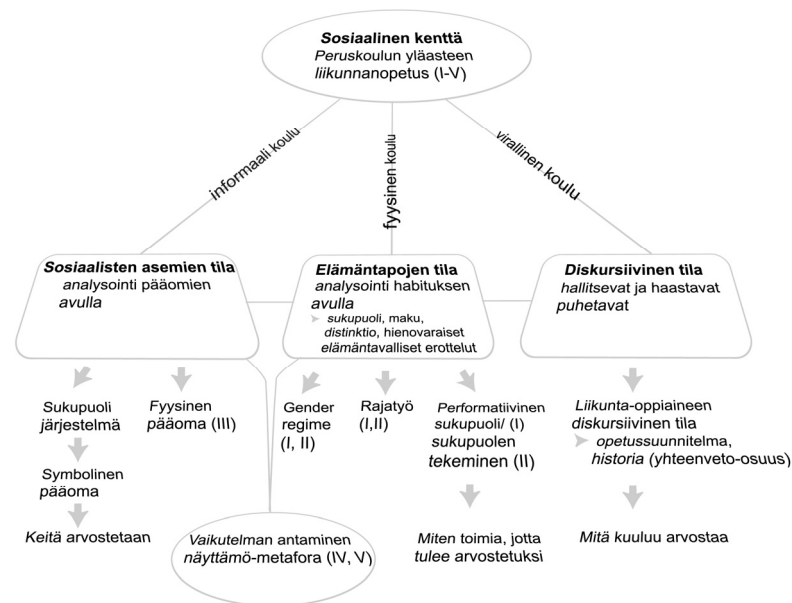
Kysymykseen minuudesta liittyy myös kysymys sukupuolen ytimeistä. Tarja Tolosen mukaan (2001, 39–40) toistojen, niissä muotoutuneiden odotusten ja niihin liittyvien riskien ja muutosten kautta muotoutuvat sukupuolityylit eli erilaiset tavat toistaa sukupuolta. Hänen mukaansa sukupuolityyli syntyy tavasta jolla toistot, performanssit tehdään. Tolonen olettaa Butlerin tavoin, että tämän sukupuolityylin takana ei ole sukupuolen ydintä, vaan että sukupuolityyli muotoutuu monesta sosiaalisesta tasosta. Yksi muokkaaja on habitus: maku, elämäntapa ja havainnointitapa sekä tapa kantaa ruumiillisuutta. Näiden sukupuolityyliin myötä yksittäiset tytöt ja pojat sijoittivat ja vaihtelivat positioitaan kouluyhteisössä Tolosen (mt.) tutkimuksessa.

Havainnollistan työni teoretisointien välisiä suhteita sekä analyysin rakentumista oheisella kuviolla. Kuvio pohjautuu Susanna Hannuksen, Jaakko Kaukon, Heli Kynkäänniemen, Hannele Pitkäsen, Mari Simolan, Janne Varjon ja Eero Väätäisen (Hannus ym. tulossa) yhdessä kehittämään synteesiin Bourdieun i) sosiaalisten asemien tilaa, ii) elämäntapojen tilaa sekä iii) diskursiivista tilaa koskevan analyysin rakentumisesta (ks. Bourdieu 1994/1998, 2002). Olen soveltanut Hannuksen ym. (tulossa) kehittelyä siten, että esitän lisäksi, kuinka

Gordonin ym. (2000a) analyttisiä koulun tasoja, Goffmanin näyttämön ja vaikutelman antamista, Butlerin performatiivisen sukupuolen ja Barrie Thornen gender playn ja rajatyön teoretisointeja on käytetty tässä työssä ja kuinka ne ajattelussani suhteutuvat Hannuksen ja kumppaneiden synteisiin Bourdieun analyysistä.

Kuvio on esitetty kolmiulotteisesti taaksepäin kallistettuna, koska en näe sen sisältöjen olevan hierarkkisessa suhteessa toisiinsa.

Kuvio 1. Työssä käytettyjen teoretisointien suhde sekä analyysin rakentuminen



6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA – KYSYMYKSET

Selvitän tutkimuksessa informaalin koulun (Gordon, Holland & Lahelma 2000a) oppilashierarkioiden muodostumista liikuntatuntien pedagogisissa käytännöissä (Berg IV.). Yhtäältä keskityn siihen, miten sukupuoli ja sosiaaliluokka kietoutuvat toisaalta ruumiillisen pääoman (Bourdieu 1984;1986; Shilling 1991;1993a) tuottamiseen koululiikunnassa ja sen ulkopuolella urheiluharrastuksissa (Berg III.). Toisaalta olen kiinnostunut siitä, miten arvostettu tai legitiimi ruumiinmuoto ylipäänsä syntyy jossakin tietyssä kontekstissa (Berg I.; Berg & Lahelma II.).

Näen muodollisesti yhteiset liikunnanopetuksen tavoitteet (PEOPS 2004) ristiriitaisina, koska oletan niiden sukupuolineutraalisuuden sekä normatiivisen individualismin retoriikan²⁴ tuottavan sukupuolta

²⁴ *Normatiivinen individualismi on normatiivista sikäli, että jokaisella on oikeus tulla kohdelluksi (anonymina) yksilönä. Se on normatiivista myös siinä, että se on odotettu, tavallinen tapa puhua julkisesti riippumatta siitä kuka puhuja on ja puhuuko hän itsestään vai jostakin toisesta. Se sisältää myös normeja: odotettua subjektiviteetin muotoa. Normatiivinen individualismi ei ole persoonallinen tapa puhua itsen ainutlaatuisesta yksilöllisyydestä, vaan se olettaa jonkinlaista anonymiteettia. Yksilö ymmärretään jonkin sosiaalisen ryhmän*

sukupuolineutraalin varjossa (ks. Ronkainen 2001). Ohjaamalla tietyn biologisen sukupuolen perusteella ruumiin liikuttamisen tapoja kohti tiettyjä lajeja, ruumiin esteettistä puolta tai ruumiin voiman kasvattamista, merkataan näitä ryhmärajoja selkeästi ja tehdään oletus kaikkien tyttöjen ja poikien keskinäisestä samanlaisuudesta ryhmän sisällä.

Kysyn tutkimuksessani: Millaisia ryhmärajoja tai -jakoja liikunnanopetukseen liittyy eli miten sosiaaliset eronteot merkityksellistyvät koulun liikunnanopetuksessa?

Alaongelma 1: Miten a) oppilaan b) opettajan c) tutkijan sukupuoli merkityksellistyy koulun liikunnanopetuksessa?

Alaongelma 2: Miten tytöt ja pojat tulkitsevat koulun liikunnanopetuksessa asettuvat tavoitteet feminiinisen/maskuliinisen ruumiin rakentamisesta? Millaista fyysistä pääomaa ja toimijuutta nämä tulkinnat mahdollistavat?

Näen sosiaalisten erontekojen olevan monin tavoin limittäisiä ja päällekkäisiä. Tämän vuoksi olen pyrkinyt kuljettamaan kaikissa artikkeleissani erilaisia liikuntatunneilla läsnä olevia ryhmäjakoja (sukupuoli, liikunnalliset taidot, suosio, ikä). Artikkelit on esitetty luentatapojen mukaisessa järjestyksessä. Kahdessa ensimmäisessä artikkelissa analysoidaan sosiaalisen kirjautumista ruumiiseen bourdieulaisessa ja feministisessä abstraktimmassa viitekehyksessä käyttäen habituksen käsitettä. Kolmannessa artikkelissa analysoidaan liikuntataidoista ja kompetenssista rakentuvaa fyysistä pääomaa yksilöllisenä resurssina ja ryhmärajojen muovaajana. Kahdessa

yksittäiseksi edustajaksi. Tässä mielessä normatiivinen individualismi kieltää erot ja luo subjektipositioita, jotka olettavat tietynlaisia samuuksia. Normatiivisen individualismin retoriikka luo abstraktin yksilön subjektiposition, joka on avoin myös naisille. Toiseksi se rajoittaa sukupuolisensitiivisen puheen retorista tilaa. (Ronkainen 2001, 48.)

viimeisessä artikkelissa liikuntataidot, fyysinen pääoma ja oppilaiden väliset valtasuhteet asetetaan goffmanilaiseen viitekehykseen ja tarkastellaan sukupuolen ohella myös muunlaisia eronteon perusteita.

Yläkysymykseen olen vastannut artikkeleissa I., III. ja IV. Alaongelmaan 1 a ja b olen vastannut artikkelissa II. Alaongelmaan 1c vastaan artikkelissa V. Toiseen alaongelmaan vastaan artikkelissa III.

7 ETNOGRAFINEN METODOLOGIA

Metodologisesti tutkimus paikantuu feministiseen etnografisen koulututkimuksen (esim. Gordon, Holland & Lahelma 2000a, 2000b; Tolonen 2001; Palmu 2003; Kankkunen 2004; Lappalainen 2006; Lappalainen ym. 2007; Hakala 2007) kenttään.

Etnografia merkitsee kansoista kirjoittamista ja sen ideana on osoittaa, kuinka sosiaalisia toimintoja jossakin kulttuurissa voidaan ymmärtää ulkopuolelta toisen kulttuurin näkökulmasta katsoen. Etnografiassa tutkija osallistuu tutkimusprosessiin ja siihen todellisuuteen, jota tutkii ja samalla myös tuottaa yhdessä tutkittavien kanssa. Tavoitteena on analysoida mahdollisimman monipuolisesti kulttuurisia ja sosiaalisia prosesseja sekä toimijoiden niille antamia merkityksiä. Tutkimusvälineenä toimii tutkija. (Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen 2000.) Tutkimuksen luonteeseen kuuluu myös, että tutkimus käynnistyy väljän suunnitelman varassa ja tutkimustehtävä hahmotetaan yhteisön toimintaa jo jonkin aikaa seurattua. Toimintaa seurataan niin kauan, että sen lainalaisuudet ja rutiinit alkavat hahmottua.

Analyysiini on vaikuttanut feministinen materialismi (Gordon 2008; Jackson 2001), erityisesti ajatus siitä, että feministisessä kulttuuritutkimuksessa tulisi palata analysoimaan etnografisesti yhteiskunnan ja kulttuurin empiirisyttä (McRobbie 1997; ks. myös Gordon ym. 2000a). Näin päästään kiinni prosessissa oleviin sosiaalisiin ja kulttuurisiin muutoksiin ja subjektiviteetteihin – tapoihin ymmärtää

yksilön kokemuksia – joita nämä muutokset tuottavat (Gordon 2008, 18–34).

Sirpa Lappalainen kirjoittaa kirjassa *Etnografia metodologiana* (2007, 10–14) etnografiselle tutkimukselle ominaisena, että aineiston tuotanto, tulkinta ja teoretisointi kulkevat limittäin; tutkimuksen kulku ei aina näin ollen taivu lineaariseen raportoinnin muotoon. Hän jatkaa, että tieto ja tietäminen on aikaan, paikkaan ja tietäjään kiinnittynyttä, kontekstuaalista ja materiaalista (ks. myös Hakala & Hynninen 2007; Jackson 2001). Etnografinen tutkimusperinne tunnustaa havainnointitutkimuksen subjektiivisuuden. Kentältä saatu ”tieto”, kuvaukset ja tarinat suodattuvat ja valikoituvat tutkijan kautta. Tavallaan koko sosiaalitiede on osallistuvan havainnoinnin muoto, koska sosiaalista maailmaa ei voi tutkia olematta osa sitä (Atkinson & Hammersley 1994, 249).

Tutkimukselleni keskeistä on ollut Tuula Gordonin ja Elina Lahelman viitoittama suomalainen kouluetnografinen tutkimus (Gordon, Holland & Lahelma 2000a ja b), jossa kiinnostuksen kohteita ovat erot ja eriarvoisuus ja joka on kontekstualisoitu kriittiseen yhteiskunta-analyysiin (ks. tarkemmin Lahelma & Gordon 2007). Monen suomalaisen kouluetnografin keskeinen kiinnostuksen kohde on ollut sukupuoli, jota on analysoitu suhteessa muihin eron ulottuvuuksiin; esimerkiksi kansalaisuuteen (Lappalainen 2006), yhteiskuntaluokkaan (Käyhkö 2006), tiloihin, ruumiillisuuteen ja nuorten tyyliin (Tolonen 2001) sekä eri oppiaineisiin (Palmu 2003; Kankkunen 2004).

Metodologinen erityispiirre tutkimuksessani on, että naispuolisena tutkijana ylitin kouluinstituution liikuntaryhmien jakoperustan, jossa pojat ja tytöt on yleensä jaettu sukupuolensa perusteella erillisiin ryhmiin, joita opettaa samaa sukupuolta oleva liikunnanopettaja. 31-vuotias nainen ei voi olla 13-vuotias poika, mutta ei myöskään tyttö. En olisi kuulunut myöskään liikunnan painotettuun sekaryhmään, koska en onnistunut saamaan (tyttöjen tai poikien) kuntotestissä tarpeeksi hyviä

pisteitä. Rikoin siis metodologiallani instituution useampaa rajaa ja tein monenlaista rajatyötä (ks. Thorne 1993).

7.1 Feministinen etnografia

Koulutustutkimuksessa feminististen etnografien tehtävänä on ollut tyttöjen nostaminen tutkimuksen keskiöön ja sittemmin erojen ja erilaisuuksien ja niiden sukupuoleen kietoutumisen miettiminen (Gordon, Holland & Lahelma 2001). Silti tutkijan katse kiinnittyy usein esimerkiksi koulussa kovaäänisiin poikiin (esim. Gordon, Lahelma & Holland 2004) ja poikien keskinäiseen vuorovaikutukseen, vaikka feministisenä tutkijana olisikin herkkä stereotyyppioille sekä eroille eri tyttöjen ja poikien kesken.

Beverley Skeggs (1994) tarkastelee omaa etnografista väitöskirjaprosessiaan pohtien, kuinka tieto on tuotettu. Tarkastelemalla etnografisen analyysin erityisyyttä sekä kirjoittamista, hän osoittaa kuinka etnografia on teoria tutkimusprosessista. Skeggsin etnografiaa määrittää sen suhde teoreettisiin asemointeihin, feministiseen etnografiaan. Hänen mukaansa feministinen etnografia eroaa muista etnografioista siinä, että jälkimmäisissä normalisoidaan teoreettiset positiot.

Skeggsin (1994, 77) mukaan etnografia tulee määritellyksi myös sen kautta mihin ongelmaan päätetään keskittyä; kysymyksiin, joita kysytään; aikaan, jota pidetään tarpeellisena sekä siihen miten tämä aika käytetään; suhteisiin, joita tutkittaviin muodostetaan sekä tapaan, jolla päätetään valikoida ja kirjoittaa etnografiasta. Nämä ovat kaikki hänen mukaansa teoreettisesti määrittyviä positioita. Kaikkia tutkimusprojekteja strukturoi Skeggsin mukaan kolme perustavaa laatua olevaa kysymystä:

- 1) Mikä on tiedettävissä? Tämä on ontologinen kysymys, joka käsittelee niitä oletuksia, joita halutaan tehdä todellisuuden luonteesta
- 2) Mikä on tietäjän suhde tiedettyyn? Tämä on epistemologinen kysymys niistä oletuksista, joita tehdään tässä prosessissa ja se riippuu siitä kuinka todellisuus nähdään (ontologia). Epistemologiat ovat teorioita tiedosta.
- 3) Kuinka asioita saadaan selville? Tämä on metodologinen kysymys, johon vastaaminen riippuu siitä, mitä päätöksiä/valintoja on tehty ontologiasta ja epistemologiasta. Ne tavat, joilla näihin eri kysymyksiin on vastattu tai ne on jätetty huomiotta tutkimusprosessissa, osoittavat erilaisia etnografien teoreettisia positioita.

Skeggs positioi oman ontologiansa feministiseksi. Hänen olettamuksensa oli, että tutkimuksen kohteena olleiden työväenluokkaisten naisten todellisuus oli spesifi, josta oli tullut näkymätön tiedon seksuaalisen jaon kautta. Feministinen ontologia pitää hänen mukaansa sisällään myös sen, että feministien tuottama tieto on erilaista. Tutkijalla ja tutkittavilla on erilaisia diskursiivisia resursseja, joihin liittyvät myös luokka ja ”rotu”. Tällä ei tarkoiteta sitä, että naisten kokemusten samanlaisuus tekisi tutkimuksesta feminististä, koska tällöin kiellettäisiin valtasuhteet ja erot naisten välillä. Skeggsin mukaan kaikkien feminististen ontologioiden tulee ottaa huomioon eri ryhmien mahdollisuudet pääsystä tarjolla oleviin diskursiivisiin positioihin. Tämä koskee niin tutkijaa kuin tutkittaviakin.

Feministinen epistemologia liittyy Skeggsin (1994, 78–79) tapauksessa esimerkiksi siihen, että monet miespuoliset tutkijat on normalisoitu tutkimusprosessissa; he voivat astua ulos sukupuolestaan, mutta nuoria naisia tutkivaa naista pidetään feministinä. Tietoisuus pääsystä erilaisiin diskursiivisiin positioihin, normalisaatio ja objektifikaatio liittyvät siihen, että voimme tuottaa vain osittaista tietoa.

Koska sosiaaliset suhteet muotoilevat kokemusta, ne muotoilevat myös siitä kirjoittamista. Feministinen metodologia liittyy puolestaan siihen, että feministinen tutkimus painottaa valtasuhteita (mt., 79–80).

Etnografisen analyysin tasolla Skeggs kuvaa sitä, kuinka hänen eri aikoina lukemansa erilaiset teorit herkistivät hänet katsomaan eri asioita. Tutkimus näyttää erilaiselta riippuen valituista teoreettisista viitekehyksistä.

Janet Holland kollegoineen (1998) on käyttänyt termiä ”the male-in-the-head” kuvaamaan sitä, miten olemme sosiaalistuneet pitämään miestä normina. ”Mies mielessä” tulee omassa tutkimuksessani esiin monessa kohtaa. Runossa, jolla tämä väitöskirja alkaa, siinä että olen kirjoittanut ylipäättään pidempiä kuvauksia ja ihmettelynaiheita poikien tunneilta ja esimerkiksi siinä, että kenttämuistiinpanoissani olen alkanut verrata tyttöjen tunteja ja heidän suorituksiaan poikien tunteihin ja suorituksiin.

Ajattelen, että tutkimuksestani on tullut feminististä etnografiaa vasta tutkimusprosessin etenemisen myötä. Olen kylläkin pohtinut jo ennen kenttätöiden aloittamista päiväkirjassani, miksi poikien tunneille osallistuminen tuntuu minusta etukäteen vaikeammalta kuin tyttöjen tunneille. Kenttätöiden aikana vaikuttaa kuitenkin jälkikäteen ajateltuna siltä, että olen pyrkinyt todistelemaan itselleni jotain suhteessani poikiin ja että minulle on ollut jotenkin tärkeämpää lunastaa oikeutus läsnäolooni juuri poikien ryhmissä. Pojista ja poikien fyysisistä urheilusuorituksista oli jo ennen kenttätöitäni, elämäni aikana, tullut normi, jota vasten tyttöjen suoritukset sekä omat urheilusuoritukseni naisena on suhteutettu.

Alun perinkään en lähtenyt tekemään etnografiaa pelkästään tyttöjen liikunnanopetuksesta. On olemassa monia tutkimuksia nuorten naisten ruumiillisuudesta (esim. Wright 1996; Oinas 2001; Liimakka 2004; 2008; Oliver & Lalik 2004), joissa tutkimus käsittelee tyttöjä ja naisia. En voi siis sanoa nostaneeni tyttöjä tutkimukseni keskiöön, koska olen tutkinut sekä tyttöjä että poikia.

Tutkijana en itsekään ole sukupuolijärjestelmän ulkopuolella ja se näkyy mielestäni siinä, että toisissa tilanteissa näytän olevan tietoisempi

tästä ja välillä toimin täysin päinvastoin kuin haluaisin tai minun ”pitäisi”. Pyrkimykseni on kuitenkin ollut nostaa esiin koulun liikunnanopetuksesta tilanteita, joissa miesnormia tuotetaan. Mikäli olisin rakentanut työn painotuksen siten, että olisin korostanut tyttöjen emansipoitumista ja toimijuuden rakentumista, olisi tätä saatettu lukea osoituksena tasa-arvon toteutumisesta liikunnanopetuksessa.

Lisäksi käytän teoreettisessa tarkastelussa relationaalisia käsitteellistyksiä, jotka ovat muokanneet näkemystäni ja toisaalta näkemykseni on vaikuttanut siihen, mihin teoreettisiin keskusteluihin olen päätenyt työssäni. Samasta syystä olen pyrkinyt artikkeleissani siihen ratkaisuun, että kussakin artikkelissa käsitellään sekä tyttöjä että poikia ja/tai nais- ja miesopettajia. Tekstin tasolla olen siis tuonut samanaikaiseen tarkasteluun sosiaalisessa todellisuudessa, liikuntatuntien käytännöissä, erilliset ryhmät.

7.2 Tutkijan rooli etnografisessa tutkimuksessa

Tutkijan rooli kouluetnografiassa voi vaihdella riippuen usein esimerkiksi siitä, ovatko tutkimuksen kohteena opettajat vai oppilaat ja heidän kulttuurinsa (esim. Gordon ym. 2000). Minun paikkani koulussa muistuttaa Debbie Epsteinin (1998) roolia, jota hän kuvaa artikkelissaan ”*Are you a girl or are you a teacher?*” *The “Least Adult” Role in research about Gender and Sexuality in a Primary School*. Kuten Epstein, pyrin integroitumaan oppilaisiin niin hyvin kuin mahdollista, oppimaan heiltä ja näkemään asiat heidän näkökulmastaan. Myös muut ovat kuvanneet tätä vähiten aikuisen roolia, jossa tutkijan on jatkuvasti muistutettava itseään käyttäytymästä kuten muut läsnä olevat aikuiset. Oppilaiden – ja joskus henkilökunnankin – saattaa olla myös vaikea mieltää kouluun aikuista, joka ei ole opettaja, kuten monet ovat omissa

tutkimuksissaan todenneet (esim. Lappalainen 2002, 2006; Russell 2005).

Opettaja-aikuisen roolista sekä opettajaan suuntautuvasta tutkijasta minun ja monien muiden tutkijoiden roolit siis eroavat siinä, että opettaja on aktiivisesti kontaktissa lapsiin ja meidän kaltaisemme tutkijat odottavat lasten lähestyvän meitä omine kysymyksineen ja kommentteineen. Käytännössä minulle tämä tarkoitti sitä, että en viettänyt aikaani opettajien huoneessa, en puuttunut kurinpidollisiin asioihin enkä opettanut. Vietin tauot oppilaiden kanssa, kuljin koulumatkoja heidän kanssaan, vaihdoin vaatteita tyttöjen pukuhuoneessa ja saatoin joskus lintsata tunnilta. Minimoin myös keskusteluni opettajien kanssa kuulumisten vaihtoihin tai käytännön asioihin ja etenkin alussa keskustelin oppilaiden kanssa aina kun he itse halusivat puhua kanssani. Kenttätyön kuluessa aloin lähestyä oppilaita itsekin (vrt. Gordon ym. 2006).

En ajattele, että voisin ymmärtää kaiken tutkittavien kannalta. Tutkijana voin vain välittää eteenpäin niitä valikoituja puolia tai osia tutkimieni nuorten ja heidän opettajiensa elämästä, joita he ovat minulle näyttäneet (Skeggs 1994) ja joista minä olen valinnut osan tässä esitettäväksi.

Koska en ollut omaa kouluaikaani lukuun ottamatta ollut liikuntatunneilla, enkä myöskään liikunnanopettaja, arvelin että minun on syytä pyrkiä olemaan olettamatta kovin paljon etukäteen. Tässä vaiheessa olin kirjoittanut suomalaisesta liikuntakulttuurista survey-aineiston valossa (Berg 2005) ja minun oli tarkoitus sisällyttää myös tätä väitöskirjaani. Arvelin myös, että on helpommin käsitettävissä, miksi olen tunneilla jos kerron tutkivani yleisemmin suomalaista liikuntakulttuuria, jonka osa myös koululiikunta on. Saattaa olla, että minulla oli myös melko jäsentymätön tunne siitä, mitä itse asiassa olen tekemässä. Halusin jättää mahdollisimman paljon auki sille, mitä tulen tunneilla näkemään.

Eronteot määritetään aina suhteessa olemassa olevaan rajaan, jota vasten ne myös määrittyvät. Voiko limittyneisyyttä olla ilman rajaa (vrt. McNay 1999; Adkins 2004)? Väitän, että sukupuoleni sekä ikäni muodostivat jännitteen kentällä. Kenttä on tässä tapauksessa koululiikunta viidessä kokoonpanoltaan eri tavoin muodostuneessa ryhmässä (poikaryhmät, tyttöryhmät, sekaryhmä), joista kaikilla oli lisäksi oma ryhmädynamiikkansa. Tähän kietoutuu myös valtasuhde tutkijan ja tutkittavien (oppilaat ja opettajat) välillä. Kenelle ja suhteessa mihin jännite muodostui? Muodostuiko se lähinnä minulle itselleni suhteessa tutkittaviini?

7.3 Tutkimuksen esivalmistelut ja kentälle pääsy

Valmistauduin tutkimukseen tekemällä loppuvuodesta 2003 pilottihaastatteluja erään urheiluseuran 14–25-vuotiaille nuorille. Haastattelut tehtiin pari- ja ryhmähaastatteluina. Pääasiallinen tarkoitukseni oli kokeilla haastattelurungon toimivuutta sekä saada kokemusta ryhmähaastattelusta.

Maaliskuussa 2004 keräsimme yhdessä käsityön opetusta tutkivan Hanna Guttormin kanssa luentojemme yhteydessä Koulun sosiaalipsykologia -luentosarjassa yli 70 yliopisto-opiskelijan kirjoituksia muistoistaan koululiikunnasta ja/tai käsityötunneista yläasteella. Opiskelijat olivat aineopintovaiheessa olevia sosiaalipsykologeja, sivuaineopiskelijoita sekä avoimen yliopiston opiskelijoita, joista noin neljännes oli miehiä. Tästä aineistosta tarkastelin eri-ikäisten opiskelijoiden kirjoittamia toistuvia teemoja verraten niitä myös tekemiini urheilua harrastavien nuorten haastatteluihin.

Keväällä 2004 hain ja sain tutkimusluvan erään kaupungin opetustoimesta. Tämän jälkeen listasin kaikki kyseisen kaupungin suomenkieliset peruskoulut ja aloitin yhteydenotot mahdollisten koulujen

rehtoreihin. Ensimmäinen tavoittamani rehtori pyysi minua lähettämään tutkimussuunnitelmani, jonka jälkeen hän tiedusteli yläasteen liikunnanopettajien kiinnostusta osallistua tutkimukseen. Lähetin liikunnanopettajille tutkimussuunnitelmani tiivistelmän ja sovimme tapaamisesta koululla ennen syyslukukauden alkua. Tapaamisessa painotin, että opettajat voisivat sanoa jos on päiviä, jolloin he eivät halua minua tunneilleen.

Vaikkakin itselleni oli selvää, että olin kiinnostunut sukupuolen merkityksellistymisestä liikunnanopetuksessa, en halunnut painottaa tätä opettajille. Kerroin olevani kiinnostunut siitä, mitä kaikkea liikuntatunneilla tehdään, miten näitä asioita tehdään ja miten oppilaat suhtautuvat tunteihin. Kerroin myös, että en ole arvioimassa opettajien pätevyyttä, oppilaiden fyysistä suorituskkyä enkä myöskään puutu millään tavalla opetukseen. Kerroin olevani kiinnostuneempi siitä, miten oppilaat – sekä tytöt että pojat – kokevat liikuntatunnit juuri tässä elämänvaiheessa.

Oppilaiden suostumusta tutkimukseen ei tiedusteltu, koska opettajat olivat suostuneet siihen, että olen läsnä tunneilla. En kysynyt oppilaiden vanhemmilta erikseen lupaa haastatteluun, koska minulla oli tutkimuslupa opetustoimen lisäksi rehtorilta sekä opettajilta. Haastatteluihin osallistumisen vapaaehtoisuuden lisäksi katsoin oppilaiden päättävän itse osallistumisestaan, koska haastattelut käsittelevät heidän omaa koulunkäyntiään sekä vapaa-aikaansa, eivät perhettä. Niille oppilaille, joita pyysin haastatteluun, annoin vanhemmille näytettäväksi lapun, jossa kerroin tutkimuksestani ja jossa olivat yhteystietoni. Kenenkään vanhemmat eivät ottaneet minuun yhteyttä. En myöskään kontrolloinut, olivatko oppilaat näyttäneet vanhemmilleen antamani informaation, koska mielestäni heillä oli oikeus tehdä päätöksensä itse. En kysynyt perheenjäsenten lukumäärää ja sisarusten ikää lukuun ottamatta mitään muuta perhettä koskevia kysymyksiä.

Koulussa tutkimusta tehtäessä kysytään pääosin lupa osallistua tunneille kaikilta muilta paitsi oppilailta (myös Tolonen 2001).

Tässäkään tutkimuksessa he eivät voineet vaikuttaa siihen, että tutkija oli tunneilla, joten halusin haastatteluissa ainakin kysyä, miten he sen kokivat. Olen tietoinen siitä, että tutkijan ja tutkittavan välinen suhde on valtasuhde, eikä tätä nuoria tutkittaessa vähennä, että tutkija on aikuinen, joka etenkin koulun kontekstissa mielletään usein opettajaksi. Koen kuitenkin joidenkin muiden koulutusjärjestelmää tutkineiden etnografien (esim. Gordon, Holland & Lahelma 2002ab; Lappalainen 2006; Mietola 2007; Hakala 2007; Paju 2008) tavoin, että nämä valtasuhteet ovat tilanteittaisesti liikuteltavissa eikä tutkijalla ole valmiita ja pysyviä niin fyysistä kuin sosiaalistakaan positiota kentällä (Berg V.).

8 TUTKIMUSAINEISTO

Tutkimusaineisto muodostuu vuosina 2004–2005 eräässä pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa peruskoulussa tuotetusta materiaalista²⁵. Koulu oli paikkakunnan suurimpia kouluja, jonka n. 1000 oppilasta jakautuivat suurin piirtein tasan yläasteeseen ja lukioon. Ulkomaalaistaustaisten oppilaiden osuus oli n. 3 %. Oppilaitokset eivät kerää enää tietoja oppilaiden perheiden sosioekonomisesta taustasta. Tutkimuskoulun rehtori arveli oppilaiden vanhempien olevan keskitasoa ja osan korkeasti koulutettuja. Koulu sijaitsi lähiössä ja sen lähistöllä oli myös muita kouluja. Lähistöllä sijaitsi useampia urheilukenttiä ja muita liikuntapaikkoja. Lähellä koulua oli myös muutama erikokoinen ostoskeskus. Koulun ympärillä oli metsäisiä alueita sekä asutusta.

Tutkimus aloitettiin peruskoulun yläasteen 7.luokkien liikuntatunneilla lokakuun 2004 alussa. Valitsin 7.luokkalaiset, koska he olivat syksyllä siirtyneet uuteen kouluun ja n. 13-vuotiailla on tutkimukseni kannalta mielenkiintoisia eroja; tytöt saattavat olla poikia huomattavasti kookkaampia. Ei siis ole itsestään selvää, että 7.luokkalaiset pojat olisivat voimakkaampia kuin tytöt tai että oppilaiden välillä olisi liikunnalliseen suorittamiseen liittyviä eroja. Samanaikaisesti

²⁵ *Tutkimusaineisto on yhdestä tutkimuskoulussa ja tutkimuseettisistä syistä en katso voivani kuvailla koulua tarkasti. Tutkimuseettiset syyt ovat vaikuttaneet myös jossain määrin aineistolainojen valikoimiseen.*

uudessa koulussa uusien kasvojen keskellä myös ystävyysuhteiden rakentaminen on tärkeä ja herkkä asia (Lahelma 2002).

Tutkimukseen valittiin 5 liikuntaryhmää. Liikuntaryhmät koostuivat kahden eri luokan samaa sukupuolta olevista oppilaista. Kaksi tyttöjen ja poikien ryhmää valitsin satunnaisesti lukujärjestyksistä ennen kenttätöiden aloittamista ja oppilaiden tapaamista. Lisäksi halusin havainnoida painotetun liikunnan sekaryhmää, jossa puolet oppilaista oli tyttöjä, puolet poikia. Oppilaat olivat valikoituneet ryhmään oman kiinnostuksensa ja 6.luokan suoritetun kuntotestitulostensa²⁶ perusteella. Painotettua ryhmää opetti miespuolinen liikunnanopettaja, muissa ryhmissä opettaja oli samaa sukupuolta kuin oppilaat.

Tämän lisäksi toivoin voivani seurata liikunnanopettajan jollekin 7.luokalle pitämiä terveystiedon tunteja. Terveystieto palasi syksyllä 2004 pakolliseksi oppiaineeksi, jota 7.luokalla opetetaan 0,4 kurssia (kahden kuukauden ajan yksi oppitunti viikossa). Tutkimuksen aloitusvaiheessa kenttätöiden kesto kevätlukukaudelle oli rahoitussyistä epävarmaa ja liikunnanopettajan pitämät terveystiedon tunnit olisivat ajoittuneet keväälle. Poikien liikunnanopettaja tiedusteli tästä syystä erään toisen terveystiedon opettaneen opettajan suostumusta tutkijan ottamiseksi tunneilleen syyslukukaudella, johon opettaja suostui. Syyslukukauden kuluessa tutkimuksen lisärahoitus järjestyi ja pääsin jatkamaan tiedonkeruuta myös kevätlukukauden ajan. Osallistuin yhden 7.luokan terveystiedon tunneille loka-marraskuussa 2004 yhteensä 7 opetuskerran ajan, kunnes jo aiemmin alkanut terveystiedon kurssi loppui²⁷.

²⁶ *Testin osa-alueet mittasivat liikehallintaa ja jalkojen ponnistusvoimaa, keskivartalon kestoimakkautta, käsivarsien voimia ja liikkuvuutta, pallon käsittelyä sekä rytmikkaa.*

²⁷ *Terveystieto-aineistoa olen analysoinut artikkelissa ”Ruumis on sielun peili? – Hoikka ja terve ruumis uudessa taloudessa (Berg tulossa) Komulaisen ym. toimittamassa kirjassa. Aineisto antaa mahdollisuuden*

Terveystieto oli tutkimuskouluni 7.luokkalaisille uusi oppiaine. Kenttätyön aikana havainnoin erään luokan terveystiedon tunteja yhden jakson ajan istuen luokan takapulpetissa. Ainetta opettivat tutkimuskoulussa mm. poikien liikunnanopettaja, kotitalouden opettaja, biologian opettaja ja yhteiskuntaopin ja historian opettaja. Terveystiedossa oli käytössä ”Terveudeksi” -niminen kirja. Kyseisen jakson aikana, jota seurasin, opetuksessa käsiteltiin perhettä. Seksuaalivalistusta oli ollut edellisessä jaksossa ja liikunnasta oli tulossa enemmän asiaa 8.luokalla. Osalle oppilaista terveydenhoitaja oli käynyt pitämässä sukupuolivalistus-osuuden.

Viiden 7.luokan ryhmän liikuntatunteja havainnoin lokakuun 2004-toukokuun 2005 välisenä aikana yhteensä 72 kertaa (144 oppituntia). Osallistumis-, havainnointi- ja haastattelumäärät eri ryhmissä selviävät tarkemmin alla olevasta taulukosta. Pyrkimyksenä oli osallistuminen vähintään kerran kuhunkin lajiin jossain tutkimuksessa mukana olleista ryhmistä.

analysoida terveystieteen ja terveyskansalaisuuden (Helen & Jauho 2003) ja ulkonäköidealien suhdetta ja tämä keskustelu olisi ollut liian laaja käytäväksi vielä lisäksi väitöskirjan puitteissa.

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneet ryhmät sekä havainnointi- ja haastattelumäärät (Ryhmien tunnisteen 7/1 jne. viittaavat ainoastaan juoksevilla numeroilla ryhmien lukumäärään tutkimuksessa, alkuperäiset luokkien tunnisteen on poistettu.)

	Liikunta, tytöt		Liikunta, pojat		Liikunta, painotus	Terveys- tieto
	7 / 1	7 / 2	7 / 3	7 / 4	7 / 5	7 / 6
Ryhmä	7 / 1	7 / 2	7 / 3	7 / 4	7 / 5	7 / 6
Ryhmän oppilasmäärä	14	23	18	23	21	19
Havainnointi (krt)	13	15	17	15	12	7
Osallistuva havainnointi (krt)	5	6	5	4	7	-
Haastattelujen lkm	13		14		6	

Taulukosta 2 selviää tyttöjen ja poikien liikuntaryhmien opetusohjelma tutkimuksen kenttätöön aikana. Taulukkoon olen merkinnyt, mitä lajeja olen ollut havainnoimassa ja mihin osallistunut. Elo-syyskuun välisenä aikana, jolloin en ollut vielä paikalla, liikunnassa oli ollut yleisurheilua (50 metrin juoksu, keihäs, kuula, korkeus, kestävyysjuoksu tytöillä 1500 metriä ja pojilla 2000 metriä) sekä jalkapalloa.

Taulukko 2. Tyttöjen ja poikien liikunnan opetusohjelmien liikuntalajit kenttätöön aikana

Laji	Tyttöjen liikunta			Poikien liikunta		
	Opetusohjelmassa	Havainnointi	Osallistuva havainnointi	Opetusohjelmassa	Havainnointi	Osallistuva havainnointi
Suunnistus	x	-	x	x	-	x
Salibandy	x	x	x	x	x	x
Uinti	x	x	x	x	x	-
Aerobic	x	x	x	ei ohjelmassa		
Koripallo	x	x	x	x	x	x
Kuntotesti	x	-	x	x	-	x
Luistelu	x	x	x	ei ohjelmassa		
Lentopallo	x	x	x	x	x	-
Musiikkiliik.	x	-	x	ei ohjelmassa		
Piip-testi	x	x	x	x	x	
Tanssit	x	x	x	x	x	x
Jääkiekko	ei ohjelmassa			x	x	x
Pesäpallo	x	x	-	x	x	x
Sulkapallo	x	-	-	ei ohjelmassa		
Kuntosali	x	-	x	ei ohjelmassa		
Leikit	x	x	x	ei ohjelmassa		
Käsipallo	x	x	-	ei ohjelmassa		
Telinevoim.	x	x	-	x	x	-
Kuntopiiri	□	-	-	ei ohjelmassa		

Taulukosta 2 selviää myös se seikka, että tutkimuskoulussa tytöt kävivät 7.luokan aikana läpi useampia lajeja kuin pojat. Ainoa poikien ohjelmassa olleista lajeista, jota tyttöjen ohjelmassa ei ollut, oli jääkiekko. Merkillepantavaa on, että poikien ohjelmassa ei ollut ”leikkejä”, musiikkiliikuntaa ja aerobicia, mutta pojat eivät toisaalta myöskään tutustuneet vielä kuntosaliharjoitteluun. Tuntikäytännöissä pojilla ei ollut myöskään alkulämmittelyissä polttopallo-tyyppisiä leikinomaisia harjoitteita, joita tytöillä oli, vaan sen sijaan usein salin juoksemista päästä päähän. Tämä huomio liittyy liikunnan aiempiin opetussuunnitelmiin sikäli, että niissä leikinomaisuudesta on kirjoitettu vain tyttöjen yhteydessä.

Toinen merkillepantava seikka on se, että kyseinen tyttöjen opetusohjelma antaa tytöille käsityksen useammasta liikuntalajista kuin poikien. Mikko Pehkonen (1999) tutkimuksessa liikuntataitojen oppimisesta telinevoimistelusta esitetään liikuntakykyjen ja telinevoimistelutaitojen keskiarvoja luokkatasoinnain tytöillä ja pojilla (mt., 126). Pehkonen toteaa, että sukupuolten välillä oli mielenkiintoinen ero, joka saattaa selittyä sillä, että poikien liikunnanopetuksessa olisi keskitytty poikien vahvojen ominaisuuksien (liikesäätely) kehittämiseen heikkojen ominaisuuksien (notkeus) kustannuksella. Tyttöjen opetuksessa näytti siltä, että heikompia ominaisuuksia oli pyritty kehittämään enemmän kuin vahvempia. Pehkonen pohtii tätä myös suhteessa tutkimustuloksiin, joissa on havaittu miesopettajien palloilupainotteisuus ja naisopettajien tasapuolinen opetussuunnitelman noudattaminen. (Mt., 126–127.)

Taulukkoon 3 on listattu painotetun liikunnan ryhmässä läpikäytyt lajit.

Taulukko 3. *Painotetun liikunnan lajit ja havainnointi*

Laji	Liikuntapainotus 7.lk	
	Havainnointi	Osallistuva havainnointi
Salibandy	x	x
Luistelu	x	x
Lentopallo	x	x
Jääkiekko	x	-
Jalkapallo	x	x
Juoksu	x	x
Keilaus	x	x
Pesäpallo	x	-
Sulkapallo	x	x

Liikuntatunneilla tein muistiinpanoja sekä osallistuvaa havainnointia, jossa osallistuin tunneille oppilaiden tavoin ja kirjasin muistiinpanot jälkikäteen. Videokameraa käytettiin kokeellisesti vain muutamilla liikuntatunneilla. Sillä kuvasivat lisäksi poikien liikunnanopettaja sekä muutamat oppilaat. Kevätlukukaudella liikuntatuntien havainnointi ja niille osallistuminen oli harvempijaksoista, koska aloitin oppilaiden haastattelemisen. Terveysopin tunteja seurasin pulpetista käsin tehden muistiinpanoja tunnin opetussisällöstä sekä muista tapahtumista.

8.1 Kenttätöön aloitus

Odotin kenttätöön alkua innokkaasti, mutta myös jännityksellä. Ensimmäisellä viikolla kävin esittäytymässä oppilaille liikuntatunnin

alussa pukuhuoneissa, jotka opettajat olivat valinneet esittäytymispaikakseni. Opettajilla oli tapana käydä pukuhuoneissa ennen tunnin alkua päästämässä oppilaat sisälle ja kertomassa, mitä tunnilla tehdään. Poikien opettaja kuunteli esittelyni molemmissa poikien ryhmissä sekä sekaryhmässä. Tyttöjen opettaja poistui paikalta molempien esittelyiden aikana. Esittäytyessäni tytöille kerroin tulevani käyttämään samaa pukuhuonetta heidän kanssaan.

Kerroin oppilaille yleisesti mitä tutkin (suomalainen liikuntakulttuuri) ja mistä olen (tutkija Helsingin yliopistosta) ja että koulu ja ryhmät ovat satunnaisesti valikoituneet mukaan tutkimukseeni, josta tulee väitöskirja. Kerroin olevani myös useammassa 7. luokkien ryhmässä, osallistuvani oppilaiden tavoin tunteihin ja välillä seuraavani tunteja ja käyttäväni joskus myöhemmin mahdollisesti videokameraa. Kerroin myös, että myöhemmin haastattelen osaa oppilaista ja heidän opettajiaan ja että kysymykset käsittelevät lähinnä koululiikuntaa. Kerroin olevani kiinnostunut siitä, miten he kokevat liikuntatunnit ja yritin muistaa sanoa kaikille ryhmille, että en ole arvioimassa kenenkään kuntoa tai suorituksia vaan olen kiinnostunut siitä, mitä tunnilla tehdään ja mitä he siitä pitävät. Sanoin myös, että haastatteluihin osallistuminen on täysin vapaaehtoista.

Koska en tässä vaiheessa vielä hahmottanut ryhmiä ja minulle uusia kasvoja, osassa ryhmistä kävi niin, että ne oppilaat, jotka eivät olleet paikalla esittäytyessäni, eivät tienneet (kuten myöhemmin selvisi) kuka olen ja miksi olen paikalla. Välillä tätä tultiin kysymään minulta tai opettajalta ja välillä saatoin itse mennä kertomaan kuka olen jos huomasin jotkut uudet kasvot. Välillä saattoi kuitenkin käydä niin, ettei joku ilmeisesti pitkään aikaan tiennyt kuka olen.

Koulu ei mahdollista pitkiä ja seikkaperäisiä esittelyitä, kuten muutkin etnografit ovat todenneet (esim. Gordon ym. 2000a; Russell 2005). Opettajat halusivat ehkä minun esittelyni vievän mahdollisimman vähän aikaa tunnista ja tämä on varsin ymmärrettävää. Koin itse, että sisäänpääsyneuvottelujen jälkeen minut otettiin vastaan hyvin.

Oppilaat suhtautuivat osallistumiseeni lähinnä sillä ennakkoletuksella, että en jaksakaan tehdä mitään. Kun osallistuin tunteihin, etenkin pojat kyselivät aluksi, paljonko juoksen 2000 metriä, olenko juossut maratonin, olenko hyvä esim. salibandyssä. Oppilaat olivat kyselleet myös muilta oppilailta olinko jossain ”hyvä” jos eivät itse olleet paikalla, kun osallistuin tuntiin. Oman pitkäaikaisen liikuntaharrastukseni ja oman intoni vuoksi arvelin etukäteen, että tuntikäytäntöihin osallistuminen olisi helppoa. Näin ei kuitenkaan käynyt, vaan jouduin problematisoimaan omaa asemaani pitkän matkaa. Opettajille olin kertonut, että tulen ajoittain myös osallistumaan eri lajeihin ja heillä ei ollut etukäteen mitään sitä vastaan.

8.2 Havainnointi

Kolmessa ryhmässä vaihdoin vaatteita tyttöjen kanssa samassa pukuhuoneessa. Poikien tunneilla opettaja päästi minut erikseen tyttöjen pukuhuoneeseen. Oma ruumiillisuuteni nousi jokseenkin keskeiseen asemaan tutkimani oppiaineen luonteen vuoksi.

Halusin osallistua tunneille oppilaiden mukana, koska se oli eräs keskeinen metodi päästä sisälle ryhmiin. Oppilaat odottavat myös liikunnanopettajiltaan ruumiillista kompetenssia, heidän pitää pystyä näyttämään esimerkkejä ja vaikuttaa urheilullisilta (ks. esim. Berg & Lahelma II.). Opettajat myös kuvasivat suhdettaan oppilaisiin erilaiseksi kuin muiden opettajien, koska he oppiaineen luonteen vuoksi ovat fyysisestikin lähempänä oppilaita.

Pyrin osallistumaan kuhunkin lajiin vähintään kerran. Osallistuminen tunteihin oli myös ajoittain ainoa keino kuulla, mitä kentällä puhuttiin. Mikäli en olisi osallistunut, olisin luultavasti menettänyt kaikki havainnot hienovaraisemmasta ja lähes äänettömästä kommunikaatiosta. Koen myös, että osallistumiseni konkretisoi oppilaille sitä, että en ollut arvioimassa heidän suorituksiaan. Lisäksi osallistuminen auttoi minua

pääsemään käsiksi vaikeasti sanallistettavaan pelin tajuun (Bourdieu 1990, 52), josta olisin jäänyt paitsi kentän reunalla.

Olin peruskoulun 7.luokalle vääränikäinen, vääränkokoinen, poikien ryhmässä väärää sukupuolta ja vääränlainen aikuinen (ei-opettaja). Poikien tunneille osallistuminen jännitti minua vielä enemmän kuin tyttöjen tunneilla tekeminen. Liikuntatunteihin osallistuminen ja samalla oppilaisiin tutustuminen kuitenkin vähensi ulkopuolisuuden tunnettani. Oppilaat valitsivat minutkin joukkueeseensa, tein maaleja, päästin pallon maaliin, heitin korin ja korin ohi, juoksin yhtä kovaa, juoksin viimeisenä, venyin yhtä paljon, olin hikinen. Kun tein mukana, olin osa ryhmää. Vai olinko? Oma ruumiini oli työkalu, jonka avulla yritin mennä sisään tunteihin ja lajeihin. Oppilaat seurasivat ruumiini tekoja ja tekemättömyyttä. He halusivat usein tietää, miksi en osallistu juuri tänään heidän tunnillaan, miltä tunnilta olen tulossa ja mitä tein siellä, paljonko pisteitä sain kuntotestistä. He seisoivat vieressä katsomassa, montako senttiä tutkija venyy eteentaivutuksessa, heittääkö korin, jaksako juosta (ks. Berg 2008b).

Yhtä kovaa, nopeasti ja samalla tavalla kuin kaikki muutkin muodosti jotain tunneille keskeistä. Kukaan ei halua olla viimeinen, hitain, hikisin eikä yksin muiden katseen kohteena. Tunsin usein olevani oppilaiden katseiden alla silloin kun osallistun tunteihin. Osallistuminen toi esiin jotain olennaista liikuntatuntien luonteesta, jossa katseiden kohteena ei monien muiden oppituntien tapaan ole luokan edessä oleva opettaja vaan oppilaat. Oppilaat puolestaan tunsivat olevansa minun tarkkailuni kohteena silloin kun istuin näyttämön reunalla tai salin nurkassa tekemässä muistiinpanoja (ks. Berg 2008b ja V.). Pojat kyselivät urheilusuorituksistani, kuten miespuoliselta liikunnanopettajaltaan, asetellen minuakin kilpailuun ja hierarkiaan perustuvaan järjestykseensä. Vaikka olen itse ollut tyttö – ja olen sitä välillä vieläkin – saatoin ajoittain havainnoidessani olla ”ulalla” tyttöjen tunnin tapahtumista (ks. myös Veijola 1992). Se, että olen nainen, ei tee

minusta 13-vuotiasta tyttöä, joka ui kuin kala veteen tyttöjen paikallisiin sosiaalisiin suhteisiin.

Seuraava aineistonäyte on kenttämuistiinpanoistani poikaryhmän koripallotunnilta. Pyrin kuvaamaan tällä esimerkillä erilaisia positioita, joita minulla on yhden ainoan tunnin aikana. Osan positioista otan itse ja osan tekevät oppilaat ja opettaja. Tunnin alussa positioin itseni naiseksi, joka on katseiden kohteena ja ulkopuolinen. Olen kirjoittanut, että en ole osallistunut aiemmin tämän ryhmän tunneille ja tunnen itseni selvästi ulkopuoliseksi. Näytän myös arvelevan, että olisin vähemmän ulkopuolinen jos onnistuisin saamaan pallon koriin mahdollisimman monta kertaa:

Menen saliin, jossa osa pojista. [...] Ope antaa palloja, en ehdi saada. Tunnen varmaankin jokaisen pojan katsovan minua liikuntakamoissani vuorollaan. En ole osallistunut aiemmin tämän ryhmän peleihin. Eivät sano minulle mitään lukuun ottamatta Kaita, joka katsoo paitaani, jossa lukee ”Cuba” ja kysyy, olenko käynyt siellä. Pompottelevat palloja, heittelevät koreja. Tunnen oloni vaivaantuneeksi, koska minulla ei ole palloa. Tuntuu, että katsovat seisomistani. Pompottelevat palloa ohitseni ja tuijottavat. Jori tulee lähistölle, pyydän antamaan palloa, että voin kokeilla. Jori antaa pallon ja jää katsomaan kun heitän. Joku toinenkin tulee katsomaan. Heitän yli, Jori kommentoi heittoja ystävällisesti / kohteliaasti. ”Vähän yli”. Annan pallon takaisin ja lähtee tekemään koreja. Saakin niitä paljon. Monet katsovat minua heitettyään korin niihin koreihin, joiden lähellä seison. Yritän taas hymyillä ystävällisesti [...]. Monet hymyilevät takaisin. Joltain karkaa pallo, nappaan sen ja heittelen vähän aikaa yksinäni koreja. Saan sisään useamman, mutta en niin hyvin kuin haluaisin. Tunnen, että pojat tarkkailevat, saanko koreja, olenko ”hyvä”.

Tämän jälkeen Jori positioi minut ”tytöksi” Arille. Jori tekee tämän suoritukseni perusteella. Jori toimii esimerkissä avainhenkilönä, johon minulla on jo kontakti ja jota näytän käyttävän resurssinani päästäkseni

sisään ryhmään. Jori ehdottaa itse kilpailua, johon pyytää mukaan toisen pojan:

Jori ja Ari pyöivät sen korin lähellä jossa seison. Ari sanoo jotain korien saamisesta. Kuulen Jorin sanovan, että ”toi tyttökin sai koriin” ja varmistun siitä, että todella seuraavat tekemisiäni tarkasti. Pyydän taas Jorilta, voinko heittää. Jori kysyy, otetaanko korinheittokilpailu, jossa häviöjää joutuu punnertamaan. Kysyn, montako. Jori vastaa: ”Viis”. Kysyy Arilta, tuleeko tämä mukaan. Ehdimme yrittää kolmisin pari kertaa, kunnes ope viheltää pilliin ja lähdemme näyttämölle päin. Heitän kädessäni olevan pallon Jorille.

Tämän jälkeen yritän itse positioida itseni oppilaaksi osallistuessani pallonkuljetusharjoitukseen (sekä tyttöjen että poikien ryhmissä jäin säännönmukaisesti ilman paria pariharjoituksissa, joskin tyttöjen ryhmissä joku saattoi tämän huomattuaan tulla parikseni):

Ope käskee poikia ottamaan parin, heitä on parillinen määrä. Ylimääräiset pallot heitetään takasin opelle. Näytän opelle, että heitä mulle pallo. Lähdän tekemään kuljetusharjoitusta ilman paria joka toisen kierroksen (ope sanoo erikseen, että parittomat voivat tehdä joka toisen kierroksen). Pallo meinaa karata minulta liikkeessä, näen open katsovan minua. Alkaa naurattaa. En onneksi pysty seuraamaan, katsovatko näyttämön reunalla olevat pojat minua. Kuljettaminen matalalla sujuu ainakin omasta mielestäni hyvin, paljon paremmin kuin ajattelin. Ei ollutkaan kauheeta. Pallo näyttää tuppaavan karkaamaan pojiltakin. Näen, että ainakin Mikko katsoo katsonko häntä kun yrittää hallita palloaan.

Sekä edellisessä että seuraavassa katkelmassa näkyy se, että opettaja pyrkii pitämään minua osana ryhmää ohjeistuksella sekä tarjoutumalla itse parikseni. Seuraavassa hän positioidi minut ”hyväksi pariksi” esimerkin näyttämiseen oppilaille:

Pareittain viivoille, ope tarjoutuu parikseni. Syöttelemme rannesyöttöjä. Ope kommentoi minulle, että älä syötä niin ylös, rinnan korkeudella koko ajan. Opin. Ope sanoo, että sähän ootkin hyvä pari näyttöön. Selostaa pojille tekniikasta seisten kahden rivin keskellä. Menen näyttämään pariksi syöttelyä. Pojat katsovat. Onneksi menee ihan hyvin.

Tämän jälkeen positioin omaa suoritustani verraten sitä poikien suoritukseen ja alan myös miettiä onko katsomisessa niinkään kyse minusta (sukupuolestani, ulkopuolisuudestani) kuin siitä mitä olemme tekemässä:

Teen open kanssa maan kautta syöttöä. Ottaa minut pariksi näyttämään myös tätä. Onnistun kohtalaisesti tässäkin. Mietin, nousevatko osakkeeni poikien silmissä, kun olen näyttämässä open kanssa? Teen open kanssa vielä kahden pallon harjoituksen, tätä ei onneksi tarvitse käydä näyttämässä. Vieressä istuvat Jami ja Turo, jotka katsovat syöttelyäni. Pallo karkaa kerran, menen hakemaan sitä, Jani katsoo minua. Tahdin kiihtyessä rytmini alkaa seota ja saan open syöttämän pallon vatsaani. Turo katsoo minua. Janin ja Turon katse tuntuu minusta siltä, että ”sä luulit osaavas, mutta ethän sä osaakaan”. En tiedä, onko se tarkoitettu sellaiseksi. Olenko heille elävä todiste siitä, että tytöt ei osaa? Pallo karkaa samalla tavalla myös monilta muilta, myös Turoilta ja Jamilta. Ja minä katson heitä kun se karkaa. Ehkä kaikki katsovat toisiaan vain silloin, kun liikerata rikkoutuu?

Tämän jälkeen minusta tuntuu, että liikunnanopettaja positioi minut opettajaksi:

Ope seuraa poikien syöttelyä ja kommentoi minulle toisessa päässä olevia Aria ja Mattia ”täs on just tää esimerkki toi pari”. Mutisen jotain myöntelyä, mietin että mikäköhän minun pitäisi siellä nähdä. Kokoeroon liittyvää? Väärään tekniikkaan liittyvää? Kiusaamista? Ope näyttää unohtaneen, että olen tutkija ja kuvittelee kai minun olevan

liikunnanope tällä hetkellä. Pyörittelen palloa kädessäni, yritän opetella jotain tempua itsekseni.

Opettaja yritti ottaa minut sisälle johonkin, jota en ymmärtänyt. Hän pyrki jakamaan kanssani jotain yhteistä tietoa, jota minulla ei ollutkaan, vaikka olinkin aikuinen koulussa.

Etnografin keskeinen apuväline on kenttäpäiväkirja. Sen pitämisessä kaikilla on omat käytäntönsä. Minulle muistiinpanojen tekeminen oli erityisen hankalaa silloin kun osallistuin liikuntatuntien käytäntöihin. Aloitin tutkimuspäiväkirjan kirjoittamisen tapaamisestani liikunnanopettajan kanssa ennen kenttätöiden aloittamista. Kuljetin mukani koulussa suurta vihkoa, johon tein muistiinpanoja.

Osallistuessani lajeihin kuulin paremmin, mitä oppilaat puhuvat, mutta en pystynyt juurikaan hahmottamaan ryhmää kokonaisuutena tai toisaalta katsomaan, mitä kukin tekee tai ei tee. Yritin painaa tunnin kulusta mieleen mahdollisimman paljon ja kirjoittaa sen tunnin jälkeen ylös. En osallistunut kouluruokailuun, vaan kävin usein kahvilassa tai ostoskeskuksen ruokapaikoissa, joissa myös kirjoitin muistiinpanojani.

Havainnoidessani tuntia salin reunalla, näyttämöllä tai katsomoissa yleensä yksin istuessani kirjoitin samalla nopeita muistiinpanoja vihkoon. Tällöin jouduin usein vastaamaan oppilaiden kysymyksiin siitä, mitä kirjoitan ja miksi. Litteroin muistiinpanot joka päivä, koska tällöin pystyin vielä palauttamaan mieleeni mahdollisimman paljon. Puhtaaksikirjoitettuja muistiinpanoja kenttätöistä kertyi yli 200 sivua. Puhtaaksikirjoittaminen oli työlästä ja aikaa vievää puuhaa, jossa kului usein loppupäivä ja ajoittain jatkoin sitä vielä seuraavanakin päivänä. Merkintöjä saattoi päivän aikana kertyä paljon ja useammalta tunnilta. Halusin kirjoittaa ne mahdollisimman nopeasti tuoreeltaan puhtaaksi koneelle. Ajassa, joka meni koululta kotiin matkustamiseen ja syömiseen, olin jo ehtinyt hukata osan ajatuksistani. Kirjoitin siis joka päivä ylös niin paljon ja niin tarkkaan kuin jaksoin ja muistin. Kirjoitin havaintojeni lomaan ja perään myös eri fontilla omia ajatuksiani ja

tunteitani sekä analyysin alkuja. Loppukeväästä haastattelut veivät niin paljon energiaa, että siirryin sanelemaan havaintojani nauhurille ja purin loput vasta kenttätöiden loputtua.

Havainnoidessani tunteja minulla ei ollut runkoa sille, mitä havainnoin. Pyrin kirjaamaan ylös mahdollisimman paljon ja yksityiskohtaisesti. Välillä yritin havainnoida koko ryhmää, välillä tein kohdennettua havainnointia, jossa havainnoin yksittäisiä oppilaita tietyn ajan ja vaihdoin sitten koko ryhmän tai toisen oppilaan havainnointiin.

Käytin muutamia kertoja myös videokameraa. Alun perin ajatukseni oli, että kokeilisimme videointia, jossa minä kuvaan osan tuntia, opettaja osan ja osan kuvaisi oppilas, joka ei osallistu tuntiin. Halusin näin selvittää, miten me – tutkija, opettaja ja oppilas – tuntia katsomme; minne, keitä, milloin. Tavoitteenani oli myös saada joku oppilaista kuvaamaan silloin, kun olen itse tunnilla mukana. Videointi herätti ja on herättänyt muidenkin sitä käyttäneiden etnografien mukaan (esim. Paju 2009) kameran esittämistä tai jähmettymistä. Oppilaiden kommenttien perusteella päätin olla käyttämättä videointia. Katson, että liikunta oppiaineena on oppilaan ruumiin arvioimista, joka poikkeaa niin paljon esimerkiksi lukuaineista, että videointi olisi ollut kohtuutonta. Tein oppilaille selväksi, että videonauhoja ei minun lisäksi katso kukaan muu, koska tämä seikka vaikutti herättävän huolta joissakin. Jotkut taas toisaalta esittivät toiveen, että olisin toimittanut nauhat kykyjenmetsästäjille tai Urheiluruutuun.

8.3 Haastattelut

Näkökulmani on, että tutkija osallistuu merkitysten tuottamiseen haastatteluprosessin aikana ja havainnoidessaan, ei ole olemassa ”ulkopuolista” havainnoijaa. Suhde haastateltaviin ja sosiaalinen konteksti vaikuttaa haastateltaviin, haastatteluprosessiin ja tutkimuksen

tuloksiin. Tieto on aina vain osittaista ja tilanteittaista (ks. Lappalainen ym. 2007).

Etnografisen haastattelun eräs erityispiirre on, että haastattelukysymykset liittyvät myös siihen, mitä on havainnointu. Tämä mahdollistaa pääsemisen käsiksi siihen, miten haastateltava tulkitsee jotakin tiettyä tilannetta, jossa sekä tutkija että haastateltava ovat aiemmin olleet läsnä ja jota tutkija haluaa yrittää ymmärtää tutkittavien näkökulmasta käsin (ks. esim. Mietola 2007; Tolonen & Palmu 2007). Pertti Alasuutari kirjoittaa (1999, 149) haastattelukehyksistä, jossa ihmisillä tilanteesta riippumatta on käsitys siitä, ”mitä tapahtuu”. Haastateltava ei vastaa ensimmäiseen kysymykseen pyrkimättä käsitykseen siitä mihin kysymyksillä pyritään ja mitkä asiat ovat taustalla olevan tutkimusaiheen kannalta oleellisia. Nämä tulkintamallit ja tilanteenmäärittelyt orientoivat haastateltavaa, joka päättää mitä kertoo tai haluaa kertoa.

Hahmottelin haastattelurunkoa perehtymällä aiempiin ruumiillisuuteen ja sukupuoleen liittyviin tutkimuksiin ja niiden huomioihin (esim. Kosonen 1998; Lehtonen 2003; Liimakka 2004) sekä tarkastelemalla pilottiaineistojeni teemoja. Omat havaintoni tutkimuskoulussa olivat myös läsnä haastatteluissa ja kyselin asioista ja tilanteista, joita olin havainnut.

Haastattelurunkoni (ks. liite) oli hyvin yksityiskohtainen. En kuitenkaan käyttänyt runkoa näin yksityiskohtaisesti ja haastateltavat alkoivat usein itse puhua joistain teemoista ennen kuin ehdin niistä kysyäkään. Korostin haluavani kuulla oppilaiden omia mielipiteitä koululiikunnasta ja heidän asiantuntijuuttaan aiheesta ja ettei kysymyksiin ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia.

Aloitin haastattelut kevätlukukaudella, jolloin olin havainnoinut ryhmiä n. 4 kuukautta. Päätin etukäteen, että oppilaat saavat itse päättää, tulevatko haastatteluun yksin, kaverinsa kanssa vai suurempana ryhmänä. Etukäteen olin myös päättänyt, että en aloita haastatteluja ennen kuin

olen ollut koulussa useamman kuukauden ja oppilaat ovat ehtineet tottua minuun.

Olin kertonut syksyllä oppilaille esittäytyessäni, että tulen myöhemmin haastattelemaan heistä osaa ja että haastatteluihin osallistuminen on vapaaehtoista. Jotkut ilmoittivat jo tässä vaiheessa, että haluaisivat haastatteluun tai että he eivät halua haastatteluun. Monet myös halusivat tietää, mitä kysyn haastattelussa. Sanoin haastattelujen liittyvän lähinnä heidän harrastuksiinsa ja koululiikuntaan ja heidän mielipiteisiinsä koululiikunnasta. Tässä vaiheessa jotkut halusivat kertoa mielipiteensä spontaanisti ryhmän keskeltä. Jotkut kysyivät myös, mitä he saavat jos osallistuvat eli maksanko heille. (En maksanut.)

Helmi-toukokuun 2005 välisenä aikana haastattelin oppilaita tasaisesti kaikista seuratuista ryhmistä yhteensä 27, joista 13 tyttöä ja 14 poikaa. Haastatteluihin osallistuminen oli vapaaehtoista. Pysin saamaan haastateltaviksi havainnointiini perustuen kaikenlaisia oppilaita, liikunnallisia ja vähemmän liikunnallisia, puheliaita ja hiljaisempia sekä eri kaveriporukoihin kuuluvia. Tutkimuksen kannalta ei ollut mahdollista haastatella kaikkia n. 90 mukana ollutta oppilasta, mutta jokainen heistä oli yhtä tärkeä osa tutkimustani. Kerroin tämän oppilaille kun tapasin heidät viimeistä kertaa lopetellessani kenttätöitä.

Oppilaiden haastattelut tehtiin yksilö-, pari- ja ryhmähaastatteluina haastateltavien toiveista riippuen. Oppilaista suurin osa tuli haastatteluun kaverinsa kanssa. Rajoitin jonkin verran ryhmien kokoa: en esimerkiksi suostunut haastattelemaan n. 10 hengen ryhmää, koska arvelin, etten pystyisi seuraamaan niin suuren ryhmän keskustelua.

Haastattelujen yhteinen teema olivat oppilaiden kokemukset koululiikunnasta. Haastatteluissa käsiteltiin myös vapaa-ajanharrastuksia, pukeutumista, omaa ruumiillisuutta, terveysoppia oppiaineena, tutkijan osallistumista liikuntatunneille sekä oppilaiden itsensä puheeksi ottamia teemoja.

Haastattelut olin suunnitellut tekeväni koulussa eräässä tilassa, jota olin saanut luvan käyttää silloin kun se oli vapaa. Tila oli lähinnä

erityisopettajan käytössä oleva huone, jossa oli pyöreä pöytä tuoleineen sekä seinustalla opettajan työpöytä ja tietokone. Tilassa tein lopulta 7 haastattelua. Poikien kanssa haastatteluja tehtiin lisäksi urheilukentän reunalla, uimahallin katsomossa, uimahallin kokoushuoneessa ja urheiluhallin pukuhuoneessa. Yksi tyttöjen haastatteluista tehtiin uimahallin katsomossa. Näihin haastattelupaikkoihin päädyttiin joissain tapauksissa oppilaiden ehdotuksesta. Joissain tapauksissa paikka jouduttiin vain päättämään nopeasti, jotta haastattelu ylipäätään saataisiin tehdyksi. Joissain vaiheessa minun oli vaikea saada poikia tulemaan sovittuihin haastatteluihin ja kokeilin paikan muuttamista ulos heille tuttuihin paikkoihin ja ehkä tutumpaan tapaan jutustella.

Pseudonyymeista osa on oppilaiden itselleen keksimiä, osa minun keksimiäni. Toiset olivat pettyneitä siitä, että en tule käyttämään heidän omia nimiään. Tämä tuntui liittyvän siihen, että joillain oli vaikeuksia hahmottaa, miten tutkija eroaa toimittajasta, joka tekisi heistä lehtijuttua. Pyysin oppilaita halutessaan lähettämään minulle sähköpostitse palautetta haastattelun jälkeen. Kukaan ei käyttänyt tätä mahdollisuutta.

Läsnäoloni tunneilla “pakotti” oppilaat sekä opettajat potentiaalisen katseeni alle, halusivat he sitä tai eivät. Väitän, että oppilaiden eräs keino säilyttää toimijuuden tunto oli, että he halusivat tuoda haastatteluissa esiin, etteivät olleet edes huomanneet minua tunneillaan. Olen tulkinnut tämän keinoksi etäännyttää ajatus minusta katsomassa heidän suorituksiaan. Mielenkiintoiseksi asian tekee, että olin saattanut olla saman oppilaan parina, pelannut samassa joukkueessa tai ollut näyttämässä opettajan kanssa esimerkkiä. Toisaalta, tähänhän me etnografiassa tähtäämme – että meistä tulisi osa kalustusta, huonekaluja, joihin ei ajan kuluessa enää kiinnitetä huomiota, vaikka olemme läsnä. Huonekalu ei pistä tilassa silmään mikäli sen koetaan “kuuluvan” tilaan, jossa se on (ks. Berg V.).

Toukokuussa haastattelin myös tyttöjen ja poikien liikunnanopettajaa. Opettajien haastattelujen teemat käsittelivät liikunnanopettajuutta sekä -opetusta opettajan näkökulmasta (ks. liite). Opettajien haastattelut tehtiin

yksilöhaastatteluina, toinen liikuntasalissa ja toinen tyhjässä luokassa. Oppilaiden ja opettajien haastatteluista kertyi yhteensä nauhaa n. 13,5 tuntia. Haastattelut kestivät n. 25 minuutista 2 tuntiin.

8.4 Muu materiaali

Liikunnanopettajat jakoivat oppilaille ja minulle lukujärjestyksen syksyllä ja keväällä. Siihen oli merkitty viikoittain ohjelmassa olevat lajit. Valinnaista liikuntaryhmää lukuunottamatta ohjelman ovat tehneet opettajat. Valinnaisessa ryhmässä opettaja kysyi ensimmäisellä kerralla oppilaiden toiveita ja teki ohjelman niiden mukaisesti. Saimme myös tässä ryhmässä ohjelman paperilla.

Terveystiedon tunneilla opettaja jakoi myös minulle tehtäväpaperit ja seurasin opetusta oppikirjasta, jonka jokainen otti luokassa olleesta laatikosta tunnin alussa. Lisäksi tutustuin voimassa oleviin ja niitä edeltäneisiin liikunnanopetuksen sekä terveystiedon valtakunnallisiin opetussuunnitelmalinjauksiin (PEOPS 2004, PEOPS 1994). Kenttätyön jälkeen tutustuin oppivelvollisuuskoulun aikana käytössä olleisiin yleisiin linjauksiin komiteamietinnöistä ja opetussuunnitelma dokumenteista aiemmilta vuosilta.

9 ARTIKKELIT

Tässä luvussa esittelen väitöskirjani artikkelit. Käsittelem kutakin artikkelia oman alaluvun alla.

9.1 Sukupuoli ja rajatyön muodot koulun liikuntatunneilla

Artikkeli käsittelee ryhmärajoja keskittyen sukupuoleen ryhmärajana (yläongelma ja alaongelma 2). Huolimatta siitä, että tämänhetkinen kulutuskulttuuri suosii hoikkaa, aktiivista ja urheilullista ruumista, naisille vahvasti lihaksikas ruumis ei ole sosiaalisesti hyväksyttävä (Shilling 1993a, 59). Tarkastelen tätä makrotasoa vasten aineistossani esiintyviä nais- ja miesruumiiseen liittyviä ihanteita ja odotuksia sekä sitä, miten tytöt ja pojat tulkitsevat koulun liikunnanopetuksessa asettuvat tavoitteet feminiinisen/maskuliinisen ruumin rakentamisessa (alaongelma 2). Kysyn, millaisia sukupuolittuneita tekoja tytöiltä ja pojilta odotetaan ja heillä on mahdollisuus suorittaa liikuntatunneilla? Millaiset teot kyseenalaistavat oikeanlaista tytön ja pojan habitusta?

Teoreettisessa tarkastelussa keskityn feministisiin tulkintoihin habituksen käsitteestä sekä Judith Butlerin sukupuolen suorittamisen ajatuksesta ja arvioin näiden teorioiden käyttökelpoisuutta tutkimani ilmiön tulkinnassa. Konkretisoin Barrie Thornen (1993) rajatyön käsitteen avulla sitä, millä tavoin eroja toistetaan ja luodaan koulun

käytännöissä sekä puheessa. Tämän jälkeen tarkastelen aiempia koululiikunnasta ja sukupuolesta tehtyjä tutkimuksia.

Bourdieuin symbolisen väkivallan ja Butlerin heteroseksuaalisen matriisin käsitteet täydentävät toisiaan. Artikkelissa käytän niiden välisenä siltana Thornen rajatyön termiä. Bourdieu tarjoaa analyysille sosiaalisen kentän käsitteen – tässä tapauksessa koulun – jossa habitusta uusinnetaan ja haastetaan arkisilla käytännöillä. Tähän yhdistän Butlerin idean siitä, että sukupuoli on suorittamista, nimenomaan ruumiillista sellaista. Tämä ruumiillisuus yhdistää Bourdieuta ja Butleria, kuten myös ajallisuus ja toisto. Thornen rajatyö tekee konkreettiseksi sen, miten ja millä tavoilla toistetaan ja luodaan eroa. Näitä kaikkia kolmea puolestaan yhdistää näkemys sukupuolten hierarkkisesta suhteesta.

Aineistona käytän havainnoiteja liikuntatunneilta sekä oppilaiden ja liikunnanopettajien haastatteluja. Tarkastelen empiiristä aineistoani mikrotasolla butlerilaisittain ruumiin performatiivina, jotka liitän analyysissa makrotasolle; sukupuolten epäsymmetrinen suhde tuotetaan normatiivisilla käytännöillä, joita toistetaan. Analysoitavaksi on valikoitu haastattelujen puhetapa, jossa puhutaan toistuvasti totutusta sitä haastamatta, mutta reflektoiden. Havainnointiaineistosta esiin on nostettu aineistoa, jossa liikuntatuntien käytännöissä tätä totuttua haastetaan ja kyseenalaistetaan.

Lopussa palaan sukupuolen normatiivisuuden sisäisiin ja välisiin muutosten ja vastustusten mahdollisuuksiin. Käytäntöjen haastaminen ja kyseenalaistaminen tarjoavat reflektion paikkoja, mutta asian nostaminen neuvottelun kohteeksi on olemassa olevan järjestyksen kyseenalaistamista. Olemassa olevien käytäntöjen perusteluksi niistä neuvoteltaessa nousivat selitykset tyttöjen ja poikien ”luonnollisista” eroista, joiden oppiminen on unohdettu ja sisäistetty toiseksi luonnoksi (ks. Bourdieu 1990, 56).

Koululiikunnassa mahdollisia paikkoja rajatyötilanteiden aktivoitumiselle tai toisaalta vaientamiselle ovat tyttöjen ja poikien erilliset ryhmät, osittain näiden ryhmien erilaiset käytännöt. Koulun

arkisissa järjestyksissä taataan myös tiettyjen käytäntöjen ja käsitysten jatkuvuutta. Sekä oppilaat että opettajat toistivat puheessaan luontaisuuden sekä palauttivat erot siihen. Monia sosiaalisia eroja luotiin ja kuvattiin ruumiillisten tai biologisten metaforien kautta. Käytännöt ovat olemassa ja jatkuvat muuttumattomina, koska ”aina on ollut niin”, ”tytöt on tyttöjä ja pojat poikia”, ”naiset on heikompia automaattisesti”.

9.2 Sukupuolittumisen prosessit koulun liikunnanopetuksessa

Toinen artikkeli käsittelee oppilaan ja opettajan sukupuolen merkityksellistymistä liikunnanopetuksessa (alaongelma 1a ja b). Tarkastelemme yhdessä Elina Lahelman kanssa liikunnanopettajien haastattelujen pohjalta niitä prosesseja, jotka toistavat ja haastavat sukupuolijärjestyksestä sekä tarjoavat toimijuuden mahdollisuuksia liikunnanopetuksen kontekstissa.

Aineistona käytämme liikunnanopettajien haastatteluja minun tutkimuksestani sekä Tuula Gordonin, Elina Lahelman, Pirkko Hynnisen, Tuija Metson, Tarja Palmun ja Tarja Tolosen kollektiivisesta kouluetnografiasta vuosina 1994–1995. Artikkelin on kirjoitettu kansainväliseksi artikkeliksi, koska Suomen liikunnanopetus poikkeaa sukupuolierottelunsa perusteella useista muista Euroopan maista tarjoten erityisen tavan sukupuolen rakentumisen tarkasteluun mikrotasolla. Artikkelin on kirjoitettu yhteisartikkelina, koska tutkimuksessani en ole kiinnostunut siitä, miten yksittäinen opettaja merkityksellistää sukupuolen, vaan siitä miten tämä tapahtuu sosiaalisissa suhteissa. Olemme keskittyneet analysoimaan etenkin toistuvia teemoja, jotka ilmenevät samantyyppisinä huolimatta siitä, että tutkimusaineiston tuottamisen välillä aikaa on kulunut 10 vuotta.

Käytämme käsitteitä sukupuolijärjestelmä (Hirdman ja Connell), sukupuolijärjestys (Connell) sekä heteronormatiivisuus. Kysymme

artikkelissa, kuinka sosiaalinen on ruumiissa ja kuinka tämä sosiaalinen kaivertuu ruumiiseen liikunnanopetuksen käytännöissä. Ajatuksena on, että sosiaalinen voidaan nähdä sukupuolijärjestyksenä (gender order) ja liikuntatuntien käytännöt sukupuolijärjestelmän (gender regime) ilmentyminä. Näiden materiaallinen ilmentymä on sukupuolittunut habitus (Bourdieu). Niin ikään tarkastelemme heteroseksuaalisuuden pakkoa (compulsory heterosexuality) sosiaalisena ja katsomme heteronormatiivisuuden liittyvän tiettyihin koululiikunnan metodeihin.

Lähtökohtamme on, että diskurssit ja materiaalisuus kohtaavat ja yhteenkietoutuvat ruumiissa. Analysoimme ensin liikuntatuntien sukupuolittuneita käytäntöjä, opettajien reflektioita sukupuolen mukaisesta eriyttämisestä sekä tyttöjen ja poikien ruumiiden arvioinnista. Tämän jälkeen keskustelemme opettajien havainnoista itsestään liikunnanopettajana ja sukupuolittuneina ja ruumiillisina esimerkkeinä tytöille ja pojille. Analyysissa pyrimme löytämään toimijuuden mahdollisuuksia sekä toisaalta tarkastelemme sukupuolittuneen habituksen rajoituksia (Bourdieu 1977, 1984, 1990, 2001; McNay 1999; Reay 2004; Brown 2005) koululiikunnan ja urheilun kontekstissa.

Liikunnanopettajien haastatteluissa poikien ruumiita pidettiin vahvoina ja tämän vuoksi sekä nais- että miesliikunnanopettajat arvostivat niitä. Lisäksi miesliikunnanopettajien kompetenssi liikunnassa arvioitiin paremmaksi kuin naisopettajien. Opettajat eivät myöskään kyseenalaistaneet miesliikunnanopettajien kykyä opettaa tyttöjä, mutta keskustelun kohteeksi nousi heteronormatiivisuus. Naisliikunnanopettajien kykyihin opettaa poikia liittyi enemmän epäilyjä.

Opettajat puhuivat ”hyvistä tavoista”. Ne osoittautuivat sukupuolitetuiksi tavoiksi, joita tarkastelimme rajatyön muodollisena käytäntönä. Rajatyötä oppilaat tekivät tuntikäytännöissä myös sukupuolella leikkien, haastamalla esimerkiksi paritanssien tyttö-poika-parinmuodostusta. Seurauksena heteroseksuaalisuuden pakko ja sukupuolen merkitseminen vain korostuivat, koska sekä muut oppilaat sekä opettajat kiinnittivät huomiota epätyypilliseen toimintaan ja

epätyypillisiin kokoeroihin tyttöjen ja poikien välillä. Opettajat käyttivät rajatyötä myös suhteessa sukupuolten eroihin. Yksittäinen tyttö tai poika voi ylittää rajan (poika oppii tanssimaan), mutta kun opettaja siirtyy pohtimaan asiaa ryhmätasolla (pojat ryhmänä) hän siirtyy takaisin vahvistamaan rajaa. Seurauksena opettaja eriyttää ohjeistustaan tunneilla oppilaan sukupuolen mukaan. Oppilaiden sukupuolen perusteella opettaja myös asettaa oppilaille eri säännöt rajojen ylittämiseksi.

Yleisesti ottaen sukupuolisegregoitujen ryhmien oikeutus haettiin viittaamalla miesruumiin vahvuuteen ja pystyvyyteen. Poikien ja miespuolisten liikunnanopettajien välillä käytiin myös kilpailua maskuliinisuuden performoinnista. Molemminpuolinen kunnioitus lunastettiin kilpailulla hyväksyttävistä tavoista käyttää ruumistaan. Tytöt arvostivat naisliikunnanopettajassa muutakin kuin urheilullisuutta. Ulkonäköön ja kompetenssiin liittyvät kohteliaisuudet olivat osa tyttöjen ja naisopettajan välisiä feminiinisyyskäytäntöjä.

Uuteen kouluun ja uuden opettajan opetettavaksi siirtyminen, esimerkiksi yläasteen alussa, avaa mahdollisuuden omaksua helpommin uusia käytäntöjä. Ratkaisuksi emme artikkelissamme esitä liikunnan sekaryhmiä, vaan sukupuolitietoisuutta opettajankoulutukseen.

9.3 Ruumiin resurssit ja mahdollisuudet liikunnanopetuksessa ja liikuntaharrastuksissa

Kolmas artikkeli jatkaa tarkastelua siitä, miten sosiaaliset eronteot merkityksellistyvät koulun liikunnanopetuksessa (yläongelma sekä alaongelma 2) käsittelemällä kolmatta sosiaalista kategoriaa, yhteiskuntaluokkaa. Kysyn, miten lasten ja nuorten ruumiillisuus liittyy yhteiskuntaluokkiin. Jatkan hyödyntäen Bourdieun pääomien muotoja, sosiaalista kenttää ja habitusta. Keskeisiä sovelluksia Bourdieun teoretisoinnista ovat Chris Shillingin fyysisen pääoman käsite sekä

Beverley Skeggsin idea ruumiin symbolisesta arvotuksesta. Aineiston osalta keskityn koululiikunnan ja koulun ulkopuolisten liikuntaharrastusten suhteeseen, elämäntyyleihin, pelaamisen tapaan, joka liittyy sekä sukupuoleen että yhteiskuntaluokkaan.

Paneudun artikkelissa laajemmin fyysisen pääoman käsitteeseen. Miellän sen ruumiin kompetenssiksi ja toimijuudeksi; fyysisillä aktiviteeteilla hankituiksi kyvyiksi ja mahdollisuuksiksi, joihin liittyy symbolista arvostusta tietyllä kentällä. Aineistona käytän havainnointia liikuntatunneilta sekä oppilaiden ja opettajien haastatteluja. Tarkastelen koulun liikuntatunteja ja liikuntaharrastuksia sekä virallisen koulun tasolla että oppilaiden rakentamissa hierarkioissa. Analysoin, miten oppilaiden fyysinen pääoma, jonka perusteella opettajat arvioivat oppilaita sekä oppilaat toisiaan, liittyy oppilaan liikuntaharrastuksiin, sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkaan. Fyysinen pääoma otettiin tarkasteluun, koska liikunnallinen kompetenssi on liikunta-oppiaineen erityispiirre ja samalla myös tavoite, joka korostuu tässä oppiaineessa eri tavalla kuin koulun teoreettisissa aineissa. Aineisto-osuuksista on otettu tarkemman analyysin kohteeksi etenkin perheen varallisuuteen liittyvä puhe, koska se paljastaa, ettei kaikilla oppilailla ole vapaa-ajallaan pääsyä kaikkiin harrastuksiin.

Käsittelen Pierre Bourdieun pääoman muotoja keskittyen fyysisen pääoman käsitteeseen (Shilling 1991; 1993a; 1993b), jossa luokka muotoutuu ruumiin kautta. Tarkastelen ruumista myös kulttuurin ja sosiaalisen kontrollin välineenä (Bordo 1993; Skeggs 2004a) sekä pohdin sen merkitystä vapaa-ajan ja elämäntyylein eriytyemisessä suhteessa sukupuoleen.

Teoreettisesti nojaudun brittiläiseen luokkatutkimukseen sekä ranskalaisen Bourdieun teoretisointiin. Ranska ja Iso-Britannia ovat erityyppisiä luokkayhteiskuntia kuin Suomi, eivätkä niitä koskevat analyysit ole suoraan sovellettavissa Suomeen. Aineiston perusteella on kuitenkin mielekästä lähteä näiden teorioiden avulla pohtimaan kriittisesti suomalaisen yhteiskunnan ja koulun yhteiskuntaluokkaa ja

sukupuolta koskevaa tasa-arvoa sekä sitä, miten lasten ja nuorten ruumiillisuus voisi liittyä yhteiskuntaluokkiin.

Koulumaailmassa legitiimi pääoma sijoittuu oppilaan päähän; koulu arvostaa ensisijaisesti lukuaineissa menestymistä. Fyysinen pääoma on alakulttuurista pääomaa (Thornton 1995) ja habitusta tietyillä kentillä, esimerkiksi liikunnanopetuksen tasoryhmissä, liikuntapainotteisissa kouluissa, urheiluseuroissa sekä oppilaiden keskuudessa. Tasoryhmät ja urheilupainotteiset koulut voivat myös olla yritys nostaa urheilun profiilia yleensä lukuaineita ja ”pään osaamista” arvostavan koulutusjärjestelmän sisällä (ks. Shilling 1993a; Gordon ym. 2000b; Järvinen 2003). Valikointiperiaatteita noudattamalla ryhmästä karsiutuvat kuitenkin pois ne, joilla ei ole valmiiksi liikunnallisia kykyjä ja harrastuksia – oikeaa asennetta ja elämäntapaa.

Fyysinen pääoma ja ruumiin resurssit vaikuttavat liittyvän myös ”asenteisiin”. Eri yhteiskuntaluokkia edustavien perheiden käsitykset koulun ylläpitämään institutionaaliseen ja hegemoniseen kyvykäsitukseen ovat erilaisia. Akateemisesti koulutetut vanhemmat siis arvioivat lastensa kyvyt paremmiksi teoreettisissa aineissa ja etenkin ammatillisesti koulutetut isät lastensa kyvyt liikunnassa (Räty ym. 2006). Samanaikaisesti käden tai ruumiin kompetensseja omaavien lasten oletetaan tulevan perheistä, joissa vanhemmat ovat vähemmän koulutettuja (esim. Paechter & Head 1996).

Yhteiskuntaluokka näyttäytyy analyysissäni diskursiivismaterialistisina suhteina (ks. myös Gordon 2008; Tolonen 2008): Perheen asema on yhteydessä vapaa-ajan käytön elämäntavalliseen rakentumiseen. Tämä elämäntapa näyttäytyy tietynlaisena asentona suhteessa kulttuuriin valintoihin, jotka tehdään fyysisen pääoman kerryttämisissä. Pääsy tiettyjen valintojen tekemiseen edellyttää aikaa ja rahaa.

Katson pelaamisen ja ruumiin käytön tavan sekä tietynlaisten urheiluvaatteiden ja -välineiden toimivan oppilaiden välisinä kulttuurisina ja elämäntavallisina erottelukäytäntöinä. Ryhmäjakoja

tehdään toisalta niiden välille, jotka ovat ”tosipelaajia” – harrastavat urheilua vapaa-ajallaan urheiluseurassa – sekä ei-pelaajien ja aloittelijoiden välille. Tosipelaajille liikunnassa pärjääminen saattaa muodostua symboliseksi pääomaksi, jaetuksi tiedoksi ja taidoksi, liikunnan ja urheilun professionaaleista käytännöistä. Näille pelaajille liikuntatunti saattaa toimia fyysisenä tilana, jolla pelin lisäksi voitetaan tai hävitään myös maine.

Viittaan artikkelissa keskusteluihin siitä, kuinka ihmisten odotetaan työstävän yksilöllisyyttään ja samalla hallitsevansa minäänsä muotoilemalla elämäänsä ruumiinsa avulla (Skeggs 2004a; 2004b; Bordo 1993). Yhteiskuntaluokkaa kaiverretaan siis myös ruumiisiin. On olemassa arvostetumpia ja vähemmän arvostettuja keinoja hankkia sosiaalisesti arvostettu ruumis. Nämä keinot tai käytännöt ovat osa symbolista arvostusta, kuten kallis liikuntaharrastus tai tietynmerkkiset urheiluvälineet. Raha lisää valinnanmahdollisuuksia, sen puute rajaa osan mahdollisuuksista ja arvostuksesta pois.

9.4 Liikuntatuntien kapteenivalintatilanne ja oppilashierarkiat

Tarkastelen neljännessä artikkelissa liikuntatuntien joukkuepelien joukkueiden muodostamisen kenties pitkäikäisintä pedagogista käytäntöä, jota on sivuttu myös muissa liikunnanopetusta, sukupuolta ja ruumiillisuutta käsittelevissä tutkimuksissa (Kosonen 1998; Lehtonen 2003). Kapteenivalinnassa useimmiten kaksi oppilasta on valittu kapteeneiksi ja nämä valitsevat yksi kerrallaan pelaajia joukkueeseensa. Tarkastelen tätä käytäntöä kysyen, mitä kaikkea tässä prosessissa tapahtuu.

Artikkeli valottaa tutkimukseni yläongelmaa siitä, millaisia ryhmärajoja tai -jakoja liikunnanopetukseen liittyy eli miten sosiaaliset eronteot merkityksellistyvät koulun liikunnanopetuksessa?

Aineistona käytän havainnointia liikuntatuntien joukkuevalintatilanteista sekä oppilaiden ja opettajien haastatteluja. Analysoin tämän aineiston avulla kapteenivalintatilanteen fyysistä näyttämöä ja tällä näyttämöllä tapahtuvia järjestykseen asettamisia. Laajempaan analyttiseen kehyksenä käytän Goffmanin (1959) sosiaalisen näyttämön metaforaa. Muina teoreettisina käsitteinä käytän erilaisia maskuliinisuuden ja feminiinisuuden muotoja, keskittyen niiden hegemonisiin ja alisteisiin suhteisiin.

Nostan analyysin keskiöön joukkuevalintateemaan liittyvät maininnat sekä haastatteluista että havainnoinnista. Tärkeää joukkuevalintateemassa oli, että sen ympärillä puhuttiin usein liikuntaryhmän tai luokan sisäisistä ystävyysuhteista. Toinen teema, jonka yhteydessä palattiin joskus joukkuevalintoihin, oli kiusaaminen. Teemat kertovat osin niistä hierarkioista, joita oppilaat käyttävät valitessaan toisiaan joukkueisiinsa, tekevät jakoja ”meihin” ja ”muihin”. Joukkueiden muodostuskäytännöt otin analyysin kohteeksi, koska 2/3 tutkimuskoulun liikuntatunneista kenttätyöni aikana tyttöjen ja poikien tunneilla pelattiin joukkuepelejä. Joukkueiden muodostaminen oli siis liikuntatunneilla usein toistuva tilanne. Tarkempaan analyysiin otettu kapteenivalintatilanne toistui käsikirjoitukseltaan hyvin samanlaisena ja siitä myös puhuttiin haastatteluissa hyvin samansuuntaisesti. Haastava ja poikkeuksellinen puhetapa artikkelissa oli kahden pojan tuottama ironisoiva kuvaus.

Kapteenivalintatilanteen tilallinen käsikirjoitus on sosiaalinen näytäntö, jossa yksilö pyrkii sosiaalisessa tilanteessa muiden edessä ollessaan kontrolloimaan näiden hänestä saamaa vaikutelmaa. Mielenkiintoiseksi kapteenivalintatilanteen tekee se, että katsoja ja katsottavana olevat muuttuvat valintaprosessin edetessä. Symbolinen katsomo ja näyttämö vaihtavat paikkoja oppilaiden siirtyessä joukkueisiin.

Pojat katsoivat, että opettaja valitsee kapteeneiksi kyseisessä lajissa parhaat, jotka usein ovat lajin harrastajia. Nämä oppilaat pääsevät valitsemaan joukkueeseensa pelaajia, joiden valintajärjestykseen vaikuttaa niin ikään se, kuinka hyviä nämä puolestaan kyseisessä lajissa ovat. Tyttöjen haastatteluissa ei mainittu oppilaiden pelitaitoja opettajan tekemän kapteenivalinnan kriteereinä. Sen sijaan mainittiin, että liikuntatunneilla opettaja on saattanut ottaa kapteeneiksi sellaisia, jotka ovat jääneet valinnassa viimeisiksi. Oppilaskulttuurissa tyttöjen viittaaman epäsuositun oppilaan nostaminen joukkueen valitsijaksi rikkoo asetelmaa, jossa joukkueen valitsijan kuuluisi olla liikunnallisilta taidoiltaan hyvä tai ryhmässä suosittu oppilas.

Useat haastatteleman tytöt ja pojat näkivät kapteenivalinnan (positiivisena) keinona päästä itse vaikuttamaan joukkueen muodostamiseen ja sitä kautta ehkä myös välillisesti käytäntöihin ja tunnin etenemiseen. Mikäli opettaja valitsee kapteeniksi oppilaan, joka ei ole vakuuttanut aiemmin esittämillään liikunnallisilla taidoilla häntä tai muita oppilaita, kapteenilla ei ole institutionaalista oikeutusta kapteeniuudelleen. Muut kapinoivat tätä vastaan kyseenalaistamalla oppilaan kapteenina toimimisen tai vastustavat tämän joukkueeseen valituksi tulemistä. Opettajat vaihtavat valitsijaa, sama henkilö ei suinkaan valitse joukkuetta joka kerta. Opettajien yritykset eivät kuitenkaan näytä yltävän oppilashierarkioihin.

Liikuntatuntien sisä- ja ulkoryhmät eivät rajoitu kahden luokan oppilaiden välille, vaan mukaan ottamisen ja ulos sulkemisen kriteerit kietoutuvat liikunnallisiin taitoihin ja kaverisuhteisiin, hierarkioihin, jotka tehdään näkyviksi liikuntatuntien pelaajavalinnoissa. Oppilaiden eronteot tulevat valintakäytännöistä esiin kapteenijaossa, jossa toimijoina ovat oppilaat itse.

Kapteenivalintatilanne näyttyy liikuntaryhmän sisäisenä oppilaiden välisenä valtakuviona, jossa eniten valtaa on niillä, jotka ovat ryhmässään suosittuja sekä hyviä pelaajia. Yhteistä hyvälle on, että heillä on aiemmin hankittua ruumiillista pääomaa. Ruumiillista pääomaansa

pääsevät koululiikunnassa performoimaan opettajalle ja muille oppilaille etenkin ne, joiden harrastama laji kuuluu liikunnanopetuksen sisältöihin. Koululiikunnan joukkuepelien, joukkueurheilun ja urheilun yleensä katsotaan kasvattavan harrastajansa ryhmähenkeen, jossa joukkueen edun pitäisi mennä oman edun edelle. Koska näyttäisi siltä, että liikunnalliset taidot hankitaan osin koululiikunnan ulkopuolelta, tämä saattaakin koululiikunnassa kääntyä tilanteeksi, jossa lajin harrastajan pitää päästä näyttämään taitonsa taitamattommille. Koululiikunta on eri näyttämö eri yleisöineen kuin harrastusliikunta. Samalla esityksellä päästään vakuuttamaan eri yleisö oman ruumiin kompetenttiudesta. Tämä toimii myös toisin päin: omista harrastuksista päästään olemaan jotain muuta kuin koulun hierarkioissa.

9.5 Tutkijan positioitumisia koululiikuntaetnografiassa

Viimeinen artikkeli on metodologinen tarkastelu osallistuvasta havainnoinnistani (alaongelma 1c). Palaan kehystämään ajatuksiani Goffmanin dramaturgialla ja sovellan tätä dramaturgiaa feministitutkijoiden näkemyksiin valtasuhteista ja toimijuudesta etnografisessa haastattelussa (Skeggs 1994; Phoenix 1994; Gordon ym. 2005).

Käytän artikkelissa haastatteluaineistosta niitä kohtia, jotka liittyvät etnografiaan metodologiana: oppilaiden ja opettajien vastauksia kysymyksiin kuinka he kokivat läsnäoloni tunneilla, kiinnittivätkö he huomiota läsnäolooni ja heidän kommentteihinsa suorituksistani liikuntatunneilla. Kenttämuistiinpanot rajaavat tunteihin tai tilanteisiin, joihin oppilaat ja/tai opettajat viittasivat haastatteluissa. Oppilaiden ja opettajien kuvauksia tutkijan läsnäolosta tunneilla analysoin tutkijan ja tutkittavien vaihtuvien positioiden avulla tuodakseni esiin tutkimukseni ontologisia, epistemologisia sekä metodologisia oletuksia. Olen pyrkinyt

aineisto-osuuksien avulla tuomaan esiin, että oppilaiden ja opettajien tavassa reflektoida tutkijaa tunteillaan on samuutta, mutta myös eroja. Olen sijoittanut haastatteluotteet kahdelle vierekkäiselle palstalle tarkoitukseni kuvata etnografisen tutkimusprosessin limittäisyyttä. Palstat edustavat samanaikaisia diskursseja tietyssä kontekstissa.

Sukupuoli oli se institutionaalinen kriteeri, jolla tytöt ja pojat oli liikunnassa jaettu ryhmiin (lukuun ottamatta liikuntapainotteista sekaryhmää). Oppilaat halusivat myös tulla haastatelluiksi samaa sukupuolta olevien kanssa. Sukupuoli kategoriana muodosti myös tutkimuksen perustan. Tästä huolimatta tarkoitukseni ei ole ollut etsiä tyttöjen ja poikien välisiä eroja. Vaikkakin sukupuoliryhmien välillä on raja, niissä on myös paljon samaa.

Määrittelen oman viitekehyleneen diskursiivismaterialistiseksi. Jaan Stevi Jacksonin (2001, 288) näkemyksen, että nykyisyys muovaa merkittävästi menneisyyttämme kun rekonstruoinme muistojamme; tunnetamme siitä, keitä me olemme kertomissamme tarinoissa. Tarinoissamme myös päätämme mikä jää tavoittamattomiin (Skeggs 1994, 75) ja mitä yritämme kuvata. Lois McNay esittää (2004, 183–184), että analysoitaessa sosiaalista toimintaa on tärkeää analysoida representaatioita, joita toimijoilla on maailmasta ja sitä tapaa, jolla nämä vaikuttavat toimintaan ja vuorovaikutukseen. Representaatioita ei McNayn mukaan voida johtaa sosiaalisista rakenteista, koska sosiaalisten rakenteiden ja välittömän vuorovaikutuksen välistä puuttuu yksi askel.

Käsitykseni toimijuudesta diskursiivismaterialistisessa viitekehyleneessä pohjautuu pitkälti McNayn (1999) ja Karen Baradin (2003) teoretisointeihin. Valtasuhteiden somatisoituminen edellyttää ruumiiseen liittyvien rajojen määräytymistä, mikä samanaikaisesti muodostaa ehdon toimijuuden mahdollisuudelle. Toimijuus on ajallista toimintaa, jossa subjekti ylittää nykyisyyden toiminnalla, jolle on luontaista ennakoiva rakenne (McNay 1999, 104; ks. myös Barad 2003, 822).

Useissa tutkimuksissa on korostettu sitä, että tutkijan ja tutkittavan välinen suhde on aina valtasuhde. Väitän kuitenkin eräiden muiden koulutusta tutkineiden etnografien (Lappalainen 2006; Mietola 2007) tavoin, että etnografisessa kenttätyössä tutkijalle tulee eteen tilanteita, joissa hänellä ei ole valtaa, mutta näitä tilanteita ei voida etukäteen ennustaa.

Sovellan Erving Goffmanin dramaturgista lähestymistapaa sosiaalisiin tilanteisiin, etnografiseen kenttätyöhön ja haastatteluun. Keskeinen väitteeni on, että etnografiassa yleisöllä on pääsy tutkijan takanäyttämölle, koska raportointi ei noudata perinteistä jakoa julkiseen ja yksityiseen. Goffmanin käsitystä rajoista tarkastelen suhteessa tutkimusasetelmassani ylittämiini etunäyttämön rajoihin, joita tässä tutkimuksessa olivat naisen osallistuminen poikien liikuntaan, aikuinen ei-opettaja 7.luokkalaisten tunneilla sekä osallistuminen liikunnan eliittiryhmään, johon minulla ei olisi ollut pääsyä testituloksen perusteella. Tarkastelen Goffmanin rajan käsitettä suhteessa Barrie Thornen metaforaan sukupuolten leikistä sekä sukupuolirajat ylittävästä rajatyöstä.

Analysoimissani haastatteluotteissa tuodaan esiin, ettei minuun tutkijana ole kiinnitetty tunneilla mitään huomiota ja toisaalta toisissa minua on kuvattu ”yhdeksi meistä”. Hyödynnän tässä Goffmanin (1959) vaikutelman hallinnan käsitettä, jossa oppilas pyrkii säilyttämään toimijuuden tuntonsa tekemällä tutkijan itselleen näkymättömäksi. Hyödynnän Ann Phoenixin (1994) ajatusta siitä, että kuka (ja milloin) on yksi meistä, ei voida ennustaa etukäteen.

Analysoin rajojen kanssa tasapainottelua, joista kuvaan etenkin sukupuolta ja ikää. Teen vertailua Lisa Russellin (2005) ja Beverley Skeggsin (1994) etnografisiin tutkimuksiin, etenkin siihen miten tutkijan ja tutkittavan välisessä suhteessa ja toisaalta sen perusteella tehdyissä tulkinnoissa seksuaalisuus merkityksellistyy heteroseksuaalisuudeksi, jonka oletetaan toimivan sekä tutkijan että tutkittavien yhdessä jakamana diskursiivisena resurssina.

Korostan sitä, että etnografiassa tutkijalla on erilaisia rooleja (roolilla tarkoitan tässä metaforisesti näyteltyjä rooleja, joihin toiset voivat yrittää laittaa tai jonka voi yrittää ottaa itse) tai positioita. Toisinaan tutkija asetetaan opettajan rooliin, oppilaaksi tai roolitetaan iän, sukupuolen tai etnisyyden perusteella. Tällä saattaa olla haastattelutilanteessa merkitystä suhteessa siihen mistä positioista käsin haastateltavat pystyvät puhumaan. Näkemykseni on, että esimerkiksi Russellin (2005) tutkimuksessa oppilaat positioivat hänet henkilökohtaisen etunäyttämön, ulkonäön ja tapojen, perusteella. Pyrin havainnointiesimerkillä selventämään omaa näkemystäni, jossa yhden liikuntatunnin aikana olen tutkijana monenlaisessa eri positioissa, joista osan teen itse ja osan tekevät oppilaat ja opettaja.

Huumori näyttäytyi oppilaiden keinona haastaa aikuisen tutkijan (jonka ajatellaan arvioivan) ja nuorten tutkittavien (joiden ajatellaan olevan arviointien kohteena) väliset valtasuhteet kääntämällä ne eri tavoin pääläelleen. Tämän pääläelleen kääntymisen mahdollisti tulkintani mukaan se, että olin osallistunut liikuntatunneille, jolloin oppilaat olivat voineet arvioida tutkijan liikuntataitoja ja samalla asettaa minut ikäisensä asemaan. Väitän myös, että läsnäoloni etnografina tutkittavieni elämässä oli paljon näkyvämpää ja merkityksellisempää minulle kuin heille.

10 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Ruumis on sekä materiaallinen että sosiaalinen pinta, johon ja jonka kautta erilaiset sosiaaliset kategoriat ja kulttuuriset eronteot kaivertuvat ja kaiverretaan (Skeggs 2004a). Näkemykseni on, että ruumiiseen kaivertamisen prosessit eivät ole vain ruumiin fyysistä muokkaamista. Ne ovat myös moraalista muokkaamista, jossa ”oikeat elämäntavat” toimivat moraalisen tilan symbolina. Tämä tila materialisoituu yksilön ruumiin kautta oikeanlaisena habituksena (ks. Berg I.; III., Berg & Lahelma II.). Perusteluna oikeanlaiseen habitukseen sitouttamisessa auttaa esimerkiksi kansanterveydellinen diskurssi, jossa yksilöt pyritään sitouttamaan muokkaamaan ruumiitaan kansakunnan hyväksi. Kuten johdannossa kävi ilmi, diskurssissa ollaan huolestuneita lasten, nuorten ja varusmiesten lihavuudesta ja kestävyyskunnan huononemisesta, joihin vaikuttamista perustellaan vetoamalla terveyden edistämiseen (Fogelholm ym. 2007; ks. myös Berg tulossa 2010.)

Skeggsiläisittäin olen kiinnittänyt huomiota siihen, kenellä on pääsy tämän oikeanlaisen habituksen tuottamiseen? Pääsy kontekstuaalisiin ”taitajan positioihin” ei näytä olevan koululiikunnassa sosiaalisesti ja materiaalisesti tasaisesti jakautunutta (Berg I., III., IV; tulossa 2010).

Liikuntatunneilla mukaan ottamisen ja ulos sulkemisen kriteerit kietoutuivat liikunnallisiin taitoihin ja kaverisuhteisiin, hierarkioihin, jotka tulevat näkyviksi liikuntatuntien pelaajavalinnoissa (Berg IV.) Goffmanilainen tarkastelu kapteenivalintatilanteesta näyttämönä, jossa viimeiseksi valitut jäävät häpeän valokeilaan toi erityisen selkeästi esiin

sen, kuinka oppilaat arvioivat toisiaan ruumiin suoritusten perusteella. Keskeiseksi muodostuu arvioiva katse ja tämä on erityisen itseen menevää liikunnan kaltaisessa oppiaineessa, jossa arviointi rakentuu ruumiin taitojen luokitteluun. Martti Silvennoisen (2001, 49) mukaan tappion ja häpeän pelko ei ole kadonnut nykynuorilta ja ahdistus nolatuksi tulemisesta tuntuu koskettavan niin miehiä kuin naisiakin. Pitää uskaltaa äärimmäisyyteen asti, mutta ei saa mokata.

Tällä hetkellä televisio pursuaa kapteenivalinnankaltaisia tilanteita, joissa ihmiset on asetettu kilpailemaan toisiaan vastaan ja he seisovat viikoittain tuomaririvin edessä arvioitavana. Arvioitsivat päättävät kuka esimerkiksi mallikokelaista, koirankouluttajista, painonpudottajista, prinsessa- tai kokkikokelaista on pahiten epäonnistunut ja joutuu jättämään leikin kesken. Näissäkin tilanteissa pelataan asiantuntija-aseman tuomalla auktoriteetilla. Kapteeneina toimivat tuomarit, jotka ovat alan asiantuntijoita, jotka toisin sanoen tietävät, millaista kulttuurista, sosiaalista tai ruumiillista pääomaa tehtävän menestyksekkäs suorittaminen edellyttää. Liikuntatuntien kapteenivalintatilanteisiin tämä on rinnastettavissa siten, että legitiimi kapteenius on lunastettu sillä, että on lajissa hyvä ja/tai muuten sosiaalisesti suosittu.

Miten suosio sitten saavutetaan? Kenestä voi tulla suosittu? Mikäli liikunnalliset taidot hankitaan koululiikunnan ulkopuolisista liikuntaharrastuksista, kenellä on pääsy näihin harrastuksiin ja mitä nämä harrastukset ovat?

Artikkelissani (Berg III.) ruumiin resursseista ja mahdollisuuksista liikuntatunneilla ja liikuntaharrastuksista tuli esiin, että kaikkien perheiden lapsilla ei ole mahdollisuutta kalliisiin harrastuksiin. Harrastuksen kalleus sinänsä tuskin on suoraan osoitus sen suosiosta oppilaiden välisissä hierarkioissa, mutta monet liikuntatunneilla läpikäydyistä lajeista – kuten jääkiekko, jalkapallo, voimistelu – ovat kalliita harrastaa. Perheen asema on siis yhteydessä vapaa-ajan käytön elämäntavalliseen rakentumiseen. Tämä elämäntapa näyttäytyi asentona suhteessa kulttuuriin valintoihin, jotka tehdään fyysisen pääoman

kerryttämisisä. Pääsy tiettyjen valintojen tekemiseen edellytti aikaa ja rahaa. Oppilaiden välisiä kulttuurisia ja elämäntavallisia erottelukäytäntöjä olivat liikuntatuntien kontekstissa pelaamisen ja ruumiin käytön tavat sekä tietynlaisen urheiluvaatteet ja -välineet. Yhteiskuntaluokka kaivertuu ruumiisiin yksilöllisyyden työstämisenä, jossa pyritään osoittamaan kuinka minää hallitaan ruumiin avulla. Vaikuttaa myös siltä, että ollakseen liikunta-oppiaineessa ”hyvä”, on eduksi harrastaa lajia, joka on liikunnan opetussuunnitelmassa. Tähän liittyy myös oppilaiden sukupuoli. Pojilla ilmaisullinen liikunta ja tanssi ovat liikunnassa hyvin marginaalisessa roolissa, joten tanssia harrastava poika ei välttämättä hyödy harrastuksestaan liikuntatunneilla samalla tavalla kuin jalkapalloilija. Jääkiekkoileva tyttö, joka saattaa omistaa vain hokkarit saattaa olla vaikeuksissa tyttöjen luistelutunneilla taitoluistelutempuissa. Tyttöjen luistelu rakentui tutkimuskoulussa sen oletuksen varaan, että kaikilla tytöillä on kaunoluistimet (ja pojilla puolestaan hokkarit).

Yhteiskuntaluokka ei tutkimusta aloittaessani kuulunut tutkimukseni teemoihin enkä näin ollen esittänyt siihen liittyviä kysymyksiä haastatteluissa. Sen sijaan yhteiskuntaluokka nousi esille joissain keskusteluissa liikunnanopettajien kanssa ja poikien opettaja nosti myös haastattelussaan esiin sen, että liikunnanopetus asettuu jännitteiseen asemaan peruskouluasetuksen kanssa, joka velvoittaa järjestämään opetuksen niin, ettei oppilaiden tarvitse hankkia erillisiä varusteita. Oppilaiden haastatteluissa luokka tuli esiin rahan kautta; mahdollisuuksina ostaa vaatteita ja tietynmerkkisiä urheiluvarusteita, harrastaa kalliita liikuntaharrastuksia, vanhempien mahdollisuuksina kuljettaa lapsia urheiluharrastuksiin.

Suomessa peruskoulun yläasteen liikunnanopetus poikkeaa monista Euroopan maista siinä, että opetus toteutetaan pääosin tyttöjen ja poikien erillisissä ryhmissä. Tämän vuoksi suomalainen koulujen liikunnanopetus on kansainvälisestikin kiinnostava tapaus tarkasteltaessa sukupuolen rakentumista mikrotasolla.

Urheilun on katsottu olevan perinteinen maskuliinisuuden linnake (ks. Silvennoinen 2001; Tiihonen 2002). Vaikka urheilupuheessa Silvennoisen (2001) mukaan korostetaan yhteispeliä ja joukkuehenkeä, on urheilu todellisissa kohtaamisissa naisurheilun lisääntymisestä huolimatta edelleen rajaviivoitettua: naisten ja miesten sekajoukkueet ovat kilpaurheilussa edelleen harvinaisia. Sen sijaan hänen mukaansa Suomeenkin Kalifornian rannoilta rantautuneet leikkipelit ovat esimerkki siitä, miten yhdessä voidaan kilpailla joukkueittain ja silti hyväksyä mukaan kaikenikäisiä, -tasoisia ja molempien sukupuolien edustajia (mt., 51–52).

Koululiikunnassa mahdollisia paikkoja rajatyötilanteiden aktivoitumiselle tai toisaalta vaientamiselle ovat tyttöjen ja poikien erilliset ryhmät, osittain näiden ryhmien erilaiset käytännöt. Sekä oppilaat että opettajat toistivat puheessaan sukupuolesta erojen luontaisuuden, johon myös erot palautettiin. (Berg II.) Tämänkään tutkimuksen koulun liikunnan sekaryhmä ei ollut pedagoginen kokeilu, vaan perustui taloudellisiin syihin. Tämä ristiriita asettaa myös opettajan hankalaan asemaan, mikäli hän ei ole pohtinut miten toteuttaa opetus käytännössä: aikataulujen puitteissa saatetaan pysyttäytyä nopeissa ratkaisuisissa, joissa esimerkiksi joukkuepeleissä päädytään tarjoamaan sukupuolieriytettyjä pelejä, vaikka oppilaat itse hyväksyisivät rajanylityksen ja esittäisivät toiveen pelaamisesta mieluummin sekajoukkueina (Berg I.).

Silvennoinen (2001, 45–46) luonnehtii liikuntatieteen erästä diskursiivista käytäntöä ”urheilupuheeksi”. Siinä osaava ja hyvin toimiva ruumis on opetuksen keskiössä. Silvennoinen viittaa urheilupuheella myös rutiinomaisiin opettaja- ja opetusmalleihin, jotka tuottavat jännitteitä liikunnanopettajakoulutuksen ja arkisen koulun välille. Hän kysyykin, miten opettaa kohtaamaan epävarmuuksia ja erilaisuutta, miten luoda ja säilyttää oma uskottavuutensa opettajana, miten käydä läpi omaa koululais- ja opiskeluhistoriaansa?

Silvennoinen (mt.) on analysoinut 1990-luvun puolivälin liikunnanopettajaopiskelijoiden kirjoituksia maskuliinisuudesta ja feminiinisyydestä. Miesopiskelijoiden tekstit edustivat hyvän (urheilu)suorituksen ja sukupuolittuneiden rajanvetojen ”maskuliinista pedagogiikkaa”. Silvennoinen tulkitsee, että miehillä koulutuksen institutionaalinen tieto kaventui urheilupuheeksi ja sen tarjoamaksi mahdollisuudeksi säilyttää välimatka feminiinisyyteen. Hän pohtii myös, missä määrin mies ja nainen kantavat ruumiissaan ja psyykessään ”sellaista kollektiivista muistia, joka vertauskuvallisesti kuiskii korvaan, mitä sinulta miehenä tai naisena odotetaan: millaisia kokemuksia sinun tulee kohdata, miten kertoa selkäkivuista tai synnytyksestä?” (Mt., 58–59.)

Suurin osa tällä hetkellä ammatissa toimivista peruskoulunopettajista, myös liikunnanopettajista, on hankkinut koulutuksensa 1970–1980-luvulla. Voidaan olettaa, että opettajan ammatti-identiteetti on alkanut rakentua opiskeluaikana ja tähän liittyy se seikka, että he ovat parhaiten perillä opetussuunnitelmista, jotka ovat olleet voimassa heidän opiskeluaikanaan²⁸. Tällöin vuosien 1970 ja 1985 liikunnan opetussuunnitelmatekstit olisivat niitä dokumentteja, joista on edelleen kakuja opetuskäytännöissä. Suhteessa tähän mielenkiintoisia ovatkin ristiriidat liikuntatuntien käytäntöjen ja nykyisten liikunnan opetussuunnitelmien välillä. Esimerkiksi tämän tutkimuksen koulussa tytöt kävivät liikuntatunneilla läpi useampia lajeja kuin pojat. Poikien ohjelmasta puuttuivat tanssia lukuun ottamatta ilmaisullisen liikunnan muodot ja luistelu oli käytännössä jääkiekkoa. Tyttöjen ohjelmassa puolestaan oli leikkejä, joita pojilla ei ollut lainkaan.

Liikuntatunneilla katseiden kohteena ovat oppilaat, mutta myös opettajien ruumiillinen kompetenssi. Tämä on eräs seikka, joka erottaa liikunnanopettajuuden ”pään aineiden” opettajuudesta. Koska

²⁸ *Opettajilla on lisäksi myös oma kouluhistoriansa ja omat koulumuistonsa.*

ruumiillinen pääoma vähenee iän myötä, tämän asettaa liikunnanopettajille aivan erilaisia haasteita kuin muille opettajille.

Tämän huomion mahdollisti oma osallistumiseni liikuntatuntien käytäntöihin. Luokkahuone-etnografioissa tutkija istuu usein luokan takapulpetissa, josta näkee koko luokan ja tilassa melko paikallaan pysyvät oppilaat ja opettajan, mutta ei ole itse aktiivisesti katseen kohteena. Tuntikäytäntöihin osallistuminen on tehnyt myös tutkijasta katseiden kohteen, ja todennäköisesti siten herkistänyt huomaamaan katseiden keskeisyyden liikuntatunneilla. Bourdieu (1990) kirjoittaa pelin tajusta, joka tietyllä tavalla voisi viitata urheilun maallikkotermiin ”pelisilmä”. Esitän ajatuksena, että tutkimukseni toteutustapa on antanut minulle ”pelin tuntua”, ruumiissa koettua pelin tajua tutkimastani ilmiöstä.

Metodologisessa tarkastelussani (Berg V.) osoitin, että etnografiassa tutkija päästää yleisön takanäyttämölleen. Etnografiassa tutkijalla on erilaisia rooleja tai positioita kuten opettaja tai oppilas. Häntä roolitetaan myös iän, sukupuolen tai etnisyyden perusteella. Tällä oli nähdäkseni haastattelutilanteessa merkitystä suhteessa siihen, mistä positioista käsin haastateltavat puhuivat. Osallistuva havainnointi mahdollisti tutkijan ja tutkittavien välisen valtasuhteen koettelon, jossa oppilailla oli mahdollisuus asettaa tutkija heidän arviointinsa kohteeksi. Samalla tavalla liikunnanopettaja asettuu oppilaiden arviointien kohteeksi näyttäessään esimerkkisuorituksia ja osallistuessaan eri lajeihin. Tämä ei suinkaan tarkoita, että kaikkien liikunnanopettajien tulisi olla nuoria ja elinvoimaisia, vaan että työn haasteet ovat erilaisia kuin muilla opettajilla. Liikunnanopettajilla on myös erityislaatuinen mahdollisuus päästä työssään lähelle oppilaiden maailmaa ja koskettaa monellakin tapaa.

11 LOPUKSI

Olen tarkastellut tutkimuksessani peruskoulun liikunnanopetusta etnografisin menetelmin. Tutkimukseni kohdistuu koulun liikuntatuntien sosiaaliseen vuorovaikutukseen, ryhmäjakoisiin sekä sukupuoleen. Kiinnostukseni kohdistuu siihen, kuinka laajempi sosiaalinen järjestys (sukupuolijärjestys) kirjautuu ruumiiseen koululiikunnan mikrokontekstissa sekä millaisilla teoilla tätä järjestystä voidaan muuttaa tai toistaa toisin. Koululiikunta voi avata vaihtoehtoja vallitseville feminiinisyyksille ja maskuliinisuuksille sekä ruumiinkäytännöille, joita niihin liittyy. Tämän vuoksi olen tarkastellut sitä, miten oppilaat tulkitsevat koululiikunnan tavoitteita feminiinisen/maskuliinisen ruumiin rakentamisessa. Yhtäältä olen keskittynyt siihen, miten sukupuoli ja sosiaaliluokka kietoutuvat ruumiillisen pääoman tuottamiseen koululiikunnassa ja sen ulkopuolella urheiluharrastuksissa. Toisaalta olen analysoinut sitä, miten arvostettu ruumiinmuoto ylipäänsä syntyy tietyssä kontekstissa.

Tutkimukseni kontribuutio sosiaalipsykologiseen ryhmien tutkimiseen on sosiaalisten erojen tarkastelu tilanteellisena ja suhteellisena. Olen pyrkinyt illustroimaan tätä esimerkiksi suhteessa sukupuoleen Barrie Thornen rajatyön käsitteellä. Olen analysoinut etnografista aineistoani abstraktimmassa viitekehyksessä sosiaalisen kirjautumisena ruumiiseen sekä tähän prosessiin liittyviä ryhmäjakoa ja hierarkioita bourdieulaisessa ja feministisessä viitekehyksessä. Tässä tarkastelussa olen hyödyntänyt Bourdieun habituksen käsitettä kuvaten

niitä heteronormatiivisia käytäntöjä ja sääntöjä, joiden kautta sukupuolitettua ruumista tuotetaan ja muunnetaan tavanomaiseksi toiminnaksi (Berg I ja Berg & Lahelma II).

Fyysistä pääomaa olen analysoinut liikuntataidoista ja -kompetenssista rakentuvana ja tarkastellut sen sukupuolitettua ja luokkaspesifiä käyttöä yksilöllisenä resurssina ja samalla ryhmärajojen muovaajana (Berg III).

Kehittämäni goffmanilaisen luentatavan kontribuutio feministiseen kouluetnografiaan on, että se on eräs tapa tarkastella, kuinka sukupuolen ohella rakentuu myös muunlaisia erontekojen perusteita, jotka vaikuttavat olevan tilanteisiin sidottuja ja saavan toisaalta merkityksensä näiden tilanteiden kautta. Tämä mikrotason tarkastelu tuo esiin myös sukupuolen sisäiset eronteon käytännöt.

Väitöskirjan kokoavassa osiossa olen tarkastellut suomalaisen koululiikunnan historiaa aiempien tutkimusten sekä liikunnanopetuksen opetussuunnitelmien avulla ymmärtääkseni, miten oppiaine on muotoutunut sellaiseksi kuin sitä tällä hetkellä opetetaan. Eri aikoina kirjatut opetussuunnitelmat edustavat tässä tarkastelussa koulutuspoliittisten muutosten ajallista ulottuvuutta. Olen keskittynyt opetussuunnitelmien osalta etenkin siihen, miten sukupuolesta on kirjoitettu ja miten sen on ajateltu vaikuttavan liikunnanopetuksen käytännössä huomioitaviin seikkoihin.

Etnografiselle tutkimukselle ominaiseen tapaan tavoitteenani ei ole ollut selittää yksilöiden käyttäytymistä eikä toisaalta myöskään yleistää tuloksia laajempaan populaatioon. Olen tarkastellut tapaustutkimuksena erästä koulua, joka olisi voinut olla myös jokin toinen koulu. Oleellisia tarkastelussani ovat olleet institutionaalisen koulutusjärjestelmän tietyn oppiaineen käytännöt ja siinä toimivien opettajien ja opiskelijoiden jakamat ja eroavat puhettavat, joita olen pyrkinyt ymmärtämään tutkittavieni näkökulmasta.

Artikkelimuotoinen raportointi ei etnografisen tutkimuksen kohdalla anna tarpeeksi oikeutta laajalle ja rikkaalle aineistolle. Aineisto olisi

antanut hyvät mahdollisuudet kirjoittaa vielä useasta teemasta, muutamasta olenkin kirjoittanut muualla (ks. Berg tulossa 2010). Kirjoittaminen on kulkenut artikkelimuodosta huolimatta päässäni yhtenäisenä tarinana, jota olen pyrkinyt jatkamaan aina seuraavassa artikkelissa. Päädyin kuitenkin tähän muotoon, koska koin artikkelien kirjoittamisen itselleni sopivana tapana, jossa jonkun osion saaminen konkreettisesti valmiiksi artikkeliksi motivoi minua jatkamaan. Prosessin aikana olen saanut palautetta artikkeleista niin arvioitsijoilta, opiskelijoilta kuin liikunnanopettajiltakin ja olen pyrkinyt hyödyntämään palautteen seuraavaa artikkelia kirjoittaessani. Etenkin ensimmäinen, kapteenivalintatilannetta käsitellyt artikkeli herätti kiinnostusta myös Suomen Liikunnanopettajain Liitossa, josta minua pyydettiin kirjoittamaan aiheesta myös Liikunnanopettaja-lehteen.

Olen kirjoittanut sekä suomeksi että englanniksi. Olen halunnut osallistua suomeksi suomalaisesta koulutusjärjestelmästä käytävään keskusteluun, koska mielestäni on oleellista, että keskustelua käydään myös näiden rajojen sisällä. Lisäksi olen katsonut oleelliseksi kirjoittaa rajojen yli; eri kielillä sekä hieman eri yleisöille.

Urheilulla elämämpiirinä tai kenttänä on aina ollut säilyttävä funktio. Tämä säilyttäminen on eri aikoina ilmennyt eri tavoin. Suomen itsenäisyyden ensi vuosikymmeninä se on ilmennyt urheilun kiinnittymisenä nationalismiin. 1800-luvun lopulta 1930-luvulle siihen on liittynyt myös tuota aikaa leimaavia laajempia ideologisia funktioita kuten hygienialiike, joka on ulottunut yksilötasolta aina rotuhygieniaan. Tällä hetkellä liikunnan ja urheilun säilyttävä funktio ilmenee kansanterveyden ja terveyden edistämisen korostamisena, jossa funktio ei kiinnity vain kansakunnan jatkumiseen, vaan siinä figuroi myös tälle ajalle ominainen kansantaloudellisten seikkojen korostaminen. Diskurssissa terveyden edistämiseen sitouttamista pyritään aikaansaamaan vastuullistamalla yksilöt omasta terveydestään, hallitsemaan omaa ruumistaan (ks. esim. Berg tulossa 2010; Harjunen

2004; Kyrölä 2007). Näin ollen urheilulla voisi sanoa olevan myös aikakauden arvoihin kiinnittävä funktio.

Suomessa yhteiskuntaluokka on liikunnan ja urheilun historiassa näkynyt lähinnä jakona TUL:n, Työväen Urheiluliiton, sekä SVUL:in, Suomen Voimistelu- ja Urheiluliiton (nytemmin Suomen Urheiluliitto) seuroihin²⁹. Näkisin asian Suomen kontekstissa siten, että eri liikuntalajeilla ei ole ollut meillä samanlaista kytköstä yhteiskuntaluokkaan kuin esimerkiksi Englannissa jalkapallolla työväenluokkaan, vaan kytkös on rakentunut enemmän urheiluorganisaatioiden välillä. Suomalaisen urheilun historiassa etenkin pesäpallon markkinointi suojeluskuntien, koulujen ja korkeakoulujen kautta kavensi Kokkosen (2008, 159) mukaan jalkapallon levittäytymisedellytyksiä. Jalkapallo näytti epäsuomalaiselta kansallisen pesäpallon rinnalla (mt.). Eri yhteiskuntaluokista tulevat lapset eivät ole Suomessa eriytyneet eri lajeihin vaan eri seuroihin. Toki on myös lajeja, kuten golf, tennis ja baletti, jotka eivät Suomessa ole olleet ainakaan työväenluokkaisia, mutta luokkajako on ollut pikemmin institutionaalinen kuin lajispesifi.

Suomalainen peruskoulujärjestelmä on vuodesta 1970 lähtien ollut yhtenäinen. Suomessa ei ole vastaavassa määrin jakoa yksityisiin ja valtion kouluihin kuten esimerkiksi Englannissa, jossa myös liikuntatuntien urheilulajit tai niiden painotus, toisin sanoen liikunnan opetuksen opetussuunnitelma, eroaa jossain määrin (esim. Shilling 1993b). Suomessa opetussuunnitelman suuntaviivat ovat kaikille kouluille yhteiset, vaikkakin koulujen opettajien harkittavaksi jää, miten he opetussuunnitelman tavoitteita käytännössä opetuksessa soveltavat³⁰.

²⁹ *Tähän liittyy pitkä keskustelu Suomen sisällissodasta 1918, jota en tässä käy tilanpuutteen ja tutkimukseni rajausten vuoksi tarkemmin, ks. tarkemmin esim. Vasara 1997; Laine 2000; Kokkonen 2008.*

³⁰ *Ennen vuotta 1970 myös Suomessa koulutus oli jakautunut kansa- ja oppikouluihin.*

Lajien ns. ”yhteiskuntaluokkaistuminen” vaikuttaa liittyvän nyttemmin Suomessakin tapahtuneeseen organisoitujen liikuntaharrastusten kaupallistumiseen ja siihen, onko vanhemmilla varaa tarjota lapsilleen pääsy tiettyyn harrastukseen.

Arto Tiihonen (2002, 137) toteaa, että urheilua harrastavat lapset jättävät lapsuuden leikit taakseen nuorina. Hänen mukaansa lapsiurheilija on muuta kuin leikkivä lapsi; häneltä odotetaan rationaalisuutta, kurinalaisuutta ja tunteiden pidättämistä (vrt. Meinander 2005). Tämä on mielenkiintoinen seikka suhteessa esimerkiksi liikunnan opetussuunnitelmiin, joissa leikit on mainittu vain tyttöjen liikunnassa. Tässä yhtälössä on viitteitä siitä, että nimenomaan pojilta odotetaan vähemmän leikinomaista suhtautumista liikuntaan. Poikien oletetaan jo osaavan etenkin kaikenlaisia pallopelejä. Leikit ja lajeihin ja harjoitusmuotoihin ”totuttautuminen” puolestaan näkyvät voimakkaasti tyttöjen liikunnan sisällöissä vuoden 1985 liikunnan opetussuunnitelmassa. Vaikuttaa siltä, että tyttöjen ei odoteta olevan kilpailullisia tai taitavia. Opetussuunnitelmatekstit ovat muuttuneet vuoden 1985 jälkeen sukupuolineutraalimmiksi, puheen kohteena on ”yksilö” tai oppilas³¹.

Viime aikoina on keskusteltu lasten ja nuorten erilaisista harrastusmahdollisuuksista vanhempien varallisuuden perusteella sekä jakautumisesta yhä vahvemmin hyvin toimeentulevien lapsiin ja köyhien lapsiin³². Organisoituihin liikuntaharrastuksiin ja kilpailutoimintaan osallistuminen on kallista (Puronaho ym. 2001), mutta samaan aikaan liikuntaseuroissa harrastaminen ja tätä kautta myös kilpaurheilu on

³¹ *Vuonna 1994 sukupuolta ei mainita lainkaan, vuonna 2004 se mainitaan vuosiluokkien 5–9 liikunnanopetuksen yhteydessä, jossa ”tulee ottaa huomioon tässä kehitysvaiheessa korostuvat sukupuolten erilaiset tarpeet sekä oppilaiden kasvun ja kehityksen erot”.*

³² *HS 21., 27., ja 29.3.2006, 29.8.2006; ESSE 24.8.2006; Puronaho 2006*

yleistynyt. Urheilukilpailuihin osallistuvat etenkin 10–14-vuotiaat. Murrosiän myötä vapaa-ajan urheiluareenat eriytyvät sukupuolen mukaan siten, että pojat jatkavat joukkuepelejä ja kilpailua, tytöillä ne vähenevät ja tilalle tulee yksilölajeja (Berg 2005).

Eräs keskeinen jatkotutkimuksen aihe ovat nuorten vapaa-ajan liikuntaharrastukset. Mikäli vanhempien varallisuus vaikuttaa nuorten arjen polarisoitumiseen, mahdollisuuksiin ja rajoituksiin olisi merkityksellistä etsiä niitä keinoja, joilla tällaista jakautumista ja sen monitahoisia ja pitkälle ulottuvia seurauksia voitaisiin välttää. Kvalitatiivinen tutkimus nuorten vapaa-ajan liikuntakäytännöistä täydentäisi tilastollisilla tutkimuksilla saatavaa tietoa organisoitujen harrastusten harrastusmääristä ja toisi näkyväksi sitä usein määrittelemättömäksi jäävää tekemistä, johon nuoret vapaa-ajan yhteisöissään sitoutuvat. Se tuottaisi tietoa eriarvoistumisen mekanismeista ja siitä, kuinka nämä prosessit nuorten arjessa rakentuvat ja merkityksellistyvät kokemusten tasolla.

LÄHTEET

- Adkins, Lisa & Skeggs, Beverley (2004) (Eds.) *Feminism After Bourdieu*. Blackwell, Oxford.
- Adkins, Lisa (2004) Reflexivity: Freedom or habit of gender? Teoksessa Adkins, Lisa & Skeggs, Beverley (eds.): *Feminism after Bourdieu*. Blackwell, Oxford, 191–210.
- Alasuutari, Pertti (1999) *Laadullinen tutkimus*. 3. uudistettu painos. Vastapaino, Tampere.
- Anthias, Floya (2001) New hybridities, old concepts: the limits of 'culture'. *Ethnic and Racial Studies* 24:4, 619-641.
- Archer, Louise & Leathwood, Carole (2003) Editorial: New Times – Old Inequalities: diverse working class femininities in education. *Gender and Education* 15:3, 227–235.
- Atkinson, Paul & Hammersley, Martyn (1994) Ethnography and participant observation. Teoksessa Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (eds.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Sage, 248–261.
- Barad, Karen (2003) Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28:3, 801–831.
- Barth, Fredrik (ed.) (1969) *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. Bergen, Universitetsforlaget.
- Berg, Päivi (2005) Miten se meitä liikuttaa? – Suomalaisten liikunta- ja urheiluharrastukset 1981–2002. Teoksessa Liikkanen, Mirja, Hanifi, Riitta & Hannula, Ulla (toim.) *Yksilöllisiä valintoja, kulttuurien pysyvyyttä. Vapaa-ajan muutokset 1981–2002*. Tilastokeskus, Helsinki, 135–168.
- Berg, Päivi (2008b) Rajoja ylittämässä? *Naistutkimus - Kvinnoforskning* 3, 54–57.
- Berg, Päivi (tulossa 2010) Ruumis on sielun peili? - Hoikka ja terve ruumis uudessa taloudessa. Teoksessa Komulainen, Katri, Keskitalo-Foley, Seija,

- Korhonen, Maija ja Lappalainen, Sirpa (toim.) *Yltäisimmekö yrittäjiksi? Näkökulmia kansalaisuuteen kilpailuyhteiskunnassa*. Vastapaino, Tampere.
- Berg, Päivi & Kelhä, Minna (2007) Ajatuksia yhteiskuntaluokasta ja sukupuolesta. Kirja-arviointi Beverley Skeggsin teoksesta 'Class, Self, Culture'. *Kasvatus* 38:3, 284–286.
- Bordo, Susan (1993) *The Unbearable Weight. Feminism, Western culture, and the Body*. University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London.
- Bourdieu, Pierre (1977) *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bourdieu, Pierre (1984) *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Routledge, London.
- Bourdieu, Pierre (1985) The social space and the genesis of groups. *Theory and Society* 14:6, 723–744.
- Bourdieu, Pierre (1986) The forms of capital. Teoksessa Richardson, John (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press, New York, 241–258.
- Bourdieu, Pierre (1990) *The Logic of Practice*. Polity, Cambridge.
- Bourdieu, Pierre (1994/1998) *Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia*. Alkuperäisteos: Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action. Suomentanut Mika Siimes. Vastapaino, Tampere.
- Bourdieu, Pierre (1997/2000) *Pascalian Meditations*. Alkuperäisteos: Méditations pascaliennes. Translated by Richard Nice. Cambridge, Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (2001) *Masculine Domination*. Stanford University Press, Stanford CA.
- Bourdieu, Pierre (2002) *Outline of theory of practice*. Original 1977. Cambridge University Press, Cambridge.
- Brown, David (2005) An economy of gendered practices? Learning to teach physical education from the perspective of Pierre Bourdieu's embodied sociology. *Sport, Education and Society* 10: 1, 3–23.
- Brown, David, and Evans, John (2004) Reproducing Gender? Intergenerational Links and the Male PE Teacher as a Cultural Conduit in Teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 23: 48–70.
- Brown, Rupert (2001) Intergroup relations. Teoksessa Hewstone, Miles & Stroebe, Wolfgang (eds.) *Introduction to Social Psychology*. 3 ed. Blackwell, Oxford, 479–515.
- Brown, Rupert & Turner, John (1981) Interpersonal and intergroup behaviour. Teoksessa Turner, John & Giles, Howard (eds.) *Intergroup behaviour*. Blackwell, Oxford, 33–65.

- Burr, Vivien (2002/2007) Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä. 2. painos. Alkuperäisteos: The Person in Social Psychology. Suomentanut Jyrki Vainonen. Vastapaino, Tampere.
- Butler, Judith (1990) *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge, New York.
- Butler, Judith (1993) *Bodies that Matter. On the Discursive Limits of "sex"*. Routledge, New York.
- Connell, Raewyn (1987) *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Polity Press, Cambridge.
- Elias, Norbert & Dunning, Eric (eds.) (1986) *Quest for Excitement. Sport and Leisure in the Civilizing Process*. Blackwell, Oxford.
- Epstein, Debbie (1998) "Are you a girl or are you a teacher?" The "Least Adult" Role in Research about Gender and Sexuality in a Primary School. Teoksessa Walford, Geoffrey (ed.) *Doing Research about Education*, Falmer Press, 27–41.
- ESSE (Espoon seurakuntanomat) 24.8.2006. "Lasten harrastuksista on tullut kallista treeniä"
- Fogelholm, Mikael, Paronen, Olavi & Miettinen, Mari (2007) *Liikunta – hyvinvointipoliittinen mahdollisuus. Suomalaisen terveystieteiden tutkimuskeskuksen tutkimusraportti 2006*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä, Helsinki.
- Francis, Becky (2009) 'The role of The Boffin as abject Other in gendered performances of school achievement'. *Paper presented at the conference of Gender & Education*, 25.-27. March, London.
- Garfinkel, Harold (1967/1984) *Studies in Ethnomethodology*. Polity, Cambridge.
- Gillies, Val (2005) Raising the "Meritocracy": Parenting and the Individualization of Social Class. *Sociology* 39:5, 835–853.
- Goffman, Erving (1959) *The Presentation of Self in Everyday Life*. Penguin, London.
- Goffman, Erving (1977) The arrangement between sexes. *Theory and Society* 4:3, 301–331.
- Goffman, Erving (1979) *Gender Advertisements*. Harvard University Press, Cambridge, MA
- Goodson, Ivor. & Marsh, Colin (1996) *Studying school subjects*. Falmer Press, London.
- Gordon, Tuula (2006) Girls in education: citizenship, agency and emotion. *Gender and Education* 18:1, 1-15.
- Gordon, Tuula (2008) Feministinen materialismi. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*, Vastapaino, Tampere, 18–34.
- Gordon, Tuula, Holland, Janet & Lahelma, Elina (2000a) *Making Spaces: citizenship and difference in school*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.

- Gordon, Tuula, Holland, Janet & Lahelma, Elina (2000b) Moving Bodies/Still Bodies: Embodiment and Agency in Schools. Teoksessa McKie, Linda & Watson, Nick (eds.) *Organizing Bodies: Policy, Institutions and Work*. Explorations in Sociology 58, British Sociological Association. London: Macmillan & New York: St.Martin's Press, 81–101.
- Gordon, Tuula, Holland, Janet & Lahelma, Elina (2001) Ethnographic Research in Educational Settings. Teoksessa Atkinson, Paul & Coffey, Amanda & Delamont, Sara & Lofland, Lyn & Lofland, John (eds.) *Handbook of Ethnography*. Sage, London.
- Gordon, Tuula, Holland, Janet, Lahelma, Elina and Tolonen, Tarja (2005) Gazing with intent: ethnographic practice in classrooms. *Qualitative Research* 5:1, 113–131.
- Gordon, Tuula, Hynninen, Pirkko, Lahelma, Elina, Metso, Tuija, Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja (2000) Koulun arkea tutkimassa – kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. *Naistutkimus* 20:1, 17–31.
- Gordon, Tuula, Hynninen, Pirkko, Lahelma, Elina, Metso, Tuija, Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja (2006) Collective ethnography, joint experiences and individual pathways. *Nordisk Pedagogik* 26:1, 3–15.
- Gordon, Tuula, Lahelma, Elina & Holland, Janet (2004) Ystäviä vai vihollisia? Tulkintoja tyttöjen vuorovaikutussuhteista koulussa. Teoksessa Liljeström, Marianne (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Vastapaino, Tampere, 169–190.
- Gorely, Trish, Holroyd, Rachel and Kirk, David (2003) Muscularity, the Habitus and the Social Construction of Gender: towards a gender-relevant physical education. *British Journal of Sociology of Education* 24:4, 429–448.
- Haataja, Anita (1989) Naisten tie kodista kouluun ja julkisuuteen. Teoksessa Haataja, Anita, Lahelma, Elina, & Saarnivaara, Marjatta. *Se pieni ero. Kirja tasa-arvokasvatuksesta*. Kouluhallitus, Helsinki, 123–164.
- Hakala, Katariina & Hynninen, Pirkko (2007) Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.): *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Vastapaino, Tampere, 209–225.
- Hakala, Katariina (2007) *Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila: Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena*. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Hannus, Susanna, Kauko, Jaakko, Kynkäänniemi, Heli, Pitkänen, Hannele, Simola, Mari, Varjo, Janne ja Väättäin, Eero (tulossa). A Dream Well Planned: Discursive Space and Social Positions in Finnish Comprehensive Education Quality Assurance. Teoksessa Kauko, Jaakko, Rinne, Risto & Kynkäänniemi, Heli (eds.) *Restructuring the Truth of*

- Schooling – Essays on Discursive Practices in Sociology and the Politics of Education. Research in Educational Sciences
- Harjunen, Hannele & Kyrölä, Katariina (2007) Johdanto. Lihavuustutkimusta toisin. Teoksessa Kyrölä, Katariina & Harjunen, Hannele (toim.) *Koolla on väliä! Lihavuus, ruumismormit ja sukupuoli*. LIKE, Helsinki, 9–46.
- Harjunen, Hannele (2004) Lihavuus ja moraalinen paniikki. *Yhteiskuntapolitiikka* 69:4, 412–418.
- Helkama, Klaus (2009) *Moraalipsykologia. Hyvän ja pahan tällä puolen*. Edita, Helsinki.
- Helsingin Sanomat 21.3.2006 “Soittaminen on tyyristä Helsingissä”
- Helsingin Sanomat 21.9.2007 ”Urheilijoista ryhdytään leipomaan yrittäjiä”
- Helsingin Sanomat 26.8.2006 ”Nuorista tulevaisuuden menestyjät”
- Hey, Valerie (1997) *The Company She Keeps. An ethnography of girls' friendship*. Open University Press, Buckingham.
- Hey, Valerie (2003) Joining the Club? Academia and Working-Class Femininities. *Gender and Education*, 15:3, 319–335.
- Hills, Laura, A. (2006) Playing the field(s): an exploration of change, conformity and conflict in girls' understandings of gendered physicality in physical education. *Gender and Education* 18:5, 539–556.
- Hirdman, Yvonne (1988) Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 3: 49–63.
- Hirdman, Yvonne (1990) Genussystemet, in: *Demokrati och Makt i Sverige*. Maktutredningen Huvudrapport SOU 1990:44, Graphic Systems, Göteborg, 73–116.
- Holland, Janet, Ramazanoglu, Caroline, Sharpe, Sue & Thomson, Rachel (1998) *The Male in the Head: Young People, Heterosexuality and Power*. Tufnell Press, London.
- Huuki, Tuija, Manninen, Sari & Sunnari, Vappu (in press) Humour as a resource and strategy for boys to gain status in the field of informal school. *Gender and Education*.
- Ilmanen, Kalervo & Voutilainen, Touko (1982) *Jumpasta tiedekunnaksi: suomalainen voimistelunopettajakoulutus 100 vuotta 1882–1982*. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 84. Valtion painatuskeskus, Helsinki.
- Jackson, Stevi (2001) Why a materialist feminism is (Still) Possible—and necessary. *Women's Studies International Forum* 24: 3–4, 283–293.
- Jokinen, Eeva (2004) Kodin työt, tavat, tasa-arvo ja rento refleksiivisyys. Teoksessa E.Jokinen & M.Kaskisaari & M.Husso (toim.) *Ruumis töihin! Käsite ja käytäntö*. Vastapaino, Tampere.

- Julkunen, Heli (2000) *Opettajien näkemyksiä liikunnanopettajan työstä ja yhteisopetuksesta*. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Järvinen, Tero (2003) *Urheilijoita, taiteilijoita ja IB-nuoria. Lukioden erikoistuminen ja koulukasvatuksen murros*. Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura, Helsinki.
- Kankkunen, Tarja (2004) *Tytöt, pojat ja ”erojen leikki”*. Sukupuolen rakentuminen koulun kuvataideopetuksen arjessa. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 52.
- Kessler, Suzanne J. & McKenna, Wendy (1978) *Gender: An ethnomethodological approach*. Wiley-Interscience, New York.
- Kokkonen, Jouko (2008) *Kansakunta kilpasilla. Urheilu nationalismin kanavana ja lähteenä Suomessa 1900–1952*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Käyhkö, Mari (2006) *Siivoojaksi oppimassa: etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa*. Joensuu University Press.
- Kinnunen, Taina (2001) Ruumiiden ja tilojen kohtaaminen kuntosalilla ja aerobicissa. Teoksessa Puuronen, Anne & Välimaa, Raili (toim.) *Nuori ruumis*. Gaudeamus, Helsinki, 121–134.
- Klemola, Heikki (toim.) (1962) *Tahkon latu. Lauri Pihkala eilen ja tänään*. Otava, Helsinki.
- KM 1916. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea. Sen toiminta ja suuntaviivoja kansakouluopetuksen uudistamiseksi. Komiteamietintö 1916. Helsinki.
- KM 1925. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Komiteamietintö 1925. Valtioneuvosto, Helsinki.
- KM 1946: 10. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Komiteamietintö 1946: 10. Valtioneuvosto, Helsinki.
- KM 1952: 3. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Komiteamietintö 1952: 3. Valtioneuvosto, Helsinki.
- KM 1970: A4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Komiteamietintö 1970: A4. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Koivusalo, Irja (1982) *Voimistelu maamme oppikoulujen oppiaineena vuosina 1943–1917*. Etelä-Saimaan Kustannus Oy, Lappeenranta.
- Kouluhallitus. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Kouluhallitus, Helsinki.
- Kokkonen, Riina (2006) Huoleton, tiedostava ja fyysisesti normaali - vanhempien ”tervettä lasta” koskevat ristiriitaiset käsitykset. *Yhteiskuntapolitiikka* 71:5, 471–483.

- Koski, Leena (2001) *Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit – Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana*. Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku.
- Kosonen, Ulla (1998) *Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta*. SoPhi - Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21. Jyväskylän yliopistopaino.
- Kumpulainen, Timo (2008) (toim.) *Opettajat Suomessa 2008*. Opetushallitus.
- Kyrölä, Katariina (2007) Lihavuusvaara! Pelon politiikka ja lihava ruumiillisuus Helsingin Sanomissa. Teoksessa Kyrölä, Katariina & Harjunen, Hannele (toim.) *Koolla on väliä! Lihavuus, ruumisnormit ja sukupuoli*. LIKE, Helsinki, 49–82.
- Lahelma, Elina (1992) *Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa*. Yliopistopaino, Helsinki.
- Lahelma, Elina (2002) School is for meeting friends: secondary school as lived and remembered. *British Journal of Sociology of Education* 23:3, 367–381.
- Lahelma, Elina (2009) Dichotomized Metaphors and Young People's Educational Routes. *European Educational Research Journal* 8:4, 497–507.
- Lahelma, Elina & Öhrn, Elisabet (2003) 'Strong Nordic Women' in the Making? Educational Politics and Classroom Practices. Teoksessa Beach, Dennis, Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (eds.) *Democratic Education: Ethnographic Challenges*. Tufnell Press, London, 39–51.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula (2007) Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.): *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Vastapaino, Tampere, 15–38.
- Laine, Leena (2000) *Työväen urheiluliikkeen naiset*. Otava, Helsinki.
- Lappalainen, Sirpa (2002) As a Researcher Between Children and Teachers. Teoksessa Walford, Geoffrey (ed.) *Debates and Developments in Ethnographic Methodology*, Vol. 6, JAI, Oxford, 61–72.
- Lappalainen, Sirpa (2006) *Kansallisuus, etnisys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Helsingin yliopisto.
- Lappalainen, Sirpa (2007) Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.): *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Vastapaino, Tampere, 9–14.
- Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.) (2007) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Vastapaino, Tampere.

- Lehtonen, Jukka (2003) *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kokemukset*. Yliopistopaino & Nuorisotutkimusverkosto, Helsinki.
- Lempiäinen, Kirsti (2000) "Being Finnish as a Context for gender. A case study on sociological texts". Teoksessa Leppänen, Sirpa & Kuortti, Joel (eds.) *Inescapable Horizon. Culture and Context*. Publication of the research unit for contemporary culture. University of Jyväskylä. 64/2000.
- Liebkind, Karmela (2008) *Vähemmistöjen ja enemmistöjen väliset suhteet kulttuurien välisessä ja sosiaalipsykologiassa*. Puheenvuoro Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian tutkimusseminaarissa 4.11.2008.
- Liimakka, Satu (2004) *Hyvät, pahat ja ristiriitaiset. Ruumillisuus nuorten naisten sosiaalisina käsityksinä ja yksilöllisinä kokemuksina*. Sosiaalipsykologian lisensiaatintyö, Helsinki.
- Lindroos, Maarit (1997) *Opetusdiskurssiin piirretty viiva: tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 153.
- Lupton, Deborah (1999) 'Developing the "whole me"': citizenship, neo-liberalism and the contemporary health and physical education curriculum. *Critical Public Health* 9:4, 287–300.
- Manninen, Sari, Huuki, Tuija & Sunnari, Vappu (resubmitted) "Earn Yo' Respect!" Respect in the Status Struggle of Finnish School Boys. *Men and Masculinities*.
- Martino, Wayne & Pallotta-Chiarolli, Maria (2003) *So what's a boy? Addressing issues of masculinity and schooling*. Open University Press, Philadelphia.
- McNay, Lois (1999) Gender, Habitus and the Field. Pierre Bourdieu and the Limits of Reflexivity. *Theory, Culture & Society* 16:1, 95–117.
- McNay, Lois (2004) Agency and experience: gender as a lived relation. Teoksessa Adkins, Lisa & Skeggs, Beverley (eds.) *Feminism after Bourdieu*. Blackwell, Oxford, 175–190.
- McRobbie, Angela (1997) The Es and the Anti-Es: New Questions for Feminism and Cultural Studies. Teoksessa Ferguson, Marjorie & Golding, Peter (eds.) *The Cultural Studies in Question*, Sage, London, 170–186.
- Meinander, Henrik (1994) *Towards a bourgeois manhood: boys' physical education in Nordic secondary schools 1880-1940*. Societas scientiarum Fennica, Commentationes scientiarum socialium; 47, Helsinki.
- Meinander, Henrik (2005) Discipline, Character, Health: Ideals and Icons of Nordic Masculinity 1860–1930. *The International Journal of the History of Sport* 22:4, 600–617.
- Metso, Tuija (2004) *Koti, koulu ja kasvatus: kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku.

- Mietola, Reetta (2007) Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.): *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Vastapaino, Tampere, 151–176.
- Oinas, Elina (2001) *Making Sense of the Teenage Body: Sociological Perspectives on Girls, Changing Bodies, and Knowledge*. Åbo Akademi University Press, Åbo.
- Oliver, Kimberly L., and Lalik, Rosary (2004) Critical Inquiry on the Body in Girls' Physical Education Classes: A Critical Poststructural Perspective. *Journal of Teaching in Physical Education* 23: 162–195.
- OPH. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus, Helsinki.
- OPH. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus, Helsinki.
- Paechter, Carrie (2003) Masculinities, femininities and physical education: bodily practices as reified markers of community membership. Teoksessa Vincent, Carol (ed.) *Social Justice, Education and Identity*. RoutledgeFalmer, London, 137–152.
- Paechter, Carrie & Head, John (1996) Gender, identity, status and the body: Life in a marginal subject. *Gender and Education* 8: 21–31.
- Paju, Elina (2008) Aineistot ja menetelmät – metodologia -työpäpaperi. KitKa-seminaari 7.2.2008.
- Paju, Elina (2009) Kamera, kenttä ja etnografinen tieto – visuaalisen etnografian annista aineistontuotannolle. *Sosiologia* 46:3, 210–223.
- Palmu, Tarja (2003) *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä: etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.
- Parker, Andrew (1996) The Construction of Masculinity within Boys' Physical Education. *Gender and Education* 8:2, 141–157.
- Pehkonen, Mikko (1999) *Liikuntataitojen oppiminen ja opettaminen: telinevoimistelutaidot ja peruskoulun liikunnanopetus*. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 2, Jyväskylän yliopisto.
- Peräkylä, Anssi (2005) ERVING GOFFMAN – Sosiaalisen vuorovaikutuksen rakenteet. Teoksessa Hänninen, Vilma, Partanen, Jukka & Ylijoki, Oili-Helena (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä*. 2.painos. Vastapaino, Tampere, 347–364.
- Phoenix, Ann (1994) Practising Feminist Research: The Intersection of Gender and 'Race' in the Research Process. Teoksessa Maynard, Mary & Purvis, June (eds.) *Researching Women's Lives from a Feminist Perspective*, Taylor & Francis, London, Bristol, 49–71.

- Puronaho, Kari (2006) *Liikuntaseurojen lasten ja nuorten liikunnan markkinointi. Tutkimus lasten ja nuorten liikunnan tuotantoprosessista, resursseista ja kustannuksista*. Jyväskylä Studies in Business and Economics, Jyväskylän yliopisto.
- Puronaho, Kari, Näckel, Ilari, Matilainen, Pertti, Pulkkinen, Riikka, Hartman, Anne-Mari. & Pavelka, Bela (2001) *Mitä liikunta maksaa?* Liikunnan kehittämiskeskus, Jyväskylän yliopisto.
- Räisänen, Jaakko (2005) *Oppilaiden kuntotestaus ja tulosten pedagoginen hyödyntäminen*. Liikuntapedagogiikan pro gradu-tutkielma. Liikuntatieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Reay, Diane (2004) 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education* 25:4, 431–444.
- Rinne, Risto (1987) Onko opetussuunnitelma ideologiaa – Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona. Teoksessa Malinen, Paavo ja Kansanen, Pertti (toim.) *Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 48, Helsinki, 95–129.
- Ronkainen, Suvi (2001) Gendered Violence and Genderless Gender. A Finnish Perspective. *Kvinder, Køn & Forskning*, 10:2, 45-57.
- Rose, Nikolas (1992) Governing the enterprising self. Teoksessa Heelas, Paul & Morris, Paul (eds.) *The Values of Enterprise Culture: The Moral Debate*. Routledge, London.
- Russell, Lisa (2005) It's a question of trust: balancing the relationship between students and teachers in ethnographic fieldwork. *Qualitative Research* 5:2, 181–199.
- Räty, Hannu (2003a) At the threshold of school – parental assessments of the competencies of their preschool-aged children. *Journal of Applied Social Psychology* 33, 1862–1877.
- Räty, Hannu & Snellman, Leila (1997) On the social fabric of intelligence. *Papers on Social Representations* 4, 177–185.
- Räty, Hannu, Snellman, Leila & Kasanen, Kati (2000) Kykytulintojen merkitys ja muovautuminen koulussa. Teoksessa Raivola, Reijo (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Edita, Helsinki, 255–265.
- Räty, Hannu, Kasanen, Kati & Kärkkäinen, Riitta (2006) School subjects as social categories. *Social Psychology of Education* 9, 5–25.
- Räty, Hannu, Kasanen, Kati & Honkalampi, Kirsi (2006) Three years later: A follow-up study of parents' assessments of their children's competencies. *Journal of Applied Social Psychology* 36, 2079–2099.

- Scraton, Sheila (1986) Images of Femininity and Teaching of Girls' Physical Education. Teoksessa Evans, John (ed.) *Physical Education, Sport and Schooling*. The Falmer Press, London, 71–94
- Shilling, Chris (1991) Educating the Body: Physical Capital and the Production of Social Inequalities. *Sociology* 24:4, 653–672.
- Shilling, Chris (1993a) The Body, Class and Social Inequalities. Teoksessa Evans, John (ed.) *Equality, Education and Physical Education*. The Falmer Press, London & Bristol, 55–73.
- Shilling, Chris (1993b) *The Body and Social Theory*. Sage, London.
- Silvennoinen, Martti (2001) Ruumiillisuus liikunnanopettajaopiskelijoiden kerronnassa. Teoksessa Puuronen, Anne & Väimä, Raili (toim.) *Nuori ruumis*. Gaudeamus, Helsinki, 45–59.
- Simola, Hannu (1995) *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Yliopistopaino, Helsinki.
- Sipola, Henna (2008) *Miten terveystietoa tulisi opettaa? 9. luokan oppilaiden kokemuksia terveystiedon opetusmenetelmistä ja oppimateriaaleista*. Terveyskasvatuksen Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Terveystieteiden laitos.
- Skeggs, Beverley (1994) Situating the Production of Feminist Ethnography. Teoksessa Maynard, Mary & Purvis, June (eds.) *Researching Women's Lives from a Feminist Perspective*, Taylor & Francis, London, Bristol, 77–92.
- Skeggs, Beverley (1997) *Formations of class and gender: Becoming Respectable*. Sage, London.
- Skeggs, Beverley (2004a) *Class, Self, Culture*. Routledge.
- Skeggs, Beverley (2004b) Exchange, value and affect: Bourdieu and "the self". Teoksessa Adkins, Lisa & Skeggs, Beverley (eds.) *Feminism After Bourdieu*. Blackwell, Oxford, 75–95.
- Skeggs, Beverley (2005) The Making of Class and Gender through Visualizing Moral Subject Formation. *Sociology* 39:5, 965–982.
- Sunnari, Vappu, Huuki, Tuija & Tallavaara, Anu (2005) Tyttönä pohjoissuomalaisessa globalisoituvassa koulussa. Teoksessa Mietola, Reetta, Lahelma, Elina, Lappalainen, Sirpa & Palmu, Tarja (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekoja ja yhdessä tekemistä*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 35–50.
- Suomela, Klaus U. (1953) *Viktor Heikel suomalaisen liikuntakasvatuksen luoja*. Kustannusosakeyhtiö Kivi, Helsinki.
- Swain, Jon (2003) Needing to be "in the know": strategies of subordination used by 10-11-year-old schoolboys. *International Journal of Inclusive Education* 7:4, 305–324.

- Swain, Jon (2004) The resources and strategies that 10-11-year-old boys use to construct masculinities in the school setting. *British Educational Research Journal* 30:1, 167–185.
- Tajfel, Henri (ed.) (1978) *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Academic Press, London.
- Tajfel, Henri & Turner, John (1986) The social identity theory of intergroup behaviour. Teoksessa Worchel, Stephen & Austin, William, G. (eds.) *Psychology of intergroup relations*. Nelson, Chicago, 7–24.
- Talbot, Margaret (1993) A Gendered Physical Education: Equality and Sexism. Teoksessa Evans, John (ed.) *Physical Education, Sport and Schooling*. The Falmer Press, London & Bristol, 74–89.
- Thorne, Barrie (1993) *Gender Play: Girls and Boys in School*. Open University Press, Buckingham.
- Thornton, Sarah (1995) *Club Cultures. Music, Media and Subcultural Capital*. Polity Press, Cambridge.
- Tiihonen, Arto (2002) *Ruumiista miestä, tarinasta tulkintaa: oikeita miehiä – ja urheilijoita?* LIKES, Jyväskylä.
- Tolonen, Tarja (2001) *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Gaudeamus, Helsinki
- Tolonen, Tarja (2005) Locality and gendered capitals of working-class youth. *Young* 13:4, 343–361.
- Tolonen, Tarja (toim.) (2008) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Vastapaino, Tampere.
- Tolonen, Tarja & Palmu, Tarja (2007) Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.): *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Vastapaino, Tampere, 89–112.
- Tuomaala, Saara (2004) *Työätekevistä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi. Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921–1939*. SKS, Helsinki.
- Turner, John (1982) Towards a cognitive redefinition of the social group. Teoksessa Tajfel, Henri (ed.) *Social identity and intergroup relations*. Cambridge University Press, Cambridge, 15–40.
- Vasara, Erkki (1997) *Valkoisen Suomen urheilevat soturit: suojeluskuntajärjestön urheilu- ja kasvatustoiminta vuosina 1918–1939*. Suomen historiallinen seura, Helsinki.
- Veijola, Soile (1992) Sekapelin metaforat. Teoksessa Sironen, Esa, Tiihonen, Arto & Veijola, Soile (toim.): *Urheilukirja*. Vastapaino, Tampere, 209–237.
- Verkuyten, Maykel (2005) *The Social Psychology of Ethnic Identity*. Psychology Press, Taylor & Francis Group: Hove and New York.

- Wacquant, Loïc (1995) Pugs at Work: Bodily Capital and Bodily Labour among Professional Boxers. *Body & Society* 1: 65–93
- Walkerdine, Valerie (2003) Reclassifying Upward Mobility: femininity and the neo-liberal subject. *Gender and Education* 15:3, 237–248.
- West, Candace & Zimmerman, Don, H. (1987) Doing Gender. *Gender & Society* 1: 125–152.
- Wilska, Terhi-Anna (2001) Tuotteistettu nuoruus kulutusyhteiskunnassa. Teoksessa Puuronen, Anne & Välimaa, Raili (toim.) *Nuori ruumis*. Gaudeamus, Helsinki, 60–70.
- Wright, Jan (1996) The Construction of Complementarity in Physical Education. *Gender and Education* 8:1, 61–79.
- Wuolio, Eija-Leena & Leena Jääskeläinen (1993) *Kyykkyy, ylös!: 150 vuotta koululiikuntaa*. Liikuntatieteellinen seura, Liikuntatieteellisen seuran julkaisu 136, Helsinki.
- Wuolio, Eija-Leena (1982) *Suomen liikuntahistoria*. Liikuntatieteellinen Seura: Valtion painatuskeskus.
- Young, Iris Marion (1989) Throwing like a girl. A Phenomenology of Feminine Body Comportment, Motility and Spatiality. Teoksessa Allen, Jeffner & Young, Iris Marion (eds.) *The Thinking Muse: Feminism and Modern French Philosophy*. Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis, 51–70.
- Zacheus, Tuomas ja Järvinen, Tero (2007) ”Opettaja pisti suksisauvalla selkään” Vuosina 1923–1988 syntyneiden suomalaisten kielteisiä koululiikuntakokemuksia. *Kasvatus* 38:1, 17–28.

LIITTEET

Liite 1

Informaatio tutkimuskoulun rehtorille ja liikunnanopettajille 2.8.2004

Tiedustelu koulunne yläasteen liikunnanopettajille

Teen väitöskirjatutkimusta Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksella. Tutkimuksessa selvitän suomalaista liikuntakulttuuria mm. laajalla Tilastokeskuksen vapaa-aikatutkimuksen rekisteriaineistolla, opiskelijoiden kirjoituksilla koululiikunnasta, urheiluseuran harrastajien ryhmähaastatteluilla sekä seuraamalla koululiikuntaa yhdellä peruskoulun yläasteella.

Koulua koskeva etnografinen osa koskee **peruskoulun yläasteen liikunta- ja terveystiedon tunteja** ja tutkittaviksi on valittu yhden peruskoulun yläasteelle siirtyneet **7.luokkien oppilaat** (sekä tyttöjen että poikien liikuntaryhmät). Tutkimusta varten on haettu ja myönnetty tutkimuslupa Espoon kaupungin opetustoimesta. **Tutkijana tulen olemaan läsnä koulussa yhden lukuvuoden (syksy 2004- kevät 2005) ajan.**

Osallistun näille tunneille liikuntatuntien osalta ajoittain oppilaan tavoin sekä havainnoin ja mahdollisesti kuvaan joitakin tunteja myös videolle. Terveystiedon osalta olen läsnä tunneilla ja seuraan opetusta muistiinpanoja tehden. Osana tutkimusta haastatellaan niitä oppilaita ja liikunnanopettajia, jotka antavat luvan.

Tutkimuksessa olen kiinnostunut siitä, **mitä kaikkea liikuntatunneilla tehdään, miten näitä asioita tehdään ja miten oppilaat suhtautuvat tunteihin.** En arvioi opettajan ”pätevyyttä”, enkä myöskään puutu millään tavalla opetukseen. En ole myöskään arvioimassa oppilaiden fyysistä suorituskkyä. Enemmän olen kiinnostunut siitä, miten oppilaat – sekä tytöt että pojat – kokevat liikuntatunnit juuri tässä elämänvaiheessa.

Koulu, josta aineisto kerätään ei esiinny tutkimuksessa omalla nimellään, eivät myöskään koulun opettajat ja oppilaat.

Mikäli koulunne liikunnanopettajat suostuvat aineiston keräämiseen omilla tunneillaan, tarvitsisin yläasteen liikunnanopettajien yhteystiedot tutkimuksen aloittamista varten. Tarvittaessa voin tulla kertomaan tutkimuksesta myös opettajakunnalle sekä oppilaille sekä heidän vanhemmilleen. Väitöskirjani ohjaajina toimivat professori Klaus Helkama Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitokselta sekä dosentti Elina Lahelma Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitokselta.

Pyydän vastaustanne tähän tiedusteluun mahdollisimman pikaisesti.

Yhteistyöterveisin ja hyvää alkavaa lukuvuotta toivottaen

Päivi Berg
VTM, tutkija
e-mail: paiviberg@suomi24.fi

Liite 2
Informaatio haastateltujen nuorten vanhemmille

Hei!

Teen lapsenne koulussa väitöskirjatutkimusta Helsingin yliopistoon sosiaalipsykologian alalta. Seuraan ja osallistun useamman liikuntaryhmän tunteihin lukuvuoden 2004–2005 ajan. Haastattelen tutkimukseeni myös osan oppilaista. Haastattelut käsittelevät oppilaiden omia kokemuksia ja mielipiteitä koulusta, koululiikunnasta sekä harrastuksista. Haastattelut ovat vapaaehtoisia ja oppilaat päättävät itse, haluavatko osallistua niihin.

Koulu ja oppilaat eivät esiinny tutkimuksessani oikeilla nimillään. Tutkimuksella on tutkimuslupa kaupungin opetus- ja kulttuuritoimen suomenkielisestä koulutuskeskuksesta, koulun rehtorilta sekä liikunnanopettajilta.

Ystävällisin terveisin

Päivi Berg
VTM, tutkija
paiviberg@suomi24.fi

Liite 3

Oppilaiden taustatietolomake

Päivämäärä _____ Oma nimi _____

Peitenimitoiveet _____ Syntymävuosi _____

Keitä perheeseen kuuluu (huoltajat, sisarukset) _____

Koulutodistuksen keskiarvo / millaisia numeroita saanut 7.luokan aikana

Liikunnan numero _____

Harrastatko liikuntaa tai urheilua urheiluseurassa / liikuntajärjestössä?

Mitä lajia/lajeja? _____

Kauanko olet harrastanut? _____

Harrastatko liikuntaa tai urheilua muualla kuin urheiluseurassa (esim.
tanssitunnit, ratsastus jne.)? Mitä lajeja? _____

Millä muilla tavoilla vietät vapaa-aikaasi? _____

Mitä aiot tehdä peruskoulun jälkeen (haluaisitko mennä lukioon,
ammattilliseen oppilaitokseen, töihin, 10. luokalle)? _____Onko sinulla muita tulevaisuuden suunnitelmia (haaveammattia yms.)?
Millaisia?

Liite 4

Oppilaiden haastattelurunko

1. Vapaa-ajan liikuntaharrastukset

- kuinka usein? kenen kanssa?
- kuinka kauan olet harrastanut? kuinka kauan ajattelet, että aiot harrastaa? miksi harrastat?
- voisiko harrastuksesta tulla joskus ammattisi?

2. Pukeutuminen yleensä ja liikuntatunneilla

- miten tykkäät yleensä pukeutua?
- millaisia vaatteita käytät liikuntatunneilla? mitkä asiat vaikuttavat siihen, että käytät juuri näitä vaatteita?
- onko kukaan (opettaja, luokkakaverit) koskaan sanonut liikuntavarusteistasi mitään?
- onko jotain tapoja, miten esim. muoti näkyy liikuntavarusteissa? Miten?

3. Liikuntatunnit

- kuka päättää, mitä liikuntatunneilla tehdään? miksi luulet, että tehdään juuri niitä asioita, joita nyt seiskaluokan aikana on liikunnassa tehty?
- mistä asioista olet pitänyt / mikä on ollut kivaa seiskaluokan liikuntatunneilla? mistä et ole pitänyt?
- missä asioissa olet ollut mielestäsi hyvä? entä huono? onko opettaja ollut samaa mieltä?
- onko ollut joitain kertoja liikunnassa, joihin et olisi halunnut osallistua tai et osallistunut? miksi?
- oletko seiskaluokalla koskaan jännittänyt jotain liikuntatuntia? entä oletko odottanut liikuntatuntia?
- olen kuullut koulussa oloni aikana, että kaikki eivät tykkää mennä koulun kanssa uimaan, vaikka uiminen olisi vapaa-ajalla ihan kivaa. Mistä luulet, että tämä johtuu?

- mitä ajattelet koulun pukuhuoneista? voisivatko ne olla toisenlaisia, millaisia?

4. Tytöt ja pojat samassa salissa

- syksyn aikana tyttöjen ja poikien ryhmällä oli **kuntotestit** samaan aikaan liikuntasalissa. mitä ajattelit siitä? katsoivatko tytöt/pojat (so. toinen ryhmä) mitä sinä teit kuntotestissä?

- mitä sinä näit tyttöjen/poikien tekemän salissa silloin kun oli kuntotestausta?

- näyttivätkö luokkasi pojat/tytöt samanlaisilta liikuntatunnilla kuin muilla tunneilla? (tunnistitko luokkakaverit helposti? miten?)

- syksyllä myös **tanssittiin** tytöt ja pojat yhdessä. mitä pidit tanssikerroista? jännitkö tanssikertoja etukäteen? miksi?

- **valinnaisryhmään kuuluvat:** valinnaisen liikunnan tunneilla ollaan oltu mm. jäähallilla. Mitä tytöt/pojat tekivät silloin? olisiko ollut mahdollista, että tytöt olisivat pelanneet lätkeä/pojat harjoitelleet luistelua?

- **valinnaisryhmään kuuluvat:** miltä sinusta on tuntunut olla liikunnan valinnaisryhmässä? mitä ajattelet siitä, että siellä on sekä tyttöjä että poikia?

5. Kiusaaminen

- mikä on mielestäsi kiusaamista? millaisia asioita tai tekoja siihen mielestäsi kuuluu?

- onko sinua kiusattu tai nimitelty seiskaluokan aikana? oletko itse kiusannut tai nimitellyt muita? tai oletko nähnyt muiden kiusaamista? miten sinua on kiusattu / olet kiusannut / millaista kiusaamista olet nähnyt?

- onko kiusaamista tapahtunut liikuntatunnilla? jos on, niin miten?

- tai oletko joutunut seiskaluokan aikana huonoihin väleihin tai riitoihin jonkun samalla luokalla tai rinnakkaisluokalla olevan kanssa? mitä tästä on seurannut? onko se näkynyt liikuntatunneilla?

6. Liikuntatuntien joukkuevalinnat

- oletko ollut seiskaluokalla liikuntatunnilla valitsemassa joukkueita? jos olet, niin millä perusteella valitsit ihmisiä joukkueeseesi? miksi jätit jonkun valitsematta?
- oletko ollut liikuntatunnilla joukkuevalinnoissa viimeisten joukossa valittavana? mitä ajattelit silloin?

7. Oma ruumis

- mitä ajattelet omasta ruumiistasi/kehostasi? onko se mielestäsi ”oikean kokoinen”? jos haluaisit ruumiisi olevan erilainen, niin millainen haluaisit, että se olisi? (olisitko pitempi, lyhyempi, painavampi, kevyempi, erimuotoinen)
- missä asioissa hyötyisit siitä, että ruumiisi olisi erilainen? missä asioissa sinulle on hyötyä siitä, että ruumiisi on sellainen kuin se nyt on?
- milloin ajattelet omaa ruumistasi? millaisissa tilanteissa? ajatteletko ruumistasi liikuntatunneilla? harrastuksissa?
- mitä muut ihmiset ovat kommentoineet ruumiistasi/kehostasi? ketkä? missä tilanteissa? onko sinun ruumiistasi liikuntatunneilla sinulle hyötyä? entä haittaa? millaisissa asioissa?

8. Tutkija liikuntatunneilla

- Miten olet kokenut minun osallistumiseni liikuntatunneillesi? Onko se häirinnyt sinua? Onko se ollut hauskaa?
- Millaisissa tilanteissa olet huomannut, että minä olen liikuntatunnilla tai että en ole ollut mukana?
- Miten kommentoisit minua liikkujana?

9. Terveysoppi: terveysoppi on niiden uusien aineiden joukossa, jotka olet aloittanut 7.luokalla. mitä olet pitänyt terveysopin tunneista? millaisia asioita sinulle on jäänyt terveysopista mieleen?

Liite 5

Liikunnanopettajien haastattelurunko

Elämänhistoria

- syntymävuosi, mistä päin Suomea kotoisin
- omat vanhemmat, sisarukset
- oma nykyinen perhe
- millaisia harrastuksia sinulla oli lapsena ja nuorena? liikuntaharrastukset?
- millaista koululiikunta oli omana kouluaikanasi? mitä muistat koulun liikuntatunneista?
- millaisia asioita muistat omista liikunnanopettajistasi?
- milloin päätit, että sinusta tulee liikunnanopettaja ja mitkä asiat vaikuttivat päätökseesi? - oliko sinulla muita tulevaisuudensuunnitelmia? millaisia tulevaisuudensuunnitelmia sinulla on nyt?
- mitä harrastat nykyisin?

Opettajuus

- Kerro liikunnanopettajaksi opiskelusta (missä opiskelit, milloin, millaisia asioita koulutukseen kuului)
- Kuinka kauan olet toiminut liikunnanopettajana? Minkä ikäisiä oppilaita olet opettanut? Oletko opettanut sekä tyttöjä että poikia?
- Miten koulujen liikunnanopetus on muuttunut sinä aikana kun olet ollut opettajana? Millaiset asiat ovat pysyneet samoina?
- Oletko pystynyt hyödyntämään omaa lajitaustaasi opetuksessasi? Miten?
- Mikä työssäsi on sinulle itsellesi epämiellyttävintä? Entä palkitsevinta? Ovatko nämä asiat muuttuneet sinä aikana kun olet toiminut liikunnanopettajana?
- Miten koet ikääntymisen ammatissasi? Asettaako ammatti sinulle paineita pitää itsesi kunnossa?

- Onko sinulla joitain liikuntamuotoja, joiden opettamisesta pidät eniten? Onko jotakin sellaista liikuntamuotoa, jonka opettamisesta et pidä tai jota opettaessasi koet olevasi epävarma?

Liikunnan opetus koulussa nyt

- Mikä on mielestäsi koululiikunnan keskeisin tehtävä?
- Mitkä asiat sinulle itsellesi ovat keskeisimpiä liikunnanopetuksessa?
- Millä perusteella 7.luokan liikunnassa on valittu tietyt lajit?
- Vuoden 2004 liikunnan PEOPS: *"Vuosiluokkien 5-9 liikunnanopetuksessa tulee ottaa huomioon tässä kehitysvaiheessa korostuvat sukupuolten erilaiset tarpeet sekä oppilaiden kasvun ja kehityksen erot."* Mitä ymmärrät tällä lauseella? Millä tavalla tämä näkyy liikunnanopetuksen käytännöissä?
- Jos huomaat jonkun oppilaan olevan hyvä jossain lajissa, ohjaatko häntä aloittamaan kyseisen lajin harrastamisen? (PEOPS -> taitojen oppimisen kautta ohjataan kohti omaehtoista harrastuneisuutta)
- Mitä liikuntaa opettamasi 7.luokkien oppilaat harrastavat vapaa-ajallaan?
- Millaiset oppilaat ovat jääneet mieleesi?
- Millainen toiminta liikuntatunneilla ärsyttää sinua eniten? Mikä riemastuttaa?
- Miten oppilaiden väliset kaverisuhteet näkyvät mielestäsi liikuntatunneilla vai näkyvätkö ne?
- Millaiset asiat mielestäsi vaikuttavat siihen, miten oppilaat valitsevat joukkueensa liikuntatunneilla? Millaisia tapoja käytät joukkuevalintojen tekemiseen? Millä perusteella valitset joukkueen valitsijat / kapteenit?
- Miksi poikia kutsutaan sukunimeltä?
- Millaisia tytöt ovat liikkujina? Entä pojat?
- Millainen on liikunnassa työn ihanneruumis? Entä pojan?
- Millaiset asiat mielestäsi vaikuttavat siihen, että oppilaat eivät halua mennä liikunnassa uimaan?
- Miten oppilaan sukupuoli näkyy tai vaikuttaa liikuntatunteihin?

- Onko sekaryhmän opettaminen erilaista kuin yhtä sukupuolta olevien opettaminen?

-Terveysoppi: Jukka Lehtosen tutkimus koulun heteronormatiivisuudesta. Miten terveysopissa käsitellään esim. seksuaalisuutta ja parisuhteen muodostamista ja perhettä

-> onko oletus, että kaikki ovat heteroseksuaalisia?

Tutkimukseen osallistuminen

- Miten suhtauduit etukäteen tutkimukseeni? Mitä ajattelet tällä hetkellä?

- Millä tavoin koet, että havainnointini ja osallistuminen tunneillesi on vaikuttanut opetukseesi? Entä oppilaisiin?

- Onko ollut hetkiä, jolloin läsnäoloni on häirinnyt sinua, milloin? Onko ollut hetkiä, jolloin olet kokenut sen positiiviseksi, milloin?

- Miten kommentoisit minua liikkujana? Jos sinun pitäisi arvioida minua, miten arvioisit?

Kiusaaminen

Miten oppilaat suhtautuvat omaan ruumiiseensa