



HANNA OJALA

Opiskelemassa tavallaan Vanhat naiset ikäihmisten yliopistossa

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi
Tampereen yliopiston Linna-rakennuksen Väinö Linna -salissa,
Kalevantie 5, Tampere,
15. päivänä tammikuuta 2011 klo 12.

English abstract

*Tampereen yliopisto
Tampere 2010*

Opiskelemassa tavallaan

HANNA OJALA

Opiskelemassa tavallaan

Vanhat naiset ikäihmisten yliopistossa



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Copyright ©2010 Tampere University Press ja tekijä

Myynti

Tiedekirjakauppa TAJU
Kalevantie 5
PL 617
33014 Tampereen yliopisto
puhelin (03) 3551 6055
fax (03) 3551 7685
taju@uta.fi
www.uta.fi/taju
<http://granum.uta.fi>

Taitto

Maaret Kihlakaski

Kansi

Mikko Reinikka

ISBN 978-951-44-8279-3 (nid.)

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1025

ISBN 978-951-44-8298-4 (pdf)

ISSN 1456-954X

<http://acta.uta.fi>

Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print
Tampere 2010

Sisällys

Kiitokset	9
1. JOHDANTO	12
1.1 Ikääntyvä yhteiskunta	14
1.2 Kolmannen iän yliopistosta ikäihmisten yliopistoon	18
Kolmannen iän yliopisto Suomessa	21
Ikäihmisten yliopisto Tampereella	26
1.3 Tutkimuksen tavoitteet	30
1.4 Kirjan rakenne	34
2. TOIMIJUUS TUTKIMUSKOHTEENA	36
2.1 Toimijuuden teoreettiset lähtökohdat	37
Toimija, toiminta, toimijuus	43
2.2 Toisiinsa nivoutuvat erot	47
Sukupuoli elettyinä suhteena	50
Nainen kategoriana	53
Sukupuolen ennustettavuus, refleksiivisyys ja toimijuus	54
Iän tilannekohtaisuus ja kulttuuriset ikäjärjestykset	56
Ikä tehtynä ja elettyinä	60
Vanha kategoriana ja vanhan kategorian vanhuudessa	62
Yhteiskuntaluokka kulttuurisina käytäntöinä	65
Toimijuus ja ruumiillisuus	69
2.3 Myöhemmän iän opiskelu toimijuuden kontekstina	71
Kolmas ikä ja myöhemmän iän opiskelu	72
Opiskelu kolmannessa iässä	76
Myöhemmän iän opiskelu elinikäisenä oppimisena	78
Elinikäisestä kasvusta työelämänikäiseen oppimiseen	78
Myöhemmän iän opiskelu työelämänikäisessä oppimisessä	80
Ristiriitaiset diskurssit	
– ambivalentit toimintatilat toimijuudelle	83
2.4 Tutkimuskysymykset	84

3. EPISTEMOLOGISET KYSYMYKSET,	
METODOLOGISET VALINNAT, METODISET KÄYTÄNNÖT	87
3.1 Post-standpoint feministisen tietämisen tapana	89
3.2 Aineisto	95
Metodinen kiinne kohta: feministinen haastattelu	98
Haastatteluprosessin muotoileminen	104
Haastatteluihin valmistautuminen	109
Miten kysyä ja haastaa?	109
Mistä ja miten haastateltavat?	112
3.3 Haastattelemine n	115
Tuttuus ja vieraus sekä yhteisyydet ja erot haastatteluissa	120
Jaettu konteksti, henkilökohtainen tuttuus ja haastatteludynamiikka	121
Jaettu konteksti, yhteisyys ja keskustelun rakentaminen	125
Tilanteissa tasapainottelua	131
3.4 Aineistoksi asettaminen ja kentältä tietokoneelle siirtyminen ...	133
3.5 Analysoiminen	136
Toimijuuden analysoiminen	141
Analyttinen prosessi	143
Analyysi	144
Tulkinta	147
Luenta	150
3.6 Kirjoittaminen ja aineiston esittäminen	152
4. ELETTY ELÄMÄ, KASAUTUVAT RESURSSIT	
JA TOIMIJUUDEN TUNTO	156
4.1 Elämän kulkuja	158
”Rahaa ei ollut, mutta paljon luettiin”	160
Opintielle	165
Kansakouluun	167
Jatkokoulutukseen haluaminen ja hakeutuminen	171
Työtä, perhettä ja aikuisopiskelua	179
Eläkkeelle	191
Valmistautumista ja visioita	192

Leima ja häpeä	196
4.2 Ikäihmisten yliopistoon	201
Tiistai on ikispäivä	206
Arki muuttuu, minä muuttuu	210
4.3 Yhteenveto	213
5. IKÄIHMISTEN YLIOPISTOSSA: ITSE MÄÄRITELTY TOIMIJUUS ..	216
5.1 Oikeita ja vähemmän oikeita opiskelijoita	217
Viralliset puhetavat ja kaikille avoin ikäihmisten yliopisto	217
Luennoilla kävijät ja seminaariryhmissä opiskelevat: opiskelijakulttuurissa muotoutuvat kategoriat	221
5.2 Oikean opiskelijan paikalle haluaminen ja pääseminen	228
5.3 Oikean opiskelijan paikalla	237
Rajojen valvonta ja oikean opiskelun puolustus	238
5.4 Ikä ja sukupuoli toimijuuden haastajina	244
Vaiettu ja pois puhuttu ikä	245
Sukupuoleen paikantuminen	252
5.5 Yhteenveto	260
6. YLIOPISTOLLA: TOIMIJUUDEN	
RUUMIILLISUUS JA TILALLISUUS	263
6.1 Liian vanha yliopisto-opiskelijaksi?	264
Silminnähdyn erilaiset: kahvila, ruumis ja katse	268
Erilaisena tilanteissa	272
Sisäistetty katse ja toimijuus	276
6.2 Marginaali omana tilana	280
6.3 Monenlaiset vanhat naiset ja eriytyvä marginaali	286
Rytmi hukassa, rutiini hakusessa	292
Toimijuus ja yhteisöllisesti säädelty ruumiillisuus	299
6.4 Yhteenveto	302
7. YLIOPISTON ULKOPUOLELLA: TOIMIJUUS KAAPISSA?	306
7.1 Törmäyskurssille ajautuminen, vastahankaan asettuminen	307
Ihmettely ystäväpiirissä	307

Hienovarainen paikan näyttäminen kotona	312
7.2 Iän ja opiskelun ristiriitainen suhde:	
ihmettelyn kulttuuriset taustat	316
Hyödyn ja sivistyksen rajankäyntiä	316
”Mitä se vanha ämmä siellä tekee?”	320
7.3 Törmäysten seurauksia: opiskelusta kertomatta jättäminen	327
Kertomatta jättäminen ja toimijuus	329
7.4 Yhteenveto	334
8. YHTEENVETO, ARVIOINTI JA UUDET ALUT	338
8.1 Toimijuus ikäihmisten yliopistossa	339
8.2 Koulutus, aktiivinen vanheneminen ja ikääntyvä yhteiskunta..	345
8.3 Yhteiskunnalliset erottelut ja toimijuus	351
8.4 Tutkimuksen arviointi	358
KIRJALLISUUS	364
LIITTEET	400
English abstract	404

Kiitokset

Virginia Woolf kirjoittaa teoksessaan *A Room of One's Own* (1929: Oma huone 1980), etteivät kirjoitukset ole koskaan yksittäisiä ja yksinäisiä ilmestyksiä, vaan ne ovat monella tapaa kollektiivisen työn tulosta, eivät vähiten siksi, että kirjoittaja kiinnittyy kaikkeen jo aiemmin kirjoitettuun ja käy keskustelua muiden kirjoittajien kanssa. On siis aika tuoda julki ja kiittää niitä kollegoja, ystäviä, yhteisöjä ja instituutioita, joiden osana ja kanssa keskustellen olen tätä kirjaa saanut tehdä.

Lämmin kiitos kuuluu ohjaajilleni. Dosentti Tuula Gordon ja professori emeritus Jukka Tuomisto ovat nähneet kulkuani pitkään ohjattuaan ensin pro gradu -tutkielmani ja nyt väitöskirjani. Tuulaa haluan kiittää sekä analyyttisestä tarkkanäköisyydestä ja sitkeydestä palauttaa minut aina uudelleen tutkimukseni perustehtävän ääreen että lämminhenkisestä kannustuksesta ja akateemisesta suojeluksesta. Jukkaa kiitän luottamuksesta, pitkästä talutusnuorasta ja hetyttö-mästä aikuiskasvattajan identiteetistä muistuttamisesta. Ison kiitoksen ansaitsee myös akatemiaturkija Marja Vehviläinen, joka väitöskirjan tekemisen lopputaipaleella tarjosi asiantuntemuksensa ja tukensa käyttöni.

Kiitos esitarkastajilleni, professori Elina Lahelmalle ja professori Jyrki Jyrkämälle, huolellisesta työhöni paneutumisesta ja tarkkanäköisistä huomioista. Lausuntojenne avulla sain ryhdistettyä tekstin lopulliseen muotoonsa.

Matkan varrella olen saanut olla osana monessa yhteisössä. Pukupaijamerkin haluan antaa tutkijakollektiivi Koukeron ja Kitkan porukoille tutkijaurani alkuaikoihin sijoittuneista antoisista reflektiivistunnoista ja jaksamisista hajanaisten paperien äärellä. Tampereen yliopiston naistutkimuksen jatko-opiskelijoiden Jatke-ryhmäläiset Kirsi Hasanen, Teija Hautanen, Riikka Homanen, Hanna-Mari Ikonen, Elina Kiviranta, Marjo Kolehmainen, Tuija Koivunen, Emmi Lattu, Katariina Mäkinen ja Sanna Rikala kommentoivat tekstejäni väitöskirjan eri vaiheissa. Iso hali teille! Olen vuosien varrella osallistunut myös tutkijaseminaareihin Tampereen yliopiston kasvatustieteiden, naistutkimuksen ja terveystieteen laitoksilla. Kiitos niissä mukana olleille opiskelijoille ja ohjaajille.

Akateemiselle tielleni on osunut myös ystävyydeksi muuttuneita yhteistyösuhteita. Kiitokseni Hanna-Mari Ikoselle korvasta, hihityksestä, kävelykokouksista, kesäretkistä, yhteisistä keskusteluista ja pohdinnoista, joista joistakin jalostui myös artikkeleita ja konferenssiesityksiä. Kiitos Reetta Muhoselle kolmatta ikää koskevista pohdinnoista alkaneesta ystävyydestä. On ollut mukava jakaa kanssasi väitöskirjan tekemisen ylä- ja alamäet. Tuija Koivunen on jaksanut ottaa vastaan arjen ylitsevuotavat ilon kiljahdukset ja murheen alhot sekä tarjonnut fun-metodologian täyttämiä iltoja. Kiitos Tuikku!!! Tarja Palmu ja Jaana Saarinen ovat kirjaprojektimme tiimoilta pitäneet ajatuksiani yllä sukupuolesta, koulutuksesta ja toimijuudesta silloinkin, kun en ole konkreettisesti kirjoittanut väitöskirjaa. Kiitokset myös Vuorikosken Marjolle yhdessä kirjoittamisesta ja opettamisesta, joiden myötä olen oppinut erityisesti populaarin kirjoittamisen ja yliopiston ulkopuolella keskustelemisen merkityksen. Kauneimmat kiitokseni lausun Ilkka Pietilälle, joka auttoi luopumaan vanhasta ja tarttumaan uuteen. Ilman Ilkkaa kirja ei olisi koskaan valmistunut.

Tampereen yliopiston naistutkimuksen laitokselle, sittemmin sosiaalitutkimuksen laitokselle, kuuluu kiitos ”omasta huoneesta” ja arjen tarvikkeista, laitoksen henkilökunnalle keskusteluista ja hauskan pitämisestä. Erityiskiitoksen haluan lausua Päivi Korvajärvelle, Kirsti Lempiäiselle ja Jaana Vuorelle niin vuosia kestäneestä työtoveruudesta kuin tekstieni kanssa puljaamisesta. Kiitän myös laitoksen ”nuorisoa”, jotka olette vuosien mittaan eri kokoonpanoissa jaksaneet ovensuissa seisoskeluani. Lämpimiä ajatuksia suuntaan lisäksi Tampereen ikään-tyvien yliopistoon, sen henkilökunnalle ja opiskelijoille, joita ilman tätä tutkimusta ei olisi olemassa.

Taloudellisen tuen työlleni ovat tarjonneet Suomen Akatemian kasvatustieteen valtakunnallinen tutkijakoulu KASVA, Tampereen yliopisto, Emil Aaltosen säätiö ja Oskar Öflunds Stiftelse. Tampereen kaupungin tiederahasto on tukenut väitöskirjan painatuskuluja.

Suurin kiitos kuuluu elämäkumppanilleni Janille. Olet jakanut arjen kanssani. Kanssatutkijan lempeydellä ja kriittisyydellä olet vuoroin lohduttanut ja patistanut. Kanssasi olen saanut myös kulkea maailmalla. Moninainen tukesi on ollut minulle korvaamaton!

Lämpimästi ajattelen jo edesmennyttä isoäitiäni Kerttua. Arjen käydessä tylsäksi lykkäsit aina rollaattorisi linjabiiliin ja ajelit kaupunkiin hurvittelemaan. Toiminnallasi teit minulle jo varhain näkyväksi vanhan naisen elämää ja tuon elämän täyteyttä. Omistan tutkimukseni Sinulle mummu.

Virrassa vapauttavana lokakuun päivänä 2010,

Hanna Ojala

1.

JOHDANTO

[E]läkkeelle siirtymiseni jälkeen, kun urani oli ohi, mieheni kuollut, perheeni muuttanut pois kotoa, silti on olemassa tulevaisuus, niin paljon opittavaa ja tehtävää ja uusia mahdollisuuksia saatavilla. En tule käyttämään suorittamaani tutkintoa mihinkään konkreettiseen. Se ei merkitse suurempia tuloja eikä statusta. Mutta suorittamani opinnot ovat tehneet minusta uuden ihmisen, ajattelutavoiltani kypsemmän ja varmemman suhteessa muihin ihmisiin, myös valmiimman ymmärtämään kuinka vähän itse asiassa tiedänkin sekä kuuntelemaan muiden mielipiteitä. (Kelly 1992, 1, suom. HO)¹

Näin kirjoittaa elämästään ikääntynyt brittinainen, joka muutamaa kuukautta aiemmin on saanut suoritetuksi tutkinnon avoimessa yliopistossa. Kuvauksesta huokuu kokemus eläkkeelle siirtymisen jälkeisen

-
1. [A]fter my retirement, when my career was over, my husband has died, my family all living away from home, then there is still a future, so much to learn and to do and so many new openings available. I shall not use my degree in any practical sense. It will not result in increased income or status. But the studies involved in obtaining it have made me a new person, more mature in outlook and more confident in approach to others, also more ready to realize how little I actually know and to listen to the opinions of others.

elämän odotushorizontin tyhjyydestä, kun läheinen ihmissuhde on päättynyt, lapset ovat muuttaneet kotoa ja työura on ohi. Vaikka haluaisikin, ei voi enää olla vaimo miehelleen, jokapäiväinen hoivaava äiti lapsilleen, tuottava työntekijä yhteiskunnalle. On astuttu eläkeläisen paikalle, joka kylläkin on yhteiskunnallisesti selkeästi määritelty, mutta sisällöllisesti kiteytymätön positio (Karisto 2004, 95). Opiskelemaan lähteminen on vahvistanut naisen uskoa tulevaisuuteen. Se on auttanut näkemään, että maailmalla on myös ikääntyneelle jotakin tarjottavaa ja että tuo tarjottava on mahdollista sisällyttää omaan elämään. Ennen kaikkea opiskelu on lujittanut tunnetta omista kyvyistä ja osaamisesta, haluamisesta ja voimisesta – toimijuudesta. Vahvistunut tuntoisuus siitä, että on oman elämänsä subjekti, joka päättää ja toteuttaa päätöksiä, toimii resurssina neuvottelussa eläkeläisyyden ja laajemmin myös vanhuuden elämänvaiheen sisällöistä.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen ikäihmisten yliopistossa muotoutuvaa toimijuutta. Tutkin sitä, millaisten prosessien, neuvottelujen ja asettumisten kautta ikäihmisten yliopistossa opiskelevien naisten käsitys ja tunne omista mahdollisuuksistaan ja rajoituksistaan toimia rakentuu. Olen kiinnostunut erityisesti siitä, miten yhteiskunnalliset erot - sukupuoli, ikä ja yhteiskuntaluokka – osallistuvat toimijuuden prosesseihin. Lähtökohtanani on ajatus, että toimijuus muotoutuu rakenteiden, instituutioiden ja yhteisöjen, niihin kiinnittyvien käytäntöjen, normien ja odotusten sekä tietyllä tavalla resursoitun yksilön välisessä suhteessa. Sukupuoli, ikä ja yhteiskuntaluokka vaikuttavat ensinnäkin siihen, millaisia yleisiä odotuksia eri-ikäisille naisille ja miehille asetetaan ja millaisiksi toiminnallisiksi velvoitteiksi nämä odotukset erilaisissa instituutioissa ja yhteisöissä muotoutuvat. Toiseksi sukupuoli, ikä ja yhteiskuntaluokka vaikuttavat yksilön käytössä oleviin resursseihin ja sitä kautta sekä yksilön edellytyksiin vastata asetettuihin odotuksiin että käsitykseen omista mahdollisuuksistaan ja rajoituksistaan toimia.

Suomessa käydyt keskustelut ovat tuottaneet ikääntymiselle hyvin ristiriitaisen kulttuurisen ympäristön. Tarkastelemalla ikäihmisten yliopistoa ikäihmisen toiminnan kontekstina ja myöhemmän iän

opiskelua toimijuutena voidaan hahmottaa sitä, miten ikääntymiseen liittyvät kulttuurisesti ja historiallisesti muokkautuneet diskurssit jäsentävät ikääntyneiden arkea, sosiaalisia suhteita, institutionaalisia asemia ja yhteiskunnallisen osallistumisen mahdollisuuksia. Yhteiskunnallisista eroista kiinnostuneena tutkijana ajattelen lisäksi, että purkamalla myöhemmän iän opiskelua institutionaalisenä ja yhteisöllisenä toimintana päästään käsiksi siihen, miten erilaisia eroja tuotetaan ja ihmisiä paikannetaan rutiininomaisesti muun muassa ikään, sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkaan liittyvien kulttuuristen itsestäänselvyyksien pohjalta. Ja edelleen miten nämä eronteot ja paikannukset kytkeytyvät yksilön käsityksiin omista mahdollisuuksistaan toimia erilaisissa tilanteissa.

1.1 Ikääntyvä yhteiskunta

Tutkimukseni yhteiskunnallinen ja ajallinen konteksti on 2000-luvun alun Suomi, jossa ikääntymiseen liittyvä julkinen keskustelu on intensiivistä. Puhutaan muun muassa ikääntyvän väestön kasvun tuottamasta eläkepommista, huoltosuhteen² rapautumisesta, julkistalouden tasapainon vaarantumisesta, talouskasvun heikkenemisestä, kilpailukyvyyn menettämisestä globaaleilla markkinoilla. Kun vuonna 2007 Suomen väestöstä reilut 16 prosenttia oli 65-vuotiaita tai sitä vanhempia, Tilastokeskuksen tekemän ennusteen mukaan vuonna 2040 heitä arvellaan olevan 27 prosenttia väestöstä (Suomen tilastollinen vuosikirja 2007, 126).

2. Huoltosuhte tarkoittaa aktiivi- ja passiiviväestön suhdetta. Yleensä huoltosuhteesta puhuttaessa tarkoitetaan taloudellista huoltosuhdetta, joka ilmoittaa kuinka monta työvoiman ulkopuolella olevaa (mm. lapset, eläkeläiset) ja työtöntä on yhtä työllistä kohti. (Ks. määritelmästä esim. Koskinen ym. 2007, 341) Esimerkiksi Euroopan Unionissa (EU-25) vanhuushuoltosuhteen odotetaan nousevan yli 50 prosentin vuonna 2045. Tämä tarkoittaa, että jokaista eläkeläistä kohden on vähemmän kuin kaksi työssäkäyvää, toisin sanoen taloudellisesti tuottavaa, henkilöä. (Eurostat Yearbook 2007, 64.)

Väestö ikääntyy, koska syntyvyys on alhainen, elinikä pitenee ja niin sanotut suuret ikäluokat³ vanhenevat. Suomi ei kuitenkaan ole tässä tilanteessa yksin, sillä väestön ikääntyminen koskettaa suurta osaa teollistuneista länsimaista ja myös monia kehittyviä maita (Ryynänen & Notkola 2007). Esimerkiksi vuonna 2005 Euroopan Unionin (EU-25) väestöstä noin 17 prosenttia oli 65-vuotiaita tai sitä vanhempia ja vuoteen 2050 heidän osuutensa ennustetaan kohoavan noin 30 prosenttiin (Eurostat Yearbook 2007, 54, 62). Väestön ikääntymiseen varautuminen onkin asetettu yhdeksi merkittävimmistä Suomen tulevaisuutta koskevista kysymyksistä, koska väestön ikääntyminen alkaa aikaisemmin ja on lähivuosikymmeninä määrällisesti suurempaa kuin esimerkiksi useimmissa muissa OECD-maissa (esim. Lassila, Määttänen & Valkonen 2007, Selonteko 2004).

Näkökulma, josta ikääntyvän yhteiskunnan kysymyksiä yhteiskunnallisessa keskustelussa on tarkasteltu, on kuitenkin ollut lähinnä taloudellinen ja rakenteellinen sekä keskustelun sävy negatiivinen: huolta luova ja uhkakuvia rakentava. Keskustelun lähtökohtana on näyttänyt olevan vuoden 2004 tulevaisuusselonteossakin kirjattu oletus, että ”[i]kääntynyt yhteiskunta on vähemmän dynaaminen kuin sellainen yhteiskunta, jossa nuoremmat ikäluokat ovat pääosassa” (Selonteko 2004, 22). Vastapainoksi keskusteluun on yritetty tuoda, joskin harvakseltaan, ikääntyvän yhteiskunnan mahdollisuuksia avavaa ja ikääntyneitä voimavarana korostavaa näkökulmaa (mm. Kautto 2004, Vanhuuseläkeläiset yhteiskunnan ... 2006). Näissä keskusteluissa on pyritty kyseenalaistamaan ajatus ikääntyneistä vain passiivisina huollettavina ja korostettu heitä aktiivisina kansalaisina muun muassa vapaaehtois- ja hoivatyössä, erilaisten palvelujen kuluttamisessa, kokemusten ja osaamisen siirtämisessä. On myös todettu, että seuraavien noin parinkymmenen vuoden aikana ikärakenteen muutoksessa on kyse nimenomaan 65 vuotta täyttäneiden, mutta ei vielä jatkuvaa hoitoa ja hoivaa tarvitsevien, niin sanotussa kolmannessa iässä olevien määrän kasvusta (mm. Kautto 2004). Yhteiskunta- ja ikäpolitiikan suuntaamisessa ikääntyvien näkeminen voimavarana on sen sijaan ollut vähäistä.

3. Suurilla ikäluokilla tarkoitetaan vuosina 1945-1954 syntyneitä (ks. esim. Karisto 2005a).

Edelleen toimet keskittyvät ehkäisevän ja kuntouttavan näkökulman sijasta ylläpitäviin toimiin. Mediajulkisuudessaakin voimavara-ajattelu on hävinnyt uhkakuvia luovalle näkökulmalle.

Keskustelut ikääntyvästä yhteiskunnasta eivät kuitenkaan jää vain poliitikkojen ja päättäjien puheiksi, yhteiskunta- ja ikäpolitiikan suunnannäyttäjiksi ja politiikan tekemisen välineiksi. Niissä tuotetaan myös yleisemmin tietynlaista todellisuutta – ikääntymisen kulttuurista maisemaa – johon kiinnittyy erilaisia arvostuksia, merkityksiä ja odotuksia. Näiden maisemaan kirjautuneiden merkkien avulla ikääntyneille osoitetaan, mikä on se todellisuus, jossa he elävät, millaisia he ovat ja millainen paikka heille tässä todellisuudessa asettuu.

Ikääntymisen kulttuurinen maisema on ristiriitainen. Yhtäältä nähtävissä on erilaisia negatiivisia ja voimakkaastikin syrjiviä diskursseja ja käytäntöjä, joissa tuotetaan yksipuolista kuvaa ikääntyneistä homogeenisena ”kuormasta syövä” mutta mitään siihen tuottamattomana sekä epädynaamisena ja uutta oppimaan pystymättömänä massana (ks. ikäsyrjinnästä Suomessa Jyrkämä & Nikander 2007, iästä ja oppimisesta esim. Jarvis 2001). Esimerkiksi tietoyhteiskunnan puitteissa käytävissä keskusteluissa ja sen ympärille tuotetuissa erilaisissa käytännöissä ikäihmiset on lähes unohdettu (ks. Sankari 2004, Sankari & Häkkinen 2001).⁴ Monia yksityisiä ja julkisia palveluja, kuten pankkipalveluja, on jo vuosia siirretty internetiin ottamatta huomioon, ettei tietotekniikka ole automaattisesti kaikkien saatavilla tai hallussa oleva asiointin tapa. Käynnissä on myös ennen näkemätön kulttuurinen kampanjointi ikääntymistä vastaan. Esimerkiksi erilaisissa medioissa törmää päivittäin moninaiisiin anti-ageing tuotteisiin, joilla voi tasoittaa rypyt ja peittää harmaat. Myös vanhat ihmiset toimijoina loistavat poissaolollaan mediajulkisuudesta. Korkeintaan vanhat ihmiset kelpaavat kurjuuden esimerkeiksi tai hämmästelyn kohteiksi, kuten keväällä 2008 MTV3: lta ulos tulleessa K-70 tositelevisio-ohjelmasarjassa, jossa ikäihmiset opettelivat laulamaan rokkia (ks. vanhoista kurjuuden tai hämmästelyn kohteina Halonen 2002; 2005, Vakimo 2001; 2003).

4. On myös todettu, että tietoyhteiskuntaa koskevissa keskusteluissa on ylipäänsä unohdettu kaikki ryhmät. Tietoyhteiskunnan kansalainen on yleinen yksilö. (Ks. esim. Vehviläinen 2004; 2005.)

Toisaalta ikääntymisen kulttuurisessa maisemassa on nähtävissä monia myönteisiä diskursseja, joissa korostetaan muun muassa aktiivista vanhenemista ja yhteiskunnallista osallistumista. Yksi aktiivisuutta ja toiminnallisuutta korostava diskurssi on kolmannen iän diskurssi, jossa eläkkeelle siirtymisen jälkeinen elämä näyttäytyy uutena sosiaalisenä kenttänä ja haaveiden toteuttamisen aikana (ks. Gilleard & Higgs 2000; 2002; 2005, Haarni 2010, Jyrkämä 2001a ja b, Karisto 2002; 2004, Muhonen & Ojala 2004, Tikka 1991). Viime aikoina suurten ikäluokkien eläköitymisen ennakkoinnin yhteydessä on myös Suomessa voimistunut puhe ikääntyneistä kulutuspotentiaalina (ks. Karisto 2004, Karisto & Konttinen 2004, Rantamaa 1999, kansainvälisesti Gilleard & Higgs 1998; 2000; 2005, Katz & Marshall 2003). Muun muassa näiden myönteisten diskurssien pohjalta on muotoiltu erilaisia ikääntyneitä yhteiskuntaan integroivia käytäntöjä, kuten kuntien vanhusneuvostoja (ks. vanhusneuvostoista Leinonen 2006). Myönteisyys pitää kuitenkin nähdä osin lainausmerkeissä. Esimerkiksi kolmannen iän ja konsumerismin diskurssien voi kyllä katsoa purkavan negatiivisia stereotyyppioita, mutta samalla ne tuottavat uusia aktiivisuudelle perustuvia odotuksia sekä edustavat uusliberalistista yksilöeetosta ikääntymisen kontekstissa (ks. Hänninen 2006, Katz 2000, Marshall & Katz 2002, Muhonen & Ojala 2004, Saarenheimo 2001, tässä kirjassa luku 8).

Ikääntymisen erilaisissa diskursseissa naiset ja miehet eivät tule kohdelluiksi samalla tavoin. Kaiken kaikkiaan kulttuurinen suhtautuminen miehen vanhenemiseen on naisen vanhenemista lempeämpää (mm. Arber & Ginn 1995, Gullette 2004, Hänninen 2006, Kangas & Nikander 1999b, Katz 1999, Vakimo 2001). Esimerkiksi kulttuurisella katseella on taipumus kääntää vanha naisen ruumis groteskiksi, kun taas osan vanhoista miesruumiista se jopa ylevöittää (ks. Hänninen 2006, 71). Margareth Morganroth Gullette (2004) puhuukin *sodasta* ikääntymistä vastaan, joka vaatii erityisesti naisilta, mutta kasvavassa määrin myös miehiltä, vahvaa *kriisinhallintaa*: kosmetiikkaa, kiinteytysjumbppaa, hormonihoidoja, kauneusleikkauksia (ks. myös Kangas 1997; 1999, Kangas, Oittinen & Topo 1990, Karppinen 1999, Kinnunen

2008, Marshall & Katz 2002). Myös tavoissa puhua vanhoista naisista ja miehistä on eroja. Tuttua lienee niin sanottu mummottelu, joka ei aina välttämättä edes viittaa vanhaan naiseen (esim. jääkiekkotermi ”ylämummo”), mutta jolla vanhat naiset representoidaan koomisiksi ja vanhakantaisiksi (ks. Eräsaari 2002b, Vakimo 2001; 2003).

Ikääntyneet rakentavat elämäänsä ja elävät arkeaan näiden diskursiivisten voimien muotouttamassa maisemassa. Kulttuurinen asenneilmasto, puhumisen ja merkityksellistämisen tavat ovat toimijuuden tarkastelun kannalta keskeisiä, koska toimijuus rakentuu vuorovaikutuksessa institutionaalisten käytäntöjen ja symbolisten järjestysten kanssa. Ikääntyvän yhteiskunnan keskustelut luovat makrotason kulttuurista ambivalenssia ikääntyneiden elämään ja siten siis sen diskursiivisen ilmapiirin, josta käsin ihmiset tekevät ratkaisujaan, kuten päätöksiä opiskelemaan lähtemisestä. Ajan henki vaikuttaa siihen, mitä voidaan haluta, siis tahtoa ja tavoitella, ja millaisia täytymisiä, siis pakottavia toimenpiteitä, tällainen haluaminen edellyttää. Ajan henki on tavalla tai toisella läsnä myös niissä instituutioissa ja yhteisöissä, joissa ikääntyneet toimivat ja joihin paikantumisen kautta käsitys omista mahdollisuuksista rakentuu. Tässä tutkimuksessa tarkasteltava instituutio ja yhteisö on ikäihmisten yliopisto.

1.2 Kolmannen iän yliopistosta ikäihmisten yliopistoon

Ikäihmisille suunnattua yliopisto-opetusta on järjestetty Suomessa 25 vuotta ja se kytkeytyy osaksi kansainvälistä kolmannen iän yliopistolii-kettä. Liike käynnistyi Ranskassa vuonna 1973, kun professori Pierre Vellas perusti Toulousen yliopistoon ensimmäisen kolmannen iän yliopiston (Université du Troisième Age). Lähtökohdan toiminnan aloittamiselle loi läntisissä teollisuusmaissa vallinnut muutostrendi kohti globalisoituvaa ja ikääntyvää yhteiskuntaa. Tämä tarkoitti sekä kasvavaa tiedon tarvetta ja jatkuvan koulutuksen merkityksen lisääntymistä että

ikäntyneiden määrän kasvua, eliniän pidentymistä ja ikääntyneiden terveydentilan kohentumista. Kolmannen iän yliopiston perustamisessa oli kyse myös halusta demokratisoida opiskelumahdollisuuksia. Marja Tikka (1991, 115) arvelee, että kolmannen iän yliopiston syntyyn nimenomaan Ranskassa oli vaikuttamassa se, että maassa oli vielä 1970-luvun alussa varsin kehittymätön aikuiskoulutusjärjestelmä ja erityisesti yliopistollinen täydennyskoulutus oli tarkoitettu vain työikäisille. Jo eläkkeelle siirtyneet olivat jääneet järjestetyn opiskelun ulkopuolelle. Vireiden ja tiedonhaluisten ikäihmisten määrän kasvu, lainsäädännölliset puutteet, tiedon ekspansiivinen asema sekä keskustelut yliopiston popularisoinnista antoivat alkusysäyksen kolmannen iän yliopiston perustamiselle.

Kolmannen iän yliopisto perustettiin tarjoamaan työelämästä pois-siirtyneille mahdollisuuksia yliopistotasoiseen opiskeluun. Opiskelun nähtiin olevan myös hyvä keino vähentää ikäihmisten yksinäisyyttä ja eristyneisyyttä, ylläpitää fyysistä ja psyykkistä terveyttä, lisätä kulttuuritietoisuutta, saada ikäihmiset tietoisiksi omista oikeuksistaan sekä aktivoida heitä osallistumaan elinpiirinsä toimintaan laajemminkin. (Philibert 1984, Radcliffe 1984.) Opetuksen periaatteeksi asetettiin pyrkimys niin sanottuun ”alkuperäiseen” yliopistoideaan (Midwinter 1984, 4, Pietilä 1994, 7, Sysiharju 1986, 105). Tällä viitattiin antiikin Kreikan filosofien tapoihin opettaa keskustellen ja käsityksiin tiedon etsimisestä arvona sinänsä. Tähän pohjautuen kolmannen iän yliopistossa ei suoritettu arvosanoja tai tutkintoja, eikä opetuksesta järjestetty kuulusteluja (Swindell & Thompson 1995, 431, Williamson 2000, 51). Kolmannen iän yliopistoidea pohjautuu vankasti mannermaiseen yliopistoperinteeseen ja on siten saanut paljon vaikutteita erityisesti saksalaisesta sivistystraditiosta.

Kolmannen iän yliopistotoiminta levisi Ranskasta 1970-luvun aikana laajasti Manner-Eurooppaan, Yhdysvaltoihin ja Kanadaan (Radcliffe 1984, 63). Liikkeen kannalta merkitykselliseksi osoittautui toiminnan käynnistyminen Iso-Britanniassa vuonna 1981. Tuolloin Cambridgen yliopiston yhteyteen perustettu kolmannen iän yliopisto (University of the Third Age) organisoitui uudella tavalla. (Ks. synnystä

tarkemmin esim. Futerman 1984, Norton 1984.) Kun alkuperäisessä ranskalaisessa mallissa toiminta on fyysisesti sidoksissa yliopistoon ja opetusmuodot sekä opetettavat sisällöt myötäilivät yliopistollista opetusta, brittiläisessä mallissa toimintayksiköksi tuli kirjastoon, kotiin, palvelutaloon tai muuhun vastaavaan paikkaan perustettava opintopiiri ja yliopistollisuudella viitattiin lähinnä tiedon etsimiseen arvona sinänsä.

Toiminnan organisoitumisen eriytyminen tarkoitti myös eriytymistä toiminnan hallinnoinnissa ja rahoituksessa. Hallinnollinen ja institutionaalinen autonomia olivat brittiläistä mallia perustettaessa keskeisiä lähtökohtia (Hazan 1996, 132). Yliopiston yhteydessä toimivat ranskalaisen mallin kolmannen iän yliopistot saavat rahoituksensa ja hallinnolliset resurssinsa yliopistoilta. Yliopistoista erilliset brittiläisen mallin kolmannen iän yliopistot ovat puolestaan autonomisia organisaatioita, jotka toimivat sekä vapaaehtoisvoimin että säätiöiden tai yhdistysten rahoittamana. (Swindell & Thompson 1995, Williamson 2000, Yenerall 2003.) Esimerkiksi Britanniassa kolmannen iän yliopistoja rahoittaa kansallinen säätiö Third Age Trust (Clennell 1990, 5). Yliopistosta irtautumisella haluttiin päästä eroon myös perinteisestä koulutusinstituution hallinto- ja opetuskulttuurista, joka perustuu vahvalle hierarkialle henkilökunnan/opettajien ja opiskelijoiden välillä (Midwinter 1984).

Brittiläisen kolmannen iän yliopiston erkanemiseen ranskalaisesta toimintamallista vaikutti eniten maan vahva aikuiskoulutushistoria nimenomaan vapaassa sivistystyössä, yliopistojen extra-mural -toiminnassa sekä avoimen yliopiston toiminnassa (Midwinter 1984, 3-4). Ihmisillä oli jo hyvät mahdollisuudet osallistua aikuiskoulutukseen myös yliopistotasolla ja tuo mahdollisuus koski myös ikäihmisiä. Näin ollen kolmannen iän yliopistotoiminnalle yliopistoinstituutioon kiinnittyneenä ei ollut samanlaista poliittista tarvetta kuin Ranskassa.

Nykyistä kolmannen iän yliopistotoimintaa luonnehtii organisoituminen kahden toimintamallin kautta, jossa keskeisenä erona on yliopistoinstituutioon sitoutumisen aste. Brittiläinen malli on käytössä lähinnä Britanniassa, Australiassa, Uudessa-Seelannissa ja

Yhdysvalloissa ja ranskalainen malli Manner- ja Itä-Euroopassa, Skandinaviassa ja Kanadassa. Aasiassa ja Etelä-Amerikasta sovelletaan malleja. (Swindell & Thompson 1995.) Vaikka kyseisiä karkeita alueittaisia jakoja mallien soveltamisesta voidaan tehdä, luonnehtii kolmannen iän yliopistotoimintaa ennemmin löyhä liikkeenomaisuus kuin tiukka organisatorinen, hallinnollinen ja opetuksellinen rakenne. Tietystä maasta tai yksittäisellä paikkakunnalla muun tarjolla olevan aikuiskoulutuksen, vapaan sivistystyön sekä eläkeläistoiminnan määrä ja kehittyneisyyden aste vaikuttavat kolmannen iän yliopistojen tarkempien tavoitteiden, opiskelumuotojen, sisältöjen ja jopa nimen muotoutumiseen (ks. erilaisista organisoitumisen tavoista Swindell & Thompson 1995, Sysiharju 1986; 1987a ja b).

Melkein 40 -vuotisen historiansa aikana kolmannen iän yliopistoliike on levittäytynyt kymmeneen maihin ympäri maailmaa, myös Suomeen. Vuonna 1976 perustettiin kansainvälinen kolmannen iän yliopistojen liitto AIUTA (Association Internationale des Universités du Troisième Age). Sen tarkoituksena on koota yhteen maailman kolmannen iän yliopistot, ajaa myöhemmän iän opiskelua koskevia asioita erilaisissa poliittisissa yhteyksissä, kuten UNESCO:ssa ja EU:ssa, sekä koordinoita joka toinen vuosi järjestettäviä maailmankongresseja. Kongressi on järjestetty kerran myös Suomessa, vuonna 1994 Jyväskylässä.

Kolmannen iän yliopisto Suomessa

Ensimmäinen kolmannen iän yliopisto perustettiin keväällä 1985 Jyväskylän yliopistoon. Helsingin yliopisto perusti omansa saman vuoden syksyllä. Nopeasti idea levisi ympäri maata siten, että vuonna 1988 toiminta aloitettiin Turussa, vuonna 1989 Tampereella, Kuopiossa ja Rovaniemellä, vuonna 1990 Oulussa ja Joensuussa sekä vuonna 1996 Vaasassa. Viimeisin ikäihmisten yliopisto perustettiin vuonna 2007 Åbo Akademiin. Nykyisin toimintaa koordinoi kymmenen yliopistoa ja

etäpaikkakunnat mukaan lukien opiskella voi noin 70 paikkakunnalla. Suomalaisen kolmannen iän yliopistojen alaisuudessa toimii myös muutamia ulkomaisia ryhmiä, kuten Espanjan aurinkorannikon Fuen-girolassa. Kansainvälisistä juurista poiketen toiminnasta ei Suomessa alettu käyttää nimityksenä suoraa käännöstä kolmannen iän yliopisto, vaan se nimettiin ikääntyvien tai ikäihmisten yliopistoksi. Neljä yliopistoa alkoi käyttää nimeä ikäihmisten yliopisto ja viisi ikääntyvien yliopisto. Åbo Akademi nimesi toimintansa Senioruniversitetet.

Suomalaisen ikäihmisten yliopistotoiminnan lähtökohtana toimi kolmannen iän yliopistoliikkeen tapaan ajatus, että ”[n]uoruuden päiviä muistelevan isoisän tai isoäidin rooli on murtumassa ja tilalle on astumassa lapsenlapsien kanssa ajankohtaisista asioista puhuva ja kantaa ottava modernin yhteiskunnan täysivaltainen jäsen” (Harlamov 1989, 44). Tavoitteena oli luoda tieteellisen tiedon ja elämäkokemuksen kohtauspaikka (Varja 2000, 145). Toiminnan alusta asti julkilausutuina toimintaperiaatteina ovat olleet avoimuus, elinikäinen oppiminen, yliopistollisuus ja yhteissuunnittelu (Laitinen 1998, Meriläinen & Helin 2009, Pietilä 1994). Tämä tarkoittaa sitä, että toiminta on avointa kaikille iästä, koulutus- tai ammattitauasta sekä aiemmista opiskeluharrastuksista riippumatta. Ikäihmisten yliopistossa ei myöskään suoriteta arvosanoja tai tutkintoja, vaan opiskelun lähtökohtana ovat yleissivistys ja oppiminen arvona sinänsä. Opetusmuodot noudattelevat perinteisiä yliopistollisia opetusmuotoja ja opetuksen taso on yliopistoon soveltuva. Opiskelijoille tarjotaan myös mahdollisuus itse määrittellä koulutustarpeitaan ja yhdessä henkilökunnan kanssa suunnitella kulloisenkin opetusohjelman sisältöä ja toteutusta.

Alkuaikoina ikäihmisten yliopistojen opetusohjelma sisälsi lähinnä studia generalia -tyyppisiä poikkeittieteellisiä luentosarjoja. Tämä sai häntäisimmät kysymään, eikö ole ”turhaa tuhjata arvovaltaista yliopisto-nimikettä pelkästään yleisluentojen kuunteluun?” (Sysiharju 1986, 109). Luentoja pyrittiin monipuolistamaan järjestämällä joko ikäihmisten yliopiston puolesta tai opiskelijoiden oma-aloitteisesti koordinoimana esimerkiksi luentojen teemaan liittyviä keskusteluja sekä vierailukäyntejä erilaisissa organisaatioissa ja museoissa (Harlamov 1989). Nykyisin

tietyn teeman ympärille rakennettujen yleisluentosarjojen rinnalla pääopetusmuotona on pienryhmäyöskentely. Seminaarien ja erillisten kurssien välityksellä opiskelijoilla on mahdollista syventyä tietyn aiheen opiskeluun pitkäjänteisemmin. Lisäksi ikäihmisten yliopistoissa toimii erilaisia itseohjautuvia opiskeluryhmiä, joissa vetäjinä ovat ikäihmiset itse. Edelleen monissa ikäihmisten yliopistoissa järjestetään myös erilaisia opintomatkoja joko ikäihmisten yliopiston tai opiskelijoiden itsensä koordinoimina.

Useissa ikäihmisten yliopistoissa toimii nykyään ikäihmisistä koostuva suunnitteluryhmä, joka yhdessä henkilökunnan kanssa ideoi tulevaa opetustarjontaa. Ikäihmisten yliopistot harjoittavat myös julkaisutoimintaa, joiden perusrungon muodostavat ikäihmisten seminaareissa tuottamat kirjoitustyöt. Myös ikäihmisten yliopistoon liittyviä opinnäytteitä ja tutkimuksia on julkaistu. Helsingin ikäihmisten yliopisto on vuodesta 1992 alkaen nauhoittanut luentoja äänitesarjoiksi ja tuottanut niihin oheismateriaalia, joita käytetään palvelutaloissa ja opistoissa järjestettävään etäopetukseen (Varja 2000, 145). Näin opiskelumahdollisuus on voitu tarjota myös niille, jotka eivät pitkien välimatkojen tai fyysisten esteiden vuoksi pääse osallistumaan pääopetukseen.

Vaikka idea ikäihmisten yliopistosta tuotiin maahan yliopiston toimesta⁵ ja oli siis alusta lähtien korkeimman opinahjon suojeluksessa, ikäihmisten yliopiston asema suomalaisessa aikuiskoulutusjärjestelmässä oli varsin pitkään epäselvä. Toiminta oli selvästi yliopistollista, mutta ei kuitenkaan arvosanoihin tai tutkintoihin tähtäävää. Se myös palveli nimenomaan tiettyä erillisryhmää – ikäihmisiä. Toiminta häilyi yliopiston, avoimen yliopiston ja vapaan sivistystyön välimaastoissa. Aseman epämääräisyyteen koulutusjärjestelmässä lieni vaikuttamassa

5. Jyväskylän ikääntyvien yliopiston historiikki (http://kesayo.jyu.fi/ikis_dokuja/historia.pdf) kertoo toiminnan rantautuneen Suomeen Jyväskylän yliopiston, nyt jo emeroituneen gerontologian professorin Eino Heikkisen ja Frankfurtin kolmannen iän yliopiston perustajajäsenen Ritva Jakoilan tapaamisen seurauksena. Kesällä 1984 pidetyssä konferenssissa Heikkinen kiinnostui Jakoilan esittelemästä kolmannen iän yliopistotoiminnasta siinä määrin, että kutsui Jakoilan jo seuraavana syksynä konsultointikäynnille Jyväskylään. Professori Isto Ruoppilan, joka silloin toimi myös Jyväskylän kesäyliopiston rehtorina (oto.), avustuksella Jyväskylän ikääntyvien yliopisto käynnistettiin 23.1.1985.

myös se, että toiminta käynnistettiin ilman yhteiskunnan taholta tullutta aloitetta tai suunnittelua, jonka yhteydessä toiminnan institutionaalinen asema olisi mitä todennäköisimmin määritelty.

Osittain tästä institutionaalisesta epäselvyydestä johtuen ikäihmisten yliopiston toimintaa koordinoimaan, kehittämään ja etuja ajamaan perustettiin vuonna 1989 ikääntyvien yliopistotoiminnan valtakunnallinen neuvottelukunta. Vuonna 1991 institutionaalisessa vakiinnuttamistyössä koettiin merkittävä hetki, kun opetusministeriö määritteli toiminnan avoimen yliopiston erityismuodoksi ja toiminnan tavoitteeksi ”tarjota ikääntyville ihmisille mahdollisuuksia yliopistolliseen opiskeluun tähtäämättä muodollisiin opintosuorituksiin.” (OPM 1991). Ikäihmisten yliopisto oli saanut institutionaalisen statuksen sekä ohjeet opetuksen järjestämiselle.

Avoimen yliopiston erityismuodoksi määrittelemineen tarkoitti ikäihmisten yliopistojen arjen tasolla sitä, että hallinnollinen vastuu toiminnan järjestämisestä kuuluu avointa yliopistotoimintaa järjestävälle tahoille eli yliopiston täydennyskoulutuskeskuksille ja kesäyliopistoille. Tästä hallinnollisesta yhteydestä johtuen myös ikäihmisten yliopiston opetus järjestetään yliopistopaikkakunnilla pääsääntöisesti yliopiston tiloissa. Perinteisestä avoimen yliopiston opetuksesta poiketen ikäihmisten yliopiston opetus järjestetään päiväaikaan, opetus ei ole suoraan minkään tiedekunnan opintovaatimusten mukaista⁶ eikä osallistumisesta katu opintopisteitä tai suorituksia. Avoimen yliopiston opetuksen tavoin ikäihmisten yliopisto on maksullista toimintaa. Hinnat ovat kuitenkin olleet hyvin maltillisia muihin avoimen yliopiston opintoihin nähden, sillä yhden lukukauden luentosarjan osallistumismaksu on ollut noin 20 euroa ja seminaarin noin 50 euroa.

Sitoutuminen yliopistoinstituutioon on suomalaisessa ikäihmisten yliopistossa ollut toiminnan alusta asti hyvin vahva. Organisoitumisen tapa edustaakin selvästi kolmannen iän yliopistoliikkeen ranskalaista mallia. Edustuksellisuudesta voidaan kuitenkin olla monta mieltä. Amerikkalainen tutkija Joseph Yenerall (2003, 706) nimeää suomalai-

6. Ikäihmisten yliopistoilla ei ole varsinaista omaa tietyksi ajaksi hyväksytyä opetussuunnitelmaa, vaan opetusohjelma suunnitellaan paikkakuntakohtaisesti yleensä puoleksi vuodeksi tai vuodeksi kerrallaan.

sen ikäihmisten yliopiston ranskalaisen ja brittiläisen mallin välimuodoksi. Hänen mukaansa toimintaa leimaa ranskalaisen mallin vahva sidonnaisuus yliopistoinstituutioon, jonka kautta tulevat rahoitus ja suunnittelu sekä opetusmuodot, -sisällöt ja opettajat. Toisaalta suomalaista toimintaa leimaa brittiläisen mallin mukainen ns. ”bottom up” -hallintomalli, jossa toimintaa suunnitellaan yhdessä opiskelijoiden kanssa ja opiskelijoilla on paljon itseohjautuvia opintopiirejä. Yenerallin mainitsemien seikkojen lisäksi hybridiyttä kuvaa se, että Suomessa toimintaa järjestetään paljon varsinaisten yliopistopaikkakuntien ulkopuolella, jolloin ryhmät kokoontuvat fyysisesti muualla kuin yliopistolla: työväen- ja kansalaisopistoissa tai palvelutaloissa. Määriteltäessä suomalaista ikäihmisten yliopistoa sen erilaisten paikallisten käytäntöjen kautta hybridisyys on selvä, mutta suomalaisen koulutusjärjestelmän tasolla, osana avointa yliopisto-opetusta, ikäihmisten yliopisto asettuu selvästi ranskalaisen mallin sisään.

Nykyään ikäihmisten yliopistotoimintaan osallistuu vuosittain noin 17 000 ikäihmistä (Kota 2009). Osallistujamäärät ovat koko ajan olleet nousussa. Kun 1990-luvun alussa opiskelijoita oli hieman päälle 2000 (Laitinen 1998), vuonna 2000 heitä oli jo noin 9500, vuonna 2005 reilut 15 000 ja vuonna 2009 hieman päälle 17 000 (Kota 2009). Opiskelijamäärän kasvu on ollut valtava. Sen sijaan sukupuolijakauma on pysynyt koko 25-vuotisen historian ajan lähes muuttumattomana. Vuoteen 2005 asti opiskelijoista noin 80 prosenttia oli naisia. Vasta vuodesta 2006 miesten osuus on ollut kasvussa, mutta kasvu on ollut varsin maltillista ja osin heilahtelevaa. Vuonna 2006 opiskelijoista 37 % ja vuonna 2009 24 % oli miehiä. (Kota 2009.)

Tarkan opiskelijaprofilin rakentaminen ikäihmisten yliopistotoimintaan osallistuvista on vaikeaa, sillä kattavaa valtakunnallista tilastotietoa ei ole saatavilla tilastointivelvoitteen puuttuessa. Ainoa laajempi, esimerkiksi tietoja koulutus- ja ammattitauostoista sisältävä, valtakunnallinen kartoitus tehtiin 1990-luvun alussa opetusministeriön rahoittaman ETAPPI-projektin (Elämäkokemuksesta tietoon ja oppimiseen -kehittämishanke) yhteydessä. Lisäksi Kota-tietokannasta on saatavilla vuodesta 1999 alkaen tiedot ikäihmisten yliopistojen opis-

kelijämäärästä sekä opiskelijoiden sukupuolesta⁷. Kota-tietokantaa sekä erilaisten selvitysten (mm. Harlamov 1989, Laitinen 1998, Meriläinen & Helin 2007; 2009, Varja 2000), tutkimusten (mm. Pitkänen 1994, Yenerall 2000; 2003) ja paikallisten tilastojen tietoja yhdistellen on mahdollista saada suuntaa-antava opiskelijaprofiili.

Se kuitenkin on selvää, että ikäihmisten yliopiston opiskelijajoukko on koko sen historian ajan ollut hyvin heterogeeninen. Esimerkiksi suurimmalla osalla opiskelijoista ei ole yliopistotutkintoa. Joseph Yenerall (2000; 2003) toteutti vuonna 1999 kyselyn Suomen viidessä ikäihmisten yliopistossa. Tuolloin vuosituhaten vaihteessa opiskelijoista 30 prosentilla oli korkeakoulututkinto. Paikkakuntaakohtaiset erot ovat kuitenkin varsin suuria, sillä esimerkiksi Helsingin ikäihmisten yliopiston opiskelijoista 37 prosenttia oli vuonna 1999 suorittanut korkeakoulututkinnon (Varja 2000, 150), kun taas Tampereen ikäihmisten yliopiston opiskelijoista vuonna 2003 vain 18 prosentilla oli korkeakoulututkinto (TYT/avoin yo/tilasto). Vaikka opiskelijajoukon ikäjakauman painopiste näyttää toiminnan alkuajoista asti pysyneen suurin piirtein samassa (mm. Laitinen 1998, Pitkänen 1994, Varja 2000), ikäihmisten yliopisto on nuorten eläkeläisten toimintaa, opiskelijoiden välinen ikäero saattaa hyvinkin olla yhden sukupolven verran tai jopa yli.

Ikäihmisten yliopisto Tampereella

Tampereella kolmannen iän yliopistotoiminta aloitettiin neljäntenä Suomessa Jyväskylän, Helsingin ja Turun jälkeen syksyllä 1989. Käyttöön otettiin nimike ikäihmisten yliopisto. Toimintaa pyöritet-

7. KOTA-tietokannan ongelma ikäihmisten yliopistojen osalta on siinä, että tilastoidut luvut ovat bruttolukuja (KOTA-käsikirja 2009, 17). Luvut eivät siis ota huomioon tilannetta, jossa sama opiskelija osallistuu toimintaan sekä syys- että kevätlukukaudella tai osallistuu useampaan kuin yhteen seminaariin tai luentosarjaan. Kohdallisempi opiskelijamäärä lienee noin 2/3 annetuista luvuista. En kuitenkaan ole tässä tarkastelussa lähtenyt muuttamaan lukuja, vaan käyttäen tietokannan alkuperäisiä lukuja.

tiin aluksi yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen ja työväenopiston yhteistyönä. Kuitenkin heti miten 1990-luvun alussa toiminta siirtyi täysin täydennyskoulutuskeskuksen avoimeen yliopistoon, jonka kautta toimintaa koordinoi osa-aikainen suunnittelija ja kurssisihteeri. Vuosien varrella toiminta on laajentunut kahdeksalle etäpaikkakunnalle. Syksyllä 1990 toiminta aloitettiin täydennyskoulutuskeskuksen toimipaikassa Hämeenlinnassa sekä Valkeakosken työväenopistossa (nyk. Valkeakoski-opisto), vuonna 1996 täydennyskoulutuskeskuksen toimipaikassa Seinäjoella ja vuonna 1999 Hämeen kesäyliopiston Riihimäen toimipisteessä. Syksyllä 2007 toiminta laajentui Hämeenkyröön, Ikaalisiin, Parkanoon ja Kankaanpäähän. Opiskelijamäärässä mitattuna Tampereen ikäihmisten yliopiston on vuosien mittaan ollut Suomen kolmanneksi suurin Jyväskylän ja Helsingin ikäihmisten yliopistojen jälkeen. Etäpaikkakunnat mukaan luettuina on toimintaan viime vuosina osallistunut 2500–3000 opiskelijaa (Kota 2009).

Kuten muissakin ikäihmisten yliopistoissa, tarjolla oli aluksi vain luento-opetusta, kunnes kevätlukukaudella 1992 ensimmäinen seminaariryhmä aloitti työskentelynsä (Poikela 1993). Nykyään Tampereen ikäihmisten yliopiston toiminnallinen profiili rakentuu kolmen opiskelumuodon varaan. Tärkein ja samalla eniten opiskelijoita keräävä opetusmuoto on *yleisluentosarja*. Lukukausittain järjestetään yksi luentosarja, joka koostuu tietyn teeman ympärille kootuista 6-7 monitieteisestä luennosta. Luennot kestävät kaksi tuntia ja ne pidetään joka toinen viikko. Luentosarjojen teemat ovat vuosien varrella liittyneet lähinnä humanistisiin ja yhteiskunnallisiin aiheisiin, mutta myös joi-takin luontoon, ympäristöön ja tekniikkaan liittyviä luentosarjoja on järjestetty. Yleensä tietyn teemainen luentosarja kestää yhden lukukau-den, mutta joissakin tapauksissa myös koko lukuvuoden. Luentosarjat pyritään rakentamaan siten, että niissä kiinnitytään niin paikalliseen, valtakunnalliseen kuin kansainväliseen kehykseen. Luennoitsijat ovat pääsääntöisesti oman yliopiston piiristä.

Toinen pääopetusmuoto on *pienryhmäopetus*. Seminaariryhmiä on tarjolla yleensä kolme erilaista ja ne kokoontuvat viikoittain. Seminaareissa harjaannutaan opettajan opastuksella tekemään pienimuotoi-

sia kirjallisia töitä tai opiskellaan tiettyä aihealuetta intensiivisemmin. Seminaarit ovat joko lukukauden tai lukuvuoden pituisia, joskin osa seminaareista, kuten tutkimusseminaari, kestää pidempään. Kolmas Tampereen ikäihmisten yliopiston toiminnallisen profiilin kivijaloista on erilaiset ajankohtaiset kurssit, retki- ja julkaisu-toiminta sekä yleisluentosarjan radiointi. *Ajankohtaisista kursseista* hyviä esimerkkejä ovat muun muassa syksyllä 2001 kasvatustieteiden laitoksen kanssa yhteistyössä järjestetty ”Oppiminen ja kolmas ikä” -seminaari, jossa samalle kurssille osallistui ikäihmisten yliopiston opiskelijoita ja kasvatustieteen tutkinto-opiskelijoita (ks. Ojala & Poikela 2002). Syksystä 2004 alkaen tarjolla on ollut myös kerran kuussa kokoon-tuva keskustelukahvila, jossa puolentoista tunnin ajan keskustellaan ajankohtaisista ilmiöistä, asioista tai henkilöistä. Tilaisuus aloitetaan asiantuntijan lyhyellä alustuksella.

Lisäksi *retkitoiminta*, joka on pyritty tekemään yliopistollisuutta seuraten, on vuosien varrella ollut vilkasta. Koordinoinnin hoitavat opiskelijat. Myös *julkaisu-toiminta* on ollut säännöllistä. Ikäihmisten yliopiston omassa julkaisusarjassa julkaistaan sekä opiskelijoiden seminaareissa tekemistä kirjallisista töistä koottuja antologioita että Tampereen ikäihmisten yliopistoon liittyviä erilaisia tutkimuksia, kuten pro graduja ja tutkimusseminaarin raportteja. Toiminnan alusta ikäihmisten yliopiston antia on haluttu levittää yliopiston seinää laajemmalle *nauhoittamalla* yleisluennot ja lähettämällä niitä yliopistoradio Moreenin kautta (Pitkänen 1994; 1995). Näin on haluttu tarjota mahdollisuus osallistumiseen myös niille, jotka eivät syystä tai toisesta pääse yliopistolle.

Suomalaisten ikäihmisten yliopistojen tapaan myös Tampereella toimintaa on alusta asti suunniteltu yhdessä opiskelijoiden kanssa. Ensin alkuun järjestettiin yleisluentosarjan osana niin sanottu suunnittelukerta, jolloin opiskelijoilla oli mahdollisuus esittää toiveitaan tulevasta opetustarjonnasta. Koska suunnittelutilaisuuksiin osallistuvien määrä ei ollut erityisen suuri, muutettiin käytäntöä siten, että opiskelijoille jaettiin lukukauden alussa palautelomakkeet, joihin he saivat kirjata paitsi mielipiteitään meneillään olevasta opetuksesta myös toiveitaan

tulevasta opetuksesta. Vuonna 2000 perustettiin opiskelijoista ja henkilökunnasta koostuva suunnitteluryhmä. Ryhmän opiskelijajäsenet valitaan kahden vuoden välein. Opiskelijajäsenet kokoavat osallistujilta palautetta ja toivomuksia, miettivät niiden perusteella tulevien lukukausien opetustarjontaa ja yhdessä suunnittelijan kanssa rakennetaan tulevan vuoden ohjelmaa. Suunnittelija hoitaa luennoitsijoiden hankkimisen ja hänellä on myös tarpeen tullen oikeus muuttaa yhdessä tehtyjä suunnitelmia.

Opiskelijaprofiilin osalta Tampereen ikäihmisten yliopisto noudattelee valtakunnallisia trendejä: opiskelijamäärät ovat tasaisesti kasvaneet, opiskelijoiden keski-ikä on hieman noussut ja sukupuolijakauma pysynyt lähes muuttumattomana (Kota 2009, Laitinen 1998, Pitkänen 1994, TYT/avoin yo/tilasto). Toisaalta Tampereen ikäihmisten yliopistolla on myös omat erityispiirteensä: valtakunnallista keskiarvoa suurempi naisenemmistöisyys sekä pienempi korkeakoulututkinnon suorittaneiden määrä.

Vuosina 2006–2009 toteutettiin opetusministeriön rahoittama valtakunnallinen ikäihmisten yliopistotoiminnan kehittämishanke⁸. Hankkeen tavoitteena oli vauhdittaa ikäihmisten yliopisto-opetuksen valtakunnallista kehittämistä, vahvistaa ja selkeyttää toiminnan yhteyttä avoimeen yliopistoon sekä luoda edellytyksiä pysyville rahoitusratkaisuille. Näkyvimpänä seurauksena kehittämishankkeesta oli nimikkeelle tehty linjaus. Kun aiemmin toimintaa oli kutsuttu paikkakunnasta riippuen ikäihmisten tai ikääntyvien yliopistoksi, nyt sitä kutsutaan kaikkialla ikääntyvien yliopistoksi (ks. perusteluita Meriläinen & Helin 2007, 21–22). Näin ollen myös Tampereen ikäihmisten yliopisto muutti nimensä syyslukukaudesta 2008 alkaen ikääntyvien yliopistoksi. Tässä tutkimuksessa kutsun toimintaa kuitenkin ikäihmisten yliopistoksi. Olen tehnyt valinnan siitä syystä, että käyttämäni aineisto on tuotettu aikana, jolloin toimintaa nimettiin ikäihmisten yliopistoksi.

8. Ks. kehittämishankkeesta tarkemmin Meriläinen & Helin 2007; 2009, <https://www.avoin.jyu.fi/tietoa/hankkeet/ikis/ikaihmisten-yliopistotoiminnan-kehittamishanke>.

1.3 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkin myöhemmällä iällä *opiskelua*, en oppimista. Olen kiinnostunut myöhemmällä iällä opiskelusta nimenomaan toimijuuden muotoutumisen ja ikääntyvään yhteiskuntaan osallistumisen näkökulmasta. Tutkimuksellinen otteeni on sosiologinen yksilön ja yhteiskunnan välistä suhdetta pohtiva sekä kulttuurintutkimuksellinen ikääntymisen ja opiskelun kulttuurisesti määrittyvinä ilmiöinä ymmärtävä. Tutkimus sijoittuu kolmen tieteenalan – aikuiskasvatuksen, feministisen tutkimuksen ja sosiaaligerontologian – kentille ja näin ollen se on lähtökohdiltaan monitieteinen.

Aikuiskasvatuksesta olen ottanut tutkimukseeni elinikäiseen oppimiseen liittyvät keskustelut sekä ajatuksen koulutuksesta yhteiskunnallisena instituutiona, jossa asiat, teot ja toimijat järjestetään kulttuurisesti, ja ne saavat sosiaalisen merkityksensä. Koulutuksen käytännöt tarjoavat positioita, identiteettejä ja toimijuuden mahdollisuuksia, joihin samanaikaisesti tullaan asetetuiksi ja joita tavoitellaan, käytetään ja vastustetaan, mutta jotka väistämättä rakentavat yksilöille käsitystä siitä keitä ja millaisia he ovat, miten pitkälle omat kyvyt riittävät ja miten he suhteutuvat muihin sosiaalisen hierarkian identiteetteihin. Aikuiskasvatus on tarjonnut lisäksi välineitä tarkastella opiskelua ja erityisesti siihen liittyviä motiiveja osana ihmisen elämänhistoriaa. Myös tutkimuksen kohde - ikäihmisten yliopistossa opiskelu – on aikuiskasvatuksen alaan kuuluva.

Feministisen tutkimuksen kautta olen ottanut tutkimukseeni sukupuolen käsitteen. Ymmärrän sukupuolen sosiaalisesti tuotettuna kategoriana, jolla tehdään eroja ihmisten välille ja paikannetaan heitä yhteiskunnallisiin ja sosiaalisiin järjestyksiin. Sukupuoli on lisäksi yhteydessä muihin ihmisten välisiin erotteluihin, kuten ikään ja yhteiskuntaluokkaan. Feministinen tutkimus on tarjonnut tutkimukseeni välineitä käsitteellistää ikää sukupuolen kaltaisena eron kategoriana, jota työtä sosiaaligerontologian piirissä ei vielä juurikaan ole tehty, sekä avannut tietä toimijuuden käsitteeseen ja siitä käytyihin sosiologisiin keskusteluihin. Myös feministiset keskustelut yhteiskuntaluokasta ovat

olleet tutkimuksessani keskeisellä sijalla. Feministisestä tutkimuksesta olen lisäksi omaksunut tavan lähestyä tietämistä ja tutkimuksen tekemistä näkökulmasidonnaisena ja paikantuneena toimintana.

Sosiaaligerontologiasta olen puolestaan ammentanut näkemyksen ikääntymisestä yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti määrittyvänä sekä ymmärryksen vanhuudesta eri foorumeilla neuvoteltavana elämänvaiheena. Sosiaaligerontologiset keskustelut ovat lisäksi tarjonneet mahdollisuuden suhtautua kriittisesti aktiivisen vanhenemisen keskusteluihin sekä teoreettisia välineitä jäsentää kolmatta ikää aktiivisen ikäihmisen esityksenä. Myös sosiaaligerontologian piirissä käydyt keskustelut toimijuudesta ovat olleet tutkimukselleni tärkeitä.

Ikääntymistä koskevassa tutkimuksessa ollaan vähitellen tarttumassa toimijuuden kysymyksiin (ks. Jyrkämä 2007a ja b, Lumme-Sandt 2008, Tulle 2004). Tämä tarkoittaa, että perinteinen fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen pilkottu toimintakyvyn tarkastelu saa rinnalleen näkemyksen toimintakyvystä sosiaalisesti rakentuvana, kokonaisvaltaisena, paikantuneena ja tilanteisena toimijuutena. Toimintakyky on resurssien ja osaamisen käyttöä sosiaalisissa tilanteissa ja toimintakäytännöissä, siis toiminnassa. Kyse on varsin suuresta sekä käsitteellisestä että metodologisesta murroksesta, jossa huomio siirtyy Jyrki Jyrkämän (2007a, 201, 215, 2007b, 106) sanoin yksilöön kiinnitetystä, olemassa olevaksi mielletystä ja mitattavasta toimintakyvystä toimijuuden sosiaalisen muotoutumisen kysymiseen, siis koettuun, arjessa arvioituun ja tilanteissa odotettuun toiminnan tarkasteluun.

Toimijuustutkimuksen näkökulmasta ihminen on toimija ja siten toiminnassaan toimijuutta tuottava subjekti silloinkin, kun ”tämä subjekti on vaikkapa dementoitumisen takia haavoittumassa tai kokonaan murenemassa” (Jyrkämä 2007a, 205, ks. myös Gilleard & Higgs 2000, 168-188, Hogget 2001). Feministisen toimijuusteoretisoinnin orientoimana ajattelen tällaisen näkemyksen edellyttävän, että toimijuus ymmärretään refleksiivisten päätöksenteko- ja valintaprosessien ja yksilöllisen osallistumisen ohella myös pienissä, arkisissa, rutinoituneissa, kollektiivisissa ja ei aina niin tietoisissa teoissa ja toimissa muotoutuvana (Adkins 2004a, Honkasalo 2004; 2006,

Jokinen, E. 2004a; 2005, McNay 1999; 2000; 2003; 2004). Tutkimuksellani toimijuudesta ikäihmisten yliopisto-opiskelussa otan osaa niin sosiaaligerontologisiin kuin feministisiin toimijuutta koskeviin keskusteluihin. Samalla pyrin tuomaan keskustelua toimijuudesta myös aikuiskasvatuksen kentälle, jossa toimijuuden kysymykset ovat keskeisesti läsnä, mutta joihin ei käsitteellisesti ole vielä juuri tartuttu (ks. Ojala, Palmu & Saarinen 2009a ja b).

Tutkimuksen mikrokonteksti on ikäihmisten yliopisto. Aineistoni muodostuu Tampereen ikäihmisten yliopistossa opiskelleiden naisten haastatteluista, ikäihmisten yliopistoa koskevasta pienimuotoisesta dokumenttiaineistosta sekä omista ikäihmisten yliopistossa työskentelyni ajalta tekemistäni havainnoista. Kirjallisen dokumenttiaineiston olen kerännyt kolmesta ikäihmisten yliopistosta ja se koostuu pääasiassa toiminnan esittelymateriaaleista, opetusohjelmista ja toiminnasta julkaistuista lehtiartikkeleista. Käytössäni on ollut kokemuksellista tietoa ikäihmisten yliopistotoiminnan käytännöistä. Olen työskennellyt 1990-luvun lopussa ja 2000-luvun alussa Tampereen ikäihmisten yliopistossa koulutussuunnittelijana ja tuntiopettajana. Ensisijaisena aineistona käytän kuitenkin haastatteluja. Olen haastatellut kuutta Tampereen ikäihmisten yliopistossa keväällä 2002 opiskellutta naista. Haastattelut ovat muodoltaan keskusteleivia ja kutakin naista olen haastatellut kolme kertaa.

Tutkimukseni empiirisenä lähtökohtana on ollut ikäihmisten yliopistossa opiskelevien naisten haastatteluvuorovaikutuksessa tuotamat kuvaukset omasta opiskelustaan ja sen paikasta osana aiempaa elämänkulkua ja nykyistä arkea. Tässä mielessä teen perinteistä naisiin kohdistuvaa ja erilaisten naiseuksien esille tuomisen tärkeyttä korostavaa feminististä tutkimusta. Tutkimukseni feministisyys ei kuitenkaan synny siitä, että tutkimukseni kohteena ovat naiset, vaan siitä, että sukupuoli on tutkimuksessani analyttinen kategoria. Tutkimukseni ei myöskään kerro vain vanhoista naisista, vaan niistä laajemmista suomalaisessa yhteiskunnassa ja kulttuurissa vallitsevista sukupuoleen liittyvistä järjestyksistä sekä ikään, sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkaan kohdistuvista normatiivisista odotuksista, joissa vanha naiseus muotoutuu.

Vaikka tarkasteluni kohdistuu mikrotasolle eli toimijuuteen yksilöiden näkökulmasta, tavoitteenani ei ole kuvata mahdollisimman kattavasti haastattelemini naisten yksilöllisiä toiminnan mahdollisuuksia. Pikemminkin pyrkimyksenäni on yksilöiden toimintaa, toiminnan konteksteja ja niihin liittyviä kokemuksia kuvaavan puheen kautta hahmottaa yleisiä institutionaalisen myöhemmän iän opiskelun käytäntöjä sekä niissä vaikuttavia sukupuoleen, ikään ja yhteiskuntaluokkaan kytkeytyviä prosesseja, joissa toimijuutta tuotetaan.

Tavoitteenani on selvittää ensinnäkin, *miten naiset hakeutuvat opiskelemaan ikäihmisten yliopistoon ja miten opiskelun aloittaminen kytkeytyy naisten aiempaan elämäntilanteeseen*. Elinikäisen oppimisen näkökulmasta on mielenkiintoista tarkastella millaisen elämäntilanteen seurauksena ikäihmisten yliopistoon päädytään ja miten opiskelijanaiset itse määrittelevät myöhemmän iän opiskeluaan suhteessa elämäntilanteeseensa. Myös toimijuuden näkökulmasta menneisyyden tarkastelu on mielekästä, sillä elämäntilanteen yhtäältä tuottaa resursseja toimijuudelle ja toisaalta määrittää sitä, miten nykyisiä toiminnan mahdollisuuksia ja rajoituksia voidaan arvioida.

Toiseksi tavoitteenani on selvittää, *miten opiskelu ja käsitys itsestä opiskelijana muotoutuvat ikäihmisten yliopistossa ja miten sukupuoli, ikä ja yhteiskuntaluokka kytkeytyvät opiskeluun toimintana ja käsitteiksi opiskelijana toimimisen mahdollisuuksista ja rajoituksista*. Haastattelu- ja dokumenttiaineiston sekä ikäihmisten yliopistossa työskentelyyni liittyvän tiedon varassa pyrin ymmärtämään sitä, mitä tapahtuu siinä prosessissa, jossa ikääntyvän yhteiskunnan, aktiivisen vanhenemisen ja elinikäisen oppimisen keskustelut kohtaavat ikäihmisten yliopistossa henkilökohtaisen ja ruumiillisen kanssa.

1.4 Kirjan rakenne

Kirja jakautuu kahdeksaan lukuun. Johdantoa seuraavassa luvussa kaksi käyn läpi ne toimijuuteen, sukupuoleen, ikään ja yhteiskuntaluokkaan liittyvät teoreettiset ja käsitteelliset lähtökohdat, joihin tutkimuksessani nojaudun. Lisäksi konkretisoin toimijuuden kysymyksiä paikantamalla niitä myöhemmän iän opiskelun, kolmannen iän ja elinikäisen oppimisen keskusteluihin. Lopuksi esitän teoreettisen viitekehyksen orientoimana tutkimuskysymykset, joilla lähdän tutkimustehtäväni vastaamaan. Luvussa kolme esittelen tutkimuksen metodologiset ja epistemologiset sitoumukset sekä aineistojen tuottamiseen ja analysoimiseen liittyvät valinnat ja konkreettiset metodiset käytännöt. Käyn lisäksi keskustelua näiden sitoumusten ja valintojen suhteesta tutkimusetiikkaan.

Luvusta neljä alkaen siirrytään tutkimuksen empiiriseen osaan. Osion aloittaa luku neljä, jossa tarkastelen niitä yhteiskunnallisia ja kulttuurisia konteksteja, joihin haastattelemieni naisten elämäntilat ovat kiinnittyneet ja joista käsin he ikäihmisten yliopistoon ovat tulleet. Esitän myös naisten ikäihmisten yliopistoon hakeutumista ja siellä opiskelua koskevia perusteluja. Itsenäisen statuksensa lisäksi luvun tarkoituksena on auttaa ymmärtämään toimijuuden historiallista ulottuvuutta: sitä (kollektiivista) aikaan kytkeytyvää haluamisen tilaa, josta käsin naiset haastatteluhetkellä nykyisyytenä määrittäneitä tilanteita ja omaa toimintaansa näissä tilanteissa käsittävät, kertovat ja kokevat.

Varsinaisissa toimijuutta analysoivissa luvuissa (luvut 5–7) tarkastelen toimijuuden muotoutumista instituutioihin ja yhteisöihin paikantumisen kautta. Teen tarkastelun kolmessa eri yhteydessä. Ensiksi keskityn ikäihmisten yliopiston sisäisiin tapahtumiin ja opiskelijana toimimisen neuvotteluihin suhteessa muihin ikäihmisten yliopiston opiskelijoihin ja ikäihmisten yliopiston toimintakulttuuriin ja käytäntöihin. Toiseksi analysoin opiskelijana toimimista laajemmassa yliopistoinstituution kontekstissa. Keskityn erityisesti tarkastelemaan naisten suhteita yliopistoon fyysisenä ja kulttuurisena tilana. Kolman-

neksi jäsenenä naisten opiskelijana toimimista suhteessa yliopiston ulkopuoliseen arkeen ja ihmissuhteisiin.

Kirjan päättää kahdeksas luku, jossa esitän tutkimuksen keskeiset tulokset sekä pohdin, millaisia avauksia ne tarjoavat keskusteluihin ikääntyvästä yhteiskunnasta, aktiivisesta vanhenemisesta ja elinikäisestä oppimisesta. Arvioin myös toimijuuden tutkimista haastatteluihin pohjautuen sekä institutionaalisiiin dokumentteihin ja tutkijan omiin kokemuksiin tukeutuen: mitä toimijuudesta on mahdollista saavuttaa ja mitä jää saavuttamatta.

2.

Toimijuus tutkimuskohteena

Ymmärrän toimijuuden erilaisissa kulttuurisissa käytännöissä muotoutuvana ja erilaisiin sosiaalisiin positioihin, kuten ikään, sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkaan, sidoksissa olevana käsityksenä, kokemuksena ja tuntemuksena omista mahdollisuuksista ja rajoituksista toimia. Toimijuudessa on kyse jostakin sellaisesta, joka muotoutuu suhteissa, paikantuu tilanteisiin, kiinnittyy yksilöön, on tekeytymisessään jännitteinen ja prosessuaalinen. Kiinnitän toimijuuden tarkastelun koulutuksen, erityisesti myöhemmän iän opiskelun yhteyteen. Tähän kontekstiin kiinnittyvät myös ne institutionaaliset ja kulttuuriset käytännöt, jotka määrittävät toimijuutta ja siten suuntaavat analyysiani. Sukupuoli, ikä ja yhteiskuntaluokka ovat ne eroja tuottavat kategoriat, joiden näkökulmista tarkastelen toimijuutta. Toimijuus suuntaa huomion ihmisten toimintaan ja sen konteksteihin: paikkoihin, tiloihin ja tilanteisiin.

Tässä luvussa määrittelen sen toimijuuteen, ikään, sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkaan liittyvän teoreettisen ja käsitteellisen keskustelun, johon tukeutuen toteutan tutkimukseni. *Toimijuuteen* ja *sukupuoleen* liittyen tukeudun uusmaterialistiseen feministiseen teoretisointiin,

jonka taustalta on löydettävissä Pierre Bourdieun ja Michel Foucaultin ajatuksia. Myös sosiaaligerontologiassa toimijuudesta käydyt keskustelut ovat informoineet näkökulmaani toimijuuteen. Valintani lähestyä toimijuutta pääasiassa feminististen keskustelujen kautta on ollut tietoinen. Sen lisäksi, että feministisissä toimijuuskeskusteluissa on kiinnitetty huomiota sukupuoleen, on näissä teoretisoinneissa huomioitu ylipäänsä ajatus erilaisista eroista ja niiden toisiinsa kietoutuvista suhteista sekä pohdittu arkisen ja tavanmukaisen toiminnan merkitystä toimijuudelle. Nämä toimijuutta koskevat näkökulmat ovat myös tämän tutkimuksen kysymyksenasettelujen kannalta keskeisiä.

Ikään liittyen tukeudun sosiaaligerontologian piirissä käytyihin keskusteluihin ikääntymisestä yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti määrittyvänä ilmiönä. Pyrin kuitenkin irrottamaan ikää siitä vahvasta liitoksesta elämänvaiheisiin, joka sillä nykyisessä sosiaaligerontologisessa teoretisoinnissa edelleenkin on, ja sen myötä avaan keskustelua iästä sukupuolen ja yhteiskuntaluokan kaltaisena eron kategoriana. Teen tämän avauksen yhtäältä feminististä teoretisointia hyödyntäen ja toisaalta Margaret Morganroth Gulletten (2004) ajatuksiin tukeutuen. *Yhteiskuntaluokan* osalta kiinnityn niin sanottuun uuteen (suomalaiseen) luokkatutkimukseen, jossa luokka nähdään kulttuurisina käytäntöinä ja erontekoina, ei niinkään sosioekonomisina luokitteluina. Konkretisoin toimijuutta avaamalla keskustelua myöhemmän iän opiskelusta ja sen toimijuudelle tarjoamasta tilasta kahden näkökulman – kolmannen iän ja elinikäisen oppimisen – kautta.

2.1 Toimijuuden teoreettiset lähtökohdat

Toimijuus paikantuu rakenteiden ja instituutioiden, niihin kiinnittyvien järjestysten, normien, sääntöjen ja odotusten sekä yksilön väliseen suhteeseen. Toimijuutta on siis mahdollista tarkastella sekä rakenteiden ja niihin kiinnittyvien kulttuuristen voimien että yksilön toiminnan

näkökulmista tai nämä näkökulmat yhdistäen. *Rakennetta* korostavissa tarkasteluissa toimijuus muotoutuu diskursiivisissa (symbolisissa ja kielellisissä) vallan käytännöissä, joissa erojen, kategorisointien ja hierarkioiden kautta toimijuus saa merkityksensä. Rakenne nähdään ensisijaisesti toimijuutta rajoittavana, pakottavana ja lukkiuttavana. Näin ollen se ei tarjoa toimijalle laajaa autonomisuuden tai refleksiivisyyden mahdollisuutta. *Yksilön* näkökulmaa korostavissa tarkasteluissa toimijuuden lähtökohtana puolestaan pidetään ihmisten kykyä tulkita ja tehdä sosiaalista todellisuutta. Ihmiset keskinäisessä vuorovaikutuksessa antavat merkityksiä erilaisille asioille, toimijoille ja teoille. Tästä näkökulmasta toimijuus näyttyy ensisijaisesti mahdollisuutena. (Gordon 2005, Lempiäinen 2007, McNay 2003, Rose 1995.)

Yksilötoimijaa korostavalle näkemykselle pohjautuu muun muassa nykyinen uusliberalistinen yhteiskuntajärjestys, joka korostaa individualistista ”olet se, millaiseksi itsesi teet” -projektia (järjestyksestä esim. Adkins 2000). Iän näkökulmasta järjestys konkretisoituu erityisesti ajatuksessa yhdenikäisyyden kulttuurista, jossa korostuu iän itsemäärittely: ”olet sen ikäinen kuin haluat olla” (esim. Featherstone & Hepworth 1989, Laslett 1989). Opiskelun kontekstissa puolestaan uusliberalistinen järjestys määrittyy elinikäisen oppijan vapautena valita esimerkiksi haluamansa koulutusvaihtoehto. Tällaiset näkemykset ihmisestä lähentelevät kuitenkin kaikkivoipaisuutta, vaikka järjestykseen sisältyykin oletus yksilön vastuuta omasta onnistumisestaan tai epäonnistumisestaan.¹

Toimijuuden ymmärtäminen joko rakenteen tai yksilön kautta ei ole tyydyttänyt tutkijoita, koska näissä näkökulmissa - hieman yksinkertaistaen sanottuna - toimijalla joko ei nähdä olevan mahdollisuuksia todellisuuden tekemiseen tai toimijalla nähdään olevan rakenteiden rajoituksista ja eriarvoistavista materiaalisista käytännöistä irrallaan oleva mahdollisuus toimia miten tahtoo. Näillä näkökulmilla ei siis ole mahdollista tavoittaa toimijuutta dynaamisena ja temporaalisena prosessina (McNay 2000; 2003). Pyrkimyksenä onkin ollut yhdistää

1. Uusliberalismin kritiikistä esim. McNay 1999; 2000, yhdenikäisyyden kritiikistä esim. Andrews 1999; 2000, Gibson 2000, Katz & Marshall 2003, koulutusvalintojen kritiikistä mm. Edwards 2004.

rakenteellinen ja yksilökeskeinen tarkastelu. Toimijuutta selitetään siinä yhteiskunnan ja yksilön liitoskohdasta niin, että yhteiskunnalliset järjestykset ymmärretään yhtä aikaa toimintaa ja sen kielellistämisen tapoja mahdollistavana ja rajoittavana (Gordon 2005). Esimerkiksi tämä tarkoittaa, ettei toisaalta kielletä valtajärjestysten naisille kollektiivisena kategoriana tuottamaa rajoittavaa asemaa yhteiskunnassa. Toisaalta ei myöskään kielletä naisten mahdollisuutta vastarintaan ja muutoksen tekemiseen. Feministisessä toimijuustutkimuksessa tärkeänä pidetäänkin toimijuuden paikantamista tilanteisiin ja ajankohtiin, instituutioihin ja yhteisöihin sekä osaksi valtasuhteita (esim. Gordon 2005, Honkasalo 2006, Jokinen 2004a; 2005, McNay 2000; 2003, Rose 1995). Keskeistä on myös ymmärrys siitä, että resurssit toimia odotusten mukaan tai niitä vastaan eriytyvät sosiaalisesti ja kulttuurisesti (Gordon 2005, 115; 2008). Toimijuus on neuvottelua ja se muotoutuu rakenteen, vallan, toimijan ja muiden toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa. Neuvotteluun sisältyy sekä vastarinnan että odotetulla tavalla tekemisen mahdollisuus.

Brittisosologi ja feministinen luokkatutkija Beverley Skeggs (1997; 2004) valaisee tutkimuksillaan sitä miten rakenteet, instituutiot, diskursiiviset järjestykset ja tietyllä tavalla resursoitu yksilö kohtaavat. Hän yhdistää teoretisoinnissaan Michel Foucaultin ajatuksia subjektiviteetin muotoutumisesta sosiaalisissa suhteissa ja rakenteissa sekä Pierre Bourdieun näkemyksiä erilaisista pääomista. Skeggsille toimijuus on toimijoiden kykyä neuvotella sosiaaliset järjestykset itselleen mielekkäiksi niin, että ne mahdollistavat heille toiminnan, vaikkakin rajallisella tavalla (ks. myös Jokinen 2005). Ensinnäkin yksilön kyvyt määrittyvät suhteessa hänellä käytettävissä oleviin taloudellisiin, kulttuurisiin, sosiaalisiin ja symbolisiin pääomiin, toisin sanoen yhteiskunnallisiin asemiin ja materiaalsiin mahdollisuuksiin. Toiseksi se, mitä kulttuurisilla käytännöillä tarkoitetaan, on sidoksissa erilaisiin instituutioihin ja vallitseviin diskursiivisiin järjestyksiin, toisin sanoen rakenteellisiin hallinnan järjestelmiin.

Skeggs (1997, 12–13) operoi teoriassaan kolmella toisiinsa yhteyksissä olevalla ja toisiaan jäsentävällä position käsitteellä: subjektipositio,

diskursiivinen positio ja sosiaalinen positio. *Subjektipositio* tarkoittaa järjestystä, jossa yksilöistä rakentuu tietynlaisia toimijoita. Positio sisältää oletuksen subjektista ja toiminnasta sekä toimijan suhteesta muiden subjektipositioiden toimijoihin. Diskurssit, jotka yhdessä institutionaalisten rakenteiden kanssa muotoilevat subjektipositioita, sisältävät monenlaisia *diskursiivisia positioita*. Diskursiiviset positiot ovat vähemmän tietynlaisia kuin subjektipositiot. Ne eivät suoraan oleta määrätynlaista subjektia ja toiminnan tapaa, kuten subjektipositio, mutta diskursiivisen luonteensa vuoksi pitävät sisällään symbolisia ja normatiivisia väitteitä muun muassa yhteiskuntaluokasta, sukupuolesta ja seksuaalisuudesta. Näillä niin sanotuilla erilaisilla ryhmillä on erilainen pääsy mekanismeihin, joilla tuotetaan, vastustetaan ja osoitetaan diskursiivista positioita. Tällainen diskursiivinen positio on esimerkiksi kolmanteen ikään liitetty aktiivisuus. Kolmannen iän kontekstissa aktiivisuudella tarkoitetaan sosiaalista osallistumista ja ruumiilla näkyväksi tehtävää toimintaa, kuten harrastamista, matkustamista, opiskelua (esim. Airaksinen 2002, Laslett 1989, Muhonen & Ojala 2004, Tikka 1991). Tämän kaltainen aktiivisuuden osoittaminen olettaa kuitenkin riittäviä taloudellisia resursseja sekä fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä (ks. Katz 2000). Näiden resurssien muotoutuminen puolestaan on pitkälti yhteiskuntaluokka-, ikä- ja sukupuolikysymys. Diskursiiviset positiot tuottavat subjektipositioille sisältöä ja institutionaaliset tekijät vaikuttavat siihen, mitkä diskursiiviset positiot ovat kenellekin mahdollisia ja millä tavoin.

Se, kenelle mikäkin subjektipositio on mahdollinen, rakentuu Skeggsin (1997, 12) teorian mukaan *sosiaalisten positioiden* kautta. Sosiaalisina positioina Skeggs ymmärtää sukupuolen, yhteiskuntaluokan ja seksuaalisuuden kaltaiset rakenteellisesti järjestäytyneet eron kategoriat. Nämä sosiaaliset positiot mahdollistavat tai rajoittavat yksilön pääsyä erilaisiin pääomiin. Esimerkiksi haastattelemini naisten nuoruudessa 1940- ja 1950-luvuilla yliopistokoulutuksen saamiseen vaikuttivat eri tavoin nuoren sosiaalinen tausta ja sukupuoli: työväenluokkaiselle tytölle yliopiston ovi aukesi vaivoin, keskiluokkaiselle tytölle hieman helpommin, mutta ei kuitenkaan niin hyvin kuin keskiluokkaisen

perheen pojalle. Sosiaaliset positiot toimivat reunaehtoina subjekti-positioihin pääsulle ja sitä kautta sille, millainen toimijuus näyttäytyy kenellekin mahdollisena.

Skeggsin (1997) teoriassa on kyse siitä, miten instituutiot ja diskursiiviset valtajärjestelmät tuottavat toimijuudelle paikkoja ja miten yhteiskunnalliset asemat ja materiaaliset mahdollisuudet ehdollistavat yksilöiden pääsyä niihin (ks. myös Skeggs 2004). Omassa tutkimuksessani tulkiten tämän tarkoittavan yksinkertaisesti sitä, miten teellisen tiedon, yliopistoinstituution ja yliopistollisen koulutuksen kulttuurinen arvostus kytkeytyy ikäihmisten yliopiston sosiaalisiin järjestyksiin ja materiaalsiin käytäntöihin. Vaikka ikäihmisten yliopistoa koskevassa julkisessa puheessa toiminta määritellään kaikille iästä ja koulutustaustasta riippumattomaksi avoimeksi toiminnaksi, arjen tasolla haastateltujen naisten ja tekemieni havainnointien kautta toiminnasta on eroteltavissa muun muassa arvostukseltaan hierarkkiset ”luennolla kävijän” ja ”seminaarissa opiskelevan” positiot (palaan näihin tarkemmin luvussa 5). Ikääntyneellä käytettävissään olevat resurssit, kuten koulutustausta, määrittävät sitä, kuka toimintaan ylipäänsä lähtee mukaan ja kenelle ”luennolla kävijän” ja ”seminaariryhmässä opiskelevan” positiot avautuvat ja millaisten prosessien seurauksena. Yleiset kulttuuriset ja institutionaaliset rakenteet ja diskurssit kietoutuvat myös niihin järjestyksiin, jotka määrittelevät ikäihmisten yliopiston opiskelijoita suhteessa yliopiston tutkinto-opiskelijoihin (ks. luku 6) tai ikäihmisten yliopistossa opiskelevan suhdetta ikäihmisten yliopiston ulkopuolella oleviin ikäihmisiin (ks. luku 7).

Elämänsä aikana paikkannutaan tiettyyn pääomaympäristöön, joka muokkaa yksilöä ja siten myötävaikuttaa pääomien suuntaamiseen ja uudelleen tuottamiseen esimerkiksi myöhemmän iän opiskelussa. Koska yksilölle avautuu resurssiensa pohjalta mahdollisuuksia tietynlaisiin subjekti-positioihin, alkavat yksilöt tietien, tiedostamatta tai pakosta investoida joihinkin subjekti-positioihin enemmän kuin toisiin (Skeggs 1997). Suvi Ronkainen (1999) puhuu eletyistä subjekti-positioista: siitä, miten tiettyihin positioihin toistuva investointi tuottaa toimijalle tietynlaista toiminnan tyyliä. Toiminnan tyyli on yksilölle ominaista

suhtautumistapaa, suuntautumisen logiikkaa, haluamisen vahvuutta ja osaamisen varmuutta. Toiminnan tyyli on jotakin pysyvämpää ja jatkuvampaa, sellaista, joka tulee lähelle Bourdieun habitus-käsitettä. Bourdieulle (mm. 1985; 1998) habitus tarkoittaa käyttäytymistäipumusta ja käytännöntajua: vaistomaista tai tiedostamatonta ymmärrystä siitä, mitä tietyssä tilanteessa tehdään. Kuten Eeva Jokinen (2004a, 228) oivallisesti kiteyttää, ”[h]abitus on ruumiiseen kerrostunutta historiaa, joka on sisäistynyt toiseksi luonnoksi ja siten unohtanut historiansa.” Kyse on siis opetellusta ja opitusta, mutta ajan myötä vaistomaiseksi muuttuneesta osaamisesta, kuten vaikkapa autolla ajaminen (Adkins 2004a, 194).

Subjektipositioihin investoinnin muotoilema toiminnan tyyli ehdollistaa toimijan toimijuutta ja tuottaa tunnetta tietynlaisesta toimivasta minästä (Ronkainen 2006, 532). Toimivan minän tunteeseen liittyy käsitys omista mahdollisuuksista toimia. Tuula Gordon (2005, 119) nimeää tätä toimijuuden tunteeksi ja tunnoksi: ”käsitykseksi siitä, että on oman elämänsä subjekti, ’minä’, joka päättää ja toteuttaa päätöksiä” (ks. toimijuuden tunnosta myös Gordon 2006a, The London Feminist Salon Collective 2004). Toimijuuden tunnon kautta ”minä” myös artikuloidaan tietynlaisena. Esimerkiksi tutkimushaastattelussa ”minä” eksplikoidaan tutkijalle muun muassa sitä kautta mitä missäkin tilanteessa tunnetaan, osataan, kyetään, voidaan, halutaan tai ollaan pakotettuja tekemään tai päinvastoin mitä ei tunneta, ei osata, ei kyetä, ei voida, ei haluta tai ei olla pakotettuja tekemään.

Vaikka toimijuus käsitteenä nivotaan toimijaan ja toiminnan tyylin kautta sillä on myös jatkuvaksi luettavissa oleva ulottuvuus, ei toimijuus silti kuvaa yksilön ominaisuutta. Toimijuus rakentuu sosiaalisesti ja on siten pikemminkin toimijan tilanteinen ulottuvuus. Se on henkilölle mahdollisen ja häneltä odotetun toiminnan sekä toteutuneen toiminnan välistä suhdetta. (Ronkainen 2006, 531–532.) Toimijuus muotoutuu toiminnassa: siinä dynamiikassa, jossa yksilö tulee paikanneetuksi subjektipositioon ja toimii siinä tietyssä institutionaalisessa järjestyksessä ja tilanteessa suhteessa toisiin ihmisiin.

Toimija, toiminta, toimijuus

Mikäli ajatellaan, että subjektipositio tarjoaa toiminnalle sekä rajat että mahdollisuudet, oletetaan silloin subjektiposition tarjoavan toimijalle myös valinnan, toisin tekemisen tai reflektion mahdollisuutta (Ronkainen 1999, 11; 2006, 532) ja siten toimijalta kykyä tehdä päätöksiä ja toteuttaa niitä (Gordon 2005, 115). Valinnan, siis suuntautumisen ja päämäärähakuisuuden, korostaminen toimijuuden kriteerinä voi ohjata ajatukseen toimijuudesta vain mentaalisenä, rationaalisenä ja individuaalisenä valintatekona sekä aktiivisesti muutokseen pyrkivänä, niin sanottuna vastustamisena ja toisin tekemisenä (Honkasalo 2006, 109). Näin ajateltuna toimijuus sulkee ulkopuolelleen ruumiillisen ja emotionaalisen toimijan, yhteisöllisen toimijan sekä säilyttämisen, ylläpitämisen tai toistamisen toimintana. Kyse ei kuitenkaan ole kategorisesta jaosta toimijuuden olemassa oloon tai sen puutteeseen, vaan pikemminkin siitä, millainen toiminta mielletään toiminnaksi ja siten toimijuutta tuottavaksi.

Toiminnaksi ymmärrettävä toiminta määrittäyty kulttuuristen käytäntöjen ja diskursiivisten järjestysten kontekstissa. Esimerkiksi koulun tiloja ja sosiaalisia järjestyksiä analysoineet etnografit ovat pohtineet toiminnaksi määrittymisen suhdetta liikkeeseen ja katseen (mm. Gordon, Holland, Lahelma & Tolonen 2005, Gordon, Lahelma, Tolonen & Holland 2002). He ovat todenneet, että katseet kääntyvät yleensä sinne, missä tapahtuu jotakin, mikä poikkeaa siitä, miten institutionaalisissa järjestyksissä odotetaan käyttäydyttävän. Esimerkiksi luokkahuoneessa oppitunnin aikana oletetaan, että ollaan hiljaa ja istutaan paikallaan, ei kuljeskella ja mölytä. Näkyvä ja kuuluva toiminta kiinnittävät katseet, kun taas hiljaisuutta ja paikallaoloa ei huomioida – niitä ei normatiivisuudesta johtuen noteerata toiminnaksi. Mölyäminen ja paikaltaan liikkuminen tulee näin ollen määritellyksi aktiiviseksi koulun järjestyksiä haastavaksi ja muutokseen pyrkiväksi toiminnaksi, kun taas hiljaa paikalla istuminen järjestysten hyväksymiseksi ja passiivisuudeksi.

Sama aktiivisen toimijuuden logiikka on käsitteellistetty myös sosiaaligerontologiassa aktiivista vanhenemista koskevien keskustelujen yhteydessä. Stephen Katz (2000) kuvaa tällaista aktiivisuuskonseptiota ilmaisulla ”busy body”: kiireinen tai touhuava ruumis. Aktiiviseksi vanhenemiseksi, ja siten myös oikeanlaiseksi ja onnistuneeksi vanhenemiseksi, tulee ymmärretyksi vain sellainen toiminta, jota tehdään ruumiilla näkyväksi, kuten itsenäinen liikkuminen, arjen askareiden tekeminen ja sosiaalinen osallistuminen. Silva Tedre (2007, 100) huomauttaa, ettei esimerkiksi suomalaisissa vanhuuspoliittisista keskusteluista ole löydettävissä avutonta oman elämänsä toimijaa. Päinvastoin keskusteluissa rakennetaan kuvaa toimeliaista eläkeläisistä, mutta he ovat niitä, jotka eivät tarvitse yhteiskunnan hoivapalveluja. Kun puhe kääntyy avun tarpeessa oleviin vanhoihin, toimijuus tai sen mahdollisuus katoaa ja aletaan puhua muun muassa laitospaikoista ja hoitajapulasta. Haluttaessa tuottaa vanhalle toimijuus, hävytetään avustajat ja avun tarve. Rajoite liikkumiskyvyssä, arjen askareihin avun tarvitseminen tai sosiaalisten kontaktien vähäisyys eivät siis voi tuottaa toimijuutta, joka tulisi luokitelluksi aktiiviseksi vanhenemiseksi.

Toimijuuden jakamisella aktiiviseen ja passiiviseen on merkitystä myös sukupuolen kannalta. Esimerkiksi koulussa pääsääntöisesti pojat toimivat näkyvästi ja kuuluvasti, siis aktiivisesti (esim. Gordon 2006a, Gordon, Holland & Lahelma 2000). Tällöin sääntöjä noudattavat hiljaiset tytöt ja pojat jäävät taka-alalle ja vähemmälle huomiolle. Samalla koulutuksessa uudelleen tuotetaan niitä historiallisia järjestyksiä, joilla autonomisuus, erillisuus ja itsenäisyys, siis kartesiolaiselle subjektille ominaiseksi mielletyt toimijan ulottuvuudet, määritellään maskuliiniseksi ja liitetään biologiseen mieheen. Ja päinvastoin sääntöjen ja normien mukainen sekä yhteisöllinen tai muut huomioon ottava toiminta liitetään feminiinisyyteen ja naiseen. (Gordon 2006a.)

Feministisen tutkimuksen piirissä tästä yhteisöllisestä ja muut huomioon ottavasta toiminnasta on keskusteltu muun muassa vastuurationalisuuden käsitteellä. Vastuurationalisuudella tarkoitetaan omien intressien ja yksilöllisten etujen alistamista yhteiselle päämäärälle (esim. Komulainen 1994). Ajatuksena on, että nainen tekee

päätöksensä aina suhteessa merkityksellisiin toisiin, kuten perheeseen tai koululuokassa suhteessa pedagogisten käytäntöjen sujuvuuteen. Oletus naisesta vastuurationaalisenä toimijana näkyy muun muassa siinä, miten koulutusta on pidetty ja pidetään osin edelleen väylänä naisen itsenäistymiseen: riippuvuuden vähentämiseen muista (keskustelusta esim. Komulainen 1998a, 38–42). McNay (1999, 103) kuitenkin toteaa, että naisten individualisoituminen tai paremminkin liikkuminen perinteisesti maskuliinisille toiminnan alueille on kompleksinen kysymys. Ensinnäkin naisen ja julkisen suhde väistämättä konfliktoituu niiden konventionaalisten odotusten kanssa, että nainen on muita varten. Toiseksi totunnaisilla toiminnan tavoilla on tapana istua tiukassa vielä pitkään elämäntilanteiden muututtua. Bronwyn Davies ja kumppanit (2001, 178) ovat tiukempia todetessaan, että autonominen voi olla vain siinä kehyksessä, joka kullekin taustansa kautta on mahdollista.

Viimeisten vuosien aikana erityisesti feministitutkijat (Suomessa mm. Honkasalo 2004; 2006, Jokinen 2005) ovat kysyneet, eikö myös vastuurationaalinen, usein arkinen, feminiiniseksi mielletty ja tavallisesti naisten elämänalueeseen sisällytetty säilyttämiseen, ylläpitämiseen ja toistamiseen pyrkivä toiminta oleta ja tuota toimijuutta. Toimijuudesta on kyse myös silloin, kun tiskataan, siivotaan, puetaan lapsia ja ulkoilutetaan koiraa (Jokinen 2005), tehdään koti asuntolan nurkkaan (Granfelt 1998), seurustellaan tai vain viivytään vanhuksen luona (Tedre 2007), siedetään kipua (Honkasalo 2004; 2006) tai istuskellaan koulun oppitunnilla unelmissa ja ollaan mentaalisesti kaukana täältä (Gordon, Holland & Lahelma 2000, Gordon, Lahelma, Tolonen & Holland 2002). Näin ollen myös pienen, minimaalisen, arkisen ja tapaistuneen² toimijuuden oletuksena voidaan pitää mahdollisuutta valintaan, toisin tekemiseen ja reflektioon. Esimerkiksi arkisessa toistavassa toiminnassa on mahdollista tehdä toisin, koska toisto ei

2. Eeva Jokinen (2004a; 2005) puhuu arjen toistavasta toimijuudesta sukupuolittuneina tapaisuuksina: naisilla ja miehillä on ollut tapana tehdä erilaisia asioita. On naistapaista hoitaa siivous ja lapset, miestapaista korjata auto ja vaihtaa lamput. Tapaisuus on tottumusta, joka on yhtä aikaa sekä kutsumus tietyllä tavalla toimimiseen että valittavissa tai käytettävissä oleva mukauduttaessa rakenteisiin ja instituutioihin (Jokinen 2004a, 288).

välttämättä tarkoita aina samalla tavalla tekemistä (Jokinen, E. 2004a; 2005). Siten toistamalla on mahdollisuus saada aikaan myös muutosta (ks. toistosta muutoksena Butler 1993). Muutos on kuitenkin pieni ja vähittäinen, ei yhteiskuntateorian oletama suuri ja äkkinäinen, Marja-Liisa Honkasalo (2006, 114) toteaa.

”Pienen” ja ”suuren” toimijuuden kysymykset ovat keskeisiä myös vanhuuden elämänvaiheen kannalta, jossa vähitellen ”osaamiset ohentuvat, kykenemiset kaikkoavat ja haluamiset hiipuvat” (Jyrkämä 2003, 102). Toimijuus on vahvasti ruumiillista ja siten se vanhenemisen myötä asettuu uhanalaiseksi, mikäli toimijuuteen liitettävää riippumattomuuden ihannetta ei kyseenalaisteta ja pyritä tarkastelemaan toimijuutta kokonaisuutena (Kangas 1998, Tedre 1996; 2007). Tähän toimijuuden kokonaisvaltaiseen tarkasteluun pyrkii osaltaan Jyrki Jyrkämä (2003; 2007a), joka on käsitteellistänyt toimijuutta semiootiseen sosiologiaan tukeutuen. Hän on erotellut toimijuudesta kuusi ulottuvuutta (osata, kyetä, haluta, täytyä, voida, tuntea). *Osata*-ulottuvuudella viitataan laajasti erilaisiin tiedollisiin ja taidollisiin osaamisiin (esim. lukutaito). *Kykeneminen* puolestaan tarkoittaa ruumiillista niin psyykkistä kuin fyysistä toimintakykyä. *Haluaminen* liittyy motivoitumiseen: tahtomiseen, päämääriin ja tavoitteisiin. *Täytyä*-ulottuvuuteen liittyvät erilaiset fyysiset ja sosiaaliset normatiiviset pakot ja rajoitukset. *Voida*-ulottuvuus taas viittaa tilanteiden ja rakenteiden tuottamiin mahdollisuuksiin. *Tuntemisella* toimijuuden ulottuvuutena tarkoitetaan kokemista, arvioimista, arvottamista ja tunteiden liittämistä asioihin ja tilanteisiin.

Jyrkämän (2007a, 206–208) nimeämät toimijuuden ulottuvuudet ovat ymmärrettävissä erillisinä, mutta ne merkityksellistyvät aina suhteessa toisiinsa ja toiminnan kontekstiin. Esimerkiksi iän karttuminen tuottaa erilaista osaamista, mutta voi tuoda myös tilanteita, joissa ei enää kyetäkään samalla tavalla kuin ennen. Tai, kuten haastattelemani Pirkolle oli käynyt, hän olisi kyennyt ja halunnut opiskella ikäihmisten yliopistossa, mutta ei voinut, koska asuinpaikkakunnalla ei järjestetty kyseistä toimintaa.

Toimijuus yhtäaikaisena rajoitusten ja mahdollisuuksien dynamiikkana edellyttää toimijuuden ymmärtämistä tilanteisena ja toiminnassa muotoutuvana: asettamisena ja asettumisena toimijakategorioihin, joissa neuvotellaan itselle mahdollisen ja itseltä odotetun välillä. Niissä neuvotellaan toimijuuteen yhtä aikaa kuuluvasta vaateesta eli täytymisestä ja mahdollisuudesta eli voimisesta. Toiminnan nostaminen keskiöön tarkoittaa myös huomion kiinnittämistä laajasti tekoihin, olemiseen ja rutinoituneeseen toimintaan, siis myös sellaiseen toimintaan, joka ei oleteta ehdokseen pitkällistä ajatustoimintaa tai on riippuvainen toisen ihmisen avusta (Hogget 2001, Tedre 2007) tai teknologian tuesta (Moser 2006, Vehviläinen 2004).

2.2 Toisiinsa nivoutuvat erot

Ymmärrän sukupuolen, iän ja yhteiskuntaluokan toimijuutta organisoivina – rajaavina ja mahdollistavina – eron kategorioina. Beverley Skeggsin (1997; 2004) tavoin näen erilaiset erot rakenteellisesti järjestäytyneinä. Tämä tarkoittaa, että erot ovat sosiaalisesti tuotettuja, hierarkioihin paikannettuja, diskursiivisiin järjestyksiin kiinnitettyjä ja institutionaalisesti järjestyviä. Näin ollen sukupuoli, ikä ja yhteiskuntaluokka ovat suhdekäsitteitä, eivät olemuksia tai ominaisuuksia. Sukupuoli, ikä ja yhteiskuntaluokka muotoutuvat ja järjestyvät tilanteiden, tekojen ja vuorovaikutuksen kautta.

Esimerkiksi ensi kertaa äidiksi tuleva nainen voi olla yhtä aikaa sekä nuori että vanha: sosiaalisesti äitinä nuori ja synnyttäjänä biologisesti vanha. Tilanteesta, paikasta ja sen sosiaalisista järjestyksistä riippuu kumpana – vanhana vai nuorena äitinä – nainen määrittyy. Neuvolan medikalisoituneissa asiantuntijakohtaamisissa naisen biologinen ikä ei voi olla tulematta esiin ja määrittymättä lääketieteellisesti riskiksi ja siten moraalisesti lapsen hyvän vastaiseksi (ks. Kelhä 2005; 2009). Leikkipuiston hiekkalaatikolla käydyissä keskusteluissa puolestaan

naisen äitiyttä määrittäneen enemmän nuoren lapsiperheen arjen käytännöt kuin hänen biologinen ikänsä. Toisaalta arjen käytännöt ja esimerkiksi suhde asiantuntijatietoon ovat kytköksissä yhteiskuntaluokkaan. Moraalisesti lapsen hyvän vastaisesti toimivaksi määritelty ”vanha” äiti voi tulla neuvolassa määritellyksi myös keskiluokkaisena vastuullisena äitinä, jolla on paljon tietoa raskaudesta ja lasten hoidosta, koti valmiiksi rakennettuna ja työura tehtynä (Kelhä 2009, 43).

Sukupuolen, iän ja yhteiskuntaluokan tuottamisella tilanteisesti suhteessa diskursiivisiin järjestyksiin ja institutionaalisiin käytäntöihin tarkoitan sitä, että sukupuolta, ikää ja yhteiskuntaluokkaa tuotetaan ja merkityksellistetään suhteessa kulttuurisiin käsityksiin ”oikeasta” naiseudesta ja mieheydestä, tietynikäisyydestä tai -luokkaisuudesta. Tämä tarkoittaa myös sitä, että sukupuolta, ikää ja yhteiskuntaluokkaa tehdään koko ajan ja jatkuvasti. Tekeminen voi olla tietoista, kuten harkitusti medikaalisoitunutta äitiysdiskurssia vastaan puhuminen. Tällöin otetaan tietoisesti kantaa kulttuurisiin sukupuolen, iän ja luokan oikein tekemisen järjestyksiin ja määritellään sukupuolta, ikää ja luokkaa joko järjestysten mukaan tai niitä vastaan. Tekeminen ei kuitenkaan aina ole täysin tietoista ja vain tietoista, vaan se on myös rutinoitua, hallitsematonta ja historiallisesti kerrostunutta (esim. Jokinen, E. 2004a; 2005). Näin ollen sukupuoli, ikä ja yhteiskuntaluokka ovat myös tapoja ja toistoa. Tietoisesti kantaa ottamisen lisäksi niitä kannetaan rutinoituneesti mukana.

Sukupuolen, iän ja yhteiskuntaluokan tapaisuuden logiikkaa avaa mielestäni hyvin päiväkotietnografiaa tehneen Sirpa Lappalaisen (2006, 22) kuvaus esikoululaistytön ja tutkijanaisen kohtaamisista. Tyttö oli vuoden kestäneen etnografian aikana toistuvasti huomauttanut tutkijanaiselle hänen kävelytyylistään. Tytön mielestä tutkija käveli kuin mies: suurin jaloin, mitä ilmeisimmin vailla lanteiden keinuntaa, ja tytön mukaan tämä väärin liikkuminen tuli korjata. Havainnoidessaan päiväkodin tapahtumia tutkija siis kulkee paikasta toiseen. Tuo kulkemisen tapa on rutiinia ja sen päämääränä ei ole itse kulkeminen eli tietoisesti jollakin tavalla käveleminen, vaan havaintojen tekeminen. Kulkiessaan tutkija kuitenkin tekee tiedostamattaan koko ajan sukupuolta ja ikää mistä kertoo tytön tarttuminen tutkijan kävelytyyliin.

Lappalainen (2006, 22) päättelee, että tytön tulkinnessa tutkijan biologinen sukupuoli ja liikkumisen tapa olivat siinä määrin ristiriidassa, että sukupuolen järjestys rikkoutui. Kulttuurisen sukupuolijärjestyksen mukaan sukupuolta tehdään oikein silloin, kun biologiset merkit (naisen merkit) ja tekemisen tavat (feminiininen kävely) ovat sopusoinnussa keskenään. Tämä sopusointu tulee näkyä erityisesti ruumiissa ja sen performansseissa, kuten kävelyssä, ruumiin muodossa, hiustyyliässä ja vaatetuksessa. Tutkija ei täyttänyt velvoitettaan tehdä sukupuolta oikein ja näin ollen hän ei myöskään voinut määrittää tytölle oikeana keskiluokkaisen aikuisen naisen mallina. Tutkija tuli rikkoneeksi toistuvasti toiminnallaan sitä keskeistä päivähoiton ja koulun yhteiskunnallista järjestystä, jonka mukaan aikuisen tehtävänä on toimia keskiluokkaisen naisen tai miehen mallina, johon suhteessa lapset voivat hioa omaa sukupuolen tekemistään ja siten kasvaa sukupuolen oikein tekemiseen (esim. Hakala 2002, Huttunen 1992, Jóhannesson 2006, Lahelma, Hakala, Hynninen & Lappalainen 2000, Värtö 2000).

Rakenteellisesti järjestäytyneinä ikä, sukupuoli ja yhteiskuntaluokka ovat valtapositiioita. Ne ovat valikoinnin, luokittelun ja järjestämisen työkaluja. Niiden avulla otetaan mukaan ja poissuljetaan, asetetaan paikoilleen ja tehdään hierarkioita. (Mm. Staunæs 2003.) Arkisen toiminnan tasolla tämä tarkoittaa yksittäisen toimijan – minun ja sinun – sekä kollektiivisten toimijoiden – meidän ja teidän – konstruointia ja erilaisia rajantekoja. Rajanteoilla tuotetaan eroja ja samalla vahvistetaan tuotettuja eroja: rakennetaan muun muassa moraalisia (oikein ja väärin tekemisen) järjestyksiä. Se, mistä luokittelu ja hierarkisointi tehdään ja mihin rajan tekeminen kohdistetaan, on usein ruumis. Sukupuoli, ikä ja yhteiskuntaluokka luetaan ulos ruumiista ja tuota lukemista tehdään kulttuuristen järjestysten ohjaamana sekä biologisten merkkien että tekemisen tapojen kautta. Ikää, luokkaa ja sukupuolta tuotettaessa käytetään valtaa ja toisilla on enemmän valtaa tehdä järjestyksiä kuin toisilla.

Näkemykseni iästä, sukupuolesta ja yhteiskuntaluokasta yhdistää ymmärrys niistä kategorioina, jotka toisaalta muotoutuvat kontekstisidonnaisesti ja tilannekohtaisesti, mutta joilla toisaalta on myös

rutinoitunut ja tapaistunut – historiallinen – ulottuvuus. Kategorioissa on aina kyse eroista ja erojen tekemisestä, jolloin iän, sukupuolen ja luokan tuottaminen on kytkeytynyt valtaan. Vaikka ymmärrykseni iästä, sukupuolesta ja luokasta perustuu yleisellä tasolla samalle logiikalle, näen kuitenkin tässä tarpeellisena käsitellä niitä myös erikseen. Tämä erityisesti siksi, että lähestymiseni ikään sukupuolen teoretisoinnista tutulla logiikalla asettaa tutkimukseni suhteessa yleiseen ikää koskevaan keskusteluun hieman erilaiseen valoon. Käyn seuraavaksi läpi tämän tutkimuksen kannalta keskeistä ikään, sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkaan liittyvää teoreettista keskustelua sekä fokusoin erityisesti ikää ja sukupuolta vanhuutta ja naiseutta koskevaksi kysymykseksi. Näin lähennyn tutkimukseni kysymystä vanhojen naisten toimijuudesta.

Sukupuoli elettyinä suhteena

Ymmärrän sukupuolen muodostuvan diskursiivisten ja materiaalien käytäntöjen ehdollistamissa sosiaalisissa suhteissa. Sukupuolella on kyse niistä sekä ainutkertaisista että toistuvista suhteista, joissa kulttuurinen normatiivinen sukupuolijärjestys lävistää ruumiillisen subjektin. Normatiivisella sukupuolijärjestyksellä tarkoitan Judith Butleriin (1990; 2006) viitaten heteroseksuaalista sukupuolen pakkojärjestystä, jonka mukaan todellisuudessamme on olemassa kahta sukupuolta - naisia ja miehiä - ja nämä sukupuolet ovat toisilleen vastakkaisia ja toisiaan haluavia. Elettyjen suhteiden kautta tämä sosiaalinen valuu subjektiiviseksi. Sukupuoli kasautuu ruumiiseen ja siitä tulee tulevien suhteiden ja sukupuolistumisen ennuste. Tämä tarkoittaa, että rutinoituneesti investoidaan konventionaalisiin feminiinisyyksiin ja maskuliinisuuksiin: toisin sanoen toimitaan, kuten naiselle tai miehelle on tapana. (Jokinen, E. 2004a; 2005.) Bourdieun (1998) käsittein pelataan ahkerasti peliä, jota kautta pelisilmä kehittyy. Näin syntyy luontaisuutta, toisten pelaajien liikkeiden ennustamisen kykyä, ruumiin sopeuttamisen taitoa samoihin rytmeihin. Yhteisessä pelissä subjektiivisuus valuu takaisin

sosiaaliseksi. Tässä sosiaalisen ja subjektin lomittumisessa subjektille rakentuu käsitys sekä itsestään sukupuolisena olentona – naisena tai miehenä – että kyky tunnistaa muut naisina tai miehinä. Sukupuoli on näin ollen tunnistamisen ja tunnustamisen asia.

Käsityksen naisena tai miehenä olemisesta voi nähdä muotoutuvan myös kokemuksissa ja niiden kautta (de Lauretis 1984; 1987, ks. myös 2004, Koivunen 2000). Kokemus käsitteenä on feministisessä tutkimuksessa ongelmallinen, koska siitä puhuminen liitetään helposti feministisen teoretisoinnin niin sanottuun toiseen aaltoon, jossa kokemuksesta käytettiin kuvaamaan yhteyttä naisten välillä ja erotuksena miehistä sekä tästä yhteydestä kumpuavana nais erityisenä tietämisenä.³ Teresa de Lauretis (1984, 158–159) käsitys kokemuksesta on kuitenkin erilainen. Hänelle kokemukset ovat käytäntöjen tuotteita, eivät minkään subjektin ominaisuuksia. Kuten Anu Koivunen (2004, 15) tulkitsee de Lauretis käsitystä kokemuksesta, ”[k]okemus on elettyä, merkityksellistettyä ja muistettua, ja siinä mielessä läpeensä sosiaalista ja kulttuurista, mutta myös psyykkistä ja subjektiivista.” Kokemus paikantaa subjektin sosiaalisiin yhteyksiin ja siten toimija ja se, miten hän voi tietää, muotoutuvat paikantuneiden kokemusten kautta. Kaikilla naisilla ei voi olla keskenään samanlaisia kokemuksia ja siten myöskään tietoa.

Paikantueksaan diskursiivisten ja materiaalistien käytäntöjen ehdollistamiin suhteisiin toimija kokee ja sitä kautta tietää itsensä naisena tai miehenä ja toiminnallaan representoi tätä suhdetta. Teresa de Lauretis (1987, 11–12; 2004, 51) mukaan sukupuolistumisessa on kyse prosessista, jossa yksilö hyväksyy yhteiskunnallisen representaation naisesta tai miehestä omaksi representaatiokseen ja sitä kautta representaatio tulee kyseiselle henkilölle todelliseksi, vaikka se itse asiassa on kuvitteellinen. de Lauretis (1987, 11–12; 2004, 51) antaa tästä prosessista esimerkkinä lomakkeen täyttämisen, jossa kysytään sukupuolta. Kun rastitan lomakkeesta ruudun *nainen*, tuossa teossa ei ole kyse vain siitä, että lomakkeen vastaanottaja pitää minua – lomakkeen täyttäjää – nai-

3. Ks. feministisestä standpoint-teoriasta mm. Harding 1991, Matero 1996; standpointin kritiikistä esim. Butler 1990; kokemuksen käsitteen uudelleen tulkinnoista mm. McNay 1999.

sena, vaan samalla myös esitän itseni naisena. Kun merkitsen ruudun nainen, se samalla merkitsee minut: se rakentaa suhteen ruumiillisen subjektin ja kulttuurisen merkityksen annon välille.

de Lauretisin päättelyssä olennaista on se, että teoriassa korostuu toimijan, muiden toimijoiden ja diskursiivisten valtajärjestelmien rajoittuminen ja siten yhtäaikainen osallistuminen sukupuolen tuottamisen prosessiin. Subjekti nähdään yhtäaikaisena toimijana ja toiminnan kohteena (Koivunen 2000, 94). Kulttuuriset käytännöt pakottavat toimijaa sukupuolistumiseen, kuten lomake rastittamaan naisen tai miehen, mutta toimijalla on tämän järjestyksen hyväksymisessä oma osansa. Toki tämä osuus on rajallinen, sillä jotta voisi olla tulkittavissa ja ymmärrettävissä oleva subjekti, on toimittava kuin nainen tai mies, koska vain nämä kaksi sukupuolta ovat käsillä ja käytettävissä. Lomakkeesta voi toki jättää kokonaan merkitsemättä sukupuolen tai sen voi merkitä ”väärin”. Mutta kuten de Lauretis (1987, 11; 2004, 51) toteaa, ”väärin” merkitseminen tuntuisi vähintäänkin huijaukselta tai jopa oman olemassaolon kieltämiseltä. Sama päätelmä koskee eittämättä myös sukupuolen merkitsemättä jättämistä.

Näistä sukupuolistumisen prosessiin vaikuttamisen rajoituksista huolimatta keskeistä on, että de Lauretisin teoria tarjoaa mahdollisuuden toimijuudelle ja siten myös muutokselle. Sukupuolen ymmärtäminen representoimisena tarkoittaa, että sukupuolta merkitään, rakennetaan, tuotetaan ja vakiinnutetaan jatkuvasti (Koivunen 2000, 97). Tässä prosessissa sukupuolta on myös mahdollista kyseenalaistaa, siitä neuvotella ja siten piirtää rajoja hieman toisin. Kuten Beverley Skeggs (1997) toteaa, ihmiset eivät koskaan toimi täysin normien mukaan. Siten on aina olemassa ambivalenssi tosielämän naisen ja naisesta luodun kulttuurisen representaation välillä. Ja nimenomaan tuosta ristiriidasta kumpuaa toisin tekemisen mahdollisuus.

Toimijuuden kannalta keskeistä on myös se, että de Lauretis tuottaa ruumiin sukupuolistamisen prosessin keskiöön. Tämä tehdään kuitenkin tavalla, joka ei oleta biologisen sukupuolen olemassaoloa ennen merkityksen antoa. Käytännössä de Lauretis ei tee teoriassaan biologiasta pohjaa, jolle kulttuurinen rakentuu tai jonka päällä kulttuuri

toimii, vaan pikemminkin ruumiillinen ja sosiaalinen ovat toisistaan erottamattomat (ks. myös Koivunen 2004, 14). Ruumis on paikka, jossa yksilön suhde sosiaaliseen materialisoituu ja todentuu ja näin ollen ruumis on myös paikka, jossa sukupuolta koetaan ja eletään.

Nainen kategoriana

Puhuessaan sukupuolesta kulttuurisen representaation hyväksymisenä ja sen uudelleen esittämisenä ja ilmaisemisena de Lauretis (1987, 4; 2004, 40) tarkoittaa sukupuolella kategoriaan tai luokkaan paikantamista ja tuosta paikasta käsin toimimista. Sukupuoli rakentaa suhteen yksilön ja aiemmin muiden kategorian muodostaneiden yksilöiden välille. Tuo suhde on nimenomaan kuulumissuhde: sukupuoli nimeää yksilölle paikan kategoriassa ja tarjoaa yksilölle tavat toimia tuosta paikasta käsin. Kuuluminen johonkin tarkoittaa väistämättä myös erottautumista jostakin.

Sukupuolikategoriaan kuuluminen ja erottuminen ovat helposti ymmärrettävissä erontekona naisiin ja miehiin. Kyse on logiikasta ”olen nainen naisten joukossa, eroan siis miehistä”. Ruumiillinen paikantuminen suhteisiin eli elettyjen suhteiden kerrostuminen ruumiiseen ja siten ymmärrys subjektin historiallisesta luonteesta mahdollistaa kuitenkin naisten ja miesten välisten erojen tunnistamisen lisäksi erojen tunnistamisen naisten kesken ja naisissa (de Lauretis 1987; 2004, Koivunen 2000, ks. Braidotti 1994). Tällä tarkoitan ensinnäkin, etteivät naiset ja miehet ole yhtenäisiä ryhmiä, vaan molempien sisällä erilaiset valtarakenteet eriyttävät sukupuolen sisäisiä suhteita. Muut ihmisiä jakavat erot, kuten yhteiskuntaluokka ja ikä, ovat tuottamassa eroja sekä naisten välille että miesten välille. (Braidotti 1994, 163.) Toiseksi jokainen nainen ja mies paikantuu erilaisissa tilanteissa ja paikoissa, kuten työssä, kotona, kaupassa, yliopistolla, sukupuolen järjestyksiin eri tavoin ja siten hän myös ilmaisee sukupuolta monin tavoin. Näin

ollen vaikka naisilla olisi jaettuja paikkoja ja kokemuksia, he eivät missään nimessä ole sama (Braidotti 1994, 163).

Kun siis nainen (ja mies) on myös kulttuurisesti tuotettu – kei-notekoinen ja representoitu – kategoria, mihin naisen käsitettä loppujen lopuksi tarvitaan, ovat jotkut feministit ehittäneet kysymään (ks. mm. Butler 1990, Felski 1997). Miksi halutaan puhua naisista ja tutkia naisia? Eikö silloin tarkoituksellisesti kategorisoida toimijoita ja kiinnitytä heteroseksuaalista järjestystä ylläpitävään sukupuolieroon ja viedä näin mahdollisuus tämän järjestyksen muuttamiselta?⁴ Omalta kohdaltani näen naisen kategorian tunnustamisen tarpeellisuuden rakentuvan de Lauretin (1984) teoriasta. Jos ajatellaan, että nainen on kulttuurisesti nimetyn paikan ohella myös otettu positio, tällöin nainen on tärkeä sosiaalinen, kulttuurinen ja materiaallinen kategoria, josta käsin ja johon suhteessa arjen käytäntöjä rakennetaan ja niitä eletään. Näin ollen katson, että naisen kategoria on merkityksellinen myös toimijuuden muotoutumisessa ja erityisesti toimijuuden tunnon kannalta. Lisäksi naisen kategorian tunnustaminen mahdollistaa naisten välisten suhteiden tarkastelun ja siten vivahteikkouden tuomisen naisen kategoriaan.

Sukupuolen ennustettavuus, refleksiivisyys ja toimijuus

Olen edellä pyrkinyt osoittamaan, miten sukupuoli kasautuu ruumiiseen ja siitä tulee tulevien suhteiden ja sukupuolistumisen ennuste.

4. Naisen kategorian tarpeellisuuden kysyminen on osa laajempaa feministisen teorian kiistakysymystä sukupuolen olemassaolosta diskursiivisten järjestysten ulkopuolella. Kysymys on lähinnä siitä, missä mielessä sukupuoli on materiaalista. Esimerkiksi Rosi Braidotti (2002, 28–34) on jaotellut feministisen teoretisoinnin eurooppalaiseen ruumiilliseen sukupuolieron käsitteeseen ja anglo-amerikkalaiseen ruumiittomaan voluntaristiseen gender-ajatteluun. Lois McNayn (2003, 140) mukaan poststruktuurilistinen ymmärrys sukupuolesta tilanteisesti diskursiivisissa pakottavissa järjestyksissä rakentuvana on ollut feministiselle teoretisoinnille vapauttavaa, koska näin on voitu purkaa sukupuolisen käyttäytymisen vakiintuneita muotoja ilman, että on jouduttu ottamaan kantaa ns. ennen sosiaalista olevaan. Toisaalta on ehdotettu kysymään, eikö tämänkaltaisen näkemys sukupuolesta vie pohjan feminismiltä liikkeenä ja sen tavoitteelta purkaa sukupuolen hierarkioita ja valtajärjestelmiä (mm. Adkins 2004b).

Kuten Kirsti Lempiäinen (2007) ja Lisa Adkins (2004a) sukupuolen ennustettavuudesta huomauttavat, tämä ei kuitenkaan vielä tarkoita, että toimijuus sukupuolistuu (ks. myös Jokinen 2005). Ruumiiseen kasautunut sukupuoli suuntaa ja ennustaa toimijuutta, mutta varsinaisen toimijuuden sukupuolistuminen tapahtuu vasta sukupuolesta tietoiseksi tulemisen kautta.

Sukupuolesta tullaan tietoiseksi, tai mahdollisuus tähän tietoisuuteen, rakentuu sosiaalisen toiminnan kentille sijoittuvista konflikteista, jotka syntyvät kentillä toimittaessa tai niiden yli liikuttaessa (McNay 1999, 111). Kyse on tilanteista, joissa toiminta ja institutionaaliset järjestykset (tai Bourdieun käsittein habitus ja kenttä) ovat ristiriidassa keskenään tai paremminkin eivät asetu kohdakkain (Adkins 2004a, Jokinen, E. 2004a; 2005, McNay 2000; 2003). Sukupuolinen ulottuvuus toiminnassa havaitaan siis siinä vaiheessa, kun habitus saa ambivalentteja aineksia, sitä kyseenalaistetaan ja kun tätä ambivalenssia pohditaan (Jokinen, E. 2004a). Institutionaaliset järjestykset muistuttavat toiminnan sukupuolisesta ulottuvuudesta (Gordon 2006a) ja siihen ollaan pakotettuja tavalla tai toisella ottamaan kantaa. Tästä oli kyse aiemmin esille tuomassani Sirpa Lappalaisen (2006) esimerkissä tutkijanaisen ja esikoululaistytön kohtaamisessa. Tutkijan liikkuksen tapa asettui ristiriitaan päiväkodin sukupuoleen liittyvien institutionaalisten järjestysten kanssa siinä määrin, että tytön oli reagoitava tähän.

Olen pitkin matkaa korostanut muutoksen mahdollisuutta ja sen potentiaalın tärkeyttä. Muutosta ajateltaessa sukupuolen tapaisuuden horjuttaminen on mahdollista vasta, kun tullaan tietoiseksi sukupuolesta ja sitä reflektoidaan. Refleksiivisyydellä ei kuitenkaan tässä yhteydessä tule ymmärtää vain sitä isoa riuksaa refleksiivisyyttä, jota aiemmin esiin tuomani pienen toimijuuden keskustelut pyrkivät purkamaan. Refleksiivisyys on myös sitä tavanomaista ja ohi mennessä tehtyä oman toiminnan suhteuttamista erilaisiin sukupuolidiskursseihin, esimerkiksi tasa-arvodiskurssiin. Eeva Jokinen (2004a) on nimennyt tällaista refleksiivisyyttä rennoksi. Esimerkiksi kotitöiden kohdalla rento refleksiivisyys on sitä, kun toisaalta tiedetään ja tunnustetaan yleinen tasa-arvodiskurssi, siis se, miten naisten ja miesten

tulisi jakaa kotitöitä tasapuolisesti, mutta toisaalta arki on muotoutunut siihen järjestykseen, että nainen hoitaa lapset, siivoaa, laittaa ruoan, ulkoiluttaa koiran ja mies korjaa auton. (Ks. myös Jokinen 2005.) Refleksiivisyys ymmärretään habitukseen juurtuneena, ei siitä erillisenä tai ulkopuolella olevana. Näin ollen refleksiivisyys ei tarjoa vapautta sukupuolesta, mutta mahdollistaa sukupuolen uudet järjestelyt (Adkins 2004a, 203–204).

Lisa Adkins (2004a, 205) kuitenkin huomauttaa, ettei refleksiivisyydestä sovi odottaa automaattisesti seuraavan sosiaalisten järjestysten purkamista. Refleksiivisyydestä voi yhtä hyvin tulla myös sukupuolen ylläpitämisen tapa, kuten edellisessä Eeva Jokisen (2004a; 2005) antamassa kotitöiden jakamisen esimerkissä. Tasa-arvoisuuden pohtiminen kyllä kehystää toimintaa, mutta ei välttämättä vaikuta siihen. Jotta refleksiivisyys tuottaisi muutosta, pitää sen johtaa tekoihin, kuten konkreettisiin tasa-arvotekoihin kotitöiden jakamisessa.

län tilannekohtaisuus ja kulttuuriset ikäjärjestykset

Ikää tavataan nykyisin jäsentää monilla eri ulottuvuuksilla. Puhutaan muun muassa kronologisesta, biologisesta, psykologisesta, sosiaalisesta, persoonallisesta, subjektiivisesta, juridisesta, funktionaalisesta, rituaalisesta ja symbolisesta iästä (mm. Aapola 1999; 2002, Ginn & Arber 1995, Laslett 1989, Marin 1996, Rantamaa 2001, Tikka 1991; 1994). Iässä on kyse esimerkiksi siitä, miten ruumis muuttuu ajan myötä (biologinen ikä), millaisia erilaisia vastuita, velvoitteita ja vapauksia elämän kuluessa yksilölle kasautuu (juridinen ikä), minkä numeron kertoo iäkseen sitä kysyttäessä (kronologinen ikä), millaiseksi henkilöksi määrittyy elämän eri aikoina käyttäessään hihatonta paitaa (sosiaalinen ikä), minkä ikäinen tuntee milloinkin olevansa (persoonallinen ikä). Iän ulottuvuudet kietoutuvat yhteen. Esimerkiksi täysi-ikäisyydessä, yhdessä juridisessä iässä, risteävät niin kronologisen, rituaalisen, symbolisen kuin sosiaalisen iän ulottuvuudet.

Ikä kiinnittyy vahvasti aikaan ja se saa eri merkityksiä eri aikoina. Tämä tarkoittaa, että ikä määrittyy konteksti- ja tilannesidonnoisesti. Iän ymmärtäminen tilannesidonnoisena ja yksittäisten ulottuvuuksien sijaan aina suhteessa toisiinsa olevina tuo näkyviin yhtäältä sen, miten ikä linkittyy kulttuurisiin ja institutionaalisiin käytäntöihin (esim. oppivelvollisuus, eläkkeelle siirtyminen) ja toisaalta sen, miten ikä saa materiaalisia ja sosiaalisia seurauksia (esim. Aapola 2002, Hazan 1994). Yksilöllinenkin ikämäärittäminen kiinnittyy johonkin sosiaaliseen ja institutionaaliseen kontekstiin ja paikantuu kulttuurisiin ikäjärjestyksiin (Aapola 2002, 297).

Sukupuolen tavoin ymmärrän iän elettyinä suhteena. Ikä rakentuu diskursiivisten ja materiaalistien käytäntöjen ehdollistamisissa sosiaalisissa suhteissa. Iässä on kyse niistä sekä ainutkertaisista että toistuvista suhteista, joissa kulttuurinen normatiivinen ikäjärjestys lävistää ruumiillisen subjektin. Normatiivisella ikäjärjestyksellä tarkoitan sitä vallitsevaa kulttuurista käsitystä iästä nuoremman ja vanhemman välisenä erona, jota määrittävät käsitys ihanteellisesta elämänculusta ja sen oikein elämisestä (mm. Aapola & Ketokivi 2005, Marin 2001).

Normatiivisessa ikäjärjestyksessä keskeistä on sen perustuminen kronologiselle ja biologiselle iälle, näiden pohjalta tehdylle elämän vaiheistukselle ja vaiheistukseen kiinnittyvälle ajatukselle kehityksestä (mm. Gullette 2004, Lallukka 2003, Marin 1996; 2001, Rantamaa 2001). Kullakin elämänculuvaiheella, tai tarkemmin ottaen ikävaiheella, katsotaan olevan omat kehitystehtävänsä, jotka ovat hierarkkisissa suhteissa toisiinsa siten, että tehtävien perättäisen suorittamisen kautta kehitytään elämän aikana tiedollisesti ja taidollisesti aina ylemmälle tasolle. Esimerkiksi se, että lapsi tietää ikänsä, pidetään kehityksen merkkinä (Rantamaa 2001, 53). Sama pätee myös sukupuolen kohdalla. On tärkeä tietää, onko tyttö/nainen vai poika/mies. Myös yleinen sanonta, että joku näyttää nuorelta ikäisekseen ilmentää sekä kronologiseen ikään liittyvän biologisen kehitysstandardin olemassaoloa että erityisesti sitä, miten ihmiset tietävät tämän yhteyden ja tunnistavat milloin siitä poiketaan (Tikka 1991; 1994). Elämänculun kehityksellinen logiikka ilmeneekin erilaisissa kulttuurisissa elämänculunkua kuvaavissa metafo-

rissa, kuten portaat, sekä narratiiveissa, joilla elämästä kerrotaan (esim. Gullette 2004). Elämänkulun liike on kuitenkin aina yksisuuntainen (Marin 2001, 20): portailla siirrytään ylöspäin, ei laskeuduta alas päin. Aikuisuudesta ei ole paluuta nuoruuteen tai lapsuuteen.

Ikäjärjestys tuottaa ja kytkee toisiinsa erilaisia ikäsidonnoisia instituutioita (mm. vuosiluokkainen peruskoulu, täysi-ikäisyys tai eläkeikä) (mm. Ginn & Arber 1995, Hazan 1994, Lallukka 2003). Suurin osa näistä ikäinstituutioista perustuu lakiin, kuten oppivelvollisuus (7–16 vuotta). Ikäinstituutiosta tehdään jotakin, koska kronologinen ikä niin velvoittaa, olettaa tai mahdollistaa. Ikäinstituutioissa käytännöllistyvät myös moraaliset arvostukset. Esimerkiksi peruskoulussa luokalle jäämistä tai lukion jälkeen väli vuoden pitämistä katsotaan poikkeamana tai ainakin vältettävänä asiana elämänkulun aikataulussa. Moraalisissa arvostuksissa on kyse elämänkulun oikein elämisen sääntelystä eli siitä, missä järjestyksessä mitkäkin asiat, kuten opiskelu, työhön meneminen tai perheen perustaminen, kuuluu tehdä.

Moraalisia arvostuksia tuotetaan myös ruumiin iän ja sen suorituskyvyn (ts. biologiselle ja funktionaaliselle iälle) kautta. Vanhuus ja vanhan oloisuus eivät ole sosiaalisesti ja kulttuurisesti resurssseja, toisin kuin nuoruus ja nuorekkuus, sillä ruumiin rapistumisen katsotaan viittaavan kyvyttömyyteen ja itsekontrollin menettämiseen (Gilleard & Higgs 2000, Kangas & Nikander 1999b, Tulle-Winton 1999). Vanhoista ruumiista on vaikea lukea dynaamisuutta ja ajantasaisuutta (Julkunen & Pärnänen 2005, 144). Kulttuurisen ikäjärjestyksen kehityksessä jossain elämänkulun keskellä on paikka, jossa kronologia, kehitys ja arvostukset asettuvat kohdakkain. Tähän ihanteelliseen ikään lapsuudessa tähdätään ja vanhuudessa siitä luovutaan (Julkunen 2003, 25).

Teoretisoinneissa ja tutkimuksissa ikä ja elämänvaiheet kiedotaan toisiinsa tiukasti. Tästä kertoo muun muassa se, miten tutkimus on vahvasti eriytynyt lapsuustutkimukseen, nuorisotutkimukseen ja vanhuuden tutkimukseen ja miten näillä perinteillä on hyvin vähän keskustelua keskenään (keskustelun vähäisyydestä Suomessa ks. Lallukka 2000; 2003, yleensä Gullette 2004, 112–115). Usein näyttääkin käyvän

niin, että ikää tutkittaessa tutkitaan itse asiassa jotakin elämänvaihetta (esim. vanhuus), elämänvaiheen osaa (esim. keski-ikä) tai sukupuolvi-kategoriaa (esim. suuret ikäluokat). Tämän lähestymistavan vaarana on, että tullaan rakentaneeksi ja uusintaneeksi eri ikäkategorioiden erillisyyttä, niiden välisiä rajoja sekä iän mukaisia siirtymiä. Toimi-juuden kannalta tämä tarkoittaa sen huomiotta jäämistä, miten ikä organisoi ihmisten toimintaa ja toimijuuden tuntoa elämänvaiheesta riippumatta.

Pyrin tässä tutkimuksessa irrottamaan ikää tiukasta elämänvai-kekehuksesta ja tarkastelemaan ikää sukupuolen kaltaisena eron ulot-tuvuutena, joka ihmisten toiminnassa nivoutuu toisiin eroihin. Iällä on kontekstinsa, kuten vanhuuden elämänvaihe, mutta ikä ei ole vanhuuden synonyymi eikä se lähtökohtaisesti tai sinällään määri-ty vanhuuden elämänvaiheen kautta. Samoin kuin sukupuoli on totuttu liittämään naiseen, on ikä tavattu yhdistää vanhuuteen (Gullette 2004, 106-107, Rantamaa 2001, 49). Työelämän kontekstissa puhutaan vaikkapa ikäjohtamisesta, jolla viitataan nimenomaan ikääntyviin työntekijöihin ja heidän erityistarpeisiinsa työssä sekä näiden tarpeiden huomioon ottamiseen edistettäessä ikääntyvien aiempaa pidempää työssä pysymistä (esim. Ilmarinen 1998, Julkunen & Pärnänen 2005, Juuti 2001). Kuitenkin myös työuransa vasta aloittaneilla on ikä. Näin ollen vanheneminen ei ole vain vanhaksi tulemista, vaan iältään vanhemmaksi tulemista ja siten ikä koskettaa kaikkia.

On sopimuksenvaraista, miten jaamme elämän eri vaiheisiin ja miten vaiheita nimitetään. Tällöin on mielestäni kiinnostavampaa kysyä, miten ikää käytetään näiden vaiheiden tekemiseen kuin se, mitä ikä näissä vaiheissa tarkoittaa. Pyrin tarkastelemaan ikää elämänvaiheet ylittävänä, niin lapsuudelle, aikuisuudelle kuin vanhuudelle yhteisenä kulttuurisena kategoriana⁵. Korostan vielä, etten ole ehdottamassa elä-

5. Iän uudelleen käsitteellistämisen tarpeellisuudesta on käyty keskustelua jo jonkin aikaa, ainakin 1990-luvun alkupuolelta (mm. Bury 1995, Ginn & Arber 1995, Suomessa esim. Lallukka 2000; 2003). Keskustelussa on tehty erilaisia 'add on'-kokeiluja, siis iän sisällyttämistä kategoriana esimerkiksi feministiseen tutkimukseen tai yleiseen sosiologiseen teoriaan. Tuloksena on kuitenkin ollut feministisestä tutkimuksesta tuttu päätelmä, että ikä tulee ensin dekonstruoida ja vasta tämän jälkeen sisällyttää jo olemassa olevaan. (Ks. McMullin 1995.) Vielä ei kuitenkaan ole nähtävissä sukupuolitutkimuksen (gender studies) kaltaista ikätutkimusta (age

mänvaiheista tai ikäkategorisoinneista luopumista. Ikä on nivoutunut yhteiskunnallisiin vallan, oikeuksien ja hyvinvoinnin käytäntöihin sekä identiteettien, yhteisöjen ja toimijuuden kysymyksiin. Margaret Morganroth Gulletten (2004) tavoin pidänkin tärkeänä pohtia, millainen symbolinen, sosiaalinen ja ideologinen konstruktio ikä on elämänvaiheista huolimatta tai juuri siitä syystä.

Ikä tehtynä ja elettyinä

lässä elettyinä suhteena on kyse kronologiselle iälle perustuvasta ikäjärjestykseen paikantumisesta, siinä toimimisesta ja siitä käsin oman iän representoimisesta. Aiemmin esillä ollut de Lauretisin (1987, 11–12) esimerkkiä sukupuolen merkitsemisestä lomakkeeseen voi soveltaa myös ikään. Kun merkitsen lomakkeesta ikähaarukan (esim. 30–34 vuotta) tai kirjaan siihen ikä- tai syntymävuoteni, tuossa teossa ei ole kyse vain siitä, että lomakkeen vastaanottaja pitää minua tietyn ikäisenä, tiettyinä vuonna syntyneenä tai tiettyyn ikähaarukkaan kuuluvana, vaan samalla myös esitän itseni tietyn ikäisenä. Samasta vastavuoroisesta merkitsemistapahtumasta on kyse silloin, kun lapsi nostaa oikean määrän sormiaan ylös vastaukseksi aikuisen ”kuinka vanha olet” -kysymykseen (esim. Nikander 2002, 29, Rantamaa 2001, 53). Merkitseminen, kynällä tai sormin, rakentaa suhteen ruumiillisen subjektin ja kulttuurisen merkityksenannon välille. Tietty kronologinen ikä tulee hyväksytyksi omaksi iäksi.

Kalenteri-ikä kytkeytyy eri ikävaiheisiin ja siten kasautuvan kalenteri-ikä⁶ representoiminen paikantaa yksilön ikävaiheiden muodostamaan ketjuun. Tietyissä ikävaiheissa tehdään tiettyjä asioita, ollaan tiettyjen ikäinstituutioiden alaisuudessa. Tämä paikantuminen tuottaa yksilön toimintaan ennustettavuutta ja luontaisuutta, jolloin

studies) omana tutkimusalanaan, vaikka sellaisen perään kovasti kysellään (ks. Gullette 1999; 2004, Lallukka 2003, Woodward 1999).

6. Kronologisessa iässä on kyse nimenomaan kumulatiivisesta vuosien yhteenlaskeemisesta. Kuten Marjatta Marin (1996, 6) osuvasti toteaa, kalenteri-ikä kohdalla ”[v]ähennyslasku ei ole sallittua.”

toimitaan, kuten tietynikäiselle on tapana. Esimerkiksi ensin opiskellaan, sitten avioidutaan, tehdään töitä ja hankitaan lapsia. Kyse on kulttuurisen elämänkulun mallin toteuttamisesta, sen toistamisesta ja siihen sopeutumisesta. Jotkut tutkijat puhuvat elämänkelloista tai sosiaalisista kelloista tarkoittaen näillä sisäistettyjä kulttuurisia määreitä tehdä jotakin tietyissä aikataulussa (ks. esim. Kimmel 1974, 67–68, Marin 2001, 35).

Kuten sukupuolijärjestys, myös ikäjärjestys ehdottaa voimakkaasti, mutta ei estä toimimasta toisin. Tietoisuus oikein ja väärän ikäisyydestä ja se, etteivät ihmiset koskaan toimi täysin normien mukaan mahdollistaa sekä iän että tietyissä järjestyksessä tekemisen vastustamisen ja niistä neuvottelun. Mutta, kuten jo sukupuolen kohdalla tuli todettua, ruumis on se paikka, jossa ikää eletään ja myös neuvottelut ikäistymisestä käydään, millainen tahansa neuvottelu ei onnistu. Esimerkiksi Gullette (2004, 181) kysyy, voiko 88-vuotias, terve ja vapaaehtoistyötä tekevä sanoa, ettei ole vanha?

Pohtiessaan iän käsitteellistä vastaavuutta sukupuolen ja rodun kanssa Gullette (2004, 107) toteaa, että iän dekonstruoiminen tulee olemaan vaikeaa, koska ikä ymmärretään syntymän ja kuoleman välisenä muutosten jatkumona, ei dikotomisena, kuten sukupuoli (nainen/mies) tai rotu (musta/valkoinen) on mahdollista ymmärtää. Hänen huolensa kiinnittyykin huoleen ajasta: ikääntymisestä prosessina. Tarkastellessaan gerontologisen tiedon rakentamista Stephen Katz (1996, 136–137) kysyy tärkeän kysymyksen, mihin aika sijoitetaan? Gulletten esimerkissä aika sijoitetaan ruumiiseen. Ikääntyminen on nimenomaan muutosta ruumiissa, jonka vuoksi ikä ei voi olla samanlainen eron kategoria kuin sukupuoli tai rotu, jotka ajatellaan biologisesti pysyvän samoina syntymästä kuolemaan. Näin ollen ikä määrittyy sukupuolta ja rotua suhteellisempänä, liukuvampana ja ajan kuluessa muuttuvampana kategoriana, siis vaikeammin dekonstruotavissa olevana.

Mielekkäämpää kuin lähteä väittelemään iän biologisesta tai ei-biologisesta perustasta on seurata Katzin (1996) kysymystä ajasta ja sen sijoittamisen paikasta. Itse sijoitan ajan elettyihin suhteisiin. Ikä

rakentuu diskursiivisten ja materiaalistien käytäntöjen ehdollistamiin suhteisiin paikantumisen kokemuksissa ja niiden kautta. Toimiessamme jollakin tavalla jossakin tilanteessa tekemisestämme luetaan ulos ikää ja tulemme sijoitetuksi ikäjärjestyksiin. Näissä uloslukemisissa saamiemme ikäpaikkojen kerrostuessa rakentuu iälle luontaisuutta: tietynikäisyyden kokemista.

Kuten sukupuolesta, myös omasta iästä tullaan tietoisiksi siinä vaiheessa, kun ikä kommunikoiduu erilaisissa tilanteissa väärän ikäisyyden kokemuksina eli kun ikä ei enää loksahda yksiiin institutionaalisten järjestysten kanssa. Esimerkiksi kun menee ravintolaan ja alkaa miettiä, että muut katsovat ”mitä se tuokin täältä hakee”, saattaa tulla tunne, että ”nyt on mummo tullut väärään paikkaan” (Julkunen 2003, 114). Väärän ikäiseksi paikantumisten kerrostuessa rakentuu kokemusta ikääntymisestä. Iän ajallinen ulottuvuus – ikääntyminen prosessina – kiinnittyy suhteisiin ja sitä kautta se tulee yksilölle eletyksi, siis todelliseksi. Näin ollen biologiset muutokset ruumiissa eivät ole synonyymi ajalle ja sitä kautta iälle.

Avaamalla sitä, mihin ajan kiinnitämme, voimme purkaa ruumiin ja iän suhteita ilman, että kieltäisimme ruumiin biologisen muuttumisen ja sen merkityksen iän kulttuurisessa muotoutumisessa.

Vanha kategoriana ja vanhan kategoria vanhuudessa

Sukupuolikategorioiden (nainen ja mies) tavoin kulttuuriseen kategoriavarastoomme kuuluvat ikäkategorioiden ”vanha” ja ”nuori”. Ne ovat kulttuurisesti tuotettuja kategorioita, joihin joudutaan asettumaan ja joihin meitä asetetaan ja joista voi neuvotella, mutta ei asettua niiden ulkopuolelle. Kategorioilla rakennetaan eroja, mikä feministisen teoretisoinnin logiikalla tarkoittaa paitsi vanhan eroa nuoresta myös vanhojen ja nuorten keskinäisiä eroja sekä eroja yksittäisen vanhan tai nuoren sisällä (Braidotti 1994, de Lauretis 1987; 2004, ks. myös Julkunen 2003, 30–31). Vanha erotellaan nuoresta, kuten nainen miehestä, jolloin kyse on kronologisten ikäryhmien välisistä eroista.

Vanhat tai nuoret eivät kuitenkaan ole yhtenäisiä ryhmiä, vaan muut ihmisiä jakavat erot, muun muassa sukupuoli ja yhteiskuntaluokka, nivoutuvat vanhan ja nuoren kategorioihin ja tuottavat eroja vanhojen välille ja nuorten välille.

On eri asia tulla luokitelluksi nuoreksi vanhuudessa kuin nuoruudessa. Vanhuudessa nuoreksi nimeämistä pidetään usein, erityisesti naisille, saavutuksena, kun taas murrosikäisen nimittäminen nuoreksi saattaa merkityksellistyä lapseksi haukkumisena ja siten häpeänä. Naisille ja miehille vanhaksi määrittäminen tarkoittaa eri asioita. Tämä merkityksen ero kulminoituu erityisesti keski-ikässä, kun naisen katsotaan menettävän ulkonäön, hedelmällisyyden ja seksuaalisen olemassaolon ja miehen menettävän ruumiinsa suorituskyvyn, mutta samalla vahvistavan taloudellista, sosiaalista ja poliittista valtaa ja vaurauttaan (mm. Arber & Ginn 1995, Hänninen 2006, Kangas 1997, Kangas & Nikander 1999a, Vakimo 2001).⁷ Merkitysero kuitenkin tasaantuu eläkkeelle siirtymisen jälkeen, jolloin mies menettää sosiaalista uskottavuuttaan. (Mm. Hearn 1995, Hänninen 2006, Julkunen 2003.) Sekä naiselle että miehelle vanhan kategorian voi siis katsoa ”tulevan todelliseksi” menetyksen kautta, mutta tuo menetys ajoittuu eri tavoin.

Vanhuuden elämänvaiheessa eroja vanhojen välille tuottaa myös vanhuuden jakaminen erilaisiin kategorioihin. Puhutaan esimerkiksi nuorista vanhoista (young-old) ja vanhoista vanhoista (old-old) tai kolmannesta ja neljänneestä iästä. Tällaisten jaottelujen alkuperäisenä tarkoituksena on ollut kyseenalaistaa homogenisoivaa stereotypiaa vanhuudesta raihnaistumisena, luopumisena ja riippuvuutena. (Rantamaa 2001, 65.) Kyseenalaistamisen ohella tuloksena on kuitenkin ollut uusien ikäkategorioiden muotoutuminen (itsenäiset vanhat ja hoivaa tarvitsevat vanhat) ja sitä kautta erojen tuottaminen vanhuu-

7. Puhutaan niin sanotusta vanhenemisen kaksoisstandardista (alkuperäinen käsite Sontag 1972, käytetty mm. Ginn & Arber 1995, Julkunen 2003, Kangas & Nikander 1999b, Muhonen & Ojala 2004, Silver 2003, Vakimo 2001), jolla tarkoitetaan naisen alisteista asemaa sekä ikänsä että sukupuolensa suhteen. Ne tekijät, jotka miehelle mielletään positiivisina seikkoina, nähdään naiselle kielteisinä merkkeinä. Muun muassa hiusten harmaantuminen on nähty miehelle seksuaalista vetovoimaa tuottavana päinvastoin kuin naiselle harmaantuminen luetaan pikemminkin seksuaalisen vetovoiman vähenemisenä.

den sisälle ja eroja erilaisten vanhojen välille. (Ks. myös Charpentier 2004.) Vanhaksi tai nuoreksi määrittyvä voi olla yhtä aikaa vanha tai nuori myös monin eri tavoin. Nainen voi olla yhtä aikaa äiti, mummo ja hoitotäti. Nainen voi olla vanha omalle lapselleen, lapsenlapselleen ja hoitolapselleen, mutta kaikille heille hän on kuitenkin eri tavalla ja merkityksessä vanha.

Kun feministisissä teoretisoinneissa on kysytty naisen kategorian tarpeellisuutta, on vanhuuden teoretisoinnissa kysytty vanhan kategorian tarpeellisuutta. Kysymys on nostettu esiin niin sanotun myöhäismodernin teorian myötä, kun tiukkoja ikäerotteluja on alettu purkaa ja standardoidulle elämäntavalle tuottaa uusia sävyjä. Ikävaiheet sekoittuvat, kun muun muassa opiskelu ja työ limittyvät uusin ja monimutkaisemmin tavoin. Ikääntymiselle ja erityisesti naisten ikääntymiselle on haettu vaihtoehtoisia määrittelytapoja (ks. esim. Ginn & Arber 1995, Halonen 2002, Kangas 1997, Kangas & Nikander 1999a, Vakimo 2001, Wray 2004). Vanhuudesta on myös muotoiltu, arkikieleen omaksuttu ja katukuvaan käyttöön otettu erilaisia uusia ikätermejä ja ilmaisuja, kuten ikäihminen, seniori, harmaa pantteri, hopea, kulta ja ikivihreä, joilla on haluttu korostaa vanhuuteen liittyviä vahvuuksia (Nikander 1999). On alettu teoretisoida yhdenikäisyyden kulttuuria, jossa ikä irrotetaan sosiaalisista merkitysajoina ja materiaalisista mahdollisuuksista ja kiinnitetään yksilöön (mm. Featherstone & Hepworth 1989, Laslett 1989). Ikä on itsestä ja asenteesta kiinni. Tätä on perusteltu sillä, että vaikka ruumis vanhenee, ihmiset eivät tunne itseään vanhaksi. Vanhuus näkyy muille ja sen kautta tullaan kategorisoiduksi vanhaksi, jota ei kuitenkaan itse koeta olevan. Onkin puhuttu vanhuuden naamiosta tai maskista (ks. Featherstone & Hepworth 1989, Hepworth 1991, myös Biggs 1997), metaforana vanhenevalle ruumiille, joka kätkee sisäänsä nuoren ja muuttumattoman minuuden. Mihin vanhan kategorialla enää tarvitaan?

Katson, että vanhan kategoria on edelleen tarpeellinen muun muassa kulttuuristen ikäjärjestysten ymmärtämisen ja iättyneen toimijuuden käsitteellistämisen kannalta. Iän tuottaminen ja esittäminen tehdään ruumiissa ja ruumiin kautta. Ruumis on kuitenkin myös ikääntyvä ja siten se asettaa rajoja ruumiin esityksille, siis iän esit-

tämiselle. Myöskään ageistiset käytännöt eivät ole yhdenikäisyyden kulttuurin myötä kadonneet (Gilleard & Higgs 2000, Jyrkämä & Nikander 2007). Muun muassa Irma Kaarina Halonen (2002, 6) toteaa nykyisen median täyttyvän vanhuuden peittelyn ja kätkemisen rituaaleista, kuten mainonnan lupauksista ja julkisuuden henkilöiden nuorekkaista representaatioista.

Jos ajatellaan, että vanha on kulttuurisesti nimetyn paikan ohella myös otettu positio, tällöin vanha on tärkeä sosiaalinen, kulttuurinen ja materiaallinen kategoria, josta käsin ja johon suhteessa arjen käytäntöjä tuotetaan ja niitä eletään. Raija Julkunen (2003, 30) päättelee, että iän määrittäminen omana tekona, eikä annettuna ja luonnollisena, syventää tietoisuutta iästä, ja siten mielestäni myös tietoisuutta ikäjärjestyksistä: iälle asetetuista odotuksista ja normeista. Kuten sukupuoli, myös ikä on rennon refleksiivisyyden kohde (Jokinen, E. 2004a; 2005).

Yhteiskuntaluokka kulttuurisina käytäntöinä

Tutkimukseni kolmas eron kategoria – yhteiskuntaluokka – poikkeaa iästä ja sukupuolesta siinä, ettei se ole samassa mittakaavassa rennon refleksiivisyyden kohde. Muun muassa Sanna Aaltonen (2008, 36–37) toteaa, että luokkaeroista puhuminen on nykyään Suomessa harvinaista eikä ainakaan yksilöä luonnehtiva luokkaterminologia kuulu arkipuheeseen. Syynä tähän on pidetty suomalaisen yhteiskunnan tasa-arvoa ja yksilöllisyyttä korostavaa kulttuuria. Uusliberalistisia arvoja painottavassa ”yhden suuren keskiluokan” ilmapiirissä luokasta puhumista on pidetty lähes sopimattomana. (Järvinen & Kolbe 2007, Tolonen 2008b, 8–9.)

Myös tutkimuksessa kiinnostus luokkakysymyksiin on ollut ai-
van viime vuosiin asti vähäistä. Erityisesti sosiologisessa keskustelussa luokkaa on pidetty 1990-luvun alusta alkaen lähinnä menneisyyteen kuuluvana asiana.⁸ Eittämättä näin on käynyt sille perinteiselle marxi-

8. Ks. suomalaisen luokkakeskustelun vähäisyyden perusteluista Järvinen & Kolbe 2007, Kivimäki 2008, 3–5, Käyhkö 2006, 27–28, Tolonen 2008b, 8, kansainvälisen keskustelun vähäisyydestä Devine & Savage 2004, Skeggs 2004; 2005, Tyler 2008.

laissävytteiselle käsitykselle sosiaaliluokasta (social class), jolla on ”pyrittävä kuvaamaan modernin kapitalistisen yhteiskunnan sisäisiä jakoja” (Kivimäki 2008, 6). Koulutus, ammatti, työ, tulot ja asuinpaikka, siis sosioekonominen asema, ei välttämättä riitä selittämään esimerkiksi ihmisten elämäntapavalintoja tai ulkopuolisuuden ja kuulumisen kokemuksia.

Vaikka taloudelliseen asemaan perustuvia eronkoja ei ole syytä vähätellä, luokkasuhteita tehdään myös kulttuuristen ja moraalisten eronkojen kautta. Kulttuuristen kuvausten kohteina luokkajaot elävät vahvoina (ks. esim. Kolehmainen & Mäkinen 2009, Lawler 2005, Skeggs 2004; 2005, Tyler 2008). Tästä näkökulmasta katsottuna ei ole sattumanvaraista, että esimerkiksi punaista huulipunaa yhdistettynä isoihin korvakoruuihin, syvään uurrettuun kaula-aukkoon ja minihaameeseen pidetään (keskiluokkaisessa normistossa) huonoa naiseutta tuottavana, mutta saman huulipunan yhdistäminen hyvin leikattuun jakkupukuun ja kauluspaitaan tuottavat sukupuoletonta asiantuntijuutta (Käyhkö 2006, Lawler 2005, Skeggs 1997; 2005, Tyler 2008). Näin ollen ei ole yllättävää sekään, että esimerkiksi Beverley Skeggsin (1997) tutkimuksessa nuoret brittinaiset eivät paikantaneet itseään perinteisen luokkatietoisesti (olen työväenluokkainen), vaan luokka tuli esiin nimenomaan heidän pyrkimyksissään välttää työväenluokkaisiksi tunnistetuksi tulemista. Vältteleminen tehtiin muun muassa pukeutumista, meikkaamista ja liikehdintää, siis ruumiillisuutta, kontrolloimalla. (Ks. myös Skeggs 2001; 2005.)

Luokkaan liittyvät kulttuuriset käytännöt ja eronteot vaikuttavat arjen kokemuksiin ja valintoihin. Juuri näitä kulttuurisia käytäntöjä ja eronkojen nyansseja 2000-luvun alussa Britanniasta alkunsa saanut ja Suomeenkin rantautunut niin sanottu uusi luokkatutkimus pyrkii analysoimaan.⁹ Tähän uuteen luokkakeskusteluun tukeudun ja sen pohjalta puhun luokasta nimenomaan yhteiskuntaluokkana (erotuksena sosiaaliluokasta).

9. Suomalaisesta uudesta (feministisestä) luokkatutkimuksesta ks. Järvinen & Kolbe 2007, Kelhä 2009, Kivimäki 2008, Kolehmainen & Mäkinen 2009, Käyhkö 2006, Tolonen 2008c.

Uutta suomalaista luokkakeskustelua on viritetty erityisesti feministisen luokkateoretisoinnin ja sen Pierre Bourdieun distinktioteoriasta tekemien uudelleen tulkintojen kautta (mm. Adkins & Skeggs 2004, Lawler 2005, Skeggs 1997; 2001; 2004; 2005, Tyler 2008). Myös erilaisten erojen samanaikaisuutta ja toisiaan rakentavuutta korostava intersektionaalisuuden teoria on virittänyt keskustelua luokasta (Kivimäki 2008, 5). Vaikka tukeudun myös Britanniassa tehtyyn teoretisointiin, pidän tärkeänä keskustella nimenomaan suomalaisen 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä tehdyn luokkatutkimuksen kanssa. Tämä siitä syystä, että brittiläisperäinen ja erityisesti representaatioiden tutkimiseen kiinnittyvä luokka-analyysi ei ole suoraan siirrettävissä suomalaisen kontekstiin ja käytäntöjen tutkimiseen. Mutta toisaalta, kuten Beverley Skeggs (2004, 117) muistuttaa, representaatioiden ymmärtäminen on tärkeä osa mitä tahansa luokka-analyysia, sillä representaatiot tuottavat luokkiin liitettäviä tunteita (mm. pelkoa, inhoa, ihailua) ja siten ne muotoilevat myös toimijoita ja käytäntöjä (ks. myös Skeggs 2005).

Ymmärrän yhteiskuntaluokan kulttuurisina käytäntöinä ja siten muun muassa tapoihin, tottumuksiin, puhetyyleihin, pukeutumiseen ja makuun liittyvänä asiana. Sanna Kivimäen (2008, 6) tavoin ajattelen, että luokka on hiljaista tietoa ja tietämättömyyttä, hitaasti muuttuvia tapoja ja jatkuvuutta (ks. myös Järvinen & Kolbe 2007). Tapani käyttää yhteiskuntaluokan käsitettä liittyä nimenomaan ajatukseen, ettei luokka ole vain henkilön sosiaaliseen taustaan ja historiaan viittaavaa abstraktia potentiaalia, vaan iän ja sukupuolen tavoin jokapäiväisessä toiminnassa tehtyä ja siten tässä hetkessä koettua todellisuutta. Näin ollen ajattelen, että myös luokka on iän ja sukupuolen tavoin elettyä suhdetta: kulttuurisiin luokkajärjestyksiin ja käytäntöihin paikantumista, niissä toimimista ja niistä käsin luokan tekemistä.

Liitän yhteiskuntaluokan vahvasti tunteisiin ja ruumiillisuuteen (Lawler 2005, Probyn 2004, Skeggs 1997; 2004; 2005, Tyler 2008). Yhtäältä luokkaan liittyvät erottelut ja hierarkisoinnit tuottavat tunteita, kuten joidenkin haastattelemiä naisten kohdalla epävarmuutta ja vierautta yliopistoa kohtaan. Emme myöskään voi tuntea abstrak-

tisti (Ahmed 2004, 85), vaan esimerkiksi epävarmuus muotoutuu ja luokkaa eletään aina ruumiillisessa suhteessa johonkin. Toisaalta tunteiden välityksellä tuotetaan luokkaa ja siihen liittyviä erotteluja, kuten esimerkiksi haastattelemieni naisten epävarmuudesta kumpuavat puheet ”tavallisista” ja ”ei-tavallisista” ihmisistä ja näiden koulutuksen, ammatin ja työaseman pohjalta luonnollistetuista suhteista yliopistoon instituutiona (ks. tarkemmin luku 6).

Tarkastelen yhteiskuntaluokkaa emotionaalisesti välittyneenä. Luokka tulee materiaaliseksi eli eleyksi tunteiden kautta. En suinkaan vähättele esimerkiksi koulutuksen tai ammattiaseman vaikutusta luokan elämisessä. Ajattelen kuitenkin koulutustaustan olevan kulttuurinen resurssi, jolla luontevasti selitetään tai johon palautetaan ruumiillisiin etuoikeuksiin liittyviä, esimerkiksi yliopiston herättämiä ristiriitaisia tunteita. Koulutuspuhetta voi myös pitää luokan uudelleen koodauksen tai reitittämisen tapana. Imogen Tylerin (2008, 20) mukaan on tavallista, että varsinkin luokkiin liittyviä representaatioita uudelleen koodataan tavalla, joka välttää suoraa viittausta luokkaan (ks. myös Skeggs 2004, 117). Samanlaista uudelleen reitittämistä tehdään eittämättä myös sukupuolen ja iän suhteen.

Kun iän ja sukupuolen osalta käytän analyysin tasolla kategorioita vanha ja nainen, yhteiskuntaluokan osalta puhun työväenluokasta, keskiluokasta ja yläluokasta. Ajattelen näiden ”vanhojen” kategorioiden olevan edelleen ilmaisuvoimaisia: jotakin keskeistä sekä sosiaalisesta luokkajaosta että kulttuurisista arvo- ja merkitysrakenteista esittäviä. Keskeistä on kuitenkin muistaa, kuten vanhan ja naisen kategorioiden kohdalla, että liitän kategoriat sekä toimijan arvottamiseen erilaisissa toimintaympäristöissä että toimijan resursseihin ja kykyihin käyttäen näitä resursseja.

Toimijuus ja ruumiillisuus

Toimijuus on sukupuolistunutta, ikäistynyttä ja luokkaistunutta sekä tilanteisella että pysyvämmällä tavalla. Tilanteisuudella tarkoitan sitä, että sukupuoli, ikä ja yhteiskuntaluokka määrittyvät suhteessa toisiinsa ja siten myös sukupuolistunut, ikäistynyt ja luokkaistunut toimijuus määrittyy vuorovaikutuksen ja kontekstien mukaan. Pysyvyydellä puolestaan tarkoitan jaettuja kulttuurisia käsityksiä sukupuolesta, iästä ja luokasta, jolloin suhteellisen jaettua on myös se, millaista toimijuutta minkäkin ikäiseltä ja luokkaiselta naiselta tai mieheltä odotetaan ja siten katsotaan heille mahdolliseksi.

Vaikka suuntaan toimijuuden analyysini iän, sukupuolen ja luokan kautta, eivät ne ole ainoita eivätkä erillisiä toimijuutta määrittäviä kategorioita. Ne ovat erojen ulottuvuuksia muiden erojen, kuten seksuaalisen suuntautumisen tai rodun, ohella. Se, miksi olen tässä tutkimuksessa päätenyt tarkastelemaan toimijuutta nimenomaan sukupuolen, iän ja yhteiskuntaluokan näkökulmista, tulee perustelluksi tutkimukseni kohteen kautta. Myöhemmän iän opiskelussa on kyse ikäperustaisesta toiminnasta ja ikäihmisten yliopistolla instituutiona on naisenemmistöisen opiskelijaprofilinsa puolesta vahva kytky sukupuoleen. Ikäihmisten yliopistossa opiskeleminen on lisäksi yliopistollista toimintaa, joka puolestaan nostaa esiin kysymyksen yhteiskuntaluokasta.

Vaikka erilaiset erot ovat käsitteellisesti, teoreettisesti ja analyytisestikin eroteltavissa toisistaan, ”tosi elämässä” erot limittyvät ja merkityksellistyvät eri tavoin tilanteesta riippuen. Esimerkiksi feminiinisuuden ja maskuliinisuuden rajat näyttäytyvät toimijalle eri tavoin eri-ikäisenä. Se, että naiselle nuoruudessa minihameeseen pukeutumista pidetään arvostettavan ja hyväksyttävän naisellisuuden tuottajana, vanhuudessa minihameeseen pukeutuminen saa koomisuuteen ja halveksittavaan naiseuteen liittyviä merkityksiä (ks. Iltanen 2005, Vakimo 2003, vaatetuksen kietoutumisesta ikäjärjestyksiin ks. Iltanen 2007, Twigg 2007). Erilaiset eron kategoriat tuottavat sekä toisiaan että erilaisia identiteettikategorioita.

Mutta kuten Judith Butler (1990, 143; 2006, 238–239) eroista toteaa, vaikka erilaisten erojen listaus olisi kuinka pitkä tahansa ja pyrki kattamaan paikannetun toimijan, se ei koskaan pysty olemaan kaiken kattava. Tästä merkinä on Butlerin mukaan erolistausten päättyminen usein kiusalliseen toteamukseen ”ja niin edelleen”. Erojen loputtomuus on nivoutumisajattelun, tai teoreettisemmin ilmaistuna intersektionaalisuuden, ongelma (ks. intersektionaalisuudesta Brah & Phoenix 2004, Egeland & Gressgård 2007, Ludvig 2006, Yuval-Davies 2006). Toisaalta se vapauttaa katsomaan toimijuutta vain tietyistä näkökulmista, tässä tutkimuksessa sukupuolen, iän ja yhteiskuntaluokan näkökulmista, koska kaiken kattavuutta ei voi saavuttaa.

Ajatus erojen yhteennivoutumisesta tarkoittaa kuitenkin erityisesti feministisen teoretisoinnin näkökulmasta sen tunnustamista, että sukupuoli ei välttämättä aina ole tärkein toimijuutta määrittävä tekijä (Lempiäinen 2007, 117) ja, että sukupuoli ei ole niin sanottu perus- tai pohjakategoria, joka täytetään muilla määreillä (Felski 1997, Staunæs 2003). Tämä näkyy myös analyysissäni, jossa toisinaan ikä, sukupuoli ja yhteiskuntaluokka saattavat olla kaikki yhtä aikaa läsnä ja toisinaan taas joku/jotkut kadota käsittelystä. Toisaalta intersektionaalisuuden käyttövoima empiirisen tutkimuksen näkökulmasta on nimenomaan sen tavassa tavoittaa yhtäaikaaisesti vaikuttavia valtasuhteita ja osoittaa miten erilaiset mahdollisuudet ja rajoitukset voivat olla läsnä ihmisten elämässä yhtä aikaa.

Katson, että sukupuolisessa, iällisessä ja luokkaistuneessa toimijuudessa on kyse moraalisiin järjestyksiin paikantumisesta. Tämä paikantuminen tarkoittaa suhdetta, jossa toimija kohtaa moraalisen neuvotellessaan hänelle mahdollisen ja häneltä odotetun välillä. Kirsti Lempiäinen (2007, 118) toteaa sukupuolisen toimijuuden edellytyksenä olevan tiedon siitä, miten kulloinkin tulee sukupuolisesti toimia oikein. Yhtä lailla tämä päätelmä koskee ikää ja iänmukaista tai luokkaa ja luokan mukaista oikein toimimista. Kuten aiemmin esitin, tietoisiksi oikein toimimisesta tullaan tilanteissa, joissa toiminta ja institutionaaliset järjestykset ovat ristiriidassa keskenään tai paremminkin eivät asetu kohdakkain (Adkins 2004a, Jokinen, E. 2004a, McNay 2000; 2003).

Sukupuolinen, iällinen ja luokkainen ulottuvuus toiminnassa havaitaan siinä vaiheessa, kun käsitys minästä saa ambivalentteja aineksia, sitä kyseenalaistetaan ja kun tätä ambivalenssia pohditaan (Jokinen, E. 2004a). Toimijuuden tunnon kannalta katsottuna tässä asettumattomuudessa on kyse siitä, että sukupuolisen, iällisen tai luokkaistuneen toimijuuden tunto haavoittuu. Toimija tunnistaa itsensä tilanteessa sukupuolen, iän tai luokan väärin tekijänä.

Lois McNayn (1999) ja Wendy Parkinsin (2000) tapaan väitän, ettei toimijuus voi olla vain abstraktia potentiaalia. Toimijuudessa on kyse materiaalisen ja ei-materiaalisen käytännöistä: siitä, miten toimijuus muotoutuu materiaalisen ja diskursiivisen vuorovaikutuksessa. Ruumis on paikka, jossa nämä materiaaliset ja diskursiiviset käytännöt kohtaavat. Siten toimijuus on vahvasti ruumiillista. Toimijuus on paitsi konkreettista tilanteissa tekemistä, haluamista, osaamista, sopeutumista, vastustamista, neuvottelemista, toistamista. Toimijuus on myös tuntemista ja tuntuisuutta: ruumiillistunutta toimijuuden tuntua ja tuntoa itsestä ja toimivasta minästä. Toimijuus sijoittuu aina jonnekin, asettuu ja asetetaan johonkin paikkaan.

2.3 Myöhemmän iän opiskelu toimijuuden kontekstina

Tarkastelen toimijuutta ikäihmisten yliopiston kontekstissa. Ikäihmisten yliopistossa opiskelu on osa myöhemmän iän opiskelua. Viitataan myöhemmän iän opiskelulla eläkkeelle siirtymisen jälkeiseen opiskeluun. Kyse on opiskelusta aikana, jolloin ei enää olla työelämässä mukana eikä siis ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työpaikkakoulutuksen piirissä. Myöhemmän iän opiskelu sisältää kuitenkin niin formaalin, non-formaalin kuin informaalin opiskelun muotoja¹⁰. Myöhemmän iän

10. Kasvatusta ja oppimista on tavattu jäsentää neljän muodon – formaali, non-formaali, informaali ja satunnais- tai arkipäivän oppiminen – kautta. *Formaali* kasvatusta tarkoittaa jossakin koulutusinstituutiossa tapahtuvaa kasvatusta ja oppimista, joka perustuu tutkintoihin. *Non-formaalilla* kasvatuksella tarkoitetaan koulutusinstituutiossa tapahtuvaa kasvatusta ja oppimista, jotka eivät perustu

opiskeluksi voidaan siis lukea yhtä hyvin ylioppilastutkinnon suorittaminen iltalukiossa, arvosanojen suorittaminen avoimessa yliopistossa, puutyön opiskelu työväenopistossa kuin itseohjautuva opintopiiri tai omaehtoinen opiskelu kotisohvalla.

Tässä tutkimuksessa näkökulmani myöhemmän iän opiskeluun on instituutioissa tapahtuva ja erityisesti yliopistollinen opiskelu. Työelämän jälkeinen yliopisto-opiskelu tarkoittaa joko tutkinto-opiskelua, avoimessa yliopistossa opiskelua tai ikäihmisten yliopiston toimintaan osallistumista. Näistä tyypillisin ja omaleimaiseksi kokonaisuudekseen muotoutunut on ikäihmisten yliopistossa opiskelu (Muhonen & Piesanen 2006, 204), joka myös tässä tutkimuksessa muodostaa toimijuuden tarkastelun mikrokontekstin.

Avaan seuraavaksi myöhemmän iän opiskeluun ilmiönä liittyvää keskustelua. Nämä keskustelut muodostavat diskursiivisen ilmapiiirin myöhemmän iän opiskelun käytännöille. Lähestyn opiskelua kahdesta suunnasta: toisaalta ikääntymisen, toisaalta elinikäisen oppimisen kysymyksenä. Ikääntymisen näkökulmasta opiskelu käsitteellistyy kolmannesta iästä käytyjen aktiivisen vanhenemisen keskustelujen kautta ja elinikäisen oppimisen näkökulmasta työelämän jälkeisen opiskelun oikeutuksen kysymysten kautta.

Kolmas ikä ja myöhemmän iän opiskelu

Kolmannella iällä tarkoitetaan aikuisuuden (2. ikä) ja vanhuuden (4. ikä) väliin jäävää elämänvaihetta, jolloin on vapauduttu aikuisuuden velvoitteista, kuten työnteosta ja lasten huoltajuudesta, mutta ei vielä olla fyysisesti riippuvaisia toisten huolenpidosta. Kyse on siis ajasta, jolloin eläke takaa sekä toimeentulon että vapaa-ajan eivätkä vanhuu-

tutkintoihin, mutta edellyttävät tavoitteista opiskelua. *Informaali* kasvatus on ei-institutionaalista: kasvattajana toimii oppija itse. Oppimiselle leimaavaa on kuitenkin korkea itsekontrolli ja -suuntautuneisuus, pyrkimys tiettyyn päämäärään. *Satunnaisoppiminen*, nykyisin tavataan käyttää käsitettä arkipäivän oppiminen, luokitellaan tavoitteettomaksi ja jonkin toisen toiminnon sivutuotteeksi. (Mm. Tuomisto 1994a.)

den sairaudet vielä suuremmin rajoita elämää. Kolmatta ikää onkin kutsuttu vapauden, valintojen ja itsensä toteuttamisen ajaksi.

Teoreettisen keskustelun kolmannesta iästä aloitti 1980-luvun lopussa brittitutkija Peter Laslett (1989) teoksellaan ”*A Fresh Map of Life. The Emergency of the Third Age*” (ks. myös 1987).¹¹ Kolmannen iän lanseeraus sijoittuu aikaan, jolloin sosiaaligerontologian piirissä pyrittiin voimallisesti etsimään ongelmapainotteisen ja medikalisoitun vanhuuden rinnalle myönteisempiä tapoja ymmärtää vanhuutta. Erityisesti haluttiin nostaa vanhat ihmiset toiminnan kohteista toimijoiksi. Kolmas ikä konstruointiin siis korostamaan ikääntyneiden toimijuutta: representoimaan valintoja tekevää ja omaa elämäänsä hallitsevaa aktiivista ikäihmistä. Historiallisesti katsottuna kolmannen iän teoria on yksi aktiivisen vanhuuden teorioista. (Bury 1995.)

Keskityn nyt tässä kohdin nimenomaan Laslettin (1989) teoretointiin, koska siinä opiskelulle rakennettiin keskeinen osa kolmannen iän maisemaa ja tuolla teoretisoinnilla on edelleen vahva vaikutus siihen, miten myöhemmän iän opiskelu sosiaaligerontologiassa ymmärretään, vaikka opiskelu ei enää nykyisin ole, varsinkaan kansainvälisen, kolmannesta iästä käytävän keskustelun ytimessä (ks. esim. Gillear & Higgs 1998; 2000; 2002; 2005). Suomessa kolmannen iän keskustelut ovat olleet vähäisempiä ja keskittyneet nimenomaan laslettilaiseen kolmanteen ikään ja sen kommentointiin (ks. Jyrkämä 2001a ja b, Karisto 2002, Muhonen & Ojala 2004, Tikka 1991). Tämä johtunee siitä, että Suomessa kolmatta ikää on pitkälti lähestytty kolmannen iän yliopistotoiminnan tarkastelun kautta. Kolmannen iän yliopistotointiminta on nimenomaan ollut se kulttuurinen ulottuvuus, jonka kautta kolmas ikä on tullut Suomessa tutkijoiden tuntemaksi.

11. Marja Tikka (1991, 16–35; 1993) on tehnyt kolmannesta iästä käsitehistoriallista tarkastelua. Hän on jäljittänyt kolmannen iän idean keskiaikaisiin elämänvaihe-malleihin. Oman tutkimukseni osalta keskityn kuitenkin moderneihin kolmannen iän käsitteellistyskiin, joiden katsotaan käynnistyneen Peter Laslettin toimesta. Laslett julkaisi jo vuonna 1987 kolmannesta iästä artikkelin *Ageing and Society* -lehdessä. Varsinaisen pidemmän käsiteellisen kehittelyn hän kuitenkin teki vuoden 1989 kirjassaan.

Kolmannen iän konstruoinnin teki mahdolliseksi kehittyneissä yhteiskunnassa tapahtuneet yhtäaikaiset demografiset muutokset ja sosioekonominen kehittyminen (Laslett 1987; 1989). Toteutuakseen kolmas ikä vaatii siis tiettyjen demografisten, taloudellisten, sosiaalisten ja kulttuuristen ehtojen täyttymistä¹². Näitä ehtoja Laslett (1987; 1989) keskittyy avaamaan ja perustelemaan sekä rakenteen että yksilön näkökulmasta. *Demografisessa* mielessä Laslett (1987; 1989, 85) puhuu ”kolmannen iän indeksistä”¹³, jonka mukaan kolmas ikä on ollut väestöllisenä ilmiönä todellisuutta länsimaissa jo 1950–1960-luvulta lähtien. Demografisesti kolmas ikä on siis paitsi yhteiskunnan väestörakenteellinen tila että yksilöllinen tulevaisuudenodote (Jyrkämä 2001a, 308; 2001b, 121, Karisto 2004, 91). *Taloudellinen* ulottuvuus kolmanteen ikään kytkeytyy yhtäältä yhteiskunnan kykyyn taata väestölleen muun muassa riittävä terveydenhuolto, koulutus, elintaso ja erityisesti julkinen eläkejärjestelmä (Laslett 1989, 90–94). Toisaalta kolmas ikä ”itsensä toteuttamisena” tai ”henkilökohtaiselle hyvinvoinnille omistettuna aikana” vaatii myös yksilöltä taloudellisia resursseja.

Sosiaalisena ilmiönä kolmas ikä perustuu eläkkeeseen institutio-naalisena rakenteena. Eläke takaa tulot ja vapaa-ajan. Kolmannen iän teoretisointi rakentuukin nimenomaan palkkatyön logiikalle (Tikka 1991, 66). Siksi kolmas ikä on voinut realisoitua sosiaalisesti vasta

-
12. Näihin ehtoihin kohdistuu myös se kritiikki, jota kolmannen iän teoria on saanut osakseen. Kuten aktiivisen vanhenemisen teorioita yleensäkin, myös kolmannen iän teoriaa on kritisoitu muun muassa teorian normatiivisuudesta ja aktiivisuuden pakottamisesta. Teoria luo nimenomaan ulospäin suuntautuvasta aktiivisuudesta eläkeajan viettämisen normin. Teoriaa on pidetty myös elitistisenä. Kolmannen iän toteuttaminen normin mukaan vaatii tiettyjä taloudellisia, sosiaalisia ja kulttuurisia resursseja, jotka eriytyvät mm. yhteiskuntaluokan, sukupuolen ja sukupolven kautta. Ajatus elämän huipentumisesta ja itsensä vapaasta toteuttamisesta kolmannessa iässä puolestaan korostaa individualismia. Kolmannen iän teoriassa rakennetaan myös jyrkkä ero suhteessa neljälönteen ikään. Vanhuusvuosien imagoa kohennetaan sysäämällä kaikki negatiivisesti värityvä neljälönteen ikään. (Esim. Bury 1995, Gilleard & Higgs 1998; 2000; 2002; 2005, Jyrkämä 2001a ja b, Karisto 2002; 2004, Muhonen & Ojala 2004, Tikka 1991.)
 13. Kolmannen iän indeksi ilmaisee sitä todennäköisyyttä, millä tietyn väestön tietyn ajankohdan 25-vuotiaat tulevat saavuttamaan 70 vuoden iän. Mikäli indeksi on 0,5 tai yli, voidaan puhua kolmannesta iästä. Samaan aikaan täytyy vähintäänkin kymmenen prosentin väestöstä olla yli 65-vuotiaita.

muutama vuosikymmen sitten, vaikka demografisesti kolmas ikä on ollut olemassa pidempään. *Kulttuurisesti* kolmas ikä tarkoittaa osallistumista sosiaalisilla kentillä. Kyse on eläkkeen mahdollistaman vapaa-ajan ja tulojen käyttämisestä esimerkiksi kuluttamiseen, opiskeluun ja matkustamiseen.

Rakenteellisessa mielessä Peter Laslett (1987; 1989) nimesi elämänkulkuun uuden elämänvaiheen. Antti Karisto (2002, 140; 2004, 93, myös Karisto & Konttinen 2004, 14) näkee kolmannen iän rakentumisessa elämänvaiheeksi saman kehityskulun kuin nuoruuden rakentumisen elämänvaiheeksi. Hän toteaa, että nuoruutta ei enää ajatella ainoastaan välivaiheena lapsuudesta aikuisuuteen siirtymisessä, vaan itsenäisenä elämänvaiheena. Samoin on käynyt kolmannen iän kohdalla. Keski-iän ja vanhuuden välissä on omaleimainen ajallisesti pitkä¹⁴ elämänvaihe, joka ei merkityksellisty vain kuoleman odotteluna. Tästä syystä kolmannen iän teoriaa on pidetty myös jälkimodernin vanhuuden ehtojen kehittelyn avaajana, koska kolmannen iän malli pyrkii siirtämään ihmisen elämänkulun kulminaatiopistettä keski-ikästä myöhempään ikään ja näin kyseenalaistaa vakiintuneen ajattelutavan työikäisyydestä ihmisen elämän keskeisimpänä ajanjaksona (mm. Tikka 1991). Yksilön näkökulmasta puolestaan kolmas ikä tarjoaa uusia mahdollisuuksia vastustaa traditionaalisia ikädiskursseja. Erääksi vastustamisen tavaksi Laslett (1989) nimesi opiskelun.

14. Antti Karisto (2002, 139, ks. myös Karisto 2004, 92) on hahmotellut kolmannen iän pituutta siten, että 65-vuotiaiden elinajanodotteeseen toisaalta lisätään 5-6 vuotta, koska eläkkeelle jäädyään yleensä noin kuusikymppisinä, ja toisaalta siitä vähennetään jokunen vuosi vanhuuden viimeisten toimintarajoitteisten vuosien vuoksi. Esimerkiksi vuoden 2006 tilastotietojen mukaan 65 vuotta täyttävien miesten odotettavissa oleva elinaika oli 16,8 vuotta ja naisten 20,9 vuotta (Suomen tilastollinen vuosikirja 2007, 145). Jos ajatellaan, että varsinaista eläkeikää aikaisempi eläkkeelle jääminen ja toimintarajoitteinen vanhuus olisivat molemmat viisi vuotta ja siten kumoaisivat toisensa, kolmannen iän pituudeksi tulisi miehillä noin 17 vuotta ja naisilla noin 21 vuotta. Kolmas ikä elämänvaiheena on siis ajallisesti pidempi kuin esimerkiksi lapsuus.

Opiskelu kolmannessa iässä

Opiskelu muotoiltiin tärkeäksi kolmannen iän itsensä toteuttamisen areenaksi. Opiskelun korostamisen taustalla oli muillekin aktiivisen vanhenemisen teorioille tyypillinen ajatus, että elinikäistä oppimista ylläpitämällä voidaan toisaalta lisätä yleissivistystä ja sitä kautta edesauttaa paitsi ihmisenä kehittymistä myös yhteiskunnan muutoksissa mukana pysymistä. Toisaalta opiskelun avulla voidaan säilyttää henkinen vireys ja sosiaalinen aktiivisuus, ehkäistä dementiaa ja yksinäisyyttä. Opiskelu voi tarjota lisäksi aineksia työelämän jälkeisen identiteetin rakentamiseen sekä tavan asettua kriittiseen suhteeseen perinteisten vanhuskäsitysten kanssa. Ajatus siis on, että opiskelu valtauttaa ikäihmisiä. Sen avulla ylläpidetään täysivaltaista yhteiskunnan jäsenyyttä, joka on ollut katkolla työelämästä poissiirtymisen vuoksi. Näin opiskelu toimii myös ikäihmisten arjessa vastadiskurssina vanhuuden stereotyyppioille: opiskelemalla vanhuutta voi tehdä toisin.

Kolmannen iän teoriassa opiskelu konstruoidaan yksilölle tapana elää kolmatta ikää ja tuottaa aktiivista vanhenemistä. Opiskelun voikin nähdä yhtenä vaihtoehtona täyttää aktiiviselle ikäihmiselle asetetut odotukset (Muhonen & Ojala 2004, 16). Opiskelussa ei ollut kyse mistä tahansa opiskelusta, vaan erityisesti institutionaaliseen ja ikäihmisten keskinäiseen opiskeluun osallistumisesta. Laslettille (1989) tällaisen opiskelun esikuva oli kolmannen iän yliopisto. Ei kuitenkaan ollut sattumanvaraista, miksi juuri opiskelu ja erityisesti institutionaalinen opiskelu nostettiin keskeiseksi kolmannen iän areenaksi. Kolmannen iän teoria rakennettiin aikana, jolloin käsitys vanhuudesta perustui niin sanotulle irtautumisteorialle. Siinä keskeistä on ymmärrys vanhenemisestä yhteisöllisestä elämästä irtaantumisenä (teoriasta esim. Jyrkämä 2001a, 292–294). Kolmannen iän teorian keskeinen päämäärä oli sen sijaan korostaa yhteisöllisyyttä (instituutiossa opiskelu) ja luoda uusia symboleja aktiiviselle vanhenemiselle (kolmannen iän yliopisto) ja siten tuottaa vanhuutta pois elämänsäkulun marginaalista ja kulttuurisesta toiseudesta.

Koska koulutukseen ja erityisesti yliopistolliseen koulutukseen kytkeytyy kulttuurista arvostusta, oli vanhuuden elämänvaiheeseen liitetty kulttuurinen aliarvostus käännettävissä koulutuksen ja opiskelun avulla arvostettavammaksi (Tikka 1991, 119–120). Tai siten oli ainakin mahdollista tuoda esiin vanhoihin ihmisiin ja vanhuuteen liittyvää aliarvostusta ja kulttuurisia stereotyyppioita. Jo yksinkertaisesti se, että ikäihmisiä kannustettiin opiskeluun, toi ikäihmisiä näkyvämmäksi eri koulutusareenoilla ja erityisesti kolmannen iän yliopistotoiminnan kautta nuorten koulutuspaikaksi miellettyihin yliopistoihin. Samalla voitiin asettaa kyseenalaiseksi vanha hokema, ettei ”vanha koira opi uusia temppejuja”. Tuottamalla toisaalta vanhuutta näkyväksi kolmannen iän yliopiston kautta ja korostamalla opiskeluun liittyvää yhteisöllisyyttä sekä toisaalta yksilötasolla voimaannuttaa tuolla koulutuksella ikäihmisiä omista oikeuksistaan ja arvostaan yhteiskunnassa, voitiin sisällöllistä sen aikaista (1980-luvun loppupuolen) vanhuuteen liittyvää kulttuurista tyhjiötä (Tikka 1990, 100).

Institutionaaliseen opiskeluun on erityisesti Laslettin muotoilemassa kolmannen iän teoriassa katsottu kannustettavan jopa siinä määrin, että kolmannen iän yliopistossa opiskelevaa on pidetty kolmasikääläisen esikuvana ja siten kannustus opiskeluun on tullut osin pakottavana (Jyrkämä 2001a, Muhonen & Ojala 2004, Tikka 1991). Kannustettaessa institutionaaliseen opiskeluun tullaan samalla määrittäneeksi myös se, millaista opiskelua pidetään ikäihmisille hyvänä ja oikeana. Huomiotta jää usein instituutioiden ulkopuolella tapahtuva informaalinen oppiminen ja siten järjestetyn toiminnan ulkopuolella kolmatta ikäänsä viettävät jäävät helposti ”oikeaoppisten” kolmasikääläisten varjoon. (Muhonen & Ojala 2004, 16.) Näistä kriittisistä huomioista huolimatta kolmannen iän keskustelusta käsin katsottuna opiskelulle rakentuu merkittävä paikka vanhuuden elämänvaiheessa. Siten se luo myönteisen diskursiivisen ilmapiirin myöhemmän iän opiskelun käytännöille, joissa toimijuutta rakennetaan.

Myöhemmän iän opiskelu elinikäisenä oppimisena

Kolmannen iän ohella myöhemmän iän opiskelu kiinnittyy elinikäisen oppimisen keskusteluihin. Elinikäistä oppimista käytetään nimityksenä sille, että ihminen oppii koko elämänsä ajan. Peter Jarvisille (2001) oppiminen on jopa niin ontologinen asia, että hän nimittää oppimista maailmassa olemisen tapana. Näin ollen oppimista ei voida kyseenalaistaa edes toisten avusta riippuvaisessa vanhuudessa – neljännessä iässä. Perinteisemmin elinikäisen oppimisen käsitteen katsotaan sisältävän lupauksen mahdollisuudesta ja oikeudesta oppimiseen varhaislapsuudesta vanhuuteen sekä mahdollisuudesta säädellä elämäntilanteidensa mukaan oppimisensa kohteita, intensiteettiä ja järjestelmällisyyttä erilaisissa oppimisen konteksteissa. Käytännössä elinikäinen oppiminen mielletään kuitenkin usein, niin tutkimuksessa kuin arkielämässä, formaalin ja non-formaalin oppimisen kautta. Tämä tarkoittaa elinikäisen oppimisen käsitteellistymistä opiskeluna ja erityisesti koulutusinstituutioissa kouluttautumisenä ja siten mahdollisuudeksi ja oikeudeksi hakeutua koulutukseen elämän eri vaiheissa.

Käsitän elinikäisen oppimisen kulttuurisena puhuntana (diskursiina) eli sellaisena yhteiskunnallisiin instituutioihin ja arjen käytäntöihin liittyvänä puheena, joka kuvaa yhteiskunnallista ja kulttuurista asennetta, tilaa ja ajattelutapoja suhteessa oppimiseen, opiskeluun ja kouluttautumiseen. Elinikäistä oppimista käytetään muun muassa koulutuspolitiikan, työelämän ja talouden suhteiden rakentamiseen ja niiden esittämiseen ja sitä kautta tuotetaan osaksi ihmisten arkea (ks. myös mm. Edwards 2004, Saari 2006, Silvennoinen & Tulkki 1998).

Elinikäisestä kasvusta työelämänikäiseen oppimiseen

Elinikäisen oppimisen ajatusta on pohjustettu järjestelmällisesti suomalaisen yhteiskuntaan osaksi arkipäivän käytäntöjä ja sanastoa jo 1960-luvulta alkaen. Tuolloin alettiin puhua oppimisyhteiskunnasta,

jossa keskeistä oli Torsten Husénin (1974) mukaan luoda ihmisille mahdollisuus elinikäiseen kasvuun, laajentaa muodollinen koulutus koskemaan koko ikäluokkaa, kannustaa aikuisia itseopiskeluun sekä saattaa yhteiskunnan eri instituutiot ja organisaatiot tukemaan elinikäistä oppimista. Elinikäisen kasvatuksen ja jatkuvan koulutuksen avulla pyrittiin pienentämään yhteiskunnallisia eroja. Erityistä huomiota kiinnitettiin yhteiskuntaluokkaan ja ikäluokkaan koulutuksellisen eriarvoisuuden tuottajina. (Tuomisto 1993.) Ajatus elinikäisestä oppimisesta rakennettiin tasa-arvon, demokratian ja sivistyksen ihanteille.

Kun 1990-luvun alussa yhteiskunnalliset paineet globalisoituvassa maailmassa pärjäämiseksi kasvoivat, elinikäinen kasvatus ja jatkuva koulutus korvattiin elinikäisen oppimisen käsitteellä. Demokratiaa ja humanismin ihannetta korostanut elinikäisen kasvatuksen ja jatkuvan koulutuksen aate muuttui elinikäisen oppimisen strategiaksi (Tuomisto 1994b). Elinikäisestä oppimisesta luotiin järjestelmä (Komiteamietintö 1997), jonka avulla pyrittiin taloudellisen tehokkuuden ja tuottavuuden sekä kansainvälisen kilpailukyvyn parantamiseen. Elinikäisen oppimisen kohteeksi tuli yksilöllistä oppimisuraansa rakentava itseohjautuva oppija. Samalla siirryttiin sivistysdiskurssista taloudellisen kilpailun diskurssiin. Diskurssin muutos merkitsi yksilöllisten ja markkina-perusteisten tavoitteiden nousua elinikäisen oppimisen käytäntöjen keskiöön (Rinne & Salmi 1998). Ajatuksena oli, että yksilöllisyyden ja itseohjautuvuuden korostaminen tuottaa yhteisöllisesti vastuullisia toimijoita, joilla on paitsi kyky sopeutua jatkuviin muutoksiin myös tunne mahdollisuudesta vaikuttaa muutoksiin ja niiden ehtoihin (Koski & Moore 2001b).

Samaan aikaan, ja ehkä juuri siitä syystä, elinikäisen oppimisen ajatus ja nimike popularisoitiin. Elinikäinen oppiminen työntyi arjen käytäntöihin ja sanastoihin, kun alettiin puhua oppivasta organisaatiosta ja työssä oppimisesta sekä korostaa työpaikkakoulutusta, täydennyskoulutusta ja täsmäkoulutusta. Elinikäinen oppiminen kiinnitettiin ensisijaisesti työhön ja organisaatioihin (Tuomisto 2002). Kyse ei enää ollut yksilön elinikäisestä sivistyksellisestä kasvusta ja sen tukemisesta, vaan oppimisesta työelämää ja siinä tapahtuvia muutoksia varten.

Samalla elinikäisen oppimisen lähtökohta muuttui yksittäisestä ihmisestä yhteiskunnaksi, jolla on erilaisia tarpeita ja joihin yksilön on kansalaisvelvollisuutenaan pyrittävä vastaamaan (Edwards, Ranson & Strain 2002, Järvinen 1996, Rinne 2003). Mikäli yksilö ei toteuta velvollisuuttaan eli kouluttaudu, hän ei ensinnäkään voi lunastaa kansalaispaikkaansa ja toiseksi hän joutuu laajan motivoinnin ja ”kannustinjärjestelmien” kohteeksi.

Elinikäisen oppimisen järjestelmät eivät nykyisin enää vain tue yksilön elämänhallintaa, vaan myös pakottavat kouluttautumiseen ja jatkuvaan muutokseen. Elinikäistä oppimista on sen historian alusta asti käytetty poliittisiin tarkoituksiin (mm. työttömyyden hoitoon), mutta kuten Richard Edwards (2004, 69) toteaa, nykyisin elinikäisen oppimisen merkitys politiikan tekemisessä, esimerkiksi yrittävien yksilöiden (enterprising self) tuottamisena, on saavuttanut ennen näkemättömät mittasuhteet (yrittäjämínuudesta ks. Ikonen 2008, Keskitalo-Foley, Komulainen & Naskali 2007, Walkerdine 2003). Elinikäisestä oppimisesta on tehty synonyymi hyvälle elämälle ja siitä on tullut moraalisaantelyn keino (Edwards 2004). (Elinikäisen oppimisen valta-analyysistä ks. esim. Edwards 2004, Edwards, Ranson & Strain 2002, Saari 2006.)

Myöhemmän iän opiskelu työelämänikäisessä oppimisessa

Elinikäisen oppimisen määrittyessä työelämän näkökulmasta, merkitsee se sitä, että oppiminen, opiskelu ja kouluttautuminen tähtäävät työelämässä toimimiseen ja pätevoitymiseen. Samalla ymmärrys oppimisesta, opiskelusta ja kouluttautumisesta kaventuu. Niitä leimaa välineellisyys, vaihtoarvo työelämässä. Leena Koski ja Erja Moore (2001b) ovat osoittaneet, että monet aikuisoppilaitokset ovat alkaneet yhä enemmän tarjota arvosanoihin tai tutkintoon johtavaa koulutusta. Samalla tutkintoon tähtäämättömän, oppimisen itsensä vuoksi harjoitettavan, opiskelun määrä on selvästi vähentynyt. Tämä osoittaa, että vaihdon välineeksi työelämässä ei käy mikä tahansa opiskelu, vaan se edellyttää

usein jossakin koulutusinstituutiosta tapahtuvaa muodollista kurssin, arvosanan tai tutkinnon suorittamista.

Elinikäisen kasvatuksen ja oppimisen diskursiivinen muutos sivistyksellisestä markkinataloudelliseksi on tuonut näkyväksi elinikäisen oppimisen retorisen ja käytännön tason välisen kuilun (Rinne 2003, Tuomisto 2002; 2003). Erityisen hyvin kuilu näkyy elinikäisen oppimisen strategioiden (esim. Komiteamietintö 1997) korostaman koulutuksellisen tasa-arvon kohdalla. Tasa-arvo on viime aikoina liudentunut toisaalta oppimisen eri kontekstien näkökulmasta, kun institutionaalinen oppiminen korostuu sivistyksellisen kustannuksella (Koski & Moore 2001a ja b, Suoranta 1998). Toisaalta se on kyseenalaistanut myös koulutuksellisen tasa-arvon suhteessa ikään (Ojala 2005). Retorisesti elinikäisen oppimisen subjekteja ovat kaikenikäiset, mutta käytännössä sen toimijoiksi asettuvat lapset, nuoret ja aikuiset. Tämän voi todeta kysymällä, keitä työelämä koskee. Ensimmäisessä heitä, jotka ovat aktiivisessa työssä, siis aikuisia, mutta myös heitä, jotka ovat siirtymässä työelämään, siis lapsia ja nuoria.

Työelämänikäisyyden kautta määrittyvä elinikäinen oppiminen vetää ja pakottaa mukaansa tietystä elämänvaiheesta olevia, mutta se myös työntää pois toisia. Kyse on institutionaalisesta ikämäärittelystä eli tietyille iälle ja elämänvaiheelle asetetusta odotuksesta ja oletuksesta (ks. ikäinstituutioista ja -järjestyksistä luku 2.2). Lapsuudessa ja nuoruudessa opiskellaan ja kouluttaudutaan työpaikan saamiseksi ja aikuisena jatketaan kouluttautumista työssä kehittymistä varten ja sitä kautta työpaikan säilyttämistä varten. Vanhuuden osalta kysymykseksi asettuu se, mihin ikäihminen tarvitsee opiskelua tai koulutusta. Miten työelämästä poissiirtymisen jälkeinen opiskelu, nimenomaan institutionaalinen opiskelu, oikeutetaan, kun sitä ei ole perusteltavissa työnteolla eli taloudellisella hyödyllä¹⁵.

15. Myöhemmän iän opiskelun taloudellisesta hyödyttömyydestä voidaan olla myös toista mieltä. Esimerkiksi ikäihmisten instituutioissa tapahtuvaa opiskelutoimintaa koskeissa tutkimuksissa on osallistumisen todettu kohottavan mielialaa ja luovan sosiaalisia kontakteja, siis ehkäisevän mm. masennusta ja yksinäisyyttä (mm. Laitinen 1998, Pitkänen 1994, Poikela 1993, Yenerall 2000). Tämän voi osaltaan olettaa vähentävän terveydenhuollon kuormitusta, ehkäisevän laitostumista ja siten siirtävän laitospaikkojen tarvetta myöhemmäksi. Myöhemmän iän opiskelu voi siis tuottaa säästöjä yhteiskunnalle.

Koska vanhuuden elämänvaiheessa opiskelua ei tarvita työelämää varten, määrittyy ikäihmisten opiskelu lähinnä harrastustoiminnaksi vertaisryhmissä ja opiskelun lähtökohdaksi henkisen vireyden ylläpitäminen ja sosiaalisten kontaktien tarve. Arvosanojen, tutkintojen tai formaalin opiskelun sijasta vanhan ihmisen ajatellaan kaipaavan työelämän arkipäivään jättämään aukkoon viihteellistä täytettä ja työtovereiden tyhjäksi jättämään sosiaaliseen elämään uusia eläkeläisyistäviä (ks. Tuomisto 1994a). Siten vanhan ihmisen kiinnostuksen katsotaan kiinnittyvän ensisijaisesti muiden jo työelämästä poissiiirtyneiden kanssa tapahtuvaan sosiaaliseen toimintaan.

Oletamus työelämästä elinikäisen oppimisen keskiönä tuottaa tietynlaista kuvaa sekä myöhemmän iän opiskelusta että vanhasta ihmisestä yleensä. Vanha ihminen määrittyy työelämästä poissiiirtyneeksi ja siten opiskelun motiivin katsotaan määrittyvän työelämästä poissiiirtymisestä käsin. Tämä vanhuuskuva kuitenkin ensinnäkin irrottaa vanhan ihmisen omasta elämänhistoriastaan ja siitä yhteiskunnallisesta ja kulttuurisesta muutoksen kontekstista, jossa elämää on eletty ja siten myös näiden opiskelumotiiveja määrittävästä merkityksestä (Alheit 1995, Alheit & Dausien 2002, Bron & Schemmann 2002). Elämänhistorian muotoilemat tulkinnat koulutuksesta ja opiskelusta eivät katoa eläkkeelle siirryttäessä, vaan myös myöhemmän iän opiskelun motiivit kiinnittyvät niihin¹⁶ (Muhonen & Ojala 2004, Ojala 2005, Pikkarainen 2002). Toiseksi työelämänikäinen oppiminen uusintaa käsitystä työikäisyydestä eli aikuisuudesta ihmisen elämän keskeisimpänä ajanjaksona sekä ikäjärjestystä, jossa ”oikea” opiskelu kiinnittyy lapsuuteen, nuoruuteen ja aikuisuuteen. Nimeämällä elinikäisen oppimisen työelämänikäiseksi oppimiseksi haluan korostaa elinikäisestä oppimisesta käytävän keskustelun ikäsidonaisuutta.

Elinikäisen oppimisen määrityksissä on edetty elinikäisestä kasvusta työelämänikäiseen oppimiseen. Antti Saaren (2006, 301, ks. myös Tuomisto 2003) mukaan oppimisesta on tullut elinikäisen op-

16. Opiskelun biografsiteetista (biograficity) eli opiskelun ja oppimisen kiinnittymisestä ihmisen elämänhistorian kokonaisuuteen ks. Alheit 1995, Alheit & Dausien 2002, Bron & Schemmann 2002. Myöhemmän iän opiskelun elämänhistoriaan kiinnittyvistä motiiveista ks. Muhonen & Piesanen 2006, 199–202.

pimisen puheessa kasvun ja koulutuksen sijaan keskeinen kategoria eikä oppimista enää sijoiteta yksioikoisesti vain formaaleihin tilanteisiin. Toisin sanoen oppiminen tapahtuu kaiken aikaa ja kaikkialla eli oppiminen on elämänlaajuista (käsitteestä ks. esim. Sallila 2003). Tämän voisi äkkiseltään ymmärtää positiiviseksi kehitykseksi nimenomaan ikäihmisten kannalta, koska heidän oppimisensa sijoittuu mitä suurimmassa määrin non-formaaleihin, informaaleihin ja arkipäivän tilanteisiin. Elinikäinen oppiminen kuitenkin määrittyy, kuten edellä olen pyrkinyt osoittamaan, työelämän kontekstissa: opitaan kaiken aikaa ja kaikkialla nimenomaan taloudellisen hyödyn maksimoimiseksi. Kuten Roger Boshier (1998, 5) toteaa, ”[j]os elinikäinen kasvatus oli demokratian tuottamisen väline, elinikäinen oppiminen on kassakone”. Elinikäinen oppiminen ei myöskään enää liiemmästi sisällä sitä sivistyksellistä ulottuvuutta, joka elinikäiseen kasvatukseen alun perin 1960-luvulla kiinnitettiin ja mikä nimenomaan olisi omiaan sitomaan työelämästä poissirtyneet elinikäisen oppimisen piiriin (Ojala 2005, ks. sivistyksen puuttumisesta mm. Filander 2005, Rinne 2003, Tuomisto 2003). Myöhemmän iän oppimiselle rakentuu nykyisessä elinikäisen oppimisen keskustelussa hyvin rajattu, jos ei jopa olematon, tila.

Ristiriitaiset diskurssit – ambivalentit toimintatilat toimijuudelle

Olen edellä paikantanut myöhemmän iän opiskelun sekä ikääntymisen ja elinikäisen oppimisen konteksteihin että tarkastellut myöhemmän iän opiskelua erityisesti kolmannesta iästä ja työelämänikäisestä oppimisesta käytyjen keskustelujen kautta. Kolmannen iän puitteissa myöhemmän iän opiskelu saa hyvin positiivisen vireen ja jopa voluntaristisen merkityksen. Elinikäisen oppimisen kohdalla myöhemmän iän opiskelu taas asetetaan pikemminkin marginaaliin. Tarkasteltaessa keskusteluja ikäihmisten institutionaalisen opiskelun osalta, kolmannen iän keskusteluissa pyritään kaikin keinoin luomaan institutionaalista

tilaa, näkyvyyttä ja yhteisöllisyyttä ikäihmisten opiskelulle, kun taas elinikäisen oppimisen keskustelujen työelämälähtökohtaisuudesta johtuen myöhemmän iän opiskelun institutionaalisuus ei edes asetu kysymykseksi.

Myöhemmän iän opiskelulle rakentuu kolmannen iän ja elinikäisen oppimisen konteksteissa erilainen, osin jopa vastakkainen kulttuurinen asema. Toimijuuden kannalta keskeistä on sen rakentuminen vuorovaikutuksessa institutionaalisten käytäntöjen ja symbolisten järjestysten kanssa. Kolmannen iän ja elinikäisen oppimisen keskustelut luovat makrotason kulttuurista ambivalenssia myöhemmän iän opiskeluun ja siten sen diskursiivisen ilmapiiriin, josta käsin sekä myöhemmän iän opiskelun käytäntöjä rakennetaan että näissä käytännöissä opiskellaan. Sekä kolmannen iän että elinikäisen oppimisen keskustelut valuvat esimerkiksi institutionaalisten käytäntöjen ja asiantuntijapuheen kautta arjen ja populaarijulkisuuden aineksiksi. Diskursseilla on siis materiaalisia seurauksia.

Kolmannen iän ja elinikäisen oppimisen myöhemmän iän opiskelulle luoma ambivalentti paikka kulttuurisissa järjestyksissä ja sen toimiminen ohjaavana asenneilmastona näkyy myös haastattelemieni naisten puheissa (ks. erityisesti luku 7). Jos palataan aiemmin esillä olleeseen Jyrki Jyrkämän (2003; 2007a; 2008) toimijuushahmotelmaan, kulttuurinen asenneilmasto vaikuttaa siihen mitä voidaan haluta, siis tahtoa ja tavoitella, ja millaisia täytymisiä, siis pakottavia toimenpiteitä, tällainen haluaminen edellyttää.

2.4 Tutkimuskysymykset

Johdannossa esitin tutkimukseni tavoitteiksi selvittää yhtäältä sitä, miten naiset hakeutuvat opiskelemaan ikäihmisten yliopistoon ja miten opiskelun aloittaminen kytkeytyy naisten elämäntilanteeseen. Toiseksi esitin tavoitteekseni selvittää miten opiskelu ja käsitys itsestä opiske-

lijana muotoutuvat ikäihmisten yliopistossa ja miten sukupuoli, ikä ja yhteiskuntaluokka kytkeytyvät opiskeluun toimintana ja käsityksiin opiskelijana toimimisen mahdollisuuksista ja rajoituksista. Näitä kahta tavoitetta yhdistää pyrkimys tarkastella toimijuutta ikäihmisten yliopisto-opiskelussa menneen (elämänhistoria) ja nykyisen (opiskelutilanteet) vuoropuheluna.

Nyt tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen esittämisen jälkeen täsmennän tavoitteet tutkimuskysymyksiksi ja kuvaan miten lähdän kysymyksiin vastaamaan. Avaan tutkimustehtävää seuraavilla tutkimuskysymyksillä:

- *Miten naiset hakeutuvat opiskelemaan ikäihmisten yliopistoon? Miten opiskelun aloittaminen kytkeytyy naisten aiempaan elämäntilanteeseen?*
- *Miten toimijuus muotoutuu ikäihmisten yliopistossa opiskelussa? Miten sukupuoli, ikä ja yhteiskuntaluokka kytkeytyvät toimijuuteen?*

Ensimmäinen tutkimuskysymys kohdistuu haastattemieni naisten ikäihmisten yliopistoon opiskelemaan hakeutumiseen ja sen kytkeytymiseen osaksi naisten aiempaa elämäntilannetta. Tarkastelen kysymystä pääsääntöisesti luvussa 4 opiskelijanaisten elämänhistoriaa koskevien kertomusten kautta, joita naiset haastatteluissa kertoivat. Kysyn aiemmalta millaisen elämän opiskelijanaiset ovat eläneet koulutuksen ja koulutusvalintojen näkökulmasta, miten naiset määrittelevät eläkkeelle siirtymistään ja eläkkeellä olemistaan sekä millaisten valintojen seurauksena ikäihmisten yliopistoon on tultu ja millainen paikka yliopisto-opiskelulla on naisten nykyisessä arjessa elämäntilanteen näkökulmasta. Toimijuuden osalta kysyn sitä, millaisia sosiaalisia, kulttuurisia ja taloudellisia resursseja eletty elämä on sekä kollektiivisessa että yksilöllisessä mielessä tuottanut opiskelijanaisille.

Toinen tutkimuskysymys kohdistuu toimijuuteen ja sen muotoutumiseen ikäihmisten yliopisto-opiskelun arkisissa tilanteissa. Vastaan kysymykseen luvuissa 5, 6 ja 7 haastattelu- ja dokumenttiaineiston sekä ikäihmisten yliopistossa työskentelyyn pohjautuvan tiedon varassa. Kysyn sekä opiskelijanaisten opiskeluaan koskevia itsemäärittelyjä

että institutionaalsiin käytäntöihin ja toimintakulttuuriin kytkeytyviä ehtoja ja niihin kiinni pääsemisen kriteerejä. Jäljitän siis sitä suhdetta, joka muotoutuu opiskelijanaisille mahdollisen ja heiltä odotetun toiminnan sekä toteutuneen toiminnan välille. Ikää, sukupuolta ja yhteiskuntaluokkaa analysoin sekä ehtoihin ja suhteisiin sisäänkirjautuneina normatiivisuuksina että tilanteisina opiskelun arjessa formuloituvina eroja tuottavina kategorioina.

3.

Epistemologiset kysymykset, metodologiset valinnat, metodiset käytännöt

Metodologiset ja menetelmälliset ratkaisuni ja käytäntöni nojaavat vahvasti yhteiskuntatieteellisen feministisen tutkimuksen piirissä käytyihin epistemologisiin keskusteluihin. Erityisesti tukeudun teorioihin, joissa korostetaan ymmärrystä tiedon tuottamisesta sosiaalisissa ja kulttuurisissa suhteissa sekä tutkimuksen tekemisestä aikaan, paikkaan ja henkilöön kiinnittyvänä, materiaalisena ja kontekstuaalisena prosessina (mm. Haraway 1991, Harding 1986; 1990; 1998; 2004a ja b, Liljeström 2004b, Ramazanoglu & Holland 2002, Ronkainen 1999). Kyse on näkemyksestä, jossa tieto ymmärretään tuottamisen kysymyksenä, ei löytämisen asiana. Näin ollen empiirinenkin aineisto ei itsessään sisällä tiettyä tietoa. Tieto tuotetaan siinä tulkintaprosessissa, jossa aineisto suhteutetaan muihin tutkimuksiin ja teorioihin sekä käsillä olevan tutkimuksen yleisempään tehtävänasetteluun. Tämä tarkoittaa myös sitä, että kysymykset tiedosta kytkeytyvät kysymyksiin vallasta ja siten erottamattomaksi osaksi niitä historiallisia, kulttuurisia ja sosiaalisia yhteyksiä, joissa tieto on tuotettu. Näin ollen emme tiedä yksin, vaan aina jonkun kanssa ja osana jotakin tutkimuksellista ja tieteellistä yhteisöä.

Tällainen konstruktionistinen ymmärrys tiedosta ja sen tuottamisesta ei tietenkään ole vain feministiselle tutkimukselle tyypillinen. Se on yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen yhteinen traditio (ks. esim. Alasuutari 1999; 2001, Berger & Luckmann 1984, Coffey 1999, Gubrium & Holstein 2002). Olen kuitenkin tullut näihin tietoteoreettisiin keskusteluihin nimenomaan feministisen tutkimuksen kautta ja sinne kiinnittyneenä olen myös muodostanut tietoteoreettisen tutkimusotteeni.

Tässä luvussa kuvaan niitä epistemologisia kysymyksiä, metodologisia valintoja ja metodisia käytäntöjä, joihin tutkimuksessani sitoudun ja joita toteutan. Aloitan epistemologiaan liittyvällä keskustelulla ja kuvaan ymmärrystäni tiedosta ja sen tuottamisesta tutkimuksessa. Olen tarkentanut tapani suhtautua tietoon post-standpoint feministiseksi tietämisen tavaksi (ks. käsitteestä ja kehittelystä Ikonen 2008, Ikonen & Ojala 2007). Tämä tapa kiinnittyy sellaiseen feministisen tutkimuksen piirissä käytävään tietoteoreettiseen keskusteluun, jossa hyödynnetään feminististä standpoint-teoriaa jälkimodernin kulttuurisen käänteän jälkeisen tiedon varassa (mm. Harding 2004a ja b, Hirschmann 2004, Rolin 2005, Ronkainen 1999, Stoetzler & Yuval-Davis 2002, Vehviläinen 1997).

Tietoteorian jälkeen siirryn aineiston tuottamiseen liittyvään metodologiseen keskusteluun. Empiirinen aineisto, johon tämä tutkimus perustuu, koostuu kuuden Tampereen ikäihmisten yliopistossa keväällä 2002 opiskelleen naisen syvähaastatteluista, kolmesta ikäihmisten yliopistosta keräämästäni ikäihmisten yliopistoa instituutiona kuvaavasta dokumenttiaineistosta (sis. esittelymateriaalia, ohjelmalehtisiä, lehtiarikkeleita) sekä omista ikäihmisten yliopistossa työskentelyni ajalta tekemistäni havainnoista. Koska haastattelut muodostavat pääaineistoni, teen metodologisen tarkastelun haastattelututkimukseen ja erityisesti feministiseen syvähaastatteluun paikantuneena. Dokumenttiaineiston ja omien kokemusteni konkreettiseen aineistolliseen käyttöön palaan tarkemmin niissä yhteyksissä, joissa näitä käytän (ks. luvut 4–7). Tässä luvussa kuitenkin kommentoin sekä dokumenttiaineistoa että kokemuksellista tietoaani suhteessa yleisiin tutkimuksellisiin valintoihin ja erityisesti haastattelujen tuottamiseen.

Esittelen tässä luvussa myös konkreettisen haastattelumetodini, avaan haastattelujen suunnitteluprosessiin ja tutkimushenkilöiden valintaan liittyviä seikkoja sekä kuvaan haastattelujen konkreettista toteuttamista. Lisäksi pohdin haastattelemista tietämisen tuottamisena erityisesti haastattelutilanteisiin paikantuvien erojen ja yhteisyyksien näkökulmasta. Tämän jälkeen siirryn keskustelemaan haastattelujen analysoimiseen liittyvästä metodologiasta sisällönanalyttisen ja diskurssianalyttisen otteiden näkökulmista. Avaan lisäksi toimijuuden analysoimiseen liittyviä konkreettisia tulkintatekoja sekä analyttistä prosessiani kolmen aineiston tarkastelun logiikan – analyysin, tulkinnan ja luennan – kautta. Lopuksi esitän kirjoittamiseen ja aineiston esittämistapaan liittyviä valintoja.

Luvun keskeisen juonteen muodostaa keskustelu tutkimusetiikasta. En ole rakentanut eettiselle pohdinnalle erillistä alalukua, sillä ajattelen eettisten kysymysten kietoutuvan tutkimusprosessiin kokonaisuudessaan. Ne ovat läsnä kaikissa valinnoissa aina tutkimuksen suunnittelusta ja kysymysten muotoilusta aineiston tuottamiseen, sen analysoimiseen ja siitä kirjoittamiseen. Näin ollen on luontevaa käsitellä tutkimuseettisiä kysymyksiä pitkin matkaa kuhunkin tutkimusprosessin osaan paikantuneena.

3.1 Post-standpoint feministisen tietämisen tapana

Tapani tietää feministisesti perustuu kahden feministisen tutkimuksen tietoteoreettisen keskustelun pohjalta koostettuun kehykseen, jota olemme Hanna-Mari Ikonen (Ikonen & Ojala 2007, ks. myös Ikonen 2008) kanssa nimenneet post-standpoint feministiseksi tutkimusotteeksi. Post-standpoint feministinen ote kytkeytyy sellaiseen feministisen tutkimuksen piirissä käytävään keskusteluun, jossa uudelleen tulkitaan feminististä standpoint-teoriaa jälkimodernin kulttuurisen käänteen jälkeisen tiedon varassa (mm. Harding 2004a ja b, Hirsch-

mann 2004, Rolin 2005, Ronkainen 1999, Stoetzler & Yuval-Davis 2002, Vehviläinen 1997).

Feministinen standpoint viittaa 1980-luvulla ja 1990-luvun alussa yhdysvaltalaisen tutkijan Sandra Hardingin (1986; 1990) kehittelemään teoriaan tutkimuksen näkökulmasidonnaisuudesta. Hardingin (1986; 1990) keskeinen ajatus oli, että on mahdotonta ajatella tietämistä tietäjästä irrotettuna (ks. myös Haraway 1991, Hartsock 1987). Pikemminkin tiedämme aina jostakin muun muassa sukupuolen, seksuaalisuuden tai rodun ehdollistamasta yhteiskunnallisesta paikasta (standpoint), ja siksi tutkimuksen objektiivisuuden nimissä ei voida väittää jonkin tietäjäryhmän, kuten miesten tai valkoisten, tietoa kaikkien tietona¹ (Harding 1986; 1990, ks. sukupuolen osalta erityisesti Hartsock 1987).

Harding (mm. 1991; 1998; 2004a ja b) peräänkuuluttaa tutkimukseen ”vahvaa objektiivisuutta” (strong objectivity), joka edellyttää yhteiskunnallisesti alisteisten ryhmien huomioon ottamista tutkimuksessa (ks. vahvasta objektiivisuudesta suomeksi Rolin 2005, Ronkainen 2000; 2004). Tietoteoreettisessa mielessä alisteisten ryhmien kokemusten nivominen tuotettavaan tietoon kytkeytyi ajatukseen näiden ryhmien tiedosta parempana kuin etuoikeutettujen tieto. Tiedollisen paremmuuden oletus perustui ajatukseen, että koska marginaaleissa elävät ihmiset elävät elämäänsä nimenomaan suhteessa etuoikeutettuihin, kuten naiset miehiin, työväenluokkaiset keskiluokkaisiin tai homot heteroihin, he myös hahmottavat yhteiskunnallisia valtasuhteita laajemmin kuin etuoikeutetut. (Harding 1986; 1991, Hartsock 1987, Hill Collins 1990.)

Donna Haraway (1991) on esittänyt, että vahva objektiivisuus edellyttää myös tutkijalta oman tietäjän paikkansa tietämistä. Samalla tavoin kuin tutkittavansa myös tutkija tarkastelee maailmaa tietystä paikasta käsin ja siksi tutkimuksen objektiivisuuden kannalta

1. Standpoint-teoriaa voidaankin pitää 1980-luvun kontekstista katsottuna pyrkimyksenä perustella sitä, miksi sosiaalitieteellinen valtavirtatutkimus ei ollut tavoittanut naisten kokemuksia yhteiskunnassa elämisestä ja miksi eriarvoisuuden kirkemiseksi myös naisten elämänalueita (kuten kotia, perhettä ja hoivaa) tuli kytkeä tutkimukseen mukaan (ks. Smith 1987).

on keskeistä paikantaa itsensä ja kirjata tämä tutkimuksen näkökulmasidonnaisuus esiin. Harawayn näkemys perustuu ajatukseen, että ”tieto, joka on rajoituksistaan ja näkökulmaisuudestaan tietoinen, on objektiivisempaa kuin tieto, joka perinteiseen tieteellisyyteen vetoamalla peittää oman erityisyytensä” (Ronkainen 2004, 68). Suvi Ronkainen (2000) kutsuukin standpoint-teoriaa sijoittautumisen ja sitoutumisen tietoteoriaksi.

Paikantuneisuuden ja näkökulmasidonnaisuuden esiin nostamista pidetään standpoint-teorian keskeisenä antina feministiselle tietoteoreettiselle keskustelulle ja siksi standpoint-teorialla nähdään olevan tärkeä paikka myös osana nykyisiä feministisiä epistemologisia keskusteluja. Voi pitää enemmän sääntönä kuin poikkeuksena, että feministisen tutkimuksen tekijät allekirjoittavat tiedon tuottamisen näkökulmasidonnaisena prosessina. Jälkmodernin keskustelujen kehystäminä standpoint-feminismin uudelleen tulkinnat ovat keskittyneet muun muassa kysymyksiin näkökulmasidonnaisuuden perusteista, tiedon kytkeytymisestä yksilön ryhmäidentiteettiin ja naisen kategoriasta tutkimuksen tekemisen lähtökohtana (ks. Hirschmann 2004, Ikonen 2008, Ikonen & Ojala 2007, Rolin 2005, Stoetzler & Yuval-Davis 2002).

Nykyisen intersektionaalisen erojen rakentumisen teorian aikakaudella ei nähdä erityisen mielekkääksi puhua sellaisenaan tietyistä tietävistä ryhmistä (kuten naiset) ja heidän näkökulmistaan maailmaan. Ennemminkin korostetaan tietyissä ajassa ja paikassa vallitsevia kulttuurisia jäsentämisen tapoja ja niiden yhtäältä toimijoita muotoilevia voimia ja toisaalta toimijoiden itsemäärittelylle ehdollistamia tapoja tulkita omaa tilannettaan (ks. Ikonen 2008, 155, Stoetzler & Yuval-Davis 2002, 318). Tietäminenkään ei näin ollen sijoitu yksilöön. Kristina Rolinin (2005, 101–102) mukaan tämä tarkoittaa yhtäältä sitä, että yksilön ei voida nähdä heijastavan sukupuoli-, seksuaalisuus tai ikäryhmänsä yhteiskunnallista asemaa eikä toisaalta tutkijan paikantuminen tiettyihin ryhmäidentiteetteihin kerro kovinkaan paljon paikannuksen vaikutuksesta tutkimuksen tuloksiin. Erityisesti tutkijan tavanmukaisesta itsensä asemoinnista ryhmäidentiteetteihin, kuten

keskiluokkaiseen valkoiseen naiseuteen, voi vaarana olla paikantumisen muuttuminen retoriseksi keinoksi, ”jolla lukija suostutellaan hyväksymään teksti, johon paikantaminen ei ole vaikuttanut” (Heinämaa 1993, 26).

Olemme Hanna-Mari Ikonen (Ikonen & Ojala 2007, ks. myös Ikonen 2008) kanssa puhuneet tietämisen yhteisöistä ja näiden yhteisöjen tärkeydestä sekä tutkimuksen näkökulmasidonnaisuudelle että tiedon tuottamiselle empiirisessä tutkimuksessa (ks. tiedon yhteisöllisyydestä ja tietämisen yhteisöistä myös Code 1993; 1995, Harding 2004b, Liljeström 2004a, Ramazanoglu & Holland 2000, Rolin 2005, Ronkainen 1999; 2001; 2002). Yhteisöä tulee tässä kohden ajatella laajassa mielessä. Ei siis vain jonakin tiettyä kollektiivina ja sen jakamana tapana tietää, vaan pikemminkin imaginaarisina materiaalisien ja diskursiivisten maailmoina. (Ikonen & Ojala 2007, Stoetzler & Yuval-Davis 2002, 318.)

Kiinnittämällä tutkimuksensa esimerkiksi sukupuolen käsitteen tiettyihin teoretisointeihin tutkija kiinnittyy samalla näiden teoretisointien institutionaalisiin kehyksiin, niitä tuottaviin toiminnallisiin ja diskursiivisiin kulttuureihin sekä tiedon yhteisöihin. Kyse on siitä, että tietämisen paikka on aina suhde toisiin olivatpa nämä toiset sitten ihmisiä, teorioita, käsitteitä tai metodeja ja näin ollen tietämisestä tulee tietämistä toisten *kanssa* (Bordo 1990, 141, Bracke & Buig de la Bellacasa 2004, Harding 2004b, 128, Ronkainen 1999, 118–119). Tämä tietämisen suhde on arvosidonnainen.

Kristina Rolin (2005, 104) kiteyttää osuvasti näkemyksen näkökulmasidonnaisuudesta arvokysymyksenä. Rolin ottaa esimerkiksi sukupuolisyrynnän tutkimuskohteena ja toteaa, että ”[v]iime kädessä se, miten tutkija käsitteellistää sukupuolisyrynnän, määrittää sen, millainen aineisto on hänen tutkimukselleen merkittävää (...). Olennaista on huomata, että syrjinnän käsitteellistäminen on arvosidonnaista, sillä jo pelkästään jonkin ilmiön luokittelu ’syrjinnäksi’ tai ’piilosyrjinnäksi’ on moraalinen kannanotto tuon ilmiön hyväksyttävyyttä tai toivottavuutta vastaan.” Vaikka tutkijan sijoittuminen erojen akselille (mm. aikuinen valkoinen keskiluokkainen nainen) on merkityksellinen

siinä mielessä, että se motivoi tutkijaa tarttumaan esimerkiksi tiettyihin yhteiskunnallisiin kysymyksiin, tiedon oikeuttamisessa keskeisiä ovat nimenomaan valinnoilla tehtävät moraaliset kannanotot.

Hanna-Mari Ikonen (2005; 2007) kanssa esitämme, että tietämisen yhteisöllä on tärkeä paikka myös konkreettisen empiirisen työskentelyn näkökulmasta. Tutkijan on tärkeää pyrkiä kartoittamaan tutkittaviensa tietämisen yhteisöjä, sillä vain näistä tietämisen yhteisöistä tietoiseksi tulemalla voidaan ymmärtää nimenomaan tutkittavien tapoja tietää ja jäsentää maailmaa (Ikonen & Ojala 2005, 24–25; 2007, 93). Esimerkiksi tutkimukseni kannalta on keskeistä pyrkiä kartoittamaan sitä miten muun muassa ikäihmisten yliopisto ehdollistaa niitä imaginaarisia diskursiivisia ja materiaalisia maailmoja, joihin suhteessa haastattelemani naiset omaa opiskeluaan jäsentävät. Kuten Hanna-Mari Ikonen (2008, 155) toteaa, ”post-standpoint-ajattelu auttaa luomaan yksilöllisen toimijan huomioivan tutkimusotteen, jolla voi tarkastella hänen käytäntöjään ja tulkintojaan ja jättää tilanteisesti analysoitavaksi, mikä taustaryhmien merkitys milloinkin on.”

Oman tutkimukseni näkökulmasta post-standpointissa keskeistä on nimenomaan siinä korostuva ajatus materiaalisen ja diskursiivisen vuorovaikutuksesta ja sen huomioimisesta tutkimuksessa (ks. myös Hirschmann 2004, Ikonen 2008, ks. materiaalisuudesta ja diskursiivisuudesta yleensä Gordon 2008, Lahelma & Gordon 2007). Tämä on tärkeää kahdella tavalla. Tietoteoreettisessa mielessä materiaalisuus tuottaa sekä konkreettisia että abstrakteja tietämisen yhteisöjä, joissa tietoa tuotetaan (ks. Ikonen 2008, Ikonen & Ojala 2007). Materiaalisuus siis sekä tuottaa että ehdollistaa niitä tapoja, joilla tietää toisten kanssa. Empiirisemmässä mielessä ajatus materiaalisuudesta kytkeytyy toimijuuteen, ikään, sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkaan. Ne eivät näkemykseni mukaan rakennu vain diskursseissa, kielessä tai puheissa, vaan nimenomaan materiaalisen ja diskursiivisen vuorovaikutuksessa. Erityisesti koettua toimijuutta, siis toimijuuden tuntoa, ei voi ymmärtää ilman materiaalista kontekstia.

En myöskään voi olla ajattelemta, että jossakin menee myös konstruktioiden raja. Oivallisena esimerkkinä tästä rajallisuudesta pidän

vuoden 2008 naistutkimuspäivillä Joensuussa luennoineen unkarilaisen tutkijan Andrea Petön huomiota siitä, miten ihmiset esittivät hänen tutkimuksessaan lukuisia tarinoita ja tulkintoja eräästä talosta toisen maailmansodan aikana löydetuille ruumiille. Nämä moninaiset tarinat ja tulkinnat eivät kuitenkaan tehneet olemattomaksi sitä, että ruumiit olivat edelleen jäljellä. Materiaalisuuteen liittyy tutkimuksessani siis tavalla tai toisella myös ajatus relativismiin luisumisen välttämisestä. Vaikka standpoint-teorian uudelleen tulkinnoissa ei enää juuri puhutakaan hardingilaisesta vahvasta objektiivisuudesta ja pyrkimyksestä siihen, ajattelen Elina Oinaan (2004, 227) tavoin, että "[f]eministisellä tutkimuksella voi olla suuremmat tavoitteet kuin tyytyminen toteamukseen, että kysymyksessä on tutkijan tulkinta tutkittavien tulkinnoista". Näen tämän "enemmän sanomisen" tärkeäksi sekä feministisen poliittisen projektin että yleisemmin tutkimisen mielekkyyden säilyttämisen kannalta. Se, että voin sanoa jotakin enemmän, kytkeytyy materiaalisuuden huomioimiselle. Tämä konkretisoituu esimerkiksi siinä, että tunnustan naisen kategorian merkityksen.

Naisen kategorian tunnustamisessa on kyse samaisesta asiasta, jonka nostin esiin edeltävässä luvussa ja jossa perustelin de Lauretisin (1984) teoriaan kytkeytyen miten naisen kategorian tunnustaminen on tarpeellista muun muassa siitä syystä, että nainen on kulttuurisesti nimetyn paikan ohella otettu positio. Näin ollen nainen on tärkeä sosiaalinen, kulttuurinen ja materiaallinen kategoria, josta käsin ja johon suhteessa arjen käytäntöjä rakennetaan ja niitä eletään sekä toimijuutta koetaan. Post-standpointissa nainen nimetään eroksi, mutta kuitenkin tavalla, jossa ymmärretään naisen muotoutuminen intersektionaalisessa suhteessa muihin erotteluihin (Ikonen & Ojala 2007).

Selvennettäköön vielä, että kun tässä tutkimuksessa tutkin nimenomaan naisia, ei se tarkoita sitä, että ymmärtäisin kaikki naiset samantyyppisiksi ja siten naiseuden itsessään jotakin selittäväksi. Ensinnäkin se nainen, jonka tutkimuksessani naiseksi nimeän ei ole sama nainen, josta "naisena" arkisissa keskusteluissa puhumme. Tutkimukseni "naisen" olen konstruoinut sukupuolen teoriaa hyväksi käyttäen. Toiseksi ajattelen valintaani tarkastella "vain" naisten toimijuuden muotoutumista

hedelmällisenä nimenomaan siinä mielessä, että tässä asetelmassa on mahdollista keskittyä sekä naisten välisten yhteyksien ja erojen esille tuomiseen että muiden kuin suoraan sukupuoleen kiteytyvien seikkojen analysoimiseen, kun aineiston sisäistä mies–nais-vertailua ei tarvitse tehdä (ks. myös Ikonen 2008, 27). Kolmanneksi tutkimukseni feministisyys ei synny siitä, että tutkimukseni kohteena ovat naiset. Feministisyys rakentuu nimenomaan sille, että tarkastelen sukupuolta, ikää ja yhteiskuntaluokkaa myöhemmän iän opiskelun arjessa formuloituvina eroja tuottavina kategorioina feministisiin (intersektionaalsiin) teoretisointeihin tukeutuen.

Post-standpoint feministinen ote tutkimukseen tarkoittaa tavalleni tietää sekä pyrkimystä ottaa mahdollisimman hyvin huomioon tarkasteluni näkökulmaisuus ja teoreettinen sitoutuneisuus että tunnustaa diskursiivisen ja materiaalisen yhtäaikainen läsnäolo tietämisen tuottamisessa sukupuolesta, iästä, yhteiskuntaluokasta ja toimijuudesta. Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan mitä post-standpoint feministinen ote tutkimukseen on tarkoittanut metodologisten valintojen ja metodisten käytäntöjen kannalta.

3.2 Aineisto

Käytän kolmea aineistoa: haastatteluja, dokumenttiaineistoa ja omia havaintojani. *Haastatteluaineisto* koostuu kuuden Tampereen ikäihmisten yliopistossa keväällä 2002 opiskelleen naisen syvähaastatteluista. Olen haastatellut kutakin naista kolme kertaa. Lisäksi käytössäni on ollut naisten haastatteluprosessin aikana tekemät kolme kirjallista tehtävää (elämänviiva, kokemusasteikko ja päiväkirja).

Ikäihmisten yliopistoa instituutiona kuvaavan *dokumenttiaineiston* olen kerännyt Tampereen, Helsingin ja Jyväskylän ikäihmisten yliopistoista vuosien 2002 ja 2003 välisenä aikana. Aineisto sisältää toiminnan esittelymateriaalia, ohjelmalehtisiä (toiminnan alkamisesta

vuoteen 2002) ja sanoma- ja aikakauslehtiartikkeleita (75 kpl). Lisäksi käytössäni on ollut valtakunnallinen ikäihmisten yliopistotoimintaa esittelevä video, syksyllä 2002 talteen otetut yhdeksän ikäihmisten yliopiston internet-sivustot ja valtakunnallinen internet-sivusto², joitakin ikääntyvien yliopistotoiminnan valtakunnallisen neuvottelukunnan julkisia asiakirjoja sekä kansallisten kehittämishankkeiden raportit (Laitinen 1998, Meriläinen & Helin 2007; 2009). Vuosien varrella dokumenttiaineisto on täydentynyt lehtiartikkeilla, ohjelmalehtisillä, esittelymateriaalilla ja internet-sivustoilla, mutta keruu ei ole ollut systemaattinen eikä se ole kohdistunut tasaisesti kaikkiin kolmeen ikäihmisten yliopistoon.

Omiin havaintoihini liittyvä aineisto perustuu työskentelyyni Tampereen ikäihmisten yliopistossa. Toimin vuosina 1999–2002 ikäihmisten yliopiston kurssisihteerinä ja koulutussuunnittelijana sekä vuosina 2000–2005 tuntiopettajana.³ Aineisto muistuttaa autoetnografista aineistoa. Autoetnografialla tarkoitetaan omaelämäkerrallista tutkimuksen tekemisen tapaa, jossa tutkijan omat kokemukset ovat tutkimuksen lähtökohtia ja sen keskeistä aineistoa (esim. Ellis & Bochner 2000, Uotinen 2008). Autoetnografinen aineisto perustuu kuitenkin systemaattiselle kokemusten aukikirjoittamiselle, jollaista en ole tehnyt. En siis voi kutsua kokemuksellista tietoa aineistoksi autoetnografisessa tai muussa systematisoidussa mielessä. Minulla on työtehtävieni kautta kuitenkin sellaista tietoa ikäihmisten yliopistosta ja siellä opiskelusta, joka on vaikuttanut keskeisesti sekä haastatteluaineiston tuottamiseen että haastattelu- ja dokumenttiaineiston analysointiin. Tästä syystä olen antanut havainnoilleni aineiston statuksen.

Käytän haastatteluaineistoa tutkimuksen pääaineistona. Valitsin aineiston tuottamisen tavaksi haastattelun, sillä halusin tarkastella toimijuutta nimenomaan opiskelevien naisten itsensä kertoman kautta. Olin kiinnostunut myös etnografian tekemisestä, koska sen avulla olisin voinut opiskelijoiden näkökulman ohella tarkastella myös instituution

2. <http://www.avoinyliopisto.fi/IkaantyyvienYliopistotoiminta/>

3. Toukokuussa 2002, juuri ennen tutkimushaastattelujen alkua, siirryin koulutussuunnittelijan työstä apurahatutkijaksi Tampereen yliopiston naistutkimuksen laitokselle enkä tämän jälkeen ole palannut koulutussuunnittelijan työhön. Tuntiopettajan työtä jatkoin vuoteen 2005 asti.

näkökulmaa sekä havainnointien pohjalta osoittaa konkreettisesti toimijuuden materiaalisen rakentumisen. Koska työskentelin samaan aikaan Tampereen ikäihmisten yliopistossa, etnografia asettui monessa mielessä mahdolliseksi toteuttaa.

Näissä puitteissa aineiston tuottamisen menetelmäksi valikoitui opiskelijoiden haastattelemineen, dokumenttiaineiston kerääminen, jonka myöhemmin rajasin taustoittamaan haastatteluaineistoa, sekä oman ikäihmisten yliopistoon liittyvän osaamiseni ja tietämiseni käyttäminen hyödyksi muulla tavalla kuin suoranaisina (auto)etnografisina havaintoina. Tämä tarkoittaa myös sitä, että haastattelujen kysymyksenasettelut eivät muotoutuneet perinteisessä mielessä vain kirjallisuuden ja aiempien tutkimusten pohjalta, vaan enemmän etnografiselle tutkimukselle tyypillisellä tavalla kentällä olemisen kautta (esim. Hakala & Hynninen 2007, Tolonen & Palmu 2007). Tosin sillä erotuksella, etten ollut osallistunut ja havainnoinnut kentällä tutkijana, vaan koulutussuunnittelijana ja opettajana.

Ikäihmisten yliopistossa työskentelyni vaikutti siihen, että valitsin tutkimukseni menetelmäksi haastattelun, joka menetelmänä esimerkiksi opiskelutarinoiden kirjoituspyyntöön (ks. Muhonen & Ojala 2004) verrattuna olettaa tutkijalta vahvempaa osallisuutta aineiston tuottamisessa. Työni kautta ikäihmisten yliopiston käytännöt, erilaiset tekemisen ja puhumisen tavat ja niiden perustelut sekä opiskelijoiden opiskelun lähtökohdat olivat minulle hyvin tuttuja, osin itsestäänselvyyksiä. Ikäihmisten yliopiston toiminta perustui ja ymmärrykseni mukaan perustuu edelleenkin positiiviselle diskurssille siitä, että myöhemmän iän opiskelu ja erityisesti yliopistollinen opiskelu on tärkeä ikääntyneiden yleissivistyksen, itsensäkehittämisen, sosiaalisten suhteiden sekä virkistymisen kannalta.

Diskurssin paikkansapitävyyttä ja tärkeyttä en kieltänyt, enkä kiellä edelleenkään, mutta aloin jo tuolloin miettiä millaisen perustelujen monimuotoisuuden vahva institutionaalinen diskurssi peittää kuuluvuudellaan ja näkyvyydellään alleen. Olin lisäksi lukenut ja itse ollut tekemässä useampia ikäihmisten yliopistoon liittyviä tutkimus- ja selvitysraportteja, joissa opiskelijoiden perusteluna opiskelulle

toistui tuo sama yleissivistystä, itsensä kehittämistä, yhdessäoloa ja virkistymistä painottava institutionaalinen diskurssi (mm. Laitinen 1998, Mäkäräinen 1995, Ojala 1999; 2000, Pitkänen 1994, Poikela 1993, Puoskari 2001). Oletettavaa siis oli, että myös tutkimukseeni vastattaisiin pääsääntöisesti tuon diskurssin sisällä varsinkin, kun ikäihmisten yliopiston piiriin kuuluvana jaoin tämän diskurssin (ks. esim. Smith 2003). Ajattelin, että haastattelu vuorovaikutuksellisenä menetelmänä tarjoaisi tarpeen tullen mahdollisuuden haastaa tätä institutionaalista diskurssia ja herättää keskustelua myös muunlaisista opiskelun perusteluista.

Methodinen kiinnekohta: feministinen haastattelu

Tutkimuksen tekemisen alkuvaiheessa olin erityisen inspiroitunut 1980-luvulla ja 1990-luvun alussa feministisestä haastattelusta käydyistä keskusteluista, joissa haastattelun lähtökohtana korostettiin tutkijan ja tutkittavan tasavertaista kohtaamista (Oakley 1981, Reinharz 1992, Riessman 1991, Ronkainen 1989; 1990, ks. myös Ikonen & Ojala 2005; 2007, Oinas 2001; 2004, Reinharz & Chase 2002). Keskustelun taustalla oli laajempi feministisen tutkimuksen kritiikki niin sanottua valtavirtatiedettä kohtaan, jonka piirissä naisten elämäalueina pidetty ei juuri ollut ollut tutkimuksellisen kiinnostuksen kohteena, tutkimukseen osallistuvia pidettiin ennemminkin tiedon objekteina kuin subjekteina ja tutkijan vaikutus tuotettuun tietoon oli jäänyt vähälle pohdinnalle (mm. Duelli Klein 1983, Keller Fox 1988, Matero 1996, Maynard 1994, Ramazanoglu & Holland 2002, Rantalaiho 1988, Saarinen 1986, Stanley & Wise 1983a ja b).

Feministisessä tutkimuksessa sen sijaan naiset otettiin tutkimuksen keskiöön tietävinä subjekteina. Menetelmävalintojen näkökulmasta tämä tarkoitti sellaisten menetelmien suosimista, joissa tutkimuksessa mukana olevat eivät jääneet vain passiivisiksi tutkijan esittämiin kysymyksiin vastaajiksi, vaan pääsivät itse ohjaamaan tilanteen kul-

kua, päättämään mikä on oleellista tietoa tutkittavasta aiheesta sekä puhumaan omin käsittein ajatuksistaan (Ikonen & Ojala 2005, 18, Maynard 1994, 12, Oakley 1981, Oinas 2004, 214, Reinhartz 1992, 19). Pyrkimyksenä oli niin sanottu luonnollinen vuorovaikutus ja käytännössä tämän tutkimuksellinen saavuttaminen tarkoitti avoimella otteella toteutettua haastattelua.⁴ Haastatteluvuorovaikutuksen kannalta tämä tarkoitti, että haastateltavat tuli kohdata kanssaihmisinä⁵, ja siten tutkijakaan ei voinut piiloutua neutraalin tutkijan roolin taakse, vaan hänen tuli luoda henkilökohtainen suhde haastateltaviinsa (Oakley 1981, 41).

Konkreettisesti hierarkian purkaminen tehtiin arkistamalla haastatteluvuorovaikutus kahden naisen väliseksi avoimeksi keskusteluksi. Arkistaminen tarkoitti, ettei haastatteluvuorovaikutus perustunut perinteiseen tutkijan etukäteen muotoileman kysymyksen esittämiseen ja tutkittavan vastaukseen, vaan haastattelu eteni keskusteluna tapahtumien ja kokemusten kautta (Ronkainen 1989, 72). Tutkija myös otti osaa keskusteluun jakamalla omia kokemuksiaan naisena elämisestä ja vastasi mikäli häneltä jotakin kysyttiin (Oakley 1981, Reinhartz 1992).

Arkistamiseen liittyi myös haastattelun ulkoisten puitteiden tuominen lähemmäksi naisten arkea. Tästä syystä nimenomaan kodista, ja erityisesti keittiöstä, tuli ideaalina pidetty haastattelupaikka (Oinas

4. Muita paljon käytettyjä aineistoja ja menetelmiä olivat päiväkirjat, elämäkerrat ja muistelu (esim. Haug 1987, Rantalaiho 1988, Reinhartz 1992, Saarinen 1986). Haastattelun keskeistä asemaa 1980-luvun feministisessä tutkimuksessa kuvaa kuitenkin se, että "(...) haastattelemisesta tuli joksikin aikaa miltei yhteiskuntatieteellisen naistutkimuksen symboli – naistutkimus on sitä missä naiset juttelevat keskenään keittiönpöydän ääressä kuin ystävättäret." (Oinas 2004, 209, ks. myös Oinas 1996). (Ks. haastattelusta naistutkimuksen symbolina myös Oakley 2000, 47, Ramazanoglu & Holland 2002, 154–157, Ronkainen 2004.)
5. Melkeinpä poikkeuksetta kyse oli kohtaamisesta kanssanaisisina. Feministisen tutkimuksen kohteeksi oli nostettu nimenomaan naisten elämänalueet sekä naisten omat jäsennykset elämästään ja kokemuksistaan. Näin ollen varsinkin 1980-luvun alussa feministinen tutkimus tarkoitti pitkälti juuri naisten tutkimista ja tutkiminen perustui ajatukseen jaetuista kokemuksista ja näiden kokemusten välittämisestä tutkimuksessa naisten välisessä vuorovaikutuksessa. Tällä logiikalla ajateltuna nainen oli "parempi" tuottamaan tietoa naisista kuin mies. (Harding 1986, Hartsock 1987, Hill Collins 1990, Smith 1987, Stanley & Wise 1983a ja b; 1990.)

2001; 2004, Ronkainen 1989; 1990). Hierarkian purkua tehtiin lisäksi ottamalla naiset konkreettisesti mukaan tutkimuksen tekemiseen, toisin sanoen tarjoamalla heille kanssatutkijuutta. Vähimmillään tämä saattoi tarkoittaa sitä, että haastateltavat nimesivät itselleen pseudonyymit, joilla tutkija heitä kirjoituksissaan kutsui, ja laajimmillaan tutkijan tekemien analyysien kommentointia ennen niiden julkaisua. (Reinharz & Chase 2002, 233, Ribbens 1989, 589, ks. myös Hakala 2007, Puuronen 2002; 2004, Ramazanoglu & Holland 2002.)

Feministisellä haastattelulla pyrittiin yhtä aikaa sekä eettisempään että monimuotoisempaan tiedon tuottamiseen. Tasavertaiseen haastattelukohtamiseen pyrkimisellä tavoiteltiin tutkimussuhteeseen liittyvien hierarkioiden purkamista sekä avoimella haastatteluotteella naisten arjen tavoittamista ja monimuotoisen aineiston tuottamista tästä arjesta (Oinas 2004, 214.) Siitä, kuinka pitkälle feministisen haastattelun ideaali hierarkioiden purkamisesta oli loppujen lopuksi saavutettavissa, käytiin vilkasta keskustelua. Toisaalta hierarkian nähtiin olevan purettavissa niin, ettei tutkimussuhde juuri eronnut tavallisista arjen luottamussuhteista. Luottamus oli saavutettavissa jopa siinä määrin, että haastateltuja naisia oli mahdollista valtauttaa: auttaa itseanalyysin kautta työstämään henkilöhistoria voimavaraksi, löytää tätä kautta oma naisen ääni ja käyttää sitä asemansa muuttamiseen (Duelli Klein 1983, Lather 1986; 1988, Mies 1983, Reinharz & Chase 2002).

Toisaalta tasavertaiseen suhteeseen pyrkimistä pidettiin tärkeänä metodologisena tavoitteena, mutta sen ei katsottu saavan olla onnistuneen feministisen haastattelun mittari. Näin siksi, ettei tasavertaisuus ollut automaattisesti saavutettavissa vain sillä perusteella, että sekä haastattelija että haastateltava olivat naisia. Huomattiin, että esimerkiksi hyvin eri-ikäisten naisten välille ei välttämättä syntynyt tasavertaista avointa tutkimussuhdetta, vaan ikä muotoili vuorovaikutusta (Ronkainen 1989; 1990) ja eri etnistä taustaa ja sosiaalista asemaa edustavien haastattelijan ja haastateltavan saattoi olla vaikea ”kuulla” toistensa sanomaa (Riessman 1991). Myös ajatus valtauttamisesta haastattelun osana asettui vastatuuleen tilanteissa, joissa tutkimuskohteena ollut

naisten kulttuuri ei ollut erityisen feministinen tai haastateltavat eivät nähneet tarpeellisena valtauttamistaan (Ribbens 1989, 589–590). Lisäksi valtauttamiseen alettiin suhtautua kriittisesti, sillä myös sen ymmärrettiin olevan vallankäyttöä ja siten hierarkiaa tuottavaa, koska se joka valtauttaa (tutkija), on jo valtautunut (Opie 1992, Ray 1999, 174).

Vaikka valtasuhteen purkamisen mahdollisuudesta väiteltiin, yhtä mieltä oltiin siitä, että feministisen haastattelun lähtökohtana tulee olla tutkijan pyrkimys kuuntelemiseen, ymmärtämiseen, solidaarisuuteen ja empatiaan (mm. Oakley 1981, Reinharz 1992, Ribbens 1989, Ronkainen 1989; 1990). Feminististä haastattelua voikin hyvällä syyllä kutsua syvähaastatteluksi, joka haastatteluotteena korostaa haastateltavasta lähtemistä, toisin sanoen tutkijan ensisijaista roolia kuuntelijana ja kysymysten rakentamista haastateltavan kertomasta. Haastattelussa sallitaan tutkijan intuitiiviset ja kokemusperäiset lähestymiset ja väliintulot. Tutkija valmistautuu haastatteluun miettimällä keskusteltavia aihepiirejä, mutta ei varsinaisia kysymyksiä, joita kaikille haastatelluille esittää tietyssä järjestyksessä. Tutkijan tehtävänä on herättää keskustelua häntä kiinnostavista aihepiireistä, siten, että hän on avoin haastattelun tuomille erilaisille näkökulmille ja merkityksenannoille. Tavallista on, että haastatteluja tehdään useampi kuin yksi yhtä haastateltavaa kohden. (Ks. syvähaastattelusta Alasuutari 2001, Grönfors 1982, Eskola & Suoranta 1998, Hirsjärvi & Hurme 1982; 2001, Johnson 2002, Kaufman 1994, Tuomi & Sarajärvi 2002.)

Feministisessä syvähaastattelussa minua viehätti kohtaamisen, kuuntelemisen, keskustelevuuden ja kerrotun jakamisen korostaminen. Myös tapa, jolla tutkimuksessa mukana olevista (naisista) oltiin kiinnostuneita kokonaisvaltaisesti ihmisinä ja heidän kertomaansa kunnioitettiin kiehtoi. Lisäksi ymmärrykseeni hyvästä tutkimuksen tekemisestä tuntui sopivan ajatus tutkijasta sellaisena toimijana, joka lähtee kentälle oman tutkimusaiheensa fokuksena, mutta pyrkii olemaan mahdollisimman avoin entuudestaan tuntemattomalle. Tällainen ote tulee lähelle Katariina Hakalan ja Pirkko Hynnisen (2007, 214) kuvaamaa etnografista otetta, jossa tutkija kentällä ollessaan voi

positioitua oppilaaksi ja suoraan pyytää tutkimuksessa mukana olevia opettamaan häntä ja kertomaan hänelle, jotta ymmärtäisi (ks. myös Ylijoki 1998, 19).

Paitsi että feministinen haastattelu tarjosi mielestäni eettisesti kestävästä lähtökohdan haastattelujen ja laajemmin myös tutkimuksen tekemiseen, katsoin tällaisen lähtökohdan soveltuvan myös konkreettisesti tutkimukseeni. Olin ensinnäkin lähtökohtaisesti kiinnostunut myöhemmän iän opiskelun monenlaisista perusteluista ja toiseksi, koska jaoin haastateltavieni kanssa tutkimukseni institutionaalisen kehityksen ja tiesin tuntevani haastateltavani jo etukäteen, katsoin meillä olevan jo valmiiksi sellaista yhteisyyttä ja tuttuutta, jolle keskustelevalle haastattelusuhteelle oli mahdollista rakentaa.

Kun kuitenkin otti huomioon aiemmin esiin tuomani ikäihmisten yliopiston institutionaalisen diskurssin vahvuuden, tarkoitti tämä sitä, että minun tuli olla herkkä tuon diskurssin mahdolliselle käytölle. Käytännössä joutuisin haastatteluissa tunnistamaan diskurssin ja haastattamaan sitä tarttumalla haastateltujen naisten sanomisiin. Joutuisin kutsumaan haastateltuja purkamaan omia ajatusrakennelmiaan ja suhtautumaan ikäihmisten yliopistoon kriittisesti. Ajatus haastamisesta asettui kuitenkin jossain määrin ristiriitaan feministisen haastattelun lähtökohtien kanssa. Haastamisen voi nimittäin määritellä tutkija-tutkittava -hierarkian uusintamisena, sillä haastamisessa tutkija asettuu ”paremmin tietäjän” paikalle (käsitteestä ks. Hakala 2007, Hakala & Hynninen 2007). Haastamisen hetkellä kyseenalaistan myös haastateltavani asiantuntija-aseman sekä paikan haastattelun keskiössä. Näin ollen tiukasti tulkittuna haastaminen rikkoo feministisen haastattelun lähtökohtaa naisten välisestä ymmärtämisestä, solidaarisuudesta ja empatiasta.

Vaikka haastaminen asettui kyseenalaiseen valoon feministisestä haastattelusta käytyjen keskustelujen näkökulmasta⁶, ajattelin, ettei se tee mahdottomaksi kunnioittaa haastateltavia ja pyrkiä tutkimuseetti-

6. Haastamisen voi niin halutessaan mieltää myös emansipaation välineenä. Haastattamalla voi herättää naisia huomaamaan institutionaalisen vallan alla olemisensa ja tiedostamaan siten toimintansa. Tästä näkökulmasta haastaminen näyttäytyy hyvinkin 1980-luvun feministisen haastattelun kriteerit täyttävältä.

sesti kestävään vuorovaikutukseen. Tämä siksi, ettei ajatuksenani ollut esimerkiksi tutkijan ja tutkittavan välisen valtasuhteen purkaminen. En ajatellut voivani purkaa sitä institutionaalista ja muista konteksteista rakentuvaa hierarkiaa, joka tutkimussuhteessa aina vallitsee.

Irtauduin 1980-luvun ja 1990-luvun alun haastattelukeskustelusta ja tukeuduin kulttuurisen käänteen jälkeiseen 1990-luvun lopun keskusteluun⁷. Tuossa keskustelussa korostettiin kaikkialle ulottuvia valtasuhteita ja niiden tyhjentävän purkamisen mahdollisuutta. Pikemminkin alettiin korostaa tutkimuksellisten valtasuhteiden analysointia ja näkyväksi tekemistä (mm. Ikonen & Ojala 2005; 2007, Maynard & Purvis 1994, Oinas 2004, 221–222, Reinhartz & Chase 2002, 228–229). Uudella tavalla otettiin keskusteluun myös valtasuhteen kaksisuuntaisuus: tutkijan ohella myös haastatelluilla on valtaa (Fine 1998, Keskinen 2001). Tutkimukseen osallistuvat määrittelevät keskeisesti sitä, millaiseksi haastatteluvuorovaikutus ja siten aineisto muodostuu. Haastateltavat voivat esimerkiksi siirtää tutkijan tarjoamat keskusteluaiheet sivuun ja puhua tutkimuksen fokuksen ulkopuolisista teemoista (Pietilä 2010, Tolonen & Palmu 2007) tai hyväksyä tai olla hyväksymättä sen vuorovaikutuksellisen muodon, jolla tutkija yrittää tiilannetta rakentaa (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, Löyttyniemi 2004). Tämä koskee myös ikääntyneitä haastateltavia (Russell 1999).

Valtaan liittyvät huomiot nostivat keskusteluun myös vierauden ja toiseuden kysymisen sekä vaatimuksen tutun vieraaksi tekemisestä (mm. Ahmed 2000a ja b, Coffey 2005, Lappalainen 2007b, Tiilikainen 2003, 102). Kyse on siitä, että tutkija asettuu aina tutun ja vieraan rajamaastoon. Omassa tutkimuksessani tämä tarkoittaa sitä, että toisaalta voin ajatella jakavani haastattelemini naisten kanssa jotakin samanlaista naisena elämisestä tietyissä yhteiskunnallisissa ja kulttuurisissa puitteissa sekä ikäihmisten yliopistosta sosiaalisena ja

7. Esittämäni vuosikymmenjaottelu on keinotekoinen ja voi helposti tulla tulkituksi sellaisena kehityskertomuksena, jossa aiempi on jälkimmäistä huonompi (ks. Hemmings 2005). Haluankin korostaa, ettei feministisestä haastattelusta käydyissä keskusteluissa ole tunnistettavissa yhtäkkistä muutosta, vaan keskustelun muutos on ollut vähittäinen ja limittäinen. Tunnistettava siirtymä keskustelujen näkökulmissa on kuitenkin tapahtunut ja tässä yhteydessä nimeän muutoksen vuosikymmeniä käyttäen (ks. myös Denzin 2001, Oinas 2004).

institutionaalisenä kontekstina. Toisaalta en kuitenkaan voi olettaa tämän tuttuuden tuottavan suoraan ymmärrystä kyseisten naisten elämistä, kokemuksista, merkityksenannoista ja tulkinnoista.

Tutun ja vieraan kehyksessä ajateltuna haastamisen haastatteluotteena voi tulkita jopa suotavana, kahdestakin syystä. Ensinnäkin haastamalla teen tutkimuksessa mukana oleville näkyväksi tapojani tulkita erilaisia ilmiöitä sekä osoittaa tuttuuden kontekstien vieraannuttamista. Toiseksi haastaminen ”antaa haastateltavalle mahdollisuuden muotoilla näkemyksiään selkeästi ja ottaa jo haastattelun aikana kantaa siihen, miten tutkija häntä tulkitsee” (Oinas 2004, 227). Haastamisen voi siis nähdä tapana toimia julkilausutusti tutun ja vieraan rajamaastoissa ja siten pyrkimyksenä tuottaa haastattelusta yhteistyön tilaa, jossa yhdessä tuotetaan tietoa ja neuvotellaan tuosta tiedosta.

Jälkmodernin teoretisoinnin, kielellisten ja materialististen käänneiden myötä myös haastattelu on alettu nähdä ensisijaisesti vuorovaihtuutuksena. Kyse ei kuitenkaan ole vain kysymisestä ja vastaamisesta, vaan monimutkaisemmasta kielelle perustuvasta toiminnasta, jossa jatkuvasti tulkitaan, konstruoidaan, representoidaan, valitaan näkökulmia ja kerrotaan tarinoita, siis tehdään ja muotoillaan asioita ja ilmiöitä olemassa oleviksi (Denzin 2001, Hollway & Jefferson 2000, Holstein & Gubrium 1995, Kvale 1996, Ruusuvuori & Tiitula 2005b, Sherman Heyl 2001). Samalla haastattelututkimuksen ajankohtaiseksi kysymykseksi on noussut kysymys tutkijan positioista yhtäaikaisena aineiston tuottajana ja sen analysoijana. Millaisia haasteita kaksoispositio asettaa erityisesti aineiston analysoinnille ja tulosten formuloinnille? (Ikonen & Ojala 2007.)

Haastatteluprosessin muotoileminen

Feministisen tutkimuksen haastattelumetodia koskeviin ja osin yhteiskuntatieteellisestä syvähaastattelusta käytyihin keskusteluihin tukeutuen päädyin tutkimuksessani tekemään syvähaastatteluja. Haastatteluissa

tavoitteenani oli ensinnäkin luoda mahdollisimman avoin, vastavuoroinen ja keskustelevali haastatteluilmapiiri olettamatta kuitenkaan, että tämä avoimuus tai vastavuoroisuus syntyisi automaattisesti sitä kautta, että olimme haastateltavani kanssa molemmat naisia ja että jaoimme ikäihmisten yliopiston kontekstina. Toiseksi tavoittelin kuuntelemista ja kuulemista lähteäkseni haastateltavieni jäsenystensä matkaan unohtamatta kuitenkaan tarpeen tullen haastaa näitä jäsenyksiä ja esittää omia tulkintojani.

Konkreettisen haastatteluprosessin rakensin syvähaastattelulle ominaisesti useamman haastattelun ympärille. Haastattelin jokaista tutkimukseeni osallistunutta naista kolme kertaa⁸. Haastatteluissa keskusteltiin etukäteen muotoilemiini keskusteluaiheiden pohjalta haastatellun elämänkulusta, ikäihmisten yliopistossa opiskelusta, elinikäisestä oppimisesta, ikääntymisestä sekä naiseudesta. (Ks. haastatteluprosessista liite 1, keskusteluaiheista liite 2). Varsinaisten haastattelujen lisäksi otin haastatteluprosessiin mukaan kaksi haastateltavien elämänkulkuun liittyvää kirjallista tehtävää, haastattelupäiväkirjan pitämisen, haastatteluista tekemiä yhteenvetojen kommentoinnin suullisesti sekä niin sanotun kontrollitapaamisen muutaman kuukauden kuluttua viimeisen haastattelun jälkeen. Kaikki nämä haastattelujen ulkopuoliset lisätehtävät olivat kuitenkin haastateltaville vapaaehtoisia.

Haastateltujen elämänkulkuun liittyvän kahden kirjallisen tehtävän (elämänviiva ja kokemusasteikko) teettäminen perustui lähinnä haastatteluprosessin läpiviennin helpottamiseen, vaikka niillä oli sisällöllinenkin merkityksensä.⁹ *Elämänviivatehtävän*¹⁰ haastatellut

8. Se, että haastatteluja tehtiin lopulta kolme kutakin haastateltavaa kohden, määrittyi varsin käytännöllisin perustein. Ensinnäkin keskusteluaiheita (ks. liite 2) oli sen verran runsaasti, että ne oli luontevaa jakaa käsiteltäviksi kolmella eri kerralla, jotta kaikista ehdittäisiin rauhassa keskustella. Toiseksi kolme haastattelua tuntui maksimimäärältä, johon kehtasin sen suuremmitta perusteluitta pyytää naisia sitoutumaan.
9. Haastatteluissa käsiteltiin varsin paljon haastateltujen elämänkulkua. Tämä johtui siitä, että olin tuolloin kiinnostunut tarkastelemaan myöhemmän iän opiskelua nimenomaan elämänkulkuun kiinnittyvänä. Myöhemmin tutkimuksen fokus on siirtynyt myöhemmän iän opiskelun tarkasteluun ”itsenäisenä” ilmiönä, jota elämänkulku kontekstoi.
10. Elämänviivatehtävä on useamman A4-kokoisen arkin muodostama neljäosainen aikajana, jolle haastateltava merkitsee eri elämäntapahtumia ja -jaksoja. Arkkit on

tekivät valmiiksi ennen ensimmäistä haastattelua. Ajattelin elämänviivan toimivan haastatelluille orientaationa tulevaan haastatteluun ja minulle konkreettisenä välineenä avata keskustelu. Lisäksi viivasta jäi analyysivaihetta varten muistiani tukeva elementti, jonka merkitys konkretisoitui erityisesti lukua 4 muotoillessani. *Kokemusasteikkotehtävä*¹¹ käsiteltiin toisessa haastattelussa ja sen tarkoituksena oli herättää haastateltava jo ennen haastattelua pohtimaan miten elämän erilaiset tapahtumat kytkeytyvät toisiinsa ja ovat yhteydessä aikaan. Haastattelussa kokemusasteikkoa ei käyty läpi yksityiskohtaisesti, vaan se toimi yleiskuvan antajana haastatellun elämän ylä- ja alamäistä, josta sitten lähdettiin jatkamaan keskustelua.

Pyysin haastateltaviani pitämään myös *päiväkirjaa*¹² haastattelu-prosessin ajalta. Ajatuksenani oli, että päiväkirjassa haastateltava voisi tarvittaessa jatkaa haastatteluissa käsittelemiemme asioiden pohtimista, nostaa esiin asioita, joita ei syystä tai toisesta ollut halunnut nostaa esiin kasvokkaisessa keskustelussa sekä kirjata ajatuksiaan ja tuntemuksiaan tutkimuksessa mukana olemisesta. Päiväkirjalla oli sekä aineiston tuottamiseen että eettisiin kysymyksiin liittyvät perusteet. Yhtäältä ajattelin päiväkirjatekstin tarjoavan mahdollisesti uusia vivahteita ja näkökulmia

jaettu neljään vaakuasuoraan viivaan, jotka kuvaavat haastateltavan elämäntapahtumia syntymästä haastatteluhetkeen. Ylimmälle aikajanalle merkitään merkittäviä tapahtumia harrastuksista, toiseksi ylimmälle viivalle työstä ja työelämästä, toiseksi alimmalle koulutuksesta ja alimmalle viivalle perheestä. Arkkien alalaidassa kulkee jana, jolle haastateltava merkitsee merkittävien tapahtumien vuosilukuja. Idean elämänviivastehtävän käyttämiseen sain Katri Komulaisen (1998a) tutkimuksesta. (Elämänviivasta tutkimuskäytössä ks. Takkinen 2002.)

11. Kokemusasteikkotehtävä rakentuu asteikosta ja aikajanasta, johon haastateltava suhteuttaa oman elämänsä merkittäviä tapahtumia. Origosta oikealle lähtee aikajana haastatellun syntymästä tähän päivään ja ylöspäin 20-polvinen asteikko, jossa alimpana on hyvin negatiivinen kokemus ja ylimpänä hyvin positiivinen kokemus. Haastateltava valitsee parhaimmaksi katsomansa määrän (noin 20–30 kpl) elämänsä tapahtumia, joiden katsoo olevan itselleen merkityksellisiä. Tapahtuma merkitään vuosiluvun ja positiivinen-negatiivinen asteikon leikkauskohtaan. Pisteet yhdistetään lopuksi viivalla toisiinsa. Näin muodostuu käyrä, josta voidaan lukea henkilön elämän ylä- ja alavireitä hänen itsensä konstruoiminaan. Idean kokemusasteikkotehtävään sain Irja Seetulan (1999) tutkimuksesta.
12. En antanut päiväkirjan pitämisen tarkkoja muodollisia tai sisällöllisiä ohjeita. Esitin vain toivomuksen, että haastateltava voisi päiväkirjassaan pohtia haastatteluissa käsiteltyjä aiheita sekä mukana oloaan haastatteluissa. Jokainen haastateltava sai siis itse päättää minkälaisen päiväkirjastaan teki ja miten sitä käytti.

suullisesti käytyihin keskusteluihin. Toisaalta toivoin voivani lukea päiväkirjasta ulos niitä prosesseja, joita haastatteluissa mukana oleminen oli mahdollisesti laittanut naisissa liikkeelle ja sitä kautta varautua esimerkiksi ohjaamaan heitä ammattiauttajan luokse.¹³

Pyysin haastateltaviani myös kommentoimaan jokaisesta heidän haastattelustaan ranskalaisin viivoin tekemääni *yhteenvedoa*. Lähetin yhteenvedon haastateltavalle aina ennen seuraavaa haastattelua, jossa yhteenvedo käytiin läpi. Yhteenvedon toivoin tavalla tai toisella viritävän haastateltua seuraavaan haastatteluun, koska siinä tuli konkreettisesti esille asiat, joista olimme edeltävässä haastattelussa puhuneet. Toivoin lisäksi yhteenvedon tuovan haastatelluille mieleen asioita, joita piti tarkentaa tai käsitellä laajemmin tai, joista emme vielä olleet puhuneet. Yhteenvedo oli lisäksi luonteva väline luomaan jatkuvuutta haastatteluprosessiin ja ylläpitämään keskusteluyhteyttämme tapaa-
mistemme välillä.

Yhteenvedojen kommentoinnin voi nähdä myös niin sanotun kanssatutkijuuden tarjoamisena (ks. kanssatutkijuudesta Laitinen 2004, Puuronen 2002; 2004). Tarjosin haastatelluille paikkaa kommentoida haastatteluista esiin nostamiani asioita ja suunnata sitä kautta haastattelua ja tulkintaani. Kyse ei kuitenkaan ollut naivista pyrkimyksestä purkaa valta-asetelmia ja siten tasavertaistaa tutkimussuhdetta, vaan yhteenvedo toimi menetelmällisenä välineenä keskustelun syventämiseen sekä haastattelusta eroavana tapana tuottaa jäsenyyksiä ikääntyneenä opiskelusta. Yhteenvedon avulla pystyin tuomaan myös omia, joskin hyvin laimeita, tulkintojani haastateltavien nähtäville. Kanssatutkijuus konkretisoitui yhteistyön tarjoamisena ja siihen pyytämisenä, jonka puitteissa naiset saivat mahdollisuuden muotoilla näkemyksiään selkeästi ja ottaa kantaa siihen, miten heitä tutkijana tulkitseen (Oinas 2004, 227, Puuronen 2002, 294).

Sisällytin haastatteluprosessiin vielä yhden tapaamisen noin neljä kuukautta viimeisen haastattelun jälkeen. Tämän tapaamisen tarkoitus

13. En lähtökohtaisesti pitänyt tutkimukseni aihetta niin sensitiivisenä, että olisin ajatellut sen käynnistävän sellaisia prosesseja, joiden vuoksi ammattiauttajalle ohjaamista olisi tarvittu. Halusin kuitenkin varautua tähänkin mahdollisuuteen etukäteen, sillä pidin sitä tutkimuseettiseltä kannalta keskeisenä asiana.

oli lähinnä tutkimuseettinen. Halusin ensinnäkin varmistua, ettei haastatteluista ollut jäänyt naisille sellaisia prosesseja, joihin minun pitäisi puuttua. Toiseksi tarkoitukseni oli konkreettisesti osoittaa naisille millaisin erilaisin tavoin he tulevat tutkimustekstissäni näky-mään. Tähän liittyen pyysin heitä lukemaan etukäteen lähettämäni muutaman sivun mittaisen alustavan analyysin. Halusin varmistaa, että naiset olisivat tietoisia erilaisista tavoistani käyttää keskustelujamme ja miten tuo käyttäminen mahdollisesti eroaisi esimerkiksi siitä miten haastatteluja käytetään aikakausi- tai sanomalehdissä. Samalla annoin mahdollisuuden myös kansatutkijuuden jatkumiselle. Nyt kuitenkin kansatutkijuus konkretisoitui selvemmin analyytisellä tasolla, ja toisin kuin esimerkiksi Katariina Hakalan (2007), Merja Laitisen (2004) tai Anne Puurosen (2002; 2004) tutkimuksissa, joissa tutkimussuhdetta pidettiin yllä kaikissa tutkimuksen vaiheissa, haastateltavani eivät osoittaneet kiinnostustaan haastatteluhyteenvetojen kommentointia laajempaan yhteistyöhön.

Se, miksi liitin haastatteluihin näin paljon “ylimääräistä” perustui haastatteluprosessin läpiviennin helpottamisen ja tutkimuseettisten perusteiden ohella haastamisen ajatukseen. Tarkoitukseni oli keskustelun kautta haastaa naisia pohtimaan ja erittelemään myöhemmän iän opiskeluaan. Useampien haastattelujen, niihin liitettyjen kirjallisten tehtävien sekä haastatteluhyteenvetojen kommentoinnin katsoin olevan lempein tie haastamiseen ja antavan naisille mahdollisimman paljon aikaa pohtia ja itse kertoa opiskelustaan ja sen paikasta heidän elämässään. Moninaisia pohdinnan foorumeja käyttäen toivoin saavani aineistoon esille sekä haastattelemini naisten jokapäiväistä elämää ja heidän ajattelunsa moninaisuutta, jännitteitä ja ristiriitoja (Song 1998, 115) että tuottavani spontaanin keskustelun ohelle myös refleksiivisempää keskustelua (ks. myös Aaltonen 2006).

Haastatteluihin valmistautuminen

Miten kysyä ja haastaa?

Haastattelun rakenteellisten seikkojen (useampi haastattelu yhtä haastateltua kohden sekä erilaisten kirjallisten areenojen tarjoamista suullisten keskustelujen ohelle) lisäksi pohdinnan alle asettui se, mitä lähtökohdani kutsua pohtimaan tarkoittaa konkreettisen haastattelutilanteen näkökulmasta. Miten tunnistaisin tarttumisen paikkoja, miten tuon tarttumisen tekisin ja miten niistä kysyisin? Haastattelukirjallisuudessa suositellaan usein esihaastattelujen tekemistä, jotta tutkija saisi tuntumaa paitsi haastattelemiseen ja haastattelurungon toimivuuteen myös haastateltavaan kohdejoukkoon ja omiin ennako-oletuksiinsa tutkittavasta ilmiöstä (mm. Eskola & Suoranta 1998, 89, Hirsjärvi & Hurme 2001, 72–73). En kuitenkaan pitänyt esihaastatteluja tarpeellisina, sillä minulla oli jo kahden opinnäytteen (Ojala 1999; 2000) tekemisen puitteista kokemusta avoimesta haastattelemisesta ja päivätyöni perusteella pidin tuntemustani ikäihmisten yliopistossa opiskelevista varsin laajana. Lisäksi ajattelin, että koska haastatteluprosessi sisälsi kolme haastattelua kutakin haastateltavaa kohden ja eri haastateltavien haastattelut limittyisivät aikataulullisesti, voisin haastatteluprosessin kuluessa suunnata tapaani toimia tekemiäni huomioiden pohjalta.

Tehtäväkseni jäi ennen haastatteluja mahdollisimman tarkkaan pohtia mitä itse tähän institutionaaliseen diskurssiin liitän ja millä perusteella sekä miten ymmärrän haastattelujen keskusteluteemoihin – ikäihmisten yliopistoon, elinikäiseen oppimiseen, ikäänymiseen ja naiseuteen – liittyvät asiat. Koska haastateltavani eivät puhu samassa käsitteellisessä kehyksessä kuin minä eivätkä he näin ollen pysty puhumaan diskursseista niiden tasolla, näin ongelmallisena sen, että tekemäni haastaminen voisi tulla tulkituksi henkilöön kohdistuvana. Tämä tarkoittaa, että haastateltavani voisivat tulkita kysymiseni siten, ettei heidän perustelunsa olekaan riittävä tai he eivät ole kompetentteja perustelemaan opiskeluaan siten kuin ovat tottuneet. Pahimmassa tapauksessa haastaminen saattaisi tulkkiutua kuulusteluna (ks. Pakkanen 2006).

Mietin pitkään miten voisin konkreettisemmin herättää keskustelua jaetusta puhe- ja jäsenystavasta. Päädyin ottamaan viimeiseen haastatteluun mukaan Tampereen ikäihmisten yliopiston ohjelmalehtisen, jossa tuota institutionaalista diskurssia käyttäen kerrotaan ikäihmisten yliopiston tavoitteista. Ohjelmalehtisen kautta pääsinkin kysymään miten haastatellut näkevät tällaisen perustelemisen tavan tai mitä jää ulkopuolelle. Samalla väistin myös mahdollisuuden ”mennä henkilöön”, kun mahdollisen kritiikin kohteeksi asettuu teksti ja ikäihmisten yliopisto instituutiona, eivät haastatellut henkilöinä. Samalla periaatteella otin toiseen haastatteluun mukaan Kari Suomalaisen pilapiirroksia vanhoista naisista, joiden avulla pyrin etäännyttämään keskustelua naisista itsestään ja herättämään keskustelua siitä miten vanhoihin naisiin ylipäänsä kulttuurissa suhtaudutaan ja mitä piirteitä heihin liitetään (ks. Nikander 1993).

Pohdin paljon sitä, millaisin kysymyksin ylipäänsä veisin haastatteluja eteenpäin. Haastattelua käsittelevissä oppaissa on varsin yleistä esitellä erilaisia kysymisen tapoja, kysymysmuotoja ja -tyyppejä (mm. Hirsjärvi & Hurme 2001, 105–112, Kvale 1996, 131–135, Rubin & Rubin 1995, 145–158). Vaikka kyseessä olisi kuinka avoin, haastattelutavan kerronnasta lähtevä ja haastattelijan aktiiviselle kuuntelemiselle perustuva haastattelu tahansa, haastattelijalla ylläpitää tiedonintressitään johtuen haastatteluvuorovaikutuksen struktuuria (Ruusuvuori & Tiitula 2005a, 23).

Yksittäisiä kysymystyyppejä (mm. johdattelevat, tulkitsevat, suoraan suunnatut ja yksityiskohtaiset kysymykset) merkittävämpänä pidän kuitenkin Steinar Kvalen (1996, 133–135) esittämää huomiota hiljaisuudesta kysymisen tapana. Tulkitsemme hiljaisuuden tarkoittavan sekä hiljaisuuden sietämistä että aktiivista kuuntelua. Arkikeskusteluille on varsin tavallista, että siedämme huonosti hiljaisuutta. Tulkitsemme hiljaisuuden helposti tarkoittavan, ettei toisella ole enää mitään sanottavaa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 121–122.) Haastattelun kontekstissa hiljaisuus tarkoittaa usein myös miettimistä ja oman sanottavan muotoilua ja siten hiljaisuuden sietäminen on tärkeää. Näin ollen hiljaisuuden sietäminen on keskeinen osa aktiivista kuuntelua: keskittymistä

haastateltavan sanomaan. Aktiivinen kuuntelu ei kuitenkaan tarkoita haastattelijan reagoimattomuutta tai neutraalina olemista, vaan siihen sisältyy niin sanattomia kuin sanallisia minimipalautteita (mm. ruumiin asennot, hymyilyt, ynähdykset, naurahdukset). Minimipalautteiden tarkoituksena on osoittaa tutkijan kiinnostusta, kannustaa haastateltavaa jatkamaan ja ottaa puheenvuoro itselle, ja siten niillä on vahva haastatteluvuorovaikutusta ohjaava merkitys. (Ks. minimipalautteista Ruusuvuori & Tiitula 2005a, 26.)

Erilaisista kysymisen ja vuorovaikutuksen ohjaamisen tavoista on hyvä olla perillä, mutta, kuten tulini huomaamaan, loppujen lopuksi tutkimushaastattelu rakennetaan samoilla keinoilla ja samoihin vuorovaikutusta koskeviin oletuksiin nojaten kuin muutkin keskustelut (mm. Ruusuvuori & Tiitula 2005a). Kyse on siitä selkärangassa olevasta tietämisestä miten erilaisissa keskustelutilanteissa toimitaan. Lisäksi haastattelu on kulttuurisena mallina nykyisin kaikille tuttu.

Pirkko:¹⁴ (...) mun mielestä oli kauheen mukavaa sillai, ettei tullu sel-
lasta, että sä kysyt ja sitte mä vastaan. Semmosta lehtihaastattelumei-
ninkä

Hanna: Aivan

P: Revolverihaastattelua

H: joo (nauraa)

P: lyhyt naseva kysymys ja samanlainen vastaus.

H: (nauraen) Nii joo

(Nauretaan)

14. Kaikki aineistokatkelmissä esiintyvät nimet ovat omaa nimeäni lukuun ottamatta pseudonyymeja (ks. pseudonyymien valinnasta luvussa 3.6). Aineistokatkelmien merkinnöissä kolme pistettä sulkujen sisällä (...) viittaa poistoihin. Välimerkit (pilkku ja piste) merkitsevät sekä puheen taukoja että tekevät puheesta luettavamman, siis kirjallisen kielen näköisen. Selvät tunteenilmaisut on merkitty sulkuihin, esimerkiksi (nauraa) tai (painokkaasti). Luettavuuden lisäämiseksi olen poistanut joitain täytesanoja (mm. niinku, sillee sekä erilaiset änkytykset), mutta vain silloin, kun niillä ei ole merkitystä vuorovaikutuksellisessa mielessä (esim. kannustan jatkamaan, osoitan ymmärrystä, merkitsee miettimistä, ilmaisun hakemista) tai silloin, kun niillä ei ole merkitystä sisällön tuotannossa. Puheessa on toisinaan enemmän epäröintiä ja hakemista kuin litteraatiosta saattaa lukea.

Puhutaan haastattelu yhteiskunnasta, jossa ihmiset kohtaavat haastatteluja kaikkialla: lääkärissä, puhelimesta, televisiossa, lehtien palstoilla (Silverman 1997, ks. myös Denzin 2001; 2002, Gubrium & Holstein 2002, Johnson 2002). Näin ollen he tietävät ensinnäkin sen, että ”minä” on perusteltu puheenaihe ja toiseksi tunnistavat erilaiset haastattelun keskustelukonventiot ja niihin liittyvät avautumisen asteet, kuten haastateltavani Pirkko edellä olleessa haastatteluotteessa osoittaa viitatessaan keskustelemaan ja strukturoitua haastatteluun sekä niissä esittäytymisen tapoihin. Samalla haastattelu yhteiskunta tuottaa ihmisille taitoja reflektoida tekemisiään sekä tarjoaa legitimiinä pidettyjä välineitä kertoa ajatuksistaan. (Ikonen & Ojala 2005, 26.)

Mistä ja miten haastateltavat?

Haastateltavien valinnassa alkuperäinen toiveeni oli, että Tampereen ikäihmisten yliopiston lisäksi haastattelisin myös Helsingin ja Jyväskylän ikäihmisten yliopistossa opiskelevia naisia. Näin olisin ensinnäkin saanut laajemman näkökulman nimenomaan fyysisesti yliopistoinstituutioon kiinnittyvästä ikäihmisten yliopistossa opiskelusta. Toiseksi useampaan paikkakuntaan kiinnittyvä aineisto olisi auttanut jossain määrin myös tutkittavien tunnistamiseen liittyvissä kysymyksissä (ks. Gordon 2006b). Koska tarkoituksena oli haastatella kutakin haastateltavaa kolme kertaa ja koska olin päivätyössä tutkimusrahoituksen puuttumisen vuoksi, Helsinkiin ja Jyväskylään matkaaminen osoitautui niin ajallisesti kuin rahallisesti mahdottomaksi.

Lähdin kysymään haastateltavia Tampereen ikäihmisten yliopiston pienryhmissä opiskelevien naisten joukosta. Pienryhmät valitsin siksi, että ajattelin siellä opiskelevien omaavan laajemman kokemuksen ikäihmisten yliopiston toiminnasta kuin niiden, jotka osallistuvat ai-noastaan luento-opetukseen. Ikäihmisten yliopistossa työskennellessäni olin nimittäin laittanut merkille, että opiskelu aloitettiin useimmiten luennoille osallistumisella ja vähitellen, joskus jopa useamman vuoden opiskelun jälkeen, siirryttiin opiskelemaan seminaariryhmiin. Näin ol-

len seminaareissa opiskelevilla oli eri toimintamuotoihin osallistumisen kokemusten lisäksi takanaan keskimäärin pidempi ikäihmisten yliopistos-
sa opiskeluaika kuin luennoilla kävijöillä, vaikka seminaariryhmistä toki löytyi myös niitä, jotka olivat tulleet opiskelemaan suoraan niihin.

Koska ikäihmisten yliopiston koulutussuunnittelijana minulla oli valmiit yhteydet käynnissä olleiden pienryhmien opettajiin, päätin pyytää heiltä yhden seminaarikokoontumisen alusta muutamaa minuuttia aikaa tutkimukseni esittelyyn ja yhteystietojeni jättämiseen. Koulutussuunnittelijana minulla oli toki pääsy myös ikäihmisten yliopiston opiskelijarekisteriin, mutta yhteydenotto seminaariryhmissä opiskeleviin naisiin esimerkiksi kirjeitse tai puhelimitse ei ollut mahdollista, sillä ikäihmisten yliopistolla ei ollut lupaa luovuttaa opiskelijoiden yhteystietoja. Ajattelin pienryhmässä esittäytymisen olevan ylipäänsä epäsuorempi tapa haastateltavien pyytämiseen kuin kirjeen lähettäminen tai puhelinsoitto.

Helmi-maaliskuun vaihteessa 2002 kolmeen Tampereen ikäihmisten yliopiston pienryhmään tekemäni vierailun seurauksena viisi naista ilmoitti puhelimitse kiinnostuksestaan. Yhdeltä naiselta kysyin kiinnostusta itse hänen ottaessaan yhteyttä muussa asiassa. Keskustelimme näiden yhteydenottojen aikana lähinnä siitä, millaisia haastattelut tulisivat olemaan: keskustelisimme mahdollisimman vapaamuotoisesti etukäteen naisille toimittamistani aiheista, haastatteluja tulisi olemaan kullekin kolme ja ne toteutettaisiin loppukevään ja kesän 2002 aikana. Kerroin myös, että nauhoittaisin haastattelut.¹⁵ Näissä ensikeskusteluissa kaikki naiset suostuivat useisiin haastattelukertoihin. En kuitenkaan halunnut sopia haastatteluaikaa vielä ensimmäisen yhteydenoton aikana, sillä katsoin tärkeäksi antaa naisille vielä tilaisuuden miettiä puhelun aikana saatujen tietojen pohjalta halukkuuttaan osallistua tutkimukseen. Sovimme, että ottaisin yhteyttä muutaman viikon kuluttua sopiaksemme ensimmäisen haastattelun ajankohdan.

15. Otin itsestään selvänä, kuten nykyisin on pitkälti tapana, että nauhoitan haastattelut. Tuolloin kyse oli vielä konkreettisesti nauhoittamisesta, sillä digitaaliset tallentimet tekivät vasta tuloaan. Nauhoittamisen itsestään selvyys on ymmärrettävää nimenomaan analysoinnin kannalta. Nauhuri tallentaa keskustelun, jotta siihen voidaan palata myöhemmin. Tallentaminen on kuitenkin yhtä tärkeä myös haastattelutilanteen kannalta. Tutkija voi tällöin keskittyä siihen mitä on tekemässä eli haastatteluun. (ks. Alastalo 2005, 76.)

Olin saanut kuusi haastateltavaa. Haastateltujen lukumäärä hie-
man arvelutti siitäkin huolimatta, että tiesin, ettei haastateltuja voisi
suunnittelemani haastatteluprosessin intensiivisyydellä ja ei-kerta-
luontoisuudella sekä yhteen ikäihmisten yliopistoon ja sen pienryhmissä
opiskeleviin naisiin keskittymisen vuoksi olla kymmeniä, pikemminkin
kymmenen. Haastateltujen lukumäärään liittyvän huoleni taustalla
näen näin jälkikäteen olleen kysymyksen aineiston kylläntymisestä.
Aineiston kylläntymisellä tarkoitetaan sitä, että haastateltuja tehdään
niin monelle haastateltavalle, kunnes tutkimuksen kannalta mitään
niin sanotusti uutta näkökulmaa tai asiaa ei enää tule esille (ks. esim.
Alasuutari 1999, 106-110, Eskola & Suoranta 1998, 62-64, Tuomi
& Sarajärvi 2002, 89-92). Vaikka oma lähtökohtani tutkimuksen
tekemiselle ei ollut tässä Pertti Alasuutarin (1999; 2001, 137) sanoin
faktanäkökulmaisessa ajattelutavassa, jonka mukaan kieli on kanava,
jolla tietoa todellisuudesta välitetään, koin aineiston riittävyden poh-
timista vaativaksi asiaksi.

Sittemmin olen tullut siihen tulokseen, että koska todellisuutta
tuotetaan puhumisen hetkellä, erilaisia tarinoita ja näkökulmia voi-
daan esittää niin paljon kuin halutaan (Gubrium & Holstein 1995).
Todellisuuden konstruointi on aina vuorovaikutuksellinen tapahtuma,
jos ei elävän ihmisen niin vähintäänkin kuvitellun yleisön kanssa, ja
se tehdään kulttuurisesti jaettujen puhumisen tapojen avulla (Joki-
nen, Juhila & Suoninen 1993a, Taylor 2001). Ymmärränkin puheen
erilaisina selontekoina asioista, ilmiöistä, tilanteista ja kokemuksista,
joita tehdään hyvin monenlaisiin ja toisilleen ristiriitaisiin kulttuurisiin
merkityssystemeihin tukeutuen (Suoninen 1993, 146). Selonteoissa
on kuitenkin keskeistä se, että ne muodostetaan ja annetaan jostakin
todellisuudesta käsin. Kuten Suvi Ronkainen (1999, 113) asiasta oival-
lisesti toteaa, ”[s]elonteoissa todellisuuteen asettuneet toimijat asettavat
sen ilmiön, josta he puhuvat. Ja juuri siksi, että vastaajat ovat asettuneet
maailmaan, sisältävät selonteot myös elementtejä siitä maailmasta, josta
ne kertovat.” (Ks. myös Ronkainen 2004, 63.) Näin ollen ajattelen,
että selonteot ilmentävät sekä maailman konstruoinnin tapoja että
paikkaa, josta käsin konstruointi tehdään (ks. Taylor 2001).

Haastattelupuhe kertoo niistä erilaisista sosiaalisista ja materiaalisista yhteisöistä, joista kunkin tietäminen rakentuu ja, jonka mahdollistamista positioista kukin on legitiimi puhumaan (Ikonen & Ojala 2005; 2007). Tästä seuraa, että pienestäkin määrästä haastatteluja voi lukea kulttuurisia merkityksellistämisen tapoja ja nähdä miten erilaisin tavoin näihin merkityksellistämisen tapoihin kiinnittyvät käsitykset esimerkiksi ikääntymisestä aktualisoituvat ikääntyneiden naisten puheessa myöhemmän iän opiskelusta. Tätä kautta mahdollistuu myös sen analysoiminen, millaista toimijuutta näissä jäsennyksissä rakentuu ja millaisia resursseja toimijuuden toteuttaminen edellyttää. Katson siis aineistoni tavoittavan tutkimuskohteeni ja kykenen sen avulla vastaamaan asettamiini tutkimuskysymyksiin.

3.3 Haastatteleminen

Huhtikuun alussa 2002 soitin haastatteluun lupautuneille naisille ja sovimme ensimmäisen haastattelun ajankohdan toukokuulle. Naiset saivat itse päättää missä haastattelut tehtäisiin. Ehdoksi annoin, että paikan tuli haastattelun tallentamisen kannalta olla rauhallinen. Toivotin naiset tervetulleiksi yliopistolle työhuoneeseeni tai ikäihmisten yliopiston seminaarihuoneeseen. Neljä haastateltavaa kutsui minut kotiinsa, kahta haastattelin työhuoneellani. Lupasin lähettää hyvissä ajoin ennen ensimmäistä haastattelua tarkemmat aihealueet, josta haastattelujen kuluessa tulisimme keskustelemaan.¹⁶ Sovimme myös,

16. Huhtikuun lopulla 2002 lähetin jokaiselle haastateltavalle kirjeen, jossa kerroin oleelliset tiedot haastattelujen toteuttamisesta sekä haastatteluissa keskusteltavat aihealueet. Kirjeeseen kirjasin myös omalta osaltani tutkimussuhteen keskeiset säännöt, kuten anonymiteetin säilyttämisen, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden ja haastattelujen nauhoittamiseen liittyvät seikat. Samaisessa kirjeessä lähetin myös elämäntilanteen täyttöohjeineen, jonka haastateltavan tuli, näin halutessaan, täyttää ennen ensimmäistä haastattelua. Mainitsin myös, että kävisimme kaikki kirjeessä olevat asiat läpi ensimmäisessä tapaamisessamme, jotta mikään ei jäisi epäselväksi.

että haastateltava saisi ottaa yhteyttä, jos jokin haastatteluihin liittyen alkaisi mietittyä.

Ensimmäiset haastattelut ajoittuivat toukokuulle 2002. Tapaamisen alkajaisiksi esittelin lyhyesti tutkimukseni aiheen, kävimme vaihe vaiheelta läpi tulevaa haastatteluprosessia sekä keskustelimme päiväkirjan pitämisestä. Korostin, että kaikki kirjalliset tehtävät (elämänviiva, kokemusasteikko, päiväkirja) olivat vapaaehtoisia ja niitä tultaisiin käyttämään haastattelun tukena ja muistilistana, ei varsinaisena tutkimusaineistona. Pyysin haastateltavaa myös miettimään seuraavaan tapaamiseemme mennessä itselleen peitenimen, jolla hän haluaisi tulla tutkimuksessani kutsutuksi.

Keskustelimme laajemminkin haastateltavan oikeuksista ja tutkijan etiikastani, minkä päätteeksi allekirjoitimme haastattelusopimuksen¹⁷ (ks. sopimuksesta Gordon 2006b, 243). Molemmille jäi oma kappale allekirjoitetusta sopimuksesta. Vaikka lähdin siitä oletuksesta, että haastateltavan päättäessä osallistua tutkimukseen hän ensinnäkin tekee sen omasta tahdostaan ja toiseksi tekee päätöksiä siitä kuinka paljon hän on omasta elämästään ja ajatuksistaan valmis kertomaan (ks. Puuronen 2004, 291), katsoin silti tärkeäksi käyttää haastattelusopimusta. Haastattelusopimus oli konkreettinen tapa sekä luvata että alleviivata haastatelluille naisille, että todella käyttäisin keskustelujamme nimenomaan tutkimustarkoituksiin. Avoimuuteen ja vastavuoroisuuteen pyrkiminen haastatteluissa ei siis poista sitä, että kytken ja yleistän naisten sanomaa laajempiin yhteyksiin ja siten käsittelen heidän kertomaansa.

Ensimmäisissä haastatteluissa keskusteltiin haastatellun elämäkulusta sekä ikäihmisten yliopistossa opiskelusta. Haastatteluvuorovaihtuksen näkökulmasta ensimmäisille haastatteluille tyypillisiä olivat varsin suuret haastatteludynamiikan vaihdokset. Toisaalta haastateltavat

17. Haastattelusopimukseen olin kirjannut sen, että haastatteluihin osallistuminen on vapaaehtoista ja haastatteluja käytettäisiin vain tutkimustarkoituksiin. Haastateltavan oikeaa nimeä ei käytetä tutkimuksesta julkaistavissa kirjoituksissa eikä tutkijan mahdollisesti pitämässä esitelmässä tai luennoissa. Myöskään haastatteluissa tallennettuja nauhoja ei esitetä julkisesti eikä nauhoja tai niiden litteraatioita luovuteta toisten tutkijoiden käyttöön mikäli tunnistetietoja tutkittavien henkilötiedoista ja taustasta ei ole poistettu.

saattoivat puhua pitkiäkin aikoja yksin kannustaessani heitä jatkamaan lähinnä minimipalauttein ja tarkentavilla kysymyksillä. Tämä vuorovaikutuksen tapa konkretisoitui erityisesti elämänkulusta kertomisen kohdalla, mikä oli odotettua ja luontevaakin. Toisaalta, vaikka naisia ei erityisemmin tarvinnutkaan houkutelua puhumaan, ensimmäisessä haastattelussa edettiin paljon myös kysymys-vastaus -periaatteella.

Ensimmäiset haastattelut muistuttivatkin pitkälti kartoitusta: millainen elämä haastateltavilla oli takanaan, miten he olivat ikäihmisten yliopistoon päätyneet, mitä siitä ajattelivat, miksi siellä opiskelivat. Toisinaan vastauksiin jäi sellaisia säröjä, joihin pystyin tarttumaan ja jatkamaan kysymistä tavalla (esim. ”sä tossa äsken sanoit, et ..., miten sä näät ...”), joka kutsui enemmän keskustelemaan. Pääsääntöisesti naiset myös vastasivat näihin kutsuihin ja tätä kautta irrottauduimme kysymys-vastaus -rakenteesta. Teemojen ja näkökulmien tuottaminen keskusteluun tapahtui kuitenkin pääasiassa minun toimestani.

Erot haastatteludynamiikassa eivät niinkään paikantuneet haastateltujen välille, vaan pikemminkin kunkin haastattelun sisälle, mikä kertoo mielestäni ensimmäisessä haastattelussa käynnissä olleesta tunnistelusta ja yhteisen sävelen etsimisestä (ks. Laitinen 2004, 69–70). Vaikka ennakolta toistemme tunteminen oli tuottamassa haastattelu-suhteeseen luontevuutta, avoimuutta ja luottamusta, ei tuttuus välttämättä takaa yksittäisten haastattelutilanteiden ja vuorovaikutuksen rakentumisen kannalta mitään. Se vuorovaikutus, jossa varsinainen tutkimuksen aineisto tuotetaan, rakennetaan tilanteisesti (ks. Ikonen & Ojala 2005).

Haastatteludynamiikan vaihtelua voi tulkita myös haastattelutilanteeseen puhumaan asettumisen kautta. Haastattelussa vallitsevat tietyt säännöt ja roolit: haastattelija kysyy, haastateltava vastaa, keskustelu tallennetaan (ks. Ruusuvuori & Tiitula 2005a). Haastattelutilanteen onkin nähty tuottavan puhetta, jolla on tavallista suurempi painoarvo. Haastattelun positio on asiantuntijapositio ja siten omien sanojen takana on seistävä. (Mietola 2007, 160.) Ehkä ensimmäisissä haastatteluissa oma asiantuntijapositio tiedostettiin vahvemmin ja siihen asetettiin eksplisiittisemmin kuin kahdessa jälkimmäisessä haastattelussa ja tämä

oli osaltaan tuottamassa ensimmäisiin haastatteluihin kysymys-vastaus-rakennetta.

Ensimmäisen ja toisen haastattelun väliin jäi aikaa noin kuukausi, jonka aikana molempien tehtävänä oli kirjata päiväkirjaan ajatuksiaan sekä keskustelluista aiheista esiin nousseita kommentteja. Kuuntelin haastattelut nauhalta ja keräsin keskustelujen pääkohdat ranskalaisin viivoin paperille. En vielä tässä vaiheessa aloittanut litterointia, koska keskeistä oli saada esiin keskustelujen pääasialliset sisällöt. Hyvissä ajoin ennen seuraavaa tapaamista lähetin yhteenvedon haastateltaville ja pyysin heitä miettimään keskustelemaamme ja tekemään mahdollisia korjauksia, lisäyksiä ja kommentteja. Vaikka haastattelujen rakenne oli kaikille haastateltaville pääpiirteissään sama, tein tässä vaiheessa jokaiselle haastateltavalle erikseen toista haastattelua varten haastattelurungon, johon kirjasin tarkentavia ja syventäviä aihealueita, mutta myös suoria kysymyksiä ensimmäisessä haastattelussa esiin tulleista asioista.

Toiset haastattelut ajoittuivat kesäkuulle 2002, joiden alkajaisiksi kävimme läpi ensimmäisestä haastattelusta koostamani yhteenvedon sekä keskustelimme päiväkirjoissa pohtimistamme asioista. Vain yksi haastateltu oli päättänyt olla pitämättä päiväkirjaa. Palasimme lyhyesti haastatellun elämänsä elämään ja ikäihmisten yliopistossa opiskeluun sekä aloittelimme uutta keskustelua elinikäisestä oppimisesta, ikääntymisestä ja naiseudesta. Toisessa haastattelussa alkoi näkyä useampaan kertaan haastattelemisen, yhteenvedon kommentoinnin ja päiväkirjan pitämisen edut. Erityisesti ikäihmisten yliopiston käsittelyn yhteydessä, josta siis oli keskusteltu jo edeltävässä haastattelussa, naisten puhe oli refleksiivistä. Omiin sanomisiin ja perusteluihin palattiin, tuotiin uusia näkökulmia ja vivahteita, jopa kumottiin aiempia.

Myös erot haastatteludynamiikassa tasaantuivat toisten haastattelukertojen myötä. Haastatteluissa edettiin selvästi ensimmäistä haastattelua keskustelullisemmin, haastatellut alkoivat tuottaa itse uusia näkökulmia ja teemoja keskusteluun ja enää vain harvoin jouduin tukeutumaan etukäteen muotoilemiini tukikysymyksiin. Muutos keskustelemaan suuntaan näkyy myös nauhoitettujen haastattelujen

ajallisissa pituuksissa. Kun ensimmäiset haastattelut kestivät reilusta tunnista puoleentoista, toiset ja kolmannet haastattelut olivat pituudeltaan puolestatoista kahteen tuntiin, yksi haastattelu 2,5 tuntia.¹⁸ Samalla kuitenkin toimintatavallisia eroja alkoi muotoutua haastattelujen välille. Erot liittyivät lähinnä keskustelun avoimuuden asteeseen. Ikäihmisten yliopistoon ja elinikäiseen oppimiseen liittyvistä asioista puhuttiin kutakuinkin samalla avoimuudella, mutta erityisesti ikään-tyimisestä ja naiseudesta, siis henkilökohtaisemmista ja enemmän yksityisen alueelle menevistä aiheista, puhuminen tuotti neuvottelua kunkin avoimuuden rajoista. Toinen haastattelukerta määritteli-kin pitkälti ne toimintatavat ja rajat, joiden puitteissa myös kolmannessa haastattelussa keskusteltiin.

Toisen ja kolmannen haastattelun välillä kirjoitimme jälleen päiväkirjaa ja minä koostin toisesta haastattelusta yhteenvedot haastateltaville kommentoitavaksi sekä valmistelin kolmansien haastattelujen haastattelurungot. *Kolmannessa haastattelussa*, heinäkuussa 2002, edellisen haastattelun yhteenvedon ja päiväkirjan purkamisen lisäksi jatkoimme keskustelua ikään-tyimisestä ja naiseudesta sekä yhteenvedonomaista keskustelua ikäihmisten yliopistossa opiskelusta. Tapaamisemme päätteeksi pohdimme vielä kuluneita kolmea kuukautta ja haastatteluprosessin kulkua. Keskustelimme myös mahdollisesta tapaamisesta siinä vaiheessa, kun olisin jo tehnyt alustavaa analyysia.¹⁹ *Kolmannen haastattelun jälkeen* koostin vielä yhteenvedon haastatteluista ja lähetin

18. Huomioitavaa on, että varsinaiset haastattelukohtaukset kestivät näitä aikoja pidempään, sillä en nauhoittanut edellisen haastattelun yhteenvedoista sekä päiväkirjamerkinnoista käymiämme keskusteluja.

19. Tapasin haastatellut naiset vielä (neljännen) kerran marras-joulukuussa 2002, noin neljä kuukautta viimeisen haastattelun jälkeen. Tapasimme tällä kertaa työhuoneellani tai yliopiston kahvilassa ja tapaaminen oli epävirallinen eikä sitä nauhoitettu. Keskustelimme tuolloin niistä tunneista, joita edellisessä haastatteluprosessista oli jäänyt. Halusin näin varmistaa, etteivät haastattelut olleet nostattaneet sellaisia prosesseja pintaan, joihin olisi pitänyt reagoida. Lisäksi keskustelimme naisille etukäteen lähettämästäni lyhyestä tekstistä, jossa olin jo tehnyt alustavaa tulkintaa niistä perusteluista, joilla naiset olivat myöhemmän iän opiskelulle kuvanneet. Olin myös kirjoittanut noin sivun mittaisen tiivistelmän jokaisen naisen elämänkulusta, josta pyysin heitä katsomaan, oliko tulkinut heidän elämänkuluaan pääsääntöisesti ”oikein” ja oliko tiivistelmässä jotakin sellaista tietoa, jota pitäisi vielä tarkemmin häivyttää tai jota naiset eivät haluaisi heistä tuotavan julki.

sen kommentoitavaksi palautuskuoren ja kiitoskirjeen kera. Elokuun loppuun 2002 mennessä kaikki kuusi haastateltavaa palauttivat kolmannen haastattelun yhteenvedon sekä viisi haastateltavaa pitämänsä päiväkirjan (yksi ei kirjoittanut päiväkirjaa). Päiväkirjan antaminen käyttööni oli vapaaehtoista.

Ennalta asettamiini tavoitteisiin nähden haastattelut onnistuivat hyvin. Haastatteluista rakentui pääsääntöisesti keskustelevia, osin hyvinkin dialogisia. Haastattelusuhteista muodostui, ainakin omasta tutkijan näkökulmastani katsottuna, toimivia ja haastattelutilanteet olivat vain harvoin epämukavia. Haastatellut naiset tuntuivat olevan hyvillään, että osallistuin keskusteluun tuomalla esiin omia näemyksiäni, ja että naiset saivat esittää myös minulle kysymyksiä. Tätä kysymisen mahdollisuutta käytettiinkin hyväksi erityisesti ikäihmisten yliopistosta puhuessamme. Myös valituissa avoimuuden rajoissa osatiin mitä ilmeisimmin pysytellä. Ainakaan kukaan haastateltavista ei tuonut jälkikäteen esiin katumustaan kertomistaan asioista, ja mikäli liian arkaluontoisia asioita kerrottiin, niiden ilmaistiin olevan tiedoksi vain minulle, toisinaan pyydettiin sammuttamaan nauhuri.

Tuttuus ja vieraus sekä yhteisyydet ja erot haastatteluissa

Haastattelut toteutettiin kehyksessä, jossa jaoimme yhteisen toiminnallisen kontekstin eli ikäihmisten yliopiston vaikkakin eri suunnista – haastateltavat opiskelijoina, minä opettajana ja toiminnan suunnittelijana – sekä tunsimme, tai ainakin tiesimme, toisemme ennalta tämän toiminnan kautta. Tällaisen institutionaalisen ja henkilökohtaisen tuttuuden voi nähdä sekä positiivisena että negatiivisena (Gordon, Lahelma & Holland 2004, Ikonen & Ojala 2005, Lappalainen 2007b, Ruusuvuori & Tiitula 2005a, Ylijoki 1998). Yhtäältä tuttuus luo yhteisen maaperän haastattelujen rakentamiselle. Toisaalta tuttuus voi tuottaa sokeutta ja näköharhaa, kun yhteisön sisäpuolisena luottaa ymmärtävänsä. Tällöin alkaa myös ottaa asioita itsestään selvänä, mikä

puolestaan estää kysymästä toisin tai huomaamasta jotakin haastattelulle merkittävää.

Tarkastelen seuraavaksi haastattelujen toteuttamista, muotoutuneita haastattelusuhteita sekä avaan haastattelujen vuorovaikutusta tuttuuden ja vierauden sekä yhteisyyksien ja erojen näkökulmasta. Näen yhteisyyden ja erojen pohtimisen tärkeäksi paitsi sen vuoksi, että jaoin haastateltavieni kanssa yhteisen toiminnallisen kontekstin, mutta myös siksi, että yhteisyydellä on syvähaastattelemisesta käytävässä keskustelussa keskeinen paikka. Yhteisyyden kysymykset ovat lisäksi valtaan kytkeytyvä kysymyksiä ja tässä mielessä ne ovat tärkeitä pohtia feministisen tietämisen näkökulmasta. Tarkastelen seuraavaksi miten jaettu konteksti muotoili haastatteluja, mihin asti tämä yhteinen maaperä lopulta kantoi ja mitä jäi sen ulkopuolelle.

Jaettu konteksti, henkilökohtainen tuttuus ja haastatteludynamiikka

Haastattelukohtaamisista muodostui kaiken kaikkiaan luontevia ja lämminhenkisiä, osin jopa tuttavallisia. Erityisesti ensimmäisten haastattelukohtaamisten osalta merkittävänä luontevuuden tuottajana tulkitsen olleen jaetun kontekstin ja henkilökohtaisen tuttuuden. Kun itselleni haastateltujeni etukäteen tunteminen määrittyi lähinnä luottamuksena keskustelun syntymisestä, haastateltujen näkökulmasta tuttuus liitettiin turvallisuuteen. Tuttuus ja turvallisuus eivät naisten puheissa kuitenkaan linkity niinkään siinä merkityksessä, että turvallisuutta tuottaa se etukäetietä minkä näköistä haastattelijaa kotiovelleen odottaa tai sen tietäminen, että juuri tässä tutkimussuhteessa tulee olemaan turvallista puhua vaikeista asioita. Ennemminkin tuttuus, ja nimenomaan ikäihmisille suunnatun instituution kautta tunteminen, mahdollistaa haastateltaville sen tietämisen miten yleisesti ottaen haastattelija suhtautuu ikäihmisiin ja sitä kautta myös mahdollisuuden arvella positiota, josta käsin haastateltavaa kuunnellaan.

Hanna: Jos sä mietit näitä meidän keskusteluja, nin onks sun mielestä sillä ollu vaikutusta tähän, et me tunnettiin niin ku etukäteen

Elisa: Juu

H: jonkin verran?

E: juu oli turvallisempi lähteä mukaan ja se, että kun sulla oli jo taustana tämmönen ikäihmisten kanssa oleminen, niin se tuntui turvalselta.

H: Mm

E: Että erityisesti, kun sulla on myönteinen suhtautuminen ikäihmisiin.

Taustani tietäminen mahdollistaa myös Elisalle sen ennakoimisen millaisista mahdollisista positioista ja millaisin tavoin erilaisista asioista voi lähteä haastatteluissa puhumaan. Turvallisuutena artikuloitu tuttuus ei siis välttämättä kiinnity haastattelijan tuttuuteen henkilönä, vaan instituutioon, jota haastattelijä edustaa sekä haastattelijan edustamaksi katsottuun yleiseen tapaan suhtautua ihmisryhmään, johon haastateltu itsensä kiinnittää.

Jaettu institutionaalinen konteksti ja toistemme etukäteen tietäminen muotoilivat haastattelutilanteita ja -suhteita siinä mielessä, etten tullut tuoneeksi niihin ainakaan naivisti sellaisia vanhuutta koskevia stereotypioita, joita nuoren ja vanhan välisissä haastatteluissa usein raportoidaan (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, Kaufman 1994, Lumme-Sandt 2005, Vakimo 2001, Wenger 2002). Näihin stereotypioihin katson myös Elisän edeltävässä lainauksessa viittaavan. Ikäihmisten yliopistossa työskentelyni kautta olin nähnyt mihin ikäihmisten yliopiston opiskelijat olivat kykeneväisiä. En esimerkiksi olettanut, että haastateltavani väsyisivät helposti ja haastattelujen aikaa tulisi siksi rajoittaa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 133). Päinvastoin se olin usein minä, joka ensimmäiseksi nuupahdin tai tulin kärsimättömäksi, vaikka olinkin varautunut pitkiin haastatteluihin (ks. myös Kaufman 1994, Lumme-Sandt 2005). Haastateltujen ei myöskään tarvinnut esittää itseään haastatteluissa erityisesti itsenäisesti toimeen tulevina ja autonomisina (vrt. Lumme-Sandt 2005, 136), pikemminkin voitiin tuoda esiin heikkoutta ja niitä ponnisteluja, joita yhteiskunnallisesti kompetentin toimijuuden ylläpitäminen vanhuudessa vaatii (ks. tarkemmin luvusta 4).

Ikäihmisten yliopiston kautta rakentuva tuttuus ei kuitenkaan ollut mitä tahansa tuttuutta, vaan se kiinnittyi tiettyyn institutionaaliseen suhteeseen. Olin alun perin tullut naisten tuntemaksi nimenomaan ikäihmisten yliopiston koulutussuunnittelijana ja tuntiopettajana. Takanamme ei ollut esimerkiksi etnografiselle tutkimukselle tyypillistä tilannetta, jossa olisin tullut haastattelemieni naisten elämään nimenomaan tutkijana ja poistunut sieltä myös tutkijana. Vaikka en haastattelujen tekemisen aikaan enää työskennellytkään koulutussuunnittelijana eikä minulla ollut virallista statusta ikäihmisten yliopistossa, en aina tullut kohdatuksi tai puhutelluksi tutkijana. Naisille näytin edelleen edustavan henkilöä, jolla oli ikäihmisten yliopistoon liittyvää valtaa ja jolta sopi myös tivata vastauksia milloin mihinkin ikäihmisten yliopistoa koskevaan epäkohtaan. Toisinaan myös minä olin hanakka tulkitsemaan naisten puheita hallintoihmisen positioon asettamisena, kuten muun muassa seuraavasta Irjan kanssa käymästäni keskustelusta käy ilmi.

Irja: (...) mun mielestäni nää loppuu kaikki, niin yliopisto kun kaikki muutkin harrastukset, tänä päivänä jo huhtikuulle.

Hanna: Mmm

I: Kaikissa vedotaan rahaan ja kaikki lopetetaan.

H: Mm

I: Oletetaan vaan

H: Joo

I: että kaikki ikäihmiset menee sitten mökille ja pysyvät siellä sitten syksyyn saakka.

H: Joo kyllä siinä sillai tota ihan niin kun miettimisen paikka koko ikäihmisten yliopistotoiminnassa on, et (...) (*Tuo esiin mm. ikäihmisten yliopiston rahoitusohjan, arvokeskustelun paikan*)

Vaikka Irja ei suoraan kohdistu puhettaan minulle koulutussuunnittelijana, mitä ilmeisimmin puheen kriittinen sävy kutsuu minua tulkitsemaan puhetta tästä näkökulmasta. Ikäihmisten yliopistolle osoitettu kritiikki osuu välillisesti myös itseäni entisenä päätöksen-

tekijänä ja siten myös koen velvollisuudekseni vastata ja ikään kuin selittää päätöksenteon kontekstia tästä positiosta käsin.

Institutionaalisen koulutussuunnittelija–opiskelija -suhteen ohella haastatteluissa oli läsnä myös toinen suhde, joka vahvasti muotoili haastattelutilanteita, haastoi haastattelusuhdettamme ja asemiamme tutkijana ja tutkittavana sekä selvimmin myös ylitti tuttuuden tuottamia luontevuuden ja mukavuuden rajoja. Tämä suhde kiinnittyi ikään. Haastattelujen tekemisen aikaan olin 25-vuotias ja vanhin haastateltavani oli 76-vuotias ja nuorin 57-vuotias. Pääsääntöisesti ikäeromme oli siis 50 vuoden luokkaa. Ikään kytkeytyvä suhde tuli tunnistetuksi tilanteista, joissa naiset asettuivat puhumaan sellaiseen opettavaan sävyyn miten vanhemman on tapana puhua nuoremmalle (ks. Ronkainen 1989; 1990; 1999). Näin tehtiin erityisesti sellaisia asioita tai tapahtumia käsiteltäessä, jotka joko ajoittuivat aikaan ennen syntymääni, sijoittuivat selvästi vanhuuden elämänvaiheeseen tai joista minulla ei ollut antaa konkreettista näyttöä, kuten äitiydestä.

Niiden asioiden ja tapahtumien käsittelyn yhteydessä, joiden tulkittiin kuuluviksi asiantuntijuuteni ulkopuolelle (ks. myös Kangas 1997) ja joista emme siis voineet keskustella kokemuksellisen yhteisyyden piirissä, kulttuurinen vanhemman ja nuoremmen naisen välinen sukupuoli- ja ikäjärjestys kutsui voimakkaasti tulla toistetuksi (ks. toistamaan kutsusta Hakala & Hynninen 2007, Ronkainen 1989; 1990; 1999). Minusta siis puhuttiin symbolisesti haastattelemieni naisten lapsenlapsi, jota auliisti sopi naisten kesken neuvoa ja evästää sekä kertoa, miten asioiden laita oikein on.

Wendy Hollway ja Tony Jefferson (2000, 51–52) kutsuvat näitä haastattelijan ja haastateltavan haastattelutilanteisiin ruumiissaan mukanaan kantamien erojen aktualisoimia suhteita tiedostamattomiksi intersubjektiivisiksi dynamiikoiksi. Kyse on nimenomaan siitä, ettei minulla ja haastateltavallani tarvitse olla oikeaa sukulaissuhdetta, vaan isoäiti–lapsenlapsi -suhde on kulttuurisesti elävä ja tunnistettavissa oleva nuoremmen ja vanhemman naisen välinen suhde, joka otetaan käyttöön joko tiedostamattomasti tai tarkoituksella. Omasta näkökulmastani oli pääsääntöisesti varsin epämukavaa olla symbolisesti

lapsenlapsi, sillä näissä tilanteissa tunsin tulevani haastetuksi niin ammatissani tutkijana, ikäasemassani aikuisena kuin naisena (ks. myös Heikkinen 2005, 271).

Haastattelemieni naisten näkökulmasta lapsenlapsi–isoäiti -asetelman aktualisointi kuitenkin mahdollisti heille erilaisia puhumisen tapoja kuin ikäihmisten yliopiston opiskelijan positio ja siten myös erilaisen asiantuntija-aseman ja legitimitietin esittää asioita tosina. Toisinaan saatoinkin haastattelemieni naisten kutsuessa isoäiti-lapsenlapsi -suhteen esiin myös itse aktiivisesti asettua lapsenlapsen positioon tarjosihan se minulle ikään kuin viattoman position ihmetellä erityisesti historiaan liittyviä seikkoja ja kysyä niistä toisin kuin ehkä asiantuntija-asemastani tutkijana.

Jaettu konteksti, yhteisyys ja keskustelun rakentaminen

Ikäihmisten yliopisto jaettuna kontekstina ja sitä kautta rakentunut tuttuus oli suuntaamassa haastattelusuhteiden ja -dynamiikan ohella myös konkreettista keskustelun rakentamista. Jaoin haastateltavieni kanssa saman ikäihmisten yliopistoa koskevan tietämisen yhteisön, joka rakentui ikäihmisten yliopiston käytäntöjen, erilaisten tekemisen ja puhumisen tapojen ja niiden perustelujen sekä toiminnan ja opiskelun lähtökohtien tietämiselle ja tunnistamiselle, ihmisten tuntemiselle. Näin ollen ikäihmisten yliopisto asettui haastatteluissa kyseenalaistamatta relevantiksi keskustelun aiheeksi. Lisäksi ikäihmisten yliopisto positioi meidät toiminnan asiantuntijoiksi ja siten legitimeiksi keskustelukumppaneiksi.

Konkreettisimmin yhteinen konteksti näkyi sulavuutena, jolla ikäihmisten yliopistoon liittyvistä asioista keskustelimme. Pääsin varsinaisen *opiskelun* kysymisen lisäksi luontevasti kysymään myös ikäihmisten yliopistoon *instituutiona* liittyvistä asioista: niin pienistä yksityiskohdista, kuten tiloista, kuin isoista eronteista, kuten ikäihmisten yliopiston suhteesta vapaaseen sivistystyöhön. Entisestä institutionaalista positioistani johtuen en kuitenkaan voinut tehdä tätä

instituutiosta kysymistä yhtä viattomasti kuin opiskelusta kysymistä, josta siis olin voinut kysyä ”mitään tietämättömänä” enhän ollut ikäihmisten yliopistossa itse opiskellut. Kertomisen kutsuna ja peilauspintana käytinkin hyvin eksplisiittisesti koulutus suunnittelijan ja opettajan työhöni kiinnittyneitä kokemuksiani sekä tutkimuskirjallisuuden pohjalta rakentamiani jäsennyksiä. Vasta jälkikäteen haastatteluja analysoidessani huomasin rakentaneeni keskustelua paljon myös viittaamalla jonkun tuntemamme ikäihmisten yliopiston opiskelijan tai työntekijän sanomisiin tai nostamalla toisten haastatteltujen haastatteluissa esiin tulleita tulkintoja ja kiteytyksiä.

Samalla kun vein haastatteluissa erilaisten kokemusten ja jäsenysten esiin tuomisen kautta keskustelua eteenpäin, testasin myös haastatteltavien jäsennyksiä toisillaan sekä omia tulkintojani niistä. Tämä oli myös yksi niistä tavoista, joilla haastoin naisia pohtimaan omia jäsennyksiään ja ikäihmisten yliopistotoimintaa laajemminkin. Näin ollen kutsuin haastatteluihin myös tietoisesti puhetta joistakin asioista. Tuotin lisäksi eroja aineistoon ottamalla käyttööni ikäihmisten yliopiston jaetuiksi jäsennostavoiksi tulkitsemieni puhetapoja, joksi esimerkiksi ikäihmisten yliopiston legitimointi suhteessa työväenopistoon on laskettavissa. Näiden erontekojen eksplisiittisillä esiin nostamisilla halusin haastaa naiset ottamaan kantaa jaettuihin käsityksiin sekä herättää keskustelua niiden oikeutuksesta.

Jaetun kontekstin tuottamalla tietämisen yhteisöllä oli kuitenkin myös rajansa ja nuo rajat saattoivat sijaita yllätyksellisissä paikoissa.

Hanna: Joo tota jos mietit sun ikispäivää niin tota miten

Irja: (ihmetellen:) Mitä päivää?

H: (hämillään:) Ikispäivää

I: (nauraa)

H: Ikäihmisten yliopistopäivää (taukoja) siis tiistaita

I: Juu

On varsin tavallista, että ikäihmisten yliopiston puitteissa toimintaa kutsutaan nimellä ”ikis” (ks. Muhonen & Ojala 2004). Oletin siis

ikis-sanan olevan tuttu ja aktiivisessa käytössä myös haastateltavillani. Näin ei kuitenkaan aina ollut. Pohtiessaan ”omien tutkimisen”, siis itselle tutun ja jatkuvasti läsnä olevan yhteisön, ja ”vieraan yhteisön” tutkimisen eroja Oili-Helena Ylijoki (1998, 19) toteaa, että ”pulmia synnytti jo se, että vieraillla mailla tavataan puhua vieraita kieliä.” Tuttukaan yhteisö ei kuitenkaan tarkoita samaa kieltä, vaikka tuttuus tuottaakin tällaisesta illuusion. Tämä osoittaa myös sen, että tietämisen yhteisö on konstruoitu ja siten aina aukollinen ja myös tilapäinen (ks. Ikonen & Ojala 2007, myös Heikkinen 2005, 275).

Vaikka ajatuksenani oli kuljettaa haastatteluissa ikäihmisten yliopiston, opiskelun, ikääntymisen ja sukupuolen teemoja koko ajan toisiinsa kietoutuneina, puhuttiin näistä jokaisesta myös omana teemanaan (ks. liite 2). Jos ikäihmisten yliopistosta oli sen kontekstuaalisen tuttuuden, jaetun tietovarannon sekä tietyn yleisyystason johdosta helpointa rakentaa keskustelua, oli sukupuolesta vaikeinta. Aiempien haastattelukokemukseni johdattamana ja tutkimuskirjallisuutta lukieneena osasin ennalta varautua mahdolliseen sukupuolesta kysymisen ja keskustelun herättämisen hankaluuteen. Osin tästä syystä nimesin keskusteluteeman naiseudeksi sukupuolen sijaan, sillä ajattelin naiseuden olevan sukupuolta konkreettisempi ja siten helpompi näkökulma lähestyä sukupuolistavia rakenteita ja käytäntöjä, vaikka samalla eksplisiittisesti tulinkin tuottaneeksi sukupuolieroa ja pohjaa nainen vs. mies -puheelle.

Valmiiden kysymysten esittämisen ohella yritin haastatteluissa nostaa sukupuolen keskusteluun aina kun tunnistin haastatellun sanomasta jotakin sukupuoleen liittyvää tai paikkaa tulkita sukupuolella. Tämä sukupuoleen reagoimaan pyytäminen osana muuta keskustelua onnistuikin varsin hyvin, mistä olin positiivisesti yllätynyt. En mitään ilmeisimmin ollut osannut luottaa haastattelemini naisten kykyyn keskustella sukupuolesta, tehdä siihen liittyviä havaintoja ja tulkintoja: toisin sanoen harjoittaa rentoa refleksiivisyyttä (ks. Jokinen, E. 2004a). Jälkikäteen ajateltuna tämä oli varsin kohtalokasta, sillä sellaisenaan omana teemanaan ilman keskustelun kautta rakentunutta ”luontais-ta kontekstia” keskustelun herättäminen sukupuolesta osoittautui

vaikeaksi, irralliseksi ja molemmille osapuolille toisinaan hyvinkin epämukavaksi.

Minulle oli vaikeaa tuottaa kysymyksiä. Hain ilmaisia, käytin paljon täytesanoja, epäröin ja kontekstoin suoraviivaisesti. Myös haastatelluilla oli vaikeuksia vastata. He änkyttivät, miettivät pitkään ja naurahtelivat hämillään. Kun haastatelluilla oli vaikeuksia vastata kysymyksiini, aloin tehdä alkuperäistä kysymystäni tarkentavia ja muodoltaan aina vain suljetumpia kysymyksiä sekä naiset vs. miehet –kontekstoinnin vuoksi naisten samuutta korostavaa ja miehistä eroavaa puhuntaa kutsuvia. Toisinaan tilanteet saattoivat mennä suoraan tenttaaviksi ja päättyivät usein painostavaan hiljaisuuteen, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Hanna: Mmm. No mitä jos sä mietit, et mikä olis semmonen hyvä nainen? Ihanteellisin nainen?

>²⁰ (taukoa) Jaa-a

H: Mitä piirteitä siinä on?

> (tauoko) No ainakin, että se arvostas itseensä, ei tietenkään olis semmonen kauheen, että minä itte vaan tässä koko ajan,

H: Mmm

> (taukoa) sitä mitä tekee ja olis niin kun (taukoa) opiskellu ja (taukoa) semmonen ei se nyt kauheen tehokas, semmonen ihan pelkkä tehopakkaus tarviis mun mielestäni olla, että kyllä se sais olla semmonen, että se olis luonnollinen kuitenkin, ettei se ois semmonen aina tärkätty.

H: Mm

> Ei se oo taas oikeen hyvä. Semmonen (taukoa) semmonen jotkut naiset on semmosia naisellisia jotkut on taas ei niin kauheen naisellisia.

H: Mm mikä sen tekee sit sen naisellisen sitte?

> En mäe tiä, en mäe koe itte olevani kovin naiselline. Tai se, että ku nii (taukoa)

H: Onks se niin ku vaatteet tai meikki tai joku semmonen niin ku?

20. Tutkimuseettisistä syistä jätän tässä yhteydessä haastatellun identifioimatta. Lisäksi haluan nimeämättä jättämisellä kiinnittää lukijan huomion nimenomaan tutkijan toimintaan haastattelutilanteessa.

> Kyllä se varmaan vaatetuski tekee naisellinen, kauheen naisellinen kovin usein. Voi sekin olla. (taukoa) En minä tiä. (nauraa)

H: (hymähtää)

> Se on vaikeeta.

H: Nii

(Ollaan hiljaa)

Sukupuolesta keskustelemaan pyrkiminen omana erillisenä teemanaan oli omiaan ennemminkin kyseenalaistamaan haastattelijan taitoni ja haastateltujen kompetenssin vastaajina kuin tuottamaan refleksiivistä keskustelua ja tutkimuksen aiheen kannalta käyttökelpoista materiaalia. Tilannetta voi tulkita myös siten, että oletan jotakin sellaista yhteisyyttä, jota haastatteleman naiset eivät tunnista tai halua jakaa kanssani. Vaikka naiset tiesivät tutkimukseeni mukaan lähtiessään, että olen kiinnostunut heistä nimenomaan naisopiskelijoina, se mikä sukupuolesta on kiintoisaa ja hankalaa minulle, voi olla vähemmän kiinnostava, mitään sanomaton tai tunnistamattomissa haastatelluille (ks. Ramazanoglu & Holland 2002, 158). Tietämiseni kiinnittyi myös akateemiseen ympäristöön, jonka tavat puhua sukupuolesta ja jäsentää sukupuolta ovat erityiset eivätkä ne siten välttämättä kohdanneet sitä tapaa, jolla haastatteleman naiset olivat sukupuolta tottuneet jäsentämään tai siitä puhumaan (ks. myös Ronkainen 1999, 167).

Jälkikäteen huomasin myös sen, että sukupuolesta puhumaan haastatessani tarjosin naisille usein niin sanottua yleistetyn toisen paikkaa. Tämä etäännytetty asiantuntijaposition vaatii asettumaan arvioimaan yleisesti, ottamaan kantaa tai määrittelemään, kuten edellä olleessa otteessa. Suvi Ronkainen (1999, 180–181) toteaa, ettei tällainen puhujan paikka välttämättä kutsu kaikkia naisia tai naisia ylipäänsä, sillä yleinen arviointi mielletään usein ”miehen hommaksi”. Voidaankin ajatella, että sukupuolesta keskustelun herättämisen onnistuminen muun keskustelun jo valmiiksi luomassa kontekstissa oli onnistuneempaa siksi, että konteksti oli usein naisten omaan elämään, kokemuksiin tai tilanteisiin kiinnittynyt. Voi siis olla, että naiset kokivat itsensä

enemmän kompetenteiksi puhumaan sukupuolesta omassa elämässään kuin heittäytyä yleisesti arvioimaan ja määrittelemään.

Tahattomiin yhteisyyden rajoihin törmäämisen lisäksi haastoin myös tarkoituksella yhteisyyden rajoja. Toisinaan kieltäydyin tunnistamasta haastateltujen olettaa yhteisyyttä ja yhteisyyden tuottamisen sijaan rakensin välillemme eroja.

(Irja puhuu siitä, ettei halua nimetä itseään eläkeläiseksi.) Minä tappelen sitä vastaan ihan

Hanna: No mikä sä sitten oot?

Irja: (taukoa) Mää en, mää olen ihan, mää oon, jos mun sitten pitää olla joku, niin mää oon mielelläni ikäihminen.

(Leena puhuu siitä, miten hän ei nuorena päässyt oppikouluun vanhempiensa tyttöjä kohtaan osoittaman asenteellisuuden vuoksi.) (...) mä elin sitä varmaan kolmekymppiseksi asti tai silloin viä työstin sitä, kun mä olin pois kotoo

Hanna: Joo

Leena: jotenkin kapinoin hirveesti. (taukoa)

Hanna: Ei sun sitten tullu mieleen, et sä olisit sit silloin joskus kolmekymppisenä lähteny niin kun opiskelemaan? Vai et sä tyydyit niin kun sit siihen, et sä olit töissä ja teit sitä?

Evään sekä Irjalta että Leenalta empaattisen ja myötäkarvaan kuuntelemisen. Mitä ilmeisemmin liitän tilanteessa Irjan ja Leenan puheet vahvan naisen retoriikkaan (ks. Keskitalo-Foley 2004, 161-163). Vahvan naisen retoriikassa vahvuus näyttäytyy erilaisissa tilanteissa pärjäämisenä ja jaksamisena ja se artikuloidaan tomeruutena, tai kuten Irja ja Leena vastaan laittamisena ja kapinointina. En suostu näkemään Irjaa ja Leenaa toimintaan pakotettuina tai ”uhreina”, vaan lähden haastamaan naisia puhumaan toisesta näkökulmasta ja siltä puhujan paikalta, jossa ei tapella vastaan tai kapinoida. Haastan siis naisia pohtimaan miten asiat olisivat, jos ei oltaisi (oltu) vahvoja naisia. Näin kutsun heitä tarkastelemaan sekä valintojensa taustoja että niiden seurauksia.

Tilanteissa tasapainottelua

Toivon pystyneeni osoittamaan edeltävillä esimerkeillä miten yhteisyys ei vain ole valmiina tai sitä tuoda mukaan haastattelutilanteisiin, vaan yhteisyys formuloidaan tilanteisesti. Yhteisyyttä ylläpidetään, haastetaan ja rakennetaan myös niissä tapauksissa, joissa yhteisyyttä on jo valmiiksi. (Ks. yhteisyyden tilanteisuudesta Ikonen & Ojala 2005; 2007.) Ajattelenkin yhteisyyttä tasapainotteluna erilaisissa tilanteissa, joissa vaihtuvien positioiden ja asemien hahmottaminen vaatii erilaisten rajojen, erojen, yhteisyyden ja tuttuuden tunnistamista, hahmottamista, tulkittamista ja niiden ohjaamana toimimista, siis vahvaa sosiaalisten tuntosarvien käyttöä.

Tasapainottelu ei kuitenkaan kytkeydy vain niihin eksplisiittisiin haastatteluhetkiin, jolloin puhetta tallennetaan ja tekoihin, jotka tehdään tänä aikana. Ajattelen, että tasapainoilu toimintana kuvastaa itse asiassa koko tutkimussuhdetta ja kohtaamisia, koska haastattelu toteutetaan tutkimuksellisista syistä, keskustelulla on ennalta määritelty aihe, puhe nauhoitetaan ja läsnä ovat usein institutionaalisesti eri asemassa olevat tutkija ja tutkittava (Ruusuvoori & Tiitula 2005a, 23).

Tasapainoilu linkittyy yhtäältä eettisiin kysymyksiin ja vastuullisuuteen tutkijana. Haastattelemistani ohjasi tutkimukseni intressi, mutta tavalla, jossa asetin haastateltavani tutkimukseni päämäärän edelle. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että ensinnäkin haastatteluja tehtiin tilanteen mukaan ajallisesti niin pitkään kuin tehtiin riippumatta siitä oliko esimerkiksi ehditty käsitellä kaikki kyseiseen haastatteluun suunnittelemani aihealueet vai ei. Toiseksi saatoin tarpeen tullen jättää jonkun haastatellun kohdalla keskustelun avaamatta jostakin tutkimukseni kannalta tärkeäksikin katsomastani asiasta, mikäli niin tuntui parhaimmalta. Kolmanneksi, vaikka pyrin keskustelevuuteen ja avoimeen kohtaamiseen, olin valmis myös etäisyyden ottamiseen ja tiukemman kysymys-vastaus -muodon käyttämiseen, mikäli haastateltava osoitti tähän tarvetta.

Toisaalta tasapainoilu kytkeytyy myös kokonaisvaltaiseen ”varpailaan olemiseen”. Tarkoitin tällä jokapäiväisiä sosiaalisia tilanteita

laajempaa varovaisuutta, jolla tutkijana haluaa minimoida asiat tai piirteet (esim. vaatetus, kulttuurisista normeista poikkeavien mielipiteiden esille tuominen), jotka mahdollisesti vaikuttaisivat haitallisesti haastattavien kanssa toimeen tulemiseen tai loisivat kenties noloja tilanteita ja siten vaikeuttaisivat haastatteluja. Eräs tasapainottelua vaatinut seikka oli kasvisruokavaliostani kertominen (ks. myös Ikonen & Ojala 2005, 25; 2007, 94). Suurin osa haastatteluista tehtiin haastattavien kotona ja poikkeuksetta näihin vierailuihin liittyi myös kahvitarjoilu. Vaikka tunsimme haastattavien kanssa toisemme entuudestaan, osan kanssa jo paremminkin, eikä kasvisruokavaliointi ollut ollut ikäihmisten yliopiston piirissä mikään salaisuus, en tästä huolimatta halunnut aktiivisesti tuoda esiin rajoitteitani syödä lihaa. Varovaisuuteni perustui sille hiljaiselle kulttuuriselle tietämiselle minkä kuvittelin normaaliksi ja hyväksyttäväksi pula-ajan eläneille vanhemmille ihmisille. Ruuasta kieltäytyminen olisi sen aliarvostamista. Näin ollen erään haastattelun alussa lämpimistä lauantaimakkaraleivistä kieltäytyminen olisi, jos ei aivan napsauttanut sosiaalista kontaktia poikki (Juvonen 2002, 70), niin ainakin luonut nolon tilanteen ja korostanut yhteisyyden sijasta eroja, joita ei olisi ehkä ollut helppo kuroa umpeen. (Kasvisruokavaliosta ja haastatteluista ks. Uotinen 2005, 70–71.)

Sosiaaliseen varovaisuuteen liittyy osin se rajankäynti, jota tutkijana joutuu tekemään haastatteluvierailuihin käytettävän ajan ja vierailujen aikana tehtyjen asioiden suhteen. Esimerkiksi eräälle haastatteluvierailulle menin aamulla kymmeneltä ja poistuoin iltapäivällä neljältä. Tästä ajasta nauhalle kertyi haastattelua 2,5 tuntia, minkä lisäksi käytiin läpi edeltävän haastattelun yhteenveto ja haastattelupäiväkirjoihin kertyneet ajatukset, mutta myös jutusteltiin niitä näitä, kahviteltiin, lounastettiin, ratkottiin haastattelun tietokoneeseen liittynyttä ongelmaa sekä käytiin lyhyellä happihyppelyllä (ks. resurssihenkilönä toimimisesta Tiilikainen 2003, 94–95, 103). Näin pitkä haastatteluvierailu ei ollut tavanomainen eikä sellaisenaan toistunut kyseisen haastattelunkaan kohdalla, mutta kuvastaa hyvin sitä neuvottelua, jota riippuvuus haastattelijan suosiollisuudesta tuottaa. Toisaalta koin pidemmäksi aikaa jutustelemaan jäämiset ja erilaisten

palvelusten tekemiset myös tärkeiksi ja mielekkäiksi, sillä ne olivat ainoita mahdollisuuksiani antaa naisille jotakin takaisin heidän osallistumisestaan tutkimukseeni. Vein kuitenkin heidän aikaansa kolmella erillisellä haastattelulla ja erilaisten tehtävien teettämällä.

Ihmisten parissa (haastattelu)tutkimusta tehdessä tutkijan eteen tulee väistämättä tilanteita, joihin hänen on tavalla tai toisella otettava kantaa. Osaan näistä tilanteista voi valmistautua etukäteen muun muassa miettimällä tutkimuseettisiä kysymyksiä, resurssihenkilönä toimimista, sosiaalista varovaisuutta ja kysymisen tai vastaamisen tapoja. Toisaalta eteen tulevat tilanteet saattavat olla yllättäviä, jolloin niihin on reagoitava niin sanotusti selkärangasta: vuorovaikutustilanteissa olemisen osaamiseen luottaen. Yhtä kaikki, vaikka tutkija toimii tilanteissa parhaimmaksi katsomallaan tavalla, toiminnan seurauksia ei pysty koskaan täysin ennakoimaan. Haastatteluille perustuvassa empiirisessä tutkimuksessa tutkija on riippuvainen haastateltavien ihmisten myötämielisyydestä ja tutkimus siitä materiaalista, joka haastatteluissa tuotetaan. On eletävä sen kanssa mitä nauhalle tai tallentimelle on jäänyt.

3.4 Aineistoksi asettaminen ja kentältä tietokoneelle siirtyminen

Nauhoitin kaikki haastattelut niiltä osin, kun keskustelimme etukäteen muotoilemistani keskusteluaiheista. Päiväkirjoihin kirjatuihin ajatuksiin ja edellisen haastattelun yhteenvedoista käymiämme keskusteluja en katsonut tuolloin aiheelliseksi nauhoittaa, mikä jälkikäteen osoittautui erityisesti analyysin kannalta huonoksi ratkaisuksi. Tein kuitenkin merkintöjä keskusteluista yhteenvetopapereiden marginaaleihin sekä kirjoitin niistä muistiinpanot haastattelupäiväkirjaani. Osia näistä keskusteluista kantautui myös varsinaisiin haastattelutilanteisiin. Tässä mielessä siis päiväkirjoihin kirjattujen ajatusten ja yhteenvedoista

käytyjen keskustelujen aineksia on ollut mukana analyysiprosessissa, mutta vuorovaikutuksellisenä tapahtumana niitä ei ole voinut enää saavuttaa.

Haastatteluja kertyi nauhalle 27 tuntia, joista sanatarkasti yhden rivinvälillä litteroituna syntyi noin 600 sivua tekstiä. Kuten haastatteleminen ei ole vain haastateltavalta asioista kysymistä, vaan tietämisen tuottamista vuorovaikutuksessa, ei myöskään litterointi ole vain puheen kopiaimista tekstiksi, vaan haastattelujen uudelleen tuottamista (ks. uudelleen konstruoinnista Honkasalo 2004, Ronkainen 2002a, Taylor 2001). Litterointiprosessi muuttaa haastatteluja kirjallisen kielen ehtojen mukaiseksi (Honkasalo 2004, 305, Ikonen & Ojala 2005, 23). Litterointi pääsääntöisesti jättää vuorovaikutuksesta ulos eleet, ilmeet, äänenpainot. Kun litteraatioon sitten pyritään tuomaan mukaan näitä ulkopuolelle jääviä asioita, kuten minäkin olen tehnyt, litteraatio täyttyy tulkinnasta. Ei myöskään ole itsestään selvää minne merkitään pilkut, pisteet ja isot kirjaimet, kuinka täytesanat (mmm, yhym) kirjoitetaan, millainen merkistö ja tarkkuus valitaan. Litteroinnissa on kyse erottelu- ja merkityksellistämisprosessista, jossa aineisto tuotetaan tietynlaisten olettamusten varassa ja varaan, ja siten tehdään myös merkittäviä valintoja (mm. litterointitarkkuuden valinnalla) analyttisen otteen kannalta. (Ks. Taylor 2001.)

Puheen sanatarkan kirjaamisen ohella olen pyrkinyt erilaisiin tunnetiloihin ja vuorovaikutukseen liittyviä vihjeitä sanallistamalla ja niiden välisiä eroja tulkitsemalla tuomaan litteraatioon näkyville puheen vivahteikkuuden, painotukset ja monitulkintaisuuden ja siten kehystämään ja varmentamaan analyysiani (ks. Rastas 2007, 105). Taso, jolla aineistoa analysoin, on kuitenkin ollut sellainen, ettei litteraatioon ollut tarpeellista lähteä merkitsemään muun muassa intonaation muutoksia, tarkkoja sanojen painotuksia, äänneiden puuttumisia sanoista tai laskemaan taukojen pituuksia. Nauramiseen liittyvien merkin­töjen (ks. Soilevuo Grønnerød 2004) lisäksi olen merkinnyt muun muassa sen millaisilla äänensävyillä haastateltava ja minä puhumme (mm. iloinen, surullinen, ironinen), milloin huokaamme ja missä merkityksessä, milloin pidämme taukoja ja millaisia nuo tauot ovat

(mm. sana hukassa, ei muista johtoajatusta, molemmat ovat hiljaa ja odottavat). Äänestä kuuluvien vihjeiden ohella olen merkinnyt myös joitakin asentoja ja liikkeitä (esim. tekee käsillä ympyrää, nojautuu eteenpäin) omien muistikuvieni varassa (ks. Parr 1998, 95). Katson, että näillä nonverbaaleilla tekijöillä on tärkeä asema kielen tulkinnessa (ks. Pietilä 2010).

Tarja Tolosen (2001, 70) tavoin ajattelen, että nimenomaan litterointi tuottaa haastattelut aineistoksi. Litterointi ikään kuin jäädyttää elävän elämän paikalleen: asettaa sen tekstiksi ja tiedostoiksi, joihin analyysi, tulkinta ja luenta kohdistetaan. Jos haastattelujen aineistoksi asettamisessa jäädytetään elävä elämä, samoin käy tutkimuksessa mukana oleville. He fossiloituvat (Gordon & Lahelma 2003, 251). Haastatellut naiset elävät kahdeksan vuoden jälkeenkin mielikuvissani, muistoissani ja heistä ottamieni valokuvien muodossa sellaisina kuin he haastattelujen tekemisen aikaan olivat. Itse asiassa ajattelen, ettei nykyisissä mielikuvissani näistä naisista ole kyse enää heistä elävän elämän naisina, vaan pikemminkin heidän pseudonyymeistaan. Haastatelluja litteroidessani kirjoitin haastatellut naiset tiedostoihin pseudonyymeillaan. Siitä alkaen olen elänyt Elisan, Emmin, Irjan, Leenan, Pirkon ja Taimin kanssa. Analysointiprosessin kuluessa tekemäni tulkinnat värittävät ja uudelleen konstruoivat myös muistojani ja mielikuviani haastatelluista elävän elämän naisina.

Fossiloituminen ei koske vain haastateltavia, vaan myös minua tutkijana. Se minä, joka on ollut haastattelemassa, on monin tavoin eri kuin se minä, joka haastattelut analysoi ja niistä kirjoittaa tai se minä, josta haastatteluissa puhutaan (ks. Tolonen & Palmu 2007, 103). Analysoinnin kannalta tämä on tarkoittanut muun muassa sitä, etten ole voinut tavoittaa kaikkia litteraatiossa luettavissa olevien sanomisteni, tekemisteni ja valintojeni tarkoituseriä.

Vaikka itse tehtynä litterointi vei tutkimusprosessin näkökulmasta huomattavan paljon aikaa, oli se erityisesti metodologisessa mielessä tärkeä. Litteroidessa jouduin pohtimaan muun muassa sitä millaisin tavoin sanallistan puheen ja äänen kautta välittyviä vihjeitä. Litterointi tarjosi myös tilaisuuden tarkastella mitä kaikkea olikaan tullut haastat-

teluissa tehneeksi ja mitä oli niin sanotusti hurahtanut korvien ohitse niin haastatteluissa kuin kuunnellessa haastatteluja yhteenvedojen tekemisen yhteydessä (ks. Pakkanen 2006). Litterointiprosessi oli tärkeä myös siinä mielessä, että se toimi siirtymänä kentältä tietokoneelle: tutkimuksen vaiheesta toiseen (ks. Lappalainen 2007a, Palmu 2007). Litteroidessa jätin lopullisesti taakseni aineistonkeruun ja aloin tutustua haastatteluihin uudelleen, nyt teksteinä ja tiedostoina.

Haastatteluiden päättyminen ja analysoinnin aloittaminen ei kuitenkaan tarkoittanut kentän taaksejättämistä tai siitä etääntymistä. Ikäihmisten yliopisto oli edelleen osa arkeani, sillä jatkoin siellä opettamista. Oli myös hyvin tavallista, että yliopistolla liikkuessani törmäsin tuon tuosta ikäihmisten yliopiston opiskelijoihin ja haastattelemiini naisiin. Toisaalta tämä oli tietenkin etu, sillä saatoin kysellä kuulumisia, testailla analyysissa tulleet oivalluksia ja pysyä ajan tasalla ikäihmisten yliopiston arjesta. Toisaalta kentän läheisyys ja siinä eläminen hidastivat emotionaalista etääntymistä tutkimukseni kontekstista ja haastatelluista naisista, mikä puolestaan olisi ollut edellytys tutun vieraaksi tekemiselle (ks. myös Tiilikainen 2003, 102-103) ja analyysin eteenpäin viemiselle. Tuttua ilmiötä empiirisesti tutkittaessa tai etnografiaa omassa kulttuurissa tehtäessä kentän ja ei-kentän välinen raja on usein liukuva ja hauras (Coffey 2005, Lappalainen 2007b, Tiilikainen 2003). Lopulta ajan kulumisen, säännöllisen opetustyön jättäminen ja aineiston käsitteelliseen luentaan siirtyminen auttoivat saamaan tarvittavaa etäisyyttä ja näkemään niin ikäihmisten yliopistoa kuin aineistoja toisin.

3.5 Analysoiminen

Materiaali, johon olen analyysini kohdistanut, on litteroitua haastattelupuhetta. Koska ymmärrän haastattelut tutkijan osallisuuden asteesta riippumatta vuorovaikutustilanteiksi ja tiedon yhdessä tuote-

tuksi, ymmärrän myös aineiston muodostuvan tutkijan ja tutkittavan vuoropuheluna. Tämä on näkynyt tavassani analysoida ensinnäkin siten, että olen kohdistanut analyysini haastatteluvuoropuheluumme kokonaisuudessaan, en vain haastateltavieni osuuteen siitä. Toiseksi olen pyrkinyt huomioimaan oman kaksoispositioni aineiston tuottajana ja analysoijana. Erityisesti aineistoani kritisoivia tulkintoja tehdessäni olen halunnut pitää mielessä sen menetelmällisen kontekstin, jossa sanomisemme olemme sanoneet. Kyse on ollut nimenomaan haastattelutilanteista, joissa olen ollut asettamassa kysymyksiä, tarjoamassa tulkintoja ja kannustamassa haastateltaviani avoimeen etukäteen valmistelemattomaan keskusteluun (myös Ikonen & Ojala 2007, Ikonen 2008).

Vaikka analyysini on kohdistunut haastatteluvuoropuheluun, analyttinen kiinnostuksen kohteeni on ollut varsinaisen vuorovai-
kutustapahtuman ulkopuolella. Olen suunnannut analyysini sekä haastattelupuheen sisältöihin että niihin jaettuihin kulttuurisiin jäsen-
nystapoihin, joilla ikää, sukupuolta, yhteiskuntaluokkaa ja toimijuutta tuotetaan tietynlaiseksi. Olen siis lähestynyt aineistoani sisällönanalyttisesta ja diskurssianalyttisesta näkökulmasta. Yksinkertaistetusti ajatellen olen esittänyt aineistolleni **mitä**, **miten** ja **missä** -kysymyksiä. Sisällönanalyysillä olen kiinnittänyt huomioni siihen *mitä* aineistossa sanotaan asioista, ilmiöistä, paikoista, itsestä, sosiaalisista suhteista ja yhteisöistä: olen siis kysynyt puheen sisältöjä. Diskurssianalyysillä otteeni aineistoon on ollut se *miten* asioista, ilmiöistä, paikoista, itsestä, sosiaalisista suhteista ja yhteisöistä puhutaan: olen siis kysynyt erilaisia sanallistamisen, jäsentämisen ja merkityksellistämisen tapoja. Molemmilla otteilla analysoidessani olen kiinnittänyt huomioni siihen *missä* yhteydessä ja kontekstissa asioita todeksi puhutaan.

Sisällönanalyttinen ja diskurssianalyttinen tapa lähestyä aineistoa on toiminut tutkimuksessani toisiaan täydentävästi (ks. Alasuutari 2006, 83, Jokinen, Juhila & Suoninen 1993a, 228–229). Sisällönanalyysillä olen pyrkinyt materiaalin sisällön sanalliseen kuvaamiseen (Tuomi & Sarajarvi 2002, 107). Olen kohdistanut tarkasteluni niin isoihin kokonaisuuksiin (haastattelukatkelmat/episodit) kuin yksit-

täisiin lauseisiin tai sanoihin, mutta fokus on aina ollut asiakokonaisuuksien esille nostamisessa. Sisällönanalyttisen tarkastelun tuloksena rakentui erilaisia yhteenvedon tyyppisiä jäsennyksiä (Grönfors 1982, 161), kuten että ikäihmisten yliopistossa opiskelu tarjoaa muun muassa uutta tietoa, sosiaalisia suhteita ja tekemistä eläkeläisen päiviin (ks. luku 5, myös Muhonen & Ojala 2004). Sisällönanalyysi onkin tarjonnut työskentelyyni välineitä aineiston pelkistämiseen (eli tiivistämiseen tai pilkkomiseen), ryhmittelyyn ja abstrahointiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111–115). Siksi sillä on ollut tärkeä paikkansa erityisesti analyttisen prosessin alkuvaiheessa, jolloin tein kokonaiskatsausta aineistoon, otin sitä haltuun, nostin esiin, erittelin, luokittelin, teemottelin ja koodasin (ks. mm. erittelystä ja luokittelusta Charmaz 2002, Tuomi & Sarajärvi 2002, koodauksesta Aaltonen 2006, Coffey & Atkinson 1996, Gordon 2005, Rubin & Rubin 1995, Taylor 2001).

Sisällönanalyysissa keskitytään asiakokonaisuuksien esille nostamiseen puheesta ottamatta kantaa siihen miten näitä asioita puheessa ilmaistaan ja puheella rakennetaan (Saarenheimo 1997, 63) tai miten puhe kiinnittyy totuttuihin kulttuurisiin selitystapoihin, ovat tietystä kontekstista, positioista ja diskurssista tehtyjä kannanottoja tiettyihin diskursseihin, käsityksiin, käytäntöihin tai kulttuurisiin kuviin. Diskurssianalyysissa sen sijaan fokusoidutaan asioihin nimenomaan kerrottuina ja asiantiloihin kielellä rakennettuina. Tällaisen otteen taustalla on ajatus sosiaalisen todellisuuden moninaisuudesta, jossa erilaiset diskurssit tarjoavat erilaisia kulttuurisesti jaettuja tulkintakehyksiä ja päättelyn logiikkoja, joiden avulla ihmiset jäsentävät tapahtumia ympärillään, ja erilaisissa selonteissaan pyrkivät tekemään itseään ymmärrettäväksi näihin erilaisiin diskursseihin kiinnittyen.²¹ Samaa

21. Jokinen, Juhila ja Suoninen (1993b, 27) määrittelevät diskurssit ”verrattain eheiksi säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemeiksi, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta.” Ajattelen, että diskurssi on muutakin kuin kieltä. Diskurssit toki muodostuvat ja muovautuvat kulttuuristen käsitysten kiinnittyessä toisiinsa ja kielen käytössä toistuessaan ja siten vakiintuessaan muodostavat diskursiivisia sääntöjä, mutta sääntöjen ohella diskurssit muotouttavat myös käytäntöjä, traditioita ja luonnollisuutta. (Mm. Jokinen, A. 2004, Vuori 2001.) Arto Jokinen (2000, 110, myös Jokinen, A. 2004, 195) antaa esimerkin: ”[d]iskurssissa yhteisesti jaettu käsitys voi esimerkiksi rajata miesten väkivaltaisen käyttäytymisen tietyn miesryhmän tyyppilliseksi käyttäyty-

asiantilaa voidaan siis jäsentää useista eri diskursseista käsin ja siten merkityksellistää niitä tilanteesta riippuen hyvin erilaisin ja toisilleen ristiriitaisin tavoin. (Mm. Bacchi 2005, Gubrium & Holstein 1994, Jokinen, A. 2004, Jokinen, Juhila & Suoninen 1993a; 1999, Nikander 1997, Taylor 2001, Vuori 2001.)

Diskurssianalyttisessa otteessa on oman analyttisen työskentelyni kannalta keskeistä ollut nimenomaan sen tarjoama näkemys puheesta kulttuuri- ja kontekstisidonnaisena sekä refleksiivisenä että rutiininomaisena toimintana ja siten yksittäisen haastattelutilanteen ylittävänä. Kielelliset keinot, joilla haastattelutilanteissa asioita määritellään ”eivät synny yksinomaan tutkimustilanteessa, eikä niiden käyttö asioiden ymmärrettäväksi tekemisessä lopu siihen, kun nauhuri suljetaan”, toteaa Sanna Aaltonen (2006, 99). Puheen kiinnittyminen kulttuurisiin jäsennostapojen varantoon ja jaettuihin merkitysrakenteisiin mahdollistaa haastattelupuheen analysoimisen muunakin kuin kertomuksina yksilömielipiteistä.

Diskurssianalyttisellä otteella analysoidessani olen tarkastellut haastattelupuhetta erilaisina selontekoina asioista, ilmiöistä, paikoista, itsestä, sosiaalisista suhteista, yhteisöistä ja käytännöistä. Olen jäljittänyt selonteoissa rakentuvia käsityksiä ja niihin kiinnittyviä toimijaan kohdistuvia kulttuurisia kompetensseja, ehtoja, rajoja, velvoitteita ja mahdollisuuksia. Ajattelen nimittäin Eeva Jokisen (2005, 40) tavoin, että ”tavat ja muodot, joilla ihmiset tekevät itsestään kussakin tilanteessa kelpoisen ja ymmärrettävän, kertovat paitsi ihmisten teoista ja toiminnosta, kokemuksista ja selviytymisestä myös tekojen, toiminnan, kokemusten ja selviytymisen kulttuurisista, sosiaalisista ja poliittisista ehdoista.” (Ks. myös Jokinen, E. 2004a, 140.) Tähdennettäköön vielä, ettei tavoitteenani ole ollut paikantaa selonteoista erilaisia diskursseja ja nimetä niitä, vaan lukea selonteoista ulos yhteiskunnallisia ja kulttuurisia käytäntöjä, rakenteita ja konteksteja, joihin selonteoissa viitataan ja jota vasten ne tulevat ymmärretyiksi.

miseksi, jolloin sosiaaliset ongelmat johtuvat ’luonnosta’ ja ovat mahdottomia poistaa.” Diskurssi on siis tiettyä ajattelemisen ja kerronnan logiikkaa, mutta myös käytäntöjä: diskursseilla on materiaalisia seurauksia (Jokinen A. 2000; 2004).

Olen lukenut selonteoista ulos myös sanomisten seurauksia. Tutkimukseni kohde – toimijuus – on nimenomaan tällainen seurauksen asia. Kysymyksekseni onkin asettunut se, mitä seurauksia selonteoissa rakentuvilla toimijaan kiinnitetyillä kompetensseilla ja toimintaan liitettyillä ehdoilla ja mahdollisuuksilla on toimijuudelle ja toimijuuden tunnolle. Tutkimuksen tekemisen, ja erityisesti analyyttisen prosessin kannalta, pyrkimykseni jäljittää sanomisten seurauksena rakentuvaa toimijuutta on tarkoittanut sitä, etten, ensinnäkään, ole pidättäytynyt vain tiukasti puheen sisäisessä analyysissä, vaan kuljettanut puheita konteksteista toiseen. Toiseksi analyysini ei ole edennyt vain aineiston sisäisiin ehdoin, vaan olen ottanut mukaan välineitä aineiston ulkopuolelta. (Ks. Lempiäinen 2003, Rojola 2004, Törrönen 2000, Vuori 2001.)

Toisin ilmaistuna edellä esitetty tarkoittaa, että olen tehnyt aineistovetoisen analyysin ohella teoriavetoista analyysia. On varsin tavallista ymmärtää aineisto- ja teoriavetoisuuden ero siten, että teoriavetoisessa analyysissä toiminnan lähtökohta on jokin ennalta päätetty teoria, käsitteellistys tai kehys, kun taas aineistolähtöisessä analyysissä lähtökohta etsitään aineistosta tutkijan ”sulkeistaessa” teoreettiset jäsenykset analyysin ulkopuolelle (mm. Tuomi & Sarajärvi 2002).²² Astun ulos tämän kaltaisesta määrittämisestä ja sijoitan aineistolähtöisyyden ja teoriavetoisuuden toisiinsa kietoutuviksi ja kaikenlaisen tutkimuksen analyyttiseen prosessiin kuuluviksi (ks. Ronkainen 2004). Tällaista lähestymistapaa voidaan kutsua myös abduktiiviseksi. Martti Grönfors (1982, 34) kuvaa abduktiivista otetta seuraavasti. ”Tieteen tehtävänä on lähinnä päästä käsiksi logiikkaan, joka esiintyy käytännön tasolla. Tähän päästään tehokkaimmin silloin, kun tutkija käyttää apunaan jotain johtolankaa, johdattelevaa ajatusta, jonka avulla hän tarkastelee empiiristä maailmaa ja analysoi keräämäänsä materiaalia.”

Aineisto- ja teoriavetoisuuden yhdistäminen on tarkoittanut tutkimuksessani konkreettisesti sitä, että olen suuntautunut toimijuuden

22. Jaottelu sijoitetaan usein kuvaamaan myös eroa määrällisen ja laadullisen tutkimuksen välillä ja sitä kautta poissulkemaan toisiaan saman tutkimuksen sisällä käytettävänä. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, aineistolähtöisyydestä mm. Giorgi 1988, Kiviranta 1995.)

kysymyksiin, mutta olen käsitellyt sitä kolmen kontekstin (ikäihmisten yliopisto, yliopisto ja ylopiston ulkopuoli) kautta, joiden sisällöt ovat muotoutuneet aineiston ehdoilla (ks. luvut 5–7). Tämä siis tarkoittaa, että käytän toimijuuden teoriaa sen ehdoilla mitä aineisto ehdottaa. Näin ollen toimijuuden käsite ennemminkin herkistää kuin rajaa analyysiani. Toimijuuden ohella myös ikä, sukupuoli ja yhteiskuntaluokka ovat seikkoja, jotka vaativat luentaa aineistosta teoreettisten jäsenysten avulla. Ajattelen nimittäin, että yhteiskuntaluokka, sukupuoli ja ikä voivat olla merkityksellisiä, vaikka niitä ei haastattelupuheessa artikuloita ääneen puhumalla.

Toimijuuden analysoiminen

Tutkijana minua on ajanut eteenpäin kiinnostus sosiaalisen ja subjektiivisen toisiaan tuottaviin käytäntöihin sekä näissä käytännöissä muotoutuvaan toimijuuteen. Kysymys toimijuudesta on suunnannut analyttistä huomiotani ensisijaisesti haastatteluissa kuvattuun toimintaan ja tekoihin. Koska teoilla ja toiminnalla on aina kontekstinsa ja näissä konteksteissa toimijat ovat tietynlaisessa suhteessa toisiinsa (Ronkainen 2002b, 217), olen analyysissäni pyrkinyt ottamaan huomioon myös ne paikat, yhteisöt, sosiaaliset suhteet ja käytännöt, joihin haastatteluissa kuvattu toiminta kytkeytyy.

Koska olen ollut kiinnostunut nimenomaan ikäihmisten yliopistossa opiskelevien naisten omista tulkinnoista, olen kiinnittänyt huomioni myös toimintaan liitettyihin tunteisiin ja kokemuksiin. Tunteiden ja kokemusten luennan kautta olen päässyt käsiksi sekä toimijuuden tunnon että toimijuuden jatkuvuuden kysymyksiin. Toimijuuden tuntoa olen tarkastellut erityisesti kiinnittämällä huomiota naisten viittauksiin toimintansa rajoituksiin ja mahdollisuuksiin sekä minä-puhetta analysoimalla. Minä-puheella tarkoitan Tuula Gordonin (2005, 121; 2006a, 7–8) ja Tarja Tolosen (2008a, 229) tavoin haasta-

teltavien itsestään käyttämää yksikön ensimmäisen persoonan (minä) puhetta. Analyysin kannalta keskeistä on tarkastella yhtäältä minä-puheen käyttämisen aktiivisuutta (minä vs. me vs. passiivi) ja toisaalta minä-puheen käyttämisen kontekstuaalisia vaihteluja. Minä-puheen analysoinnin taustalla on ymmärrys, että toisille tällainen minä-puheen representoima yksilöllinen minä on helpompi saavuttaa kuin toisille (Tolonen 2008a, 229). Minä-puheen oletetaan siis ilmentävän sekä niitä kontekstuaalisia rajoituksia ja mahdollisuuksia olla yksilö että käsitystä omasta toimijuudesta.

Analyysissa keskeistä on ollut pyrkimys tarkastella toimijuuden muotoutumista osana ikääntyneen opiskelijanaisen arkea (ks. arjen osana analysoinnista Jyrkämä 2007a, 214). Pidän tätä tärkeänä yhtäältä siksi, että opiskelu ei ole erillinen saareke ihmisten elämässä, vaan osa heidän arkeaan (ks. Ojala, Palmu & Saarinen 2009a). Toiseksi ikäihmisten yliopistossa opiskelun tarkastelu ikääntyvään yhteiskuntaan osallistumisena vaatii opiskelutoiminnan kontekstoinnin koulutusinsituutiota laajempaan kehykseen. Ikääntyvään yhteiskuntaan ei osallistuta abstraktisti, vaan nimenomaan osana arkea.

Haastattelemieni naisten arjen materiaalistien ja toimintakulttuuristen rakenteiden selvittäminen on vaatinut käytössäni olevan dokumenttiaineiston sekä omien koulutussuunnittelijan ja opettajan töideni aikana havainnoimani hyödyntämistä osana analyysia. Arkeen kontekstoivaa toimijuuden luentaa ei myöskään voi tehdä kokonaisvaltaisena analyysina eikä siinä voi pyrkiä kaiken kattavuuteen. Tästä johtuen olen tehnyt tarkastelun niiden kolmen kontekstin (ikäihmisten yliopisto, yliopisto ja yliopiston ulkopuolinen konteksti) kautta, jotka haastattelemieni naisten puheissa näyttivät toimijuuden kannalta asettuvan merkityksellisimmiksi.

Jotta pääsen sanomaan jotakin ikäihmisten yliopistossa opiskelevien naisten toimijuudesta, on minun pitänyt analysoida aineistosta esiin paljon sellaista, joka saattaa ensi näkemältä tuntua tarpeettomalta. Toimijuus on teoreettinen konstruktio, käsitteellistys, eikä sitä näin ollen voi löytää suoraan aineistosta. Toimijuus on luennan asia eikä lukijaa vakuuttavaa luentaa voi tehdä, ellei ole analysoinut aineistosta

esiin erilaisia toimintaan, konteksteihin, suhteisiin ja myös aikaan ja historiaan liittyviä asioita. Avaan seuraavaksi konkreettista analyttistä prosessia ja menetelmällisiä käytäntöjä.

Analyttinen prosessi

Jäsennän analyttistä prosessiani Suvi Ronkaisen (2004, 65–67) esittämän jaottelun pohjalta. Hän (2004, 65) ymmärtää aineiston analysoinnin ”monivaiheisena prosessina, jossa ei pelkästään *analysoida* – siis järjestetä tai koetella aineistoa tietyillä analyysitekniikoilla tai menetelmillä – vaan samalla myös tehdään teoreettista *luentaa* ja *tulkintaa*.” Ronkainen esittää jaottelun määrällisen tutkimuksen kehyksessä, mutta katson, kuten Ronkainen itsekin (2004, 65), että jaottelu on soveltuva esittämään myös laadullisen aineiston analyttistä prosessia, koska jaottelu kuvaa nimenomaan ”sitä tapaa, jolla systemaattinen, aukikirjoitettu toiminta, intuitio ja tulkintojen hakeminen ovat osa tiedon tuottamista.”

Ronkaisen (2004) esitys on eittämättä mahdollista tulkita analyttisen prosessin eri vaiheiksi ja siten lineaarisesti eteneväksi. Analyysi aloitetaan tutustumalla aineistoon, josta edetään uudelleen kontekstioivan teoreettisen tulkinnan kautta käsitteelliseen, koettelemaan ja venyttävään luentaan. En kuitenkaan ajattele jaottelua tätä kautta, vaan nimenomaan esityksenä erilaisista tietämisen logiikoista ja tarkasteluetäisyyksien muutoksista suhteessa aineistoon. Jaottelu on auttanut jäsentämään omaa analyttistä prosessiani kahdella tavalla. *Ensimmäkin* jaottelun avulla on ollut mahdollista paikantaa niitä erilaisia tietämisen logiikkoja, joilla aineistoani kulloinkin tarkastelen. Olen muun muassa kysynyt, onko kulloinenkin tarkasteluni esimerkiksi tietyn analyysimetodin ohjaamaa aineiston järjestämistä, teoreettisen kehyksen kautta aineiston uudelleen kontekstointia ja merkityksellistämistä, aineistoa tiettyyn suuntaan pakottavaa luentaa, vahvistuksen hakemista intuitiiviseen ideaan tai analogian rakentamista. *Toiseksi* Ronkaisen jaottelu

on auttanut hahmottamaan kulloistakin suhdettani aineistoon: millä yleisyys- tai abstraktiotasolla milloinkin liikun, millaisessa suhteessa aineisto on kontekstiinsa ja mitä aineisto milloinkin perustelee.

Analyysi

Analyysi on aineistokeskeistä toimintaa, jossa tietyn käytännön tai systematiikan (menetelmän) avulla jäsennetään, järjestetään, valikoidaan ja rajataan aineistoa. Tavoitteena on sekä oppia tuntemaan aineisto ja sen rajat että luoda tilaa oivalluksille, ihmettelyille ja mielenkiintoisten havaintojen esiin nostamiselle. (Ronkainen 2004, 65–66.) Tein eräänlaista raaka-analyysia jo haastattelujen aikana ja litteroinnin yhteydessä kirjaamalla ylös yksittäisiä huomioita. Varsinaisena järjestelmällisenä ja tavoitteellisena toimintana analysointia oli mahdollista tehdä kuitenkin vasta litteroinnin jälkeen. Tekemäni analysoinnin voi jakaa kolmeen, osin toisiinsa limittyvään ja päällekkäiseen, osaan: sisällönanalyttiseen koodaamiseen ja yhteenvetojen tekemiseen, diskurssianalyttiseen puhetapojen kartoittamiseen sekä ihmetellen aineiston moniäänisyydelle herkistymiseen.

Sisällönanalyttisen otteen ohjaamana koostin litteroiduista haastatteluista yhteenvedon ranskalaisin viivoin haastatteluissa käytettyjen keskusteluteemojen (ks. liite 2) alle. Tämän koostamisen aikana sekä tutustuin aineistoon kirjallisessa muodossa että tiivistin haastattelujen sisällöt muotoon, johon olisi myöhemmin helppo palata joutumatta aina kelaamaan monisatasivuista aineistoa. Lisäksi koodasin aineistopätkiä – yksittäisistä lauseista pitkiin episodeihin – keskusteluteemojen ja näistä tekemieni alateemojen (mm. ikäihmisten yliopistossa opiskelun syyt, luento-opiskelu, seminaariopiskelu, yliopistollisuus) alle. Teemat ja alateemat olivat sekä tutkimuskysymysten pohjalta etukäteen muotoilemani että aineiston perusteella rakentamiani. Sama aineistopätkä saattoi sijoittua useamman teeman alle.

Aineiston sisällöllinen järjestäminen osoitti muun muassa sen, mihin teemoihin haastattelupuhe keskittyi ja mistä asioista ei itse asiassa

oltukaan juuri puhuttu, vaikka ne olivatkin olleet haastattelurungossa ja haastattelujen aikana ne tuntuivat tulleen käsitellyiksi. Nämä huomiot rajasivat sitä, mitä kysymyksiä aineistolta oli mahdollista lähteä kysymään: toisin sanoen mihin sillä voisi ja ei voisi vastata.

Diskurssianalyttisessä tarkastelussa johtajatuksena oli selvittää miten muun muassa ikäihmisten yliopistossa opiskelua, omaa opiskelijuutta, opiskelukokemuksia ja ikäihmisten yliopistoa instituutiona puhutaan olemassa oleviksi ja erityisesti miten omia näkemyksiä perustellaan sekä minua keskustelukumppanina retorisesti vakuutetaan. Katsoin litteroiduista haastatteluista niin yleisiä puhetapoja, erilaisia toistoja, kerronnan tihtentymä kuin yksittäisiä sanavalintoja ja erilaisia puheen sävyjä (ks. Jokinen 1999, Suoninen 1999). Tällaisen tarkastelun seurauksena paikansin erilaisia käytettyjä diskursseja, tarinoilla vakuuttamista, metaforilla kuvaamista ja vastapuheella oikeuttamista.

Katsoin myös laajemmin millaisia yleisiä ideoita (esim. ikääntymisestä ja opiskelusta) haastatellut puheessaan milloinkin haastavat, keitä puheessa otetaan mukaan ja suljetaan ulos, millaisia nämä mukaan otetut ja ulos suljetut ovat, keitä vastaan asetetaan ja kenen puolella ollaan. Tarkastelu kiinnitti huomion puhumisen ja perustelemisen tapojen muutoksiin kontekstista toiseen liikuttaessa. Esimerkiksi tarkastelussa siitä, miten itsestä opiskelijana puhutaan, siis miten minää ikääntyneenä naisopiskelijana rakennetaan ja millainen toimijuus tälle minälle tuotetaan, ilmeni, että ikäihmisten yliopiston kontekstissa puhuttaessa oma opiskelijuus määriteltiin kompetenttina, mutta mitä lähemmäksi yliopiston ja erityisesti yliopiston ulkopuolisia konteksteja liikutaan sitä rajoitetummaksi ja epävarmemmaksi oma toimijuus käy. Tästä huomiosta tuli myöhemmin keskeinen analyysia jäsentänyt tekijä ja sen vaikutukset ovat nähtävissä tämän kirjan rakenteessakin. Toimijuuden tarkastelu jäsentyy kolmen eri kontekstin varaan.

Vaikka systemaattinenkaan aineiston läpikäyminen ei ollut suoraa vastausten hakemista tutkimuskysymyksiin, vaan väljien näkökulmien tai kysymysten kautta jäsentämistä, näin tärkeäksi erikseen myös herkistyä aineiston moniäänisyydelle, ristiriitaisuuksille, outouksille ja itsestäänselvyyksille. Pyrin mahdollisimman paljon ”asumaan aineis-

ton kanssa” (Palmu 2007, 146) ja ”hengaillemaan hermeneuttisesti” (Kankkunen 2007, 189). Litteraatioiden lukemisen ohella kuuntelin haastatteluja nauhoilta (joko ilman litteraatioita tai niiden kanssa). Nauhoja kuuntelemalla oli helpompi herkistyä erityisesti hiljaisuuksille, vaikenemisille, sanomatta ja tekemättä jättämisille, joiden huomioimisen katsoin yhtä tärkeäksi kuin sen mitä sanotaan tai mistä puhutaan (ks. Honkasalo 2004, Käyhkö 2006).²³

Menetelmällisistä traditioista aineiston moniäänisyyden kar-toittamisessa ja esille nostamisessa sovelsin erityisesti ihmettelyä (ks. Kaskisaari 1995; 2000, Löyttyniemi 2003; 2004; 2005). Ihmettelyllä tarkoitan pysähtymistä aineiston lukemisessa ja/tai kuuntelemisessa rakentuvien tunteiden äärelle. Sara Ahmedin (2004) ja Margaret Archerin (2000) tavoin ymmärrän tunteiden muotoutuvan vuorovaikutuksessa ja olevan ensisijaisesti kommentaareja erilaisissa tilanteissa ja suhteissa. Kun lukijana/kuuntelijana ärsynnyn, tunnen empatiaa ja sympatiaa, puolesta puhumisen tai vastaan sanomisen tarvetta, sanattomuutta, täyttä tyrmistystä, välinpitämättömyyttä, olen pysähtynyt kysymään missä suhteessa nuo tunteet rakentuvat ja mitä ne kertovat.

Ihmettely metodina on nimenomaan moniäänisyyden äärelle asettumista, jossa painottuu lukeminen/kuunteleminen tapahtuma-na ja jonka taustalla on ajatus, että tunteet voivat toimia resurssi-na tutkimuksen tekemiselle (Löyttyniemi 2003; 2004, ks. tunteista analyysissa myös Coffey 1999, Keskinen 2001, Lappalainen 2007a). Parhaimmillaan ihmettelyn, siis tunteiden vakavasti ottamisen, kautta voidaan sekä nostaa esiin sellaista moniäänisyyttä, joka muuten olisi saattanut jäädä huomaamatta että tuottaa sellaisia yksittäiseen aineis-ton kohtaan liittyviä huomioita, joita voidaan laajentaa myös muun aineiston analysointiin.

Ihmettelyyn kietoutuu myös eettinen ulottuvuus (Kaskisaari 1995; 2000, Löyttyniemi 2003; 2004; 2005).²⁴ Koska tunteet rakentuvat

23. Kuuntelemalla oli lisäksi mahdollista tarkemmin paikantaa puheen sävyjä ja varmistaa, että esimerkiksi ironisesti sanottu tulee tulkituksi siinä kehyksessä. (Ks. kuuntelemisesta, kuulemisesta ja tietämisestä myös Ronkainen 1999, 109-111.)

24. Varpu Löyttyniemelle (2003; 2004; 2005) ja Marja Kaskisaarelle (1995; 2000), jotka ovat kehittäneet ihmettelyä metodina ja joiden ajatuksista olen saanut vaikutteita, ihmettely määritetty erityisesti eettisenä positiona ja valintana. Ih-

aina jossakin suhteessa ja jostakin paikasta käsin, ihmetellessään tutkija joutuu väistämättä vastakkain omien oletustensa, käyttämiensä käsitteiden ja teoreettisten rakenteiden, siis tietämisen paikkansa, kanssa. Kun luen tai kuuntelen aineistoa sujuvasti, tarkoittaa se haastateltavieni kertoman loksahdavan yhteen tietämisen tapojeni kanssa. Esimerkiksi kun haastattelemani naiset kuvaavat ikäihmisten yliopistossa opiskelua eläkeläiselämänsä kohokohtana, on se täysin loogisessa suhteessa kolmannen iän teoreettisten jäsennysten kanssa. Mutta kun naiset kertovat, ettei opiskelusta sovi kertoa kovin laajalle piirille, ei tämä enää luonnukaan yhteen teoreettisten keskustelujen tai arkisen tietämiseni kanssa. Ihmettely metodina on tarjonnut aineiston moniäänisyyden äärelle asettumisen ohella mahdollisuuden tarkastella omaa tietäjän paikkaani ja siten kontekstoida analyttistä prosessiani ja tekemiäni päätelmiä. Ja samalla myös mahdollistanut sen kysymisen millaisten ehtojen vallitessa erilaiset ristiriitaisuudet voivat olla läsnä yhtä aikaa ja miten nämä ehdot muotoilevat myös toimijuuden mahdollisuuksia.

Tulkinta

Tulkinnassa aineiston jäsentämisen, järjestämisen, valikoinnin ja rajaamisen prosessissa tuotetut oivallukset ja mielenkiintoiset havainnot tuodaan keskusteluun erilaisten teoreettisten ja käsitteellisten kehysten kanssa. Havainnot siirretään kontekstistaan, merkityksellistetään tiettyjen ajattelutapojen kautta sekä luodaan havaintojen ja teoreettisten kehysten välille yhteyksiä ja eroja. (Ronkainen 2004, 66.) Teo-

metellyssä tutkija pyrkii kohtaamaan tutkittavansa siten, että tutkittavan sallitaan olevan lähtökohtaisesti erilainen kuin tutkija. Näkemys pohjautuu Luce Irigarayn (1996) ajatuksiin radikaalista sukupuolierosta – minän ja sinän, naisen ja miehen lähtökohtaisesta erosta ja erilaisuudesta – sekä ihmetyksestä tilana, tapana ja tapahtumana, jossa ei pyritä objektivomaan toista, vaan ymmärtämään häntä lähtökohtaisesti erilaisena kuin minä. (ks. myös Heinämaa 1996; 2000, Löyttyniemi 2004, Songe-Møller 1997.) Ihmettelystä metodina pyritään vaalimaan toisen toiseutta, ei ”oteta omaksi”, vaan tulkinta rakentuu dialogissa tutkittavien kanssa (ei kuitenkaan sama asia kuin kanssatutkijuus). Näin ollen myös tietämisestä puhutaan dialogisena. Kuten Varpu Löyttyniemi (2004, 229) asiaa kuvaa, ”tutkija on eräänlainen dialoginen solmu” ja ”tieto on vuorosana”.

reettisiä kehysiä voi käyttää tulkintaan useammalla tavalla. Oman tulkintaprosessini osalta käytön voi jakaa väljempään ja tiukempaan käyttöön. Väljää teoreettisten kehysten käyttöä ilmentää esimerkiksi oman aineiston suhteuttaminen muiden samalta alueelta tehtyjen tutkimusten tuloksiin tai niin sanotun täsmäteorian (Ikonen 2008, 152) käyttäminen. Näissä tapauksissa teoreettista kehystä käytetään lähinnä ilmiöiden tunnistamiseen, niiden rinnastamiseen ja/tai erottelemiseen muista. Tällaisessa tulkintatarkoituksessa käytin esimerkiksi Katri Komulaisen (1998a, 35-38) tekemiä havaintoja kollektiivisista koulutusta koskevista kertomuksista kontekstoimaan haastattelemi- eni naisten kertomia seminaariryhmään selviytymisen tarinoita (ks. tarkemmin luku 5). Komulaisen havaintojen avulla pystyin kiinnittämään naisten puheet kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin puitteisiin osaksi koulutukseen liittyvää edistyksen, kehityksen ja emansipaation eetosta ja tätä kautta suhteuttamaan kerrottua muun muassa sosiaalisen taustan kysymyksiin.

Tiukkaa teoreettisten kehysten käyttöä tulkinnassa puolestaan kuvaa sukupuolesta, iästä, yhteiskuntaluokasta ja toimijuudesta, rakennetun teoretisoinnin avulla tulkitseminen. Toimijuuden osalta olen esimerkiksi ottanut käyttööni Jyrki Jyrkämän (2003; 2007a) teoretisoinnin ja tulkinnut sen avulla haastattelemi- eni naisten puheita osaamisistaan, voimistaan, haluamisistaan, kykenemisistään ja pakotettuna tekemisistään ilmauksina toimintamahdollisuuksiin liittyvistä rajoituksista ja mahdollisuuksista kyseisissä kerronnan konteksteissa. Toimimiseen liittyvien rajoitusten ja mahdollisuuksien tietämisen kautta on puolestaan mahdollistunut esimerkiksi sen pohtiminen, millaisia resursseja kyseiset sosiaaliset tilanteet edellyttävät tai millaisia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden jännitteitä kuvattuihin tilanteisiin kietoutuu.

Teoriat tarjoavat tulkintatyöhön sekä *merkityksellistämisen logiikan*, siis tavan tietää yksittäisestä aineisto-otteesta, havainnosta tai ilmiöstä että *päätelyn logiikan*, siis tavan rakentaa tietoa. Tässä mielessä teoreettinen kehys on mukana tulkinnassa myös silloin, ja jo silloin, kun esimerkiksi avaan haastateltujen käyttämiä metaforia. Ajattelen

nimittäin, ettei metaforien tulkinnassa riitä vain ymmärrys siitä, ettei metafora niinkään viittaa itseensä (esim. ”kynnys” oven kehyksen alaosaan, ks. luku 6) tai, että ”[m]etaforien retorinen voima piilee siinä, että ne voivat onnistuessaan luoda tehokkaasti, ilman monipolvista argumentaatiota, halutun kaltaisen konnotaation.” (Jokinen A. 1999, 149). On tarkemmin päätettävä missä mielessä metaforia tulkitsee, siis millä tavalla metaforista tietää.

Tulkitsen metaforia nimenomaan *suhteina* (Ronkainen 1999, 217). Metafora liittää ja sillä liitetään yhteen kaksi asiaa, ihmistä tai ilmiötä sekä näiden välisiä merkityksiä. Tulkinnallisessa mielessä metafora esittää jotakin metaforan muodostajasta, kontekstista, johon metafora kiinnitetään sekä muodostajan ja kontekstin suhteista. Koska metaforat tuotetaan tiettyjen kielellisten, yhteiskunnallisten ja kulttuuristen olojen vallitessa, esittävät ne yksilöiden eri ilmiöille antamien tulkintojen ohella myös kulttuurisesti jaettuja merkityksiä (Coffey & Atkinson 1996, 86, Gordon, Lahelma & Tolonen 1995, 6, Tolonen 2001, 74). Näin ollen metaforisen suhteen voi nähdä ilmaisevan myös yksilön paikantumista erilaisissa resurssien jaossa ja niiden kohdentumisessa (Skeggs 1997, 12). Tämä tarkoittaa samalla myös sitä, että metaforista voi lukea ulos esimerkiksi yhteiskuntaluokkaa ja siihen liittyviä ruumiillisia etuoikeuksia (ks. tarkemmin luku 6).

Kun tutkija tulkitessaan luo linkkejä aineistosta tekemiensä havaintojen ja teoreettisten ajattelukehikoiden välille, samalla myös tutkijan ote ja etäisyys konkreettiseen aineistoon muuttuu (Ronkainen 2004, 66). Vaikka tulkinnan ajattelisi tehtävän aineistokeskeisesti ja aineiston sisäisiä konteksteja kunnioittaen, teoreettiset kehykset ohjaavat tulkintaa, jolloin myös työskentelyn abstraktiotaso ja konteksti poikkeavat analyysin vastaavasta. Tulkinnan kysymykset kytkeytyvät näin ollen myös kysymykseen tutkijan kaksoispositiosta ja sen huomioon ottamisesta aineistosta tehtävissä tulkinnoissa (ks. Ikonen & Ojala 2007). Olen aiemmin valottanut tutkijan kaksoispositioon liittyviä kysymyksiä pohtiessani post-standpointia tutkimusotteena sekä käydessäni läpi haastattelua sellaisena empiiriseen tutkimuksen menetelmänä, jossa tutkija on itse tuottamassa aineistoaan.

Kaksoisposition huomioon ottamisessa tulkintatyössä on kyse yhtäältä siitä vastuullisuudesta, jolla elävän elämän ihmisiä tutkitaan ja toisaalta sen huomioon ottamisesta, että tulkinnat saattavat kohdistua myös sellaisiin asioihin, joiden esiinnostamisesta haastattelussa on vastannut tutkija itse. Näin ollen tutkijan kaksoispositio edellyttää oman toiminnan pohdintaa erityisesti niissä kohdin, joissa esitetään kriittisiä tulkintoja tutkimuksessa mukana olevien henkilöiden sanomisista tai tekemisistä (Ikonen & Ojala 2007, 96, ks. myös Ramazanoglu & Holland 2002, 105–106, Ribbens 1989, 590). Kuten Hanna-Mari Ikosen (2007, 96) kanssa olemme todenneet, olisi luottamuksen väärinkäyttöä, mikäli tutkimuksessa mukana olevien ihmisten sanomiset siirrettäisiin suoraan kriittiseen tutkimukselliseen kontekstiin tilanteessa, jossa heitä on ensin kannustanut avoimeen oman arkensa kuvaamiseen (ks. myös Ikonen 2008, 83).

Olen pyrkinyt ottamaan kaksoispositioni huomioon tekemällä tulkinnat muun muassa suhteessa niihin ikäihmisten yliopiston toimintakulttuurissa eläviin opiskelijan kategorioihin, joissa haastatellut naiset toimivat ja joihin myös heidän tietämisensä kiinnittyy. Ajattelen nimittäin, että positio, josta puhuminen tapahtuu, ehdollistaa sitä miten voimme asioista tietää (ks. tarkemmin luku 5) ja näin ollen esimerkiksi puheen kritisointi sellaisesta näkökulmasta, jota kyseiseltä paikalta ei olisi voitu tehdä, on turhaa. Pyrkimällä yhtäältä välttämään yksilöivää ja yksilöllistävää tulkintaa olen ottanut huomioon oman etäisyyteni muutoksen suhteessa aineistoon. Toisaalta kontekstoimalla aineistoa siinä ilmi tuotuihin kategorioihin, on tulkinnat tehty kiinnittyneenä haastateltujen opiskelun arkeen ja samalla myös heidän tietämisensä yhteisöihin.

Luenta

Luennassa aineistoa tarkastellaan aivan tietyn näkökulmaisen ajattelukehikon kautta tavoitteena tehdä aineistolle ajatuskokeiluja, testata ideoita, venyttää ja koetella aineiston rajoja. Suvi Ronkaisen (2004,

66) mukaan luennan lähtökohtana voi olla niin intuitiivinen idea, käsitteellistys kuin analogian rakentaminen. Analogian rakentamiseen tähtäävää luentaa tein esimerkiksi haastattelemieni naisten opiskelustaan kertomatta jättämisestä analogioiden sitä queer-tutkimuksesta peräisin olevalla jäsenyyksellä kaapista²⁵ (ks. tarkemmin luku 7). Luennassa keskeistä on nimenomaan tarkastelun logiikka, jolla aineistoa pyritään tietämään ja johon sitä asetetaan (Ronkainen 2004, 66). Aineistoa siis luetaan jollakin tai jonkun *kautta*, kun esimerkiksi tulkinnassa aineistoa tarkastellaan jotakin teoreettista kehystä *vasten*. Luentaa voisikin kuvailla toimintana, jossa aineistoa lähestytään kysymällä ”entä jos ajatellaan, että ...”. Tutkimukseni kohde – toimijuus – on nimenomaan luennan asia.

Luennassa hyödynnetään aineiston monitulkintaisuutta. Siinä nojataan ajatukseen, että asioita ja ilmiöitä voidaan ymmärtää useammalla tavalla ja, että ihmisten tuottama puhe on intertekstuaalista: toisiin puhujiin ja puheisiin viittaavaa (Vuori 2001, 91-92). Näin ollen aineistosta voidaan lukea ulos esimerkiksi sukupuolta, vaikka siinä ei sukupuolesta eksplisiittisesti puhuttaisikaan (Pietilä 2008, 87-88). Luennalla tavoitellaan vaihtoehtoista tietämistä ja siksi se on feministisen tutkimuksen näkökulmasta keskeinen analyttinen logiikka. Luennalla etsitään tapoja, jolla aineistosta voidaan tietää jotakin muuta kuin sitä, mitä aineisto suoraan ehdottaa. Luenta on kuitenkin aina hyvin näkökulmainen: tiettyä päättelyn logiikkaa toteuttavaa ja tietämistä tuottavaa. Siten ajattelukehikko, josta luetaan, on aina kirjoitettava auki. (Ronkainen 2004, 66-67.)

Kun *analyysissa* pidättäydytään vahvasti aineiston sisäisissä konteksteissa ja *tulkinnassa* lähellä noita konteksteja tai ainakin tulkinnan ainekset otetaan aineistosta itsestään, *luenta* tehdään aina aineiston ulkopuolisissa konteksteissa. Luennan ainekset poimitaan aineiston ulkopuolelta (Lempiäinen 2003, 36), kuten tässä tutkimuksessa ym-

25. Kaapilla kuvataan vertauskuvallisesti normienvastaisten seksuaalisuuksien salsapitoa (Sedgwick 1990, myös Juvonen 2002, Karkulehto 2007). Yksilön näkökulmasta kaapin ideassa on keskeistä, että vaikenemalla vältetään sellaisia sosiaalisia tilanteita, joissa voisi tulla ymmärryksi väärin tai joutua puolustamaan omia näkemyksiään ja valintojaan (Lehtonen 1999; 2002). Näin vaikenemisessa on kyse tilan tekemisestä omalle ei-heteroseksuaalisuudelle.

määritys toimijuudesta. Aineistolta kysytään sellaista, johon aineisto ei itsessään rohkaise, jota aineistossa ei eksplisiittisesti tekstin tasolla ole tai siihen ei ole tuotettu mukaan (esim. sukupuolella tai toimijuudella argumentointia). Luennassa aineisto siirretään toiseen kontekstiin ja tutkimukselliseen ympäristöön (Vuori 2001, 98) sekä rakennetaan tietoisesti uudelleen painottaen esimerkiksi toimijuudelle perustuvia näkökohtia (Rojola 2004, 37). Tässä mielessä luennassa on aina tavalla tai toisella kyse aineiston pakottamisesta: pyrkimyksestä saada ”yksiääniseksi pakotetusta tekstistä kuulumaan monia ääniä.” (Vuori 2001, 85) tai ”alleviivauksen lisäämisestä sellaiseen, mikä siihen asti on mielletty (...) neutraaliksi” (Rojola 2004, 37).

Edellä esitetty tarkoittaa myös sitä, että luennassa toimitaan vastoin tekstille uskollista lukemista (Rojola 2004, 38). Aineiston ajallinen ja paikallinen tuottokonteksti sekä aineiston sisäiset kontekstit ohitetaan. Tehdessäni luentaa en siis ota huomioon sitä konkreettista vuoropuhelua, jossa aineistoni on tuotettu tai kontekstia, jossa sanomimme olemme sanoneet ja jossa yhteydessä ne olemme tarkoittaneet tulkittaviksi. Luentani ei näin ollen koskaan kohdistu suoraan yksittäisiin naisten sanomisiin, vaan yleisempiin puhunnan tai toiminnan tapoihin, tekoihin ja käytäntöihin. Samalla tämä tarkoittaa myös sitä, että luennan tulosten argumentointi tehdään empiirisen kehyksen ulkopuolella, ei esimerkiksi yksittäisiin haastateltuihin kiinnittyen.

3.5 Kirjoittaminen ja aineiston esittäminen

Kirjoittaminen, myös tieteellinen sellainen, on konstruointia. Näin ollen vaikka tämäkin kirja on väitöskirjojen konventioihin kytkettyneenä monessa mielessä tutkimusprosessin raportointia, ei tässä ”raportoituja” ikäihmisten yliopistossa opiskelun arkea tule ymmärtää päällekkäisenä sen arjen kanssa, jota haastattelemani naiset elävän elämän ihmisinä ovat eläneet. Se maailma, jota kirjoitan ja jota lukija lukee on monella tapaa fokusoitunut tutkimukseni kysymyksenasettelujen kautta.

Kirjoittaessani käytän aineistoa sekä analyysin kohteena että argumentaation tukena. Tällä tarkoitan yhtäältä eksplisiittistä aineisto-otteen analysoimista ja avaamista osana tekstiä ja toisaalta aineisto-otteen käyttämistä ”todisteena” ja vuoropuhelun kumppanina. Toisinaan käytän aineistoa myös esimerkkeinä tai kuvituksena, jolloin en avaa enkä myöskään vuoropuhele aineisto-otteen kanssa. (Ks. Lempiäinen 2003, 33, myös Husso 2003, 36.)

Aineisto-otteet, jotka olen valinnut tähän kirjaan, esittävät kulloinkin käsiteltävänä olevan teeman kannalta joko jotakin mielenkiintoista yksityiskohtaa tai tiivistävät teemaan liittyvää olennaista. Toisinaan varsinkin haastattelukatkelmat ovat laajempia vuoropuhelullisia episodeja, jotka tuon kuvaamaan aivan tiettyjä tapahtumakulkuja ja niiden seurauksia tai laajemmassa mielessä osoittamaan tapahtumiin tiivistyvää merkityksellistä (ks. Lappalainen 2006; 2007a). Joissakin tapauksissa olen koonnut samaan lainaukseen eri haastateltavien puhetta ikään kuin kyseessä olisi ollut ryhmäkeskustelu. Tätä esittämistapaa käytän kuitenkin vain siinä tapauksessa, että vastausten toistuvuudella on merkitystä ja olen sattunut kysymään haastatelluilta saman kysymyksen, johon vastauksena olen saanut kyseiset vastaukset.

Kaikki aineistokatkelmissa esiintyvät nimet, niin haastateltujen kuin muiden ihmisten, ovat pseudonyymejä. Olen halunnut kutsua haastateltaviani nimillä, vaikka en käsittelekään heidän puheitaan ensisijaisesti ilmauksina yksilön ainutkertaisesta kokemuksesta, vaan yleisemmin käytettävissä ja käsillä olevina toiminnan ja kertomisen muotoina (ks. ja vrt. Jokinen E. 2004a, 45). Tavat, joilla kukin haastatelluista jäsenyyksiään tekee, ovat kuitenkin ainutkertaisia ja omakohtaisia variaatioita kulttuurisesti käytettävissä olevista jäsentämisen tavoista. Tätä taustaa vasten katsottuna nimeämättä jättäminen olisi mielestäni merkinnyt naisten subjektiaseman ja toimijuuden kieltämistä. Toisaalta voin hakea tukea nimeämislle myös post-standpoint lähestymistavasta, jossa korostuu elävän elämän ihmisten nostaminen tutkimuksen keskiöön ja siten toimijan korostaminen (Ikonen 2008, 250, Ikonen & Ojala 2007). Näin ollen se, kuka puhuu, on aina haastattelukatkelmien kohdalla ilmaistu pseudonyymillä tai pitkien

vuoropuhelusta otettujen lainausten yhteydessä pseudonyymien ensimmäisellä kirjaimella.

Nimeämisen ja nimeämättä jättämisen kysymykset ovat aina myös tutkimushenkilöiden tunnistettavuuteen ja sitä kautta yksityisyyden suojelemiseen liittyviä kysymyksiä. Eettisessä mielessä nimeämättä jättämisen voisi ajatella olevan haastateltujen nimeämistä perustellumpi vaihtoehto. Tuula Juvosen (2002, 65) tavoin katson, ettei nimeämättä jättäminen sinällään estä tunnistamasta keistä tekstissä todellisuudessa on kyse. Ensinnäkin haastateltuja on niin vähän, että eri puhujat ovat joka tapauksessa lukijan eroteltavissa puhettavan perusteella, ainakin pidemmistä katkelmista (vrt. tunnistettavuudesta Laitinen 2004, 92). Toiseksi, nimettömyys ei estä ainakaan haastatteluissa mukana olleita tunnistamasta toisiaan ja mahdollisesti samoihin aikoihin ikäihmisten yliopistossa opiskelleita identifioimaan kenestä erityisesti esillä olevissa aineistokatkelmissa on kyse. Toisaalta haastattelujen ja kirjan julkaisemisen välillä on melkein kymmenen vuoden aikaviive.

Pseudonyymien käyttöä tai käyttämättömyyttä tärkeämpänä eettisenä valintana pidän muilla tavoin haastateltujen yksityisyyden suojelemista (ks. myös Juvonen 2002). Olen esimerkiksi jättänyt nostaamatta käsittelyyn arkaluonteiseksi katsomaani tai naisten minulle sellaiseksi nimeämää materiaalia, vaikka näin tekemällä olen joutunut jättämään mielenkiintoisia näkökulmia tutkimukseni ulkopuolelle tai esittämään aineistoni yksioikoisempänä kuin se todellisuudessa on. Olen myös muuttanut, ilmaissut yleisemmällä termillä tai jättänyt kokonaan nimeämättä erilaisia paikkoja, suhteita, tilanteita tai ihmisiä, jotka kyseisessä yhteydessä julkituotuina edesauttaisivat haastateltujen suoraa tunnistamista. En myöskään ole liittänyt tämän kirjan osaksi niitä kokonaisia haastateltujen elämää kuvaavia elämäntarinoita, jotka haastatteluprosessin aikana kirjoitin ja myös haastateltavillani hyväksytin (ks. myös Tiilikainen 2003, 110). Pseudonyymien käyttämisen periaatteesta huolimatta olen myös jättänyt haastatellun identifioimatta niissä tapauksissa, joissa sillä kuka sanoo ei ole asian kannalta merkitystä, mutta huonoon valoon asettamisen kannalta ehkä.

”Yhtä vaikeaa kuin on määritellä milloin ihminen on vanha, on päättää miten tällaista henkilöä kutsutaan”, kiteyttää Kirsi Lumme-Sandt (2005, 126) vanhuuteen liittyvän tutkimuksen tekijän yhden dilemman. Nuoruutta ihannoivassa kulttuurissa vältetään puhumasta vanhoista. Mieluummin käytetään ilmaisuja, kuten ikäihminen, ikäännytynyt tai ikääntyvä. (Ks. nimeämisestä Nikander 1999, Vakimo 2001.) Myös sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa on kannettu huolta siitä, etteivät valitut nimitykset saa olla tutkittavia leimaavia tai arvelluttavia mielikuvia ja ennakkoluuloja pönkittäviä (ks. Laitinen 2004, Mäkinen 2008, 29-31). Olisiko siis vanhuus ja vanha jätettävä kuvaamaan esimerkiksi pysyvässä laitoshoidossa olevia ikäihmisiä, kysyy Sinikka Vakimo (2001, 53).

Osin näihin poliittisiin kysymyksiin vedoten olen tässä tutkimuksessa päätenyt puhuttelemaan haastattelemiani naisia vanhoina naisina. Toisinaan toiston välttämiseksi käytän vanhan synonyyminä ikäihmistä tai ikääntynyttä. Huomioitavaa on, että puhuessani vanhoista naisista kyseessä on ehdollinen kuvaileva ilmaus – ei esimerkiksi erilaisiin käytössä oleviin kronologisiin ikäkatgorioihin kiinnittyvä (45+ ikääntyvä, 55+ ikääntynyt, ks. Ikääntyvät työelämässä 1996) tai ikäihmisten yliopiston yhteydessä yleisesti käytössä oleva ilmaus. Uskaltaudun käyttämään nimitystä ”vanha” lisäksi sillä perusteella, että myös haastatellut naiset itse puhuivat itsestään ja ikätovereistaan vanhoina.

4.

Eletty elämä, kasautuvat resurssit ja toimijuuden tunto

Olen lähtenyt siitä oletuksesta, että toimijuus muotoutuu instituutioiden ja yhteisöjen, niihin kiinnittyvien käytäntöjen, normien, sääntöjen ja odotusten sekä tietyllä tavalla resurssoidun yksilön välisessä suhteessa. Iän, sukupuolen ja yhteiskuntaluokan olen sijoittanut sosiaalisesti tuotetuiksi kategorioiksi, joilla rakennetaan eroja ihmisten välille ja paikannetaan heitä yhteiskunnallisiin järjestyksiin. Toimijuuden kannalta yhteiskuntaluokan, sukupuolen ja iän mukaiset eronteot tarkoittavat yhtäältä sitä, millaisia yleisiä kulttuurisia odotuksia muun muassa naisille ja miehille asetetaan ja millaisiksi toiminnallisiksi velvoitteiksi nämä odotukset erilaisissa instituutioissa ja yhteisöissä muotoutuvat. Toisaalta eronteoilla ja paikannuksilla rajataan ja mahdollistetaan yksilöiden pääsyä erilaisiin resursseihin (esim. koulutus, taloudellinen vauraus, sosiaaliset taidot). Resurssit vaikuttavat sekä yksilön edellytyksiin toimia erilaisissa konteksteissa ja tilanteissa, siis edellytyksiin vastata asetettuihin kulttuurisiin odotuksiin, että yksilön käsitykseen ja tunteeseen omista mahdollisuuksistaan ja rajoituksistaan toimia.

Resurssit ovat kytköksissä yksilön elämänhistoriaan. Sen lisäksi, että resurssit karttuvat ajan saatossa, ”elämänhistoria puitteistaa

yksilölle mahdollisten ja mahdottomien identifikaatioiden alueen” (Törrönen 2000, 248). Yksinkertaistetusti tämä tarkoittaa, että se miten voimavaroja käytetään, millainen merkitys niille annetaan ja miten omat toiminnan mahdollisuudet käsitetään, ovat sidoksissa yhteiskunnallisten tapahtumien ja kulttuuristen muutosten raamittamaan elettyyn elämään. Ymmärrän mahdollisten ja mahdottomien identifikaatioiden alueen myös siten, että yksilön kytkeytyminen aikaan ja paikkaan määrittää sitä tilaa, jolla toiminnan mahdollisuuksia ja rajoituksia voidaan reflektoida (Ronkainen 1999, 213). Kyse on siitä millaiset esimerkiksi naiseuden representaatiot (kohtalo – kamppailun kohde – pääoma) tai diskursiiviset mahdollisuudet käsitteellistää minää valitsevana ja päättävänä yksilönä ovat kunakin aikakautena saatavilla ja miten ne ovat eletyssä elämässä kirjautuneet meihin tapoina mieltää minä ja tälle minälle mahdollinen (Ronkainen 1999, 209–213, Skeggs 1997).

Ennen tarkempaan toimijuuden analyysiin (luvut 5–7) siirtymistä tarkastelen tässä luvussa niitä yhteiskunnallisia ja kulttuurisia taustoja, joihin haastattelemieni naisten elämänkulut ovat kiinnittyneet. Teen tarkasteluni niiden elämänhistoriaa koskevien kertomusten kautta, joita naiset haastatteluissa kertoivat. Tutkimukseni fokuksen ollessa nimenomaan myöhemmän iän opiskelussa muotoutuvassa toimijuudessa, tarkastelun pääpaino on haastateltujen naisten koulutuksellisen elämänkulun sekä eläkkeelle siirtymisen ja eläkkeellä olemisen kuvauksessa. Naisten elämänhistorioiden lisäksi kuvaan miten haastattelemanii naiset hakeutuivat ikäihmisten yliopistoon, mitä he pääpiirteissään siellä opiskelustaan ajattelevat ja millainen paikka ikäihmisten yliopistossa opiskelulla on heidän arjessaan.

Vaikka teenkin tarkastelun yksilöiden näkökulmasta käsin, tavoitteenani ei ole kuvata kattavasti naisten yksilöllisiä elämänkulkuja. Tiedostan myös, että menneestä nykyiseen etenevä käsittelytapani tuottaa sekä yksilöllistä että yhteiskunnallista kehityskertomusta ja asettuu sellaisen lineaarisen elämänkulunäkemyksen kehyykseen, jota olen aiemmin luvussa 2 kritisoinut (ks. kehityskertomusten tuottamisesta esim. Hemmings 2005). Lineaarista elämänkulkua myötäilevä käsitte-

lytapa on kuitenkin havainnollinen tarkasteltaessa yhteiskunnallisten tilanteiden, kulttuuristen virtausten ja yksilöiden kietoutumista yhteen sekä hahmotettaessa niitä konteksteja, jotka auttavat ymmärtämään sitä kollektiivista aikaan kytkeytyvää haluamisen tilaa (Ronkainen 1999, 213), josta käsin naiset nykyhetken tilanteita ja omaa toimintaansa näissä tilanteissa käsittävät, kertovat ja kokevat. Itsenäisen statuksensa lisäksi tämä luku toimii kontekstina varsinaiselle toimijuuden analyysille (luvut 5, 6 ja 7).

4.1 Elämän kulkuja

Naisten elämänkulkuja koskevan tarkastelun taustaksi olen koonnut haastatteluissa kerrotun ja elämänviivatehtävistä esiin tulleen tiedon pohjalta taulukon 1. Taulukosta käy ilmi sellaisia naisten yhteiskunnalliseen asemaan ja sosiaaliseen taustaan sekä ikäihmisten yliopistossa opiskeluun liittyviä tietoja, jotka auttavat hahmottamaan käytössäni olevaa aineistoa yleisemmässä mielessä. Taulukossa näkyvät myös haastatteliemiini naisten peitenimet sekä syntymävuosi ja kronologinen ikä haastatteluhetkellä vuonna 2002. Taulukossa käyttämäni koulutustasoa ja työtä koskevat luokitukset eivät kuitenkaan seuraa esimerkiksi Tilastokeskuksen virallisia luokituksia, vaan ovat tekemiäni yleisluontoisia kuvauksia. Olen tehnyt tämän valinnan siitä syystä, että esimerkiksi haastatteliemiini naisten saamaa koulutusta tai suorittamia tutkintoja on varsin vaikea sijoittaa nykyisin käytössä oleviin koulutusta koskeviin luokituksiin. Lisäksi näiden luokitusten käyttö antaisi osin harhaanjohtavan kuvan naisten koulutustasosta. Eksaktin ja tämän aineiston ulkopuolelle vertailukelpoisen faktatiedon sijaan taulukon tarkoituksena on tarjota yksinkertaistettu kuvaus siitä sosiaalisesta monimuotoisuudesta, joka aineistossani vallitsee, ja tehdä näkyväksi sitä miten kukin haastateltu asemoituu suhteessa koko aineistoon.

Taulukko 1. Taustatietoa haastatelluista naisista

Pseudonyyimi	Syntynyt (ikä) ¹	Luokka-asema lapsuudessa ²	Luokka-asema aikuisuudessa	Koulutus-taso	Työ, josta eläkkeelle	Yliopis-tolle (opiske-luaika) ³
Elisa	1926 (76)	Yläkeski-luokkainen	Yläkeski-luokkainen	Korkea-koulu-tutkinto	Opetustyö	1992 (10)
Emmi	1930 (72)	Työväen-luokkainen	Keski-luokkainen	Ammatillinen tutkinto ⁴	Suunnittelutyö	1995 (7)
Irja	1927 (75)	Työväen-luokkainen	Keski-luokkainen	Ammatillinen tutkinto	Toimistotyö	1995 (7)
Leena	1945 (57)	Työväen-luokkainen	Työväen-luokkainen	Ammatillinen tutkinto	Teollisuustyö	1999 (3)
Pirkko	1930 (72)	Työväen-luokkainen	Keski-luokkainen	Kansakoulu	Suunnittelutyö	1999 (3)
Taimi	1932 (70)	Keski-luokkainen	Keski-luokkainen	Opistoas-teen tutkinto	Sosiaali- ja terveysalan työ	1999 (3)

1. Ikä haastatteluhetkellä vuonna 2002.
2. Viitataan tässä luokka-asetamalla perinteiseen sosioekonomiseen luokkaan, siis marxilaisvaikutteiseen sosiaaliluokkaan. Sosiaalisen luokkajaon näkökulmasta luokka kytkeytyy yksilön paikkaan tuotantosuhteissa ja muilla sosiaalisilla kentillä sekä näistä paikoista elämänkulun aikana kertyvään historialliseen kokemukseen omasta ja perheen paikasta luokkajaossa. Olen tehnyt jaottelun asteikolla: työväenluokka, keskiluokka, ylempi keskiluokka ja yläluokka. Sosiaaliluokassa tapahtuvaa muutosta kuvatakseni olen erotellut naisten lapsuuden perheen ja aikuisuuden perheen luokka-aseman. Luokituksen perusteena olen käyttänyt naisten kertomia tietoja omista, vanhempiensa ja puolisoitensa koulutuksista, ammateista, työpaikoista, asuinoloista ja varallisuudesta. Jotkut naiset myös nimesivät haastatteluissa eksplisiittisesti luokka-asetansa ja kertoivat sosiaaliseen nousuun liittyvistä tapahtumista.
3. Ikäihmisten yliopistossa opiskelun aloitusvuosi ja opiskeluaika lukuvuoden tarkkuudella haastatteluhetkellä vuonna 2002.
4. Emmi suoritti ylioppilastutkinnon eläkkeelle siirtymisensä jälkeen.

”Rahaa ei ollut, mutta paljon luettiin”

Eletään sotien välistä aikaa Itä-Suomessa ja vuotta 1926, kun kuudesta haastattelemastani naisesta vanhin – *Elisa* – syntyy kolmilapsisen perheen esikoiseksi. Keskiluokkaisen perheen isä on liikkuvassa työssä ja perhe muuttaa usein. Äiti hoitaa lapsia kotona. Pientä Elisaa harmittaa, kun jatkuva muuttaminen katkoo kaverisuhteita. Toisaalta haastatteluhetkellä yli 70 vuoden takaisia tapahtumia osaa arvioida aikuisen silmin ja todeta, että isän työ tarjosi Elisalle ja hänen sisaruksilleen taloudellisesti turvatusuuden.

Toinen on tilanne vuonna 1927 syntyneen *Irjan* työväenluokkaisessa perheessä. Elisän tavoin myös Irja on perheensä esikoinen ja hänen isänsä liikkuvassa työssä. Nelihenkinen perhe muuttaa isän työn perässä ja asuu milloin missäkin, kuten maalaistalon peräkammariissa. Oma hellahuone olisi ylellisyyttä, jossa perheen äidin ei tarvitsisi nöyrytyä käymään ”talon emännän kanssa samalla hellalla”. Myös Irjaa harmittaa, kun paikkakunnan vaihtuessa on aina uudelleen valmistauduttava kohtaamaan kylän raitilla uusia lapsia ja saamaan heidät vakuuttuneiksi mahdollisesta ystävyystään. Maantieteellisten rajojen ohella on usein ylitettävänä myös kulttuurisia rajoja, kuten murrerajoja.

Kolme vuotta myöhemmin vuonna 1930 syntyy nykyisessä rajantakaisessa Karjalassa puutarhatilallisen seitsenlapsiseen perheeseen tyttö – *Emmi*. Isä työskentelee puutarhatilan ohella kirvesmiespuuseppänä, äiti hoitaa kodin ja puutarhan tuotteiden myynnin torilla. Lastenkin päivät täyttyvät puutarhatilan töistä, mutta myyntimatkat toreille yhdessä äidin kanssa ovat seikkailuja. Nämä seikkailut korvaavat lapsille välillä hyvin raskaan tehdyn työn. Samana vuonna 1930 toisella puolen Suomea, Tampereella, syntyy tehdastyöläisen perheeseen esikoistytty – *Pirkko*. Perheen taloudellinen tilanne on tiukka, mutta työväenluokaltaan vahvat vanhemmat siirtävät sivistysperintöä kahdelle lapselleen lukemalla ja keskustelemalla. Pirkon ollessa kuusivuotias perhe muuttaa isän työn perässä Keski-Suomeen, mutta palaa takaisin Tampereelle Pirkon ollessa kaksitoistavuotias.

Karjalassa vuonna 1932 syntyy *Taimi* yksitoistalapsisen perheen kahdeksanneksi lapseksi. Vaikka lapsia on paljon, johtotehtävissä työskentelevän isän ansiot tarjoavat mahdollisuuden isoon omaan kotiin. Perheellä on omassa paikallisyhteisössään arvostettu asema. Vuonna 1939 syttyy talvisota, jolloin Emmiin ja Taimin perheet joutuvat jättämään kotinsa. Taimin isä menehtyy. Äidin ja yhdentoista lapsen elämä muuttuu ”siivellä elämiseksi” sukulaisten maatilalla. Emmiin perhe palaa kotiin sodan tauottua, mutta jatkosodan alettua edessä on uusi lähtö, tällä kertaa lopullisesti.

Sodan jo päätyttyä syntyy vuonna 1945 Turussa tehdastyöläisen perheeseen toinen lapsi ja haastattelemistani naisista nuorin – *Leena*. Leenan ollessa kaksivuotias perhe muuttaa isän työn perässä Tampereelle. Alkaa elämä työläisten ”pitkässä rivissä”, monesta rapusta koostuvassa kaksikerroksisessa tehtaan työsuhdetalossa. Kavereista ei ole puutetta.

Haastattelemani naiset ovat syntyneet toisen maailman sodan molemmin puolin. Esimerkiksi J-P Roosin (1987; 1988) elämäkertakirjoitusten ja yhteiskunnallisten muutosten pohjalta hahmottelemissa suomalaisissa sukupolvissa haastattelemani naiset edustavat *sodanjälkeisen jälleenrakennuksen ja nousun* (1920-luvun puolivälin ja 1930-luvun lopun välissä syntyneet) sekä *suuren murroksen* (1940-luvulla syntyneet) sukupolvia¹. Näille sukupolville nimenomaan sodanjälkeistä yhteiskunnallista kehitystä pidetään keskeisenä elämänsä muotouttajana niin rakenteellisessa kuin kokemuksellisessakin mielessä.

Sodanjälkeisen jälleenrakennuksen ja nousun sukupolvi eli sodan aikana lapsuuttaan ja nuoruuttaan. Sota koettiin konkreettisesti itse. Se, mihin sodan omissa haastatteluissani kerrottiin konkretisoituneen, oli koulunkäynti ja evakkoon joutuminen. Opiskelu oli sodan aikana katkonaista. Opettajia lähti rintamalle, kouluja lakkautettiin tai ope-

1. Joissakin tarkasteluissaan Roos (esim. 1988) on puhunut *pulan, sodan ja jälleenrakennuksen sukupolvesta*, johon hän on liittänyt kaikki vuosina 1900-1939 syntyneet. Ts. tähän sukupolveen on yhdistetty *sotien ja pulan sukupolvi* (1900-1919 syntyneet) ja *sodanjälkeisen jälleenrakennuksen ja nousun sukupolvi* (1920-1939 syntyneet). Itse haluan kuitenkin pitää nämä sukupolvet erillään jo siitä syystä, että 1900-luvun alkuvuosina syntyneet elivät sotaa aikuisina ja 1930-luvulla syntyneet lapsina.

tus keskeytettiin, koulurakennuksia otettiin sotakäyttöön. Emmille ja Taimille sota konkretisoitui lisäksi oman kodin, ystävien ja tutun koulun jättämisessä sekä uudelleen elämään opettelemisessa vieraassa ympäristössä vieraiden ihmisten ympäröimänä.

Merkillepantavaa on, että naiset tuovat sodan esiin kaikkien sinä aikana eläneiden elämään vaikuttaneena asiana. Sodalle annetaan merkityksiä ja sillä selitetään, mutta lapsuus- tai nuoruusaikaa ei kerrota erityisesti sodan kautta, vaikka siihen olisi ollut käytössä konkreettiset ainekset ja kulttuurisen kerronnan tavat (ks. Komulainen 2001). Esimerkiksi Taimin perheen kohdalla sota merkitsi odottamatonta vaurauden ja vallan menetystä. Kotipitäjässä keskiluokkaisesta asemasta nauttinut perhe joutui evakkoon lähdön ja isän kuoleman jälkeen turvaamaan sukulaisten apuun. ”Asumaan toisten nurkissa”, kuten Taimi tilannetta kuvaa. Sodanjälkeisen jälleenrakennuksen ja nousun sukupolvi vietti aikuisuuden alkunsa sodan jälkitunnelmissa ja konkreettisessa jälleenrakennuksessa. Kyse on nimenomaan siitä sukupolvesta, joka teki työtään sotakorvauksien parissa ja oli näin pystyttämässä uudelleen teollisuutta ja palveluja.

Suuren murroksen sukupolvi syntyi toisen maailmansodan aikana tai hetimiten sen jälkeen. Osan tästä sukupolvesta muodostavat suuriksi ikäluokiksi nimetyt vuosina 1945–1949 syntyneet ikäluokat (ks. suurista ikäluokista Karisto 2005b). Kyse on sodasta toipumisen ajan sukupolvesta, joka ei joutunut kokemaan varsinaista sotatilaa, mutta jota sota kuitenkin kosketti läheisesti sodan kokeneiden muistojen ja puheiden kautta. Yhteiskunnallista ilmapiiriä leimasi optimismi ja hyvinvoinnin lisääntyminen. Esimerkiksi työtä oli niin paljon kuin ehti tehdä ja osin myös tavaraa, jota rahalla ostaa. Hyvinvoinnin kasvu näkyi erityisesti koulutuksessa. Koulunkäyntimahdollisuudet laajenivat ja koulutuksessa vietetty aika piteni. Ylipäänsä koulutuksen merkitys kasvoi elämänkulun suuntaajana. Esimerkiksi Leena kertoo 1950-luvun lopussa olleen jo itsestään selvää, että vaikka tie oppikouluun ei syystä tai toisesta auennutkaan, ainakin ammattikoulu käytiin.

Tietyn ikäisenä tietyn yhteiskunnallisen tilanteen eläminen, ehdollistaa ihmisten elämää ja tuottaa sukupolvitietoisuutta. Laajassa

mittakaavassa ajateltuna se samankaltaistaa ihmisten elämänkulkuja, kokemuksia sekä tapoja puhua ja merkityksellistää asioita. Yksittäisen henkilön elämänkulun muotoutumisen kannalta merkityksellisintä on kuitenkin se, miten henkilö sijoittuu sosiaalisesti ja kulttuurisesti sukupolvensa sisällä. Esimerkiksi millaiseen yhteiskuntaluokkaan synnyttään, missä maantieteellisesti asutaan, miten perhe ja lähipiiri suhtautuvat miehen ja naisen asemaan yhteiskunnassa tai miten koulutukseen suhtaudutaan.

Maaseutu-kaupunki -akselilla katsottaessa haastattelemistani naisista Leena on selvimmin kaupunkilaistyttö, Pirkko elää lapsuus- ja nuoruusaikansa vuoroin maalla ja kaupungissa. Muut haastatellut naiset ovat maalaistyttöjä, kuten vielä noihin aikoihin suurin osa suomalaisista tytöistä (ks. esim. Karisto, Takala & Haapola 1999, Valkonen, Alapuro, Alestalo, Jallinoja & Sandlund 1985). Erityisesti 1920- ja 1930 -luvuilla, kun Elisa, Emmi, Irja, Pirkko ja Taimi olivat lapsia, mutta vielä 1950-luvullakin Leenan ollessa lapsi, kaupunki ja maaseutu erosivat koulutuksen, työn ja harrastusten tarjonnan kannalta suuresti toisistaan. Maaseudun ja kaupungin tarjoamiin mahdollisuuksiin tarttuminen riippui kuitenkin pitkälti perheen taloudellisista, sosiaalisista ja kulttuurisista resursseista. Nämä resurssit taas olivat suhteessa perheen yhteiskuntaluokkaan.

Haastattelemistani naisista neljä tulee työväenluokkaisesta ja kaksi keskiluokkaisesta taustasta (ks. taulukko 1). Taimin perheen sosiaalinen asema tosin muuttui evakkoon joutumisen ja isän kuoleman seurauksena. Taloudellinen tilanne heikkeni, mutta keskiluokkainen arvomaailma säilyi. Haastattelemieni naisten lapsuus- ja nuoruusaikoina 1920-1950 -luvuilla elettiin kulttuurisesti vahvaa mieselättäjyyden aikaa, josta naisten elämänkuluissa merkkinä ovat isien työn perässä muuttamiset ja äitien kotona tekemä hoivatyö. Perheen luokka-asema määrittyi nimenomaan isän työmarkkina-aseman kautta ja luokka määräsi pitkälti elämäntavan, johon liittyy esimerkiksi tietynlaisia arvostuksia suhteessa sivistykseen ja koulutukseen.

Yhteiskuntaluokan näkökulmasta katsottaessa lapsuuden perhe on tarjonnut nimenomaan Elisalle parhaimmat taloudelliset, sosiaaliset ja

kulttuuriset resurssit. Naisten edustamien sukupolvien kohdalla tämä näkyy erityisesti mahdollisuutena koulutukseen. Muiden haastattelemini naisten lapsuus- ja nuoruusaikojä luonnehtii erisukupolvisuudesta huolimatta eriasteinen taloudellinen ja/tai sivistyksellinen, jos ei aina suoranainen köyhyys, niin ainakin vaatimattomuus. Taloudellisten resurssien vähäisyys ei kuitenkaan välttämättä tarkoita kulttuuristen resurssien vähäisyyttä.

Irja: Jos ei oteta tätä [lukuun], että mulla ei ole ollut koulutusmahdollisuutta, mutta mulla on kaiken aikaa ollut mahdollisuus lukea. Mun kotonani luettiin paljon. Meillä ei ollut suurta kirjastoa, mutta kirjastoja oli aina paikkakunnilla ja sitten perheissä lainattiinkin, et kirja kulki perheestä toiselle. Ja lehtiä luettiin. Esimerkiksi [paikkakunnan] koululla oli kunnankirjasto, josta sitten kannettiin, kun oli kirjastokortti niin maalla sai vanhemmilleen, kun oli lappu, niin sai viedä kirjoja ja sitten koululaiset sai vain lainata lastenkirjastosta. Mutta sillä lailla sai luetuksi sitten aikuisten kirjoja, kun vei lainasi äidille.

Hanna: Mmm nii juu (naurahtaa)

I: Sillä lailla mä olen lukuun salaa sitten Linnankosken Tulipunaisesta kukasta (naurahtaa)

H: Mmm

I: puolivarkain (naurahtaa)

H: (nauraa)

Kirjojen lainaaminen ja kierrättäminen tarjosivat mahdollisuuden lukemiseen myös niille, joilla ei ollut taloudellisia resursseja kirjojen ostoon eikä Irjan tapauksessa myöskään tilallisia resursseja. Ei ollut omaa pysyvää kotia ja kaikki omaisuus piti mahtua yhteen muuttokuorumaan. Vaikka lukemista saattoikin harjoittaa, se ei voinut realisoitua samalla tavalla kulttuuriseksi resurssiksi, kuten niille keski- ja yläluokan lapsille, joiden kotona oli kirjastot.

Haastattelemani naiset ovat olleet lapsuudessaan yhteiskunnallisen vaurauden ja turvallisuuden kannalta sekä samanlaisessa (esim. vuonna 1930 syntyneet Pirkko ja Emmi) että erilaisessa asemassa (esim. vuonna 1926 syntynyt Elisa ja vuonna 1945 syntynyt Leena).

Tästä huolimatta yksilöllisten elämäntietojen erot tuottavat niin kokemuksellista kuin puhunnallista sama- ja erisukupolvisuutta syntymävuodesta ja yhteiskunnallisesta sukupolvesta riippumatta. Tämä sama- ja erisukupolvisuus näkyy erityisesti koulutukseen liittyvissä mahdollisuuksissa ja siitä puhumisen tavoissa.

Opintielle

Ensimmäisenä haastattelemistani naisista opintielle astuivat Elisa ja Irja 1930-luvun alussa. Kyse oli ajasta, jolloin Suomessa niin kuin muuallakin Euroopassa erityisesti tyttöjen koulunkäynti vakiintui (Aromaa 1994). Suurin syy tähän kehitykseen Suomessa oli vuonna 1921 voimaan tullut oppivelvollisuuslaki. Oppivelvollisuus toi koulunpenkille maaseudun ja työväenluokan lapset, erityisesti tytöt, joilla siihen asti oli ollut huonoimmat mahdollisuudet saada koulutusta. Oppivelvollisuuden säätäminen oli merkittävä askel koulutuksellisen tasa-arvon tiellä.

Oppivelvollisuuden säätäminen ajoittui vuoden 1918 sodan jälkimaininkeihin. Yhteiskunnallisella tasolla oppivelvollisuuskoululla pyrittiin sodan runteleman kansakunnan yhtenäistämiseen ja yhteiskunnallisten erojen pienentämiseen, siis aatteellis-yhteiskunnalliseen eheyttämiseen. Yksilötasolla oppivelvollisuus merkitsi koulunkäynnin mahdollistumista myös niille lapsille, joille se ennen esimerkiksi taloudellisista, maantieteellisistä tai sukupuoleen liittyvistä seikoista johtuen oli ollut mahdotonta. (Aho 2003.) Käytännössä muutos ei kuitenkaan tapahtunut yhtäkkiä, sillä vaikka valtio tuki koulujen rakentamista, koko maata koskevan tiheän kouluverkon rakentamiseen meni aikaa.² (Tuomaala 2004, 73.)

2. Jo oppivelvollisuuslain säätämisen hetkellä maalaiskunnille annettiin 16 vuotta ja kaupungeille 5 vuotta aikaa saattaa oppivelvollisuus käytäntöön. Tämä ei kuitenkaan ollut riittävä aika, vaan jo vuonna 1925 aikaa pidennettiin kaupunkien osalta 5 vuotta ja maalaiskuntien osalta 10 vuotta. (Tuomaala 2004, 73.)

Oppivelvollisuus koski kaikkia 7–13 -vuotiaita lapsia ja se muodostui kaksivuotisesta alakansakoulusta ja nelivuotisesta yläkansakoulusta. Oppivelvollisuuskoulu oli osa rinnakkaiskoulujärjestelmää, jossa kaikille yhteisen perusasteen muodosti neljä vuotta kansakoulua (alakansakoulu + kaksi vuotta yläkansakoulua). Kansakoulun neljänneltä luokalta oli mahdollisuus pyrkiä oppikouluun (keskikoulu 5 vuotta + lukio 2 vuotta) tai jatkaa vielä kaksi vuotta yläkansakoulua oppivelvollisuuden päätökseen. 1950-luvulta alkaen alettiin systemaattisemmin rakentaa oppikoulun rinnalle ammatillista koulutusta ja samalla myös niin sanottua kansakoulun umpiperää alettiin vähitellen purkaa (Ahonen 2003, 103, Rautakilpi 2003, 220). Rinnakkaiskoulujärjestelmästä luovuttiin 1970-luvulla siirryttäessä yhtenäiseen peruskouluun. (Rinnakkaiskoulujärjestelmän historiasta ks. esim. Ahonen 2003, Jauhiainen 2002.)

Vaikka oppivelvollisuus asetti lain puitteissa kaikki lapset koulutuksellisesti tasavertaiseen asemaan, lasten arjen tasolla koulutukseen pääsyn ehdot ja mahdollisuudet vaihtelivat edelleen suuresti kodin sosiaalisen aseman, alueellisen sijainnin ja lapsen sukupuolen mukaan. Erityisesti maksullinen oppikoulu merkitsi perheeltä huomattavaa taloudellista panostusta. (Koski 2003.) Käytännössä neljän yhteisen kansakouluvuoden jälkeen lasten koulutiet erkanivat siten, että yleisivistävään koulutukseen eli oppikouluihin menivät lähinnä kaupunkien keskiluokan ja varakkaampien maanviljelijöiden lapsia sekä ammatilliseen koulutukseen kaupunkityöväestön lapsia. Monella maaseudun työväenluokan ja köyhempien maanviljelijöiden lapsista koulutus jäi kansakouluun. Sosiaalinen erottelu oli siis näkyvästi sisäänrakennettu mekanismi perusasteen jälkeisessä koulutuksessa. Taustan sosiaaliselle erottelulle antoi koulujärjestelmän rakentamisprosessi, jossa kansakoulu luotiin nimensä mukaisesti kansan, siis työväen, sivistämiseksi jo olemassa olevan keskiluokan koulutuspaikan, oppikoulun, rinnalle.

Leena Kosken (2003, 284) mukaan varsinainen koulutususkko alkoi juurtua suomalaiseen kulttuuriin 1930-luvulla, vaikka vielä 1940- ja 1950-luvuillakaan kaikki kodit eivät periaatteellisista tai taloudellisista syistä kouluttaneet lapsiaan kansakoulua pidemmälle. Varsinaisesti kou-

lunkäynti yleistyi vasta 1950-luvulla, jolloin haastattelemistani naisista Leena on aloittanut opintensä. On tosin arvioitu, että esimerkiksi vasta 1960-luvun jälkipuolella keskikoulujen saavutettavuus oli lähes yhtäläinen koko Suomessa (Moore 2003b, 139). Ennen 1950-lukua kouluttamattomuus ei kuitenkaan muodostunut ihmisille suureksi riskiksi. Työtä oli saatavilla kansakoulutodistuksella ja jopa ilman sitä, omien vanhempien elintasoon pääsi kouluja käymättäkin ja ympäristön paineet kouluttautumiseen olivat vähäisiä. 1950-luvulla kansakoulun jälkeinen opiskelu alkoi kuitenkin ensimmäistä kertaa olla kokonaisten ikäluokkien silmissä työssäkäyntiä houkuttelevampi vaihtoehto. Erityisesti mahdollisuudet ammatillisen koulutuksen hankkimiseen paranivat, koska nousukautta eläneen teollisuuden palvelukseen alettiin kouluttaa entistä enemmän ammattityövoimaa. (Rautakilpi 2003, 219–221.)

Kansakouluun

Elisa, Irja, Emmi, Pirkko ja Taimi menivät kansakouluun pitkin 1930-lukua ja Leena 1950-luvun alussa. Naiset ovat käyneet kansakoulunsa oppivelvollisuuden alaisina, mikä näkyy kansakoulun aloittamisen itsestäänselvyytensä. Naisten puheissa kouluun vain yksinkertaisesti mentiin. Leenalle tulkitsen kansakoulun olleen jo hyvin itsestään selvän, koska hän jättää elämästään kertoessaan kansakoulun käynnin vain maininnan varaan, ”[m]enin [kaupunginosan] kouluun”, ja aloittaa opintensä kertomisen varsinaisesti vasta oppikouluun hakeutumisen vaiheesta. Muut haastattelemaniset naiset sen sijaan puhuvat paljon kansakoulusta ja erityisesti koulunkäyntiin vaikuttaneista ulkoisista olosuhteista, joista johtuen koulutyön jatkuvuus tai opiskelurauha ei ollut itsestäänselvyys.

Elisa: Kansakoulu näkyi kotipihaani. Olin oikein onnellinen ja opettaja oli ihana ja koulu oli ihana. Mutta puolen vuoden päästä muutimme [paikkakunnalle]. Sinne semmoiseen syrjäkylään. Sieltä oli pitkä matka kouluun

eikä kavereita ja muutenkin [paikkakunnalta], jossa oli ollut sähkövalot ja paljon ihmisiä, niin öljylamppuaika tuntui kurjalta. Onneksi siellä ei tarvinnu olla kuin puoli vuotta ja sen jälkeen muutimme [paikkakunnalle]. Kesällä oli sitten aikaa tutustua paikkakuntaan ja lapsiin ja koulu alkoi sitten mukavasti. Saimme olla siellä muutaman vuoden ennen kuin tuli muutto [paikkakunnalle] ja siellä oli taas paljon väkeä ja oli sähkövalo ja oli luistinrata. Siellä viihdyin hyvin ja sieltä lähdin sitten oppikouluun [paikkakunnalle], jossa oli lähin oppikoulu.

Elisan ja Irjan koulutyötä ehdollistivat heidän isiensä työn perässä liikkuminen. Koulut vaihtuivat tiuhaan. Elisa kertoo käyneensä kansakoulun neljässä eri koulussa, Irja seitsemässä. Muutot merkitsivät aina uuteen kouluyhteisöön ja sen toimintatapoihin totuttautumista. Edellä olleessa Elisan kuvauksessa näkyy myös 1930-luvulla vallinnut kaupunki- ja maaseutuelämän välinen ero. Kun kaupungissa koulu näkyi kotipihaan, maalla matka kouluun oli pitkä. Kun kaupungissa oli ollut sähkövalo, maalla opiskelu ja ylipäänsä eläminen tapahtui öljylampun valossa. Kaupungissa pääsi talvella luistinradalle, maalla piti luistella esimerkiksi järven jäällä, jos järvi sattui olemaan.

Jatkuvasta koulun vaihtamisesta oli myös se haitta, etteivät opettajat oikein osanneet arvioida mitä oppilas osasi eikä oppilaalla itselläänkään ollut kovin hyvää kuvaa osaamisestaan. Esimerkiksi Irjalla olisi ollut mahdollisuus saada sota-ajan erityisjärjestelyistä johtuen kansakoulun päästötodistus jo vuonna 1940. Tämä olisi Irjan mukaan tarkoittanut kuitenkin sitä, että opettaja olisi jäljentänyt hänelle edellisen todistuksen päästötodistukseksi, mikä mitä ilmeisimmin olisi kuvannut Irjan osaamisen huonommaksi kuin se oli. Irja ei halunnut tällaista todistusta, vaan kertasi yhden kansakoululuokan. Tällä välin sota kuitenkin alkoi uudelleen ja koulunkäynti keskeytyi taas. Vuonna 1944, kymmenen vuotta koulun aloittamisen jälkeen, Irja sai vihdoin kansakoulun päästötodistuksen.

Sota on ollut yksi merkittävimmistä olosuhdetekijöistä, jotka ovat vaikuttaneet Elisan, Irjan, Emmen, Pirkon ja Taimin koulunkäyntiin. Sota on nimenomaan katkonaistanut koulunkäyntiä, kun opiskelu

tapahtui erimittaisissa pätkissä. Sodan aiheuttamat katkokset ovat kuitenkin olleet erilaisia. Esimerkiksi opetus on voitu täysin lakkauttaa, kun koulurakennuksesta on tehty sairaala, kuten Irjan kohdalla. Pirkon koulunkäynnille sota-ajalla ei sen sijaan ollut näin totaalista vaikutusta. Varsinaisesta koulurakennuksesta kyllä jouduttiin luopumaan, mutta koulu jatkui maalaistalon pirtissä.

Oppivelvollisuuden suorittamisen olosuhteita kuvastavat myös naisten kertomukset koulumatkoista. Milloin käveltiin, hiihrettiin, kelkkailtiin umpihangessa, pilkkopimeässä pitkiä matkoja vaarojen kupeeseen. Vaikka puhe entisaikojen koulumatkoista onkin latautunutta kulttuurista puhetta, on huomioitava, että raskaat koulumatkat ovat olleet naisten elämää todellisuutta ja kuvaavat paitsi koulunkäynnin olosuhteita myös silloista oppivelvollisuuskoulua järjestelmänä ja käytäntönä. (Ks. koulumatkoista kokemuksena ja metaforana Tuomaala 2004, 116-125.) Raskaiden koulumatkojen ohella opiskeluun on vaikuttanut myös kyseisen aikakauden asumisjärjestelyt. Taimi viittaa evakkoon joutumisen jälkeiseen aikaan, jolloin perhe asui sukulaisten luona.

Taimi: Kukaan meistä ei ollu siellä [koulussa] kovin hyvä (nauraa)

Hanna: (hymähtää)

Taimi: aina me saatiin ehtoja ja tossa eilen keskustelin sisareni kans puhelimessa, et puhuttiin, että lahjattomia me ei olla, mutta se tilanne oli varmasti niin hämmentävä ja sitten me asuttiin aika ahtaissa ja näin, että tota me ei varmaan keskitytty koulunkäyntiin.

Vieraassa paikassa ja ahtaasti asuminen sekä evakkomatkan muistot eivät tarjonneet otollisia oloja opiskelulle eikä varmasti myöskään oppimiselle. Taimille jäi käsitys, ettei ollut koulussa hyvä. Sen ohella, että koulutus avaa ovia eteenpäin koulutuksen ja työelämän kentillä, koulutus on keskeinen toiminta-areena, jossa yksilölle rakentuu käsitys siitä kuka hän on, mitä hän osaa ja miten hän oppii (mm. Houtsonen 2000, Vanttaja 2002). Kyse on tietynlaiseksi subjektiksi tulemisesta. Kuten Taimi omaa oppijuuttaan arvioi, vasta ikäihmisten yliopistossa

opiskeltuaan hän on ymmärtänyt, ”että mähän oon käyttämätön luonnonvara. Älyreservi.”

Vaikka kansakouluun meneminen oli Elisalle, Emmille, Irjalle, Pirkolle ja Taimille itsestäänselvyys, esteetöntä opiskelemista ei voinut pitää itsestään selvänä. Kulloisetkin perheessä vallinneet elämäntilanteet, ulkoiset olosuhteet ja yhteiskunnalliset tapahtumat asettivat opiskelulle varsinaisista opiskeluhaluista riippumattomat ehtonsa. Tässä kansakoulussa opiskelemisen itsestäänselvyudessa näkyy parhaiten Leenan ja muiden haastattelemieni naisten välinen sukupolviero. Joensuun yliopiston tutkijaryhmän (ks. esim. Antikainen, Houtsonen, Huotelin & Kauppila 1995) elämäkerta-analyysin pohjalta muotoilemissa suomalaisissa kokemuksellisissa koulutussukupolvissa Leena sijoittuu *rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolveen* (vuosina 1936–1955 syntyneet), kun taas muut haastattelemani naiset ennen vuotta 1935 syntyneiden *sodan ja niukan koulutuksen sukupolveen*.

Kuten naistenkin kertomasta käy ilmi, *sodan ja niukan koulutuksen sukupolvelle* (ennen vuotta 1935 syntyneet) tyypillistä on ollut vähäiset koulutusmahdollisuudet ja aineellisen kokemusympäristön keskeisyys sekä sota-aika koulutushistoriallisena kontekstina. Tässä kontekstissa kyseiselle sukupolvelle on rakentunut koulutusta koskevaksi orientaatioksi koulutuksen arvostaminen sekä sisäinen palo koulutuksen ja sivistyksen tavoitteluun. Puheen tasolla koulutuksen merkitys ilmenee usein koulutusta koskevana ihanne-puheena. (Antikainen & Kauppila 2000, 13–14, Kauppila 1996, 65–79.)

Rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolven (vuosina 1936–1955 syntyneet) opintietä puolestaan kuvastaa koulutusmahdollisuuksien laajentuminen niin määrällisessä kuin eri koulutusasteita koskevassa mielessä. Esimerkiksi Kauppilan (1996, 81) mukaan oppikoulua käyvien lukumäärä kolminkertaistui 1950-luvulta 1970-luvulle tultaessa ja erityisesti maaseudulla oppikoulu näyttäytyi ensimmäistä kertaa varteenotettavan valintana. Tällä sukupolvella koulutus saa ensi kertaa myös välineellisiä merkityksiä koulutuksen kiinnittyessä työhön ja työelämään. Tämä näkyy sukupolven koulutusta

koskevassa orientaatiossa: koulutusta koskevia tavoitteita määritellään instituutioiden kautta. (Antikainen & Kauppila 2000, 14, Kauppila 1996, 80–90.) (Ks. suomalaisista koulutussukupolvista Antikainen 1997, Antikainen, Houtsonen, Huotelin & Kauppila 1995, Antikainen & Kauppila 2000; 2002, Huotelin & Kauppila 1995, Kauppila 1996; 2000; 2002.)

Koulutuksen tarjonnan ja saatavuuden laajentuminen sekä yhteiskunnallisen tilanteen vakaus takasi kaikille rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolven lapsille kansakoulun itsestään selvänä pohjakoulutuksena ja ainakin Leenan tilanteessa katkoksettoman opiskelun läpi kansakoulun. Koulutuksellinen tasa-arvo siis lisääntyi sukupolven sisällä. Elettiin kuitenkin edelleen rinnakkaiskoulujärjestelmässä, jossa 11–12 -vuotiaina tehtiin valinta jatketaanko kansakoulu loppuun vai mennäänkö oppikouluun. Tähän valintaan oli suuresti vaikuttamassa perheen taloudellinen tilanne ja asenteellinen ilmapiiri. Sukupolven sisäinen koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo oli siinä mielessä näennäistä.

Jatkokoulutukseen haluaminen ja hakeutuminen

Vaikka koulujärjestelmän tasolla oppikouluun siirtyminen konstruoiitiin valintana, ei se yksittäiselle lapselle useinkaan ollut oma valinta tai lapsen toiveista kiinni. Tästä syystä oppikouluun pikemminkin päästiin tai siitä ulos jäätiin kuin sinne menttiin tai se valitsematta jätettiin. Kukaan haastattelimistani naisista ei sano, etteikö olisi halunnut oppikouluun. Tästä huolimatta vain Elisa ja Taimi sinne pääsivät, muut jatkoivat kansakoulun loppuun. Lopullisen päätöksen oppikouluun pääsemisestä tekivät vanhemmat usein taloudellisiin, maantieteellisiin tai asenteellisiin seikkoihin vedoten ja tuohon päätökseen oli lapsen tyytyminen. Joskus oppikoulusta ei edes keskusteltu, kuten Emmín, Pirkon ja Irjan tapauksessa. Lapset saivat jo varhain selville sen paikan, joka yhteiskunnallisessa järjestyksessä oli heille perhetaustan kautta varattu. He olivat tietoisia siitä, millaisessa suhteessa oppikouluun pyrkimisen haaveet olivat tuohon paikkaan.

Emmi, Pirkko ja Irja eivät edes olettaneet pääsevänsä oppikouluun. Esimerkiksi Emmi toteaa, että ”[m]eillä oli iso perhe ja monta suuta ruokittavana.” Myöskään Pirkon perheessä kansakoulua pidempään kouluttamiseen ei ollut taloudellisia edellytyksiä.

Pirkko: Se [koulu] päättyi silloin, koska äidillä ja isällä ei ollut varaa kouluttaa mua. Niin, mun ensimmäinen työpaikkani oli, mä olin vielä silloin kaiken lisäksi, mä kävin sitä jatkokoulua, niin mä halusin sinnikkäästi mennä työhön ja äiti ja isä vastustivat. Ne sano, ettei sun tarvi mennä, ettei me niin köyhiä olla, mutta

Hanna: Mmm

P: mua jotenkin kiinnosti ja mää hakeuduin sitten, äidin kanssa vielä (nau-raa), tohon Siltakadulle. Siinä oli semmonen pieni tehdas. Ja tota siellä oli naisjohtaja, oikein mukava, kysy sitten, no mitä sä nyt sitten tykkäisit tehdä. (...) No, sit se sano, et sä voit tulla tänne käsinompelijaks, että kuustuntia päivässä.

H: Mmm

P: Mä kävin siellä sen talven sitten. Menin sinne muistaakseni yhdeksään ja pääsin kolmelta ja kuljin potkukelkalla sitten sen matkan

H: Mm

P: Siltakadulta Rajakylän kansakoululle. Ja menin illaks, me käytiin illalla koulua ja sitten menin sen koulun jälkeen kotiin.

Mikäli tuohon aikaan 1940-luvun alussa työläisperheessä lapsi ei käynyt koulua, teki hän töitä. Pirkko tiesi tämän ja halusi vanhempiansa estelystä huolimatta, mutta heidän luvullaan, hakeutua työhön jo kansakoulun viimeisenä vuotenaan – 13-vuotiaana. Aikaan, jolloin lapsia oli paljon ja kouluja vähän, koulua käytiin kahdessa vuorossa: toiset opiskelivat päivällä, toiset illalla. Tämä mahdollisti työn ja koulun yhdistämisen, vaikkakin päivät venyivät pitkiksi ja nykyperspektiivistä muisteltuna se hirvittää myös Pirkkoa itseään.

Vaikka Irjankin perheessä taloudelliset resurssit olivat niukat, määrittelee Irja oman oppikouluun pääsemättömyytensä ensisijaisesti perheen silloisesta asuinpaikasta johtuvaksi.

Irja: (...) siinä vaiheessa, kun olis pitäny pyrkiä oppikouluun, niin paikkakunnalla ei ollu semmosta. Joillaki on ollu mahdollisuus, että on ollu sukulaisia, että on asunu siellä, mutta mulla ei oo ollu. Molempien, isäni vanhemmat oli kuollu ja [äidin vanhemmat] ihan eri puolella Suomee. Mä en tuntenu heitä edes. Enkä hyvin tuntenu edes äidin puolelta. Mummuni tunsin paremmin. Ei siellä ollu mitään mahdollisuuksia ja eikä siellä sen paremmin ollu koulua lähellä, missä he asu, että ei oo ollu mahdollisuuksia mennä. (...) Ei mulla siihenkään varmaan olis kotoo ollu rajotusta ja vaikka tuota tulotaso niin suuri ollukaan, mutta en mä sitä epäilly ollenkaan, etteikö olis kotoo päässy, jos olis olosuhteet ollu semmoset.

Seija Keskitalo-Foley (2004, 74) toteaa, että vielä 1960-luvullakin huonojen kulkuyhteyksien ja pitkien matkojen vuoksi suuri osa maaseudun oppikoululaisista kävi koulua toisella paikkakunnalla tai kylällä asuen viikot tai jopa lukukaudet poissa kotoa. Tämä vaati perheeltä taloudellista vaurautta tai hyviä suku- tai tuttavaverkostoja. Irjan kohdalla ei ollut käytettävissä kumpaakaan.

Annettuaan jo selityksensä oppikouluun pääsemättömyydelleen Irja näkee vielä tarpeelliseksi sanoutua irti siitä oletuksesta, että hänen kouluttamiselleen olisi ollut perheessä vallinneita asenteellisia esteitä. Näillä esteillä Irja viittaa koulutuksen ja yhteiskuntaluokan väliseen kytkökseen: koulutuksen merkitykseen nimenomaan välineenä sosiaaliseen nousuun. Tämä näkyi noihin aikoihin 1940-luvulla erityisesti maaseudulla sekä työväenluokan piirissä kaksijakoisena asenteena koulutusta kohtaan. Kielteisessä mielessä koulutuksen katsottiin kasvattavan lapset pois vanhempiensa kulttuurista ja elämäntavasta. Erityisesti maatalouden näkökulmasta koulutus merkitsi sekä lasten poissaoloa työvoimana että siirtymistä maataloudesta muille toimialoille. (Keskitalo-Foley 2004, Moore 2003b.) Koulutukseen kohdistunut ilmapiiri kiteytyi ”työväen lapsista ei herroja kouluteta” -asenteeksi. Toisaalta työväenluokassa suhtauduttiin koulutukseen myös myönteisesti. Lapsia kannustettiin koulutuksen hankkimiseen ja koulunkäyntiä tuettiin kaikin saatavilla olevin resurssein, koska lapsille haluttiin helpompi elämä kuin itsellä. (Käyhkö & Tuupanen 1996, Vanttaja 2002.)

Yhteiskuntaluokan ohella koulutusta koskevat asenteet kiinnittyivät myös sukupuoleen ja näkyvät Leenan, Elisan ja Taimin oppikouluun pääsemisessä.

Leena: Siihen aikaan, kun mäkin olin kansakoulussa ja oppikouluun pyrkimiset, ni ne oli maksullisia ja meilläki oli tietysti vähän semmonen, että ku kolme muksua ja vaikka sitte jo äitiki oli töissä, mutta kummiski, niin se oli semmosta. Aina kaikista pulaa ja mihkää ei sit ois riittäny rahaa. Meillä koulussa kysyttii, että kuka pyrkii oppikouluun, nii em mä viitannu. Sit se opettajaki kysy, että eks sääkää Leena lähde oppikouluun, ni mä sanoi, et eh. Enkä mä puhunu kotona mitää.

Hanna: Sä olisit sit kuitenkin halunnu?

L: Mä olisin halunnu kauheesti. (taukoa) Sitte mä loppujen lopuks äitille ja isälle siinä kotona kerran sanoin, että meillä opettajakin kyseli, että kuka menee oppikouluun pyrkii. Äiti kysy, että mitäs sää sanoit, mä sanoin, että eh. No, hyvä on. Et se oli loppuun käsitelty.

H: Ni tuntuuks susta siltä, että sun perhe siinä mielessä on jotenki latistanu sitä, ettei se oo kannustanu sua jatkaan sinne oppikouluun?

L: Niin kyllä varmaan. Ne ei pitäny sitä tärkeenä ja sitten mä joskus kuulin, että ilmeisesti meillä oli äiti ja isä vähän keskustellu siitä asiasta, kahdestaan. Kuulin, että kun äiti jotain sano, että onko se nyt sitten likka koulutettava, kun ei poikiakaan. Että silloin ennen vanhaanhan sillä oli enemmän merkitystä, että pojat koulutetaan. Mutta kyllä silloin jo tytötkin, kun mä olin koulussa. Mutta ehkä ne oli sen verran vanhoillisia. (taukoa) Ne ajatteli sillä tavalla.

Leena nostaa oppikouluun pääsemättömyyttään selittäessään ensin esiin perheen lasten määrän ja taloudelliset tekijät, mutta ei pidä niitä varsinaisina estävinä tekijöinä. Pääsyyksi Leena näkee vanhempiensa, erityisesti äitinsä, negatiivisen asenteen tyttöjen kouluttamiseen: *”onko se nyt sitten likka koulutettava, kun ei poikiakaan”*. Negatiivinen suhtautuminen naisten kouluttamiseen liittyy käsitykseen naisen yhteiskunnallisesta tehtävästä nimenomaan äitinä. Oletus naisen elämänsästä oli, että hän menee naimisiin, saa lapsia ja käyttää elämänsä

lasten ja miehen hoivaamiseen sekä kodin hoitamiseen. Esimerkiksi kaikkien haastattemieni naisten äidit olivat kotiäitejä lasten ollessa alle kouluikäisiä ja useimmat vielä sen jälkeenkin. (Ks. Jauhiainen 2002, Kaarninen 1995, Naumanen 1994.)

Vaikka sodan jälkeen naisen palkkatyötä ei nähty enää samanlaisena ongelmana kuin ennen, kulttuurinen kuva naisesta oli haastattemieni naisten nuoruudessa yhä hyvin perinteinen kodin, perheen ja yksityisen alueeseen kiinnittyvä. Tästä näkökulmasta koulunkäynti ei näyttänyt erityisen tärkeänä katsottiinhan tytön osaavan äitiyteen ja taloudenhoitoon liittyvät taidot luonnostaan tai vähintäänkin oppivan ne lapsuudenkodistaan. Tytön kouluttamisen ajateltiin menevän siis ikään kuin hukkaan, koska äitiyden myötä hän jäisi joka tapauksessa miehensä elätettäväksi. (Ks. Jauhiainen 2002, 183, Kaarninen 1995, Naumanen 1994.)

Raija Julkunen (2004, 70) toteaa, että noihin aikoihin 1950-luvulla oppikouluun pääsyssä luokkarakennetta alkoi haastaa jako niihin, joilla opettajat näkivät olevan lukupäätä ja niihin, joilla ei sitä katsottu olevan. Leenan tapauksessa edes opettajan kannustus ja yhteydenotto kotiin eivät auttaneet. Oma paikka oli vain hyväksyttävä, vaikka oppikouluun pääsemättömyyden seurauksiin törmäsi vielä katkerasti myöhemminkin.

Leena: Mä olin ammattikoulussa ollu kaks talvee ja mä menin sitte kesätöihin semmoseen pieneen ompelimoon Länsitorin varrelle. Se oli niin kun niillä kotona, mut se oli yks huone se ompelimo ja siinä oli sitten yks työntekijä oli äitiyslomalla ja mä pääsin sitten kesääjaks sen paikalle ompeleen hameen helmoja ja hiansuita ja tämmösiä kaikkia, nappeja laittaaan.

Hanna: Hmm

L: Mutta kyllä mä olin siellä vähän niin ku piikaakin tai sillai, kun mä kävin aina kaupassa ja niin harmitti kauheesti, kun sillä ompelijalla oli mun ikäisiä tyttöjä, nin ne oli oppikoulussa ja ne oli vähän hienoja

H: Nii

L: ja mun piti aina niille hakee sitte metvurstia (...) joka aamu (nauraa) kaupasta. Ja mua harmitti, kun ne oli aina heränny sillo, kun mä tulin kaupasta.

Leenalle 1950-luvun lopulla alkoi olla jo kohtalokkaampaa jäädä oppikoulun ulkopuolelle kuin Emmille, Pirkolle ja Irjalle viitiseentoista vuotta aiemmin. Sirkku Rautakilven (2003, 221) mukaan 1950-luvulle saakka kouluttamattomuus ei nimittäin muodostanut suurtakaan riskiä, sillä töitä löytyi aina ja kansakoulutodistus tarjosi esimerkiksi työväenluokan naisille mahdollisuuden saada töitä konttorista.

Jos Leena jäi oppikoulun ulkopuolelle sukupuolensa vuoksi, Elisalle ja Taimille sukupuoli oli nimenomaan yksi keskeinen tekijä miksi he pääsivät oppikouluun.

Elisa: Oppikouluun pääseminen oli silloin niin äärettömän tärkeää, koska sinne eivät läheskään kaikki päässeet. Äitini oli juuri sitä vanhaa polvea, että aivan semmosen varakkaan talon tytär, mutta ei silloin tyttäriä koulutettu, pojat pantiin johonkin maamieskouluun ja äidin sisaret saivat käydä kristillisen kansanopiston, mutta hän ei halunnut.

Hanna: Mm joo

Elisa: Hän tuota, samoin tää kummitäti, jonka luona mä olin lukiossa, niin hän oli pankkivirkailija, niin hän oli äitiä nuorempi ja pääsi oppikouluun. Nin he aina sitten puhu kovasti sitä, että jaksaa nyt vain, että sitten saat oman palkan eikä tarvitse aina mieheltä pyytää.

Taimi: Mä kolmannelta luokalta yläkoulusta pyrin sitten keskikouluun ja pääsin sinne sitten ensi yrittämällä. Meidän äidillä oli semmonen periaate, että kun meidän äiti oli joutunu nuorena tyttönä orvoksi ja sukulaisten kasvattamaksi ja muuksi, että hän haluaa, että meillä kaikilla lapsilla olis vähintään keskikoulupohja, että jonkunlainen elämä löytyisi ehkä sitäkin kautta. Ja niin me kaikki mentiin.

Elisan ja Taimin elämässä toiset naiset – äidit ja kummitädit – ovat toimineet aktiivisina koulunkäyntiin kannustajina ja koulutien tasoit-

tajina. Naisten yhteistyöllä ja verkostoilla luotiin myös maaseudun ja syrjäseutujen tytöille mahdollisuuksia lukion käymiseen. Jos keskikouluja ei sijainnut joka kylässä, lukiot olivat Elisankin tapauksessa 1940-luvun alussa vielä harvemmassa. Onneksi täti asui Helsingissä ja otti Elisan luokseen asumaan. Tyttöjen kouluttautumiseen kannustamisessa kyse oli nimenomaan siitä, että oppikoulu tarjosi kansakoulua paremmat mahdollisuudet jatkokoulutukseen ja sitä kautta ammatettiin ja ylipäänsä parempipalkkaiseen työpaikkaan ja toimeentuloon. Koulutus nähtiin naiselle itsenäisyyden symbolina: mahdollisuutena irtautua jos ei kokonaan, niin ainakin osittain sukupuolijärjestyksestä, joka kiinnittyi mieselättäjyyteen ja naisen paikkaan äitinä. (Gordon 1992, Komulainen 1998a, Nätkin 1997.)

Elisan, Taimin ja Leenan oppikouluun pääsemiseen kytkeytyvät tapahtumat osoittavat yhtäältä sen, miten sukupuoli tietynlaisena kulttuurisena jäsenyyksenä (nainen on äiti, mies on työntekijä) tuottaa yhteiskunnallisia järjestyksiä (mieselättäjäisyys) ja millaisia seurauksia näillä järjestyksillä on yksittäisten ihmisten elämään. Toisaalta naisten kertomista tapahtumista voidaan nähdä myös se, miten kaksi jakoa – sukupuoli ja sukupolvi – kytkeytyvät toisiinsa. Niin Elisan, Taimin kuin Leenan elämässä sukupuolesta muotoutui koulutuksellisen yhdenvertaisuuden kannalta sukupolvea merkityksellisempi jako.

Rinnakkaiskoulujärjestelmän aikana oppikoulusta muodostui ihmisten elämäntietojen kannalta keskeinen vedenjakaja. Antti Karisto (2005b, 28) kuvaa tilannetta oivallisesti: ”[y]hdentoista ikäisinä koulu- luokat ja ystäväpiirit repesivät toisten mennessä oppikouluun, toisten jatkaessa kansakoulussa ja sen jälkeen kenties ammattikoulussa.” Kyse ei kuitenkaan ollut vain ystäväpiirien jakautumisesta, vaan syvemmästä yhteiskunnallisesta eriytymisestä: koulutuksen kautta yhteiskunnan eri paikoille valikoitumisesta. Rinnakkaiskoulujärjestelmä kannatteli pitkin teoreettisine ja lyhyine käytännöllisine koulutuksineen yhteiskuntaluokka- ja sukupuolijakoa (Naumanen 1994). Karkeasti ottaen oppikouluun pääseminen oli ensimmäinen ylitettävä kynnys, jos halusi jotain muuta kuin sen mihin vanhempien yhteiskunnallisen aseman tai sukupuolen kautta oli ennalta määrätty. Oppikouluun pääseminen

tarkoitti mahdollisuutta sosiaaliseen nousuun, mutta myös maaseudun lapsille tietä pois maaseudulta kaupunkiin ja työille miehen elätettävänä olemisesta taloudelliseen itsenäisyyteen (ks. Keskitalo-Foley 2004, Moore 2003b).

Haastattelemistani naisista Taimi ja Elisa jatkoivat kansakoulusta oppikouluun (keskikoulu 5 vuotta + lukio 2 vuotta). Taimi suoritti keskikoulun ja meni töihin. Teki kaikkea ”*mitä sieltä maaseudulta kirkonkylästä nyt sitte löyty*”. Pari vuotta myöhemmin hän meni ensin ammatilliseen koulutukseen, sieltä tehtaaseen töihin ja uudelleen ammatilliseen koulutukseen. Toisen, nyt opistoasteisen ammatillisen tutkinnon suorittamiseen Taimi kertoo syyksi, ”*että meidän väki tykkäs, että ei oo jotenki kivaa eikä fiksum, että ollaan tehtaassa töissä. No se oli sen aikasta ajattelutapaa ja mä läksin sieltä sitten.*” Jos työväenluokkaisissa perheissä katsottiin karsaasti omien sosiaalista nousua, ei myöskään keskiluokasta sopinut karata, ainakaan alaspäin.

Elisa jatkoi keskikoulusta lukioon ja yliopistoon, vaikka toteaakin, että ylioppilaskirjoitusten ”*jälkeen en ollut aivan varma, että mitä tekisin, kun olin ollut kesätöissä toimistossa, mutta ilmoittauduin kuitenkin yliopistoon. Mitään pääsykokeita ei ollut.*” Ylioppilastutkinto oli 1940-luvulla sen verran suuri kulttuurinen ja taloudellinen resurssi, että se mahdollisti jopa nykyajasta tutun empimisen jatkokoulutukseen hakeutumisessa.

Emmi ja Irja menivät kansakoulun päätyttyä työhön. Taimin tapaan Emmi ja Irja tekivät mitä työtä vain saivat: olivat lautatarhalla, toimistossa, kaupassa ja tehtaassa. Muutaman vuoden työssäkäynnin jälkeen, kun opiskelurahat oli tienattu, naiset hakeutuivat ammatilliseen koulutukseen. Vaikka hyväpalkkaisen työn takaavaan ammatilliseen koulutukseen vaadittiin usein pohjakoulutukseksi keskikoulu, löytyi myös joitakin sellaisia ammattitutkintoja, joihin oli mahdollisuus pyrkiä kansakoulutodistuksella. Emmi nimeää oman kauppakouluun pääsytensä lottovoitoksi, koska se takasi hänelle vakituisen ja siistin sisätyön konttorissa. Mahdollisuuksiaan jatkaa opiskelua vielä kauppakoulun jälkeen Emmi arvioi: ”*oikein opiskelemaan meneminen, niin silloin olis siihen pitäny ottaa jo lainaa ja sitä pelkäs. Ei niinku uskaltanu.*”

Että kun kerran työpaikka oli jo tiedossa, niin en mä sitten lähteny. Että ei sitten tullut opiskeltua.”

Leena jatkoi kansakoulusta suoraan ammatilliseen koulutukseen ja sitä kautta työhön tehtaaseen. Haastattelemistani naisista Pirkko on ainoa, jonka tutkintopohjainen koulutus jäi kansakouluun (ks. taulukko 1). Hän kuuluu siihen noin 68 prosenttiin 65-vuotiaista ja sitä vanhemmista, jolla ei ole vuoden 2005 tilastotietojen mukaan ollut perusasteen jälkeistä tutkintoa (Suomen tilastollinen vuosikirja 2007, 384).

Työtä, perhettä ja aikuisopiskelua

Aikuisuuden alkunsa Elisa, Emmi, Irja, Pirkko ja Taimi elivät toisen maailmansodan jälkitunnelmissa. Tämä aika tarkoitti ensisijaisesti työntekoa: jälleenrakennettiin yhteiskuntaa ja maksettiin sotakorvauksia. Tuon ajan ilmapiiriä ja työn tekemisen totaalisuutta sekä sen seurauksia ihmisten elämäkuluille kuvastaa Irjan hieman katkerasävyinenkin pohdinta.

Irja: Tää meidän ikäpolvi, jotka oltiin [sodan aikana] lapsia ja nuoria. Oltiin siinä iässä sitten, kun ruvettiin maksaan sotakorvauksia.

Hanna: Mmm

Irja: Me mentiin sillon just työelämään. Me tehtiin suuri työ tässä. (...) Me mentiin siihen ammattiin, mitä työtä oli eikä ammattitaitoo kysytty ja jäätiin siihen. Meidän ansiot ja eläkkeet jäi pieneks, koska me tehtiin sitä. Ei kukaan huomioinu sitä, että meidän koulutusmahdollisuudet jäi olemattomaks. Suomi oli ainoa maa, joka makso sotakorvaukset kaikki. Mutta siihen se jääki. Ei kukaan lähde katsomaan, että millä se, mikä oli se ikäluokka, joka sen teki ja miten ne. Se oli vaan Suomi joka sai. Siihen saa lukeutua kuka halua.

Meneillään oli Suomen historian pisin yhtämittainen nousukausi ja työllisyysasteen huima kasvu (ks. esim. Karisto, Takala & Haapola

1999, Valkonen ym. 1985). Työtä oli tarjolla niin paljon kuin ehti tehdä ja tämä näkyi naisten elämässä muun muassa kaikenlaisen työn tekemisenä: milloin oltiin toimistossa tai tehtaassa, milloin kaupassa myyjättärenä. Työpaikkoja myös vaihdettiin usein. Parhaimmillaan työtä saatettiin vaihtaa vuosittain. Naisista ainoa, joka oli pysynyt samalla alalla koko aikuisuuden työuransa, oli Elisa. Hän valmistui yliopistosta 26-vuotiaana ja toimi siitä alkaen eläkkeelle siirtymiseensä asti keskikoulussa, myöhemmin yhtenäisen peruskoulun aikana yläasteella, opettajana. Myös Taimin työura vakiintui samalle alalle 1950-luvun puolivälistä alkaen, jolloin hän oli suorittanut toisen ammatillisen tutkintonsa, opistotutkinnon. Pidempi koulutus oli omiaan kiinnittämään tiettyyn työhön ja alaan.

Kovan työnteon ohella Elisan, Emmen, Irjan, Pirkon ja Taimin varhaisaikuisuutta kuvastaa 1950-luvun alussa isommissa kaupungeissa koettu asuntopula. Jatkuvasti kasvanut teollisuus tarjosi työtä ja väkeä virtasi maaseudulta kaupunkiin joko tehtaisiin tai palvelujen tarjoajaksi kaupungin kasvaneelle väestölle (mm. Korkiasaari & Söderling 2007, 250). Sodan jälkeen asuntorakentaminen oli kuitenkin keskitetty muun muassa rakennustarvikkeiden säännöstelyn vuoksi lähinnä maaseudulle, jolloin kaupunkien asuntotuotanto ei pysynyt väestökehityksen tahdissa mukana (Junto 1990, Saarikangas 1993). Esimerkiksi Irja kertoo siitä miten he joutuivat naimisiin menon jälkeen asumaan puolitoista vuotta yhdessä miehensä vanhempien kanssa pienessä kaksiossa. Kun oma asunto viimein saatiin, ”*oli kaikki mahdolliset velat, mitä yhteen huusholliin voi. Oli opintovelkaa, oli asuntovelkaa, oli kodinperustamislainaa*”.

Perheitäkin perustettiin. Vielä tuohon aikaan 1950- ja 1960-luvuilla perheen perustaminen tarkoitti varsin nopeaa suhteen virallistamista avioliiton solmimalla³. Nykyisenkaltaisia pitkiä seurusteluajoja tai avoliittoja ei pidetty suotavina. Tämä näkyi sekä haastattemieni

3. Kyse oli naisen ja miehen välisen eli heteroseksuaalisen perheen perustamisesta ja parisuhteen virallistamisesta. Homoseksuaaliset teot olivat Suomessa rikoslain alaisia vuoteen 1971. Sairausluokituksesta homoseksuaalisuus poistettiin vuonna 1981. (Ks. homoseksuaalisuuden historiasta Suomessa Juvonen 2002).

naisten avioitumisissä (20–25 vuotta)⁴ että ”maaliskuussa kihlat, juhannuksena häät” -kaltaisissa tapahtumakuvauksissa. Normielämänkulusta poikkeuksen teki Taimi, joka eli pitkään sinkkuna, kuten hän itse tuota elämänvaihettaan kuvaa. Taimi perusti perheen 40-vuotiaana.

Perheisiin syntyi lapsia. Haastattelemillani naisilla on yhteensä 10 lasta. Tuohon aikaan oli tavallista, että ensimmäiset lapset syntyivät varsin pian avioitumisen jälkeen (ks. esim. Ruokolainen & Notkola 2007, 99). Näin tapahtui myös haastattemieni naisten perheissä. Myös nelikymppisenä perheen perustanut Taimi sai kaksi lasta. Vielä 1970-luvulla 40-vuotiaana ensimmäisen lapsen hankkiminen poikkesi suuresti äitiyden kulttuurisista ikäjärjestyksistä ja tällaisen naisen äitiys määrittyi outona ja vääränlaisenakin. Vielä nykyisinkään ensisynnyttäjien keski-ään noususta ja normielämänkulkujen säröilystä huolimatta lykkääntynyttä äitiyttä ei katsota suopeasti. Nainen saattaa saada osakseen paheksuntaa, häntä saatetaan nimetä itsekkäänä, omasta terveydestä piittaamattomana ja lapsen hyvästä välittämättömänä (ks. lykkääntyneen äitiyden käsitteestä ja keskustelusta Kelhä 2005; 2009).

Taimi: (...) kun mä huomasin olevani raskaana neljäkymppisenä, niin alko semmonen elämäkoulu, että tota jopa mun läheinen työtoverini sano mulle, että kyllä sä oot TOSI vanha ensisynnyttäjä, oikeen painokkaasti ja sit mä aloin ihmetellä, et mun päässä alko pyöriä semmonen vanha, vanha, vanha ja mä miten mä, kun mä en ikääni oo edes ajatellu koskaan, niin kun sinkkuna olin eläny, niin tota sit mä totesin et, kun mulle koko ajan syötetään sitä, niin mä oon nielassu sen, ku kala koukun ja se alkaa toimii minussa.

Hanna: Mmm

T: Et mä menin ja tein vielä toisenkin lapsen nelkytneljävuotiaana, niin sitten mä olin vasta tosi ruti vanha

H: (nauraa)

4. Esimerkiksi vielä vuosina 1971–1975 naisista 70 % oli avioliiton solmimisen hetkellä 15–24-vuotiaita, kun vuosina 2001–2005 enää 21 % naisista oli avioituksaan 24–vuotiaita tai nuorempia (Suomen tilastollinen vuosikirja 2007, 136).

T: mut sitten mä aloin huomata, että miten monet naiset on saaneet lapsia joko ensimmäisiä lapsiaan tai sitten semmosia aikasemmin lapsia saaneita, ni saaneet tämmösen vanhana vielä lapsen, niin niitähän on paljo.

1950-luvulla ja vielä 1960-luvullakin lapsen syntyminen tarkoitti naiselle kotiäidiksi siirtymistä (Julkunen 1994, Nätkin 1997). Ensinnäkään työelämän rakenteet eivät tunteneet äitiyslomia⁵. Kuten Emmi asiasta toteaa, *”[s]iihen aikaan ei ollu mitään mahdollisuutta jäädä äitiyslomalle, että ainakaan siinä talossa, missä minä olin töissä. Oli ihan itsestään selvää, että ne jotka oli raskaana ne irtisanoi itsensä ja niin tein minäkin.”* Toiseksi kunnallista päivähoitoa ei vielä ollut⁶ ja harvat olemassa olevat yksityiset päiväkodit olivat kalliita. Mikäli äiti halusi tai hänen oli taloudellisista syistä pakko mennä työhön, kotiin palkattiin hoitaja tai isovanhemmat ottivat hoitovastuun. Haastattelmilleni naisille kotiäitiys ei kuitenkaan näyttäytynyt kovin houkuttelevana vaihtoehtona. Joidenkin kohdalla varsin nopeassakin töihin paluussa oli kyse perheen taloudellisesta tilanteesta, mutta kotiäitiys määriteltiin myös tietynlaisena itsenäisyyden menettämisenä ja omaan identiteettiin sopimattomana.

Emmi: Ja tuota sitten olin kotona. Mutta mä turhauduin siinä kotona oloon, etten mä kovin kauaa ollu, et mähän otin sitten osa-aikatyön, et se oli neljä tuntia päivässä ja sehän oli ihan ihanne. No sitä en tiedä, että oliko siitä mitään [taloudellista] hyötyä, koska meillä oli apulainen sitten, mut ainakin mun mielenterveydelle se oli eduksi. Että tota en mä en oikein ole semmonen koti-ihminen, et (...) kyllä mä haluan enemmän vaikuttaa ulkopuolella sittenkin. Mä olin tyytyväisempi sitten myös kotona.

5. Raskauden käyttäminen irtisanomisen perusteena kielletään 30.4.1970 (30.4.1970/320) säädettyssä työsopimuslaissa. Tällä lailla kumottu lait 141/1922 ja 64/1917.

6. Laki lasten päivähoidosta tuli voimaan 1.4.1973 (19.1.1973/36, ks. esim. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036>). Päivähoidon lakisäateistämisen prosessista ks. Julkunen 1994, myös Hautanen 2006. Päivähoidon, kotiäitiyden ja palkkatyön keskusteluista vuosina 1972–2006 ks. Autto 2007.

Kotiäitiyttä ei syystä tai toisesta pystytty kiinnittämään tai haluttu kiinnittää siihen naiseuteen, jota itse elettiin. Ritva Nätkin (1997, 230–234) puhuu kahdenlaisesta äitiydestä: familistisesta eli itsestään selvästä sekä individuaalista eli kriisiytyneestä tai konfliktoituneesta äitiydestä. 1950- ja 1960-luvulla äidiksi tulleille haastattelemilleni naisille äitiys oli itsestään selvää. Lapsien olemassaoloa naisen elämässä ei sinällään kyseenalaistettu. Osa naisista kuitenkin kyseenalaisti äitiyden naisen päätehtävänä ja naiseuden mittana. Tämä naisenmittaisuus nimenomaan äitiytenä kiteytyy kamppailuun kotiäitiyttä vastaan (ks. myös Gordon 1990, 58, vrt. kotiäitiyden vastaisuudesta Jokinen 1996, 184–187). Kotiäitiyden kulttuurisen oletuksen rikkominen ja sitä vastaan tekeminen, vaikkakin taloudellisista syistä johtuen, haastoi moraaliseen pohdintaan. Pirkko kuvaa seuraavassa puheenvuorossaan tätä naisen ja diskurssin välistä kamppailua, johon ottivat osaa myös (avio)mies ja isovanhemmat.

Hanna: Mmm nii miten sä oot kokenu sen, että sä oot kuitenkin äiti ja sit sä oot käyny töissä,

Pirkko: Nii

H: miten tää sitte?

P: Se on ollu kyllä tosi hankalaa etenkin silloin, kun Anna oli pieni. Mulla oli siihen saakka ollu parempi palkka kuin Matilla, et Matin oli niin kun aika keho, no ei nyt ihan keho, mutta semmonen, mitä nyt [x]työläinen on saanu. Mutta että siinä vaiheessa mun piti kauheen nopeesti mennä kuitenkin. Mä mietin sitä omassa mielessäni aivan hirveesti, että mitä mä teen, mitä mä teen, että kun meidän äiti ja isä olivat semmosia, jotka tykkäs, että äidin pitää saada hoitaa niin kun lapsia. Meillä oli äiti ollu kotona ja mä muistan kuinka hyvälle se tuntu, että äiti oli kotona ja isä oli semmonen, että se toi aina tilinsäkin, kun isä ei käyttäny, se toi äidille sen tilipussinsa.

H: Mmm

P: ja tota niin mä sitten lopulta totesin, että kyllä mun täytyy mennä työhön ja mä yksistäni, mä en puhunu Matillekaan mitään, koska musta tuntu, et se ei ollu kypsiny eikä tajunnu sitä asiaa laisinkaan sillä tavalla, kun minä olin ajatellu. (...) Että mä äidille mä menin puhuun ja äiti sano, että

(huudahtaa:) mitä (voimakkaasti:) ook sää niin turhamainen, että sä jätät noin pienen lapsen,

H: Mmm

P: että ook sää niin turhamainen, että ei pidä mennä ja se oli oikein siis loukkaantunu. Mä en kehdannu sille sanoo, että musta tuntuu, että Matti ei ymmärtäs ollenkaan ja se ei niin kun, että se on valmis tekeen ylitöitä, et ei se huomaa tämmösiä asioita. Mä en sanonu sille mitää. Sitten muutaman kerran, kun mä puhuin, niin äiti sano, että jos sun nyt sitten pakko on niin mennä niin mene sitten, että kyllä hän hoitaa ja niin mä sitten tein (...) tää vaihe oli mun mielestä juur niin kun kovinta aikaa, kun se oli vauva ja mä jouduin sen viemään ja äiti ja isä eivät millään ymmärtäneet. Että mä jouduin semmoseen monen tulen väliin. (...) Mutta se oli mulle pelastus.

Haastattelemieni naisten elämä nimenomaan naisina resonoi vahvasti Arlie Hochschildin (2003, 3-7) pohdintoihin naisten 1960-luvulla tekemästä kulttuurisesta siirtolaisuudesta. Naiset pyrkivät tuolloin hylkäämään omien äitiensä hoivaorientoituneen maailman pystymättä kuitenkaan täysin irrottautumaan siitä ja liittymään isiensä uramaailmaan pääsemättä kuitenkaan siihen todella sisään (Hochschild 2003, 5). Raija Julkunen (2004, 11) on nimennyt tätä siirtolaisuutta puolittaiseksi siirtolaisuudeksi. Haastatteleman naiset toteuttivat oman siirtolaisuutensa tarttumalla modernisoituvan yhteiskunnan mahdollisuuksiin palkkatyön kautta. Tämä tarkoitti useammalle naiselle palkkatyön ja äitiyden yhdistämistä, ei näiden välillä valitsemista, kuten aiempina vuosikymmeninä pitkälti oli tapahtunut (esim. naimattomat ja lapsettomat opettajattaret). Yhteiskunnan rakenteet eivät kuitenkaan vielä tukeneet tätä valintaa. Haastatteleman naiset ovat niitä sukupolvia, jotka 1960-luvun lopulla taistelivat lasten julkisen päivähoidon puolesta (laki lasten päivähoidosta tuli voimaan vuonna 1973) ja olivat näin neuvottelemassa uutta palkkatyöhön perustuvaa sukupuolisopimusta (ks. sukupuolisopimuksesta ja neuvottelusta Julkunen 1994, Vuori 2001).

Haastattelemieni naisten ”siirtolaisuus” oli puolittaista myös siinä mielessä, että toisaalta aktiivisesti haluttiin tai toisaalta jotenkin

jouduttiin kiinnittymään ”äidinperintöön”: ottamaan perinteinen naisen paikka. Esimerkiksi Elisa joutui yliopistossa opiskellessaan valinnan eteen.

Elisa: opiskelut [yliopistossa] olivat kesken vielä, kun tapasin tulevan puolisoni. (...) Menimme naimisiin. Hän valmistui juuri samana keväänä, että hänellä oli sitten jo työpaikka tiedossa. Mutta se oli Porissa ja minun opiskeluni oli sen verran työteliäämpää ja sitten jo esikoinenkin tuli, että juuri niihin aikoihin tuli tämmöinen humkandutkinto, joka oli silloin vielä opettajan kandidaatintutkinto nimeltään. Ja sitten opettajan paikkoja oli runsaasti saatavissa, niin tyydyin siihen.

Hanna: Nii olisiks sä sit kuitenkin halunnu jatkaa sitä opiskelua?

E: No kyllä joo se ensinnäkin mä olisin heti halunnu, että se siinä oli, että mies oli ollut sodassa jo kauan tai monta vuotta ja se oli sitten sodan jälkeen, kun me juuri tapasimme ja hän sanoi, että hän ei halua enää olla yksin, että hän kaipasi koko ajan tätä perhettä, että jos hän pääsee hengissä elävänä, niin hän haluaa perheen, puolison ja perheen. Ja tuota mä sitten annoin periksi ja mentiin naimisiin ja opiskelut oli kesken.

H: Mmm

E: Ja sitten toinen seikka mä halusin, mikä jäi silloin vaivaamaan, niin oisin ehdottomasti halunnut mennä vuodeksi Englantiin, niin kuin muut tekivät,

H: Joo

E: mutta me olimme silloin jo tavanneet ja mies ei sitä sitten hyväksynyt oikein ja mä sitten pehmeämpänä jätin ne sitten.

Elisan oli valittava perhe tai opiskelu, koska miehen ajatuksissa perheen ja opiskelun yhdistäminen ei ollut mahdollinen ratkaisu. Elisa valitsi perheen ja miehen uran edistämisen, vaikka se tarkoitti opiskelun päättymistä ja haaveillun ulkomaanharjoittelun kariutumista sekä lapsuudesta tuttuun elämänmuotoon – muuttamiseen miehen perässä – palaamista. Elisa kirjoittaakin haastattelupäiväkirjassaan: *”[n]äin pa-perille [elämänviiva] vietyinä huomasin, kuinka monta muuttoa Niemisen perheellä oli kymmenen ensimmäisen aviovuoden aikana. (...) ne veivät*

puolison uraa eteenpäin.” Kymmenen vuoden muuttamisen jälkeen Elisän mies saa työn, jonka seurauksena perhe asettuu aloilleen. Aloilleen asettuminen mahdollistaa myös Elisalle aiemmin syrjään siirretyn opiskelun pariin palaamisen. Osittaisena etäopiskeluna Elisa täydentää tutkintoaan ja valmistuu 1960-luvun alussa filosofian kandidaatiksi.

Elisaa lukuun ottamatta haastattelemani naiset eivät ole osallistuneet aikuisiällään tutkintoon johtavaan koulutukseen, vaikka koulutus halua olisikin ollut. Ennemmin on keskitytty tekemään olosuhteet omille lapsille otollisiksi koulutuksen hankkimiseen. Haastattelemini naisten sukupolville aikuiskoulutusta on tarjottu ensisijaisesti niin sanottuna toisena mahdollisuutena: tilaisuutena korjata ja tasoittaa niitä koulutuseroja, jotka liittyivät esimerkiksi vanhempien varallisuudesta johtuneeseen kouluttautumattomuuteen. Aikuiskoulutuksen avulla on pyritty uudelleen jakamaan jo kertaalleen rinnakkaiskoulujärjestelmässä valikoitumisen kautta tuotettuja yhteiskunnallisia paikkoja. (Toisesta mahdollisuudesta ks. Antikainen 1997, Jarvis 1985, Moore 2001; 2003b, Rinne 2003.) Lisäksi nuorena koulutuksesta sivuun jääneille naisille aikuisena opiskelemaan lähtemistä on pidetty itsenäisyyttä osoittavana ja itsenäistymistä tuottavana, kaiken kaikkiaan naisen elämää tasapainottavana ja tasa-arvoistavana tekona (mm. Keskitalo-Foley 2000; 2004, Komulainen 1998a). Ajatus on, että opiskelemaan lähtemisen ja sitä kautta työmarkkina-asemassa tapahtuvien positiivisten muutosten kautta nainen ottaa etäisyyttä niihin kulttuurisiin sidonnaisuuksiin ja riippuvuuksiin, jotka siihen asti ovat määrittäneet naisten elämää äitiyden, vaimouden, perheen ja kodin kautta (Komulainen 1994, 38–41).

Hanna: Ei sun sitten tullu mieleen, et sä olisit silloin joskus kolmekymppisenä lähteny opiskelemaan? Vai sä tyydyit sit siihen, et sä olit töissä ja teit sitä?

Leena: Ei sitä osannu aatella, että menis opiskeleen, et ois miehen palkalla

H: Mm

L: sillai. (taukoa) Ehkä siinä on sekini, että. (taukoa) Siinä on joku semmonen, kato kun mun mies oli sillai outo, että mies on se, joka määrää. Tai sillai se oli niin kauan hyvä, kun mä olin [x]alalla ja mulla oli pienempi palkka. Siis se muuttu ihan täysin, kun mä pääsin [x alalle] ja mun palkka nousi.

H: Joo

L: Siihen tuli ihan selvä ero sillai. (...) Ni, että se oli kauhee kunnianloukkaus semmonen. Se kävi niin kun siitä. Että kai sitä mullakin oli sitä, että mä en sen armoille jää.

H: Mm nii joo

L: Ei tullu mieleenkään, että mä olisin mennyt kouluun,

H: Mm mmm

L: vaikka kyllä mun veli houkutteli, ku se oli tota (taukoa) peltiseppänä ollu ja sitten se niin kun vaimonsa myötävaikutuksella lähti kouluun.

Leenan kertomasta käy hyvin ilmi miten päätös koulutukseen hakeutumisesta tehdään aina senhetkisen elämäntilanteen kokonaisuudessa. Vaikka Leenan tilanteessa koulutukseen hakeutumiseen oli olemassa monta rakenteellista, kulttuurista ja yksilöllistä mahdollistavaa tekijää (mm. aikuiskoulutusjärjestelmä, koulutushalu ja veljen kannustus), oli tilanteessa myös estävät tekijänsä, kuten aviomiehen asenne. Koulutukseen lähteminen merkityksellistyy Leenan puheessa kahden potentiaalisen parisuhteeseen kiinnittyvän uhan toteutumisenä: taloudellisesti tyhjän päälle jäämisestä sekä miehen arvaamattoman vallan alle joutumisena. Muutokseen pyrkivän eetoksen kehyksessä, jossa minäkin haastattelijana selvästi operoin, Leenan koulutukseen lähtemättömyys näyttää kuitenkin vähäpätöiseltä, jopa väärältä, epärefleksiiviseltä ja valitsematta jättämiseltä. Silti kyse on valinnasta, harkitusta rationaalisesta päätöksestä, jolla estetään elämän tasapainon järkkäminen ja itsen joutuminen nimenomaan naisena haavoittuvaan asemaan. Opiskelemaan lähtemättömyys tai koulutukseen osallistumattomuus voi siis olla myös vankkaa toimijuutta edellyttävä teko. (Ks. ”vääristä valinnoista” ja osallistumattomuuden rationaalisuudesta Käyhkö 2008, Moore 2004.)

Vaikka haastatteleman naiset eivät ole suorittaneet aikuisiällään tutkintoja, tämä ei tarkoita sitä, etteikö oltaisi opiskeltu, päinvastoin. Naiset ovat laajamittaisesti osallistuneet yleissivistävään aikuiskoulutukseen, erityisesti työväen- ja kansalaisopistojen toimintaan. On opiskeltu muun muassa kieliä, suoritettu konekirjoituskursseja, keskikoulun kursseja, yrittäjäopintoja. Myös eri järjestöjen tarjoamaa koulutusta on hyödynnetty ja opintokerhoissa käyty. Opiskeltu on joko itseään kehittääkseen ja sivistysmielessä tai erityisesti työtä varten, kun on huomattu, että työssä tarvittavia taitoja tulisi kohentaa.

Emmi: Mä hoidin sihteerin tehtäviä ja sit mä huomasin, et jaha, suomen kieli tarvitsee parannusta ja lähdin työväenopistoon. Mä suoritin siinä keskikoulun suomen kielen. Veilahti oli silloin rehtorina. Mä olin silloin kihloissa ja tuota

Hanna: Mmm

E: Veilahti siinä sitten sano, että älkää menkö naimisiin, että jatkakaa vaan opiskelua (nauraa).

H: Joo

E: En tiedä mitä olis tapahtunu. En tiedä mitä olis tapahtunu, jos olisin Veilahtee uskonu. Hänkin niin kun huomasi ilmeisesti mun halun opiskella.

Tyypillistä haastattelemieni naisten tapauksessa on ollut, että kulloiseenkin työhön on haettu niin sanotusti täsmäkoulutusta, kuten Emmin tapauksessa sihteerin työhön suomen kielen kurssitusta. Ilmeistä on, että edes työväenopiston rehtorilta tullut kannustus ei ole toiminut riittävänä houkuttimena tutkintoon johtavaan koulutukseen lähtemiseen, koska työssä on pärjännyt ja uralla edennyt näiden täsmäkoulutusten avulla ilman tutkintojakin. Naiset ovat käyttäneet paljon omaa vapaa-aikaansa työssä kehittyäkseen. Tämä trendi on vielä nykyäänkin varsin yleinen. Esimerkiksi 2000-luvulla tehdyissä Tilastokeskuksen aikuiskoulutustutkimuksista (Blomqvist, Ruuskanen, Niemi & Nyssönen 2002, Pohjanpää, Niemi & Ruuskanen 2008) käy ilmi, että naiset paitsi käyttävät aikuiskoulutusta miehiä monipuolisemmin myös opiskelevat nimenomaan työssä kehittyäkseen usein

omalla ajallaan ja kustannuksellaan, kun taas miehet kouluttautuvat lähinnä työtä varten työajalla ja työnantajan kustannuksella (ks. myös Vuorikoski & Ojala 2006).

Toki haastattelemieni naisten työpaikat ovat myös tarjonneet naisille monipuolista koulutusta. Naisten (ensimmäistä haastattelukertaa varten) tekemien elämänviivojen perusteella työpaikkojen tarjoama koulutus, tai ainakin naisten osallistuminen työpaikkakoulutukseen, yleistyi kuitenkin vasta 1960-luvun lopulta alkaen. Syynä tähän kehitykseen lienee ainakin osin elinikäisen oppimisen ajatuksen esiin nousu ja yhteiskunnan eri instituutioiden ja organisaatioiden, erityisesti työpaikkojen, kytkeminen mukaan tukemaan ihmisten elinikäistä kasvua (Husén 1974). Näyttävin esimerkki työpaikan järjestämästä koulutuksesta on Pirkon saama ja hänen myös menestyksekkäästi hyödyntämänsä koulutus. Pirkko päätyi 1970-luvun alussa työhön, jossa piti hallita muun muassa vieraan kielen taito. Koska Pirkko ei osannut kyseistä kieltä, hänelle ”[t]arjottiin sellasta mahdollisuutta, että mä pääsisin sinne [maahan] puoleks vuodeks. Ja tota se oli ihan jo kotonaki semmonen juttu, että vaikee perheen äidin lähtee johonki tommosiin ja me puhuttiin sitten. En mä mitenkään kauheesti sinne hinkunu mennä, mutta Matti sano, että kyllä hän Annan kanssa tulee toimeen, kun se oli jo kolmentoista vanha. Ja minä sitten menin ja aakkosista siellä sitten alotin. (...) Kun menee semmoseen paikkaan, missä muulla ei voi tulla toimeen ja missä kuitenkin opetetaan sitä kieltä, niin hämmästyttävän nopeasti oppii.”

Järjestettyjen koulutusten ja kurssien lisäksi haastattelemanai naiset ovat olleet koko aikuiselämänsä aktiivisia kulttuuriharrastajia. Kirjallisuus, teatteri ja konsertit ovat olleet naisille tärkeitä ja ovat sitä edelleen. Lapsuuden ja nuoruuden koulutusmahdollisuuksien vähyydestä sekä elämäntilanteiden kulloisestakin ehdollisuudesta huolimatta kirjallisuuden, kulttuuritapahtumien ja vapaan sivistystyön kautta on voitu koko elämän ajan pyrkiä sivistykseen, kenties sen itsearvoisimmassa muodossa (Kauppila 2000, 68). Opiskelu on ollut naisille elämäntapa. Ei liene ihme, että opiskelua on jatkettu myös eläkkeelle siirtymisen jälkeen (ks. aikuisopiskeluun osallistumisen

ja eläkeiän opinnollisten harrastusten suhteesta mm. Muhonen & Piesanen 2006, Pitkänen 2000).

Jos ajatellaan haastattelemieni naisten yhteiskunnallista asemaa, Taimi, Elisa ja Leena ovat aikuiselämänsä aikana pysyneet luokka- asemansa suhteen paikallaan (ks. taulukko 1). Taimi ja Elisa ovat eläneet keskiluokkaista elämää, Leena työväenluokkaista. Sen sijaan tehdastyöläisten tyttäret Irja, Emmi ja Pirkko ovat keskiluokkaistuneet. Irja keskiluokkaistui miehensä opiskelun ja menestyksekkään työuran seurauksena. Irjalla on kuitenkin ollut merkittävä osuus tässä muutoksessa, sillä hän elätti työllään perheen sinä aikana, kun mies opiskeli. Emmi ja Pirkko puolestaan ovat tehneet nousunsa työelämässä toimimisen kautta. Emmi eteni sihteerin tehtävistä hallintopäälliköksi ja Pirkko käsinompeijasta osastonjohtajaksi. Varsinkin Pirkon työura on ollut häkellyttävä ja osoittaa miten matka piista päättäjäksi on ollut mahdollinen kansakoulun pohjalta.

Pirkko: Vaikka se tuntu niin oudolta ja pahalta irrottaa aina itteeni [eri työpaikoista], niin nyt mä jälkeenpäin oon ajatellu, että se oli sittenkin hyvä käydä läpi ihan joka ainoon asia, vaikka se harmitti niin kamalasti, et joutu koko työelämänsä oleen niin kun opiskelijana toisaalta. Mutta sitten olihan se, et siinä ei jää kauheesti fakki-idiootiks, kun on niin kun pakko tavallaan selvitä aina jostakin.

Pirkon tekemä ”luokkaretki” (Järvinen & Kolbe 2007), ei kuitenkaan ole ollut helppo: on jouduttu aina irrottautumaan ja olemaan vähemmän osaavan asemassa, sietämään jatkuvaa ei-kotona olemisen ja rajoilla liikkumisen tunnetta. Toisaalta matka myös palkitsee: on eletty ”ite tehtyä elämää” (Järvinen 2007, 27).

Eläkkeelle

Haastattelemieni naisten eläkkeelle siirtyminen ajoittuu 1980-luvun lopulle ja 1990-luvun alkuun sekä vuosituhaten vaihteeseen. Tuolloin he olivat 55-60 -vuotiaita. Rakenteellisesti ja hallinnollisesti eläkkeelle siirtyminen tarkoittaa, että tietyn vuoden tietynä päivänä ollaan viimeistä päivää työvoimaan kuuluvia ja seuraavana päivänä työvoiman ulkopuolella. Yksilön kannalta siirtymä ei useinkaan ole näin selvärajainen. Esimerkiksi Irja joutui työttömäksi ja odotti kortistossa pari vuotta ennen eläkkeelle siirtymistään. Elisa puolestaan teki virallisen eläkkeelle siirtymisensä jälkeen vielä jonkin aikaa opettajan sijaisuuksia. Leenan työelämän viimeisiä vuosia varjosti sairastumisesta johtunut työn ja sairasloman vuorottelu. Eläkkeellesiirtymisprosessi voi työn tekemisen näkökulmasta siis realisoitua useammankin vuoden kestäväksi välitilaksi: työvoimapolitiittisesti useassa kategoriassa (työssä oleva, työtön, työkyvytön, eläkeläinen) yhtä aikaa elämiseksi. Välitilan voi tilanteesta riippuen kokea monella tavalla.

Elisa: Useimmat ovat jo kolmekymmentä vuotta olleet työssä ja se työ on määrännyt niin minuutilleen ne viikonpäivät, niin (painokkaasti:) se on ihan ruhtinaallista, ettei ole pakkoa olla ja lähteä mihinkään. (taukoa) Joo, että sikäli mä sitten jo kyllä heti olin sijaisena tosiaan pitkään, mutta kun tiesin, että nää on vaan tilapäisiä ja vapaaehtoisesti menin siihen. (...) Et se oma määräämisvalta on se kaikkein tärkein.

Elisalle välitila näyttyy positiivisena: yhtäaikaisena oikeutena eläkkeeseen ja työhön. Kuten Raija Julkusen (2003, 226) tutkimuksen kuusikymppisille työssä oleville, myös Elisalle eläkkeelle siirtyminen merkityksellistyi mahdollisuutena jatkaa työtä ja ammattilaisuutta, mutta nyt itsenäisemmissä puitteissa. Yhtäältä institutionaalisesti eläkeläiseksi määrittäminen, käytännössä työvelvollisuudesta vapautuminen, mahdollistaa oikeuden valikoida sen mitä tekee ja miten paljon, mihin siis aikansa käyttää. Toisaalta, koska kulttuurisesti eläkkeelle siirtymisessä on pitkälti kyse vanhan positioon asettamisen ja aset-

tumisen prosessista (Julkunen 2003, Karisto 2004), työn tekeminen eläkkeellä mahdollistaa irtioton perinteisestä eläkeläisen positioista, tai ainakin tämän position reunojen venyttämisen. Yksilön näkökulmasta eläköitymisen onkin todettu olevan niin oikeus, houkutus, helpotus kuin häpeä, ja usein tätä kaikkea yhtä aikaa (Julkunen 2003, 227).

Valmistautumista ja visioita

Eläkkeelle siirtyminen näyttäytyi haastattelemilleni naisille mieluisana, osalle hyvinkin odotettuna. Eläkkeelle jäätiin ja päästiin, ei jouduttu. Eläkkeelle siirtymistä oli myös visioitu etukäteen, tehty suunnitelmia ja toivelistoja. Joillekin näihin suunnitelmiin sisältyi myös ikäihmisten yliopisto. Naisten puheet eläkkeelle valmistautumisesta heijastavat hyvin sitä tapaa, jolla kulttuurisesti eläkkeelle siirtymiseen nykyisin valtaosin suhtaudutaan ja siitä yleisesti esimerkiksi (naisten)lehdissä ja televisio-ohjelmissa puhutaan. Työn kerrotaan menettäneen merkitystään ihmiselämän selkärankana ja itsemäärittysten keskiönä. Muun muassa kolmanteen ikään liittyvissä keskusteluissa eläkkeelle siirtymistä pidetään jopa uuden elämän alkuna: aiemmissa elämänvaiheissa toteutumatta jääneiden haaveiden toteuttamisen aikana (mm. Gilleard & Higgs 2000; 2005, Haarni 2010, Jyrkämä 2001a ja b, Karisto 2002; 2004, Laslett 1989, Muhonen & Ojala 2004, Tikka 1991).

Positiivisista puhetaivoista, erilaisista yksilöllisistä eläkejärjestelyistä ja osa-aikaeläkejärjestelmästä⁷ huolimatta jotakin kulttuurisesti kriittistä eläkkeelle siirtymisessä kuitenkin edelleen on, sillä onnistuneen siirtymän katsotaan edellyttävän erityistä psyykkistä ja sosiaalista valmistautumista (ks. eläkkeelle valmistautumisesta mm. Haarni 2010, Vaara 2000). Hyvänä esimerkkinä valmistautumisesta ovat viime vuosina

7. 1980-luvun lopusta alkaen käytössä on ollut osa-aikaeläkejärjestelmä, joka tarkoittaa kokoaikaisesta työstä osa-aikatyöhön siirtymistä ja siten vähittäisen siirtymisen eläkkeelle. Tosin viime aikoina huoltosuhteen heikkenemiseen liittynyt keskustelun osana on nostettu esiin osa-aikaeläkejärjestelmän heikentäminen tai jopa lakkauttaminen. Merkki tästä kehityksestä on vuoden 2005 työeläkeuudistuksessa tehty osa-aikaeläkkeen alaikärajan nosto. (Ks. eläkepolitiikan tekemisestä vuosina 1990-2005 Julkunen & Pärnänen 2005, 30-56.)

yleistyneet erilaiset eläkkeelle siirtymiseen liittyvät (valmennus)kurssit⁸. Tulkitsen valmistautumisen puheen liittyväksi nimenomaan siihen, että työn jättäminen ja vanhaksi määrittäminen kytketään toisiinsa.

Myös haastattelemanai naiset kommentoivat eläkkeelle siirtymiseen valmistautumista. Tulkitsen muun muassa seuraavan Elisan puheenvuoron eläkkeelle valmistautumisen puheena ja nimenomaan sellaisena, jossa Elisa paikantuu valmistautumisen kannattajana.

Elisa: Sitähän on sanottu, että harrastukset pitäis olla hankittuna jo ennen eläkeikää, että sitten niihin on helppo sujahtaa tai jatkaa, että silloin se ei se työn puuttuminen tee niin suurta. Että meillä miehellä oli se työ niin kaikki kaikessa. Harrastuksena oli sitten ne samat työt. (naurahtaa) Talvis-aikaan varsinkin hän valittaa, että on vähän yksitoikkoista tuossa kadulla kävellä, vaan ulkona. (taukoa) Että se eläkeläisen talvi on ykstoikkosta, hän sanoo.

Vahvistuksena ilmiön olemassa olosta, valmistautumisen järjestyksestä ja oman valmistautumisensa oikeuttajana Elisa käyttää miehensä tilannetta. Miehelle työ oli sekä työ että harrastus ja nyt eläkkeelle siirtymisen jälkeinen arki on näyttäytynyt yksitoikkoisena, kun oikeaoppista valmistautumista ei suoritettu (mm. hankittu uusia harrastuksia).

Eläkkeelle valmistautumisen puheesta on luettavissa sosiaaligeontologian kolmen varsin historiallisen, mutta edelleen elinvoimaisen irtaantumisen-, aktiivisuus- ja jatkuvuusteorian logiikat. *Irtautumisteoriassa* on kyse ikääntyvän ja häntä ympäröivän sosiaalisen ympäristön irtaantumisen toisistaan: vetäytymisestä tietyn yhteisön vuorovaikutussuhteista. Mikäli irtaantuminen on ikäihmisen itsensä puolelta vapaaehtoista ja tapahtuu tasapainoisesti, seurauksena on teorian mukaan tyytyväisyys ja onnistunut vanheneminen. Eläkkeelle

8. Esimerkiksi Tampereella Mummon Kammarissa on useana vuonna järjestetty keskustelevia luentoesiintymiä pian eläkkeelle siirtyville tai äskettäin eläkkeelle jääneille, joissa mietitään muun muassa sitä, mitä jää jäljelle, kun eläkepäivät koittavat, kun työ ei täytä enää arkea ja mitä työpaikan ihmissuhteiden tilalle. Myös Tampereen ikäihmisten yliopistossa on 2000-luvun puolella välissä pidetty kahteen otteeseen Potkua eläkepäiviin -seminaari, jossa on lukukauden verran pohdittu ja suunniteltu nykyisen tai tulevan eläkeajan harrastustoimintaa.

siirtymisen näkökulmasta yksilön tulisi siis suosiolla irtautua työstään ja sen ihmissuhteista. *Aktiivisuusteoriassa* onnistuneeseen vanhenemiseen johtaa aktiivisuuden ylläpitäminen ja mahdollisten menetysten, kuten työstä luopumisen kompensoiminen jollakin aktiivisella tavalla (esim. harrastuksilla). *Jatkuvuusteorian* mukaan yksilölle on tärkeää pystyä säilyttämään elämäntyyliänsä mahdollisimman samankaltaisena kuin aiemmin elämänsä aikana. Tämä tarkoittaa, että eläkkeelle siirtyminen saattaa muodostua ongelmalliseksi, jos ihmisen itseymmärryksen ja henkilökohtaisten tavoitteiden tärkeimpänä tukipilarina on ollut työ ja työelämässä toimiminen. (Jyrkämä 2001a, 293–295.)

Eläkkeelle valmistautumisen logiikka näyttäisi olevan näiden kolmen teorian yhdistelmä. Toimintalogiikaksi ajateltuna kyse on *aktiivisella irtautumisella jatkuvuuteen* -logiikasta, joka toimintana tarkoittaa esimerkiksi harrastusten avulla irtautumista ja jatkuvuuden tuottamista. Tämän toimintalogiikan näkökulmasta Elisän eläkkeelle siirtyminen näyttäytyy siis onnistuneena ja hänen miehensä siirtyminen epäonnistuneena. Myös Irja kuvaa sitä, miten häntä, naista, tarvittiin houkuttelemaan ja tasoittamaan miehensä tietä toteuttamaan joskus ääneen lausuttuja haaveita.

Irja: (...) silloin kun hän [mies] jäi eläkkeelle, niin mä rupesin sanomaan sitä, että, kun hän aina oli, että filosofiaa, niin että mikset sä mene nyt sitten, kun sulla on aikaa. (taukoa) "No ei sinne pääse" ja "eikä sinne mee" ja sitten mä löysin tän [avoimen] yliopiston hakukirjasen kirjakaupasta ja kattoin. Hän sitten että "eihän noilla vaatimuksilla sinne pääse". Mä sanoin, että et kai pääsekään, jos et edes yritä, että ei ne tuu hakee kotoo. Ihan viime tipassa hän laitto sitten hakemukset ja pääsi.

Epäonnistumisen kytkeytyminen nimenomaan mieheen ei ole yllätyksellistä, sillä varsin yleisesti eläköitymisen ajatellaan olevan eri asia naiselle ja miehelle, ei vähiten siitä syystä, että naisten ei katsota eläköityvän heille perinteisistä kotitöistä (mm. Hearn 1995, 100–101, Heinonen 1998, 40–42). Tällaisessa sukupuolijärjestyksessä koti ja perhe esitetään naiselle automaattisena jatkuvuuden tuottajana, kun

taas miehelle työn esitetään olevan elämän keskiö ja sen jättämisen luovan erityisen haasteen miehen eläkkeelle siirtymiselle. Kyse on työn keskeisyyttä ja keski-ikää mieheyden hegemoniana korostavan maskuliinisuuden kriisiytymisestä. Eläköityessään mies menettää sekä työn että keski-ian (Hänninen 2006). Naisuus ja feminiinisyys eivät sen sijaan kriisiydy, koska koti rakentaa naisuudelle jatkuvuutta.⁹ Kun koti asetetaan vanhuuden toiminnan keskiöksi, jossa naiset siis jo ovat ja johon miehet konstruoidaan vasta tuleviksi, näyttävät naisten mahdollisuudet onnistuneeseen eläköitymiseen ja vanhuuteen läh-
tökohtaisesti miehiä paremmilta (ks. Muhonen & Ojala 2004, 15). Tällainen päätelmä on kuitenkin karkea yleistys ja kertoo enemmänkin sukupuolijärjestyksestä, jonka puitteissa oletamus on tehty kuin siitä millaisena eläköityminen naisille ja miehille kokemuksellisesti näyt-
täytyy (ks. myös Vakimo 2001, 46–47).

Uudempaa näkökulmaa miehen eläköitymiseen esittää Jorma Hänninen (2006), joka ehdottaa, että vanhuus voitaisiin nähdä miehelle tilaisuutena vapautua ”maskuliinisuuden taakasta”: suorituskeskeisyydestä, riippumattomuuden tavoittelusta ja mieheyden todistelusta, ja siten toteuttaa vaihtoehtoisia tapoja olla mies. Tällainen vaihtoehtoinen tapa rakentaa mieheyttä voi olla esimerkiksi opiskelemaan lähtemisestä kieltäytyminen tai vain näennäisesti toimettomana ulkona liikkuminen. Kyse on sekä aktiivisesta vanhenemisestä kieltäytymisestä, siis suorituskyvyn ja riippumattomuuden esittämisestä, että laajassa mielessä työuranjälkeisen identiteettityön diskurssin haastamisesta. Toisin sanoen kyse on sen jälkimodernin individualistisen diskurssin kyseenalaistamisesta, joka liittyy jatkuvaan vastuuseen pohtia omia elämisen ja esillä olemisen tapoja (Gilleard & Higgs 2000, 38).

Eläkkeelle valmistautumisen puheella tuotetaan lupausta ja odotusta vanhuuden dynaamisuudesta. Oikein valmistautuminen lupaa yksilölle aikuisuudesta ja työelämästä tutun energisen ja tuottavan toimijuuden sekä aktiivisen elämänmuodon säilyttämisen mahdolli-

9. Tässä sukupuoleen kytkeytyvässä järjestyksessä naisuuden kriisiytyminen nähdään tapahtuneen jo aiemmin vaihdevuosien alkaessa (lisääntymiskyvyn menetys) ja ”tyhjän pesän vaiheessa” (lasten muuttaessa pois kotoa) (Ginn & Arber 1995, Julkunen 2003, Kangas 1997).

suuden myös vanhuudessa. Tämä lupaus näkyy myös niissä tavoissa, joilla haastattelemani naiset puhuvat eläkeajastaan vapautena ja valtautumisenä. Eläkeajan vapaus ja valta kiinnittyvät institutionaaliseen vapauteen työstä ja sen arkea järjestävistä elementeistä sekä yksilölliseksi vallaksi järjestää tuo arki uudelleen, vaikkapa sitten kuin Elisa eli jatkamalla työssä.

Vapauden ja vallan puheessa kyse on nimenomaan arjen ja yksilötason määrittelyvallan kasvusta ja emotionaalisesta vapautumisesta. Yhteiskunnallinen ja kulttuurinen valta sen sijaan vähenee eläkkeelle siirtymisen myötä (mm. Haarni 2010, Hänninen 2006, Julkunen 2003, Vaara 2000). Tämä käy ilmi myös haastattelemieni naisten puheista. Vapauden ja valtautumisen ohella eläkkeellä olemisesta puhutaan leimaavana ja häpeällisenä.

Leima ja häpeä

Jos Raija Julkusen (2003, 227) tutkimuksessa mukana olleita kuusi-kymppisiä institutionaaliseen vanhuuteen siirtyminen ahdisti ja nolotti tavalla, jota oli vaikea tunnustaa, selvittää itselleen tai puhua siitä ääneen, haastattelemani naiset sen sijaan puhuvat eläkkeellä olemista koskevasta ahdistuksestaan avoimesti ja tunnistavat siihen liittyviä käytäntöjä ja kulttuurisia järjestyksiä. Tämä puhumisen avoimuus ja kyky tunnistaa johtunee ainakin osin siitä, että naiset olivat haastatteluhetkellä olleet osa jo hyvinkin pitkään, yli kymmenen vuotta, eläkkeellä. Heille oli kertynyt kokemuksia ja silmää nimenomaan työn tuottaman vanhan – eläkeläisen – kategoriassa elämisestä.

Ahdistuksen ja häpeän kokemukset kerrotaan liittyviksi erityisesti tilanteisiin, joissa henkilö paikannetaan eläkeläisyyteen nimenomaan työvoimapolitiittisessa mielessä. Eräs tällainen paikka on terveydenhuolto ja sen puitteissa tapahtuvat kohtaamiset.

Emmi: Tämmönen prioriteetti on olemassa, että jos on ikäihminen, niin kyllä sitä vähän niin kun, että ne kuuluu ne rempat sinne. Se on joskus

järkyttävääki. Mä kerron nyt semmosen tapauksen, joka tuota vie aikaa, mutta kuvaa hyvin. Mulla oli tässä toista vuotta sitten selkä kipeyty ja kun mä voimistelen, niin mä olin ilmeisesti tehny jonkun pahan liikkeen ja tunsin sen kivun tuolla. Ja harmitti ja mä menin sitten omalääkärille ja tuota valitin sitä, että mulla on tuolla selässä alaselässä nyt jotain. No se katto ja piteli sitä ja sano, että ei tääl mitään oo ja anto ymmärtää, että tuos iässä sitä on osteoporoosit ja muut vaivat. Et ei siinä mitään vikaa oo eikä sille voi mitään tehdä. Ni, että kato tää, siis näin.

Emmin puheenvuorosta on luettavissa miten yhteiskunnallinen ikäinstituutio (työelämästä poissiirtyminen) ja siihen kiinnittyvä sosiaali-poliittinen järjestys (eläkeläisyys) konkretisoituu. Eläkeläisyys tulee konkreettisesti iholle ja sen seuraukset tuntee ruumiissaan: kipuina, joihin ei välttämättä saa hoitoa. Samalla konkretisoituu myös se, miten ikäsyrrjintä (ageism) ei ole vain kulttuuristen representaatioiden tasolla oleva ongelma, vaan ikäsyrrjinnällä on seurauksia ihmisten elämässä (ks. ikäsyrrjinnästä ja sen institutionalisoitumisesta Gilleard & Higgs 2000, 139–141).

Priorisoinnin kohteeksi joutuminen ja marginalisoiduksi tuleminen kyseenalaistavat myös toimijuuden: henkilön kompetenssin määrittellä ja neuvotella avun tarpeestaan. Kyse on ikäinstituutioon kiinnittyvästä normalisoivasta vallasta, jolla asetetaan henkilö normatiivisesti työvoimapoliittisen kategorian avulla hoidon saannin kannalta erityisen tarkkailun alaiseksi. Pohjana tälle vallalle on kulttuurinen käsitys, että eläkkeelle siirtymisessä kyse on nimenomaan vanhuuteen siirtymisestä (Julkunen 2003). Vanhalla taas on ruumis, joka biologisesti rapistuu ja oireilee. Koska työstä poissiirtynyt ei ole enää taloudellisesti tuottava ja siitä syystä vanhaa ruumista ei tarvitse huoltaa työkykyyn liittyvin perustein, ruumiin kunnan heikentymistä voidaan käyttää priorisoinnin perusteena. Asiakaskohtaamisen tasolla hoidon evääminen argumentoidaan vanhan ruumiin luonnolliseen ja normaaliin rappeutumiseen vetoamalla.

Kategoriaan ”eläkeläinen” kuuluminen ei tarjoa kulttuurisesti ja sosiaalisesti samaa uskottavuutta ja tuota toimijuudelle kompetenssia,

kuten kategoria ”työntekijä”. Eläkeläisyydessä on kyse siitä, ettei enää kuuluta niin sanotusti ”normaaleihin”, kuten Elisa asian ilmaisee.

Elisa: (...) kun on jäänyt eläkkeelle, niin silloin kyllä helposti tulee se eläkeläisleima.

Hanna: Mitä sä sillä

E: Esimerkiks että eläkeläisen sana painaa vähemmän kuin toimesta olevan.

H: Mm

E: Saattaa olla poikkeuksia, mutta on muutamia miehenkin ammattitovereita, silloin oli puhetta, kun he joutu kirjottamaan tämmösiin ammattilehtiin määrättyistä asioista, niin eräskin sano sitte kun miehene oli vasta jäänyt eläkkeelle, niin ”älä luule, että kukaan kiinnostuu enää eläkeläisten kirjoituksista, että ne pyytää vaan siltä henkilöltä, joka on virassa”.

H: Mm

E: Ja sitten nää poliittiset puolueet, niin hehän tuota eivät halua näitten ikäihmisten olevan niissä yleisissä kokouksissa, vaan järjestetty sitten erikseen nää senioriporukat,

H: Joo

E: että mihin heidät sitten siirretään tavallaan. Että sinne en tiedä sitten, jos joku urhea yrittää, että saako hän mennä sitten normaalikokoukseen.

Eläkeläisyys eristää ja sitä käytetään eristämisen perusteena yhteiskunnallisesti ja sosiaalisesti. Eläkeläisyys leimaa kulttuurisin perustein ja on jopa stigmaattista. Hannele Harjunen (2004, 244) määrittelee Erving Goffmaniin (1963) viitaten stigmaa ominaisuutena, joka heikentää henkilön sosiaalista statusta ja vaikuttaa kielteisesti hänen sosiaaliinseen identiteettiinsä ja käsitykseensä itsestään. Naisten puheissa oma eläkeläisyys tuottaa häpeää. Eläkeläisyys on ylipäänsä vastenmielistä sovittaa omaksi identiteetiksi. Siitä kieltäydytään, sitä ohitetaan ja sitä vastaan tapellaan.

Irja: (...) se on asia, jota vastaan minä tappelen. Mä en kuulu mihinkään eläkeläisjärjestykseen enkä käytä koskaan sanaa eläkeläinen. Yhdessäkään

virallisessa paperissa ei lue ammattina eläkeläinen, koska minä en ole opiskellut eläkeläiseksi. Mulla on ammatti, josta minä olen eläkkeellä, mutta se [eläkeläinen] ei ole mun ammattini. Minä tappelen sitä vastaan ihan

Hanna: No mikä sä sitten oot?

Irja: (taukoa) Mää en, mää olen ihan, mää oon, jos mun sitten pitää olla joku, niin mää oon mielelläni ikäihminen.

Taimi: (...) eläkeläiset liikkuu suurina laumoina ja muuta, ni semmosta mä en halua. Mä haluan jotenki säilyttää sen yksilöllisyyteni ja pyrkiä olemaan näissä järjestöissä ja yhteisöissä, joissa mä voin olla omana itsenäni enkä jonkun tietyn ihmisryhmän pienenä osasena joka menee tuonne tai tuonne [tekee käsillään suurta liikettä puolelta toiselle]. Mut se vaatii niin kun aika lailla rohkeutta ja tota semmosta, että täytyy itte niin kun tehdä itellensä selväksi, että mitä minä haluan ja mitä minä haluan olla ja millä lailla minä määrittelen itseni, koska ympäristön paineet on aika kovat. (...) Mun mielestä siihen ei kannata suostua.

Hanna: Mmm eiks se oo aika kovaa taistella sitä vastaan?

T: Ei sitä välttämättä tartte taistella, sen voi ohittaa.

H: Mmm

T: Aatella, et oo sää sitä mieltä, mitä haluat, että minä teen, mitä tykkään

H: Mmm

T: niin kauan kun mulla on edellytykset. Mutta kyllä siihen yhtenänsä törmää.

Tyypillinen tapa vastustaa leimaavaa identiteettiä on etäännyttää itsensä niistä, jotka kantavat samaa stigmaa, tai välttää tietyllä tavalla toimimista, kuten ”kulkemista laumoissa” (Harjunen 2004, 257). Irja nimeää etäisyyden tekemistään ”vastaan tappelemiseksi”. Hän ei ole mukana eläkeläisjärjestöjen toiminnassa¹⁰, ei käytä puheessaan sanaa eläkeläinen eikä kirjoita edes virallisiin papereihin itseään eläkeläiseksi. Irjalle etäännyttäminen on kieltäytymistä. Taimille etäisyyden tekeminen puolestaan määrittyy ohittamisena. Se ei ole Irjan tavoin ehdotonta vastaan tappelemista, vaan pikemminkin myöntymistä olemassa oleval-

10. Ks. ikäihmisten kriittisestä suhtautumisesta eläkeläisjärjestöihin Haarni 2010, 65.

le järjestykselle, mutta tavalla, jossa omin toimin, esimerkiksi mielen kovettamalla, on mahdollista ohittaa ”ympäristön paineet” niihin sen enempiä reagoimatta. Etäännyttämisen ongelmaksi on kuitenkin nähty se, että sosiaalisen eristyneisyyden tunne saattaa entisestään korostua (Harjunen 2004, 257). Tästä kertonee erityisesti Taimin puheenvuoro, jossa hän pitkään perustelee sitä, miten etäisyyden ottaminen vaatii yhtäältä rohkeutta ja toisaalta aina uudelleen etäisyyden tekemistä tilanteissa, joissa ”siihen yhtenänsä törmää”.

Eläkeläisyydestä kieltäytymisessä ei ole kyse iän tai ikääntymisen kieltämisestä, sillä naiset identifioivat itseään muun muassa ikäkategorioihin mummo, vanha ja ikäihminen. Sosiaaligerontologiassa on käyty kutakuinkin 1980-luvun puolivälistä alkaen keskustelua ikääntymisen kieltämisestä, siihen liittyvästä niin sanotusta iättömästä minuudesta ja kieltäytymisen valtauttavuudesta (ks. keskustelun kulusta ja kritiikistä Charpentier 2004). Keskustelun lähtökohtana on ollut ihmisten tapa jäsentää vanhenemistaan siten, että ruumis vanhenee ja mieli pysyy nuorena. Kyse on siitä, että vanhuus näkyy muille ja sen kautta tullaan kategorisoiduksi vanhaksi, jota ei kuitenkaan itse koeta olevan. Tätä ilmiötä kuvaamaan kehitettiin käsite ”vanhuuden naamio” tai ”maski” (Featherstone & Hepworth 1989, Hepworth 1991, myös Biggs 1997). Naamio on metafora vanhenevalle ruumiille, joka kätkee sisäänsä nuoren ja muuttumattoman minuuden. Iän kieltäminen on siis ruumiin vanhenemiseen liittyvien kielteisten kulttuuristen mielikuvien vastustamista ja siten sitä on pidetty valtauttavana (mm. Bytheway 1995, Kaufman 1986).

On kuitenkin kysytty eikö iän kieltämisen pitäminen valtauttavana ole itse asiassa nuoruuden ihannointia ja siten elettyjen vuosien ja vanhuuden elämänvaiheen positiivisten ulottuvuuksien kieltämistä (Andrews 1999; 2000, Gibson 2000). Olen kritiikin kanssa samoilla linjoilla. Tähdennettäköön siis, ettei haastattelemieni naisten eläkeläisyydestä kieltäytymisessä ole kyse iän tai ikääntymisen kieltämisestä, tai en ainakaan analysoi sitä sellaisena. Kyse on pikemminkin eläkeläisyyteen liittyvistä kulttuurisista käsityksistä, niitä vasten tekemisestä ja pyrkimisestä irti eläkeläinen -kategorian leimaavuudesta sekä toisenlaisen identiteettikategorioiden etsimisestä ja niihin kiinnittymisestä.

Tulkitsen tämän myös siten, että ”eläkeläisen” kulttuurinen toimintatila on rajoittunut. Esimerkiksi opiskelijaksi identifioituminen tarjoaa toimijuudelle laajemmat toteutumisen mahdollisuudet ja siten mahdollisuuden yhteiskunnallisen arvostuksen saamiseen. Näistä vaihtoehtoisista kategorioista katsoen eläkeaika näyttäytyy nimenomaan vapautena ja valtana: aikana opiskella ja olla lastenlasten kanssa. Esimerkiksi opiskelijana eläkkeellä oleminen mahdollistaa samanaikaisesti sekä päiväsaikaan tapahtuvan opiskelun että taatut tulot, ja siten erilaiset toimintamahdollisuudet kuin työssäkäyville opiskelijoille. Eläkkeellä olevan opiskeleminen on lähempänä niin sanottua oikeana opiskeluna pitämäämme täysipäiväistä opiskelua kuin työssä käyvän iltaopiskelu.

Vaikka eläkeläisyyttä vastaan tappelisi, sitä väistelisi ja sen ohittaisi, eläkeläisyyttä kategoriana ei pääse pakoon, sillä siihen tulee pakosti paikannetuksi erilaisissa tilanteissa, kuten lääkärin vastaanotoilla. Eläkeläisyys on stigma, mutta samalla eläkeläiseksi ei pääse kuka tahansa. Tästä johtuen eläkejasta kerrottaessa läsnä ovat yhtä aikaa eläkeajan konstruktiot vapautena ja valtana sekä leimana ja häpeänä. Toimijuuden näkökulmasta tämä tarkoittaa vanhuuden yhtäaikaista ja tilanteista mahdollisuutta ja uhkaa.

4.2 Ikäihmisten yliopistoon

Haastattelemieni naisten kohdalla ikäihmisten yliopistoon hakeutuminen liittyi tavalla tai toisella arjen murroskohtiin. Leena oli juuri siirtynyt eläkkeelle, muut olivat olleet eläkkeellä jo muutamia vuosia. *Leenan* kohdalla ikäihmisten yliopistoon hakeutuminen liittyikin selkeästi juuri tapahtuneeseen eläkkeelle siirtymiseen ja uuden elämänvaiheen sisältöjen etsimiseen. Ikäihmisten yliopistosta Leena kuuli veljeltään, joka opiskeli ikäihmisten yliopistossa toisella paikkakunnalla ja kannusti kokeilemaan toimintaa Tampereella.

Elisa, Pirkko ja Emmi puolestaan tulivat ikäihmisten yliopistoon opiskeltuaan ensin muualla. *Elisa* oli opiskellut työväenopiston kirjallisuuspiirissä, mutta se lakkautettiin. Hän kuitenkin halusi jatkaa opiskelua ja päätti tulla ikäihmisten yliopistoon, josta oli jo aiemmin kuullut tuttavaltaan. *Pirkko* puolestaan oli saanut tietää ikäihmisten yliopistosta eläkkeelle siirtymisensä aikoihin, mutta asui tuolloin paikakakunnalla, jossa toimintaa ei järjestetty. Niinpä hän opiskeli pitkään työväenopistossa. Muutettuaan Tampereelle Pirkko sai mahdollisuuden hakeutua yliopistolle. *Emmi* puolestaan oli eläkkeelle siirtymisensä jälkeen opiskellut ensin ylioppilaaksi iltalukiassa ja sen jälkeen suorittanut arvosanoja avoimessa yliopistossa. Ikäihmisten yliopistosta hän sai tietää puolisonsa kautta, joka opiskeli siellä jo aiemmin. Omaan ikäihmisten yliopistoon hakeutumiseensa hän antaa ensin yksilölliseen valintaan liittyvän selityksen. Avoimessa yliopistossa opiskelu oli käynyt liian raskaaksi.

Emmi: Yhdeksänviis tuli ikäihmisten yliopisto kuvaan. Se oikeestaan johtu siitä, että mä olin opiskellu niin paljon, kun jäin eläkkeelle. Mähän pääsin ylioppilaaksi ja menin tuonne avoimeen yliopistoon. Mutta tuota en sitten jaksanu, kun se olis työllistäny niin paljon. Menin sitten ikäihmisten yliopistoon. Et mieheni oli käyny siellä jo aikasemmin ja hän siitä puhu ja niin minäkin menin. Hän sitten jäi pois, kun löysi uuden harrastuksen.

Myöhemmin samassa haastattelussa Emmi kuitenkin viittaa myös puolison osuuteen luopumispäätöksen syntymisessä.

Emmi: Se [avoin yliopisto] tuntu jotenkin luontevalta eikä mulla ollu jatkokaan mitään vastaan. Et mähän sain sellaisia arvosanoja, että oisin voinu mennä suorittaa kirjallisuuden cumun, mutta sitten jo alko tulla perhe vähän, tai mies, että kun mä olin niin tiiviisti pois, että siinä tulee taas tää ristiriita sitten.

Emmin kertoman mukaan hän oli ollut liian ”tiiviisti pois”, josta oli syntynyt ristiriitoja. Sitä, miten Emmi oli ollut poissa – fyysisesti

poissa kotoa luennoilla, mentaalisesti poissa lukiessaan tenttiin – tai millaisia ristiriitoja oli syntynyt, Emmi ei tarkemmin kuvaa enkä tätä häneltä myöskään kysy.

Kun Elisa, Pirkko ja Emmi kertovat ikäihmisten yliopistoon hakeutumisensa ikään kuin jatkeena aiemmille opinnoilleen, Irja ja Taimi tulivat ikäihmisten yliopistoon muiden harrastusten parista. *Irja* oli eläkkeelle siirtymisensä jälkeen tehnyt useamman vuoden ajan intensiivisesti sukututkimusta ja kertoi kaivanneensa välillä harrastusta, jossa sekä oppisi jotakin uutta että pääsisi muiden ihmisten pariin kodin ulkopuolelle. Irja oli jo muutamaa vuotta aiemmin käynyt puolisonsa kanssa muutamalla ikäihmisten yliopiston luennolla, joten ikäihmisten yliopisto tuntui luontevalta valinnalta. *Taimi* puolestaan oli ollut aktiivisesti mukana yhdistystoiminnassa. Vahva sitoutuminen ja vastuun kantaminen yhdistyksen toiminnassa sai Taimin kertoman mukaan hänet tuntemaan arkensa rakentuvaksi liiaksi ”*konkreettisesta puurtamisesta*” ja itsensä aina yhteisen hyvän käytettävissä olevaksi. Taimi alkoi kaivata enemmän omaa aikaa ja ”*henkisempiä*” harrastuksia. Opiskelu näyttäytyi tällaisena harrastuksena ja ikäihmisten yliopistoon hakeutuminen auttoi irtautumaan aktiivisesta roolista yhdistyksessä. Tiedon ikäihmisten yliopistosta Taimi oli saanut tuttavaltaan.

Haastattelemani naiset kertovat ikäihmisten yliopistoon hakeutumisensa erilaisiin arjen murroskohtiin: opintopiiriin lakkauttamiseen, opiskelusta luopumiseen, eläkkeelle siirtymiseen, yhdistystoiminnasta irtautumiseen, paikkakunnalle muuttamiseen, sosiaalisten suhteiden kaipuuseen. Näissä murroskohdissa ikäihmisten yliopistoon hakeutumisella on joko pyritty *hakemaan muutosta* aiempaan (esim. kodista sen ulkopuolelle lähteminen) tai *jatkamaan* aiempaa toimintatapaa (esim. entisen opiskelupaikan tilalle uusi opiskelupaikka). Sinällään opiskelemaan hakeutuminen ei ole toiminnallisesti vieras kenellekään haastatelluista naisista, ovathan he opiskelleet omaehtoisesti koko elämänsä. Irjalle, Taimille ja Leenalle, jotka siis luen pääasiassa arkeensa muutosta hakeneiksi, opiskelijan toiminnallinen identiteetti on jo olemassa ja siksi opiskelun käyttäminen muutoksen tuottamiseen lienee heiltä varsin luonteva ratkaisu. Pirkolle ikäihmisten yliopistoon

hakeutuminen oli opiskelun jatkamisen ohella myös pidempiaikaisen haaveen toteuttamista.

Päätös hakeutua ikäihmisten yliopistoon ja konkreettinen opiskelun aloittaminen ei välttämättä tarkoita samaa asiaa. Opiskelun aloittaminen on edellyttänyt joiltakin haastattelemiltani naisilta hyvinkin konkreettisia toimia, kuten asuinpaikkakunnan vaihtamista tai sen jäljittämistä missä ikäihmisten yliopiston toiminta järjestetään tai mikä on kulloinenkin opetustarjonta. Toisinaan toiminnan jäljittäminen on voinut vaatia erityistä sinnikkyyttä, kuten Leenan kohdalla.

Leena: Mun veli puhu, että ne käy ikäihmisten yliopiston luennoilla [paikkakunnalla] ja mä sit sanoin, et kyllä mäkin varmaan sellasesta tykkäisin. No sit mä en löytänyt tosta Tamperelaisesta ja noista lehdistä, kun luin, sitä ilmoitusta. Sit mä soitin taas veljelleni, että en mä oo sellasta löytäny, että jollei täällä oookkaan. Se sano, että kyllä Tampereella on. Että kyllä siä on. Mä aattelin, että helkkari, ja mä soitin yliopistolle sinne keskukseen ja sieltä ne sit yhdisti sinne suunnittelijalle. Ja se lähetti mulle postia.

Opiskelun aloittaminen on herättänyt myös sisäistä vuoropuhelua. Erityinen pohdinnan paikka on ollut se, miten suhtautua ikäihmisten yliopistoon yliopistollisena instituutiona. Naiset kertovat etukäteen miettineensä keille ikäihmisten yliopisto on ylipäänsä suunnattu ja voivatko he lukea itsensä kuuluvaksi tuohon kohderyhmään. Lähtökohtana pohdinnalle on ollut oma koulutustausta ja sen kokeminen tavalla tai toisella ristiriitaiseksi suhteessa yliopistoinstituutiossa opiskeluun. Jatkan tämän teeman purkamista luvussa 6.

Paitsi, että naiset ovat pohtineet ylipäänsä suhdettaan yliopistoinstituutioon, mietinnän alla on ollut myös se mihin toimintamuotoihin – luennoille ja seminaareihin – omat resurssit koetaan riittäviksi. Omia mahdollisuuksia voidaan punnita koulutustaustasta käsin, kuten Pirkon kohdalla, joka oli sitä mieltä, *”[e]ttä hyvä, kun mä voın käydä es täällä näillä luennoilla. Kun mä aattelin, että ne on kaikki akateemisia ihmisiä.”* Yhtä hyvin tähän mahdollisuuksien punnitsemiseen voi johtaa epätietoisuus toiminnan muodoista, työtavoista tai vaatimuksista, kuten

korkeakoulututkinnon suorittaneen Elisan kohdalla, jolla ei ensin ”ollu minkäänlaista aikomusta seminaareihin liittyäkään. Ne oli niin vaativia. Mutta kun mä pääsin sitten kuuntelemaan yhdeksi vuodeksi, jolloin ei tarvinnut itse tehdä mitään, niin sitten selkeni.”

Omien koulutuksellisten resurssien ohella sisäistä vuoropuhelua on käyty suhteessa muuhun arkeen ja erityisesti ihmissuhteisiin. Myös eläkeiässä osallistumista ja perhettä joutuu sovittamaan yhteen, kuten Ilka Haarni (2010, 115) on tutkimuksessaan todennut. Haastatteleminen naisten kohdalla perheen ja osallistumisen yhteensovittaminen on tarkoittanut muun muassa puolison tai oman terveydentilan heikkenemiseen varautumista. On mietitty miten ja millaiseen toimintaan voidaan sitoutua.

Pirkko: [K]uitenkin täytyy valita joitakin, ettei uskalla ihan kaikkiin mennä noin vaan. Et kun sulla on nyt se pitkä tutkimusseminaari, niin mä ajattelin, että se on liian pitkä, että esimerkiksi Matti on ollu välillä sairaana. Et mä aattelin, että jos tulee semmosia tilanteita, niin ei uskalla hirveesti kiinnittää itseensä.

Kun ikäihmisten yliopistoon on tultu, siellä on myös pysytty. Haastatteluhetkellä naiset olivat opiskelleet ikäihmisten yliopistossa kolmesta kymmeneen vuotta (ks. taulukko 1) ja kaikilla oli kokemusta sekä luento- että seminaariopiskelusta. Ikäihmisten yliopiston toimintaan sitoutuminen ei ole yllätys. Esimerkiksi Joseph Yenerallin (2000; 2003) vuonna 1999 viidessä Suomen ikäihmisten yliopistossa toteuttamassa kyselyssä (n=347) kävi ilmi, että opiskelijat olivat opiskeluaikanaan osallistuneet keskimäärin kahdeksalle (7.5) kurssille. Ajallisesti tämä tarkoittaa jotakin 2 ja 8 vuoden välillä.¹¹ Kyselyyn vastaajista 87 pro-

11. Ikäihmisten yliopistoissa tavataan järjestää lukukauden aikana yksi luentoesitys sekä 2-3 seminaaria. Tähän suhteutettuna yhden lukukauden aikana voi opiskella maksimissaan 3-4 kurssilla. Ainakin Tampereen ikäihmisten yliopiston opiskelijoiden keskuudessa oli 2000-luvun alussa siellä työskennellessäni harvinaista, että olisi osallistuttu kaikille lukukauden aikana tarjolla oleville kursseille. Tavallista oli osallistua joko luentoesitykselle tai luentoesitykselle ja yhteen seminaariin. Näin lasketuna yhden lukuvuoden aikana osallistuttaisiin 4 kurssille, joka Yenerallin (2000; 2003) kyselyn keskiarvoon suhteutettuna tarkoittaa kahden vuoden opiskelua.

senttia ilmoitti jatkavansa tai haluavansa jatkaa opiskelua ikäihmisten yliopistossa myös seuraavana lukukautena.

Haastattelemistani naisista pisimpään ikäihmisten yliopistossa mukana oli ollut Elisa, joka aloitti opiskelun vuonna 1992. Irja ja Emmi tulivat toimintaan mukaan vuonna 1995 ja Leena, Pirkko ja Taimi vuonna 1999. Elisa on siis tullut mukaan vuonna 1989 perustettuun Tampereen ikäihmisten yliopistoon sen olemassaolon alkuaikoina sekä aikana, jolloin suomalainen ikäihmisten yliopistotoiminta sai virallisen statuksen osana avointa yliopisto. Irja ja Emmi ovat aloittaneet opiskelunsa toiminnan jo vakiintuessa niin Tampereella kuin valtakunnallisestikin sekä Leena, Pirkko ja Taimi Tampereen ikäihmisten yliopiston 10-vuotis juhluvuonna, jolloin Suomessa toimi jo yhdeksän ikäihmisten yliopistoa ja mahdollisuus opiskeluun oli kymmenellä paikkakunnilla.

Tiistai on ikispäivä

Ikäihmisten yliopisto asetetaan myös korkealle muiden harrastusten joukossa. Haastatteluissa välittyy voimakkaasti se, ettei ”tiistaista tingitä”. Muut tekemiset, velvollisuudet ja harrastukset sovitetaan siten, että tiistaina, jolloin suurin osa ikäihmisten yliopiston opetuksesta järjestetään, on mahdollisuus olla vapaana.

Hanna: Miten ikäihmisten yliopisto sitten suhteutuu, kun se on tiistaina, niin siihen muuhun viikkoon?

Elisa: No se viikko on jo etukäteen suunniteltu aivan sen mukaan, että tiistaipäivänä ei tarvitse mitään muuta tehdä.

Pirkko: Mä koen sen erittäin tärkeeks, sivuuttamattomaksi ja mä odotan, et se päivä tulee.

Emmi: Tiistai on pyhitetty yliopistopäiväks.

Irja: Se päivä on oikeastaan semmonen opiskelupäivä.

Anna Harlamov (1989, 18) päätyy arveluissaan siihen, että ikäihmisten yliopiston luennon tai seminaarikokouksen tilapäisen väliin jättämisen syynä ovat lähinnä isovanhemman tehtävät tai erilaiset matkat. Toiminnasta sen sijaan luovutaan vasta oman tai lähimmäisen sairastumisen tai kuoleman vuoksi. Ainakin Irjan kohdalla arjen järjestely ulotetaan koskemaan myös lapsenlapsiin kohdistuvaa hoitovastuuta (vrt. isovanhemmudesta ja tärkeysjärjestyksestä Haarni 2010, 51).

Irja: Joka kerta oon järjestäny, että sinä päivänä, et olen niin kun ilmottanu näihinkin, Tyynekö sitä puhu, et kun sillä on tää mummovaihe, nii mulla on tää ollu, että ne [lapset ja lapsenlapset] tietää ne päivät, jotka mulla on ja (painokkaasti:) sillon ei. Joskus sitten jos ihan on semmonen tilanne, että tarvitaan, niin oon joskus tullu yliopistolta suoraan hoitaan lapsenlapsia, mutta aina on järjestetty niin, että mä tulen sieltä, et se on mun päiväni.

Säännöllisen ja sitoutuneen opiskelun eteen ollaan valmiita tekemään vaikeita valintoja, järjestämään aikatauluja ja olemaan tiukkoja. Jämäkkyyden korostaminen johtunee siitä, että toisella puolen vaakakupia kerrotaan olevan ”*mun päiväni*” ja ”*mun omani*”.

Leena: Se on niin kun omaa sillai, että ei se varmaan sama asia olis, jos mies kävis siellä kans. Ei se olis ollenkaan sama asia, kun (mahtipontisesti äänessä naurua:) se on mun oma. Sillai, että on jotain, että tuntee itensä tärkeeks. Eikä se oo ollenkaan sitä kotirutiinia. Se on niin kun semmosta paljon hianompaa. (nauraa)

Ikäihmisten yliopistossa opiskelu määritellään jonakin omana. Oma voi olla aikaa: kokonainen päivä, jolloin voi antautua merkitykselliseksi kokemalleen. Oma voi olla myös fyysistä tilaa: paikka, jossa irtautua läheissuhteista. Oma voi olla myös mielentila: tunne itsestä kyvykkäänä ja tarpeellisena. Katri Komulaisen (1998a ja b) tutkimuksen naisten tavoin opiskelun voikin katsoa merkitsevän haastattelemilleni naisille sekä riippumattomasti yksilöä että irtiottoa kodista ja arjen rutiineista (ks. myös Jokinen 2005, 97–101). Kuten luvussa 4.1 haastattelemieni

naisten eläkkeellä olemista koskevaa orientaatiota kuvatessani totesin, opiskeluun kiinnittymistä ja opiskelijan position ottamista käytetään ikäihmisen toimintatilan laventamiseen. Toimintatilan laventamisen sukupuolittuneisuus näkyy esimerkiksi Elisän puheenvuorossa, jossa hän kuvaa kiiruhtamistaan yliopistolta kotiin: opiskelijuudesta perheen emännyyteen.

Elisa: Sen [luennon tai seminaarin] jälkeen on jo kiire kotiin, kun meillä on yleensä jo puoli kuuden maissa päivällinen. Ja nyt kun on tämä [x]seminaari ollut, niin kyllä puoliso jo keittää perunat valmiiksi tai sitten lämmitteää jotain valmista ruokaa.

Elisän elämässä on vahva arjen järjestys – puoli kuuden päivällinen – johon suhteessa myös hänen opiskelijuutensa rakentuu. Jotta totuttu järjestys säilyisi, Elisän mies tulee vastaan keittämällä perunat tai lämmitteämällä jo valmiiksi tehtyä. Arlie Hochschild (2003, 104–118) nimeää tällaista parisuhdejärjestelyä kiitollisuuden taloudeksi, joka perustuu lahjojen antamiseen ja saamiseen sekä tästä vastavuoroisuudesta syntyvään kiitollisuuteen (ks. myös Jokinen, E. 2004a; 2005). Samalla kun varmistetaan, että ruokailu tapahtuu aikataulussaan, ylläpidetään myös sukupuolten välistä roolitusta parisuhteessa. Kiitollisuuden talouden toimiessa Elisän opiskelu ei horjuta parisuhteen eikä arjen järjestyksiä.

Opiskelun tarjoama tila, jota haastatteleman naiset nimeävät ”omana”, on naisten arjessa avoinna ajallisesti erimittaisesti. Elisalla se on voimassa korkeintaan tiistai-iltaan kello kuuteen, toisin kuin Irjalla, joka kertoo *”että kun mä tulen sieltä [yliopistolta], niin en mä osaa sitten ryhtyä täällä [kotona] sen jälkeenkään oikeen. Mä niin kun pureskelen sitä päivän antia.”* Toimintatila paikantuu myös eri tavoin. Elisalla se kytkeytyy tiukemmin nimenomaan opiskelupaikkaan eli yliopistolle, kun taas Irjalla toimintatila ulottuu yliopiston ohella myös kotiin.

Opiskeluun sitoutumisen vankkuus liittyy toimintatilan laventamisen ohella toimijuuden tuntoon ja sen vahvistumiseen. Pirkko puhuu saamisesta, tarvitsemisesta ja jaksamisesta, siis ”minän” kyvykkääksi ja tarpeelliseksi tuntemisesta, kokemisesta ja käsittämisestä.

Pirkko: Se on tärkeä mulle tulla sinne ja se, että kokee niin kun siinä mulla on yks semmonen (taukoa) miten mä sanosin, semmonen elämäntilanne, että vaikkei kuvittele, että mä joksikin ihmeelliseksi tuun, vaan että mä saan sieltä jotakin semmosta, mitä mä tarvin, että mä jaksan.

Toimijuuden tunnon vahvistumista on ilmeisen vaikea sanallisesti kuvata, kuten Pirkon etsivä puhe osoittaa. Pirkon puhe ei kiinnity suoraan tiettyyn asiaan, tilanteeseen, paikkaan tai ihmisiin, mutta on silti paikannettavissa näihin kaikkiin. Tulkitsen kyseen olevan yhteisöstä. Taimi puhuu Pirkkoa eksplisiittisemmin paitsi tuntemisesta, nimenomaan oman arvon tietämisestä, ylläpitämisestä ja vahvistamisesta että yhteisöstä, joka tuota prosessia tukee ja tuottaa.

Taimi: Meille varmasti on yhteistä se, että halutaan olla jossakin ikään-tyvien ihmisten yhteisessä paikassa, jossa pohditaan asioita. Ihmiset on sanoneet kokevansa sen tosi tärkeeks juuri tän ryhmässä olemisenki. Mä koen sen, et kyllä se vahvistaa meitä. (taukoa) Lisää meidän oman arvon tuntoa. Sieltä lähtee jotenkin sillä lailla mukavalla mielellä, että me ollaan kaikki samassa veneessä.

Ikäihmisten yliopiston yhteisöä tuottaa nimenomaan halu opiskella toisten opiskelusta kiinnostuneiden ikäihmisten kanssa. Kuten Taimi asian ilmaisee, keskeistä on halu olla ”samassa veneessä”: osana jotakin ikäihmisten yhteisöä, joka määrittyy yhteiskunnallisesti merkittävän toiminnan – yliopisto-opiskelun – kautta positiiviseksi toiminnaksi ja siten vastakkaiseksi sille ajatukselle, että vanhat ovat yhteiskunnan taakka ja pysähtyneisyyden perikuva. Väitänkin, että ikääntyneen naisen toimijuuden tunnon kannalta keskeistä on nimenomaan ikäihmisten yliopistoon rakentuva ikäihmisten keskinäinen yhteisöllisyys, eivät niinkään yksittäiset oppimiskokemukset tai saavutettu yleissivistys. Palaan tähän tarkemmin luvussa 5.

Arki muuttuu, minä muuttuu

Ikäihmisten yliopistossa opiskelu on monella tavalla muuttanut haastateltujen naisten elämää ja arkea. Tämä tarkoittaa yhtäältä sitä, että opiskelu jäsentää konkreettisesti naisten viikko-ohjelmaa. Opiskelun myötä on saatu myös (uusia) samanhenkisiä keskustelukumppaneita. Joissakin tapauksissa on syntynyt ikäihmisten yliopiston ulkopuolelle kantavia ystävyysuhteita, vaikka naisten mukaan ystävien etsiminen ei ole opiskelun motiivi eikä ikäihmisten yliopistosta tuttujen tapaaminen yliopiston ulkopuolella ole yleistä.

Toisaalta ikäihmisten yliopistossa opiskelu näyttää herätelleen naisia toimimaan myös yliopistoa laajemmassa kontekstissa. Kuten Taimi ikäihmisten yliopiston merkityksestä toteaa, ”*[m]e saadaan sieltä niin kun tukea ikäihmisyydellemme, niin se saa meidät niin kun aktivoitumaan omissa elämäkuvioissamme.*” Ikäihmisten yliopistosta kerrotaan muun muassa saadun tietoa muista kaupungissa tarjolla olevista opiskelu- ja kulttuuritapahtumista, joihin osallistutaan ahkerasti. Saattaapa ikäihmisten yliopistosta saada kimmokkeen uusien asioiden haltuunottoon, kuten Emmille kävi. Hän innostui tietotekniikkakursseista siinä määrin, että lähti opiskelemaan tietokoneen käyttöä ikäihmisten yliopiston ulkopuolelle ja alkoi myöhemmin toimia vertaistukena muille tietotekniikkaa opetteleville ikäihmisille.

Toiminnallisen arjessa aktivoitumisen lisäksi opiskelu on käynnistänyt syvempiä henkilökohtaisia prosesseja. Anja Pitkänen (1994, 40) raportoi ikäihmisten yliopistossa opiskelun monipuolistavan opiskelijoiden hahmottamistapoja, lisäävän yleistä asioiden ja ilmiöiden sekä omien arvojen ja käsitysten pohtimista ja sitä kautta edistävän omien suhtautumistapojen avartumista. Leena puhuu siitä miten ikäihmisten yliopistossa opiskelun seurauksena hän on alkanut seurata ympärillään tapahtuvaa eri tavoin kuin aiemmin.

Hanna: Jos sä mietit sitä, että ku sä ikäihmisten yliopistossa käyt (...) niin mihin sä sitä tietoo, mitä sä sieltä saat voit käyttää?

Leena: (taukoa/miettii) Kyllä sitä niin kun paljon eri tavalla kattelee ja kuuntelee, vaikka uutisia ja kaikkee ja sitten noista mitä on noista opiskelijoitien asioista ja sitten kaikista ja työelämänkin asioista, että miten niitä voi kattoo toiselta puolelta, että kyllä se mun mielestä on antanu paljo

H: Mmm

L: sillai, että se ei oo vaan sellanen kapee sola, vaan, että siitä näkee niin kun enempi ja mun mielestä se on mulle ittelle tuonu (taukoa) sillai paljon, että tota osaa niin kun nyt kun on tota omaa elämäänsä

H: Mmm

L: ki käyny läpi ja sitte kulkee tuolla, vaikka ihan vaan menee kaupungilla ja kattelee kaikkia, niin kyllä se jollainlailla musta tuntuu, että se on antanu niin kun sisällöllisesti mulle kuitenkin sillai (taukoa) positiivisella tavalla semmosta, että ei se (taukoa) se varmaan karsii tiukkapiposuutta.

H: Mm

L: (nauraa) Et se on sitä, että oppii niin kun ymmärtään ja hyväksyy enemmän asioita.

Leena puhuu katsomisesta ja kuuntelemisesta. Kyse on nimenomaan siitä *miten* katsotaan ja kuunnellaan sekä *mistä* katsotaan ja kuunnellaan. Opiskelu on sekä herättänyt katsomaan ja kuuntelemaan että antanut välineitä siihen, mutta erityisesti se on laittanut pohtimaan mistä paikasta oma katsominen ja kuunteleminen tapahtuvat: katsotaanko ”*kapeassa solassa*” vai ”*toiseltakin puolelta*”. Seminaarissa tehtävänä olleen oman elämänsä tarkastelu on virittänyt Leena oman katsojan paikan hahmottamisessa ja ymmärryksen laajentumisessa siitä miten nykyinen katsojan paikka linkittyy omaan elämänsä kulkuihin.

Kokemuksellisesti opiskelun tuottama arjen muutos ja toimijuuden tunnon kohentuminen on saattanut olla niin suuri, että sitä kuvataan jopa uuden elämän alkamisena, tai kuten Pirkko tekee ”*laadullisena hyppäyksenä*” ja ”*toisena tasona*”. Kyse on elämän muuttumisen kokemisesta nimenomaan vanhuuden elämänsä vaiheen kontekstissa.

Pirkko: Mä en odottanu niin paljo siitä [ikäihmisten yliopistossa opiskelusta], mitä mä sain siitä. Että mä en ollenkaan odottanu semmosta, mut

se oli mulle niin semmonen laadullinen hyppäys elämässäni tällä ikää, että se ihan nosti johonkin ihan toiselle tasolle. (...) Sitä tuntee osaavansa enemmän, kun ennen. Ja tää yhdessä työskentely toisten kanssa on antanu semmosta rohkeutta käyttää esimerkiks puheenvuoroja. Että silloin ensimmäisessä seminaarissa, missä mä olin, niin mä olin vielä aika arka tai sillä tavalla, etten mä uskaltanu paljoo puhua.

Kuten Pirkon puheesta käy ilmi, ei ole oikein osattu edes ajatella, että ”tällä ikää” näin suuret nimenomaan positiiviset muutokset elämänlaadussa olisivat mahdollisia. Muutoksen ei kerrota koskevan vain arkea, vaan myös ”minää”. Aiemmin arasta minästä on opiskelun ja erityisesti opiskelijayhteisössä toimimisen seurauksena tullut rohkeasti puheenvuoroja käyttävä minä.¹² Kyse on omien resurssien hahmottamisesta ja uudenlaisen käsityksen saamisesta siitä mitä tietää ja osaa, mihin pystyy. Toimijuus tulee sekä itselle että toisille näkyvämmäksi ja tunnistettavammaksi.

Ikäihmisten yliopisto on tarjonnut haastatelluille naisille mahdollisuuden muutokseen niin yksilöllisessä kuin yhteisöllisessä mielessä. Ikäihmisten yliopistossa opiskelu valtauttaa (ks. käsitteestä mm. Antikainen 1996, Keskitalo-Foley 2000, Ray 1999). Yksilötasolla valtautuminen on tarkoittanut naisille itsemäärittelyn muutosta: omien resurssien uudenlaista tunnistamista ja toimijuuden tunnon kohentumista. Yhteisötasolla valtautuminen on merkinnyt sosiaalisen osallistumisen muutosta. Ikäihmisten yliopistossa opiskelu, osallisuus sen yhteisöön sekä ikäihmisten yliopiston tarjoamat näköalat muuhun ikäihmiselle mahdolliseen toimintaan on tarjonnut paikan ja ilmapiirin uuden positiivisemmän suhteen rakentamiseen ”minään”

12. Haastattelemini naisten puhetta opiskelun aikana tapahtuneesta ”minää” koskevasta muutoksesta voi tulkita myös Katri Komulaisen (1998a ja b) tavoin kulttuurisena muutospuheena, jolla esitetään, että koulutus muutosta ja kehitystä tuottavana kulttuurisena voimana on toteutunut henkilön kohdalla. Muutospuheessa ikääntyneestä naisesta rakennetaan yksilö, joka on enemmän, itsenäisempi ja aidompi kuin aiempi hiljainen, arka ja syrjään vetäytyvä nainen. Aiempi minä toimii siis retorisesti käyttökelpoisena ”Toisena”, jonka kautta nykyinen minä kerrotaan erilaiseksi (Komulainen 1998a, 85, 1998b, 3). Minäpuhe on monitulkintaista. Omasta perspektiivistäni tulkitsen minäpuhetta nimenomaan ilmaisuna tälle minälle mahdollisesta (ks. tällaisesta tulkintaperspektiivistä Gordon 2005; 2006a, Tolonen 2008a).

ja omaan paikan määrittelyyn ikäihmisten yhteisössä. Yksilöllisen ja yhteisöllisen valtautumisen ohella on emansipoiduttu myös suhteessa yhteiskuntaan. On alettu tunnistaa esimerkiksi ikään, sukupuoleen ja työmarkkina-asemaan kiinnittyviä vallan mekanismeja (esim. eläkepriorisoinnin kategoriana) sekä toimia muutoksen aikaansaamiseksi (esim. vertaistukena toisille ikäihmisille heidän opetellessaan tietoteknisiä taitoja).

4.3 Yhteenveto

Yhteiskunnallisten tapahtumien ja kulttuuristen muutosten raamittama eletty elämä kasaa resursseja. Se tuottaa toiminnan tyyliä, suhtautumisen, arvostamisen ja puhunnan tapoja. Se rakentaa identiteettejä ja habitusta. Se tuottaa tuntoa toimijuudesta. Eletyn elämän lähtökohdista käsin jäsennetään ja arvioidaan myös omaa myöhemmällä iällä tapahtuvaa opiskelua. Koulutuksen ja opiskelun osalta haastatteleminen naisille yhteistä on, että koulutuksesta puhutaan varsinaisesta sukupolvipaikasta riippumatta niin sanotulle sodan ja niukan koulutuksen sukupolvelle (esim. Kauppila 1996; 2000; 2002) tyyppillisellä tavalla. Koulutus näyttäytyy ihanteena ja suuren arvostuksen kohteena. Koska oma nuoruudenaikainen opiskelu syystä tai toisesta estyi, keskeytyi tai ylipäänsä pidemmälle menevään koulutukseen osallistuminen oli mahdottomuus, koulutusta kohtaan tunnetaan ehtymätöntä sisäistä paloa. Keskeistä on myös formaalin, tutkintoon johtavan koulutuksen, ja sen puitteissa tapahtuvan opiskelun arvostaminen suuremmaksi kuin omaehtoisen, informaalin, arkipäivän ja työssä opiskelun. Tämä johtunee ainakin osin siitä, että nimenomaan formaaliin koulutukseen liittynyt opiskeluinto ja kouluttautumisen halu jouduttiin aikanaan sysäämään sivuun.

Naisten puheissa koulutus konkretisoituu nimenomaan oppiarvoina ja ammatteina ja tätä kautta hierarkiana ihmisten välillä. Tässä

hierarkiassa yliopisto konstruoidaan korkeimman sivistyksen työssijana ja korkeakoulututkinnon suorittaneet sivistyneen ihmisen normina. Vaikka eletyn elämän aikana osa naisista on kokenut muun muassa sosiaalista nousua ja työelämässä on saavutettu arvostettuja asemia, omasta formaalista koulutustaustasta ja sen osoittamasta paikasta sosiaalisessa hierarkiassa ollaan hyvin tietoisia. Tämä vaikuttaa esimerkiksi siihen miten itseä määritellään nyt ikääntyneenä opiskelijana suhteessa yliopistoinstituutioon.

Naisten koulutusta koskeviin puheisiin punoutuu yhtä aikaa sekä vahva toiseuden että kiitollisuuden vire. Toiseus rakentuu puheeseen nuorena koulutuksesta ulos jäämisen ja formaalin koulutushalun toteutumattomuuden kautta sekä kiitollisuus edes jonkinlaisen koulutuksen saamisen ja nyt myöhemmällä iällä mahdollistuneen opiskelun, ja erityisesti *opiskelijana* toimimisen, kautta. Kiitollisuus kytkeytyy myös nykyiseen eläkeaikaan ja sen tuottamiin mahdollisuuksiin. On niin sanotusti vapauduttu palkkatyöstä, omien lasten ja vanhempien hoivavelvoitteesta, terveydentila on hyvä ja toimeentulon takaa itse ansaittu eläke. Myös kulttuurisesti on mahdollista ymmärtää vanheneminen aktiivisena ja vanha ihminen yhteiskunnallisesti kyvykkäänä ja osallistuvana. Eläke aika konstruoidaankin toiseksi mahdollisuudeksi ja eläkkeellä oleminen aktiiviseksi vanhenemiseksi. Tämä on omiaan tuottamaan naisten puheeseen vahvuuden virettä.

Reetta Muhonen ja Ellen Piesanen (2006, 208) esittävät, että ikäihmisten yliopistossa opiskelussa yhteen liittyvät itseä kiinnostavien teemojen syvällinen pohdinta, harrastamisen hauskuus ja yliopisto-opiskelun status (ks. myös Muhonen & Ojala 2004, Pikkarainen 2002, Pitkänen 1994, Poikela 1993). Nämä ulottuvuudet on tunnistettavissa myös haastattelemieni naisten puheista. Ikäihmisten yliopistossa opiskelu ei ole haastattelemilleni naisille pelkkä harrastus. Opiskelua käytetään vanhan naisen toimintatilan laventamiseen ja vaihtoehtoisen identiteetin tuottamiseen eläkeläisstatuksen kautta määrittävälle leimaavalle identiteetille. Opiskelun kerrotaan mahdollistavan jonkin oman ja vain minulle kuuluvan tavoittelun. Olen taipuvainen pitämään tätä omaksi nimettyä muista riippumattoman, vahvan ja muutoshä-

kuisen toimijuuden tavoitteluna, tai vähintäänkin sen ylläpitämisenä. Ikäihmisten yliopiston yhteisöllisyydellä on tässä tavoittelussa tärkeä asema. Väitän, että haastattelemieni naisten toimijuuden kannalta keskeistä on ikäihmisten yliopistoon rakentuva ikäihmisten keskinäinen yhteisöllisyys, eivät niinkään yksittäiset oppimiskokemukset tai saavutettu yleissivistys.

Ikäihmisten yliopiston yhteisö ei myöskään ole mikä tahansa ryhmä, vaan se on pääasiassa naisten muodostama kollektiivi (n. 80 % opiskelijoista naisia). Ikäihmisten yliopisto on paikka, jossa vanhat naiset tapaavat toisia eläkeläisen leimaavaa identiteettiä karussa olevia naisia ja toimivat yhdessä toistensa valtautumista tukien. Vaikka eläkeläisyyttä ei voikaan paeta eikä siitä esimerkiksi taloudellisten hyötyjen vuoksi edes haluta eroon, normieläkeläisyyttä voi kuitenkin kieltäytyä toistamasta ainakin ikäihmisten yliopistossa ja yhteiseen päämäärään pyrkivällä kollektiivisella toiminnalla on mahdollista muunnella eläkeläisyyttä pysyvämmin.

5.

Ikäihmisten yliopistossa: itse määritelty toimijuus

Tässä luvussa tarkastelen toimijuuden muotoutumista haastattelemi-
eni naisten tekemien itsemäärittelyjen kautta. Kontekstoin naisten
määrittelyt ikäihmisten yliopiston institutionaalisiin käytäntöihin,
toimintakulttuuriin ja opiskelijoiden välisiin suhteisiin. Kysyn miten
itseä opiskelijana määrittellään suhteessa muihin ikäihmisten yliopis-
ton opiskelijoihin ja ikäihmisten yliopiston toimintakulttuuriin ja
käytäntöihin. Millaisia opiskelijana toimimiseen liittyviä rajoituksia
ja mahdollisuuksia suhteissa aktualisoituu, millaiseksi toimijuus näi-
den puitteissa rakentuu ja miten ikä, sukupuoli ja yhteiskuntaluokka
kytkeytyvät toimijuuteen?

Etenen siten, että analysoin ensin dokumenttiaineiston¹ ja haas-
tattelujen pohjalta virallista ja informaalia ikäihmisten yliopistoa sekä
näiden vuorovaikutuksessa muotoutuvaa ikäihmisten yliopisto-opiske-

1. Materiaali koostuu osaksi vuosina 2002 ja 2003 tätä tutkimusta varten Tampereen,
Helsingin ja Jyväskylän ikäihmisten yliopistoista keräämästäni dokumenttiaineis-
tosta. Osa tässä yhteydessä käyttämästäni materiaalista on dokumenttiaineiston
keräämisen jälkeen ilmestynyttä ja siten vähemmän systemaattisesti talteen otettua
tai internetistä saatavilla olevaa väliaikaista ja muuttuvaa teksti- ja kuvamateriaalia.
Annan yleiskuvan siitä, millaisin tavoin ikäihmisten yliopistotoimintaa erilaisissa
julkiseksi tarkoitetuissa kirjallisissa materiaaleissa jäsennetään.

lijan ideaalia. Ikäihmisten yliopistoa koskevissa asiakirjoissa, toiminnan esittelymateriaaleissa ja toiminnasta julkaistuissa lehtiartikkeleissa käytetyn kielen, sanavalintojen, retoriikan ja kuvituskuvien oletan kertovan ja tuottavan virallista ikäihmisten yliopistoa ja sen julkisia puhetapoja. Haastattelemieni naisten puheet siitä keitä ikäihmisten yliopistossa opiskelee ja millaisin motiivein oletan puolestaan kommentoivan ja tuottavan paikallista opiskelijakulttuuria. Institutionaalisten käytäntöjen ja toimintakulttuurin avaamisen jälkeen siirryn tarkastelemaan haastattelemieni naisten jäsenyyksiä ikäihmisten yliopistossa opiskelustaan ja opiskelijana toimimiseen liittyvistä tuntemuksistaan.

Toimijuuden tarkastelun kannalta tässä luvussa keskeistä on haastattelemieni naisten opiskelemiseen liittyvien itsemäärittelyjen ja ikäihmisten yliopiston opiskelijoilleen asettamien institutionaalistoimintakulttuuristen ehtojen vertaaminen toisiinsa. Analysoimalla sekä itsemäärittelyjä että institutionaalisia ehtoja ja suhteuttamalla niitä toisiinsa on mahdollista päästä kiinni prosesseihin, joissa käsitys itsestä toimijana rakentuu ja toimijuuden tunto muotoutuu. Iän, sukupuolen ja yhteiskuntaluokan osalta tämän luvun kannalta keskeistä on yhtäältä sen seuraaminen miten ikä, sukupuoli ja yhteiskuntaluokka ovat sisäänkirjautuneet institutionaalistoimintakulttuurisiin toimijuuden ehtoihin ja toisaalta miten naiset paikantavat itseään ikään, sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkaan osana opiskeluaan.

5.1 Oikeita ja vähemmän oikeita opiskelijoita

Viralliset puhetavat ja kaikille avoin ikäihmisten yliopisto

Ikäihmisten yliopisto koulutusinstituutiona asettaa rakenteelliset reunaehdot opiskelijoille. Opiskelussa on kyse yliopistollisesta opiskelusta, jolloin opiskelu edellyttää tavalla tai toisella suhteeseen asettumista yliopistollisuuden kanssa. Yliopisto-opiskelijan positiota voi kuitenkin

pitää ikäihmisille ongelmallisena, sillä yliopistossa opiskelu mielletään yleisesti nuorten aikuisten ja vähintäänkin ylioppilastutkinnon suorittaneiden asiaksi (ks. normatiivisesta yliopisto-opiskelijasta Marshall 2000, 93, 107–108; Moore 2001, 28; 2003a, 110; 2003b, 51, Muhonen & Piesanen 2006, 185, Rinne ym. 2008, 10, 105–107).

Yliopistollisuuden potentiaalinen ongelmallisuus ikäihmisten yliopiston kohderyhmälle näkyy myös niissä tavoissa, joilla ikäihmisten yliopistotoimintaa on tavattu julkipuheessa kuvata ja sitä ikäihmisille markkinoida. Seuraava ikäihmisten yliopistojen valtakunnalliselta internet-sivustolta löytyvä toiminnan kuvaus on hyvä esimerkki siitä, miten virallisissa yhteyksissä toimintaa kuvattaessa keskitytään nimenomaan toiminnan avoimuuden ja esteettömyyden esittämiseen.

Ikääntyvien yliopisto välittää ikäihmisille ajankohtaista tutkimustietoa ja tarjoaa mahdollisuuksia omaehtoiseen yliopistolliseen opiskeluun ilman muodollisia suorituksia. Ikääntyvien yliopistossa voi opiskella kuka tahansa ikäihminen riippumatta pohjakoulutuksesta, ammattitaustasta tai aikaisemmista opiskeluharrastuksista. Ala- tai yläikärajaa opiskelulle ei ole. (...) Ikääntyvien yliopistotoiminta tarjoaa ikäihmisille mahdollisuuksia tieteellisen tiedon hankkimiseen, vireyden ja itsetunnon ylläpitämiseen ja parantamiseen sekä omien vaikutusmahdollisuuksien lisäämiseen. Toimintaan osallistumalla voi saada elämänsä iloa ja virkistystä, uusia haasteita ja sosiaalisia kontakteja.

Kuvauksessa korostetaan ikäihmisten yliopistoa kaikille ikäihmisille iästä, koulutus- ja ammattitaustasta sekä aiemmista opiskeluharrastuksista riippumatta avoimeksi paikaksi. Myös yliopistollisuus rajautuu kyseisessä kuvauksessa lähinnä tutkimustiedon ja tieteellisen tiedon välittämiseksi sekä mahdollisuudeksi omaehtoiseen yliopistolliseen opiskeluun. Koska muodollisia tavoitteita ei ole, toimintaan osallistumalla voi tavoitella lähes mitä vain: yleissivistyksen hankkimista, haasteiden asettamista, vireyden ja itsetunnon ylläpitämistä ja parantamista, omien vaikutusmahdollisuuksien lisäämistä, virkistymistä ja sosiaalisten

kontaktien saamista. Rajoiksi tai esteiksi opiskelulle näyttäisi kyseisessä kuvauksessa asettuvan vain se, että opiskelijan tulee voida tai haluta määritellä itsensä ikäihmiseksi ja, ettei ikäihmisten yliopistossa voi suorittaa arvosanoja tai tutkintoja.

Painottamalla opiskelumotiivien moninaisuutta sekä korostamalla ikäihmisiä yhdistäviä tekijöitä (mm. elämäkokemus, ikä ja kiinnostus opiskeluun) ja häivyttämällä erottavia tekijöitä (mm. yhteiskuntaluokka, koulutus ja ammatti) liudennetaan erilaisissa toiminnan kuvauksissa ikäihmisten yliopistotoiminnan yliopistollisuuteen mahdollisesti kiinnittyviä kulttuurisia ennako-oletuksia ja rajoja. Sama puhetapa on paikannettavissa myös kymmeniin ikäihmisten yliopistoa koskeviin sanoma- ja aikakauslehtiartikkeleihin, joita on esimerkiksi otsikoitu seuraavasti:

”Ikäihmiset aktiivisesti luennoilla: tähän yliopistoon ei järjestetä pääsykokeita” (Etelä-Suomen Sanomat 9.10.2002)

”Ikäihmisten yliopistossa tiede kohtaa elämäkokemuksen” (Yliopistolainen 3/2002)

”Ikäihmisten yliopistoon on matala kynnyks” (Pirkkalainen 3.10.2001)

”Yliopistoa ei tarvitse pelätä: kuunteleminen on helppoa” (Eläkeläinen 8/2001)

”Opiskelua koko elämä: ikäihmisten yliopistossa ei tähdätä tutkintoihin” (Helsingin Sanomat 7.4.1992)

Monet ikäihmisten yliopistoa käsittelevät lehtiartikkelit ovat myös muodoltaan niin sanottuja henkilöhaastatteluja, joissa tietyn henkilön (tai henkilöiden) opiskelutarinan kautta välittyy toimintaan kytketty yhdenvertaisuuden eetos. Esimerkiksi eräässä jutussa opiskelija toteaa:

”[e]n ole itse yliopistoa käynyt, joten suorastaan pelotti astua ovista sisään. Mutta täällä on ollut todella ihanaa, ja meihin ikäihmisiin suhtaudutaan valtavan bienosti.”

Yhdenvertaisuuden eetosta välitetään myös lehtijutuissa ja ohjelmalehtisissä käytettävissä kuvissa. Silmiin pistävää on, että vaikka ikäihmisten yliopistojen opiskelijoista vuosittain noin 80 % on naisia, erityisesti ohjelmalehtisissä käytetyssä kuvituksessa esiintyy hyvin usein sekä ikääntynyt nainen että mies ja nimenomaan samassa kuvassa. Esi-merkiksi Helsingin ikäihmisten yliopiston syyslukukauden 2007 ja kevätlukukauden 2008 opetusohjelmavihkosten kansiin on kuvattu ikäihmisiksi tunnistettavissa olevat nainen ja mies, jotka penkillä vierekkäin istuen ovat syventyneet yhdessä selaamaan ikäihmisten yliopiston opetusohjelmaa. Kuvista välittyy viesti, että ikäihmisten yliopisto on niin naisten kuin miestenkin opinahjo (ks. ikäihmisten yliopistoa ja sukupuolta koskevasta keskustelusta Harlamov 1989, Pikkarainen 2002, Varja 2000, Williamson 2000).

Toisaalta samaiset koulutusinstituution sukupuolten välistä tasa-arvoa huokuvat ja uskoakseni myös opiskelua pikemminkin keskusteluna ja yhteispelinä kuin yksinäisenä puurtamisena esittämään halutut kuvat vihjaavat myös vahvasti yliopistollisuudesta. Ensinnäkin paikat, joissa kuvissa ollaan, ovat yliopistolle tyypilliseksi tunnistettavia: pienryhmähuoneita, kahviloita, luentosaleja, yliopiston kyltillä varustettujen ulko-ovien edustoja. Toiseksi kuvat ovat hyvin toiminnallisia ja nimenomaan tavalla, jolla yliopistolla on tapana törmätä ihmisiin toimimassa. Niissä ollaan syventyneinä erinäisiin papereihin, kirjoitetaan tai keskustellaan paperien kanssa tai ilman, kaksin tai ryhmässä. Isossa osassa kuvista nimenomaan paperit ovat tavalla tai toisella läsnä, joko käytössä (niitä silmäilläään, luetaan tai niihin kirjoitetaan) tai sivussa. Tämä tarkoittaa, että ikäihmisten yliopiston opiskelijan positioon asettuminen merkitsee suhteeseen asettumista paperien ja niiden representoimien akateemisten taitojen (lukeminen, kirjoittaminen, keskusteleminen) kanssa. Kuvista luettava toiminta, tilat ja tarvikkeet rakentavat siten myös yhteyttä ikäihmisten yliopiston eri opetusmuotoihin: luentoihin ja seminaareihin.

Paperinmakuisuuttakin voidaan ikäihmisten yliopiston julkiteks-teissä kommentoida ja akateemisten taitojen hallinnan vaatimusta liudentaa, kuten Tampereen ikäihmisten yliopiston ohjelmaesitteessä kevätlukukaudelta 2008 tehdään. Siinä todetaan, että *”Opiskelumuo-toina ovat monitieteiset yleisluennot (...) sekä pienryhmät (seminaarit), joissa harjaannutaan opettajan opastuksella tekemään pienimuotoisia kirjallisia töitä tai opiskellaan tiettyä aihealuetta intensiivisemmin. Opis-kelussa ei korosteta opintosuorituksia vaan avoin ja aktiivinen mieli on menestyksekkään oppimisen edellytys (...)”*. Korostamalla mahdollisten kirjallisten töiden pienimuotoisuutta, näiden opintosuoritusten vapaa-ehtoisuutta sekä avointa ja aktiivista mieltä opiskelun edellytyksenä, tuotetaan vahvaa akateemista statusta henkivästä seminaariopiskelusta kaikille avointa ja mahdollista toimintaa.

Ikäihmisten yliopistoa koskevassa julkipuheessa, joka on luettavissa erilaisista asiakirjoista, toiminnan kuvauksista, ohjelmalehtisistä, lehti-artikkeleista ja käytetyistä kuvista, korostetaan ikäihmisten yliopistoa koulutusinstituutiona helposti lähestyttävänä ja toimintaa kaikille avoimena. Koska muodollisia tavoitteita ei ole, voi jokainen vapaasti asettaa omat tavoitteensa. Ikäihmisten yliopistossa voi opiskella tosi-mielellä tai sinne voi tulla viihtymään. Opiskelijan positio tuotetaan niin laveaksi, että kenen tahansa katsotaan voivan muun muassa iästä, yhteiskuntaluokasta, sukupuolesta, koulutus- ja ammattitautustasta, opiskelutaidoista ja opiskelulle asettamistaan tavoitteista riippumatta asettua.

Luennoilla kävijät ja seminaariryhmissä opiskelevat:
opiskelijakulttuurissa muotoutuvat kategoriat

Hanna: Jos sä mietit siis yleisesti sitä, että minkälaisia ihmisiä ikäihmisten yliopistossa

Elisa: No

H: käy?

E: kyllä siellä kaikilla on tällöinen tavallaan tiedon jano, jotka sinne vaivautuvat tulemaan tai tulevat, että jos ei kiinnosta kuulla tällöistä luentoja, niin ei sinne tule. Mutta useimmilla on varmaan se pelkkä luennon kuuntelu ja he katsovat, että se riittää. Että eivät niinkään sitten mieti tätä elämäniläistä opiskelua. Kun minä tosiaan ajattelen, että noissa seminaareissa voi sitten

H: opiskella?

E: Nii

Siirrettäessä opiskelijan position tarkastelu virallisesta ikäihmisten yliopistosta ja sen julkipuheesta arjen ja ikäihmisten yliopiston opiskelijoiden toiminnan tasolle, toisin sanoen sille tasolle, josta käsin haastatteleman naiset haastatteluissa operoivat, opiskelijan positio saa vivahteikkaampia sisältöjä. Kuten edellä olevasta Elisän puheenvuorosta käy ilmi, opiskelijoiden keskinäisen kulttuurin ja vuorovaikutuksen tasolla opiskelijan positio ei näyttäydy yhtenä yleisenä ja kaikkien saavutettavissa olevana positiona. Pikemminkin se jakautuu kahdeksi hierarkkisessa suhteessa toisiinsa olevaksi kategoriaksi: luennoilla kävijöiksi ja seminaariryhmissä opiskeleviksi. Elisän sanoin näissä kategorioissa on kyse niistä, jotka *pelkästään kuuntelevat* sekä niistä, jotka *elämäniläisesti opiskelevat*. Ei myöskään jää epäselväksi, että Elisa lukee itsensä kuuluvaksi jälkimmäiseen.

Opiskelijakategoriat tuotetaan ikäihmisten yliopiston opetusmuotojen ja niihin kiinnittyviksi mielletävien opinnollisuuden asteiden varaan. Luento-opetuksesta piiryy kuva passiivisluonteisena kuunteluna, jonka tuloksena pahimmassa tapauksessa on Irjan sanojen mukaan vain mielipiteen muodostuminen siitä, oliko luento hyvä vai huono.

Hanna: Sä siitä jo sanoit, että kun se on pienryhmä, niin sieltä saa enemmän, kun sieltä luennoita, mut et mitä niin kun se, mikä ero niillä sitten on?

Irja: No kuinka mä ton nyt sitten, ajatukseni toisin jülki. No se [luento] vastais mun mielestäni paremmin tarkotustaan, jos sulla on joku piiri, jossa sä voit keskustella, sä oot saanu sieltä [luennoita] virikkeet, mutta sulla on myös oma näkökulma siihen aiheeseen.

H: Mmm

I: Sä et välttämättä hyväksykään sen luennoitsijan mielipidettä. Sulla on oma siihen. Silloin sä voisit hyödyntää sitä kun saat keskustella.

H: Joo

I: Mutta silloin jos se jää siihen vaan, että sä käyt siellä ja katot oliko hyvä luento vai huono luento, nii. Tietysti sä voit tehdä muistiinpanoja. Mäkin silloin tällöin teen niitä ja sitten ne jää tonne pöytälaatikkoon ja ne on niin hataria muistiinpanoja, että mitähän toikin tarkoittaa.

H: Mmm

I: Sitten mä heitän ne pois.

H: Mmm

I: Et seminaariryhmässä, kun joudutaan tekemään se työ, niin silloin sä joudut hakemaan sen kautta lisätietoa itelles

H: Mmm

I: aika paljon. Jos sä meet ja teet esseen, niin et sä sitä tuota omasta päästäsi ihan

H: Mmm

I: tee, että kyllä siihen. (taukoa) Et seminaari on mun mielestäni sitä opiskelua.

Luento-opetuksesta ja siihen osallistumisesta, ja siten kuuntelemisesta ja muistiinpanojen kirjaamisesta toimintatapoina, ei Irjan puheessa rakennu vakavasti otettavaa ja opiskeluksi mielletävää toimintaa. Pikemminkin luento-opetus viittaa helppouteen. Kuka tahansa osaa kuunnella eikä luennoille tarvitse valmistautua esimerkiksi hakemalla lisätietoa. Tästä seuraa se, että luento-opetukseen osallistuminen tulee helposti tulkituksi motiiviltaan vain viihteen etsimisenä ja yliopistolla viihtymisenä (viihtymisestä motiivina ks. Pikkarainen 2002, 33, vrt. Pitkänen 1994, 32). Irja esittää tulkinnan luennoilla käymisestä halveksittavana elämymatkailevana, jolla ei ole opiskelun kanssa mitään tekemistä. Pikemminkin hän mieltää luennot kompensaaion hakemisenä aiemmille elämäntapahtumille ja erottautumaan pyrkimisenä omassa vertaisryhmässä yliopiston ulkopuolella, kuten seuraavasta puheenvuorosta käy ilmi.

Irja: Mä oon funtsannu joskus, että ne jotka käyvät vaan pelkällä luennolla, että onko siinä myöskin tätä, että kun me olemme ikäpolvi jollekka yliopisto oli nostettu johonki tonne korkeelle.

Hanna: Mmm

I: Ja sitten, jos maalla esimerkiksi sano, että on yliopisto, niin heti katsottiin, vaikka sä et olis kun ovesta menny sisään.

H: Nii joo (nauraa)

I: Niin sä olit jo. Onko meillä nyt sitten olemassa tämmönen, että on hie-noo, että me on päästy yliopistoon. Käydään niin kun, että se on talona ja oppilaitoksena semmonen, että on täytyne tehdä jotain suurta, kun on päässy yliopistoon.

H: Mmm niin, et se olis sitä puoli asiaa

I: Nii

H: jo se, että astuu siitä ovesta sisään.

I: Joo nii jonkunnäköstä. Tää on yks mahdollisuus ja se ei tietystikään tarte olla kaikkien mielipide, mutta mulle on tullu, että tämmönen vois olla.

Luento-opetuksen vastakohtaksi ja siten ”oikeaksi opiskeluksi” rakentuu haastattelemieni naisten puheissa pienryhmässä opiskelu. Sen katsotaan täyttävän opiskelulle ja erityisesti yliopistolliselle opiskelulle tyypilliseksi mielletyt kriteerit. Seminaareissa opiskellaan opettajan johdolla tavoitteellisesti jonkun teeman ympärillä, tuotetaan tekstejä, haetaan tietoa, luetaan kirjallisuutta ja keskustellaan. (Ks. yliopisto-opiskelun kulttuurisista kriteereistä mm. Ylijoki 1998.) Seminaarissa opiskelu vaikuttaa myös ikäihmisten yliopiston ulkopuoliseen elämään, koska tietoa haetaan, kirjat luetaan ja tekstit kirjoitetaan seminaarin ulkopuolella. Seminaarissa joutuu tekemään niin paljon työtä, ettei sinne ajatella voitavan osallistua viihdemielessä, kuten luennoille.

Väitänkin², että (ainakin) Tampereen ikäihmisten yliopiston opiskelijakulttuurin sisällä seminaariryhmässä opiskeleva edustaa niin

2. Tässä yhteydessä tekemäni opiskelijakategoriatarkastelu perustuu haastattelemieni naisten tekemiin kategorisointeihin ja siten Tampereen ikäihmisten yliopiston opiskelijakulttuurissa voi elää myös muita kategorisointeja. Naisten puhettavat ja jäsenyyksen logiikat paikantuvat ensinnäkin Tampereen ikäihmisten yliopiston toimintakulttuuriin, siellä vallitseviin puhumisen ja kategorisoinnin tapoihin sekä toiseksi yleisempiin kulttuuriin tapoihin mieltää erilaisia opiskelumuotoja

sanottua ”oikeaa opiskelijaa”, johon suhteessa luennoilla opiskeleminen näyttäytyy ”vain käymisenä” ja opiskelijat ”vähemmän oikeina opiskelijoina” tai ”ei ollenkaan opiskelijoina”. Tämä tarkoittaa myös sitä, että ikäihmisten yliopiston julkipuheessa laveaksi rakennettu opiskelijan positio kaventuu opiskelijakulttuurin sisällä koskevaksi vain seminaariopetusta ja seminaareissa opiskelua.

Ikäihmisten yliopiston eri kerrostumissa tehdyillä opiskelijakategorisoinneilla ja niihin kytkeytyvillä hierarkioilla tehdään sosiaalisia järjestyksiä sekä ikäihmisten yliopiston toimintakulttuuria. Se, millaisena ikäihmisten yliopisto näyttäytyy siellä opiskelevan näkökulmasta ja miten omaa opiskelua jäsennetään ja itseä opiskelijana mielletään, on aina kytköksissä paikalliseen toimintakulttuuriin ja sen moraalisiin järjestyksiin³. Erilaiset ikäihmisten yliopistossa opiskeluun liittyvät valinnat tehdään kontekstissa, jossa on erilaisia yhteisöön sisäänrakennettuja uskomuksia siitä, mikä on oikein ja mikä väärin, mikä on kunnioitettavaa ja mikä halveksittavaa, mikä on tavoittelemisen ja hylkäämisen arvoista. Erityisesti seminaarissa opiskelemisesta on ikäihmisten yliopiston opiskelijakulttuurissa tullut ihailtua, ja siten haluttua ja pyrkimisen arvoista. Myös se, että seminaariryhmiin otetaan vain rajoitettu määrä opiskelijoita kerrallaan, on ollut omiaan tuottamaan seminaareista hakemisen ja pääsemisen politiikkaa.

Vaikka seminaarimuotoiseen opiskeluun ei ikäihmisten yliopiston viralliselta tasolta olekaan asetettu vaatimuksia (kuka vain voi pyrkiä ja päästä seminaariin), seminaarissa opiskelu edellyttää silti tietynlaisia resursseja: muun muassa kirjastonkäytön ja tiedonhankinnan val-

ja niissä tapahtuvaa opiskelua. Tässä mielessä ”luennolla kävijän” ja ”seminaarissa opiskelevan” kategorioita voi pitää elävänä elämänä ja opiskelun käytäntönä, joihin suhteessa ainakin haastatteleman naiset omaa opiskelijuuttaan rakensivat ja paikkaansa ikäihmisten yliopiston yhteisössä määrittelivät.

3. Ymmärrän moraalisen järjestyksen nimenomaan julkilausumattomana tiettyyn yhteisöön ja kulttuuriin kiinnittyvänä arvostusten avaruutena: jaettuna käsityksenä mm. oikeasta, hyvästä ja todesta. Moraalijärjestys ei siis tarkoita mitään systemaattista, julkilausuttua, selkeärajaisista, kiinteää ohjeistoa tai normistoa, vaan se omaksutaan ja siitä tullaan tietoiseksi yhteisössä toimimisen kautta. Moraalinen järjestys on sosiaalisen toiminnan tulosta ja siten myös uudelleen neuvoteltavissa oleva. Sen muuttaminen ei kuitenkaan ole helppoa, sillä yhteisön jäsenet vartioivat, ylläpitävät ja uudelleen tuottavat järjestystä. (Ks. Käyhkö 2006; 2007, Ylijoki 1998.)

miuksia, kirjallisuuden analysointitaitoja sekä kykyä ilmaista itseään kirjallisesti ja suullisesti. Nämä taidot ovat pitkälti aiempiin koulutus-, ammatti- ja opiskelutaustoihin kiinnittyviä resursseja, ja siis myös yhteiskuntaluokkaan liittyviä asioita. Toisin kuin ikäihmisten yliopiston julkipuhe antaa olettaa, opiskelijoiden erilaiset sosiaaliset, kulttuuriset ja materiaaliset taustat määrittävät ikäihmisten yliopistossa opiskelua ja siten ehdollistavat myös ”oikean opiskelijan” paikalle pääsemistä.

Hanna: Mmm ni onks siellä ikäihmisten yliopistossa yleensäkin se, että siellä periaatteessa ei niin kun ne oppiarvot ja aikasemmat opiskelut ja tämmöset paina, vaan et siellä kaikki on samalla lähtöviivalla?

Taimi: Nii siinä ryhmässä vai?

H: Nii

T: No tota tavallaan ollaan samalla lähtöviivalla, että siinä on, että yhteinen lähtöviiva on ikä.

H: Mmm

T: Ja sitten se siinä keskustelussa tulee esille, että kuka mistäkin taustoista niin kun käyttää puheenvuoroja tai esittää mielipiteitä. Että siinä sitten tulee esille mitä me ollaan.

Pirkko: (...) mä menin tohon [x]seminaariin, vaikka itse en oo millään lailla ammattilainen.

Hanna: mmm

P: Mä vaan aattelin, että kyllä se joku tämmönen kansanomanenkin mielipide mahtuu

H: mmm

P: mukaan (nauraa).

H: Joo

P: Että mä oon ottanu sen sillä tavalla.

Kuten Taimin ja Pirkon puheenvuoroista voi lukea, se, kuka milläkin taustalla seminaarissa opiskelee, tulee aina tavalla tai toisella opiskelutilanteissa julki ja myös arvotetuksi suhteessa seminaarityöskentelyyn ensisijaisesti miellettyihin resursseihin. Se, että opiskelee seminaarissa,

ei vielä tarkoita, ainakaan korkeakoulututkintoa suorittamattomille tai muuten yliopistollisia työskentelytapoja tuntemattomille, ”oikean opiskelijan” paikalle pääsemistä. Vaikka eletty elämä ei tarjoaisikaan valmiina seminaarityöskentelyssä tarvittavia resursseja tai normiin soveltuvaa luokka-asemaa (Pirkon viittaama kansanomaisuus), ainakin resurssit voi jossain määrin saavuttaa myös ahkerasti seminaareissa opiskelemalla. Näin tulkitseen käyneen ainakin Irjan kohdalla, jonka ikäihmisten yliopiston opiskelijakategorioihin viittaava puhe on niin vahvasti hierarkisoivaa ja osin myös ylenkatsovaa, ettei siitä jää epäselväksi paikka, josta käsin hän puhuu: Irja on ”oikea opiskelija”.

Eron tekeminen eri opetusmuotojen ja niissä opiskelevien välille luo ikäihmisten yliopiston toimintakulttuuriin sosiaalisia keskuksia ja marginaaleja, sisä- ja ulkopiirejä, arvostettuja ja vähemmän arvostettuja, jopa leimattuja ja stigmaattisia positioita (ks. eronteosta, marginaaleista ja leimatuista identiteeteistä Jokinen, Huttunen & Kulmala 2004). Kun opiskelijakategorioita tarkastelee yksilön näkökulmasta, kategoriat ja niiden väliset rajat ruumiillistuvat. Paitsi, että luokituksista rakennetuilla kielellisillä konstruktiolla (minä ja nuo, me ja ne) merkitään tiettyjä ihmisiä, niillä merkitään myös fyysisiä tiloja ja sosiaalisia suhteita. Kategoriat ja niiden väliset rajat konkretisoituvat luentosaleihin ja seminaarihuoneisiin sekä kahvilan pöytiin. Näin merkityksen saa myös se ikäihmisten yliopistossa tyypillinen toimintaan osallistumisen tapa, jossa opiskelu aloitetaan luento-opetukseen osallistumalla ja vähitellen siirrytään seminaareihin (ks. siirtymästä Poikela 1993).⁴ Kukin yksittäinen opiskelija paikantuu tälle reitille ja saa merkityksen suhteessa siihen. Hänet asetetaan opiskelijakulttuurin sosiaalisten suhteiden verkostoissa ”luennolla kävijän” tai ”seminaarissa opiskelevan” paikalle.

Toimiessaan ja toisiaan kohdatessaan ihmiset herättävät kategorioita eloon ja käyttävät niitä (ks. Juhila 2004, Nikander 2002, Nikunen

4. Yhteisölliseen toimintaan mukaan lähtemisessä reunalta keskiöön suuntautuva liike on tavallista eikä näin ollen vain ikäihmisten yliopistotoiminnalle tyypillistä. Esimerkiksi Ilka Haarnin (2010, 100) havainnoimille pääkaupunkiseudun lähiössä eläkeläisille suunnattuun toimintaan osallistuville ikäihmisille tavanomaista oli tulla ensin seuraamaan aktiivisempien osallistujien toimintaa ja vasta vähitellen tarjota omaa panosta esimerkiksi myyjäisten kahvituksen hoitamiseen.

2005). Kuten jo esillä olleista haastattelemieni naisten puheenvuoroista on käynyt ilmi, kategorioiden henkiin herättäminen ja käyttäminen ei rajaudu vain ikäihmisten yliopistoon ja opiskelijoiden väliin kohtausmisiin. Kategorioita käytetään itsen tuottamisessa ja paikantamisessa myös ikäihmisten yliopiston ulkopuolella esimerkiksi tutkimushaastatteluluissa. Kirsi Juhila (2004, 27) toteaaakin kategorioiden olevan ensi sijassa ”tekoja, joita ihmiset tekevät erilaisissa kohtaamisissa, ja siksi niillä on konkreettisia seurauksia.”

5.2 Oikean opiskelijan paikalle haluaminen ja pääseminen

Sen ohella, että seminaarissa opiskelemisesta tulee ikäihmisten yliopiston toimintakulttuurissa haluttu toimintatapa ja ”seminaarissa opiskelevan” positiosta pyrkimisen arvoinen, on tälle halulle haastattelemieni naisten piirissä lisäksi yksilölliset perusteet. Opiskelu ikäihmisten yliopistossa ei ole haastattelemilleni naisille *vain harrastus*, vaan keskeinen toimintamuoto, johon suhteessa muut elämänaalueet järjestetään (mm. lapsenlapsiin kohdistuva hoitovastuu). Lisäksi opiskelulla otetaan etäisyyttä eläkeläisen kulttuurisesti leimattuun kategoriaan. Mikä tahansa opiskelu ei kuitenkaan mahdollista opiskelijana esiintymistä ja siten vaihtoehtoisen identiteetin tuottamista eläkeläisyydelle. Esimerkiksi vapaan sivistystyön piirissä opiskelu mielletään usein enemmän harrastuksena kuin ”oikeana opiskeluna” ja siten se ei myöskään tuota kantajalleen ”oikeaa opiskelijuutta”. Tästä näkökulmasta katsottuna ikäihmisten yliopisto yliopistollisena instituutiona ja nimenomaan sen piirissä tapahtuvaan seminaariopiskeluun osallistuminen tarjoaa parhaimmat mahdollisuudet opiskelijan identiteettiin ja eläkeläisen kategorian rajojen venyttämiseen.

Seminaarissa opiskelu ei kuitenkaan vielä tarkoita ”oikean opiskelijan” paikalle pääsemistä. Siihen tarvitaan tietynlaisia resursseja, kuten

on jo käynyt ilmi. Kaikki haastatteleman naiset ovat päässeet oikean opiskelijan paikalle. Elisalle ja Emmille pääsy näyttää olleen itsestään selvää. He eivät esimerkiksi pohdi haastatteluissa seminaariryhmään opiskelemaan hakeutumistaan toisin kuin muut haastattelemanaiset. Elisa ja Emmi ovat vain yksinkertaisesti menneet seminaareihin. Tätä menemisen luontaisuutta ja position loksahdamista on eittämättä edesauttanut heidän yhteiskunnallinen asemansa. Elisa on suorittanut korkeakoulututkinnon, joten hän on kuulunut siihen joukkoon, jolla on Irjan sanoin *”ollut ihan luonnollista mennä”*. Emmi puolestaan on ennen ikäihmisten yliopistoon tuloaan opiskellut paljon avoimessa yliopistossa, joka on tuottanut resurssiksi yliopistollisten työskentelytapojen hallinnan.

Haluan korostaa, etteivät taustan tarjoamat resurssit ole ”oikean opiskelijan” synonyymi. Resurssit tarjoavat varmuutta ja vakuuttavuutta siihen neuvotteluun, jota seminaariyhteisön kanssa käydään ”oikean opiskelijan” paikalle pääsemisestä. Elisa kertoo päivittäneensä seminaarityöskentelytaitojaan ollen ensin yhdessä seminaarissa kuunteluoppilana, jolloin hänelle *”homma sitten selkeni”*. Toisin oli käynyt Leenalle, joka oli keskeyttänyt useammankin seminaarin, koska *”musta tuntui se niin kamalan vaikeelta, etten mä viittiny jäädä siihen. Mä jäin sitte pois siitä ihan sen takia.”*

Seminaariyhteisö on lopulta se, joka tunnustaa pääsyn yhteisöön ja siten oikean opiskelijan position. Oili-Helena Ylijoki (1998) puhuu tällaisista sosiaalisista muodostumista heimoina, joilla on omat toimintatapansa, tavoitteensa ja arvonsa, ja joihin suhteessa uudet jäsenet näyttäytyvät noviiseina. Noviisien on osoitettava kelpoisuutensa ja sitoutuneisuutensa saavuttaakseen aseman heimon jäsenenä. Se, millaiseksi sisään pääsyn prosessi muotoutuu niiden opiskelijoiden kohdalla, joilla ei ole valmiita neuvotteluresursseja, käy ilmi muun muassa Elisan seuraavasta puheenvuorosta.

Elisa: Nythän ei enää paljon näitä kansakoulunkäyneitä olekaan

Hanna: Mmmm

E: mut tässä meidän ikäluokassa on vielä, että esimerkiksi Aune korostaa sitä usein, että

H: Mmm

E: mutta hän on muuten niin taas niin tavattoman älyllisesti vireä, että hän päihittää monta monta ylioppilasta siinä mielessä. Mutta yleensä niin tämmöselle keskikoulun käyneelle on näissäkin seminaareissa sitten mieluisaa mitellä voimiansa ja sen että pääsee yliopistoon

H: Mmmm

E: sisälle näyttämään taitonsa.

Opiskelijakategorian vaihtamisessa ja toiseen paikantumisessa on kyse osaamisen ja kyvykkyyden mittaamisesta ja kilpailusta, taitonsa näyttämisestä. Vaikka Elisan puheessa kyseinen mittelo tulee tulkituksi mieluisana, siis vapaaehtoisena ja iloa tuottavana, on se yhtä aikaa myös vastaamista tietynlaiseen yhteisön harjoittamaan kontrolliin ja pakotukseen. Siten kyse on myös vähemmän mielekkästä prosessista. Prosessi avautuu mielenkiintoisella tavalla nähtävillä puheenvuoroissa, joita olen nimennyt seminaariopiskelijaksi selviytymisen tarinoiksi.⁵ Näitä tarinoita haastatteluissa kertovat erityisesti Irja ja Pirkko. Olen

5. Seminaariopiskelijaksi selviytymisen tarinat ovat haastattelemieni naisten spontaanisti tuottamia puheenvuoroja, jotka olen jälkikäteen tunnistanut tarinoiksi ja nimennyt selviytymistarinoiksi. Vaikka naisten tuottamat tarinat ovatkin sinällään mielenkiintoisia ja analysoimisen arvoisia, tässä kohdin merkityksellistä on lähinnä se, miten tarinat auttavat ymmärtämään paikantumista toimintakulttuurin ja yhteisön moraalisisissa maastoissa. Tulkitseen tarinoita nimenomaan niissä käyttöön otetun kulttuurisen tarinamallin kautta. Kulttuurinen tarinamalli on nimensä mukaisesti kulttuurisesti jaettu tapa ymmärtää ja tietää. Tarinamalleja voidaan käyttää välineinä hahmottamaan erilaisia asiantiloja, kokemuksia ja tapahtumia itselle ja toisille. Vuorovaikutustilanteissa kulttuurista tarinamallia käytettäessä voidaan olettaa keskustelukumppanin tunnistavan tarinaan sisältyvän opetuksen ja eetoksen (mm. sankaritarinat, itsenäistymiskertomukset). Kulttuurisen tarinamallin käyttöä voikin pitää pyrkimyksenä varmistaa oikean tulkinnan syntyminen kerrotusta. (Ks. kulttuurisesta tarinamallista Hänninen 2000, Jokinen, Huttunen & Kulmala 2004, Komulainen 1998a, Löyttyniemi 2004, Ylijoki 1998.) Koska haastatteluni eivät olleet otteeltaan narratiivisia (ks. narratiivisesta haastattelusta esim. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, Löyttyniemi 2004), siis lähtökohtaisesti kertomuksia kutsuvia, ja koska nimenomaan vuorovaikutustilanteissa tarinallistamista käytetään usein välineenä varmistamaan halutun tulkinnan syntymistä, oletan kulttuurisen tarinamallin käyttöön oton osoittavan kyseisen puheenvuoron painavuutta ja merkittävyyttä kertojalleen.

määritellyt kyseiset puheenvuorot selviytymistarinoiksi, koska niissä on tunnistettavissa oleva tarinan kaari sekä vahva ”vaikeuksien kautta voittoon” -eetos. Päähenkilö kohtaa ongelman, ongelmat kasautuvat, joudutaan taistelemaan ja tekemään kovasti työtä, mutta lopulta ongelmista selvitään. Vaikka tarinat lähentelevät sankaritarinoita, kuten seuraava Irjan tarina, en kuitenkaan pidä niitä sellaisina, sillä päähenkilö ei esiinny yhdenkään tarinan alussa sankarina, toisinaan lopussa kylläkin.

Irjan puheenvuoro sijoittuu haastattelutilanteeseen, jossa olemme käyneet läpi sitä millaisissa opinnoissa hän on ollut mukana ikäihmisten yliopistossa. Keskustelussamme nimeän Irjan aktiiviseksi osallistujaksi, johon vastineena Irja lähtee perustelevaan miksi nimenomaan seminaarissa opiskelu on hänelle mieleistä. Irja muuttaa kuitenkin yllättäen perustelemissensa tapaa ja alkaa jäsentää kokemuksiaan ensimmäisestä seminaarista selviytymistarinan muodossa.⁶

Hanna: Joo aktiivisesti oot sitte kyllä todella ollu mukana. (Naurahtaa)

Irja: Joo mä tykkään nimenomaan tästä seminaari, kun mua kiinnosti se [x]luvun kirjallisuus, koska se kuvas niin paljon omaa aikakautta

H: Mmm

I: ja enhän mä ajatellu pätäkääkään, että kun olin ollu opintokerhoissa kirjallisuutta, niin eihän mulle tullu mieleenkään semmonen, että siellä jotakin kirjoitettais tai tehtäis ja sitten tää ensimmäinen tilaisuus, joka oli kun ilmottauduttiin, niin siellä oli sitten tää ryhmä, joka oli vuositolkulla tää sama ryhmä siellä

H: Mmm

I: ollu ja ne esitteli sitten näitä töitään, mitä ne oli tehneet. Meitä oli useampiakin, jotka vähän todettiin sillain, että mihinkäs nyt ollaan tultu, pää pistetty, ettei tää ookan sitä, mihin me luultiin tulevamme.

H: Mmm

6. Olen valinnut käsittelyyn nimenomaan Irjan tarinan, sillä se on tarinoista helpoiten lähestyttävissä sisäisen koherenssinsa vuoksi. Tarina on varsin pitkä, joten olen lukemisen ja tulkinnan helpottamiseksi alleviivannut tarinasta esittämäni analyysin kannalta keskeiset kohdat. Tarinaa voi lähestyä silmäillen alleviivatut kohdat.

I: (...) Ja kaikki kun esitteli itsensä, niin tuntu, että kaikki on jotakin tehny ja meitä oli sitten pari siellä ensimmäinen uskalsi sanoo, että hän on tullu varmaan väärään paikkaan.

H: (nauraa)

I: Mulla oli aivan sama tunne, että mä olen nyt kyllä hakshtanu ihan ihan semmoseen paikkaan,

H: Mmm

I: että tää ei. Mutta en sitten kumminkaan jääny pois siitä ja siitä jäi sitten pari kolme ihmistä pois näitten jälkeen, kun olivat kuunnelleet

H: Mmm

I: tän systeemin. En sitten jääny pois. Kävin jouluun asti ja sitten vasta rupesi valkenemaan. Kevätpuolella ilmoitettiin, että sitten tehdään nään seminaarityöt, että kirjoitetaan

H: Mmm

I: ja kun en ollu sitten koskaan kenellekään. Mutta mä olin päättäny, että nyt en kyllä lähde pois kävi kuinka kävi.

H: Joo

I: Mutta sitten valitsinkin vielä niin hirveen, naiselle vaikeen, kun otin [mieskirjailijan sotaa käsittelevä kirja]

H: Mm (naurahtaa)

I: (nauraa) aiheekseni. Meitä oli kaks, jotka oltiin oltu väärässä paikassa ja sitten tehtiin ensimmäiset esseet ja kumpikin todettiin, että jos me olis esitetty ne viimesenä, niin ne toiset esseet oli sellasia, että mehän ei olis omaamme uskallettu esittää,

H: Mmm

I: mutta kun tehtiin ensimmäisenä, niin oltiin tarpeeksi hölmöjä esittämään komeesti (nauraa)

H: (nauraen:) Mm

I: ja tuli tehdyksi. (taukoa) Tietysti me keskusteltiin kotona sitten tästä armeijasta, mutta sittenhän mulla oli siellä seminaarikeskustelussa oli kaks miestä siellä seminaarissa ja nehän teilas mun ajatukseni siellä täysin, kun mitä keskusteltiin, en mää mitään armeijasta tienny, mutta mun kyllä hieman lepäs tietoni mieheni kokemuksiin

H: Mmm

I: samasesta aiheesta, että mä pystyin siellä vähän puolustaan (nauraa)

H: Joo

I: itseeni. Sitten kun mä sain tän tuota tän kirjoitusprosessin niin kun läpi ja tää Marjatta Virtanen oli hyvin samantyyppinen kun sinäkin, että sillä oli mielestäni tämmönen, että kannusti, mutta myös arvioi, kun mä muistan muistan, kun sitä sitten nää esseet, että toivottiin, että no yks oli, että sano, ettei tykänny kielioppivirheitä, että hän on niin vanha, että ei enää niihin. Ja minä taas toivoin, että korjais kaikki kielioppivirheet,

H: Mmm

I: että mä niin kun virheistä oppii ja se on mulla edelleen semmonen, että kun mä kirjoitan, niin mä otan sen aina sen Marjatan korjatun esseen esille,

H: Joo

I: missä siellä on kaikki sanottu, vedetty punasta sinne sun tänne.

H: Mmm

I: Ja mä saan sieltä ja mä toteen, etten mä tekis ainakaan samoja virheitä uudelleen.

H: Nii

I: Et sillon, et se oli semmonen, mä tein hirveesti töitä sen [mies kirjailijan] kanssa. Mulla oli kirjoituspöytä täynnä kannoin kaikki mahdolliset ja sen jälkeen luin lopunkin [kirjailijan] tuotannosta

H: Mmm

I: vielä. Niin mä koin sen, että mulla oli sinä talvena, mulla oli jotain tekemistä ja mä koko ajan niin kun jotenkin itsetunto

H: Mmm

I: nousi.

H: Joo

I: Et kyllä mä tykkään, että seminaarissa on juuri toi, että siellä tehdään jotain enemmän.

Kun Irjan ensimmäistä seminaarikokemusta valottavaa tarinaa lukee nimenomaan paikantumisena ikäihmisten yliopiston toimintakulttuuriin ja yhteisön moraalisiin järjestyksiin, käy yhtäältä ilmi, miten merkittävässä asemassa akateemiset työskentelytavat ovat ikäihmis-

ten yliopiston toiminnassa ja näiden työskentelytapojen ja -taitojen hallitseminen neuvoteltaessa omasta paikasta. Toisaalta Irjan tarina valaisee yksityiskohtaisemmin sitä prosessia, jolla siirtymä opiskelijakategoriasta toiseen (luennolla kävijästä seminaarissa opiskelevaksi) tapahtuu. Tuohon prosessiin kuuluu itselle ennalta tuntemattomien työskentelytapojen herättämästä hämmennyksestä selviytyminen, näiden työskentelytapojen mielekkyyden ja merkityksen hahmottaminen, niiden konkreettisen käytön oppiminen sekä omiksi työskentelytavoiksi omaksuminen. Irja selviytyi näistä kaikista. Hän ei jäänyt pois seminaarista alkuhämmennyksessään, joulukuun mennessä hän oli hahmottanut seminaarityöskentelyn tarkoituksen, kevään lopussa suoritunut oman esseen tuottamisesta ja sen julkisesta esittämisestä. Seminaarin loputtua työskentelytavat oli omaksuttu osaksi arkea. Kirjoituspöytä oli täynnä, oli kannettu kirjastosta kaikki mahdolliset kirjat ja luettu kirjailijan koko tuotanto.

Kun seminaariopiskelijaksi selviytymisen prosessia tarkastelee toimijuuden näkökulmasta, on siinä kyse toimijuuden tunnon säröttyä ja uudelleen muotoutumisen prosessista. Toimijuuden tunnon muutokset ovat luettavissa sekä Irjan tarinan sisällöistä ja toteamuksesta itsetunnon nousemisesta että teon sanoista (verbeistä), joita Irja tarinan edetessä käyttää. Tarinassa lähtöpisteenä on seminaarin aihepiiristä kiinnostunut ja vankkaa osallistumisen halua huokuva toimija. Toimijuuden tunto kuitenkin rapisee ensimmäisen seminaarikokouksen myötä, kun ”kuuli tän systeemin” ja aiemmin seminaarissa olleet ”esitteli näitä töitään”. Vaikka tuntoisuus hituu, halu jatkamiseen säilyy, sillä Irja ”ei sitten kumminkaan jäänyt pois”, vaikka muutama muu jäikin.

Syksyn mittaan tunne omasta toimijuudesta vahvistuu, kun työskentelytavat hahmottuvat. Kevätlukukausi tuo kuitenkin mukanaan analyysin tekemisen ja seminaarityön kirjoittamisen. Vaikka analysoiminen ja esseen kirjoittaminen ovat työskentelytapoina uusia, toimijuuden tunto on jo vankempi: ”olin päättänyt, että nyt en kyllä lähde pois kävi kuinka kävi”. Toimijuuden tunto vahvistuu mitä pidemmälle kevättä edetään, kun nimenomaan naiselle hankalaksi mielletystä

sotaromaanista toden totta tehdään essee, se esitetään ja omia näkemyksiä puolustetaan. Tarinan lopussa tunne omasta toimijuudesta on vankistunut jo siinä määrin, että sen varassa uskaltaudutaan suuntautua tulevaisuuteen. Opettajalta toivotaan kielioppikorjauksia, niistä opitaan ja niitä aiotaan käyttää apuna myöhemminkin.

Vaikka seminaariopiskelijaksi selviytymisen tarinoissa on yksittäisen tarinan ja sen kertojan tasolla kysymys epävarmuuden ja osaamattomuuden kirkastumisesta osaamiseksi ja hallitsemiseksi, on tarinoissa laajemmassa mielessä kyse kulkemisesta kohti yhteisöä, sen jäsenyyttä ja kollektiivista toimijuutta (ks. Koski 1993, 102-103). Yhteisöä kohti kulkeminen tarkoittaa ammattitaitoiseksi (yliopisto-)opiskelijaksi opettelua. Tuula Gordon ja tutkimusryhmä (mm. 1999; 2000; 2004, Lahelma & Gordon 1997) ovat käyttäneet käsitettä ammattitaitoinen oppilas (professional pupil), jolla he viittaavat oppilaaseen, joka osaa toimia joutumatta konflikteihin koulun järjestyksissä. Ammattitaitoiselle oppilaalle koulussa toimiminen on rutinoitua. Hän osaa koulun hierarkiat, tulee toimeen opettajien ja muiden oppilaiden kanssa, tietää mihin aikaan missäkin paikassa pitää tai ei pidä olla ja millainen toiminta, käytös ja varustus ovat vaadittua, sallittua ja kiellettyä missäkin paikassa ja kenenkin tunneilla.

Ammattitaitoiseksi toimijaksi tullaan nimenomaan rutiinit oppimalla. Tämä tarkoittaa työskentelymuotojen, -tapojen ja -taitojen omaksumista, rutiineihin kasvamista, hierarkioiden, sosiaalisten järjestysten ja puhetapojen sisäistämistä. Kun ammattitaitoisuus on saavutettu, on saavutettu myös yhteisön jäsenyys ja siten oikeus asettua ”oikean opiskelijan” paikalle. Oikeus ei kuitenkaan automaattisesti tuota sellaista luontaisuutta, jota oikean opiskelijan paikalla toimiminen vakuuttavasti edellyttää, kuten Irjan seuraavasta puheenvuorosta käy ilmi (ks. luontaisuudesta Julkunen 2004, Järvinen & Kolbe 2007, Koski & Tedre 2003, Saarinen 2003, Skeggs 1997; 2004, Tolonen 2008a.)

Irja: mulle on tullu tutuks näitä [opiskelijoita] paljon näissä [seminaareissa], mutta nyt tuli uusia ja siinä on ensin alkusyksystä on vähän semmosta

tutkailua, kun siinä, vaikka siinä esittäydytään ja mulla on ilmeisesti kompleksina tää ensinnäkin, kun en ole käyny muuta kun oppivelvollisuuskoulun ja senkin sielläkin on näitä aukkoja niin paljon juuri tän koulunvaihtamisen takia, (...) niin mulle tuli tämmönen ensimmäinen ajatus, että me ollaan Leilan kanssa kai lähempänä samassa veneessä ja kaikki toiset on ihan eri orrella. Että siinä täytyy niin kun piiskata itteensä, että ei anna sen vaikuttaa.

Hanna: Mm mm

Irja: Mutta se vaikuttaa siihen alkulähtöön sitten siellä keskinäisessä, kunnes sitten huomaa, että että ei niillä taidoilla tässä opiskelussa olekaan paljon enempää, että ollaan samassa. Että onhan niillä vähän enemmän tietoo tietysti.

Vaikka olisi saanut yhteisön hyväksynnän ja tunnustuksen oikeaksi opiskelijaksi jo aikoja sitten, kuten Irjan kohdalla, oman sosiaalisen ja yhteiskunnallisen taustan asettuminen ristiriitaan yliopisto-opiskelun kanssa muistuttaa aina silloin tällöin olemassa olostaan. Enää ristiriitaiset tuntemukset eivät mureнна toimijuutta, kuten aikana ennen yhteisön jäsenyyttä, mutta tuottavat edelleen epämukavuutta. Se, miksi luontaisuuden puuttuminen ei mureнна toimijuutta, korkeintaan horjuttaa, ajattelen olevan seurausta seminaarissa opiskelevien kollektiivisen toimijuuden vahvuudesta ikäihmisten yliopiston toimintakulttuurissa. Seminaarissa opiskelevat sijoittuvat ikäihmisten yliopiston toimintakulttuurin hierarkioissa keskukseen ja keskuksessa käsin toimivilla on aina korkeampi status marginaaliin, tässä tapauksessa luennoilla kävijöihin, nähden (ks. Jokinen, Huttunen & Kulmala 2004). Kollektiivinen identiteetti (seminaarissa opiskelevat) antaa suojaa ja tuottaa vahvuutta toimijuuden tunnolle siinäkin tilanteessa, että oikean opiskelijan paikalla toimiminen tuottaa ajoittaista epämukavuutta. Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan sitä, miten oikeina opiskelijoina toimitaan, mitä positio mahdollistaa ja mihin se kahlitsee.

5.3 Oikean opiskelijan paikalla

Haastattelemiini naiset ovat onnistuneet saavuttamaan ikäihmisten yliopiston toimintakulttuurissa arvostetun jäsenyyden seminaareissa opiskelevien yhteisössä. Tämä koskee myös niitä naisia, joille ”oikea opiskelijuus” ei ole muun muassa yhteiskuntaluokasta johtuen ollut aiemmin elämässä mahdollista. Naiset kuitenkin voivat olla oikeita opiskelijoita keskenään erilaisin tavoin. Muun muassa omaa opiske- luan määritellesään Emmi, Elisa ja Irja tekevät sen vahvasti ekspli- siittisten erontekojen kautta ”niihin”, jotka käyvät vain luennoilla, kun taas Leena, Pirkko ja Taimi puhuvat itseään enemmän mukaan ”meihin”, seminaarissa opiskeleviin. Tämä itsen sisään puhuminen ”meihin” tarkoittaa muun muassa puhetta siitä, miten muut seminaa- rilaiset ovat kohdelleet hyvin, kantavat huolta tai tulevat juttelemaan. Tällainen vaatimattomuutta ja kiitollisuuttakin henkivä puhe saattaa ensi silmäyksellä vaikuttaa vähättelyltä tai turhalta vaatimattomuudelta. Mutta kun puheet asettaa seminaariopiskelun kontekstiin, jossa saa- tetaan olla sitä mieltä, kuten Sari Poikelan (1993, 93) tutkimukseen osallistunut opiskelija, että *”ne rouvat siinä, ne ei oo oikein mun tasosia työskentelijöitä, että (...) heillä on jollain lailla pienemmät vaateet”*, on kiitollisuus mukaan otetuksi tulemisesta hyvin ymmärrettävää.

Leena, Pirkko ja Taimi myös puhuvat Emmiä, Elisaa ja Irjaa epä- varmemmin omasta osaamisestaan ja kykenemisestään. Epävarmuus omista kyvyistä ja siihen liittyvä toimijuuden tunnon ohuus on luet- tavissa myös siitä, miten alttiita naiset ovat esimerkiksi keskeyttämään seminaarin. Tulkitsen haastattelemieni naisten välisen opiskelijana toimimisen eron palautuvan ainakin osittain yhteisön jäsenyyteen kiinnittyvään valtaan määritellä itseä ja toisia hierarkkisesti, vartioida rajoja ja päästää sisään (Ylijoki 1998, 71, ks. myös Komulainen 2001, 29, Koski 1993, 114). Tätä taustaa vasten ajateltuna Elisalla, Emmillä ja Irjalla näyttäisi olevan enemmän määrittelyvaltaa kuin Leenalla, Pirkolla ja Taimilla, jotka siis ovat tyytyväisiä, että heidät ylipäänsä on kelpuutettu yhteisöön mukaan. Erot määrittelyvallassa voivat viitata

siihen, että Leena, Pirkko ja Taimi sijoittuvat seminaarissa opiskelevien yhteisön sisäisen hierarkian laitamille.

Kumpikaan puhumisen tapa – eksplisiittinen eron tekeminen ”niihin” tai itsen puhuminen ”meihin” – ei kuitenkaan kyseenalaista tai pyri purkamaan ikäihmisten yliopiston toimintakulttuurin hierarkiaa ”luennoilla kävijöiden” ja ”seminaareissa opiskelevien” välillä. Kun naisten puheita lukee nimenomaan ”oikean opiskelijan” paikalta puhuttuina, ei esimerkiksi toimintakulttuurista irrallaan olevina opiskelun motiiveja luotaavina tai toiminnan yliopistollisuuteen kantaa ottavina puheina, näyttää itse asiassa siltä, että toimintakulttuuriin kytkeytyvää hierarkkista järjestystä ei erityisesti haluta purkaa. Pikemminkin järjestystä halutaan pitää yllä. Tämä huomio nostaa esiin sen, miten toimijuus kontekstin sisällä muuttuu tilanteisesti. Nekin naiset, jotka toisaalta sijoittuvat seminaareissa opiskelevien yhteisön reunamille, ovat toisaalta tekemässä eroa luennoilla kävijöihin.

Rajojen valvonta ja oikean opiskelun puolustus

Perustelen naisten pyrkimyksiä pitää yllä ikäihmisten yliopiston sisäistä järjestystä muun muassa niillä puheenvuoroilla, joissa asetetaan vaalimaan ikäihmisten yliopiston eri toimintamuotojen eroja, seminaariopiskelun työmuotoja ja sisältöjä sekä arvioimaan toisia opiskelijoita.

Irja: Mä otan nyt kaks esimerkkiä. Meillä oli se Terhi Oinosen seminaari ja siellä jo syksyllä ilmoitettiin valmiiksi, että on mahdollisuus kirjoittaa [seminaarityö], mutta ei ole pakko

Hanna: Mmm

I: että siellä oli ihmisiä, jotka ei niin kun pidä kirjottamisesta

H: Mmm

I: et se [opettaja] anto sen mahdollisuuden.

H: Mmm

I: Mutta sitten oli taas, kun alko nyt tää [x]seminaari, niin Niemisen Aira, joka oli ollu aiemmin mun kanssani kahdessa vaiko kolmessa seminaarissa ja kaikissa tehtiin [kirjallinen seminaarityö] (huokaa)

H: Mm

I: niin nyt sitten kun tuli tää uusi [seminaari] niin Aira Nieminen sano mulle käytäväkeskustelussa, että eiks oo ihan toista, kun oli sillon. Ja mä sitten, että hän ei ollu ollu sitten siellä Oinosen [seminaarissa],

H: Mmm

I: niin mä vaan sanoin, että ei siellä ollu pakko kirjottaa seminaarityötä.

H: Mmm

I: (Painokkaasti:) Jaa ei tehty seminaarityötä,

H: Mm

I: eihän se voi olla seminaari. (tauko) Oli hänen mielipiteensä.

H: Mm nii joo

I: Ja mulla oli aivan sama. Et nimenomaan kirjoittamisen takia mä oon tykänny käydä seminaareissa, että se ei oo sitä vaan, että mä lähden täältä ja menen tapaamaan ihmisiä.

Tulkitsen Irjan puheenvuoron kuvaavan tilannetta, jossa seminaarien työskentelytapoihin liittyvät rutiinit ovat murtumassa. Aiemmin kirjallisen seminaarityön tekeminen oli ollut itsestäänselvyys ja kaikille seminaarilaisille pakollinen, mutta sittemmin kirjoittaminen oli muuttunut vapaaehtoisuudelle perustuvaksi. Tilanne oli herättänyt ainakin Irjan ja Airan kesken paheksuntaa sekä kysymyksen siitä, mikä uudessa tilanteessa lopulta erottaa seminaarin esimerkiksi luennosta, jos seminaarissa ei keskitytä kirjoittamiseen, vaan sinne mennään ”*tapaamaan ihmisiä*”. Irjan puheesta on luettavissa viittaus myös siihen millaisin motiivein ja tavoittein seminaariin tulisi osallistua. Sinne ei sovi tulla vain tapaamaan ihmisiä tai kieltäytyä kirjoittamasta sen vuoksi, että ”*ei niin kun pidä kirjoittamisesta*”. Myös Taimi ottaa kantaa seminaariopiskelun tavoitteisiin ja erityisesti keskusteluun yhtenä seminaarin työskentelymuotona.

Taimi: kun se [seminaari] ei oo mikään rupattelukerho. Et se ei oo mikä tahansa kuppikunta, jossa rupatellaan, vaikka siltä vois kuulostaa.

Hanna: Mm

T: Et meillä on siellä se teema, me ollaan niissä aiheissa, mitä meillä on.

H: Mmm

T: Et sen mieltäminen, et meidän elämää voidaan tarkastella jonkun tietyn teorian valossa niin se on mielenkiintosta. Me niin ku voidaan omaa elämäämme ja toinen toistemme elämää punnita ja katsella tutkitun tiedon valossa.

H: Nii aivan

T: Et me ei puhuta hölynpölyä millään tavalla. Me ollaan tavallaan niin kun tiedon parissa ja aika neutraalisti siellä, että ei lähdetä mihkään, et se ei oo terapiaryhmä.

Taimi korostaa seminaarin olevan akateemiselle keskustelulle perustuva oppimistilanne, jonka keskiössä ovat tieto ja teoria (ks. Koski 1993, Ylijoki 1998). Se, mitä akateeminen keskustelu on ja miten sitä toteutetaan, Taimi määrittelee tekemällä eroa yhtäältä rupatteluun ja toisaalta terapiaan. Rupattelusta seminaareissa harjoitettavan keskustelun erottaa opettajan ennalta valitsema teema ja se, että keskustelu saa sisältönsä yhdessä luetun teorian ja omien kokemusten yhteen liittämisestä. Kokemus ja käytäntö määrittyvät kuitenkin alistaisiksi yleiselle ja teorialle, sillä vaikka teemana olisi oma elämä, akateemisen keskustelun sääntönä on, että yksityisestä etsitään yleistä. Seminaaritulanteisiin ei sovi tuoda tarkoituksellisesti mukaan sellaista yksityistä, joka saattaa herättää toisissa tulkintaa kokemuksen nostamisesta ensisijaiseksi ja siten keskustelun sävyn muuttumisen terapoimiseksi.

Tulkitsen toimintamuotojen (luennot ja seminaarit) välisten rajojen valvomisen ja erityisesti seminaarien yliopistollisista työskentelymuodoista ja tavoitteista kiinni pitämisen ”oikean opiskelun” puolustamiseksi. Tämä kertoo yhtäältä siitä, että haastatteleman naiset ovat seminaarissa opiskelevien yhteisön jäseniä, joiden tehtävänä on ikäihmisten yliopiston opiskelijakulttuurissa etuoikeutettujen kategorian edustajina järjestyksen ylläpito, rajojen valvonta ja sisään päästäminen.

Tähän valvontaan osallistumalla osoitetaan sitoutumista yhteisöön ja osallisuutta yhteisön luomisessa ja ylläpitämisessä (ks. Novikova 2005, Pikkarainen 2002, Ylijoki 1998).

Toisaalta järjestyksen uusintaminen on hyödyllistä siinä mielessä, että vain kyseisen järjestyksen voimassa oleminen takaa ”oikean opiskelijan” position säilymisen ja siten mahdollisuuden tuottaa opiskelijuudesta vaihtoehtoista identiteettiä eläkeläisyydelle. Tästä näkökulmasta katsottuna ”oikean opiskelijan” position säilyttämiseen ei riitä vain ikäihmisten yliopiston toimintakulttuurissa olevien hierarkioiden ylläpito. Ikäihmisten yliopiston instituutionaalista asemaa nimenomaan yliopistollisena opinahjona pitää vahvistaa. Vahvistaminen tehdään yhtäältä tekemällä eroa muihin ikäihmisille koulutusta tarjoaviin tahoihin, kuten vapaan sivistystyön organisaatioihin, ja toisaalta kantamalla huolta erityisesti luento-opetuksen tieteellisestä tasosta (ks. eronteosta vapaaseen sivistystyöhön Pikkarainen 2002).

Haastattelemieni naisten mukaan ikäihmisten yliopiston luentojen tulee ehdottomasti olla tasoltaan tieteellisiä, vaikka *”näissähän on kuuntelijoissa niin eritasoisia ihmisiä”* ja, vaikka onkin *”kuullut joidenkin sitten arvioivan, ihan sivusta, että liika teoreettista”*. Myös luennoitsijoiksi toivotaan alansa asiantuntijoita ja luentojen aiheiden kiinnittyvän ajankohtaisiin kysymyksiin. (Ks. yliopistollisuuden määrittelystä myös Pikkarainen 2002.) Muun muassa Pirkko ja Elisa ilmaisevat huolensa sellaisesta kehityskulusta, jossa luentojen aiheiksi valikoitaisiin vain ikäihmisten elämänpiiriin kuuluvaksi liitetyt asiat tai haasteet, kuten terveys.

Pirkko: Mua kyllä harmittaa se, että siellä jotkut vaativat enemmän menneitä tai jotakin tämmösiä.

Hanna: Mm

P: Et kyllä ihmisten pitää saada tietoo tässä ja nyt ja myöskin vähän tulevasta. Ei se elämä pysähdy kaikkien kohdalla ainakaan vielä. Toistaiseksi ne ehdotukset on onneksi siirretty sieltä sivuun.

H: Nii joo

P: Minusta on hyvä, että se on laajempi siellä ikäihmisten yliopistossa. Se on siis niin kun yliopisto-opiskelua.

Hanna: No tota mikä sun mielestä niin kun tekee ikäihmisten yliopistosta sen ikäihmisten yliopiston?

Elisa: No ainakin se että aiheet ei oo mitenkään vanhoille. Siitä mä olen aina ilonen, että ne ovat tämmösiä yleisiä aiheita, joista voidaan aivan yhtä hyvin luennoida nuoremmillekin ihmisille.

H: Mmm

E: Mun mielestä ne on siinä mielessä yleispäteviä. Siellä ehdotuksissahan on ollu tämmösiä ikäihmisten terveyttä ja näin,

H: Mmm

E: mutta toistaiseksi ne on sieltä siirrettykin syrjään ja hyvä näin. Et niitähän on mahdollisuus sitten kuunnella muualla. Et mieluummin tämmöstä jotain joka tuo uutta, josta ei ennen ole kuullut. Yleissivistävää.

Vaikka ikäihmisten yliopisto on suunnattu vain ikäihmisille, Elisa ja Pirkko argumentoivat ajankohtaisten ja yleissivistävien aiheiden puolesta. Perustelut tehdään kahdesta suunnasta. Yhtäältä myös ikäihmiset elävät nykyhetkessä ja siten tarvitsevat siihen liittyvää tietoa. Toisaalta ikäihmisten elämäntapoihin liittyvistä asioista on saatavilla tietoa muualtakin kuin ikäihmisten yliopistosta. Näin ollen ikäihmisten yliopiston tulisikin tarjota luentoja aiheista, ”*joista voidaan aivan yhtä hyvin luennoida nuoremmillekin ihmisille*”. Samaa ajankohtaisuuteen ja ”nuorempiin” assosioituvaa argumenttia käytetään myös seminaarien teemojen ja esimerkiksi kirjallisuusseminaarissa käsiteltävän kirjallisuuden kriteereissä. Ei haluta vain tuttuja klassikoita, vaan ”*nimenomaan näitä kokeellisia nuoria*” ja ”*ei semmosia jokaihmisen ajanvietekirjoja*”.

Tärkeäksi yliopistollisuuden ylläpitämisen kriteeriksi näyttäisikin muotoutuvan se, että ikäihmisten yliopisto-opiskelijoiden ”erityinen ikä” eli vanha ikä saadaan ulosluettua opetuksen suunnittelun lähtökohdista. Samalla tavoin kuin aiemmin esillä olleen Taimin seminaarien keskustelukuluttuuria avaavan puheenvuoron kohdalla, myös Pirkon ja Elisan puheissa opiskelun keskiöön määritetään ”itse tieto”. Tiede,

teoria ja sivistys edustavat ”normaalia yliopistollisuutta” ja siten nuorten varsinaisten opiskelijoiden yliopistoa. Tieteellisen tiedon nostaminen ikäihmisten yliopistossa opiskelun keskiöön mahdollistaa ikäihmisten yliopistolle erityisen ikäkysymyksen ylittämisen ja toiminnan määrittelemisen yleiseksi yliopistollisuudeksi.

Ikäihmisten yliopiston yliopistollisuutta vahvistetaan myös vetoamalla yliopistoon fyysisenä paikkana. Yliopisto tiettyyn rakennukseen sijoittuvana instituutiona konkretisoi ikäihmisten yliopiston eroa muista koulutusinstituutioista, erityisesti työväenopistosta, ja siten yliopiston nähdään tuottavan ikäihmisten yliopistotoiminnalle muista eroavaa statusta. Vaikka sekä työväenopisto että ikäihmisten yliopisto ovat yleissivistäviä opinahoja, eron logiikalle keskeistä on yliopiston ja työväenopiston erilaisten kulttuuristen statusten korostaminen. Yliopistosta puhutaan elitististä ja työväenopistosta kansaa sivistävää historiaa vasten. Tässä kehikossa yliopisto antaa mille tahansa toiminnalle korkeamman statuksen kuin työväenopisto.

Hanna: Ku sä sanoit tossa aikasemmin, että yliopisto sinällään ei oo ollu sulle koskaan semmonen kynnyks, mitä joillekin voi olla, niin mitä se sit sulle merkitsee paikkana se yliopisto?

Emmi: Kyllä se varmasti määrättyllä tavalla statusta nostaa, et se on yliopistolla.

H: Mmm

E: Ainakin mitä mä oon kuunnellu ihmisiä, niin kyllä se korostaa sen ikäihmisten yliopiston arvoa määrättyllä tavalla. Et on se minustakin hyvä, että ikäihmisten yliopisto on siellä, kun jossainhan se on työväenopistossa. Et esimerkiksi luentojen taso on varmaan sovitaan vähän erilaila, kun ne pidetään yliopistossa. Nää luennoitsijatkin kokee sen varmasti erilaiseks.

H: Mut sä näät, et se [ikäihmisten yliopisto] on yliopisto niin et sen kuuluu olla siellä?

E: Joo, joo, joo.

Ikäihmisten yliopistotoiminnan sijoittuminen fyysisesti yliopiston rakennukseen antaa paremmat mahdollisuudet ikäihmisten yliopiston

määrittelemiseen aidosti yliopistollisena koulutusinstituutina ja sitenkautta myös opetuksen ymmärtämisen yliopistollisena ja opiskelijoille ”oikean opiskelijan” statusta tuottavana. Toisin kuin työväenopistossa, ikäihmisten yliopistossa opiskellaan päiväsaikaan, mikä fyysisten puitteiden ohella mahdollistaa tulkinnan ikäihmisten yliopistossa opiskelusta oikeampana opiskeluna. Naisten puheissa ”työväenopisto” toimiikin keskeisenä kulttuurisena resurssina, jonka avulla ikäihmisten yliopiston yliopistollista luonnetta ylläpidetään ja siten paikallista toimintakulttuuria ja sen moraalijärjestystä uusinnetaan (ks. ”pahasta työväenopistosta” myös Pikkarainen 2002).

Institutionaalisten ja toimintakulttuuristen rajojen valvonta sekä oikean opiskelun puolustus ovat tärkeitä siksi, että siten voidaan *yhtäältä* säilyttää seminaariopiskelijoiden asema oikeina opiskelijoina ikäihmisten yliopiston sisäisessä hierarkiassa ja *toisaalta* vahvistaa omaa kuulumista tähän ryhmään. Samalla mahdollistuu myös henkilökohmainen opiskelijaksi identifioituminen ja vaihtoehtoisen identiteetin rakentaminen eläkeläisyydelle. Järjestyksen ylläpitoa voi katsantokannasta riippuen määritellä joko pakoksi tai haluksi, mutta yhtä kaikki se osoittaa miten ihmiset eivät vain pyri kiinnittymään kategorioihin saavuttaakseen tunnustusta, vaan kategorioita käytetään myös omien päämäärien saavuttamiseen (Juhila 2004, Ylijoki 1998).

5.4 Ikä ja sukupuoli toimijuuden haastajina

Hierarkioiden ylläpito ja opiskelusta ammattimaisen rakentaminen valottavat lisää seminaarissa opiskelemisen ja oikeana opiskelijana toimimisen ehtoja. Aiemmin on käynyt ilmi, että seminaarissa opiskeleminen edellyttää toimijalta tietynlaisia akateemisia taitoja, asettumista hierarkkiseen suhteeseen luennoilla kävijöihin nähden sekä rajojen ylläpitämistä ja hierarkian uusintamista. Seminaarissa opiskelevan kategoriaan kytkeytyy myös jaettu tapoja jäsentää instituution tarkoitusta,

yhteisön tehtävää ja yksittäisten jäsenten toimintaa. Nämä jaetut jäsenystävät ehdollistavat sitä, miten ikäihmisten yliopistossa opiskeluun suhtaudutaan ja miten itseä yhteisön jäsenenä paikannetaan.

Omat ehtonsa opiskelijaksi paikantumiselle ja toimijuudelle asettavat myös ikä ja sukupuoli, tai paremminkin ottaen niihin kiinnittyvät ikäistävät ja sukupuolistavat käytännöt. Ikä ja sukupuoli eron kategorioina kietoutuvat ikäihmisten yliopiston toimintakulttuuriin yhtäältä osana opiskelijoiden välisiä suhteita ja luennolla kävijän ja seminaarissa opiskelevan kategorioita. Toisaalta erityisesti sukupuoli formuloituu toimintakulttuuriin osana ikäihmisten yliopiston virallisella tasolla käytävää keskustelua sekä henkilökunnan ja opiskelijoiden välisiä suhteita.

Vaiettu ja pois puhuttu ikä

Haastattelemieni naiset suhtautuvat ikäihmisten yliopistossa opiskeluun nimenomaan tieteellisen tiedon ympärillä tapahtuvana toimintana. Tässä suhtautumistavassa korostuu opiskelun rationaalisuus, emotionaalinen neutraalius (ei terapiaa) ja hengen ylivalta ruumiista (vanhan iän poispuhuminen opiskelun lähtökohdista). Kulttuurisissa mielikuvissa opiskelun kanssa ristiriitaan asettuva vanhuus voidaan ohittaa, kun opiskelu käsitetään rationaalisena eli järjen asiana. Tämä tarkoittaa sitä, että niin kauan kuin ”järki pelaa”, vanhuuteen assosioituva ruumiillinen heikkous ei asetu opiskelun esteeksi. Näin ei käy edes silloin, kun ruumis kipuilee ja rajoittaa.

Emmi: Se [ikäihmisten yliopisto] on ihana mahdollisuus ollu kaiken kaikkiaan, että on löytäny sellasen paikan. Ja kun siinäkin mielessä se hyvä, että sinne voi mennä ikääntyneenäkin, kun ikärajaahan siellä ei oo (nauhahtaa)

Hanna: Mmm

E: että tietysti varmaan yliopiston portaat asettaa rajotuksia

H: Mm

E: määrätuille henkilöille, mutta kuitenkin niin kyllä sinne pääsee aika raihnaisenakin. (...) et Kerttuhan on tyypillinen, että hänellä on ollut vähän väliä vaivoja näissä jaloissaan, mut (painokkaasti:) kyl hän sinne vaan on tullu joka ikinen kerta.

H: Mmm niin on joo

E: Ja monta kertaa niin todella varmaan on kipee.

H: Joo

E: Et siinä mielessä antaa mahdollisuuden, jos itse haluaa iäkkäänäkin.

Emmi nostaa puheenvuorossaan esiin Kertun, joka kipuilevista jaloistaan huolimatta saapui aina uskollisesti luennoille ja seminaareihin. Tulkitsen Kertun edustavan puheenvuorossa yhtäältä järjen voittoa rajoittavasta ruumiista. Kerttu on esikuva ja sankari, joka sekä osoittaa järjen ja ruumiin hierarkian paikkansa pitävyyden että tekemisellään vahvistaa järjen ylivallan ruumiista mahdolliseksi. Toisaalta Kertun voi tulkita esittävän odotushorisonttia, Emmiin edessä olevaa tulevaisuutta, joka vanhuuden mukanaan tuomista fyysisistä rajoitteista huolimatta piirtyy varsin positiivisena; kun vain tarpeeksi haluaa, kykenee muun muassa jatkamaan opiskelua.

Kun opiskelu käsitetään järjen asiana, ei vanhuudesta liiemmin tarvitse puhua tai ottaa siihen kantaa. Tämä selittää ehkä sitä, miksi haastattelemani naiset eivät haastatteluissa ikäihmisten yliopistosta puhuttaessa juurikaan jäsennä opiskeluaan iän kautta. Kun sitten otan asian esiin, vanhuuden merkitys puhutaan varsin systemaattisesti pois edellä olleen Emmiin puheenvuoron tavoin tai todetaan ”[e]t esimerkiksi tuolla seminaarihuone kolmosessa on talvisin aina niin hirveen kylmä” tai ”[s]iellä on ollut muutamia luentoja, johon on tullu hyviä puheenvuoroja yleisöltä, kun ne sitten kuulis muutkin. Jolla on huono kuulo, niin mutkan takaa kuuleminen, niin sieltä ei kuule yhtään mitään”. Huonontunutta kuuloa tai heikentynyttä lämmönsäätelykykyä ei sovi aliarvioida opiskelua määrittävinä tekijöinä, mutta toisaalta ne kuvastavat hyvin sitä, miten vanhuus ei haastattelemani naisten keskuudessa näyttäydä järin relevantilta keskusteluaiheelta.

Voi myös olla, ettei vanhuus tunnu olennaiselta ikäihmisten yliopiston piirissä, koska toimintakulttuurin moraaliseen järjestykseen näyttäisi kiinnittyvän käsitys siitä, että ikä yhdistää ikäihmisten yliopiston opiskelijoita. Sinikka Vakimo (2001, 243) toteaaakin, että ”[m]onien eläkeläisyhteisöjen kirjoittamattomana ihanteena on, että eläkeläisyhteisöissä ikä olisi menettänyt merkityksensä ihmisten välisten erotteluiden tekemisessä ja kaikki olisivat niissä iän suhteen tasa-arvoisia”. Ikä eittämättä määrittyy merkityksettömänä, jos se mielletään kronologisena, siis numeerisena ikävuosissa laskettavana seikkana, tai työmarkkina-aseman eli eläkeläisyyden kautta. Ikä kuitenkin kytkeytyy ikäihmisten yliopiston toimintakulttuuriin ja moraalisiin järjestyksiin muun muassa ruumiin ikänä. Ikä merkityksellistyy tilanteessa, jossa asettuminen aktiivisen, toimeliaan ja itsenäisen kolmannessa iässä olevan kategoriaan on tavalla tai toisella heikentynyt.

Hanna: Kun sä oot siellä niin kauan ollu opiskelijana, niin onks siinä jotain sellaista niin kun et se väki, joka ikäihmisten yliopistossa käy, niin olis muuttunu?

Elisa: No tietysti silloin oli enemmän minun ikäisiä ja nyt on enemmän minua nuorempia, mutta tuota en minä koe sitä mitenkään rasitteeksi.

H: Joo

E: Mutta tämä ystäväni Meeri hän täytti nyt kahdeksankymmentä ja hän oli sitä mieltä, vaikka hän on hyvin reipas ja aikaansa seuraava, niin hän oli sitä mieltä, että hän ei halua enää tulla, että hän on niin vanha.

H: Joo

E: Hän sanoi, että häntä toisinaan ärsyttää, kun joku ei oikein jaksaa pysyä siinä juonessa mukana mitä luennolla ollaan oltu ja saattaa esittää tämmösiä tyhmiä kysymyksiä sen [luennon] jälkeen tai sitten, kun joku liikkuu niin huonosti, että häntä sääliittää. Että hän on halunnu, ettei hän sen oloisena enää kulje siellä.

H: Nii joo

E: Mutta mun mielestäni esimerkiksi jos vaikka kuinkakin kepin kanssa pääsee liikkeelle, niin minusta se ei ole mikään syy jäädä pois. Niin kauan kun nyt järki pelaa, että ymmärtää että mitä siellä puhutaan,

H: Mmm

E: niin mun mielestäni siellä voi kyllä olla mukana.

Elisan puheenvuorossa käy ilmi se, miten hienoinen on yksilön näkökulmasta se ikäihmisten yliopiston toimintakulttuurissa kulkeva raja sallitun ja ei-sallitun raihnaisuuden välillä ja siten joukkoon kuulumisen ja siitä ulos sulkemisen kohteeksi joutumisen raja. Elisan ystävä Meeri oli ratkaissut dilemman jättäytymällä itse toiminnasta pois. Vapaaehtoinen vetäytyminen mahdollistaa yhtäältä omien kasvojen säilyttämisen yhteisön silmissä ja on toisaalta osoitus ”järjen terveydestä”.

Elisan puheenvuoro osoittaa miten ajatus järjen ylivallasta ruumiista konkretisoituu ikäihmisten yliopistossa. Ruumis on se, jossa järki asuu ja näin ollen ruumiin raihnaisuuden osalta raja on liukuvampi ja sallivampi. Voidaan kulkea huonostikin ja apuvälineen kanssa, mutta kuljetaan kumminkin. Järjen raihnaistumisen osalta raja on kuitenkin hyvin tiukka. Järjen on pelattava. Ajattelen, ettei rajan pitäminen tiukkana nimenomaan henkisen toimintakyvyn osalta ilmennä vain opiskeluun tarvittavia resursseja, vaan tilanne kytkeytyy laajempaan kulttuuriseen kontekstiin, muun muassa dementiaan kohdistuvaan pelkoon. Chris Gilleard ja Paul Higgs (2000, 169) toteavat demen-toitumisen yleistä pelkoa selittävän nimenomaan taudin kulttuurinen traagisuus. Dementia on jotakin täysin vastakkaista järkipäisyyttä, itsekontrollia ja tunteiden hallintaa korostavalle kulttuurille.

Kun edellä ollutta puheenvuoroa tulkitsee nimenomaan Elisan omaa opiskelua jäsentävänä puheenvuorona, huomataan miten Elisa tunnistaa oman paikkansa ikäihmisten yliopiston ikäjärjestyksessä. Ennen oli *”enemmän minun ikäisiä ja nyt on enemmän minua nuorempia, mutta tuota en minä koe sitä mitenkään rasitteeksi”*. Pirjo Nikander (2002, 72–75) puhuu ”A-B-mutta A” -rakenteesta, jota Elisa käyttää puheenvuorossaan toistuvasti. ”A-B-mutta A” -rakenteen käyttö esittää puhujan rationaalisena, joka tietää elämän realiteetit ja sen, että B, Elisan tapauksessa ikäihmisten yliopistosta vetäytyminen, voisi olla hänenkin todellisuuttaan. Tällä puhetavalla pyritään tuottamaan tilanteisiin väliaikaista jatkuvuutta.

Elisa on haastattelemistani naisista ainoa, joka eksplisiittisesti pohtii opiskeluaan suhteessa ikään. Ehkä samalle keväälle haastattelujen kanssa osunut opiskeluystävä-Meerin vetäytyminen toiminnasta on laittanut myös Elisan pohtimaan toimintakulttuuriin kytkeytyviä ikäjärjestyksiä ja ennakoimaan niiden aktualisoitumista omalla kohdallaan. Elisa on myös haastattelemistani naisista kronologiselta iältään vanhin. Ehkäpä ikää on jo sen verran, ettei enää entisellä tavalla loksahdakaan seminaarissa opiskelevan position tarjoamien jaettujen jäsenystapojen maailmaan. Siis siihen, että opiskelu on järjen asia ja siksi vanhuuden voi ohittaa puhumalla sen pois tai vaikenemalla siitä.

Paikantaessaan itseään opiskelijana suhteessa ikään Elisa ei varsinaisesti pohdi ikäihmisten yliopistosta pois jäämistä. Hän kyllä tunnistaa tämän siirtymän, mutta toisin kuin ystävälleen Meerille, se ei näyttäydy hänelle vielä ajankohtaisena. Elisan pohdinta kiinnittyykin sen ennakointiin milloin tulee se aika, jolloin hänen täytyy jättää seminaarit ja siirtyä luennoilla kävijäksi.

Hanna: No jos sä mietit seminaaria ja luento, niin tota molemmat on varmaan tärkeitä ja mieluisia, mut et kumman sä niin ku enemmän nostasit itelles?

Elisa: No vielä näinä menneinä vuosina on se seminaari ollut läheisempi, mutta riippuen nyt siitä, että minkälaisia aiheita tai kirjallisuus kyllä kiinnostaa. Mutta tuntuu, että jos ikää vielä tulee niin ehkä sitten ei jaksakaan paneutua näihin kirjalliseen työhön varsinkaan, että sitten voi olla, että täytyy jättää. Että tossa on semmoinen tunne, että näissä voi olla sitten vielä enemmän ikäihmisenä näissä yleisluennoilla.

H: Mmmm

E: Että ei tarvitse, että niistä ei tarvitse luopua.

Toisin kuin ikäihmisten yliopiston jättäminen, seminaareista poissiirtyminen määrittyy Elisan puheessa lähitulevaisuuden asiana. Vaikka Elisa käyttäekin ilmaisua *”ehkä sitten ei jaksakaan”* ilmaisten yhtäältä sitä, että vielä jaksaa ja toisaalta, ettei tarkalleen tiedä, koska jaksamisen rajat tulevat vastaan, siirtymä näyttää vääjäämättömältä. Seminaa-

rityöskentely, ja erityisesti kirjallisen seminaarityön tekeminen vaativat resursseja, joihin vanheneva ruumis ei enää itsestään selvästi taivu. Luennoilla sen sijaan voi olla entiseen tapaan mukana.

Ikäihmisten yliopiston toimintakulttuuriin paikannettuna Elisan kuvaama siirtymä tarkoittaa siirtymistä seminaarissa opiskelevan kategoriasta luennolla kävijän kategoriaan, siis marginaaliin paikantumista, leimattuun identiteettiin asettumista ja oikean opiskelijuuden menettämistä. Vai miten on, voiko oikean opiskelijan ”tittelin” menettää? Itse asiassa voi hyvin olla, ettei kerran lunastettua oikeaa opiskelijuutta välttämättä menetä, jos ensinnäkin ajattelee sitä seminaariopiskelijoiden kiinteää yhteisöä, jossa *”kahvipöytään siinä heti menee niin ku omaan tuttuun porukkaa. Että semmosena se sitten säilyyki. Jos joku jää poisikin [seminaarista] nin aina se sitten kuitenkin hän on semmonen läheisempi vielä seuraavinakin vuosina. Mennään paremmin sitten hänen juttusille ja kysytään mitä kuuluu”*. On hyvinkin mahdollista, että varsinaisesta seminaarissa opiskelusta luovuttuaan voi edelleen ainakin jonkin aikaa olla mukana seminaareissa aktiivisesti käyvien porukoissa. Toiseksi seminaariopiskelusta pois jättäytyminen ei välttämättä tarkoita yhteisön näkökulmasta oikean opiskelijuuden menettämistä, sillä seminaariopiskelussa tarvittavien ja siellä opittujen taitojen avulla osataan tehdä myös luennosta oppimistilanne. Näin ollen luentokaan ei enää näyttäydy vain viihtymisenä, vaan seminaariopiskelun kaltaisena taivoitteellisena opiskeluna.

Siirtymä seminaariopiskelusta luento-opetukseen ei edellä ajatellulla tavalla välttämättä suoraan merkitse marginalisoitumista opiskelijayhteisössä. Tässä mielessä siirtymä on sosiaalisesti varsin turvallinen. Ikäihmisten yliopistosta poissiirtyminen sen sijaan näyttäytyy, ainakin Elisan pohdinnoissa, varsin kohtalokkaalta tapahtumalta.

Elisa: näitähän on kaikenmoisia piirejä vanhustentaloissa esimerkiksi, mutta ne eivät minua ainakaan viehätä

Hanna: Niin niin

E: vielä. Sanotaanko niin päin, etteivät minua vielä viehätä.

H: Mmm

E: Että katsotaan, jos saa elää vanhemmaksi.

H: Mm mm

E: Tässä esimerkiksi semmonen seurakunnan piirissä on vanhuksille, että he pitävät tommosia myyjäisiäkin ja tommosia. Että mä olen myyjäisissä käyny siellä, mutta he tuntuvat niin kovin kaikki olevan keskenään tuttuja, että

H: Mmm

E: että ei sinne innosta vielä tunkeutua.

Elisan puheessa ikäihmisten yliopistosta poissiirtyminen ei määrity vain tutun yhteisön ja toimintamuodon jättämisenä ja mahdolliseen uuteen toimintaympäristöön ja yhteisöön ”tunkeutumaan” joutumisena, vaan siirtymään kytkeytyy merkittävä position vaihdos. Ikäihmisten yliopistosta pois siirryttäessä menetetään yhtä aikaa mahdollisuus identifioitua sekä opiskelijaksi että vanhaksi. Toimintaympäristö muuttuu oikean opiskelijan statusta tuottavista yliopiston seminaareista ja luennoista kulttuuriselta statukseltaan heikkoihin vanhustentalon piireihin ja seurakunnan myyjäisiin, joihin osallistuvat ja joita järjestävät *vanhukset*. Vanhukseksi paikantuminen on sosiaalisesti ja kulttuurisesti kohtalokasta siinä mielessä, että, kuten ei eläkeläisyydestä ole paluuta työntekijäksi, ei vanhuksesta ole paluuta vanhaksi. ”Vanhus” on ihmisen elämänsä viimeisin positio. Se, jota leimaa lisääntynyt avun tarve ja jossa kohdataan kuolema ja joksi tästä syystä harva haluaa identifioitua (ks. vanhukseksi identifioitumisen välttämisestä esim. Heikkinen 2004, Hänninen 2006).

Elisan pohdinta tekee ymmärrettäväksi sen miksi ikäihmisten yliopistosta ja sen yhteisöstä halutaan pitää kiinni viimeiseen asti, vaikka ”vain luennoilla käyden”. Ikäihmisten yliopistossa pysyminen on pysytelemistä vanhuuden rajan tällä puolen. Samalla käy ymmärrettäväksi myös se, miksi ikäihmisten yliopiston toimintakulttuurissa ruumiin ja järjen erottelu on niin käyttökelpoinen jäsenyys. Erottelu mahdollistaa jo aiemmin esille tulleen vanhuuden ja opiskelun ristiriidan ohittamisen lisäksi vanhan ja vanhuksen rajasta neuvottelun. Kun järki erotetaan ruumiista, ruumiillinen vanhuus tulee ymmärretyksi nimenomaan

rajoittavana materiaalisuutena. Se, missä kohdin rajoittava materiaalisuus asettuu esteeksi opiskelulle, ei ole selvärajaisesti määriteltävissä, toisin kuin ehkä järjen terveys. Näin ollen vanhuuden määrittelemisen ruumiillisena raihnaisuutena jättää niin yhteisöllistä kuin yksilöllistä neuvotteluvaraa siihen, miten pitkälle vanhan kategoria joustaa.

Ikä kytkeytyy ikäihmisten yliopiston opiskelijakulttuurin moraalisiin järjestyksiin haastaen opiskelijoita pohtimaan omaa, erityisesti mentaalista toimintakykyään tunnistamaan mahdollisuutensa toimia oikean opiskelijan paikalla ja tarpeen tullen tekemään päätöksiä toiminnasta vetäytymisestä. Oikean opiskelijan edustaminen on etuoikeus, mutta ei pysyvä. Siitä joutuu neuvottelemaan. Näin ollen en voi oman aineistoni puitteissa allekirjoittaa Harry Moodyn (2004, 37) väitettä siitä, että ikäihmisten yliopisto tarjoaisi suojatun sosiaalisen tilan, jonne ikäihmiset voivat paeta ulkomaailman ageistisia käytäntöjä. Rajoja vedetään iän perusteella myös ikäihmisten yliopistossa, siis ikäihmisten keskuudessa, ja näitä rajanvetoja voi pääsääntöisesti pitää ageistisina.

Sukupuoleen paikantuminen

Opiskelijayhteisön ohella oikean opiskelijan paikalla toimimista haastetaan myös ikäihmisten yliopiston institutionaalisissa käytännöissä sekä henkilökunnan ja opiskelijoiden välisissä suhteissa.⁷ Haastaminen kytkeytyy sukupuoleen ja kohdistuu erityisesti naisiin. Se ei ole samalla tavalla konkreettista ja yksilöön kohdistuvaa, vaan ennem-

7. Tässä kohdin tulevat vastaan tutkimusotteeni ja aineistojeni (dokumentit ja opiskelijoiden haastattelut) rajat. Koska aineistooni ei sisälly esimerkiksi institutionaalisten käytäntöjen systemaattista havainnointia, pääsen tarkastelemaan informaalia ikäihmisten yliopistoa henkilökunnan ja opiskelijoiden välisten suhteiden ja erilaisten käytäntöjen osalta vain haastattelujen ja omien koulutus suunnittelijan ja opettajan kokemusteni välityksellä. Olen kuitenkin halunnut nostaa institutionaaliset käytännöt tarkasteluun, koska niitä yhtäältä haastatteluissa pohdittiin ja toisaalta ne kytkeytyvät siihen miten haastattelemi naiset ikäihmisten yliopistossa opiskelua ja omaa opiskelijuuttaan määrittelevät. Institutionaalisia käytäntöjä sekä opiskelijoiden ja henkilökunnan välisiä suhteita tarkastellessani tukeudun haastatteluihin, omiin kokemuksiini ikäihmisten yliopiston työntekijänä sekä ikäihmisten yliopistoissa työskentelevien/työskennelleiden julkaisemiin kirjoituksiin.

minkin diskursiivista ja kollektiivista. Kyse on ikäihmisten yliopiston naisenemmistöistä opiskelijaprofilia (70–80 % opiskelijoista naisia) ongelmallistavasta puhetavasta, jossa nainen määrittyy vähemmän toivottuna opiskelijana kuin mies.

[Ikäihmisten yliopiston] [o]piskelijatietoja voi arvioida koulutusdemokratian näkökulmasta ja mieltä, toimiiko koulutuksen avoimuus käytännössä. Kaikki saavat kyllä tulla, mutta tulevatko kaikki? Huomionarvoisinta lienee miesten heikko edustus. Ilmiö on aikuiskoulutuskentällä liiankin tuttu. Ongelmaan voisi löytyä osaratkaisuu opetuksen sisältöjä muuttamalla. Sisällöt kuitenkin suunnitellaan yhteissuunnitteluperiaatteen mukaisesti yhteistyössä opiskelijaryhmien kanssa, jolloin nyt mukana olevat opiskelijat valitsevat itseään kiinnostavia aiheita seuraavalle kaudelle. Kehä on valmis: naiset valitsevat aiheita, jotka vetävät naisia. Olisiko yhteissuunnittelu mietittävä uudelleen? (Varja 2000, 152.)

Edeltävästä koulutuspoliittisesta kannanotosta on luettavissa yhtäältä osa siitä kontekstista, jossa virallisen ikäihmisten yliopiston naisenemmistöisyyttä ongelmallistava puhetapa syntyy (koulutuksellinen tasa-arvo) ja toisaalta logiikka, jolle puhetapa perustuu. Kun tilastollista naisten enemmistöä ja miesten vähemmistöä käytetään sellaisenaan koulutuksellisen tasa-arvon mittarina, siis ilman numeroiden laajempaa kontekstointia, näyttää siltä, ettei ikäihmisten yliopisto instituutiona ole kyennyt toteuttamaan sille määriteltä tehtävää olla kaikille avoin opinahjo.⁸

Koulutuksellisen tasa-arvon toteutumattomuuden ohella ja osin sen vuoksi opiskelijaprofilin naisenemmistöisyys on nähty myös imago-ongelmana. Muun muassa Mervi Varja (2000, 147) viittaa tähän puhumalla ikäihmisten yliopistosta ikänaisten eliittiakatemia, joka

8. Kuten Varjakin (2000, 152) opiskelijaprofilin ongelmallisuutta koskevassa kannanotossaan viittaa, naisenemmistöisyyden näkeminen koulutuksellisen tasa-arvon toteutumattomuutena ei ole vain ikäihmisten yliopistolle tyypillistä. Samaa keskustelua on käyty suomalaisen aikuiskoulutuksen piirissä laajemminkin, erityisesti vapaan sivistystyön kentällä. (Ks. Mattila 2007, Vuorikoski & Ojala 2006, 316–317.)

työntää pois miehiä. Miesten on hänen mukaansa helpompi identifioitua veteraanikerhoon kuin yliopiston naisryhmään. Myös Ilka Haarni (2010, 85) kirjoittaa ikäihmisille suunnattuun lähiötoimintaan liittyvässä tutkimuksessaan, että ”erityisesti naisvaltaisen tekemisen areenat olivat joillekin miehille hiukan vaikeasti lähestyttävää. (...) Vaikka kiinnostavaa tekemistä olisi tarjolla, siihen ei mennä mukaan, koska tekemisen sosiaalinen ympäristö ei ole mieluisa.” Osallistujaprofilin naisenemmistöisyys määrittäyty sekä Haarnin että Varjan esittämissä tapauksissa uhaksi toimintaa järjestävälle taholle ja siten ei-toivotuksi asiantilaksi, haasteeksi ja ongelmaksi, johon tulee löytää ratkaisu. (Ks. naisenemmistöisyyskeskustelusta ikäihmisten yliopistossa Harlamov 1989, Pikkarainen 2002, Varja 2000, kansainvälisestä keskustelusta Williamson 2000.)

Naisenemmistöisyyttä ongelmallistavassa puhettavassa nais- ja miestoimijoille määrittäyty erilaiset asemat. Mies määrittäyty toivottuna ja nainen vähemmän toivottuna opiskelijana. Kyse on puhettavassa rakentuvista diskursiivisista positioista, joihin ei sinällään sisälly esimerkiksi konkreettista estettä tai kieltoa naisille opiskella ikäihmisten yliopistossa. Kyse on pikemminkin sukupuoleen liittyvistä normatiivisista väitteistä ja arvonannoista eli tässä tapauksessa siitä, että nimenomaan nainen on koulutusinstituution näkökulmasta jotakin liikaa ja siten ongelmallista ja vähemmän toivottua kuin mies.

Hallinnollinen tapa jäsentää naisenemmistöisyyttä on ikäihmisten yliopiston opiskelijoiden tiedossa ja tunnistettavissa myös haastattelemini naisten puheista. Esimerkiksi Pirkko toteaa, että ”[m]ä oon miettiny sitä monta kertaa, että mistä johtuu, että naiset täyttävät tämmöset paikat ja miehet jäävät pois, että mihin ne jäävät ja mitä ne tekevät. Mut mä en oikein tiedä sitä.” Ja Leena kertoo, että “[m]ää aattelin, ja Marjan kanssakin puhuttiin sitä, että kun täällä on paljon naisia ja miehiä ei oo ketää, paljoo.” Myös Taimi pohtii, että “[t]ommosessa mukavan henkisessä ja huumorin sävyttämässä ilmapiirissä niiden ajatusten esille tuominen mitä nyt on elämässä kertyny, niin se vois olla monille miehille tosi mukavaa.” Ikäihmisten yliopiston naisenemmistöinen opiskelijaprofiili on siis haastattelemini naisten piirissä laitettu merkille ja syitä

siihen on pohdittu niin yksin kuin yhdessä muiden kanssa. Jotkut naisista, kuten Irja, pohtivat myös haastatteluissa miten miehiä saisi houkuteltua toimintaan mukaan.

Irja: [m]ä en tiedä kuinka paljon nää rikos- ja dekkarikirjat niin, voisko, paljonko ne keräis miehiä. Voisko niihin liittää juuri jotain? Että niillä myöskin voitais yhteiskuntaan tutustua, että esimerkiksi miks tämmösiä kirjoja kirjoitetaan ja ketä ne

Hanna: Mmm

I: ketä ne ruokkii ja.

H: Mmm mmm nii

I: Tai jos siihen rinnalle vois ajatella tämmöstä ihan tämmöstä kevyttä, joka on suoraan niin kun sovittu, että tää on nyt esimerkiksi tätä dekkaria ja rikoskirjallisuutta ja suunnattu, voishan siihen vielä ajatella, että suunnattu miehille.

H: Mmm nii joo

I: Paljonko se vetäis? Koska nyt näyttää olevan sillekin ihan paljon, että eihän siellä oo ku naisia.

H: Mm nii joo

I: Nin ei kaikilla miehillä oo rohkeutta olla ainoo mies naisjoukossa

H: Nii juu ei semmosia Mikkoja (naurahtaa)

I: Nii ja Aimo on toinen

H: Nii aivan

I: joka menee. Niin kauan kun se on eläkkeellä ollessa harrastanu, niin suurin osa niistä on ollu niin, että on saattanu olla ainoo mies

H: Mmm

I: tai korkeintaan kaks.

Irja pohtii pitkään millaisella tavalla miehiä saisi houkuteltua mukaan ikäihmisten yliopistoon. Hän arvelee, että kenties miesten lukemistoksi mielletyn rikos- ja dekkarikirjallisuuden pohjalle rakennettu seminaari saattaisi kutsua miehiä. Irja päätyy myös ehdottamaan seminaarin nimeämistä ohjelmalehtisessä nimenomaan miehille kuuluvaksi. Sitä Irja ei tosin kerro olisiko tämä seminaari tarkoitettu vain miehille,

siis naiset kategorisesti ulkopuolelle jättävä, vai kaikille avoin, mutta erityisesti miehille suunnattu seminaari.

Sen lisäksi, että naisenemmistöisen opiskelijaprofilin näyttäytyminen ongelmalliseksi ikäihmisten yliopiston hallinnollisella tasolla on haastatteliemiä naisten tiedossa, myös näkemukseen liittyvä puhetapa on naisten käytössä. Esimerkiksi Irjan edeltävässä puheenvuorossa on piirteitä, jotka tunnistuvat tuoksi diskurssiksi. Irja muun muassa sanoo, että *”[k]oska nyt näyttää olevan sillaikin ihan paljon, että eihän siellä oo ku naisia. Nin ei kaikilla miehillä oo rohkeutta olla ainoo mies naisjoukossa”*. Myös Emmi on sitä mieltä, että *”[s]ehän on valtavan tärkeä siellä suunnitteluryhmässä just etsiä semmosia [aiheita], jotka sitten kiinnostais miehiä.”*

Vaikka esimerkiksi Varjan (2000, 152) puheenvuorossa naisten liiallisuus sukupuolena paikannetaan nimenomaan suunnitteluryhmissä toimiviin naisiin ja naisenemmistöisyyden ongelma näyttäytyy vain näiden opetustarjonnan rakentamisessa mukana olevien naisten huolena, on ilmeistä, että naisenemmistöisyyttä ongelmallistava näkemys koskettaa naisopiskelijoita laajemminkin. Esimerkiksi edellä olleesta Irjan monipolvisesta pohdinnasta olen taipuvainen päättelemään, ettei hän ole pohtimassa asiaa ensimmäistä kertaa. Tilanne on saattanut askarruttaa häntä pitkäänkin, ei vähinten siksi, että Aimon tilanne on hänelle tuttu. Irja myös hakee toistuvasti minulta (entiseltä ikäihmisten yliopiston työntekijältä) tukea ajatuksilleen. Irja siis näyttää ottavan opiskelijaprofilin epätasapainon vakavasti, allekirjoittaa sen ongelmallisuuden ja toivoo löytävänsä siihen myös ratkaisuja.

Sitä, millaisilla tavoilla naisenemmistöisyyttä ongelmallistava puhetapa kulkeutuu virallisen ikäihmisten yliopiston tasolta informaaliselle tasolle, en käytettävissä olevien aineistojeni pohjalta pysty osoittamaan. Oman koulutussuunnittelijan kokemukseni pohjalta kuitenkin osaan sanoa, että miesten vähyyttä on käsitelty suunnitteluryhmissä. Kun puhetapa kytketään institutionaalisiin käytäntöihin, kuten opiskelijoiden ja henkilökunnan yhteistyölle perustuvaan koulutuksen suunnittelukäytäntöön, tuodaan mielikuvat, arvonannot ja väitteet yhteisöjen ja yksilöiden tasolle. Voi siis olettaa, että näkemys naisten

ongelmallisuudesta ikäihmisten yliopistotoiminnalle ja sitä jäsentävä puhetapa siirtyvät suunnitteluryhmässä mukana olevien opiskelijoiden myötä koko opiskelijayhteisön tietoon.

Samalla yhteissuunnittelun käytännöstä rakentuu sukupuolistava käytäntö. Tässä käytännössä sukupuoli formuloituu osaksi ikäihmisten yliopiston toimintakulttuuria, henkilökunnan ja opiskelijoiden välisiä suhteita sekä opiskelijoiden välisiä suhteita. Miesten poissaolon eksplisiittisen esiin nostamisen kautta sekä opiskelu toimintana että opiskelijat toimijoina sukupuolistetaan. Tämä tarkoittaa yhtäältä sitä, että suunnitteluryhmässä toimivat naisopiskelijat asetetaan toimimaan nimenomaan naisina, heitä vastuutetaan vallitsevasta opiskelijaprofilin ”epätasapainoisesta” tilanteesta ja siten myös omasta sukupuolestaan ja sen kollektiivisesta ongelmallisuudesta. Toisaalta, kuten haastattemieni naisten puheista käy ilmi, sukupuolistava käytäntö haastaa naisopiskelijoita suunnitteluryhmää laajemmin. Vaikka tämä haastaminen ei tarkoitaakaan konkreettisiin muutostoiimiin ryhtymistä, kuten suunnitteluryhmässä mukana olevien naisten kohdalla, sukupuolistava käytäntö haastaa miettimään opiskelua sukupuolen näkökulmasta ja näkemään myös opiskelijoiden yhteisön sukupuolistuneena yhteisönä.

Se naisen paikka, jonka koulutuksellisen tasa-arvon ja imagon kohottamisen diskurssi asettaa ja jonka naisopiskelijat puhuessaan miesten houkuttelusta ikäihmisten yliopistoon ottavat, ei ole millainen tahansa. Diskurssi edellyttää naista, jonka tehtävänä on tunnistaa miehen tarpeet. Janet Holland kumppaneineen (1998) ovat nimenneet tällaista käytöstä ja käytäntöä käsitteellä ”The-male-in-the-head”: mies korvien välissä, kuten Sirpa Lappalainen (2006, 43) on käsitteen oivallisesti kääntänyt. Tämä tarkoittaa, että naiset tarkastelevat ikäihmisten yliopiston toimintatilanteita instituution suosiman (ja naisennemistöisyys ongelmana -diskurssin muotoileman) mieheyden näkökulmasta ja pyrkivät sovittamaan toimintansa sen huomioiden. Toimijuuden näkökulmasta tämä tarkoittaa, että naisilta edellytetään vastuurationaalista toimijuutta: luopumista omista intresseistä (mm. seminaariteemoista) yhteisten päämäärien hyväksi (ks. vastuurationaalisuudesta Komulainen 1994).

Se, että haastatteleman naiset tarjoavat muun muassa opetustarjonnan muuttamista ratkaisuksi miesten nykyistä laajempaan osallistuvuuteen ja puhuvat naisenemmistöisyyttä ongelmallistavaa jäsennystä myöten eivätkä kritisoivat sitä, ei tarkoita, että vastuurationalisuus olisi naisille sinänsä ominainen toimintatapa tai että naiset hyväksyisivät jäsennystavan. Päivi Korvajärvi (1990, 160) toteaa, että vastuurationalisuus ”on naisille heidän toimintansa mielekkyyden säilyttävä toimintatapa niissä rakenteissa, joissa he joutuvat toimimaan.” Luen naisenemmistöisyydestä käytävään keskusteluun osallistumista naisten tapana neuvotella oikean opiskelijan position ja naiseuden välisestä suhteesta. Omastaan tarjoaminen ei myöskään muuta ikäihmisten yliopiston toimintamuotoja, jolloin vastuurationalisuus ei uhkaa naisille tärkeitä opiskelemisen muotoja.

Omastaan tarjoaminen ja naisenemmistöisyyden ongelmasta keskustelemaan alistuminen tarkoittaa kuitenkin toisaalta sitä, että naiset vähintäänkin hiljaisesti hyväksyvät naisenemmistöisyyden ongelmana sekä kategorisoivat itsensä tietynlaisina (miehistä huolehtivina) naisina. Tällä on väistämättä merkitystä sekä naisena arvostetuksi tulemisen kokemukselle että toimijuuden tunnolle. Ajattelen, että naisten lähteminen mukaan diskurssiin on seurausta siitä, että he kokevat tulevaisuutta aliarvostetuksi opiskelevina naisina ja siten näkevät tärkeäksi muuttaa tilannetta.

Vaikka keskustelulla naisenemmistöisyydestä onkin ollut jopa marginalisoitumiseksi tulkittavissa olevia seurauksia naisille, ei haastetuksi tuleminen näytä olleen erityisen rampauttavaa kollektiivisen toimijuuden näkökulmasta. Naiset ovat ylpeitä keskinäisestä yhteisöstään ja naisenemmistöisyyden voi tulkita näyttäytyvän naisille myös resurssina. Esimerkiksi Pirkko toteaa, että ”[s]iellä [ikäihmisten yliopistossa] on naisia niin paljon. Mä oon ihmetelly sitä naisten energisyyttä ja aktiivisuutta ja pannu sen myönteisenä merkille.” Ja Emmi jatkaa, että ”[n]aiset on yleensäkin paljon aktiivisia aina lähtemään ja on semmosia ennakkoluolettomampia. Se on minusta ihan luonnollista, että siellä [ikäihmisten yliopistossa] on paljon naisia.” Näyttää siltä, että haastattelemieni naisten piirissä ikäihmisten yliopiston naisenemmistöistä opiskelijaprofilia

tulkitaan hyvin eri tavalla kuin ikäihmisten yliopiston virallisella tasolla. Naisten jäsenyksissä naisenemmistöisyyden katsotaan olevan positiivista ja kertovan vanhojen naisten aktiivisesta elämäntavasta ja vahvan vanhan naisen kulttuurisesta olemassaolosta.

Ajattelen, että mahdollisuus määritellä naisenemmistöisyys positiivisena seikkana voimakkaasta institutionaalisesta paineesta huolimatta johtuu siitä, että naisia negatiivisesti haastava diskurssi on nimenomaan institutionaaliselta tasolta tuleva. Se ei tule samalla tavalla opiskelijoiden keskinäisen opiskelijakulttuurin tasolta eikä kohdistu yksilöön, kuten oikeaa opiskelijuutta haastanut ikä. Virallisen ikäihmisten yliopiston tuottama haaste kohdistuu opiskelijoihin nimenomaan kollektiivina: naisina, ja siksi haasteeseen on helpompi ottaa etäisyyttä. Näin ollen haastetta ei myöskään koeta niin vahvasti toimijuutta määrittelevänä.

Ei kuitenkaan ole syytä väheksyä naisenemmistöisyyden ongelmana pitämisen vaikutuksia sille varmuudelle, jolla ikäihmisten yliopistossa toimitaan ja opiskelijoiksi asetutaan. Vähintäänkin puhetapa on saanut naiset miettimään oikeuttaan opiskella nimenomaan naisina ja miten oikeus olisi mahdollista neuvotella naisille mielekkääksi. Näen puhettavan myös yhtenä potentiaalisena selityksenä sille, miksi haastattelemani naiset näyttävät investoivan ikäihmisten yliopiston piirissä sukupuoleen. Niin kauan kuin ikäihmisten yliopiston opiskelijaprofiili säilyy naisenemmistöisenä, sukupuoli on naisopiskelijoille resurssi. Kollektiivisella toiminnalla naisenemmistöisyyteen liittyvät institutionaaliset purkutoimet on helpommin torjuttavissa, tai ainakin purkutoimista neuvottelemisen on helpompaa yhdessä kuin yksin.

Naisenemmistöisyydestä käytävä keskustelu ja sen seuraukset ovat hyvä esimerkki siitä, miten virallisen tason neutraali puhe kaikille avoimesta ikäihmisten yliopistosta muuntuu institutionaalisissa käytännöissä sukupuolistavaksi. Eikä tämä sukupuolistaminen suinkaan kohtele kaikkia tasapuolisesti. Se kohtelee paitsi naisia ankarammin kuin miehiä, mutta myös suunnitteluryhmässä toimivia naisia ankarammin kuin siihen kuulumattomia naisia.

5.5 Yhteenveto

Tässä luvussa olen tarkastellut haastattelemieni naisten opiskelua osana ikäihmisten yliopiston toimintakulttuuria. Olen analysoinut sitä, millaisen paikan toimia toimintakulttuuriin muotoutuneet opiskelijakategoriat ja niiden pohjalle rakentuneet opiskelijayhteisöt haastattelemilleni naisille tarjoavat, millaisten prosessien kautta näihin yhteisöihin tullaan osallisiksi, millaisen paikan haastattelemanai naiset kykenevät niissä itselleen ottamaan ja millainen merkitys niillä on toimijuudelle.

Olen esittänyt, että ikäihmisten yliopiston toimintakulttuurista on löydettävissä (ainakin) kaksi erilaista opiskelijakategoriaa: luennoilla kävijät ja seminaareissa opiskelevat.⁹ Kategoriat ovat hierarkisessa suhteessa toisiinsa siten, että seminaarissa opiskelevat muodostavat ikäihmisten yliopiston sisäpiirin ja ovat niin kutsuttuja ”oikeita opiskelijoita”. Luennolla kävijät puolestaan määrittyvät vähemmän oikeiksi opiskelijoiksi ja paikantuvat ikäihmisten yliopiston marginaaliin. Ikäihmisten yliopiston sisäpiiri on haluttu asema ja koska sinne pääsy edellyttää vähintäänkin seminaarissa opiskelua, johon puolestaan kaikki eivät seminaariryhmien rajoitettujen opiskelupaikkojen vuoksi pääse, sisäpiiriin pääsemistä voi hyvällä syyllä määritellä kamppailua vaativaksi.

Kaikki haastattelemanai naiset ovat päässeet ikäihmisten yliopiston sisäpiiriin ja saavuttaneet ”oikean opiskelijuuden”. Kaikki naiset eivät kuitenkaan toimi osana sisäpiiriä yhtä vankasti, sillä oikea opiskelijuus edellyttää muun muassa sellaisia akateemisiin taitoihin liittyviä resursseja, joihin kaikki haastattelemanai naiset eivät pysty (edes sinnikkään harjoittelun myötä) saavuttamaan. Toisilla näitä taitoja on entuudestaan muun muassa yliopistossa suoritetun tutkinnon seurauksena ja siinä mielessä sisäpiiri ja oikea opiskelijuus näyttäyvät näille naisille vähemmän kamppailun kohteelta.

9. Myös ikäihmisten yliopiston institutionaalisen naisenemmistöisyyttä ongelmallistavan puhettavan ja sukupuolistavien käytäntöjen piirissä muotoutuneita naisen ja miehen kategorioita voi pitää opiskelijakategorioina.

Pääsy osaksi seminaariopiskelijoiden yhteisöä on kuitenkin vahvistanut kaikkien haastattelemiäni naisten toimijuuden tuntoa. Minä, joka tämän tunnon kautta artikuloidaan, on varsin vahva opiskelijajaksilö. Tämän opiskelijajaksilön toiminnassa, tai ainakaan puheessa, ei juuri ole sijaa iälle eikä varsinkaan sukupuolelle. Vasta huomattavan korkea ikä tai mentaalisen toimintakyvyn heikkeneminen haastaa opiskelijajaksilön ja hänen rationaalisen ja kyvykkään toimijuutensa. Hyvällä syyllä voikin todeta, että ikäihmisten yliopisto on ympäristö, jossa vakavasti otettava, tunnustettu ja arvostettu toimijuus on haastattelemilleni naisille mahdollista, jos ruumis on kompetentti kognitiivisilta kyvyiltään ja jos pystyy ohittamaan naisenemmistöistä opiskelijaprofilia koskevat haasteet.

Selitystä sille, miksi haastattelemanı naiset pyrkivät ohittamaan kysymyksen sukupuolesta, voi hakea esimerkiksi Katri Komulaisen (1998b) tutkimuksesta. Komulainen (1998b, 11) päättelee oman aikuisia opiskelijanaisia koskevan aineistonsa puitteissa, että sukupuoli on käyttökelpoinen nykyhetken menneisyystarpeisiin, mutta nykyinen itsenäisen opiskelijajaksilön konstruktio sulkee naisen ulkopuolelleen ja tukee siten ajatusta yksilöstä kulttuurisesti maskuliinisena konstruktiona. Nainen tulee läsnäolevaksi vasta kotona ruokaa laittavassa, pyykkiä pesevässä ja siivoavassa emännyydessä.

Toisaalta selitys voi löytyä myös siitä, että toimintakäytännöt kyllä yhtäältä haastavat sukupuolen pohtimiseen, mutta toisaalta naisenemmistöisyys (80 % opiskelijoista naisia) ei määrity naisille itselleen erityisenä ongelmana. Ennemminkin naiset tuntuvat nauttivan naisenemmistöisestä yhteisöstä ja näkevät naiseuden resurssina. Opiskelu ikäihmisten yliopistossa määrittyy näin ollen naistapaisena toimintana, joka toteutuu naisten kesken ja naisten yhteisöä hyödyntäen. Samalla sukupuoleen investointi myös vahvistaa naisten kollektiivista toimijuutta, helpottaa opiskelijaprofilin naisenemmistöisyyteen liittyvien institutionaalisten paineiden hallintaa ja opiskelijuudesta vaihtoehdoisen identiteetin tuottamista eläkeläisyydelle.

Haastattelemiäni naisten ikäihmisten yliopisto-opiskelijoiksi tulemisen prosessin ohella olen kuvannut ikäihmisten yliopistoa yhteisönä,

jolla on oma paikallinen toimintakulttuurinsa, moraalijärjestyksensä ja opiskelijajositionsa sekä mukaan ottamisen ja ulossulkemisen käytäntönsä. Aila Pikkarainen (2002, 34) toteaa, että ”[i]käntyvien yliopistossa opiskelu -sanan ulkoinen ’merkki’ on ei-muodollinen, mutta sen yksilöllinen ’assosiaatio’ on formaalinen (koulutus, oppiminen, suoritus)”. Oman aineistoni valossa näyttäisi, että väite pitää paikkansa ikäihmisten yliopiston toimintakulttuurin ja nimenomaan seminaareissa opiskelevien yhteisön tasolla – ei koko ikäihmisten yliopiston tasolla.

Se, millaisen merkityksen yksittäinen opiskelija antaa opiskelulle riippuu Pikkaraisen (2002, 34) mukaan kunkin opiskelijan omista elämänhistoriallisista taustoista. Näin eittämättä on, mutta toisaalta väitän, että opiskelulle annetut merkitykset riippuvat myös yksilön paikasta toimintakulttuurissa. Haastattelemieni naisten paikka ikäihmisten yliopiston arvostetussa sisäpiirissä ehdollistaa tapaa jäsentää opiskelua nimenomaan formaalina, tavoitteellisena, ammattimaisena ja oikeana. Luennolla kävijän (ja siis marginaaliin paikantuneen) näkökulmasta ikäihmisten yliopistossa opiskeluun voidaan suhtautua julkisen puheen tavoin ei-muodollisena, siis viihtymisenä, sosiaalisten kontaktien etsimisenä ja virkistymisenä, koska tämä suhtautumistapa ei uhkaa jo muutenkin opiskelijan marginaalista asemaa.

Ottamalla tarkasteluun ikäihmisten yliopiston rakenteiden (makro) ja siellä opiskelevien yksilöiden (mikro) ohella toimintakulttuurin yhteisöt ja käytännöt, siis mesotason, myös osallistumiselle kerrotut motiivit ja tavoitteet asettuvat hedelmällisempään valoon. Ne tulevat yksilöön ja hänen henkilökohtaiseen taustaansa kiinnittymisen ohella ymmärretyiksi institutionaalsiin käytäntöihin kytkeytyvinä. Näin päästään tarkastelemaan ihmisiä yhteisöllisinä toimijoina silloinkin, kun esimerkiksi haastattelupuhe kohdistuu itseen ja omaan toimintaan. Siirrynkkin seuraavaksi tarkastelemaan toimijuuden muotoutumista ikäihmisten yliopistoa laajemmassa yliopiston kontekstissa, sen tilallisissa järjestyksissä ja siellä toimivien välisissä suhteissa.

6.

Yliopistolla: toimijuuden ruumiillisuus ja tilallisuus

Ikäihmisten yliopistossa opiskelu ei oman aineistoni puitteissa määriy vain ikäihmisten keskinäisen toiminnan ja suhteiden alueena, vaan osana laajempaa yliopistokontekstia. Tampereen ikäihmisten yliopisto on yksi niistä seitsemästä ikäihmisten yliopistosta, jonka toiminta sijoittuu fyysisesti yliopiston tiloihin. Koska ikäihmisten yliopiston opetus järjestetään päiväaikaan, tarkoittaa tämä muun muassa kahviloiden, ravintoloiden, kirjastojen ja käytävätilojen jakamista yliopistolla työkentelevien ja opiskelevien kanssa. Ikäihmisten yliopistossa opiskelu edellyttää näin ollen sekä toimimista yliopiston tiloissa että toimintaa yhdessä muiden yliopistolla olevien kanssa.

Tässä luvussa kysyn sitä, miten haastattelemani naiset asettuvat opiskelijoiksi suhteessa yliopiston muihin toimijoihin ja yliopistoon fyysisenä opiskelupaikkana. Millaisia ehtoja opiskelijana toimimiseksi yliopistossa asettuu, miten nämä ehdot ovat kytköksissä ikään, sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkaan, ja miten niiden kanssa neuvotellaan? Ja edelleen miten oman toimijuuden rajat ja mahdollisuudet mielletään?

Toimijuuden tarkastelun kannalta tässä luvussa keskeistä on hahmottaa toimijuutta ruumiillisena ja tilallisena ilmiönä. Tilat, mielikuvat tiloissa tapahtuvasta toiminnasta ja tilojen (ruumiillisista) toimijoista kietoutuvat yhteen. Ne jäsentävät tiloihin sijoittuvaa toimintaa, tuottavat mukana olemisen ja syrjään jäämisen paikkoja sekä näihin paikkoihin kiinnittyviä toimijuuksia.

6.1 Liian vanha yliopisto-opiskelijaksi?

Haastatteluissa naisilla oli tapana puhua yliopistossa opiskelustaan pääasiassa kiellon kautta. Yliopisto ei ollut varsinaisesti heille tarkoitettu opiskelupaikka, mutta he olivat kuitenkin saaneet sinne tulla ja tällä erää siellä opiskelivat. Se, miksi yliopisto määriteltiin ei-oikeaksi opiskelupaikaksi, liitettiin ikään, kuten Pirkko tekee seuraavassa puheenvuorossaan.

Hanna: (...) ikäihmisten yliopisto on osa yliopistoa, niin miten sä sen

Pirkko: Kyllähän

H: näät?

P: vanhat ihmiset vois opiskella jossakin muussakin paikassa, mutta kyllä sinne joukkoon uppoutuu ihan mukavasti.

H: Mmm

P: En tiedä sitte kokeeko nuoremmat sen sillai.

H: Nii

P: Mutta mitä nuorempia on tavannu, niin ne saattaa suhtautua hyvin kivasti ja välittömästi eikä ne yhtään ihmettele ja tuijottele, että mitä toikin vanha täällä tekee.

H: (hymähtää)

P: Musta tuntuu, että nekin on joko tottuneet tai muuten ovat niin suvaitsevaisia, että tän näkösiä harmaapäitä siellä pyörii.

Vaikka Pirkon puheenvuorosta ei käykään ilmi keihin nuorempiin – opiskelijoihin vai yliopiston henkilökuntaan – hän viittaa, on selvää, että suhteessa näihin nuorempiin ikäihmisten yliopiston opiskelijat määrittyvät kiistämättömästi vanhoina ja siksi sellaisina, jotka voisivat ”opiskella jossakin muussakin paikassa”. Yliopistolle kuulumista nimenomaan vanhana joutuu pohtimaan ja yhteisöön ”uppoamista” tulkitsemaan muun muassa nuorempien reaktioista: ihmettelyistä ja tuijotuksista tai niiden puuttumisista.

Vaikka Pirkon, ja myös muiden haastattelemini naisten mukaan yliopistolla ei joudu kohtaamaan avointa ikään perustuvaa ulossulke- mista, on erilaisuus marginaaliin paikantumisen merkityksessä selvästi läsnä. Tämä ei sinällään ole yllätys, sillä muun muassa Erja Moore (2001, 2003a, 2003b) on havainnut, että jo kolmekymppisten yliopisto-opintonsa aloittaneiden aikuisuus määrittyy helposti ”toiseudeksi, poikkeavuudeksi ja siihen voi liittyä jopa häpeällinen leima” (Moore 2003b, 51). Yliopistokoulutus on työelämään johtavaa tai sitä hyödyttävää koulutusta ja aivan aikuisuuden alku on tämän koulutuksen hankkimiselle kulttuurisesti sopivimmaksi katsottu ajankohta.¹ Yliopistossa ”normaaliksi” opiskelijaksi määrittyy nuori korkeakoulututkintoa suorittava aikuinen. Tästä odotuksesta ikäihmisten yliopiston opiskelijat poikkeavat niin ikänsä kuin opiskelijastatuksensa suhteen. (Ks. normatiivisesta yliopisto-opiskelijasta Marshall 2000, 93, 107–108; Moore 2001, 28; 2003a, 110; 2003b, 51, Muhonen & Piesanen 2006, 185, Rinne ym. 2008, 10, 105–107.)

Taimi toteaa, että ”[y]liopisto elää omaa elämänsä sinä aikana, kun me ollaan siellä”. Lausumassa kiteytyy ikäihmisten yliopiston opiskelijoiden paikka yliopistolla. Yliopiston arki ei häiriinny ikäihmisten läsnä olost. Tämä yhtäältä kertoo ikäihmisten sisäänottamisesta yliopisto-yhteisöön, mutta toisaalta myös merkityksettömyydestä vallitsevalle järjestykselle. Ikäihmisten läsnäolo yliopistolla on hyväksyttyä, mutta he kuuluvat sinne jollakin tavalla vähemmän kuin muut. Ikäihmisten paikka on yliopiston marginaalissa. Marginaaliin haastattelema-

1. Yliopistokoulutuksen sitomista nuoriin aikuisiin tuotetaan mm. koulutuspolitiikalla, jossa viime vuosina on keskitytty erityisesti opiskeluajkojen lyhentämiseen ja uusien yliopilaiden sisäänpääsyn helpottamiseen (ks. Rinne ym. 2008, 10).

ni naiset myös asettuvat, tai ainakaan marginaalia ei haastatteluissa kyseenalaisteta tai sitä vastaan puhuta. Pikemminkin marginaalista pidetään, kuten Elisa toteaa: *”[o]len kiitollinen, että yliopisto on ottanut tänne seinensä sisään ikäihmiset. Päästään sinne ovien sisäpuolelle ja näkemään minkälaista elämä siellä nykyään on.”* Ehkä sivusta seuraajan paikka tuntuu muutenkin yhteiskunnan marginaaliin luokitelluista ikäihmisistä saavutetulta – ei hävityltä – asemalta.

Naisten tavoista kuvata yliopisto-opiskeluaan voi lukea ulos sen, miten kontekstin muuttuessa muuttuvat myös ne ehdot, joiden puitteissa opiskellaan ja opiskelijaksi identifioidutaan. Toimintakulttuuri, siihen kytkeytyvät kategorisoinnit ja moraaliset järjestykset ovat yliopistolla erilaiset kuin ikäihmisten yliopistossa. Muuttuneet toimintaehdot vaikuttavat myös siihen, millaiset minän esitykset, esimerkiksi (oikeaksi) opiskelijaksi nimeytymiset, ovat mahdollisia. Yliopiston kontekstissa naiset eivät puhu itsestään eksplisiittisesti opiskelijoina. He ovat sivustaseuraajia ja katselijoita, vanhoja ja harmaapäitä. Koska ikäihmisten yliopiston opiskelijat eroavat niin ikänsä kuin opiskelijastatuksensa suhteen normatiivisesta yliopisto-opiskelijasta, eivät he voi missään tilanteessa täyttää ”oikean yliopisto-opiskelijan” paikkaa. Näin ollen puhuttaessa itsestä suhteessa yliopiston muihin toimijoihin ainoaksi vaihtoehdoksi jää Toiseksi, kuten vanhaksi tai sivustaseuraajaksi, nimeytyminen sekä toiminnan jäsentäminen marginaaliin sijoittuvana.

Mutta miksi yliopiston tutkinto-opiskelijoihin liittyvät normatiiviset odotukset ylipäänsä määrittävät haastattelemini naisten toimintaa, eiväthän naiset edes ole yliopiston tutkinto-opiskelijoita. Kaiken lisäksi, kuten edeltävässä luvussa kävi ilmi, ikäihmisten yliopisto yliopistolisenä instituutiona legitimoit opiskelijansa yliopiston opiskelijoiksi. Ehdotan, että kyse on opiskelun fyysisestä ja tilallisesta ulottuvuudesta. Yliopiston tiloissa liikuttaessa ja muita kohdattaessa tullaan väistämättä paikantuneeksi yliopiston sosiaalisiin järjestyksiin, sillä tilat eivät ole passiivisia areenoita toiminnalle eivätkä toimijat neutraaleja niille paikoille, joissa he toimivat (Aaltonen 2006, 217–219, Gordon 1999, Massey 2008, 57–58, Ronkainen 1999, 215, Saarikangas 1996, 310; 1998, 266, Tolonen 2001).

Vaikka yliopisto on julkinen tila ja siten avoin kaikille, tilat ovat aina muun muassa sukupuolistettuja ja ikäistettyjä. Tilat on merkitty tietyille. (Aaltonen 2006, 218–219, Saarikangas 1998, 283.) Päivä-aikaan², jolloin myös ikäihmisten yliopiston opiskelijat yliopistolla liikkuvat, yliopistotila on opiskelun näkökulmasta merkitty nuorille aikuisille. Kun tässä tilassa liikkuu, tulee tunnistetuksi ikäperusteisesti joko tilaan kuuluvana tai siihen kuulumattomana. Tämä tarkoittaa samalla sitä, että tila on ikäistetyn (tietyn ikäiselle merkityn) ohella ikäistävä. Tila tuottaa toimijaa tietynlaiseksi (Saarikangas 1996, 310; 1998, 256), kuten yliopisto haastattelemiani naisia vanhoiksi ja ei-oikeiksi opiskelijoiksi.

Sara Ahmed (2000a, 49) toteaa osuvasti, että tunnistamme vieraan, kun hän on astunut paikkaan, jota kutsumme ”kodiksi”. Ruumiillisuudella ja siihen kiinnitetyllä katseella on tässä tunnistamisessa keskeinen osa, sillä ”[r]uumiimme, siihen kirjoitetut ja valitut merkitykset, ovat teksti jota muut lukevat” (Ronkainen 1999, 215). Muun muassa ikämerkkeinä tulkittavia rypyjä, hiusten väriä ja ruumiin muotoja voi toki peittää ja siten pakoilla arvioivaa ja arvottavaa katsetta, mutta varsinkin nuorelle aikuiselle merkityssä paikassa, kuten yliopistolla, jo reilusti aikuinen paljastuu väistämättä.

Toisaalta ruumis on teksti myös itselle (Ronkainen 1999, 60) ja siten myös itse tunnistamme itsemme vieraaksi, kun astumme paikkaan, joka on jonkun toisen ”koti”. Tunnistamisen ei näin ollen tarvitse tapahtua muiden toimesta, vaan normiston diskursiivisen luonteen vuoksi toimija itse tunnistaa itsensä suhteessa normatiiviseen (Rastas 2002, 4). Ilmauksina tällaisista tunnistamisista voi pitää esimerkiksi haastattelemieni naisten kuvaamia tuntemuksia väärässä paikassa olemisesta tai hämmennystä siitä, etteivät nuoremmat olekaan ylenkatsooneet heitä (ks. myös Julkunen 2003, 115).

2. Tilan merkitykset eivät ole kiinteitä, vaan muun muassa ajan suhteen muuttuvia (Aaltonen 2006, 218, Saarikangas 1996, 311; 1998, 266). Päivisin yliopistolla järjestetään pääasiassa tutkinto-opetusta, iltaisin avoimen yliopiston opetusta ja erilaisia yliopiston ulkopuolisten toimijoiden, kuten yhdistysten ja järjestöjen tilaisuuksia. Yliopisto on erilaisen toiminnan ja toimijoiden areena eri vuorokaudenaikoihin. Näin ollen yliopisto tarjoaa erilaisen tilallisen kontekstin opiskelulle sen mukaan onko kyse päivä- vai ilta-ajasta.

Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan lähemmin tilankäytön tilanteita eli haastatteluisia kuvattuja ikäihmisten yliopiston opiskelijoiden ja nuorten tutkinto-opiskelijoiden välisiä kohtaamisia. Analysoin kohtaamisista niitä ikäistämisen prosesseja, joiden seurauksena ikäihmisten yliopiston opiskelijat paikantuvat yliopiston toimintakulttuuriin näkökulmasta väärän ikäisiksi ja siten yliopiston marginaaliin. Tuon myös esiin, millaisia ehtoja opiskelijana toimimiselle iän perusteella erilaisuutta tuottavissa tilanteissa rakentuu ja millaisia seurauksia sillä on toimijuudelle.

Silminnähten erilaiset: kahvila, ruumis ja katse³

Ikäihmisten yliopiston opiskelijat liikkuvat nuorten opiskelijoiden kanssa samassa oppituntien jaksottamassa rytmissä samoja opetustilojen ja kahviloiden rajaamia reittejä. Näin ollen nuorten ja vanhojen kohtaamiset sijoittuvat informaaleihin tilanteisiin käytäville, opetustilojen edustoille, kahviloihin ja ravintoloihin. Erityisesti haastatteleman naiset puhuivat luentosalien ja pienryhmätilojen läheisyydessä sijaitsevasta kahvilasta ja sinne sijoittuvista kohtaamisista.⁴

Keskeisen sijaintinsa vuoksi Kahvila on kaikkien yliopistolla toimivien ryhmien suosiossa. Ikäihmisten yliopiston opiskelijoille Kahvila toimii tärkeimpänä informaalin toiminnan paikkana. Sinne kokoonnutaan ennen ja jälkeen luentojen sekä seminaarien tauoilla keskustelemaan, tapaamaan opiskelutovereita ja pitämään luentojen ”jälkilöylyjä”. Kuten jo edeltävässä luvussa 5 toin esiin, Kahvila on merkittävä ikäihmisten yliopiston sisäisistä opiskelijakategorioista neuvottelemisen paikka ja oikean opiskelijuuden esittämisen arena. Toisaalta Kahvila on paikka, jossa kahden eri instituution – yliopiston ja ikäihmisten yliopiston – järjestykset konkreettisimmin limittyvät

3. Otsikko on lainattu Anna Rastaan (2002) artikkelista ”Katseilla merkityt, silminnähten erilaiset”, jossa Rastas tarkastelee katseen, rodullistamisen ja visuaalisen kulttuurin välisiä yhteyksiä.
4. Kutsun kyseistä kahvilaa tästä eteenpäin Kahvilaksi korostaakseni paikan tiettyyttä, mutta välttääkseni sen tarkempaa identifioimista.

haastattelemini naisten arjessa. Kahvilassa ei kohdata muita yliopistolla liikkuvia vain ohimennen, kuten käytävällä, vaan kahvilaan asetetaan paikoilleen, siellä saatetaan viettää pidempiä aikoja kerralla ja olla fyysisesti lähellä toisia. Siten siellä tullaan käytävällä liikkumista helpommin myös huomatuiksi.

Haastatteluissa kuvatuille kahvilakohtaamisille luonteenomaista on, että tilanteet ovat usein sanattomia. Nuoret ja vanhat eivät juuri keskustele keskenään, vaan kohtaamiset tapahtuvat katseissa. Kahvilakohtaamisten kuvauksia luonnehtiikin katseen kohteena olemisen, erilaisena nähdyn tulemisen ja erilaisena toimimisen pohdinta.

Elisa: Jos on yksin, niin ei ehkä erotu se vanhuus vielä, mutta jos on kaksi, niin silloin se kahdentuu se vanhuus. Silloin paremmin huomataan, että ai, tuossa on kaks vanhaa pikku rouvaa menossa tai pikku mummoa tuli kahville.

Hanna: Mm mm

E: Ystävällisiä he [nuoret opiskelijat] on, mutta se korostuu se vanhuus.

H: Nii

E: Ja jos on useampia, niin silloin katsotaan, että ai, tossa on tuo mummojen joukko.

Elisa kuvaa tilanteita, joissa hän on tullut iän perusteella määritetyksi yhtä aikaa sekä erilaisena että aivan tietynlaisena. Näissä sanattomien erontekojen prosesseissa katse tunnistaa ruumiista iästä kertovat merkit, lukee niistä oletetun eron (vanha) sekä rakentaa ikäistetyin Toisen (vanha pikku rouva, pikku mummo, mummojen joukko). Ikäistävien merkitysten ohella katse sisältää myös sukupuolistavia merkityksiä. Elisa ei kerro tulevaisuuden nähdyn vain vanhana, vaan nimenomaan vanhana naisena ja osana vanhojen naisten joukkoa.

Erilaiseksi määrittäminen on kuitenkin suhteellista ja tilanteista, sillä katse ei osu kaikissa tilanteissa samoin eikä se myöskään määritä samoin. Elisan mukaan yksi vanha ruumis ei vielä välttämättä vedä katsetta puoleensa eikä vanhuus merkityksellisty marginalisoivana erona myöskään vanhalle itselleen. Anna Rastas (2002, 10) esittää,

että ”[m]itä suuremmat mahdollisuudet on kuulua maisemaan, sitä epätodennäköisempää on muiden katseen kohteeksi joutuminen” (ks. myös Seppänen 2004, 91–93, Tolonen 2001, 170–172). Selitys voikin olla se, että koska Kahvilassa käy paljon myös yliopiston henkilökuntaa, yksin ollessa ikäihmisten yliopiston opiskelija saattaa tulla mielletyksi varttuneena tutkijana tai eläköityneenä professorina. Tällöin hän kuuluu maisemaan eikä siten asetu erityisen huomion kohteeksi.

Maisemaan kuuluminen saattaa Elisan mukaan rikkoutua jo kahden vanhaksi luokiteltavan yhteisessä kahvitelussa. Mitä enemmän vanhoja on Kahvilassa läsnä, sitä todennäköisemmin he kiinnostavat nuorten katseet ja sitä tietoisemmaksi myös erilaiseksi määrittyvä tulee omasta erilaisuudestaan. Tämä erilaisuus ei kuitenkaan ole yksilöperustaista, kuten varttuneen tutkijanaisen erilaisuus, vaan se kytkeytyy ryhmään, on selkeämmin arvottavaa ja tunnistettavammin hierarkisoivaa. Miellän ilmiön samaksi, josta on kirjoitettu muun muassa maahanmuuttajien (Huttunen 2004), ihonvärittään tummien (Rastas 2002; 2007), lihaviin (Harjunen 2004) ja vammaisten (Reinikainen 2004) kohdalla. Näiden niin sanottujen ruumiillisen normaaliuden ulkopuolelle määriteltävien ihmisten kokemuksellinen paradoksi on, että he ovat yhtä aikaa hyvin näkyviä, mutta samaan aikaan ikään kuin kasvottomia. Heidät tunnistetaan ennemminkin kategorian edustajina kuin yksilöinä.

Yhtäaikainen ylinäkyminen ja näkymättömyys kytkeytyvät myös ikään ja sukupuoleen. Julia Twigg (2004, 62) on todennut nimenomaan vanhojen naisten paradoksin olevan se, että vanha ruumis on ainoa, joka heistä noteerataan (ks. myös Woodward 1999). Merete Mazzarellan (2004, 185) mukaan tämä kiteytyy tutussa toteamuksessa: ”Siellä ei ollut juuri ketään – pelkkiä tätejä vain.” Tädit, siis keski-ikäiset tai sen jo ylittäneet naiset, ovat näkyviä eritoten joukkona, mutta näkymättömiä arvoltaan. He ovat Virpi Hämeen-Anttilan (2009, 24–25) sanoin, ”[k]uin ovi, joka avataan kiinnittämättä siihen huomiota. Ikkuna, jonka läpi katsotaan ulos. Matto jalkojen alla.” Vanhat naiset ovat ylinäkyvän näkymättöminä toisia ja vieraita joukossamme (the Other within us) (Silver 2003, 385).

Elisan käyttämät nimitykset katseen tuottamista kategorioista (*pikku mummo, vanha pikku rouva ja mummojen joukko*) eivät erityisemmin hengi arvokkuutta eivätkä lupaa toiminnallisen kompetenssin kasvua. Päinvastoin. Nimitykset ovat halventavia ja loukkaavia. Termin ”pikku” voi ajatella viittaavan paitsi pieneen kokoon myös arvoltaan vähäpätöiseen (Cameron 1996, 133). ”Mummo” tuskin viittaa tässä yhteydessä isoäitiyteen. Pikemminkin kyse on vanhasta naisesta käytetystä koomisiakin merkityksiä sisältävästä alentavasta nimityksestä (Eräsaari 2002b, Vakimo 2001; 2003). Termi ”rouva” taas määrittää naista parisuhteen osapuolena ja toimimassa tästä paikasta käsin. ”Joukko” puolestaan puhuu kohteestaan kasvottomana ja abstraktina (Huttunen 2004, 134). Elisan tavoin yhdessä käytettyinä kyseiset termit muodostavat tehokkaita hierarkisoivia ja marginalisoivia, jopa leimaavia identiteettejä ja sammutettua toimijuutta tuottavia kategorioita.

Laura Huttusen (2004) tavoin näitä kategorioita voisi kutsua myös vieraan figuureiksi. Huttunen (2004, 139) määrittelee figuureja visuaalisiksi ominaisuuksien tiivistymiksi, joihin on usein liitetty myös pinnalta näkymättömiä ja moraalisesti latautuneita, muun muassa kulttuuriin tai sukupuoleen kytkeytyviä, ominaisuuksia. (Ks. myös Ahmed 2000a ja b, Tyler 2008.) Se figuuri, josta Elisa puhuu, on vahvasti ikäistynyt ja sukupuolistunut: vanhan vähäpätöisen naisen hahmo. Figuriin kytkeytyminen riisuu arvokkuuden ja samalla määrittelee vanhuuden sekä olennaisimmaksi että jatkuvasti läsnä olevaksi pysyvän ominaisuuden kaltaiseksi osaksi identiteettiä.

En usko, että Elisan käyttämiä nimityksiä on koskaan nuorten taholta ääneen lausuttu. Elisakin toteaa, että nuoret ovat nimenomaan katsooneet, eivät ajatelleet tai sanoneet. Koska katseella on kyky aiheuttaa emotionaalista ristiriitaa (ks. Ahmed 2004, Kaskisaari 2004, Rastas 2002, Seppänen 2004), pidänkin mielekkäämpänä lukea kategorioita Elisan rakentamina ilmaisuina niistä tuntemuksista, joita katseen kohteena olemisesta on seurannut. Kokemus ruumiiden hierarkiasta on ollut vähintäänkin hämmentävä, jos ei jopa häpeällinen.

Raija Julkusen (2003, 115) ja Anna Rastaan (2002, 15) tavoin ajattelen, että erilaiseksi määrittymisen kannalta keskeistä ei lopulta

ole se, katsooko joku oikeasti, toistuvasti ja säännönmukaisesti. Merkitävämpänä pidän tunteita, joita syntyy, kun tietää olevansa vanha yliopisto-opiskelijoiden enemmistön silmissä ja siitä syystä tuntee tulevaisuutensa nähyksi väärällä tavalla. Vaikka konkreettinen erilaisena nähyksi tuleminen riippuukin aina tilanteesta (esim. kahvitteleeko yksin vai muiden kanssa), tunne potentiaalisesta katseen kohteeksi joutumisesta ja kokemus erilaisuudesta jatkuu näiden tilanteiden yli. Samalla ne väistämättä vaikuttavat sekä käsitykseen itsestä ja omista mahdollisuuksista toimia että ymmärrykseen ikäihmisten yliopiston opiskelijoiden paikasta yliopistolla ryhmänä ja heille siellä asettuvista toiminnallisista ehdoista.

Erilaisena tilanteissa

Erilaiseksi määrittymisellä ja marginaaliin paikantumisella on toiminnallisia seurauksia. Leena pohtii seuraavassa puheenvuorossaan nuorten ja vanhojen kohtaamisissa vaikuttavia toiminnallisia ehtoja ja omaa suhdettaan näihin ehtoihin.

Leena: Mä koen jotenkin kauheen positiiviseksi, et ei nää yliopiston normaalit opiskelijat katto ollenkaan pahalla silmällä meitä.

Hanna: Mmm

L: Jotenkin kai me kuulutaan kuvioihin kans. (Nauraa)

H: (Hymähtää)

L: (taukoa) Ja ei se oo pelkkä se, että me vanhat siellä ollaan, että se on kauheen kiva just, et ne ei oo mitään nirppanokkia, et kauheen mukavan olosia. Et just kahvilassaki, mikä on jännää, niin kyllä ne tulee samaan pöytään ja saa mennä samaan pöytään. Että kun on täyttä. Ihan sillai mukavia on ollu, et monta kertaa joku sanakin vaihdetaan. Mut eihän niihin sillai paljoo tutustu.

Muiden haastattelemieni naisten tavoin myös Leena kertoo nuorten opiskelijoiden suhtautuneen ikäihmisten yliopiston opiskelijoihin hyvin. Erityistä tilanteesta ei Leenan mukaan kuitenkaan tee vain se, että ikäihmisten yliopiston opiskelijat saavat *olla* mukana, vaan merkittävää on, että nuoret tulevat heidän pöytänsä ja he saavat myös *mennä* nuorten pöytään. Ikäihmisten yliopiston opiskelijoille avautuu siis mahdollisuuksia tilannekohtaisiin päätöksiin ja niiden toteuttamiseen esimerkiksi säännönmukaisen sivussa istumisen sijaan. Mikäli ikäihmisten yliopiston opiskelijat haluavat, voivat he valita pöydän, mennä nuorten viereen ja avata keskustelua. Valinnoille asettuu kuitenkin ehtoja. Ainakin Leenalle samaan pöytään meneminen ja sanojen vaihtaminen näyttäytyvät mahdollisilta lähinnä silloin, kun tilanne siihen pakottaa, siis kahvilan ollessa täynnä.

Myös Irja puhuu ruuhkatilanteiden mahdollistamista yhteisiin pöytiin hakeutumisista. Irja kuitenkin antaa näille mahdollisuuksille vähemmän positiivisen ja valtauttavan tulkinnan kuin Leena. Kun Leenalle tilanne määrittyy jännänä menemisenä ja nimenomaan mahdollisuutena, Irjalle nuorten kanssa kontaktiin asettuminen tarkoittaa tilanteen pakottamaa joutumista.

Hanna: No miten nää nuoret sitte suhtautuu [ikäihmisten yliopiston opiskelijoihin]?

Irja: Mmm mun mielestäni, ei oo kyllä, en oo joutunu keskusteluun. Jotkuthan on sanonu, että ovat keskustelleet ja on ihan tuota miellyttävää, mutta mä en sillai.

H: Mmm mm

I: Mutta ei oo kertaakaan ollu kyllä mitään sellaista, että esimerkiks kahvipöytään, kun mennään, jos joudutaan ruuhkassa meneen, et siinä oltas katottu, että mitä siihen. Että tommonenkin tulee, että mitäköhän se täältä hakee.

H: Mmm

I: En mää oo huomannu.

H: Mm joo, joo.

I: Et ei mulle oo tullu koskaan semmosta tunnetta.

Nuorten kanssa keskustelu ei houkuta Irjaa, vaikka hän tietää, että opiskelutoverit ovat keskustelleet ja kokemukset keskustelusta ovat olleet positiivisia. Samaan kahvipöytäänkin meneminen tuntuisi epämiellyttävältä joutumiselta. Ehkä Irja pelkää kontaktinoton loukkaavan nuoria tai olevan muuten sopimatonta käytöstä ikäihmisten yliopiston opiskelijalta. On myös mahdollista, että nuorten tarkoitushakuinen lähestyminen varsinkin ruuhkatilanteiden ulkopuolella alleviivaa omaa vanhuutta ja luo mahdollisuuden tulkinnalle, että ”nyt se mummo yrittää jotakin”. Tämä tarkoittaisi, että tulee yhtä aikaa määritetyksi sekä vanhana mummona että keskuksen ja marginaalin välisten rajojen rikkojana. Samalla tulee ymmärrettäväksi myös se, miksi kontaktit nuoriin näyttäytyvät Leenalle enemmän mahdollisuutena. Leena on Irjaa melkein 20 vuotta nuorempi eikä hän näin ollen itsestään selvästi erotu yliopistolla vanhana naisena.

Niin Leenalle kuin Irjalle kahvilakohtaamiset näyttäytyvät tilanteina, joissa kunnialla selviytyminen edellyttää vankkaa sosiaalisten tuntosarvien käyttöä, tilanteiden lukutaitoa ja oman toiminnan kontrollointia. Kirsi Juhila (2004, 24) toteaa, että ihmisten kohtaaminen sujuu hyvin silloin, kun ymmärrys kategorioista ja niiden sijainnista on jaettava. Tällöin tilanteisiin orientoidutaan omalta, haastattelemieni naisten kohdalla erilaisen tai Toisen, paikalta käsin. Kahvilan pöydät ovat konkreettisia rajapintoja, joissa ”erilaiset” ja ”normaalit” kohtaavat sekä pöytiin hakeutumiset rajankäynnin tilanteita, joissa kategorioihin liittyviä sanattomia ikäperustaisia ja ikäsidonnaisia sopimuksia noudatetaan tai rikotaan.

Rajoja ei kuitenkaan mielellään rikota. Näin ei tee edes Leena, vaikka nuorten kanssa keskustelu ja heihin tutustuminen häntä kovasti houkuttaakin. Toisaalta rajariike ei aina ole itsestä kiinni, vaadi fyysisistä lähelle menemistä tai sanallista kontaktinottoa. Raja voi rikkoutua myös toisten toimesta tai, kuten aiemmin on käynyt ilmi, ryhmällä toimiessa.

Elisa: Useinmiten tietysti keskustelemme keskenämme, mutta muutaman kerran, kun ollaan oikein kovasti pohtimassa, niin he [nuoret opiskelijat]

sitten kysyvät, että mitä väkeä te ootte. (naurahtaa) Siinä kun ruvetaan kertoon, niin ihan lisäkysymyksiäkin asettavat sitten siinä.

Elisa kuvaa sitä, miten ikäihmisten yliopiston opiskelijoiden mitä ilmeisimmin intensiivinen ja Kahvilan äänimaisemassa erottuva keskustelu herättää nuorten opiskelijoiden huomion ja kirvoittaa heiltä kysymyksiä. Olen itse opiskelijana ollut Elisan kuvaaman kaltaisessa tilanteessa. Tunnistan tilanteesta sen hämmennyksen, jonka ikäihmisten yliopiston opiskelijoiden ilmestyminen Kahvilaan aiheutti. Ei nimittäin ollut erityisen tavanomaista, että vielä 1990-luvun lopullakaan vanhoja ihmisiä ja etenkin vanhoja naisia näki yliopistolla. Vanhat ihmiset puuttuivat yliopiston visuaalisesta maailmasta.⁵

Ajattelen hämmennyksen johtuneen siitä, että vanhan kategoriaan on varastoitunut tietoa, etteivät vanhat opiskele eivätkä varsinkaan yliopistolla. Tämä varastoitunut tieto vaikuttaa siten, että vanhoja ajatellaan automaattisesti joinain muina kuin opiskelijoina. Ikäistävät katse olettaa siis kaiken oleellisen tiedon olevan luettavissa ruumiista. (Ks. kategorioihin varastoituvasta tiedosta Huttunen 2004, 141.) Kun vanhat sitten näyttävät toimivan, kuten opiskelijat (muun muassa pohtivat intensiivisesti kahvilassa), herää kysymys keitä nämä vanhat oikeastaan ovat ja mitä he tekevät. Toisin sanoen yliopiston visuaalinen järjestys ja siihen sisältyvät vakiintuneet merkitykset tulivat kyseenalaistetuiksi. Vasta tätä tutkimusta tehdessäni olen ymmärtänyt, että ikäihmisten yliopiston opiskelijoiden kahvittelu oli teko, joka sekä paljasti meille nuoremmille tilan itsestään selvän ikäjärjestyksen että horjutti tätä itsestäänselvyyttä (ks. myös Ronkainen 1999, 215).⁶

Erilaiseksi määrittymisellä on toiminnallisia seurauksia konkreettisten kohtaamistilanteiden lisäksi myös siinä mielessä, että haastattelemani naiset pyrkivät aktiivisesti vaikuttamaan erilaiseksi määrittym-

5. Saman on huomannut Sinikka Vakimo (2006, 141), joka kirjoittaa, että toisin kuin Suomessa, Oxfordin yliopistossa Britanniassa 2000-luvun puolivälissä vieraillessaan vanhoja naisia kohtasi tuostakin muun muassa erilaisissa luentotilaisuuksissa. Vakimo pitää tätä vanhojen naisten poissaoloa suomalaiselta yliopistolta seurauksena siitä, että suomalaisessa kulttuurissa vanha nainen yksilönä on pakotettu vetäytymään sosiaaliseen näkymättömyyteen.

6. Horjahdukseni oli siinä määrin suuri, että otin silloin ajankohtaisena olleen proseminaaritutkimelmani aiheeksi ikäihmisten yliopistossa opiskelevat naiset (ks. Ojala 1999).

miseensä. Anna Rastas (2002, 12) kirjoittaa, että toive olla tulematta nähdyksi tietynlaisena voi johtaa yrityksiin muuttaa omaa ruumista, tai sitä miten se on tulkittavissa. Keskeinen strategia haastattelemillani naisilla olikin pyrkiä olemaan mahdollisimman näkymättömiä. Toisin kuin keskukseen kuuluville, joille massa tarjoaa suojaa (ks. esim. Tolonen 2001, 170-172), marginaaliin paikantuville ryhmässä esiintyminen on riskialtista, koska se kaventaa heidän mahdollisuuksiaan katseen kohteina. Esimerkiksi Pirkko kertoo välttävänsä kahvilla käymistä erityisesti luentopäivinä. Hän tulee ja lähtee jämpästi luennon alkamisen ja päättymisen mukaan. Seminaarien yhteydessä Pirkko kuitenkin käy kahvilla. Välttämällä kahvilla käymistä silloin, kun paikalla on paljon muita ikäihmisten yliopiston opiskelijoita, on paremmat mahdollisuudet kontrolloida nähdyksi tulemistaan ja erityisesti määrittymistä osana ”mummojen joukkoa”.

Haastattelemillani naisilla, kuten ylipäänsä ikäihmisten yliopiston opiskelijoilla, oli myös tapana seurata varsin tarkkaan yliopiston pukeutumiskoodia⁷. Suomalaisissa ikäihmisten yliopistoissa vierailut amerikkalainen tutkija Joseph Yenerall (2003, 709) on raportoinut hämmennyksensä ikäihmisten yliopiston opiskelijoiden tavasta pukeutua pukuihin ja kravatteihin, leninkeihin ja jakkupukuihin. Hyvin pukeutuminen kertoo eittämättä toiminnan arvostamisesta ja sen tärkeydestä omassa elämässä, kuten Yenerall (2003, 709) arvioi, mutta noudattamalla yliopiston pukeutumiskoodia voi myös maastouttaa itseään maisemaan, ja siten hämätä nuoren katsetta.

Sisäistetty katse ja toimijuus

Katseen prosesseissa normi nuoresta opiskelijasta oikeana opiskelijana ja vanha vähäpätöinen nainen vieraan figuurina muuttuvat sisäiseksi hallinnaksi ja harjoitetuksi itsekontrolliksi. Naiset ovat sisäistäneet eroja

7. Yliopisto on asiantuntijaorganisaatio, josta syystä työntekijät suosivat siistiä pukeutumista: usein mustaa tai muuta tummaa väriä, hyvin leikattuja takkeja ja jakkuja, suoria housuja, pikkukenkiä, tietokonelaukkuja.

essentialisoivan katseen sisällön ja alkaneet itse suunnata toimintaansa katseen logiikan mukaisella tavalla. (Ks. hallinnan sisäistymisestä Brunila 2009b, Jokinen 2008, Julkunen 2003.) Katseen sisäistyminen tulee esiin siinä, että toimitaan tietoisesti erilaisen paikalla ja marginaalista käsin, kontrolloidaan omaa näkymistä ja kuulumista sekä suhteita nuoriin opiskelijoihin. Huomionarvoista on, että omaksumalla katseen logiikan suuntaudutaan toimimaan yliopistoyhteisön – siis keskuksen – suuntaan. Siten katseella on seurauksia myös ikäihmisten yliopiston yhteisölle ja kollektiiviselle toimijuudelle. Esimerkiksi ryhmässä näyttäytymisen välttely kaventaa ikäihmisten yliopiston opiskelijoiden keskinäisiä kokoontumismahdollisuuksia. Katseen hajauttaessa yhteisöä kollektiivi ei myöskään voi tarjota tarvittavaa tukea toimijuuden tunnonle. Katseen seuraukset, muun muassa vanhaksi vähäpätöiseksi naiseksi nähtynä tulemisen häpeä, kärsitään yksin. Katseen prosesseissa toimijuus näyttääkin kutistuvan itselle kohdistetuiksi vaatimuksiksi suhtautua tietyllä tavalla ja siten selvitä.

Mutta millaisin perustein voin väittää, että haastattelemanani naiset ovat joutuneet ikää erona essentialisoivien ja toimijuutta rampauttavien käytäntöjen kohteiksi puhuvathan naiset toistuvasti siitä, että nuoret opiskelijat suhtautuvat heihin mutkattomasti. Naiset kyllä toteavat, että katseiden alaisina on oltu, mutta katseiden laatu on koettu positiiviseksi. Nuoret eivät ole ”tuijotelleet pahalla silmällä” tai ”ihmetelleet mitä toikin vanha täällä tekee”. Mutkattoman kohtelun saamista ei missään mielessä tule väheksyä, kun ottaa huomioon miten ulossulkeminen saattaa olla naisten muissa arjen yhteyksissä varsin tavallista, kuten Pirkko esittää.

Pirkko: (...) oon huomannu, että on semmonen läpinäkyvä ihminen, että ei nähdä ollenkaan. Mut mä oon koittanu sen omanarvoni pitää

Hanna: Nii

P: ja aatellu, että enpä välitä tästä. Et sitähän jotenkin masentuisikin, jos koko ajan ajattelis.

H: Mmm mm

P: Et kyllä harvoin sattuu sillai, kun viime perjantaina, kun mä matkustin aamujunassa Tampereelta Helsinkiin ja siihen istu semmonen nuori ja hän rupes itse puhumaan. Et ei tehny mitään eroo, että hän istuu ton vanhan naisen vieressä.

Sen, että naiset korostavat tullessa huomatuiksi yliopistolla toisella tavoin kuin muualla, voi ajatella vastapuheeksi Pirkon edellä kuvaamalle vieraan figuurille, joka on täysin ulossuljettu ja, jonka toimijuus on liki sammutettu. Korostamalla nuorten opiskelijoiden ei-ulossulkevaa käyttäytymistä naiset kyseenalaistavat heihin muissa yhteyksissä vanhoina naisina kohdistuvia määritelmiä. (Ks. vastapuheesta Juhila 2004.) Samalla naisten suhde vieraan figuuriin säröytyy, heille aukeaa laajempia toiminnan mahdollisuuksia ja ikäperusteinen erilaisuus tulee koetuksi vähemmän rajoittavana. Mikäli naiset hyväksyisivät vieraan figuurin omakseen, asettuisi myös naisten tavoittelema ”opiskelijan maailma” kauemmaksi. Maailma karkaa ulottuvilta, koska ”pikku mummolla” on erilaiset mahdollisuudet tunnistaa kykyjään ja käyttää niitä kuin ”ikääntyneellä opiskelijalla”. Tämä johtuu siitä, että ”pikku mummo” ja ”ikääntynyt opiskelija” ovat kategorioina erilaisten kulttuuristen ehtojen alaisia ja niistä käsin lähtökohdat, joilla mahdollinen maailma toteutuu, on erilainen (ks. Kaskisaari 2004, 133–135).

Vastapuhe ilmaisee erimielisyyttä ja pyrkii horjuttamaan vallitsevia järjestyksiä, mutta se ei kuitenkaan poista erilaiseksi määrittymisen ja erilaisena toimimisen ristiriitaista kokemuksellisuutta. Löydän haastattelemini naisten kuvaamista tilanteista yhtymäkohtia Sara Ahmedin (2004, 146–149) kirjoitukseen queeria ruumista koskevasta outouden tunteesta heteronormatiivisuuden käytännöissä. Heteronormatiivisuus sallii heteroseksuaalisten ruumiiden asettua mukavasti ja luontevasti julkiseen tilaan (esim. naisen ja miehen kulkemaan ostoskeskuksessa käsi kädessä), koska tämä tila on normatiivisen hetero-oletuksen pohjalta heteroiden muotoinen. Queerit subjektit sen sijaan tuntevat olonsa oudoiksi, epämukaviksi ja vieraiksi. (Ks. myös Karkulehto 2007, 140–141.) Samalla tavoin yliopisto opiskelevien tilana on nuoren ruumiin muotoinen ja vanhat tuntevat sen hämmentävänä, outona ja

epämukavana: ikään kuin väärän muotoisena tai kokoisena itselle. Tämä johtuu siitä, että normatiivisuus muokkaa sitä, mitä tietyn ikäisten ruumiiden on perustellusti mahdollista tehdä tietyssä paikassa.

Normien voima perustuu nimenomaan siihen, että ne eivät siinä estä toimintaa, esimerkiksi tee mahdolliseksi ikäihmisten yliopiston opiskelijoiden olla yliopistolla, mutta normit mahdollistavat vain tietynlaisen toiminnan legitimoimisen. Normit siis muotoilevat ruumista sen oletuksen kautta, että ruumiin täytyy orientoitua kohti jotakin tiettyä ja hylätä joku toinen. Samalla normi mahdollistaa tämän ”oikeaan suuntaan” toimimisen legitimoimisen ja tekee toisensuuntaisen toiminnan legitimoimisen mahdolliseksi. Foucault’laisessa hengessä voitaisiin todeta, että kyseessä on kontrollivalta.⁸ Eeva Jokinen (2008, 15) muotoilee kontrollivallan logiikan siten, että se ei tartu yksilöllisiin ruumiisiin, mutta se ”kylläkin koetaan yksilöllisinä ongelmina, patologioina ja elämän rajoituksina”. Kulttuurisiin eroihin (ikä, seksuaalisuus, sukupuoli, yhteiskuntaluokka) perustuvien järjestysten valta rakentuu nimenomaan sille, etteivät ne estä, vaan saavat pikemminkin näkemään jonkin *melkein* mahdolliselta. Ne luovat siis illuusion siitä, että erot ovat lakanneet pätemästä. Mahdollisuuden ja mahdolltomuuden yhtäaikaisuus aiheuttaa emotionaalista ristiriitaa: epämukavuutta ja outoutta.

Sara Ahmedin (2004, 147–148) mukaan mukavuuden (comfort) tunne kertoo paitsi hyvinvoinnista ja tyytyväisyydestä myös helppoudesta. Siitä kuinka helpoksi tuntee olonsa mennessään paikkoihin, joista jokainen sisältää tietyt oletukset ruumiista, suunnista ja tavoista. Siksi tilat ovat niin huomaamattomia, koska mukavuudessa ruumis on osa tilaa ja tila osa ruumista. Vasta epämukavuus tuo esiin tilan ja ruumiin

8. Michel Foucault (esim. 1980) korostaa valtaa samanaikaisesti sekä rajoittavana että mahdollistavana, tuottavana ja uudistavana. Valta on koko ajan läsnä, mutta se ei ole instituutio, rakenne tai joidenkin ihmisten hallitsema voima (Foucault 1980, 236). Valta on pikemminkin koneisto, jota ei omista kukaan ja joka tuottaa itse itseään (Foucault 1980, 156). Jaana Saarinen (2001, 331) tulkitsee Foucault’n käsitystä vallasta tarttumakohtina, joita ”voimasuhteet löytävät toisistaan ja muodostavat niistä ketjuja ja järjestelmiä tai päinvastoin eristäviä kuiluja ja ristiriitoja.” Näin ollen valta on myös se voima, joka saa ihmiset mukautumaan erilaisiin (mm. visuaalisiin) järjestyksiin, tulkitsemaan niitä tietyillä tavoilla ja pitämään niitä itsestään selvinä (Seppänen 2004, 43).

eron. Näin ollen mukavuus, mielihyvä ja hallinnan tunne eivät liity vain kykyyn astua sisään tai asettua helposti sosiaalisiin kuvioihin, vaan ne liittyvät myös oikeuden ja kuulumisen muotoihin.

Mikäli kiinnittää huomion niihin toiminnallisiin ja tunteisiin liittyviin seurauksiin, joita katseen prosesseissa syntyy ja ottaa lisäksi vakavasti ajatuksen siitä, että sanojen ohella myös tunteet muotoilevat toimijoita, on mahdollista väittää, että ikää erona essentialisoivat katseen käytännöt ovat haastattelemieni naisten opiskelun arkea. Käytännöt vaikuttavat myös toimijuuteen: siihen, mitä voidaan perustellusti tehdä, haluta ja tavoitella.

6.2 Marginaali omana tilana

Ikäihmisten yliopistossa opiskeleville asettuu yliopistolla nuorille alisteinen ja marginalisoitunut osa ja toimijuus määrittäytyä itselle kohdistettuina vaatimuksina suhtautua tietyllä tavalla ja siten selvitä. Kuitenkin myös marginaali on tila (Jokinen, Huttunen & Kulmala 2004) eivätkä tilojen käyttäjät ole vain tilan passiivisia kuluttajia tai uhreja, vaan yhtä lailla muokkaavat tiloja ja käyttävät niitä omiin tarkoituksiinsa (Saarikangas 1998, 258). Myöskään kokemuksena marginaalissa eläminen ei ole vain kokemusta alistamisesta, vaan myös kokemusta neuvokkuudesta, selviytymisestä ja vastustuksesta (Ronkainen 2002b, 212). Parhaimmillaan marginaalin ja keskuksen pelisääntöjen ”oikein hallinnasta”⁹ voi seurata mielihyvää, kompetenssin tuntoa ja laajenevia toiminnan mahdollisuuksia.

Ehkä haastattelemieni naisten on vaikea puhua yliopistolla marginalisoiduksi tulemisestaan kovin negatiiviseen sävyyn juuri siksi, että yliopiston marginaali tarjoaa heille mahdollisuuksia, joita muualla ei ole saatavilla. Yliopistolla naiset tulevat muun muassa nähdyiksi ja huomatuiksi vanhasta naiseudestaan huolimatta. Heitä ei ohiteta samalla

9. Oikein hallinnasta käsitteenä ks. Brunila 2009a ja b.

tavoin mitänsanomattomina, kuten muissa arjen konteksteissa ehkä tapahtuu. Vaikka vanhan naisen figuuriin kytkeytyminen määrittelee vanhuuden sekä olennaisimmaksi että jatkuvasti läsnä olevaksi osaksi identiteettiä ja toimijuutta, riisuu arvokkuutta ja tuottaa häpeää, nähdyksi tulemiseen yliopistolla liittyy samanaikaisesti myös viehätystä ja huomioiduksi tulemisen hurmaa. Tämän voi päätellä muun muassa siitä ihailevasta sävystä, jolla nuorten positiivista ja mutkatonta suhtautumista kommentoidaan. Janne Seppänen (2004, 92) toteaa, että katseiden perässä vetäminen ja sitä kautta myös konfliktin herättämisen mahdollisuus tuottaa voiman ja hallinnan tunnetta. Haastattelemillani naisilla olisi mahdollisuus saada aikaan sekaannusta vain tekemällä itseään tykö nuorille opiskelijoille tai näyttäytymällä isolla äänekkäällä joukolla.

Vakavasti otettavana toimijana nähdyksi tuleminen yliopistolla mahdollistaa haastattelemilleni naisille sekä sellaisia puhumisen paikkoja, joita yliopiston ulkopuolella ei (ainakaan helposti) ole saavutettavissa¹⁰ että oikeuttaa puhumaan yliopistolaisena, ei tosin oikeana opiskelijana, mutta ”yhteisöön jotenkin kuuluvana kans”. Syrjäisyydestään huolimatta yliopiston marginaali luo siis haastattelemilleni naisille tilaisuuden toimia yliopistolla opiskelijoina sekä vedota kulttuurisesti arvostettuihin akateemisiin seikkoihin muun muassa neuvoteltaessa yliopiston ulkopuolella eläkeläisen leimaavasta kategoriasta.

Ajateltaessa yliopiston marginaalia ikäihmisten yliopiston opiskelijoiden omana tilana tulee uudella tavalla ymmärrettäväksi myös se, miksi nuorten ja vanhojen väliset rajat ovat haastattelemilleni naisille tärkeitä ja niiden rikkomista vältetään. Olen aiemmin puhunut rajoista kiinni pitämisestä (pakotetun) ulossulkeutumisen merkityksessä. Tilan ottamisen käytäntöjä päiväkodin arjessa tutkineen Elina Pajun (2005, 236) mukaan tällaisia vetäytymisiä ei tule nähdä vain menettämisen merkityksessä, vaan ne sisältävät usein myös omaehtoisia tekoja ja tilan määrittelyjä. Nuorista eristäytymistä, siis kontaktin välttämistä, yksin kahittelua tai ikäihmisten ryhmällä omaan pöytään hakeutumista, voi tulkita oman paikan tekemisenä nuorille määritellyssä Kahvilassa.

10. Palaan tähän yliopiston ulkopuolella tapahtuvaan toimintaan tarkemmin luvussa 7.

Kyse ei kuitenkaan ole pysyvistä paikan ”valtaamisesta”, sillä myös neuvottelulla on rajansa ja sosiaalisilla järjestyksillä joustovaransa. Pikemmin kyse on hetkellisistä ja tilanteisista teoista, joilla yliopiston ikäjärjestyksiä venytetään kahvitteluhetken ajaksi. Viikosta toiseen toistuessaan tilan ottamiset kuitenkin rakentavat kokemuksellista jatkuvuutta omasta paikasta ja tunnetta marginaalista kompetenttin toimijuuden kenttänä.

Myös marginaalin ja keskuksen rajoihin kiinnittyvät nuoren ja vanhan kategoriat ovat haastattelemilleni naisille tarpeellisia. Kategoriat tekevät mahdolliseksi yliopiston ikäjärjestykseen liittyvän eron politisoinnin ja positiivisten merkitysten rakentamisen marginaalille ja toiseutetulle opiskelijaidentiteetille (ks. kategorioista ja eron politisoinnista Juhila 2004). Esimerkiksi Elisa käyttää hyväkseen nuorille ja vanhoille asetettuja opiskeluun liittyviä vaatimuseroja argumentoidessaan oman nautintonsa puolesta.

Elisa: on vaan se helpotuksen tunne, että kun näkee siellä kuppilassa, kun jotakin pohtivat [nuoret opiskelijat] kauheasti keskenänsä, joka tuntuu vaikealta näistä opiskelijoista, nin se huolettomuuden tunne, kun ei itse tarvitse enää ponnistella niin.

Hanna: Mmm

E: Eikä pelätä mitään arvosanoja.

H: Nin se ei liity

E: suorittamiseen.

H: Nii

E: Että ei tarvitse sillä tavalla tosiaan, kun se huoli on poissa, että minkälainen arvosana tästä työstä tulisi ja tuleeko mitään, että pääseekö läpi

H: Mmm

E: ja eteenpäin.

Vaikka vanhan kategoriaan liitetyksi tuleminen tarkoittaa ei-oikeaksi opiskelijaksi määrittymistä ja siten tiettyjen oikeuksien ulkopuolelle jäämistä, näitä toiseen kategoriaan kuuluvia etuoikeuksia voidaan haastaa ja käyttää käänteisesti omaksi hyväksi. Koska Elisa ei ole oikea

opiskelija, hänen on mahdollista asettua tiettyjen tutkintotavoitteeseen opiskeluun elimellisesti liittyvien seikkojen, kuten aikataulujen ja arvioinnin, ulkopuolelle ja rakentaa opiskeluaan ennemminkin sivistykselle ja akateemiselle vapaudelle. Samalla hän politisoii eron ja asettaa tutkintotavoitteisen opiskelun kritiikin alaiseksi.

Yliopiston marginaaliin kuuluminen tarjoaa myös mahdollisuuden hyödyntää (kilpailu)yliopistoon liitettävää mielikuvaa innovatiivisuudesta ja yhteiskunnan harjalla olemisesta sekä nuoren kategoriaan varastoitunutta tietoa dynaamisuudesta, kuten Taimi ja Irja tekevät.

Taimi: Yliopisto on nuoria täynnä ja siellä on se oma viilkeensä. Must siellä on ihan mukavaa.

Hanna: Mmm joo

T: Mä koen sen itsetuntoani kohottavana, et se on niin kun semmosta yösrakennusta jollain lailla.

H: Mmm

T: Siellä on kuitenkin niin vahva toi elämän syke, että ku aattelee, että niitä nuoria parveilee siellä pilvin pimein.

H: Mmm

T: Se on niin mukava olla siellä, ku me ikäihmiset hyvin helposti mennään semmisiin seisoviin vesiin ja vahvistetaan toisissamme sitä eläköitymistä. Et mä hakeudun mielelläni toisenlaisiin touhuihin.

Irja: Kyllä se [nuorten läsnäolo] sen tekee, että juuri tätä, että kun sä tunnet itses, sähän nuorennut siinä, kun sä oot siinä samassa porukassa. Sä tunnet, ettet sä oo menny vanhainkotiin,

Hanna: Nii joo

I: että oot yhteiskunnassa mukana, kun siellä on eri ikäisiä,

H: Mmm

I: tulee vastaan käytävällä.

Kuten Raija Julkusen (2003, 203) tutkimuksen kuusikymppisille työntekijöille, joille työssä pysyminen oli signaali siitä, ettei ollut vanha, Taimille ja Irjalle yliopistolla opiskelu nuorten kanssa on signaali siitä,

etteivät he ole stereotyyppisiä ikäihmisiä. Nuorten läheisyydessä harjoitettu yliopisto-opiskelu tarjoaa Taimille ja Irjalle välineitä kommentoida ikäihmisen stereotyyppiä: seisovissa vesissä yhdessä kaltaistensa kanssa kahlaavaa eläkeläistä. Nuorempiin liitetty vitalisuus (”elämän syke”, ”vilske”) laajennetaan vaikuttavaksi myös itseen ja sitä kautta hahmotellaan vaihtoehtoista yhteiskunnassa kiinni elävää ikäihmistä.

Yliopiston ikäjärjestys ei näyttäydy haastattelemilleni naisille vain alistuksen käytäntönä, vaan myös hyödynnettävänä todellisuutena. Keskus ja marginaali sekä nuoren ja vanhan kategoriat tekevät mahdolliseksi muun muassa vastapuheen ja strategisen essentialismin. Vastapuheella tarkoitan Kirsi Juhilaan (2004, 29) viitaten leimattua identiteettiä kommentoivia ja vastustavia tekoja, joiden ”tarkoituksena on esittää tämän identiteetin erilaisuus suhteessa kulttuurisesti vallitsevaan kategorisoinnin tapaan.” Niin Elisan, Taimin kuin Irjankin puheenvuorot voidaan tulkita vastapuheeksi. Niissä asetutaan yliopisto-opiskelua ja ikäihmisiä koskevia vakiintuneita käsityksiä vastaan, mutta ei kielletä ei-oikean opiskelijan tai vanhan identiteettejä. Näin ajatellen naisten puheista voi tunnistaa myös strategisen essentialismin¹¹ (Rantonen 2001, 46, 50–51, Spivak 1996, 81–83): sen, että tietoisesti ja tilanteisesti asetutaan vanhoiksi ja painotetaan vanhojen eroa nuorista samalla kuitenkin tunnistaen vanhojen keskinäiset erot. Vaihtoehtoisen ikäihmisen identiteetin neuvottelussa on tilanteisesti hyödyllisempää omaksua kollektiivinen kategoria ”vanha nainen” tai ”ei-oikea opiskelija” kuin pitää kiinni halusta murtautua ulos näistä kategorioista.

Laajemmin ajateltuna haastattelemieni naisten harjoittama vastapuhe ja erojen hyödyntäminen voidaan ymmärtää Kristiina Brunilan (2009a ja b) kehittelemän diskurssitaituruuden käsitteen avulla. Diskurssitaituruudessa on kyse paikalle asettumisesta omaksutun toi-

11. Feminismin historiassa strategisella essentialismilla on viitattu nimenomaan naisten tilapäisiin liittoumiin poliittisena strategiana (Spivak 1996, Rantonen 2001, 46, ks. myös Rojola 2000). Toimintatapana ymmärrettyä strateginen essentialismi on kuitenkin mielestäni sovellettavissa myös muiden normatiivisten kategorioiden (esim. vanha) tilanteeseen käyttöön silloin, kun sillä on selvä päämäärä; esimerkiksi eläkeläisen leimaavaa identiteettiä vastaan hangoittelu ja omasta asemasta eri yhteisöissä kamppaileminen.

mintatavan tietoisesta hyväksikäytöstä (Brunila 2009a, 87–90; 2009b, 155–160). Kysymys on siitä, että tunnistaa hallinnan logiikan, jolla kategoriaan sijoittaminen tietynlaistaa toimijaa sekä hallitsee tätä logiikkaa tuottavan diskurssin. Haastattelemieni naisten kohdalla kyse on katseen logiikasta ja siihen kiinnittyvästä iän ja erilaisuuden kytkevästä diskurssista. Samalla tavoin kuin nuoret myös vanhat tunnistavat kulttuurista ja kokemuksellista tietoa hyödyntämällä iästä kertovat merkit yliopistolla liikkuvien ruumiista ja lukevat niistä oletetun eron (nuori). Samalla aktivoidaan nuoreen ruumiiseen kiinnitetty kulttuurinen koodisto ja sen lupaus elinvoimasta, dynaamisuudesta ja paremmasta tulevaisuudesta. Katse, havaitseminen, visuaalinen kulttuuri ja ikäistetty tieto kietoutuvat yhteen (ks. Rastas 2002, 8) ja artikuloituvat luonnollistettuna puheena nuoresta elvyttävänä voimana. Rakentuu nuoren figuuri, johon esimerkiksi Taimi ja Irja puhuvat itseään vahvasti sisään, ja josta Elisa puhuu itseään ulos, mutta jota yhtä kaikki käytetään resurssina ikääntymisen hallinnassa.

Diskurssitaituruudessa vaaditaan kuitenkin tilanteen tajua (Brunila 2009a, 89): sen hahmottamista, millaisissa tilanteissa diskurssi on käyttökelpoinen. Mahdollisuudet vastustamiseen ovat tilanteisesti rajattuja. Yliopiston sisällä ja nuorten kanssa kontaktissa oltaessa ainaakaan vahva vastapuhe ei liene mielekästä, mutta yliopiston ulkopuolella tai minun kanssani haastatteluissa argumentoituessa diskurssi on käyttökelpoinen ja mahdollistaa sen mitä sillä tavoitellaan: positiivista mukaan kuulumista ja erottautumista sekä jämäkkää ja tunnustettua toimijuutta.

Yliopiston tarkasteleminen haastattelemieni naisten omana tilana avaa toisenlaisen näkymän aiemmin vallasta riisutuksi näyttäytyneeseen yliopiston marginaaliin. Yliopiston ikäjärjestyksen ja siihen kiinnittyvien diskurssien ”oikein hallinta” avaa mahdollisuuksia haastamiseen. Vaikka oikein hallinnalla ei olekaan mahdollista muuttaa ikäihmisten yliopiston opiskelijoiden asemaa yliopistolla, tarjoaa se resursseja tehdä yliopiston marginaalista oma paikka sekä neuvotella eläkeläisyydestä yliopiston ulkopuolella. Tässä mielessä marginaalissa ja toiseutettuna toimiminen on myös vapautta (ks. myös Brunila 2009b). Samalla

konkretisoituu se, miten valta ei ole sijoitettavissa vain keskukseen, vaan pikemminkin keskuksen ja marginaalin sekä nuorten ja vanhojen suhteeseen. Tuottavana voimana valta sijaitsee kaikkialla eikä kukaan ole sen ulkopuolella (Ronkainen 1999, 26). Ennemmin kyse on hallinnan pakottavuuden asteissa ja toimijaksi tulemisen ehdoista.

On kuitenkin syytä muistaa, että vastustamisen mahdollisuudet ovat paitsi tilanteisesti rajattuja myös resursseista riippuvaisia. Marginaali, siihen tiukasti asettuminen ja ikäjärjestysten haastaminen eivät ole kaikille haastattavilleni naisille mahdollisia samalla tavoin, vaikka he ovatkin vanhoja ja naisia. Kuten Leena Eräsaari (2002a, 29) oivallisesti monimuotoisuudesta toteaa, ”ihmiset voivat istua samassa veneessä (...), mutta erilaisilla paikoilla, eri luokissa ja osastoissa.” Muut sosiaaliset erottelut, erityisesti yhteiskuntaluokka, vaikuttavat mukaan kuulumisen tuntemuksiin ja siten haastamisen kannalta tärkeään toimijuuden tuntoon. Suuntaan seuraavaksi huomion marginaalin eriytymisen prosesseihin ja erityisesti yhteiskuntaluokkaan mukaan kuulumisen tunteiden tuottajana ja toimijuuden tunnon muotouttajana.

6.3 Monenlaiset vanhat naiset ja eriytyvä marginaali

Olen jo aiemmin sivunnut kysymystä yhteiskuntaluokasta. Erityisesti ikäihmisten yliopiston toimintakulttuuria käsitellessäni esitin, että yhteiskuntaluokka on yksi keskeisistä ikäihmisten yliopiston opiskelijoiden välisen yhteisyyden ja eron rakentamisen ulottuvuuksista. Yhteiskuntaluokka kytketään nimenomaan kuulumisen muotoihin: ikäihmisten yliopistossa opiskelun itsestään selvyyteen, seminaariin osallistumisen etuoikeuksiin, yliopistollisten toimintamuotojen hallinnan kyseenalaisuuteen.

Yhteiskuntaluokasta puhuttiin haastatteluissa niin ilmeisellä kuin rivienvälistä luettavalla tavalla, vaikka yhteiskuntaluokka ei ollut haas-

tattelujen tekemisen aikaan tutkimukseni varsinaisena kiinnostuksen kohteena enkä nostanut luokkaa keskusteluissa esiin sen omalla nimellä. Ajattelen haastattelemieni naisten ”luokkatietoisuuden” johtuvan ensinnäkin siitä, että naiset ovat keskinäisistä ikäeroistaan huolimatta niitä sukupolvia, jotka ovat eläneet ison osan elämänsä yhteiskunnassa, jossa luokkajaot ovat olleet nykyistä konkreettisesti suuremmat. Niin työt, ammatit kuin asuinpaikat ovat olleet tarkemmin työväenluokkaisuun, keskiluokkaisuun ja yläluokkaisuun jaoteltuja. Lisäksi naiset ovat käyneet koulunsa rinnakkaiskoulujärjestelmän aikana, joka julkilausutusti tuotti ihmisiä työväenluokkaan ja keskiluokkaan. Toiseksi yhteiskuntaluokista on puhuttu ääneen ja niillä on jäsennetty maailmaa toisin kuin esimerkiksi minun 1970-luvun puolivälissä syntyneen maailmassa, jossa vallitsi hyvin vahva ”olemme kaikki yhtä suurta keskiluokkaa” -ajattelutapa.

Hanna: No, jos sä mietit sitä, et mitä valintoja sä oot tehny,

Taimi: Nii

H: että susta ää tai et sä oot menny ikäihmisten yliopistoon ja susta on tullu ikäihmisten yliopiston opiskelija?

T: (taukoa) En mä tiedä onks mä tehny jotain valintoja. (taukoa) Mut kyllä sitä pelkäs ja aristeliki, että arvaako sinne lähtee ja uskaltaako sinne lähtee. Mutta kävi sitten ilmi, että siellä on meikäläistäkin vähemmän kouluja käyneitä ihmisiä, ihan tavallisia ihmisiä.

Kysyessäni valintoja, joita Taimi on tehnyt ikäihmisten yliopistoon hakeutuessaan, kieltää hän ensin tehneensä erityisiä valintoja, mutta päätyy sitten esittämään pohtimista vaatineeksi asiaksi ikäihmisten yliopiston yliopistollisen luonteen. Tieto yliopistosta koulutettujen ihmisten opinahjona ja oman kouluttautumisen vähäisyys suhteessa tähän oletukseen oli aiheuttanut epävarmuutta ja jopa pelkoa. Yliopisto ei ollut tuntunut erityisen omalta paikalta ja sinne meneminen oli siksi vaatinut, jos ei tietoista päätöksen tekoa ja valintaa, niin ainakin epävarmuuden sietämistä.

Jos Taimille yliopisto oli koulutustaustaan liittyvästä epävarmuudesta huolimatta ollut ihan varteenotettava opiskelupaikka, Pirkolle yliopisto oli näyttänyt hyvin kaukaiselta omaan maailmaan kuumattomalta. Yliopistoa oli ollut vaikea edes kuvitella osana omaa elämää. Tästä johtuen Pirkko ”ei millään voinut ikimaailmassa kuvitella” menevänsä yliopistolle.

Pirkko: Pääsi hiukan tutustuun tai raottaan sitä verhoon, kun enhän mää millään voinu ikimaailmassa kuvitella, että mä voisin mennä yliopistoon, koska mulla ei oo minkäänlaista pohjakoulutusta.

Hanna: Nii

P: Mut mä sit uskaltauduin ja enkä oo sitä katunu.

H: Joo

P: Vaikka siellä on kans semmosia ihmisiä, jotka ovat elämäntyökseen olleet niin kun opettajia tai kirjastonhoitajia tai muita tämmösiä

H: mm

P: ammattilaisia.

Taimin tavoin Pirkko argumentoi epävarmuutensa koulutustaustansa kautta, mutta kytkee mukaan myös ammatit ja asemat työelämässä. Yliopisto oli ”hyvin koulutettujen ammattilaisten” paikka ja tällaiseksi ammattilaiseksi Pirkko ei mieltänyt itseään. Pirkko nimeää myös Taimia vahvemmin yliopistolle menemisen tietoisien päätöksen tekemisen seuraukseksi. Pirkon piti päättää uskaltaa ottaa riski: yhtäältä uhmata oman sosiaalisen maailmansa rajoja ja toisaalta mennä hyvin koulutettujen ammattilaisten joukkoon.

Elisan puhe yliopistosta poikkeaa vahvasti edellä esitetystä, sillä Elisalle yliopisto näyttää luonteelta ja itsestään selvältä toimintaympäristöltä. Vaikka Elisa kertoo, ettei hänelle nuorena yliopisto-opiskelijana olisi tullut mieleenkään, että hän vielä vanhanakin palaais yliopistolle ja siitä syystä hänen puheissaan on päivittelevä sävy, yliopisto ei ollut herättänyt epävarmuutta tai pelkoa. Päinvastoin yliopistolle lähteminen on määrittynyt tuttuun ympäristöön palaamisena ja ”tavattoman hauskana menemisellä”.

Elisa: Sillon kun itse olin yliopistossa, niin olis ollu aivan mahdotonta käsittää, että vielä monen kymmenen vuoden kuluttua on mahdollisuus tulla yliopistolle, ovesta sisään ja istua luennolla siellä.

Hanna: Mmm

E: Että se niin kun yhdistää sinne nuoruuteen jotenkin.

H: Mmm nii

H: Nii onks siinä joku sellanen, mitä tota sun mieheski tossa sano, kun kahvia juotiin, että jää se ura tai semmonen päälle, niin vähä samanlailla, että kun yliopiston ovesta astuu kerran sisälle, niin sieltä on kauheen hankala tulla pois?

E: Niin niin ja on tavattoman hauska mennä uudestaan.

H: Mmm

E: Ihan ehdottomasti. Että kyllä siinä on se vivahde, kun on nuorena ollu yliopiston piirissä niin mukava nähdä niinku uudestaan päästä (nauraa)

H: Mmm

E: sitte sinne ovien sisäpuolelle.

Elisan puheenvuorossa korostuu yliopistoa kohtaan koettu luontaisuus ja kotoisuus sekä innostuksen ja mielihyvän tuntemukset. Taimiin ja Pirkkoon verrattuna Elisan suhde yliopistoon näyttäisikin olevan kaikin puolin mutkaton. Elisa ei myöskään ole joutunut kamppailemaan ristiriitaisten negatiivisten tuntemusten kanssa ja tekemään työtä tunteiden hallitsemiseksi.

Eeva Jokinen (2006, 45-46) vertaa ei niin keskiluokkaisesta taustasta yliopistoon menemistään puun taipumiseen: ”[m]enin yliopistoon yhtä luontevasti kuin puu taipuu.” Taipumista on siis vaadittu, mutta taipuminen ei ollut puulle kohtalokas. Haastattelemani naisetkin ovat taipuneet, mutta osa enemmän ja osa vähemmän luontevasti. Nostamalla esiin Taimin, Pirkon ja Elisan jäsenyykset yliopistosta omana toimintaympäristönään haluan konkretisoida haastattelemini naisten välisiä yhteiskuntaluokkaan kytkeytyviä eroja ja näiden erojen vaikutusta toimijuuden tuntuun. Yhteiskuntaluokalla on paljonkin tekemistä sen kanssa miten luontevaksi toimintaympäristöksi yliopisto kokonaisuudessaan koetaan ja miten vahvasti ikäihmisten yliopiston

opiskelijoille määrittäneeseen yliopiston marginaaliin voidaan asettaa.

Millä perusteella sitten puhun yhteiskuntaluokasta, kun naiset itse puhuvat lähinnä koulutuksesta? Koulutuksella ja luokalla on yhteytensä ja tämä yhteys on luettavissa muun muassa niistä kulttuurisista ja moraalisisista eronteista ja arvottamisista, joita naiset tekevät. Esimerkiksi Taimin jäsennyttä yliopistosta nimenomaan ”ei-tavallisten ihmisten” koulutuspaikkana, ei voi täysin palauttaa kysymykseen koulutuksesta. Koulutus sinällään ei tuota ”tavallisia” ja ”ei-tavallisia” ihmisiä, mutta koulutus osana vakiintunutta yhteiskunnallista järjestystä kyllä.

Beverley Skeggs (2004, 142) muistuttaa yhteiskuntaluokan kannalta huomionarvoista olevan myös sen, että erottelujen tekemiseen käytettävät arvot kiinnittyvät aina tilalliseen kontekstiin: tässä tapauksessa yliopistoon. Tilallisuus viittaa sekä yliopistoinstituution paikkaan kulttuurisissa järjestyksissä että yliopiston konkreettisiin tilallisiin järjestelyihin ja käytäntöihin. Yliopisto edustaa yhteiskunnassa ylintä koulutusta tarjoavaa instituutiota ja siten sosiaalisen pyramidin huipulle ihmisiä kouluttavaa tahoja. Korkeaa yhteiskunnallista statusta tuottavasta asemasta on seurannut, että yliopistoinstituutioon on kiteytyneet erityistä kulttuurista arvostusta ja sen käyneisiin ihmisiin sosiaalista kunnioitusta. Yliopistoa onkin totuttu pitämään korkeasti koulutettujen ja ylemmän keskiluokan toiminta-areenana. Samalla tämä totunnaisuus on koodannut myös yliopiston rakennukset ja tilat itsestään selvästi ylemmälle keskiluokalle kuuluviksi.¹² Siten siis on varsin loogista olettaa, kuten haastattelemani naiset tekevät, että ikäihmisten yliopistossa kohtaa pääasiassa keskiluokkaisia korkeasti koulutettuja ihmisiä.

12. ”Koska yliopistolaitoksen status suomalaisessa yhteiskunnassa oli 1980-luvulle saakka erityisen merkittävä, asui yliopisto myös arkkitehtonisesti merkittävisissä rakennuksissa”, kirjoittaa Leena Eräsaari (2006, 41). Hän jatkaa, että ”[j]os kirkkoja ei oteta lukuun, niin yliopisto-opiskelu oli ainakin vielä sotien jälkeen syntyneille ainoa tapa päästä lähemmin tekemisiin ’ylevien’ tai historiallisten monumentaalirakennusten kanssa” (Eräsaari 2006, 42). Yliopisto tiettyyn rakennukseen sijoittuvana on yhtä aikaa sekä yhteiskunnallisen vallan representaatio ja symboli että yliopistoinstituutiolle tietynlaisia, muun muassa arvokkuuteen liittyviä, merkityksiä tuottava.

Luokan ymmärtäminen hiljaisena tietämisenä ja jatkuvuutena (socioekonomian sijaan) selittää kenties sitä, miksi nekin haastattelemani naiset, jotka olen määritellyt luokkanousijoiksi (ks. luku 4) – siis työväenluokasta keskiluokkaan siirtyneiksi ja siten yliopiston keskiluokkaisen normiston täyttäväksi – jäsentävät yliopistosuhdettaan voimakkaasti nuoruudessa saadun formaalin koulutuksen kautta. Tämä siis siitäkin huolimatta, että naisilla on aikuisuudessa suoritettuja tutkintoja ja vankkoja ammattiasemia. Heillä ei kuitenkaan ole sitä esimerkiksi Elisän omaamaa paikkaan kiinnittyvää jatkuvuutta – tuttuutta ja kodin tuntua – vaikka kategorinen luokka-asema olisikin. Naisten puheet nuoruuden opiskeluista eivät siis viittaa vain puuttuviin tutkintoihin ja abstraktiin tietämiseen ja tätä kautta rakentuneeseen luonnollisuuteen suhteessa yliopistoon, vaan myös ruumiillisiin etuoikeuksiin.

Ruumiilliset etuoikeudet ja naisten suhteet näihin etuoikeuksiin ovat esiin luettavissa esimerkiksi metaforista (verho, kynnyks, raja, ovi), joita naiset käyttävät. Marja Kaskisaaren (1995, 82) ja Suvi Ronkaisen (1999, 217-219) tavoin ajattelen metaforien olevan suhteen ilmaisuja. Metaforalla esitetään jotakin metaforan muodostajasta, kontekstista, johon metafora kiinnitetään sekä muodostajan ja kontekstin suhteista. Metaforisoinnissa tarkastellaan omaa suhdetta yliopistoon ja kerrotaan siitä miten puhuja ja yliopisto loksahtavat yhteen ja erityisesti kuinka vaivattomasti tuo loksahdaminen tapahtuu. Esimerkiksi Pirkko käyttää metaforaa verhosta: ”[p]ääsi hiukan tutustuun tai raottaan sitä verhoo”. Irja puolestaan puhuu kynnyksestä: ”[s]inne [yliopistolle] on matala kynnyks tulla, kun sinne tommosena anonyyminä menee”. Molemmissa tapauksissa metaforalla ilmaistaan suhteen kyseenalaisuutta, mutta tapa, jolla ne kyseenalaisuutta tuottavat on erilainen. *Verho* peittää, jos ei kokonaan niin ainakin osaksi, ja *kynnyks* erottaa, mutta ei kuitenkaan estä näkemästä tai suoraan kulkemasta toiselle puolelle.

Kun metaforia tarkastelee ilmaisuna toiminnallisesta suhteesta, edellyttävät verho ja kynnyks toimijalta erilaista toimintaa. Kynnyks voidaan ylittää suoraan, kun taas verho pitää ensin siirtää sivuun. Oletan, että korkeakin kynnyks tuntuu helpommalta ylittää, kun sen yli näkee keitä vastassa on, kun taas verhon sivuun vetäminen edellyttää

pimennosta esiin astumista. Toiminnallisen odotuksen ero konkreti-soituu, kun kynnyksen ylittämistä ja verhon raottamista vertaa Elisan puheeseen *ovesta* ja siitä sisään *menemisestä*. Ovi on tavanomainen tapa kuvata jonnekin itsestään selvään ja arkiseen paikkaan menemistä: se tapahtuu ilman suurempia ponnisteluja.

Verhot, kynnykset ja ovet viittaavat puhujan toiminnalliseen asemoitumiseen suhteessa yliopiston odotuksiin sekä raottaminen, ylittäminen ja meneminen näihin odotuksiin reagoimisen vaatimiin ponnisteluihin. Näin ollen metaforat ovat ruumiiden hierarkioiden kokemusten ja hierarkioiden herättämien tuntemusten tiivistymiä ja niiden sanallistettuja ilmaisuja. Luenkin luokkaa haastattelussa esiintyvien tunneilmaisujen ja sen emotionaalisen työn¹³ kautta, jota erilaisiin ratkaisuihin päätyminen on naisilta vaatinut. Tunteiden luennan suuntani ei kuitenkaan ole se mitä nämä koetut tunteet ovat, vaan ennemminkin se mitä nämä tunteet tekevät (ks. Ahmed 2004, 4). Siis yhtäältä miten luokkaan liittyvät erottelut tuottavat tunteita ja toisaalta miten tunteiden välityksellä tuotetaan luokkaa ja siihen liittyviä erotteluja.

Rytmi hukassa, rutiini hakusessa

Marjo Kolehmainen ja Katariina Mäkinen (2009, 56) toteavat, että ”luokka on yhteiskunnallinen vallan muoto, joka altistaa syrjinnälle, ennakkoluuloille, leimaamiselle ja kivulle” – myös Suomessa. En voi olla korostamatta sanaa ”altistaa”. Luokasta, kuten iästä ja sukupuolestakaan, ei suoraan seuraa esimerkiksi syrjintää. Samalla tavoin kuin ikä, joka ei ole estänyt ikäihmisten yliopiston opiskelijoiden yliopistolle hakeutumista ja siellä toimimista, ei myöskään yhteiskuntaluokka sido, velvoita tai sulje mahdollisuutta. Nekin naiset, joiden suhde yliopistoon

13. Viittaan emotionaalisella työllä sellaiseen tunteisiin kohdistuvaan työhön, jossa tunteita pyritään tavalla tai toisella hallitsemaan (esim. peittelemään epävarmuutta tai isoa iloa) paikan ja tilanteen sanelemien ehtojen mukaisesti (ks. Julkunen 2003, 37, Koivunen 2006, 8–9).

ei ole ollut itsestään selvän kotoinen, ovat päättäneet sietää epävarmuutta. He ovat uskaltautuneet mukaan, kuten Pirkko, tai hyödyntäneet anonyyminä hakeutumisen mahdollisuutta, kuten Irja.

Irja: Sinne [yliopistolle] on matala kynnyksellä tulla, kun sinne tommosena anonyyminä menee.

Hanna: Mmm

I: Kun kukaan ei tiedä, niin sun on helppo mennä sinne. Että nää, jotka on korkeemmin koulutettuja, niin se onkin niille niin simppele homma.

H: Mmm mmm

I: Niillehän se on aivan luonnollinen, luonnollinen ilmiö mennä. Se on vaan jatkoa siihen, mitä on ja ne tietää mitä se on.

Avoimen yliopiston periaatteiden mukaan toimivassa ikäihmisten yliopistossa ei ole asetettu koulutukseen tai muuhun taustaan liittyviä pääsyvaatimuksia. Taustasta kertominen jää siis jokaisen omaksi tehtäväksi ja tällainen anonymisoidun osallistumisen mahdollisuus on Irjan mukaan auttanut epävarmuuden sietämisessä.

Toisaalta yliopistolla on myös sellaista kulttuurista ja sosiaalista vetovoimaa, joka on houkuttellut ylittämään rajoja ja uhmaamaan epävarmuutta. Esimerkiksi Leena kuvaa, että ”[s]e on jotain semmosta hianoa. On se nyt hianoa, kun saa yliopistolle mennä.” Myös Taimi toteaa, että ”[y]liopisto, niin siinä on semmosta tiettyä hohtoa. Minusta tuntuu, että meillä on kaikilla semmonen kuva, että hianoa, että mä meen täällä yliopistolla ja se tuntuu jotenkin hienolta.” Tilan valta ei siis ole vain pakottavaa siinä mielessä, että se säilyttää, tuottaa ja palauttaa mieliin muistoja (mm. omasta luokkaperustaisesta ulkopuolisuudesta) ja siten pakottaa muistamaan ja estää unohtamasta (Saarikangas 1998, 259-260). Tila myös viettelee ja vetää puoleensa (Tolonen 2001, 86). Tämä koskee sekä niitä, joille kyse on arkisesta imusta että niitä, joita tila vetää puoleensa nimenomaan vierautensa vuoksi.

Vaikka yhteiskuntaluokkaan liittyvät epävarmuuden tuntemukset eivät ole näyttäytyneet sitä kokeneille naisille toimijuutta lamaannuttavilta, on tunteiden kanssa jouduttu tekemään työtä. Lisäksi on pitänyt

tietoisesti opetella asento, jossa kehtaa ja uskaltaa mennä yliopistolle ja toimia siellä siitäkkin huolimatta ”ettei tiedä mitä se on”, siis hallitse toimintatapoja, osaa kieltä ja taida sulavaa liikkumista. Kyse on valmistautumisesta ”väärässä luokassa” liikkumisen paljastumiseen. Anonyyminakaan yliopistolla toimiminen ei estä luokan ilmi tulemistä, sillä, kuten Kirsi Saarikangas (1998, 282) huomauttaa, tavat ja rutiinit ovat toiminnassa ja tilankäytössä keskeisiä. Näin ollen väärässä luokassa liikkuminen näkyy väistämättä, kuten Leenan puheenvuorostakin käy ilmi.

Leena: tuli sellanen yhteenkuuluvaisuuden tunne, vaikka tuntuu niin hasulta munkin sanoo sillai, kun siellä [ikäihmisten yliopistossa] on paljon semmosia, jotka on niin kun opiskellu ja on tehny vähän tärkeempiä töitä (naurahtaa) tai sillai

H: Mm

L: että kaikkihan tietysti on tärkeitä, mutta sillai kun aattelee, että ennen oli se yhteiskuntaluokka.

H: Mm

L: Se oli hirveen semmonen jyrkkä, nin ei se kyllä tollai nyt. Kun mäkin sinne menin, nin vaikken mä siellä ketää tuntenu, ni en mä sitä kokenu mitenkään pahana. Että mun mielestä oli kauheen kiva mennä, että kun kaikki jotka tuli sinne seminaariinkin ja näki et siellä käytävällä tuli joku, nin kaikki tervehti.

Leena käyttää samaa puhetapaa, jolla haastattelemani naiset kuvaavat nuorten opiskelijoiden mutkatonta suhtautumista ikäihmisten yliopiston opiskelijoihin. Leena kertoo, ettei ole kokenut opiskelutovereidensa taholta sellaista avointa ulossulkemista, jota mitä ilmeisimmin nuorempana on tapahtunut, jolloin ”oli se yhteiskuntaluokka (...) hirveen semmonen jyrkkä”. Luokan läsnäolo puhetkellä erilaisuutta tuottavana ja toimintaa määrittävänä seikkana on kuitenkin kiistaton. Leena viittaa yliopiston käytävälle sijoittuvaan kohtaamistilanteeseen, jossa luokka aktualisoituu tervehtimisessä. Tervehtimisen kaltaisella toiminnalla osoitetaan Janne Seppäsen (2004, 99) mukaan sekä

huomioiduksi tuleminen että tunnustetaan toinen vuorovaikutuksen osapuoleksi. Näin ollen tervehtimisen teossa osapuolet liitetään myös (vähintäänkin kohtaamishetkeksi) osaksi yhteisöä.

Tervehdityksi tuleminen ja erityisesti tervehtimisen toisto kertoo Leenalle, ettei yhteiskuntaluokalla ole samaa erottelevaa merkitystä kuin nuorempana. Silti tervehdityksi tulemisen toisteisuus ei ole poistanut luokkaan liittyvää epävarmuutta sekä käytäväkohtaamisten määrittymistä potentiaalisina eron tekemisen hetkinä ja käytävät erotelluksi tulemisen paikkoina. Tämä johtuu siitä, että Leenan olemassaolo tasavertaisena toimijana on riippuvainen tervehdityksi tulemisesta. Tervehtiminen on kuitenkin tilannekohtainen teko ja siksi sen epäämiseen on aina varauduttava.

Leenan kuvaama tilanne nostaa jälleen esiin katseet ja katseiden sosiaalisen voiman. Kuten jo aiemmin on käynyt ilmi, katseen avulla ympäristö otetaan haltuun ja siihen sijoitetaan (Seppänen 2004, 93). Mielikuvat ihmisistä eivät ole vain abstrakteja mielikuvia esimerkiksi koulutustaustasta, vaan niihin liittyy myös käsitys miltä tällainen yliopiston visuaaliseen järjestykseen sopiva ”koulutettu ammattilainen” näyttää. Imogen Tylerin (2008, 18–19) mukaan nimenomaan pukeutuminen tekee luokkafiguurit eläviksi ja tunnistettaviksi. Kohtaamisissa toinen tunnistetaan katseella ja ”luokkaa luetaan ennen kaikkea vaatteista ja ulkonäöstä” (Kivimäki 2008, 10). (Ks. luokan ruumiillisuudesta Skeggs 2005, Tyler 2008.) Ruumiin viestimä identiteetti joko sopii tai rikkoo paikan visuaalisia järjestyksiä (Seppänen 2004, 92). Ne, jotka eivät lähtökohtaisesti loksahda yksiin yliopiston visuaalisen järjestyksen kanssa, joutuvat esimerkiksi pukeutumista ja liikkeitä jäljittelemällä ohjaamaan katsetta. Tämä tekee jälleen yhdellä tavalla ymmärrettäväksi ikäihmisten yliopiston opiskelijoiden pukeutumiseen panostamisen. Yliopiston pukeutumiskoodia seuraamalla voi pyrkiä maastoutumaan sekä ikää että luokkaa kategorisoivalta katseelta. Yhtä kaikki imitoinnissa pyritään toiminnan ennustettavuuteen ja siten erottumisen hallintaan (ks. ennustettavuudesta ja katseesta Seppänen 2004, 95).

Ajattelen, että keskiluokkaista normistoa noudattavalla pukeutumisella ja käytöksellä on katsetta väistävän funktion lisäksi myös se tarkoitus, että siten on mahdollista olla yhteisön näkökulmasta tunnistettavissa oleva toimija. Tällä pyrkimyksellä on kuitenkin hintansa, sillä pukeutumisen ja liikkeiden jäljittelyssä ylläpidetään sekä keskiluokkaista figuuria että luokkaeroa. Pukeutumista imitoiva ei horjuta keskiluokkaisuutta ja keskiluokkaista normistoa, koska hän on sopeutunut toistamaan normin edellyttämää ruumiillisuutta ja yhteisö valvoo toiston jatkuvuutta. Mikäli toisto ei jatku, on mahdollista jättää tervehtimättä: siis osoittaa luokka eksplisiittisesti ja samalla sulkea myös yhteisön ulkopuolelle.

Pukeutuminen ja tilan käytön hallinta ovat kuitenkin vain osa täydestä menemisen prosessia. ”[K]eskustelussa tulee esille, että kuka mistäkin taustoista käyttää puheenvuoroja tai esittää mielipiteitä. Että siinä sitten tulee esille mitä me ollaan”, kuten Taimi toteaa. Täydestä menemisessä vaaditaan myös oikeanlaisen kielen ja keskustelutaitojen hallintaa, jotka nekin ovat sidoksissa keskiluokkaisiin käytäntöihin ja arvostuksiin. Kuten jo aiemmin on käynyt ilmi, osa haastattelemistani naisista kertoi kärsineensä kielipuolisuudesta: muun muassa kaikilla yliopistollisilla termeillä (kuten seminaari) ei ole ollut heidän sanastossaan sisältöä ja he ovat kokeneet itsensä kömpelöiksi erityisesti seminaarien keskustelutilanteissa. ”[S]iinä täytyy piiskata itteensä, että ei anna sen vaikuttaa”, kuten Irja riittämättömyydestä ja sen vaatimasta tunnetyöstä esittää.

Koska sosiaaliset ja kulttuuriset normit sekä tavat ja käsitykset sisäistetään nimenomaan tilankäytössä (Saarikangas 1998, 271), ajan ja toistojen myötä toimintaan rakentuu tuttuutta, rutiinia ja rytmiä. Samalla myös tila, sille annetut merkitykset ja sitä kohtaan koetut tuntemukset muuttuvat: jos eivät kokonaan, niin ainakin ne varioituvat ja niihin saadaan erilainen perspektiivi. Doreen Massey (2008, 29-30) ajatusta seuraten kyse on siitä, että paikan tuntu rakentuu sekä sosiaalisissa suhteissa että suhteessa muualla (yliopiston ulkopuolella) oleviin paikkoihin.

Irja: (närkästyneesti:) niin ku mä sanoin, että yliopisto oli tämmönen, kun vaikka on käyny yliopistossa,

Hanna: Mmm

I: niin ei osata kuvitella sitä, että se on yks oppilaitos ja yks rakennus vaan, että sillä on jotain hienoo, kun

H: Mm

I: me mennään.

Irja kertoo yliopistoa kohtaan muuttuneista ajatuksistaan äänessään närkästyttä. Hän on ilmiselvästi harmissaan ja hieman vihainenkin sekä itselleen että muille kaltaisilleen, jotka asennoituvat tai ovat asennoituneet yliopistoa kohtaan pääasiassa institutionaalisin perustein. Ymmärrän Irjan kritisoivan myös tietynlaista yliopistosta puhumisen tapaan, jota olemme Reetta Muhosen (Muhonen & Ojala 2005) kanssa nimenneet ylistysdiskurssiksi. Ylistysdiskurssin keskiössä on yliopistoinstituution suuri arvostaminen ja tämän arvostuksen esille tuominen muun muassa kiitollisuutta tai ihastusta huokuvalla puheella. Ylistysdiskurssissa yliopistollisuutta ei liitetä juurikaan opiskeluun itseensä, vaan keskustelua käydään yliopiston rakennuksesta, tiloista ja opetuksen tieteellisestä tasosta sekä näiden itsearvoisesta merkityksestä.

Irjalle yliopisto näyttäytyy puhehetkellä ristiriitaisen kiintymyksen kohteelta – yhtä aikaa tutulta ja vieraalta – ja yliopiston arvostaminen vain institutionaalisin perustein absurdilta – mutta silti ymmärrettävältä. Oma aiempi käytös on tulkittavissa hieman häpeällisenä tai vähintäänkin nolona. Toisaalta on tullut suitsutettua jotakin, joka nykyisyyden näkökulmasta ei näyttäydy enää niin ylistämisen arvoiselta ja jota kehuessa on nimenomaan tullut nostaneeksi esiin oman luokan. Yliopistoa käyneethän eivät suhtaudu yliopistoon ylistämällä sitä institutionaalisin perustein, vaan omien kokemustensa pohjalta ja niihin vedoten. Toisaalta häpeällisyys ja nolous liittyy kuvitelmaan tulla osalliseksi yliopiston sisäpiiristä, johon ei kuitenkaan koskaan ole luokasta johtuen täyttä pääsyä. Tästä syystä Irjakaan ei osaa kuvitella yliopistoa yhtenä oppilaitoksena tai rakennuksena, koska se ei yksinkertaisesti ole hänen taustallaan mahdollista.

”Koulutetun ammattilaisen” figuurin edellyttämän ruumiillisuuden toistoon osallistuminen on kuitenkin muokannut Irjaa toimijana ja samalla myös muuttanut hänen käsitystään yliopiston suhteesta muihin tiloihin. Toisto ei kuitenkaan tee Irjasta normin kaltaista, mutta toisaalta hän ei myöskään ole ”entisensä”. Hän on jäänyt ikään kuin välitilaan tai rajamaille. Sama välitilaisuus ja häilyvyys näkyy myös Emmin puheessa, vaikka hän on sanoissaan vahvemmin kategorisoiva kuin Irja.

Emmi: Monethan ihan pelkää tätä yliopistoa sellaisenaan. Et mullahan kynnys ei koskaan oo mihinkään liian korkea.

Irja ilmaisi närkästyksensä yliopiston ylistämisestä institutionaalisiin perusteisiin, mutta toisaalta esitti ymmärtävänsä tätä suhtautumista sosiaalisiin ja kulttuurisiin sidoksiin liittyen. Emmin puheenvuoroa sen sijaan sävyttää uhmakkuus ja halu asettaa yliopistoa kohtaan koettu epävarmuus nimenomaan yksilön omaan piikkiin (monethan pelkää, minä en). Kynnys yliopistoon ei näin ollen näyttäyty tietyin kriteerein yleisenä, vaan käytännöt ja järjestykset voidaan kiistää Emmin kaltaisin yksilöidyn perusteisiin. Näin ollen epävarmuuden kokeminen jää yksilön häpeäksi ja siten myös velvollisuus ja tarve selviytyä yksilöllistyvät.

Eittävästi Emmin puheenvuoroa voi tulkita ”pelkääjien” käyttämisenä oman ei-pelkäävän minän rakentamisessa. Lisäksi Emmi on opiskellut avoimessa yliopistossa ennen ikäihmisten yliopistoon hakeutumistaan. Vaikka opiskelu on tapahtunut eläkkeelle siirtymisen jälkeen ja siten siis ajallisesti lähellä ikäihmisten yliopistossa opiskelun aloittamista, voi arvosanaperustaisen opiskelun nähdä tuottaneen Emmille sekä tuttuutta ja rutiinia että tuntoisuutta määritellä itseä yliopistolle kuuluvana. Avoimen yliopiston taustallaan Emmillä on ikään kuin enemmän varaa arvostella muita ja tehdä vahvempaa kategorisointia kuin esimerkiksi Irjalla.

Mutta kuten Emminkin sanomasta voi lukea, vaikka ajan myötä rakentuu rutiinia, rytmiä ja luontaisuutta, ja toisto muuttaa toimijaa, kodin tuntua ei koskaan voi täysin saavuttaa. ”Se syntyy vain elämällä

tietynlainen elämä”, kuten Katriina Järvinen (2007, 27) asian ilmaisee. Emmillekin kynnys on olemassa: ”mullahan kynnys ei koskaan oo mihinkään liian korkea”. Kynnys ei kuitenkaan ole liian korkea: siis sellainen, jota ei vaivattomasti ylittäisi. Edes järkipäätöksillä ja toisia astinlautana käyttämällä ei voi täysin ohittaa ruumiillisuuteen sekä kokemuksista ja tunteista sakeaan elettyyn paikkaan kytkeytyvää kodin tunnun puutetta. Hetkittäin voi olla muistamatta oman vierautensa tälle paikalle, mutta koskaan sitä ei voi täysin unohtaa (ks. tilasta, muistamisesta ja unohtamisesta Saarikangas 1998, 259–260).

Haastattelemieni naisten puheista on käynyt yhtäältä ilmi miten luokkaan liittyvät erottelut ja hierarkisoinnit tuottavat tunteita: epävarmuutta, vierautta, pelkoa – iloa, innostusta. Toisaalta tunteiden välityksellä myös tuotetaan luokkaa ja siihen liittyviä erotteluja, kuten esimerkiksi Taimin ja Pirkon epävarmuudesta kumpuavat puheet ”tavallisista” ja ”ei-tavallisista” ihmisistä ja näiden luonnollistetuista suhteista yliopistoon instituutiona. Irjan ja Emmen kriittisistä puheenvuoroista voi lukea, että ”yliopistoa pelkääviin” tai ”institutionaalisiin perustein yliopistoa ylistäviin” kohdistetuissa moraalisisissa lausunnoissa, vähättelyssä ja inhossa tehdään työväenluokkaisuutta (tai ei-akateemista keskiluokkaisuutta) sekä akateemista keskiluokkaisuutta.

Imogen Tyler (2008, 32) muistuttaa, että tiettyyn luokkaan identifioiduksi tuleminen ei tarkoita vain tietynlaisen puhumisen, pukeutumisen ja elämisen tapaa, ja tämän perusteella hyväksytyksi tai syrjityksi tulemistä. Luokkaan paikantuminen rajoittaa myös toimijan liikkuvuutta ja sitoo hänet tietynlaiseen tapaan olla olemassa toimijana.

Toimijuus ja yhteisöllisesti säädelty ruumiillisuus

Yliopistolla on luokkaperustaisia reunaehtoja, joiden puitteissa toimitaan ja jotka toimijan on täytettävä ollakseen tunnistettavissa oleva toimija – haastattelemieni naisten tapauksessa yliopisto-opiskelija.

Reunaehdot kytkeytyvät visuaalisiin järjestyksiin, toimintatapoihin ja kieleen, jotka ovat sidoksissa keskiluokkaisiin käytäntöihin ja arvostuksiin. Haastattelemieni naisten mahdollisuudet toteuttaa akateemisen maailman edellyttämää keskiluokkaisuutta ovat erilaiset. Ei-akateemiseen keskiluokkaan kuuluvilla toimijuus jäsenyykin pääasiassa reunaehtoihin soviittautumaan pyrkimisen kautta. Reunaehtoihin soviittautuminen tehdään kontrolloimalla ja imitoimalla pukeutumista, liikkumista ja puhetapoja; sietämällä väärässä luokassa liikkumisen tuottamaa epävarmuutta ja peittämällä sitä; nielemällä mahdollisen väärin kohdelluksi tuleminen ja vaikenemalla siitä.

Ei-akateemiseen keskiluokkaan kuuluville haastattelemilleni naisille toimintatila ja liikkumavara yliopistolla näyttävät varsin pieninä. Naiset ovat riippuvaisia esimerkiksi tilanteisista käytävillä tapahtuvista tervehtimisistä, joissa heidät toimijoina tunnustetaan ja heidän toimijuutensa vahvistetaan. Voisi jopa sanoa, että näiden naisten toimijuus rakentuu osin sattumanvaraisesti. Toisaalta kyseisissä kohtaamisen tilanteissa voi myös syntyä pieniä säröjä keskiluokkaiseen ideaaliin ja omalla toiminnalla on mahdollista päästä vaikuttamaan tämän ideaalin järjestymiseen, tai vähintäänkin sen toistamisen tapoihin. Esimerkiksi tuomalla oman epävarmuutensa esille on mahdollista osoittaa, ettei keskiluokkainen opiskelijan ideaali ole itsestään selvä, vaan aivan tietynlaisella toiminnalla ylläpidettävä. Ja tähän toimintaan eivät kaikkien ruumiit automaattisesti taivu.

Toimijuus ei kuitenkaan ole täysin sattumanvaraisista tilanteista kiinni, sillä ajan ja toistojen myötä myös ei-akateemiseen keskiluokkaan kuuluvat naiset näyttävät alkavan saada kiinni akateemisen toimijuuden välineistä (ks. ajan, toiston ja toimijuuden välineiden välisestä suhteesta Koski & Tedre 2009). Keskustelemisen tavat, kieli, pukeutuminen ja liikkuminen ovat mahdollisia oppia ja toistojen myötä ne ruumiillistuvat osaksi toimijana olemisen tapaa. Tällöin myös toimijan toimintatila laajenee ja mahdollisuudet lisääntyvät. Toisaalta elämänhistoria asettaa edelleen reunaehdonsa, koska yliopiston luokkaideaalin täyttäminen ei ole mahdollista kuin elämällä tietynlainen yliopistoon kytköksissä oleva elämä (Järvinen 2007, 27). Näin ollen toimintatila, sen suppe-

us tai laajuus ja siinä tapahtuvat muutokset vaikuttavat siihen mitä opiskelulta ja yhteisöön kuulumiselta voidaan uskottavasti haluta. Voidaanko esimerkiksi olettaa epävarmuutta tuottavien tilanteiden vähenevän tai odottaa niiden muuttuvan vähemmän marginalisoivaa kokemusta tuottaviksi?

Keskiluokkaisuuteen kytkeytyvien toimijuuden reunaehtojen kannalta merkille pantavaa on se, että toisin kuin ikää haastattelemanni naiset eivät juurikaan haasta keskiluokkaisen yliopisto-opiskelijan ihannetta. Pikemminkin ideaalia pyritään vahvistamaan. Ehkä taustalla on tarve tuottaa ikäihmisten yliopistotoiminnasta yliopistollista ja siten mahdollistaa toiminnasta ”oikeaa yliopisto-opiskelijuutta” tuottavaa, kuten luvussa 5 esitin. Arvelen kuitenkin painavampana ideaalin ylläpitämisen syynä olevan, että vastustus on tilanteiden ohella myös resurssista kiinni. Kuten Marjo Kolehmainen ja Katariina Mäkinen (2009, 57) esittävät, ruumiiden tiukka kontrolli heikentää vastarintaa. Kun osalle naisista jo tunnistettavana toimijana esiintyminen on suuren tunnetyön ja ruumiin kontrollin tulosta, ei jää mahdollisuutta tai voimavaroja vastustukseen.

On lisäksi syytä muistaa, että yliopistolle sijoittuvissa kohtaamisissa luokkahierarkian ohella toimivat myös ikään kytkeytyvät erottelut. Toisin kuin keskiluokkaisen ideaalin täyttävät opiskelijat, ei-akateemisen keskiluokan opiskelijoille yliopistolla liikkuminen tarkoittaa kahden erottelujärjestelmän alaisuutta. Heidän tulee siis hallita ruumiillisuuttaan sekä ikää että luokkaa erottelevien katseiden alla. Vastustus näyttäytyykin mahdollisemmalla niille, joiden ei tarvitse olla nöyriä, kiittollisia ja häpeämällä sitoutuneita sekä tulla toimeen potentiaalisesti väärällä tavalla esille tulemisen kanssa ja olla siitä johtuen valppaana olemisen kuormittamia. Ne, jotka taas täyttävät yliopiston keskiluokkaisen ideaalin, eivät välttämättä näe siinä kritisoinnin aihetta tai ylipäänsä edes sen luontaisuuden vuoksi tunnista sitä keskiluokkaiseksi.

Samalla tavoin kuin iän suhteen myös yhteiskuntaluokan suhteen kollektiivinen toimijuus näyttää lähes olemattomalta. Iän osalta kollektiivisen toimijuuden toteutumista esti yhdessä näyttäytymisen välttäminen, minkä osaltaan voi nähdä estävän myös luokkaperustaisen

kollektiivisen toimijuuden syntymistä. Toisaalta ajattelen kuitenkin luokkaan liittyvän kollektiivisen toimijuuden hataruuden mahdolliseksi syyksi sen, että iso osa Tampereen ikäihmisten yliopiston opiskelijoista kuului haastatteluhetkellä työväenluokkaan tai haastattelemini naisten kaltaiseen ei-akateemiseen keskiluokkaan. Koska täydestä menemiseen kuuluu oman luokan mahdollisimman huolellinen peittäminen ja opiskelijaidealin ruumiillisuuden imitoiminen, luokasta ei siten puhuta ääneen ja eikä väärässä luokassa liikkuminen näin ollen tule esiin kollektiivisissa tilanteissa muuta kuin implisiittisesti. Ehkä väärässä luokassa liikkumisesta vaikeneminen selittää myös sitä, miksi luokassa näyttäytyminen ja näkyminen eivät tuota samanlaista huomioduksi tulemisen hurmaa ja hallinnan tunnetta kuin vanhana näyttäytyminen. Pikemminkin luokan esille tuleminen määrittyy stigmaattiseksi.

Yliopiston ”yhteisöllisessä ruumiissa” tietynlainen ikä ja luokka nähdään välttämättömänä ja näistä poikkeaminen, jopa kahdella tavalla, on toimijuuden näkökulmasta kohtalokasta. Kohtalokkuudesta kertovat mielestäni ne epävarmuuden, häpeän ja mielipahan tunteet, joita kollektiivisen ruumiin takertelusta eletyssä ruumiissa seuraa. Joidenkin haastattelemini naisten kohdalla voisi perustellusti nostaa esiin kysymyksen disempowermentista (ks. Kivimäki 2008, 14). Siis toimijuuden murtumisesta emotionaalisen suorittamisen alla ja siten vallan heikentymisen.

6.4 Yhteenveto

Tässä luvussa olen tarkastellut yliopistoa ikäihmisten yliopistossa opiskelun kontekstina ja paikan tuntuun kytkeytyvän emotionaalisen latauksen suhdetta toimijuuden rakentumiseen. Olen kiinnittänyt huomioita erityisesti siihen miten opiskelun tilallinen ulottuvuus jäsentää yliopistolla toimivien välisiä suhteita, osallistuu opiskelijaksi tulemisen prosessiin sekä sulkee tai tekee mahdolliseksi jotakin toimijuuden kannalta keskeistä.

On käynyt ilmi, että haastatteleman naiset kokevat yliopistolla ulkopuolisuutta ja että tämä ulkopuolisuus kytkeytyy ikään, sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkaan. Ulkopuolisuuden kokemukset muodostuvat sekä ikäihmisten yliopisto-opiskelijoiden keskinäisissä suhteissa että suhteissa nuoriin opiskelijoihin. Ulkopuolisuutta tuottaville tilanteille on luonteenomaista, että ne ensinnäkin rakentuvat osana tilan käyttöä ja toiseksi tapahtuvat pääasiassa katseissa ja katseiden avulla, siis sanattomasti.

Suhteissa nuoriin opiskelijoihin haastattelemieni naisten ulkopuolisuuden kokemus rakentuu ikäperustaisesti vanhaan ruumiiseen kohdistetun katseen kautta. Katse tunnistaa ruumiista iästä kertovat merkit, lukee niistä oletetun eron (vanha) sekä rakentaa ikäistetyn Toisen (vanha pikku rouva, pikku mummo, mummojen joukko). Tällaiseen vieraan figuuriin kytkeytyminen riisuu arvokkuutta ja määrittelee vanhuuden sekä olennaisimmaksi että jatkuvasti läsnä olevaksi pysyvän ominaisuuden kaltaiseksi osaksi minua. Katseen prosesseilla on toiminnallisia seurauksia. Normi nuoresta opiskelijasta oikeana opiskelijana ja vanha vähäpätöinen nainen vieraan figuurina muuttuvat sisäiseksi hallinnaksi ja harjoitetuksi itsekontrolliksi. Naiset kontrolloivat muun muassa omaa näkymistään yliopiston kahvilassa ja välttävät suoraa kontaktia nuoriin opiskelijoihin.

Vaikka haastatteleman naiset toimivat yliopistolla ”nuorten opiskelijoiden ehdoilla” ja siten yliopiston marginaalissa, se ei kuitenkaan tee mahdolliseksi rakentaa yliopistosta omaa paikkaa ja kokea marginaalia kompetentin toimijuuden kenttänä. Toisaalta yliopiston marginaaliin paikantuminen, ja siinä mielessä siis samassa veneessä olemisen, ei juuri mahdollista kollektiivista toimijuutta (mm. yhdessä näkymisen välttämisen johdosta) eikä se myöskään poissulje ikäihmisten yliopisto-opiskelijoiden keskinäisiä erontekoja. Keskeinen eron tekemisen kohde, ulkopuolisuuden kokemusten tuottaja ja yliopiston marginaalin sisälle marginaalia rakentava ero on yhteiskuntaluokka.

Yliopiston luokkajärjestys olettaa akateemista keskiluokkaisuutta ja siihen perustuvia toimimisen, liikkumisen, pukeutumisen ja puhumisen taitoja. Kaikki haastatteleman naiset eivät tähän automaattisesti

taivu. Taipumisen kankeus tulee ilmi ruumiista, jonka muut ikäihmisten yliopiston opiskelijat tunnistavat katseella. Ne työväenluokkaiset ja ei-akateemisen keskiluokkaiset naiset, jotka eivät lähtökohtaisesti loksahda yksin yliopiston visuaalisen järjestyksen kanssa, joutuvat esimerkiksi pukeutumista ja liikkeitä jäljittelemällä ohjaamaan katsetta. Luokkaperustaisesti marginalisoiduiksi tulevien toimintatila ja liikkuvaravara yliopistolla näyttäytyykin pienenä. Naiset ovat riippuvaisia muun muassa tilanteisista käytävillä tapahtuvista tervehtimisistä, joissa heidät toimijoina tunnistetaan ja heidän toimijuutensa vahvistetaan.

Ajan myötä toimintaan kuitenkin rakentuu rytmiä ja rutiinia ja samalla myös kokemusta hallinnasta ja selviytymisestä. Vaikka toimintatila pikku hiljaa akateemisen toimijuuden välineistä kiinni saamisen myötä lavenee, toimijuuden tunto kohenee ja yliopiston marginaalin marginaalista tulee nautittavampi paikka, keskiluokkaista opiskelijajaidaalialia ei ole mahdollista täysin saavuttaa. Luokkaa tarkastelemalla on tullut ilmi miten marginaalillakin on oma keskuksensa ja marginaalinsa. Jokinen, Huttunen ja Kulmala (2004, 12) muistuttavat, että ”[m]arginaalit eivät ole essentiaalisesti, olemuksellisesti, syrjäisiä, vaan syrjässä suhteessa keskuksiin”. Samalla on käynyt selväksi se, miten elämä erilaisissa marginaaleissa ja keskuksissa on mahdollista yhtä aikaa. Yliopiston kahvilassa liikkua on samaan aikaan mahdollista tulla paikannetuksi yliopiston marginaaliin ikänsä puolesta ja tämän marginaalin keskukseen tai marginaaliin yhteiskuntaluokkansa puolesta. Vain se, kenen toimesta ja millaisen kulttuurisen järjestyksen vallitessa kategorisointi tehdään, vaihtelee. Näin ollen on kyseenalaistunut myös ajatus yhteisöstä pysyvänä, yhtenäisenä ja muuttumattomia normeja sisältävänä ”oliona”. Yhteisökin on kontekstisidonnainen, tilanteinen ja erilaisissa kohtaamisissa rakentuva.

Anna Rastas (2002, 3) esittää, että kun tietyt formaalit kuulumisen kriteerit täyttyvät, mutta siitä huolimatta omaa kuulumista johonkin paikkaan tai joukkoon kyseenalaistetaan, selityksiä on etsittävä ulkopuolisuutta tuottavista käytännöistä ja diskursseista. Tässä luvussa on käynyt ilmi miten yliopiston ikään, sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkaan liittyvät järjestykset asettavat ikäihmisten yliopiston opiskelijoille

tiukat kuulumiseen liittyvät reunaehdot. Naisten toimintaan vaikuttamisen lisäksi reunaehdot määrittelevät myös mahdollisuutta kuluttaa yliopistollista koulutusta ja käyttää sitä vaihtoehdoisen eläkeläisen identiteetin rakentamisessa. Erityiset ehtonsa kuluttamiselle näyttää asettavan yhteiskuntaluokka. ”[M]inän rakentaminen kulttuurituotteiden avulla on luokkaprosessi”, Sanna Kivimäki (2008, 7) toteaa. Jatkan tähän, että se on eittämättä myös ikä- ja sukupuoliprosessi, mutta yhteiskuntaluokka näyttää olevan ainakin haastattelemieni naisten kohdalla se ero, joka asettaa tiukimmat ehdot kuluttamiselle. Samalla luokka myös tuottaa jakoa haastattelemieni naisten välille. Toisille yliopistollisen koulutuksen kuluttaminen on helpompaa kuin toisille. Palaan näihin kuluttamisen kysymyksiin vielä tarkemmin kirjan päättävässä luvussa 8. Sitä ennen suuntaan huomion yliopiston ulkopuolelle ja toimijuuden muotoutumiseen haastattelemieni naisten arjen muissa konteksteissa (mm. perhe- ja ystäväpiirissä).

7.

YLIOPISTON ULKOPUOLELLA: TOIMIJUUS KAAPISSA?¹

Ikäihmisten yliopiston ja yliopistoinstituution ohella analysoin toimijuutta osana naisten lähiyhteisöjä ja sosiaalisia suhteita. Tässä luvussa tarkastelen miten haastattelemanani naiset toimivat opiskelijoina suhteessa omaan perheeseen ja ystäväpiiriin, millaisia ehtoja opiskelijana toimimiselle asettuu, miten niiden kanssa neuvotellaan ja millaisia seurauksia tällä on toimijuuden kannalta.

Pidän tärkeänä tarkastella haastattelemieni naisten jäsenyyksiä erilaisissa yliopiston ulkopuolisissa yhteisöissä nimenomaan *opiskelijoina*. Ajattelen, että naisten tilanteessa, jossa opiskelu ei ole heille vain harrastus, vaan myös tapa pyrkiä irtautumaan eläkeläisen leimatusta kategoriasta, perhe- ja ystäväpiiriin suhtautumisella on merkitystä sekä identiteetille että toimijuudelle. Jarmo Houtsosen (2000) tavoin ajattelen, että koulutusinstituution ulkopuoliset kanssaihmiset osallistuvat identiteetin tekemiseen tukemalla tai estämällä identiteetin jatkuvuuden ja koherenssin rakentamista. Toimijuuden tarkastelun kannalta mielenkiintoista puolestaan on se miten edeltävissä luvuissa esiin analysoitu vahvistunut toimijuuden tunto ”siirtyy” yliopiston

1. Tämä luku perustuu osittain aiemmin julkaistuun artikkeliini ”Ikääntyneenä naisena opiskelemissa. Hyödyn ja sivistyksen rajankäyntiä” (Ojala 2005).

ulkopuoliseen arkeen, sosiaalisiin suhteisiin ja toimintaan. Miten vahvana artikuloitu toimijuus haastaa arjen järjestyksiä? Entä miten arjen järjestykset haastavat toimijuutta?

7.1 Törmäyskurssille ajautuminen, vastahankaan asettuminen

Ikäihmisten yliopistossa opiskelu näyttäytyy haastattelemilleni naisille asiana, jonka esille tuomista on syytä harkita. Harkinnan käytännön naisten elämään ovat tuoneet erilaiset hämmentävät tilanteet, joita on syntynyt opiskelun ilmi tulemisen seurauksena. Toisinaan naiset ovat joutuneet kohtaamaan myös vahvan moraalisen sävyn siivittämää ihmettelyä. Kaikki naiset eivät kuitenkaan olleet joutuneet tällaisen räikeän moralisoinnin kohteiksi, mutta hekin tunnistivat ilmiön ja tiesivät sen kohteiksi joutuneita. Yliopiston ulkopuolella opiskelijana toimiminen näyttäytyykin haastattelemilleni naisille enemmän ja vähemmän tasapainotteluna omien pyrkimysten ja toisten moraalisten arvioiden välissä. Opiskeluun suhtautuminen, siitä seuraava kohtelu ja tasapainottelun tarve riippuu kuitenkin siitä toimitaanko perhe- vai ystäväpiirissä.

Ihmettely ystäväpiirissä

Tieto haastattelemieni naisten opiskelusta on aiheuttanut hämmästelyä ja taivastelua erityisesti naisten ystäväpiireissä. Ihmettellyksi joutuminen nimenomaan omien ystävien taholta ei sinällään ole uusi löytö. Esimerkiksi Arja Aula-Matila (2000), Aila Pikkarainen (2002) ja Anne Sankari (2004) ovat omissa opiskelevia ikäihmisiä koskevissa tutkimuksissaan raportoineet ikäihmisten kohtaamasta ihmettelystä (ks.

myös Muhonen & Piesanen 2006, 199). Olin tietoinen ihmettelystä myös ikäihmisten yliopistossa työskentelyni kautta, sillä se oli vuosien varrella tullut monesti esille erilaissa epävirallisissa opiskelijoiden kanssa käymissäni keskusteluissa. Tältä pohjalta sisällytin haastatteluihin kysymyksen perheen ja ystäväpiirien suhtautumisesta opiskeluun. En kuitenkaan kysellyt ihmettelystä sinällään, vaan naiset toivat sen itse esiin ja nimesivät sen joko esittämäni suhtautumiskysymykseen vastatessaan tai tämän kysymyksen ulkopuolella. Ihmetteluyn usein myös palattiin myöhemmin haastatteluissa ja jotkut jatkoivat asian pohtimista haastattelupäiväkirjoissaan. Erityisen kyseisestä ilmiöstä tekee omassa aineistossani kuitenkin ihmettelyn tavallisuus ja toistuvuus sekä ne hienovaraiset sävyt, joilla ihmettelyä harjoitetaan. Myöskään seuraukset, joita ihmettelyllä on, eivät ole mitättömiä.

Eksplisiittisimmin haastatteluissa puhutaan tilanteista, joissa omat tuttavat ovat ihmetelleet epämiellyttävällä ja loukkaavalla tavalla vanhana opiskelun mielekkyyttä. On kysely, kuten Pirkolta, että *”kuinka sä nyt vielä viittit ja meinaaks sää nyt joksiki tulla”* tai todettu ykskantaan, kuten Leenalle, että *”mitä sää siellä nyt käyt. Ethän sää siitä enää mitää hyödy”*. Tämä on ihmettelyn avoimin ja moraalisesti latautunein muoto, jossa sekä opiskelu toimintana että haastattelemani naiset toimijoina kyseenalaistetaan. Samalla heitä vaaditaan myös perustelemaan opiskeluaan ja siten oikeuttamaan myöhemmällä iällä opiskelu. Tällaisessa ihmettelystä on myös nolaamisen ja huonoon valoon asettamisen piirteitä varsinkin silloin, kun ihmettely tehdään muiden läsnä ollessa, kuten Leenan tapauksessa.

Leena: Siis kun tota kaikista hölmöin juttu oli sillon, kun mä pääsin eläkkeelle ja mä olin sitten läksiäiskahveilla siä työpaikan, siä oli niitä henkilöitä siinä mukana kahvilla kans, työkavereita, jotka oli niin kun tänä koko aikana yli kahtenakymmenenä vuotena ollu siinä kun mäkin oon ollu.

Hanna: Mm

L: Meitä siinä varmaan kymmenkunta oli. Niin tota mun työnantaja teki mulle hölmön kysymyksen, kun työkaverien kans puhuttiin siinä ja ne oli kauheen kiinnostunu pari henkilöä justiin tosta yliopistosta.

H: Joo

L: Ja tota niin työnantaja kysy, et (ihmettelevään ja painokkaaseen sävyyn:) mitä sää siellä nyt käyt, että ethän sää siitä enää mitää hyödy.

H: (Tuhauttaa:) Hy

L: Ja musta se oli (painokkaasti:) niin tyhmä kysymys. Mä en oikein tienny, että kuinka mä olisin siinä ollu tai siihen vastannu.

H: Mmm

L: Mutta kun aattelee, että onhan ihmisellä ny henkinenkin puoli ja mun mielestä se on aika tärkeä.

H: Nin on joo

L: Kyllä mä ainakin tykkään, että vaikka mulla on huonossa kunnossa jalat, mutta jos tuntus, että pääkin olis, nin se oli varmaan kauheeta.

H: Mmm niin

Työpaikalla eläkkeelle siirtymisen kunniaksi järjestetty kahvitilaisuus saa nolon käänteen, kun Leenan esimies kyseenalaistaa eläkkeellä harjoitettavan opiskelun mielekkyyden ja samalla myös entisille työtovereille Leenan vastakertoman uuden identiteetin opiskelijana. Ihmettelyn sijoittuminen nimenomaan tilanteeseen, jossa virallisin rituaalein (läksiäiskahvit) konkretisoidaan Leenan siirtymää työntekijän kategoriasta eläkeläisen kategoriaan, korostaa ihmettelyyn toimintana kiinnittyvää vähättelyä ja sivuuttamista. Lisäksi hämmästely asettaa kohteensa sellaiseen vuorovaikutusasemaan, jossa on vaikea toimia tilanteen korjaamiseksi. Leenan puheenvuorosta käy hyvin ilmi myös ihmettelyyn kytkeytyvä moraalinen ulottuvuus. Kerrottaessa tilanteista, joissa ihmettelyä on jouduttu kohtaamaan, haastatteleman naiset eksplisiittisesti pohtivat erilaisia kulttuurisia sääntöjä ja niiden noudattamista. He myös orientoituvat moraalisen tuomion mahdollisuuteen esittämällä muun muassa perusteluja opiskelun oikeutuksesta. (Ks. moraalisesta Nikander 2002.)

Vain osa haastattelemistani naisista oli joutunut voimallisesti kyseenalaistavan ja moraalisesti selittämään haastavan ihmettelyn kohteiksi. Ei liene yllättävää, että nimenomaan eläkkeelle siirtymisen jälkeen ylioppilaaksi valmistunut ja avoimessa yliopistossa opiskellut

Emmi sekä korkeakoulututkinnon suorittanut Elisa olivat niitä, jotka eivät kertoneet kohdanneensa tuttavien taholta tämänkaltaista ihmetelyä. Anne Sankari (2004, 79) arvelee, että hämmästellyksi tuleminen kiinnittyy nimenomaan habitukseen ja siihen sosiaaliseen ryhmään, jossa toimii. Ryhmä joko ihmettelee tai pitää asiaa luonnollisena. Tällä logiikalla ajattelen mitä ilmeisimmin Emmin eläkeaikaiseen opiskeluun on ystäväpiirissä vähintäänkin totuttu ja Elisan ystäväpiirissä lienee paljon hyvin kouluttautuneita ja opettajana työuransa tehneitä, joiden suhtautuminen koulutukseen on jo lähtökohdiltaan myönteinen.

Omassa aineistossani ei kuitenkaan näytä niin yksioikoiselta, että opiskelevan ikäihmisen ystäväpiiri joko ihmettelee opiskelua tai pitää sitä itsestään selvänä. Sosiaalisesta ryhmästä riippuu eittämättä se, kummastellaanko opiskelua torjuvassa mielessä vai ei. Väitän kuitenkin, että ikääntyneenä opiskeluun kiinnittyvä kulttuurinen ambivalenssi (ks. Ojala 2005) on käyttöön formuloitavissa sosiaalisen ryhmän koulutuksellisesta statuksesta riippumatta. Kulttuurisen ambivalenssin vaikutus on luettavissa esimerkiksi seuraavasta Emmin puheenvuorosta.

Hanna: No tota miten sun perhe tai ystäväpiiri suhtautuu siihen, et sä käyt ikäihmisten yliopistossa, et sä opiskelet aktiivisesti

Emmi: Mmm

H: oot jatkanu sitä eläkkeellä?

E: Perheelle se on itsestään selvä juttu. Mutta tuota en mä siitä kauheeta numeroo oo niin ku ystävien kesken pitäny. Että kyllä he tietää ja tulee keskustelua. Usein siis näistä esitelmistähän tulee keskustelua, että siellä puhuttiin sitä ja sitä ja tämmöstä. Monta kertaa oon sanonu, että kuunnelkaa radioo², että tulee nyt hyvä esitys.

Vaikka ystäväpiirin suhtautuminen opiskeluun olisikin sinällään myönteistä, kuten Emmin tapauksessa, kertoo Emmi puhuvansa opiskelustaan lähinnä luennoitsijoiden performanssien ja opetussisältöjen kautta. Itseä opiskelijana ei Emminkään ystäväpiirissä sovi tuoda kovin vahvasti esiin eikä etenäkään tehdä siitä ylimääräistä numeroa. Myös

2. Tampereen ikäihmisten yliopiston yleisluennot tallennetaan ja niitä voi kuunnella yliopistoradio Moreenin kautta.

Elisan kuvaamasta tilanteesta käy ilmi tapa, jolla kulttuuriset ajattelutavat ja normistot otetaan käyttöön muistuttamaan hienovaraisesti ikään ja opiskeluun liittyvien kulttuuristen käsitysten vastaisesta toiminnasta.

Hanna: Joo no tota jos sä mietit sitä, että miten sun niin kun ympäristö tai lähipiiri, ystävät niin on ottanu sen, että sä oot harrastanu tätä opiskelua?

Elisa: No kyllä kaikki suhtautuvat myötämielisesti, esimerkiksi nyt nämä entiset työtoverit (...) niin heidän kanssaan on ollut puhetta, että kun he kysyy, että mitä sulle kuuluu ja mä innoissani kerroin, että mä olen löytänyt tämmösen ikäihmisten yliopiston.

H: Joo

E: Nyt he sitten muistavat aina kysyä, että vieläkö sä käyt siellä ja vieläkö sua kiinnostaa ja sehän on tavattoman mukavaa, että sulla on tämmöinen mahdollisuus.

H: Mm

E: Että hyvin myötämielisesti suhtautuvat, paitsi ihan joku leikillään sanoo, että etkö sä nyt koskaan opi, (nauraa)

H: (nauraa)

E: ku sun täytyy aina uudestaan ja uudestaan mennä sinne seminaariin.

H: Nii

E: Mä aina sanon, että siellä tulee aina uusia asioita, ei siellä samoja asioita joka vuosi

H: Nii

E: tuoda.

Emmin tavoin myös Elisa voi ystäväpiirissään tuoda opiskelunsa esille ja vieläpä hyvin innostuneessa ja itseään opiskelijana korostavassa sävyssä. Elisa kertoo saavansa kannustavia ja ihailevia kommentteja. Tästä huolimatta Elisan kuvaamassa tilanteessa on läsnä mahdollisuus tulla kyseenalaistetuksi ja haastetuksi. Elisa korostaa, että hänelle esitetty ihmettely on tehty leikkimielellä. Myös Elisa itse on tulkinnut tilanteet ei niin vakavasti otettaviksi. Leikkimielisyydestä huolimatta

ihmettely haastaa kuitenkin selittämään omia tekemisiä ja varmistamaan vastapuolelle oikean tulkinnan asian tilasta.

Elisan esimerkissä mielenkiintoista on lisäksi se, että toisin kuin muiden haastattelemiени naisten esille tuomissa tilanteissa, joissa kyseenalaistetaan lähinnä *opiskelemisen* mielekkyys, Elisan kohdalla ihmettely kohdistetaan nimenomaan Elisaan *oppijana* – hänen henkilökohtaiseen kykyynsä oppia uusia asioita. Kyseenalaistamisen voikin lukea ystäväpiirin pyrkimyksenä kiinnittää Elisa vanhan kategoriaan ja hienovaraisesti muistuttaa Elisaa hänen iästään ja samalla opiskelun asettumisesta ambivalenttiin suhteeseen iän kanssa. Olenkin taipuvainen päättämään, että koulutuksellisesti korkeatasoisissa sosiaalisissa ryhmissä, joissa myöhemmällä iällä opiskelua sinällään ei koulutusmyönteisyyden vuoksi kyseenalaisteta tai voida kyseenalaistaa, kyseenalaistus tehdään nimenomaan yksittäiseen henkilöön ja erityisesti hänen *oppimiskykyynsä* vetoamisen kautta. Näin toimittaessa tulos on sama kuin kyseenalaistettaessa myöhemmän iän *opiskelun* mielekkyys matalammin koulutettujen kohdalla.

Ihmettelemällä ilmennetään sitä kulttuurista ambivalenssia, joka muodostuu (yliopistossa) opiskelun ja (työelämästä poissiirtyneen) vanhan (nais)ihmisen välille sekä pakotetaan näin henkilö ottamaan kantaa omaan kulttuurista käsitystä ja normia vastaan toimimiseensa. Samalla uudelleen tuotetaan ja vahvistetaan käsitystä oikeasta ja oikealla tavalla tapahtuvasta vanhenemisesta.

Hienovarainen paikan näyttäminen kotona

Myöhemmän iän opiskeluun kohdistuva suora sanallinen ja moraalisoiva ihmettely paikantuu naisten puheissa kohtaamisiin tuttavien ja ystävien kanssa. Perhepiirille sen sijaan oman opiskelun kerrotaan olevan itsestään selvä asiantila sekä elämänkumppanien ja lasten myönteisistä, kannustavista ja opiskelua arvostavista. Toisin kuin monissa ystäväpiireissä, kotona opiskelusta kysellään aktiivisesti ja esitetään kiinnostusta sitä kohtaan.

Hanna: Mm joo no tota toi miten sun perhe tai ystäväpiiri suhtautuu sun ikäihmisten yliopistossa opiskeluun?

Pirkko: Musta tuntuu, että perhe suhtautuu siihen oikein hyvin. (taukoa) Että just sitä vois sanoo, että mieluummin kannustavat, kun olisivat jotenkin, naureskelisivat tai ihmettelisivät.

H: Mmm

P: Meen tytär ja sen lapset niin varmaan ihan arvostavat sitä. Samaten Matti on sitten kyllä ollu ihan ihan myönteinen ja varmaan aattelee, että se on hyvä, että (naurahtaa) sillä on jotakin nyt semmosta

H: Mm

P: mielenkiintosta tässäkin vaiheessa elämää. Että lähi-ihmisten puolesta niin voin saada ihan enemmän kuin ymmärtämystä.

Elisa: [P]uoliso on hyvin myötämielinen. (...) Hän on sitä mieltä, että ikäihmisten yliopisto on pitänyt minua riittävän virkeänä, että se on ollut hänen mielestään mulle eduksi.

Pirkon ja Elisan puheenvuorot kuvaavat hyvin sitä millaisin tavoin perheen kerrotaan tukevan omaa opiskelua. Käytetyt puhetavat ovat hyvin alleviivaavia: suhtaudutaan ”*oikein hyvin*”, voidaan saada ”*ihan enemmän kuin ymmärtämystä*”, ollaan ”*hyvin myötämielisiä*”. Ajattelen naisten käyttävän tällaista puhetapaa ainakin osin siitä syystä, että ystävien taholta saatetaan kohdata vahvaa epäluuloa, jolloin perhepiiri on se, josta ylipäänsä voi saada ymmärrystä ja hyväksyntää toiminnalleen. Eittämättä myös kysymyksen muoto ”perhe tai ystäväpiiri” on omiaan tuottamaan puhetta, jossa nostetaan esiin sekä perhe että ystäväpiiri ja perhettä on tässä tapauksessa luontevampaa korostaa omaa opiskelua tukevana tahona.

Vaikka perhepiiri kerrotaan opiskelua tukevaksi, voi sielläkin joutua kohtaamaan paikan näyttämistä, joskin hienovaraisempaa kuin ystävien taholta.

Taimi: Mun lapseni, jotka suhtautuu kaikkeen vähän hymyillen, et mitä se äiti taas touhuaa, ni niitä on huvittanuki vähäsen. Mutta ihan tyytyväisiä ne on.

Leena: mun mies aina heittää mulle, kun mä taas raapustan niitä käppyröitä tai muuta niin, että joo että sä teet läksyjä.

Hanna: Mmm

Leena: (nauraen:) Että koululainen tekee läksyjä. Että koska sää taas meet. (nauraa)

Myös perheen piirissä myöhemmällä iällä opiskeluun voidaan suhtautua huvittuneesti ja asettaa opiskelijana naureskelun alaiseksi. Vaikka *opiskelua* ei sinällään kyseenalaisteta – sen katsotaan olevan hyvä harrastus – huvittunut suhtautuminen ja leikkimielinen kuittauilu kertovat kuitenkin siitä, ettei suhtautuminen vanhaan naiseen *opiskelijana* ole täysin vakavasti otettavaa. Puhutaan ”*koululaisesta*” ja ”*läksyjen tekemisestä*”, jolla ikäihminen symbolisesti alennetaan opettajan käskyjen alla toimivan lapsen asemaan. Tällä tavoin toimittaessa kieltäydytään vahvistamasta ikääntyneen kompetenssi toimia vakavasti otettavana aikuisena ja itseohjautuvana opiskelijana. Näin palautetaan ikäihminen hienovaraisesti – huumoriin kiedotun viestin muodossa – vanhan ihmisen paikalle, jolle opiskelu on hyvä harrastus, koska ”*sillä on nyt jotakin semmosta mielenkiintosta tässäkin vaiheessa elämää*” tai ”*pitää riittävän virkeänä*”.

Leikkimielisyyden sävyttämän paikan muistuttamisen ohella paikkaa voidaan näyttää hyvinkin eksplisiittisesti, kuten huomiotta jättämällä tai sivuuttamalla.

Leena: Kyllä se [Leenan mies] joskus kysyy, että no, mitäs siä ny oli, minkälainen se luento oli, mutta ei se, (taukoa) että mikä mun mielestä on aika jännä juttu, nää kaikki mihin mä oon jotain kirjottanu, kun mä oon niitä [julkaisuja] hommannu itelleni

Hanna: Mm

L: ni se ei oo koskaan lukenu niitä.

H: (Ihmetellen:) Ai jaa

L: Sitä mää en tiedä, et miksei se oo lukenu. Mä oon niitä tarjonnu sille luettavaks, mut ei se oo lukenu.

H: No, se on vähä kateellinen siitä, et sä käyt.

L: Voi olla (nauraa) (naurun vuoksi epäselvää) Vähäsempikin hihkuminen riittä.

H: Nii

Ikäihmisten yliopistossa on ollut tapana koostaa seminaareissa kirjoitetuista teksteistä erilaisia myytävänä olevia antologioita, joihin Leena puheenvuorossaan viittaa. Julkaisuun mukaan pääseminen on ollut koulutussuunnittelijan ja opettajan kokemukseni pohjalta monelle, varsinkin ensimmäisiä kertoja pidempiä tekstejä kirjoittaneelle ikäihmisten yliopiston opiskelijalle suuri kunnia ja iso saavutus. Myös Leenalle julkaisuihin mukaan pääseminen on ollut tärkeää ja se on vahvistanut hänen toimijuuden tuntoa. Leenan mies ei kuitenkaan ole yhtynyt tähän onneen, vaan on kieltäytynyt lukemasta julkaisuja ja samalla Leenan kirjoittamia tekstejä.

Sivuuttaminen on naureskelun ja ääneen ihmettelyn ohella teko, jolla kulttuurisen sopivuuden rajoja osoitetaan ja opiskelijuuden neuvottelunalaisuutta ilmaistaan. Sivuttaminen on kuitenkin naureskelua huomattavasti voimakkaampi teko, sillä se kieltää kohteensa olemassa olon. Siten sivuttaminen myös vaientaa tehokkaasti. Olenkin taipuvainen tulkitsemaan näin järeän keinon käyttöön ottamista nimenomaan miehen reaktiona vaimonsa – siis parisuhteen toisen osapuolen – numeron tekemiseen itsestään. Toisin kuin ”pelkkä opiskelu”, omien tekstien julki saaminen asettaa Leenan kertaluokkaa vakavammin otettavaksi toimijaksi ja tuo tätä vahvuutta esiin myös parisuhteessa.

Ei kuitenkaan ole tavatonta, että mies evää tukensa vaimon opiskelulta. Esimerkiksi Erja Moore (2003b ja c) ja Arja Kilpeläinen (2000) tuovat tutkimuksissaan esiin miten heidän haastattelemansa aikuiset naisopiskelijat joutuivat käymään jatkuvia ”perheneuvotteluja” naisen paikasta yhtäaikaisena opiskelijana, työntekijänä, äitinä ja puolisona. Myös Pekka Penttisen (1994) ja Seija Keskitalo-Foleyn (2000) tutkimukset osoittavat naisiin kohdistuvan rajoittavan sosiaalisen olemassaolon. Av(i)omies saattoi pyrkiä mustasukkaisuudella ja vetoamalla naisen äidinrooliin kontrolloimaan naisen opiskelijuutta ja näin säilyttämään perheessä vallinneen naisen ja miehen välisen pe-

rinteisen rooliasetelman. Voi siis ajatella, että opiskelullaan ja erityisesti julkaisuissa mukana olemisellaan Leena tulee haastaneeksi parisuhteen sisäistä dynamiikkaa.

7.2 Iän ja opiskelun ristiriitainen suhde: ihmettelyn kulttuuriset taustat

Näyttää siltä, että oma opiskelu ja opiskelijuus voivat tulla potentiaalisesti kyseenalaistetuiksi ja neuvottelun alaiseksi asetetuiksi paikassa kuin paikassa. Kyseenalaistamisen tavat, sävyt ja totaalisuus vaihtelevat haastateltujen naisten, kontekstien ja tilanteiden mukaan, mutta yhtä kaikki kyseenalaistaminen näyttää aina tavalla tai toisella kiinnittyvän opiskelun ja iän ambivalenttiin suhteeseen. Puran seuraavaksi niitä taustoja, joihin iän ja opiskelun kulttuurisesti ristiriitainen suhde kiinnittyy. Tarkastelen kahta näkökulmaa: työelämänikäistä oppimista ja koulutukseen kiinnittyvää statuskulttuuria.

Hyödyn ja sivistyksen rajankäyntiä

Iän ja opiskelun ristiriitainen suhde on paikannettavissa muun muassa käsityksiin elinikäisestä oppimisesta ja niistä syistä, joiden vuoksi ihmisten katsotaan opiskelevan (Muhonen & Piesanen 2006, Ojala 2005). Kuten jo edellä esitin, elinikäinen oppiminen määrittyy nykyisin niin yleisissä keskusteluissa kuin tutkimuksessakin pitkälti työelämänikäisenä oppimisena. Opiskelu, kouluttautuminen ja viime kädessä myös oppiminen tähtäävät työelämässä toimimiseen ja pätevytymiseen. Elinikäinen oppiminen määrittyy koskemaan lähinnä lapsia, nuoria ja aikuisia. Työmarkkinoiden ulkopuolelle asettuva vanhuuden elämänvaihe rajautuu näin ollen elinikäisen oppimisen ulkopuolelle.

Tämä tarkoittaa, että vanhuudessa harjoitetusta opiskelusta tuotetaan marginaalista toimintaa, ihmeteltävää asiaa, joka vaatii myös opiskelevalta ikäihmiseltä itseltään erityistä perustelemista. Mihin ikäihminen tarvitsee opiskelua tai koulutusta? Mitkä ovat ne motiivit ja tavat, joilla opiskelu ikääntyneenä oikeutetaan? Näihin kysymyksiin myös Pirkko on ystäväpiirissään haastettu vastaamaan.

Pirkko: [O]n joitakin tuttaviani, jotka ihmettelevät, että kuinka sä nyt vielä viittit, että kun sulla on ollu semmonen työkin, ja kuinka sä nyt vielä ja meinaaks sää nyt joksiki tulla.

Hanna: Mmm

P: Ja tota mä en sitten oo oikeestaan paljoo viittiny puhuakaan semmosille ihmisille mitään, jotka ei ymmärrä tätä asiaa. Kun eihän kaikki oo elämässä sitä, että etsitään jotain semmosta hyötyä, aineellista hyötyä tai näkyvää hyötyä

H: Mmm

P: tai asemaa, vaan voi ihan omassa itsessään ja sisimmässään olla ilonen. Siitä ei sitten kannata puhua, ku semmosten kans, jotka ymmärtää ja tajuaa opiskelun merkityksen tai tiedon merkityksen itsekin. Et sillä on niin kun semmonen syvällinen ja sisällöllinen merkitys ja semmonen, joka ylläpitää ihmisessä sitä ihmisyyttä. Eikä se oo semmonen, että sillä niin kun pyrkis johonkin sitten, kun ei enää mihinkään asemaan pyrikään,

H: Mmm

P: vaan että tämmösen henkisen vireyden ja jatkuvan kasvun säilyttämisen mahdollisuus

H: Mmm

P: elämässä. (taukoa) Se on ollu tällä iällä paras mahdollinen tämmönen saavutus tai tilanne, mihin mä oon päässy mukaan.

H: Mmm mmm

P: Se on siis mulle itselleni sitä, mut varmasti kaikille meille muillekin, jotka ovat siellä mukana.

Pirkko pyrkii perustelemaan opiskelunsa mielekkyyttä tilanteessa, jossa tuttavat näyttävät ymmärtävän opiskelun mielekkyyden vain

suhteessa johonkin ulkopuoliseen, kuten aineellisuuteen, näkyvyyteen tai asemaan. Pirkolle opiskelu kuitenkin määrittyy jonakin syvällisenä, sisäisenä ja ihmisyyttä ylläpitävänä, sellaisena, joka rakentuu suhteessa häneen itseensä ja ihmisenä kasvuunsa. Pirkon puheenvuorosta käy ilmi miten ikääntyneenä opiskelevan kohtaama ihmettely kiinnittyy nimenomaan käsitykseen opiskelun välineellisyydestä ja, miten opiskelevan ikäihmisen itsensä tulee ymmärretyksi tullakseen operoida hyödyn diskurssissa.

Hyödyn diskurssissa toimiminen ei kuitenkaan ole helppoa, sillä sivistystä tai ihmisenä kasvamista ei automaattisesti lueta kuuluvaksi hyödyllisyyden piiriin. Tämä johtunee siitä, ettei sivistyksellä ole suoraan tunnustettavissa olevaa välinearvoa ja siten vaihtoarvoa työelämässä. Sivistys tulee erikseen tuottaa hyödylliseksi ja opiskelua legitimoivaksi seikaksi. Tämä tuottaminen tehdään muun muassa tunnustamalla ja todistamalla, kuten Pirkko puheenvuorossaan tekee (ks. tunnuksesta ja todistuksesta esim. Jokinen, E. 2004b; 2005, Kaskisaari 2003, Kujansivu & Saarenmaa 2007).

Pirkon tunnustus on kaksitahoinen. Yhtäältä hän tunnustaa, ettei opiskelullaan pyri saamaan ”hyötyä, aineellista hyötyä tai näkyvää hyötyä tai asemaa” ja toisaalta tunnustus sisältää itsen sijoittamisen vanhan kategoriaan: ”[s]e on ollut tällä iällä paras mahdollinen tämmönen saavutus tai tilanne, mihin mä oon päässy mukaan”. Tunnustuksensa paikkansa-pitävyyttä vahvistamaan ja sitä todistamaan Pirkko ottaa mukaan muut ikäihmisten yliopistossa opiskelevat: ”[s]e on siis mulle itselleni sitä, mut varmasti *kaikille meille muillekin, jotka ovat siellä mukana*”.

Hyödyn diskurssissa opiskelun yksilöllinen ja sivistyksellinen peruste voidaan argumentoida välineenä vain asettumalla puhumaan vanhan paikalta, toisin sanoen tunnustamalla oma vanhuus. Näin tehtäessä kiinnitytään kuitenkin siihen työelämänikäisen oppimisen diskurssin tuottamaan vanhuuskuvaan, jossa opiskelun motiivi on nimenomaan työelämästä poissiiirtymisessä ja vanhuudesta käsin (ks. luku 2.3, Ojala 2005, 55-56). Tämä tarkoittaa, että vanha ihminen irrotetaan muun muassa omasta elämänhistoriastaan ja sen opiskelumuotiiveja tuottavasta merkityksestä (Alheit 1995, Alheit & Dausien

2002). Esimerkiksi haastattelemilleni naisille tämä merkitsee sitä, ettei heidän ikäihmisten yliopistossa opiskelunsa motiivien nähtäisi kiinnittyvän subjektiivisen elämänkulun sekä yhteiskunnallisten ja kulttuuristen muutosten tuottamaan kontekstiin. Siis osaksi lapsuuden, nuoruuden ja aikuisuuden taustoja, joissa muun muassa tytön ja naisen koulutukseen pääsy ei ollut itsestäänselvyys (ks. luku 4). Samalla jätettäisiin huomiotta myös ne motiivit, jotka kiinnittyvät tavoitteellisemman opiskelun haaveen toteuttamiseen, koulutusvajeen kokemuksen paikkaamiseen, koulutusinstituution arjesta osalliseksi pääsemisen ja muiden koulutuksen lumon omaavien kanssa toimimisen toiveeseen tai opiskelullisten haasteiden asettamisesta selviytymiseen.

Elämänhistoriaan kiinnittyvät tulkinnat opiskelusta ja koulutuksesta eivät suinkaan katoa eläkkeelle siirryttäessä (Muhonen & Ojala 2004, Pikkarainen 2002). Toisin kuin hyödyn diskurssissa operoidessa käy, opiskelu eläkkeelle siirtymisen jälkeen ei saa motiiviaan *pelkästään* työelämästä poissiirtymisestä. Opiskelulla on laajempi elämänkulun kokonaisuuteen liittyvä merkitys.

Se, ettei sivistys olekaan erilaisissa arjen kohtaamisissa legitiimi peruste omalle opiskelulle, aiheuttaa haastattelemissani naisissa hämmennystä. He ovat alun perin lähteneet lunastamaan niitä lupauksia, joita yleisissä koulutuspoliittisissa puheissa elinikäiseen oppimiseen yhdistetään ja joilla myös ikäihmisten yliopiston toimintaa markkinoidaan. Työelämänikäisen oppimisen aikakaudella elinikäiseen oppimiseen liittyy oikeuden ohella myös vahva opiskelun ja kouluttautumisen velvollisuus (ks. Jokisaari 2004). Ikäihmisiin tämä velvollisuus ei kuitenkaan enää kohdistu, koska velvollisuus kiinnittyy nimenomaan työmarkkinoilla pärjäämiseen. Velvollisuusulottuvuudesta ja sen työelämäsidonnaisuudesta kertoo esimerkiksi Risto Rinteen ja Arto Jauhiaisen (2006, 185–186) turkulaisia ikääntyneitä koskevan tutkimuksen tulokset, joiden mukaan koulutukseen osallistuminen romahtaa eläkkeelle siirtymisen myötä, vaikka silloin siihen olisi esimerkiksi entistä enemmän aikaa (ks. ikäihmisten osallistumisesta myös Jones 2000).

Velvollisuuden ja oikeuden ulottuvuudet kietoutuvat toisiinsa ja siten velvollisuuden puuttuessa kyseenalaistuu myös yhteiskunnallinen, kulttuurinen ja sosiaalinen tuki ikäihmisen opiskelulle. Ikäihmiset voivat operoida työelämäniikäisen oppimisen tuottamassa hyödyn diskurssissa vain osittain, koska velvollisuutta, joka tuottaa myös oikeutta opiskella, ei enää ole. Diskurssi ei täysin estä myöhemmällä iällä tapahtuvan opiskelun oikeuttamista, mutta siinä operointi ehdollistaa toiminnan ja legitimoinnin tapahtuvaksi nimenomaan vanhan positioista. Vanhan paikalta toimittaessa joudutaan kuitenkin asettumaan ihmisen elämänsä ideaalia – aikuisuutta – vasten ja siten käsittelemään ajatusta itsestä ei-tätä-elämän-ideaalia-elävänä sekä hylkäämään pyrkimys eläkeläisyydestä irtautumisesta.

”Mitä se vanha ämmä siellä tekee?”

Haastattelemieni naisten opiskelussa ei ole kyse mistä tahansa opiskelusta, vaan juuri yliopisto-opiskelusta. Iän ja opiskelun kulttuurisesti ambivalentti suhde onkin elinikäisen oppimisen ohella paikannettavissa koulutukseen kiinnittyvään statuskulttuuriin. Opittavien tietojen ja taitojen ohella koulutuksessa opitaan ”oikeanlaisia” arvoja ja käyttäytymistapoja, tuotetaan identiteettejä ja habitusta sekä opitaan sijoittamaan nämä identiteetit ja habitukset, ja samalla myös ”minä itse”, yhteiskunnan hierarkiseen järjestelmään. Koulutuksessa on aina tavalla tai toisella kyse ”joksikin tulemisesta”: sijoittumisesta jollekin paikalle yhteiskunnan pyramidin kaltaiseksi miellettyssä sosiaalisessa kerrostumarakenteessa. (Esim. Houtsonen 2000, Järvinen & Kolbe 2007, Käyhkö 2006; 2008, Moore 2003b, Vanttaja 2002.)

Merkitys, joka koulutukseen kiinnittyvään kulttuuriseen statuskartastoon ladataan, vaihtelee kuitenkin ajan kuluessa. Varsinkin sodan ja niukan koulutuksen sukupolvelle (ks. esim. Kauppila 2002), jota haastattelemieni naisten viiteryhmät pitkälti edustavat ja joiden toimesta naisten ”joksikin tulemista” on kyselty, koulutus näyttää

suuren arvostuksen kohteena. Myös yliopisto instituutiona määrittäyty kyseisen sukupolven keskuudessa elitistisenä ja siten siihen latautuu erittäin suurta arvostusta (ks. Muhonen & Ojala 2004; 2005). Tälle ikäpolvelle koulutus ja erityisesti yliopistollinen koulutus on ollut ensisijaisesti sosiaalisen nousun väline ja siten keskeinen erottautumisen keino ja statuksen osoitin.

Vaikka ikäihmisten yliopistossa opiskelussa ei olekaan kyse arvosanojen saati yliopistotutkinnon suorittamisesta ja siten avaimesta perinteiseen sosiaaliseen nousuun, haastattelemiäni naisten viiteryhmään kiinnittyvässä sukupolvikehyksessä jo yliopistossa luennoilla istuminen tai yliopistorakennuksessa opiskelumielessä kulkeminen saattaa tulla tulkituksi sosiaalisen aseman muutoshakuisuudeksi ja erottautumiseen pyrkimiseksi. Ristiriitaiseksi tilanteen tekee se, kun opiskelija ei ole suorittanut akateemista tutkintoa.

Irja: kun nyt ajattelee, että jos mä olen seitemässä eri koulussa ja kaiken näköissä käyny ja sitten mä yks kaks, ei oo mitään tämmöstä koulutusta ja yks kaks mä sitten ilmoitan tossa, että mä käyn yliopistolla

Hanna: Mmm

Irja: ni etteikö siinä joku vois ajatella, että se haluaa olla ny jotain ja leuhkia.

Erityisesti ei-akateeminen koulutus näyttää altistavan tulkinnalle erottautumiseen pyrkimisestä. Tämä tarkoittaa sitä, että jo pelkkä yliopistossa opiskelu sinänsä voi tulla tulkituksi ystäväpiiriin sisäisiä sosiaalisia järjestyksiä haastavana. Saattaapa se jopa tuottaa tulkintaa pyrkimyksestä ”omien jättämiseen” (ks. myös Moore 2003a, b ja c). Vähintäänkin kyse on ryhmän sisäisten asemien näkyväksi tekemisestä, johon ryhmän jäsenten on vaikea olla ottamatta kantaa. Näin ollen opiskelusta voi rakentua peruste harjoittaa kontrollia, jolla aiemmat asemat pyritään säilyttämään. Tähän kontrollin harjoittamiseen viittaavat muun muassa naisten esille tuomat ivalliset kysymykset joksikin tulemisesta sekä epäsuorat vihjaukset leuhkimisesta ja tärkeilystä.

Ei-akateemisen koulutuksen omaavien altistuminen tulkinnalle erottautumiseen pyrkimisestä valottaa lisää kysymystä siitä, miksi sivistys ei ole uskottava motiivi myöhemmän iän opiskelulle. Oppimista itsensä vuoksi ei ole mahdollista argumentoida uskottavasti tilanteessa, jossa oma opiskelu tulee määritellyksi erottautumiseen pyrkimisenä, siis eksplisiittisen hyödyn tavoitteluna. Näin ollen niille opiskelijoille, joilla jo on akateeminen koulutus, opiskelun argumentoiminen sivistyksellisenä on helpompaa. Yliopistossa opiskelemisen ei enää mielletä tuottavan heille lisäarvoa. Päinvastoin opiskelu saatetaan mieltää toiminnallisen identiteetin jatkuvuutena ja siten luontevana toimintamallina ja itsen esittämisen tapana (ks. toiminnallisen identiteetin jatkuvuudesta Pikkarainen 2002, Sankari 2004).

Reetta Muhonen ja Ellen Piesanen (2006, 199) toteavat, ettei minkään ikäisten osalta sovi ohittaa kysymystä yliopisto-opiskelusta tietoisena tapana sijoittua luokituksiin (ks. myös Jones 2000, Pikkarainen 2002). Haastattelemi naiset eivät kielläkään yliopistossa opiskelun tuottamaa yhteiskuntaluokkaan ja sosiaalsiin asemiin liittyvää arvoa, ovathan he itsekin niukkojen koulutusmahdollisuuksien aikakauden kasvatteja ja siten erityisen kollektiivisen koulutushalun kantajia. Esimerkiksi Leena toteaa, että *”onhan se nyt hianoo, että se [ikäihmisten yliopisto] on se, että kyllä mä paljon mieluummin sinne [yliopistolle] lähdän luennolle, kun että se olis jossain hikisessä vanhassa kansakoulussa”*. Naiset myös tunnistavat erottautumisen tulkinnan mahdollisuuden sekä tuovat esiin miten he toisinaan myös itse saattavat olla osallisia kyseisen tulkinnan tuottamisessa.

Taimi: [m]ä en tunne paljon ihmisiä, eläkkeellä olevia, jotka olis opiskelleet yliopistossa, että mä tunnen enemmän tämmösiä niin sanottuja tavallisia ihmisiä, niin tota kyllä siihen helposti sisältyy musta tuntuu semmonen, et se on vähän, et miten itekki sanoo, missä tilanteessa ja millä äänenpainolla.

Vaikka tulkinta erottautumiseen pyrkimisestä olisikin toisinaan oikeutettua ja leuhkaksi määritellyksi tuleminen ymmärrettävää, kuten Taimi

tuo esiin, kyse ei useinkaan ole yksittäisistä ja tilanteisista tulkinnoista ja vastatoimista. Kyse on systemaattisemmasta ja jatkuvammasta kontrollista.

Taimi: No se, mitä mä haluan vielä tässä kommentoida, kun puhutaan tuossa suhtautumisesta tähän ikäihmisten yliopistossa käymiseen, niin se voi olla niitä asioita, joista kannattaa olla silleen hiljaa. Et jos minut koetaan vahvana ja yksilöllisenä ja sitten vielä tuo, niin ihmiset aattelee, se koetaan niin kun semmosena, se saa se ikäihmisten yliopisto siinä väärän painon,

Hanna: Mmm

T: että se voidaan laskea leuhkimiseks. Ku sillä todellisuudessa on ihan muu arvo. On siinä sitäkin arvoa tietysti, että voi sanoa, että käy siellä,

H: Mmm

T: mutta se anti minkä sieltä saa, niin se arvohan määräytyy siitä. Mut sitä ei voi näköjään tuoda joka paikassa esiin.

H: Mm nii

T: Ihmiset hiljaisuudella, vaikenemalla ohittaa sen asian. (...) että et niin kun ne ei kuulis tai näkis, et se jotenkin (taukoa) musta tuntuu, että siinä tulee semmonen tunne, että toi niin kun tärkeille

H: Mmm

T: (taukoa) ja tota ää ei ne lähde virittämään keskustelua, hyvin usein ohitetaan vaan noin ohimennen. En muista olisinko montakaan ihmistä tavannu, että (innostuneesti ja ääntä madaltaen:) ”älä ihmeessä, minkälaista siellä on, minäkin kiinnostuisin”.

H: Mmm nii

T: Siis semmosta positiivista.

H: Mmm (taukoa)

T: Näin.

Taimi puhuu itsestään henkilönä, jota ystäväpiirissä pidetään yksilöllisenä ja sosiaalisesti vahvana ja johon päälle tuleva opiskelu ikäihmisten yliopistossa tuntuu olevan ystäväpiirille jo liikaa. He eväivät sosiaalisen tukensa kieltäytymällä opiskeluun liittyvästä keskustelusta ja kiin-

nostuksen osoittamisesta. Taimi vihjaa, että hänen tulkitaan tekevän kaksinkertaista erottautumista. Hän on yhtäältä oman tiensä kulkija – vahva ja yksilöllinen – ja toisaalta ikäihmisten yliopistossa opiskelunsa kautta erottautumaan pyrkivä. Kun Taimin puhetta lukee nimenomaan vanhan naisen puheena, huomataan miten koulutukseen kiinnittyvä statuskulttuuri kytkeytyy koulutustaustan (ja siten yhteiskuntaluokan) ohella myös ikään ja sukupuoleen. Taimi rikkoo niitä kulttuurisia odotuksia ja normistoja, joita vanhaan naiseen liitetään.

Taimin tekemässä kulttuuristen järjestysten rikkomisessa on kyse tietynlaisen (yksilö)toimijuuden esittämisestä. Kuten jo aiemmin on käynyt ilmi, koulutuksessa on aina kyse joksikin tulemisesta. Lisäksi koulutusjärjestelmässä nimenomaan yliopistokoulutuksen tavoitteena on tuottaa eri alojen asiantuntijoita: itsenäisiä, rationaalisia ja vankasti niin sanotun julkisen elämän alueella toimivia yksilöitä (Koski 1993, 11). Yliopisto-opiskelijan kategoriaan on varastoitunut tätä kulttuurista tietoa asiantuntijasta, jolloin samalla tavoin kuin voidaan olettaa, että jo yliopistolla käyminen tarkoittaa erottautumista, voidaan ikääntyneenä yliopistossa opiskelun olettaa tuottavan myös asiantuntijuutta.

Asiantuntijuutta on kuitenkin vaikea sisällyttää vanhuuden ja vielä vähemmän vanhan naisen kulttuuriseen kuvastoon. Vanhuus elämänvaiheena mielletään ylipäänsä enemmän luopumisen, vetäytymisen ja näkymättömyyden kuin dynaamisen sosiaalisen ja intellektuaalin toiminnan aikana (esim. Hänninen 2006, Vakimo 2001). Vaikka vanhuuteen liitetäänkin ajatus vahvasta tietämyksestä, on tuo tietäminen tietynlaista: elämäkokemukseen kiinnittyvää viisautta, joka ei representoi dynaamista asiantuntijuutta. Elämäkokemus on eittämättä resurssi, mutta sillä ei juuri ole arvoa asiantuntijuuden kentällä. Myöskään vanhuus ei ole samalla tavalla resurssi kuin nuoruus. (Ks. myös Sankari 2004.)

Asiantuntijalla on kulttuurisesti maskuliininen kaiku, johon miehillä, iästä ja sosiaalisesta taustasta riippumatta on helpompi asettua kuin naisten. Esimerkiksi edelleen 2000-luvulla yhteiskunnan moninaisesta tasa-arvoistumisesta huolimatta (asiantuntija)yksilön position on osoitettu olevan ambivalentti sekä nuorille naisille (mm. Gordon,

Holland & Lahelma 2000, Gordon, Holland, Lahelma & Thomson 2005, Lahelma 2009, Tolonen 2008a) että aikuisille naisille (mm. Keskitalo-Foley 2006). Suvi Ronkainen (1999, 179, 181), joka on tutkinut vanhojen naisten ja miesten vastaamista survey-haastatteluissa, on esittänyt miten nimenomaan miehet näyttivät kitkatta asettuvan survey-vastaamisen ensisijaisimpaan vastaajaposition, niin sanotun yleistetyin toisen paikalle. Tällä paikalla arvioidaan, annetaan lausuntoja ja otetaan kantaa yleisiin yhteiskunnallisiin aiheisiin.³ Sen sijaan naisille tällainen yleisen määrittelijän positio näytti Ronkaisen (1999, 181) mukaan aukeavan vain niille, jotka olivat tottuneet työnsä puolesta operoimaan asiantuntijuuden representoimiseen vaaditulla julkisen elämän alueella. Kun miehillä sosiaalisista taustoista riippumatta näytti olevan pääsy yleiseksi, naisilla vain erityinen resurssi, ylempien hierarkian palkkatyö, legitimoit ottamaan määrittelijän paikan.

Vaikka yleisen asiantuntijan position ottaminen ja tietoisesti yksilöksi asettuminen on joillekin vanhoille naisille, kuten Taimille, mahdollinen ja kutsuva, tässä positiossa toimiminen ei välttämättä tuota samaa vakavasti otettavaa ja kulttuurista kompetenssia kuin miehelle (ks. myös Vakimo 2006). Pikemminkin yksilöä representoivan vanhan naisen toiminta saattaa näyttää vanhalle naiselle kuulumatolta – arrogantilta, leuhkalta, maskuliiniselta – ja siten epäsovivalta käytökseltä. Oman mielipiteensä ilmaiseva, vallasta kiinni pitävä ja siitä vain vaikeroiden luopuva vanha nainen on jotakin väärää (ks. Mazzarella 2008). Tämän voi katsoa johtuvan siitä, että vanhan naisen suhde julkiseen on ristiriitainen. Ensinnäkin kulttuurisessa mielessä ikääntyvä nainen saa merkityksensä lähinnä suhteessa muihin ihmisiin: perheeseen, lapsenlapsiin ja puolisoon (ks. Arber & Ginn 1995, Gullette 2004, Kangas & Nikander 1999a). Sinikka Vakimo (2001, 301; ks. myös 2003) toteaa vanhan naisen kulttuurisia representaatioita analysoidessaan, että vanha nainen näyttäytyy sitä negatiivisempana

3. Yleisen asiantuntijan paikan ottaminen näkyi miesten vastaamisessa muun muassa siten, että he naisista poiketen käyttivät LIKERT-asteikolla vastatessaan lähinnä ns. keskirekisterejä. He siis välttivät toisaalta emotionaalisilta ja faktoihin kiinnittymättömiltä vaikuttavien ääri-ilmausten (erittäin tyytyväinen/erittäin tyytymätön) ja toisaalta epäröintiä ja osaamattomuutta heijastavien en osaa sanoa –vastausten antamista. (Ronkainen 1999, 157-180.)

hahmona mitä kauemmaksi hän kodin ja perheen kontekstista siirtyy ja mitä lähemmäksi julkista miesten hallitsemää aluetta hänen toimintaympäristönsä sijoittuu.

Toiseksi haastattelemanai naiset edustavat niitä sukupolvia, joiden elämässä on ollut nykyistä vahvempi sukupuolittunut jako yksityiseen ja julkiseen. Naiset ovat olleet palkkatyössä, mutta koti on edelleen kuulunut naiselle. (Ks. myös Ronkainen 1999.) Näiden sukupolvien naisille vanheneminen on ollut kohtalokasta siinä mielessä, että toisin kuin kyseisen sukupolven miehillä ja tulevien eläköityvien sukupolvien naisilla, palkkatyön jättämisen seurauksena sulkeutuu usein ainoa väylä julkisen elämän alueelle. Laajassa mittakaavassa ajateltuna haastattelemieni naisten sukupolvien naisilla ei juuri ole ollut tarjolla palkkatyön ohella muita julkisia areenoita, joilla eläköitymisen jälkeen luontevasti jatkaa asiantuntijan toimintaa (ks. Novikova 2005).

Väitän, että opiskelu on areena, joka tuottaa yliopisto-opiskelijan kategoriaan varastoituneen asiantuntijuuden kautta haastattelemanai naiset potentiaalisesti takaisin julkisen elämän alueelle nimenomaan vanhoina naisina. Vaikka naiset eivät suoritakaan tutkintoja ja siten saa tutkinnon tuottamaa legitimizeettiä asiantuntijana toimimiseen, haastattelemieni naisten edustaman sukupolven maailmankuvallisessa kehityksessä jo yliopistossa opiskelun sinällään voi nähdä tarjoavan vanhalle naiselle paikan saavuttaa yksilön positio. Tämä myös tarkoittaa kulttuurisen merkityksen saamista muun kuin yksityisen, siis perheen, lasten ja puolison, kautta. Luenkin Taimin ystäväpiiriin harjoittamaa nuivaa suhtautumista nimenomaan oireena potentiaalisen oven avautumisesta julkisen elämän alueelle ja siten ystäväpiiriin pyrkimyksenä palauttaa vanha nainen hänen omalle kulttuuriselle paikalleen yksityisen sfääriin.

Toimijuuden näkökulmasta mielenkiintoista on, että varsinkin yliopistossa kyseenalaisena ja epävarmana näyttäytynyt naisten toimijuus tulkitaan yliopiston ulkopuolella muutoshakuisena, rationaalisen ja vahvuutta esittävänä toimijuutena. Tämän pohjalta voidaan todeta, että muutoshakuinen toimijuus on kuin onkin vanhalle naiselle tunnustettua, mutta toisaalta ei erityisen tunnustettua. Pikemminkin sitä pidetään kulttuurisesti poikkeavana ja sitä halutaan painaa alas.

7.3 Törmäysten seurauksia: opiskelusta kertomatta jättäminen

Ajatus vanhasta naisesta opiskelijana herättää sosiaalista ja kulttuurista ambivalenssia, mutta tuottaa ristiriitoja myös naisille itselleen. Haastattelemiini naiset ovatkin olleet pakotettuja tavalla tai toisella käsittelemään yhtäältä ajatusta, että heidän opiskelulle on erityisesti ystävyyksiin saavutettavissa heikosti hyväksyntää. Toisaalta naiset ovat joutuneet käsittelemään myös kokemusta eriaisteisista ihmetellyksi tulemisista, huomiotta jättämisistä ja paikalleen asettamisista. Kuten useammastakin tässä luvussa esillä olleesta haastattelemiini naisen puheenvuorosta on voinut huomata, koettu sosiaalisen tuen puute on saanut naiset vakavasti harkitsemaan opiskelunsa esille tuomista ja jopa vaikenemaan siitä.

Se, että opiskelulle saamatta jäänyt sosiaalinen tuki tuottaa opiskelusta eriaisteista kertomatta jättämistä, ei sinällään ole yllättävää. Esimerkiksi Erja Moore (2003a, b ja c) on raportoinut aikuisia yliopisto-opiskelijoita kohtaan osoitetun sosiaalisen tuen puutteen ja siitä seuranneen tarpeen salata opiskelu. Opiskelu salattiin lähinnä omalla työpaikalla, koska yliopistossa opiskelu jo sinällään saatettiin työpaikalla mieltää ”omien jättämisenä” ja pyrkimyksenä sosiaaliseen nousuun. Myös Anne Sankarin (2004, 79) tutkimuksessa mukana olleista tietotekniikkaa opiskelleista ikäihmisistä jotkut välttivät kertomasta opiskelustaan ja jotkut eivät tuoneet edes tietotekniikan käyttöön esiin, koska asian esille tuominen oli herättänyt ikätovereissa ärtymistä. Markku Vanttaja (2002, 135) puolestaan tuo esiin kuuden laudaturin ylioppilaiden koulutus- ja työuria valottavassa tutkimuksessaan kuinka omasta koulumenestyksestä pyrittiin pitämään ”matalaa profilia”. Arvosanojen paljastumista vältettiin, koska pelättiin leimaantumista neroksi, jota ei voi kohdella tavallisena ihmisenä.

Omasta toiminnasta tai taustasta kertomatta jättäminen ei kuitenkaan ole vain koulutukselle tyypillinen ilmiö, vaan kyse on yleisemmästä tavasta reagoida rajoittavana sosiaalisena ilmeneviin yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin normeihin. Muun muassa Sinikka Vakimon (2001, 227;

ks. myös 1994) haastatteleminen vanhojen naisten eläkeläistansseissa käyminen oli osoittautunut naisten lähipiireissä sen verran arkaluonteiseksi toiminnaksi, että tanssiminen oli syytä pitää omana tietona. Tanssi miellettiin arkaluonteiseksi, koska sen muun muassa katsottiin viittaavan seksuaaliseen kanssakäymiseen ja lastenlasten hoitovastuusta pakoilemiseen.

Kertomatta jättäminen ilmiönä kytkeytyykin usein erilaisiin leimattuihin identiteetteihin, marginaaleihin ja syrjintään (ks. Jokinen, Huttunen & Kulmala 2004). Esimerkiksi ei-heteroseksuaaliset naiset ja miehet välttävät usein leimautumisen pelossa tuomasta seksuaalista suuntautumistaan esiin muun muassa koulussa, työpaikalla tai lapsuudenperheessä (ks. Juvonen 2002, Lehtonen 1999; 2002; 2007, Lehtonen & Mustola 2004). Myös ”yhden suuren keskiluokan” eetoksen vallitessa työväenluokkaisesta taustasta on usein vaiettu erityisesti tilanteissa, joissa oma toimintaympäristö sijoittuu ylempään keskiluokkaiseen tai yläluokkaiseen maailmaan (ks. Järvinen & Kolbe 2007). Anna Rastas (2004, 41) puolestaan esittää, että rasismia kokeneet nuoret eivät välttämättä halua kertoa kokemastaan rasismista vanhemmilleen, jotta edes kotona saisivat olla rauhassa, rasismin ulkopuolella.

Sinikka Aapolan ja Ilka Kankaan (1994, 23) mukaan kertomatta jättäminen voi toimintana helposti mieltä passiiviseksi tekemättä jättämiseksi. Sitä se ei kuitenkaan aina ole, ja tulkitsen kertomatta jättämistä nimenomaan tietoisena tekona. Se on erilaisten ihmisten ja yhteisöjen asenteiden lukemisen pohjalta tehty päätös siitä keille kertoo, mistä kertoo (opiskelusta yleensä, opetuksen sisällöistä, omasta opiskelijuudesta), miten kertoo (suoraan, vihjailmalla) ja milloin. Kertomatta jättäminen on näin aina tilanteinen, prosessuaalinen, monikerroksinen ja sosiaalista tasapainoilua vaativa teko (Lehtonen 2002, 160).

Kertomatta jättäminen ja toimijuus

Osa haastattelemistani naisista oli päätenyt siihen, että erityisesti tietyissä ystäväpiireissä oli parempi olla kokonaan kertomatta opiskelustaan, jotta ei tule ymmärretyksi väärin ja joudu epämiellyttäviin tilanteisiin. Näin toimimalla oli mahdollista säästyä kulmien alta katsotuksi, väärin ymmärretyksi tai sivuutetuksi tulemiselta ja siten myös omien valintojen kenties jatkuvalta selittelemiseltä. Vaikka opiskelua ei ystäviltä sinällään jouduttaisi kokonaan salaamaan, ei siitä toisaalta haluttu aktiivisesti herättää keskustelua. Omasta opiskelusta kerrottiin, mutta itsestä opiskelijana, tietäjänä tai kirjoittajana pääsääntöisesti vaiettiin. Tällaista osittaista tai valikoitua kertomatta jättämistä voi ajatella myös tapana toteuttaa vastuurationalisuutta. Pyrkimyksenä on aiheuttaa mahdollisimman vähän vaivaa ja siten osaltaan huolehtia lähimmäisten hyvinvoinnista (Reinikainen 2004, 181).

Luen naisten opiskelusta kertomatta jättämistä kuitenkin ensisijaisesti pyrkimyksenä tehdä tilaa omalle opiskelulle ja toimijuudelle tilanteessa, jossa opiskelu ei saa kaikissa arkipäivän konteksteissa varauksetonta hyväksyntää. Tämä tarkoittaa, että kertomatta jättämisellä pyritään tuottamaan sellaista sosiaalista ympäristöä, jossa on mielekästä opiskella ja mahdollisuus saada tukea omalle opiskelijuudelle. Ikäihmisten yliopisto on paikka, josta tukea on saatavilla. Se on naisille paikka, jossa he voivat kokea itsensä pääsääntöisesti hyväksytyiksi ja arvokkaiksi sekä vanhoina naisina että opiskelevina ikäihmisinä. Naisilla on lisäksi muotoutunut hyvin läheisiä ja lämpimiä ystävyysuhteita toisiin opiskelijoihin. Ystäviä ei kuitenkaan juuri ole tapana tapailla yliopiston ulkopuolella, kuten Irjan puheenvuorosta käy ilmi.

Hanna: Mm mutta ne kuitenkin ne tuttavat, niin sä tapaat heitä siellä

Irja: En muualla

H: Et se jää sinne?

I: Juu se jää sinne juu (taukoa)

H: Onks se sun mielestä hyvä asia?

I: No (taukoa) mä olen käsittäny, ajatellu tän niin, että se kun nää, aina nää toiset, on valinnu tän, että käsittäny, että he eivät halua olla, että heillä kaikilla on oma ystäväpiiri

H: Mmm

I: ja tää on vaan tämä piiri.

H: Joo

I: Mulla ei kyllä olis mitään sitä vastaan, vaikka tapais muutenkin että mä tykkäisin kovasti mutta. (taukoa) No tietysti se on omaaki arkuutta, ettei tuu ehdottaneeks, kun pelkää, että miten toiset suhtautuu.

Irja on tulkinnut ystävyysuhteiden toteutumista vain ikäihmisten yliopistossa siten, että ystäväpiirin muut osapuolet haluavat pitää ystävyysvoimassa vain yliopistolla. Ehkä Irja arvelee muiden ajattelevan, kuten Ilka Haarnin (2010, 132-133) tutkimukseen osallistuneet ikäihmiset, että temaattiselle fokukselle perustuvat sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä nimenomaan niiden löyhän siteen ja heppouden vuoksi. Irjan puheenvuorosta jää kuitenkin kuva, ettei kukaan ole ääneen lausunut tällaista, mutta toisaalta myöskään Irja ei ole ehdottanut tapaamista. Hän ei ole uskaltanut rikkoa hiljaisuutta ja yleiseksi käytännöksi muodostunutta tapaa.

Ikäihmisten yliopistossa syntyneiden ystävyysuhteiden realisoituminen vain yliopistolla viittaa mielestäni yhtäältä siihen, että matalan profiilin pitäminen omasta opiskelusta on tavallista ikäihmisten yliopiston opiskelijoiden piirissä. Toiseksi olen taipuvainen tulkitsemaan matalan profiilin pitämisen viittaavan siihen, ettei yliopistolta tutussa porukassa välttämättä haluta näyttäytyä paikoissa, joissa on potentiaalista tulla niiden ihmisten tunnistamaksi, joilta opiskelua salataan (ks. näyttäytymisen välttämisestä myös Vakimo 2001, 227). Tämä huomio on omiaan valottamaan lisää aiemmin luvussa 5 esillä ollutta kysymystä siitä, miksi haastattelemani naiset niin vahvasti korostavat yliopistoa, eivät esimerkiksi työväenopistoa, ikäihmisten yliopiston toimipaikkana. Yliopisto monine rakennuksineen on suhteellisen iso, mutta kuitenkin rajattu alue, jossa liikkuu paljon ihmisiä. Tällöin ei kovin suurella todennäköisyydellä joudu törmäämään omasta opis-

kelusta tietämättömiin tuttaviin. Kertomatta jättämisen seurauksena yliopistosta muodostuu sosiaalista tukea antavan yhteisön lisäksi tärkeä fyysinenä paikkana. Yliopisto tarjoaa konkreettisia julkisia ja puolijulkisia tiloja, joissa on mahdollista tavata samanhenkisiä ihmisiä.

Opiskelusta kertomatta jättäminen onkin omiaan kiinnittämään haastattelemiani naisia ikäihmisten yliopistoon, vahvistamaan heidän kollektiivista identiteettiään opiskelevina ikäihmisinä sekä tukemaan opiskelun vahvistamaa toimijuuden tuntoa. Toisaalta opiskelustaan kertomatta jättämällä naiset rajaavat opiskelijuutensa relevantiksi vain niissä yhteisöissä, joissa opiskelulle annetaan hyväksyntä. Kertomatta jättäminen tekee kyllä tilaa opiskelulle ja mahdollistaa eläkeläisyydelle vaihtoehdoisen identiteetin tuottamisen, mutta rajaa identiteetin näkyvyyden ja vakavasti otettavuuden niihin yhteisöihin, joissa sitä tuetaan.

Huomioitavaa on se, että salailulle perustuva identiteetti rakentuu kiellolle: kulttuurisin perustein julkisuudesta yksityisen piiriin rajaamiselle ja vääräksi leimaamiselle. Tilannetta voi avata esimerkiksi Eve Kosofsky Sedgwick:n (1990) teoretisoimalla kaapin -metaforalla (the closet). Kaappi kuvaa metaforisesti normien vastaisten seksuaalisuuksien salassapitoa ja edustaa siten seksuaalisen toiseuden sekä normien vastaisten identiteettien artikuloimatonta aluetta. Näin ajatellen esimerkiksi opiskelusta osittain tai kiertelemällä kertominen, siis ”kaappipuhe”, tuottaa myöhemmän iän opiskelua odotusten vastaisena toimintana ja näin ollen myös ikääntynyttä opiskelijaa normista poikkeavana, erilaisena ja marginaalisena.

Sanna Karkulehto (2004, 60) toteaa, että kun normin vastaisista – siis kaappiin suljetuista – seksuaalisuuksista on vaiettu länsimaisessa modernissa kulttuurissa, samalla vaikeneminen on tuottanut julkisen salaisuuden (ks. julkisesta salaisuudesta Juvonen 2002). Tälle salaisuudelle rakentuu myös heteroseksuaalisuus. Ei-heteroseksuaalisuutta tarvitaan tuottamaan ja ylläpitämään heteroseksuaalisuus. Esimerkiksi Marjo Kolehmainen ja Katariina Mäkinen (2009, 50) toteavat tositelevisiion homokuvastoja analysoidessaan, ettei homokuvastoa välttämättä ole tehty palvelemaan homoja. Pikemminkin kyse on heteroyleisön

tuottamisesta suvaitsevaksi. Koska ei-heteroseksuaalisuutta tarvitaan heterouden tuottamiseen, ei-heteroseksuaalisuudesta ei näin ollen voi kaapittamisesta huolimatta päästä lopullisesti eroon (Juvonen 2002, 30, Sedgwick 1990, 9-10). Voi siis ajatella, että myöhemmän iän opiskelua ja opiskelevia ikäihmisiä tarvitaan julkisena salaisuutena, jotta ymmärryksen vanhuudesta ja opiskelemisestä olisivat relevantteina pidettyjä. Lienee kuitenkin järkevää ajatella, ettei myöhemmän iän opiskelu ole ainoana kaapitettuna tuottamassa normivanhuutta tai normiopiskelua. Normit määrittävät isoa joukkoa erilaisia ei-normaatiivisia vanhuuden ja opiskelun tekoja vasten.

Se, miksi queer-tutkimuksen piirissä tehty teoretisointi seksuaalisuudesta on tarpeellista tutkimukseni kannalta, tulee perustelluksi sillä, että kaapittamisella ja julkisena salaisuutena pitämisellä on tietoon liittyviä seurauksia (ks. kaapin tieto-opista Sedgwick 1990). Kyse on siitä miten voimme tietää esimerkiksi vanhuudesta, kuten siitä nyt tiedämme. Kaappiin sulkemisella on konkreettisia vaikutuksia tapoihimme tietää myöhemmän iän opiskelusta ja opiskelijoista. Myöhemmän iän opiskelusta tiedetään nimenomaan marginaalisuuden kautta. Se on jotakin tavallisesta opiskelusta poikkeavaa ja siten erityistä. Myös myöhemmän iän opiskelijoista tiedetään ja he tulevat tunnistetuiksi julkisen salaisuuden kautta erilaisina ja toisina. Eikä suinkaan kyse ole siitä, että tapamme tietää on tällainen, mutta halutessamme voisimme tietää myös toisin. Vaikka kaappi tarjoaa samanaikaisesti mahdollisuuden nähdä ja olla näkemättä (Karkulehto 2004, 214), tietäminen ei ole vain halun asia (vaikka se on toki myös sitä, ks. Britzman 1995, Juvonen 2006). Emme kuitenkaan voi niin vain muuttaa tietämisemme reunaehtoja, sillä nämä reunaehdot, koskivatpa ne sitten seksuaalisuutta, sukupuolta, ikää tai luokkaa, rakentuvat pakonomaiselle toistolle (ks. Butler 1990; 2006).

O opiskelusta kertomatta jättäminen ei muuta sitä tilannetta, että haastattelemani naiset eivät saa sosiaalista tukea ja hyväksyntää opiskelulle arjessaan. Pikemminkin kertomatta jättäminen merkitsee hyväksynnän antamista ystäväpiirien tekemälle marginalisoinnille sekä asettumista tähän marginaaliin. Tämä ilmentää hyvin sitä, miten

rajoitetusta asemasta ulos pääseminen on vaikeaa tilanteessa, jossa muut ylläpitävät kulttuurisesti hyväksytyjä eroja ja kategorioita (Gordon 2008, 30, ks. myös Granfelt 1998, Jokinen, Huttunen & Kulmala 2004).

Haastattelemieni naisten marginaaliin asettuminen on kuitenkin siinä määrin tietoista, että sitä voi pakon ohella pitää myös strategisena: tyydyttävään kompromissiin pyrkimisenä. Jukka Lehtonen (2002, 162) puhuu ei-heteroseksuaalisten nuorten naisten kertomuksia analysoidessaan kertomatta jättämisen houkutuksesta. Houkutus syntyy siitä, että yleisten normien vastaisesti eletessä ”kerran ulos kaapista, aina ulkona kaapista” -ajatus ei päde (ks. myös Ahmed 2004, 147). Haastattelemanaiset kohtaavat jatkuvasti uusia ihmisiä, jotka eivät tiedä heidän opiskelustaan ja joiden kanssa toimiessa pitää miettiä, kertoako vai ei. Jatkuva kertominen ja kertomatta jättämisen kanssa tasapainoileminen on raskasta, jolloin on helpompi jättää systemaattisesti kertomatta. Tässä mielessä kertomatta jättäminen on kompromissi ja marginaaliin asettuminen tietoinen teko.

Olen taipuvainen lukemaan naisten kertomatta jättämisen myös diskurssitaituruutena (ks. diskurssitaituruudesta luku 6, Brunila 2009a, 87-90, 2009b, 155-160). Kertomatta jättäminen on sellaista itsen oikealla tavalla esittämistä, joka mahdollistaa vanhuuden kulttuurista kuvastoa vasten tekemisen, siis toisella tavalla toimimisen. Tämä oikealla tavalla esittäminen edellyttää sosiaalista lukutaitoa ja kulttuurisesti jaetun ja kokemuksia hyödyntävän tiedon käyttämistä siitä, kuinka tulee tilanteisesti toimia, jotta voi säilyttää toimijuuden ja vahvistaa identiteettiään opiskelijana. Erilaisuutta voi tässä mielessä pitää haastattelemilleni naisille myös hyödyllisenä ja haluttava asema sekä leimautumista hyödyn tuojana ja mahdollisuuksien avaajana (ks. erilaisuudesta haluttavana asemana Ahmed 2004, Rastas 2002). Salaisuuden ansiosta naiset voivat valita millaisen esityksen itsestään rakentavat.

Haluankin korostaa, ettei opiskelusta kertomatta jättämiseen pakotettuja haastattelemiani naisia voi pitää kategorisesti alistettuina eikä samalla tavalla marginalisoituina kuin vaikkapa ei-heteroseksuaalisia

ihmisiä. Vaikka naisten opiskelu olikin julkinen salaisuus, heidän ei tarvinnut elää kokonaisvaltaista varjoelämää (ks. Juvonen 2002): pikemminkin ehkä kaksoiselämää (ks. Järvinen 2007, 21-22). Ilmiönä kertomatta jättäminen on monitulkintainen ja tilanteisesti määrittyvä. Silti ei sovi väheksyä kertomatta jättämiseen liittyviä seurauksia. Erityisesti toimijuutta analysoiden on todettava, että sosiaalisen tuen evääminen rampauttaa haastattelemieni naisten toimijuuden tuntoa ja asettaa niin kategorisia ehtoja vahvan toimijuuden toteutumiselle, ettei sitä naisten yliopiston ulkopuolisissa yhteisöissä ole mahdollista tehdä. Tai vähintäänkin tämä mahdollisuus on ajoittainen.

7.4 Yhteenveto

Tässä luvussa on käynyt ilmi, että ikäihmisten yliopistossa opiskelu ei aina tarjoa haastattelemilleni naisille kulttuurisesti vakavasti otettavaa toimijuutta eikä opiskelijuus saa tunnustusta identiteettinä yliopiston ulkopuolisissa yhteisöissä. Erilaisissa arjen toimintaympäristöissä haastattelemieni naisten opiskelu määrittyy kahden kulttuurisesti leimatun kategorian välissä toimimisena. Yhtäältä he ovat eläkeläisiä, joiden yhteiskunnallinen asema ja arvostus on kyseenalainen. Opiskelemalla naiset pyrkivät neuvottelemaan opiskelijuudesta vaihtoehtoista kulttuurisesti arvostetumpaa ja sitä kautta vanhan naisen sosiaalista toimintatilaa laajentavaa identiteettiä itselleen. Toisaalta vanhalle opiskelijanaiselle ei näytä löytyvän kulttuurisissa ikä- ja sukupuolijärjestyksissä paikkaa, vaikka esimerkiksi elinikäisestä oppimisesta ja aktiivisesta vanhenemisesta käytettävä julkinen puhe sekä ikäihmisten yliopiston mainoslauseet antavatkin sellaisesta lupauksen.

Olen paikantanut tämän välimaastoihin jäämisen iän ja opiskelun kulttuurisesti ambivalenttiin suhteeseen. Ensinnäkin elinikäinen oppiminen mielletään nykyisin lähinnä työelämänikäisenä ja opiskelu merkityksellistyy työtä hyödyttävänä, josta syystä työmarkkinoiden

ulkopuolelle asettuva vanhuuden elämänvaihe rajautuu elinikäisen oppimisen ulkopuolelle. Toiseksi nimenomaan yliopistoon sijoittuva opiskelu paikantuu yhteiskunnallisessa statuskulttuurissa hierarkian yläpäähän symboloiden asiantuntijaa, johon suhteessa vanhuus näyttäytyy marginaalisena ja erityisesti vanha naisuus ulos rajautuvana. Vanhana naisena yliopistossa opiskeleminen määrittyy ei-normaalina. Ihmisten välisissä kohtaamisissa tavanomaisen vastaisuus konkretisoituu muun muassa eriasteisina ihmettelyinä, poissulkemisina ja paikalleen asettamisina. Näiden tilanteiden seurauksena ja/tai niiden ehkäisemiseksi oma opiskelu joudutaan salaamaan.

Anja Pitkänen (1995, 285) toteaa ikäihmisten yliopiston opiskelijoiden olevan ”mielipidejohtajia omissa sosiaalisissa viiteryhmissään”. Oman aineistoni valossa tämä ei näyttäydy erityisen relevantilta tulkinnalta. Pikemminkin vertaisryhmä leimaa haastattelemanai naiset sosiaalisesta viiteryhmästään erottautuviksi ja sen pohjalta marginalisoi naisia. Leena Koski ja Silva Tedre (2009, 240) kirjoittavat ikääntyvistä yliopistolla työskentelevistä naisista ja ongelmien syntymisestä naisten tahdon seurauksena. Kun naiset alkoivat tahtoa muun muassa aikaa tutkimuksen tekemiselle, syntyi konflikteja, koska naisten tahdot asettuivat ristiriitaan yliopiston järjestyksissä ensisijaisiksi määrittyvien toimijoiden tahtojen kanssa. Yliopistossa opettaminen on naisten aluetta ja tutkiminen miesten aluetta (Julkunen 2004, Koski & Tedre 2009, Saarinen 2003; 2009). Ehkä myös haastattelemieni naisten tilanteessa on kyse juuri tästä: liian voimakkaasta tahdosta, sen eksplisiittisestä esiin tuomisesta ja tätä myöten tilanteen konfliktoitumisesta. Tällä logiikalla ajateltuna opiskelusta vaikeneminen määrittyy rationaliteetin hienosäätönä ja näennäisenä paikalle asettumisena, mutta samalla sillä myös strategisesti peitetään uutta yhteisöllisempää tapaa toimia halutun saavuttamiseksi.

Sanna Karkulehto (2004, 61-62) pohtii homoseksuaalisuuden mediarepresentaatioiden ja faktisten homoseksuaalisten ihmisten välistä paradoksaalista tilannetta. Samanaikaisesti kun homoseksuaalisuus on fiktiivisissä esityksissä esillä enemmän kuin koskaan aiemmin, elävän elämän homoista vaietaan edelleen. Karkulehto (2004, 62) kutsuu

tätä nykykulttuurin ristiriitaista kaksoisliikettä foucault'laiseksi kaappiksi ja kysyy miten kulttuuri, joka pursuaa viihteen hlbt-esityksiä ja jossa suositaan seksuaalipoliittisen korrektiuden nimissä esimerkiksi kiintiöhomojen esityksiä, voi silti pitää queeriutta julkisena salaisuutenaan. Onko kulttuurin queerituminen lopulta siis vain näennäistä, Karkulehto (2004, 62) kysyy. Samalla logiikalla voi kysyä myöhemmän iän opiskelusta elinikäisenä oppimisena. Onko siis myöhemmän iän opiskelu lopulta vain näennäisesti osa elinikäistä oppimista?

Puhetta elinikäisestä oppimisesta pursuaa niin Euroopan Unionista kuin postiluukuista. Yhteiskunta, kulttuuri ja erilaiset instituutiot ovat elinikäisen oppimisen ja sen esitysten läpituksia. Silti elinikäisestä oppimisesta ja varsinkaan elinikäisistä oppijoista ei sanota konkreettisesti juuri mitään (ks. Ojala 2005, Lempiäinen 2009). Puhe on myös hyvin valikoitunutta. Se, mikä hyväksytään julkisiin esityksiin, on tarkkaan rajattua. Hyväksytyä on nimenomaan esittää elinikäinen oppiminen mukaan ottavana, oppimisen iloa korostavana ja kansallista hyvinvointia edistävänä. Sekä kirjallisuuteen että aineistooni pohjautuen olen osoittanut, että myöhemmän iän opiskelu samanaikaisesti sekä mahtuu että ei mahdu tähän poliittisen korrektiuden nimissä esitettyyn juhlapuheeseen. Karkulehdon inspiroimaan kysymykseen elinikäisen oppimisen ristiriitaisesta kaksoisliikkeestä vastaan, että – kyllä, foucault'lainen kaappi ja tasavertaisuuden näennäisyys ovat olemassa myös myöhemmän iän opiskelun ja oman aineistoni puitteissa nimenomaan vanhojen naisten kohdalla.

Kaapittamisen täydellisestä onnistumisesta en kuitenkaan ole täysin vakuuttunut, kuten ei ole Karkulehtokaan (2004, 215). Ikäihmisten yliopisto ja sen opiskelijat näkyvät tavalla tai toisella – vähintäänkin kotona perhepiirissä ja yliopistolla nuorille opiskelijoille. Haluan myös väittää, että yhteiskunnallis-kulttuuris-sosiaaliseen kaappiin ahdistettu myöhemmän iän opiskelu ja vanhuuden normista eroava opiskelijaidentiteetti ovat muovanneet ikäihmisten yliopistoon sijoituvan opiskelun käytäntöjä aivan erityiseen suuntaan. Tämä näkyy yhteisöllisyyden korostumisena, vaikka edeltävissä luvuissa on myös käynyt ilmi, ettei tämä yhteisöllisyys suinkaan ole eronteosta vapaata.

Ehkä marginaalinen positio on vaikuttanut siihen, että haastattelemani naiset tarkastelevat erityisesti eläkeläisyyteen liittyviä kulttuurisia käsityksiä kriittisesti. Tässä mielessä voimmme allekirjoittaa Anja Pitkäsen (1995, 285) ajatuksen ikäihmisten yliopiston opiskelijoista mielipidejohtajina.

8.

YHTEENVETO, ARVIOINTI JA UUDET ALUT

Olen tässä tutkimuksessa tarkastellut ikäihmisten yliopisto-opiskelussa muotoutuvaa toimijuutta sekä analysoinut sukupuolen, iän ja yhteiskuntaluokan osallistumista toimijuuden prosesseihin. Tutkimustehtävääni olen tarkentanut kahdella tutkimuskysymyksellä. *Ensimmäinen* kysymys on kohdistunut opiskelijanaisten ikäihmisten yliopistoon hakeutumiseen ja opiskelun aloittamisen kytkeytymiseen naisten aiempaan elämäntilanteeseen. Olen selvittänyt haastattelemieni opiskelijanaisten elämänhistoriaa koskevien kertomusten avulla, millaisen elämän naiset ovat eläneet koulutuksen ja koulutusvalintojen näkökulmasta, miten naiset ovat määritelleet eläkkeelle siirtymistään ja eläkkeellä olemistaan sekä millaisten valintojen seurauksena ikäihmisten yliopistoon on tultu ja millainen paikka yliopisto-opiskelulla on naisten nykyisessä arjessa elämäntilanteen näkökulmasta. Toimijuuden osalta olen tarkastellut sitä, millaisia sosiaalisia, kulttuurisia ja taloudellisia resursseja eletty elämä on sekä kollektiivisessa että yksilöllisessä mielessä tuottanut opiskelijanaisille.

Toinen tutkimuskysymys on kohdistunut toimijuuden muotoutumiseen ikäihmisten yliopisto-opiskelussa ja sukupuolen, iän ja yhteis-

kuntaluokan kytkeytymiseen toimijuuden prosesseihin. Haastattelu- ja dokumenttiaineiston sekä ikäihmisten yliopistossa työskentelyyni pohjautuvan tiedon varassa olen tarkastellut opiskelijanaisten opiskelua koskevia itsemäärittelyjä ja institutionaalsiin käytäntöihin ja toimintakulttuuriin kytkeytyviä ehtoja ja niihin kiinni pääsemisen kriteerejä. Olen jäljittänyt suhdetta, joka muotoutuu opiskelijanaisille mahdollisen ja heiltä odotetun toiminnan sekä toteutuneen toiminnan välille. Sukupuolta, ikää ja yhteiskuntaluokkaa olen analysoinut sekä ehtoihin ja suhteisiin sisäänkirjautuneina normatiivisuuksina että tilanteisina opiskelun arjessa formuloituvina eroja tuottavina kategorioina.

Tarkastelemalla toimijuutta sekä menneeseen (elämänhistoria) että nykyiseen (opiskelutilanteet) kytkeytyvänä olen pyrkinyt laajemmassa mielessä ymmärtämään sitä, mitä tapahtuu siinä prosessissa, jossa ikääntyvän yhteiskunnan, aktiivisen vanhenemisen ja elinikäisen oppimisen keskustelut kohtaavat ikäihmisten yliopistossa henkilökohtaisen ja ruumiillisen kanssa.

8.1 Toimijuus ikäihmisten yliopistossa

Tutkimuksessani on käynyt ilmi, että ikäihmisten yliopistossa opiskelu on haastattelimilleni naisille tärkeää. Opiskeluun liitettiin ensinnäkin tiedollinen ja yleissivistyksellinen intressi sekä samanhenkisten yhteisöön kuulumisen halu. Motiiveina nämä toistavat koulutustutkimuksissa esiin nostettuja tavanomaisia syitä osallistua tutkintoon tai arvosanaan johtamattomaan koulutukseen. Toiseksi varsinkin yhteiskunnalliseen kontekstiin ja siinä ikäihmisenä toimimiseen kytkeytyessään opiskelulla tavoiteltiin aktiivista yhteiskunnan jäsenyyttä. Tämä tarkoitti sekä tiedollista yhteiskunnan muutosten ymmärtämiseen liittyvää pyrkimystä että halua toimia samoissa paikoissa muiden ikäryhmien kanssa, siis välttää eristäytymistä vain ikäihmisten keskinäisiin ryhmiin. Nämä tavoitteet myötäilevät yleisiä ikääntyneille suunnattuun koulutustoi-

mintaan osallistumisen motiiveja. Kolmanneksi ikäihmisten yliopistossa opiskelulla tavoiteltiin vanhan naisen kulttuurisen toimintatilan lauentumista. Olen tulkinnut tätä muista riippumattoman, vahvan ja muutoshakuisen toimijuuden tavoitteluna, joka ei automaattisesti ole mahdollinen ikäihmisille, tai ainakaan sellaisista taustoista tuleville ja haastateltujeni kaltaista elämää eläneille naisille.

Opiskelu samanhenkisten ikäihmisten ja erityisesti naisten muodostamassa yhteisössä oli aineistoni naisista mukavaa ja se koettiin voimaannuttavana. Yhdessä tekemistä ja viihtymistä korostettiin ikäihmisten yliopiston keskeisenä piirteenä, vaikka sosiaalisten suhteiden etsimistä tai ihmisten tapaamista ei pidettykään varsinaisena opiskelun motiivina. Muun muassa Ilka Haarni (2010, ks. myös Vakimo 1994; 2001) toteaa ikäihmisten yhteisöjen olevan kulttuureiltaan joustavia ja sallivia. Yhteisöihin otetaan avoimesti uusia jäseniä ja sallitaan mahdollisuus sitoutua toimintaan parhaimmaksi katsomallaan tavalla (Haarni 2010, 133). Sama joustavuus ja sallivuus oli tunnistettavissa myös ikäihmisten yliopistossa. Uusista opiskelijoista oltiin aina kiinnostuneita ja ylipäänsä uusien opiskelijoiden ilmestyminen mukaan tulkittiin ikäihmisten yliopiston houkuttelevuudesta kertovaksi. Vaikka ”vain luennoilla kävijöitä” ei ikäihmisten yliopiston opiskelijoiden keskinäisessä toimintakulttuurissa pidettykään oikeina opiskelijoina, ei heitä toisaalta tarkoituksellisesti muistutettu asemastaan. Myös vanhuuden myötä ruumiilliselta toimintakyvyiltään rajoittuneita opiskelijoita kannustettiin ja heidät saatettiin nähdä esikuvina ja vanhuuden sankareina.

Mutta ei opiskelu ollut aineistoni naisille kaiken aikaa mukavaa, voimaannuttavaa tai helppoa. Myös ikäihmisten yliopiston yhteisössä oli omat joustamattomuutensa ja sisäänpäin lämpiävyytensä, sisä- ja ulkopiirinsä. Toimintakulttuuriin kytkeytyviin opiskelijakategorisointeihin liittyen muun muassa seminaariopiskelun ja luennolla käymisen rajaa vartioitiin hanakasti, yliopistolle luonteenomaisten toimintamuotojen käyttämistä opetuksessa puolustettiin äänekkäästi, akateemisia toimintatapoja hallitsemattomia opiskelijoita katsottiin vinoon ja mentaalisen toimintakyvyn heikkenemistä siedettiin huonosti. Opis-

kelijakulttuurin lisäksi myös ikäihmisten yliopiston viralliselta tasolta kohdistettiin haasteita erityisesti naisopiskelijoille. Naisemmistöistä opiskelijaprofilia ongelmallistava näkemys haastoi naisia ottamaan kantaa sukupuoleensa.

Näissä erilaisissa ikäihmisten yliopiston sisään ottamisen ja ulos sulkemisen käytännöissä naiset olivat paikantuneet sosiaalisista ja kulttuurisista resurssistaan riippuen eri tavoin. Näin ollen he myös kokivat ikäihmisten yliopistossa opiskeluun kytkeytyvät ristiriidat enemmän tai vähemmän omaa opiskeluaan haastavina. Toisille haasteet näyttäytyivät toimeen tulemisen asioina, kun taas toisille enemmänkin kamppailua vaativina seikkoina. Kukaan ei kuitenkaan pystynyt ohittamaan haasteita vain olan kohautuksella.

Opiskelun arjen ristiriitaisuus jatkui myös ikäihmisten yliopiston ulkopuolella osana yliopistoyhteisöä ja omia perhe- ja ystävyysuhteita. Muun muassa yliopistolla luentosalien ja pienryhmätilojen läheisyydessä sijainnut kahvila oli naisille yhtä aikaa sekä tärkeäksi että hämmentäväksi koettu paikka. Yhtäältä kahvila tarjosi ikäihmisten yliopiston opiskelijoille mielekkään informaalin toiminta-areenan ja väylän osallistua koko yliopistoyhteisön arkeen. Toisaalta nuorten tutkinto-opiskelijoiden kohtaamisen myötä oli alettu pohtia oman opiskelun poikkeavuutta iän mukaisesta normatiivisesta yliopisto-opiskelusta ja miettiä ikäihmisten mahdollisuuksia näkyä yliopistolla. Myös ikäihmisten yliopisto-opiskelijoiden keskinäisissä suhteissa rakentui erityisesti yhteiskuntaluokkaan kytkeytyviä erontekoja, jotka vaativat miettimään tapoja toimia yliopiston tiloissa.

Perheen ja ystävien kesken opiskelemisen ristiriitaisuus kytkeytyi lähimmäisten tapoihin suhtautua naisten opiskeluun yhtäältä itsestään selvänä harrastuksena, mutta toisaalta opiskelun vakavuusastetta ja merkitystä väheksyen. Sukupuolen, iän ja yhteiskuntaluokan erilaiset kytkenät vaikuttivat siihen millaisilla tavoilla kunkin naisen kohdalla ristiriidat aktualisoituivat. Yhtä kaikki ambivalentti tilanne haastoi naisia pohtimaan niitä tapoja, joilla omaa opiskelua tuotiin toisten tietäväksi. Toisille tämä tarkoitti opiskelusta kokonaan kertomatta jättämistä, toisille pyrkimystä olla tekemättä opiskelusta erityistä numeroa.

Myöhemmän iän opiskelijan arjen ristiriitaisuuksissa opiskelulle ja opiskelijana toimimiselle asettuu erilaisia mahdollisuuksia, rajoituksia ja esteitä. Olen jäljittänyt mahdollisuuksien, rajoitusten ja esteiden kytköstä sukupuoleen, ikään ja yhteiskuntaluokkaan ja tätä kautta näiden erojen osallisuutta mahdollisuuksien, rajoitusten ja esteiden kehyksessä muotoutuvaan toimijuuteen. *Mahdollisuudella* tarkoitan sitä, että sukupuoli, ikä ja yhteiskuntaluokka mahdollistivat naisille jotakin: siis olivat opiskelussa eduksi tavalla, jota ei aina välttämättä edes etuudeksi mielletty. Esimerkiksi akateeminen keskiluokkaisuus tarjosi mahdollisuuden tietää yliopistollisen opiskelun reunaehdot, hallita kielenkäytön sekä osata yliopiston rutiinit ja rytmit, liikkumisen ja pukeutumisen tavat.

Rajoitus puolestaan on jotain ikään, sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkaan liittyvää rajoittavaa, joka pysäyttää, laittaa pohtimaan ja vaatii ottamaan kantaa. Esimerkiksi sukupuoleen kytkeytyvää haastamista kohdattiin ikäihmisten yliopiston naisennemistöisyyttä ongelmallistavan puhutavan kautta, naisporukalla yliopiston kahvilaan kokoontumisen merkeissä sekä perhe- ja ystävyys-suhteissa vakavasti otettavana opiskelijana toimimisen kyseenalaistavissa tilanteissa. Rajoitukset eivät estäneet opiskelua, mutta ne tuottivat epämukavuutta ja toiminnallisia vaatimuksia. Esimerkiksi opiskeluun pystyttiin tuottamaan mielekkyyttä, kunhan ei kerrottu siitä ystäväpiirissä, näyttäytytty yliopiston kahvilassa isolla joukolla tai kun hyväksyttiin näkemys tarpeesta saada ikäihmisten yliopistoon lisää miesopiskelijoita. *Esteen* sijaan kategorisesti estää toimimasta tai edes ajattelemasta mahdolliseksi. Niin sukupuoli, ikä kuin yhteiskuntaluokka mahdollistivat ja rajoittivat, mutta suoranaiseksi opiskelun esteeksi niistä aineistoni puitteissa asettui vain ikä. Mentaalisen toimintakyvyn heikkeneminen esti opiskelun jatkamisen.

Mikään ei kuitenkaan mahdollista tai rajoita kaiken aikaa, kaikkialla ja samalla tavalla. Ehdot muuttuvat ja joustavat kontekstien mukaan ja myös rajoihin kytkeytyvät ikä, sukupuoli ja yhteiskuntaluokka saavat erilaisia merkityksiä eri konteksteissa. Esimerkiksi ikäihmisten yliopistossa vaatimus oli, että ikääntynyt ruumis on kognitiivisilta

kyvyiltään kunnossa, mutta vaatimukset joustivat ruumiin fyysinen toimintakyvyn osalta. Yliopistolla ruumiin sen sijaan tuli olla myös fyysisesti mahdollisimman toimintakykyinen, koska vajavainen vanha ruumis veti enemmän katseita puoleensa ja siten erottui marginaalisoitumisen mielessä helpommin muista yliopistolaisista. Tai siinä missä yhteiskuntaluokka erityisesti akateemisen keskiluokkaisuuden mielessä oli resurssi ikäihmisten yliopistossa, ei se näyttänyt erityiseltä resurssilta yliopiston ulkopuolella ystäväpiirissä. Luokasta riippumatta naiset kohtasivat epäilyä ja ihmettelyä.

Toisaalta myös saman kontekstin sisällä ehdot saattoivat olla erilaisia ja ikä, sukupuoli ja yhteiskuntaluokka merkityksellistyä tilanteisesti eri tavoin. Esimerkiksi siinä missä sukupuoli oli ikäihmisten yliopistossa resurssi naisenemmistöiseen opiskelijayhteisöön kiinnityttyessä, oli sukupuoli rajoitus kohdattaessa naisenemmistöistä opiskelijakuntaa ongelmallistava institutionaalinen diskurssi. Tai yliopiston kahvilassa yksin istuessa oli mahdollisuus tulla tulkituksi emeroituneena professorina, mutta ryhmässä näyttäydyttyessä ikä määritteli mummojen joukkona.

Tässä tutkimuksessa jäljittämäni toimijuuden muotoutumisen prosessit kytkeytyvät edellä esiteltyjen kontekstisidonnaisten ja tilanteisten mahdollisuuksien, rajoitusten ja esteiden vuorovaikutukseen. Aineistoni puitteissa näyttäisi siltä, että vanha nainen sellaisena kulttuurista arvostusta nauttivana opiskelijana, joka pyrkii tekemään opiskelullaan muutakin kuin harrastamaan, on jotakin niin poikkeavaa, ettei toimijuuden tällaisena ole mahdollista toteutua kuin hetkittäin. Lisäksi toteutuminen on paikannettavissa lähinnä ikäihmisten yliopistoon, jossa kulttuurisesti kompetentti toimijuus näytti olevan mahdollinen erityisesti niille naisille, jotka täyttivät akateemisen keskiluokkaisuuden ehdot. Myös ne ei-akateemisen keskiluokkaiset naiset, jotka jaksoivat sietää luokkaperustaista ulkopuolisuutta, alkoivat ajan mittaan saada kiinni kulttuurisesti arvostusta nauttivan toimijuuden välineistä.

Vaikka elinikäisen oppimisen ja kolmannen iän puitteistama loppaus vahvasta itseriittoisen opiskelijan toimijuudesta ei näyttänytkaan olevan aineistoni naisille kuin tilanteisesti saatavilla, ei tämä tarkoita,

etteikö toimijuutta olisi ollut. Kyse on pikemminkin siitä millaiseksi tämän toimijuuden on mahdollista muotoutua niiden ehtojen puitteissa, joita muun muassa yliopisto instituutiona asettaa. On käynyt ilmi, että mitä kauemmaksi ikäihmisten yliopistosta siirryttiin, sitä tiukemmiksi toimijuuden ehdot näyttivät käyvän.

Yliopistolla aineistoni naisille mahdollinen toimijuus toteutui osana yliopiston ikäjärjestystä, nuorille opiskelijoille alisteista asemaa ja yliopiston marginaalia. Vaikka tilaa jäi myös tilanteisille neuvotteluille yliopistosta ikäihmisten omana paikkana, toteutui toimijuus ikään ja yhteiskuntaluokkaan kytkeytyvän tunnetun puitteissa selvästi ikäihmisten yliopistossa mahdollistuvaa kapeampana. Yliopiston ulkopuolella osana perhe- ja ystävyysuhteita aineistoni naisten toimijuuden mahdollisuudet näyttivät kaventuvan edelleen, kun sukupuoli-, ikä- ja yhteiskuntaluokkaperusteiset ehdot rajasivat toimijuutta lähinnä valintaan tuodako opiskelun esiin vai ei. Näissä puitteissa aineistoni naisille mahdollistuvaa toimijuutta voi mielestäni hyvällä syyllä kutsua pieneksi ja marginaaliseksi.

Toivoakseni olen pystynyt erontekojen kontekstuaalisia ja tilanteisia vaihteluita esiin kirjaamalla valottamaan sitä, miten toimijuutta ei ole mahdollista identifoida tietynlaisena eikä osoittaa sille yksilöityä syntyprosessia. Toimijuus hakee alati muotoaan. Esimerkiksi siinä missä kompetentti toimijuus oli ikäihmisten yliopistossa mahdollinen niille, jotka täyttivät akateemisen keskiluokkaisuuden ehdot, ei tämä kompetenttius toteutunut yliopiston ulkopuolella ystäviä tavatessa, jossa sukupuoli ja ikä näyttivät painavan toimijuuden prosesseissa enemmän. Myös koetun toimijuuden, siis toimijuuden tunnon, näkökulmasta toimijuus voi näyttäytyä toimijalle yhtä aikaa ohentuvana ja vahvistuvana. Esimerkiksi yliopistolla kohdattu luokkaperustainen ulkopuolisuus latisti käsitystä itsestä toimijana, mutta iän puolesta positiivisen huomion saaminen kohotti tunnetta omasta toimijuudesta. Vaikka tutkimuksellisessa tarkastelussa ikäihmisten yliopiston ja yliopiston ulkopuoliset kontekstit ovat erotettavissa toisistaan, konkreettisesti elämässä ihmiset eivät liiku kontekstien välillä. Kontekstit menevät päällekkäin ja logikat limittäin, kuten Eeva Jokinen (2005, 13) toteaa.

Toimijuuden liikkeessä oleminen johtuu yhtäältä siitä, että sukupuoli, ikä ja luokka eivät ole stabiileja merkityksiä sisältäviä kategorioita ja näin ollen toisaalta myöskään toimija ei ole tietyn pysyvän luokan, sukupuolen ja iän omaava yhtenäinen subjekti. Lisäksi toimintaa aina tavalla tai toisella kehystävät yhteisöt eivät nekään ole pysyviä ja yhtenäisiä, vaan niitä rakennetaan kontekstisidonnaisesti ja tilanteisesti. Toisinaan samaksi yhteisöksi artikuloitu kollektiivi (esim. perhe, ystäväpiiri, seminaarissa opiskelevat) voi määrittää toimintaa tukevana ja toisinaan sitä vahvasti haastavana.

8.2 Koulutus, aktiivinen vanheneminen ja ikääntyvä yhteiskunta

Toimijuuden jäljittämistä on motivoinut halu tarkastella myöhemmän iän opiskelua tapana osallistua ikääntyvään yhteiskuntaan. Ikääntyvällä yhteiskunnalla olen käsittänyt ikääntyneen väestön määrän kasvusta seurannutta yhteiskunnallista tilannetta. Tälle tilanteelle tavanomaisesti on ollut intensiivinen julkinen keskustelu erityisesti ikääntyneen väestön määrän kasvun asettamista kansantaloudellisista haasteista. Ikääntyneet määrittävät näissä keskusteluissa yhteiskunnallisia ongelmia tuottavana ryhmänä. Tätä ikäryhmäperustaista yhtenäisyyttä ja ongelmallisuutta tukevat myös tavanomaiset historiallisten representaatioiden kaikuja toistavat kulttuuriset mielikuvat ja vanhuuden julkiset esittämisen tavat.

Toisaalta uhkakuvien ohella ikääntyvän yhteiskunnan keskusteluissa elää aktiivista, elinvoimaista ja yksilöllistä vanhuutta korostavia puhetapoja. Nämä puhetavat ovat saaneet pitkälti alkunsa ja käyttövoimansa kolmanneksi iäksi nimetystä näkemyksestä, jossa korostetaan hyvinvoivien palkkatyöstä eläkkeelle siirtyneiden aktiivista ja toiminnallista elämäntapaa. Kolmannen iän diskurssi konkretisoi tuu ajatukseksi kolmannesta elämästä: elämänvaiheesta lapsuuden ja

nuoruuden (1. elämä) sekä aikuisuuden (2. elämä) jälkeen (ks. kolmas elämä -nimityksestä Haarni 2010). Aktiivista vanhenemista korostavat puhuvat ovat tuoneet ikääntyvästä yhteiskunnasta käytäviin julkisiin keskusteluihin kaivattua positiivista viirettä ja purkaneet ymmärrystä ikääntyneistä yhtenäisenä ryhmänä.

Olemme Reetta Muhosen (Muhonen & Ojala 2004, 16) kanssa todenneet, että ikäihmisten yliopistossa opiskelevat ovat kolmannen iän, ja siten myös aktiivisen vanhenemisen, malliesimerkkejä. Voikin ajatella, että tutkimukseeni osallistuneet naiset ovat niitä, jotka tekevät toiminnallaan näkyväksi aktiivista vanhenemista niin yliopistolla kuin sen ulkopuolella. Näkyvyys on valtaa, sillä ne, jotka eivät näy, jäävät marginaaliin. Näkyvyys on kuitenkin ehdollista ja, kuten Katariina Mäkinen (2008, 30) toteaa, ”yhteiskunnassa vähemmistöön ja syrjään jäävien kohdalla näkyvyyden ehdot ovat erityisen kovat.” Tutkimuksessani onkin käynyt ilmi, ettei aktiivisuus ole ainakaan ikäihmisten keskinäisessä kulttuurissa tuonut haastattelemilleni naisille automaattista hyväksyntää ja ”valtaa”. Myöhemmällä iällä yliopistossa vakavalla mielellä opiskelu on poliittista. Tämän olivat myös haastattelemanani naiset selvästi ymmärtäneet.

Ikääntyvä yhteiskunta toteutuu Suomessa osana länsimaista kapitalistista markkinataloutta ja jälkimodernia kulutus-kulttuuria. Tällaisessa yhteiskunnassa kulutus on hyve ja yksi keskeinen aktiivisen kansalaisuuden mittari (Katz & Marshall 2003, Lury 1997). Kuluttaa voi kerskasti tai vastuullisesti, mutta tärkeintä on, että kuluttaa. Kulutusvalinnat ovat lisäksi tärkeitä sekä yksilön tavoille esittää itseään että muiden tavoissa mieltää hänet. Jälkimodernissa yhteiskunnassa yksilö ja se mitä hän on, muotoutuvatkin pitkälti kuluttamisen ja erityisesti sen näkyväksi tekemisen kautta. (Kolehmainen & Mäkinen 2009, Lury 1997, Mäkinen 2008.)

Ikääntyneet eivät ole kulutusyhteiskunnan ulkopuolella. Toki ikääntyneiden kulutuspotentiaaliin on alettu viime vuosina kiinnittää enemmän huomiota. Heille markkinoidaan muun muassa etelän matkoja, senioriasuntoja, anti-ageing tuotteita, mutta tämä on ainakin Suomessa mittakaavaltaan vielä pientä verrattuna muihin ikäryhmiin

kohdistuvaan markkinointiin. Kulutuskulttuuri tuleeikin nähdä laajemmassa mittakaavassa: ei vain yksittäisinä kulutus päätöksinä ja taloudellisiin resursseihin kiinnittyvänä seikkana. Esimerkiksi koulutuksen kuluttaminen ei pääsääntöisesti vaadi Suomessa suuria taloudellisia resursseja, koska yhteiskunnan harjoittaman tukipolitiikan vuoksi vain harvat koulutuspalvelut ovat markkinahintaisia.

Väitän, että ikääntyvien näkökulmasta aktiivinen kuluttava yksilö on kutsuttu pelastamaan ikääntyvää yhteiskuntaa. Julkisessa keskustelussa laajalti viljelty ikääntymisen ongelmadiskurssi siirtää vastuuta ikääntyvän yhteiskunnan taloudellisista ja terveydenhuollollisista haasteista ikäihmisille itselleen. Mikäli on jo eläköidytty eli ei voida pysytellä työelämässä pidempään, toivotaan ikäihmisten olevan muulla tavalla tuottavia. Heidän toivotaan huolehtivan mahdollisimman hyvin terveydestään, toimivan omaishoivaajina ja vertaisapuna sekä osallistuvan vapaaehtoistyöhön. Myös erilaisella aktivoivalla toiminnalla (mm. kohtaamispaikkojen perustaminen, ohjattu liikunta, erilaiset kurssit) pyritään kontrolloimaan ikäihmisten tarpeita käyttäen yhteiskunnan tarjoamia terveyst- ja hoivapalveluja.

Ilka Haarni (2010, 12) toteaa monen ikäihmisen kantavan huolta vanhenemisestaan ja ponnistelevan säilyttääkseen kuntonsa, terveytensä ja ajan tasalla pysymisensä. Toisella tavalla ilmaistuna tämä ponnistelu tarkoittaa muun muassa koulutuksen ja kuntosalien kuluttamista. Ikääntyvään yhteiskuntaan kytkeytyvän poliittisen päätöksenteon ja yhteiskunnallisten toimien näkökulmasta onnistunut (yhteiskuntaa säästävä) vanheneminen on nimenomaan aktiivista vanhenemistä. Tämä tarkoittaa myös sitä, että ikääntyvän yhteiskunnan kaksi diskurssia (ongelma ja aktiivisuus) eivät niinkään ole erillisiä, vaan aktiivisuusdiskurssi on formuloitu poliittiseen käyttöön, siis osaksi ongelmien ratkaisua. Aktiivisen vanhenemisen diskurssia ei näin ollen voi nähdä enää vain positiivisen näkökulman tuomisena ikääntyvän yhteiskunnan keskusteluihin ja ikäihmisten itsensä mahdollisuutena ottaa käyttöön tämä diskurssi niin halutessaan. Puhe aktiivisesta vanhenemisestä on osa vanhenemistä kontrolloivaa koneistoa.

Yksilön näkökulmasta katsottuna aktiivinen vanheneminen tuotetaan kuluttamalla muun muassa palveluja, jotka mielletään aktiivisuutta ja siten myös onnistunutta vanhenemistä oikealla tavalla tuottaviksi. Minkä tahansa tai millainen tahansa kuluttaminen ei käy. Pubiin lähteminen – siis pubikulttuurin ja alkoholin kuluttaminen – ei tuota samaa aktiivisuutta kuin ikäihmisten yliopistoon lähteminen. Tämä on tilanne siitäkkin huolimatta, että sekä pubiin että ikäihmisten yliopistoon lähteminen ovat kodin ulkopuolella toimimista, jota pidetään tärkeänä onnistuneen vanhenemisen tekijänä.

Ikääntyvään yhteiskuntaan kiinnittyessään aktiivisen vanhenemisen diskurssi normittaa sekä kuluttamista että sen kohteita. Kuluttamisen prosesseissa normi onnistuneesta vanhenemisestä muuttuu sisäiseksi hallinnaksi ja harjoitetuksi itsekontrolliksi. Koska hallinnan perusteet kietoutuvat ruumiillisuuteen (vanheneva, oireileva ja siten yhteiskunnalle kalliiksi tuleva ruumis), ne vaikuttavat yksilön näkökulmasta yhtä luonnollisilta ja kiistämättömiltä kuin ruumis.

Opiskelu on yksi kuluttamisen muoto ja ikäihmisten yliopisto on yliopistoinstituutioon kytkeytyvän kulttuurisen statuksensa vuoksi arvokkain mahdollinen kulutettava. Yliopistokoulutusta kuluttamalla voi tuottaa vakavasti otettavaa aktiivista vanhenemistä ja siten tehdä itsestään vähemmän ongelmallisen ikääntyvän yhteiskunnan näkökulmasta. Aktiivinen vanheneminen on mielikuvien luomista ja siten myös väljässä mielessä itsen tuotteistamista. Aktiivisen vanhenemisen mielikuvallisuus näkyy muun muassa siinä, ettei opiskelu suinkaan estä esimerkiksi sairauksien tai vaivojen syntymistä ja siten niiden vuoksi yhteiskunnan varojen ”tuhlaamista”. Tässä mielessä koulutus kulutettavana hyödykkeenä on diskursiivinen rakennelma, joka ei viittaa vain itseensä. Se kertoo opiskelun ohella myös opiskelevasta toimijasta. Opiskelua kuluttamalla tuotetaan itsestä mielikuvaa aktiivisena sen yhteisön silmissä, jossa toimitaan. Toisin tavoin ilmaistuna aktiivisen vanhenemisen tekemisessä on kyse eronteosta: eron tekemisestä minuun/meihin (opiskelemalla) aktiivisiin ikäihmisiin ja heihin passiivisiin, ja siten ongelmallisiin, ikäihmisiin.

Kaikilla ei kuitenkaan ole samanlaisia mahdollisuuksia käyttää ainakaan yliopistoinstituutioon sijoittuvaa opiskelua aktiivisen vanhenemisen tuottamiseen, kuten tämän tutkimuksen puitteissa on käynyt ilmi. Kuluttamisen ehdot kytkeytyvät tässä tutkimuksessa käytössä olleen aineiston pohjalta tarkasteltuna yhteiskuntaluokkaan, sukupuoleen ja ikään liittyviin seikkoihin. Bourdieulaisittain ilmaistuna voitaisiin puhua koulutuksen kuluttamiseen vaadittavista taloudellisista, sosiaalisista ja kulttuurisista pääomista, joita yhteiskuntaluokka, sukupuoli ja ikä keskeisesti muotoilevat.

Yliopistokoulutuksen kuluttaminen punoutuu, myös Suomessa, ylempään keskiluokkaisuuteen. Se vaatii tietynlaista makua ja ruumiilla tuottamisen taitoja. Niin maku kuin taidot muotoutuvat ajan myötä luokan prosesseissa eivätkä näin ollen ylemmän keskiluokkaisuuden ulkopuoliset pääse niihin käsiksi kuin imitoimalla, siis väärässä luokassa liikkumalla. Koulutuksen kuluttaminen on laajassa mittakavassa ajateltuna naistapaista toimintaa. Opiskelu mielletään naisille tavanomaiseksi harrastukseksi ja monesti naiset myös itse kokevat opiskelun luontevaksi itselleen.¹ Näin ollen myös myöhemmällä iällä opiskelu puhuttelee nimenomaan naisia, mutta tutkimukseni valossa näyttää siltä, että vanhojen naisten opiskelua suitsitaan. Sukupuoleen kytkeytyvää suitsimista tekevät sekä opiskelijanaisten perhe ja ystävät että ikäihmisten yliopisto instituutiona.

Yliopistokoulutuksen kuluttaminen on kytköksissä myös ikään. Vaikka ikäihmisten yliopisto avaa ikääntyneille tien yliopistoon, abstraktin tiedon ja älyllisen ponnistelun kehtona yliopisto asettaa opiskelulle ikäperustaisia ehtoja. Yhtäältä yliopistossa opiskelu vaatii vahvaa

1. Tulkintaa aikuisopiskelun naistapaisuudesta tukevat myös koulutustilastot, joista käy ilmi, että varsinkin yleissivistävään aikuiskoulutukseen osallistuvista enemmistö on naisia. Myös työhön liittyvään (joko työnantajan kustantamaan tai velvoittamaan) koulutukseen naiset osallistuvat miehiä ahkerammin. Tilastokeskuksen aikuiskoulutustutkimusten mukaan miesten ja naisten osallistumisaste on pysynyt parikymmentä vuotta lähes muuttumattomana. Vuonna 1980 naisista 25 % ja miehistä 11 % oli osallistunut yleissivistävään aikuiskoulutukseen, kun vuonna 2000 vastaavat luvut olivat naisilla 24 % ja miehillä 12 % ja vuonna 2006 naisilla 23 % ja miehillä 12 %. (Blomqvist, Ruuskanen, Niemi & Nyssönen 2002, 54-56, Pohjanpää, Niemi & Ruuskanen 2008, 87-88.) Naiset siis käyttävät aikuiskoulutusta myös miehiä monipuolisemmin. (Pohjanpää, Niemi & Ruuskanen 2008, 81, ks. myös Vuorikoski & Ojala 2006.)

mentaalista toimintakykyä. Tämä siitäkkin huolimatta, että opiskelua markkinoidaan ikäihmisille muun muassa tapana hoitaa alkanutta muistisairautta. Toisaalta yliopisto opiskeluympäristönä vaatii ikäihmisiltä kykyä sietää yliopisto-opiskelijan normista poikkeamista ja sen seurauksena tapahtuvaa yliopiston marginaaliin sijoittumista. Ei myöskään voi sulkea pois kysymystä järjestettyyn koulutukseen osallistumisen taloudellisista ehdoista. Mikäli eläminen tapahtuu vain pienen kansaneläkkeen turvin, saattavat pienetkin lukukausimaksut olla iso investointi. Ainakaan ikäihmisten yliopisto ei tunne yhteiskunnalliseen asemaan tai tulotasoon perustuvia alennuksia, kuten esimerkiksi kansalais- tai työväenopistot.

Vaikka ei ole realistista ajatella, että kaikilla ikäihmisillä voisi olla samat mahdollisuudet investoida aktiiviseen vanhenemiseen ja ylempään keskiluokkaiseen tapaan vanheta ”arvokkaasti”, olisi mielestäni syytä pohtia ikääntyvän yhteiskunnan piirissä käytävää keskustelua ja erityisesti keskustelun pohjalta tehtäviä yhteiskuntapoliittisia päätöksiä. Aktiivisen vanhenemisen formuloiminen osaksi ikääntyvän yhteiskunnan kansantaloudellisia haasteita ja niistä selviytymistä on vaarassa tuottaa nykyistäkin vahvempaa polarisaatiota ikäihmisten välille. Kuten tutkimuksessani on käynyt ilmi, erontekoja ei tule mieltää vain kategoriseksi jaoksi niihin, joilla on toimintakyvylliset mahdollisuudet (esim. kolmatta ikää elävät) ja niihin, joilla näitä mahdollisuuksia ei ole (esim. neljättä ikää elävät). Myös niiden ikäihmisten joukossa, kuten haastattelemani naiset, joilla on resurssuja investoida aktiiviseen vanhenemiseen (mm. koulutusta kuluttamalla), mahdollisuudet investointien tekemiseen eivät ole tasavertaiset. Aktiivisuus muotoutuu nimenomaan kulutukseen kytkeytyvien erontekojen kehyksessä. Siten aktiivisen vanhenemisen esittäminen irrallaan yhteiskunnallisista rakenteista häivyttää näkyvistä olemassa olevia luokan, iän ja sukupuolen suhteita ja niiden osallisuutta erontekoihin, ja näin ollen myös mahdollisuuksien eriytymiseen.

Olen tässä tutkimuksessa tarkastellut myöhemmän iän opiskelua niin aktiivisen vanhenemisen kuin elinikäisen oppimisen keskustelujen kautta. Tekemäni huomioidut ovat herättäneet kysymään, onko niin, että

myöhemmän iän opiskelusta tulee hyväksytyä silloin, kun se vastaa sekä ikääntyvän yhteiskunnan että oppivan yhteiskunnan (engl. learning society) tarpeisiin. Toisin sanoen silloin, kun myöhemmän iän opiskelua harrastetaan aktiivisuuden tuottamisen mielessä ja silloin, kun tyydytään elinikäisen oppimisen juhlapuheiden lupauksiin. Siis silloin, kun toimitaan päinvastoin kuin haastatteleman naiset, jotka eivät ole pysyneet vanhan ihmisen paikalla: sivussa, syrjässä ja kiitollisena.

Sijoittamalla myöhemmällä iällä tapahtuvan opiskelun osaksi laajempaa yhteiskunnallista kontekstia olen tässä tutkimuksessa tarkastellut opiskelutoimintaan osallistumista yksilöllisiä elämäntapavalintoja laajempänä ilmiönä. Tämä on tarkoittanut, että olen pyrkinyt nostamaan esiin yksilöllisten valintojen yhteiskunnallisia ehtoja ja seurauksia. Samalla olen avannut väylää keskustelulle sekä yhteiskuntaluokan, sukupuolen ja iän kutoutumisesta tapaamme hahmottaa aktiivista vanhenemista että erilaisten pakkojen kytkeytyemisestä myöhemmän iän opiskeluun ja laajemminkin elinikäiseen oppimiseen. Ehkä olisi hyvä, että muun muassa kolmatta ikää ja aktiivista vanhenemista tutkittaessa pyrittäisiin välttämään niiden tarkastelua pelkästään yksilöllisen vapautumisen ja valintojen kehyksessä.

8.3 Yhteiskunnalliset erottelut ja toimijuus

Suomalaisten arkea tarkastellut Eeva Jokinen (2005) toteaa, että arki on tärkeää sekä sitä eläville ihmisille että yhteiskuntateorioille. Jokisen (2005, 156) mukaan ”[e]i voi ymmärtää yhteiskunnallista muutosta, jos ei ymmärrä arkisen logiikkaa”. Arkiset toiminnot, kuten opiskelu, ovat sellaista toimintaa, joissa muun muassa yhteiskunnalliset muutokset tulevat ihmisille elettaviksi. Arkea ei tule mieltää vain kodin piiriin liittyvänä tai maanantaista perjantaihin elettvänä. Eeva Jokinen (2005, 10) toteaa, että ”arkisuus on inhimillisen toiminnan ja olemassaolon muo-

to, joka on mahdollisuutena läsnä missä tahansa.” Arkiselle toiminnalle luonteenomaista ovat tavanmukainen ja totunnainen toiminta. Arjen logiikan idea on nimenomaan siinä, ettei kukaan jaksa herkeämättä reflektoida tekemisiään, vaan tottumukset ja rutiinit mahdollistavat mielekkyyden säilyttämisen elämässä ja tarjoavat levon paikkoja, jotta taas jaksettaisiin toimia päämäärätietoisesti. (Jokinen 2005, 10-11.) Ja koska arjen logiikkaan kuuluu nimenomaan ”vieraan” kesyttämisen ”kotoisaksi” (Jokinen 2005, 12), arkea tarkastelemalla päästään käsiksi sekä yhteiskunnan rakenteisiin ja niiden ihmisten toiminnalle asettamiin ehtoihin että prosesseihin, joissa ihmiset muotoilevat ehdot sellaisiksi, että niiden kanssa voidaan mielekkäästi elää.

Olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt tarkastelemaan myöhemmän iän opiskelua sekä osana haastattelemiä naisten elämäntilanteita että arkea. Opiskelu ei ole erillinen saareke ihmisten elämässä, jossa toimittaisiin vain refleksiivisesti ja päämäärätietoisesti, vaikka keskeinen osa opiskelua nimenomaan oppimisen mielessä vaatiikin tätä. Koulutusinstituutioissa eletään myös rutinoituneesti ja tavanmukaisesti, siis arkisesti. Esimerkiksi ikäihmisten yliopiston opiskelijat kulkivat yliopistolla rutinoituneesti tai seminaarissa opiskelusta puhuttiin tavanmukaisesti oikeana opiskeluna sen enempää perustelematta. Rutinoituneellakin toiminnalla on toimijuuden kannalta merkitystä, kuten tutkimuksessani on käynyt ilmi. Esimerkiksi yliopiston käytävillä tultiin paikantuneiksi yliopiston järjestyksiin, määrittyneiksi normatiivisesta opiskelijasta poikkeaviksi ja marginaalisiksi opiskelijoiksi, vaikka sitä ei rutiinien keskellä pantukaan merkille. Rutiinissa tämä vanhuus ja marginaalinen ”hyväksyttiin” osaksi minuuutta ja toimijuutta.

Nykyisellään (aikuis)kasvatustieteellinen tutkimus tunnistaa vielä heikosti arkisuutta koulutuksen kontekstina.² Konkreettisemmin sanottuna kyse on siitä koulutusinstituutioissa olemisen luontaisuudesta, opiskelemisen rutiineista ja koulutusvalintojen tekemisen itsestäänselvyyksistä, ”jossa puolihuolimattomat ja vakiintuneet tapaisuudet

2. Koulutuksen feministinen tutkimus ja erityisesti (perus)koulun sukupuolistavia käytäntöjä tarkastelleet tutkijat ovat kunnostautuneet arjen huomioimisessa. Ks. esim. Gordon, Holland & Lahelma 2000, Hakala 2007, Lappalainen 2006, Palmu 2003, Saarinen 2003, Tolonen 1999.

kytkeytyvät päälle” (Jokinen 2005, 156) ja joka osaltaan voisi selittää muun muassa sitä miksi naisten ja miesten koulutusvalinnat vuosi toisensa perään pysyvät samoina. Kuten olemme Tarja Palmun ja Jaana Saarisen (Ojala, Palmu & Saarinen 2009a, 29-30) kanssa todenneet, (aikuis)kasvatustieteelliselle tutkimukselle saattaisi laajemminkin olla mielekästä ottaa arkisuuden kysymykset tutkimuksen kohteiksi.

Arkisuutta tutkimalla olisi mahdollista tarkastella muun muassa koulutuksen rakenteita ja niiden ihmisten toiminnalle asettamia ehtoja sekä prosesseja, joissa ihmiset muotoilevat koulutuksen käytännöissä ehdot elettaviksi, kuten jo aiemmin olen esittänyt. Tämän lisäksi tavanmukaisuutta tarkastelemalla olisi mahdollista päästä käsiksi siihen miten koulutukseen kytkeytyviä kulttuurisia itsestäänselvyyksiä ja ihmisten välisiä erotteluja pidetään yllä arkisesti. Useinkaan (esim. sukupuolen tai iän mukaiset) eronteot eivät ole tietoisien tekemisen tuotteita, vaan nimenomaan huomaamatta ja tiedostamatta koulutuksen käytännöissä esitettyjen odotusten, oletusten ja vaatimusten seurauksia. Sukupuolen ja iän tutkijana näen tietenkin koulutuksen tasavertaisuuden näkökulmasta tärkeänä selvittää ihmisten välisten erottelujen tavanmukaisuutta ja siihen kytkeytyviä prosesseja. Mutta toisaalta toimijuuden tutkijana pidän tärkeänä myös sen avaamista miten koulutuksen käytännöissä tehdyt eronteot ja paikannukset kytkeytyvät yksilön käsityksiin omista mahdollisuuksistaan toimia erilaisissa tilanteissa (ks. myös Ojala, Palmu & Saarinen 2009a, 23, 29).

Omassa tutkimuksessani arjen esiin nostaminen on ollut mielekästä sekä toimijuuden kysymysten että ikääntymisen tutkimuksen näkökulmasta. Sosiaaligerontologisessa tutkimuksessa on tavallista tarkastella ikääntyneiden jäsenyyksiä muun muassa omasta elämästään vahvasti menneisyyteen kiinnittyen ja tällä menneisyydellä tulkiten ja perustellen.³ Arkisuutta huomioimalla olen omassa tutkimuksessani

3. Syyn siihen miksi menneisyydelle on rakentunut sosiaaligerontologisessa tutkimuksessa (varsinkin laadullisessa sellaisessa) keskeinen selittävä asema, johtuu muun muassa siitä, että tutkimusta tehdään paljon biografisella otteella ja siihen liittyvään materiaaliin perustuen. Vaikka nykyisin ei enää ajatella, että elämäntarina sinällään heijastaisi vanhan ihmisen elämää tai mielentilaa (pikemminkin elämä on tarinaa), nykyisyyden kytkeminen elämänhistorialliseen (joko yksityiseen tai sukupolvittaiseen) kontekstiin on vahvaa.

pyrkinyt ottamaan etäisyyttä tähän menneisyydellä selittämisen tapaan. Pyrkimykseni ei suinkaan ole tarkoittanut menneisyyden selitysvoiman hylkäämistä. Arjesta katsottaessa menneisyys vain asettuu hieman erilaiseen valoon. Se määrittyy yhtäältä resursseja tuottavana ja toisaalta määrittää sitä tilaa, jolla nykyisiä toiminnan mahdollisuuksia ja rajoituksia voidaan reflektoida.

Toimijuuden näkökulmasta arkisuuden huomioiminen on tutkimuksessani tarkoittanut sitä, että olen pyrkinyt tarkastelemaan toimijuutta myös rutinoituneessa toiminnassa rakentuvana, siis vallitsevaan mukautumisena, totunnaisen toistamisena ja kuuliaisuuden osoittamisena, ja näin ollen muunakin kuin refleksiivisinä neuvotteluina ja vastustamisena. Sekä teoreettisesta kehyksestäni että aineistostani johtuen tarkastelun painopiste on kuitenkin ollut neuvotteluissa ja haastamisissa. Toisin sanoen niissä tilanteissa, joissa arki alkaa tavalla tai toisella tökkiä ja herättää kysymään tämän tökkimisen syitä ja pohtimaan sen seurauksia.

Leena Koski ja Silva Tedre (2009, 248) kirjoittavat toimijuuden problemaattisuudesta käsitteenä. Heidän mukaansa toimijuuden käsite on poliittinen silloinkin, ”kun se tulee sidotuksi ikä- ja sukupuolijärjestysten sisältämiin hallinnan tapoihin”. Tällä he tarkoittavat, että luennan suunnasta riippuen toimijuuden nähdään joko laajentuvan tai kaventuvan. Allekirjoitan Kosken ja Tedren (2009) tekemän huomion sekä toimijuuden kaksisuuntaisesta liikkeestä että käsitteen poliittisuudesta, joskin kysyn voisiko toimijuuden ymmärtää joko-tai -kysymyksen sijaan sekä-että -kysymyksenä ja voivatko ylipäättään mitkään käsitteet olla neutraaleja. Eittämättä toimijuus on erityisen poliittinen feministitutkijan välineenä, koska toimijuus sosiologisena käsitteenä kantaa mukanaan taakkaa vahvasta ulospäinsuuntautuvasta yksilötoimijasta, joka ei ole esityksistä huolimatta kulttuurisesti neutraali, vaan nimenomaan maskuliinista toimijaa kuvaava. Toisaalta toimijuus kuitenkin tarjoaa käsitteenä mahdollisuuden päästä kiinni niihin prosesseihin, joissa ihmiset pyrkivät jäsentämään epämääräistä maailmaa itselleen siedettäväksi.

Ajattelen lisäksi, että maskuliinisuuden kaiku toimijudessa ei välttämättä ole vain pahasta. Tällöin nimittäin avautuu mahdollisuus tarkastella sitä miten kaikesta huolimatta myös naiset pääsevät käsiksi maskuliinisen toimijuuden välineisiin. Tämä tosin edellyttää mielestäni sitä, ettei naista ja feminiinisyttä sekä miestä ja maskuliinisuutta kiinnitetä käsitteinä toisiinsa. Lisäksi tulee allekirjoittaa ymmärrys toimijuudesta sellaisena, jonka ei tarvitse (laajaksi) toimijuudeksi nimeytyäkseen toteutua arkisesti (rutinoituneesti ja tavanmukaisesti), vaan hetkittäisyyskin riittää. Näin ollen toimijuutta ei tarvitsisi mieltää liikkeenä laajan ja kapean välillä, vaan liikkeenä ylipäänsä.

Olen tämän tutkimuksen puitteissa ollut toimijuus-näkemykseni kanssa siinä mielessä perinteinen, että olen olettanut toimijan olevan olemassa ennen toimintaa. Olen siis olettanut olevaksi jonkun (vanhan opiskelijanaisen) joka asettuu johonkin järjestykseen (ikäihmisten yliopiston toimintakulttuuriin) resurssineen (ikä, sukupuoli, yhteiskuntaluokka) päivineen. Tällöin toimijuudesta tulee yksilön ja rakenteen välisen suhteen kysymistä. Tarkemmin ottaen tämä tarkoittaa sen tarkastelua miten rakenne menee yksilön sisään ja yksilö rakenteen sisään sekä yksilön näkökulmasta konkretisoiden toimijan kykyä vastata rakenteen asettamiin ehtoihin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että yksilön ja rakenteen välinen suhde olisi pysyvä: toisin sanoen toiminta viittaisi automaattisesti myös toimintatilanteen ulkopuolelle. Olen pyrkinyt laajentamaan näkökulmaani sen katsomiseen miten toimijuus muotoutuu nimenomaan kontekstuaaliseen tilanteeseen kytkeytyä olemassa toiminnassa. Tätä olen tehnyt erityisesti tarkastelemalla tunteita toimintaan liittyvänä seikkana.

Toisaalta toimijuuden luenta tunteiden kautta on tarjonnut mahdollisuuden väittää jotakin myös toimijuuden jatkuvuudesta: siis toimijuudesta yksittäiset toimintatilanteet ylittävänä logiikkana. Itse asiassa ajattelen, että nimenomaan toimijuuden jatkuvuuden kysymykset ovat ihmisten arjen ja oman elämänsä subjekteiksi mieltämisen kannalta keskeisiä. Jatkuvuudesta olen puhunut toimijuuden tuntona: kokemuksena siitä, että on elämänsä subjekti – minä – joka päättää ja toteuttaa päätöksiä. Olen kuitenkin tehnyt toimijuuteen

liittyvät luennat tunteissa muotoutuvan toimijuuden tunnon kautta, en suoraan olettamalla toimintatilanteiden siirrettävyyttä.

Toki on syytä kysyä mitä toimijuuden tarkastelulle on tarkoittanut se, että olen tutkinut toimijuutta nimenomaan haastatteluaineistosta. Toimijuus on kyllä tullut ymmärretyksi kontekstisidonnaisten hetkien ja tilanteiden tuotteena, mutta olen päässyt toimijuuteen kiinni vain haastattelemieni naisten kuvausten ja kertomusten välityksellä. Dokumenttiaineiston ja omien dokumenttoimattomien kokemusteni kautta olen pystynyt kontekstoimaan haastatteluaineistoa ja tekemään toimijuuden tulkinnoista ehkä hieman vivahteikkaampia, mutta esimerkiksi etnografisia havainnoiteja ja instituution muita toimijoita, kuten ikäihmisten yliopiston henkilökuntaa, haastattelemalla olisin eittämättä saanut monipuolisemman ja osin ehkä erilaisen kuvan toimijuuden muotoutumisen prosesseista.

Toisaalta haastatteluaineiston käyttäminen on mahdollistanut sen seuraamisen miten toimijuus koetaan ja millaisia seurauksia toimintatilanteilla on nimenomaan toimijuuden tunnolle. Käyttämäni syvähaastattelun metodinen kehys on lisäksi ollut korostetun yksityinen. Syvähaastattelussa ei pääsääntöisesti olla ottamassa kantaa yleiseen, kuten esimerkiksi lomakehaastattelussa tai ryhmäkeskustelussa. Syvähaastattelun puhetilanteen mittapuuna ovat nimenomaan omat kokemukset ja maailman jäsentämisen tavat. Suvi Ronkainen (1999, 228) toteaa, että ”[s]urvey-aineisto ei kaiuta kaikkien ääniä takaisin samanlaisella volyyymilla”. Sama pätee syvähaastatteluunkin. Osalla haastateltavistani on ollut vahvempi minä-puhe (haluan, teen, en tee) kuin toisilla ja osa haastateltavista on puhunut kärjistetyn eroja tekevästi, kun toiset taas ovat olleet eron teoissaan varovaisempia. Muun muassa näitä riuskoja minä-puheita ja erontekoja syvähaastattelut ovat kauittaneet takaisin voimakkaammin kuin hiljaisempia ääniä. Osaltaan kaiun voimakkuuteen on eittämättä vaikuttanut teoreettinen kehykseni, joka on laittanut kuulemaan nimenomaan vahvaa toimijuutta heijastavat kuvaukset. Toisaalta, samalla tavoin kuin silmä tavanmukaisesti tarttuu kontekstistaan poikkeukselliseen liikkeeseen, tarttuu korva rutinoituneesti myös poikkeukselliseen puheeseen.

Toimijuuden tarkastelua olen fokusoinut tartumalla sukupuoleen, ikään ja yhteiskuntaluokkaan toimijuutta muotoilevina eron kategorioina. Feministinen tutkimus on ollut se teoreettinen maaperä, josta olen ammentanut niin sukupuolen, iän kuin pitkälti myös yhteiskuntaluokan käsitteellisen ymmärryksen. Tämä on kuitenkin tarkoittanut iän osalta sekä sosiaaligerontologisesta että feministisen tutkimuksen näkökulmasta poikkeavaa tapaa tutkia ikää. Kuten jo luvussa 2 toin esiin, sosiaaligerontologisessa perinteessä ikä ja elämänvaiheet on ollut tapana kietoa tiukasti toisiinsa. Lisäksi sosiaaligerontologisessa feministisesti orientoituneessa keskustelussa on pidetty itsestäänselvyytenä, että ikä ja sukupuoli ovat käsitteellisesti erilaisia tai eritasoisia.

Olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt tarkastelemaan ikää sukupuolen kaltaisena kategoriana, joka on yhtäältä sisäänkirjautunut normatiivisuuksien muodossa erilaisiin institutionaalisiin ehtoihin ja suhteisiin ja toisaalta tilanteisina opiskelun arjessa formuloituvina eroja tuottavina kategorioina. Näin ollen olen käyttänyt sukupuolen teoriaa iän käsitteelliseen rakentamiseen ja siten myös asettanut iän samalle käsitteelliselle viivalle sukupuolen kanssa. Tämä on tarkoittanut konkreettisesti sitä, että olen ymmärtänyt sekä iän että sukupuolen tekemisen asiana (ei ominaisuutena) ja suhteissa eleyksi asettavana. Ikä on sukupuolen tavoin nivoutunut yhteiskunnallisiin vallan, oikeuksien ja hyvinvoinnin käytäntöihin sekä identiteettien, yhteisöjen ja toimijuuden kysymyksiin. Näin ollen iällä on kontekstinsa, kuten vanhuuden elämänvaihe, mutta ikä ei ole vanhuuden synonyymi eikä se lähtökohtaisesti tai sinällään määriy vanhuuden kautta. Vaikka sosiaaligerontologiassa, erityisesti sitä feministisen tutkimuksen suunnasta lähestyvät tutkijat, ovat jo pitkään tunnistanee tarpeen tällaiselle ”iän tutkimukselle”, sanottavampaa ei ole saatu aikaan. Haluankin tutkimuksellani edelleen herätellä sosiaaligerontologeja pohtimaan kysymystä iästä erona ja sitä, mitä itse asiassa tutkitaan, kun tutkitaan ikää.

Mutta on näkemykseni mukaan iän uudelleen käsitteellistämällä annettavaa myös sukupuolen tutkimukselle. Feministitutkija Kathleen Woodward (1999, xi) toteaa ykskantaan, että feministinen tutkimus on ageistinen käytäntö. Catherine Silver (2003, 386) jatkaa, että naisten

alituksen tutkimisessa ei ole rotuun, seksuaaliseen suuntautumiseen ja etnisyyteen liittyvien kysymysten ohella jäänyt tilaa ikäperustaisen alituksen kysymyksille. Silverin (2003, 385) mukaan tämä on ironista, sillä myös feministitutkijat vanhenevat. Vaikka Woodward ja Silver perustelevat kritiikkinsä alituksella ja nimenomaan naisiin kohdistuvalla alituksella, allekirjoitan heidän huolensa iän näkymättömyydestä feministisessä tutkimuksessa. Vaikka feministitutkijat ovat viime vuosina siirtyneet teoretisoimaan eroja intersektionaalisina, siis toisiinsa kietoutuvina ja toisissaan syntyvinä, sukupuoli, luokka, rotu ja seksuaalisuus ovat olleet ne erot, jotka ovat mahtuneet feministisen tutkimuksen valtavirtaan. En voi olla kysymättä, eikö ikä kiinnosta feministitutkijoita, koska myös he liittyvät iän vanhuuteen. Onko siis niin, että koska vanhuutta ei feministisen tutkimuksen kentällä suuremmin tutkita, ei tutkita myöskään ikää? Arvelisin kuitenkin, että iän huomioiminen saattaisi tuoda esimerkiksi heteronormatiivisuuden kysymyksiin uutta näkökulmaa.

8.4 Tutkimuksen arviointi

Olen pyrkinyt tekemään tutkimusta Suvi Ronkaisen (2005) esittämän hyvän tutkimuksen määritelmän mukaisesti. Ronkaisen (2005, 11) mukaan hyvä tutkimus härnää ajattelemaan ja kuvittelemaan, kritisoi ja ehdottaa tai tuo näkymättömän näkyville. Ymmärrykseni mukaan tällaisen tutkimuksen tekeminen edellyttää kuitenkin julkilausuttua näkökulmaisuuutta. Härnääminen, kritisoiminen, ehdottaminen ja näkymättömän esille tuominen ei onnistu ilman jonnekin asettumista. Tutkimuksen vakuuttavuuden mielessä tämä paikka on myös syytä julkilausua, jotta lukija pystyy arvioimaan miten esitettyyn on päädytty.

Oma näkökulmani on ollut feministisen tutkimuksen näkökulma, vanhojen naisten puolelle asettava ja emansipatoriselle tiedon intressille

perustuva. Gayatri Chakravorty Spivak (1996, 15) on kritisoinut ajatusta akateemisesta diskurssista parlamenttina, jossa puhutaan joidenkin ryhmien puolesta. Allekirjoitan Spivakin huomion. Pyrkimys toisten puolesta puhumiseen on vaarallinen, muun muassa siitä syystä, että tuolloin tulee asettaneeksi itsensä puhumisensa kohteiden yläpuolelle. Olen kuitenkin katsonut oikeudekseni ja myös velvollisuudekseni tuoda esiin yhteiskunnan marginaaliin asetettuja vanhoja naisia, heidän arkeaan ja opiskelun käytäntöjään. Ajattelen tutkimustehtävääni siten, että tavoitteenani on ollut tuoda materiaalia vanhoista naisista saataville, ei niinkään puhua vanhojen naisten puolesta, vaikka eittämättä teen myös tätä. Olen kuitenkin pyrkinyt tekemään puolesta puhumisen mahdollisimman tietoisesti. Olen muun muassa koettanut välttää niin liiallista vahvuuden kuin kurjuuden esittämistä.

Vahvuuden ja kurjuuden esittämisen kanssa tasapainoileminen liittyy myös kysymykseen vanhuudesta. Millaisesta vanhuudesta tutkija saa ja hänen tulee kirjoittaa? Kuten Sinikka Vakimo (2001, 53-54) asiasta osuvasti huomauttaa, lähestyttäessä vanhuutta emansipatorisella asenteella, siis mieluummin voimavaroista kuin kurjuudesta puhumalla, tuotetaan aktiivisuudelle ja onnistuneelle vanhenemiselle perustuvia mielikuvia. En voi kieltää osallistuneeni myös tällä tutkimuksella aktiivisen ikäihmisen representaatioiden tuottamiseen. Itse asiassa en näe edes mahdolliseksi tutkia niin sanotusti kolmatta elämää eläviä ja opiskelevia ihmisiä ilman aktiivisuuteen liittyviä seurauksia.

Ajattelen kuitenkin osin pystyneeni ratkaisemaan emansipatoriseen ikääntymistutkimukseen liittyvät ongelmat. Tarkastelemalla vanhoja naisia nimenomaan *toimijuuden* näkökulmasta, on ollut mahdollista osoittaa yhtäältä jo tiedetty eli se, ettei ole mahdollista ajatella (ikääntyneen) elämää, jossa voimavarat ja kurjuus eivät molemmat olisi läsnä. Toisaalta toimijuuden käsitteen avulla olen pystynyt nostamaan esiin niitä tapoja, joilla kurjuus ja voimavarat tilanteista ja konteksteista riippuen formuloituvat ikääntyneiden (naisten) elämässä. Tämä on lisäksi tehnyt mahdolliseksi tarkastella miten myös vanhat itse käyttävät kurjuutta ja voimavaroja oman elämänsä jäsentämiseen muun muassa suhteessa omaan ikäryhmäänsä ja yhteiskuntaan. Näin ollen kurjuus ja

voimavarat eivät ole vain diskursseja, joissa vanhoista puhutaan ja joita siis marginalisoinnin tai ylistämisen mielessä käyttäisivät vain nuoremmat. Yhtälailta vanhat elävät näitä diskursseja ja diskurssit tuottavat vanhoja, jolloin ne ovat myös vanhojen itsensä esiin nostettavissa. Tästä syystä olen tarkastellut ikäihmisten yliopistossa opiskelua osana ikäihmisten keskinäisiä yhteisöllisiä suhteita, joissa on omat hierarkiansa sekä ulossulkemisen ja sisään päästämisen käytäntönsä.

Näen emansipatorisen otteen liittyvän myös siihen, että olen tutkinut vanhoja naisia yksilöinä ja vanhojen naisten keskenään muodostamina yhteisöinä. Näkökulmani on ollut tavallisesta poikkeava, sillä usein vanhaa naista tutkitaan suhteessa perheeseen, sukuun tai puolisoon (vrt. kuitenkin Haarni 2010, Iltanen 2007, Kangas 1997, Vakimo 2001). Tällöin vanha nainen määrittyy toki yksilönä, mutta ensisijaisesti suhteessa kodin ja yksityisen piiriin sekä mahdolliseen asemaansa parisuhteen osapuolena, äitinä tai isoäitinä. Olen halunnut tuoda esiin vanhoja naisia toimijoina julkisen alueella, joka ainakin haastattelemieni naisten sukupolvien kontekstissa määrittyy lähinnä miesten toiminta-areenana.

Tässä mielessä ajattelen tehneeni myös korjaavaa luentaa. Paula Kuosmasen (2007, 171, 203) mukaan korjaavassa luennassa tieto nähdään performatiivisena tekona, jolla on tuottavia vaikutuksia. Olen nostanut esiin haastattelemieni naisten puheiden pohjalta myöhemmän iän opiskelun normalisoivia käytäntöjä ja niihin kytkeytyviä kulttuurisia käsityksiä iästä, sukupuolesta ja yhteiskuntaluokasta, jotka sulkevat ulos vanhoja naisia opiskelijoina. En kuitenkaan ole tyytynyt vain tuomaan esiin alistusta ja asettamaan naisia syrjityn asemaan, vaan nostanut esiin naisia toimijoina. Olen esittänyt miten myöhemmällä iällä opiskelevat naiset käyttävät erilaisia strategioita ja taktikoita oman paikkansa neuvotteluun opiskelevina vanhoina naisina sekä toimintatilan tekemiseen opiskelulle. Näiden strategioiden ja neuvottelujen seurauksena yliopistollinen myöhemmän iän opiskelu ja opiskeleva vanha nainen tulivat yliopistolla toimivien nuorten opiskelijoiden ja henkilökunnan sekä naisten perheiden ja osin myös ystäväpiirien tunnistamaksi.

Korjaava luentani on liittynyt lisäksi myöhemmän iän opiskelun, elinikäisen oppimisen ja kasvatustieteiden suhteeseen. Nykyisissä (aikuis)kasvatustieteellisissä keskusteluissa myöhemmän iän opiskelu rajautuu juhlapuheita lukuunottamatta kategorisesti myös elinikäisen oppimisen ulkopuolelle. Tilannetta kuvaavaa on, että Suomessa ikään-tyviä koskevat koulutuskysymykset ovat vähäisesti tutkittuja, etenkin kasvatustieteilijöiden toimesta, ja myöhemmän iän opiskelu mielletään osaksi gerontologiaa. Puhutaan kasvatus- ja koulutusgerontologiasta tai geragogiikasta. Itse kuitenkin ajattelen myöhemmän iän opiskelua vahvasti osana aikuiskasvatusta ja sen kysymyksenasetteluja (ks. myös Ojala & Poikela 2002). Tällä tutkimuksella olen pyrkinyt tuomaan myöhemmän iän opiskelua osaksi (aikuis)kasvatustieteellisiä keskusteluja muun muassa nimeämällä tutkimuskohdettani opiskeluna myöhemmällä iällä sekä pohtimalla koulutusta kuluttamisen kysymyksenä ja siten kaikkia ikäryhmiä koskevana asiana.

Tutkimukseni empiirisiä tuloksia sovellettaessa on hyvä ottaa huomioon seuraavia seikkoja. Tuloksia ei sovi yleistää kaikkeen myöhemmällä iällä tapahtuvaan opiskeluun. Tulokseni ovat syntyneet institutionaalisen opiskelun kontekstissa ja vieläpä hyvin erityislaatuisen instituution – ikäihmisten yliopiston – kehyksessä. Opiskelulla toimintana on eittämättä samanlaisia piirteitä ja kokemukset opiskelusta voivat olla samankaltaisia kontekstista riippumatta, mutta opiskelu esimerkiksi ystävien keskinäisessä lukupiirissä ei voi rakentua samalla tavoin kuin institutionaalinen opiskelu. Tämä johtuu siitä, että koulutusinstituutioon sijoittuvassa opiskelussa opiskelua ovat muotoilemassa muun muassa instituution viralliseen tasoon kytkeytyvät normatiivisuudet ja informaalit käytännöt.

Lisäksi johtopäätösten vetämisessä suhteessa tämän päivän ikäihmisten yliopiston toimintaan on syytä olla varovainen. Olen käynyt keskustelut tutkimushenkilöideni kanssa vuonna 2002, systemaattisesti kerätty dokumenttiaineisto kolmesta ikäihmisten yliopistosta kattaa tekstejä vuodesta 1985 vuoteen 2003 ja työskentelyni ikäihmisten yliopistossa sijoittuu vuosille 1999–2005. Analyysini ei siis tässä mielessä ole aikalaisanalyysia, vaikka toisaalta ajattelen, että koska institutio-

naalisessa toiminnassa muutokset tapahtuvat aina hitaasti, ei tulosteni sovi ajatella koskevan vain haastatteluaineiston tuottamisen hetkeä. Olen lisäksi tarkastellut aineistoani yhteiskunnalliseen kontekstiin ja jaettujen kulttuuristen jäsennostapojen varantoon kiinnittyneenä, mikä tarkoittaa haastattelemini naisten jäsenysten kytkeytymistä laajempiin yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin virtauksiin. Eivätkä nämä virtaukset suinkaan ole vain haastatteluhetken sitoutuneita, vaan niissä kaikuu niin menneiden kuin tulevien aikojen jäsennostavat.

Vähintäänkin katson tutkimukseni tarjoavan kuvauksen 2000-luvun alkupuolen ikäihmisten yliopistotoimintaan siellä opiskelleiden naisten näkökulmasta ja siten muodostavan tärkeän linkin ikäihmisten yliopistotoiminnan ajallisessa jatkumossa. Tutkimukseni antaa kaikkopohjaa myös ikäihmisten yliopiston tulevaisuuden suunnitteluun. Ikäihmisten yliopiston piirissä on 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen lopulla käyty valtakunnallista keskustelua toiminnan siirtämisestä osaksi vapaata sivistystyötä (Meriläinen & Helin 2007; 2009). Tutkimukseni tulosten pohjalta ehdotan vakavasti olemaan tekemättä tätä muutosta. Nimenomaan ikäihmisten yliopistotoiminnan yliopistollinen luonne, johon myös toiminnan järjestäminen yliopiston tiloissa kytkettiin, sekä jäseni merkittävällä tavalla tulkintoja ikäihmisten yliopistosta koulutusinstituutiona että osallistui ikäihmisten yliopiston toimintakulttuurin muotoutumiseen. Vaikka yliopistollisuuden korostamista opiskelun ehtona voi pitää osin haastattelemini naisten edustamien sukupolvien koulutushaluun kytkeytyvänä erityispiirteenä, yliopistollisuuden vetovoimaa ei sovi aliarvioida. Yliopistollisuutta ei välttämättä riitä ylläpitämään se, että luennoitsijoista suurin osa olisi yliopistolla työskenteleviä, kuten selvitysraportti (Meriläinen & Helin 2009, 49) ikääntyvien yliopiston tulevaisuudesta ehdottaa.

Tässä tutkimuksessa katson saaneeni nostettua esille niitä in-situtionaalisen myöhemmän iän opiskelun arkisia prosesseja, joissa toimijuus muotoutuu ja joissa ikä, sukupuoli ja yhteiskuntaluokka yhteiskunnallisina erotteluina ja sosiaalisina eron kategorioina formuloituvat osaksi toimijuutta. Ikääntyvään yhteiskuntaan kontekstoidulla toimijuuden tarkastelulla on ollut mahdollista päästä näkemään sitä,

miten elinikäisen oppimisen ja kolmannen iän lupaukset konkretisoituvat ikääntyneiden opiskelijanaisten elämässä, ja erityisesti miten ne vaikuttavat naisten toimijuuden tuntuun: käsityksiin omista kyvyistä ja mahdollisuuksista toimia niin oman arjen kuin laajemmin yhteiskunnan piirissä.

Valitettavasti joudun toteamaan, että kaikista pyrkimyksistään huolimatta tutkimukseeni osallistuneilla naisilla ei näyttänyt olevan täysivaltaista pääsyä aktiivisen kansalaisen paikalle. Naisten tilanne ja opiskelun arki ei vastannut niitä oletuksia aktiivisista ikäihmisistä, joita onnistuneen vanhenemisen ja kolmannen iän diskurssit ovat rakentaneet. Naisten opiskelun arki täyttyi ristiriitaisuuksista, joita tuli opiskelua jatkaakseen vain yksinkertaisesti sietää. Tästä huolimatta ikääntyneenä opiskelijana toimiminen ei ollut vain sietämisen ja huolen täyttämää, vaan siihen sisältyi myös iloa ja ylpeyttä omasta toimijuudesta.

KIRJALLISUUS

- Aaltonen, Sanna 2006. Tytöt, pojat ja sukupuoliainen häirintä. Helsinki University Press, Helsinki.
- Aaltonen, Sanna 2008. Itseluottamusta, varovaisuutta ja vaaraa. Yhteiskuntaluokka ja tyttöjen tulkinnat sukupuolisesta häirinnästä. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli. Vastapaino, Tampere. 36–57.
- Aapola, Sinikka 1999. Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt. SKS, Helsinki.
- Aapola, Sinikka 2002. Exploring dimensions of age in young people's lives. A discourse analytical approach. *Time & Society* 11 (2/3), 295–314.
- Aapola, Sinikka & Kangas, Ilka 1994. Väistelyä ja vastarintaa. Tarinoita naisten selviytymisestä. Gaudeamus, Helsinki.
- Aapola, Sinikka & Ketokivi, Kaisa 2005. Johdanto. Aikuistumisen ehdot 2000-luvun yhteiskunnassa. Teoksessa Sinikka Aapola & Kaisa Ketokivi (toim.) Polkuja ja poikkeamia. Aikuisuutta etsimässä. Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura, Helsinki. 7–32.
- Adkins, Lisa 2000. Objects of innovation. Post-occupational reflexivity and re-traditionalisations of gender. Teoksessa Sara Ahmed, Jane Kilby, Celia Lury, Maureen McNeil & Beverley Skeggs (Eds.). *Transformations. Thinking through feminism*. Routledge, London. 259–272.
- Adkins, Lisa 2004a. Reflexivity. Freedom or habit of gender? Teoksessa Lisa Adkins & Beverley Skeggs (Eds.) 2004. *Feminism after Bourdieu*. Blackwell, Oxford. 191–210.
- Adkins, Lisa 2004b. Passing on feminism. From consciousness to reflexivity? *European Journal of Women's Studies* 11 (4), 427–444.
- Adkins, Lisa & Skeggs, Beverley (Eds.) 2004. *Feminism after Bourdieu*. Blackwell, Oxford.
- Ahmed, Sara 2000a. Who knows? Knowing strangers and strangeness. *Australian Feminist Studies* 15 (31), 49–68.
- Ahmed, Sara 2000b. *Strange encounters. Embodied others in post-coloniality*. Routledge, London.
- Ahmed, Sara 2004. *The cultural politics of emotion*. Routledge, New York.
- Ahonen, Sirkka 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Vastapaino, Tampere.
- Airaksinen, Timo 2002. *Vanhuuden ylistys*. Otava, Helsinki.
- Alastalo, Marja 2005. Tutkimushaastattelun historia yhteiskuntatieteissä. Teoksessa Johanna Ruusuvaara & Liisa Tiitula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino, Tampere. 57–77.
- Alasuutari, Pertti 1999. *Laadullinen tutkimus*. 3. uudistettu painos. Vastapaino, Tampere.

- Alasuutari, Pertti 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Gaudeamus, Helsinki.
- Alasuutari, Pertti 2006. Merkitys, toiminta ja rakenne sosiologiassa. Kulttuurinen näkökulma. *Sociologia* 43 (2), 79–92.
- Alheit, Peter 1995. Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education. Teoksessa Peter Alheit, Agnieszka Bron-Wojciechowska, Elisabeth Brugger & Pierre Dominicé. *The biographical approach in European adult education*. Verband Wiener Volksbildung, Wien. 57–74.
- Alheit, Peter & Dausien, Bettina 2002. Life long learning and "biographicity". Two theoretical views on current educational changes. Teoksessa Agnieszka Bron & Michael Schemmann (toim.) *Social science theories in adult education research*. LIT Verlag, Münster. 211–341.
- Andrews, Molly 1999. The seductiveness of agelessness. *Ageing and Society* 19 (3), 301–318.
- Andrews, Molly 2000. Ageful and proud. *Ageing and Society* 20 (6), 791–795.
- Antikainen, Ari 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa Ari Antikainen & Hannu Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, Helsinki. 251–296.
- Antikainen, Ari 1997. Elinikäisen oppimisen käytännöt ja elämänpolut. *Aikuiskasvatus* 17 (3), 164–172.
- Antikainen, Ari, Houtsonen, Jarmo, Huotelin, Hannu & Kauppila, Juha 1995. In search of the meaning of education: the case of Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 39 (4), 295–309.
- Antikainen, Ari & Kauppila, Juha 2000. Koulutussukupolvet ja vapaan sivistystyön tulevaisuus. *Aikuiskasvatus* 20 (1), 12–22.
- Antikainen, Ari & Kauppila, Juha 2002. Educational generations and the futures of adult education: a Nordic experience. *International Journal of Lifelong Learning* 21 (3), 209–219.
- Arber, Sara & Ginn, Jay 1995. Connecting gender and ageing. A new beginning. Teoksessa Sara Arber & Jay Ginn (eds.) *Connecting gender and ageing. A sociological approach*. Open University Press, Buckingham. 173–178.
- Archer, Margaret S. 2000. *Being human. The problem of agency*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Aromaa, Vuokko 1994. Tyttöikä – tuulenpyörre ja tosipaikka. Teoksessa Vuokko Aromaa, Pirjo Markkola, Aili Nenola, Anne Ollila, Helena Rautala, Päivi Setälä. Kari Immonen (toim.) *Naisen elämä. Mistä on pienet tytöt tehty, mistä tyttöjen äidit*. Otava, Helsinki. 91–203.
- Aula-Matila, Arja 2000. "Mitä sinä, vanha ihminen, tommosella teet?" Tietotekniikka ikäihmisen elämäkokonaisuudessa. *Sosiaalipsykologian*

- pro gardu -tutkielma. Tampereen yliopisto, sosiologian ja sosiaali-psykologian laitos.
- Autto, Janne 2007. Äitiyden muuttuva asema hyvinvointivaltion kansallisuuden määrittelyissä. *Sociologia* 44 (3), 204–217.
- Bacchi, Carol 2005. Discourse, discourse everywhere. Subject “agency” in feminist discourse methodology. *Nordic Journal of Women’s Studies* 13 (3), 198–209.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas 1984. *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin, Harmondsworth.
- Biggs, Simon 1997. Choosing not to be old? Masks, bodies and identity management in later life. *Ageing and Society* 17 (5), 553–570.
- Blomqvist, Irja, Ruuskanen, Timo, Niemi, Helena & Nyssönen, Eeva 2002. *Osallistuminen aikuiskoulutukseen. Aikuiskoulutustutkimus 2000*. Tilastokeskus, Helsinki.
- Bordo, Susan 1990. Feminism, postmodernism, and gender-scepticism. Teoksessa Linda J. Nicholson (ed.) *Feminism/Postmodernism*. Routledge, New York. 133–156.
- Boshier, Roger 1998. Edgar Faure after 25 years. Down but not out. Teoksessa John Holford, Peter Jarvis & Colin Griffin (eds.) *International perspectives on lifelong learning*. Kogan Page, London. 3–20.
- Bourdieu, Pierre 1985. Sosiologian kysymyksiä. Suom. J-P Roos. Vastapaino, Tampere.
- Bourdieu, Pierre 1998. Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia. Suom. Mika Siimes. Vastapaino, Tampere.
- Bracke, Sarah & Puig de la Bellacasa, María 2004. Building standpoints. Teoksessa Sandra Harding (ed.) *The feminist standpoint theory reader. Intellectual and political controversies*. Routledge, New York. 309–316.
- Brah, Avtar & Phoenix, Ann 2004. Ain’t I a woman? Revisiting intersectionality. *Journal of International Women’s Studies* 5 (3), 75–86.
- Braidotti, Rosi 1994. Nomadic subjects. Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory. Columbia University Press, New York.
- Braidotti, Rosi 2002. *Metamorphoses. Towards a materialist theory of becoming*. Polity Press, Cambridge.
- Britzman, Deborah P. 1995. Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory* 45 (2), 151–165.
- Bron, Agnieszka & Schemmann, Michael (toim.) 2002. *Social science theories in adult education research*. LIT Verlag, Münster.
- Brunila, Kristiina 2009a. Hivutuksia, hanttiin pistämisiä ja muita diskursiitaituruuksia. Toimijuus sukupuolten välistä tasa-arvoa koskevassa tasa-arvotyössä. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saa-

- rinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Vastapaino, Tampere. 71–98.
- Brunila, Kristiina 2009b. Parasta ennen. Tasa-arvotyön projektitapaistuminen. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 222. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Bury, Mike 1995. Ageing, gender and sociological theory. Teoksessa Sara Arber & Jay Ginn (eds.) *Connecting gender and ageing. A sociological approach*. Open University Press, Buckingham. 15–29.
- 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.
- Butler, Judith 2006. *Hankala sukupuoli. Feminismi ja identiteetin kumous. Alkuperäisteos: Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. Suom. Tuija Pulkkinen & Leena-Maija Rossi. Gaudeamus, Helsinki.
- Bytheway, Bill 1995. *Ageism*. Open University Press, Buckingham.
- Cameron, Deborah 1996. *Sukupuoli ja kieli. Feminismi ja kielentutkimus. Alkuperäisteos: Feminism & linguistic theory*. Suom. Riitta Oittinen ja työryhmä. Vastapaino, Tampere.
- Charmaz, Kathy 2002. *Qualitative interviewing and grounded theory analysis*. Teoksessa Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (eds.) *Handbook of interview research. Context & method*. Sage, London. 675–694.
- Charpentier, Sari 2004. *Vanheneminen, postmoderni lähestymistapa ja erot*. Teoksessa Eeva Jokinen, Marja Kaskisaari & Marita Husso (toim.) *Ruumis töihin. Käsite ja käytäntö*. Vastapaino, Tampere. 77–96.
- Clennell, Stephanie (Ed.) 1990. *Older Students in Europe. A survey of older students in four European countries*. Regional Academic Services. Open University Press, Milton Keynes.
- Code, Lorraine 1993. *Taking subjectivity into account*. Teoksessa Linda Alcoff & Elizabeth Potter (eds.) *Feminist epistemologies*. Routledge, New York. 15–48.
- Code, Lorraine 1995. *Rhetorical spaces. Essays on gendered locations*. Routledge, New York.
- Coffey, Amanda 1999. *The ethnographic self. Fieldwork and the representation of identity*. Sage, London.
- Coffey, Amanda 2005. ”Toisen” kohtaaminen ja vieraan monimerkityksellisyys. Teoksessa Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen & Tarja Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä*. Kasvatusalan tutkimuksia 22. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku. 213–223.
- Coffey, Amanda & Atkinson, Paul 1996. *Making sense of qualitative data. Complementary research strategies*. Sage, Thousand Oaks.

- Davies, Bronwyn, Dormer, Suzy, Cannon, Sue, Laws, Cath, Rocco, Sharn, Lenz Taguchi, Hillevi & McCann, Helen 2001. Becoming schoolgirls. The ambivalent project of subjectification. *Gender and Education* 13 (2), 167–182.
- de Lauretis, Teresa 1984. *Alice doesn't. Feminism, semiotics, cinema.* Macmillan, London.
- de Lauretis, Teresa 1987. *Technologies of gender. Essays on theory, film and fiction.* Indiana University Press, Bloomington.
- de Lauretis, Teresa 2004. *Itsepäinen vietti. Kirjoituksia sukupuolesta, elokuvasta ja seksuaalisuudesta.* Toim. Anu Koivunen. Suom. Tutta Palin & Kaisa Sivenius. Vastapaino, Tampere.
- Denzin, Norman K. 2001. The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research* 1 (1), 23–46.
- Denzin, Norman K. 2002. The cinematic society and the reflexive interview. Teoksessa Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (eds.) *Handbook of interview research. Context & method.* Sage, London. 833–847.
- Devine, Fiona & Savage, Mike 2004. The cultural turn, sociology and class analysis. Teoksessa Fiona Devine, Mike Savage, John Scott & Rosemary Crompton (Eds.) *Rethinking class. Culture, identities and lifestyles.* Palgrave MacMillan, Basingstoke.
- DiPalma, Carolyn & Ferguson, Kathy E. 2006. Clearing ground and making connections. *Modernism, postmodernism, feminism.* Teoksessa Kathy Davis, Mary Evans & Judith Lorber (eds.) *Handbook of gender and women's studies.* Sage, London. 127–145.
- Duelli Klein, Renate 1983. How to do what we want to do. Thoughts about feminist methodology. Teoksessa Gloria Bowles & Renate Duelli Klein (eds.) *Theories of women's studies.* Routledge & Kegan Paul, London. 88–104.
- Edwards, Richard 2004. Intellectual technologies in the fashioning of learning societies. *Educational Philosophy and Theory* 36 (1), 69–78.
- Edwards, Richard, Ranson, Stewart & Strain, Michael 2002. Reflexivity. Towards a theory of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education* 21 (6), 525–536.
- Egeland, Cathrine & Gressgård, Randi 2007. The "will to empower". Managing the complexity of others. *NORA* 15 (4), 207–219.
- Ellis, Carolyn & Bochner, Arthur P. 2000. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as subject. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research.* Sage, London. 733–768.
- Eräsaari, Leena 2002a. *Julkinen tila ja valtion yhtiöittäminen.* Gaudeamus, Helsinki.
- Eräsaari, Leena 2002b. *Moderni mummo.* *Gerontologia* 16 (1), 10–20.

- Eräsaari, Leena 2006. Yliopistojen muuttuvat toimintaympäristöt. Teoksessa Sanna Kivimäki, Merja Kinnunen & Olli Löytty (toim.) Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa. Vastapaino, Tampere. 40–49.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino, Tampere.
- Eurostat Yearbook 2007. Europe in figures. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Featherstone, Mike & Hepworth, Mike 1989. Ageing and old age. Reflections on the postmodern life course. Teoksessa Bill Bytheway, Teresa Keil, Patricia Allant & Alan Bryman (eds.) *Becoming and being old. Sociological approaches to later life.* Sage, London. 143–157.
- Felski, Rita 1997. The doxa difference. *Signs. Journal of Women in Culture & Society* 23 (1), 1–21.
- Filander, Karin 2005. Tutkimuksen muuttuvat tähtäyspisteet. Teoksessa Anja Heikkinen (toim.) *Aikuiskasvatuksen tutkimuspolut.* Kansanvalistusseura, Helsinki. 207–225.
- Fine, Michelle 1998. Working the hyphens. Reinventing self and other in qualitative research. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (eds.) *The landscape of qualitative research. Theories and issues.* Sage, Thousands Oaks. 130–155.
- Foucault, Michel 1980. *Power/Knowledge. Selected interviews and other writings 1972–1977.* Ed. by Colin Gordon. Harvester Press, Brighton.
- Futerman, Vernon 1984. *The University of the Third Age in Cambridge.* Teoksessa Eric Midwinter (ed.) *Mutual Aid Universities.* Croom Helm, London. 127–133.
- Gibson, H. B. 2000. It keeps us young. *Ageing and Society* 20 (6), 773–779.
- Gilleard, Chris & Higgs, Paul 1998. Old people as users and consumers of healthcare. A third age rhetoric for a fourth age reality? *Ageing and Society* 18 (2), 233–248.
- Gilleard, Chris & Higgs, Paul 2000. *Cultures of ageing. Self, citizen and the body.* Pearson Education Limited, Essex.
- Gilleard, Chris & Higgs, Paul 2002. The third age. Class, cohort or generation? *Ageing & Society* 22 (3), 369–382.
- Gilleard, Chris & Higgs, Paul 2005. *Contexts of ageing. Class, cohort and community.* Polity Press, Cambridge.
- Ginn, Jay & Arber, Sara 1995. ‘Only connect’. Gender relations and ageing. Teoksessa Sara Arber & Jay Ginn (eds.) *Connecting gender and ageing. A sociological approach.* Open University Press, Buckingham. 1–14.
- Giorgi, Amadeo 1988. Sketch of a psychological phenomenological method. Teoksessa Amadeo Giorgi (ed.) *Phenomenology and psychological research.* Duquesne University Press, Pittsburgh. 8–22.

- Goffman, Erving 1963. *Stigma. Notes on the management of spoiled identity.* Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Gordon, Tuula 1990. *Feminist mothers.* Macmillan, London.
- Gordon, Tuula 1992. *Citizens and others. Gender, democracy and education.* *International Studies in Sociology of Education* 2 (1), 43–56.
- Gordon, Tuula 1999. *Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa.* Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri.* Vastapaino, Tampere. 99–116.
- Gordon, Tuula 2005. *Toimijuuden käsitteen dilemmoja.* Teoksessa Anneli Meurman-Solin & Ilkka Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään.* Gaudeamus, Helsinki. 114–130.
- Gordon, Tuula 2006a. *Girls in education. Citizenship, agency and emotions.* *Gender and Education* 18 (1), 1–15.
- Gordon, Tuula 2006b. *Naistutkimus ja eettisyyden teoriat ja käytännöt.* Teoksessa Jaana Hallamaa, Veikko Launis, Salla Lötjönen & Irma Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille.* SKS, Helsinki. 241–257.
- Gordon, Tuula 2008. *Feministinen materialismi.* Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli.* Vastapaino, Tampere. 18–34.
- Gordon, Tuula, Holland, Janet & Lahelma, Elina 2000. *Making spaces. Citizenship and difference in schools.* Macmillan Press, Basingstoke.
- Gordon, Tuula, Holland, Janet, Lahelma, Elina & Thomson, Rachel 2005. *Imagining gendered adulthood. Anxiety, ambivalence, avoidance and anticipation.* *European Journal of Women's Studies* 12 (1), 83–103.
- Gordon, Tuula, Holland, Janet, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja 2005. *Gazing with intent. Ethnography practice in classrooms.* *Qualitative Research* 5 (1), 113–131.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina 2003. *From ethnography to life history. Tracing transitions of school students.* *International Journal of Social Research Methodology* 6 (3), 245–254.
- Gordon, Tuula, Lahelma, Elina & Holland, Janet 2004. *Ystäviä vai vihollisia? Tulkintoja tyttöjen vuorovaikutussuhteista koulussa.* Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta.* Vastapaino, Tampere. 169–190.
- Gordon, Tuula, Lahelma, Elina, Hynninen, Pirkko, Metso, Tuija, Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja 1999. *Learning the routines. "Professionalization" of newcomers in secondary school.* *Qualitative Studies in Education* 12 (6), 689–705.
- Gordon, Tuula, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja 1995. *"Koulu on kuin..." Metaforat fyysisen koulun analysoinnin välineinä.* *Nuorisotutkimus* 13(3), 3–12.
- Gordon, Tuula, Lahelma, Elina, Tolonen, Tarja & Holland, Janet 2002. *Katseelta piilossa. Hiljaisuus ja liikkumattomuus kouluetnografin*

- havainnoissa. Teoksessa Sanna Aaltonen & Päivi Honkatukia (toim.) *Tulkintoja tytöistä*. SKS, Helsinki. 305–325.
- Granfelt, Riitta 1998. Kertomuksia naisten kodittomuudesta. SKS, Helsinki.
- Grönfors, Martti 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. WSOY, Helsinki.
- Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A. 1994. Analyzing talk and interaction. Teoksessa Jaber F. Gubrium & Andrea Sankar (eds.) *Qualitative methods in aging research*. Sage, Thousand Oaks. 173–188.
- Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A. 1995. *The active interview*. Sage, Thousand Oaks.
- Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A. 2002. From the individual interview to the interview society. Teoksessa Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (eds.) *Handbook of interview research. Context & method*. Sage, London. 3–32.
- Gullette, Margaret Morganroth 1999. The other end of the fashion cycle. Practicing loss, learning decline. Teoksessa Kathleen Woodward (ed.) *Figuring age. Women, bodies, generations*. Indiana University Press, Bloomington. 34–55.
- Gullette, Margaret Morganroth 2004. *Aged by culture*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Haarni, Ilka 2010. Kolmas elämä. Aktiiviset eläkeikäiset kaupungissa. *Gaudeamus*, Helsinki.
- Hakala, Katariina 2002. Varmuuksia ja epärintejä. Puhetapoja opettajan sukupuolesta. *Kasvatus* 33 (3), 288–301.
- Hakala, Katariina 2007. Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsingin yliopiston Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212. Yliopistopaino, Helsinki.
- Hakala, Katariina & Hynninen, Pirkko 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Vastapaino, Tampere. 209–225.
- Halonen, Irma-Kaarina 2002. Sukupuolen paikkoja median ikämatriisissa. *Tiedotustutkimus* 25 (3), 2–14.
- Halonen, Irma-Kaarina 2005. Uhkaava ikä ja naistenlehden kurittava katse. Teoksessa Marianna Laiho & Iris Ruoho (toim.) *Median merkitsemät. Ruumis ja sukupuoli kuvassa*. PS-kustannus, Jyväskylä. 15–29.
- Haraway, Donna 1991. *Simians, cyborgs and women. The reinvention of nature*. Routledge, New York.
- Harding, Sandra 1986. *The science question in feminism*. Cornell University Press, Ithaca.

- Harding, Sandra 1990. Feminism, science, and the anti-enlightenment critiques. Teoksessa Linda J. Nicholson (ed.) *Feminism/Postmodernism*. Routledge, New York. 83–106.
- Harding, Sandra 1991. *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Open University Press, Milton Keynes.
- Harding, Sandra 1998. *Is science multicultural? Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies*. Indiana University Press, Bloomington.
- Harding, Sandra 2004a. Comment on Hekman's "Truth and method: feminist standpoint theory revisited". *Whose standpoint need the regimes of truth and reality?* Teoksessa Sandra Harding (ed.) *The feminist standpoint theory reader. Intellectual and political controversies*. Routledge, New York. 255–262.
- Harding, Sandra 2004b. Rethinking standpoint epistemology. What is "strong objectivity"? Teoksessa Sandra Harding (ed.) *The feminist standpoint theory reader. Intellectual and political controversies*. Routledge, New York. 127–140.
- Harjunen, Hannele 2004. Lihavuus, stigma ja sukupuoli. Teoksessa Eeva Jokinen, Marja Kaskisaari & Marita Husso (toim.) *Ruumis töihin. Käsite ja käytäntö*. Vastapaino, Tampere. 243–262.
- Harlamov, Anna 1989. Ikäihmisten yliopiston toiminnasta Espoon työväenopistossa vuosina 1985–1989. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Raportteja ja selvityksiä 8. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Hartsock, Nancy 1987. 'The feminist standpoint. Developing the ground for a specifically feminist historical materialism.' Teoksessa Sandra Harding (ed.) *Feminism and methodology. Social science issues*. Indiana University Press, Bloomington. 157–180.
- Haug, Frigga 1987. *Female sexualization. A collective work of memory*. Verso, London.
- Hautanen, Teija 2006. Every child's right to public day care in Finland. Teoksessa Maria Mesner & Gudrun Wolfgruder (eds.) *The policies of reproduction at the turn of 21st century. The cases of Finland, Portugal, Romania, Russia, Austria, and the US*. StudienVerlag, Innsbruck. 13–23.
- Hazan, Haim 1994. *Old age. Constructions and deconstructions*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hazan, Haim 1996. *From first principles. An experiment in ageing*. Bergin & Garvey, Westport.
- Hearn, Jeff 1995. *Imaging the aging of men*. Teoksessa Mike Featherstone & Andrew Wernick (eds.) *Images of aging. Cultural representations of later life*. Routledge, London. 97–115.
- Heikkinen, Kaija 2005. *Vieras vai oma. Kenttätöiden vanha nainen*. Teoksessa Anu Hirsiaho, Mari Korpela & Liisa Rantalaiho (toim.) *Kohtaamisia rajoilla*. SKS, Helsinki.

- Heikkinen, Riitta-Liisa 2004. The experience of ageing and advanced old age. A ten-year follow-up. *Ageing and Society* 24 (4), 567–582.
- Heinonen, Jarmo 1998. Senioriteetti voimavarana. Teoksessa Jarmo Heinonen (toim.) Senioriteetti voimavarana. Gaudeamus, Helsinki. 36–50.
- Heinämaa, Sara 1993. Paikka tutkimuksessa. Henkilökohtaisen paikanmäärittämyksen vaatimus naistutkimuksessa. *Naistutkimus-Kvinnoforskning* 6 (1), 22–35.
- Heinämaa, Sara 1996. Ele, tyyli ja sukupuoli. Mearleau–Pontyn ja Beauvoirin ruumiinfenomenologia ja sen merkitys sukupuoliikysymykselle. Gaudeamus, Helsinki.
- Heinämaa, Sara 2000. Ihmetys ja rakkaus. Esseitä ruumiin ja sukupuolen fenomenologiasta. Nemo, Helsinki.
- Hemmings, Clare 2005. Telling feminist stories. *Feminist Theory* 6 (2), 115–139.
- Hepworth, Mike 1991. Positive ageing and the mask of age. *Journal of Educational Gerontology* 6 (2), 93–101.
- Hill Collins, Patricia 1990. Black feminist thought. Knowledge, consciousness and the politics of empowerment. Unwin Hyman, Boston.
- Hirschmann, Nancy J. 2004. Feminist standpoint as postmodern strategy. Teoksessa Sandra Harding (ed.) *The feminist standpoint theory reader. Intellectual and political controversies*. Routledge, New York. 317–332.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 1982. Teemahaastattelu. 2. korjattu painos. Gaudeamus, Helsinki.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki University Press, Helsinki.
- Hochschild, Arlie 2003. *The Commercialization of intimate life. Notes from home and work*. University of California Press, Berkeley.
- Hogget, Paul 2001. Agency, rationality and social policy. *Journal of Social Policy* 30 (1), 37–56.
- Holland, Janet, Ramazanoglu, Caroline, Sharpe, Sue & Thomson, Rachel 1998. *The male in the head. Young people, heterosexuality and power*. Tufnell Press, London.
- Hollway, Wendy & Jefferson, Tony 2000. *Doing qualitative research differently. Free association, narrative and the interview method*. Sage, London.
- Holstein, James A. & Gubrium, Jaber F. 1995. *The active interview*. Sage, Thousand Oaks.
- Honkasalo, Marja-Liisa 2004. Jotain jää yli. Ruumiillisuus konstruktionismin ja eletyn jälkeen. Teoksessa Eeva Jokinen, Marja Kaskisaari & Marita Husso (toim.) *Ruumis töihin. Käsité ja käytäntö*. Vastapaino, Tampere. 305–328.
- Honkasalo, Marja-Liisa 2006. ”Aika aikaa kutakin”. *Naisnäkökulmia toistoon ja toimijuuteen*. Teoksessa Tarja Kupiainen & Sinikka Vakimo (toim.)

- Välimatkoilla. Kirjoituksia etnisyydestä, kulttuurista ja sukupuolesta. Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura, Joensuu. 103–121.
- Houtsonen, Jarmo 2000. Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa Jarmo Houtsonen, Juha Kauppila & Katja Komonen (toim.) Koulutus, elämänkulku ja identiteetti. Kasvatustieteologisia avauksia suomalaisten oppimiseen. Sosiologian tutkimuksia 3. Joensuu University Press, Joensuu. 7–49.
- Huotelin, Hannu & Kauppila, Juha 1995. Towards generational experiences of education. Education in the life course of Finns. Teoksessa Peter Alheit, Agnieszka Bron-Wojciechowska, Elisabeth Brugger & Pierre Dominicé. (eds.) The biographical approach in European adult education. Verband Wiener Volksbildung, Wien. 188–206.
- Husén, Torsten 1974. The learning society. Methuen, London.
- Husso, Marita 2003. Parisuhdeväkivalta. Lyötyjen aika ja tila. Vastapaino, Tampere.
- Huttunen, Jouko 1992. Isän mallit ja opettaja. Mihin miehiä koulussa tarvitaan. Nuorisotutkimus 10 (1), 8–15.
- Huttunen, Laura 2004. Kasvoton ulkomaalainen ja kokonainen ihminen. Marginalisoiva kategorisointi ja maahanmuuttajien vastastrategiat. Teoksessa Arja Jokinen, Laura Huttunen & Anna Kulmala (toim.) Puhua vastaan ja vaieta. Gaudeamus, Helsinki. 134–154.
- Hyvärinen, Matti & Löyttyniemi, Varpu 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiitula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino, Tampere. 189–222.
- Hämeen-Anttila, Virpi 2009. Päivänseisaus. Otava, Helsinki.
- Hänninen, Jorma 2006. Vanhan miehen ruumis ja hegemoninen maskuliinisuus. Gerontologia 20 (2), 67–74.
- Hänninen, Vilma 2000. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampere University Press, Tampere.
- Ikonen, Hanna-Mari 2008. Maaseudun naiset yrittäjinä. Elettyjä käytäntöjä ja jaettuja tulkintoja yrittävässä yhteiskunnassa. Acta Universitatis Tamperensis 1291. Tampere University Press, Tampere.
- Ikonen, Hanna-Mari & Ojala, Hanna 2005. Yhteisyyden luomista ja eron kokemuksia. Haastattelu, konteksti ja feministinen tietäminen. Nais-tutkimus-Kvinnoforskning 18 (1), 17–29.
- Ikonen, Hanna-Mari & Ojala, Hanna 2007. Creating togetherness and experiencing difference in feminist interviews. Knowing in a post-standpoint way? Graduate Journal of Social Science 4 (2), 80–103.
- Ikääntyvät työelämässä 1996. Komiteamietintö 1996:14.
- Ilmarinen, Juhani 1998. Työ ja ikääntyminen. Teoksessa Jarmo Heinonen (toim.) Senioriteetti voimavarana. Gaudeamus, Helsinki. 20–35.

- Iltanen, Sonja 2005. Pässinpökkimistä bleiseriin. Naisten vaatemuistoja. Teoksessa Antti Karisto (toim.) Suuret ikäluokat. Vastapaino, Tampere. 167–193.
- Iltanen, Sonja 2007. Minihameesta mummonmekkoon. Teollinen vaatesuunnittelu ja keski-ikäisten naisten vaatekäytännöt sosiaalista ikää rakentamassa. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A, 80. Taideteollinen korkeakoulu, Helsinki.
- Irigaray, Luce 1996. Sukupuolieron etiikka. Suom. Sivenius, P. Gaudeamus, Helsinki.
- Jarvis, Peter 1985. The sociology of adult and continuing education. Routledge, London.
- Jarvis, Peter 2001. Learning in later life. An introduction for educators and carers. Kogan Page, London.
- Jauhainen, Annukka 2002. Työväen lasten koulutie ja nuorisokasvatuksen yhteiskunnalliset kysymykset. Kansakoulun jatko-opetuskysymys 1800-luvun lopulta 1970-luvulle. Turun yliopiston julkaisuja C 187. Turun yliopisto, Turku.
- Jóhannesson, Ingólfur Ásgeir 2006. To be a male role model – or to be a teacher. Notes on the discourse about men primary teachers in Iceland. Nordic Journal for Masculinity Studies 1 (1), 82–95.
- Johnson, John M. 2002. In-depth interviewing. Teoksessa Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (eds.) Handbook of interview research. Context & method. Sage, London. 103–119.
- Jokinen, Arja 1999. Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino, Tampere. 126–159.
- Jokinen, Arja, Huttunen, Laura & Kulmala, Anna 2004. Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Gaudeamus, Helsinki.
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 1993a. Diskurssianalyysin aakkoset. Vastapaino, Tampere.
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 1993b. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen. Diskurssianalyysin aakkoset. Vastapaino, Tampere. 17–47.
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino, Tampere.
- Jokinen, Arto 2000. Panssaroitu maskuliinisuus. Mies, väkivalta ja kulttuuri. Tampere University Press, Tampere.
- Jokinen, Arto 2004. Diskurssianalyysin kourissa. Sotilasteksteissä muotoutuva miehisuus. Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Vastapaino, Tampere. 191–208.

- Jokinen, Eeva 1996. Väsynyt äiti. Äitiyden omaelämäkerrallisia esityksiä. Gaudeamus, Helsinki.
- Jokinen, Eeva 2004a. Kodin työt, tavat, tasa-arvo ja rento refleksiivisyys. Teoksessa Eeva Jokinen, Marja Kaskisaari & Marita Husso (toim.). Ruumis töihin. Käsite ja käytäntö. Vastapaino, Tampere. 285–304.
- Jokinen, Eeva 2004b. Päiväkirjat tiedon lajina. Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Vastapaino, Tampere. 118–140.
- Jokinen, Eeva 2005. Aikuisten arki. Gaudeamus, Helsinki.
- Jokinen, Eeva 2006. Pieni muutto. Myötätuulta, mahdollisuuksia ja marginaalia. Tiedepolitiikka 31 (1), 45–50.
- Jokinen, Eeva 2008. Tutkijan arki. Teoksessa Kirsti Lempiäinen, Olli Löytty & Merja Kinnunen (toim.) Tutkijan kirja. Vastapaino, Tampere. 13–27.
- Jokisaari, Olli–Jukka 2004. Elinikäinen oppiminen. Häpeä ja menetetty vapaus. Aikuiskasvatusta 24 (1), 4–16.
- Jones, Sidney 2000. Older people in higher education. A personal perspective. Education and Ageing 15 (3), 339–351.
- Juhila, Kirsi 2004. Leimattu identiteetti ja vastapuhe. Teoksessa Arja Jokinen, Laura Huttunen & Anna Kulmala (toim.) Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Gaudeamus, Helsinki. 20–32.
- Julkunen, Raija 1994. Suomalainen sukupuolimalli. 1960-luku käänteenä. Teoksessa Anneli Anttonen, Lea Henriksson & Ritva Nätkin (toim.) Naisten hyvinvointivaltio. Vastapaino, Tampere. 179–201.
- Julkunen, Raija 2003. Kuusikymmentä ja työssä. SoPhi, Jyväskylä.
- Julkunen, Raija 2004. Hullua rakkautta ja sopimustohtoreita. SoPhi, Jyväskylä.
- Julkunen, Raija & Pärnänen, Anna 2005. Uusi ikäsopimus. SoPhi, Jyväskylä.
- Juntto, Anneli 1990. Asuntokysymys Suomessa. Topeliuksesta tulopolitiikkaan. Valtion painatuskeskus, Helsinki.
- Juuti, Pauli 2001. Ikäjohtaminen. JTO-tutkimuksia 13. Työministeriö, Helsinki.
- Juvonen, Tuula 2002. Varjoelämää ja julkisia salaisuuksia. Vastapaino, Tampere.
- Juvonen, Tuula 2006. Kohti pervopedagogiikkaa. Lesbo- ja queer-tutkimuksen opettaminen haasteena yliopistopedagogiikalle. Naistutkimus – Kvinnoforskning 19 (4), 4–16.
- Jyrkämä, Jyrki 2001a. Vanheneminen ja vanhuus. Teoksessa Anne Sankari & Jyrki Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Vastapaino, Tampere. 267–323.
- Jyrkämä, Jyrki 2001b. Odotuksia, tilaa ja unelmia? Keskustelua niin sanotusta kolmannelta iästä. Teoksessa Paula Rantamaa (toim.) Lähellä ja kau-

- kana. Kirjoituksia työtovereilta Marjatalle ja Marjatasta. Jyväskylän yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. 119–132.
- Jyrkämä, Jyrki 2003. Ikääntyminen, toimintakyky ja toimintatilanteet. Teoksessa Marjatta Marin & Sinikka Hakonen (toim.) Seniori- ja vanhustyö arjen kulttuurissa. PS-kustannus, Jyväskylä. 94–103.
- Jyrkämä, Jyrki 2007a. Toimijuus ja toimijatilanteet. Aineksia ikääntymisen arjen tutkimiseen. Teoksessa Marjaana Seppänen, Antti Karisto & Teppo Kröger (toim.) Vanhuus ja sosiaalityö. Sosiaalityö avuttomuuden ja toimijuuden välissä. PS-kustannus, Jyväskylä. 195–217.
- Jyrkämä, Jyrki 2007b. Sosiaaligerontologian näkymiä. Taakse ja eteenpäin. *Gerontologia* 21 (2), 104–108.
- Jyrkämä, Jyrki 2008. Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä. Hahmottelua teoreettis-metodologiseksi viitekehyykseksi. *Gerontologia* 22 (4), 190–203.
- Jyrkämä, Jyrki & Nikander, Pirjo 2007. Ikäsyrrintä, ageismi. Teoksessa Outi Lepola & Susan Villa (toim.) Syrrintä Suomessa 2006. Ihmisoikeusliitto ry, Helsinki. 181–218.
- Järvinen, Hannu 1996. Jatkuvan koulutuksen ideologia. Yhteiskunta- ja diskursssianalyysin kautta tulkintaan. Kasvatustieteiden laitos julkaisusarja A/57. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Järvinen, Katriina 2007. Työväen tytär kohtaa porvariston hillityn charmin. Teoksessa Katriina Järvinen & Laura Kolbe 2007. Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa. Nykysukupolven kokemuksia tasa-arvosta. Kirjapaja, Helsinki. 13–28.
- Järvinen, Katriina & Kolbe, Laura 2007. Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa. Nykysukupolven kokemuksia tasa-arvosta. Kirjapaja, Helsinki.
- Kaarninen, Mervi 1995. Nykyajan tytöt. Koulutus, luokka ja sukupuoli 1920– ja 1930-luvun Suomessa. *Bibliotheca Historica* 5. Suomen Historiallinen Seura, Helsinki.
- Kangas, Ilka 1997. Naisten vaihdevuosien ja vanhenemisen tulkinnat. *Gaudeamus*, Helsinki.
- Kangas, Ilka 1998. Vanhenevaan naisruumiiseen piirtyvät merkitykset. *Gerontologia* 12 (4), 177–182.
- Kangas, Ilka 1999. Askarruttavat vaihdevuodet. Teoksessa Ilka Kangas & Pirjo Nikander (toim.) Naiset ja ikääntyminen. *Gaudeamus*, Helsinki. 193–207.
- Kangas, Ilka & Nikander, Pirjo (toim.) 1999a. Naiset ja ikääntyminen. *Gaudeamus*, Helsinki.
- Kangas, Ilka & Nikander, Pirjo 1999b. Johdanto. Teoksessa Ilka Kangas & Pirjo Nikander (toim.) Naiset ja ikääntyminen. *Gaudeamus*, Helsinki. 7–24.
- Kangas, Ilka, Oittinen, Riitta & Topo, Päivi 1990. Hehkeänä halki vuosien. Eli saavatko naiset vanheta? *Gerontologia* 4 (3), 177–186.

- Kankkunen, Tarja 2007. Monimediasuuden äärellä. Teoksessa Sirpa Lapalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Vastapaino, Tampere.* 177–205.
- Karisto, Antti 2002. Kolmannen iän käsitteestä ja sen käytöstä. *Gerontologia* 16 (3), 138–142.
- Karisto, Antti 2004. Kolmas ikä. Uusi näkökulma väestön vanhenemiseen. Teoksessa Mikko Kautto (toim.) *Ikääntyminen voimavarana. Tulevaisuusselonteon liiteraportti 5. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 33/2004. Valtioneuvoston kanslia, Helsinki.* 91–103.
- Karisto, Antti (toim.) 2005a. *Suuret ikäluokat. Vastapaino, Tampere.*
- Karisto, Antti 2005b. *Suuret ikäluokat kuvastimessa. Teoksessa Antti Karisto (toim.) Suuret ikäluokat. Vastapaino, Tampere.* 17–58.
- Karisto, Antti & Konttinen, Riikka 2004. Kotiruokaa, kotikatua, kaukomatkailua. Tutkimus ikääntyvien elämäntyyleistä. *Palmenia-kustannus, Helsinki.*
- Karisto, Antti, Takala, Pentti & Haapola, Ilkka 1999. Matkalla nykyaikaan. Elintason, elämäntavan ja sosiaalipolitiikan muutos Suomessa. *WS-OY, Helsinki.*
- Karkulehto, Sanna 2007. Kaapista kaanoniin ja takaisin. Johanna Sinisalon, Pirkko Saision ja Helena Sinervon teosten queer-poliittisia luentoja. *Acta Universitatis Ouluensis B* 81. Oulun yliopisto, Oulu.
- Karppinen, Päivi 1999. Ostoruumis. Moraalinen ongelma? Teoksessa Ilka Kangas & Pirjo Nikander (toim.) *Naiset ja ikääntyminen. Gaudeamus, Helsinki.* 149–171.
- Kaskisaari, Marja 1995. *Lesbokirja. Vastapaino, Tampere.*
- Kaskisaari, Marja 2000. Kyseenalaiset subjektit. Tutkimuksia omaelämäkerroista, heterojärjestyksestä ja performatiivisuudesta. *SoPhi, Jyväskylä.*
- Kaskisaari, Marja 2003. Parisuhteen rekisteröinti tunnustuksen performatiivina. *Naistutkimus* 16 (2), 4–19.
- Kaskisaari, Marja 2004. Työstä uupunut. Kärsimyksen modaalisuus. Teoksessa Eeva Jokinen, Marja Kaskisaari & Marita Husso (toim.) *Ruumis töihin. Käsite ja käytäntö. Vastapaino, Tampere.* 125–149.
- Katz, Stephen 1996. *Disciplining old age. The formation of gerontological knowledge. University Press of Virginia, Charlottesville.*
- Katz, Stephen 1999. Charcot's older women. Bodies of knowledge at the interface of aging studies and women's studies. Teoksessa Kathleen Woodward (ed.) *Figuring age. Women, bodies, generations. Indiana University Press, Bloomington.* 112–127.
- Katz, Stephen 2000. Busy bodies. Activity, aging and the management of everyday life. *Journal of Aging Studies* 14 (2), 135–152.
- Katz, Stephen & Marshall, Barbara 2003. New sex for old. Lifestyle, consumerism, and the ethics of ageing well. *Journal of Aging Studies* 17 (1), 3–16.

- Kaufman, Sharon 1986. *The ageless self. Sources of meaning in later life.* Meridian, New York.
- Kaufman, Sharon R. 1994. In-depth interviewing. Teoksessa Jaber F. Gubrium & Andrea Sankar (eds.) *Qualitative methods in aging research.* Sage, Thousand Oaks. 123–136.
- Kauppila, Juha 1996. Koulutus elämänkulun rakentajana. Teoksessa Ari Antikainen & Hannu Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja.* Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, Helsinki. 45–108.
- Kauppila, Juha 2000. Sivistysihanteesta markkinatavaraksi? Koulutus ja oppiminen elämänkulun rakentajina. Teoksessa Jarmo Houtsonen, Juha Kauppila & Katja Komonen (toim.) *Koulutus, elämänkulku ja identiteetti. Kasvatussosiologisia avauksia suomanalaisten oppimiseen. Sosiologian tutkimuksia 3.* Joensuu University Press, Joensuu. 51–107.
- Kauppila, Juha 2002. Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämänkulun rakentajana. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja 78.* Joensuu University Press, Joensuu.
- Kautto, Mikko (toim.) 2004. Ikääntyminen voimavarana. *Tulevaisuusselonteon liiteraportti 5.* Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 33/2004. Valtioneuvoston kanslia, Helsinki.
- Kelhä, Minna 2005. Aikuisen naisen äitiys, kulttuuriset ikäjärjestykset ja naiskansalaisuus. Teoksessa Sinikka Aapola & Kaisa Ketokivi (toim.) *Polkuja ja poikkeamia. Aikuisuutta etsimässä. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 56.* Nuorisotutkimusseura, Helsinki.
- Kelhä, Minna 2009. Vääränikäisiä äitejä? Ikä ja äitiyden yhteiskunnalliset ehdot. *Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 223.* Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Keller Fox, Evelyn 1988. Tieteen sisarpuoli. *Pohdintoja sukupuolesta ja tie-teestä.* Vastapaino, Tampere.
- Kelly, Patrick 1992. *Living and learning. Older Open University graduates.* The Open University, Milton Keynes.
- Keskinen, Suvi 2001. Ahdistavien tunteiden äärellä. Tutkijan, väkivaltaa kokeneiden naisten ja kulttuurin kohtamisia. *Naistutkimus 14 (3),* 29–39.
- Keskitalo-Foley, Seija 2000. Elämäkertänäkökulma lappilaisten maaseudun naisten koulutukseen. *Koulutus valtautumisen mahdollistajana? Aikuiskasvatus 20 (1),* 4–11.
- Keskitalo-Foley, Seija 2004. Kohti kuulumisen maisemia. Toimijuuden tilat ja paikat lappilaisen maaseudun naisten elämäkerroissa. *Acta Universitatis Lapponiensis 78.*
- Keskitalo-Foley, Seija 2006. Koulutuksen lupaus, vapaus ja ikuinen toivo. Sukupuoli, koulutus ja asiantuntijuus aikuisopiskelijanaisten elämäkerrassa. *Aikuiskasvatus 26 (1),* 14–23.

- Keskitalo-Foley, Seija, Komulainen, Katri & Naskali, Päivi 2007. Yrittäjämännön sukupuoli koulutuksessa. *Kasvatus* 38 (2), 110–121.
- Kilpeläinen, Arja 2000. Naiset paikkaansa etsimässä. Aikuis-koulutus naisen elämänsä rakentajana. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 163. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Kimmel, Douglas C. 1974. *Adulthood and aging. An interdisciplinary developmental view.* John Wiley & Sons, New York.
- Kinnunen, Taina 2008. Lihaan leikattu kauneus. *Gaudeamus*, Helsinki.
- Kivimäki, Sanna 2008. Kadonnutta luokkaa etsimässä. *Kulttuurintutkimus* 25 (4), 3–18.
- Kiviranta, Kai 1995. Giorgin fenomenologisen psykologian metodi laadullisen tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa Juha Nieminen (toim.) *Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista.* Kasvatustieteiden laitos B/13. Tampereen yliopisto, Tampere. 91–106.
- Koivunen, Anu 2000. Teresa de Lauretis. Sosiaalisen ja subjektiivisen rajankäyntiä. Teoksessa Anneli Anttonen, Kirsti Lempiäinen & Marianne Liljeström (toim.) *Feministejä. Aikamme ajattelijoita.* Vastapaino, Tampere. 85–114.
- Koivunen, Anu 2004. Teorian aika on nyt-hetki. Teoksessa Teresa de Lauretis. *Itsepäinen vietti.* Vastapaino, Tampere. 9–31.
- Koivunen, Tuija 2006. Asiakastyön ruumiillisuus yhteyskeskuksissa. *Työelämän tutkimus* 4 (1), 1–11.
- Kolehmainen, Marjo & Mäkinen, Katariina 2009. Tyylihomot ja talous. Seksuaalisuus, kuluttaminen ja luokka tositelevisiossa. *Kulttuurintutkimus* 26 (2–3), 47–60.
- Komiteamietintö 1997:14. *Oppimisen ilo. Kansallinen elinikäisen oppimisen strategia.* Opetusministeriö. Edita, Helsinki.
- Komulainen, Katri 1994. Retki vastuurationaalisuuden käsitteeseen. *Naistutkimus – Kvindeforskning* 7 (1), 30–39.
- Komulainen, Katri 1998a. Kotihiiriä ja ihmisiä. Retorinen minä naisten koulutusta koskevissa elämäkertomuksissa. *Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja* 35. Joensuun yliopisto, Joensuu.
- Komulainen, Katri 1998b. Menneisyys erona – ero menneisyydessä. *Naistutkimus – Kvindeforskning* 11 (2), 2–15.
- Komulainen, Katri 2001. Kansallisuus, perhe ja sukupuoli sotaa koskevissa kollektiivisissa kertomuksissa. *Naistutkimus – Kvindeforskning* 14 (2), 23–37.
- Korkiasaari, Jouni & Söderling, Ismo 2007. *Muuttoliike.* Teoksessa Seppo Koskinen, Tuija Martelin, Irma-Leena Notkola, Veijo Notkola, Kari Pitkänen, Marika Jalovaara, Elina Mäenpää, Anne Ruokolainen, Markku Ryyänen & Ismo Söderling (toim.) *Suomen väestö.* Gaudeamus, Helsinki. 239–270.

- Korvajärvi, Päivi 1990. Toimistotyöntekijäin yhteisöt ja muutoksen hallinta. Työelämän tutkimuskeskus, sarja T 6. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Koski, Leena 1993. Tieteen tahtomana, yliopiston tekemänä. Yliopiston sisäiset symboliset järjestykset. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 17. Joensuun yliopisto, Joensuu.
- Koski, Leena 2003. Oppikoulunuoruus 1940–1950-luvuilla. Teoksessa Sinikka Aapola & Mervi Kaarninen (toim.) 2003. Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. SKS, Helsinki. 283–313.
- Koski, Leena & Moore, Erja 2001a. Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. *Aikuiskasvatus* 21 (1), 4–13.
- Koski, Leena & Moore, Erja 2001b. Aikuisten koulutus elinikäisen oppimisen yhteiskunnassa. Teoksessa Arto Jauhiainen, Risto Rinne & Juhani Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku.* 367–384.
- Koski, Leena & Tedre, Silva 2003. Sukupuolipiiloja ja –huolia. Naisten muistoja yliopistouralta. *Naistutkimus* 16 (3), 19–32.
- Koski, Leena & Tedre, Silva 2009. Naiset yliopistouralla. Ikä ja aika toimijuuden ehtoina. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Vastapaino, Tampere.* 231–253.
- Koskinen, Seppo, Martelin, Tuija, Notkola, Irma-Leena, Notkola, Veijo, Pitkänen, Kari, Jalovaara, Marika, Mäenpää, Elina, Ruokolainen, Anne, Rynnänen, Markku & Söderling, Ismo (toim.) 2007. *Suomen väestö. Gaudeamus, Helsinki.*
- KOTA-käsikirja 2009. Saatavilla [www-muodossa osoitteessa URL: https://kotaplus.csc.fi/online/pages/valintahelp/KOTA-kasikirja_2009.pdf](http://www-muodossa.osoiteessa.fi/kotaplus.csc.fi/online/pages/valintahelp/KOTA-kasikirja_2009.pdf) Viitattu 20.5.2010.
- Kota 2009. KOTA-tietokanta. Saatavilla [www-muodossa osoitteessa URL: https://kotaplus.csc.fi/online/Etusivu.do](http://www-muodossa.osoiteessa.fi/kotaplus.csc.fi/online/Etusivu.do) Viitattu 20.5.2010.
- Kujansivu, Heikki & Saarenmaa, Laura (toim.) 2007. Tunnustus ja todistus. Näkökulmia kahteen elämän esittämisen tapaan. Gaudeamus, Helsinki.
- Kuosmanen, Paula 2007. ”Mitäs ehkäsy te käytitte?” Asiakaskäytäntöjä ja ensimmäisten lesbojen taktiikoita äitiyshuollon tiloissa. Teoksessa Jaana Vuori & Ritva Nätkin (toim.) *Perhetyön tieto. Vastapaino, Tampere.* 168–204.
- Kvale, Steinar 1996. *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing.* Sage, Thousand Oaks.
- Käyhkö, Mari 2006. Siivoojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläisyytöstä puhdistuspalvelualan koulutuksessa. Joensuu University Press, Joensuu.

- Käyhkö, Mari 2007. Taipuisaksi ja puhtaaksi siivoojанаiseksi. Työläistyttöjen kasvatusta ja moraalinen säätely toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. *Kasvatus* 38 (2), 122–133.
- Käyhkö, Mari 2008. Kädenjälki näkyviin. Koulunpenkkiä väistelevät nuoret työläisnaiset. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Vastapaino, Tampere. 255–273.
- Käyhkö, Mari & Tuupanen, Päivi 1996. Työläisperheestä opintielle. Reproduktion ilmeneminen nuorten arkielämässä. Teoksessa Ari Antikainen & Hannu Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, Helsinki. 109–158.
- Lahelma, Elina 2009. Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Vastapaino, Tampere. 136–156.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula 1997. First day in secondary school. Learning to be a "professional pupil". *Educational Research and Evaluation* 3 (2), 119–139.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana*. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Vastapaino, Tampere. 17–38.
- Lahelma, Elina, Hakala, Katariina, Hynninen, Pirkko & Lappalainen, Sirpa 2000. Too few men? Analysing the discussion on the need for more male teachers. *Nordisk Pedagogik* 20 (3), 129–138.
- Laitinen, Arja (toim.) 1998. Kolmannen iän yliopistot Suomessa. Elämänkokemuksesta tietoon ja oppimiseen. Jyväskylän ikääntyvien yliopiston tutkielmat 1. Jyväskylän kesäyliopisto, Jyväskylä.
- Laitinen, Merja 2004. Häväistyt ruumiit, rikotut miehet. Tutkimus lapsina läheissuhteissa seksuaalisesti hyväksikäytettyjen naisten ja miesten elämästä. Vastapaino, Tampere.
- Lallukka, Kirsi 2000. Lapsuus- ja vanhuustutkimuksen yhteiskuntatieteellisiä rinnakkaiskulkujia ja kohtaamisia. *Gerontologia* 14 (3), 166–177.
- Lallukka, Kirsi 2003. Lapsuus ikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6–12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 215. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Lappalainen, Sirpa 2006. Kansalaisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Kasvatustieteenlaitoksen tutkimuksia 206. Yliopistopaino, Helsinki.
- Lappalainen, Sirpa 2007a. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana*. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Vastapaino, Tampere. 113–133.

- Lappalainen, Sirpa 2007b. Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätyöstä lasten parissa. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Vastapaino, Tampere. 65–88.
- Laslett, Peter 1987. The emergence of the third age. *Ageing and Society* 7 (2), 133–160.
- Laslett, Peter 1989. A fresh map of life. The emergence of the third age. Weidenfeld and Nicolson, London.
- Lassila, Jukka, Määttä, Niku & Valkonen, Tarmo 2007. Ikääntymisen taloudelliset vaikutukset ja niihin varautuminen. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 10/2007. Valtioneuvoston kanslia, Helsinki.
- Lather, Patti 1986. Research as praxis. *Harvard Educational Review* 56 (3), 257–277.
- Lather, Patti 1988. Feminist perspectives on empowering research methodologies. *Women's Studies International Forum* 11 (6), 569–581.
- Lawler, Stephanie 2005. Disgusted subjects. The making of middle-class identities. *The Sociological Review* 53 (3), 429–446.
- Lehtonen, Jukka 1999. Piilossa ja näkyvässä Seksuaalisuuden kirjo koulussa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino, Tampere. 203–227.
- Lehtonen, Jukka 2002. Kaapissa avoimesti ja piilossa julkisesti. Ei-heteroseksuaaliset nuoret naiset kertovat ja vaikenevat seksuaalisuudestaan. Teoksessa Sanna Aaltonen & Päivi Honkatukia (toim.) *Tulkintoja tytöistä*. SKS, Helsinki. 148–165.
- Lehtonen, Jukka 2007. Koulukokemukset pohjana ei-heteroseksuaalisten nuorten uravalinnoille. *Kasvatus* 38 (2), 144–153.
- Lehtonen, Jukka & Mustola, Kati (toim.) 2004. ”Eihän heterotkaan kerro...” Seksuaalisuuden ja sukupuolen rajankäyntiä työelämässä. ESR-tutkimukset ja selvitykset 2/2004. Työministeriö, Helsinki.
- Leinonen, Anu 2006. Vanhusneuvoston funktioita jäljittämässä. Tutkimus maaseutumaiden kuntien vanhusneuvostoista. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 295. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Lempiäinen, Kirsti 2003. Sosiologian sukupuoli. Tutkimus Helsingin ja Tampereen yliopistojen sosiologian kurssikirjoista 1946–2000. Vastapaino, Tampere.
- Lempiäinen, Kirsti 2007. Sukupuolinen toimija. Kysymys olemuksesta, roolista ja tavasta. *Sosiologia* 44 (2), 109–120.
- Lempiäinen, Kirsti 2009. Euroopan unionin koulutuspolitiikka ja kysymys sukupuolisesta toimijasta. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Vastapaino, Tampere. 41–70.

- Liljeström, Marianne 2004a. Feministinen metodologia – mitä se on? Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Vastapaino, Tampere. 9–21.
- Liljeström, Marianne (toim.) 2004b. *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Vastapaino, Tampere.
- Ludvig, Alice 2006. Differences between women? Intersecting voices in a female narrative. *European Journal of Women's Studies* 13 (3), 245–258.
- Lumme-Sandt, Kirsi 2005. Vanhan ihmisen kohtaaminen haastattelutilanteessa. Teoksessa Johanna Ruusuvaara & Liisa Tiitula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino, Tampere. 125–144.
- Lumme-Sandt, Kirsi 2008. Toimijuuden mahdollisuudet. *Gerontologia* 22 (3), 129.
- Lury, Celia 1997. *Consumer culture*. Polity Press, Cambridge.
- Löyttyniemi, Varpu 2003. Itsenäisyyden ja vastuullisuuden ydindialogeja. Lääkäriin kerrottu minä ja sukupuoli. *Kulttuurintutkimus* 20 (3), 29–44.
- Löyttyniemi, Varpu 2004. Kerrottu identiteetti, neuvoteltu sukupuoli. *Auscultatio Medici. SoPhi, Jyväskylä*.
- Löyttyniemi, Varpu 2005. Doctors as wounded storytellers. Embodying the physician and gendering the body. *Body & Society* 11 (1), 87–110.
- Marin, Marjatta 1996. Minkä ikäinen olettekaan, rouva? Teoksessa Tapio Aittola, Leena Alanen & Paula Rantamaa (toim.) *Minkä ikäinen olettekaan, rouva?* SoPhi, Jyväskylä.
- Marin, Marjatta 2001. Tarkastelukulmia ikään ja ikääntymiseen. Teoksessa Anne Sankari & Jyrki Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Vastapaino, Tampere. 17–48.
- Marshall, Barbara & Katz, Stephen 2002. Forever functional. Sexual fitness and the aging male body. *Body and Society* 8 (4), 43–70.
- Marshall, Patsy 2000. Older women undergraduates. Choices and challenges. Teoksessa Miriam Bernard, Judith Phillips, Linda Machin & Val Harding Davies (eds.) *Women ageing. Changing identities, challenging myths*. Routledge, London. 93–109.
- Massey, Doreen 2008. Samanaikainen tila. Suom. Janne Rovio, Toim. Mikko Lehtonen, Pekka Rantanen & Jarno Valkonen. Vastapaino, Tampere.
- Matero, Johanna 1996. Tieto. Teoksessa Anu Koivunen & Marianne Liljeström (toim.) *Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen*. Vastapaino, Tampere. 245–269.
- Mattila, Mikko 2007. Miehiä kesäyliopistoon. Suomen kesäyliopistot ry:n julkaisuja 2/2007. Suomen kesäyliopistot ry, Tampere.

- Maynard, Mary 1994. Methods, practice and epistemology. The debate about feminism and research. Teoksessa Mary Maynard & June Purvis (eds.) *Researching women's lives from a feminist perspective*. Taylor & Francis, London. 10–26.
- Maynard, Mary & Purvis, June (eds.) 1994. *Researching women's lives from a feminist perspective*. Taylor & Francis, London.
- Mazzarella, Merete 2004. *Täti ja krokotiili*. Tammi, Helsinki.
- Mazzarella, Merete 2008. *Illalla pelataan Afrikan tähteä. Isovanhemmista ja lapsenlapsista*. Tammi, Helsinki.
- McMullin, Julie 1995. Theorizing age and gender relations. Teoksessa Sara Arber & Jay Ginn (eds.). *Connecting gender and ageing. A sociological approach*. Open University Press, Buckingham. 30–41.
- McNay, Lois 1999. Gender, habitus and the field. Pierre Bourdieu and the limits of reflexivity. *Theory, Culture & Society* 16 (1), 95–117.
- McNay, Lois 2000. Gender and agency. Reconfiguring the subject in feminist and social theory. Polity Press, Cambridge.
- McNay, Lois 2003. Agency, anticipation and indeterminacy in feminist theory. *Feminist Theory* 4 (2), 139–148.
- McNay, Lois 2004. Agency and experience. Gender as a lived relation. Teoksessa Lisa Adkins & Beverley Skeggs (eds.) *Feminism after Bourdieu*. Blackwell, Oxford. 175–190.
- Midwinter, Eric 1984. *Universities of the Third Age*. English version. Teoksessa Eric Midwinter (ed.) *Mutual Aid Universities*. Croom Helm, London. 3–19.
- Meriläinen, Leena & Helin, Satu 2007. Oikeus elinikäiseen opiskeluun. Ikääntyvien yliopistotoiminnan valtakunnallisen kehittämishankkeen raportti, I osa. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston tutkimuksia ja selvityksiä 10. Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto, Jyväskylä.
- Meriläinen, Leena & Helin, Satu 2009. Ikääntyvien yliopistotoiminnan kehittäminen. Ikääntyvien yliopistotoiminnan valtakunnallisen kehittämishankkeen raportti, II osa. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston tutkimuksia ja selvityksiä 13. Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto, Jyväskylä.
- Mies, Maria 1983. Towards a methodology for feminist research. Teoksessa Gloria Bowles & Renate Duelli Klein (eds.) *Theories of women's studies*. Routledge & Kegan Paul, London. 117–139.
- Mietola, Reetta 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Vastapaino, Tampere. 151–176.
- Moody, Harry R. 2004. Structure and agency in late-life learning. Teoksessa Emmanuelle Tulle (ed.) *Old age and agency*. Nova Science Publishers, New York. 29–43.

- Moore, Erja 2001. Yliopistojen aikuiset opiskelijat. *Aikuiskasvatus* 21 (1), 26–35.
- Moore, Erja 2003a. Aikuiset yliopisto-opiskelijat. Elinikäistä oppia käytännössä. Teoksessa Jyri Manninen, Antti Kauppi, Arja Puurula & Seppo Kontiainen (toim.) *Aikuiskasvatus tutkijoiden silmin. Tutkimusta 2000-luvun taitteessa*. Kansanvalitusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, Helsinki. 104–118.
- Moore, Erja 2003b. Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämänkulun muutos. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 61. Joensuun yliopisto, Joensuu.
- Moore, Erja 2003c. Aikuisen yliopisto-opiskelijan arki. Teoksessa Risto Turunen & Marianne Roivas (toim.) *Mikä ero? Kaksikymmentä kirjoitusta yhteiskunnasta, kulttuurista ja sukupuolesta*. SKS, Helsinki. 328–344.
- Moore, Erja 2004. Aikuiskoulutukseen osallistumattomuus on myös rationaalista. *Aikuiskasvatus* 24 (3), 206–213.
- Moser, Ingunn 2006. Disability and the promises of technology. Technology, subjectivity and embodiment within an order of the normal. *Information, Communication & Society* 9 (3), 373–395.
- Muhonen, Reetta & Ojala, Hanna 2004. Ajassa muuttuva kolmas ikä. *Gerontologia* 18 (1), 10–17.
- Muhonen, Reetta & Ojala, Hanna 2005. Studying in the University of the Third Age. Aged Finns at university. Paper presented at the 5th International Symposium on Cultural Gerontology 19.–21.5.2005 Milton Keynes, UK.
- Muhonen, Reetta & Piesanen, Ellen 2006. Korkeakoulutus osana elämäntilanteesta. Teoksessa Jani Ursin & Jussi Välimaa (toim.) *Korkeakoulutus teoriassa. Näkökulmia ja keskustelua*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 185–213.
- Mäkinen, Katariina 2008. Homon kanssa posliinikaupassa. Hetero- ja homominuuden tuotteistuminen tv-sarjassa *Sillä silmällä*. Naistutkimus-*Kvinnoforskning* 21 (2), 21–32.
- Mäkäräinen, Pauliina 1995. Ikäihmisten yliopistossa opiskelun merkitys. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Naumanen, Päivi 1994. Tiedon, taidon ja vallan tiellä. Miesten ja naisten koulutustautuminen ja työ. Koulutus sosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 22. Turun yliopisto, Turku.
- Nikander, Pirjo 1993. Ikääntymisen tuokiokuvia. Iän kategorian rakentuminen ryhmähaastattelussa. Sosiaalipsykologian pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.
- Nikander, Pirjo 1997. Diskursiivinen käänne (sosiaali)psykologiassa. *Psykologia* 32 (6), 404–414.

- Nikander, Pirjo 1999. Ikääntyvä yhteiskunta ja tulevaisuuden ikääntyvä nainen. Teoksessa Ilka Kangas & Pirjo Nikander (toim.) *Naiset ja ikääntyminen*. Gaudeamus, Helsinki. 211–228.
- Nikander, Pirjo 2002. Age in action. Membership work and stage of life categories in talk. *Academia scientiarum Fennica*, Helsinki.
- Nikunen, Minna 2005. Surman jälkeen itsemurha. Tampere University Press, Tampere.
- Norton, Dianne 1984. The University of Third Age. Nationwide. Teoksessa Eric Midwinter (ed.) *Mutual Aid Universities*. Croom Helm, London. 107–126.
- Novikova, Irina 2005. Riian ”mummokerhot”. Ikä ja valta venäjänkielisessä translokaalissa ympäristössä. Teoksessa Anu Hirsiaho, Mari Korpela ja Liisa Rantalaiho (toim.) *Kohtaamisia rajoilla*. SKS, Helsinki. 71–91.
- Nätkin, Ritva 1997. Kamppailu suomalaisesta äitiydestä. Maternalismi, väestöpolitiikka ja naisten kertomukset. Gaudeamus, Helsinki.
- Oakley, Ann 1981. Interviewing women. A contradiction in terms. Teoksessa Roberts, Helen (ed.) *Doing feminist research*. Routledge, London. 30–61.
- Oakley, Ann 2000. Experiments in knowing. Gender and method in the social sciences. Polity Press, Cambridge.
- Oinas, Elina 1996. Tieto, konteksti ja metodi – pohdintoja haastattelumenetelmän rajoista. Ruumiillisuuden merkitykset tutkimuskohteena. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 33 (2), 153–156.
- Oinas, Elina 2001. Making sense of the teenage body. Sociological perspectives on girls, changing bodies and knowledge. Åbo Akademi University Press, Åbo.
- Oinas, Elina 2004. Haastattelu: kokemuksia, kohtaamisia, kerrontaa. Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen*. Keskustelua metodologiasta. Vastapaino, Tampere. 209–227.
- Ojala, Hanna 1999. Harrastuksena ikäihmisten yliopisto? Ikäihmisten yliopistossa opiskelevien naisten intressit ja tavoitteet suhteessa elinikäiseen oppimiseen. Aikuiskasvatuksen proseminaarityö. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Ojala, Hanna 2000. ”On siellä joku sellanen kiva fiilis!” Ikäihmisten yliopistossa opiskelun merkitys ikääntyvän naisen elämänsäkulussa. Aikuiskasvatuksen pro gradu–tutkielma. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Ojala, Hanna 2005. Ikääntyneenä naisena opiskelemissa. Hyödyn ja sivistyksen rajankäyntiä. Teoksessa Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen & Tarja Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä*. Erontekojä ja yhdessä tekemistä. Kasvatustieteellinen tutkimuksia 22. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku. 53–66.
- Ojala, Hanna, Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana 2009a. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen.

- Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Vastapaino, Tampere. 13–38.
- Ojala, Hanna, Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana (toim.) 2009b. Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Vastapaino, Tampere.
- Ojala, Hanna & Poikela, Sari 2002. Sukupolvet kohtaavat yliopistossa. Kokemuksia iän, intressien ja oletusten merkityksestä. *Gerontologia* 16 (1), 25–31.
- Opie, Anne 1992. Qualitative research, appropriation of the ‘other’ and empowerment. *Feminist Review* 40, 52–69.
- OPM 1991. Avoimen korkeakouluopetuksen järjestäminen korkeakouluissa ja koulutuksesta perittävät maksut. Opetusministeriön ohje no. 2/011/91, 2.4.1991.
- Paju, Elina 2005. Oma paikka, jaettu tila. Lasten paikat päiväkodin tiloissa. Teoksessa Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen & Tarja Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Kasvatustieteiden tutkimuksia 22. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku. 225–238.
- Pakkanen, Marjatta 2006. Miksi kuulustelin Mirjamia? Kertomus eräästä haastattelusta. *Sociologia* 43 (3), 209–224.
- Palmu, Tarja 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189. Yliopistopaino, Helsinki.
- Palmu, Tarja 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi. Yhteenkietoutumia. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Vastapaino, Tampere. 137–150.
- Parkins, Wendy 2000. Protesting like a girl. Embodiment, dissent and feminist agency. *Feminist Theory* 1 (1), 59–78.
- Parr, Janet 1998. Theoretical voices and women’s own voices. The stories of mature women students. Teoksessa Jane Ribbens & Rosalind Edwards (eds.) *Feminist dilemmas in qualitative research. Public knowledge and private lives*. Sage, London. 87–102.
- Penttinen, Pekka 1994. Koulutusta vai kotihuolia. Teoksessa Asta Makkonen (toim.) Avoimen yliopiston missio. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Avoimen yliopiston julkaisusarja, selosteita ja tiedotteita 1. Yliopistopaino, Jyväskylä, 113–122.
- Philibert, Michel 1984. Contemplating the development of Universities of the Third Age. Teoksessa Eric Midwinter (ed.) *Mutual Aid Universities*. Croom Helm, London. 51–60.
- Pietilä, Anneli 1994. Viisauden vartiossa. Ikäihmisten yliopiston vaiheita 1985–1993. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen raportteja ja selvityksiä 16. Helsingin yliopisto, Helsinki.

- Pietilä, Ilkka 2008. Between rocks and hard places. Ideological dilemmas in men's talk about health and gender. *Acta Universitatis Tamperensis* 1329. Tampere University Press, Tampere.
- Pietilä, Ilkka 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa Johanna Ruusuvoori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.). Haastattelun analyysi. Vastapaino, Tampere. 212–241.
- Pikkarainen, Aila 2002. Ikääntyvien yliopiston opiskelijoiden antamat merkitykset opiskelulle. *Aikuiskasvatus* 22 (1), 29–37.
- Pitkänen, Anja 1994. Opiskellen itsensä toteuttamiseen. Miten ikäihmisten yliopiston luennot koettiin? Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Julkaisusarja A 4. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Pitkänen, Anja 1995. Opiskelijat ikäihmisten yliopistossa. *Gerontologia* 9 (4), 283–287.
- Pitkänen, Marita 2000. Eläkeikäisten osallistuminen opintotoimintaan. Teoksessa Sallila, Pekka (toim.) 2000. Oppiminen ja ikääntyminen. Aikuiskasvatuksen 41. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, Helsinki. 182–200.
- Pohjanpää, Kirsti, Niemi, Helena & Ruuskanen, Timo 2008. Osallistuminen aikuiskoulutukseen. *Aikuiskoulutustutkimus* 2006. Tilastokeskus, Helsinki.
- Poikela, Sari 1993. Ikäihminen, elämäntyyli ja oppiminen. Elämäntyylistä kokonaisvaltaiseen oppimiseen Ikäihmisten yliopistossa. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A 2. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Probyn, Elspeth 2004. Shame in the habitus. Teoksessa Lisa Adkins & Beverley Skeggs (eds.) *Feminism after Bourdieu*. Blackwell, Oxford. 224–248.
- Puoskari, Sini 2001. Monenlaisia motiiveja. Ikäihmisten yliopiston opiskelijoiden osallistumismotivaatio. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Puuronen, Anne 2002. Dialogisuus ja tyttöys anoreksiatutkimusprosessissa. Teoksessa Sanna Aaltonen & Päivi Honkatukia (toim.) *Tulkintoja tytöistä*. SKS, Helsinki. 287–304.
- Puuronen, Anne 2004. Rasvan tyttäret. Etnografinen tutkimus anorektisen kokemustiedon kulttuurisesta jäsentymisestä. Nuorisotutkimusseura, Helsinki.
- Radcliffe, David 1984. The international perspective for U3As. Teoksessa Eric Midwinter (ed.) *Mutual Aid Universities*. Croom Helm, London. 61–71.
- Ramazanoglu, Caroline & Holland, Janet 2000. Still telling it like it is? Problems of feminist truth claims. Teoksessa Sara Ahmed, Jane Kilby, Celia Lury, Maureen McNeil & Beverley Skeggs (eds.) *Transformations. Thinking through feminism*. Routledge, London. 207–220.

- Ramazanoglu, Caroline & Holland, Janet 2002. *Feminist methodology. Challenges and choices*. Sage, London.
- Rantalaiho, Liisa 1988. Naistutkimuksen metodologiasta. Teoksessa Päivi Setälä & Hannele Kurki (toim.) *Akanvirtaan. Johdatus naistutkimukseen*. Yliopistopaino, Helsinki. 28–54.
- Rantamaa, Paula 1999. Ikääntyvät naiset ja kulutus. Teoksessa Ilka Kangas & Pirjo Nikander (toim.) *Naiset ja ikääntyminen*. Gaudeamus, Helsinki. 106–120.
- Rantamaa, Paula 2001. Ikä ja sen merkitykset. Teoksessa Anne Sankari & Jyrki Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Vastapaino, Tampere. 49–95.
- Rantonen, Eila 2001. Naiseus strategiana. Esityksiä ja politiikkaa. Teoksessa Minna Nikunen, Tuula Gordon, Sanna Kivimäki & Riitta Pirinen (toim.) *Nainen/naiseus/naisellisuus*. Tampere University Press, Tampere. 43–62.
- Rastas, Anna 2002. Katseilla merkityt, silminnähdet erilaiset. Lasten ja nuorten kokemuksia rodullistavista katseista. *Nuorisotutkimus* 20 (3), 3–17.
- Rastas, Anna 2004. Miksi rasismien kokemuksista on niin vaikea puhua? Teoksessa Arja Jokinen, Laura Huttunen & Anna Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Gaudeamus, Helsinki. 33–55.
- Rastas, Anna 2007. Rasismi lasten ja nuorten arjessa. *Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi*. Tampere University Press, Tampere.
- Rautakilpi, Sirkku 2003. Kouluttamattomuus ja elämäntilanne. Niukan koulutuksen vaikutus elämäntilanteeseen Suomessa vuosina 1900–2000 kouluttamattomien itsensä kuvaamana. Teoksessa Risto Rinne & Joel Kivirauma (toim.) *Koulutuksellista alaluokkaa esimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä 1800– ja 1900-luvuilla*. Kasvatusalan tutkimuksia 18. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku. 199–246.
- Ray, Ruth E. 1999. Researching to transgress. The need for critical feminism in gerontology. *Journal of Women and Aging* 11 (2/3), 171–184.
- Reinharz, Shulamit 1992. *Feminist methods in social research*. Oxford University Press, Oxford.
- Reinharz, Shulamit & Chase, Susan E. 2002. Interviewing women. Teoksessa Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (eds.) *Handbook of interview research. Context & method*. Sage, London. 221–238.
- Reinikainen, Marjo-Riitta 2004. Vammaisuuden ja sukupuolen käytäntöjen jäljillä. Teoksessa Eeva Jokinen, Marja Kaskisaari & Marita Husso (toim.) *Ruumis töihin. Käsite ja käytäntö*. Vastapaino, Tampere. 176–198.
- Ribbens, Jane 1989. Interviewing. An "unnatural situation"? *Women's Studies International Forum* 12 (6), 579–592.

- Riessman, Catherine Kohler 1991. When gender is not enough. Women interviewing women. Teoksessa Judith Lorber & Susan A. Farrell (eds.) *The social construction of gender*. Sage, London. 217–236.
- Rinne, Risto 2003. Elinikäisen oppimisen retoriikka ja koulutuspolitiikka. Teoksessa Pekka Sallila (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki. 219–246.
- Rinne, Risto, Haltia, Nina, Nori, Hanna & Jauhiainen, Arto 2008. Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa. Kasvatusalan tutkimuksia 36. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku.
- Rinne, Risto & Jauhiainen, Arto 2006. Ikääntyneet sukupolvet, koulutuksen merkitys ja tietoyhteiskunta. Teoksessa Jarkko Mäkinen, Erkki Olkinuora, Risto Rinne & Asko Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. PS-kustannus, Jyväskylä. 175–196.
- Rinne, Risto & Salmi, Eeva 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Vastapaino, Tampere.
- Rojola, Lea 2000. Gayatri Chakravorty Spivak ja väärinlukemisen politiikat. Teoksessa Anneli Anttonen, Kirsti Lempiäinen & Marianne Liljeström (toim.) *Feministejä*. Aikamme ajattelihoita. Vastapaino, Tampere. 295–318.
- Rojola, Lea 2004. Sukupuolieron lukeminen. Feministinen kirjallisuudentutkimus. Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen*. Keskustelua metodologiasta. Vastapaino, Tampere. 25–43.
- Rolin, Kristina 2005. Tutkimuksen näkökulmasidonnaisuuden paradoksi. Teoksessa Liisa Husu & Kristina Rolin (toim.) *Tiede, tieto ja sukupuoli*. Gaudeamus, Helsinki. 97–111.
- Ronkainen, Suvi 1989. Nainen ja nainen. Haastattelun rajat ja mahdollisuudet. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen vuosikirja (Naistutkimusnumero) 14. 65–76. Sosiaalipoliittinen yhdistys, Helsinki.
- Ronkainen, Suvi 1990. Ikääntyvän naisen seksuaalisuus. Tasa-arvojulkaisuja. Sarja D: Naistutkimusraportteja 1/1990. Sosiaali- ja terveysministeriö, Helsinki.
- Ronkainen, Suvi 1999. Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Gaudeamus, Helsinki.
- Ronkainen, Suvi 2000. Sandra Harding. Sijoittautumisen ja sitoutumisen tietoteoreetikko. Teoksessa Anneli Anttonen, Kirsti Lempiäinen & Marianne Liljeström (toim.) *Feministejä*. Aikamme ajattelihoita. Vastapaino, Tampere. 161–186.
- Ronkainen, Suvi 2001. Monitieteellisyden käyräntöjä. Teoksessa Maarit Leskelä (toim.) *Puheenvuoroja monitieteisyydestä*. Kulttuurisen vuorovaikutuksen ja integraation tutkijakoulun julkaisuja 6. Turun yliopisto, Turku. 9–35.

- Ronkainen, Suvi 2002a. Vallan metodit ja metodien valta. *Sosiologia* 39 (2), 129–135.
- Ronkainen, Suvi 2002b. Väkivallan valta. Teoksessa Satu Apo, Anu Koivunen, Leena–Maija Rossi & Kirsi Saarikangas (toim.) *Itkuä ikä kaikki? Kirjoituksia naisesta, vallasta ja väkivallasta*. SKS, Helsinki. 207–220.
- Ronkainen, Suvi 2004. Kvantitatiivisuus, tulkinnallisuus ja feministinen tutkimus. Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Vastapaino, Tampere. 44–69.
- Ronkainen, Suvi 2005. Vaikuttavaa tutkimusta? *Lapin yliopiston yhteisölehti Kide* 7, 8–11.
- Ronkainen, Suvi 2006. Haavoittunut kansakunta ja väkivallan toimijuus. Teoksessa Mirva Lohiniva-Kerkelä (toim.) *Väkivalta. Seuraamukset ja haavoittuvuus*. Talentum, Helsinki. 531–550.
- Roos, Jeja-Pekka 1987. Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkertoista. SKS, Helsinki.
- Roos, Jeja-Pekka 1988. Elämäntavasta elämäkertaan. *Elämäntapaa etsimässä* 2. Tutkijaliitto, Helsinki.
- Roseneil, Sasha 1995. The coming of age of feminist sociology. Some issues of practice and theory for the next twenty years. *The British Journal of Sociology* 46 (2), 191–206.
- Rubin, Herbert J. & Rubin, Irene S. 1995. *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Sage, Thousand Oaks.
- Ruokolainen, Anne & Notkola, Irma-Leena 2007. Hedelmällisyys. Teoksessa Seppo Koskinen, Tuija Martelin, Irma-Leena Notkola, Veijo Notkola, Kari Pitkänen, Marika Jalovaara, Elina Mäenpää, Anne Ruokolainen, Markku Rynänen & Ismo Söderling (toim.) *Suomen väestö. Gaudeamus, Helsinki*. 77–113.
- Russell, Cherry 1999. Interviewing vulnerable old people. Ethical and methodological implications of imagining our subjects. *Journal of Aging Studies* 13 (4), 403–418.
- Ruusuvuori, Johanna & Tiitula, Liisa 2005a. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiitula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino, Tampere. 22–56.
- Ruusuvuori, Johanna & Tiitula, Liisa 2005b (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino, Tampere.
- Rynänen, Markku & Notkola, Veijo 2007. Väestönkehitys ja sen ennustaminen. Teoksessa Seppo Koskinen, Tuija Martelin, Irma-Leena Notkola, Veijo Notkola, Kari Pitkänen, Marika Jalovaara, Elina Mäenpää, Anne Ruokolainen, Markku Rynänen & Ismo Söderling (toim.) *Suomen väestö. Gaudeamus, Helsinki*. 271–298.
- Saarenheimo, Marja 1997. Jos etsit kadonnutta aikaa. Vanhuus ja oman elämän muisteleminen. Vastapaino, Tampere.

- Saarenheimo, Marja 2001. Näkökulmia ruumiilliseen vanhenemiseen. *Gerontologia* 15 (4), 281–288.
- Saari, Antti 2006. Elinikäisen oppimisen Panopticon. *Aikuiskasvatus* 26 (4), 296–303.
- Saarikangas, Kirsi 1993. Model houses for model families. Gender, ideology and the modern dwelling. The type-planned houses of the 1940s in Finland. *Studia Historica* 45. Suomen historiallinen seura, Helsinki.
- Saarikangas, Kirsi 1996. Katseita, kohtaamisia, kosketuksia. Tilassa muodostuvat merkitykset. *Tiede & Edistys* 20 (4), 306–318.
- Saarikangas, Kirsi 1998. Tila, konteksti ja käyttäjä. Arkkitehtonisen tilan, vallan ja sukupuolen suhteista. Teoksessa Kirsi Saarikangas (toim.) *Kuvasta tilaan. Taidehistoria tänään*. Vastapaino, Tampere. 247–293.
- Saarinen, Aino 1986. Naistutkimus – Paradigmahaaste yhteiskuntatieteille? Yhteiskuntatieteen kritiikkiä naisten työn näkökulmasta. Teoksessa Liisa Rantalaiho (toim.) *Miesten tiede, naisten puuhut*. Vastapaino, Tampere. 235–280.
- Saarinen, Jaana 2001. Riitasointuja. Valta ja auktoriteetti feministisessä pedagogiikassa. *Aikuiskasvatus* 21 (4), 330–335.
- Saarinen, Jaana 2003. Naistutkijat tiedemaailmassa. Kertomuksia tutkimusprosesseista. *Acta Universitatis Lapponiensis* 57. Lapin yliopisto, Rovaniemi.
- Saarinen, Jaana 2009. Tutkijanaisten toimijuus yliopistossa. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Vastapaino, Tampere. 210–230.
- Sallila, Pekka 2003 (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, Helsinki.
- Sankari, Anne 2004. Ikääntyviä yhteiskunnassa. Kulttuuriset ajattelutavat ja sosiaalinen tila. *SoPhi*, Jyväskylä.
- Sankari, Anne & Häkkinen, Anniina 2001. Kuka ehtii jonotella? Ikääntyvät, aktiivisuus ja tekniikka pankkien asiakaslehdissä 1990–2000. *Kulttuurintutkimus* 18 (4), 15–26.
- Sedgwick, Eve Kosofsky 1990. *Epistemology of the closet*. University of California Press, Berkeley.
- Seetula, Irja 1999. Elämäkö eläkkeellä. Ikäihmisten elämänmaku ja elämän kokeminen. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 1999:11. Edita, Helsinki.
- Selonteko 2004. Hyvä yhteiskunta kaikenikäisille. Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko väestökehityksestä, väestöpolitiikasta ja ikärakenteen muutokseen varautumisesta. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 27/2004. Edita, Helsinki.
- Seppänen, Janne 2004. Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa. Vastapaino, Tampere.

- Sherman Heyl, Barbara 2001. Ethnographic interviewing. Teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (eds.) *Handbook of ethnography*. Sage, London. 369–383.
- Silvennoinen, Heikki & Tulkki, Pasi 1998. Elinikäisen oppimisen diskurssit ja todellisuudet. Teoksessa Heikki Silvennoinen & Pasi Tulkki (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Gaudeamus, Helsinki. 195–213.
- Silver, Catherine B. 2003. Gendered identities in old age. Toward (de)gendering? *Journal of Aging Studies* 17 (4), 379–397.
- Silverman, David 1997. *Qualitative research. Theory, method and practice*. Sage, London.
- Skeggs, Beverley 1997. Formations of class and gender. *Becoming respectable*. Sage, London.
- Skeggs, Beverley 2001. The toilet paper. Femininity, class and mis-recognition. *Women's Studies International Forum* 24 (3/4), 295–307.
- Skeggs, Beverley 2004. *Class, self, culture*. Routledge, London.
- Skeggs, Beverley 2005. The making of class and gender through visualizing moral subject formation. *Sociology* 39 (5), 965–982.
- Smith, Dorothy E. 1987. *The everyday world as problematic. A feminist sociology*. Northeastern University Press, Boston.
- Smith, Dorothy E. 2003. Institutional ethnography. Teoksessa Tim, May (eds.) *Qualitative research in action*. Sage, London. 17–52.
- Soilevuo Grønnerød, Jarna 2004. On the meanings and uses of laughter in research interviews. Relationships between interviewed men and a woman interviewer. *Young* 12 (1), 31–49.
- Song, Miri 1998. Hearing competing voices. Sibling research. Teoksessa Jane Ribbens & Rosalind Edwards (eds.) *Feminist dilemmas in qualitative research. Public knowledge and private lives*. Sage, London. 103–118
- Songe-Møller, Vigdis 1997. Luce Irigaray rakkaudesta ja ihmetyksestä. Teoksessa Sara Heinämaa, Martina Reuter & Kirsi Saarikangas (toim.) *Ruumiin kuvia. Subjektin ja sukupuolen muunnelmia*. Gaudeamus, Tampere. 23–36.
- Sontag, Susan 1972. The double standard of ageing. *Saturday Review of the Society* 55, 29–38.
- Spivak, Gayatri Chakravorty 1996. *Maailmasta kolmanteen*. Suom. Jyrki Vainonen. Vastapaino, Tampere.
- Stanley, Liz & Wise, Sue 1983a. 'Back into the personal' or: our attempt to construct 'feminist research'. Teoksessa Gloria Bowles & Renate Duelli Klein (eds.) *Theories of women's studies*. Routledge, London. 192–209.
- Stanley, Liz & Wise, Sue 1983b. *Breaking out. Feminist Consciousness and feminist research*. Routledge, London.
- Stanley, Liz & Wise, Sue 1990. Method, methodology and epistemology in feminist research processes. Teoksessa Liz Stanley (ed.) *Feminist*

- praxis. Research, theory and epistemology in feminist sociology. Routledge, London. 20–60.
- Staunæs, Dorthe 2003. Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification. *NORA* 11 (2), 101–110.
- Stoetzler, Marcel & Yuval-Davis, Nira 2002. Standpoint theory, situated knowledge and the situated imagination. *Feminist Theory* 3 (3), 315–333.
- Suomen tilastollinen vuosikirja 2007. Tilastokeskus, Helsinki.
- Suoninen, Eero 1993. Mistä on perheen äidit tehty? Haastattelupuheen analyysi. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen. Diskurssi-analyysin aakkoset. Vastapaino, Tampere. 111–150.
- Suoninen, Eero 1999. Vuorovaikutuksen mikromaiseman analysoiminen. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen. Diskurssi-analyysi liikkeessä. Vastapaino, Tampere. 101–125.
- Suoranta, Juha 1998. Ihmisen yksityisyys ja luova lepo. Aikuiskasvatuksen merkityksestä työn jälkeen. Teoksessa Pekka Sallila & Tapio Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Kansanvalistusseura, Helsinki. 219–263.
- Sysiharju, Anna-Liisa 1986. Varttuneet opiskelijoina. *Kasvatus* 17 (2), 104–110.
- Sysiharju, Anna-Liisa 1987a. Kolmannen ikäkauden yliopistot. *Gerontologia* 1 (1), 66–67.
- Sysiharju, Anna-Liisa 1987b. Aikuiskoulutusta – gerontologiaa – vaiko korkeakoulua? *Aikuiskasvatus* 7 (3), 125–130.
- Swindell, Richard & Thompson, Jean 1995. An international perspective on the University of the Third Age. *Educational Gerontology* 21 (5), 429–447.
- Takkinen, Sanna 2002. Elämänviivapiirros iäkkäiden ihmisten tutkimuksessa. *Gerontologia* 16 (4), 198–205.
- Taylor, Stephanie 2001. Locating and conducting discourse analytic research. Teoksessa Margaret Wetherell, Stephanie Taylor & Simon J. Yates *Discourse as data. A guide for analysis*. Sage, London. 5–48.
- Tedre, Silva 1996. Välttämättömyyksiensä ruumis vanhusten hoivassa. *Nais-tutkimus* 9 (4), 2–14.
- Tedre, Silva 2007. Vanhuuden vahvat ja avuttomat. Teoksessa Marjaana Sepänen, Antti Karisto & Teppo Kröger (toim.) *Vanhuus ja sosiaalityö. Sosiaalityö avuttomuuden ja toimijuuden välissä*. PS-kustannus, Jyväskylä. 95–119.
- The London Feminist Salon Collective 2004. The problematization of agency in postmodern theory. As feminist educational researchers, where do we go from here? *Gender and Education* 16 (1), 25–33.
- Tiilikainen, Marja 2003. Arjen islam. Somalinaisten elämää Suomessa. Vastapaino, Tampere.

- Tikka, Marja 1990. Myöhemmän iän opiskelun tulkintamalleja. *Gerontologia* 4 (2), 99–111.
- Tikka, Marja 1991. Pohdintoja kolmannesta iästä. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen työpapereita 67. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Tikka, Marja 1993. Vanhuus keskiaikaisissa elämänvaiheteorioissa. *Gerontologia* 7 (4), 286–298.
- Tikka, Marja 1994. Kalenteri-ikästä omaelämäkerralliseen ikään. Teoksessa Antti Uutela & Jan-Erik Ruth (toim.) *Muuttuva vanhuus*. Gaudeamus, Tampere. 81–101.
- Tolonen, Tarja 1999. Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino, Tampere. 135–158.
- Tolonen, Tarja 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Gaudeamus, Helsinki.
- Tolonen, Tarja 2008a. Menestys, pärjääminen ja syrjäytyminen. Nuorten elämäntyylit ja luokkaerot. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Vastapaino, Tampere. 226–254.
- Tolonen, Tarja 2008b. Yhteiskuntaluokka. Menneisyyden dinosauruksen luiden kolinaa? Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Vastapaino, Tampere. 8–17.
- Tolonen, Tarja (toim.) 2008c. *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Vastapaino, Tampere.
- Tolonen, Tarja & Palmu, Tarja 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohdana koulutuksen tutkimus*. Vastapaino, Tampere. 89–112.
- Tulle-Winton, Emmanuelle 1999. Crowing old and resistance. Towards a new cultural economy of old age? *Ageing and Society* 19 (3), 281–299.
- Tulle, Emmanuelle (ed.) 2004. *Old age and agency*. Nova Science Publishers, New York.
- Tuomaala, Saara 2004. Työätekevistä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi. Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921–1939. *Bibliotheca Historica* 89. SKS, Helsinki.
- Tuomi, Jouni & Sarajarvi, Anneli 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi, Helsinki.
- Tuomisto, Jukka 1993. Aikuiskasvatuksen perusaineiksia. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisusarja B 2/92. Tampereen täydennyskoulutuskeskus, Tampere.
- Tuomisto, Jukka 1994a. Elinikäisen oppimisen muodot. Teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö. Teoksessa Anneli Kajanto & Jukka Tuomisto (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura, Helsinki. 13–43.

- Tuomisto, Jukka 1994b. Elinikäinen kasvatust. Aatteesta strategiaksi. Teoksessa Anneli Kajanto & Jukka Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura, Helsinki. 49–84.
- Tuomisto, Jukka 2002. Elinikäisen oppimisen retoriikka ja vallankäyttö. Teoksessa Risto Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere University Press, Tampere.
- Tuomisto, Jukka 2003. Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi. Unohtuiko jotain? Teoksessa Pekka Sallila (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatust. Aikuiskasvatustuksen 44. vuosikirja. Kansanvalistusseura, Helsinki. 49–83.
- Twigg, Julia 2004. The body, gender, and age. Feminist insights in social gerontology. *Journal of Aging Studies* 18 (1), 59–73.
- Twigg, Julia 2007. Clothing, age and the body. A critical review. *Ageing & Society* 27 (2), 285–305.
- Tyler, Imogen 2008. “Chav Mum Chav Scum”. Class disgust in contemporary Britain. *Feminist Media Studies* 8 (1), 17–34.
- TYT/avoin yo/tilasto. Tampereen ikäihmisten yliopiston tilasto. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus, Tampere.
- Törrönen, Jukka 2000. Subjektiaseman käsite empiirisessä sosiaalitutkimuksessa. *Sosiologia* 37 (3), 243–255.
- Uotinen, Johanna 2005. Merkillinen kone. Informaatioteknologia, kokemus ja kertomus. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 40. Joensuun yliopisto, Joensuu.
- Uotinen, Johanna 2008. Autoetnografia, digi-tv ja kone, joka sanoo ping! Naistutkimus-Kvinnoforskning 21 (4), 5–15.
- Vaara, Ritva 2000. Työstä luopuminen, ikääntymisen todellisuudet ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Teoksessa Sallila, Pekka (toim.) Oppiminen ja ikääntyminen. Aikuiskasvatustuksen 41. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatustuksen tutkimusseura, Helsinki. 116–141.
- Vakimo, Sinikka 1994. Naiset eläkeläistanssien näyttämöllä. Teoksessa Antti Uutela & Jan-Erik Ruth (toim.) Muuttuva vanhuus. *Gaudeamus*, Helsinki. 164–183.
- Vakimo, Sinikka 2001. Paljon kokeva, vähän näkyvä. Tutkimus vanhaa naista koskevista kulttuurisista käsityksistä ja vanhan naisen elämäkäytännöistä. SKS, Helsinki.
- Vakimo, Sinikka 2003. Kurjuusdiskurssista koomisuuteen. Vanhat naiset nykymediassa. Teoksessa Marianne Roivas & Risto Turunen (toim.) Mikä ero? Kaksikymmentä kirjoitusta yhteiskunnasta, kulttuurista ja sukupuolesta. SKS, Helsinki. 212–231.
- Vakimo, Sinikka 2006. Julkinen, piiloinen, osittainen? Pohdintoja ikääntyneiden brittinaisten akateemisesta toimijuudesta. Teoksessa Tarja Kupiainen & Sinikka Vakimo (toim.) Välimatkoilla. Kirjoituksia

- etnisyydestä, kulttuurista ja sukupuolesta. Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura, Joensuu. 141–160.
- Walkerdine, Valerie 2003. Reclassifying upward mobility. *Femininity and the neo-liberal subject*. *Gender and Education* 15 (3), 237–248.
- Valkonen, Tapani, Alapuro, Risto, Alestalo, Matti, Jallinoja, Riitta & Sandlund, Tom 1985. *Suomalaiset. Yhteiskunnan rakenne teollistumisen aikana*. WSOY, Helsinki.
- Vanhuuseläkeläiset yhteiskunnan voimavarana 2006. Vanhus- ja eläkeasioiden neuvottelukunnan selvitys 28.11.2006. Sosiaali- ja terveysministeriö. Saatavilla sähköisesti URL: <http://www.stm.fi/Resource.phx/orgns/neuvt/vanhusnk.htx.i261.pdf> Viitattu 25.1.2007.
- Vanttaja, Markku 2002. *Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista*. Kasvatusalan tutkimuksia 8. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku.
- Varja, Mervi 2000. Ikäihmisten yliopisto vuonna nollanolla. Teoksessa Sallila, Pekka (toim.) *Oppiminen ja ikääntyminen*. Aikuiskasvatuksen 41. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, Helsinki. 142–163.
- Vehviläinen, Marja 1997. *Gender, expertise and information technology*. Department of Computer Science A1. University of Tampere, Tampere.
- Vehviläinen, Marja 2004. Kone ruumiissa. Arjen toimijuutta teknologian välittämässä yhteiskunnassa. Teoksessa Eeva Jokinen, Marja Kasikisaari & Marita Husso (toim.) *Ruomis töihin. Käsite ja käytäntö*. Vastapaino, Tampere. 263–282.
- Vehviläinen, Marja 2005. Tekniikan miehisten käytäntöjen jäljillä. Sukupuolen ja teknologian tutkimuksesta. Teoksessa Liisa Husu & Kristina Rolin (toim.) *Tiede, tieto ja sukupuoli*. Gaudeamus, Helsinki. 150–169.
- Wenger, Clare G. 2002. Interviewing older people. Teoksessa Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (eds.) *Handbook of interview research. Context & method*. Sage, London. 259–278.
- Williamson, Alan 2000. Gender issues in older adults' participation in learning. Viewpoint and experiences of learners in the University of the Third Age (U3A). *Educational Gerontology* 26 (1), 49–66.
- Woodward, Kathleen 1999. Introduction. Teoksessa Kathleen Woodward (ed.) *Figuring age. Women, bodies, generations*. Indiana University Press, Bloomington. iv–xxix.
- Wray, Sharon 2004. What constitutes agency and empowerment for women in later life? *The Sociological Review* 52 (1), 22–38.
- Vuori, Jaana 2001. Äidit, isät ja ammattilaiset. Sukupuoli, toisto ja muunnelmat asiantuntijoiden kirjoituksissa. Tampere University Press, Tampere.

- Vuorikoski, Marjo & Ojala, Hanna 2006. Sukupuoli aikuiskasvatuksen tutkimuskohteeksi. *Aikuiskasvatus* 26 (4), 316–322.
- Värtö, Petteri 2000. ”Mies vastaa tekosistaan ... siinä missä nainenkin”. Maskuliinisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 79. Kuopion yliopisto, Kuopio.
- Yenerall, Joseph D. 2000. Ikääntyvät opiskelijan roolissa. OASIS-ohjelman ja ikääntyvien yliopiston vertailua. Teoksessa Sallila, Pekka (toim.) *Oppiminen ja ikääntyminen. Aikuiskasvatuksen 41. vuosikirja*. Kansanvalistusseura, Helsinki. 164–181.
- Yenerall, Joseph D. 2003. Educating an aging society. The University of the Third Age in Finland. *Educational Gerontology* 29 (8), 703–716.
- Ylijoki, Oili-Helena 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosiaalisuus. *Vastapaino*, Tampere.
- Yuval-Davies, Nira 2006. Intersectionality and feminist politics. *European Journal of Women's Studies* 13 (3), 193–209.

LIITE 1

HAASTATTELUPROSESSIN KULKU

Helmi-maaliskuun vaihe 2002

Haastateltavien rekrytointi Tampereen ikäihmisten yliopiston pienryhmistä

Maaliskuun alku

Haastateltavat ottavat yhteyttä: tutkimuksen aiheen kertaaminen, haastattelu-prosessin esitleminen, haastattelujen tallentamisesta keskusteleminen

Maalis-huhtikuu

Haastatteluprosessin aikataulun suunnitteleminen, haastattelujen keskustelu-aiheiden muotoileminen ja tukikysymysten tekeminen

Huhtikuun alku

Yhteydenotto haastateltaviin: ensimmäisen haastattelun ajankohdan ja paikan sopiminen.

Huhtikuun loppu

Kirjeen lähettäminen haastateltaville: haastattelujen aikataulu ja aihealueet keskusteluille, tutkimussuhteen keskeiset säännöt, elämänviivätehtävä täyt-töohjeineen.

Toukokuu

Ensimmäiset haastattelut: tutkimusaiheen lyhyt esittely, haastatteluprosessin vai-heiden läpikäynti, kirjallisista tehtävistä keskusteleminen, eettisistä kysymyksistä keskusteleminen ja haastattelusopimus. Haastatteluteemoina elämäntyyli ja ikäihmisten yliopistossa opiskelu. Kokemusasteikkotehtävän esittely ja seuraavan haastattelun ajankohdan sopiminen.

Haastattelujen välissä:

haastattelunauhojen kuuntelu ja yhteenvedon koostaminen sekä koosteen lähettäminen haastatellulle. Toisen haastattelun haastattelurunkojen tekeminen kullekin haastateltavalle. Haastattelupäiväkirjan kirjoittaminen.

Kesäkuu

Toiset haastattelut: edellisen haastattelun yhteenvedosta ja päiväkirjamerkinnöistä keskusteleminen. Haastatteluteemoina elämäntilanne, ikäihmisten yliopistossa opiskeleminen, elinikäinen oppiminen, ikääntyminen ja naiseus. Seuraavan haastattelun ajankohdan sopiminen.

Haastattelujen välissä:

haastattelunauhojen kuuntelu ja yhteenvedon koostaminen sekä koosteen lähettäminen haastatellulle. Kolmannen haastattelun haastattelurunkojen tekeminen kullekin haastateltavalle. Haastattelupäiväkirjan kirjoittaminen.

Heinäkuu

Kolmannet haastattelut: edellisen haastattelun yhteenvedosta ja päiväkirjamerkinnöistä keskusteleminen. Haastatteluteemoina ikääntyminen ja naiseus. Yhteenvedonomainen keskustelu ikäihmisten yliopistosta ja haastatteluprosessin sujumisesta.

Haastattelujen jälkeen:

haastattelunauhojen kuuntelu ja yhteenvedon koostaminen sekä koosteen lähettäminen haastatellulle kiitoskirjeen kera. Haastattelupäiväkirjan kirjoittaminen.

Elokuu

Haastatellut palauttavat kolmannen haastattelun yhteenvedon kommentteineen sekä halutessaan pitämänsä päiväkirjan.

Elokuu-marraskuu

Haastattelujen litterointi, alustavien tulkintojen tekeminen ja kirjoittamisen aloittaminen.

Marraskuu

Yhteydenotto haastateltaviin: neljännen tapaamisen ajankohdan sopiminen, alustavaa tulkintaa sisältävän tekstin lähettäminen haastatelluille.

Marraskuu-joulukuu

Haastateltujen tapaaminen: haastatteluprosessin muisteleminen, lähettämästäni tekstistä keskusteleminen.

LIITE 2

HAASTATTELURUNKO

1. ELÄMÄNKULKU

- Kuvaus elämänkulusta (perhetausta, koulutus, työelämä, oma perhe, tilanne tällä hetkellä)
- Elämän käännekohtat ja merkittävät tapahtumat (elämänviivan avulla)
- Oman elämän pohdinta (sosiaaliset suhteet, harrastukset, eläkkeelle jäämisen ja työn suhde, onko tyytyväinen elämäänsä)

2. IKÄIHMISTEN YLIOPISTOSSA OPISKELU

- Ikäihmisten yliopisto ja sen opintotarjonta (mistä saanut tiedon)
- Opiskelu ikäihmisten yliopistossa (mitä opiskellut, koska aloittanut, miksi)
- Tavoitteet ja odotukset opiskelulle
- Ikäihmisten yliopistossa opiskelu ja sen sisällöllinen anti
- Ikäihmisten yliopistossa opiskelun paikka tämän hetkisessä elämässä ja arviot tulevaisuudesta

3. ELINIKÄINEN OPPIMINEN

- Mahdollisuudet opiskella elämän aikana ja ympäristön suhtautuminen siihen
- Opiskelun merkitys elämänkulun aikana (yleensä/työ – ennen/nyt)
- Opiskelun motiivit ja tavoitteet (ennen/nyt)
- Kokemukset itsestä opiskelijana
- Elinikäinen oppiminen ja ikäihmisten yliopisto

4. VANHUUS JA IKÄÄNTYMISEN KOKEMINEN

- Ikääntyminen (omat tuntemukset, kokemukset ja ajatukset)
- Ikääntymisen mukanaan tuomat muutokset ja niiden kokeminen
- Vanhuus
- Ikä
- Ikääntyminen ja sukupuoli
- Ikääntyminen ja yhteiskunta

5. SUKUPUOLI JA NAISEUS

- Sukupuoli (nainen – naiseus – naisellisuus)
- Sukupuolen rajat ja mahdollisuudet
- Naisena eläminen (mm. äitiys, perhe, työ, koulutus, opiskelu)
- Naiseuden suhde ikäihmisten yliopistossa opiskeluun

6. HAASTATTELUPROSESSI

- Ajatukset tutkimuksessa mukana olemisesta ja haastattelujen sujumisesta
- Kuinka haastatteluprosessi sujui suhteessa tutkija-tutkittava, sukupolviero, ikäero, sukupuoli
- Mitä opitti haastatteluprosessin aikana
- Miltä tuntui olla mukana kommentoimassa omaa keskustelua ja puhetta

English abstract

Studying in more ways than one Aged women at the University of the Third Age in Finland

This doctoral dissertation explores studying at the University of the Third Age in Finland from the perspective of aged women. The purpose of the dissertation is to perceive studying at the University of the Third Age as a form of social participation in a situation where public discussion related to ageing has been intense. In this discussion it has been common, on the one hand, to ponder the national economic challenges presented by the increasing ageing population and thus to deal with the ageing as a group that produces problems for society. On the other hand, at the same time, modes of speaking that characteristically emphasize active, vital and individual old age live in the discussions of the ageing society.

The study asks first of all how aged women gravitate towards studying at the University of the Third Age and how their decision to start studying is connected to their earlier life courses. Secondly, it asks how studying in later life and the concept of self as a student are shaped at the University of the Third Age, as well as how societal differentiations – gender, age and class – are connected to both studying as an activity and the conceptions of the possibilities and limitations related to acting as a student. Theoretically these questions are looked into through the concept of agency. By shedding light on the everyday practices of studying at the University of the Third Age and by analysing the students' agency in relation to their life histories and concrete studying situations, this dissertation opens up studying in later life as a phenomenon that is related to the politicality of the questions of the ageing society, active ageing and life in retirement.

The study is located in the fields of adult education, feminist research and social gerontology. It approaches its research questions

from a sociological perspective by pondering the relationship between an individual and society and from a cultural studies perspective by understanding ageing and studying as culturally defining phenomena. The research data includes three data sets: three rounds of interviews conducted with six women who had studied at the University of the Third Age in Tampere, Finland; documentary material on the Finnish University of the Third Age; and the researcher's own personal observations made during her employment period at the University of the Third Age. The data sets are analysed by employing content analytical and discourse analytical methods of text analysis.

The research findings reported in this study show that female students define studying at the University of the Third Age as a positive activity that both produces community spirit and maintains commitment to studying. Despite this, everyday life as a student also seems to bring about conflicting situations as well. The women's conceptions of themselves as students and experiences of their own agency are constructed under pressure conflict caused by sets of norms concerning gender, age and class that vary according to their context. These contexts are the University of the Third Age, the university as a larger institution, as well as the relationships with friends and family. Within the University of the Third Age, agency is defined by an action culture that is based on an age conception emphasizing middle-classiness and mental capability to act. As part of the larger university institution, aged women's potential agency is realized in relation to the age order prevailing at the university, thus leaving them in a subordinate and marginal position in relation to younger students. Outside the university, among friends and family, how they act as students is in turn defined by gender-, age- and class-based conceptions of the relation between old age and studying.

In the case of women who participated in this study, the everyday life of a student does not correspond to the assumptions about active aged people that have been constructed in public discussions on successful ageing, the third age and lifelong learning. These women do not enjoy full access to active citizenship, and keeping up studying

requires of them tolerance for conflicting situations. Nevertheless, their everyday lives as ageing students are not only filled with tolerating conflicts and worrying about these but also include feelings of pride and joy about their own agency.

Keywords: agency, gender, age, class, women, ageing, the University of the Third Age