

Sari Manninen

"ISO, VAHVA, ROHKEE – KAIKENLAISTA"

*MASKULIINISUUDET, POIKIEN VALTAHIERARKIAT
JA VÄKIVALTA KOULUSSA*

OULUN YLIOPISTO,
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

E

SCIENTIAE RERUM
SOCIALIUM



ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS
E Scientiae Rerum Socialium 112

SARI MANNINEN

**”ISO, VAHVA, ROHKEE
– KAIKENLAISTA”**

Maskuliinisuudet, poikien valtahierarkiat
ja väkivalta koulussa

Esitetään Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Linnanmaan
Kuusamonsalissa (YB210) 10. joulukuuta 2010 klo 12.00

OULUN YLIOPISTO, OULU 2010

Copyright © 2010
Acta Univ. Oul. E 112, 2010

Työn ohjaajat
Dosentti Vappu Sunnari
Professori Leena Syrjäjä

Esitarkastajat
Dosentti Päivi Honkatukia
Dosentti Jaana Vuori

ISBN 978-951-42-6358-3 (Paperback)
ISBN 978-951-42-6359-0 (PDF)
<http://herkules.oulu.fi/isbn9789514263590/>
ISSN 0355-323X (Printed)
ISSN 1796-2242 (Online)
<http://herkules.oulu.fi/issn0355323X/>

Kannen suunnittelu
Raimo Ahonen

JUVENES PRINT
TAMPERE 2010

Manninen, Sari, “Big, strong, brave – all kinds of stuff”. Masculinities, power hierarchies, and violence in school

University of Oulu, Faculty of Education, P.O.Box 2000, FI-90014 University of Oulu, Finland
Acta Univ. Oul. E 112, 2010
Oulu, Finland

Abstract

This dissertation examines how boys construct masculinities and hierarchical orders in their social interactions at school. Those themes are studied from viewpoints of power, ethnicity, status, and particularly violence in a framework of hegemonic masculinity. The study uses feminist post-structural methodology and critical discourse analysis; the material consists of questionnaires, interview data, and observation material collected in two phases from the same school classes in 2002 and 2007. Tuija Huuki’s qualitative, longitudinal material is also explored in two joint articles written with her. Longitudinal analysis and case studies are also used in this research.

Four discursive forms of masculinity are found and analysed in this research from the perspective of hegemonic masculinity. These forms of masculinity legitimate, challenge, or affect hegemonic masculinity, and are considered particularly from a viewpoint of visible violence and subtle, normalised violence. *Toughies* used violence the most visibly. *Banal balancers* used violence in more subtle manners. *Silent sympathisers* for their part legitimated violence as bystanders, while *gender traitors* were often targets of gendered violence as they withdraw from hegemonic masculinity.

In the context of this work, hegemonic masculinity refers to the pursuit of culturally and socially idealised masculinity, which was considered normal on a local level. This research also analyses *peer likeability* and *respect*, which are suggested as the prominent dimensions of status in a framework of hegemonic masculinity. Respect links more closely to a cultural pattern of masculine supremacy and power position than to peer likeability. The concept of hegemonic masculinity – analysed through power relations and through status and its resources – proved mosaic-like, transforming, and difficult in nature, but also useful to this research both theoretically and pragmatically. The struggle for status and power is violent when it includes a superiority that diminishes others and if a higher hierarchical position is aspired to at another person’s expense. This research also exposes the struggles and normalised violence in which ethnicity is present. It challenges teachers to develop models of manners of using power in a way that constructs communality.

Keywords: ethnicity, gender, hegemonic masculinity, power relations, school violence

Manninen, Sari, ”Iso, vahva, rohkee – kaikenlaista”. Maskuliinisuudet, poikien valtahierarkiat ja väkivalta koulussa

Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, PL 2000, 90014 Oulun yliopisto

Acta Univ. Oul. E 112, 2010

Oulu

Tiivistelmä

Tutkimuksessa tarkastellaan poikien maskuliinisuuksien rakentumista ja hierarkkisia järjestyksiä sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissaan koulussa. Näitä teemoja analysoidaan vallan, etnisyyden, statuksen ja erityisesti väkivallan näkökulmista hegemonisen maskuliinisuuden viitekehyksessä. Tutkimuksessa käytetään feminististä metodologiaa ja kriittistä diskurssianalyysia. Materiaali koostuu kahdesta koululuokasta viiden vuoden välein kerätystä kyselylomake-, haastattelu- ja havainnointiaineistosta. Kahdessa yhteisartikkelissa on käytetty myös Tuija Huukin kokonaa laadullista, pitkäaikaistutkimuksellista aineistoa. Tutkimuksessa käytetään pitkäaikaisanalyysia sekä tapaustutkimuksellista otetta.

Aineistosta löytyi hegemonisen maskuliinisuuden näkökulmasta tarkasteluna neljä maskuliinisuusmuotoa. Näitä hegemonista maskuliinisuutta legitimoivia, haastavia ja siitä irtisanoutuvia diskursiivisia maskuliinisuuksien muotoja on analysoitu huomioiden erityisesti näkyvä ja piiloinen, normalisoitunut väkivalta. *Kovikset* käyttivät väkivaltaa näkyvimmin, *bananaalit tasapainoilijat* piiloisemmin, *rauhalliset myötäilijät* legitimoivat väkivaltaa sivusta seuraamalla ja *hegemonisen maskuliinisuuden peittäjät* joutuivat usein sukupuolistuneen väkivallan kohteiksi irtisanouduttuaan hegemonisesta maskuliinisuudesta.

Hegemoninen maskuliinisuus tarkoittaa tässä tutkimuksessa paikallisella tasolla kulttuurisesti ja sosiaalisesti hyväksytyn, normaalina pidetyn maskuliinisuuden tavoittelua. Tutkimuksessa on analysoitu myös statuksen ulottuvuuksia, joiksi hegemonisen maskuliinisuuden viitekehyksessä määrittyivät *kaverisuosio* ja *respekti*. Respekti määrittyi tässä tutkimuksessa statuksen maskuliiniseen kunnioitukseen liittyväksi minäorientoituneeksi ulottuvuudeksi, jolla on vahvempi yhteys valta-asemaan kuin kaverisuosioon. Hegemoninen maskuliinisuus näyttäytyi mosaiikkimaisena, muuttavana ja hankalana mutta käyttökelpoisena teoreettisena ja pragmaattisena käsitteenä tämän tutkimuksen kontekstissa. Kamppailu statuksesta ja vallasta on väkivaltaista silloin, kun siihen liittyy toisia väheksyvää paremmuusajattelua, jossa omaa asemaa pyritään parantamaan toisten kustannuksella. Tämä tutkimus tekee näkyväksi näitä kamppailuja ja niihin liittyvää normalisoitunutta väkivaltaa, jossa myös etnisyydellä on osansa. Samalla se haastaa kasvattajat kehittämään malleja yhteisöllisyyttä rakentavasta vallankäytöstä koulussa.

Asiasanat: etnisuus, hegemoninen maskuliinisuus, kouluväkivalta, sukupuoli, valtasuhteet

Kiitokset

Jos olisin jatko-opintoja aloitellessani tiennyt etukäteen millaiseen urakkaan olen ryhtymässä, en ole varma olisinko uskaltanut aloittaakaan. Nyt, kun on lopulta kiitosten aika, en kuitenkaan antaisi päivääkään pois. Prosessi on opettanut minulle nöyryyttä, kritiikin sietokykyä, kärsivällisyyttä ja mukavuusrajojen koettelua. Tämän kaiken, kuten myös ilon ja riemun hetket olen saanut jakaa kollegani ja ystäväni, anam carani Tuija Huukin kanssa. Yksin en olisi nyt tässä; kiitos Tuija ystävydestäsi sekä vierelläkulkemisesta tutkimuksellisella ja myös ihmisenä kasvamisen polulla. Kuten olemme usein todenneet, yhdessä olemme enemmän kuin osiemme summa.

Olen saanut arvokasta ohjausta nais- ja gendertutkimuksen tutkimusryhmältä, jolle suuret kiitokset. Ilman ohjaajani Vappu Sunnarin tukea, kannustusta ja asiantuntevaa ohjausta, mihin hän on artikkeleiden ja käsikirjoitusten äärellä kerta toisensa jälkeen antaumuksella paneutunut, työn eteenpäinvieminen olisi ollut vaikeaa. Sen vuoksi haluan esittää lämpimät ja nöyrät kiitokset oppiäidilleni. Kiitos myös Leena Syrjälälle, Markku Salakalle ja Minna Uitolle kannustuksesta ja arvokkaista kommentteista väitöskirjani yhteenvedon käsikirjoituksesta, samoin kuin esitarkastajille Päivi Honkatukialle ja Jaana Vuorelle. Yhteistyöstä haluan kiittää myös muita tutkimusryhmiä; se jatkuu yhtä antoisana myös tulevaisuudessa. Teknisissä kysymyksissä olen aina saanut asiantuntevaa apua Vesa Komulaiselta, Esa Kuneliukselta ja Hannu Lounilalta, samoin kuin kirjaston väeltä ja Eila Estolalta. Kiitos kärsivällisyydestänne ja avustanne. Matti McCambridgea ja Merja Suomelaa kiitän laadukkaasta kielentarkastustyöstä.

Mervi Heikkiselle ja Suvi Pihkalalle haluan osoittaa erityiskiitokset kollegiaalisesta tuesta ja hedelmällisestä tiimityöstä. Mervin asiantuntijuutta projekteissa ja verkostoitumisessa sekä intohimoista visionäärin otetta on ilo seurata. Eija Alaraasakan, Anna Röngän, Mailis Rasinkankaan, Leena Teräksen, Annakaisa Paukkerin, Jenny Kangasvuon, Niina Kuorikosken ja monien muiden ihanien ihmisten kanssa on ollut myös voimaannuttavaa työskennellä. Haluan osoittaa lämpimät kiitokseni myös tiedekunnan lehtoreille ja muille jatko-opiskelijoille, eritoten Pauliinalle, Maijalle, Hannalle, Katrille, Janille, Kimmolle, Jaanalle, Marille, Hennalle ja Johannalle kollegiaalisesta tuesta ja ilon tuomisesta puurtamisen keskelle.

Kiitos myös työyhteisöille paitsi yliopistolla, myös Ritaharjun monitoimikeskuksessa ja Kellon koulukeskuksessa kannustuksen sanoista, moniosaamisen jakamisesta, keskusteluista ja yhteistyöstä. Muistan myös entisiä oppilaitani läm-

möllä. Ilman heitä tämä työ olisi jäänyt tekemättä. Oppilaiden kanssa työskentely on myös osoittanut, että tutkimusta väkivallan ennaltaehkäisystä tarvitaan.

Olen saanut työskennellä kolme vuotta päätoimisesti väitöskirjatyön parissa, mikä ei olisi ollut mahdollista ilman Suomen Akatemian rahallista tukea. Kiitän myös KASVA-tutkijakoulua statuspaikasta ja kasvatustieteiden tiedekuntaa sekä hallinnon henkilöstöä saamastani tuesta. Suuren kiitoksen olen velkaa tutkimuksen kohteena olleille kouluille ja erityisesti jokaiselle tutkimukseeni osallistuneelle oppilaalle. Teistä on tullut aineistojen parissa viettämäni aikojen kuluessa minulle niin tuttuja, että tulen aina muistamaan teitä lämmöllä.

Olen ollut onnekas saadessani viettää unohtumattomia hetkiä ystäväieni kanssa matkan varrella. Erityisesti haluan kiittää Mirvaa, Satua ja Miaa ystävydestä ja tuesta, samoin kuin Annaliisaa, Minnaa ja Mariaa, jotka kannattelitte minua Saksan vuosien aikana. Haukiputaalla minua on kannatellut henkireikänä ja ilon lähteenä naiskuoro Viihdepiikkarit. Teidän joukossanne olen paitsi voimaantunut, myös päässyt esiintymispelon käsittelyssä eteenpäin.

Lapseni Mikael ja Joel, te olette pitäneet huolen siitä, että äidillä on muutakin elämää työn lisäksi. Kiitos rakkaudestanne. Sama koskee myös puolisoani Akia, isääni Penttiä, äitiäni Railia, mummiani Annelia ja veljeni Tommin perhettä. Mitä vanhemmaksi tulee, sitä enemmän osaa arvostaa sukuyhteyttä. Olen etuoikeutettu saadessani kuulua sukuihin, joissa vallitsee välittämisen ja yhteen hiileen puhaltamisen meininki. Kiitos siis myös muille sukulaisilleni. Ilman teitä minä en olisi minä.

Osajulkaisuluettelo

Viitataan yhteenvedon tekstissä seuraaviin artikkeleihin roomalaisilla numeroilla.

- I Manninen Sari (2002) Masculinities, power hierarchy and social position in classroom community –A case study on the social relations of a multicultural classroom. Teoksessa: Sunnari Vappu, Kangasvuo Jenny & Heikkinen Mervi (toim.) *Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments*. Oulu, Femina Borealis: 60–80.
- II Manninen Sari (2006) A Finnish case study: Boys’ representations of masculinities and hegemonic struggle. Teoksessa: Sempruch Justyna, Willems Katharina & Shook Laura (toim.) *Multiple Marginalities: An Intercultural Dialogue on Gender in Education Across Europe and Africa*. Köningstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag: 176–191.
- III Manninen Sari, Huuki Tuija & Sunnari Vappu (2010) “Earn yo’ respect!” Respect in the status struggle of Finnish school boys. *Men and Masculinities*. OnlineFirst, published on May 7, 2010 as doi:10.1177/1097184X10369476. In press.
- IV Huuki Tuija, Manninen Sari & Sunnari Vappu (2010) Humour as a resource and strategy for boys to gain status in the informal field of school. *Gender and Education* 22(4): 369–383.
- V Manninen Sari (2008) Changes and reproduction in the struggle for masculine status. Teoksessa: Sunnari Vappu, Pihkala Suvi, Heikkinen Mervi, Huuki Tuija & Manninen Sari (toim.) *From Violence to Caring. Gendered and Sexualized Violence as the Challenge on the Life-span*. Conference proceedings. Oulu, Acta Universitatis Ouluensis: 123–138.
- VI Manninen Sari (2010) Poikien respektiresurssit ja paikkaansa hakeva maskuliinisuus. *Nuorisotutkimus* 1/2010: 21–35.

Sisällys

Abstract

Tiivistelmä

Kiitokset 7

Osajulkaisuluettelo 9

Sisällys 11

1 Johdanto 13

1.1 Tutkimustehtävä..... 17

1.2 Tutkimusprosessin eteneminen..... 18

2 Tutkimuksen epistemologiset ja metodologiset lähtökohdat 21

2.1 Jälkistrukturalistinen feminismi epistemologisena ja metodologisena lähtökohtana..... 21

2.2 Diskurssianalyysi metodologisena viitekehyksenä..... 27

2.3 Keho, sukupuoli ja performanssit..... 30

3 Aineistonkeruu, analyysi ja arviointi 35

3.1 Aineistonkeruu..... 36

3.2 Aineiston analyysi..... 41

3.3 Tutkimuksen eettistä ja metodologista arviointia..... 47

4 Tutkimuksen paikantaminen keskusteluun väkivallasta, maskuliinisuuksista ja etnisyydestä 55

4.1 Kouluväkivalta sukupuolen ja vallan näkökulmasta..... 55

4.2 Hegemoninen maskuliinisuus ja hegemonia..... 58

4.3 Maskuliinisuudet koulupoikien välisissä valtahierarkioissa ja identiteettityössä..... 66

4.4 Etnisyys valtasuhteiden ja identiteettien rakentamisessa..... 72

5 Tulokset artikkeleittain 79

5.1 Maskuliinisuudet, poikien valtahierarkia ja sosiaalinen asema monikulttuurisessa koululuokassa..... 79

5.2 Poikien maskuliinisuuksien representaatiot ja hegemoninen kamppailu ensimmäisellä luokalla..... 82

5.3 ”Respektiä kiitos!” Respekti poikien statustavoittelussa koulussa..... 88

5.4 Huumori poikien statuksen hankkimisen resurssina ja strategiana koulun informaalilla kentällä..... 92

5.5 Muutoksia ja uudelleentuottamisia kamppailussa maskuliinisesta statuksesta..... 97

5.6 Poikien respektiresurssit ja paikkaansa hakeva maskuliinisuus..... 99

6 Tulosten pohdintaa	103
Lähteet	119
Liitteet	139
Osajulkaisuluettelo	157

1 Johdanto

Toimiessani alakoulun opettajana kiinnostuin siitä, miksi jotkut pojat käyttäytyivät väkivaltaisesti ja tekivät sääntörikkkeitä vieden huomiotani paljon enemmän kuin useimmat tytöt ja hiljaisemmat pojat. Tämän väitöskirjatyön alkujuuret ovat tuossa opettajan ihmettelystä 1990-luvun puolivälissä. Se vei minut polulle, joka johti jatko-opintojen kautta tutkijan työhön ja väitöskirjan valmistumiseen.

Tarkastelen tässä tutkimuksessa poikien maskuliinisuuksien rakentumista ja hierarkkisia järjestyksiä sosiaalisissa suhteissa koulussa. Analysoin näitä teemoja vallan, etnisyyden, statuksen ja erityisesti väkivallan näkökulmista *hegemonisen maskuliinisuuden* viitekehyksessä. Hegemonista maskuliinisuutta on todettu rakennettavan suhteessa naisiin tai tyttöihin ja hegemoniselle maskuliinisuudelle alistaisiin maskuliinisuuksiin, sen haastajiin sekä marginaalistettuihin maskuliinisuuksiin. Hegemoninen maskuliinisuus nähdään itsestään selvyytenä, luonnollisena ja annettuna jolloin ne, joilla pääsyä hegemoniseen kamppailuun ei ole, määrittyvät erilaisiksi ja alistaiseen positioon. (Connell 1987, Connell 1995.) Maskuliinisuuden hegemonisiin muotoihin liittyviä määreitä tai ideaaleja on todettu olevan muun muassa valkoisuus, keskiluokkaisuus, heteroseksuaalisuus, itsenäisyys, emotionaalinen pidättyväisyys, toiminnallisuus, suoriutuminen, rationaalisuus, kilpailullisuus, väkivalta, fyysinen voima, urheilullisuus sekä eron tekeminen feminiinisenä pidettyihin määreisiin, mihin liittyy käsitys maskuliinisuudesta feminiinisyttä parempana (Connell 1987, Connell 1995, Connell 2000, Howson 2006).¹

Käytän tutkimuksen metodologisena lähtökohtana jälkistrukturalistista feminististä metodologiaa ja kriittistä diskurssianalyysia. Hyödynnän tutkimuksessa pitkittäisaineistoja ja analyysin kannalta relevantteja tapaustutkimuksia. Pitkittäistutkimuksellinen materiaali koostuu kahdesta eteläsuomalaisesta koululuokasta viiden vuoden välein kerätystä kyselylomake-, haastattelu- ja havainnointiaineistosta. Seurasin tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa ensimmäisellä ja neljännellä luokalla olleiden oppilaiden, erityisesti poikien, sosiaalisia suhteita ja palasin kentälle viiden vuoden kuluttua, jolloin nämä oppilaat olivat kuudennella ja yhdeksännellä luokalla.

¹ Hegemonisen maskuliinisuuden kritiikistä ks. mm. Demetriou 2001, Hearn 2004, Howson 2006, Jefferson 2002, Speer 2001, Wetherell & Edley 1999, Whitehead 2002.

Haastattelin molemmissa vaiheissa luokkien kaikki oppilaat (yhteensä 89 haastattelua) saadakseni monipuolisen kuvan luokkien sosiaalisista suhteista, maskuliinisuuksien rakentamisesta ja luokissa tapahtuvasta väkivallasta. Havainnointiaineistoa on kuuden viikon ajalta. Lisäksi kahdessa Tuija Huukin kanssa tekemissämme yhteisartikkeleissa on käytetty molempien aineistoja. Tuija Huuki on kerännyt aineistonsa kolmessa vaiheessa 2000 -luvun alussa. Ensimmäisessä vaiheessa hän keräsi kyselylomake-, havainnointi-, haastattelu-, kirjoitelma- ja piirustusaineistoja kuudesluokkalaisilta oppilailta, joita oli yhteensä 46. Seuraavissa vaiheissa hän valitsi haastateltaviksi 8 oppilasta (5 tyttöä ja 3 poikaa), joita haastatteli uudelleen heidän ollessaan peruskoulun yhdeksännellä luokalla ja vielä 19-vuotiaina. Juuri näiden haastateltavien valintaan vaikutti pääasiallisesti se, että jokaisella oli jollain tavalla merkitykselliseksi tulkittu suhde koulussa tapahtuvaan väkivaltaan.

Tutkimusprosessin kuluessa olen oppinut, että koululuokkien vertaisryhmissä rakennetaan hierarkkisia järjestyksiä, joissa normaalina pidetyllä tyttöydellä tai poikuudella on merkitystä hyväksytyksi tulemiselle. Tähän kykeytyy myös kamppailua ja neuvottelua statuksesta ja vallasta. Samalla näissä kamppailuissa on kyse siitä, kenellä tai keillä on valtaa määritellä kuulumisen ja osallisuuden ehtoja. Sosiaalisissa järjestyksissä koulussa tapahtuvien erontekojen ja rajojen asettamisten välineinä voivat toimia paitsi sukupuoli, myös esimerkiksi etninen tausta, sosiaalinen luokka, ikä, erityisen tuen tarve, seksuaalinen orientaatio, uskonto, harrastukset tai koulumenestys.²

Koulukiusaamista koskeva keskustelu psykologian ja kehityspsykologian tutkimusperinteessä on keskittynyt pitkäkestoiseen, systemaattiseen kiusaamiseen. Sen sijaan niitä epätasa-arvoisia valtasuhteita tuottavia prosesseja, rakenteita ja käytäntöjä, jotka voivat jatkuessaan johtaa systemaattiseen kiusaamiseen, on tutkittu vähemmän. Tavoitteenani on tuoda esille tähän tematiikkaan liittyvää näkyvää ja piiloista väkivaltaa, jolla osaltaan tuotetaan eriarvoisuutta koululuokkaan. Teen tutkimuksellani näkyviksi myös luonnollisina ja annettuina pidettyjä sekä toisaalta niistä eroavia toimijapositioita, joissa on läsnä valtasuhteiden epätasapainoa.

Olettamukseni on, että toimijat voivat kokea, kehollistaa ja tuoda poikana elämisen tapoja tai maskuliinisuuksia käytäntöön monin tavoin. Arjen toiminta-

² Ks. esim. Aaltonen 2007, Ambjörnsson 2004, Berg 2010, Connell 2000, Connolly 1998, Gordon, Holland & Lahelma 2000, Lehtonen 2003, Souto 2009, Tolonen 2001.

käytännöillä, keholla, sen pinnan merkitsemisellä ja puhetaivoilla rakennetaan ja osoitetaan asemoitumista erilaisiin maskuliinisuuksien diskursiivisiin muotoihin, jotka voivat asettua hallitseviin, haastaviin, marginaalisiin tai vastakkaisiin positiivisiin suhteissa toisiinsa. Toisia näistä maskuliinisuuksien muodoista pidetään arvokkaampina kuin toisia kouluokan vertaissuhteissa. Usein myös ympäröivä yhteiskunta tukee ”pojat on poikia” -puhetapaa ja normalisoi samalla hegemoniseen maskuliinisuuteen usein liitettyjä ongelmallisia piirteitä, kuten paremmuusajattelua, eron tekemistä feminiinisenä pidettyyn, väkivallan oikeuttamista ja tiettyjen tunteiden peittämistä.

Monissa koululuokissa vallitsee puhumaton sääntö, että korkean statuksen oppilailla on etuoikeuksia, joita alemmas sijoittuvilla ei ole (Bender 2001, Stein 1995). Monet tutkimukset osoittavat myös, että hierarkiassa ylimpänä olevilla pojilla on valtaa määritellä arvostettua ja hyväksyttyä toimintaa poikien vertaisryhmässä (Dalley-Trimin 2007, Mc Guffey & Richin 1999, Smith 2007). Usein korkean statuksen pojat ovat niitä, jotka täyttävät poikana olemiseen kohdistettuja kulttuurisia odotuksia. Epätasa-arvoisten asemien olemassaoloa ei usein edes huomata, koska niitä ylläpitävät käytännöt ovat toistuvia ja näyttäytyvät siksi luonnollisina ja itsestään selvinä pidettyinä. Tähän luonnollistamiseen kytkeytyy usein vallan väärinkäyttöä. Luonnollistettuja ryhmärajoja koskevassa määrittelyssä ja vahvistamisessa epätasa-arvoa tuottavalla tavalla ei ole aina kyse intentionaalista toiminnasta. Sama koskee myös rasismia. Kyse on usein kulttuuris-sosiaalisesti omaksutuista, normalisoituneista tavoista luokitella ihmisiä tiettyjen kriteereiden mukaan. Yksilöt voivat kuitenkin myös haastaa vakiintuneita ja normalisoituneita eron tekemisen tapoja ja niiden avulla ylläpidettyjä ryhmärajoja (Souto 2009).

Tässä tutkimuksessa maskuliinisuuksien muotoihin lukeutuu myös diskursseja, jotka haastavat tai ottavat etäisyyttä paikalliseen hegemoniseen maskuliinisuuteen. Pyrin purkamaan kulttuurisesti vallitsevia mielikuvia maskuliinisuudesta käytännöistä ja avaamaan mahdollisuuksia muutokselle maskuliinisuuden ideaaleissa tuomalla esiin myös vaihtoehtoisia maskuliinisuuskursseja. Myös tietyssä kulttuurisessa kontekstissa ei-hegemoniseksi asetutavat tavat olla poika tulisi legitimoida ilman ajatusta erilaisten maskuliinisuuksien asettumisesta paremmuusjärjestykseen.

Hegemoninen maskuliinisuus on ristiriitainen ja liukas käsite, josta on hankala saada otetta (Rojek 1995). Lisäksi käsitteeseen liittyy myös pragmaattinen hankaluus suhteessa sen vaatimusten aiheuttamiin vaikutuksiin poikien identiteetityölle. Hankaluudestaan huolimatta hegemonisen maskuliinisuuden käsite on

ollut tälle tutkimukselle käyttökelpoinen työkalu, jonka avulla olen tehnyt näkyväksi luonnollistettuja mikrotason valtahierarkioita ja paikallisia kulttuurisia odoituksia maskuliinisuuden rakentamisessa. Maskuliinisuuden ideaalit muuttuvat kulttuurin, ajan ja arvojen mukana, mutta miehen tai pojan on kuitenkin otettava elämässään kantaa oman aikansa ja ympäristönsä maskuliinisuuden ihanteeseen.

Väitöskirjan otsikon sitaatti ”Iso, vahva, rohkee, kaikenlaista” kuvastaa osaltaan tätä hegemonisen maskuliinisuuden hankaluutta poikien elämässä. Sitaatti löytyi ensiluokkalaisen Esan vastauksesta kysytyäni häneltä, mitä tunteita hän voi näyttää koulussa.

SM: ”Joo. No mitä tunteita sää voit näyttää koulussa?”

Esa: ”Tunteita?”

SM: ”Mm.”

Esa: ”En mä tiiä. Iso, vahva, rohkee ja kaikenlaista.”

Esan vastaus on pikemminkin vastaus siihen, millainen hänen mielestään pojan kuuluu olla sen sijaan, että hän olisi vastannut kysymykseen tunteiden näyttämisestä. Hegemonisen maskuliinisuuden vaatimukset ja siihen liittyvä statustavoittelu on usein rankkaa paitsi niille pojille, joita painetaan alaspäin hierarkiassa, niin myös niille, jotka joutuvat uusintamaan paikkansa ja osoittamaan maskuliinisenä pidettyä kompetenssiaan lähes päivittäin.

Hegemoninen maskuliinisuus on siis elävä ja muuttuva diskurssi mutta samalla myös arjen käytännöissä uusinnettu ja haastettu sekä kontekstisidonnainen käsite. Se on myös tietyin edellytyksin selitysvoimainen ja käyttökelpoinen väline tämän tutkimuksen kiinnostavien ilmiöiden kannalta. Hegemonisen maskuliinisuuden käsitteellä ja sen problematisoinnilla on merkitystä, kun yritetään lisätä ymmärrystä sukupuolittuneesta väkivallasta, maskuliinisuuksista sekä epätasa-arvoa tuottavista käytännöistä, rakenteista ja prosesseista.

Myös joidenkin oppilaiden käsitykset suomalaisten itsestään selvänä pidettyä valta- asemasta ja etuoikeuksista ei-suomalaisina pidettyihin oppilaisiin nähden ilmenevät koulun arkipäivän käytännöissä ja valtasuhteissa (Gordon, Holland & Lahelma 2000, Souto 2009). Tämän tutkimuksen yksi tärkeä juonne koskeekin etnisen taustan merkitystä kouluväkivallalle ja siihen kytkeytyvälle valta- ja statustavoittelulle. Etnisyyksien tarkasteleminen valtasuhteissa paljastaa, missä määrin hegemoniset etnisyydet, kuten tässä tutkimuksessa suomalaiset, usein luonnol-

listavat ainoana oikeana omaa ideologiaansa ja toimintakäytäntöjä (vrt. Räsänen 2002: 98–99).

Tämä tutkimus lisää osaltaan kasvattajien tietoisuutta vallitsevista eriarvoisuutta tuottavista ja uusintavista diskursseista ja siitä, mitä ne ihmisille tekevät. Pyrkimyksenäni on koulun kehittäminen siten, että yhdenvertaisuusperiaate osattaisiin ottaa huomioon koulussa niin, että koulu yhteisönä pystyisi osaltaan tukemaan poikien ja tyttöjen kehittymistä samanarvoisiksi, tasapainoisiksi ja toisiaan kunnioittaviksi ihmisiksi. Pyrin myös tekemään tutkimuksessani näkyväksi monissa koululuokissa vallalla olevaa maskuliinisuuksiin ja väkivaltaan kytkeytyvää ”julmuuden kulttuuria” (Messerschmidt 2000: 87–89) tai ”dominoinnin teatteria” (Lyman 1992). Kyseenalaistan samalla statustavoitteluun kytkeytyviä parremuusajatteluun perustuvia arvoja, joilla voi olla varsin kauaskantoisia seurauksia joidenkin oppilaiden elämälle ja omanarvontunnon.

1.1 Tutkimustehtävä

Tämä tutkimus kohdistuu informaalin koulun kentälle (Gordon, Holland & Lahelma 2000, Lahelma 2002). Tämä kenttä³ sisältää paitsi oppilaiden keskinäiset suhteet ja vuorovaikutuksen niin myös mm. epäviralliset opettajan ja oppilaiden väliset suhteet opetussuhteen ulkopuolella (Swain 2005a: 216), joskin tämä tutkimus keskittyy nimenomaan oppilaiden, pääasiassa poikien, keskinäisiin suhteisiin.

Tarkastelen tutkimuksessani maskuliinisuuksien muotoja ja konfiguraatioita suhteessa hegemonisen maskuliinisuuden diskurssiin sekä sitä, miten koulupojat asemoituvat tai tulevat asemoiduiksi valtasuhteissa. Käytän tässä tutkimuksessa konfiguraatiokäsitettä niissä yhteyksissä, joissa puhun maskuliinisuuden rakentamisesta osana identiteettityötä arjen käytännöissä. Maskuliinisuuksien muodot ovat tässä työssä enemmän diskurssiivisia ja vähemmän liikkeessä kuin identiteettityö. Kiinnostukseni kohteena on lisäksi se, miten väkivalta ja etnisyys kietoutuvat maskuliinisuuksien rakentamiseen ja valtasuhteisiin. Tähän tematiikkaan liittyy myös tarkasteluni eri maskuliinisuusmuotoihin asemoituvien poikien statuksesta. Pitkittäistutkimuksellinen ote tuo mukanaan myös haasteen tarkastella sitä,

³ Bourdieulainen kentän käsite viittaa alati muuttuvaan sosiaalisten valtasuhteiden muodostamaan tilaan, jolla on omat sääntönsä ja jonka sosiaaliset suhteet muotoutuvat pääomien ympärille. Muutokset kentän rakenteessa voivat muuttaa myös kentän sääntöjä. (Bourdieu & Wacquant 1992.)

miten poikien maskuliinisuudet, asemat ja status muuttuvat tai pysyvät vakaina ajan kuluessa.

Tutkimusprosessin kuluessa minua ovat kiinnostaneet seuraavanlaiset kysymykset: Mitkä ovat paikallisen hegemonisen maskuliinisuuden ideaalit tutkimisani koululuokissa ja tapahtuuko niissä muutosta poikien varttuessa ja luokkien kokoonpanojen eläessä? Millaisia maskuliinisuuksien muotoja aineistosta rakentuu? Millä tavoin väkivalta kietoutuu maskuliinisuuksien muotoihin, arjen käytäntöihin ja valtakamppailuun? Miten sukupuolen ohella etninen tausta ja muut mahdolliset toimijuuden mahdollisuuksia määrittävät tekijät (luokka, ikä, uskonto jne.) kietoutuvat valtasuhteisiin? Mitä resursseja ja strategioita pojilla on käytettävissä statuksen rakentamisessa? Mitä on respecti? Miltä osin maskuliinisuudet, statusresurssit ja valta-asemat muuttuvat tai pysyvät stabiileina poikien varttuessa?

Kysymykset ovat muotoutuneet prosessin kuluessa, kun empirian ja teorian vuoropuhelu on lisännyt ymmärrystäni. Näen tutkimustyöni prosessina, jossa täsmällisiä tutkimuskysymyksiä ja analyysimenetelmiä on vaikea lyödä ennalta lukkoon, koska etukäteen ei voi tietää, mitä mahdollisuuksia ja ennalta arvaamattomia mutta tutkimuksen intressin kannalta tärkeitä aineksia aineisto tarjoaa. Eri osatutkimuksia yhdistävä tutkimuskysymys muotoutui seuraavanlaiseksi:

Miten pojat rakentavat maskuliinisuuksia ja valtahierarkioita koulussa, sekä miten nämä kietoutuvat väkivaltaan?

Alakysymykseksi muotoutui lisäksi:

Miten etnisyys merkityksellistyy koululuokkien sosiaalisissa suhteissa?

Tarkastelen kysymyksiä hegemonisen maskuliinisuuden viitekehyksestä käsin.

1.2 Tutkimusprosessin eteneminen

Tutkimukseni ensimmäinen vaihe oli osa Vappu Sunnarin johtamaa, Suomen Akatemian rahoittamaa tutkimusprojektia ”Sukupuolistuneet valtasuhteet ja kouluväkivalta koulussa ja opettajankoulutuksessa” (2001–2003). Sen tavoitteena oli auttaa opettajia tiedostamaan ja tunnistamaan käytännön tilanteita, joissa koulussa tuotetaan toiseutta (Sunnari 2000: 4). Tässä pitkittäistutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa tutkin maskuliinisuuksien rakentamista, etnisyyden merkitystä valtasuhteissa sekä väkivallan normalisoitumista ja sukupuolittumista arjen mikrokäytännöissä. Pitkittäisen tutkimuksen toinen osa taas liittyi samoin Suomen Akatemian rahoittamaan edellistä projektia jatkavaan tutkimushankkeeseen ”Vä-

kivallasta välittämiseen – sukupuolisensitiivinen pitkittäistutkimus väkivallan piiloisista ulottuvuuksista ja välittävän koulukulttuurin luomisen mahdollisuuksista” (2007–2010). Projekti tähtää väkivallattoman, tasa-arvoisen ja turvallisen koulun kehittämiseen. Erityisenä näkökulmana ovat sellaiset tekijät, jotka tuottavat, uusintavat ja ylläpitävät erityisesti normalisoitunutta ja sukupuolistunutta väkivaltaa sekä turvattomuutta. Tässä vaiheessa tutkimusta kiinnostukseni kohteina olivat edelleen maskuliinisuuksien rakentaminen ja hierarkkiset valtasuhteet mutta myös status, eritoten maskuliiniseen maineeseen kytkeytyvä respektin ulottuvuus, sen resurssit ja strategiat sekä vallankäytön muodot. Hyödynsin pitkittäistutkimusaineistoa tarkastellen edellä mainittuja teemoja myös muutoksen näkökulmasta.

Väitöskirja koostuu nyt käsillä olevasta yhteenvedosta sekä kuudesta osatutkimuksesta. Osatutkimuksista viisi on käynyt läpi blind peer review -menettelyn. Niistä neljä on kansainvälistä ja yksi suomalainen. Yhdestä väitöskirjaan sisältyvästä artikkelista (V) puuttuu blind peer review -menettely, mutta se on julkaistu kansainvälisessä konferenssijulkaisussa ja sitä on esitelty kyseisessä konferenssissa asiantuntevalle tiedeyhteisölle työryhmässä. Kyseisen artikkelin mukaan ottaminen lisää pitkittäistutkimuksen osuutta väitöskirjan kokonaisuudessa. Artikkelit III ja IV on kirjoitettu yhteistyössä Tuija Huukin kanssa. Artikkeleissa on nk. ”shared authorship”, joka tarkoittaa, että molempien kirjoittajien kontribuutio on yhtä suuri ja nimien järjestys tekninen. Näissä artikkeleissa on käytetty molempien aineistoja. Niitä on luettu ristiin ja analysoitu yhteistyössä. Vappu Sunnari on kirjoittajana näissä artikkeleissa ohjaajan ominaisuudessa.

Käytämme molemmat näitä yhteisartikkeleita väitöskirjoissamme. Tuija Huukin näkökulma yhteenvedon osuudessa painottuu kuitenkin statuksen ulottuvuuksiin, ja hän on jatkanut omaa tutkimustaan statuksen, kaverisuosion ja välittämisen näkökulmasta korkean statuksen poikien elämässä. Minun painotukseni tässä yhteenvedossa yhteisartikkeleiden osalta on maskuliinisuuksissa sekä statuksen osalta erityisesti respektissä ja sen resursseissa. Olen jatkanut omaa tutkimusprosessiani tarkastelemalla myös resursseissa, maskuliinisuuksissa ja valtasuhteissa tapahtunutta muutosta. Taulukossa 1 (liitteenä) on esitetty yhteenvedon omaisesti kooste artikkeleista, osallistujista, aineistoista, metodeista ja kunkin osatutkimuksen keskeisimmistä näkökulmista. Pohdin lopuksi myös hegemonisen maskuliinisuuden käsitteen käyttökelpoisuutta tutkittaessa poikien välisiä valtasuhteita ja maskuliinisuuksien muotoutumista.

2 Tutkimuksen epistemologiset ja metodologiset lähtökohdat

Tutkimusta ohjaavat tietyt epistemologiset ja metodologiset lähtökohdat ja niihin kietoutuvat eettiset ja poliittiset periaatteet (Harding 1987). Nämä vaikuttavat valintoihin, jotka suuntaavat aineistonkeruuta sekä sitä, mitä aineistolta on mahdollista kysyä ja mitä tulkintoja ja johtopäätöksiä aineiston perusteella on mahdollista tehdä. Epistemologiaan ja metodologiaan liittyvät taustaolettamukseni vaikuttavat myös tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Epistemologiaa koskevan tarkastelun ohella käsittelen tässä luvussa metodologiaa ja sisällytän tarkasteluuni diskurssianalyysejä, valtaa ja sukupuolta koskevat näkökulmat. Aineiston analyysia ja metodeja on käsitelty erikseen seuraavassa luvussa.

2.1 Jälkistrukturalistinen feminismi epistemologisena ja metodologisena lähtökohtana

Tutkimukseni episteemiset taustaolettamukset ovat pääosin jälkistrukturalistisissa feministisissä teorioissa, joissa yhteiskunta ajatellaan jatkuvasti muovautuvaksi diskursiivisissa, sosiaalisissa ja materiaalisissa käytännöissä. Toimijuutta taas rakennetaan ja paikannetaan suhteessa näihin käytäntöihin. Diskursiiviset käytännöt eivät viittaa ainoastaan kieleen ja sen käyttämiseen diskursiivisina ilmiöinä vaan myös laajempaan diskursiivisten kykyjen ja käytänteiden kirjoon, joilla tietyn yhteisön jäsenet rakentavat yksilöllisiä ja kollektiivisia identiteettejä (Walsh 2001: 3).

Tieto on myös kontekstuaalista: todellisuutta sinänsä ei voida tutkia diskursseista irrallaan tekemällä ”oikeita” kytköksiä ideoiden, kokemusten ja todellisuuden välille. Uusia normaaliutta ja epänormaaliutta määrittäviä diskurseja syntyy, niitä haastetaan ja muutetaan (Ramazanoglu & Holland 2002: 88). Jälkistrukturalistiset feministiset teoriat, kuten kriittinen miestutkimuskin, kyseenalaistavat itsestään selvänä pidetyn tiedon ja ”suuret kertomukset”. Postmoderni kulttuurinen muutos punoo yhteen tiedon ja sosiaalisen toiminnan sekä materiaallisen ja symbolisen (DuGay 1997, Hall 1997). Lisäksi postmodernissa tutkimuksessa analysoidaan usein piilotettua ja marginaalista (Gordon, Holland & Lahelma 2000: 3–4, Leskinen 1995: 6).

Feministisen metodologian erityisyys liittyy nykyisellään tiedon tuottamiseen sukupuolen, luokan, seksuaalisuuden, etnisyyden, kansalaisuuden, iän, alueen ja kykenevyyden konteksteissa. Feministinen teoria ei siis vain käsittele sukupuolis-

tunutta sortoa vaan myös purkaa rodullista, seksuaalista, etnistä ja luokkasidonnaista valtaa, hierarkkista alistusta ja toiseutta sekä näitä sääteleviä normeja ja luonnollistettuja ymmärryksiä. (Liljeström 2004: 13, 21.) Tutkimukseni on feministiselle tutkimukselle tyypillisesti tieteidenvälistä ja pyrkii tietoteoreettisen ja metodologisen puhtauden myytin rikkomiseen. Tämä tutkimus paikantuu sukupuolitietoiseen, kriittiseen poikatutkimukseen, jonka näen osaksi feminististä tutkimusta, mutta se risteää myös nuorisotutkimuksen, sosiologian ja kasvatustieteen kanssa. Olen rikkonut metodisen puhtauden myyttiä valitsemalla aineiston analyysiin tietoisesti sellaisen otteen, että analyysimenetelmät on rakennettu kutakin tutkimustehtävää silmällä pitäen prosessin kuluessa sen sijaan, että ne olisi lyöty lukkoon ennalta.

Tutkimustehtävät ovat täsmentyneet koko tutkimuksen ajan kentältä saadun palautteen ja tiedon valossa. Tutkimuksen edetessä johtoajatukset muuttuivat vähitellen käsitteellisesti ja teoreettisesti selkeämpään ja täsmällisempään muotoon (Berge & Ve 2000: 11, Kiviniemi 1999: 69, Törrönen 1999: 220). Aineiston kerääminen, analyysi, tulkinat ja teoretisointi kulkivat tutkimusprosessin kuluessa limittäin. Tutkimuksellani on siten yhteyksiä etnografisen tutkimuksen kanssa: etnografinen ymmärtäminen on kumuloituva prosessi, jossa analyysi kulkee jo aineistonkeruun rinnalla; alustavat tulkinat ohjaavat havainnointia ja haastattelujen tekemistä. (Lappalainen 2007: 13.)

Aineistonkeruussa on muitakin elementtejä etnografisesta tutkimusotteesta, kuten havainnointi videoaineistoineen ja kenttämuistiinpanoineen sekä kentän tuntemus. Etnografisesti orientoituneen tutkijan tavoin teen sosiaalisten suhteiden ja kulttuuristen merkitysten analyysia. Teen myös näkyväksi käyttämiäni käsitteellistyksiä, valtaa, eettisiä näkökulmia ja korostan tutkijan vastuuta (Skeggs 1997:23). Tutkimukseni voidaan katsoa sijoittuvan etnografian suuntauksista lähimmäs kriittistä kouluetnografiaa⁴, koska tutkimus kyseenalaistaa yhteiskunnan, tässä erityisesti koulun informaalin kentän, järjestyksiä ja tähtää muutokseen (Lahelma & Gordon 2007: 23). Tutkimukseni ei kuitenkaan täytä kaikkia etnografialle tyypillisiä tunnusmerkkejä. Tutkimusta ei voida pitää puhtaasti etnografisena, koska kenttäjaksot olivat suhteellisen lyhyitä (Atkinson ym. 2001: 4) ja myös siitä syystä, että artikkelimuotoinen väitöskirja ei mahdollista havainnointiaineiston riittävän tiheää kuvausta etnografisen metodologian näkökulmasta.

⁴ Etnografia ja kriittinen pedagogiikka liitetään Elina Lahelman ja Tuula Gordonin (2007: 23) mukaan usein toisiinsa metodologisten yhtymäkohtiensa vuoksi. Kriittisestä etnografiasta ks. esim. Kehily & Nayak 1996, Kiilakoski ym. 2005, Laine 2000, McLaren 1986.

Feministiselle tutkimukselle tyypillistä on myös erityiseen puuttuminen: ristiriitojen, paradoksien ja dilemموjen korostaminen (Liljeström 2004: 15–16). Tässä tutkimuksessa tämä näkyy esimerkiksi hegemonisen maskuliinisuuden käsitteen ristiriitaisuuksien esiin tuomisessa. Ei ole kuitenkaan olemassa mitään yhteistä feminististä metodologiaa tai erityistä feminististä metodologiaa, vaan viitataan feministisellä metodologialla teorian, epistemologian ja eettisten kysymysten poliittiseen aseointiin, jonka avulla voin kyseenalaistaa luonnollistettuja ”totuuksia” (Ramazanoglu & Holland 2002: 2, 16), kuten diskurssia normaalina pidetystä maskuliinisuudesta. Siihen liittyy myös pyrkimys tiedon ja vallan välisten suhteiden sekä muutoksen mahdollisuuksien tarkasteluun ja sukupuolitettujen hierarkioiden purkamiseen (Haraway 1988, Liljeström 2004: 21, Ramazanoglu & Holland 2002: 16).

Tiedostan erilaisiin luokituksiin liittyvän hierarkisoivan ulottuvuuden valtasuhteissa sekä sen, että tämä kaikki vaikuttaa toimijoiden identiteettien rakentamiseen. En näe valtasuhteita ja epätasa-arvoa tuottavia käytäntöjä muuttumattomina vaan avaamalla niitä tutkimuksessa pyrin luomaan mahdollisuuksia vaihtoehtoisille toimintatavoille, rakenteille ja prosesseille (Liljeström 2004: 15). Feministisenä tutkijana paikannun suhteessa tiedon tuottamisen intressiin siis erityisellä tavalla eli ”rakennan metodologista lukutapaa, jolla murtaa sukupuolineutraalin, hegemonisen ainoan oikean paikkaa” (Ronkainen 1999: 120).

Pyrkimys subjektiivisuuden pohtimiseen on tärkeä tiedon tuottamisen prosessissa feministisessä tutkimuksessa. Siinä kyseenalaistetaan oletus, ettei tutkijan asemalla ja paikalla olisi merkitystä tietämisen ehdoille. Tämä on haastanut minut tiedostamaan oman subjektiivisuuteni tiedon tuottajana ja omasta asemastani johtuvat tulkinnat (Heinämaa 1993, Kailo 1994, Liljeström 2004, Rojola 2000, Ronkainen 1999). Oman subjektiivisen paikantuneisuutensa pohtiminen ja sen näkyväksi tekeminen on merkityksellistä sen vuoksi, että tutkija ja lukija kykenevät paremmin ymmärtämään ja arvioimaan esitettyjä epistemologisia ja empiirisiä väitteitä (Harding 1987). Paikantaminen tarkoittaa myös tutkijan omien lähtökohtien eksplikointia ja esilletuontia (Harding 1987: 9), joskaan se ei merkitse kaikkien sitoumusten mielivaltaista julkituontia. Tiedostamalla ja tunnistamalla sitoumukseni ja lähtökohtani asetan siis tutkimuksen väitteineen sille kuuluvaan yhteyteen, jolloin paikantaminen on osaltaan tutkimuksen pätevyyden perustelemista (Ronkainen 1999: 117). Käsittelem tutkimuksen luotettavuuden arviointia kappaleessa 3.3.

Koska tutkimukseni kohteena ovat pojat ja maskuliinisuudet⁵, sen voi ajatella kiinnittyvän kriittiseen miestutkimukseen⁶, jolla naistutkimuksen tavoin on emancipatorinen tiedonintressi. Jeff Hearn (1998: 801, ks. myös Soilevuo Grønnerød 2005: 20) määrittelee kriittisen miestutkimuksen tutkijanpositiosta toimivan tutkijan tunnusmerkeiksi profeministisen ja anti-patriarkaalisen näkökulman sekä poliittisen pyrkimyksen alistavien yhteiskuntarakenteiden ja käytäntöjen purkamiseksi ja muuttamiseksi. Lisäksi epistemologian kannalta sille on oleellista kriittinen ote suhteessa tutkimuskohteeseen, itsereflektio, empiirinen tutkimus silloin, kun se on tutkimuskohteeseen soveltuvaa, sekä tutkijan ja tutkittavien sosiaalisen paikantuneisuuden ja tiedon sosiaalisen luonteen ymmärtäminen.

Jarna Soilevuo Grønnerødia mukailen (2005: 21) asemoin kuitenkin tutkijanpositioni luonnehtimalla tutkimustani sukupuolentutkimukseksi pojista, koska feministisen tutkimuksen sisällä naiset ovat tutkineet naisten ohella myös miehiä. Tällöin miehiä tai poikia feministisestä perspektiivistä tutkiva nainen ei välttämättä tarvitse kriittistä miestutkimusta tutkimukselliseksi näköalapaikakseen. Identifioin itseni akateemiseksi feministiksi, jolle tasa-arvo viittaa pyrkimykseen edistää kaikkinaista ihmisten välistä yhdenvertaisuutta.

Feministinen tieteenkriitikki ja subjektipositoiden esille tuominen tarkoittavat samalla myös tiedon ja sen tuottamisen merkityksen korostamista yhteydessä historiallisiin, kulttuurisiin ja sosiaalisiin ehtoihin (Liljeström 2004: 13, 15). Ympäröivän kulttuurin arvot vaikuttavat siten myös tietoon. Arvot ovat puolestaan muovautuneet historiallisten ja filosofisten ideologioiden, sosiaalisten normien ja yksilöllisten prosessien kategorisoimina. Ympäröivän maailman kategorisointi taas on riippuvainen kontekstista, jolloin jokainen näkökulma on sidoksissa tiettyyn aikaan ja paikkaan. (Hall 1997: 185, Kangasniemi 2007: 35, Rojola 2000: 312.)

⁵ Maskuliinisuuden sijaan on vakiintunut tavaksi puhua maskuliinisuuksista, koska ei ole olemassa yhtä universaalia maskuliinisuutta vaan useita erilaisia maskuliinisuuksia, jotka asettuvat valtasuhteisiin sukupuolijärjestelmässä (Connell 1987: 167–172, Kimmel 1994: 124–126, Kimmel 2000, Nixon 1997: 297).

⁶ Kimmell, Hearn ja Connell (2005: 2–3) käyttävät tästä termejä ”studies on men and masculinities” ja ”critical studies on men”, joiden he näkevät saaneen inspiraation feministisestä naistutkimuksesta mutta jotka eivät kuitenkaan ole sille rinnasteisia. Profeministisen kriittisen miestutkimuksen näkökulmasta ”men’s studies” edustaa miehiä koskevaa tutkimusta, josta puuttuu kriittinen tai radikaali näkökulma sukupuolten välisiin ja sisäisiin eriarvoisuuksiin ja joka sulkee naiset pois tutkijanpositiosta (Hearn 1998: 792–793). Tästä esimerkkinä mainittakoon mytopoeettinen liike, jonka tunnetuin edustaja lienee Robert Bly (1992).

Koulun arjen mikrokäytäntöjä tarkasteltaessa voidaan huomata, miten kysymys totuudesta palautuu sosiaaliseen valtapeiliin. Emansipatorisesta, postmodernista tiedonintressistä tarkasteltuna on tärkeää välttää sellaisia suoria yleistyksiä kuin ”pojat käyttävät enemmän suoraa ja tytöt epäsuoraa väkivaltaa”. Sen sijaan tulee kysyä esimerkiksi, ketkä tytöt ja ketkä pojat käyttävät väkivaltaa ja missä kontekstissa ja mistä valtapositiosta he sitä käyttävät. Ilman tällaista otetta esimerkiksi poikien käyttämä epäsuora väkivalta jäisi helposti piiloon. Myös väkivallan kontekstisidonnaisuus voisi jäädä huomiotta, samoin kuin se, miten poikana tai tyttönä olemisen tapa, etninen tausta, ikä tai sosiaalinen luokka ovat mukana järjestämässä sosiaalisia suhteita.

Erkki Karvonen (1999) luonnehtii Donna Harawayn (1991) inspiroimana *perspektiivistä realismia* seuraavasti: ”Ihmisten asema ja suhteessa asettuva todellisuus on erilainen ja heidän ymmärryksensä ja kielensä on tästä suhteutumisesta kumpuavaa: siksi tieto on luonteeltaan perspektiivistä samalla kun se voi olla todenperäistä.” On tärkeää kysyä, kenelle ja minkälaisessa asemassa eläville ihmisille se on totta. Esimerkiksi väkivaltaisen toiminnan kohteella on oikeus kokemuksiensa perusteella määrittellä toiminta väkivaltaiseksi, vaikka teko tekijän näkökulmasta tarkasteltuna ei olisikaan tarkoituksellisesti väkivaltaista.

Episteemisesti katsottuna tutkimastani aiheesta ei siis voida väittää olevan yhtä universaalia totuutta, vaan se, mitä siitä voidaan sanoa, on kontekstisidonnaista ja liikkeessä. Voin kuvata ilmiötä vain tutkimissani konteksteissa tiettyinä historiallisina ajankohtina. Toimijoiden kokemukset ovat sidoksissa vuorovaikutukseen ympäristön, kulttuurin ja ihmisten kanssa. Ihmisten vuorovaikutusta, puhetta ja käyttäytymistä tietyssä kulttuurisessa viitekehysessä määrittävät diskurssit, joista käsin ihminen operoi. Kulttuuriset diskurssit vaikuttavat siihen, mitä missäkin tilanteessa on mahdollista sanoa ja kenelle (Foucault 1980b, Foucault 1998). Tutkijalla ei siis ole tässä episteemisessä viitekehysessä suoraa pääsyä toimijoiden kokemuksiin, vaan tietoa voidaan saada sosiaalisen vuorovaikutuksen ja diskurssien kautta.

Koska tutkin maskuliinisuuksien rakentamisen tapoja suhteessa kouluväkivaltaan ja valtasuhteisiin, en voi ohittaa vallan osuutta myöskään tiedon tuottamisessa; tähän tarkasteluun Foucault'n ajatukset diskursseista, tiedosta ja vallasta tarjoavat näkökulmia. Foucault (1983) kysyy, miten meistä on tullut oman tietomme subjekteja. Millä tavoin olemme subjekteja, jotka käyttävät valtaa tai mukautuvat valtasuhteisiin? Miten olemme oman käyttäytymisemme ja toimintamme moraalisia subjekteja? Foucault'lle tiedon ja vallan suhteessa ei ole kuitenkaan suurta painoarvoa sillä, kenen äänellä tietoa tuotetaan, vaan enemmän merkitystä on sillä,

mitkä säännöt auktorisoivat sanotun ja sillä, mitä vaikutuksia tiedolla on (Foucault 1991: 72). Tietoa ei voida Foucault'n mukaan palauttaa puhtaaseen merkitykseen tai kieleen, eivätkä diskurssit heijasta todellisuutta sinänsä, vaan Foucault'n ajattelua seuraten diskurssit tuottavat subjekteja tietyissä konteksteissa valtasuhteiden vaikutuksen alaisena (Foucault 1980:145). Tällöin myös tieto on sidoksissa valtaan.

Tarvitsen sellaista metodologista otetta, jossa puhujan tai toimijan merkitys ja valta-asema tunnustetaan: ei ole yhdentekevää pohtia sitä, kenelle antaa tutkimuksessa äänen tai sitä, mikä on totta kenellekin, kun toimijat puhuvat erilaisista valta-asemista käsin (vrt. Ransom 1993 teoksessa Ramazanoglu & Holland 2002: 98). Niiden, joilla on valtaa, on myös helpompi saada äänensä kuuluviin siten, että sillä on vaikutusta esimerkiksi vedettäessä rajoja meidän ja muiden välille. Valtahierarkiassa ylimpänä olevien näköalapaikalta katsottuna luokan sosiaalisissa suhteissa ei välttämättä huomata valtasuhteiden epätasa-arvoisuutta. Kun kysytään hierarkiassa alimpana olevien näkökulmia, voi epätasa-arvoisuus tai väkivalta tulla näkyviin. Feministiselle tutkimukselle tyypillisesti annan siis painoarvoa sille, miltä tuntuu olla alistetussa asemassa. Toimijalla on oikeus määritellä, mikä häneen kohdistettu toiminta tuntuu väheksyvältä.

Kokemuksista joille ei välttämättä ole sanallisia käsitteitä, on vaikea keskustella ennen kuin ilmiö tunnustetaan ja käsitteellistetään tietyissä diskursseissa (esimerkkinä seksuaalinen häirintä ennen 1970-lukua) (vrt. Cain 1993: 94 teoksessa Ramazanoglu & Holland 2002: 99). Tässä tutkimuksessa sellaiset ilmiöt kuten statustavoittelu⁷ ja sukupuolistunut tai piiloinen väkivalta ovat ilmiöitä, jotka arjessa elävien diskurssien perusteella näyttävät olevan osa oppilaiden kokemusmaailmaa mutta joille ei heidän arjessaan ole vielä nimeä. Käsitteellistäminen toimii tässä tutkimuksessa myös toiseen suuntaan: kehitellään esimerkiksi oppilaiden kokemusmaailmasta lähteviä käsitteellistyksiä tutkimuksen keinoin näkyviksi tieteellisen keskustelun eteenpäin viemiseksi, esimerkkinä respektin käsite. Tämän tutkimuksen keskeinen epistemologiaan ja metodologiaan liittyvä tavoite onkin lisätä ihmisten tietoisuutta tutkimuksen kohteena olevista ilmiöistä ja tehdä ne näkyviksi, jotta niihin liittyviä ongelmia voidaan alkaa purkaa.

⁷ Statustavoittelu on tämän tutkimuksen kontekstissa neuvottelua arvoasemista informaaleissa oppilaskulttuureissa. Erilaiset saatavilla olevat resurssit ja niiden strateginen käyttö rakentavat statusta kulttuurisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Ks. myös Huuki 2010.)

2.2 Diskurssianalyysi metodologisena viitekehystenä

Edellisestä luvusta ilmeni, että tämä tutkimus paikantuu paitsi feministisen tutkimuksen, myös kriittisen diskurssianalyysin metodologiseen viitekehykseen, jonka tärkeä taustateoreetikko Foucault on. Seuraavaksi tarkennan tutkimuksen paikantamista diskurssianalyysin kentälle. Diskurssianalyysissä kieli nähdään sosiaalisena toimintana ja kielen käyttäjät sosiaalisina toimijoina, joilla on erilaisia mahdollisuuksia ja resursseja toimia kulloinkin kyseessä olevalla sosiaalisella kentällä (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 14). Käytännön tutkimuksenteon näkökulmasta diskurssianalyttisesti orientoitunut tutkija ei riennä nimeämään syitä teoille ja ilmiöille, vaan ottaa sellaisenaan tutkimuskohteeseen ne tavat, joilla toimijat kuvaavat ilmiötä ja nimeävät niille syitä (Jokinen ym. 1999: 18). Tutkin tässä tutkimuksessa diskurssianalyysin keinoin sosiaalista toimintaa ja tilanteita informaalin koulun kentällä pitäen samalla silmällä niitä seurauksia joita tällä toiminnalla eri toimijoille on. Tarkastelen myös, miten kyseisellä kentällä esiintyvät diskurssit heijastavat laajempia yhteiskunnallisia keskusteluja esimerkiksi maskuliinisuudesta ja väkivallasta.

Käytän diskurssin käsitettä kahdessa merkityksessä. Toisaalta diskurssi viittaa kielelliseen ja muuhun merkitysvälitteiseen toimintaan, jolla voidaan ajatella olevan sosiaalisia seuraamuksia ja ehtoja. Toisaalta viitataan diskursseilla historiallisesta näkökulmasta suhteellisen sitkeisiin, tunnistettavissa oleviin tapoihin merkityksellistää ja kuvata asioita tietyllä tapaa ja tietystä näkökulmasta. (Jokinen ym. 1999: 19, Pietikäinen & Mäntynen 2009: 27.) Valtasuhteiden verkostoissa jotkut diskurssit voivat muotoutua voimakkaammiksi kuin toiset. Joskus niistä saattaa muodostua itsestäänselvinä pidettyjä ”totuuksia”, jotka vaimentavat vaihtoehtoisia diskursseja. (Jokinen ym. 1993: 29.) Diskurssit siis rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä samalla kun ne rakentavat sosiaalista todellisuutta.

Diskurssianalyttinen otteeni tutkimuksen teossa ja tiedon tuottamisessa on vahvistunut tutkimusprosessin kuluessa. Tutkimuksen alkuvaiheessa minulle ei vielä ollut selkiytynyt esimerkiksi se, miten materiaalisuus suhteutuu diskurssi-analyysiin tai miten diskursiiviset maskuliinisuuksien muodot ovat yhteydessä poikien identiteettityöhön. Työtä vaativat myös puhtaasti lingvistisen diskurssi-analyysin ja kriittisen diskurssianalyysin episteemisten ja metodologisten taustatietoutumusten selkiyttäminen ja sopivan lähestymistavan löytäminen tähän työhön. Tutkimustyön eteneminen on lisännyt ymmärrystäni toimijuudesta ja identiteettien muotoutumisesta diskursiivisissa käytännöissä, joissa myös materiaalisuus ja esimerkiksi kehon käyttö voivat olla läsnä. Tämä on luettavissa myös

osatutkimuksissa siten, että diskurssianalyttinen ote vahvistuu tutkimuksen etenemisen mukana.

Diskurssianalyysin sisälle mahtuu monia eri suuntauksia⁸. Diskurssianalyysi sitoutuu tietyissä postmoderneiksi tulkituissa (ks. esim. Parker 1989) suuntauksissa relativismiin (Potter & Wetherell 1987), mikä on ongelmallista feministiseen tutkimukseen liittyvien poliittisten intressien ja eettisyyden kannalta (Burman 1992, Gill 1995, Jackson 2001). Voidaan esimerkiksi kysyä, voiko raiskaajan näkökulmaa raiskaukseen nautinnollisena kokemuksena pitää yhtä lailla validina kuin uhrin selontekoa pakotetusta yhdynnästä.

Rosalind Gill (1995: 169) huomauttaa, että relativisteja on kritisoitu ”moraalisesta vaikenemisesta” ja siten valtasuhteiden jäädyttämisestä paikoilleen, jolloin alistetuille ei anneta mahdollisuutta voimaantumiseen tai tasa-arvoon, koska valtaa pitävät jatkavat toimintaansa kuten ennenkin (ks. myös Smith-Keller 1992). Vaikka diskurssianalyysillä on Gillin mukaan paljon annettavaa feministisesti orientoituneelle tutkimukselle, hän peräänkuuluttaa refleksiivisyyttä, joka painottaa tutkijan vastuullisuutta ja tulkintojen läpinäkyväksi tekemistä.

Käyttämäni kriittiseen diskurssianalyysiin sisältyy feministinen ote. Feministinen lähestymistapa diskurssianalyysiin tekee näkyväksi sukupuolen merkitystä valtasuhteissa ja identiteettien rakentamisessa. Refleksiivisyyden lisäksi se painottaa sosiaalisissa suhteissa ilmenevää valtasuhteiden epätasapainoa, joka liittyy identiteetteihin vaikuttaviin tekijöihin, joita sukupuolen lisäksi ovat muun muassa sosiaalinen kerrostuneisuus, ikä ja etninen tausta. Feministisenä diskurssianalyytikkona tarkastelen tässä tutkimuksessa informaalin koulun kenttää jossa tuotetaan, ylläpidetään ja muutetaan toimijuuksia ja valtasuhteita. Lähtökohtanani on ollut pyrkimys yhdistää haastatteluaineiston ja materiaalista arkea koskevan havainnoidun aineiston analyysi hegemonista maskuliinisuutta koskevaan diskurssiin. Olen pyrkinyt tekemään näkyväksi niitä diskursiivisia mikrotason käy-

⁸ Diskurssien tutkimisella on kaksi painotusalueita: kielellisesti ja sosiaalisesti orientoituneet traditiot. Näistä ensimmäinen kohdentuu kielenkäytön kieliopilliseen rakentumiseen (Potter ja Wetherell 1994). Tällöin tutkimuksen kohteena oleva puhe oletetaan osaksi sosiaalista todellisuutta ilman laajempaa kontekstia (Suoranta 1995: 70). Toisessa taas, kuten tässäkin tutkimuksessa, ollaan kiinnostuneita kulttuuristen resurssien ja sosiaalisen toiminnan suhteesta kieleen. Suoranta (1995: 66) jaottelee diskurssianalyysin toisaalta kognitiivisesta antropologiasta juontuvaksi mentaalisten käsitteiden tutkimukseksi ja toisaalta ei-kognitiiviseen perinteeseen kytkeytyvän sosiaalisten ilmiöiden kielentutkimukseksi, jolloin ensin mainittu orientaatio viittaa essentialismiin ja jälkimmäinen anti-essentialismiin (esim. Potter & Wetherell 1987: 178). Näiden välinen jännite liittyy kysymykseen siitä, miten analysoida sosiaalista ja yksilöllistä kadottamatta kummankaan erityislaatua (Suoranta 1995: 66).

täntöjä, jotka rakentavat, uusintavat tai haastavat ja purkavat hegemonisen maskuliinisuuden paitsi paikallista, myös laajempaa yhteiskunnallista diskurssia.

Valta on läsnä kaikilla yhteiskunnan sosiaalisilla tasoilla eri konteksteissa, joista erityisen tarkastelun alla tässä tutkimuksessa on siis sosiaaliset suhteet koulussa. Esimerkiksi erilaisiin sukupuolta ja toiseutta määrittäviin diskursseihin sisältyy usein sellaista määrittelyvaltaa, jolla on vaikutusta yksilöiden ja myös ryhmien asemaan ja statukseen. Diskursseista käydään aina kamppailua. Tämän vuoksi esiin saattaa nousta erilaisia vastadiskursseja, vaihtoehtoisia ajattelutapoja. Ajan mittaan vastadiskurssi voi yleistyä ja jopa muodostua yleiseksi valtakurssiksi. Diskurssit ovat tässä ajattelussa myös tieto-opillisia järjestelmiä, jotka sisältävät tietyt ontologiset uskomukset.⁹

Ian Parker (1992: 23–41), joka edustaa realistiseen ontologiaan perustuvaa diskurssianalyysia¹⁰, toteaa, että ”ontologinen status” tulisi antaa kaikille vakiintuneina merkityksellistyville ilmiöille. Toimijat ovat ontologisoituneiden totuusdiskurssien ympäröimiä ja tekevät samalla niiden vaikutuspiirissä identiteettityötä, jolloin heidän vapautensa rakentaa merkityksiä on rajallinen (Parker 1992: 17–20, Salakka 2006: 93–94). Kommunikaatio, jota tutkitaan diskurssina, voi olla muutakin kuin kieltä: valokuvia, musiikkia, arkkitehtuuria tai – kuten tässä tutkimuksessa – esimerkiksi performansseja, kuten kehon muokkaamista tietyn tyyppiseksi, pukeutumista tai eleitä, jotka voidaan nähdä todellisuutta tuottavina diskursseina (Johnstone 2002: 2–3).

Diskurssianalyysi on siis kielen käytön ja toiminnan tutkimusta, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä tuotetaan (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993: 9–10). Sosiaaliset käytännöt viittaavat siihen, ettei merkityksiä kantava toiminta ole irrallinen kulttuurin aineellisesta puolesta, vaan kielelliset ja materiaaliset tekijät kietoutuvat saman prosessin aineksiksi (Suoninen 1997: 14).

Tietyt diskurssit määrittelevät, mitä kenenkin on hyväksyttävä tehdä tai sanoa. Yhteiskunnassa vallitsevat hegemoniset diskurssit vaikuttavat siten identiteettien

⁹ Jokisen (2004: 193) mukaan ”ontologiseen konstruktionismiin nojautuvan diskurssianalyysin tavoitteena on kyseenalaistaa itsestäänselvydet ja osoittaa niiden diskursiivisuus, purkaa hegemonisten diskurssien ontologisina esitetyt totuudet, rakentaa vastadiskurssien ja -positioiden mahdollisuuksia, tarkastella vallan, totuuden ja hierarkian diskursiivisuutta ja rakenteisuutta ... tutkija ei ainoastaan analysoi, miten sosiaaliset todellisuudet on kielellistetty ja rakennettu, vaan hän myös pohtii, miten nuo todellisuudet voisi rakentaa toisin”. (ks. myös Fairclough 1992: 39–44, Juhila 1999b: 207–208, Parker 1992: 32–34.). Tämä tutkimus paikantuu näiltä osin ontologiseen konstruktionismiin.

¹⁰ Näin katsovat mm. Juhila 1999a: 162–163, Burr 2000: 183–185 ja Salakka 2006: 93.

muotoutumiseen, ja toisaalta yksilöiden identiteettityö vaikuttaa yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja diskursseihin. On siis diskursseja, jotka antavat erilaisia mahdollisuuksia kanssakäymiselle, asemoitumiselle ja tiettyjen subjektipositivien (Davies & Harré 1990) tai toimijuuksien (Ojala 2009) synnylle.

Kehollisuuden huomiointi diskurssianalyysin yhteydessä on myös tutkimukseni kannalta merkityksellistä. Suvi Ronkaisen (1999: 20) mukaan postmoderni feministinen kehollisuuskeskustelu rakentaa joustavan, muovattavan ja valittavan kehon mutta erottaa sen materiaalisuudesta ja tiettyydestä. Materiaalisen kehollisuuden huomioiminen ei kuitenkaan tarkoita essentialismiin lipsahtamista määrittämällä ihmisen olevan yhtä kuin keho, vaan se mahdollistaa kehollisuuteen kietoutuvien diskurssien tutkimisen huomioimalla puhetapojen ja toiminnan ohella myös kehollisen olemassaolon (Ramazanoglu & Holland 2002: 93). Vallan merkit kiinnittyvät tai kaivertuvat historiallis-kulttuurisissa konteksteissa muovautuvaan kehoon, joka puolestaan on muutokselle altis – ei abstraktio, vaan kehollisesti tietyn kokoinen, ikäinen ja näköinen.¹¹ Jälkistrukturalisesta näkökulmasta kehot ovat sukupuolen rakentamisessa sekä prosessin objekteja että sen subjekteja: sosiaalisesti rakennettuja mutta agenteja, jotka osallistuvat itsensä ja myös muiden sukupuolen ”tekemiseen” (Nayak & Kehily 2008: 6).

Foucault’laisessa ajattelussa keho saa merkityksen diskurssissa vain valtasuhteiden kontekstissa. Foucault’n ajatuksia kehosta käyttävät tutkijat ovat taipuvaisia näkemään kehot kulttuuristen vaikutusten tai merkkien passiivisina kantajina. Tällöin kehot ovat tyhjiä tauluja, joihin merkityksiä ja tarinoita kaiverretaan. Yhdyn siihen tämän näkemyksen kritiikkiin, joka painottaa kehon aktiivista toimijuutta sosiaalisissa käytännöissä sekä kehojen välistä materiaalista diversiteettiä (Connell 2000: 58), vaikka kulttuuri, historia ja sosiaaliset käytännöt kehoihin kaivertuvatkin.

2.3 Keho, sukupuoli ja performanssit

Maskuliinisuudet merkityksellistävät osaltaan sukupuolta, kehoa ja performansseja tutkimukseni kontekstissa. Käsitteeni sukupuolen rakentamisesta ja rakentumisesta vaikuttavat tutkimuksen episteemisiin ja metodologisiin lähtökohtiin ja

¹¹ Vrt. Connellin (2000a:59) käsitteet *kehorefleksiiviset käytännöt* ja *reproduktiivinen areena* seuraavassa kappaleessa.

taustaolettamuksiin. Siitä syystä avaan lukijalle näitä teemoja Raewyn Connellin ja Judith Butlerin teorioiden avulla.

Sukupuoli on sosiaalinen käytäntö, joka viittaa kehoihin ja siihen, mitä ne tekevät, mutta sukupuoli ei ole kuitenkaan kehoon pelkistynyt sosiaalinen käytäntö. Tällainen lähestymistapa luo viitekehyksen, jossa maskuliinisuus viittaa miehen kehoon (joskus suoraan, toisinaan taas symbolisesti tai epäsuorasti), mutta miehen biologinen keho ei määritä sitä. Tästä näkökulmasta on loogista puhua maskuliinista naisista tai maskuliinisuudesta naisten elämässä yhtä hyvin kuin miesten elämässä. (Connell 2000: 26–29, Schippers 2007.)

Hyväksyn siis ajatuksen siitä, että mies ja maskuliininen eivät ole väijäämättä sidoksissa miehen kehoon¹², vaan niillä voidaan merkitä myös naispuolista tai intersukupuolista kehoa, samoin kuin nainen tai feminiininen voidaan ”tehdä” miespuolisessa kehossa ja niin edelleen (Butler 2006: 55, 195). Judith Butler (1990: 137, 1993:11–12) osoittaa trans- ja intersukupuolisuutta sekä dragia kuvaamalla, että se, mitä on pidetty luonnollisena sukupuolta koskevana tietona, onkin itse asiassa keinotekoisia, normatiivista ja luonteeltaan imitaatioon perustuva.

Connell (1995: 71, Connell 2000a: 58) pohtii materiaalisen kehon ja sosiaalisten suhteiden merkitystä sukupuoliprosesseissa. Hän käyttää käsitteitä *reproduktiivinen areena*¹³ ja *kehorefleksiiviset käytännöt*. Jokapäiväinen elämä on järjestynyt suhteessa reproduktiiviseen areenaan, joka sisältää seksuaalisen kiihottumisen, yhdynnän, synnyttämisen ja lapsen hoidon, keholliset sukupuolierot ja samanlaisuudet. Näissä kaikissa kehojen materiaalisuus on läsnä. Väkivalta, työnteko, seksuaalisuus ja itsetulkinnat ovat puolestaan esimerkkejä kehorefleksiivisistä käytännöistä ja yhteydessä reproduktiiviseen areenaan (Connellin 2000a: 59). Kehorefleksiiviset käytännöt, kuten vaikkapa fyysisen työn tekeminen, muokkaavat kehoa tai kaivertuvat siihen näiden käytäntöjen myötä.

Nainen- ja mieskategorioiden hyväksyminen on eri asia kuin hyväksyä ajatus niiden ottamisesta luonnollisina, annettuina. Butlerin ajattelussa sukupuolta ja seksuaalisuutta ei voi liimata ”luonnollisen” ydinsukupuolen päälle, vaan suku-

¹² Myöskään biologisesti ei voida erottaa vain mies- ja naispuolista kehoa. Myös biologisen sukupuolen muuttumaton luonne voidaan kyseenalaistaa, jolloin ero biologisen ja sosiaalisen välillä osoittautuu keinotekoiseksi. Voidaan myös kysyä, millä perusteella biologista sukupuolta määritellään: anatomisin, hormonaalisin vai kromosomisin perustein. (Butler 2006: 55, 188–194.)

¹³ Connell puhuu reproduktiivisesta arenasta mieluummin kuin biologisesta perustasta korostaakseen historiallisten prosessien vaikutusta kehoon.

puolta ja seksuaalisuutta muovataan teoissa ja kielessä kulttuurin ja yhteiskunnan vaikutuksen alaisena. (Butler 2006 (1990), Pulkkinen & Rossi 2006: 9.) Butlerin mukaan sukupuoli-identiteetit ovat seurausta tietynlaisesta käyttäytymisestä ja mielihaluista. Niitä rakennetaan performatiivisesti toistamalla yhä uudelleen niitä akteja, jotka luovat illuusion sisäisestä olemuksesta ja luonnollisesta olennosta, mikä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että sukupuoli olisi vapaasti valittavissa, keinotekoinen ja kuvitteellinen, vaan performanssit ovat kulttuurisidonnaisia ja normitettuja (Butler 1990: 115, Butler 1993: 95, ks. myös Berger, Wallis & Watson 1995: 5, Karkulehto 2007: 64–65).

Butlerin ajattelusta kirjassa ”Hankala sukupuoli” juontuvat osin myös tämän tutkimuksen yhteydessä pohtimani ajatukset hegemoniseen maskuliinisuuteen liittyvästä hankaluudesta. Tutkimus piirtää kokonaisuutena kuvaa poikien kannatoista kulttuurisesti ja sosiaalisesti idealisoituun¹⁴ paikalliseen hegemoniseen maskuliinisuuteen. Hankaluus suhteessa hegemoniseen maskuliinisuuteen liittyy olettamuksiin tosipoikuuden olemuksesta. Tällaisia olettamuksia tai ideaaleja voivat olla esimerkiksi informaalin koulun kentällä urheilullisuus, paremmuus suhteessa muihin ja väkivallan normalisointuneiden muotojen hyväksyminen osaksi arjen käytäntöjä.

Päivittäinen kamppailu hegemonisen maskuliinisuuden ideaaleista on epäilemättä rankkaa ja hankalaa paitsi siihen osallistuville myös niille, jotka halusivat toimia tai jotka toimivat toisin: haastavat hegemonisen maskuliinisuuden diskurssin tai esittävät sille vastarintaa. Hankalaa on myös tasapainoilu eri konteksteissa vaadittujen performanssien välillä: opettajat, vanhemmat ja vertaisryhmä sekä näissä sosiaalisissa suhteissa vallitsevat kirjoittamattomat normit sopivasta ja toivotusta käyttäytymisestä tai performanssista voivat olla ristiriidassa keskenään.

Butlerin (1990, Butler 1999; Butler 2006) performatiivisuuden teoria lähtee ajatuksesta, että toimimme olettaen, että sukupuoli toimii sisäisenä olemuksena, joka voidaan paljastaa. Tämä olettamus lopulta tuottaa ennakoimansa ilmiön. Sukupuolen ilmausten takana ei hänen näkemyksensä mukaan ole alkujaan erityistä sukupuolen identiteettiä. Identiteetti muodostuu performatiivisesti niistä ”ilmauksista”, joiden sanotaan olevan seurausta sukupuolesta. (Butler 2006: 80.)

Butlerin eräs tavoite on hankaloittaa sukupuolta paneutumalla mahdollisuuden kumota ja syrjäyttää niitä luonnollisena pidettyjä ja monoliittisiä sukupuoli-

¹⁴ Viittaan ”idealisoitulla” hyväksytyyn ja normaalina pidettyyn maskuliinisuuteen, jonka ideaalit vaihtelevat paikallisella tasolla.

käsityksiä, jotka tukevat miehistä hegemoniaa ja heteroseksististä valtaa. Hän ei pyri siihen strategiaan, jotka piirtävät kuvan utopistisesta näkymästä sukupuolen tuolla puolen, vaan haluaa saattaa liikkeeseen ne perustavat kategoriat, jotka pyrkivät tekeytymään identiteetin perustoiksi. (Butler 2006: 92.)

Pidän Butlerin huomioita performatiivisuudesta ja toistosta käyttökelpoisina hegemonisen maskuliinisuuden tutkimisessa, koska performanssien avulla voidaan tietyiltä osin tuottaa ja uusintaa maskuliinisena pidettyä toimijuutta vaihtelevissa kulttuurisissa konteksteissa. Keholla, sen pinnan muokkaamisella ja siihen kytkeytyvällä materiaalisuudella, sen käyttämisellä tilassa ja suhteessa muihin on tärkeä osuus sukupuolittuneissa performansseissa. Lisäksi performanssit auttavat hegemonista maskuliinisuutta näyttäytymään tai piiloutumaan näkymättömiin luonnollisena ja annettuna tarpeeksi usein suoritettujen toistamisen avulla. Maskuliinisuus ei ”pysy pitämättä” vaan vaatii toistoja, esityksiä ja suorituksia tullakseen legitimoiduksi hegemonisen maskuliinisuuden läpikulkemalla arenalla tai *gender regimellä*¹⁵, kuten Connell (1987) sitä kutsuu.

Ajattelen niin, että performanssien yleisönä voi tavallaan olla myös ihminen itse. Toistot kietovat performanssit identiteettien rakentamisprosessiin. Hegemonista maskuliinisuutta kannattavat tai tavoittelevat pojat kontrolloivat itsekin toimintaansa niin, että ”pysyvät” hegemonisen maskuliinisuuden edellyttämällä tavalla maskuliinisina ilman ulkopuolista yleisöäkin.¹⁶ Toisaalta voidaan olettaa, että yksityisen alueella on mahdollisuus helpommin valita toisin tekemisiä kuin vaikkapa koulun vertaisryhmässä.¹⁷

Butler hyödyntää jälkistrukturalistista huomiota myös merkityksen pysyvyyden haastamisessa. Esimerkiksi sukupuolen merkitykset ovat väliaikaisia ja riippuvaisia ajallisesta käyttöhistoriasta. Vaikka niitä toistetaan, toistettavuus ei aina tuota merkityksen pysyvyyttä vaan on sidoksissa kontekstiin ja olosuhteisiin. Sukupuolinormien vaatimat toistetut performanssit eivät siis ole pysyviä (Butler 1993: 226). Toistot voivat rakentaa eri aikoina ja eri konteksteissa erilaisia merkityksiä ja diskursseja. Toistaminen avaa Butlerin ajattelussa väylän, jonka kautta

¹⁵ *Gender regime* tarkoittaa sukupuolittuneita käytäntöjä, joissa maskuliinisuuksia ja feminiinisyyskäsitteitä konstruoidaan ja asemoidaan statukseltaan eriarvoisiin asemiin (Connell 1987). Tämä järjestys on jatkuvasti alltiina muutoksille (Kessler ym. 1985: 42).

¹⁶ Foucault'n esittämä ajatus siitä, että valta saa ihmisistä otteen niin, että he alkavat itse kontrolloida itseään (Foucault 1980a, Foucault 1988), ei liity niinkään sisäistämiseen vaan siihen, että laki kehollistetaan, minkä seurauksena tuotetaan kehoja, jotka olemuksellaan, tyylillään merkitsevät lakia omalla pinnallaan ja itsensä kautta (Butler 2006: 227).

¹⁷ Tästä avautuu eräs mielenkiintoinen näkökulma jatkotutkimusta ajatellen.

vallitsevia dikotomisia käsityksiä esimerkiksi homo- ja heteroseksuaalisuudesta tai maskuliinisuudesta ja feminiinisuudesta voidaan horjuttaa. Jos performansseja toistetaan erilaisissa konteksteissa, annetaan mahdollisuuksia erilaisille, rinnakkaisille tai vaihtoehtoisille merkityksille, jotka voivat murtaa dominoivia merkityksiä ja normeja, mistä tämän tutkimuksen artikkelin (IV) yhteydessä käsitellyt homoseksuaaliset performanssit käyvät esimerkiksi.

Tässä tutkimuksessa esitellyt diskursiiviset maskuliinisuuksien muodot siis niveltävät poikia maskuliinisiin aseointeihin ja käytänteisiin tietynä historiallisena aikana ja tietyissä kulttuurisissa ja sosiaalisissa konteksteissa. Näillä asemilla ja käytännöillä puolestaan on vaikutusta kehoon ja identiteettiin sekä kulttuuriin paikallisella, alueellisella ja globaalilla tasolla, joista tässä tutkimuksessa tarkastellun kohteena on ensisijaisesti paikallinen taso. (Connell 1987, Jokinen 2003, Lusher & Robins 2007, Salagaev & Shashkin 2005.)

3 Aineistonkeruu, analyysi ja arviointi

Anssi Peräkylä (1995: 41–42) erottaa laadullisessa tutkimuksessa neljä tutkimuskohteisiin liittyvää ulottuvuutta: maailmassa vallitsevat tosiasiat, ihmisten kokemukset ja tunteet, kulttuuriset rakenteet ja erottelut sekä vuorovaikutusprosessit. Vaikka tutkimukseni liikkuu näillä kaikilla tasoilla, on sen fokus kuitenkin sosiaalisissa suhteissa, joissa vuorovaikutuksella on tärkeä osa. Tekstien tarkastelun kohteena ovat ne keinot, käytännöt ja prosessit joilla pojat rakentavat, ylläpitävät ja horjuttavat sosiaalisen elämän järjestystä arjen käytännöissä erityisesti maskuliinisuuksien rakentamisen näkökulmasta.

Lasten elämän spontaaniutta, heidän nopeasti vaihtelevaa käyttäytymistään ja luokan sisäisiä valtahierarkioita on vaikea tavoittaa valmiilla standardimenetelmillä (Munter & Siren-Tiusanen 1999: 177). Lisäksi esimerkiksi haastattelussa lapset ja nuoret antavat usein itsestään erilaisen kuvan kuin toimiessaan vertaisryhmässä. Valitsin nämä seikat huomioiden tähän tutkimukseen laadullisen, pitkitäytutkimuksellisen otteen, jossa olen käyttänyt haastattelua, havainnointia ja kyselylomakkeita aineistonkeruussa. Pyrkimyksenäni oli päästä syvemmälle lasten ja nuorten maailmaan ja heidän tapoihinsa jäsentää sosiaalisia suhteitaan ja identiteettiään kuin valmiilla standardimenetelmällä olisi ollut mahdollista.

Keräsin aineistoa vuonna 2002 yhdeltä ensimmäiseltä luokalta ja yhdeltä neljänneltä luokalta. Viisi vuotta myöhemmin keräsin aineistoa näistä luokista uudelleen. Tällöin oppilaat olivat siis kuudennella ja yhdeksännellä luokalla. Kyselylomakkeita kertyi 89, kirjoitelmia 53 (vain toisessa vaiheessa), haastatteluja 89 (yht. 46t) ja havainnointia kuuden viikon ajalta. Havainnointiaineiston olen dokumentoinut kenttämuistiinpanoihin ja videolle. Aineistot on eritelty osatutkimuksittain taulukossa 1, joka on liitteenä väitöskirjan lopussa. Analyysissäni painottuvat haastattelut ja havainnointiaineistot. Kyselylomakkeiden ja kirjoitelmien pääasiallinen tarkoitus oli saada tietoa luokkien sosiaalisista suhteista haastattelujen pohjaksi sekä etukäteiskuva oppilaiden välisistä valtasuhteista. Seuraavassa kuvaan tarkemmin aineistonkeruuta ja sen eri vaiheita. Sen jälkeen siirryn kuvaamaan aineiston analyysia.

3.1 Aineistonkeruu

Työskentelin ennen ensimmäistä aineistonkeruujaksoa ”Kivikummun koulussa”¹⁸ erityisluokanopettajana monikulttuurisille oppilaille tarkoitettussa yleisopetukseen valmistavassa 0-luokassa. Osa näistä oppilaista siirtyi tutkimuksessa mukana olleeseen ensimmäiseen luokkaan. Myös tutkimuksessa mukana olleen neljännen luokan oppilaat olivat tulleet minulle tutuiksi opettajavuoden aikana. Tämä vahvisti tuntemustani tutkimukseen osallistuneista lapsista ja paikallisesta kulttuurista.

Kiinnostuin kyseisen opettajavuoden aikana valtasuhteisiin liittyvästä dynamiikasta. Eräs kiinnostuksen kohteeni oli myös se, miten seitsemää eri kansallisuutta edustavat oppilaani sopeutuisivat yleisopetuksen luokkiin. Siksi valitsinkin yhdeksi tutkimusluokakseni ensimmäisen luokan, johon näitä oppilaita oli sijoitettu. Tämä luokka sijaitsi Kuparivuoren koulussa, joka oli toisen tutkimuksessa mukana olleen, Kivikummun koulun, naapurikoulu. Toiseksi tutkimusluokaksi valitsin Kivikummun koulun neljännen luokan. Luokka sijaitsi opettamani luokan lähellä, ja olin tutustunut luokan oppilaisiin toimiessani opettajana. Lisäksi tässäkin luokassa oli paljon monikulttuurisia oppilaita, mikä osaltaan teki tästä luokasta mielenkiintoisen. Kävin opettajavuoteni kuluessa keskusteluja oppilaiden sosiaalisista suhteista luokan opettajan kanssa ja selvittelin välituntivalvojana useaan otteeseen luokan oppilaiden välisiä konflikteja. Molempien luokkien opettajat suhtautuivat hyvin myönteisesti ajatukseen luokkiensa osallistumisesta tutkimukseen.

Kivikummun ja Kuparivuoren koulut sijaitsevat eteläsuomalaisessa vanhempien ammatillisen ja koulutustaustan perusteella työväenluokkaiseksi luonnehdittavassa lähiössä, jossa asuu paljon etnisten vähemmistöjen edustajia. Havainnoin Kuparivuoren koulun ensimmäistä ja Kivikummun koulun neljättä luokkaa kahden viikon ajan kumpaakin keväällä 2002. Kuparivuoren koulun ensimmäisellä luokalla oli tyttöenemmistö (12). Heistä monikulttuurisia tyttöjä oli kaksi. Seitsemästä pojasta yksi oli monikulttuurinen. Kivikummun koulun neljännellä luokalla oli 30 oppilasta, joista 21 eli selkeä enemmistö oli poikia. Tyttöjä oli yhdeksän. Monikulttuurisia oppilaita oli viisi poikaa ja neljä tyttöä.¹⁹

Ensimmäistä luokkaa koskevasta havainnoinnista taltioin noin kahdeksan tuntia videonauhalle. Olen käyttänyt siitä litteroitua aineistoa haastattelujen ohella

¹⁸ Kaikki nimet on muutettu tutkimukseen osallistuneiden identiteetin suojaamiseksi.

¹⁹ Neljäs luokka oli niin iso, että tein havainnointien ja yksilöhaastattelujen lisäksi myös neljä ryhmähaastattelua saadakseni lisäymmärrystä oppilaiden välisistä valta- ja ystävyyssuhteista.

keskeisenä lähteenä kyseistä luokkaa koskevassa analyysissä. Kokeilin videotointia myös neljäsluokkalaisia koskevassa aineistonkeruussa, mutta se ei toiminut yhtä hyvin, koska oppilaat eivät olleet luontevasti kameran edessä vaan alkoivat esiintyä kameralle. Luovuin muiden luokkien osalta videoinnista myös sen vuoksi, että isompien oppilaiden kanssa pääsin haastatteluissa syvemmälle kuin ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa. Näitä luokkia koskeva havainnointiaineisto on kenttämuistiinpanoissa.

Ennen havainnointi- ja haastatteluaineiston keruuta oppilaat täyttivät kiusaamista ja kaverisuhteita koskevan kyselylomakkeen (liite 2). Täytetyt lomakkeet toimivat paitsi esiyttämykseni lisääjänä luokkien sosiaalisista suhteista, ilmapiiristä ja väkivallasta, niin myös haastattelujen pohjana valmiiksi miettimieni teemojen lisäksi (liite 3a ja 3b). Havainnointi ja haastattelut syvensivät ymmärrystäni tutkimuksen kohteena olevista ilmiöistä. Käytin lomakkeen laatimisessa lähtökohtana psykologisesta kiusaamistutkimuksesta tuttuja käsitteitä ja kysymyksenasetteluja, kuten esimerkiksi ”ketkä puolustavat kiusattua” tai ”ketkä eivät osallistu kiusaamiseen millään tavalla”. Christina Salmivallin (1998) ryhmädynamiikkaan ja oppilaiden rooleihin kiusaamistilanteissa perustuva kysymyksenasettelu antoi perustan, jonka avulla pääsin syventämään kysymyksiä muun muassa sosiaalisen sukupuolen, valtakamppailun, etnisyyden sekä piiloisten ja ei-systemaattisten väkivallan muotojen alueille.

Saman alueen kolmannen koulun ensiluokkalaisten keskuudessa tammikuussa 2002 kahden viikon aikana tekemäni pilottitutkimuksen perusteella totesin, että ensimmäisen luokan oppilaat eivät vielä kyenneet kielellisesti ilmaisemaan itseään kovin tyhjentävästi, mikä vaikutti päätökseeni sisällyttää tutkimukseen havainnointia. Kuten Niiranen (1999: 253) toteaa, havainnointi on oiva keino lasten ymmärtämiseen. Lasten yksilölliset piirteet ilmenevät selvimmin tilanteissa, joissa on vähän rajoituksia ja toiminta etenee pääasiassa lasten varassa (Niiranen 1999: 242–243). Tästä syystä koin mielekkääksi havainnoida oppilaita etenkin välituntien ja muun vapaan toiminnan aikana. Tutkimuksen kannalta mielenkiintoiset tilanteet syntyvät useimmiten juuri välitunneilla tai luokassa ennen opettajan saapumista.

Myös liikuntatunnit olivat hyvä havainnointikohde toiminnallisuutensa ja ryhmädynamiikkaan liittyvien kysymysten vuoksi. Liikuntatunteihin ja urheiluun usein liittyvän kilpailun ja suorittamisen on todettu olevan osana tiettyjen maskuliinisuuksien rakentamisessa (McKay ym. 2000, Paechter 2003, Tiihonen 2002). Oletin, että vallankäyttöön ja valtahierarkioihin punoutuvia asioita tulisi näkyviin helposti esimerkiksi joukkueisiin jaon tai joukkuepelien yhteydessä (vrt. Berg

2010, Lehtonen 2003: 140-142). Alakoulun puolella olin seuraamassa erityisesti taito- ja taideaineiden tunteja.

Toinen aineistonkeruujakso oli keväällä 2007. Viiden vuoden aikana oli ehtinyt tapahtua paljon paitsi oppilaiden myös tutkijan elämässä. Kolme vuotta oli vierähtänyt Saksassa ja kaksi vuotta valmistavan luokan opettajan työssä asetuttamme Pohjois-Suomeen, joten ei ollut aivan yksinkertaista järjestää työn ohessa aineistonkeruumatkaa Etelä-Suomeen. Aineiston keräämistä varten järjestyi kuitenkin viiden viikon rupeama, jonka aikana sain aineiston kootuksi. Oppilaiden, etenkin monikulttuuristen oppilaiden, kielitaito oli viidessä vuodessa huomattavasti parantunut, mikä helpotti osaltaan haastattelujen tekemistä.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa edellisen vaiheen ensiluokkalaiset olivat kuudennella luokalla ja luokan kokoonpano oli elänyt jonkin verran. Oppilaita oli tässä luokassa edelleen 19, joista kahdeksan poikaa ja 11 tyttöä. Maahanmuuttajataustaisia tyttöjä oli yksi ja poikia neljä. Kaksi oppilasta ei saanut lupaa osallistua haastatteluun, joten haastatteluja tältä luokalta kertyi tutkimuksen toisessa vaiheessa 17. Edellisessä vaiheessa neljännellä luokalla olleet oppilaat olivat jakautuneet yläasteen alussa eri rinnakkaisluokkiin, ja 12 oppilasta 30:stä oli muuttanut pois. 11 aiemmin tutkimistani oppilaista oli toisessa vaiheessa 9B-luokassa, kolme oppilasta 9C:ssä, kaksi oppilasta 9A:ssa sekä pienryhmässä kaksi oppilasta.

Kenttäjakson alussa oppilaat täyttivät saman kyselylomakkeen kuin ensimmäisessäkin aineistonkeruuvaiheessa sekä tekivät lisäksi etukäteen minulle toimitetut kirjoitelmat aiheesta ”Minä ja meidän luokka” (liite 4). Niistä piirtyi ennakkokuva luokkien sosiaalisista suhteista ja niissä tapahtuneista muutoksista. Yhdeksättä luokkaa koskevan kenttäjakson aikana keräsin tietoa myös tekemällä havaintojeni perusteella oppilaille kyselyn respektistä, sen resursseista ja respektissä tapahtuneista muutoksista viiden vuoden aikana (liite 5).

Havainnoin toisen kenttäjakson aikana molempien luokkien oppilaita viikon ajan kumpaakin samaan tapaan kuin ensimmäisenkin jakson aikana. Kirjoitin kenttämuiistiinpanoja erityisesti tilanteista, joissa oppilaat olivat vapaassa vuorovaikutuksessa keskenään. Juttelin oppilaiden kanssa ja tein havaintoja pyrkien saamaan käsityksen erilaisista puhetavoista, ryhmistä, tyyleistä ja sosiaalisista järjestyksistä nuorten informaaleissa suhteissa. Tietyissä tilanteissa yhdeksäsluokkalaisten havainnointi oli hankalaa. Esimerkiksi valinnaisaineissa luokka jakaantui kolmeen osaan, ja oppilaat menivät kokonaan eri tiloihin. Oppilaat saivat myös poistua koulun alueelta ruokavälitunnilla, ja usein tätä mahdollisuutta käytettiin. Kaksi pakollista ulkavälituntia päivässä kuitenkin oli, jolloin väli-tuntihavainnointi oli erityisen mielekästä. Pyrin olemaan mahdollisimman paljon

läsnä tuntien aluissa käytävillä, joissa suuri osa informaalin koulun vuorovaikutuksesta tapahtuu (Laine 1997: 69, Viskari & Vuorikoski 2003: 66) ja seurasin paitsi 9B-luokan yhteisiä tunteja myös niitä valinnaisainetunteja, joissa oppilailla oli mahdollisuus keskinäiseen vuorovaikutukseen.²⁰

Haastattelin kaikki ensimmäisessä aineistonkeruuvaiheessa mukana olleet yhdeksäsluokkalaiset (18) ja lisäksi kaikki muutkin 9B:n oppilaat (yhteensä 23), koska kohdistin havainnointini pääasiassa kyseiseen luokkaan. Lisäksi haastattelin suomi toisena kielenä -opettajaa, joka opetti molemmissa kouluissa, yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden entistä neljännen luokan opettajaa ja keskustelin muiden opettajien, rehtoreiden ja koulujen yhteisen kuraattorin kanssa.²¹

Eri menetelmiä käyttävän aineistonkeruun yhteydessä on kyse triangulaatiosta aineistonkeruussa. Triangulaation käyttö oli aineistonkeruussa perusteltua paitsi etnosentrisen näkökulmani laajentamiseksi myös siksi, että etenkin aineistonkeruun ensimmäisen vaiheen aikaan tutkittavien valmiudet suomen kielen käyttämiseen vaihtelivat suuresti. Kuten edellä kuvasin, lähdin liikkeelle käyttäen kyselylomaketta, joka sisälsi oppilaille tuttua kiusaamisen käsitteistöä samaan tapaan kuin ei-sukupuolitietoisessa tutkimustraditiossa usein tehdään. Pyrin kuitenkin pääsemään haastattelujen avulla aihepiirissä syvemmälle: suuntasin haastatteluisa tematiikkaa piiloisten väkivallan muotojen, normaaliuden ja eron tekemisten sekä tyttönä ja poikana olemisen, statuksen ja valtasuhteiden teemoihin. Kysyin muun muassa sellaisia kysymyksiä kuin mitä sellaisia asioita tytöt ja pojat tekevät toinen toisilleen joista toinen ei pidä, kenen ehdotuksia kuunnellaan kussakin toveriryhmässä, millainen ja kuka on suosittu poika tai tyttö ja miksi. Pyysin oppilaita myös perustelemaan kyselylomakkeissa antamia tietoja, kuten esimerkiksi: ”Olet vastannut, että et viihdy NN:n kanssa. Voitko sanoa, miksi et.” Tai: ”Olet vastannut, että viihdyt erityisesti NN:n kanssa. Voitko kertoa, miksi.” Tällä tavoin tarkentamalla lasten kyselyissä antamia tietoja pääsin syvemmälle teemoihin joilla sain tietoa valtasuhteista, statuksesta, maskuliinisuuksista ja muista tutkimukseni kannalta tärkeistä asioista.

Erityisesti ensiluokkalaisten kanssa kävin kyselylomakkeen yksityiskohtaisesti läpi haastattelussa ja täydensimme sitä yhdessä, jos huomasin, ettei oppilas ollut ymmärtänyt jotakin asiaa. Tässä prosessissa havaitsin, miten vajaiksi, epäjohdonmukaisiksi tai väärinymmärrysten vuoksi jopa harhaanjohtaviksi pelkän

²⁰ Esimerkiksi kotitaloustunnit.

²¹ Näitä haastatteluja ja keskusteluja en ole käyttänyt analyysissa, joten en lue niitä mukaan aineistoon.

kyselylomakkeen varassa tehdyt sosiaalisia suhteita ja kiusaamista koskevat päätelmät ovat vaarassa jäädä erityisesti nuorimpien oppilaiden osalta. Kun kysyin tarkemmin lomakkeeseen kirjoitetuista tiedoista, kävi usein ilmi, että oppilas ei ollut ymmärtänyt joitakin kysymyksiä. Selkiyttävän keskustelun kuluessa kyseiseen kohtaan lomaketta muutettiin joko täydennetyt tiedot tai esimerkiksi aivan toiset nimet. Käytin apuna ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa paperinukkeja, joiden avulla pyrin konkretisoimaan oppilaille tuttuja, esimerkiksi luokassa havainnoituja tilanteita.

Annoin haastatteluvien myös johdatella keskustelua eteenpäin ja siten pääsin uusiin oivalluksiin ja uudenlaisen ymmärtämisen äärelle. Pyrin haastatteluissa aitoon kohtaamiseen ja avoimeen vuorovaikutukseen mutta samalla pidin mielessäni myös tutkimusteemojen kannalta oleelliset kysymykset. Haastatteluissa oli mahdollista kysyä tutkittavien tulkintoja, tuntemuksia ja näkökulmia observoiduista tilanteista ja ilmiöistä. Metodologisesti tämä tarjosi suhteellisen laajan näköalan oppilaiden arkielämään koulussa (Fontana & Frey 2003: 83, 86).

Prosessin kuluessa huomasin myös sen, miten pelkän kyselylomakkeen avulla en päässyt käsiksi esimerkiksi sellaiseen sukupuolituneeseen väkivaltaan, joka normalisoituu toistotoiminnassa, mistä esimerkkinä joidenkin poikien tyttöihin kohdistama huorittelu. Määrittelyt, joita oppilaat diskursiivisesti tuottivat, ja tulkinnat, joita teimme haastattelutilanteissa arjen tilanteista ja käytännöistä, olivat haastatteluissa kielellisiä. Niiden samoin kuin osallistuvan havainnoinnin avulla avautui näkymiä myös ei-kielelliseen, materiaaliseen arkeen, kehollisuuteen ja emootioihin (Aaltonen 2007: 14, Korhonen & Kuusi 2003: 37). Pyrin haastattelujen ja havainnoinnin avulla siis tavoittamaan arjen paikallista merkityksenantoa ja paikallisesti järjestyviä valtasuhteita ja rakenteita.

Välttääkseni haastatteluvan vastausten johdattelua ja siten tulosten vinoumaa pyrin pitämään kysymykseni mahdollisimman avoimina sekä pitäytymään tekevästä kysymyksestä sellaisilla tavoilla, jotka sisältävät valmiita tulkintoja. Analyysivaiheessa huomasin kuitenkin, että en ollut täysin kyennyt välttämään johdattelevia kysymyksiä. Teemat eivät kuitenkaan ole olleet vain yhden kysymyksen varassa, vaan ilmiöitä on lähestytty monesta näkökulmasta, jolloin tukea tulkinnolle on löydettävistä toistoista, murtumista ja eri näkökulmista. Lähemmän tarkastelun kohteeksi valitsemisani haastatteluotteissa on mukana haastattelijan

kysymys, jolloin myös lukija voi tehdä tulkintaa mahdollisesta tutkijan käyttämästä vallasta haastattelussa.²²

Pitkittäistutkimuksellinen ote auttoi pääsemään käsiksi muutoksen mahdollisuuksiin ja toisaalta pysyvyyteen liittyviin kysymyksiin, kun tarkastelin, miltä osin maskuliinisuudet ja valtasuhteet olivat olleet liikkeessä ja miltä osin ne olivat pysyneet suhteellisen muuttumattomina. Tulkitsin myös tutkittavien iän ja kasvamisen sekä historiallisesti muuttuvien tilanteiden vaikuttavan tähän dynamiikkaan. Aineistonkeruujaksojen välillä analysoin materiaalia, lisäsin teoreettista ymmärrystäni sekä pohdin kysymyksiä, joita seuraavalla aineistonkeruujaksolla nostaisin esille.

Sen selvittäminen, mitä tutkimusjaksojen välissä oli tapahtunut, jäi oppilaiden muistelun ja kertomisen varaan; siitä ajasta minulla ei ole historiallisiin, kontekstisidonnaisiin yksityiskohtiin menevää informaatiota tai observoitua aineistoa. Sen vuoksi olen ollut varovainen tehdessäni analyysiä muutoksesta ja perustanut tulkintani pääosin asioihin, jotka olivat ajankohtaisia niiden kahden kentällä viettämani ajanjakson aikana.²³

3.2 Aineiston analyysi

Artikkeleiden temaattinen rajallisuus ja tiiviys rajoittavat aineiston keräämisen ja analyysin kuvaamista, jotka kuitenkin ovat laadullisessa tutkimuksessa tärkeässä asemassa. Sen vuoksi on paikallaan avata lukijalle tutkimuksen näitä ulottuvuuksia yhteenveto-osuudessa tarkemmin. Seuraavaksi avaen käyttämiäni analyysimenetelmiä.

Koin aineiston analyysissa haasteelliseksi sen, että vaikka kriittinen, diskursiianalyysi tarjosi viitekehysten jolla puhutella aineistoa, se ei tarjonnut tarpeeksi konkreettisia välineitä itse tekstien analyysiin. Artikkeleita varten tekemissäni analyyseissa ja tulkinnoissa on käytetty kuhunkin osatutkimukseen liittyvään kysymyksenasetteluun parhaiten sopivaa menetelmää. Esimerkiksi maskuliinisuuksien muotoja analysoidessani käytin teemoittelua osana kriittistä diskurssi-analyysia. Sama menetelmä ei yksinään riittänyt esimerkiksi artikkelien III ja IV statusresurssien ja strategioiden analysointiin. Näiden artikkeleiden johtopäätök-

²² Käsittelen tutkimuksen luotettavuutta arvioiden sitä epistemologisesta ja metodologisesta näkökulmasta luvussa 3.3.

²³ Näin jälkikäteen pohdittuna tässä vaiheessa olisi voinut käyttää muistelutyötä (memory work) metodina aineistonkeruuta tukemassa.

set ovat tulosta monipolvisemmasta analyysiprosessista²⁴, missä hyödynnettiin myös aiempia tuloksia sekä luettiin ristiin kahden tutkijan aineistoja. Aloittevalle tutkijalle olisi varmastikin ollut helpompaa valita etukäteen analyysimetodit. Se ei tämän tutkimuksen kontekstissa olisi kuitenkaan ollut hedelmällinen ja toimiva tapa, koska etukäteen ei ollut ennustettavissa, mitä yllätyksellistä aineisto voi tarjota. Tällä puolestaan oli vaikutuksensa kunkin artikkelin näkökulmaan ja siinä käytettyyn aineiston analyysiin.

Olen siis analysoinut aineistoa menetelmin, jotka koin relevanteiksi ja toimiviksi kuhunkin artikkeliin liittyvän tutkimustehtävän kannalta. Diskursseista kiinnostuneena tutkijana etsin analyysissäni tuotetun tekstin ja sosiaalisten käytäntöjen välisiä yhteyksiä. Analyysin tekemiseen liittyy ihmettelyä ja itsestänselvyyksien huomaamista ja kyseenalaistamista, reflektointia (Burr 1995: 3, Potter & Wetherell 1989: 21–22, 182). Tutkija reflektoi paitsi itseään ja vallankäyttöään tiedon tuottajana myös tutkitussa yhteisössä jaettuja ja haastettuja puhetapoja, merkityksiä ja käytäntöjä. Reflektointia tapahtuu myös teorian ja empirian välisessä vuoropuhelussa tutkimusprosessin edetessä. Merkitysten tuottamisen tapoja voidaan selvittää soveltaen erilaisia lukutapoja.

Lähestyin litteroituja haastatteluja, videoepisodeja ja kenttämuistiinpanoja analyysissa kriittisestä diskursisianalyttisestä näkökulmasta. Kysyin aineistolta esimerkiksi, miltä hegemoninen maskuliinisuus näyttää tutkituissa luokkayhteisöissä tai millä ehdoilla ja miten yksilöistä tulee toimijoita hegemonisen maskuliinisuuden diskurssiin. Lähemmässä analyysissä käytin menetelmiä, joita kuvailen tässä luvussa.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa käytössäni ei vielä ollut NVivo-ohjelmaa, joten tein aluksi litteroitujen haastattelu- ja havainnointiaineistojen teemoittelua ja koodausta tekstinkäsittelyohjelmalla. Koodaamisen tavoitteena oli pilkkoa aineistoa helpommin käsiteltäväksi sekä etsiä samalla säännönmukaisuuksia, paradokseja ja ristiriitaisuuksia (Coffey & Atkinson 1996: 47). Toisessa vaiheessa kerättyä aineistoa analysoidessani koodasin aineistot yhtäältä aineiston keräämistä ohjanneiden kysymysten ja toisaalta tutkimusprosessin aikana aineistossa merkitykselliseksi asettuneiden teemojen mukaisesti NVivoa hyödyntäen.

Ensiksi mainituista teemoista esimerkkejä ovat muun muassa *etninen tausta, suosio, väkivalta, hierarkiat ja maskuliinisuudet* sekä toiseksi mainituista *respekti ja huumori*. NVivossa käytetään solmuja eli noodeja teemoittelun apuna. Noodien

²⁴ Yhteisartikkeleita koskevasta analyysistä ks. artikkelit III ja IV sekä taulukko liitteessä 1.

avulla järjestelin materiaalia helpommin käsiteltäviin temaattisiin kokonaisuuksiin. Loin noodeille myös alanoodeja. Esimerkiksi kun paikansin tekoja, joista teon kohteena oleva ei pidä, tuli noodiksi asettamani sanan väkivalta alle sellaisia alanoodeja kuin *tytöt pojille*, *pojat tytöille*, *pojat pojille* ja *tytöt tytöille*. Koodasin myös alanoodit *piiloinen väkivalta* ja *suora väkivalta*, joita analyysissä tarkastelin sukupuolittuneen väkivallan näkökulmasta. Väkivaltateemaan liittyi myös poikien väkivallan tarkasteleminen siitä näkökulmasta, ketkä osallistuivat leikkittappeluihin ja väkivaltaisiin käytänteisiin aktiivisesti ja ketkä legitimoivat sen tai sanoutuivat siitä kokonaan irti.

Eija Syrjäläisen (1994) mukaan laadullisessa sisällönanalyysissä teorian ja aineistolähtöisyyden suhde on toisiaan tukeva sillä tavoin, että teoria on aineiston rikastuttamisen väline. Aineiston abstrahointivaiheessa erotin tutkimuskysymysten kannalta oleellista tietoa, jonka pohjalta muodostin teoreettista käsitteistöä. Muodostin yleiskäsitteiden (esimerkiksi väkivalta, suosittu poika, urheilu, normaalius, epäsuosittu poika) avulla kuvauksen tutkimuskohteesta sekä vertasin abstrahointivaiheessa tekemiäni tulkintoja ja teoreettisia johtopäätöksiä alkupe- räisaineistoon (Krippendorf 2004) sekä peilasin niitä muihin teorioihin.

Aineistoa analysoidessani ja tulkitessani kävin dialogia feminististen teorioiden ja tutkimuksen kanssa sekä metodologian näkökulmasta, että muualla aiheesta tehdyn tutkimuksen näkökulmasta. Keskustelutin aineistoa kriittisen miestutkimuksen, erityisesti Connellin (1987, Connell 1995, Connell 2000, Connell & Messerschmidt 2005) hegemonista maskuliinisuutta käsittelevän teorian ja sen kritiikin sekä valtateoreetikoiden²⁵, kanssa maskuliinisuuksien ja valtasuhteiden osalta. Pehdyin myös tämän alueen empiiriseen tutkimukseen ja vertasin tuloksia omaan aineistooni (mm. Swain 2002, Swain 2004, Swain 2005a ja b).

Analysoin tekstiä ymmärtääkseni oppilaiden jakamia merkityksiä, sosiaalisia valtasuhteita sekä identifioidakseni teksteistä diskursseja hegemonisen maskuliinisuuden viitekehyksessä. Etsin haastattelupuheesta sekä kenttämuistiinpanoista ja videoepisodeista toimijapositioneja, maskuliinisuuksien rakentamisen tapoja sekä statukseen liittyviä ulottuvuuksia ja resursseja. Etsin myös ristiriitaisuuksia ja murtumia oppilaiden puheessa ja toiminnassa (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 62). Siten pääsin analysoimaan valtasuhteisiin, väkivaltaan ja maskuliinisuuksiin liittyviä teemoja sekä niiden välisiä yhteyksiä.

²⁵ (Foucault 1980a ja b; Foucault 1988, Foucault 1998, myöhemmin myös Bordo 1993, Townsend ym. 1999)

Laadullisesta aineistolähtöisestä teemoittelusta on apua teoreettisten käsitteiden ja luokittelujen tekemisessä, mutta se ei riitä, jos pyritään yhdistämään esimerkiksi poikien toiminta arjen käytännöissä laajempiin diskursseihin valtasuhteiden ja maskuliinisuuksien rakentamisesta. Nimeän käyttämäni diskursianalyttisen lukutavan *kriittiseksi feministiseksi lähiluvuksi*. Metodologiaosuuden pohjalta summattuna sitä luonnehtivat tutkimuksessani seuraavanlaiset piirteet ja periaatteet²⁶:

- Materiaalina ovat litteroidut haastattelut ja havainnointiepisodit.
- Lähiluvussa keskityn tekstien, puheen ja toiminnan sisältöön ja aihepiireihin sekä niiden sosiaaliin ja kulttuuriin yhteyksiin.
- Tulkitsen tekstejä toiminnan, sosiaalisten suhteiden, vallan, rakentumisen ja muutoksen näkökulmista.
- Analyysini on sensitiivistä sosiaalisille luokituksille kuten sukupuolelle, iälle, etnisyydelle ja sosiaaliselle kerrostuneisuudelle.
- Pysin analyysilläni purkamaan, – tässä tutkimuksessa maskuliinisuuteen liittyviä– luonnollistettuja kulttuurisia käsityksiä ja epätasa-arvoa tuottavia valtasuhteita.
- Tulkitsen toimijoiden (jollainen myös itse tutkijana olen) tuottamat diskurssit suhteessa kulttuurisesti vahvoihin diskursseihin kuten tässä tutkimuksessa hegemoniseen maskuliinisuuteen.
- Tarkastelen tilanteista tekstiä yhteydessä kulttuuriseen tasoon (yhteisesti jaettu tieto) etsimällä aineistosta toistumia.
- Etsin epätyypillisen ja poikkeuksien avulla murtumia, jotka tuovat konventionaaliset toimintamallit ja valtarakenteet näkyviin, samoin kuin hallitsevaa diskurssia haastavat tai sille vastakkaiset diskurssit.
- Lainausmerkkien käyttämisellä maskuliinisuusmuotojen ja etniseen taustaan liittyvien arkikäsitteiden yhteydessä viitataan vaikeuteeni päästä tutkijana dikotomioita uusintavan nimeämisen taakse ja muistutuksena halustani purkaa näiden käsitteiden ongelmallisuuksia eriarvoisuutta ylläpitävinä.
- Korostan toimijatasoa ja tulosten kontekstuaalisuutta sekä pyrin välttämään sukupuolittuneita yleistyksiä.

²⁶ Ks. Hoikkala 1993: 37–38, Johnstone 2002: 2–3, Jokinen ym. 1993:4–5, Jokinen ym. 1999: 19, Pietikäinen & Mäntynen 2009: 27, 62, Ramazanoglu & Holland 2002: 2, 16, 88, Rojola 2004: 25–43.

Konkretisoin seuraavaksi analyysimenetelmääni selkiyttäväksi tapaa, jolla olen käyttänyt edellä kuvatusta lukutavasta ammentavaa otetta analyysissani. Esitän liitteessä 6 taulukon, missä on esimerkinomaisesti otteita Jaakon ensimmäisen luokan haastattelusta, sen analyysistä sekä koko luokkaa koskevasta havainnointiaineistosta. Olen tehnyt ensin taulukon kaksi ensimmäistä saraketta teemoittamalla karkeasti koko ensimmäistä luokkaa koskevan aineiston laadullisen sisällysanalyysin periaatteita soveltaen (Krippendorf 2004, Tuomi & Sarajarvi 2009).

27

Kuten liitteen 6 taulukosta ilmenee, olen käyttänyt havainnointia täydentämään haastatteluissa esiin nostettuja teemoja sekä selkiyttämään yhteneväisyyksiä ja mahdollisia ristiriitaisuuksia oppilaiden haastattelupuheen ja toiminnan välillä. Analyysi täydentyi vasta koko tätä luokkaa koskevan aineiston teemoittelun jälkeen lähiluvun avulla. Tällöin oli mahdollista suhteuttaa yksittäisen oppilaan lausumat koko luokan kontekstiin ja luokassa vallitseviin maskuliinisuutta koskeviin diskursseihin. Näitä diskursseja voidaan puolestaan lukea hegemonisen maskuliinisuuden diskurssia vasten. Tästä analyysin vaiheesta ovat esimerkkinä taulukon kaksi viimeistä saraketta.

Litteroidut videoepisodit olivat tärkeässä asemassa analysoidessani piiloisia ja normalisoituneita vallan ja väkivallan muotoja, hierarkioiden rakentamista ja ylläpitämistä sekä poikien maskuliinisuuksien rakentamista erityisesti kehon, äänen ja tilankäytön keinoin.

Kuten kyseisestä liitteestä ilmenee, ei yksittäinen haastattelu anna riittävän luotettavaa kuvaa kokonaisuudesta, vaan tulkinnat on muodostettava suhteutettuna muuhun aineistoon. Esimerkiksi taulukossa esitettyjen Jaakon haastattelun otteiden perusteella näyttää siltä, että Joel irtisanoutuu kokonaan kiusaamistilanteista. Kuitenkin muiden haastattelujen ja havainnointiaineiston perusteella osoitautui, että joissakin tilanteissa Joel oli paikalla mutta katsojan roolissa kiusaamistilanteessa, jolloin hänen voidaan sanoa hiljaisesti hyväksyvän kiusaamisen tai väkivaltaisen tilanteen eli legitimoivan sen esittämättä vastarintaa. Tällä tavoin yksittäisissä tilanteissa tuotettu todellisuuskuva voidaan suhteuttaa muihin teksteihin ja puheisiin (Edwards 1997: 52 teoksessa Salakka 2006: 98). Sarake ”dis-

²⁷ Aiemmin kuvaamieni teemojen lisäksi erotin tässä sellaisia teemoja kuten tavallisuus, tyttöjen kanssa leikkiminen, poikien kanssa leikkiminen, status, suosittu poika, suosittu tyttö, etninen tausta, tunteet, sääntörikkheet, ilmapiiri, seksuaalisuus, homofobia, valta ja hierarkiat. Myösjoillekin näistä teemoista tuli alateemoja: esimerkiksi valtaan ja hierarkioihin lisäsin alateemat dominoiva, alistainen, marginaalinen, haastava.

kurssianalyttiset tulkinnat koko aineistosta” perustuu siten koko ensimmäistä luokkaa koskevan aineiston analyysiin. Analysoituani litteroidut videoepisodit ja haastattelut tällä tavoin suhteessa hegemonisen maskuliinisuuden diskurssiin oli mahdollista identifioida neljä maskuliinisuuden muotoa, joista toiset tukevat hegemonisen maskuliinisuuden paikallista diskurssia, kun taas toiset haastavat sen tai esittävät sille vastadiskurssin.

Luen tekstejä osana kulttuuria, jolloin niiden tulkinta on samalla osa kulttuurin tulkintaa. Kulttuurisen kontekstin huomioiminen edellyttää kohteena olevan kentän kulttuuristen tapojen ja esimerkiksi stereotyyppien ja eetoksen tuntemusta ja hyödyntämistä (Jokinen ym. 1993: 32, Suoninen 1997: 53). Tässä minulle oli apuna opettajana toimiminen toisella tutkimuksen kohteena olevista kouluista ennen ensimmäisen aineistonkeruun alkua.

Olen maskuliinisuuksien muotoja muodostaessani pohtinut toimijoiden sitoutumista erityisesti sukupuolittuneisiin kulttuurisiin konventioihin, mikä viittaa yhteisiin, usein ääneen lausumattomiin sosiaalisiin sääntöihin, tapoihin, normeihin ja toimintamalleihin, joiden on tutkimuksissa todettu vaikuttavan tyttöjen ja poikien toimintaan koulukontekstissa informaalilla ja formaalilla tasolla tai joihin toimija puheessaan viittaa (Gordon, Holland & Lahelma 2000, Reinharz 1992, Wetherell & Edley 1999).

Toimijoiden puheet heijastavat myös haastatteluissa keskustelun kontekstin paikallisia käytäntöjä, sitä, millainen käsitys haastattelutilanteessa puhuvilla toimijoilla on kyseiseen kontekstiin liittyvistä normeista ja valta-asemista. Kriittinen diskurssianalyysi auttaa huomaamaan myös paljon laajempia, kollektiivisempia ja historiaan sidottuja merkityksenantoprosesseja, jotka vaikuttavat toimijoiden puheeseen, toimintaan ja puhetapoihin. Kun nämä kaksi puolta huomoidaan, voidaan tavoittaa diskurssin ja puhuvan subjektin välinen paradoksaalinen suhde: toimijat ovat samaan aikaan sekä kielen tuottajia että sen tuotteita. (Wetherell & Edley 1999.)

Aineiston käsitteleminen, analysointi, teorian kehittäminen ja tutkimuskysymysten tarkentaminen ovat edenneet rinnakkaisissa tai limittäisissä prosesseissa (Aaltonen 2007: 94, Lappalainen 2007: 13). Edellä kuvatusta voidaan kokoavasti todeta, että analyysin tulokset ja teoria ovat käyneet vuoropuhelua keskenään. Teoria toimii välineenä, jonka avulla aineistosta rakennetaan tulkintoja, jotka eivät ole absoluuttisesti tosia tai oikeita vaan nimenomaan tulkintoja tietyssä kulttuurisessa kontekstissa (Patton 2002: 113–114).

3.3 Tutkimuksen eettistä ja metodologista arviointia

Pohdin tässä luvussa tutkimuksen luotettavuutta sekä arvioin tutkimustani eettisestä ja metodologisesta näkökulmasta. Luotettavuuden arvioinnilla viitataan laadullisessa tutkimuksessa prosessiin, jossa ymmärrys maailmasta kehkeytyy vähitellen. Kielen välityksellä tapahtuva tulkinta on sidoksissa myös aikaan ja paikkaan, mistä seuraa se, että jokainen tulkinta on avoin uusille tulkinnoille. Tulkinnat todellisuudesta ovat siten jatkuvaa neuvottelua ja dialogia. (Heikkinen ym. 2007: 149.) Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä laajaan yleistettävyyteen, vaan yleistäminen ulottuu tutkimusaineiston ulkopuolelle silloin, kun tutkimustulosten lukijat löytävät niistä jotain omaa kokemismaailmaa kuvaavaa (Perttula 1996: 90). Koulumaailmaan sijoittuva tutkimus on siinä mielessä kiitollinen tutkimuskohde, että lähes jokaisella on kokemusta koulun sosiaalisissa suhteissa elämisestä, jolloin lukija voi peilata tutkimuksen tuloksia omiin kokemuksiinsa.

Tämän tutkimuksen luotettavuuden arviointi perustuu muun muassa tutkijan valtaa avaavaan refleksiivisyyteen. Refleksiivisyysperiaatetta toteutan feministisen epistemologian ja metodologian näkökulmasta muun muassa tekemällä läpinäkyväksi tutkimuksen eri vaiheita ja tutkijan valtaa (Liljeström 2004, Ramazanoglu & Holland 2002, West & Fenstermaker 1995). Lukija voi arvioida tehtyjen tulkintojen pätevyyttä myös artikkeleissa esitettyjen tekstikatkelmien pohjalta. Myös triangulaation aineistonkeruussa sekä sen, että luimme Tuija Huukin kanssa aineistojamme ristiin ja vertaasimme tulkintojamme keskenämme, voidaan katsoa lisäävän tulkintojen pätevyyttä (vrt. Burr 1995: 172).

Tutkimukseni pätevyyttä voidaan arvioida lisäksi jatkuvuuden, vuorovaikutuksellisuuden ja sovellettavuuden näkökulmista. Jatkuvuuden periaate näkyy tässä tutkimuksessa maskuliinisuuksien rakentamiseen liittyvien kulttuuris-historiallisten diskurssien tarkasteluna viiden vuoden aikajänteellä. Ilman pitkästä tutkimuksellista otetta en olisi kyennyt tarkastelemaan esimerkiksi maskuliinisuuksissa, hierarkoissa ja statusresursseissa tapahtunutta muutosta. Vuorovaikutuksellisuus merkityksellistyy ajatuksessa todellisuuden rakentumisesta tutkijan ja tutkittavien välisessä vuoropuhelussa tai dialogissa ja näkyy myös siitä tuotetuissa tulkinnoissa. Myös empiria ja teoria käyvät vuoropuhelua keskenään, vaikkakin tutkijan vallan alaisuudessa. Vuorovaikutuksellisuus tuo esiin myös vaihtoehtoisia tulkintoja ja diskursseja. Pyrin antamaan tutkimuksessani myös tilaa erilaisille äänille mahdollisimman autenttisina.

Sovellettavuuden osalta tutkimusta voidaan arvioida sen käytännön sovellettavuuden näkökulmasta. Olen pohdintaosiossa tarkastellut tutkimuksen tulosten

hyödyllisyyttä tai sovellusarvoa turvallisen koulukulttuurin kehittämisessä. Tutkimusta voidaan arvioida myös siitä näkökulmasta, miten se tuo esille vallan mekanismeja (Heikkinen ym. 2007: 144–160).

Jälkistrukturalistisesta, feministisestä antiessentialistisesta positiosta olen tarkastellut koulupoikia toimijoina, joiden on mahdollista emansipoitua ympäröivien roolimallien vallasta. Tutkimuksen aineisto on minun ja tutkittavien välisten valtasuhteiden vaikutuspiirissä tuotettua, millä on vaikutusta kerätyn materiaalin sisältöön ja siitä tehtäviin tulkintoihin huolimatta siitä, että olen pyrkinyt kriittiseen tietoisuuteen valtaerojen vaikutuksesta. Olen pyrkinyt olemaan sensitiivinen niitä omia ennakkoluulojani kohtaan, jotka koskevat haastateltavan tarjoaman tiedon luotettavuuden arviointia. Miranda Fricker (2007) käyttää siihen liittyvästä hyveestä termiä *testimonial justice*. Siihen kytkeytyy myös kunnioittava vastuu, minkä yhteydessä haastattelijalta vaaditaan refleksiivisesti kriittistä sosiaalista tietoisuutta: täytyy huomata oma erilaisuutensa suhteessa puhujaan, jotta ei sortuisi tietoteoreettiseen, episteemiseen ennakkoluuloon (Fricker 2007: 91).

Olen noudattanut tutkimuksessani tieteelliseen tutkimukseen yleisesti liitettyjä normeja, joihin kuuluvat muun muassa tutkimuslupien kysyminen, tutkimusaineiston pitäminen vain tutkimuskäytössä sekä tutkittavien anonyymiteetin turvaaminen. Pyysin tutkimusluvan lasten vanhemmilta, ja se käännettiin albaniaksi, venäjäksi, vietnamiksi, arabiaksi, kurdiksi ja somaliaksi. Käytännöstä pyytää lupa lasten vanhemmilta sekä ikärajoista, milloin tulisi pyytää lasten itsensä suostumus osallistua tutkimukseen, on käyty viime vuosina keskustelua²⁸. Harriet Strandell (2005) painottaa lapsen oikeutta päättää osallisuudestaan tutkimukseen itse prosessin aikana; tutkijan tulee kunnioittaa lapsen valintaa olla vastaamatta tai osallistumatta tutkimukseen, vaikka muodollinen lupa olisikin pyydetty vanhemmilta. Käytännössä tutkija saattaa joutua tasapainoilemaan lasten tutkimukseen osallistumisesta kieltäytymisen ja sen välillä, mitkä ovat velvollisuudet esimerkiksi rahoittajaa kohtaan. Tässä tutkimuksessa ei tullut esille tätä ongelmaa. Yhden kuudesluokkalaisen pojan ja yhden tytön osalta tutkimuslupaa haastatteluihin ei annettu, mutta vanhemmat suostuivat siihen, että näiden oppilaiden toimintaa voi havainnoida ja niitä koskevat tulokset raportoida. On esitetty, että joissakin tapauksissa lapset saattavat kokea epäoikeudenmukaisuuden tunteita tilanteessa, jossa muut ”pääsevät” vaikkapa haastatteluun ja he eivät (Strandell 2005). Nämä kaksi

²⁸ Suositukset vaihtelevat 12:sta 18:aan vuoteen, eikä mitään yksiselitteistä sääntöä ole olemassa (Mäkelä 2005, Strandell 2005).

oppilasta eivät ainakaan tuoneet eksplisiittisesti esille tällaisia tunteita. Poika kertoi minulle, että hän ei itse halunnut tulla haastateltavaksi.

Ennen varsinaista aineistonkeruuta tekemäni pilottitutkimus mielekkäiden aineistonkeruutapojen löytämiseksi oli hyödyllinen. Sen perusteella päädyin käyttämään havainnointia haastattelujen ohella sekä videoimaan ensiluokkalaisten toimintaa. Pilotti olisi kannattanut laajentaa koskemaan myös neljättä luokkaa, koska huomasin vasta kentällä varsinaisessa tiedonkeruuvaiheessa ongelmia isompien oppilaiden videoinnissa ja tein päätöksen, että havainnoin heitä pelkäämään tekemällä kenttämuistiinpanoja.

Videoaineiston (8t) litteroinnissa koin haasteelliseksi kuvamateriaalin muuttamisen tekstuaaliseen muotoon. Joissakin kohdissa luokassa oli yleistä hälinää, jolloin puhetta oli mahdoton saada litteroiduksi. Oli myös valittava, mitä asioita tutkimuksen kannalta oli mielekästä litteroida. Tutkija tekee valintoja prosessin eri vaiheissa, mikä on osa tutkijan käyttämää valtaa. Kuvausvaiheessa se mitä nauhalle tallentuu, riippuu tutkijan valinnoista: siitä, mihin kameran linssin kohdistaa ja missä tilanteissa kuvaaja on läsnä. Sosiaalisesta toiminnasta kiinnostuneena tutkijana asemoiduin itsekkin osaksi tutkimaani kontekstuaalista tilannetta; kuvaajana olen läsnä kameran kanssa, enkä vain katsele tilanteita linssin läpi (Büscher 2005, Mondada 2006). Vaikka kiinnostukseni kohdistui vapaaseen toimintaan ja siinä erityisesti konfliktitilanteisiin ja vallankäyttöön, suuri osa kuvattusta materiaalista esittää oppilaat arjen touhuissa, joissa vallitsee sopu ja rauha. Vaikka joidenkin oppilaiden toiminnasta välittyy analyysissa hyvinkin väkivaltainen kuva, haluan painottaa sitä, että oppilaiden elämä ei ollut alituista kamppailua vaan suureksi osaksi myös sopuisaa kanssakäymistä.

Toisen kerran tutkijan valta näkyy litterointivaiheessa: mitkä asiat tutkija valitsee nauhalta tekstuaaliseen muotoon saattamista varten ja mitkä jättää huomiotta. Kolmannen kerran tutkija käyttää valtaa valitessaan aineistosta episodit, jotka hän ottaa tarkemman analyysin kohteeksi. Tämä kaikki koskee kameran käyttöä lukuun ottamatta myös kenttämuistiinpanojen tekemistä havainnoinnin pohjalta. Näissä valinnoissa pyrin tekemään ratkaisuni siitä näkökulmasta, mikä senhetkisen ymmärrykseni valossa parhaiten auttoi vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Samalla pyrkimyksenäni oli myös antaa erilaisille toimijuuksille tilaa tutkimuksessa ja siten tuoda myös marginaalistettujen oppilaiden ääntä ja toimintaa näkyviin.

Tutkimuksen kannalta kaikki asiat eivät saa samaa painoarvoa, onhan esimerkiksi käsienpesualtaan sijainti ja väri tutkimuskontekstin kannalta vähemmän merkityksellinen asia kuin vaikkapa se, että Minna ja Anna ajavat Tuomasta takaa

luokassa. Tällaisessa valinnassa piilee toki mahdollisuus sille, että jotain merkityksellistä jää huomaamatta. Tämän mahdollisuuden vähentämiseksi katsoimme tutkijakollegani kanssa tarkemman analyysin alle valitsemiamme kohtauksia videolta yhdessä. Myös analyysivaiheessa minulla oli tutkijana mahdollisuus valita, mitä sisällytin analyysiin ja mitä jätin sen ulkopuolelle. Raportointivaihetta koskee sama valintatehtävä: on valittava, minkä näkökulman aineistonsa valitsee, ja raportoitava tulokset valitun näkökulman suunnassa suhteessa teoreettiseen viitekehykseen.

Refleksiivinen ote tiedonkeruussa sekä opettajakokemus auttoivat pääsemään lähelle ja jossain määrin sisälle mikrokuulttuurin diskursseihin ja valtarakenteisiin. Esimerkkinä tästä toimii statukseen liittyvä tiedonkeruu ja sen yhdistäminen teoreettisiin pohdintoihin: lähestyimme Tuija Huukin kanssa aluksi kumpikin tahoillamme monien muiden statusutkijoiden tavoin status-käsitettä yleisellä tasolla puhumalla suosiosta tai statuksesta. Yhteiseen tulkintakehikkoon avautui näkökulma, kun kysyin eräältä yhdeksäsluokkalaiselta pojalta, millainen on suosittu poika hänen luokassaan: hän huomautti, että hän ei puhuisi niinkään suosiosta vaan respektistä.

Kahdessa artikkelissa (III ja IV) olemme tehneet aidosti yhteistyötä siten, että on mahdotonta määritellä, mikä osa prosessia tai lopputulosta on kummankin osuus. Aineistomme täydensivät tosiaan siten, että minun aineistoni toi horisontaalista ulottuvuutta tai laajuutta siinä mielessä, että aineisto sisältää myös observoitua materiaalia kahdelta eri jaksolta. Niissä molemmissa on pyritty myös haastattelemaan mahdollisimman monta ensimmäisessä vaiheessa mukana ollutta oppilasta. Tuija Huukin aineistossa taas on päästy vertikaalisesti syvempään analyysiin, koska hänen aineistonsa sisältää kuudennen luokan oppilaiden haastattelujen ja havainnointimateriaalin lisäksi pitkittäistutkimuksellisia syvähaastatteluja laajemmasta aineistosta valikoitujen informanttien kanssa.

Siitä huolimatta, että minulla tutkijana oli valtaa kysyä haastateltavilta haluamiani kysymyksiä, haastateltavilla oli myös vapaus kieltäytyä vastaamasta tai esittää vastakysymyksiä minulle, joskin harva haastateltava käytti tätä mahdollisuutta. Tästä vapaudesta, samoin kuin rajallisesta ajasta ja kyvyttömyydestäni luoda luottamuksellisia suhteita kaikkiin oppilaisiin, johtuu se, että joidenkin haastateltavien kanssa keskustelu jäi pintatasolle. Joidenkin kanssa taas vuorovai-
kutuksessa päästiin luottamuksellisiin väleihin ja pohtimaan vaikeitakin asioita. Joissakin tapauksissa oppilas kertoili huolistaan ja elämästään laveastikin. Näissä tilanteissa koin asemoituvani enemmän empaattisen kuulijan kuin tutkijan rooliin

ja laitoin myös nauhoituksen pois päältä oppilaan kertoessa sellaisista intiimeistä asioista, joiden hän ei halunnut tulevan tallennetuksi nauhalle.

Sillä, että edustin haastateltaville opettajataustani vuoksi virallista koulua, oli varmasti merkitystä haastateltavien puheeseen itse haastatteluissa sekä jossain määrin myös heidän toimintaansa minun läsnäollessani. Yritin tietoisesti päästä opettajan statuksesta irti kertomalla oppilaille, että en opettajan tavoin puutu heidän tekemiinsä vaan olen paikalla tutkijan roolissa ja puutun tilanteisiin vain silloin, jos huomaan jonkun oppilaan turvallisuuden vaarantuvan. Näitä tilanteita tulikin esille muutaman kerran, jolloin puutuin toimintaan ja avasin tapahtumien kulun myös opettajalle. Tässä käytin aikuisen valtaa säädellä lapsen toimintaa.

Virallisen oloisen tutkijanroolin vaikutusta pyrin vähentämään haastattelutilanteissa puhumalla epämuodollisesti pyrkien luomaan rennon ja luottamuksellisen ilmapiirin. Siitä huolimatta huomasin, että haastateltavat ottivat usein oppilaan roolin ja vastasivat tavalla, joka on tyypillinen opettaja-oppilassuhteessa. Osa etääntyi haastattelutilanteesta oppilaan roolista, ja heidän kanssaan pääsin syvemmälle keskustelussa. Myös sukupuolella oli väliä: pojat olisivat voineet puhua eri tavalla miespuoliselle tutkijalle. Monien tyttöjen kanssa jaoimme helpommin samantyyppisen kokemusmaailman ehkä sen vuoksi, että olen itsekin ollut tyttönä koulussa.

Myös etninen taustani oli varmastikin merkityksellinen erityisesti monikulttuuristen oppilaiden kanssa käydyssä vuorovaikutuksessa. Vaikka oppilailla oli ehkä täysi syy olettaa, että minä suomalaisena keski-ikäisenä tutkijana en pysty ymmärtämään monikulttuuristen oppilaiden kokemuksia (vrt. Rastas 2004: 34 teoksessa Souto 2009), monet kuitenkin puhuivat haastatteluissa avoimesti kokemuksistaan. Tähän saattoi vaikuttaa se, että oppilaat tiesivät minun olleen valmistavan luokan opettaja, ja jotkut haastateltavat olivat entisiä oppilaitani, jolloin minulla oli paremmat mahdollisuudet saavuttaa heidän luottamuksensa kuin täysin tuntemattomalla tutkijalla.

Tutkijan valta korostui monikulttuuristen oppilaiden kohdalla myös kielikysymyksessä. Haastatteluissa käytettiin suomen kieltä, joka on minun kotikieleni, mutta monikulttuuriset haastateltavani eivät voineet käyttää haastatteluissa omaa kotikieltänsä, mikä hankaloitti heidän itseilmaisuaan erityisesti ensimmäisen kenttäjakson aikana. Kaikkien haastateltavien suomen kieli oli kuitenkin tasolla, joka mahdollisti suomen kielen käyttämisen. Tulkkipalveluihin ei ollut mahdollisuutta muuten kuin tutkimuslupien kääntämisessä. Tulkin käyttö haastattelussa olisi saattanut myös luoda haastattelutilanteesta kahdenkeskistä keskustelua muodollisemman.

Omat haasteensa tutkimukselle tuotti rajallinen ymmärrykseni oppilaiden erilaisista kotikulttuureista ja kotoutumiseen liittyvistä haasteista. Vaikka ymmärrän esimerkiksi pakolaisstatuksella Suomeen muuttaneiden tilanteet vertailukelvottomiksi työperäiseen maahanmuuttoon nähden, ymmärrystäni kotoutumisen haasteista on lisännyt se, että olen viettänyt perheeni kanssa kolme vuotta vieraassa kulttuurissa Saksassa. Nuorempana vastavalmistuneena opettajana olen myös kohdannut työllistymis- ja intergroitumisvaikeuksia niinkin lähellä olevassa maassa kuin Ruotsissa.

Minulta on usein kysytty, miksi valitsin juuri pojat tutkimukseni kohteeksi. Pääasiallinen syy tähän juontuu tutkimusryhmämme haasteesta perehtyä naisiin kohdistuvaan väkivaltaan niihin aikoihin, kun olin aloittamassa jatko-opintoja. Vaikka sukupuolittunutta väkivaltaa esiintyy myös naisten tekemänä, meitä kiinnosti se, miksi parisuhteissa tapahtuu paljon väkivaltaa juuri miesten tekemänä ja se, miten väkivaltaa voitaisiin vähentää. Halusimme selvittää, olisiko kulttuurisesti ja sosiaalisesti rakennetulla maskuliinisuudella tekemistä väkivallan kanssa ja oliko koululla mahdollisuuksia purkaa väkivaltaisia ja sukupuolittuneita käytäntöjä, prosesseja ja rakenteita.

Poikien valinta tutkimuksen keskiöön liittyi myös johdantoluvussa esiinnostamaani ihmettelyyn siitä, miksi pojilla esiintyi tyttöjä useammin ongelmia sosio-emotionaalisella alueella. Tämä johti minut pohtimaan maskuliinisuuksien rakentamiseen liittyvien odotusten osuutta joidenkin poikien käyttäytymisessä. Tuossa vaiheessa rajasin tutkimukseni koskemaan poikia, koska mielsin maskuliinisuudet nimenomaan poikiin ja miehiin liittyviksi kulttuurisiksi rakennelmiksi. Lisättyäni ymmärrystäni muun muassa sukupuolen performatiivisuudesta ymmärsin, että periaatteessa myös jotkut tytöt voivat osallistua hegemonisen maskuliinisuuden ideaalien tavoitteluun ja että kaikki tytön kehossa olevat eivät välttämättä miellä itseään tytöksi eivätkä pojan kehossa olevat pojaksi. Tässä tutkimuksessa oppilaat jakautuivat kuitenkin tyttöihin ja poikiin.

Tytöt ovat tutkimuksessa kuitenkin jossain määrin läsnä: käyttämällä tyttöjä haastatteleamalla ja havainnoimalla koottua materiaalia sain laajempaa tietoa luokkien sosiaalisista suhteista. Ensimmäisessä osatutkimuksessa (I) olen lisäksi tarkastellut Julian ja Idan tapausten avulla sitä, miten heidän toimintansa vaikutti näiden tyttöjen statukseen poikien keskuudessa sekä sitä, miten heidän toimintansa voidaan katsoa tukevan (Ida) tai vastustavan (Julia) hegemonisen maskuliinisuuden diskurssia. Osatutkimuksessa IV puolestaan tarkastellaan ensiluokkalaisen Tuulin roolia korkean statuksen poikien keskinäisen statustavoittelun pelinappula-

na ja osatutkimuksissa II ja V luokissa ilmennyttä sukupuolittunutta häirintää tyttöjä kohtaan.

Aiheeni vaati myös erityistä sensitiivisyyttä sille, etten tullut huomaamattani uusintaneeksi tai vahvistaneeksi väkivaltaisia hierarkioita tai tuominneeksi väkivaltaa käyttäviä poikia. Se, että on tietoinen tästä mahdollisuudesta, riittää jonkin verran vähentämään sitä. Pysin olemaan empaattinen ja aidosti kiinnostunut haastateltavieni puheesta ja välttämään arvolutautuneita viestejä haastateltavan suuntaan. Kiinnitin erityistä huomiota kysymysten muotoiluun enkä esittänyt omia näkemyksiäni oppilaiden välisistä hierarkioista. Tästä huolimatta huomaan jälkikäteen, että toiminnallani on voinut olla vaikutusta valtahierarkioiden uusintamisessa. Toisaalta on huomattava, että hierarkiat joka tapauksessa olivat jo olemassa, ja minun tehtäväni oli tehdä niitä näkyviksi. Voidaan ajatella myös niin, että jos hierarkioita ei tuoda päivänvaloon, mahdollisuudet purkaa niitä ovat hyvinkin rajalliset.

Tutkimuksen pätevyuden arvioinnin voi katsoa myös koko tiedeyhteisön tehtäväksi (Heinämaa 1993, Rojola 2004). Olen asettanut analyysini tuloksia tiedeyhteisön arvioitavaksi useissa kansallisissa ja kansainvälisissä konferensseissa, seminaareissa ja symposiumeissa. Myös artikkelien läpikäymä refereearviointi on osa tätä tiedeyhteisön tehtävää. Tuloksia on prosessin kuluessa myös verrattu tutkimusryhmämme kokoamaan laajaan (N=1738) sukupuolistunutta ja seksuaalista väkivaltaa 11-12 –vuotiaiden lasten keskuudessa kartoittavaan kyselylomakeaineistoon, joka on kerätty Suomessa ja luoteis-Venäjäällä 2000 –luvun alussa (ks. Sunnari 2009).

Yhteisöllisestä näkökulmasta tarkasteltuna tieteellisen tiedon oikeuttaminen edellyttää avointa ja tasavertaista kommunikaatiota (Longino 2002, Rolin 2005). Vaikka tiedeyhteisön yksimielisyys ei takaakaan tulosten totuudellisuutta, se on kuitenkin Kristina Rolinin (2005: 152–153) mukaan tieteellisen tiedon oikeutukselle käytettävissä olevista kriteereistä paras. Kuitenkaan mikä tahansa näennäinen yksimielisyys ei kelpaa tiedollisen oikeutuksen kriteeriksi.

4 Tutkimuksen paikantaminen keskusteluun väkivallasta, maskuliinisuuksista ja etnisyydestä

Seuraavaksi luon katsauksen tämän tutkimuksen kannalta merkittävään aiempaan tutkimukseen ja teoretisointiin, mikä samalla auttaa paikantamaan tätä tutkimusta sukupuolistunutta kouluväkivaltaa, maskuliinisuuksia sekä etnisyyttä koskeviin keskusteluihin. Lähtökohtani tutkimusta aloittaessani oli, että pyrin olemaan sensitiivinen tutkimuksen kuluessa valtasuhteiden kannalta mahdollisesti merkitykselliseksi asetetuille tekijöille, joista etnisyys osoittautui vahvimmaksi. Sen vuoksi se on otettu mukaan tutkimuskysymyksiin ja sidotaan tässä myös aiempaan keskusteluun. Etnisyyttä koskeva juonne jää kuitenkin tässä tutkimuksessa melko ohueksi, koska pääpaino on maskuliinisuuksien rakentamisessa ja sosiaalisissa järjestyksissä.

4.1 Kouluväkivalta sukupuolen ja vallan näkökulmasta

Kouluväkivaltaa koskeva tutkimus Suomessa on enimmäkseen lähtenyt sellaisesta kouluväkivallan määritelmästä, jonka mukaan väkivalta on kiusaamista vakavampi ilmiö, jolla on tai pitäisi olla juridisia seuraamuksia (esim. Purjo 2008). Väkivallan käsite tarkoittaa tässä tutkimuksessa myös muunlaista kuin fyysistä väkivaltaa. Väkivalta voi olla paitsi näkyvää myös hyvin hienovaraista, tai se voi piiloutua normalisoituneiden käytäntöjen taakse. Tällöin tekijän ei oleteta olevan välttämättä aggressiutilassa. Tässä tutkimuksessa tarkastelen väkivaltaa ja valtaa ilmiöinä, jotka historiallisesti muotoutuneiden, laajojen yhteiskunnallisten prosessien vaikutuksesta kietoutuvat maskuliinisuuteen tai tarkemmin maskuliinisena pidettyyn. (Connell 1994: 163, Connell 2000: 22).

Määrittelen väkivallan sellaiseksi toiminnaksi, prosessiksi tai rakenteeksi, joka alistaa toista tai toisia tai joka vähättelee heitä vallan väärinkäytön keinoin (Sunnari 2009: 14–15, ks. myös Kappeler 1995, Ramazanoglu 1987). Tästä näkökulmasta väkivalta muodostaa jatkumon, johon kuuluvat fyysinen, verbaalinen, emotionaalinen ja muu vallan väärinkäyttö yksilön, ryhmän tai rakenteiden tasolla. Tällaisessa laajemmassa merkityksessä väkivalta voidaan ymmärtää myös piiloiseksi ja normalisoituneeksi. (Sunnari ym. 2003: 11–13.) Väkivalta sisältyy vallan käsitteeseen siten, että väkivalta toimii vallan instrumenttina ja manifestoituu yleensä siinä vaiheessa, kun valta on uhattuna tai kaippaa uusintamista. Hegemoni-

nen valta ei välttämättä tarvitse väkivaltaa suoran dominanssin muodossa, koska se perustuu pikemmin hyväksyntään ja suostutteluun kuin pakkokeinoihin (Arendt 1995: 57, Connell 1995, Connell 1999, Meuser 2000: 60, Pech 2002: 50).

Suomalaisessa kouluväkivaltakeskustelussa on vasta viime vuosikymmeninä herätty nostamaan esille sukupuolta, seksuaalisuutta ja valtaa koskevia teemoja (Lehtonen 2003, Sunnari ym. 2003, Sunnari 2009). Useiden kansainvälisten tutkimusten mukaan koulut ovat kuitenkin mukana tuottamassa ja ylläpitämässä sukupuolistuneita, väkivaltaan ja valtaan kytköksissä olevia käytäntöjä ja rakenteita (mm. Dalley-Trim 2007, Eliasson 2007, Hand & Sanchez 2000, Kehily & Nayak 1997, Kenway & Fitzclarence 1997, Mandel & Shakeshaft 2000, Reay 2002, Renold 2002, Renold 2004, Shakeshaft ym. 1997, Swain 2004).

Poikien ja tyttöjen välisissä, samoin kuin saman sukupuolen keskinäisissä vallan väärinkäytön tilanteissa on sanottu olevan usein yhdistävänä tekijänä kamppailu tai neuvottelu vallasta ja statuksesta. Nämä tilanteet sisältävät joissakin tapauksissa väkivaltaista toimintaa, jossa eroa merkitään tai toiseutta tuotetaan sukupuolen, etnisyyden, iän, vammaisuuden tai luokan perusteella.

Sukupuolistunut väkivalta on yhteydessä sukupuoleen ja seksuaalisuuteen kulttuurin, sukupuolistuneiden rakenteiden tai toimintakäytänteiden välityksellä (Ronkainen 1998: 53). Väkivalta saa sukupuolittuneen luonteen, jos suora tai epäsuora toista alistamaan tai kontrolloimaan pyrkivä toiminta perustuu henkilön sukupuoleen tai hänen identiteettiinsä maskuliinisina tai feminiinisinä pidettyjen piirteiden perusteella. Väkivalta on sukupuolittunutta myös, jos sillä pyritään selvittämään tai uusintamaan yksilöiden positioita valtahierarkiassa henkilön sukupuolen tai seksuaalisen suuntautuneisuuden perusteella (Sunnari ym. 2003: 13).

Käyttämäni kouluväkivallan käsite eroaa *koulukiusaamisen* käsitteestä, joka on ollut viime vuosikymmeninä runsaasti tutkittu ja keskusteltu aihe Pohjoismaissa (mm. Björkqvist ym. 1992, Hamarus 2006, Lagerspetz ym. 1988, Merenheimo 1990, Olweus 1986, Olweus 1991, Olweus 1992, Pikas 1990, Roland 1984, Salmivalli ym. 1996, Salmivalli 1997, Salmivalli 1998a ja b, Salmivalli 2003, Soilamo 2006). Monissa psykologisissa ja kehityspsykologisissa kiusaamistutkimuksissa on vertailtavuuden vuoksi käytetty kiusaamisesta Dan Olweuksen (1986: 8) kirjassa esitettyä mutta Anatol Pikasilta lainattua määritelmää:

”Koulukiusaaminen on kyseessä silloin, kun yksi tai useampi yksilö on useamman kerran ja pitemmän ajanjakson kuluessa yhden tai useamman yksilön kielteisen toiminnan kohteena.²⁹”

Pikasin toisaalla (1990: 57) esittämän määritelmän mukaan koulukiusaamisella tarkoitetaan ”tietoista, ei-laillistettua, fyysistä tai psyykkistä hyökkäystä ja/tai yhteisöstä poissulkemista.” Sitä kohdistaa huonossa asemassa olevaan yksilöön ryhmä, jonka jäsenet vahvistavat keskinäisessä vuorovaikutuksessaan toistensa käyttäytymistä.

Valtasuhteiden epätasapaino on mukana joissakin kiusaamisen määritelmissä; esimerkiksi Peter Smithin ja Sonia Sharpin (1994: 2) mukaan kiusaaminen on systemaattista vallan väärinkäyttöä. Myös Olweuksen (1986) ja Salmivallin (1998b) mukaan kiusaamisessa vallitsee voimasuhteiden epätasapaino. Kiusaajan aggressiivisen, tahallisen toista vahingoittavan intention merkitystä kiusaamisen määrittelyssä korostavat muiden muassa Marina Camodeca ym. (2003) sekä Ian Rivers ja Peter K. Smith (1994). Myös Christina Salmivalli (1998: 30) on samoilla linjoilla mutta painottaa Pikasin tavoin kiusaamista ryhmäilmiönä.

Käyttämässäni kouluväkivallan käsitteessä ei ole keskeistä ilmiön pitkäkestoisuus tai systemaattisuus, kuten kiusaamisen määritelmässä, vaan sen kietoutuminen valtaan ja sukupuoleen sekä muihin toiseuden tuottamiseen kytköksissä oleviin tekijöihin. Kiusaamisen näkeminen pitkäkestoisena tai jatkuvana voi ohjata näkemään kiusaamisen juuri kyseisenlaisena: se rajaa satunnaiselta ja ei-systemaattiselta näyttäviä puolia pois (Hamarus 2006:48, Ronkainen 2004: 50–57). Liian laajoja määritelmiä puolestaan on kritisoitu siitä, että ilmiöstä voi olla vaikea saada otetta ja vetää rajaa sille, mikä on kiusaamista tai väkivaltaa ja mikä taas ei.³⁰

²⁹ Pikas (1990: 31–33) kertoo kirjassaan Irti kouluväkivallasta (1990: 34), että hän soitti Olweukselle sen jälkeen, kun tämän kiusaamista koskeva raportti oli julkaistu. Raportissa Olweus ei lainkaan määrittele kiusaamisen käsitettä: Pikas antoi hänelle edellä mainitun määritelmän, joka julkaistiinkin Olweuksen (1986) kirjassa ”Mobbing”.

³⁰ Tomi Kiilakosken (2009: 33) mukaan väkivallan laajempaa määrittelyä on kritisoitu siitä, että se helposti kadottaa täsmällisyytensä ja siitä tulee hahmoton kokonaisuus, jolla ei ole arvoa ilmiön analyysissa. Toista ääriäitää edustaa esimerkiksi John Keane (2004), joka rajoittaa väkivallan koskemaan vain fyysistä väkivaltaa, joka sisältää tahallisen intention. Hänen mukaansa väkivalta estää toista olemasta ihminen ehkäisemällä toisen mahdollisuuksia toimia maailmassa. Vaikka Keanen ajatusta voidaan pitää kärjistyksenä, se herättää pohtimaan väkivallan käsitteen laajan käyttämisen mielekkyyttä. Samalla voidaan kysyä, mikä olisi sitten vaihtoehto, jonka avulla väkivallan normalisoituneisiin ja piiloihin muotoihin voidaan päästä käsiksi.

Kehityspsykologisten kiusaamistutkimusten tulokset kertovat poikien olevan tyttöjä useammin kiusaajan ja uhrin roolissa (esim. Boulton & Smith 1994, Egger 1995, Marsh ym. 2004). Poikien on myös usein todettu käyttävän enemmän suoraan, fyysistä väkivaltaa, kun taas tyttöjen käyttämä väkivalta on usein luonteeltaan epäsuoraa, psykologista tai verbaalista (Björkqvist ym. 1992, Crick, Bigbee & Howes 1996, Lagerspetz & Björkqvist 1994, Marsh ym. 2004, Olweus 1992, Salmivalli 1998a).

Myös vastakkaisia tuloksia on tosin saatu: Dieter Wolke ym. (2000) saivat tulokseksi, että poikien epäsuora kiusaaminen on yhtä yleistä kuin tyttöjen, ja Marian Tullochin (1995) tulosten mukaan poikien epäsuora kiusaaminen on jopa tyttöjen vastaavaa yleisempää. Suomalaisen Non Fighting Generationin (2009) tekemän tutkimuksen mukaan tyttöjen käyttämä väkivalta on viime aikoina tullut aiempaa raaemmaksi ja fyysisemmäksi.

Mikrotason sosiaalisia vuorovaikutusuhteita tutkiessani varon tekemästä dikotomisoivia yleistyksiä tyttöjen ja poikien käyttämästä väkivallasta. Tytöt–pojat-jaottelun sijaan pyrin myös antamaan kuvan sukupuolen laajemmasta rakenteesta tutkimalla sukupuoleen, erityisesti maskuliinisuuteen, liittyviä käytäntöjä ja ideoita sekä erityisesti sitä, miten niitä tuotetaan, säädellään, uusinnetaan, luonnollistetaan ja performoidaan. Siten pääsen tarkastelemaan sukupuolen, vallan ja väkivallan kytköksiä ja lisäämään ymmärrystä siitä, miten sukupuolta tuotetaan ja muutetaan diskursiivisesti sosiaalisissa suhteissa siten, että myös keholliset käytännöt ja materiaallinen arki ovat siinä mukana.

Kiinnitän tässä tutkimuksessa sukupuolitietoisesta näkökulmasta huomiota siihen, ketkä pojat ja missä kontekstissa käyttävät väkivaltaa, legitimoivat sen käyttöä, irtisanoutuvat siitä tai ovat itse väkivaltaisen toiminnan kohteina. Tärkeää väkivaltaisten tekojen havaitsemisessa on myös tietää lapsen tai nuoren statusasema luokan sosiaalisissa suhteissa ja valtahierarkioissa. Debbie Ollis ja Irene Tomaszewski (1993: 4) huomauttavat, että koulujen kannalta olisi hyödyllistä nähdä väkivalta sellaisen valtaan ja kontrolliin liittyvän toiminnan ja vuorovaikutuksen jatkumona, joka sisältää fyysisiä, sosiaalisia, emotionaalisia, psykologisia, seksuaalisia ja verbaalisia kokemuksia. On myös syytä keskittyä tällaisen vuorovaikutuksen seurauksiin.

4.2 Hegemoninen maskuliinisuus ja hegemonia

Raewyn Connellin (1987, 1995, 2000) maskuliinisuuksien teoretisointi sekä siihen liittyvä hegemonisen maskuliinisuuden käsite (Carrigan, Connell & Lee 1985,

Connell 1987, Connell 1995, Connell 2000, Connell & Messerschmidt 2005) tarjoavat teoreettisen viitekehyksen, jolla raamitan tutkimustani maskuliinisuuksi- en ja niiden välisten valtasuhteiden tarkastelussa. Tämän yhteenvedon pohdinta- osiossa tarkastelen myös hegemonisen maskuliinisuuden ja hegemonisen vallan välistä suhdetta empiiristen tulosteni pohjalta. Näistä syistä luon katsauksen he- gemonisen maskuliinisuuden ja hegemonian käsitteisiin, teorioihin ja niistä käy- tyihin keskusteluihin.

Maskuliinisuuskäsitettä on kritisoitu ennen kaikkea siitä, että sitä käytetään usein analyttisenä välineenä ilman selkeää määrittelyä (Clatterbaugh 1998, Hearn 1996, Hearn 1998)³¹. Tässä tutkimuksessa maskuliinisuus nähdään diskur- siivisten käytäntöjen ja materiaalsen arjen avulla tuotettuna, haastettuna, muuttu- vana sekä valtasuhteisiin kietoutuvana kulttuurisena ja sosiaalisena konstruktiona (vrt. Connell 1995, Gordon, Holland & Lahelma 2000, Nayak & Kehily 2008, Schippers 2007: 86, 93–94).

Dean Lusherin ja Gerry Robinsin (2007: 3) mukaan Connellin teorian innova- tiivisuus on siinä, että se keskittyy sukupuoleen suhteellisena³² konstruktiona pikemmin kuin kategorisena käsitteellistykseenä. Kun painotetaan näkemystä su- kupuolesta hierarkkisten suhteiden systeeminä, päästään analysoimaan valtasuh- teita. Tällainen lähestymistapa sukupuoleen eroaa sellaisista näkökulmista, jotka näkevät sukupuolen psykologisina piirteinä (Bem 1981), biologisesti määrittyvä- nä ilmiönä (Wilson 1975) tai sosiaalisesti ”käsikirjoitettuna” roolina (Parsons & Bales 1956). Maskuliinisuuden käsite kantaa kulttuurisesti jaettu- ja merkityksiä miehisinä pidettyjen ominaisuuksien ideaaleista. Miehin arvoitus tai kunnioitus liittyy näiden määreiden täyttämiseen tai saavuttamiseen, vaikka maskuliinisuu- dessa itsessään ei olekaan substanssia, joka tuottaisi maskuliinisuuden (Jokinen 2003: 10, 13).

³¹ Connell (2000a: 16–17) yhtyy kritiikin oikeutukseen siinä, että maskuliinisuuskäsitettä käytettäessä tarvitaan sen määrittelyä mutta toteaa, ettei pelkkä puhuminen miehistä ja naisista riitä, vaan tarvitaan sukupuolittuneita käytäntöjä nimeäviä käsitteitä.

³² Suhteellisuus toimii Connellin (1987: 16–17) mukaan kahdella tasolla: henkilökohtaisen elämän sekä kollektiivisten sosiaalisten järjestelyjen tasolla. Nämä tasot ovat sidoksissa toisiinsa niin kiinteäs- ti, että toista ei ole mielekästä teoretisoida ilman toista. Tällä tavoin on mahdollista havaita laajempien sosiaalisten rakenteiden yhteys yksilötasoon: esimerkiksi yksilöllinen identiteettityö ei leiju tyhjiössä, vaan se reagoi laajempiin rakenteisiin ja sitä myös rajaavat ne rakenteet, joita se auttaa rakentamaan ja ylläpitämään (Connell 1987: 16–17). Siten suhteellisuuden käsite on käyttökelpoinen analysoitaessa hierarkkisia rakenteita ihmissuhteissa ilman liukumista determinismiin, essentialismiin tai äärimmil- lään funktionalismiin (Howson 2006: 38).

Connellin teoria avaa näkökulman, josta katsoen voidaan analysoida paitsi sukupuolten välisiä myös sukupuolten sisäisiä hierarkioita. Kun näkökulmaan otetaan mukaan valta, voidaan nähdä miten maskuliinisuus on usein kulttuurisesti hallitsevaa ja parempana pidettyä kuin feminiinisyys, jolloin monet naiset ja feminiinisinä pidetyt miehet jäävät hierarkiassa periferiaan.

Connell on ollut kehittämässä hegemonisen maskuliinisuuden käsitettä alusta asti. Se esiteltiin vuonna 1985 Connellin, Tim Carriganin ja John Leen yhteisarikkelissa *Toward a new sociology of masculinity* (Carrigan, Connell & Lee 1985: 551–604). Connell on kehitellyt käsitettä edelleen muun muassa myöhemmissä kirjoissaan *Gender and Power* (1987: 183–186) ja *Masculinities* (1995) sekä *The Men and the Boys* (2000a) ja James Messerschmidtin kanssa kirjoittamassaan artikkelissa *Hegemonic masculinity. Rethinking the concept* (Connell & Messerschmidt 2005).

Hegemonisella maskuliinisuudella viitataan usein yleisesti hyväksytyyn patriarkaaliseen käsitykseen miehen sukupuolesta ja seksuaalisuudesta. Se on miehiä yhteenliittävä käytäntö, joka palvelee tietyn maskuliinisuuden ideaalien johtavaa asemaa kulttuurissa ja tietyn miesluokan (esim. valkoiset, keski-ikäiset, keski-ikäiset miehet) johtavaa ja hallitsevaa asemaa suhteessa miesten ja myös naisten enemmistöön. (Connell 1987: 183, Connell 1995: 77, Connell 2001, Kimmel 1987, Mac an Ghaill 1994.) Se määrittää muttei kuitenkaan määrää yksittäisten poikien tai miesten (tai tyttöjen ja naisten) toimintaa ja valintoja; toimijat voivat myös etäännyttää itsensä hegemonisesta maskuliinisuudesta ja sen ideaaleista.

Hegemoninen maskuliinisuus ei ole pysyvä luonnehdinta tietystä samanlaisena pysyvistä maskuliinisuustyyppistä. Pysyvän maskuliinisuustyyppin sijaan hegemoninen maskuliinisuus on Connellille pikemminkin maskuliinisuus, joka saa hegemonisen aseman tietyssä sukupuolisuhteiden verkostossa ja joka on haastettavissa (Connell 1995: 76–77).

Hegemonisessa maskuliinisuudessa on kysymys myös siitä, miten tietyt miesryhmät omaksuvat valtaa ja materiaalista hyvinvointia tietyssä kulttuurisessa kontekstissa ja kuinka he oikeuttavat ja uusintavat niitä sosiaalisia suhteita, jotka luovat heidän ylivaltaansa. Valta onkin keskeinen termi puhuttaessa hegemonisesta maskuliinisuudesta. (Carrigan ym. 1985: 592, Berge & Ve 2000: 19, Newburn & Stanko 1994: 2–3, Kaufman 1994: 145.)

Hegemoninen valta ei ole kuitenkaan jakautunut tasaaisesti kaikille miehille, vaan heillä on erilaiset mahdollisuudet vallankäyttöön. Miesten ja poikien keskinäisessä kamppailussa maskuliinisuudet järjestyvät hierarkkisesti kahdentyyppisissä suhteissa. Toisaalta ne järjestyvät suhteessa hegemonian, alistamisen ja

kumppanuuden prosesseihin ja toisaalta valtuuttamisen ja marginalisoimisen prosesseissa (Carrigan ym. 1985, Connell 1995: 76–81, Jokinen 2000: 213–221, Jokinen 2003: 16).

Hegemonisen maskuliinisuuden käsitettä ei ole helppoa määritellä pitävästi ja tarkasti. Valta-aseman ohella hegemoniseen maskuliinisuuteen liittyy myös maskuliinisuuden kulttuuristen ideaalien tavoittelu. Hegemoniseen maskuliinisuuteen siinä muodossa kuin tämä diskurssi yleisimmin esiintyy, tiivistyy länsimaisen miesideaalin viisi odotusta tai ideaalia, joita vallan lisäksi ovat voima, menestys, tunteiden hallinta ja heteroseksuaalisuus (Connell 1995, Jokinen 2000: 217).

Miehet, jotka eivät saavuta mutta tavoittelevat tämänkaltaisia hegemonisia maskuliinisuuden ideaaleja, ovat Connellin (1995: 79–80) mukaan osallisia, hegemonisen maskuliinisuuden haastajia ja kannattajia. Hegemonisille maskuliinisuuksille alisteisina maskuliinisuuksina on nähty esimerkiksi homoseksuaaliset tai feminiinisinä pidetyt miehet (Connell 1995: 78–79). Alisteiset maskuliinisuudet eivät Connellin ajattelussa kannata hegemoniseen maskuliinisuuteen liittyvää maailmankuvaa. Heidät nähdään usein erilaisina, hegemonisen maskuliinisuuden ideaaleja tavoittelevista miehistä poikkeavina: esimerkiksi naismaisina, nörtteinä tai homoina.

Muitakin maskuliinisuuksien välisiä suhteita näkyviin kun mukaan otetaan muita valtasuhteisiin vaikuttavia muuttujia, kuten sosiaalinen luokka ja etninen tausta. Marginalisoidut maskuliinisuudet joko vastustavat tai tukevat hegemoniaa, mutta näiltä maskuliinisuuksilta silti puuttuu hegemonialle tyypillistä valtaa (Connell 1995: 93–142, Connell 2001: 40–41). Ero alisteisten ja marginalisoitujen maskuliinisuuksien välillä pohjautuu eroihin niitä määrittävissä sosiaalisissa suhteissa. Marginalisoiduilla maskuliinisuuksilla ei ole yhteiskunnallisesti juuri muuta kuin sellaista valtaa, jota he voivat käyttää lähipiirissään. Vaikka Connell ei ole tyytyväinen marginalisaation käsitteeseen, hän käyttää sitä kuvaamaan valtaapitävien ja niille alisteisten luokkien tai etnisten ryhmien maskuliinisuuksien välistä valtasuhdetta, joka ei suoraan liity maskuliinisuuden rakentamisen tapaan, vaan marginalisointiin esimerkiksi etnisen taustan perusteella (Connell 1995: 80–81). Connell (1995: 81) mainitsee esimerkkinä mustat urheilutähdet, jotka voivat olla esimerkkejä hegemonisesta maskuliinisuudesta, vaikka heidän menestyksensä ei ainakaan vielä 1990-luvulla taannutkaan mustille miehille yleisesti pääsyä hegemoniseen valta-asemaan.

Hegemoniset ja ei-hegemoniset maskuliinisuudet eivät siis ole jäykkiä hierarkkisia kategorioita, vaan ne pikemminkin ilmenevät strukturoituneina mutta samalla muuttuvina valtasuhteina. Jos hegemonian haastajat onnistuvat, he voivat

muuttaa myös hegemonisen maskuliinisuuden kulttuurisia ideaaleja, jolloin myös hegemoninen maskuliinisuus muuttuu (Connell 1995: 77). Maskuliinisuudet siis ilmenevät erityisissä sosiaalisissa suhteissa, ja niihin liittyy hierarkiaa, poissulke- mista ja sukupuolisdonnaista valtaa. (Connell 1991:186, Connell 1995: 81, 143– 163, Connell 1998: 93, Hearn & Collinson 1994: 112, Kaufman 1994: 152.)

Tässä tutkimuksessa olen soveltanut edellä kuvaamaani viitekehystä ana- lysoidessani maskuliinisuuksien muotoihin kytkeytyviä valtarakenteita ja poikien identiteettityöskentelyä. Olen kuitenkin käyttänyt käsitteitä ”alisteinen” ja ”mar- ginalisoitu” maskuliinisuus Connellin alkuperäisestä ajatuksesta hieman poikkeaa- valla tavalla sekä problematisoinut tulososiossa hegemonisen maskuliinisuuden tarkastelua vallan ja ideaalien näkökulmista paikallisella tasolla.

Tulkitsen, että marginaalissa ovat ne pojat, jotka jätetään ja tai jotka jättäyty- vät vallan keskiössä olevan me-ryhmän ulkopuolelle. Marginaaliin voi tulla ase- moiduksi paitsi vaikkapa etnisen taustan perusteella, myös hylkäämällä hege- monisen maskuliinisuuden paikalliset ideaalit, jolloin maskuliinisuuden esittämi- sen tapa voi johtaa paitsi alistaiseen myös marginaaliseen positioon.

Toisaalta maskuliinisuuden, joka hegemonisen maskuliinisuuden näkökul- masta näyttäytyy ”hegemonisen maskuliinisuuden pettäjänä”, voisi ajatella aset- tuvan protestimaskuliinisuudeksi henkilökohtaisella tasolla. Connell kuvaa näitä miehiä sellaisiksi, jotka hylkäävät jotkin perinteiset maskuliinisuuteen liitetyt piirteet ja asettuvat siten esimerkiksi haastajan asemaan. Mikrotason analyysissä ajattelen niin, että jokin maskuliinisuuden muoto voi olla alisteinen jollekin toi- selle muodolle hierarkkisessa järjestyksessä. Sen ohella myös yksittäisten poikien paikat voivat olla alistaisia jollekulle, jolla on enemmän statusta ja siihen kytkey- tyvää hegemonista valtaa, vaikka heitä ei asemoitaisikaan marginaaliin, kulttuuri- sesti hyväksytyyn ryhmän ulkopuolelle.

Joidenkin jälkistrukturalististen kritiikkien mukaan (mm. Whitehead 2002) hegemoninen maskuliinisuus on yksinomaan strukturalistinen rakennelma. James Messerschmidt (Andersson 2008: 9) huomauttaa kuitenkin, että Connellin teorian ymmärtäminen strukturalismin viitekehyksessä on väärintulkintaa, eikä kyseinen kritiikki ole huomionnut diskursiivisuuden tärkeyttä hegemonisen maskuliinisuu- den käsitteessä. Vaikeuksia käsitteen ymmärtämisessä aiheuttaa varmasti hege- monian ja maskuliinisuuden käsitteiden yhdistäminen samaan käsitteeseen, koska hegemonian käsitettä on pidetty strukturalistisena, kun taas maskuliinisuus on vahvasti jälkistrukturalistinen käsite. Connell ja Messerschmidt (2005: 843) hu- mauttavat, että vaikka hegemonisen maskuliinisuuden teoretisointi sisältää struk- turalistisia elementtejä, teoria ei jää pelkästään strukturalistiselle tasolle. Connell

(1995: 71) korostaa toisaalta myös sitä, että puhtaasti jälkistrukturalistinen orientaatio maskuliinisuuksien tutkimiseen ei riitä, koska se ei tavoita ilmiötä riittävän konkreettisesti institutionaalisella ja arkipäivän käytäntöjen tasolla (vrt. Jefferson 2002, Speer 2001, Wetherell & Edley 1999, Willis 2004). Jälkistrukturalistiseen näkökulmaan kiinnittyy ajatus siitä, että hegemoninen maskuliinisuus ei ole monoliittinen rakennelma vaan kulttuurisesti dynaaminen, jatkuvasti liikkeessä ja suhteessa sosiaaliseen, historialliseen ja paikalliseen kontekstiinsa (Connell & Messerschmidt 2005, Schippers 2007).

Demetrakis Demetriou (2001: 341) on kritisoinut hegemonisen maskuliinisuuden käsitettä siitä, että sen muotoilu on epäspesifinen. Hän huomauttaa, että hegemonista maskuliinisuutta käsitteenä tulisi tarkentaa, kun puhutaan siihen liittyvistä valtasuhteesta toisaalta naisiin ja toisaalta alisteisiin maskuliinisuuksiin nähden (Connell 1987: 186–188). Demetriou käyttää näistä toisiinsa yhteydessä olevista asioista käsitteitä sisäinen ja ulkoinen. Demetriou viittaa sisäisellä hegemonialla tietyn miesryhmän valta-asemaan muihin miehiin nähden ja ulkoisella taas miesten naisiin kohdistaman dominoinnin institutionalisointiin. Esimerkiksi jos käytetään sisäisen hegemonian käsitettä, on huomioitava, että alisteisilla ja marginalisoiduilla maskuliinisuuksilla on oma vaikutuksensa hegemonisen maskuliinisuuden konstruoinnissa. Hän esittääkin, että sen vuoksi dualistisia ja yksinkertaistavia representaatioita hegemonisista ja ei-hegemonista maskuliinisuuksista tulisi välttää. (Demetriou 2001: 341, 346, ks. myös Connell & Messerschmidt 2005: 844–845.)

Alan Petersen (2003) on puolestaan kritisoinut hegemonisen maskuliinisuuden käsitettä siitä, että sillä helposti uudelleen tuotetaan miesten ja naisten välistä sukupuolidikotomiaa (ks. myös Hearn 1996). Richard Collier (1998) ja Richard Howson (2006) muistuttavat myös, että hegemoninen maskuliinisuus ei ole pelkästään negatiivinen ilmiö vaan sisältää myös positiivisia asioita: esimerkiksi pyrkimys menestykseen on hyvä asia, kunhan siihen ei pyritä toisten kustannuksella.

Connell ja Messerschmidt (2005: 851) painottavat vastauksessaan hegemonista maskuliinisuutta koskevaan kritiikkiin muun muassa sitä, että maskuliinisuus käsitteenä on aina syytä määritellä ja että huomiota on kohdistettava myös vaihtoehtoihin seksuaalisuuksiin ja sukupuoliin; samalla he painottavat, etteivät nämä ole vääjäämättä hegemonialle vastakkaisia positioita. Myös naiset ja tytöt voivat ottaa käyttöönsä piirteitä hegemonisen maskuliinisuuden ideaaleista sekä performoida maskuliinisuutta (Schippers 2007).

Tarkastelen tässä tutkimuksessa hegemonista maskuliinisuutta diskursiivisena ilmiönä, jossa materiaallinen arki on mukana. Vaikka olen huomioinut analyysissäni valta- ja ideaalinäkökulmat hegemoniseen maskuliinisuuteen, hegemonista maskuliinisuutta määrittää käsitteenä tässä tutkimuksessa maskuliinisuuden kulttuuristen ideaalien tavoittelu, joka tuo mahdollisuuksia vallan käyttöön. Avaan tätä asiaa tarkemmin tulosten esittelyn yhteydessä pohdinnassa. En ole tulkinnut hegemonista maskuliinisuutta kaikenkattavana, suurena metanarratiivina vaan ensisijaisesti paikallisella tasolla toimijoiden käyttäytymiseen ja identiteettityöhön vaikuttavana diskurssina.

Hegemonia

Hegemonisen maskuliinisuuden hegemonia-termi juontuu alkujaan teoreettisesti kriittisen strukturalismin viitekehyksessä kehitetyn hegemonian käsitteestä. Käsite on peräisin italialaisen marxilaisen ajattelijan Antonio Gramscin (1971) luokkasuhteiden analyysistä ja viittaa tietyn luokan johtoasemaan ja vallankäyttöön. Vallankäyttönä hegemonia sisältää ihmisten sosiaalistamisen ideologiaan, joka oikeuttaa johtavan luokan toiminnan (Jokinen 2000: 214, Mäntylä 1986: 63–82.)

Hegemonia tarkoittaa gramscilaisittain kaikkiin yhteiskuntaluokkiin kuuluvien ihmisten johtamista tietyssä kansakunnassa (Bocock 1986: 35). Hegemonian käsitteessä keskeistä on, että vallassa olevan kulttuurin valta-asema ei ole koskaan absoluuttinen eikä pysyvä vaan muuttuva (Edley & Wetherell 1995: 165). Carrigan, Connell ja Lee (1985) kuvailevat hegemoniaa patriarkaalisien sosiaalisten järjestyksen poliittiseksi tekniikaksi.³³ Stuart Hallin (1997) mukaan hegemonia voidaan tulkita vallan osalta pikemminkin kiertäväksi tai verkostomaiseksi foucault’laisen valta-ajattelun mukaisesti. Tällöin hegemoniassa on kyse enemmän suostuttelusta kuin dominoinnista, mitä myös Connell (1995: 77) toisaalla painottaa³⁴. Hegemonia ei välttämättä tarvitse dominanssiin perustuvaa väkivaltaa, vaikka sitä voidaanakin käyttää hegemonisen aseman vahvistamiseen (Connell

³³ Tämä viittaa strukturalistiseen ajatteluun (Whitehead 2002: 92).

³⁴ Connellin sukupuolta koskeissa kirjoituksissa hegemonian käsite on siirtynyt pois aiemmasta käytäntöön perustuvasta käsitteellistyksestä kontrollin painottamisen suuntaan (Howson 2006, Howson 2009). Tämä taas on tuottanut enemmän sosiaaliin suhteisiin perustuvaa käsitteellistämistä, jossa painotus on asemoinneissa hierarkkisiin malleihin. Tässä kontekstissa hegemoniaa on kuvailtu sosiaalisten voimien pelissä saavutetuksi valta-asemaksi (Connell 1987: 184). Myöhemmin painotus on siirtynyt kysymykseksi kulttuurisen dominanssin suhteista (Connell 1993: 610 teoksessa Howson 2006: 42) tai kulttuurisesta dynamiikasta, jossa tietty ryhmä pitää johtavaa asemaa.

1987: 184). Hegemonian voidaan katsoa myös korostavan totaalisen dominanssin puuttumista.

Hegemonia näyttää olevan laajempi kategoria kuin ideologia. Ideologia viittaa näkemykseen ja uskomuksiin maailmasta sekä niistä muodostuvaa ajatusjärjestelmää, joka voi ohjata ihmisten toimintatapoja. Hegemonia taas sisältää ideologian mutta ei ole pelkistettävissä siihen (Eagleton 1991: 112.) Johtava luokka tai ryhmä voi ylläpitää hegemonista asemaansa monin keinoin, kuten suoranaisilla ideologisilla ja myös poliittisilla, taloudellisilla ja kulttuurisilla toimilla ja tukeamalla tiettyjä diskursseja. Gramsci painotti, että voimankäyttöön tai pakkoon perustuva dominointi on erotettava neuvotteluun ja suostutteluun perustuvasta johtajuudesta. Hän kirjoittaa:

”The supremacy of a social group manifests itself in two ways, as ‘domination’ and as ‘intellectual and moral leadership’ (Gramsci 1971: 58).”

Vastarinnan ja siten myös muutoksen mahdollisuus sisältyy hegemonian käsitteeseen (Whitehead 2002: 94). Uusmarxilaiset ajattelijat, kuten Gramscin aikainen Raymond Williams (1973), painottavat sitä, ettei hegemonia ole koskaan totaalinen, ja se on aina subjektina yksilölliselle vallalle ja kollektiiviselle kamppailulle. Stephen Whitehead (2002: 94) kuitenkin huomauttaa, että hegemoninen maskuliinisuus käsitteenä ei sovi tähän pirtaan, koska sen joustavuus viestittää hegemonisen maskuliinisuuden ”kykyä” asettua miksi tahansa miehiseksi käytännöksi missä tahansa ja milloin tahansa. Jos seurataan tätä tulkintaa, hegemoninen maskuliinisuus vain liikkuu ja muuttaa muotoaan. Syy siihen on hyvin yksinkertainen: se, mikä on alisteinen maskuliinisuus jossain kontekstissa, voi olla potentiaalinen hegemoninen maskuliinisuus toisaalla (Rojek 2005).

Tässä tutkimuksessa hegemoninen valta ja hegemoninen maskuliinisuus nähdään toisiinsa liittyvinä mutta kuitenkin erikseen analysoitavissa olevina ilmiöinä. Viitataan hegemonialla johtavaan asemaan, jossa saavutettua valta-asemaa voidaan käyttää joko niin, että se perustuu dominanssiin, tai toisaalta rakentavammalla tavalla. Ensiksi mainitussa muodossa hegemonia on luonteeltaan Richard Howsonin (2006) luonnehdintaa seuraten taantumuksellista ja jälkimmäisessä tapauksessa puolestaan edistyksellistä.³⁵ Eettisesti kestävässä hegemoniassa valta-asema

³⁵ Richard Howson (2006) palaa hegemonian gramscilaisille alkulähteille erottaessaan kolmentyyppisiä hegemoniatyyppejä, joista erillinen (detached) ja dominoiva ovat hegemonian taantumuksellisia (regressiivisiä) muotoja ja ”aspirational hegemony”, eettisesti kestävä hegemonia, on puolestaan edistyksellistä hegemoniaa, jossa painottuu edistyksellinen ja eettinen johtajuus.

perustuu tässä tutkimuksessa yhteisöllisyyttä rakentavaan vallankäyttöön, jonka lähtökohtana on kaikkia yhteisön jäseniä arvostava ja tasa-arvoisuuteen pyrkivä johtajuus.

Hegemonisella maskuliinisuudella näen koulukontekstissa paikallisella tasolla olevan enemmän yhteyttä kulttuurisesti idealisoituun tapaan tehdä maskuliinisuuteen liittyvää identiteettityötä kuin valta-asemaan sinänsä. Hegemoninen maskuliinisuus paikantuu siten tässä tutkimuksessa ensisijaisesti kulttuurisesti idealisoiduksi ja normaalina pidetyksi tavaksi rakentaa maskuliinisuutta. Sitä tavoittelemalla on mahdollisuus saada statusta, joka puolestaan usein avaa mahdollisuuksia hegemoniseen valta-asemaan pääsyyn. Avaan tätä ulottuvuutta lisää pohdintaosiossa.

4.3 Maskuliinisuudet koulupoikien välisissä valtahierarkioissa ja identiteettityössä

Sukupuolitietoisien tutkimuksen määrä on kasvanut voimakkaasti 1980-luvun lopulta alkaen, jolloin alettiin tutkia eroja sukupuolten sisällä ja muiden muassa maskuliinisuustutkimus tuli keskeiseksi osaksi identiteettitutkimusta kasvatuksen ja koulutuksen kentällä. Maskuliinisuuksia tutkimalla on myös vahvistettu aiemman tutkimukseen nähden joustavampaa ja muuttuvampaa näkemystä sukupuolesta (Dillabough 2001: 18). Useiden tutkimusten mukaan poikien vertaisryhmällä on perustavaa laatua oleva vaikutus maskuliinisten identiteettien rakentamisessa. Yksilöille asetetaan myös paineita esiintyä ja käyttäytyä ryhmän normien edellyttämällä tavalla (mm. Adler & Adler 1998, Connell 2000, Connolly 1998, Gilbert & Gilbert 1998, Kenway & Fitzclarence 1997a, Mac an Ghail 1994, Mills 2001, Woods 1990).

Suuri osa tutkimuksista on kohdistunut yläkouluikäisiin poikiin (mm. Kenway & Fitzclarence 1997a, Robinson 2005, Stoudt 2006, Smith 2007). Näiden tutkimusten konteksteissa dominoiva ja väkivaltainen käyttäytyminen oli usein yläkouluikäisille pojille hyväksyttyä. Sittenmin on myös huomattu, että sama pätee jo useissa alakouluissa (Connolly 1998, Dalley-Trim 2007, Jordan 1995, Skelton 2001, Warren 1997). Tutkimusta on myös siitä, että jotkut pojat dominoivat luokkahuoneissa tilaa ja saavat opettajien huomiota enemmän kuin muut (Francis 2000, Skelton 2001, Warrington & Younger 2000).

Myös Suomessa on tutkittu sitä, miten sukupuolistavat käytännöt vahvistavat heteronormatiivista oletusta (Aaltonen 2007, Lehtonen 2003) ja pakottavat samalla sukupuolen tiettyihin luokituksiin rajoittaen lasten ja aikuisten toimintaa kou-

lussa ja jo päiväkodissa (Värtö 2000, Ylitapio-Mäntylä 2009). On myös todettu erilaisten maskuliinisuuksien vaikuttavan sukupuolen säätelyyn kouluissa (Tolonen 1998, Tolonen 2001). Näiden tutkimusten pohjalta on mahdollista ymmärtää laajemmin, miten koulutuksella ei vain uusinneta vaan myös tuotetaan sukupuolidentiteettejä. Pojat oppivat koulussa, että on monia, usein kilpailevia, tapoja olla poika ja joista toisia pidetään arvokkaampina kuin toisia (Kenway & Fitzclarence 1997b, Skelton 2001, Swain 2005a).

Statuksen tai suosion tavoittelun on esitetty olevan yhteydessä hyväksytyyn tapaan esittää maskuliinisuutta (Adler & Adler 1998, Swain 2005a). Status liittyy arvoaseman saavuttamiseen vertaisryhmän hierarkiassa, joka tulee relevantiksi suhteessa muihin. Statusta ei anneta, vaan se ansaitaan ja uusinnetaan jopa jokapäiväisissä käytännöissä.

Pojan asemaa ryhmässä on katsottu määrittävän muun muassa sosiaaliset, kulttuuriset, fyysiset, intellektuaaliset ja ekonomiset resurssit, joihin hänellä on mahdollista päästä käsiksi ja joita hän voi kerryttää.³⁶ Resurssien vaikutus status-tavoitteluun riippuu niiden tehosta ja siitä, mitä niillä ajetaan takaa. Resurssista tulee käyttökelpoista, jos se onnistutaan muuttamaan symboliseksi resurssiksi eli toimivaksi käyttövälineeksi kyseisellä kentällä. Saatavilla olevat resurssit vaihtelevat historiallisten ja kontekstia koskevien olosuhteiden mukaan. Poika, joka on saavuttanut tiettyssä koulussa valta-aseman hierarkiassa, ei välttämättä saavuta sitä samoilla eväillä toisessa koulussa (Swain 2005: 218).

Maskuliinisuuksia rakennetaan ryhmässä suhteessa toisiin. Ryhmässä konstruoidaan sukupuolta koskevia määrittelyjä: sitä, mikä on pojille ja tytöille hyväksyttyä toimintaa. (Duncan 1999, Connell 2000, Lesko 2000.) Pojilla on usein ristipaine tulla toisaalta opettajan mutta toisaalta myös vertaisryhmän hyväksymiksi; niiden kriteerit hyväksytyksi tulemiselle ovat usein erilaiset. Tämä voi selittää sen, miksi monet pojat ovat yksilöinä herkkiä ja mukavia mutta häiriköiviä ja ongelmallisia käytökseltään ryhmässä (Swain 2005a: 217).

Koulun informaalilla kentällä halutaan olla samanlaisia kuin muutkin, koska se tuo tiettyä suojaa kiusaamista ja alistamista vastaan (Gordon, Holland & Lahelma 2000). Pojalta odotetaan tavallisuutta tai normaaliutta tiukassa, oman vertaisryhmän säätelössä koodistossa (Perho 2007, Swain 2005a, Tolonen 1998,

³⁶ Resurssin käsite juontuu Pierre Bourdieun pääomiin liittyvästä ajattelusta (Bourdieu 1984, Bourdieu 1986, Bourdieu 1991, Bourdieu & Passeron 1977, Bourdieu & Waquant 1992) sekä sen edelleenkehittäjistä (Coleman 1994, Coleman 1998, Putnam 1993, Shilling 1991, Skeggs 1997, Wacquant 1995)

Tolonen 2001). Määritelmät hyväksytystä maskuliinisuudesta ovat koulussa usein kapeita ja antavat vähän tilaa vaihtoehtoisille maskuliinisuuksille.

Tutkimusten mukaan hegemonista maskuliinisuutta leimaa useissa koulu- luokissa väkivallan uhka, ja se vahvistaa vaikutustaan määrittelemällä normin, millainen pojan tulee kyseessä olevassa yhteisössä olla. Pojat yrittävätkin useimmiten vastata vaatimuksiin ja sopeutua niihin. Väkivaltaa käytetään valtasuhteiden selvittelyyn (Newburn & Stanko 1994), vaikka hegemoniaa luonnehtiikin pikemmin suostuttelu ja neuvottelu kuin suora vallankäyttö. Mitä vähemmän vastarintaa, sitä vahvempi hegemonia (Swain 2005a: 220).

Vaikka hegemoninen maskuliinisuus vaihtelee koulusta toiseen, yleisimmin sitä luonnehtivat sellaiset sosiokulttuuriset konstruktiot kuin urheilullisuus, voima, kontrolli, kilpailullisuus, kulttuurisesti tunnustettu tietämys, kurinalaisuus, rohkeus, itseluottamus ja seikkailunhalu (Swain 2005: 220). Näiden ideaalien on katsottu myös olevan yhteydessä maskuliinisuuteen, joka assosioituu väkivaltaan (Hearn 1998, Mills 2001).

Hallitsevat maskuliinisuuksien muodot ovat usein yhteydessä keholliseen pääomaan, ja monille pojille fyysinen, performatiivinen maskuliinisuuden aspekti on halutuin ja ihailuin tapa olla miespuolinen (Gilbert & Gilbert 1998). Koululiikunta ja erityisesti jalkapallon tapaiset lajit ovat keskeinen areena, jossa maskuliinisuudesta kompetenssista ja statuksesta kilpaillaan (Parker 1996, Paechter 2003, Renold 1997, Skelton 2000, Swain 2004). Urheilun onkin useissa tutkimuksissa todettu olevan tärkeä tekijä hyväksytyin maskuliinisuuden ja statuksen kannalta. Urheilussa päteville pojilla on usein korkea status vertaisryhmässä. Urheilu myös on yhteydessä kehoon: Swainin (2005a: 217) mukaan pojat oppivat harjoittamaan kehoaan, jotta voisivat käyttää sitä vallan välineenä fyysisten haasteiden ja vastarinnan edessä. Koulu-urheilu sisältää väkivaltaan liittyviä käytänteitä (Berg 2010), ja sen kielessä on usein sotaa koskevia metaforia (Gilbert & Gilbert 1998, Salisbury & Jackson 1996). Carrie Paechter (2003) toteaa dominoivien, hypermaskuliinisten poikien määrittävän hyväksytyä käyttäytymistä ja kehoja liikuntatunneilla, suihkuissa ja pukukopeissa. Pojat, jotka eivät osoita kiinnostusta urheiluun tai joiden keho ei täytä stereotyyppisen maskuliinisuuden normeja, joutuvat usein väheksytyiksi (Connell 1987: 177).

Eri maskuliinisuusmuotojen takana on todettu erityisesti Britanniassa olevan voimakas yhteys erilaisiin sosiaalisiin luokkiin. Siellä keskiluokkaisilla pojilla paineet menestyä koulussa hyvän ammatin saamiseksi on tutkittu määrittävän myös maskuliinisuutta, kun taas työväenluokkaisilla pojilla koulumenestys voi aiheuttaa nörtiksi leimaamista ja siten vaikuttaa pojan statukseen (Renold 2001,

Swain 2005a). Pojat, jotka kieltävät koulun arvot ja vastustavat koulutyötä, ovat tutkituin maskuliinisuusryhmä koulussa³⁷. Monet näistä tutkimuksista toteavat näiden poikien olevan työväenluokkaisia (mm. Arnot 2004, Willis 1977). Vaikka toiset näistä ryhmistä ovat koulukielteisempiä kuin toiset, kaikki tavoittelevat vihamielistä ja niskoittelevaa tyyliä (Swain 2005a: 219). Tässä tutkimuksessa tuonempana esitelty ”kovikset” ovat lähinnä tätä tyyliä.

Muiden muassa Connell (1995: 79) ja Swain (2005a: 220) ovat tutkimuksissaan tunnistaneet myös sellaisia poikia, joilla on käytössään resursseja mutta jotka eivät tahdo johtavaan asemaan. Näiden poikien maskuliinisuuksia kuvaillaan usein pehmeämmiksi ja enemmän rajoja rikkoviksi edellä kuvattuihin ryhmiin verrattuna (Frosh ym. 2002, Swain 2002a). Jon Swainin (2002a) tutkimuksessa nämä pojat saattoivat olla suosittuja omassa kaveriporukassaan mutteivät haastaneet huipulla olevia hegemonisia urheilijapoikia. Koska dominoivat pojat eivät kokeneet asemaansa uhatuksi, he antoivat muiden ryhmien olla rauhassa. Adler ja Adler (1988) ovat nimenneet lähellä hallitsevaa ryhmää olevat pojat termillä ”wannabee”. Nämä pojat halusivat johtavaan asemaan, mutta heiltä puuttuu siihen resursseja.

Pam ja Rob Gilbert (1998), Anoop Nayak ja Mary Kehily (1997) sekä Jon Swain (2006) ovat todenneet tutkimuksissaan, että poikien vertaisryhmien hierarkkisissa suhteissa alistettuja ja kontrolloituja ovat usein ne pojat, jotka määrittävät feminiinisiksi. On myös todettu, että esimerkiksi kohteliaat, koulussa menestyvät tai lihavat pojat ovat usein alisteisessa asemassa (Connell 1987, Kessler ym. 1985, Renold 2001, Swain 2005b).

Swain esittää, että tullakseen hyväksytyksi poikien täytyy tietää vertaisryhmässä oikeiksi määritetyt puhetavat oikeista aiheista ja käyttää samaa kieltä ja sanastoa, pukeutua oikeanlaisiin vaatteisiin, pelata oikeanlaisia pelejä välitunnilla ja liikkua tavalla, jota poikana oleminen vaatii. Usein näitä oikeina pidettyjä tapoja määrittelevät ne, joilla on siihen valtaa. Jos poika käyttäytyy vauvamaisesti tai tavoilla, jotka katsotaan tyttömäisiksi, itkee helposti, ei puolusta itseään, leikkii itseään nuorempien kanssa, näyttää pelkoaan tai on passiivinen liikunnassa, hän on vaarassa tulla alistetuksi tai marginalisoiduksi. (Swain 2002a, 2002b, Swain 2005b.)

³⁷ Arnot 2004, Francis 2000, McDowell 2002, Willis 1977: ”the Lads”, Connell 1989: ”Cool Guys”, Kessler ym. 1985: ”the Bloods”, Mac an Ghail 1994: ”the Macho Lads”, Martino 1999: ”Cool Boys”, Parker 1996: ”the Hard Boys”, Sewell 1997: ”the Rebels”.

Hyväksytyyn maskuliinisuuteen on useissa tutkimuksissa todettu kuuluvan myös heteroseksuaalisuus, ja sitä osoitetaan usein homokammon keinoin (Hopkins 1998, Kimmel 1994, Lehne 1989, Lehtonen 2003, Nayak & Kehily 1996, Renold 2002). Muiden muassa Mairtin Mac an Ghaill (1994) on tutkinut homokammosa ja maskuliinisuuden rakentumista koulussa. Hänen mukaansa miespuoliset opiskelijat oppivat olemaan miehiä kolmen keskeisen strategian avulla, joita ovat misogynia eli naisvihamielisyys, pakollinen heteroseksuaalisuus ja homokammo. Näiden strategioiden avulla nuori mies rakentaa haavoittuvasta heteromaskuliinisuudesta vähitellen yhtenäisempää ja pysyvämpää kategoriaa, jonka omaksuu osaksi identiteettiään (ks. myös Epstein 1997, Lehtonen 1999).

Mac an Ghaillin (1994) tutkimuksen mukaan maskuliinisuuden rakentamisen taustalla oleva tunne on pelko. Tämä pelko liittyy paitsi maskuliinisenä toimijana epäonnistumisen pelkoon myös homoksi leimatuksi tulemisen pelkoon. Sana homo ei välttämättä tarkoita homoseksuaalia, vaan nimitystä käytetään sukupuolittuneesti kenestä tahansa miehestä tai pojasta, joka nähdään feminiinisenä ja nimetään usein mammanpojaksi, pehmoksi tai akkamaiseksi (Kimmel 1994: 130–131). Homokammossa tulkitaan olevan kyse pelosta, että muut miehet paljastavat murtumia miehen tai pojan maskuliinisuudessa ja näyttävät maailmalle, että henkilö ei ole tosi mies. Miehet pelkäävät toisten miesten huomaavan tuon pelon. Pelko taas aiheuttaa häpeää, koska se osoittaa miehelle tai pojalle, että hän ei olekaan niin miehekäs kuin esittää olevansa. (Kimmel 1994, ks. myös French 1990, Herek 1987, Kaufman 1994, Nayak & Kehily 1997, Siltala 1994.)

Myös varhaisnuorten rivoa puhetta ja julmia piloja tutkineen G. A. Finen (1989) mukaan poikien homottelulla on itse asiassa vähän tekemistä homoseksuaalisen käyttäytymisen kanssa. Hänen mukaansa homottelussa on pikemminkin kyse siitä, että homoksi leimautunut poika on heteroseksuaalisesti kypsytön, ei osaa eikä tunnista ihailevansa heteroseksististä puhetta eikä ole osoittanut ihailevansa hegemonista maskuliinisuutta. Leimaamalla toinen homoksi pyritään korostamaan omaa heteroutta (Fine 1989: 175, ks. myös Jokinen 2000, Lehtonen 1999). Solvausten kohdistaminen toisten poikien seksuaalisuuteen liittyviin asioihin on siis eräs tapa normalisoida omaa maskuliinista identiteettiä. Seksuaalisuutta ei valita vähättelyn tai kiusaamisen kohteeksi sattumalta, koska seksuaalisuus on tärkeä komponentti maskuliinisuuden muodostumisessa. (Brittan 1989, Jackson 1999, Lehtonen 1999, Mac an Ghaill 1994, Nayak & Kehily 1997.)

Ala-asteen lopulla ja yläasteella heteromerkityksessä käyty vuorovaikutus kasvattaa merkitystään (Adler & Adler 1998, Epstein 1997, Renold 2000, Thorne 1993), vaikka Paul Connolly (1998) toteaa jo 5–7-vuotiailla pojilla olleen hänen

tutkimuksensa kontekstissa statusta nostava vaikutus sillä, että on tyttökaveri. Swainin (2005b) mukaan pojille on usein epätyypillistä haluta tyttöjä kavereiksi ilman heteroseksuaalista merkitystä. Useissa kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu fyysisen ja erityisesti seksuaalisuuteen tai sukupuoleen liittyvän häirinnän olevan yleistä kouluissa ja että tällaiset väkivallan muodot rajoittavat erityisesti tyttöjen turvalliseksi kokemaa aluetta.

Neil Duncan (1999) on tutkinut koulussa tapahtuvaa seksuaalista kiusaamista. Hänen mukaansa nuoret pojat (11-vuotiaat) eivät olleet huolissaan omasta seksuaalisesta identiteetistään eivätkä tyttöjen heihin kohdistamasta kiusaamisesta. Pienempien poikien huoli kohdistui vanhempien poikien harjoittamaan väkivaltaan, jossa seksuaalista kehittymättömyyttä käytettiin keinona nöyryyttää uhria hänen kavereiensa edessä. Nuorimpien poikien tyttöihin liittyvät ongelmat koskivat lähinnä sitä, että tytöt vastustivat poikien pyrkimystä hallita. (Duncan 1999: 17–19.) Poikien tyttöihin kohdistaman seksuaalisen häirinnän on useissa tutkimuksissa todettu olevan yleisempää peruskoulun yläluokilla, jolloin monet pojat käyttävät sosiaalisia etuoikeuksiaan myös yhteisten tilojen dominointiin ja tyttöjen ulkonäön kommentointiin. Samantyyppinen ilmiö on havaittu myös nuorempien lasten joukossa. (Hand & Sanchez 2000, Mandel & Shakeshaft 2000, Nespor 2000, Shakeshaft ym. 1997, Sunnari 2009.)

Barrie Thorne (1993) kuvaa vuorovaikutusta tyttöjen ja poikien välillä rajatyöskentelyn käsitteen avulla (ks. myös McGuffey & Rich 1999). Sen avulla sukupuoli-eroja korostetaan, vahvistetaan ja myös tuotetaan. Monien poikien toiminta koulussa on useimpiin tyttöihin verrattuna näkyvämpää, äänekkäämpää ja dominoivampaa. Poikien kulttuureissa on seksistisiä piirteitä paitsi koulussa myös sen ulkopuolella. Tällä tarkoitetaan tyttöjen vähättelyä ja heidän alistamistaan nimenomaan sukupuolensa edustajina, tyttöinä, mikä ei välttämättä merkitse tyttöjen vähättelyä yksilöinä. Monet tutkijat ovatkin korostaneet tyttöjen alistettua asemaa koulujen kulttuurissa ja dominoivien poikien alistavan, usein heteroseksistisen ja homofobisen, käyttäytymisen merkitystä tyttöjen esimerkiksi seksuaalisuuteen liittyvien kokemusten muodostumisessa (Hand & Sanchez 2000, Mandel & Shakeshaft 2000, McGuffey & Rich 1999, Paechter 2003, Reay 2001, Renold 2000, Robinson 2005, Shakeshaft ym. 1997).

Maskuliinisuuksiin liittyvästä tutkimuksesta koulun kontekstissa voidaan koavasti todeta, että koulu toimii ikään kuin oppilailla ei olisi sukupuolta ja ikään kuin sukupuolella ei olisi heille merkitystä. Pojat ja tytöt joutuvat luomaan itselleen toimintamalleja, joilla ratkaista ristiriita sukupuolineutraalin ideologian ja sukupuolen mukaan jakautuneen todellisuuden välillä. Oman lisänsä tähän prob-

lematiikkaan tuo myös tasapainoilu virallisen koulun, koulun ulkopuolelta kuten perheistä tulevien odotusten ja epävirallisen, informaalin koulun oppilaskulttuurin odotusten välillä, jotka voivat olla keskenään hyvinkin ristiriitaisia.

Paitsi maskuliinisuus myös muut tekijät ovat mukana tuottamassa eriarvoisuutta koululuokkien hierarkioissa. Etninen tausta asettui tässä tutkimuksessa sukupuolen ohella toiseksi tärkeäksi tekijäksi, jolla saattoi olettaa olevan vaikutusta valtasuhteissa, koska 20–25 % tutkimiini koulujen oppilaista oli etniseltä taustaltaan muita kuin suomalaisia. Tutkimustehtävissä kysyinkin, millä tavalla etnisyys merkityksellistyy tutkimiseni koululuokkien sosiaalisissa suhteissa, erityisesti poikien välisissä valtasuhteissa.

4.4 Etnisyys valtasuhteiden ja identiteettien rakentamisessa

Tässä tutkimuksessa etninen tausta osoittautui perusteeksi, jolla piirrettiin rajaa ”meidän” ja ”muiden” välillä poikien sosiaalisissa suhteissa. Erityisen selvästi tämä näkyi neljättä luokkaa koskevassa aineistossa, minkä vuoksi muodostin tästä teemasta oman alakäsymyksen tähän tutkimukseen.

Etnisyys viittaa poliittisessa mielessä yhteisön rajoihin ja jakaa maailman meihin ja muihin. Tätä voidaan käyttää mittarina, jonka avulla ilmenee, missä määrin hegemoniset etnisyydet, kuten tässä suomalaisuus, onnistuvat luonnollistamaan omaa ideologiaansa ja toimintakäytäntöjä. Toiseutta käytetään perustana yhteisön jäsenten ulkoistamisen, alistamisen tai periferiaan karkottamisen legitimoimiselle. (Yuval-Davis 1999: 112.)

Toisina pidettyjen etnisten ryhmien marginalisointi ei koske ainoastaan suomalaisia, vaan missä tahansa kansallisuuden representaatiossa joitain sosiaalisia ryhmiä ja identiteettejä suositaan ja toisia marginalisoidaan ja leimataan (Epstein & Johnson 1998: 15). Puhuessani etnisestä taustasta viitataan myös suomalaisuuteen etnisyytenä. Suomalaisuus oli erityisesti tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa merkitön etnisyys, jota vasten ”maahanmuuttajien” edustamat etnisyydet näyttäytyivät merkittyinä etnisyyksinä. Toisin sanoen suomalaisuus näyttäytyi koulun arjessa normina, jota vasten ”ulkomaalaiset” tai ”maahanmuuttajat” peilautuivat joissakin konteksteissa erilaisina, toisina ja marginaalistettuina (vrt. Honkatukia & Suurpää 2007, Souto 2009, Tolonen 2002, Vuori 2009).

Tässä tutkimuksessa etniseltä taustaltaan enemmistöön luetaan ne suomalaiset lapset ja nuoret, joilla ei ole monikulttuurista³⁸ taustaa ja etnisten vähemmistöjen edustajiksi taas henkilöt, joilla tämä tausta on. Etnisen vähemmistön käsite on ongelmallinen siinä mielessä, että se helposti sisältää oletuksen ryhmistä, joista osalla on valtaa enemmän kuin toisilla ja että osa on toisia ryhmiä jotenkin alempiarvoisia (Honkatukia & Suurpää 2007: 33). Käytän näitä käsitteitä tiedostaen niihin liittyvät haasteet.

Roland Eckert, Christa Reis ja Thomas Wetzstein (2000: 403–406, ks. myös Hatchell 2004) totesivat Saksaan sijoittuvassa tutkimuksessaan erityisesti poikien vetävän rajoja omaan etniseen ryhmään ja ”muihin” kuuluvien välillä käyttäen keinoina etäisyyttä, kilpailua ja vihamielisyyttä. Etäisyyden pitämiseksi tarkoitettiin, ettei haluttu olla missään tekemisissä kulttuurisesti erilaisten kanssa. Siihen ei liittynyt välttämättä väkivaltaa, vaan yksinkertaisesti pysyteltiin ”pois tieltä”, omista ryhmissä (vrt. Souto 2009). Kilpailua taas ilmeni samankaltaisiksi koettujen, tuttujen ryhmien välillä, ja vihamielisyys liittyi joihinkin toisiksi koettuihin ryhmiin kohdistettuna vihana tai jopa väkivaltana, esimerkkinä skinien ”sota” turkkilaisia vastaan (vrt. Perho 2005, Perho 2007).

Hanne Haavind (2003) on, toisin kuin Eckert kollegoineen, yhdistänyt myös erilaisten maskuliinisuuksien analysoinnin etnisyyteen tarkastellessaan maskuliinisuuksien muodostumista rikkomalla sääntöjä, kun siirrytään lapsuudesta teini-ikään. Norjalaiset runsaasti sääntörikkkeitä tekevät pojat osallistuivat rajatyöskentelyyn (Thorne 1993), jonka avulla he vahvistivat omaa asemaansa ja tekivät eroa muihin sukupuolen ja etnisyyden perusteella – jättämällä tyttöjä huomiotta ja väheksymällä poikia, jotka luettiin ”ulkomaalaisiin” kuuluviksi. Aikuiset legitimoivat tai tuomitsivat poikien antisosiaalista käytöstä sen mukaan, oliko tekijä ”norjalainen” vai ”ulkomaalainen”. Norjalaisilla epäsosiaalisilla pojilla tulkittiin olevan ”kova kohtalo”, tai heidän käyttäytymisensä tulkittiin siirtymisenä vanhempien maskuliinisuuksien joukkoon. ”Ulkomaalaisille” pojille vaadittiin sen sijaan käytäntöjä, joiden avulla heistä ”kasvatettaisiin kunnollisia” tai ainakin haluttiin pitää heidät erillään ”norjalaispojista” (Haavind 2003, ks. myös Casella 2001, Phoenix 1997.)

Stefanie Würtzin (2000: 47, 160) tutkimuksessa muukalaisviha oli sidoksissa muun muassa koulutustasoon, työttömyyteen ja ulkomaalaisten määrään. Mitä

³⁸ Tässä monikulttuurisuus viittaa etniseen monikulttuurisuuteen. Koululuokat ovat kuitenkin monikulttuurisia myös laajemmin katsottuna (ikä, sosiaaliluokka, seksuaalisuus, uskonto, erityisen tuen tarve jne.) (vrt. Gollnick & Chinn 1990, Räsänen ym. 2002).

paremmin monikulttuurinen oppilas oli assimiloitunut ympäristöönsä ja mitä vähemmän ”erilaisen” näköinen oli, sitä ongelmattomampaa oli muiden suhtautuminen. Monikulttuuriset lapset ja nuoret nähdään usein erilaisina ja sen vuoksi marginalisaation raja saattaa kulkea heidän kohdallaan.

Toisaalta etninen tausta ei aina ole määräävä tekijä ryhmään kuulumisen ja hyväksytyksi tulemisen kannalta. Esimerkiksi Shawn McGuffeyn ja Lindsay Richin (1999) tutkimuksessa etnisellä taustalla ei ollut merkitystä pojan positiolle hierarkiassa: hegemonian tavoitteluun kytkeytyvä maskuliinisuuden osoittaminen oli määräävämpää. Tytöt sen sijaan muodostivat ryhmiä yleensä niiden tyttöjen kanssa, joiden etninen tausta tai luokka oli sama. Jo Goodeyn (1998) tutkimuksessa ikä ja fyysinen haavoittuvaisuus, kuten kivun näyttäminen esimerkiksi itkemällä, näyttivät olevan etnistä taustaa määräävämpiä tekijöitä suhteessa riskiin tulla kiusatuksi.

Etnografiset tutkimukset monikulttuuristen nuorten elämästä Suomessa puhuvat jatkuvista kamppailuista tilasta, luottamuksesta ja uskottavuudesta (ks. esim. Alitolppa-Niitamo 2004, Hautaniemi 2006, Harinen ym. 2004, Souto 2009). Päivi Harinen ym. (2004: 162) tutkivat maahanmuuttajien kiistanalaista jäsenyyttä yhteisöissä, jotka nähdään jatkuvana luomis-, vastarinta- ja kamppailuprosessina sekä interaktion muotona pikemmin kuin status- tai asemakysymyksenä. Sen vuoksi he tarkastelivat interaktiota, kohtaamisia ja selkkauksia statuksen sijasta. Analysoimalla erilaisia maskuliinisuuksia suhteessa väkivaltaan voidaan tuoda esiin etnisyyteen, kehollisuuteen, ikään ja muihin tekijöihin liittyviä merkityksiä poikien välisten hierarkioiden rakentumisessa (Honkatukia & Suurpää 2007: 88). Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut sitä, missä määrin etnisuus ymmärrettynä kulttuurisina, sosiaalisina ja näkyvinä ajattelutapoina ja arjen käytäntöinä (Keski-salo 2003) määrittä poikien valtapositiota ja sitä, miten sosiaaliset suhteet ja hierarkiat muuttuivat oppilaiden varttuessa.

Suomalaisen maahanmuuton historia on suhteellisen lyhyt, ja tämä maahanmuuton tuoreus (ks. Bhabha 1994b) luo sosiaalisia suhteita, kategorioita ja kohtaamisia, joita vanhemmat sukupolvet voivat käsitellä valikoivasti, kun taas nykypäivän nuoriso elää suurelta osin arkipäivää kulttuurisen moninaisuuden keskellä esimerkiksi koulussa. Tämä tuo mukanaan muun muassa kansainvälistymistä ja rikastuttaa lasten kasvua monin tavoin mutta myös konflikteja, ristiriitoja ja kamppailua tilasta, statuksesta ja identiteetistä. (Harinen ym. 2004: 160.) Uusi tilanne on vaativa kaikille osapuolille. Sosiaalinen ilmapiiri, jonka muualta saapuvat kohtaavat tullessaan Suomeen, ei suomalaisten tutkimusten mukaan aina ole varauksettoman lämmin, suvaitsevainen ja solidaarinen (ks. esim. Alitolppa-

Niitamo 2004, Hautamäki 2006, Honkatukia & Suurpää 2007, Perho 2005, Souto 2009). Sukupuolittuneen ja seksistisen väkivallan ohella myös rasismi väkivallan muotona on ajankohtainen teema ja arkipäivää monissa kouluissa. Paul Connolly (1998: 10) toteaa rasismin kompleksisuudesta:

”We cannot assume that racism will always be associated with beliefs about racial inferiority; that it will always be signified by skin colour; that it will be only White people who can be racist; or that racism will always be the most significant factor in the experience of minority ethnic groups.”³⁹

Connollyn tapaan en oleta, että etnisen enemmistön edustajat, kuten tässä tutkimuksessa suomalaiset, olisivat aina niitä, jotka väheksyvät vähemmistönä olevia etnisyyksiä tai että rasismi olisi välttämättä ensisijainen määrittäjä valtasuhteissa. Etnisyyteen kiinnittyvä väkivalta liittyy kuitenkin usein enemmistön luonnollisina pidettyihin valtapyrkimyksiin vähemmistöetnisyyden edustajia kohtaan (Forster & Tillner 1998, Hatchell 2004). Nämä pyrkimykset eivät liity vain rasismiin vaan myös seksismiin, jolla taas on yhteys miehisenä pidettyyn identiteettiin.

Rasismilla viitataan rotusyrjintään ja se liitetään usein muukalaisvihamielisyyteen, suvaitsemattomuuteen ja etnosentrismiin.⁴⁰ Rasismi on käytäntö, jolla rakennetaan paitsi kulttuurisia, myös sukupuolisia identiteettejä, Forsterin ja Tillnerin (1998, 79) mukaan erityisesti maskuliinisia identiteettejä. Karmela Liebkind määrittelee rasismin klassisen määritelmän mukaan artikkelissaan ”Ennakkoluulot ja niiden uhrin”:

”Rasismi koostuu sarjasta kuvitelmia, joiden mukaan tietty ihmisryhmä on toista ryhmää moraalisesti, älyllisesti ja kulttuurin suhteen ylivoimainen ja ryhmän ylivoimaiset ominaisuudet periytyvät sukupolvelta toiselle” (Liebkind 1996: 39).

Kouluinstituutioiden arjessa käytetään yhä yleisesti termiä maahanmuuttaja⁴¹. Maahanmuuttajakäsitteen sijasta olisi puhuttava esimerkiksi monikulttuurisesta

³⁹ Pauli Kaikkonen (2004: 53) toetaa, että kun rasismitermillä on alettu kuvata laajemmin monenlaista diskriminointia ja valtaakin, on olemassa vaara, että sana käsitteenä ”laimentuu”.

⁴⁰ Käsitteellisesti rasismi ja suvaitsemattomuus eivät ole synonyymeja, vaan rasismissa vastustetaan kulttuurista tasa-arvoa ja suvaitsemattomuudessa taas erilaisten kulttuurien itsemääräytymisoikeutta ja säilymistä. Rasismi ja muukalaisviha ovat Ari Antikaisen (1997: 79) mukaan kietoutuneet toisiinsa, mutta etnosentrismien ja rasismin suhde on Karmela Liebkindin mukaan monimutkaisempi.

⁴¹ Maahanmuuttajalla tarkoitetaan sellaista henkilöä, joka muuttaa maahan pitkäaikaisesti. Maahanmuuttajia ovat pakolaiset, pitkäaikaisessa opiskelu- tai työtarkoituksessa muuttavat, paluumuuttajat, siirtotyöläiset, kohdemaan kansalaisen kanssa avioituvat ja muilla perusteilla asuinmaata muuttavat

oppilaasta, kuten Pirjo Lahdenperä (1997) ehdottaa, koska käsitteellä maahanmuuttaja on omat ongelmallisuutensa. Maahanmuuttajakäsitteeseen liittyvän denotaation niukkuus altistaa Pirjo Mikkolan (2001: 20) mukaan termin erilaisten stereotyyppisten, usein negatiivisten sivumerkitysten kertymiselle. Äärimuodossaan tämä kehitys on rasismia. Lisäksi käsite maahanmuuttaja voi latistaa yksilölliset ja etnisten ryhmien väliset erot ja tehdä maahanmuuttajiksi kutsutusta joukosta vähemmistöjen massan (Huttunen 2002, ks. myös Honkatukia & Suurpää 2007). Voidaan myös kysyä, miksi pitkään maassa asuneita tai jopa Suomessa syntyneitä kutsutaan maahanmuuttajiksi (Lepola 2000). Myös käsite monikulttuurinen on ongelmallinen tässä yhteydessä siinä mielessä, että monikulttuurisuus käsitteenä voidaan nähdä pluralistisemmin: siinä etnisyys ei ole ainoa kulttuurista moninaisuutta määrittävä tekijä (vrt. Gollnick & Chinn 1990, Jokikokko 2009, Räsänen ym. 2002).

Käsite maahanmuuttaja on siis ongelmallinen, koska suuri osa ihmisistä, joilla on *transnationaalit juuret* (Rastas 2005: 21–29), on syntynyt Suomessa, ja lisäksi käsitteeseen liittyy vahvasti ajatus maahanmuuttajien marginaalisesta positioista (Huttunen 2002, Rastas 2005).⁴² Anna Rastas (2005: 21–29) käyttää käsitettä *transnationaalit juuret* kuvaamaan sitä, että ihmisillä on usein valtio- ja kansallisuusrajat ylittäviä siteitä, joilla on erilaisia merkityksiä ja joilla on vaikutusta ihmisten mahdollisuuksiin kuulua johonkin. Juurimetafora⁴³ on tärkeä pohdittaessa, miten siteemme ja suhteemme eri paikkoihin muovaavat identiteettejämme (Malkki 1992: 24, ks. myös Rastas 2005: 22).

Tämän tutkimuksen kontekstissa käytän käsitettä monikulttuurinen viitaten analyysissani vähemmistöetnisyyksien edustajiin tiedostaen käsitteeseen liittyvän keskustelun. Käsitettä ”maahanmuuttaja” käytän viitaten kouluissa käytettyyn arkipuheeseen. Eron tekemistä tutkittaessa on huomioitava se, että käytettäessä ja tuotettaessa eroja luonnehtivia käsitteitä, kuten tässä esimerkiksi ”maahanmuuttaja” tai ”suomalainen”, tuotetaan samalla uutta puhetta eroista ja

henkilöt. (Liebkind 1994.) Maahanmuuttajan statuksen koulussa saa siis myös, jos vanhemmat ovat maahanmuuttajia ja suomi on oppilaalle toinen kieli.

⁴² Annemari Soudon (2009) mukaan hybridisyyden (mm. Bhabha 1994a ja b, Bhabha 1996) ja uudet etnisyydet --käsitteiden avulla on puolestaan haluttu purkaa monikulttuurisiin nuoriin kohdistuvaa uhrikuvaa sekä korostaa ryhmärajojen ja kulttuureiden muuttuvuutta ja dialogisuutta, joskin myös nuorten kulttuureiden muutoskykyisyyttä on varoitettu romantisoimasta liikaa (Back 1996).

⁴³ Juuripuheella on vaara luonnollistaa kansallisuutta ja kytkettynä rasistisiin ja nationalistisiin diskursseihin häviävät helposti kansallisuuden ja etnisyyden konstruktivistiset piirteet, kuten myös se todellisuus, jossa ihmisillä on useitakin siteitä eri paikkoihin (Rastas 2005: 23 ks. myös Malkki 1992).

niihin liittyvistä kategorisoinneista (vrt. Rastas 2004, Souto 2009, Suurpää 2002). Käsite ”maahanmuuttaja” on lainausmerkeissä muistuttamassa käsitteen ongelmallisuudesta ja toisaalta tutkijan vaikeudesta päästä luokittelujen taakse. Toiseksi lainausmerkit viittaavat siihen, että käsitteet on poimittu tutkittavien arkipuheesta. Oppilaat puhuivat ”maahanmuuttajien” ohella myös ”ulkomaalaisista” viitaten monikulttuurisiin oppilaisiin.

Toimivan, tasavertaisen, turvallisen ja pluralistisen⁴⁴ koulukulttuurin luomisen edellyttää toisen hyväksymiseen pyrkimistä. Identiteetit tulisi ymmärtää diskursiivisesti materiaalisessa arjessa tuotettuina prosesseina eikä essentialistisesti annettuina. Tällöin voimme luopua vaatimasta omaa malliamme toisilta. On hyväksyttävä, että toisessa on jotain, mitä en täydellisesti ymmärrä ja että toiset eivät näe maailmaa minun näkökulmastani. (Mikkola 2001: 88, Toiskallio 1993: 108, Young 1990: 39.)

⁴⁴ Pluralistisuus tarkoittaa kulttuurisen monimuotoisuuden hyväksymistä: kaikilta odotetaan sitoutumista joihinkin yleisiin, yhteisesti hyväksytyihin eettisiin periaatteisiin. Aito moniarvoisuus edellyttää kuitenkin aitoa kunnioittamista, ei vain passiivista erilaisuuden hyväksymistä. (Pitkänen 1997: 71.)

5 Tulokset artikkeleittain

Seuraavaksi luon katsauksen osatutkimuksiin, joista tämä väitöskirja koostuu. Tarkoitukseni on antaa lukijalle kuva siitä, millaista osuutta kokonaisuuteen kukin artikkeli on ollut rakentamassa. Artikkeleiden esittelyn jälkeen punon tuulososion lankoja yhteen koko tutkimuksen kannalta ja pohdin tutkimusta koskevia teoreettisia johtopäätöksiä.

5.1 Maskuliinisuudet, poikien valtahierarkia ja sosiaalinen asema monikulttuurisessa koululuokassa

Ensimmäisessä osatutkimuksessa tarkastelen tutkimukseen osallistuneen neljän luokan oppilaiden sosiaalisia suhteita sekä sitä, miten valta, väkivalta ja suosio kietoutuvat poikien toimintaan maskuliinisuuden rakentamisen näkökulmasta. Osoitan artikkelissa myös, miten monikulttuuriset pojat asemoitiin toiseuspositioon, marginaaliin, riippumatta siitä, millaista maskuliinisuutta hän rakensi ja ylläpiti. Suomalaisuus määritteli normaaliutta, johon nähden muut etnisyydet asemoitiin erilaisiksi ja toisiksi (vrt. Tolonen 2002). Tutkimuskysymykseni tässä osatutkimuksessa kuuluu: miten pojat rakentavat maskuliinisuuksia ja valtahierarkioita sekä miten etnisyyden merkityksellistyy koululuokan sosiaalisissa suhteissa neljännellä luokalla?

Tarkastelen luokan valtasuhteita Foucault'n valtaa koskevan teoretisoinnin ja Connellin teorian inspiroimana. Pyrin analysoimaan sitä, ketkä ovat alisteisessa, haastavassa tai marginaalisessa ja ketkä hegemonisessa asemassa ja millaisia maskuliinisuuksien muotoja aineistosta löytyy. Etninen tausta osoittautui tässä koululuokassa maskuliinisuuden muotoa merkittävämmäksi luokitteluperustaksi vedettäessä rajaa meidän ja muiden välillä.

Analyysivaiheessa lähestyin aineistoa kysymällä siltä kriittisestä diskursianalyttisestä viitekehiksestä seuraavanlaisia kysymyksiä: Millainen on suosittu poika tässä luokassa? Ketkä ovat suosittuja ja ketkä eivät? Miten pojat rakentavat maskuliinisuuksia? Millainen valtahierarkia poikien keskuudessa on? Miten väkivalta kietoutuu tähän kaikkeen?

Tässä artikkelissa nimesin löytämäni maskuliinisuudet käsittein ”suositut pojat”, ”kovikset” ja ”rauhalliset pojat”. ”Suositut pojat” rakensivat niin tavallisen ja normaalina pidettyä maskuliinisuutta, että sitä oli edes heidän itsensä hankala luonnehtia muuten kuin käsittellä ”tavallinen”. Tämä maskuliinisuuden muoto oli yhteydessä kaverisuosioon sekä suhteellisen korkeaan valta-asemaan. ”Suositut”

pojat käyttivät normalisoitunutta väkivaltaa ja puolustivat itseään mutta eivät käyttäneet fyysistä, hyökkäävää väkivaltaa muita kohtaan.

”Rauhalliset pojat” eivät puolustautuneet väkivaltaa vastaan eivätkä käyttäneet sitä aktiivisesti. He muodostivat keskenään läheisiä kaverisuhteita ja olivat leikkittappeluissa enimmäkseen sivustaseuraajia. ”Rauhalliset pojat” siis legitimoivat muiden statustavoittelua mutta eivät osallistuneet siihen kovin aktiivisesti itse. Jos poika vaikkapa itki liian helposti, häntä ei myöskään huolittu mukaan leikkittappeluihin. Urheilu, lojaalius ja tietokonepelit olivat keinoja, joilla nämä pojat osoittivat maskuliinista kompetenssiaan ja tulivat näin useimmiten hyväksytyiksi ”kovisten” ja ”suositujen poikien” muodostamaan porukkaan. Nämä pojat eivät tavoitelleet aktiivisesti korkeaa valta-asemaa.

”Kovikset” käyttivät eniten näkyvää verbaalista ja fyysistä väkivaltaa. Näitä poikia oli luokassa kaksi. Toinen näistä pojista oireili psyykkisesti sosioemotionaalisisella tasolla ja sai välillä raivokohtauksia. Tällä pojalla ei ollut korkeaa valta-asemaa luokassa. Sen sijaan luokan ”kingillä”, Jannella, oli valtaa määrittellä muiden asemaa ja luokassa arvostettuja asioita. Nämä pojat eivät olleet kuitenkaan suosittuja, pidettyjä kavereina, kun taas ”suositut” ja myös ”rauhalliset” pojat olivat useimmiten sitä.

”Suositut”⁴⁵ pojat osoittivat maskuliinisena pidettyä kompetenssia urheilussa ja leikkittappeluissa ja ”suomalaispojat” myös pelaamalla tietokonepelejä. Monikulttuuriset pojat eivät tietokonepelijä ainakaan kotona pelanneet. Kaveriryhmälle tuli myös osoittaa lojaaliutta. Leikkittapelut, jotka sisälsivät väkivallan elementtejä, olivat ”suosituille pojille” tärkeä ja näkyvä areena, jossa maskuliinista kompetenssia osoitettiin ja testattiin. Samalla hankittiin mainetta ja maskuliinista kunnioitusta sekä neuvoteltiin valta-asemista hierarkkisessa systeemissä.⁴⁶ ”Suositut pojat” tasapainoilivat liian kovana ja liian pehmeänä pidettyjen maskuliinisuuksien välillä. He puolustivat itseään verbaalisesti ja tarvittaessa myös fyysisesti mutta eivät aloitteellisesti hyökänneet muiden kimppuun. He käyttivät kuitenkin piiloista väkivaltaa, joka oli normalisoitunut toistojen ja pojille normaalina pidetyn toiminnan taakse. Homottelu, joidenkin tyttöjen ja poikien väheksyminen sanoin, ilmein ja sulkemalla heidät ulos me-ryhmästä olivat tällaisia väkivallan muoto-

⁴⁵ Olen seuraavassa artikkelissa (II) nimennyt tällaiseen maskuliinisuuden esittämisen tapaan kytkeytyvän diskurssin nimellä ”banaalit tasapainoilijat”.

⁴⁶ Toisaalta ehdotamme Tuija Huukin kanssa tämän rinnalle tulkintaa, jonka mukaan leikkittappelu voidaan nähdä tapana olla hyväksyttävällä tavalla fyysisessä kontaktissa kaverin kanssa leimautumatta homoksi (IV).

ja. ”Suositut” suomalaiset pojat olivat osallisina myös rajan vetämiseen monikulttuuristen poikien ja suomalaispoikien välille. He leikkivät enimmäkseen sakissa, johon kuului suomalaispoikia, eikä ”maahanmuuttajia” yleensä otettu mukaan.

Heteroeetos oli ”suomalaisten” poikasakissa itsestäänselvyys, mikä ilmeni homofobisina kommentteina ja siinä, että tyttökaveri heteromerkityksessä nosti pojan suosiota. ”Suomalaispoikien” ryhmään hyväksyttiin kuitenkin kaverina yksi tyttö, Ida, joka oli luokan suosituin tyttö. Hän pelasi jalkapalloa ja peitti tiettyjä tunteita koulussa, kuten ärsyyntymistä ja pelkoa. Nämä ovat esimerkkejä siitä, että myös tytöt voivat tavoitella joitakin maskuliinisuuteen kulttuurisesti liitettyjä ideaaleja. Sen sijaan Idan ystävää, Juliaa, jotkut suomalaiset ”suositut” pojat ja ”kovikset” kiusasivat siitä syystä, että hän reagoi ärsyttämiseen fyysisellä vastarinnalla.

Marginaalisesta asemasta, kuten tytön tai ”maahanmuuttajan” esittämä vastarinta väkivaltaa vastaan kääntyi itseään vastaan, kun taas hegemoniseen maskuliinisuuteen liittyvän kompetenssinsa osoittaneiden ja valtaa pitävään porukkaan kuuluvien poikien tuli kyetä puolustamaan paikkaansa haastajia vastaan. Poikien keskuudessa oli sääntö, että tyttöjä ei lyödä, mutta muunlaista väkivaltaa, kuten nimittelyä ja poissulkemista, sen sijaan esiintyi tyttöjä, etenkin Juliaa kohtaan.

Rajanylityksiä tapahtui, ei vain suhteessa tyttöihin vaan myös ”suomalaisten” ja monikulttuuristen poikien välillä. Havainnoin tilanteita, joissa ”rauhalliset” monikulttuuriset ja ”suomalaiset” pojat juttelivat leppoisasti keskenään.

Myös monikulttuurisissa pojissa oli ”suosittuja” poikia, mutta heidän valta-asemansa ja suosionsa jäi koko luokan hierarkkisessa systeemissä matalammaksi kuin ”suomalaisten”, vaikka omassa ryhmässään heidän suosionsa korkea olikin. Monikulttuuristen poikien toisarvoistaminen näkyi esimerkiksi siinä, että ”koviksista” Janne ja muutamat ”suositut” pojat käyttivät sellaisia ”maahanmuuttajia” väheksyviä rasistisia ilmauksia kuten ”riisi” tai ”vinosilmä”. Monikulttuuriset pojat olivat yhtä poikaa lukuun ottamatta valinneet tekstiilityön teknisen sijaan siitä syystä, että saivat olla näillä tunteilla eri ryhmässä kuin ”suomalaispojat”.

Ari, luokan suosituin poika, oli osoitus siitä, miten väkivallattomalla toiminnalla, kivuudella ja reiludella voi tulla hyväksytyksi ja kunnioitetuksi toimijaksi. Ari osoitti maskuliinisen kompetenssinsa urheilun saralla: hän oli taitavin jalkapalloilija koko luokassa mutta ei kuitenkaan osallistunut leikkitalpeliin. Kaikki muut paitsi Janne nimesivät hänet suosituksi, mukavaksi ja reiluksi pojaksi. Vaikka Jannella oli väkivallalla saavutettua valtaa, hän ei voinut pakottaa muita ihailemaan esittämäänsä ”kovismaskuliinisuutta” vaikka saikin pelkoon perustuvaa

kunnioitusta joiltakin toimijoilta. Arin esittämä maskuliisuus asettui esimerkiksi hyväksytystä maskuliinisuudesta ilman dominanssia ja korkeinta valta-asemaa.

5.2 Poikien maskuliinisuuksien representaatiot ja hegemoninen kamppailu ensimmäisellä luokalla

Ensimmäinen osatutkimus käsitteli Kivikummun koulun neljännen luokan poikien sosiaalisia suhteita. Toisessa osatutkimuksessa (II) tutkin naapurikoulun, jonka olen nimennyt Kuparivuoren kouluksi, ensimmäisen luokan sosiaalisia suhteita, erityisesti poikien välisiä valtasuhteita⁴⁷. Kehittelen samalla eteenpäin edellisessä artikkelissa hahmottelemiani diskursiivisia maskuliinisuuksien muotoja. Kysyn tässä osatutkimuksessa: Miten koulupojat rakentavat maskuliinisuuksia ja valta-hierarkioita ensimmäisellä luokalla? Millaisia maskuliinisuuksien muotoja analyysissä rakentuu? Miten etnisyys merkityksellistyy koululuokan sosiaalisissa suhteissa ensimmäisellä luokalla?

Tarkastelen myös sitä, millä tavoin väkivalta tai sen uhka ruokkii toimijoissa kamppailua statuksesta ja vallasta tietyssä kulttuurisessa ja historiallisessa viitekehyksessä. Väitän, että tämän tutkimuksen kontekstissa väkivalta kietoutuu usein tavoiteltuun maskuliinisuuteen ja maineeseen, vähintäänkin väkivallan potentiaalinen osoittamisessa tai itsepuolustuskyvyn osoittamisessa sekä toisaalta erontekoina toisina pidettyihin. Koska poikien väkivaltaa koskevat kannanotot ovat olleet keskeinen ulottuvuus maskuliinisuusmuotoja (tässä artikkelissa representaatioita⁴⁸) analysoidessani, niistä voi välittyä negatiivinen kuva. Tutkimissani luokissa väkivalta eriarvoisuutta tuottaviin valtasuhteisiin kuuluvana oli kuitenkin osa kamppailua hegemonisesta maskuliinisuudesta ja statuksesta.

Tarkastelin maskuliinisuusmuotoja analysoidessani sitä, ketkä pojat käyttivät väkivaltaa näkyvimmin ja aktiivisimmin, ketkä taas piiloisemmin tai kannattivat, jättivät huomiotta, vastustivat sitä tai olivat sen kohteita. Käytän tässä artikkelissa näistä aineistosta identifioituista maskuliinisuuksien muodoista nimityksiä ”ko-

⁴⁷ Kuparivuoren koulussa oli noin 250 oppilasta, joista monikulttuurisia oppilaita noin 23 %. Tällä luokalla oli kolme monikulttuurista oppilasta edellisvuoden valmistavalta luokalta, jossa olin toiminut opettajana.

⁴⁸ Olen myöhemmin luopunut representaatiokäsitteen käytöstä tässä yhteydessä. Näen identifioimani maskuliinisuuksien muodot kulttuuris-historiallisina diskursseina, joissa materiaalisuus on mukana. Pojat voivat asemoitua tai heitä asemoidaan näihin muotoihin tietyin ehdoin. Mielestäni tämä kuvaa representoimisen termiä paremmin ilmiötä, jossa on kyse legitimoituista ja ei-legitimoituista diskursseista hegemonisen maskuliinisuuden viitekehyksessä.

vikset”, ”banaalit tasapainoilijat”, ”rauhalliset myötäilijät” sekä ”hegemonisen maskuliinisuuden peittäjät”. Tässä luokassa valtahierarkia kulki tässä järjestyksessä siten, että ”kovis”-diskurssi oli ylimpänä ja ”hegemonisen maskuliinisuuden peittäjä” -diskurssi alimpana. Kaikki identifioimani diskursiiviset maskuliinisuuksien muodot olivat löydettävissä kummastakin tutkimastani luokasta ”hegemonisen maskuliinisuuden peittäjä” -muotoa lukuun ottamatta, jollainen löytyi tästä mutta ei toisesta tutkimastani luokasta.

”Kovikset”

Pierre Bourdieun (2001) mukaan eksluusio ja kontrolli ovat symbolisen⁴⁹ väkivalan tehokkaimpia metodeja ja voivat palvella hegemonisen maskuliinisuuden ongelmallisten ideaalien ylläpitämistä. Pojat, jotka käyttävät usein väkivaltaa, kieltävät virallisen koulun arvot ja vastustavat koulutyötä, ovat tutkituin maskuliinisuusryhmä koulussa. ”Kovikset” (vrt. Eder ym. 1995, Renold 2002) edustivat tässä tutkimuksessa lähinnä tätä tyyliä. Nämä pojat olivat tutkimissani työväenluokkaisissa⁵⁰ luokissa valtahierarkian huipulla poikien keskuudessa,⁵¹ mutta vastaavaan maskuliinisuusmuotoon asemoituneet pojat eivät saavuttaneet ylintä valta-asemaa esimerkiksi Tuija Huukin tutkimissa luokissa, joissa ylin valta-asema oli keskiluokkaisilla suosituilla pojilla.⁵² Tutkimukseni perusteella vain pieni osa pojista on sosiaalisesti dominoivia, mikä on todettu myös toisaalla (Lynch & Lodge 2002: 115), mutta tämä osa poikia kontrolloi tai dominoi usein yleisissä tiloissa ja luokissa muita poikia ja tyttöjä (vrt. ibid. 121: 129).

Tutkimassani ensimmäisessä luokassa oli seitsemän poikaa, joista ylin valta-asema kuului ”kovismaskuliinisuutta” edustaneelle Esalle, joka käytti muiden dominointiin ja oman asemansa ylläpitoon paitsi piiloista myös suoraa väkivaltaa. Pojat puhuivat ”tappeluvallasta”, jota he sanoivat olevan eniten Esalla, sitten Jaakolla, Markolla ja Mohammudilla. Tuomas, Joel ja Jesse eivät osallistuneet

⁴⁹ Pääomat tai resurssit muuttuvat symbolisiksi legitimaatioissa. Esimerkiksi kulttuurinen pääoma tulee legitimoida, ennen kuin sillä voi olla symbolista valtaa, jolla on vaikutusta kulloinkin kyseessä olevalla kentällä (Bourdieu 1984, Bourdieu 1986, Skeggs 1997.)

⁵⁰ Käytän tässä luokkaisuutta heuristisena välineenä, joka viittaa perheiden sosioekonomiseen, koulutukselliseen ja kulttuuriseen taustaan. Yhteiskuntaluokkia ja sukupuolta koskevasta keskustelusta Suomessa ks. Tolonen (toim.) (2008).

⁵¹ Työväenluokkaisille pojille on monissa ulkomaisissa tutkimuksissa todettu olevan hyväksyttävämpää käyttää väkivaltaa maskuliinisten identiteettien rakentamisessa kuin esimerkiksi ylemmän keskiluokan pojille (Archer & Yamashita 2003, Connell 1991, McGuffey & Rich 1999).

⁵² Sama koskee edellisessä artikkelissa mainitsemani sosioemotionaalisesti oirehtivaa ”kovis”-poikaa.

leikitappeluihin eivätkä oikeisiin tappeluihin, joten ”tappelualtaa” heillä ei ollut. Esalla oli keinoja rakentaa hypermaskuliinisuuteen⁵³ assosioituvan ”koviksen” mainetta ja saada maskuliinista kunnioitusta jo ensimmäisellä luokalla.⁵⁴ Monet kertoivat pelkäävänsä Esaa, mutta jotkut myös ihailivat häntä. Esan väkivaltaista käyttäytymistä kohtaan esiintyi luokassa melko vähän vastarintaa. Vastarinnan vähäisyys selittyi tässä luokassa ainakin sillä, että Esaa pelättiin.

”Banaalit tasapainoilijat”

Kuten edellisessä artikkelissa kuvatut ”suositut pojat”, ”banaalit tasapainoilijat” tasapainoilevat väkivaltaan nähden liian kovana ja liian pehmeänä pidetyn maskuliinisuuden välillä ja saavat esimerkiksi urheilun, väkivallan normalisoituneiden, piiloisten muotojen ja itsepuolustuskyvyn avulla maskuliinista statusta. Tasapainoilu viittaa myös siihen, että pyritään tasapainoilemaan kulttuurisesta ympäristöstä tulevien osin ristiriitaistenkin odotusten välillä (ks. myös Huuki 2010). Tässä artikkelissa käytän tästä nimitystä ”banaalit tasapainoilijat” tai ”tavalliset tasapainoilijat”. Luovuin ”suositut pojat” käsitteestä, koska se jättää käsitteen liian väljäksi: olihan esimerkiksi ”rauhallisissa pojissa” myös niitä, joista pidettiin kavereina, siis suosittuja hekin. Käsite banaali viittaa tapaan olla mahdollisimman tavallinen, ”normaali”⁵⁵.

Tällaisesta itsestään selvänä pidetystä, tavallisesta tavasta olla poika oli vaikea saada otetta haastatteluissa; tavallisuutta ei osattu juuri määritellä. Siinä mielessä banaaliuden sanakirjamerkitys ”lattea” ja ”kulunut” kuvaa poikien usein antamia vastauksia tavallisuudesta esimerkiksi kysymykseen ”Millainen on suosittu poika?” tai ”Millainen poika sinä mielestäsi olet?” Tällä en tarkoita, että näiden poikien esittämä maskuliinisuus olisi sinänsä mitenkään latteaa vaan nimenomaan itsestään selvänä pidettyä ja näkymätöntä, jota vasten muunlaiset

⁵³ Hypermaskuliinisuudella viitataan usein ”macho”-tyyppiseen tai ”kovis”-maskuliinisuuteen, joissa väkivaltaa pidetään eräänä luonnehtivana piirteinä (Connell 1995; Dalley-Trim 2007; Mills 2001; Renold 2001; Swain 2004; 2005a).

⁵⁴ Kuudenteen luokkaan mennessä hänet oli siirretty pienryhmään.

⁵⁵ Maskuliinisuus voi olla banaalilla tavalla itsestään selvänä pidettyä ja näkymätöntä, liittyen arkisten, tavanomaisten ja itsestään selvänä pidettyjen ”tavallisen”, maskuliinisuuden, ilmaisiin. Ero huomataan suhteessa niihin, joilla ei ole niitä piirteitä, joita pidetään kyseisessä kontekstissa normaaleina. (vrt. Michael Billigin (1995: 43–46) käsite ”banal nationalism”. Se viittaa rutiinomaiseen puheeseen ja merkkeihin kansallisuuksista ja kansakunnista, jolloin nationalismien ideologinen ulottuvuus piiloutuu kansakuntaan ja kansallisuuteen liittyvän sosiokulttuurisen konstruktion taa (ks. myös Gordon, Holland & Lahelma 2000).

maskuliinisuudet näyttäytyvät erilaisina. Suurin osa pojista asemoitui tähän maskuliinisuusmuotoon. Tavallisuuteen liitetyt merkitykset, kuten urheilullisuus ja itsepuolustuskyky, tulivat näkyviin ei-tavallisena pidetyn kautta. Englanninkielinen ilmaus ”banal balancers” kääntyy suomeksi hieman kömpelösti; sen vuoksi käytän tässä yhteenvedossa myös ilmaisua ”tavalliset tasapainoilijat” viitattessani tähän maskuliinisuusmuotoon.

Tavallisena pidettyyn poikuuteen kuului myös heteroseksuaalisuus, lojaalius omalle porukalle sekä eron tekeminen feminiinisenä pidettyyn, kuten tiettyjen tunteiden tai heikkouden näyttämiseen. Eroa tehtiin myös niihin poikiin, jotka eivät tavoitelleet hegemonista paikallisen tason maskuliinisuutta. ”Tavalliset tasapainoilijat” kerääntyivät usein porukoihin jonkin yhteisen tekemisen äärelle, kuten pelaamaan jalkapalloa.⁵⁶ Tarja Tolosen (2001) mukaan tavallisuuden diskurssi on strateginen siinä mielessä, että se neutralisoi muun muassa etnisiä, sosiaalisia ja sukupuolittuneita eroja, jotka toimijat toivovat pitävänsä piilossa.

Joissakin tutkimuksissa käytetty termi ”wannabe” (Adler & Adler 1998; Swain 2005b) viittaa poikiin, jotka ovat lähellä dominoivaa ryhmää ja haluaisivat johtavaan asemaan, mutta heiltä puuttuu siihen resursseja. Mohammudin asema oli tavallaan ”wannabe”, mutta tietyissä konteksteissa marginaalinen: hän halusi mukaan kamppailuun hegemoniasta ja oli asemoitunut ”banaali tasapainoilija” -diskurssiin, mutta Esa usein alisti tai sulki hänet ulos hegemonisesta kamppailusta. Tällä oli yhteyttä hänen monikulttuuriseen taustaansa.

Vaikka ”banaalien tasapainoilijoiden” asema oli ”kovismaskuliinisuuteen” asemoituvan Esan alapuolella, he eivät pyrkineet saavuttamaan ylintä valta-asemaa väkivallalla Esan yli vaikka puolustautuivatkin Esan hyökkäyksiä vastaan. Kulttuurinen konteksti, jossa pojat koulussa toimivat, vaatii tasapainoilua virallisen koulun vaatimusten ja informaalin vertaisryhmän normien välillä. Väkivalta, jota olisi vaadittu valta-asemaan yli Esan, olisi ollut törmäyskurssilla ainakin virallisen koulun ja sen sanktioiden kanssa. Voidaan ajatella, että ”tavalliset tasapainoilijat” valitsivat mieluummin korkean statuksen ilman ylintä valta-asemaa tavoittelemalla kyseisessä luokassa idealisoitua tapaa olla poika. Hegemoninen maskuliinisuus näyttäytyi siten normaalina pidettyyn maskuliinisuuteen ja siten ”banaaliin tasapainoilijuuteen” kytkeytyvänä diskurssina. Tähän liittyy ajatus, jonka mukaan tutkimalla marginaalista, erityistä ja perifeeristä yleinen tulee nä-

⁵⁶ Tällaisesta poikia tai miehiä yhteenliittävästä toiminnasta käytetään termiä homososiaalisuus (Tiihonen 2002).

kyviin (Hoikkala 1989, 35).⁵⁷ ”Tavallinen tasapainoilija” -diskurssi tuli näkyviin ei-normaaliuden määrittelyissä ja suhteessa muihin maskuliinisuuksien muotoihin. Sen tavoittelu ei kuitenkaan ollut suorassa yhteydessä ylimpään valta-asemaan.

”Rauhalliset myötäilijät”

”Rauhalliset myötäilijät” sanoutuivat irti aktiivisesta väkivallasta: he eivät edes puolustautuneet sitä vastaan mutta sen sijaan kyllä legitimoivat dominoivampien poikien väkivaltaisen toiminnan sivustakatsojina. Heidän asemansa oli useimmissa sosiaalisissa tilanteissa alisteinen ”koviksille” ja ”tavallisille tasapainoilijoille”, mutta he saattoivat saada hyväksyntää ja maskuliinista statusta esimerkiksi urheilussa ja sillä kentällä haastaa hierarkiassa ylempänä olevat pojat. Legitimoinnin ja haastamisen ulottuvuuksien vuoksi heidän voidaan katsoa sijoittuvan valtasuhteissa haastajan asemaan. Tässä tutkimuksessa tähän diskurssiin asemoituneille pojille oli kuitenkin tyypillisempää, että he nimenomaan myötäilivät hegemoniaa esittämättä sille vastarintaa. ”Rauhalliset myötäilijät” myös osoittivat kannattavansa hegemonisen maskuliinisuuden tiettyjä ideaaleja: he eivät näyttäneet pelkoa, eivät itkeneet herkästi ja olivat usein urheilullisia. Nämä pojat olivat mukavina pidettyjä kavereita ja siinä mielessä suosittuja sekä mukautuivat helposti virallisen koulun sääntöihin.

”Rauhalliset myötäilijät” ovat siis niitä poikia, joilla oli pääsy ainakin joihinkin hegemonista maskuliinisuutta rakentaviin asioihin mutta jotka eivät tavoitelleet johtavaa asemaa vaikka kannattivatkin tiettyjä hegemonisen maskuliinisuuden ideaaleja (vrt. Connell 1995: 79, Swain 2005b: 220.) Jon Swainin (2005) kuvaamat keskimääräistä ”pehmeämmät” ja enemmän rajoja rikkovat maskuliinisuudet muistuttavat ”rauhallisia myötäilijöitä”.

Osoittamalla ihailevansa tai legitimoivansa ainakin joitain hegemonisen maskuliinisuuden ideaaleja ja osoittamalla siten lojaaliutta eli myötäilemällä hegemonista maskuliinisuutta ”rauhalliset myötäilijät” voivat tulla hyväksytyiksi dominoivampien poikien porukkaan maskuliinisina toimijoina. Jos korkean statuksen pojat (”banaalit tasapainoilijat” ja ”kovikset”) eivät kokeneet asemaansa uhatuksi, he antoivat useimmiten muiden ryhmien olla rauhassa vaikka muistuttivatkin aika ajoin niiden asemasta heille alisteisina.

⁵⁷ Myös marginaalinen voi tulla näkyviin yleisenä pidetyn kautta (Vuori 2009).

”Hegemonisen maskuliinisuuden pettäjät”

Tutkimassani koululuokassa hegemonisen maskuliinisuuden ideaalit olivat varsin rajoittavat, mikä oli ongelmallista erityisesti vaihtoehtoisen maskuliinisuuden rakentamisen kannalta. Vaihtoehtoinen, ei-hegemoninen maskuliinisuus oli useissa tilanteissa alisteisessa tai marginaalisessa asemassa hegemoniaan nähden.⁵⁸ Tämä tutkimus tukee tuloksia, joiden mukaan se, että poika käyttäytyy liian ”lapsellisesti” tai tavoilla, jotka katsotaan tyttömäisiksi, itkee tai ärsyyntyy helposti eikä puolusta itseään, leikkii itseään nuorempien tai tyttöjen kanssa, näyttää pelkoaan tai on passiivinen liikunnassa, on vaarassa tulla alistetuksi tai marginalisoiduksi (Gilbert & Gilbert 1998, Renold 2004, Swain 2005). Perinteisesti hyväksytyyn maskuliinisuuteen on kuulunut paitsi heikkouden ja feminiinisenä pidetyn kieltäminen tai peittäminen myös heteroseksuaalisuus, jota osoitetaan usein homokammon keinoin (Lehtonen 2003, Nayak & Kehily 1996, Seidler 2006, Swain 2005).

Hegemonisen maskuliinisuuden diskurssin näkökulmasta nimettyyn ”hegemonisen maskuliinisuuden pettäjät” -maskuliinisuusmuotoon liittyy edellä kuvattua kaltaisia piirteitä. Jesse oli omalla identiteettityöllään tehnyt luokassa tilaa hegemonisen maskuliinisuuden vastakkaiselle diskurssille, vaikka kyseinen tila olikin marginaalinen. Jessen asema oli hierarkkisessa systeemissä alinna. Patrick Hopkinsin (1998) mukaan Jessen kaltaisten yksilöiden sukupuolen esittämisen tapa voidaan kokea uhkana perinteisille sukupuoli-identiteeteille. Hopkins käyttää käsitettä ”gender traitor” kuvaamaan ketä tahansa, joka voidaan nähdä uhkana heteronormatiivisuudelle⁵⁹.

Yksilölliset mutta toisten kanssa vuorovaikutuksessa tapahtuvat prosessit uusia syntävät mutta voivat myös muuttaa diskursseja. Maskuliinisuus identiteettityönä tai konfiguraationa ei tällöin ole itsessään diskursiivinen muoto vaan prosessi, joka ei koskaan ole täysin valmis. Näin ajateltuna poika voi tiettyssä kontekstissa ja tiettyinä historiallisena hetkenä asemoitua tavoittelemaan esimerkiksi hegemonista, idealisoitua kulttuurista maskuliinisuutta, kuten tässä tutkimuksessa vaikkapa ”tavallisen tasapainoilijan” diskurssia, mutta toisessa tilanteessa hän voi

⁵⁸ Marginalisoiduista tai hegemonialle alisteisista maskuliinisuuksista ks. esim. Eder ym. 1995: ”isolates”, Gilbert & Gilbert 1999: ”nerds”, Kessler ym. 1985: ”cyriils”, Thorne 1993: ”sissies”, Willis’s 1977: ”earoles”.

⁵⁹ Heteronormatiivisuus ei viittaa ainoastaan heteroseksuaalisuuteen normina ja eron tekemiseen homoseksuaalisuuteen vaan myös oletukseen sukupuolten binaarisuudesta (ks. esim. Butler 1990, Butler 1993, Vuori 2009: 210).

valita toisinkin. Hegemoninen maskuliinisuus ja siihen liittyvä kamppailu suosiosta, maskuliinisesta kunnioituksesta ja valta-asemista näyttäytyy kuitenkin viitekehystenä, jonka puitteissa pojat tässä tutkimuksessa toimivat ja tekevät identiteettityötään.

5.3 ”Respektiä kiitos!” Respekti poikien statustavoittelussa koulussa

Tässä osatutkimuksessa avaamme kollegani Tuija Huukin kanssa respektin käsitettä suhteessa statuksen ulottuvuuksiin hegemonisen maskuliinisuuden diskursuissa. Osoitamme myös, mitä resursseja pojat käyttivät statuksen, erityisesti respektin, tavoitteluun ja pohdimme, millaisin strategisoin keinoin he niitä käyttivät.⁶⁰

Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että saatavilla olevat sosiaaliset, kulttuuriset, keholliset, intellektuaaliset ja ekonomiset resurssit vaikuttavat pojan asemaan vertaisryhmässä (vrt. Adler & Adler 1998, Bourdieu 1986, Corsaro 1979, Klein 2006, Swain 2006). Tässä artikkelissa osoitamme, että kullekin pojalle saatavilla olevat resurssit vaikuttivat pojan statukseen, erityisesti respektiin ja valta-asemaan siinä määrin kuin hänellä oli mahdollisuus muuttaa resurssit strategioiden avulla symbolisiksi resursseiksi, joilla on vaikutusta valtasuhteissa.

Rap-kulttuurista suomalaisen nuorison käyttöön kulkeutunut respektin käsite oli yhteydessä pojan maskuliiniseen statukseen ja tarjosi edellytyksiä vallankäytölle vertaisryhmässä.⁶¹ Määrittelemme respektin tutkimuksemme kontekstissa *hierarkiahakuisen paremmuusajatteluun perustuvaksi minäorientoituneeksi sosiaalisen statuksen ulottuvuudeksi*. Siihen liittyy aktiivista toimintaa, jonka päämääränä on kunnioitettavan maskuliinisuuden esittäminen osana identiteettityötä. Esitämme statuksen toiseksi ulottuvuudeksi kaverisuosiota, joka liittyy siihen, että toimijaa pidetään mukavana. Respekti puolestaan on kaverisuosiota vahvemmin yhteydessä valta-asemaan sekä kunnioitettuun maskuliinisuuteen poikien keskuudessa.

⁶⁰ Vaikka olemme kirjoittaneet artikkelin aidossa yhteistyössä, päällekkäisyyksien välttämiseksi olemme jakaneet tulosten esittelyn yhteenveto-osuukssissamme siten, että Huuki keskittyy statuksen ulottuvuuksiin ja minä statusresursseihin erityisesti respektin näkökulmasta.

⁶¹ Kaverisuosio on statuksen ulottuvuus, joka liittyy siihen, että henkilöstä pidetään. Respektiä; kunnioitusta, mainetta ja uskottavuutta maskuliinisena toimijana voi saada vaikka ei olisi suosittu, ts. pidetty kaveri.

Viimeisten viidentoista vuoden aikana tehdyssä tutkimuksessa on tunnistettu sellaisia maskuliinisuuksiin ja statukseen yhteydessä olevia resursseja ja strategioita kuin hypermaskuliininen identifikaatio, tappeleminen, homokammo, misogy-nia, dominanssi sukupuolittuneissa suhteissa, etäisyyden ottaminen akateemisuu-teen, fyysisuus–atleettisuus, ja imago–muoti (Connell 1995, McGuffey and Rich 1999, Swain 2002a, Swain 2004, Swain 2006).

Jon Swain on osoittanut, miten joissakin kouluissa maskuliinisen statuksen mahdollisuudet olivat avoimemmat ja helpommin saavutettavissa kuin toisissa. Jotkut mahdollisuudet olivat puolestaan rajallisemmat ja jotkin taas suljettuja ja melkein mahdottomia saavuttaa (Swain 2004: 171). Osoitamme kuitenkin tässä artikkelissa, miten pelkkä respektiresurssien saatavilla olo ei riitä, vaan muuttaakseen resurssit symboliseksi resurssiksi pojan on osattava käyttää resursseja uskot-tavalla tavalla, mikä on tärkeä strategia respektin hankkimisessa. Lisäksi Swain (2006: 338) väittää, että resurssien määrä on tärkeä, jotta poika tulisi hyväksytyk-si korkean statuksen ryhmään. Tämä artikkeli osoittaa, että ei vain määrä vaan ennen kaikkea resurssien uskottava strateginen käyttö tekee resursseista käyttö-kelpoista symbolista ”valuuttaa” statustavoittelussa informaalin koulun kentällä.

Lähestymme analyysissa resursseja välineenä statuksen hankkimisessa re-spektin näkökulmasta. Respekti on se, mitä tavoitellaan, resurssit käytettävissä oleva ”varanto” ja strategiat taas viittaavat siihen, miten resursseja käytetään. Lisäksi painotamme analyysissämme sitä, että kysymys resurssien saatavilla olosta ei ole ainoastaan koulukohtainen kysymys vaan myös luokkakohtainen ja vielä tarkemmin toimijakohtainen. Kontekstin huomioiminen on tärkeää myös siinä mielessä, että käyttökelpoiset resurssit tietyllä kentällä eivät välttämättä päde tosilla kentillä tai toisessa historiallisessa tilanteessa.

Identifioimme ainiestoistamme seuraavat resurssit: väkivalta, fyysisuus, ma-teriaalisuus, performanssit, huumori, sosiaaliset suhteet ja seksuaalisuus, joista avaamme tarkemmin artikkelissa neljä ensimmäistä. Huumorista statusresurssina olemme kirjoittaneet erillisen artikkelin (IV).

Respektin käsite eroaa arvostuksen käsitteestä sillä tavalla, että esimerkiksi jotkut hierarkiassa melko matalalle sijoittuvat ”rauhalliset myötälijät” kertoivat haastattelussa, etteivät henkilökohtaisesti ”antaneet” respektiä väkivaltaisesti käyttäytyville pojille ja arvostivat toisia tasavertaisesti kohtelevia poikia. He eivät kuitenkaan haastaneet julkisesti ylempänä valtahierarkiassa olevien asemaa vaan hiljaisesti hyväksyivät näiden epätasa-arvoa tuottavan toiminnan asettumatta vas-tarintaan. Tämä osoittaa sen, että vaikka henkilökohtaisesti kaikki eivät legitimo-i tällaista respektiin liittyvää väkivallan resurssia, he kuitenkin ovat itse vaiennettu-

ja vallankäytön kohteita. Tämä puolestaan on esimerkki siitä, miten respektiresurssit on onnistuttu muuntamaan symbolisiksi resursseiksi: niillä on tehoa valtasuhteissa yleisen legitimaation välityksellä. Alemmista statuspositioista annetut merkitykset eivät saa helposti yleisemmin hyväksytyä merkitystä, koska valta-asemaa pitävillä toimijoilla on tietynlainen legitimitteetti omille merkityksilleen: respektillä on heille käyttöä vallan symbolisena resurssina.

Ne, jotka kykenivät muuttamaan heille mahdolliset respektiresurssit symbolisiksi resursseiksi, saivat mahdollisuuden käyttää valtaa, johon puolestaan liittyi valtahierarkioiden ylläpitäminen tai muuttaminen. Se, että toimijalla oli ylin valta-asema ja korkein respekti, ei kuitenkaan taannut tutkituilla kentillä välttämättä esimerkiksi ”koviksille” pääsyä määrittelemään hegemonisen maskuliinisuuden ideaaleja kovismaskuliinisuuden suuntaan. Dominanssiin perustuva valta-asema herätti myös vastarintaa, eivätkä hypermaskuliinisuutta rakentavat pojat olleet useinkaan pidettyjä kavereina eli suosittuja, muuten kuin ehkä toisten ”kovisten” keskuudessa.

Esimerkkejä performanssiresurssista ovat ”läpänheitto” ja muu kielenkäyttö⁶², homoseksuaaliset performanssit sekä olemuksen ”coolius”. Näistä ”läppä” ja homoseksuaaliset performanssit liittyivät myös huumoriresurssiin. Myös roolien, kuten juopuneen esittäminen, näyttävät temput tai muu maskuliinisenä pidetyn osaamisen näyttäminen olivat osa performatiivisuuden resurssia.

Materiaalisuuteen ja fyysisyyteen liittyivät esineet, kuten kännykät, moottori-
kelkat tai pelikonsolit, tietynlaiset vaatteet sekä hiustyylit, urheilullisuus ja fyysinen voima. Fyysisyyden resurssiin liittyvä urheilu oli käyttökelpoinen resurssi siinä tapauksessa, että harrasti lajia, joka oli vertaisryhmässä arvostettu, ja vielä menestyi siinä.

Osoitamme artikkelissa strategiaan liittyvän seikan: miten pojalla piti olla ”pelisilmää” tietää, kenelle oli hyväksytyä käyttää mitään resursseja, jotta ne olisivat uskottavia ja toimisivat symbolisina resursseina statustavoittelussa. Legitimaatio resurssien käytölle oli vertaisryhmässä ansaittava. Se vaati paitsi uskottavana olemista myös sitä, että hallitsi hiljaista tietoa kunkin oppilaan statuksesta ja toimijuuden mahdollisuuksista.

Lojaalius kaveriryhmää kohtaan oli myös tärkeää. Jatkuva vertaiskontrolli piti huolen siitä, ettei epäuskottava yritys soveltaa jotain resurssia käytäntöön onnistunut. Kontrolli, myös itsekontrolli, ja legitimaatio toimivat vallankäytön välinei-

⁶² Esimerkiksi tyttöihin kohdistuva seksistinen kieli, kiroilu ja homottelu.

nä tavalla, joka liittyy foucault'laiseen valtakäsitykseen: valtaa on kaikkialla ja se toimii ihmisten välityksellä ja saa ihmiset myös itse kontrolloimaan itseään (Foucault 1977: 158–162, Foucault 1980a, Foucault 1988). Toisaalta taas kyse on myös muunlaisista valtasuhteista, joissa toisilla on enemmän valtaa kuin toisilla (Bordo 1993). Esimerkiksi se, miten dominoivat pojat käyttivät valtaa ottaakseen tilan haltuun ja kaventaakseen toisten toimijuuksien mahdollisuuksia, tuli ilmi usein normalisoituneessa väkivallassa ja liittyi *vihamielisen ympäristön* luomiseen, mikä on osa väkivallan resurssia.

Käsite juontuu seksuaalista häirintää koskevasta tutkimuksesta, jossa sillä on viitattu pelottavan, uhkaavan tai loukkaavan työympäristön luomiseen (Mc Kinney & Maroules 1991). Olemme analysoineet ilmiötä respektin tavoittelun ja väkivallan kontekstissa resurssina, jossa seksuaalinen tai sukupuolinen häirintä voi olla osana. Tällainen artikkelissa kuvattu tilan ja toisten dominointi äänen ja kehon käytöllä voi olla siihen osallistuvien poikien näkökulmasta viihdyttävää ja hauskaa ”läppää”, eikä se kohdistu välttämättä systemaattisesti kehenkään erityisesti, mutta niiden näkökulmasta, jotka eivät ole vallan keskiössä, toiminta voi tuntua hyvinkin pelottavalta, epämiellyttävältä tai väkivaltaiselta.

Foucault'laisittain (1980a: 156–157) tulkittuna vihamieliseen ympäristöön liittyvässä väkivallan uhkassa on kyse myös kurinpitovallasta, joka saa otteen jopa niistä toimijoista, jotka eivät toisenlaisissa olosuhteissa kannattaisi tai tukisi kyseistä toimintaa. Vaikka ketään ei luokassa kiusattaisi systemaattisesti, valtaa pitävät voivat muistuttaa muita heidän asemastaan satunnaiselta näyttävillä väkivaltaisilla teoilla. Vastarintaa ei usein uskalleta esittää siinä pelossa, että seuraa-valla kerralla joutuisi ehkä itse väkivaltaisen toiminnan kohteeksi. Jos tällainen eetos on arkipäivää, sen olemassaoloa ei lopulta enää nähdä, vaikka oppilaiden haastatteluissa ilmeni, kuinka se sai aikaan pelkoa (Foucault 1977: 177, Townsend ym. 1999).

Vaikka kaikki pojat eivät olleet kiinnostuneita respektin ja hegemonisen maskuliinisuuden tavoittelusta, jokainen joutui ottamaan niihin jollain tavalla kantaa. Normalisoitunut väkivalta ja jatkuva kontrolli luovat koulujen informaaliselle kentälle eräänlaisen väkivallan kulttuurin, tai kuten Peter Lyman (1992: 144) sitä kuvaa, dominoinnin teatterin.

Olemme artikkelissamme ehdottaneet *pelkovallan* ja *rakentavan vallan* käsitteitä kuvaamaan luokissa esiintyneitä tapoja käyttää valtaa. Tapa, jolla valtaa käytettiin respektin tavoittelun yhteydessä tutkimissamme luokissa, oli yhteydessä enemmän pelkovaltaan, kun taas rakentavalle vallalle oli huomattavasti vähemmän tilaa. Pelkovalta, ”fearpower”, on määritelmämme mukaan vallankäytön tapa,

jossa käytetty valta perustuu pelkoon ja väkivallan uhkaan tavalla, joka hajottaa yhteisöllisyyttä. Alun perin käsitettä on käytetty Yhdysvaltain puolustusvoimissa. Harry F. Noyes III (1992) määrittelee käsitteen ”kyvyksi juurruttaa pakahduttava pelko vihollisen sydämeen, tuhota hänen taistelutahtonsa ja saada hänet joko antautumaan tai pakenemaan”. Esimerkiksi vihamielisen ympäristön luomisessa oli kyse pelkovallan käytöstä

Rakentava valta, ”fairpower”, puolestaan on vallankäytön muoto, jossa valtaa käytetään rakentavalla ja reilulla tavalla siten, että se saa legitimaation arvokkaana ja yhteisöllisyyttä rakentavana toimintana. Rakentavaa valtaa voidaan käyttää myös vastarintana väkivaltaisista käytäntöistä kohtaan sekä pyrkimyksenä korjata epäoikeudenmukaisuutta.

5.4 Huumori poikien statuksen hankkimisen resurssina ja strategiana koulun informaalisella kentällä

Huumorin tutkiminen ei ollut alun perin tutkimusryhmämme suunnitelmassa projektissa ”Väkivallasta välittämiseen”, mutta projektin kuluessa se osoittautui tärkeäksi teemaksi, joka on jäänyt vähälle huomiolle väkivaltatutkimuksen kentällä. Kysymme tässä osatutkimuksessa, miten pojat käyttävät huumoria statusresurssina ja strategiana sekä miten väkivalta kietoutuu tähän toimintaan.

Teoreettinen keskustelu maskuliinisuuksien, vallan ja sosiaalisen statuksen alueilta toimii viitekehystenä, jota vasten olemme analysoineet huumoria sukupuolittuneena statuksen resurssina sekä strategiana. Vaikka olen kirjoittanut artikkelin yhdessä Tuija Huukin kanssa, olemme jakaneet yhteenvedoissamme tämän artikkelin esittelyn siten, että Tuija Huuki käsittelee niistä teemat homoseksuaaliset performanssit, ”läpän heittäminen” suhteessa sosiaaliseen statukseen, ironian kehittyminen sekä huumorin rajapinnat. Minä avaen teemat ulossulkeva huumori poikien statustavoittelussa, yläkouluikäisten poikien ”läpänheitto” sekä huumori suhteessa marginaalistettuihin poikiin. Tällä tavoin jaettuna Tuija Huukin väitöskirjatutkimuksen statusta painottava juonne vahvistuu samoin kuin tämän tutkimuksen keskiössä oleva maskuliinisuuksien ja hierarkioiden rakentamista kuvaava analyysi.

Huomioimme tutkimuksessamme huumorin, statuksen, väkivallan, sukupuolen ja iän vuorovaikutuksen poikien vertaisryhmän sosiaalisessa dynamiikassa

keskilapsuuden ja teinivuosien aikana.⁶³ Huumorilla oli tärkeä vaikutus kulttuurisesti hyväksytyjen maskuliinisuuksien rakentamiselle ja ylläpitämiselle sekä pojan sosiaaliselle statukselle. Pojan status määritti edelleen hänen käyttämänsä huumorin arvoa vertaisryhmässä. Tulokset osoittavat, että vaikka huumori on usein yhteyttä rakentavaa ja positiivista, myös ulossulkeva tai muilla tavoin enemmän tai vähemmän näkyvä väkivalta voi pilkistää humoristisen sosiaalisen vuorovaikutuksen takaa.

Osoitamme artikkelissa, miten huumoria voi käyttää väkivaltaan yhteydessä olevana resurssina ja strategiana statustavoittelussa informaalin koulun kentällä, millä voi olla vakaviakin seurauksia kohteena olevien oppilaiden elämään. Huumorin vaikutus statuksen symbolisena resurssina riippuu kontekstista ja toimijoiden välisistä valtasuhteista. Se riippuu myös huumoriresurssin strategisesti uskotavasta käytöstä. Huumori voi kontekstin ja näkökulman mukaan toimia sekä resurssina että strategiana.

Toisaalta esimerkiksi väkivaltaresurssin käytölle voi saada legitimaation verhoamalla sen huumorin kaapuun, jolloin huumori toimii etupäässä strategiana. Toimija voi myös käyttää huumoria resurssina mutta tulla tiedostamattaan loukanneeksi toista, jolloin ei voida väittää väkivaltaa käytetyn strategian tasolla. Huumori siis kietoutuu statustavoitteluun sekä muihin resursseihin ja strategioihin monimutkaisella tavalla, mitä tässä artikkelissa avaamme erityisesti suhteessa väkivaltaresurssiin, maskuliinisuuksiin ja statukseen.

Ymmärrämme väkivallan jatkumona, jonka toisessa päässä on harmittomalta vaikuttava kiusoittelu ja toisessa päässä systemaattinen kiusaaminen ja lopulta raa'at väkivallanteot, jotka voivat joissakin tapauksissa olla myös seurausta siitä, että väkivallan jatkumoa ei ole ajoissa katkaistu. Huumori osoittautui tutkimusessamme vahvaksi välineeksi, jota käyttämällä voidaan rakentaa yhteisöllistä eetosta, mutta toisaalta sitä voi käyttää myös enemmän tai vähemmän hienovaraisen väkivallan välineenä, jolloin siitä tulee yhteisöllisyyttä ja identiteettejä hajotettava väline. Toistotoiminnassa normalisoituneet ja huumorin taakse piiloutuvat väkivallan muodot voivat johtaa systemaattiseen kiusaamiseen ja väheksyntään joiden puolestaan on todettu johtavan usein masennukseen ja itsetunnon heikkenemiseen (Lightner ym. 2000: 403). Tarkastelen seuraavaksi ulossulkevaa

⁶³ Etnistä taustaa on tarkasteltu valtaan, statukseen ja maskuliinisuuksiin kietoutuvana ilmiönä rajauksen vuoksi toisaalla (I, II ja V).

huumoria, ”läpänheittoa” sekä huumoria marginaalistettujen poikien näkökulmasta.

Ulossulkeva huumori

Tarkastelimme ensiluokkalaisten poikien hauskanpitoa ja sen yhteydessä ilmenevää ullossulkevaa huumoria videoidun ja litteroidun episodin avulla. Tästä osasta artikkelia käy ilmi se, miten huumoria käytettiin resurssina ja strategiana maskuliinisen statuksen ja hierarkioiden rakentamisessa toimijoiden välille sekä se, miten nämä ilmiöt suhteutuivat väkivaltaan.

Nigel Edley ja Margaret Wetherell (1996: 109) puhuvat ”hyvistä nauruista” ja John Beynon (1989: 198) ”hauskasta väkivallasta” tärkeänä naurun, jännityksen ja mielihyvän lähteenä, jossa väkivalta oikeutetaan hauskanpidon varjolla. Nämä tutkimukset ovat linjassa Kehilyn ja Nayakin (1997) tulosten kanssa, joiden mukaan alistaminen on keskeisessä osassa luokkahuonehuumorissa. Tällainen huumoriin kietoutuva väkivalta sisältää esimerkiksi vitsejä, urbaanilegendoja ja kauhutarinoita (Kehily and Nayak 1997: 76).

Toisarvoistamisesta on kyse myös artikkelissa analysoidussa episodissa, missä korkean statuksen pojat käyttävät Tuulin päänkolahdusta pulpettiin aiheena maskuliinisen kompetenssin todisteluun ja kilpailuun paremmuudesta. Samalla tulee esiin, miten matalamman statuksen oppilaiden toimijuuden mahdollisuudet kaventuivat. Käyttämällä tällaista humoristista peliä resurssina korkean statuksen pojat vahvistivat maskuliinista statustaan, lisäsivät keskinäistä koheesiotaan ja dominoivat tilaa. Korkean statuksen pojat käyttivät piiloista väkivaltaa leikkimieliseen hauskanpitoon verhottuna tiedostamatta ehkä itsekään toimintansa vaikutuksia muihin. Oppilaat toimivat omien toimijuuksiensa mahdollisuuksien puitteissa: jokainen tiesi, keillä on pääsy korkean statuksen poikien sisäpiiriin ja keillä ei ja keiden pääsystä siihen käytiin neuvottelua. Tässäkin toiminnassa huomaamatta vahvistettiin ja neuvoteltiin me–muut-ryhmien rajoista ja eri toimijoiden statuksista (vrt. Klein and Kuiper 2006, Stoudt 2006).

Huumoria käytettiin siis eräänä strategiana joidenkin oppilaiden painamiseksi alaspäin hierarkiassa samalla vahvistaen omaa statusta. Lisäksi kohde velvoitettiin tulkitsemaan toiminta huumoriksi; vastarinta tai negatiivinen reagoiminen olisi voinut aiheuttaa leimautumisen huumorintajuttomaksi.

Monista haastatteluista kävi ilmi, että matalan statuksen oppilaiden mahdollisuudet vastustaa nimittelyä ja muuta alistamista ovat rajalliset verrattuna korkean statuksen oppilaiden mahdollisuuksiin. Huumori tekee tästä vielä monimutkai-

semman asetelman. Valta kätkee mekanisminsa naamioituen tässä huumorin taakse (vrt. Foucault 1978: 85). Huumoriin piiloutuva väkivalta normalisoituu lisäksi toistoissa. Huumori ei tässä tutkimuksessa ollut ainoastaan tehokas strategia ja resurssi maskuliinisen statuksen tai respektin vahvistamisessa vaan myös vallankäytön ja väkivallan väline. Jos toimijat eivät edes tunnista tekevänsä mitään kyseenalaista, vastarinta voi olla vaikeaa.

Huumori ja läpänheitto

Artikkelissa analysoidut homoseksuaaliset performanssit liikkuvat sosiaalisen pelin ja ironian välimaastossa. Otan tässä lähemmän tarkastelun kohteeksi kuitenkin toisenlaisen sosiaalisen pelin, erityisesti ”läpänheiton”, resurssina. Status kietoutuu poikien keskinäisessä ”läpänheitossa” usein joitakin poissulkevaan mutta myös yhteyttä rakentavaan huumoriin.

Istun käytävän pitkällä penkillä yhdeksäsluokkalaisten kanssa. Pojat heittävät läppää. Jimi kysyy pilke silmäkulmassa Tonilta, Otolta ja Mikolta: ”Hei, onko iso keitto tiedossa viikonlopuksi?”. Aapo sanoo puoliksi samaan aikaan: ”Mää meen runkkaamaan ens välkällä”. Eetu heittelee muovista Pepsi-pulloa. Otto ja Toni nujakoivat keskenään naureskellen. Toni ottaa Oton lip-piksen. Otto örisee: ”Pepsi, pepsi. Mää meen kohta kauppaan. Minkä juoman sää otat? Mää otan pepsin...”

Edellä oleva episodi kuvaa poikien keskinäistä hauskanpitoa välitunnilla yläkou-lun yhdeksännellä luokalla. Martin (2007: 124) käyttää tämänkaltaisesta toiminasta käsitettä ”sosiaalinen peli”, jossa ei yleensä ole yhteistä keskustelullista päämäärää. Martinin mukaan sosiaalisessa pelissä osallistujat viihdyttävät itseään sanojen ja ideoiden monimerkityksellisyyksillä, suhteuttavat hauskoja anekdooteja odottamattomiin tapahtumiin ja kokemuksiin ja käyttävät usein liioittelua, ilmeitä ja eleitä maksimoidakseen humoristisen tehon.

Vaikka tällainen huumori voi olla nautittavaa sinänsä, se sisältää samalla ryhmäkoheesio vahvistamista ja ulkopuolisille nauramista sekä vahvistaa sosiaalisia siteitä (Martin 2007: 124). Martinin määritelmä sopii melko hyvin edellä kuvatun kaltaiseen episodiin. Käytämme siitä englanniksi nimitystä ”social play”, vaikka se onkin mielestämme käsitteenä turhan laaja tässä yhteydessä, koska useiden huumorin lajien voidaan tulkita sisältävän sosiaalista peliä. ”Läppä” viit-tää tässä sellaiseen sosiaaliseen peliin, joka sisältää edellä kuvatun kaltaista hilpe-ää, humoristista hauskanpitoa ja verbaalisen vuorovaikutuksen lisäksi usein myös

kehollisen ulottuvuuden ja toimintaa. Huumori muuttui poikien varttuessa verbaalisemmaksi kuin se oli alaluokilla. Myös seksuaalisuuden osuus läpänheitossa kasvoi poikien varttuessa. Korkean statuksen poikien ”sisäpiiriläppään” ei kaikilla ollut pääsyä.

Kaiken kaikkiaan huumori liittyi enimmäkseen elämiseen suhteellisen vakaisissa statusasemissa, jossa myös välittämislle ja yhteisöllistä eetosta rakentaville motiiveille oli tilansa.

Huumori ja marginaali

Artikkelistamme käy ilmi se, miten huumorin ja väheksynnän välillä kulki hienovarainen raja sekä se, miten kirjoittamattomiin sääntöihin kuului itseen kohdistuvan ”läpänheiton ottaminen huumorilla” ja mieluiten siten, että osasi pelata verbaalista tennistä (Kehily & Nayak 1997): antaa samalla mitalla takaisin. ”Läpänheiton” kohteena olivat usein marginaalistetut pojat tai me-ryhmän laitamille sijoittuvat, jotka eivät juuri sanoneet takaisin, jos heihin kohdistettiin ”läppää”.

Huumorin strategisesti tehokkaassa käyttämisessä tuli tietää, kenelle sanoa mitään, missä tilanteessa ja millä tavalla, jotta esitys olisi ollut uskottava. Sillä tavoin huumorin voi valjastaa statusta nostavaksi symboliseksi resurssiksi. Epäonnistuminen puolestaan saattoi johtaa statuksen laskemiseen. Marginaalista esitetyllä huumoridiskurssilla ei ollut tehoa: se ei toiminut symbolisena resurssina statustavoittelussa. Marginaalistettujen poikien huumoria ei pidetty muiden joukossa hauskana, eikä heillä ollut kiinnostusta edes päästä sisälle poikien ”sisäpiiriläppään”, vaan sitä pidettiin pikemminkin ärsyttävänä.

Koska useimmat tytöt ja jotkut pojat eivät olleet vallan keskiössä, heidän statusasemastaan ei ollut mahdollista saada omia merkityksiään vakavasti otetuiksi siten, että ne olisivat esittäneet aidon haasteen dominoivalle ryhmälle ja sen diskurssille. Huumoriresurssi oli rajoitettu, tai joissakin tilanteissa jopa suljettu matalan statuksen oppilailta.

Käsitystä huumorista pelkästään positiivisena ilmiönä on kritisoitu (ks. esim. Billig 2005b). Yhdymme tähän kritiikkiin tässä artikkelissa ja näemme huumorin sinänsä neutraalina ilmiönä, jota voidaan käyttää positiivisella tai negatiivisella tavalla. Huumori voi olla poissulkevaa ja yhteyttä rakentavaa samanaikaisesti: vetämällä sen kautta rajaa meidän ja muiden välille me-ryhmän sisäinen koheesio voi vahvistua, mutta samalla rajaa meidän ja muiden tai normaaliuden ja erilaisuuden välillä vahvistetaan (vrt. Yuval-Davies 1999).

5.5 Muutoksia ja uudelleentuottamisia kamppailussa maskuliinisesta statuksesta

Osatutkimuksessa viisi (V) luon pitkittäistutkimuksellisen katsauksen tutkimukseeni osallistuneiden poikien statusresursseihin respektin näkökulmasta sekä heidän asemiinsa muuttuvissa hierarkkisissa järjestyksissä. Keskityn kuvaamaan erityisesti muutoksia ja uudelleentuottamisia poikien valtahierarkioissa, maskuliinisuuksien rakentamisessa ja statusresursseissa informaalin koulun kentällä ensimmäiseltä luokalta kuudennelle luokalle. Sivuan myös kehitystä, joka tapahtui ensimmäisessä artikkelissa (I) kuvatun neljännen luokan poikien välisissä suhteissa ja maskuliinisuuksien rakentamisessa yhdeksänteen luokkaan mennessä. Lisäksi tarkastelen sitä, miten etnisyyden merkitys suhteessa toimijuuden mahdollisuuksiin oli muuttunut koululuokan valtasuhteissa.

Kirjoitin tätä artikkelia samaan aikaan, kun respektiä (III) ja huumoria (IV) koskevat artikkelit olivat työn alla. Sen vuoksi artikkeli sisältää viittauksia näiden artikkeleiden työstöversioihin. Pitkittäistutkimuksellinen näkökulma olisi jäänyt ilman tämän artikkelin sisällyttämistä väitöskirjaan osaltani melko ohueksi. Päätin ottaa tämän artikkelin rakentamaan väitöskirjani pitkittäistutkimuksellista ulottuvuutta.

Hierarkkiset järjestykset ja resurssien sisällöt muutoksessa

Ensimmäistä ja neljättä luokkaa koskevat tulokset osoittivat, että niillä, joilla oli korkein valta-asema, oli myös valtaa määrittää toisten asemia ja sitä, millä keinoilla maskuliinista kunnioitusta voi saada. Vaikka useimmat pojat olivat säilyttäneet asemansa ja statusensa hierarkkisessa järjestyksessä ja asemoituivat aineiston keruun toisessa vaiheessa samaan maskuliinisuusmuotoon kuin aiemminkin, oli myös muutosta tapahtunut. Kuvaamalla näitä muutoksia osoitan tässä artikkelissa, miten pojat voivat myös liikkua maskuliinisuusmuotojen välillä ja miten heidän asemansa voi liikkua hierarkkisissa järjestyksissä.

Maskuliinisuudella oli tutkimuksen toisessa vaiheessa etnisyyttä enemmän merkitystä statuskamppailussa. Esimerkiksi ”tavallisen tasapainoilija” Mohamudin asema oli noussut kuudenteen luokkaan mennessä marginaalisesta asemasta korkean statusen poikien ryhmään, joka muodostui joukosta ”tavallisia tasapainoilijoita”. Tässä vaiheessa luokassa ei ollut ”kovismaskuliinisuutta” esitteleviä poikia. Tämä seikka, samoin kuin poikien haastatteluissa esille tuoma teema tottumisesta ”maahanmuuttajiin” sekä monikulttuuristen oppilaiden kasvanut

määrä luokassa, saattoi selittää Mohammudin aseman nousua hierarkkisessa systeemissä.⁶⁴ Haastatteluista kävi ilmi myös se, että raja eri etnisten ryhmien välillä oli alkanut lieventyä viidennen ja kuudennen luokan aikana ja sosiaaliset suhteet muuttua tasavertaisemmiksi. Pojat kertoivat tottuneensa olemaan toistensa kanssa ja myös kasvaneensa isommiksi. Etninen tausta ei kummassakaan tutkimuksessa luokassa ollut niin merkittävässä asemassa hierarkioiden rakentamisessa kuin ensimmäisessä vaiheessa. Jotkut korkean statuksen pojat Muhammad mukaan lukien käyttivät kuitenkin etnisyyttä lisäperusteena ”hegemonisen maskuliinisuuden peittäjän”, venäläissyntyisen Andrein marginaalistamisessa (vrt. Connolly 1998).

Tämä osatutkimus tukee Jon Swainin (2002: 92) ajatusta siitä, että maskuliinisuuden rakentaminen ja rakentuminen ovat yhteydessä kullekin toimijalle mahdollisiin poikana olemisen tapoihin ja merkityksiin. Analyysini respektin tavoittelun resursseista ja strategioista sekä niissä tapahtuneesta muutoksesta osoittaa myös sen, miten maskuliinisenä pidetyn kunnioituksen, respektin, hankkimisen resurssit eivät ole staattisia vaan sisällöltään alttiita muutokselle. Vaikka kaikki statusresurssit olivat analysoitavissa jokaisella tutkitulla luokalla eri ajankohtina, niiden sisältö vaihteli oppilaiden iän, luokkien kokoonpanojen ja hierarkioissa tapahtuneiden muutosten ja luokkien eetoksen mukaan. Sen sijaan strategiat, kuten resurssien uskottava käyttö ja tietoisuus siitä, mitkä resurssit toimivat kunkin oppilaan kohdalla, olivat pysyvämpiä.

Tämän osatutkimuksen tulos vahvistaa osatutkimuksessa III saatua tulosta, että samat resurssit eivät ole samalla tavoin kaikkien saatavilla vaan yhteydessä pojan asemaan hierarkkisissa suhteissa sekä resurssien strategisesti taitavaan käyttöön. Tutkimus herättää myös pohtimaan hegemonisen vallan luonnetta, jota pohdin tulososiossa myöhemmin suhteessa hegemoniseen maskuliinisuuteen. Eivät vain toimijoiden väliset suhteet ja resurssien sisällöt muutu ajan kuluessa vaan myös hegemonian syvyys ja muoto (vrt. Connell 2002: 89). Ensimmäisessä vaiheessa molemmissa luokissa ”kovikset” hankkivat legitimaation hegemonialle dominanssin ja väkivallan avulla. Toisessa vaiheessa hegemoninen valta ”tavallisten tasapainoilijoiden” käyttämänä taas oli enemmän neuvottelevaa ja suostuttelevaa kuin suoraan dominanssiin ja väkivaltaan perustuvaa, joskin väkivallan normalisoituneet muodot olivat heilläkin käytössä. Valta-asemassa olevilla on mahdollisuus vaikuttaa koululuokan sosiaalisissa suhteissa legitimoituun maskuliini-

⁶⁴ Etnisen taustan on muissakin tutkimuksissa todettu olevan yhteydessä sosiaalisten hierarkioiden ja identiteettien rakentamiseen (Connolly 1998, Hatchell 2004, Mac Guffey & Rich 1999).

suuteen. Tämä avaa myös näköaloja siihen, että hegemonisen maskuliinisuuden ideaalien on mahdollista muuttua. Tämä avaa myös näköaloja siihen, että hegemonisen maskuliinisuuden ideaalien on mahdollista muuttua.

5.6 Poikien respektiresurssit ja paikkaansa hakeva maskuliinisuus

Kuudennessa osatutkimuksessa tarkastelen iän myötä muuttuvia resursseja Ollin tapauksen kautta seuraten samalla hänen kasvuprosessiaan maskuliinisen identiteetin kehkeytymisen näkökulmasta neljänneltä yhdeksännelle luokalle. Seurasin statusresursseista erityisesti respektin osalta tapahtunutta muutosta. Osatutkimus vahvistaa tulosta, minkä mukaan maskuliinisuuksien muodot ovat tietyn edellytyksin valittavissa olevia asemia poikien hierarkkisessa systeemissä koulussa.

Tämä artikkeli osoitti muutoksen ulottuvuuden ohella sen, että respektin tavoittelu ”kovismaskuliinisuuden” avulla tuotti Ollille ristiriitoja ja törmäyksiä viranomaisten, kodin ja koulun normien kanssa, joiden vuoksi hän luopui rakentamasta ”kovis”-maskuliinisuutta ja etsiytyi takaisin ”tavallisten tasapainoilijoiden” joukkoon. Se osoittautui lopulta voimakkaammaksi diskurssiksi kulttuurisesti idealisoidun maskuliinisuuden rakentamisessa, ei dominoinnin vaan kyseisen diskurssin avulla saavutetun yhteisön hyväksynnän vuoksi. Vaikka ”kovismaskuliinisuudella” sai respectiä ja valtaa, se ei siltikään asettunut idealisoiduksi maskuliinisuudeksi, jolla olisi arvoa laajemmin vertaisryhmässä tai myöhemmin muilla kentillä.

Alakoulussa ”tavallinen tasapainoilija” Olli hankki respectiä fyysisiin resursseihin liittyvillä strategioilla, kuten pelaamalla hyvin jalkapalloa ja osallistumalla joskus smackdown-mittelöihin. Tärkeää Ollille oli myös tiettyjen tunteiden, kuten pelon tai häpeän, piilottaminen. Fyysisistä resursseista Ollille oli erityistä hyötyä nopeudesta ja siten kyvystä puolustaa itseään (ks. myös Swain 2002: 174). Seurustelun tyttöjen kanssa on joissakin tutkimuksissa todettu olevan pojille statusta nostava tekijä jo alakoulussa, vaikkakin sen merkityksen on todettu kasvavan oppilaiden varttuessa (Connolly 1998, Swain 2005b). Olli ”seurusteli” neljännellä luokan suosituimman tytön, Idan, kanssa (ks. myös I). Haastattelussa Ida kuvasi heidän olevan hyviä kavereita ja kulkevana joskus käsi kädessä. Tämä vahvisti tuolloin Ollin asemaa maskuliinisenä toimijana muiden poikien keskuudessa. Kaveruus muiden korkean statuksen oppilaiden kanssa toimi Ollille sosiaalisiin suhteisiin, tytön osalta myös heteroseksuaalisuuteen liittyvänä statusresurssina. Ystävyys tytön kanssa ilman seurustelun funktiota olisi voinut laskea Ollin status-

ta, kuten kävi ”hegemonisen maskuliinisuuden pettäjälle” ensimmäisellä luokalla (II).

Lisäksi Ollin respektiä nostivat myös materiaaliset resurssit sekä huumorin uskottava strateginen käyttö. Tämä kaikki viittasi siihen, että Ollin status ja asema hierarkkisessa järjestyksessä olivat suhteellisen korkeat. Hänen toimintakenttensä näyttivät myös olevan laajentumassa. Lisäksi Ollin suomalaisuus etnisenä taustana asettui valtasuhteiden kannalta hänelle edulliseksi muihin etnisiin taustoihin verrattuna. Monikulttuuristen poikien asema oli perifeerinen alakoulun neljännellä luokalla (I).

Yläkoulussa Olli siirtyi rinnakkaisluokalle, jolloin myös kaveripiiri osittain vaihtui. Hän alkoi etenkin väkivaltaresurssin avulla rakentaa ”kovismaskuliinisuutta” ja hankki alakulttuuriseen pääomaan kytkeytyvää respektiä ja valtaa. Myös porukassa hengailu, vapaa-aikaan keskittyminen koulutyötä enemmän, tupakointi ja juominen toimivat Ollilla respektin hankkimisen resursseina. Nämä tekijät on nähty osana normaalia käyttäytymistä nuorten keskuudessa yläkoulussa (Perho 2002, Perho 2005, Tolonen 2001). Pojilla myös valmius fyysiseen väkivaltaan liittyy osana kovuuteen. Rankin respekti hankittiin tappeluissa muiden ”kovisten” kanssa ja hän oli osallisena myös ryöstelyjutussa. Siten väkivallan potentiaali kulki pojan mukana niin, ettei toisenlaista maskuliinisuutta rakentavien poikien kanssa juuri tarvinnut fyysistä väkivaltaa käyttää: väkivallan uhkan olemassaolo riitti ylläpitämään omaa asemaa.

Väkivallan, tupakoinnin ja juomisen ohella Olli nosti esille respektiresusseina myös yhdeksännellä luokalla materiaalisia resursseja, kuten rahan ja mopot, sekä performatiivisuuden, joka tässä tapauksessa viittasi hauskuuteen ja ulospäin suuntautuneisuuteen, jotka liittyvät läheisesti myös huumoriresurssiin. Ollin puheesta ilmenee myös, miten epäuskottavalla performanssilla, hiljaisuudella ja ”normaaliudella” ei saanut respektiä ainakaan Ollin silmissä. Joidenkin tutkijoiden mukaan ”kovikset” tarvitsevat heikompia uhreja osoittaakseen, etteivät ole kuten he (Kimmel 1994: 128, Segal 1990: 115). Myös Olli teki puheessaan eroa ”normaaleihin” poikiin asemoiden itsensä ja koviskaverinsa normaaliusdiskurssin ulkopuolelle.

Kun vertasin Ollin luokkaa rinnakkaiseen, tuli esille respektin kontekstuaalisuus: rinnakkaisluokassa, jossa suurin osa Ollin entisiä luokkakavereita oli, ”koviksia” ei enää yläkoulussa ollut. Siinä luokassa ”tavalliset tasapainoilijat” olivat korkeimmassa valta- ja statusasemassa, eivätkä siellä näkyvä väkivalta ja uho asettuneet yhtä merkittävään asemaan (vrt. III, IV). Myöskään tyttöihin kohdistuva seksuaalinen häirintä ei ollut niin näkyvää kuin Ollin luokassa.

Viranomaisten ja koulun puuttuttua poikajengin rikollisiin toimiin Olli oli lopulta sen tilanteen edessä, ettei alakulttuurisella pääomalla (Thornton 1995, Tolonen 2005) ja siihen kytkeytyvillä väkivaltaresursseilla ollutkaan arvoa elämän muilla kentillä. Myös jatkuvan väkivallan uhkan alla eläminen toi omat haasteensa. Edessä oli muutos kaveripiirissä, respektiresursseissa ja maskuliinisuuden rakentamisessa. Olli kertoi ottaneensa etäisyyttä kovispiireihin, panostaneensa koulunkäyntiin ja alkaneensa pelata sählyä ja liikkua taas entisten luokkakavereidensa kanssa. Olli kertoo myös, että vaikka respekti ”*on kerran ansaittu niin se on siellä*”, mielikuvaa respektoidusta maskuliinisuudesta oli silti ylläpidettävä. Ollin luovuttua tietyistä resursseista, kuten suorasta väkivallasta, rikoksista ja kovispiireissä liikkumisesta, hänen maskuliinisuutensa oli lisääntyneen kaverisuosion vuoksi liikkeessä kuitenkin takaisin kohti ”tavallisen tasapainoilijan” diskurssia.

Ollin kertomus osoittaa, miten maskuliinisuuden konfiguraatio, valta ja status olivat vuorovaikutuksessa kulttuurin ja sosiaalisen verkoston kanssa sekä alttiina myös muutoksen mahdollisuudelle. Koulut eivät vain vastaanota sukupuolen muotoja yhteiskunnalta vaan ovat aktiivisesti mukana sukupuolen rakentamisessa (Connell 2004: 18). Aika ja paikka ovat merkityksellisiä paitsi sukupuolittuneiden toimijuuksien ja identiteettien kehittämisessä myös valtasuhteissa. Valtasuhteissa tapahtuva muutos heijastuu myös maskuliinisuuden ideaaleihin ja niihin resursseihin, joita maskuliinisuuksien rakentamiseen käytetään (Swain 2002, Swain 2006). Sama pätee myös suhteessa aikaan ja iän mukana tapahtuviin muutoksiin.

Näen poikien käyttämät statusresurssit kullekin pojalle eri tavoin mahdollisina välineinä rakentaa kuvaa itsestään tietyn tyyppisenä maskuliinisena toimijana. Se, miten ja missä määrin kukin poika suhtautuu ja investoi paikallisen hegemonisen maskuliinisuuden tavoitteluun, paitsi rakentaa hänestä kuvaa tietyn tyyppisenä maskuliinisena toimijana myös asemoi hänet sosiaalisissa valtasuhteissa tiettyyn asemaan. Asema on myös riippuvainen sosiaalisista suhteista, hegemonisen maskuliinisuuden paikallisista ideaaleista ja kullekin pojalle mahdollisten statusresurssien strategisesta käytöstä. Muutokset niissä voivat liikuttaa asemaa suuntaan tai toiseen.

6 Tulosten pohdintaa

Tutkimukseni tärkeimmät tulokset kertovat maskuliinisuuksien rakentamisesta ja maskuliinisuuksien muodoista hegemonisen maskuliinisuuden viitekehyksessä. Ne kertovat myös hegemonisen maskuliinisuuden suhteesta väkivaltaan, hierarkisiin valtasuhteisiin, statusresursseihin ja strategioihin sekä respektiin statuksen ulottuvuutena. Tässä osiossa vedän yhteen osatutkimusten tuloksia ja pohdin statustavoittelussa käytettyjen resurssien ja strategioiden yhteyttä valta-asemaan ja vallankäytön muotoihin. Pohdin tulosten pohjalta myös hegemonisen maskuliinisuuden käsitteen teoretisoinnin haasteita sekä sijoitan tutkimuksessa käytyyn keskusteluun tuloksia etnisyydestä toiseuden tuottamisessa.

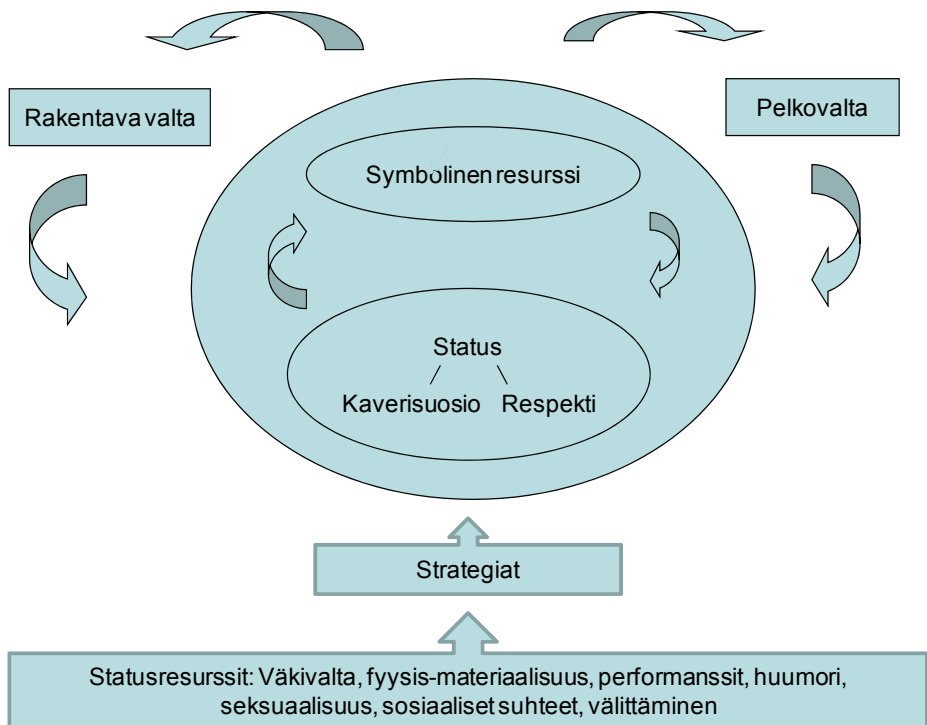
Olen käsitellyt maskuliinisuuksien muotoja paikkoina hierarkkisissa suhteissa ja diskursiivisina muodostelmina, joihin toimijat voivat liittyä tai joihin he voivat tehdä eroa. Pojat rakensivat maskuliinisuuttaan yksilöllisesti tietyissä kulttuurisissa ja historiallisissa kehyksissä ja ottivat kantaa paikalliseen hegemoniseen maskuliinisuuteen ja siihen liittyviin statusresursseihin paikantumalla erilaisiin maskuliinisuusmuotoihin.

Maskuliinisuuden konfiguraatioiden rakentaminen oli yksilötasolla toimijuuteen kietoutuvaa identiteettityötä, joksikin tulemista. Maskuliinisuuksien muodot puolestaan ovat tässä tutkimuksessa valta-asemiin kytkeytyviä diskursiivisia muodostelmia, jotka toimijat voivat tietysin edellytyksin hyväksyä tai hylätä. Joku poika voi esimerkiksi tietyssä kontekstissa asemoitua ”rauhallisen myötäilijän” maskuliinisuusmuotoon mutta toisessa kontekstissa esimerkiksi ”banaalin tasapainoilijan” diskurssiin.

Respektin, maskuliinisen kunnioituksen, hankkimisen resurssit ovat eri toimijoille eri tavoin mahdollisia tai saatavilla. Vertaisryhmä kontrolloi toimijoiden resurssien käyttöä ja esityksien uskottavuutta. Tämän lisäksi pojat kontrolloivat myös itseään: on käytettävä niitä resursseja, jotka ovat linjassa oman statuksen ja valta-aseman kanssa. Tällaisessa itereflektiossa poika toimii siis tietyllä tapaa myös oman performanssinsa yleisönä.

Seuraava kuvio kuvaa statustavoittelua informaalin koulun kentällä hegemonisen maskuliinisuuden viitekehyksessä.⁶⁵

⁶⁵ Kuvio on tehty yhteistyössä Tuija Huukin kanssa. Katso myös Huuki 2010.



Kuvio 1. Statusresurssien, strategioiden ja vallan vuorovaikutus statustavoittelussa koulun informaalin kentällä.

Kuvion keskellä oleva ympyrä kuvaa koululuokkien informaalia sosiaalista kenttää. Alareunassa on esitetty minun ja Tuija Huukin aineistoista analysoimamme statusresurssit⁶⁶. Olemme johtaneet resurssit arjen mikrokäytännöistä. Esimerkkejä vaikkapa huumorista resurssina ovat ”läpänheitto” tai hyvien vitsien kertominen. Väkivaltaresurssiksi puolestaan voidaan lukea näkyvät ja piiloiset väkivallan muodot, kuten esimerkiksi tappelut, vihamielisen ympäristön luominen, sukupuolistunut nimittely, ryhmästä ulos sulkeminen, haukkuminen tai toisen väheksyminen jollain muulla tavalla.

⁶⁶ Konkreettisia resurssseja, kuten esimerkiksi jalkapallon pelaamista, voidaan tarkastella eri resurssien näkökulmista. On myös kiinnostava huomiota siihen, analysoiko jalkapalloa kaverisuosion vai respektin näkökulmasta: joukkuehenkeä vahvistava toiminta voidaan katsoa kaverisuosiota lisääväksi, kun taas tuuletusta maalinteon jälkeen voidaan tarkastella respektin näkökulmasta.

Kuviossa esitetyt resurssit ovat statuksen resursseja, joita voi muuttaa symboliseksi statusresurssiksi: resurssiksi jolla on käyttöarvoa kyseisellä kentällä. Kontekstin ja toimijoiden mukaan resursseilla voi strategisesti oikein käytettynä saada kaverisuosiota ja/tai respectiä. Minun tutkimuksessani painotus on respectissä. Tuija Huukin väitöskirjassaan esittelemä välittämisen resurssi on kuviossa esitetyistä statusresursseista ainoa, jota ei tämän tutkimuksen aineiston pohjalta voida analysoida sekä respectin että kaverisuosion näkökulmista. Se on kuitenkin tässä yhdessä luodussa mallinnoksessa mukana siitä syystä, että Tuija Huuki (Huuki 2010) on analysoinut välittämisen statusresurssia väitöskirjatutkimuksessaan kaverisuosion näkökulmasta. Kaverisuosioon kytkeytyvä välittäminen voi ilmetä esimerkiksi ”kovisten” statuksessa vaikkapa kaverin puolustamisena.

Strategiat viittaavat siihen, miten näitä eri yksilöille eri tavoin mahdollisia statusresursseja voidaan muuttaa symboliseksi resurssiksi. Strategioita ovat esimerkiksi resurssien uskottava käyttö tai itselle mahdollisten resurssien julkituominen kiertoteitse, sosiaalisia suhteita hyödyntäen. Symboliset resurssit vahvistavat statusta joko respectin tai kaverisuosion ulottuvuudella hegemonisen maskuliinisuuden viitekehyksessä analysoituna. Status puolestaan avartaa yksilöiden toimijuuden mahdollisuuksia ja vahvistaa samalla symbolisten resurssien vaikutusta. Informaalien oppilaskulttuureiden kentällä status voidaan määritellä hierarkkisissa järjestyksissä rakennetuksi sosiokulttuuriseksi arvoasemaksi, joka rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa erilaisista saatavilla olevista ja kullekin toimijalle mahdollisista resursseista ja strategioista (ks. myös Huuki 2010).

Tutkimieni luokkien poikien vertaisryhmissä korkea status, erityisesti respecti, avasi mahdollisuuden vallankäyttöön koulun informaalisella kentällä. Hegemonisesta valta-asemasta avautui puolestaan mahdollisuus käyttää valtaa tavalla, joka vaikutti koko luokassa vallitsevaan hierarkiaan ja eetokseen. Valtaa voi käyttää pelkovallan tai rakentavan vallan keinoin. Karkeasti ajatellen näistä ensimmäinen tapa hajottaa yhteisöllisyyttä ja jälkimmäinen rakentaa sitä. ”Tavallisten tasapainoilijoiden” käyttämässä vallassa oli piirteitä molemmista vallankäytön tavoista, ja heidän statuksessaan yhdistyivät kaverisuosion ja respectin ulottuvuudet. ”Kovikset” hankkivat valta-asemansa respectipainotteisesti, ja heidän käyttämänsä valta painottui pelkovaltaan.

Respektin käsite voisi olla eräs käsitteellinen väline sen tarkastelemiseksi, miten poikien toimintatapojen erottelut ja luokittelut ovat sosiaalisesti rakentuneet (vrt. Hearn 2004). Tässä tutkimuksessa respectintavoitteluun liittyvä eetos oli minäorientoitunut ja perustui usein pelkovallan käytölle. Pelkovaltaan liittyvällä kontrolloimisella, alistamisella, väheksynnällä ja ulossulkemisella voi olla vaka-

vat seuraukset lasten ja nuorten kehkeytyvälle identiteetille ja itsetunnonle. Juha Siltalan (1994: 103) mukaan vertaisryhmä ei paikkaa itsetuntovammoja vaan iskee suoraan niihin. Kipuamalla hierarkiassa ylöspäin tai ainakin korkean statuksen me-ryhmään saa mahdollisuuden käyttää valtaa ja on paremmin suojassa väkivallalta kuin ryhmän ulkopuolella tai hierarkiassa alinna olevat oppilaat. Koulusta tekee aikuisten maailmaa julmemman paikan se, että mitattavana ja punnitettavana pienissäkin yksityiskohdissa on lapsen koko muotoutuva persoonallisuus (Siltala 1994: 98).

Jos respektin käsitettä määrittää osaltaan minäorientoituneisuus, yhteisöllisyyden rakentamiseen perustuvaa statuksen ulottuvuutta kuvaamaan tarvitaan toinen käsite respektin sijasta. Kaverisuosio voisi olla lähtökohtana tähän. Voisiko kaverisuosion ulottuvuus yhdistyneenä rakentavan vallan käyttöön toimia vaihtoehtona ja tavoitteena turvallisen koulukulttuurin kehittämisessä? Ajatus on idealistinen, mutta uskon kuitenkin, että murtumat hegemonisen maskuliinisuuden ideaaleissa sekä sukupuolitietoisuuden lisääntyminen kasvattajien keskuudessa tekevät tilaa myös eettisemmille ja yhteisöllisemmin orientoituneille tavoille rakentaa ihmisyyttä ja käyttää valtaa informaalin koulun kentällä.

Hankala hegemoninen maskuliinisuus

Hegemoninen maskuliinisuus on käsitteenä haastava, hankala ja ristiriitainenkin. Kun tutkimusprosessin kuluessa ymmärrykseni tästä hankaluudesta lisääntyi, päädyin pohtimaan hegemonisen maskuliinisuuden käsitteeseen liittyvän valtautuvuuden ja kulttuuristen ideaalien suhteutumista toisiinsa. Hegemonisen maskuliinisuuden ideaalit ovat kontekstisidonnaisia ja vaihtelevat historiallisesti, kulttuurisesti ja yhteiskunnan eri tasoilla. Esimerkkejä näistä ideaaleista olivat tämän tutkimuksen kontekstissa paikallisella tasolla esimerkiksi kilpailullisuus, urheilullisuus, itsepuolustuskyky, heteroseksuaalisuus, hauskuus, normalisoituneen väkivallan legitimointi ja sosiaalisen pelin hallinta. Nämä ideaalit ovat yhteydessä myös statusresursseihin, joita voidaan analysoida respektin ja kaverisuosion näkökulmista. Hegemonista maskuliinisuutta lähinnä olevat ”tavalliset tasapainoilijat” tasapainoilevat respektin ja suosion ulottuvuuksien välillä.

Vaikka hegemonisen maskuliinisuuden on todettu kytkeytyvän korkeaan valta-asemaan (mm. Connell 1995, Howson 2006), tutkimukseni osoittaa, että hegemonisen maskuliinisuuden kulttuuristen ideaalien tavoittelu ei välttämättä ole yhteydessä ylimpään valta-asemaan hierarkkisissa valtasuhteissa. Tässä tutkimuksessa dominoivien ”kovisten” esittelemä maskuliinisuus ei ollut kulttuurisesti

idealisoitui tapa olla poika, vaikka heillä ylin valta-asema poikien keskinäisessä hierarkiassa olikin. ”Banaalien tasapainoilijoiden” tapa sen sijaan kietoutui normaaliina pidettyyn maskuliinisuuteen, jota vasten muut maskuliinisuusmuodot määrittyivät erilaisiksi, kuten ”kovismaskuliinisuutta” esittelevä Olli totesi:

”Me ei olla niinku normaaleja, tai en mä ainakaan oo. Mää oon semmonen niinku meidän luokalla on mää ja Vepa ja Saaranen. Me ollaan vähän erilaisia. Muut on sitten normaaleja.”

Tästä normaaliuden diskurssin näkökulmasta ”kovisten” esittelemää maskuliinisuutta ei voida pitää hegemonisena *maskuliinisuutena*. Sen sijaan näiden poikien asema tutkimieni luokkien valtahierarkian huipulla osoittaa heillä olleen kuitenkin hegemoninen *valta-asema*. ”Kovisten” ohella myös ”hegemonisen maskuliinisuuden pettäjiä” pidettiin erilaisina, kuten kuudesluokkalainen Elisa toteaa tähän diskurssiin asemoituvista pojista, että ”*ne ei oo niinku normaaleja...ihan niinku ne ois jääny jotenki alemmalle tasolle*”. ”Rauhalliset myötäilijät” sopivat normaaliuden tai tavallisuuden diskurssin rajoihin, mutta heidän maskuliinisesta toimijuudestaan puuttui hegemonisen maskuliinisuuden tavoittelun mukainen itsepuolustus ja aktiivinen osallistuminen (normalisoitunutta) väkivaltaa sisältävään toimintaan.

Kun otetaan analyysiin mukaan statuksen ulottuvuudet, huomataan, että ”tavallinen tasapainoilija” -diskurssissa yhdistyvät korkea kaverisuosio, respekti ja valta-asema, vaikka ”koviksilla” tämän tutkimuksen kontekstissa onkin enemmän valtaa ja myös korkea respekti. ”Kovisten”, ”rauhallisten myötäilijöiden” ja ”hegemonisen maskuliinisuuden pettäjien” voidaan tulkita esittävän vaihtoehtoja, haasteen paikalliselle hegemoniselle maskuliinisuudelle. Vaikka esimerkiksi ”kovisdiskurssia” käyttämällä oli tutkimukseni kontekstissa mahdollista saada domnanssiin ja respektiin perustuva valta-asema, siitä ei kuitenkaan tullut vertaisryhmissä yleisesti hyväksyttyä ja kulttuurisesti idealisoitua tapaa esitellä maskuliinisuutta. Hegemoninen maskuliinisuus näytti kaikinensa paikallisella tasolla tarkasteltuna mosaiikkimaiselta ja kontekstisidonnaiselta.

Soveltaessa hegemonisen maskuliinisuuden käsitettä tutkimukseen onkin syytä huomioida taso, jolla ilmiötä tarkastellaan: onko se paikallinen, alueellinen vai globaali, ja se, että siinä on läsnä toisistaan riippuvia kulttuurisia, yksilöllisiä ja rakenteellisia tekijöitä (Connell & Messerschmidt 2005, Lusher & Robins 2007: 4). Hegemonista maskuliinisuutta tutkittiin tässä tutkimuksessa ensisijaisesti paikallisen tason ilmiönä, jonka taustalla vaikuttavat toki alueellisen ja globaalien tason ilmiöt muun muassa median välityksellä. On huomioitava, että vastarinta,

haastaminen ja rajoittaminen muokkaavat valtasuhteita, ja että valtasuhteiden muutokset vaikuttavat myös paikallistason hegemonisen maskuliinisuuden idealeihin jatkuvassa muutosprosessissa.

Lisäksi siirryttyään vaikkapa koululuokasta toiseen oppilas saattaa huomata, etteivät aiemmassa luokassa vallalla olleet ideaalit ja statusresurssit olekaan käytökelpoista valuuttaa statustavoittelussa uudessa luokassa. Maskuliinisuus, status ja valtahierarkiat ovat siten dynaamisia, historiallisia ja kontekstisidonnaisia.

Maskuliinisuusmuodot, joita olen analysoinut, on tietoisesti nimetty siten, että ne puhuttelevat lukijaa hegemonisen maskuliinisuuden, tai tässä tutkimuksessa pikemminkin kulttuurisesti idealisoidun maskuliinisuuden, diskurssin näkökulmasta. Pysin esimerkiksi puhuessani ”banaaleista tasapainoilijoista” ja ”hegemonisen maskuliinisuuden pettäjistä” tekemään näkyväksi hegemonisen maskuliinisuuden diskurssin naamioitumista normalisoinnin taakse. Tästä näkökulmasta ne, jotka esittävät hegemoniselle maskuliinisuudelle vaihtoehdoisen diskurssin tai vastarintaa sille, näyttäytyvät erilaisina, ja heidät asemoidaan helposti toiseusposi-tioon.

Väkivalta, myös sen normalisoituneet muodot, väkivallan legitimointi ja siitä irtisanoutuminen olivat eräs tärkeä luokitteluperuste maskuliinisuusmuotoja muodostaessani. Se, että olen analysoinut maskuliinisuusmuotoja suhteessa erityisesti väkivaltaan, tuo niihin tältä osin pysyvyyttä diskursiivisina kategorioina. Sen sijaan muut statusresurssit, vallankäytön muodot sekä poikien asemoitumiset maskuliinisuuksien muotoihin voivat muuttua kontekstin ja historiallisen ajan-kohdan mukaan. Yhdistämällä diskursiivinen taso ja yksilötaso maskuliinisuuksi-en rakentamiseen ja niihin liittyviin valtasuhteisiin pyrin tuomaan esille sitä, miten vallitsevat diskurssit voivat vaikuttaa yksilötason identiteettityöhön. Myös yksilötason identiteettityöllä voi olla vaikutusta diskursseihin.

Becky Francis (2000) kritisoi sukupuolen mukaan rakennettuja kategorioita jäykiksi ja monoliittisiksi. Olen korostanut artikkeleissani tuloksia raportoidessani, että niissä esittämäni maskuliinisuuksien muodot suhteessa hegemoniseen maskuliinisuuteen ja väkivaltaan ovat suuntaa antavia analyysin apuvälineitä eivätkä suhteellisesta stabiiliudestaan huolimatta joustamattomia, jäykkiä katego-rioita (Manninen 2005: 44, II: 187). Postmoderni feminismi hylkää mahdollisuu-den myös sukupuolta koskevista universaaleista totuuksista. Väkivallalle altista-vaa miehistä itseyttä tai kohtaloa ei postmodernissa ole. Tätä näkökulmaa olen käyttänyt myös tässä tutkimuksessa. Vaikka nimeänkin erilaisia maskuliinisuus-muotoja, joita voidaan lukea kannanottoina hegemoniseen maskuliinisuuteen ja

sen ideaaleihin, niitä tulee lukea myös pojille eri tavoin mahdollisina maskuliiniseen identiteettityöhön kiinnittyvinä diskursiivisina paikkoina.

Hegemoninen maskuliinisuus on kulttuurisesti ja sosiaalisesti sitkeästi ylläpidetty diskurssi, joka vaikuttaa poikien (ja jossain määrin myös tyttöjen) identiteettityöhön. Osoittamalla arjen käytännöistä paikkoja, joissa hegemoninen maskuliinisuus ilmenee, voidaan päästä kyseenalaistamaan sen ongelmallisuuksia kussakin kontekstissa, kuten tässä erityisesti normalisoitunutta väkivaltaa. Puraan sukupuolidikotomioita ja erityisesti hegemonisen maskuliinisuuden diskurssia osoittamalla, miten niitä tuotetaan ja ylläpidetään koulussa. Vasta, kun ilmiötä ymmärretään, se voidaan kyseenalaistaa ja tehdä tilaa vaihtoehtoisille diskursseille, kuten esimerkiksi samanarvoiseen ihmisyyteen kasvamisen diskursseille, jossa sukupuolella, iällä, sosiaaliluokalla tai etnisyydellä ei ole väliä, tai ennen kuin sinne asti päästään, eettisesti kestäväälle ja inhimilliselle johtajuudelle.

Väkivaltaisessa toiminnassa, olipa kyse sitten väkivallan uhkasta, normalisointuneesta tai suorasta väkivallasta, on kyse pelkovallan käytöstä. Esimerkiksi vihamielisen ympäristön luomisessa, jossa tässä tutkimuksessa oli mukana ”banaaleja tasapainoilijoita” ja ”koviksia”, käytetään pelkovaltaa tavalla, jossa yhteisöllisyyttä hajottaa väkivallan uhka, joka ei välttämättä kohdistu keneenkään henkilökohtaisesti. Siitä huolimatta, että jotkut ihailivat ”kovisten” esittelemää tapaa, suurin osa pojista ei halunnut kiinnittyä ”kovis”-maskuliinisuusmuotoon vaan olla mieluummin ”tavallinen, siinä välillä”, kuten Mikko totesi neljännellä luokalla.

Niissä luokissa, joissa ”tavalliset tasapainoilijat” olivat valta-asemassa ”kovisten” siirryttyä toisaalle, hegemonia ei tarkoittanut välttämättä suoraa dominanssia vaan perustui myös neuvottelulle ja suostuttelulle. Tässä tutkimukseni on yhteneväinen Demetrioun (2001) ja Howsonin (2006) kanssa: dominanssi suorana ja näkyvänä alistamisena ymmärrettynä ei välttämättä määritä hegemonista maskuliinisuutta vaan sitä voi määrittää myös enemmän neuvotteluun ja vuorovaikutukseen perustuva johtajuus. Tämä lähenee Gramscin (1971) alkuperäistä hegemonian käsitettä. Tätä ajatusta on kehitelty edelleen Richard Howson (2006), joka ehdottaa hegemonisen maskuliinisuuden määrittelemistä uudelleen johtavaksi mutta ei välttämättä dominoivaksi maskuliinisuuden muodoksi. Hegemoninen maskuliinisuus muuttuu Howsonin (2006: 6) mukaan myös sattumalta ja spontaanisti eikä aina suoralla ja yhtenäisellä tavalla.

En allekirjoita hegemonisen maskuliinisuuden uudelleenmäärittelyä johtavaksi maskuliinisuuden muodoksi vaan näen sen paikallisella tasolla analysoituna ensisijaisesti kulttuurisesti idealisoituna maskuliinisuutena, joka ei käy välttämättä yhteen hegemonisen valta-aseman kanssa. Viimeksi mainitulla on tästä näkö-

kulmasta ensisijaisesti yhteys valtaan ja johtajuuteen, kun taas hegemonisella maskuliinisuudella on ensisijaisesti yhteys maskuliinisina pidettyihin ideaaleihin. On siis erotettava toisistaan vallankäyttöön liittyvä hegemonia ja hegemoninen maskuliinisuus, josta voitaisiin mielestäni käyttää myös käsitettä kulttuurisesti idealisoitu maskuliinisuus.

Hegemoninen maskuliinisuus ymmärrettynä kulttuurisena, joustavana ideaalina on jälkistrukturalistinen käsite, kun taas hegemonian käsitteen alkujuuret ovat enemmän strukturalistisessa ajattelussa johtavan luokan vallankäytöstä. Yritys yhdistää nämä molemmat ulottuvuudet samaan käsitteeseen on tutkimukseni perusteella hankalaa. Jos sen sijaan painotetaan gramscilaista hegemonian käsitettä vallankäytön analyysissa ja hegemonisen maskuliinisuuden käsitettä, kun kuvataan kulttuurisesti idealisoitua maskuliinisuutta kontekstisidonnaisesti ja joustavalla tavalla, niin voidaan ylittää strukturalistisen ja jälkistrukturalistisen käsitteellistykseen aiheuttama ristiriita empiirisessä mikrotason analyysissa.

Howson (2006: 9–33) palaa hegemonian teoretisoinnissa yhteiskunnallisella tasolla sen gramscilaisille alkujuurille ja luonnehtii sitä epävakaaaksi tasapainotilaksi, joka kriisissä paljastaa luonteensa: hegemoniaan liittyvä voiman- tai vallankäyttö voi olla joko regressiivistä tai progressiivista, toisin sanoen taantumuksellista tai edistyksellistä. Howsonin mukaan taantumuksellisen hegemonian tyyppiä ovat erillinen (*detached*) ja dominoiva, kun taas edistyksellisen voiman tyyppi (*aspirational hegemony*)⁶⁷ on tahtotilaltaan konsensukseen pyrkivää. Viimeksi mainittu voima tuottaa siis eettisesti kestävästä hegemoniasta, joka kytkeytyy moraaliseen ja intellektuaaliseen johtajuuteen ylläpitääkseen avoimuuden ja muutoksen periaatteita.

Rakentavaa valtaa käyttävillä toimijoilla on periaatteessa edellytykset toimia yhteisöllisyyttä rakentavalla tavalla koululuokassa, jolloin siihen perustuvaa hegemoniaa luonnehtisi informaalin koulun kentällä tämäntyyppinen Howsonin (2006: 31) luonnehtima edistyksellinen, eettisesti kestävä hegemonia. Eettisesti kestävä hegemonia voisi siis rakentavan vallan yhteydessä toimia vaihtoehtona dominointiin ja pelkovaltaan perustuville taantumuksellisille hegemonian muodoille, joiden olemassaoloa koulumaailmassa tämänkin tutkimuksen empiiriset tulokset valitettavasti vahvistavat.

⁶⁷ Käännän Howsonin käyttämän käsitteen *aspirational hegemony* tässä eettisesti kestäväksi hegemoniaksi.

Howsonin ajatus tarjoaa siten vaihtoehdon, joka yhdistettynä ajatukseen rakentavasta vallankäytöstä ja sovellettuna mikrotason valtarakenteisiin avaa mahdollisuuden turvallisen ja välittävän eetoksen rakentamiselle koulujen arkeen.⁶⁸ Samalla avautuu myös näköaloja hegemonisen maskuliinisuuden muutokselle. Jos väkivalta ei enää toimisi statusresurssina eikä pelkovoimalla olisi hegemoniaan usein liitetty vallankäytön muoto, ei tämän tutkimuksen kaltaisia tuloksia oppilaiden välisistä epätasa-arvoisista hierarkkisista suhteista ja marginalisoiduista toimijuuksista varmaankaan saataisi. Eettisesti kestävä hegemonia on vaihtoehtoinen diskurssi, joka rakentavan vallankäytön ansiosta voi ainakin periaatteessa haastaa paikallistasolla usein hallitsevan hierarkiisiin, dominoiviin valtasuhteisiin perustuvan hegemonian ja myös paikallisia hegemonisia maskuliinisuuksia, joissa väkivalta tai sen uhka on edelleen merkittävässä osassa tämän, kuten monien muidenkin tutkimusten (mm. Dalley-Trim 2007, Kenway-Fitzclarence 1997a, Mills 2001, Renold 2001, Stoudt 2006) mukaan.

Pyrkimykseni käsitellä erikseen hegemoniaa ja hegemonista maskuliinisuutta johtuu myös siitä, että olen huolissani siitä, mitkä ovat mahdollisuutemme purkaa epätasa-arvoisia valtasuhteita, jos kiinnitämme hegemonisen maskuliinisuuden ja hegemonisen vallan erottamattomasti toisiinsa. Jos hegemoninen maskuliinisuus kytketään aina hegemoniseen valta-asemaan, valta assosioituu helposti arjen diskursseissa tietäntyyppiin miehiin tai poikiin, jolloin monien muiden toimijoiden epätasa-arvoista tai alisteista asemaa tullaan uusintaneeksi. Toinen pohtimisen kohde on se, että jos hegemonisen maskuliinisuuden ideaalit voivat muuttua loputtomiin, missä vaiheessa tullaan siihen pisteeseen, että voidaan väittää kyse olevan nimenomaan maskuliinisuuden ideaaleista?

Alan Petersen (2003) onkin kritisoinut hegemonisen maskuliinisuuden käsitettä siitä, että se uudelleen tuottaisi miesten ja naisten välistä sukupuolidikotomiaa (ks. myös Hearn 1996). Yhdyn tähän kritiikkiin huomauttamalla, että jos kiinnitämme vaikkapa välittämisen ja hoivan maskuliinisiksi ideaaleiksi, joita kulttuurisesti on liitetty feminiinisyteen, tulemmeko samalla kuitenkin uusintaneeksi

⁶⁸ Howsonin malli ei ole suoraan sovellettavissa tämän tutkimuksen kontekstiin, koska se liikkuu institutionaalisen ja laajemmalla poliittisella alueella kuin tämä tutkimus, jossa arjen mikrokäytännöt ovat olleet mielenkiinnon kohteena. Lisäksi tämän tutkimuksen ja Howsonin mallin lähtökohtaiset oletukset väkivallasta ja dominanssista eroavat toisistaan, mikä johtuu juuri siitä, että ne liikkuvat eri tasoilla: Howson (2006: 43) olettaa kulttuuriset instituutiot, kuten koulutuksen, politiikan, uskonnon, lain jne. väkivallattomiksi. Tämä tutkimus sen sijaan pyrkii tuomaan päivänvaloon koulutusinstituution sisällä, arjen mikrokäytännöissä ilmeneviä väkivaltaisuuksia, rakenteita ja käytäntöjä, jotka eivät tue esimerkiksi opetussuunnitelmaan kirjattuja arvoja demokratiasta ja ihmisoikeuksista.

käsitystä maskuliinisuudesta feminiinisyyteen nähden arvokkaampana uusintaen samalla sukupuolidikotomiaa? Ja vielä, jos näemme maskuliinisuuden ja feminiinisyyden kulttuurisina konstruktioina, jotka eivät liity tyttöyteen ja poikuuteen sinänsä, oletammeko, että nykyisen kaltaisessa järjestelmässä hegemoniseen asemaan pääsemiseksi on vain yksi tie: tavoitella hegemonisen maskuliinisuuden ideaaleja sukupuolesta riippumatta?

Voiko hegemoninen maskuliinisuus jossakin pisteessä murtua ja respektin taivoittelu menettää merkityksensä statuksen ulottuvuutena, niin että voitaisiin puhua ihmisyyden ideaaleista, joissa sukupuolella ja toivottavasti muillakaan toiseuden tuottamisen kategorioilla ei olisi väliä? Voidaanko päästä tilanteeseen, jossa johtajuus perustuisi eettisesti kestäväälle hegemonialle, jossa johtavaan asemaan pääsyn edellytyksenä olisi rakentavan vallan käyttö ja jossa hegemoninen maskuliinisuus olisi menettänyt relevanssinsa?

On selvää, että informaalien koulun kentän valtasuhteet vaikuttavat koulun ilmapiiriin. Koulun ilmapiirillä viitataan koulun sisäiseen toimivuuteen (Ma, Stewin & Mah 2001: 256), kuten koulun sosiaaliseen organisaatioon, toimijoiden välisten sosiaalisten suhteiden toimivuuteen sekä koulun normien ja arvojen kulttuuriseen systeemiin (Payne & Gottfredson 2004: 162). Useimmissa tutkimuksissa koulun ilmapiirin vaikutus kiusaamiseen tai väkivaltaan on jäänyt eksplikoidumatta, mutta sen merkityksestä voidaan päätellä jotain muun muassa tutkimuksista, joissa raportoidaan opettajien ja oppilaiden asenteista kiusaamista kohtaan (ks. esim. Whitney & Smith 1993). Mielestäni olisi syytä pohtia myös sitä, missä määrin koulussa käytetty näkyvä ja normalisoitunut väkivalta ja niiden uhka vaikuttavat koulun eetokseen ja ilmapiiriin.

Peter Stephensonin ja David Smithin (1991) tutkimuksessa, jossa verrattiin kuutta koulua, joissa oli paljon kiusaamista, kuuteen kouluun, joissa sitä esiintyi vain vähän, havaittiin, että jälkimmäisessä opettajat puuttuivat kiusaamiseen herkemmin ja pyrkivät ennaltaehkäisemään sitä. On kuitenkin huomattava, että vaikka oppilaista suurimmalla osalla olisikin negatiivinen asenne väkivaltaa kohtaan, heidän kynnyksensä puuttua siihen voi olla kuitenkin korkea. Esimerkiksi Wendy Craigin ja Wenda Peplerin (1998) tutkimuksessa vain 11 prosenttia todella yritti auttaa, jos jotakuta kiusattiin. Vaikka nämä tutkimukset tukevat ajatusta koulun ilmapiirin ja kiusaamisen yhteydestä, ne eivät tavoita tämän suhteen moniulotteisuutta (Payne & Gottfredson 2004). Tutkijat peräänkuuluttavatkin yhteisöllisen kouluorganisaation mahdollisuuksien tutkimista kiusaamisen vähentämisessä. Tämä onkin kiinnostukseni kohde seuraavassa tutkimuksessani, samoin kuin se,

miten vanhemmat ja koko yhteisö saataisiin mukaan väkivallattoman, turvallisen ja välittävän koulukulttuurin kehittämiseen.

Allison Paynen ja Denise Gottfredsonin (2004: 164–165) mukaan yhteisölliseen kouluorganisaatioon kuuluvat kannustavat ja tukevat ihmissuhteet, yhteiset päämäärät ja normit sekä yhteistyö ja sitoutuneisuus. Solomonin ja kumppaneiden (1997: 236) määritelmän mukaan koulu, jossa vallitsee hyvä yhteisöllisyyden tunne, on sellainen, jossa sen ”jäsenet tuntevat toisensa, välittävät toisistaan ja tukevat toisiaan, heillä on yhteiset tavoitteet ja tunne jaetusta tarkoituksesta, jonka luomiseen he aktiivisesti osallistuvat ja tuntevat henkilökohtaista sitoutumista.” Näissä kouluissa panostetaan informaalin kentän suhteisiin.

Tämän tutkimuksen ja myös opettajakokemukseni perusteella väitän, että valitettavan useissa koululuokissa on yhä vallalla pelkovaltaan perustuva eetos, joka rakentaa ja uusintaa samalla maskuliinisuuksia ongelmallisella tavalla. Peräänkuulutan sitä, että kasvattajien tulisikin tiedostaa ja kyseenalaistaa respektin tavoitteluun monissa koululuokissa kytkeytyviä arvoja, jotka ovat usein törmäyskursilla muun muassa sellaisten virallisen koulun opetussuunnitelman arvojen kanssa kuin monikulttuurisuuden hyväksyminen, demokratia ja tasa-arvo. Ratkaisevan tärkeää olisi myös huomata, miten statuksen käsite voi periaatteessa sisältää monenlaisia arvoja, joita valta-asemaan päässeillä on jossain määrin mahdollisuus määritellä ja käyttää valta-asemaansa joko pelko- tai rakentavan vallan suuntaan. Kuvaannollisesti sanoen vallan veistä voi käyttää lyömiseen tai leivän voiteluun. Tämä pätee myös laajemmin sekä institutionaalisella tasolla (normit, arvot, sanktiot, opetussuunnitelman joustavuus jne.) että yksilöiden välisissä vertikaalisissa ja horisontaalisissa suhteissa ja vallan verkostoissa.

Etnisyys ja erilaisuuden hierarkiat

Koulut elävät monikulttuurisen arjen keskellä, ja kulttuurinen moninaisuus on jatkuvasti lisääntymässä. Tämä tuo oman lisänsä informaalin koulun kentällä käytyihin neuvotteluihin ja kamppailuihin ryhmäjäsenyyksistä ja niihin kuulumisen ehdoista (vrt. Souto 2009). Punon seuraavaksi yhteen monikulttuurisuuden etnisyyden ulottuvuutta koskevia tuloksia suhteessa muuhun tehtyyn tutkimukseen, koska teema oli kokonaistutkimuksen kannalta merkittävä, mutta siitä ei ole tehty omaa erillistä osatutkimusta.

Anne-Mari Keskisalon (2003) sekä Päivi Harisen ja Jussi Ronkaisen (2003) tutkimuksissa etnisyys näytti leikkaavan ja jättävän varjoonsa muita luokitteludeterminantteja kuten iän, sukupuolen ja sosioekonomisen statuksen. Myös tämän

tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa etnisyys oli voimakas vaikuttaja, kun 1- ja 4-luokkalaiset pojat rakensivat keskuudessaan hierarkkista järjestystä, mutta tutkimuksen seuraavassa vaiheessa maskuliinisuus vaikutti etnisyyttä näkyvämmiin statustavoittelulla luodussa hierarkkisessa systeemissä.

Ikä, luokkien sosiaalisessa rakenteessa tapahtuneet muutokset, konteksti ja tottumisen olivat näissä kahdessa luokassa tekijöitä, jotka muutokseen vaikuttivat. Toisessa vaiheessa etnisyyttä käytettiin lisäperusteena tai -välineenä osoittamaan ei-hyväksyttyä maskuliinisuutta ilmentävillä pojilla paikkaa hierarkiassa. Mer ryhmän ja sen ulkopuolelle tai laitamille asemoitujen tai asemoituvien välinen raja on kuitenkin liukuva: väheksytyksi tuleminen ei välttämättä tarkoita totaalista ulossulkemista tai toisaalta poisjättäytymistä dominoivampien ryhmien toiminnasta.

Ensimmäisessä vaiheessa oli etenkin neljännessä luokassa runsaasti syrjintää ja rasistista väkivaltaa, vaikka oppilaat eivät puhuneetkaan näillä termeillä etnisyyden perusteella tapahtuvasta toisarvoistavasta toiminnasta, kuten nimittelystä ja ulossulkemisesta. Myös Päivi Honkatukian ja Leena Suurpään (2007: 96–97) tutkimuksessa maahanmuuttajanuorten kertomuksissa oli elementtejä, jotka kertoivat arkipäivän rasismista varsin vakavana kouluelämän piirteenä, ja kiusaajat olivat enimmäkseen poikia, kuten tässäkin tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa pojat käyttivät etnisyyden halventamista statustavoittelun resurssina, ja sillä pönkitettiin omaa maskuliinista statusta ja siihen liittyvää asemaa. Samasta antaa viitteitä myös Honkatukian ja Suurpään tutkimus.

Tämän tutkimuksen toisessa vaiheessa etnisten rajojen ylitykset olivat yleistyneet etenkin yhdeksäsluokkalaisten keskuudessa siten, että ”maahanmuuttajia” ei enää nähty yhtenäisenä ryhmänä vaan ensisijaisesti yksilöinä, joista ei ”*edes enää ajattele, että ne on ulkomaalaisia*”, kuten eräs haastateltava asian ilmaisi.⁶⁹

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen aineistonkeruu vuonna 2002 osuu ajallisesti sen ajan loppupuolelle, josta on alettu puhua suomalaisen yhteiskunnan monikulttuuristumisen aikana (1990-luvulta 2000-luvun alkupuolelle) (Rastas 2005: 43). Siitä viiden vuoden päästä, seuraavan aineistonkeruujakson aikaan, oli mahdollista tulkita kyseessä olleen rasististen asenteiden muuttumisen suvaitsevampaan suuntaan. Voidaan pohtia, tukeeko tulos ilmiötä, jonka mukaan suomalais-

⁶⁹ Honkatukian ja Suurpään (2007: 116) tutkimuksessa eräs nuori määritteli itsensä myönteisesti ”ulkomaalaiseksi suomalaiseksi”.

sa yhteiskunnassa asenteet olisivat muuttuneet laajemminkin (vrt. Rastas 2005: 43).

Se, että viiden vuoden kuluessa molemmissa tutkituissa luokissa etnisyyteen perustuva toisarvoistaminen väheni ja maahanmuuttajataustaiset nuoret saivat enemmän tilaa etnisen enemmistön keskuudessa, tukee Anne Alitolppa-Niitamon (2003) näkemystä, jonka mukaan maahanmuuttajanuoret ovat ”jäänsärkijän” asemassa Suomessa. He ovat niitä, jotka kohtaavat vastaanottavan kulttuurin ja sen edustajien hämmennyksen tullessaan maahan, jolla on lyhyt laajan maahanmuuttopolitiikan historia. Kun oudosta ja erilaisena pidetystä tulee koulun arkea yhdessä eläessä tuttua, alkavat molemminpuoliset ennakkoluulot ja väärinymmärrykset ja siten myös diskriminaatio vähitellen murtua. Monikulttuurisessa ympäristössä interaktiosta tulee tällöin vähitellen ”normaalia” tai ”tavallista”. Tämä tapahtuu prosessissa, jossa kulttuuria ymmärrettynä elämäntapojen, käyttäytymisen, arvojen ja asenteiden monimutkaisena kokonaisuutena jatkuvasti määritellään, kiistetään ja tarkennetaan (ks. Honkatukia & Suurpää 2007: 3).

Annemari Souto (2009) on tutkinut arkipäivän rasismia koulussa. Käsite arkipäivän rasismi viittaa sen tarkastelemiseen, miten rasismia tuotetaan, ylläpidetään ja uusinnetaan arjen käytännöissä ja asenteissa. Soudon (2009) tutkimuksessa nuoret eristäytyivät omiin etnisperusteisiin ryhmiinsä suomalais-venäläisessä yhdeksännessä luokassa, ja luokan ilmapiiri oli jännitteinen. Souto kuvailee, miten alemmilla luokilla avoimen rasistisesti käyttäytyvä suomalaispoikien ryhmä oli muuttanut toimintaansa näkymättömämmäksi ulossulkemiseksi, hiljaisemmaksi syrjinnäksi. ”Maahanmuuttajanuorten” asema oli kuitenkin vahvistunut. Rasistinuorilla oli yhdeksännellä myös ikänsä puolesta valtaa hallita koulun julkista tilaa ja vaikuttaa toimijuuksien mahdollisuuksiin.

Tulos on samansuuntainen verrattuna tämän tutkimuksen neljänteen luokkaan ja viittä vuotta myöhempään tilanteeseen, jolloin oppilaat olivat yhdeksännellä luokalla. Neljännellä luokalla ”suomalaiset” pojat eivät hyväksyneet joukkoonsa ”maahanmuuttajapoikia”, mikä aiheutti välillä koviakin yhteenottoja. Ystävyyssuhteita ei juuri solmittu valtavirtaetnisyyden ja vähemmistöetnisyyksien välillä. Vaikka opettaja oli luokassaan ylin auktoriteetti ja hän puuttui oppilaiden sosiaalisten suhteiden ongelmiin, tapahtui hänen silmiensä ulottumattomissa etenkin välitunneilla yhteenottoja ja selkkauksia, joista pahimpia sitten opettaja otti selvittelyyn.

Philomea Essed (1991) korostaa rutiininomaisuutta rasismia ylläpitävänä ilmiönä, joka näyttää rasismia ylläpitävät luokittelut ja niihin perustuvat käytännöt valtaryhmälle normaaleina ja yleisesti hyväksytyinä. Sukupuolistunut väkivalta

perustuu osittain samantapaiseen normaalistamiseen, jossa toiminta ei välttämättä ole tarkoituksellista. Toisaalta joissakin kulttuurisesti heterogeenisissä ryhmissä esimerkiksi valkoisesta poikkeava ihonväri tai puutteellinen kielitaito eivät ole olleet esteinä ryhmään kuuluvaksi, esimerkiksi Ruotsissa ruotsalaiseksi, tunnustamiselle (Ålund teoksessa Souto 2009). Rutiininomaisuus tuli näkyviin myös tämän tutkimuksen toisessa vaiheessa. Aineistossa on rasistista nimittelyä, joka kuitenkin oli muuttunut niin normalisoituneeksi käytännöksi, että siitä ei ollut mainintoja oppilaiden täyttämässä kaverisuhteita ja kiusaamista koskevassa lomakkeessa eikä oppilaiden ”Meidän luokka” -kirjoitelmissa. Tapaukset tulivat sen sijaan ilmi haastatteluissa ja havainnoinnissa.

On huomattava, että valtavirtaetnisyyttä on hankala käyttää toisarvoistamisen välineenä, jolloin myös vastarinta on vaikeaa. Suomalaisten ”haukkuminen” piimäksi, maidoksi tai penniksi ei ollut tässä tutkimuksessa vakuuttavaa, koska suomalaisuus etnisenä kansallisuuteen kytkeytyvänä enemmistönä määrittyi tässä kulttuurisessa kontekstissa banaaliksi etnisyydeksi, jota vasten muut etnisyydet on helppo määritellä negatiivisen konnotaation avulla erilaisiksi, toiseuspositioon (vrt. Billig 1995, Connolly 1998).

Harisen ym. (2004: 163–164) mukaan kokemustasolla etnisyyks on ensisijaisesti yhteydessä kollektiivista koheesiota lujittaviin tunteisiin. Toisaalta etnisyyks on tiukasti sidoksissa kontekstiin ja aktivoituu erilaisissa tilanteissa, ja toisaalta taas sitä käytetään jonkin hyvin pysyvän ja syvän oikeuttamiseen. On myös huomattava, että eri etnisten vähemmistöjen välillä on myös hierarkkisia järjestyksiä (Harinen ym. 2004: 164.) Suomalaisten keskuudessa etnisyyksiä jaotellaan asenteellisesti hierarkiaan, jossa vähiten arvostettuja ovat ulkonäöltään suomalaisista poikkeavat, kuten arabit, turkkilaiset tai somalit (Jasinskaja-Lahti ym. 2002). Tämän tutkimuksen perusteella en kuitenkaan pysty tekemään tulkintoja eri etnisyyksien välisistä hierarkioista.

Yhdyn Mikko Lehtosen (2003: 16) näkemykseen, jonka mukaan kouluissa tarvitaan aiempaa kattavampaa suomalaisuuden määrittelyä ja käytäntöjä, joissa myös ne lapset, nuoret ja heidän jälkikasvunsa, joilla on transnationaalit juuret (Rastas 2005: 21–29), voisivat kokea olevansa tasaveroisia yhteisön jäseniä.

Loppusanat

Lopuksi totean, että vaikka tämä tutkimus painottuu maskuliinisuuksien ja valtakamppailun tutkimiseen, väkivalta kulkee punaisena lankana koko tutkimuksen läpi. Toivon tutkimukseni herättävän keskustelua ajassamme vallitsevista arvoista,

jotka heijastuvat myös kasvavien lasten ja nuorten elämään ja identiteettityöhön. Slavoj Žižek (2009: 1) puhuu ”systeemisestä” väkivallasta, jolla hän viittaa ekonomisten ja poliittisten systeemien usein katastrofaalisiin seurauksiin. Veli-Matti Värri (2008: 120) toteaaakin, miten tähän liittyvä kilpailuideologian ylivalta kyseenalaistaa sellaiset hyveet kuin kohtuullisuuden, oikeudenmukaisuuden, välittämisen, lempeyden ja toisen ihmisarvon kunnioittamisen. Voidaan kysyä, miten lasten ja nuorten onnistuu rakentaa keskeneräistä minuuttaan individualismia ja menestystä painottavalla aikakaudella vailla eettisesti kestävä perustaa.

Paremmuusajattelua korostavassa yhteiskunnassa minuutta rakennetaan valittavan usein selviytymistarinaan toisia vastaan taistellen. Väkivaltaa ja empatiakyvyn puuttumista, masennusta ja syrjäytymistä ei pidä Värriin (2008: 120) mukaan tulkita vain yksilöpsykologisina ongelmina, vaan tulisi huomata, miten niiden juuret ovat myös aikamme elämänmuodoissa. Koulut eivät ole yhteiskunnasta erillään olevia saarekkeita. Tukeaksemme lasten ja nuorten kasvua tasapainoisiksi ihmisyyttä kunnioittaviksi yhteiskunnan jäseniksi tarvitaan koko yhteiskunnan läpäisevää arvokeskustelua ja kasvatuskumppanuutta. On myös lisättävä ymmärtämystä siitä, millä tavoin oppilaat asettuvat tai heitä asemoidaan toimijoiksi valtasuhteiden kentälle ja mitä vaikutuksia pelkovaltaan ja toisaalta rakentavaan valtaan perustuvalla vallankäytöllä on koko yhteisön hyvinvoinnille.

Lähteet

- Aaltonen Sanna (2007) *Tytöt, pojat ja sukupuoli häirintä*. Helsinki, Yliopistopaino.
- Adler Patricia A. & Adler Peter (1998) *Peer Power*. London, Rutgers University Press.
- Alitolppa-Niitamo Anne (2004) *The Icebreakers. Somali-Speaking Youth in Metropolitan Helsinki with a Focus on the Context of Formal Education*. Helsinki, Väestöliitto.
- Andersson Kjerstin (2008) Over gravlax sandwiches and a coke, a lunch conversation on masculinities with James W. Messerschmidt. *NORMA* 1 (3): 5–12.
- Archer Louise & Yamashita Hiromi (2003) Theorising inner-city masculinities: ‘Race’, class, gender and education. *Gender and Education* 15 (2): 115–132.
- Arendt Hannah (1995) *Macht und Gewalt*. 10. Auflage. München, Piper.
- Arnot Madeline (2004) Male working-class identities and social justice: A reconsideration of Paul Willis's *Learning to Labour* in light of contemporary research. Teoksessa: Dolby Nadine, Dimitriadis Greg & Willis Paul (toim.) *Learning to Labor in New Times*. New York, Routledge: 17–40.
- Atkinson Paul, Coffey Amanda, Delamont Sara, Lofland John & Lofland Lyn (2001) Editorial introduction. Teoksessa: Atkinson Paul, Coffey Amanda, Delamont Sara, Lofland John & Lofland Lyn (toim.) *Handbook of Ethnography*. London, Sage: 1–8.
- Back Les (1996) *New Ethnicities and Urban Culture: Racisms and Multiculture in Young Lives*. New York, St. Martin's Press.
- Bem Sandra (1981) Gender schema theory: a cognitive account of sex typing. *Psychological Review* 88(4): 354–364.
- Bender Geoff (2001) Resisting Dominance! The study of a marginalized masculinity and its construction within high school walls. Teoksessa: Burstyn Joan N. (toim.) *Preventing Violence in Schools*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates: 61–78.
- Berg Päivi (2010) *Ryhmärajoja ja hierarkioita. Etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta*. Helsinki, Yliopistopaino.
- Berge Britt-Marie & Ve Hildur (2000) *Action Research for Gender Equity*. Buckingham & Philadelphia, Open University Press.
- Berger Maurice, Wallis Brian & Watson Simon (toim.) (1995) *Constructing Masculinity*. New York, Routledge.
- Bhabha Homi K (1994a) Narrating the nation. Teoksessa: Hutchinson John & Smith Anthony (toim.) *Nationalism. The Reader*. Oxford, Oxford University Press: 306–312
- Bhabha Homi K (1994b) *The Location of Culture*. London, Routledge.
- Bhabha Homi K (1996) Culture's in between. Teoksessa: Hall Stuart & du Gay Paul (toim.) *Questions of Cultural Identity*. London, Sage: 53–60.
- Billig Michael (1995) *Banal Nationalism*. London, Sage.
- Billig Michael (2005) Comic racism and violence. Teoksessa: Pickering Michael & Lockyer Sharon (toim.) *Beyond a Joke. The Limits of Humour*. Hampshire & New York, Palgrave Macmillan: 25–44.
- Björkqvist Kaj, Lagerspetz Kirsti M J & Kaukiainen Ari (1992) Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior* 18 (2): 117–127.

- Bly Robert (1992) *Rautahannu. Matka miehuuteen*. Helsinki, WSOY.
- Bocock Robert (1986) *Hegemony*. Chichester, Ellis Horwood Ltd.
- Boulton Michael J & Smith Peter K (1994) Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology* 12 (3): 315–329.
- Bourdieu Pierre (1984) *Distinction*. London, Routledge.
- Bourdieu Pierre (1986) “The forms of capital”. Teoksessa: Richardson J.G. (toim.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York, Greenwood Press: 241–258.
- Bourdieu Pierre (1991) *Language and symbolic power*. Thompson John B (toim.). Cambridge, Harvard University Press.
- Bourdieu Pierre (2001) *The Masculine Domination*. Stanford, CA, Stanford University Press.
- Bourdieu Pierre & Passeron Jean Claude (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London, Thousand Oaks & New Delhi, Sage.
- Bourdieu Pierre & Waquant Loic J D (1992) *Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Bordo Susan (1993) *Feminism, Foucault, and the politics of the body*. Teoksessa: Ramazanoglu Caroline (toim.) *Up Against Foucault. Explorations of Some Tensions Between Foucault and Feminism*. London and New York, Routledge: 179–202.
- Burr Vivien 2000 (1995) *An Introduction to Social Constructionism*. Routledge, London.
- Büscher Monika (2005) *Social life under the microscope?* Sociological Research Online. <http://www.socresonline.org.uk/10/1/buscher.html>, 10(1).
- Brittan Arthur (1989) *Masculinity and Power*. Oxford & New York, Basil Blackwell.
- Burman Erica (1992) 'Feminism and discourse in developmental psychology: Power, subjectivity and interpretation', *Feminism & Psychology* 2 (1) : 45–60.
- Butler Judith (1990) *Gender Trouble*. London, Routledge.
- Butler Judith (1993) *Bodies That Matter*. London, Routledge.
- Butler Judith (1999) *Esipuhe 1999*. Teoksessa: Butler Judith (2006) *Hankala sukupuoli*, Helsinki, Gaudeamus: 17–27.
- Butler Judith (2006) (1990) *Hankala sukupuoli*. Helsinki, Gaudeamus.
- Camodeca Marina, Goossens Frits A, Schuengel, Carlo & Terwogt Mark Meerum (2003) Links between social information processing in middle childhood and involvement in bullying. *Aggressive Behavior* 29 (2): 116–127.
- Carrigan Tim, Connell R.W. & Lee John (1985) *Toward a new theory of masculinity*, *Theory and Society* 14(5): 551–604.
- Casella Ronnie (2001) *What is violent about “school violence?” The nature of violence in a city high school*. Teoksessa: Burstyn Joan, Bender Geoff, Casella Ronnie, Gordon Howard W, Guerra Domingo P, Luschen Kristen, Stevens Rebecca & Williams Kimberly M (toim.) *Preventing Violence in Schools*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates: 15–46.
- Clatterbaugh Kenneth (1998) *What is problematic about masculinities? Men and Masculinities* 1(1): 24–45.

- Coffey Amanda & Atkinson Paul (1996) *Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies*. Lontoo, Sage.
- Coleman James S (1998) Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology* 78(6): 1360–1380.
- Coleman James S (1994) *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Belknap Press of Harvard University Press.
- Collier Richard (1998) *Masculinities, Crime and Criminology: Men, Heterosexuality and the Criminal(ised) Other*. London, Sage.
- Connell RW (1987) *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*. Cambridge, Polity Press.
- Connell RW (1989) Cool guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education. *Oxford Review of Education* 15 (3): 291–303.
- Connell RW (1991) Live fast and die young: the construction of masculinity among young working-class men on the margin of the labour market. *Australian and New Zealand Journal of Sociology* 27 (2): 141–171.
- Connell RW (1995) *Masculinities*. Cambridge, Polity Press.
- Connell RW (1998) Männer in der Welt: Männlichkeiten und Globalisierung. *Teoksessa: Multioptionale Männlichkeiten? Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits-, und Sozialbereich. Heft 67. März 1998. Bielefeld, Kleine Verlag: 91–105.*
- Connell RW (1999) *Der Gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen, Leske+Budrich.
- Connell RW (2000) *The Men and the Boys*. Cambridge, Polity Press.
- Connell RW (2001) The social organization of masculinity. *Teoksessa: Whitehead Stephen M & Barrett Frank J (toim.) The Masculinities Reader. Cambridge, Polity Press: 30–50.*
- Connell RW & Messerschmidt James W (2005) Hegemonic masculinity. Rethinking the concept. *Gender & Society* 19 (6): 829–859.
- Connolly Paul (1998) *Racism, Gender Identities and Young Children: Social Relations in a Multi-ethnic, Inner-city Primary School*. London, Routledge.
- Corsaro William A (1979) Young children's conception of status and role. *Sociology of Education* 52: 46–59.
- Craig Wendy M & Pepler Debra J (1998) Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology* 13(2): 41–59.
- Crick Nicky R, Bigbee Maureen A & Howes Cynthia (1996) Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development* 67: 1003–1014.
- Dalley-Trim Jeanne (2007) 'The Boys' present...Hegemonic masculinity: a performance of multiple acts. *Gender and Education* 19 (2): 199–217.
- Davies Bronwyn & Harré Rom (1990) Positioning. The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20 (1): 43–63.
- Demetriou Demetrakis Z (2001) Connell's concept of hegemonic masculinity: A critique. *Theory and Society* 30(3): 337–361.

- Dillabough Jo-Anne (2001) *Gender theory and research in education: modernist traditions and emerging contemporary themes*. Teoksessa: Francis Becky & Skelton Christine (toim.) *Investigating Gender. Contemporary perspectives in education*. Open University Press, Buckingham & Philadelphia: 11–26.
- DuGay Paul (1997) *Production of Culture/Cultures of Production*. London, Sage
- Duncan Neil (1999) *Sexual Bullying. Gender Conflict and Pupil Culture in Secondary Schools*. London, Routledge.
- Eagleton Terry (1991) *Ideology: An Introduction*. London, Verso.
- Eckert Roland, Reis Christa & Wetzstein Thomas A (2000) *Ich will halt anders sein wie die anderen.“ Abgrenzung, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlichen*. Opladen, Leske + Budrich.
- Eder Donna, Colleen Evans Catherine & Parker Stephen (1995) *School Talk: Gender and Adolescent Culture*. New Brunswick & New Jersey, Rutgers University Press.
- Edley Nigel & Wetherell Margaret (1996) *Men in Perspective. Practice, Power and Identity*. Cornwall, T.J. Press Ltd.
- Eliasson Miriam A. (2007) *Verbal Abuse in School. Constructing Gender and Age in School Interaction*. Doctoral dissertation. Stockholm, Karolinska Institutet.
- Epstein Debbie (1997) *Boyz’ own stories: Masculinities and sexualities in schools*. *Gender & Education* 9 (1):105–116.
- Epstein Debbie & Johnson Richard (1998) *Schooling Sexualities*. Philadelphia & Buckingham, Open University press.
- Essed Philomena (1991) *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory*. Newbury Park, Sage.
- Fairclough Norman (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge, Polity Press.
- Fine Gary Alan (1989) *The Dirty Play of little Boys*. Teoksessa: Kimmel Michael & Messner Michael (toim.) (1992) *Men’s Lives*. New York, Macmillan Publishing Company: 135–143.
- Fontana Andrea & Frey James H (2003) *The interview. From structured questions to negotiated text*. Teoksessa: Norman Denzin & Yvonne S Lincoln. *Collecting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, London & New Delhi, Sage.
- Foster Edgar & Tillner Georg (1998) *Wie Männlichkeit und Fremdenfeindlichkeit zusammengehen*. Teoksessa: *Widersprüche, Heft 67. Multioptionale Männlichkeiten*, Bielefeld, Kleine Verlag: 79–89.
- Foucault Michel (1977) *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*. Donald F. Bouchard (toim.). Oxford, Blackwell.
- Foucault Michel (1980a) *Tarkkailla ja rangaista. Keuruu, Otava*. Original: *Surveiller et Punir. Naissance de la prison*. (1975) Editions Gallimard.
- Foucault Michel (1980b) *Power/Knowledge: Selected Interviews & Other Writings 1972–1977* by Michel Foucault. Gordon Colin (toim.). New York. Pantheon Books.
- Foucault Michel (1983) *The Subject and Power. Beyond Structuralism and Hermeneutics* Dreyfus Hubert & Rabinow Paul (toim.). Brighton, Harvester Press.

- Foucault Michel (1988) *The political technology of individuals*. Teoksessa: Gutman Huck, Hutton Patrick H & Martin Luther H (toim.) (1988) *Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault*. London, The University of Massachusetts Press: 145–162.
- Foucault Michel (1991) 'Politics and the study of discourse'. Teoksessa Burchell Graham, Gordon Colin & Miller Peter (toim.) *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf.
- Foucault Michel (1998) *Seksuaalisuuden historia*. Tampere. Tammer-Paino Oy.
- Francis Becky (2000) *Boys, Girls and Achievement: Addressing the Classroom Issues*. London, Routledge.
- Frosh Stephen A, Phoenix Ann & Pattman Rob (2002) *Young masculinities: Understanding boys in contemporary society*. London, Palgrave.
- French Marilyn (1990)(1985) *Jenseits der Macht. Frauen, Männer und Moral*. Hamburg, Rowohlt.
- Fricker Miranda (2007) *Epistemic Justice. Power & The Ethics of Knowing*. New York, Oxford University Press.
- Gilbert Robert & Gilbert Pam (1998) *Masculinity Goes to School*. London, Routledge.
- Gill Rosalind (1995) *Relativism, reflexivity and politics: interrogating discourse analysis from a feminist perspective*. Teoksessa: Wilkinson Sue & Kitzinger Celia (toim.) *Feminism and Discourse*. London, Sage: 165–186.
- Gollnick Donna M & Chinn Philip (1990) *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. Ohio, Merrill Publishing Company.
- Goodey Jo (1998) *Understanding racism and masculinity: drawing on research with boys aged eight to sixteen*. *International Journal of the Sociology of Law* 26: 393–418.
- Gordon Tuula, Holland Janet & Lahelma Elina (2000) *Making Spaces. Citizenship and Difference in Schools*. Chippenham, Antony Rowe Ltd.
- Gramsci Anthony (1971) *Selections from the Prison Notebooks*. Hoare Quintin & Nowell Smith Geoffrey (toim.) London, Lawrence & Wishart.
- Haavind Hanne (2003) *Masculinity by rule-breaking: cultural contestations in the transitional move from being a child to being a young male*. *NORA* 2(11): 89–100.
- Hall Stuart (1997) *Representation: Cultural representations and Signifying Practices*. London, Sage.
- Hamarus Päivi (2006) *Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. Jyväskylä, Jyväskylä University Printing House.
- Hand Jeanne Z & Sanchez Laura (2000) *Badgering or bandering? Gender differences in experience of, and reactions to, sexual harassment among U.S. High school students*. *Gender & Society* 14 (6): 718–746.
- Haraway Donna (1988) "Situated knowledges: The science question in feminism as a site of discourse on the privilege of partial perspective". *Feminist Studies* 14 (3): 575–599.
- Haraway Donna (1991) "A cyborg manifesto: science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century". Teoksessa: Haraway Donna (toim.) *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. New York, Routledge: 149–181.

- Harding Sandra (1987) *Feminism and Methodology*. Milton Keynes, Open University Press.
- Harinen Päivi & Suurpää Leena (2003) 'Nuoret kulttuurisessa välimaastossa' Teoksessa: Harinen Päivi (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Helsinki, Nuorisotutkimusverkosto: 5–13.
- Harinen Päivi, Suurpää Leena, Hoikkala Tommi, Hautaniemi Petri, Perho Sini, Keskiälö Anne-Mari, Kuure Tapio & Künnapuu Krista (2004) *Contested memberships: perspectives on immigrant youth in Finland*. Teoksessa: Puuronen Vesa, Anu Pylkkänen, Tom Sandlund & Reetta Toivanen: *New Challenges for the Welfare Society*. Joensuu, Yliopistopaino: 160–175.
- Hatchell Helen (2004) *Privilege of whiteness: Adolescent male students' resistance to racism in an Australian classroom*. *Race, Ethnicity and Education* 7 (2): 99–114.
- Hautaniemi Petri (2004): *Pojat! Somalipoikien kiistanalainen nuoruus Suomessa*. Tampere, Nuorisotutkimusseura.
- Hearn Jeff (1996) 'Is masculinity dead? A critique of the concept of masculinity'. Teoksessa: Mac an Ghaill Máirtín (toim.) *Understanding Masculinities*. Buckingham & Philadelphia Open University Press: 202–217.
- Hearn Jeff (1998) *Theorizing men and men's theorizing: Varieties of discursive practices in men's theorizing of men*. *Theory & Society* 27 (6): 781–816.
- Hearn Jeff (2004) *From hegemonic masculinity to the hegemony of men*. *Feminist Theory* 5(1): 49–72.
- Hearn Jeff & Collinson David L (1994) *Theorizing unities and differences between men and between masculinities*. Teoksessa: Brod Harry & Kaufman Michael (toim.) *Theorizing Masculinities*. Thousand Oaks, London & New Delhi, Sage: 97–118.
- Heikkinen Hannu L.T., Rovio Esa & Syrjälä Leena (2007) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Vantaa, Dark Oy.
- Heinämaa Sara (1993) *Paikka tutkimuksessa. Henkilökohtaisen paikanmäärittelyn vaatimus naistutkimuksessa*. *Naistutkimus* 1: 22–34.
- Heinämaa Sara & Oksala Johanna (2000) *Subjektin ja vallan filosofiaa: Foucault'n genealogian suhde Husserlin transsendentaalifilosofiaan*. Teoksessa: Niiniluoto Ilkka (toim.) *Mitä on valta?* Kuopio, Kuopion yliopiston painatuskeskus: 269–298.
- Herek Gregory (1987) *On heterosexual masculinity. Some physical consequences of the social construction of gender and sexuality*. Teoksessa: Kimmel Michael (toim.) *Changing Men: New Directions in Research on Men and Masculinity*. Newbury Park, Sage: 68–82.
- Hoikkala Tommi (1989) *Nuorisokulttuurista kulttuuriseen nuoruuteen*. Helsinki, Painokaari Oy.
- Hoikkala Tommi (1993) *Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus?* Jyväskylä, Gummerus.
- Honkatukia Päivi & Suurpää Leena (2007) *Nuorten miesten monikulttuurinen elämäntilanne ja rikollisuus. Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos*. Helsinki, Hakapaino.

- Hopkins Patrick D (1998) Gender treachery: homofobia, masculinity and threatened identities. Teoksessa: Zack Naomi, Shrage Laurie & Sartwell Crispin (toim.) *Race, Class, Gender and Sexuality: The Big Questions*. Massachusetts & Oxford, Basil Blackwell: 168–186.
- Howson Richard (2006) *Challenging Hegemonic Masculinity*. London, Routledge.
- Howson Richard (2009) Deconstructing hegemonic masculinity: contradiction, hegemony and dislocation. *Norma* 4(1): 6–24.
- Huttunen Laura (2002) Kotona, maanpaossa, matkalla. Kodin merkitykset maahanmuuttajien omaelämäkerroissa. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Huuki Tuija (2002) Popularity, real lads and violence on the social field of school. Teoksessa: Sunnari Vappu, Kangasvuo Jenny & Heikkinen Mervi (toim.) *Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments*. Oulu, *Femina Borealis* 6: 41–59.
- Huuki Tuija (2010) Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiilassa. Väitöskirjan käsikirjoitus. Oulun Yliopisto, Oulu.
- Jackson Stevi (1999) *Heterosexuality in Question*. Lontoo, Sage.
- Jackson Stevi (2001) Why a Materialist Feminism is (still) possible – and Necessary. *Women Studies International Forum* 24 (3): 283–293.
- Jasinskaja-Lahti Inga, Liebkind Karmela & Vesala Tiina (2002) Rasismi ja syrjintä Suomessa: maahanmuuttajien kokemuksia. Helsinki, Gaudeamus.
- Jefferson Tony (2002) Subordinating hegemonic masculinity. *Theoretical Criminology*, 6 (1): 63–88.
- Johnstone Barbara (2002) *Discourse Analysis*. Malden and Oxford, Blackwell Publishing.
- Jokikokko Katri (2009) The role of significant others in the intercultural learning of teachers. *Journal of research in international education* 8(2): 143–164.
- Jokinen Arja, Juhila Kirsi & Suoninen Eero (1993) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere, Vastapaino.
- Jokinen Arto (2000) *Panssaroitu maskuliinisuus*. Vammala, Vammalan Kirjapaino Oy.
- Jokinen Arto (toim.) (2003) *Yhdestä puusta*. Tampere, Tampere University Press.
- Jordan Ellen (1995) Fighting boys and fantasy play: the constructions of masculinity in the early years of school. *Gender and Education* 7(1): 69–86.
- Juhila Kirsi (1999a) Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Teoksessa: Jokinen Arja, Juhila Kirsi & Suoninen Eero (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere, Vastapaino: 160–198.
- Juhila Kirsi (1999b): Tutkijan positiot. Teoksessa: Jokinen Arja, Juhila Kirsi & Suoninen Eero (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere, Vastapaino: 201–232.
- Kaikkonen Pauli (2004) Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylä, Jyväskylän yliopistopaino.
- Kailo Kaarina (1994) Integraatiofeminismin ihanteet. *Naistutkimus* 4: 41–52.
- Kangasniemi Mari (2007) Monoliittisestä trilogiseen tasa-arvoon. Tasa-arvo hoitotyön etiikan tutkimuksessa. Väitöskirja. Oulu, *Acta Universitatis Ouluensis D* 933.
- Kappeler Susanne (1995) *The Will to Violence. The Politics of Personal Behaviour*. Cornwall Padstow, TJ Press.

- Karkulehto Sanna (2007) Kaapista kaanoniin ja takaisin. Johanna Sinisalon, Pirkko Saision ja Helena Sinervon queer-poliittisia luentoja. Oulu, Acta Universitatis Ouluensis B81.
- Karvonen Erkki (1999) Konstruktivismi vs. relativismi. Perspektiivinen realismi – parempi perustus kansalaisjournalismille? *Tiedotustutkimus* 22 (2): 44–59.
- Kaufman Michael (1994) Men, feminism and men's contradictory experiences of power. Teoksessa: Brod Harry & Kaufman Michael (toim.) *Theorizing Masculinities*. Sage, Thousand Oaks, London & New Delhi: 142–163.
- Keane John (2004) *Violence and Democracy*. New York, Cambridge.
- Kehily Mary Jane & Nayak Anoop (1996) The Christmas kiss: sexuality, story-telling and schooling. *Curriculum Studies* 4(2): 211–227.
- Kehily Mary Jane & Nayak Anoop (1997) 'Lads and laughter': humour and the production of heterosexual hierarchies. *Gender and Education* 9(1): 69–87.
- Kenway Jane & Fitzclarence Lindsay (1997a) Masculinity, violence and schooling: challenging 'poisonous pedagogies'. *Gender & Education* 9 (1):117–135.
- Kenway Jane & Fitzclarence Lindsay (1997b) "Masculinity, violence and football". *Gender and Education* 9: 117–133.
- Keskisalo Anne-Mari (2003) Suomalais- ja maahanmuuttajanuorten vuorovaikutusta joensuulaisen koulun arjessa. Teoksessa: Harinen Päivi (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Helsinki, Nuorisotutkimusverkosto: 122–157.
- Kessler Sandra, Ashenden Dean J, Connell Robert W. & Dowsett Gary (1985) 'Gender relations in secondary schooling'. *Sociology of Education* 58 (1): 34–48.
- Kimmel Michael (1987) *Changing Men: New Directions in Research on Men and Masculinity*. Newbury Park, Sage.
- Kimmel Michael (1994) Masculinity as homophobia. Fear, shame, and silence in the construction of gender identity. Teoksessa: Kaufman Michael & Brod Harry (toim.) *Theorizing Masculinities*. Thousand Oaks, London & New Delhi, Sage: 119–141.
- Kimmel Michael, Hearn Jeff & Connell, Raewyn (2005) *Handbook of Studies on Men and Masculinities*. Thousand Oaks, London and New Delhi, Sage.
- Kiilakoski Tomi (2009) Viiltoja. Analyysi kouluväkivallasta Jokelassa. Nuorisotutkimusverkosto. Verkkojulkaisusarja.
<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/viiltoja.pdf>
- Kiilakoski Tomi, Tomperi Tuukka & Vuorikoski Marjo (toim.) *Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Vastapaino, Tampere.
- Kiviniemi Kari (1999) Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa: Heikkinen Hannu LT, Huttunen Rauno & Moilanen Pentti (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva, WSOY: 63–84.
- Klein Jessie (2006) Cultural capital and high school bullies. How social inequality impacts school violence. *Men and Masculinities* 9 (1): 53–75.
- Klein Dana N & Kuiper Nicholas (2006) Humor styles, peer relationships and bullying in middle childhood. *Humor* 19 (4): 383–404.
- Korhonen Päivi & Kuusi Meri (2003) Sukupuolinen häirintä peruskoulussa: muistoja ja merkityksiä. Helsinki, Sosiaali- ja terveysministeriö, Tasa-arvoasiain neuvottelukunta.

- Krippendorff Klaus (2004) *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, London & New Delhi, Sage.
- Lagerspetz Kirsti M J & Björqvist Kaj (1994) Indirect aggression in boys and girls. Teoksessa: Huesmann L. Rowell (toim.) *Aggressive Behaviour: Current Perspectives*. New York, Plenum Press: 131–152.
- Lahdenperä Pirjo (1997) *Invandrabakgrund eller skolsvårigheter? Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm*. Tukholma, HLS Färslag.
- Lahelma Elina (2002) Gendered conflicts in secondary school: Fun or enactment of power? *Gender and Education* 14 (3): 295–306.
- Lahelma Elina & Gordon Tuula (2007) Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa: Lappalainen Sirpa, Hynninen Pirkko, Kankkunen Tarja, Lahelma Elina & Tolonen Tarja (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere, Vastapaino: 17–38.
- Laine Kaarlo (1997) Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto, SoPhi 13.
- Laine Kaarlo (2000) Koulukuvia: koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto, SoPhi 43.
- Lappalainen Sirpa (2007) Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa: Lappalainen Sirpa, Hynninen Pirkko, Kankkunen Tarja, Lahelma Elina & Tolonen Tarja (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere, Vastapaino: 9–14.
- Lehne Gregory K (1989) Homophobia among men: supporting and defining the male role. Teoksessa: Kimmel Michael & Messner Michael (toim.) *Men's Lives*. New York, Macmillan: 416–429.
- Lehtonen Jukka (1999) Pojista miehiä koulun heterojärjestyksessä. Teoksessa: Jokinen Arto (toim.) *Mies ja muutos. Kriittisen miestutkimuksen teemoja*. Vammala, Vammalan Kirjapaino Oy: 121–147.
- Lehtonen Jukka (2003) Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Helsinki, Helsingin yliopistopaino.
- Lehtonen Mikko (2003) Monikulttuurisuus ja koulu. *Opettaja*. vol. 36: 16.
- Leskinen Jaakko (toim.) (1995) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. Helsinki, Ykköspaino Oy.
- Lesko Nancy (toim.) *Masculinities at School*. Thousand Oaks, London & New Delhi, Sage.
- Letherby Gayle (2003) *Feminist research in theory and practice*. Buckingham, Open University Press.
- Liebkind Karmela (1996) Ennakkoluulot ja niiden uhrit. Teoksessa: Dahlgren Taina, Kortteinen Juhani, Lång K. J., Pentikäinen Merja & Scheinin Martin (toim.): *Vähemmistöt ja niiden syrjintä Suomessa*. Helsinki, Helsinki University Press: 199–226.
- Lightner Robin M, Bollmer Julie M, Harris Monica J, Milich Richard & Scambler Douglas J (2000) What do you say to teasers? Parent and Child Evaluations of Responses to Teasing. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21 (4): 403–427.

- Liljeström Marianne (2004) Feministinen metodologia. Mitä se on? Teoksessa: Liljeström Marianne (toim.) Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Jyväskylä, Gummerus: 9–21.
- Longino Helen (2002) *The Fate of Knowledge*. Princeton, Princeton University Press.
- Lusher Dean & Robins Gerry (2007) *Hegemonic and Other Masculinities in Local Social Contexts*. Men and Masculinities, pre published PDF.
- Lyman Peter (1992) Fraternal bond as a joking relationship. Teoksessa: Kimmel Michael & Messner Michael (toim.) *Men's lives*. New York and Ontario, Macmillan Publishing Company: 143–154.
- Lynch Kathleen & Lodge Anne (2002) *Equality and Power in Schools*. London & New York, Routledge.
- Ma Xin, Stewin Len L. & Mah Deveda L. (2001) Bullying in School: nature, effects, and remedies. *Research Papers in Education* 16 (3): 247–270.
- Mc Laren Peter (1986) *Schooling as ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Mac an Ghaill Máirtín (1994) *The Making of Men. Masculinities, Sexualities and Schooling*. Helsinki, Open University Press.
- Malkki Liisa (1992) National Geographic: The rooting of peoples and the Territorialization of national identity among scholars and refugees. *Cultural Anthropology* 7 (1): 24–44.
- Manninen Sari (2005) Tapaustutkimus poikien maskuliinisuuksien representaatioista ja hierarkkisesta järjestyksestä ensimmäisenä kouluvuotenaan. Teoksessa: Teräs Leena (toim.) *Koulutus, sukupuolisosialisaatio ja teknologia –näkökulmia segregatioon*, Raahe, Rannikon Laatupaino Oy: 31–49.
- Mandel Laurie & Shakeshaft Carol (2000) Heterosexism in middle schools. Teoksessa: Lesko Nancy (toim.) *Masculinities at School*. Thousand Oaks, Sage: 75–103.
- Marsh Herbert W, Parada Roberto H, Craven Rhonda G & Finger Linda (2004) In the looking glass: A reciprocal effects model elucidating the complex nature of bullying, psychological determinants, and the central role of self-concept. Teoksessa: Sanders Cheryl E & Phye Gary D (toim.) *Bullying. Implications for the Classroom*. San Diego, Elsevier Academic Press: 63–106.
- Martin Rod A (2007) *The Psychology of Humor. An Intergrative Approach*. Burlington, Elsevier Academic Publication.
- Martino Wayne (1999) “Cool boys“, party animals“, “squids“ and “poofers“: Interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education* 20 (2): 239–263.
- McDowell Linda (2002) "Masculine discourses and dissonances: strutting 'lads', protest masculinity, and domestic respectability" *Environment and Planning D. Society and Space* 20(1): 97–119.
- McGuffey Shawn & Rich Lindsay (1999) Playing in the gender transgression zone. Race, class and hegemonic masculinity in middle school. *Gender & Society* 13(5): 608–627.
- McKay Jim, Messner Michael A & Sabo Don (toim.) (2000) *Masculinities, Gender Relations and Sport*. Thousand Oaks, London & New Delhi, Sage.

- Measor Lynda & Woods Peter (1991) Breakthroughs and blockages in ethnographic research: contrasting experiences during the Changing Schools project. Teoksessa: Walford Geoffrey (toim.) *Doing Educational Research*. London, Routledge: 59–81.
- Meuser Michael (2000) Perspektiven einer Soziologie der Männlichkeit. Teoksessa: Janshen Doris (toim.) *Blickwechsel. Der Neue Dialog Zwischen Frauen- und Männerforschung*. Frankfurt am Main/New York, Campus 2000: 47–78.
- Merenheimo Juhani (1990) Koulukiusaaminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Oulu, Oulun Yliopisto.
- Mills Martin (2001) Pushing it to the max: interrogating the risky business of being a boy. Teoksessa: Martino Wayne & Meyenn Bob (toim.) *What About the Boys? Issues of Masculinity in Schools*. Suffolk, St Edmundsbury Press Ltd: 53–65.
- Mikkola Pirjo (2001) Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turku, Turun yliopisto.
- Mondada Lorenza (2006) Video recording as the reflexive preservation and configuration of phenomenal features for analysis. Teoksessa: Knoblauch Hubert, Schnettler Bernt, Raab Jürgen & Soeffner Hans-Georg (toim.) *Video Analysis: Methodology and Methods*. Frankfurt am Main, Peter Lang: 51–67.
- Munter Hilikka & Siren-Tiusanen Helena (1999) Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolmea vuotta nuorempien lasten päivähoidon tutkimisessa. Teoksessa: Ruoppila Isto, Hujala Eeva, Karila Kirsti, Kinos Jarmo, Niiranen Pirkko & Ojala Mikko (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä, Gummerus: 177–193.
- Mäntylä Jorma (1986) Antonio Gramsci, hegemonia ja journalismi. Tampere, Tampereen yliopisto, Tiedotusopin laitos.
- Nayak Anoop & Kehily Mary Jane (1996) Playing it straight: Masculinities, homophobias and schooling. *Journal of Gender Studies* 5(2): 211–231.
- Nayak Anoop & Kehily Mary Jane (1997) Masculinities and schooling: Why are young men so homophobic? Teoksessa: Steinberg Deborah Lynn, Epstein Debbie & Johnson Richard (toim.) *Border Patrols. Policing the Boundaries of Heterosexuality*. London, Cassell: 138–161.
- Nayak Anoop & Kehily Mary Jane (2008) *Gender, Youth and Culture. Young Masculinities and Femininities*. Hampshire & New York, Palgrave Macmillan.
- Nespor Jan (2000) Topologies of masculinity. Teoksessa: Lesko Nancy (toim.) *Masculinities at School. Research on Men and Masculinities*. Thousand Oaks, Sage: 27–48.
- Newburn Timothy & Stanko Elizabeth (1994) *Just Boys Doing Business?* London, Routledge.
- Niiranen Pirkko (1999) Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa: Ruoppila Isto, Hujala Eeva, Karila Kirsti, Kinos Jarmo, Niiranen Pirkko & Ojala Mikko (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä, Gummerus: 234–254.
- Nixon Sean (1997) Exhibiting masculinity. Teoksessa: Hall Stuart (toim.) *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London, Thousand Oaks & New Delhi, Sage: 291–336.

- Noyes Harry M (1992) Fearpower: arbiter of battle. *Army Trainer Magazine*, Spring 1992. www.truthhunter.info/military/fearpower.html
- Ojala Hanna, Palmu Tarja & Saarinen Jaana (2009) Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa: Ojala Hanna, Palmu Tarja & Saarinen Jaana (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere, Vastapaino: 13–38.
- Ollis Debbie & Tomaszewski Irene (1993) *Gender and Violence Project: position paper*. Canberra, Department of Employment, Education and Training.
- Olweus Dan (1986) *Mobbning. Vad vi vet och vad vi kan göra*. Tukholma, Liber.
- Olweus Dan (1991) Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. Teoksessa: Pepler Debra J & Rubin Kenneth H (toim.) *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Hillsdale, Erlbaum: 411–448.
- Olweus Dan (1992) *Kiusaaminen koulussa*. Helsinki, Otava.
- Olweus Dan (1994) Bullying at school: long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. Teoksessa: Huesmann L. Rowell (toim.) *Aggressive Behavior: Current Perspectives*. New York, Wiley: 97–130.
- Paechter Carrie (2003) Power, bodies and identity: how different forms of physical education construct varying masculinities and femininities in secondary schools. *Sex Education* 3 (1): 47–60.
- Parker Andrew (1996) The construction of masculinity within boys' physical education. *Gender and Education* 8 (2): 141–157.
- Parker Ian (1989) *The Crisis in Modern Social Psychology –and How to End it*. London, Routledge.
- Parker Ian (1992) *Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. London, Routledge.
- Parsons Talcott & Bales Robert F (1956) *Family, Socialization and Interaction Process*. New York, Free Press.
- Patton Michael Quinn (2002) *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage, Thousand Oaks.
- Payne Allison A, Gottfredson Denise C & Gottfredson Gary D (2004) Schools as communities: the relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder. *Criminology* 41(3): 1301–1327.
- Pech Detlef (2002) “Neue Männer” und Gewalt. Opladen, Leske+Budrich.
- Perho Sini (2002) Tyttöinä rasistisessa nuorisokulttuurissa. Teoksessa: Aaltonen Sanna & Honkatukia Päivi (toim.) *Tulkintoja tytöistä*. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: 63–87
- Perho Sini (2005) The construction of girls' and boys' positions in a racist youth milieu. Teoksessa: Suurpää Leena & Hoikkala Tommi (toim.) *Masculinities and Violence in Youth Cultures*. Helsinki, Hakapaino Oy: 48–74.
- Perho Sini (2007) Mainetta keräsin tuolla -ja sitä hän tuli. Kingiyden rakentuminen rasistisessa nuorisokulttuurissa. *Nuorisotutkimus* 25 (4): 18–32.

- Peräkylä Anssi (1995) Kvalitatiivisen tutkimuksen kohteet ja ihmiskuva. Teoksessa: Leskinen Jaakko (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki. Ykköspaino Oy: 39–49.
- Petersen Alan (2003) Research on men and masculinities: Some implications of recent theory for future work. *Men and Masculinities* 6 (1): 54–69.
- Phoenix Ann (1997) The place of “race” and ethnicity in the lives of children and young people. *Educational and Child Psychology* 14 (3): 5–24.
- Pietikäinen Sari & Mäntynen Anne (2009) Kurssi kohti diskurssianalyysia. Tampere, Vastapaino.
- Pikas Anatol (1990) Irti kouluväkivallasta. Imatra, Oy Ylävuoksi.
- Pitkänen Pirkko (1997) Kun kulttuurit kohtaavat –etiikan näkökulmia. Teoksessa: Pitkänen Pirkko (toim.) Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki, Oy Edita Ab: 68–77.
- Potter Jonathan & Wetherell Margaret (1987) *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. Bristol, Sage.
- Potter Jonathan & Wetherell Margaret (1989) Fragmented ideologies. *Accounts of educational failure and positive discrimination*. *Text* 9: 175–190.
- Pulkkinen Tuija & Rossi Leena-Maija (2006) Suomentajalta. Teoksessa: Butler Judith (2006) *Hankala sukupuoli*. Helsinki, Gaudeamus: 7–13.
- Purjo Timo (toim.) (2008) *Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuullisen aikuisuuteen. Nuorten erityiskasvatuksen mahdollisuudet ja keinot*. Tampere, Juvenes Print.
- Putnam Robert (1993) *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton, Princeton University Press.
- Ramazanoglu Caroline (1987) Sex and violence in academic life: or, you can keep a good woman down. Teoksessa: Hanmer Jalna & Maynard Mary (toim.) *Women, Violence, and Social Control*. London, Macmillan: 87–95.
- Ramazanoglu Caroline & Holland Janet (2002) *Feminist Methodology. Challenges and Choices*. London, Thousand Oaks & New Delhi, Sage.
- Rastas Anna (2004) Miksi rasismista on niin vaikea puhua. Teoksessa: Jokinen Arja, Huttunen Laura & Kulmala Anna (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Helsinki, Gaudeamus: 33–55.
- Rastas Anna (2005) *Rasismi lasten ja nuorten arjessa. Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi*. Tampere, Tampere University Press.
- Reay Diane (2001) 'Spice girls', 'nice girls', 'girlies', and 'tomboys': gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom. *Gender & Education* 13(2):153–166.
- Reay Diane (2002) Shaun's story: troubling discourses of white working class masculinities. *Gender and Education* 14(3):221–234.
- Reinharz Shulamit (1992) *Feminist Methods in Social Research*. New York & Oxford, Oxford University Press.
- Renold Emma (1997) 'All they've got on their brains is football': sport, masculinity and the gendered practices of playground relations. *Sport, Education and Society* 2(1) :5–23.

- Renold Emma (2000) 'Coming out': gender, (hetero)sexuality and the primary school. *Gender & Education* 12(3): 309–326.
- Renold Emma (2001) Learning the 'hard' way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner in the primary school. *British Journal of Sociology of Education* 22 (3): 369–385.
- Renold Emma (2002) Presumed innocence: (hetero)sexual, heterosexist and homophobic harassment among primary school girls and boys. *Childhood* 9 (4): 415–434.
- Renold Emma (2004) 'Other' boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education* 16 (2): 247–265.
- Rivers Ian & Smith Peter K (1994) Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive behavior* 20 (5): 359–368.
- Robinson Kerry H (2005) Reinforcing hegemonic masculinities through sexual harassment: issues of identity, power and popularity in secondary schools. *Gender and Education* 17(1):19–37.
- Rojek Chris (1995) *Decentring Leisure: Rethinking Leisure Theory*. London, Sage.
- Rojola Lea (2000) Gayatri Chakravorty Spivak ja väärinlukemisen politiikat. Teoksessa: Anttonen Anneli, Lempiäinen Kirsti & Liljeström Marianne (toim.) *Feministejä, aikamme ajattelijoita*. Tampere, Tammer-Paino Oy: 295–318.
- Rojola Lea (2004) Sukupuolieron lukeminen. Feministinen kirjallisuudentutkimus. Teoksessa: Liljeström Marianne (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere, Vastapaino: 25–43.
- Roland Erwing (1984) *Kiusanteosta toveruuteen. Kouluväkivallan torjuntatapoja*. Keuruu, Otava.
- Rolin Kristina (2005) Mitä feministinen tietoteoria ja tieteenfilosofia ovat? Teoksessa: Oksala Johanna & Werner Laura (toim.) *Feministinen filosofia*. Helsinki, Gaudeamus: 143–155.
- Ronkainen Suvi (1998) Sukupuolistunut väkivalta ja sen tutkimus Suomessa – Tutkimuksen katveet valokeilassa. Helsinki, Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus.
- Ronkainen Suvi (1999) *Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Tampere, Tammer-Paino Oy.
- Ronkainen Suvi (2004) Kvantitatiivisuus, tulkinnallisuus ja feministinen tutkimus. Teoksessa: Liljeström Marianne (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere, Vastapaino: 44–69.
- Rubin Kenneth H, Bukowski William M & Parker James G (1998) Peer interactions, relationships, and groups. Teoksessa: Damon William & Eisenberg Nancy (toim.) *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development*. New York, Wiley: 619–700.
- Räsänen Rauni, Jokikokko Katri, Järvelä Maria-Liisa & Lamminmäki-Kärkkäinen Tanja (toim.) (2002) *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulu, Oulun yliopistopaino.

- Räsänen Rauni (2002) Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. Teoksessa: Räsänen Rauni, Jokikokko Katri, Järvelä Maria-Liisa & Lamminmäki-Kärkkäinen Tanja (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulu, Oulun yliopistopaino: 97–113.
- Salagaev Alexander & Shaskin Aleksander (2005) Violence and victimisation on the street: power struggle and masculine hierarchies in Russia. Teoksessa: Suurpää Leena & Hoikkala Tommi (toim.) Masculinities and Violence in Youth Cultures. Helsinki, Hakapaino Oy: 13–47.
- Salakka Markku (2006) Suomeen palaavien lähetystyöntekijöiden paluuta koskevat puhe-
tavat. Paluusokki ja monikulttuurisen identiteetin jännitteet. Oulu, Oulun yliopistopai-
no.
- Salisbury Jonathan & Jackson David (1996) Challenging Macho Values: practical ways of
working with adolescent boys. London, The Falmer Press.
- Salmivalli Christina, Huttunen Arja & Lagerspetz, Kirsti M J (1997) Peer networks and
bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology* 38(4): 305–312.
- Salmivalli Christina, Lagerspetz Kirsti, Björkqvist Kaj, Österman Karin & Kaukiainen Ari
(1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social
status within the group. *Aggressive Behavior* 22(1): 1–15.
- Salmivalli Christina (1998a) Not only Bullies and Victims. Participation in Harassment in
School Classes: some social and personal factors. Turku, *Annales universitatis Tur-
kuensis Ser.B, Tom.225*.
- Salmivalli Christina (1998b) Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere, Gaudeamus.
- Salmivalli Christina (2003) Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toiminta-
malleja. Juva, MS Bookwell Oy.
- Schippers Mimi (2007) Recovering the feminine other: masculinity, femininity, and gender
hegemony. *Theory and Society* 36 (1): 85–102.
- Segal Lynne (1990) Slow motion. *Changing Masculinities, Changing Men*. London, Vi-
rago.
- Seidler Victor J (2006) Transforming Masculinities. Men, Cultures, Bodies, Power, Sex
and Love. Bodmin, MPG Books Ltd.
- Sewell Tony (1997) Black Masculinities and Schooling: how black boys survive modern
schooling. Trentham, Stoke-on-Trent.
- Shakeshaft Carol, Mandel Laurie, Johnson Yolanda M, Sawyer Janice, Hergenrother Mary
Ann & Barber Ellen (1997) Boys call me cow. *Educational Leadership* 55(2): 22–25.
- Shilling Chris (1991) Educating the body: Physical capital and the production of social
inequalities. *Sociology* 25 (4): 653–672.
- Siltala Juha (1994) Miehen kunnia. Modernin miehen taistelu häpeää vastaan. Helsinki,
Otava.
- Skeggs Beverley (1997) Formations of Class and Gender: Becoming Respectable. Theory,
Culture and Society series. London, Sage.
- Skelton Christine (2000) "A passion for football": dominant masculinities and primary
schooling'. *Sport, Education, and Society* 5(1): 5–18.

- Skelton Christine (2001) *Schooling the Boys. Masculinities and Primary Education*. Philadelphia, Open University Press.
- Smith Jeffrey (2007) 'Ye've got to 'ave balls to play this game, sir!' Boys, peers and fears: the negative influence of school-based 'cultural accomplices' in constructing hegemonic masculinities. *Gender and Education* 19 (2):179–198.
- Smith Peter K & Thompson David (1991). *Practical Approaches to Bullying*. London, David Fulton.
- Smith Peter K & Sharp Sonia (1994) *School Bullying: insights and perspectives*. London, Routledge.
- Soilamo Arto (2006) *Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa*. Turku, Turun yliopisto. Painosalama OY.
- Soilevuo Grønnerød Jarna (2005) Miesten kesken, naisen silmin. Tutkijanaisen naistutkimuksia miesten välisistä suhteista. Joensuu, Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 77.
- Solomon Daniel, Battistich Victor, Kim Dong-II & Watson Marilyn (1997) Teacher practices associated with students' sense of the classroom as a community. *Social Psychology of Education* 1 (3): 235–267.
- Souto Anne-Mari (2009) *Arkipäivän rasismi koulussa*. Väitöskirjan käsikirjoitus.
- Speer Susan A (2001) Reconsidering the concept of hegemonic masculinity: Discursive psychology, conversation analysis and participants' orientations. *Feminism & Psychology* 11(1): 107–135.
- Stein Nan (1995) Sexual harassment in school: the public performance of gendered violence. *Harvard Educational Review* 65(2): 163–173.
- Stoudt Brett G (2006) "You're either in or you're out" School violence, peer discipline, and the (re)production of hegemonic masculinity. *Men and Masculinities* 8(3): 273–87.
- Strandell Harriet (2005) Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus. Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset. *Stakes. Työpapereita* 4/2005. <http://www.stakes.fi/verkkojulkaisut/tyopaperit/Tp4-2005.pdf> Siteerattu 15.4. 2010.
- Sunnari Vappu (2000) *Research plan: Gendered Power Relations and Violence in Schools and Teacher Education*. Oulun yliopisto, Oulu (julkaisematon)
- Sunnari Vappu, Heikkinen Mervi & Kangasvuo Jenny (2003). *Johdanto*. Teoksessa: Sunnari Vappu, Kangasvuo Jenny, Heikkinen Mervi & Kuorikoski Niina (toim.). *Leimatuna, kontrolloituna, normitettuna –Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa*. Oulun yliopiston oppimateriaalia. Oulu, Oulun yliopistopaino: 9–14
- Sunnari Vappu (2009) *Physical Sexual Harassment as Experienced by Children at School in Northern Finland and Northwest Russia*. Oulu, Oulun yliopistopaino.
- Suoninen Eero (1997) *Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittelyä*. Tampere, Tampereen yliopisto.
- Suoranta Juha (1995) *Tekstit, murrokset ja muutos: kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan*. Rovaniemi, Acta Universitatis Lappeenrantaensis 10.
- Suurpää Leena (2002) *Erilaisuuden hierarkiat. Suomalaisia käsityksiä maahanmuuttajista, suvaitsevaisuudesta ja rasismista*. Helsinki, Nuorisotutkimusverkosto.

- Swain Jon (2002a) The resources and strategies boys use to establish status in a junior school without competitive sport. *Discourse* 23(1): 91–107.
- Swain Jon (2002b) The right stuff: Fashioning an identity through clothing in a junior school. *Gender and Education* 14(1): 53–69.
- Swain Jon (2004) The resources and strategies that 10-11-year-old boys use to construct masculinities in the school setting. *British Educational Research Journal* 30 (1): 167–185.
- Swain Jon (2005a) Masculinities in Education in *Handbook of Studies on Men and Masculinities*. Sage, Thousand Oaks: 213–229.
- Swain Jon (2005b) Sharing the same world: boys' relations with girls during their last year of primary school. *Gender and Education* 17(1): 75–91.
- Swain Jon (2006) Reflections on Patterns of Masculinity in School Settings. *Men and Masculinities* 8(3): 331–349.
- Thorne Barrie (1993) *Gender play. Girls and Boys in School*. Buckingham, Open University Press.
- Thornton Sarah (1995) *Club Cultures. Music, Media and Subcultural Capital*. Hannover and London, Wesleyan.
- Tiihonen Arto (2002) Ruumiista miestä, tarinasta tulkintaa: oikeita miehiä ja urheilijoita? Jyväskylän, Likes.
- Toiskallio Jarmo (1993) Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus. Turku, Turun yliopiston julkaisuja C 99.
- Tolonen Tarja (1998) “Everyone at school thinks I am a nerd...” – “Schoolboys” fights and ambivalence about masculinities. *Young* 6(3): 4–18.
- Tolonen Tarja (2001) Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki, Gaudeamus.
- Tolonen Tarja (2002) Suomalaisuus, tavallisuus ja sukupuoli nuorten näkemyksissä. Teoksessa: Gordon Tuula, Konulainen Katri & Lempiäinen Kirsti (toim.) *Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Tampere, Vastapaino: 246–266.
- Tolonen Tarja (2005) Locality and gendered capital of working-class youth. *Young* 13(4): 343–61.
- Tolonen Tarja (toim.) (2008) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere, Vastapaino.
- Townsend Janet G, Zapata Emma, Rowlands Joanna, Alberti Pilar & Mercado Marta (1999) *Women and Power: Fighting Patriarchies and Poverty*. London and New York, Zed Books.
- Tuomi Jouni & Sarajarvi, Anneli (2009) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi, Helsinki.
- Tulloch Marian (1995) Gender differences in bullying experiences and attitudes to social relationships in high school students. *Australian Journal of Education* 40 (1): 88–103.
- Törrönen Maritta (1999) Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa: Ruoppila Isto, Hujala Eeva, Karila Kirsti, Kinos Jarmo, Niiranen Pirkko & Ojala Mikko (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä, Gummerus: 218–232.

- Viskari Sinikka & Vuorikoski Marjo (2003) Ei kai opettaja kone ole...opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa: Vuorikoski Marjo, Törmä Sirpa & Viskari Sinikka (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere, Vastapaino: 55–82.
- Vuori Jaana (2009) Guiding migrants to the realm of gender equality. Teoksessa: Keskinen Suvi, Tuori Salla, Irni Sari & Mulinari Diana (toim.) Complying with Colonialism. Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region. Cornwall, TJ International Ltd: 207–224.
- Värri Veli-Matti (2008) Uhka, pelko, tunnustuksen puute –väkivallan sosiaaliantologinen luonnos. Teoksessa: Purjo Timo (toim.) Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen aikuisuuteen, Nuorten erityiskasvatuksen mahdollisuudet ja keinot. Tampere, Tampereen yliopistopaino –Juvenes Print: 114–125.
- Värtö Petteri (2000) Mies vastaa tekosistaan...siinä missä nainenkin. Maskuliinisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Kuopio, Kuopion yliopisto painatuskeskus.
- Warren Simon (1997) Who do these boys think they are? An investigation into the construction of masculinities in a primary classroom. *International Journal of Inclusive Education* 1 (2): 207–222.
- Warrington Molly & Younger Mike (2000) The other side of the gender gap. *Gender and Education* 12(4):493–507.
- Walsh Clare (2001) Gender and Discourse. Language and Power in Politics, the Church and Organisations. Edinburgh & London, Pearson Education.
- West Candace & Fenstermaker Sarah (1995) Doing difference. *Gender & Society* 9 (1): 8–37.
- Wetherell Margaret & Edley Nigel (1999). Negotiating hegemonic masculinity: Imaginary positions and psycho-discursive practices. *Feminism & Psychology* 9 (3): 335–356.
- Whitehead Stephen M (2002) Men and Masculinities: Key Themes and New Directions. Cambridge, Blackwell.
- Whitney Irene & Smith Peter K (1993) A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Education Research* 35(1): 3–25.
- Williams Raymond (1973) *The Country and The City*. London, Hogarth Press.
- Willis Paul (1977) *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough, Saxon House.
- Willis Paul (2004) Twenty-five years on: old books, new times. Teoksessa: Dolby Nadine, Dimitriadis Greg & Willis Paul (toim.) *Learning to Labour in New Times*. Routledge, New York: 167–196.
- Wilson Edward O (1975) Evolution at two levels in humans and chimpanzees. *Science* 11, 188(4184):107–16.
- Wolke Dieter, Woods Sarah, Bloomfield Linda & Karstadt Lyn (2000) The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41(8): 989–1002.
- Würtz Stefanie (2000) *Wie fremdenfeindlich sind Schüler? Eine qualitative Studie über Jugendliche und ihre Erfahrungen mit dem Fremden*. Weinheim & München, Juventa Verlag.

- Ylitapio-Mäntylä Outi (2009) "Lastentarhanopettajien jaettuina muisteluina sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä". Rovaniemi, Acta Universitatis Lapponiensis 171.
- Young Iris Manion (1990) The ideal community and the politics of difference. Teoksessa: Nicolson Linda (toim.) Feminism/Postmodernism. New York, Routledge: 300–323.
- Yuval-Davis Nira (2006) 'Belonging and the Politics of Belonging'. Patterns of Prejudice 40 (3): 196–213 .
- Zizek Slavoj (2009) Violence. London, Profile Books.

Liite 1 Kooste artikkeleista, osallistujista, aineistosta, metodeista ja keskeisimmistä näkökulmista

Taulukko 1. Kooste artikkeleista, osallistujista, aineistosta, metodeista ja keskeisimmistä näkökulmista. (SM = Sari Manninen, TH = Tuija Huuki).

	MANNINEN I Manninen (2002)	MANNINEN II Manninen (2006)	MANNINEN III Manninen, Huuki & Sunnari (2010)	HUUKI IV Huuki, Manni- nen & Sunnari (2010)	MANNINEN V Manninen (2008)	MANNINEN VI Manninen (2010)
Artikkelit	<i>Maskuliinisuudet, poikien valtahierarkia ja sosiaalinen asema monikulttuurisessa koulu- luokassa</i>	<i>Poikien maskuliinisuuksien representaatiot ja hegemoninen kamppailu 1.lla luokalla</i>	<i>"Respektiä kiitos!" Respekti suomalaisten koulupoikien statustavoitte- lussa</i>	<i>Huumori poikien statuksen hankkimisen resurssina ja strategiana koulun infor- maalilla kentällä</i>	<i>Muutoksia ja uudelleentuot- tamisia kamp- pailussa mas- kuliinisesta statuksesta</i>	<i>Poikien respek- tiresurssit ja paikkaansa hakeva masku- liinisuus</i>
Aineiston hankintavuodet	2002	2002	2007	2002, 2007	2002, 2007	2002, 2007
Osallistujat	30 4. luokan oppilasta	19 1. luokan oppilasta	SM: 17 6. luokan oppilasta TH: 46 6. luokan oppilasta	SM: Kaikkien edellisten lisäksi 23 9. luokan oppilasta TH: 46 6. luokan oppilasta, 8 9. luokan oppilasta	Samat kuin edellisessä (SM) -pääpaino 1. ja 6. luokassa	30 4. luokan oppilasta, 23 9. luokan oppilasta Tapauksena yksi 9.- luokkalainen poika.
Tutkimus- aineisto	Kysely- lomakkeet N=30 Haastattelut N=30 (15h) Havainnointi (2vk)	Kysely- lomakkeet N=19 Haastattelut N= 19 (10h) Havainnointi (2vk)	SM: Kysely- lomakkeet N=17 Kirjoitelmat N=17 Haastattelut N=17(9h) Havainnointi SM 2vk TH: Haastattelut N=29 (33h) Havainnointi 6vk ,Yhtä pitkit- täistä tapausta koskevat haastattelut ja havainnot	SM: Kysely- lomakkeet N=89 Kirjoitelmat N=53 Haastattelut N=89(46h) Havainnointi 6vk TH: Haastattelut N= 46(64h) Havainnointi 6vk	Kysely- lomakkeet N=89 Kirjoitelmat N=40 Haastattelut N= 89 (46h) Havainnointi 6vk (4vk 2002, 2vk 2007)	Kysely- lomakkeet N=53 Kirjoitelmat N=23 Haastattelut N=53 (27h) Havainnointi 3vk (2vk 2002,1vk 2007)

	MANNINEN I Manninen (2002)	MANNINEN II Manninen (2006)	MANNINEN III Manninen, Huuki & Sunnari (2010)	HUUKI IV Huuki, Manni- nen & Sunnari (2010)	MANNINEN V Manninen (2008)	MANNINEN VI Manninen (2010)
Tutkimuskysymykset artikkeleissa	1. Miten valta, väkivalta ja suosio kietoutuvat maskuliinisuuden rakentamiseen monikulttuurisen luokalla? 4. luokan sosiaalisissa suhteissa?	1. Miten koulu-pojat representa- ¹ maskuliinisuuksia ja valtahierarkioita ensimmäisellä luokalla? 3. Miten etnisyyden merkityksellisyys sosiaalisissa suhteissa ensimmäisellä luokalla?	1. Mitä on respekti ja mitä resursseja ja strategioita pojat käyttävät sen hankkimiseen ja ylläpitämiseen statustavoit- lussa?	1. Miten pojat käyttävät huumoria resurssina ja strategiana statustavoitelussa sekä miten väkivalta kietoutuu tähän toimintaan?	1. Miltä osin maskuliinisuuden ja statuksen rakentamiseen käytetyt resurssit sekä valta-hierarkiat ovat muuttuneet ja pysyneet ennallaan iän myötä? 2. Miten etnisyyden merkitys toimijuuden mahdollisuuksiin on muuttunut koululuokan valtasuhteissa?	1. Miten Ollin maskuliinisuus ja respekti-resurssit muotoutuvat iän myötä?
Analyysiprosessin välineitä	Kriittinen diskurssi-analyysi (Lähiluku Teemoittelu)	Kriittinen diskurssi-analyysi (Lähiluku Teemoittelu)	Maskuliinisuuk-sien luokittelu, status-positioiden määrittely Statuksen ulottuvuuksien luokittelu Respektin hankkimisen keinojen teemoittelu Resurssien strategisen käytön analyysi Lähiluku	Huumorin käytön teemoittelu Huumorin strategisen käytön analyysi teemoittelun pohjalta Lähiluku	Kriittinen diskurssi-analyysi (Lähiluku Teemoittelu)	Kriittinen diskurssi-analyysi (Lähiluku)

	MANNINEN I Manninen (2002)	MANNINEN II Manninen (2006)	MANNINEN III Manninen, Huuki & Sunnari (2010)	HUUKI IV Huuki, Manni- nen & Sunnari (2010)	MANNINEN V Manninen (2008)	MANNINEN VI Manninen (2010)
Keskeiset näkökulmat	Maskuliini- suuksien muodot valta- hierarkiassa: "Kovikset", "Suositut pojat", "Rauhalliset pojat" Etnisyyden merkitys valta- suhteissa	Maskuliinisuuk- sien muodot valtahierarkias- sa: "Kovikset" "Banaalit tasapainoilijat" "Rauhalliset pojat" "myötäilijät" "Hegemonisen maskuliini- suuden pettäjät" Etnisyys valta- hierarkioissa	Respektin määrittely maskuliiniseen kunnioitukseen liittyvänä statuksen ulottu- vuutena Resurssija: Huumori, väki- valta, performanssit, seksuaalisuus, sosiaaliset suhteet, materiaalisuus/ fyysisyys Strategioina mm. todistelu, uskottavuus	Huumori re- surssina ja strategiana sekä väkivallan ja hierarkioiden jäsentämisen välineenä Ulossulkeva huumori, yläkoulukaisten poikien "läpän- heitto" sekä huumori suh- teessa margi- naalistettuihin poikiin	Respektire- surssien ja valtasuhteiden muuttumi- nen/stabiiliteet-ti; erityisesti seksuaalisuu- den, iän ja etnisyyden näkökulmista	Ollin masku- liinisuuden muotoutuminen ja statusre- surssien, erityi- sesti respektin ja väkivallan tarkastelu pitkittäistutki- muksen näkö- kulmasta

¹ Käytän yhteenvedossa maskuliinisuuden representoimisen sijaan nyansoidumman analyysin mahdollistamiseksi ajatusta maskuliinisuuden muotojen ja maskuliinisuuden konfiguraatioiden rakentamisesta.

Liite 2 Kyselylomake

Kaverisuhteet ja kiusaaminen

Kysely 6. ja 9. luokkalaisille

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa oman luokkasi kaverisuhteita ja koulukiusaamiseen liittyviä asioita. Vastauksesi käsitellään täysin luottamuksellisesti. Opettajat, vanhemmat, koulukaverit tai muut ulkopuoliset henkilöt eivät siis tule tietämään mitä vastaat.

Koulukiusaaminen tarkoittaa tässä tutkimuksessa sellaista toimintaa, joka väheksyy toista ihmistä ja jolla yritetään hallita tai alistaa toisia. Myös kouluväkivalta katsotaan tässä tutkimuksessa koulukiusaamiseksi. Koulukiusaaminen määritellään monissa tutkimuksissa pitkään jatkuvaksi, mutta kouluväkivalta voi olla myös satunnaista. Kiusaamista tai väkivallan tekoa on esimerkiksi nimitteleminen, töniminen, potkiminen, eristäminen ryhmästä tai toiselle kuuluvien tavaroiden ottaminen luvatta. Kiusata voi myös ilmein ja elein tai huumorin varjolla.

Kiitos vastauksestasi!



Oulussa 9. 4. 2007

Sari Manninen, Oulun Yliopisto

Vastaa kysymyksiin joko rastittamalla sopiva vaihtoehto tai kirjoittamalla vastaus annetuille riveille.

Nimi: _____

Luokka: _____

1. Kuka tai ketkä ovat parhaat kaverisi omalla luokallasi?

2. Onko luokallasi oppilaita, joiden kanssa et tule toimeen? Kyllä Ei

3. Jos vastasit 'kyllä' edelliseen kysymykseen, niin keitä he ovat?

4. Onko luokallasi oppilaita, joita kiusataan? Kyllä Ei

5. Jos vastasit edelliseen kysymykseen 'kyllä', niin ketä tai keitä luokkasi oppilaita kiusataan?

6. Kuka tai ketkä kiusaavat?

7. Millä tavoin kiusaaminen tapahtuu?

8. Kuinka usein näet kiusaamista luokkasi oppilaiden keskuudessa?

A) Harvemmin kuin kerran viikossa

B) Joka viikko

C) Joka päivä

9. Ketkä omasta luokastasi eivät osallistu kiusaamiseen, mutta hyväksyvät sen tai ovat kiusaajan puolella?

10. Ketkä puolustavat kiusattua?

11. Ketkä eivät osallistu millään tavalla kiusaamistapahtumaan vaan esim. lähtevät pois paikalta?

Kiitos vastauksistasi!

Liite 3a Teemahaastattelurunko 1. vaihe, helmimaaliskuu 2002

Nimi ja luokka

Sukupuolistunut väkivalta:

Lähtökohtana kyselylomake kouluväkivallasta ja kaverisuhteista.

- oma positio luokassa ilmenevässä väkivallassa (asema, suhtautuminen, toiminta)
- erilaisia toimintatapoja väkivaltatilanteissa (kiusatut, kiusaajat, vahvistajat, puolustajat, neutraalit)
- syitä, miksi pitää tietystä oppilaasta ja tietystä ei
- käsitys luokan hierarkiasta ja omasta asemasta siinä
- hierarkian selvittelyyn liittyvä väkivalta ja muu vallankäyttö
- luokassa ilmenevä toisen sukupuoleen liittyvä väkivalta:
- asiat, joita oppilaat tekevät toisilleen, mutta josta kohteena oleva oppilas ei pidä
 - poikien pojille tekemät asiat
 - poikien tytöille tekemät asiat
 - tyttöjen pojille tekemät asiat
 - tyttöjen tytöille tekemät asiat
- omat kokemukset em. asioista ja käsitys niiden syistä
- luokassa ilmenevä sukupuolistunut ja muu toiseuteen liittyvä nimittely

Maskuliinisuus:

Lähtökohtana oma piirustus itsestä isona ja piirros itsestä perheen parissa (piirustusta ei tule 2-vaiheen haastatteluun)

- oppilas kertoo piirustuksien perusteella millainen poika/tyttö on ja millainen haluaisi olla
- sekä suhteestaan muihin perheenjäseniin, kavereihin ja opettajaan
- millainen koehenkilö mielestään on em. henkilöiden näkökulmasta ja millaisesta pojasta (ja tytöstä) he lapsen itsensä mielestä pitävät
- käsitys omasta kehosta ja ihannekehosta kuvien perusteella

- sankarihahmo
- luokassa ihannoitu/vaadittu maskuliinisuus, miten kokee täyttävänsä kriteerit

Mitkä asiat tekevät pojasta suosituksen

- poikien keskuudessa
- tyttöjen keskuudessa
- molempien sukupuolten keskuudessa

(koulutyöskentely, koulumenestys, käytös, vapaa-ajan vietto (myös tietokone ja tv), pukeutuminen, ulkonäkö, harrastukset, statusavarat)

- Mikä on maahanmuuttajien asema luokan sosiaalisissa suhteissa ja mitkä asiat heidän asemoitumiseensa vaikuttavat?
- Vanhempien ammatti ja/tai koulutustausta

Monikulttuurisille oppilaille lisäksi:

- lähtömaa, Suomeen tuloaika
- kenen kanssa viettää aikaa kotona/koulussa/harrastuksissa
- halukkuus jäädä Suomeen tai muuttaa takaisin entiseen kotimaahan
- vanhempien sopeutuminen Suomeen
- helpot ja vaikeat asiat koulussa
- erilaiset asiat/tavat koti- ja suomalaisessa kulttuurissa
- asiat, joita kaipaa/ei kaipaa entisestä kotimaasta

Liite 3b: Teemahaastattelurunko 2 –vaihe huhtikuu 2007

Nimi ja luokka

Lähtökohtana kyselylomake kouluväkivallasta ja kaverisuhteista sekä kirjoitelma aiheesta 'Minä ja meidän luokka'.

- luokassa vallitseva ilmapiiri
- erilaisia toimintatapoja väkivaltatilanteissa (kiusatut, kiusaajat, vahvistajat, puolustajat, neutraalit); esimerkkejä kiusaamis- tai väkivaltatilanteista?
- käsityksiä kiusaamisen syistä
- oma asema luokassa ilmenevässä väkivallassa (asema, suhtautuminen, toiminta)
- syitä, miksi pitää tietystä oppilaasta ja tietystä ei
- Miltä osin oppilaiden väliset suhteet ovat muuttuneet/pysyneet samana viimeisten viiden vuoden aikana?
- käsitys luokan hierarkiasta ja omasta asemasta siinä
- hierarkian selvittelyyn liittyvä väkivalta ja muu vallankäyttö; esimerkkejä
- vapaapaini?
- turvattomuuden kokemukset luokassa? Onko ollut jatkuvaa vai satunnaista ja ovatko ne lisääntyneet tai vähentyneet viime aikoina/ylemmillä luokilla verrattuna alempiin luokkiin? Mitkä asiat aiheuttavat turvattomuutta? Miten oppilaiden kokema turvallisuutta voisi koulussa lisätä ja turvattomuutta vähentää?
- Esimerkkejä tilanteista, asioista tai valinnoista, joihin turvattomuuden tunteen välttäminen on vaikuttanut (esim. joku poika on voinut valita tekstiilikäsityön välttyäkseen olemasta samassa tilassa kiusaajien kanssa, vaikka olisi halunnut mieluummin valita teknisen)
- Luokassa mahdollisesti ilmenevä sukupuoli- ja etnisyyteen liittyvä väkivalta:
 - asiat, joita oppilaat tekevät toisilleen, mutta josta kohteena oleva oppilas ei pidä
 - tehdäänkö tytöille ja pojille erilaisia ikäviä asioita? Mitä? Mistä se johtuu?
 - ovatko toisille tehtävät ikävät asiat muuttuneet aiempaan verrattuna?
 - omat kokemukset em. asioista ja käsitys niiden syistä
 - mistä asioista riidellään nyt/ennen?

- mikä on maahanmuuttajien asema luokassa?
- miltä maahanmuuttajaoppilaiden ja suomalaisoppilaiden väliset suhteet näyttävät nyt verrattuna siihen kun oppilaat olivat pienempiä?
- luokassa mahdollisesti ilmenevä etniseen taustaan liittyvä väkivalta: (ketkä osallisina?miten ilmenee?miksi harjoitetaan? muutos aiempaan? esimerkkejä?)
- mitä huumori tarkoittaa tässä luokassa?
- millaista huumoria omassa luokassa?
- onko huumorilla luokassa tekemistä toisen kyseenlaistamisen kanssa?
- Jos on, niin miten huumoria käytetään väkivallan välineenä ja statuspelissä? Esimerkkejä.
- Miten huumoria käytetään väkivallan uhkan purkamisessa tai positiivisen ilmapiirin luomisessa? Esimerkkejä.

Maskuliinisuus ja feminiinisyys, suosio:

- millainen poika/tyttö on ja millainen haluaisi olla
- sekä suhde muihin perheenjäseniin, kavereihin ja opettajaan
- millaisena poikana/tyttönä muut haastateltavaa hänen itsensä mielestä pitävät?
- Millainen olet mielestäsi nyt verrattuna viiden vuoden takaiseen tilanteeseen?
- Mitkä asiat tekevät pojasta suosittu:
- poikien keskuudessa/ tyttöjen keskuudessa?
- (koulutyöskentely, koulumenestys, vapaa-ajan vietto(myös tietokone ja tv), pukeutuminen, ulkonäkö, harrastukset, musiikkimaku, statustavarat, käyttäytyminen ym.)
- Mitkä asiat tekevät tytöstä suosittu:
- poikien keskuudessa/ tyttöjen keskuudessa?
- Mitkä asiat tekevät pojasta epäsuosittu poikien keskuudessa/tyttöjen keskuudessa?
- Mitkä asiat tekevät tytöstä epäsuosittu tyttöjen keskuudessa/poikien keskuudessa?
- Onko sinusta tärkeää olla suosittu tai haluaisiko olla suosittu? Miksi?

Vanhempien ammatit/työssäkäynti

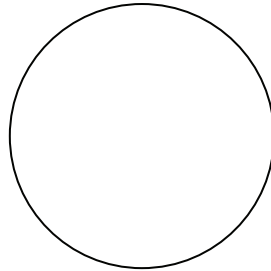
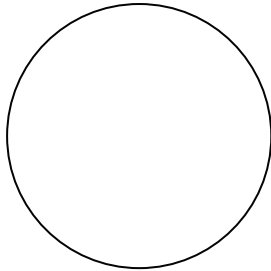
Monikulttuurisille oppilaille lisäksi:

- lähtömaa
- Suomeen tuloaika
- kenen kanssa viettää aikaa kotona/koulussa/harrastuksissa
- halukkuus jäädä Suomeen tai muuttaa takaisin entiseen kotimaahan; Miksi?

Kirjoita tähän, missä asiassa:

Kirjoita tähän asioita, joita ei yllä mainittu

Minkä verran sinulla on respektiä? Värity vasemmasta ympyrästä alue, joka kuvaa asiaa tällä hetkellä. Värity oikeasta ympyrästä alue, joka kuvaa asiaa viisi vuotta sitten.



Liite 6 Esimerkki aineiston analyysistä osatutkimusta MANNINEN II varten

Taulukko 2. Esimerkki aineiston analyysistä osatutkimusta MANNINEN II varten.

Esimerkkejä Jaakon 1.luokan haastattelusta	Teemat ja alateemat	Havainnointi	Diskurssianalyysit tulkinnot kokoa aineistosta	Maskuliinisuuksien diskursiiviset muodot
Sari: - Sää tuut toimeen kaikkien kanssa?	Tyttöjen kanssa leikkiminen (Jesse)	Välitunti (kenttäpäiväkirja): Jesse leikkii taas Sonjan kanssa.	<i>Tyttöjen kanssa leikkiminen laski Jessen maskuliinista statusta. Jesse irtisanoutuu väkivallasta, usein kuitenkin kohteena. Asemoituu ulkopuolelle poikien välisestä valta- ja statustavoittelusta. Usein myös marginaalistettu asema valtahierarkiassa. Ei osoita ihailiansa paikallisia maskuliinisia ideoita, kuten urheilua ja leikitappeluja; lojaalisuus hegemoniselle maskuliinisuudelle puuttuu.</i>	<i>"Hegemonisen maskuliinisuuden peltäjä" (Jesse)</i>
Jaakko: - Niin paitsi en ton Jessen.				
Sari: - Mikäs siinä on ettet tule Jessen kans toimeen?				
Jaakko: - No kun se ei oo paljoo poikien kaa. Se leikkii vaan kahen likan kaa.				
Sari: - Miten Jesse?	Väkivalta:	Liikuntatunti (video): Jesse tekee tyttöjen kanssa lumiveistoksia. Muut pojat pelaavat jääkiekkoa.		
Jaakko: - No se ny ei oo yleensä ees paikalla sillon (kiusaamistilanteessa)	Jesse irtisanoutuu	Marko itkee lumihangessa Esan lyötyä häntä.		
Jaakko: - Marko ja Esa ne välillä kiusaa sitä ja haukkuu sitä (Jesseä)	Väkivalta: Kiusaaminen - kiusaamisen kohde, Verbaalinen väkivalta	Tunnin alku (video): Marko Jesselle: "Et sää mua hakkaa, määhakkan sut. Helposti." Marko näyttää kädellään, miten lyttäisi vastustajansa: "Plörts!"		
	Valta ja hierarkiat: Jesse: Marginaalinen			
	Marko ja Esa: Dominoiva			

Esimerkkejä Jaakon 1.luokan haastattelusta	Teemat ja alateemat	Havainnointi	Diskurssianalyysit tulkinnot kokonaistosta	Maskuliinisuuksien diskursiiviset muodot
Sari: -Sitten oot pistäny Joelin nimen tähän että ei osallistu millään tavalla kiusaamiseen. Jaakko: -Joo.	Väkivalta: Joel ei osallistu kiusaamiseen	Välitunti (video): Esa epäonnistuu Jaakon haastamisessa, valitsee Joelin, kaataa hänet maahan ja alkaa pyörittää häntä käsillään. Joel ei kamppaile vastaan. Välitunti (video): Esa hyppii lumivuorelta toisten niskaan. Joel kävelee pois paikalta.	<i>Joel ei käytä väkivaltaa aktiivisesti eikä puolusta itseään mutta legitimoi muiden käyttämän väkivallan. Luokassa yksi läheinen ystävä, Tuomas. Asema alisteinen mutta hyväksytty. Legitimoi maskuliiniset ideat ja tavoittelee niistä joitakin (tunteiden peittäminen, urheilullisuus, lojaalius).</i>	<i>”Rauhallinen myötälilijä” (Joel)</i>
Sari: -Minkälainen on tavallinen poika? Jaakko: - Semmonen mikä minä oon.	Tavallisuus	Tunnin alku (video): Jaakko menee leikitappelu Esan kanssa. Liikuntatunti (video): Jaakko yrittää Esan kanssa saada kiinni Tuomasta, joka on heitä nopeampi luistelija.	<i>Jaakolla korkea status, Dominoiva mutta alisteinen hypermaskuliinisuutta rakentavalle pojalle; neuvottelu, lojaalius. Suosittu koko luokan keskuudessa,</i>	<i>”Banaali tasapainoilija” (Jaakko)</i>
Sari: -Mitä tavallinen poika harrastaa? Jaakko: -Mää harrastin jääkiekkoo ja nyt sählyä.	Tavallisuus, urheilu	Liikuntatunti (video): Pojat valmistautuvat pelaamaan jääkiekkoa kengät jalassa. Esa, Jaakko ja Tuomas harjoittelevat huikseen.	<i>Urheilullisuus, Kilpailullisuus. Maskuliinisten ideaalien tavoittelu ja valtaa määrittellä niitä. Kunnioitusta maskuliinisena</i>	

Esimerkkejä Jaakon 1.luokan haastattelusta	Teemat ja alateemat	Havainnointi	Diskurssianalyysit tulokset tulkinnat kokonaistosta	Maskuliinisuuksien diskursiiviset muodot
Jaakko: -Kun mä oon niitten (kaveriden) kaa ja ku me leikitään ja kun kaikki haluu leikkiä eriä niin tulee kauhee tappelu ja se joka voittaa tappelun, päättää mitä leikitään.	Valta ja hierarkiat: Dominoiva tai haastava	Välitunti (video): Esa ja Jaakko käyvät smack down -mittelöä pihalla.	<i>toimijana. Käyttää väkivaltaa mutta välttää liian hyökkävää väkivaltaa, puolustaa itseään.</i>	
Sari: -No mietipä vaikka tykkääkö tytöt siitä kun Esa nostelee niitä ja ajaa takaa?	Väkivalta: Leikkittappelut – osallistuu	Marko ja rinnakkaisluokan poika siirtyvät sivummalle Esan ja Jaakon mittelön jaloista.	<i>Tavallisuus.</i>	
Jaakko: -Ei varmaan.	Väkivalta: Pojat tytöille (Esa)	Tunnin alku (kentätämuistiinpano): Esa nostaa Merjan ilmaan ja kantaa hänet roskiksen luo ja painaa Merjan päätä sinne.	<i>Esa osallistuu valtakamppailuun, dominoi muita. Käyttää väkivaltaa aloitteellisesti, myös hyökkävää väkivaltaa.</i>	<i>”Kovis” (Esa)</i>
Sari: -Minkähän takia sää luulet et se Esa tekee semmosta?	Heteroseksuaalisuus	Tunnin alku: (kentätämuistiinpano) Esa naurattaa Nelliä.	<i>Sukupuolittunutta häirintää tyttöjä kohtaan, ”seurustelua”, heteroseksuaalisuuden korostamista, homofobista kielenkäyttöä, etnisten vähemmistöjen marginaalistamista.</i>	
Jaakko: -En mää tiä. Se (Esa) tykkää niistä. Kaikista melkeen meidän luokan tytöistä.	Suosittu poika: Kovikset ja riidan haastajat ei suosittuja kavereina.	Liikuntatunnin alku (video): Marko istuu lumihangessa kynelet silmissä. Esa seisoo seinän vieressä. Opettaja tulee Markon eteen.	<i>Kaverisuosio matala, pelkoon perustuvaa kunnioitusta. Urheilullisuus, kilpailullisuus, hypermaskuliinisuus.</i>	
Jaakko: -Ei.		Marko: ”...hakkas tahallaan.”		

Osajulkaisuluettelo

- I Manninen Sari (2002) Masculinities, power hierarchy and social position in classroom community –A case study on the social relations of a multicultural classroom. Teoksessa: Sunnari Vappu, Kangasvuo Jenny & Heikkinen Mervi (toim.) *Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments*. Oulu, Femina Borealis: 60–80.
- II Manninen Sari (2006) A Finnish case study: Boys’ representations of masculinities and hegemonic struggle. Teoksessa: Sempruch Justyna, Willems Katharina & Shook Laura (toim.) *Multiple Marginalities: An Intercultural Dialogue on Gender in Education Across Europe and Africa*. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag: 176–191.
- III Manninen Sari, Huuki Tuija & Sunnari Vappu (2010) “Earn yo’ respect!” Respect in the status struggle of Finnish school boys. *Men and Masculinities*. OnlineFirst, published on May 7, 2010 as doi:10.1177/1097184X10369476. In press.
- IV Huuki Tuija, Manninen Sari & Sunnari Vappu (2010) Humour as a resource and strategy for boys to gain status in the informal field of school. *Gender and Education* 22(4): 369–383.
- V Manninen Sari (2008) Changes and reproduction in the struggle for masculine status. Teoksessa: Sunnari Vappu, Pihkala Suvi, Heikkinen Mervi, Huuki Tuija & Manninen Sari (toim.) *From Violence to Caring. Gendered and Sexualized Violence as the Challenge on the Life-span*. Conference proceedings. Oulu, Acta Universitatis Ouluensis: 123–138.
- VI Manninen Sari (2010) Poikien respektiresurssit ja paikkaansa hakeva maskuliinisuus. *Nuorisotutkimus* 1/2010: 21–35.

Luvat artikkeleiden uudelleenjulkaisua varten on saatu seuraavilta kustantajilta: Femina Borealis, Ulrike Helmer Verlag, Acta Universitatis Ouluensis, Sage Publications, Taylor & Francis ja Nuorisotutkimusseura.

Alkuperäisartikkelit eivät sisälly elektroniseen versioon.

ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS
SERIES E SCIENTIAE RERUM SOCIALIUM

98. Kaisto, Jenni & Hämäläinen, Tiina & Järvelä, Sanna (2007) Tieto- ja viestintätekniikan pedagoginen vaikuttavuus pohjoisessa Suomessa
99. Niemi, Hannu (2008) Korkeakoulututkintoihin kuuluvan ruotsin kielen taidon osoittaminen : korkeakoulujen ruotsinopettajien käsityksiä virkamiesruotsin merkityssällöistä ja sen taitotasovaatimusosan toteutumisesta
100. Karikoski, Hannele (2008) Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä : vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön
101. Mäkitalo, Outi (2008) Huumevalistus ja sen muunnelmat : opettajien käsityksiä ehkäisevään huumeetöön suuntautuneesta koulukasvatuksesta ja opetuksesta
102. Lämsä, Anna-Liisa (2009) Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä : lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa
103. Bedford, Timothy (2009) Promoting Educational Equity through Teacher Empowerment : web-assisted Transformative Action Research as a Counter-Heteronormative Praxis
104. Safarov, Ildar (2009) Towards modelling of human relationships : nonlinear dynamical systems in relationships
105. Tauriainen, Pekka (2009) Teknologiatuettu työssäoppiminen : matkapuhelimen ja verkko-oppimisympäristön käyttö työssäoppimisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa
106. Peltonen, Jouni (2009) Kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhde : teoreetikoiden ja praktikoiden vuoropuhelua
107. Kronqvist, Eeva-Liisa & Hyvönen, Pirkko (2010) Insights and outlouds: Childhood research in the North
108. Hurme, Tarja-Riitta (2010) Metacognition in group problem solving—a quest for socially shared metacognition
109. Rautio, Pauliina (2010) Writing about everyday beauty in a northern village : an argument for diversity of habitable places
110. Järvenoja, Hanna (2010) Socially shared regulation of motivation and emotions in collaborative learning
111. Udd, Anssi-Pekka (2010) The constructivist orientation of pedagogy as experienced by students of teacher education

Book orders:
Granum: Virtual book store
<http://granum.uta.fi/granum/>

S E R I E S E D I T O R S

A
SCIENTIAE RERUM NATURALIUM

Professor Mikko Siponen

B
HUMANIORA

University Lecturer Elise Kärkkäinen

C
TECHNICA

Professor Hannu Heusala

D
MEDICA

Professor Olli Vuolteenaho

E
SCIENTIAE RERUM SOCIALIUM

Senior Researcher Eila Estola

F
SCRIPTA ACADEMICA

Information officer Tiina Pistokoski

G
OECONOMICA

University Lecturer Seppo Eriksson

EDITOR IN CHIEF

Professor Olli Vuolteenaho

PUBLICATIONS EDITOR

Publications Editor Kirsti Nurkkala

ISBN 978-951-42-6358-3 (Paperback)

ISBN 978-951-42-6359-0 (PDF)

ISSN 0355-323X (Print)

ISSN 1796-2242 (Online)

