

Tuija Huuki

KOULUPOIKIEN STATUSTYÖ
VÄKIVALLAN JA VÄLITTÄMISEN
VALOKIILASSA

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA,
OULUN YLIOPISTO

E

SCIENTIAE RERUM
SOCIALIUM



ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS
E Scientiae Rerum Socialium 113

TUIJA HUUKI

**KOULUPOIKIEN STATUSTYÖ
VÄKIVALLAN JA VÄLITTÄMISEN
VALOKIILASSA**

Esitetään Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Linnanmaan
Kuusamonsalissa (YB210) 11. joulukuuta 2010 klo 12.00

OULUN YLIOPISTO, OULU 2010

Copyright © 2010
Acta Univ. Oul. E 113, 2010

Työn ohjaaja
Dosentti Vappu Sunnari

Esitarkastajat
Professori Päivi Naskali
Dosentti Jaana Vuori

ISBN 978-951-42-6360-6 (Paperback)
ISBN 978-951-42-6361-3 (PDF)
<http://herkules.oulu.fi/isbn9789514263613/>
ISSN 0355-323X (Printed)
ISSN 1796-2242 (Online)
<http://herkules.oulu.fi/issn0355323X/>

Kannen suunnittelu
Raimo Ahonen

JUVENES PRINT
TAMPERE 2010

Huuki, Tuija, The status work of school boys in the light of violence and caring

University of Oulu, Faculty of Education, P.O.Box 2000, FI-90014 University of Oulu, Finland

Acta Univ. Oul. E 113, 2010

Oulu, Finland

Abstract

Besides affiliative interaction, varied forms of subordination are present in the daily life of many school students; however, research into school violence—particularly into its non-systematic, subtle forms—is still scarce. This work aims to examine how dimensions of violence and caring are related in the pursuit of social status among school boys. The study focuses on the analysis of the ways and prerequisites by which boys acquire and maintain social status in informal student relations. The study also asks how the violence and caring of others are present in acquiring and maintaining status.

The study stands on longitudinal qualitative data collected in three Finnish comprehensive schools in the beginning of 2000's. In the first school, located in northernmost Finland, forty-six Grade 6 students were interviewed and observed for the first phase of the study. In the second phase, a smaller sample of eight students were interviewed individually in Grade 9 and again at nineteen years of age. Additionally, longitudinal qualitative data from two other schools in southern Finland was used in two joint articles. This study draws on recent post-structuralist feminist methodology and uses critical and reflective reading as a tool for analysis.

Schoolboys ingratiated themselves with peer groups using local socio-cultural *resources*, namely physicality/materiality, humour, social relations, performances, sexuality, violence, and caring. The workable strategic utilisation of these resources brought status and high social position in the peer group, while high position brought the possibility to utilise the resources available through *fair power* or *fear power*. The acquisition of status presumed *status work*, defined as action in which boys used culturally available resources and *strategies* in ways that brought them ascendancy over others. Communality inside peer groups, caring, and a struggle for power, as well as subordination of alliance with outsiders, proved characteristic of status work. Violence connected with status work was often subtle and normalised in nature and was bound up with caring or being liked. Caring might be a status resource if displayed in forms in line with culturally idealised images of masculinity.

Humour and teasing that subordinate others are key phenomena in attempting to identify the mechanisms of violence in schools at a stage in which violence is not directed repeatedly at the same person. The study opens a perspective to consider on what conditions and what levels violence is systematic. Action damaging to another that appears non-systematic on an individual level may prove systematic when viewed on a group and community level.

Keywords: bullying, caring, gender, masculinity, power relations, school violence

Huuki, Tuija, Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiilassa

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

Acta Univ. Oul. E 113, 2010

Oulu

Tiivistelmä

Yhteisöllisen toiminnan ohella hienovarainen ja normalisoitunut toisarvoistaminen on monen kouluoppilaan arkea. Aihetta on kuitenkin tarkasteltu kouluväkivallan tutkimuksessa vähän. Tutkimus tarkastelee sitä, millaisia väkivallan ja välittämisen ulottuvuuksia poikien sosiaalisen statuksen tavoitteluun liittyy. Tutkimuksessa kysytään, millä keinoilla ja edellytyksillä pojat kykenevät hankkimaan ja ylläpitämään sosiaalista statusta informaalin koulun oppilasyhteisöissä paremmin kuin toiset sekä miten väkivalta ja toisista ihmisistä välittäminen ovat mukana tässä statustyössä.

Tutkimuksessa käytetään kolmesta suomalaisesta peruskoulusta 2000-luvun alussa hankittua pitkäaikaistutkimuksellista laadullista tutkimusaineistoa. Ensimmäisestä, pohjoissuomessa sijaitsevasta koulusta 46 oppilasta haastateltiin ja havainnoitiin heidän ollessa kuudennella vuosiluokalla. Tästä oppilasjoukosta kahdeksan oppilasta osallistui uudelleen haastatteluun yhdeksännellä luokalla sekä kolmannen kerran 19-vuotiaana. Lisäksi kahdesta eteläsuomalaisesta koulusta kahdessa vaiheessa hankittua haastattelu-, havainnointi- ja kyselylomakeaineistoa käytettiin kahdessa osatutkimuksessa. Tutkimuksessa hyödynnetään feminististä metodologiaa ja aineiston analyysissä feminististä lähiluvun otetta.

Koulupojat tavoittelivat sosiaalista statusta koulun oppilasyhteisöissä paikallisin sosiokulttuurisin *resurssein*, joita olivat fyysis-materiaalisuus, huumori, sosiaaliset suhteet, performansit, seksuaalisuus, väkivalta ja välittäminen. Resurssit ja niiden toimiva strateginen käyttö toivat pojalle sosiaalista statusta ja arvoaseman oppilasyhteisössä. Asema tarjosi mahdollisuuden hyödyntää statusresursseja *rakentavan vallan* tai *pelkovallan* keinoin. Statuksen tavoittelu ja ylläpito edellyttivät statustyötä. *Statustyö* määrittyi toiminnaksi, jossa pojat käyttivät kulttuurisia resursseja ja *strategioita* asemaa vahvistavalla tavalla. Statustyölle oli ominaista sisäpiiriryhmän keskinäinen yhteisöllisyys, välittäminen ja valtakamppailu sekä poissulkeminen tai liittoutuminen suhteessa ryhmän ulkopuolisiin. Statustyöhön liittyvä väkivalta oli luonteeltaan usein hienovaraista ja normalisoitunutta ja kietoutui välittämiseen tai pidettynä olemiseen. Välittäminen voi olla statusresurssi, mikäli se tuli esiin hyväksytyin maskuliinisuuskuvan ilmiasussa.

Toista kyseenalaistava huumori ja kiusoittelu toimivat avainilmiöinä pyrittäessä tunnistamaan kouluväkivallan mekanismeja vaiheessa, jolloin väkivalta ei ole muodostunut toistuvaksi samaan henkilöön kohdistuvaksi toiminnaksi. Tutkimus haastaa myös selvittämään väkivallan systemaattisuutta yksilökeskeisen tarkastelun ylittävästä näkökulmasta. Yksilötasolla ei-systemaattiselta vaikuttava toista vahingoittava toiminta saattaa ryhmä- ja yhteisötasolla tarkasteltuna osoittautua systemaattiseksi.

Asiasanat: kiusaaminen, kouluväkivalta, maskuliinisuus, sukupuoli, valtasuhteet, välittäminen

Kiitokset

Kymmenen vuoden työn jälkeen tuntuu ihmeelliseltä olla vaiheessa, jossa kirjoitettavana ovat enää suoraan sydäimestä tulevat sanat. Tässä vaiheessa viimeistään oivaltaa, ettei väitöskirjan teko suinkaan ole aivan yksinäistä puuhaa. Tämä työ on syntynyt monen yhteisön ja ihmisen merkittävällä myötävaikutuksella.

Väitöskirjatutkimukseni ohjaajaa Vappu Sunnaria en voi mitenkään kiittää riittävästi. Hänen yksityiskohtainen, rohkaiseva, kaikessa lämminhenkisyydessä tiukka ja tinkimättömän kriittinen ohjauksensa on ollut ensiarvoisen tärkeää. Vappu on myös jokaisessa työni nivelvaiheessa ollut se henkilö, jolta on tullut juuri sopivan villit mutta viisaat vinkit, joilla tutkimusprosessi on nytkähtänyt eteenpäin.

Lämpimät kiitokset työni esitarkastajille Jaana Vuorelle ja Päivi Naskalille. Heidän huomionsa ja ehdotuksensa veivät kokonaisuutta eteenpäin merkittävällä tavalla. Lämmin kiitos kuuluu myös Oulun yliopiston nais- ja sukupuolentutkimuksen ja siihen kytkeytyvän verkoston väelle. Eija Alaraasakka, Heini Hakosalo, Mervi Heikkinen, Seija Jalagin, Sointu Kestilä, Jenny Kangasvuo, Niina Kuorikoski, Elina Luukkonen, Anna-Kaisa Paukkeri, Suvi Pihkala, Mailis Rasinkangas, Anna Rönkä, Leila Seitamo, Anu Tallavaara ja Leena Teräs ovat uurastaneet rinnallani ja jakaneet tiedemaailman riemuja ja murheita. On ollut ilo kuulua tähän uskomattoman lämminhenkiseen tiimiin, jonka myönteistä, yhteen hiileen puhaltavaa ilmapiiriä ei ole vaikea aistia. Tästä joukkiosta tahdon erityisesti kiittää Merviä ystävydestä, niin hervottomasta naurusta kuin antoisista hetkistä yhteisen artikkelin kirjoittamisen parissa.

Kiitän myös Leena Syrjälää ja Eila Estolaa työni kommentoimisesta käsikirjoitusvaiheessa sekä tuesta matkan varrella. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan työkavereita kiitän yhteisestä ajasta, kommenteista ja keskusteluista kahvikupposen äärellä. Kiitos Hanna Alasuutari, Johanna Bluemink, Katri Jokikokko, Hanna Järvenoja, Kimmo Kontio, Jani Koskela, Maija Lanas, Seppo Laukka, Timo Latomaa, Mari Mielityinen, Jaana Pesonen, Pauliina Rautio, Johanna San-Sitomaniemi ja Minna Uitto. Englannin ja suomen kielen ammattilaiset Matti MacCambridge ja Merja Suomela ovat käyneet kärsivällisesti läpi tekstejä, usein tiukkojenkin aikarajojen puitteissa. Suuri kiitos heille yhteistyöstä. Taloudellista tukea väitöskirjan tekoon ovat myöntäneet Suomen Akatemia, KASVA-tutkijakoulu, NordForsk sekä Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

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

Kiitos Vesa Komulaiselle, Esa Kuneliukselle ja Hannu Lounilalle tekniikkaan ja infraan liittyvästä avusta ja siistijöille puhtaasta työtilasta. Virastomestarit Leena Lämsä, Aki Mäntykivi ja Voitto Visuri, kiitos ystävällisestä yhteistyöstä. Snellmanian ravintolan henkilökunnalle lämmin kiitos herkullisesta lounastarjonnasta. ”Aamuvuorolaisina” olemme tulleet töihin yhtä aikaa kukonlaulun ja siistijöiden kanssa ja olleet roikkumassa vesi kielellä ruokalan ovenkahvassa ennen avaamista. Lämpimät kiitokset erityisesti Tuula Majavalle. On uskomatonta, kuinka hän muistaa ihmiset nimeltä vuosikymmenten takaa ja kuinka hänellä on aina aikaa vaihtaa sananen ruokailijoiden kanssa. Tuula osoittaa joka päivä toiminnallaan, mitä on aito läsnäolo asiakaspalvelutyössä.

Tutkimusprosessin aikana työskentelin Kellon koulukeskuksessa erityisluokanopettajana. Tahdon kiittää koulun rehtoria Seija Ländeniä tutkimustyöni tukemisesta sekä lukuisista käymistämme inspiroivista keskusteluista. Koulun henkilökuntaa kiitän ihanasta yhteistyöstä vuosien varrella. Ritaharjun koulun henkilökunnalle kiitokset mainiosti alkaneesta yhteistyöstä ALLIES-projektissa. Aivan erityiset kiitokset haluan välittää kaikille tutkimukseen osallistuneille lapsille ja nuorille, jotka olivat valmiita kertomaan elämästään ja kokemuksistaan. Ilman heitä tämän tutkimuksen toteuttaminen ei olisi ollut mahdollista.

Kuorossa laulaminen on ollut oivallinen henkireikä ja vastapaino työn tekemiselle. Kiitos Viihdepiikkareiden ihanille soul-systereille yhteisestä laulelostasta ja hengessä mukana olemisesta. Sieluni sisaret Peetu, Maisa, Virpi, Satu, Sari N., Piia, Pia ja Kati: Teitä rutistan ja halaan ihanasta ystävyyydestä sekä välittämästänne Ilostta ja Valosta. Kiitos kannattelusta ja kannateltavana olemisesta. Vanhempani Eila ja Tapani Huuki: teille osoitan pohjattoman ja ikuisesti riittämättömän kiitoksen. Olette elämäni kaikissa vaiheissa osoittaneet syvää luottamusta ja kannustusta kaikkea sitä kohtaan, mihin olen ryhtynyt. Frances, kiitos yhteisistä seikkailuista vuosien varrella. Neo, olet arvokkainta mitä minulla on. Sinun kauttasi saan kokea Agapen ja kasvun ihmeen joka päivä. Kiitos, että olet elämänsäni.

Viimeisin vaan ei vähäisin kiitos kuuluu sinulle, Sari. On vaikea löytää sanoja, joilla voisin ilmaista merkityksesi tälle tutkimukselle ja minulle. Takana ovat yhteiset maisteriopinnot, yhteinen gradu, ihmeellisten yhteensattumien kautta avautunut mahdollisuus työskennellä työparina koulussa ja rinnakkaiset väitöskirjatutkimukset. Tätä kirjoitettaessa vedämme ALLIES-projektia yhdessä. Matkan

varrella olet valaissut Polkua silloin, kun en ole itse nähnyt selkeästi. Olet ottanut kopin, kun olen hypännyt. Anam Cara – taas mentiin! Vuorovedoin, kartan ja kompassin kera.

Oulussa 20.10.2010

Tuija Huuki

Luettelo väitöskirjaan sisältyvistä artikkeleista

- I 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. *Femina Borealis* 6. Oulu, Oulu University Press: 41–59.
- II 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.
- III Huuki, Tuija, Manninen, Sari & Sunnari, Vappu (2010) Humour as a resource and strategy for boys to gain status in the field of informal school. *Gender and Education* 22(4): 369–383.
- IV Huuki, Tuija (2010) Välittämisen vaikeus maskuliinisuuden rakentumisessa. *Nuorisotutkimus* 28(1): 3–19.

Sisällysluettelo

Abstract

Tiivistelmä

Kiitokset 7

Luettelo väitöskirjaan sisällyvistä artikkeleista 11

Sisällysluettelo 13

1 Johdanto 15

2 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys 19

2.1 Maskuliinisuus sosiaalisena kategoriana ja analyttisenä
välineenä 19

2.2 Valta, väkivalta ja sukupuoli 26

2.3 Kouluväkivalta, koulupoikien status, ja välittäminen
tutkimuskirjallisuudessa 28

2.3.1 Kouluväkivalta tutkimuksen lähtökohtana 28

2.3.2 Pojat ja kouluväkivalta 32

2.3.3 Pojat ja status koulussa 36

2.3.4 Pojat ja välittäminen 38

2.4 Tutkimuksen paikantaminen 42

2.5 Tutkimuskysymykset 46

3 Tutkimusmenetelmät 49

3.1 Tutkimusasetelma 49

3.2 Haastattelut 53

3.3 Havainnointi 57

3.4 Feministinen lähiluku ja sen vaiheet 58

3.5 Tasapainoilua valtasuhteissa 63

3.6 Tutkimusmenetelmän arviointia 65

4 Artikkelikohtaiset kysymyksenasettelut, analyysimenetelmät ja tulokset 69

4.1 Kuudesluokkalaisten poikien statustavoittelu ja siihen kietoutuva
väkivalta 71

4.2 Respektiä kiitos! – Koulupojat ja hierarkiahakuiseen
minäorientaatioon perustuva status 72

4.3 Huumori poikien statustavoittelun resurssina ja strategiana 74

4.4 Välittämisen vaikeus ja maskuliinisuuden rakentuminen
koulussa 77

| | | |
|----------|---|------------|
| 5 | Statustyötä väkivallan ja välittämisen rajapinnoilla tasapainoillen | 81 |
| 5.1 | Kouluväkivallan muodot ja käsitteen uudelleenmäärittelyn haaste | 81 |
| 5.2 | Suosion ja respektin kietoutuneisuus ”tasapainoilijapoikien” statuksessa | 84 |
| 5.3 | Poikakulttuurin asumattomat alueet statustavoittelun varantona | 87 |
| 5.4 | Välittäminen osana maskuliinisuutta | 89 |
| | Kirjallisuusluettelo | 93 |
| | Liitteet | 109 |
| | Artikkelit | 119 |

1 Johdanto

Kollegani oli nähnyt kadulla teinipoikia, joista erällä oli ollut yllään punainen collegehuppari. Hupparissa luki suurin painokirjaimin ”EMÄNTÄ”. Pojan olemuksesta oli huokunut tiettyä varmuutta, ja hän oli kantanut paitansa itsetietoisena oloisena. Pohdimme kollegani kanssa pitkään, mitä poika tahtoi paidallaan viestittää. Mietimme, voisivatko kaikki pojat kulkea vastaavia viestejä sisältävässä varustuksessa ja jos eivät, niin ketkä voivat? Ja mistä johtuu, että joillakin on ”pokkaa” tai ”varaa” – kuten lapset ja nuoret usein itse asian ilmaisevat – tehdä tai olla jotain ja toisilla taas ei? Mistä johtuu esimerkiksi se, että joku saattaa vaikkapa hankkia erikoiset housut, sitten kulkea nämä housut nilkoissa välitunnilla ja saada siitä vielä ylistystä ja olalletaputtelua? Samaan aikaan joidenkin toisten hiuksenhieno tyylistä poikkeaminen voi saada aikaan sietämätöntä naljailua ja vähättelevää vitsailua.

Nämä kysymykset mietittyivät minua tämän tästä opettajan työssäni vuosien varrella. Poikien hauskanpidon, normirikkeiden, kiusoittelun ja väärinkohtelun jatkumolla tapahtui monenkirjavaa vuorovaikutusta. Usein toiminta vaikutti selkeästi tasaveroiselta, yhteisesti sovitulta peliltä, ja joskus siihen sisältyi huumorin sävyttämää kiusoittelua. Välillä siinä oli nähtävissä toisarvoistamista, joka toisinaan systematisoitui pitkäkestoiseksi kiusaamiseksi.

Vaikutti siltä, että toista vahingoittavan toiminnan jatkumolla kiusaaminen kuitenkin asettui janan loppupäähän. Sitä ennen toimintaan oli ehtinyt sisältyä monenlaista kanssakäymisen aiheuttamaa iloa ja ahdistuneisuutta. Vuorovaikutuksen monimutkaisuus ja häilyvyys herättivät jatkuvasti uusia kysymyksiä sitä taustoittavista mekanismeista. Koska joukossa oli oppilaita, joissa toiminta selvästi aiheutti ahdistuneisuutta ja joiden koulunkäyntiä se häiritsi, lähdin hakemaan kysymyksiini vastauksia kouluväkivallan tutkimuskentältä.

Poikien elämään kytkeytyvästä väkivallasta onkin keskusteltu runsaasti viime aikoina. Yhtäältä on oltu huolestuneita poikien väkivallasta, toisaalta harmiteltu sitä, kuinka tasa-arvo on mennyt liian pitkälle, kun pojatkaan eivät saa enää olla poikia. Myös akateemisilla foorumeilla on pohdittu poikuuden ja väkivallan kytköksiä. Kasvatustutkimusta ohjasi aluksi pitkään kehityspsykologian perinne, jossa poikia tutkittiin sukupuolettomana oppilas- tai lapsitutkimuksessa. Viime vuosina poikana olemisen ja väkivallan kietoutuminen toisiinsa on noussut uudella tavalla tutkimuksen ja populaarin kasvatuskirjallisuuden keskiöön. Keskusteluissa on alkanut esiintyä kiinnostusta sukupuolen, vallan ja väkivallan välisiin yhteyksiin oppilaiden välisissä sosiaalisissa suhteissa.

Poikien välistä ystävyyttä ja välittämistä käsittelevää keskustelua sen sijaan on käyty vähemmän. Niissä harvoissa tutkimuksissa, jotka tarkastelevat poikien välistä emotionaalista läheisyyttä, ystävyyden on havaittu sisältävän varianssia aina hierarkisoivasta sosiaalisesta pelistä läheiseen, henkilökohtaiseen kiintymykseen (Way 1997; McLeod 2002; Redman ym. 2002). Tutkijat ovatkin peräänkuullaneet tutkimusta ja teoriaa miesten ja poikien keskinäisestä läheisyydestä, rakkaudesta ja välittämisestä (Whitehead 2002, 166–179; Seidler 2006, 66, 69, 134–136; Lorentzen 2007, 191).

Tehdyssä tutkimuksessa on siten aukkopaikkoja, jotka jättävät haasteen lisätutkimukselle. Tutkimustietoa tarvitaan siitä, mitä kouluoppilaiden vuorovaikutuksessa tapahtuu yhteisen tasaveroisen pelin, kiusoittelemisen, väkivallan ja kiusaamisen rajapinnoilla, miten nämä vuorovaikutusprosessit ovat yhteydessä vallan jakautumiseen poikien välillä sekä millainen rooli toisista välittämisellä on näissä prosesseissa.

Tämä tutkimus pyrkii osaltaan vastaamaan näihin haasteisiin. Se kysyy, millä keinoilla ja edellytyksillä korkean statuksen pojat kykenevät hankkimaan ja ylläpitämään sosiaalista statusta paremmin kuin toiset, sekä miten väkivalta ja toisista ihmisistä välittäminen ovat mukana tässä statustyössä. Olen lähestynyt kysymystä tarkastelemalla sitä, millaisista sosiokulttuurisista resursseista poikien status muodostuu ja millaisin strategioin pojat hyödyntävät näitä resursseja statusta ylläpitävällä tavalla.

Tutkimukseni keskeinen aineisto on hankittu eräässä pohjoissuomalaisessa koulussa 2000-luvun alussa kolmessa eri vaiheessa. Haastattelin ja havainnoin oppilaita kuuden viikon ajan heidän ollessaan kuudennella vuosiluokalla (N=46). Kahdeksaa heistä haastattelin uudelleen heidän ollessaan yhdeksännellä luokalla sekä vielä uudelleen heidän ollessaan 19-vuotiaita toisen asteen opiskelijoita. Kahdessa osatutkimuksessa käytetään lisäksi Sari Mannisen (2010) pitkittäistutkimuksellista, kahdessa eteläsuomalaisessa peruskoulussa keräämää tutkimusaineistoa.

Tutkimukseni on siten pitkittäinen, ja sitä ohjaa ajatus, jonka mukaan keskilapsuudessa kuudennelta vuosiluokalta alkava, nuoreen aikuisuuteen ulottuva aikajänne tarjoaa merkityksellisen näkökulman poikien väkivallan, välittämisen ja statuksen rakentumisen tutkimiselle.

Tutkimus on osa Vappu Sunnarin johtamaa, Suomen Akatemian kahdessa vaiheessa rahoittamaa tutkimusprojektia ”Sukupuolistuneet valtasuhteet ja koulu-

väkivalta koulussa ja opettajakoulutuksessa”¹ sekä ”Väkivallasta välittämiseen – sukupuolisensitiivinen pitkittäistutkimus väkivallan piiloisista ulottuvuuksista ja välittävän koulukulttuurin luomisen mahdollisuuksista”². Projektissa tarkastellaan sellaisia koululaisten kaverisuhteisiin liittyviä tekijöitä, jotka tuottavat, uusintavat ja ylläpitävät väkivaltaa sekä turvattomuutta. Lisäksi projektissa kehitetään pedagogiikkaa, joka perustuu välittämisen, toisen kunnioittamisen ja tasa-arvon periaatteille.

Yhteenvetoraportissa lähdän liikkeelle kuvaamalla tutkimukseni kannalta keskeiset teoreettiset perusteet, käsitteet sekä alueelta tehtyä aiempaa tutkimusta. Luvun lopuksi paikannan oman tutkimukseni suhteessa aiemmin tehtyyn tutkimukseen ja esittelen tutkimuskysymykset. Luvussa kolme avaan aineistonhankinnassa ja analyysissä käyttämäni metodit pääpiirteittäin. Tarkastelen myös kriittisesti tutkimusprosessini menetelmällisiä haasteita luotettavuuden näkökulmasta. Luvussa neljä syvennän aineistoni lukutapoja osatutkimuksittain sekä esittelen jokaisen tutkimuksen keskeiset tulokset. Luvussa viisi kokoan osatutkimusten keskeiset tulokset tutkimuskysymysten näkökulmasta. Pohdin kouluväkivallan käsitettä ja sen uudelleenmäärittelyn mahdollisuuksia. Sen jälkeen tarkastelen statuksen suosio- ja respektiulottuvuuksien kietoutuneisuutta ”tasapainoilijapoiki- en” statuksessa sekä jatkuvaa itsemäärittelyn haastetta, jota statuksen ylläpito näytti vaativan. Lopuksi pohdin välittämisen mahdollisuuksia osana maskuliinisuutta.

Väitöskirjan lopussa on liitteenä alkuperäiset artikkelit, joille tämä yhteenvetoraportti perustuu.

¹ (2001–2003.)

² (2007–2010.)

2 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

2.1 Maskuliinisuus sosiaalisena kategoriana ja analyttisenä välineenä

Sukupuolta tarkastelevassa länsimaisessa akateemisessa keskustelussa on nähtävissä kaksi päälinjaa: biologiset, fysiologiset ja anatomiset (sex) selitysmallit, joissa sukupuolta tarkastellaan muuttumattomana määreenä (essentialismi), tai sosiaaliset, yhteiskunnalliset ja kulttuuriset (gender) selitysmallit, joissa painotetaan sukupuolen sosiaalisia ja kulttuurisia ulottuvuuksia (konstruktioinismi).

Konstruktioinistiseen tarkastelutapaan pohjautuva feministinen sukupuolen tutkimus painottaa sosiaalisen ja kulttuurisen osuutta sukupuolen muotoutumisessa (Rossi 2010; West & Zimmerman 1987; Bristow 1997). Feminististä sukupuolen tarkastelua yhdistää myös ajatus sukupuolen tarkastelemisesta suhteina: valtasuhteina, hierarkioina tai järjestelmänä (Rossi 2010, 22).

Yhdysvaltalainen filosofi ja teoreetikko Judith Butler pyrkii sukupuolta käsittelevässä teoriassaan kyseenalaistamaan ja uudelleenmerkityksellistämään sukupuolta korostamalla sukupuolta toistotuotettuna eli performatiivisena. Hänen mukaansa ”nainen”, ”mies”, ”feminiininen” ja ”maskuliininen” viittaavat olemassaoloon, jossa ei ole jäljitettävissä alkuperäistä ydintä. Henkilö on maskuliininen tai feminiininen vain ulkoisilta, kulttuurisilta tunnusmerkeiltään, jotka luovat vaikutelman sisäisestä olemuksesta, ytimeistä ja syntymässä luonnostaan saadusta sukupuolesta. (Butler 1990.) Butler kirjoittaa sukupuolen tuottamisesta sosiaalisissa käytännöissä, diskursseissa ja instituutioissa tiettyä normistoa toistamalla. Teoksen *Hankala sukupuoli* suomennokseen liitettyssä, vuonna 1999 päivättyssä esipuheessa Butler käyttää esimerkkiä dragista ja kysyy, mistä naiseksi pukeutuvassa miehessä lopulta on kyse (Butler 2006). Hän esittää, että jäljittelyn kohde, nainen, on yhtä lailla epätodellinen kuin naista jäljittelevä mies. Päätelmät todellisuudesta tehdään tavallisesti pitämällä sukupuolen toissijaista ilmenemismuotoa keinotekoisena tai valheellisena illusiona. Useimmiten jää kuitenkin pohtimatta, mihin tämä havainto perustuu. Tieto johdetaan kyseisen ihmisen anatomiaan liittyvästä kuvitelmasta³ tai henkilön vaatteista tai esiintymisen tavoista. Butlerin mukaan nämä havainnot luonnollistuvat tiedoksi, vaikka ne perustuvatkin vain

³ Kun määritteinä on käytetty kromosomeja, hormoneja, sukusoluja, ulkoisia sukupuolielimiä, hedelmällisyyttä ja identiteettiä, ihminen on voitu jakaa 17 erilaiseen luokkaan, joista vain osa vastaa näkemystä ”normaalista naisesta tai miehestä” (Sipilä 1998, 30–31).

joukkoon kulttuurisia päätelmiä, joista jotkin ovat virheellisiä. Jos esimerkki vaihdetaan transseksuaalisuuteen, pysyvään anatomiaan liittyviä arvioita ei voida enää juontaa vaatteista tai esiintymisen tavoista. Butler huomauttaa, että kun tavanomaiset kulttuuriset käsitykset pettävät, ei voida enää varmuudella tulkita ruumiita eikä siten olla varmoja siitä, onko jokin tietty ruumis naisen vai miehen. Sukupuoleen liitetyt kategoriat ovat siten häilyviä, ja kun ne kyseenalaistuvat, myös koko sukupuolen todellisuus kriisiytyy. Tulee epäselväksi, kuinka voidaan erottaa epätodellinen todellisesta. Dragin ohella trans- ja intersukupuolisuus tuovat kaikkein selkeimmin esiin sen, että se, mitä on pidetty luonnollisena sukupuolta koskevana tietona, onkin itse asiassa keinotekoisia, normatiivista ja luonteeltaan imitaatioon perustuvaa. (Butler 2006, 33.)

Butlerin tunnetuin teesi on, että sukupuoli ei ole olemista vaan tekemistä. Se on performatiivi, joka rakentuu niissä teoissa, joiden on perinteisesti ajateltu olevan luonnollisen, biologiaan perustuvan sukupuoli-identiteetin seurausta. Butlerille sukupuoli ei ole perusta vaan konstruktio, joka rakentuu toistosuorittamalla kulttuurisesti hyväksyttävää eleistöä. Olennaista on, että ihmiset eivät ole tiettyä sukupuolta siksi, että heillä on syntyessään tietynlainen ruumis, vaan siksi, että kulttuurissa vallitsevat tietyt sääntöjärjestelmät, jotka ovat toistettavissa. Näihin sääntöjärjestelmiin liitetään tietynlaisessa ruumiissa syntyneet henkilöt. Sukupuoli ei Butlerille ole kuitenkaan vapaasti mielen mukaan valittavissa olevaa ”pintasubjektiviteettia”. Se on ritualisoitunutta, normitettua ja normalisoitunutta institutionalisoituneiden, sosiaalisten ja kulttuuristen diskurssien sekä itsekäytänteiden välityksellä osaksi identiteettiä juurtunutta toistotoimintaa (Butler 1993, 95).

Butlerin genealoginen, radikaaliksi ja performatiiviseksi luonnehdittu sukupuoliteoria (Pulkkinen 2000, 47–57) antaa siten sosiaalisen selityksen sille, mitä konservatiivisissa ideologioissa on pidetty todistuksena miehen ja naisen ruumiiden luonnollisesta hierarkkisuudesta. Tässä ”uudessa sosiologiassa” on kuitenkin vaikeutensa. Ruumiillisuus on ollut taipumus nähdä kulttuuristen jälkien passiivisena kantajana, jolloin subjekti ja sen materiaalisuus uhkaavat kadota symbolisissa merkityksenantoprosesseissa pelkiksi diskursiivisiksi subjektipositioiksi.

Australialainen historioitsija ja sosiologi Raewyn Connell, joka on eräs sukupuolen tutkimuksen johtavista teoreetikoista, on kehittänyt teoriaa sukupuolen ja ruumiillisuuden välisistä kytköksistä.⁴ Hän on kehittänyt mallin kehorefleksiivi-

⁴ Connellin sukupuoleen ja maskuliinisuuksiin liittyvän työn kehityskaari on yli kolmen vuosikymmenen mittainen. Maskuliinisuudesta käyty keskustelu on tänä aikana ollut voimakkaasti liikkeessä

sistä käytänteistä ja pyrkinyt sen avulla ylittämään ”merkitsijän ja merkityn” välisen ongelman. Connell näkee ruumiillisuuden väistämättömänä muttei jäykänä ja muuttumattomana (Connell 1995, 56). Hänen mukaansa ruumiit eivät myöskään rajoitu pelkiksi kehoiksi tai ole neutraaleja sosiaalisen toiminnan välineitä vaan olennaisella tavalla vuorovaikutuksessa sellaisten sosiaalisten käytänteiden kuin urheilun, työnteon, tunne-elämän tai seksuaalisuuden kanssa. (Connell 1995, 58, 61; 2000, 24–26.)

Connellin teoriassa ruumiit muuttuvat symboleiksi, merkeiksi tai positioiksi materiaalisissa käytänteissä. Connellille sosiaalinen sukupuoli ei ole sosiaalista toimintaa, joka typistyy ruumiiseen, vaan sosiaalinen sukupuoli on sosiaalinen käytäntö, jossa ruumiit ja se, mitä ruumiit tekevät, ovat alati jollain lailla läsnä. Sukupuolisuhteiden materiaalisista, symbolisista ja tunneulottuvuuksista koostuvat tasot kietoutuvat ruumiillisuuteen, jolloin subjektit ovat sekä toimijoita että toiminnan kohteita. (Connell 1995; 64–65; 1999, 463, 464; 2000, 26–27.)

Kehorefleksiiviset käytänteet sisältävät yksilön sosiaaliset suhteet ja sen, millaisia symboleja maailma sisältää sekä mitä merkityksiä eri asioille annetaan. Sosiaalinen todellisuus henkilökohtaisista elämästä aina instituutioihin saakka muodostuu näissä kehorefleksiivisissä käytänteissä ja rakenteissa (Connell 2000, 23–29; 2001, 34, 37.) Kehorefleksiiviin käytänteisiin sisältyvät sosiaaliset prosessit merkitsevät ruumiita, jolloin ruumiit tulevat osaksi historiallista maailmaa.

Korostaakseen sitä, että sukupuoli ei perustu biologisesti määräytyviin tekijöihin vaan on seurausta historiallisesti rakentuneesta prosessista, jossa ruumiit ovat mukana, Connell (1995, 71; 2000, 58–59) välttää tarkoituksella puhumasta biologisesta pohjasta. Viitattaessaan ruumiillisuuteen tai biologiseen sukupuoleen Connell käyttää käsitettä ”reproduktiivinen arena”. Hän tarkoittaa sillä ”elämää uusintavaa” aluetta, joka sisältää ruumiilliset samuudet ja erot, seksuaalisen kanssakäymisen sekä lastenhoidon. Jokapäiväinen elämä jäsentyy suhteessa tähän tuottavaan alueeseen. Sukupuoli on sosiaalista toimintaa, joka jatkuvasti ohjaa ruumista ja sitä, mitä ruumis tekee (Connell 1995, 71).

Kun puhutaan maskuliinisuudesta ja feminiinisuudesta, nimetään sukupuolisuhteiden käytänteiden kokoonpanoa. Connell kirjoittaa tässä yhteydessä ”konfigu-

strukturalistisesta poststrukturalistiseen suuntaan, joten myös käsitteen ympärillä on ollut monenlaista liikehdintää vuosikymmenten varrella. En ole tämän tutkimuksen puitteissa nähnyt tarkoituksenmukaiseksi lähteä seuraamaan maskuliinisuuden tai hegemonisen maskuliinisuuden käsitteen historiallisia vaiheita, vaan avaan tässä luvussa lyhyesti Connellin maskuliinisuuden ja hegemonisen maskuliinisuuden käsitteellistyksiä sekä sitä kohtaan esitettyä kritiikkiä.

raatiikäytänteistä”, joissa korostuu Butlerin (1990, 12) ajattelun tapaan sukupuolen prosessinomaisuus ja kulttuurinen rakentuneisuus. Maskuliinisuus ja feminiinisyys täytyy siten ymmärtää *sukupuoliprojekteina*, jotka muotoutuvat ajassa ja tilassa. (Connell 2000, 28.)

Sukupuolen tapaan maskuliinisuus vaikutti ongelmattomalta, kunnes sukupuolen tutkimus alkoi pohtia sukupuolen ja seksuaalisuuden muodostumista ja merkitystä. Viimeisten vuosikymmenten aikana sukupuolisensitiivinen, sosiaali-tieteellinen keskustelu onkin noussut keskeiseksi resurssiksi miesten ja poikien tutkimuksessa. Feministisen tutkimuksen ”johdannaisena” syntynyt kriittinen miestutkimus on yleistynyt viimeisen parin vuosikymmenen kuluessa kansallises-ti ja kansainvälisesti. Nimityksen maskuliinisuustutkimus (Whitehead 2002; Adams ja Savran 2002; Gardiner 2002) alla on puhuttu paitsi maskuliinisuuksien tutkimisesta (Connell 2000) myös miesten tutkimisesta (Hearn 1998). Mies- ja maskuliinisuustutkimus voidaan nähdä feministiseen tutkimukseen sisältyvänä teema-alueena. Feministisen tutkimuksen lailla se huomioi valtasuhteet, näkymät-tömiin jääneet äänet ja sosiaalisia eroja tuottaviin luokituksiin liittyvät kysymyk-set. Se sitoutuu sukupuolten väliseen tasa-arvoon, korostaa itsearviointia, tutkijan ja tiedon paikantuneisuutta sekä jälkistrukturalistista analyysiä toimijuuden rakentumisesta diskursseissa (Segal 1993; Connell 1987; 1995; 2000; Jokinen 2010).

Connell määrittelee maskuliinisuuden yhtä aikaa *paikaksi* sukupuolistuneissa valtasuhteissa, *käytänteiksi*, joilla pojat ja miehet paikantavat itsensä ja paikantu-vat sukupuolijärjestelmään sekä *vaikutuksiksi*, joita näillä käytänteillä on ruumiil-lisiin kokemuksiin, persoonallisuuteen ja kulttuuriin (Connell 1995, 71). Masku-liinisuus on siten käytäntöjen kokoonpano⁵, joka on jatkuvassa projektinomaises-sa joksikin tulemisen tilassa tai prosessissa (Connell 1995, 72) ja joka muuttuu ajassa ja kontekstissa. Se, millaisia merkityksiä maskuliinisuuteen liitetään, riippuu ajasta, paikasta ja kontekstista. Monia niistä on pidetty itsestään selvinä totuuksina, esimerkiksi sitä, mitkä ominaisuudet, kyvyt, oikeudet ja velvollisuu-det kuuluvat miehille ja mitä taas naisille. Maskuliinisuus voidaan siten käsitteel-listää maskuliinisena pidetyksi tai Soile Veijolan ja Eeva Jokisen (2001, 23–26) tavoin miestapaisuudeksi.

⁵ Connell käyttää käsitettä *configuration*, joka on hankalasti suomennettavissa. Sopivan suomennok-sen puuttuessa käytän käsitettä kokoonpano, vaikken olekaan siihen tyytyväinen. Psykologit ovat viitanneet tällä perinteisesti ”luonteenpiirteisiin” tai ”persoonallisuuteen” (Connell 1995, 72).

Erilaiset luokitukset kuten etnisyys, sosiaalinen kerrostuneisuus, alueellisuus, ikä ja seksuaalisuus ovat merkityksellisiä maskuliinisten identiteettien rakentumisessa (Connell 1995, 75). Miehet eivät siten muodosta yhtenäistä koherenttia ryhmää, vaan eri maskuliinisuuksilla on erilaisia mahdollisuuksia valtaan sekä erilaisia vallankäytön muotoja. (Connell 2000, 51.) Vallankäytön mahdollisuudet ovat riippuvaisia asemasta valtahierarkiassa. Kokemus vallasta voi heilahtaa vallan käyttäjästä vallankäytön kohteeksi kontekstin mukaan. Maskuliinisuus on suhteellinen, muuttuva ja rakenteellinen konstruktio. (Jokinen 2010, 133.)

Connellin hegemonisen maskuliinisuuden käsite tarjoaa välineen analysoida sitä, kuinka erilaiset maskuliinisuudet asettuvat erilaisiin valtapositiioihin ja hierarkkisiin järjestyksiin tässä järjestelmässä (Connell & Messerschmidt 2005, 831–832). Käsitettä on käytetty keskusteltaessa maskuliinisuuksista, jotka voivat olla hegemonisia, alisteista tai ristiriitaisia. Hegemoninen maskuliinisuus on Antonio Gramscin (1971) hegemonian käsitteen pohjalta Tim Carriganin, Connellin ja John Leen (1985) sekä myöhemmin Connellin (erityisesti 1987; 1995; 2000; Connell ja Messerschmidt 2005) edelleen kehittämä teoria. Hegemonialla tarkoitetaan hierarkkista järjestystä, joka perustuu yhteiskunnallisiin normeihin, rakenteisiin sekä vallankäyttöön. Hegemonian rakentaminen ja ylläpito eivät ole pelkästään taistelua vallasta vaan myös normien, hierarkian ja ryhmittymien luomista (Carrigan, Connell & Lee 1985, 594; Connell 1987, 184).

Hegemoninen maskuliinisuus viittaa yhtäältä maskuliinisuuden ihannekuvaan, jossa ideaaliset maskuliiniset piirteet tiivistyvät. Toisaalta sitä voidaan pitää eräänlaisena säätelyjärjestelmänä, joka asettaa miehet tai pojat keskinäiseen järjestykseen (Jokinen 2010, 133). Siitä ammentamalla pojat esiintyvät hyväksytyllä tavalla poikina. Sitä tuotetaan kulttuurissa kollektiivisesti, ja sitä uusinnetaan ja ylläpidetään institutionalisoituneissa käytänteissä, joissa se myös vaatii itselleen auktoriteettia. Hegemoninen maskuliinisuus määrittelee sitä mikä on normaalia miehisenä pidettyä toimintaa, ja sitä pidetään yllä toisarvoistamalla naisia ja ei-heteroseksuaalisia miehiä (Connell 2000, 84). Hegemonisessa maskuliinisuudessa ei ole kyse dualistisesta jaosta hegemonisiin ja ei-hegemonisiin maskuliinisuuksiin, vaan laajasta kirjosta erilaisia maskuliinisuuksia, jotka ovat limittäisiä.

Hegemoninen maskuliinisuus on luonteeltaan monimerkityksinen. Se voi rakentua ilman, että sillä välttämättä on läheistä vastaavuutta jonkun tietyn miehen elämässä, vaikka hegemoninen maskuliinisuus perustuukin laajalle levinneisiin maskuliinisuuteen liitettyihin ideaaleihin, fantasioihin ja haluihin. Muun muassa media, yhteiskunta ja kirkko luovat mielikuvia ihanteellisesta maskuliinisesta

mallista ja pitävät yllä hegemonista maskuliinisuutta laajemmassa yhteiskunnallisessa sukupuolijärjestelmässä. Näillä mielikuvilla saattaa olla käytännössä vain vähän yhteyttä maskuliinisuuden rakentumiseen jokapäiväisissä paikallisissa oloissa. Siten esimerkiksi kovispoika saattaa pitää koulussa valta-asemaa, vaikka hänellä vaikuttaisi olevan siihen suhteellisen vähän resursseja (vrt. Connell & Messerschmidt 2005, 838).

Maskuliinisuuden ja hegemonisen maskuliinisuuden käsitteitä sekä niihin liittyvää teoretisointia on myös kritisoitu. Muun muassa brittiläinen sosiologi Jeff Hearn (1998) pitää maskuliinisuutta sinänsä tärkeänä miestutkimuksessa mutta kritisoi sitä, että käsitettä on käytetty analyttisenä välineenä löysästi ja epätarkasti erittelemättä sitä, mitä maskuliinisuus on. Monet maskuliinisuuden kuvaukset ovat olleet kuvauksia kansantajuisista ideologioista siitä, mitä pidetään miehille kuuluvina ominaisuuksina. Erilaisissa maskuliinisuuskursseissa miesten toiminta on nähty maskuliinisuuden lopputuloksena tai ilmauksena, tai maskuliinisuuden on katsottu rakentuvan käytänteistä, ja samalla kuitenkin näitä käytänteitä on pyritty selittämään maskuliinisuudesta johtuviksi (McMahon 1993, 689, 691). Kritiikki on kohdistunut myös siihen, että dikotominen jako maskuliinisuuden ja feminiinisuuden ei ole mielekäs, sillä maskuliinisuuden ja feminiinisuuden laatuolettamuksien oletetaan kiinnittyvän toiseen dikotomiseen rakennelmaan, mieheen ja naiseen. Sen on nähty tuottavan näin itsessään dualistisia heteroseksuaalivastaisia sosiaalisia asetelmia. (Hearn 1996, 212.)

Myös hegemonisen maskuliinisuuden käsite on saanut osakseen arvostelua monitulkintaisuutensa vuoksi. Esimerkiksi Hearnin (2004, 55) mukaan on edelleen epäselvää, missä määrin käsite viittaa kulttuurisiin representaatioihin, jokapäiväisiin käytänteisiin ja institutionaalisiin rakenteisiin. Toiseksi on pohdittu, missä määrin hegemoninen maskuliinisuus on dominoiva ja missä määrin neuvotteleva. Esimerkiksi Carrigan, Connell ja Lee (1985, 181) sitovat sen dominointijärjestelmään, kun taas Stuart Hall (1997) pitää sitä neuvottelujärjestelmänä. Kolmanneksi koska hegemoninen maskuliinisuus ei ole kokoelma ominaispiirteitä vaan pikemminkin ihannekuva normimaskuliinisuudesta, on mietitty sitä, kykeneekö kukaan oikeastaan tavoittamaan sen olemusta käytännössä (Wetherell & Edley 1999, 338). Neljänneksi hegemonisen maskuliinisuuden on nähty perustuvan patriarkaatille ja jäykälle mieskuvalle, mutta kuitenkin se painottaa eroa ja vastarintaa. On kysytty, kykeneekö hegemoninen maskuliinisuus siten aina korvautumaan tietynlaisella miestyypillä, ”luistellen alta pois”, ja jättäen kysymyksen, missä on paikka muutokselle (Whitehead 2002, 92–94).

Edellä mainitut keskustelun jännitteet liittynevät hegemonisen maskuliinisuuden käsitteen historiallisuuteen. Käsite on kehittynyt aikana, jolloin keskustelu on liikkunut strukturalistisen ja poststrukturalistisen suuntausten välillä. Se on vuosien varrella saanut vaikutteita yhä enemmän poststrukturalistisesta filosofias-
ta, minkä vuoksi ristiriita strukturalististen käsitteellistysten kanssa on tullut esille.

Maskuliinisuus on yksi tapa tarkastella teoreettisesti poikia ryhmänä tai sosi-
aalisenä kategoriana. Vaikka siihen liittyy teoreettisia ongelmia, pidän käsitettä
hyödyllisenä kuvaamaan poikien tapoja integroitua ympäröivään yhteisöön sekä
siihen sisältyvään sosiaaliseen koodistoon. Maskuliinisuuden käsite auttaa hyl-
käämään ajatuksen niputtaa pojat yhtenäiseksi ryhmäksi ja tunnistamaan erilaiset
pojat, jotka voivat olla erilaisissa suhteissa valtarakenteeseen.

Ilman maskuliinisuuden käsitettä olisi hankala puhua sukupuolen monimerki-
tyksellisyydestä ja ristiriitaisuuksista. Connell (2000, 16–17) onkin todennut, että
jos näistä käsitteistä luovutaan, luodaan tarve joillekin toisille sukupuolen käsit-
teille, jotka ajavat saman asian. Niin kauan kuin vallitsevat diskurssit elävät
erilaisissa rakenteissa, prosesseissa ja käytänteissä, maskuliinisuuden ja femini-
nisuuden käsitteitä tarvitaan tuomaan esille ja nimeämään sukupuolistuneita
käytänteitä, ei vain ihmisryhmiä.

Maskuliinisuuden käsite edesauttaa ajatuksen irtaantumista biologiasta ja
olemuksellisuudesta ja helpottaa identiteettien rakentumisen prosessien, moninai-
suuden ja valtasuhteiden tarkastelua. Maskuliinisuus tarjoaa mahdollisuuden ottaa
huomioon sen, että biologisella miehellä voi olla elementtejä feminiinisenä
pidetystä toimijuudesta, haluista tai toimintamalleista (Connell 1995, 69; 2000,
16–17).

Käytän maskuliinisuuden käsitettä viitatessani tietyssä historiallisessa kon-
tekstissa miehisenä pidettyyn. Anna Pollertin (1996, 654–655) tavoin kuvaan sen
avulla hallitsevien subjektipositoiden rakentumista ilman, että laajalla tavalla
yrittäisin yhdistää muuttuvat maskuliinisuudet ja kaikkia koskettavat rakenteet.
Maskuliinisuus-käsite nostaa poika-käsitettä enemmän esille moninaisuuden,
muuttuvuuden, rakentuneisuuden, eron ja vallan merkitystä. Pidän maskuliini-
suutta käyttökelpoisena analyttisenä välineenä kysyessäni, millaisin käytäntein
sosiaalista kategoriaa ”poika” rakennetaan ja ylläpidetään. Vien maskuliinisuuden
rakentumisen tarkastelun puheen, tekojen ja toiminnan tasolle tarkastelemalla
prosesseja, joissa korkea status rakentuu, keskittyen poikien kaveri- ja läheissuh-
teisiin sekä valtaan liittyviin prosesseihin (Hearn 1996, 208, 214).

Hegemonista maskuliinisuutta tarkastelen paikallisena, kulttuurisesti ideali-
soituna maskuliinisuutena, jota pojat rakentavat statustavoittelulla ja siinä esiinty-

vällä väkivallalla ja välittämisellä. Hegemonisen maskuliinisuuden käsitteen käyttökelpoisuus on sen esiin tuomisessa, että erilaisten miehisinä pidettyjen käytänteiden kirjossa on tiettyjä prosesseja ja rakenteita ja että jotkin näistä dominoivat tietyissä konteksteissa. Niin tehdessään ne ovat mukana tuottamassa laajempia epätasa-arvoistavia rakenteita ja toisarvoistamista. (Whitehead 2002, 93–94.) Hegemoniseen maskuliinisuuteen sisältyvän dominanssin ja neuvottelevuuden en näe sulkevan pois toisiaan. Sikäli kuin hegemoniseen maskuliinisuuteen liittyy ”kulttuurinen dominanssi” sekä ”auktoriteetin vaatimus”, katson sen implisiittisesti sisältävän väkivaltaista toimintaa.

Hegemoninen maskuliinisuus ja maskuliinisuuksien rakentuminen laajemmin kytkeytyvät valtaan ja vallan jakautumisen mahdollisuuksiin. Valta puolestaan toimii tarkastelulähtökohtana tässä tutkimuksessa hyödynnettävälle väkivallan käsitteellistykselle. Siten on syytä avata käyttämiäni vallan ja väkivallan lähestymistapoja sekä niiden yhteyttä sukupuoleen.

2.2 Valta, väkivalta ja sukupuoli

Michel Foucault’n filosofia tarjoaa käyttökelpoisia näköaloja siihen, kuinka valta punoutuu identiteetin rakentumisen prosesseihin. Foucault’n ajatuksista vaikutteita saaneiden feministien tavoin katson vallan kietoutuvan erilaisiin ihmisten välisiin eroihin, kuten sukupuoleen, etniseen ja sosiaaliseen taustaan, seksuaalisuuteen, alueellisuuteen ja ikään. Nämä erot ovat rakenteellisesti ja institutionaalisesti järjestäytyneitä, sosiaalisesti tuotettuja, hierarkioihin paikannettuja ja diskursiivisiin järjestyksiin kiinnitettyjä. Ne ovat yhtäältä kategorioita, joilla tuotetaan erilaisia hierarkioita ja paikannetaan ihmisiä näihin hierarkioihin. Toisaalta erot ovat sosiaalisia positioita, jotka mahdollistavat tai rajoittavat yksilön pääsyä erilaisiin taloudellisiin, sosiaalisiin, kulttuurisiin ja symbolisiin resursseihin ja siten vaikuttavat yksilön edellytyksiin toimia erilaisissa konteksteissa ja tilanteissa. (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 16.)

Hyödynnän tutkimuksessani Foucault’n ajatuksia kontrollivallasta ja itsekäytänteistä. Maskuliinisuudet, valtasuhteet ja status muodostuvat yksittäisissä käytännöissä, joilla valta ja diskurssit pyrkivät hallitsemaan yksilöitä (Foucault 1977b, 158–162). Kontrollivalta ei kuitenkaan toimi pelkästään rakenteiden tasolla. Ihminen alkaa myös itse toteuttaa itsessään diskurssin sääntöjä ja aktiivisesti muokata itseään tietynlaiseksi subjektiksi ohjaten tapoja, joilla toimia ja ajatella itseään. Itsen manipulointi ilmeistä ja eleistä liikkumisen tapoihin ja

muuhun käyttäytymiseen luo jatkuvasti toistettuna hallitseville diskursseille ”kuuliaisia ruumiita”. (Foucault 1977a, 138; Foucault 1980, 156–157.)

Monet feministit kuitenkin korostavat, että valta ei ole kaikkien saatavilla, ja painottavat väkivallan osuutta valtasuhteissa (MacCannell & MacCannell 1993, 205). Tähän kysymykseen liittyy irtiottoni Foucault’n valtakäsityksestä, jonka mukaan väkivalta alkaa vasta silloin, kun vastarinta käy mahdottomaksi (Foucault 1980, 96). Toisin kuin Foucault, en näe väkivaltaa ja valtaa toisiaan poissulkevana vaan katson väkivallan olevan mahdollista myös valtasuhteissa. Näen Foucault’laisen ajattelutavan mukaisesti, että valtarakenteiden mikrotaso muotoutuu vuorovaikutussuhteissa diskurssiivisesti käytänteissä (Alhanen 2007). Tahdon kuitenkin painottaa sitä, että tietyillä ihmisillä on toisia paremmat resurssit ottaa haltuun ja hyödyntää vallankäytön mahdollistavia keskeisiä subjektipositioita. Vallasta tulee täten helposti johtavien positioiden suojelemaa (MacCannell & MacCannell 1993, 205).

Korostaakseni näkemystä, joka liittyy vallan ja väkivallan samanaikaisen olemassaolon mahdollisuuden toisiinsa, pidän Janet Townsandin ja kumppaneiden (1999, 23–33) ajatusta vallan neljästä ulottuvuudesta hyödyllisenä. Valta yli (*power over*) viittaa dominoivaan valtaan, sisäinen valta (*power within*) itsen vahvuuden rakentamiseen ja ryhmävalta (*power with*) kapasiteettiin saavuttaa yhdessä jotain sellaista, mihin ei yksin ole mahdollisuuksia. Valta johonkin (*power to*) sisältää pääsyn ihmisyyden potentiaaliin ja sen resursseihin.

Townsandin ja kumppaneiden vallanjaon avulla pyrin vahvistamaan näkemystäni, jonka mukaan vallan läsnäolo avaa mahdollisuuden myös vallan väärinkäytölle ja siten väkivallalle. Sosiobiologiseen selitysmalliin perustuvassa väkivallan tarkastelussa naisia ja miehiä on perinteisesti käsitelty yhtenäisinä ryhminä: aggressiivisuus on liitetty miehiin ja passiivisuus naisiin. Tutkimus on kuitenkin osoittanut, etteivät kaikki tytöt koe olevansa uhreja eivätkä kaikki miehet väkivallan harjoittajia.

Valta ja väkivalta ovat siten osoittautuneet moniulotteisemmiksi ja vaikeammin määriteltäviksi käsitteiksi kuin aikaisemmin oletettiin. Pidän tärkeänä lähestyä väkivaltaa nimenomaan vallan väärinkäytön näkökulmasta, sillä väkivaltaan liittyy aina vallan vinouma muttei välttämättä fyysisyys tai aggressiotila. Viimeaikaiset sosiaalitieteelliset teoriat ovatkin pyrkineet käsitteellistämään sukupuolta, valtaa ja väkivaltaa uudelleen (Hird 2002, 21). Tässä tarkastelussa lähtökohtana on ollut sukupuolen näkeminen moninaisena, säröisenä ja liikkeisenä. Huomiota on pyritty kiinnittämään sukupuolten sisäisiin ja niiden välisiin eroihin sekä

väkivaltaa tuottaviin yhteiskunnallisiin ja institutionaalisiin prosesseissa ja rakenteisiin. (Connell 1994, 163; 1995, 146–148; 2000, 22).

Tätä päättelylinjaa seuraten väkivalta voi olla luonteeltaan paitsi aggressiivista myös neuvottelevaa, väittelevää ja sovittelevaa. Sovittelevuus ja neuvottelevuus puolestaan tuovat väkivaltaan jännitteitä ja murtumia. Tutkimukseni tarkastelu ulottuukin väkivallan, kiusoittelun ja yhteisöllisen toiminnan rajapinnoille ja osoittaa, että väkivalta ja välittäminen voivat asettua paitsi keskinäiseen oppositioon myös kietoutua toisiinsa monimutkaisissa käytänteissä ja prosesseissa. Tällöin väkivalta voi asettua myös osaksi ihmisen subjektifikaatioprosessia. Kuten Myra Hird (2002, 8) muistuttaa, väkivallan tarkastelussa on syytä huomioida paitsi sen tuhopotentiaali myös sen tuottavuus. Myös Connell (2000, 212–226) on tarkastellut näitä väkivallan tuho- ja tuottavuuspotentiaalin välisiä kytköksiä ja kirjoittanut siitä, kuinka väkivalta liittyy monin tavoin maskuliinisuuden rakentamiseen erilaisissa historiallisissa ja kulttuurisissa käytänteissä, prosesseissa ja rakenteissa.

Kouluväkivaltaa ei ole tähän saakka juurikaan teoretisoitu identiteettituotannon näkökulmasta. Ilmiötä on tarkasteltu pitkään psykologian tutkimuskentällä aggressiotoimintana, mutta sukupuolisensitiivisessä tutkimuksessa viime aikoina myös valtalähtöisestä näkökulmasta. Seuraavaksi kohdistan tarkastelun viime vuosikymmenten aikana käytyyn akateemiseen koulukiusaamis- ja väkivaltakeskusteluun.

2.3 Kouluväkivalta, koulupoikien status, ja välittäminen tutkimuskirjallisuudessa

2.3.1 Kouluväkivalta tutkimuksen lähtökohtana

Kouluväkivaltaa on teoretisoitu länsimaisessa akateemisessa keskustelussa eniten kiusaamisen käsitteen avulla (Esim. Heinemann 1972; Pikas 1990; Salmivalli ym. 1996; Duncan 1999; Olweus 1999; Smith & Brain 2000; Salmivalli & Voeten 2004; Hamarus 2006, Blaya & Debarbieux 2008), ja ilmiötä on pyritty selittämään yksilopsykologisesta tarkastelunäkökulmasta käsin (Olweus 1993; Smith & Sharp 1995; Salmivalli 1998; Smith ym. 1999). Dan Olweuksen (1999, 11–12) laajasti käytetyn määritelmän mukaan oppilas tulee kiusatuksi silloin, kun hän joutuu toistuvasti ja jatkuvasti yhden tai useamman oppilaan tarkoituksellisen

negatiivisen toiminnan kohteeksi. Negatiivinen toiminta voi olla fyysistä tai verbaalista: se voidaan toteuttaa kehonkielellä tai sulkemalla pois ryhmästä.

Vaikka kiusaamisen määrittelyyn sisältyy valtasuhteiden epätasapaino, koulukiusaamistutkimus on lähestynyt väkivaltaa aggression näkökulmasta. Kiusaaminen määritellään aggressiivisen käyttäytymisen alakategoriaksi. Kiusaamisen ulkopuolelle suljetaan esimerkiksi aggressiiviset konfliktit, joiden osapuolina on kaksi fyysisiltä ja henkisiltä voimiltaan tasavertaista henkilöä. Myös *väkivalta* on Olweuksen mukaan aggressiivisen käyttäytymisen alakategoria. Väkivaltaa on hänen mukaansa ruumiin tai esineen käyttäminen vammojen tai hankaluuksien aiheuttamiseen toiselle. Siten kiusaaminen on Olweuksen mukaan väkivaltaa silloin, kun se tapahtuu fyysisin keinoin, kuten lyömällä tai potkimalla. Tämän määritelmän mukaan kiusaaminen olisi väkivallatonta silloin, kun se tapahtuu sanoin, ilmein tai sulkemalla ryhmän ulkopuolelle. (Olweus 1999, 12.)

Kouluväkivallalla viitataan pääosin koulussa tapahtuvaan fyysisen voiman tai sen uhkan käyttöön fyysisen vamman aiheuttamiseksi toiselle tai toisille. Tutkimukset käsittelevät muun muassa koulussa tapahtuvaa rikollisuutta (Chandler ym. 1998), kouluampumisia (Verlinden, Hersen & Thomas 2000; Kiilakoski & Oksanen 2010), uhrikokemuksia (Kochenderfer & Ladd 1996), aseiden tai huumeiden hallussapitoa koulussa (Kingery ym. 1998), koulun kurinpitokäytänteitä (Bear 1998) tai väkivaltaan puuttumista (Colvin ym. 1993). Valtaosassa tutkimuksista henkinen tai verbaalinen toista vahingoittava toiminta jätetään määrittelyn ulkopuolelle (Elliott ym. 1998; Olweus 1999; Smith 2003; ks. myös Keane 2004). Harvoissa yhteyksissä väkivaltaan liitetään henkinen, verbaalinen tai rakenteellinen vahingoittaminen ja vielä vähemmän arkipäiväinen, piiloinen toiminta, joka tuntuu vähäpätöiseltä. Joissakin tutkimuksissa näiden ulottuvuuksien sisällyttämistä määritelmään kuitenkin peräänkuulutetaan (Epp & Watkinson 1997; Furlong & Morrison 2000; Dupper & Mayer-Adams 2002).

Kouluväkivallan käsitettä on eri yhteyksissä määritelty ja käytetty tavoilla, joiden seurauksena se tarjoaa miellelyhtymän rikollisuuteen, oikeustoimialueeseen ja vakavaan toisen vahingoittamiseen. Valtaosa varhaisista kouluväkivallan nimikkeellä tehdystä tutkimuksesta onkin tehty oikeustieteen alueella. 1980-luvulla aihetta alettiin käsitellä myös kehitys- ja yksilöpsykologisesta sekä sosiaalitieteiden näkökulmasta. Vaikka kasvatustieteellinen kouluväkivaltatutkimus on edelleen vähäistä edellä mainittuihin tutkimusaloihin verrattuna, viime aikoina kouluväkivaltaa on alettu tarkastella käsitteellisenä, sisällöllisenä ja kasvatuksellisenä kysymyksenä myös kasvatustieteen piirissä. (Furlong ja Morrison 2000; Hird 2002; Mills 2001a; Sunnari ym. 2002).

Toista vahingoittavan toiminnan tarkastelu kouluväkivallan käsitteen avulla on jäänyt Suomessa kiusaamiskeskustelua vähäisemmälle huomiolle. Jokelan ja Kauhajoen kouluampumistapausten jälkeen akateeminen ja yhteiskunnallinen kouluväkivaltakeskustelu on vilkastunut mutta keskittynyt edelleen nimenomaan brutaaliin fyysiseen väkivaltaan (esim. Oksanen & Räsänen 2008). Kouluampumistapauksia väkivaltakulttuurin ilmentymänä tarkastelevassa kirjassaan Tomi Kiilakoski (2009) peräänkuuluttaa kouluväkivallan käsitteen nostamista vahvemmin kiusaamiskäsitteen rinnalle. Vaikka hän käsitteellistääkin kouluväkivallan fyysiseksi toisen vahingoittamiseksi, hän kritisoi ilmiön lähestymistä pelkästään koulukiusaamisen käsitteen avulla siitä syystä, että silloin vakavatkin väkivallan teot tulevat helposti vähätellyksi. Esimerkiksi siinä, missä toisen ihmisen hakkaaminen määritellään koulun ulkopuolella väkivallaksi tai pahoinpitelyksi, koulussa se tulkitaan kiusaamiseksi. Kiilakoski pohtii myös mahdollisuutta käsitellä kiusaamisen henkisiä muotoja väkivaltana silloin, kun toiminta todennäköisesti johtaa henkisen vamman syntymiseen. (Kiilakoski 2009, 33–36.)

Perinteisessä kouluväkivaltatutkimuksessa paitsi henkisen väkivallan, myös sukupuolen ja muiden sosiaalisia eroja tuottavien luokitusten tarkastelu on ollut vähäistä tai kapeaa. Aivan viime aikoina jotkut kouluampumisia tarkastelevat tutkijat ovat kuitenkin alkaneet korostaa muiden tekijöiden ohella maskuliinisuuden sosialisaation ja tiettyjen maskuliinisten identiteettikonstruktioiden merkitystä miesten ja poikien harjoittamassa väkivallassa (Kellner 2008; Kiilakoski 2009).

Feministinen tutkimus lähestyy väkivaltaa näkökulmista, joita edellä mainittu tutkimus ei ole juuri tarkastellut. Ensinnäkin sen tulosuuntana väkivallalta on valta. Toinen erityinen näkökulma liittyy sukupuoleen sosiaalisena kategoriana. Vappu Sunnari (2002; 2009) huomauttaa, että perinteisten essentialististen sukupuolen rakentumista koskevien lähtökohtaoletusten vuoksi oleelliset kysymykset, kuten väkivallan kytkeytyminen sukupuolen rakentamiseen, ovat jääneet kouluväkivaltatutkimuksessa vähäiselle huomiolle. Keskittyminen väkivallaisen toiminnan biologisiin, yksilöpsykologisiin tai perhetaustaan liittyviin selityksiin voi vahvistaa sukupuoleen liittyviä stereotyyppisiä tulkintoja ja tarjota luonnollistettuja selitysmalleja väkivallalle sen sijaan, että ne avaisivat mahdollisuuksia purkaa väkivallaisia toimintakäytänteitä ja kehittää tehokasta väkivallatonta pedagogiikkaa. (Sunnari ym. 2002; 2003; Sunnari 2009.) Sukupuolen ohella myös muiden sosiaalisten luokitusten huomioimisen tärkeyttä väkivallan tutkimuksessa on sukupuolisensitiivisessä tutkimuksessa peräänkuulutettu (Staunæs 2003).

Väkivallan on todettu kietoutuvan sukupuoleen valtasuhteiden välityksellä. Näitä tutkimuksia ei varsinaisesti käsitteellistetä väkivallan termin avulla, vaan esimerkiksi toisarvoistamisen (Swain 2005), vähättelyn, poissulkemisen (Kaufman 1994), heteroseksismin (Mandel & Shakeshaft 2000), homofobian (Nayak & Kehily 1996; Renold 2002; 2003), sortamisen (Connell 1996), kiusaamisen (Duncan 1999), nimittelyn (Eliasson, Isaksson & Laflamme 2007; Öqvist 2009), marginalisoimisen (Gordon, Holland & Lahelma 2000), häirinnän (Aaltonen 2006; Sunnari 2009) tai toisarvoistavan eron tekemisen (Tolonen 2001; Berg 2010) käsitteiden avulla.

Tutkimuksia yhdistää huomio, jonka mukaan sukupuolistuneilla valtasuhteilla on merkittävä rooli koulussa tapahtuvassa väärinkohtelussa. Sukupuolta rakennetaan, ylläpidetään ja vahvistetaan monenlaisten sellaisten sukupuolistuneiden käytänteiden ja rakenteiden avulla, joiden voidaan sanoa tuottavan ja ylläpitävän väkivaltaa. Näissä prosesseissa sillä, millaista maskuliinisuutta tai feminiinisyyttä lapsi tai nuori esittää, on merkittävä rooli sen määrittäjänä, millaisia mahdollisuuksia hänellä on toimia oppilasyhteisöjen hierarkioissa.

Viime aikoina näitä koulussa tapahtuvia prosesseja, rakenteita ja käytänteitä on lähestytty myös väkivallan termiä käyttäen. Pääosin tutkijat ovat silloin tarkoittaneet fyysistä väkivaltaa (Kenway & Fitzclarence 1997; Watson 2007), mutta väkivaltaa on käsitteellistetty myös laajemmin. Yhdysvaltalainen Brett Stoudt (2006, 274) peräänkuuluttaa näkyvän kouluväkivallan tarkastelun ohella myös normalisoituneen, jokapäiväisen väkivallan tutkimista. Myös australialainen poikatutkija Martin Mills (2001b, xi) muistuttaa, että koulussa tapahtuva väkivalta on usein arkipäiväistä ja vähäpätöiseltä vaikuttavaa. Hän näkee kouluväkivallan sukupuolistuneena, koska se kietoutuu maskuliinisuuksien ja feminiinisyyksien hierarkkiseen järjestäytyneisyyteen ja tähän liittyvään rajojen kontrollointiin ja homofobiaan (Mills 2001b, 4).

Sunnarin ja kumppaneiden (2003) mukaan väkivalta on olennainen osa kasvatus- ja koulutusorganisaatioiden kulttuuria. Kilpailu menestyksestä, taistelu norminmukaisuudesta ja sukupuoleen, ikään, etnisyyteen ja muihin sosiokulttuurisiin tekijöihin perustuvat hierarkkiset arvojärjestykset ovat keskeisiä tekijöitä, jotka ylläpitävät väkivaltaa. (Sunnari ym. 2003, 13.) Vaikka sukupuoli ei ole ainoa väkivaltaan yhteydessä oleva sosiaalinen kategoria, se on niin merkittävä, että sitä ei voi ohittaa. Sukupuolistuneisuus ei myöskään tarkoita pelkästään sitä, että tytöt ovat uhreja ja pojat tekijöitä. Sukupuolistuneessa väkivallassa sekä tytöt että pojat voivat olla tekijöitä tai uhreja. (Leach & Humphreys 2007; Leach 2008; Sunnari 2009.)

2.3.2 Pojat ja kouluväkivalta

Viimeisen vuosikymmenen aikana kouluampumistapaukset sekä kouluoppilaiden lisääntyneet käytös- ja työrauhaongelmat ovat herättäneet aiheellista keskustelua kouluväkivallan syistä ja seurauksista Suomessa ja maailmalla. Viimeaikaisessa yhteiskunnallisessa ja akateemisessa keskustelussa on esitetty median, musiikin, elokuvien, digitaalisten pelien, isättömyyden, opetusalan naisistumisen tai biologisten tekijöiden kuten testosteronin olevan syynä joidenkin poikien väkivaltaan. Sukupuolisensitiivisessä keskustelussa on kiinnitetty erityistä huomiota siihen, että nimenomaan poikien osuus on massiivinen erityisen brutaleissa tapauksissa (May 1998; Connell 2000; Whitehead 2002; Nayak & Kehily 2008; Kiilakoski 2009). Läntisessä maailmassa tätä keskustelua maskuliinisuudesta ja väkivallasta on käyty kuitenkin etupäässä yksilökeskeisen ”maskuliinisuus kriisissä” -diskurssin sisällä. Ratkaisuehdotukset ovat lähinnä perustuneet sukupuolisokealle tai kansantajuiselle ymmärrykselle tyttöjen ja poikien välisistä perustavanlaatuisista eroista. Mahdollisuutta, että poika- tai koulukulttuuri olisi kriittisen tarkastelun tarpeessa, on pohdittu vähemmän näissä yhteyksissä.⁶

Sukupuolisensitiiviset tutkijat ovat kuitenkin pohtineen väkivallan ja maskuliinisuuden välisiä kytköksiä jo pitkään. Varhaisimmat maskuliinisuuden tuottamiseen ja kouluun liittyvät sukupuolisensitiiviset tutkimukset ovat 1980-luvun alusta. Tutkijoista huomattavin lienee Connell, joka teoksessaan *Making the difference: Schools, families, and social division* tarkastelee koulun sukupuolisuutta ja sen yhteyksiä laajempiin sosiaalisiin rakenteisiin (Connell ym. 1982).

Kouluun liittyvä maskuliinisuustutkimus pääsi vauhtiin 1980- ja 1990-lukujen taitteessa. Alusta alkaen sukupuolisensitiivinen tutkimus problematisoi maskuliinisuuteen liittyviä identiteettejä. Tosin varhaisimmat tutkimukset tuottivat kuvan ”tyypillisestä pojasta”, joka oli dominoiva, aggressiivinen ja määrittynyt suhteessa tyttöihin (Skelton & Francis 2009). Kyseisen aikakauden tutkimus ei vielä ulottunut syvälliseen analyysiin erilaisista maskuliinisuuksista ja niiden välisistä valtasuhteista ja -vinoumista.

1990-luvulta alkaen on tuotettu suuri määrä koulupoikiin liittyvää etnografista tutkimusta, joka on dokumentoinut laajasti sitä, millaiset ominaisuudet ja piirteet määrittävät kulttuurisen maskuliinisuuden rakentumista. Erääksi merkittävimmistä on osoitettu poikien homofobisuus, johon liittyvien käytänteiden avulla pojat voivat pitää yllä dominoivia maskuliinisuuden muotoja, rakentaa omaa

⁶ Kriittistä keskustelua aiheesta: esim. Francis 2000; Nayak & Kehily 2008.

maskuliinisuuttaan sekä toisarvoistaa feminiinisenä pidettyä (Mac an Ghaill 1994; Epstein 1996; Kehily & Nayak 1997; Martino 1999; Mills 2001a; Mandel & Shakeshaft 2000; Lehtonen 2003; Renold 2003; 2007). Brittiläisessä 11–14-vuotiaiden koulupoikien narratiivisessa haastattelututkimuksessa Stephen Frosh, Ann Phoenix ja Rob Pattman toteavat, että homoksi ja feminiiniseksi leimautumisen pelossa poikien oli oltava varovaisia tekemisissään ja sanomisissaan. Poikien kouluelämää varjosti jatkuva homofobinen vertaisseuranta, jossa hegemonista maskuliinisuutta kannattamattomat pojat olivat vaarassa tulla toisarvoistetuksi. (Frosh, Phoenix & Pattman 2002, 176.)

Barrie Thorne (1993) kirjoittaa australialaisessa klassikkotutkimuksessaan poikien ja tyttöjen välisestä ”rajatyöstä”. Hänen mukaansa pojat oppivat jo varhain, että kulttuurinen maskuliinisuus on ansaittava aktiivisella toiminnalla ja että identifioituminen tyttöihin ja tyttömäisenä pidettyyn on tämän vaatimuksen edessä riski. Mairtin Mac an Ghaill (1994) on puolestaan muotoillut saman ilmiön siten, että poikien tyttöihin kohdistama toisarvoistamisen on ei-toivotun feminiinisuuden karkottamista itsestä.

Ne pojat, jotka määrittävät feminiiniseksi (Nayak & Kehily 1997; Gilbert & Gilbert 1998; Lehtonen 2003), pieniksi, fyysisesti ei-kompetenteiksi, ei-liikunnallisiksi (Connolly 1998; Martino 1999; Berg 2010), liian kohteliaiksi tai lihaviksi (Renold 2001; Swain 2005), ”väärin” puhuviksi, pukeutuviksi tai liikkuviksi (Thornton 1997) tai liian menestyviksi koulussa (Reay 2003) ovat vaarassa tulla marginaalistetuiksi. Tutkimuksissa on myös selvitetty, miten etnisyys (Martino 2000; Martino & Pallotta-Chiarolli 2003) ja sosiaalinen kerrostuneisuus (Mac an Ghaill 1994) vaikuttavat tähän toisarvoistamiseen. Tuloksia yhdistää näkemys siitä, että sellaiset pojat, joiden toiminta ei sovi kulttuurissa idealisoituun maskuliinisuuskäsitykseen, ovat vaarassa tulla toisarvoistetuiksi poikakulttuurin hierarkkiseen periferiaan.

1990-luvulta alkaen tutkimuksessa alettiin yhä enemmän kiinnittää huomiota erilaisuuteen poikien välillä, kun huomattiin, että kaikki pojat eivät toimi samalla tavoin eivätkä kaikki pojat ole väkivaltaisia. Tuolloin esiteltiin runsaasti erilaisia maskuliinisuuden typologioita, esimerkiksi ”Macho Lads” (Mac an Ghaill 1994); ”cool boys”, ”party animals”, ”squids” ja ”poofers” (Martino 1999; ks. myös Connell 1989). Vaikka näitä typologioita on kritisoitu siitä, että ne stabilisoivat ajatusta maskuliinisuudesta sekä kytkevät maskuliinisuuden implisiittisesti poikiin (esim. Francis 2000), ne ovat olleet tärkeitä analysoitaessa sitä, miten väkivalta on hyväksyttävää ja normalisoitua joittenkin poikien ja poikaryhmien keskuudessa (Skelton & Francis 2009, 113).

Tutkimuksissa väkivallan on todettu kietoutuvan kaikkein tiukimmin maskuliinisuuden hegemonisiin muotoihin. Tätä kulttuurisesti arvostettua, muiden yläpuolelle asettuva maskuliinisuuden muotoa on tutkittu koulukontekstissa paljon erityisesti 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen aikana (esim. Reed 1999; Connell 2000; Skelton 2001; Renold 2001; Stoudt 2006; Dalley-Trim 2007). Jo päiväkotikiikaiset ja ensiluokkalaiset pojat tunnustavat valtasuhteet ja neuvottelevat niistä tavoilla, jotka tukevat hegemonisen maskuliinisuuden rakentumista (Connolly 1998; Manninen 2006; Skattebol 2006). Vaikka tutkimus onkin eritellyt tällaisen auktoriteettia itselleen vaativan maskuliinisuuden muodon, se ei tarkoita sitä, että kaikki pojat tavoittelisivat hegemonista maskuliinisuutta. Se ei myöskään tarkoita sitä, että kaikille pojille eron tekeminen feminiinisenä pidettyyn tai tyttöihin on merkityksellistä.

Connell kirjoittaa siitä, miten väkivalta kietoutuu hegemonisen maskuliinisuuden rakentamiseen lapsuudessa. Hänen mukaansa maskuliinisuudet rakentuvat paitsi yksilön sisäisenä kehityksenä myös ryhmätasolla sekä instituutioissa. Koulu itsessään sekä sen sisällä toimivat oppilaiden yhteisölliset verkostot ovat keskeisiä kenttiä, joilla maskuliinisuuksia tuotetaan (Connell 2000, 146–147, 217). Koulu rakentaa ja eriyttää maskuliinisuuksia, ja toisaalta maskuliinisuudet muovaavat koulua tietynlaiseksi. Koulu ei kuitenkaan ole mikään markkinapaikka, jossa maskuliinisuuksien tuottamisen muodot olisivat vapaasti valittavissa. Sen sijaan virallisen ja epävirallisen koulun valtasuhteet rakentavat näitä ”valintoja” erilaisilla sosiaalisilla mekanismeilla. Koulun opetussuunnitelma organisoii tietoa hierarkkisesti ja hierarkkisesti oppilaita akateemisella kilpailuorientoituneisuudella, tasoryhmillä, valintakokeilla sekä numeerisilla rankkausjärjestelmillä. Tämä korostaa eroja maskuliinisuuksien välillä määrittellen toisia menestyjiksi ja toisia häviäjiksi. (Connell 2000, 137, 160.)

Maskuliinisten tyylien rakentaminen, valta ja hierarkkisuus liittyvät erottamattomasti toisiinsa sekä yksilö-, ryhmä- että rakennetasoilla. Pojilla on kulttuurisia ja henkilökohtaisia mielikuvia siitä, mitä ”oikea” maskuliinisuus on, ja he käyttävät erilaisia tekniikoita poikuuden merkitysten legitimointiin ja kontrollointiin. Tässä kamppailussa tuotetaan ”totuutta” siitä, mitä ”oikean” maskuliinisuuden on oltava kyseisellä kentällä. Koulussa erilaiset maskuliinisuuden merkitykset kilpailevat johtoasemasta, ja tässä kilpailussa jotkut ryhmät onnistuvat määrittämään omat merkityksensä joidenkin toisten merkitysten yläpuolelle. Samalla syntyy alistavia ja dominoivia suhteita oppilaiden välille.

Skandinaaviset tutkimukset eivät kohdistu pelkästään poikiin, eikä niiden käsitteellisenä viitekehys ole väkivalta. Ne sisältävät kuitenkin sellaisen toi-

minnan tarkastelua, jonka käsitteellistän väkivallaksi tässä tutkimuksessa, ja toimivat siten osaltaan tutkimukseni innoittajana.

Miriam Eliassonin ja kumppaneitten (2007) ruotsalaisessa kouluoppilaiden nimittelyä koskevassa kyselylomake- haastattelu- ja havainnointitutkimuksessa poikien verbaalinen aggressiivisuus oli kytköksissä maskuliinisuuden rakentumiseen. Suosittujen poikien verbaalinen aggressiivisuus oli hyväksyttävää, jos se tapahtui hyväksytyn poikana olemisen puitteissa. Verbaalinen aggressiivisuus kietoutui usein huumoriin, ja sitä käytettiin toisten väheksymiseen ja kontrollointiin.

Päivi Bergin ryhmärajoja ja hierarkioita koulun liikuntatunneilla tarkastelevan etnografisen tutkimuksen mukaan pääsy taitajan positiioihin ei ollut koululiikunnassa tasaisesti jakautunutta. Liikunnalliset taidot, kaverisuhteet ja hierarkiat vaikuttivat mukaan ottamiseen tai ulos sulkemisen. (Berg 2010.) Jukka Lehtosen (2003) sukupuoleen ja seksuaalisuuteen kytkeytyvää nimittelyä ja kiusaamista selvittävän haastattelututkimuksen mukaan osa koulunuorista joutui muita epäoikeudenmukaisempaan ja turvattomampaan asemaan ja osa vältti nuorten välistä läheisyyttä ja sukupuolirajoja rikkovia valintoja heteronormatiivisten käytäntöjen takia.

Tuula Gordon, Janet Holland ja Elina Lahelma (2000) tarkastelevat etnografiassa tutkimuksessaan brittiläistä ja suomalaista koulua kansalaisuutta ja marginaalisuutta rakentavana paikkana. Tutkimuksen mukaan koulu näyttäytyi vaiettujen ja näkyvien eron tekemisten paikkana, jossa marginalisaatio kietoutuu sukupuoleen, luokkaisuuteen, etnisyyteen ja seksuaalisuuteen. Sosiaalisessa keskiössä ja marginaalissa olemisen kysymykset osoittautuvat kuitenkin kompleksisiksi. Tutkimus haastaa kysymään, ketkä pojat ja ketkä tytöt liikkuvat keskiön ja marginaalin välillä.

Seksuaalista häirintää koskevien tutkimusten mukaan häirintä on yleistä ja pääosin poikien tyttöihin kohdistamaa (Honkatukia 2000; Korhonen & Kuusi 2003; Aaltonen 2006; Sunnari 2009). Vappu Sunnarin pohjoissuomalaisten ja luoteisvenäläisten kouluoppilaiden fyysistä seksuaalista häirintää käsittelevässä kyselylomaketutkimuksessa kävi ilmi, että häirinnästä puhuttiin usein hauskanpirona sitä harjoittavien poikien joukossa, mutta tyttöjen näkökulmasta toiminta koettiin alistavana (Sunnari 2009).

2.3.3 Pojat ja status koulussa

Jo pitkään on tiedetty, että arvostus, kunnioitus ja sosiaalinen asema ovat monille koululaisille henkilökohtaisesti tärkeitä, ja niihin liittyvä toiminta on oleellinen osa oppilaiden kouluelämää (esim. Corsaro 1979; Adler & Adler 1998; Swain 2005). Psykologian saralla tehty koulukiusaamistutkimus on viimeisen vuosikymmenen aikana keskittynyt selvittämään sitä, miten kiusaaminen kietoutuu kamppailuun sosiaalisista asemapaikoista. Tutkimuksessa on eritelty kaksi sosiaalista statusta määrittävää ulottuvuutta: *peer likeability* ja *perceived popularity* (Parkhurst & Hopmeyer 1998; Vaillancourt & Hymel 2006). Koulukiusaamista Suomessa tutkinut Christina Salmivalli on kääntänyt korkean statuksen ulottuvuudet muotoon *kaverisuosio* ja *suositun maine* (Salmivalli 2005, 34). Kaverisuosiolla on viitattu pidettynä olemiseen, kun taas suositun maineen on nähty olevan enemmän yhteydessä aggressiivisuuteen, valtaan, näkyvyyteen ja ihailuun (Cillessen & Rose 2005; Sandstrom & Cillessen 2006).

Viimeaikaiset tutkimukset viittaavat lisäksi siihen, että sosiaalisuus ja aggressiivisuus statuksen ulottuvuuksina eivät sulje pois toisiaan vaan kietoutuvat toisiinsa. Yhteisöllisen ja aggressiivisen toiminnan yhdistelemisen on todettu edesauttavan sosiaalisen aseman vahvistumista oppilashierarkioissa (Hawley, Little & Card 2007.) Tutkimus osoittaa siten vahvasti siihen suuntaan, että status ei ole koululaisten keskuudessa pidettynä olemisen synonyymi, vaan myös väkivaltainen toiminta määrittää statusta.

Näen psykologisen tutkimuksen tulokset oppilaiden statuksen ulottuvuuksista arvokkaina oman tutkimuksen kannalta, vaikkakaan teoreettisesti psykologisen tutkimusperinteen sukupuolta essentialisoiva tarkastelu ei istu feministisestä poststrukturalistisesta tutkimusperinteestä vaikutteita saaneeseen tutkimukseeni. Essentialistinen ajattelu näkyy psykologisen tutkimuksen pyrkimyksessä yleistää tulokset kaikkia oppilaita koskeviksi sekä siinä, kuinka sukupuoleen liittyviä kysymyksiä analysoidaan korkeintaan luokittelukategoriana. Keskustelua ei tunnu myöskään sidotun vallan teoreettiseen tarkasteluun.

Maskuliinisuustutkimuksen vahvuus puolestaan on sen tarkastelussa, miten valta, maskuliinisuuden rakentuminen ja muut sosiaaliset luokitukset punoutuvat statukseen. Sukupuolisensitiivisen etnografisen tutkimuksen avulla on saatu arvokasta tietoa niistä käytänteistä ja prosesseista, joissa sukupuolen esittäminen ja rakentaminen sekä status kietoutuvat toisiinsa. Tosin tähän kysymykseen keskittyviä tutkimuksia on vielä vähän (Eder 1995; Merten 1997; Swain 2002; 2004; 2004; 2006). Tutkimusten vähäisyyttä kuvastaa muun muassa se, että näissä

ja muissa sukupuolisensitiivisissä oppilaiden suosiota jollain tavoin käsittelevissä tutkimuksissa sosiaalisen statuksen käsitettä on käytetty spesifioimatta sen erilullottuvuuksia. (McGuffey & Rich 1999; Tolonen 2001; Swain 2004; Smith 2007; Dalley-Trim 2007; Renold 2007; Eliasson, Isaksson & Laflamme 2007; Berg 2010). Näissä tutkimuksissa on viitattu korkean sosiaalisen statuksen oppilaisiin esimerkiksi sellaisilla määreillä kuin ”suositut”, ”dominoivat” tai ”halutut”.

Miriam Eliassonin, Kerstin Isakssonin ja Lucie Laflammen tutkimuksen mukaan ”suositut” yläkoulupojat kohdistivat verbaalista loukkaamista ”epäsuosituihin” poikiin, millä näytettiin kovuutta, kypsyyttä ja kompetenssia (Eliasson, Isaksson & Laflamme 2007). Eliassonin ja kumppaneiden lisäksi myös esimerkiksi Jessie Klein (2006) kirjoittaa suosiosta, mutta sen takana oleva ilmiö näyttäisi viittaavan enemmän siihen statusulottuvuuteen, josta psykologian tutkimuskentällä käytetään käsitettä suositun maine.

Sukupuolisensitiivisistä tutkijoista kenties pisimmälle statuksen ja maskuliinisuuden yhteenkietoutuneisuutta on tutkinut Jon Swain. Hän on selvittänyt alakouluikäisiä poikia koskevassa etnografisessa tutkimuksessaan sitä, minkälaisin resurssein ja strategioin pojat tavoittelevat statusta koulussa (Swain 2002a; 2002b; 2004; 2006). Vaikka jotkut tutkijat ovatkin viitanneet siihen, kuinka sukupuolta rakennetaan aktiivisesti käyttämällä hyödyksi saatavilla olevia resursseja ja strategioita (Connell 1998, 5; Eliasson, Isaksson, Laflamme 2007, 596). Swain vaikuttaa olevan ensimmäinen tutkija, joka käyttää analyttisenä välineenä ajatusta kulttuurisista resursseista ja strategioista maskuliinisuuksien rakentumisessa koulussa (Swain 2004, 168).⁷

Swainin tutkimien poikien joukossa statuksen rakentaminen merkitsi samalla hyväksytyin maskuliinisuuden rakentamista ja kietoutui siten ruumiillisuuteen. Status oli hankittava aktiivisella toistotoiminnalla, neuvottelulla ja performansseilla jokapäiväisessä sosiaalisessa elämässä. Tämä toiminta pohjautui erilaisten sosiaalisten, kulttuuristen, fyysisten, älyllisten ja taloudellisten resurssien hyödyntämiseen tarkoituksenmukaisin strategioin (Swain 2005, 218).

Resurssit ovat Swainille eräänlainen ainesvaranto, kun taas strategiat viittaavat tekniikoihin, joilla näitä resursseja voi käytännössä hyödyntää (Swain 2004,

⁷Ajatus resursseista juontaa juurensa Pierre Bourdieun (esim. 1986) pääomiin liittyvään teoretisointiin, jota feministiteoreetikot, kuten Beverley Skeggs (1997; 2004) sekä Lois McNay (1999; 2004), ovat edelleen soveltaneet. Lähden Shillingin (1993, 138) ajatuksesta, jonka mukaan pääoman kategoria syntyy silloin, kun sosiaalisella kentällä annetaan tietyille asioille riittävästi arvoa. Pääomien sijasta käytän kuitenkin resurssin käsitettä korostaakseni sen välineellistä arvoa, liikkeisyyttä ja kontekstisidonnaisuutta. Viittaan resurssilla sosiokulttuuriseen varantoon, jota voi käyttää jonkin päämäärän, tässä tapauksessa sosiaalisen aseman, vahvistamiseen ja vakiinnuttamiseen.

168). Hänen tutkimissaan kouluissa tällaisia resursseja olivat fyysis-atleettisuus, kovuus, huumori, muodikas pukeutuminen ja kulttuuritietoisuus (Swain 2004). Arvostetut resurssit olivat kontekstisidonnaisia: tietyin resurssein saavutettu valta-asema yhdessä koulussa ei taannut valta-asemaa samoilla resursseilla toisessa koulussa (Swain 2005, 218). Swainin tutkimissa kouluissa relevanttien resurssien välillä oli samankaltaisuutta, mutta niiden välillä oli myös eroja. Koska eri kouluissa oli erilaiset mahdollisuudet esittää ja rakentaa maskuliinisuutta, Swain nimesi resurssit joko avoimiksi, rajallisiksi tai suljetuiksi (Swain 2004, 171).

Myös Swain käsittelee viitteellisesti statuksen dominoivaa ulottuvuutta todessaan, että joillekin pojille kovuus, dominointi ja niihin liittyvä väkivalta olivat tärkeitä statuksen tavoittelun resursseja. Väkivalta ei tuonut Swainin mukaan suosiota vaan kunnioitusta. (Swain 2004, 173.)

Psykologisen ja feministisen tutkimuksen lisäksi myös sosiaalimaantieteen piirissä on tehty uusia tutkimuksia kouluoppilaiden sosiaalisista asemapaikoista. Hiljattain julkaistuissa tutkimuksissa on selvitetty kunnioitukseen liittyviä erilaisia diskursseja. Brittiläisten tutkimusten mukaan virallisen koulutuspolitiikan ajaman kunnioituksen ja epävirallisten nuorisokulttuurien ”katutietois” kunnioituksen käsitykset ovat vastakkaisia kunnioituksen diskursseja (Hemmings 2002; McDowell 2007; Gaskell 2008). Carolyn Gaskellin (2008) tutkimuksessa sellaiset oppilaat, jotka eivät kokeneet tulevaisuutta kunnioitetuksi, tunsivat turvattomuutta ja häpeää. Suojellakseen minuitaan ja kansalaisuuttaan he käänsivät viralliset arvot epäarvoiksi ja epäarvot arvoiksi ja alkoivat etsiä vaihtoehtoisia tapoja hankkia statusta. Tällaiset vaihtoehtoiset statuksen hankkimisen tavat sisälsivät usein epäsosiaalista toimintaa ja väkivaltaa. Vaikka näissä tutkimuksissa kunnioitusta ei tarkasteltu ”tavallisten” oppilaiden jokapäiväisen arjen statustavoittelun kontekstissa vaan se liitettiin lähinnä työväenluokkaiseen sukupuolen konstruktioihin, näiden tutkimusten viitekehäyksessä on yhteneväisyyttä myös korkean statuksen oppilaiden statustavoitteluun. Gaskell (2008) huomauttaakin, että kunnioitus on keskeinen mutta ongelmallinen sosiaalisen vuorovaikutuksen tekijä, jota on toistaiseksi käsitteellistetty ja tutkittu vähän.

2.3.4 Pojat ja välittäminen

Välittämisen käsitteestä on keskusteltu vilkkaasti 1980-luvulta alkaen moraalifilosofien ja sosiaalitieteilijöiden keskuudessa. Keskustelun virittäjänä toimi erityisesti yhdysvaltalainen psykologi Carol Gilligan, joka vuonna 1982 ilmestyneessä teoksessaan *In a Different Voice* esittelee perinteiselle oikeudenmukaisuuden

etiikalle vaihtoehtoisen moraaliteorian (Gilligan 1982). Gilliganin ohella välittämisen etiikasta kasvatuksessa jo 1980-luvulla kirjoittanut teoreetikko on yhdysvaltalainen kasvatustieteilijä Nel Noddings. Noddings pitää ihmisen elämän perusehtona välittämistä, joka sisältää sekä välittämisen ja huolenpidon vastaanottamisen että sen tarjoamisen toiselle (Noddings 2002, 11). Hän näkee ihmissuhteet, vastavuoroisuuden ja herkkyuden ensiarvoisena ihmisen kasvua ohjaavana tekijänä (Noddings 1984, 2; 2002, 17). Gilligania ja Noddingsia yhdistää ajatus, jonka mukaan ihmisen eettisen tason määrittäjä ei ole älyllinen päättelykyky vaan pikemminkin välittäminen. Gilliganin teoriassa välittämisen orientaation perusajatuksena ovat ihmisen vastuullisuus itsestä ja toisista sekä heidän keskinäinen riippuvuutensa toisistaan (Gilligan 2002, 42). Välittäminen voidaan Gilliganin ja Noddingsin teorioiden valossa määritellä affektiivisena orientaationa, jossa välittäjä aktiivisesti vastaa välitettävän henkilökohtaisiin tarpeisiin, tunteisiin ja intresseihin (Gilligan 1982; 2002; Noddings 1984; 2002; Noddings ym. 1999). Noddingsin ja Gilliganin teorioille on paradigmaattista läheissuhteissa tapahtuva välittäminen.

Gilliganin ja Noddingsin ajatuksia on sekä tuettu että kritisoitu. Heidän vahvuutenaan on pidetty vastavuoroisuutta sekä vaatimusta ottaa huomioon erilaiset näkemykset ja ”äänet” moraalisisissä kysymyksissä (Koehn 1998, 27). Heitä on kritisoitu siitä, että he yhdistävät naiset ja feminiinisyuden välittämiseen tavalla, joka essentialisoi sukupuolta (Houston 1987, 259). Ongelmana on myös nähty se, että välittämisen teoriassa välittäjä määrittelee, mitä välittäminen on, jolloin vaarana on se, että välittämisestä tulee narsistista ja manipulatiivista (Koehn 1998, 51). Lisäksi kritiikki on kohdistunut siihen, että välittämisen teoria korostaa välittämisen vaatimusta autonomian kustannuksella (Clement 1996, 40–43).

Feminististen tutkijoiden piirissä vallitsee verrattain laaja yhteisymmärrys siitä, että välittäminen on yksi oleellinen ulottuvuus ihmisen identiteetin rakentumisen prosesseissa. Miestutkimuksen piirissä välittämiseen liittyvät kysymykset näyttävät pysyneen sulkeisina varsin pitkään, mutta viimeisen vuosikymmenen aikana tilanne vaikuttaa muuttuneen. Miesten tunteiden tutkimuksen vilkastuminen antaa viitteitä siitä, että miestutkimus on alkanut kiinnittää huomiota välittämiseen maskuliinisuuden osana.

Vaikka välittämisen nähdään feministisessä tutkimuksessa olevan keskeinen ihmisyyden ja ihmiseksi kasvamisen edellytys, välittämistä miehisyteen kuuluvana asiana on tarkasteltu vain kapeasti. Niall Hanlonin (2009) irlantilaisessa haastattelututkimuksessa, jossa tarkastellaan välittämistä miesten ihmissuhteissa, kävi ilmi, että miehillä on välittämiseen liittyviä tarpeita, mutta ne aiheuttavat

jännitteitä ja ristiriitoja miesten elämässä. Miehet yhtäältä pyrkivät ylläpitämään maskuliinisuuden ideaaleja mutta kuitenkin samalla neuvottelivat emotionaaliseen läheisyyteen ja välittämiseen liittyvistä odotuksista ihmissuhteissaan. (Hanlon 2009, 197.) Erotettavissa oli kaksi välittämisen diskurssia: perinteinen mieselättäjäisyys sekä diskurssi, jossa miehet rakensivat välittävää maskuliinisuutta. Vaihtoehdoisen välittävän maskuliinisuuden esteeksi asetui se, että välittäminen liitettiin feminiinisyyteen ja sitä pidettiin siten vähempiarvoisena. Vaikka miesten keskuudessa esiintyi vastustusta ja ristiriitaista suhtautumista ”femininisoituneeseen” välittämiseen, joukossa oli myös miehiä, jotka kokivat muutoksen välittävään maskuliinisuuteen tervetulleena. (Hanlon 2009, 197–198.)

Tutkijat ovatkin kysyneet, mikä aiheuttaa sen, että kulttuurissa vallalla olevat kuvat maskuliinisuudesta ja välittämisestä ajautuvat törmäyskurssille keskenään. Teoksessaan *Birth of Pleasure* Gilligan kirjoittaa neuropsykologisiin tutkimuksiin perustuen, kuinka vastasyntyneet ovat sukupuolesta riippumatta tunneorientoituneita ja herkkiä. Gilligan kysyykin, mikä saa erityisesti pojat luopumaan iän myötä tästä tunneherkkyydestä. (Gilligan 2002, 18.) Tutkimuksensa perusteella hän toteaa, että jo 4–5-vuotiaan pojan herkkyyys ja haavoittuvuus saavat kasvattajat huolestumaan pojan maskuliinisuudesta sekä hänen selviytymisestään poikakulttuurissa. Gilligan esittää, että tunneherkkyyden kieltämisen paineisiin liittyy tunteiden moninaisuudesta etäännyttämään pyrkivä kasvatusta. Kasvatuksen keinoin poikia sosiaalistetaan luopumaan tunteiden tunnistamisesta ja prosessoinnista osana kasvua ja edelleen välittämisen orientaatiosta. (Gilligan 2002, 65–215.) Gilliganin mukaan poikien on luovuttava herkkyyks- ja ihmissuhdeorientaatiostaan säilyttääkseen legitimitteittinsä maskuliinisenä olentona (Gilligan 2002, 30).

Gilliganin näkemyksenä on, että ihmistä luonnehtii tunteiden moninaisuus ja että sukupuolistunut kasvatusta rajoittaa tätä moninaisuutta. Myös brittiläinen kasvatustieteilijä Morwenna Griffiths (1998) kirjoittaa tunteiden merkityksestä ihmiseksi kasvamisessa. Hän esittää, että ihmiseksi kasvamisen ytimessä on rakkaus, antipatia, hyväksyntä ja torjunta. Hänen käsitykseensä itseyyden rakentumisesta sisältyy siten sekä väkivallan että välittämisen mahdollisuus. (Griffiths 1998, 218, 224.)

Stephen Whitehead (2002, 175–176) puolestaan katsoo, että yksinkertaistettu sukupuolidikotomia sekä sen takana olevat teologiset ja filosofiset diskurssit rajoittavat ymmärrystämme tunteista, mistä syystä välittämisen ei nähdä istuvan maskuliinisuuteen. Hearnin (1993) tavoin hän katsoo, että mieheyttä ei tule kytkeä tunnekyvyttömyyteen muttei toisaalta myöskään aggressiiviseen ylittunteikkuuteen.

Historialliset diskursiiviset prosessit vaikuttavat siihen, että välittämistä ei nähdä vakavasti otettavana voimavarana miesten elämässä. Jørgen Lorentzen (2007, 190) huomauttaa, että välittämistä, hoivaa ja huolenpitoa ei juuri teoretisoida maskuliinisuuteen liittyvässä akateemisessa kirjallisuudessa siitäkään huolimatta, että miehet ovat kautta aikojen tuottaneet rakkausrunoja ja -lauluja. Sen sijaan queer-teorian piirissä miesten välinen intiimiys esiintyy keskeisenä teemana (Sedgwick 1985; Hammond 1996). Lorentzen (2007, 192) tulkitsee tämän kertovan siitä, että välittämistutkimuksen episteemiset hankaluudet koskevat nimenomaan heteroseksuaalista maskuliinisuutta. Lorentzen onkin muutamien muiden tutkijoiden ohella peräänkuuluttanut tutkimusta ja teoriaa paitsi miesten naiseen kohdistamasta rakkaudesta myös ”isällisestä” ja ”veljellisestä” rakkaudesta, läheisyydestä ja välittämisestä (Whitehead 2002, 166–179; Seidler 2006, 66, 69, 134–136; Lorentzen 2007, 191).

Maskuliinisuuden ja välittämisen teoreettisen tarkastelun ohuus näkyy myös miehiä ja poikia koskevassa tutkimuksessa. Kirjallisuudessa on runsaasti viittauksia läheisyyden *puuttumisesta* heidän ihmissuhteissaan, mutta niiden *läsnäoloa* heidän toiminnassaan on tarkasteltu hyvin vähän. Muutamat tutkimukset antavat kuitenkin viitteitä myös heteroseksuaalisten miesten ja poikien välittämisestä ja emotionaalisesta läheisyydestä.

Miesten ja poikien ystävyysuhteita käsittelevissä tutkimuksissa on havaittu, että sukupuolten välinen ero ystävyysuhteiden intiimiydessä ei ole jyrkkä ja ehdoton, vaan ystävyteen liittyy naisille tyypillisenä pidettyä ihmissuhdetaituruutta sekä kykyä puhua tunteista ja henkilökohtaisista asioista. Miesten ja poikien välisten ystävyysuhteiden on todettu sisältävän runsaasti varianssia aina hierarkisoivasta sosiaalisesta pelistä läheiseen, henkilökohtaiseen kiintymykseen. (McLeod 2002; Soilevuo-Grønnerød 2004; 2005.)

Niissä harvoissa poikatutkimuksissa, joita aiheesta on tehty, on havaittu ystävyuden tarjoavan pojille foorumin toisaalta vahvistaa mutta toisaalta myös kyseenalaistaa perinteisiä maskuliinisuuden versioita (Redman ym. 2002). Poikien varttuessa heidän keskinäinen luottamuspulansa kasvaa ja ystävyysuhteet muuttuvat läheisistä pinnallisiksi (Way 1997). Suomalaisten kouluikäisten lasten ja nuorten sosiaalista kompetenssia ja yksinäisyyttä selvittävän kyselylomaketutkimuksen mukaan sekä ala- että yläkouluikäiset pojat kokevat voimakasta emotionaalista yksinäisyyttä (Junttila 2010, 54).

Tässä tutkimuksessa lähestyn välittämistä poikien vuorovaikutussuhteissa tapahtuvana dialogisena toimintana, jota määrittää Daryl Koehnin (1998, 151, 161) esittämässä merkityksessä luottamus, empatia ja vastavuoroisuus (Ks. myös

Lynch 2009, 42–44). Sisällytän välittämiseen Eila Estolan (2003) ajatuksia mukaillen myös huolenpidon (ks. myös Ylitapio-Mäntylä 2009, 74).

2.4 Tutkimuksen paikantaminen

Sukupuolentutkimuksen ja kasvatustieteen aloille paikantuva tutkimukseni ylittää feministiselle tutkimukselle tunnusmerkilliseen tapaan perinteisiä tieteenaloja, mikä laajentaa mahdollisuuksia tarkastella poikien statuskamppailua. Kasvatustieteellistä tutkimukseni on siinä mielessä, että se käsittelee koulun oppilaskulttuurien prosesseja, joissa omaksutaan sukupuolen esittämisen tapoja. Feministiselle kasvatustieteelliselle tutkimukselle ominaisella tavalla näen koulun oppimisen ja opetuksen ohella vallankäytön areenana. Pysin tekemään näkyväksi erilaisia subjektipositioita, joihin oppilaat sijoittuvat ja jotka tarjoavat heille erilaisia toimijuuden mahdollisuuksia.

Tutkimukseni sijoittuu feministisen tutkimuksen kentässä maskuliinisuustutkimuksen teema-alueelle. Sukupuolet rakentuvat ja toimivat suhteessa toisiinsa, joten näen, että feministisen tutkimuksen kentällä poikien ja miesten elämän tutkiminen on tärkeää. Keskeinen motivaation lähde poikien keskinäisten sosiaalisten suhteiden tarkasteluun on ollut sen oivaltaminen, että mikäli jätetään poikien keskinäisten erojen tarkastelu huomioimatta, tullaan samalla tuottaneeksi jännitteisyyttä myös sukupuolten välillä. Koska feministisen tutkimuksen eräs keskeisistä pyrkimyksistä on purkaa sukupuolinormatiivisuutta, myös maskuliinisuuden tarkastelu on sen piirissä tarpeellista (Morgan 1981, 39; Stanley & Wise 1993, 31). Pojat ovatkin viime vuosina nousseet sukupuolittietoisen tutkimuskustelun aiheeksi, ja tutkimus on ollut vilkasta erityisesti ulkomailla. Koulupoikien vuorovaikutuksessa esiintyvä väkivalta kytketään feministisessä tutkimuksessa maskuliinisuuden rakentamiseen. Aihealueen syvällisempi ymmärtäminen antaa aihetta lisätutkimukseen esimerkiksi eri statuspositioiden näkökulmasta. Haasteena on myös pyrkiä lukemaan toisin aikaisemmin tarkasteltuja teemoja.

Aiemmissä tutkimuksissa esiin tulleisiin haasteisiin vastatakseni keskityn tutkimuksessani tarkastelemaan ensiksikin maskuliinisuuksien rakentumiseen liittyviä kouluväkivallan hienovaraisia ja normalisoituneita muotoja (Sunnari ym. 2002). Toiseksi tarkastelen keskeisiä valtapositioita pitäviä maskuliinisuuden muotoja sekä erityisesti prosesseja, joilla näihin valtapositioihin pyritään (Andersson 2008). Kolmanneksi tutkin kouluoppilaiden sosiaalisen statuksen eri ulottuvuuksista (Vaillancourt & Hymel 2006). Neljänneksi selvitän, millaiset tekijät määrittävät statusta eri ikäkausina sekä miten muutokset niissä ovat yhtey-

dessä sukupuolen rakentamiseen. Viidenneksi tarkastelen maskuliinisuutta välittämisen näkökulmasta (esim. Lorentzen 2007; Seidler 2006; Whitehead 2002).

Lähestyn poikien statustavoitteluun liittyvää vallan väärinkäyttöä väkivallan käsitettä käyttäen. Erotuksena väkivallasta koulukiusaaminen on systemaattista, toistuvaa ja pitkään jatkunutta väkivaltaa. Kouluväkivallan käsite puolestaan sisältää systemaattisen väkivallan lisäksi erilaiset satunnaiset vallan väärinkäytön muodot. Pidän kiusaamisen käsitettä hyödyllisenä kuvattaessa pitkään jatkunutta, toistuvaa väkivaltaa mutta kapeana ja riittämättömänä tarkasteltaessa koulussa tapahtuvia monimuotoisia ja mutkikkaita toisarvoistamisen käytänteitä. Kiusaamisen määritelmät sulkevat ulkopuolelle paljon sellaista toimintaa, joka ei täytyä jatkuvuuden ja toistuvuuden tunnusmerkkejä mutta joka on kohteen kannalta vahingollista. Ymmärryksessäni koulukiusaamisen ja kouluväkivallan välinen ero onkin toisarvoistavan toiminnan systemaattisuudessa.

Perustelen satunnaisen tai siltä vaikuttavan väkivallan sisällyttämisen tutkimukseeni sillä, että satunnainen väkivalta saattaa sisältää toisenlaisia systemaattisia mekanismeja kuin tähän mennessä tehty kiusaamistutkimus tunnistaa. Satunnaisen väkivallan sisällyttäminen tutkimukseen voi myös tuoda esiin toista vahingoittavaa toimintaa yhteisen tasaveroisen pelin, kiusoittelun ja väkivallan rajapinoilla.

Useimpien sukupuolitietoisien⁸ tutkijoiden tapaan en tarkastele poikien koulussa harjoittamaa väkivaltaa yksilön sisäisenä patologiana vaan kulttuurisesti idealisoidun maskuliinisuuden ilmentymänä (Connell 2000, 217). Sijoitan väkivallan siten sosiaalisen toiminnan alueelle välttämättä väkivaltaa miehen toiminnan ilmenemismuodoksi (vrt. Connell 1994, 146). Tarkoitan tällä sitä, että en näe maskuliinisuutta väkivallan syynä, vaan että maskuliinisuuden kulttuuriset konstruktiot ovat eräs tärkeä tekijä, jonka osallisuutta kouluväkivallassa ei voi ohittaa. Tarkastelen väkivaltaa poikien yhtenä keinona rakentaa maskuliinisuutta pikemminkin kuin että olisi maskuliinisuutta, joka edeltäisi väkivaltaa. Sitoutuneisuuteni feministiseen teoriaan tässä suhteessa viittaakin sukupuolen jatkuvaan ajassa ja tilassa muuttuviin käytänteisiin.

⁸ Sukupuolitietoisuus tai sukupuolisensitiivisyys tarkoittaa minulle tietoisuutta siitä, että sosiaalisissa käytänteissä rakentuu erilaisia eroja, joista yksi merkittävimmistä on sukupuoli. Sukupuoli kietoutuu moniin muihin sosiaalisiin luokituksiin, kuten yhteiskuntaluokkaan, etnisyyteen, ikään, seksuaalisuuteen, vammaisuuteen, terveydentilaan sekä alueellisuuteen. Nämä luokitukset yhtäältä rakentavat sosiaalisia ja kulttuurisia eriarvoisuuksia ja toiseuksia ihmisten välille (Staunæs 2003, 102; Dillabough 2006, 54), ja toisaalta sukupuoli rakentuu näistä eroista.

Edellä esitetyn pohjalta lähestyn väkivaltaa vallan väärinkäyttönä, sisällytän ei-systemaattisen ja vähäpätöiseltä vaikuttavan vahingoittavan toiminnan väkivallan määritelmään sekä pyrin olemaan sensitiivinen sosiaalisia eroja tuottaville tekijöille. Sunnarin ja kumppaneiden (2003) tavoin ajattelen, että väkivaltaa on mikä tahansa sellainen toiminta tai rakenne, joka alistaa toista tai toisia tai joka vähättelee heitä. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna väkivalta muodostaa jatkumon, johon kuuluvat fyysinen, verbaalinen, emotionaalinen ja muu vallan väärinkäyttö yksilön, ryhmän ja sosiaalisten rakenteiden tasolla. (Sunnari ym. 2003, 11.)

Ajattelen toista vahingoittavan ja toisesta välittävän toiminnan punoutuvan minuuden muodostumiseen. Tausta-ajatukseni on subjektiviteetin rakentuminen toiminnassa. Subjektiviteetti kertyy ja muokkautuu rutiineissa, arjen järjestelyissä ja elämänalueiden jäsentymisissä. Se näkyy orientaatioina, tyyleinä, emotionaalisisina arvottamisina ja päämäärinä sekä kiinnittymisinä tiettyihin merkityksiin. (Butler 1990; 1993; Connell 1995; Ronkainen 1999; Rossi 2003.)

Vaikka viralliset diskurssit painottavat rauhanomaisuuden ja toisen kunnioittamisen periaatteita, länsimainen kulttuuri jakaa väkivallan (mieli)kuvastoja ja symboleja erityisesti pojille (Hird 2002). Sen sijaan tunneherkkyyteen, välittämisen avoimeen osoittamiseen tai välittämisen orientaatioon se ei vaikuta poikia rohkaisevan. Poikien ja miesten keskuudessa tehdyt tutkimukset (esim. Gilligan 2002; Redman ym. 2002; Soilevuo-Grønnerød, 2005; Lynch 2009) antavat kuitenkin viitteitä siitä, että välittäminen voi olla osa poikien ja miesten elämää.

Tällaisen sukupuolistuneisuuden jännitteiden dynamiikan keskiössä ovat sukupuolittuneet ruumiit, joissa määrittymiset ja merkitysten tarjoumat eletään (Ronkainen 1999, 70). Kasvavan ihmisen rakentuva subjektiviteetti kiinnittyy erilaisiin kulttuurin tarjoumiin toiminnassa, puheessa ja diskursseissa (Ronkainen 1999, 30, 79). Sukupuolistuneessa maskuliinisessa toimijuudessa on kyse prosesseista, joissa pojat toimiessaan erilaisissa arjen tilanteissa ja instituutioissa omaksuvat kollektiivisia kulttuurisia mielikuvia maskuliinisuudesta osaksi omaa minuuttaan (vrt. Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 18). Väkivallan kulttuurinen kuvasto juurruttaa väkivaltaiset piirteet osaksi monien poikien rakentuvaa subjektiviteettia. Siten väkivallalla voidaan sanoa olevan identiteettiä muokkaava vaikutus. Tämä kulttuurisen kuvaston kaivertuminen osaksi identiteettiä koskee sekä väkivallan tekijöitä että sen kokijoita. Väkivallan kulttuuri (esim. Jokinen 2000) muokkaa tekijän subjektiutta ottamalla hänet sitä tukevien ajattelu- ja toimintatapojen kohteeksi (Alhanen 2007, 22), jolloin ihminen alkaa toteuttaa väkivaltadiskurssin toimintaehtoja.

Feministiselle tutkimukselle tunnusmerkillisellä tavalla katson tietämisen ja näkemisen olevan aina osittaista, tilanteista sekä tietäjään, aikaan ja paikkaan kiinnittynyttä (Koivunen & Liljeström 1996, 287). Pysin tekemään näkyväksi poikien valtakamppailun mekanismeja heidän tavoitellessaan korkeaa statusta koulun sosiaalisilla kentillä keskittymällä pieniin, paikallisiin tapauksiin, joiden viitekehyksessä on moninaisia, osittain päällekkäisiä ja ristiriitaisia tarinoita ja ääniä.

Koivusen ja Liljeströmin (1996, 289) tavoin katson, ettei ole mahdollista samanaikaisesti tarkastella kaikkia sosiaalisten erojen jäsentämiä positioita. Siitä syystä pitkittäistutkimukseni fokus kohdentuukin prosessissa ensin kaikista oppilaista poikiin ja sitten korkean statuksen poikiin. Viimeisessä tutkimusvaiheessa keskityn niihin korkean statuksen poikiin, jotka Sari Manninen (2006) on nimennyt koulupoikien maskuliinisuuksiin liittyvän analyysinsä perusteella ”tavalliseksi tasapainoilijoiksi” (ks. tarkemmin luvut 4.2 ja 5). Tarkastelen tutkimukseni loppupäätelmissä erityisesti tämän ryhmän statustyötä. Tarkoitukseni on mahdollisimman nyansoidusti analysoida syvään juurtuneita valtarakenteita, jotka sisältyvät koulukontekstiin ja keskiluokkaisten⁹ maskuliinisuuksien rakentamiseen.

Tähänastinen väkivaltatutkimus on lähinnä keskittynyt poikien osalta väkivallan näkyviin muotoihin tai väkivalta on liitetty maskuliinisuuden macho-tyyleihin sekä sosioemotionaalisesti epävakaisiin poikiin. Tämä yksinomaan sukupuoleen keskittyvä diskurssi jättää näkymättömiin keskiluokkaisten maskuliinisuuksien vähemmän näkyvät väkivallan muodot ja siten huomaamattaan tukee heidän kyseenalaistamatonta statustaan (Vrt. Bredström 2006, 241). Tuodakseni näkyville väkivallan piiloisia muotoja oppilassuhteissa kytken väkivallan tarkastelun statustavoittelun viitekehukseen. Katson, että kilpailu sosiaalisesta asemasta luo maaperän valtavinoumien synnylle ja siten myös väkivallalle (vrt. MacCannell & MacCannell 1993, 212).

⁹ Luokkaisuus on suomalaisessa yhteiskunnallisessa viitekehyksessä monimutkainen ja ongelmallinen käsite (ks. Tolonen 2008). Luokkaisuuden käsite on tässä luokittelua helpottava heuristinen väline, joka viittaa kuntakeskuksessa asuvien perheiden sosioekonomiseen, koulutus- ja kulttuuritaustaan. Tällä tavoin ajateltuna tutkimukseeni osallistuneiden korkean statuksen poikien voidaan ajatella edustavan keskiluokkaista maskuliinisuutta.

2.5 Tutkimuskysymykset

Selvitän tutkimuksessa sitä, millä keinoilla ja edellytyksillä pojat kykenevät hankkimaan ja ylläpitämään sosiaalista statusta toista vahingoittavilla keinoilla. Tutkimukseni etenee statustavoittelun analyysissä väkivallan ohella myös välittämiseen. Kohdistan huomioni siihen, millä tavoin välittäminen tulee esiin poikien statustavoittelussa ja heidän kaverisuhteissaan. Tutkimus sijoittuu yhteen pohjoissuomalaisessa kuntakeskuksessa sijaitsevaan peruskouluun ja kahteen eteläsuomalaiseen kaupunkikouluun. Tarkastelun kohteena ovat informaalin koulun¹⁰ oppilassuhteet. Koska katson väkivallan ja statuksen rakentamisen kytkeytyvän sukupuolistuneen toimijuuden rakentamiseen, ilmiön tarkastelun viitekehyksenä toimii aikajänne keskilapsuudesta nuoreen aikuisuuteen.

Tutkimukseni pääkysymys on, *millaisia väkivallan ja välittämisen ulottuuksia koulupoikien statustavoitteluun liittyy?* Erityisen tarkastelun kohteena ovat korkean statuksen ”tasapainoilijapojat”. Pääkysymys jakautuu kolmeksi alakysymykseksi:

1. Miten väkivallan piiloiset ja normalisoituneet muodot liittyvät poikien statustavoitteluun? (HUUKI I, II, III, IV.)
2. Millaisia kulttuurisia resursseja ja strategioita korkean statuksen ”tasapainoilijapojat” käyttävät tavoitellessaan sosiaalista asemaa? (HUUKI I, II, III, IV.)
3. Miten välittäminen ja väkivalta tulevat esiin poikien statustavoittelussa peruskoulun kuudennelta yhdeksännelle vuosiluokalle sekä toisen asteen koulutukseen? (HUUKI III, IV.)

Tutkimuskysymykset liittyvät feministisen tiedontuottamisen keskeiseen ajatukseen saada asiat liikkeeseen, keskusteluun ja muutokseen (Liljeström 2004, 15), tuoda tarkastelun kohteeksi piilossa olevia ilmiöitä sekä kyseenalaistaa olemassa olevia, itsestään selvänä pidettyjä käytänteitä ja rakenteita. Tutkimukseni epistemologinen perusta onkin feministisessä tutkimusperinteessä; lähtökohtanani on ymmärrys tiedon kiinnittymisestä valtaan sekä toimijan ruumiillistuneeseen

¹⁰ Jotta voitaisiin paremmin ymmärtää koulussa tapahtuvia prosesseja ja käytänteitä, joissa identiteetit rakentuvat, Tuula Gordon, Janet Holland ja Elina Lahelma (2000) erottavat toisistaan virallisen ja epävirallisen koulun. Virallinen koulu viittaa koulupolitiikkaan sekä koulun hallinnolliseen ja rakenteelliseen toimintaan: sen velvoittaviin asiakirjoihin, opetussuunnitelmiin, pedagogiikkaan, opetukseen, politiikkaan sekä sanktiointikäytänteisiin. Informaali – epävirallinen – koulu puolestaan toimii jatkuvassa vuorovaikutus- ja neuvottelusuhteessa viralliseen kouluun. Se tarkoittaa koulussa työskentelevien ihmisten – oppilaiden ja kouluhenkilöstön – välisiä epämuodollisia suhteita. Vaikka epävirallisella koululla on omat hierarkiansa, sääntönsä ja arviointikriteeristönsä, sen normisto on usein virallisen koulun asettama tai tukema. (Gordon, Holland & Lahelma 2000; Swain 2005, 216.)

kokemukseen. Ajatuksena on, että tietoa tuotetaan sosiaalisissa suhteissa historialliseen aikaan ja kulttuuriseen paikkaan kytkettynä.

3 Tutkimusmenetelmät

Kuvaan tässä luvussa tutkimukseni aineistonhankintaan ja analyysiin liittyviä valintoja. Aloitan avaamalla tutkimusasetelmani. Sen jälkeen esittelen käyttämäni aineistonhankintamenetelmät. Seuraavaksi kirjoitan tutkimukseni analyysimenetelmästä. Lopuksi avaan eettisiä näkökohtia sekä arvioin tutkimuksessa käyttämiäni menetelmiä.

3.1 Tutkimusasetelma

Tutkimuksessa käyttämäni pitkäaikainen materiaali on hankittu 2000-luvun alussa kolmesta peruskoulusta. Ensimmäinen kouluista on eräässä Suomen pohjoisen rajaseudun kuntakeskuksessa sijaitseva keskisuuri koulu. Koulussa on suomalais- ja saamelastaustaisia oppilaita. Muita etnisiä vähemmistötaustaisia oppilaita oli tutkimuksen toteuttamisen aikoihin vain muutama koko koulussa. Suomalaisissa oppilaitoksissa ei kerätä tietoja oppilaiden perheiden sosioekonomisesta taustasta, mutta oppilaiden vanhempien koulutustausta vaihtelee alhaisesta koulutustasosta korkeasti koulutettuihin pienille suomalaisille kuntakeskuksille tyypillisellä tavalla. Lähes kaikki tutkimuksessa mukana olleet oppilaat ovat käyneet koko peruskoulunsa samassa koulussa, jolloin he tuntevat toisensa sekä lähiympäristönsä paikat, ihmiset ja kertomukset.¹¹

Kaksi muuta koulua ovat eteläsuomalaisia kaupunkikouluja, joita voi luonnehtia oppilaiden vanhempien ammatillisen ja koulutustaustan perusteella työväenluokkaiseksi. Alueilla asuu paljon etnisten vähemmistöjen edustajia. Näistä kouluista hankittu aineisto on osa Sari Mannisen väitöskirjatutkimusta.¹²

Pohjoissuomalaisen koulun aineisto on itseni hankkimaa. Aineistonhankinta jakaantuu kolmeen vaiheeseen, joista muodostuu tutkimuksen pitkäaikainen asetelma. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa mukana olivat pohjoissuomalaisen

¹¹ Koska aineisto on kerätty harvaanasutulla seudulla, tutkimukseen osallistuvien henkilöiden anonymiteetin turvaamiseksi vältän tarkkojen aineistonhankintajaksojen ajankohtien ilmaisemista. Tutkimuseettisistä syistä en myöskään kuvaile tarkasti koulua. Varmistaakseni, että tutkimukseen osallistuvat oppilaat ja heidän huoltajansa saivat riittävän selkeän kuvan motiiveistani sekä tutkimuksen painopisteestä pyysin jokaiselta tutkimukseen osallistuvalla oppilaalla huoltajan suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Kirjeessä kerrottiin lisäksi lyhyesti projektin sisällöistä ja tavoitteista. Tutkimuseettiset syyt ovat vaikuttaneet jossain määrin analyysin aineistokatkelmien valikoimiseen. Kaikki tutkimuksessa käyttämäni nimet ovat peitenimiä.

¹² Lisää kyseisistä kouluista ja niiden erityispiirteistä ks. Manninen 2010.

koulun kuudennen luokan¹³ oppilaat (N=46). Työskentelin kuuden viikon ajan tutkijana kyseisellä koululla. Kenttäjakson aikana hankin koulusta tutkimusmateriaalin, joka sisältää kyselylomake-, havainnointi-, haastattelu-, kirjoitelma- ja piirustusaineistoja. Ensimmäinen osatutkimus on toteutettu tämän tutkimusvaiheen aikana. Osatutkimuksen pääaineiston muodostavat kuudennen luokan kaksi haastattelukierrosta ja havainnoinnit. Haastatteluja on yhteensä 29 kappaletta ja 33 tuntia. Havainnoinnit on kirjattu kirjoitusvihkoon ja irtolehtiöille käsin. Lisäksi tuloksiin vaikuttaa implisiittisesti muu edellä mainittu kenttäjakson aikana hankkimani aineisto.

Tutkimuskohde rajautuu ensimmäisen aineistonhankintajakson aikana epävirallisen koulun oppilaskulttuureihin. Epävirallinen koulu sisältää monia tiloja, kuten luokkahuone, käytävät, ruokailutilat, välituntialue sekä koulumatkat, joissa sukupuolen erilaisten muotojen ”normaaliutta” määritellään ja tuotetaan. Sijoitan tutkimukseni epäviralliseen kouluun siitä syystä, että kiinnostukseni kohdistuu nimenomaan oppilaiden keskinäiseen sosiaaliseen dynamiikkaan. Oletin oppilaiden piiloisen väkivallan tulevan erityisellä tavalla esiin epämuodollisissa tilanteissa, joissa he voivat toimia vapaammin kuin opettajajohtoisessa toiminnassa.

Ensimmäisen aineistonhankinnan jälkeen aloin suunnitella tutkimukseeni pitkittäistä otetta. Sinä keväänä, jolloin tutkimuksessa mukana olleet oppilaat olivat yhdeksännellä vuosiluokalla, pyysin ensimmäisessä aineistonhankintavaiheessa mukana olleiden joukosta kahdeksaa oppilasta – viittä tyttöä ja kolmea poikaa – jatkohaastatteluun.¹⁴ Valintaan vaikutti pääasiallisesti se, että jokaisella oli jollain tavalla merkitykselliseksi tulkitsemani suhde koulussa tapahtuvaan väkivaltaan. Lisäksi tulkitsin väkivallan kytkeytyvän jollain tavalla etnisyyteen, uskonnolliseen taustaan tai luokkaisuuteen.¹⁵ Yhdeksännen vuosiluokan haastatteluja on yhteensä kahdeksan kappaletta ja 15 tuntia.

¹³ Ensimmäinen syy aineistonhankinnan aloittamiseen kuudesluokkalaisten keskuudessa on metodologinen ja liittyy tutkimusryhmämme yhteiseen tavoitteeseen. Hankimme Pohjois-Suomesta ja Luoteis-Venäjältä laajan sukupuolistunutta kouluväkivaltaa selvittävän kyselylomakeaineiston (Sunnari 2009; Sunnari, Huuki & Tallavaara 2005). Siihen saakka vastaavaa tutkimusta oli tehty lähinnä yläkoululaisten keskuudessa, ja tarkoituksemme oli vastata tarpeeseen laajentaa perspektiiviä alakouluun. Oletimme alakoulun päättövaiheen tarjoavan näkymiä alakoulun tapahtumiin. Lisäksi arvelimme kuudesluokkalaisten oppilaiden olevan riittävän kypsiä pohtimaan haastatteluissa esille nostettavia teemoja.

¹⁴ Arvelin peruskoulun päättövaiheen olevan sopiva aika toiselle aineistonhankintavaiheelle, koska aikajänne ensimmäisen ja toisen aineistonhankintajakson välillä vaikutti tarkoituksenmukaiselta tutkimusaiheen näkökulmasta. Ensimmäinen aineistonhankinta oli toteutettu peruskoulun alakoulun päättövaiheessa, joten yläkoulun päättövaihe vaikutti tarjoavan edellistä aineistonhankintavaihetta vastaavan perspektiivin yläkoulun tapahtumiin.

¹⁵ Vaikka alun perin eräs keskeinen tutkimukseni tavoite oli lähestyä väkivallan kysymyksiä etnisyyden ja uskonnon näkökulmasta, nämä teemat jäivät ohuiksi siitäkään huolimatta, että pidin niihin

Tutkimuksen kolmanteen vaiheeseen osallistuivat edellä mainitut kahdeksan oppilasta heidän ollessaan 19-vuotiaita lukiolaisia tai ammattioppilaitoksen opiskelijoita.¹⁶ Näitä haastatteluja on kahdeksan kappaletta ja 16 tuntia.

Tutkimuksen pitkittävien materiaalin hankintavaiheessa ajattelin haastatteluin hankitun aineiston riittävän tutkimukselleni asettamien haasteiden täyttämiseen. Tutkimusprosessi toi kuitenkin esiin poikien materiaalsen arjen merkityksellisyden statustavoittelussa. Täydentääksemme aineistojemme ohuusia toistemme aineistojen vahvuuksilla käytämme toisessa ja kolmannessa osatutkimuksessa (HUUKI II ja HUUKI III) sekä Sari Mannisen että omaa tutkimusaineistoni. Mannisen tutkimuksessa käytetyt puolistrukturoidut teemahaastattelut luotaavat laajemmin poikien sosiokulttuurista arkea. Hänen havainnointimateriaalinsa hyödyntäminen puolestaan tarjoaa mahdollisuuden analysoida yhdeksäsluokkalaisten poikien toimintaa autenttisessa ympäristössä. Oman aineistoni vahvuutena on poikien sosiokulttuurisen arjen syväluotaavuus yksilö- ja ryhmädynamiikan tasolla.

Sari Mannisen tutkimusmateriaali koostuu kahdesta eteläsuomalaisesta koululuokasta viiden vuoden välein kerätystä haastattelu-, havainnointi- ja videoaineistosta. Hän seurasi tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa ensimmäisellä ja neljännellä luokalla olleiden oppilaiden, erityisesti poikien, sosiaalisia suhteita. Hän palasi kentälle viiden vuoden kuluttua, jolloin samat oppilaat olivat kuudennella ja yhdeksännellä luokalla. Sari Mannisen hankkimia puolistrukturoituja teemahaastatteluja, joita tutkimuksissa on käytetty, on yhteensä 89 kappaletta ja 46 tuntia. Päiväkirjaan kirjattuja havainnointeja on kuuden viikon ajalta, mikä sisältää myös kahdeksan tuntia litteroitua videoaineistoa.¹⁷

Tutkimuksessa käytettyjä haastatteluja, jotka kestävät 15 minuutista reiluun kahteen tuntiin, kertyy siten kokonaisuudessaan yhteensä 134 kappaletta ja 110 tuntia. Havainnointimerkintöjä on yhteensä kahdentoista kenttätöskentelyviikon ajalta.

Tutkimuksen fokus on ollut noin kymmenen vuoden tutkimusprosessin aikana liikkeessä ja soukentunut prosessin edetessä koskettamaan yhä pienempää

liittyvät teemat muiden rinnalla esillä kaikissa aineistonhankinnan vaiheissa. Sen sijaan luokkaisuuteen liittyvää materiaalia aineistossani on runsaasti, mutta en ennättänyt syventyä sen tarkasteluun tässä tutkimuksessa.

¹⁶ Oppilaiden anonymiteetin turvaamiseksi toteutin toisen ja kolmannen tutkimusvaiheen haastattelut eräässä vapaana olleessa huoneistossa. Vaikka toteutin tutkimuksen kaksi jälkimmäistä aineistonhankintaa muualla kuin koulussa, nimitän tutkimukseen osallistuneita henkilöitä oppilaiksi yksinkertaisuuteni terminologiaa ja koska tutkimuksen kontekstina toimi koulu.

¹⁷Sari Mannisen tutkimusmetodeista tarkemmin ks. Manninen 2010.

oppilasjoukkoa. Ensimmäisessä osatutkimuksessa, jonka toteutin ensimmäisen aineistonhankintajakson jälkeen, ovat mukana sekä tytöt että pojat. Tämän tutkimuksen ytimessä on kuudennen luokan poikien status ja väkivalta (HUUKI I). Toisessa aineistonhankintavaiheessa tutkimustehtävä tarkentuu siihen, kuinka status ja väkivalta kietoutuvat feminiinisyyksien ja maskuliinisuuksien rakentumiseen alakoulusta yläkouluun. Viimeisen aineistonhankintavaiheen jälkeen tutkimus suuntautuu poikien statustavoitteluun kietoutuvaan väkivaltaan.

Kolme jälkimmäistä osatutkimusta on toteutettu viimeisen aineistonhankinnan aikana ja sen jälkeen. Näihin osatutkimuksiin liittyvä analyysivaihe haastoi tarkentamaan tutkimuskohdetta edelleen. Toinen osatutkimus (HUUKI II) antaa viitteitä statuksen respekti- ja suosioulottuvuuksien kietoutuneisuudesta poikien keskuudessa. Kyseinen tutkimus antaa aihetta kohdistaa tutkimusta edelleen korkean statuksen poikiin. Kolmas osatutkimus (HUUKI III) tuo esiin sen, kuinka korkean statuksen pojista ”koviksia” ja ”tavallisia tasapainoilijoita” luonnehtivat toisistaan poikkeavat statusmäärittäimet. Niinpä aivan tutkimuksen loppuvaiheessa analyysi syvenee ”tasapainoilijapoikiin” sekä heidän statustaan määrittäviin tekijöihin.

Työstin aineistoa jokaisen aineistonkeruujakson välillä: vein tutkimustani eteenpäin, muokkasin asetelmaa ja haastattelun teemoja. Pohdiskelin myös tutkimukseni olettamusten ja teorian suhdetta käytännön kouluarkeen työskennellen aika ajoin samanaikaisesti erityisluokanopettajana.

Tutkimuksessa käyttämäni lähestymistapa yhdistelee erilaisia laadullisen tutkimuksen menetelmiä. Aineistonhankinnan kokemuslähtöisyys, ilmiön tutkiminen autenttisessa ympäristössä sekä oppilaiden materiaalsen arjen havainnointi kytkevät tutkimukseni etnografiseen tutkimusperinteeseen (Lappalainen 2007a, 11). Painopisteen muuttuminen enemmän biografiillisen haastattelututkimuksen suuntaan tutkimuksen pitkittäisissä vaiheissa liittyy tutkimukseni kertomukselliseen tutkimusperinteeseen (ks. esim. Riessman 2008). Viimeaikaiseen poststrukturalistiseen käsitykseen sosiaalisen diskursiivisesta rakentuneisuudesta puolestaan viittaavat sukupuolen ja vallan teorit, joita vasten olen tulkinnut oppilaiden toimintaa.

Katson tällaisen synteettisen lähestymistavan eduksi sen, että sen avulla voidaan ulottaa analyysi diskurssin ja subjektin väliseen paradoksaaliseen suhteeseen. Lähestymistapa auttaa näkemään, millä tavoin kouluoppilaat ovat yhtä aikaa sekä ”todellisuuden” tuottajia että sen tuottamisen tulosta (Wetherell & Edley 1999, 339). Katson, että kokemukset saavat alkunsa ja liittyvät aina uudelleen siihen kulttuuriseen kertomusvarantoon, jota kutsutaan tiedoksi tai totuudeksi

maailmasta. (Heikkinen 2001, 118; Saresma 2010, 71; Wetherell & Edley 1999, 340). Kulttuurisessa yhteisössä on monia toimijanäkökulmia ja siten useita versioita siitä, mitä tapahtuu. Subjektipositiot sekä niihin liittyvä valta vaikuttavat siihen, mitkä itseyden ja tapahtumien versiot saavat legitiimin aseman yhteisössä. Siten tapahtumat ”todellistuvat”, totuudellistuvat ja saavat faktisuuden statuksen. Tehtäväni tutkijana onkin heijastaa oppilaiden kokemuksia teorioihin sukupuolesta, sosiaalisista suhteista ja vallasta (Ramazanoglu & Holland 1999, 388). Ajatuksen kuuluu olennaisesti huomioida kokemuksellisuuden, materiaalisuuden sekä kehorefleksiivisyyden välinen vuoropuhelu prosesseissa, joissa sukupuolistunut toimijuus rakentuu.

3.2 Haastattelut

Tutkimukseni pääasiallisen aineiston muodostavat haastattelu- ja havainnointiaineistot. Käyttämäni haastattelumenetelmä on lähellä metodia, jota Michael Quinn Patton (2002, 342–343) kutsuu epämuodolliseksi keskusteluhaastatteluksi¹⁸ (*the informal conversational interview*) sillä erotuksella, että tutkimukseni kontekstissa kaikki osallistujat tiesivät osallistuvansa tutkimukseen, ja haastattelut tallennettiin.

Vaikka haastattelut ovat luonteeltaan ei-formuloituja, löysästi strukturoituja keskustelunomaisia haastatteluja, tarkoitus ei kuitenkaan ollut ”ajelehtia virran mukana”. Haastattelut perustuvat joukkoon ennalta valittuja teemoja, joista jotkin on stilisoitu valmiiksi kysymyksiksi. En kylläkään haastattelutilanteessa välttämättä muotoillut kysymyksiä ennakoon suunnittelemani tavalla vaan sovitin teeman esittämisen tavan ja ajankohdan yksilöllisesti jokaisen haastattelun kontekstiin ja tunnelmaan. Teemarungon tarkka sisältö vaihtelee hieman haastattelusta toiseen, koska rakensin jokaisen haastattelun rungon yksilöllisesti aikaisempien haastattelujen, muiden oppilaiden puheiden sekä kuudennen luokan kenttäjakson havainnointien perusteella. Päämääräni oli saada kaikki teemat käsiteltyksi haastattelun aikana, mutta pyrin olemaan avoin suunnille, joihin keskustelu mahdollisesti lähti viemään.

¹⁸ Vaikka haastattelut ovatkin paikoin luonteeltaan enemmän keskustelun- kuin haastattelunomaisia, käytän tässä tutkimusraportissa käsitettä haastattelu. Keskustelun käsite on harhaanjohtava siinä mielessä, että keskusteluhaastattelujen pohjana oli kysymys- ja teemarunko, jonka pohjalta vein keskustelua eteenpäin. Keskustelu voi myös viitata implisiittisesti tasa-arvoisiin suhteisiin, vaikka tutkijalla on perimmäinen valta kontrolloida aineiston hankintaa, käsittelyä ja esittelyä.

Suunnitelmallisuuden lisäksi haastatteluja ohjasivat siten myös ennalta suunnittelematteemat, jotka nousivat esiin joko itseni tai oppilaiden aloitteesta. Jos joku oppilas otti esille uuden, tutkimustehtävään nähden mielenkiintoiseksi tulkitsemani teeman, lisäsin kyseisen teeman myös muiden osallistujien haastattelurunkoihin. Kun katsoin teemaan liittyvän keskustelun käydyksi loppuun, palasin teemarunkoon ja otin esille seuraavan teeman. Näin lasten ja nuorten näkökulma on mukana tutkimuksen suunnittelussa. Tämä antoi tilaa heille nostaa esille itselleen tärkeitä teemoja, joita en ollut tullut aikaisemmin ajatelleeksi haastatteluja suunnitellessani (Letherby 2003, 84). Myöhemmissä aineistonhankintavaiheissa pyysin oppilaita pohtimaan aikaisempien aineistonhankintajaksojen aikaisia puheitaan sekä kuudennen luokan kenttäjakson tapahtumia. Näin aineisto muodostuu joidenkin teemojen osalta rikkaaksi, kun taas toiset teemat kuihtuvat pois.¹⁹

Epämuodollisen keskusteluhaastattelun vahvuutena on joustavuus, spontaaniuus ja vastavuoroisuus suhteessa osallistujien yksilöllisiin eroihin ja tilanneteki-jöihin. Epämuodollinen keskusteluhaastattelu osoittautui toimivaksi aineistonhan-kintamenetelmäksi, koska pitkällä aikavälillä toteutettu tutkimus soi riittävästi aikaa hankkia systemaattista aineistoa (Patton 2002, 343). Useat haastattelukerrat tarjoavat paitsi mahdollisuuden tuoda uusia teemoja tutkimukseen myös täyttää matkan varrella jääneitä informaatioaukkoja. Analysoin materiaalia haastattelu-kertojen välillä ja poimin epäselviä katkelmia ja teemoja, jotka nostin esille seuraavassa haastattelussa. Siten materiaali kumuloitui haastatteluissa. Jokainen täydennys työsti oppilaiden selontekoja eteenpäin ja valaisi tapahtumien keskinäi-siä suhteita. (Erkkilä & Mäkelä 2002, 47.) Pitkittäisote tuottikin tutkimukseen tiheitä aineistokuvauksia, sillä jatkohaastattelut tarjosivat tilaisuuden täydentää siihen saakka ohueksi jääneitä aineistokohtia (Denzin 1989, 83–94)

Epämuodollinen keskustelu edesauttoi riittävän läheisten ja luottamuksellisen suhteiden muodostumista itseni ja oppilaiden välillä, jolloin tutkimukseen osallistuvat saattoivat kertoa kokemuksistaan aidossa, empaattisessa ja toista kunnioittavassa ilmapiirissä (Holloway & Jefferson 2000, 100–103). Tähän pyrkimykseen liittyy se, että koetin järjestää haastattelutilanteen olosuhteita mahdollisimman epämuodollisiksi tarjoamalla oppilaille pientä purtavaa ja juota-vaan. Se vaikutti toimivan monessa tilanteessa oivallisena tunnelmanvapauttajana. Pysin välttämään tulosten vinoutumista ja harhatulkintojen tekemistä oppilaiden

¹⁹ Näitä teemoja, jotka jäävät sisällöltään ohuiksi, ovat aiemmin mainitsemani uskonnollisuuteen ja etniseen taustaan liittyvät aihepiirit.

puheista pitämällä haastatteluissa kysymykseni mahdollisimman avoimina, varomalla kysymästä kysymyksiä tavoilla, jotka itsessään sisältävät tulkintoja tilanteesta (Patton 2002, 343; Heyl 2001, 370) sekä käyttämällä oppilaiden suosimia sanomisen tapoja ja muotoiluja.

Kuudennella luokalla toteutetun ensimmäisen aineistonhankinnan tavoitteena on tehdä näkyväksi oppilaiden välisiä piiloisia ja normalisoituneita väkivaltaisia toimintamuotoja ja käytänteitä. Oletin niiden olevan usein sellaisia, jotka saavat kohteena olevan tuntemaan olonsa epämiellyttäväksi mutta joita ei monestikaan tulkita väkivallaksi. Väkivalta onkin kuudennen luokan aineistonhankinnan keskeinen teema. En tosin lähesty aihetta käyttäen väkivallan tai kiusaamisen käsitteitä vaan aiemmin yhteisesti tutkimusryhmässä sovitulla tavalla epämiellyttävästä kohtelusta käsin. Valintani perustuu tutkimusryhmämme tietoisuuteen käsitteen käytön hankaluuksista. Kiusaamisesta on keskusteltu suomalaisissa kouluissa pitkään, ja lapsilla on tietynlaisia mielikuvia siitä, mitä kiusaamisella tarkoitetaan. Väkivalta puolestaan määritellään aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa useimmiten fyysiseksi, rikoslainsäädännön piiriin kuuluvaksi toiminnaksi, ja siihen liitetään helposti mielikuvia brutaalista toista vahingoittavasta toiminnasta.

Välttyäkseen siltä, että nämä käsitteisiin liittyvät ennakkomielikuvat ohjaavat oppilaiden puhetta, tutkimusryhmämme päätti käyttää terminologiaa, joka lähestyy aihetta enemmän lasten näkökulmasta. Otimme siten lähtökohdaksi ei-toivotun toiminnan. Väkivallan kysymykset esitimme kaikessa tutkimusryhmämme aineistonhankinnassa oppilaille niin, että kysyimme, mitä sellaista koulussa tapahtuu, mistä kohteena oleva ei pidä.

Koska arvelemme aiemman tutkimuskirjallisuuden ja kokemustemme perusteella sosiaalisen statuksen olevan kytköksissä valtaan ja oppilaiden välisiin hierarkioihin kouluyhteisöissä, oletamme statustavoittelun tarjoavan lähestymisväylän yhteisen tasaveroisen toiminnan ja väkivallan rajapinnoille. Tästä syystä lähestyn omassa tutkimuksessani epämiellyttävää kohtelua statustavoittelun kautta. Haastattelun teemoina ovat lisäksi maineeseen sekä henkilösuhteisiin ja luokkailmaston liittyvät kysymykset. Keskustelimme oppilaiden kanssa haastatteluissa sellaisista teemoista kuin mikä tekee oppilaasta suosituksen ja epäsuosituksen, kuka esittää, mitä ja kenelle, minkälainen maine on tärkeää oppilaiden keskuudessa, miten voi hankkia ja menettää maineensa sekä mitä sellaista pojat tai tytöt tekevät pojille tai tytöille, mistä kohteena oleva ei pidä. Kun oppilaat kertoivat edellä mainituista teemoista, pyysin heitä erittelemään, onko vastaava toiminta mahdollista kaikille: jos ei, niin kysyin, kenelle on ja kenelle ei, kenellä on ”varaa”

toimia tietyllä tavalla, mistä syystä jokin toimii jonkun kohdalla muttei toisten ja millä ehdoilla.

Ensimmäisellä haastattelukierroksella kaikki tutkimuksessa mukana olleet oppilaat osallistuiivat haastatteluihin. Oppilaat saivat valita, tulevatko haastatteluun yksin, parin kanssa vai kolmisin. Ajattelin kaverin tuovan turvaa oudossa tilanteessa sekä tarjoavan mahdollisuuksia oppilaiden keskinäiselle vuorovaikutukselle. Jälkikäteen ajateltuna ryhmähaastattelu ei tällä tavoin toteutettuna toiminnut parhaalla mahdollisella tavalla asettamani tutkimustehtävän kannalta. Jotkut oppilaat vaikuttivat kokevan statukseen, maineeseen ja epämiellyttävään toimintaan liittyvän tematiikan liian sensitiiviseksi ja omat keskinäiset suhteensa tähän suhteutettuna liian jännitteiseksi puhuakseen haastatteluissa vapautuneesti ja avoimesti. Vain muutamat, parhaista kavereista muodostuneet ryhmät vaikuttivat toimivan hyvin suhteessa asetettuihin tutkimustehtäviin. Muutin suunnitelmaani siten, että toisen kierroksen haastattelut olivat yksilöhaastatteluja.

Toiseen kuudennen luokan haastatteluun osallistui niitä oppilaita, jotka usein esiintyvät muiden oppilaiden statukseen ja väkivaltaan liittyvässä haastattelupuheessa. Noin puolet oppilaista osallistui toiseen haastatteluun, jonka teemoina ovat toisten puolustaminen, opettajan suhtautuminen oppilaisiin sekä epämiellyttävä kohtelu.

Yhdeksännen luokan ja 19-vuotishaastattelujen sisällön rakensin yksilöllisesti edellisten haastattelujen pohjalta. Teemoina ovat edelleen status, maine, epämiellyttävä kohtelu, huumori, sosiaaliset suhteet ja ilmapiiri henkilökohtaisissa suhteissa sekä luokka- että koulutasolla. Lisäksi käsittelemme teemoihin liittyviä muutoksia ja pysyvyyksiä verrattuna kuudenteen luokkaan. Näkökulmana on luodata statukseen, henkilösuhteisiin ja epämiellyttäviin tekoihin liittyviä teemoja lapsuudesta nuoruuteen ja nuoreen aikuisuuteen.

Ensimmäistä aineistonhankintajaksoa seuraavissa, pitkittäisissä vaiheissa tutkimukseni muuttui enemmän haastattelututkimukseksi, jota voi luonnehtia kerrottavaksi tai biografiseksi (Heyl 2001, 368). Samalla niin aineistonhankinnan kuin analyysinkin painopiste alkoi siirtyä ryhmätasolta yksilöiden identiteettityön suuntaan. Näissä tutkimuksen vaiheissa en asettanut tavoitteekseni havainnoida oppilaiden toimintaa aidossa kouluympäristössä. Tutkimustehtävänä on jatkovaiheissa paitsi luodata oppilaiden senhetkistä sosiaalista elämää myös muistella menneitä vuosia haastattelujen avulla. Haastattelujen rakentaminen henkilökohtaisesti kunkin oppilaan aikaisempien haastattelujen pohjalta vaikuttaa myös siihen, että jälkimmäisissä haastatteluissa oppilaat kertoivat runsassanasemmin esiin nostetuista teemoista. Näin haastatteluista muodostuu elämänkulun perspek-

tiivistä pitkäkhön aikajänteen kattavia, osittain juonellistuneita, teemallisia kertomuksia, joissa aika, kulttuuriset kontekstit sekä merkitykset ovat kokonaisvaltaisemmin läsnä.

3.3 Havainnointi

Tutkimuksessa käytetty havainnointimateriaali muodostuu oman tutkimukseni ensimmäiseen aineistonhankintavaiheeseen sisältyvistä kuuden viikon kenttäjakson havainnoinneista sekä Sari Mannisen pitkittäistutkimuksen eri vaiheissa hankkimasta havainnointi- ja videoaineistosta.

Havainnointi keskittyi oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen oppitunneilla, ja välitunneilla, erilaisiin siirtymiin, ruokailuihin, käytäviin sekä taito- ja taideaineiden tunteihin. Aluksi osallistuin oppilaiden oppituntien toimintaan, mutta luovuin siitä melko pian. Oppilaiden välillä tapahtui paljon sellaista hienovaraista vuorovaikutusta ja nopeatempoista sananvaihtoa, joita en kyennyt muistamaan riittävän hyvin jälkikäteen tarkkoja muistiinpanoja varten. Ajattelin, että jos seuraan sivusta, kykenen yksityiskohtaisemmin näkemään ja kirjamaan ylös oppilassuhteissa tapahtuvia mikrokäytänteitä. Sen sijaan vietin oppilaiden kanssa välitunnit, kuljin heidän kanssaan kaikki siirtymät paikasta toiseen ja minimoin kommunikaation henkilökunnan kanssa (Gordon ym. 2007, 45, 51). Tarkoitukseni oli asettua lähelle oppilaiden kouluelämää, ja nähdä koulun arki ja koulussa tapahtuva vuorovaikutus oppilaiden näkökulmasta (Epstein 1998).

Havainnointi toimi yhtäältä pohjana haastatteluille. Jos oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa tapahtui jotain, minkä tulkitsin kiinnostavaksi, otin aiheen esiin haastattelussa. Vastaavasti mikäli haastattelussa tuli esiin jokin tutkimustehävän kannalta keskeisenä pitämäni seikka, kiinnitin havainnoidessani huomiota kyseisiin oppilaisiin.

Havainnointi tarjosi tietoa oppilaiden statusasemista ja tyyleistä, siitä, miten oppilaat asemoituivat tai heidät asemoitiin eri tilanteissa sekä siitä, millaisia toimijuuden mahdollisuuksia nämä positiot heille tarjosivat. Pyrkimykseni oli havainnoinnin avulla selvittää oppilaiden toimijuuden materiaalisia, ruumiillisia ja kulttuurisia merkityksiä, mahdollisuuksia ja reunaehtoja informaalin kouluelämän foorumeilla.

Vaikka havainnointimateriaali jää haastatteluja vähäisempään asemaan tutkimuksessani, työstäni johtuva aikaisempi koulukontekstin tuntemus sekä opettajana toimiminen tutkimusprosessin aikana ovat kerryttäneet herkkyyttä havainnoinnille ja vaikuttaneet siten viitteellisesti aineistosta tekemiini tulkintoihin.

Tutkimukseni aineisto rakentuu yhteistyössä tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kanssa. Niobe Wayn (1997, 706) ja Catherine Cohler Riessmanin (2008, 105) tavoin ajattelen, ettei tutkimuskentältä hankittu aineisto ole milloinkaan puhdas kuvaus tietyistä tapahtumasta tai ilmiöstä vaan aina tilanne- tai tuokiokuvaus, joka rakentuu kahden tai useamman ruumiillisen ja toiminnallisen osapuolen välisessä vuorovaikutuksessa. Lopputuloksena syntyvä tutkimusmateriaali on tähän suhteeseen liittyvän dynamiikan seurausta (Heyl 2001, 370).

3.4 Feministinen lähiluku ja sen vaiheet

Tutkimukseni on laadullinen paitsi aineistoltaan, myös analyysitavoiltaan. Aineistojen analyysimenetelmät on rakennettu yksilöllisesti eri osatutkimusten tutkimustehtävien edellyttämien haasteiden mukaisesti. Tässä luvussa kuvaan osatutkimusten analyysiä ohjanneet keskeiset ideat, periaatteet ja toimintakäytänteet.

Litteroin haastattelut sanatarkasti ja joissakin tapauksissa lisäsin sulkeisiin huomautuksen oppilaan nonverbaalisesta viestinnästä. Litterointivaiheessa sujuvoittamisen ja artikkelivaiheessa tilanpuutteen vuoksi poistin haastatteluista joitakin täytesanoja ja sanojen toistoja. Havaintomateriaali on käsinkirjoitettuna vihkoissa ja lehtiöillä.²⁰ Tutkimusmateriaalin puhtaaksikirjoittamisen hankaluutena on se, että teksteiksi purkamisen vuoksi haastatteluista ja havainnoinneista katoavat osallisten väliseen sananvaihtoon liittyvä jännite, toiminnan nopea eteneminen sekä ei-kielellisen vuorovaikutuksen nyanssit. Aineiston kokonaismerkitys muodostuu autenttisessa tilanteessa, ja sen voi vain osittain tavoittaa litteroidussa tekstissä (vrt. Salo 2008, 87–89). Tavat – äänenpainot, tauot, eleet ja ilmeet, habituaalisuus –, joilla oppilaat puhuivat, toimivat ja esiintyivät, ovat kuitenkin vaikuttaneet aineiston analyysiin.

Tulkintaa luonnehtii kenties parhaiten *feministisen lähiluvun* ote, jossa haastattelupuhe ja havainnointimateriaali puretaan litteroiduksi tekstiksi ja josta useaan kertaan lukemalla etsitään ilmiötä eri näkökulmista tarkastelevia temaattisia aineksia ja tulkintoja.²¹ Lähiluvun feministisyys tarkoittaa minulle kontekstien sekä sukupuolen ja muiden mahdollisten sosiaalisia eroja tuottavien luokitusten

²⁰ Sari Mannisen tutkimuksen litterointi noudattelee vastaavia periaatteita.

²¹ Lähiluvun (*close reading*) alkuperä on kirjallisuudentutkimuksen 1950-luvun uuskritiikissä. Lähiluku merkitsi tässä perinteessä alun perin tekstin autonomisuutta korostavaa tarkkaa lukemista (Koskela & Rojola 1997, 22–31) ja sittemmin huomion kiinnittämistä tekstin eri tasoihin, kuten jännitteisiin, monimerkityksisyyteen ja ristiriitoihin (Korsisaari 2001, 292–294).

huomioimista aineiston tulkinnassa (Mills 1995, 1–2, 9, 14–15) sekä otetta, joka pyrkii ylittämään konventionaalisia lukutapoja (Harding 1992).

Tutkimusprojektin kuluessa aineiston uudelleenlukeminen, jatkohaastattelut, aineiston uudelleen järjestäminen ja -tulkinnat sekä kirjallisuuteen perehtyminen muodostavat vuosien syklisen prosessin, joka mahdollisti pureutumisen monipuolisesti aineistoon. Tämän prosessin aikana kävin läpi tutkimusaineistoa eri näkökulmista ja lisäsin mahdolliset puuttuvat kohdat kategorioihin. Pyrkimyksenäni oli samalla varmistaa, ettei mitään aineiston oleellista osaa jäänyt analysoimatta. Lisääntyneen ymmärryksen ansiosta muokkasinkin ja järjestelin teemoja uudelleen: loin uusia teemoja ja yhdistelin ja erottelin jo olemassa olevia. (Presser 2005, 2075).

Tutkimustani varten kirjallisuuden perusteella räätälöidyssä menetelmässä kietytän analyysin seuraaviin syklisiin, prosessinomaisiin osiin: 1) tutkimusmateriaalin purku ja temaattinen sisällönanalyysi (kuka, mitä), 2) vuorovaikutuksen mikrokäytänteiden analyysi (miten) ja 3) vaihtoehtoisten tulkintamahdollisuuksien etsiminen ja tekeminen. Vaikka seuraavassa pyrin purkamaan analyysiä osavaiheittain, käytännössä tutkimusprosessin eri vaiheissa aineiston käyttö, käsitteiden kehittäminen ja tulkintojen teko olivat vuorovaikutuksessa.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa koodasin aineistosta NVivo-ohjelman avulla tutkimustehtävän kannalta olennaiset teemat ja muodostin niistä kategorioita (Coffey ja Atkinson 1996, 10–26; Eskola & Suoranta 2001, 174). Vaikka tutkimukseni päätehtävä ei ole poikien statuspositioiden määrittely, eräs suhteellisen näkymättömäksi jäänyt mutta tutkimuksen eri vaiheissa paljon aineistonhankinta- ja analyysityötä vaatinut ulottuvuus on tutkimukseen osallistuneiden poikien statusasemien selvittäminen.

Alustava vaikutelma oppilaiden statuspositioista piirtyi jo ensimmäisen tutkimusvaiheen kenttäjaksolla oppilaiden ollessa kuudennella luokalla. Aineistonhankinnan lähtökohtana oli kysymys, ”mikä tekee oppilaasta suosittun”, jolloin oppilaat puhuivat statuksesta usein kertomalla itsestään ja oppilastovereistaan, kuten Antti-Kalle seuraavassa:

T: Jos ajatellaan poikia niin onko suosittu ja kovis sama asia? Jos on kovis niin onko automaattisesti suosittu tai jos on suosittu niin onko automaattisesti kovis?

AK: Ei kaikki kovikset ole suosittuja mutta jotku on vähän koviksia mutta myös samalla suosittuja niinkö Veeti on vähän kovis ja samalla suosittu mutta Leevi ei ole kovis mutta silti se on niinku suosittu. (6)

Toisessa aineistonhankintavaiheessa olin kiinnostunut muun muassa siitä, miten oppilaiden statuspositiot olivat olleet vuosien varrella liikkeessä. Pyysin kaikkia kahdeksaa tähän aineistonhankintavaiheeseen valitsemaani oppilasta määrittelemään pienen kyselyn avulla (LIITE 1) oman alakouluaikeisen sekä senhetkisen yläkoululuokkansa oppilaiden statuspositiot. Lisäksi peilasin kyselylomakkeen tuloksia haastatteluihin. Oppilaiden kuuntelu, heidän materiaalisen arkensa tarkkailu ensimmäisessä tutkimusvaiheessa sekä litteroitujen haastattelutekstien lähiluku auttoivat erottamaan joukosta ne oppilaat, joilla saatoinkin tulkita olevan korkea status.

Temaattisessa sisällönanalyysissä esiin tulleet teemat kumpusivat yhtäältä osatutkimuksille asetetuista tutkimustehtävistä. Toisaalta pyrkimys oli myös jättää tilaa mahdollisille uusille ja yllättäville teemoille, joita tutkimusprosessin kuluessa saattaisi tulla esiin. Tällaisia prosessin varrella vastaanulleita teemoja olivat huumori, homoperformanssit sekä välittämisen ja väkivallan kietoutuneisuus poikien välisissä suhteissa.

Temaattisessa sisällönanalyysin vaiheessa pyrin ulottumaan yhä syvemmälle siihen, mistä poikien asema rakentuu ja minkälaisia vaihteluita ja pysyvyyksiä sen muotoutumisessa on nähtävissä vuosien kuluessa. Tämän vaiheen keskeisimmät aineistolle esittämäni kysymykset olivat ”kuka?” sekä ”mitä?” Siten keskeinen metodologinen valinta oli kysyä analyysissä, ”ketkä pojat”, ”mistä valtapositiosta” sekä ”mitä tekevät”. Esitin aineistolle sellaisia kysymyksiä kuin kuka luopuu vallasta ja kuka ottaa toimijuuden haltuunsa, kuka vaatii itselleen auktoriteettia tietyssä tilanteessa ja onko toimijapositiona tilanteesta ja osallistujista riippuvaa vaihtelua. Oppilaat käyttivät paitsi toiminnassaan myös haastatteluissa erilaisia kielellisiä, toiminnallisia ja ruumiillisia resursseja luodessaan erilaisia tiloja itselleen. Analyysi pyrki olemaan herkkätuntoinen seuraaville seikoille: miten oppilaat asemoivat itsensä ja toiset; millaisin nyanssein he rakentavat haastattelu-puheensa; miten he tehostavat ilmaisuaan tietyissä paikoissa; mitä heidän eetosensa viestivät suhteessa siihen, mitä he puhuvat; millä sanankänteillä ja äänensävyllä he puhuvat toisista oppilaista (Bamberg 1997). Kiinnitin huomiota myös oppilaiden epäröintiin ja ristiriitaiseen puheeseen sekä tapahtumiin, joiden merkitystä oppilaat vähättelevät ja välttelevät (vrt. Sunnari 1997; 2009; Sunnari, Huuki & Tallavaara 2005).

Pääteemoja, joita nostin esiin, olivat ”väkivallan (hienovaraiset) muodot” (HUUKI I); ”statuksen ulottuvuudet” (HUUKI II); ”huumorin muodot” (HUUKI III) sekä ”välittäminen statustavoittelussa” (HUUKI IV). Näistä pääteemoista rakentui lukuisia alateemoja, jotka tutkimusprosessin eri vaiheissa yhdistyivät ja

erottautuivat monin tavoin. Sitä, millaisiksi alateemat muodostuivat, kuvaan taulukossa 1 (LIITE 2).

Toisessa analyysivaiheessa etenin temaattisesta tarkastelusta syvemmälle vuorovaikutuksen mikrokäytänteisiin (Denzin 1989, 83–94) selvittääkseni, millaisin strategioin pojat käyttävät saatavilla olevia statusresursseja. Tämän vaiheen keskeisin aineistolle esittämäni kysymys oli ”miten?” Tässä analyysin vaiheessa esitin aineistolle sellaisia kysymyksiä kuin miten poika ottaa toimijuuden halluunsa; miten hän vaatii itselleen auktoriteettia; toimiiko hän yhteisöllisyyttä rakentavalla vai hajottavalla tavalla; suhteessa keneen niin tapahtuu, ja millaisista toiminnan ulottuvuuksista hän kertoo sen rakentuvan; millaista huumoria hän käyttää keneenkin ja niin edelleen. Tällaisten temaattisten ja strukturaalisten kysymysten esittämisen, kuten kuinka toimitaan, ketkä toimivat ja miten ketäkin kohtaan, missä kontekstissa ja miksi, edellyttivät aineiston tarkkaa ”kuuntelua” (DeVault 1990; Holstein & Gubrium 1995; Opie 1992). Se auttoi tekemään näkyväksi paitsi normalisoitunutta väkivaltaa myös poikien toimintaan sisältyvää yhteisöllisyyttä.

Vaikka analyysissä tuotetut kategoriat ovat datalähtöisiä, ne kuitenkin juontuvat aiemmissa luvuissa avaamastani maskuliinisuus-, status- ja väkivaltatutkimuksen viitekehyksestä. Oppilaiden aineistolähtöisten kokemusten ja teoreettisen viitekehyksen vuoropuhelun avulla sijoitin yksittäiset tapaukset laajempaan kulttuuriseen kontekstiin. Tämä tarjosi näköaloja siihen, miten kulttuurisesti idealisoitua maskuliinisuutta tuotetaan koulun kontekstissa. Abstrahoimalla oppilaiden toiminnasta ja kertomuksista tulee näin diskursiivisia, historiallisesti paikantuneita ja muuttuvia merkityksenantoyksiköjä (Riessman 2001, 705; Ramazanoglu & Holland 1999, 383).

Tyypillisten käytäntöjen löytämiseksi etsin toistuvia aineistosta. Tämä merkitsi analyysissä tulkintaa, jonka mukaan oppilaiden puhe ja toiminta ovat paitsi ainutkertaisia myös sisältävät kulttuurisesti kollektiivisia aineksia. Vaikka siis lähdän liikkeelle tutkimushenkilöiden omista kokemuksista ja omasta kontekstista, en pitäydy tulkinnassa ainoastaan yksilötasolla enkä pelkän kulttuurin kuvauksessa. Sen sijaan kohdistan huomion oppilaiden toimintaan kulttuurisen tiedon tai yhteisön kulttuurin välittäjinä, rakentajina ja ylläpitäjinä (Atkinson 1990, 104; Coffey & Atkinson 1996, 55–56).

Yhtenä analyysin tavoitteena oli nostaa esiin korkean statuksen poikien statustavoittelussa tyypillisiä käytäntöjä. Koska maskuliinisuus on kulttuurinen käsite, joka rakentuu suhteessa ei-maskuliinisuuteen, työskentely toistuvien käytänteiden parissa vaati niiden peilaamista myös maskuliinisuuden kulttuuriin

vaihtoehtoversioihin. Vaikka tutkimukseni keskiössä on korkean statuksen poikien keinot tavoitella ja ylläpitää statusta, analysoin eri osatutkimuksissa myös matalan statuksen poikien toimijuuden rakentumisen prosesseja. Tämän analyysin tarkoitus oli pohtia statusresurssien toimimisen ja toimimattomuuden sekä toiminnassa onnistumisen ja ei-onnistumisen rajapintoja. Samalla kun analyysi toi esiin, keille ja millä ehdoilla statustavoittelusta tulee strategisesti toimimatonta, tuli esiin myös se millä keinoilla ja ehdoilla statustavoittelussa voi onnistua.

Taulukossa 2 (LIITE 2) on näyte aineistosta ja sen analyysistä toisessa osatutkimuksessa. Taulukosta näkyy, millaiset alateemat ohjaavat analyysiä. Taulukko esittää myös, miten käytän haastatteluja, havainnointeja ja kyselylomaketta tullakseni teemojen avulla tekemiini tulkintoihin analyysissä. Siinä on implisiittisesti esillä analyysin kulku pääpiirteittäin: analyysin ensimmäisessä vaiheessa selvitan Leevin statusposition ja teemoittelen Leevin käyttämät statusresurssit (analyysi vastaa kysymyksiin ”mitä” ja ”kuka”). Analyysi etenee toisessa vaiheessa resurssien strategiseen käyttöön, jolloin haen vastauksia kysymykseen ”miten”.

Taulukossa on viite myös analyysin *kolmanteen vaiheeseen* kohdassa, jossa Matias ja Jake hautaavat Leevin lumihankeen. Esimerkki tarjoaa mahdollisuuden analyysin eri tasojen mukaiseen tulkintaan: toiminta voidaan nähdä ensimmäisestä tulkintahorisontista käsin yhtäältä korkean statuksen poikien ystävyyttä ja yhteisöllisyyttä ylläpitävänä hauskanpitona. Analyysin mikrokäytänteisiin syvennyvä taso kutsuu näkemään toiminnan matalan statuksen Miikan toisarvoistamisena. Mikrokäytännetaso analyysin esiin tuoma statustyön moniulotteisuus aiheuttaa kuitenkin tarpeen ylittää vuorovaikutuksen analysoinnin tarjoamat kaksi ensimmäistä tulkintahorisonttia. Tämä taso ehdottaa tulkintaa, jonka mukaan statustavoitteluun liittyvä yhteisöllisyys on sisäpiiristä. Toiminta vaikuttaa toisinaan vaativan pelinappuloita, joiden kautta omaa kompetenssia voi todistaa ja sosiaalista asemaa vahvistaa. Toiminta näyttää väkivaltaiselta tai yhteisölliseltä riippuen siitä, tarkastellaanko toimintaa vallankäyttäjien vai sen kohteena olevien näkökulmasta. Siten ensimmäinen, konventionaalinen tulkintahorisontti ehdottaa positiota, jonka mukaan huumori on myönteinen resurssi poikien statustavoittelussa. Toinen analyysivaihe tuo esiin sen, että pojat käyttävät huumoria sekä yhteisöä rakentavalla että sitä hajottavalla tavalla. Kolmas analyysivaihe tuo esiin edellä mainittujen ulottuvuuksien kietoutuneisuuden.

Analyysin kolmas vaihe keskittyykin tarkastelemaan toisin tulkitsemisen mahdollisuuksia poikien statustyöhön liittyvässä vuorovaikutuksessa. Analyysin vaihe viittaa nykyisessä feministisessä tutkimuksessa usein käytettyyn ”vastakarvaan” asettuvaan lukutapaan (Rojola 2004, 40–43). Leena-Maija Rossi määritte-

lee vastakarvaan lukemisen mahdollisuudeksi tehdä oletetun ensisijaisen tulkin-
nan kanssa ristiriitaisia, mutta mielekkäitä tulkintoja (Rossi 2003, 29). Vastakar-
vainen tulkinta-asento auttoi löytämään uutta, ymmärtämään poikien toimintaa
paremmin ja raivaamaan siten tilaa toisenlaisille poikasubjekteille (Rojola 2004,
40).

Tällaisia teemoja, jotka ehdottavat erilaisia tulkintasuuntia, ovat poikien käyt-
tämä huumorin lisäksi homoperformanssit sekä väkivallan ja välittämisen keski-
näinen kietoutuneisuus. Homoseksuaalisuutta performoivassa huumorissa näkyy
esittäjien keskinäinen yhteisöllisyys, lämminhenkinen koskettaminen ja intiimi
läheisyys. Institutionaalisia lukutapoja vastustava tulkinta ehdottaa, että homosek-
suaalisuuden performointi on osa rakentuvan sukupuolen esittämistä ja asettuu
siten tukemaan Butlerin (1990; 1993) ajatusta performatiivisesta sukupuolesta. Se,
että esittäjien heteroseksuaalisuuden tuli olla kyseenalastamaton, teki homoseksua-
alisuudesta parodiaa, johon oli otettava etäisyyttä esityksen ulkopuolella. Homo-
seksuaalisuus asettui siten samanaikaisesti sekä esityksen ytimeen että marginaa-
liin.

3.5 Tasapainoilua valtasuhteissa

Tietoisuuteni tutkijan ja tutkittavien välisistä kompleksisista positioista rakentui
tutkimusprosessin kuluessa. Tutkijana olen ikään, koulutukseen sekä akateemi-
seen ja kokemustietovarantoon nähden etuoikeutetussa asemassa suhteessa lapsiin
ja nuoriin (West & Fenstermaker 1995; Alldred 1998; Taylor & Rupp 2005;
Presser 2005). Minulla on valtaa esittää tietynlaisia kysymyksiä oppilaille. Minul-
la on tutkijana myös viimeinen sana siinä, mitä sisällytän analyysiin ja millaisia
merkityksiä luon oppilaiden puheesta. Oppilailla puolestaan on valtaa avata tai
olla avaamatta tiettyjä asioita elämästään sekä päättää, kuinka syvälle he menevät
keskustelussa. Haastattelut muodostavat suhteen, jossa molemmilla osapuolilla on
tietyllä tavalla valtaa siihen, mitä sanoa tai jättää sanomatta. Viime kädessä
minulla on kuitenkin tutkijana oikeus olla ”tietäjän” asemassa tavalla, jolla oppi-
laat eivät voi olla (Letherby 2003, 77).

Vastavuoroisuus, välittäminen, luottamuksellisuus ja vastuullisuus olivat mi-
nulle koko tutkimusprosessin ajan tärkeitä paitsi henkilökohtaisesti myös siitä
syystä, että tutkimukseni tematiikka edellyttää sitä. Tavoitteeni oli luoda haastat-
telutilanteesta ilmapiiriltään turvallinen, avoin ja vapautunut, olla aidosti läsnä
haastattelussa ja jakaa ajatuksia lasten ja nuorten kanssa. (Heyl 2001, 370; Syrjälä

ym. 2006, 185–186.) Tahdoin paitsi enimmäistään turvallisuuden tunteen ja saamuuden kokemisen oppilaiden kanssa myös vähentää valtaan liittyvää kuilua.

Koska tutkimukseni sijoittuu koulun epäviralliseen oppilaskulttuuriin, toivoin oppilaiden puhuvan myös haastatteluissa tästä lähtökohdasta käsin (Way 1997, 707). Kamala Visweswaran (1994, 24) kirjoittaa tutkijan positionaalisuudesta ja toteaa feminististen tutkijoiden kohtaavan vaikeuksia hyväksyä tutkimiansa yhteisöjen sukupuolittuneita, toisarvoistavia käytänteitä. Olen tietoinen siitä, että haastattelutilanne tarjoaa ”haastateltavalle” tilanteen tuoda esille itseystään siinä määrin kuin hänellä on mahdollisuus esittää itsensä autonomisena ja tilannetta hallitsevana toimijana (Schwalbe & Wolkomir 2002, 205–206).

Koska tutkimuksen tematiikka käsittelee suurelta osin toisiin kohdistuvaa poissulkevuutta, toisarvoistamista ja vahingontekoa, tämä merkitsee riskin ottamista sekä jatkuvaa tarvetta arvioida sitä, olenko itse uusintamassa väkivaltaa antamalla sille hiljaisen legitimaation (ks. esim. Griffin 1991). Vältin kuitenkin tietoisesti asetelmaa, jossa oppilaat joutuvat miettimään, mitä seurassani uskaltaa tai on soveliaista puhua. Perustelen valintani sillä, että alistavasta diskurssista vapautumisen edellytyksenä on sen esiintulo ja avaaminen. Lisäksi henkilökohtaisesti toimintaani ohjaa ajatus, jonka mukaan jonkin ilmiön tietäminen voi merkitä ilmiön ymmärtämistä, mutta ymmärtäminen ei välttämättä merkitse ilmiön hyväksymistä.

Feministinen tutkimusperinne vapauttaa tutkijan salaperäisyydestä, vaitonaisuudesta ja viileästä etäisyydestä (esim. Oinas 2004). Jaoin oppilaiden kanssa omia kouluaikaisia kokemuksiani ja menin oppilaiden huumoriin mukaan silloin, kun se minusta vaikutti eettisesti turvalliselta. Joissakin tilanteissa tulkitsin keskustelun olevan pisteessä, jossa oli avautumassa mahdollisuus sille, että itse vahvistan väkivaltaista toimintaa. Otin tällaisissa tilanteissa asenteen, jota voisi kuvailla ”tietämättömän empaattisen ihmetteleväksi”. Pyrkimykseni oli lisäksi olla tarvittaessa valmis vetäytymään teemasta tai kysymyksestä, mikäli oppilas vaikutti haluttomalta puhumaan aiheesta. Tällaisessa tapauksessa joko tein ongelmasta avoimen tuomalla oppilaalle esiin, ettei hänen tarvitse jatkaa teemasta, jos hän ei halua (Patton 2002, 415), tai siirryin huumorin avulla vaiivikka seuraavaan teemaan.

Tutkimusprosessin kuluessa avartui tietoisuuteni siitä, kuinka voimakkaasti maskuliinisuus- ja feminiinisyysdiskurssit ohjaavat sitä, mitä oppilaiden on mahdollista ajatella, puhua ja tehdä (Staunaes 2003, 103). Sukupuolen kriittisestä tarkastelusta huolimatta koen myötätuntoa poikia ja tyttöjä kohtaan heidän yrittäessään rakentaa minuksiaan sukkuloimalla statustavoittelun hierarkkisoituneilla

tantereilla (Holloway & Jefferson 2002, 100). Kuinka saattaisin edellyttää oppilailta tietoisuutta kysymyksissä, joille heitä ympäröivä yhteisö on sokea ja joille itsekin olin vasta avautumassa?

Tutkimukseni aineistonhankinta ja tulkinta suodattuvat opettajuuden, tutkijuuden ja entisen koulukiusatun kolmoisposition lävitse (Ettorre 1994, 75; Henriksson 1998, 52). Tämä kolmipaikkaisuus edellyttää sitoumusten punnitsemista ja tasapainottelua opettajuuteen ja tutkijuuteen liittyvien lojaliteettien välillä sekä syvällistä kiusaamisen kohteena koetun lapsuuden pohtimista. Suhdettani tutkimuskohteeseen luonnehtii siten etäisyyden ja läheisyyden, irtiottojen ja uusien kiinnittymisten vuorottelu. Opettajuuden johdosta koin tutkivani kulttuurista, johon itsekin osittain kuulun (Henriksson 1998, 51), mutta kuitenkin aikuisena lasten joukossa. Yhteiset kulttuuriset merkitykset auttoivat pääsemään sisälle tutkimukseen osallistuvien lasten ja nuorten kokemuksiin ja käytännön arkeen oppilaiden sen kokemusten kautta (Heyl 2001, 369). Toisaalta tuttuus saattoi haitata erojen näkemistä sekä kokonaisuuden ja sen rajojen hahmottamista (Lappalainen 2007b, 66).

3.6 Tutkimusmenetelmän arviointia

Feminististä ja sukupuolen tutkimusta on kritisoitu joissakin yhteyksissä normatiivisuudesta ja poliittisuudesta, eikä sitä siten ole pidetty tiedon tuottamisen kannalta vakavasti otettavana lähestymistapana. Feministinen tutkimus on asetettu vastakkain ”todellisen tutkimuksen” kanssa ja luotu dikotominen tiedon tuottamisen arvo-oppositioasetelma. On selvää, että tutkija tekee tutkimuksensa aina tiettyjen arvojen ja kokemusten perusteella, mikä vaikuttaa väistämättä tutkimuksen toteuttamiseen ja sen tuloksiin (Oinas 2004, 221; Ronkainen 2004, 66). Tutkija on kirjoittautunut tiedeyhteisöön, sen selitysmaailmoihin ja tietämisen ja tietämättömyyden yhteisöihin (Ronkainen 2000, 171). Lisäksi koko tutkimusprosessin ajan valinnat ja käytännön toimet, jotka tutkija tekee, vaikuttavat – eivät pelkästään tutkimusprosessin dynamiikkaan vaan myös ”lopputuotteeseen” ja tuotettuun tietoon (Letherby 2003, 100). Monien feministiteoreetikkojen ja tutkijoiden tavoin en näe asiaa ongelmallisena edellytyksellä, että tutkimuksen sisään kirjoitetut arvot, normit, tutkijan positio sekä tutkimusprosessiin vaikuttavat muut tekijät eivät jää tutkimusraportissa avaamatta. (Harding 1995; Haraway 1997, 37; Rönnblom 2005, 239.)

Viimeisten vuosikymmenten aikana on kehitelty erilaisia perusteita laadullisen tutkimuksen arvioimiseksi. Näitä perusteita soveltaen tavoitteenani on eri

luvuissa tehdä läpinäkyväksi tutkimustani taustoittavan epistemologian ja ontologian lisäksi myös aineistoa, menetelmiä, tutkimuksen etenemistä sekä eettisiä näkökulmia (Lather 1991; Hall & Stevens 1991; Long & Johnson 2000; Eskola & Suoranta 2001; Heikkinen & Syrjälä 2007).

Sensitiivisyys vallan ulottuvuuksille haastaa feministisen tutkimuksen refleksiivisyyteen, kriittiseen itsearviointiin ja ideologiakritiikkiin. Beverley Skeggs (2001, 434) kirjoittaa, että eettisten periaatteiden on oltava olennainen osa tutkimuksen jokaista vaihetta lähtien tutkimuksen toteuttamisen motiivista, osallistujista ja tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien suhteista tulkintaan ja tulosten esittämiseen. Tutkimukseni teoreettista viitekehystä avaavassa luvussa, metodologiaa käsittelevässä luvussa sekä artikkelikohtaisessa tulosluvussa tarkastelen sitä, miten oma suhteeni olemassa olevaan teoriaan ja tutkimukseen sekä valitsemaani tutkimuskohteeseen on rakentunut. Näissä yhteyksissä pohdin omaa tiedonprosessiani ja statustani tiedontuottajana sekä aineiston hankkijana että analyysoijana. Näillä toimilla tarkoitukseni on varmistaa, että tutkimuksesta rakentuu teorianmuodostuksesta empiriaan ja päätelmiin mahdollisimman yhteneväinen ja eheä kokonaisuus. (Hammersley & Atkinson 1995, 18.)

Lisään tutkimukseni luotettavuutta triangulaation avulla (Lather 1991, 66). Tutkimusaineiston hankinnassa on käytetty useita tiedonhankintamenetelmiä: haastattelut, havainnoinnit, videoaineisto ja kyselylomakkeet (*mentelmätriangulaatio*). Aineisto on laaja, ja hankimme sitä useaan eri otteeseen (*aikatriangulaatio*) kahden tutkijan voimin. Kahdessa osatutkimuksessa käytämme Sari Mannisen kanssa molempien aineistoja. Analyysin eri vaiheissa peilasin tehtyjä tulkintoja ja tuloksia tutkimusryhmässämme hankittuun laajempaan kouluväkivaltaa selvittävään kyselylomakeaineistoon²² (*aineisto- ja tutkijatriangulaatio*). Testautin teoriaa, metodologiaa, tutkimusmenetelmiä sekä päätelmiä keskusteluissa tutkijakollegoiden kanssa, tutkimusryhmäkokoontumisissa sekä kansallisissa ja kansainvälisissä konferensseissa (*vertaisarviointi*). Lisäksi luetutin käsikirjoitukset joillakuilla tutkimukseen osallistuvilla oppilailta (*osallistujavaliointi*).²³ (Guba & Lincoln 1981; Hall & Stevens 1991; Long & Johnson 2000; Rönnblom 2005, 246.)

²² Ks. tarkemmin Sunnari, Huuki & Tallavaara 2005; Sunnari 2009.

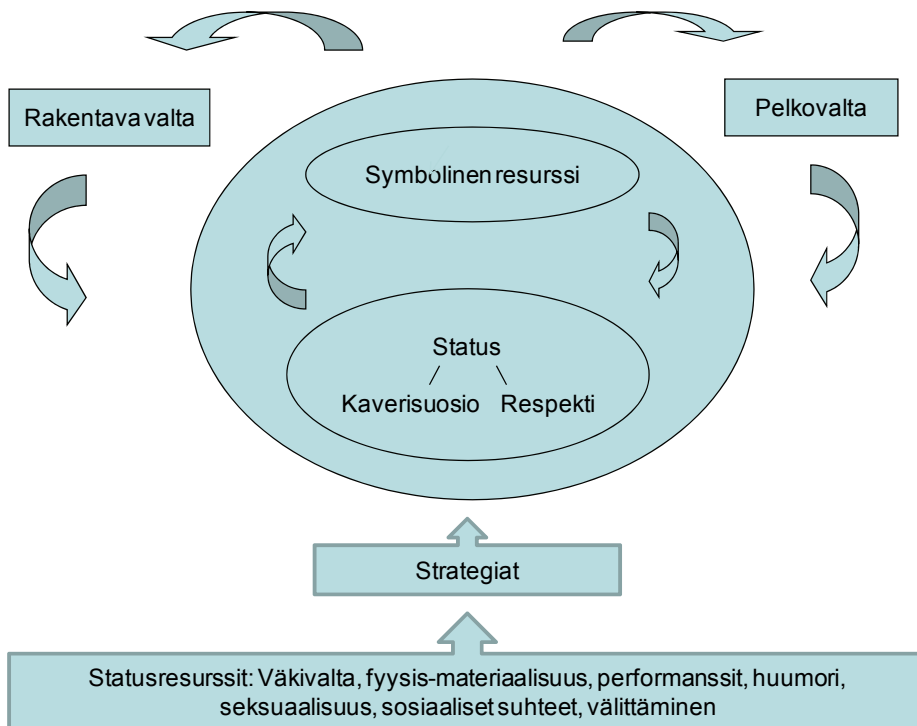
²³ Pyrkimykseni oli tarjota mahdollisuus keskustella aiheesta, mikäli lukeminen itsen liittyvistä tapahtumista ennalta arvaamattomasti tulkitusta näkökulmasta osoittautuisi oppilaille hämmentäväksi. Vaikka oppilaat suhtautuivatkin luontevasti ja hyväksyvästi käsikirjoituksiin, pohdin usein, onko minulla oikeutta tarkastella aineistoa valitsemastani näkökulmasta, kirjoitanko oppilaista heille vierain sanoin ja luokittelenko heidät heille tuntemattomiin kategorioihin. (Josselson 1996.)

Tarkoitukseni on rakentaa tutkimuksessani koherentti kuvaus ajatuksesta, jonka mukaan todellisuus rakentuu erilaisten tulkintojen välisenä dialogisena prosessina. En ota tavoitteekseni niputtaa kaikkia oppilaita vaan keskittän huomioni erilaisiin poikkeuksiin ja poikien vuorovaikutukseen. Aineiston analyysiin ja tulosten raportointiin sisällytän erilaisia tulkintoja ja myös ristiriitoja.

Tutkimukseni avaa poikien statustavoittelua sekä siihen kietoutuvaa väkivaltaa ja välittämistä näkökulmista, joita tähänastisessa tutkimuksessa on tarkasteltu vähän. Arvioin, että tutkimukseni auttaa näkemään poikien yhteisöllisyyden, kiusoitteleen, väkivallan ja kiusaamisen rajapinnoilla tapahtuvan vuorovaikutuksen mikrokäytänteitä tuoreella ja ajatuksia herättävällä tavalla. Arvelen lukijan löytävän tutkimuksestani vastaavuutta omien kokemustensa kanssa. Katson tutkimukseni tuottaneen pragmaattisessa mielessä toimivaa ja käyttökelpoista tietoa, joka voi olla hyödyksi esimerkiksi väkivallattoman pedagogiikan kehittämisessä tai tutkimukseni käsittelemän tematiikan eteenpäin viemisessä (Lather 1991, 68).

4 Artikkelikohtaiset kysymyksenasettelut, analyysimenetelmät ja tulokset

Tässä luvussa avaan kunkin osatutkimuksen kysymyksenasettelut ja keskeiset tulokset osatutkimuskohtaisesti jaotelluissa alaluvuissa. Keskityn tuloksissa erityisesti tutkimusprosessia ja tutkimustehtäviä eteenpäin vieviin teemoihin. Luvun aluksi esittelen kuitenkin mallin, jonka loimme Sari Mannisen kanssa tutkimustemme pohjalta ja joka kuvaa poikien informaalin koulun kentällä tapahtuvaa statustavoittelua. Sen tarkoitus on myös kuvata, miten Sari Mannisen ja oman tutkimukseni fokukset asettuvat suhteessa toisiinsa. (Kuvio 1.)



Kuvio 1. Poikien statustavoittelu informaalin koulun kentällä hegemonisen maskuliinisuuden viitekehyksessä.

Poikien hegemonisen maskuliinisuuden viitekehyksessä informaalin koulun alueella tapahtuva statustavoittelu perustui kulttuurisiin *resursseihin*, joita nimesimme ja joista tarkastelimme seuraavia: väkivalta, fyysis-materiaalisuus, performanssit, huumori, seksuaalisuus, sosiaaliset suhteet ja välittäminen. *Strate-*

giat viittaavat siihen, miten näitä eri yksilöille mahdollisia statuksen resursseja saattoi muuttaa *symboliseksi resurssiksi*. Symboliseksi resurssiksi muututtuaan resurssista tuli väline, jolla oli vaikutusta statustavoittelussa ja joka auttoi siten vahvistamaan *statusta*. Statuksella ja symbolisen resurssin hyödyntämisellä oli usein toisiaan vahvistava vaikutus. Statuksesta nimesimme kaksi ulottuvuutta: *kaverisuosio* ja *respekti*. Kaverisuosio perustui yhteisöllisyyteen, respekti hierarkiahakaiseen minä-orientaatioon. Yhdistelemällä kaverisuosiota ja respektiä saatavilla olevilla resursseilla ja niiden tarkoituksenmukaisella strategisella käytöllä oli mahdollisuus päästä korkeaan valta-asemaan. Valtaa saattoi käyttää *rakentavan vallan* tai *pelkovallan* keinoin. Näistä ensimmäinen rakentaa yhteisöllisyyttä, jälkimmäinen hajottaa sitä. Pelkovallan ja rakentavan vallan käyttö ja niiden tarkoituksenmukainen yhdisteleminen vahvistivat ja ylläpitivät usein statusta entisestään. (Ks. myös Manninen 2010.)

Statustavoittelumallin perusteella koulupoikien status voidaan kiteyttää oppilaskulttuurien hierarkioissa ilmeneväksi sosiokulttuuriseksi arvoasemaksi, joka rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa erilaisten saatavilla olevien resurssien ja niiden strategisen käytön avulla.

Haluan käyttää kuvion 1 mallia myös kuvatakseni omani ja Sari Mannisen tutkimusten keskinäistä yhteneväisyyttä ja eriytymistä. Tutkimuksiamme yhdistävät maskuliinisuuksien rakentuminen sekä siihen kietoutuvaa valta ja väkivalta. Ne poikkeavat kuitenkin toisistaan lähestymissuunniltaan. Siinä, missä itse kohdistan tarkastelun poikien suosionavoitteluun ja väkivaltaan ensimmäisessä osatutkimuksessani, Sari Manninen lähtee maskuliinisuuksien typologioista ja niiden välisistä valtasuhteista. Tutkimuksillemme asettamamme tavoitteet risteävät tutkimustemme keskivaiheilla respekti- (HUUKI II) ja huumoritutkimuksissa (HUUKI III). Tarkastelemme näitä osatutkimuksia kokonaistutkimustehtäviemme ohjaamassa suunnassa. Sari Manninen hyödyntää respekti- ja huumoritutkimusta käsittelemällä maskuliinisuuksien liikkeisyyttä sekä hierarkioiden rakentumista erityisesti sellaisten poikien keskuudessa, joiden statuksessa respektiulottuvuus korostuu. Itse puolestani otan respekti- ja huumoritutkimuksen tuloksista statuksen jatkotarkastelun kohteeksi. Minun aineistossani korkein status oli sellaisilla pojilla, joiden statuksessa yhdistyvät kaverisuosio ja respekti. Viimeisessä osatutkimuksessa tutkin sitä, miten ”tavalliset tasapainoilijat” käyttävät statusresursseja yhtäältä väkivaltaisesti ja toisaalta toisista välittävällä tavalla (HUUKI IV). Yhteenvetoraportissa tarkastelen tuloksia siitä näkökulmasta, miten korkean statuksen ”tasapainoilijapoikien” statuksessa suosio- ja respektiulottuvuudet yhdistyvät.

4.1 Kuudesluokkalaisten poikien statustavoittelu ja siihen kietoutuva väkivalta

Ensimmäinen osatutkimus, joka on julkaistu nimellä ”*Popularity, Real Lads and Violence on the Social Field of School*”, käsittelee sitä, miten väkivalta on mukana poikien suosion tavoittelussa. Tässä tutkimuksessa lähestyn sosiokulttuurista statusta senaikaisten tutkimusten tavoin suosion käsitteen avulla. Tutkimuksen aineistona ovat kaikki kuudennen luokan haastattelu- ja havainnointimuistiinpanot. Lisäksi analyysiin vaikuttavat välillisesti kyselylomake-, kirjoitus- ja piirustusaineistot, jotka myös hankin kyseisten oppilaiden keskuudessa.

Aineiston analyysi lähtee liikkeelle sen selvittämisestä, mikä oppilaiden kertomusten ja havainnointien perusteella tekee pojasta ja tytöstä suosittua kyseisessä kouluyhteisössä ja mitä ei-toivottua toimintaa suosion tavoitteluun liittyi. Teemoittelen suosion tavoitteluun liittyvän ei-toivotun toiminnan seuraaviin kategorioihin: *kompetenssitodistukset, toisarvoistaminen, huumori, ääneen, ruumiiseen ja tilaan liittyvä vallan väärinkäyttö, tyttöjen ja poikien välisiin suhteisiin liittyvät asiat, tyttövihamielisyys ja homofobia.*

Suosion tavoitteluartikkelin analyysi osoittaa, kuinka statuksen tavoittelu tai sen ylläpito oli monille pojille keskeinen osa heidän sosiokulttuurista arkeaan ja miten väkivallasta tuli tässä toiminnassa maskuliinisen kompetenssin todistamisen ja hierarkian jäsentämisen väline. Poikien väkivalta oli osittain hyvin hienovaraista ja sulautui osaksi poikana olemisen normaalituneita käytänteitä. Tutkimus tuo esiin sellaista poikien keskuudessa yleistä mutta usein piiloiseksi jäävää väkivaltaista toimintaa kuin toisia alentava huumori, huiputukset, väkivallan uhka sekä tyttövihamielisyys ja homofobia. Hierarkian huipulla olevilla oli mahdollisuus määrittää, mikä on hyväksyttyä ja arvostettua ja mikä ei. Arvostetut asiat liittyivät väkivaltaan osana monimutkaista prosessia, jossa ylläpidettiin ja uusintettiin hierarkiaa sekä kontrolloitiin yhteisön jäseniä. Heikon statuksen oppilaat joutuivat usein korkean statuksen poikien statustavoittelun pelinappuloiksi ja siten väkivallan kohteeksi. Arvossa pidetyt asiat lisäsivät ryhmän jäsenen kompetenssia, mikä puolestaan toi valtaa ja aseman. Asemien perusteella määräytyivät erilaajuiset kontrollikentät: mitä enemmän statusta, sitä enemmän valtaa, ja mitä enemmän valtaa, sitä paremmat mahdollisuudet kontrolloida heikommassa asemassa olevia ja määrittää edelleen maskuliinisuuden ideaalia.

Tutkimuksen päätulos on se, että oppilaiden arki sisälsi paljon sellaista toimintaa, joka vahingoitti toista mutta jota tekijät eivät välttämättä tehneet vahingoittamistarkoituksessa vaan kohottaakseen omaa statustaan. Väkivalta saattoi

olla statuksen saavuttamisen tai ylläpidon väline ja siten pikemminkin toiminnan sivutuote kuin sen varsinainen tarkoitus. Kuitenkin valtapelin kohteeksi joutuneet kokivat toiminnan usein epämiellyttävänä.

Toinen keskeinen, väitöskirjatutkimuksen kokonaisuutta eteenpäin vievä tulos on huumorin jokapäiväisyys ja moniulotteisuus koulupoikien sosiaalisessa arjessa. Huumoria käytettiin paitsi yhteisöllisyyden vahvistamiseen myös muiden toisarvoistamiseen. Tutkimus antaa aihetta olettaa, että oppilaiden valta-asemalla on merkitystä siinä, millaista huumoria voi esittää sekä siinä, kenellä on mahdollisuus olla missäkin toimija-asemassa. Osatutkimuksessa asetan itselleni haasteen palata aiheeseen tutkimukseni myöhemmässä vaiheessa.

4.2 Respektiä kiitos! – Koulupojat ja hierarkiahakuiseen minäorientaatioon perustuva status

Ensimmäisen osatutkimuksen toteuttamisen aikaan ymmärrykseni ei vielä tavoittanut poikien sosiaalisen statuksen eri ulottuvuuksia. Statuksen moniulotteisuus alkoi hahmottua, kun hankin seuraavaa pitkittäistutkimuksellista materiaalia ja kun aloimme analysoida respektiaineistoa, joka artikkelissa raportoidaan otsikolla ”*Earn Yo’ Respect! Respect in the Status Struggle of Finnish School Boys*”.

Haasteena statuksien ulottuvuuksien ja respektin resurssien tutkimiselle olivat väitöskirjatutkimukseni ensimmäisen osatutkimuksen tulokset (HUUKI I) sekä Sari Mannisen (2002; 2006; 2008) maskuliinisuuden typologiat. Manninen selvitti tutkimuksessaan eri maskuliinisuuksien suhteutumista väkivaltaan ja valtaan ja määritteli sen pohjalta neljä diskursiivista maskuliinisuuden tyyliä:

1. ”*Kovikset*” olivat pidettyjä korkeintaan oman kaveriporukansa keskuudessa. Heillä kuitenkin oli valtaa, joka perustui pelkoon ja väkivallan potentiaaliin.
2. ”*Tavalliset tasapainoilijat*” olivat oppilasyhteisössä pidettyjä edellistä ryhmää laajemmin. He käyttivät rakentavaa valtaa mutta myös väkivaltaa, yleensä hienovaraisemmin kuin edellinen ryhmä.²⁴
3. ”*Rauhalliset myötäilijät*” olivat pidettyjä laajasti oppilasyhteisössä. He eivät aktiivisesti käyttäneet väkivaltaa. Valtaa heillä oli keskinkertaisesti tai vähän.
4. ”*Hegemonian pettäjillä*” oli suosiota vain oman kaveriporukansa keskuudessa. He eivät käyttäneet väkivaltaa, eikä heillä ollut valtaa oman ryhmän

²⁴ Käytän tässä yhteenvedoraportissa rinnakkain nimityksiä ”tavalliset tasapainoilijat” ja ”tasapainoilijat” viitattessani tämän ryhmän poikiin.

ulkopuolella. Tähän ryhmään lukeutuivat hyväksytyyn ryhmän raja-alueelle sijoittuvat tai marginaalistetut pojat.

Respektiartikkelin toteuttamisen motivaatio syntyi ristiriidasta, jonka havaitsimme edellisten osatutkimusten perusteella poikien statuksessa. Noihin aikoihin työskentelin erityisluokanopettajana, ja työssäni minulla oli mahdollisuus seurata oppilaita sekä käydä vuoropuhelua havaitsemieni tapahtumien, siihenastisten tutkimustulosten ja tutkimuskirjallisuuden kanssa. Havaintoni vaikuttivat osin aukkoisilta ja säröisiltä olemassa olevaan tutkimuskirjallisuuteen ja saamiimme aiempiin tuloksiin nähden.

Suosion ja vallan väliset kytkökset alkoivat aueta uudella tavalla, kun aloimme perehtyä yksilöpsykologisiin tutkimuksiin koululaisten statuksen ulottuvuudesta sekä lukea uudelleen tutkimusaineistojamme. Erityisen valaiseva oli erään Sari Mannisen tutkimukseen osallistuneen pojan huomautus, että käyttäisi mieluummin respektin kuin suosion käsitettä poikien statuksesta puhuttaessa. Myös monet muut oppilaat molempien aineistossa puhuivat respektistä tai kunnioituksesta viitatessaan korkeaan statukseen. Lisäksi se, miten moniulotteisilla määrittelyillä oppilaat kuvasivat suosiota, johdatteli meidät analysoimaan tarkemmin suosion ja vallan kytköksiä. Tehty tutkimus vaikutti jättävän respektitutkimuksen mentävän aukkopaikan, mihin haasteeseen katsoimme aiheelliseksi tarttua.

Päädyimme respektin käsitteeseen kahdesta syystä: Sekä kaverisuosioon että suositun maineeseen sisältyy sekaannusta aiheuttava suosion termi. Suosio luo vaikutelman yhteisöllisyyden rakentamisesta, eikä suositun maine siten vaikuta viittaavan riittävästi tähän statusulottuvuuteen liittyvään väkivaltaan. Toiseksi pidimme osuvana tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden käyttämää respektin käsitettä, joka viittaa kunnioitukseen. Niinpä aloimme käyttää nimitystä respekti siitä statuksen ulottuvuudesta, jota vaikutti olevan edellä mainitussa typologiassa ensimmäisen ja toisen ryhmän pojilla. Respektitutkimuksessa kohdistimme analyysin ”kovisten” ja ”tavallisten tasapainoilijoiden” tähän nimenomaiseen statuksen ulottuvuuteen.

Koska tutkimusmateriaalimme muodostavat yhdessä suhteellisen suuren aineistokokonaisuuden, asetelman koossapitämiseksi analyysissa on mukana molempien aineistoista kaikki kuudennen luokan haastattelut ja havainnointimateriaali. Mukana on lisäksi aineistostani yhtä pitkittäistä tapausta koskeva tutkimusaineisto, jonka avulla tarkastelemme respektiresurssien strategista käyttöä alakoulusta toisen asteen koulutukseen.

Artikkelin päätuloksena määrittelimme respektin poikien statuksen ulottuvuudeksi, jonka lähtökohtana on hierarkiahakuisen paremmuusajatteluun perustuva minä-orientaatio. Respekti liittyi enemmän valtaan ja hegemoniseen maskuliinisuuteen kuin yhteisöorientoituneisuuteen. Juuri paremmuusajattelu erotti respektin suosioista. Respektissä omaa tai pienen ryhmän etua edistetään yhteisön edun kustannuksella.

Respektin hankkimiseen ja ylläpitämiseen liittyvässä kamppailussa on olennaista erilaisten statusresurssien, kuten *väkivallan, performanssien, materiaalisuuden, fyysisyyden, huumorin, sosiaalisten suhteiden* ja *seksuaalisuuden* toimiva strateginen käyttö. Nämä resurssit ovat respektin ulottuvuuksia sikäli kuin niitä hyödynnetään hierarkiahakuisesta minä-orientaatiosta käsin.

Ideologisella tasolla länsimaiseen maskuliinisuuteen liitetään tiettyjä ihanteita, kuten urheilullisuus, voima, pelottomuus, heteroseksuaalisuus, autonomisuus, herkkyuden peittäminen ja rationaalisuus. Analyysimme osoitti kuitenkin selkeästi sen, miten respektoiduilla pojilla oli valtaa paitsi uusintaa ja ylläpitää näitä arvoja myös muuttaa epäarvoja arvoiksi kyseisissä oppilasyhteisöissä. Tällaisia olivat homoperformanssit ja huono koulumenestys.

Korkeimman respektin pojilla oli valtaa tehdä enemmän tai vähemmän tietoista rajankäyntiä, ylittää poikakulttuurin raja-alueita etenemällä sen harmaalle vyöhykkeille ja ”koskemattomille” alueille sekä tuoda sieltä aineksia ja kääntää niihin liitetyjä piirteitä omien tarkoitusperiensä palvelemiseen. Resurssien ja strategioiden analyysi toi esiin maskuliinisuuden prosessinomaisuuden, johon sisältyi jatkuva liikkeisyys.

Respektitutkimus toi esiin, että huumori on eräs keskeinen resurssi, jolla pojat rakentavat ja ylläpitävät henkilökohtaista asemaansa. Aineiston perusteella huumori vaikutti kuitenkin niin moniulotteiselta kysymykseltä poikien vuorovaikutussuhteissa, että tässä osatutkimuksessa ei ollut mahdollista syventyä siihen riittävästi. Päätimme keskittyä siihen erillisessä osatutkimuksessa.

4.3 Huumori poikien statustavoittelun resurssina ja strategiana

Huumoritutkimus selvittää, miten pojat käyttävät huumoria statustavoittelun resurssina ja strategiana sekä miten väkivalta kietoutuu tähän toimintaan. Vaikka aineistoissamme on monenlaista huumoria, keskitymme huumoritutkimuksessa poissulkevaan ja performatiiviseen huumoriin, marginalisoitujen poikien huumoriin sekä huumorin raja-alueisiin, koska ne vaikuttavat jääneen pääosin huumoritutkimuksen katvealueille. Tarkastelemme lisäksi yhden pitkittäistapauksen avulla

ironian kehittymistä alakoulusta toisen asteen kouluun. Huumoritutkimuksen aineistona ovat ala- ja yläkoulun haastattelu- ja havainnointimateriaalimme sekä yhden pojan pitkittäinen ala-, ylä- ja toisen asteen koulua koskeva tutkimusmateriaali.

Artikkelin ”*Humour as a resource and strategy for boys to gain status in the field of informal school*” innoittajana toimi ensimmäisen osatutkimukseni havainto, jonka mukaan huumori on keskeinen poikien statusta määrittävä tekijä. Huumori vaikuttaa kietoutuvan kiintoisalla tavalla paitsi poikien toveruuteen myös väkivallantekoihin ja statustavoitteluun. Huumorin kiinnostavuutta tutkimustemaana lisäsivät myös Mary Jane Kehilyn ja Anoop Nayakin (1997) etnografisen tutkimuksen tulokset koulupoikien huumorista heteroseksuaalisten hierarkioiden rakentajana. Niillä vaikutti olevan yhteistä tarttumapintaa omien alustavien tutkimustulosteni kanssa.

Ironia, sosiaalinen peli ja homoseksuaaliset esitykset osoittautuivat sellaisiksi huumorin ulottuvuuksiksi, joissa yhteisen tasaveroisen pelin ja poissulkevuuden raja on häilyvä ja vaikeasti määrittävä. Tutkimuksessa nostamme ne erityisen tarkastelun kohteiksi syventääksemme ymmärrystämme kiusoittelun, väkivallan ja tasaveroisen toiminnan välisistä kytköksistä.

Tutkimus osoittaa, kuinka ironia ja sosiaalinen peli olivat tärkeä osa poikien sosiaalista elämää. Niitä käytettiin yhteisöllisten tarkoitusperien lisäksi vastustamaan toisarvoistamista sekä muiden toisarvoistamiseen. Osallisilta vaadittiin yhteisön normiston sekä hierarkkisten positioiden tuntemusta sekä tilannetietoista tarkkanäköisyyttä määritellä, onko ironia tai sosiaalinen peli yhteisöllistä vai poissulkevaa.

Analyysi osoittaa huumorin ambivalentin luonteen ja sen yhteyden valtaan. Huumorista teki kaksijakoisen nimenomaan sen sisältämä yhteisöllisyyden ja poissulkevuuden potentiaali. Käytön mahdollisuudet olivat yhteydessä valtaposition. Korkea valta-asema yhteisössä sekä huumorin toimiva strateginen käyttö tarjosivat huumorin käyttäjälle edun toimia tarvittaessa niin, että se, jolla oli vähemmän valtaa, jäi epävarmuuteen siitä, esitettiinkö häneen kohdistettu huumori tasaveroisessa vai poissulkevassa merkityksessä. Huumorin käyttäjä saattoi korkeamman henkilökohtaisen valta-asemansa turvin vedota kumpaan tahansa ulottuvuuteen tarkoitusperiensä ja tilanteen mahdollisten käännteiden vaatimalla tavalla. Nämä tekijät tekivät huumorista voimakkaan vallan välineen, jota oli mahdollisuus käyttää joko yhteisöllisyyttä rakentavaan tai sitä hajottavaan toimintaan.

Toinen keskeinen ”löydös” on homoseksuaaliset performanssit; se oli tutkimuksen toteuttamisen aikoihin suhteellisen uusi ilmiö ainakin suomalaisessa poikakulttuurissa. Määrittelemme homoseksuaaliset performanssit heteroseksuaalisten, korkean statuksen poikien humoristisiksi esityksiksi, joilla pojat rakensivat hegemonista maskuliinisuutta mutta aiheuttivat siihen myös säröjä. Homoseksuaaliset performanssit, joita analysoin sekä tässä että viimeisessä osatutkimuksessani (HUUKI IV), ovat siten tulkittavissa heteronormatiivisuutta konstruoivasta tai vastakarvaan asettuvasta tulkintanäkökulmasta.

Heteronormatiivisesta tulkintaperspektiivistä tarkasteltuna homoseksuaaliset esitykset vahvistavat hegemonista maskuliinisuutta kahdessa mielessä: homoesityksiin liittyvien kirjoittamattomien sääntöjen mukaan esitysten edellytyksenä oli esittäjän heteroseksuaalisuuden kyseenalaistamattomuus, mikä vihjaa kulttuurin implisiittisestä heteronormatiivisuudesta. Toisena vaatimuksena oli riittävän korkea status. Esitykset eivät siten olleet avoimia kaikille vaan sulki osallistumismahdollisuuden alemman statuksen pojilta tai poikaryhmiltä. Performansseihin sisältyvä huumori varmisti sen, että ne eivät olleet ”totta”, vaan esityksiä, joista saattoi – ja joista piti – astua ulos. Nämä ehdot mahdollistivat sen, että performansseja ylipäätän voitiin esittää ilman ei-heteroseksuaaliseksi tai feminiiniseksi leimautumisen riskiä.

Vastakarvaan tulkittuna homoseksuaaliset performanssit voidaan nähdä 2000-luvun seksuaalisuuteen liittyvinä rajoja avaavina keskusteluina. Pojat ammensivat vallitsevaan poikakulttuuriin vaiettuja ja kiellettyjä aihepiirejä alueelta, jota Butler (1993, 3) kutsuu nimellä ”*zones of uninhabitation*”. Homoseksuaalisuus voidaan nähdä yhtenä tällaisena aiemmin vaiettuna aihepiirinä, johon liittyvistä kysymyksistä on alettu keskustella entistä avoimemmin 1990-luvulta alkaen.

Vaikka homoperformanssit tapahtuivat heteroseksistisessä viitekehyksessä, niiden voidaan tulkita hetkellisesti keikauttavan ja siten osaltaan haastavan pakollista heteroseksuaalista diskurssia. Homoseksuaaliset performanssit ja muut artikkelissa analysoidut normirajoja rikkovat huumoriesitykset²⁵ valottavat respektiartikkelin tulosta siitä, miten korkean statuksen pojilla oli mahdollisuus aistia kulttuurista ilmapiiriä, tehdä erilaisia kokeiluja poikakulttuurin ”asumattomille alueille” ja liittää sieltä tuomiaan aineksia osaksi identiteettiprojektejaan. Tällä tavoin pojat ottivat haltuunsa heteronormatiivisuuteen liittyvän sääntökoelman kääntäen sen merkityksen päälaelleen henkilökohtaisen tai sisäpiirin

²⁵ Esim. housujen laskeminen nilkkoihin koulun julkisissa tiloissa toisten nähden tai julkinen puhuminen henkilökohtaisesta seksuaalisesta kanssakäymisestä.

edun palvelemiseksi (Foucault 1977a, 151). Homoesitykset toivat siten julki kulttuurista muutosta, jossa maskuliinisuuteen voidaan entistä avoimemmin ja laajemmin kiinnittää homoseksuaalisuuden ja feminiinisenä pidetyn tunnusmerkkejä.

Tämä tutkimus osoittaa huumorin olevan ristiriitainen ja monisärmäinen osa-alue poikien statustavoittelussa. Siinä on havaittavissa yhteisöllisyyttä rakentava ulottuvuus mutta myös poissulkemisen ulottuvuus. Lisäksi nämä ulottuvuudet vaikuttavat kietoutuvan toisiinsa tavoilla, jotka jättävät pohtimaan niiden mekanismeja.

Huumoritutkimus haastaa kysymään, millä tavoin ja millä ehdoilla huumori on väkivaltaista tai yhteisöllistä. Erityisen kiinnostavalta vaikutti tutkimuksessa tekemäni havainto, jonka mukaan huumori kytkeytyi paitsi hauskanpitoon myös läheiseen yhdessäoloon, kiintymykseen ja välittämiseen. Tämä välittäminen tuli erityisesti esiin ”tasapainoilijapoikien” toiminnassa. Huumori avasi siten tuloväylän laajemminkin pohtimaan, miten välittäminen rakensi poikien statusta. Syvennyn tähän kysymykseen viimeisessä osatutkimuksessa.

4.4 Välittämisen vaikeus ja maskuliinisuuden rakentuminen koulussa

Väitöskirjatyön neljännen osatutkimuksen – ”*Välittämisen vaikeus maskuliinisuuden rakentumisessa*” – toteuttamisen motivaatio syntyi kiinnostuksesta päästä syvemmälle poikien yhteisöllisyyttä hajottavan ja sitä rakentavan statuksen välisiin kytköksiin. Välittämisen mahdollista resurssiluonnetta maskuliinisuuden rakentumisessa aloin pohtia havaittuani välittämisen nousevan erään pojan haastatteluissa yhdeksi keskeiseksi teemaksi. Alustava aineistoon perehtyminen toi esiin yhtäältä pojan kouluarjessa vallitsevan jatkuvan neuvottelun hegemonisen maskuliinisuuden rakentumisen kanssa mutta toisaalta myös vahvan välittämisen eetoksen.

Tämä jännitteiseltä vaikuttava asetelma tarjosi tilaisuuden tarkastella sitä, kuinka välittäminen ja väkivalta näkyvät Mikaeliksi nimeämäni koulupojan lähi- ja kaverisuhteissa ja kuinka ne liittyvät henkilökohtaisen sosiaalisen statuksen vahvistamiseen.

Jaottelin Mikaelin välittämistä, väkivaltaa ja statusta käsittelevän haastattelupuheen teemoittain ja koostin siitä kertomuksen. Teemoittelin haastattelut kertomukseen ikävaiheittain seuraavien pääteemojen mukaan: ”*välittäminen ja perhe*”; ”*välittäminen ja kaverit*”; ”*välittäminen hauskanpidon, kiusoittelun ja*

väkivallan rajapinnoilla”; *”välittäminen ja poissulkeminen törmäyskurssilla”* sekä *”väkivalloin välittäminen”*. Poimin tutkimuksessa esiintyvät aineistokatkelmat kyseisestä kertomuksesta.

Mikaelin kertomus on liikettä välittämisen ja hierarkiahakuisen orientaation välillä. Kuudennella luokalla hegemoninen maskuliinisuus ja hierarkiahakuisuus jäävät etäisiksi Mikaelin puheessa, kun taas välittämisen orientaatio näkyy vahvana. Välittämiseen liittyvä toiminta ei vielä kuudennella luokalla asetu ulkoisesti annettuun maskuliinisuuden normistoon. Hän saa välittämistään monin tavoin kielteistä vastakaikua. Vuosien kuluessa välittäminen suuntautuu yhä selkeämmin kohti kulttuurisesti hyväksytyyn maskuliinisuuden rakentamista ja kietoutuu samalla statuksen hankkimiseen ja ylläpitoon. Mikaelin status on vuosien varrella nousujohteisessa liikkeessä. Se nousee kuudennen luokan matalasta statuksesta yhdeksännen luokan keskinkertaiseen ja lukion korkeimpien positioiden tuntuun.

Vuosien varrella Mikael harjaantuu tahdistamaan välittämistä ja hierarkiahakuisuutta tilanteiden, kontekstien ja kulttuurin haasteiden edellyttämällä tavalla toimivaksi kokonaisuudeksi. Tässä toiminnassa väkivallan ja välittämisen rajapinnasta tulee häilyvä, vaikeasti eriteltävä sekä tilannesidonnainen.

Välittäminen tulee jokaisessa pitkittäisessä vaiheessa jollain tavalla ilmi myös väkivallassa. Väkivalloin välittäminen näkyy kuudennella luokalla puolustamisena ja yhdeksännellä luokalla puolustamisena tai kostona. Lukioikäisenä kosto ja rankaiseminen näkyvät edellisiä jaksoja voimakkaammin. Tämä saattaa olla yhteydessä statusasemaan siten, että koska kuudennella luokalla Mikaelin status ja siten toimintakentät olivat rajalliset, on loogista, että myös väkivallan käytön mahdollisuudet olivat rajalliset.

Väkivallan käyttömahdollisuudet välittämisen ja statuksen hankkimisen resurssina laajenevat puolustamisesta aktiiviseen väkivallankäyttöön ja erontekoon suhteessa itselle etäisiin ihmisiin. Tässä toiminnassa etäiset ihmiset asettuvat välittämiseen nähden Toisiksi, joihin voi kohdistaa väkivaltaa silloin, kun oma tai läheisen ihmisen turvallisuus on uhattuna. Ehtona kuitenkin on, että status on riittävän korkea, jotta väkivaltaa resurssina saattaa hyödyntää.

Tässä osatutkimuksessa syvennän homoperformanssien analyysiä välittämisen ja väkivallan kietoutuneisuuden alueella. Teen tulkinnan, jonka mukaan korkean statuksen pojat saattavat etsiä homoperformanssien avulla koskettamisen ja yhteenkuuluvuuden ilmaisemisen tapoja. Homoperformanssit tarjoavat tähän foorumin, joka on heteroseksistisen ulottuvuuden vuoksi kulttuurinormiston sallima mutta intiimiy sulottuvuuden vuoksi rajoja venyttävä.

Tutkimus osoittaa, että välittäminen saattoi olla statuksen resurssi siinä tapauksessa, että se sulautui osaksi vallitsevaa kulttuurisesti hyväksytyn maskuliinisuuden normistoa. Tarkoituksenmukaiset strategiat, kuten välittämisen ei-julkinen osoittaminen, sisäpiiriyhteisöllisyys ja huumorinkäyttö, toivat välittämiseen uskottavuutta ja tekivät siitä normistonmukaista ja siten turvallista oman aseman kannalta. Hintana oli tosin se, että sitä mukaa kuin välittäminen ilmeni kulttuurisesti hyväksytystä maskuliinisuudesta käsin, intiimi suhde omaan herkkyyteen haipui.

Välittäminen ei ollut koko yhteisöä sisäänsä sulkeva orientaatio. Statuksen vahvistamisen ja ylläpidon vaatimus sekä ylipäätään hegemonisen maskuliinisuuden diskurssin hallitsevuus heikensivät koko yhteisön mukaansa ottavan välittämisen mahdollisuuksia. Välittäminen rajoittui sisäpiiriyhteisöllisyyteen. Tämä näkyi tiiviinä pienten ystävyysryhmien sisäisenä ryhmäkoheesiona ja välittämisenä. Sisäpiiriyhteisöllisyys kietoutui hierarkiahakuisen ja minälähtöiseen orientaatioon, jota oppilasyhteisön kirjoittamaton normisto vaikutti tukevan. Ylemmistä statuspositioista kohdistui alempiin statuspositioihin painetta luopua koko yhteisöä koskevasta välittävästä eetoksesta.

5 Statustyötä väkivallan ja välittämisen rajapinnoilla tasapainoillen

Tutkimukseni vastaa osaltaan feministisen koulu- ja kasvatustutkimuksen haasteisiin nostaa pohdinnan kohteeksi usein itsestään selvänä nähty ”pojat on poikia” -diskurssi. Se tarkastelee kolmesta suomalaisesta koulusta hankitun laadullisen tutkimusaineiston avulla sitä, miten epävirallisen koulun poikakulttuurissa esiintyvä statustavoittelu sisältää kasvualustan sekä hierarkiahakuiselle minäorientaatiolle että välittämiselle. Tutkimukseni tuo lisäksi esiin sellaisia vallan väärinkäyttöä sisältäviä käytänteitä, joita ei tähän mennessä ole kovin laajasti ja systemaattisesti sisällytetty kouluväkivallan teoreettiseen ja empiiriseen tarkasteluun.

Edellä mainitut teemat liittyvät tutkimukseni pääkysymykseen *”Millaisia väkivallan ja välittämisen ulottuvuuksia koulupoikien statustavoitteluun liittyy?”* Pysin vastaamaan tähän kysymykseen väitöskirjatutkimukseni neljän osatutkimuksen avulla. Tässä luvussa palautan keskustelun tutkimukselle asettamiini kolmeen alakysymykseen.

5.1 Kouluväkivallan muodot ja käsitteen uudelleenmäärittelyn haaste

Ensimmäisen alakysymyksen avulla tarkoitukseni oli selvittää, miten väkivallan piiloiset ja normalisoituneet muodot liittyvät poikien statustavoitteluun informaalien koulun oppilassuhteissa. Pohdin aluksi tutkimukselle asettamani ensimmäisen tutkimustehtävän tuloksia suhteessa kouluväkivallan käsitteenmäärittelyyn. Esitän myös, että huumori ja kiusoittelu toimivat tärkeinä pyrittäessä tunnistamaan kouluväkivallan mekanismeja entistä varhaisemmassa vaiheessa. Lisäksi esitän, että koulussa tapahtuvan väkivallan systemaattisuutta on syytä tutkia myös yksilökeskeisen tarkastelun ylittävästä näkökulmasta.

Koulussa esiintyvää systemaattista väkivaltaa, jota on lähestytty pääosin kiusaamisen käsitteen avulla, on viimeisten parin vuosikymmenen kuluessa tutkittu runsaasti. Kiusaamiseen on myös pyritty löytämään tehokkaita ennaltaehkäisy- ja puuttumisen keinoja. Sitä, mitä tapahtuu ennen väkivallan muuttumista systemaattiseksi kiusaamiseksi, on tutkittu vähemmän. Vaikka osa tähän tutkimukseen sisältyvästä väkivaltaisesta toiminnasta täyttää kiusaamisen tunnusmerkit, tutkimuksen erityisenä tavoitteena oli perehtyä siihen, mitä väkivallan jatkumolla tapahtuu, ennen kuin se muuttuu systemaattiseksi.

Tutkimukseni tulokset vahvistavat joidenkin sukupuolisensitiivisten tutkijoiden esittämän haasteen rajata väkivalta laiveammin kuin pelkäksi fyysiseksi väkivallaksi (Mills 2001b; Sunnari 2002; Stoudt 2006). Lisäksi tulokset tukevat Myra Hirdin (2002, 9) ajatusta, jonka mukaan väkivalta ei ole yksistään tarkoituksellista harmin tuottamista toiselle. Tutkimukseni osoittaa, miten koulupoikien sosiaalisissa suhteissa väkivalta oli monesti poikien keskinäisen yhteisöllisen toiminnan sivutuote eikä sinänsä välttämättä tarkoituksellista. Henkilökohtaisten suhteiden tasolla, johon tämäkin tutkimus kiinnittyy, suuri osa väkivallasta oli hienovaraista ja normalisoitunutta kontrollointia, kurinpitoa sekä sosiaalisten rajojen ylläpitoa.

Edellä mainittu tulos ottaa kantaa esimerkiksi sosiaaliseen peliin, huumoriin, huiputukseen, ärsyttämiseen ja kiusoitteluun, jotka ovat väkivallan ja tasaveroisen pelin rajapinnoilla tapahtuvaa toimintaa. En pyri väittämään kaikkea tällaista toimintaa väkivaltaiseksi vaan nostamaan esille aikaisemmissa tutkimuksissa saatuja tuloksia, joiden mukaan kiusoittelu sisältää sekä huumorin ja aggression että niiden välillä vallitsevan epäselvyyden (Eder 1995; Keltner ym. 2001). Tutkimukseni vie tätä keskustelua eteenpäin tuomalla esille, että huumori voi toimia väkivallan tai välittämisen välineenä, tai molemmat ulottuvuudet voivat jopa olla samanaikaisesti läsnä.

Tutkimukseni haastaa tutkijoita ja kasvatushenkilöstöä kiinnittämään oppilaiden keskinäiseen huumoriin entistäkin tarkempaa huomiota. Huumori toimii avaintekijänä liikuttaessa tasa-arvoisen keskinäisen hauskanpidon ja väkivallan raja-alueilla. Tarkastelun keskittäminen kiusoitteluun ja huumoriin voisi auttaa tunnistamaan kouluväkivallan mekanismeja vaiheessa, jolloin väkivalta ei ole muodostunut toistuvaksi samaan henkilöön kohdistuvaksi toiminnaksi. Siten huumori ja kiusoittelu tarjoavat tärkeän sisääntuloväylän väkivallan ennaltaehkäisemiseen ja siihen puuttumiseen.

Huumori, huiputus ja ”läpänheitto” olivat korkean statuksen poikien keskuudessa yleisiä hienovaraista väkivallan keinoja. Psykologisissa koulukiusaamismittareissa vastaavaa toimintaa on lähestytty epäsuoran aggression tai epäsuoran kiusaamisen käsitteen avulla. Tätä toimintaa on selvitetty sellaisilla väittämillä kuin ”ryhmän ulkopuolelle sulkeminen”, ”piittaamattomuus”, ”puhumattomuus”, ”huhujen levittäminen” tai ”juoruilu” (Hawley, Little and Card 2007, 173; Sandström & Cillessen 2006, 308; Lindenberg ym. 2009, 405). Niissä harvoissa tutkimuksissa, joissa mittarit ovat sisältäneet huumoria, sitä on käsitelty varsin kapealla tavalla ”pilkantekona” (Rodkin & Berger 2008, 476). Se, ettei poikien keskuudessa yleisiä niin kutsuttuja epäsuoria kiusaamisen muotoja ole sisällytetty

mittareihin, voi osaltaan selittää binaariasetelmaa sukupuolen ja kiusaamisen suorien ja epäsuorien muotojen välillä. Tutkimukseni peräänkuuluttaakin edelleen tarkentamaan, mitä epäsuoralla kiusaamisella tarkoitetaan ja miten sitä mitataan.

Tutkimukseni perusteella väkivallan epäsuorat ja suorat muodot ovat yhteydessä paitsi henkilön sukupuoleen myös valtaan. Tämä tuli puheissa ja toiminnassa esiin siinä, kuinka jotkut matalan statusaseman oppilaat kritisoivat korkean statuksen oppilaita ja heidän toimintaansa yksityisissä keskusteluissa mutta eivät tehneet sitä julkisesti. Päinvastoin heidän julkista toimintaansa luonnehti myötäily ja korkean statuksen poikien toiminnan legitimaatio. Ensimmäiseen osatutkimuksen (HUUKI I) lisäksi tämä sama ilmiö tuli esille neljännessä osatutkimuksessa (HUUKI IV). Kun oppilaan status oli alhainen ja toimintakenttä rajallinen, myös mahdollisuudet käyttää väkivaltaa olivat rajalliset. Toisin sanoen ylemmässä asemassa olevilla ja sinne pyrkivillä oli paremmat mahdollisuudet väkivallan käyttöön kuin alemmassa asemassa olevilla.

Tuloksen sanoma on se, että oppilaan vallalla ja statuspositiolla on merkitystä sen suhteen, pystyykö ylipäättään puhumaan ja toimimaan suoraan ja julkisesti vai onko käytettävä epäsuoria ja ei-julkisia ilmaisun keinoja. Korkean statuksen oppilaiden strateginen kenttä oli laajempi, sillä heillä on käytössään toiminnan sekä suorat että epäsuorat muodot. Matalan statuksen oppilailla ei ollut samalla tavalla valtaa toimia suorilla tavoilla suhteessa itseä ylempiin positioihin, olipa kyse sitten vastarintaisesta tai aloitteellisesta väkivaltaisesta toiminnasta.

Vaikka väkivalta ei yksilötasolla täyttänytään kiusaamisen jatkuvuuden ja toistuvuuden kriteeristöä, väkivallassa oli nähtävissä ryhmätasolla tiettyä systematiikkaa: ylempistä valtapositioista kohdistui alempiin positioihin naurunalaiseksi tekemisen, toisarvoistamisen, poissulkemisen tai vähättelyn *uhka*. Toiminta ei välttämättä ollut eksplisiittistä, mutta jo pelkkä uhka riitti luomaan pelon ilmapiirin: oppilasyhteisön jäsenillä oli metatietoisuus paikastaan valtahierarkiasa sekä siitä, missä määrin heidän pääsynsä mihinkin resurssiin oli – Swainin (2004) käsitteitä käyttäkseni – avoin, rajallinen tai suljettu. Oppilaiden keskuudessa näytti vallitsevan myös tietoisuus siitä, että jos ylittää oman asemapaikan edellyttämät toimintavaltuudet, pilkka saattaa sillä kertaa tai myöhemmin osua omaan nilkkaan. Asemapaikkojen ajoittainen näkyväksi tekeminen myös palveli valtahierarkian olemassaoloa. Oppilasyhteisöjen pelkovaalta toimi juuri tällä tavoin: hienovaraisin, normalisoitunein kurinpitotoimin, joka toisinaan systematisoitui kiusaamiseksi.

Tutkimukseni antaa aihetta kouluväkivallan käsitteen uudelleenmäärittelylle. Suuri osa koulussa tapahtuvasta väkivallasta vaikuttaa vähäpätöiseltä, arkipäiväi-

seltä ja normaalilta toiminnalta. Tällainen toiminta mitätöidään helposti merkityksettömänä tai se oikeutetaan vetoamalla kohteen velvollisuuteen ”oppia kestämään” tai tulkita satuttava teko huumoriksi. Katson kuitenkin, että myös hienovääräinen vallan väärinkäyttö on tärkeää nimetä väkivallaksi. Se on toista vahingoittavaa, ihmisoikeuksia loukkaavaa ja siten eettisesti kyseenalaista toimintaa. Se rajoittaa ei-kompetenteiksi ja ei-luotettaviksi määriteltyjen yhteisön jäsenten pääsyä tiedon ja kulttuurin tuotantoon. Se kapeuttaa ja suuntaa identiteettituotannon mahdollisuuksia ja siten myös mahdollisuuksia turvalliseen kasvuun ja kasvuympäristöön.

Vaikka useimmilla oppilailla on kyky tuottaa tietoa, merkityksiä ja ymmärrystä, heidän kulttuurintuotantoaan tai identiteettituotantoaan ei legitimoida tai pidetä kelvollisena niin, että ne voisivat asettua dominoivien näkemysten vaihtoehdoiksi tai rinnalle (vrt. Letherby 2003, 30). Tällainen toisarvoistettuna oleminen tarkoittaa samalla kaventuneita mahdollisuuksia rakentaa identiteettiä tai hyödyntää sitä (Alarcón 1990, 364; Fricker 2007, 54).

Niillä pojilla, jotka eivät täyttäneet kulttuurisesti hyväksytyyn maskuliinisuuden tunnusmerkkejä, mahdollisuudet vakavasti otettavan kulttuurin tuotantoon olivat rajalliset. Olipa valtapositio mikä tahansa, väkivallalla on rooli siinä, miten toimijuus kutistuu tietyssä suunnassa ja voimistuu toisessa. Erityisesti välittämiskieli osoitti, että vaikka pojalla olisikin korkea status ja siten pääsy legitiimiin kulttuurintuotantoon, kasvun myötä häneen kohdistuu voimakas paine sulkea avoin välittämisen orientaatio itsestään. Kuten Seidler (2006, 57) esittää, pojat harjoittavat itseään kohtaan välillisesti väkivaltaa silloin, kun he torjuvat oman haavoittuvuutensa, pelkonsa tai herkkyytensä.

5.2 Suosion ja respektin kietoutuneisuus ”tasapainoilijapoikien” statuksessa

Toiseksi tutkimuskysymykseksi asetin sen, millaisia kulttuurisia resursseja ja strategioita korkean statuksen ”tasapainoilijapojat” käyttävät tavoitelleessaan sosiaalista asemaa. Jaan tämän tutkimustehtävän pohdinnan kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa tarkastelen sitä, miten ”tasapainoilijapoikien” statuksessa kaverisuosio ja respekti kietoutuivat toisiinsa. Toisessa osassa syvennän tarkastelua strategioita ohjaavaan kirjoittamattomaan haasteeseen tuoda kulttuurin tutkimattomalta alueelta aineksia vallitsevaan kulttuuriin.

Oppilaskulttuureissa oli nähtävissä erilaisia nyansseja ja sävyjä mutta myös samankaltaisuutta sekä yleisesti tunnistettavissa olevia piirteitä ja kulttuurisesti

jaettu arvoja. (Gordon, Holland, Lahelma 2000, 135). ”Tavallisten tasapainoilijoiden” kokemusten ja positoiden materiaalisissa ja symbolisissa oloissa oli nähtävissä yhteneväisyyttä (vrt. Letherby 2003, 57; Knapp 2005, 253; Sunnari 2009, 46–47). Kaikki eivät hyötäneet olemassa olevista resursseista ja diskursseista, vaan ne olivat enemmän tai vähemmän etuoikeutettujen ryhmien ulottuvilla (Maynard 1994).

”Tasapainoilijapoikien” status muodostui kaverisuosiosta ja respektistä, jotka kietoutuivat toisiinsa. Kaverisuosio tarjosi maaperän yhteisöllisyydelle, kun taas respekti loi hierarkiahakuisen minäorientaation välityksellä kasvualustan väkivallalle. Käytän nimitystä *statustyö* toiminnasta, jossa pojat käyttävät kulttuurisia resursseja ja strategioita pyrkimyksensä vahvistaa omaa tai kaveriporukan sosiaalista asemaa.

”Tasapainoilijapoikien” statustyön eri muodoissa oli erotettavissa kolme sosiaalisen toiminnan ulottuvuutta: 1) *osallistujien keskinäinen valtakamppailu sekä valtakamppailu suhteessa ulkopuolisiin*; 2) *liittoutuminen tai poissulkeminen suhteessa ryhmän ulkopuolisiin* ja 3) *sisäpiiriryhmän keskinäinen hauskanpito ja yhteisöllisyys*. Avaan seuraavaksi näitä kolmea ulottuvuutta.

Statustyöhön oli jatkuva sosiaalinen paine, ja korkeimmat valtapositiot olivat tiukasti korkean statuksen poikien suojelemia. Kilpailu vallasta toi ”tasapainoilijoiden” toimintaan mukaan hierarkiahakuisen minä- tai sisäpiiriorientaation ulottuvuuden. Aktiivisen statustyön velvoite yhdistettynä hierarkiahakuiseseen minäorientaatioon avasi tuloväylän väkivallalle. Itse asiassa väkivallasta rakentui pelin itsestään selvä osa, johon korkean statuksen pojilla oli painetta lähteä mukaan jollain lailla, jos mieli ylläpitää paikkansa hierarkiassa. Väkivallasta tuli siten yksi normatiivinen ulottuvuus tässä kirjoittamattomassa vaatimuksessa. Korkean statuksen pojat käyttivät valtaa tavoilla, jotka häiritsivät alempien statuspositioiden oppilaiden työrauhaa ja rajoittivat heidän toimijuuttaan. Valtavinouman ja siihen liittyvän kontrolloinnin seuraus oli, että alemmista positioista oli rajalliset mahdollisuudet asettua vastarintaan.

Paine ei kohdistunut pelkästään ylemmistä positioista alempiin, vaan korkean statuksen pojat kontrolloivat myös toisiaan. He rohkaisivat toisiaan tiettyjen resurssien tietynlaiseen käyttöön, kun taas joidenkin toisten resurssien käytöstä tuli kielteistä vastakaikua. Näin sosiaalinen yhteisö edesauttoi maskuliinisuuden kehittymistä tiettyyn suuntaan ja rajoitti toiseen suuntaan. Siten jotkut resurssit iän myötä sulkeutuivat tai avautuivat. Resurssit olivat tällä tavoin liikkeessä sekä yksilötasolla että kollektiivisella tasolla. Vuosien varrella ”tasapainoilijapojat”

rakensivat itselle sopivan resurssi- ja strategiavarannon, joka oli toimiva henkilökohtaisen statuksen ylläpitämiseksi.

Enimmäkseen vaikutti siltä, että mitä korkeampi statuspositio, sitä enemmän toimintatilaa. Ja mitä enemmän toimintatilaa, sitä mutkattomammaksi resurssien sujuva strateginen soveltaminen kävi. Korkeankaan statuksen poikien mahdollisuudet eivät kuitenkaan olleet rajattomat, vaan heidänkin oli toimittava tiettyjen reunaehtojen sisällä. Oli tiedettävä, mitkä resurssit olivat itselle avoimia, jotta toiminta pysyi linjassa identiteettiprojektin kanssa. Jos ristiriita pojan statusaseman, resurssien käyttämisen ja kulttuurinormiston välillä kävi liian suureksi, statusbalanssi järkkäyi. Toisin sanoen jos ylitti jonkin resurssin käytössä kirjoittamattoman normiston suomat valtuudet, muut korkeimpien statuspositioiden pojat pyrkivät korjaamaan syntyneen statuskaaoksen osoittamalla rajanylittäjät takaisin omiin asemiinsa.

Valta, joka statustyöhön liittyi, oli yhtäältä ulkoa päin tulevaa ja toisaalta itsekontrolloivaa (Foucault 1980, 156–157) sekä korkean että matalan statuksen omaavien näkökulmasta. Korkean statuksen pojat kontrolloivat toisiaan, ja lisäksi poikiin kohdistui henkilökohtainen paine mukauttaa itsensä idealisoidun maskuliinisuuden muottiin.

Statustyö oli tehokas statusasemien ja hierarkioiden ylläpitäjä kahdesta syystä: ensinnäkin siihen sisältyi riittävästi korkean statuksen poikien keskinäistä välittämistä, jolloin toiminta vaikutti yhteisölliseltä ja tasa-arvoiselta. Sitähän se usein olikin, jos toimintaa tarkasteli pelkästään siihen osallistuvien poikien näkökulmasta. Mutta tässä toiminnassa oli lisäksi tahtomattaan tai tietien tahtoen osallisina korkeille statuspositioille alisteisia oppilaita, kuten ”myötäilijä-” ja marginalisoituja poikia sekä tyttöjä. Heidän tasavertainen sisäänpääsynsä toimintaan oli rajallinen tai suljettu, ja he toimivat usein tämän toiminnan pelinappuloina. Toiseksi statustyöhön kietoutuva väkivalta oli riittävän hienovaraista ja normalisoitunutta piiloutuakseen osaksi ”pojat on poikia” -diskurssia. Fyysinen väkivalta ei yleensä kuulunut ”tasapainoilijapoikien” strategiavarantoon muutoin kuin itsepuolustuksen merkityksessä. Kaverisuosio, samoin kuin arvostus virallisen koulun silmissä, oli heille tärkeää. ”Tasapainoilijoilla” oli merkittävä rooli erityisesti tyttöjen, feminiinisenä pidetyn tai ei-heteroseksuaalisuuden toisarvoistamisessa, joka asettui normaaliuden diskurssiin ja jota ei juurikaan kyseenalaistettu.

Statustyössä kiteytyivät Townsendin ja kumppaneiden (1999, 26–34) esittelemät vallankäytön muodot: Keskinäisessä sosiaalisessa pelissä korkean statuksen poikien toiminnan vahvuus kasvoi ryhmän sisältä käsin (*power from within*), koska pojilla jo lähtökohtaisesti oli valtaa (*power to*) hyödyntää kulttuurisen

maskuliinisuden resurssivarantoa. Resurssivarannon käyttämisen edellytys tällä tavoin oli korkean statuksen poikien keskinäinen tuki. Lisäksi näillä pojilla oli arvostusta virallisen koulun silmissä (*power with*). Toiminnan seurauksena status sekä poikien keskinäinen yhteisöllisyys pysyivät yllä ja valta-asema vakiintui. Erilaisten poissulkevien käytänteiden kautta ero suhteessa muihin vahvistui (*power over*).

5.3 Poikakulttuurin asumattomat alueet statustavoittelun varantona

Tutkimukseni osoittaa, kuinka informaalien koulun poikakulttureissa rakentuviin toimijuuksiin sisältyivät paitsi diskursiiviset kollektiiviset rakenteet myös tilanteisuus, liikkeisyys ja muutospainne. Statustyöhön liittyi jatkuva haaste määrittellä itsensä uudelleen tavoilla, jotka sopivat yhteisöön sekä sen kulttuuris-historialliseen ilmastoon.

Korkean statuksen pojilla oli valtaa määrittellä ja selvittää, mitkä asiat ja ilmiöt ovat vallitsevassa kulttuuri-ilmastossa ”cool”, ja valjastaa niitä resurssivarannoksi itselleen. ”Trendien nuuskimisessa” ja määrittelyssä otollisinta maaperää oli alue, jolla haastetaan rajoja, sääntöjä ja normeja. Ottamalla haltuun kiellettyjä, vaiettuja tai tabuluonteisia alueita korkeimman statuksen pojat sekä asettivat trendejä että rakensivat maskuliinisuutta uudelleen. Heillä oli tarvittaessa valtaa kontrolloida sitä, ketkä kaikki pääsevät kokeilemaan niitä heidän kanssaan. Korkean statuksen pojilla oli paitsi *valtaa* tuoda kulttuurin tutkimattomilta alueilta uusia aineksia myös kulttuurista *painetta* tähän. Itse asiassa maskuliinisuuden idealisoidut mallit jopa velvoittivat käyttämään erilaisia kulttuurisia resursseja – fyysis-materiaalisia, performatiivisia, seksuaalisia, humoristisia – rajojen koetteleluun. Paineesta astua kulttuurin asuttamattomille alueille olivat merkinä poikien keskuudessa yleiset ilmaisut kuten ”olla pokkaa” ja ”olla varaa”. Nämä olivat niitä kompetenssin todisteluja, joista Jokinen (2000) puhuu miehuuskokeina. Tasapainoilun haaste oli siinä, että toiminnan oli venytettävä rajoja mutta kuitenkin kulttuurinormiston sallimissa puitteissa.

Yleisellä tasolla merkityksellistä olivat strategiat, joilla resursseja käytti. Oli osattava tasapainoilla liian näkyvän ja näkymättömän toiminnan välillä. Aikaisemmin on kirjoitettu siitä, että on oltava tavallinen (esim. Tolonen 2001) tullakseen hyväksytyksi oppilasyhteisössä ja että samuus tuo turvaa toisarvoistamiselta (Gordon ym. 2000). Tutkimukseni hakee vastauksia jatkokysymyksiin: Kenen on

oltava ”tavallinen”? Kenellä on varaa tai keneen kohdistuu painetta olla jotain muuta kuin ”tavallinen”? Minkä resurssien käytössä on oltava varovainen? Minkä resurssien käytössä taas rajoja venyttävä? ”Tasapainoilijoista” teki ”tavallisia” se, miten heidän oli kyettävä tasapainoilemaan resurssien käytössä: ei saanut käyttää resursseja liian yliampuvasti muttei toisaalta jättää hyödyntämättäkään niitä. Korkeimpien statuspositioiden analyysi toi esiin sen, että ”tasapainoilijapoikiin” kohdistui sekä näkymisen että näkymättömyyden velvoite. Piti todistaa kompetenssi muttei saanut ”machoilla” liikaa. Oli oltava yhteisöllinen muttei liian tunteileva. Oli toisarvoistettava alemmissa positioissa olevia, mutta väkivallan piti olla kontrolloitua. Piti osata vetää huomio itseensä mutta olla samalla lojaali sisäpiiriä kohtaan.

Yleisiä kulttuurisesti asumattomia alueita olivat esimerkiksi uskaliaat temput, vaate-, hius- ja tyylikokeilut, erilaisten tabuluontoisten aiheiden rajapinnoilla liikkuvat performanssit ja tyttöjen seksuaalinen häirintä. Iän myötä aihepiirit pysyivät jokseenkin samoina, mutta kokeilut saivat uusia muotoja. Kokeiluihin tulivat mukaan yhä enenevässä määrin päihteet ja moottoriajoneuvot.

Myös piipahdukset seksuaalisuuden aiemmin asuttamattomille alueille lisääntyivät kasvun myötä. Seksuaalisuus on kulttuurisesti erityisen ajankohtainen, sillä siitä on aiemmin vaiettu, mutta kulttuurin seksualisoiminen on arkipäiväistänyt sitä. Kuitenkin se on samalla riittävän tabuluonteinen ollakseen kulttuurisia rajoja venyttävä. Seksuaalisuuden resurssi rakentuikin vuosien varrella keskeiseksi maskuliinisuuden itsemäärittelyn muodoksi. Tämän määrittelyn johtoasemassa olivat korkean statuksen pojat.

Yhteisöllisyyden ja minäorientaation kietoutuminen maskuliinisuuden kulttuurisena resurssina ja strategisena käyttösovelluksena kiteytyivät erityisen ytimekkäästi homoseksuaalisissa performansseissa. Nämä heteroseksuaalisiksi määrittyvien, korkean statuksen poikien huumoriesitykset liikkuivat näkökulmasta riippuen yhteisöllisyyden ja poissulkevuuden akseleilla. Niitä esitettiin kaverien kesken ja esittäjien välillä vallitsi tasaveroinen, yhteisöllinen eetos. Ne soivat mahdollisuuden koskettaa tavoilla, jotka eivät muissa konteksteissa olleet maskuliinisuuteen liitetyn kulttuurinormiston sallimia. Poissulkevan niistä teki heteronormatiivinen kulttuuri sekä ei-heteroseksuaalisia ihmisiä vähättelevä eetos, josta käsin ne esitettiin. Homoperformansseissa vallitsi homoseksuaalisuuden toiseksi määrittävä me–muut-asetelma.

Homoperformansseja saattoi kuitenkin tulkita heteroseksuaalisuutta luonnollisena seksuaalisuuden muotona kyseenalaistavana. Vaikkakin hetkellisesti ja performatiivisesti, niissä luovutaan homofobiasta ja käännetään homoseksuaali-

suuden toisarvoisuus arvoksi ja omaksi statusmeriitiksi. Homoperformansseista teki statustavoittelun kannalta strategisesti käyttökelpoisen kulttuurisesti sallitun ja ei-sallitun sekä ”todellisuuden” ja ”fantasian” välillä käyty vuoropuhelu. Ne olivat eräs strategia piipahtaa kulttuurisesti asuttamattomilla alueilla ja siten vahvistaa omaa ja sisäpiirin statusta.

Aivan kuten nuoret tuottivat kunnioitukselle viralliseen diskurssiin nähden vastakkaisia, väkivaltaan perustuvia kunnioitusmääritelmiä Gaskellin (2008) tutkimuksessa, homoperformansseissa korkean statuksen pojat tekivät valtavirtaiseen, heteroseksuaaliseen diskurssiin nähden vastakkaista arvomäärittelyä, jossa homoseksuaalisuudesta tehdään hetkellisesti arvo. Foucault’laisittain (1977a, 151) tulkittuna pojat kaappasivat heteromatriisiin liittyvät vallitsevat normit haltuunsa, käänsivät ne pääläelleen, muuttivat niiden merkityksen omien tarkoituseriensä mukaisiksi ja naamioivat ne näitä tarkoituseriä edesauttavaan ilmiasuun. Täten homoseksuaaliset esitykset palvelivat samanaikaisesti sekä heteromatriisin ylläpitämiseen että sen purkamiseen liittyviä tarkoituseriä. Tulkitsipa niitä kummasta näkökulmasta tahansa, niitä voidaan pitää osoituksena sukupuolen performatiivisesta luonteesta (vrt. Butler 1990; Nayak and Kehily 2008, 163).

5.4 Välittäminen osana maskuliinisuutta

Tutkimukseni kolmantena tehtävänä oli ottaa selvälle, miten välittäminen ja väkivalta tulevat esiin poikien statustavoittelussa peruskoulun kuudennelta yhdeksännelle vuosiluokalle sekä toisen asteen koulutukseen. Tulosten herättämien ajatusten pohjalta pohdin välittämisen mahdollisuuksia osana maskuliinisuutta.

Seksuaalisuuden ohella välittäminen oli toinen säröinen ja jännitteinen maskuliinisuuden statusresurssi. Myös välittämisen suhteen länsimainen kulttuuri on muutoksen alla. Tätä kirjoitettaessa on käynnissä yhteiskunnallinen ja akateeminen keskustelu esimerkiksi isyyden muutoksesta ja isien hoitovapaista (ks. Vuori 2002; Aalto & Kolehmainen 2004) sekä miesten hakeutumisesta hoitoaloille. Tutkimukseni selvittää sitä, millaisin ehdoin välittäminen voi kytkeytyä maskuliinisuuden rakentamiseen keskilapsuudessa ja nuoruudessa. Välittämisen ja maskuliinisuuden välinen jännite teki näkyväksi jatkuvan paineen tasapainoilla kahden välillä: milloin välittäminen tukee henkilökohtaista statusta ja milloin kääntyy sitä vastaan.

Aiemmin käsittelin sitä, miten se, onko ”pokkaa” tai ”varaa”, liittyy haasteeseen ottaa haltuun kulttuurisesti asuttamattomia alueita. Välittämisen kohdalla oli kyse siitä, kenestä, mistä ja millä ehdoilla on ”varaa” välittää. Oman turvallisuus-

den vuoksi ei aina ollut varaa välittää edes läheisistä, koska hierarkiahakuisen orientaation lähtökodista toimiva informaalinen oppilaskulttuurin normisto ei välttämättä sallinut sitä. Korkean statuksen poikiin kohdistui kulttuurinen paine tehdä alempiin statuspositioihin eroa, mikä teki heihin kohdistuvasta välittämisestä vaikeaa. Valtaapitävät eivät kontrolloineet ainoastaan alempia vaan myös sisäpiirin jäseniä. Myös kurinpidolliset itsekäytänteet pitivät yllä rakennelmaa.

Tutkimusten perusteella vaikuttaa siltä, että vielä päiväkodissa lapsia rohkaitaan sukupuolesta riippumatta läheisyyttä ja välittämistä ilmaisevaan toimintaan. Toiminta on tosin sielläkin sukupuolittunutta (Värtö 2000; Ylitapio-Mäntylä 2009), ja kuten esimerkiksi Gilliganin (2002) tutkimus osoittaa, varsin varhaisessa vaiheessa välittämisen orientaation tukeminen pojan kasvussa heikkenee. Tämä on linjassa tutkimukseni kanssa: sen mukaan niin vertaiset kuin aikuisetkin torjuivat pojan avoimen, julkisen välittämisen pojalle epäkelpona ja lapsellisena. Hierarkiahakuisen minäorientaation ympäröivä yhteisö sen sijaan kannusti. Siten välittäminen mahdollistui tullessaan esiin sellaisissa muodoissa, jotka ovat riittävän yhtenäisiä kulttuurisesti idealisoidun maskuliinisuuden kanssa.

Tutkimukseni antaa aiheita pohtia hegemonisen maskuliinisuuden teoriaa välittämisen näkökulmasta. Wetherell ja Edley (1999) toteavat, että hegemonisen maskuliinisuuden käsite on liian teoreettinen ja epäspesifi. Erilaisia hegemonista maskuliinisuutta edustavia tyylejä selvittävässä haastattelututkimuksessa he päätyvät tulkintaan, jonka mukaan toisinaan kaikkein tehokkain paikallinen tapa ”olla hegemoninen” on ottaa etäisyyttä hegemoniseen maskuliinisuuteen. ”Tasapainoilijoiden” statuspositioihin ja sukupuoleen liittyvä analyysi teki näkyväksi sen, kuinka väkivalta ja välittäminen, minäorientaatio ja yhteisöllisyys, pelkovalta ja rakentava valta eivät sulje pois toisiaan vaan rakentuvat toimivaksi kokonaisuudeksi, jonka voi yhtäältä tulkita pitävän yllä hegemonista maskuliinisuutta. Toisaalta hierarkiahakuisuuden ja välittämisen yhdistelemisen voi myös tulkita venyttävän ja hämmentävän feminiinisuuden ja maskuliinisuuden välisiä rajoja (vrt. Nieminen 2006, 26).

Mikaelin yksittäistapauksen (HUUKI IV) ohella huumoritutkimus (HUUKI III) sivuaa korkean statuksen poikien ryhmähenkeä, keskinäistä myönteistä yhdessäoloa ja rakentavaa toveruutta. Nämä tutkimukset antavat viitteitä siitä, että intiimi läheisyys on mukana poikien elämässä. Tutkimukseni asettuu siten tukemaan aiemmin tutkimuksissa saatuja tuloksia miessukupuolen ihmissuhdetaidoista (esim. Soilevuo-Grønnerød 2005). Se on linjassa myös Hearnin (1993) huomion kanssa, jonka mukaan maskuliinisuutta ei voi yksioikoisesti kytkeä tunnekyvyttömyyteen sen paremmin kuin aggressiiviseen ylitunteikkuteenkaan.

Korkean statuksen ”tasapainoilijapoikien” kyky yhdistää suosio ja respekti toimivalla tavalla edellytti ihmissuhdetaitoja ja yhteisöllisyyttä. Tässä yhteisöllisyydessä välittäminen oli läsnä mutta hyväksytyyn maskuliinisuuskuvaan sisältyvän koodiston ilmiäisissä. Hegemoninen maskuliinisuus haastoi toimimaan hierarkiahakuisen minäorientaation lähtökohdista, mikä suuntasi tätä yhteisöllisyyttä sisäpiiriseksi. Kääntöpuolena oli se, että toiminnan seurauksena merkittävä osa muita oppilasyhteisön jäseniä tuli toisarvoistetuksi. Neljäs osatutkimus (HUUKI IV) antaa viitteitä siitä, että poissuljettuja olivat esimerkiksi ne pojat, joiden toiminnan orientaatioissa välittäminen näkyy vahvasti ja tulee ilmi tavoilla, jotka yleensä liitetään feminiinisenä pidettyyn. Mikäli ympäristö rajoittaa tällaista kasvusuuntaa, pojalle vaikuttaa jäävän vaihtoehtoiksi suunnata toimijuutensa rakentaminen kohti kulttuurisesti hyväksytyä maskuliinisuutta tai menettää kelpoisuus maskuliinisenä olentona.

Tutkimukseni haastaa kysymään, miten tukea poikien kasvun mahdollisuuksia välittämisen orientaation suunnassa. Connell (2000, 217) on ehdottanut, että ratkaisuja maskuliinisuuden muutokseen voi löytyä tukemalla ei-hegemonisten poikien tapoja rakentaa maskuliinisuutta. Olen yhtä mieltä hänen kanssaan tähän liittyvästä tarpeesta, mutta se ei yksin riitä. Connellin ehdotuksen heikkoutena voi olla se, että matalan statuksen pojilla ei ole valtaa haastaa vallitsevia arvoja ja muuttaa siten yleistä mielipidettä samalla tavoin kuin on korkean statuksen pojilla. Matalan statuksen pojat voivat tehdä näin omilla piireissään, mutta riskinä on uudenlaisten poikuuksien tuominen julkisille valtavirtaisille foorumeille. On olemassa vaara, että valtaapitävät torjuvat matalan statuksen poikien yritykset. Olisi tarkkaan mietittävä, millä ehdoilla näitä vaihtoehtoisia poikana olemisen muotoja on mahdollista lanseerata matalan statuksen pojille ilman, että se kääntyy heitä itseään vastaan. Koska on kuitenkin olemassa eriasteisesti hierarkioihin asemoituneita vaihtoehtoisia maskuliinisuuksia, jotka rakentavat omia poikana olemisen tapoja idealisoidusta maskuliinisuudesta huolimatta, jotain lienee tehtävissä myös alemmissa positioissa vaihtoehtoisten maskuliinisuuskuvien vahvistamiseksi.

Ratkaisuja voisi löytyä sieltä, missä on valtaa. Uudenlaisia mieskuvia tukevia toimintamalleja saattaisi siten olla tarkoituksenmukaista lähteä lanseeraamaan korkean statuksen poikien keskuudessa. Tutkimukseni implikoi, että korkean statuksen pojilla on koulussa laajasti toimintavaltaa, joka painottuu pelkovan käyttöönsä siinä määrin, että matalan statuksen oppilaiden tila, ääni ja toimijuuden mahdollisuudet rajoittuvat merkittävästi.

Kasvattajien tulisi olla selvillä vallan hienovaraisista mekanismeista ja olla tietoisia oppilaiden keskinäisestä valtapelistä siinä vaiheessa, kun toiminta liikkuu tasaveroisen toiminnan, kiusoittelun ja varhaisen väkivaltaisen toiminnan rajapinoilla. Kun toimintaan on tarvetta puuttua, tulisi tietoisesti ja harkitusti pyrkiä kapeuttamaan korkean statuksen poikien vallankäyttöä silloin, kun se tapahtuu matalan statuksen oppilaiden kustannuksella. Toimintaa tulisi myös suunnata pelkovallan käytöstä rakentavan vallan suuntaan. Kolmas tehtävä olisi aktiivisesti pyrkiä vahvistamaan matalan statuksen oppilaiden mahdollisuuksia käyttää tilaa, ääntä ja toimijuutta ja näin pyrkiä laventamaan heidän toimintakenttiään. Ehkäpä välittämisen orientaatiota kohti kurottava pedagogiikka voisikin toimia tällä tavoin kahdensuuntaisesti.

Poikien ystävyuden ja välittämisen jatkotutkiminen on kuitenkin tarpeen, jotta voitaisiin paremmin ymmärtää ja harkita välittämistä vakavasti otettavana osana maskuliinisuuden rakentumista. Näin voitaisiin samalla luoda lähestymisväyliä avoimeen, toista kunnioittavaan ja refleksiiviseen läheisyyteen myös tyttöjen ja poikien välillä ja rakentaa siten tasa-arvoista koulukulttuuria.

Victor Seidler (1997) toteaa, että miesten ja poikien emotionaalisen elämän tutkimus on välttämätöntä, jotta voidaan päästä eteenpäin stereotyyppisestä ”maskuliinisesta” (rationaalisesta) filosofiasta. Tällainen maskuliinisuustutkimuksen affektiviivinen suuntaus heijasteleekin feministisen tutkimuksen kolmatta aaltoa, jossa huomio kohdistuu sukupuolen säröisyyteen, jännitteisyyteen ja ylijärjaisuuteen. Tutkimukseni maskuliinisuus- ja välittämislottuvuuden tarkoitus on ollut vastata tähän haasteeseen.

Kirjallisuusluettelo

- Aalto, Ilana & Kolehmainen, Jani (2004) (toim.) Isäkirja. Mies, sukupuoli ja vanhemmuus. Keuruu, Vastapaino.
- Aaltonen, Sanna (2006) Tytöt, pojat ja sukupuolinen häirintä. Helsinki, Yliopistopaino.
- Adams, Rachel & Savran, David (2002) (toim.) The masculinity studies reader. Malden, Blackwell.
- Adler, Patricia A & Adler, Peter (1998) Peer power. London, Rutgers University Press.
- Alarcón, Norma (1990) The theoretical subject(s) of this bridge called my back and Anglo-American feminism. Teoksessa Anzaldúa, Gloria (toim.) Making face, making soul (Haciendo Caras): Creative and critical perspectives by feminists of color. San Francisco, Aunt Lute Books: 356–369.
- Alhanen, Kai (2007) Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa. Helsinki, Gaudeamus.
- Allred, Pam (1998) Ethnography and discourse analysis. Dilemmas in representing the voices of children. Teoksessa Ribbens, Jane & Edwards, Rosalind (toim.) Feminist dilemmas in qualitative research. Public knowledge and private lives. London, Sage: 147–170.
- Andersson, Kjerstin (2008) Over gravlax sandwiches and a coke. A lunch conversation of masculinities with James W. Messerschmidt. Norma 3(1): 5–12.
- Atkinson, Paul (1990) Ethnographic imagination. Routledge, London.
- Bamberg, Michael GW (1997) Positioning between structural and performance. Journal of Narrative and life history 7(1–4): 335–342.
- Bear, George (1998) School discipline in America: Strategies for prevention, correction, and long-term development. School Psychology Review 27: 14–32.
- Berg, Päivi (2010) Ryhmärajoja ja hierarkioita. Etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta. Helsinki, Yliopistopaino.
- Blaya, Catherine & Debarbieux, Eric (2008) Expel violence! A systematic review of interventions to prevent corporal punishment, sexual violence and bullying in schools. Plan, Surrey.
- Bourdieu, Pierre (1986) The forms of capital. Teoksessa Richardson, John G (toim.) Handbook of theory and research for the sociology of education. Westport CT, Greenwood Press: 241-258.
- Bredström, Anna (2006) Intersectionality: A challenge for feminist HIV/AIDS research? European Journal of Women's Studies 13(3): 229–243.
- Bristow, Joseph (1997) Sexuality. New York, Routledge.
- Butler, Judith (1990) Gender Trouble. London, Routledge.
- Butler, Judith (1993) Bodies That Matter. London, Routledge.
- Butler, Judith (2006) Hankala sukupuoli. Helsinki, Gaudeamus.
- Carrigan, Tim, Connell, Robert & Lee, John (1985) Hard and heavy: Toward a new sociology of masculinity. Teoksessa Kaufman, Michael (toim.) Beyond patriarchy: Essays by men on pleasure, power and change. Toronto, Oxford University Press: 139-192.

- Chandler, Kathryn A, Chapman, Christopher D, Rand, Michael R & Taylor, Bruce M (1998) Students reports of school crime. (NCES 98-241/NCJ-169607). Washington DC, US Departments of Education and Justice.
- Cillessen, Antonius & Rose, Amanda (2005) Understanding popularity in the peer system. *Current directions. Psychological Science* 14: 102–105.
- Clement, Crace (1996) *Care, autonomy and justice. Feminism, and the ethic of care.* Colorado, Westview Press.
- Coffey, Amanda & Adkinson, Paul (1996) Making sense of qualitative data. *Complementary research strategies.* London, Sage.
- Colvin, Geoff, Kameenui, Edward J & Sugai, George (1993) School-wide and classroom management: Reconceptualizing the integration and management of students with behavior problems in general education. *Education and Treatment of Children* 16: 361–381.
- Connell, Robert, Ashenden, Dean J, Kessler, Sandra & Dowsett, Gary W (1982) *Making the Difference: Schools, families and social division.* Sydney, George Allen and Unwin.
- Connell, Robert (1987) *Gender and Power. Society, the person and sexual politics.* Cambridge, Polity Press.
- Connell, Robert (1989) Cool guys, swots and wimps. The interplay of masculinity and education. *Oxford Review of Education* 15(3): 291–303.
- Connell, Robert (1994) The state, gender and sexual politics: Theory and appraisal. Teoksessa Radtke, Lorraine & Stam, Henderikus J (toim.) *Power/gender. Social relations in theory and practice.* London, Sage Publications: 136–173.
- Connell, Robert (1995) *Masculinities.* Cambridge, Polity Press.
- Connell, Robert (1996) Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record* 98(2): 206–235.
- Connell, Robert (1999) Making gendered people: Bodies, identities, sexualities. Teoksessa Ferree, Myra Marx, Lorber, Judith & Hess, Beth B (toim.) *Revisioning gender.* Thousand Oaks, Sage: 449–471.
- Connell, Robert (2000) *The men and the boys.* Cambridge, Polity Press.
- Connell, Robert (2001) The Social organization of masculinity. Teoksessa Whitehead, Stephen & Barrett, Frank J (toim.) *The Masculinities reader.* Cambridge, Polity Press: 30–50.
- Connell, Robert & Messerschmidt, James W (2005) Hegemonic masculinity. Rethinking the concept. *Gender & Society* 19(6): 829–859.
- Connolly, Paul (1998) *Racism, gender identities and young children.* London, Routledge.
- Corsaro, William A (1979) Young children's conception of status and role. *Sociology of Education* 52: 46–59.
- Dalley-Trim, Jeanne (2007) 'The Boys' present...Hegemonic masculinity: A performance of multiple acts. *Gender and Education* 19(2): 199–217.
- Denzin, Norman K (1989) *Interpretative biography. Qualitative research method vol 17.* Newbury Park, California, Sage.

- DeVault, Marjorie L (1990) Talking and listening from women's standpoint: Feminist strategies for interviewing and analysis. *Social Problems* 37(1): 96–116.
- 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 perspective in education*. Buckingham, Open University Press:17-32.
- Duncan, Neil (1999) *Sexual bullying. Gender conflict and pupil culture in secondary schools*. London & New York, Routledge.
- Dupper, David & Meyer-Adams, Nancy (2002) Low-level violence: A neglected aspect of school culture. *Urban Education* 37: 350–364.
- Eder, Donna (1995) *School talk: Gender and adolescent culture*. New Brunswick, NJ, Rutgers University Press.
- Eliasson, Miriam, Isaksson, Kerstin & Laflamme, Lucie (2007) Verbal abuse in school. Constructions of gender among 14- to 15-year-olds. *Gender and Education* 19(5): 587–605.
- Elliott, Delbert S, Hamburg, Beatrix A & Williams, Kirk R (1998) *Violence in American schools*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Epp, Juanita R & Watkinson, Ailsa (1997) (toim.) *Systemic violence in education: Promise broken*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Epstein, Debbie (1996) Keeping them in their place: Hetero/sexist harassment, gender and the enforcement of heterosexuality. Teoksessa Holland, Janet & Adkins, Lisa (toim.) *Sex, sensibility and the gendered body*. London, Macmillan: 202–221.
- Epstein, Debbie (1998) “Are you a girl or are you a teacher?” The “Least Adult” role in research about gender and sexuality in a primary school. Teoksessa Walford, Geoffrey (toim.) *Doing research about education*. London, Falmer Press: 27–41.
- Erkkilä, Raija & Mäkelä, Maarit (2002) Face to face - human dimensions in biographical interviews. Teoksessa Huttunen, Rauno, Heikkinen, Hannu LT & Syrjälä, Leena (toim.) *Narrative research. Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä, SoPhi: 45–55.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (2001) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5. painos*. Tampere, Vastapaino.
- Estola, Eila (2003) In the language of the mother - re-storying the relational moral in teachers' stories. *Acta Universitatis Ouluensis E* 62. Oulu, Oulu University Press.
- Ettorre, Elizabeth (1994) Networking is an everyday practice in our lives as feminists. *Naistutkimus* 2: 75–78.
- Foucault, Michel (1977a) *Discipline and punish: The birth of the prison*. London, Penguin Books.
- Foucault, Michel (1977b) *Introduction to language, counter-memory, practice: Selected essays and interviews*, by D. F. Bouchard. Oxford, Blackwell.
- Foucault, Michel (1980) ‘Two lectures’. Teoksessa Gordon, Colin (toim.) *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977: Michel Foucault*, London, Harvester Wheatsheaf.
- Francis, Becky (2000) *Boys, girls and achievement*. London, Routledge/Falmer.

- Fricker, Miranda (2007) *Epistemic injustice*. Oxford, Oxford University Press.
- Frosh, Stephen, Phoenix, Ann & Pattman, Rob (2002) *Young masculinities*. Basingstoke, Palgrave.
- Furlong, Michael & Morrison, Gale (2000) The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 8(2): 71–82.
- Gardiner, Judith Kegan (2002) (toim.) *Masculinity studies & feminist theory*. New directions. New York, Columbia University Press.
- Gaskell, Carolyn (2008) ‘But They Just Don’t Respect Us’: Young people’s experiences of (dis)respected citizenship and the New Labour Respect Agenda. *Children’s Geographies* 6(3): 223–38.
- Gilbert, Rob & Gilbert, Pam (1998) *Masculinity goes to school*. London, Routledge.
- Gilligan Carol (1982) *In a different voice: A psychological theory and women’s development*. Cambridge, Harvard University Press.
- Gilligan, Carol (2002) *The birth of pleasure: A new map of love*. New York, Vintage Books.
- Gordon, Tuula, Holland, Janet & Lahelma, Elina (2000) *Making spaces. Citizenship and difference in schools*. Chippenham, Antony Rowe Ltd.
- Gordon, Tuula, Hynninen, Pirkko, Lahelma, Elina, Metso, Tuija, Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja (2007) *Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere, Vastapaino: 41–64.
- Gramsci, Anthony (1971) *Selections from the prison notebooks*. Hoare, Quintin & Nowell, Smith G (toim.) London, Lawrence & Wishart.
- Griffiths, Morwenna (1998) Self-determination and learning to be cruel. *The European Journal of Women’s Studies* 5: 217–232.
- Griffin, Christine (1991) The researcher talks back: Dealing with power relations in studies of young people’s entry into the job market. Teoksessa Shaffir, William B., & Stebbins, Robert A (toim.) *Experiencing fieldwork: An inside view of qualitative research*. Newbury park, Ca, Sage: 109–119.
- Guba, Egon G & Lincoln, Yvonna (1981) *Effective evaluation*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Hall, Joanne & Stevens, Patricia (1991) Rigor in feminist research. *Advances in Nursing Science* 13(3): 16–29.
- Hall, Stuart (1997) (toim.) *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London, Sage, in association with Open University Press.
- Hamarus, Päivi (2006) *Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. Jyväskylä, Jyväskylä University Printing House.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1995) *Ethnography: Principles in practice*. (2nd edn). London, Routledge.
- Hammond, Paul (1996) *Love between men in English literature*. Basingstoke, Macmillan.
- Hanlon, Niall (2009) *Caregiving masculinities: An exploratory analysis*. Teoksessa Lynch, Kathleen, Baker, John, Lyons, Maureen (toim.) *Affective equality. Love, care and justice*. London, Palgrave Macmillan: 180–198.

- Haraway, Donna (1997) 'Modest Witness@Second Millennium. FemaleMan© Meets OncoMouse. New York: Routledge.
- Harding, Sandra (1995) "Strong objectivity": A response to the new objectivity question. *Synthese* 104: 331–349.
- Hawley, Patricia H, Little, Todd & Card, Noel A (2007) The allure of a mean friend: Relationship quality and processes of aggressive adolescents with prosocial skills. *International Journal of Behavioral Development* 31: 170–180.
- Hearn, Jeff (1993) Emotive subjects: Organizational men, organizational masculinities and the deconstruction of 'emotions'. Teoksessa Fineman, Stephen (toim.) *Emotion in organizations*. London & Newbury Park, Ca., Sage: 148–166.
- Hearn, Jeff (1996) "Is masculinity dead?" A critical account of the concepts of masculinity and masculinities. Teoksessa Mac an Ghaill, Mairtin (toim.) *Understanding masculinities: Social relations and cultural arenas*. Milton Keynes, 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 and Society* 27(6): 781–816.
- Hearn, Jeff (2004) From hegemonic masculinity to the hegemony of men. *Feminist Theory* 5(1): 49–72.
- Heikkinen, Hannu LT (2001) Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä, PS-kustannus: 116 - 132.
- Heikkinen, Hannu LT & Syrjälä, Leena (2007) Tutkimuksen arviointi. Teoksessa Heikkinen, Hannu LT, Rovio, Esa & Syrjälä, Leena (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. 2. tark. painos. Helsinki, Kansanvalistus-seura: 144-162.
- Heinemann, Peter-Paul (1972) *Gruppväld bland barn och vuxna*. Stockholm, Natur och Kultur.
- Hemmings, Annette (2002) Youth culture of hostility: Discourses of money, respect, and difference. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 15: 291–307.
- Henriksson, Lea (1998) Naisten terveystyö ja ammatillistumisen politiikka. *Tutkimuksia* 88. Jyväskylä, Stakes.
- Heyl, Sherman B (2001) Ethnographic interviewing. Teoksessa Atkinson, Paul, Coffey, Amanda, Delamont, Sara, Lofland, John & Lofland, Lyn (toim.) *Handbook of ethnography*. London, Thousand Oaks & New Delhi, Sage: 369–383
- Hird, Myra (2002) *Engendering Violence*. Heterosexual interpersonal violence from childhood to adulthood. Chippenham, Wiltshire, Antony Rowe Ltd.
- Holloway, Wendy & Jefferson, Tony (2000) *Doing qualitative research differently*. Free association, narrative and the interview method. London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage.
- Holstein, James A & Gubrium, Jaber F (1995) *The active interview*. Thousand Oaks, CA, Sage.

- Honkatukia, Päivi (2000) Lähentelijöitä riittää...Tyttöjen kokemuksia sukupuolisesta ahdistelusta. Teoksessa Honkatukia, Päivi, Niemi-Kiesiläinen, Johanna & Näre, Sari (toim.) Lähentelyistä raiskauksiin. Tyttöjen kokemuksia häirinnästä ja seksuaalisesta väkivallasta. Helsinki, Honkapaino: 13–76.
- Houston, Barbara (1987) Rescuing womanly virtues. Teoksessa Hanen, Marsha & Nielsen, Kai (toim.) Science, morality and feminist theory. Calgary, University of Calgary Press: 237–262.
- Jokinen, Arto (2000) Panssaroitu maskuliinisuus: Mies, väkivalta ja kulttuuri. Tampere, Tampere University Press.
- Jokinen, Arto (2010) Kriittinen mies- ja maskuliinisuustutkimus. Teoksessa Saresma, Tuija, Rossi, Leena-Maija & Juvonen, Tuula (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere, Vas-tapaino: 128–139.
- Josselson, Ruthellen (1996) On writing other people's lives. Self-analytic reflections of a narrative research. Teoksessa Josselson, Ruthellen (toim.) Ethics and process. The narrative study of lives. London, Sage: 60–71.
- Junttila, Niina (2010) Social competence and loneliness during the school years - issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission. *Annales Universitatis Humaniora (B)* nro 325. Turku, Painosalama.
- Kaufman, Michael (1994) Men, feminism and men's contradictory experiences of power. *Theorizing Masculinities*. Thousand Oaks, London & New Delhi, Sage Publications: 142–163.
- Keane, John (2004) *Violence and democracy*. New York, Cambridge.
- Kehily, Mary J & Nayak, Anoop (1997) 'Lads and laughter': Humour and the production of heterosexual hierarchies. *Gender and Education* 9(1): 69–87.
- Kellner, Douglas (2008) *Guys and guns amok: Domestic terrorism and school shootings from the Oklahoma City bombing to the Virginia Tech massacre*. Boulder/Paradigm Publishers.
- Keltner, Dacher, Capps, Lisa, Kring, Ann, Young, Randall & Heerey, Erin (2001) Just teasing: A conceptual analysis and empirical review. *Psychological Bulletin* 127: 229–48.
- Kenway, Jane & Fitzclarence, Lindsay (1997) Masculinity, violence and schooling: Challenging 'poisonous pedagogies'. *Gender and Education* 9(1): 117–135.
- Kiilakoski, Tomi (2009) Viiltoja. Analyysi kouluväkivallasta Jokelassa. Nuorisotutkimus-verkosto, Verkkojulkaisusarja. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/viiltoja.pdf>
- Kiilakoski, Tomi & Oksanen, Atte (2010) Soundtrack of the school shootings: Cultural script, music and male rage. Hyväksytty julkaistavaksi *Young-lehdessä*.
- Kingery, Paul, Coggeshall, Mark B. & Alford, Aaron A (1998) Violence at school: Recent evidence from four national surveys. *Psychology in the Schools* 7(2): 137–157.
- Klein, Jessie (2006) Cultural capital and high school bullies: How social inequality impacts school violence. *Men and Masculinities* 9(1): 53–75.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2005) Race, class, gender: Reclaiming baggage in fast travelling theories. *European Journal of Women's Studies* 12(3): 249–265.

- Kochenderfer, Becky J. and Ladd, Gary W. (1996) Peer Victimization: Cause or Consequence of School Maladjustment. *Child Development* 67: 1305–1317.
- Koehn, Daryl (1998) *Rethinking feminist ethics. Care, trust and empathy.* London & New York, Routledge.
- Koivunen, Anu & Liljeström, Marianne (1996) paikantuminen. Teoksessa Koivunen, Anu & Liljeström, Marianne (toim.) *Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen.* Tampere, Vastapaino: 271–292.
- Korhonen, Päivi & Kuusi, Meri (2003) Sukupuolinen häirintä peruskoulussa: Muistoja ja merkityksiä. *Tasa-arvoasiain neuvottelukunnan julkaisuja.* Helsinki, Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Korsisaari, Eva Maria (2001) Keskeisiä kirjallisuudentutkimuksen suuntauksia. Teoksessa Alanko, Outi & Käkälä-Puumala, Tiina (toim.) *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä.* Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: 290–309.
- Koskela, Lasse & Rojola, Lea (1997) *Lukijan ABC-kirja.* Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lappalainen, Sirpa (2007a) 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.
- Lappalainen, Sirpa (2007b) Rajamailla. Etnografinen tarina kenttätyöstä lasten parissa. Teoksessa Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus.* Tampere, Vastapaino: 65–88.
- Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (2007) (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus.* Tampere, Vastapaino.
- Lather, Patti (1991) *Getting smart. Feminist research and pedagogy with/in the postmodern.* New York, London, Routledge.
- Leach, Fiona & Humphreys, Sara (2007) Gender violence in schools: Taking the “girls as victims” discourse forward. Teoksessa Terry, Geraldine & Hoare, Joanna (toim.) *Gender-Based Violence.* Oxfam GB, Dorset.
- Leach, Fiona (2008) Keynote lecture. Learn without fear. Looking at violence from the gender perspective. Hamburg 12–14 November 2008. Conference report. University of Sussex, Plan International.
- Lehtonen, Jukka (2003) *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa.* Helsinki, Yliopistopaino.
- Lesko, Nancy (2000) (toim.) *Masculinities at school.* Thousand Oaks, London & New Delhi, Sage.
- Letherby, Gayle (2003) *Feminist research in theory and practice.* Buckingham & Philadelphia, Open University Press.
- Liljeström, Marianne (2004) Feministinen metodologia – mitä se on? Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta.* Tampere, Vastapaino: 9–22.

- Lindenberg, Siegwart, Dijkstra, Jan K, Verhulst, Frank C, Ormel, Johan & Veenstra, René (2009) The relation between popularity and aggressive, destructive, and norm-breaking behaviors: Moderating effects of athletic abilities, physical attractiveness, and prosociality. *Journal of Research on Adolescence* 19(3): 401–413.
- Long, Tony & Johnson, Martin (2000) Rigour, reliability and validity in qualitative research. *Clinical Effectiveness in Nursing* 4: 30–37.
- Lorentzen, Jørgen (2007) Love and intimacy in men's lives. *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research* 15(2): 190–198.
- Lynch, Kathleen, Baker, John & Lyons, Maureen (2009) (toim.) *Affective equality, love, care and injustice*. New York, Palgrave Macmillan.
- Mac an Ghail, Mairtin (1994) *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*. Helsinki, Open University Press.
- MacCannell, Dean, & MacCannell, Juliet F (1993) Violence, power and pleasure. A revisionist reading of Foucault from the victim perspective. Teoksessa Ramazanoglu, Caroline (toim.) *Up against Foucault. Explorations of some tensions between Foucault and feminism*. London, Routledge: 203–238.
- Mandel, Laurie & Shakeshaft, Charol (2000) Heterosexism in middle schools. Teoksessa Lesko Nancy (toim.) *Masculinities at school*. Thousand Oaks, SAGE Publications: 75–103.
- McDowell, Linda (2007) Respect, respectability, deference and place: What is the problem with/for working class boys? *Geoforum*, 38: 276–286.
- McGuffey, Shawn & Rich, Lindsay (1999) Playing in the gender transgression zone. *Race, class and hegemonic masculinity in middle childhood*. *Gender & Society* 1(5): 608–627.
- McLeod, Julie (2002) Working out Intimacy: Young people and friendship in an age of reflexivity. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 23(2): 211–226.
- McMahon, Anthony (1993) Male readings of feminist theory: The psychologization of sexual politics in the masculinity literature. *Theory and Society* 22: 675–695.
- McNay, Lois (1999) Gender, habitus and the field. Pierre Bourdieu and the limits of reflexivity. *Theory, Culture and Society* 16(1): 95–117.
- McNay, Lois (2004) Agency and experience: gender as a lived relation. Teoksessa Adkins, Lisa & Skeggs, Beverley (toim.) *Feminsim after Bourdieu*. Oxford, Blackwell: 175–190.
- 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, Oulu University Press: 60–80.
- 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*. Frankfurt am Main, Wilfried Niederland Verlagsservice: 176–191.

- Manninen, Sari (2010) ”Iso, vahva, rohkeä – kaikenlaista”. Maskuliinisuudet, poikien valtahierarkiat ja väkivalta koulussa. Acta Universitatis Ouluensis Scientiae Rerum Socialium E 112. Oulu, Juvenes Print.
- 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): 239–63.
- Martino, Wayne (2000) Policing masculinities: Investigating the role of homophobia and heteronormativity in the lives of adolescent boys at school. *Journal of Men’s Studies* 8(2): 213–236.
- Martino, Wayne & Pallotta-Chiarolli, Maria (2003) So what’s a boy? Addressing issues of masculinity and schooling. Buckingham, Open University Press.
- May, Larry (1998) Masculinity and morality. Ithaca & London, Cornell University Press.
- Maynard, Mary (1994) ‘Race’, gender and the concept of ‘difference’ in feminist thought. Teoksessa Afshar, Haleh and Maynard, Mary (toim.) The dynamics of ‘race’ and gender: Some feminist interventions. London, Taylor & Francis: 9–25.
- Merten, Don (1997) The meaning of meanness: Popularity, competition, and conflict among junior high school girls. *Sociology of Education* 70: 175–191.
- Mills, Martin (2001a) 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 Limited: 53–65
- Mills, Martin (2001b) Challenging violence in schools. An issue of masculinities. Buckingham & Philadelphia, Open University Press.
- Mills, Sara (1995) Feminist Stylistics. London, Routledge.
- Morgan, David (1981) Men, masculinity and the process of sociological inquiry. Teoksessa Roberts, Helen (toim.) Doing Feminist research. London, Routledge & Kegan Paul: 83-113.
- Nayak, Anoop & Kehily, Mary J (1996) Playing it straight: Masculinities, homophobias and schooling. *Journal of Gender Studies* 5(2): 211–231.
- Nayak, Anoop & Kehily, Mary J (2008) Gender, youth and culture. Young masculinities and femininities. Hampshire & New York, Palgrave Macmillan.
- Nieminen, Jiri (2006) Maskuliinisuus ja hegemoninen politiikka – kysymyksiä kriittisen miestutkimuksen epistemologiasta. *Naistutkimus* 1: 17–29.
- Noddings, Nel (1984) Caring: A feminine approach to ethics and moral education. Berkeley, University of California Press.
- Noddings, Nel (2002) Starting at home: Caring and social policy. Berkeley, University of California Press.
- Noddings, Nel, Katz, Michael S. & Strike, Kenneth A (1999) Justice and Caring: The search for common ground in education. Professional ethics in education series. New York, Teachers College Press.
- Oinas, Elina (2004) Haastattelu: Kokemuksia, kohtaamisia, kerrontaa. Teoksessa Liljeström, Marianne (toim.) Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Tampere, Vastapaino: 209–227.

- 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.
- Oksanen, Atte & Räsänen, Pekka (2008) Yhteisöllisyys ja väkivalta: Koulusurmien kokeminen paikallistasolla. *Yhteiskuntapolitiikka* 73(6): 652–658.
- Olweus, Dan (1993) *Bullying in schools: What we know and what we can do*. Cambridge, MA, Blackwell Publishers, Inc.
- Olweus, Dan (1999) Sweden. Teoksessa Smith, Peter K, Morita, Yohji, Junger-Tas, Josine, Olweus, Dan & Catalano, Richard (toim.) *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London, Routledge: 7–27.
- Opie, Anne (1992). Qualitative research, appropriation of the “other” and empowerment. *Feminist Review* 40: 52–69.
- Parkhurst, Jennifer & Hopmeyer, Andrea (1998) Sociometric popularity and peer perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence* 18: 125–144.
- Patton, Michael Q (2002) *Qualitative research & Evaluation methods*. Thousand Oaks, Sage.
- Pikas, Anatol (1990) *Irti kouluväkivallasta*. Espoo, Weilin+Göös.
- Pollert, Anna (1996) Gender and class revisited; or, the poverty of ‘patriarchy’. *Sociology* 30(4): 639–660.
- Presser, Lois (2005) Negotiating power and narrative in research: Implications for feminist methodology. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 30(4): 2067–2090.
- Pulkkinen, Tuija (2000) Judith Butler – Sukupuolen suorittamisen teoreetikko. Teoksessa Anttonen, Anneli, Lempiäinen, Kirsti ja Liljeström, Marianne (toim.) *Feministejä – aikamme ajattelijoita*. Tampere, Vastapaino: 43–60.
- Ramazanoglu, Caroline & Holland, Janet (1999) Tripping over experience: Some problems in feminist epistemology. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 20(3): 381–392.
- Reay, Diane (2003) Troubling, troubled and troublesome? Working with boys in the primary classroom. Teoksessa Skelton, Christine, & Francis, Becky (toim.) *Boys and girls in the primary classroom*. Maidenhead, McGraw-Hill/Open University Press: 151–166.
- Redman, Peter & Epstein, Debbie, Kehily, Mary J & Mac an Ghaill, Mairtin (2002) Boys Bonding: Samesex friendship, the unconscious and heterosexual discourse. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 23(2): 180–191.
- Reed, Lynn R. (1999) Troubling Boys and disturbing discourses on masculinity and schooling: A feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school. *Gender and Education* 11(1): 93 – 110.
- 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, homophobic and heterosexist harassment amongst primary school girls and boys. *Childhood* 9(4): 415–433.
- Renold, Emma (2003) "If you don't kiss me, you're dumb": Boys, boyfriends and heterosexualised masculinities in the primary school. *Educational Review* 55(2): 179–194.
- Renold, Emma (2007) Primary school 'studs': (De)constructing young boys' heterosexual masculinities. *Men and Masculinities* 9(3): 275–298.
- Riessman Kohler, Catherine (2001) Analysis of personal narratives. Teoksessa Gubrium, Jaber F & Holstein, James A (toim.) *Handbook of interview research. Context & method*. Thousand Oaks, London & New Delhi, Sage: 695–710.
- Riessman Kohler, Catherine (2008) *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage.
- Rodkin, Philip & Berger, Christian (2008) Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development* 32: 473–485.
- Rojola, Lea (2004) Sukupuolieron lukeminen. Feministinen kirjallisuudentutkimus. Teoksessa Liljeström, Marianne (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere, Vastapaino: 25–43.
- Ronkainen, Suvi (1999) *Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Tampere, Tammer-Paino Oy.
- Ronkainen, Suvi (2000) Sandra Harding – Sijoittautumisen ja sitoutumisen tietoteoreetikko. Teoksessa Anneli Anttonen, Kirsti Lempiäinen ja Marianne Liljeström (toim.) *Feministejä – aikamme ajattelijoita*. Tampere, Vastapaino: 161–186.
- Ronkainen, Suvi (2004) Kvantitatiivisuus, tulkinnallisuus ja feministinen tutkimus. Teoksessa Liljeström, Marianne (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere, Vastapaino: 44–69.
- Rossi, Leena-Maija (2003) *Heterotehdas. Televisiomainonta sukupuolituotantona*. Helsinki, Gaudeamus.
- Rossi, Leena-Maija (2010) Sukupuoli ja seksuaalisuus, eroista eroihin. Teoksessa Saresma, Tuija, Rossi, Leena-Maija & Juvonen, Tuula (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere, Vastapaino: 21–38.
- Rönblom, Malin (2005) Challenges in the studies of comparative constructions of gender equality. *The Greek Review of Social Research* 117: 235–249.
- Salmivalli, Christina (1998) Not only bullies and victims: Participation in harassment in school classes: Some social and personality factors. *Annales Universitatis Turkuensis Ser. B* 225. Turku, Turku University
- Salmivalli, Christina (2005) *Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä, PS-Kustannus.
- Salmivalli, Christina, Lagerspetz, Kirsti, Björkvist, Kaj, Österman, Karin & Kaukiainen, Ari (1996) Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour* 22(1): 1–15.
- Salmivalli, Christina & Voeten, Marinus (2004) Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development* 28: 246–258.

- Salo, Ulla-Maija (2008) Keskustelu, kertomukset ja performatiivisuus. Teoksessa Kaasila, Raimo, Rajala, Raimo & Nurmi, Kari E (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi, Lapin Yliopistokustannus: 68–104.
- Sandstrom, Marlene J & Cillessen, Antonius HN (2006) Likeable versus popular: Distinct implications for adolescent adjustment. *International Journal of Behavioral Development* 30(4): 305–314.
- Saresma, Tuija (2010) Kokemuksen houkutus. Teoksessa Saresma, Tuija, Rossi, Leena-Maija & Juvonen, Tuula (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere, Vastapaino: 59–74.
- Schwalbe, Michael L. & Wolkomir, Michelle (2002) Interviewing men. Teoksessa Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A (toim.) *Handbook of interview research: Context and method*. Thousand Oaks, Sage: 203–219.
- Sedgwick, Eve Kosofsky (1985) *Between men*. New York, Columbia University Press.
- Segal, Lynne (1993) Changing men: Masculinities in context. *Theory and Society* 22: 625–641.
- Seidler, Victor (1997) *Man Enough*. London, Sage.
- Seidler, Victor (2006) *Transforming masculinities: Men, cultures, bodies, power, sex, and love*. London, Routledge.
- Shilling, Chris (1993) *The body and social theory*. London, Sage.
- Sipilä, Petri (1998) *Sukupuolitettu ihminen – kokonainen etiikka*. Tampere, Tammer-Paino Oy.
- Skattebol, Jennifer (2006) Playing boys: The body, identity and belonging in the early years. *Gender and Education* 18(5): 507- 522.
- Skeggs, Beverley (1997) *Formations of class and gender: Becoming respectable*. Theory, culture and society series. London, SAGE.
- Skeggs, Beverley (2001) *Feminist ethnography*. Teoksessa Atkinson, Paul, Coffey, Amanda, Delamont, Sara, Lofland, John & Lofland, Lyn (toim.) *Handbook of ethnography*. London, Thousand Oaks & New Delhi, Sage: 426–442.
- Skeggs, Beverley (2004) Context and background: Pierre Bourdieu’s analysis of class, gender and sexuality. Teoksessa Adkins, Lisa & Skeggs, Beverley (toim.) *Feminism after Bourdieu*. Oxford, Blackwell Publishing: 19-34.
- Skelton, Christine (2001) *Schooling the boys. Masculinities and primary education*. Philadelphia, Open University Press.
- Skelton, Christine & Francis, Becky (2009) *Feminism and ‘the schooling scandal’*. London & New York, Routledge.
- 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 (2003) (toim.) *Violence in schools. The response in Europe*. London, Routledge.
- Smith, Peter K & Sharp, Sonia (1995) (toim.) *School bullying: Insights and perspectives*. 2nd edition. London, Routledge.

- Smith Peter K, Morita Yohji, Junger-Tas Josine, Olweus Dan & Catalano Richard (1999) (toim.) *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London, Routledge.
- Smith, Peter K & Brain, Paul (2000) *Bullying in schools: Lessons from two decades of research*. *Aggressive Behaviour* 26: 1–9.
- Soilevuo-Grønnerød, Jarna (2005) *Miesten kesken, naisen silmin*. Tutkijanaisen naistutkimuksia miesten välisistä suhteista. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja no. 77. Joensuu, Joensuun yliopistopaino.
- Stanley, Liz & Wise, Sue (1993) *Breaking out again. Feminist ontology and epistemology*. London, Routledge.
- Staunaes, Dorthe (2003) *Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification*. *NORA* 2(11): 101–110.
- 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: 273–87.
- Sunnari, Vappu (1997) *Gendered structures and processes in primary teacher education – challenge for gender-sensitive pedagogy*. Universities of Oulu and Lapland, Northern Gender Studies 4. Oulu, Oulu University Press.
- Sunnari, Vappu, Kangasvuo, Jenny, Heikkinen, Mervi & Kuorikoski, Niina (2002) *Gendered and sexualized violence in educational environments*. Oulu, Oulu University Press.
- Sunnari, Vappu, Kangasvuo, Jenny & Heikkinen, Mervi (2003) *Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna – seksuaalisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa*. Oulun yliopiston oppimateriaalia E 1. Oulu, Yliopistopaino.
- Sunnari, Vappu, Huuki, Tuija & Tallavaara, Anu (2005) *Tyttönä pohjoissuomalaisessa globalisoituvassa koulussa*. Teoksessa Mietola, Reetta, Lahelma, Elina, Lappalainen, Sirpa & Palmu, Tarja (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Eron-tekoja ja yhdessä tekemistä*. Turku, Suomen Kasvatustieteellinen Seura: 37–52.
- Sunnari, Vappu (2009) *Physical sexual harassment as experienced by children at school*. Oulu, University of Oulu. <http://herkules.oulu.fi/isbn9789514290732/>
- Swain, Jon (2002a) *The resources and strategies boys use to establish status in 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 (2005) *Masculinities in Education*. Teoksessa Kimmel, Michael, Hearn, Jeff & Connell Robert (toim.) *Handbook of studies on men and masculinities*. Thousand Oaks, Sage: 213–229.
- Swain, Jon (2006) *Reflections on patterns of masculinity in school settings*. *Men and Masculinities* 8(3): 331–349.

- Syrjälä, Leena, Estola, Eila, Uitto, Minna & Kaunisto, Saara-Leena (2006) Kertomuksen tukijan eettisiä haasteita. Teoksessa Hallamaa, Jaana, Launis, Veikko, Lötjönen, Salla & Sorvali, Irma (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki, SKS: 181–202.
- Taylor, Verta & Rupp, Leila J (2005) When the girls are men: Negotiating gender and sexual dynamics in a study of drag queens. *Signs* 30(4): 2115–2139.
- Thorne, Barry (1993) *Gender Play*. New Jersey, Rutgers University Press.
- Thornton, Sarah (1997) General introduction. Teoksessa Gelder, Ken & Thornton, Sarah (toim.) *The subcultures reader*, 1–8. New York & London, Routledge.
- Tolonen, Tarja (2001) Nuorten kulttuurit koulussa. Tila, ääni ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki, Gaudeamus.
- Tolonen, Tarja (2008) (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere, Vastapaino.
- Townsend, Janet, Zapata, Emma, Rowlands, Joanna, Alberti, Pilar & Mercado, Marta (1999) *Women and power: Fighting patriarchies and poverty*. London & New York, Zed Books.
- Vaillancourt, Tracy & Hymel, Shelley (2006) Aggression and social status: the moderating roles of sex and peer-valued characteristics. *Aggressive Behaviour* 32(4): 396–408.
- Veijola, Soile & Jokinen, Eeva (2001) Voiko naista rakastaa? Avion ja eron karuselli. Juva, WSOY.
- Verlinden, Stephanie, Hersen, Michel & Thomas Jay (2000) Risk factors in school shootings. *Clinical Psychology Review* 20(1): 3–56.
- Visweswaran, Kamala (1994) *Fictions of feminist ethnography*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Vuori, Jaana (2002) Äidit, isät ja ammattilaiset. Sukupuoli, toisto ja muunnelmat asiantuntijoiden kirjoituksissa. Tampere, Tampereen yliopistopaino.
- Värtö, Petteri (2000) ”Mies vastaa tekosistaan...siinä missä nainenkin”: Maskuliinisuksien rakentaminen päiväkodissa. Kuopio, Kuopio University.
- Watson, Sandy (2007) Boys, masculinity and school violence: Reaping what we sow. *Men and Masculinities* 19(6): 729–737.
- Way, Niobe (1997) Using feminist research methods to understand the friendships of adolescent boys. *Journal of Social Issues* 53(4): 703–723.
- West, Candace & Zimmerman, Don H (1987) Doing gender. *Gender and Society* 1(2): 125–151.
- West, Candace & Fenstermaker, Sarah (1995) Doing difference. *Gender and 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.
- Ylitapio-Mäntylä, Outi (2009) Lastentarhanopettajien jaettuina muisteluina sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 171. Rovaniemi, Lapin Yliopistokustannus.

Öqvist, Anna (2009) Skolvardagens genusdramaturgi. En studie av hur feminiteter och maskuniteter görs i år 5 med ett särskilt fokus på benämningar som hora och kärring. Luleå, Universitetstryckeriet.

Liite 1 Kyselylomake

Oma
nimi: _____

Arvioimani henkilön
nimi: _____

1. Arvioi ruutuja
varjostamalla, kuinka paljon
henkilöllä oli respektiä
kuudennella luokalla. 10
tarkoittaa korkeinta
respektiä, 0 tarkoittaa ei
lainkaan respektiä.

10

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

0

Respekti tyttöjen
keskuudessa

10

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

0

Respekti poikien
keskuudessa

10

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

0

Respekti koko
luokan keskuudessa

Käännä! ➔

2. Arvioi ruutuja varjostamalla, kuinka paljon henkilöllä oli respectiä **yhdeksännellä luokalla**. 10 tarkoittaa korkeinta respectiä, 0 tarkoittaa ei lainkaan respectiä.

10

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

0

Respekti tyttöjen keskuudessa.

10

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

0

Respekti poikien keskuudessa.

10

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

0

Respekti koko luokan keskuudessa.

10

| |
|---|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| x |
| x |
| x |
| x |

0

Esimerkki: Jannalla oli respectiä 4 yksikköä. Varjostan 4 ruutua alhaalta lähtien.

Liite 2 Taulukot

Taulukko 1. Osatutkimusten eteneminen väitöskirja-artikkeleittain.

| OSATUTKIMUS 1 (2002) | OSATUTKIMUS 2 (2010) | OSATUTKIMUS 3 (2010) | OSATUTKIMUS 4 (2010) |
|--|--|--|--|
| Väkivalta suositavoittelussa | Respekti – minäorientoitunut statuksen ulottuvuus | Huumoritavoittelun resurssina ja strategiana | Välittämisen vaikeus ja maskuliinisuuden rakentuminen |
| TH ² : 6. ja 9. lk., 2. asteen opiskelijat SM: 6. lk ³ | TH ² : 6. ja 9. lk., 2. asteen opiskelijat SM: 6. lk ³ | TH: 6. ja 9. lk., 2. asteen opiskelijat SM: 1., 4., 6.- ja 9. lk. | 6. lk., 9. lk., 2. asteen opiskelijat |
| 6. lk:n haastattelut (29 kpl / 33 t) ja kuuden viikon havainnointiaineisto | TH: 6. lk:n haastattelut (29 kpl / 33 t); kuuden viikon havainnointiaineisto; Leevin pitkittäshaastattelut ja havainnointiaineisto | TH: 6. ja 9. lk:n & 2. asteen haastattelut (45 kpl / 64 t); havainnointiaineisto | 6. ja 9. lk:n & 2. asteen haastattelut (45 kpl / 64 t); havainnointiaineisto |
| SM: 6. lk:n haastattelut (17 kpl / 9 t), kahden viikon havainnointiaineisto | SM: 6. lk:n haastattelut (17 kpl / 9 t), kahden viikon havainnointiaineisto | SM: 1., 4., 6., ja 9. lk:n haastattelut (89kpl / 46 t), kuuden viikon havainnointiaineisto, sis. 8 t litteroitua videoaineistoa. | |
| TUTKIMUSKYSYMYKSET | Miten väkivalta on mukana poikien statustavoittelussa? | 1) Mitä respekti on statuksen ulottuvuutena? 2) Minkälaisin resurssin ja strategioin respektiä tavoitellaan? | 1) Mitkä ovat välittämisen mahdollisuudet Mikaelin ihmissuhteissa? 2) Mikä on väkivallan ja välittämisen suhde statustavoittelussa? |

| OSATUTKIMUS 1 (2002) | OSATUTKIMUS 2 (2010) | OSATUTKIMUS 3 (2010) | OSATUTKIMUS 4 (2010) |
|--|--|---|---|
| Väkivalta suositavoittelussa 1) Teemoittelu: kategorioiden muodostaminen suosionmäärittäjistä 2) Suosionmäärittäjiin liittyvän väkivallan analyysi | Respekti – minäorientoitunut statuksen ulottuvuus 1) Statuspositioiden määrittely 2) Statuksen ulottuvuuksien luokittelu: kaverisuosio, respekti, valta-asema 3) Respektin nostaminen analyysin kohteeksi 4) Respektin hankkimisen keinojen teemoittelu 5) Resurssien nimeäminen teemoittelun pohjalta: "väkivalta", "fyysis-materiaalisuus", "performanssit", "sosiaaliset suhteet", "huumorit", "seksuaalisuus" | Huumori statustavoittelun resurssina ja strategiana 1) Huumorin käytön teemoittelu 2) Teemoittelun pohjalta huumorin strategioiden nimeäminen: pois sulkeva huumori, homoseksuaaliset esitykset, sosiaalinen peli ja ironia 2) Em. strategioiden käytön analyysi | Välttämisen vaikeus ja maskuliinisuuden rakentuminen 1) Haastattelujen teemoittelu: "väkivalta" "välttämisen", "status" 2) Kertomuksen kokoaminen teemoittain ja ikävaihteittain 3) Kertomuksen teemoittelu ikävaihteittain: "välttämisen ja perhe/kaverit/väkivalta" 4) Välttämisen, väkivallan ja statuksen analyysi kolmessa kehässä: a) läheiset b) muut kaverit c) etäiset |
| ANALYYSIMETODI | | | |

| OSATUTKIMUS 1 (2002) Väkivalta suositavoittelussa | OSATUTKIMUS 2 (2010) Respekti – minäorientoitunut statuksen ulottuvuus | OSATUTKIMUS 3 (2010) Huumori statustavoittelun resurssina ja strategiana | OSATUTKIMUS 4 (2010) Välittämisen vaikeus ja maskuliinisuuden rakentumi- nen | |
|--|---|---|---|--|
| TULOKSET | 1) Huumori- väkivalta, väkivallan uhka osana statustavoittelua 2) Väkivalta tarkoituksellista tai toiminnan sivutuote | 1) Respekti statuksen ulottuvuutena 2) Statusresurssit: väkivalta, suhteet, huumori, seksuaali- suus 3) Resurssien strateginen käyttö | 1) Huumorin yhteisöllinen ja poissulkeva ulottuvuus 2) Millaisin strategioin toimivat a) poissulkevuus b) homoperformanssit 3) Sosiaalinen peli 4) Ironia | 1) Välittäminen ei koko yhteisöä koskeva orientaatio 2) Oppilasyhteisöjen sisäpi- riyhteisöllisyys 3) Välittäminen statusresurssi sulautuessaan osaksi vallitse- vaa maskuliinisuuden normis- toa |

¹ 6.-luokkalaisten (N=46); 9.-luokkalaisten (N=8); 2. asteen opiskelijat (N=8).

² TH=Tuija Huuki; SM = Sari Manninen.

³ SM: 4.-luokkalaisten (N=30); 1.-luokkalaisten (N=19); 6.-luokkalaisten (N=17); 9.-luokkalaisten (N=23).

Taulukko 2. Esimerkki aineiston analyysistä osatutkimusta HUUKI II varten.

| Teemat | Esimerkkejä Leeviä koskevista haastatteluilta | Havaintopäiväkirja 6. Ik. | Statuspositiot -kyselylomake 9lk. | Lähiluvun avulla tehdyt tulkinnot |
|---|---|------------------------------|--|--|
| Status- positioiden määrittely: korkea status | L: Suositut on taas just niitä että niillä taas on joku semmonen asia, Kuvistuntii: Muut pojat jota ei varmasti kukaan toinen tee, esimerkiksi samassa koulussa. esittelevät Leeville Taikka ei pysty tekemään taikka ei ossaa tai. Ja sitte suosittu on omia kuvistoihtaan ja semmonen että se on... sillä on kaikkea hienoa. Kallis pyörä, saa hakevat häneltä ajaa kelkalla. Saa tehdä mitä haluaa...Niinkö, jos aatellaan sillä huomiota: "Leevi puolella että saa tehdä, niin se ois se suosittu sillä perusteella minä, arvaa mikä tässä koska minä saan niinkö sillä lailla tehdä mitä muut meän luokkalaiset on?", "Leevi kato ei tee. Liikkua, niinkö mullon hyvät vermeet, verrattuna toisten minkä melkä piirsi." vempeliihin. Ja näin pois päin, ja sitte taas...Mutta toisaalta sitä Julius pelleillee. Leevi taas tulee tehtyä niinkö aatteleepi, mitä on tullu tehtyä, niin sitä ois ei tahdo lähteä sitte se koviski siellä. (6) mukkaan, ja loppu- | | Kaikki vastaajat (N=8) merkitsivät Leevin statukseksi kaikissa osioissa 8-10 yksikköä (max. 10 yksikköä) | Leevi on "tasapainoilija", jolla korkea status. Pidetty sekä tyttöjen että poikien keskuudessa. Kuitenkin myös kunnioitettu. |
| Statuksen ulottu- vuuksien luokittelu: kaveri- suosio, respekti | sitte se koviski siellä. (6) | | | Statuksen suosio- ja respekti- tulottuvuudet yhdistyvät statusia vahvistavalla ja ylläpitävällä tavalla. |

| Teemat | Esimerkkejä Leeviä koskevista haastatteluilusta | Havaintopäiväkirja 6. Statuspositiot ik. -kyselylomake 9lk. | Lähiluvun avulla tehdyt tulkinnot |
|-----------------------|--|--|--|
| Väkivalta resurssina | <p>L: Meikaläinenkö on nykyään rasisti kaikilta osin.</p> <p>T: Jaa. Mikä sun oma suhde on niinkö seksuaalivähemmistöihin?</p> <p>L: No aika negatiivinen. Niinku aika huono niitä ottaan vastaan. (lukio)</p> <p>---</p> <p>L: Jari nyt ärsyttää niin kauan että mä tää tuun sen kimppuun. Se tavallaan oottaa että mä tää tuun sen kimppuun. (9)</p> <p>---</p> <p>L: Että ei se niinkö nuista työistä joku se että ne on hiljasia vaan se johtuu ihan selkeesti meistä. meän pojista. Ne (tytöt) on niinkö ajettu alas. (9)</p> | <p>Matias ja Jake hautaavat Leevin lumihankeeseen niin että vain käsi jää töröttämään hangen yläpuolelle. Sitten he poistuvat hetkeksi loitommas. Pojat siirtyvät hiljalleen lähistöllä oleilevan Miikan luo, ja alkavat mekastaan muka hädissään: "Mikä käsi tuolla näkyy!" Juoksevat Leevin luo ja toteavat, että hanskakäsi kuuluu Leeville. "Ei jumalauta Leevi on tuolla hangessa!" Ravistavat kättä, joka pysyy liikkumattomana. "Miikka tuu auttaan", pojat huutavat. Miikka tulee kummastuneena paikalle, koettaa vetää kädestä. Saatuaan Miikan hätäntymään siinä määrin että tämä on lähdössä hakemaan apua, Leevi hyppää hangesta. Leevi, Matias ja Jake nauravat maassa kierskellen. Miikka nauraa hämälään.</p> | <p>Lähiluvun avulla tehdyt tulkinnot</p> <p>Käyttää väkivallan hienovaraisia keinoja. Tarvittaessa myös näkyviä ja suoria muotoja.</p> <p>Huumori ja väkivalta: toiminta on yhteisöllistä suhteessa omiin kavereihin, mutta toisarvoista-mista suhteessa alempiin statuspositioihin.</p> <p>On mukana toisarvoistamassa tyttöjä muiden poikien mukana toisinaan, mutta osaa olla myös tyttöjen kaveri.</p> <p>Tekee iän myötä voimakkaasti eroa ei-heteroseksuaalisuuteen.</p> |
| fyysis-materiaalisuus | <p>L: Joo on heitetty pyörällä joskus koulun pihalla volitit ku on yritetty tulla siististi. (9)</p> <p>---</p> | <p>Leevi sukkuloi taitavasti pallon kanssa.</p> | <p>Statusresurssina väkivallan lisäksi fyysis-materiaalisuudesta liikunnallisuus ja erilaiset ajopelit, ateettisuuteen perustuvat performanssit sekä sosiaaliset suhteet. Sen sijaan esimerkiksi seksuaalisuutta</p> |
| resurssina | <p>L: Ku jokkuhan on sitte taas sellasia sitte taas jokka vaihtaa (tyyliä) ja sekihan on ihan, se on siistä niistä. Jos meikaläinen tästä nykäs is Antonin kuteet niskaan, niin kyllä siinä ei...noottia saatana satelis pahemman kerran. (lukio)</p> | <p>Leevi sukkuloi taitavasti pallon kanssa.</p> | <p>Statusresurssina väkivallan lisäksi fyysis-materiaalisuudesta liikunnallisuus ja erilaiset ajopelit, ateettisuuteen perustuvat performanssit sekä sosiaaliset suhteet. Sen sijaan esimerkiksi seksuaalisuutta</p> |

| Teemat | Esimerkkejä Leeviä koskevista haastattelusta | Havaintopäiväkirja 6. Statuspositiot ik. -kyselylomake 9lk. | Lähiluvun avulla tehdyt tulkinnot |
|--------------------------------------|---|--|--|
| perfor- manssit resurssina | L: Niinkö just viime tunnilla mulle oli noita verkkareita liikuntatun- nilla. Meikä veti tuolla (koulun) käytävässä kalsarisillaan ihan kymppiä. Oli välitunti alkamassa ja siellä oli porukkaa ihan täynnä. Ja sitte oli tytöt vielä siellä katto sieltä ovesta niin piti mennä jonnekki nurkkaan. Sitte naurettiin ihan kymppiä. (6) | Leevin ilmalento oli taas lennokkain ja hyppy pisin. Puheet hänen ylivertaisista tempuista ei tunnu olevan tuulesta temmattuja. | resurssina hyödyntävät performanssit, jotka muutoin ovat tavallisia poikien keskuu- dessa, eivät sisälly Leevin resursseihin. Myöskään |
| Sosiaaliset suhteet resurssina | M (Leevistä): Asioilla ei kannata itse mennä leuhkimaan, vaan se on tehtävä kaverin kautta. Esim. Leevi tekee niin. Kerranki se sai jumalattoman kalliin kelkan, niin se ei sanonut muille että jee tulkaa kattoon vähän meikällä on siisti kelkka. Sen sijaan se antoi sen vähän niiku paljastua sattumalta, ja sitten ku kaverit tuli kattomaan, Leevi vähätteli kelkan arvoa ja sanoi että noo, kylähän tämä nyt jotenkin kulkee, ei tämä nyt niin kummoinen peli ole. Jos Leevi olis elvistely sillä, kavereita ei olis kiinnostanut ja respekti olis laskenut. (lukio) | Leevi on niitä harvoja jotka vapaaehtois- ti työskentelevät tytön parina. Parina tallakin kertaa luokan suosituin tyttö Lisa. | näyttävä pukeutuminen ei kuulu Leevin resurssipankkiin: pukeutuu suhteellisen vaatimat- tomasti tai tavallisesti. Leevi toteaakin, että tyylikokeilut aiheuttaisivat vaaran tulla toisarvoistetuksi. Pukeutumisen sääntely tuo esiin normaaliso- tuneen kontrollin ja kurinpidon, joka ulottuu myös itsekäytäntei- siin. |

| Teemat | Esimerkkejä Leeviä koskevista haastatteluilusta | Havaintopäiväkirja 6. Statuspositiot lk. -kyselylomake 9lk. | Lähiluvun avulla tehdyt tulkinnot |
|-------------------------------|---|--|-----------------------------------|
| Resurssien strateginen käyttö | <p>T Sillon sää sanoit että jos kerran saa jonku maineen niin se on ja pysyy.</p> <p>L: Mm. Ja sittekkö mullaki ei oo vihamiehiä vieläkään. Ketään. Vaikka ois kuinka ärsyttävä, mulla on vaikka kuinka paljo ärsyttäviä ihmisiä, mutta kaikkien kans tuun hyvin toimeen. Seki vaikuttaa varmasti.</p> <p>T: Mikä sen tekkee että sää jaksakki niitä?</p> <p>L: Minä vaan koitan olla, suvaita kaikkia ihmisiä. Ne saa sellasen kuvan että on muka kaveri. Saattaa tulla joku supertyhmä ihminen itelle, pyörii koko ajan nurkissa, ja tulee perässä koko ajan. Sitte se ärsyttää. Mutta kyllä sitä aina kaikkien kans. Kyllä ne sitte pitemmän päälle ei ennä jaksakkaan värkätä...Mää yritän mahollisimman vähän olla huomaamatta, huomaamatta niin poistua paikalta ja...</p> <p>T Liukenet?</p> <p>L Niin. Mutta silleen että sei saa silleen kuvaa että jaa, että tuo ei niinkö tykkää meikästä ollenkaan. Ei mulla ikinä oo varmaan yhtään ollu (vihamiestä). Monesti sitte jokku kaverit saattaa istua meillä kotona ku meikä on nukkumassa, eikä ne vieläkään lähe sieltä. Minä en niitä ikinä jaksa häätää sieltä. Siinä menköön sitte kö haluaa. (9)</p> | <p>Leevillä on vuosien varrella rakentunut laaja sosiaalisten suhteiden verkosto. Hän on tehnyt hienovaraista pesäeroa tiettyihin yhteisön jäseniin.</p> <p>Leevi tasapainoilee resurssien käytössä tavoilla, jotka ovat toimivia statuksen ylläpitämi- seksi: esimerkiksi näyttävät temput hän joko jättää tuomatta Julki, levittää yleiseen tietoisuuteen suhdeverkostonsa kautta tekee julkisesti</p> | |

Artikkelit

- I 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*. Femina Borealis 6. Oulu, Oulu University Press: 41–59.
- II 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.
- III Huuki, Tuija Manninen, Sari, & Sunnari, Vappu (2010) Humour as a resource and strategy for boys to gain status in the field of informal school. *Gender and Education* 22(4): 369–383.
- IV Huuki, Tuija (2010) Välittämisen vaikeus maskuliinisuuden rakentumisessa. *Nuorisotutkimus* 28(1): 3–19.

Luvat artikkeleiden uudelleenjulkaisua varten on saatu seuraavilta kustantajilta: Femina Borealis (I), Sage Publications (II), Taylor & Francis (III) ja Nuorisotutkimusseura (IV).

Alkuperäisartikkelit eivät sisälly elektroniseen versioon.

ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS
SERIES E SCIENTIAE RERUM SOCIALIUM

99. Niemi, Hannu (2008) Korkeakoulututkintoihin kuuluvan ruotsin kielen taidon osoittaminen : korkeakoulujen ruotsinopettajien käsityksiä virkamiesruotsin merkityssisällöistä 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 huumetyöhön suuntautuneesta koulukasvatuksesta ja opetuksesta
102. Lämsä, Anna-Liisa (2009) Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. asten 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. Eeva-Liisa Kronqvist & Pirkko Hyvönen (Eds.) (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) Pedagogiikan konstruktivistinen orientaatio opettajaksi opiskelevien kokemana
112. Manninen, Sari (2010) Iso, vahva, rohkee – kaikenlaista : maskuliinisuudet, poikien valtahierarkiat ja väkivalta koulussa

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 978-951-42-6360-6 (Paperback)

ISBN 978-951-42-6361-3 (PDF)

ISSN 0355-323X (Print)

ISSN 1796-2242 (Online)

