

Sisällys

1. Johdanto.....	11
1.1 Sukupuoli ja nuorten tilat koulussa	11
1.2 Tutkimuksen rakenne	16

Osa 1: TILAT

2. Tutkimuksen lähtökohdat	21
2.1 Nuorisotutkimuksen tilat.....	21
2.2 Tyttö tutkimus: jännitteitä julkisen ja yksityisen välissä.....	27
2.3 Tila, sukupuoli ja ero: takaisin kouluun	32
2.4 Performanssit, tarinat ja sukupuolityylit	35
2.5 Tutkimuksen tehtävät	41
3. Tutkimuksen menetelmät	43
3.1 Tutkimusaineisto lukuina	43
3.2 Etnografinen menetelmä	44
3.3 Kenttätyö kouluissa: läsnäoloa välitiloissa	50
3.3.1 Tutkimuskohteet ja paikat	50
3.3.2 Oviin koputtelua	51
3.3.3 Tutkija tiloissa ja väleissä.....	58
3.3.4 Haastattelut kenttätyön osana	64
3.3.5 Ulospääsyn tarina	68
3.4 Aineiston analyysi.....	70
3.4.1 Asenne: monikierteinen analyysi ja sen kontekstit.....	70
3.4.2 Teema-analyysi	71
3.4.3 Tarinat, performanssit ja metaforat osana etnografista kerrontaa	73
4. Koulu fyysisenä ja sosiaalisena tilana	76
4.1 Koulutilan julkisuus	76
4.2 Koulun käytävät	81
4.3 Luokkahuoneen sosiaaliset järjestykset	88
4.4 Koulun moniääniset tilat	93
4.5 Yhteenvetoa nuorten tilasta koulussa.....	99

Osa 2: ÄÄNET

5. Tutkimusluokkien sosiaaliset suhteet	103
5.1 Kivikulman yhdeksäs luokka	103
5.1.1 Tutkimusluokka keskustan koulussa	103
5.1.2 Tyttöjen kaksi ryhmittymää.....	106
5.1.3 Poikien porukat: tavalliset ja muut	115
5.1.4 Kohtaamisia yli sukupuolirajan.....	122
5.2 Viherpuiston yhdeksäs luokka	130
5.2.1 Tutkimusluokka lähiökoulussa.....	130
5.2.2 Tyttöjen rinnakkaiset suhteet ja tyylierot	132
5.2.3 Poikien väliset suhteet: kovikset ja muut	141
5.2.4 Kohtaamisia yli sukupuolirajan.....	149
5.3 Yhteenvetoa nuorten sosiaalisista suhteista Viherpuistossa ja Kivikulmassa	158

Osa 3: KATSEET

6. Luonnollinen vai liiallinen? Ihannenaisuus ja ruumiillisuus	163
6.1 Sukupuoli ja ruumiillisuus olemuksena ja tyylinä	163
6.2 Luonnollinen hillitty nainen.....	166

6.3 Näkyminen ja piiloutuminen koulu yhteisössä	170
6.4 Poikien naisihanne	177
6.5 Tyttöjen ruumiillisuus ja luonnollistumisen projektit	183
7. Rento jätkä vai siisti naapuripoika?	
Ihannemieheys ja ruumiillisuus	187
7.1 Mieheyden tekeminen	187
7.2 Miehisyyden värit	188
7.3 Tyylin rentous ja siisteys.....	191
7.4 Tavallinen tyyli	193
7.5 Toiminta, urheilullisuus ja tappelukyky.....	196
7.6 Tyttöjen miesihanne.....	202
7.7 Poikien ruumiillisuuden rennot normit	207
Osa 4: TILAT, ÄÄNET JA KATSEET	
8. Sukupuolten väliset suhteet yksityisyyden ja julkisuuden rajalla	213
8.1 Seurustelun merkitys.....	213
8.2 Sekoilut ja vakavat suhteet.....	214
8.3 Seurustelun yleisöt koulussa	219
8.4 Seksuaalinen maine koulussa	223
8.5 Poikien suhde seksuaaliseen maineeseen	231
8.6 Julkiset tarinat seksuaalisuudesta.....	236
8.7 Julkiset sukupuolen performanssit	239
8.8 Seksuaalisuus tyttöjen tarinoissa.....	244
8.9 Yhteen vetoa sukupuolten välisistä suhteista	251
9. Koulu ei lopu koskaan	255
9.1 Koulu nuorten tilana.....	256
9.2 Koulu suomalaisena yhteisönä.....	258
9.3 Koulu paikalliskulttuurina.....	260
9.4 Koulu kommunikatiivisena yhteisönä.....	263
Kirjallisuus	286
Liite: Haastatteluteemat.....	298
Tiivistelmä: Nuorten kulttuurit koulussa	300
Summary: Voice, Space and Gender in Youth Cultures at School.....	302

KIITOKSET

Tämä tutkimus on tehty professori Tuula Gordonin jämäkän demokraattisesti ohjaamassa Suomen Akatemian tutkimusprojektissa ”Kansalaisuus, erot ja marginaalisuus koulussa – lähtökohtana sukupuoli”. Kiitän Tuulaa erittäin lämpimästi työni perustavanlaatuisesta ohjauksesta ja ystävyydestä. Myös dosentti Elina Lahelma toisena työni ohjaajana ja tukijana ansaitsee suuren kiitoksen. Pirkko Hynninen, Tuija Metso ja Tarja Palmu ovat myös olleet osa edellä mainittua projektia ja rakkaita kollegoja. Fun-metodologian siivittämänä: GIT!

Kiitän syvästi esitarkastajiani Leena Koskea ja Laura Assmuthia. Oli helppoa luottaa heidän sanaansa ja arviokykyynsä tiukkana hetkenä, ja heidän kannustava kritiikkinsä kantoikin työn uupumuksen yli.

Wampiiri on ollut ehdottoman tärkeä naiskollektiivi, jonka vaikutusta omaan tapaan työskennellä ei voi vähätellä. Kiitän Ilka Kangasta, Sinikka Aapolaa, Päivi Pollaria, Päivi Yli-Pietilää ja Maili Malinia vuosien yhteistyöstä. Kiitän lämmöllä heitä kaikkia, ja erityiset kiitokset saavat Ilka ja Sinikka, jotka ovat tiukasti tukeneet tämän työn edistymistä alusta loppuun saakka.

Edellä mainitussa tutkimusprojektissa työskenteli useita tutkimusavustajia, joille kollektiivinen kiitos. Ikka Saarelaa kiitän lämpimästi siitä, että hän toimi henkilökohtaisena tutkimusavustajana aikana, jolloin itse en kyennyt rannetulehduksen takia tarttumaan tietokoneeseen.

Projektin ympärille on muodostunut professori Tuula Gordonin ja dosentti Elina Lahelman vetämiä työryhmiä, joista pisimpään on toiminut Koukero (Koulutus, kasvatus ja erot). Kiitän lämpimästi Katariina Hakalaa, Tarja Kankkusta, Sirpa Lappalaista, Reetta Mietolaa, Katri Komulaista, Saara Tuomaalaa ja monia muita Koukeron seminaareihin osallistuneita. Nämä ihanat, kriittiset ja kannustavat koukerolaiset ansaitsevat kiitoksen ja GIT- skoolauksen.

Työtäni ovat tarkastelleet myös muut lukijat. Kiitän Anna-Maria Tapanista tutkimukseni kannalta elintärkeistä kommentista juuri ennen esitarkastusta. Kiitän myös Marja Suhosta, joka luki joitain epävarmuuden täyttämiä kohtia työssäni ja teki selventäviä huomautuksia.

Kiitän Helsingin yliopiston sosiologian laitosta työyhteisöstä, arjen tarvikkeista sekä tutkijanhuoneesta, josta on ajan myötä muodostunut minulle ”naisen oma huone”. Kiitän lämpimästi Vironkadun tutkijayksikön ”alalukuttuurin” jäseniä: Riitta Högbacka, Sanna Aaltonen, Jukka Lehtonen, Kati Mustola, Anna-Maria Salmi, Tuulia Rotko sekä Minna Ruuskanen ovat tehneet työn viimeistelyvaiheesta juhlan arjen keskelle.

Kiitän myös Sosiaalitutkimuksen yksikköä Southbankin yliopistossa Lontoossa. Professorit Jeffrey Weeks ja Janet Holland antoivat ainutlaatuisen mahdollisuuden vieraillla vuoden 1998 laitoksellaan jälkimmäisen myös ohjatessa työtäni. Kollegat Clare Farquhar, Jane Franklin, Brian Heaphy ja Matthew Waites ottivat minut sydämellisesti vastaan työhuoneeseensa, josta heille kiitos. Lisäksi kiitän kollegaani Mary Kehilyä koulua, nuoria ja sukupuolta käsittelevistä keskusteluista.

Kiitän Nuorisotutkimusseuraa, Nuorisotiedon kirjastoa, Nuorisotutkimus-lehden toimitusta ja Nuorisotutkimusverkostoa vilkkaasta keskustelukulttuurista. Kiitän Sari Närettä, Jaana Lähteenmaata, dosentti Tommi Hoikkalaa, Leena Suurpäättä, Tanja Nisulaa, Vappu Turusta, Hannu Kylkisalaa, dosentti Helena Helveä, dosentti Sakari Karvosta ja monia muita tutkijoita tarpeellisista ja hauskoista keskusteluista.

Kiitän kahta tutkijakoulua, jotka ovat vaikuttaneet työskentelyyni. Professori Ari Antikaisen johtama valtakunnallinen tutkijakoulu Koulutus, tieto ja kulttuuri järjesti monia kiinnostavia seminaareja. Kiitän myös Helsingin yliopiston sosiaalitieteilijöiden piirissä toiminutta tutkijakoulua Sosiaaliset suhteet ja elämänpolitiikka, jota professorit Elina Haavio-Mannila ja J.P. Roos, sekä Arto Noro ja Risto Eräsaari ovat vaihteittain johtaneet. Kiitän myös professori Pekka Sulkusen vetämää Interventorioryhmää, jossa olen myös saanut palautetta työstäni.

Suomen Akatemiaa, Nuorisotutkimusseuraa, Suomen Kulttuurirahastoa, Emil Aaltosen säätiötä, Koulutus, tieto ja kulttuuri -tutkijakoulua, Sosiaaliset suhteet ja elämänpolitiikka -tutkijakoulua, Helsingin yliopistoa ja Oskar Öflundin säätiötä kiitän tutkimukseni taloudellisesta tukemisesta.

”Viherpuiston” ja ”Kivikulman” koulujen oppilaat, opettajat ja muu henkilökunta ovat olleet pitkämielisiä ja sankarillisia ottaessaan tutkijat joukkoonsa kokonaiseksi lukuvuodeksi. Kiitän heitä kaikkia hyvin lämpimästi.

Kiitän ystäviäni Anna Helpistä, Tea Berndtsonia, Laura Kähöstä, Jarna Soilevuo Grønnerødiä ja Silja Purasta, jotka ovat vuosia toimineet henkisenä tukenani, kuten myös tämän työn eri vaiheissa. Silja on lisäksi ollut ystävä hädässä ja kajonnut lapsensa säästöihin lainatakseen rahat tietokoneeseen tämän tutkimuksen tekoa varten. Sittemmin Onnin koneesta on tullut Tarjan kone.

Kiitän vanhempiani Raili Tolosta ja Mauno Tolosta tyttärensä pitkämielisestä tukemisesta. Myös sisareni Erja Tamminen sekä kummityttöni Laura Tamminen ansaitsevat kiitokset, jälkimmäinen lisäksi kommentista, jotka hän peruskoululaisen asiantuntemuksella minulle antoi.

Lopuksi kiitän kaikkein tärkeimpiä ihmisiä, rakkaitani Ilpoa ja Manuelia, joita ilman minä en olisi minä, eikä tätä tutkimustakaan olisi. Ilpolle kiitos arjen jakamisen ja tukemisen lisäksi aamukahveista, joiden avulla silmäni aukesivat aina uuteen työpäivään. Manuelmanuelille kiitos siitä, että hän on.

1. Johdanto

1.1 Sukupuoli ja nuorten tilat koulussa

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan suomalaista peruskoulua nuorten näkökulmasta. Koulun sisään muodostuvat nuorten yhteisöt ovat erityisiä: ne vaikuttavat koulupäivän kulkuun, oppimiseen ja viihtymiseen koulussa. Ne elävät omaa elämäänsä virallisen koulutyön ohessa ryhtymiseen, nauruineen, lappuineen, katseineen ja äänineen. Nuorten yhteisöjä ei välttämättä heti huomaa: vain jos nuorten toiminta häiritsee tunnin kulkua tai herättää yleisempää huomiota, nuorten ”kaveriporukoita” saatetaan pitää syyllisinä. Tässä tutkimuksessa olen kuitenkin asettunut tutkimaan oppilaiden yhteisöjä, enkä keskity esimerkiksi opettajien näkökulmiin tai opetustilanteiden analyysiin. Tarkastelen nuorten kulttuureita ikään kuin sisältä päin yrittäen ymmärtää nuorten tuottamia ääniä ja myös hiljaisuutta.

Tutkimus on tehty 1990-luvun puolivälissä kahdessa helsinkiläisessä yläasteen koulussa, ”Viherpuistossa” ja ”Kivikulmassa”. Havainnoin ja haastattelin kahden yhdeksännen luokan oppilaat. Professori Tuula Gordonin johtamassa Suomen Akatemian tutkimusprojektissa ”Kansalaisuus, marginaalisuus ja erot – lähtökohtana sukupuoli” teimme etnografista tutkimusta kuuden naisen voimin: muut olivat dosentti Elina Lahelma, Pirkko Hynninen, Tuija Metso ja Tarja Palmu.

Olimme läsnä koulujen arjessa ja juhlassa vuoden ajan, havainnoimme, haastattelimme, katsoimme, kuuntelimme ja osallistuimme koulun elämään, kuten seuraavassa esimerkissä oppitunnilta:

Käyvät tunnilla läpi ruotsin kappaletta. Kiinteä poikaryhmä (alhaalla keskellä) Kari,* Ville, Janne ja Johannes puhelevat muuta kuin oppituntiin liittyviä asioita. Lisäksi Janne yrittää sinnitellä mukana koulutyössä ja välillä Janne vetää pulpettiaan irti poikaryhmästä. Hetken päästä pulpetti siirtyy takaisin, sillä siirtäminen ei auta, koska Kari nojaa Jannen pulpettiin joka tapauksessa.

	opettaja				
Petra	o	o	o	<u>Timo</u>	
Janina	o	o	o	o	<u>Marko</u>
Mervi	Silja	<u>Kari</u>	<u>Ville</u>	o	<u>Jari</u>
TT	o	<u>Janne</u>	<u>Johannes</u>	o	<u>Arto</u>

Luokan istumajärjestys.

alleiviivaus = poika, lihavointi = tyttö, o = tyhjä pulpetti, TT = Tarja Tolonen

Välillä Kari ja Johannes huitovat, Janne yrittää hiljentää heitä. Mietin, mitä arvosanoja Janne mahtaa saada. Toisaalta hän aiheuttaa ongelmia ja toisaalta on sosiaalisesti kyvykäs.

Mervi ja Janina juttelevat myös keskenään. Silja on hiljaa, kuulemma väsynyt, kertoo jälkepäin: ”En jaksanut edes pulista.” Petra on hiljaa, välillä opettaja saa kiinni siitä että ei seuraa ollenkaan, on tosiaan omissa maailmoissaan.

Luokka tosi nihkeä, eivät välitä oikein mistään. Vaihdan opettajan kanssa osanottavia katseita, hän säilyttää pinnansa.

Mervi riitelee opettajan kanssa välillä, eivät tule toimeen. Kun opettaja huomauttaa Merville että ole hiljaa, Mervi käy huutamaan että noi meluu kans, miks sä et niille huuda. Opettaja sanoo tynesti, että mä oon menetännyt toivoni niitten suhteen. Pojat vähän heräävät, varsinkin Janne taas yrittää poikalauan keskeltä. On pojista ainoa, joka hallitsee sosiaalisen pikavaihdoksen: puhuu rötöksistä ja sitten vaihtaa ne ruotsin sanoihin ja kielioppiin. Muut tiiviin ryhmän pojat ovat solmineet ihan oman suhteen kouluun, se ei liity ruotsinopiskeluun.

Marko on ihan hiljaa tunnilla, opettaja kysyy kerran häneltä tehtävää. Jari ja Arto – ei mitään erityistä sanottavaa heistä, pojilla omat jutut, en tunne heitä, jäävät lisäksi meluisampien poikien varjoon.

(Ote tutkimuspäiväkirjastani toisen tutkimuskoulun, Viherpuiston ruotsin tunnilta: yhdeksännen luokan tunti, 18.11.)*

Kenttätyön myötä löysin sukupuolen mukaisia jakautumisia tyttöjen ja poikien ryhmiin. Tätä rajaa pidettiin yleensä yllä arkisen rutiininomaisesti, kuten edellisessä esimerkissä ruotsin tunnilla, jossa tytöt ovat ryhmityneet istumaan luokan vasemmalle laidalle. Enemmän melua pitävät pojat ovat sijoittuneet luokan keskelle ja hiljaisemmat pojat luokan oikealle laidalle. Toisaalta erilaisten rajojen ja rajoitusten muotoutumista kyseenalaistettiin: edellisessä esimerkissä Mervi ei hyväksy sitä, että opettaja hiljentää hänet mutta ei poikia. Näissä tilanteissa näkyi myös epäröintiä eri toimintatyötilojen välillä, kuten Jannen toiminta poikaporukan puuhien ja opetukseen osallistumisen välillä tuo esiin.

Näkökulmat, joiden avulla tutkin nuorten yhteisöjä koulussa, ovat muotoutuneet nuorisotutkimuksen ja sukupuolen tutkimuksen kautta. Kiinnitin huomiota erityisesti nuorten suhteisiin, tarinoihin ja tapoihin esiintyä koulutiloissa. Tarkastelin, miten sukupuoli muotoutui ja miltä se näytti nuorten sosiaalisissa yhteisöissä, ja minkälaisia toimijoita ja toimintatyylejä niissä syntyi. Seurasin luokahuoneissa ja käytävillä sukupuolen kautta virittyviä esityksiä, performansseja. Lisäksi kuuntelin tarinoita, joita tytöt ja pojat toisistaan ja itsestään kertoivat. Kuuntelin tarinoita ystävyyden muodostumisesta ja hajoamisesta, seurustelusta, koulukiusaamisesta ja oppilaiden nimittelystä sekä maineen muodostumisesta.

Ääniä ja tarinoita kuuntelemalla hahmotin sukupuolta arvottavien käytäntöjen muotoutumista sekä erilaisten oppilaiden sosiaalisia asemia. Herkistyttyäni *katseille* ja *äänille* huomasin myös nuorten käyttävän niitä luokittelun perusteena. Joitakin oppilaita kuunneltiin enemmän kuin toisia. Eri oppilailla oli eri tavoin tilaa esittää julkisia sukupuolen performansseja. Tilan ja äänen käytössä olikin kyse sosiaalisesta vallankäytöstä, ja jotkut oppilaat määrittivät kouluyhteisössä käytössä olevaa sosiaalista tilaa toisia enemmän, kuten edellisessä esimerkissä luokan keskellä istuvat pojat. Äänen ja katseen analyysistä tuli merkittävä avain myös tutkimustulosteni tulkintaan. Niiden kautta muodostin käsitykseni paikallisten arkisten sukupuolisten järjestysten muotoutumisesta tutkimuskouluissa.

Etsiessäni vastausta kysymykseen, miten sukupuoli muotoutuu nuorten kulttuureissa koulussa, jäsenän koulua myös tilan näkökulmasta. Nuorten tila koulussa muotoutuu erilaisten sosiaalisten prosessien kautta. *Virallinen koulu*,¹ toisin sanoen opetussuunnitelmat ja kouluinstituution aikataulun luomat rytmit, määräävät ja houkuttelevat oppilaita olemaan tiettyssä paikassa tiettyyn aikaan. Myös virallisen koulun säännöt, kuri, numeroarvostelu sekä opettajien ja oppilaiden asemat luovat rakenteellisia puitteita oppilaiden sosiaalisen tilan muodostumiselle.

Opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta voidaan tarkastella virallisen ja informaalin koulun tasoilla. Opettajan tehtävää kehystävät koulun viralliset aikataulut ja opetussuunnitelmat. Opettaja pyrkii toisaalta vaikuttamaan oppilaisiin myös epävirallisen vuorovaikutuksen kautta: käskemällä, houkuttelemalla, hivuttamalla, yllättämällä ja sanailemalla. Oppilaiden asemat tuntuivat olevan myös tarjolla tietynlaisina valmiina paketteina: edellisessä esimerkissä tytöt istuivat omalla paikallaan ja toimivat ”hyvän oppilaan asemassa”; toisinaan he juttelivat hiljaa keskenään tai kommunikoivat lappujen välityksellä. Tytöiltä myös odotettiin erilaista käytöstä kuin pojilta. Tämä korostuu, kun vertaan heidän tilaansa kovaäänisten ja opetuksesta piittaamattomien poikien tilaan. Koulujen arkiset sukupuolten järjestykset muodostuivat yksittäisten tilanteiden ja niissä tapahtuneiden sukupuolten kohtaamisten kautta.

Sekä koulun virallisten sääntöjen että tyttöihin tai poikiin liittyvien odotusten todentuminen vaihteli eri kouluissa ja luokissa. Tarkasteltaessa kouluinstituutiota arkisena toimintana on mahdollista tuoda esiin sosiaalisen tilan toiminta- ja jäsenystapoja. Jokaisessa yksittäisessä kouluyhteisössä muotoutuu oma *eetoksensa* (tapa ratkaista ongelmia, tapa rakentaa ihanteellista oppilasta tai opettajaa sekä tapa ymmärtää eri sukupuolten toimintaa). Tämä prosessi luo oman erityisen sosiaalisen ilmapiirinsä kuhunkin kouluun.²

Kivikulman koulu sijaitti Helsingin keskustan lähetyillä. Alueen väestö oli varakkaampaa ja koulutetumpaa kuin Helsingissä keskimäärin; tämä koski myös koulun oppilaiden vanhempia. (Ks. luku 5.1.1.) Koulurakennus ja sen fyysinen ympäristö olivat vanhoja ja tunnelmaltaan arvokkaita. Koulu oli tutkimusvuonna erikoistunut tiettyihin oppiaineisiin. *Viherpuiston koulu* taas oli sidoksissa niin fyysisesti kuin sosiaalisestikin lähiöön, joka oli syntynyt usean vuosikymmenen aikana. Koulurakennus sopeutui osaksi alueen rakennuskantaa. Väestö oli vähemmän koulutettua kuin

Helsingissä keskimäärin, ja heidän tulonsa olivat keskimääräistä pienemmät. Viherpuistossa oppilaiden vanhempien ammatit vaihtelivat, mutta ne olivat työväenluokkaisempia verrattuna Kivikulman koululaisten vanhempien ammatteihin (ks. luku 5.2.1). Lisäksi nuoret tuntuivat olevan voimakkaammin sitoutuneita alueeseensa Viherpuistossa kuin Kivikulmassa.³

Opettamiseen ja oppimiseen keskittyvässä koulutustutkimuksessa oppilaiden kulttuuri ja sosiaalinen yhteisö saattavat unohtua. Nuorten sosiaaliset suhteet vaikuttavat kuitenkin koko kouluyhteisöön. Nuorten sosiaaliset tilat koulussa syntyvät *koulun informaalilla tasolla*, toisin sanoen sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Koulun sosiaaliin suhteisiin ja nuorten tiloihin kiinnittyy myös nuorten jakama oppilaskulttuurinen taso: nuoret muodostavat käsityksiä itsestään ja toisistaan ystävinä, oppilaina, yhteisössä toimijoina, tulevinä menestyjinä tai syrjäytyjinä sekä sukupuolisina toimijoina, miehinä ja naisina.

Koulun tiloissa kerrottujen tarinoiden ja esitettyjen performanssien kautta saatoin havaita *rajankäyntejä julkisten ja yksityisten tilojen välillä*. Erityisesti sukupuoleen liittyvät tarinat ”houkuttelivat” tämän rajan esiin. Kuka sai kertoa ja mitä koulun julkisuudessa? Kuka sai toimia ja miten? Erilaisiin toimintatapoihin kietoutuvat sukupuolityylit kilpailivat koulussa tilastaan. Sukupuolityylit syntyivät sosiaalisesti ja usein suhteessa koulun julkisuuteen. Hiljaisuus ja äänekkyyys, piiloutuminen ja näkyminen olivat aktiivisia tapoja muokata kouluyhteisössä omaa toimintatyyliä, joka lisäksi tulkittiin sukupuolen mukaan. Hiljaisena tyttönä oleminen ja toimiminen merkitsi kouluyhteisössä eri asiaa kuin hiljaisena poikana oleminen. Sukupuolityylit vaihtelivat juuri suhteessaan julkisuuteen. Julkisuuden ja yksityisyyden raja toi vastaavasti esiin sukupuolten välisen rajan.⁴

Tutkimusongelmani nousikin siitä, minkälaista toimintaa voitiin esittää julkisesti⁵ koulun nuorisokulttuurissa, ja minkälaisia jännitteitä erityisesti sukupuolen tematiikka tuolloin aiheutti. Tutkiessani sukupuolta julkisuuden ja yksityisyyden rajalla tapahtuvana toimintana olen kiinnittänyt huomiota erityisesti kouluyhteisössä kerrottuihin tarinoihin ja näyteltyihin performansseihin sekä niiden välittämiin arvostuksiin. Tutkimuksessani kysynkin, millainen sukupuolinen esittäminen on kouluyhteisöissä mahdollista, toivottua, sallittua, luonnollistettua tai parodioitua.

Nuorten sosiaaliset tilat muotoutuivat vahvasti sukupuolen kautta. Sukupuolten arkiset järjestykset mahdollistivat tytöille ja pojille tietynlaisen tilan toimia kouluyhteisön sosiaalisina jäseninä. Koulussa opin, että äänet ja katseet, julkisen ja yksityisen rajat tuovat kouluyhteisössä vahvasti esiin sukupuoleen liittyviä arkisia järjestyksiä. Näihin järjestyksiin kietoutuivat niin käsitykset ystävyys- ja seurustelusuhteista kuin koulukiusaamisestakin.

1.2 Tutkimuksen rakenne

Luvussa 2 rajaan tilaani tutkimuksen kentällä. Esittelen tutkimuskysymyksiäni ja -tehtäviäni sekä pohdin tutkimukseni juuria. Lähdän liikkeelle nuorisotutkimuksesta ja tyttöstudiotutkimuksesta. Täsmennän asetelmaa kohti tarinallisuutta ja sukupuolen performatiivisuutta sekä sukupuolityylejä. Asetan tehtäväkseni kuvata erilaisten mies- ja naistyylien kohtaamista koulun tiloissa, tiettyissä sosiaalisissa konteksteissa.

Luvun 3 aloitan esittelemällä tutkimusaineistoni. Tämän jälkeen käyn läpi etnografista kenttätöitä sosiaalisena ja ajallisena prosessina. Tarkastelen tutkijan sosiaalista asemaa kentällä nuorten keskuudessa ja pohdin, miten tutkimustieto on syntynyt osana kenttätöitä. Lisäksi tarkastelen haastattelujen tekemistä sekä kerron aineiston analyysin periaatteista.

Luvussa 4 käsittelen koulutilaa fyysisenä ja sosiaalisena tilana sekä näiden tilojen yhteenkietoutumista. Koulun käytävät, salit, ruokalat ja luokahuoneet muotoutuvat sosiaaliseksi koulutilaksi tiettyjen hallinnollisten järjestelyjen kautta. Lisäksi oppilaiden omat tilat ja toiminta niissä kyseenalaistavat virallisten sosiaalisten sääntöjen kautta muotoutunutta koulutilaa. Kuitenkin oppilaiden tila koulussa on sidoksissa myös virallisiin järjestyksiin.

Tämän jälkeen ryhdyn kuvaamaan tutkimusluokkien sosiaalista elämää. Luku 5 käsittelee tutkimusluokkien sosiaalisia suhteita ja sukupuolityyliin hioutumista koulussa. Näkymisen ja kuulumisen tavat ovat merkittäviä kriteereitä sukupuolityyliin muotoutumisessa luokkayhteisöissä. Luvut 6 ja 7 tuovat ruumiillisuuden sukupuolen käsitteellistämisen avuksi. Luku 6 käsittelee naiseuden sosiaalista piirtymistä ruumiinmuotojen mukaan ja tähän liittyviä ristiriitoja. Luku 7 keskittyy pohtimaan poikien suhdetta ruumiillisuuteen: yhtäältä tärkeää on sukupuolen ”rento”

esittäminen, toisaalta miehisyyden tiukka rajaaminen toiminnallisen ruumiillisuuden ja maskuliinisen harmaan vaatetuksen avulla.

Luku 8 keskittyy analysoimaan sukupuolten välisiä suhteita kouluyhteisössä ja nojaa tarinallisuuden voimaan. Luku kertoo siitä, miten koulussa seurustelu asettuu sekä sukupuolten väliselle rajalle että julkisen ja yksityisen rajalle: tällä on myös sosiaaliset seurauksensa sukupuolityylien muodostumiselle sekä yksittäisten tyttöjen ja poikien sosiaaliselle arvioimiselle kouluyhteisössä.

Luku 9 on yhteenveto tutkimuksesta. Asetan tapaustutkimukseni kolmelle kulttuuriselle jatkumolle: väitän, että tutkimuskoulut eroineen sijoittuvat osaksi suomalaista yhtenäiskulttuuria, Helsingin sosiaalista ja fyysistä paikallisuutta sekä paikallisesti ja kulttuurisesti syntyneitä sukupuolten järjestyksiä. Koulussa sallitut tavat liikkua, puhua, näkyä ja kuulua jättävät jälkensä yhteisön jäseniin. Kouluyhteisö on vahva yhteisö, joka ei unohdu vaikka sen merkitys aikuisena muuttuukin. Siksi päätän kirjani toteamalla, että koulu ei lopu koskaan.

Osa 1: TILAT

2. Tutkimuksen lähtökohdat

2.1 Nuorisotutkimuksen tilat

Tutkimukseni kiinnittyi 1980- ja 1990-luvun kulttuuripainotteiseen sosiologiseen nuorisotutkimukseen.¹ En kuitenkaan keskity analysoimaan nuorisotutkimuksen eri paradigmoja, enkä käsittele esimerkiksi tilastollista tutkimusta tai nuorten sosiaalisia ongelmia.² En myöskään analysoi esimerkiksi psykologisia tai sosiaalisia käsityksiä murrosiästä tai nuoruudesta ikävaiheena.³ Tarkastelen nimenomaan kulttuuriin kohdistuvaa tutkimusta ja tutkimussuuntien asettamaa tilaa nuorisolle tai nuoruudelle.

Nuorten ryhmiä tai kulttuureita nimetään usein viittaamalla paikkojen nimiin, kuten ”Aseman nuoret”, ”Street corner society”,⁴ ”Bedroom culture”,⁵ ”Turun poikasakit”⁶ tai ”lähiöläiset”⁷. *Tila* saattaa esiintyä nuorisoryhmien tai ilmiöiden *nimenä* ja fyysinen tila jää taka-alalle, ikään kuin tapahtumien taustaksi. *Tila* on kuitenkin mahdollista ymmärtää myös osana sosiaalisuutta, toisin sanoen osana ihmisten ja ilmiöiden välisten *suhteiden kuvaamista*. Sosiaalisuutta on mahdollista ja mielekästä käsitteellistää tilallisuuden kautta ja sosiaalisuutta kuvaavat metaforat ovat usein tilallisia.⁸

Tässä jaksossa keskityn erityisesti nuorisotutkimuksessa esiintyviin ”nuorten tilan” käsitteellistämistapoihin. Esittelen nuorisotutkimuksen tapoja paikantaa nuoret ympäröivään kulttuuriin tai yhteiskuntaan.⁹ Tarkastelemalla kulttuurisesti, sosiaalisesti ja fyysisesti ymmärrettyä tilaa muodostan kuvaa kulttuurin, yhteisön ja toimijuuden suhteista: miten ja millainen tila varataan nuorille kulttuurissamme ja miten tätä tilaa käsitteellistetään tutkimuksessa. Eri tutkimusperinteet nimittävät nuorten tiloja kulttuureiksi, vertaisryhmiksi tai vapaavyöhykkeiksi analyysin näkökulmasta riippuen.

Väli-tila on toistuva, nuoruutta jäsentävä ja arvottava metafora, jonka kautta nuori, nuoruus tai nuorisokulttuuri määritellään ajallisesti; nuoruus on vaihe ennen aikuisuutta, jolloin se ymmärretään eteisenä tai astinlautana matkalla aikuisuuteen. Esimerkiksi lasten leikkiä pidetään ikään kuin oikean elämän harjoitteluna.¹⁰ Erilaiset julkiset tekstit koulukirjoista psykologian oppikirjoihin ymmärtävät nuoruuden elämän- tai kehitysvaiheena ennen täysipainoista yhteiskunnan jäsenyyttä.¹¹ Nuori nähdään siten ikään kuin vielä ulkopuolisena tai eteisessä sisäänpääsyä odottavana.¹² Myös Tommi Hoikkala kritisoi elämän kulkua yksinkertaistavaa ”kiitoratamallia” ja tuo esiin sitä hajottavia julkisuudessa esiintyviä nuorisokuvia.¹³ Nuoriso nähdään mellastelevana ryhmänä ja yhteiskunnan tulevaisuuden resurssina, nuoruus hauskanpitona tai elämänetsintänä. Toisaalta myös monet näistä malleista sijoittavat nuoret nimenomaan suhteessa omaan aikaansa.¹⁴

Hieman toisenlaisia kielikuvia esiintyy ”Birminghamin koulukunnan” tutkijoiden puheessa nuorisoilmiöistä. Sekä anglosaksisissa maissa että Pohjoismaissa on erityisesti 1970-luvulta alkaen kiinnitetty laajemmin huomiota nuorisoilmiöihin erityisesti *ala-*, *osa-* tai *vastakulttuurin* käsitteiden kautta. Esimerkiksi Suomessa kulturalisteiksi tai birminghamilaisiksi nimetyt tutkijat korostivat 1970–1980-luvulla, että nuorisokulttuuri oli alakulttuuria, jonka ilmaisut, (merkitys)rakenteet ja elämäntyylit ovat samankaltaisia kuin luokkakantaisessa *emokulttuurissa* (*parent culture*). Tämän suuntauksen mukaan nuorisokulttuuri koostui selkeärajaisista ja tunnistettavista nuorisoryhmistä, jotka erottautuivat (elämän)tyylillisesti toisistaan.¹⁵

Suomessa tehtiin paljon birminghamilaisen (kulturalistisen) suuntauksen innoittamaa tutkimusta varsinkin 1980-luvulla mutta myös 1990-luvulla.¹⁶ Suuntaus on saanut paljon kritiikkiä osakseen esimerkiksi siksi, että luokkarakenteet Suomessa ja Britanniassa eroavat toisistaan melkoisesti, minkä vuoksi vahvasti luokkapohjaisen brittiläisen teorian soveltaminen Suomeen on arveluttavaa.¹⁷ Niin ikään teorian on katsottu ulottuvan vain poikien maailmaan. Esimerkiksi Christine Griffinin mukaan Paul Willis keskittyy teoksessaan *Koulun penkiltä palkkatyöhön* (*Learning to labour* 1977, suom. 1984) lähinnä muutamaa poikaan ja unohtaa, että työväenluokkaisten tyttöjen suhde työmarkkinoihin muotoutuu toisella tavalla.¹⁸

Alakulttuuriteorian mukaan merkitykset muodostuvat nimenomaan (nuorten) ryhmissä. Onkin esitetty kritiikkiä siitä, että nuorten ryhmiä painotetaan yli yksilökokemusten ja ryhmän jäsenten ristiriitaisia elämäntyylejä ei tuoda esiin. Tämän vuoksi tutkitut ryhmät saattavat vaikuttaa (esim.

vaatetukseltaan ja arvoiltaan) yhtenäisemmiltä kuin ne ovat. Näin syntynyt alakulttuurinen tyyli on johdonmukainen, valmis tuotos, josta puuttuvat epäjohdonmukaisuudet, poikkeukset, variaatiot ja katkokset.¹⁹

Kulturalistista nuorisotutkimusta kritisoitiin myös siitä, että se esittää kulttuurin monoliittisena ja ylitulkitsee ja jäädyttää tutkimuskohteensa. Niin (valta)kulttuuri kuin siihen reagoivat nuorisoryhmätkin näyttävät liian selkeiltä tyyllisine ilmaisuineen, eri yhteiskuntaluokat erottuvat selkeästi, mediasta puhutaan yksikössä. Kulturalistiset nuorisotutkijat olettavat liian kiinteän suhteen *ryhmien ja tyylien* välille. He olettavat, että nuoret perustavat ryhmiä, joilla on tietty yhtenäinen ”ilmiasu”, tyyli, ja että ryhmän kaikki jäsenet kantavat samaa tyyliä. Nuorten saama tila kulttuuritarkastelussa on yhteiskuntaluokkien lisäksi sidottu ryhmiin ja ryhmien saamaan tutkimus- tai mediajulkisuuteen.²⁰

Metaforinen tarkasteluni tukee tätä kritiikkiä. Kulturalistien voidaan nähdä käyttävän sosiaalisuudesta sellaisia tilallisia metaforia, kuten ala- tai osakulttuurit, jotka sijoittavat tutkimuskohteensa tiettyyn hierarkkiseen järjestykseen. Nuorten kulttuurit sijoittuvat ikään kuin jonkun toisen *alapuolelle* tai *osaksi* jotakin muuta. Nuorten kulttuurit ovat merkitysrakenteiltaan kietoutuneita osaksi suurempaa, usein luokkataustaista *emokulttuuria*. Sen vuoksi nuorisokulttuurin voidaan katsoa viittaavan samaa alkuperää olevaan, mutta itseään suurempaan emoon, kulttuuriin.

Edellisen tutkimussuuntauksen mukaan nuorisokulttuuriset ratkaisut ovat loppujen lopuksi kuvitteellisia ja erityisesti sidoksissa nuoruuteen vaiheena, *välitulana*.²¹ Tutkimussuuntausta on ylipäätään kritisoitu siitä, että muutokset, vaihtelut ja kulttuuriset katkokset jäävät näkymättömiin eikä ajatusmallissa jää tilaa toimijuudelle tai niin sanottujen vapaa-alueiden synnylle.²²

Ei liene sattumaa, että 1980-luvun lopussa uusi metaforiikka valtasi alaa nuorisotutkimuksen piirissä. Post- tai myöhäismodernia käsittelevien ajatussuuntien myötä kielikuvat kulttuurisista *muutosprosesseista* tulivat myös nuorisotutkimukseen. Oletettiin, että niin kulttuurissa ja yhteiskunnan sosiaalisissa rakenteissa kuin nuorten elämäntyyleissäkin esiintyi murroksia ja järjestysten hajoamisia sekä eriytyksiä.²³

Tämä toi sosiologiseen nuorisokulttuurianalyysiin ja metaforiikkaan uutta keveyttä. Uuden ajattelun kautta oli mahdollista kuvata muutosta ja nuorten vaihtelevia identiteettejä sekä kiinnityksiä erilaisiin (tausta)ryhmiin ja globaaleihin populaarikulttuurisiin virtauksiin. Nuorisotutkimuksessa painotettiin *muutosta, ironisia irtiottoja, sukkuointia ryhmästä toiseen* – kaikenlaista *irrallisuutta, vaihtelua*, nuorten tekemää tunnettyötä sekä nuorten luomaa omaa tilaa ja monimuotoisia identiteettejä vastakohtana kiinteille luokkaan, paikkaan tai yhteen ryhmään sitoutuville identiteeteille ja tyylielle.²⁴

Pohjoismaiset nuorisotutkijat kiinnostuivat saksalaisen Thomas Ziehen ajatuksista.²⁵ Ziehen innoittama tutkimus kohdistui muun muassa nuorten omaan tilaan, identiteettikoeluilulle otolliseen *vapaavyöhykkeeseen tai puskurivyöhykkeeseen*, jonka ymmärrettiin jäävän koulun ja muiden instituutioiden ulkopuolelle.²⁶ Vapaavyöhykkeitä tutkivat korostivatkin niiden itsenäistä luonnetta suhteessa perheeseen ja kouluun,²⁷ ja tutkimus kohdistui erityisesti vapaa-aikaan koulun ulkopuolelle,²⁸ jonne merkittävien oppimisprosessien katsottiin siirtyneen.²⁹ Myös vertaisryhmätutkijat korostivat lasten tai nuorten toimijuutta omassa tilassaan, erityisesti nuorten keskinäisiä sosiaalisia suhteita ja esimerkiksi niiden avulla opittuja tietokoneisiin liittyviä taitoja.³⁰

Mitä niin kutsutussa vapaatilassa sitten oletettiin tapahtuvan? Nuorten kulttuurin nähtiin keskittyneen postmodernien kompetenssien, kuten tietokonetaitojen tai kommunikaatiokykyjen oppimiseen,³¹ eikä esimerkiksi luokkasuhteiden uusiutumiseen.³² Tulkinta korosti nuorten oman toimijuuden ja tilan tärkeyttä.³³ Vahvan luokkarakenneanalyysiin verrattuna postmodernin ajattelun etuja olikin suuremman tilan jättäminen toimijuudelle ja yksilöllisille tulkintaeroille nuorten kulttuureissa.

Postmodernin ajattelun kautta kulttuuria tarkastellaan ”makrotasolla” muun muassa eriytymisen, sulkeutumisen, suurten kertomusten rapautumisen sekä muutosmetaforan kautta.³⁴ Tutkittaessa tiettyä paikallista, suomalaista nuorisoa ”mikrotasolla”, empiirisesti, nuoret on sijoitettu tähän kulttuuriseen muutokseen ja heidän asemaansa on peilattu esimerkiksi elämänkulkujen yksilöllistymisen ja eriytymisen kautta. Nuoriso on paikallistettu osaksi kulttuurisia eriytymis- ja muutosprosesseja, joiden on oletettu vaikuttavan nuorten elinoloihin ja elämäntyyleihin esimerkiksi työn, koulutuksen ja vapaa-ajan alueilla.³⁵

Edellä mainitussa tutkimusotteessa nuorten kautta pyritään ennustamaan tulevaisuutta ja etsimään uusia kulttuurimuotoja. Nuorisokulttuurit ja nuorten tilat toimivat tällöin ikään kuin *tulevaisuutta ennustavina lasipalloina*. Tämänkaltaisissa muutospainotteisissa tutkimuksissa vaarana on saattanut

olla nuorten tilan korostuminen harhaanjohtavan keveänä ja ”vapaana”. Tulkinat nuorten *vapaatiloista* tai puskurivyöhykkeistä voidaan tulkita kriittisesti siten, että nuorten tilojen oletetaan olevan luovia ja ”autenttisia” nuorisokulttuurisia tiloja, joissa ”aito nuorisokulttuuri” ja ”vapaat” merkitykset nuorten omasta toiminnasta syntyvät irrallaan muusta kulttuurista.³⁶ Nuorten omat tilat näyttävät autonomisina ja itsenäisinä suhteessa (aikuis)kulttuuriin. Mutta mistä näiden alueiden oikeastaan oletetaan olevan vapaita? Kulttuurisista pakoista? Perheestä? Vaikka niissä ei esiintyisi suoraa aikuiskontrollia, sosiaaliset rakenteet, kulttuuriset arvostukset ja toimintamallit ovat silti läsnä. Vaikka nuoret aktiivisesti muodostaisivatkin omaa kulttuurista tilaansa, he eivät elä kulttuurisessa tyhjiössä.

Kaikki vahvat termit, metaforat tai tarinat paljastavat tiettyjä asioita ja peittävät toisia – muutos on tästä yksi esimerkki.³⁷ *Muutos* on vahva modernin ja edistyksen kielikuva, jonka rinnalla jatkuvuuden ja sosiaalisen paikantamisen analyysi on toisinaan jäänyt sivuun. 1990-luvun suomalaisen ja pohjoismaisen nuorisotutkimuksen piirissä modernisaation painottaminen on tarkoittanut nuorten, nuorisokulttuurien ja elämänmuotojen kuvaamista erityisesti muutoksen taustaa vasten.³⁸ Nuorten elämäntyyllisten muutosten tutkiminen on tärkeää ja kiinnostavaa, mutta mielestäni niitä tulisi myös tarkentaa. Analyysissa tulisi huomioida kulttuuriset jatkuvuudet ja liitokset, ei vain muutokset ja katkokset.³⁹

Beverley Skeggs kritisoi mielestäni osuvasti erityisesti postmodernisaatioteorioita siitä, että niissä sivuutetaan yhteiskuntaluokka jonkinlaisena ”menneisyyden dinosauruksena”, jonka ”analyysi ei myy”.⁴⁰ Skeggs palaa luokka-analyysiin Bourdieun kautta⁴¹ ja tuo esiin erilaiset sukupuolistuneet ja yhteiskuntaluokkaistuneet kulttuuriset ja symboliset pääomat.⁴² Ne vaikuttavat hänen tutkimiansa naisten mahdollisuuksiin paikallisilla työmarkkinoilla, parisuhdemarkkinoilla ja perheen piirissä. Skeggsin analyysin kautta voi ymmärtää, että kontekstuaaliset kysymykset – kuten *kenen elämäntyyli, kenen kokemukset ja kenen ”postmodernit” pääomat* – ovat tärkeitä yksittäisessä tutkimuksessa. Sosiaalisen paikantamisen kautta yhteiskuntaluokan, paikallisuuden ja sukupuolen analyysit heräävät henkiin merkittävällä tavalla.⁴³

Nuorisotutkimuksessa tämä merkitsee sitä, että nuoria ei nähdä abstrakteina yksilöinä, jotka ovat irti sosiaalisista taustoistaan.⁴⁴ He eivät myöskään ole tulevaisuuden haavekuvia (”uusina tyttöinä tai poikina”). Nuoret ovat sidoksissa erilaisiin yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin pääomiin, jotka tuovat kulttuuriset jatkumot heidän elämäänsä. Nuorten tilan ja kulttuurin analyysissa tarvitaan siis kontekstuaalisuuden ja jatkuvuuden huomioimista.

Omassa tutkimuksessani painotan nuorten *sosiaalista taustaa ja tapahtumien kontekstia*: oletan, että luokkataustalla, vanhempien koulutuksella, sukupuolella ja etnisyydellä on merkitystä nuorten sosiaalisessa kanssakäymisessä ja suhteessa heidän koulunkäyntiinsä. Koulun kulttuuriset käytännöt suhteessa oppilaiden taustaan on merkittävä tutkimuskohde, ja tässä jatkan omalla tavallani birminghamilaista perinnettä.⁴⁵ Tutkimukseni lähtee siitä, että kouluyhteisössä nuorten keskuudessa on sosiaaliluokkaan, koulunkäyntiin, kulutukseen ja harrastukseen liittyviä elämäntyylien eroja, jotka kietoutuvat sukupuoleen.⁴⁶

Toisin kuin birminghamilaiset en oleta, että tyttöjen ja poikien muodostamat ryhmät olisivat tyyllisesti yhtenäisiä kokonaisuuksia. Yhdessä ryhmässä saattaa olla tyylliltään (luokkataustaltaan, pukeutumistyylyiltään) erilaisia nuoria, ja toisaalta jotkut (moraali)kysymykset saattavat jakaa heidät eri ryhmittymiin. Yhtenäistä pukeutumis- ja ryhmäeetosta on siten turha etsiä.⁴⁷ Nuorten ryhmät ja tyylit viittaavat niin luokkapohjaisiin merkityksiin, tiedotusvälineisiin, muotiin kuin urheiluunkin. Mutta ne tunnustetaan ja tunnustetaan sosiaalisesti merkityksellisiksi vasta *paikallisessa yhteisössä*, usein huumorin varjolla ja ironian sävyttämänä.⁴⁸ Esimerkiksi Mairtín Mac an Ghaillin etnografisen tutkimuksen mukaan nuorten miesten kulttuuriset käytännöt hioutuivat paikallisesti suhteessa sosiaaliseen taustaan, perheeseen ja paikallisiin työmarkkinoihin sekä poika(ryhmien) suhteissa toisiinsa koulun näyttämöllä.⁴⁹

Kulttuurinen muutos ja jatkuvuus on aihe, jota en oman aineistoni kautta käsittele. Tämä ei ollut tutkimustehtäväni, enkä ole vertaillut koulua eri aikakausina. Olisi helppoa tehdä ”intuitiivista” vertailua siitä, miten nykyajan tytöt tai pojat tai heidän suhteensa ovat muuttuneet verrattuna tutkijan omiin kouluaikeihin. Vaikka teimmekin tutkimusryhmän sisällä muistelutyötä,⁵⁰ en ole käyttänyt sitä varsinaisena systemaattisena tutkimusmenetelmänä, vaikka se olisi ollut mahdollista.⁵¹ Aika ja muutos eivät ole tutkimukseni kohteita.

Kuvat nuorisosta ja nuorisokulttuureista ovat tutkijoiden luomia ajankuvia, joihin myös sisältyy oletus nuorten ja muun kulttuurin ja yhteiskunnan suhteista. 1990-luvun alussa ennen taloudellista lamaa nuoriin suuntautui Suomessa tietty toiveikkuus. Tällöin alettiin etsiä muutoksen airueita, ja

löydettiin esimerkiksi kaupunkilaistytöt uusine elämäntyylyineen.⁵² Tämä on yksi populaari tarina, jota kerrotaan lehdistössä edelleen, joskus liioitellenkin.⁵³ Toisaalta nuorisotutkimuksessa alkoi ajan hengen mukaisesti 1990-luvun taloudellisen laman aikana näkyä huoli nuorten syrjäytymisestä, ja tämä huoli on jatkunut laman jälkeenkin.⁵⁴

Taloudellisen laman myötä ovat nousseet esiin yhteiskunnan taloudellinen kahtiajako sekä kulttuuristen ja sosiaalisten pääomien epätasainen jakautuminen. Nämä kysymykset ovat olleet tärkeitä tälle tutkimukselle, vaikka osa suomalaisista nauttiikin vuosituhannen vaihteessa uudesta taloudellisesta nousukaudesta. Suomalaisilla nuorilla on hyvinkin erilaiset sosiaaliset taustat, kyvyt ja mahdollisuudet tulla toimeen niin sosiaalisissa tilanteissa kuin koulu- ja työelämässäkin. Tähän keskusteluun kiinnitän oman tutkimukseni. Vaikka elämäntyylien luokkapohjaisuus tai esimerkiksi sukupuolen merkitys olisikin ”rapautumassa” suurena kertomuksena, ne kietoutuvat edelleen niin koulutuksen ja työelämän valintaprosesseihin kuin arjen käytäntöihinkin ja vaativat oman analyysinsa.

2.2 Tyttötutkimus: jännitteitä julkisen ja yksityisen välissä

Nimestään huolimatta tyttötutkimus ei käsittele ainoastaan tyttöjä, vaan kyse on kriittisestä suhtautumisesta tutkimuksen kohteeseen ja näkökulmaan. Tyttötutkimus on näkökulmaltaan naistutkimuksen tytär:⁵⁵ asettaessaan kritiikin kohteeksi sukupuolineutraalin nuorisotutkimuksen tyttötutkimus toi näkyviin *tutkimuskohteen ja eri nuorisokulttuuristen ilmiöiden sukupuolittuneisuuden*. Kysyttiin, *keitä ja minkälaisia ilmiöitä tutkitaan* ja minkälainen oletus sukupuolista, sukupuolten välisistä suhteista ja sukupuolisista käytännöistä tutkimukseen sisältyy. Kaikki tyttöjä käsittelevä tutkimus ei ole tyttötutkimusta, ja edelleen tehdään hyvin paljon erityisesti poikkiin kohdistuvaa nuorisotutkimusta käsitteellistämättä sukupuolta millään tavoin.⁵⁶

Birminghamilaisen suuntauksen sisältä nousi merkittävää kritiikkiä sukupuolen näkökulmasta: Angela McRobbie ja Jenny Garber kritisoivat sitä, että julkisiin jengitutkimuksiin painottuva ”sukupuolineutraali” nuorisotutkimus oli täydellisesti keskittynyt tutkimaan poikakeskeisiä kulttuureita ja luomaan tämän pohjalta teoriaa nuorten kulttuureista yleensä.⁵⁷ Angela McRobbie ja Jenny Garberin kritiikki toikin esiin myös sen, että birminghamilainen suuntaus painotti julkisten tilojen ja niissä näkyvien kulttuurien tutkimista. Tyttöjen kulttuurit näyttäytyivät marginaalisina, sillä *niiden suhde julkiseen tilaan ja näkyvyyteen* oli problemaattinen. Jos tytöt tulivat esiin tutkimuksessa, heidän roolinsa oli esiintyä tyttöystävänä tai mahdollisena sellaisena; tällöin tyttöjen näkyvyys kuvattiin lähinnä ulkonäön ja heidän seksuaalisuutensa kautta.⁵⁸

McRobbie ja Garber toivat esiin kulttuurisen tilan merkityksen ja sen vaihtelun eri nuorisokulttuureissa.⁵⁹ He pohtivat alakulttuurisen tilan ja sosiaalisen käyttäytymisen sekä sukupuoliroolien kietoutumista toisiinsa: esimerkiksi 50-luvun teddykulttuurissa julkinen kadulla hengailu merkitsi pojille hauskanpitoa, tytöille taas ”joutumista vaikeuksiin”. Julkinen tila toi tietyt moraalikoodit nuorisokulttuuriin käytäntöihin.⁶⁰ Tyttöjen tavat suhtautua poikavaltaisiin alakulttuureihin vaihtelivat: he neuvottelivat eri tavoin tiensä niihin ja ulos niistä tai he välttelivät näitä alakulttuureita. Liian läheinen suhde alakulttuuriin poikaryhmiin saattoi merkitä seksuaalisen leimaamisen ja itsensä halventamisen riskiä.⁶¹

McRobbie ja Garberin mukaan tytöt organisoivat vapaa-aikaansa useimmiten muun kuin jengiytymisen kautta. He olivat kiinnostuneita esimerkiksi fanitoiminnasta, kuluttamisesta, keräilystä tai lehtien lukemisesta. Tutkijat siis etsivät tyttöjen kulttuuria muualta kuin julkisista tiloista. He ottivat vakavasti tyttöjen oman tilan tutkimuksen nimittäen sitä omahuonekulttuuriksi (*bedroom culture*). Se muodostuu yksityisessä tilassa tyttöjen omilla ehdoilla.⁶² Birminghamilaiset tyttötutkijat ovat sittemmin tutkineet tyttöjen ja median suhdetta, kulutusta, elämäntyyliä ja asemaa koulussa ja työssä sekä esimerkiksi tanssikulttuuria julkisessa tai puolijulkisessa tilassa.⁶³

Tyttötutkimusta on tehty paljon eri Pohjoismaissa.⁶⁴ Ruotsissa ja Norjassa se on ollut psykologia- ja yksilöpainotteisempaa kuin Suomessa vallalla ollut sosiologisempi kulttuurintutkimus.⁶⁵ Pohjoismaisia tyttötutkimukseen perehtyneitä tutkijoita yhdistää kuitenkin se, että he ovat ottaneet edellä mainitun kritiikin tutkimuksen tilasta ja kohteesta vakavasti.

Tanskalainen psykologi ja kulttuurintutkija Kirsten Drotner puhuu tyttöjen tiloista. Hänen mukaansa tytöt käyvät omassa yksityisessä tiloissaan ja ystävyyskulttuureissaan läpi ”emotionaalista sik sak -liikettä” aikuisuuden ja lapsuuden välillä; tyttöjen keskinäiset kulttuurit tuovat tähän oman turvan.⁶⁶ Tytöt voivat samaan aikaan harjoitella aikuisuuteen liittyviä asioita ja nauraa pikkutyön

nauria. Tyttöjen tila ei ole vain aikaan sidottu välitila vaan *turvapaikka* suhteessa aikuisten ja poikien maailmaan.

Norjalainen Kari Vik Kleven puolestaan kirjoittaa tyttöjen kulttuurista käyttäen *siveysvyön* metaforaa. Tytöt muodostavat toisaalta tilan, jossa he rikkovat kulttuurisesti perinteisen naisen roolia ja korostavat individualistisesti omia tarpeita ja halujaan. Kuitenkin he muodostavat myös keskinäisen siveysmoraalin ja kontrolloivat välillisesti ja välittömästi omaa ja toistensa seksuaalisuutta. Tutkimuksessa tyttöjen tila näyttäytyy turvallisen ja hauskan tilan lisäksi *kontrollitilana*.⁶⁷

Tyttöjen tilassa pelataan ystävyys, erojen, kontrollin ja irrottelun dramatiikalla. Tutkijat painottavatkin tyttöjen tilaa hieman eri perspektiiveistä. Brittiläinen tutkija Valerie Hey on tutkinut tyttöjen kulttuureita koulussa yksityisyyden ja julkisuuden välissä. Hauskanpidon lisäksi Hey analysoi tyttöjen riitelyä ja toistensa kontrolloimista sekä kiinnittää erilaiset yhteisyyden ja erottelujen tavat myös yhteiskuntaluokkiin ja etnisyyteen, jolloin ystävyudet ja riidat saavat myös paikallissosiaalisia merkityksiä.⁶⁸ Tuula Gordon, Janet Holland ja Elina Lahelma ovat puolestaan katsooneet Heyn painottavan liikaa tyttöjen välisiä konflikteja jopa tyttöjen välisen ystävyyskustannuksella.⁶⁹

McRobbien ja Garberin tutkimukset tyttöjen kulttuureista ovat saaneet osakseen paitsi paljon seuraajia myös kritiikkiä: oletus tyttöjen omahuonekulttuurista saattaa sulkea tytöt (tai heihin kohdistuvan tutkimuksen) helposti neljän seinän sisään eikä huomioi tyttöjä julkisissa tiloissa.⁷⁰ Tämän kritiikin perusteella suomalaiset tyttötutkijat innostuivat 1990-luvun alussa etsimään ja tutkimaan tyttöjen sekä julkisia että yksityisiä kulttuureita. Tutkittiin esimerkiksi tyttöjen välisiä ystävyys-suhteita, niiden yksityistä luonnetta ja salaisuuksia.⁷¹ Tutkimuksia tehtiin myös julkisiin tai puolijulkisiin tiloihin suuntautuneista irrottelukulttuureista, kuten tyttöjen bändiharrastuksista⁷² tai esimerkiksi tallityttökulttuurista.⁷³

Jaana Lähteenmaan kritiikin mukaan Garberin ja McRobbien näkökulma asetti tytöt *uhrin asemaan* painottaessaan vahvasti tyttöjen marginalisoitunutta asemaa nuorisotutkimuksen ja -kulttuurin tilassa.⁷⁴ Tyttötutkimuksessa (ala)kulttuuriteoriat väistyivät 1990-luvun aikana ja muuttuivat sävyiltään postmodernin tilan ja kulttuurin tutkimukseksi. Näkökulman vaihtuessa tyttöjen kulttuureita ei asetettu suhteessa poikien julkisempiin kulttuurisiin käytäntöihin (kuten jengiytymiseen). Niitä ryhdyttiin tarkastelemaan ikään kuin sisältäpäin, vertaisryhmänä, jossa opittiin kulttuurissamme vaadittavia sosiaalisia taitoja, ja jossa tytöt pystyivät työstämään heihin kohdistuvia kulttuurisissa ilmeneviä naisena elämisen paineita ja ristiriitoja.⁷⁵ Tyttökulttuurin tutkimukseen tuli myös ylistäviä sävyjä: tyttökulttuurin tila ei ollut enää vain (marginalisoitu) turvapaikka pojilta, vaan jotakin hohdokkaampaa, *naiseuden juhlinnan tila*, jossa tytöt oppivat myöhäismodernille kulttuurille ihanteellisia kompetensseja, kuten kommunikaatiotaitoja ja vastuuta.⁷⁶

Tätä postmodernia käännettä myötäillen julkisessa keskustelussa on viime aikoina esiintynyt termi *uudet tytöt*, jonka kautta kuvataan ikään kuin uutta kulttuurista tyttöyden mallia. Sen mukaan tyttöjen oletetaan muuttuneen radikaalisti viime vuosina. Tutkiessaan kulttuurista muutosta oslolaisissa kouluissa Harriet Bjerrum Nielsen ja Monica Rudberg huomasivat, että sosiaalisesti kyvykkäät tytöt hallitsivat nimenomaan julkista tilaa koulussa ja kyseenalaistivat näin luokan poikien asemaa.⁷⁷ Osa tytöistä osallistui luontevasti samanaikaisesti monentyppiseen toimintaan käyttäen sulavasti vuorotellen naisellisia ja miehisiä kykyjä.⁷⁸ Uuden tytön etsiminen on myös tuottanut mielenkiintoisia analyysseja esimerkiksi tyttöjen varastelusta.⁷⁹

Toisaalta näkökulma on saanut yliampuvia jatkajia. Julkisuudessa on kirjoitettu artikkeleita ”kovistytöistä”. Oletettua uudenlaista tyttöyttä on samaan aikaan kauhisteltu ja ihasteltu.⁸⁰ Tyttöjen haluan käyttää hyväkseen ”miehisiä” kykyjä – kuten nyrkkiä, rivoja sanoja ja julkista sanailua, jopa flirttiä (sic) – suhtaudutaan ihannoivasti ja samalla peläten, vähän samalla tavoin kuin suomalaisessa kulttuurissa on suhtauduttu jätkäkulttuuriin.⁸¹

Yhteistä ylistäville ja kauhisteleville puheenvuoroille on, että uudet tytöt jäävät ikään kuin leijumaan ilmaan ja edustamaan kaikkia nykyajan tyttöjä. Ongelmallista se on ensiksikin siksi, että tyttöihin kohdistuva paine menestyä kaikilla mahdollisilla elämän alueilla saattaa tuottaa uudenlaista tyttöyttä normatiivisesti. Yksittäisille tytöille tulee paineita muuttua ”supernaisiksi”.⁸² Toiseksi tarkastelussa unohdetaan usein asettaa tärkeä kontekstuaalinen kysymys: *ketkä* ovat niin kutsuttuja uusia tyttöjä? *Kuka* käyttää sujuvasti koulujulkisuudessa sosiaalisia kykyjään tai kovistytön repertuaaria – tai molempia yhtä aikaa? *Minkälaiset kulttuuriset ja sosiaaliset prosessit* synnyttävät ”uutta tyttöyttä”? Miksi uusiin tyttöihin kiinnitetään huomiota juuri nyt?⁸³

Kaikilla tytöillä ei esimerkiksi ole julkisuudessa tarvittavia sosiaalisia kykyjä. Bjerrum Nielsenin ja Rudbergin tutkimukseen onkin viitattu ilman, että heidän tutkimiaan tyttöjä on yhdistetty akateemisiin perheisiin – toisin kuin kirjoittajat itse tekevät.⁸⁴ Muutoksen liiallinen odottaminen saattaaakin johtaa ylilyönteihin myös sukupuolen tarkastelussa.

Barrie Thorne pohtii tutkimuksessaan erilaisten tyttöjen ja poikien asemaa tutkijan silmissä. Hänen mukaansa tyttö- ja poikakulttuureiden erillisyyttä korostamalla tehdään usein johtopäätöksiä joko stereotyyppisistä tai ihailuista henkilöistä. Tietyistä tytöistä (esim. uudet tytöt) tai tietyistä pojista (esim. kapinoivat pojat) tulee sukupuolensa ”luonnollistettuja” edustajia. Thornen mielestä on tärkeää kysyä, kenen kokemuksista on kyse, missä olosuhteissa ja milloin jotain on tapahtunut.⁸⁵

Samankaltainen kritiikki pätee myös poikiin kohdistuvaan tutkimukseen. Kontekstualisoinnin puutteen vuoksi tutkimuksen poikakuva on saattanut olla hieman yksituumainen. Kun McRobbie ja Garber kirjoittivat artikkelinsa ”*Girls and subcultures. An exploration*”,⁸⁶ ei vielä pohdittu, miten monet poikien (esimerkiksi ei-kapinoivat) kulttuurit jäävät tämän saman itsestäänselvyuden, julkisen alakulttuurin ulkopuolelle.⁸⁷

Poikuuden kirjoa alettiin pohtia ja poika-aiheisia kirjoja julkaista 1990-luvulla hieman edellä mainitun ”tyttö tutkimusboomin” jälkeen.⁸⁸ Monet poikatutkimukset olivat enemmän tai vähemmän kiinni tyttö tutkimuksen kysymyksenasetteluissa. Huomio kiinnittyi usein sukupuolistuneisiin tiloihin. Tutkimukset käsitelivät sukupuolta esimerkiksi sosiaalisena ja historiallisena prosessina sekä toisaalta psyykkisen kehityksen näkökulmasta. Aihepiirit liikkuvat liikunnan, musiikin, seurustelun, autoilun, metsästyksen ja isyyden maisemissa. Näiden kautta analysoitiin mieheyden kulttuurisia vaihteluja ja tuotiin erilaisia ilmiöitä analyysin piiriin. Poikien kulttuurisia käytäntöjä tarkastelemalla pohdittiin niin ikään erilaisten poikien hallitsevuutta koulussa toisten häpyessä takalalle.⁸⁹

Tyttöjen paikan kyseenalaistaminen nuorisokulttuurissa ja -tutkimuksessa toi tutkimukseen erityistä tilaa tyttöjen sekä julkisessa tilassa viihtymättömien poikien kokemuksille.⁹⁰ McRobbie ja Garber toivat siis esiin sekä nuorisotutkimuksen sukupuolittuneisuuden ja sukupuolisokeuden että kysymyksen nuorisokulttuurien sijoittumisesta julkisen ja yksityisen piiriin. Nuorisotutkimuksessa tutkimuskohteen ja tilan valinta ovat kietoutuneet yhteen. Kun valitaan tietty julkinen ilmiö, ryhmä ja tila tutkimuksen kohteeksi, valitaan samalla tutkimuksen subjektit eli ne, jotka puhuvat ja näkyvät. Samalla valitaan myös, kenen näkökulmasta kulttuurisia merkityksiä tarkastellaan, toisin sanoen mikä on kulttuurin piiriin luettavaa. Siksi sukupuoleen kohdistuvan nuorisotutkimuksen näkökulmasta tila ja sosiaalisuus ovat merkittäviä aiheita. Sukupuoli jännittyy julkisen ja yksityisen tilan rajalle erilaisten paikallisten sosiaalisten erojen ja näihin liittyvän dramatiikan kautta.

2.3 Tila, sukupuoli ja ero: takaisin kouluun

Sukupuolta on usein tutkittu eron kuvauksen kautta.⁹¹ Eron ja sen arvottamisen paikantaminen vaihtelee: se voi olla esimerkiksi sukupuolten välinen ero, sukupuolen sisäinen ero tai yhdessä naisessa tai miehessä esiintyvä sukupuoliero.⁹² Tutkijat pyrkivät tuomaan kriittisesti esiin yhteiskunnallisia sukupuolten välisiä eroja, jotka on neutraloitu, piilotettu tai luonnollistettu.⁹³ Yhteiskuntatieteissä *sukupuolijärjestelmän* käsitteen avulla on tutkittu esimerkiksi naisten ja miesten välisiä palkkaeroja sekä muita sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuneita eroja ja niiden saamia arvoitettuja merkityksiä ja yhteiskunnallisia käytäntöjä.⁹⁴

Ruotsalainen tutkija Yvonne Hirdman korostaa, että sukupuolijärjestelmä on muiden järjestelmien takana oleva organisoiva periaate, joka vaikuttaa kahdella tavalla. Ensimmäinen sääntö jakaa kaikki elämänalueet miesten ja naisten välisiksi. Toinen sääntö sisältää ”miesnormin” eli miehisyys arvoitetaan naiseutta korkeammalle. Sukupuolijärjestelmä toimii kolmella tasolla: kulttuurissa esiintyvillä mies- ja naiskuvien kautta, instituutioissa sekä henkilöiden välisen vuorovaikutuksen tasolla.⁹⁵ Suomessakin on tehty etenkin hyvinvointivaltion instituutioihin kohdistuvaa analyysia, johon muun muassa Hirdman on vaikuttanut.⁹⁶

Sukupuolten välisten sosiaalisten erojen tutkiminen liittyy usein nimenomaan hierarkioiden ja valtarakenteiden tutkimiseen ja niiden purkamiseen. Silvia Gherardi kritisoi ajatusta sukupuolesta erona tai rakenteena, joka on muodostunut kahden vastakkaisuuden kautta.⁹⁷ Hänen mukaansa sukupuoli on arkinen, jopa banaali kokemus. Sukupuolta tulisi tutkia sekä arkisena käytäntönä että ajatuksen ja kielen muotona. Tärkeää on tuoda esiin moniäänisyys, ristiriitaisuudet ja epävarmuudet, ironiat, luottamussuhteet ja nolot tilanteet.⁹⁸

Kouluun kohdistuvissa feministisissä tutkimuksissa sukupuoli tulee esiin eri tavoin. Joskus jo se, että sukupuolta lähdetään tarkastelemaan kouluissa, tuo esiin koulun taipumuksen vähätellä sukupuolen merkitystä. Esimerkiksi peruskoulun opetussuunnitelmassa sukupuolieroa on neutraloitu: oppilaat ovat oppilaita, eivät tyttöjä tai poikia.⁹⁹ Sukupuolten välisen eron etsiminen onkin tuonut myös koulusta esiin monia mielenkiintoisia sukupuoleen sidoksissa olevia rakenteita ja käytäntöjä. Marjatta Tarmon tutkimuksen mukaan opettajat tulkitsevat tyttöjen ja poikien toimintaa koulussa eri tavoin.¹⁰⁰ Niin ikään peruskoulussa käytetty kirjallisuus, esimerkiksi aapiset antavat naisten ja miesten toiminnasta erilaisen kuvan: naiset ovat pääasiassa hoivatehtävissä miesten ammattien vaihdellessa. Miesten ja naisten toiminta, harrastukset ja taidot korostuvat aapisissa sekä muissa oppikirjoissa sukupuolen mukaan eriytyneesti; toisinaan naiset eivät ole läsnä lainkaan.¹⁰¹

Myös koululuokkia tutkittaessa on hyödyllistä tarkastella sukupuolieroa tyttöjen ja poikien välillä ja pohtia esimerkiksi koululuokan sosiaalista dynamiikkaa.¹⁰² Luokkahuonetilanteissa sukupuolieroa rajaa tilan visuaalisesti ja verbaalisesti. Tytöt ja pojat istuvat yleensä erillään luokassa. Kun oppilaat saavat määritellä luokan istumajärjestyksen, luokka on usein jakautunut tyttöjen ja poikien puoliskoihin. Tätä jakautumista on joskus kuvattu ”lasiseinäksi”.¹⁰³

Erityisesti luokan *julkisuudessa* tyttöjen ja poikien sukupuolierot korostuvat.¹⁰⁴ Myös monet sosiaaliset draamat käydään suhteessa sukupuolieron ja rajan ylläpitämiseen ja ylittämiseen. Tyttöillä ja pojilla on usein koulussa erilaiset tila-aika -reitit sekä erilainen tila äänenkäytölle.¹⁰⁵ Tilaa käytetään kärjistämään sukupuolten välisiä ja keskinäisiä suhteita. Esimerkiksi samanhenkiset tai -asuiset nuoret istuvat omissa ryhmissään. Toiset ryhmät ovat erityisen äänekkäitä, toiset oppilaat ehkä osallistuvat tuntiin mutta ovat pääsääntöisesti omiin ajatuksiinsa vaipuneet. Julkisuudessa rajat ja erot korostuvat. Kun tilat jakautuvat yksityisempiin julkisuuksiin, myös sukupuolten väliset rajat madaltuvat.

Koulututkimuksessa sukupuolieroa onkin hyödyllistä sijoittaa useampaan paikkaan, jolloin myös ”sukupuolijärjestelmä” toisiaan täydentävine sukupuoliskoineen näyttäytyy moniulotteisempaan. Tällöin erot tyttöjen kesken ja poikien kesken tulevat esiin, eikä yhdestä poika- tai tyttötyypistä tule koko lajinsa luonnollistettua edustajaa tai tarinan sankaria.¹⁰⁶

Barrie Thorne kritisoi sukupuolen analysoimista kouluyhteisössä pelkästään sukupuolten välisen eron kuvauksen kautta (vaikka hän korostaakin sosiaalisuutta juuri eron kautta tutkiessaan ala-asteen koulussa tyttöjen ja poikien kulttuureita). Thorne esittää kritiikkiä sukupuolten kulttuurista kahtiajakoa vastaan ja pohtii mitä eri puolia lasten kulttuurista jää huomaamatta sukupuolisen eron painottuessa liikaa.¹⁰⁷ Hän painottaa kontekstia ja herkkyyttä nähdä sukupuolen stereotyyppiä toisin. Thornen mukaan sukupuoli muotoutuu koulussa lasten kulttuurissa tilanteisesti sekä erilaisten taustamuuttujien muovaamana. Ensimmäinen oppilaita erotteleva tekijä on institutionaalinen jako luokkiin ja toinen on ikä. Etninen ja sukupuolen mukainen sosiaalinen erottautuminen on näkyvää, mutta tilanteisesti niitä voidaan korostaa tai häivyttää. Painotus riippuu tilanteen määrittelystä, jossa aikuisten rooli koulussa on merkittävä.¹⁰⁸

Sukupuolierojen ja niiden arvottamisen tutkimus tuo esiin oman dramatiikkansa ja on erityisen hyödyllinen myös omalle tutkimukselleni, varsinkin kun kohdistan katseeni myös koulun julkisiin tiloihin. Kuitenkin on oltava tarkkana, sillä myös tytöiksi ja pojiksi luokiteltujen ryhmien sisällä kulkee monia merkittäviä kulttuurisia ja yhteiskunnallisia eroja, jotka muotoutuvat paikallisessa sosiaalisessa kanssakäymisessä. Nuoret myös pelaavat eroilla, käytännöillä, positioilla ja tyyliillä.¹⁰⁹

Eron sijoittaminen tyttöjen keskuuteen ja poikien keskuuteen (tai eri sukupuolityylien välille) tuo esiin ryhmiä, tyylejä ja identiteettejä, jotka kietoutuvat esimerkiksi yhteiskuntaluokkasiin sosiaaliin pääomiin ja niiden arvostuksiin sekä vaikuttavat näin oppilaiden suhteeseen koulutukseen, valittuihin kursseihin ja omaan tulevaisuuteensa.¹¹⁰

Sukupuolen lisäksi ihonväri ja etnisyydet ovat koulutilassa näkyvillä. Ne ovat myös helposti esitettävissä ja luokiteltavissa; ne voivat olla myös konfliktin kohteena. Toisaalta taas esimerkiksi suomalaisessa koulussa etnisiä eroja vähätellään ja piilotetaan ja ”valkoisesta” tulee ”tavallinen”, -itsestäänselvyys.¹¹¹ Sukupuolen järjestymiseen kietoutuva ei-heteroseksuaalisuus joko piilotetaan tai sitten se peilataan koulussa hyväksyttävämpiä sukupuolen esittämisen tapoja vasten.¹¹² Myös opettajien on usein helpompi piilottaa seksuaalisuuttaan kuin ottaa riski oppilaiden huomauttelusta.¹¹³

En tässä tutkimuksessa näekään sukupuolta taustamuuttujana, joka vaikuttaa mekaanisesti yhteiskunnan eri tasoilla. Pikemminkin se voidaan nähdä viittauskohteena erilaisissa tarinoissa tai performansseissa. Samalla asetetaan kyseenalaiseksi oletuksen sukupuolten väliseen eroon selkeästi perustuvasta kulttuurin kahtiajaosta. Sukupuoli voidaan kuitenkin nähdä merkittävänä sosiaalisen

tilanteen määrittäjänä – toisaalta sen merkitystä voidaan myös vähätellä. Sukupuoli on kulttuurisesti tunnistettavaa ja siten olemassa olevaa: se on sosiaalista, toistettavissa tai muokattavissa tietyssä yhteiskunnallisessa tilanteessa. Sukupuoli muotoutuu arjessa sosiaalisten kategorioiden (esimerkiksi etnisyyden, yhteiskuntaluokan, vammaisuuden, seksuaalisen orientaation) läpäisemänä. Me olemme sosiaalisesti ja fyysisesti jotakin sukupuolta ja meillä on sukupuoli, mutta voimme myös muovata, vältellä, kieltää, vastustaa, tuoda esiin ja asettaa kyseenalaiseksi sukupuoleen liittyviä käytäntöjä.¹¹⁴

2.4 Performanssit, tarinat ja sukupuolityylit

Tutkin *sukupuolten arkisia järjestyksiä* kouluyhteisössä. Sukupuolten välistä rajaa pidetään sosiaalisesti yllä erilaisin julkisin rituaalein ja säännöksin.¹¹⁵ Sukupuolisten järjestysten jatkuvuus ja muutos muotoutuvat muun muassa tarinan kerronnan ja kommentoinnin kautta.¹¹⁶ Tarinoiden kautta rakennamme menneitä ja tulevaa sekä sosiaalista itseämme ja niiden kautta selitämme maailmaa ympärillämme.¹¹⁷ Kysymys tarinan merkityksestä herättää erimielisyyttä. Toisinaan tarinoilla ajatellaan olevan selkeä alku, keskikohta ja loppu, ja niiden ajatellaan etenevän järjestyksessä lineaarisesti, jolloin esimerkiksi aika tai teemat järjestävät niiden kulkua. Toisaalta tutkimuksen yhteydessä kerrotut tarinat ja haastattelut ovat harvoin selkeästi rajattuja ja niiden paikantaminen on monimuotoinen tulkinnallinen prosessi.¹¹⁸

Tapahtumat tulevat merkityksellisiksi tarinoihin sijoitettuna. Yksi tapa analysoida tarinoita on rakenteellinen analyysi, jossa tarinasta etsitään abstrakti (tiivistys), orientaatio (suuntautuminen), tapahtuman kulku, sen arviointi, lopputulos ja liittäminen nykyhetkeen.¹¹⁹ Toiset taas korostavat analyysissaan sitä, miten tarina on kerrottu.¹²⁰ Catherine Kohler Riessman huomauttaa, että tekstin synnyn *konteksti* on tärkeää: hän pitää tarina-analyysille tärkeänä kolmen tason – sisällön, rakenteen ja sosiaalisten suhteiden – huomioimista. Teksti ei ole siten autonominen suhteessa yhteyteen, jossa se on syntynyt.¹²¹

Paikan saaminen tai ottaminen kouluyhteisön arkisessa sukupuolijärjestyksessä tapahtuu erilaisten tarinoiden avulla. Myös julkiset *performanssit*, joissa viitataan sosiaalisiin erotteluihin tai arvostuksiin ovat osa tällaista kontekstuaalista tarinankerrontaa. Esimerkiksi pojat saattavat esittää potkujen ja varjonyrkkelyyn avulla tietyn taistelulajin hallintaa viitaten kykyyn puolustaa itseään. Erilaisten *tarinoiden ja performanssien kautta* sekä viittaamalla sosiaalisiin erotteluihin ja jatkumoihin nuoret muodostavat *sukupuolityylejä*. Näiden sosiaalisesti tunnistettavien tyylien myötä yksittäiset tytöt ja pojat sijoittuvat kouluyhteisöön ja vaihtelevat positioitaan siinä.¹²²

Richard Bauman korostaa niin ikään tarinoiden performatiivista luonnetta. Hän ymmärtää performanssin kommunikaation muotona, puhumisen tapana. Performanssin olemus piilee siinä, että yleisölle jätetään vastuu ja sen kommunikatiivisiin kykyihin luotetaan. Performanssissa esittämisen tapa on tärkeämpi kuin tapahtuman sisältö.¹²³ Performanssi syntyy identiteettien, ilmaisutapojen, vuorovaikutussääntöjen ja tapahtumien rytmittymisen keskinäisen pelin kautta. Normit ja vuorovaikutuksen järjestykset antavat ymmärtää, että tapahtumat toistuisivat samankaltaisina. Performanssi kommunikaation muotona kuitenkin sisältää aina myös muutoksen mahdollisuuden.¹²⁴

Bauman esittää, että on yleinen harha olettaa, että tapahtumat sijoittuvat loogisesti tai ajallisesti ennen kertomusta ja että kertomuksissa kerrotaan menneistä tapahtumista. Tällöin kertomukset olisivat merkkejä, ja tapahtumat niiden ulkoisia viittauksen kohteita. Hän itse ajattelee päinvastoin. Tarina on havainnon ensisijainen väline, jotta kokemus tulisi ymmärretyksi. Tarinankerronta voi siten olla hämmennyksen, sekoittamisen ja hämähämmäksen instrumentti ja se voi myös kyseenalaistaa tapahtumat.¹²⁵ Baumanin ajattelun mukaan kokemuksemme eivät vain järjesty tarinassa uudelleen, vaan merkitykset itsessään syntyvät tarinankerronnan tapahtumassa.¹²⁶ Bauman analysoi tarinoinnin tapahtumaa yhdysvaltalaisen pikkukaupungin markkinoilla: hän kutsuu tarinoita *strategisesti käytetyiksi tarinoiksi*.¹²⁷ Tarina nimenomaan järjestää sosiaalista elämää tarinankerronnan tapahtumassa.¹²⁸

Kouluyhteisössä kerrotaan kaikenlaisia tarinoita, jotka ovat esimerkiksi romanttisia, jännittäviä, outoja, harmittavia ja ärsyttäviä sekä toisia haavoittavia. *Omale tutkimukselleni on merkityksellistä nähdä tarinointi vahvasti kontekstuaalisena tapahtumana*. Koulussa kenttätyötä tehdessä tarinoiden kerronta ja erilaiset esitykset sekä lyhyet huomauttelut tuntuivat jatkuvasti elävältä ja tilanteisesti muuttavalta tavalla sijoittaa itsensä ja muut sosiaaliseen yhteisöön. Tarinallisuuden merkitys tuli esiin sekä kenttätyö- että aineiston analyysivaiheessa.

Erilaisilla performansseilla ja tarinoilla on jännitteensä ja rytmensä sekä usein ”moraalinen kärkensä”.¹²⁹ Moraaliset tarinat nivoutuvat usein paikallisuuteen.¹³⁰ Jostakin yksilöstä saattaa esimerkkitarinan kautta tulla ikään kuin menestyksen tai haavoittuvuuden ruumiillistuma.¹³¹ Tarinoiden kertomisella muovataan sosiaalista asemaa suhteessa muihin, ja arvotetaan muiden toimintaa.¹³² Tarinat tuovat esiin myös valtasuhteita, ja niitä kertomalla voi asettua esimerkiksi vasta- tai myötäkarvaan suhteessa opettajiin.¹³³ Niin ikään tarinoiden (esimerkiksi juoruilun) avulla voidaan käyttää informaalia valtaa ja tarinat voivat toimia paikallisesti sosiaalisen kontrollin välineenä.¹³⁴ Tarinat tuovat esiin koulun *paikallisia sosiaalisia (valta)suhteita ja moraalisia oletuksia*.

Sukupuolen tutkimuksessa tarinankerronnan ja performanssien tutkimus on tärkeä tutkimusväline, sillä arvostellessaan yksittäisen tytön tai pojan toimintaa nuoret ottavat kantaa yleisiin sukupuoli-ihanteisiin ja asettuvat positioihin suhteessa niihin.¹³⁵ Tämän kautta syntyvät sosiaaliset suhteet ja positiot eivät ole kuitenkaan muuttumattomia.¹³⁶ Kaikki tarinankerronta ei suinkaan vahvista nykyisiä sukupuoli-ideaaleja tai paikallisia valtasuhteita, vaan tarinankerronnan tapahtumassa eletään ja arvioidaan uudelleen kulttuurisia ideaaleja. Esimerkiksi juoruiluun sisältyy kontrollin lisäksi myös muutoksen mahdollisuus. Tuulikki Pietilä kritisoi funktionaalisävytteistä ymmärrystä tarinoista ja juoruilusta, jolloin niiden käyttö ymmärretään ennen kaikkea yhteisöllä ylläpitävänä voimana ja kontrollin välineenä. Juoruilu toimii hänen mukaansa sosiaalisen todellisuuden muovaajana eikä tarjoa vain väliaikaista helpotusta arkitodellisuuden painostavuudelle.¹³⁷ ”Kulttuuriset ihanteet eivät ole olemassa abstrakteina sääntöinä, käsitteellisinä koodeina ja skeemoina. Juoru on tärkein foorumi, jonka kautta kulttuurisia ideaaleja eksplikoidaan ja tuodaan reflektiiviseen ajatteluun ja uudelleentulkinnan piiriin.”¹³⁸

Koulussa esiintyvien tarinoiden sisältö liittyy sosiaalisten ja psyykkisten jännitteiden (aikuisuus, naiseus, miehisuus, kokeissa pärjääminen) käsittelyyn erilaisten keinojen (herjan, naurun ja huomauttelun) avulla. Nämä sisällöt ja keinot liittyvät sukupuolen sosiaaliseen muodostumiseen. Tarinointia (esimerkiksi salaisuuksien muodostamista ja paljastamista) käytetään strategisesti valtataistelujen, riitojen sekä sisään- ja ulossulkemisten välineenä.¹³⁹ Tarinoiden ja vitsien kertominen sekä luokissa kuuluva jatkuva kommentointi toimivat viihteenä ja mahdollisen tylsyyden välttelynä koulun arjessa. Toisaalta viattoman tuntuinen pilkkaaminen ja kiusoittelu tapahtuu vitsinkerronnan kautta.¹⁴⁰ Tarinankerronnan sävyt vaihtelevat nopeasti.

Anoop Nayak ja Mary Kehily ovat tutkineet poikien vitsienkerrontaa ja tulkitsevat tätä heteroseksuaalisen miehisyyden muotoutumisena koululuokassa tapahtuvien performanssien kautta.¹⁴¹ Pojat vahvistavat mieheyttään liioittelun kautta, ja tietynlaiset miehisyyden esitykset näytellään naiseutta ja homoseksuaalisuutta vasten. Tilanteiset sukupuoliperformanssit auttavat poikia määrittelemään seksuaalisen käyttäytymisen rajoja suhteessa omaan ryhmäänsä sekä koulun julkisuudessa suhteessa muihin. Nayakin ja Kehilyn mukaan näiden sukupuoliperformanssien toisto voidaan nähdä tärkeänä: mieheys on prosessi, joka ei ole valmis ja kaipaa siksi vahvistusta. *Dramatisaatiot*, joita tutkijat aineistostaan löysivät, esittivät ikään kuin ”ydinmaskuliinisuutta”, mutta Nayakin ja Kehilyn mielestä juuri näiden toistojen kautta käy ilmi sukupuoli-identiteettien performatiivinen luonne sekä niiden haavoittuvuus.¹⁴² Myös Connell esittää, että maskuliinisuuden muodostuminen juuri ruumiillisen esittämisen kautta merkitsee sitä, että sukupuoli on haavoittuvainen jos esittämistä ei voi jatkaa tai muut yhteisön jäsenet kyseenalaistavat sen.¹⁴³

Judith Butler olettaa, että sukupuolen sosiaalisen esittämisen takana ei ole mitään ydinmieheyttä tai -naiseutta.¹⁴⁴ Butlerin mukaan oletus siitä, että sukupuolen performanssi ja tarinan kerronta paljastaa ”jotain takana olevaa” ei päde, vaan kyse on ennen kaikkea toistosta. Keinotekoinen sukupuoli saakin merkityksensä juuri tilanteisesti, sosiaalisesti tunnistettavien peräkkäisyyksien kautta. Näin syntyy tyylitelty toistettu teko. Toistoja syntyy jatkuvasti. Butlerin ajattelussa tärkeää onkin juuri se, *miten toistetaan*. Toisto voi olla vanhaa järjestystä vahvistavaa tai uutta luovaa.¹⁴⁵

Butleria on kritisoitu siitä, että puhuessaan performatiivisuudesta hän ymmärtää ruumiillisuuden pinnallisena, muotina tai pukeutumisena.¹⁴⁶ Butler väistää tämän syytöksen sanomalla, että ei ole mahdollista mennä aamulla vaatekaapille ja valita identiteettiään. Se olisi sukupuolen esineellistämistä.

Butler: ”Minun pointtini taas oli, että subjektien muotoutuminen ... olettaa ennalta sukupuolen tietyllä tavalla; ... yritän kumota sukupuoliperformanssin palauttamista pelkäsi tyyliksi. Performatiivisuudella on yhteys toistoon: hyvin usein se liittyy alistavien ja tuskallisten sukupuolinormien toistamiseen. Toisto pakottaa totunnaisille normeille uusia merkityksiä. Tämä ei ole vapautta, vaan kysymys on siitä,

kuinka toimia siinä ansassa, johon on väistämättä joutunut. ... Olen yrittänyt käsitellä niitä kipeitä ironioita, jotka liittyvät siihen, että joutuu itse mukaan vastustamiinsa vallankäytön muotoihin ...”¹⁴⁷

Butler tuntuukin palauttavan toistot *sukupuolen* vallankäytön muotoihin.¹⁴⁸ Butler katsoo, että emme voi elää sukupuolen kahtiajaon ulkopuolella, mutta painottaa samalla, että toistoihin liittyy myös uusien merkitysten mahdollisuus. Omassa tutkimuksessani painotan juuri sitä, että *toisto* ei ole vain saman toistoa; tarinan kerronta tai sukupuoliperformanssi ei koskaan ole täsmälleen samanlainen tapahtuma. Performanssi on *kontekstiinsa kietoutunut* ja joka kerran erilaista.¹⁴⁹ Toisto ei siksi ole myöskään vain ”kipeän ironian ilmaisu” – sillä toisto, eli muuttuva performanssi tai tarinankerronta, ei tarjoa vain helpotusta rakenteiden lomassa vaan pitää aina sisällään muutoksen mahdollisuuden,¹⁵⁰ vaikka tarinoita kerrotaankin suhteessa tiettyihin vallankäytön muotoihin ja performanssit esitetään tiettyssä kulttuurisessa ”ansassa”.

Tarinankerronnan ja performanssien avulla luodaan sukupuolten merkityksiä koulun arjessa. Erilaisten toistojen, niissä muotoutuneiden odotusten ja niihin sisältyvien riskien ja muutosten kautta muotoutuvat myös *sukupuolityylit*, eli *erilaiset tavat toistaa* sukupuolta.¹⁵¹ Sukupuolityyli¹⁵² syntyy tavasta jolla toistot, performanssit tehdään ja jolla tarinankerronta tapahtuu.

Oletan Butlerin tavoin, että sukupuolityylin takana ei ole sukupuolen ydintä. Sukupuolityyli muotoutuu monesta sosiaalisesta tasosta. Yksi ”takana oleva” muokkaaja on *habitus*: maku, elämäntapa ja havainnointitapa sekä tapa kantaa ruumiillisuutta.¹⁵³ Habitus on syntynyt sosiaalisesti tietyssä yhteiskunnallisessa asemassa sisäistettyjen valintojen ja arvostusten kautta. Habitus toimii opittujen ja ruumiillistuneiden mutta tietoisuudesta unohtuneiden ”itsestäänselvyyksien” kautta: sen syntyprosessi on ikään kuin unohtunut.¹⁵⁴

En lähde analysoimaan systemaattisesti oppilaiden habituksia, joiden avulla paikantaisin nuoret yhteiskuntaluokkaan ja sukupuolten välisen työnjakoon. Oletan kuitenkin Bourdieun habituksen toimivan tarkastelun apuvälineenä, sillä nuoret viittaavat omassa pukeutumis- ja toimintatyyliinsään muun muassa sosiaaliseen taustaansa. Toisaalta habitukseen sidottu tarkastelu ei olisi riittävää sukupuolityyliä analysoimiseen. Tarvitaan myös kontekstuaalinen tarkastelua, joka kohdistuu nuorten *toimintatyyliin*, performanssien ja tarinankerronnan tapoihin koulu yhteisössä.¹⁵⁵

Sukupuolityylit muotoutuvat paikallisesti. Paikallinen koulu yhteisö myös asettaa erilaiset sukupuolityylit suhteeseen toisiinsa. Analyysini kohteena ovat paikallisesti julkituodut ja hyväksytyt tyylit sekä kysymys vallan käytöstä ja väittelytilanteista erilaisten tyylien kesken. Sukupuolityyli muotoutuu niin sosiaalisten ja kulttuuristen erottelujen kuin paikallisten arvostustenkin kautta. Tarinankerronnassa ja performansseissa viitataan julkisuudessa esitettyihin tarinoihin sukupuolesta sekä käsityksiin naiseudesta ja miehisyydestä (molempiin yhtä aikaa, ei toista ilman toista).¹⁵⁶ Tarinankerronnan ja performanssin kautta saatetaan viitata vaikkapa elokuvaan (esimerkiksi Priscilla, Aavikon kuningatar), jossa sukupuolta tulkitaan uudella tavalla. Elokuvaan viittaamalla voidaan samalla korostaa kertojan omaa sukupuolijärjestystä sekoittavaa tyyliä. Toisaalta performansseissa voidaan viitata esimerkiksi lätkänpelaajan miestyyliin ja näin korostaa omaa urheilullista miestyliä. Sukupuolityylit hioutuvat koulussa suhteessa toisiinsa niin erilaisissa julkisissa kohtaamisissa kuin yksityisemmissäkin tapaamisissa.¹⁵⁷

Jokin yhteinen tulkintahorisontti – oletus jaetusta – siis tarvitaan, sillä olennaista on se, että muut voivat tunnistaa tietyt teot tai tarinat sukupuolen performansseiksi ja tulkita niitä. Tähän tarvitaan *kommunikatiivinen yhteisö*, jossa tunnistus tapahtuu. Ken Plummer kysyy mitkä ovat tarinan ja sosiaalisen maailman väliset yhteydet – kerrottujen ja vastaanotettujen tarinoiden kontekstuaaliset olosuhteet.¹⁵⁸ Tärkeää on se, minkälaiset tarinat ovat uskottavia, kenen kertomana ja kuulemana. Mikä saa ihmiset antamaan tietylle tarinalle äänen tietyllä historiallisella hetkellä? Mitkä ovat erilaiset sosiaalisen maailman tulkitsevat yhteisöt, jotka tekevät mahdolliseksi sen, että tarinat kerrotaan ja kuullaan eri tavoin? Tarinan kertominen ei ole erillään sen kuuntelemisesta, lukemisesta ja kuluttamisesta. Milloin tarina kuullaan, ja erityisesti: miten se kuullaan? Ääni ilman kuulijaa on hiljaisuutta, eikä esittäminenäkään kannata, jos kukaan ei ole näkemässä: tähän tarvitaan yleisö, yhteisö ja tila.¹⁵⁹

Tarkastelunkin koulu yhteisöä nimenomaan kommunikatiivisena yhteisönä. Koulussa kerrotuissa sukupuolitarinoissa viitataan yleisiin kulttuurisiin oletuksiin sukupuolesta.¹⁶⁰ Kuitenkin vasta paikallisuus ja kyseisessä yhteisössä esitetyt performanssit ja kerrotut tarinat tekevät niistä sosiaalisine seurauksineen merkityksellisiä yksittäisille ihmisille. On tärkeää huomioida millaisiin sukupuoli-ihanteisiin, kykyihin, arvostuksiin ja moraliteetteihin tarinoissa ja performansseissa viitataan. Myös sosiaaliset erot, etnisyys, sukupuolinen suuntaus, yhteiskuntaluokka ja elämäntapa

kietoutuvat toisiinsa ja näkyvät tarinoissa. Tarinat ja performanssit eivät ole irrallaan - sosiaalisuudesta ja sosiaalisista erotteluista.

2.5 Tutkimuksen tehtävät

Tutkin nuorten kulttuuria kouluyhteisössä sukupuolen näkökulmasta. Tehtävänäni on kuunnella ja katsella kouluyhteisöä sukupuolitarinoiden ja performanssien kautta ja tarkastella sosiaalisia sukupuoleen liittyviä erotteluja ja arvostuksia. Tarkasteluni keskittyy erilaisten mies- ja naistyylien kuvaamiseen koulun tiloissa, tietyissä konteksteissa.¹⁶¹

Tutkimuksessani kysyn, ketkä näkyvät ja kuuluvat kouluyhteisössä ja minkälaisia mies- ja naistyyliä koulussa esiintyy. Minkälaiset sosiaaliset resurssit otetaan käyttöön kohtaamisissa, ja kenen ääni kuuluu? Millainen sukupuolityylinen teko, tarinointi ja performatiivisuus kouluyhteisössä on mahdollista ja sopivaa? Minkä annetaan näkyä ja kuulua, minkätyyppinen toiminta hiljennetään? Tarkastelen empiirisen aineiston kautta ketkä pojista ja tytöistä ovat sosiaalisesti sivussa ja ketkä ovat keskiössä, kuka puhuu ja kuka saa tilaa.

Tutkimuksessa tarkastellaan siis käytäntöjä ja mahdollisuuksia erilaisille *toimintatavoille* ja *sukupuolityyleille* sekä *arkisille sukupuolijärjestyksille* koulujen julkisuudessa. Sukupuolijärjestys viittaa sosiaalisesti hallitsevan enemmistön tyyliin ja järjestykseen, joka oletetaan annetuksi tai luonnolliseksi ja joka syntyy arkisessa toiminnassa.¹⁶² Järjestystä tulee ylläpitää, se on muutoksessa koko ajan. Tutkimuksessani kysyn, millä keinoin erilaiset järjestykset syntyvät ja muuttuvat. Millainen tila ”toisenlaisille” toimintatavoille ja tyyliille sekä muutokselle jää tutkimissani kouluyhteisöissä?

Käytän tutkimusvälineenä kahta metaforaa¹⁶³ avaamaan sosiaalisten suhteiden merkityksiä: *ääntä ja näkyvyyttä*.¹⁶⁴ Niiden avulla tuon esiin oppilaiden kuvauksia sosiaalisesta hierarkiasta, mahdollisuudesta ääneen ja näkyvyyteen kouluyhteisössä. Analysoin *sosiaalista näkyvyyttä*, toisin sanoen koulussa näkyvillä olemista ja nähdyksi tulemistä. *Ääni* on yksi yleinen metafora erilaisille yksilön tai esimerkiksi naisten oikeuksille, kulttuurisille toiseuden ja erilaisuuden ilmauksille tai niiden puutteelle sekä omille tunteille, ”omalle äänelle”.¹⁶⁵ Molemmat, äänekkyys ja näkyminen, toimivat kuitenkin nimenomaan sosiaalisuuden metaforana, sen analyysin apuvälineinä, eivätkä esimerkiksi ”autenttisen” äänen tai katseen etsintänä.

Kysymykset *äänestä ja näkyvyydestä* tuovat esiin jännitteitä *koulutilassa, julkisen ja yksityisen rajalla*. Kysymykset, kuten ”kenen ääntä ja tarinoita kuuntelemme” tai ”kenet huomaamme” sosiaalisissa yhteisöissä, nostavat esiin poliittisen ja sosiaalisen toimijuuden, yleisön ja kuuntelemisen.¹⁶⁶ Ääni tuo esiin sukupuolistetun sosiaalisen järjestyksen riitasointuineen. Toisaalta myös *näkyväksi tuleminen ja näkyvä oleminen* kietoutuu äänenkäyttöön: tärkeää on kysyä, kuka huomataan, millä tavoin yhteisön jäsenet huomataan ja mitä riskejä näkyvillä oleminen tuo yhteisön eri jäsenille. Ääni ja näkyvyys ovat analyysissäni toimijuuden ja sosiaalisen tilan ”mittareita” ja kertovat sukupuolisen toimijuuden mahdollisuuksista kouluyhteisöissä.

3. Tutkimuksen menetelmät

3.1 Tutkimusaineisto lukuina

Tein etnografista tutkimusta 1990-luvun puolivälissä kahdessa helsinkiläisessä koulussa osana kuuden naisen tutkimusryhmää. ”Etnografinen” viittaa tässä yhteydessä tutkimusmenetelmään, jossa tutkimustieto on muodostunut osana kenttätöprosessia. Olen havainnoinut, osallistunut, keskustellut sekä tehnyt haastatteluja kouluissa. Olen ollut läsnä yli kahdellasadalla oppitunnilla, lukuisilla välitunneilla ja ruokatunneilla, erilaisissa projekteissa ja lyhyillä kouluretkillä. Olen haastattelut nuoria koulussa, kahviloissa, kotona ja harrastuspaikoissa ja kerännyt myös nuorten tekemiä videoita ja kirjoituksia. Lisäksi olen haastatellut tutkimusluokkien luokanvalvojat kahteen kertaan. Kenttätöön tuloksena on monenlaista laadullista aineistoa. Aloitan kuitenkin kuvaamalla aineiston määrää; se toimikoon johdantona kenttätössä vietettyyn aikaan ja tehtyyn työhön.

Tutkimuksen keskiössä on ollut kaksi yhdeksättä luokkaa eri kouluissa: toisella luokalla oli 12 tyttöä ja 12 poikaa, toisella kymmenen tyttöä ja kymmenen poikaa. Seurasin erityisesti näiden oppilaiden koulunkäyntiä lukuvuoden 1994–95 aikana ja haastattelin samat nuoret myös vapaa-aikana heidän valitsemissaan paikoissa. Lisäksi haastattelin muutamia muiden luokkien oppilaita, joita tapasin toistuvasti eri tilanteissa. Haastatteluja on yhteensä 45 ja ne olivat joko ryhmä- tai yksilöhaastatteluja. Haastattelin yhteensä 52 nuorta, 24 poikaa ja 28 tyttöä. Haastattelujen teemat käsittelivät nuorten arkea ja sosiaalisia maailmoja: koulunkäyntiä, vapaa-ajan toimia ja tilan käyttöä, harrastuksia, ystäviä, perhettä, heidän tulevaisuudensuunnitelmiaan, ruumiillisuuteen ja sukupuoleen liittämiään ihanteita sekä suomalaisuuteen ja paikallisuuteen liittyviä mielikuvia (ks. liite).

Tutkimukseni liittyy tiiviisti tutkimusprojektiin ”Kansalaisuus, marginaalisuus, erot koulussa – lähtökohtana sukupuoli”, jonka yhteydessä keräsimme runsaasti erilaista materiaalia. Projektin tutkijat ovat istuneet yhteensä 900 oppitunnilla. Olemme haastatelleet 44 opettajaa sekä koulun muuta henkilökuntaa, 160 oppilasta seitsemänneltä ja yhdeksänneltä luokalta sekä 30 oppilaan vanhempaa. Olemme myös keränneet pienimuotoisia kyselyjä ja metafora- ja assosiaatiolistoja.¹ Projektikokouksissa ja seminaareissa käytyjen vuoropuheluiden kautta tutkimusprojektin runsas aineisto on toiminut merkittävänä tulkintapintana omalle tutkimukselleni. Tässä yhteydessä pitäydyn lähinnä itse keräämässäni aineistossa, joka on omiin tarkoituksiini nähden riittävä. Viittaankin kirjoittaessani pääasiallisesti omiin haastatteluihini ja tutkimuspäiväkirjoihini, toisinaan myös projektikokouksien pöytäkirjoihin.*

3.2 Etnografinen menetelmä

Etnografisen tarinan uskottavuus liittyy usein pitkään läsnäoloon kentällä sekä pyrkimykseen ymmärtää kulttuuria sen sisältä käsin.² Usein tutkimuksessa esitetäänkin aluksi kentälle pääsyn tarina, jossa kerrotaan miten ”minä” eli tutkija on päässyt kentälle tutkimaan ”heitä”.³ Myös nuorisoa on tutkittu etnografista menetelmää käyttäen. Esimerkiksi erilaisten nuorisojengien tai alakulttuureiden tutkimuksessa tutkija toimii ryhmän mukana oppiakseen sen elintapoja ja tapoja muodostaa merkityksiä.⁴ Sisäänpääsykertomus sisältää usein kehityskertomuksen siitä miten tutkija alkaa kaaottisen alun jälkeen ymmärtää kulttuuria ja miten hänestä tulee pätevä toimija kentällä. Pалаan omaan tarinaani hieman tuonnempana.

Toisaalta sisälläolo on myös kyseenalaistettu. On pohdittu tutkijan asemaa pikemminkin sivustakatsojana, kuuntelijana tai liikkujana välitilassa, jossa etnografinen tieto syntyy.⁵ Tutkijan pitkä *läsnäolo* kentällä *ei* siis välttämättä ole sama asia kuin *sisälläolo*. Tutkijalla onkin monenlaisia tapoja ja mahdollisuuksia kirjoittamisen kautta sijoittaa itsensä kentälle.⁶ Toisinaan tutkija on enemmän läsnä, toisinaan poissaolevampi. Joskus hän on narrin, varkaan tai ovillekoputtajan asemassa.⁷ Tutkija voidaan kuvata myös vieraan kulttuurin ”opiskelijaksi” ja kulttuurin jäsenet ”opettajiksi”.⁸

Kouluetnografisessa tutkimuksessa tutkijat ovat toisinaan toimineet kenttätöön aikana myös opettajana tai apuopettajana tutkimuskouluissaan.⁹ Koulussa olikin luontevasti tarjolla oppilaan,

opettajan, kouluhoitajan, koulun isännän tai emännän, ruokalan työntekijöiden, siivoojien, kuraattorien, koulutarkastajien ja vierailijoiden valmiit asemat: meidät sijoitettiin alussa varsinkin kahteen viimeksi mainittuun. Vaikka tutkijan työn sisältöä oli toisinaan vaikea selittää nuorille, halusin pitää kiinni tutkijan asemastani. Se auttoi näkemään tutkijan ulkopuolisuuden kentän sosiaalisista suhteista: tunsin monia nuoria eri ryhmistä, mutten kuulunut mihinkään niistä. Vaikka tutustuimme kentällä oppilaisiin ja opettajiin myös yksilöinä, meidän sijoitettiin aina myös osaksi tutkijaryhmää.¹⁰

Se tosiasia, että en ollut kentällä yksin vaan viiden muun tutkijan kanssa oli merkittävä: ryhmä antoi sosiaalista tukea ja tuki vuorovaikutustani tutkittaviin, jolloin ryhmätyö vaikutti myös kentällä kerättyyn tietoon. Työskentelimme samoissa kouluissa, joskus samoissa luokkahuoneissa, ja työstimme yhdessä käsityksiämme kenttätöystä kokouksissa ja seminaareissa. Vaikka kenttätöön myöhemmässä vaiheessa katosimme toisiltamme eri kouluihin, luokkahuoneisiin ja sosiaalisiin tilanteisiin, sisäinen ”minä” ja kollektiivinen ”me” ovat vuorotelleet työssäni koko ajan merkittävinä keskustelukumppaneina.

Kenttätöön aloitimme yhdessä (pareittain tai kolmisin) seuraamalla kaksi ensimmäistä viikkoa seitsemäsluokkalaisten oppilaiden koulun aloittamista. Olimme myös läsnä erilaisissa uusille oppilaille järjestetyissä rituaaleissa ja juhlissa. Tämä osuus kenttätöä orientoi meitä kouluvuoteen: seuraamalla näitä noviseja näimme millaista on tavoitella sosiaalista sisäänpääsyä koulu yhteisöön ja sen rutiineihin sekä löytää tiensä erilaisiin tiloihin.¹¹ Yhdessä työskentely antoi minulle mahdollisuuden pohtia omia havaintojani ja kenttätöössä vastaantulevia ristiriitaisia (muun muassa ulkopuolisuuden, väsymyksen, innostuksen) tunteita toisten tutkijoiden kanssa.¹² Tutkijakollektiivin emotionaalinen ja analyyttinen tuki oli tutkimukselleni oleellista, ja sen avulla muodostui suhde tutkimuskenttään.¹³

Kenttätöön aikana tunsin toimivani *välitilassa* niin sosiaalisesti kuin tutkimustiedon hankinnankin näkökulmasta. Sosiaalisesti välitilassa olemisen mahdollisti ja miltei pakotti havaitsemaan erilaisten sosiaalisten rajojen olemassaolon ja rekisteröimään hämmennyksen tiloja. Välitila mahdollisti myös erilaisia kohtaamisia tutkijan ja tutkittavien välillä. Etäältä näkemisen ja sosiaalisen välissäolon lisäksi se mahdollisti lisäksi vierellä olemisen ja keskustelemisen.¹⁴ Välitilassa olemisesta muotoutui kenttätöölle oleellinen metodi.

Yksi välitila syntyi tuttuuden ja vierauden väliin. Koulu oli hämmentävän tuttu ja vieras samaan aikaan. Koulun arkisuus ja omat koulumuistot lisäsivät tuttuuden tunnetta jopa niin, ettei ollut helppo nähdä asioita toisesta tai uudesta näkökulmasta. Erilaiset tietoiset etäännyttämisen keinot auttoivat analysoimaan näennäisesti tuttua kouluinstituutiota.¹⁵ Ensiksikin käänsin ylösalaisin oletuksen nuorten sosiaalisesta asemasta koulussa opetuksen kohteina: lähtökohdaksi tuli nuorten asiantuntijuus oman kulttuurinsa jäsenenä. Toiseksi käytin hyväkseni oletusta siitä, että nuorten maailma oli muuttunut paljon siitä ajasta, jolloin itse kävin koulua – vaikka en tutkinutkaan tätä muutosta. Palautimme mieliin omat koulumuistomme, kävimme läpi koulukokemuksiamme ja purimme odotuksiamme koulusta tietynlaisena itsestäänselvyytenä.¹⁶ Kolmanneksi poikien tutkiminen toi etäisyyttä illuusioihini tuttuuden tunteesta – myös omana kouluajanani tyttöjen ja poikien maailmat olivat koulussa melko erillään. Lisäksi kahden eri tutkimuskoulun välissä olemisen mahdollisti vertailun ja etäännyttämisen.

Vieraaksi tekeminen oli tärkeää tutkimukselleni. Tuttuus vaihtui vierauden tunteeksi, ja kenttätöön kokemukset itsenäistyivät omista ennako-oletuksistani. Tutustuttuani oppilaisiin ja opettajiin tunsin oloni hyvinkin kotoiseksi ja samalla huomasin, että en kuitenkaan ollut kotonani, vaan vierailulla toisten kotona. Vaikka ajan myötä tutustuin yhteisön jäseniin, pyrin myös pitämään kiinni ulkopuolisen katseesta. Tämän mahdollisti tutkijan irrallisuus koulun rutiineista ja aikatauluista. Tutkijana meidän oli mahdollista liikkua sekä oppilaille että opettajille varatuissa tiloissa. Olimme läsnä virallisissa kokouksissa ja vierailimme nuorten tupakkapaikoilla. Juuri mahdollisuus fyysisiin ja sosiaalisiin liikehtimisiin sekä oppilaiden että opettajien joukossa merkitsi mahdollisuutta nähdä tapahtumia eri näkökulmista.

Kenttätöössä jouduin väistämättä erilaisiin välitiloihin sosiaalisten tilanteiden ja suhteiden myötä. Tutkin aikuisena nuoria kouluinstituutiossa ja pyrin oleilemaan mahdollisimman paljon oppilaiden seurassa. Kuvaavaa oli, että tutustuessani oppilaisiin etäännyinkin opettajista. Samoin koulun muu henkilökunta jäi melko etäiseksi. Nuorten tilan tutkiminen koulussa suorastaan edellytti jonkinlaisen etäisyyden pitämistä opettajakuntaan, ja varsinkin alussa tämän korostaminen tuntui tärkeältä.¹⁷

Mutta myös oppilaiden keskuudessa oli lukuisia sosiaalisia rajoja. Tutustuessani joihinkin oppilaisiin etäännyin toisista oppilaista, sillä astumalla (edes hetkeksi) joistain ovista sisään toiset

vastaavasti sulkeutuivat. Toisaalta asemani (aikuisena) tutkijana, ei (nuorena) oppilaana toi sen verran sosiaalista etäisyyttä välillemme, että pystyin ”sukkuloimaan” erilaisissa, myös keskenään erimielisissä ryhmissä ja pitämään siten yllä vuoropuhelulle avoimia välitiloja.

Luokkahuoneilat jakaantuivat tyttöjen ja poikien puoliskoiksi muutaman rikkoessa rajaa (ks. luku 4.3). Sekä ystävyysuhteet että seurustelusuhteet luokkatoverin kanssa koettiin hankalaksi (ks. luku 8). Koska kouluyhteisöt olivat näin virittyneitä jakamaan naisten ja miesten maailman erilleen, tämä ei voinut olla vaikuttamatta kenttätyöhön.¹⁸ Naistutkijan olikin helpointa istua luokissa ”tyttöjen puoliskolla” ja jutella tyttöjen kanssa myös käytävillä.

Vietin molemmissa kouluissa ehkä eniten aikaa yhden tyttöryhmän liepeillä, mutta pyrin myös jatkuvasti juttelemaan kaikkien luokan oppilaiden kanssa. ”Objektiivinen” (eli kaikkiin tutkittaviin tietolähteenä tasapuolisesti suhtautuva) asenne ja ”subjektiivinen” (joitain ryhmiä tietolähteenä painottava) asenne vuorottelivat kenttätyössäni.¹⁹ Tutustuin joihinkin oppilaisiin paremmin kuin toisiin, ja sitä kautta olisi ollut helppo noudattaa subjektiivista näkökulmaa, jolloin olisin painottanut yhtä ryhmää tiedon lähteenä.²⁰ Pidin kuitenkin kaikkien tutkimusluokan nuorten tutkimista tärkeänä. Yhden poika- tai tyttöryhmän tutkimus ei olisi tuottanut samanlaista tietoa kuin erilaisten tarinoiden kuuntelu eri näkökulmista käsin.²¹ Halusin välttää asetelmaa, jossa olisin valinnut tutkimukseen tietyn tyttö- tai poikaporkan, esimerkiksi luokan julkisuudessa ”näkyvimmat”, ”kuuluvimmat” tai ”suosituimmat” tytöt tai pojat, jolloin nämä olisivat edustaneet ”poikia” tai ”tyttöjä”.²²

Juuri saman yhteisön eri jäsenten tarinoiden kuunteleminen sai tulkinnat törmäämään toistensa kanssa ja toi työhöni samalla analyttistä etäisyyttä. En kirjoita kokonaiskuvausta yhteisöstä, jonka kaikki osaset ovat ”funktionaalisesti” paikallaan. Kuuntelen kentällä kerrottuja tarinoita ja muodostan ”osittaisia totuuksia”.²³ Pyrin tarkastelemaan, miten eri ihmiset puhuivat eri tilanteissa erilaisesta näkökulmasta käsin, osittain myös itsensä kanssa ristiriitaisesti. Analyttisellä etäisyydellä en tarkoita tässä kuitenkaan objektiivisuuden harhaa:²⁴ myös tutkija näkee asiat omasta näkökulmastaan. Hän kuljettaa aina mukanaan omaan (ala)kulttuuriinsa, ihonväriinsä tai sukupuoleensa kietoutuneita kokemuksiaan ”painolastina”. Nykyään kysytäänkin esimerkiksi ketä tutkija kuuntelee, mistä näkökulmasta tutkija puhuu tai kirjoittaa ja kenen äänellä, ja kuka katsoo ketä ja miten.²⁵

Sosiaalisessa asemassani irrallisuus ja etäisyys sekä läheisyys ja jatkuvuus vaihtelivat suhteessa tutkittaviin. Nuoret ikään kuin tunsivat minut ja samaan aikaan olin heidän maailmastaan etäällä oleva aikuinen. Olin toisaalta ikään kuin liftarin, kanssamatkustajan tai kaupustelijan asemassa;²⁶ jotkut asiat salattiin minulta, joitain asioita taas oli helpompaa kertoa minulle juuri ulkopuolisuuteni vuoksi. Toisaalta nuoret tunsivat minut myös Tarjana, ei vain tutkijana, koska olin läsnä koulussa lukuvuoden ajan. Sekä koulussa käydyissä keskusteluissa että haastatteluissa nuoret viittasivat usein koulusta tuttuun ihmiseen tai tilanteeseen, jossa olimme molemmat olleet läsnä.²⁷

Samassa kulttuurissa tehtyä nuorisotutkimusta koskevat monet samankaltaiset kysymykset kuin esimerkiksi kolonialismia tarkastelevaa antropologiaa tai naisten asemaa ja kokemusta analysoivaa naistutkimusta. Vaikka suomalaisessa nuorisotutkimuksessa tutkija ja tutkittava elävät ikään kuin samassa suomalaisessa kulttuurissa, monet sosiaaliset erot vaikuttavat heidän välillään. Tutkimukseen vaikuttaa lisäksi aikuisten valta määrittää lapsuutta ja tutkimusta, joka heijastuu myös tutkimussuhteisiin.²⁸ Varsinkin koulun virallisissa yhteyksissä nuorten tila ja heidän määräysvaltansa saattoi olla pieni. Esimerkiksi koululuokkien tutkimiseen tarvittiin lupa virastolta ja koululta, mutta ei oppilailta.

Nuorten suhde tutkimukseen ei kuitenkaan ollut vain kohteena olemista. Epäviralliset tilanteet toivat mahdollisuuden tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutukseen, kuunteluun ja puhumiseen, ja toisaalta tutkijan ulossulkemiseen ja välttelyyn. Epävirallisissa tilanteissa nuorten asema oli vahva ja virallisen tutkijan ja aikuisen asemat kyseenalaistettiin jatkuvasti. Oppilaat asettivat kyseenalaisiksi myös tutkimustyötä rohkeasti ja kyselivät uteliaita kysymyksiä. He myös asettivat kyseenalaisiksi oikeuteni liikkua heitä vapaammin koulussa. He saattoivat kysyä: ”Missä sä olit aamulla, miksi sä tuut vasta tälle tunnille?” Kenttätyössä keskustelut (ja tutkimuskysymyksien pohdinta) perustuivat väistämättä dialogisuuteen.

Tutkija onkin aina osa kenttätyötä.²⁹ *Kenttätyö* ei ole vain havainnointia vaan sosiaaliseen tilanteeseen osallistumista ja jatkuvaa *dialogia*. Dialogisuus ilmenee monella tasolla. Se on prosessi, jossa niin tutkija kuin tutkittavatkin pyrkivät ymmärtämään toisiaan ja jossa tutkija pyrkii ymmärtämään itselleen vierasta kulttuuria. Esimerkiksi Clifford Geertz väittää, että kulttuurintutkimus jättää väistämättä tulkinnat auki ja että tulkinnat ovat aina epätäydellisiä. Tutkijan tehtävä on kuitenkin esittää kysymyksiä ja hyviä arvauksia sekä sijoittaa ne sosiaalisiin

yhteyksiinsä.³⁰ Geertzin ajattelussa tutkimuksen dialogisuus syntyy siis tutkijan ja tutkittavien yhdessä tekemän tulkinnan kautta.³¹

Etnografia menetelmänä painottaa paikallisen kulttuurin tutkimista sisältäpäin. Kulttuuria opetellaan kokemalla, kuuntelemalla, kyselemällä ja katselemalla. Samalla kun tarkastellaan (paikallis)kulttuuria sisältäpäin, ihmisen toiminnan mielen tutkiminen viittaa myös yhteisten, julkisten merkitysten etsimiseen. Tulkitseva antropologia tutkii instituutioita, toimintaa, kuvia, tapoja ja muita ilmiöitä niiden piirissä elävien ihmisten niille antamien merkitysten kautta. Antropologi kuvaa toisen kulttuurin elämää sen jäsenten tulkintojen kautta.³² Geertzin mukaan kulttuuri onkin julkista ja ilmenee julkisten symbolien kautta, jolloin kulttuureita voidaan tutkia yhteisesti jaettujen merkitysjärjestelmien kautta.³³ Käsitteeni kulttuurista julkisina ilmaisuina asettui tutkimusprosessin aikana kyseenalaiseksi. Kouluyhteisössä välitilaan asettuminen kyseenalaisti kulttuurin kuvaamisen vain julkisen tilan ja ilmaisujen kautta (ks. myös luku 2).³⁴

Tutkimusprosessissa tarkastelin koulun institutionaalisia ja informaaleja paikalliskulttuureita ennen kaikkea nuorten näkökulmasta. Pyrin ymmärtämään nuorten toimintaa ja sen merkityksiä kulttuurien sisältä käsin. Tutkimuskohteenani olevat koulut muodostivat omat kommunikatiiviset yhteisönsä, joissa vuosien mittaan kerrostui omia ”osatotuuksia” kerrottujen tarinoiden ja näyteltyjen performanssien myötä.³⁵ Performanssien avulla luotiin kouluihin omia erityisiä oppilaskulttuurisia julkisuuden tiloja ja niissä myös käsiteltiin, mitä voi esittää julkisesti. Paikallisyhteisön piirissä kerrotuissa tarinoissa ja näytellyissä performansseissa merkittäväksi muotoutuikin raja yksityisen ja julkisen välillä. Yleisöjä oli yhteisössä useita, joten ”yhtä julkisuutta” oli vaikeaa löytää.

Aikomukseni oli etsiä etnografisen menetelmän avulla mikrotason prosesseja, joissa sukupuoli muotoutui mahdollisuutena ja valtasuhteena tietyissä rajatuissa yhteisöissä.³⁶ Seuraamalla vierestä nuorten rutiineja, tapoja, toimintaa, kielenkäyttöä, tarinoita ja sosiaalista vallankäyttöä pyrin näkemään *sukupuolten arkisia järjestyksiä*. Halusin herkistyä näkemään kouluyhteisöissä mahdollisia *eroja* niin sukupuolten välisissä kuin sukupuolten keskinäisissäkin suhteissa.³⁷ Etnografinen menetelmä mahdollisti sukupuolten välisten rajojen muotoutumisen sekä yksityisempien ja julkisempien sosiaalisten tilojen tutkimisen. Kahta koulua vertailevan etnografisen menetelmän myötä myös paikallisyhteisön tärkeys sukupuolen muovaajana korostui. Eri tutkimuskouluissa nuoret näyttivätkin muodostavan, sallivan ja arvostavan hieman erilaisia sukupuolisia toimintatapoja.

Kenttätyö vaikuttaa monella tavalla tutkijaan ja myös tutkijan kentälle tuomat käsitteet kyseenalaistuvat.³⁸ Lisäksi pitkäaikainen etnografinen kenttätyö muuttaa tutkijaa ja kertoo tarinaa myös hänestä.³⁹ Myös tämän tutkimuksen tekeminen, erityisesti kenttätyövaihe kouluissa, on vaikuttanut minuun sekä tutkijana että henkilönä. Huolimatta mahdollisuudesta asettua kentällä sosiaaliseen, emotionaaliseen ja analyttiseen välitilaan tutkija ei ole kentästä irrallaan työskentelevä sankarillinen yksilö. Vaikka tutkija voi kulkea omia reittejään koulussa muita vapaammin,⁴⁰ tutkimuksen tilat eivät suinkaan ole vapaat ja liikkuvat tai irti paikallisesta sosiaalisuudesta. Seuraavassa kerron tarinan omasta läsnäolostani tutkimuskouluissa.⁴¹

3.3 Kenttätyö kouluissa: läsnäoloa välitiloissa

3.3.1 Tutkimuskohteet ja paikat

Etnografisen tutkimuksen keskeinen piirre on tutkijan läsnäolo.⁴² On myös sanottu, että menetelmä itsessään luo ”paikan” ja ”yhteisön”. Viime aikoina antropologit ovat kyseenalaistaneet yhden selkeän paikan, kulttuurin ja yhteisön olemassaolon, joita etnografit omalla äänellään tulkitsevat.⁴³ Usein etnografinen tutkimus kuitenkin sijoittuu johonkin fyysiseen kenttään. Tutkimuksen lokus, paikka (esim. kylä), on kuitenkin eri asia kuin tutkimuksen kohde (ilmiö).⁴⁴

Tässä tutkimuksessa *fyysisenä kenttänä* on kaksi helsinkiläistä koulua. Ne ovat institutionaalisia tiloja, joissa molemmissa on noin 350 oppilasta ja nelisenkymmentä opettajaa sekä muuta henkilökuntaa: esimerkiksi kouluisäntiä, siivoojia ja ruokalan emäntiä. Tutkimuksen *sosiaalinen kenttä* muodostuu kahdesta koululuokasta. Valitsin kummastakin koulusta yhden yhdeksännen luokan ja keskityin näiden tarkempaan seurantaan ja haastatteluihin. Yhden luokan valinta tutkimusyksiköksi molemmista kouluista oli sekä hallinnollisesti että sosiaalisesti selkeää. ”Oma luokka” oli myös oppilaille yksi tärkeä kiintopiste koulussa, vaikka osa opetuksesta annettiinkin muissa ryhmissä. Valitsin tutkimukseeni ”tavallisia” eli alueellisin perustein koottuja luokkia: näin

paikalliset sosiaaliset taustat näkyisivät tutkimuksessa. Koska tutkin sekä tyttöjen että poikien sosiaalisia suhteita, varmistin, että molemmilla tutkimusluokilla oli sekä useita tyttöjä että poikia. Lopulta valitsin luokat, joissa tyttöjä ja poikia oli yhtä paljon.

Tutkimuksen näkökulma oli aina tutkimusluokan oppilaiden, mutta heidän kertomiinsa tarinoihin löysivät tiensä niin muut kouluyhteisön jäsenet kuin koulun ulkopuolisetkin henkilöt. Eri kertojien kautta lähestyin siten tutkimusyhteisöä *kommunikatiivisena yhteisönä* (ks. luku 2), jonka tarinoista ja esityksistä kirjoitan. Mutta kuinka päästä kuuntelijaksi, saada tutkittavat kertomaan tarinoitaan minulle?

3.3.2 Oviin koputtelua

Vaikka omasta tutkimuksestani on lähes mahdotonta rakentaa yhtä tarinaa sisäänpääsystä, kentälläolon esittely houkuttelee kuitenkin jonkinlaisen ”kehityskertomuksen” kirjoittamiseen.⁴⁵ Sisäänpääsystä oli vaiheittaista ja katkonaista, ja kenttätöistäni voisi pikemminkin kirjoittaa tarinoita sisäänpääsystä erilaisiin hetkiin. On myös kyseenalaista, onko tutkimuksessani kysymys juuri sisäänpääsystä vai esimerkiksi mukanaolosta, vierestä seuraamisesta ja välitilassa olemisesta.⁴⁶ Kuvaankin seuraavassa tilallisuuden ja asentojen (sisäänpääsyn, välitilan, vieressäolon, julkisuuden ja yksityisyyden) kautta sosiaalisia kohtaamisia ja sosiaalista dynamiikkaa kentällä.

Virallisesti tutkimus alkoi siten, että projektin johtaja professori Tuula Gordon sekä dosentti Elna Lahelma huolehtivat keväällä 1994 tutkimusluvan hankkimisesta, joka oli ensimmäinen kentälle pääsyn tae. Tämä sujui ongelmitta kouluviraston kautta.⁴⁷ Koulut valittiin keväällä 1994, ja tämä vaihe oli työläs: Tuula Gordonin tekemän soittokierroksen jälkeen vierailimme muutamissa helsinkiläisissä kouluissa. Muutama koulu kieltäytyi yhteistyöstä, mutta löysimme kuitenkin tutkimuskoulut – yhden Helsingin keskustan läheltä ja yhden lähiöstä. Koulut puolestaan hyväksyivät kuuden hengen tutkimusryhmämme hämmästyttävän nopeasti saman kevään aikana: esittäydyimme kouluissa vielä toistamiseen ennen syyslukukauden alkua, jolloin aloitimme kenttätöiden.

Koulujen alettua syksyllä varsinainen kentälle pääsy olikin jo sosiaalisesti monimutkaisempaa ja vaati koputtelua erilaisille oville.⁴⁸ Havaitsin monta kertaa tutkivani hierarkkista yhteisöä, jossa opettajan ja oppilaan asemat on vahvasti kaiverrettu koulun tiloihin, toimintatapoihin ja ihmissuhteisiin.⁴⁹ Nämä erilaiset (työn)jaot vaikuttavat myös tutkimustyöhön. Esimerkiksi koulujen oppitunnit ovat periaatteessa julkisia tilanteita, joihin on vapaa pääsy. Pyysimme kuitenkin jatkuvasti opettajilta luvan saapua heidän tunneilleen. Kyse ei ollut pelkästään hierarkkisesta käytännöstä vaan opettajan oman tilan huomioimisesta koulun julkisuudessa. Monet opettajat kokivat luokkahuoneet myös omaksi tilakseen.⁵⁰ Läsnaoloni saattoi tuoda opettajalle mieleen opetuksen arvioinnin, vaikka oma tutkimukseni ei siihen keskittyneeseen.

Koulun sosiaalisesta järjestyksestä kertoo myös se, että oppilailta ei virallisesti tarvinnut kysyä lupaa läsnäoloon: ilmeisesti luokkahuoneiden tulkittiin olevan julkista tilaa. Pyrimme kuitenkin aina esittelemään itsemme ja kertomaan tutkimusryhmän toiminnasta kohdatessamme uusia oppilaita ja jaoimme tätä varten tehdyn esitteen ryhmäkuvan kera. Luokissa oppituntien aikana oppilaat eivät voineet välttyä havainnoinnin kohteena olemisesta. Sen sijaan oppilaiden kanssa käydyt epäviralliset keskustelut sekä haastattelut perustuivat vapaaehtoisuudelle, ja siksi kuvaankin niihin pääsyä eräänlaisena sisäänpääsynä kentälle.

Oppilaiden näkökulmasta esimerkiksi luokkahuoneet olivat julkisia katseen ja puheen tiloja, joissa he muodostivat omia yksityisempiä tilojaan hiljaisiin eleihin ja liikkeihin, siirtämällä pulpetin toisen viereen, naureskelemalla ja lähettelemällä lappuja.⁵¹ Myös käytävät, pihat ja ruokailutilat olivat julkisia paikkoja, joissa oppilaat muodostivat omia yksityisiä tilojaan (ks. luku 4).⁵² Tutkijan pääsy oppilaiden yksityisempiin sosiaalisiin tiloihin oli tässä ympäristössä oma prosessinsa ja vaati erityisen varovaista oveen koputtamista. Ovet aukenivat ja varsinkin sulkeutuivat nopeaan tahtiin, ja toisinaan oli kyseenalaista, oliko tutkijalla lainkaan pääsyä oppilaiden tiloihin.⁵³

Suljetut ovet ovat niin sosiaalisesti kuin fyysisestikin kulttuurisia rajoja, jotka piirtyvät kouluyhteisöön. Ne kertovat tutkijalle myös koulun sosiaalisuuden jakautumisesta julkiseen ja yksityiseen.⁵⁴ Sosiaalisiin tiloihin pääsy vei aikaa, ja oppilaiden yksityisyyden kunnioittaminen koulun tiloissa tuntui usein tärkeämmältä kuin tutkimusprosessin eteneminen, enkä aina tohtinut häiritä heidän yksityisyyttään. Olimmehan jo läsnä heidän luokkatiloissaan.

Haen takin ja kävelen käytävään. Ilari, Mari, Ansa, Rauno ja Helmi, Samuel ja muut ovat siinä edelleen, ja heillä oli niin kiire ulos luokasta. Juttelevat alakerrassa viihtyen keskenään. Ilari moikkaa, ehkä muutkin, kun menen ulos. Tekisi mieleni jäädä juttelemaan siihen, en kehtaa ihan.
(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Kivikulma 27.10.)

Koulun jakautuminen oppilaiden ja opettajien sosiaalisiin tiloihin sekä heidän välillään vallitseva hierarkia tuotti myös tutkijalle ristiriitaisia tunteita. Saavuin kouluun aikuisena, tutustuin opettajiin, sain luvan saapua heidän tunneilleen. Kuitenkin olin koulussa useimmiten oppilaiden seurassa ja heidän lähellään. Tutustuessani oppilaisiin myös opettajien suhtautuminen minuun tutkijana muuttui, toisinaan varautuneemmaksi. Sosiaalisesti tutkijan asema olikin ristiriitainen: tutkija ylitti oppilas–opettaja-kahtiajaon tai oli sen ulkopuolella, vaikkakin suhteessa siihen. Myös oppituntien perusdraama näyteltiin opettajien ja oppilaiden muodostamien asetelmien kautta – toisinaan tämä vastakkainasettelu tuli esiin vahvasti. Tutkijan, eli toisen vieraan aikuisen (joka ei ollut kuitenkaan opettaja), läsnäolo luokassa saattoi häiritä arjessa saavutettua sosiaalista tasapainoa: oppilaat tai opettajat saattoivat viitata tutkijan läsnäoloon eri tavoin.

Tuntuu että oppilailla on erityisesti tiettyjen opettajien kanssa ongelmia ... muun muassa Kristian sanoi opettajille: ”Älä mulle motkota, täällä on tutkijoitakin läsnä.”
(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Kivikulma 3.10.)

Janina sanoo opettajalle: ”Miksi sä katot tota tutkijaa?”
Taru: ”Se [opettaja] yrittää vedota sen [tutkijan] tunteisiin.”
(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Viherpuisto 13.10.)

Tytöt pyörittävät teinikalentereita keskenään, etsivät ja puhuvat synttäreistä.
Ope: ”Mikä sähinä siellä on koko ajan?”, katsoo Janinaa.
Janina: ”Mullako?” Sitten Janina osoittaa sanansa muille oppilaille ja tutkijalle: ”Toi [opettaja] syyttää mua mölinästä.”
Opettaja (tutkijalle): ”Seuraaja ei saa häiritä.”
Minä/tutkija: ”En mä ole sanonut mitään.”
(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Viherpuisto 9.1. Kotitaloustunti, sijainen.)

Edellisessä esimerkissä en sanonut mitään, mutta jotakin kuitenkin tapahtui, ja läsnäoloni tuli näkyväksi sosiaalisten suhteiden kautta. Opettajan sijainen huomasi Janinan yrityksen nojautua tutkijaan. Usein oppilaat hakivatkin turvaa tai voimaa omalle kritiikilleen tutkijalta. Kenttätyön alettua tulin nopeasti tietoiseksi erilaisista yrityksistä vetää tutkija mukaan tunnin kulkuun. Joskus tunsin, että tutkijan läsnäolo vaikutti joihinkin oppilaisiin villitsevästi, ja pyrin rauhoittamaan tilannetta jos suinkin pystyin. Myös tämän vuoksi yritin olla mahdollisimman hienovarainen ja kysyin opettajalta aina luvan saapua tunnille.⁵⁵ Useimmiten tutkijat päästettiin oppitunneille, mutta toisinaan opettajilla oli erityinen syy olla ”kahden” luokan kanssa: esimerkiksi kurinpalautus luokalle, lukukauden alun ensimmäinen tunti, oma väsymys tai tilanpuute luokassa.

Kun aloitin syyskuussa yhdeksänsien luokkien tutkimisen yllätyin siitä, miten paljon valmiimmilta sosiaalisilta yhteisöiltä ne tuntuivat seitsemänsien luokkiin verrattuna. Yhdeksänsillä luokilla ystävyysuhteet ja klikit olivat muodostuneet vuosien mittaan, ja usein oppilaat tunsivat toisensa – niin hyvin kuin koulussa tunnetaan – jo vuosien takaa. Seuraava esimerkki kuvaa ensimmäisiä yhdeksännen luokan tunteja, joilla vierailin. Luokasta tuli myöhemmin tutkimusluokkani Viherpuistossa. Tunti oli aluksi kaoottinen, matematiikan opettaja oli juuri vaihtunut ja oppilaat ilmeisesti protestoivat sitä vastaan omalla tavallaan, yhtenä rintamana. En esimerkiksi pystynyt esittelemään itseäni tutkijaksi, kuten meillä oli tapana siirtyessämme uuteen luokkaan.

En voinut esitellä tunnin aluksi itseäni, koska paikalla vain neljä oppilasta, kolme tuttua tyttöä ja yksi poika. Kysyn että mahdunko tänne, joku sanoo että tulee täyteen. Haen tuolin ja hetken luulen että se oli vitsi. Mutta luokka täyttyy pikkuhiljaa. Tunti alkaa 14.15. Opettaja puhuu kadonneesta laskimesta. Ennenkuin se löytyy ei ryhmään tuoda uusia laskimia. Luokkaan saapuu pikkuhiljaa muitakin ja opettaja aloittaa kotitehtävien kuulustelun. Opettaja kysyy että oliko teillä jumppaa vai mitä, saa vastauksen että opotunti. ... Tytöt järjestävät miten haluavat laskutehtävät taululle ja sopivat keskenään mitä tehtäviä laskevat.

Seitsemän oppilasta läsnä klo 15.22. jolloin kuuluu taas koputus ovelta ja nyt on kuusi tyttöä ja seitsemän poikaa läsnä. Ei toivoakaan esittelystä (projektin) eikä istumajärjestyksen teosta, luokka on kaaos. Osa oppilaista on käytävällä, opettaja huutelee: ”Hei pojat, tulkaas sisään sieltä.” Jossain välissä opettaja katsoo että ketä on paikalla. Puhuvat Hanneksesta (joka muka poissa aina, opettaja tietää että fiktiivinen hahmo mutta ei kerro sitä oppilaille, heidän pelinsä). Joku oppilas huutaa että kuka toi on, vastaan pikaisesti että hei mä oon Tarja. Oppilaat sanovat: ”Vähä sä oot luokalle jäänyt.” Eevi edessäni kysyy: ”Saaks mä lukee sun muistiinpanot?” Vastaan: ”Et.” Eevi, Janina, Leena ja Jutta kyselevät tutkimuksesta. Selostan vähän, katson että se ei häiritse tuntia koska luokka on jo kaaos. (Ote tutkimuspäiväkirjasta, Viherpuisto 23.8. Ensimmäinen yhdeksännen luokan tuntini, matematiikkaa.)

Tutkimuksen alkuvaiheessa oppilaat olivat lähinnä uteliaita. Oppilaat kyselivät, mitä kirjoitan, ja vastailin parhaani mukaan; kerroin kirjaavani muun muassa tilankäyttöä ja sosiaalisia suhteita. Jutellessani oppilaiden kanssa he muodostivat myös käsityksiä tutkijasta. He myös antoivat vihjeitä siitä, mitä tutkijan haluttiin näkevän: oli nähtävä esimerkiksi luokan ”hurjuus”, tottelemattomuus, tai miten joku opettaja kohteli syystä tai toisesta jotain oppilasta tai oppilasryhmää epäoikeudenmukaisesti. Monet tytöt tulivat esimerkiksi kertomaan minulle, miten epäoikeudenmukaisesti eräs opettaja kohteli tyttöjä poikiin verrattuna. Niin pojat kuin tytötkin tulkitsivat tietyllä tavoin minua ja tutkimuksen intressejä. Oppilaat opastivat minua monin tavoin kenttätöissä ja myös avuliaasti piirsivät minulle istumajärjestyksiä, kun en aluksi tuntenut kaikkia oppilaita.

Kari kertoo minulle: ”Sun olis pitänyt olla kaks viikkoa sitten, meillä oli liitusota.”
(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Viherpuisto 26.9. Matematiikkaa.)

Naurahdan kaaosta ja ihmettelen miten sain istumajärjestyksen tehtyä. (Istun tiiviisti tyttöjen keskellä takana, ja he jotenkin ovat tosi lähellä kysymyksineen. Minun on yhtäkkiä vaikea pitää tutkijaetäisyyttä fyysisesti tai henkisesti.) Jutta sanoo että mä voin tehdä. Hän tekee istumajärjestyksen minulle.
(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Viherpuisto 23.8. Matematiikkaa.)

Yhdeksännen luokan oppilaat lähestyivät itse tutkijaa toisinaan hyvinkin suoraan, ja näin jouduin ja pääsin yllättäen tutkimusorientoituneesta tarkkailijasta sosiaalisesti osallistujaksi. Valitsin asenteen (ja minulle valikoitiin asenne), jota voisi kuvata sanalla kaksoisstrategia: olin samaan aikaan läsnä reunalta katsovana objektiivisena tarkkailijana sekä subjektiivisena toimijana.⁵⁶

Alun uteliaisuuden ja johdattelujen jälkeen tutkija päästettiin ovensuuhun, mutta ei kuitenkaan sisälle. Molemmissa kouluissa oppilaat suhtautuivat hieman epäillen jatkuvaan läsnäolooni, ja pitivät hieman tarkkailevaa etäisyyttä. Tutkijana toin luokkiin jotain uutta ja yllättävää, jopa vaihtelua koulun arkipäivään, mutta toisaalta olin myös aikuinen ”tunkeilija”, josta oli hyvä ottaa selvää. Epävarmuuden ja ihmetyksen tunne lisääntyi, kun oppilaat ymmärsivät tutkimuksen jatkuvan koko talven. En ollutkaan satunnainen vierailija.

Oppilaat suhtautuvat ristiriitaisesti tutkimukseen, aamulla ensimmäisillä kotitaloustunneilla koin esittäytyessäni, että jotkut oppilaat olivat hieman epäluuloisia. Heillä tuntui olevan asenne ”että joo hei kuka ja mikä toi on”. Toisaalta toiset oppilaat hymyilevät ja tervehtivät useinkin. ... Toisaalta 9:n Tomi kotitaloustunnilla pakeni paikalta muihin huoneisiin, ja oli nolona kun kiertelin paikkoja ja näin hänet. ... Kristian ... juttelee välillä tunnilla ja tulee näyttämään tunnilla mitä piirsi. Tätä ei tekisi luultavasti opeille. Jos joku opettaja puuttuu hänen tekemisiin, saa kohtauksen alta aikayksikön. Olen hyvin varovainen hänen suhteensa.

Tytöt suhtautuvat jotenkin eri tavoin, myös keskenään eri tavoin: ... Tunnen Maria hieman, moikkaa ja muuta. Vilja on ”maailmantuskissaan”, ja luulen että häneen on vaikeampi ottaa kontaktia. Ansaan on vaikea tutustua, olen nähnyt hänet usein, mutta ei tervehti eikä muuta. Tänään lähtiessäni sanoin hei hei, en tiedä huomasiko hän. ... Toisaalta oppilaat haluavat näyttää että täältä pesee: luulen että vaikutamme heihin olemalla enemmän läsnä vakituisemmin. ... Joko en aikaisemmin huomannut näitä jännitteitä taikka sitten ne tulevat esiin vasta kun alamme olla oppilaille vähän tuttuja ja sen verran pysyviä, ettemme ole ohimenevä ilmiö, jolta on helppo piilottautua. ...
(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Kivikulma 3.10.)

Lievä varuillaanolo ei ollut lainkaan kummallista: olinhan vieras aikuinen, joka oli tunneilla ja välitunneilla oppilaiden lähellä koulun tilassa. Tunneilla kirjoitin muistiinpanoja tutkimuspäiväkirjaan, joka varsinkin alussa miellettiin kontrollivälineeksi.⁵⁷ Kumpikin vilkas tutkimusluokka oli yläasteen aikana ollut erilaisten kurinpitotoimien kohteena. Pyrin vakuuttamaan oppilaille, että tarkoitukseni oli tutkia oppilaskulttuuria ilman, että tutkimus liittyi kurinpitotoimiin millään tavalla.

Sukupolvien välisen eron lisäksi sukupuolten välinen ero vaikutti niin sosiaalisessa kanssakäymisessä, ystävyysuhteissa kuin tilankäytössäkin. Aluksi tuntui helpommalta saada kontakti tyttöihin; he myös istuivat usein ”omalla puolellaan” luokkaa ja tuntui luontevalta istua heidän lähelleen.⁵⁸ Toisaalta on huomattava, että tytötkään eivät olleet yhteneväinen ryhmä.

Ansa ja Vilja menevät luokkaan taakse Marin viereen, annan tilaa Ansalle istua Marin viereen. Kun siirryn, hän hymyilee. Kysyn missä oli ollut työharjoittelussa: hän oli ollut konditoriassa, odottelua, ei pitänyt. Tunnen saavuttaneeni jotain, kun hän hymyilee ja vastaa asiallisesti: Ansa on ollu mulle vaikee pala, on usein sulkeutuneen näköinen ja oloinen, ei ole ollut helppo mennä juttelemaan.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Kivikulma 21.11. Oppilaanohjausta.)

Pyrin juttelemaan mahdollisimman paljon sekä tyttöjen että poikien kanssa. Kuitenkin lähestyessäni poikia julkisessa tilanteessa, esimerkiksi koulun käytävällä, he toisinaan hämmentyivät tai heidän kaverinsa saattoivat kiusoitella heitä. Pyrin olemaan nolaamatta heitä ja väistyin tilanteesta. Toisaalta jotkut pojista tulivat itse juttelemaan käytävällä tai tunnin jälkeen. Kommunikaation helppous ei siten aina myötäillyt sukupuolirajaa: jotkut pojat ottivat itse kontaktia, ja toisiin tyttöihin oli vaikea tutustua. Sosiaalisuuden raja ei kulkenut aina sukupuolen mukaan, mutta sukupuoli oli läsnä kenttätyössä eri tilanteissa, ja sukupuolten välinen ja keskinäinen sosiaalinen kanssakäyminen vaikutti myös kenttätyöhöni.

3.3.3 Tutkija tiloissa ja väleissä

Kenttätyössä sukkeloin sosiaalisesti erilaisissa ryhmissä. Kenttätyövaiheen suurin käytännön ongelma oli kuitenkin ajan jakaminen kahden eri koulun välillä. Säännöllinen läsnäolo oli tärkeää, mutta joskus myös pienet, jopa sattumanvaraiset tapahtumat vaikuttivat tutkimuksen kulkuun. Kivikulmassa ei ensin mikään tahtonut onnistua, minusta tuntui että oppilaat välttelivät keskusteluyrityksiäni:

Yritän mennä syömään nopeasti, jotta ehdin 9:n kanssa samaan aikaan syömään, kun en yleensä yrityksistäni huolimatta ehdi. ... Tapaan joitain tutkimusluokkalaaisia, Taina ja Katri (joka ei ollut viime tunnilla) istuvat yhdessä pöydässä, Minna, Kaisa ja Meri, Peter ja muita toisessa. Antavat luvan istua pöytään (jälkimmäisiltä siis kysyn), juttelevat jotain keskenään, lähtevät melko pian kuitenkin: minulle jää tunne että ”liukenevat” tilanteesta. Anja joltain muulta ysilta kavereineen moikkaa ystävällisesti.

Jotenkin tämä yritys jutella tutkimusluokkalaisten kanssa ei onnistunut, enkä halua tunkea jos huomaa että ei onnistu. Kuitenkin haluan käydä ruokalassa ja mennä nopeesti, ensi kerraksi ostan lippuja jostain jo valmiiksi...

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Kivikulma 22.11. Ruokatunti.)

Ja ”samaan aikaan toisaalla” eli Viherpuistossa nuoret ihmettelivät missä olen oikein ollut.

Ruokatunnilla oppilaat ryysivät ruokalaan, menen ostamaan (ruoka)lippuja ja menen perässä. Istun Eevin ja Janinan pöytään. Kysyvät että missä oot ollut. Vastaan että itse olette olleet poissa – työharjoittelussa. Ovat muuten ihmeen vaisuja siitä kun yritän kysellä jotain. Ehkä heiltä on jo kylliksi kyselty. Silja ja Anu tulee siihen myös. Suhtautuvat muhun ihan ok, juttelevat kaikenlaista. Muun muassa kertovat edellisinä vuosina olleista teemapäivistä...

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Viherpuisto 7.11. Ruokatunti.)

Onnistumisen kokemukset toisessa koulussa toivat ilmi puutteet toisessa. Kivikulman oppilaat olivat olleet tutkimukseni näkökulmasta kriittiseen aikaan kaksi viikkoa poissa koulusta, työharjoittelussa. Rytmiero tutustumisessa korosti läsnäolon tärkeyttä tutkimusprosessille, vaikka jatkuva läsnäolo tuntui toisinaan myös turhautavalta, jos mitään erityistä ei näyttänyt tapahtuvan.

Tutustuminen Kivikulman yhdeksännen luokan oppilaisiin oli hitaampaa kuin Viherpuiston oppilaisiin. Tähän vaikutti varmaankin se, että Viherpuiston koulussa minulla oli tilaisuus seurata muutamia epävirallisia tilanteita syyslukukauden alussa. Osallistuin esimerkiksi tukioppilastoiminnan kokouksiin ja tilaisuuksiin sekä koulun videoryhmän toimintaan, mikä myös helpotti tutustumista eri luokkien oppilaisiin. Ensimmäisessä videokokouksessa oppilaat kävivät läpi käsikirjoitusta, ja sopivat rooleista, joita olivat esimerkiksi ”herra tuottaja”, ”neiti kuvaussihteeri”. Tytöt keksivät että olen ”neitirouvatutkija”, kun he eivät tienneet ikääni eivätkä siviilisäätyäni. Tytöt kutsuivat myöhemmin minua usein tuolla nimellä (vrt. myös kollektiivinen nimitys ”ne tutkijat”, ”tutkijatädit”).⁵⁹

Tila epäviralliselle kanssakäymiselle vaihteli koulussa tunneittain ja tilanteittain: tutkijana pyrin myötäilemään tätä. Erityisesti liikuntatunneilla ja kuvaamataidossa oli helpointa olla mukana ja osallistua myös tunnin työskentelyyn ja keskusteluun samaan aikaan. Tavallisesti olin hiljaa oppitunneilla; se harmitti silloin, kun piti keskeyttää välitunnilta jatkunut hyvä vuoropuhelu oppilaiden kanssa. Läheisyyden ja etäisyyden prosessit vaihtelivat kenttätyön kuluessa, mutta kevään kuluessa tunne keskustelujen keskeytymisestä oli yhä tavallisempaa. Syksyllä 1994 olin läsnä ja havainnoin ”sivullisena”. Seuraavana keväänä olin enemmän läsnä ja osallistuin keskusteluihin. Toisinaan puhe sopi hyvin tunnin kulkuun, ja saatoin jutella sekä opettajan että oppilaiden kanssa.

Kuvaamataidon tunnilla juttelen sarjakuvista Pekan kanssa. Opettaja kiertele, juttele Tytin kanssa elokuvista ja sanoo hänelle että kävin katsomassa sun suosittelman elokuvan.

Ronja ja Minna tulevat: ”Meillä on hyppytunti.”

Rauhallista työskentelyä. Valkällä käytävässä oli levotonta.

”Rehtori täällä.” Vilja matkii reksin ääntä, kun tämä kuuluttaa todistuksista.

Aamulla oli paloharjoitukset. Saivat tänään myös poliorokotukset ja kortsuja. Vertailevat värejä. Vilja, Ronja ja Mari antoivat katsoa materiaaleja. ...

Juttelin koko tunnin, vaikea olla koulussa ”ei kukaan”: kälätän opettajien kanssa ja oppilaiden.

Kuvisopen kanssa puhumme ARSista, sen teoksista ja Marin kanssa syömisestä.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Kivikulma 1.3. Kuvaamataidon tunti.)

Ajan myötä pääsin helposti mukaan joihinkin sosiaalisiin tilanteisiin. Toisista tilanteista jäin ulos, ja ajauduin myös etäämmälle muutamista ryhmistä paikallisten sosiaalisten jännitteiden vuoksi. Tutustuessani joihinkin nuoriin paremmin jotkut saattoivat väistellä minua. Jouduin tietämättäni erilaisiin ”väleihin”. Tätä oli vaikea ennakoida tai välttää, se näytti olevan osa sosiaalista kanssakäymistä koulussa.

Tutkija on läsnä myös persoonana ja hänet myös huomataan varsinkin, jos hän poikkeaa tutkittavistaan jollakin havaittavissa olevalla tavalla (esim. iältään).⁶⁰ Työskentelytapani koulun arjessa sisälsi väistämättä vaihtelua ja nyansseja eri asemien välillä: sivussa ja keskellä oleminen vaihteli eri tilanteissa.⁶¹ Toisinaan olin sivussa tai takana tarkkailemassa tilannetta. Samalla olin kuitenkin läsnä tilanteessa, vaikka en osallistunutkaan keskusteluun. Toisinaan taas olin tilanteessa mukana nauramassa jonkun tarinoille tai esimerkiksi kertomassa omista arkisista kommelluksista. Joskus olin enemmän epävirallinen tutkija eli Tarja kuin virallinen tutkija Helsingin yliopistolta.⁶²

Läheisyyden ja etäisyyden sosiaalinen muotoutuminen määrittyi myös tilankäytön kautta. Valitsemani tutkimusasennot ja tavat käyttää koulutilaa määrittivät monella tavoin tapahtumien seuranta ja sosiaaliseen toimintaan osallistumistani. Tutkimustyöni rytmi noudatti yleensä koulun arkista rytmiä tuntien ja välituntien vuorotellessa. Seurasin pääasiallisesti tutkimuksen kohteena olevien luokkien oppilaita lukujärjestyksen mukaan eri tunneille, välitunneille ja ruokatunneille. Istuin luokissa usein ”oppilaiden tilassa” takarivissä tai seinänvierustoilla mieluummin kuin luokan edessä ”opettajan tilassa”, joka tuntui epämukavalta.⁶³ Myös tutkimusasennot myötäilivät oppilaiden vastaavia: istuin välitunneilla lattioilla, oppilaiden penkeillä tai portailta. En juuri käyttänyt opettajien reittejä ja etuoikeuksia. Esimerkiksi ruokalassa jonotin aina oppilaiden mukana, enkä mennyt jonon ohitse, kuten opettajat tekivät kiirehtiessään työvelvollisuuksiensa, esimerkiksi ulkovalvonnan vuoksi.⁶⁴

Toisinaan jouduin sosiaalisesti opettajien ja oppilaiden väliin. Lievimpiä näistä olivat tilanteet, joissa oppilaat tarjoilivat toisilleen ja tutkijalle karkkia oppitunnilla, jossa opettaja oli erityisesti kieltänyt karkin eli ”mässyn” syönnin.⁶⁵ Karkki oli yksi sosiaalisen vaihdon väline ja ”mässy” syötiin koulussa usein. (Tarjosin myös itse karkkia tutkimusluokille, kun kouluvuosi alkoi olla ohitse.)

Kristian jakaa karkkia, Ronja, Mari ja muut kerjäävät karkkia. ”Saispa lisää karkkia”, he sanovat, Helmi, Päivi ja muut.

Kristian tarjosi minullekin karkin. Huomaan tuntevani tunnilla syyllisyyttä, sillä karkkia ei saisi syödä tunnilla.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Kivikulma 24.1. Äidinkielen tunti.)

Tutustuessani oppilaisiin paremmin koin hieman etääntyväni opettajista. Oli myös tilanteita, joissa jouduin valitsemaan puoleni. Seuraavassa yksi oppilaiden ja opettajien välinen konflikti ruokatunnilta.

Ruokatunti: menen tyttöjen pöytään, poikien pöytä on täynnä. Mari, Ansa, Vilja, Sofia, Helmi istuvat ensin, sitten tulee Päivi ja myöhemmin Karina. Jutellaan kirjaston kirjoista. En kuule, mitä Sofia ja muut juttelevat. Päivi ja Helmi lähtevät ulos. Muut siirtyvät lähemmäksi meitä.

Vietän loppu(ruoka)tunnin Sofian, Viljan ja Karinan kanssa. Opettaja käy pyytämässä meitä ulos. Nousen lähtökseni. Tytöt sanovat: ”Et mene, et tottele, me ei puhuta sulle mitään, jos tottelet kun epäonnistunut yksilö kääntyy.” Opettaja häipyä, joten en lähde. *Ikävä ristiriita.*

Ruokatunnista vielä. Toinen opettaja pyytää tyttöjä viemään takit käytävään. Sofia sanoo tosi näsäviisaasti (matkii open äänensävyjä): ”Vai niin.” Ottaa takin pois.

Ruokatunnin lopuksi Vilja ja Sofia menevät hissillä (joka oppilailta kielletty), juoksen portaita. Tyttöillä opeja vastaan aika voimakas resistanssi.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Kivikulma 7.3. Ruokatunti.)

Läsnäolo samassa tilassa oppilaiden kanssa synnytti luottamusta ja tuttuuden tunnetta. Erilaisten oppilaita lähellä olevien tilojen ja asentojen valinta vaikutti siihen että luottamus monien nuorten parissa kasvoi pikku hiljaa. Yllättäen myös monet sellaisista oppilaista, joiden kanssa en jutellut julkisissa tiloissa, osoittivat eri tilanteissa luottavansa minuun. Esimerkiksi seurattessani liikuntatunneilla poikien koripalloa toimin toisinaan luottohenkilönä – sain säilytettäväkseni pieniä arvoesineitä (kelloja ja korvalappustereioita).

Kun kuljen käytävässä, Janne kysyy minulta ”tuutko sä maanantaina, kun joku maikka sano että sä tulet?”. Sanoin että en ole tulossa. Hän oli huolehtinut korvalappustereioistaan (jotka olivat taskussani säilytyksessä urheilusuorituksen ajan), mutta halusi myös selvästi tietää koska olen tulossa seuraavan kerran.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Viherpuisto 18.11. Teemapäivä.)

Toisinaan oppilaisiin tutustuminen ja heidän lähellä oleskelu joutui koetukselle. Eräänlainen sosiaalinen välitila(nne) johtui siitä, että jouduin toisinaan seuraamaan oppitunneilla miten epäoikeudenmukaisesti oppilaat kohtelivat opettajaa. Tutkijan asema kentällä ei sallinut puuttua sosiaalisiin tapahtumiin, ei varsinkaan oppituntien aikana – ellei joku olisi joutunut varsinaiseen vaaratilanteeseen.⁶⁶ Oppituntiin puuttuminen olisi herkästi tulkittu opettajan auktoriteetin kyseenalaistamiseksi. Halusin kuitenkin viestiä oppilaille, että en hyväksynyt heidän opettajiani kohdistuvaa kiusantekoaan.

Ruokatunnilla puhumme myös opesta. Sanon oppilaille että mulla on joskus sääli sitä kun te häntä kiusaatte. Eivät sano mitään, varsinkin Eevi tuntuu inhoavan häntä. Ajattelin, että vaikka en puutu open kiusaamiseen tunnilla niin on hyvä että oppilaat tietävät että mä en myöskään hyväksy sitä, ja että se ei ole kivaa. Kuuntelen kuitenkin heidän valitustaan open tyylistä. ... Seuraava onkin open tunti, tytöt kysyvät tulenko sinne, ja vastaan myöntävästi.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Viherpuisto 7.11.)

Usein tunsinkin olevani tutkijana sosiaalisten asemien välimaastossa: sain osallistua ja ”pääsin mukaan” erilaisiin tilaisuuksiin. Me tutkijat osallistuimme toisinaan aktiivisesti muun muassa liikunnan, kuvaamataidon ja kemian tunneille. Joskus teimme oppilaille osoitettuja testejä ja kokeita saadaksemme tuntumaa siihen, millaista on olla oppilaana koulussa.

Tunsin usein että myös omaa toimintaani tutkijana, ”neitirouvatutkijana” tai Tarjana tulkittiin paikallisella tavalla. Huomasin muun muassa, että myös tutkijan liian *innokas osallistuminen* koulun

toimintoihin saattoi herättää ihmetystä. Nuoret esimerkiksi ihmettelivät, että osallistuin joskus tyttöjen urheilutunteihin, vaikka se ei ollut pakollista. He myös päivittelivät, miten jaksoin käydä koulussa jatkuvasti. Toisinaan tunsinkin olevani erityisen innokkaan oppilaan, ”hikipingon” asemassa. Myös jatkuvaa ja vapaaehtoista tutkimuspäiväkirjaan kirjoittamista tuntien aikana ihmeteltiin ja sitä pidettiin liian aktiivisena toimintana.⁶⁷ Olin oppilaiden kanssa sosiaalisesti ikään kuin saman lukujärjestyksen, ”pakon” alaisuudessa. He kyselivät esimerkiksi: ”Et ollut uskonnon tunnilla aamulla, miksi tulet vasta nyt?” Oppilaat myös kysyivät: ”Miksi tulet kouluun aina, kun meillä on jotain kivaa?”

Tutkimustyön ihmettely jatkui koko kenttätyöjakson ajan. Kun kenttätyön aikana ollaan usein tutkittavien arjessa tutkimassa juuri heitä, myös tutkijasta väistämättä tulee osa sosiaalista draamaa ja juonta. Kirsten Hastrupin mukaan antropologinen tieto muodostuu minun ja toisten välissä olemisen kautta. Antropologisissa dialogeissa ylitetään kulttuuriset erot ja luodaan (meidän) *välissä* oleva maailma.⁶⁸

Kenttätyö olikin erilaisissa välitiloissa elämistä ja kaipuuta sisälle, pääsystä mukaan johonkin. Olin tilanteissa sisällä ja seuraavassa hetkessä niistä ulkona. Välillä tunsin olevani eri oppilasryhmien tai oppilaiden ja opettajien välissä. Nämä välitilat myös vaihtuivat toisenlaisiksi hyvinkin nopeasti. Samana päivänä, kun eräät Kivikulman oppilaat olivat vetäytyneet seurastani ruokalassa, sain yllättäen kontaktin yhteen tyttöryhmään erään tunnin jälkeen, jossa oppilailta oli ollut kiihkeitä väittelyjä keskenään.

Hauskaa oli myös, että pystyin esittämään tytöille kysymyksiä, sillä he jäivät keskustelemaan paikan päälle kanssani. ... Tämä jatkui myös seuraavalla välillä, perhekasvatuksen tunnin jälkeen käytävässä X ja X näyttävät rakkauskirjeet: Ne ovat eräälle tv-kasvolle ... Hihittelevät kovasti asialle.

... Muodostamme ringin käytävälle, jossa juttelemme Ansa ja Mari, Vilja ja Sofia, Helmi on poissa koulusta. Yhtä nopeasti kuin rinki oli yhtäkkiä avautunut minulle, se myös sulkeutuu. Joku sanoo jotain muusta aiheesta, ja ennen kuin huomaankaan, olen jäänyt ringin ulkopuolelle. Mielenkiintoinen ilmiö, näin joustavasti se käy. Lähdän kuviksen tunnille yläkertaan.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Kivikulma 22.11. Välitunnilla.)

Pääsy mukaan tyttöjen keskusteluun oli miellyttävä yllätys, vaikka tilanne vaihtuikin silmänräpäyksessä ja minut suljettiin jälleen ulos. Tämä läheisyyden ja etäisyyden vaihtelu jatkui viimeiseen koulupäivään saakka. Koskaan ei voinut varmasti tietää, kuinka lähelle nuoret päästäisivät ja missä tilanteissa he halusivat etäisyyttä. Tutkijan tehtävä oli sopeutua ja yrittää olla avaamatta ovia koputtamatta ensin ja myös hyväksyä ovien sulkeutuminen nenän edestä. Ei myöskään voinut pitää selviönä, että yhtenä päivänä avattu ovi olisi avoinna myös seuraavana päivänä. Tämän vuoksi tarina kenttätyöstä koulussa onkin enemmän erilaisten sisäänpääsyjen odottelua kuin yhden sisäänpääsyn tarina – jos mitään autenttista sisäänpääsyä koskaan tapahtuikaan.⁶⁹ Kouluyhteisöt olivat sekä institutionaalisesti että epävirallisissa suhteissa hierarkkisia: myös nuoret olivat varovaisia ja suojelivat itseään ylimääräisiltä korvilta. Kenttätyön sosiaalinen dynamiikka noudatti kouluyhteisön rajoja ja yksityisen ja julkisen rajan muotoutumista – tämä oli huomionarvoista erityisesti sukupuolen tutkimuksen näkökulmasta.⁷⁰

3.3.4 Haastattelut kenttätyön osana

Haastattelut toivat oppilaille mieleen radio- tai televisioimittajan työn, ja ne ”näyttivät työltä” enemmän kuin koulussa havainnointi ja epämuodollinen jutustelu. Haastattelut olivat tärkeä osa kenttätyötä, ja ne toimivat myös merkittävinä kommunikaation välitiloina. Haastateltavista 52 oppilaasta oli tyttöjä 28 ja poikia 24. Haastattelut olivat *teemahaastatteluja*: olin määritellyt niiden aiheet ja teemat etukäteen tutkimussuunnitelman ja kenttätyön perusteella. Kysymykset eivät olleet strukturoituja, tietyssä järjestyksessä esitettyjä, vaan haastattelu polveili teemalistaa myötäillen. Haastatteluni muistuttivat myös *avointa haastattelua* sikäli, että kaikkien haastateltavien kanssa en käynyt läpi kaikkia teema-alueita,⁷¹ sillä jotkut teemat puhuttivat joitakin oppilaita enemmän kuin toisia. Teemat käsittelivät nuorten sosiaalista elämää koulussa, vapaa-aikaa sekä käsityksiä sukupuolesta, ruumiillisuudesta ja tilasta (ks. liite).

Haastattelut olivat osa kenttätyöprosessia.⁷² Samaan yhteisöön kohdistuvien haastattelujen kuluessa tilanteet ja teemat muuttuivat. Aineiston kylläntymisen eli saturaation myötä jotkut kysymykset jäivät vähemmälle; samalla otin haastatteluun mukaan uusia tarkentavia kysymyksiä.

Tein siis päätelmiä kentällä näkemästäni ja keskustelin niistä myös haastatteluissa. Aineiston analyysi alkoi siten jo tutkimusvaiheessa.⁷³

Haastatteluteemoista osa oli luokiteltavissa ”yksityiseksi”, ja päätin aluksi tehdä yksilöhaastatteluja. Muutamat oppilaat halusivat kuitenkin mieluummin tulla haastatteluun ystävänsä kanssa, joten tein myös muutamia ryhmähaastatteluja. Ryhmät olivat aina nuorten itsensä valitsemia kahden tai kolmen hengen ryhmiä. Ryhmähaastatteluissa jätin henkilökohtaisempia (esimerkiksi seurustelua tai perhettä koskevia) kysymyksiä vähemmälle, mutta saatoin saada uutta tietoa yhteisön tapahtumista ja tulkinnoista sekä normeista ja ihanteista.⁷⁴

Pyrin olemaan erityisen hienovarainen kerätessäni tietoa nuorten sosiaalisista suhteista. Liian yksityisen ja yksityiskohtaisen tiedon kalastelu olisi ollut turhaa.⁷⁵ Esittelin eri teemoja, mutta haastateltavat lopulta valitsivat mistä aiheesta keskusteltiin ja mihin he halusivat osallistua. Haastatteluteemat olivat ikään kuin kehikko tarinalle, jonka nuoret itsestään haastatteluissa kertoivat. Haastattelujen ilmapiiri ja sosiaalinen dynamiikka vaihtelivat. Toisinaan haastattelut muistuttivat keskustelua, jota vei eteenpäin kaksi aktiivista osapuolta. Toisinaan haastattelut olivat muodollisempia, joissa haastattelija kysyi ja haastateltava vastasi kysymyksiin mutta ei tuonut itse keskusteluun uusia puheenaiheita.

Kenttätöitä tehdessäni havaitsin sosiaalisia suhteita ja jännitteitä ja pohdin erilaisten sosiaalisten ilmiöiden, kuten esimerkiksi nimittelyjen laajuutta luokkayhteisössä. Näihin kysymyksiin etsin vastauksia haastatteluista. Haastatteluihin etukäteen kohdistamani odotukset liittyivät myös kenttätöiden ja tutkimussuunnitelmani väliseen jännitteeseen. Olin suunnitellut havainnoivani nuoria myös koulun ulkopuolella, mutta ajan jakaminen jo kahden koulun välillä tuotti ongelmia. En halunnut luopua koulussaolosta juuri nuoriin tutustuttuani. Lisäksi tutkimuksen edetessä olin löytänyt tarinoita vilisevän yhteisön koulun sisältä ja kiinnostunut tutkimusluokkien sosiaalisesta elämästä.

Asema kentällä myös pistää miettimään tutkimusta: Yritän ottaa selville mitä tietyillä luokilla tapahtuu, tutustua oppilaisiin jotta he voisivat johonkin vapaa-ajanrentoihin. Mutta eikö haastattelut ja muutamat vierailut riitä sitten? Ehkä riitettävä. ... Jotenkin haluan odottaa vielä, toisaalta tuntuu että aika menee ohi koko ajan. Toisaalta taas tunneilla tuntee että saavuttaa jotain, että oppii tuntemaan oppilaita. ... Myös se, että en kärkkäänä tarttunut tilanteeseen ja seurannut tiettyjä tyyppisiä jätti aukkopaikan nähdä jotain muuta. Tämä myös kannatti, luokka oli erilainen, dynamiikka oli erilainen...

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Kivikulma 6.2.)

Koska tutkimustehtäväni oli etsiä luokilla ilmenneitä sukupuoliyhteistyylejä, silmien pitäminen auki oli hyvin tärkeää. Kaikkien nuorten haastattelu myös avasi tutkimusasetelmalle tärkeitä sosiaalisia erotteluja luokilla, joissa ”toisten ääntä kuunnellaan enemmän kuin toisten” (ks. myös luku 5).⁷⁶ Tätä kuvastaa myös se, että nuoret saattoivat joskus ihmetellen kysyä: ”Haastattelet sä sen x:nkin”, eli esimerkiksi jonkun ujon tai luokalla hiljaisen aseman ottaneen oppilaan. Toisaalta he pitivät asetelmaa oikeudenmukaisena.

Koin haastattelujen myötä astuvani sosiaalisesti uuteen vaiheeseen luokkien kanssa. Haastatteluista tulikin osa kenttätöitä. Tutkimus perustuu usein siihen, että ihmiset suostuvat puhumaan tutkijan kanssa – haastatteluja ei tulekaan aloittaa kenttätöissä liian aikaisin.⁷⁷ Antropologi Kirsten Hastrup väittää, että tutkijat eivät juuri kunnioita informanttiansa eli tietolähteidensä oikeutta olla hiljaa, ja näin etnografinen tutkimus pakottaa tutkittavat keskustelemaan tutkijan kanssa ja sisältää väkivaltaisen tai pakottavan asenteen.⁷⁸ Tutkimiltani nuorilta ei koulun oppilaina kysytty lupaa, kun heidän luokkaansa ryhdyttiin tutkimaan.⁷⁹ Toisaalta kenenkään ei ollut pakko keskustella tutkijan kanssa koulussa eikä osallistua haastatteluihin. Yksi oppilas kieltäytyikin haastattelusta.⁸⁰ Jatkuva hiljaisuus olisi merkinnyt tutkimukselleni kriisiä ja ulossulkemista.

Haastatteluihin pyytäminen kävi helposti. Painotin, että haastattelut ovat vapaaehtoisia ja ehdottoman luottamuksellisia ja että ne tehtäisiin koulun ulkopuolella haastateltavien valitsemassa paikassa. Kerroin myös, että kirjoitan heistä pseudonyymein, keksityin nimin. Oppilaiden reaktio oli mielestäni hyvinkin positiivinen: he ryhtyivät miettimään mihin paikkoihin voisivat minut. Haastattelut olivat näin osa kentän sisäänpääsyprosessia tai pikemminkin pääsyä välitiloihin keskustelemaan.

Haastattelut vaihtelivat paljon. 15-vuotiaat tytöt ja pojat olivat sekä persoonaltaan että taustoiltaan ja sosiaalisilta kyvyiltään erilaisia. He olivat myös luokissaan tietyissä sosiaalisissa

asemissa, mikä vaikutti siihen, kuinka sosiaalisesti riskialtista oli puhua tutkijan kanssa. Nuoret tiesivät punahiuksisen ja silmälasipäisen 80-lukulaisittain pukeutuvan tutkijan, heitä huomattavasti vanhemman naisen, joka ”kirjoittaa jotain kirjaa koulusta”. Oletukset tutkijan habituksesta⁸¹ ja erilaiset kohtaamiset koulun arjessa vaikuttivat varmasti haastatteluvien haluun keskustella tutkijan kanssa heille tärkeistä asioista.⁸²

Oletin, että sukupuoli on yksi merkittävä tekijä haastattelujen onnistumisessa: tämä johtuu osittain aikaisemmista kokemuksistani tutkiessani tyttökuultuuria.⁸³ Ajattelin – ehkä stereotyyppisestikin – että tyttöjen kanssa on helpompi keskustella kuin poikien. Myös omat koulumuistoni ovat lähellä joidenkin tyttöjen muistoja.⁸⁴ Tätä oletusta vahvisti myös se, että koulun julkisissa tilanteissa tyttöihin oli usein helpompi ottaa kontakti. Kuitenkin myös pojat tuntuivat suhtautuvan haastattelupyynnöön myönteisesti. Jotkut (ujommat) pojat vierastivat hieman haastattelua ja ehdotin heille haastattelua koulutiloissa (esim. koulun kirjastossa) sen sijaan, että olisin tavannut heitä koulun ulkopuolella.

Haastattelutilanteissa välitilassa olo oli ilmeistä.⁸⁵ Useimmat haastattelut tehtiin koulun ulkopuolella, puolijulkisissa tiloissa. Esimerkiksi kahvilat olivat luontevia paikkoja keskusteluille, ja joskus nauhoittaminen tuntui olevan ainoa ero haastattelun ja keskustelun välillä. Haastattelu oli myös sosiaalisesti sopiva kehys puhua nuorten kanssa ilman kaverien kiusoittelua. Haastatteluissa puhuin useampien oppilaiden kanssa kuin koulussa kenttätöitä tehdessäni – myös sellaisten poikien tai tyttöjen, jotka saattoivat nolostua, jos juttelin heille koulussa. Nuoret saattoivat tuoda itseään esiin haastatteluissa hyvinkin erilaisilla tavoilla verrattuna luokassa esiintymiseen.

Haastatteluissa koin monia yllätyksiä – myös suhteessa sukupuoleen. Haastattelujen sujuminen ei ollutkaan suorassa suhteessa siihen, kuinka paljon olin jutellut kyseisen nuoren kanssa koulussa aikaisemmin. Haastattelutilanteen onnistumiseen vaikutti se, minkälaisen kuvan nuoret olivat etukäteen tutkijasta muodostaneet. Jotkut pojat, joiden kanssa en ollut jutellut montakaan sanaa, puhuivat haastattelussa hyvinkin avoimesti omasta elämästään. Toiset tytöt, joiden kanssa olin viettänyt monta ruokatuntia samassa ryhmässä, saattoivat yksityisessä haastattelussa olla hyvinkin ujoja ja vältteleviä. Toisilla oli selvästi kerrottavanaan oma tarina, näkökulma, jonka he halusivat jakaa tutkijan kanssa. Toiset vastailivat välttelevämmin, enkä halunnut painostaa heitä puhumaan enempää kuin he itse halusivat. Joillekin (ujoille) oppilaille pelkkä osallistuminen haastatteluun saattoi olla sosiaalisesti tärkeää, vaikka haastattelu olisikin ollut lyhytsanainen.

Haastattelut kestivät tunnista neljään tuntiin, keskimäärin puoleltoista ja kahden tunnin välillä. Kirjoitin haastattelun jälkeen muistiin haastattelun keston, tunnelmia, kommentteja haastattelusta ja tilasta tai täydensin lakkoillutta nauhuria. Puhuessamme tutkimusteemoista nuoret saivat luokkahavainnointia tarkemman käsityksen tutkijasta ja tutkimuksesta. Tilanne vaikutti vastavuoroisemmalla kuin syksyn havainnointijaksolla.

...Tarja T. on havainnut että haastatteluista sopimisen jälkeen suhde joihinkin opiskelijoihin on muuttunut, tulevat haastattelun jälkeen juttelemaan. Haastattelut ikään kuin jatkuvat. Pirkolla oli samanlaisia kokemuksia. Tarja T:n tekemien haastattelujen myötä jutut ysien opiskelijoiden kanssa muuttuneet läheisemmiksi. Pirkko oli ajatellut, että salaisuus (mitä kentällä teemme) on paljastunut, positiivisella tavalla.

(Projektikokous 27.3. 1995.)

Haastattelut avasivat uusia sosiaalisia polkuja ja oppilaat jatkoivat niissä aloitettuja keskusteluja myöhemmin koulussa. Kenttätö oli puolestaan läsnä haastatteluissa. Nuoret viittasivat usein haastattelun kuluessa (”Ootko sä kuullu...” tai ”Tiedätkö sä sen tyyppiin...”) johonkin yhteiseen tunnettuun asiaan tai henkilöön, ”jaettuun tietoon”, joka juontui tutkijan läsnäolosta kentällä. Haastattelun ja kenttätöyön yhdistäminen tuntui hedelmälliseltä sekä sosiaalisesti että suhteessa tutkimuksessa saatuun tietoon. Haastattelupuhe ei ollut vain haastattelumenetelmin kerättyä puhetta, vaan pystyin sijoittamaan haastatteluissa kerrotut tarinat kenttätöyöhön ja pelaamaan niitä keskenään.

3.3.5 Ulospääsyn tarina

Keväällä koulun loppuessa koulun tilat, opettajat ja oppilaat tuntuivat jo varsin tutuilta. Tutkimuksen lopetus tuntui haikealta ja tunteikkaalta: oli hyvästien aika. Tunsin, että jätän taakseni tuttuja tiloja ja tuttuja ihmisiä. Olin siis ollut jossain sisällä, tai ainakin mukana. Lähdön hetki toi esiin tuttuuden kokemukset ja syntyneet sidokset.

Sali oli aivan täynnä ihmisiä. Oppilaat istuivat edessä, vanhemmat ja opet ja tutkijat takana. Lähdin kuitenkin eteenpäin, seisoskelin ensin käytävällä, sitten näin Tomin vieressä tyhjän paikan ... Rehtori jakoi todistukset kaikille ja kätteli heidät. Luokanvalvojat jakoivat ruusut. ... Otin kuvat kaikista ysiläisistä. ... Lähtivät luokittain menemään, kiirehdin ovelle. Kun tutkimusluokka tuli ovesta, halusin järjestelmällisesti kaikki tutuimmat tytöt, poikia en niinkään uskaltanut. Ilari katsoi kyllä sen näköisenä että voisi halata, mutta kyllä useimmat olivat sen verran vaivautuneita, että ajattelin että kätteleen pojat (Viherpuistossa jo innostuin halaamaan kaiken mikä liikkui). Menin ulos, Sofia ja Helmi olivat kuohuviinipullon kanssa siinä, samoin joitain muita. Myös poikia oli läsnä. Mielessäni kävi, että nämä ovat oikein pikku yo-juhlat. Olivat menossa illalla juhlimaan klo 20, joku kutsui minutkin mukaan. Kerroin että menen mökille pakoon nuorisoa. Kun lähdin pihalta pois, Mari juoksi perääni, mentiin yhtä matkaa keskustaan. Annoin hänelle mikkilaastaria kun kengät puristivat, juteltiin niitä näitä. (Ote tutkimuspäiväkirjasta, Kivikulman kevätjuhla 3.6.)

En ehtinyt olla kauankaan siinä kun kuulin että luokan ovi aukeaa, Janne tuli ensimmäisenä kaveriaan kohti. Halasin hänet, hän ei pahemmin hämmentynyt, toisin kuin jotkut pojat – osan kättelein. Mutta olin päättänyt että halaan poikiakin, Kivikulmassa en kaikkia ainakaan uskaltanut. Kättelein ihmiset ja halusin kaikki läpi ketä uskalsin, myös ujon Outin. Timon jätin rauhaan, jotenkin. Jaakolle heitin vähän vitsiä kun hän oli hämmentynyt asiasta. Janinan, Jutan ja Siljan ja muiden halaamisessa ei ollut vaikeuksia. ... Petra kertoi saaneensa stipendin. Kun onnittelin Karia, hän totesi että ai sä onnittelet mun nelosista. Olin vähän hämmentynyt, hyvää kesää toivottelin. ...

Näin vielä Heikin (ope) pihalla, ja kättä ojentaessani hän halasi että hyvää kesää. Poistuin pihalta enkä katsonut enää taakseni, olo oli ihmeen kevyt...

Illalla lähdettiin Ilpon kanssa mökille. Matkalla bussille näin kaupungilla ensin Outin Viherpuistosta ja sitten Tomin Kivikulmasta. Ehkä noihin oppilaisiin joskus törmää. (Ote tutkimuspäiväkirjasta, Viherpuiston kevätjuhla 3.6.)

Tutkimuksen kenttätöväihe oli siis ohitse. Minulla oli yhtäkkiä valtava määrä uusia koulumuistoja omieni lisäksi, tällä kertaa paperille ja nauhoille tallennettuina. Sain uusia, eri ikäisiä ystäviä – muutamiin olen pitänyt yhteyttä. Tapasin vielä joitain yksittäisiä nuoria kaupungilla tutkimusjakson jälkeen, joskus tervehdimme, joskus käyn kahvilla heidän kanssaan. Jotkut nuorista ovat myös käyneet kylässä kotonani.

Pääosa kontakteista on kuitenkin ollut satunnaisia, mutta lyhyetkin tapaamiset muistuttavat voimakkaasti ajan kulusta. Kenttätö sijoittui vuosille 1994–95; nuorten elämässä on sen jälkeen tapahtunut monia muutoksia. He ovat vaihtaneet koulua ja opiskelupaikkaa, käyvät töissä, ovat ehkä perustaneet perheen tai muuttaneet ulkomaille. He eivät ole enää samoja henkilöitä, jotka osallistuivat tutkimukseen, vaan tämä aika heidän elämästään kuuluu menneisyyteen, sen muistikuviiin, koulumuistoihin.⁸⁶ Nuorten tapaaminen on osoittanut vahvasti myös sen, että tutkimukseni tila – kenttätö – on *toiseen aikaan*, ei vain *toiseen paikkaan* sidottu, ja että tutkimusaineistoni onkin eräällä tavalla vuoteen 1995 pysäytetty kuva.⁸⁷ Se muistuttaa kenttätöön aikaisen sosiaalisen elämän ja aineiston välisestä erosta. Kenttätöystä muokattu *aineisto* ei ole osa elämää (paitsi tutkijalle): sosiaalinen toiminta on purettu nauhoiksi, tutkimuspäiväkirjat on kirjoitettu puhtaaksi ja näin *ajallisesti jäädytetty*, niistä on tullut paikalleen pysäytettyä tutkimusaineistoa. Elämä on toisaalla. Tämän vuoksi kirjoitan tutkimukseni pääosin menneessä aikamuodossa.

3.4 Aineiston analyysi

3.4.1 Asenne: monikierteinen analyysi ja sen kontekstit

”Aineiston” analysointi alkaa jo kenttätöväiheessä⁸⁸ tai jo aikaisemmin, kun tutkija saapuu kentälle tiettyjen olettamusten kanssa. Ryhdyin analysoimaan aineistoani jo kenttätöväiheessä: esitin arkisissa kohtaamisissa tutkimustani koskevia tulkintoja tutkittaville ja he myös kyselivät tutkimuksesta. Toisinaan he väittivät vastaan, myöntelivät tai saattoivat lisätä jotain väittämiini. Vaikka tutkimusteemani säilyivätkin suurin piirtein samoina tutkimuksen alusta loppuun, niiden sisällöt ja suhteet muuttuivat sekä yllätyksiä tuli esiin kun tarkastelin niitä sosiaalisissa konteksteissa. Myös haastatteluteemat syntyivät osana kenttätöitä. Niin ikään havainnoimani

esitykset ja kuulemani tarinat saivat merkityksensä paikallisten sosiaalisten suhteiden kautta. Aineisto ei sisällä tuotantoprosessistaan irti olevia ”kulttuurituotteita”,⁸⁹ vaan tutkimusaiheet, havainnot, aineisto ja niiden tulkinta kommunikoivat keskenään niin kenttätöön aikana kuin sen jälkeenkin. Tutkimuksessa teoria ja aineisto asetetaan vuoropuheluun.⁹⁰ Lopulta tutkija valitsee sen, mitä hän aineistosta nostaa esiin.⁹¹ Omassa tutkimuksessani en etsi yhtä ”suurta teoriaa”, jota testaan aineistolla, mikä olisi kenties aidon positivismin hengen mukaista.⁹² Analyysini on lähellä Barney Glaserin ja Anselm Straussin aineistolähtöistä (*grounded theory*) analyysia, jossa teoriaa rakennetaan aineistosta lähtevien luokittelujen kautta.⁹³ Luen aineistoa tietoisena taustaoletuksistani, jotka ovat muokkaantuneet uudelleen dialogissa aineiston kanssa. Olen tutkijana aktiivinen toimija, joka yrittää kuunnella aineistossa esiintyviä ääniä ja tehdä ihmetteleviä kysymyksiä.⁹⁴

3.4.2 Teema-analyysi

Kenttätöön aikainen sosiaalinen elämä muuttui laadullisesti erilaiseksi aineistoksi, kun se pysäytettiin sosiaalisesti ja ajallisesti. Näkyvä, koettu ja muistettu työstettiin tekstimassaksi. ”Aineistosta” eli ihmissuhteista, havainnoista, tunteista ja vuorovaikutuksesta tuli aineistoa. Aineistoa analysoitiin ja se saatettiin vuoropuheluun muita vastaavia tutkimuksia tai menetelmiä koskevan kirjallisuuden kanssa. Tämä prosessi oli myös osa tutkijan itsensä kirjoittamista *ulos* kentältä, kohti tiedeyhteisöä.

Kenttätöön päätyminen aloitti uuden vaiheen tutkimuksessa: *aineisto oli järjestettävä, verbalisoitava ja tallennettava* analysoitavaan muotoon. Tutkimusavustajat purkivat 45 haastattelua, joista kehkeytyi neljä mapillista aineistoa, jotka järjestin kouluittain ja sukupuolittain: Viherpuiston tytöt ja pojat sekä Kivikulman tytöt ja pojat mapitettiin erikseen. Haastattelut on purettu sanatarkasti. Litterointi ei sisällä esimerkiksi kielentutkimukselle tyypillisiä taikomerkintöjä tai huokauksia. Kahviloissa tehdyt haastattelut taas sisältävät runsaasti taustameteliä, jolloin purkaja on merkinnyt sulkuihin ettei kuullut, mitä puhuttiin.

Kirjoitin tutkimusavustajan kanssa puhtaaksi kenttätöön havaintomuistiinpanot (200 oppituntia ja muita tilanteita oli tallennettu 16 vihkoon), ja tästä kehkeytyi yksi tiivis mappi koulua kohden. Järjestin myös sekalaisia pinoja oheismateriaalia: esimerkiksi piirustuksia, oppilastöitä, lehtiä, esitteitä, julisteita ja ilmoituksia koulujen seiniltä. Lisäksi otin paljon valokuvia kouluista: käytävistä, luokista, oppilaista ja joistain tilanteista – mutta koulujen anonyymisuuden säilyttämiseksi nämä ovat vain analyysin tueksi käytettävää materiaalia.

Työstin aineistoa eri tavoin, esimerkiksi luokittelemalla, piirtämällä ja kirjoittamalla. Käytin analyysissäni hyväkseni myös muistiani: kirjoitettu ja kuvattu aktivoi mielessäni myös paljon sellaista, jota en ollut kirjoittanut ylös tutkimustilanteessa.⁹⁵ Luettu toi mieleeni myös paljon muuta kuin mitä paperiin oli kirjattu. Muistin toisia vastaavia tilanteita tai jonkun asian tai tunnelman toistuvuuden. Tämä oli kenttätöön prosessiin sisältyvän fyysisen läsnäolon merkittävä etu. Muisti sitoo yhteen tekstuaaliseksi muokatun aineiston ja kenttätöön ja on vaikuttanut myös siihen, miten olen yhdistellyt asioita ja teemoja toisiinsa. Tutkimuksen esittely perustuikin aina jonkin verran ”mielivaltaisuuteen”, sillä kaikkea ajatustyötä ei pysty tuomaan esiin raportointivaiheessa.⁹⁶ On hyväksyttävä, että kulttuurintutkimus jättää tulkintansa väistämättä osin auki ja on epätäydellistä.⁹⁷ Tietoisena tästä pyrin kuitenkin seuraavassa esittämään periaatteita ja käytännön ratkaisuja, joiden kautta olen analyysiani tehnyt.

Luin läpi puhtaaksikirjoitettua aineistoa ja tein merkintöjä: alleviivasin ja *teemoitin* aineistoa. Tein jokaisesta haastattelusta sivunumeroilla varustetun teemalistan, jonka avulla saatoin löytää niin etukäteen mietittyjä teemoja kuin yllätyksiäkin. Etsin haastattelurunkoa myötäileviä teemoja. Esimerkiksi kouluteeman alle merkitsin seuraavia asioita: koulu, oppiaineet, opettajat, säännöt ja kontrolli, juhlat, oppilaskunta, muita informaaleja tilanteita, koulun tilat, istumajärjestykset, ihanneopettaja ja -oppilas. Koulun sosiaalista elämää analysoin seuraavien teemojen avulla: maine, ryhmät, ystävät, riidat ja kiusaaminen, mopotus, nimittely, luokan suhteet, luokkahenki ja luokan historiaa. Analysoin myös puhetta ruumiillisuudesta muun muassa ihannepojan ja -tytön, vaatetuksen, oman tyylin ja ruumiin muokkauksen teemojen kautta. Merkitsin muistiin myös vapaa-aikaan liittyviä teemoja kuten harrastukset, ystävyudet, perhe, seurustelu, juhlimiset, matkustelu ja tilankäyttö.

Monia teemoja on myös jäänyt tämän tarkastelun ulkopuolelle. Tein valikointia koko ajan: esimerkiksi tilan analyysissä keskityin kouluun, en matkusteluun, ja ruumiillisuudessa en analysoinut ostoksilla käyntiä tai ruokailutottumuksia vaan ihanteita ja nuorten omaa tyyliä.

Valintojani ohjasi se, että tutkimusasetelmani tiivistyi yhä enemmän koulu yhteisössä muotoutuvien sukupuolten arkisten järjestysten ympärille, ja esimerkiksi nuorten harrastukset sekä käsitykset kaupunkitilasta tai suomalaisuudesta jätin suosiolla analysoimatta. Analyysin edessä käytin hyväkseni myös tietokonetta: hain haastatteluista erilaisia käsityksiä tytöistä ja pojista hakusanoin etsi-komennolla. Tallensin teematiedostoja esimerkiksi seuraavista aiheista: koulutila, ihannetytöt, ihannepojat ja ärsyttävät ihmiset.

Toiseksi etsin ”muita” kuin tutkimusasetelmassa esiintyviä teemoja. Merkitsin ylös yllättäviä asioita haastatteluista sekä sellaisia seikkoja, jotka vaikuttivat erityisen tärkeältä haastateltavasta. Kolmanneksi kävin läpi kenttätöaineistoa ja tein merkintöjä sosiaalisista suhteista, ystäväystymisestä ja kiusaamisesta, nimittelystä sekä tilanteiden tunnelmista. Tätä aineistoa oli vaikea analysoida teemoittelun avulla, joten tärkeintä sen analyysissä oli lukeminen. Merkitsin muistilapuille ylös merkittäviä teemoja ja kiinnitin ne sivun ylälaitaan.

Piirsin suhdeverkostoja ja kirjoitin niitä auki yksityiskohtaisesti. Loin mielessäni kokonaiskuvaa luokasta, sen ryhmittymistä ja eri tyyillisistä oppilaista. Tätä jaottelua käytin myös jatkoeteemoittelussa. Ajan säästämiseksi en aina koodannut uudelleen kaikkia haastatteluja, vaan etsin erilaisten tyttöjen ja poikien ryhmistä ”edustajia” tai ”esimerkkejä”⁹⁸ koemielessä. Ja jos analyysi näytti vievän eteenpäin, jatkoin täsmällisempää tarkastelua ja otin yhä useampia esimerkkejä mukaan analyysiin. Lopulta kirjoitin auki työpapereiksi ja seminaariesitelmiksi analyyseja, esimerkiksi poikien välisistä nahisteluista tai sukupuoleen liittyvistä ihanteista, ja analysoin niitä muiden tutkijoiden kanssa.

3.4.3 Tarinat, performanssit ja metaforat osana etnografista kerrontaa

Koulun ja nuorten seuraaminen oli hyvin elävää puuhaa: havainnointi ja oppilaiden seuraaminen on vaativaa ja hauskaa. Oppilaat huomauttelivat ja arvostelivat kaikkea koko ajan, puuhasivat, järjestivät pienoisnäytelmiä luokassa ja käytävillä. Aktiivisuus ja toiminta kaipasi jäsenystapaa – jo muistiinpanojen kirjoittaminen tästä tuntui lähes mahdottomalta tehtävältä. Analyysivaiheessa aineistoa lukiessa tuntuikin siltä, että teemoittelun lisäksi kaipasin hajanaisten esitysten ja kommenttien sisällyttämistä analyysiin.

Teema-analyysi tuntui toisinaan riittämättömältä ja valitsinkin teemoittelun rinnalle analyysivälineiksi tarinat, performanssit ja metaforat. Tarinat tuntuivat teemoja pidemmältä analyysiyksiköltä ja niiden analysoiminen omassa (tuotanto)yhteydessään antoi lisävalaistusta niiden mahdollisille lukutavoille.⁹⁹ Toiseksi yhteisöä tutkittaessa eri ihmiset kertoivat tarinoita verbaalisesti ja näytelmällisesti ”osatotuksina” ja toivat oman äänensä kuuluviin ja itsensä näkyviin.¹⁰⁰ Tarinoiden kerronnan sisällöt ottivat kantaa usein myös yhteisössä tarjolla oleviin sosiaalisiin asemiin ja niiden kautta saatoin analysoida yhteisöllisiä (tai alakulttuurisia) asetelmia ja arvostuksia.¹⁰¹ Lisäksi tarinoiden ja performanssien ja niissä esiintyvien metaforien analysoimisen kautta on ollut mahdollista tutkia jaettuja (julkisia) merkityksiä ja myös ymmärtää nuorten eri ilmiöille antamia merkityksiä.

Mikä sitten on tarina? Tarina tai performanssi määrittyy toisaalta tutkijan silmän kautta, toisaalta sosiaalisen kontekstinsa kautta. Tarinat, kuten teematkin, ovat osittain tutkijan valitsemia. Ne ovat havainnointi- tai haastatteluaineistosta ”katkaistuja” pätkiä, joiden kautta valotetaan esimerkiksi jotain tapahtumaa, tyyppiä tai suhdetta.¹⁰² Tarinoita esiintyy paljon, mutta lopulta vain osa tarinoista mahtuu tähän esitykseen mukaan. Toisin sanoen olen tutkijana joutunut tekemään valintoja. Olen poiminut esitykseeni esimerkinomaisesti joitain tarinoita ja performansseja valaisemaan erityisesti sukupuolten välisiin tai keskinäisiin suhteisiin liittyviä ilmiöitä ja sosiaalista dynamiikkaa.

Valintani kriteerit ja näkökulmat, joilla analysoin tarinoita, kietoutuvat tutkimuksen lähtökohtiin (ks. luku 2). Tarinat ovat sosiaalisesti strategisia (esim. mainetarinat), ja sukupuoleen liittyvät tarinat ja performanssit pysähtyvät usein julkisuuden ja yksityisen rajalle erilaisia toimintatapoja korostaen (ks. luku 8). Tarinoiden kautta rakennetaan niin omaa asemaa, identiteettiä tai sukupuolityyliä yhteisössä, tietystä kontekstista.¹⁰³

Aineistossa esiintyi ensiksikin kokonaisia tarinoita, jotka oli kirjoitettu yhtenäiseksi tarinaksi tai jatkotarinaksi. Myös haastatteluissa kerrottiin tarinoita, vaikka ne olivatkin osa haastattelua. Usein haastateltavalla oli teemoja, joita hän halusi painottaa. Ne saattoivat liittyä omiin harrastuksiin, ihmissuhteisiin tai viimeaikaisiin tapahtumiin elämässä. Lähes kaikki haastateltavat kertoivatkin lukuisia tarinoita itsestään, ”minätarinoita”.¹⁰⁴ Toiseksi he kertoivat tarinoita, jotka sijoittivat heidät

sosiaalisiin positioihin suhteessa muihin.¹⁰⁵ Tuulikki Pietilä erottaa julkisesti kerrotun tarinan sekä yksityisesti kerrotun oman elämäkerrallisen tarinan. Ne tuovat esiin eri näkökulmia.¹⁰⁶

Kenttätyön aikana kuuntelin myös eri tilanteissa kerrottuja tarinoita. Nämä tarinat viittasivat usein sosiaaliseen järjestykseen tai toiminnan moraaliin. Osa näistä tarinoista oli myös juoruja. Bergmannin mukaan juoru edellyttää muun muassa suljetun piirin sekä paljastuksen juoruajien tunteista henkilöstä.¹⁰⁷ Näin myös tuodaan uutta tietoa yksityisen piiristä julkisen piiriin. Juorut voivat olla tarinoita menestymisestä tai häviämisestä¹⁰⁸ tai lyhyitä hyväksymistä tai paheksumista ilmaisevia kommentteja, jotka kerrostuvat vanhempien tarinoiden päälle.

Tarinoista on tehty muun muassa rakenneanalyyssejä.¹⁰⁹ Kohler Riessmanin mukaan onkin tärkeää tulkita rakenteita ja sitä, miten tarina on järjestynyt, miten tarina etenee, missä se loppuu ja missä se alkaa.¹¹⁰ Kohler Riessman kuitenkin huomauttaa, että selkeät alut ja loput tyyliin ”olipa kerran, he elivät onnellisina...” ovat harvinaisia haastattelussa. Tarinoiden paikallistaminen onkin vaikeaa ja aina tulkinnallista. Tarinoilla on myös oma lajityyppinsä. Lisäksi kertoja on kuin elokuvaohjaaja, joka valitsee kohtaukset.¹¹¹

Kouluyhteisöä tutkittaessa esimerkiksi lyhyiden kommenttien tutkiminen rakenneanalyysin avulla olisi lähes mahdotonta. Ne alkavat kaukaa tutkijan tavoittamattomista, ja kokonaisen tarinan rakentaminen niistä olisi mahdottomuus. Niiden merkitysketjut voivat jatkua monta vuotta taaksepäin ja jäävät aina välttämättä hieman hämäräksi tutkijalle – tulkinta ei ole koskaan suljettu, eikä tutkijankaan saavutettavissa.

Ken Plummer liittää tarinan analysoimiseen kysymyksiä tarinan luonteesta ja rakenteesta; tarinan tuotantoprosessista ja kulutuksesta sekä tarinoihin liittyvistä tunteista; minkälaisen roolin tarina saa henkilön elämässä (mihin tunteisiin se vastaa); mitkä ovat tarinan yhteydet muuhun yhteiskuntaan, historiaan ja kulttuuriin.¹¹² Näin Plummerille tarinoiden aika, arvostus ja paikallisuus sekä paikallisuuden yhteys aikaan ja muuhun yhteiskuntaan ovat merkittäviä analyysin kohteita. Plummer korostaa myös yleisön tärkeyttä tarinan kerronnassa.¹¹³

Tutkimuksessani teen ennen kaikkea kontekstuaalista tarina-analyysia, jossa tarinankerronnan tapahtuma on sinänsä tärkeä.¹¹⁴ Tiivistetysti voidaan sanoa, että analysoin tarinan viittaussuhteiden ja kerronnan sosiaalista *kontekstia* kouluyhteisössä sekä sukupuolen ilmenemistä niissä.

Eri äänien ja näkökulmien tuomiseksi mukaan yhdistän eri aineistoja, kirjoitan analyysiini sisään teemoja, tarinoita ja performansseja mutta en analysoi niitä yksityiskohtaisesti. Kuvaan pikemminkin nuorten yhteisön sosiaalisia järjestyksiä,¹¹⁵ erityisesti sukupuolten arkisia järjestyksiä. Kirjoitankin pääosin etnografista kuvausta kenttätyöstä, ja apuvälineinä tässä kerronnassa käytän teemojen lisäksi tarinoita ja performansseja.¹¹⁶

4. Koulu fyysisenä ja sosiaalisena tilana

4.1 Koulutilan julkisuus

”Oli hyvin hiljaista. Me olimme ikään kuin yllättäneet koulun takaapäin, eikä se siksi oikein tiennyt mitä tehdä, se oli kuin lamaantunut. Silti se piti meitä tarkoin silmällä, sen huomasi. Tajusin vasta nyt, että itse rakennuskin kuului yhteen Biehlin kanssa. Seinät katselivat meitä. Seinistä oli määrätty, ettei niihin saanut koskea. Seiniin ja ovenpieliin oli kielletty nojailemasta etteivät ne kuluisi, sen Biehl oli itse ilmoittanut aamunavauksessa. Hän oli aina suojellut seiniä, ja nyt ne tuijottivat meitä.”

(Peter Høeg, *Rajatapaukset*, 1994, 163)

Koulu on itsestään selvä tila, johon ei kiinnitetä juuri huomiota ja jota on toisinaan vaikea pukea sanoiksi. Myös oppilaat kyselivät tutkijalta joskus, mitä tutkittavaa tilassa on – huoneet ovat neliskulmaisia ja sillä siisti. Koulutilan itsestäänselvyys saattaa kuitenkin olla hämäävää. Koulu on vahva fyysinen, sosiaalinen ja kulttuurinen tila. Koulu saattaa tulla uniimme ja jättää mieliimme voimakkaat muistijäljet: tilat ja muistot sekoittuvat ja limittyvät toisiinsa.¹ Tilan ja mielen suhteet limittyvät kuten sosiaalisuuden ja tilallisuudenkin suhteet. Tila vaikuttaa sosiaalisen toiminnan muotoutumiseen ja esimerkiksi yleiseen viihtyvyyteen. Seuraavassa esimerkissä Kivikulman tutkimusluokan Rauno kuvasi haastattelussa omaa käsitystään koulurakennuksesta.

TT: ”Millainen sun mielestä teidän koulu on tilana, rakennuksena, paikkana missä olla?”

Rauno: ”Tylsä.”

TT: ”Miksi?”

Rauno: ”Se on, kolme, ei, onko se nelikerroksinen, joo. Siellä joutuu koko ajan ravaamaan rappusissa edestakaisin. Siellä on, en mä tiedä, vaan jotenkin vanhanaikainen.”

TT: ”Onks susta joku paikka, joka siellä on kiva tai missä sä viihdyt ...?”

Rauno: ”Ei oikeestaan. Siel aina on pitänyt mennä joka paikkaan ... ei siellä ole mitään semmosta paikkaa minne vois jäädä istumaan tai silleen. Siel on vaan käytävää ja luokahuoneita. Eikä ulkona, nyt kun siel ei ole mitään istumapaikkoja.”

Fyysiset tilat ja ruumiilliset tilakokemukset sekä mielikuvat linkkiytyvät keskenään.² Tilan kautta myös koemme asioita – koulu rakennuksena ja kokemuksena eivät välttämättä ole erotettavissa: jos ei viihdy koulussa, saattaa rakennuskin näyttää ”tylsältä”.³ Joka tapauksessa tila on kaikkiin sosiaalisiin ilmiöihin luonnostaan välttämättä kuuluva ulottuvuus⁴ – ja tilaa on koulun arjen analyysissä mahdoton ohittaa: arki muotoutuu suhteessa koulun tiloihin ja koulun tilallisuudessa on näkyvillä myös sosiaaliset suhteet. On kuitenkin huomattava, että vaikka tilan, kulttuurin ja yhteisön nähdään kietoutuvan toisiinsa ja ne vaikuttavat toisiinsa, ne eivät ole yksi ja sama luonnollinen yksikkö.⁵ Gillian Rosen mukaan käsityksemme tilasta ilmaisevat käsitystämme vallasta, vastarinnasta ja identiteetistä.⁶

”Kansalaisuus, erot ja marginaalisuus – lähtökohtana sukupuoli” tutkimusprojektissa olemme käyttäneet kouluanalyysin apuna jakoa virallinen, informaali ja fyysinen kuvaamaan koulua eri näkökulmista.⁷ Koulun sosiaalisia kerrostumia kehystää koulurakennus. Koulu fyysisenä tilana luo puitteet niin virallisen kuin informaalinkin koulun käytännöille. *Fyysisellä koululla* viittaamme tilan, liikkeen, äänen, ajan ja ruumiillisuuden säätelyyn koulussa. Rakennuksen käyttöä taas rytmittävät institutionaaliset suunnitelmat (opetussuunnitelmat, lukuvuosien aikataulut, jaksotus ja lukujärjestykset) erilaisine tila- ja aikajärjestelyineen. Olemme liittäneet fyysisen koulun kerrostumaan myös ruumiillisuuden: esimerkiksi koulussa istuminen, liikkuminen, näkyminen sekä äänenkäyttö paikantuvat tiettyyn tilaan ja sosiaalisuuteen erityisellä tavalla.

Virallista koulua määritellään koulujen opetussuunnitelmissa ja muissa koulunkäyntiä koskevissa asiakirjoissa. Koulun arkipäivässä se näyttäytyy opetusmenetelminä, oppimateriaaleina, oppikirjoina, opetuksen sisältöinä ja opetuksen ympärille rakentuvana luokahuoneen vuorovaikutuksena. Virallinen koulu viittaa myös koulun sääntöihin ja kouluinstituution muodolliseen hierarkiaan opettajien, koulun muun henkilökunnan ja oppilaiden välillä. *Informaalilla*

koululla tarkoitamme epävirallista vuorovaikutusta oppitunneilla ja niiden ulkopuolella. Siihen kuuluvat oppilaskulttuurit ja sosiaaliset hierarkiat. Tulkiten omaa tutkimusaiheittani nuorten tilasta ensisijaisesti informaalin koulun näkökulmasta: tutkin siis sosiaalisia suhteita enkä esimerkiksi nuoria virallisen opetus suunnitelman kohteena. Analyttisesti koulun kerrostumat ovat erotettavissa toisistaan, mutta koulun arjessa ne kietoutuvat toisiinsa ja ovat osittain päällekkäisiä, joskus jopa vastakkaisia.⁸

Kuvaan seuraavaksi kouluja fyysisinä rakennuksina ja liitän kuvaukseeni kerroksittain koulun sosiaalisia tasoja. Koulurakennukset kuvaavat aina omaa aikaansa arkkitehtuuriltaan, ja suunnittelussa mietitään myös pedagogisia ratkaisuja ja koululuokkien kokoja.⁹ Toinen tutkimuskouluista sulautuu enemmän osaksi Helsingin vanhaa keskustaa ja toinen osaksi uudempaa modernia lähiöarkkitehtuuria.

Kivikulman koulu sijaitsee Helsingin keskustan lähistöllä. Lähiseutua hallitsevat kiviset kadut, porttikongit ja pihat; paikoin näkyy myös puisto suurine puineen. Koulurakennus on osa vanhaa Helsinkiä, korkea ja arvokas suurine ikkunoineen. Luokkahuoneet ovat melko avaria, ja niissä on opettajan tilaa korostavat kateederit. Käytävät ovat kapeahkot mutta korkeat, piha on kiveä ja asfalttia ja se on aidattu. Ikkunat ovat suuria ja toisinaan vetoisia. Luokkahuoneet ovat vaaleita, usein valkoisia, pulpetit ja tuolit ovat vaaleaa puuta. Näkymät monien luokkien ikkunoista ovat avarat.

Viherpuiston koulurakennus on rakennettu 1980-luvulla ja istuu hyvin lähipiiriin rakennustyyliin. Luokkahuoneiden koot on mitoitettu pienempien ryhmien mukaan. Lamavuosien myötä ryhmäkoot ovat kasvaneet jopa niin paljon, että iltapäivisin luokista saattaa loppua sekä tila että ilma. Oppilaat pitivät koulun hyvänä puolena sen uutuutta: luokat ovat väriltään rauhallisia ja valoisa, pulpetit, työvälineet ja tietokoneet uusia. Uusi koulurakennus tuntui olevan oppilaille ja henkilökunnalle ylpeydenaihe. Esimerkiksi oppilaiden säilytyskaapit käytävillä olivat heille tärkeitä omia tiloja, joita he sisustivat mieleisikseen.

Vaikka tutkimuskoulujen rakennustyyli ja ulkomuoto eroavat toisistaan, molempien koulujen käytävät ovat pitkiä ja luokkahuoneet neliön muotoisia. Ruokalat ovat suuria, kaikuja, (samalle) kouluruoalle tuoksuvia tiloja, joissa on pitkät pöydät ja tuolit rivissä. Liikuntasaleja hallitsevat puulattiat, joihin on maalattu pelikenttiä. Näiden takana sijaitsevat tyttöjen ja poikien pukuhuoneet. Koulut ovat – erilaisesta ulkoasustaan huolimatta – tunnistettavissa helposti kouluiksi, ja niitä voi kuvata laitosmaisiksi. Kouluja yhdistää pohjakaava, joka myötäilee valtion virastoille ominaista käytävä- ja sellijärjestelmää.¹⁰

Koulun voidaan sanoa olevan ”vallan tila”, organisaatio, jonka ”peruspiirre on sen sitoutuneisuus (sulkeutuneisuus), hierarkkinen jäsentyminen (sisäkkäisyys) ja pysyvyys”.¹¹ Myös tutkimuskoulujen tilat on järjestetty institutionaalisen hierarkian perusteella. Molemmissa kouluissa opettajainhuone ja rehtorin kanslia sijaitsevat toiminnallisesti ja tilallisesti keskiössä, lähellä pääulko-ovea ja pääeteisaulaa. Muut koulun tilat muodostavat toiminnalliset kehät tämän ympärille: koulussa on paljon julkisia käytävätiloja, jonka varsilla on luokkahuoneita sekä liikunta- tai juhlasalit. Piha muodostaa ikään kuin välitilan ulkomaailman ja koulutilan väliin: pihalla voi liikkua vapaammin kuin pulpetissa. Koulutilan ”uloin raita” eli aita erottaa koulun muusta kaupunkitilasta.¹²

Hierarkkisuudestaan ja eriytyvyydestään huolimatta koulutilaa yhdisti tietty piirre: lähes kaikki koulutila oli julkista. Tutkimuskouluissa mahdollisuuksia opettajien tai oppilaiden yksinoloon oli vähän. Osalla opettajista oli oma nimikkoluokkahuone, jonka he kokivat omaksi tilakseen ja koristelivat mieleisekseen esimerkiksi julistein ja oppilastöin.¹³ Opettajat pitivät (ymmärrettävästi) välitunnilla kiinni omasta tilastaan. Opettajainhuoneen ovi oli tärkeä julkisen ja yksityisen tilan (tai etu- ja takanäyttämön), sosiaalisten asemien tai opettajan ja oppilaan roolien jakaja.¹⁴

Sosiaalisia suhteita on mahdollista kuvata ovien avoimuuden ja sulkeutuneisuuden kautta.¹⁵ Kivikulman koulun opettajanhuoneen ovi oli usein auki, ja usein joku oppilas ja opettaja oli keskustelemassa oven edustalla. Viherpuiston koulun opettajanhuoneen ovi taas oli lähes aina kiinni: tila oli usein suljettu oppilailta. Oppilailla oli nimittäin tapana rymistellä oven takana, joten opettajat eivät aina reagoineet tavalliseen koputukseen. Toisinaan tutkijoidenkin oli vaikea päästä sisään opettajainhuoneeseen. Viherpuiston koulussa opettajat pitivät sosiaalista välimatkaa oppilaisiin myös muilla tavoin: esimerkiksi opettajat kertoivat melko harvoin itsestään ja tekemisistään julkisesti.

Molemmissa kouluissa ulko-ovet pidettiin yleensä lukittuina: sisään pääsi tietystä ovesta. Tiettyjä käytäviä pidettiin suljettuina ja tiettyyn kerrokseen pääsi ainoastaan tiettyä reittiä. Luokkien ovia pidettiin lukittuna välitunnilla luokkien ollessa tyhjiään ja ilman valvontaa kuten myös tuntien aikana mahdollisten ulkoisten häiriöiden minimoimiseksi. Viherpuiston koulun ikkunoissa oli myös

sälekahtimet, joita käytettiin ahkerasti – mitä ilmeisemmin niin ulkoisten virikkeiden kuin auringonvalonkin vähentämiseksi. Oppilaat tuijottelivatkin usein ulos ikkunasta, jos näkymä oli avoin tai tuijottelulle oli aikaa. Lukuisten suljettujen ovien vuoksi koulun avainten hallussapito oli erityisen tärkeää ja ilmiselvää vallan merkki.¹⁶

Oppilaiden reitit noudattivat yleensä lukujärjestystä ja he kulkivat aikataulujen mukaisesti pääosin luokkien ja käytävien väliä. Kouluissa ei juuri ollut oppilaille varattuja erityisiä tiloja, jotka olisivat olleet aktiivisesti käytössä. Vaikka molemmissa kouluissa oli oppilaskunnan huone, sitä käyttivät vain harvat oppilaat, useimmiten ovet olivat lukossa. Lisäksi oppilaille tarkoitettuja tiloja olivat vain tyttöjen ja poikien pukuhuoneet sekä vessat. Viherpuiston koulussa oli yksityisvessat. Kivikulmassa oli suuret yhteisvessat, jotka olivat oppilaiden mielestä epämukavat.

Oppilaat löysivät kuitenkin käyttöönsä tiloja, kuten portaiden ylä- tai alaosia, joissa välituntivalvoja kävi harvoin. Myös erilaiset ”hylätyt” käytävät saattoivat olla käytössä.¹⁷ Kivikulmassa oli esimerkiksi kieliluokan vieressä tyhjä huone, jossa yhdeksännen luokan tytöt toisinaan viettivät opettajan luvalla välituntejaan. Viherpuiston koulussa oppilaat kokivat omaksi tilakseen kaapit, joissa he saattoivat pitää koulutarvikkeitaan.

Oppilailla on käytävällä kaapit, joissa on peilit. Ne, joilla on kaapit yläriveissä – kuten yhdeksännen luokan oppilailla usein tuntuu olevan kaapit parhaimmilla paikoilla – peilaavat itseään kaapinovessa olevasta pyöreästä peilistä. Muutenkin kaapit tuovat oman tunnelmansa, oppilailla ei niin usein kasseja mukana. Oppilaat oleilevat kaapeilla usein. Yseillä kaapit ylätasanteella – tosin opettajanhuoneen vieressä.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Viherpuisto 28.8.)

Kaapit olivat oppilaille tärkeitä. Ne oli usein sisustettu esimerkiksi harrastuksiin liittyvin kuvin. Jotkut myös keräsivät niihin erilaista tavaraa, esimerkiksi tyhjiä Coca-Cola-pulloja. Kaappeihin saattoi laittaa koulupäivänä tai viikon aikana tarvittavat tavarat, joten niitä ei ollut välttämätöntä kuljettaa mukana. Oppilaat myös ryntäsivät kaapeille vaihtamaan kirjat toisiin tuntien välillä ja kävivät kaapillaan hakemassa unohtuneen kirjan tai vihkon (opettajan luvalla) usein myös tunnin aikana. Välitunnilla kaapilla käynti oli rituaali, jossa oppilaat tapasivat ystäviään.

Koulupihat olivat melko karuja, pääosin asfalttia tai kiveä ja hiekkaa; puita ja kasveja oli melko vähän. Pihalle oli maalattu pelipaikkoja tai autopaikkoja opettajien autoille (vanhemmat pojat parkkeerasivat näihin myös kevytmoottoripyöriä). Myös polkupyörille oli omat telineensä ja toisen koulun oven edessä oli sadekatos. Penkkejä en kummankaan koulun pihoilla nähnyt. Koulupihat myös jakautuivat osiin: esimerkiksi lukuvuoden aluksi seitsemännen luokan oppilaille kerrottiin, missä osassa pihaa oli turvallista liikkua. Siellä ulkovalvoja piti silmällä *mopottamistilanteita*, joissa vanhemmat oppilaat yrittivät kiusata nuoria tulokkaita.

Koulun tilat jatkuivat kuitenkin myös koulurakennuksen ja pihan ulkopuolelle.¹⁸ Molempien koulujen läheisyydessä oli useita epävirallisia tupakointipaikkoja, *röökipaikkoja*. Eri oppilasryhmillä oli omat tupakkapaikkansa juuri koulun rajojen tuntumassa. Myös virallinen koulutila jatkui joskus koulun ulkopuolelle: koulusta käsin tehtiin retkiä, ja lisäksi molemmilla kouluilla oli vaihtelevasti käytössään myös urheilutiloja, yleisurheilukenttiä, urheilusaleja, luistelukenttiä, joulu- tai kevätkirikko, sekä kirjastoja tai monitoimitaloja. Koulun toiminta ja tilat (ja korostetusti koulun säännöt) ulottuivat siten myös koulurakennuksen ulkopuolelle.

4.2 Koulun käytävät

Tutkimuskouluissa tilat ja niiden saamat merkitykset ja tunnelmat vaihtelivat paljonkin: esimerkiksi liikuntasalin vaihtuminen juhlatilaksi loi samalle tilalle aivan erilaisen tunnelman.¹⁹ Michel de Certeau mukaan *paikasta (place) tulee tila (space)* sen käytön myötä.²⁰ Tila ymmärretään tässä tutkimuksessa sosiaalisen tilan muodostamisena fyysisen paikan rinnalle tai sisälle.²¹ Paikka on siten osa sosiaalista tilaa, ja toisaalta sosiaalisuudella on tilalliset ulottuvuutensa ilman, että kumpaakaan voidaan palauttaa toiseen.²² Koulun tila ei olekaan vain institutionaalisesti muokattu paikka: koulun tilallisuuden kautta muokataan aktiivisesti myös sosiaalisuutta.

Mutta millainen tila koulu on? Koulun tilaa määrittää toisaalta virallinen, hallinnoitu aika ja tila, toisaalta käyttäjien muokkaamat ”luovat” tila-aika-reitit. Virallisen tilan sisään mahtuu erityisiä paikkoja eli ”omia tiloja”. Järjestyksen luominen koulutilaan edellyttää sen sosiaalista hallintaa.

Tämä tapahtuu usein ajallisen rytmittämisen avulla, jonka kautta hallinnoidaan arkea ja muokataan sosiaalisuutta.²³

Viralliseen kouluun muotoutuvat lukujärjestysten myötä tila-aika-reitit: ne kertovat, missä kunkin opettajan ja oppilaan tulisi olla tietyssä kellonaikana. Systeemi vaikuttaa erinomaisen toimivalta. Ensi näkemältä kaoottinen tilanne järjestäytyi myös tutkimuskouluissa: noin 350 oppilasta ja useita kymmeniä opettajia löysi tiensä läpi koulupäivän paikasta toiseen kohdaten toisensa tiettyyn aikaan tiettyssä paikassa, josta muotoutui oppimisen ja sosiaalisuuden merkitsemä tila. Koulun alkaessa syksyllä tai lukujärjestysjakson vaihtuessa joku (ja myös tutkija) oli usein eksyksissä: oppilaat kuitenkin oppivat varsin nopeasti, missä ja milloin heidän tulisi olla. Tilan hallinta perustui siten ajalliselle toistolle, jossa jokaiselle syntyi odotus siitä, mitä pitäisi tapahtua. Usein kuitenkin joku oli myöhässä, ja aikatauluun tehtiin viime hetken muutoksia.²⁴

Ei varmasti ole sattumaa, että luvun alussa mainittu Rauno näki koulutilan siten, että *siellä on vaan käytävää ja luokkahuonetta*. Huolimatta lyhyistä vierailuista varsinaisen koulutilan ulkopuolelle käytävät ja luokkahuone ja niiden välillä oleminen rytmittävät pääsääntöisesti nuorten päivää koulussa. Luokassa istuminen ja vapaampi oleskelu käytävillä näyttäytyivätkin havainnoijalle rytmillisesti aivan eri elementteinä: käytävät liikkeenä ja luokkahuoneessa istuminen paikallaan olona.

Koulun rytmiä ja tilan sosiaalista hallintaa sekä vastarintaa voi kuvata käytävällä liikehtimisen kautta:²⁵ hieman ennen kellon soittoa ja tunnin päättymistä muutamat oppilasrykelmät ilmestyvät käytävälle ja liikkuvat jutellen ja naureskellen käytävän poikki portaikkoon. Kellon soidessa oppilaat ilmestyvät rykelminä, jotka kasvavat ja yhtäkkiä muodostavat ruuhkan. Kaikilla tuntuu olevan kiire pois. Oppilaat ohittavat toisiaan tönien ja kävely vaikuttaa hyvin päämäärätietoiselta: käytävä on kuin *kaupunki*, jossa työmatkalaiset purkautuvat julkisista liikennevälineistä. Istuminen peräkkäin ja rinnakkain on vaihtunut peräkkäin kiirehtimiseen tai kasvokkaiseen kohtaamiseen käytävillä.²⁶

Hetken puuhakkuuden ja ystävien löytymisen jälkeen oppilaat vaihtavat liikkumistapaansa hitaammaksi. Meteli, katseet, levottomuus ja kiirehtivä massa rauhoittuvat. Oppilaat muodostavat ihmisjoukon, jota opettajien on vaikea liikutella koulun pihalle. Joukossa voi myös piilotella opettajaa, se toimii siten mahdollisena turvapaikkana. Ihmisjoukon keskellä on helpompi vältellä opettajaa kuin luokkahuoneessa, jossa istutaan nimikkopaikoilla. Välitunnilla oppilaat pitävätkin joukkona etäisyyttä opettajiin.

Joukko ei ole kuitenkaan sisäisesti yhtenäinen. Siinä muodostuu pieniä ryhmittymiä: toisten kanssa jutellaan, toisille käännetään selkä ja heidät jätetään yksin. Tilojen muodostaminen on aktiivista sosiaalista toimintaa: nuorten voidaan nähdä muodostavan koulun tilaan ”kuplia”, joita syntyy ja puhkeaa lyhyessäkin ajassa. Ne voivat olla julkisempia tai yksityisempiä, dynamiikaltaan ulos- tai sisäänpäin suuntautuneita. Tilanmuodostusta voidaan tarkastella nuorten keskinäisinä rajanvetoina ja erottelujärjestelminä ulos- ja sisäänsulkemisineen – näin tilanmuodostus liittyy myös sosiaalisten verkostojen luomiseen ja vallankäyttöön.²⁷

Juttujen kertominen ja naureskelu kavereiden kanssa on tärkeä sosiaalisuuden muoto ja viihtyvyyden ja voiman lähde. Ne oppilaat, jotka eivät ole ulkona, valtaavat julkisen tilan. He käyvät kaapeilla, istuvat lattioilla, tungeksivat auloissa, portailta ja käytävillä: tunnelma on kahvilamainen, oppilaat ovat hetkeksi vallanneet tilan itselleen ja juttelevat keskenään kasvokkain. Tutut kasvot luovat turvan; ystävät suojaavat myös kiusamiselta, jota tapahtuu myös ihmismassan suojassa. Toisille käytävä on vähemmän mukava paikka, koulun piha kenties vielä pahempi: nimittely, peräänhuutelu, töniminen, seksuaalinen lähentely tai muu koulukiusaaminen tapahtuu usein välitunnilla. Käytävästä saattaakin tulla välteltävä paikka, jopa pelon tila.²⁸

Välitunnin edetessä tuttuus ja toisto astuvat kaupunkimaisen anonyymin tungoksen keskelle ja koulu muuttuu *pikkukaupunkimaiseksi*. Kasvot ovat (liian) tuttuja. Tarinat ja juorut saattavat löytää tutun viittauskohteen, jolloin ne tulevat yhä merkityksellisemmiksi. Pienessä yhteisössä tieto kasaantuu, maineet syntyvät ja muuttuvat ja toisinaan unohtuvat muiden aiheiden syrjäyttäessä ne.

Välitunnin kuluessa ihmismassa on hidastunut entisestään ja siirtyy piilottelun vaiheeseen: on ulosmenon aika. Monissa kouluissa oppilaiden oletetaan menevän ulos välitunnilla; kissa- ja hiirileikki opettajan kanssa voi alkaa.²⁹

Välitunneilla huomaan, että käytävät ovat ahtaat. Oppilaat myös (tahallaan) ahtautuvat niihin, eivätkä mene ulos ennen kuin opettajat käskvät. Tämä tuntuu olevan heille yhteinen rituaali. Oppilaat odottelevat käytävillä, kunnes opettajat tulevat ajamaan heidät ulos.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Viherpuisto 28.8.)

Välituntivalvojan työ ei ole helppoa, sillä piilottelupaikkoja on monia: portaiden ylä- ja alapäät, vessat, käytävänpäädät ja kulmantaustat, yläkerrat ja alakerrat. Ne muodostavat labyrintin opettajalle, joka yrittää saada oppilaat hetkeksi ulos raittiseen ilmaan. Oppilaiden vastustus saa näin ruumiillisen ja tilallisen muodon. Juuri ennen kellon soittoa oppilaat astuvat kynnyksen yli pihalle.

Ajan järjestämisen kulminaatiopisteinä kellonsoitot hallitsevatkin koulupäivää, ja uusi soitto käynnistää aina uuden kohtauksen.³⁰ Ihmisjoukko ruuhkautuu ja ohitukset ja tönimiset portaissa alkavat jälleen. Talvella kylmää huokuva joukko vie takkejaan naulakoihin ja siirtyy pikkuhiljaa luokkien eteen odottamaan tunnin alkua. Oppilaiden puhe kääntyy usein tulevaan tuntiin tai opettajaan: puhe ennakoi siirtymistä seuraavaan tilaan. Myös välitunnilla ja muilla tunneilla aloitettu juttu saattaa jatkua luokkahuoneeseen – jos aihe on kiinnostava, oppilaiden tarinat ja kommentit saattavat jatkua tunnilta toiselle koko koulupäivän ajan.

Oppitunnit ovat aikarytmiltään toisenlaisia kuin välitunnit. Välituntien liike pysähtyy kun oppilaat istuvat paikoilleen. Oppiaineen mielekkyys sekä opettajan ja oppilaiden luoma sosiaalisuus luovat vaihtelevan tunnelman: oppitunti tuntuu kuluvan hitaasti tai nopeasti. Suhteessa aikaan oppitunteihin liittykin toisenlainen rituaali. Lähes aina tunnin loppupuolella joku oppilaista kysyy kellonaikaa. Tämän jälkeen seuraa toisinaan pyyntö opettajalle: päästä meidät vähän aikaisemmin. Opettajat tekevätkin niin tilanteen mukaan.³¹ Paljon ennen tunnin päättymistä ja kellon soimista oppilaat tuntuvat ennakoivan rytmivaihdosta välitunnille tai siirtymää koulusta vapaa-aikaan.

Kello oli 13 vaille kaksi, kun ensimmäiset kolme tyttöoppilasta piipahti puolijuoksua ovesta. Kävelytahti oli riehakkaampi ja tarmokkaampi kuin yleensä tunnille mentäessä. Sitten tuli jokunen oppilas yksin ulos, tyttöjä, poikia.

Yhtäkkiä kolmen oppilaan tyttöryhmiä ja poikaryhmiä alkoi tulla ovesta. Tuntui siltä kuin oppilasryhmät olisivat olleet monistettuja – tai että ensimmäiset oppilaat olivat vain ”oire” tulevasta riehakkuudesta ja kiireisistä askeleista. Koulun molemmista ovista tuli ulos oppilaita, yhä enemmän ja yhä isommissa ryppäissä. Jotkut ryhmät olivat selvästi yksi oppilasryhmä tietyltä tunnilta. Ne tulivat ennen kellon varsinaista soimista, tai siis kellon osoittamaa ulospääsyaikaa. Osa oli siis pyytännyt opelta kolme minuuttia lisää elämälle koulun ulkopuolella. Miksi nämä kolme minuuttia ovat niin tärkeitä? Liittyvätkö ne kokemukseen itseohjautuvuudesta? Että oppilaat saavat itse määrätä ajankäytöstä?

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Kivikulma 10.3. Koulun pihalla.)

Koulutilan rytmit toivat esiin sekä oppilaiden ja opettajien välisiä että oppilaiden keskinäisiä sosiaalisia asemia ja suhteita.³² Opettajilla on oikeus ja velvollisuus toimia portinvartijoina suhteessa institutionaaliseen aikaan. Nuorten vallatessa välitunnilla käytävät he tavallaan hallitsevat tilaa. Ei ole helppoa olla välituntia valvova opettaja ja ottaa haltuun tätä ihmismassaa. Toisinaan opettajat nimittivätkin oppilaita ”laumaksi”. Vaikka nuoret valloittavat käytävät hetkeksi, tila ei ole varsinaisesti heidän. Nuoret toimivat ikään kuin toisten määrittämällä alueella ja toisten ehdoilla, ja siksi heidän toimintakeinonsa ovat enemmän taktisia kuin strategisia, kuten Michel de Certeau erottelee.³³

Myös tutkimusryhmämme oppilailta keräämät koulua kuvaavat metaforat, kuten hullujenhuone, sairaala taikka tehdas, viittasivat erilaisiin laitoksiin.³⁴ Tulkitsimme toistuvien laitosmetaforien kertovan – koulun ironisoinnin ohella – fyysisen koulun ja sen sääntelyn sekä tila-aika-reittien raskaudesta ja toimijuuden tilan ahtaudesta, joka liittyy byrokraattisen organisaation luonteeseen.³⁵ Kehitimme myös koulun tilan ja ajan hallinnan kuvaamista varten *arkitraagisuuden* käsitteen, joka kuvasi arbitraarisuuden (tässä: sosiaalisen mielivaltaisuuden) kokemusta oppilaiden omassa arjessa.³⁶ Oppilaiden näkökulmasta koulun valta on arkista, ennakoimatonta ja kaikkialla olevaa muttei kenenkään yksittäisen subjektin hallussa.³⁷ Traagista valta on siksi, että arjen olemisen muodot ja ulkoiset järjestykset ovat syntyneet ennen heitä ja muualla kuin heidän lähipiirissään, toisin sanoen erilaisissa suunnitteluvaiheissa, erilaisten historiallisten kehitysten myötä. Organisaatiotilat ja poliittiset tilat ovatkin yhteisön tavoitteiden pohjalta muodostettuja, ”manipuloituja” ja jäsenneltyjä tiloja.³⁸

Painottamalla koulua tilaa ja aikaa hallinnoivana organisaationa olen tuonut esiin sen, että nuorten astuessa koulutilaan he samalla astuvat aikaan ja paikkaan, jonka käytännöt ovat muodostuneet ennen heitä ja joiden hallinta tuntuu olevan heidän tavoittamattomissaan. Toisinaan nuorten onkin vaikea nähdä näitä käytäntöjä mielekkäinä ja sitoutua niihin.³⁹ En kuitenkaan väitä,

etteikö oppilailla olisi minkäänlaista mahdollisuutta muodostaa omia tilojaan tai että heidän toimijuuden tilansa olisi erityisen kapea kaistale koulun arjessa. Nuoret koulutilan käyttäjät muokkaavat paikasta oman tilansa.⁴⁰ En siis väitä, että koulu tilajärjestelyineen on täysin valtarakenteiden armoilla, vaikka kokemus koulun arjesta voikin olla arkitraagista. Sen sijaan väitän, että koulun arjen järjestys luo oman ”imunsansa”, jota (tutkijoidenkin) on vaikea vastustaa.

Elinalla (Lahelma) ... tuntiaddiktio; miten voin lähteä pois, mitä ne nyt tekee tunnilla?...

(Projektin kokousmuistiinpanot 30.8.)

Tilajärjestelyjen valta on viettelevää, ei välttämättä pakottavaa. Koulun tila- ja aikajärjestelyt perustuvat myös sosiaaliseen vetovoimaan, ”liimaan”,⁴¹ joka *houkuttelee* olemaan oikeassa paikassa oikeaan aikaan. Kyse on arjen ja tuttuuden vallasta. Helpointa koulussa tuntui olevan mennä tunnille, jonne muutkin menivät. Myös me tutkijat jouduimme erikseen perustelevaan itsellemme ja muille (ks. seuraava esimerkki), jos emme olleet tunnilla vaan käytävällä, pihalla tai opettajanhuoneessa. Astumalla pois normaalista kenttärytmistäni huomasin yllättäviä asioita: koulun käytävillä oli lähes aina liikennettä, joka osittain johtui aikataulujen rytmityksestä ja sen poikkeamista.

Istun oppituntien aikana käytävällä. Mari ja Päivi (oppilaskunnan jäsenenä) kiertävät luokkia, samoin kaksi muuta tyttöä ja ihmettelevät, että menen tekemään havaintoja käytäville. Samoin tekee äidinkielen opettaja, joka kävelee ohi. Maantieteen opettaja ja toinen opettaja kysyvät: ”Kotitehtäviä vai?”

”Käytävätarkkailua?” Kaikki kysyvät samaa. ...

Jaksotetun ruokailun huomaa, hirveä mekkala kuuluu ensimmäisestä kerroksesta.

Täällä Kivikulmassa ei ole hyvää tarkkailupaikkaa. Istun portailla, selkäni takaa jyrää jengiä, laumaa niskaan. Kun olen eri aikaan täällä, näen tavallista enemmän aivan outoja kasvoja. ...

Historian opettaja ottaa Marin ja Päivin kiinni, kun ovat vaihtamassa luokkaa. He yrittävät ehtiä syömään ennen omaa ruokatuntiaan.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Kivikulma 7.4. Käytävällä.)

Koulun institutionaalinen järjestys tulee esiin erityisesti juuri tila-aika-järjestelyissä. Virallisen koulun järjestys ei kuitenkaan perustu absoluuttiselle vallankäytölle, vaan järjestyksen kyseenalaistaminen on mahdollista. Esimerkiksi virallisten juhlien viimeistely rituaalisuus ja järjestys sekä massamaiset kohtaamiset ovat koulun järjestykselle riskialttiita hetkiä. Tilaisuus saattaa muuttaa sävyä oppilaiden hyvin ajoitetun häiriön, niin kutsutun etnometodologisen oivalluksen takia.⁴² Se voi olla naurua, taputusta, liian kovaa yhteislaulua, kuiskailua tai väärä asu (kilisevät kellot ommeltu vaatteisiin todistustenjaossa tai takki päällä tai lippis päässä) väärään aikaan. Tämä on usein tapahtuvaa rituaalista häirintää ja osittaista irtisanoutumista virallisen koulun määrittelemästä (kurinalaisesta) joukosta ”me”. Viralliset rituaalit tehdään toisinaan naurettaviksi huumorin ja strategisten performanssien avulla.⁴³ Esimerkiksi eräässä koulun juhlassa tytöt olivat muuttaneet esittämäänsä tiernapoikaesitystä: esitys oli ironinen, muun muassa kuningas Herodes sai uudeksi nimekseen kuningas Heteros. Sukupuolijärjestyksellä pelaava esitys nauratti monia oppilaita mutta herätti myös voimakasta närkästystä joidenkin opettajien keskuudessa.

Koulun oppilaskulttuureissa tavallista onkin juuri koulun ja aikuisten maailman parodiointi.⁴⁴ Ei vain juhla, vaan myös arkinen koulupäivä täyttyy myös erilaisesta vallan väheksynnästä ja huumorista.⁴⁵ Nuorilla on koulussa oma vahva kulttuurinsa, ja koulun järjestys vain muokkaa sitä oman eetoksensa mukaiseksi. Esimerkiksi osa nuorten oppilaana olemiseen sekä sukupuoleen liittyvistä ideaaleista kietoutuu yhteen suhteessa viralliseen kouluun.

4.3 Luokkahuoneen sosiaaliset järjestykset

Nuoret muodostivat aktiivisesti omia tiloja koulun julkisuuden sisään. Ne saattoivat olla ystävien muodostama rinki joukon keskellä, omalla kaapilla käyminen ja sen sisustaminen tai pulpettien siirtäminen lähelle jotakuta tai kauas jostakin. Tietyt pulpetit tietyssä luokassa saattoivat kuulua jollekin – myös tutkijana huomasin tämän. Kerran yrittäessäni istua ”väärälle” paikalle minulle kerrottiin: ”Hei, se on mun pleisi [paikka].” Raimondo Strassoldo kutsuu tämänkaltaisia omia tiloja ”reviireiksi”: ne ovat rajoitettuja tilan osia, joihin liittyy kiintymyksen tai puolustamisen

tuntemuksia.⁴⁶ Useimmiten istumajärjestykset vakiintuivat nopeasti, ja jokaisella oppilaalla oli vakituinen istumapaikkansa.

Koululuokissa esiintyi lähes aina jotain oppilaiden omaa toimintaa. Oppilaat ottivat omaa sosiaalista tilaa suhteessa toisiinsa ja opettajaan ja korostivat tilan avulla myös omaa toimijuuttaan. He kirjoittivat ja vaihtelivat lappuja, pelasivat jatkäsakkia, häiritsivät opettajan tai muiden oppilaiden toimia tai jäivät pois tunnilta.⁴⁷

Istumajärjestykset olivat monin tavoin myös sosiaalisen järjestyksen fyysinen ilmentymä. Usein oppilaat saivat valita istumapaikkansa, ja oppilaiden sosiaaliset suhteet näkyivät istumapaikkojen valinnassa. Oppilaiden väliset ystävyydet sekä erimielisyydet ja kiusaamisprosessit olivat näkyvillä luokkahuoneen julkisuudessa.

Myös oppilaiden asema virallisessa koulussa näkyi istumajärjestyksen laatimisessa. Istumajärjestyksiä käytettiin esimerkiksi lukuvuosien alussa järjestyksen luomiseen.⁴⁸ Jos luokka oli käyttäytynyt ”huonosti” (esimerkiksi metelöinyt), opettajat saattoivat tehdä jollekin luokalle istumajärjestyksen, kuten Kivikulman tutkimusluokalle oli ennen tutkimuksen aloittamista tehty. Istumajärjestysten muodostamisen ja ylläpidon tavat olivat strategisesti tärkeitä, ja ne kertoivat luokan keskinäisestä tai luokan ja opettajan välisestä sosiaalisesta dynamiikasta. Toisinaan jotkut oppilaat olivat ryhmittyneet istumaan luokan perälle keskustelemaan, eivätkä juurikaan välittäneet opetuksesta. Joillain tunneilla oppilaiden opettajaan kohdistuva näyttämisen halu tuli esiin siten, että osa oppilaista istui pulpetilla. Oppilaat saattoivat myös lähteä luokkahuoneesta kesken tunnin ilman lupaa.⁴⁹

Istumajärjestykset vaikuttivat vahvasti tunnin kulkuun, opetukseen ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Opettajat olivat laatineet Kivikulman tutkimusluokan oppilaille istumajärjestyksen, jota heidän tuli noudattaa, kun luokka oli kokonaisuudessaan samalla tunnilla (eikä esimerkiksi jaettuna ryhmiin muiden luokkien kanssa). Vaikka en olisi tiennyt tätä, se olisi ollut pääteltävissä ensiksikin siksi, että pojat ja tytöt eivät istuneet eri puolilla luokkaa (ks. istumajärjestys 1). Toiseksi istumajärjestys paljastui opettajan laatimaksi myös sen kautta, että harvat ystävykset istuivat lähekkäin. Esimerkiksi luokalla olevat tyttöjen ryhmät oli hajotettu istumajärjestyksen avulla (ks. luku 5.1.2). Sofia ja Helmi istuivat yhdessä, mutta erillään Marin ja Ansan muodostamasta kaksikosta. Myös ystävykset Ronja ja Meri istuivat nyt erillään, vaikka he istuivat yleensä rinnakkain tai peräkkäin (vrt. istumajärjestys 2).

Istumajärjestys 1.

Opettaja					
Vilja	<u>Teijo</u>	Ronja	<u>Samuel</u>	Kaisa	<u>Ilari</u>
<u>Ari</u>	<u>Peter</u>	<u>Ismo</u>	Katri	<u>Tomi</u>	Meri
Sofia	Helmi	o	o	Minna	<u>Juha</u>
<u>Marko</u>	<u>Teemu</u>	<u>Otso</u>	o	Päivi	Mari
o	o	o			Ansa

TT

alleiviivaus = poika; lihavointi = tyttö; o = tyhjä pulpetti; TT = Tarja Tolonen

Ilari, Ronja ja Mari osallistuvat tuntiin viittaamalla. ... Monet viittaavat: Vilja, Peter, Ismo, Ronja, Ilari, Mari. Opettaja kirjoittaa taululle ja jututtaa oppilaita aiheesta.

Ansa ja Mari leikkivät paperinokalla, jota selaamalla he joutuvat tekemään erilaisia tehtäviä. Välillä Mari konttaa lattialla, leikkii koiraa, läähättää. Ansa saa tehtäväkseen leikkiä pahkasikaa. Käy pikaisesti lattialla.

Mari: ”Ei kelpaa.”

Ansa yrittää uudestaan ja saa tehtäväkseen leikkiä, hyppiä yhdellä jalalla. Sitten Mari leikki pihkakakkaa. Sofia ja Helmi ja Vilja katsovat. Opettaja kysyy välillä tytöiltä. Nämä viittaavat ja vastaavat. Opettaja viestii, että näkee kyllä.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Kivikulma 10.1.)

Tytöt takarivissä, Mari ja Ansa – sekä Päivi hieman ulkopuolisena – olivat luoneet oman tilansa luokan takaosaan. Tämä näkyi myös heidän sosiaalisessa vuorovaikutuksessaan. Erityisesti Ansa ja Mari puuhasivat kaikenlaista oppitunnin aikana: he esimerkiksi sanailivat keskenään, liikkuivat ja matkivat eläimiä. Tyttöjen ystävät Sofia ja Helmi istuivat vierekkäin kauempana ja seurasivat katseellaan Ansan ja Marin toimia osallistuen niihin yleisönä.

Opettaja näki ja kuuli kaiken muttei näyttänyt puuttuvan tilanteeseen. Ilmeisesti hänen mielestään toiminta ei ollut liian kovaäänistä tai yleisesti häiritsevää ja tytöt osallistuivat myös tunnin kulkuun.⁵⁰ Tällä taktiikalla tytöt varmistivat oman tilansa säilymisen luokan takana. Toisinaan istumajärjestyksestä neuvoteltaessa saattoi koitua enemmän meteliä ja vastustusta kuin siitä, että opettajat antoivat oppilaiden muodostaa oma järjestyksensä luokkatilaan. Varsinkin paikkojen muutokset kesken lukukauden aiheuttivat helposti kähmää. Ehkä juuri siksi edellisessä esimerkissä opettaja antoi tyttöjen pitää oman tilansa. Usein opettajat ottivatkin oppilaiden väliset suhteet huomioon jo suunnitteluvaiheessa. Näin opettajien sosiaaliset taidot näkyivät luokkatilanteissa.

Silloin kun istumajärjestykset eivät olleet opettajan määrittämiä, luokan informaaliset suhteet tulivat vielä selkeämmin esiin. Seuraava esimerkki (ks. istumajärjestys 2) on tyyppiesimerkki siitä, miten luokkatila jakautui poikien ja tyttöjen puoliskoiksi, kun oppilaat valitsivat itse paikkansa. Tyyppillistä oli myös se, että joku yksittäinen oppilas rikkoi tätä sääntöä, kuten tyttöryhmistä hieman irrallaan oleva Katri teki seuraavassa esimerkissä.

Istumajärjestys 2.

Opettaja					
	o	o	<u>Teijo</u>	<u>Juha</u>	
Katri		<u>Otso</u>		<u>Teemu</u>	o Ronja
<u>Ari</u>		<u>Ilari</u>	<u>Ismo</u>	o	o Meri
<u>Samuel</u>		<u>Rauno</u>	o		o TT
<u>Tomi</u>		<u>Peter</u>		Ansa	Mari TG
			Sofia	Helmi	Päivi o

Kristian on myös läsnä (luultavasti istuu Otson edessä), mutta ilmeisesti tuli myöhässä sillä paikkaa ei ole merkitty. Kaksi tutkijaa, Tuula Gordon (=TG) ja Tarja Tolonen (=TT) läsnä. alleiviivaus = poika; **lihavointi** = tyttö; o = tyhjä pulpetti

Opettaja aloittaa puheen kokeesta, edellisellä tunnilla oli maantiedon koe.

Ronja kysyy: ”Miksi Vilja lähti himaan?” Mari ei kerro. Lainaa kyllä peiliä Ronjalle, keilaa laukun Ronjan luokse.

Opettaja jututtaa kuluttamisesta ja sanoo ”Teihin on helppo vaikuttaa” – ja kukaan ei kuuntele. Katri istuu yksin, on ahdistuneen näköinen. ...

Teemu istuu yksin. Ilari, Otso, Ismo ja Kristian juttelevat keskenään. Opettaja jututtaa oppilaita, että mikä mainos kolahtaa. Samuel ja Ari pelaavat jätkänsakkia.

Opettaja laittaa oppilaat analysoimaan mainoksia ryhmittäin, se toimii. Samuel ja Ari pelaavat, Rauno, Tomi ja Peter istuvat vieressä. Ismo syö karkkia.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Kivikulma 24.1. Perhekasvatusta.)

Luokalla oli yksi poikien muodostama suuri kaveripiiri, josta erottautui muutamia poikia, kuten Teijo, Juha ja Teemu, jotka istuivat joukosta hieman erillään opettajan edessä (ks. luku 5.1.3). Tyttöjen luokkatila jakautui selkeämmin kahteen ryhmään: alareunan viiden tytön ryhmään (Sofia, Helmi, Ansa, Mari, Päivi ja poissa oleva Vilja) sekä yläreunan Ronjan ja Merin ryhmittymään (ks. luku 5.1.2).

Istumajärjestys yhtäältä heijasti luokan sosiaalisia suhteita, ja toisaalta vaikutti aktiivisesti tunnin tapahtumiin ja vuorovaikutukseen. Luokassa tuntui olevan jännitystä edellisellä tunnilla olleen kokeen vuoksi, eivätkä oppilaat oikein jaksaneet osallistua oppitunnin kulkuun. He pelasivat jatkänshakkia ja puuhasivat omiaan opettajan yrittäessä jututtaa heitä. Opettaja käytti ryhmätyömenetelmää ja jakoi heidät ystävyyspiirien mukaisiin ryhmiin, ja työskentely tuntui tämän myötä sujuvan. Kaiken kaikkiaan oppilaiden väliselle keskustelulle jäi paljon tilaa tällä tunnilla, ja vaikka oppilaat olivat ”tahmeita” vuorovaikutuksessaan opettajan kanssa ei heidän välilleen syntynyt ristiriitaa.⁵¹

Aktiivinen tarinankerronta ja erilaiset pienet performanssit täyttivät nuorten koulupäivän, ja he muodostivat oman jatkuvan sosiaalisen tilansa ympärilleen. Seuratessani esimerkiksi tiettyjä oppilaita koko koulupäivän huomasin heillä olevan intensiivisiä, tunnilta toiselle kestäviä puheenaiheita, joita tuntui riittävän: ihmissuhteet, TV-ohjelmat, EU-vaalit, politiikka, uskonto, armeija ja siviilipalvelus, vappu, uusi vuosi, raha, juhliminen, seksi, ehkäisy, koekausi, mihin lukioon tai ammattikouluun pyrkiä.⁵²

Oppilaat myötälivätkin virallista opetustapahtumaa omien keskustelujensa lomassa, ja useimmiten nämä limittyivätkin saumattomasti toisiinsa. Toisinaan laput, pelit ja keskustelut veivät niin paljon tilaa, että oppitunnin virallinen ohjelma eli opetus jäi ”radioääneksi” taustalle. Tästä saattoi seurata konflikti opettajan kanssa. Konfliktien lisäksi oppilaat saattoivat hieman jarruttaa tuntiopetuksen etenemistä tai olla ikään kuin poissaolevia vaikka olivatkin läsnä. Toisinaan virallinen ja informaali taso, eli opetus ja sosiaaliset suhteet olivat hyvinkin kaukana toisistaan. Joskus ne asettuivat vastakkain, jolloin sosiaalinen toiminta vei tilan opetukselta. Molemmat olivat aina läsnä, niiden välinen tasapaino vaihteli hetkestä ja tunnista toiseen ja ne näkyivät myös tilallisina järjestelyinä ja muutoksina.

4.4 Koulun moniääniset tilat⁵³

Virallinen tila(nne) vaati hiljaisuutta tai äänen järjestystä, *yksiäänisyyttä*, kun epävirallisempi tila(nne) kyseenalaisti yksiäänisyyden ja kilpailutti ääniä. Äänen käyttö sosiaalisena toimintana sekä äänen käyttöön kohdistuva sosiaalinen kontrolli dramatisoivat oppilaskulttuurin tilaa virallisessa koulussa ja koulun fyysisissä tiloissa. Vastarinta, ilo ja nauru kuten myös keskenään hioutuvat sukupuolityylit muuttuivat ääniksi koulun kaikuvilla käytävillä ja luokkahuoneissa. Varsinkaan välitunnilla tai ruokatunnilla ei ollut yllätys kuulla oppilaiden äänen kohoavan naurun saattelemana. Koulun äänet saattoivat kuulostaa puheensorinalta tai kakofonialta, jos kaikki puhuivat tai huusivat yhteen ääneen.

Virallisen koulun piirissä eli oppituntien ja koulun virallisten juhlien aikana vapaasti leijuva puhe ja ääni oli kuitenkin ikään kuin jotain ylimääräistä. Koulun äänitilalla olikin rajansa ja äänen kontrolli oli koulussa suorastaan välttämätöntä.⁵⁴ Eri tiloista ja äänioikeuksista käytiinkin erisävyisiä vuoropuheluja. Ääni oli myös tehokas vastarinnan muoto ja herkkä sosiaalisen hallinnan väline. Rauha ja hiljaisuus katsottiin kohteliaisuudeksi ja toisten kunnioittamiseksi – myös koulujen järjestyssäännöissä.

Koulu 1.

Koulu yhteisön käyttäytymisperiaatteet

1. Työskentelyrauha.

Jokaisella kouluyhteisön jäsenellä on oikeus häiriöttömään työskentelyyn: oppilaalla oppimiseen, opettajalla opettamiseen ja muulla henkilökunnalla tehtäviensä suorittamiseen.

Välitunnit ja ruokailu

... Ruokaillessa noudatetaan hyviä ruokailutapoja ja käyttäydytään rauhallisesti.

Koulu 2.

I Järjestyssääntöjen tavoitteet ja olemassaolo

1. Opettajakunnan esityksestä johtokunta antaa nämä järjestyssäännöt, joiden tarkoituksena on työrauhan turvaaminen ja kouluyhteisön jäsenten oikeusturvan valvominen.

VII Työrauhan turvaaminen

1. Koulun tehtävänä on kasvattaa oppilaita siveellisyyteen ja hyviin tapoihin yhteistyössä kotien kanssa. (Peruskoululaki 2§ 2. mom.)

2. Oppilaiden tulee asiallisesti ja kohteliaasti käyttäytymällä pyrkiä edistämään koulun työrauhan ja järjestyksen säilymistä (PKL 41§)

Koulun alkaessa kuluikin melkoisesti aikaa nimenomaan yleisen järjestyksen luomiseen.⁵⁵ Järjestyssäännöissä mainittiin ensimmäisenä oletus häiriöttömästä käyttäytymisestä työrauhan turvaamiseksi. Oletus toi esiin hyvän yhteisön jäsenen ihanteet kuten siveyden, kohteliaisuuden, hyvät tavat ja rauhallisen käytöksen.⁵⁶

Koulun sosiaalisessa hierarkiassa opettaja tietää ja luennoi, oppilas kuuntelee ja ottaa vastaan silmillään ja korvillaan.⁵⁷ Suomalainen yläasteen kouluopetus on edelleen käytännössä hyvin opettajajohtoista. Äänen kontrolli ja hiljaa istuminen – eli oppilaan fyysinen ja sosiaalinen tila pulpetissa – osoittaa samalla nuorten kulttuurisen paikan oppimisen kohteena.⁵⁸ Varsinkin niin kutsutuilla teoria-aineiden tunneilla, joilla opettaja luennoi ja esitti kysymyksiä, oppilaiden osuudeksi jäi vastata aktiivisesti oikeaan aikaan oikeassa paikassa.⁵⁹ Tämä vaikutti myös oppitunnin sosiaaliseen rakentumiseen ja dynamiikkaan: oppilaiden äänen kontrollista tuli luokkatilanteiden toimintaedellytys.

Toisaalta ihanteellisen oppilaan oletettiin olevan tunnilla myös aktiivinen – eli äänessä. Hiljaisuus ei siis riittänyt oppitunnin toimintaedellytykseksi. Opetustilanteissa kommunikaatioon tarvittiin vähintään kaksi osapuolta, opettaja ja kysymyksiin vuorotellen vastaavia oppilaita. Oppilaan ihanne olikin kouluyhteisössä ristiriitainen.⁶⁰ Myös jokainen kouluelämään tutustunut tietää hiljaisuuden vaatimuksen mahdottomuuden. Informaali koulu kilpailikin joka tilanteessa virallisen kanssa. Koulun tila täyttyi erilaisista yksilöistä ja persoonallisuuksista sekä äänistä: naurusta, puheesta, huudosta, kolinasta, kynien putoamisesta, kellon soimisesta, keskusradion rahinasta ja tunnistamattomista koputuksista.⁶¹

Vaikka tutkimukseen osallistuneista nuorista harva muisti tai edes tiesi mitä koulun järjestyssäännöissä sanotaan, pyrkimys häiriöttömään yhteisöön tuli kuitenkin normatiivisesti esiin luokkahuonetilanteissa. Pyrkimys hiljaisuuteen vaikutti myös sosiaalisiin suhteisiin. Virallisen koulun kontrolloidun oppilaan ihanne siirtyi käytännössä myös koulun eri kerrostumiin. Eri oppilaat tulkitsivat tätä vaadetta hieman eri tavoin. Haastattelussa erään oppilaan mukaan ihanneoppilaan maine opettajien silmissä syntyi suhteessa hiljaisuuteen tai häiriköimiseen.

Juha: ”No siinä nyt täytyy ... lähinnä olla hiljaa tunnilla. ... Tai yleensä ... tehdä tehtävät hyvin ja sitte olla ... sopivalla tavalla hiljaa, ettei kauhee möly ole päällä. Sitten muuten käyttäytyy viisaasti ja kohtuullisen järkevästi sentään. ... Jos on semmonen siis ei tiputa mölyäminen ja muu ... [mainetta] sen maikan silmissä.”

Oppilaiden ääni tuli toisinaan tunnilla esiin ”kauheana mölynä”. Oppilaat olettivatkin erityisen hiljaisen, tunnollisen ja kohtuullisen järkevän oppilaan edustavan ihanteellista oppilasta. Mölyäminen ja puhuminen saattoi jatkuessaan aiheuttaa huonon maineen yksittäiselle oppilaalle tai koko luokalle.

TT: ”... Millainen voisi olla huonon pojan maine koulussa?”

Teijo: ”Semmonen että ei kuuntele yhtään mitään tunnilla ja häiritsee koko ajan.”

TT: ”Millainen on ... pahan pojan maine?”...

Jutta: ”... Se on ihan niinku seiskalta lähtien lintsailtu tai muuten vaan häirinny tuntia, puhellu. Niin silloin ... maikalle kai sitten jää mielikuva että okei, toi on lintsari, puhuu paljon ja häiritsee tuntia.”

Peter: ”... Totahan pidettiin häirikköluokkana. Tässä jonkun aikaa sitten ne meinasi hajottaa sen, mutta ... No ne oli vaan että me häiriköitiin tunnilla ja jotain. ... Kyllä se oli silleen ihan kunnan häiriköintiä, että opettajat ei pystynyt pitää tunteja. ... ne piti vähän totaalisenä häirikköluokkana. Varsinkin Sofia ja Helmi oli kanssa oli ihan hyvin häiriköiny.”...

Oppilaat tulkitsivat hiljaisuuden merkiksi hyvätapaisuudesta, kohteliaisuudesta ja myös tunnollisuudesta.⁶² Virallisen koulun ihanneoppilaan malli siirtyikin koulun informaaliin kerrostumaan. Ihanneoppilaan merkitys tiivistyi hiljaisuudeksi – ei esimerkiksi dialogiksi opettajan kanssa. Hiljaisuus merkitsi hyvää käytöstä, ja oppilaat olettivat saavansa opettajilta hyviä arvosanoja, jos he olivat hiljaa. Vastakohtiksi kärjistyivät häirikköoppilas ja hiljainen, tunnollinen oppilas, joka menestyi koulussa. Varsinkin tyttöjen hiljaisuus tulkittiin hyväksi käytökseksi ja koulumenestykseksi:

Silja: ”... hiljainen tyttö on heti ... Tai sillee, jos on hiljaa niin heti opettajalta se saa hyvii numeroita ... Mut jos ei puhu paljoo ... jos yleensäkin ei häiritse tuntia tai puhu kavereitten kaa, niin heti luulee että se on ... hyvä [koulussa].”

Oppilaiden tulkinnoissa hiljaisuus ja koulumenestys eli hikipinkous tai hikkeys liitettiin niin tiiviisti yhteen, että hiljaisen tyttöoppilaan huono menestys kokeissa yllätti. Samasta oletuksesta kertoo se, että opettaja yllättyi kuullessaan hiljaisen tytön nauravan ja puhuvan tunnilla.

Silja: ”Tosi monet sanoo että joku Anu on hikke. Tiedät sä ... saa aina niin sikahyviä tai hyvii numeroita. Ja sitte se on kumminkin hiljaa tunneilla. ... vaikka monta kertaa mä oon yllätynyt kun joku, Teija ... saa jonkun kutosen jostain kokeesta. Mä olin ai jaa, mä luulin että sä saat hyvän. ... Kun se on vaan hiljainen ... jotenki siitä tyylistä saa heti semmosen kuvan että toi on hyvä.”

Janina: ”...mä oon vähä semmonen hölösuu. Mä nauran hirveesti ja mä huudan paljon. Ja mä puhun liikaa ja tälle näin. Mutta Anu on taas semmonen ... että sill on ... hyvä maine. ... Meillä oli perhekasvatuksen tunti ... niin Anu nauro vähän kovempaa. Sitten se opettaja silleen [matkii] Anu! Siis se oli niinku hirvee järkytys, Anu nauro vähä kovempaa ja hölisee vähän.”

Tyttöjen toimintatyylit jakautuivatkin tässä hölösuisiin ja hiljaisiin, ja näillä nimityksillä heidät luokiteltiin koulussa. Lisäksi tyttöjen ja poikien tila puheelle vaihteli tunneittain, mutta usein pojille sallittiin enemmän äänitilaa. Etenkin kovistyylliset pojat ottivat äänitilaa luokassa, mutta puhuminen ei ollut pojille yleensäkin koulumenestyksen esteenä.

Jutta: ”Meidän luokalla ei ole kyllä silleen, että poika on kovin hyvä oppilas, tai siinä mejän ryhmässä. No [Eijan] luokalla on niitä jolla on kauhee hikirimaine tai semmonen nörttimaine ... emmä nyt usko että ne välttämättä on hiljaa tunnilla. Mutta ne on kumminkin semmosia ... tietokoneneroja ... muuten vaan tietää kaikista asioista paljon. Sillon maikat diggaa niistä koska ne ... tietää asioita, ja ... saa kokeista hyvii.”

Koulun äänen sukupuolittumista on tarkasteltu määrällisesti monissa tutkimuksissa,⁶³ jotka kertovat että opettajien lisäksi pojat hallitsevat luokkahuoneen äänenkäyttöä. Toisinaan pojat käyttävät jopa kaksi kolmasosaa oppilaille luokassa varatusta ajasta ja tilasta. Koska luvut eivät sinänsä kerro sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, sukupuolieron dynamiikan kuvaaminen on tärkeä tapa tulkita aineistoja.⁶⁴ Esimerkiksi koulun sosiaalisia prosesseja analysoidessaan Tuula Gordon on todennut, että pojilla on koulussa tyttöjä leveämpi tila.⁶⁵

Suhde tilan- ja äänenkäyttöön luo odotuksen tietynlaisesta käytöksestä ja sukupuolittuista. Kouluissa, tutkimuksissa ja tiedotusvälineissä on keskusteltu hiljaisista tytöistä tai meluisista ja häiriötä tuottavista pojista. En etsi näitä ”tyyppisiä” aineistotani, mutta näillä stereotyypeillä on mahdollista leikitellä ja analysoida sen kautta tyttöjen ja poikien tilaa koulussa. Avaan kiltin ja hiljaisen tytön sekä suulaan pojan stereotyyppisiä ”moniäänisesti”⁶⁶ tuomalla niiden rinnalle uudenlaiset audiotyyppit: hiljaisen pojan ja äänekkään tytön. Näiden tyyppien esittelyn kautta osoitan, kuinka sijoitamme tyttöjä ja poikia kulttuurisille jatkumoille stereotyyppien avulla.

Hiljainen tyttö on stereotyyppinen kuva ”tyttömäisestä” passiivisesta tai kiltistä ”harmaavarpusesta”.⁶⁷ Hänen odotetaan menestyvän koulussa hyvin siksi, että hän on ahkera eikä lahjakas.⁶⁸ Hän kuuluu niihin, joille ”koulu on tehty” ja joilla menee hyvin – toisin kuin levottomilla pojilla, joilla on kouluvaikeuksia ja joista tulee kantaa huolta.⁶⁹ Vaikka tämä on tavallaan

ihanteellisen, toiset huomioivan ja työrauhan takaavan oppilaan virallinen ihanne, hänen toimintatyyliinsä ei silti ole erityisen arvostettua. Siitä puuttuu yksilöllisen ja kapinoivan oppilaan hoito. Niin ikään aapisten maailmassa feminiiniset hahmot, kuten ”nimetön ja äänetön hiiri”, edustavat tätä stereotyyppiä.⁷⁰ Hiljaisen stereotyypin täyttyessä velvollisuuttaan saatetaan kuitenkin kysyä syyllistävästi miksi hän ei puhu ja näy enemmän. Ehkä vastaus löytyy puheliaan tytön saamasta palautteesta.

Äänekäs poika on niin ikään eloisan ja persoonallisen, toisinaan jopa kapinoivan ja häiriköivän poikaoppilaan tyyppiesimerkki. Hän on positiivisena hahmona luokan ”velikulta” ja huumorityyppi, jolta odotetaan äänekästä tarinointia. Hän on epävirallinen vaihtoehto virallisen koulun ”tylsyyteen”.⁷¹ Sosiaalisissa suhteissa hän on arvostettu ja nimenomaan häntä kuunnellaan. Hän saa aikaan hymähtelyä ympäristössään. Toisaalta häntä myös arvostellaan jos hän on ”liian kovis” ja ilkeä muille oppilaille. Hän ei välttämättä menesty koulussa, koska hän suhtautuu myös kouluun asianmukaisen rennosti. Kuitenkin hänen sanotaan olevan lahjakas mutta hukkaavan älykkyytensä ”säheltämällä”.⁷² Hän on romantisoitu modernin kapinoivan yksilön perustyyppi, joka asettuu kouluyhteisössä kommentoijan asemaan. Epävirallisesti hänen valitsemaansa koulunkäyntistrategiaan liitetään runsaasti karismaa, vaikka (ja tässä piilee tämän strategian epävarma kohta) virallisissa mitteloissa pärjäämättömyys saattaa aiheuttaa huolta, jopa moraalista paniikkia ”poikien koulukäynnistä ja menestyksestä”.⁷³

Puhelias tyttö on kummajainen verrattuna hiljaiseen tyttöön, ”tyypilliseen” tyttöoppilaaseen. Toisaalta hän vastaa stereotyyppistä käsitystä liikaa puhuvasta ja juoruilevasta naisesta. Kuitenkin puhelias tyttö on tyttönä ihanteellinen: eläväinen ja sosiaalisesti taidokas. Hänellä on runsaasti ystävyys-suhteita. Toisaalta tähän sosiaaliseen tyyliin voi sisältyä riski että tyttö puhuu liikaa tai liian kovalla äänellä. Puhelias tyttö on mahdollista liittää yhteen ”uuden tytön” kanssa,⁷⁴ joka nähdään kulttuuristen muutosten airueena (ks. luku 2). Hän on itsevarma ja käyttää ääntään.⁷⁵ Puhelias tyttö on kuitenkin koulun julkisuudessa ongelmallinen: hän saattaa olla odotuksiin nähden liian näkyvä ja kuuluva, toisin kuin kanssasarensa ”mekkoon mutisija”⁷⁶ tai ”harmaavarpunen”. Hän on niin ikään koulussa pärjääjän muotokuva, ja käyttää hyväkseen monenlaisia resurssejaan. Vaikka hän ”uutena tyttönä” murtaa hiljaisen ja kiltin tytön stereotyyppiä, käytännössä häntä ei kuitenkaan palkita sosiaalisesti. Hänen äänenkäyttöään pidetään helposti koulussa liiallisena ja ongelmallisena.

Hiljainen poika unohdetaan usein. Niin sosiaalisena toimijana kuin kulttuurisena miehisyyden kuvanakaan se ei edusta tyyppillistä – tai ihanteellista – poikuutta. Hiljaiseen poikaan ei liitetä kulttuurisia arvostuksia; hänen oletetaan olevan puheliasta poikaa arempi eikä niin nokkela sosiaalisesti eikä vikkela ruumiillisesti.⁷⁷ Hiljaisesta pojasta puhuminen on hieman noloa, sillä siihen saattaa liittyä jotain naisellista.⁷⁸ Hiljaiseen poikaan liitetty epävarmuus kietoutuu tulkintaan hänen miehisyydestään: hän saattaa olla ”rennon jätkän” vastakuva eli ”hikke” (koulussa menestyjä), tai nimetty ”nörtiksi” tai vielä tarkemmin ”tietokonenörtiksi”. Toisaalta unohdetaan, että astuminen hiljaa sivuun saattaa olla tehokas strategia vastustaa ”rennon jätkän” tapaa toimia ja etsiä toisenlaisia toimintatapoja.⁷⁹ Sosiaalisesti hän kuuluu ”niihin joita ei kuunnella” luokan sosiaalisessa kanssakäymisessä, ja hänellä on vain vähän karismaa ”saada jengiä taakseen” konfliktitilanteissa.

4.5 Yhteenvedoa nuorten tilasta koulussa

Tässä luvussa on käsitelty koulutilaa fyysisenä ja sosiaalisena tilana sekä koulun eri kerrostumien kietoutumista toisiinsa. Oppilaskulttuuria määrittävät sekä viralliset järjestyssäännöt, opetustapoihin liittyvät käsitykset hyvästä oppilaasta ja opettajista että paikalliset ja sukupuolistuneet ymmärrykset oppilaana olemisesta. Kiinnitin huomiota erityisesti oppilaiden tilaan koulussa sekä paikansin oppilaskulttuuria koulurakennukseen ja suhteessa institutionaaliseen, viralliseen kouluun.

Institutionaalinen tila on osa virallista koulua ja sen järjestystä. Koulun tila-aika-reitit houkuttelivat seuraamaan kurinalaisesti valmiiksi luotuja aikatauluja, olemaan oikeassa paikassa oikeaan aikaan. Tilan ja sosiaalisuuden muotoutuminen osoittautui kuitenkin monitahoiseksi ja moniääniseksi, eikä järjestys koulussa tai tunteilla ollut suinkaan selviö. Koulutila on toisaalta järjestyksen ja vallan aluetta, jota muokataan virallisen hallinnoinnin avulla. Toisaalta tämä vallan tila on myös haavoittuva ja siihen voi suhtautua eri tavoin: on mahdollista olla keskiössä ja marginaalissa samaan aikaan.⁸⁰

Oppilaskulttuuri tuntui elävän koulutilassa vallan suhteen paradoksaalisessa tilassa.⁸¹ Koulun järjestykseen sisältyikin paradokseja ja samanaikaisia järjestyksiä: esimerkiksi mitä virallisempi ja

ruumiillisesti kurinalaisempi tilaisuus oli kyseessä (esimerkiksi koulun viralliset juhlat tai joulukirkko), sitä merkityksellisempi yksi ei-toivottu ele tai esitys oli. Tilanteen parodiointia helpottivat tiukat puitteet ja säännöt. Oppilaat käyttivätkin taidokkaasti hyväkseen koulun tilaa sekä erisävyisiä tilanteita piilotellakseen tai tuodakseen omia esityksiään ja huomautuksiaan esiin. Piilottelu, välttely, vastustaminen, liittoutuminen, naurunalaiseksi tekeminen, asioiden ja tilanteiden parodiointi ja ironisointi esiintyivät myötäilemisen kanssa rinnakkain ja tekivät koulupäivästä siedettävän tai nautittavan.⁸²

Oppilaskulttuurin tila muotoutui informaalin ja virallisen koulun vuoropuhelujen myötä. Nuorten saama ja ottama tila vaihteli kouluittain ja luokittain. Se on kuitenkin aina olemassa kouluinstituutiassa, ja sen tutkiminen edellytti näkökulman vaihtamista opetuksen näkökulmasta oppilaan ja nuoren tilojen tarkasteluun.⁸³ Myöhemmin tarkastelen oppilaskulttuurin sisäisiä erotteluja ja tuon esiin sen moniäänisyyttä.

Osa 2: ÄÄNET

5. Tutkimusluokkien sosiaaliset suhteet

5.1 Kivikulman yhdeksäs luokka

5.1.1 Tutkimusluokka keskustan koulussa

Kuvaan seuraavassa tutkimusluokkia ja niiden sosiaalisia suhteita. Sijoitan luokat kouluhinsa ja paikalliseen kulttuuriinsa. Kuvaan tyttöjen ja poikien ryhmittymiä ja ystävyyttä sekä tyttöjen ja poikien välisiä suhteita luokittain. Sosiaalisten suhteiden lisäksi esittelenkin nuorten erilaisia tapoja *näkyä ja kuulua* luokkayhteisössä ja koulun julkisuudessa. Kuvaan tyttöjen ja poikien tapoja erottautua koulun julkisuudessa *toiminnallisten sukupuolityyliin* kautta. Oppilaiden näkymisen tavat ja suhde äänenkäyttöön tuovat esiin niin eri tapoja esittää sukupuolta kuin sukupuolityyliin paikallisia vaihteluitakin (ks. luku 2).¹

Kivikulma on rauhallinen kaupunginosa ja kuitenkin suhteellisen lähellä kiireistä Helsingin keskustaa. Tämä myös näkyy alueen arvokkaassa ja vanhassa kaupunkikuvassa: lähistöllä on jonkin verran pieniä erikoisliikkeitä, mikä viittaisi perheiden (ja asiakkaiden) varakkuuteen. Kivikulman alueen asukkaat olivat varakkaampia, iäkkäämpiä sekä korkeammin koulutettuja kuin helsinkiläiset keskimäärin.² Koulutus näkyi myös oppilaiden vanhempien ammateissa.³ Kouluaamuisin kadulla kiirehti töihin virkamiehiä ja muuta koulutettua ja huoliteltua väkeä. Asukkaiden iäkkyyys näkyi siinä, että nuorisolle ei tuntunut olevan erityisiä tiloja; he oleilivat kioskin kulmilla, puistoissa, porttikongeissa tai portaikoissa elleivät viettäneet aikaansa (kodin lisäksi) keskustan kaupoissa, kirjastoissa tai kahviloissa.

Kivikulman koulussa oli tutkimusvuonna noin 350 oppilasta, joista hieman yli puolet oli tyttöjä. Osa koulun oppilaista tuli Kivikulman kaupunginosasta, mutta osa kulki kouluun muualta Helsingistä tai lähikaupungeista opiskellakseen koulussa erikoisaineita. Koulussa opetettiin tavallisen peruskoulun opetussuunnitelman lisäksi erikoisaineita, mikä loi kouluun oman eetoksensa. Tämä näkyi esimerkiksi oppilaiden arvosanoissa (ja kilpailussa) monien pyrkiessä lukioon, keskimääräistä rauhallisemmassa koulutyöskentelyilmapiirissä, oppilaiden pukeutumistyyliissä, koulujen käytävien koristelussa sekä opettajien tavoissa käsitellä sosiaalisia ongelmia esimerkiksi oppilashuoltokysymyksissä.

Tiettyjen aineiden painottuminen näkyi ja kuului Kivikulman koulussa myös nuorisokulttuureissa. Esimerkiksi oppilaiden vaateustyylit vaihtelivat runsaasti: oppilailla oli esimerkiksi kirpputoreilta hankittuja persoonallisia asusteita kaupallisen nuorisomuodin lisäksi. Tiettyyn oppiaineeseen erikoistuminen ja asiantuntijuuden tavoittelu tuntui kietoutuvan myös sosiaaliseen pääomaan tai habitukseen. Monet koulun oppilaiden vanhemmista olivat keskiluokkaa tai ylempää keskiluokkaa – jollei tulotasoltaan niin kuitenkin kulttuuriselta ja sosiaaliselta pääomaltaan.⁴

Koska tietynlaisen ”asiantuntijuuden tavoittelu” oli motivoinut oppilaita heidän kouluvalinnassaan, kaikki oppilaat eivät tunteneet toisiaan tullessaan yläasteelle. Tämä vaikutti monella tavoin kouluyhteisöön. Kivikulman kouluyhteisö muistutti sikäli enemmän yhden asian ympärille kertynyttä ”kevyttä yhteisöllisyyttä”⁵ kuin Viherpuiston kouluyhteisö, joka puolestaan linkkiytyi vahvasti paikalliseen sosiaalisuuteen ja nuorisokulttuuriin. Kivikulman oppilaat myös viettivät pääosan vapaa-ajastaan muualla kuin koulun lähipiirissä tai luokkatovereidensa kanssa.

Koulussa oli myös alueellisesti koottuja luokkia, joiden oppilaat kävivät koulua paikallisista kaupunginosista. Valitsin tutkimusluokkani näiden joukosta. Tutkimani luokka oli tässä koulussa tavallinen luokka erityisiin aineisiin painottuvien luokkien joukossa. Osalla tutkimusluokan oppilaista oli kavereita myös erityisluokilla, mutta luokkien välillä koettiin olevan myös kilpailua. Tiettyjen aineiden painottaminen tuli esiin esimerkiksi koulun virallisissa tilaisuuksissa – toisinaan muut oppilaat kokivatkin jääneensä hieman syrjään. Toisaalta tutkimani luokan oppilaiden harrastukset myötäilivät osittain koulun aineita. Vaikka monet oppilaat, varsinkin pojat, harrastivat myös urheilua, niin esimerkiksi joukkuelajit eivät olleet niin suosittuja Kivikulman koulussa kuin Viherpuistossa.

Kivikulmassa oppilaskulttuurin tila virallisen koulun sisällä oli kapeampi ja virallisen koulun kanssa rinnakkaisempi kuin Viherpuiston koulussa. Oppilaiden keskiluokkainen sosiaalinen tausta oli lähellä opettajien taustaa, mikä myös näkyi koulussa. Koulutyöskentely oli yleensä rauhallista, eikä koulussa ollut samanlaisia paikallisia jengejä kuin Viherpuistossa. Oppilaiden sosiaaliset ongelmat käsiteltiin usein nopeasti ja yksilöllisesti.

Tutkimusluokallani oli kuitenkin ennen tutkimuksen alkua ollut ongelmia joidenkin opettajien kanssa.⁶ Luokalla sattuneet järjestyshäiriöt ja konfliktit opettajien kanssa olivat johtaneet luokan väliaikaiseen sosiaaliseen hajottamiseen. Osa luokan oppilaista opiskeli joitain oppiaineita eri tiloissa kuin muu luokka. Lisäksi opettajat olivat yhdessä laatineet luokalle eri tunneilla noudatettavan istumajärjestyksen. Tämä vaihe oli kuitenkin pääosin ohitse aloittaessani tutkimuksen, mutta edelleen oli mahdollista nähdä, että luokka saattoi heittäytyä vaikeasti hallittavaksi, mikäli se ei tullut toimeen jonkun opettajan kanssa.

Luokalla oli saman verran tyttöjä ja poikia, yhteensä 24 oppilasta. Luokalla esiintyi myös ystävyysuhteita poikien ja tyttöjen kesken, mutta pääosin luokan ystävyysuhteet kulkivat sukupuolilinjan mukaisesti. Monilla tytöillä oli luokallaan paras ystävä. Tytöt muodostivatkin ystävyyspareja, jotka lisäksi kuuluivat suurempiin tyttöryhmiin. Luokalla oli useampia suuria tyttöjen ystävyysryhmiä. Näistä yksi oli suuri kuuden hengen ryhmä, jonka sisällä oli lisäksi kahden tytön keskinäisiä ystävyysuhteita. Toinen tyttöryhmä oli ketjuuntunut kolmeksi kahden hengen ryhmäksi.⁷

Pojat viettivät paljon aikaa yhdessä suuressa ryhmässä; heidän joukostaan ei välittömästi ollut erotettavissa useita ryhmittymiä. Suuren ryhmän liepeille mahtui kuitenkin erilaisia poikia. Tarkemmin katsottuna näkyviin tuli useita sosiaalisia ryhmittymiä ja pukeutumis- ja käyttäytymistyyplejä. Ryhmän sisäiset ystävyysuhteet vaihtelivat myös, ja osa pojista jäi toisinaan ryhmästä ulos.

Nuoret olivat vuosien mittaan muodostaneet koulutovereistaan mielipiteitä, joilla he samalla peilasivat itseään. Näissä suhteissa näkyi koulu- ja luokkayhteisön pienuus ja tärkeys: jokaisella oli yhdeksännellä luokalla valmiin oloinen asema, jota oli vaikea täysin muuttaa vaikka olisi halunnutkin. Pieniä muutoksia tapahtui kuitenkin ystävyysuhteissa sekä siinä, kuinka paljon ketäkin arvostettiin. Vaikka kaikki luokan oppilaat eivät olleet tutustuneet luokkatovereihinsa erityisen hyvin, usein toistuva läsnäolo samassa tilassa riitti peilaussuhteen luomiseen. Kommenttien ja tarinoiden kautta oppilaat asettivat itsensä ja toisensa esimerkiksi rinnakkaiseen tai vastakkaiseen suhteeseen.⁸ Seuraavassa osiossa kerron tarkemmin luokan ystävyysuhteista ja ryhmistä sekä erilaisista tavoista tuoda esiin sukupuolta.

5.1.2 Tyttöjen kaksi ryhmittymää

Huolimatta siitä, että Kivikulman luokan tytöt olivat olleet vuosia samalla luokalla, kaikki eivät suinkaan tunteneet hyvin toisiaan. Sosiaalisuus oli pääosin jakautunut pienempiin ryhmiin ja tiiviimmät suhteet muodostuivat niiden sisällä.

Katri: ”... voin sanoa, että mä en tunne Maria ja näitä, Ansa ja Sofaa. ... Onhan ne varmaan ihan kivoja ... Olen mä Sofian kans jutellu pari kertaa ja Ansan kans. Ne on ihan kivoja ... mutta en mä koskaan tutustunu niihin.”

Kivikulman yhdeksännellä luokalla oli kaksi vahvaa tyttöjen ystävyysryhmittymää, jotka eivät olleet juurikaan tekemisissä keskenään. Niiden välillä oli erilaista kommunikaatiota, mutta usein henkilökohtaiset asiat ja mielenkiintoisimmat tarinat kerrottiin eri ryhmittymien sisällä. Arkinen sisään- ja ulossulkeminen tapahtui usein ilman erityisiä konflikteja.⁹

Ensimmäinen tyttöryhmittymä oli ketjuuntunut löyhiksi ystävyysuhteiksi. Se muodostui ystävyystriangleista tai -pareista, joista ainakin toinen osapuoli oli tekemisissä ryhmän muiden tyttöjen kanssa. Toisen, kiinteämmän ryhmän muodosti kuusi tyttöä. Vaikka eri ryhmiin kuuluvien yksittäisten tyttöjen välillä oli myös sosiaalista kanssakäymistä, eri ystävyysryhmittymiin kuuluvat tytöt näyttivät pääosin välttelevän toisiaan. Ryhmien välillä esiintyi toisinaan konflikteja, jotka keskittyivät erityisesti muutaman tytön välille. Tytöt vaikuttivat kahdelta yhtenäiseltä ryhmältä varsinkin esiintyessään luokan julkisuudessa.

Ystävyudet olivat kuitenkin vaihdelleet vuosien mittaan. Nykyiset yhdeksännen luokan tyttöjen väliset ystävyysuhteet olivat rakentuneet aikaisempien suhteiden pohjalle. Helmi kertoi aikaisemmasta ystävyystään Ronjaan, joka nykyään kuului eri klikkiin:

Helmi: ”No Ronja, se oli ihan järkyttävä, sitte mä vihasin sitä. ... Mä itse asiassa inhoon aika paljon Ronjaa vieläkin mutta ... emmä niinku välitä siitä onko se olemassa vai ei.”...

TT: ”Miten te ystävyystitte ja miten te erositte? ”

Helmi: ”Emmä tiedä, se johtu siitä että se oli puhunu jotain paskaa tai jotain Päiville musta. Oli ... sanonu kaikkee että mä olisin haukkunut Päiviä ja tämmöstä ... Ja sitten mä en ollu enää Päivin niin hyvä ystävä. Sitte se rupes ...oleen mulle hirveen semmonen ystävällinen ja kaikkee ... Sitte mä sain tietää niistä myöhemmin. ... Se oli ihan uskomaton mimmonen se oli. ... yritti aina pilata kaikkien välit.”..

Tutkimuksen alussa tuntui vaikealta nähdä mitään ilmiselvää syytä ryhmien jakautumiselle. Ne olivatkin ajan myötä kerrostuneet erilaisiksi mielipiteiksi ja elämämpiireiksi. Seuraava Marin vastaus kiteyttää epämääräisyydessäänkin ryhmien olennaisen eron:

TT: ”Mikä susta yhdistelee ja erottelee nämä porukat?”...

Mari: ”Ää, no hirveesti missä liikkuu ja jotenkin mielipiteet ja silleen.”

Elämämpiirien erot liittyivät siihen, missä ja kenen kanssa tytöt vapaa-aikana liikkuvat: esimerkiksi harrastuspiireissä, kotona, julkisissa tiloissa tai juhlissa. Elämämpiirin ja mielipiteiden kautta he ottivat kantaa siihen, millainen on oikeanlainen tai sopiva tapa olla nainen 15-vuotiaana. Ryhmien välillä vallitsikin mielipide-eroja varsinkin sukupuoleen ja seurusteluun liittyvissä kysymyksissä (ks. myös luku 8).¹⁰ Kritiikki toisia kohtaan kohdistui seurustelun lisäksi sosiaalisiin toimintatapoihin, päihteiden käyttöön ja tupakointiin, koulunkäyntiin sekä pettymyksiin ystävyysuhteissa. Vaikka mielipiteet eivät aina menneetkään yksin ryhmän kanssa, oli kuitenkin mahdollista erottaa luokan tyttöjen keskuudesta eri toimintatyyliä suhteessa sukupuolen julkiseen esittämiseen. Tytöt esimerkiksi omaksuivat erilaisia tapoja näkyä ja kuulua koulussa. Pukeutuminen oli yksi tärkeä keino olla näkyvillä tai piiloutua (ks. myös luku 6.3).

Kuvaan seuraavassa ystävyysryhmittymiä yhdeksännen luokan aikana. Aloitan kuvailun ketjumaisesta ja löyhemmästä ryhmittymästä, johon kuului kolme ystävyysparia. Yhden parin muodosti *Kaisa* ja *Minna*, jotka olivat olleet ystäviä pitkään. Yleensä he olivat koulussa keskenään. Varsinkin Minna ilman Kaisaa oli hyvin hiljainen. Kaisa oli parin aktiivisempi osapuoli, joka kuului ja näkyi luokan julkisuudessa ja yleensä puhui heidän molempien puolesta (vaikka kysymys olisikin esitetty Minnalle). Kaisalla oli ollut vuosien mittaan paljon ystäviä, sekä poikia että tyttöjä, mutta suhde Minnaan oli kestänyt monta vuotta. Tyttöjen tyyliin kuului melko vahva meikki, värjätyt hiukset, nuorisomuodin mukaiset farkut ja paidat:

Kaisa: ”... farkut, yleensä Levikset tottakai pitää olla, merkkifarkut... kesällä just joku t-paita ja joku huppari vaikka. Tai collegepusero tai ... body.”

Tytöt liikkivat paljon julkisissa tiloissa ja viettivät paljon aikaa esimerkiksi kaupungin kahviloissa ja kaveripiireissä. Varsinkin Kaisa oli hyvin sosiaalinen ja viihtyi ulkona ystävien kanssa. Hänen meikkaamistyylinsä, pukeutumisensa ja kovaäänisyytensä sekä sosiaalinen kyvykkyytensä antoi hänestä varsin hyvin pärjäävän kuvan. Kaisan tyyli vaikutti katukulttuuriselta *kovistytön tyyliltä*.¹¹ Kaisan ja Minnan koulumenestys oli kohtuullinen; he eivät tähänneet välttämättä lukioon kuten useimmat luokkatoverinsa ja heidän sosiaalinen toimintansa koulussa näytti ajavan koulunkäynnin ohitse. Välitunnit tuntuivat loppuvan kesken ja he näyttivät myöhästelevän tunneilta usein. Tytöt kävivät kuitenkin säännöllisesti koulua ja osallistuivat tuntien kulkuun – erityisesti Kaisaa oli vaikeaa olla huomaamatta koulussa.

Toinen hiljaisuudella ja puheliaisuudella toisiaan täydentävä tyttöpari oli *Ronja* ja *Meri*. Heidän ystävyytensä ei ollut vielä vuosien mittainen mutta vaikutti yhdeksännellä luokalla melko tiiviiltä. Ronja ja Meri viettivät koulussa paljon aikaa yhdessä ja puolustivat toisiaan konflikteissa.¹² Tytöt olivat hyvin eri tyyliä niin vaatetukseltaan kuin vapaa-ajan vietossäänkin. Ronja oli hieman Kaisan tyylinen, menevä, poikien kanssa kaveeraava farkkuihin ja farkkupaitaan sonnustautunut puhelias ja sosiaalisesti voimakas tyttö, joka kävi mielellään paljon ulkona. Meri vaikutti ujommalta, pukeutui

tavallisiin farkkuihin ja villapaitaan ja vietti vapaa-aikaansa kotona. Hänen koulumenestyksensä oli erinomainen.

Ronja: ”Mutta kyllä se joskus ... kun saat kokeen ... takasin ja ... odottaa hirveen hyvää. Ja sitte joku Meri, mun kaveri ... on hirveen hyvä koulussa. Niin sitten se on joo mä sain kympin. Joo. Mulle tuli kutonen. Kyllä se ... vähän masentaa mut ei ... se silleen tunnu kuitenkaa, mutta kun sä oot siihen [kaverin hyviin numeroihin] tottunu ...”

Ronja oli aikaisemmin ollut ystävä Kaisan kanssa ja he olivat viettäneet paljon aikaa yhdessä. Ronja alkoi yhdeksännellä luokalla suhtautua toisella tavalla koulunkäyntiin ja otti ilmeisesti siksi hieman etäisyyttä Kaisan tyyliin käydä koulua. Tutkimusvuonna Ronja viihtyi koulussa eniten Merin kanssa ja sai tältä ystävyysyden lisäksi tukea koulunkäyntiinsä.

Katri ja *Taina* viettivät toisinaan aikaa yhdessä. Kumpikaan heistä ei erityisesti näkynyt ja kuulunut luokkatilassa. Heidät olisi helppo luokitella kahdeksi hiljaiseksi tytöksi ja tulkita heidän suhteensa tiiviiksi ystävyudeksi, kuten tyttöjen suhteita liiankin helposti tulkitaan.¹³ Heidän kanssakäymisensä tuntui kuitenkin satunnaisemmalta. Tainalla oli ystäviä myös muilta luokilta. Myös vapaa-aikaa he viettivät erikseen. Katrin pukeutuminen oli perusfarkkutyyliä, Tainalla taas oli omien sanojensa mukaan hiphopparimaisempi tyyli. Tainaa veti puoleensa Kaisan ja Minnan seura, ja hän viettikin silloin tällöin aikaa heidän kanssaan.

Tämä edellä mainittujen tyttöparien ketju oli muodostunut vahvempien ja äänekkäämpien tyttöjen, Kaisan ja Ronjan ympärille, jotka olivat muita enemmän vaihdelleet ystäviään. Samoin juuri he olivat olleet kiistasuhteessa toisen ystävyysryhmän kanssa. Kaisan ja Ronjan kiistojen täyttämät suhteet toiseen leiriin, ”Mariin ja muihin” heijastuivat myös muiden tyttöjen sosiaalisuuteen.

Mari ja noi, *Sofia ja nää* tai *Helmi ja nää* – kuten kuuden tytön tiiviimpää ryhmää kutsuttiin – näkyi ja kuului luokan sosiaalisessa kanssakäymisessä ja julkisuudessa. Ryhmän sisällä oli ystävyys-suhteita, kiinteitä ja löyhempiä. Siihen kuuluivat *Mari* ja *Ansa*, *Sofia* ja *Helmi* tiiviinä ystävyyspareina, *Vilja*, jolla oli ystävyys-suhteita myös muiden luokkien tyttöihin, sekä *Päivi*, joka oli mukana ryhmässä, mutta ei sen keskiössä. ”Mari ja noi” näytti luokassa hyvin kiinteältä ja vahvalta ryhmältä, ja tytöt viettivät usein välitunnit yhdessä, joskus vapaa-aikaansakin. Joukkoon liittyi myös toisinaan tyttöjä muilta yhdeksänsiltä luokilta. Ryhmän sisällä oli kuitenkin ystävyysmuodostelmia, eivätkä kaikki olleet aivan yhtä kiinteästi niissä mukana.

”Mari ja noi” menestyi koulussa yleensä melko hyvin. Tytöillä vaikutti olevan kulttuurista ja sosiaalista pääomaa perhetaustansa perusteella. Monilla heistä oli laaja yleissivistys. Tunnilla puhuminen, asioiden arvostelu ja toisinaan avoimen kriittinen suhtautuminen opettajiin häiritsi kuitenkin hieman koulussa menestymistä.¹⁴ Tyttöjen mielipiteitä kuohuttivat ajankohtaiset poliittiset kysymykset (esimerkiksi EU:hun liittyminen) ja he keskustelivat usein näistä asioista tunnilla ääneen keskenään sekä luokan poikien kanssa. Opettajat kontrolloivat kuitenkin tyttöjen puhetta, ja tytöt kirjoittivatkin toisilleen lappuja: jos ääni ei kuulunut, niin laput näkyivät.

Sofia lähettää lapun Otson ja Päivin kautta Marille. Sofia ja Taina juttelevat.

Sofia jää katsomaan Marin vastausta. Opettaja puhuu luokalle, Ilari ja Ronja viittaavat vuorotellen. Sillä aikaa Sofia katsoo Maria ja Ansa. Ansa katsoo lappua: tää ei oo yhtään kivaa. Hihittävät. ...

Juha vastaa open kysymykseen, Mari heittää lapun, osuu Tainan hiuksiin. Samuel varastaa lapun. Tytöt nauravat: jos se lukee sen.

Meri vastaa open kysymykseen. Samuel lähettää lapun takaisin, joka menee Sofian jalkoihin. Sofia istuu pökkana lukematta lappua.

Opettaja siirtää Ansan. Opettaja puhuu työnantajan työtaistelusta. Sofia lähettää lapun Marille.

Ope: ”Ette taida jaksaa kerrata.”

Mari: ”Tää on puista.”...

Tunnin lopussa:

Päivi: ”Helmi, soita jos jaksat.”

Kun poistun luokasta, yksi tytöistä näyttää rottaa puseronsa sisällä.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Kivikulma 27.10. Historiaa.)

Näiden tyttöjen ääni kuului oppitunneilla, välitunneilla sekä oppilaskunnassa, jossa osa ryhmän jäsenistä toimi aktiivisesti. Osallistuminen toi heille toisinaan erivapauksia tehdä esimerkiksi

julisteita tai ilmoituksia tunnin aikana. Korvan lisäksi silmä erotti heidät: osa tytöistä pukeutui huomiota herättävästi, vaikkakin ryhmän sisällä tyyli vaihteli. Esimerkiksi saman ystävyysparin sisällä julkisuudessa hiljaisempi Ansa pukeutui hyvin värikkäästi, ja puheliaampi Mari taas erittäin tavalliseen tyyliin.

Marilla farkut, vaaleet mokkakengät, joissa nauhat. Sininen neulepaita, hiukset puolipitkät, ei meikkiä. ... Erittäin suosittu tyyppi, ja tosi vaatimaton asu. Ansa on sitäkin erikoisempi, tai ehkä hiustenväri tekee paljon; kellertävän vihertävät hiukset, decadens-kaupasta värit. Siniset sammarit, viininpunainen neule jossa kaulus. Ruskeat kengät.
(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Kivikulma 22.11.)

Yksi luokan erikoisimmin pukeutuva ystävyyspari oli Sofia ja Helmi: heillä oli yhteneväinen *persoonallinen tyyli* (verrattuna tavalliseen nuorisomuotiin). Tytöt hankkivat asunsa pääosin kierrätyskeskuksesta ja pukeutuivat vanhoihin miesten housuihin, erilaisiin aluspaitoihin, lippalakkeihin ja verryttelytakkeihin.

Puhuvat vaatteista, Ansa miettii ostaako sammarilevikset ja Mari kehottaa menemään kierrätyskeskukseen. Sofia tulee paikalle miesten harmaissa housuissa, 70-luvulta, sellaiset vähän levenevät. Ja jos oikein ”painajaiseni” näen, hänellä on kaamea miesten aluspaita, sellaisia kuin miesten pitkähihaiset harmaat valkokuvioiset aluspaidat voivat olla kukonaskelineen: hirveää! (heh) Mutta joka tapauksessa harrastavat kierrätyskeskusta tosissaan, myös Helmin viininpunainen verkkaritoppahiihtorotsi on sieltä. Grunge ja kierrätys ja alatyylit on pop.
(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Kivikulma 3.2. Ysien luistelua.)

Heidän pukeutumistyyliinsä viittasi populaarikulttuuriseen musiikki- ja vaateustyylisiin *grungeen*, joka oli suosittua 1990-luvun puolivälissä. Toisaalta tytöt dramatisoivat sukupuolta pukeutumistyyliinsä kautta. He korostivat pukeutumisessaan miehistä tyyliä, jota he kuitenkin ironisoivat korostaessaan naisellisuuttaan meikin avulla (mutta ei liioitellusti): he käyttivät usein puuteria, ripsiväriä ja huulipunaa.

Sofian vaateus: vaaleanruskea lippis, hiukset sisällä, vihreänvalkoinen palestiinahuivi, harmaat miesten housut, miesten aluspaita. Puuteriä jatkuvasti, kasvot tärkeät, naiselliset.
(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Kivikulma 3.2. Äidinkielen tunti.)

Tämä ryhmä teki siis itsensä näkyväksi ja kuuluvaksi koulussa. Mielestäni erityisesti Sofian ja Helmin ironisessa pukeutumisessa heijastui ryhmän sukupuolinen toimintatyyli: tytöt ironisoivat perinteisiä sukupuolimalleja, toimivat itse aktiivisesti luokan julkisuudessa ja kritisoivat erityisesti kovispoikien miestyyleä. Toisaalta he ylittivät sukupuolten välisen ystävyyden raja-aidan. Heillä oli sekä ryhmä- että yksittäisiä ystävyysuhteita luokan ”tavallisten” poikien kanssa.¹⁵

Ryhmän pukeutumistyyliinsä korostui yhtenäisen näkyvän tyylin lisäksi se, että *kaikilla oli jokin selkeä oma ja erottuva yksilöllinen tyyli*: Sofian ja Helmin miehisytyyleillä pelaamisen ja grunge-tyylin lisäksi Ansan pukeutuminen viittasi vaihtelevasti musiikkityyleihin, esimerkiksi punkiin ja uuden aallon musiikkiin. Marin tavallinen nuorisotyyli leviksineen ja tuulitakkeineen korosti ryhmän sisäistä vaihtelua, sillä Mari oli kuitenkin yksi ryhmän keskushahmo. Viljan pukeutuminen muistutti eniten koulun erityisluokkien tyttöjen värikästä ja pitkähameista 70-luvun pukeutumista. Viljan (v)aatetyylillä leikkittely asettui erityisesti tavallisuutta vastaan: se merkitsi etäisyydenottoa nuorisomuodista, ja kritisoiti ”massapukeutumista”, jossa kaikki ovat saman näköisiä kuin muutkin.

Vilja: ”... kyllä mä yleensä tosi tarkkaan katon ... vaatteet ... että voiks tätä pitää. Silleen että näyttääks tää nyt hirveen tyhmältä. ... Mä oon kehittänyt sellasen oman tyylin. Kyllä mä tiedän ... että mikä käy mulle, mikä ei.”

TT: ”Milloin sä aloit pitää pitkiä hameita?” ...

Vilja: ”No ... kasilla ehkä. Seiskalla mulla oli aina punaset farkut. ... Mä olin sellanen Seppälä-pukeutuja. Sellanen aivan saman näkönen kun kaikki muutkin oikeestaan, paitsi kaikki mun vaatteet oli sillon punasia.”

Erikoisesti ja näkyvästi pukeutuminen saattoi olla sosiaalisesti riskialtista: pukeutumistyyli vaatikin ryhmän tukea. Tyttöjen pukeutumistyylistä huomauteltiin. Toisinaan luokan muut tytöt pitivät Marin

ja muiden pyrkimystä erilaisuuteen liioiteltuna. Pukeutuminen toi esiin luokan sosiaalista dynamiikkaa. Pukeutumistyylistä saattoi tulla konfliktin kohde, ja sen kautta kokeiltiin erilaisuuden ja sallivuuden rajoja.

TT: ”Onko sun mielestä ryhmien välillä kitkaa ollu koskaan?”

Ronja: ”No ... just niinku Helmi ja nää ... pukeutuu vähän erilailla kun muut yleensä. ... Kyllä mä itsekin myönnän että mä katoin vähän pitkään kun Ansa tulee punaset hiukset päässä kouluun. ... Että minkä takia ne tollasta tekee, että mikä niihin yhtäkkiä iski ... ennen ihan jotkut silleen tavallisia ... emmä osaa selittää, mutta yhtäkkiä muka muuttuu ... mikä niihin iski? Mutta sitte taas ajattelee, että ei ne ihmiset siitä muuttunu yhtään. Jos ne pukeutuu eri lailla niin siitä vaan.”

Tyttöjen tyylinmuutos oli aiheuttanut luokalla kohua. Tyttöjen persoonan epäiltiin muuttuneet tyylin myötä. Luokkatoverit peilasivat tätä *näkyvää tyyliä* vastinparilla *erilaisuus ja tavallisuus*: he puhuivat ”niiden tyylistä” erilaisena, kun taas ilmaisu ”mä käytän” viittasi toisenlaiseen, tavallisempaan tyyliin.

TT: ”Millasia on erilaiset vaatteet? ”

Ronja: ”... kun esimerkiks mä käytän jotain farkut ja joku farkkupaita ... niin niillä on just jotain sellasii t-paitoja, semmosii tosi kireitä. ... Sitte joku hattu päässä koko ajan. Ja tälleen lyhyet hiukset. Ne on ... kuitenkin ihan erilasii.”

Maria ja muita arvosteltiin toisinaan erikoisuuden tavoittelusta ja liiasta näkymisestä. Eräs huomaamattomasti pukeutuva ja hiljaisempi tyttö kritisoi lisäksi vaatteiden ja ulkonäön merkitystä ystävyyspiirien muotoutumisessa.

Katri: ”... Kuten Sofia ja nää, Mari. Niilläkin on semmosia – mua vähän ärsyttää – semmonen niinku oma juttu. Ei niillä ole yhtään ... mukana semmosia, joilla olis vaikka farkut ja joku ihan tavallinen paita päällä. Että ... pitää ... laittaa toille ihmisii vaatteiden mukaan.”

Peilaukset suhteessa toisten pukeutumiseen ja näkymiseen tuntuivat tärkeiltä. Vaatetustyyli sisälsivät usein oletuksia sosiaalisesta toimintatyylistä ja moraalista. Pukeutumiseen liittyvät konfliktit viittasivat joskus laajempiin sosiaalisiin jakoihin, vanhoihin kaunoihin tai eroihin elämäntyyliissä. Pukeutumisen lisäksi koulunkäynti, menestyminen tai ”lintsaaminen” saattoivat aiheuttaa kiistoja. Myös tupakointi jakoi tyttöjä ja poikia eri ryhmiin.

Ronja: ”Ja ... just ne jotka polttaa rökkiä, niin välkällä ne tietenki on yhdessä. Miks ei tunneillaki ... oikeestaan.”

Elämäntapoihin liittyvät erot kietoutuivat tyttöjen välisiin ystävyysuhteisiin ja jakoivat tyttöryhmiä. Seuraavassa tupakanpolttokiistassa Marin ja Ronjan välillä yhdistyvät elämäntyylin kritiikki sekä vanhat kaunat. Mari puhuu oman itsensä lisäksi virallisen koulun edustajana: hän ottaa kantaa Ronjan tupakointiin niin henkilökohtaisella tasolla kuin koulunkin puolesta.

Riita Marin ja Ronjan välillä:

Mari kertoi, että tyttöjen vessat suljetaan tupakoinnin takia ja poikien vessat sotkemisen takia kahdeksi viikoksi. Valvojalta saa avaimen vessaan. Mari rupesi liikuntatunnilla painostamaan Ronjaa.

Mari Ronjalle: ”Sä poltat vessassa, lopettaisit.”

Ronja: ”Emmä yksin polta. Jos mä lopetan, mitä se hyödyttää? ”

Mari: ”No kai se nyt hyödyttää, tottakai se hyödyttää.”

Ronja: ”No jos yks lopettaa.”

Kiistelevät.

Mari: ”Arvaa onks kiva käydä veskissä kun siel on savua ja tuhkaa lattialla. Arvaa tykkääks siivooja.”

Ronja: ”Se kuuluu sen työhön.”

Mari: ”No ei kuulu. Arvaa onks sille kiva mennä siivoo veskejä kun ne on niin tuhkassa? ”

Päivi tukee Maria. Marin puhesävy syyttävä, hitsaava. Ronja puolustautuu. Lopuksi Ronjalla tippa linssissä. Meri lohduttaa.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Kivikulma 7.4. Tyttöjen liikuntaa.)

Päällisin puolin kiista käytiin tupakasta. Mari edusti virallisen koulun tupakointipolitiikkaa Ronjan puolestaessa omaa linjaansa. Tämän konfliktin taustalla oli myös muita riitoja. Ronjan ja Marin tyyliä toimia erosivat toisistaan monella tavalla: yksi entuudestaan tunteita herättävä teema oli seurustelu ja suhteet poikiin. Mari tuntuikin paheksuvan Ronjan tyyliä olla nainen ja tämän elämäntapaa laajemminkin. Ronja puolestaan peilaili edellä Marin ja muiden erilaisuuden tavoittelua vaatetuksen osalta.

Yleensä eri tyttöryhmät pitivät hieman etäisyyttä toisiinsa ja edellä mainitut varsinaiset konfliktitilanteet olivat harvinaisia. Pääosin arki sujui hyvin: eri ystävyysryhmiin kuuluvat nuoret pelasivat pelejä, lainasivat puuttuvia välineitä, kertoivat toisilleen kouluun liittyvää informaatiota tai keskustelivat yhdessä opettajista, kokeista tai muista koulun arkeen liittyvistä aiheista.¹⁶

Olen edellä tuonut esiin tyttöjen ystävyysryhmien vastakkainasetteluja, sillä olen halunnut tuoda esiin tyttöjen keskinäisiä tyylieroja. Tästä syystä en keskittynyt seuraamaan ystävyyspiirien sisäistä vuorovaikutusta, vaikka ryhmien sisälläkin esiintyi erilaisia toimintatyyliä.¹⁷ Tyttöryhmien sisältä löytyi kuitenkin yhteisesti jaettu arvoituksia ja eetosta suhteessa toimintatapoihin, mutta tiukkaa samankaltaisuussuhdetta esimerkiksi vaatteiden, aatteiden ja luokkarakenteen välillä ei ollut löydettävissä.¹⁸ Ystävyysryhmiin kuului hiljaisia ja puheliaita tyttöjä, hyvin koulussa menestyneitä sekä keskiverto-oppilaita, eivätkä saman piirin tytöt pukeutuneet ja toimineet aina yhdenmukaisesti. *Ryhmä ei siten ole sama asia kuin tyyli.*¹⁹

Tyylierot tyttöjen kesken kietoutuivat kuitenkin myös sosiaaliseen taustaan. Ratkaisevaa oli myönteisyys koulunkäyntiin. Monet (mutta eivät kaikki!) varsinkin näkyvimmistä ja kuuluvimmista luokan tytöistä olivat sosiaaliselta taustaltaan joko keskiluokkaisista tai kulttuurista pääomaa omaavista perheistä. Heidän tapansa toimia oppilaita oli aktiivinen; toisaalta he saattoivat arvostella koulua ja opettajia. Tietääkseni useimmat tytöistä eivät seurustelleet tutkimusvuoden aikana. Tytöt tuntuivat korostavan niin omaa itsenäisyyttään kuin itsekontrolliakin suhteessa poikiin ja seksuaalisuuteen.²⁰

Väitän, että kovistyttyjen ja paljon ulkona liikkuvien tyttöjen sosiaalinen tausta ja kulttuuri oli edellisiä hieman työväenluokkaisempi,²¹ vaikka tiukkaa luokka-analyysia aineistostani ei olekaan johdettavissa. Kovistyttyjä tässä koulussa yhdisti se, että he eri syistä saivat runsaasti liikkumatilaa olla ulkona kavereiden kanssa.²² Myös monet hiljaisemmat tytöt olivat työväenluokkaisemmasta taustasta, ja lisäksi heidän suhteensa kotiin olivat ehkä muita kiinteämmät. He viihtyivät paljon kotona tai muutaman hyvän ystävän kanssa, eivätkä seurustelleet.

Olisi mahdollista sijoittaa esimerkiksi Mari ja muut akateemisten perheiden tyttäriksi ja todeta sosiaalisen taustan ja vanhempien koulutuksen vaikuttaneen ryhmän eetokseen.²³ Sosiaalinen tausta ja ryhmän toimintatapa tuntuikin vaikuttavan tyttöjen koulunkäyntihalukkuuteen sekä heidän sosiaaliseen asemaansa luokallaan. Kuitenkin on myös huomioitava, että monet muutkin asiat kuin sosiaalinen tausta muokkasivat tyttöjen tapoja näkyä, kuulua ja toimia. Näitä olivat esimerkiksi populaarikulttuuriset tyyliä ja feministiset argumentit – tosin nekin voidaan lukea myös luokka-analyysin läpi.²⁴

Ryhmään kuului lisäksi tyttöjä erilaisista taustoista, joten ei ole mahdollista lähtökohtaisesti kiinnittää tyttöjä tiettyyn sosiaaliluokkaan, kuten brittiläisissä tutkimuksissa usein tehdään.²⁵ Sosiaalinen tausta ei siten määritellyt (kohtalomaisesti) tyttöjen tilaa ja toimintatyyliä, mutta se näytti tuovan keskiluokkaisille tytöille kykyä toimia luokka- ja kouluyhteisön julkisuudessa.²⁶

5.1.3 Poikien porukat: tavalliset ja muut

Luokan pojat näyttivät ensi katsomalta yhdeltä suurelta ryhmältä. Luokan istumajärjestyksissä, havaintomuistiinpanoissa ja haastatteluisissa oli kuitenkin havaittavissa ryhmäjakoja. Vaikka luokan poikien väliset ryhmäjaot eivät tuntuneet olevan yhtä syvään uurrettuja kuin tyttöjen, poikien ryhmien jaot ja varsinkin eri toimintatyyliä tulivat kuitenkin näkyviin. Myös pojilla oli hyvät ystävänsä, samoin sisä- ja ulkopiirinsä. Poikien ryhmiä nimitettiin toisinaan *nörteiksi*, *tavallisiksi* ja joidenkin väitettiin olevan liian *koviksi*. Nämä ryhmäjaot tulivat esiin muun muassa siinä, miten paljon poikien *ääntä ja sanomista kuunneltiin* luokassa tai *miten he näkyivät* ja mitä he edustivat muille pojille.

Ryhmien jakautumisesta huolimatta luokan pojat saattoivat tyttöjä helpommin käydä keskustelua toistensa kanssa yli ryhmärajojen: miestyylit elivät rinnakkain ja jokainen tiesi paikkansa – vaikka se ei aina asianosaista miellyttänyt. Yksi pojista, ”nörttien” ryhmään sijoitettu *Juha* jakaa luokan kahtia; sitten hän erottelee oman ryhmänsä ja muiden poikien suuren ryhmän toisistaan.

Juha: ”... pojat suunnilleen niinku kahtena ryhmänä. Minä ja Teijo, ja sitte ne muut.”...

Tältä poikien ryhmät näyttivätkin luokan julkisuudessa. Nörttien ryhmä oli pieni, monien luokkatovereiden mielestä kolme hiljaista poikaa muodosti luokan nörttiryhmän. Kuitenkaan tämä ryhmä ei ollut yhtenäinen, vaan Juha muodosti oman ryhmän *Teijon* kanssa yksinäisen *Teemun* jäädessä ulkopuolelle. Teemu hiljaisena poikana liitettiin muiden hiljaisten joukkoon. Teijo ja Juha muodostivat tietokoneista kiinnostuneiden ryhmän, jolla oli yhteyksiä muiden luokkien poikien vastaaviin ryhmiin.

Nörttipojat olivat hiljaisia, mutta näkyvyydeltään, toisin sanoen siistin ulkoasunsa puolesta, he eivät erottuneet *tavallisista pojista*, jotka muodostivat luokan suurimman joukon. Nimi viittasi muun muassa heidän koulu-univormuunsa, farkkuihin ja college-paitaan. Tavallisten poikien ryhmä näkyi ja kuului luokassa; pojat kiistelivät ja sanailivat, osallistuivat opetukseen ja tulivat yleensä toimeen toistensa, tyttöjen ja opettajien kanssa.

Ilari, Rauno, ja *Ari* olivat tämän tavallisen tyylin erottuvimpia edustajia. He olivat uskollisia niin kutsuttujen tavallisten vaatteiden – tummien vaatteiden, farkkujen ja college- tai paitapuseron – käyttäjiä. He korostivat pukeutumistyyliinsä muuttumattomuutta: he eivät helposti muuttaneet pukeutumis- tai käyttäytymistapaansa uusimpien nuorisotrendien mukaisesti. Myös heidän sosiaalinen asemansa luokalla oli melko vakaa. Rauno ja Ari olivat Ilarin kavereita, mutta luokan sosiaalisuudessa tätä hiljaisempia. Ilari taas oli luokallaan sosiaalisesti aktiivinen oppilas, jolle annettiin luokan luottotehtäviä – esimerkiksi rahankeruu jotain tarkoitusta varten. Hän menestyi hyvin koulussa, ja se tuntui olevan tärkeä osa hänen persoonaansa. Myös muut luokkatoverit odottivat häneltä aktiivista osallistumista opetukseen, vaikka se tilanteittain saattoi heitä ärsyttääkin. Koulumenestyksestä huolimatta en kuullut, että Ilaria olisi luokiteltu nörtiksi, ehkä siksi että hän oli hyvin sosiaalinen. Tavallisen ryhmän muut pojat pyrkivät menestymään koulussa, joten Ilarin valitsemalle toimintatyyliin löytyi tukea. Tavallisten poikien ryhmä olikin suhteessa koulunkäyntiin arvoiltaan keskiluokkainen, ja koulutukseen suhtauduttiin melko positiivisesti.²⁷ Tavallisten poikien suurehkosta *ystävyyssryhmästä* erottui kuitenkin myös muita *toimintatyylejä*.

Juha: ”... Nyt on vielä vähä erikseen, mutta ne on yleensä melkein yhdessä. Paitsi nyt siitäkin erottuu sitten helposti ... tupakoijat, ei-tupakoijat ... emmä nyt tiedä, mutta sanoisin niinku ketkä VOISI tupakoida... keskiarvo siinä seitsemässä. Tämmöset vähän huonommin menestyvät opiskelijat.”...

Juhan mielestä suuresta ryhmästä erottui ”seiskan keskiarvo-oppilaita, jotka voisivat tupakoida tai tupakoivat”, eli koulumenestys ja suhde päihteisiin tai tupakkaan erottivat poikia toisistaan. Tavallisten poikien ryhmä jakautui osiin koulumenestyksen mukaan. Joillakin pojilla oli havaittavissa koulumenestyksen vähäisempää arvostusta, mutta sitä ei kuitenkaan korostettu yhtä paljon Kivikulman kuin Viherpuiston koulun poikien kulttuurissa.

Osa pojista erottautui tavallisten ryhmästä päihteiden käytön suhteen. Heidän tupakointinsa tai myös muiden päihteiden käyttönsä läheni enemmän ”katukulttuuria”²⁸ kuin edellä mainittujen poikien koulunkäyntiin suuntautuvaa toimintatyyliä. Tupakointi asettui poikien (kuten tyttöjenkin) keskuudessa koulun vastaisuuden sekä tietynlaisen ”bailaamiseen” liittyvän elämäntavan symboliksi.²⁹ Tupakoinnin merkitys sääntöjen vastaisena käytöksenä korostui etenkin tutkimusvuonna, jolloin tupakkalaki muuttui, ja erityisesti Kivikulman koulu kiinnitti huomiota oppilaiden tupakointiin.

Esimerkiksi *Samuel, Peter* ja *Tomi* olivat luokan sosiaalisuudessa osa suurta tavallisten poikien ryhmää, mutta heidän vaatetuksensa sai vaikutteita populaarikulttuurista, esimerkiksi heavymusiikkityyleistä. Nämä pojat käyttivät enemmän esimerkiksi bändipaitoja, jotka eivät olleet pukeutumisessa tavallisuutta korostavien poikien suosiossa. Samuel, Peter ja Tomi olivatkin pukeutumiseltaan lähempänä kavis- kuin nörttityyliä. Poikien harrastukset olivat niin liikunnan, musiikkiharrastusten kuin vapaa-ajan viettotapojenkin kautta toiminnallisempia ja ulospäin suuntautuvampia kuin tavallisilla pojilla.

Kovistyyliä juhlimisineen ja musiikkimakuineen läheni selvimmin kaksi muuta luokan poikaa, *Otso* ja *Ismo*, jotka olivat luokkatilanteissa sosiaalisesti hieman erillään kaikista edellä mainituista. Otso mainitsi ystäväkseen omalta luokaltaan vain Ismon. Ismo taas mainitsi nykyisistä - luokkatovereistaan sekä Otson että Kristianin, luokan *koviksen*. Pojat kertoivat, että heillä oli suhteita koulun muihin kovistyyppisiin poikiin. En tiedä tarkkaan heidän ystävyysuhteistaan, mutta

ainakin he arvostivat ystäviään tarpeeksi mainitakseen heidät. (Yleensä oppilaiden ystävyysmaininnat ja tekemäni havainnot tukivat toisiaan.)

Luokalla oli lisäksi yksi kovikseksi tai kingiksi kutsuttu poika, *Kristian*, joka piti etäisyyttä muihin oppilaisiin tuomalla julki omaa aikuisuuttaan ja kokeneisuuttaan elämän eri alueilla. Hän uskalsi myös vastustaa opettajien auktoriteettia. Hän korosti tietämystään musiikista ja naisista sekä korosti omaa tappelukykyyään (useimmiten) verbaalisesti. Monet luokan pojat peilasivat edelleen Kristianin tyyliä omaansa, mutta varsinkin seitsemännellä luokalla hän oli nauttinut useiden luokan poikien ihailua. Eräs luokan tyttö oli tehnyt huomion, josta hän kertoi haastattelussa:

TT: ”Tai onko siellä joku valta-asema jollain?”

V*: ”No ennen oli ... niinku Kristian ... kaikki jätkät silleen palvo sitä, Kristian on ihana ... Kristian uskaltaa sanoa maikoillekin vähän silleen pahasti ja tälleen.”

Kristian oli ollut tärkeä miehisyyden peili monelle luokan pojalle: häntä saatettiin hiljaisesti ihailta tai paheksua. Yhdeksännellä luokalla tilanne oli kuitenkin muuttunut. Monet pojat tuntuivat ottavan hänestä etäisyyttä. Kristianin tyyli tuntui olevan heille ”liian kova” ja ylimielinen.

TT: ”Tota, mites Kristian istuu luokan järjestykseen?”

V: ”Jaa`a, Kristian on kyllä vähän semmonen, että se on mun mielestä ollu aina tyhmä ... luulee ittestään liioja. Mun mielestä se on, se on just semmonen ylimielinen, paska vois sanoa. Emmä siitä koskaan sillai tykännyt mitenkään erikoisemmin kaverina.”

TT: ”Ihailleks sitä kukaan sun mielestä?”

V: ”Ei. Sillon kun se tuli mejän kouluun, niin just sillon Peter oli sen kanssa: mä oon Kristianin kaveri, hah hah haa, te ette ookkaan. Se oli tosi ärsyttävää.”

Kristianin asemaa luokassa kuvaa se, että hänen jouduttuaan konfliktitilanteisiin ”Marin ja muiden” kanssa luokan muut pojat eivät asettuneet puolustamaan häntä. Luokka ei tässä konfliktitilanteessa jakautunut tyttöjen ja poikien kesken.³⁰ Päinvastoin Kristian tuntui yhdeksännellä luokalla jäävän yksin ja näytti itse ottavan etäisyyttä luokkatovereihinsa.

Yleensä luokan pojat eri pukeutumis- ja toimintatyyleineen elivät rinnakkain ilman suurempia vastakkainasetteluja. Kuitenkin tämä yhdeksännen luokan tasaiselta vaikuttava tilanne oli saavutettu erilaisten prosessien kautta. Edelleen joidenkin poikien välillä vallitsi *ärsytyssuhteita* (ks. edellä), ja poikien kesken vallitsi tietty hierarkkinen arvojärjestys. Pojat kuvasivat hierarkiaa muun muassa sananvallan kautta: joitain poikia kuunneltiin ja toisia ei. Nörttiryhmään kuuluva poika Juha kertoi haastattelussa:

TT: ”... Miten se hierarkia menee siellä sitten?”

Juha: ”... että jonku sanaa ei kuunnella ollenkaan. Että jos mä koitan laittaa jotain väliin, ei ne siihen välttämättä kiinnitä huomiota. Jotain taas sitte mennään kuuntelee heti. Että mikäs sinun mielipiteesi tästä on.”

TT: ”Just. Ketä siellä kuunnellaan ja ketä ei?”

Juha: ”No siis joku Peter, niin sen sanaa yleensä kuunnellaan ...”

Juha itse kuului hiljaiseen *nörttiryhmään*, jonka sanaa ja tarinoita ei kuunneltu, ja hän tuntui itse olevan hieman pahoillaan tästä. Tavallisista pojista osaa kuunneltiin hanakammin kuin toisia, eli myös ryhmän sisällä oli hierarkioita. Poikien kiistoissa oli tärkeää, kuka pystyy vakuuttamaan suurimman joukon puolelleen. *Sanan kuunteluun* liittyi siten myös manipulaatiokyky. Tyttöjen suhteita on usein kuvattu sisään- ja ulossulkemisen dynamiikan kautta.³¹ Samuel kuvaili poikien suhteita toisenlaisen tilametaforan kautta, *pallomaisena liikkeenä ylös ja alas*.

Samuel: ”Että ... aina välillä oli joku, että kaikki inhoo sitä. Niinku toiset manipuloi. Jos mä inhoan esimerkiksi jotai tyyppiä ja sitte mulla on hyviä kavereita, jotka luottaa muhun ... ja että ne pitää mua vähän niinku korkeempana. Mä pystyn manipuloimaan sitte, [että] toi on tyhmä jätkä. Sitten nekin on, [että] toi on vähän tyhmä jätkä. ... Niinku mulle on käyny pari kertaa sillai. Esimerkiks mulla ton Jounin kanssa joskus jotain riitoja. Sitte me tultiin yläasteelle, niin sillon ... Sillä oli aika paljon kavereita, niin se manipuloi ... suurinpiirtein kaikki. Sitte mulla ei ollu niinku pari. ... Mutta ... se pääporukka sitten ...

etäänty vähän. Sitte tuli aina lähelle. Se niinku poukkoili sillai kun joku pallo. Välillä mä olen siinä pallossa mukana ja joku siellä alhaalla, ja välillä mä jään sinne alas.”

Poikien väliset suhteet eivät siis olleet staattisia, sillä kuka tahansa saattoi ”tippua tai laskea”. Näin poikien tuli varmistella ystävyys-suhteitaan.³² Toisaalta kriteerit eri tyylien arvottamiseen vaihtelivat: välillä pojat saattoivat ihailla jotain poikaa, hetken päästä hänen tyyliinsä olikin liian kova (vrt. edellinen esimerkki Kristianista). Liiallisen kovuuden lisäksi ei pidetty toisten liiasta miellyttämistä eikä myöskään ylimielisyydestä. Ihailu tai ystävyys-suhde saattoi muuttua ärsytykseksi.

TT: ”Ketä on ollut siellä alhaalla?”

Samuel: ”... Tomi oli yhdessä vaiheessa tosi paljon siellä... se aina välillä pääsi mukaan porukkaan, sitten taas tippu sinne. ... Yhdessä vaiheessa ... mä olin sen kanssa tosi hyvä kaveri, tässä just ysin alussa. Sitte se rupes liikkua Handen kanssa ja nyt se liikkuu Peterin kanssa. Mun mielestä se on tosi ärsyttävä jätkä. Se on semmonen Peterin perseennuolija nykyään ... Se on just semmonen ... niinku ylimielinen.”

Poikien väliset sosiaaliset suhteet olivat dynaamisia ja vaihtelevia, toisinaan jopa epävarmuuden varjostamia. Yleensä erityyiset pojat elivät kuitenkin arjessa rinnakkain ja suhteet muuttuivat pikkuhiljaa ilman suurempia konflikteja. Toisinaan ne näyttäytyivät huutelujen myötä erilaisina miellyttämistä- ja ärsytyssuhteina. Monissa tilanteissa pojat pitivät yhtä, ja he myös pitivät toisistaan huolta. Esimerkiksi luokan hyvän oppilaan maineessa oleva Ilari saattoi auttaa koulutyössä luokan koviksen maineessa olevaa Kristiania:

Kristian ironisesti: ”Mä osaan ruotsia: Pelle ja Olle ...”

(Ilari selittää komparatiivia Kristianille.)

Ilari: ”Kristian tiesitsä että meillä on yhteiskuntaopin koe tänään?”

Kristian: ”Joo.”

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Kivikulma 28.10. Ruotsia.)

Niin rinnakkain kuin poikien tyylierot ja ryhmät elivätkin, ne samalla toivat esiin poikien välistä hierarkiaa. Hiljaiset nörtit eivät kuuluneet suureen poikien ryhmään, ja lyhytaikainen ulossulkeminen saattoi uhata yksittäisiä poikia. Suuren ryhmän sisällä oli useita tyylejä, ja tietty toimintatyyli saattoi tuoda arvostusta muiden poikien silmissä, mutta liioittelun vuoksi arvostuksen saattoi myös menettää. Poikien välillä toimi siten sosiaalinen hierarkia (eli jonkinasteinen hegemoninen maskuliinisuus)³³ sillä kuka tahansa ei ansainnut muiden kunnioitusta ja edennyt hierarkiassa. Esimerkiksi hiljaiset pojat kyllä hyväksyttiin, mutta toisaalta he näyttivät olevan sidotumpia omaan asemaansa kuin rohkeammat pojat, jotka kokeilivat (suomalaiseen) aikuisuuteen liittyviä asioita (esimerkiksi juomista), ja yrittivät tämän kautta päteä muiden poikien silmissä. Erilaisten omaksuttujen toiminta- tai pukeutumistyylien kautta pojat saavuttivat asemia ryhmissä ja koko luokan poikien yhteisössä. Sosiaalinen järjestys ei kuitenkaan koskaan ollut täysin pysähtynyt eikä itsestään selvä, ja neuvottelua eri asemista käytiin jatkuvasti. Hierarkia oli olemassa, mutta se oli tilanteittain vaihtuva ja ylläpidettävä.³⁴

Poikien ryhmät ja tyylit eivät myöskään olleet yhtenäisiä – ryhmiin kuului siis eri tyyllisiä poikia.³⁵ Poikien ryhmiä oli vähemmän kuin heidän kouluyhteisössä esittämiään miestyylejä. Ryhmät eivät myöskään olleet tiukasti kytkettyjä tiettyyn sosiaaliluokkaan, ja poikien sosiaaliset taustat vaihtelivatkin ryhmien sisällä. Kaiken kaikkiaan Kivikulman tutkimusluokalla poikien suuren ryhmän eetos oli koulumenestykselle avoimempaa kuin Viherpuiston poikien kulttuurissa. Eli Kivikulman koulun (keskiluokkainen, akateeminenkin) eetos näytti vaikuttaneen poikien halukkuuteen osallistua koulunkäyntiin. Joukosta erottuivat kuitenkin katu- tai kotipiiriin suuntautuvat pojat: luokan hiljaisimmat pojat viettivät paljon aikaa perheensä parissa, kun toimintaan suuntautuville pojille kaveripiirit tuntuivat olevan tärkeimpiä.

5.1.4 Kohtaamisia yli sukupuolirajan

Luokan tyttöjen ja poikien välillä oli ystävyys- ja konfliktisuhteita sekä yksilötasolla että ryhmätasolla. Yksittäinen tyttö ja poika saattoivat olla ystäviä keskenään, mutta se ei ollut yleistä. Ystävyys-solmiminen sukupuolirajan yli oli helpompaa ryhmätilanteessa, jossa oli läsnä tyttöjä ja poikia. Toisinaan luokkatilanteet jakautuivat jyrkästi tyttöjen ja poikien välillä, ja myös riita heidän

välilleen saattoi puhjeta yllättäen. Kivikulman tutkimusluokka riiteli toisinaan äänenkäytöstä ja oppituntien sujumisesta sekä suhteistaan opettajiin. Osa jännitteistä puolestaan liittyi sukupuolten välisiin suhteisiin ja näihin liittyviin odotuksiin.

Luokalla oli ollut lyhyehköjä seurustelusuhteita, mutta tutkimusvuonna kukaan oppilaista ei tietääkseni seurustellut luokkatoverinsa kanssa. Toisinaan vanhat seurustelusuhteet vaikuttivat tyttöjen ja poikien välisiin suhteisiin, ja usein tytöt ja pojat ottivat kantaa esimerkiksi siihen, miten ne olivat alkaneet tai päättäneet. Esimerkiksi seurustelusuhteen kariuduttua tytön ja pojan väliset yksityiset antipatiasuhteet ”levisivät” joskus luokassa yleisemmiksi moraalisisiksi ja sosiaalisiksi konflikteiksi.

Poikien ja tyttöjen väliset ystävyysuhteet myötäilivät eri toimintatyylejä. Mari ja muut olivat usein *tavallisten poikien* – lähinnä Ilarin, Raunon, Samuelin ja toisinaan Arin – kanssa välitunneilla.

Haen takin ja kävelen käytävään: Ilari, Mari, Ansa, Rauno ja Helmi sekä Samuel ovat siinä vielä. Ja niillä oli niin kiire ulos. Juttelevat alakerrassa viihtyen keskenään. ... Näillä on tapana roikottaa kasseja ikkunasta ja ottaa yksi (leikillään) kiusattavakseen. Taina ja Katri ovat ainakin pihalla tästä systeemistä.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Kivikulma 27.10. Tunnin jälkeen.)

Edellä mainitut tytöt ja pojat saattoivat kerääntyä välitunnilla käytävälle keskustelemaan isolla porukalla ja jutella myös tuntien aikana. Toisaalta sosiaalisesti vahva tyttöryhmä Mari ja muut ei tullut toimeen kaikkien poikien kanssa, eikä Marin ja muiden ja kovispoikien välillä ollut ystävyysuhteita. He esimerkiksi kritisoivat julkisesti ja yksityisesti Kristiania, jonka kovistyyliä he eivät voineet sietää. Varsinkin Kristianin puhe tytöistä sai aikaan konflikteja.

Kovistyyliä lähellä olevat pojat olivat toisaalta ystäviä samantyylisten tyttöjen kanssa. Esimerkiksi Samuel tuli toimeen monien tyttöjen, kuten Marin ja muiden sekä Ronjan kanssa, mutta hän oli erityisen hyvä ystävä Kaisan kanssa. Luokan näkyvin sukupuolirajat ylittävä ystävyysuhde olikin juuri Samuelin ja Kaisan välillä. Kaisalla oli vahva kiistasuhde Peterin kanssa, ja loppukeväästä myös Samuel oli etääntynyt Peteristä, joten ystävyys Kaisan kanssa oli ilmeisen tärkeää Samuelille. Tytöistä Ronja tuli hyvin toimeen poikien kanssa, ja ”jututti” usein myös ujompia poikia tunnilla ja välitunnilla.

Yhteistyön ja ystävyysuhteen lisäksi tyttöjen ja poikien ryhmien välillä oli jännitteitä. Toisinaan oppilaiden keskeiset suhteet kääntyivät – jopa silmänräpäyksessä – konflikteiksi. Usein tämä merkitsi kiihkeää sanailua osapuolten välillä, enemmän tai vähemmän huumorin varjolla esitettynä. Myös ironiset performanssit olivat suosittuja.

Mari kokeilee Viljan nahkatakkaa.

Sofia: ”Ei sovi sun tyyliin.” (Mikä pitää mielestäni paikkansa.) Mari on yleensä ohuessa vihreässä purjehdustakissa liikkeellä. Nahkatakki onkin Viljan tyyliä enemmän.

Mari pelleilee nahkatakalla, nousee ylös, kokeilee meneekö takki kiinni. Yhtäkkiä pistää kädet eteensä kuin ”munille”, peukalot farkkujen vyölenksuun eteen, ja kädet roikkuu niistä munilla. Kävelee jalat harottaen, lanteet eteen työnnettyinä ja selkä vähän ryhdittömänä. Kyynärpäät kehosta ulkona.

Nauraa: ”Mä oon Kristian.” Imitoi siis todella hyvin, mua naurattaa – pidätän nauruani.

Kristian: ”Ei mulla oo tollasta rotsia.” Mutta ei kiellä etteikö imitaatio olisi osunut kohdalleen.

Kristian: ”Miten tyttö voi inhota poikia noin.”

Mari: ”Voi Kristian, sä et oo kaikki pojat, mä inhoon sua, en muita, joo Kristian on kaikki.”

Ilari: ”Prototyyppi.”

Vilja: ”Jumalan koekappale.”

Kristian ihmettelee (Marin) kiusaamista.

Mari: ”Sä kiusasit mua ala-asteella, mä käännän nyt toistepäin.”

Joku mainitsee sanan kosto.

Vilja: ”On terveellistä kun on joku jota voi vihata.”

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Kivikulma 24.11. Välitunti luokassa.)

Tytöt ja pojat olivat hyvin tarkkoja imitoidessaan toisiaan. Tyttöjen oli mahdollista ironisoida kovispoikien tyyliä: jos pojat olisivat tehneet saman, se olisi ollut toisenlaista haastamista ja asiasta olisi mahdollisesti seurannut fyysinen tappelu. Tytöt käyttivät tätä tilannetta hyväkseen molemmissa kouluissa (ks. myös luku 5.2.4).

Tytöt ja pojat kävivät kiistaa myös puheoikeudesta: jotkut pojista näkivät erityisen puheliaat tytöt ikävinä. Osa tyttöjen ja poikien välisistä konflikteista lähti oppituntitilanteista, niihin osallistumisesta tai niiden vastustamisesta. Seuraavassa esimerkissä Kaisa innostuu huutelemaan vastauksia viittaamatta ja puhumaan poikien yli. Oppituntin kommunikaatio oli aikaisemmin perustunut lähinnä poikien ja opettajan väliseen dialogiin. Kaisan huutelemat vastaukset tuntuvat leikkaavan tämän sopuisan työnjaon, ja sekä opettaja että pojat näyttivät suuttuvan Kaisan suulaudesta.

Pojat viittaavat kiltisti, opettaja hiljentää Kaisan jälleen.
Tunnelma leppoisa, arvailevat kilpaa, Kaisa nopea vastailemaan.
Pojat: ”Taas toi [Kaisa] ehtii.”
Tomi viittaa ja vastaa.
Kaisa: ”Hei, mä annoin sun vastata.”
Ope: ”Venttiili rikki *painekattilassa*.” (Opettaja viittaa Kaisaan.)
Otso: ”Se räjähti.”
Kaisa: ”Mä oisin tiennut, en sanonut...”
Pojat takarivissä vastaavat vuorotellen.
Kaisa vastaa.
Pojat: ”Taas, eiiiiii! Osta sille *kuonokoppa*.”
(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Kivikulma 6.2. Fysiikkaa.)

Tytön ääni oli tässä tilanteessa ehdottomasti liikaa ja sotki poikien välisen vuorottelun vastaamisessa. Kaisaa kuvattiin räjähtelevänä painekattilana, itseään hallitsemattomana olentona, joka tarvitsee kuonokopan. Ärsyttävästi huuteleva tyttö toi yhteisyyttä myös poikien ja opettajan välille. Paradoksaalista oli niin ikään se, että jotkut itekin suulaat pojat suhtautuivat kriittisesti puheliaisiin tyttöihin, kuten Kaisaan, jolle he olivat asentamassa kuonokoppaa. Puheoikeus aiheuttikin luokalla usein kiistaa oppilaiden kesken.

TT: ”Maikatkin [opettajat] jotkut tavallaan pitkän päälle hermostui teihin?”
Peter: ”Joo ... noillahan oli – noh on niitä ollut meilläkin, siis pojilla. Mutta tytöillä on joskus niin naurettavia juttuja. Ne on siis jo niinku päättäny vaan että ne tekee kaikkensa, että opettamisesta ei tuu yhtään mitään. Siinähan se kaheksas luokka sitte meni. ... Niinku nyt, Helmi ja Sofia juttelee aika paljon tunneilla.”...

Luokalla olikin henkilökohtaisia ja tyyllisiä jännitteitä tyttöjen ja poikien välillä. Myös tytöt saattoivat käydä poikien kimppuun verbaalisesti, jos jokin asia erityisesti ärsytti heitä. Seuraavalla oppitunnilla keskustelun aiheena oli seurustelu, ja tilanne kärjistyi konfliktiksi huolimatta opettajan mainion asiallisesta otteesta. Performanssiin osallistui monta osapuolta, jolla oli omat intressinsä. Yksi jännitesuhde oli esimerkiksi Marin ja muiden suhde Kristianiin, toinen oli Peterin ja Kaisan välillä.

Ope: ”Puhutaan seurustelusta, millä tavalla kumppaneita valitaan?”
Ei vastausta.
Ope: ”Mistä huomaatte että joku on rakastunut?”
Vilja: ”Mistä puhutaan?”
Kristian vastaa: ”Nussimisesta. Eka kerta, tulee verta, korvista ja silleen.”
Mari: ”Kristian mä en kestä sua.”...
Tytöt Marin ympärillä vastaavat: ”On säteilevä, ei finnejä, lyö päätään pulpettiin.” (Mari lyö päätään pulpettiin.) Ilmeisesti kaikki tietävät että Mari on rakastunut.
Sofia: ”Viikon jälkeen on pahalla tuulella.”
Ope: ”Jo silloinko tulee arki?”...
Kaisa jatkaa keskustelua: ”Mustakkaisuus ei oo yhtään kivaa, ei liian sitovaa saa olla.”
Päivi: ”Niinku jotku tekee varmistussoittoja ja muuta. Kytääminen ei ole kivaa.”
Pojat: ”Entä jos se pettäis sua?”
Pojat punastelevat kun heidän pitäisi vastata johonkin. Tytöt ovat vahvemmillä vastauksissaan. Vilja tietää, että jos on uskonon, ei missään nimessä kannata tunnustaa tätä toiselle, turhaa ongelmaa. ...
Ope: ”Mitä uskottomuus tarkoittaa, onko se sänkyjuttuja vai henkistä laatua?”...
Muut havahtuvat.

Ope: ”Ette kuullu mitä Kristian sanoi.”
 Kristian mölättyä: ”... panis sitä vaikka vessassa.”...
 Ope: ”Siis teidän ei tarvitse henkilökohtaisella tasolla tuoda esiin, puhellaan ihan yleisellä tasolla. Mitä Peter sanot?”
 Peter: ”No se on sitä jos ei kunnioita sitä toista, esim. vaikka puhuu paskaa siitä kavereitten kanssa. Ei oo vaan pettämistä.” Sitten lisää: ”Kyllä täytyy olla kusta päässä jos pettää.” Peter punastuu puhuessaan, samoin Samuel.
 Tytöt (Sofia, Ansa, Mari, Vilja): ”Tarttuu tarttuu tarttuu.” Kiusaavat poikia punastumisesta. Myös Rauno punastuu jossain vaiheessa.
 Vilja: ”Mitä järkeä olla jonkun kanssa jos ei oo tosissaan?”
 Joku lisää jossain vaiheessa, ehkä Ansa: ”On eri asia sekoilla ympäriinsä kun alkaa tosissaan oleen jonkun kanssa.”
 Kristian vastaa Viljalle: ”Tyydytystä.”
 Tyttökuoro eli Päivi, Mari, Vilja ja Sofia: ”EIIII!!! Kristian sä et voi olla tosissaan!!!!” Hirveä huuto ja meteli.
 Mari: ”Ei Kristian mä en kestä.”
 Vilja: ”Osta pumpattava barbara, se tekis hyvää sun maineelles.”
 Tytöt huutavat kilpaa Kristianille.
 Päivi: ”Et sä ajattele muuta kun sitä yhtä.”
 Joku tytöistä: ”Et sä halua tutustuu ollenkaa vaan heti vaan.”
 (Tytöt todella ovat vihaisia Kristianille koko naissukupuolen puolesta.) Huutelevat puolin ja toisin, en pysty edes kirjaamaan kaikkea. Tytöt pistävät Kristianin tosi ahtaalle.
 Kristian: ”Hei kiva tollasena tiiminä yhet hyökkää, viisi tyyppiä käy huutaa.”
 Tytöt: ”Ei me hyökätty, me ollaan eri mieltä sun kanssa.”
 Päivi taas: ”Et sä ajattele muuta kun sitä.”
 Kristian: ”Joo, vaan, vitun lutka, mä meen joo hei bordelliin. Kyllä mä haluisin oppia tunteeki, emmä laput silmillä kulje.”
 Ronja: ”Mikä kuulustelu.”
 Päivi: ”No vastaa sä sitten.”
 Mari Kristianille jossain vaiheessa: ”Pokaat sä sun kimmat kännissä, sua seuraa vaan kimmat jotka on kännissä.”
 Kristian: ”No oot sä ollu sellasessa tilanteessa mukana?”
 Mari: ”No mä en kyllä todellakaan sun kanssa liiku.”
 Jossain vaiheessa Kristian sanoo että kiva tapella jonkun kanssa aina ala-asteelta asti ...
 Ansa (rauhallisesti) Kristianille: ”No kyse on siitä että jos alkaa oleen yhdessä, ei vaan sekoilla. Ootsä tosissas siinä ettei väliä, vai heitätsä juttuu muille kundeille.”
 (Ote tutkimuspäiväkirjasta, Kivikulma 22.11. Perhekasvatusta.)

Edellisessä katkelmassa oli monta tasoa: siinä näkyvät luokan ystävyys- ja ärsytyssuhteet ikään kuin ”tiivinä kuvauksena”.³⁶ Pääasiallisesti esitys oli ”Marin ja muiden” sekä Kristianin välinen taistelu, jossa kyse oli siitä, mitä on sopivaa sanoa toisesta sukupuolesta julkisesti. Kyseessä oli selkeästi taistelu sukupuolimoraalista tai -politiikasta. Mari ja muut sekä Kristian taistelivat eri sukupuolityyliin oikeutuksesta ja niille varatusta julkisesta tilasta luokassa, samoin tyylistä toimia seurustelutilanteessa. Tyttöjen hyökkäyksen raivokkuus toi esiin sen, miten arka asia oli heille, ja he pyrkivät taistelemaan tilastaan olla sukupuolisia toimijoita. Taisteluosapuolet tunsivat toisensa hyvin (kuten Marin aikaisempi imitaatio Kristianista osoittaa), ja myös Kristian varmasti tiesi, mikä saisi kyseiset tytöt ärsyyntymään.

Ansa pyrki myös näkemään Kristianin provokatorisen esityksen taakse. Tyttöjen suuttumuksen keskellä Ansa suhtautui tilanteeseen rauhallisesti ja väitti Kristianin esitystä muille pojille, ei niinkään tytöille suunnatuksi. Näin hän yritti riisua Kristianilta koviksen kaavun. Oletettu yleisö eli luokan muut pojat olivat tilanteessa suhteellisen hiljaa ja yleensäkin punastelivat aiheesta puhuttaessa. Lisäksi he eivät näyttäneet siltä että olisivat halunneet asettua kenenkään puolelle tässä konfliktissa. Kukaan heistä ei myöskään ryhtynyt puolustamaan Kristiania. Ainoastaan Ronja, jolla oli kiistelysuhteita Marin ja muiden kanssa uskalsi – ja ehkä juuri siksi halusikin – puolustaa Kristiania. Myöhemmin haastatteluissa kävi ilmi, ettei Kristianin tyyllillä ollut (enää) erityistä kannatusta poikien keskuudessa.

V: "... Kaikki muijat inhoo sitä, voi suoraan sanoo... joskus äikän tunnillakin Kristian sanoo jotain, tai perhekasvatuksen tunnilla, niin kaikki ne rupee huutaa sille. Ne oikein kaikki niinku hyökkää sen päälle ja semmosta."

TT: "Mä muistan kerran just vastaavassa tilantees mä mietin, kun musta tuntu, ... että muijat oli ne jotka hyökkäs sen päälle, kukaan kundi ei sanonu mitään."

V: "Mää en tiedä."

TT: "Ei sanonu puolesta eikä sanonu vastaan. Miksei?"...

V: "Tai siis ... koska kukaan ei niinku tavallaan uskalla sanoo. Koska Kristian on just semmonen, että sillä on kaikki nämä porukat. Kävelet joskus kaupungille päin, just Kristian tulee vastaan, niin sä oot ihan ruhjoutuneena jossain kadun ojassa, jos sää oot jotain sanonu vastaan. ... sitte taas ei kiinnosta sanoo puolestakaan mitään. ... Mä oikein aina nautin siitä, kun ne kiusaa sitä, oikein hyökkää sen päälle, mää oon siellä hi hi hi, nauran jotain omahyvästä nauruu siel takana."

Yksi edellisessä performanssissa esiin tullut kiista sukupuolimoraalista on vielä käsittelemättä: Peterin ja Kaisan tapa suhtautua seurusteluun oli hyvin erilainen. Myös heidän välillään vaikutti vanha kiista. Peterin mielestä Kaisa oli pettänyt joskus tämän hyvää ystävää ja Peterillä tuntui olevan jatkuvasti kommentteja hampaankolossa Kaisaa varten. Kun Kaisa sanoo mustasukkaisuuden olevan ahdistavaa, ei ole yllätys että Peter vastustaa tätä. Väittelyyn vedettiin mitä ilmeisemmin aiheita vanhoista kaunoista.

Monet tyttöjen ja poikien väliset peilaukset ja taistelut käytiin seksuaalimoraalisista tulkinnoista. Tulkinnat heteroseksuaalisuudesta ja moraalista olivat aiheena monissa nuorten välisissä keskusteluissa (ks. myös luku 8). Toimijan, subjektin sijasta mahdolliseksi objektiksi, käyttöesineeksi joutuminen oli kipeä ja tärkeä aihe tytöille. Myös kysymykset seksuaalisen kanssakäymisen ajankohdasta ja sen tuomista sosiaalisista riskeistä olivat tärkeitä pelkoja erityisesti tytöille. Heille tämä tilanne oli ristiriitainen: suhteita ei saanut olla liikaa, mutta toisaalta tytöt halusivat antaa vaikutelman että jotakin suhteita oli ollut – ja että he olivat haluttavia poikien silmissä.³⁷ Punastumisen perusteella luokan pojilla taas tuntui olevan vähemmän kokemuksia niin seurustelusta kuin aihepiiriin liittyvistä (julkisista) keskusteluistakin. Toisena ääripäänä taas oli kavispojan oman kokemuksen korostaminen provokatoristen heittojen kautta.

Edellisessä tilanteessa tulivat esiin niin luokan erilaiset ystävyys- ja ärsytyssuhteet eri tyttöjen ja poikien välillä kuin erilaisiin sukupuolityyleihin liittyvät moraaliset argumentitkin. Konfliktissa näkyivät luokan valtasuhteet ja se, kuka uskalsi sanoa julkisesti kenellekin ja mitä. Toisaalta on sanottava, että vaikka tutkimusluokka oli jakautunut ryhmiin ja siellä esiintyi konfliktitilanteita, oli yleistunnelma tällä luokalla mielestäni oppilaiden kesken melko lempeä. Oppilaat kertoivat useinkin hyväntahtoisesti vitsejä toisistaan ja kiusoittelivat toisiaan tilanteen niin salliessa.

Opettaja kertoo Agricolaa, luokka hölisee. Pari viittaa ja vastaa, Ilari ainakin.

Yhtäkkiä Ronja kysyy: "Miten täällä haisee ihan mullalle?"

Joku sanoo: "Rauno istuu sun vieressä."

Ilari: "Hehee."

Myös Rauno nauraa. Oppilaat ottavat vihat esiin, jatkavat juttelemista keskenään. Tunnelma on leppoisa.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Kivikulma 20.10. Äidinkielen tunti.)

Luokalla kilpailtiin myös jätkänshakin mestaruudesta. Lukiessani tutkimuspäiväkirjoja huomasin, että muistiinpanoissani oli usein mainintoja jätkänshakin peluusta, ja myös haastatteluissa oppilaat mainitsivat asiasta. Pidän pelin levinneisyyttä osoituksena luokan hyvästä yhteishengestä. Siitä kertoi myös tehokkuus, jolla koko luokka saattoi jarruttaa tunnin kulkua. Esimerkiksi Ronja puolusti oman luokan hiljaista poikaa mielestään liian tungettelevaa opettajaa vastaan.

Otso ja Mari aloittavat jätkänshakin peluun, ja Vilja ja Ansa katsovat kiinteästi peliä.

Tunnilla käyvät läpi tekstiä "elämäni opettaja", Ronja lukee ääneen. Oppilaat yrittävät analysoida tekstiä, mutta kukaan ei osaa sanoa tyyllilajeista muuta kuin että pakon sanelemana kirjoitettu. Ronja, Juha ja Päivi sanovat näin. ... Luokka istuu kuin eivät olisikaan siellä.

Opettaja yrittää lukea tekstiä ja kyselee "väkisin". ... oppilaat eivät todellakaan innostu tekstistä. ... Ronja haukottelee. Opettaja kysyy tehtävää Teijolta.

Ronja: "Ei tolleen saa hyökätä ihmisten kimppuun." Haukottelee leveästi.

Samaan aikaan kun luokka istui kuin ei olisikaan tunnilla, he pelasivat jätkänsakkia ja lähettelivät toisilleen lappuja. Luokassa kiersi esimerkiksi piirros, jossa oli mustaksi väritetty käden kuva. Lapsuusi luki: ”Huomenna kuolet jos et laita pulpetin alle karkkia. T: Musta käsi.” Oppilaat naureskelivat yhdessä sen lapselliselle vitsille. (Lappu ojennettiin minulle tunnin jälkeen, se on edelleen työhuoneeni seinällä.) Varsinkin yhdeksännen luokan kevättä kohden mentäessä yhteiset vitsit ja pelit olivat tärkeä osa luokan kommunikaatiota ja ilmapiiri oli usein leppoisa.

5.2 Viherpuiston yhdeksäs luokka

5.2.1 Tutkimusluokka lähiökoulussa

Viherpuisto oli puustoltaan vihreä alue. Sen eri ikäiset talot olivat sekä kaupungin vuokrataloja että omistusasunnoiksi rakennettuja kerros- ja pientaloja. Alueella oli oma keskuksensa; toisaalta se oli tiiviissä yhteydessä muihin lähiöihin, joiden oppilaista osa kävi Viherpuiston koulua. Paikalliset järjestöt ja lähiseudun jatkokoulutuslaitokset kävivät esittäytymässä koulussa teemapäivinä. Viherpuiston alueella luotiin omaa positiivista lähiöidentiteettiä ja tietoisuutta omasta alueesta tähdennettiin myös koulutyössä.

Viherpuiston koulussa oli tutkimusvuonna noin 350 oppilasta. 1990-luvun puolivälissä koulut ryhtyivät laatimaan omia opintosuunnitelmiaan. Myös Viherpuiston koulussa painotettiin joitain aineita, mutta se ei ollut samalla tavoin profiloitunut kuin Kivikulman koulu. Viherpuistossa painotettiin myös uuteen tietotekniikkaan, jota oppilaat – varsinkin pojat – hyödynsivät niin koulutyössään kuin pelien pelaamisessakin. Viherpuiston yläaste oli hyvin tavallinen helsinkiläinen lähiökoulu, jonka oppilaat olivat kotoisin pääosin koulun lähialueilta. Koulun oppilaiden sosiaalinen tausta vaihteli, mutta Viherpuiston alueen väestön ikä, tulot ja koulutustaso olivat hieman alhaisempia kuin Helsingissä keskimäärin.³⁸ Viherpuiston oppilaiden vanhemmat olivat todennäköisemmin luokiteltavissa alempaan keskiluokkaan tai työväestöön kuin Kivikulman koulun oppilaiden vanhemmat (ks. viite 3, luku 5). Monet oppilaiden vanhemmista olivat keskiluokkaisia ja ammatillisesti koulutettuja: he toimivat esimerkiksi yleisöpalveluammateissa tai esimerkiksi insinööreinä, pankkitoimihenkilöinä tai sairaanhoitajina.

Lähiön sosiaaliset taustat näkyivät myös koulun oppilaskulttuurissa. Nuorten sosiaaliset suhteet, niin ystävyudet kuin kiusaamissuhteetkin seurasivat mukana yläasteelle, sillä monet oppilaista tunsivat toisensa jo ala-asteelta. Suhde paikallisiin nuorisoryhmittymiin tai paikallisiin instituutioihin, kirkkoon ja nuorisotaloon, vaikutti niin ikään koulun oppilaiden välisiin suhteisiin.³⁹ Vaikka toisten nuorten sosiaalisuus suuntautui lähiön ulkopuolelle esimerkiksi harrastusten kautta, osa nuorista suuntautui nimenomaan paikallisesti, jolloin heidän sosiaaliset verkostonsa sijoittuivat Viherpuiston lähiön alueelle.

Viherpuiston koulu oli myös monin tavoin yhteyksissä alueen eri viranomaisiin ja järjestöihin sekä korosti paikallisuutta resurssina. Kuitenkin koulun oppilaskulttuuri ja virallinen toiminta olivat Viherpuistossa etäämmällä toisistaan kuin Kivikulmassa. Viherpuiston oppilaat tuntuivat myös olevan sosiaalisesti etäämmällä opettajista kuin Kivikulmassa. Tutkimusvuonna opettajat kertoivat harvoin yksityisasioitaan oppilaille. Kuvaavaa oli mielestäni se, että opettajainhuone oli oppilailta suljettu alue; opettajia olikin toisinaan vaikea tavoittaa. Opettajat halusivat rauhaa välitunnilla, mutta sen lisäksi heillä oli tarve suojella itseään sosiaalisesti. Koulussa oli kertoman mukaan esiintynyt muutamia opettajien häirintätapauksia.

Opettajien ja oppilaiden välistä raja-aitaa suojeltiin molemmin puolin. Virallisen koulun ja oppilaiden informaalin koulun suhde tuntui olevan ajoittain hyvinkin kahtiajakautunut ja ne elivät ikään kuin omaa elämäänsä. Tämä merkitsi myös sitä, että virallisen koulun vastaiselle oppilaskulttuurille jäi Viherpuistossa sosiaalisesti enemmän tilaa kuin Kivikulman koulussa. Tämä puolestaan merkitsi sitä, että koulun ulkopuolisiin jengeihin liittyneet pojat ja heidän ystävänsä käyttivät valtaa oppilaskulttuureissa ja loivat niihin tietynlaista henkeä.

Tutkimusluokkani oli oppilaiden näkökulmasta sosiaalisesti vahvan luokan maineessa, mutta opettajien näkökulmasta tämä merkitsi sitä, että se ei ollut aina helppo luokka opettaa. Luokan

pojista osa kuului koulun niin sanottuun ”kingjengiin”, jolla oli suhteita alueen ”katukulttuuriin” eli paikallisiin jengeihin. Tämä vaikutti oppilaiden välisiin suhteisiin luokalla. Varsinkin jos suhteet millään tavoin kärjistyivät, yhteydet nuorisoryhmiin saatettiin vetää esiin. Myös osalla tytöistä oli hyvät paikalliset sosiaaliset verkostot. Niin ikään osa luokan oppilaista oli mukana virallisen koulun oppilaskunnan toiminnassa sekä tukioppilastoiminnassa.

Tutkimusluokan tyttöjen väliset suhteet eivät olleet niin vastakkaisia kuin Kivikulman tutkimusluokalla. Eri ryhmät esiintyivät enemmän sosiaalisesti rinnakkaisina tai jopa päällekkäisinä. Kenttäpäiväkirjoissani ei ole erityisiä otteita luokan tyttöjen välisistä konflikteista. Kuitenkin haastatteluissa ilmeni, että tyttöjen välisissä suhteissa oli vuosien varrella esiintynyt myös kilpailua, esimerkiksi suhteessa poikiin, sekä nimittelyä, vihanpitoa ja konflikteja. Joskus kyse oli väärinkäsityksestä, joskus tyttöjen välisistä tyylieroista.

Poikien väliset suhteet olivat sen sijaan selkeästi jakautuneet, sekä ryhmittäin että tyyllisesti. Kovikset olivat koviksia ja nörtit nörttejä: poikien kulttuuri ja sosiaaliset raja-aidat olivat jyrkempiä kuin Kivikulmassa. Tyttöjen ja poikien välillä oli niin ystävyys-suhteita kuin voimakkaita tyylierojakin esimerkiksi suhteessa koulunkäyntiin. Erot tulivat esiin vielä yhdeksännelläkin luokalla. Sekä tytöt että pojat kertoivat, että kiusaamista ja konflikteja oli esiintynyt varsinkin ennen yhdeksättä luokkaa, jolloin sosiaaliset suhteet olivat tasoittuneet. Viimeisenä vuotena vanhoille ärsytyssuhteille, toisinaan jopa entisille kiusaajille saatettiin naureskella yhdessä.

5.2.2 Tyttöjen rinnakkaiset suhteet ja tyylierot

Viherpuiston tutkimusluokan tyttöjen ystävyys-suhteet olivat vakiintuneet yhdeksänteen luokkaan mennessä: monilla oli luokalla omat ystävänsä, joiden kanssa he viettivät aikaansa koulussa. Ystävyyttä pidettiin yllä niin tunnilla jaettujen kirjeiden ja lappujen, yhteisten keskustelujen kuin yhtenäisten asujenkin kautta.⁴⁰ Huumori ja yhteinen nauru oli erittäin tärkeää ystävyyden ylläpitämiseksi.⁴¹ Tytöt saattoivat ottaa aiheen esimerkiksi koulun teemapäivästä (esimerkiksi ammattien päivästä) ja tehdä siitä oman esityksensä.

Aku Ankka -keskustelua ruokalassa tänään, Jutta, Silja, Janina ja minä.

Jutta aloitti keskustelun ruokalassa: ”Aku on sekatyömies.”

Silja: ”Se on aina töissä saippuatehtaalla tai Roopella.”

Keksittiin Aku Ankasta älyttömyyksiä: ”Ne on eläimiä, mutta Ankkalinnassa ihmisiä.”

Janina: ”Eiks ne huomaa mitään outoo?” (Repesin nauruun.)

Janina sanoo: ”Älä naura.” Ja nauraa itse.

Silja: ”Miten Iines voi seurustella Akun kans, eikös ne ole sukua kun ne kutsuu Mummo Ankkaa Mummo Ankaksi?”

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Viherpuisto 5.4. Ruokatunti.)

Tästä Janinan, Siljan ja Jutan muodostamasta ryhmästä puuttui vielä Eevi, joka oli erityisesti Janinan hyvä ystävä. *Janina* ja *Eevi* näkyivät ja kuuluivat koulussa: he olivat rempseän oloisia tyttöjä, jotka erään luokkatoverinsa puheiden perusteella peittosivat pojatkin äänen käytössä. Sekä Janina että Eevi harrastivat paljon urheilua ja pelasivat erilaisia joukkuelajeja. Heidän asunsaakin näkyivät: ne olivat itse kehiteltyjä, yhtenäisiä ja persoonallisia. Heidän tyyliinsä kuului farkkuhaalarit tai farkut, neuleet sekä rastapipot, Janinalla värikkäät ja Eevillä vaaleat. Janinaa olisi ollut vaikea olla huomaamatta koulussa hänen tumman ihonvärinsä vuoksi. Heidän tyyliään voisi kuvata sanalla ”sporttinen etnotyyli”.

TT: ”Miten sä haluaisit pukeutua jos sulla olis varaa?”

Janina: ”Haa. Emmä tiä. ... Jotenki silleen afrikkalaistyyllisesti. Tai sitte ... tämmösiä tummempia vaatteita. Mä en oikeestaan tiä ... Itikses on niin ihana kauppa. ... semmosii afrikkalaistyyllisii ... semmosii kirjailtuja ... tosi hienoi ... mun mielest ne oli tosi upeita.”

Janinan ja Eevin rempseys oli kuitenkin muodostunut ajan myötä. He eivät olleet aina esiintyneet näin itsevarmasti, sillä molempia oli aikaisemmin kiusattu koulussa. Janinaa oli kiusattu hänen ihonväristään, Eevillä taas oli ollut konflikteja, kun hän oli tullut uutena tyttönä kouluun. Yhdessä tytöt olivat kuitenkin luoneet itsevarman yhteisen tyylin, joka tuntui sekä suojelevan heitä kiusaajilta että tarjoavan mahdollisuuden hauskanpitoon.⁴² Tyttöjen keskinäinen kulttuuri oli työväenluokkaista

siinä mielessä, että he korostivat ”kirjaviisauden” sijasta toimintaa. Molemmat tytöt harrastivat paljon ja pärjäivät koulussa, mutta koulumenestyksen ja harrastusten tukeminen perheestä käsin ei ollut heille selviö. Esimerkiksi Janina teki koulumenestyksensä ohessa useampaa työtä maksaakseen harrastuskulunsa.

Silja ja *Jutta* taas olivat edellisten tyttöjen seurassa viihtyviä hiljaisempia mutta sosiaalisia ”perhetyttöjä”, joilla oli kiinteät suhteet perheeseensä. Heillä oli myös harrastuksia ja paljon ystäviä. *Jutta* naurooi paljon ja jutteli usein ystäviensä kanssa tunteilla. Hän harrasti mielellään tanssia, mutta ei käynyt paljoa ulkona, vaan viihtyi kotona tai ystäviensä seurassa. Hänellä oli lyhyet hiukset ja *teknotyyl*i. *Silja* oli tyyliältään hiljaisempi ja pukeutumiseltaan ”tavallisempi” kuin edelliset tytöt. Hän korosti hyviä suhteitaan perheeseensä. Vaikka *Silja* tuntui hiljaisemmalta, tässä seurassa hänkin vaikutti äänekkäämmältä ja näkyvämmältä, kun tytöt naureskelivat jotain kovaaäänisesti. Huumori tuntuikin yhdistävän tyttöjä, eivätkä erilaiset pukeutumistyyli tai erilaisiin harrastuksiin suuntautuminen näyttäneet vaikuttavan ystävyteen. Yleisesti ottaen tämä ryhmä menestyi koulussa hyvin eikä ollut koulua vastaan, vaikka toisinaan omalla äänekkyydellään tekikin opetuksesta vähintäänkin haasteellista, kuten seuraavasta esimerkistä ilmenee:

Opettaja sanoo tunnin aluksi: ”Tää on mun räjäryhmä.”

Pelaavat lentistä. ... Hauskaa, pistävät puoliksi läskiksi, toisaalta yrittävät. Pallot lentelevät minne sattuu, naureskelevat. ... Pelaavat: Mervi iskee pallon kenttään monta kertaa. Eevi iskee pallon kenttään monta kertaa. ... Tytöt tuulettavat, heiluttavat lanteilla, huutavat kovaa kun onnistuvat pelissä.

Jutta (menettyään pallon): ”Saatana.”

Opettaja (ankarasti): ”Hei!”

Saavat pitkän pallon aikaiseksi. ... Tuulettavat puolin ja toisin. Välillä riehuvat keskenään, juoksevat pallon kanssa. Eevin mielestä opettaja ja peli nössöjä.

Eevi: ”Mä vihaan lentistä.”

Kiljuvat, tuulettavat, tekevät käsillään ”give me five”.

Ope: ”Ääntä vähemmän, niin kaikki pystyy keskittymään peliin.”

Janina, *Eevi*, *Jutta*, *Silja* ym. voittavat eivätkä voitettuaan suostu enää pelaamaan. Makaavat kasassa nurkassa, päät toistensa vatsojen päällä.

Jutta: ”Hei maikka, voisit sä nostaa mun numeroo?”

Opettaja suostuttelee pitkään tyttöjä, numeron uhalla saa heidät ylös pelikentälle.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Viherpuisto 12.12. Tyttöjen liikuntaa.)

Tyttöjen ryhmä oli tietyissä tilanteissa hyvinkin kiinteä, mutta samalla siihen mahtui monenlaisia erilaisuutta: tytöt poikkesivat toisistaan niin pukeutumistyyliään kuin ystävyssuhteiltaan. *Jutta* oli toisinaan ystävä luokan ”huonomaineisimman” tytön, *Tarun* kanssa, jonka kanssa *Eevillä* oli ollut konfliktisuhde. *Siljan* ystävä *Anu* oli luokan menestyjä ja toimi aktiivisesti koulun oppilaskunnassa. *Siljan* mukaan hänen eri ystävänsä tulivat hyvin toimeen vaikka olivatkin eri tyyliisiä.

Silja: ”... välillä matikan tunnilla niin kyllä se [*Anu*] mun mielestä tulee [toimeen] ihan hyvin. Paitsi ei se kyllä paljoa puhu siellä. Mutta kyllä se mun mielestä. Ei se ainakaan mitään niinku vihämiehii silleen ole. Kyllä ne mun mielestä ihan hyvin tulee juttuun, mut emmä usko että se ... kumminkaan niitten ystävä ole.”

TT: ”Olenko mä ihan väärässä jos mä sanon että se on vähän eri tyylinen jollain tavalla?”

Silja: ”No et. Siis sehän on just eri tyylinen.”

TT: ”Millai sun mielestä?”

Silja: ”No se on paljon ... hillitympi tai silleen. ... just jos on noitten [toisten ystävien] kanssa silleen kaikkee tsoukkii [vitsejä] koko ajan lentää suunnilleen. Mutta sitte taas niinku, *Anu* on ... ihan eri tyylinen ... Just hillitympi on just sopiva sana sille.”

Anu oli olemukseltaan siististi pukeutunut ja hillitty ylemmän keskiluokan tyttö, joka menestyi koulussa ja oli samalla hyvin sosiaalinen. *Anu* kuvasi omaa pukeutumistyyliään aikuisemmaksi ja korosti haluaan erottautua esimerkiksi sporttisista teinitytöistä, jollainen hän oli aiemmin itse ollut. *Anulla* oli paljon harrastuksia, hän tunsikin koulussa paljon ihmisiä ja tuli monenlaisten oppilaiden kanssa toimeen. *Anu* piti koulussa monella tavalla ja hänestä pidettiin. Hillitympi *Anu* tunnisti *Eevin* ja *Janinan* ”ei niin hillityn tyylin” suhteessa luokan poikiin ja äänenkäyttöön.⁴³

Anu: ”... Eevi ja Janina tai ne on ... semmosii kovaäänisii...ne kyllä jättää joskus pojatkin varjoonsa. ... Joskus ne rupee väitteleen jotain, ja se on just sellasta ... kiusoittelee, ja niinku ne yleensä jättää sitte pojat alleen.”...

Tyyliero kuvasikin parhaiten Anun eroa edellisiin tyttöihin. Luokalla esiintyi muita samankaltaisia suhteita: tytöt eivät olleet huonoissa väleissä, vaan pikemminkin he olivat eri tyyllisiä. Tyyli viittasi tällöin tyttöjen tapaan toimia sosiaalisesti sekä mahdollisesti ulkonäköön ja vaatetukseen. Toisaalta tyylieroa ei aina tyttöjen välillä nähty vain neutraalisti. Ero saatettiin huomata, ja sitä saatettiin korostaa tilanteen mukaan. Erilaiset tyylit toimia myös harmittivat joskus (ks. esim. luku 8.6).

Toisinaan jonkun tytön toimintatyyli, näkyminen tai puhuminen oli kuitenkin muiden mielestä liiallista. Esimerkiksi punkkarimainen *Taru* tuntui olevan rehvakkaankin oloisille tytöille liian villi tai liian kovis. *Taru* oli varsinkin aikaisemmin menestynyt erittäin hyvin koulussa. Nykyään häntä ei kiinnostanut koulunkäynti, vaan hän suuntautui koulun ulkopuolelle, tiettyyn nuorisojengiin. *Taru* oli suustaan kärkevä ja suora. Hän oli aikaisemmin ajautunut konflikteihin muiden kanssa, ja häntä oli myös kiusattu. *Tarun* pukeutumistyyli oli mustan dramaattinen meikkiä myöten. *Tarun* toiminta – juhliminen ja jengeissä liikkuminen sekä hänen liian rajut meikkinsä – saattoivat joutua arvostelun kohteeksi. Koulussa *Taru* muodosti tiiviitä ystävyssuhteita lähinnä *Jutan* tai *Leenan* kanssa mutta ei juuri osallistunut luokan tyttöjen julkisiin keskusteluhetkiin tai avoimpiin ryhmittymiin. *Petran* kanssa *Taru* oli ollut hyvä lapsuudenystävä, ja vaikka he eivät tutkimusvuonna olleet kovin paljo yhdessä koulussa, he tuntuivat olevan edelleen läheisiä.

Petra puolestaan oli hieman ulkopuolinen luokan tyttöjen ryhmittymistä, vaikka tunsikin vuosien varrelta monia, kuten *Tarun*. Hän viihtyi toisinaan *Tarun* kanssa, ja toisinaan *Janinan* ja *Eevin* ryhmän liepeillä heidän kanssaan naureskellen. *Petra* oli taiteisiin suuntautunut sosiaalisesti vahvan oloinen ja toisinaan kovaääninen tyttö, joka menestyi koulussa hyvin. *Petra* tuli toimeen opettajienkin kanssa ja kysyi tiedonjanoisia kysymyksiä, mikä toisinaan ärsytti luokkatovereita. Joidenkin mielestä hän oli (liian julkisesti) liian kiinnostunut koulusta. Tämä tuskin liikutti millään tavalla *Petraa*, joka tuntui olevan oman tiensä kulkija. *Petran* pukeutumistyyli pitkine hiuksineen ja värikkäine persoonallisine vaatteineen olisi sopinut myös *Kivikulman* kouluun; toisaalta *Viherpuistossa* kasvaneena hänellä oli tyyliään *Kivikulman* oppilaita enemmän katukulttuuria.

Erottautuessaan muista tytöistä jotkut tytöt viittasivat näkyvyyden ja kuuluvuuden lisäksi omaan aikuisuuteensa tai seksuaalisuuteensa⁴⁴ sekä sosiaaliseen pätemiseen muualla, koulun ulkopuolella. Tutkimusluokan tytöistä *Jaana* ja *Leena* olivat tiiviisti kiinni *Viherpuiston* paikallisuudessa. Myös koulussa he seurustelivat ”kingijengiin” kuuluvien kanssa. He eivät itse liikkuneet jengeissä, mutta tunsivat paljon ihmisiä *Viherpuiston* alueelta. Ymmärtääkseni molemmat tytöt olivat joskus liikkuneet laajemmin eri jengeissä, kunnes vanhemmat olivat kieltäneet sen. Molemmat tytöt olivat kokeneen oloisia, monella tavalla aikuisemmän tuntuisia kuin luokkatoverinsa. Toisaalta tyttöjen perheetkin tuntuivat kohtelevan heitä aikuisina: molemmille oli annettu paljon vastuuta perheessään jo varhain.

Tytöt liikkuivat vapaa-aikanaan *Viherpuiston* alueella. Vieraillessani eräänä perjantai-iltana paikallisessa nuorisokahvilassa tapasin siellä *Leenan* ja *Jaanan*. *Viherpuiston* katuelämä perjantai-iltana vaikutti (keski-ikäistyvästä ja -luokkaistuvasta tutkijasta) melko villiltä, ja ero koulun ja kadun välillä tuntui melkoiselta. Ympäristö, jossa *Leena* ja *Jaana* olivat kuin kotonaan, kuvasi heidän elämänpiiriään ja nuorten ihmisten sosiaalista yhteisöä, jossa erilaiset elämäntilanteet tuntuivat olevan läsnä.

Kävelin kahvilaa kohti. ... Menin kahvilan luo, siinä oli ambulanssi ja jengiä. En nähnyt mitään ... Menin kahvilaan sisään ja kysyin *Sannaa* (jonka kanssa olin sopinut treffit sinne). ... Hän oli tyytyväinen kun tulin, lähti esittelemään mulle paikkoja. Samalla hän oli tyytymätön, sillä juuri tänään oli ollut ongelmia ja ilmeisesti olisi halunnut näyttää kuinka hyvä juttu kahvila on. Kertoi että yhtä tyttöä oli hakattu, kylkiluut murtuneet (?), häntä oli potkittu. Hän oli mennyt tappelun väliin, oli osunut häneen. ...

Menen hakemaan teetä, olen hukannut *Sannan* jo monta kertaa. ... *Moikkaa Sallaa* joltain ysiltä, yksi koulun kovisjengiin kuuluvista. Näen *Leenan* tutkimusluokalta, hän on työssä täällä, juttelen hänen kanssaan. ... Kohta siihen tulee *Etta* toiselta ysiltä, tulee juttelemaan kun näytin niin yksinäiseltä. ... *Jaanan*kin (tutkimusluokalta) tulee paikalle. Jutellaan hiuksista ... Jo aikaisemmin *Jaana* on esitellyt minua ystävilleen *Viherpuistosta*, sanoo heille että mainitsi heidät kyselyssä. ...

Kahvilan ilmapiiri on hermostunut. Ihmiset kiinni toisissaan, osa vähän hiprakassa. Kiinni toisissaan tarkoittaa sitä että halaavat toisiaan helposti, vääntävät kättä, heittävät pipoa, pelaavat kylki kyljessä biljardia, lyövät toisiaan, suutelevat toisiaan: yhtäkkiä näen ympärillä erotiikkaa, väkivaltaa, kisailua, ystävällistä halailua.

... Ulkonäöstä: ... Jaana on eri näköinen kuin koulussa: hiukset auki, kiharalla, yksi solki ylhäällä. Meikkiä. Kertoo että hänellä niin lyhyt paita, että ei halua ottaa takkia pois, sillä muuten kundit huomauttelee. Tietoinen omista muodoistaan ja seksikkyydestään, kypsyydestään. ... Leena on saman näköinen kuin koulussa, ehkä vähän enemmän meikkiä. Jotenkin hän näyttää hyvin räjähtäneeltä, väsyneeltä, ehkä itkeneeltä. Jokin kriisi näkyy naamasta. ... Yleiskuva arkinen: farkut, erilaisia paitoja – samoja kun tutut pitää koulussa, eli hillitöntä vaatevarastoa ei näillä nuorilla tunnu olevan. Päällä monilla oli tietysti takkeja, jotka olivat liigarotsin, topparotsin tyylisiä tai ulkoilutakkeja, kirkkaitakin värejä joukossa. Farkut, housut isoja, niissä oli lahkeet hajalla: ränsistynyt fiilis vaatteiden suhteen. Okei, *grunge* on muotia, mutta mielestäni myös kylmä ilma ja käytännöllisyys sekä vähä raha näkyivät. Tyttöillä ei kellään hametta, farkut heilläkin yleisnäky.

Matkalla kotiin kirjoitan ensin, sitten itken. Jotenkin tää väkivaltakulttuuri, sen tapahtuminen ja Jaanan sille antama hyväksyminen tuntuu vaikeelta. Tunnen keskiluokkaistuvana ja keski-ikäistyvänä itsenäni ja ruumiillista koskemattomuuttani kunnioittavana ihmisenä olevani etäällä riehunnasta ja jengitappeluista. Yritän kysellä niistäkin: on jengiä Viherpuistosta ja sen naapurilähiöistä, mutta kukaan ei oikein tiedä kuka tappelee ja miksi. Tappelevat kahvilan ulko-, ei sisäpuolella. Lähden kotiin kun sulkevat kahvilan, toivon että pääsen levottomilta nuorison valtaamilta kaduilta pian kotiin.

Sosiaalisuus on väkivallan voimakkaan läsnäolon lisäksi sellaista ihmeellisen lämpöistä, ihmiset halaavat kun tapaavat ja jotenkin pitävät toisistaan huolta. Olen aistivini ihmisten vihjeistä ongelmia – ai niin ja suoria juttuja – Jaana kertoi että ”toi tyttö jolle esittelin sut, sen broidi on tehnyt itsarin, vaikee sanoo siihen mitään”.

Kuitenkin olen tyytyväinen että lähdin tänne, sillä näin jotkut nuoret todella erilaisina kuin koulussa. Leena pärjää täällä, koulussa pottuilee opeille. Samoin Jaana on muista huolehtiva: pottuilee jollekin kundille että seuraavalla kerralla et tuu sit mejän ovelle ringittämään ... Jaana on koulussa yksi pahimpia opeille huutelijoita. Koulua kun ajattelen, näitten ihmisten kautta tulee mieleen että elämä on toisaalla.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, vierailu Viherpuiston nuorisokahvilassa 26.1.)

Tuntui mielenkiintoiselta nähdä, miten Jaana ja Leena pitivät huolta toisista ihmisistä vaativissakin elämäntilanteissa. Toisaalta tiesin haastattelujen ja keskustelujen kautta, että myös heidän omaan elämäänsä oli sisältynyt vaikeuksia ja vastuun kantamista omasta perheestä. Jaana ja Leena eivät olleet keskenään erityisen hyviä ystäviä, mutta koulussa he viettivät toisinaan aikaa yhdessä. Jokin heitä yhdisti, ehkä kietoutuminen samoihin elämänpireihin. Tyttöjen pätemisen alue oli selkeästi koulun ulkopuolella. Päteminen ja vastuun kantaminen toisista kiinnitti heidät tiiviisti paikalliseen kulttuuriin, ja samalla heitä arvostettiin sen kautta. Tämä on Beverley Skeggsin mukaan erityisesti työväenluokkaisten naisten tapa päteä omassa kulttuuripiirissään: naisen kunniaa mitattiin sen kautta, miten hän huolehti toisista, ei niinkään itsestään.⁴⁵ Leenan vapaaehtoistyö ja Jaanan tapa huolehtia lähipiirin ihmisistä näyttäisivät tukevan tätä oletusta.

Molemmat tytöt olivat kokeneet paljon, ja se näkyi heidän suhteestaan kouluun ja opettajiin sekä vaikutti heidän tyyliinsä olla nainen. Tyttöjen toimintatyylinä oli vastustaa koulua ja ainakin liian kiltin oloisia opettajia. Joskus he kiusasivat yhdessä poikien kanssa erityisesti hiljaisia naisopettajia. Ilmeisesti tyttöjen halu päteä luokan kovispoikien edessä vahvisti heidän suhteitaan paikalliseen jengiin. Vaikutti siltä, että tytöt ikään kuin vaativat tarpeeksi vahvan opettajan pitämään kuria. Oli myös mahdollista, että tytöistä huokui pettymys (heikkoihin) aikuisiin. Toisaalta tytöt taas korostivat omaa aikuisuuttaan ja seksuaalisuuttaan luokan julkisuudessa. He toivat itseään esiin toisille tytöille aikuisena, seksuaalisesti täysi-ikäisenä naisena poikaystävineen.

Tytöt: ”Ope, onks sulla se mies, haluat sä lapsia?”

Katsovat Jaanan lompakon kuvia. ... Opella kalvolla $k < 0$, $k > 0$. Kulmalaskuja. Jaanan pillerit keskustelun aiheena (Eevi kaivaa Jaanan lompakosta).

Eevi: ”Lompakossa; ei näit oo syöty, eikä näitkää.”

Jaana: ”Siel on vielä kolmas.”

Jutta: ”Jos sulla hävi lompasa; sä et oo ihan ajan tasalla näitten kanssa.”

Janne: ”Mun pitäis ehtii sählyharkkoihin.”

Jaana (puhuu lääkäristä): ”Se lääkäri, se säikytti mut: ’Ootsä ihan varma että sä et oo raskaana.’”

Eevi selostaa, miten joku ystävä hakenut pillerit. Jutta katsoo kiinnostuneena Eevyä.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Viherpuisto 5.4. Matematiikkaa.)

Seksuaalisella tiedolla ja kokemuksella päteminen tuntui saavan kunnioitusta ja toimi tyttöjen piirissä aikuisuuden osoituksena. Luokan eri ystäväpiireihin kuuluvat tytöt halusivat jakaa tämän tiedon keskenään ja he keskustelivatkin tunneilla seurusteluun liittyvistä aiheista. Aihepiiri yhdisti varsinkin niitä tyttöjä, jotka seurustelivat itse. Toisaalta se jakoi tytöt kahteen ryhmään: seurusteleviin ja ei-seurusteleviin. Seurustelusta ei luokan tyttöjen ja poikien piirissä noussut samanlaisia riitoja kuin esimerkiksi Kivikulmassa.

Monia luokan tyttöjä tuntui yhdistävän rohkeus esiintyä julkisesti: se tuntui olevan tämän luokan tyttöjen piirissä yleisesti arvostettua. Vain muutama tyttö otti tästä tavasta etäisyyttä, Anu avoimimmin omalla hillityllä tyyllillään. Toisenlaista hiljaisuutta edusti puolestaan Outi, joka oli erillään luokan tyttöryhmistä. En koskaan kuullut tai nähnyt hänen puhuvan kenenkään kanssa välitunnilla. Koulussa hän tuntui olevan sosiaalisesti hyvin lukossa. Outi istui usein opettajan edessä tunnilla, mutta ei suinkaan ollut luokan ”hikipinkoja”. Outin pukeutumistyyli oli askeettinen versio nuorisomuodista – hänellä oli farkut, neule ja toppatakki, meikkiä hän ei käyttänyt.

Joskus yritin keskustella Outin kanssa, mutta hän vaikutti koulussa niin sulkeutuneelta, että jatkuvat kontaktinot olisivat tuntuneet häirinnältä. (En myöskään kuullut opettajien puhuvan työstä mitään, enkä tiedä oliko hänellä ollut ongelmia koulussa.) Haastattelun perusteella Outilla ei ollut hyviä ystäviä omalla luokallaan, paitsi Jaana, johon hän tuntui tukeutuvan. Haastattelussa koulun ulkopuolella hän puhui tavallista enemmän mutta oli silti hyvin ujo. Ujon tytön hiljaisuus tällä puheliainien tyttöjen luokalla oli ikään kuin huutomerkki.

Yhdeksännellä luokalla tytöt olivat keskenään hyvissä tai vähintäänkin neutraaleissa väleissä ja naureskelivat menneille yhdessä. Tyttöjä saattoi yhdistää koulun poikavaltainen kulttuuri, jota lähes jokainen oli joutunut yläasteen aikana käsittelemään tavalla tai toisella (kähminät, huorittelut, juorut). Kaikki tytöt eivät kuitenkaan olleet ystäviä toistensa kanssa. Haastatteluista kävi ilmi, että aikaisempina kouluvuosina tyttöjen välillä oli ollut konflikteja, jotka yhä vaikuttivat tyttöryhmien jakautumisiin. Joskus tyttöjen välinen kilpailutilanne oli syntynyt esimerkiksi ihastumisesta samaan poikaan tai pojan ihastumisesta ”väärään tyttöön”. Myös uuden tytön tullessa luokalle sosiaalinen tasapaino muuttui. Tulokkaat eivät saaneet olla liian vahvoja nuoria naisia, ja varsinkin niin kutsutun keskeisen jengin tytöt saattoivat testata tulokkaat ja siten ”laittaa heidät paikalleen”. Konfliktiksi tilanne leimahti kovin harvoin, mutta niitäkin oli esiintynyt varsinkin yläasteen alkutaipaleella: monet mainitsivat esimerkiksi Eevin ja Tarun välisestä konfliktista, samoin Petra kertoi joutuneensa hankaluuksiin kovisjengin tyttöjen kanssa. Jännitteitä olikin niin luokan tyttöjen välillä kuin suhteessa muidenkin luokkien tyttöihin.

Yhdeksännellä luokalla tyttöjen välillä ei siis ollut erityisen akuutteja konflikteja, pikemminkin tyylieroja toiminnassa tai pukeutumisessa. Pukeutumistyyli (esimerkiksi ladylike, sporttinen etnotyyli, ”tavallinen” farkku- ja neuletyyli, tekno- ja punktyyli) olivat merkittäviä oman tyylin ja identifikaation muodostumisessa, ja näiden tyylien kautta syntyi kulttuurisia ja sosiaalisia erotteluja.⁴⁶ Toisinaan tyylikeskusteluissa viitattiin ”liiallisuuteen” esimerkiksi meikkaamisen tai muun tyyliseikan suhteen. Kuitenkaan pelkästään suhde pukeutumiseen tai esimerkiksi tiettyyn musiikkimakuun kiinnittyminen ei riittänyt tyylieron luomiseen. Tyttöjen arvioihin toisistaan vaikuttivat tytön tapa toimia suhteessa ystäviin, koulutovereihin, poikiin, koulumenestykseen sekä opettajiin. Tyylierot syntyivätkin näkymisen ja pukeutumisen lisäksi tyttöjen toiminnan kautta. Sukupuolityyli ei siten ollut vain osa habitusta, vaan sitä muokattiin toiminnan kautta.⁴⁷ Samoin tyylierot syntyivät suhteessa erilaisiin tapoihin toimia naisena (ks. myös luku 6).⁴⁸

Luokan tyttöjen piirissä tyylierot eivät dramatisoituneet konflikteiksi arkipäivän suhteissa vaan näkyivät suhtautumisessa erilaisiin asioihin. Tyttöjä erottivat *näkyminen* ja *kuuluminen*, esimerkiksi *tyylit toimia* koulussa suhteessa opettajiin, koulumenestykseen sekä tovereihin. Niin ikään suhde *aikuisuuteen* ja seksuaalisuuteen oli tärkeää. Tyttöjen kokeneisuus suhteessa seksuaalisuuteen ja toisaalta velvollisuus huolehtia muista ihmisistä vaikutti tyttöjen tyyliin Viherpuistossa.

Paikallisuus osoittautui Viherpuiston koulussa tärkeäksi taustatekijäksi oppilaiden välisten suhteiden tarkastelussa. Suhde paikallisuuteen ja sosiaalisiin taustoihin oli toisenlaista kuin Kivikulman koulussa. Tämä näytti vaikuttavan oppilaiden elämään monin tavoin. Nuoret suuntautuivat esimerkiksi koulun ulkopuolisiin toimintoihin sekä kiinnittyivät tiiviimmin tai löyhemmin paikallisiin jengeihin, mikä välittyi myös koulun oppilaskulttuuriin ja tutkimusluokan

sosiaaliseen hierarkiaan. Tämä näkyi myös tyttöjen välisissä suhteissa. Varsinkin ”keskeiseen jengiin” kuuluvat tytöt saattoivat hakea tukea omiin konflikteihinsa samaan jengiin kuuluilta pojilta. Tyttöjen suhteet jakautuivat paikallisten kiinnittymisien mukaisesti, joko jengeihin kiinnityttiin tai niistä otettiin eri tavoin etäisyyttä. Myös tyttöjen suhtautuminen jengiytymiseen ja sen tuomiin ilmiöihin, kuten juomiseen tai tappelemiseen, vaihteli.

5.2.3 Poikien väliset suhteet: kovikset ja muut

Koulun oppilaskulttuuriin ja etenkin poikien sosiaalisiin suhteisiin vaikutti ”kingijengin” läsnäolo koulussa. Jengiin kuuluva tyttö Minna ja hänen ystävänsä Elina kuvailivat jengin asemaa koulussa jengin äänenkäytön, tarinankerronnan ja koulua vastustavan käytöksen kautta.

Minna: ”Niin, tässä koulussa on semmonen pääjengi periaatteessa. ... Niinku noi, kaikki rasavillit. Tämmöset niinku pervot, jotka pystyy sanoon mitä tahansa kelle tahansa. Niin meillä on semmonen iso suuri porukka, joka periaatteessa, jos niin voi sanoa lainausmerkeissä ... ne johtaa tätä koko juttu. Niin yleensä mä liikun siellä tai mä oon niinku niitten kanssa.”...

TT: ”... Mitä tarkoittaa että te pyöritätte koulua, tai johtaa koulua?”

Minna: ”Jos meijät otettais pois täältä, mä sanon tää koulu olis niin kuiva että ... Meille saattaa tulla opettajien kanssa riitaa tai niinku muuten. Että me jokainen liikkuu joka puolella, tai siis erilleen, missä nyt liikkukaan, niin aina on jotain kerrottavaa.”...

TT: ”Ketkä tätä koulua johtaa sitte?”

Elina: ”Melkein kaikki jotka on tuolla röökillä.”

Tytöt tuntuivat pitävän jengin asemaa koulussa hyvin vahvana. Tutkimusluokalla oleva Jukka taas kuvasi oman jenginsä asemaa vaatimattomammin.

TT: ”Mitä se merkitsee, tää kingikingi? Pelkääkö muut teitä?”...

Jukka: ”Ei nyt varmaan kukaan meitä kunnioita eikä mitenkään. Ei mua nyt ainakaan tossa koulussa kiusattu eikä mitään ... Emmä nyt kuitenkaan ... yläasteella mikään kiusaaja ole ollu, kyllä mä ... vähän rääväsuu tyyppi oon ... jos mä kavereille jotain heitän, niin emmä sitä tosissaan kuitenkaan sano. Niinku että sä oot ihan pelle jätkä ... se on vaan kuitenkin tapana silleen aukoo päätä kaverialle, että ... tsiikaa, että kuka niinku on ... vahva jätkä tai silleen, emmä osaa selittää.”

Jukan haastattelussa tiivistyi moni asia poikien välisistä suhteista Viherpuiston koulussa. Vaikka Jukka vähätelikin kingijengin vaikutusta sekä omaa toimintaansa (kiusantekoaan) koulussa, hän huomio jengin vaikutuspiiriin. Kuuluminen tähän jengiin merkitsi fyysistä ja sosiaalista suojelua; toisaalta sen jäseneksi ei päässyt (eikä halunnut) kuka tahansa. Sosiaalinen ja fyysinen vahvuus ja itsensä ja jengin puolustaminen olivat tärkeitä ominaisuuksia siihen kuuluville. Keskeiseen jengiin kuuluminen merkitsi ainakin sitä, että kukaan (ulkopuolinen) ei kiusannut koulussa. Jukka totesi myös haastattelussaan, että jengin eteen täytyy olla valmis tappelemaan, mutta harvoin näin kävi.⁴⁹ Jengiin kiinnittyminen merkitsi koulussa myös sellaista sosiaalista asemaa, jossa oli mahdollisuus manipuloida ”*jengiä taakseen*” konfliktissa. Jukan mukaan rääväsuinen kaveri saattoi hallita ja testata ympäristöään ”*aukomalla päätään*”.⁵⁰

Minnan ja Elinan sekä Jukan haastatteluissa tiivistyivät myös ristiriitaiset käsitykset jengin asemasta. Jengin aseman määrittely koulussa vaihteli vuosien myötä, ja sen arvostuksen vaihtelut heijastuivat tutkimusluokalla. Seitsemännellä ja kahdeksannella luokalla jengin vaikutus oli ollut vahvempi. Yhdeksännellä luokalla sen asema alkoi kyseenalaistua enemmän jo siksi, että monet jengiin kuuluvat olivat tipahtaneet koulunkäynnin rytmistä ja olivat paljon poissa koulusta. Toisten oppilaiden mielessä jengin asema oli edelleen vahva – jengin sanottiin jopa johtavan koulua, ainakin sen oppilaskulttuuria. Ainakin Minna ja Elina kuvasivat jengin asemaa siten, että he uskalsivat sanoa mitä vaan kenelle tahansa – toisin sanoen heidän *äänensä kuului voimakkaana* koulussa. Koulunvastaiseen porukkaan kuuluikin (äänekkäitä) jäseniä eri luokilta. Jengi oleili usein välitunneilla tupakkapaikalla, ja näin siellä kerrotut tarinat levisivät tehokkaasti kouluun. Kuvaavaa onkin se, että yksi haastateltava määrittää jengiä tupakkapaikan kautta: tupakoinnista muodostui helposti koulunvastaisen kulttuurin ele.⁵¹

Tutkimusluokan poikien suhteet jakautuivat selkeästi kahtia: niin kutsuttuun kingijengiin tai sen liepeille kuuluviin poikiin, sekä niihin, jotka eivät olleet paljoakaan tekemisissä jengin kanssa. Tutkimusluokan pojista *Jukka* ja *Kari* olivat ystävyksiä ja kuuluivat kiinteimmin edellä mainittuun

jengiin. Haastatteluissa kävi ilmi, että pojat olivat vuosia olleet kavereita keskenään, vaikka eivät enää yhdeksännellä luokalla liikkuneetkaan koulun ulkopuolella yhdessä.

Jukan ja Karin asema oli luokan poikien keskuudessa itsestään selvä, ainakin julkisesti. Kun Jukka ja Kari kävivät koulussa ei kukaan luokan pojista kyseenalaistanut heidän asemaansa. Pojat keräsivät porukkaa ympärilleen ollessaan oppitunnilla, ja yleensä muita luokan poikia istui heidän ympärillään kuuntelemaan poikien kertomia tarinoita. He olivat luoneet koulussa tietyn maineen hyvinä jutunkertojina, tappelijoina ja ”hyvinä jätkinä”. Esimerkiksi *Niko*, *Janne*, *Johannes* ja *Eero* kuuntelivat luokassa Karin ja Jukan juttuja, ja suuri osa pojista viittasikin haastatteluissaan heihin kavereinaan.

Tähän porukkaan sitoutuminen oli toisaalta strategista ja toisaalta hyvinkin kevyttä: positioita vaihdettiin tarpeen ja tilanteen mukaan. ”Kingien” ollessa poissa heitä saatettiin arvostella tai ironisoida. Kaveruus ei aina ollut aivan pyyteetöntä: oli edullista kuulua tiettyyn piiriin, sillä se oli yksi tapa välttää kiusatuksi tulemistä. Toisin sanoen tarinankerronnan lisäksi myös *kuuntelu* voi olla *strategista*.⁵² Osalle pojista mukanaolo merkitsi sitä, että he toimivat yleisönä Karin ja Jukan kertomuksille – siten itsekkin osallistuen niihin. Näin he pääsivät osaksi tietyn tyylistä miehisyysperformanssia. Kuitenkin poikien myötäilemiseenkin saattoi samalla sisältyä kritiikkiä: haastattelujen perusteella ainakin osa pojista kyseenalaisti Karin ja Jukan toimintatapoja vaikka eivät heille kritiikkiään julkisesti lausuneetkaan.

Vesa: ”... Jannet ja nämä, ketkä on sen kanssa muuten – kun Kari ei oo paikalla kaikki haukkuu sitä, sitten kun se on paikalla niin kaikki on sen kanssa parhaita kavereita.”

Poikien tapaa olla yhdessä kuvasi hyvin seuraava pallopeti urheilutunnilta. (Mukana olivat Niko, Janne ja Kari tutkimusluokalta sekä Ossi ja Pekka muilta luokilta.) Fyysisen liikehtimisen kautta oli mahdollista kuvata myös sosiaalisia liikkeitä sekä yksittäisten poikien tapoja toimia.

Niko syöttelee takaa, harhauttelee, pelaa niin kuin elää, velmusti.

Kari välillä raju. Muut kontrolloi: ”Mitä sä hei teet?” sanoo Ossi kun Kari heittää palloa liian lujaa. Peli jatkuu. Kari välillä huilaa koska ei jaksa juosta niin kuin urheilullisemmat. Kuitenkin palaa aina kentälle takaisin. Välillä väöntää Jannen kättä ja pottuilee Jannelle, tämä takaisin. Ihmeellinen suhde näillä. Kiusaavat toisiaan ja kuitenkin pelaavat yhteen jotenkin, tunnin lopussa myös toisiaan vastaan tennistä. Janne tekee korin, mutta mokaa tosi monta, josta Kari kiusaa. ... Sekoilevat pisteissä koko ajan, kuten minäkin. Eivät riitele kuitenkaan pisteissä, ei niillä tunnu olevan niin väliä, pelailevat vain omaksi ilokseen.

Jannen ruumiillisuus: vähän sirompi kuin muut, venyvä, näkee tilanteen ja tilaisuudet ja tarttuu niihin kiinni. Ei kauheesti voimaa. Esim. Pekka on isompi kuin Janne.

Kari pelaa voimalla ja väöntää tarvittaessa kättä, pelaa aika siististi kuitenkin. Pelitekniikasta: Kari vie tilanteita koollaan, on kuitenkin raskas ja huonokuntoinen, hermostuu jos ei osaa ja lähtee tauolle. Ossi taas toppuuttelee Karia.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Viherpuisto 16.11. Urheilutunti, yhdeksännen luokan poikia.)

Pojat arvostivat fyysistä kyvykkyyttä, urheilullisuutta, sosiaalista nokkeluutta ja fyysistä vikkelyyttä sekä havittelivat tyyliissään katukulttuuria.⁵³ Erilaisen nuorisomusiikin kuuntelu (nopea heavy, uusi punk), urheilullisuus (lumi- ja rullalautailu) sekä trendikkäät nuorisovaatteet yhdistivät heidän tyyliään. Toisaalta tyylejä yhdisteltiin eri tavoin, mikä toi hyvinkin erilaisia painotuseroja poikien pukeutumiseen. Esimerkiksi Karilla ja Jukalla oli hieman ränsistynyt (lue: miehisen rento, vrt. luku 7.3) versio hiphoppariasusta, Nikon ja Jannen asut taas lähenivät siistimpää ja urheilullisen rentoa pukeutumistyyliä.

Edellä mainitut luokan pojat eivät olleetkaan niin yhteneväinen ryhmä kuin samankaltaisen vaatetustyylin ja julkisten juttutuokioiden perusteella voisi päätellä. Ryhmän sisäiset suhteet ja kunnioitussuhteet vaihtelivat ja yksittäiset pojat suhtautuivat ristiriitaisesti ryhmään. Vaikka esimerkiksi Niko ja Janne tulivat toimeen luokan kovispoikien kanssa, he ottivat toisinaan etäisyyttä paikalliseen jengiin. Myös muut pojat kritisoivat jengin poikien tai heidän kavereidensa toimintaa, esimerkiksi pähteiden käyttöä ja poikien leveilytarinoita. Karin, Jukan ja muiden tyyli toimia olikin heille toisinaan ”liian kovismainen”. Esimerkiksi seuraavassa haastattelussa eräs luokkatoveri arvosteli heidän toimiaan:

V: ”... Jannen ja noitten kanssa emmä jaksa. Mun mielestä ... Jannet ja noi, ne on jotenkin semmosia, ne ei oo niin aitoa porukkaa ... mun mielestä niillä on just tosi tyhmät kaikki touhut.”...

TT: ”Mikä on tyhmää erityisesti?”...

V: ”Se [Kari] on niin ... se just aina kehuskelee kaikilla mahdollisilla asioilla.”

TT: ”Urheilu, viina, naiset, esimerkiksi?”...

V: ”Urheilusta se nyt ei pysty.”

TT: ”Joo, mutta dokaamisesta, muijista?”

V: ”Niin just dokaamisesta, muijista, ihan tyhmistä kaikista mun mielestä. Jostain dokaamisesta, mitä kehuttavaa siinä on? ... jotain elvistelee että mä join niin ja niin paljon. Ja ... brassaa [leveilee] että mä kestan jotain, että on hirveen kova viinapää tai jotain. Parempihan se on jos tulee vähemmästä känniin niin ei mee niin paljon rahaa.”

Pojat suhtautuivat esimerkiksi tappeluun, juomiseen ja pukeutumiseen – sekä niillä leveilyyn – hyvinkin vaihtelevasti. Edellisessä esimerkissä poika arvosteli luokan koviksia, mutta julkisesti tätä kritiikkiä ei tietävästi kuitenkaan esitetty. Hiljainen kritiikki, uudelleen arviointi ja ironisointi eivät olleet harvinaisia poikien keskinäisissä suhteissa.

Luokalla oli myös yksi omissa oloissaan viihtyvä poika, *Marko*, jonka sosiaaliset suhteet suuntautuivat muualle kuin omalle luokalle. Markolla oli hyvin omanlainen tyyliinsä, osittain mukailtu musiikkityyleistä (huppareineen ja piipoineen), toisaalta hyvin tavallinen farkkuineen ja tennareineen (ks. Markon käsityksestä aistikkeudesta, luku 7.3). Markolla oli hyvin ironinen suhtautuminen joihinkin luokan poikiin, erityisesti Kariin. Marko tuntuikin selvimmin astuvan sivuun luokan poikien suhteista; hänellä oli ystäviä muilta yhdeksänsiltä luokilta ja tärkeä ystävä koulun ulkopuolella. Hänkin oli joskus ottanut yhteen Karin kanssa ja kiusoitellut Karia, jonka huumorintaju ei tuntunut kestävänsä tätä.

TT: ”... ootko sä joutunu täällä koulussa koskaan semmoseen tilanteeseen, että joku uhkailee sua ... tosissaan, joku Kari tai joku tämmönen tyyppi?”

Marko: ”No venaa, no emmä nyt tiedä. Mut sitte ... se kyllä aina oli mun kimpussa ... oliko se nyt kasilla vai seiskalla ... Se aina hakkas mua, silloin ... Mä itse asiassa niinku pelkäsin sitä tyyppiä kyllä. Pyrkiny välttelee. Ja sit se ... metrin päästä ... heti yleensä hakkas mua. ... Kyllä se aluksi vaikutti ihan reilulta, mutta sitten se muuttu semmoseks ... kun mä vittuilin sille. ... Mää oon aina joskus sanonu jotain ... kun se suuttuu niin helposti, ihan huvikseni niinku sanon jotain. Se ... kilahtaa joskus ihan älyttömästi.”

Yhdeksännellä luokalla Marko suhtautui ironisesti luokan poikien hierarkiaan ja varsinkin Karin asemaan siinä. Poikien suhtautuminen toisiinsa vaihtelikin yläasteen aikana ja varsinkin yhdeksännellä luokalla pojat saattoivat arvostella (hiljaa), ottaa etäisyyttä, vältellä tai ironisoida kovisryhmään kuuluvia poikia ja heidän miestyilyään.⁵⁴

Lisäksi joidenkin poikien kokemukset Karista ja Jukasta ja muusta porukasta eivät olleet aina erityisen miellyttäviä. Kari ja Jukka olivat yläasteen aikana kiusanneet muita poikia sekä tyttöjä. Luokalla oli ollut aikaisemmin pitkään jatkunut kiusaamistapaus, jossa edellä mainitut pojat olivat olleet mukana.

TT: ”... Keitä siinä oli sitte yläasteella sua kiusaamassa?”

Vesa: ”No siinä oli kaikkia. Just Kari ja Eero Leppänen ja Jukka Niemi ja Kalle ja Janne ... Ei oo enää kun just joku Kari ja Leppänen, jotka on nyt vieläkin ollu vähän tämmösiä idiootteja, jotka ei tahdo tajuta että se on tyhmää.”

TT: ”Millä tavalla ... ne on niinku kiusannu, siis fyysisesti vai sanallisesti ... huuteleeks ne sulle ... vai onks ne käyny sun kimppuun?”

Vesa: ”[Huokaisee ennen kuin haastattelija saa kysymyksensä loppuun.] Se on ollu ihan tönimistä, potkimista, hakkaamista, haukkumista, kirjojen varastamista. Multa katos parhaimmillaan ... semmonen viiden huntin laskin ja bussikortti, pöllittiin. Sitte sain jälkeen päin tietää, kun mä ihmettelin että minnehän ne on kadonnu, niin ... porukat tuli sanoo joo että Kari oli myyny sen laskimen jossain Viherpuistossa alle satasella. ... siinä porukassa niin Kari ei olis enää mitään [painottaa]... Kun sen täytyy esittää [painottaa]. Sitte ne sanois että mä oon hirveen paha, mä kiusaan kaikkia, varokaa-tyyliin.”

Vesa pohtiikin kiusaamisen syitä ja liitti sen omaan, hillittyyn esiintymiseensä koulussa. Myös Vesan pukeutumistyyli oli edellisiä huomattavasti siistimpi. Hän totesi, että ”oma olemus vaan ärsyttää Karia”. Toiseksi Vesan mielestä asia selittyi Karin tappelijan maineen kautta (vrt. luku 7).⁵⁵ Tapahtumien kautta esitettiin muille pojille tiettyä opettavaista näytelmää – Karin kanssa kannatti olla hyvissä väleissä. Vesa oli tietoinen Karin sosiaalisista yhteyksistä ja ”kyvystä saada jengiä taakseen” konfliktissa. Luokan poikajengi olikin lähes yhdessä rintamassa kiusannut häntä, eivätkä työtökään olleet puuttuneet asiaan. Muun luokan hiljaisuus merkitsikin tietyn sosiaalisen järjestyksen ja toiminnan hyväksymistä ja tukemista.⁵⁶ Vaikka Vesalla olikin juttelusuhde Jaakon ja Timon kanssa, kiusaamistilanteessa hän oli jäänyt yksin. Vesan ystävyysuhteet suuntautuivat muualle kuin omalle luokalle, eikä hänellä ollut ketään ystävää puolustamassa itseään.

Luokan toinen selkeänoloinen ystävyysporukka oli niin kutsutut hiljaiset pojat: Vesa, *Jaakko* ja *Timo*, jotka istuivat usein vierekkäin tai peräkkäin luokassa. Jaakko ja Timo muodostivat kuitenkin oman ystävyysryhmänsä, ja ottivat omalla tavallaan etäisyyttä Vesaan. Hiljaiset pojat eivät kuitenkaan ilmaisseet keskinäisiä erojaan selkeästi luokan julkisuudessa ja heidät (kuten hiljaiset tytötkin) niputettiin yhteen varsinkin, jos he istuivat lähekkäin tunneilla. Tilanne oli samanlainen Kivikulman yhdeksännellä luokalla.

Erityisesti Jaakko ja Timo erottuivat ”perhepoikina” verkkareissaan ja lenkkareissaan omaksi porukakseen. He viettivät vapaa-aikaansa perheen parissa tai lähipiirissä harrastaen muun muassa liikuntaa, mutta eivät oleskelleet ulkona Viherpuiston jengeissä tai kaduilla. Toisaalta sain vaikutelman, että hiljainen Jaakko myös hieman (epävarmasti) ihaili urheilullista Nikoa tai ainakin mielellään jutteli tämän kanssa heidän istuessaan peräkkäisissä pulpeteissa.

TT: ”... Ketä kundeja sä tunnet teidän luokalta? ... Tai semmosia kenen kanssa sä tykkäät joskus jutella tai olla, viettää aikaa?”

Jaakko: ”No emmä nyt tiedä. No se Timo nyt on. Emmä tiedä olisiko se Niko sitte. Emmä tiedä, emmä osaa sanoa ... Emmä se Nikon kanssa silleen niin hirveesti kumminkaan, tai kovin useesti.”

Luokan sosiaalinen järjestys oli kuitenkin yhdeksännellä luokalla valmis; harvemmin alkoi uusia ystävyysuhteita, ja vanhatkin uhittelut olivat takana. Luokan kahtiajako näkyi Jaakon seuraavassa kommentissa: hiljaiset pojat eivät tarinoineet kovispoikien kanssa.

TT: ”Miten sä oot tullu toimeen Karin ja Jukan kanssa?”

Jaakko: ”No en mitenkää oikeestaan.”

TT: ”Niinku ne saattaa uhitella?”

Jaakko: ”Emmä edes puhu niitten kaa ikinä.”

Viherpuiston koulussa yläasteen alussa poikien väliset suhteet ja toimintatyylit olivat vahvasti jakautuneet akselille kovis – nörtti. Vaikka asetelmat yhdeksännellä olivat hieman muuttuneet, ja raja kovisten ja nörttien välillä saattoi hälventyä yksittäisissä ystävyysuhteissa, luokittelu kovis- ja nörttityyliin ei ollut täysin kadonnut. Niin ikään sosiaaliset asemat luokalla muuttuivat hyvin vähän: kerran nörtiksi luokiteltu poika oli aina nörtin asemassa.

Kovikseksi määrittely tapahtui tässä koulussa katukultuurisen tappelukyvyn ja päihteidenkäytön tai urheiluun liittyvien taitojen sekä verbaalisten taitojen, kovaäänisyyden ja sosiaalisen rohkeuden kautta. Paikallinen jengiytyminen vaikutti siis tutkimusluokan poikien välisiin suhteisiin, eikä koviksia yhdeksännelläkään kritisoitu heidän ollessaan läsnä. Suurempi porukka tai jengi toi pojille suojelua tappeluissa, joten oli strategisesti järkevää pitää hyviä suhteita yllä tähän ryhmään. Myös aikuisuus, kypsyys ja kokeilunhalu määrittivät luokan poikien tyyliä: usein kovikset olivat kokeilleet tietynlaiseen aikuisuuteen liittyviä riittejä (esimerkiksi juominen, seurustelu, mopolla ajo).⁵⁷

Kovisryhmään kuuluvien poikien koulumenestys vaihteli tutkimusluokalla: osa pojista menestyi koulussa, mutta osa ei saanut päästötodistusta peruskoulusta. Koulumenestystä ei sinänsä erityisesti arvostettu poikien keskuudessa, tosin yhdeksännellä osa pojista pyrki aikaisempaa enemmän keskittymään koulunkäyntiin. Karin ja Jukan motivaatio käydä koulua yhdeksännellä luokalla oli todella alhainen. Esimerkiksi haastatellakseni Jukkaa kevätlukukaudella soitin hänelle kotiin, koska en tavannut häntä koulusta.

Suhde perheeseen jakoi poikia: esimerkiksi nörttipoikien suhteet vanhempiin tuntuivat läheisemmiltä kuin kovispoikien, mutta tämä ei ollut tärkein tekijä tarkasteltaessa poikien tyyliä kouluyhteisössä. Väitän, että perhetaustassa tapahtuvat muutokset ovat yksi, mutta ei suinkaan ainoa

syy tiettyjen poikien tapaan ja haluun määrällä muita oppilaita. Heidän miestyylilleen oli tilaa niin koulussa kuin lähiympäristössäänkin, ja he saivat tukea omalle toimintatyylilleen sekä koulusta että paikallisista suhteistaan.

Sosiaalisesti hiljaisemmat pojat, nörtit, olivat koviksia nuoremman oloisia ja liikkuiivat vapaa-aikana enemmän perheen kanssa. On myös mainittava, että nörtiksi määrittäminen tapahtui Viherpuiston koulussa eri tavoin. Yhteistä eri nörteille oli kuitenkin se, että he eivät liikkuneet paikallisissa jengeissä, harrastaneet päihteitä tai pitäneet tappeluista. Joillakin luokilla nörteiksi nimitettiin esimerkiksi hyvin koulussa menestyviä keskiluokkaisia poikia, jotka harrastivat tekniikkaa ja kirjallisuutta sekä keskustelivat tunneilla kriittisesti poliittisista kysymyksistä. Tämänsuuntainen kulttuuriin ja kirjallisuuteen suuntautuva toiminta oli siis tässä koulussa pojille poikkeuksellista, ja Karin ja Jukan tappeluihin ja koulun ulkopuolisiin toimiin keskittyvää, enemmän käytännönläheisyyteen kuin kirjaviisauteen viittaavaa toimintatapaa taas arvostettiin aidon miehisenä.⁵⁸

Erityisesti ”kingijengin” jäsenet tuntuivatkin olevan melko kielteisiä suhteessaan kouluun ja he näyttivät arvostavan käytännön taitoja (eivätkä kouluviisautta), kykyä tapella, urheilullisuutta sekä kykyä käyttää päihteitä. Tällaista mieskulttuuria on varsinkin brittiläisissä tutkimuksissa kuvattu työväenluokkaiseksi kulttuuriksi.⁵⁹ Vaikka ”kingijengiin” ja sen liepeille kuului poikia eri sosiaaliluokista ja perhetilanteista, ja sen jäseniä, toimintatapoja ja arvoja joskus kyseenalaistettiin, on mahdollista väittää, että Viherpuiston koulussa poikien kulttuuri oli työväenluokkaista. Kingijengin käytännönläheisellä ajattelulla tuntui yleisemminkin olevan kannatusta Viherpuiston koulun poikien keskuudessa. Siitä kertoo jengin sosiaalinen asema koulu yhteisössä.

5.2.4 Kohtaamisia yli sukupuolirajan

Koulussa havainnoinnin pohjalta näytti siltä, että luokan tytöt ja pojat olivat sosiaalisesti melko erillään toisistaan, muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta.⁶⁰ Luokan tyttöjen ja poikien välisissä suhteissa oli vuosien mittaan tapahtunut muutoksia ja yksittäisten tyttöjen ja poikien suhteet olivat olleet jännitteisiä: he olivat sekä seurustelleet että riidelleet keskenään. Yhdeksännellä luokalla tytöt ja pojat suhtautuivat luokkaansa lähinnä nostalgisesti, ja halusivat unohtaa vanhat kaunat. Kuitenkin myös yhdeksännellä luokalla erilaiset mies- ja naistyylyt törmäilivät toisiinsa tyttöjen ja poikien sanaillessa keskenään.

Luokalla oli monen tyyppisiä ystävyys-suhteita, usein samanhenkisten tyttöjen ja poikien välillä. Esimerkiksi urheilullinen ja sanavalmis Eevi ja urheilua paljon harrastava Niko juttelivat tunneilla ja kulkivat toisinaan yhdessä koulumatkoja.

TT: ”Mites gimmoista [tyttöistä]? Ainakin Eevin ja Janinan kanssa sä juttelet välillä?”

Niko: ”Niin, no Eevin kans ... Eevi asuu siinä ihan mejän lähellä... mennään aina samaa matkaa joskus himaa ... se Eevikin on aika silleen hyvä frendi ... Sen kanssa voi jutella just kaikesta ... Ei mejän luokalla ketään tyhmiä muijii varmaan, paitsi vähän ärsyttäviä. ... X on välillä ärsyttävä, onhan sekin ihan mukava.”

Toisaalta he kävivät (tasavertaisia) fyysisiäkin taisteluita esimerkiksi tietystä pulpetista, jolla molemmat halusivat istua. Niko oli aika vahvassa asemassa poikien keskuudessa ja hyvä urheilemaan. Kuitenkin Eevi ystävineen kiusasi Nikoa tilaisuuden tullen (ks. luku 8.7).

Luokan tyttöjen ja poikien suhteet olivat kuitenkin monella tavalla epäsymmetriset: luokalla oli esimerkiksi paljon koulussa hyvin menestyviä tyttöjä ja huonosti menestyviä poikia. Tämä ei suinkaan pätenyt kaikkiin, mutta katukulttuurin läsnäolo poikien keskuudessa näkyi suhteessa koulukielteisyyteen ja -menestykseen. Yleensä oppituntien opetustapahtumaan osallistuikin ryhmä tyttöjä hiljaisten poikien istuessa omissa ryhmissään. Toinen, kovispoikien ryhmä taas ei kiinnittänyt opetukseen juurikaan huomiota monen opettajan toiveikkaista yrityksistä huolimatta (ks. myös luku 1.1). Tytöt ja osa pojista näyttivät varsinkin yhdeksännellä luokalla ottavan koulumenestyksen vakavasti halutessaan parhaan mahdollisen jatko-opiskelupaikan. Tällöin myös kovisten informaali valta luokalla kyseenalaistui.

Koulumenestys merkitsi kuitenkin paljon joillekin kovispojille. Ainakin he näyttivät olevan harrissaan huonoista numeroistaan: toisinaan tämä näkyi kateellisina huuteluina paremmin menestyneille koulutovereille, myös tytöille, kuten seuraavassa esimerkissä. Siinä on nähtävissä, miten fyysinen, virallinen ja informaali koulu (vrt. luku 4) kietoutuivat toisiinsa. Myös suhde

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Viherpuisto 26.9. Matematiikkaa.)

Tällä tunnilla pojat muodostivat oman tilansa oven lähetyville ja juttelivat kovaan ääneen muista asioista kuin matematiikasta. Rykelmässä istuvat pojat eivät menestyneet matematiikan kokeissa ja heitä harmitti joidenkin tyttöjen menestyminen: poikien nurkasta huoriteltiin kympin saanutta tyttöä. Jaana ja Leena, joiden kokeiden menestys ei ollut kovin erinomainen, järjestivät oman esityksen: he juttelivat poikien kanssa, istuivat pöydällä ja lähtivät luokasta omia aikojaan. Heidän toimintatyylinsä suhteessa opettajiin myötäsi poikien tapaa toimia.⁶¹

Toisinaan kovisjengiin kuuluvat pojat ryhtyivät kiusaamaan jotain opettajaa muiden istuessa hiljaa tai osallistuessa toimintaan. Toisinaan Jaana ja Leena osoittivat yhteenkuuluvuuttaan tähän porukkaan ja lähtivät mukaan kiusaamiseen.

Kari tekee jotain lattialla, pöllii kynän ja liidut. ...

Ope: ”Säkö Kari kävit kerää noita liituja?”

Kari heittelee liituja. Jutta ja Leena ja Jaana juttelevat. Jaana selostaa (kovaäänisesti) open tekemisiä: ”Kato sieni putos.” Kari heittelee liituja, lujaa. ... Taas Kari heittää liidulla. Tytöt röhöttää kun opettaja kääntyy ympäri.

Jaana käy laittamassa tarran open selkään, ”Vauhti video”.

Ope: ”Jukka!” (Se, joka heitti opettajaa liidulla, oli Kari.)

Kari: ”Jukka, sun vuoro.”

Jukka heittää paperitollon open niskaan. Jaana käy open luona välillä, hakee kumin. Sitten Leena hakee, juo ja pyyhkiä, ottaa kumin ja vie pojille, kuin myös märkiä pyyhkeitä. Janne kysyy jotain ja Jukka heittää pyyhkeen.

Ope: ”Leena, säkö näitä hait?”

Jukka: ”Vauhti, sä oot hyvä pitää kurii.”...

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Viherpuisto 18.10.)

Kaikki tytöt tai pojat eivät lähteneet mukaan kovispoikien esityksiin. Kohtalaisesti koulussa menestyvät, äänekkäät, näkyvät ja sosiaalisesti vahvat tytöt eivät purematta nielleet Jukan ja Karin kovistyyliä. He eivät vain hiljaa väistelleet⁶² Karia, vaan ironisoivat julkisesti tämän tyyliä. Tytöt piikittelivät poikien koulunkäyntimenestystä ja heidän tapaansa vedota fyysisyyteen ja vahvuuteen, joka saattoi toisille pojille näyttää uskottavalta tappelu-uhan vuoksi. Tytöt eivät tästä piitanneet.

Erot koulumenestyksessä ja koulunkäynnin motivaatiossa vaikuttivat voimakkaasti luokan sosiaalisiin suhteisiin sekä sukupuolten toimintatyyliin. Koulussa menestyvät tytöt eivät juuri olleet ystäviä kovispoikien kanssa. Kovistyyppinen Kari mainitsi haastattelussaan ystävälliset suhteet vastaavantyylliseen Jaanaan, mutta muuten luokan tytöt peilautuivat hänen näkökulmastaan ylimielisiksi.

TT: ”No entäs kimmoja, onks siellä ketään muijaa kenen kanssa sä pystyt jutteleen teidän luokalla?”

Kari: ”No emmä en siis niinku yksinkertaisesti en tykkää niistä mejän luokan muijista.”

TT: ”Miks et? Mikä niissä on?”

Kari: ”Ne on semmosii ylimielisii.”

TT: ”Mikä niistä tekee ylimielisiä?”

Kari: ”Ne on semmosia että ... [kun] jostain kokeesta et saa hyvää numeroo tai jotain, [niin] ne on just silleen, [että] joo joo että mitä sä olet oikein tehnyt. Ne niinku odottaa sitä että saa just sen nelosen kokeesta. Että aina vittuilee...” ...

TT: ”Joo. Onko teijän luokalla koskaan ollut ketään tyyppiä kenen kanssa sä – hei entäs Jaana? Sen kanssa sä tuut toimeen?”

Kari: ”Niin no Jaana, Jaanan kanssa mä tuun paremmin [toimeen]. Niin mä unohdin että se on ollu mejän luokalla. Kyllä mä Jaanan kanssa tuun toimeen.”

Tämä ote Karin haastattelusta kuvaa sekä Karin suhdetta luokan tyttöihin että tiettyjen sukupuolityylien eroja ja kohtaamisia. Tyttöjen suhtautuminen koulun kingijengiin ja sen jäseniin ja toimintatyyliin vaihteli. Esimerkiksi Petra, vahva, arvoiltaan kovispoikia huomattavasti keskiluokkaisempi, taiteellinen ja koulussa menestyvä tyttö näki heidän ”vetävän ihme rooliin”, eikä hänellä ollutkaan ystävyssuhteita paikallisiin poikiin.

Petra: ”... siellä [tietyissä ryhmässä] on monet niin kivoja tyyppejä ... just kun vertaa johonkin meidän koulun poikiin. No ehkä meidänkin koulun pojilla vois olla jotain hyviä mielipiteitä että niittenkin kans pystyis keskustelea ja tollai. Mut ... kun ei ne ainakaan sitä roolii näytä ... niill on joku ihme rooli koulussakin. Ei niitten kans tuu kyllä mitään tuolla kouluss niinku [puhuttua].”

Petran näkökulmasta oman koulun pojat olivat jollain tavalla liian rajoittuneita kovispoikia, jotka olivat liian kiinni paikallisissa rooleissaan. Tyylierot tulivat useinkin esiin poikien ja tyttöjen kommentoissa, mutta toisaalta en nähnyt esimerkiksi Petran ja kovispoikien välisiä julkituotuja konflikteja.

Luokan näkyvien ja kuuluvien tyttöjen toimintatyyliin kuuluikin kiusoitella poikia, ja he toisinaan ironisoivatkin Karia. Karin kovistyyli vaikutti tytöistä naurettavalta. Varsinkin Janina ja Eevi imitoivat Karin tapaa varjonyrkkeillä ja potkia ilmaan välittämättä siitä, näkikö Kari tämän esityksen vai ei. Jos joku poika olisi tehnyt samaa, häntä ei olisi ohitettu yhtä helposti. Kuitenkaan tyttöjen ironiset eleet eivät tuntuneet uhmaavan poikien keskinäistä järjestystä.

Vaikka yhdeksännellä luokalla eri tytöt saattoivat naureskella kovispoikien tyyliä lempeästikin ja jutella ystävällisesti eri poikien kanssa, oli tyylieroilla, suhteilla ja niiden parodioimisella oma historiansa. Ei ollut sattumaa, että esimerkiksi Janina ja Eevi arvostelivat kovispoikia – molemmat olivat itse joutuneet näiden kiusaamaksi ja testaamaksi. Tytöt olivat omaksuneet koulussa melko poikamaisen toimintatyylin: he hyökkäsivät joissakin tilanteissa verbaalisesti ja joskus fyysisestikin poikia vastaan ja kilpailivat heidän kanssaan. Tyttöjen tyyli toimia koulussa oli siis osittain hioutunut suhteessa heidän harrastamiinsa fyysisiin joukkueurheilulajeihin, mutta myös suhteessa paikalliseen poikavaltaiseen oppilaskulttuuriin. Janina kertoi esimerkiksi tapelustaan Jannen kanssa:

Janina: ”No se tappelu oli semmonen, että mä en yhtään muista mistä se lähti, mutta me oltiin köksänluokassa ... kaikki oli siinä paikalla ... mä olin tosi sellanen äkkipikanen, mä en voinu sietää neekerisanaa. Mä en voinu, mä en osannu ... silloin kun mä menin yläasteelle, mä ajattelin että mä en haluu kuulla yhtään mitään just tällasii haukkumasanvoja, mä en haluu enää kuunnella sitä. Mulla naksahi päästä, tai jotain silleen että nyt mä näytän tolle että mua ei enää haukuta... se oli niin alussa, se oli seiskaluokalla, ehkä se oli semmonen että haluttiin näyttää vielä toisille. ... Haluttiin nähdä mikä se on se mun asema...ja voiks mua kohdella ihan miten vaan ja siit tuli omat ... Ehkä se oli semmonen näyttämisenhalu. ... Kyllä mä muistan mä olin tosi tosi vihanen, mä vaan kävin sen kimppeun ja jotain löin (heh) sitä ja ripustin seinälle. Nyt mun mielestä se on tosi nolo tilanne.”

Koulun oppilaskulttuurissa poikien oletettiin osaavan puolustaa itseään, ja osittain tämä normi liukui tyttöjenkin puolelle. Toisinaan se näkyi tyttöjen ja poikien välisinä tappeluina. Myös tytöt tiesivät, että oman luokan kovisjengiin kuuluvien kanssa ei kannattanut joutua konfliktiin, sillä se saattoi levitä laajemmalle. Esimerkiksi koulun jengiin muilta luokilta kuuluneet tytöt olivat osallistuneet Eevin kiusaamiseen.

Janina: ”Sitten tytöt on joskus kanssa tullu Eeviltä kysyy että oot sä tosisaan semmonen. Ja jotkut ... joskus ne järkkäilee ne tytöt ... jotain ne sano mulle, että tuutteks te Eevin kanssa niinku tonne nuorisotalolle ... olis vähän asiaa. Sitten mä aattelin että no ... että ne on ihan viisastunu, että ne on ihan järkeviä juttuja. Mutta ei. Sitten mä kuulin myöhemmin, joo että olis vetäny turpaan ja jotain muut tämmöstä näin [naurahtaa], että niillä olis ... jotkut turpaanvetäjäiset tai jotain tällasta [huokaa] ... Onneks sitten se pahin on nyt muuttanu toiseen kouluun. Nyt ysillä. Että nyt on paljon kivempaa mun mielestä.”

Janina ja Eevi olivat vältäneet ”turpaanvetäjäiset” niukasti. Näin onnekaasti ei ollut käynyt kuitenkaan kaikille. Esimerkiksi Jukka oli kiusannut Tarua aikaisemmin, kun Jukka ei pitänyt Tarusta.

Petra: ”... Sitten ne otti toltä, rupes ottaa kaljaa. Ne pöllä toltä kaikkee, Roni ja Jukka siis. Ja sitten ne rupes hakkaa tota ihan sikana ... rynkytti seinään päin ja potkas tota vielä sen jälkeen perseeseen [nauravat]. Kaikkee. Kauhee kun vaan nauraa, mutta sitten mä olin siinä ihan avuton. Mä en voinut tehdä, mä olin että lopettakaa lopettakaa, hei älkää tehkö tollasta, jotain yritin mennä siihen. Ne vaan hakkaa sitä ihan hulluna. Sitten Taru rupes itkemään. Se oli ihan kauheeta... sen jälkeen tuli se pitkä kausi että Jukka oli tosi vittumainen koulussa sulle, ja sitten se potki ihan sikana.”

Taru: ”Eihän ollu, kuule se oli sitä ennen.”

Petra: ”Ai niin sen jälkeen se, joo joo.”

Taru: ”Ja sen jälkeen se tuli seuraavana päivänä sillai vähän vaikeena ... mitä sä tulit sinne Viherpuistoon että kun sä tiesit että mä en jaksa kattoo sua kun sä oot kännissä ... sen jälkeen se lopetti sen vittuilun oikeestaan.”

Petra: ”Niin se oli selvästi vähän niinku ... että se oli ... vähän liikaa.”

Taru: ”Nii, mm. Sen jälkeen sehän suunnilleen että haluat sä karkki.”...

Petra: ”Joo.” (Nauravat.)

Yhdeksännellä luokalla oli jo helpompi nauraa menneille. Luokan (lähes kaikille) tytöille oli kuitenkin kertynyt erityisen paljon ikäviä muistoja joistain luokan pojista: Jukka, Kari ja Janne mainittiin usein erilaisissa konflikteissa tai kiusaamisissa. Luokan pojat, edellä mainitut etunenässä, olivat ahdistelleet tyttöjä seksuaalisesti. Ahdistelu tarkoittaa tässä sitä että pojat olivat käyneet kiinni esimerkiksi tyttöjen rintoihin ja takapuoleen tyttöjen tahdon vastaisesti. Seuraava Petran ja Tarun kertoma tarina toistuu monen tytön haastatteluissa.

Petra: ”... just nämä kaikki, ja etenkin ... kasilla ja seiskalla harrasti ... [Taru: ”Joo.”] Mä en pidä nykyään sellasia ... paitoja että perse näkyy. Koska ... se on ihan hirveetä.”

Taru: ”Niin just seiskalla, kasilla, Jannet ja nää, aina niinkun.”

Petra: ”... Nää tietyt tyypit just, joku Janne ja Niko [Taru: ”Janne oli pahin.”] ja tälläset, jotka on välillä tosi inhottavia silleen [Taru: ”Joo.”] että on koko ajan kimpussa. Ja jossain vaiheessa ... jopa Eeroki harrasti sitä niin että kuvittele. ... Niin sitte siinä ei pysty tekee... tulee jotenkin vaivaantunut olo. Hirvee sellanen, kun ei pysty itse tekemää mitään, tuntee tosi avuttomaksi itensä, kun ei pysty mitään tekee.”

Taru: ”Janne on aina se kun heittää seinää vasten ja rupee siinä jotain.”

Petra: ”Joo, joo, ja joskus ... oli ... sillee että joku pitää kiinni, ja joku sitten ... just jotain.”

Taru: ”Joo, yäk se on ärsyttävää ... Onneks ne on nyt lopettanut sen.”

Petra: ”Niin nyt ne on ruvennut lopettaa kyllä .. ei oo pitkään aikaa tapahtunut sellasta. Ehkä nekin on aikuistunu.”

Pojat olivat aikaisemmin yleisesti harrastaneet tyttöjen seksuaalista ahdistelua, mutta vähentäneet sitä yhdeksännellä luokalla – jouduin tosin itsekin todistamaan joitakin nopeita ja ohimeneviä tapahtumia. Viherpuistossa tyttöjä huoriteltiin herkästi, joko yleisesti ja kevyesti, ikään kuin muuten vain, tai sitten yhtä tyttöä saatettiin nimitellä jatkuvasti, jolloin kyse oli jo jatkuvasta koulukiusaamisesta. Silmätikuksi saattoi joutua jokainen tyttö, joka ärsytti poikia tai muita tyttöjä syystä tai toisesta. Huorittelu ja seksuaalisointi näyttivät toimivan voimavaroina, joita pojat käyttivät tyttöjä vastaan luokan sosiaalisissa suhteissa (ks. luku 8.4).

Omaa luokkaa katsottiin yhdeksännen luokan keväällä jo hieman nostalgisesti, vaikka uudet arvostukset ja ironisoinnit vielä nostivatkin päätään. Osa koviksista ei käynyt enää koulua kuin satunnaisesti, mikä neutraloikin heidän aiheuttamiaan jännitteitä. Lisäksi koulumenestys oli arvostetumpaa kuin yläasteen alussa; tällöin kovisten valitsema ”rento” koulunkäyntityyli osittain kyseenalaistui. Se, että tytöt saattoivat julkisesti parodioida kovispoikien miestyylisiä kertoi toisaalta siitä, että eri tyylit olivat selkeästi tunnistettavissa ja parodioitavissa ja että tytöt ja pojatkin ottivat toistensa tyyliin kanta.

Tiettyjen poikien tai tyttöjen katsottiin olevan ylimielisiä tai naurettavia, eikä esimerkiksi ystävyys- tai seurustelusuhde heidän kanssaan voinut tulla kysymyksenäkään. Mikäli tyttöjen ja poikien välille syntyi ystävyys-suhteita, saman tyyliset tytöt ja pojat olivat ystäviä keskenään. Ystävyys tai ihastuminen yli ryhmä- ja tyylirajojen oli riskialttiimpaa. (Ks. luku 8.4.)

Luokan tyttöjen ja poikien väliset suhteet – silloin kuin ne eivät olleet täysin irrallaan toisistaan – olivat koulun jengivaltaisen oppilaskulttuurin välittämät. Jos pojat saivat pelätä kovispoikien eleitä ja uhittelua, niin tyttöjen uhkana oli vastaavasti tulla seksuaalisesti ahdistelluiksi. Toisinaan hekin olivat joutuneet väkivallan kohteiksi. Nämä eri kiusaamisen muodot näyttäsivät itse asiassa käyvän ”käsi kädessä” toistensa kanssa ja olevan osa samaa koviskundien aktiivisesti ylläpitämää heteroseksuaalistettua sosiaalista järjestystä, jota muut vaihtelevasti kyseenalaistivat.⁶³

5.3 Yhteenvetoa nuorten sosiaalisista suhteista Viherpuistossa ja Kivikulmassa

Olen kirjoittanut tyttöjen ja poikien tavoista toimia ja esiintyä koulu yhteisöissä, kuvannut heidän kuuluvuuttaan ja näkyvyyttään luokassaan sekä etsinyt sukupuolisia tyylejä ja tarkastellut niiden hioutumista keskenään. Mitä näkyvyys ja kuuluvuus merkitsivät eri kouluissa, tietyille luokille paikannettuina? Minkälaiset tyylit olivat mahdollisia eri kouluissa?

Molemmilla tutkimusluokilla oli enemmän äänekkäitä kuin hiljaisia tyttöjä, mikä ei ollut yleistä kaikilla tutkimuskoulujen yhdeksänsillä luokilla. Äänekkyydellä ja näkyvyydellä pelaavat tytöt olivat omassa yhteisössään sosiaalisesti vahvoja, vaikka heidän tyyliinsä vaihteli kouluittain. Molemmilla luokilla oli koulussa hyvin menestyviä tyttöjä, jotka olivat ajoittain myös kriittisiä koulua ja opettajia kohtaan. Niin ikään molemmilla tutkimusluokilla oli hiljaisia tyttöjä, jotka suhtautuivat vaihtelevasti kovaäänisempiin ja näkyvämpiin tyttöihin. Toiset olisivat halunneet tuntea äänekkäämmät tytöt paremmin ja hieman ihailivat heidän tyyliään. Toisinaan hiljaisemmat tytöt esittivät kritiikkiä äänekkäämpiä kohtaan ja ottivat etäisyyttä heistä. Hiljaisten tyttöjen sosiaalisuus saattoi myös suuntautua oman luokan tai koulun ulkopuolelle, eivätkä he olleet kiinnostuneita luokkatovereidensa toimintatyyleistä.

Kivikulman koulu oli Viherpuistoa keskiluokkaisempi ja naisvaltaisempi sekä naisystävällisempi. Kivikulmassa tytöille oli mahdollista näkyä ja kuulua eri tavoin, enkä törmännyt siellä seksuaaliseen häirintään kuten Viherpuistossa. Kivikulmassa tytöt kuitenkin kilpailivat luokan julkisuudessa niin toistensa kuin poikienkin kanssa erilaisista sukupuolen esittämisen tavoista, äänen käytöstä ja näkymisen tavoista. Myös parodioita ja provokaatioita esitettiin; myös nimittelyä ja strategista tarinankerrontaa esiintyi taisteltaessa sukupuolityyliin tiloista.

Tyttöjen väliset suhteet olivat Viherpuistossa tasaisemmat, eivätkä he yhdeksännellä luokalla ottaneet mittaa toisistaan. He kyseenalaistivat pikemminkin poikia ja heidän toimintatyylejään, joskus jopa poikien kanssa samoilla tavoin: äänekkäästi ja fyysisesti. Tyttöjen kulttuuritausta oli myös työväenluokkaisempi. Viherpuiston katukulttuuriin suuntautuva ilmapiiri oli toisenlainen kuin Kivikulman tiettyihin aineisiin painottuneessa koulussa. Tämä osin selittää näkyvien ja kuuluvien tyttöjen tyylien erot eri kouluissa.

Molemmissa kouluissa poikien väliset erot dramatisoituivat kovis- ja nörttijaon kautta, mutta Viherpuistossa huomattavasti jyrkemmin kuin Kivikulmassa. Kivikulmassa oli yksi suuri ryhmä koulussa melko hyvin pärjääviä ”tavallisia” poikia, joista kovispojat ja nörttipojat erottuivat omaksi ryhmäkseen. Koulumenestys oli sallitumpaa Kivikulman poikien keskuudessa kuin Viherpuistossa: sitä ei tarvinnut erikseen perustella tai puolustaa.

Viherpuiston koulun julkisuutta hallitsevat pojat olivat koulunvastaisempia kuin Kivikulman tutkimusluokalla, jonka pojat olivat enemmän mukana myös kouluopetuksessa. Viherpuistossa kovispojat arvostivat käytännön taitoja, ihmissuhteilla pelaamista, tarinointia, sosiaalisen tilan hallintaa ja aikuisuuden statuksen (esimerkiksi juominen, ajokortti) varhaista saavuttamista enemmän kuin esimerkiksi kirjatietoutta. Viherpuistossa tutkimusluokan nörtit olivat todella hiljaisia tai hiljennettyjä. Toisaalta koulussa oli myös toisentyylisiä nörttejä, jotka menestyivät koulussa ja näkyivät koulun virallisissa juhlissa. Väitänkin, että Kivikulmassa nämä pojat olisivat luultavasti olleet aivan erilaisessa sosiaalisessa asemassa.

Se, mikä oli nörttityyppistä toimintaa toisessa koulussa, ei ollut sitä välttämättä toisessa. Paikallinen kulttuuri vaikutti tyylien sijoitteluun ja arvostuksiin sekä yksittäisten poikien sijoittumiseen näille asteikoille. Niin ikään eri kouluissa oppilaiden sosiaaliset taustaerot näkyivät erityisesti poikien koulumotivaatiossa ja -menestyksessä. Tutkimusluokkien sosiaalisia suhteita verratessa alueiden sosiaalinen tausta ja koulujen sosiaalinen historia tuntui erityisellä tavalla korostuvan juuri pojilla.⁶⁴

Tyttöjen ja poikien väliset suhteet olivat Kivikulman koulussa pääosin toverillisemmat kuin Viherpuistossa, jossa tyttöjen ja poikien maailmat olivat enemmän erillään toisistaan. Valerie Hey liittyy Kivikulman tapaisen tyttöjen ja poikien välisen toverillisuuden keskiluokkaisuuteen. Viherpuiston kahtiajakautunut sukupuolikulttuuri, joka dramatisoitui seksuaalisoinnin kautta, olisi hänen mukaansa työväenluokkaista sukupuolikulttuuria.⁶⁵ On kuitenkin muistettava, että brittiläisessä tutkimuksessa on helpompi puhua kouluista ja niissä esiintyvistä ryhmistä jo lähtökohtaisesti sosiaaliluokkien kautta, kun taas Suomessa eri kouluissa ja ryhmissä on runsaasti kulttuurista vaihtelua. Kuitenkin tutkimuskoulujen välillä on nähtävissä samankaltainen eetoksen ero.

Viherpuistossa ja Kivikulmassa tytöiltä ja pojilta vaadittiin sosiaalisesti hieman eri asioita. Viherpuistossa äänekkäät tytöt joutuivat taistelemaan oman tilansa – toisinaan jopa fyysisesti. Kivikulmassa taas tyttöjen välillä oli ollut vuosien mittaan erittäin monimutkaisia suhteita. Viherpuiston poikien tuli ottaa kantaa kovispoikien maailmaan. Heidän täytyi olla joko mukana siinä, tulla toimeen kovisten kanssa tai väistyä. Riskinä oli tulla kiusatuksi. Kivikulmassa poikien tila oli väljempi, ja jako nörtteihin ja koviksiin lievempi. Pojat olivat myös nahistelleet keskenään, mutta Kivikulmassa ei ollut Viherpuiston kaltaisia jengejä, jotka olisivat tukeneet tällaista toimintaa.

Osa 3: KATSEET

6. Luonnollinen vai liiallinen? Ihannaisuus ja ruumiillisuus

6.1 Sukupuoli ja ruumiillisuus olemuksena ja tyylinä

Kun tarkastellaan nuorten käsityksiä ruumiillisuudesta, merkityksellisiä viittauksen kohteita ovat erilaiset julkiset representaatiot – ruumiinkuvat mainonnassa, lehdissä ja tv-ohjelmissa. Ja juuri tiedotusvälineiden ”globaalissa” julkisuudessa esitetyt ruumiinkuvat ja sukupuoli-ihanteet¹ muokkaavat suhteen ruumiillisuuteen ja sen arvottamiseen yhteiseksi koko länsimaiselle kulttuurille. Toisaalta suhde ruumiillisuuteen syntyy paikallisesti puheessa ja toiminnassa ja on esimerkiksi paikallisen kouluinstituution ja yhteisön välittämää.²

On väitetty, että tyttöjen kyky kontrolloida äänenkäyttöään, esiintymistään, vaatetustaan, huumaavien aineiden käyttöään ja seksuaalisuuttaan vaikuttaisi heidän asemaansa koulun sosiaalisessa hierarkiassa.³ Vastaavia käsityksiä ilmenee myös suomalaisissa aineistoissa.⁴ Ruumiillisuuden merkityksiin ja kauneusihanteisiin vaikuttavat sekä julkiset kuvat että paikalliset tulkinnat näistä kuvista, sillä paikalliset ja alakulttuurit ovat tärkeitä merkityksen muodostamisen tiloja.⁵

Sukupuolten sisäisiä ja välisiä suhteita sekä käsityksiä omasta toimijuudesta, ruumiillisuudesta ja tyylistä muodostetaan (siis tehdään, luodaan, ylläpidetään, kyseenalaistetaan) koulu yhteisössä erilaisissa performansseissa. Vaikka sukupuoli ei aina ole tarinoiden tai performanssien olennainen sisältö, niihin osallistujat luokituvat koulun tiloissa työtöiksi ja pojiksi. *Sukupuolittamisesta* on vaikeaa, ellei mahdotonta astua sivuun.⁶ Siksi julkiset esitykset myös jännittyvät herkästi sukupuolen kautta. Yhteisö on julkinen tila, jonka ehdoilla syntyy myös koulun sosiaalisuus.⁷ Merkittävä osa sukupuolen tekemistä on koulu yhteisö erilaisine *katseineen*.⁸ Katseiden aktiivinen käyttö ja arvioiminen sekä toisaalta niiltä suojautuminen ovat osa sukupuolen sosiaalista muotoutumista koulussa.

Ruumiillisuudella oli tutkimissani koulu yhteisöissä monta merkityskenttää. Ruumiilliset ominaisuudet, ulkonäkö ja liikkeet olivat koulu yhteisössä visuaalisesti läsnä. Ruumiillisuus ja sen esittämisen tavat olivat katseen ja tarinoinnin kohteena. Kuunnellessa nuoria kenttätyövaiheessa oli selvää, että ihmissuhteiden lisäksi oma ja muiden ruumiillisuus oli koulussa tärkeä puheenaihe ja viihdytysmuoto sekä jatkuvan (itse)ironian kohde. Myös erilaiset oman itsen, koulutovereiden, opettajien, koulun henkilökunnan tai vaikkapa tutkijoiden esitykset eli niiden tyyllinen matkiminen oli suosittua ajanvietettä. Erityisesti välituntien aikana nuoret harrastivat aktiivisesti toisten tarkkailua, ironiaa, etäisyydenottoa ja erottautumista⁹ koulun käytävillä tai esimerkiksi ruokalassa.

Ruokaillessa tytöt myös kävivät läpi luokan poikia. Eevi katsoo (ruokalan) ikkunasta ja toteaa: ”Niko nauraa tolleen hullusti, suu auki, kattokaa se taas nauraa.” Ja Johanneksen nauru oli Janinan mukaan myös hassu. ... Kävivät läpi Karin vartaloa, osasi potkia ylös, mutta oli tosi läski ja vielä ylpeä siitä! Lihava saa olla mutta ei ylpeä siitä. Samoin arvostelivat kun kolme tyttöä käveli pihan poikki, katsoivat ikkunasta ja puhelivat: ollaan tulossa kaupasta, ostettiin lihapiirakoita ja lakua ja suklaata ...
(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Viherpuisto 9.1.)

Ruumiillisuuspuheen kautta nuoret peilasivat jatkuvasti itseään ja muita, mikä vaikutti jatkuvalta tarkalta analyysilta, rajanvedolta ja luokittelulta. Samalla he itse ajattelivat olevansa saman tarkkailun alaisina: tämä käy ilmi varsinkin tyttöjen tavasta puhua omasta ruumiillisuudestaan. Puhe omasta ja toisten ruumiillisuuden ja tyylin yksityiskohdista oli koulun julkisuudessa yleistä ja usein kriittistä. Toisaalta ystäväysten keskinäinen puhe ruumiillisuudesta antoi sosiaalista tukea.

Niin kouluhavainnoissa kuin tyttöjen haastattelupuheessakin naisuutta määrittivät erilaiset yksityiskohtaiset analyysit ruumiinosista, pukeutumisesta tai tyyli- ja toimintakokonaisuuksista. Julkinen ruumiillisuuden tarkkailu kohdistui nimenomaan yksityiskohtiin, muodinmukaisiin vaatteisiin ja ”tyylirikkoihin”, virheisiin pukeutumisessa tai ulkonäössä. Naisellisuuden määrittäminen vaihteli ruumiinosien, vaatekappaleiden ja tyylikokonaisuuksien mukaan.¹⁰ Naisellisuus tuntui muotoutuvan tyttöjen puheessa ristiriitaisesti.¹¹ Suhteessa ruumiillisuuteen tytön

tuli olla tietynlainen mutta ei liiallinen. Nämä määreet ja rajat muotoutuivat kulttuurisesti ja niitä tulkittiin paikallisesti.

Ruumiillisuutta voidaan tarkastella yhtenä sosiaalisten suhteiden kuvauskenttänä. Esimerkiksi puhuessaan ruumiillisuudesta tytöt peilasivat naistyyliään suhteessa toisiin naisiin, ikäpolviin tai luokkatovereihin, mutta myös suhteessa miehiin ja miehisyyteen. Osa tytöistä käytti ja arvosti enemmän miesten tai poikien vaatteita ja hiusmalleja kuin tytöille tarkoitettuja. Esimerkiksi Ansa piti poikien hiusmalleista ja poikien vaatteista: hänen näkemyksensä mukaan ne olivat tyttöjen muotia vapaampia, yksilöllisempiä ja toivat tilaa oman tyylin esittämiseksi.

Ansa: ”... tyttöjen vaatteissa niin moni ... kuvastaa just jotain ryhmää tai jotain ... mutta poikien vaatteet on vapaampia, että ne ei ... välttämättä merkitse, että on joku tekno.”...

Toiset tytöt arvostivat myös poikamaisia toimintatapoja, esimerkiksi urheilullinen Eevi piti poikien tavasta pelata palloa kuin miehet.¹²

Eevi: ”... muistan kun ensimmäisen kerran oli peli. Mä pelasin yhden pojan kanssa ... mä voitin sen niin pystyyn ettei mitään rajaa. Sitten se oli silleen tosi nolona ... Niiden [poikien] kanssa oppii hyvin pelaamaan kun ne pelaa silleen ku miehet, ne meidän jengiläiset pelaa silleen vähän neitimäisesti. Niiden [poikien] kanssa oppii vielä vähän kovemmin pelaamaan.”...

Tapa toimia poikamaisesti, käyttää poikien vaatteita ja arvostaa poikamaisuutta oli yksi tyttöjen toiminnan ja pukeutumisen tyyli. Se oli myös tapa tuoda itseään toisella tavoin esiin kouluyhteisössä ja kenties muuttaa totuttuja toimintatapoja. Tytöt saattoivatkin tilanteen mukaan omaksua ”hyvä jätkä” -toimintastrategian.¹³ Tytöt käyttivät miesten (ei vain poikien) vaatteita tavanomaisen koulussa käytetyn ”unisex”-farkkumuodin lisäksi. He hankkivat kirpputoreilta tai kierrätyskeskuksesta vanhoja miesten vaatteita: paitoja, housuja, hattuja ja takkeja.

Tytöille näytti olevan sallittua ruumiin pinnan koristaminen myös miehiseksi luokitelluin vaatein, ja toimintatyyli esimerkiksi liikkumisessa ja puhumisessa olivat lainattavissa. Miehisyyteen tehtiin kuitenkin selkeä ”olemuksellinen” ero: naisen ruumiillisuus ja muodot eivät saaneet näyttää ”liian miehekkäiltä”, kuten Tarun ja Petran haastattelusta ilmenee.

Taru: ”Paitsi että mulla on ... on niin *leveet hartiat* että ei mulle sovi, *mä näytän ihan jätkältä.*”

Petra: ”... Sulla on kyllä hirvee hartia[pulma].”

Taru: ”Hei näkisit, kun mulla on tiukka paita.”...

Petra: ”Sulla ei ole leveet hartiat.”

Taru: ”... ja tiukat farkut niin mulla on sillai niinku miehekäs vartalo.”

Petra: ”Ei oo.”...

Taru: ”Ei, yäk. Mä haluisin sellaset kapeet ja enemmän sirot.”...

Tyttö ei saanut olla liian ”miehekkään näköinen” hartioista tai muista ruumiinosista, tytön tuli näyttää ikään kuin *olemuksellisesti naiselliselta*. Tästä samasta naisellisen olemuksen luonnollistamisesta kertovat myös urheilevien tyttöjen epäröinnit ja itseironia.¹⁴ Jalkapalloa pelaavat tytöt halusivat olla nimenomaan naisia, ja toisaalta he olivat tietoisia siitä, että heidän omassa urheilulajissaan naisellisuus saattoi olla ”heikkous”.¹⁵

Tytöt kävivät dialogia naisellisen luonnollisuuden vaatimuksen ja miehiseen toimintatyyliin kanssa. Leikkittely miestyyleillä oli tytöille yksi tapa ratkaista kulttuurisesti ladattuja ja sisäisesti ristiriitaisia naisellisuuden kysymyksiä,¹⁶ joita tuotiin esiin suhteessa ruumiillisuuteen esimerkiksi puutteen tai liiallisuuden kautta.¹⁷

6.2 Luonnollinen hillitty nainen

Tytöillä yksi epävarmuus suhteessa naiseuden esittämisen tapoihin liittyi liioittelun ja luonnollisuuden väliseen ristiriitaan: heidän tuli olla tarpeeksi naisellisia, mutta he eivät saaneet liioitella naisellisuuttaan. Naiseuteen liitettiin usein luonnollisuuden vaade,¹⁸ ja lisäksi naisellisuuden tuli tyylinä pysyä kohtuudessa. Varsinkin hiukset ja meikkaaminen olivat tällainen alue, ”meikkipossuista” ei pidetty.

Ronja: ”Kaunis nainen... ei liikaa meikkiä mutta siis voi olla jonkun verran. Sitten ... hiuksetki silleen että ... mä en tykkää hirveesti sellasista laitetuista tyypeistä että mun mielestä ne on ... sellasia meikkipossuja. Mut siis että hiuksetkin ... on silleen luonnollisesti. ... Mun mielestä se kun on luonnollisempi, niin on nätimpi.”

TT: ”Mitä sun mielestä on kauniisti meikattu nainen? Vielä meikkaamiseen.”

Mari: ”No silleen ... että voi sanoo, naisellinen. Jotenki silleen hillitysti meikkiä ... ei nyt ihan ilman, mutta ei hirveesti.”

Tyttöjen tuli olla hillitysti meikattuja, siis *näyttää* hillityltä. Myös tyttöjen käyttäytymistä arvioitiin tämän kriteerin kautta, sillä esimerkiksi *ääntä* piti käyttää hillitysti. Tyttöjen ääni koettiin ongelmallisena. Tyttöjä arvosteltiin koulussa poikia helpommin joko liiasta puhumisesta tai kovaäänisyydestä, tulipa arvostelu opettajilta, pojilta tai tytöiltä itseltään.

Petra: ”Mulla on se aina hirveetä, että kaikki opettajat ei tykkää ... kun mä huudan. Mulla on hirveen kova ääni. Mun kaikki kaveritkin huomauttelee siitä ... välillä mä oikein innostun ... huudan ihan täysillä. Mä en kuule sitä edes ite, et mä puhun niin lujalla äänellä. Se on ihan kauheeta.”

Niin liika kuuluminen kuin näkyminenkin olivat pahasta. Lisäksi *hillitty elegantti naisellisuus* oli erityinen naiseuden rakentamisen tyyli. Osa tytöistä kuvasi omaa tyyliään hillityn aikuisuuden kautta, joka peilautui esimerkiksi räväkän rennon ja verkkareihin pukeutuvan teinitytön tyyliä vasten. Hillitty naisellisuus liitettiin erityisesti aikuismaiseen käytökseen, jota arvotettiin positiivisesti.

Aikuisuus kuitenkin jakoi nuorten mielipiteitä. Naisellisuuden ja aikuisuuden suhde tuntui monista haastatelluista 15-vuotiaista tytöistä hankalalta. Liiallinen kurottaminen kohti aikuisuutta nähtiin toisaalta myös arveluttavana, ja pukeutuminen *liian* aikuisesti saattoi herättää tytöissä myös pahennusta (ks. myös luku 8).¹⁹

Jaana: ”... Musta on sitten tyhmää pukeutuu jotenkin silleen hienosti, kun kumminkin sitä kaikki oman ikäset huomaa, että hei nämä yrittää ... päästä jonnekin sisälle. ... että pitää pukeutuu vanhemmaks ku on.”

Aikuisuudesta tuli adjektiivi, jonka kautta kuvattiin tai kritisoitiin samanikäisten liian lapsellista tai liian aikuista käytöstä tai pukeutumista.²⁰ Pukeutuminen toi esiin, kuinka kulttuurisesti ladattua tasapainottelu aikuisuuden ja lapsuuden välimaastossa on. On myös huomattava, että yhteenkiedottu aikuisuus ja naisellisuus toivat tytöille mieleen myös sukupolvien (pukeutumis)tyyliin erot. Äitien sukupolvi toimi siten yhtenä peilauspintana.²¹ Toisinaan tytöt kertoivat lainanneensa äitiensä vaatteita, ja joskus he harrastivat yhteisiä ”kauneusrituaaleja” esimerkiksi värjäämällä hiukset kotona yhdessä äidin kanssa. Kuitenkin äiti toimi yhtenä tärkeänä erottelupeilinä suhteessa omaan naistyyliin. Toisinaan tulkinnat siitä, mikä on naisellista, asettuivatkin vastakkain äidin mielipiteen kanssa. Äidin tyyli nähtiin ikään kuin liian naisellisena:

Mervi: ”... mun lempivaatteet, kaikki mun reput, villapaidat ... meidän mutsi ei voi sietää. Se ... esittelee mulle kivoja pieniä vaaleenpunasii villapaitoja, villatakkeja. Meille tulee aina lieviä erimielisyyksiä.”...

Reija: ”Se vaan riippuu, että mistä löytyy tarpeeks suuria kokoja, ensin katotaan se. Sitte sen pitää ehdottomasti sopia tyyliin. Että ei mitään, mikä muistuttaa missään mielessä mitään naisellisuutta tai mitään joka viittaaki siihen.”

TT: ”Mikä on, mikä on tosi naisellista?”...

Reija: ”Kaikkee hienoo.”

Mervi: ”Hirve määrä koruja.”

Reija: ”Ostetaan kaikkee, jotain pitsiröyhelöitä, jotain kivaa pinkkiä, kyllä sen näkee niinku, mikä on naisellista.”...

Mervi: ”Kyl se näkee ... kun tällee täss ruvetaan nyt erotteleen.”

TT: ”Mä yritän just sitä. Että se on hienohieno se ero?”

Reija: ”Mä oon joutunut ostamaan joskus kyllä naisten farkkuja ... se on musta aika perkeleen kova pala. Kun ne ei näytä sitte niin helvetin erilaisilta, mutta kyllä mä yleensä käytän miesten farkkuja, miesten takkeja, kaikkee niinku sellasta.”

Omaa naistyyliä rakennettiin suhteessa miehisyyteen ja naiseuteen sekä aikuisuuteen ja äitien sukupolveen. Naisellisen ruumiin muovaamiseen käytetyt tyylit ja rajat olivat löydettävissä ja ne oli mahdollista tuoda hetkeksi näkyviin. Samaan aikaan ne olivat häilyviä, neuvoteltavissa ja alati muuttuvia. Omaa tyyliä (tai tyylejä) vaihdeltiin tilanteen mukaan. Se, miltä tytöt halusivat näyttää, oli myös muutosprosessissa. Eevin tyyliinmuutos eri vaikutteineen oli kuvaava:

Eevi: ”Sen verkkarijutun jälkeen mä aloin käyttää silleen vähän leveämpiä vaatteita, mut emmä kuitenkaa mikään hoppari ollut. Ja sitte semmosia mitkä oli muodissa, siis just noi hopparivaatteet. Mutta emmä silti ollu hoppari. Mutta sitte kun mä aloin ole [poikaystävän] kanssa niin sitte mä ... aloin käyttää vähän enemmän niinku ... mä vihasin ennen kaikkee, tai emmä vihannu, mutta ... että mä en tykänny pitää mitään naisellisii vaatteita, mut nyt mulla on niitaki ... ei kauheesti mut siis kuitenkin vähän enemmän kun ennen. Kyllä se silleen on ... muuttunu.”

Rajat ja naistyyli olivat tyttöjen puheessa muutoksen alla. Ne eivät olleet kiinnitettyjä identiteettejä tai ruumiillistuneita itsestäänselvyyksiä, habituksia,²² vaikka paikallinen kulttuuri, sukupuoli sekä sosiaaliluokat vaikuttivatkin tyttöjen tapaan rakentaa omaa sukupuolityyliään (ks. luku 5).²³ Kuitenkin myös muutoksilla oli rajansa, ja joidenkin rajojen ylittäminen (esimerkiksi suhteessa seksuaalisuuteen) herätti enemmän pahennusta kuin toisten.²⁴ Vääränlainen rajan ylittäminen ja liioittelu paljasti naistyylien haavoittuvuuden. Myös luokkatovereita arvosteltiin tyyllillisistä liioittelusta, ja toisinaan nämä erottelut kietoutuivat muihin yhteiskunnallisiin eroihin, kuten sosiaaliluokkaan ja etnisyyteen.²⁵ Liiallisuus liitettiin naistyyliin, joka ei ollut hyvällä tavalla soveliaista. Tämä nimeämisen prosessi liittyi aina katsojan näkökulmaan sekä omaan tyyliin. Arvostelu kohdistui usein yhteen yksityiskohtaan,²⁶ esimerkiksi liialliseen ripsiväriin, vaatekappaleeseen tai ruumiinosaan, jonka katsottiin kantavan myös elämäntyyliin liittyviä merkityksiä.

Anu: ”Niin ja toinen huvittava juttu oli se, että mulla on ollut kuudennesta asti hirveen pitkät kynnet. Tai siis varsinkin seiskalla mulla oli tosi pitkät. Siihen ... ihmiset taas kiinnitti hirveesti huomiota. Niist puhuttiin... mä en tajuu, miten se niinku tuli semmoseks yleiseksi puheenaiheeks. Tai semmoseks, että sun kynnet. Kaikki tuli kysyyn multa, että miten sulla voi olla noin pitkät kynnet? Että ... kerro meillekin jotain vinkejä. Mutta toisaalta sitte ne puhu niistä pahaa vaan, niinku heti kun mä olin lähteny pois siitä. Heh. Emmä tiedä siis ... kuin toi voi olla, niinku pitää tollasia kynsiä, ihan huoran kynnet ja tällasta. Että se oli niinku niin huvittavaa jotenki ... Toisaalta ne niinku oli kateellisia sille, mutta toisaalta ne vissiinkin olis halunnu semmosia.”

Tämä kertoo myös siitä, että meikkaus tai pukeutuminen viittasi muuhun vallattomaan käyttäytymiseen, elämäntyyliin tai epäsoviviin rajanylityksiin ja saattoi johtaa huoritteluun.²⁷ Tytöt olivat tietoisia pukeutumista ja meikkaamista koskevista naisellisuuden rajoista, mutta irrottelivat kuitenkin naisellisuudellaan.²⁸ He saattoivat tehostaa ja leikitellä aiheella eri tavoin myös koulussa huolimatta mahdollisesta arvostelusta ja nimittelystä. Yksi tapa pelata esimerkiksi uskaliaan (pahis)tytön roolin kanssa oli liiallinen meikkaaminen tai paljastavan vaateen pukeminen kouluun.²⁹

Paikallisesti muodostetuilla naiseuden rajoilla saattoi leikitellä, mutta sovitun rajan liiallinen ylittäminen saatettiin tulkita tyyllillisesti törkeäksi, likaiseksikin. Luonnollinen ja sopivan hillitty naisellisuus arjessa viittasi moraalisesti sopivasti käyttäytyvän tytön tyyliin, toisin sanoen sukupuolisuuden kautta määriteltyyn elämäntyyliin.³⁰ Tietynlainen hillitty naistyyli näyttäytyi sopivimpana arkisessa koulukontekstissa. Toisaalta yksittäisten tyttöjen naistyyli muuttuivat ajan myötä, ja tytöt irrottelivat eri tyyleillä, joten ne olivat aina neuvottelun alaisia.

6.3 Näkyminen ja piiloutuminen kouluyhteisössä

Koulu oli kuin pikkukaupunki: lähes kaikki sen jäsenet tunsivat toisensa vähintäänkin ulkonäöltä, tarkkailivat toisiaan ja tulkitsivat näkemäänsä. Koulujulkisuus vaikutti yhteisön jäseniin katseineen.³¹ Tyyliinmuutoksien perusteella tehtiin johtopäätöksiä henkilön persoonallisuudesta tai elämäntavan muutoksista. Aineistossa toistuikin toisaalta halu piiloutua ja toisaalta halu näyttäytyä. Vaikka Suomessa ei olekaan käytössä koulu-univormua kuten esimerkiksi Britanniassa,³² voi

sellaisena pitää tietynlaista vaatetustyyliä: farkkuja ja t-paitaa, collegepaitaa tai paitapuseroa. Sekä tytöt että pojat pukeutuivat usein näin. Joskus asua nimitettiin myös *massavaatteeksi*:

Kaisa: ”Mm, no periaatteessa mun mielestä sellanen – kyllä mullakin on ... aika paljon massavaatteita, just koulussa siis: farkut, yleensä Levikset tottakai pitää olla, merkkifarkut ... kesällä just joku t-paita ja joku huppari vaikka. Tai collegepusero tai sitten ... body. ... Jos aattelee, että jos sä pitäisit vähänkin erikoisempia, niin jengi ... kiinnittää suhun kumminkin jonkin verran enemmän huomiota. Sitte taas tuntuu, että [jos] jollain on farkut, tälläset farkut ja joku nappipaita päällä tai villapusero, niin sä saat olla enemmän rauhassa. Siis ... tuntuu, että kukaan ei kato, että ai jaa, toi on taas tollai tavallinen. Niin saa olla silleen rauhassa.”

Koulussa saattoi olla piilossa katseilta, jos sulautui joukkoon eikä ollut liian erilainen kuin muut.³³ Usein *tavallinen* merkitsi nuorten keskuudessa positiivista laatusanaa, ja samalla tavallisuus takasi, ettei saanut tahtomattaan liikaa huomiota. Tavallisen tyylin yksi vastakohta oli *persoonallinen tyyli*, mikä oli pukeutumis- ja esiintymistapana joidenkin yhdeksännen luokan tyttöjen suosiossa. He arvostivat tyylillistä erottautumista massavaatteista. Tämä myös edellytti rohkeutta *näkyä* koulussa. Massavaate tai erottautuminen oli tytöillä yksi tyylieroja tuottava tulkintakehikko. Liian erilainen asu tai kampaus kyseenalaisti entiset tavat *näkyä* ja saattoi rohkeudellaan aiheuttaa konfliktin. Näkyminen oli myös tapa dramatisoida sosiaalisia suhteita. Sen kautta saatettiin asettaa kysymyksiä erilaisuudesta ja sopivasta naisellisuudesta.

TT: ”Onko sun mielestä ryhmien välillä kitkaa ollu koskaan?”

Ronja: ”No ... just niinku Helmi ja nää ... pukeutuu vähän eri lailla kun muut yleensä, tai silleen että just Ansalla on semmoset kirkkaanpunaset hiukset. Niillä oli yhdessä vaiheessa ongelma että ... ei saa olla erilainen. Että miks kaikki haukkuu jos on erilainen. ... ne teki ihan älyttömän suuren jutun siitä. ... mun mielestä se ei ollut läheskään niin paha juttu. Mitä ne itte siitä puhu että me ollaan erilaisia, miks meitä syrjitään ja tälleen näin. ... Kyllä mä ittekin myönnän että mä katoin vähän pitkään, kun Ansa tulee punaset hiukset päässä kouluun ... vähän hassu. Mutta jokaisen omahan asia se silleen on.”

TT: ”Puhuttiiks siitä?”

Ronja: ”Kyllä siitä puhuttiin ihan älyttömästi. Silleen että tsiigaa vähän, että minkä näkösiä noi on ja tälleen. Mutta kyllä siihen silleen on tottunu ... Ettei sitä enää kukaan edes huomaa että ... jos Ansa tulis ihan normaalit hiukset päässä, niin kaikki olis [että] mitä nyt on tapahtunu ... toi käyttää jotain tommosia, vähän erilaisia vaatteita kun kyllä sitä tietenkä kattoo.”

Oppilaat olivatkin tietoisia näkymisen ja piiloutumisen vaikutuksista päättäessään, miten he pukeutuisivat kouluun. Monilla oli myös kokemuksia siitä, että pienikin erilaisuus saattoi johtaa kiusaamiseen.³⁴ Oli sosiaalisesti riskialtista erottautua visuaalisesti liikaa, olla esimerkiksi koulun ainoa punatukkainen, punkkari tai tummaihoisen. Helpoiten joutui silmätikuksi, jos tämä erilaisuus voitiin todeta julkisesti. Monet epäroivätkin tyylillisen erottautumisen ja sulautumisen välillä.³⁵ Se, minkälaista erottautumista ja samankaltaistumista sallittiin, vaihteli kouluittain: Viherpuiston oppilaskulttuurissa pukeutumiskoodi oli kapeampi kuin Kivikulmassa.

Tyttöjen puheessa ruumiillisuudesta esiintyi myös paljastamiseen ja peittämiseen liittyvää epärointiä. Tämä liittyi erityisesti siihen, miten omiin ruumiinosiin ja niihin kohdistuviin katseisiin suhtauduttiin. Pukeutuminen merkitsi siksi myös suojautumista katseilta. Tyttöjen haastattelussa esimerkiksi hame ilmensi monia naisellisuuden ongelmiin kietoutuvia teemoja. Tytöt kammoksivat etenkin lyhyen hameen käyttöä koulussa. Se tuntui monella tavalla latautuneelta aiheelta. Hame merkitsi oman ruumiin heikkouksien paljastamista julkisesti. Tytöt kertoivat lukuisia esimerkkejä siitä, miten he kieltäytyivät hameen käytöstä, koska se paljasti esimerkiksi tankkipohkeet, leveän takamuksen tai liian pitkät jalat.

TT: ”... sä tykkäät farkuista ja tälleen näin ... onko jotain vaatteita mitä sä et ... ikinä laittas päälle?”...

Ronja: ”... kouluun ... jotain hametta, jotain minihametta. Mun mielestä, mä inhoon hameita yli kaiken ... kammoon. Tai mun mielestä mulla on niin pitkät jalat että ne ... näyttää tosi tyhmiltä jos mulla on hame päällä. Emmä osaa ... itteeni ajatella hame päällä.”

Hameen käyttö toi esiin koulujen erilaiset eetokset ja sukupuolten arkiset järjestykset. Viherpuistossa tytöillä oli käytännön tietoa siitä, miksi koulussa ei kannattanut pitää hametta, varsinkaan lyhyttä.³⁶ Pukeutuminen housuihin suojeli ainakin seuraavalta nöyryytykseltä.

Taru: ”... Sitte joskus ... kun on ollu ... jossain hame niin sitte joku on tullut nostaa.”
Petra: ”Mulla ei oo ikinä, kun mä oon niin vähän aikaa vasta käyttäny ... Ei noi jätkät enää sillai, mutta jos vaan joskus vuosi sitte [olisin] käyttänyt, se varmaan olis ollu joka päivä ylhäällä.”
Taru: ”Nii, nii. Mä en just tajua miten Anu pystyy laittaa sellasen tosi lyhyen, mä en ikinä vois.”
Petra: ”Joo, sillohan Janne meni nostaa.”
Taru: ”Joo, niin meni. Ja Anu oli [punanen].”

Toinen, peittämisen merkityksillä ladattu vaatekappale oli paita, joka peitti takapuolen. Pitkän paidan tarve tuntui toistuvan erittäin monessa haastattelussa. Monet tytöt olivat muodostaneet itsestään kuvan, että heillä oli ”valtaisa perse”, jota tuli peitellä ja näin suojella katseilta.

TT: ”Mimmosissa vaatteissa sä haluisit kulkea?”
V: ”Musta olis kiva, jos mä voisin vaikka käyttää hametta. Heh. Tai ei tarvis aina olla ... pitkää paitaa.”
TT: ”Miksi pitää olla pitkä paita?”
V: ”No, koska on niin valtaisa perse, heh. Koska ... mulla se mikä mulla lihoo ... on niinku reidet ja perse. Että ... kun se on just kaikista se hankalin, mitä on vaikee saada pois.”
TT: ”Käyttäisitsä hameita sitten?”
V: ”Emmä siis tiedä, mutta kyllä kesällä täytyy käyttää hametta. Se on vaan niin, mua aina hävettää, kun mulla on hame. Kyllä mä voin hametta käyttää, mutta mua hävettää.”

Hameen paljastavuus tai pitkän paidan peittävyys laukaisivat puheet naisruumiin komplekseista. Hameen käyttö liitettiin esimerkiksi kapeiden reisien ja kiinteän takamuksen ihanteeseen. Ruumiin heikkojen kohtien paljastamisen häpeä oli tyttöjen puheessa toistuvaa.³⁷ Monet tytöt pystyivätkin *osoittamaan omasta ruumiistaan tarkan häpeän pisteen*. Toisinaan tämä puute liittyi esimerkiksi ruumiinosien muotoon, mutta useimmiten myös laihuuteen tai lihavuuteen. Toisaalta tyttöjen puheessa ei tullut esiin vain peittäminen ja turvallisuuden etsiminen vaan myös toive olla esillä, näyttää hyvältä ja *paljastaa* omaa ruumiillisuutta *häpeämättä* sitä.

Tytöille yksi peittämiseen liittyvä ikuisen häpeän aihe tuntui olevan ”läskit” eli ”lihavuus”, jonka avulla arvioitiin itseä.³⁸ Haastatteluteemoista tämä tuntui koskettavan lähes kaikkia tyttöjä, mutta vain muutamaa poikaa. Lähes kaikki tytöt kertoivat joskus laihduttaneensa ja voivansa laihduttaa vielä pari kiloa. Laihuus sinänsä ei ollut riittävää, vaan määrittelyn tuli olla tarkempaa.

TT: ”Pidät sä itseäs ihan oikeasti lihavana?”...
Mari: ”Emmä niinku lihavana, mutta mä vihaan tämmöstä niinku ... mä haluisin olla läskitön.”...
TT: ”Mikä on läskitön?”
Mari: ”Semmonen että ei oo läskiä ... Tiedätkö tän, tän aerobicityypin, Tuuli Matinsalon.”
TT: ”En.”
Mari: ”No kuitenkin. Siis sellanen kroppa, tiedätsä niinku lihakset, ei niinku rasvaa. Nyt mulla on projektina saada vatsalihakset näkyviin.”...

Tärkeää oli *läskittömyys* eli *tietynlainen laihuus*, joka saavutettiin monipuolisella itsensä muokkaamisella kuten ruokavaliolla ja liikunnalla. Ruumiillisuus olikin tytöille erilaisten toiminnallisten ”projektien” kohde³⁹ ja osa sosiaalista elämää. Kuten ruumiillisuuspuhe, myös ruumiillisuuden muokkaaminen toisaalta kuntoprojekteineen ja toisaalta ”mässäilyineen” oli monille tytöille osa ystäväysten yhteistä toimintaa. Puhe syömisestä ja laihduttamisesta kulkivatkin rinnakkain.

Tyttöjen puheessa toistui myös sen tärkeys, miltä oma ruumiillisuus näytti ja tuntui.⁴⁰ Silti laihausihannetta pidettiin yksilön yläpuolella olevana *yleisenä ihanteena*, jota oli hyvin vaikeaa vastustaa. Tytöt joutuivat laihausihanteen vuoksi kulttuuriseen ansaan ja toimivat sen kanssa erilaisin strategioin.⁴¹ Nimittäin se, miltä ruumiillisuus tuntui ja näytti heille itselleen, peilautuikin julkisuudessa esillä oleviin ihannenormien mukaisiin naisiin.⁴²

TT: ”... joku ihme ihanuus tämmönen laihuus ... miksi sitä itse sitten noudattaa?”
Sofia: ”No se on varmaan se, että kun se on ... yleinen ihanne, niin ei sillä oo ... [väliä] mitä itse ajattelee. Kun ... kaikki muut ajattelee toisella tavalla, niin ei sitten omasta oo sitte mitään hyöttyä.”
TT: ”... onks siinä mitään tämmöstä halua viehättää ... kundeja tai jotain tämmöstä?”
Sofia: ”Ei! Siis ehkä joillain, mutta emmä tiedä, ei mulla siis välttämättä. Mä vaan haluisin ... että mä voisni kulkea just vähän erilaisissa vaatteissa. Ei tarvis aina olla joku pitkä paita tai jotain.”

Tytöt olivat hyvin kriittisiä ja pohdiskelevia puhuessaan laihuusihanteesta, mutta silti sen vaikutusta ei voinut vähentää. Laihuuden orjuuttavuus näkyi tyttöjen puheessa lähes myyttisenä vaatimuksena. Se oli jotain luonnollista, jonka saattoi kyseenalaistaa, mutta laihuuden vaatimus oli kuin itsen ulkopuolella oleva sosiaalinen tosiasia, jolle ei voinut mitään. Tällainen fatalistinen⁴³ laihuusihanteen tulkinta tuntui olevan suhteellisen yleinen tyttöjen puheessa ruumiistaan. Mielenkiintoisia olivat myös tyttöjen mainitsemat erilaiset syyt, miksi laihuus oli heidän näkökulmastaan niin haluttua. Yksi usein mainittu syy oli hyvin *käytännöllinen*: tytöt halusivat käyttää kaikenlaisia (muodinmukaisia) vaatteita:

TT: ”Mimmosia vaatteita voisit käyttää silloin ... kun sä sanoit, että vois käyttää kaikkii vaatteita?”

Petra: ”Sellasia että vois maha näkyä.”

Taru: ”Mä haluisin käyttää stretchejä.”

Petra: ”Ni. Tai jotain sellasia.”

Käytännöllisyys palautui usein muotiin. Esimerkiksi tutkimukseni aikana muotiin tulleet lyhyet paidat eivät vaatineet tyttöjen mielikuvissa vain laihuutta vaan lähes läskitöntä vatsaa ja treenattuja vatsalihaksia. Täytyy myös muistaa, että monet tytöt pyöristyivät naisellisesti murrosiän aikana. Kaikenlaiset ruumiilliset muutokset herkistivät tytöt arvioimaan itseään uudelleen, eikä läskittömyyttä korostava julkisuuden laihuusihanne auttanut heitä suinkaan hyväksymään uusia naisellisia muotojaan, päinvastoin.⁴⁴ Lisäksi jotkut hieman pyöreämmät tytöt kertoivat tulleen syrjityiksi tilanteissa, jossa esimerkiksi laihaa ja siroa tyttöä oli suosittu heidän kustannuksellaan. Ruumiillisuus aiheutti myös sosiaalisia seurauksia, ja tytöt tuntuivat olevan tästä suorastaan kiusallisen tietoisia.⁴⁵

Ruumis piti peittää varsinkin, jos tunsu itsensä lihavaksi (toisin sanoen heikkous ja häpeä tuli peittää). Sen saattoi paljastaa, jos oli hyvin laiha (mikä oli ylpeyden aihe). Ylipaino saattoi kaventaa tytön mahdollisuuksia ”katseen kohteena” ja siten merkitä astumista soveliaisuuden rajan yli.⁴⁶ Suurin osa tytöistä – painoon katsomatta – pikemminkin peitti kuin paljasti ruumiillisuuttaan koulussa. Myös suhtautuminen itseä lihavampiin ihmisiin oli toisinaan ennakkoluuloista, jopa välttelevää.

Tyttöjen puheissa näkyi kuitenkin myös halu paljastaa vartalo katseille. 15-vuotiaille tytöille se ei kuitenkaan ollut kouluyhteisössä helppoa. Vartalon väärien kohtien paljastamisen perusteella tehtiin helposti johtopäätöksiä tytön moraalista. Väärä pukeutuminen saattoi aiheuttaa mielikuvia siitä, miten moraaliseen eheyteen saattoi tulla ”miehen mentävä” kolo, joka uhkasi tytön asemaa kunniallisena toimijana. Viehättävyyden ja moraalisuuden välinen ristiriita oli olemassa ja vaikea sovittelua.⁴⁷

Peittämisen strategia tuntui olevan erityisen tärkeää koulussa, ja tytöt irrottelivatkin pukeutumisessaan enemmän vapaa-ajalla.⁴⁸ Naisellisuuden ylenpalttinen korostaminen varsinkin *arkisesti* nähtiin vieraana, mutta *juhlatilanteissa* naisellisuutta korostettiin. Monet kertoivat että arkipäivänä he eivät voisi kuvitellakaan meikkaavansa ja pukeutuvansa esimerkiksi hameeseen. Epävirallisissa tilanteissa, kuten nuorten juhlissa, naisellisuutta saatettiin osoittaa paljastavien vaatteiden avulla, esimerkiksi muodin mukaisella kireällä paidalla tai leveillä housuilla:

TT: ”... Mikä on sulle naisellista pukeutumista?”...

Ansa: ”... mulla on lähinnä semmonen, että jos mä oon kusessa [ihastunut] johonkin jatkään, mä tiedän että se tulee johonkin paikkaan, niin mä laitan kireen paidan, tai silleen mahdollisimman kireen.”

TT: ”Miksi? ... Onko se silleen naisellisuuden osoitus?”

Ansa: ”No emmä tiiä onks se. ... ei mulla oikeestaan mitään muutakaan naisellisia vaatteita, ei mulla mitään hameita ole eikä mitään sillai.”

Myös Eevi oli samaa mieltä siitä, mikä oli naisellista. Taaskaan äitien sukupolven yhdistetty naiseuden symboli, hame, ei kuulunut tähän joukkoon.

TT: ”Niin mutta mitkä sun mielestä kuuluu sarjaan naiselliset vaatteet?”...

Eevi: ”Esim. semmoset housut ... mitkä on niinku leveet ... No oothan sä mulla nähny, Janinalla on semmoset mustat. [TT: ”Mm.”] Niin mulla on semmosia ruskeita, ne on naiselliset. Sitten jotkut kireet paidat. Sitten jotkut liivit. Mitäs muuta.”

TT: ”Mites hame?”

Eevi: ”Joo hameet, vaikka hameita, mun periaatteisiin kuuluu että ei hameita. Kerran mä erehdyin ostaan hameen. Mä oon kerran sitä käyttänyt, mutta emmä kovin usein. Emmä osaa olla hameessa.”

Virallisissa koulun juhlissa, ripille päästessään taikka perhejuhlissa tytöt saattoivat myös korostaa naisellisuuttaan meikein ja hamein. Tosin tämäkin tuntui välillä vaikealta.

Ronja: ”... mä inhoon hameita yli kaiken. Mulla oli kauhee tappelu mutsin kans, rippijuhliin mun oli pakko laittaa hame. ... Faijan piti tuli hakeen mut himasta ja viedä autolla sinne kirkkoon, kun mä en kehdannut kävellä ulkona se hame päällä.”...

Monet tytöt eivät – ainakaan vielä – halunneet suhteuttaa itseään aikuisuuteen tai seksuaalisuuteen, jota hameen katsottiin korostavan.⁴⁹ Pitivätpä tytöt hametta tai eivät, asia viritti aina keskustelun katseen kohteena olemisesta. Tämä tiivistyi erityisesti suhteessa kouluun, joka julkisena tilana rohkaisi ruumiillisuuden peittämiseen ja suojelemiseen.

6.4 Poikien naisihanne

On tärkeää huomata, että harvat yhdeksännen luokan pojista olivat seurustelleet pidempään tai vakavammin (ks. myös luku 8). Yleensä puheliaat ja sosiaaliset pojat olivat seurustelleet todennäköisemmin kuin hiljaisemmat nörtit. Puhuessaan ihannenaaisista pojat puhuivat lähinnä abstraktista halustaan ja mielikuvistaan, harvemmin todellisista seurustelukumppaneistaan. Lisäksi osa pojista oli ujoja puhumaan aiheesta itseään huomattavasti vanhemman naisen kanssa. Tämän vuoksi hämmennyin joskus itekin: hain esimerkiksi sanoja tai käytin kiertoilmaisuja. Osassa poikien haastatteluja tunnelma olikin erityisesti tytöistä keskusteltaessa hyvin toisenlainen kuin tyttöjen kanssa keskustellessa.

TT: ”... pystyt sä sanoo että mimmonen on sun mielestä eroottinen nainen?”

V: ”Emmä tiedä.”

TT: ”Tai seksuaalinen nainen, että niinku että hei että wau toi on makeen näkönen?”...

V: ”Emmä tiedä, sen näkee sitte.”

Toiset pojat vetivät haastattelussa rajan juuri eroottisen tai seksikkään naisen kohdalle, ja pyrinkin olemaan tässä hienovarainen. En kysellyt oppilaiden seurustelusuhteista, elleivät he itse sitä tuoneet niitä esiin.⁵⁰ Useimmat pojat olivat haastatelussa paljon avoimempia ja suoremia kuin olin osannut olettaa, eikä ero tyttöjen ja poikien välillä ollut niin suuri kuin olin oletanut (ks. myös luku 3.3.4).

Poikien puhe tytöistä ja ulkonäöstä alkoi usein luonteen korostamisella: he vähätelivät ulkonäön vaikutusta ja sanoivat, että ”*se sisäinen kauneus on ykkösasia*”, ja että luonne ratkaisee.⁵¹ Luulen, että neutralointi osittain johtuikin naishaastattelijasta, mutta myös siitä, että ”sisäinen kauneus” merkitsi paljon varsinkin seurustelusuhteessa. Väitän, että kyse oli poikien ilmaisemasta kulttuurisesta kaksijakoisuudesta: pojat siis vähätelivät ulkonäköä, joka toisaalta oli myös tärkeä aihe, kun pojat puhuivat tytöistä.

TT: ”... jos sä seurustelisit, niin millanen sen ihmisen pitäisi olla?

Rauno: ”Mukava. Eikä mitenkää niinku ulkonäöstä vaan ole pelkää [kiinni]. Lähinnä siitä että ... mimmonen luonne sillä on. Jos se on mukava ihminen. Sitte jos ei ole, niin sitte luultavasti ei seurustella.”

Ismo: ”Hyvännäköinen ja no, luonne sellanen hyvä, emmä tiedä.”

Jos tyttö taas ei ollut mukava, häntä ei pidetty kauniina. Kuitenkin myös tyttöjen ulkonäkö merkitsi paljon pojille, joskus jopa (ironisoituja) yksityiskohtia myöten.

TT: ”Mimmonen nainen on susta kaunis?”

Peter: ”No tietysti se ulkonäkö nyt on heti ensimmäiseksi. Mutta sitte ... mä tiedän niin hirveesti sellasia muijia, jotka ensinnäkin pitää itteensä hirveen hyvännäköisinä... siis kyllä niillä on jonkin verran näköä ja näin pois päin. Mutta ne on ... vaan jotenkin tyhmiä tai jotain. Siis sillai niitten ajattelutapa tai jotain...”

TT: ”No mitä sä katot naisissa?”

Peter: ”Heh no. ... Emmä tiedä. Jos mä rupeen kattoo niinku millasia tyttöystäviä mulla on ollu, ne on ollu jostain kumman syystä vaaleita. Ääh. Alle 160 senttisiä, siis just näitä 158 ja puoli, ja se puoli on erittäin tärkeitä. Ja sitten yli ysin keskiarvo. Siis mä en tiedä ... toi on vaan jotain. Ja sitten kaverilla on kanssa sama juttu. Sen nykyinen tyttökaveri on just alle 160, blondi ja yli ysin keskiarvo. Emmä tiedä sitä, mutta ei sillä ole silleen mitään merkitystä.”

Millainen poikien ihannenainen sitten oli? Nainen oli ikään kuin yhtenäinen paketti, eikä ulkonäkö ollut erityisesti eroteltavissa luonteesta. Kauneuden lisäksi tärkeitä piirteitä olivat mielipiteet, huumorintaju ja ”rentous”. Varsinkin vakavammissa seurustelusuhhteissa ihannenaisella tuli olla samankaltainen ulkonäkö, *habitus* ja *kiinnostukset* kuin itsellä.⁵² Poikien puhuessa tytöistä heidän oma toimintatyylinsä tuli myös selkeästi esiin. Luokan älykkö Ilari halusi mukavan ja älykkään naisen, kun taas kovistyylin omaksuneet pojat Kari ja Jukka taas haaveilivat tomerasta ja hauskaasta naisesta, joka ei pienestä suunsoitosta välittänyt, eikä ollut hiljainen hyssykkä.

TT: ”Okei, tota minkälaisen tytön kanssa sä haluisit seurustella?”

Ilari: ”No se on semmonen, semmonen joka olis kenties samanlainen kun itte. Olis vähän samoja harrastuksia tai samoja mielipiteitä. Tai ettei nyt ihan koko ajan olis samaa mieltä, mutta siis ... tulee toimeen ja on älykäs, semmonen viehättävä, huumorintajunen, kaikkee yleistä tommosta ... hyvännäkönen.”

TT: ”... Mimmosen muijan kanssa sä voisit mennä naimisiin?”

Kari: ”Emmä oikein tiedä. ... Ehkä nykyisen kans. Se nyt on semmonen hauska luonteeltaan. Ja ymmärtää, jos vittuilee. Ja semmonen huumorintajunen.”

TT: ”Mimmosen vaimon sä ottasit?”

Jukka: ”Mimmosen vaimon? ... No semmonen ... joka ei antais pallottaa itteensä. Niinku että ei olis semmonen, joka olis ihan tossun alla. Jos sille jotain vittuilis, niin se sanois takasin. Niinku että se ei olis mikään sellanen hiljainen hyssykkä. Ja semmonen ihan rento.”

Jos tyttö oli mukava ja huumorintajuinen ja hänen elämäntyylinsä oli samankaltainen kuin pojalla, nähtiin tyttökin kauniina. Usein viittaukset huumoriin ja rentouteen korostivat sitä, että tytön suhtautuminen esimerkiksi kouluun, päihteisiin, musiikkiin tai politiikkaan oli samankaltaista kuin pojan oma suhtautuminen. Vääräntyylistä tyttöä saatettiin nimittää myös ”nirppanokaksi”.

Jukka: ”No semmonen nirppanokka, joka roikkuu perässä koko ajan ... jos sä oot sen kans ... kimpassa.”

TT: ”... Mimmonen muijan pitää olla, että sä kiinnostut siitä?”

Peter: ”No siinä pitää olla siis ensinnäkin hyvä luonne. Ja ... periaatteessa mä en diggaa semmosista, jotka on himassa, kuuntelee Veikko Lavii tai jotain tällasta. Että sen pitää ottaa niinku rennosti, mutta ei liian rennosti.”

Jos luonteen tuli olla rento ja elämäntyylin myötäillä pojan elämäntyyliä, niin tytön pukeutumistyylin tuli myös olla samankaltainen pojan tyylin kanssa. Erityisesti tummiin vaatteisiin ”piiloutuvat” pojat pitivät tyttöjen asujen liiallista värikkyyttä ikävänä asiana. Tyttö ei myöskään saanut esiintyä liian hienona koulun arjessa. Ei liikaa, ei liioiteltua oli tärkeä määre kauniille tytölle. Suomalaisessa koulukulttuurissa arkisuus ja tavallisuus näytti olevan tärkeää. Tämä korostui varsinkin hiljaisempien poikien puheessa.

TT: ”Entäs vaatetus?”

Juha: ”... Mä nyt ... kun itte pidän farkkuja, niin mulla [ei] oo välii paljon miten muut pukeutuu. ... Tosi värikäs vaatetus tai sillee ... yököttävät ... yököttävät väriyhdistelmäraidat ja semmoset. ... Jollain joku semmonen ... kauhee raitapusero semmonen. Jotain vaaleenpunanen ja keltanen vaikka yhdessä.”...

TT: ”... mimmonen on liian hieno sitten?”

Teijo: ”Semmonen, jolla on aina hame päällä, ja kauheesti jotain meikkiä ... Se on mun mielest liioiteltu jo. ... Normaalielämässä oikeestaan tarvii mitään.”

Poikien mielestä siis esimerkiksi liika ehostus ja hameen käyttö nähtiin liian hienona koulun arjessa. Farkut olivatkin sekä tyttöjen että poikien tavallinen arkiasu. Tavallisuuden ja normaaliuden vaatimus koski montaa seikkaa tyttöjen ulkonäössä. Naisellisuuden liika korostaminen tuntui pahalta. Pojat saattoivatkin liittää tyttöjen (epä)luonnollisuuden sekä liiallisen meikkaamisen elämäntyyliin, johon saattaisi liittyä ailahtelevuutta, vaikeuksia kotona tai huumeiden käyttöä.

TT: ”Mikä periaatteessa on, minkä näköinen nainen on susta hyvännäköinen, jos sä joutuisit jotenkin kuvailemaan?”...

Peter: ”Periaatteessa mä en diggaa mitään ... että just se [että] meikkaa hirveesti ... vahvat meikit. ... se ei ole enää niinku luonnollista. Mä en enää ... edes noteeraa suoraan sellasia ... joku raja kumminkin. Jos ne jotenkin sillai omaperäiset meikit ... se vaikuttaa heti. ... Emmä tiedä, on oma itsensä ... Jos ei mitenkään hirveen ailahteleva ... kyllä ... vaikuttaa sitten sellaset, jos on jotain vaikeuksii himassa ... hirvee ... vaikeuksii tai vetää huumeita tai jotain tällasta.”

Liian voimakas meikki saattoi siis olla merkki elämän hallinnan puuttumisesta. Kohtuullisuus oli hyvästä meikkaamisestakin. Ylipäätään ulkonäön suhteen ei ollut hyvä yrittää liikaa, eikä olla liian ”muotitietoinen” tai ”kanamainen”:

TT: ”Mimmonen ihminen sun mielestä kontrolloi omaa kroppaansa?”

Teijo: ”No sellaset [muotitietoset tytöt], semmoset mitkä hirveesti meikkaa tai sitten ne kontrolloi hirveesti ja yrittää olla kauheen sellasia ... justiin haluamansa idolin kaltasia.”

TT: ”No miltä näyttää sun mielestä kaunis nainen?”

Samuel: ”Jaa, just vaaleet hiukset ja kikkara. Ja semmonen sopusuhtanen, ei mikää liian laiha eikä liian pyöreekään, semmonen sopusuhtanen. Ja emmä sit tiää, ei ulkonäöstä sillai voi sanoo. Mutta emmä ... että jos mä nään jonkun kauheen kanan tuolla kaupungilla, että jees, toi on mun unelmien nainen. Ei mitään semmosta erikoisempaa.”

Lähes kukaan haastattelemistani pojista ei ollut itse laihduttanut koskaan. Jotkut pojat ihmettelivät tyttöjen laihdutusintoa, ja he vaativat kohtuullisuutta myös suhteessa tytön muotoihin: tytön ei tullut olla liian lihava tai liian laiha. Toisaalta monet pojat sanoivat etteivät voisi seurustella erityisen suurikokoisen tytön kanssa.

Pojat tuntuivat vierastavan kaikenlaista liiallisuutta tytössä, niin meikkiä, muotoja kuin äänenkäyttöäkin.⁵³ Esimerkiksi äänen laatu saattoi olla ongelmallinen: jonkun tytön ääni oli liian kova tai liian korkea. Ääntä saattoi myös olla liikaa, eli tytöt puhuivat liian paljon:

Peter: ”... jotka puhuu niinku tytöistä, ja pari, jotka puhuu aina tunnilla. ... Varsinkin noi tytöt on aika koväänisiä.”...

Pojat suosivat kaunista mutta tavallista, normaalia ja luonnollista tyttöä, josta ei näkynyt liika yrittäminen. Naisellisuutta ei saanut liioitella, se saattoi olla jopa pelottavaa liian persoonallisine meikkeineen. Luonnollisuudella oli kuitenkin rajansa. Esimerkiksi luonnollisen karvaiset sääret eivät olleet kauniit, ainakaan naisellisten sukkahousujen ja hameen kanssa. Naiseksi laittautuminen ja ruumiinmuokkaus oli siis hyväksyttävää, mutta se ei saanut näkyä liikaa.⁵⁴

Teijo: ”Kyllä se heti tietysti varmaan kärsii, jos sillä hirvee karvanen joku esim. sääri on. Jos käyttää varsinkin jotain sukkahousuja, tai semmosia hameita niin kyllä se varmaan kärsii.”

Pojat olivat myös sitä mieltä, että tyttöjen tuli näyttää työtöiltä. Tärkeää oli tehdä kunnolla ero miehisyteen. Vaikka esimerkiksi tyttöjen ja poikien farkkumuoti olikin hyvin samanlainen, ja vaikka tavallisuutta suosittiin koulun arjessa, pojat pitivät tärkeänä että tytöt näyttivät ulkonäöltään ja tyyliiltään työtöiltä. Sukupuolten välistä rajaa oli tärkeää rakentaa ja pitää yllä myös pukeutumalla. Pojat tekivät usein eron poikien ja tyttöjen pukeutumisessa ja varsinkin suhteessa omaan tyyliinsä. Esimerkiksi jotkut vaatekappaleet, kuten löysät hiphopparimaiset housut ja lippalakit, olivat varsinkin tämän tyylin mukaisesti pukeutuneiden poikien mielestä tarkoitettu juuri pojille. Suuret, rennot housut oli tarkoitettu pojille, työtöillä tuli olla toisenlaiset housut, josta näkyivät muodot:

TT: ”Miten sun mielestä pukeutuu hyvännäkönen gimma? Sun tyylinen?”
Jukka: ”No emmä osaa sanoa. Mutta mun mielestä tytölle ei sovi niinku esimerkiksi semmoset löysät housut. Että pitää näkyä muodot sillai, emmä osaa ... Sillai mikä on muuten kiva.”...
TT: ”Muodissahan on kaikkia tämmösiä löysiä nyt?”
Jukka: ”Mm, mun mielestä hirveen näkösiä vaan kuitenkin.”
TT: ”No entäs lippis tyttöillä? Pojathan käyttää lippistä.”
Jukka: ”Kyllä joillekin sopii.”

Toisinaan tytöt käyttivät hyvin samanlaisia vaatteita kuin pojat. Kuitenkin tytötkin korostivat, että kasvojen ja muotojen tuli olla naisellisia. Toisin sanoen heidät tuli tunnistaa tytöiksi, ei pojiksi, vaikka he vaatteilla rikkoivatkin sukupuolten välistä rajaa. Myös pojat liittivät naisellisuuden ytimen naisellisiin muotoihin, hiuksiin ja ennen kaikkea naisellisiin kasvoihin.

TT: ”... naisellinen nainen. Minkä näkönen?”
Juha [tauko]: ”No eipä oo kyllä tuotakaan tullu niin paljoa ajatelleks. ... Pitkätukanen, siis semmonen että jotkut tytöt voi näyttää todella paljon pojalta, niitten kasvat ... Kasvumuotojen takia, että. ... Se on hyvä, jos kasvat ... näyttää siltä, että mä oon tyttö ja mä oon poika.”

Janne: ”... Poikamainen tyttö on lähes aina semmonen että on lyhyet hiukset. ... Ulkonäkö, ei ulkonäöstä voi oikeestaan sen enempää. Koska ... Kaarinalla on just semmonen kaveri, joka pelaa jätkien kans fudista ja lätkää ja sählyy. ... Se ei oo yhtään tyttömäinen, se on poikamainen.”

TT: ”Vai mikä siitä tekee, mistä sä tiedät että se on poikamainen?”

Janne: ”Jos mä tunnen sen. ... Mutta jos mä nään jossain niin en mä sitä voi tietää, muuta kun ulkonäön perusteella. Ja se nyt on yleensä kasvoista ja muutenkin ulkonäkö. Emmä ... no kasvat, kasvat.”

Poikien mielipiteissä naisellista tavallisuutta arvostettiin: siihen tosin tulkittiin kuuluvaksi monia erilaisia asioita. Ihannenaaisuutta kuvattiin seuraavien piirteiden vastakohtina: hienohelma–tavallinen, nirppanokka–rento, luonnollinen–liikaa meikattu ja normaali–lihava (tai normaali–liian laiha). Tyttöjen kaikenlainen liioittelu suhteessa ruumiillisuuteen tuntui pojista hallitsemattomalta. Toisaalta pojat tunnistivat erilaisia naisihanteitaan mutta halusivat myös vähätellä kauneusihanteiden merkitystä ja korostaa, että tavallinen tyttö kelpaa.

6.5 Tyttöjen ruumiillisuus ja luonnollistumisen projektit

Tyttöjen puheessa ihannetytön tuli olla laiha, hyvässä kunnossa, pieni ja sievä, luonnollinen ja huoliteltu. Hänen tuli olla persoonallinen ja sosiaalinen, muttei liian puhelias eikä kovaääninen. Suosiossa oli myös hillitty ja naisellinen tyyli, mutta ei kuitenkaan liian naisellinen ainakaan edellisten sukupolvien tarkoittamassa mielessä. Tyttöjen valinnat ja painotukset ruumiinhanteissaan ja omissa naistyyliissään hajottavat kuitenkin yhtenäistä naiskuvaa, ja heidän oma naistyyliinsä oli jatkuvassa muutoksessa kuten myös heidän ymmärryksensä naiseudesta ja ruumiillisuudesta.⁵⁵

Poikien tulkinta kulttuurista naisihanteista tuki tyttöjen näkemystä naisihanteesta. Toisaalta pojat tähdensivä, että naisen kauneus kumpuaa ”sisältä päin”. Toisin sanoen, naisen kauneuden ratkaisevat lopulta persoonallisuus, ilmeet ja eleet. Liika yrittäminen nähtiin ikävänä, jopa vastenmielisenä tai pelottavana. Toisaalta myös pojat tunnistavat tyttöjen mainitsemia normeja laihuudesta, luonnollisuudesta, hillitystä naiseudesta, hiljaisuudesta ja naisellisista piirteistä. Pojat oletivat tyttöystävän olevan ”samantyylinen” kuin he itse, mutta tytön oletettiin kuitenkin olevan naisellinen. Erityisesti kasvat kuvastivat naisellisuutta. Toisaalta tyttöjen sallittiin käyttävän samantyyliisiä tavallisia vaatteita kuin poikien, mutta näiden oletettiin olevan poikia siistimpiä.⁵⁶ Pojat ja tytöt korostivat, että tyttöjen tuli olla naisellisia. Toisaalta tytöt sallivat itselleen poikien toiminta- ja vaatetustyylien lainaamisen. Pojat sen sijaan olivat varovaisia ja korostivat, että lainatessaan poikien tyyliä tyttöjen tuli kuitenkin selvästi erottua pojista. Esimerkiksi hiphopparityyliset pojat, joiden tyyliä tytöt saattoivat lähentyä, vetivät tarkemman rajan tyttöjen ja poikien tyylien välille.

Ruumiillisuus näyttäytyi tytöille jatkuvana projektina, pyrkimyksenä johonkin muuhun tilaan kuin missä nyt elettiin.⁵⁷ Ruumiiniosien ja vaatetuksen (ääni, lihavuus, kynnet, hame) kautta naisellisuus näyttäytyi joskus liiallisuutena ja joskus taas puutteena.⁵⁸ Taiturointi liiallisuuden ja

puutteen välimaastossa ei ollut aina helppoa ihanteellisen naiseuden tavoittelussa. Tytöt halusivat tehdä itsestään mahdollisimman kauniita ja ehkä seksikkäitäkin liioittelematta kuitenkaan omaa naisellisuuttaan. Tytöt myös pelasivat ruumiin peittämällä ja paljastamisella. Ruumiin liian rohkea paljastaminen saattoi johtaa liialliseen näkymiseen myös sosiaalisesti, mikä oli riskialtista.

Wendy Chapkis väittää kirjassaan *Beauty Secrets* (1986), että naisten odotetaan (länsimaisessa kulttuurissa) olevan luonnollisesti kauniita. Kun naiset yrittävät olla luonnollisen kauniita, heidän ruumiin muokkaamisen projekteistaan, kuten ehostuksesta ja pukeutumistavoista, tulee ikään kuin salaisuuksia. Tämä *luonnollisuuden* vaatimus näkyy myös tämän tutkimuksen aineistossa. Toisaalta voidaan myös väittää, että näitä salaisuuksia myös jaetaan julkisesti esimerkiksi naisille ja tytöille suunnatuissa lehdissä.⁵⁹ Kuitenkaan erilaiset ruumiinprojektit eivät saaneet näkyä liikaa vartalossa ja vaatetuksessa. Niin tytöt kuin pojatkin kokivat liioittelun luonnottomana naiseutena.

Tytöt halusivat pitää kiinni oikeudesta määrätä omasta ruumiistaan. Ihosta ja sen peittämisestä ja paljastamisesta tuli myös sosiaalisen raja.⁶⁰ Tytöille oli tärkeää säilyttää sekä oma tila että oman ruumiin rajat. Ruumiin peittäminen, itsensä suojelu katseilta tai muulta mahdolliselta häirinnältä olivat tyttöjen keinoja pitää kiinni ruumiillisuuden ja myös toimijuuden rajoista. Tunne siitä, että he pitivät oman ruumiinsa itseään varten, tuntui olevan heille tärkeä.⁶¹

Aineistossa oli nähtävissä myös vahva kulttuurinen ymmärrys ruumiillisuudesta: tyttöjen asenteet heijastivat muodinmukaista naisvartalon tyyliä sekä syömiseen ja urheiluun liittyvää itsekontrollia. Kulttuuristen kuvien ja sosiaalisten ihannien voimaa on vaikea vähätellä.⁶² Susan Bordon mukaan opimmekin ruumiillistuneiden rutiinien kautta tilan ja haavoittuvuuden kulttuuriset rajat; opimme myös homogenisoimaan ja normalisoimaan ruumistamme.⁶³ Judith Butler puolestaan korostaa sukupuolisuuden performatiivisuutta ja sen yhteyttä (Bordon sanoisi homogenisoivaan) toistoon: performatiivisuus (sukupuolen tekeminen) liittyy usein juuri alistavien ja tuskallisten sukupuolien toistamiseen (ks. luku 2). Kulttuurissa on siten sekä ruumista pakottavia että tilanteisesti vaikuttavia ja toimijuutta mahdollistavia voimia. Butlerin mielestä kysymys on lopulta siitä, kuinka *toimia* siinä *kulttuurisessa ansassa*, johon on väistämättä joutunut.⁶⁴

Tytöt myös käyttivät hyväkseen kulttuurisia pakkoja omassa elämässään ja sosiaalisissa suhteissaan. Erilaiset ruumiin muokkaamisen kollektiiviset projektit toivat esiin tyttöjen ystävyysuhteiden dynamiikkaa. Ruumiillisuus oli myös puhetapa, jonka kautta saattoi kokea yhteisyyttä tyttökulttuurissa. Puheen kautta esitettiin omia arkoja kohtia, ja nämä tilanteet olivat mahdollisia sosiaalisen kilpailun ja haavoittuvuuden hetkiä. Kun tytöt puhuivat ruumiillisuudestaan, heille tärkeitä seikkoja olivat vastavuoroisuus ja molemminpuolinen häpeäpisteiden esittäminen ja lohduttaminen. Puhetta toisen ruumiillisuudesta saatettiin käyttää myös ystävää vastaan. Ruumiilliset haavoittuvuudet tuotiin esiin konflikti- tai antipatiasuhteissa tai ystävyksien purkauduttua.⁶⁵

Voidaan kysyä, onko tyttöjen suhde ruumiillisuuteen osa ruumiin normalisointia ja homogenisointia, kuten Susan Bordo väittää. Kathy Davis puolestaan väittää, että sekä Wendy Chapkisin että Susan Bordon analyysit on viritetty kuvaamaan länsimaisen kulttuurin sukupuolisia valtasuhteita, mutta niistä puuttuu käsitys toimijuudesta.⁶⁶ Davisin mukaan niiden kautta on vaikea ymmärtää, miksi naiset käyvät plastiikkakirurgilla muotoilemassa itseään. Davisin tapaan voi kysyä, miksi naiset ja tytöt suostuvat itsensä ”veistämiseen” ja erilaiseen lievempään ruumiin muokkaamiseen. Mikä motivoi tähän? Beverley Skeggsin mukaan vastaus saattaisi löytyä paikallisista sosiaaliluokkaisista käsityksistä sukupuolisesta viehättävyydestä ja tästä saadusta arvostuksesta, joka puolestaan näkyy konkreettisena hyötynä naisten elämässä eli parempina mahdollisuuksina työ- ja avioliittomarkkinoilla.⁶⁷

Kysymys pakosta tai vapaaehtoisuudesta ja toimijuudesta suhteessa ruumiillisuuteen olikin ennen kaikkea ristiriitainen ja monitasoinen. Tyttöjen suhdetta ruumiillisuuteen ei läpäissyt vain häpeä, muokkaaminen ja sosiaalinen kontrolli vaan myös ironia, vastarinta, kritiikki ja nautinto. Niin ikään kouluyhteisö, jota tytöt ironisoivat, oli myös yksi ansa, osa paikallista tulkintakehikkoa, johon he olivat joutuneet.⁶⁸ Osa huumorista ja ironiasta oli syntynyt pakon edessä, ja tähän oli helpompi suhtautua humoristisesti kuin liian vakavasti.

Ruumiillisuuden ja esittämisen kautta tytöt loivat itselleen omaa paikkaa kouluyhteisössä. Korostuksilla ja lisäyksillä sekä peittämällä ja paljastamisella he toivat näkyviin oman tyyliinsä ja ottivat kantaa tyyliin liioitteluihin – kuten esimerkiksi meikkaamiseen ja kovistytön tyyliin. Pukeutumisen ja ruumiillisen esittämisen kautta tytöt toivat esiin mukautumisen tiettyihin vaatimuksiin, kuten myös niiden vastustamisen. Tyttöjen suhde naiseuteen ja ruumiillisuuteen oli kovin tarkkanäköistä, ja he myös ironisoivat omaa ulkonäköään sekä heihin kohdistettua vaatimusta olla tietyn näköinen.⁶⁹

Tyttöjen suhde näkyvyyteen ja peittävyteen, sporttisuuteen ja aikuisuuteen sekä erilaisiin liiallisuuksiin vaihteli. Tytöt saivat koulussa myös palautetta erilaisista tyyleistään ja tyylikokeiluistaan. Säännöt, rajat ja painotukset ruumiillisuudesta toivat esiin naisellisuuden ja itseilmaisun rajoja kouluyhteisössä, siis paikallisesti ja tilanteisesti. Niissä saatettiin viitata johonkin yleisempään julkiseen esittämiseen: muotiin tai erilaisiin naisen toimintarooleihin. Toisaalta tytöt halusivat välttää joitakin tyylejä: esimerkiksi (liiallinen) meikkaaminen tai (liian) lyhyen hameen käyttö saattoi myös vihjata liialliseen seksuaalisuuteen; seksikäs nainen kuvataan usein julkisuudessa nimenomaan näiden koodien kautta. Ruumiin esittämisen tapojen perusteella tehtiin johtopäätöksiä järkevyydestä, moraalista ja elämäntyylistä.⁷⁰ Sukupuolisuuden muokkaamisen kautta erilaisten rajojen jännittyminen teki tyylivaihdoilla leikkelystä sosiaalisesti riskialtista ja samalla kiinnostavaa.⁷¹

7. Rento jätkä vai siisti naapurinpoika? Ihannemieheys ja ruumiillisuus

7.1 Mieheyden tekeminen

Poikien ruumiillisuutta merkityksellistettiin eri tavoin kuin tyttöjen. Tyttöjen ruumiillisuus sai merkityksiä pukeutumisen, ruumiin muotojen ja peittämisen ja paljastamisen kautta; pojille tärkeämpää oli esittää oma ruumiillisuutensa mahdollisimman toimintakykyisenä suhteessa urheilusuorituksiin, naisiin ja itsensä puolustamiseen. Pojat viittasivat pukeutumisellaan ja performansseillaan erilaisiin julkisiin esityksiin miehisydestä, ja tärkeinä alueina tässä olivat urheilu ja populaarimusiikki.¹ Niin ikään erilaiset (suomalaiseen) aikuisuuteen liittyvät kyvyt, kuten tietämys ja kokemus seurustelusta sekä alkoholinkäyttö,² olivat tärkeitä viittauksen kohteita ja resursseja.

Nuorten puheessa ihannemieheyden ruumiillisuutta ei tuotu esiin yhtä tarkasti kuin ihannenaisuutta. Kuitenkin poikien pukeutumisen, liikkeiden ja esitysten perusteella paikallisissa koulu yhteisössä tehtiin johtopäätöksiä siitä, millaisia he olivat miehinä. Erilaiset tavat rakentaa mieheyttä ja ruumiillisuutta arvottuivat, ja esimerkiksi urheilullisia tai kovistyyppisiä poikia arvostettiin enemmän kuin nörttejä. Kuitenkaan esimerkiksi kovisten tapa rakentaa rentoa ruumiillisuuttaan ei ollut kaikkien ihannoima. Vaikka pojilla ei ollut yhtä vahvaa ihannemieheyttä, jota vastaan itseään peilata, paikallinen koulun kulttuuri ja eetos vaikutti poikien käsityksiin itsestään miehisinä toimijoina. Koulu yhteisön arkipäiväisyys ja rutiininomaisuus löivät leimansa oppilaiden tapoihin esittää sukupuolta ja tuoda esiin ruumiillisuuttaan. Muutokset ruumiillisuudessa ja pukeutumisessa huomattiin heti ja pienistäkin eroista saatettiin päätellä paljon – helpointa olikin säilyttää tyyliänsä ja yrittää sulautua joukkoon. Toisaalta irrottelulle ja parodioinnille löytyi koulusta aina yleisöä, ja erilaiset esitykset olivat suosittuja.

Poikien esityksissä korostettiin rajaa toiseen sukupuoleen.³ Pojille oli tärkeää esittää erilaisia miehyyden performansseja, joissa omaa miehyyttä varmisteltiin.⁴ Myös poikien ruumiillisuuden rajat muokattiin sosiaalisesti, sukupuolitetun yhteisön kautta.⁵ Ruumiillisuus toimi tärkeänä oman tilan jäsentäjänä ja merkitsijänä sekä sukupuolityylin muovautumisen välineenä. Ruumiillisuuden avulla tuotettiin niin ikään sosiaalisia eroja poikien välille.

7.2 Miehisyyden värit

Omasta ruumiillisuudesta, varsinkaan pukeutumisesta ei ollut aina helppo keskustella, vaan se tuntui pojista itsestään selvältä ja arkiselta. Myös tutkijalle poikien vaatetus näyttäytyi aluksi harmaalta miehyyden muurilta, ”panssaroidulta maskuliinisuudelta”⁶, jossa oli vaikea nähdä säröjä. Suurin harha tästä yhteneväisestä miehyyden muurista syntyi juuri väriskaalan kautta. Poikien perusasua – farkut ja college- tai fleecepaita ja lenkkarit – näytti tummine sävyineen koulu-univormulta. Yleissävyltään vaatteet olivat selkeästi niin kutsuttuja poikien tummia värejä eli tummanvihreää, -sinistä, -harmaata, -ruskeaa tai mustaa. *Poikien värit* yhdistivät erityyppisiä poikia, kuten Kivikulman hiljaisiin poikiin kuuluvaa Juhaa ja Viherpuiston kovispoikien kanssa liikkuvaa Jannea.

Juha: ”Ei se tietysti mun asia ole että minkälaiset vaatteet kelläki on ... itte mä en laittas sellasia kauheen räikeitä farkkuja, enkä vaaleenpunasta paitaa varmaan.”

TT: ”... Mikä on sun mielestä semmonen raja, että mitä voi pistää päälle?”

Janne: ”No väreissä menee aika paljon joku vaalee ... Ei, ei yhtään hyvä, vaaleenpunanen se on melkeen ainut, joku ehkä turkoosit farkut, keltaset farkutkin on ehkä aika semmoset [oudot pojilla], oikein kirkkaan keltaset.”

TT: ”Kimmoilla vai kundeilla?”

Janne: ”Niinku kundeilla ainakin.”

TT: ”Entäs kimmoilla jos on keltaset farkut?”

Janne: ”Ei oo, ei oo yhtään ... ei. Muijille käy ihan mikä väri vaan.”

TT: ”Eiks sun koskaan tee mieli pistää jotain tosi kirkasta värii?”

Janne: ”Ei todellakaa hyii.”...

TT: ”... mä oon miettiny sitä että miks kimmoilla on niin paljon ... laajempi skaala, mitä voi pukee?”...

Janne: ”Mä en tiedä, mun mielestä joku vaaleenpunanen se on jotenkin niin semmonen, ei mikään herkkä, mutta ... jotenkin semmonen tyttö [väri] ... Emmä sitte tiä tuleeks se vaan että jos se on aina ollut niin, niin se on nytkin niin. ... Vaikeelta tuntuu kuvitella että poika kulkee vaaleenpunaisissa farkuissa. Kuvittele nyt, eiks sun mielestä näytä oudolta?”

TT: ”Emmä nyt tiedä.”

Janne: ”Sitte meillä on varmaan eri maku.”...

Värien käytön, massasta erottautumisen tai siihen mukautumisen kautta tehtiin sosiaalisia erotteluja. Poikia yhdistikin ennen kaikkea se, että sopivan väriskaalan kautta erotaututtiin liian naisellisesta tyylistä. Värit merkitsivät selkeää eroa sukupuolten välillä. Tytöt saattoivat käyttää kaikenlaisia värejä, mutta pojilla oli rajoituksensa. Pojat halusivat pitää yllä rajaa tiiviimmin kuin tytöt. Värien maailma muistuttikin lähes mekaanisesti Hirdmanin kuvaamaa yhteiskunnallista sukupuolijärjestystä, ja vaatteiden värierottelussa tiivistyi rajanpidon tärkeys miesten ja naisten välillä.⁷ Pojat tuntuivat korostavan tätä rajaa, ja sopivasta väriskaalasta poikkeaminen olisi nähty ”outona” rajanylityksenä.

Liiallisen värikyyden karsastaminen tuntui yhdistävän niin nörtti- kuin kovispoikiakin. Kuitenkin poikien tummien värien korostamisessa löytyi painotuseroja. Erityisesti luokan hiljaisemmat pojat, kuten edellisessä esimerkissä puhunut Juha, karsastivat koulussa värien näkyvyyttä. Värien taakse piiloutuminen ja äänen käyttö tuntuivat esiintyvän rinnakkain. Seuraavassa esimerkissä luokan hiljaisimpiin kuuluva Teijo ei pelkästään vierastanut itsellään liian näkyviä vaatteita:

TT: ”... miten sä itse tykkäät pukeutua? Toisaalta mitä sä et ikinä pistäis päälle esim. kouluun?”

Teijo: ”Jotkut neonväriset, hyhhyh, kauheet. Tai joku itsevalaiseva takki tai joku. Tai emmä pidä yleensä mistään semmosesta hirveen räikeistä vaatteista, että vois herättää huomiota. ... Se on ihan kun joku eläinkunnassa, joku pukeutuu johonkin kirkkaaseen, se eläin joku kirkasvärinen, sehän on myrkyllinen, tulee mieleen lähinnä se. Että mä en osaa niinku kirkkaanväriseen pukeutua oikeestaan.”...

Kirkkaat värit ja koristautuminen tuntuivat toimivan kaikenlaisen ei-haluttavan, jopa pelottavan asian metaforana. Pojat saattoivat käyttää vaatteiden väriä myös kuvaamaan sosiaalisia ja tyyllisiä eroja. Esimerkiksi musiikkisuuntausten erot ilmenivät joskus värin kautta. Heavy-musiikista pitävä tummiin pukeutuva Peter ei sietänyt hiphopparikulttuurin neonvärejä:

TT: ”Tota, niin mitä on semmosta mitä sä et ikinä pukisi päälle? Minkä tyylinen?”

Peter: ”No semmosista vaatteista mä en kauheesti tykkää, mitä siellä Syndicate-kaupassa tai siellä. Missä on sellasia tekno- tai sellasia vähän liian semmosia hopparikuteita.”...

TT: ”Mikset sä, mikä niillä on, mikä sua tökkii siinä?”

Peter: ”Just jotain neonvärii ja sellasii. Neonväreistä mää en oikein tykkää.”

TT: ”Miten värikkäitä vaatteit sä tykkäät käyttää?”

Peter: ”No aika neutraalei, sillä mielellä ettei mitään hirveen kirkkaita värei.”

Kaiken kaikkiaan turvalliseen miestyyliin näytti kuuluvan tietty pelkistyneisyys, jopa askeettisuus. Niin vaihtelua kuin koristeellisuuttakin välteltiin. Esimerkiksi korujen käyttö oli harvinaista. Myös meikkaaminen oli ehdottomasti feminiinistä. Pojat pitivät outona kaikenlaista feminiiniseksi katsottua pukeutumista tai koristautumista. Naisten vaatteet olivat monille kauhistus edes naamiaisasuna; karnevalismi ei tuntunut hyvältä, miehisyys ylläpitäminen oli suurimmalle osalle pojista hyvin vakava asia.

Pojat tuntuivat vartioivan miehisen ruumiinsa rajaa erilaisilta säröiltä. Esimerkiksi naisellinen väri saattoi toimia paljastajana tai valaisijana, kirkkaana aukkona maskuliinisuuden harmaan vakavassa kuoressa.⁸ Naismaisuudessa piili myös homoseksuaalisuuden uhka.⁹ Harmaaseen tai muihin poikien väriin pukeutuminen oli yksi tapa muokata sukupuolta ja varmistella omaa miestyylää.

7.3 Tyylin rentous ja siisteys

Pelkästään väriskaalaa tarkastelemalla poikien pukeutumiskoodi olisi helppo tulkita erittäin kapeaksi ja tarkasti määritellyksi. Tarkemmin katsottuna oli kuitenkin mahdollista löytää erilaisia pukeutumistyytlejää. Pukeutuminen toimi myös pojilla tärkeänä keskinäisen erottelun välineenä. Pukeutumisen tavat myös viittasivat erilaisiin miestyyleihin eli tapoihin toimia, näkyä ja kuulua poikana kouluyhteisössä.

Poikia yhdisti myös se, että he arvostivat vaatteissaan käyttömukavuutta eli helppoutta liikkua. Tämä tulee esiin myös Jannen viittauksessa 1980-luvun kireisiin punkkarivaatteisiin, joita hän ei koskaan olisi pukeutunut päälleen.

Janne: ”No ... jotku kireet nahkahousut, kiree niittinahkatakki ja joku ... oikee punkki joku ... vetää jollain rasvalla housut jalkaan, että ne melkee menee. Semmoset just että sä oot jalat ja kädet suorana kävelet joka paikassa ... No yleensä mä ostan tällöisiä rentoi vaatteita. Semmosia jotka *ei ahdist* missään tapauksessa.”

Kireys, kurinalaisuus ja ahdistavuus olivatkin laatusanoja vaatteista, joista monet pojat eivät pitäneet, kun taas löysyys ja rentous olivat pojille mieleen. 1990-luvun puolivälin mukaista poikien nuorisomuotia edustivat leveähköt housut sekä bändi- tai fleecepaidat. Rentous ja vaatteiden suuruus liittyi myös tiettyyn musiikkimuotiin, hiphoppariuteen. Tämä tyyli kuvasi etenkin Viherpuiston koulun kovispoikien vaateesta: tutkimushetkellä he ottivat etäisyyttä hiphop-tyyliin, mutta jälkiä tästä tyylistä oli edelleen heidän asuissaan. Asuun kuuluivat suurehkot rennot housut ja suurehko takki, usein lippalakki tai tumma villapipo.

Jukka: ”... Siis silloin, kun oli tää niinku kunnon hiphop-muoti, joka oli just semmosta löysää. Silloin meillä nyt oli kaikilla semmoset. Sitte ... se tyyli on vähän hiipunu, vähän vaihtunu vaatteet sillai. Mutta kuitenkin sama periaate.”

Monet pojat korostivat pukeutumisessaan *rentoutta*, joka siis yhdisti poikia. Rentous viittasi kuitenkin hyvinkin erilaisiin asioihin, se toi esiin *tyyllillisiä vaihteluita*. Rentous saattoi ensiksikin viitata edellä mainittuun ajankohtaiseen pukeutumistyyliin eli nuorisomuotiin. Toiseksi rentous saattoi olla (toiminnallinen) viittaus mukaviin ja löysiin vaatteisiin, joissa oli helppo liikkua, esimerkiksi pelata koripalloa. Kolmanneksi rentous liittyi joidenkin poikien tapaan kantaa vaatteitaan, jolloin rentouteen liitettiin myös yleisempi tapa suhtautua asioihin (esimerkiksi kouluun, päihteisiin). Tämä tapa korostui usein erityisen katukulttuurin mukaisessa kovistyyllissä, jossa vieroksuttiin kurinalaisuutta elämäntapana.¹⁰ Neljänneksi rentous saattoi viitata erityisen kuluneisiin vaatteisiin, jolloin ne tulkittiin *siistien* tai esimerkiksi uusien vaatteiden vastakohtaksi.

TT: ”... miten sä tykkäät pukeutua? Sä sanoit äsken, että sun, sun kaveri Kaide, niin se kulkee risoissa vaatteissa, niin [sun] polvi?”...

Marko: ”No, ne on kulunu semmoseksi. Mutta emmä kyllä oikeestaan pistä vastaankaan, oikeestaan pidän näistä rikkinäisenä.”

TT: ”Joo.”

Marko: ”Rikkinäiset kengät on kanssa aika aistikkaat. Kaidella on yhet semmoset, yhet Raxit ... Ne makso jotain kaksyksi markkaa. Niin se otti pohjan irti ja tosta noin ihan puhki ja [naureskelee]. Se [Kaide] menee ihan deekikselle.”

TT: ”... mitkä on semmoset vaatteet, mitä sä tykkäät pitää? Ja toisaalta mikä on semmonen vaate, mitä sä et ikinä pistäis päälles? ... Että olisko se just joku uusi puhdas verkkarotsi tai?”...

Marko: ”No emmä tiä, oikein semmosessa kovin mielelläni viihdy. Ei nyt sinänsä mulla mitään uusia vaatteitakaan vastaan. Mutta jotkut on aika hienoja kun ne kuluu, ainakin kengät ja housut. Mutta se nyt helvetin hienoo, jos takki on risa tai paita. ... Emmä nyt sano, että se mitenkään niin hirveesti liittyy [eri nuorisotyyliin], mutta kyllä ne jotkut hevarikuteet on kyllä aika aistikkaita mun mielestä.”

Musiikista kiinnostuneen Markon puheessa rentouteen liittyi tyyllillistä irrottelua, ironiaakin (vrt. puhe heavykulttuurista aistikkaana elämäntapana). Rentouden kautta ilmaistiinkin erilaisia tyytlejää. Samoin oli siisteyden laita. Siisti oli laatusana, joka esiintyi monen pojan kuvauksessa itsestään, mutta pojat eivät suinkaan suhtautuneet siisteyteen samalla tavalla. Varsinkin osa pojista karsasti

tyyllistä epäsiisteyttä ja rentoutta. Heille siisteys sinänsä kantoi positiivisia merkityksiä ja asettui epäsiistin vastakohdaksi. Esimerkiksi kouluun myönteisesti suhtautuva Ilari edusti *siistiä* ja *tavallista* tyyliä.

TT: "... mistä sä saat omat vaikutteet pukeutumiseen?"

Ilari: "Emmä osaa sanoa... emmä tietysti epäsiistejä vaatteita halua pitää. Mutta mä en taas tee siitä niin kauheeta asiaa että mä itte kävisin kauheesti kaupungilla kattomassa. Aika usein mutsi on kanssa mukana kun mä niitä oon ostamassa."

On helppo huomata eroja siistin (ei slangimerkityksessä) ja rennon pojan habituksissa.¹¹ Toisinaan asetelma noudattikin myös sosiaaliluokkien mukaisia erotteluja: keskiluokkaiset, varsinkin akateemisten vanhempien pojat halusivat näyttää pikemminkin siisteiltä kuin rennoilta. Heille äidit ostivat vaatteet, ja he pukeutuivat siistimmin kuin esimerkiksi nuorisomuodilla tyyllittelevät kovispojat. Katukulttuurin ja slangin mukaan sana "siisti" merkitsi ylipäättään jotain arvostettua, todella hienoa, muotitietoista asiantilaa tai ominaisuutta. Silloin se liittyi katukulttuurisen elämäntavan kanssa yhteen. Sanat "siisti" ja "rento" tuntuivat kantavan mukanaan monentasoisia kulttuurista erottelua.

7.4 Tavallinen tyyli

Poikien vaatetuksesta pystyi tyttöjen vaatteita helpommin tulkitsemaan mihin ryhmään he kuuluivat. Tutkimusluokilla oli poikaryhmittymiä, joiden tyyli jännittyi linjalle kovis–nörtti.¹² Niin kutsuttujen nörttien ja kovispoikien ryhmät olivat sosiaalisesti suhteellisen erillään ja myös näiden ryhmien pukeutumistyyli olivat keskenään erilaisia. Eri tyyleissä viitattiinkin erilaisiin asioihin: kovispoikien tyyli muotoutui suhteessa musiikkimakuun, rentouteen ja katukulttuuriin¹³ sekä kouluyhteisön sosiaalisissa suhteissa näkymiseen ja kuulumiseen. Nörttityyli muotoutui suhteessa kirjallisuuteen, tietokoneisiin ja harrastuksiin tai esimerkiksi politiikkaan, ja tähän toimintatapaan liittyi julkisissa tiloissa edellisiä vähemmän kuuluva ja näkyvä tyyli.

Nörttityyli ja kovistyyli myös hioutuivat suhteessa toisiinsa. Nimitykset samoin kuin tyylierojen painotukset vaihtelivatkin paikallisesti. Viherpuiston koulussa korostui katukulttuurinen (ja myös perinteisen työväenluokkainen) miehisuus, joka suuntautui enemmän toimintaan, jännitykseen ja juhlimiseen kuin kirjalliseen ilmaisuun ja koulunkäyntiin.¹⁴ Hiljaisempien "pehmopoikien" lisäksi kulttuuriin ja politiikkaan suuntautuneita poikia saatettiin Viherpuistossa nimittää nörteiksi tai tietokonenörteiksi.¹⁵ Nörttiys syntyi suhteessa kovistyyliin: se, mikä ei kuulunut kovistyyliin, oli nörttityyliä tai siihen vivahtavaa.¹⁶

Poikien joukosta erottuikin nörttien ja kovisten lisäksi tavallisuutta korostava tyyli, johon myös osa nörteistä kiinnittyi. Nämä pukeutumis- ja toimintatyyliään hillitymmät pojat korostivat etäisyyttä alakulttuureihin ja muoti-ilmiöihin sekä tunsivat vetoa *tavallisuuteen*. Tämä ilmeni eri tavoin. Esimerkiksi pukeutumisessa tämä merkitsi tavallisten vaatteiden arvostamista erikoisuuksien sijaan ja kaikenlaisen liioittelun ja trendien välttelmistä. Samoin ei haluttu samastua mihinkään erityiseen musiikilliseen tai liikuntaharrastukseen perustuvaan (tai erikoiseen) tyyliin. Tavalliset sammarit tai farkut ruutupaitoineen olivat arvostettuja sinänsä. Tavallisuus oli myös ajallinen jatkumo: erityisen suuret muutokset eivät olleet tervetulleita.

TT: "Miten ... sun pukeutuminen on muuttunut siitä kun sä tulit seiskalle? Onks se muuttunut millään tavalla?"

Juha: "Oikeestaan se oli silleen että silloin mulla oli aina jotku tämmöset samettihousut. Oli mulla joskus farkut, sitte oli kauluspaita ja college. Mutta sitte ... se muuttu. ... ne on enemmän tämmösiä että mulla on farkut ja sitte joku tämmönen paita."

TT: "Joo, tommonen ruudullinen paita tossa päällä..."

Juha: "Joo, ei se oo koskaan ollut mitenkään erilaista. Silloin se muuttu vähän tai silleen."

Tavallinen vaate oli "arkisen helppo." Toisaalta se oli myös sosiaalisesti turvallinen. Tavallisuus antoi siis neutraaliudessaan turvaa. Se vähensi riskiä tulla huomatuksi kovisten silmissä mahdollisena kiusaamisen kohteena. Tavallisuus saattoi olla siis sosiaalisesti järkevä strateginen tyyli. Samanlaisuutta käytettiin sosiaalisena piiloutumiskeinona.¹⁷ Tavallisuutta arvostettiin myös sinänsä, toisaalta se toimi liioittelun vastakohtana. Tyyllilajin edustajat vierastivat vaatteita, jotka

liittyivät johonkin sen hetken (kevät 1995) alakulttuuriseen tyyliin. He peilasivat omaa pukeutumistaan suhteessa muotivaatteisiin.

TT: ”Miten mieltä sä oot näistä eri muodeista mitä nyt on. Tai tavallaan tämmösistä tekno ja muuta.”

Juha: ”Ei mitään. Tai siis jotkut semmoset teknot joo ... pitää olla semmoset typerän näköset pipot ja muut. Muuten mä en välitä ollenkaan ... Pitää vaan samoja vaatteita vuodesta toiseen ... [mitä sitä nyt] muotivaatteisiin pukeutumaan.”

Teijo: ”No, ei mulla ainakaan toi niinku nuorisoniinkumuodit ... ei se ainakaan vaikuta muhun. En mä mitään hiphoppipipoo tai mitään semmosta pidä ikinä.”

Ilari: ”Emmä usko että mä tommosia bändipaitoja koskaan laitan päälleni, koska emmä silleen musiikista ole kiinnostunu ... Sitten ... noihan on lumilautailijamuoti on nyt tolleen. Niinku sillä Otsollakin ja joillakin muillakin on kanssa sellanen. Emmä semmosta ... lumilautailuu mä en ole itte edes kokeillu. En mä mee kauheen helposti nyt tommosiin uusiin juttuihin.”

Pojat siis erottivat jonkin harrastukseen, ryhmään tai yleisöön liittyvän erityisen tyylin niin sanotusta tavallisesta tyylistä. Sekä tavallisten poikien ryhmä että nörtiksi luokitellut pojat välttelivät populaarikulttuurin mukaista pukeutumista. Toisaalta tavalliseen tyyliin samastuvien poikien tyyli vaihteli. Varsinkin nörtit käyttivät tummien farkkujen ja paitojen lisäksi verkkareita. Liikunnallinen asu viittasi toisaalta helppouteen liikkua, mutta myös haluttomuuteen pukeutua jonkin näkyvän populaarikulttuurin mukaisesti. Verkkarityyli muistuttikin suomalaisten aikuisten tuulipukutyylä. Toisinaan nörteiksi luokitellut pojat pukeutuivat farkkuihin ja 1960-luvun tyyliin samettitakkeihin. Vain nörtiksi nimeäminen (kovispoikien taholta) yhdisti nämä pojat muiden nörttien tyyliin, sillä vaatetus poikkesi edellisistä melkoisesti.

Nörttiys olikin piirre, joka ilmaistiin suhteessa koulussa paikallisesti vallitsevaan ja luonnolliseksi koettuun miestyyliin.¹⁸ Esimerkiksi Viherpuiston kovikset määrittivät nörteiksi niin hiljaisia poikia kuin koulumenestyjiäkin – ylipäättään sellaisia poikia, jotka eivät olleet heidän ystäviään tai heidän kaltaisiaan. Nörttiys oli siten sopimuksenvaraista, eikä se ollut sidoksissa tiettyyn vaatetustyyliin. Vaatteista luettiin erilaisia merkityksiä eri tilanteissa ja eri paikallisuuksissa. Siten esimerkiksi erilaisten asujen kantajista voitiin tulkita nörttimäisiä piirteitä eri kouluissa. Nörttiys oli samalla jonkinlainen haaste paikalliselle hallitsevalle miestyylille ja siksi se ei tuntunut sopivat mihinkään yhteen paikalliseen luokitukseen.

7.5 Toiminta, urheilullisuus ja tappelukyky

Tavalliset pojat korostivat, että jos he eivät harrastaneet jotain urheilulajia, he eivät myöskään halunneet käyttää vastaavia asuja. Poikien pukeutumistyyleillä oletettiin olevan jonkinlainen suhde heidän harrastuksiinsa; se, miltä he näyttivät, viittasi (vapaa-ajan) toimintaan. Poikien ruumiillisuudessa toiminta olikin arvostettua.¹⁹ Yksi vahva viittauskohde poikien asusteissa olivat urheilu- ja musiikkiharrastukset. Musiikkiin ja urheiluun liittyvät miestyylit muokattiin paikallisen miestyylin mukaan itselle sopiviksi. Musiikissa erityisesti heavy oli poikien suosiossa, ja tämä näkyi erilaisina mustina t-paitoina, joissa oli bändilogoja tai -kuvia. Näitä pidettiin talvella esimerkiksi pitkähihaisen paidan päällä. Myös hiphop ja siihen viittaavat suuret vaatteet olivat vielä jonkin verran suosiossa. Niin ikään jonkin verran suosittiin 1960-lukulaisittain orientoitunutta grunge-musiikkia ja siihen liittyvää vaatetusta. Tietous eri musiikkityyleistä ja niiden hallinta toi sosiaalista arvostusta poikien keskuudessa.

Pojat tunnistivat erilaiset musiikkityylit, vaikka ne eivät aina merkinneetkään esimerkiksi jyrkkää jakautumista ryhmiin, kuten 1970-luvulla tulkittiin.²⁰ Toisinaan eri tyylit jakautuivat ystäväryhmittäin ja olivat keskenään myös konfliktissa. Mutta tyylit saattoivat olla hyvinkin yksilöllisiä, ja ystävienkin kesken sallittiin erilaisia tyylejä, vaikka niistä saatettiin kiusoitella.

Urheilullisuus ja toiminnallisuus olivat myönteisiä laatusanoja, kun oli puhe poikien vaatteista tai vartalosta. Urheilullisia poikia arvostettiin kouluyhteisöissä. Lumilautailua harrastava Niko kertoi omasta vaatetustyylistään ja vaikuttimistaan, jotka hän sai alan lehdistä. Esimerkiksi tietynlaiset kengät olivat Nikolle tärkeitä. Häneltä vaadittiinkin erityistä kulttuurista tietoa niiden löytämiseksi.

TT: ”Mistä sä yleensä ostat sun vaatteet?”

Niko: ”Ponkesista ja Psykosta ... Näähän on skeittikengät, pohja on tällänen, ihan normaali.”

TT: ”Mistä sä tiesit että sellasia?”...

Niko: ”No esimerkiksi Rasheris on, se on skeittilehti. Ja sitte kaikissa, Snowboard Magazinissa ja kaikissa noissa jenkkihhdissä on kuvia näistä ... Nämä kengät ... oisin ostanut, oli siellä valkosii, mutta ... ne menee niin nopeesti paskasiks tällasella kelillä. Ne ei oo sen jälkeen enää siistit ... Ne on tosi makeet muuten.”...

TT: ”Joo. Miks noilla on helpompi skeitata kun tavallisilla kengillä?”

Niko: ”En mä näistä tiedä, emmä tiedä.”

TT: ”Onks se, että se tarttuu ...? [Niko: ”Ei kai siin oo mitää.”] Tai ei tartu, mutta mä tarkoitan että se ei liu’u ainakaan ... [Niko: ”Ei se varmaan, näillä on.”] Vaan että se on vaan se tyyli?”

Niko: ”Niin, tyyli ja emmä tiedä ... näiss on vartta. Emmä tiedä, normaalit kengähän nämä on tavallaan.”

TT: ”Mm, mm, mistäs.”...

Niko: ”Eniten varmaan se ulkonäkö. Siis millaset nämä on, että liittyen siihen tyyliin just. Lumilautailussa ja skeittailussa ... pukeutuminenhan on aika tärkeätä tai silleen. On tietysti niitäki, jotka osaa laskee ihan millä kuteilla vaan. Ja niitä, jotka laskee taas vaatteilla eikä osaa mitään.”...

TT: ”Joo. ... mimmosia vaatteit sä tykkäät pitää, mikä sun tyyli on?”

Niko: ”Emmä tiedä, jaa [huokaisee]. Mä just tsiigaan kaikista skeittileffoista ja niistä lehdistä ja kaikista, emmä oikein osaa selittää tarkemmin. Tollasii skeittaus- ja lumilautakenki, niinku vaatteita.”...

Erityisiä muotuurheilulajeja, kuten lumi- ja rullalautailua harrastavat pojat pukeutuivat oman harrastuksensa mukaan. Kaikki eivät kuitenkaan viittaneet pukeutumisellaan yhtä selkeästi omaan harrastukseensa. Suurin osa esimerkiksi Viherpuiston pojista harrasti jotain urheilulajia, mutta se ei aina näkynyt erityisinä merkkeinä asusteissa. Muun muassa itämaisia taistelutai puolustuslajeja, jalkapalloa tai jääkiekkoa harrastavat pojat eivät erityisesti koristaneet ruumiillisuuttaan harrastuksen mukaan, paitsi HIFK- tai Jokeri-fanit pelikaudella. Monien poikien asuun kuuluivat kuitenkin sellaiset vaatteet ja kengät, jotka sallivat satunnaisen pelin (tai nujakan) tai liikunnan. Pojat saattoivat pelata koripalloa koulun pihalla tai urheilusalissa välituntien aikana.

Ruumiinhallinta toi pojille koulussa eri tavoin sosiaalista tilaa. Erityisen hyvä urheilija, joka oli usein fyysisesti vahva, saikin tilaa omalle pukeutumistyylilleen enemmän kuin joku toinen poika. Urheilu ja liikunta olivat suosittuja poikien keskuudessa, ja useat pojat harrastivat nimenomaan jotain joukkuelajia (jääkiekkoa tai jalkapalloa). Myös erilaiset itsepuolustuslajit olivat hämmästyttävän suosittuja, varsinkin Viherkulman poikien keskuudessa: moni oli käynyt joko alkeiskurssin tai harrasti jotain näistä lajeista (karate, judo, kickboxing) säännöllisemmin. Monet pojat myös harrastivat useampia urheilulajeja.

Poikien urheilutunnit olivat erilaisia kuin tyttöjen: yhdeksännen luokan tytöt seisoivat usein paikallaan kädet puuskassa, kunnes opettaja sai maaniteltua heidät mukaan toimintaan (myös urheilulliset tytöt olivat usein jähmeitä liikuntatunneilla). Poikien opettajat sen sijaan lähinnä keksivät erilaista toimintaa, johon ikään kuin ohjasivat poikien liikuntaenergian. Toisaalta pojat suhtautuivat hyvin eri tavoin joukkueurheiluun koulussa: kaikki pojat eivät pitäneet esimerkiksi jääkiekon pelaamisesta, se tuntui olevan heille liian rajua – eivätkä kaikki osanneet luistella erityisen hyvin. Urheilullisuuteen viittaaminen puheessa ja tarinoissa toi esiin myös erilaisia tyylejä toimia miehenä, ja pojat myös arvioivat toisiaan tämän kautta.

Arvostettu ruumiinhallinta tulikin esiin ennen kaikkea urheilun kautta. Lisäksi pojat viittasivat ruumiin eleissään ja tarinoissaan myös omaan tappelukyvynsä.²¹ Vaikka yhdeksännellä luokalla ei juurikaan esiintynyt fyysisiä konflikteja, pientä nahistelua oli kuitenkin nähtävissä. Nahistelun lisäksi moni poika kertoi joskus tapelleensa vakavastikin luokkatovereidensa kanssa. Vierailut esimerkiksi seitsemänsillä luokilla vahvistivat asian: varsinkin uuden luokan muodostuessa pojat asettivat toisiaan sosiaaliseen järjestykseen niin verbaalisten kuin fyysistenkin mittelöiden avulla. He sanaillivat luokissa ja joskus tämä johti myös fyysisiin kohtaamisiin: tönimiseen, painiin tai jopa lyömiseen.

Tutkimillani yhdeksänsillä luokilla ei (enää) tapeltu, mutta jokainen poika pystyi esittämään arvioita tappelukyvystään. Pojille oli myös kertynyt tietoa toisten poikien kyvyistä. Suhde tappelemiseen saattoi erityisesti kärjistää asetelmaa kovistyylin ja nörttityylin välillä. Erityisesti

kovispojat toivat korostetusti esiin suhdettaan katukulttuuriin, itsensä puolustamiseen ja tappeluun.²² Tämä oli heille yksi varteenotettava tapa ratkaista sosiaalisia tilanteita elämässään.

TT: ”Onks sulla vihamiehiä teijän koulussa ... tai kenen kanssa sä et tuu toimeen tai mitään tämmöstä?”
Kari: ”... on mulla mejän koulus yksi ... Niin sitä mä vihaan ... yli kaiken ... Kyllä mä tänäänkin meinasin lataa sitä päähän. Mua kävi ärsyttää se jätkä kun se jossain fyssan tunnilla aina, sillä on semmonen, into, semmonen hymy päällä aina, tiedätsä ... Oon mä joskus näpänyyt, ... vaikka se on mua puoltoista päätä pitempi. Aina mulle osunu kaikki syyt taas. ... No, mä nyt oon, yritän olla kiinnittämättä mitään huomiota siihen. Mutta välillä se nyt tekee jotain tosi fiksua ja sitä ei jotenki jaksa kattoo.”

Erityisesti kovispojille puhe tappelukyvystä sekä oma maine tappelijana tuntui tärkeältä.²³ Eräs kovispojan uhri, toisin sanoen kiusattu poika arvioi jatkuvan kiusaamisen syitä:

Vesa: ”Emmä tiedä, mun olemus vaan ärsyttää sitä. Ja sitte kun ... on joku tämmönen siinä porukassa, niin sen tämä maine, niinku kärsii siitä ... jos se antaa mun olla vaan.”...

Kovispojille juuri porukka, jossa maine syntyi, oli tärkeä. Kovispojilla oli usein laajat sosiaaliset verkostot, joita he pystyivät manipuloimaan jos joutuivat konfliktiin. Tappelukyvyn lisäksi sosiaaliset kyvyt olivat merkittäviä poikien sukupuolisen järjestyksen muotoutumisessa. Kyse ei siten ollut vain kovispoikien oletetusta fyysistä voimasta, vaan myös sosiaalisesta vallasta. Viherpuistossa monet pojat välttivät tappeluita koulussa pelkästään kuulumalla paikalliseen jengiin.

Jukka: ”Emmä ikinä oo tossa koulussa joutunu tappelee. Joskus nyt tullu semmosta pientä, käsillä hakkaa tai muuta, ei oo ikinä mitään tappeluu.”
TT: ”... Entäs ... oot sä tapellut muualla kun koulussa?”
Jukka: ”Oon mä nyt tietysti jossain kun on joutunut, jossain stadissa, tai emmä nyt missään Viherpuistossa tai missään siellä oo. Kyllä nyt kaikki mua puolustaa kuitenkin. ... Eikä ... ei täällä nyt oo kukaan mua ainakaan tähän mennessä vielä nenään vetäny.”
TT: ”Miks jengit puolustaa sua?”
Jukka: ”Emmä tiedä. Mä oo vaan ollu aina niille semmonen frendi.”

Puolustaminen ja tappeleminen tuntui olevan yksi tärkeä osa poikien sosiaalista miehisyyttä. Kyky puolustaa itseään oli vaatimus, joka vaikutti myös jengiin kuulumattomiin poikiin. Monetkaan pojat eivät halunneet tapella, mutta heidän oli olosuhteiden pakosta hyvä ottaa huomioon sosiaalinen tilanne koulussa. Tappelun välttelemisen eli karkuun juoksemisen seuraus saattoi olla joutuminen kiusatuksi lisää ja leimatuksi sosiaalisesti nörtiksi.

TT: ”Mikä, olikse sitten se, että sä et tykkää tappelusta, joka yllytti näitä koulukiusaamisessa? Luulet sä olisko siinä mitään?”
Vesa: ”Varmasti siinä on osittain se, että mä en heti lyönykään takasin. Ja ne ei oo saanut tilaisuutta niinku porukalla hakata mua ... se on varmaan ollut osittain se että niillä on kova, kova halu päästä niinku tappelemaan mun kanssa. ... Koulussakin usein, nämä oli silloin kasilla nämä jotkut sällit, tullut kiusaa ja hakkaa, niin mä juoksin karkuu ... Kaikki kattoo koulussa että Vesa on nörtti, Vesa on just tommonen mitä voi hakata.”

Viherpuistossa esimerkiksi hyvin eri tavoin pukeutuvia ”nörttejä” yhdistikin se, että he välttelivät tappelemista. Sosiaalinen toimintatyyli, kieltäytyminen tappelusta, vaikuttikin etenkin Viherpuistossa nörtin maineen syntyyn. Tappelu tai fyysinen ja sosiaalinen voima kärjisti sosiaalisen asetelman nimenomaan nörtti–kovis-akselilla. Molemmissa kouluissa nörtti- ja kovistyylien kärjistymisen kautta kuvattiinkin erilaisia ilmiöitä, omaa itseä ja muita poikia. Näyttäminen, aggressio, puolustuskyky ja pelko vilahtavat myös Peterin seuraavassa puheessa luokkatoveristaan Kristianista.

TT: ”Mimmosta jätkää sä kunnioitat?”
Peter: ”Öö, sellasta, joka ... ei elvistele. Elikkä semmosia, joitten pitää näyttää. ... esimerkiks Kristian. Siis se on käynyt lajeissa, karatessa ... Se esimerkiksi potkii tolla tavalla hyvin. Sen kivun sietokyky ei

ole kovin hyvä, ja tota periaatteessa sen tekniikka ei mene mulle niin hyvin, koska ... mä oon pidempi kumminki ... Ja siksi koska mä en pelkää sitä. Se on just niillä, mä tiedän paljon sellasia tyypppejä, jotka pystyis pistää Kristianille vastaan, mutta ne ei tee mitään. Tai siis Kristian on aggressiivisempi kuin ne. ... Ja Kristian tietää sen.”...

TT: ”Mimmosta tsoukkia tommosessa tilanteessa voi heittää tavallaan, että mimmosta ironiaa ... että onko se kuinka vakavaa että mä oon kingi?”

Peter: ”Emmä tiedä, mulla on aina ollu sillee, että jos joku on yrittäny kingeillä mulle, niin siinä on käynyt sillai, että se jätkä ei oo sitten vähään aikaan tehnykään mitään. ... Mä tiedän, yksi meidän koulusta on esimerkiks Joonas. ... Se on ... kanssa [itämaisissa taistelu-] lajeissa. Se ei ikinä, se ei oo ikinä käyttäny niitä ... Emmä tiedä, mä arvostan enemmän sellasia kundeja, jotka ei näytä sitä. Jos sulla on tarve näyttää, emmä tiedä, mun mielestä se menee vähän, kaatuu vähän siihen se juttu.”...

Monet pojat kritisoivat tappelemista. Kuitenkin poikien puheista löytyi myös tappelukyvyn kunnioitusta, kuten ilmenee Peterin puhuessa tappeluteknisistä yksityiskohdista sekä psykologisista tilanteista. Peter kertoi myös, miten uhkailu häntä kohtaan oli loppunut hänen sankarilliseen esittämiseensä: ”Jos joku on yrittäny kingeillä mulle, niin... se jätkä ei oo sit vähään aikaan tehnykään mitään.” Myös monen pojan *halu esittää itsensä sankarina* suhteessa tappelukyvyn oli ilmeistä. Esimerkiksi koulussa kiusattu Vesa pohti lyömisen ikäviä puolia ja sosiaalisia seurauksia, mutta jopa hän kertoi sankaritarinan itsestään ja nyrkeistään:

Vesa: ”... Mutta se onkin sitte Karillekin kova yllätys, jos silloin kun koulu loppuu, kun se käy mun päälle, mä lyönkin sitä kerran ja kun se tippuu siihen. Sillai ... niinku kaikki kaverit ja noi niin sanoo että mullahan on jumalaton lyöntivoima. Kerran lyö niin sitä siinä voikin käydä vähän huonommin.”

Toisaalta tappelu ei suinkaan kuulunut kaikkien poikien elämään ja monet ottivat etäisyyttä liian aggressiiviseen ja näyttämishaluiseen poikaan. Varsinkaan yhdeksännellä luokalla pojat eivät kunnioittaneet kovistyyllisiä poikia yhtä paljon kuin aikaisempina kouluvuosinaan. Myös fyysiset tappelutilanteet olivat harvinaisia. Kuitenkin pojat tiesivät toistensa fyysisen voiman, urheilulliset kyvyt ja myös hanakkuuden osallistua tappeluun. Tämän vuoksi tieto siitä, kuka oli ollut hyvä ja halukas tappelemaan aikaisemmin, vaikutti poikien keskuudessa sosiaaliseen hierarkiaan vielä yhdeksännelläkin luokalla.

Erityisesti Viherpuiston koulussa monet pojat olivat yläasteen aikana joutuneet tavalla tai toisella kosketuksiin kiusaavien poikien kanssa, joiden toiminnasta oli syntynyt koulussa tietynlainen maskuliinisuuden malli.²⁴ Kuitenkin myös Viherpuistossa arvosteltiin liian tappelunhaluisia poikia.²⁵ Tappeluun perustuvaa toimintatyyliä kohtaan esiintyi myös epäilyä ja ironiaa. Esimerkiksi Marko korosti kiusaavansa verbaalisesti Karia (ks. luku 5.2.3), jota hän ennen pelkäsi.

Poikien sosiaalisen tyylin ja ihannemiehisyuden muotoutuminen kietoutui sosiaalisten taitojen lisäksi pukeutumistyyliihin sekä ruumiin kuntoisuuteen ja kykyyn toimia – eikä esimerkiksi ruumiin paljastamiseen ja peittämiseen kuten tytöillä.²⁶ Ruumiin rajoja pidettiin yllä sosiaalisesti ja fyysisesti puolustamalla maskuliinisuutta kuin haarniskaa.²⁷ Kuitenkin pojatkin saattoivat piilotella esimerkiksi tappelunhaluisten poikien katseilta neutraalin pukeutumisen avulla. Näkymisen riskit olivat siten pojilla erilaisia kuin tytöillä. Kuitenkin pojatkaan eivät täysin säästyneet arvioivilta katseilta. He arvioivat myös toisiaan, sekä ruumiin toimintakykyä että vaatetustyyliä. Niin ikään tytöt katsoivat poikia, ja tekivät näkemästään omia arvioitaan.

7.6 Tyttöjen miesihanne

Suhteessa poikien ruumiillisuuteen tytöt olivat yhtä tarkkanäköisiä ja kriittisiä kuin itseensäkin nähden (ks. luku 6). Tytöt erottivat pojista ”tavallisia poikia, joille äiti osti vaatteet”, tai rentoja, persoonallisia tai erilaisia poikia. Poikien ulkonäkö oli tytöille tärkeä – ainakin tutustumisvaiheessa. Toisinaan tytöt saattoivat ihastua poikiin ulkonäön perusteella:

Leena: ”Otaen huomioon, että se oli hyvännäkönen, se ties itekin, että se on hyvännäkönen. Ja se oli helvetillinen ... se on aivan.”

TT: ”Miten sä tulit ihastuneeks siihen?”

Leena: ”Ulkonäön perusteella.”...

TT: ”Minkä, minkä näkönen se oli?”

Veera: ”Tom Cruise.”

Leena: ”Tom Cruise. Just sellanen tummalettinen.”

Veera: ”Musta se on melkein kun kaksosolento, kunnan kopio siitä.”

Poikien ulkonäöllä oli tyttöjen mukaan merkitystä. Urheilullisuus ja hoikkuus tuntui olevan myös tytöille yksi ihannepojan kriteeri.²⁸ Jos naisen tuli olla hoikka ja hyvässä kunnossa, niin tuli miehenkin. Hyvännäköinen mies oli pitkä ja sopusuhtainen. Myös urheilullisuutta korostettiin. Lihakset olivat tärkeitä, mutta toisaalta niitä ei saanut olla liikaa. Kiinteys ja vartalon kontrolli ulottuivat vaatimuksina myös poikiin (vrt. tytöt). Momen tytön suosiossa oli kiinteä takamus, leveät hartiat ja varsinkin tiukat (”sixpack”) vatsalihakset.

TT: ”Kuinka lihaksikas saa olla?”

Anu: ”Ei sellanen just niinku kuntosaleilta tuolta. Tai silleen hirveet tällaset hauikset, niistä mä en tykkää. Mutta sellanen tiedätsä, ääh ... jotkut aerobic-ohjaajat on erittäin hyvii esimerkkejä, kun niillä ei oo hirveesti lihaksii, mutta ne on kumminki sellasii just tosi kiinteitä.”

TT: ”Tiukat peput?”

Anu: ”Nii-iin! Heh heh, just sellaset, suoraan kaikkien haave! Heh heh.”

Mari: ”... vatsalihakset, vatsalihakset on tärkeimmät. Ne niinku, siis ... tiedätsä.”

TT: ”Seksikkäät?”

Mari: ”[Nauraa.] Kyllä, niinku vatsalihakset jos on jätkällä, niin mää oon, auts. Sitten yleisestikin sillai niinku aika leveet hartiat, ... mutta niinku hyvä perse, jos puhutaan näin. ... että niinku mejän koulussa on yks Pekka ... Niin se on niinku auts, just tänään se oli käytävällä, puhu Kirsin kaa, kun ne tossa morjestellu ... Pekka on jumala ... siis se on ihan tajuttoman hyvän näkönen, mutta se on sitte jo ihan täydellinen tai silleen. ... Tummahiuksinen tosiaankin enemmän kun vaalee.”

Toiset tytöt korostivat myös poikien hiusten väriä. Tummahiuksiset nähtiin ehkä hieman eksoottisempina ja vaaleatukkaiset taas olivat erityisen suomalaisen näköisiä.

Anu: ”... mä tykkään kanssa vaaleehiuksista jätkistä, oikein suomalaisen näköisistä. Ihan kun esimerkiks Saku Koivu on niinku tosi suomalaisen näköinen.”...

Minkälainen voisi olla ihannepojan vastakuva? Oliko joitain ominaisuuksia, joita ihannepojalla ei missään nimessä saanut olla? Yksi ”yököttävä” puheenaihe tyttöjen haastatteluissa liittyi usein miesten hiuksiin tai karvoitukseen. Ihannepojan tuli olla suhteellisen siloteltu. Miesten karvoituksen piti olla oikeassa paikassa oikean mallisena.

TT: ”Mitä sä katot kundissa? ... Mitä sä katot ekana?”...

Mari: ”Siis, mihin mä katon ekana? ... kasvoihin mä katon. No sitte on tietty semmosia asioita, että jos sillä nyt vaikka on rasvaset hiukset ja futisletti, että semmonen takatukka, niin sitte se on niinku ihan poissuljettu...”

TT: ”Siis minkälainen fudistukka?”

Mari: ”Semmonen ... että tästä on lyhyt ja sitte täältä tulee semmonen pitkä takatukka, joka lähtee. Heh hyi, se on niinku ihan mielettömän hirvee mun mielestä.”

TT: ”Miks se on futistukka?”

Mari: ”No, kun kaikilla futiksen pelaajilla on semmonen, heh.”

Tässä futistukka viittaa myös väärään tyyliin, ehkä jopa väärään aikakauteen. Pojan tyyliin ei välttämättä kiinnitetty erityistä huomiota, ellei se ollut vääränlainen tai epämiellyttävä. Huonon hygienian lisäksi vaatetus saattoi olla vääränlaista.

Petra: ”... paita, ... sehän on ihan hyvä tsoukki, mutta jos pitää tosissaan ja sitte sellanen liian pieni collegepusero ja liian pienet naisten lumipestyt, kivipestyt farkut. Ja ei käy suihkussa. Ja jotkut suomalaisten kävelykenkien kanssa urheilusukat, jossa näkyy ne raidat, niin emmä sitten siitä niinku, heh, kauheesti kiinnostu. Joka ei hoida hygieniaansa. ... pukeutumiseen mä kiinnitän huomiota... se nyt ei vaikuta, mutta jos se on karmee, niin sitte se vaikuttaa huonolla tavalla.”

Monien tyttöjen mielestä (kuten myös poikien mielestä tyttöjen, ks. luku 6.4) poikien tyyli oli mukava, kun se vastasi jotenkin omaa tyyliä. Persoonallisista ja värikkäistä vaatteista pitävä Petra piti myös *persoonallisista pojista*.

Petra: ”Joo, on kaikki. Mä tykkään pitkästä tukasta ... että mä en tykkää siilistä, tai jostain sellasesta niin lyhyestä tukasta. Mä en, ei sytytä. ... Just joku pitkä tukka ehkä, vaaleet tukat on kivoja. ... Mä tykkään kun ... pojillakin on sellasia erilaisia vaatteita ... semmosia jotenki kivoja. ... Siis omaperäisesti, ... ei oo välttämättä mitään tiettyä tyyliä. ... Me ollaan just, monen kanssa ollaan puhuttu että tällanen joku kansitakki, liigalippis, Levikset ja lenkkarit, niin sellasii näkee hirveesti. ... ne näyttää niin tyhmälle mun mielestä. Vaikka eihän sitä vaatteista voi sanoo, mutta kuitenkin jotenkin sitä siit näkee niinku sen tyyppin, millanen suunnilleen ... Ei se, just että pistää kauheesti sitten tavalliset muotijutut päälleen.”...

TT: ”Mikä on sitten se hyvä tyyli, tai mimmonen on persoonallinen, kuvaile.”

Petra: ”Semmoset rennommat vaatteet ... Jotain löysiä kivoja paitoja ... voi olla jotain sammareita tai jotain rikkinäisiä housuja tai jotain. [Naurahtaa.] Sitten ... kaikkii maihareita ja nahkarotseja ja tommosii. Sellasii kaikkei kuluneita vaatteita ... Sellasii kivoja ... rentoja vaatteita.”

Tytöille ihanteellinen mies hahmottui tarkkaan. Hän oli hyväkuntoinen, persoonallinen, hänellä ei ollut liikakiloja eikä väääränmallisia hiuksia. Hänelle määriteltiin tarkkoja ominaisuuksia: kiinteä takamus mutta ei liikaa lihaksia. Ihannepoika esiintyi siistinä eikä liian karvaisena: varsinkin liian pitkät hiukset, jotka eivät olleet muodinnukaiset, olivat tyttöjen mielestä mauttomat. Ihannepoika myötäili siten ihannetytön mallia. Kuitenkaan pojan ei tarvinnut olla liian hyvännäköinen, mallin näköinen, vaan *tavallisempikin* ulkonäkö kelpasi (vrt. luku 6.4).

Anu: ”Saku Koivu on niinku tosi suomalaisen näköinen ja sillai. Se on jotenkin, se ei oo hyvännäköinen, mutta se on jotenkin semmonen niinku söötti, heh ... ei tartte olla mikään huippuhyvännäköinen mun mielestä, ei mikään mallin näköinen.”

Tyttöjen ihannekuviissa tuntuivat siis näkyvän mainoksissa, elokuvissa, urheilussa ja muutenkin julkisuudessa esitetyt ihanteet poikien kiinteästä takamuksesta ja vatsalihaksista. Mutta poikien ihanneruumiillisuus sijoitettiin myös omaan aikaan ja (ala)kulttuuripiiriin. Kauneus määriteltiin aina paikallisesti (joskus kansallisestikin) ja suhteessa tytön omaan tyyliin. Paikalliset tavat arvioida ihannemiehisyttä vaikuttivat myös siihen, että tytöt mainitsivat pitävänsä enemminkin näkyvistä ja kuuluvista pojista kuin hiljaisemmista nörteistä. Paikallisesti suosittu pojat olivat usein myös tyttöjen suosiossa:

TT: ”... mikä on sitten ... sun mielestä ihannemies?”...

Mari: ”Luonteeltaan, joo. No sellanen puhelias, koska mä itse räpätän. Ei mikään mykkä, sitten ei oo nörtti. Sitte ... se on, mä tykkään, aika sellanen suosittu, tai sillai yleisesti suosittu ... Ei mitenkään, että kaikki palvoo, vaan niinku yleisesti, sillai normaalisti suosittu. ... Niinku esimerkiks ... koulussa ... tuntee sieltä ihmisiä ja kukaan ei ajattele siitä sillai, aa, tiedätsä niinku että on niin erilainen.”...

Poikien ääni ja näkyvyys ei siten muodostunut yhtä ongelmalliseksi kuin tyttöjen. Tytöt pitivät puheliaista, sosiaalisista ja iloisista pojista. Sosiaalisen pojan vastakohtaksi asetui hiljainen tai jopa tylsistynyt poika.

Kaisa: ”Siis sen pitää olla ... niinku sellanen ... ettei se vaan näytä, että se vaan istuu paikalla ja sitte kattelee että joo. Että se näyttää tosi tylsistyneeltä. Vaan sen pitää niinku näyttää ... reippaalta ja iloselta jo ... päällepäin. Ja sellanen, joka hymyilee paljon, ilonen, ja kälättää [äänessä naurua]. Ainoon vaan että ... emmä tiä tulisko siitä mitään kun kaks kälättää, innostuu kunnolla kälättää.”

Toisaalta puheliaan pojan ihanne saattoi heijastaa myös suomalaisen miehen juroa stereotyyppistä julkisuuskuva. Sosiaalisesti näkyvää ja hyväntuulista poikaa ihailtiin, mutta ensivaikutelma oli kuitenkin eri asia kuin seurustelu. Joskus puhelias ja sosiaalinen poika saattoi olla liiankin menevä, ja tasaisempi persoona saattoi olla seurustelukumppanina luotettavampi:

Anu: ”No tota, ensinnäkin lähetään siitä, että sellanen, johon mä yleensä niinku ihastun tai jotain tällasta, se on ... ää rohkea ja ... heittää läppää tai tällasta. ... Sellanen hirveen oikeestaan *näkyvä persoona* ... Mutta sitten toisaalta emmä ... sellasen tyyppin kanssa välttämättä jaksais olla, että

mielummin mä sitte ainakin ... vakavampaan suhteeseen mä etsisin enemmän sellasta ... luotettavaa. Ja mielummin niinku rauhallista kuin menevää tyyppiä.”...

Monikaan yhdeksäsluokkalainen tyttö ei seurustellut, mutta jos heillä oli poikaystävä, tämä oli usein muutaman vuoden vanhempi. Myös ihannekumppanilla sopiva ikäero oli muutama vuosi. Monet tytöt halusivat sosiaalisen, itseään hieman vanhemman ja mukavan näköisen poikaystävän, joka ei ollut kuitenkaan mikään malli. Tulevan miehen luonteesta tytöt hakivat tukea omille luonteenpiirteilleen. Miehen tuli olla sosiaalinen, naista tukeva ja hänet huomioiva, ei mikään mollaaja.

TT: ”Tota, mimmosen miehen kanssa sä menisit naimisiin?”...

Kaisa: ”No siis semmonen, kenen kanssa mä ... oon tullut huomanneeksi, että mä tuun sen kanssa vaikka toimeen. ... että se ei ainakaan mollaa mua mitenkään ... missään asioissa. Paitsi, että mulla on kyllä tapana mollata kaikkii jätkiä. Mutta ... että se niinku ottais huomioon muut kuin itsensäkin.”

Tyttöjen kuvaus ihannemiehen ruumiillisuudesta ja luonteesta saattoi olla hyvinkin tarkka ja monisanainen. Tytöt leikkittelivät erilaisilla julkisilla stereotyypeillä hyväkuntoisesta miehestä. Puheessa siis vaihtelivat populaarikulttuuriset mallit, jotka myös joskus henkilöityivät näyttelijäksi (Tom Cruise) tai urheilijaksi (Saku Koivu).²⁹ Kuitenkaan tyttöjen maku tulevasta kumppanista ei ollut samanlainen. Puhe rikkoutui paikallisesti ja ulkonäön lisäksi tyttöjen käsitykset tulevan miehen luonteesta liittyivätkin paikalliseen (ala)kulttuuriin.

Tyttöjen mielipiteissä ihannepojista esiintyi myös ristiriitaisuuksia ja epävarmuuksia: toisaalta he kuvasivat hyvinkin tarkkaan hyvännäköistä poikaa ja toisaalta he korostivat, että myös tavallisen näköinen poika kelpaa poikaystäväksi. Tytöt myös korostivat ihannemiehen persoonallisuutta, jonka tuli useimmiten olla sosiaalinen, avoin ja muut huomioiva. Kuitenkin kulttuuritausta ja sosiaaliluokka sekä tytön oma tyyli vaikuttivat myös miesmakuun.

7.7 Poikien ruumiillisuuden rennot normit

Poikien ruumiillisuus suhteessa itseen hahmottui eri tavoin kuin tytöillä (ks. luku 6). Pojat suhteuttivat omaa tyyliään urheiluun, musiikkityyleihin, rentoon miehisyyteen, siisteyteen ja tavallisuuteen. Niin ikään rentous oli maskuliinisuuden arvostetuimpia piirteitä, mutta rentoudelle annettiin hyvinkin vaihtelevia merkityksiä, kuten myös siisteydelle. Pojat ottivat pukeutumisellaan ja esiintymisellään kantaa näkyvyyteen eli sosiaaliseen erottautumiseen ja toisaalta massaan sulautumiseen. Yhteistä pojille oli se, että he arvostivat tummia vaatteita, jotka muodostivat ikään kuin maskuliinisen suojakuoren, johon kirkkaan naiselliset värit eivät päässeet tekemään säröjä. Maskuliinisuutta vaalittiin sinänsä tärkeänä asiana.

Tyttöjen puhe ihannemieheydestä ja ruumiillisuudesta oli samankaltaista kuin heidän puheensa naisruumiin ihanteista. He ensiksikin kuvasivat miesihannettaan hyvin täsmällisesti ja vaativasti: ihannemiehen tuli olla sosiaalisesti suosittu, rento ja huumorintajuinen sekä kiinteä, siisti ja saman tyylinen tytön kanssa. Toisaalta tytöt, kuten pojatkin, vakuuttivat, että ”myös tavallinen kelpaa”.

Pojat puhuivat mieheydestä kovin eri tavoin kuin tytöt. He kuvasivat itseään usein toteavalla ilmaisulla ”no tällainen olen” sen sijaan, että olisivat kuvailleet ”millainen haluaisin olla”, kuten tytöt usein tekivät. Puhuessaan miehen ruumiista pojat eivät korostaneet epävarmuutta suhteessa omaan ruumiillisuuteensa vaan pikemminkin todistelivat oman tyylin luontevuutta, rentoutta ja käytännöllisyyttä. Tyyli muodostuikin ”käytännön kautta”, eli tavoista näkyä ja kuulua kouluyhteisössä. Joistain tyyleistä tuli uskottavampia kuin toisista, ja tietyn yhteisön silmissä ne näyttäytyivät luonnollisimpina kuin toiset.³⁰

Vaikka puheessa pojat pyrkivät luonnollistamaan, jopa asketisoimaan ruumiillisuutta ja omaa tyyliään, ruumiillisuuden ja mieheyden ihanteet määrittyivät sosiaalisesti. Pojat kilpailivat siitä, mikä oli paras ja ihanteellisin tyyli. Pojat esittivät arvottavia kommentteja omastaan ja muiden poikien ruumiillisuudesta, tosin eri kriteerein kuin tytöistä. Tärkeää poikien ruumiin esittämisessä oli urheilullisuus ja toiminnallisuus, jotka olivat osa *ruumiin hallintaa*. Ruumiin tuli olla toimiva ja hallittavissa. Vahvan ja toimivan ruumiillisuuden kautta saatettiin myös hallita sosiaalista tilaa. Ruumiinhallinta viittasi niin urheilusuorituksiin, liikkumisen tapoihin kuin kykyyn käyttää alkoholia.³¹ Ihannemieheys muotoutuikin pääasiassa suhteessa ruumiinhallintaan ja

urheilullisuuteen. Poikien oli tärkeää myös pystyä puolustamaan itseään ruumiillisesti, ja siksi suhde tappeluun nousi myös yhdeksi kriteeriksi arvottaa muita poikia.³²

Robert Connell korostaa maskuliinisuuden ja urheilullisuuden kietoutumista tiukasti toisiinsa. Hänen mukaansa miehisyyden esittäminen tihtyy nykyään juuri miehen kykenevään ruumiiseen, joka on urheilusuoritukseltaan naisen ruumiista parempi ja siten sen yläpuolella. Miehen ruumiillisuus asettuu kilpailun kautta hierarkiaan muiden miesten kanssa. Niin ikään miehen sosiaalinen haavoittuvuus tiivistyy tähän samaan ruumiin hallinnan pisteeseen: sukupuolen ja kykenevän ruumiillisuuden esittäminen liittyvät tiukasti toisiinsa. Toinen pitää yllä toista, mutta toinen voi myös murentaa toisen asemaa.³³

Kouluissa esiintyvät eri miestyylit suhteutettiinkin ruumiinhallinnan normiin, ja niitä arvoitettiin tämän prosessin kautta. *Kovikset* tulkitsivat ruumiinhallintaa kyvykkyytenä tappeluun sekä kykyä käyttää alkoholia hallitusti. Heihin suhtauduttiinkin kouluyhteisöissä kunnioittavasti, jopa pelokkaasti, mutta joskus myös kriittisesti. *Urheilulliset pojat* suuntautuivat taas *toistamaan*,³⁴ treenaamaan vakavasti jotain tiettyä tapaa liikkua. Heidän ruumiinhallintaansa tai kykyään puolustaa itseään ei kyseenalaistettu kouluyhteisöissä. Tämä antoi heille fyysistä ja sosiaalista uskottavuutta ja liikkumatilaa. *Tavalliset pojat* olivat usein kohtuullisia liikunnan suhteen ja harrastivat jotain lajia ilman tiiviimpää treenaamista. Heidän arvostuksensa koulussa ei lähtenyt ruumiillisesta vaan sosiaalisesta kyvykkyydestä sekä taidoista väistää tappelutilanteita. *Nörtit* suuntautuivat usein muihin kuin liikunnallisiin harrastuksiin; heitä kiinnosti esimerkiksi kirjallisuus, politiikka ja tietokoneet. Kouluyhteisöissä tähän suhtauduttiin vaihtelevasti, mutta usein myös vähätellen, sillä nämä pojat selvimmin rikkoiivat ruumiinhallinnan ihannenumia.

Pojilla, kuten tytöilläkin, oli omat kulttuurisesti ja paikallisesti määräytyneet ruumiin ihanteensa ja miehisyyden norminsa.³⁵ Ruumiinhallinta toimi poikien elämässä kulttuurisen pakon tavoin, vaikka sitä tulkittiinkin paikallisesti eri tavoin. Ruumiin kyky toimintaan ja itsepuolustukseen osoittautui todella tärkeäksi ihannemieheyden tuottamisessa. Pojat arvostivat kykyä tapella, vaikka sitä saatettiin myös arvostella ja ironisoida. Ruumiin hallinta kuitenkin takasi pojille kasvojen säilyttämisen. Siten kyky tapella ja suhde ruumiin hallintaan määrittivät poikien suhteita kouluyhteisössä. Lisäksi poikien tapa pitää yllä oman ruumiinsa rajaa kouluyhteisössä oli erilainen kuin tytöillä: poikien oletettiin puolustavan itseään jopa nyrkein, kun tyttöjen oletettiin suojelevan itseään vaatteilla ja ruumiin peittämisellä. Normina oli, että pojat pystyivät tappelemaan vastaan ja tytöt eivät. Tappelukyvyyn kautta korostettiin siten myös sukupuolten välistä eroa.³⁶

Pojille liike, liikunta ja urheilullisuus olivat ihannemiehen kriteereitä. Poikia arvostettiin ruumiinhallinnan normia vasten, ja niin tytöt kuin pojatkin arvostivat kovistyyllisiä ja urheilullisia poikia enemmän kuin nörttimäisiä poikia. Pojat myös kyseenalaistivat sosiaalisen järjestyksen muotoutumista ruumiin hallinnan kautta: kaikki pojat eivät suinkaan ensisijaisesti pyrkineet hallitsemaan ruumiillisuuttaan ja sosiaalista ympäristöään, vaan poikien toimintatyyli ja arvostukset vaihtelivat. On kuitenkin huomattava, että vaikka pojat pystyivät muodostamaan erilaisia miestyylejä ja ”elämään siinä kulttuurisessa ansassa, johon he olivat joutuneet”,³⁷ kuitenkin pojat eivät voineet välttää sitä, että heitä arvioitiin ruumiin hallinnan ja sen rohkean esittämisen kautta.

Osa 4: TILAT, ÄÄNET JA KATSEET

8. Sukupuolten väliset suhteet yksityisyyden ja julkisuuden rajalla

8.1 Seurustelun merkitys

Tässä luvussa tarkastellaan tyttöjen ja poikien välisiä suhteita koulu yhteisöissä. Kiinnitän huomiota erityisesti tyttöjen ja poikien seurustelua koskeviin tarinoihin ja niissä esiintyviin toiveisiin ja riskeihin. Käsittelem tarinoita ja esityksiä, joissa dramatisoidaan lähinnä heteroseksuaalisia suhteita ja kohtaamisia: kysyn mitä esitetään ja miten, mitä kerrotaan ja missä tilanteessa, kenestä ja mistä kerrotaan.

Käsitykset seksuaalisuudesta ja seurustelusuhteista vaikuttivat niin sukupuolten välisiin kuin keskinäisiin sosiaalisiin suhteisiin.¹ Sukupuolten välisistä suhteista käytiin kiistaa. Yksi kiistan aihe oli tapa, jolla tytöt ja pojat kohtelivat toisiaan seurustelusuhteissa. Vuoropuhelua käytiin kiivaasti myös siitä, minkälaista sukupuolista toimijuutta odotettiin ja millainen sallittiin (vrt. Kivikulman koulun perhekasvatustunti, luku 5.1.4). Tärkeäksi aiheeksi muodostui myös se, minkä ikäisinä tytöt ja pojat aloittivat seurustelun ja mitä mieltä koulutoverit ja opettajat olivat tietyn parin yhteensopivuudesta. Erityisesti vaikutti siltä, että koulu yhteisössä tyttöjen varhainen seurustelu oli tarkkailun alla, ja toisaalta se toi aikuisuuden statusta sekä tytöille että pojille.

Seurustelu oli 15-vuotiaille nuorille kuuma puheenaihe ja monelle tärkeä toive. Sekä tytöt että pojat tarkastelivat itseään ja muita mahdollisina seurustelukumppaneina. Heteroseksuaalinen seurustelu olikin tarinoiden ja esitysten tärkeä aihe. Tarinankerronnan tapahtuma ja tarinoihin liitetyt merkitykset määrittivät nuorten sosiaalisia suhteita enemmän kuin itse tosiasiallinen seurustelu.²

On väitetty, että tavat ymmärtää ja esittää seksuaalisuutta määrittävät ylipäätään koulun sosiaalisia suhteita.³ Seksuaalisuuteen liittyvät tarinat olivatkin oleellisia teemoja sosiaalisessa kanssakäymisessä, vaikka yksittäisen oppilaan ja sosiaalisten suhteiden määrittely tapahtuu myös muiden asioiden kautta (urheilu, koulumenestys, käsitykset hyvästä ystävästä). Seurusteluun liittyvien tarinoinnin kautta viitattiin esimerkiksi nuorten kykyyn toimia miehenä tai naisena⁴ tai muotoiltiin käsitystä ”kunnollisesta” naiseudesta.⁵

Sukupuoleen ja varsinkin seksuaalisuuteen liittyviä tarinoita käytettiin koulu yhteisössä *strategisesti* (ks. luku 2).⁶ Niiden avulla saatettiin nostaa omaa asemaa poikajoukossa tai alentaa jonkun tytön asemaa ikään kuin koston välineenä. Monissa seksuaalisuutta koskevissa tarinoissa ja performansseissa hyödynnettiin erityisesti *julkisuuden ja yksityisyyden välistä jännitettä*. Yksityisyys ja julkisuus muodostuivat koulutilaan *sosiaalisten suhteiden* kautta. Sosiaaliset suhteet rajasivat sen, kuka näki ja kuuli tarinan tai esityksen. Yksityinen ja julkinen toimivat myös kriteereinä, joiden kautta arvioitiin seurustelusuhteiden laatua. Toisinaan tytöt yrittivät pitää suhteen yksityisenä asiana poikien kertoessa siitä julkisesti: yksityisyyden ja julkisuuden kautta jännittyivät siten myös tyttöjen ja poikien väliset suhteet.

8.2 Sekoilut ja vakavat suhteet

Suomalaisen tutkimuksen mukaan noin 60 prosenttia 15-vuotiaista tytöistä ja pojista on seurustellut joskus, ja tytöistä yli 30 prosenttia ja pojista alle 30 prosenttia seurustelee parhaillaan.⁷ Vuonna 1991 kerätty WHO:n aineisto taas kertoo, että yli puolet 15-vuotiaista on seurustellut aiemmin, ja 25 prosenttia tytöistä ja 20 prosenttia pojista ilmoitti seurustelevansa kyselyhetkellä.⁸ Tähän tutkimukseen osallistuneista nuorista vain muutama tyttö ja poika oli omasta mielestään seurustellut vakavasti. Nuoret itse erottavatkin esimerkiksi kokeilut vakavasta seurustelusta.⁹

Monilla olikin ollut ystävän kanssa kokeiluja, joita ei mielletty vakavaksi seurusteluksi. Eräs tyttö kertoo seurustelusta oman luokan pojan kanssa.¹⁰

V: ” ... mä olin itse asiassa koko seiskaluokan ja vähän kasiluokan alkua kusessa siihen [ihastunut kyseiseen poikaan]. Joka oli siis tosi raivostuttavaa. ... Joskus kasiluokalla, joskus syksyllä, sitte me alettiin oleen kavereita, sillai just aina soiteltiin tai näin ... Sitte se joskus joulun jälkeen pyysi mua ulos. Ja mä olin sillai, että mää en, siis mää en itse asiassa ollut kusessa siihen. Mutta mä niinku ajattelin, että

kun mä oon niin kauan tätä halunnut, niin on mun nyt pakko lähteä sen kanssa ulos. Ja mä sitten aloin oleen sen kaa, vaikka mua ei sillain kiinnostanut enää. ... Sitten meillä ollu kummallakaan koskaan hauskaa sillai. ... Kun jotenkin sitten, me ei enää sitten juteltu niin paljon. Ja sitten ... jotenkin oli hirveet paineet koko aika, emmä tiedä.”

Toisinaan suhde toimikin parhaiten ystävyysuhteena ilman seurustelusuhteen paineita. Vaikka tunne ystävyys- ja seurustelusuhteen välillä oli hyvin erilainen, tyttöjen ja poikien välisen ystävyys- ja seurustelusuhteen ero saattoi olla hienojakoinen: tunteet vaihtelivat ja seurustelu saattoi liukua ystävyysuhteeksi – tai toisinpäin. Eräs tyttö pohti ystävyys- ja seurustelun liukumia.

V: ”Yks [suhde] oli sillai, että ei se ollut mikään tämmönen, että aletaan seurustelemaan nyt ja lopetetaan nyt ... ei mitään sovittu, että alatko olemaan minun kanssani kimpassa. Vaan me vaan oltiin. Ja me oltiin oltu ehkä enintään, tai no jotain pari kolme viikkoo, niin ... mä jätin sen ja sitten meistä tuli tosi hyvii ystäviä. Jonka kanssa meillä meni poikki viime syksynä välit. Että sitä ennen meillä oli tosi kivaa kavereina. Silloin kun me oltiin yhdessä, niin se oli semmosta höh höh. No, sinä päivänä kun mä jätin sen, niin no sitten me vaan juteltiin jotain neljä tuntii puhelimesta. Ja siitä sitte ... oltiin tosi hyvii kavereita.”

Seurustelu saattoi tuntua hölmöltä tai nololta, nuoret eivät aina oikein tiedäneet miten olisivat yhdessä. Ystävyysuhteeseen tuntuikin hyvältä tavalta aloittaa seurustelusuhde, sillä ”toisen tunteminen” ja tutustuminen tuntuivat erityisen tärkeiltä.¹¹ Ystävyysuhteeseen myös vähensi alun hämmennystä ja tunteiden voimakkaitakin vaihteluita.

V (tyttö): ”... Me ei tunnettu yhtään, tosi tyhmää. Se oli tosi ärsyttävää, mua oikein harmitti.”

TT: ”Siis se, että sä aloit olemaan, että sä lopetit?”

V: ”Ei, vaan, no ei kumpikaan, vaan se että me ei tutustuttu eka. Siis se oli todella tyhmää. Se on tosi tyhmää, mitä voi tehdä, että ei tunne ja sitten alkaa olla yhdessä vaan. Parempi tutustua eka, ettei tuu mitään ikävyyksiä sitten. Että ei mun mielestä sen kanssa ollu koskaan niin kauheen hauskaa ollu. Mutta ei me kyllä oltukaan yhdessä kun joku reilu viikko. Ja sitten yhden kanssa mä olin kanssa viikon. Se oli ihan kauhee, mä inhosin sitä koko ajan.”

TT: ”Mitä?”...

V: ”No, se oli tosi kuvottava. Mua ärsytti. ... Se vaan oli siis semmosta. Se oli, emmä tajuu, siis minkä takia mä oon koskaan ollut sen hirveen kanssa, se oli niin kuvottava! Mä en tätä kyllä ikinä myöntäis kellekään.”

Toisinaan ystävyysuhteeseen saattoi myös kariutua seurusteluun. Nuoret saattoivatkin alkaa suhteet ystävyys- tai kokeilupohjalta; kyse ei siten ollut suuresta romanttisesta rakkaudesta, joka kestää läpi elämän. Eräs poika kertoi *pitkistä* ja *lyhyistä* suhteista ja muutoksesta näiden suhteiden välillä. Pidempi suhde ei alkanut välttämättä ensisilmäyksellä, vaan sen kestävyys tuli esiin pikkuhiljaa.

V: ”On niitä ollu, semmosii lyhyit juttuja ja pitki juttuja.”...

TT: ”... Tosta seurustelusta vielä, tuleeko sulle muuta mieleen siitä, mikä on vakava seurustelu?”

V: ”Se yleensä muuttuu jossain mielessä. ... Kyllä sen tietää, jos se muuttuu. No yleensä se on tietty aika ... No eiköhän siin kuukauden kahen jälkeen jos on ollut kimpassa ja menee hyvin, niin sitten alkaa tuntuu että tästä voi tullakin jotain.”

Seuraavassa esimerkissä pojalle suhteet jakautuvat *kestäviin* ja *kännisekoiluihin*. Näiden välisen eron huomasi heti.

V: ”Emmä tiedä... jos mä jonku muijan kans oon, niin kun mä alan oleen sen kans, niin joko niinku se menee heti seuraavana päivänä poikki, tai sitten mä oon aika kauan sen kans. Sen just huomaa siinä, että jos kannipäissään alkaa muijan kanssa oleen, niin sen jättää sitte heti seuraavana päivänä, kun ei kiinnosta yhtään.”

Kaiken kaikkiaan nuorten tarinoita seurustelusuhteista kuvaa hämmennyksen lisäksi kokeilumieli. Epäily, ironia ja toisaalta realismi seurustelusuhteiden kestävyys- ja suhteen oli nuorten suhdetarinoissa yleistä. Kokeilu oli myös aluksi suotavampaa kuin vakavan, koko elämän kestävästä romanttisen suhteen aloittaminen.¹² Myös Tommi Hoikkala kirjoittaa nuorten lukiolaisten

parisuhdetarinoista, joissa nuorena kuuluu pitää hauskaa, käydä ulkona ja tutustua ihmisiin.¹³ Usein pidemmätkin suhteet olivat alkaneet pikkuhiljaa tai joskus pari oli aloittanut seurustelun sekavan alun jälkeen:

V: ”Se oli niiden ... järjestämä disko ja mä jotain sähläsin siellä. Se oli älyttömäs kannissä Late siellä. Sitte se oli ... tullu heittään jotain juttua siihen, jotain että sä niinku juot limua. Että buu, että mopot juo limua ja tällastä. Mä olin ihan hädässä. Jotain se alko osotteleen tällee mua. Mä olin ... että ei ihmisiä saa osottaa tälleen ja otin siitä kädestä kiinni. Sitte se puristi mua kädestä. ... Sitten ... sen kaverit tuli jotain puhuu että toi Late haluis olla sun kans yhessä. Että mitä mieltä sä oot? Mä olin että emmä oikein tiedä, kun emmä oikein tunne sitä yhtään. Ja se vaan siitä alkoi jotenkin.”

Melko usein suhteet alkoivatkin vahingossa, ikään kuin varkain. Tyttö kertoo seurustelun alkamisesta:

TT: ”Kauan te ootte olleet kimpassa?”

V: ”No, vuoden.”

TT: ”... miten te rupesitte oleen yhdessä?”

V: ”... on bailut, sitten tota, Sirkku ... tapas sen pojan, kenen kanssa se on joskus ollut, joka on muuten tosi mulkku. ... Se asu ton Tinden kanssa. ... En mä ees ollut kiinnostunu, silleen tietenkä aina olin sen kanssa vaan koska Sirkku oli sen toisen kanssa. Sirkku kuitenkin halus että mä tuun sen mukaan sinne, koska ei se silleen kovin hyvin tuntenut sitä [poikaa]. Sitten mä vaan aloin olee – mä melkein vihasin Tindee, siis mä olin aina just silleen, ei taas, yäk. Mutta sitte tota, me aletti oleen aina yhdessä ja nyt me ollaan, nyt silleen, se on [hyvä alku] kun menee vaan silleen. Ettei ollu mitään rakkautta ensi silmäyksellä.”

TT: ”Just. Voisit sä kuvitella että sä rakastuisit johonkin ensi silmäyksellä?”

V: ”En. Ei kyllä siis, kyllä niinku hyvännäkönen joku äijä, mutta siis emmä siihen rakastu. Mä vaan zoomaan sitä aina mutta emmä rakastu kehenkään.”

Edellä lainattu tyttö tunnistaa romanttisen rakkauden, joka saattaa alkaa ensisilmäyksellä. Tosin hän kertoo oman seurustelunsa tarinan, joka ei myönteile romanttisen rakkauden mallia. Lisäksi tyttö tunnistaa myös kevyemmän seurustelutavan, *zoomauksen*: hän saattaa yksinkertaisesti ryhtyä havainnoimaan omasta mielestään hyvännäköistä poikaa ilman suurempia rakastumisen odotuksia. Toisaalta sitoutuminenkaan ei ollut aivan vieras ajatus nuorille, ainakaan seuraavalle pojalle:

TT: ”... Millaisen tytön kanssa sä voisit mennä naimisiin?”

V: ”... Nykyisen muijakaverin kanssa voisin vaikka mennä.”...

Monilla yhdeksännen luokan oppilailla oli jotain kokemuksia ja näkemyksiä seurustelusta, mutta ei kaikilla. Harvalla oli omasta mielestään niin kutsuttuja vakavia suhteita. Vakituisempikaan seurustelu ei aina tässä vaiheessa tuntunut *vakavalta* – tärkeää oli myös nähdä maailmaa ja oppia mikä on tärkeää suhteessa.

TT: ”Oot sä teidän koulusta ollut kenenkään kaa?”

V: ”Emmä ... en oo täältä ollut muuta kuin Jarin kanssa. Muuta kuin mitä sitten niitä sekoiluja on ollu. Sitten koulusta mää oon ollut Riston kanssa, olinks mä seiskalla, me oltiin kaks viikkoa. ... Emmä oo vissiin vakituiseesti seurustellut meidän koulusta ollenkaan, ... sillai että se olis ollut jotain vakavampaa. No ei se vissiin olekaan vakavaa vielä tässä vaiheessa.”...

TT: ”Missä, missä vaiheessa susta seurustelu on kunnan seurusteluu? Onks siin joku että sä näät sitä useemmin? Tai te keskustellette vai onks sänkyyn meno joku niin kun tämmönen portti tai?”

V: ”Emmä tiä, musta tuntuu.”...

TT: ”Että millon ... sä tiedät että se on vakavaa?”

V: ”Emmä tiedä, musta tuntuu sitten kun sä oot vähän vanhempi. Jos sä oot ... silleen joku kaksikymmentä, kaheksantoista ... että sitten niinku tajuun asiat paremmin ... tuntuu nytkin, että vaikka meillä ... Jarin kanssa, me jutellaan, meillä on kaikkee muutakin ... sitten tuntuu taas, että ei se vaan, ei me kumminkaan tulla loppuelämäämme oleen yhdessä. ... Se ei oo niinku niin hirveen vakavaa, vaikka se on sitä vakavaa. Tai tuntuu sitten kun on enemmän nähnyt maailmaa, ja tullut vähän ikää lisää. Että sitte tajuu jotain.”...

Vakavan suhteen merkityssisältö viittasi usein tässä vaiheessa suhteen kestävyyyteen ja myös suhteen laatuun, jonka pystyi arvioimaan vasta vanhempana. Ehkä vakava suhde oli ihanteellinen suhde mutta siirretty tulevaisuuteen, vähintäänkin kahdenkymmenen ikävuoden jälkeiseen aikaan. Suhteiden erottelu kestävyuden ja kokeilujen mukaan osoitti, että nuorilla oli suhteisiin kohdistuvia odotuksia ja toiveita suhteessa tulevaisuuteen. Kaikkea, myöskään itseä ei haluttu laittaa peliin heti.

Nuorten suhteita kuvataan erittäin usein kehitysmetaforan kautta suhteessa seksiin: aluksi kokeillaan, jutellaan, sitten suudellaan, harrastetaan pettingiä ja sitten tehdään ”sitä”, eli ollaan sukupuoliyhteydessä.¹⁴ Nuorten seurustelusuhteessa korostuu tällöin helposti heteroseksuaalinen yhdyntä ikään kuin porttina vakavaan suhteeseen. Tilannetta voi tarkastella kuitenkin myös muunlaisten käsitysten kautta, kuten edellä mainitun suhteiden laadun kautta tai oman sukupuolisen toimijuuden ja kulttuuristen rajojen työstämisen kautta.¹⁵

Nuorten ymmärrys suhteista, esimerkiksi vakavuus, kokeilut, kännisekoilut ja ”zoomaukset” viittaavatkin ennemminkin *erilaisiin tapoihin ymmärtää* miesten ja naisten välisiä ihmissuhteita sekä seksuaalisuutta.¹⁶ Esimerkiksi Anna Anttila ehdottaa varhaisnuorten seurustelun kuvaamiseksi yhteisleikin käsitettä.¹⁷ Vaikka nuorten suhteet tähtäsivät tulevaisuuteen, oletuksiin suhteen kestävyydestä sisältyi runsaasti ironiaa. Suhteet eivät alkaneet romanttisesti, yhtäkkiä, kuten elokuvissa, pitkätkään suhteet eivät aina tuntuneet vakavilta – suhteita ei ollut tarpeen kuvata yhtenäisen kehitysjanan avulla.

8.3 Seurustelun yleisöt koulussa

Sukupuolirajojen ylittäminen tuotti erityisen helposti huomautuksia ja sisälsi riskejä.¹⁸ Nuorten seurustelun katsottiin ylittävän niin aikuisuuden kuin sukupuolenkin rajan. Ei ollutkaan kummallista, että seurustelu oli koulussa nuorten parissa yleinen kiihtymystä aiheuttava puheenaihe.

Molemmalla tutkimallani luokalla oli ollut ihastumisia sekä joitain lyhyitä seurustelusuhteita. Seurustelu omalla luokalla olevan kanssa ei kuitenkaan osoittautunut helpoksi. Ihastuminen saattoi kuohuttaa mieltä, ja jos se johti seurusteluun koulu- tai luokkatoverin kanssa, asia koettiin yhteiseksi ja julkista puhetta oli turha yrittää välttää. Tytön ja pojan seurusteluun liittyi paljon sosiaalisia jännitteitä ja usein luokkatoverit puuttuivat tilanteeseen. Yksityisestä suhteesta tuli julkinen.

TT: ”Onks sulla semmonen fiilis, että kaverit sekaantui siihen liikaa?”

V (tyttö): ”Joo, kyllä, ehdottomasti! Tai siis ... varsinki meidän luokkalaiset ... Ei se ollut niinku kivaa, jotenki se on niin vaikeeta olla samanluokkalaisen kanssa yhdessä. Sitten kaikki haluaa tietää koko ajan ja kaikkee. ... Niin joo, se oli tosi niinku tyhmää, kun saattoi ihan nähä, että ne puhu selän [takana] tai ... jossain penkillä niinku musta. Ja sitten mä kävelen siitä ja tuun niitten seuraan ja sitten ne onkin yhtäkkiä hiljaa. ... Se on hirveen vaikeeta sen takia suhtautua siihen. Ne harvoin kysyi mitään, siis ne vaan jutteli.”

Aina ei tyydytty vain puhumaan selän takana. Muut pyrkivät toisinaan sekaantumaan suhteeseen, tarkkailivat seurustelevaa paria, keksivät tarinoita ja kertoivat juoruja. Tila seurusteluun ja omaan yksityisyyteen jäi pieneksi. Juoruilu tunkeutui helposti suhteeseen ja vaikutti siihen. Juorut saattoivat aiheuttaa suuttumusta ja jotkut seurustelusuhteet olivat kariutuneet juoruilun aiheuttamien väärinkäsitysten vuoksi.

V (tyttö): ”... Hmm, sit yhden kanssa mulla meni poikki silleen väärinkäsityksen kautta. Kun mä kuulin siitä juoruja, mitä se ei kai ollut tehnyt, ja sitten mä olin sille vihainen. Se ei käsittänyt, että mä olin ottanut tosissani ne juorut. Ja sitten se suuttu mulle. Ja sitten me vaan oltiin sillai, noh, ei olla enää yhdessä.”

TT: ”... Onko ne tullut ne jutut jotenkin kiertokautta takaisin, mitä sä oot Antille kertonut?”

V (tyttö): ”Joo, kyllä ne tulee aina sillai. Esimerkiks just niistä Nipa-jutuista tuli kaikki takas ... Muutenkin se meni ihan älyttömäksi se juttu ... siinä loppuvaiheessa. Emmä tiedä, se oli luultavasti Antti, joka väritti siitä jotain ... juttuu ... Mä sitten suutuin hirveesti Nipalle, vaikka musta tuntuu, että se ei niinku olis sanonut yhtään mitään niistä, mitä mä kuulin. Että sen takia meilläkin on vähän sellaista pientä kränää siinä välillä.”

Toisinaan vaikutti siltä että riitaa aiheutettiin tarkoituksellisesti. Esimerkiksi juuri niin kutsuttu pettäminen toisen tytön tai pojan kanssa oli suosittu juorun aihe ja saattoi synnyttää kiihkeitä tunteita. Suhde pettämiseen myös erotteli nuorten mielipiteitä ja esiin tuli erilaisia käsityksiä osapuolten moraalista.¹⁹

V: ”... että yksin ilta me ... Virven kans menttiin, tai me nähtiin Nipa. Ja sitten me, heh, hirveet saarnat siitä, että niinku mitä se oli menny muka puhuun kaikille jätkille ... että se olis muka pettänyt mua niinku lomalla ainakin. ... Sitä mä en enää usko, että se on totta. Mutta joka tapauksessa ... me kumminki siis huudettiin sille ihan hirveesti ja se pelästy sitä.”...

Luokilla ei myöskään katsottu hyvällä kaikkia suhteita. Luokkatoverit ilmaisivat suoraan oman kantansa joidenkin suhteesta, eikä kaikille suhteille ollut tilaa. Väärä kaveripiiri sekä pojan tai tytön sukupuoliytyli – esimerkiksi nörtiksi luokittelu – saattoi olla syy siihen, ettei jostain suhteesta pidetty. Tällä saattoi olla myös traagisia seurauksia.

Tyttö 1: ”Sitte kaikki oli silleen että [toi on] Jorman kanssa.”

Tyttö 2: ”Ei mutta se oli mulle aika traagista, kun ... suurimmaks osaksi mä olin sen kanssa niinku kaveri, siis mä suutelin sen kanssa kerran.”

Tyttö 1: ”Joo.”

Tyttö 2: ”Mutta me puhuttiin hirveesti puhelimessa joka ilta.”

Tyttö 1: ”Joo.”

Tyttö 2: ”Tai joka ilta, joka toinen päivä, aina mä soitan aina kaheksalta ... Ja me juteltiin kaiken maailman asioista. Sitten se jotenkin ... kaatu siihen, kun kaikki meidänluokkalaiset nauro ihan hirveesti kun toi ja Jorma on niinku yhdessä ... Joku Reetta sano ... että miten sä voit koskea siihen roskikseen. Tavallaan ... ympäristön painostuksesta se just meni poikki. Ja mulla on kyllä vieläkin huono omatunto siitä.”

Myös suhde koviksiin saattoi olla riski. Pojan hurja maine saattoi lisätä seurusteluun kohdistuvaa paheksuntaa. Käsitys saattoi tulla ikäeron myötä, jolloin tytön oletettiin olevan liian nuori tai kokematon.

Tyttö: ”... Tai silleen että kun oli itte ... semmonen pieni ... isompi huomaa ja silleen että miten se voi olla mahdollista. Mutta sitte kaikki meidän koulussa, ja etenkin meidän luokkalaiset katto vähän pitkään sitä että mitä nytte, että Kikka on tommosen kaa. Kun sillä Latella ei ollu mikään kauheen hyvä maine meidän koulussa sillon. ... Sitä ei kiinnostaa, eikä se jaksanut opiskella, ja silleen että se ei oikein kouluympäristöön sopinu. Sillee.”

Kaksi tyttöä puhuu samantyyppisestä suhteesta:

Tyttö 1: ”Se Susanna...”

Tyttö 2: ”sitä ajattelee niinku”

Tyttö 1: ”huorana”

Tyttö 2: ”niin ja mä aattelen sitä nykyään niinku aika sääliäväänä tapauksena.”

Tyttö 1: ”Hmm.”...

Tyttö 2: ”... se Hande oli oikeesti sika. Se oli oikeesti niinku tosi ... semmonen tyyppi, josta pitäis pysyä kaukana. ... No emmää tiiä, kaikki sanoo että se välitti jotain meidän kouluun, mun käsittääkseni. Minkä lisäksi se niinku jonku Susannan, joka olis voinu olla ... siis hyvä koulussa, siitä olis voinu tulla jotain ... Me ollaan muisteltu, se [Hande] on ainoa ihminen, ketä mä inhosin siinä koulussa, mä pelkäsin sitä. Mä pelkäsin sitä kun se tulee mua käytävällä vastaan, että se rupee huutaa mulle. Tai käy kimppuun tai jotain, se on ihan kauhea.”

Tyttöjen näkökulmasta seurustelu kovispojan kanssa ei ollut viisasta. Sen kerrottiin lisäävän päihteiden käyttöä ja ulkona liikkumista. Lisäksi se merkitsi myös puheiden kohteeksi joutumista. Toisinaan se myös johti tytön huoritteluun. Toisaalta koviksen kanssa seurustelu saattoi tuoda sosiaalista statusta. Koviksen kanssa seurustellut tytöt saattoi myös olla luokan poikien suosiossa. Tässä eräs tyttö pohti poikien keskinäisiä suhteita koviksen tyttöystävän kautta:

V: ” ... meidän luokalla oli viime vuonna semmonen Mailis, joka ... ensin seurusteli Pekan [koviksen] kanssa ja sitten kun Pekka jätti sen, niin kaikille tuli hirvee kilpailu: mä haluan Pekan tyttöystävän, mä haluan Pekan tyttöystävän. Ja sitten Kimmo rupes oleen sen kans. Tai sillai, se oli naurettavaa lähinnä.

... Siis se alkoi oleen sen kanssa vaan siitä syystä, että se oli ensin ollut Pekan kanssa, jota ne kaikki ihailee ... kun se on niin kova.”

Seurustelu oli kuuma puheenaihe, johon heijastettiin omia käsityksiä sukupuolesta ja itsestä sukupuolisena toimijana, miehenä tai naisena – sekä toisaalta omasta paikasta luokkayhteisössä.²⁰ Tämä näkyi myös Kivikulman koulun yhdeksännellä luokalla perhekasvatuksen tunnilla käydyssä kiistassa, jossa tytöt hyökkäsivät sanallisesti Kristianin kimppuun. (Ks. luku 5.1.4). Seksuaalimoraali virittyi kilpailuaseeksi erityisesti julkisessa puheessa, ja nuoret tuntuivat ottavan kantaa tähän hanakasti.

Seurustelussa olikin aina monenlaisia riskejä: suhteen mahdollisen päättymisen aiheuttaman yksityisen pettymyksen lisäksi usein oli kestettävä mahdollinen julkinen nöyryytys. Juoruilu, tässä tapauksessa tarinoiden kertominen seurustelusta, oli erityinen riski tytöille – näin tytölle saattoi syntyä huono seksuaalinen maine.

8.4 Seksuaalinen maine koulussa

Kaikilla koulu yhteisön jäsenillä oli maine. Tämä tarkoitti sitä että kaikki oppilaat saivat jonkinlaisen maineen hiljaisena, häirikkönä, brassailijana, bailaajana, HIFK- tai Jokeri-fanina ja niin edelleen. Maine määrittyi yhteisöllisesti, enemmän tai vähemmän arvolatautuneesti. Koulu yhteisölle ominaista oli se, että maineen merkitykset kerrostuivat ajan myötä. Jotkut nuoret loivat itselleen mainetta esimerkiksi käyttämällä lippalakkia tai fanipaitaa tai kieltäytymällä toimimasta opettajan neuvojen mukaan. Toisille oppilaille kehitettiin maine. He tulivat tunnetuiksi tietyn toimintatyylin kautta, toisinaan tietty tyyli toimia ikään kuin ruumiillistui joissakin nuorissa.²¹

TT: ”Mm, voiko sun mielestä eri oppilailla olla erilainen maine koulussa?”

V: ”Joo, tottakai.”

TT: ”Niin niin mutta millai?”

V: ”Ai millai?”

TT: ”Niin, niin mimmonen maine ja kenen keskuudessa?”

V: ”Jollain saattais olla, niinku Anulla taas. Sillä on semmonen hyvän oppilaan maine ja semmonen että se on kiltti ja ei ikinä tee mitään pahaa. Sitte Tarulla on semmonen maine että se, että se käyttää huumeita ja on muutekin semmonen bad ... Ja sitten joku on saanu sen, voisi hyvin kuvitella että on niinku semmonen muija, joka jakaa jokaiselle, ja on semmonen tosi huoramainen tai silleen.”

Maineella oli erityinen merkitys sukupuolen määrittelyssä koulussa. Varsinkin seksuaalista mainetta käytettiin yhteisöissä mitä erilaisimmin tarkoituksiperin. Tarkastelenkin seuraavassa mainetarinoiden strategisia käytäntöjä koulu yhteisössä.²² Tämän avulla seksuaalisen maineen merkitys on ymmärrettävissä laajemmin kuin tarkasteltaessa yhden tytön toimintaa tai kokemuksia. Toisaalta se, että tarinat kontekstualisoidaan koulu- ja luokkayhteisöihin täsmentää tapoja, joilla mainetta käytetään sukupuolisten järjestysten luomiseksi.

Seksuaalinen maine on yhteisön moraalinen huomautus yleensä tytöille: tytön oletetaan ylittävän soveliaan seksuaalisuuden rajan tavalla tai toisella, olemalla ehkä suhteessa ”liian monen pojan kanssa” tai ylipäättään kiinnostumalla pojista. Maineen avulla hänelle huomautetaan asiasta – asiaan otetaan kantaa ikään kuin yhteisön puolesta. Maine on osa tytön seksuaalisuuden kontrollia.²³

Koulussa huoran maineen määrittely vaikutti lähes mielivaltaiselta: kuka tahansa tyttö saattoi joutua nimitteilyn kohteeksi missä tahansa tilanteessa.²⁴ Mielivaltaisuu den vaikutelmaa tukee se, että huorittelussa käytettiin ikään kuin kevyempiä ja raskaampia nimityksiä.²⁵ Kevyet merkitykset liittyivät siihen, että tilanteittain jotkut pojat huorittelivat ketä tahansa tyttöä. Tällöin huorittelu loi ikävän ilmapiirin sosiaaliseen kanssakäymiseen, mutta oli sosiaalisilta seurauksiltaan kevyempää kuin tietyn tytön toistuva nimitteily. Syy saattoi olla mikä hyvänsä, esimerkiksi kateus matematiikan kokeiden arvosanasta (ks. luku 5.2.4). Toisaalta sellaisessa yhteisössä, jossa oli yleisesti tapana kevyesti huoritella tyttöjä, kuka tahansa yksittäinen tyttö saattoi saada huoran maineen.²⁶ Raskaampi nimitteily tarkoitti sitä, että tiettyä tyttöä toistuvasti nimiteltiin huoraksi. Usein julkisesti huorittelijana toimivat pojat,²⁷ mutta tutkimusaineistossani sekä tytöt että pojat kertoivat tarinoita tyttöjen käyttäytymisestä.

Nimittely ja maineen tuottaminen liittyi yhteisölliseen määrittelyyn sukupuolityyleistä ja -politiikasta, sukupuolieroista, rajasta, sen ylittämistä ja rajalla kohtaamisesta. Huorittelu toimi vallankäytön välineenä, se oli muiden konfliktien väline tai kamppailua mies- tai naistyylien oikeellisuudesta ja oikeutuksesta. Siten huoritteluun liittyvät tarinat ovat samankaltaisia kuin Baumanin esittämät strategisesti kerrotut tarinat (ks. luku 2).²⁸ Tutkimusluokilla mainetarinoiden leviämisen laajuudesta saattoi päätellä miten suljettuja eri ystävyyspiirit olivat ja ketkä nimityksiä käyttivät.

Aiheena seksuaaliseen maineeseen liittyvissä tarinoissa oli petos tai rajan ylittäminen. Niissä ilmeni esimerkiksi moraalinen närkästys tyttöä kohtaan, jonka katsottiin pettäneen jonkun (pojan) luottamuksen. Sekä tyttöjä että poikia tuntui ärsyttävän tyttö, joka oli toiminut näin. Tytön kuvattiin metaforisesti *juoksevan ympäri kyliä*. Tyttö ei tuntunut tajuavan sopivuuden rajoja:

V: ”... Liisaa ... ei oikeestaan sano huoraks, mutta ... sillon kun se oli Kaiden kanssa, niin ... kaikki puhu siitä. Kun ei kukaan niinku haukkunut sitä, mutta kaikki puhu ... sen takia, että ... se oli tosi törkeetä mitä se teki Kaidelle. Kun Kaide oli siihen ihan rakastunut ja Liisa juoksi ympäri kyliä. ... Kaikki just niinku sympatisoi Kaidea siinä.”

Tarinan *sisältö* kiinnittyi yleensä sukupuolityyliin eli toimintatapoihin: jonkun tietyn tytön puheiden, leiden tai tekojen tulkittiin olevan liian avoimesti seksuaalisia suhteissa poikiin.

TT: ”Miten onks sun mielestä jollain tyyppillä teidän koulussa tai luokalla ... huoran maine?”

V: ”No, joo ainakin mun silmissä on erilaisilla ihmisillä, Mertsillä.”

TT: ”Mistä se syntyy sun silmissä?”

V: ”Sen takia, että se jakelee ympäri. Se on ... ihan siis sillai, ei välttämättä huora, mutta siis lutka. Siis eihän se nyt itteään myy, mutta se kyllä jakelee aika tiuhaan tahtiin ..., mitä mä tiedän.”

Tarinat voivat saada alkunsa hyvin pienestä seikasta, kuten esimerkiksi siitä, että tyttö oli nähty kadulla kävelemässä kahden eri pojan kanssa peräkkäisinä iltoina tai että tyttö liikkui ystävien – poikien – kanssa ulkona. Kaikenlainen toiminta poikien kanssa saattoi osoittautua tytölle riskitekijäksi, mikäli hänet nähtiin julkisesti tai joku kertoi aiheesta tarinan ja teki näin asiasta julkisen.

V: ”... Siis sanotaan että tollanen niinku maine ... tulee jo pelkästään siitäkin, että – ei se ole sitä vaan, että sä kierrät sängystä sänkyyn. Vaan ... se tulee ihan sillai, että niinku oot vähän ... jonkun toisen kanssa, tai niinku suukottelua tai jotain tollasta. Siis se saattaa tulla jo, ... kun mä oon pitänyt enemmän siis silleen jätkistä ... ihan niinku ystävinäkin siis.”

Pelkkä seksuaalinen käyttäytyminen tai oletukset siitä eivät riittäneet maineen syntyyn: tarinoille täytyi löytyä sopivasti viritetty *yleisö*.²⁹ Usein maineet noudattelivat sosiaalisten suhteiden rajaamaa piiriä. Yleensä juoruilun ja maineen syntymisen yleisöt vaihtelivat sukupuolittain tai ystäväpiireittäin. Huorittelu saattoi olla huomautus sellaista tyttöä kohtaan, josta ei tietyssä ystäväpiirissä syystä tai toisesta pidetty. Tytön toimintatyyliä tai asennoitumisesta poikia kohtaan saattoi jonkun mielestä olla jotain vikaa. Esimerkiksi oletettu ylimielisyys saattoi olla hyvä syy huoritteluun.

V: ”Tota, siis itse asiassa se on hieman outoa, että ... jätkät kaikki haukkuu Hilleviä huoraks, ja ne ... just puhuu ... että Hillevi nyt antaa kelle vaan. Siis ... joka siis ei todellakaa ole totta. ... varmaan käynyt ulkonakaan kenenkään kanssa tosi pitkään aikaan. Niinku, varmaan niinku pariin vuoteen. ... Kai se tulee vaan siitä, kun sen asenne on vähän semmonen ylimielinen.”...

Ylimielisyys oli yleisesti nuorten keskuudessa ikävä ominaisuus (ks. myös arvioita koviskundista, luku 5.1.3 ja luku 7), tässä merkitys oli lisäksi seksualisoitu. Huorittelu toimi yleisenä haukkumasanana, tässä *ylimielisyyttä alennettiin* sosiaalisesti halveksitun nimittelyn kautta. Useimmiten jatkuvan nimittelyn takana oli jonkun ryhmän kauna jotain tyttöä kohtaan – huorittelu toimi tehokkaana koston ja eristämisen välineenä.

V: ”No ... just sekoilee, ... että on jätkäfrendi, vaikka ... sekoilee jonku toisen kanssa. Sitten siitä tulee kauhee juttu. Niin mejän koulussa on monta kertaa käynytkin ... No yksi Johanna, sillä oli jätkäfrendi, se oli mejän koulussa. Ja sitten se oli yhden toisenkin kans siinä, ja siitä tuli ihan älytön juttu silleen.

Vaikka se niinku oli Johannan ja niitten jätkien juttu mun mielestä, niin siitä tuli ihan hirvee juttu kouluun.”

TT: ”Ai jaa, puuttuko muut ulkopuoliset siihen?”

V: ”No kyllä siellä niinku jengi alko kattoon vähän, että oot sä vähän pelle ... että Eero tykkää susta ihan älyttömästi, että miksi sä tollasta teet ja tälleen. Niinku anto hirveitä ohjeita sille ... Siitä niinku Johanna tietinkin, se otti silleen aika pahasti siitä, suuttui jengiin ... kukaan ei oikein ollut sen kans, jengi jotenkin syrji mun mielestä siinä vaiheessa sitä.”

Erityisesti edellä mainitun pojan ystävät olivat tästä tuohduksissa. Pojat puuttuivat siihen, että tyttö petti suosittua poikaa, joka oli heidän ystävänsä, vaikka tyttö alkoikin seurustella vakavasti uuden pojan kanssa. Silti tästä alkoi pitkä vaino. Vihamiehet saattoivat etsiä myös uusia juoruja.

V: ”Ja sitten seki että. Ei tästä oo pitkä aika, kun mä olin Kyöstin kans ulkona. Niinku Kyösti sano ... että Pekka kävi tässä yks päivä meillä. ... Arvaa mitä Pekka kysy...? ... se tuli kysyy onks Johannalla taas joku uus jätkä? ...mä otin tosiaan pinnat. Siis ... musta se oli niin törkeetä, että se menee kysyy niinku mun kaverilta sellasta ... jos se haluaa tietää, niin eiks se voi rauhallisesti tulla kysyyn sitä multa itteiltä. Ja ensinnäkin se ei oo niinku tippaakaan sen asia, onks mulla taas, tai siis onks mulla ylipäättänsäkään ketään.”

Kyseisellä Johannalla oli seksuaalinen maine nimenomaan petetyn pojan ystävästä koostuvassa poikaporukassa, jotka näin ottivat kantaa myös tytön henkilökohtaiseen valintaan vaihtaa seurustelukumppania. Kukaan luokan tytöistä ei puhunut tämän tytön maineesta mitään. *Maineen yleisö oli siis rajautunut*. Ehkä tytön pelättiin näyttäneen pojille, miten haavoittuvia myös he olivat seurustelussa. Toisinaan tytön maine oli taas kiirinyt pääosin tyttöjen piirissä.

TT: ”No ketä sun mielestä voi, tai on huoriteltu?”...

V: ”Stiinaa esimerkiksi.”

TT: ”Jaa, miksi?”

V: ”Emmä tiedä, jotenki kaikkii juttui mitä siitä kuullu, ja just mitä se itekki kertoo.”...

TT: ”Minkä, minkä takia ... tai mitä juttui? Mikä sen tekee?”

V: ”No kaikkii sillai. Jotai ihme – kenen kaikkien jätkien kanssa se on ollu ... Kerran koulu loppu ja sitte siinä oli Stiina ja sitten Pate, ketä on sen semmonen, ... kaveri tai sellanen ... Niin tää Pate yritti iskee siinä Helenea. Sitte Stiina oli silleen, mennään nyt Pate. Eikä mennä mihinkään. Niin sillon sitten, mennään meille niin mä annan sulle. Sitten Pate, no okei. Sitten ne lähti siitä. Just niinku tällasia.”...

TT: ”... Miten, miten se on syntyny sitten semmonen?”

V: ”No kun siis ... se oli joskus pari vuotta sitten, siis kai ne on vieläkin niinku tavallaan yhdessä semmosen yhden Paten kanssa. ... niitten suhde oli vähän sellanen, että ne niinku oli välillä yhdessä ja välillä kävi vähä kaikkien muittenkin kanssa ... sen jälkeen kun ne ei enää ollukaan yhdessä, niin sitten ... jos se Pate aina koululle niinku hakeen Stiinaa joskus että joo, me mennään meille.”...

Näitä tyttöjä ärsytti toinen tyttö, jonka seurustelua he tarinassaan vähättelevät tyyliin ”siis kai ne on vieläkin yhdessä”. Erityisesti heitä tuntui ärsyttävän se, että pari oli välillä yhdessä, välillä ei, ja ”välillä kävi vähä kaikkien muittenki kanssa”. Lisäksi kertomukseen liittyvä tytön sanonta ”että joo, mennään meille, niin mä annan sulle” tuntuu ärsyttävän kovasti – tämä kertomus toistui usein. Tässä tytöt olivatkin muodostaneet vahvan käsityksen tapahtumasta. Tarpeetonta lieneekin sanoa, että kyseisen tytön tarina poikkesi edellisestä melkoisesti. Joka tapauksessa kyseisen tytön toimintatyöli ärsytti tiettyjä tyttöjä yleisemminkin.

Tyttöjen riitaa saatettiin tehostaa kertomalla toisista loukkaavia tarinoita, jotka liittyivät seksuaaliseen maineeseen. Tyttöjen ystävyysuhteissa salaisuuksien jakaminen oli riski, sillä ystävyysuhteen päätyttyä vastapuoli saattoi kertoa tarinoita toisesta osapuolesta.³⁰ Luottamus olikin tärkeää tyttöjen välisissä ystävyysuhteissa, ja juuri poikiin liittyvät uskoutumiset saattoivat muuttua suhteen päätyttyä lyömäaseiksi. Siten myös tyttöjen keskenään kertomat tarinat olivat erityisen haavoittavia. Maineen tuottamisessa tärkeää olikin juuri salaisuuksien paljastaminen. Tiedon lähteenä salaisuuksien julkistamisessa saattoi toimia entinen ystävä tai varastettu kalenteri tai muistikirja.

TT: ”Mistä sä oot kuullut?”

V: ”... kun jotkut oli lukenut sen kalenteria, niin siellä oli jotain tänään taas nain sen ja sen kanssa, että pitkästä aikaa, jotain heh ... oli hieman jakelevainen.”

Seksuaaliseen maineeseen ja seurusteluun liittyvät paljastustarinat olivatkin usein yksityisyyden rajan ylittäviä kertomuksia, *julkistettuja salaisuuksia*. Ne myös kerrottiin yksityisesti, salaa tarinan subjektilta. Kuitenkin myös huoritellut tytöt kuulivat niitä:

TT: ”Muistat sä ekan kerran kun kuulit tästä jutusta?”

V: ”Emmä muista ekaa kertaa. Mä en tosiaankaan muuten muista, että miten se on. ... mä olen vaan sattunut kuulee sillai niinku sivukorvalla, tai vaivihkaa. Tai sitten joku on ... kertonut, että joo mä kuulin, että tolleen joku sano tollasen jutun. Mutta ei mulle sit ole, siis kukaan ei ikinä oo sanonu mulle suoraan mitään sinnepäin viittaavaakaan. Tietenki harvalla on pokkaa tulla sanoon ... päin naamaa ... että sä oot tosi kova huora ... en mä oo ikinä kuullut ... suoraan päin naamaa että ... onks kiva kun sulla on ... aina jätkee? ... Jotain siis tollasta niinku vittuiluu, ei oo kukaan ikinä sanonut. Sitä mä ihmettelen, miksi ne ei oo tullut niinku mitään sanoo.”...

Huorittelu kietoutui paikallisyhteisön valtasuhteisiin ja -taisteluihin. Vihanpito kohdistui toisinaan vahvan oloisiin ja itsenäisiin tyttöihin, jotka kulkivat omia polkujaan. Heillä oli voimaa vastustaa nimittäjien tapoja ja tyyliä, ja tästä saattoi seurata nimittelyä. Myös liian vahva, liikaa meikkaava, liian seksikäs, liian näkyvä tai kuuluva, liian persoonallisesti pukeutuva taikka jollain muulla tavalla ärsyttäväksi luokiteltu tyttö saattoi joutua kuulemaan huorittelua. Joskus nimittelyssä tartuttiin ulkonäköön: hameeseen, meikkiin tai kynsiin. Ruumiinosien tai vaatteiden oletettiin kantavan tiettyjä merkityksiä, jotka viittaisivat tytön käytökseen tai seksuaaliseen haluun (ks. myös luku 6). Lisäksi ystävyyden tai seurustelusuhteen raukeaminen saattoi aiheuttaa koston kierteen ja tytöt tai pojat saattoivat nimitellä entisiä ystäviään.

Osa nimittelyn kohteena olevista tytöistä oli taas jollain tavoin sosiaalisesti heikossa asemassa: tyttö saattoi esimerkiksi olla nuorempi kuin poika, jonka kanssa hän liikkui. Hän saattoi olla koulussa uusi tai yksinäinen, eivätkä ystävyysverkostot tarjonneet hänelle suojaa.³¹ Se, miten tytöt olivat todella käyttäytyneet tai miten tyttö kertoi tapahtumista, ei ollut kiinnostavaa, sillä usein huoritellut tytöt olivat yhteisössä sellaisessa asemassa, että heitä ei kuunneltu. Usein huorittelun kohteeksi joutuneet tytöt kertoivat että tarinat heidän seksuaalisesta käyttäytymisestään olivat keksittäjiä.

TT: ”Mistä semmosen voi sitten saada?”

V: ”No jos vaihtelee kundikaveria kauheesti, tai jos ne luulee että on vaihdellut ... ne saattaa itse keksii. ...Niinku että mä olin seiskaluokalla kuulemma kiertänyt koulun kaikki kundit. Just en ollu yhenkää kanssa ...sen takii mä en tykänny olla tossa koulussa yhtään. Mutta ... nyt ne on unohtanut sen sitte. Ehkä ne huomaa että mä en sitte oookkaan kiertänyt kaikkii kundeja tai sit jotain... Tommosista saa kaikkii maineita just. Niinku semmosista että ei ole välttämättä tehnyt mutta joku kertoo.”...

Myös maineen levinneisyyden tarkastelu osoitti, että loukatut tai konfliktissa olevat nimittelivät vastapuolta tai halusivat tehdä kiusaa jollekin. Mainetarinoita käytettiin strategisesti joitain tyttöjä vastaan tietyssä tilanteessa. Maineen levinneisyys paljasti sen, ketkä puhuivat kenenkin kanssa, mitä haluttiin jakaa ja miten uskottavaa tuo puhe oli. Joskus nuoret halusivat pitää mainetarinat tietyssä piirissä, toisinaan joillain oli halu saattaa tarina koko koulun tietoon. Maineen levittäjien tarinoita kuunneltiin ja heillä oli usein manipulatiivista voimaa kouluyhteisössä.

TT: ”Siis sait sä muka huoran maineen siitä, että sä olit ihastunut yhteen kundiin ja juoksit sen perässä?”

V: ”Joo, joo. Se oli vähän tällänen ... näitten koulun tällästen kovempien tyyppien kaveri ... se oli vaan semmosta. Se jätke inhos mua ihan sairaasti. ... Ne tuntee niin paljon jengiä, niin ne pystyy vaikuttaa jengin mielipiteisiin sinänsä. Että jos sä sanot, joku tyyppi on pelle, niin se sitte on ... vaikkei jengi tunnekaan sitä ... muakin haukku puoli koulua, vaikka mää en edes tuntenut, mä en ole koskaan jutellukaan. ...nykyään ... nämä moikkaileeki nämä haukkujat.”...

Seksuaalisen maineen *seuraukset tyttöjen elämässä* vaihtelivat. Joskus elämän alamäki oli alkanut siitä, että tyttö oli rakastunut väärään poikaan. Poika saattoi olla kovi tai esimerkiksi sellaisten

poikien kaveri, jotka levittivät ikäviä tarinoita tytöstä.³² Kukaan tytöistä ei suhtautunut maineeseen kevyesti, se oli vaikuttanut heidän elämäänsä eri tavoin. Toisinaan tilanne johti tytön koulumenestyksen heikkenemiseen, joka myös vaikutti hänen myöhempiin koulutusmahdollisuuksiinsa. Kaikille ei suinkaan käynyt yhtä dramaattisesti. Huorittelu saattoi jatkua, mutta ei niin aktiivisesti, tai se saattoi loppua kokonaan. Kouluviihtymättömyyden lisäksi nimittely saattoi ilmetä esimerkiksi masennuksena – mutta periksi ei haluttu antaa, kiusallakaan. Seuraavaa tyttöä oli huoriteltu heti, kun hän aloitti uudessa koulussa, mutta hän pääsi kuitenkin tilanteesta yli.

V: ”Aluksi mä olin tottakai ... että joo mä en kestä, mä kestä tollasta. Ja sitten mä aattelin, että se on parempi että mä en jatka selittelyä. Koska sitähan ne just haluaa, että mä meen ihan masikseen ja niinku ihan pihalle. Ei ... mä en anna sen rasittaa itteeni. Mä olen sitä miettinyt, että niillä on aivan väärä käsitys kaikesta ... vähä tahallaan sillai ... väärä käsitys. Mutta mä aattelin, että emmä nyt mitään rupee ... niille selittää. ... Siinähan menis ihan pilalle koko mun elämä, jos mä istusin täällä niinku yksinäni ja miettisin kaikki noi asiat, siitä tulisi mitään.”

Mikäli tytöt kykenivät muodostamaan oman vahvan verkoston, ystäväpiirin, se saattoi toimia puskurina haavoittavaa mainetta tai kiusaamista vastaan. Tyttöjen ystävyuden merkitys korostui koulussa, sillä heidän verkostonsa ja liittoutumiset pystyivät hillitsemään nimittelyä.³³ Myös vastaan sanominen saattoi lopettaa kiusaamisen. Esimerkiksi jotkut tytöt omaksuivat varsinkin Viherpuistossa strategiakseen jätkämäisen ja uhittelevan käytöksen kiusaajiaan kohtaan. Jotkut tytöt muuttivat käyttäytymistään koulussa sosiaalisesti aggressiivisemmaksi ja sanaillivat poikien kanssa: hyökkäys oli joskus paras puolustus, mutta ei aina mahdollista.³⁴

8.5 Poikien suhde seksuaaliseen maineeseen

Monet tutkimukset osoittavat seksuaalisen maineen olevan nimenomaan tyttöjen ongelma.³⁵ Toisaalta lukiolaisten parisuhdeodotuksia tutkineen Tommi Hoikkalan mukaan myös pojille saattaa langeta pukin maine tai tytöt odottavat, että pojat painostavat heitä sänkyyn.³⁶ Toisaalta Hoikkala löytää myös toisenlaisia, tasavertaiseen partneriuteen tähtääviä tarinoita sekä tarinoita, joissa pojat näkevät itsensä arvostelevan ”naisraadin” silmin.³⁷

Myös tähän tutkimukseen osallistuneilla luokilla tilannetta voidaan kuvata niin, että poikien oletettiin haluavan seksuaalista suhdetta ja tyttöjen ei – tyttöjen maine syntyi tämän oletuksen pienestäkin rikkeestä. Tytöt toisaalta yrittivät kyseenalaistaa tätä vaatimusta, vaikka tehtävä tuntui vaikealta. He myös valittivat kaksinaismoraalista, joka tuntui heistä epäoikeudenmukaiselta. Pojilla taas oletettiin olevan paljon suhteita, mikä tuntui pönkittävän tiettyjen kovispoikien asemaa sekä tietynlaisen miestyyn arvostusta. Hiljaisemmat pojat saattoivat sen sijaan punastella puhuessaan luokan tyttöjen kanssa, joten asetelma poikien kesken oli erityisen epätasainen. Tosin käsitykseni mukaan monellakaan yhdeksäsluokkalaisella ei todellisuudessa ollut monia suhteita, mutta toiset pojat halusivat ja osasivat kertoa naisuuhteistaan vakuuttavalla tavalla.

Kovispojille oma ”sekoilu” saattoi olla itsestään selvää, omasta maineesta ei tarvinnut välittää samalla tavoin kuin tyttöjen maineesta. Päinvastoin he toivat mielellään esiin suhteitaan. Seuraava Ilkan kertoma tarina ilmentää kaksinaismoraalia, kun hän kertoo suhteistaan tyttöihin:

TT: ”Voisit sä seurustella niinku gimman [tytön] kanssa, jolla olis huoran maine?”

Ilkka: ”Emmä usko. ... yhden Kaarinan kans mä olin koko kesäloman. Sitte mä jätin sen. Sen yhden Helenan kans mä oon kanssa ollut viisi kertaa kimpassa. Se on sitten vaan välillä mennyt poikki sen kanssa jostain ihan typeristä asioista.”

TT: ”...”Kuinka monen muijan kanssa sää oot ollu kimpassa?”

Ilkka: ”Emmä tiedä, aika monen. Noitten, varmaan jokaisen kanssa, jota, siinä just siinä röökkipaikalla.”

TT: ”Ketä siin pyörii?”

Ilkka: ”Siinä on kaikki Helvit ja Teat ja Annet. Emmä nyt Eevan kans oo mitenkää ollu.”...

TT: ”Liittyys siihen se, että antaaks se vai ei? Tai onks siin jotain?”

Ilkka: ”Ei sillä nyt hirveesti väliä kyllä oo ... yleensä sitten se vasta meneekin poikki, kun se on antanu.”

TT: ”Miksi?”

Ilkka: ”Emmä tiedä, alkaa aina muijan naama sitte vitutetaan sen jälkeen.”

TT: ”Miksi?”

Ilkka: ”Emmä tiedä mikä siinä on, mutta se on kuitenkin siten.”

TT: ”Tai että, et sä ole uudelleen sen kanssa?”

Ilkka: ”En, ei sitä jaksakaan enää kattoo sen jälkeen. ... Emmä osaa oikein selittää sitä. Se on vaan ... että sä oot ollut sen muijan kaa. ... Heräät aamulla sen vierestä, katot sitä, niin ... meinaa laattaa lentää ... jotenkin se muuttuu se muija sen jälkeen heti niin paljon ... Kiinnostus loppuu heti hyvin lyhyeen.”

Ilkan tarina tuo esiin monta asiaa: ensiksikin sen, että tytöillä voi olla seksuaalisesti arveluttava maine, ja tämän maineen saaneen tytön kanssa hän ei halua olla. Toiseksi Ilkka väitti myös itse seurustelleensa usean tytön kanssa, eikä hänen puheessaan ole minkäänlaista puolustelun häivää – hän ei yksinkertaisesti tuntunut sellaista tarvitsevan – päinvastoin häntä kunnioitettiin omassa yhteisössään. Hänen seksuaalinen maineensa tuntui ennemminkin nostavan hänen asemaansa sosiaalisesti. Jos Ilkka sattui olemaan tytön kanssa seksuaalisessa kanssakäymisessä, niin käsitys työstä muuttui seuraavana aamuna.

Entä oliko pojilla seksuaalista mainetta? Monen tytön ja pojan mielestä ei ainakaan huonoa mainetta. Yleisin vastaus tiivistyy tässä:

TT: ”... voiko kellään kundilla olla pukin mainetta tai gimmalla huoran mainetta?”

V: ”No huora, huoran maine voi olla muijalla [tytöllä]. Ei, mä oon sitä mieltä, että harvalla jätkällä on. ... kun sä oot jätkä, sä oot monen muijan kanssa, sä oot suurinpiirtein suosikki. Eli ne kattoo sua silleen ylöspäin. Mutta jos sä oot muija, ja sä oot taas monen jätkän niin, ei sulla tarvi olla kun joku ... sä oot vähänkin enemmän niinku jätkän kanssa, niin sä oot heti niinku ihan täys huora.”...

Oletetut seksuaaliset valloitukset toivat pojille yleensä positiivista mainetta ja kunniaa. Etenkin tämä tuntui korostuvan yhdeksännellä luokalla, kun osa pojista oli seurustellut monen tytön kanssa ja osa ei lainkaan. Kuitenkin asetelma ei ollut aivan niin selkeä, sillä yhteisössä oli monenlaisia mielipiteitä, ja myös pojat epäilivät joskus ystäviensä tekemisiä. Joissain tapauksissa poikiin liitettiin pukin maine nimenomaan kielteisenä seksuaalisena maineena, jolloin heidän suhteensa tyttöihin nähtiin ongelmallisena. Seuraavassa katkelmassa poika näkee ongelmia kaverinsa suhtautumisessa tyttöihin.

V: ”No yksi oli ... yhden kundin kanssa. Ja ... se oli ... muuten ihan hyvä jätkä, mutta ... jos joku asia liittyy muijiin, niin se on aivan kusipää. ... Se oli just vähän tommonen, niin sanottu pukki ... sen piti saada kaikki muijat silleen. ... se yritti munkin tyttökaveria niin se, noh, mulla meni yksi suhde siihen.”

Myös tytöt kertoivat tarinoita pojista, joilla oli heidän tietämänsä mukaan useita suhteita ja mahdollisesti myös pukin maine:

V: ...”Just kun mä tiedän yhden tyypin, joka on ... semmonen niinku pukki. Että sillä ... on niinku viikon aikana kolme muijaa, ... kenen kanssa se oli sängyssä ... kun mä ajattelin, että mitä se haittaa, kun kukaan niistä muijista ei ollut varattu ja ... sitten kuitenkin jälkeen päin niin mä oon kuullut just kun niillä on tosi, sillä yhelläkin, sillä muijalla, niin sillä oli ihan kauhee fiilis siitä.”...

Tytöt saattoivat keskuudessaan kertoa juttuja, ja olivat tietoisia keitä heidän ystävänsä kutsuivat pukiksi, ja he saattoivat vältellä näitä poikia. Joskus myös tytöt saattoivat käyttää pukin mainetta kulttuurisena resurssina ja vedota pojan pukinmaineeseen luokan julkisuudessa. Esimerkiksi Kivikulmassa tytöt käyttivät tätä kiistassaan sukupuolimoraalista (ks. luku 5.1.4). Pukin maine oli siten nimityksenä olemassa. Kuitenkin poikia vastaan käytettiin mainetarinoita huomattavasti harvemmin kuin tyttöjä vastaan. Mainetarinoiden voima tuntui heikommalta suhteessa poikiin. Pukin maineen saanut poika saattoi ärsyttää, mutta seuraukset eivät tuntuneet olevan yhtä vakavia kuin tytöille, eikä pojista myöskään maineen saamisen myötä tullut sosiaalisesti syrjittyjä. Pukin maineen käyttöä poikia vastaan vähensi myös se, että yhteisössä arvostetut kovispojat loivat seksuaalista omaan mainettaan kehuskelemalla suhteillaan julkisesti: näin suhteen paljastaminen oli usein myöhäistä.

Kuitenkin osa tytöistä ja pojista vastusti kaksinaismoraalia (siis sitä että tytöille ja pojille oli erilaiset säännöt), ja osa suhtautui siihen epäillen. Kaksinaismoraalin perustelu tuntui monesta myös vaikealta, ja sen merkitys näyttäytyi arjessa itsestäänselvyytenä. Kysymys pojan maineesta tuntui

palautuvan lähes aina tytön maineeseen. Seuraavassa haastattelussa innostuin tenttaamaan erästä koviajengiin kuuluvaa poikaa:

TT: ”Voiks kundilla olla huoran maine?”

Janne: ”Ei. Sehän on aina just silleen että jos kundi ... on monen kanssa, se on kova jätkä. Jos muija on niin se on huora.”

TT: ”Miksi?”

Janne: ”Emmä tiedä. ... Ei sekään oo mun mielestä oikein, mutta kun se vaan on niin.”

TT: ”Mutta miks se on niin?”

Janne: ”Se vaan on. Mä en ainakaan osaa ... mitään syytä. Ehkä muija on vähän niinku silleen ... Muija niinku esim. tulee raskaaksi niin se tavallaan, se on vähän niinku tavallaan multa. Että vaikka mä laitan niinku vaikka siemenen multa, niin se multa niinku kantaa sitä. Ja ... sitten se kasvattaa. Tai ei se nyt, ei se kasvattaminen, no tavallaan tekee sen, niinku siemenestä kukan.”

TT: ”Mm. Erotat että sillä on.”...

Janne: ”... Silleen että, että muijalla on ehkä isompi, ei niinku, emmä osaa, emmä osaa oikeestaan selittää.”

TT: ”Tarkotat sä että sillä on muijille pitkälle menevämpiä seurauksia?”...

Janne: ”Jos tapahtuu jotain niin tavallaan on. Tottakai pitää jätkänkin koko ajan olla siinä mukana jos jotain tapahtuu.”

TT: ”Eikö niillä kundeilla ole vastuuta sitte siitä?”

Janne: ”On, kyllä, ... kaikilla meillä ainakin on aivan varmaan. On paljon sattunukin tommosia juttuja.”

Poika perusteli kauniiden (multa, siemen ja kukka) metaforien ja vastuukysymysten kautta kaksinaismoraaliaan tutkijan tenttaavassa otteessa. Haastateltava poika ryhtyi myös epäilemään vastuun lankeamista vain naiselle ja vähätteli lopuksi oletustaan. Pojan oletuksissa ilmeni kuitenkin luontevana oletus naisesta multana, johon siemen jää kasvamaan, ja siksi myös vastuu jää hänelle. Monelle teiniraskaus näyttäytyikin seurustelun vakavimpana riskinä: sekä tytöt että pojat tuntuivat pelkäävän sitä, vaikka seuraukset lankesivatkin useimmiten tytöille.

V (tyttö): ”... sitä rupee just silleen vaan panikoimaan ... sen jälkeen että entäs jos, ja entäs jos, vaikka tietää ettei oo mikään mahdollista, vaan kaikki on ihan kunnossa ja rupee vaan sillee.”...

TT: ”[siis sitä että] entäs jos kuitenkin tulis raskaaks? ”

V: ”Niin, niin, sillai vaan.”

TT: ”Onks se sitte suurin pelko vai?”

V: ”Niii [painokkaasti].”

Tässä tuntui raskaudella ratsastava (ja pelotteleva) seksivalistus menneen erityisen hyvin perille.³⁸ Sekä koulutunneilla julkisesti esitetyissä että yksityisissä mielipiteissä ilmeni, että mahdollinen teiniraskaus ”pilaisi nuoruuden” tai ainakin koulunkäynti vaikeutuisi.

Poikien seksuaalisesta maineesta alkanut vuoropuhelu päättyi naisen perinteiseen rooliin. Seksuaaliseen maineeseen sekoittuivat eritasoiset asiat: seksuaalisuus sekoittui äitiyteen (mutta ei isyyteen) ja oli tässä elämänvaiheessa nimenomaan tyttöihin kohdistuva uhka. Mutta raskauden uhka pelotti myös poikia. Huorittelun takaa löytyikin oletus sosiaalisesta vastuunkantajasta sekä pelko mahdollisesta äitiydestä. Äitiys asettui näin kaiken vapauden, tulevaisuuteen siirretyn vastuun ja individualistisen nuoruuden vastapainoksi. Tämän ajattelutavan mukaan pojat vapautuivat seksuaalisen maineen taakasta, sillä he eivät voineet tulla äideiksi. Sosiaalinen järjestys palautettiin näin vastuun kautta luonnonmukaiseen järjestykseen.

8.6 Julkiset tarinat seksuaalisuudesta

Osa pojista kertoili viikonlopun jälkeen ”naisseikkailuistaan”. Nämä julkisesti kerrotut tarinat tuntuivat olevan tyttöjen salaisuuskulttuurin kääntöpuoli. Varsinkaan tytöt eivät suhtautuneet tarinoihin varauksettomasti.

TT: ”... entäs kertooko ne [pojat] jotain brassailutarinoita tai?”

V: ”Arvaa, niiltä ei muuta kuulekaan kun joku tulee viikonlopun jälkeen: ja vittu mä olin niin kännissä ettei mitään rajaa. Sitten jotain: mä nain ainakin kolmen muijan kanssa samana iltana. Siis niin tyhmiä juttuja, niille ei voi mitään muuta kun nauraa. Kyllä niitä kuulee tosi paljon.”

Seuraavassa esimerkissä tyttö kertoo pettymyksestään poikien tarinointiin. Hän kritisoi poikien sävyä puhua tytöistä:

V: ”... Emmä nyt oo kyllä ollut pitkään aikaan kenenkään kanssa. Emmä oo tavannut yhtään siedettävää koska ... useimmat jätkät on aika kusipäitä. ... Mitä ne puhuu kaikkee semmosta muijista Siis mä en suostu oleen sellasen ihmisen kanssa, joka puhuu musta mun selän takana sen kavereille kaikkee paskaa. Ja muuta tollasta.”

TT: ”Mitä ne tota, mitä sä oot kuullu sitten, mitä teidän ikäset kundit puhuu kimmoista?”...

V: ”No esimerkiksi ne saattaa just sanoo niitten kavereille ... että me naidaan joka päivä sen kanssa. Vaikkei oo ikinä nainu sen kans. Ja ne ... keksii päästensä kaikkee että ... mitä se muija tekee ja tämmöstä niitten kavereille. Jotain paskaa. Ja sitten ... kuulee mitä ne puhuu ... että siis muijassa on tärkeintä ulkonäkö ja semmosta... mä en kestä sitä ... Mitä tekee sellasen kanssa jos on alkanu oleo jonkun kanssa vaan ulkonäön takia? Niin varmaan tosi mielenkiintosta.”

Usein tarinoihin ei edes välttämättä uskota, mutta tärkeämpää onkin itse puhe. Edellinen katkelma tuo esiin tarinoiden haavoittavuuden: niiden kautta tietyt pojat käyttivät valtaansa ketä tahansa tyttöä kohtaan. Koska pojille seksuaalinen maine ei merkinnyt samaa kuin tytöille, he saattoivat jakaa omaa tietoaan kavereilleen, ja tätä kautta tieto levisi usein myös laajempaan julkisuuteen. Eräs poikaporukassa liikkuva tyttö kertoo tapahtumista kouluretkellä:

V: ”... tollaset jutut liikkuu... Kun meillä oli joku kouluvierailu vähän aikaa sitten. Sen jälkeen kaikki [jutut] tuli takas ... kaikki tiesi, että ketä oli ollut kenen kanssa, ja mitä oli tapahtunu ... Mulla meni välit poikki jonkun kaverin kanssa ... Se oli jotain sählännyt siellä, mä kuulin siitä jutusta niinku Kalelta: ... että joo, se oli yhden Mikon kaa. ... Niinku mä menin Marjalta kysymään siitä, ja se sai skitsokohtauksen eikä suostunut puhumaan mun kanssa varmaan kolmeen viikkoon. ... Kyllä mä ymmärrän, että se suuttu, ... että ihmiset puhuu ihan yleisesti ... se ei tykänny siitä, että mä puhuin niinku Kalen ja näiden kanssa siitä asiasta. Minkä mä kyllä tein kieltämättä, ja olin tosi inhottava. Se ei suostunut puhumaan siitä asiasta. Sitten mä kuulin, kaikkien muiden kautta – siis emmä tiedä loppujen lopuks mikä on totta, mutta. ... kun se just se toinen puoli se Mikko oli just silleen kertonut ihan Kalelle.”

Olipa tämä tarina kehuskelua toiselle pojalle tai vain kaverille kerrottu salaisuus, tarinassa esiintyvälle tytöille se oli haavoittava ja nöyryyttävä. Tyttöjen mielestä juuri poikien puhe toisille pojille toimi pohjana tytön maineen synnylle:

V: ”On. Esimerkiksi just toi Riitta, ... semmonen naistyyppi, mistä en minä tai Mervi ei tykätä. Se on, noh, okei, se on sekoillu, ... joka viikonloppu, parhaimpina viikonloppuina kaks–kolmekin kertaa. Että kyllä se niinku siitä pikkuhiljaa sitten muotoutuu. ... ei yhdelläään muijalla olis huoran mainetta, jos ei kundit kehittäis sitä. Yleensä se on ... että kundit kehittää muijalle maineen. ...esimerkiks, jos joku hypää jonkun kanssa sänkyyn, niin ei se juttu lähde liikkeelle ellei se kundi sitä levitä ... harvemmin se muija sen levittää. Eikä se nyt oikein omasta levityksestä kauheen hyvin ainakaa huoran mainetta voi saada.”

Toisaalta myös tytöt saattoivat kertoa julkisesti leveilytarinoita. Varsinkin koviפורukoissa liikkuvat tytöt saattoivat ”poikamaisesti”³⁹ kehuskella julkisesti omilla tekemisillään viikonlopun jälkeen.

TT: ”Tota mitäs, brassaileeko kimmat?”

V: ”Joo... just tommosilla samoilla ... Se oli sikahyvännäkönen, ja mä olin jurrissa, mä en muista oikeestaan yhtään mitään, mutta silti mä muistan että mä olin sen kanssa ja tosi kivaa.”

Tyttöjen julkiset leveilytarinat oppituntien aikana tuntuvat toisten tyttöjen mielestä erityisen noloilta.

V: ”... Jotkut tytöt, just näistä ... ketkä yrittää esittää tosi kovii ... brassailee jollain kundeilla. Mutta mun mielestä se on tosi ääliön kuulosta ... se on tosi noloo niitä kohtaan, mutta ne ei varmaan itse huomaa sitä.”

TT: ”Mimmonen tämmönen tyypillinen brassailutarina on?”...

V: ”No niinku nyt matikan tunnilla Henna oli just silleen, että miten mä pääsisin kundeista eroon. Mun mielestä se oli tosi nolosti sanottu ... [nauraa]. Sitten mutta hyvä [ironiaa äänessä] kun Petra sano sille että joo mulla onkin kundeja joka sormelle ... se on jotenkin tosi noloo sanoo. Ja sitte ... että aina yrittää selittää niistä silleen että voi ei, nyt se jätti mut. Tai että no nyt mä jätin sen, mä oon vapaa ... suureen ääneen puhuu että on mulla aina niitä.”

Kovistytöt halusivat toisinaan kokeilla rajoja pelaamalla poikien säännöillä. Tämä tosin tuntui toisten tyttöjen mukaan naurettavalta: oli noloa, jos joku lisäsi riskiä saada itselleen huoran maine. Julkista puhetta pidettiin herkästi liiallisena kiinnostuksena poikia kohtaan ja se saattoi johtaa tytön huoritteluun.

TT: ”... mistä johtuu että joilleki kimmoille tulee maine?”

V1: ”Emmä tiedä, ei se varmaan ollu se että se oli jätkän kanssa. Ja se puhu siitä aina silleen.”

V2: ”Niin puhu.”

TT: ”Tota, mm, mikä tekee gimmasta huoran? Se että on nainut?”

V: ”No se että on nainu usean jätkän kanssa. Tai sitten että jos niinku puhuu siitä koko ajan, jostain naimisesta tai jotain tollasesta. Riippuu hirveesti. Sitten ... vaan tulee juttujen perusteella sillee, vaikkei niinku tiedä asiasta, että on kuullu vaan. Tai joku toinen on kuullu. Tai ei itse asiassa kukaan tiedä, että mitä on tapahtunut, että vaan kuullu silleen.”

TT: ”Mä mietin sitä, että mistä se tulee? Mikä on niinku semmonen raja, mitä ei saa rikkoa? ... Että on niinku okei juttu, eikä mee niinku liian?”

V: ”No, emmä tiedä. Ei siinä ole mitään semmosta, että niin ja niin monta ... Että se on niinku tommonen kauheen julkinen asia, mitä sitte tavallaan ehkä jopa kehuskellaan tai silleen.”

Tyttöjen julkisen kehuskelutarinoiden vastaanotto oli siten erilaista kuin poikien. Tyttöjen keskinäiset suhteet tai käsitykset hyvästä naiseudesta eivät tukeneet julkiseen puheeseen perustuvaa kehuskelua miesseikkailuilla. Ennemminkin julkinen puhe samoin kuin tyttöjen leikkittely koviksen maineella saattoi ärsyttää muita tyttöjä ja myös poikia. Yleisö ei siis ollut yhtä vastaanottavainen tyttöjen kuin poikien tarinoille.⁴⁰

Tarinan sisältö ei ollutkaan niin merkittävä kuin kertojan asema yhteisössä. Julkisuudessa pojat saivat kertoa tietynlaisia tarinoita, mutta tyttöjen suusta kuultuna sama tarina kuulosti nololta. Oman pesän likaaminen ei ollut viisasta:

TT: ”Mistä ne puhuu?”

V: ”No esimerkiksi kun me viikonloppuna juotiin ja dokattiin ja kaikkee tämmöstä juttuu, niin siis tottakai ne heti semmosen ... pahan maineen saa sillä. Mutta ... jotkut toiset, jotka olis vaikka tehny ihan samaa, niin ei ne välttämättä kerro niistä niinku jengit just suureen ääneen. Niin ei ne saa sitä mainetta. ... Sitten, ... silleen niinku kauheesti riehuu, tai jotain lintsaa ja kaikkee tommosta. Kyllä se ... heti tulee se maine siitä, jos niinku kertoo, tai siis kaikki tietää mitä tekee.”

Seksuaalisuuden suhde julkisuuteen muotoutui oleelliseksi kysymykseksi erityisesti tytöillä. Merkittävää tyttöjen maineelle oli tapa, jolla he esittivät itseään julkisesti ja mitä he kertoivat toiminnastaan – toisin sanoen millainen oli heidän esittämänsä sukupuolityyli koulun julkisuudessa.

8.7 Julkiset sukupuolen performanssit

Vaikka tutkimusluokilla oli paljon ”suulaita” ja itseään verbaalisesti puolustavia tyttöjä, silti usein juuri pojat näyttivät hallitsevan koulussa julkisuutta tyttöjä paremmin. Tätä valtasuhdetta näyttivät tukevan myös ihannoivat käsitykset vahvasta, suulaasta ja sosiaalisesti rennosta vitsinkertojamiehestä (vrt. luku 7). Tietynlaisia rentoja kovispoikia kuunneltiin Kivikulmassa ja

Viherpuistossa. Muut pojat kuuntelivat kovispoikien tarinoita elämäkokemuksista aikuisuuden alueilla: erityisesti ajokokemukset, urheilu, naisseikkailut ja juominen olivat poikien jutustelun aiheina musiikin, shoppailun ja hiuskeskustelujen lomassa. Tyttöjen huorittelu ja mollaaminen sekä sukupuoli- ja seksuaalikoemuksilla rehentely liittyivät yhtenä sivujuonena tähän prosessiin.

Tarinankertomisen lisäksi sukupuolta esitettiin koulussa julkisesti eri tavoin. Pojille julkiset esitykset vaikuttivat helpommilta kuin tytöille. Julkisuus oli heille ikään kuin haaste. He esimerkiksi pyrkivät julkisesti vitsejä kertomalla tukemaan omaa asemaansa luokalla: ironinen suhtautuminen ja leikkittely seksuaalisuudella tai sukupuolten välisillä suhteilla ei kyseenalaistanut heidän asemaansa. Päinvastoin poikien keskinäisissä suhteissa käytiin kilpailua siitä, kuka uskalsi esittää julkisesti uskaliaimmat heitot:

Tukioppilaat (yhdeksäsluokkaiset tytöt) näyttäytyvät tunnin alussa. Seiskaluokkalaiset pojat huutelevat: ”Mä näin susta painajaista.” Tähän ysiluokkalainen tyttö: ”Voi ei, sä oot vielä mun kummilapsi. Haluatteko esittää joitain kysymyksiä?” ... Pojat huutelevat ysiluokan tyttöjen perään. ”Kattelishan noita naamoja, mä näin unta noista tisseistä.” ”Kiva peppu sulla.” Tytöt eivät tunnu välittävän pienten poikien huudoista.

Ope: ”Nämä nyt esittää kun nämä on poikia.”

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Viherpuisto 22.8. Seitsemäs luokka.)

Edellisen esityksen asetelmaan vaikutti se, että seitsemäs luokka oli juuri sosiaalisesti muotoutumassa lukuvuoden alussa. Luokalla oli vahva poikien yhteisö, samoin tiukka kilpailu poikien kesken. Huutelemalla yhdeksännen luokan tytöille he oikeastaan huutelivat toisilleen kilpaillen samalla äänitilasta keskenään.⁴¹ Yhdeksännen luokan tyttöjä pienempien poikien huutelut eivät tuntuneet häiritsevän. Myös opettaja näki tilanteen luonnollisena ja sanoi: ”Nämä nyt esittää kun nämä on poikia.” Ilmeisesti tässä ympäristössä huutelevat pojat tuntuivat luontevilta. On myös mainittava, että suinkaan kaikki pojat eivät osallistuneet tähän toimintaan.⁴²

Yhdeksännellä luokalla taas poikien keskinäinen tarinointi luokan julkisuudessa toi usein esiin urheilun, erityisesti jääkiekon. Pojat keskustelivat tv-ohjelmissa esiintyneistä jääkiekkoilijoista, Christian Ruuttusta ja Esa Tikkasesta, jotka olivat tapelleet NHL-otteluissa.

Niko: ”Jaakko, katoit sä eilen matsia?”

Jaakko: ”En.”

Niko: ”Ruuttulta meni hampaat, kolme hammasta meni.”

Jaakko: ”Tikkaseltaki on menny.”

Niko: ”Ei käyny kimppuun.”

Janne: ”Fiksu oli, ei menny kimppuun.”

Niko: ”Katoitsä Hyvät, pahat ja rumat, siinä haastattelussa oli Tikkanen. Ja Gretzkyn muistelmissa puhutaan perheasioista.” (Ilmeisesti pelaajat haukkuvat toisiaan.)

Janne (lainaa repliikin tv-ohjelmasta): ”Mä nussin viime yönä sun muijaas.”

Opettaja tulee takaisin: ”Mitä sä Janne esität?”

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Viherpuisto 21.10.)

Edellinen ote oli arkista poikien vuoropuhelua. Jääkiekon maailman kautta tarinaan tuli myös tietynlainen sukupuolen järjestys: tarinan toimijoina ja sankareina ovat miespuoliset hyväkuntoiset jääkiekkoilijat. Tappelevat miehet olivat kovia ja hampaita hajosi. Toisaalta myös itseään hallitsevaa miestä kunnioitettiin (”ei mennyt kimppuun”). Naiset esiintyivät tarinassa sivuosissa, provokaation välineinä ja naimisen kohteina. Huomionarvoista on myös se, että naisopettaja reagoi tilanteeseen kysymällä, ”Mitä sä Janne esität”, ja pyrki näin asettamaan poikien jutustelun naurunalaiseksi.

Seuraavassa kovispojat dramatisoivat julkisesti sukupuolta ja seksuaalisuutta ennen tunnin alkua. Läsä oli oppilaita ja tutkija.

Istuimme (tällä kertaa luokkaan) odottamaan opettajaa paikalle. Istuin ja juttelin Mervin kanssa kuulumisia. Hän istui luokassa aika edessä, ja istuin hänen edessään pulpetilla opettajanpöydän edessä.

Opettajanpöydällä pojat leikkivät ”pornovideota”: joku toinen kundi ”paneskelii” Jannea, joka oli pöydällä haarat levällään. Yhtäkkiä huomasi että käsi hamusi mua: se oli Jannen käsi joka sattumalta tai tahallisesti ”osui” minuun ja rintaani! Käsi katosi yhtä nopeasti kuin oli tullutkin.

Olin todella yllätetty ja hämmentynyt ja samalla mua nauratti, se oli niin uskomaton juttu. Sanoin niin ankarasti kuin hämmennykseltä ja naurultani pystyin vakavoitumaan ja ryhdistäytymään, ”Voi jeesus”, ja käännyin Janneen päin: ajattelin että en anna asian mennä ikään kuin en olisi huomannut mitään. ...

Janina jutteli mulle että onko opettajien ahdistelu seksuaalista. Sanoin että kaikkien ahdistelu voi olla seksuaalista ahdistelua. Janina sanoi että ei se oo jos tytöt kiusaa poikia, hymyilin hänelle epäuskoisena eli sen näköisenä kuin että et ole tosissasi, ethän. ...

Muut tytöt eivät sanoneet mitään, mulle tuli sellanen fiilis että olivat tottuneet siihen tai että eivät ottaneet tosissaan sitä jos joku kosketti. Olen nähnyt joskus kun Niko koskettaa Jaanan rintoja, eikä Jaana näytä välittävän pätkääkään, päinvastoin kiskoo kundeja itseensä vasten välillä jaloillaan kun istuu jossain pöydällä. Tiedä näitten kuvioista: Jaana ja Leena hännäävät poikia minkä kerkeävät, mutta ovat mielestäni joskus myöskin hämmentyneitä. ... Sitten opettaja tuli ja aloitimme tunnin.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Viherpuisto 14.11.)

Poikien seksuaalisessa performanssissa pelataan ensiksikin yksityisen ja julkisen välisellä rajalla. Kaksi poikaa parodioi sukupuoliyhdyntää julkisessa tilassa opettajan pöydällä (siinä mielessä kyseessä oli myös valtaa kyseenalaistava parodia). Heidän eleistään ja tyylistään tuli mieleen pikemminkin pornoelokuva kuin romanttinen rakastelukohtaus. He leikittelivät myös heteroseksuaalisella järjestyksellä. Koska pojat elehtivät keskenään, olisi mahdollista tulkita heidän esittäneen homoseksuaalista aktia. Ehkä varmistaakseen, että näin ei ole, heistä toinen tarttui tutkijaa (minua naisena) rinnasta ja laittoi samalla oman esityksensä ja maailman paikalleen (heteroseksuaaliseksi). Samoin tutkija eli minut asetettiin paikalleen naisena. Viherpuiston koulussa tyttöihin kohdistuva seksuaalinen kähmintä näytti olevan osa heteroseksuaalista arkista järjestystä.⁴³ Toistuvien rituaalein erityisesti kovispojat muistuttivat tyttöjä siitä, kenellä on oikeus kertoa tarinoita muista ja kenellä on oikeus kosketella muita (ks. myös luku 5.2.4). Yleisönä edelliselle poikien performanssille olivat paikalla olleet pojat, joille he todistivat omaa rohkeuttaan, sekä ehdottomasti myös tytöt. Tytöt myös aloittivat tilanteessa keskustelun seksuaalisesta ahdistelusta ja kysyivät kantaani siihen.

Varsinkin Viherpuistossa näkyvät ja kuuluvat kovispojat hallitsivat koulun julkista tilaa niin fyysisesti kuin sosiaalisestikin. Voi jopa sanoa, että heidän esittämänsä miestyysi toimi hegemonisesti,⁴⁴ toisin sanoen heidän asemansa oli tässä julkisuudessa lähes kyseenalaistamaton. Kivikulmassa kovispojilla ei ollut samanlaista asemaa. Koulun kulttuuri oli tässä mielessä naisystävällisempi.

Toisaalta tytöt myös ottivat molemmissa kouluissa tilaa haltuunsa erilaisten julkisten esitysten kautta. Tähän tarvittiin yleensä joukkovoimaa, ystävien tukea.⁴⁵ Tytöt saattoivat esimerkiksi vallata käytävän siten, ettei siitä päässyt ohitse kuin loikkimalla (hassun näköisesti) heidän jalkojensa yli. Tilaisuuden tullen he maksoivat julkisesti takaisin aikaisemmin kokemansa kiusaamisen, kuten Mari Kristianille (ks. luku 5.1.4, imitaatiotilanne Kivikulman luvusta). Tytöt kiusoittelivat myös hiljaisempia poikia joukolla ja saivat heidät punastumaan. Joskus myös tyttö saattoi ystäviensä tuella kiusata tuttua poikaa. Esimerkiksi Niko ja Eevi olivat yleensä hyvissä väleissä mutta toisinaan myös taistelupari. Seuraavassa tilanteessa muut tytöt liittoutuivat Eevin taakse.

Puhumme dekkareista Raidan kanssa ja Petrakin kiinnostuu. Viihdyn täällä kuvistunnilla, on tilaa epäviralliselle keskustelulle.

Niko saapuu nyt ja yrittää häätää Eeviä paikaltaan ikkunarivistä, jossa hän usein istuu kuvistunnilla. Eevi ei anna periksi, sanailevat rankastikin jonkin aikaa: ”Mä teen logoa.”

”No mä teen tätä.”

”Mä oon istunu tässä aikaisemmin.”

”No oon mäkin.”

Janina ja Eevi räkkäävät (kiusaavat) Nikoa: ”Mikä kuningas sä luulet olevas.”

Tytöt jatkavat puhettaan naistenlehdistä: ”Homot ovat kuulemma hyviä naisten ystäviä. Niinku toi Niko.” Nauravat.

Riitta kovalla äänellä: ”Niko mä en tiennyt, että se on salaisuus että sä oot homo”. Niko on hiljaa.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Viherpuisto 17.11. Kuvaamataidon tunti.)

Tehokkain tapa kiusata poikia olikin joko julkisesti parodioida heidän miehisyden esityksiään, esimerkiksi potkuja ilmaan tai lyöntejä tai tapaa puhua tai liikkua. Toinen tapa oli epäillä pojan

miehisyyttä homottelemalla tätä. Molemmat strategiat pyrkivät aiheuttamaan säröjä poikien miehisyyden ”haarniskaan”. Näin myös tyttöjen strategiat vastustaa poikia tulivat paljastaneeksi sen, miten tärkeää pojille oli pitää yllä toistoin miehisyyttään. Samalla ne tulivat paljastaneeksi sen, miten haavoittuvaa heteroseksuaalisen ”ydinmaskuliinisuuden” esittäminen oli.⁴⁶

8.8 Seksuaalisuus tyttöjen tarinoissa

Sukupuolten väliset suhteet olivat – riskeistä huolimatta – tytöille erittäin tärkeitä ja heillä oli myös kokeilunhalua. Seksuaalisuus ja sukupuolten väliset suhteet olivat tytöille myös hauskanpidon väline koulussa. He leikittelivät julkisesti hyvän ja pahan tytön positioilla⁴⁷ sitä samalla ironisoiden. Tyttöjen ja poikien tai toisinaan myös tyttöjen keskinäinen flirttailu ironisoi seksuaalisia ja sosiaalisia suhteita sekä sukupuolista järjestystä.

Haastatteluissa tytöt puhuivat flirttailusta ja kokeilunhalusta seurustelussa.

TT: ”Niinku flirttisuhteita ... sulla on joku?”

V: ”Parinkin kanssa mulla on koulussa. Tai siis ... on aina hauskaa, kun yleensä me ollaan toistensa takapuolessa kiinni ... porukka saa ihan väärän käsityksen ... seurusteletteks te? Ei, se jo niinku menee vähän liian pitkälle ... kummatki huomaa, hei, nyt loppu.”

V: ”... tottakai moni haluaa, että niinku kyllä mäkin ... tässä iässä ... että okei, mä oon yhden kanssa jonkin aikaa. ... Että okei, mä oon sen jonkun jätkän kanssa kaksi kuukautta, huomaan ettei siitä tuu mitään. Okei, laitetaan poikki. ... Niin kyllä mä haluan ... tottakai kokeilla, että eihän sitä ikinä tiedä ... että ... mitä siitä tulee.”

Tytöt saattoivat myös ottaa sosiaalisia riskejä – ja samalla ironisoida heteroseksuaalisia suhteita:

Puhuvat yhteishausta, oppilaat kuuntelevat, kyselevät, ovat kärsimättömiä kun opinto-ohjaaja ei heti tiedä.

Taru ja Petra puhuvat että jos menis kouluun johonkin muualle, saisi asua yksin. Miettivät vitsinä, että muuttavat Kirkkonummelle kaksioon ja asuvat siellä. Taru sanoo Jutalle että pussaa mua, Jutta pussaa. Kikattavat, että kaikki katsovat – mikä pitääkin paikkansa. ...

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Viherpuisto 17.11.)

Tytöt istuivat keskellä luokkahuonetta, ja aika tuntui käyvän hieman pitkäksi. Tyttöjen julkinen suukottelu oli mitä ilmeisemmin tarkoitettu järkyttämään muita ja viihdyttämään heitä itseään. Tytöt käsittelevätkin seksuaalisuutta ja seurustelua usein oppituntien aikana. Tytöt myös keskustelivat seurustelusuhteistaan avoimesti keskenään tunnilla ja näyttivät valokuvia poikaystäväistä.

Luokka tekee tehtävää, tunnin keskeytys kovaäänisistä (toinen kerta jo). Yhtäkkiä puhkeaa keskustelu valokuvista, koulukuvista.

Jaana: ”Niitten olis pitänyt tulla jo joulukuussa.”

Leena: ”Mä haluan ne.”

Opettaja ottaa kalvon esiin ja sanoo: ”Kirjoittakaa vihkoon nämä relatiivipronominijutut, niitä ei ole kirjassa, ne oli jo viime vuonna.”

Leena lähtee hakemaan vihkoa, hakee samalla jonkun pojan valokuvan, jota näyttää Sallalle, Jutalle, Eeville ja Nikolle. Jaana lähtee kaapille käymään (tuo myös valokuvia).

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Viherpuisto 9.1. Englannin tunti.)

Suhteet poikiin olivat siten myös resurssi tyttöjen keskinäisissä suhteissa. Niistä saatettiin keskustella yhdessä, jakaa kokemuksia ja näin myös hienovaraisesti viitata omaan seksuaaliseen kokemukseen ja aikuisuuteen. Liiallinen ja kovaääninen puhe sisälsi tosin riskin (kuten aikaisemmin kävi ilmi) ja raja olikin vaikea vetää. Tytöt kuitenkin myös irrottelivat seurusteluun liittyvillä aiheilla. He puhuivat esimerkiksi omista suhteistaan, ihastumisistaan, e-pillerin käytöstä ja raskaudesta (ks. myös luku 5.2.2). Joskus tytöt ja opettaja yhdessä ironisoivat seurustelua ja sen jatkuvuutta.

Opettaja: ”Kuunneltiinks me eilen se Leaving on a jetplane.”

Taru ja Jutta: ”Ei.”

Puhuvat kirjasta. ... Jutta: ”Kuunnellaan nyt sitä musaa.”

... Opettaja: ”Tää oli sellaista 60-luvun kulttimusaa; kysykää vanhemmiltaan.”

Jutta, Taru ja Niko naureskelevat. Taru lukee kirjasta sanat. Muut kuuntelevat 60-luvun musaa ja ilveilevät. Sitten Taru näyttää opettajalle tosi hapanta naamaa.

Opettaja: ”Why is he leaving?”

Taru: ”Miehet aina lähtee.”

Opettaja: ”Say it in English.”

Teemu: ”Aina sä morkkaat poikia.”

Opettaja: ”I'm saying the simple truth.”

Joku: ”Miks se mies menee.”

Niko: ”Se rakastaa sitä toista miestä; he's gay, he hates somebody.”

Opettaja: ”Tuleeko takas?”

Oppilaat, Taru ja Jutta: ”Eiii.”

Opettaja: ”What about the ring?”

Oppilaat: ”Ei se mitään. They always talk.”

Opettaja: ”Mä oon tosi tyytyväinen, että te ootte realisteja jo nyt.”

(Ote tutkimuspäiväkirjasta, Viherpuisto 27.9. Englannin tunti.)

Tytöt käsitelivät usein seurusteluun ja seksuaalisuuteen liittyviä teemoja omissa yksityisissä ryhmissään, toisin sanoen ilman poikia. Tanskalaisen tutkijan Kirsten Drotnerin mukaan tytöt käsittelevät usein nuoruuden ja aikuisuuden teemoja erityisesti omissa tilassaan, turvallisesti, piilossa toisten katseilta.⁴⁸ Julkisuudessa, siis tiedotusvälineissä ja mainoksissa tuntuu tiivistyvän kuva nuorista naisista kauniina, viehättävinä ja seksikkäinä.⁴⁹ Kuitenkin esimerkiksi koulun julkisuudessa esitetty kiinnostus seksuaalisuuteen saattoi olla uhka heidän hyvälle maineelleen.⁵⁰

Omissa ryhmissä tytöt tuntuivat käsittelevän erilaisia naiseuteen, varsinkin seksuaalisuuteen liittyviä ristiriitaisiakin odotuksia. Liisa-Marja Nito0vuori kuvaa, miten tytöt irrottelevat roisesti seksuaalisilla tarinoilla kunhan vain intimiteettisuoja suhteessa poikiin on riittävä.⁵¹ Myös Anna Anttila pohtii, miten varhaisnuorille tytöille keskenään tehdyt ennusleikit ovat tapana käsitellä seurusteluun liittyviä tunteita ja leikitellä myös seksuaalisilla aiheilla.⁵² Tytöt etsivät toimijuuttaan tätä kautta riskialttiilla alueella⁵³ ja ikään kuin astuvat aikuisuuden ja sukupuolen rajan yli samaan aikaan. Norjalainen tutkija Kari Vik Kleven puolestaan kuvaa tyttöjen ryhmiä siveysvyön metaforan kautta. Hän painottaa, että irrotellessaankin tytöt kontrolloivat toisiaan ja toistensa seksuaalisuutta.⁵⁴

Tutkimukseeni osallistuneet tytöt kirjoittivat tarinoita toisilleen. Ne kirjoitettiin oppituntien aikana vuorotellen mutta yhdessä naureskellen ja yhteisyyttä korostaen. Käsitellen seuraavassa kahta eri tyttöryhmän koulutunneilla kirjoittamaa tarinaa, joita olen analysoinut yhdessä niin tyttöjen kuin tutkijakollegoidenikin kanssa.⁵⁵

Ensimmäisen tarinan aiheena oli ”eka kerta”. Tarina kertoi siitä, miten tyttö löytää herkän pojan, jonka kanssa hän haluaa rakastella. Tämä on tytön ensimmäisen kerta. Samalla tarina kertoo, että mitä tahansa saattaa tapahtua, kun lähdetään yhdessä ulos ystävien kanssa. Tytöt olivat kirjoittaneet tarinan ruutupaperille. Kirjoittajina oli kolme tyttöä, joiden käsiala vaihtui välillä. Tytöt kirjoittivat yhdessä myös muita vastaavia tarinoita. Niitä ei yleensä annettu luettavaksi muille, ne viihdyttivät lähinnä heitä itseään tuntien aikana.

JATKOKERTOMUS ...

Mun tarinani alkoi viime uudenvuodenaattona 1994, mutta vuosi oli vaihtumassa. Olin 15 vuotias. Lähdin hyvien ystäväni kanssa kohti keskustaa. ... Määränpäinä on Senaatintori ja siellä klo 22 koulukaverimme. Heitä olikin jo runsaasti paikalla ja lievässä nousuhumalassa vaelsimme ympäri toria. Juttelin erään rinnakkaisluokkalaiseni kanssa, kun – oi mikä mies – näin hänet ...

Hän oli n. 17-vuotias pitkätkäinen, älykkään näköinen jätkä. Hän näytti eksyneeltä. Kävelin hänen luokseen, ja hän hymyili minulle ujosti. Sytytti sädetikun, nauroi ja toivotti minulle hyvää uutta vuotta. Sitten hän kaivoi taskustaan jotain ...

Muuttuu sivuminäksi.

... Hän painoi käteeni avaimen, katsoi syvälle silmiini ja sanoi että jos mä haluan kuun ja tähdet taivaalta, niin tulisin käymään. Sitten se suuteli mua niin kauniisti ja niin pitkään että mä meinasin pyörtyä. Mä avasin silmäni ja se oli poissa ...

Mä katsoin avainta mun kädessä. Se oli ihan tavallinen Abloy ja siitä roikkui punainen nukkainen villanaru. Narun päässä oli pahvilappu, [sotkua] johon oli kirjoitettu osoite: Korkeavuorenkatu 100. Ja lapun toisella puolella luki Mikael. Mikael. Mä maistelin sanaa suussani kun mun kaveri tarttui olkapäähän. ”Hei kamo, tuu laittaa mun housut kiinni kun mä en saa ...” Kun mä napitin niitä farkkuja mä päätin, että astuisin seuraavaan ykköseen ja menisin Mikaelin luo ...

Mä etin sitä osoitetta aika pitkän aikaa, ja vuosi oli jo vaihtunut kun mä löysin sen. Se talo oli sellainen aika vanha ja kaunis. Mä yritin arvata, että mitkä ikkunat on Mikaelin. Mua jännitti, mutta mä rohkaisin mieleni ja menin sisään.

Siellä oli pimeätä, lukuunottamatta pöydillä ja kirjahyllyillä olevia, lepattavia kynttilöitä. Mä etsin Mikaelia katseellani. Sitten mä hymähdin. Se nukkui sohvalle enkelinkiharat ympärillään. Se hymyili. Mä en raaskinut herättää, istuin tuoliin. Mua nukutti ...

Mä heräsin raikkaaseen teen tuoksuun. Mikael piti kuppia kaksin käsin mun nenän alla. Mä otin kupin käsiini ja laskeuduin lattialle Mikaelin viereen istumaan. Me vaan hiljaa juotiin teetä ja katottiin toisiamme silmiin ... mä laskin kupin lattialle ja aloin nousta ylös. Mikael otti mua käsivarresta kiinni ja katto mua syvän meren sinisillä silmillään ja kuin salamaniskusta me yhtä aikaa raivokkaasti hyökättiin intohimoiseen suudelmaan.

... Mikael oli mulle niin hellä. Se vaistos heti, että kyseessä oli mun eka kerta ja se hyväili mua pehmeesti. Me maattiin pehmeällä matolla vielä pitkään sen jälkeenkin ja kun mä [sotkua] sivelin Mikaelin hiuksia se katsoi mua syvälle sisimpään. Ja mä tiesin että se kestäis.

Kun mä nyt katson [sotkua] Miglua kun se makaa mun sängyllä mulle tulee mieleen, että se on mun oma, uudenvuoden tähti ja sen [sotkua] loiste on ainut mitä mä tarvitsen.

[nuoli ylös, viittaa edelliseen lauseeseen] JO TÄYTTÄ LÄSSYÄ.

OIH! MIKÄ MIES!

UIUIUIUIUIUI!

Tarina oli tyttöjen mukaan teinitytöille suunnatun *Sinä ja minä* -lehden tyyliin kirjoitettu romanttinen tarina. Tarinan aiheena oli seksuaalinen kaipuu, siinä haaveillaan pojan tapaamisesta. Ilmapiiri on lähes pyhä, ja kuitenkin siihen sisältyy seksuaalista halua: tyttö tapaa pojan, Mikaelin, juhliessaan. Tarina on tavallaan vitsiksi kirjoitettu, ja siinä on runsaasti ironiaa. Kuitenkin se sisältää myös oikean toiveen, että jotain tapahtuisi (ehkä juuri kaksi vuotta vanhemman pojan kanssa). Tarinassa tytöt ovat itse toimijoita. Ikään kuin sattumalta paikalle kuitenkin ilmestyy mies, josta myös tulee toimija. Tarinan lopussa ironisoitiin tarinan lopun hempeää tyyliä ja ennen kaikkea uskoa, että suhde kestää.

Toinen tarina kirjoitettiin ATK-tunnilla, jossa oli läsnä vain tyttöjä. Tunnin virallinen ohjelma käsitteli taulukkolaskentaa. Osa oppilaista teki annettua tehtävää, osa pelasi tietokonepelejä (esimerkiksi tyttöjen tekemää seurustelupeliä), osa leikkitteli eri tekstityypeillä. Kaksi tyttöä kirjoitti pornografisen tarinan tietokoneellaan – luulen, että tytöt olivat jo aikaisemmin kirjoittaneet käsin ainakin osan tarinasta. Tarinan juoni on helposti selostettu: mies ja nainen naivat kerta toisensa jälkeen. Tarinan teho rakentuu toistolle. Tämä tihentyykin seuraavassa esimerkissä, jossa esitetään osa tarinasta.

”Voihkin kiihkosta ja hän kuiski kiimaisia sanoja korvaani. Vaihdoin asentoa. Asetuin istumaan hänen päälleen yrittäen saada sen ison elimen sisääni ... Pelkäsin saavani orgasmin ennen häntä mutta erehdyin. Laukesimme samaan aikaan ja mies äännähti käheällä äänellä ...”

Toistamalla naisen ja miehen välistä aktia tarina herkuttelee seksuaalisella kokemuksella (joko kokemuksen tai tekstien kautta hankitulla). Tarinan lajityyppi muistuttaa pornolehtien tarinaa, jossa pääpaino on elimien, ei ympäristön kuvailulla. Esimerkiksi tarinassa ei viitata juurikaan ympäristöön, naisen tai miehen ulkonäköön tai luonteenpiirteisiin, vaan miehestä puhuttiin lähinnä esineenä. Tytöt kuvailevat miestä ”ison uljaan elimen kautta” (poikien kauhuksi puhuvat koosta!). Pornolajityyppiä mukaili myös tarinan yhdyntäpainotteisuus sekä se, että nainen saattoi saada nautintoa erityisesti yhdynnän kautta. Tarinan nainen pelkäsi myös saavuttavansa nautinnon huipun ennen miestä. Tytöt myös leikittelevät naisen nautinnoilla ja halukkaan naisen sivupersonalla.⁵⁶ Samoin he korostivat seksuaalisuuttaan elämellisyiden metaforien kautta.⁵⁷

”... Me n[a]imme kuin villieläimet ...”

”... Olin kuin kiimainen kani ...”

Edellä esitetyt tarinat edustavat hyvin eri tyyllilajeja, ja niissä esiintyy erilaisia toimijoita – toinen tarina alkaa siitä, mihin ensimmäinen jää. Molempia tarinoita yhdistää ironia, joka loppujen lopuksi tuntuu olevan tarinoiden huipennus. Tytöt itsekään ikään kuin purskahtavat nauruun tarinan lopussa, eikä kummankaan tarinan tyyllilaji aivan pidä loppuun saakka. Molemmissa tarinoissa ironisoidaan nuorten naisten miehenkaipuuta. Ironisoinnin avulla kehitellään myös sukupuolten välisiä suhteita sekä kertomisen tapoja: ensimmäisessä tarinan lopussa otetaan etäisyyttä romanttiseen tarinaan ja ihanaan pehmomieheen, toisessa taas pohditaan seksuaalisuuden ja muun ihmisyyden välistä suhdetta:

”Hän rutisti minut lujaa itseään vasten ja tunsin kerrankin, että joku ajatteli jotain muutakin kuin pelkkää panoa. Tunsin että joku välittäisi minustakin eikä vaan siitä mikä minulla oli jalkojeni välissä. Sanoin miehelle kiitos jonka jälkeen hän suuteli minua ja sanoin ”kiitos itsellesi”...”

Tyttöjen ironisesti välittämä epävarmuus tarinoissa piili siinä, miten häneen suhtaudutaan ja kestäkö suhde myös seksin jälkeen. Tarinat olivat suorasukaisia, ja ne oli tarkoitettu ensisijaisesti tytöille itselleen. Lisäksi niiden yleisönä luokkatilassa olivat toiset tytöt, opettaja ja tutkija. Jälkimmäistä tarinaa vilauteltiin myös pojille sekä tutkijalle. Yhteistä tarinoissa oli se, että tytöt käsitelivät niissä sosiaalisesti ristiriitaisiakin naiseuden paineita.⁵⁸ Tärkeää oli lisäksi huomata, että vaikka molemmat tarinat kirjoitettiin ainakin osittain oppituntien aikana, ne kirjoitettiin hyvin erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä.

Ensimmäisen tarinan olivat kirjoittaneet sosiaalisesti kyvykkäät ja koulussa menestyvät koulutettujen perheiden keskiluokkaiset tytöt, joiden esittämä tyyli koulussa oli irrotteleva ja toisaalta myös toisia ja itseä kontrolloiva.⁵⁹ Tyttöjen tyyliin kuului säilyttää kasvonsa toimimalla järkevästi: oman irrottelunsa lomassa heidän mielestään esimerkiksi oli naurettavaa, jos tytöt itse halvensivat itseään. Tämän vuoksi he olivat tuohtuneita tytöille, jotka eivät kunnioittaneet itseään, sekä pojille, jotka halvensivat tyttöjä. Tytöt olivat myös urasuuntautuneita ja menestyivät koulussa.

Toinen tarina oli hyvin toisenlaisesta sosiaalisesta kontekstista. Se oli kirjoitettu tunnilla, jossa oli vain tyttöjä. Kirjoitusprosessin aikana tytöt näyttivät tarinaa muille tytöille naureskellen, myös jotkut pojat olivat nähneet sen. Tytöt antoivat tarinan nuorelle opettajalle, jota he olivat kiusanneet, kun tämä aloitti heidän opettajanaan. Mielestäni kertomuksen näyttäminen hänelle toimi myös testinä siitä, mitä opettaja sallii ja mihin hän laittaa rajat. Nähdäkseni tytöt halusivat asettaa erilaisia naistyyliä (opettajan ja heidän) vastakkain ja katsoa minkälaiseen tilanteeseen tämä johti.

Toisen tarinan kirjoittajat olivat edellisiä tyttöjä työväenluokkaisempia. Heillä oli ollut yhteyksiä koulun kovisjengiin, ja poikien hallitsema maailma tuntui olevan läsnä myös tyttöjen keskinäisissä suhteissa ja tarinoissa.⁶⁰ Luokassa he esittivät itseään toisille tytöille (seksuaalisesti) kokeneina tyttöinä ja korostivat näin omaa ”aikuisuuttaan”. Joskus tytöt myös härnäisivät poikia flirttailemalla ja kiusoittelivat heitä itsevarmoilla otteillaan. Tarinan kirjoittamisen julkisuuden korostaminen tuntui tytöille olevan seksuaalista kokemusta korostavan naisellisuuden performanssi. Sen kautta he tytöt muokkasivat aktiivisesti omaa asemaansa kouluyhteisössä, ja siten tämä tarina on performanssina strateginen.⁶¹

Tyttöjen irrottelun ja sosiaalisen kontrollin lisäksi tärkeää onkin kysyä kuka esitti ja mitä toisille nuorille ja opettajille kirjoittaessaan edelliset tarinat. Tyttöjen tarinoinnissa olikin kysymys itsensä esittämisen tavoista tietyissä konteksteissa: tyttöjen kesken kirjoitetuissa tarinoissa läsnä olivat siten tyttöjen taustat, omat ja luetut sekä kerrotut kokemukset, kirjoittamistapahtuman ympäristö, luokkatilanteet sekä koulun sukupuoliset arkiset järjestykset, jotka rakentuivat yksityisen ja julkisen rajankäynnissä.

8.9 Yhteenvetoa sukupuolten välisistä suhteista

Nuoret irrottelivat koulussa suhteilla toiseen sukupuoleen: heillä oli eripituisia suhteita, sekä kokeiluja että vakavampia suhteita. Toisaalta sosiaalisena ja kommunikatiivisena yhteisönä koulu asetti vaatimuksia sukupuolten välisille suhteille ja rajanylityksille.⁶² Yksityisen ja julkisen raja jännittyi erityisesti sukupuolten välisissä suhteissa, varsinkin tarinoissa seksuaalisuuteen liittyvistä tapahtumista. Yksityisen ja julkisen raja olikin nais- ja miessuhteiden koetinkivi.⁶³ Tätä rajaa vasten

moni tarina dramatisoitui, monet suhteet peilattiin ja niitä arvotettiin. Kouluuyhteisössä oli merkittävää se, kuka hallitsi julkista (puhe)tilaa ja kenen tarinoita uskottiin.

Tarinoita kerrottiin suhteessa kulttuurisiin jännitteisiin, moraaliin ja ihanteisiin.⁶⁴ Nuorten seurustelussa ilmeni paljon kaksinaismoraalia. Seurustelusuhteet olivat riskialttiita etenkin tytöille, mikäli juoruja suhteesta levisi kouluuyhteisöön. Pojat saattoivat kehittää liioiteltua tarinaa seurustelustaan oman maineensa pönkittämiseksi. Toisaalta myös tytöt levittivät mainetarinoita. Tyttöjen taas tuli olla varovaisia siinä, mitkä asiat yksityisestä suhteesta julkistettiin. Eri tavoin rikotut rajat, teinikalenterin varastaminen, liian yksityisten tekojen näkeminen tai niistä kertominen saattoivat johtaa tytöillä huonoon maineeseen. Myös tyttöjen välisen salaisuuskulttuurin merkitys korostui tarkasteltaessa miten haavoittavaa yksityisten asioiden julkistaminen oli tytöille.

Nuorten tyttöjen seksuaalista mainetta vartioidaan useissa kulttuureissa. Seksuaalinen maine syntyy osana sukupuolten välisiä sosiaalisia suhteita. Nuoret ymmärsivät nämä suhteet kulttuurin jäsenystapojen kautta,⁶⁵ mutta varsinaisesti ne saivat merkityksen arjessa. Sukupuolten välisiä suhteita koskevat säännöt muotoutuivatkin kulttuurisista ihanteista paikallisesti. Jokainen sukupolvi, yhteisö ja organisaatio muodostaa oman versionsa sukupuolten välisiä suhteita koskevasta ”ihannetarinasta”.⁶⁶ Koulussa suhteiden merkityksellistäminen tapahtui katseiden, hymähdysten, lyhyiden kommenttien ja pidempien tarinoiden ja juorujen kautta.⁶⁷

Seksuaalisen maineen merkitys vaihteli eri kouluuyhteisöissä, ja sen piiri muotoutui aina hieman erilaiseksi eri kouluuyhteisöissä: maine saattoi joko levitä koko kouluun tai rajautua tiettyyn ryhmään. Koulussa saatettiin julkisesti kilpailla siitä, mikä on soveliasta ja toivottavaa. Mainetarinoiden sisältö syntyikin osana eri tyylisten tyttöjen ja poikien välistä valtataistelua. Huorittelutarinoita käytettiin siten strategisesti.⁶⁸ Tämä merkitsi sitä, että mainetarinoiden sisältö kertoi enemmän tarinan kertojasta kuin tarinan kohteena olevasta työstä ja tämän seksuaalisesta käyttäytymisestä.

Mainetarinoiden uhka piti yllä erityistä *sukupuolten arkista sosiaalista järjestystä*. Uhka jakoi tytöt ja pojat eri aseisiin: pojat eivät saaneet helposti negatiivista seksuaalista mainetta, tytöille seurustelu oli sen sijaan sosiaalinen riski.⁶⁹ Maineen saaminen dramatisoi sukupuolisen järjestyksen sukupuolten väliseksi eroksi ja seksualisoi sen – naiseudesta tuli haavoittuvaa.⁷⁰

Se, että tyttöjen tuli olla seksikkäitä, mutta ei liian seksuaalisia,⁷¹ oli vaikea tasapainoilun alue, ja tytöt pohtivat näitä ristiriitaisia ihanteita myös omista ryhmissään.⁷² Tytöt tarkkailivat toistensa käyttäytymistä, ja kertoivat toisistaan tarinoita sekä levittivät mainetta. Seksuaalisen maineen saamisen uhka erotteli siten tytöt toisistaan. ”Hyvät tytöt” ja ”pahat tytöt” loivat sukupuolitetun toimintamallin yksittäisille tytöille sekä paikalliselle yhteisölle. Tyttöryhmien sisällä ”pahan tytön” maineen kautta pohdittiin omaa suhdetta seksuaalisuuteen ja kysyttiin, ”millainen nainen minä olen”. Jonkun tilanteen kärjistyttyä myös seksuaaliset merkitykset saattoivat henkilöityä, ruumiillistua tietyn tytön kannettavaksi.

Poikien suhde seksuaalisen maineeseen oli lähes käänteinen verrattuna tyttöjen maineeseen. Seksuaalisen maineen koettiin pikemminkin pönkittävän pojan asemaa (hetero)seksuaalisena sankarina,⁷³ mutta sen hintana saattoi olla tytön menetetty maine. Toisaalta kaikki pojat eivät suinkaan ylpeilleet naissankaritarinoina: osalla pojista tuntui olevan melko vähän kokemusta tytöistä seurustelukumppaneina, eikä heillä myöskään tuntunut olevan halua värittää tarinoita samalla tavoin kuin joillakin kovispojilla. Siten positiivista seksuaalista mainetta pönkittävä sosiaalinen järjestys tuotti tyylieroja myös poikien välille.

Niinpä puheessa maineiden antamisesta ja saamisesta ei kyse ole pelkästään tyttöjen käyttäytymisen seksualisoimisesta ja seksuaalisesta kontrollista, vaan tietynlaisen miestyylin ja vallan ylläpitämisestä.⁷⁴ Erityisesti tietyille pojille tyttöjen ja opettajien seksualisoiminen oli käyttökelpoinen strategia luokkatilanteen ottamiseksi haltuun: tällaisia olivat esimerkiksi tyttöjen huorittelu tai opettajan asiantuntijuuden mitätöinti seksuaalisiin nimityksiin.⁷⁵

Toisaalta maineet ja tarinat myös muuttuivat. Valtatilannetta tuli pitää yllä, eikä se aina onnistunut. Mainetarinoiden kertomiseen liittyi siten myös muutoksen mahdollisuus. Niin käsitykset tarinan sisällöstä kuin tyttöyden tai poikuuden määrittämisestä olivat myös muutoksen alla. Nimittely ei juuri koskaan ollut lopullista, vaikka se aina jättikin jäljet osallisiin.⁷⁶ Lisäksi arkipuhe on aina ristiriitaista, ja myös siihen sisältyi muutoksen mahdollisuus. Mainetarinoista liikkui myös erilaisia versioita.

Mainetarinat saattoivat sisältää esimerkiksi sosiaalisen haavoittuvuuden tarinan, sosiaalisen kontrollin tarinan ja suomalaisittain selviytymisen tarinan. Seksuaalisuuden kautta tytöt saattoivat kertoa myös irrottelun tarinan, sillä tytöt leikkittelivät seksuaalisuudella ja maineen saamisella. Niitä kertomalla jotkut tytöt pyrkivät osoittamaan seksuaalista kokeneisuuttaan ja aikuisuuttaan maineen

saamisen uhallakin. Toiset kertoivat miesseikkailuistaan varsin vapaasti – ehkä jopa ärsyttääkseen muita.

Mainetarinoiden kautta kontrolloitiin tyttöjen seksuaalisuutta.⁷⁷ Lisäksi tarinat seksuaalisen käyttäytymisen rajoista ja riskeistä toimivat opettavaisina tarinoina yhteisön kaikille jäsenille⁷⁸ heidän etsiessään omaa sukupuolityyliään ja positioidessaan itseään koulun sukupuolijärjestyksiin.⁷⁹

Koulu toimi mitä mainioimpana yhteisönä erityisesti mainetarinoille. Maineen synty edellyttää jonkun yhteisön tai yleisön, jolle tarinaa kerrotaan.⁸⁰ Kouluyhteisössä ihmiset tunsivat toisensa ainakin nimeltä – tällöin juoruilu ja maineen levittäminen muuttuivat merkityksellisemmiksi.⁸¹ Koulun valtasuhteet ja tarinan voima tulivat esiin erityisesti mainekertomusten yhteydessä. Koulussa kerrotuissa tarinoissa, juoruissa ja salaisuuksissa olikin myös kyse julkisen ja yksityisen välisestä jännitteestä (varsinkin jos puhe oli seksuaalisuudesta). Kyse olikin sosiaalisesta vallasta sekä siitä, kenen tarinoita kuunneltiin, kenellä oli manipulatiivista voimaa sekä hyvät sosiaaliset verkostot sekä yleisöt omille tarinoilleen.

Eri kouluissa oli hieman erilaiset tavat juoruta ja esimerkiksi seksuaalisen maineen ”levinneisyysalue” vaihteli. Viherpuistossa mainetarinoiden yleisö oli usein suurempi kuin Kivikulman koulussa, sillä Viherpuistossa poikavaltaisen kovisjengin tarinoita myös kuunneltiin. Kivikulmassa jengiytyminen oli vähäisempää ja esimerkiksi tutkimusluokkani oli jakautunut tiukemmin eri ystävyysryhmiin. Tämä merkitsi myös sitä, että kerrotut tarinat eivät liikkuneet yhtä sujuvasti ryhmästä toiseen, ja siten myös yksittäisen tytön seksuaalinen maine pysyi tietyssä piirissä. Toisaalta Kivikulmassa tyttöjen väliset suhteet olivat kireät ja huorittelua esiintyi enemmän myös tyttöjen keskuudessa.

Arkiset sukupuolen järjestykset luotiinkin tilanteittain nimittelyjen, kerronnan ja performanssien kautta. Esimerkiksi Viherpuiston koulussa tiettyjen kovispoikien hallitsema julkisuus perustui tappelukyvyn⁸² lisäksi myös kyvyille muodostaa sosiaalisia verkostoja ja esittää uskottavasti mieleistään tarinaa. Pojista ei aina pidetty, mutta heidän tapansa esittää miestä olivat kuitenkin tarpeeksi uskottavia ja ne kietoutuivat ihannemiehen malleihin rentoudellaan ja esiintymiskyvyllään. Tytöt ironisoivat tätä valtaa, kävivät poikien kimppuun verbaalisesti myös julkisesti, mutta se ei poistanut heiltä uhkaa tulla huoritelluiksi, päinvastoin.

Kivikulman oppilaskulttuurissa julkisuus ja sosiaalisuus muotoutui pienempien ryhmien kautta. Kovispoikien vähäisyys ja vahvojen tyttöryhmien keskinäinen kilpailu vaikutti tutkimusluokan sosiaaliseen dynamiikkaan, valtasuhteisiin ja sukupuolijärjestysten syntymiseen. Joillakin pojilla oli poikien keskuudessa enemmän äänivaltaa kuin toisilla, mutta esimerkiksi luokan julkisuudessa tytöt kyseenalaistivat tätä rajusti. Toisaalta tässä koulussa yksittäisen tytön huorittelu ei levinnyt kovin laajalle, oikeus määritellä muut paikallistui pieniin ja yksityisiin ryhmiin. Kuitenkin samoja seksuaalisuuteen perustuvia sosiaalisia luokitteluja käytettiin molemmissa kouluissa. Paikallisista eroista huolimatta sukupuolten ihanteet olivat Kivikulman oppilailta samankaltaisia kuin Viherpuistossa. Tyttöjen voimakas asema julkisissa tilanteissa ei kuitenkaan kummassakaan koulussa häivyttänyt huorittelun uhkaa, joten paikalliset suhdevaihtelut eivät poistaneet syvään juurtuneita kulttuurisia luokitteluja ja niihin perustuvaa sosiaalista valtaa.

9. Koulu ei lopu koskaan

Olen jäsentänyt työssäni etnografista aineistoa tiettyjen näkökulmien kautta. Yksi tärkeä valinta on ollut painottaa nuorten kulttuurin (käytäntöjen ja arvostusten) tutkimista koulun tiloissa. Tämä on rajannut tutkimuksestani pois viralliset opetussuunnitelmat sekä opettajien kulttuurit ja kokemukset koulusta. Valitsemani nuorten näkökulma on myös vaikuttanut tutkimustiedon muotoutumiseen: havainnoinnin kohteisiin, keskustelukumppanien valintaan ja liikkumiseeni koulun tiloissa. Tutkijana koin yllättävänä, miten vahvasti koulun todellisuus jakaantuukaan aikuisten ja nuorten maailmaan. Usein oppituntien dynamiikka polarisoituu opettajien ja oppilaiden välille ja erityisen kärkevästä tulee esiin konfliktitilanteissa. Huolimatta opettajien ja oppilaiden yhä toverillisemmista suhteista kuri on edelleen keskustelun aihe koulun arjessa.¹

Toinen tärkeä aineiston jäsentämisen kriteeri on ollut sukupuolen tutkimus. Tutkimukseni alussa esitin kysymyksiä: Miten sukupuoli muotoutuu tekemisen kautta, performansseissa ja tarinoissa? Mitä on mahdollista esittää, tuoda esiin, parodioida koulu yhteisöissä? Kuka saa esittää ja mitä, ja kenen esitys ja tarina huomataan? Minkälaisia sukupuolten järjestyksiä kouluun muodostuu?

Näiden kysymysten kautta olen kyseenalaistanut luonnollistavaa puhetta pojista poikina ja tytöistä tyttöinä ja korostanut sukupuolta tekemisen, en olemisen näkökulmasta.² Tämä on merkinnyt sitä, että en tyydy toistamaan stereotyyppistä tarinaa siitä, että koulussa on hiljaisia ja passiivisia tyttöjä ja meluisia mutta aktiivisia poikia ja että koulu on tyttöjä varten tehty. Sen sijaan olen tarkastellut sitä, minkälaisia tapoja olla tyttö tai poika ”mahtuu” erilaisiin paikallisiin koulu yhteisöihin ja minkälaiset sosiaaliset prosessit eri kouluissa mahdollistavat eri toimintatyylien esiintymisen. Katseeni kääntyykin koulu yhteisöjen analyysiin.

Olen pyrkinyt vastaamaan kysymyksiini tutkimalla koulua sosiaalisena yhteisönä. Seuraavaksi tarkastelen koulua julkisena ja institutionaalisen yhteisönä (jossa virallinen koulu kehystää nuorisokulttuuria ja muodostaa paradoksaalisen tilan), suomalaisena yhteisönä (joka tuottaa yhtenäiskulttuuria), paikallisena yhteisönä (jossa sukupuoli saa merkitykset arjen kautta), tarinallisena ja performatiivisena yhteisönä (jossa äänet, katseet, ihanteet ja sukupuolten järjestykset muotoutuvat).

9.1 Koulu nuorten tilana

Koulun virallinen kulttuuri vaikuttaa vahvasti nuorten arkeen, mutta kuitenkin myös nuorten sosiaaliset taustat, kulttuurit ja kokemukset kulkeutuvat kouluun. Koulun nuorisokulttuurit muotoutuvat sosiaaliluokkien ja habitusten, sukupuolisuuden, etnisyyden ja kansallisuuden sekä paikallisuuden risteyskohdissa.³ Koulu ei ole tyhjiö, joka jää muun kulttuurin, ”oikean” ja kokemuksellisen elämän, eli vapaa-ajan ulkopuolelle.⁴ Nuoret viettävät koulussa suuren osan ajastaan, ja siitä tulee väistämättä osa nuorten arkea. Tähän arkeen he itse myös vaikuttavat. Nuorten tavat määrittää koulun sosiaalisuus toisinaan jopa hallitsevat koulua ja nuoret myös ottavat vahvasti oman tilansa oppituntien aikana. Oppilaiden kertomat tarinat välittävät suhtautumistapoja koulun sääntöihin, oppiaineisiin, opettajiin ja muihin oppilaisiin: väitänkin, että koulu arjen instituutiona merkityksellistyy nuorille nimenomaan oppilaskulttuurin välittämänä. Virallinen koulu suodattuu nuorille oppilaskulttuurin läpi.

Koulutilassa kohtaavat erilaiset maailmat: institutionaalinen koulu säädöksineen sekä opettajien ja oppilaiden sosiaaliset taustat ja kulttuurit. Koulun kerrostumien erotteleminen viralliseen, informaaliin ja fyysiseen on tarkentanut analyysiani siitä, mitä nuorisokulttuuri koulussa voi olla, miten se voi rajata tilaansa ja mikä ei kuulu sen piiriin. Virallisen koulun maailmaan, opetussuunnitelmiin, koulua koskeviin lakeihin, säädöksiin, opetusmenetelmiin sekä tila- ja aikaratkaisuihin eivät vaikuta nuoriso- tai populaarikulttuurin vaan hallinto- ja opetusalan näkemykset. Institutionaalinen hallintokulttuuri syntyy ja muuttuu eri tavoin ja eri rytmissä kuin nuorisokulttuurit. Virallinen koulu on oma toiminnan lajityyppinsä: se on tapa kommunikoida, pitää puheita, painottaa ääntä sekä viestiä välineillä (vanhakantaisena esimerkkinä rahiseva keskusradio) ja ruumiilla. Virallisen koulun tapa näkyä ja olla, sen estetiikka ja rytmi ovat varsin erilaisia kuin useimmissa nuorison vapaa-ajan kulttuureissa, kuten urheilussa, nuorisomusiikissa ja nuorisoon keskittyvissä tiedotusvälineissä (esimerkiksi musiikkivideot, nuorten ohjelmat, muotilehdet). Siksi ei ole yllättävää, että koulun arki on täynnä niin väärynymärrystä, kurinpitoa kuin parodiaakin.

Virallinen koulu organisoii koulutilan aikaa, tilankäyttöä sekä opetusta ja asiantuntijuutta. Samalla syntyy asetelma, jossa opettajat ja muut aikuiset valvovat nuoria sekä tilankäyttöä ja oppimisen toteutumista. Kuri ja sen vastustaminen on merkittävä, jatkuva ja rituaalinomainen tapahtumasarja koulun arjessa. Tämän vuoksi koulu on tilana paradoksaalinen:⁵ koulussa organisoidaan aikaa ja ihmisjoukkoja, mutta mitä julkisempi ja kurinalaisempi jokin tilanne on, sitä helpompi sen järjestystä on rikkoa. (Ks. luku 4.)

Oppilaat tulkitsevat virallisesta koulusta saamiaan vihjeitä. He tekevät huomioita siitä, mikä on arvostettua, sallittua, julkituotua, vaiennettua, tavallista tai erilaista oman koulun ja ympäristön piirissä.⁶ Esimerkiksi kiusaamiseen, nimittelyyn ja räikeimpien sosiaalisten erojen muotoutumiseen on mahdollista puuttua virallisen kontrollin ja informaalien vuoropuhelujen kautta, jos halutaan. Nuoret tarkkailevat jatkuvasti ja herkästi kouluympäristöään ja vetävät johtopäätöksiä siitä, miten olla hyvä kansalainen, tyttö tai poika taikka esimerkiksi hyvä oppilas.

Hyvä ja huono oppilas eivät olekaan tiettyjä henkilöitä koulussa. Ennemminkin hyvä ja huono oppilas ovat nuorten tarkan havainnoinnin perusteella syntyneitä strategioita (tai taktiikkoja⁷), joiden perusteella nuoret toimivat koulun institutionaalisessa järjestyksessä ja sosiaalisissa suhteissaan. Nuorten käsitykset ihanteellisesta oppilaasta kertovat enemmän koulun pedagogisista ja kurinpidollisista käytännöistä sekä oppilaskulttuureista kuin heidän ”luonteestaan” tai ”persoonallisuudestaan”.

Kurinpidolliset ja kunnollisuuden vihjeet liittyvät koulussa usein fyysiseen liikehdintään ja hallitsemattomaan puheeseen. Oppilaiden muodostaman tulkinnan mukaan ihanteellinen oppilas on virallisessa koulussa hiljainen oppilas.⁸ Äänenkäyttö ja hiljaisuus jännittävät oppilaskulttuurissa tämän virallisen koulun oppilasihannetta vasten. Äänenkäytön tai hiljaisuuden kautta nuoret muodostavat toisistaan käsityksiä oppilaina (ks. luku 4.4), ja sijoittavat toisensa luokan sosiaaliseen järjestykseen. Hiljaiset ja kiltit, meluisat ja häiriköivät tyttö- ja poikaoppilaat asetetaan paikalleen sukupuolten järjestyksiin. (Ks. luku 5.)

Ääneen perustuvan jaottelun kautta myös tutkijan on mahdollista tavoittaa osa sukupuolten arkisen järjestymisen prosessia. Analyysini mukaan oppilaiden toiminnalliset sukupuolityylit saavat merkityksensä äänenkäytön tai hiljaisuuden, mutta myös näkymisen tai piiloutumisen kautta. Hiljaisuuden ja äänenkäytön sekä näkymisen ja piiloutumisen tapoja tulkitaan koulu yhteisössä sukupuolen mukaan: esimerkiksi suulaisiin tyttöihin suhtauduttiin eri tavoin kuin suulaisiin poikiin. Myöskään hiljainen tyttö ei merkitse koulussa samaa kuin hiljainen poika. (Ks. luvut 4, 6 ja 7.) Julkisilla teoilla, kuten hiljaisuuden ja metelöinnin tuottamisella, liiallisella näkymisellä tai ”massaan” piiloutumisella on myös sukupuoliset tulkintansa ja sosiaaliset seurauksensa.⁹

9.2 Koulu suomalaisena yhteisönä

Pohtiessani sukupuolen kautta muodostuvia sosiaalisia erotteluja törmäsin sekä sosiaalisen taustan ja paikallisuuden kautta tuotettuihin eroihin että oletettuihin samankaltaisuuksiin. Nuorten puhuessa omasta pukeutumisestaan, kuluttamisestaan, itsestään oppilaana ja sosiaalisena toimijana he mainitsivat usein olevansa *tavallisia* nuoria ja arvottavansa tavallisuuttaan. Kun tämä toistui, se neutraloi sosiaaliset, etniset ja sukupuoliset erot ikään kuin ne haluttaisiin piilottaa. Väitänkin, että kouluissa esiintyvä käsitys suomalaisesta yhtenäisyyskulttuurista luo tietynlaiset arvostukset ja käytännöt myös koulun informaaliselle tasolle.

Molemmat tutkimuskoulut – kuten lukuisat muut Suomen koulut – olivat ”tyypillisiä suomalaisia kouluja”, ja niiden virallisia rituaaleja yhdisti oletus suomalaisesta yhtenäiskulttuurista. Niinpä koulu voidaan nähdä myös kansallisena tilana, jota aktiivisesti tuotetaan koulun arjessa.¹⁰ Sekä Viherpuiston että Kivikulman kouluissa tuotettiin ”tavallista suomalaista ilmapiiiriä” tiettyjen itsestäänselvyyksien kautta: suurin osa oppilaista oli valkoihoisia, suomenkielisiä, kuului alempaan tai ylempään keskiluokkaan, ja useat oppilaat olivat Suomen evankelisluterilaisen kirkon jäseniä. Nämä kulttuuriset taustatekijät tulivat itsestäänselvyyksiksi esimerkiksi koulujen juhlissa (Suomen lippu, virret), kouluihin tehtyjen vierailujen kautta (kirkon, poliisin tai ministeriön edustajat) sekä koulun arjessa esimerkiksi maantiedon tunnin vuoropuheluissa.¹¹

Tavallista yhdenmukaisen suomalaisuuden oletusta ei ollut tarpeen kyseenalaistaa, vaikka kummassakin koulussa oli keskenään hyvin erilaisia suomalaisia oppilaita ja ulkomailta Suomeen eri syistä muuttaneita nuoria. Tämä kirjo ei juuri näkynyt virallisen koulun piirissä. Esimerkiksi juuri Suomeen muuttaneilla lapsilla saattoi olla vaikeuksia ymmärtää kieltä, mutta he eivät saaneet tähän

riittävästi apua. En myöskään havainnut, että muualta tulleita olisi erityisesti tuettu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa. Erään oppilaan kertomaan mukaan rasistisiin nimityksiin ei aina puututtu; toisaalta nimittely ei ollut erityisen julkista tai yleistä ainakaan yhdeksännellä luokalla.¹²

Molemmat koulut painottivat ”keskivertosuomalaisuutta” itsestäänselvytyksenä – kulttuurisille, uskonnollisille, sosiaalisille tai seksuaalisille eroille ei suomalaisen koulun arjessa näyttänyt olevan erityistä tilaa eikä herkkyyttä. Kouluissa ei ollut julkisesti näkyvissä eikä käsitelty erilaisten etnisten ryhmien kulttuuria, eikä niissä erityisesti huomioitu muiden kuin luterilaisen uskontokunnan jäsenten läsnäolo. Molemmissa kouluissa oli kuitenkin oppilaita eri uskontokunnista samoin kuin niitä, jotka olivat valinneet oppiaineekseen elämäntutkimustiedon uskonnon sijaan. Kummassakaan koulussa oppilaille ei yleensä järjestetty vaihtoehtoista ohjelmaa joulun- ja keuhkirkkokäyntien ajaksi, ja ”toisinajattelevat” oppilaat saattoi tuolloin tavata istumasta koulun portailla. Kouluruokailussa sen sijaan huomioitiin erityisruokavaliot, myös uskonnollisista tai elämäntutkimuksellisista syistä. Joskus seksuaalisten vähemmistöjen oikeuksia käsiteltiin kouluissa osana elämäntutkimustietoa. Oletukset oppilaiden ja opettajien seksuaalisuudesta olivat voimakkaan korostetusti heteroseksuaalisuuteen liittyviä, muunlaisille tarinoille tai performansseille jäi hyvin vähän tilaa.¹³

Koulujen kulttuuri ottaa suomalaisuuden luonnollisena ja annettuna.¹⁴ Myös koulutilasta tulee suomalaisuuden tila: esimerkiksi koulujen juhlat muistuttivat hämmästyttävän paljon omia koulujuhliani isänmaallisine ja uskonnollisine symboleineen.¹⁵ Tutkimuskoulut eivät olleet mikään outo poikkeus, päinvastoin ne olivat suhteellisen edistyneitä kouluja. Molemmissa kouluissa puuhattiin samaan aikaan myös eri maiden ruoka- ja tapakulttuureihin perustuvia, erilaisuutta painottavia teemapäiviä, joten kouluissa oli runsaasti kulttuuritahtoa luoda toisenlaistakin eetosta.

Kuitenkin yleinen kulttuurisen homogeenisuuden oletus näyttää vaikuttavan nuorten keskinäisiin suhteisiin ja tapoihin määrittellä itsensä: erilaisuus ja samanlaisuus, erottautuminen ja piiloutuminen, näkyminen ja kuuluminen ovat keskeisiä teemoja, joita nuoret käsittelevät myös omissa kulttuureissaan. Vaikka esimerkiksi sosiaalisuutta ja muotia on käsitteellistetty ”piiloutumisen” ja erottautumisen kautta samalla tavoin,¹⁶ tietty suomalainen yhtenäiskulttuurinen tapa käsitellä niitä erityisellä tavalla näkyy koulun nuorisokulttuurissa. Esimerkiksi yhdenmukaisuutta painottavissa kouluyhteisöissä pienikin ulkonäön tai käyttäytymisen poikkeama saattaa aiheuttaa koulukiusaamista.¹⁷ Tämän vuoksi ei olekaan tavatonta, että myös monet tutkittavista nuorista määrittävät ja arvottivat itsensä mielellään ”tavalliseksi” olipa kyse sitten oppilaana olemisesta, pukeutumisesta, suhteesta naiseuteen tai mieheyteen, seksuaalisuuteen, uskonnollisuuteen tai suomalaisuuteen. Myös käsitys sukupuolesta luonnollistuu, ja toisin tekeminen tai puhuminen tuntuu tämän järjestyksen kyseenalaistamiselta. Tällöin myös sukupuolten arkinen järjestyminen on helpoin nähdä erojen häivyttämisen ja luonnollistumisen kautta, jolloin ”pojat ovat poikia ja tytöt tyttöjä”.

9.3 Koulu paikalliskulttuurina

Tutkimuksen kohteena olevat koulut olivat sosiaalisesti ja tilallisesti omien kaupunginosiensa jatkuksia (ks. luku 5). Tutkimuksen kuluessa huomasin tutkivani kahta varsinkin erilaista koulua oppilaskulttuureineen. Paikallisten erityisyyksien tarkastelussa oletus suomalaisen koulukulttuurin ja sukupuolijärjestysten yhtenäisyydestä asettuu kyseenalaiseksi. Kulttuurisine käytäntöineen, elämäntapoineen, valinnan ja arvostuksen malleineen koulut näyttävät *itselleen itsestäänselvyksinä*, mutta *toisiinsa verrattuna* ne ovat hyvinkin erilaisia ja ymmärrettävissä nimenomaan paikallisuutensa kautta. Paikallinen kulttuuri on tärkeä konteksti nuorten sukupuolisille järjestyksille, sillä sukupuolisen toiminnan seuraukset kohdataan juuri paikallisesti.

Kivikulman koulun oppiaineiden painotus sekä sijoittuminen ylemmän keskiluokan asuinalueelle vaikutti koulun oppilaskulttuurissa: monilla oppilailta oli käytössään kulttuurista pääoma sosiaalisen taustansa ja omien harrastustensa kautta. Koulun oppilaskulttuuri oli koulutusmyönteinen. Se oli myös sukupuolikulttuuriltaan tasa-arvoisempi kuin Viherpuiston koulu. Tyttöjen ja poikien välillä esiintyi usein ystävyysuhteita ja myös sekaryhmiä muodostettiin.¹⁸ Tyttöihin kohdistuvaa seksuaalista häirintää ei tutkimusaineistossa tullut esiin. Samoin pojille tarjolla olevat toimintatyyli eivät olleet toisiinsa nähden niin kärjistyneitä kuin Viherpuistossa.¹⁹ Koulun eetos näkyi vahvasti myös tutkimusluokalla.

Kivikulman koulun kulttuuri oli Viherpuiston koulua keskiluokkaisempi ja kurinalaisempi, mikä loi oppimiselle rauhallisen ilmapiirin. Kivikulmassa opettajat ja oppilaat olivat sosiaaliselta luokkasemaltaan toisiaan lähempänä kuin Viherpuistossa. Oppilaiden ja opettajien keskinäiset suhteet olivat suhteellisen toverilliset ja avoimet. Selkeä sosiaalinen hierarkia oli kuitenkin näkyvissä, ja sitä pääsääntöisesti kunnioitettiin. Toisaalta koulun eriytyminen tiettyjen aineiden opettamiseen toi esiin sen, että monet oppilaista halusivat menestyä samalla tavoin samoissa asioissa, mikä lisäsi kilpailua oppilaiden kesken. Niin ikään oppilaiden käytökseen liittyvät ”kurittomuudet” ja poikkeamat tulivat selkeämmin esiin, ja ongelmat myös yksilöllistettiin helpommin.²⁰ Myös tyttöjen keskinäinen kilpailu oli Kivikulmassa (ks. luku 5.1.2) tiukempaa kuin Viherpuistossa (ks. luku 5.2.2), ja Kivikulmassa toisinaan korostuivat tietty askeettisuus ja moraalinen vartiointi.²¹

Viherpuiston alueen kulttuuri ja väestön sosiaalinen tausta olivat työväenluokkaisempia kuin Kivikulman koulun alueella. Huolimatta oppilaiden sosiaalisten taustojen vaihteluista²² myös Viherpuiston koulun oppilaskulttuuri oli työväenluokkainen. Koulunkäynnin kunnioittaminen ei Viherpuistossa ollut yhtä suosittua kuin Kivikulmassa. Pelkkä abstrakti ajattelu ei riittänyt pärjäämiseen poikavaltaisessa toimintaa painottavassa kulttuurissa, jossa korostettiin fyysistä kilpailua.²³

Viherpuiston koulun sukupuolikulttuuri (sukupuoliin liittyvät arvostukset, sosiaaliset suhteet ja käytännöt) kietoutui sen työväenluokkaiseen kulttuuriin. Esimerkiksi sukupuolten väliset suhteet jakautuivat selkeästi kahtia. Tytöt ja pojat olivat sosiaalisesti kauempana toisistaan ja toisinaan sukupuolten väliset suhteet kärjistyivät.²⁴ Myös poikien väliset suhteet jännittyivät tiukemmin nörtti-kovis-akselille. Niin tyttöjen seksuaalisen häirinnän kuin ”heikompien” poikien kiusaamisen ”luonnollisuus” kertoi siitä, että Viherpuiston koulussa vallitsi tiukempi sukupuoleen perustuva sosiaalinen järjestys kuin Kivikulmassa. Toisaalta Viherpuistossa äänenkäytöstä kilpailtiin avoimesti. Lisäksi ruumiillisuudella ja seksuaalisuudella pelaaminen tuntui avoimemmalta, ruumiin rajojen hallinta ei ollut siellä samalla tavoin arvostettua kuin keskiluokkaisemmassa Kivikulman koulussa.²⁵ Viherpuistossa myös oppilaskulttuurille jätettiin enemmän tilaa opettajien pysytellessä etäämmällä oppilaista.

Toisaalta koulujen oppilaskulttuureissa oli myös yhteisiä piirteitä: kummassakin koulussa pojat korostivat mielellään sukupuolten välistä eroa niin ruumiillisuudessaan, pukeutumisessaan kuin toiminnassaan. Tytöt taas lainasivat poikien toimintatyyliä kaikilla edellä mainituilla alueilla: he pelasivat kuin pojat, käyttivät miesten tai poikien vaatteita sekä käyttivät ääntä ja ruumiillisuutta ottaessaan tilaa koulussa. Molemmissa kouluissa erityisesti poikien suhteet järjestyivät nörtti-kovis-akselille tavallisten poikien sijoituessa välimaastoon (ks. luvut 5 ja 7). Tytöt taas paikannettiin elämäntyylin, ruumiinkontrollin ja seksuaalisen maineen kautta akselille paha tyttö–hyvä tyttö (ks. luku 6 ja 8). Kuitenkin sukupuolten järjestykset vaihtelivat eri kouluissa. Niissä arvostettiin erilaisia toimintatyyliä, ja tavat määritellä nörttiys ja kovistyyli tai hyvä ja paha tyttö vaihtelivat kouluittain. Esimerkiksi se, joka oli nörtti toisessa koulussa, ei välttämättä olisi ollut sitä toisessa. Myös luokittelun tiukkuus ja yksittäisten oppilaiden sijoittaminen näille akseleille vaihteli, samoin sosiaalisten suhteiden kärjistymisen luokittelujen kautta.

Sukupuolen tarkastelun kautta tulee ilmi, että toimijuus määrittyi eri kouluissa eri tavoin. Sukupuoli ei ollut jotain vaan se tuotettiin arjen käytännöissä: tytöt ja pojat eivät välttämättä olleet esimerkiksi erityisen hiljaisia tai puheliaita tullessaan kouluun, mutta tiettyjen käytäntöjen kautta heidät luokiteltiin sellaisiksi. Oppilaat omaksuivat tietynlaisia strategioita ja toiminnallisia sukupuolityylejä, joiden kautta he vahvistivat tai muuttivat kulttuurissa valmiina olevia sukupuolisia asemia ja stereotyyppioita. Sukupuoli muovautui toiminnassa eri sukupuolityylien hioutuessa toisiinsa. Tämän toiminnan seuraukset tulkittiin paikallisen tulkintakehikon mukaan. Siksi väitänkin, että sukupuoli tehdään ja se merkityksellistyy nimenomaan koulujen arjessa, paikallisesti.

9.4 Koulu kommunikatiivisena yhteisönä

Koulu on sosiaalisesti tiivis tila. Katseet, äänet ja ruumiin liikkeet vuorottelevat koulun käytävillä ja luokkahuoneissa. Koulu on yhteisönä julkinen: harvoin kukaan saa tilaisuutta olla yksin, ilman että kukaan toinen näkee tai kuulee, mitä tapahtuu. Toisaalta jännitettä syntyy siitä, että ihmiset tuntevat toisensa mutta eivät tiedä kaikkea toisistaan. Koulu yhteisö muuttuu usein myös mahdolliseksi yleisöksi. Tarinankerronta toimii julkisen ja yksityisen rajaa hyödyntävänä ”skandaalilehdistönä” ja

on samalla nuorille lähes välttämätön tapa ottaa kantaa tärkeisiin aiheisiin koulun nuorisokulttuureissa. Nuorten kommunikatiivinen yhteisö²⁶ tuottaa toiminnallaan, performansseillaan ja tarinoillaan viihdettä, sukupuolistuneita toimintatyyliä ja moraalialaisia asemia. Aktiivisen tarinankerronnan myötä kouluyhteisössä syntyy sosiaalisia asemia sen suhteen, kenelle kerrotaan juttuja, ketä kuunnellaan, kuka puhuu kenestä tai kuka näkyy ja miten.

Sukupuoli muotoutuu koulun julkisuutta vasten: se muotoutuu paljastamisen ja kätkemisen, näkymisen ja esiintuomisen kautta. Tähän yksityisen ja julkisen rajanvetoon syntyy kilpailua ja taistelua tilasta, nimittelyä sekä muita sosiaalisia uhkia. Tutkimuskouluissa jotkut pojista hallitsivat julkisuutta muita paremmin, ja puheliaita ja hyvin esiintyviä poikia yleensä ihannoitiin, toisin kuin puheliaita ja liian näkyviä tyttöjä tai hiljaisempia poikia. Koulutilan julkisen luonteen vuoksi sukupuolten väliset kohtaamiset ovat etenkin tytöille riski: esimerkiksi seurustelu luokkatoverin kanssa on hankalaa ja sen julkistamisen seuraukset saattavat olla ikäviä (ks. luku 8).

Sukupuolten välistä sosiaalisten erojen muodostamista on mielenkiintoista analysoida etenkin koulun julkisissa tilanteissa, joissa sukupuoli järjestää ja joskus suorastaan pakottaa tytöt ja pojat erillisiin ryhmiin. Kuitenkaan edes koulussa jako kahteen ryhmään ei ole ainoa tapa järjestyä eikä näin ollen myöskään tutkia sukupuolta.²⁷ Sukupuolen tekemisen sosiaaliset liikehdinnät ovat moniulotteisempia. Sukupuolta muovataan, vältellään, kielletään, vastustetaan, tuodaan esiin tai se asetetaan kyseenalaiseksi – erityisen merkityksen tapahtumat saavat juuri kouluyhteisössä.²⁸

Olenkin tuottanut analyysia, joka on ottanut vakavasti argumentin sukupuolen muotoutumisesta arkisina (jopa banaaleina²⁹) prosesseina. Olen etsinyt toimintatapojen, sukupuolityylieroja ja vaihtelua. Olen pohtinut, mikä sai sukupuolen tekemiseen liittyvät performanssit näyttämään juuri sellaisilta kuin ne näyttivät kouluyhteisössä ja minkälaisia seurauksia erilaisista sukupuolisista teoista eri toimijoille oli.³⁰ Analyysi johti tekojen, näkymisen ja kuulumisen tapojen, piilottelun sekä esiintymisen tarkasteluun kouluyhteisön julkisuudessa. Kysymys oli siitä, kuka sai puhua tai toimia milläkin tyylillä ja minkälainen sukupuolityyli muotoutui missäkin tilanteessa ja tilassa ”tavalliseksi”.

Koulutilaan on mahdollista rakentaa erilaisia mentaalaisia ja sosiaalisia tiloja eristäytymisen, hiljentymisen, piilottelun, esiintymisen ja äänenkäytön avulla. Näihin koulun yksityisiin ja julkisiin tiloihin sijoittuviin toimintatapoihin kietoutuvat myös käsitykseni sukupuolityyleistä. Koulutilan julkisuus tuottaa mukanaan jatkuvaa sosiaalista esilläoloa ja sosiaalista sattumanvaraisuutta sekä hallitsemattomuutta koulupäivän toistuvan rutiinin rinnalle.³¹ Julkisuuden elementti muovaa myös erityiset säännöt ja sävyt sukupuolten välisiin ja keskinäisiin suhteisiin. Julkisuuden ja yksityisen välinen raja ja sillä leikkely on avainasemassa sukupuolten arkisten järjestysten muodostumisessa. Ja päinvastoin: erityisesti sukupuolten järjestyksiä tarkastellessa juuri suhde tilaan, ääneen ja näkyvyyteen tulee merkittäväksi.

Angela MacRobbie ja Jenny Garber ovat väittäneet, että keskittymällä vain julkisuuteen hyvin monet ilmiöt jäävät tutkimatta tai tulokset jopa vääristyvät, kun julkisten, poikien hallitsemien nuorisokulttuureiden tutkimus jättää tutkimuskohteina huomiotta esimerkiksi tyttöjen vähemmän julkiset kulttuurit.³² Kulttuurintutkimus ei voikaan olla pelkästään julkisten (eli julkisesti esitettyjen) tapahtumien kuvausta.³³ Vaikka yksityistä on vaikeampaa (ellei mahdotonta ja eettisesti arveluttavaa) kuvata, yksityisen ja julkisen rajankäynnin kuvaus on kouluyhteisössä erityisen tärkeää. Julkisen tilan hallinnasta käytiin tutkimuskouluissa monta kamppailua (ks. esim. luku 5.1.4). Kamppailuissa oli kyse siitä, minkälainen sukupuolinen tekeminen eli sukupuolityyli oli mahdollista ja oikeutettua esittää koulun julkisuudessa ja millaiseksi koulun sukupuolikulttuuri muotoutui.

Koska tutkijana jouduin ja pääsin erilaisiin välitiloihin, tulin myös huomaamaan, että erilaisten julkisuuksien luominen ja yksityisyyden ylläpitäminen olivat kouluyhteisössä sosiaalisesti jännittäviä. Julkisesta tilasta kamppailu, oman tilan valtaaminen, oman ruumiillisen tilan puolustaminen sekä yksityisen tilan turvaaminen muodostuivat merkittäviksi konfliktin kohteiksi sukupuolten välisissä ja keskinäisissä sosiaalisissa suhteissa. Niin ikään julkinen esiintyminen, performatiivisuus ja tarinan kerronta tietystä tilasta olivat erittäin tärkeä osa toimijana olemista ja oman sukupuolisen tyylin tekemistä. Siksi sukupuolityylierojen tarkastelussa tila, ääni ja näkyvyys olivat tärkeitä analyysin kohteita. Vaikka minulle aukeni helpoiten pääsy tyttöryhmien keskusteluihin, aineistossani on runsaasti merkintöjä varsinkin äänekkäämpien poikien toimista ja puheesta koulun julkisissa tiloissa.

Olen kuvannut äänen kautta nuorten sosiaalista toimijuutta, verbaalista esittämistä ja tilan ottamista koulussa. Kuulumisen lisäksi tärkeitä sosiaalisuuden ulottuvuuksia olivat näkyvyys ja itsensä näkyväksi tekemisen tavat toiminnan ja pukeutumisen kautta. Näkyvyyden tärkeä osa-alue

oli ruumiillisuus, ruumiin liikkeet, muodot ja koristautuminen sekä pukeutuminen. Ruumiillisuus toimi koulu yhteisössä sekä esitysten välineenä että viittauksen kohteena, ja ruumiillisuuden merkityksiä muovattiin myös osana sukupuolten välisten suhteiden määrittelyä. Puhuttaessa ruumiillisuudesta, sen käytöstä ja omasta pukeutumistyylistä koulu yhteisössä tytöt ja pojat pohtivat niin joukosta erottautumista kuin joukkoon piiloutumiseenkin liittyviä jännitteitä. He toivat esiin ensiksikin piiloutumista, joukkoon sulautumista ja tavallisuutta korostavia strategioita. Toiseksi sekä tyttöjen että poikien saattoi kuulla puhuvan esille tuomisesta, näkymisestä, erottautumisesta ja erilaisuudesta koulu yhteisössä. Toisinaan erojen ja erityisyyden korostaminen sisälsi riskejä, jotka liittyivät sukupuolen rajan ylläpitämiseen, rikkomiseen, ruumiin turvaamiseen ja paljastamiseen. Nuorten yhteisöissä olikin helpointa piiloutua koulu-univormun (farkut ja collegepaita) avulla.

Tyttöjen ja poikien välisen sukupuolieron tuottaminen oli tärkeää suhteessa ruumiillisuuteen ja näkyvyyteen koulussa. Tyttöjen tapa toimia ja käyttää ääntään erosi poikien vastaavista, vaikka he saattoivat pukeutua poikamaisiin vaatteisiin tai lainata poikien toimintatyynejä. Pojat korostivat pukeutumisessaan ja toiminnassaan sukupuolten välistä eroa. Naisellisten tyylien lainaaminen koodattiin kulttuurisesti (tarkoituksella tai tahtomatta) pilkan kohteeksi tai parodiaksi. Naiseuden tekemisen rajoitukset olivat toisenlaisia. Tytöt olivat poikia valmiimpia kokeilemaan uusia toimintatapoja, mutta törmäsivät äänen- ja tilankäytön sekä näkymisensä suhteen erilaisiin rajoituksiin, joita on kutsuttu myös ”lasiseiniksi”³⁴. Törmäys lasiseinään tapahtui esimerkiksi suhteessa naisellisuuden liioitteluun tai oman ruumiin liialliseen esiintuomiseen.

Koulu yhteisössä näkymisen ja kuulumisen tutkiminen sekä esitysten ja tarinoiden analyysi on tärkeää. Sukupuolta määritellään helposti tautologialla ”pojat on poikia” tai ”tytöt on tyttöjä”, jolloin sukupuolityylilliset vaihtelut (toiminta, esittämisen tavat) jäävät näkemättä.³⁵ Sukupuoli on ennen kaikkea esittämistä, näkymistä ja kuulumista sekä tarinointia näiden tekemisten sosiaalisista seurauksista. Performanssit, tarinat ja niiden toistot eivät määriy kuitenkään vain tilanteisesti, vaikka niihin sisältyy myös muutoksen mahdollisuus.³⁶ Sukupuolen tekeminen ja tuottaminen kietoutuvat aina moniin kulttuurisiin erotteluihin, sosiaalisiin pääomiin ja paikalliseen kulttuuriin.³⁷ Niinpä esimerkiksi se, kuka koulussa luokiteltiin hiljaiseksi tyköksi tai kuka määrittyi nörtiksi ja kuka sankarilliseksi kovikseksi, ikään kuin luonnollistuu sosiaalisen prosessin kautta. Tässä sosiaalisessa prosessissa ovat tärkeitä kulttuuriset jatkumot: esimerkiksi virallisen koulun oletukset suomalaisesta yhtenäiskulttuurista, niiden paikalliset versiot, oppilaiden ja alueen sosiaaliset tausta ja niihin liittyvät paikallistuneet toimintakulttuurit.³⁸

Sukupuolijärjestykset muotoutuvat arkisesti ja sosiaalisesti, ne ovat hyvin vahvoja järjestyksiä. Ne asettavat yksilön tietylle paikalle ja niitä on vaikea vastustaa. Sukupuoliset järjestykset eivät kuitenkaan ole pysyviä. Vaikka muutos ei tapahdu hetkessä, se on mahdollinen, sillä performanssit esitetään ja tarinat kerrotaan lukemattomin eri tavoin ja ironiaa lisätään yllättävään paikkaan. Sukupuolta ei kerrota ja esitetä koskaan aivan samalla tavoin. Siksi toisto ei oikeastaan ole koskaan vain toistoa.³⁹ Koulu yhteisön näkeminen performatiivisena ja tarinallisena yhteisönä mahdollistaa sukupuolen ymmärtämisen sosiaalisena prosessina, eikä esimerkiksi sosiaalisena luokkana tai yksilöllistettynä piirteenä, saati geneettisenä tai biologisena tosiasiana.

* * *

Poptähti Alice Cooper lauloi 1970-luvulla käärme kaulassaan: ”School’s out forever.” Myös Pink Floyd julisti koulunvastaisesti: ”We don’t need no education.” Huolimatta populaarikulttuurissa esitetyistä ”noitumisista” väitän, että koulu ei jätä meitä näin vähällä. Koulu on tarttunut mieleemme, muistoihimme, vaatteisiimme ja ruumiiseemme.⁴⁰ Muistamme koulusta (banaalejakin) asioita ja jokin ihminen, rakennus tai pieni ele saattaa tuoda mieleemme omat koulu aikamme. Ruumiimme on ladattu täyteen unohdettuja havaintoja, arvostuksia ja eleitä, jotka ovat syntyneet tietyssä yhteiskunnallisessa suhteessa ja tietyssä sosiaalisessa tilassa, koulussa. Olemme oppineet käyttämään sosiaalisuuttamme, mutta myös ruumiillisuuttamme ja ääntämme tietyn tavoin tietyissä tilanteissa. Sosiaalisen valinnat ovat tulleet luonnollisiksi ruumiin kautta.⁴¹

Sosiaalisten käytäntöjen ja tekemisen kautta opitut valinnat ja arvostukset ovat opettaneet meille miten olla hyväksytty tyttö tai poika, miten tuoda itseä ja ruumiillisuutta esiin koulussa. Olemme oppineet läksyn peittämisestä ja paljastamisesta, sopivuudesta ja irrattelusta riskeineen. Olemme myös kuulleet juoruja, ylistäviä sankaritarinoita tai varoittavia mainetarinoita ja luultavasti kertoneet niitä itsekkin. Elämällä vuosia tietynlaisten sukupuolisten järjestysten keskellä koulu on jättänyt meihin jälkensä myös sukupuolisina toimijoina. Koulu on voimakas yhteisö, jonka voima ei katoa sen oven sulkeuduttua takanamme.

Viitteet

Luku 1

1. Ks. Gordon 1993; Gordon ym. 2000a.
2. Ks. myös Tolonen 1999a, 7–13.
3. Koulujen anonymisuuden säilyttäminen rajoittaa tarkemman viittaamisen tässä yhteydessä. Viitaan kuitenkin *Helsinki alueittain 1993* -kirjassa esitettyihin lukuihin alueellisista eroista, sillä nämä alueelliset tulokset tukevat myös omaa kouluissa tehtyä kyselyämme. Kyselystä ks. tarkempi alaviite luvussa 5.
4. Thorne 1993, 37–45; Nayak & Kehily 1996, 211–229; Epstein 1997, 105–115.
5. Vrt. Geertz 1973, 12.

Luku 2

1. Ks. Hoikkala 1989; Näre & Lähteenmaa 1992a; Puuronen 1997; Lähteenmaa 2000.
2. Ks. Uusitalo 1991, 247–253; Puuronen 1992, 4–13.
3. Vastaavasta analyysistä esim. Aapola 1999a, 181, 134–6.
4. Whyte 1973/1943.
5. McRobbie & Carber 1986/1976.
6. Helanko 1953.
7. Lähteenmaa 1991b.
8. Lakoff & Johnson 1980, 17; Goffman 1990/1959, 109–140; Strassoldo 1993, 25, 29, 36–38; Gordon ym. 2000a, 136–164.
9. Ritva Uusitalon mukaan: ”Määreiden antamien leimojen takaa voidaan nähdä, millaisia nuoren ja hänen yhteiskuntansa suhdetarjelmia tutkijat ovat pitäneet tärkeinä.” (Uusitalo 1991, 252.)
10. Strandell 1995, 11.
11. Aapola 1999a, 93–204.
12. Uusitalo 1991, 252.
13. Hoikkala 1991b, 269–287.
14. Mt., 273.
15. Ks. esim. Clarke ym. 1986/1976, 9–16; Willis 1984; Griffin 1985; Clarke 1986/1976, 175–191. Alakulttuuriteorian mukaan nuoret muodostavat omat ilmaisutyylinsä (itsensä tiedostavien) ryhmien sisällä käyttäen hyväkseen ympäristön tarjoamia materiaalisia ja kulttuurisia ehtoja. Ne muodostavat tyylillisesti homologisen (samanrakenteisen) suhteen käytettyjen symbolisten esineiden ja ryhmien rakenteen välillä (tavaroiden on oltava merkityksellisiä ryhmän sisällä ja näkyvissä paikallisessa kulttuurissa). Myös suhde emokulttuuriin on homologinen; ryhmät kantavat jäsentensä luokkataustaa mukanaan ja valitsevat esimerkiksi pukeutumistyyliinsä tämän arvomaailman mukaan. (Ks. Clarke 1986/1976, 175–191.) Esimerkiksi työväenluokkaiset ryhmät muodostavat vastakulttuureita suhteessa hegemoniseen valtakulttuuriin, joka toimii julkisuuden ja koulutuksen kautta. (Ks. myös Hebdige 1979; Tolonen 1987, 54–59; Heiskanen & Mitchell 1985.)
16. Mäki-Kulmala 1993.
17. Ks. esim. Heiskanen & Mitchell 1985, 88; Hoikkala 1989, 34–38.
18. Griffin 1985.
19. Hoikkala 1989, 34; Lähteenmaa 1988 ja 1991a sekä Lähteenmaa 2000, 13–20.
20. Ks. Hoikkala 1989, 34–38; Lähteenmaa 2000, 13–20; Heiskanen & Mitchell 1985, 88, 385.
21. Nuorisokulttuuriset ratkaisut suhteessa näihin luokkataiteluihin ovat kuitenkin kuvitteellisia eli imaginaarisia, rituaalin kautta toimivia. Nuorisokulttuurinen toiminta ei voi tarjota ”työuraa”, vaan jää vähemmälle siinä vaiheessa kun vastuu perheestä ja työstä lisääntyy. Usein alakulttuuriset tyylit perustuvat visuaalisuuteen, kuuluvat vapaa-ajan piiriin ja ovat imaginaarisia siinä mielessä, että ne eivät ole pystyneet ratkaisemaan suhdetta elämänpolitiikkaan, tai luomaan todella vaihtoehtoista tapaa tehdä työtä tai perustaa perhe. (Ks. Clarke 1986/1976, 189; Lähteenmaa 2000, 14.)
22. Ks. Hoikkala 1989, 34–38; Pietilä 1999, 10.
23. Ks. esim. Lähteenmaa & Siurala 1991b, 6–11.
24. Ks. Hoikkala 1991a; Lähteenmaa & Siurala 1991a; Lähteenmaa 2000, 20–25.
25. Ziehen ajattelu perustuu psykoanalyysiin ja kriittiseen teoriaan, jonka juuret ovat Frankfurtin koulukunnassa (ks. esittely Hoikkala 1986, 133–139), sekä (post)modernisaatiokeskusteluun. Ziehen yksi keskeinen argumentti koski vanhojen instituutioiden uskottavuuden horjumista. Hän esitti, että perheen, koulutuksen ja asiantuntijoiden uskottavuus ja hoito totuuksien kertojina ja elämäntaitojen siirtäjinä oli hiipunut. Edelleen hän esitti yksilöiden, varsinkin nuorten jäävän tämän vuoksi kasvamisen suhteen omilleen, ilman perheen ja opettajien tukea. Yksin pärjääminen ja edellä mainitussa prosessissa muodostuvat vaatimukset toisaalta psyykkistä ylikuumenemista ja erilaisia narsistisia ylilyöntejä, jopa uusia persoonallisuustyypppejä. Toisaalta se merkitsee vapautta, tilaa suhteessa vanhoihin auktoriteetteihin. Nuorten kulttuuri ja heidän saavuttamansa oma tila on tällöin ikään kuin voitettu kulttuurinen vapaa-alue. (Ks. Ziehe 1991.)
26. Ziehe 1991; Fornäs ym. 1989; Aittola & Sironen 1992; Aittola ym. 1995a.
27. Ziehe 1991; Fornäs ym. 1989.
28. Esim. Fornäs ym. 1989; Tolonen 1992a, b ja c.
29. Ks. Aittola ym. 1995b, 43–56; Laine 1999, 117–134.
30. Frønes 1991, 131–147; Strandell 1995.
31. Esim. Frønes 1991 tai Näre & Lähteenmaa 1992b, 329–337.
32. Ks. esim. Willis 1984.
33. Ks. myös Laine 1999, 132; Tolonen 1999b.
34. Ks. Heiskala 1996, 143–161.
35. Ks. esim. Lähteenmaa & Siurala 1991c, 204–206.
36. Ks. kritiikistä Tolonen 1995a, 59.
37. Ks. Lakoff & Johnson 1980, 10–13; Alvesson 1995, 13; Heiskala 1996, 156–157.
38. Esim. Aittola ym. 1995b, 43–56; Lähteenmaa & Siurala 1991a; Ehmrooth & Siurala 1991 tai Fornäs ym. 1989; ks. myös Lähteenmaa 2000, 24.
39. Lähteenmaa (2000, 24) pohtii identiteetin tutkimusta samasta lähtökohdasta: postmodernit muutoksen, vaihtelun tai fragmentaarisuuden analyysit kaipaavat rinnalleen oletuksen identiteetin jatkuvuudesta.
40. Skeggs 1997, 6–7.
41. Bourdieun luokka-analyysissä yhteiskuntaluokkien väliset suhteet ja yksilön asema niissä ei selity vain tulojen ja varallisuuden vaan myös elämänmuotojen ja valintojen perusteella. Bourdieu käsitteellistää yhteiskuntaluokkaa erilaisten pääomien kautta, joita ovat taloudellinen, sosiaalinen, kulttuurinen ja symbolinen pääoma. Näiden pääomien keskinäiset

- suhteet ratkaisevat sen, miten luokkien ja ihmisten väliset suhteet järjestyvät paikallisesti. Bourdieulle on lisäksi tärkeää maku, josta käydään taistelua eri kentillä. Hyvä maku liittyy tapaan tehdä tietyllä kentällä (taiteen kulutus, harrastukset, vaatetus) oikeita valintoja, jotka nähdään paikallisesti ”luonnollistuneina” mutta ovat historiallisesti syntyneitä eli habitukseen perustuvia. Bourdieun analyysia leimaa toisaalta staattisuus (habitukset) ja toisaalta myös prosessien kuvaaminen kenttäkamppailujen kautta. (Ks. Bourdieu 1998/1986.)
42. Skeggs 1997, 8–13.
 43. Ks. myös Thorne 1993, 96.
 44. Ks. myös Gordon ym. 2000a, 9–22, 203.
 45. Ks. Willis 1984; Griffin 1985; Gordon 1986; Mac an Ghail 1994; Nayak & Kehily 1996, 211–229.
 46. Vrt. Lähteenmaa 2000, 18.
 47. Ks. myös Lähteenmaa 2000, 34–35.
 48. Ks. myös Vik Kleven 1993.
 49. Mac an Ghail 1994, 51–88.
 50. Ks. Haug et al 1987; Gordon ym. 2000b.
 51. Ks. Kosonen 1998; Aapola 1999a, 86; Metso 1999.
 52. Ks. Lähteenmaa & Siurala 1991c, 205.
 53. Ks. esim. HS-kuukausiliitteen teksti ”Kovista tytöistä” elokuussa 1999.
 54. Ks. esim. Helve ym. 1997; Harinen 2000.
 55. Ks. esim. Topo 1988.
 56. Ks. Phoenix 1997, 3.
 57. McRobbie & Garber 1986/1976, 209–222. Ks. myös Thorne 1993, 107.
 58. McRobbie & Garber 1986/1976, 216–7.
 59. McRobbie & Garber 1986/1976. McRobbie ja Garber kirjoittavat myös, että tyttöjen rooli alakulttuureissa, kuten mod-kulttuurissa, vaihteli (mt., 217–8). Hippikulttuurin ”opiskelijasiipi” oli keskiluokkaista, ja tässä kulttuurissa tytöillä oli enemmän tilaa: opiskeluaika toi vapautuksen perhe- ja työelämästä ja jätti tilaa oman tyylin kehittymiselle (mt., 218–9).
 60. Mt., 213.
 61. Mt., 216.
 62. McRobbie ja Garber kirjoittavat, että tyttöjen keskinäiset kulttuuriset käytännöt tarvitsivat näyttämökseen oman huoneen, magnetofonin ja luvan ystävän vierailuun. Yksityinen tila loi kirjoittajien mielestä tapahtuman, johon kuka tahansa voi liittyä. Myöskin henkilökohtainen nöyryytys ja alistaminen suhteessa poikiin jäi ovien ulkopuolelle – tyttöporukka saattoi pitää keskenään hauskaa yhdessä naureskellen. Kirjoittajat mainitsevat myös että tyttöjen keskinäinen kulttuuri on nimenomaan fantasian välityksellä suhteessa johonkin (esim. idoliin), ja että sen kohteet ovat epäseksuaalistettuja. (Ks. mt., 220–221.)
 63. Ks. McRobbie & Nava 1987/1984.
 64. Ks. esim. Ganetz & Lövgren 1991; Näre & Lähteenmaa 1992a; Bjerrum Nielsen & Rudberg 1994.
 65. Ks. myös Aapola 1993a, 38–41.
 66. Drotner 1986, 4–13.
 67. Vik Kleven 1993, 90–104.
 68. Ks. Hey 1997, 55–67 ja 68–86.
 69. Gordon ym. 2000c.
 70. Phoenix 1997, 3.
 71. Aapola 1991a.
 72. Lähteenmaa 1992; Luhtasela 1988; Knuutila 1997.
 73. Tolonen 1992b ja c.
 74. Lähteenmaa 1988, 23.
 75. Ks. Cwejman & Fürst 1991; Drotner 1991; myös Lähteenmaa 2000, 25–27.
 76. Ks. Näre & Lähteenmaa 1992b, 329–335.
 77. Bjerrum Nielsen & Rudberg 1994.
 78. Mt., 137–147.
 79. Honkatukia 1998.
 80. Esim. HS-kuukausiliite, elokuu 1999.
 81. Ks. Pöysä 1997.
 82. Ks. myös Tolonen 1998a.
 83. Ks. Skeggs 1997, 6–7; Thorne 1993, 96–108; Hey 1997.
 84. Bjerrum Nielsen & Rudberg 1994, 137–138
 85. Thorne 1993, 96–108.
 86. McRobbie & Garber 1986/1976.
 87. Ks. Lähteenmaa 1991a, 258.
 88. Ks. esim. Hoikkala 1996a; Bolin & Lövgren 1995.
 89. Esim. Connell 1989, 291–303.
 90. Ks. myös Thorne 1993, 108.
 91. Ks. Rhode 1990, 1–9.
 92. Ks. Braidotti 1991, 13.
 93. Ks. esim. Butler 1990.
 94. Ks. esim. Hirdman 1988 tai Connell 1995.
 95. Hirdman 1988, 63 sekä Hirdman 1998, 10–11.
 96. Ks. Lahelma 1992; Rantalaiho & Julkunen 1989; vrt. myös Rantalaiho 1997.
 97. Gherardi 1995, 11.
 98. Mt., 31; ks. myös Butler 1990 ja Kotz & Butler 1995.
 99. Ks. Lahelma 1992, 122.
 100. Tarmo 1992, 284–300.
 101. Palmu 1992, 301–313; ks. myös Lahelma 1992.
 102. Ks. Thorne 1993, 29–47; Rudberg & Bjerrum Nielsen 1994, 137–147; Vik Kleven 1993, 41–59.
 103. Aapola 1991b; ks. myös Thorne 1993, 63–88.
 104. Ks. myös Bjerrum Nielsen & Rudberg 1994, 137–140.
 105. Ks. Thorne 1993; Gordon ym. 1995; Gordon ym. 1999; Gordon ym. 2000a, 175–185; Salo 1999, 79–82.
 106. Vrt. Willis 1984.
 107. Thorne 1993, 89–110.
 108. Ks. mt., 33–34.
 109. Ks. myös Davies & Harré 1990; Gordon 1999.
 110. Ks. Mac an Ghail 1994; Connell 1989; Hey 1997; Bourdieu 1998/1986; Bourdieu 1997/1977; Skeggs 1997; Gordon ym. 2000a.
 111. Ks. Lahelma 1999, 92 sekä Mietola 2001; vrt. Hey 1997, 69–70.
 112. Ks. Lehtonen 1999a, 203–227; Nayak & Kehily 1996, 211–229.

113. Ks. esim. Palmu 1999, 181–202; Lahelma ym. 2000.
114. Gordon & Lahelma 1995; Gordon ym. 2000a, 3; ks. Gherardi 1995.
115. Ks. esim. Thorne 1993; ks. myös Douglas 2000; Goffman 1966.
116. Ks. esim. Pietilä 1999.
117. Atkinson 1996.
118. Kohler Riessman 1993, 18; ks. myös Coffey & Atkinson 1996, 54–55; Hänninen 1999.
119. Ks. esittely Kohler Riessman 1993, 17.
120. Ks. emt., 19.
121. Kohler Riessman 1993, 21.
122. Ks. myös Davies & Harré 1990; Golden 1996, 323–335.
123. Ks. Bauman 1986, 3.
124. Mt., 4.
125. Ks. Bauman 1986, 5.
126. Ks. myös Vilkkko 1995 ja 1998 sekä Kangas 1997.
127. Bauman 1986, 6 ja 11–32.
128. Mt., 113; Pietilä 1999.
129. Siikala 1991, 48.
130. Rapport 1997, 74–97.
131. Ks. Pietilä 1999, 239 ja 159.
132. Ks. Davies & Harré 1990; Golden 1996.
133. Ks. esim. Willis 1994; Kehily & Nayak 1996, 211–229.
134. Bergmann 1993 ja 1997.
135. Ks. esim. Hey 1997, 137–141.
136. Ks. Davies & Harré 1990.
137. Pietilä 1999, 20.
138. Pietilä 1999, 22 (suom.T.T.); ks. myös 103, 149 ja 198.
139. Ks. Bauman 1986, 11–32.
140. Thorne 1993.
141. Nayak & Kehily 1996, 211–229.
142. Nayak & Kehily 1996, 221–225; ks. myös Butler 1990, 179; Thorne 1993, 63–88.
143. Connell 1995, 54; ks. myös Tolonen 1996; Tolonen 1998b.
144. Ks. Butler 1990, 181; ks. myös Pulkkinen 1993 ja 1994.
145. Ks. Butler 1990, 178–179, 141–148.
146. Ks. esim. Kotz & Butler 1995.
147. Kotz & Butler 1995, 264–265.
148. Tuija Pulkkinen kirjoittaa Butlerista: ”Tällä historiallisella hetkellä valtakulttuurissa on diskursiivisesti mahdotonta elää mies/nainen-jaottelun ulkopuolella” (Pulkkinen 1993, 298).
149. Ks. myös Butler 1999/1990, xxi.
150. Ks. myös. Bauman 1986; Pietilä 1999.
151. Butler 1990, 179.
152. Sara Heinämaa on kirjoittanut kiinnostavasti sukupuolesta olemisen tyylinä, mutta lähtee eri perinteestä kuin Butler. (Ks. esim. Heinämaa 1996, 157.)
153. Ks. esim. Bourdieu 1998/1986, 170, 172; Mäkelä 1995, 243–269.
154. Ks. Bourdieu 1980; Bourdieu 1997/1977, 78–79.
155. Ks. myös Pulkkinen 2000, 52–53; Värtö 2000, 86–90.
156. Ks. Pulkkinen 1993.
157. Ks. Hoikkala 1996c, 362.
158. Plummer 1995.
159. Mt., 24–25.
160. Ks. esim. Hey 1997, 131.
161. Ks. myös Värtö 2000.
162. Ks. Butler 1990; Pulkkinen 1994, 178; Pulkkinen 1993, 306.
163. Lakoffin ja Johnssonin (1980) mukaan metaforassa termi korvaa toisen; tarkoituksena on ymmärtää asia uudella tavalla. ”*The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another*” (mt., 5). Metonymi taas on kirjoittajien mukaan metaforaa tarkempi analyysiväline, sillä se voi viitata esimerkiksi jonkun asiakokonaisuuden yhteen osaan (ks. mt, 36–3).
164. Metaforat korostavat, paljastavat tai peittävät merkityksiä. Ääni tai näkyvä oleminen on siis yksi mahdollinen sosiaalisuuden lukutapa, ja joku muu metafora toisi eri puolia esiin (ks. Lakoff & Johnsson 1980, 10–13; Quinn 1995, 56–93; Alvesson 1995, 11–13). Metaforien käytöstä kouluanalyseissa ks. myös Gordon ym. 1995.
165. Ks. Ribbens & Edwards 1998; MacLean Taylor ym. 1995.
166. Ks. Plummer 1995; Ribbens & Edwards 1998.

Luku 3

1. Ks. Gordon ym. 1995; Lindroos & Tolonen 1995; Gordon & Lahelma 1996.
2. Pratt 1986, 27–50; Atkinson 1990, 25–27; Skeggs 1997, 21–39.
3. Ks. Eräsaari 1995, 15–82.
4. Ks. esim. Whyte 1973/1943; Willis 1984; Hall & Jefferson 1986/1976, 81–175; Hey 1997, 38–54.
5. Hastrup 1992, 117–119; ks. myös Tapaninen 1996, 6.
6. Atkinson 1990.
7. Eräsaari 1995.
8. Spradley 1979, 4.
9. Esim. Salo 1999; Mac an Ghail 1994.
10. Ks. tarkempi analyysi Gordon ym. 2000b, 17–31.
11. Ks. Gordon ym. 1999.
12. Ks. esim. unista ja unelmista Gordon ym. 2000b, 21.
13. Ks. myös Coffey 1999.
14. Ks. Hastrup 1992, 117–119.
15. Ks. Delamont & Atkinson 1995, 149.
16. Ks. myös Kosonen 1998; Aapola 1999a, 297–305 sekä Metso 1999.
17. Thorne 1993, 19 ja 22–23; Strandell 1995, 23–24.
18. Ks. myös Thorne 1993, 29–48; Aapola 1991b; Delamont & Atkinson 1995, 153–158.

19. Erottelusta ks. Pratt 1986, 45.
20. Vrt. Willis 1984.
21. Sara Delamont ja Paul Atkinson pohtivat kirjassaan *Fighting Familiarity*, miten tuoda tutusta koulusta esiin uusia asioita ja miten asettaa sen tutkimuksessa etäälle itsestä. Yksi käytetty strategia on sukupuolen tutkimus. Sekä tyttöjen että poikien käyttäminen tasapuolisesti informantteina saattaa tuottaa koulusta erilaista tietoa kuin mihin on totuttu. (Ks. Delamont & Atkinson 1995, 149.)
22. Thorne 1993, 89–109.
23. Clifford 1986; ks. myös Behar 1995; Geertz 1973; Ortner 1995, 174; Ruohonen & Laitila 1994.
24. Naistutkimuksessa ja antropologiassa on pidetty tärkeänä analysoida tutkijan suhdetta tutkittaviin, jotka eivät ole ”tieteellä tapettavia” toisia intellektuaalisesti, sosiaalisesti tai tunteiden näkökulmasta (ks. Malinowski, 1961/1922, 11; Pratt 1986, 27; Eräsaari 1995, 55). Pikemminkin ottamalla huomioon erilaiset julkisesti tai yksityisesti syntyneet äänet ja äänensävyt pyritään mahdollisimman sensitiiviseen tulkintaan (Ribbens & Edwards 1998; Coffey 1999).
25. Ks. esim. Pratt 1986; Stanley & Wise 1990; Coffey 1999, 142–145; Behar 1995, 1–29; Eräsaari 1994.
26. Ks. Tapaninen 1996.
27. Ks. Hastrup 1992, 127.
28. Ks. Hoikkala 1993; Strandell 1995, 25; Aapola 1999a ja 1999b, Jenks 1996; Kauranen 2000, 84–87.
29. Coffey 1999.
30. Geertz 1973, 20 ja 29.
31. Ks. Ruohonen & Laitila 1994, 117.
32. Ks. Ruohonen & Laitila, 1994, 120 ja 122.
33. Ks. Geertz, 1973, 3–30. Geertz ymmärtää kulttuurin nimenomaan julkisina ilmauksina: ”Culture is public because meaning is” (Geertz 1973, 12). Ks. myös Ruohonen & Laitila 1994, 120, 122–127.
34. Ks. McRobbie & Garber 1976/1986, 209–222.
35. Clifford 1986, 6–7; Behar 1995.
36. Ks. Cornwall & Lindisfarre 1994a, 4.
37. Ks. mt., 3; Cornwall & Lindisfarre 1994b, 19.
38. Vrt. Töttö 1999.
39. Coffey 1999, 158.
40. Thorne 1993, 14 sekä 27–28.
41. Ks. myös Gordon ym. 2000b.
42. Mary Louise Pratt (1986, 29–32) esittää artikkelissaan, että uskottavan etnografisen tarinan kriteeri kietoutuu vahvasti henkilökohtaiseen läsnäoloon kentällä. Ks. myös Behar 1995, 2.
43. Ks. esim. Clifford 1986, 22.
44. Geertz 1973, 22.
45. Ks. myös Eräsaari 1994, 15–26.
46. Ks. Tapaninen 1996, 6; Hastrup 1992; Gordon ym. 2000b, 24.
47. Vrt. esim. Eräsaari 1994, 15–26.
48. Ks. Tapaninen 1996, 10–12.
49. Ks. myös Gordon ym. 2000b, 22–23; Eräsaari 1994.
50. Gordon 1999, 99–116.
51. Ks. Hey 1997, 55–86; Kosonen 1998, 229–231.
52. Ks. de Certeau 1988, 117.
53. Ks. Hey 1997, 32 ja 46–50.
54. Ks. myös Tapaninen 1996, 1–24.
55. Ks. myös Gordon ym. 2000b, 22.
56. Pratt (1986) tarkastelee tutkijan objektiivisen ja subjektiivisen näkökulman suhdetta. Hän kuvaa tekstianalysissaan, miten tutkijoiden puheessa ja tekstissä tieteellinen tutkimus asettuu ikään kuin tilan reunalle, josta tutkija katsoo sisään ja alaspiäin kohdistessaan katseen toisiin. Subjektiivinen kokemus taas artikuloidaan keskellä olemisen kautta: siinä ollaan tapahtumien keskipisteessä, katsomassa ja katseen kohteena, puhumassa ja puheen kohteena. (Pratt 1986, 32.)
57. Ks. myös Thorne 1993, 17.
58. Ks. Gordon ym. 2000, 21.
59. Gordon ym. 2000b, 21.
60. Ks. myös Tapaninen 1996, 7.
61. Pratt 1986, 32.
62. Ks. Gordon ym. 2000b, 19–23; sekä myös Coffey 1999, 142–145; Eräsaari 1995, 55–56.
63. Ks. Gordon ym. 2000b, 22.
64. Ks. myös Thorne 1993, 13; Salo 1999.
65. Ks. myös Thorne 1993, 20–23.
66. Ks. myös Thorne 1993, 22–23. Toisinaan tutkimusryhmämme jäsenet joutuivat todistamaan esimerkiksi oppilaiden keskinäistä kiusaamista. Olimme valmiit puuttumaan tilanteeseen, jos joku joutuisi varsinaiseen vaaraan. Muutaman kerran memimmekin väliin johonkin tilanteeseen, joka meistä näytti kiusaamiselta, ja kysyimme asianosaisilta että onko kaikki hyvin. Tilanteet purkautuivat yleensä nopeasti. Yksi tutkijamme myös yritti pienin vihjein, muun muassa tiiviisti tuijottamalla osoittaa, että on aikuisena läsnä ja näkee tilanteen.
67. Ks. myös Thorne 1993, 17; Hey 1997, 51.
68. Hastrup 1992, 117–119; ks. myös Tapaninen 1996, 13–20.
69. Ks. Tapaninen 1996, 6.
70. Ks. Tapaninen 1996, 1–4; Hey 1997, 43–50.
71. Ks. Hirsjärvi & Hurme 1979, 49–51; Eskola & Suoranta 1998, 87.
72. Ks. myös Syrjälä ym. 1995, 86.
73. Ks. Atkinson 1996; Glaser & Strauss 1967.
74. Sulkunen 1990, 265.
75. Ks. esim. Eskola & Suoranta 1999, 56.
76. Ks. Tolonen 1999b.
77. Syrjälä ym. 1995, 86.
78. Hastrup 1992, 123.
79. Ks. myös Strandell 1995, 25.
80. Päätin haastatella toisen luokan aakkosjärjestyksessä. Toisen luokan kohdalla noudatin lähinnä oppilaiden aikatauluja. Haastattelujen järjestyksellä ei ollut sanottavampaa merkitystä: yksi oppilas tosin kieltäytyi, ja luulen että hän olisi suostunut, jos olisin haastatellut hänet ensimmäisten joukossa.
81. Bourdieu 1980.
82. Ks. Skeggs 1997, 18–32; Hirsjärvi & Hurme 1980, 62–64.
83. Tolonen 1992 a, b ja c.
84. Ks. myös Thorne 1993, 24–27.

85. Hastrup 1992, 116–119. Haastattelupaikat olivat pääsääntöisesti koulun ulkopuolella. Monet veivät minut ensin jonkin harrastuksensa pariin (esimerkiksi partioon, salille, roolipelikauppaan, tietokonemessuille), jonka jälkeen haastattelin heidät. Haastattelut tehtiin harrastustiloissa jos mahdollista, mutta pääosin erilaisissa kahviloissa, hampurilaisravintoloissa, huoltoaseman baarissa tai kirjastossa ja kerran nuoren kotona.
86. Ks. esim. Kosonen 1998 ja Metso 1999.
87. Ks. Pratt 1986, 33; Hastrup 1992, 127.
88. Atkinson 1996.
89. Ks. Clifford 1986.
90. Muiden muassa Pertti Töttö (1999, 63–71) on esittänyt kritiikkiä aineistolähtöisyyttä kohtaan. Tötön mielestä aineistosta ei itsessään nouse mitään aitoa teorian ulkopuolista tulkintaa, vaan tutkija nostaa esiin teorian ja argumenttien avulla erilaisia asioita aineistosta. Ymmärrän hänen ilmaisemansa ongelman. Nähdäkseni tutkijoiden keskuudessa on kuitenkin nähtävissä *asenne-eroja* suhteessa painotuksiin teoreettisten ja aineistolähtöisten lukutapojen välillä (ks. esim. Coffey 1999, 141).
91. Ks. myös Skeggs 1997, 28–38; Töttö 1999, 63–71.
92. Ks. myös Geertz 1973, 25–26.
93. Glaser & Strauss 1967.
94. Ks. Geertz 1973.
95. Ks. Hastrup 1992, 125; Coffey 1999, 160.
96. Coffey 1999, 145.
97. Ks. Geertz 1973, 29; Ortner 1995, 174.
98. Atkinson 1990, 91.
99. Kohler Riessman 1993, 20.
100. Ks. Clifford 1986 sekä Behar 1995.
101. Coffey & Atkinson 1996, 75–89; Fernandez 1986; Lakoff & Johnson 1980.
102. Kohler Riessman 1993, 20; Coffey & Atkinson 1996, 77; Atkinson 1990, 91.
103. Davies & Harré 1990; Bauman 1986, 11–32; Coffey & Atkinson 1996, 75–80; Kohler Riessman 1993, 2; Hall 1990.
104. Gergen & Gergen 1983.
105. Ks. Davies & Harré 1990.
106. Pietilä 1999, 240.
107. Bergmann 1993 ja 1997.
108. Pietilä 1999, 239.
109. Ks. esittelyjä Coffey & Atkinson 1996, 57–62.
110. Coffey & Atkinson 1996, 58; Kohler Riessman 1993.
111. Kohler Riessman 1993, 18.
112. Ks. Plummer 1995, 24–25 sekä 29–30.
113. Plummer 1995; ks. myös Bauman 1986.
114. Ks. Kohler Riessman 1993; Plummer 1995; Bauman 1986; Pietilä 1999; Coffey & Atkinson 1996, 76–77.
115. Ks. Pietilä 1999, 239.
116. Ks. Atkinson 1990, 90–103.

Luku 4

1. Ks. Kosonen 1998.
2. Ks. Rose 1993; Koskela 1994, 31; Koskela 1999.
3. Ks. myös Gordon ym. 1995; Lindroos & Tolonen 1995.
4. Strassoldo 1993, 15.
5. Ks. Gupta & Ferguson 1992.
6. Rose 1993, 141; ks. myös Vilkkö 1998.
7. Ks. Gordon 1993. Nimenä fyysinen koulu osoittautui tilaa ja ruumiillisuutta tarkastellessa merkitykseltään selkeämmäksi kuin nimitykset virallinen ja informaali koulu, jotka vaikuttavat epätasapainoiselta ”parilta”. Miksi kerrostumien niminä ei olisi esimerkiksi virallinen ja epävirallinen, tai formaali ja informaali koulu? Kävimme tutkimusprojektin kokouksissa keskustelua kerrostumien nimistä. Virallinen tuntui meistä kuvaavammalta kuin formaali koulu, joka toi mieleen lähinnä ”muodollisen koulun”. Se ei kertonut ainakaan meille itsellemme tarpeeksi koulun ”virallisista” puolista, eli koulun opetussuunnitelmista, säännöistä ja määräyksistä, jotka halusimme tähän analyysitasoon sisällyttää. Informaali taas tuntui meistä paremmalta kuin epävirallinen – informaali viittasi paremmin sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja merkityksenantoprosesseihin koulussa. Lisäksi epävirallinen olisi liikaa viitannut siihen, mitä virallinen ei ole, eli tehnyt termeistä toisensa poissulkevia sen sijaan että tuotaisiin esiin eri kerrostumien päällekkäisyyttä tai rinnakkaisuutta. Koska termi informaali on kuitenkin anglismi, käänän sen tekstissäni toisinaan epäviralliseksi tai epämuodolliseksi.
8. Ks. myös Gordon 1993; Gordon ym. 1995; Lindroos & Tolonen 1995; Gordon & Lahelma 1996; Metso & Tolonen 1996; Palmu 1998; Gordon 1999; Tolonen 1999b; Gordon ym. 1999; Gordon ym. 2000a ja b; Gordon 2000.
9. Ks. Gordon ym. 2000a, 137–143.
10. Ks. Eräsaari 1995, 137–148.
11. Strassoldo 1993, 29.
12. Kivinen ym. 1985, 18–20.
13. Gordon 1999; Gordon ym. 2000a, 141, 146–147.
14. Eräsaari 1995, 101–116; Goffman 1990/1959, 109–140.
15. Eräsaari 1995, 101–116; Tapaninen 1996, 20–21.
16. Opettajilla oli avaimet taskussa, ketjussa vyötäröllä, kaulassa tai laukussaan: näkyvillä tai piilossa, mutta huolellisesti säilytettynä. Osalla oppilaista, esimerkiksi oppilaskunnan jäsenillä saattoi olla käytössään koulun avaimia. Tässä yhteydessä kuulumme ironisen nimityksen ”luottovangit”: tällä nimellä jotkut oppilaat nimittivät oppilaskunnan edustajia, joilla oli koulun avaimia hallussaan. Avainten avulla olikin mahdollista hallita tiloja ja niiden julkisuutta tai yksityisyyttä.
17. Ks. myös Gordon ym. 2000a.
18. Vrt. Kivinen ym. 1985, 18–20.
19. Palmu 1998.
20. De Certeau 1988, 117; vrt. myös Koskela 1994.
21. Gordon 1993, 12.
22. Strassoldo 1993, 13.
23. Ks. Kivinen ym. 1985, 33.
24. Ks. myös Gordon & Lahelma 1997; Gordon ym. 1999; Gordon ym. 2000a, 148; ja Gordon ym. 2000b sekä Salo 1999.
25. Ks. myös Tolonen 1995b.
26. Ks. myös Gordon & Lahelma 1996.
27. Ks. Hey 1997, 58; Nilan 1991; Tolonen 1992a; Aapola 1991a ja b; Strassoldo 1993, 36–38.
28. Ks. Salmivalli 1998; Koskela 1994 ja 1999; Rose 1993, 143; sekä Jokinen 1994.

29. Gordon 2000, 156–157.
30. Ks. Rajanti 1993.
31. Ks. myös Gordon ym. 1999.
32. Ks. myös Eräsaari 1995.
33. De Certeau 1988, 35–37; ks. Gordon ym. 2000a sekä Kivinen ym. 1985.
34. Sen sijaan että me tutkijat olisimme keksineet metaforia koululle, keräsimme niitä oppilailta. Annoimme heille täydennettäväksi lauseen: ”Koulu on kuin...” Koulumetaforia kerättiin luokissa eri puolilla Suomea 1993–94 Suomen Akatemian rahoittaman Koulutus- ja sukupuolityöryhmän piirissä. Tutkijat Pirkko Hynninen, Tarja Palmu, Tuula Gordon ja Elina Lahelma, Maarit Lindroos ja Tarja Tolonen, Ulla Kosonen ja Tuija Metso, Katri Komulainen, Kristiina Lampela ja Outi Raehalme keräsivät ja tulkitsivat niitä ryhmissä. (Ks. Gordon ym. 1995; Lindroos & Tolonen 1995; Gordon & Lahelma 1996.) Tutkimusvuonna keräsimme myös tutkimuskouluistamme koulumetaforia; samoin teki Janet Hollandin tutkijaryhmä Lontoossa. Lontoon kouluista löytyi myös laitosmetaforia, mutta lisäksi esimerkiksi vapaa-aikaan liitettäviä metaforia, kuten nuorisotalo (ks. Gordon ym. 2000a, 156–160). Lisäksi pyysimme jyvaskyläläistä koulututkijaryhmää keräämään Oulusta metaforia. Ne osoittautuivat samantyyppisiksi kuin pääosin eteläsuomalaisissa kouluista keräämämme metaforat (ks. Laine 1995).
35. Gordon ym. 1995.
36. Lindroos & Tolonen 1995, 14.
37. Ks. myös Broady 1986, 113–115.
38. Strassoldo 1993, 25.
39. Ks. Strandell 1995, 179–181; Kivinen 1985, 8–9.
40. Ks. de Certeau 1988, 117; Komulainen 1998, 55.
41. Ks. Alvesson 1995, 19–20.
42. Garfinkel 1994/1967.
43. Strandell 1995, 162–172.
44. Ks. myös Saarikoski 1994.
45. Ks. myös Willis 1984; Nayak & Kehily 1996.
46. Ks. Strassoldo 1993, 38.
47. Ks. myös Willis 1984; Connell 1989; Nayak & Kehily 1996; Hey 1997.
48. Ks. Gordon ym. 1999.
49. Ks. myös Gordon ym. 2000a, 146–147; Gordon 1999.
50. Ks. Hey 1997; Bjerrum Nielsen & Rudberg 1994; Lahelma 1994.
51. Ks. myös Metso & Tolonen 1996.
52. Ks. myös Gordon ym. 2000a, 175–179.
53. Tämä alaluku perustuu osittain artikkeliini *Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa*, joka ilmestyi toimittamassani ja Vastapainon kustantamassa kirjassa *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. (Ks. Tolonen 1999b.)
54. Ks. Gordon ym. 2000a, 170–185; Kivinen ym. 1985, 30–33.
55. Ks. Gordon ym. 2000b; Gordon & Lahelma 1996; sekä Salo 1999.
56. Ks. Koski 1999; Simola 1999.
57. Ojakangas 1992.
58. Ks. Gordon ym. 1995; Lindroos & Tolonen 1995; Aapola 1999b.
59. Ks. Kivinen ym. 1985, 67, 72.
60. Ks. myös Laine 1997.
61. Ks. myös Gordon 1999.
62. Ks. myös Koski 1999; Simola 1999.
63. Ks. Lindroos 1997, 17; Thorne 1993.
64. Thorne 1993.
65. Esim. Gordon 2000.
66. Gherardi 1995.
67. Ks. Gordon 1992; Lahti 1992.
68. Tarmo 1992, 284–299.
69. Ks. Gordon & Lahelma 1992, 314; Gordon & Lahelma 1999.
70. Palmu 1992, 310.
71. Ks. Willis 1984.
72. Ks. Tarmo 1992.
73. Ks. myös Gordon & Lahelma 1992; Gordon & Lahelma 1999.
74. Ks. Tolonen 1998a.
75. Ks. esim. Bjerrum Nielsen & Rudberg 1994, 138–139.
76. Tarmo 1992.
77. Ks. Tolonen 1996 ja 1998b.
78. Mac an Ghaill 1994, 89–109; Nayak & Kehily 1996.
79. Ks. Redman & Mac an Ghaill 1997, 167–172.
80. Ks. Koskela 1994; Gordon 2000.
81. Rose 1993, 146.
82. Ks. myös Gordon 2000; Gordon ym. 2000a.
83. Ks. myös Strandell 1995, 179–181.

Luku 5

1. Ks. myös Butler 1990; Pulkkinen 2000.
2. Helsinki alueittain 1993, Helsingin kaupungin tietokeskus. Ks. myös loppuviite 3, luku 1.
3. Teimme tutkimuskoulujen seitsemänsille ja yhdeksänsille luokille pienimuotoisen kyselyn sosiaalisista suhteista ja harrastuksista. Siihen vastasi noin 400 oppilasta. Kysyessämme vanhempien ammatteja emme eritelleet äidin ja isän ammatteja, ja niiden koodaaminen osoittautui hieman hankalaksi. Tulokset ovat siten viittauksenomaisia (en esitä niitä taulukkomuodossa), mutta ne myötäilevät Helsingin kaupungin alueittaisia tilastoja. Seuraava tiivistys liittyy erityisesti tutkimusluokkien vanhempien ammatteihin.

Molemmissa kouluissa oli sekä akateemisissa ammateissa olevien että työntekijä- ja palveluammateissa ja hoiva-alalla toimivien vanhempien lapsia. Työttömyyttä esiintyi molemmilla alueilla. Tutkimusluokkien välillä oli kuitenkin myös eroja vanhempien ammateissa.

Kivikulman koulussa oppilaiden vanhempien ammatit painoutuivat palvelualalle, pankkeihin ja toimistoihin. Niin ikään mainittiin monia akateemisia ammatteja, jotka sijoittuivat talouden, lääketieteen, juridiikan, taiteen ja kulttuurin pariin.

Monet *Viherpuiston* oppilaiden vanhemmista (sekä isät että äidit) työskentelivät rakentamisen ja kuljetuksen piirissä. Tyypillinen naisten työpaikka oli hoiva-alalla. Joukossa oli myös muutama johtajatasen sekä taidealan ammatti. Loput vanhemmista toimivat lähinnä (asiakas)palvelualalla (esim. pankkitoimihenkilöinä). Kivikulman oppilaiden vanhemmilla tuntui olevan enemmän taloudellista ja sosiaalista pääomaa yhteiskunnallisina toimijoina ja kuluttajina kuin Viherpuiston koulun oppilaiden vanhemmilla. Tämä jako olisi ollut vielä korostuneempi jos olisin vertaillut näiden koulujen muita luokkia toisiinsa (esimerkiksi ”Kivikulman erityisluokkaa ja Viherpuiston tavallista luokkaa”).

4. Ks. Bourdieu 1998/1986, 260.
5. Noro 1991, 239–247.
6. Tutkimusvuonna vältin opettajien pyynnöstä tietyille tunneille menemistä, ja eräät opettajat suhtautuivat vastahakoisesti tutkimusluokkavalintaani. Kun sanoin haluavani tutkia tavallista luokkaa (enkä erityisaineisiin suuntautunutta), näiden opettajien mielestä tämä luokka oli ongelmien vuoksi ”kaikkeaa muuta kuin tavallinen luokka”. Opettajien vastahakoisuus ei haitannut tutkimustani, sillä pystyin seuraamaan kylliksi luokan sosiaalista elämää ilman, että vierailin kyseisillä oppitunneilla. Seurasin tutkimusluokan ohessa myös muiden luokkien tunteja päivittäin eri ryhmissä, enkä voi sanoa tutkimusluokan olleen sosiaalisesti erityisen ongelmallinen. Luokalla oli kuitenkin oma vahva informaali tasonsa, mikä teki sen tutkijalle mielenkiintoiseksi tutkia – ja joskus vaikeaksi opettaa. Tämä teki sen myös yhteensopivaksi Viherpuiston tutkimusluokan kanssa, joka omassa koulussaan oli myös sosiaalisesti vahvassa asemassa.
7. Ks. myös Aapola 1991a ja 1991b; Thorne 1993; Hey 1997.
8. Ks. myös Hey 1997, 122–142; Mac an Ghaill 1994, 51–88.
9. Nilan 1991; Hey 1997, 14, 58; Aapola 1991a; Tolonen 1992c.
10. Ks. myös Hey 1997, 106.
11. Ks. Hoikkala 1989, 42–53.
12. Ks. myös Gordon ym. 2000c.
13. Ks. kritiikkiä Aapola 1991a.
14. Ks. vastaavanlainen analyysi pojista Mac an Ghaill 1994, 64–67.
15. Ks. myös Bjerrum Nielsen & Rudberg 1994, 138–139.
16. Ks. myös Gordon ym. 2000c.
17. Ks. Hey 1997, 55–104.
18. Vrt. Clarke ym. 1986/1976, 9–79.
19. Ks. esim. Hebdige 1979; Heiskanen & Mitchell 1985; Clarke 1986/1976, 175–191.
20. Ks. Hey 1997, 105–121; Vik Kleven 1993.
21. Ks. esim. Bourdieu 1998/1986, 172, 381–385.
22. Ks. myös Woollet & Marshall 1996.
23. Ks. Willis 1984; Mac an Ghaill 1994 sekä Hey 1997.
24. Ks. Bourdieu 1998/1986.
25. Hey 1997; Skeggs 1997.
26. Ks. myös Bjerrum Nielsen & Rudberg 1994, 138–139.
27. Ks. Willis 1984; Connell 1989; Mac an Ghaill 1994, 59–67.
28. Tommi Hoikkala (1989, 42–53) tulkitsee erään pojan juomistarinaa katukulttuurin taustaa vasten. Tämä katukulttuuri on ”kotikulttuurin” (oma termi) vastakohta, ”jokaisen vanhemman painajainen”. Poika ilmaisee hallitsevansa aikuisen miehen elämäntavat, joita ovat kestävyys, kovuus, itsenäinen toiminta ja seksuaalinen hallitsevyys.
29. Ks. myös Willis 1984; Connell 1989.
30. Ks. Bjerrum Nielsen & Rudberg 1994, 139–140; Thorne 1993.
31. Ks. esim. Nilan 1991; Aapola 1991a tai Hey 1997, 85.
32. Ks. Nayak & Kehily 1996, 211–229.
33. Ks. Connell 1995.
34. Ks. myös Nayak & Kehily 1996.
35. Vrt. Clarke 1986/1976, 175–191.
36. Geertz 1973; Ortner 1995, 174.
37. Ks. myös Lees 1989; Holland ym. 1996 sekä Holland ym. 1998.
38. Helsinki alueittain 1993.
39. Ks. myös Mac an Ghaill 1994, 52.
40. Ks. myös Vik Kleven 1993; Bjerrum Nielsen & Rudberg 1994; Hey 1997.
41. Ks. Willis 1984; Nayak & Kehily 1996, 211–229.
42. Ks. myös Gordon ym. 2000c.
43. Valerie Hey kuvaa etnografisessa tutkimuksessaan tyttöjen ystävyysuhteita muun muassa sosiaaliluokkien kautta. Seurattuaan keskiluokkaisten tyttöjen ryhmää hän kertoo miten tytöt määrittivät itseään suhteessa naiselliseen ihanteeseen olla mukava ja suhteessa luokan sotkuisempiin ja kovaäänisempiin poikiin (Hey 1997, 57). Tässä Anu määrittelee itseään suhteessa kovaäänisiin tyttöihin.
44. Ks. Aapola 1999a, 313–328.
45. Skeggs 1997, 64.
46. Ks. Hey 1997, 63, 69–70, 93–97.
47. Vrt. Bourdieu 1998/1986, 170.
48. Ks. Aapola 1999a, 313–328.
49. Ks. myös Whyte 1973/43, 12.
50. Ks. Pöysä 1997, 71–72; Willis 1984.
51. Ks. myös Connell 1989.
52. Vrt. Bauman 1986; Nayak & Kehily 1996, 211–229.
53. Ks. Hoikkala 1989, 42–53.
54. Ks. Tolonen 1996 ja 1998b.
55. Ks. Salmivalli 1998, 85–86.
56. Ks. Salmivalli 1998, 80–98.
57. Ks. Aapola 1999a, 277–284.
58. Ks. Mac an Ghaill 1994, 59–63; Redman & Mac an Ghaill 1997, 167–172.
59. Willis 1984; Mac an Ghaill 1994; Canaan 1996, 114–125; Redman & Mac an Ghaill 1997; ks. myös Bourdieu 1998/1986, 172, 381–385.
60. Ks. myös Thorne 1993, 29–48.
61. Vrt. Bjerrum Nielsen & Rudberg 1994, 138–139; Vik Kleven 1993.
62. Ks. Aapola & Kangas 1994.
63. Ks. myös Butler 1990, 3–11; Butler 1999/1990, vii–xxii; Pulkkinen 2000, 51.
64. Ks. Willis 1984; Connell 1989; Mac an Ghaill 1994.
65. Hey 1997, 87–104.

Luku 6

1. Ks. Bordo 1993.
2. Skeggs 1997, 57, 82–84; ks. myös Veijola 1998, 64; Värtö 2000.
3. Lesko 1988, 139; ks. myös Woollet & Marshall 1996; Bjerrum Nielsen & Rudberg 1994; Holland ym. 1996; Holland ym. 1998.
4. Ks. Gordon ym. 2000a; Honkatukia 1998.
5. Ks. esim. Hebdige 1979.
6. Ks. Butler 1990; Pulkkinen 1993, 298; Pulkkinen 2000; Thorne 1993.
7. Ks. myös Goffman 1966.
8. Nuoruutta palvovassa kulttuurissamme on kuvaavaa, että julkisessa tilassa juuri nuoret naiset ovat katseiden kohteina vanhempien naisten muuttuessa ikään kuin ”läpinäkyviksi” (ks. Kangas 1997, 170; Aapola & Kangas 1991, 58–88; Lloyd 1996, 94).
9. Ks. esim. Noro 1991, 128.
10. Ks. Haug ym. 1987, 73–177.
11. Ks. Cwejman & Fürst 1991, 159; Davis 1992, 42–48; Kosonen 1998; Ziehe 1991; Näre & Lähteenmaa 1992b, 332.
12. Ks. myös Tebelius 1991, 62; Young 1989; Veijola 1992, 209–237.
13. Ks. myös Saarikoski 1998, 179–181.
14. Ks. Butler 1990, 141–150, 177; Kotz & Butler 1995, 264 – 265.
15. Ks. Tebelius 1991, 60–78; Veijola 1992.
16. Ks. esim. Cwejman & Fürst 1991, 59; Davis 1992, 42–48; Näre & Lähteenmaa 1992b, 332.
17. Ks. myös Honkatukia 1998, 158; Kosonen 1998.
18. Ks. myös Chapkis 1986.
19. Ks. myös Aapola 1999a, 314–340.
20. Ks. myös Aapola 1999a, 233–237, 265–276.
21. Ks. myös Honkatukia 1998, 160.
22. Bourdieu 1998/1986, 170, 172.
23. Ks. myös Skeggs 1997.
24. Ks. myös Nykyri 1996, 84–100.
25. Ks. Hey 1997, 131.
26. Haug ym. 1987, 73–177.
27. Ks. myös Honkatukia 1998, 161–167; Saarikoski 1998, 163–165; Saarikoski 2001; Canaan 1986.
28. Vrt. myös Nykyri 1996, 34.
29. Ks. myös Honkatukia 1998, 161.
30. Ks. esim. Skeggs 1997, 102.
31. Ks. Nykyri 1996, 29–44.
32. Ks. Gordon ym. 2000a, 168.
33. Ks. Davis 1992; Miles ym. 1998, 81–96.
34. Ks. Lahelma 1999.
35. Ks. Noro 1991, 71; Miles ym. 1998.
36. Ks. myös Lees 1989.
37. Ks. myös Kosonen 1998, 94–110; Honkatukia 1998, 158.
38. Ks. esim. Lloyd 1996, 94; Kosonen 1998, 94–118.
39. Ks. myös Featherstone 1991, 170–171; Kosonen 1998.
40. Ks. myös Aapola & Kangas 1994, 58–88.
41. Ks. Kotz & Butler 1995, 264–265.
42. Ks. Honkatukia 1998.
43. Ks. Kangas 1997, 138.
44. Ks. Bordo 1993.
45. Ks. myös Kangas 1997, 134–136.
46. Ks. myös Bordo 1993.
47. Ks. Holland ym. 1996, 239–260; Holland ym. 1998, 171–191; Lees 1989; Honkatukia 1998, 161–167; Skeggs 1997, 118–138.
48. Ks. Nykyri 1996, 32–34.
49. Ks. myös Lees 1989; Honkatukia 1998.
50. Lisäksi pyrin välttämään heteronormatiivisuutta eli olemaan hienovarainen siinä, että jotkut oppilaat saattoivat seurustelusuhteissaan olla suuntautuneita omaan eikä vastakkaiseen sukupuoleen. Se, että sain tutustua oppilaisiin yli puolen vuoden ajan ennen haastatteluja, auttoikin välttämään joitain kömmähdyksiä.
51. Ks. myös Hoikkala 1996b, 232–259.
52. Habitus on maku, elämäntapa ja havainnointitapa sekä tässä erityisesti tapa kantaa ruumiillisuutta (ks. esim. Bourdieu 1998/1986, 170, 172).
53. Ks. myös Tolonen 1999b.
54. Ks. myös Chapkis 1986.
55. Ks. myös Honkatukia 1998, 149–162.
56. Ks. myös Davis 1992, 42.
57. Ks. Featherstone 1991, 170–171.
58. Ks. myös Johnson 1995, 21.
59. Kehily 1996; McRobbie 1997, 191–207.
60. Vrt. Douglas 2000, 183.
61. Ks. myös Woollet & Marshall 1996, 203.
62. Ks. myös Lloyd 1996, 79–98; sekä Barnard 1996, 115–117.
63. Bordo 1993, 16.
64. Ks. Kotz & Butler 1995, 264; Butler 1990, 180; Butler 1999/1990; Pulkkinen 1993.
65. Ks. myös Aapola 1991a, sekä esim. Hey 1997, 75; ks. myös Gordon ym. 2000c.
66. Davis 1991.
67. Skeggs 1997, 118–138.
68. Ks. Skeggs 1997, 56–73.
69. Ks. myös Honkatukia 1998; Nykyri 1996.
70. Ks. Woollet & Marshall 1996; Gordon ym. 2000a, 173.
71. Ks. myös Butler 1990; Pulkkinen 2000, 52–53.

Luku 7

1. Ks. myös Connell 1995, 54; Grönfors 1994; Tiihonen 1999.
2. Ks. myös Aapola 1999a.
3. Ks. Thorne 1993, 66–84.
4. Ks. esim. Nayak & Kehily 1996; Mac an Ghaill 1994, 51–109.
5. Ks. Douglas 2000/1966, 183.
6. Ks. Jokinen 2000.
7. Ks. Hirdman 1988 ja 1998; Douglas 2000/1966; Thorne 1993; Davis 1992, 31–54.
8. Vrt. Douglas 2000/1966; ks. myös Davis 1992, 37–8.
9. Ks. myös Nayak & Kehily 1996, 211–229; Epstein 1997, 105–115.
10. Ks. Hoikkala 1989; Clarke 1976/1986, 180.
11. Ks. Bourdieu 1997/1977, 72–95.
12. Ks. myös Connell 1989.
13. Ks. Hoikkala 1989, 42–53.
14. Ks. Willis 1984.
15. Ks. erilaisista nimityksistä myös Mac an Ghaill 1994, 51–88.
16. Ks. myös Connell 1989; Redman & Mac an Ghaill 1997, 168.
17. Ks. esim. Davis 1992; Miles ym. 1998, 81–96.
18. Ks. Connell 1995.
19. Ks. Barnand 1996, 115.
20. Ks. Heiskanen & Mitchell 1985.
21. Ks. myös Tolonen 1996 ja 1998b; Canaan 1996, 114–125; Skelton 1996, 185–197.
22. Hoikkala 1989; Canaan 1996, 114–125.
23. Ks. Whyte 1973/1944, 12.
24. Ks. myös Skelton 1996.
25. Ks. myös Tolonen 1996; Tolonen 1998b.
26. Ks. myös Connell 1995, 54; Parker 1996, 126–138; Grönfors 1994, 63–76; Tiihonen 1999.
27. Ks. Jokinen 2000.
28. Ks. myös Honkatukia 1998, 154–156.
29. Ks. myös Honkatukia 1998 sekä Barnard 1996.
30. Ks. myös Hey 1997, 139–140; Redman & Mac an Ghaill 1997, 165; Skelton 1996, 194.
31. Yksi poikien mainitsema halveksittu miestyyppejä oli alkoholisti, joka ei hallinnut juomistaan, elämäänsä eikä ruumiillisuuttaan (ks. Salminen 1992, 35–36).
32. Ks. myös Tolonen 1996; Tolonen 1998b.
33. Ks. Connell 1995, 54; Grönfors 1994; Tiihonen 1999.
34. Ks. Butler 1990; Kotz & Butler 1995.
35. Ks. Bordo 1993, 16.
36. Ks. myös Canaan 1996, 114–125; Redman & Mac an Ghaill 1997, 165; Skelton 1996, 194.
37. Ks. Butler 1990; Kotz & Butler 1995, 264–265.

Luku 8

1. Epstein 1997, 105–115.
2. Ks. myös Hey 1997, 122–142.
3. Ks. Mac an Ghaill 1994, 89–109; Epstein 1997; Redman & Mac an Ghaill 1997; Lehtonen 1999a; Lehtonen 1999b, 121–134.
4. Ks. Nayak & Kehily 1996, 211–229.
5. Ks. Skeggs 1997, 118–138.
6. Ks. Bauman 1986 sekä Pietilä 1999.
7. Kontula 1991.
8. Pötsönen ym. 1993.
9. Ks. myös Pötsönen & Välimaa 1995, 15–23.
10. Etnografisessa tarinassa on usein mielenkiintoista seurata eri informanttien esiintymistä kerronnassa. Noudatan tätä periaatetta silloin, kun tilanne on ollut koulu yhteisössä julkinen. Olen tässä luvussa poikennut tästä periaatteesta, kun teema on ollut hyvin intiimi tai tilanne on ollut arvioni mukaan yksityinen tai tieto on kerrottu minulle yksityisesti. Tässä luvussa kuvaan tutkimukseen osallistuneita nuoria joko eräänä tyttönä tai poikana (haastattelussa kirjaimella V eli vastaus) tai olen keksinyt heille uudet nimet, mikäli olen katsonut tilanteen vaativan anonyymisuuden säilyttämistä.
11. Ks. myös Pötsönen & Välimaa 1995, 18–19.
12. Ks. myös Pötsönen & Välimaa 1995.
13. Hoikkala 1996b, 243.
14. Ks. esim. Kontula 1991 sekä osittain Pötsönen & Välimaa 1995.
15. Ks. myös Nayak & Kehily 1996, 211–229; Epstein 1997, 105–115; Hey 1997, 122–144.
16. Ks. myös Vuori 1988 sekä Aapolan (1999a, 233–253) analyysi ikäkäsityksistä.
17. Anttila 1996, 49; myös Thorne (1993), termi ”genderplay”.
18. Ks. myös Thorne 1993, 50, 71.
19. Ks. Bergmann 1997.
20. Ks. myös Pietilä 1999.
21. Ks. myös Pietilä 1999, 69.
22. Ks. Bauman 1986.
23. Ks. Canaan 1986; Lees 1989; Näre 1991; Saarikoski 1998 ja 2001; Holland ym. 1996; Honkatukia 1998; Gordon ym. 2000a.
24. Lees 1989.
25. Ks. myös Golden 1996, 323–335.
26. Ks. myös Lees 1989.
27. Ks. esim. Näre 1991.
28. Ks. Bauman 1986; Pietilä 1999; Golden 1996.
29. Ks. Plummer 1995, 25.
30. Ks. Aapola 1991a.
31. Ks. myös Gordon ym. 2000c. Havaitsin samankaltaisen ilmiön ”hulttiohoitaja”-sanankäytössä tutkiessani tallityttökulttuuria. (Tolonen 1992c.)
32. Ks. myös Saarikoski 1998, 176–177.
33. Ks. Hey 1997; Gordon ym. 2000c.
34. Ks. myös Aapola & Kangas 1994.
35. Ks. esim. Canaan 1986; Lees 1989; Honkatukia 1998; Saarikoski 1998 ja 2001.

36. Ks. Hoikkala 1996b, 250.
37. Mt., 246–249. Naisraatia lähes vastaava termi ”the male in the head”, ks. Holland ym. 1998, 171–173.
38. Ks. myös Aapola 1993b ja 1999a; Holland ym. 1998; Yesilova 2000.
39. Ks. Nitovuori 1997, 19–21.
40. Ks. Plummer 1995, 25.
41. Ks. myös Gordon ym. 1999.
42. Ks. myös Lahelma ym. 2000, 477–488.
43. Ks. myös Nayak & Kehily 1996.
44. Ks. Connell 1995; Sipilä 1994.
45. Ks. myös Gordon ym. 2000c.
46. Ks. Nayak & Kehily 1996, 211–229; Connel 1995; ks. myös Butler 1990; Pulkkinen 1993 ja 1994
47. Ks. Davies & Harré 1990.
48. Drotner 1986, 4–13.
49. Ks. esim. Bordo 1993; Barnard 1996, 115.
50. Ks. esim. Lees 1989; Honkatukia 1998; Hukkila & Nisula 1991, 221.
51. Nitovuori 1997, 12–23.
52. Anttila 1996, 35–52; Anttila 2001, 21–35.
53. Ks. myös Vuori 1988.
54. Vik Kleven 1993, 90–104.
55. Analysoin tarinoita Koukeron tutkijaseminaarissa 11.3.1997. Lisäksi ensimmäisen tarinan kirjoittaneet tytöt lukivat sen uudelleen ja keskustelivat siitä noin kolmen vuoden kuluttua sen kirjoittamisesta. Nauhoitin keskustelut.
56. Ks. Nitovuori 1997.
57. Ks. myös Hoikkala 1996b, 233, 249.
58. Ks. esim. Drotner 1986 tai Vik Kleven 1993.
59. Ks. Vik Kleven 1993; Hey 1997, 55–67; sekä Bourdieu 1998/1986, 338.
60. Ks. myös Holland ym. 1998, 171–173.
61. Ks. Bauman 1986.
62. Ks. Thorne 1993.
63. Ks. myös Holland ym. 1996, 260–63; Holland ym. 1998, 172; ks. myös Lehtonen 1999a ja b.
64. Ks. Siikala 1991.
65. Ks. esim. Hukkila & Nisula 1991; Näre 1991.
66. Ks. Hey 1997.
67. Ks. Pietilä 1999.
68. Ks. Bauman 1986.
69. Ks. Holland ym. 1996, 263–260; Holland ym. 1998.
70. Ks. myös Saarikoski 1998; Honkatukia 1998; Lees 1989.
71. Ks. Lees 1989.
72. Ks. myös Honkatukia 1998.
73. Ks. esim. Sipilä 1994, 22.
74. Ks. Nayak & Kehily 1996, 211–229; Epstein 1997, 105–117; Redman & Mac an Ghaill 1997, 162–182.
75. Ks. myös Lahelma ym. 2000; vrt. Skeggs 1992.
76. Ks. Saarikoski 1998.
77. Ks. Näre 1991; Saarikoski 1998.
78. Ks. Pietilä 1999.
79. Davies & Harré 1990.
80. Ks. Plummer 1995, 25.
81. Ks. Bergmann 1993; Pietilä 1999.
82. Ks. myös Tolonen 1998b.

Luku 9

1. Ks. myös Ziehe 2000.
2. Ks. Butler 1990.
3. Ks. Gordon ym. 2000a, 9–51; Hey 1997, 1–37; Mac An Ghaill 1994, 55–88; Redman & Mac An Ghaill 1997, 168–172; Skeggs 1997, 7.
4. Vrt. Ziehe 1991, Ziehe 2000 sekä Aittola ym. 1995, Laine 1997, Laine 1999, Laine 2000, 152–163, sekä Aittola & Suoranta 2001, 22.
5. Ks. Rose 1993.
6. Ks. myös Laine 1997 ja 2000.
7. Ks. de Certeau 1988.
8. Ks. Tolonen 1999b, Koski 1999, Lahelma 1999, Simola 1999.
9. Ks. myös Butler 1990, 180 sekä Pulkkinen 2000, 52.
10. Ks. Gordon ym. 2000a, 18–19, sekä Gordon & Lahelma 1998.
11. Ks. esim. Gordon 2000, 152; Paasi 1998 sekä Mietola 2001.
12. Vrt. Keskisalo & Perho (ilmestyy) sekä Keskisalo 2001.
13. Ks. myös Lehtonen 1999a ja 1999b, Palmu 1999, Nayak & Kehily 1996 ja Epstein 1997.
14. Ks. myös Tolonen 1999a ja Lahelma 1999.
15. Ks. myös Gordon ym., 2000a; Tuomaala 2000, 6–9; Tuomaala 1997; Komulainen 2000 ja 2001.
16. Ks. esim. Noro 1991 tai Miles ym., 1998.
17. Ks. myös Lahelma 1999; Keskisalo 2001.
18. Ks. myös Hey 1997.
19. Ks. myös Tolonen 1996 ja 1998b.
20. Ks. myös Tolonen 1998b.
21. Ks. myös Hey 1997, 55–67; Gordon ym. 2000c, sekä Bourdieu 1998/1986, 333–337.
22. Helsinki alueittain 1993.
23. Ks. Hey 1997, 68–104; Skeggs 1997, 118–138; Canaan 1996, 114–125; Willis 1984; Bourdieu 1998/1986, 172, 381–385; sekä Redman & Mac An Ghaill 1997, 168.
24. Ks. Willis 1984 ja Hey 1997, 106.
25. Bourdieu 1998/1986, 381–385; vrt. myös Hey 1997, 87–104 sekä Lesko 1988.
26. Ks. Plummer 1995.
27. Ks. myös Thorne 1993, 95–109.

28. Ks. Gordon ym. 2000a, 3.
29. Ks. Gherardi 1995.
30. Ks. Butler 1990, 180 sekä Pulkkinen 2000, 48–49.
31. Ks. myös Gordon ym. 2000a; vrt. myös Laine 1997, 1999 ja 2000.
32. McRobbie & Garber 1986/1976, 209–222.
33. Vrt. Geertz 1973.
34. Liisa Husu on tarkastellut naisten asemaa kuvaavia metaforia, esimerkiksi lasikattometafora (ks. Husu 2000 sekä Husu, ilmestyy). Tämä tarkoittaa sitä, että naiset voivat edetä esimerkiksi työelämässä mutta eivät pääse aivan huipulle vaan lyövät päänsä lasikattoon. Lisäksi Tuula Gordon on analysoinut tyttöjen tilaa koulussa ja kuvannut heidän kohtaamiaan rajoituksia termillä ”kapeat käytävät” (Gordon 1997).
35. Ks. myös Värtö 2000.
36. Ks. Butler 1990, 177–180; Butler 1999/1990, vii–xxvi sekä Pulkkinen 2000, 51–58.
37. Ks. myös Skeggs 1997, 74–98.
38. Ks. myös Redman & Mac An Ghail 1997, 168.
39. Ks. myös Butler 1990.
40. Ks. myös Kosonen 1998.
41. Ks. Bourdieu 1980, 68–69 ja 73.

Kirjallisuus

- Aapola, Sinikka** (1991a): *Ystävyyden keinulauta. Helsinkiläistyttöjen ystävyyskulttuurista*. Sosiaali- ja terveysministeriö, Tasa-arvojulkaisuja, Sarja D: Naistutkimusraportteja 2/1991, Helsinki.
- (1991b) Näkymätön seinä. Koululuokan sisäinen sukupuolierottelu tyttöjen näkökulmasta. *Nuorisotutkimus* 1/1991, vol 9, 34–40.
- (1993a) Om unga kvinnor: ruotsalainen tyttötutkimus esittäytyy. *Nuorisotutkimus* 1/1993, vol 11, 38–41.
- (1993b) ”Turha kiire aikuiseksi” – tytöille suunnattujen opaskirjojen kuva seksuaalisuudesta. *Nuorisotutkimus* 4/1993, vol 11, 44–55.
- (1999a) *Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Nuorisotutkimusverkosto, Helsinki.
- (1999b) Ikä, koulu ja sukupuoli: peruskoulun kulttuuriset ikäjärjestykset. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.): *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino, Tampere, 231–246.
- Aapola, Sinikka & Kangas, Ilka** (1994): *Väistelyä ja vastarintaa*. Gaudeamus, Helsinki.
- Aittola, Tapio & Sironen, Esa (toim.)**(1992): *”Miksi piiriin?” Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestäänseelvyyksien murenemisestä*. Jyväskylän Yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1.
- Aittola, Tapio, Koikkalainen, Riitta & Sironen, Esa (eds.)**(1995a): *”Confronting Strangeness.” Towards a Reflexive Modernization of the School*. Jyväskylän Yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 5.
- Aittola, Tapio, Jokinen, Kimmo & Laine, Kaarlo** (1995b): Young people, the school and learning outside the classroom. Teoksessa Aittola, Tapio, Koikkalainen, Riitta & Sironen, Esa (eds.): *”Confronting Strangeness.” Towards a Reflexive Modernization of the School*. Jyväskylän Yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 5, 43–56.
- Aittola, Tapio & Suoranta, Juha** (2001): Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettäläinä. Esipuhe kirjaan Henry A. Giroux & Peter McLaren: *Kriittinen pedagogiikka*. Vastapaino, Tampere, 7–28.
- Alvesson, Mats** (1995): *Cultural perspectives on organizations*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Anttila, Anna** (1996): 99 prosenttia rakkautta. Tyttöjen ennusleikit opettavat seurustelun sääntöjä. Teoksessa Kinnunen, Eeva-Liisa, Koski, Kaarina, Penttilä, Riikka & Pietilä, Minttu (toim.): *Vitsistä videoon. Uusia kirjoituksia nykyperinteestä*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki, 35–52.
- (2001) Elämän kovuus ja rakkauden rajallisuus. Varhaisnuorten kirjoituksia Koululainen-lehden ja Internetin keskustelupalstoilla. *Nuorisotutkimus* 2/2001, vol 19, 21–35.
- Atkinson, Paul** (1990): *The Ethnographic Imagination. Textual Construction of Reality*. Routledge, London and New York.
- (1996) The Uses and Misuses of Narrative. Luento Kasvatus, tieto ja kulttuuri -tutkijakoulun seminaarissa Suiatialla 24.4.1996. Julkaisematon.
- Barnard, Malcolm** (1996): *Fashion as Communication*. Routledge, London and New York.
- Bauman, Richard** (1986): *Story, Performance, and Event. Contextual studies of oral narrative*. Cambridge University Press, Cambridge, London etc.
- Behar, Ruth** (1995): Introduction: Out of Exile. Teoksessa Behar, Ruth & Gordon, Deborah A. (eds.): *Women Writing Culture*. University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London, 1–32.
- Bergmann, Jörg R.** (1993): *Discreet indiscretions. The Social Organization of Gossip*. Aldine De Gruyter, New York.
- (1997) Moraalin paikallisesta luonteesta nyky-yhteiskunnassa. *Sosiologia* 3/1997, vol 34, 231–241.
- Bjerrum Nielsen, Harriet & Rudberg, Monica** (1994): *Psychological Gender and Modernity*. Scandinavian University Press, Oslo.
- Bolin, Göran & Lövgren, Karin (red.)**(1995): *Om unga män. Identitet, kultur och livsvillkor*. Studentlitteratur, Lund.
- Bordo, Susan** (1993): *Unbearable Weight. Feminism, Western Culture, and The Body*. University of the California Press, Berkeley etc.
- Bourdieu, Pierre** (1980): *The logic of Practice*. Stanford University Press, Stanford, California.
- (1997/1977) *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press, Cambridge.
- (1998/1986) *Distinction. A social Critique of the Judgment of Taste*. Routledge, London.
- Braidotti, Rosi** (1991): *Patterns of dissonance: a study of women in contemporary philosophy*. Polity Press, Cambridge.
- Broady, Donald** (1986): *Piilo-opetus suunnitelma*. Vastapaino, Tampere. Alkuperäisteos Den dolda läroplanen, 1977–1982 KRUT-lehdessä.
- Butler, Judith** (1990): *Gender Trouble. Feminism and Subversion of Identity*. Routledge, New York, London.
- (1999/1990) Preface. *Gender Trouble. Feminism and Subversion of Identity*. Routledge, New York, London, vii–xxvi.
- Canaan, Joyce E.** (1986): Why a ”slut” is a ”slut”. Cautionary tales of middle class teenage girls’ morality. Teoksessa Varenne, Hervé (ed.): *Symbolizing America*. University of Nebraska Press, Lincoln and London, 185–208.
- (1996) ”One thing leads to another”, Drinking, fighting and working class masculinities. Teoksessa Mac An Ghaill, Mairtín (ed.): *Understanding Masculinities*. Open University Press, Buckingham, Philadelphia, 114–125.
- De Certeau, Michel** (1988): *The Practice of Everyday Life*. University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London.
- Chapkis, Wendy** (1986): *Beauty Secrets. Women and the Politics of Appearance*. Women’s Press, London.
- Clarke, John** (1986/1976): Style. Teoksessa Hall, Stuart & Jefferson, Tony (eds.): *Resistance Through Rituals. Youth subcultures in post-war Britain*. Hutchinson, London etc., 175–191.
- Clarke, John, Hall, Stuart, Jefferson, Tony & Roberts, Brian** (1986/1976): Subcultures, cultures and class: A theoretical overview. Teoksessa Hall, Stuart & Jefferson, Tony (eds.): *Resistance Through Rituals. Youth subcultures in post-war Britain*. Hutchinson, London etc., 9–79.
- Clifford, James** (1986): Introduction: Partial Truths. Teoksessa Clifford, James & Marcus, George E. (eds.): *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press. Berkeley etc., 1–26.
- Clifford, James & Marcus, George E. (eds.)**(1986): *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press, Berkeley etc.
- Coffey, Amanda & Atkinson, Paul** (1996): *Making Sense of Qualitative data. Complementary Research Strategies*. Sage, Thousand Oaks, London, New Delhi.
- Coffey, Amanda** (1999): *The Ethnographic Self. Fieldwork and the Representation of Identity*. Sage, London.
- Connell, R. W.** (1989): Cool Guys, Swots and Wimps: the interplay of masculinity and education. *Oxford Review of Education*. 3/1989, vol 15, 291–303.
- (1995) *Masculinities*. Polity Press, Cambridge.
- Cornwall, Andrea & Lindisfarne, Nancy** (1994a): Introduction. Teoksessa Cornwall, Andrea & Lindisfarne, Nancy (eds.): *Dislocating masculinity. Comparative ethnographies*. Routledge, London and New York, 1–10.

- (1994b) Dislocating masculinity. Gender, power and anthropology. Teoksessa Cornwall, Andrea & Lindisfarne, Nancy (eds.): *Dislocating masculinity. Comparative ethnographies*. Routledge, London and New York, 11–47.
- Cwejman, Sabina & Fürst, Gunilla** (1991): Tonärsflickors framtidsbilder. Teoksessa Ganetz, Hillevi & Lövgren, Karin (red.): *Om unga kvinnor. Identitet, kultur och livsvillkor*. Studentlitteratur, Lund, 146–161.
- Davies, Bronwyn & Harré, Rom** (1990): Positioning. The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 1/1990, vol 20, 43–63.
- Davis, Fred** (1992): *Fashion, Culture, and Identity*. The University of Chicago Press, Chicago and London.
- Davis, Kathy** (1991): Remaking the She-Devil: A Critical Look at Feminist Approaches to Beauty. *Hypatia*, 2/1991, vol 6, 21–43.
- Delamont, Sara & Atkinson, Paul** (1995): The Rapist with a Helicopter. Teoksessa Delamont, Sara & Atkinson, Paul: *Fighting Familiarity. Essays on Education and Ethnography*. Hampton Press, Cresskill, NJ, 145–168.
- Douglas, Mary** (2000): *Puhtaus ja vaara. Rituaalisten rajanvedon analyysi*. Vastapaino, Tampere. Alkuperäisteos Purity and Danger 1966.
- Drotner, Kirsten** (1986): Flickkultur och ungdomsforskning – motståndare eller medspelare? *Kvinnovetenskaplig Tidskrift* 1/1986, vol 7, 4–13.
- Ehnröoth, Jari & Siurala, Lasse (eds.)**(1991): *Construction of Youth*. VAPK-Publishing, Finnish Youth Research Society, Helsinki.
- Epstein, Debbie** (1997): Boyz' Own Stories: masculinities and sexualities in schools. *Gender and Education*, 1/1997, vol. 9, 105–115.
- Eräsaari, Leena** (1995): *Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä*. Gaudeamus, Helsinki.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha** (1998): *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino, Tampere.
- Featherstone, Mike** (1991/1982): The body in consumer culture. Teoksessa Featherstone, Mike, Hepworth, Mike & Turner, Brian S. (eds.): *The Body. Social Process and Cultural Theory*. Sage Publications, London etc., 170–196.
- Fernandez, James W.** (1986): *Persuasions and performances. The Play of Tropes in Culture*. Indiana University Press, Bloomington.
- Fornäs, Johan, Lindberg, Ulf & Sernhede, Ove** (1989): *Under rocken. Musikens roll i 3 unga band*. Symposium, Stockholm, Lund.
- Frønes, Ivar** (1991): Growing up modern: Socialization in the Landscape of Modernity. Teoksessa: Ehnröoth, Jari & Siurala, Lasse (eds.): *Construction of Youth*. VAPK-Publishing, Finnish Youth Research Society, Helsinki, 131–147.
- Ganetz, Hillevi & Lövgren, Karin (red.)**(1991): *Om unga kvinnor. Identitet, kultur och livsvillkor*. Studentlitteratur, Lund.
- Garfinkel, Harold** (1994): *Studies in Ethnometodology*. Polity Press, Cambridge, alkup. Englewood Cliffs, 1967.
- Geertz, Clifford** (1973): *The interpretation of Cultures. Selected essays by Clifford Geertz*. Basic Books, Inc. Publishers, New York.
- Gergen, Kenneth J. & Gergen, Mary M.** (1983): Narratives of the self. Teoksessa Sarbin, Theodore R. & Schiebe, Karl E. (eds.) *Studies in Social Identity*. Praeger Special Studies, New York, 254–273.
- Gherardi, Silvia** (1995): *Gender, Symbolism and Organizational Cultures*. Sage, London etc.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L.** (1967): *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter, New York.
- Goffman, Erving** (1990/1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. Penguin Books.
- (1966) *Behaviour in public places: notes on the social organization of gatherings*. New York Free Press, New York.
- Golden, Jill** (1996): Critical Imagination: serious play with narrative and gender. *Gender and Education*, 3/1996, vol. 8, 323–335.
- Gordon, Tuula** (1986): *Democracy in One School? Progressive Education and Restructuring*. Falmer Press, London etc.
- (1992) Kilit tytöt ja pahat pojat – yksinkertaistamisesta analyysiin. *Nuorisotutkimus*, 1/1992, vol 10, 3–7.
- (1993) Citizenship, difference and marginality in school – with special reference to gender. Research proposal, August 1993. Julkaisematon.
- (1997) Naistutkimuksen poluilla itkusta nauruun. Naistutkimuksen professorin virkaanastujaisesitys 3.12.1997, Tampereen yliopisto. Julkaisematon.
- (1999) Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.): *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino, Tampere, 99–116.
- (2000) Tears and laughter in the margins. *Nora* 3/2000, vol 8, 149–159.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina** (1992): Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa Näre, Sari & Lähteenmaa, Jaana (toim.): *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Tietolipas 124. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki, 314–327.
- (1995) Being, having and doing gender in school. Teoksessa *Gender, Modernity and Postmodernity – New Perspectives on Development/Construction of Gender*. Arbeitsnotat 2/95. Papers from a seminar in Oslo, April 1994. Universitet i Oslo, 69–80.
- (1996) "School is like an Ant's Nest" – Spatiality and Embodiment in Schools. *Gender and Education* 3/1996, vol 8, 301–310.
- (1998) Kansalaisuus, kansallisuus ja sukupuoli. Teoksessa Alasuutari, Pertti & Ruuska, Petri (toim.): *Elävänä Euroopassa. Muuttuva eurooppalainen identiteetti*. Vastapaino, Tampere.
- (1999) Rajankäyntiä – sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa Arnesen, Anne-Lise (toim.): *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännöissä*. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17/1999. Yliopistopaino, Helsinki, 91–106.
- Gordon, Tuula, Holland, Janet & Lahelma, Elina** (2000a): *Making Spaces: Citizenship and difference in schools*. Macmillan, Hounsmills etc.
- (2000c) Friends and Foes. Interpreting relations between girls in school. Teoksessa Walford, Geoffrey & Hudson, Caroline (eds.): *Genders and Sexualities in Educational Ethnography*. Studies in Ethnography, Vol 3. JAI, Amsterdam, New York, Oxford, Shannon, Singapore, Tokyo, 7–25.
- Gordon, Tuula, Lahelma, Elina, Hynninen, Pirkko, Metso, Tuija, Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja** (1999): Professionalization of Newcomers in secondary highschool. *Journal of Qualitative Studies in Education* 6/1999, vol 12, 689–706.
- (2000b) Koulun arkea tutkimassa – kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. *Naistutkimus* 1/2000, vol 13, 17–32.
- Gordon, Tuula, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja** (1995): "Koulu on kuin..." Metaforat fyysisen koulun analysoinnin välineinä. *Nuorisotutkimus* 3/1995, vol 13, 3–12.
- Griffin, Christine** (1985): *Typical Girls? Young women from school to the job market*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Grönfors, Martti** (1994): Miehin kulttuuri ja väkivalta. Teoksessa Sipilä, Jorma & Tiihonen, Arto (toim.): *Maskuliinisuuksia puretaan, miestä rakennetaan*. Vastapaino, Tampere, 63–76.

- Gupta, Akhil & Ferguson, James** (1992): Beyond "Culture": Space, Identity, and the Politics of Difference. *Cultural Anthropology*, 1/1992, vol 7, 6–23.
- Hall, Stuart & Jefferson, Tony (eds.)**(1986/1976): *Resistance Through Rituals. Youth subcultures in post-war Britain*. Hutchinson, London etc.
- Hall, Stuart** (1990): Cultural identity and diaspora. Teoksessa Rutherford, Jonathan (ed.) *Identity, Community, Culture and Difference*. Lawrence and Wishart, London, 222–237.
- Harinen, Päivi** (2000): *Valmiiseen tulleet. Tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta*. Nuorisotutkimusverkosto, Helsinki.
- Hastrup, Kirsten** (1992): Writing ethnography. State of Art. Teoksessa Okely, Judith & Callaway, Helen (eds.): *Anthropology and Autobiography*. Routledge, London and New York, 116–133.
- Haug, Frigga (ed.)**(1987): *Female Sexualization. A collective work of memory*. Verso, London.
- Hebdige, Dick** (1979): *Subculture, the Meaning of Style*. Methuen, London.
- Heinämaa, Sara** (1996): *Ele, tyyli ja sukupuoli. Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiinfenomenologia ja sen merkitys sukupuoliyksymykselle*. Gaudeamus, Helsinki.
- Heiskala, Risto** (1996): Moderni, jälkimoderni ja jälkitraditionaalinen yhteiskunta: Sosiologinen reaktio postmodernisuuskeskusteluun. Teoksessa Heiskala, Risto: *Kohti keinotekoista yhteiskuntaa*. Gaudeamus, Helsinki, 143–161.
- Heiskanen, Ilkka & Mitchell, Ritva** (1985): *Lättähatuista punkkareihin*. Otava, Helsinki.
- Helanko, Rafael** (1953): *Turun poikasakit. Sosiologinen tutkimus 9–15-vuotiaiden poikien spontaanisista ryhmistä vv. 1944–51*. Uuden Auran osakeyhtiön kirjapaino, Turku.
- Helsinki alueittain** (1993): Helsingin kaupungin tietokeskus, Helsinki.
- Helve, Helena, Lähteenmaa, Jaana, Päivärinta, Tuuja, Päälylsaho, Katja, Saarikoski, Helena & Virtanen, Petri** (1997): *Nuorten elämänpolkuja lama-Suomessa*. Nuorisotutkimusseura ry, tutkimuksia 3/97, Helsinki.
- Hey, Valerie** (1997): *The Company She Keeps. An ethnography of girls' friendship*. Open University Press. Buckingham, Philadelphia.
- Hirdman, Yvonne** (1988): Genussystemet – reflektioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 3/1988, vol 9, 49–63.
- (1998) Konstruktion och förändring – genus som vetenskap. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 3–4/1998, vol 19, 4–15.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena** (1980): *Teemahaastattelu*. Gaudeamus, Helsinki.
- Hoikkala, Tommi** (1986): Uusi nuoriso ja epätavanomainen oppiminen – "Never as good as the first time"... *Tiede & Edistys* 2/1986, vol 11, 133–139.
- (1989) *Nuorisokulttuurista kulttuuriseen nuoruuteen*. Gaudeamus, Helsinki.
- (toim.) (1991a) *Törmäävät tulkinnat. Kirja nuorisosta ja nuoruudesta*. Gaudeamus, Helsinki.
- (1991b) Aikuisten piirileikki lasten ja nuorten ympärillä. Teoksessa Hoikkala, Tommi (toim.): *Törmäävät tulkinnat. Kirja nuorisosta ja nuoruudesta*. Gaudeamus, Helsinki, 268–286.
- (1993) *Katoaako kasvatust, himmeneekö aikuisuus*. Gaudeamus, Helsinki.
- (toim.) (1996a) *Miehenkuvia. Välähdyksiä nuorista miehistä Suomessa*. Gaudeamus, Helsinki.
- (1996b) Lopuksi. Välähdys nuoresta miehestä Suomessa. Teoksessa Hoikkala, Tommi (toim.): *Miehenkuvia. Välähdyksiä nuorista miehistä Suomessa*. Gaudeamus, Helsinki, 362–368.
- (1996c) Kova kimma + uusi jätkä. Lukiolaisten parisuhdeodotukset. Teoksessa Hoikkala, Tommi (toim.): *Miehenkuvia. Välähdyksiä nuorista miehistä Suomessa*. Gaudeamus, Helsinki, 232–259.
- Holland, Janet, Ramazanoglu, Caroline, Sharpe, Sue & Thomson, Rachel** (1996): Reputations: Journeying into Gendered Power Relations. Teoksessa Weeks, Jeffrey & Holland, Janet (eds.): *Sexual Cultures. Communities, Values and Intimacy*. Macmillan, London, 239–260.
- (1998) *The Male in The Head. Young People, Heterosexuality and Power*. Tuffnel Press, London.
- Honkatukia, Päivi** (1998): *Sopeutuvatko tytöt? Sukupuoli, sosiaalinen kontrolli ja rikokset*. Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos, julkaisuja 152, Helsinki.
- HS-kuukausiliite, elokuu 1999**. Pekka Hiltunen: *Muijat. Onko tytöistä tullut kovempia kuin pojat?* s. 29–43.
- Hukkila, Kristiina & Nisula, Tapio** (1991): Seksuaalisuus kulttuurina: tytöt ja seksuaalinen tieto. Teoksessa Hoikkala, Tommi (toim.): *Törmäävät tulkinnat. Kirja nuorista ja nuoruudesta*. Gaudeamus, Helsinki.
- Husu, Liisa** (2001): Mustan aukon reunalta lasikaton alle: naisten tutkijanuran muuttuvat metaforat. Esitelmä Kristiina-instituutin juhlaseminaarissa 1.2.2001 Helsingin yliopistolla. Julkaisematon.
- (Ilmestyy) Sexism, support and survival – hidden discrimination among academic women in Finland. Väitöskirjan käsikirjoitus.
- Hänninen, Vilma** (1999): *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampereen yliopiston julkaisuja 696, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos.
- Høeg, Peter** (1994): *Rajatapaukset*. Tammi, Helsinki. Alkup. *De måske egnede*, 1993.
- Jenks, Chris** (1996): *Childhood*. Routledge, London.
- Johnson, Diane** (1995): Rags! *New York Review of Books*. February 16, 1995, 19–21.
- Jokinen, Arto** (2000): *Panssaroitu maskuliinisuus: mies, väkivalta ja kulttuuri*. Tampere University Press, Tampere.
- Jokinen, Eeva** (1994): Käytävään nousu. Lukuja Elvi Sinervon novellista Vuorelle nousu. *Naistutkimus* 4/1994, vol 7, 4–12.
- Kangas, Ilka** (1997): *Naisten vaihdevuosien ja vanhenemisen tulkinnat*. Gaudeamus, Helsinki.
- Kauranen, Ralf** (2000): Lapsuus ja sosiologia. Kirja-arvostelu: Jenks, Chris: *Childhood*. Routledge, London 1996 sekä James, Allison, Jenks, Chris & Prout, Alan : *Theorising Childhood*. Polity Press, Cambridge 1998. *Sosiologia* 1/2000, vol 37, 84–87.
- Kehily, Mary** (1996): More Sugar? Teenage magazines and sexual learning. A paper presented in conference Cultural Studies on Crossroads, July 1996, Tampere, Finland. Julkaisematon.
- Keskisalo, Anne-Mari** (2001): "Puhu homo suomee!" Suomalais- ja maahanmuuttajanuoret kansainvälisessä luokassa. Teoksessa Puuronen, Vesa (toim.): *Valkoisen vallan lähettiläit. Rasismien arki ja arjen rasismi*. Vastapaino, Tampere, 173–207.
- Keskisalo, Anne-Mari & Perho, Sini** (ilmestyy): Paikalliset ja tulijat – taistelua tilasta Joensuussa. Rasismi paikallisten nuorten neuvotteluvälina. Esitelmä Nuorisotutkimusverkoston seminaarissa 15.2.2001. Artikkelikäsikirjoitus, teoksessa Suutari, Minna (toim.) *Solidaarisuus ja valta marginaaleissa*. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja -sarja. Nuorisotutkimusseura, Helsinki.
- Kivinen, Osmo, Rinne, Risto & Kivirauma, Joel** (1985): *Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu*. Turun yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Julkaisusarja A: 105.
- Knuuttila, Jarna** (1997): *Rockia soittavat tytöt. Rockinsoittoharrastus nuoruusiän ja sukupuolijärjestelmän näkökulmista*. Joensuun yliopisto, Yhteiskuntatieteiden laitos, Psykologian tutkimuksia Nro 19.

- Kohler Riessman, Catherine** (1993): *Narrative Analysis. Qualitative Research Methods*. Sage Publications, Newbury Park, London, New Delhi, vol 30.
- Komulainen, Katri** (1998): *Kotihiiiriä ja ihmisiä. Retorinen minä naisten koulutusta koskevissa elämäkertomuksissa*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 35.
- (2000) Oppikoulun juhlat, kansakunnan hengen ruumiillistaminen ja sukupuoli. Esitelmä NorFa -seminaarissa ”Gender, Ethnicity and Religion: Comparative Cultural Anthropological Perspectives”. *Jurmala, Latvia* 4.–12.6.2000. Julkaisematon.
- (2001) 1930-luvun suomalainen oppikoulu kansallisuuden näyttämönä. *Nuorisotutkimus* 1/2001, vol 19, 39–54.
- Kontula, Osmo** (1991): Nuorten seksuaalinen kehitys. Teoksessa Kontula, Osmo (toim.): *Seksistä, kuinka puhua nuorille?* Otava, Helsinki.
- Koskela, Hille** (1999): ‘Gendered Exclusion’: women, fear of violence and changing relations to space. Teoksessa Koskela, Hille: *Fear, Control and Space. Geographies of Gender, Fear of Violence and Video Surveillance*. Helsingin yliopiston Maantieteen laitoksen julkaisuja A 137.
- (1994) ”Tila on kuin tuhat lävistävää silmää” : ajatuksia tilakäsityksistä, kaupunkipeloista ja tilan kokemisesta. *Naistutkimus* 4/1994, vol 7, 22–33.
- Koski, Leena** (1999): Hyvä tyttö ja hyvä poika. Ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisisissa kertomuksissa. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.): *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino, Tampere, 21–50.
- Kosonen, Ulla** (1998): *Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta*. SoPhi, Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21. Jyväskylän yliopisto.
- Kotz, Liz & Butler, Judith** (1995): Haluttu ruumis. Teoksessa Rossi, Leena-Maija (toim.): *Kuva ja vastakuvat. Sukupuolen esittämisen ja katseen politiikkaa*. Gaudeamus, Helsinki, 262–28, käännös L-M. Rossi.
- Lahelma, Elina** (1992): *Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa*. Yliopistopaino, Helsinki.
- (1994) ”But the School likes to mix us” – Sukupuoli brittikoulussa. *Nuorisotutkimus* 1/1994, vol 12, 21–28.
- (1999) Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.): *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino, Tampere, 79–96.
- Lahelma, Elina, Palmu, Tarja & Gordon, Tuula** (2000): Intersecting Power Relations in Teachers’ Experiences of Being Sexualized or Harassed by Students. *Sexualities* 4/2000, vol 3, 463–481.
- Lahti, Martti** (1992): Aktiiviset pojat ja passiiviset tytöt – miehet, pojat ja Espoon poikaprojekti. *Nuorisotutkimus* 1/1992, vol 10, 16–21.
- Laine, Kaarlo** (1995): ”Pakollinen aivojenkasvattamispaikka” – Nuorten metaforia ja koulukokemuksia. *Nuorisotutkimus* 3/1995, vol 13, 21–32.
- (1997) *Ameeba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä*. SoPhi, Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13, Jyväskylän yliopisto.
- (1999) ”Tunti vain”. Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.): *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino, Tampere, 117–134.
- (2000) *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemustilana*. SoPhi, Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 43, Jyväskylän yliopisto.
- Lakoff, George & Johnson, Mark** (1980): *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press, Chicago and London.
- Lees, Sue** (1989): Learning to love. Sexual reputation, morality and the social control of girls. Teoksessa Cain, Maureen (ed.): *Growing up good. Policing the behaviour of girls in Europe*. Sage Publications, London, Newsbury Park, Delhi, 19–37.
- Lehtonen, Jukka** (1999a): Piilossa ja näkyvissä. Seksuaalisuuden kirjo koulussa. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.): *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino, Tampere, 203–227.
- (1999b) Pojista miehiä koulun heterojärjestyksessä. Teoksessa Tiihonen, Arto (toim.): *Mies ja muutos. Kriittisen miestutkimuksen teemoja*. Tampere University Press, Tampere, 121–148.
- Lesko, Nancy** (1988): *Symbolizing Society: Stories, Rites and Structure in a Catholic High School*. The Falmer Press, New York, Philadelphia, London.
- Lindroos, Maarit** (1997): *Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 153.
- Lindroos, Maarit & Tolonen, Tarja** (1995): ”Koulu on kuin hullujenhuone”. *Nuorisotutkimus* 3/1995, vol 13, 13 – 20.
- Lloyd, Moya** (1996): Feminism, Aerobics and the Politics of the Body. *Body and Society* 2/1996, vol 2, 79–98.
- Luhtasela, Leena** (1988): Fanius alakulttuurisena ilmiönä: Eppu Normaali -yhtyeen keikkoja ahkerasti kiertävät fanit alakulttuurin muodostajina. Jyväskylän yliopiston sosiologian laitoksen pro gradu -työ. Julkaisematon.
- Lähteenmaa, Jaana** (1988): Tyttöjen suhde rockiin. Kolme tulkintatapaa. *Nuorisotutkimus* 4/1988, vol 6, 19–27.
- (1991a) Alakulttuuriteoria. Teoksessa Hoikkala, Tommi (toim.): *Törmäävät tulkinnat*. Gaudeamus, Helsinki.
- (1991b) *Hip-hoppareita, lähiöläisiä ja kultturelleja*. Nuorisoryhmistä 80-luvun lopun Helsingissä. Helsingin kaupunki, Nuorisosaiankeskus, Julkaisuja 1991:1.
- (1992) Tytöt jännitystä etsimässä. Sukkulointia ja irrottelua. Teoksessa Näre, Sari & Lähteenmaa, Jaana (toim.): *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Tietolipas 124, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- (2000) *Myöhäismoderni nuorisokulttuuri. Tulkintoja ryhmistä ja ryhmiin kuulumisen ulottuvuuksista*. Nuorisotutkimusverkosto, Julkaisuja 14, Helsinki.
- Lähteenmaa, Jaana & Siurala, Lasse (toim.)**(1991a): *Nuoret ja muutos*. Tilastokeskus, Tutkimuksia 177. Nuorisotutkimusseura, Helsinki.
- (1991b) Nuoruudesta myöhäismodernissa yhteiskunnassa. Teoksessa Lähteenmaa, Jaana & Siurala, Lasse (toim.): *Nuoret ja muutos*. Tilastokeskus, Tutkimuksia 177. Nuorisotutkimusseura, Helsinki, 6–11.
- (1991c) Nuoret ja muutos. Teoksessa Lähteenmaa, Jaana & Siurala, Lasse (toim.): *Nuoret ja muutos*. Tilastokeskus, Tutkimuksia 177. Nuorisotutkimusseura, Helsinki, 203–210.
- Mac an Ghaill, Mairtin** (1994): *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*. Open University Press, Buckingham, Philadelphia.
- MacLean Taylor, Jill, Gilligan Carol & Sullivan Amy M** (1995): *Between Voice and Silence. Women, Girls and Relationship*. Harvard University Press, Cambridge and London.
- Malinowski, Bronislaw** (1961): *Argonauts of the Western Pacific. An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. Dutton, New York, alkuper. 1922.
- Marcuse, George E.** (1986): Contemporary Problems in Ethnography in the Modern World System. Teoksessa Clifford, James & Marcus, George E. (eds.): *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press, Berkeley etc., 165–193.
- McRobbie, Angela** (1997): More! New sexualities in girls’ and women’s magazines. Teoksessa McRobbie, Angela (ed.): *Back to Reality? Social Experience and Cultural Studies*. Manchester University Press, Manchester, 191–209.

- McRobbie, Angela & Garber, Jenny** (1986/1976): Girls and subcultures. An exploration. Teoksessa Hall, Stuart & Jefferson, Tony (eds.): *Resistance Through Rituals. Youth subcultures in post-war Britain*. Hutchinson, London etc., 209–222.
- McRobbie, Angela & Nava, Mica (eds.)**(1987/1984): *Gender and Generation*. MacMillan, Education, Hampshire & London.
- Metso, Tuija** (1992): Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetus suunnitelma. Teoksessa Näre, Sari & Lähteenmaa, Jaana (toim.): *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Tietolipas 124. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- (1999) Erilaista ja tuttua. Koulu vanhempien koulumuistoissa. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.): *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino, Tampere, 267–283.
- Metso, Tuija & Tolonen, Tarja** (1996): Nuorisokulttuuri kohtaa terveyden ja koulun arjen. *Kansanterveys, Kansanterveyslaitoksen tiedotuslehti*, 9/1996, 4.
- Mietola, Reetta** (2001): Itseä ja erilaista oppimaan – erilaisuus peruskoulun oppikirjoissa. *Nuorisotutkimus* 2/2001, vol 19, 3–20.
- Miles, Steven, Cliff, Dallas & Burr, Vivien** (1998): "Fitting in and sticking out": Consumption, Consumer Meanings and the Construction of Young People's identities. *Journal of Youth Studies* 1/1998, vol 1, 81–96.
- Mäkelä, Johanna** (1995): Pierre Bourdieu – erottautumisen teoreetikko. Teoksessa Heiskala, Risto (toim.): *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*. Gaudeamus, Helsinki, 243–269.
- Mäki-Kulmala, Airi** (1993): *Initiaatio ja alakulttuuri*. Acta Universitatis Tamperensis ser A, vol 383, Tampere.
- Nayak, Anoop & Kehily, Mary** (1996): Playing it straight. Masculinities, homophobias and schooling. *Journal of Gender Studies* 2/1996, vol 5, 211–229.
- Nilan, Pamela** (1991): Exclusion, Inclusion and Moral Ordering in Two Girls Friendship Groups. *Gender and Education* 1/1991, vol 3, 163–182.
- Nitovuori, Liisa-Maria** (1997): Kuningatarajatuksia seksistä. Kulttuurin kuvat tyttöjen seksuaalikerroksissa. *Nuorisotutkimus* 1/1997, vol 15, 12–23.
- Noro, Arto** (1991): *Muoto, moderniteetti ja "kolmas"*. Tutkielma Georg Simmelin sosiologiasta. Tutkijaliitto, Helsinki.
- Nykyri, Tuija** (1996): *Naiseuden naamiaiset. Nuoren naisen diskoruumiillisuus*. Jyväskylän yliopiston Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 48. Jyväskylän yliopistopaino.
- Näre, Sari** (1991): Tyttöjen seksuaalisuuden kontrolli. *Nuorisotutkimus* 2/1991, vol 9, 10–14.
- Näre, Sari & Lähteenmaa, Jaana (toim.)**(1992a): *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Tietolipas 124. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Näre, Sari & Lähteenmaa, Jaana** (1992b): Moderni suomalainen tyttöys. Altruistista individualismia. Teoksessa Näre, Sari & Lähteenmaa, Jaana (toim.): *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Tietolipas 124. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki, 329–337.
- Ojakangas, Mika** (1992): Kädestä korvaan. Kasvatusalan lyhyt elin-historia. Teoksessa Helén, Ilpo & Mäkelä, Johanna (toim.): *Sosiologian ruumis*. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen työselosteita N:o 57, 35–54.
- Ortner, Sherry B.** (1995): Resistance and ethnographic refusal. *Comparative Studies in Society and History* 1/1995, vol 37, 173–193.
- Paasi, Anssi** (1998): Koulutus kansallisena projektina. "Me" ja "muut" suomalaisissa maantiedon oppikirjoissa. Teoksessa Alasuutari, Pertti & Ruuska, Petri (toim.): *Elävänä Euroopassa. Muutuva eurooppalainen identiteetti*. Vastapaino, Tampere, 215–250.
- Palmu, Tarja** (1992): Nimetön Hiiri ja Simo Siili. Aapisten sukupuoli-ideologia. Teoksessa Näre, Sari & Lähteenmaa, Jaana (toim.): *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Tietolipas 124. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki, 310–311.
- (1998) Koulun salin monet kasvot. *Nuorisotutkimus* 1/1998, vol 16, 12–18.
- (1999) Kosketuspintoja sukupuoleen. Opettajat, ruumiillisuus ja seksuaalisuus. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.): *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino, Tampere, 181–202.
- Parker, Andrew** (1996): Sporting masculinities: gender relations and the body. Teoksessa Mac An Ghail, Mairín (ed.): *Understanding Masculinities*. Open University Press, Buckingham, Philadelphia, 126–138.
- Phoenix, Anne** (1997): Youth and Gender: New issues, new agenda. *Young* 3/1997, vol 5, 2–19.
- Pietilä, Tuulikki** (1999): *Gossip, Markets and Gender. The Dialogical Construction of Morality in Kilimanjaro*. Research Reports No. 233, Department of Sociology, University of Helsinki.
- Plummer, Ken** (1995): *Telling Sexual Stories. Power, Change and Social Worlds*. Routledge, London and New York.
- Pratt, Mary Louise** (1986): Fieldwork in Common Places. Teoksessa Clifford, James & Marcus, George E. (eds.): *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press, Berkeley etc., 27–50.
- Pulkkinen, Tuija** (1993): Keinotekoista seksiä? Luonto, luonnottomuus ja radikaali sukupuolipolitiikka. *Tiede & Edistys* 4/1993, vol 18, 299–313.
- (1994) Sukupuolen genealogiaa eli ristiinpukeutuminen ja postmoderni filosofia. Teoksessa Häyry, Heta & Häyry, Matti (toim.): *Ajatus, Suomen Filosofisen Yhdistyksen vuosikirja*. Teemanumero Vapaus ja moraalinen perusta, vol 50, 169–185.
- (2000) Judith Butler – Sukupuolen suorittamisen teoreetikko. Teoksessa Anttonen, Anneli, Lempiäinen, Kirsti & Liljeström, Marianne (toim.): *Feministejä, aikamme ajattelijoita*. Vastapaino, Tampere, 43–60.
- Puuronen, Vesa** (1992): Paradigmamuutokset suomalaisessa nuorisososiologiassa. *Nuorisotutkimus* 4/1992, vol 10, 4–13.
- (1997) *Johdatus nuorisotutkimukseen*. Nuorisotutkimusseura, Helsinki ja Vastapaino, Tampere.
- Pötsönen, Riikka, Kannas, Lasse & Välimaa, Raili** (1993): Teiniseksi heinäladosta porttikongiin. Teoksessa SHEMEIKKA, Sirpa & Nissinen Auli (toim.): *Terveyskasvatuksen vuosikirja*, Sosiaali- ja terveysministeriö, 81–98.
- Pötsönen, Riikka & Välimaa, Raili** (1995) *Seurustelua ja pelkkää asiaa*. Jyväskylän yliopiston terveystieteen laitoksen julkaisusarja, 1/1995, Jyväskylä.
- Pöysä, Jyrki** (1997): *Jätjän synty. Tutkimus sosiaalisen kategorian muotoutumisesta suomalaisessa kulttuurissa ja itäsuomalaisessa metsätyöperinteessä*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Quinn, Naomi** (1995): The Cultural Basis of Metaphor. Teoksessa Fernandez, James W. (ed.): *Beyond Metaphor. The Theory of Tropes in Anthropology*. Stanford University Press, Stanford.
- Rajanti, Taina** (1993): "Tässä on minun katuni" – kaupunkilainen elämäntapa Mary Marckin koululaisromaaneissa. *Tiede & Edistys* 2/1993, vol 18, 115–126.
- Rantalaiho, Liisa & Julkunen, Raija** (1989): Hyvinvointivaltion sukupuolijärjestelmä: tutkimussuunnitelma, Jyväskylän yliopisto (julkaisematon).
- Rantalaiho, Liisa** (1997): *Gender practices in working life*. Basington MacMillan, New York, St. Martins Press.
- Rapport, Nigel** (1997): The morality of locality: on the absolutism of landownership in an English village. Teoksessa Howell, Signe (ed.): *The Ethnography of Moralities*. European Association of Anthropologists, Routledge, London and New York.

- Redman, Peter & Mac An Ghaill, Mairtín** (1997): *Educating Peter. The Making of a History Man*. Teoksessa Steinberg, Deborah Lynn, Epstein, Debbie & Johnson Richard (eds.): *Border Patrols: Policing the Boundaries of Heterosexuality*. Cassell, London, 162–182.
- Rhode, Deborah L.** (1990): Theoretical perspectives on sexual difference, teoksessa Rhode, Deborah L. (ed.): *Theoretical perspectives on sexual difference*. Yale University press. New Haven and London, 1–9.
- Ribbens, Jane & Edwards, Rosalind (eds.)** (1998): *Feminist Dilemmas in Qualitative Research. Public Knowledge and Private Lives*. Sage, London etc.
- Rose, Gillian** (1993): *Feminism and Geography. The limits of Geographical Knowledge*. Polity Press, Cambridge.
- Ruohonen, Ilkka & Laitila, Teuvo** (1994): Tulkintojen ja symbolien ytimessä: geertziläinen näkökulma kulttuureihin. Teoksessa Nisula, Tapio (toim.): *Näköaloja kulttuureihin – antropologian historiaa ja nykysuuntauksia*. Gaudeamus, Helsinki, 116–135.
- Saarikoski, Helena** (1994): *Kouluajan kivoin päivä. Folkloristinen tutkimus penkinpajaisperinteestä*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- (1998) Tytön maineen käsite ja huoraksi leimaamisen kansantapa. Teoksessa Koskinen, Taava (toim.): *Kurtisaaneista kunnian naiseen: näkökulmia Huora-akatemiasta*. Yliopistopaino, Helsinki, 159–181.
- (2001) *Mistä on huonot tytöt tehty*. Tammi, Helsinki.
- Salminen, Anri** (1992): ”Hikinen, nörtti, tiukkaperse ja jämäkäkäeli” – Ammatikoululaispoikien käsityksiä opettajista, miehistä ja naisista. *Nuorisotutkimus* 1/1992, vol. 10, 34–39.
- Salo, Ulla-Maija** (1999): *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä*. Acta Universitatis Lapponiensis 24, Rovaniemi.
- Salmivalli, Christina** (1998): *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Gaudeamus, Helsinki.
- Siikala, Anna-Leena** (1991): Kertomus, kulttuurinen tieto ja kansanperinne. Teoksessa Kytömäki, Juha (toim.): *Nykyajan sadut. Joukkoviestinnän kertomukset ja vastaanotto*. Gaudeamus ja Yleisradio, Helsinki, 47–81.
- Simola, Hannu** (1999): Hienotunteisuuden dilemma. Käyttäytymisen arvostelu suomalaisessa kansanopetuksessa. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.): *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino, Tampere, 51–78.
- Sipilä, Jorma** (1994): Miestutkimus – säröjä hegemonisessa maskuliniteetissa. Teoksessa Sipilä, Jorma ja Tiihonen, Arto (toim.): *Miestä rakennetaan, maskuliinisuuksia puretaan*. Vastapaino, Tampere, 17–33.
- Skeggs, Beverley** (1992): Maskuliinisuuden kyseenalaistaminen ja seksuaalisuuden käyttö. *Nuorisotutkimus* 1/1992, vol 10, 22–33.
- (1997) *Formations of Class and Gender. Becoming Respectable*. Sage Publications, London, California and New Delhi.
- Skelton, Christine** (1996): Learning to be ”Tough”: the fostering of maleness in one primary school. *Gender and Education* 2/1996, vol 8, 185–197.
- Spradley, James P.** (1979): *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Winston. New York etc.
- Stanley, Liz & Wise, Sue** (1990): Method, methodology and epistemology in feminist research processes. Teoksessa Stanley, Liz (ed.): *Feminist Praxis. Research, Theory and Epistemology in Feminist Sociology*. Routledge, London and New York, 20–60.
- Strandell, Harriet** (1995): *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana*. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Gaudeamus, Helsinki.
- Strassoldo, Raimondo** (1993): *Tilan sosiaalinen rakenne*. TKKK, A, Yhdyskuntasuunnittelun laitos, Julkaisuja 21, Tampere.
- Sulkunen, Pekka** (1990): Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa Mäkelä, Klaus (toim.): *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Gaudeamus, Helsinki, 264–285.
- Syrjälä, Leena, Ahonen, Sirkka, Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo** (1995): *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä, Rauma.
- Tapaninen, Anna-Maria** (1996): *Kansan kodit ja kaupungin kadut. Etnografinen tutkimus eteläitalialaisesta kaupungista*. Suomen Antropologinen seura, Helsinki.
- Tarmo, Marjatta** (1992): ”Tytöt ne mutisee mekkoosa.” Opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa Näre, Sari & Lähteenmaa, Jaana (toim.): *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Tietolipas 124. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki, 284–300.
- Tebelius, Ulla** (1991): Vad betyder idrott for tonårsflickan? Teoksessa Ganetz, Hillevi & Lövgren, Karin (red.): *Om unga kvinnor. Identitet, kultur och livsvillkor*. Studentlitteratur, Lund, 60 – 78.
- Thorne, Barrie** (1993): *Gender Play. Girls and Boys in School*. Open University Press, Buckingham.
- Tiihonen, Arto** (1999): Oikeita miehiä – ja urheilijoita? Urheilun miestutkimusta. Teoksessa Jokinen, Arto (toim.): *Mies ja muutos. Kriittisen miestutkimuksen teemoja*. Tampere University Press, Tampere, 89–117.
- Tolonen, Tarja** (1987): Miten syntyy mökäläkulttuuria? (Analyysi Dick Hebdigen kirjasta *Subculture, The meaning of Style*). *Nuorisotutkimus* 1–2/1987, vol 5, 54–59.
- (1992a) Tyttöjen hevostallikulttuuri: faniudesta vastuunottoon. Teoksessa Näre, Sari & Lähteenmaa, Jaana (toim.): *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Tietolipas 124. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki, 135–154.
- (1992b) Ratsastustallin tyttökulttuuriset tilat ja tunteet. *Nuorisotutkimus* 2/1992, vol 10, 10–18.
- (1992c) Hevoset ja minä: tyttökulttuuri ratsastustallilla. Sosiologian pro gradu –tutkielma, Helsingin yliopisto. Julkaisematon.
- (1995a) Controlling body and space: Encounters at school. Teoksessa Aittola, Tapio, Koikkalainen, Riitta & Sironen, Esa (eds.): *”Confronting strangeness”. Towards a Reflexive Modernization of the School*. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 5/1995, 57–69.
- (1995b) School Corridors and Classrooms as Places/Spaces of Embodiment. Työryhmäpaperi Bryan S. Turnerin seminaarissa ’Body in Social Sciences’ Helsingin yliopistolla lokakuussa 1995. Julkaisematon.
- (1996) Väkiälyä ja sosiaalista järjestystä. Teoksessa Tommi Hoikkala (toim.): *Miehen kuvia. Välähdys nuoresta miehestä Suomessa*. Gaudeamus, Helsinki.
- (1998a) ”Uudet tytöt” ja tutkijan silmälasit. *Nuorisotyö* 2/1998, vol 52, 4–7.
- (1998b) ”Everybody thinks I’m a nerd.” Schoolboys’ fights and ambivalences about masculinities. *Young* 3/1998, vol 6, 4–18.
- (1999a) Johdanto. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.): *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino, Tampere, 7–17.
- (1999b) Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.): *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino, Tampere, 135–158.
- Topo, Päivi** (1988): Tyttöjen elämäntavat ja tulevaisuuden kuvat. *Kansalaiskasvatuksen keskus, Tutkimuksia ja selvityksiä* 2/1988.
- Tuomaala, Saara** (1997): ”Koulun juhlat kylän juhlanä.” Esitelmä prof. Tuula Gordonin ohjaaman Koukero-tutkijaverkoston Koulun juhla -seminaarissa 26.9.1997 Helsingissä.

- (2000) Muisteltu maalaislapsuus – suullisen historian näkökulmia lapsuuteen. *Nuorisotutkimus* 3/2000, vol 18, 2–19.
- Töttö, Pertti** (1999): *Pirullinen positivismi. Kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle*. Kampus Kustannus, Jyväskylä.
- Uusitalo, Ritva** (1991): Sosiologian nuorisokuvat. Teoksessa Hoikkala, Tommi (toim.): *Törmäävät tulkinnat. Kirja nuorisosta ja nuoruudesta*. Gaudeamus, Helsinki, 247–253.
- Veijola, Soile** (1992): Sekapelin metaforat. Teoksessa Sironen, Esa, Tiihonen, Arto & Veijola, Soile (toim.): *Urheilukirja*, Vastapaino, Tampere, 209–237.
- (1998) *Liikkuvat subjektit, paikallinen tieto. Tutkimuksia urheilusta, turismista ja sosiologiasta*. Väitöskirjan yhteenvedo. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia. No. 232, Helsinki.
- Vik Kleven, Kari** (1993): Deadly earnest or post-modern irony: New gender clashes? *Young* 4/1993, vol 1, 40–59.
- Vilkko, Anni** (1995): *Kerro vain totuus. Elämäkertatutkimuksen omaelämäkerrallisuus*. Gaudeamus, Helsinki.
- (1998) Kodiksi kutsuttu paikka. Tapusanalyysi naisen ja miehen omaelämäkertoista. Teoksessa Hyvärinen, Matti, Peltonen, Eeva & Vilkko, Anni (toim.): *Liikkuvat erot. Sukupuoli elämäkertatutkimuksessa*. Vastapaino, Tampere, 27–72.
- Vuori, Jaana** (1988): Tyttöjen ”yhden illan jutut” ja kaksinaismoralismi. *Nuorisotutkimus* 4/1988, vol 6, 34–41.
- Värtö, Petteri** (2000): ”Mies vastaa tekosistaan... siinä missä nainenkin.” *Maskuliinisuuksien rakentaminen päiväkodissa*. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 70.
- Whyte, William Foote** (1973/1943): *Street Corner Society. The Social Structure of an Italian Slum*. The University of Chicago Press, London.
- Willis, Paul** (1984): *Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt?* Vastapaino, Tampere. Alkup. *Learning to Labour*, 1977.
- Woollet, Anne & Marshall, Harriette** (1996): Reading the Body. Young Women’s Accounts on their Bodies in Relation to Autonomy and Independence. *The European Journal of Women’s Studies*, 1996, vol 3, 99–214.
- Yesilova, Katja** (2000): Sukupuolittuva ruumis. Fysiologiset muutokset ja itsesuhde nuorille suunnatuissa seksuaalivalistusoppaissa. *Nuorisotutkimus* 4/2000, vol 18, 36–47.
- Young, Irish Marion** (1989): Throwing like a girl. A phenomenology of feminine body comportment, motility, and spatiality. Teoksessa Allen, Jeffner & Young, Irish Marion (eds.): *The Thinking Muse. Feminism and Modern French Philosophy*. Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis, 51–70.
- Ziche, Thomas** (1991): *Uusi nuoriso ja epätavanomainen oppiminen*. Vastapaino, Tampere.
- (2000) School and youth – a differential relation. Reflections on some blank areas in the current reform discussions. *Young* 1/2000, vol 8, 54–63.

Liite: Haastatteluteemat

Haastatteluteemat jakautuivat kahtia eri elämäntilanteiden kesken, *kouluun ja vapaa-aikaan*. Lisäksi haastatteluteemoihin liittyi kysymyksiä erilaisista *ihanteista*.

KOULU JA LUOKKA

Luokan henki; miten muuttunut vuosien mittaan
Erilaiset ryhmittymät luokalla
Ystävyysmuodostelmat; niiden muutokset vuosien mittaan
Mahdolliset konfliktit; niiden muutokset vuosien mittaan
Kiusaamiset; mistä aiheesta, kehen kohdistuneet, mitä tapahtui
Ystävydet suhteissa tyttöihin ja poikiin
Mahdolliset seurustelusuhteet
Ihannepilari ja opettaja koulussa
Ihannetyttö ja -poika koulussa
Erilaisten oppilaiden maineet
Koulutila; lempipaikat, mistä paikoista ei pidä
Koulunkäynti ja tulevaisuuden suunnitelmat
Koulun juhlat

VAPAA-AIKA

Suhteet ja toiminta

Koti, perhe
Ystävyssuhteet
Seurustelusuhteet
Omat harrastukset

Tila

Missä viettää vapaa-aikaa
Kaupunkitila; mukavat ja pelottavat paikat
Suhde kaupunginosaan, lähiöön
Suhde suomalaisuuteen, matkustamiseen sekä ulkomaalaisiin
Millainen on suomalainen nainen, mies

Ruumiillisuus

Suhde omaan ruumiillisuuteen ja tyyliin; onko muuttunut
Pukeutuminen; mitä haluaisi pukea (ja shoppailla), mitä ei koskaan
Mitkä ja ketkä vaikuttavat omaan pukeutumiseen ja tyyliin
Juhlat versus arki; miten pukeutuu
Syöminen; lempiruoka, ruokailutavat, laihdutus
Päihteiden käyttö, ”bailaaminen”

IHANTEITA JA NORMEJA

Ihannainen tai -mies; miltä näyttää ja minkälainen sosiaalisesti
Millainen mies, nainen itse haluaisi olla
Millaisen miehen tai naisen kanssa voisi mennä naimisiin
Millainen voisi olla tyttömäinen poika tai poikamainen tyttö

Tiivistelmä: Nuorten kulttuurit koulussa

Tämän tutkimuksen kohteena on nuorten kulttuurit koulussa sukupuolen muotoutumisen näkökulmasta. Tutkimus valottaa sukupuolten arkisia järjestyksiä suomalaisessa peruskoulussa.

Tutkimuksen menetelmä on etnografinen. Aineisto on kerätty lukuvuoden 1994-95 aikana, jolloin olin läsnä kahdessa helsinkiläiskoulussa oppitunneilla (n=200) ja välitunneilla, haastattelin oppilaita (=45) sekä sain heiltä tekstejä, piirrustuksia jne. Tutkimus on osa Prof. Tuula Gordonin johtamaa Suomen Akatemian ”Kansalaisuus, marginaalisuus ja erot - lähtökohtana sukupuoli” - tutkimusprojektia.

Tutkimukseni hyödyntää nuorisotutkimusta, etenkin tyttöjä tutkimusta; sukupuolen tutkimusta, erityisesti Judith Butlerin ajattelua sekä feminististä koulutussosiologista tutkimusta, etenkin Tuula Gordonin, Elina Lahelman, Janet Hollandin, Valerie Heyn, Barrie Thornen ja Mairtin Mac An Ghaillin etnografisia tutkimuksia.

Tarkastelen tutkimuksessani sukupuolen muotoutumista toiminnan kautta. Analysoin tyttöjen ja poikien välisten sukupuolierojen sijaan tyttöjen välisiä ja poikien välisiä tyylieroja. Tarkastelen toiminnallisten sukupuolityylijen muotoutumista koulussa. Tutkimuskysymykseni on: Millainen sukupuolinen esittäminen on kouluyhteisöissä mahdollista, toivottua, sallittua, luonnollistettua tai parodioitua? Olen kiinnittänyt huomiota erityisesti kouluyhteisön julkiseen luonteeseen, eli siihen, miten kouluyhteisössä on mahdollisuus toimia, näkyä tai kuulua.

Korostan kouluyhteisöä esitysten, performanssien yleisönä sekä kommunikatiivisena yhteisönä. Tämä merkitsee sitä, että informaali koulu (versus virallinen ja institutionaalinen koulu) muodostuu yhteisönä esitysten ja kerrottujen tarinoiden kautta, jotka voivat olla moraalisia, kontrolloivia, viihdyttäviä ja muutosta tuovia.

Tutkimuksessani tuon esiin erilaisia sukupuolistuneita näkymisen ja kuulumisen tapoja koulussa erilaisine seurauksineen. Löysin tutkimusluokiltani toiminta- ja pukeutumistyyliiltään koviksia, nörttejä, populaarikulttuurisia, tavallisia, liioittelevia, piilottelevia, äänekkäitä ja hiljaisia poikia. Tyttöjen tyyli variaatioita kuvaavat näkyvät, piiloutujat, äänekkäät, hiljaiset, muodikkaat, tavalliset, kovikset ja kiltit tytöt. Omilla esiintymisillään ja tarinan kerronnan kautta nuoret ottavat kantaa yleisiin sukupuolisiin normeihin ja moraalisiin odotuksiin, ja samalla muovaavat omaa sukupuolityyliään kouluyhteisössä.

Tyyli hioutuvat suhteessa toisiinsa, sosiaaliseen toimintaan ja tilanteeseen kouluyhteisössä. Toiminnallisissa sukupuolityyleissä viitataan myös kulttuuriin nais- ja miesihanteisiin, jotka määrittävät tyttöjen ja poikien toimintaa ja ruumiillisuutta. Tarinoista ja performansseista välittyy tietty sukupuolten arkinen järjestys. Sukupuolten sosiaalinen järjestyminen ei kuitenkaan tapahdu yhden kaavan mukaisesti, vaan se muovautuu erilaisiksi arjessa koulujen eetoksen mukaan. Koulut kasvattavat siten erilaisia tyttöjä ja poikia, ja erilaiset näkymisen ja kuulumisen tavat, samoin nais- ja miestyylit ovat mahdollisia eri kouluissa.

Summary: Voice, Space and Gender in Youth Cultures at School

The focus of this research is on youth cultures at school from a gender perspective. Ethnographic methods were used in order to gather and analyze data in two secondary schools in Helsinki during the school year 1994-95. I have been present in 200 lessons and in numerous informal situations. I followed students in their everyday life at school and gathered texts, pictures etc. I also interviewed the students I was observing (n=45). This study has been part of the research project 'Citizenship, marginality and difference at school- with special reference to gender' directed by professor Tuula Gordon and financed mainly by the Academy of Finland.

I explore how gendered social orders are produced in everyday life of the school. I focus on gender specific cultures at school, which means that analysis of the use of space and of structuring of social life is filtered through gendered norms and ideals. But I also emphasize that gendered orders are multilayered and constructed through stylized repetition of acts in gendered performances and narratives. Understanding gender through performatives and narratives places emphasis on the ways in which students actively make gender through action in everyday life at school. In this research the following questions have been asked: What kind of gendered stories and performances are possible, valued, idealized, normalized, forbidden, naturalized or parodied in schools? What is it possible to tell or perform? Whose stories are listened to and whose performances are noticed?

I found several types of gendered styles, which were produced in social action in the narrative community of school. To keep silent or to make noise was one particular way to produce a gendered style. Also different strategies of making oneself visible or invisible were combined by students. I found boys performing in tough, nerdish, ordinary, dramatizing, sporty, trendy, noisy or silent ways, or as good fighters. Girls played with various styles: they were for example ladylike, sporty, more or less visible, ordinary or personal, talkative or silent, tough or nice, and they were interested in or disliked fashion clothing and fitness. The different gendered styles were formed and interpreted in social life at school, and the gendered styles had different social consequences. For example, there was a possibility that particular girls' styles were sexualized, and particular boys' styles were - considered not "masculine" enough.

Different gendered styles were performed, and reacted to, in front of different audiences in public life of the schools. Many negotiations about the right to use school space took place. Gendered orders of everyday life varied a great deal, and traditional tendencies had a great influence on them. For example sexual reputation was used strategically against girls in both schools studied. Also the masculine questions of "nerdishness" and toughness were solved in traditional ways by assessing the ability of boys to fight. Various gendered orders were formed, on which the ethos of the school, social class, and local cultures had a great influence.