

Teemu Alajoki

OLIPA KERRAN MASKULIINISUUS

6.- luokkalaisten sukupuolen ja maskuliinisuuden
narratiivinen rakentuminen koulussa -
poststruktuurialinen feministinen näkökulma

TIIVISTELMÄ

Teemu Alajoki: Olipa kerran maskuliinisuus: 6.- luokkalaisten sukupuolen ja maskuliinisuuden narratiivinen rakentuminen koulussa – poststruktuurialinen feministinen näkökulma

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Huhtikuu 2021

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen kasvatustieteellinen tutkimus, jossa tutkin 12-13- vuotiaiden koululaisten sukupuolen kulttuurista rakentamista poststruktuurialisen feminismin viitekehyksestä. Tutkimusaineisto kerättiin narratiivisesti eläytymismenetelmän avulla kahdelta eri 6. luokan oppilaalta pirkanmaalaiselta yhtenäiskoululta lokakuussa 2020. Aineisto analysoitiin narratiivisdiskursiivisen analyysin keinoin. Tutkimuksen keskeisimpinä teorioina toimivat hegemonisen maskuliinisuuden ja sukupuolen performatiivisuuden teorit, joiden kautta hahmotin oppilaiden kulttuuristen sukupuoli- ja maskuliinisuusnarratiivien diskursiivista rakentamista.

Tiivistin 6.- luokkalaisten kokemustietoon perustuvasta narratiivisesta aineistosta viisi diskursiivista teemaa, joiden kautta sukupuolta ja maskuliinisuutta rakennetaan ja ylläpidetään koulussa. Näitä teemoja olivat sosiaaliset diskurssit, fyysiset diskurssit, psyykkiset diskurssit, heteronormatiiviset diskurssit ja sukupuolitietoisuuden diskurssit. Erittelin oppilaiden kertomuksista hegemonisen maskuliinisuuden sekä sukupuolen sosiaalisen rakentamista ylläpitäviä mekanismeja ja valtahierarkioita. Maskuliinisuuden ja feminiinisuuden käsitteet toimivat vastinpareina, joiden kautta dekonstruoisin kuudesluokkalaisten kulttuurisesti omaksumaa sukupuolitietoa.

Kertomuksissa sukupuolen performatiivisuus ja hegemoninen maskuliinisuus ilmenivät oppilaiden kouluarjessa vaihtelevissa tilanteissa niin luokkahuoneessa kuin sen ulkopuolella. Kulttuurisesti omaksutut sukupuolidiskurssit tulivat selkeimmin esiin oppilaiden tilan- ja äänenkäytössä, harrastuksissa, kiinnostuksen kohteissa ja erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Etenkin jalkapallon pelaaminen toimi hegemonisen maskuliinisuuden ja poikasukupuolisuuden rakentamisen sekä ylläpitämisen linnakkeena, johon kaikilla oppilailla ei ollut pääsyä.

Tutkimuksen tulosten valossa kuudesluokkalaiset oppilaat rakentavat sukupuolta pääosin tyypilliseen länsimaiseen hegemoniseen maskuliinisuuteen yhdistettävien diskurssien kautta, mikä tukee aiempia aiheesta tehtyjä tutkimuksia. Kuudesluokkalaiset pitivät koulussa yllä perinteistä, heteronormatiivista, dikotomista sukupuolijärjestystä tyttö- ja poikasukupuolisuutta rakentavien toistotekojen avulla. Sukupuolten tasa-arvon kehittämisen näkökulmasta kouluissa olisi tarvetta kehittää feministiseen pedagogiaan perustuvia opetusmenetelmiä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) ja tasa-arvosuunnitelmien tavoitteiden saavuttaminen edellyttää niin oppilaiden kuin opettajien sukupuolitietoisuuden toiminnan kehittämistä. Alakoulussa tapahtuvan tasa-arvokasvatuksen tulisi tapahtua feministisen, osallistava pedagogiikan ja queer-ajatteluun perustuvan, sukupuolitietoisuuden kasvatustoiminnan avulla.

Avainsanat: Sukupuoli, maskuliinisuus, tasa-arvo, narratiivisuus, diskurssi, eläytymismenetelmä, alakoulu

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TAUSTA	7
2.1	Tutkimusaiheen valinta	7
2.2	Tutkimusongelma ja -kysymykset	11
2.3	Tieteenfilosofisia lähtökohtia.....	15
3	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	18
3.1	Tasa-arvotyön perusta kouluissa	18
3.2	Koulu sukupuolikäsitysten rakentajana ja ylläpitäjänä	20
3.3	Sukupuoli feministisen teoretisoinnin valossa	24
3.4	Kulttuurinen maskuliinisuus ja sukupuolisuus.....	26
3.4.1	<i>Hegemoninen maskuliinisuus</i>	29
3.4.2	<i>Suomalainen sukupuolijärjestys ja maskuliinisuus</i>	33
4	METODOLOGIA JA TOTEUTUS	36
4.1	Narratiivisuus ja kerronnallisuus	36
4.1.1	<i>Eläytymismenetelmä</i>	37
4.1.2	<i>Diskurssianalyysi</i>	38
4.2	Tutkimuksen toteutus.....	41
4.3	Aineiston analyysi	46
4.4	Tutkimuksen eettisyys.....	48
5	MASKULIINISUUDEN JA SUKUPUOLEN SOSIAALISEN RAKENTUMISEN DISKURSSIT 12- 13- VUOTIAIDEN KULTTUURISISSA NARRATIIVEISSA	51
5.1	Sosiaaliset diskurssit.....	52
5.2	Fyysiset diskurssit.....	61
5.3	Psyykkiset diskurssit	64
5.4	Heteronormatiiviset diskurssit	66
5.5	Sukupuolitietoiset diskurssit.....	68
6	POHDINTA	73
6.1	Sukupuolikertomusten anti – avoin loppu vai sen pituinen se?	73
6.2	Covid-19 ja tutkimusprosessin haasteet	78
	LÄHTEET	81
	LIITTEET	89
	Liite 1: Tutkimuslomake 1	89
	89
	Liite 2: Tutkimuslomake 2	89
	90

1 JOHDANTO

Sukupuolten tasa-arvo on pitkään ollut yksi suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan keskeisimpiä perusarvoja. Kodin rinnalla peruskoululla instituutiona on merkittävä asema tasa-arvokasvatuksen toteuttajana. Kaikille tasa-arvoinen koulu ei synny itsestään eikä sitä tule pitää itsestäänselvytenä. Kieli ja kulttuuri, jonka perinteisiin yksilö sosiaalistuu, ovat usein monella tavalla sukupuolittuneita ja sukupuolistavia. Sukupuoleen, maskuliinisuuteen ja tasa-arvoon liittyvät kulttuuriset asenteet omaksutaan narratiivisesti lapsuudessa ja nuoruudessa (Huttunen 2013). Kaikki formaali ja informaali opetus- ja kasvatustoiminta ovat kyllästettyjä näillä kulttuurisilla diskursseilla, jotka toimivat ikään kuin todellisuuden rakennusmateriaaleina ihmisten välisessä sosiaalisessa kanssakäymisessä. Tämän vuoksi mahdollisia epätasa-arvon, syrjinnän sekä sortavien yhteiskunnan sosiaalisten rakenteiden syntymekanismia on tärkeää tutkia, purkaa ja käsitellä jo alakoululaisten parissa.

Käsitykset tasa-arvosta ja sukupuolesta ovat jatkuvan sosiaalisen sekä diskursiivisen muutoksen ja neuvottelun kohteena. Yhteiskuntamme on monin tavoin rakentunut kaksinapaisen, heteronormatiivisuuteen perustuvan sukupuolijärjestelmän ympärille, joten sukupuolen moninaisuuskäsitteissä on kyse laajemmasta yhteiskunnallisesta ilmiöstä, jolla on kauaskantoisia ja monitahoisia vaikutuksia. Kulttuurisia käsityksiä sukupuolesta rakennetaan ja ylläpidetään kielenkäytön ja sosiaalisen toiminnan kautta. Yhteiskunnan sosiaaliset rakenteet toistuvat koulu yhteisössä sellaisenaan tai heijastuvat koulun rakenteelle ja toiminnalle ominaiseen muotoon. Vaikka kulttuuri on jatkuvasti muuttuva ja dynaaminen, kouluinstituution käytänteet ja diskurssit uudistuvat hitaasti. Koska sukupuolen kuviteltavissa olevat ilmenemismuodot ja esitykset omaksutaan kertomusten sekä kielen kautta, minkä vuoksi asetan oppilaiden tuottamat narratiivit tutkimukseni keskiöön, ja tarkastelen tasa-arvoa sukupuolten tasa-arvon ja sukupuolen moninaisuuden näkökulmasta.

Länsimaiseen hegemoniseen maskuliinisuuteen liitetyt lieveilmiöt ovat nousseet edellisen vuosikymmenen lopulla yhteiskunnallisen keskustelun ja feministisen kritiikin kohteeksi maailmanlaajuisesti. Vuonna 2017 käynnistyneen *#MeToo* -somekampanjan myötä arkipäiväistynyttä sukupuolista ja seksuaalista syrjintää ovat viime vuosina tehneet laajalti näkyväksi niin tavalliset ihmiset, poliitikot kuin julkisuuden henkilöt. Sekä Euroopan neuvosto että Suomen kielen lautakunta ovat antaneet 90- ja 2000- luvulla suosituksia sukupuolisensitiivisen ja -neutraalin kielenkäyttöönnotosta, johon myös valtamedia (mm. Aamulehti 2017) on alkanut hiljalleen sitoutumaan. Sukupuoli on siksi noussut yhä useammin puheenaiheeksi niin oppilaiden huoltajien kuin kasvattajien kesken, minkä vuoksi sukupuolen ja siihen liittyvien ilmiöiden kasvatustieteellinen tutkimus feministisestä näkökulmasta on erittäin ajankohtaista ja tärkeää.

Moni maskuliinisuutta ja sukupuolta määrittelevä asia suomalaisessa kulttuurissa on huomaamattomien sukupuolitettujen perinteiden, narratiivien ja diskurssien kautta omaksuttua: työnjako, vaatetus, kiinnostuksen kohteet sekä maskuliinisuutena tai feminiinisenä pidetyt ominaisuudet kuten hellyys ja huolenpito tai kilpailullisuus ja aggressiivisuus (Pulkkinen 1993). Vaikka sukupuoli- ja maskuliinisuuskäsitykset ovat muutoksessa, toistaiseksi kulttuurissamme vallalla olevat hegemonisen maskuliinisuuden ja kaksinapaiseen sukupuolijärjestelmään perustuvat sukupuoliesitykset sosiaalistavat oppilaita ennalta määrättyihin, epätasa-arvoisiin sukupuolirooleihin. Tämä rajoittaa yksilöiden sukupuolen yksilöllistä ilmaisua ja vapautta sekä identiteetin ja tasa-arvoisen yhteiskunnan kehitystä.

Yksipuoliset sukupuoli- ja maskuliinisuuskäsitykset ovat ongelmallisia monella tasolla, ja niiden negatiiviset vaikutukset eivät ole sukupuolisidonnaisia. Suomessa ja kansainvälisesti kulttuurisen hegemonisen maskuliinisuuden esittämisen voidaan nähdä olevan yhteydessä psyykkisiin, sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin ongelmiin, kuten koulukiusaamiseen, väkivaltaan, masennukseen, päihdeongelmiin ja syrjäytymiseen (mm. Jokinen 2017; Keskinen 2010). Sosiaali- ja terveysministeriön (2010) sekä tilastokeskuksen (2018) mukaan sukupuolittuneiden ja sortavien asenteiden lisäksi työmarkkinat, koulutus, oppimistulokset ja rakenteellinen väkivalta ovat Euroopan mittakaavassa korostuneen sukupuolittuneita ilmiöitä Suomessa.

Suomalainen ja länsimaalainen kulttuurinen kuvasto sekä tarinavaranto ovat perinteisesti tarjonneet pääosin sellaisia maskuliinisuuden muotoja ja mies ja poikaideaaleja, jotka kannustavat väkivallan, fyysisyyden ja kovuuden käyttämiseen sosiaalisen suosion sekä arvostuksen saamiseksi vertaisryhmässä (ks. Jokinen 2003). Esimerkiksi lasten kirjallisuudessa, oppimateriaaleissa, peleissä ja elokuvissa sukupuolet esitetään usein stereotyyppisin tavoin: pojat ovat seikkailijoita ja päähenkilöitä ja tytöt sivurooleissa olevia seuraajia. Näin toimien edellä mainitun kaltaiset kulttuurin tuotteet uusintavat ja vahvistavat yhteiskunnan epätasa-arvoa ja heteronormatiivista sukupuolijärjestystä. Sukupuolitietoisien kirjallisuuden, opetuksen ja kasvatuksen avulla on alettu viime vuosina vähitellen purkamaan ja haastamaan perinteisiä sukupuolikäsityksiä, ja myös populaarimedia on hiljalleen alkanut tarjoamaan moninaisempia sukupuolisia samaistumiskohteita. Viime vuosina muuttuva maskuliinisuuskäsitys ja ymmärrys sukupuolen moninaisuudesta ovat saaneet yhä enemmän näkyvyyttä erityisesti sosiaalisen median ansiosta.

Yhteiskunnan ja kulttuurin sosiaalisiin normeihin, kategorioihin sekä käytänteisiin kietoutuneista sukupuolittuneista rooli- ja käyttäytymisodotuksista vapautuminen ei välttämättä tapahdu kivuttomasti. Sukupuolitetut kulttuuriset kriteerit istuvat tiukassa, eikä niiden korvaaminen uusilla tapahdu nopeasti. Kulttuurisen maskuliinisuuden ja sukupuolen kuviteltavissa olevat ilmenemismuodot omaksutaan kertomusten, diskurssien ja kielen kautta, joten asetan koululaisten tuottamat kertomukset analyysini kohteeksi. Perinteinen dikotominen käsitys sukupuolten vastakkaisuudesta toimii heijastuspintana aineistossa esiintyviin sukupuolen esityksiin. Pyrkimyksenäni on feministisen pedagogiikan hengessä tietoisesti edistämään ja tekemään näkyväksi sukupuolen moninaisuutta ymmärtävää ja kunnioittavaa ilmapiiriä, jossa jokainen oppilas voisi tuntea koulussa olonsa turvalliseksi sekä arvostetuksi omana ainutlaatuisena itsenään ilman sukupuoleen sidottuja tai sukupuolille vahingollisia maskuliinisuuden esitysmuotoja.

2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TAUSTA

Olipa kerran minä. Tänään minä tarkkailen mitä eri ihmiset tekevät. Ensin pojat ne ei keskity melkein ikinä tunnilla, mutta minä keskityn. Pojat pelasivat jalkapalloa kuten yleensä. Suurin osa tytöistä kiipeili telineessä ja osa seiso. Tytöt ne taas hihittää ja puhuu, joka tunti. (LU1LO2K1)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen sukupuolen sosiaalista rakentumista 12- 13-vuotiaiden koululaisten tuottamissa kertomuksissa. Koululaisten kulttuuristen kertomusten avulla pyrin analysoimaan suomalaisuudelle tyypillisiä sukupuolen rakentumisen diskursseja, sekä niiden sosiaaliseen muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä. Diskurssien tutkiminen on yksi valitsemani feministisen tutkimusperinteen ohjaama keskeinen suuntaus. Kielellisen tarkastelun avulla nostan narratiivisesta aineistosta esiin sukupuolen sosiaaliseen ja kulttuuriseen rakentumiseen vaikuttavia valtakursseja, jotka asetan feministisen kritiikin kohteeksi. Lähestyn dikotomista, heteronormatiivista sukupuolijakoa kriittisesti, ja ankkuroin tutkimukseni sukupuolen- ja miestutkimuksen perinteiden sekä poststruktuurialisen feministisen teoretisoinnin pohjalle. Tutkimusaineisto koostuu empiirisen tutkimuksen kautta keräämästäni narratiivisesta aineistosta, jonka analysoinnissa yhdistyvät diskurssianalyttinen sekä narratiivinen tutkimusote. Koska tutkimuskohteenani on koulutuksen, yhteiskunnan ja kulttuurin kannalta merkittävä ilmiö, tutkimukseni ammentaa myös kasvatussosiologisesta tutkimusperinteestä.

2.1 Tutkimusaiheen valinta

Tutkimusaiheen valinta juontaa juurensa kandidaatintutkielmaani, jossa tutkin haastattelun avulla luokanopettajien puheessa ilmeneviä sukupuolidiskursseja liikunnan oppiaineen yhteydessä. Tässä tutkimuksessa jatkan kandidini tavoin tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden teemoissa, mutta suunnata tutkimuksellisen mielenkiinnon maskuliinisuuden ilmiön tutkimiseen, ja sen kytköksiin sukupuolen

rakentumisessa. Aineiston analyysissä katseeni suuntautui tämän tutkimuksen tavoin kieleen, jolla käsityksiä sukupuolesta rakennetaan, pidetään yllä tai puretaan kielenkäytön välityksellä. Kandintutkielman tulosten perusteella luokanopettajien puheessa esiintyy yhä yleisesti oppilaita sukupuolittavia diskursseja, joilla pidetään yllä sukupuoliin liittyviä, heteronormatiivisia ja hegemonisia stereotyyppioita sekä asenteita. Nyt olen kiinnostunut tutkimaan asiaa toisesta näkökulmasta; olen kiinnostunut siitä, miten sukupuolta sekä kulttuurista maskuliinisuutta ylläpidetään tai rakennetaan narratiivisesti oppilaiden kokemusmaailmassa. Kiinnostukseni kohdistuu myös siihen, miten sukupuoleen liittyvät diskurssit näyttäytyvät oppilaiden tuottamassa tekstiaineisossa maskuliinisuuden ja feminiinisuuden vastakohtaisuuden kautta 2020- luvun koulussa. Haluan tietää, miten sukupuoleen liittyvät puheavaruudet tulevat ilmi oppilaiden kirjoituksissa, ja miten ne asemoituvat aiempaan aiheesta kerättyyn akateemiseen tutkimustietoon sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohjaan nähden.

Feminististä pedagogiikkaa kuvaava lausahdus ”henkilökohtainen on pedagogista” on osuva sanonta oman tutkimukseni kohdalla. Länsimaalaisittain ja suomalaisittain miessukupuolitettuna subjektina kerätty omakohtainen kokemustieto toimii toisena toimintaani ja metodologisia valintojani ohjaavana motiivina. Se avaa myös paikantuneisuuttani suhteessa tähän tutkimukseen, jossa keskityn erityisesti maskuliinisuuden ja poikasukupuolisuuden sosiaalisen sekä diskursiivisen rakentumisen purkamiseen. Vietin lapsuuteni tyypillisellä pienellä suomalaisella maaseutupaikkakunnalla 80- ja 90- luvulla. Tuolloin ja tuossa ympäristössä kasvatusta, sosialisointia sekä kulttuuriset perinteet ohjasivat omaksumaan ja hyväksymään vallalla olevan kaksinapaisen sukupuolijärjestyksen sekä patriarkaalisuuden yhteiskuntarakenteen. Vanhempien sukupolven antama esimerkki perinteisestä maskuliinisesta mieskulttuurista, jossa sukupuoliroolit ovat jyrkkärajaisia ja ehdottomia, näyttäytyi osittain vieraalta ja yksipuoliselta. Tähän kulttuuriin kasvaneena monia miehuuteen ja poikana olemiseen liittyviä riittejä, perinteitä, asenteita ja diskursseja ei kuitenkaan ymmärtänyt kyseenalaistaa. Yhtäältä myös vertaisryhmän sosiaalinen paine ja kouluinstituution valtakurssit tasapäistivät kaikki oppilaat kouluissa samaan heteronormatiiviseen muottiin. Hegemonisesta, perinteisestä suomalaisesta maskuliinisuuden tai feminiinisuuden ilmaisusta poikkeava yksilö sai usein

osakseen kiusaamista niin koulussa kuin sen ulkopuolella. Erityisesti pojilla konkreettisia mahdollisuuksia sukupuolen moninaiselle esittämiselle ei tyypillisesti ollut – ellei ollut valmis kärsimään seurauksista kiusaamisen eri muotojen välityksellä.

”*Pojat on poikia*” -toteamus on näihin päiviin saakka ollut suomalaisia sukupolvia yhdistävä sukupuolitettu ja sukupuolittava stereotyyppinen ajattelutapa, joka on määritellyt, rajannut ja legitimoanut maskuliinisuuden haitallisetkin esitykset sekä ilmiöt osaksi heteronormatiivista sukupuolittuneisuutta sekä hegemonista maskuliinisuutta. 2020-luvulle tultaessa voisi olettaa, että tämä asetelma ei kuitenkaan enää ole voimissaan. On mahdollista, että nykyinen alakouluikässä oleva sukupolvi on kasvanut kokonaisuudessaan avoimempaan suomalaiseen puhekuulttuuriin kuin edelliset, mikä ilmenee vapautuneempana ja moninaisempana sukupuolen ilmaisuna ja siihen liittyvänä kielenkäyttönä. Syksyllä 2016 voimaan astuneiden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) myötä sukupuolitietoista opetusta ja kasvatusta on annettu jo kohta viiden vuoden ajan. Myös tasa-arvolakia on Suomessa päivitetty vastaamaan tämän päivän tasa-arvotilanteen vaatimuksia. Tämän tutkimuksen tulosten valossa on mielenkiintoista pohtia, näkyvätkö nämä tasa-arvon edistämiseksi tehdyt yhteiskunnalliset uudistukset vielä käytännön tasolla koululaisten elämismaailmassa.

Koska sukupuoli, maskuliinisuus ja feminiinisyys määritellään tässä tutkimuksessa lähtökohtaisesti moninaiseksi, ajassa ja paikassa eri muotoja ottavaksi sekä jatkuvasti muuttuvaksi, koen dikotomisen sukupuolijärjestykseen sitoutumisen perustavanlaatuiseksi tutkimusta rajoittavaksi tekijäksi. Kriittisyys kasvatuksen hiljaisiin esiolettamuksia ja tiedostamattomia yhteiskunnallisia rakenteita kohtaan on täten tutkimuksen toteutusta ja metodien valintaa ohjaavia seikkoja, minkä vuoksi päädyin toteuttamaan narratiivisuutta, diskursiivisuutta sekä poststruktuuralistista feminististä metodologiasynteesiä yhdistelevän kasvatustieteellisen tutkimuksen. Pyrkimyksenäni on antaa tilaa oppilaiden omalle äänelle ja havainnoille, joiden kautta on mahdollista selvittää kuudesluokkalaisten kouluarjen sukupuolittuneita diskursseja sekä sukupuolisen tietämisen ja tiedontuottamisen tapoja. Narratiivisuutta ja diskursiivista lähestymistapaa hyödyntävä poststruktuuralisen feministisen tutkimus on

suomalaisessa kasvatustieteellisessä traditiossa tuore metodi tutkia sukupuolen sekä maskuliinisuuden sosiaalisen rakentumista alakoulussa. Feministiselle tutkimukselle ominaisesti pyrin tietoisesti tekemään näkyväksi sekä muuttamaan sosiaalista todellisuutta; tutkimukseni kautta osallistun kasvatustieteellisen tiedon tuottamiseen, jonka tavoitteena on poststruktuuriselle feministiselle tutkimukselle tyypillisesti muokata hegemonisia käsityksiä yhdestä maskuliinisuuskäsityksestä moninaistuvaa sukupuoliymmärrystä kohti. Esittelen tutkimukseni teoriapohjaa yksityiskohtaisemmin luvussa 3.

Tasa-arvolaki (609/1986) velvoittaa kaikkia koulutusta järjestävien tahojen laatimaan tasa-arvosuunnitelman, jossa tulee selvittää muun muassa oppilaitoksen tasa-arvotilanne ja tarvittavat toimenpiteet tasa-arvon edistämiseksi. Tutkimukseeni osallistuvan koulun tasa-arvosuunnitelmassa korostetaan tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja sukupuolen moninaisuuden teemojen käsittelemistä integroituna niin eri oppiaineisiin kuin koulun koko toimintakulttuuriin. Suunnitelman sisältö voidaan tiivistää motoksi, jonka ytimessä ovat tasa-arvosta puhuminen, epätasa-arvoon puuttuminen ja pyrkimys muutokseen ajan saatossa muuttuvien tasa-arvokäsitysten ja tilanteen myötä. Näiden tasa-arvosuunnitelmassa mainittujen ihanteiden jalkauttaminen oppilaitoksen arkeen nähdään kaikkien koulun aikuisten tehtäväksi. Tasa-arvosuunnitelmaa kartoitetaan ja päivitetään joka toinen vuosi 5. ja 6.-luokkalaisilta oppilailta kerätyn kyselyn avulla. Koulun teettämä kysely pohjautuu Opetushallituksen vuonna 2015 julkaiseman *Tasa-arvotyö on taitolaji*-oppaan loppupuolella olevaan kysymyspatteristoon, joka on oppilaitoksille suunnattu käytännön työkalu tasa-arvotyön selvittämiseen, suunnitteluun, edistämiseen ja toteuttamiseen. Lukuvuonna 2018–2019 tehdyssä kyselyssä sekä koulun oppilaat että henkilökunta olivat toivoneet avointa keskustelua ja lisätietoa sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta. Oppilaista ja aikuisista lähtevä kiinnostus sukupuolen moninaisuuden teemoja kohtaan, ja koulun tasa-arvosuunnitelmassa yhdeksi suunnitelman keskeiseksi seikaksi nostettu muutospyrkimys antavat hedelmällisen maaperän maskuliinisuuden tutkimiselle. Tässä valossa tutkimukseni on erittäin ajankohtainen, ja sukupuolen tasa-arvon kehittämisen kannalta aiheen tutkimiselle on selkeä tarve.

2.2 Tutkimusongelma ja -kysymykset

Tutkimusongelmani kumpuaa kritiikistä suomalaisen koulumaailman tasapäistävään kulttuuriin, jossa vallitsee hiljainen heteronormatiiviseen sukupuolijärjestelmään perustuva eetos (mm. Lahelma 2011; Lehtonen 2003). Asetan tutkimuskysymyksissäni keskiöön oppilaiden muodostamien narratiivien diskursiiviset piirteet, joissa maskuliinisuutta ja sukupuolta rakennetaan kielen, kulttuurin tai siihen liittyvien sosiaalisten käytänteiden kautta. Tutkimuksen aineiston analyysissä pohdin lisäksi sitä, millaisia erilaisia diskursiivisia valta-asetelmia ja itsestäänselvyyksiä oppilaiden narratiiveissa ilmenee, ja millainen rooli kouluinstituutiolla ja kulttuurilla on maskuliinisuudesta sekä sukupuolesta muodostetuissa kertomuksissa.

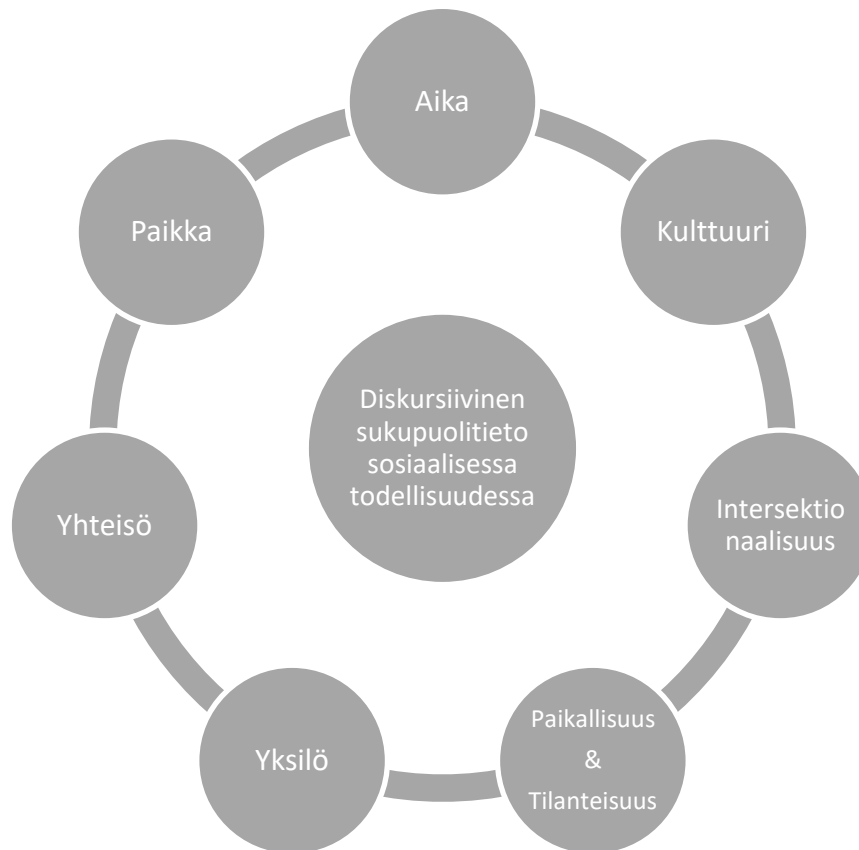
On syytä alleviivata, että tutkimuksessani maskuliinisuuden hegemoniset muodot tai sukupuolen esittäminen eivät lähtökohtaisesti yksipuolisesti kielteinen asia. Huomio täytyy tämän vuoksi suunnata vallalla olevien maskuliinisuuksien ja sukupuolen kulttuuristen ilmenemismuotojen positiivisiin ja negatiivisiin vaikutuksiin yhteiskunnan sekä yksilöiden tasolla. Keskeistä tutkimuksen teoriataustan näkökulmasta on se, miten suomalaiselle ja länsimaiselle kulttuurille ominaiset maskuliinisuus- ja feminiinisyyskäsitteet ja -esitykset tulevat esille oppilaiden narratiiveissa. Toisaalta huomion arvoista on pohtia myös sitä, millaisia maskuliinisuuden muotoja nämä koululuokat yhteisöinä ovat oppineet arvostamaan, ja kuinka yksilöllisiä tai kulttuurisidonnaisia oppilaiden sukupuolen esitykset narratiiveissa ovat. Tutkimustehtävänäni on näin ollen kulttuurissamme vallitsevan heteronormatiivisuutta ja dikotomista sukupuolijärjestystä ylläpitävien maskuliinisuuskäsityksen dekonstruointi empiirisen, kasvatustieteellisen ja feministisen tutkimuksen kautta. Edellä mainitut näkökulmat kulttuurisen sukupuolen kielelliseen rakentamiseen kouluinstituutiossa kiteyttävät tutkimusongelmani ytimen, jota tarkastellakseni muodostan tutkimuskysymykset diskursiivisten tekijöiden ja narratiivisuuden pohjalle. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavanlaiset:

1. Mitä kulttuurisia diskursseja 12-13- vuotiaat koululaiset hyödyntävät sukupuolta sekä maskuliinisuutta narratiivisesti rakentaessaan?

2. Miten kuudesluokkalaiset oppilaat käyttävät narratiivisuutta sukupuolisen tiedontuottamisen menetelmänä koulussa?

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni pureutuu kuudesluokkalaisten koululaisten omaksumaan kulttuuriseen, sukupuoliseen kokemustietoon, jota pyrin tekemään näkyväksi kielenkäytön diskursiivisen analyysin kautta. Tarkastelun polttopisteessä ovat oppilaiden kouluarkeen nivoutuvat sukupuolen sekä maskuliinisuuden rakentamisen, uusintamisen tai uudistamisen kulttuuriset diskurssit, joiden kautta oppilaat tekevät ymmärrettäväksi heitä ympäröivää institutionalisoitunutta sosiaalista todellisuutta niin itselleen kuin toisilleen. Toinen tutkimuskysymykseni suuntautuu kulttuuriseen ja narratiiviseen sukupuolisen tiedon tuottamiseen. Kysymyksen tarkoitus valottaa sukupuolen ja maskuliinisuuden kulttuurisia narratiiveja ja puhetapoja, joiden kautta sukupuolista tietoa välitetään eteenpäin kouluissa. Diskursiivisnarratiivisesti suuntautunut, kriittistä poststruktuurialista feminististä tutkimusta yhdistävä tutkimusmetodi tarjoaa hyvän näköalapaikan, jolta tarkastella sukupuolidiskurssien hierarkkisuuksien ja valtasuhteiden ilmenemistä, poikkeavuuksia tai vastakkaisuuksia sekä niiden keskinäisiä suhteita suomalaisessa koulukulttuurissa 2020- luvulla.

Tutkimuksellinen mielenkiintoni kohdistuu tässä erityisesti tapaan, jolla sukupuolisuutta esitetään koulussa maskuliinisuuteen ja feminiinisyteen liitettyjen ominaisuuksien sekä sosiaalisesti konstruoidun vastakohtaisuuden kautta. Nostan tarkastelun polttopisteeseen käsityksen sosiaalisesti, kulttuurisesti ja historiallisesti rakennetusta sukupuolesta, jota käsittelen derridalaisen (1988, 48–49) dekonstruktion avulla. Alla olevassa kuviossa 1. havainnollistan tutkimuksessa huomioitavia tekijöitä, joka kaikki osaltaan vaikuttavat sukupuolesta muodostettuihin narratiiveihin ja niihin vaikuttaviin diskursseihin. Kuvioon mukaan otetut muuttajat perustuvat aiempaan maskuliinisuuden ja sukupuolen sosiaalista rakentumista koskevaan tutkimuskirjallisuuteen.



KUVIO 1. Sukupuoliedon rakentumisen vuorovaikutteinen suhde sosiaalisessa todellisuudessa, jossa kielellisellä kanssakäymisellä ja diskursseilla on keskeinen ja kaksisuuntainen rooli (vrt. Suoninen 2016, 188–189)

Kuviossa 1. ulkokehällä olevat tekijät kuvaavat diskursiiviseen sukupuoli-tietoon vaikuttavia muuttujia, jotka muokkaavat sekä ylläpitävät myös käsityksiä maskuliinisuudesta ja feminiinisuudesta. Näiden kehien välillä oleva tila kuvaa sosiaalista todellisuutta muokkaavaa kielellistä kanssakäymistä, jonka välityksellä sukupuolidiskursseja ja -tietoa omaksutaan. Poikasukupuolisuutta ja maskuliinisuutta koulussa on viimeisimpien vuosikymmenien aikana aihetta kansainvälisesti tutkittu muun muassa etnisyyden ja luokkaerojen näkökulmista (mm. Mac an Ghail 1994; Martino & Pallotta-Chiarolli 2003). Swain (2004) esittää, että maskuliinisuuksien ilmaisussa on myös tilannekohteista, alueellista sekä yksilöllistä, persoonallista vaihtelua. Sosioekonomisen aseman merkitys on sukupuolisuuden ja maskuliinisuuden subjektiivisia kokemuksia muokkaava tekijä. Renoldin (2007) mukaan keskiluokkaan kuulumisen mahdollistaa toisaalta suuremman liikkumavaran sukupuolen ilmaisulle ja esittämisen muodoille sekä

moninaisuuden vaalimiselle, mutta yhtäältä se tasapäistää sukupuolen diskurssit heteronormatiivisuuden ja valkoihoisuuden hegemoniaksi.

Huuki, Kivijärvi & Lunabba (2018, 8–25; vrt. Butler 1990; Connell 1995) huomauttavat, että maskuliinisuutta ei voi sellaisenaan palauttaa sukupuolisuuteen, fyysiseen kehoon tai olemukseen. On täten tärkeää huomioida tutkimuksessa sukupuolen tai maskuliinisuuden lisäksi sukupuolitietoon mahdollisesti vaikuttavia, yksilöiden välisiä erontekoja rakentavia intersektionaalisia tekijöitä. Saresma (2018) määrittelee intersektionaalisuuden olevan teoreettinen käsite, jolla viitataan niin yksilöiden kuin ryhmien välisiin sisäisiin eroihin, jotka voivat olla päällekkäisiä, risteäviä tai limittyviä. Intersektionaalinen näkökulma korostaa ryhmien sisäisten erojen huomioimista ja näkyväksi tekemistä. Näitä eroja voivat olla sukupuolen lisäksi muun muassa ikä, sosioekonominen asema, seksuaalisuus, ihonväri, kulttuurinen tausta, vammaisuus ja erilaiset toimintakyvyn rajoitteet. Intersektionaalisuus on täten käsite, jonka kautta pyrin ottamaan huomioon maskuliinisuusnarratiiveihin vaikuttavia kulttuurisia diskursseja sukupuolta dekonstruoivan luennan avulla. Erilaisia puheavaruuksia tutkimalla on mahdollista analysoida erilaisia etuoikeuksia, hegemonioita ja sukupuoleen sekä eroihin liittyviä vallan ilmentymiä koulussa.

Koululaisten maskuliinisuuden ja sukupuolen rakentumista Suomessa on tutkittu aiemmin vaihtelevilla metodeilla näkökulmia sekä painotuksia ja analyysimenetelmiä vaihdellen (mm. Huuki 2010; Manninen 2010; Paju 2011). Yhdistävänä tekijänä näissä tutkimuksissa on toiminut feministinen metodologinen ote, mutta aineistonkeruun menetelmät ovat vaihdelleet etnografiasta kyselyihin ja haastattelun eri muotoihin. Maskuliinisuuden sosiaalista rakentumista on tutkittu niin tapaus- kuin pitkittäistutkimuksen avulla, ja tutkimukseen osallistuneiden koululaisten ikä on vaihdellut alakoulun 4. luokkalaisista yläkoululaisiin.

Manninen (2010) on todennut pitkittäistutkimuksessaan, että suomalaisten koululaisten maskuliinisuus on kytköksissä yksilön asemaan oman paikallisen vertaisryhmänsä hegemonisen maskuliinisuuden hierarkiassa, ja toisaalta siihen, millaisia strategioita ja resursseja hierarkiassa nousemiseen kulloinkin on käytettävissä. Koululaisten hegemonisen maskuliinisuuden luonne, syvyys sekä ideaalit ovat liikkeessä olevia, muuttuvia. Legitimoidut maskuliinisuuden muodot

sekä niiden ylläpitämisen strategiat hakevat jatkuvasti paikkaansa eri tilanteiden ja oppilaiden iän karttumisen myötä. Oman paikan hakeminen hegemonisen maskuliinisuuden hierarkiassa heijastuu oppilaissa tasapainoiluna sekä liikkeenä erilaisten maskuliinisuuksien esittämisen muodossa. Vallan ja dominanssin hakeminen väkivallan sekä voimakäytön avulla ei takaa kuitenkaan paikkaa hierarkian huipulla, sillä yhteisön hyväksynnällä on keskeinen merkitys suomalaisen kulttuurisen maskuliinisuuden diskurssissa.

Paju (2011) on puolestaan tutkinut etnografian menetelmällä koululuokkaa sosiaalisten ilmiöiden näkökulmasta. Poikien ja tyttöjen välisiä erontekoja tehtiin erityisesti fyysisten ja sosiaalisten diskurssien kautta. Erilaisia sosiaalisia kategorioita rakennettiin niin ikään äänenkäytön ja kiinnostusten kohteiden kautta. Vertaisryhmän merkitys sukupuolen sekä maskuliinisuuden ilmaisuun ja esittämiseen on merkitsevä, ja sen merkitys usein kasvaa oppilaiden siirtyessä alakoulusta yläkoulun puolelle (vrt. Mac an Ghail 1994; Manninen 2010). Oppilaiden elämänkaaren vaihe murrosiän kynnyksellä on täten otollinen ajankohta tutkia jo tähän mennessä rakentuneita kulttuurisia sukupuolidiskursseja, jotka ohjaavat oppilaiden käsityksiä, asenteita ja ymmärrystä sukupuolen genealogiasta. Sukupuolen genealogialla puolestaan viitataan tässä Foucault'laiseen ajatteluun, jossa nähdään heteronormatiivisen ja hierarkkisen sukupuolijärjestyksen olevan tulosta yhteiskunnallishistoriallisista, diskursiivisista vallan mekanismeista (Foucault 1969/2005; 1976/1998; vrt. Alasuutari 2015, 23–25; Pulkkinen 1993).

2.3 Tieteenfilosofisia lähtökohtia

Sosiaalinen konstruktionismi on tässä yhteydessä laajempi tutkimuksellinen viitekehys näkökulmasta yhteiskunnat, instituutiot, yhteisöt ja yksilöt ovat rakentuneet sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa historiallisten sekä kulttuuristen prosessien myötä (Berger & Luckmann 1994). Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta tarkasteltuna ei nähdä olevan olemassa diskursiivisesti neutraalia tietoa. Foucault' laisittain katsoen tämä on johtanut erilaisiin diskursseihin, jotka ovat sekä tietoisesti että tiedostamattoman hallinnan ja vallan tuottamia (Foucault 2005; ks. Husa 1995). Tarkastelen sukupuolta tässä

tutkimuksessa sosiaalisesti rakennettuna konstruktiona, joka muokkaantuu kulttuurissa vallalla olevien diskurssien ja vallan ristipaineessa.

Pulkkinen (1993) näkee, että postmoderni filosofinen suhtautuminen tutkimukseen merkitsee kriittistä suhtautumista kaikkien sosiaalisesti rakennettujen yhteiskuntarakenteiden perustaan. Polttopisteessä on näin ollen koko sosiaalisen todellisuuden rakentumisen ontologisen luonteen kyseenalaistaminen, joka tapahtuu tutkimuskohteiden yksityiskohtaisen dekonstruktion kautta. Tutkimuksessani kiinnityn poststruktuaaliseen feministisen tutkimuksen traditioon, joka antaa tutkijalle väylän reflektoida sukupuolitettuja diskursseja ja yhteiskunnan sosiaalisia rakenteita kriittisten silmälasien läpi.

Sekä Liljeström (2004) että Huuki ja muut (2018) korostavat, että feministisessä tutkimuksessa voidaan hyödyntää erilaisia tutkimusmenetelmiä ja metodologisia lähestymistapoja, ja sen sisällä voidaan nähdä olevan useita, hieman eri näkökulmiin orientoituneita suuntauksia ja perinteitä. Yhteistä näille suuntauksille on kuitenkin vallitsevien olosuhteisen muutospyrkimykset, taistelu tasa-arvoisemman ja oikeudenmukaisemman yhteiskunnan puolesta ja tutkijan osallistava ote tutkimuksen tekemisessä. Hyvösen (2020) mukaan poststruktuaalinen feminismi pohtii sitä, miten sukupuolitettu subjektiivius rakennetaan sosiaalisessa kanssakäymisessä ja yhteiskunnallisten rakenteiden muokkaamana. Haywood, Johansson, Hammarén, Herz ja Ottemo (2018) puolestaan esittävät, että poststruktuaalinen lähestyminen mahdollistaa maskuliinisuuteen ja feminiinisyyteen liittyvien ilmiöiden tutkimisen fyysiseen sukupuoleen, maskuliinisuuteen ja feminiinisyyteen kiinnittymättömänä ilmiönä.

Raatikainen (2005, 2–5) esittää ihmistieteiden poikkeavan luonnontieteistä niiden ontologisten ja epistemologisten taustaoletusten vuoksi. (vrt. Abbot 2004, 46–47, 187–191.) Ihmistieteissä nähdään tyypillisenä pyrkimys metodologiseen dualismiin, asioiden tulkitsevaan ja ymmärtävään tutkimiseen, kun taas luonnontieteissä lähtökohtana on ontologinen ja metodologinen monismi, tutkittavien kohteiden selittäminen ja ennustaminen. Diskurssianalyysin tieteenfilosofiset lähtökohdat ovat vastakkaisia ontologiselle ja metodologiselle monismille sekä positivistiselle tutkimusperinteelle, jossa maailmasta nähdään saatavan realistista, objektiivista ja luotettavaa tietoa luonnontieteisiin perustuvilla tutkimusmetodeilla. Toisin sanoen, olemassa olevasta maailmasta ei

voi ihmistieteissä saada objektiivista tietoa, koska tarkastelun kohteeksi otetut kuvaukset ovat subjektiivisia, relativistisia ja kontekstisidonnaisia tulkintoja maailmasta.

Sekä Abbot (2004) että Jokinen, Juhila ja Suoninen (2016) näkevät, että diskursseihin perustuvan laadullinen tutkimus sijoittuu postmodernismin tai poststrukturalismin raamittamiin taustafilosofisiin lähtökohtiin ja laadulliseen tutkimussuuntaukseen. Tutkimukseni epistemologiset ja ontologiset taustaoletukset lähtevät siitä ajatuksesta, että neutraalia, arvovapaata tai objektiivista tietoa ja totuutta maailmasta ei ole olemassa. Todellisuuden ja itsestään selvänä pitämämme asioiden nähdään olevan rakentunut sosiaalisesti erilaisten kulttuuristen, kielellisten ja historiallisten prosessien tulkinnan seurauksena poliittisten voimien puristuksessa. Toisin sanoen, olemassa olevasta maailmasta ei voi saada objektiivista tietoa, koska tarkastelun kohteeksi otetut kuvaukset ovat subjektiivisia, relativistisia ja kontekstisidonnaisia tulkintoja maailmasta. Tämä tutkimuksen päämääränä on toisin sanoen näkymättömän tekeminen näkyväksi, minkä Abbot (mt., 123–126) näkee edellyttävän tutkittavan ilmiön tai väittämän systemaattista ja kriittistä tarkastelua.

3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen kannalta tärkeimmät teoreettiset lähtökohdat. Tutkimusaiheen ja -kysymysten asettamisen tukena tarkastelen tässä luvussa myös maskuliinisuuden rakentumista teoretisoivia aiempia tutkimuksia, jotka toimivat peilauspintana tulosten analysoimisessa. Esittelen ensin sukupuolten tasa-arvon edistämisen taustalla olevia asiakirjoja sekä lakeja, joiden pohjalle koulujen tasa-arvotyö perustuu. Koulun ja kasvatuksen merkitys tasa-arvon jalkauttamisessa yhteiskuntaan on keskeinen, minkä vuoksi käsittelen myös kasvatuksen yhteyttä tasa-arvotietoisuuden lisäämiseen kouluissa.

3.1 *Tasa-arvotyön perusta kouluissa*

Tasa-arvolain mukaan sukupuolinäkökulma tulee ottaa mukaan huomioon kaikessa koulutuksessa ja opetuksessa (Tasa-arvolaki 609/1986). Yhä lisääntynyt tietoisuus tasa-arvon ja sukupuolen moninaisesta luonteesta ei ainoastaan alleviivaa tarvetta sukupuolten tasa-arvon vaan myös yhdenvertaisuuden edistämiseksi ja sen näkyväksi tekemiseksi. Muuttuva sukupuolikäsitys vaatii jatkuvaa tasa-arvon edistämistyötä, jota tämä tutkimus pyrkii osaltaan tukemaan. Brunilan ja kumppaneiden (2011) mukaan tasa-arvon edistäminen on Suomessa perinteisesti keskittynyt vain kaksijakoiseen, heteronormatiiviseen sukupuolikäsitykseen perustuneeseen, naisten ja miesten väliseen tasa-arvoon. Nykyään koulujen tasa-arvotyön tulisi lähteä sukupuolinäkökulman sekä sukupuolen moninaisuuden huomioon ottamisesta kaikessa koulutukseen liittyvässä toiminnassa. Hyvinvoinnin ja tasa-arvon edistäminen edellyttää täten kulttuurissa esiintyvien maskuliinisuuksien ja sukupuolikäsitysten kriittistä tarkastelua ja niiden näkyväksi tekemistä kouluissa.

Laki sukupuolten tasa-arvosta (609/1986) ja nykyiset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ovat tuoneet opettajat uudenlaisten haasteiden eteen. Nämä asiakirjat velvoittavat koululaitoksia ja sen toimijoita

ottamaan huomioon sukupuolten tasa-arvon ja moninaisuuden, ja edistämään näitä kaikessa toiminnassaan. Syrjäläinen ja Kujala (2010) huomauttavat, että sukupuolen moninaisuus koetaan vaikeasti lähestyttävänä ja käsiteltävänä aiheena, jota leimaa ennakkoluulot, ja josta edes kasvattajilla ei ole tarpeeksi tietoa. Koulu instituutiona, sen perinteet ja toimintakulttuuri ovat hitaasti muuttuva osa yhteiskuntaa. Maskuliinisuuskäsitysten muutosten myötä näen, että sukupuolten tasa-arvon ja maskuliinisuuden tarkasteleminen tästä perspektiivistä on tärkeää ja ajankohtaista. Stereotyyppiset sukupuoliroolit ja -jaot kulkevat kyseenalaistamattomana yhä sitkeästi mukana luokanopettajien sekä muidenkin kasvatusalan toimijoiden puheessa osana koulujen arkea. Vaikka suosituksia oppilaiden sukupuoleen perustuvien ryhmäjakojen poistamiseksi on annettu, oppilaita jaetaan edelleen biologisen sukupuolen mukaisiin oppilasryhmiin, joita opetetaan usein toisista erillään samaa sukupuolta edustavan opettajan toimesta.

Toiseksi nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohja perustuu jokaisen oppilaan yksilöllisyyden kunnioittamiselle ja moninaisuuden vaalimiselle. Opetussuunnitelmassa todetaan, että sukupuolten tasa-arvon toteutumisen edistämisen ja tiedon antamisen tulee sisältyä kaikkeen opetus- ja kasvatustoimintaan (POPS 2014, 16). Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma toimii luokanopettajien ja kaikkien koulun toimijoiden työn peruskivenä, jonka päälle perusopetuksen arvot, tehtävät, sisällöt ja tavoitteet tulee paikallisesti rakentaa. Perusopetuksella on tasa-arvolain ja valtakunnallisen opetussuunnitelman tuoma velvoitus tukea oppilaan subjektiivista kokemusta omasta sukupuolesta ilman stereotyyppisiä, tiukkoja sukupuolirooleja tai -odotuksia. Tästä huolimatta heteronormatiivisia käytänteitä ylläpitäviä diskursseja harvoin haastetaan tai tehdään näkyväksi alakoulun arjessa. Vaikka opetuksen ja kasvatuksen tulisi olla peruskoulussa sukupuolitietoista, stereotyyppiset ja heteronormatiiviset sukupuoliroolit, -esitykset ja -odotukset näkyvät ja kuuluvat yhä konkreettisesti sekä vanhempien, opettajien että oppilaiden kielenkäytössä.

3.2 Koulu sukupuolikäsitysten rakentajana ja ylläpitäjänä

Koulun rooli oppilaiden sukupuolikäsitysten muodostumisessa on merkittävä. Bourdieun (1977) esittämän kenttäteorian mukaan sosiaaliset tilat voidaan käsittää *kenttinä*, jolla yksilöt kilvoittelevat keräten symbolista *pääomaa* oman *habituksensa* välityksellä. Pääoman lajit jakautuvat useampaan alalajiin, joista *kulttuurinen pääoma* on koulun kontekstissa merkittävin symbolisen pääoman muoto. Habituksella puolestaan viitataan yksilön sisäiseen, yhteiskuntaluokan mukana omaksuttuun olemukseen, joka materialisoituu kulttuurisen pääoman ruumiillisena olomuotona. Kouluinstituution voi tästä viitekehyksestä käsittää kulttuurisen pääoman kartuttamisen kenttänä, jossa sukupuolen ja maskuliinisuuden keholliset esitykset näyttäytyvät keskeisenä osana yksilön sisäisen habituksen ulkoistamista. Liljander (2012, 142–145) huomauttaa, että yksilöt yrittävät joko muuttaa tai säilyttää kentän tasapainoa ja sosiaalisia rakenteita oman habituksensa resurssien sekä arvostamansa pääoman ohjaamina. Yksilöllä voi olla lisäksi valmiiksi perittyä pääomaa, tai sitä voidaan saada esimerkiksi kasvatuksen avulla.

Jääskeläinen ja kumppanit (2015) esittävät, että tasa-arvotietoisuuden lisääminen ja sukupuolinäkökulman huomioonottaminen ovat olleet tavoitteina useassa koulutuspoliittisessa hankkeessa ja kehitysprojektissa. Yksi näistä on opetus- ja kulttuuriministeriön toimeenpanemassa TASUKO- hanke (ks. Hynninen 2011), jossa pyrittiin edistämään sukupuolitietoista opetusta niin opettajankoulutuksessa kuin peruskouluissa vuosina 2008–2011. Nämä hankkeet ovat kuitenkin jääneet irrallisiksi sukupuolten tasa-arvon kehitysyriytyksiksi, joita ei ole suunnitelmallisesti ja pitkäjänteisesti alettu toteuttamaan kouluissa. Huomion arvoista on myös se, että perinteisesti sukupuolten tasa-arvon edistäminen on keskittynyt vain kaksijakoiseen, heteronormatiiviseen sukupuolikäsitykseen perustuneeseen, naisten ja miesten väliseen tasa-arvoon.

Monissa koulumaailmaa ja sukupuolta koskevissa tutkimuksissa ilmenee, että tarve tasa-arvotyön edistämiseksi tunnustetaan, mutta se ei aina välity heidän käyttämiin pedagogisiin ratkaisuihin (mm. Ojala, Palmu & Saarinen 2009; Lahelma 2011). Syrjäläinen & Kujala (2010) huomauttavat, että opettajat kokevat sukupuolitietoisesta pedagogiikan ja kasvatustoiminnan olevan

tärkeää, mutta näkevät sen haastavana toteuttaa käytännössä. Sukupuolen moninaisuus on suhteellisen uusi käsite suomalaisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa sekä koulujen sosiaalisessa arjessa. On todennäköistä, että tietoisuus sukupuolten ja maskuliinisuuden moninaisesta luonteesta ei ole saavuttanut kaikkia koulun toimijoita. Sukupuolen moninaisuutta koskevaa tietoa on lisäksi vaikea paikantaa sukupuolikäsitykseen, jossa ei lähtökohtaisesti ole sille paikkaa tai sanoja (ks. Engelberg 2018). Ilmiö osoittaa, että olisi tärkeää kiinnittää tietoisesti huomiota jo opettajankoulutuksessa sekä kouluissa vallitseviin diskursseihin, joilla vallalla olevia käsityksiä sukupuolesta pidetään yllä päivittäisissä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa.

Lahelma (2014) nostaa esiin opettajan valta-aseman merkittävyyden; opettajien kielellisesti ylläpitämät sukupuolistereotyyppit ja -roolit muokkaavat oppilaiden käsityksiä itsestään ja maailmasta. Opettajien viljelemällä institutionaalisella puheella on auktoriteettiasema, joka osaltaan joko pitää yllä tai vastustaa vallitsevaa sukupuolijärjestystä, diskursseja sekä yhteiskunnan valtarakenteita. Tarkasteltaessa sukupuolta kaksijakoisena ryhmien sisäiset erot voivat jäädä huomaamatta. Sukupuolen sijaan tätä eriämistä voi selittää lukuiset muut intersektionaaliset tekijät, eli yksilöiden risteävät erot, jotka kumuloituessaan saattavat aiheuttaa monikertaista marginaalistumista.

Lahelma ja kollegat (2011) huomauttavat samansuuntaisesti, että koulussa stereotyyppiseen tai hegemoniseen tyttö–poika -sukupuolijärjestykseen perustuva toiminta, jossa poikien ajatellaan olevan olemukseltaan maskuliinisia ja tyttöjen feminiinisiä, saattaa puolestaan johtaa sukupuolien kategorisoitiin, mikä on omiaan synnyttämään huomaamattomasti tehottomia ja epätasa-arvoa edistäviä, pedagogisia ratkaisuja. Käsitukset maskuliinisuudesta muokkaavat konkreettisesti myös yhteiskunnan eri instituutioita. Huolipuhe poikien koulumenestyksestä ja koulussa viihtymisessä on aiheuttanut muutoksia niin koulujen pedagogiikassa, oppisisällöissä kuin koulun fyysisissä rakenteissa. Puhumalla poikien koulumenestyksestä ja siihen liittyvistä haasteista asetetaan kuitenkin ongelmien keskiöön sukupuoli, joka on vain yksi oppilaiden välisiä erontekoja synnyttävä tekijä. Niputtamalla kaikki poikasukupuoliset samaan kategoriaan ja huolipuheen alle, todelliset syyt koulumenestyksen haasteisiin saattavat jäädä huomioimatta.

Ojala, Palmu ja Saarinen (2009, 13–30) näkevät, että passiivisen kulttuuriin kasvamisen sijaan sukupuoli kehittyi aktiivisena toimijuuden kautta sosiaalisten tilanteiden ja vuorovaikutuksen kautta. Sukupuolen sosiaalinen rakentuminen tapahtuu Butleria (1990) mukaillen sukupuolelle stereotyyppisten tekojen toistamisen tai toistamatta jättämisen kautta. Tainio, Palmu ja Ikävalko (2010, 18–19) painottavat, että koulussa olisi hyvä toteuttaa sukupuolitietoista kasvatusta ja pohtia toisin toimimisen mahdollisuuksia niin keskustelun kuin konkreettisen tekemisen keinoin. Käytännön työkokemukset koulumaailmasta ovat kuitenkin paljastaneet sen, että opetus- ja tasa-arvosuunnitelmien sekä koulutuspoliittisten hankkeiden ylevät tavoitteet usein kuitenkin hautautuvat kouluarjen hektisyyden tai käytännön toteutuksen haasteiden alle (ks. Hynninen 2011).

Naskali (2010, 277–278) toteaa, että koulutuksella ja kasvatuksella on yhteiskunnallista, hiljaista valtaa, joka on kietoutunut syväälle kulttuurillisten arvojen ytimeen. Tämä valta heijastuu niin kasvatuksen käytäntöihin kuin diskursseihin, jotka sukupuolittavat yksilöitä historiallisesti ja sosiaalisesti muokkautuneisiin sekä kulttuurisidonnaisiin sukupuolen esittämisen tapoihin. Vuorikoski (2003, 17–53) esittää, että kasvatuksen ja sosialisoinnin suhde on kompleksinen; kasvatusta tapahtuu aina sosialisoinnin ja kulttuurin muovaamassa todellisuudessa, ja ei näin ollen voi olla koskaan täysin neutraalia. Törmä (2003, 109–129) puolestaan näkee, että muutoksia tavoissa ja kulttuurin arvostuksissa on vaikea huomata, koska ne on omaksuttu itsestäänselvyyksinä. Niin opetusta, kasvatusta, kouluarjen käytänteitä ja diskursseja kuin opetussuunnitelmia tulisi tarkastella aina kriittisesti ja reflektiivisesti oman aikakautensa tuotoksina, joihin kyseisen ajan yleiset arvostukset ja sukupuolittavat normit vaikuttavat.

Palmu (2001, 181–199) esittää, että suomalaisissa kouluissa sukupuolella on ollut jännitteinen ja ambivalentti asema. Toisin sanoen, sen rooli on ollut sekä näkymätön että näkyvä. Toisaalta sukupuolta on saatettu koulussa joko häivyttää tai piilottaa, mutta toisaalta itsestään selvänä pidetty binaarinen sukupuolikäsitys vaikuttaa läpileikkaavasti kaikkiin koulun käytäntöihin, fyysisiin tiloihin, toimijoihin ja diskursseihin (vrt. Gordon 2001, 99–115; Julkunen 2010, 10–24). Sillä on ollut sekä näkymätön että näkyvä vaikutus kaikkea oppilaiden ja opettajien toimintaa määrittelevänä tekijänä. Tämä näkymätön ja hiljainen vastakkainasettelu on

omiaan tukemaan stereotyyppisten sukupuolikäsitysten rakentumista. Lahelma (2011, 79–95) esittää tähän yhtenevän näkemyksen siitä, että Suomessa tasa-arvoajattelussa on ollut tyypillistä sukupuolen häivyttäminen, mikä paradoksaalisesti jopa voimistaa oppilaiden vastakkainasettelua oletetun sukupuolen perusteella. Monista koulun tavoista ja käytänteistä on muodostunut kulttuuriin kasvamisen ja sosialisointin myötä itsestään selvyyksiä, joiden tarpeellisuutta tai merkitystä ei ymmärretä kyseenalaistaa.

Sekä Lehtonen (2003, 237–245) että Salonen (2005, 26–58) tulkitsevat kaksinaapaisen sukupuolidiskurssin sekä synnyttävän että ylläpitävän suomalaisissa kouluissa hiljaisia heteronormatiivisia käytäntöjä, jotka legitimoivat ja luonnollistavat kahden toisilleen vastakkaisen sukupuolen olemassaoloa. Tätä heteronormatiivisuutta ylläpidetään niin diskurssien, käytänteiden, koulun fyysisten tilojen, oppimateriaalien kuin toiminnan kautta osana kouluarkea. Sukupuolirooleista, -normeista ja -rajoituksista poikkeavuutta pyritään sen sijaan tekemään näkymättömäksi niistä vaikenemalla tai niitä salailemalla (vrt. Julkunen, 224–256; Palmu 1999, 181–199; Rossi 2010, 21–37). Lehtonen (mt.) kuitenkin korostaa, että näiden heteronormatiivisten käytäntöjen korostunut esilläolo saa koulun toimijat myös tietoisesti kyseenalaistamaan ja haastamaan näitä vallitsevia tapoja toimia monilla eri tavoin.

Penney ja Evans (2002, 11–23) näkevät, että kieli ja diskurssit ovat voimakkaita sukupuolittavaa toiseutta rakentavia työkaluja (ks. Rahman & Jackson 2010, 172–186). Sukupuolten tasa-arvo ei tarkoita erojen kieltämistä tai häivyttämistä, vaan kyse on erojen ja moninaisuuden tunnistamisesta sekä kunnioittamisesta. Maskuliinisuuden ja sukupuolen moninaisuus tulisi nähdä resurssina niin kouluissa kuin yhteiskunnassa. Lisäksi maskuliinisuuden ja feminiinisuuden yksilöllinen ilmaisu mahdollistuu ainoastaan tunnistamalla sekä kyseenalaistamalla kulttuurissa vallitsevat sukupuoleen liittyvät käytösnormit. Sukpuolidiskurssien vaikutus tasa-arvoon ja oppilaiden sukupuoli-identiteettiin tulee näin ollen osata ottaa huomioon opetuksen suunnittelussa sekä toteutuksessa, mikä alleviivaa sukupuolitietoisesta opetuksen ja tasa-arvokasvatuksen tärkeyttä kouluissa.

3.3 Sukupuoli feministisen teoretisoinnin valossa

Vaikka sukupuoli on koulun arjessa yksi yleisimpiä ja näkyvimpiä oppilaita kategorioivia tekijöitä, on syytä kiinnittää huomiota tämän käytännön monitahoiseen ongelmallisuuteen. Juvonen (2016, 33–53) esittää, että merkittävimmät länsimaista sukupuolikäsitystä muovanneet teoriat 1800- ja 1900-luvuilla ovat muodostuneet Darwinin evoluutioteorian, Freudin psykoseksuaalisen yksilökehityksen mallin ja Marxin historiallis-materiaalisen teorian jännitteistä. Juvonen, Rossi ja Saresma (2010) näkevät, että sukupuoli on nykyisin moninainen ja sisäisesti jännitteinen käsite. Kaksijakoisen (nainen – mies / tyttö – poika) sukupuolikäsityksen sijaan sukupuoli nähdään sukupuoleen kiinnittymättömänä, sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa rakennettuna konstruktiona sekä aistillisena kulttuuri- ja paikka- ja aikasidonnaisena tapana tai tekemisenä, jota yksilö voi uusintaa toistamalla, tai uudistaa toisin tekemällä (ks. Butler 1990; Connell 1995). Dikotomisen, juridisen, fyysisen tai biologisen määritelmän lisäksi sillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi sosiaalista sukupuolta, sukupuolirooleja, aistillista sukupuolta tai psyykkisesti koettua sukupuoli-identiteettiä.

Ojala, Palmu ja Saarinen (2009) esittävät, että sukupuoli voidaan ymmärtää eri tavoin; se voidaan käsittää joko toiminnassa ja teoissa rakentuvana *tekemisenä*, arkirutiinien kautta opittuna *tapana*, kehollisuuden kautta omaksuttuna *roolina* tai biologiaan pohjautuvana essentiaalisena *olemuksena*. Julkunen (2010), Lehtonen (2003) ja Vilkkä (2010) huomauttavat, että yksilön kokemus omasta sukupuolesta on subjektiivinen, vaihteleva ja omanlainen, ja jokainen ihminen on vapaa määrittelemään tai olla määrittelemättä sukupuolensa. Sukupuoliin liitetyt ominaisuudet vaihtelevat lisäksi kulttuurista ja aikakaudesta riippuen. Kulttuurissa omaksutut sukupuoliroolit voivat olla tai olla olematta yhtäläisiä biologisen sukupuolen kanssa. Käsitteitä sukupuoleen liitettävästä kehollisuudesta ylläpidetään ja välitetään yhteisön sisällä sekä kielen että heteronormatiivisten käytänteiden ja kulttuurihistoriallisten perinteiden kautta.

Rossi (2010) näkee, että stereotyyppiset käsitykset sukupuolen toisilleen vastakkaisista maskuliinisista tai feminiinisistä ilmaisuista ovat seurausta binaarisen, kahden toisilleen vastakkaiseen sukupuoleen

perustuvan sukupuolikäsityksen omaksumisesta socialisaation kulttuurisissa prosesseissa. Sosiaalistuminen ja kasvaminen heteronormatiivisiin valtakursseihin on näin ollen ohjannut käsityksiä myös sosiaalisesta sukupuolesta. Dikotominen ja biologisesti deterministisenä pidetty sukupuolijako toisilleen vastakkaisiin kategorioihin (naisiin ja miehiin / tyttöihin ja poikiin) asettaa myös sosiaalisen sukupuolen käsitteen kokonaan uuteen valoon (ks. Butler 1990).

Huuki, Kivijärvi ja Lunabba (2018, 8–27) esittävät, että feministisessä kasvatus- ja koulutustutkimuksessa yksilön sukupuoli-identiteettien nähdään rakentuvan yhteiskunnallisissa, historiallisissa ja kulttuurisissa prosesseissa. Suoranta ja Ryyänen (2016, 127–137) puolestaan esittävät, että feministinen tutkimus pyrkii haastamaan, purkamaan ja tekemään näkyväksi yhteiskunnassa vallitsevia valta-asetelmia sekä hierarkioita, jotka asettavat marginalisoituja ihmisryhmiä eriarvoiseen ja alistettuun asemaan. Connell (1995) näkee yhteneväisesti, että sukupuoli rakentuu historiallisesti diskursiivisten prosessien kautta arkipäiväisissä tilanteissa, esimerkiksi osana koulun institutionalisoitunutta arkea ja kielenkäyttöä. Hegemoniset käsitykset sukupuolista ja niiden toisilleen vastakkaisista maskuliinisista tai feminiinisistä ilmaisuista ovat tästä näkökulmasta seurausta sekä sosiaalistumisesta heteronormatiiviseen yhteiskuntaan että heteronormatiivisten perinteiden esitysten toistoon perustuvasta diskursiivisesta ylläpitämisestä. On siis selvää, että jakamalla oppilaat vain oletetun sukupuolen perusteella jätetään huomioimatta niin toisenlaiset sukupuolisuuden ilmaisun muodot sekä sukupuolikategorioiden sisäiset ja yksilölliset erot. Tämä tasapäistää sukupuolen ilmaisua sekä rajoittaa niin lasten toimijuutta kuin sukupuoli-identiteetin rakentumista.

Yhdysvaltalainen filosofi ja teoreetikko Judith Butler (1990, 54–63) teoretisoi, että sukupuoli tuotetaan, rakennetaan ja pidetään yllä sosiaalisesti sekä performatiivisesti sukupuolittavia tekoja toistamalla. Biologisille kehoille annetut kulttuuriset merkitykset kuten feminiinisyys tai maskuliinisuus ovat tulosta sukupuolitetuista heteronormatiivisista ja historiallisista diskursseista. Dikotomisen sukupuolikäsityksen hän esittää olevan seurausta sen ”esidiskursiivisesta” luonteesta; kulttuurisesti ja historiallisesti muodostuneet diskurssit ohjaavat ja rajaavat niin biologisen kuin sosiaalisen sukupuolen

ajateltavissa olevia ilmentymiä. Toisin sanoen luonto on sukupuolitettu, tuotettu ja vakiinnutettu diskursiivisesti, mikä tekee vallitsevasta sukupuolijärjestyksestä keinotekoisen ja vain näennäisesti eheän sekä neutraalin ilmiön. Käsitteemme sukupuolista, niihin kiinnitetyistä kehoista ja niiden olemuksista ovat näin ollen hienovaraisen sekä näkymättömän heteronormatiivisen vallankäytön näennäisen staattisia ja deterministisiä tuotoksia. Sukupuolen performatiivisuusteorian mukaan sukupuoli on sosiaalinen konstruktio, joka muodostuu diskursiivisesti, ja joka opitaan sekä rakennetaan sukupuolistettuja esityksiä, performatiiveja, esittämällä ja toistamalla. Sukupuolta on toisaalta mahdollista myös esittää myös toisin, mikä tarjoaa mahdollisuuden ahtaiden sukupuolikategorioiden laajentamiseen.

Rahman ja Jackson (2010, 172–186) yhtyvät Butlerin teoretisointiin sukupuolen performatiivisuudesta ehdottaen, että itseksi tuleminen on yhdistelmä toiston kautta omaksuttua kielellistä ja toiminnallista identifioitumista, ”itsensä esittämistä”. Ihmisten sukupuolisuuden monimuotoisuuden ja sosiaalisen sekä historiallisen rakentumisen näkyväksi tekeminen kielenkäytön, toisin toimimisen ja sukupuolisensitiivisten pedagogioiden avulla voitaisiin purkaa ja tehdä näkyväksi sukupuoliin liittyviä ennako-oletuksia ja stereotyyppistä ajattelua. Maskuliinisuudesta ja feminiinisuudesta puhuttaessa arjen eri yhteyksissä ei näin ollen usein ymmärretä niiden sosiaalisesti, kulttuurisesti, performatiivisesti ja intersektionaalisesti rakentunutta luonnetta. Sosiaalisesti ylläpidettäviä yhteiskunnan rakenteita on mahdollista täten purkaa sukupuolitietoisien, feministisen pedagogiikan keinoin. Kulttuurisen sukupuolijärjestyksen sosiaalisen rakentumisen purkaminen vastakohtaisuuden kautta mahdollistaa sukupuolta koskevien ennako-olettamusten ja itsestäänselvyyksien näkyväksi tekemisen.

3.4 Kulttuurinen maskuliinisuus ja sukupuolisuus

Sukupuolentutkimus ja feministiset teoriat ovat nostaneet pinnalle käsityksen sukupuolesta sosiaalisesti rakentuvana, hierarkkisena ja muuttuvana ilmiönä. Sukupuolentutkimuksen alueet, joissa tarkastellaan miehiä ja maskuliinisuuksia, kutsutaan mies- ja poikatutkimukseksi. Mies sukupuolena nostettiin tieteellisessä tutkimuksessa keskiöön vasta 1900-luvun lopulla, jolloin

kriittinen miestutkimus ja maskuliinisuuden tutkimus kehittyivät. Kriittinen miestutkimus on syntynyt naistutkimuksen rinnalle tarkastelemaan sekä tutkimaan erityisesti miehiä ja maskuliinisuuksia. (Huuki, Kivijärvi & Lunabba 2018.)

Suomalaisen mies- ja poikatutkimuksen pioneeri Arto Jokinen (2000, 2003, 2010) näkee, että kulttuurinen maskuliinisuus on ilmiönä ristiriitainen. Haywood ja muut (2018, 13) tukevat näkemystä kulttuurisen maskuliinisuuden käsitteen määrittelyn vaikeudesta. Länsimaalaiselle kulttuurille tyypillisen mieskuvan voidaan kuitenkin nähdä rakentuvan odotuksille, joiden mukaan miehen tulee olla muun muassa fyysisesti voimakas ja naiseen verrattuna isokokoisempi, yhteiskunnallisesti menestynyt ja taloudellisesti toimeentuleva, luonteeltaan ja tunneilmaisultaan niukka, vakaa sekä tasapainoinen, kykenevä puolustamaan itseään, lähimmäisiään ja yhteisöään sekä oletusarvoisesti heteroseksuaali ja aina valmis seksuaaliseen kanssakäymiseen. Suomalaisessa kulttuurissa korostuvat näiden lisäksi työnteon, puhumattomuuden ja fyysisen uhrautumisen sekä riskinoton näkökulmat. Nämä kulttuuriset odotukset omaksutaan sosialisoinnin vaikutuksella miehuuteen ja poikana olemiseen liittyvinä sosiaalisina normeina. Vaikka yhtäältä myös naiset voivat omaksua ja ylläpitää kulttuurissa maskuliinisia pidettyjä ominaisuuksia, maskuliinisuus on lähtökohtaisesti vain miehelle kuuluva ominaisuus, joka tulee jatkuvasti ansaita ja todistaa erilaisten miehuuskokeiden sekä -riittien kautta. Miehuutta, poikuutta ja maskuliinisuutta rakennetaan etenkin biologisessa ja juridisessa diskurssissa ja eronteolla feminiinisyyteen nähden; mies on kaikkea sitä, mitä nainen ei ole. Biologisten erojen kautta usein myös perustellaan, oikeutetaan ja luonnollistetaan miesten (väki-)vallan ja voiman käyttö.

Maskuliinisuuden määrittäminen ei ole kuitenkaan täysin yksiselitteistä, ja yhtenäistä määritelmää normatiiviseksi käsitetyistä maskuliinisuudesta ei ole tieteellisesti pystytty antamaan. Sekä Connellin (1995) että Jokisen (2000) mukaan maskuliinisuus on sosiaalisesti konstruoitu kulttuurinen merkitysrakenne, joka rakentuu diskursiivisesti heteronormatiivisessa arjen käytänteissä, toiminnassa ja kielenkäytössä. Käsitteitä maskuliinisuudesta pidetään yllä tai muokataan tarkoituksenhakuisen kielenkäytön, kulttuuristen perinteiden toistamisen ja sukupuolta ja maskuliinisuutta rakentavien esitysten kautta. Maskuliinisuutta on myös tyypillisesti pidetty poikamaisena käytöksenä,

”poikatapaisuutena”, vaikka sen sosiaalinen ja kielellinen rakentaminen ei ole sidottu ainoastaan miehiksi itsensä identifioiviin henkilöihin. Myös tytöt ja naiset voivat omaksua, rakentaa sekä pitää yllä maskuliinisena pidettyjä kulttuurisia piirteitä (ks. Halberstam 1998).

Huuki ja kumppanit (2018) näkevät, että maskuliinisuus ja biologinen sukupuoli tulee käsitteellisesti erottaa toisistaan; sen sijaan, että sukupuoli tai maskuliinisuus nähtäisiin biologiseen kehoon tai henkiseen olemukseen ankkuroituna staattisena ja deterministisenä päätepisteenä, se voidaan mieltää dynaamiseksi käsitteeksi, joka muuttuu ajan, tilanteelle ja paikallisten arvostusten sekä asenteiden mukaan. Myös Jokinen (2010), Juvonen ja muut (2010) että Lahelma (2014) yhtyvät ajatukseen siitä, että maskuliinisuus ja feminiinisyys tunnustetaan ihmisen tuottamiksi merkitysrakenteiksi sukupuolista, jotka rakentuvat sekä muokkaantuvat sosiaalisesti ajassa ja paikassa.

Jokinen (2000) näkee, että maskuliinisuus ja feminiinisyys ovat tyypillisesti ymmärretty toistensa vastakohtiksi, mutta maskuliinisuutta on pidetty perinteisesti ideaalisena mieheyteen ja miehenä olemiseen liittyvänä ominaisuutena. Toisin sanoen vasta maskuliiniseksi määritellyt piirteet tekevät miehestä miehen ja pojasta pojan. Yhtäältä poikana oleminen määrittäyty poissulkemisen kautta; maskuliinisuus on kaikkea sitä, mitä feminiinisyys ei ole. Renoldsin (2007, 292–294) mukaan koulussa hegemonisen maskuliinisuuden ilmaisu näkyy konkreettisesti poikien käytöksessä muiden maskuliinisuuden muotojen kiusaamisena ja alistamisena, mutta myös tyttöihin kohdistuvana kiusaamisena ja naisvihamielisinä asenteina. Siinä missä hegemonisen maskuliinisuuden esitykset rakentavat poikasukupuolisten yksilöiden maskuliinisuuden hegemoniaa, tyttösukupuolisuuden näkökulmasta ne kultivoivat samalla hegemoniselle maskuliinisuudelle myötämielistä feminiinisyttä. Halberstam (1998) esittää, että maskuliinisuus ei ole ainoastaan miesten kehoon liittyvä ominaisuus. Myös naisten sukupuoliset esitykset voivat olla maskuliinisia, jolloin maskuliinisuuden käsitteen sosiaalisen rakentumisen perusta mieskulttuuriin liittyvänä yksinoikeutena nousee kyseenalaiseksi.

Maskuliinisuuden käsitteen käyttäminen osana miestutkimusta on kohdannut myös kritiikkiä. Aalto (2016) näkee, että sen käyttämisen on nähty pitävän yllä dikotomista sukupuolijärjestystä; tutkimuksissa maskuliinisuus on perinteisesti yhdistetty miehuuteen ja miehenä olemiseen, mikä on osaltaan

rakentunut ja uusintanut mielikuvaa tyypillisestä miessukupuolen edustajasta. Hyvönen (2020) huomauttaa, että sukupuolentutkimuksessa tapahtui käänne kohti poststruktuualismia 1990- luvulla. Tällöin tutkimusten keskiöön nostettiin muun muassa yksilön subjektiviteetin sekä identiteetin sosiaalinen rakentuminen ja niiden dekonstruktio. Miestutkimuksen osalta nämä näkökulmat ovat kuitenkin jääneet vähäisemmälle huomiolle, mikä on johtanut kriittisiin näkemyksiin miestutkimuksen pysähtyneisyydestä ja liiallisesta kiinnittymisestä miesmaskuliinisuuden käsitteen sekä ympärille. Tämän vuoksi tavoitteenani on välttää tutkimuksessani maskuliinisuuden käsitteen ankkuroimista ainoastaan miehenä tai poikana olemiseen liittyvänä piirteenä. Käytän maskuliinisuuden käsitettä tutkimuksessani analyttisenä työkaluna, jonka avulla on mahdollista tutkia koululaisten sukupuolen performatiivista, kulttuurista ja kielellistä rakentumista biologiaan palautumattomana, sosiologisena ja sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvänä ilmiönä.

3.4.1 Hegemoninen maskuliinisuus

Hegemoninen maskuliinisuus on ollut yksi keskeisimpiä maskuliinisuuksien kulttuurista rakentumista määritellyt käsite 80- ja 90- luvulta lähtien. R.W. Connellin (1995) teoriassa hegemoninen maskuliinisuus perustuu konstruktionistiseen ja performatiiviseen sukupuoliteoriaan, jossa maskuliinisuudet ovat sisäisesti moninaisia, muuttuvia ja hierarkkisesti jäsentyneitä. Maskuliinisuudet voidaan tämän teorian mukaan jakaa hegemonisiin (engl. *hegemonic*) sekä alisteisiin (engl. *subordinated*) maskuliinisuuksiin, mutta myös sitä ylläpitäviin, myötämielisiin (engl. *complicit*) sekä maskuliinisuushierarkioita vastustaviin (engl. *protest*) maskuliinisuuksiin. Hegemonisen maskuliinisuuden teoriassa miehillä nähdään olevan dominoiva asema sekä naisiin että toisiin miehiin nähden. Teoria perustuu käsitykseen miessukupuolta ja määrittävistä länsimaisista hegemonisista piirteistä, joita ovat muun muassa heteroseksuaalisuus, voima, valta ja rationaalisuus. Paradoksaalisesti harva yksilö kuitenkaan koskaan täyttää sellaisenaan hegemonisen maskuliinisuuden kulloinkin vallalla olevat kriteerit. Kyseessä on siis lähes saavuttamattomasta maskuliinisuuden ihanteesta, joka kuitenkin määrittelee mieheyden arvon ja hierarkkisen aseman vertaisten joukossa.

Jokinen (2000, 2010) huomauttaa, että länsimaisissa kulttuureissa vallitsevina maskuliinisina piirteinä on tyypillisesti pidetty muun muassa fyysisyyttä, tunteiden kontrollia, rationaalisuutta, toiminnallisuutta ja hallitsevuutta. Suurin osa ihmisistä hiljaisesti hyväksyy tai tukee vallalla olevia maskuliinisuuskäsityksiä.

Connell (1995) korostaa, että maskuliinisuuden historiallinen kehitys ei ole lineaarinen, ja sen käsitehistoriallinen menneisyys on suhteellisen lyhyt ja monisäikeinen. Länsimaisten hegemoniseksi miellettyjen maskuliinisuuskäsitysten leviäminen ja tasapäistyminen saivat alkuunsa eurooppalaisten valloittajien löytöretkien, keskinäisten sotien sekä kolonialismin aikakausilla. Kaksinapaisen sukupuolikäsitysten laajan leviämisen ja institutionalisoitumisen takana on niiden kulttuurinen kloonauk, jossa paikalliset sukupuoli- ja seksuaalisuuskäsitykset on syrjäytetty länsimaisella, dikotomisella ja sosiaalisesti rakennetulla, dikotomisella sukupuolijärjestyksellä. Maskuliinisuuskäsitysten leviäminen kulki käsi kädessä samoihin aikoihin ajoittuvan kaksinapaisen sukupuolijärjestyksen ja siihen perustuvan (hetero-) seksuaalisuuden sosiaalisen rakentumisen kanssa. Tämä kehityskulku avasi tien patriarkaalille ja heteronormatiivisille sosiaalisille rakenteille, jotka perustuivat käsityksiin miessukupuolen ylemmydestä, paremmuudesta ja ylivallasta naissukupuoleen nähden.

Hegemonisen maskuliinisuuden käsite on kohdannut myös kritiikkiä. Connell & Messerschmidt (2005) korostavat, että hegemonista maskuliinisuutta ei tule käsittää koherentiksi yksilöä kuvaavaksi luonteenpiirteeksi, jolla on yksi ainoa ennalta määrätty ilmenemismuoto kaikkialla. Sen sijaan hegemoninen maskuliinisuus on suhteellinen, dynaaminen ja kulttuurisidonnainen käsite, joka on diskursiivisesti sukupuolitettu pääosin miessukupuoleen kuuluvana essentialistisena piirteenä. Vaikka länsimainen sukupuolijärjestys ja maskuliinisuuskäsitykset ovat levinneet lähes globaalisti, ja tasapäistäneet yksilöiden sekä yhteisöjen sukupuolen ilmaisu, eri kulttuureissa on vaihteleva käsitys siitä, mitä pidetään maskuliinisuutena tai feminiinisytenä. Nämä käsitykset ovat jatkuvasti liikkeessä, ja hegemonisesta asemasta käydään jatkuvaa kamppailua ja neuvottelua. Sukupuolen kulttuuriset esitykset eivät ole keskenään verrannollisia tai rinnastettavia. Monissa maissa on tyypillistä, että länsimainen sukupuolijärjestys ja maskuliinisuus on sekoittunut paikallisiin kulttuuriin tapoihin, perinteisiin ja olosuhteisiin, mikä näkyy vaihtelevina

kulttuurisidonnaisina maskuliinisuuskäsityksinä sekä sukupuolen paikallisina esityksinä.

Sekä Connell (1995) että Jokinen (2000) huomauttavat, että maskuliinisuuteen liitettyjen piirteiden ei katsota olevan vahingollista ainoastaan naisille vaan myös miehille itselleen. Ahdas sekä yksipuolinen hegemoninen maskuliinisuuskäsitys kaventaa miesten ja poikien mahdollisuuksia hyvinvointiin sekä oman identiteetin rakentamiseen. Perinteisen hegemonisen maskuliinisuuden näkökulmasta esimerkiksi miesten omaan ulkonäköön huomion kiinnittämistä tai meikkaamista pidetään feminiinisenä piirteenä, joka sitä kautta automaattisesti kyseenalaistaa myös heteroseksuaalisuuden. Heteroseksuaalisesta maskuliinisuudesta poikkeaminen on puolestaan sosiaalisesti kyseenalaista, mikä saattaa purkautua miesten toisiin miehiin kohdistuvana arvosteluna ja suoranaisena fyysisenä väkivaltana (vrt. Lehtonen 2003; Salonen 2005).

Kulttuurisen maskuliinisuuden hegemonisena ja hyväksyttävänä pidetyt muodot ovat jatkuvassa liikkeessä ja muutoksessa. Tarkka rajanveto vallassa olevien ja marginaalisten maskuliinisuuspiirteiden välillä on yhtäältä muuttumassa yhä häilyvämmäksi. Anderson (2005) kuvailee maskuliinisuuskäsityksen muutosta *inklusiivisen maskuliinisuuden* käsitteen avulla. Tästä näkökulmasta perinteiseen (engl. *orthodox*) maskuliinisuuteen on alkanut sulautumaan feministisiksi miellettyjä piirteitä. Vastavuoroisesti perinteiset maskuliinisuutta määrittelevät piirteet ovat siirtymässä marginaaliin, minkä Messerschmidt ja Messner (2018) esittävät kuuluvan hegemonisen maskuliinisuuden käsitteen ajassa muuttuvaan ja tilannekohtaiseen luonteeseen. Anderson ja McGuire (2010) puolestaan näkevät, että perinteiset hegemonisena pidetyt miehisyyteen ja miessukupuoleen liitettävien piirteiden muutos vaatii hegemonisen maskuliinisuuden käsitteen kriittistä tarkastelua ja uudelleenmäärittelyä. Tämä muutos näkyy muun muassa feminiinisen käytöksen osittaisessa hyväksymisessä osana miesmaskuliinisuutta, miesten tunteiden ilmaisemisen skaalan laajentumisessa, yksilöiden välisen vallantavoittelun sekä keskinäisen kilvoittelun vähentymisenä ja omasta hyvinvoinnista huolehtimisen kasvuna. Inklusiivinen maskuliinisuus tarjoaa täten käsitteellisen työkalun, jonka kautta tarkastelen länsimaisen mieskuvan ja sukupuolikäsitysten muutosta sekä moninaistumista.

Viime vuosina mediassa on esiintynyt *toksisen maskuliinisuuden* käsite, jolla viitataan Connellin (1995) ja Jokisen (2010) mainitsemiin länsimaisen hegemonisessa asemassa olevan maskuliinisuuden haitallisiin puoliin, kuten naisiin kohdistuneeseen väkivaltaan, seksuaaliseen häirintään ja ahdisteluun. Elliotin (2018) ja Parent, Gobble ja Rochlenin (2019) mukaan toksiseen maskuliinisuuteen liittyy keskeisesti misogyniaan eli naisvihaan ja homofobiaan viittaavia piirteitä, jotka molemmat ilmenevät maskuliinisuuteen liittyvässä toiminnassa ja kielenkäytössä sekä sen luomissa ja ylläpitämässä käsityksissä ”oikeanlaisesta” miehuudesta. Yhtäältä toksista maskuliinisuutta edustaa hegemonisen maskuliinisuuden teorian tavoin miesten feminiineinä pidettyjen ominaisuuksien leimaaminen heikkoudeksi, häpeällisiksi ja maskuliinisia piirteitä alempiarvoisemmiksi. Näissä käsityksissä hegemoniset länsimaisen maskuliinisuuden piirteet, vaatimukset kovuudesta, aggressiivisuudesta, individualismista, yksin pärjäämisestä ja tunteettomuudesta sekä kilpailuun perustuvasta ylivoimaisesta fyysisyydestä ja jatkuvasta heteroseksuaalisesta halusta sekä viriilydestä, korostuvat, ja saavat toksisia, yksilöille sekä yhteisöille vahingollisia ilmenemismuotoja. Käsitys maskuliinisuuden toksisuudesta linkittyy täten vahvasti kulttuurissa sosiaalisesti rakennettuihin yksipuolisiin, ahtaisiin vaatimuksiin ja käsityksiin miehisyydestä sekä miehenä ja poikana olemisen luonteesta.

Connell ja Messerschmidt (2005, 829–859) nostavat teoretisoinnissaan esiin *hybridimaskuliinisuuden* käsitteen, joka kuvaa käynnissä olevaa maskuliinisuuden muutosta ja ilmiöön liittyvää ajankohtaista tieteellistä keskustelua. Ajallemme tyypillisiä länsimaisen maskuliinisuuden hegemonisia muotoja on alettu tietoisesti kyseenalaistamaan ja haastamaan vaihtoehtoisilla maskuliinisuuden esityksillä. Hybridimaskuliinisuudella viitataan muutosprosessiin, jossa marginaalisten tai alistettujen maskuliinisuuksien feminiinisinä miellettyjä piirteitä sulautetaan osaksi hegemonisen maskuliinisuuden kirjoa. Vallitsevien maskuliinisuuskäsitysten tietoinen haastaminen on kuitenkin mahdollista pääosin vain etuoikeutetuille yksilöille tai ihmisryhmille, joiden hierarkkisesti korkeampi sosiaalinen asema yhteisössä tai yhteiskunnassa sallii enemmän vapauksia sukupuolen ja identiteetin vaihtoehtoihin esityksiin (vrt. Renolds 2007).

Bridges ja Pascoe (2014, 246–258) lähestyvät hybridimaskuliinisuutta ja maskuliinisuuden ja patriarkaalisen valta-aseman muutosta kriittisemmistä näkökulmista. Heidän tarkastelussaan hybridimaskuliinisuuden käsitteellä kuvataan ilmiötä, jossa vallalla olevat hegemonisen maskuliinisuuden piirteet korvautuvat toisilla, marginaalisena sekä alisteisena pidetyillä piirteillä. Vastavuoroisesti aiemmat, hegemonisena ja etuoikeutettuina pidetyt ominaisuudet kuten valkoihoisuus ja heteroseksuaalisuus vaihtuvat hierarkkisesti alisteisempaan ja vähemmän arvostetumpaan asemaan. Tästä näkökulmasta katsottuna hybridimaskuliinisuudessa on kyse vain valtasuhteiden, hierarkia-aseman ja hegemonian vaihdoksesta kulttuurissa vallitsevien maskuliinisuuksien kesken. Vaikka hybridimaskuliinisuus nähdään toisaalta mahdollisuutena maskuliinisuuskäsitysten vapautumiseen ja laajenemiseen, sukupuolten yhteiskunnallista epätasa-arvoa ja maskuliinisuuden hierarkkisuutta ylläpitävät rakenteet säilyvät ennallaan.

3.4.2 Suomalainen sukupuolijärjestys ja maskuliinisuus

Yhtenä pohjoismaisena hyvinvointivaltiona Suomen voidaan katsoa kuuluvan länsimaisen ja pohjoismaisen, sosiaalidemokraattisen kulttuurin piiriin. Rantalaiho (1994, 16–21) korostaa, että suomalaisella sukupuolijärjestelmällä on löydettävissä silti omat erityispiirteensä, jotka korostuvat muihin Pohjoismaihin nähden. Nämä piirteet ymmärtääkseen tulee suunnata katse niiden takana piileviin historialliskulttuurisiin sekä maantieteellisiin tekijöihin, joita ovat muun muassa suomen kielellinen eristyisyys, väestön suhteellisen pieni koko ja verrattain nopeasti sekä myöhään, 1960-luvulla tapahtunut yhteiskunnan modernisaatio agraarisuudesta palvelusyhteiskunnaksi. Pienessä maassa myös paikallisten yhteisöjen, kirkon sekä työhön ja työnjakoon perustuvan kumppanuuden merkitys kaksinapaisen sukupuolijärjestyksen sosiaaliselle muodostumiselle, sen ylläpitämiselle ja legitimoimiselle, on ollut historiallisesti tarkasteltuna suuri. Näistä edellä mainituista syistä suomalainen yhteiskunta on sukupuolinäkökulmasta rakentunut alusta alkaen moniin muihin maihin nähden lähtökohtaisesti tasa-arvoisemmalle pohjalle. Julkunen (1994, 179–199) lisää, että suomalainen sukupuolimalli on perustunut dynaamiselle sukupuolten vuorovaikutukselle, joka on edellyttänyt niin naisten kuin miesten

sukupuoliroolien ja -mallien muuttumista ajan sekä yhteiskunnallisten muutosten myötä.

Rossin (2006; 2010) mukaan heteronormatiivisuus on yhteiskunnassa vallitseva ajattelu- tai asennoitumistapa, jossa heteroseksuaalisuuteen perustuva sukupuolijärjestys ja halu ovat normatiivisessa asemassa. Hegemoniset maskuliinisuus- ja sukupuolikäsitykset ovat seurausta yhteiskunnan heteronormatiivisuutta ylläpitävästä ja rakentavista valtakursseista. Renolds (2007, 281) näkee, että heteroseksuaalisuudesta on tullut kouluissa oppilaiden käyttäytymistä ohjaava sosiaalinen normi, johon nähden tyttö- ja poikasukupuolisuuden esittämistä peilataan. Niin Rantalaiho (1994) kuin Julkunen (1994) molemmat huomauttavat, että heteronormatiivisuus on historiallisesti tarkasteltuna tyypillistä suomalaiselle sukukupuolisopimukselle, josta käydään jatkuvaa poliittista ja valtiollista neuvottelua, jolle se myös suurelta osin perustuu. Heteronormatiivisuuden vankka asema suomalaisen sukupuolijärjestyksen selittäjänä on merkitsevä lähtökohta sukupuoleen kytkeytyvälle kasvatustieteelliselle tutkimukselle.

Markkola, Östman ja Lamberg (2014, 7–24) lähestyvät suomalaisen miehuuden ja maskuliinisuuden kulttuurista rakentumista sukupuolihistoriallisesta näkökulmasta. He esittävät yhtäläisesti suomalaisen sukupuoli- ja maskuliinisuuskäsitysten olevan tulosta historiallisista ja kulttuurisista kehityskuluista sekä olosuhteista. Niin ikään he alleviivaavat sukupuolikäsitysten muutosta ja jatkuvuutta ajan saatossa. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna yksilöille on eri yhteiskunnissa rakentunut eriytyneitä sukupuolistettuja rooleja ja subjektipositioita. Diskurssit ja kielenkäyttö ovat tässä prosessissa keskeisessä roolissa: arkipuheessa esiintyy monia sekä myönteisiä että kielteisiä ilmauksia, joita yleisesti liitetään esimerkiksi ”suomalaisen miehen” ominaisuuksiin. Positiivisia suomalaisesta maskuliinisuudesta yleisesti mainittuja piirteitä ovat rehellisyys, ahkeruus sekä maanläheisyys. Negatiivisiksi nähdään muun muassa ”jurous”, puhumattomuus ja alkoholinkäyttö yhdistettynä väkivaltaiseen käytökseen.

Suomalaisessa kulttuurissa hegemoninen maskuliinisuus ilmenee Jokisen (2000; 2003; 2010) mukaan lisäksi näkemyksissä naisten osallisuudesta miehuuteen liittyviin sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin ongelmiin sekä itsetuhoiseen käytökseen kuten alkoholismiin, väkivaltaan ja työlle omistautumiseen. Husso ja

Heiskala (2016) esittävät, että miesten vahingollinen käytös sukupuolitetaan ja luonnollistetaan miesmaskuliinisuuteen kuuluvaan sosiobiologiseen diskurssiin. Tässä viitekehyksessä naissukupuoli nähdään syynä miesten pahoinvointiin ja väkivaltaisena sekä itsetuhoisena ilmenevään oireiluun. Miesten väkivaltainen käytös pelkistetään näin toimien ympäristön muokkaamaksi käytökseksi, joka tulisi ratkaista naisten käytökseen puuttumalla. Julkunen (1994) ehdottaa, että suomalainen tasa-arvotyö on jo pitkään tähdännyt miesten ja naisten väliseen tasa-arvon kehittämiseen, johon on pyritty yksinomaan naisten asemaa sekä oikeuksia edistämällä. Toisin sanoen tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa ei olla tavoiteltu mieskulttuuria, miesten oikeuksia tai velvollisuuksia muuttamalla. Naissukupuolisuudesta on tästä näkökulmasta tehty lähtökohtaisesti yhteiskunnalle ongelmallista; tasa-arvopyrkimysten valtiollisen kehittämisessä silmät on pitkään ummistettu mieskulttuurin problemaattisuudelle, ja mieskulttuurin sisäiset ja ulkoiset haasteet on jätetty tasa-arvon kehittämisen kannalta taka-alalle.

4 METODOLOGIA JA TOTEUTUS

Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdelta eri 6. luokan oppilailta (N=47) narratiivista tutkimusotetta hyödyntäen eläytymismenetelmän avulla. Kehyskertomuksessa oppilaita pyydettiin muodostamaan narratiiveja, joiden kautta kulttuurinen maskuliinisuus näyttäytyy erityisesti oppilaiden toiminnassa ja heidän käyttämässä kielessä. Pyrin lähestymään oppilaiden tuottamia kertomuksia aineistolähtöisesti, mutta suodatan oppilaiden kertomuksia oman paikantuneisuuteni sekä aiemman tutkimustiedon läpi. Analysoin aineiston narratiivisdiskursiivista analyysia hyödyntäen. Käytän maskuliinisuutta tutkimuksessani analyttisenä työkaluna ja käsitteenä, joka paljastaa vastakohtaisuuden kautta omaksuttuja ennakko-oletuksia sukupuoli-

4.1 Narratiivisuus ja kerronnallisuus

Eskola ja Suoranta (1998, 22–24, 170–186) esittävät, että narratiivisuutta ja kerronnallisuutta pidetään ihmiselle tyypillisenä tapana välittää ja jäsentää tietoa ympäröivästä todellisuudesta. Narratiivisuuden nähdään olevan siksi yksi perimmäinen ymmärryksen ja tietämisen muoto. Ropo ja Huttunen (2013, 9–15) tuovat esille, että tutkimuksissa narratiivia, kertomusta ja tarinaa pidetään usein synonyymeina, vaikka niiden käyttämisessä ja merkityksissä on eroavaisuuksia tieteenalasta ja tutkijasta riippuen (ks. Heikkinen 2018). Tärkeimpänä narratiivisen tutkimuksen sisäisenä käsitteenä on tässä tutkimuksessa kertomus, ja aineistoon viitataan tyypillisesti sanalla kertomus, tarina tai narratiivi. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) huomauttavat, että narratiivisuuteen voi suhtautua tutkimuksessa kahdesta näkökulmasta: tutkimus voi käyttää aineistonaan kerronnallisuuden kautta kerättyjä narratiiveja tai toisaalta luoda uusia kertomuksia tieteellisen tutkimuksen kautta. Tämä tutkimus lähestyy narratiivisuutta Hännisen (2018, 188–205) tavoin tutkimuksellisenä konstruktivistisena työkaluna ja aineistonkeruumenetelmänä, jonka avulla

saadaan kielellisesti ja kulttuurisesti välittyntä sekä rakentunutta tietoa suomalaisen ja länsimaiseen maskuliinisuuteen tyypillisesti liittyvistä narratiivisista piirteistä sekä diskursseista 12–13- vuotiaiden koululaisten kokemustiedossa.

4.1.1 Eläytymismenetelmä

Tutkimuksen aineisto on kerätty narratiivisesti eläytymismenetelmällä. Narratiivisuuden käsite on lakea, ja sitä voidaan käyttää monella tavalla eri tieteenaloilla sekä tutkimussuuntauksissa. Eskola ja kollegat (2017, 266–291) sekä Eskola ja Suoranta (2014, 111–118) esittävät, että eläytymismenetelmä on laadullinen tutkimus- ja tiedonhankintamenetelmä, jossa tutkimukseen osallistuvat henkilöt kirjoittavat pienehkön tarinan tutkijan ohjeistuksen mukaan. Kirjoittajille annetaan kehyskertomukseksi kutsuttu pieni orientoiva tarinan alku, jota he jatkavat vapaasti syntyneiden mielikuvien mukaan. Menetelmä perustuu kertomuksen variointiin: tyypillisesti kehyskertomuksia tehdään 2–4 eri versiota, jossa jotain tiettyä yksityiskohtaa muutetaan. Näin pyritään saamaan selville kyseisen muuttujan vaikutus tutkittavaan asiaan. Eläytymismenetelmässä kehyskertomus kerätään ja kirjoitetaan tyypillisesti käsin A4- paperiarkille, mutta sen voi tehdä myös sähköisessä muodossa. Valitsin toteutustavaksi kertomuksen kirjoittaminen sähköisen lomakkeen kautta. Tutkimukseen osallistuvat oppilaat saivat kaksi erilaista kehyskertomusvariaatiota, joka sisälsi yhden muuttujan. Kertomuksen varioinnin avulla pyrin keräämään aineistoa, josta kulttuurisen sukupuolen ja maskuliinisuuden rakentumisen diskurssit on mahdollista nostaa analyysin keskiöön.

Eskola ja kumppanit (2017) huomauttavat, että narratiivista aineistoa hyödyntäessä tulee ottaa huomioon tämän metodin mahdollisuudet sekä rajoitukset. Koska eläytymismenetelmässä vastaajalla on valta kirjoittaa täysin kuvitteellinen tarina, eläytymismenetelmällä ei välttämättä saada selville vastaajien omia kokemuksia tai käsityksiä tutkitusta aiheesta. Sen sijaan eläytymismenetelmän avulla kerätystä narratiivisesta aineistosta voidaan tehdä päätelmiä ilmiön laajuudesta, luonteesta ja keskeisistä piirteistä. Toisin sanoen, se ei välttämättä kerro siitä, mitä sosiaalinen todellisuus on, mutta sen avulla voidaan hahmottaa aineistossa esiintyviä sukupuolen kulttuurisen rakentumisen

tyypillisiä piirteitä, esityksiä, diskursseja sekä tieto-valta-asetelmia. Suhtaudun eläytymismenetelmään narratiivisena tutkimusotteena, jonka avulla on tarkoitus kerätä kulttuurisia tarinoita maskuliinisuuden rakentumisesta oppilaiden sosiaalisissa käytänteissä ja kielenkäytössä.

Eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston ei perinteisesti nähdä soveltuvan parhaiten diskursiivisen tai narratiivisen analyysin rinnalle (Eskola ym. 2017, 287). Erilaisten tieteellisten aineistonkeruumetodin piirteiden yhdistäminen ja niiden vahvuuksien hyödyntäminen tutkimuksessa on kuitenkin feministinen tiedon tuottamisen ja tietämisen ytimessä (Liljeström 2004). Tässä tutkimuksessa narratiivinen tutkimus on yhdistetty diskursiiviseen tutkimukseen sekä feministiseen ja kasvatussosiologiseen viitekehykseen. Kehyskertomuksessa sovelletaan eläytymismenetelmän metodia etnografian hengessä; yhdistän kehyskertomukseen kulttuuria sisältäpäin tarkkailevaan tutkimusasetelmaan, jonka analyysissä hyödynnän diskursiivisnarratiivista analyysimenetelmää. Tällä tavoin on mahdollista tehdä päätelmiä sukupuolen sosiaalisen ja kulttuurisen rakentumisen mekanismeista sellaisena, jona ne näyttäytyvät tähän tutkimukseen osallistuvien oppilaiden elämässä. Taustaoletuksenani on, että narratiiveissa kuvatut tapahtumat heijastavat kuudesluokkalaisten koululaisten sosiaalista todellisuutta suomalaisessa alakoulussa myös laajemmassa mittakaavassa.

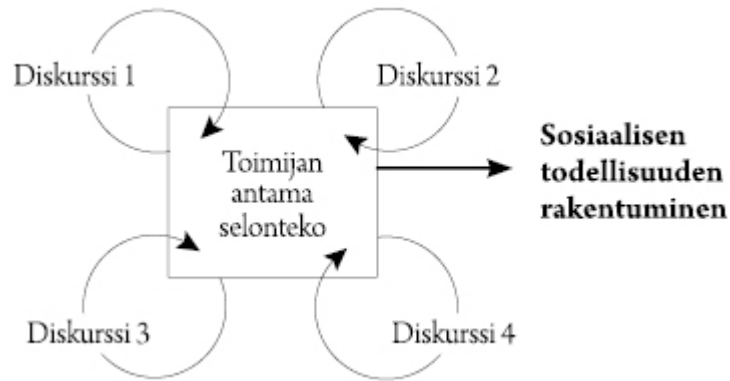
4.1.2 Diskurssianalyysi

Jokinen, Juhila ja Suoninen (2016) näkevät, että diskurssilla tarkoitetaan erilaisia puheen ja kielenkäytön tapoja, jotka systemaattisesti muokkaavat, tuottavat ja hallitsevat ihmisten puheessa sekä toiminnassa ilmeneviä ajattelumalleja, käsityksiä, sekä ymmärrystä maailmasta (ks. Berger & Luckmann 1966; Foucault 2005). Eskola ja Suoranta (1998) sekä Hirsjärvi ja Hurme (2011) alleviivaavat, että puheen ja kielenkäytön lisäksi diskurssin käsitteellä tarkoitetaan kulttuurissa ilmeneviä sosiaalisia käytänteitä, valta-asetelmia, rakenteita sekä ajattelutapojen, käsitysten, (esim. sosiaaliset normit, arvot ja asenteet) ja olettamusten kokonaisuutta, jota ylläpidetään yhteiskunnallisten instituutioiden sekä perinteiden kautta. Diskursseilla on kaksisuuntainen vaikutus; toisaalta ne pitävät yllä ja heijastavat sosiaalista todellisuutta sellaisenaan, mutta toisaalta

samalla rakentavan ja muokkaavan sitä. Kieli ei heijasta todellisuutta neutraalisti, vaan se uusintaa tai uudistaa sen ajan sosiaalista todellisuutta, jossa elämme. Diskurssit lisäksi luokittelevat ja antavat erilaisia näkökulmia moninaisille ajallemme tyypillisille kulttuurisille ja sosiaalisille ilmiöille, kuten sukupuolikäsitysten omaksumiselle sekä sukupuolen esittämisen muuttuville tavoille.

Aineiston analyysimenetelmänä diskurssianalyysin paikka on kasvatustieteiden maastossa keskeinen. Eskola ja Suoranta (1998, 195–204) ja Suoninen (2016, 186–200) näkevät, että diskurssianalyysin voidaan ajatella sopivan erityisen hyvin juuri kasvatustieteen piiriin, sillä kasvattajien on kyettävä analysoimaan yhteiskuntaa kriittisesti ja tulemaan tietoisiksi niin omaa työtä kuin ajattelua ohjaavista diskursseista. Jokinen ja muut (2016) näkevät, että diskurssit luokittelevat ja antavat tietoa moninaisista ilmiöistä niiden kulttuurisessa kontekstissa. Diskurssianalyysin käyttäminen tutkimuksessa on paikallaan silloin, kun ollaan kiinnostunut näkemään arjen toimintaa ohjaavien merkitysulottuvuuksien taakse. Narratiivisesta aineistosta pyrin löytämään diskursseja ja kielenkäytön tapoja, jotka ovat vaikuttaneet 12-13- vuotiaiden koululaisten sukupuolinarratiivien ja -diskurssien rakentumiseen sekä sukupuolen esittämisen strategioihin. Diskurssianalyysin avulla pyrin nostamaan maskuliinisuuksien ja sukupuolen ilmentymät sekä niitä ylläpitävät tai haastavat diskurssit näkyväksi feministisen tarkastelun kautta.

Jokinen ja kumppanit (2016) sekä Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) esittävät, että diskurssianalyysi linkittyy sosiaalisen konstruktionismiin, jonka mukaan todellisuuden nähdään rakentuvan kielellisessä vuorovaikutuksessa (ks. Berger & Luckmann 1966). Tässä viitekehyksessä kieli ja kielenkäytön tavat sekä käytänteet ymmärretään merkityksiä ja seurauksia tuottavaksi merkityssysteemeiksi, joilla on valta muokata niin yksilöitä, yhteisöjä kuin yhteiskunnallisia instituutioita. Diskurssianalyysissä kieli ja erilaiset diskurssit luovat sekä objektiivista että subjektiivista todellisuutta; merkityssysteemien voidaan ajatella kuvaavan ympäröivää maailmaa, mutta toisaalta samalla rakentavan ja muokkaavan sitä. Alla olevassa kuviossa 2. havainnollistan selontekojen ja niiden sisältämien sukupuolittietoa muokkaavien diskurssien yhteyttä sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen.



KUVIO 2. Diskurssien merkitys sosiaalisen todellisuuden rakentumisessa (Suoninen 2016, 188)

Kuviossa 2. (Suoninen 1999, 20–23) havainnollistan diskurssianalyttisen tutkimuksen luonnetta. Diskurssianalyttisessä tarkastelussa aineistoa kutsutaan eri diskursseista koostuvaksi selontekoksi, jolla on voima rakentaa ja ylläpitää kulttuuria ja sosiaalista todellisuutta. Selonteot eivät kuvaa todellisuutta sellaisenaan, vaan ne voidaan sen sijaan nähdä keinona, joilla sosiaaliset toimijat yrittävät tehdä maailma ymmärrettäväksi itselleen ja toisilleen. Selonteot ovat näin ollen olennainen osa kulttuurin jatkuvuutta. Tutkimuksessa keräämääni narratiiviseen aineistoon suhtaudutaan diskurssianalyysille tyypilliseen tapaan selontekoina, joista pyritään löytämään kulttuuriseen maskuliinisuuteen vaikuttavia diskursseja. Eskola ja muut (2017, 287–288) huomauttavat, että eläytymismenetelmällä kerättyä aineistoa tulisi lähestyä aineistolähtöisesti, mikä syytä ottaa huomioon aineiston tutkimisen ja analyysin yhteydessä.

Juhila (2016) esittää, että yhteisöt pitävät yllä moraalista ja sosiaalista järjestystä ihmisten sosiaalisen kategorisoinnin avulla. Kanssaihmissen sijoittaminen kategorioihin mahdollistaa kulttuurisen orientoitumisen, mutta rakentaa samalla yksilöille eriarvoistavia sosiaalisia identiteettejä. Jokinen, Huttunen ja Kulmala (2004, 9–19) näkevät, että kulttuurisia subjektipositiioita, identiteettejä ja marginaalisuuksia tuotetaan sekä määritellään valtakulttuurin keskuksesta käsin. Näitä erontekoja synnytetään ja rakennetaan puheen lisäksi erilaisissa arkipäiväisissä sekä institutionaalisissa käytännöissä ja toiminnassa. Yksilöiden väliset intersektionaaliset muuttujat, kuten sukupuoli tai seksuaalisuus, toimivat tyypillisesti yhteiskunnallisten erontekojen katalyyttinä.

Valtakulttuurin keskustan ja marginaalien välisten rajojen luonne on häilyvä ja dynaaminen. Marginaaliin kuulumisesta käydään myös jatkuvaa neuvottelua, jota vastustetaan joko vaikenemisen, ei-kielellisen toiminnan tai vastapuheen avulla. Kaikilla marginalisoiduilla (vähemmistö-)ryhmillä ei ole kuitenkaan tasavertaista mahdollisuutta osallistua kulttuuristen merkitysten rakentamiseen. Näin ollen kulttuuriset identiteettimäärittelyt tai niiden vastustaminen kietoutuvat oleellisesti yhteiskunnalliseen ja poliittiseen valtaan sekä vallankäyttöön.

4.2 Tutkimuksen toteutus

Aineistonkeruu toteutettiin lokakuun 2020 aikana kahdessa eri 6. luokassa pirkanmaalaisella alakoululla. Lähestyin sähköpostitse kolmea tutkimukseen soveltuvan 6.- luokan opettajaa syyskuussa 2020. Sain vastauksen kahdelta opettajalta, jotka näyttivät tutkimukselle vihreää valoa. Saturaation ja aineiston kattavuuden näkökulmasta koin kahden normaalikokoisen luokan olevan riittävä määrä kehyskertomuksia. Tutkimuksen empiirisen osuuden toteuttaminen tapahtui lokakuussa 2020 digitaalisesti kerättävän narratiivisen aineiston keinoin. Aineiston analyysimetodina toimii narratiivisdiskursiivinen analyysi, jossa ammennetaan metodologisia piirteitä molemmista menetelmistä pääpainon ollessa kuitenkin diskurssianalyttisessä tarkastelussa.

Tutkimuksen kohteeksi valikoituivat kuudesluokkalaiset oppilaat, sillä sukupuolen sosiaalisen ja kielellisen rakentumisen tutkimisen näkökulmista 12-13- vuotiaat koululaiset ovat monella tavalla otollisessa elämänkaaren vaiheessa (ks. Manninen 2010; Renolds 2007). Huttusen (2013, 125) mukaan yksilön identiteetin omaelämäkerrallinen kehitys voimistuu nuoruudessa, ja siihen vaikuttavat aiemman elämäkokemuksen myötä muodostuneet muistot. Alakoulun loppupuolella oppilaat ovat jo omaksuneet sosiaalisesti ja narratiivisesti useita kulttuuriin liittyviä perinteitä, asenteita ja käsityksiä, mutta näitä syntyneitä tai vielä kehittymässä olevia merkitysrakenteita on vielä mahdollista muokata. Alkamassa olevan murrosiän psykofyysissosiaalinen kuohunta sekä yläkouluun siirtymisen läheisyys ovat maskuliinisuuden ja sukupuolisen kehityksen kannalta merkittävä siirtymäriitti, joka konkretisoituu oppilaiden sukupuolen ja maskuliinisuuksien esittämisen sekä vertaisryhmän merkityksen korostumisena, erilaisten sukupuoliroolien ja sukupuoli-identiteetin

etsimisenä sekä niiden narratiivisena konstruoimisena (Huttunen 2013; Mac an Ghail 1994).

Tutkimuksen narratiivinen aineisto (N=47) kerättiin lokakuussa 2020 sähköisellä lomakkeella. Tutkimuskouluna toimi Pirkanmaalla sijaitseva yhtenäiskoulu. Tiedustelin luokkien opettajilta etukäteen sähköpostilla käydyin yhteydenpidon välityksellä mahdollisuutta aineiston sähköiseen keräämiseen, ja siihen näytettiin vihreää valoa. Molempien luokkien oppilaat olivat luokanopettajiensa mukaan tottuneet työskentelemään ja kirjoittamaan tabletilla, joten sähköiselle aineistonkeruulle ei myöskään siltä osin ollut esteitä. Vaikka tämä tapa kerätä aineistoa oli käytännössä olosuhteiden pakottama ainoa mahdollinen keino, olin myös valmistautunut tarvittaessa lähettämään kouluille liitetiedostona paperitulostusversion kehyskertomuksesta. Tälle ei kuitenkaan ollut tarvetta: aineistonkeruu onnistui suorittaa kokonaan sähköisesti.

Sähköinen aineistonkeruu oli mahdollista toteuttaa usealla eri tavalla. Testasin kolmea eri sähköistä tiedonkeruulomaketta, joita olivat Google Forms, Office 365 Forms ja E-lomake. Näistä kolmesta päädyin lopulta valitsemaan Google Forms- lomakkeen, joka osoittautui käytettävyyden kannalta kaikin puolin parhaaksi: sen visuaalinen ilme oli selkeä, ja lomakkeen luominen sekä muokkaaminen olivat helppoa. Vastaaminen ei vaatinut oppilailta kirjautumista tai henkilötietojen paljastamista, joten kirjoittaminen ja tutkimukseen osallistuminen tapahtui täysin anonymisti. Oppilaat pääsivät lomakkeisiin suoraan tekemäni QR- koodin kautta. Kertomuksen variointia ajatellen olin tehnyt kaksi eri versiota kehyskertomuksesta, jossa yhtä muuttujaa oli varioitu. Näin toteutettuna itse kirjoittamiseen päästiin mahdollisimman vaivattomasti, ja oppilaiden oli mahdollista työskennellä omatoimisesti ja keskeytyksettä. Sähköisessä muodossa kerätty narratiivinen aineisto ei vaadi myöskään litterointia, mikä osaltaan helpotti omaa työtäni.

Kehyskertomuksen ensimmäisten versioiden pilotointi tapahtui maaliskuun 2020 alussa juuri ennen koronaviruspandemian leviämistä ja koulujen sulkemista. Pilotointi osoittautui tutkimuksen kannalta tarpeelliseksi; pilotoinnin tulokset osoittivat, että ensimmäiset kehyskertomusversiot eivät tuottaneet tutkimuskysymysten valossa validia tietoa. Teksti oli liian johdatteleva, joten oppilaiden vastukset olivat keskenään hyvin samankaltaisia. Johdattelun variointi ei niin ikään ollut tarpeeksi toimiva, eikä tuottanut tutkimusongelman

näkökulmasta tarpeeksi hedelmällisiä narratiiveja. Muokattujen kertomusten testaaminen oli sovittu uuden luokan kanssa maaliskuun 2020 loppupuolelle. Poikkeustilanteen vuoksi kouluille ei kuitenkaan enää voinut mennä, joten tämä pilotointi jäi toteutumatta. Tutkimuksen empiirisen vaiheen pariin pääsin lopulta lokakuussa 2020.

Kun tutkimuksen kohteena ovat 6. luokkalaiset oppilaat, jotka ovat kehitykseltään monella tavalla murrosvaiheessa, kertomuksen sanavalintoihin ja tekstin ymmärrettävyyteen tuli kiinnittää erityistä huomiota. 12–13- vuotiaana jotkut oppilaat ovat kielelliseltä kehitykseltään toisia edellä, joten maskuliinisuuden ilmiön konkretisoiminen oppilaiden elämismaailmaan sopivalla kielellä vaati monta yritystä ja erehdystä. Viimeisiä muotoiluja lopulliseen kehyskertomukseen tein vielä aivan aineistonkeruun toteuttamisen kynnyksellä. Pohdin pitkään esimerkiksi sitä, tulisiko kehyskertomuksesta ilmetä suomalaisen kulttuurin kehys jollakin tavalla, mutta koin sen lopulta tarpeettomaksi. Yksi keskeisin päätös kertomuksen rakentamisen kannalta oli lisäksi se, haluanko toteuttaa kehyskertomuksen täysin sukupuolineutraalin lähestymistavan kautta, vai rajaanko kertomuksen suuntaa valmiiksi annetulla sukupuolijärjestyksellä. Tähän löysin ratkaisun eräänlaisesta kompromissista: kertomuksessa kehoitin oppilaita tarkkailemaan sitä, miten tytöt ja pojat puhuvat sekä toimivat tavallisen koulupäivän aikana. Vastaaja asemoituu näin ollen tarkkailijan rooliin, joka saa vapauden tarkastella kuviteltuja tapahtumia joko ulkopuolisena henkilönä tai tapahtumissa mukana olevana subjektina.

Lomake 1 (ks. Liite 1) ja siinä oleva kehyskertomus johdattelee vastaajan tilanteeseen, jossa hänen tulee eläytyä koulupäivän tapahtumiin erityisesti 6. luokkalaisten poikien elämismaailman ilmiöiden näkökulmasta. Alla esittelen lopulliset, tutkimukseen päätyneet kehyskertomukset, joiden avulla keräsin aineiston.

1. kehyskertomusvariaatio

Kuvittele, että on ihan tavallinen koulupäivä. Päivän aikana päätät tarkkailla toisia oppilaita. Huomiosi kiinnittyy erityisesti siihen, mitä pojat tekevät, ja miten he puhuvat. Eläydy tilanteeseen, ja kirjoita lyhyt tarina päivän tapahtumista.

Toisessa kehyskertomusversiossa (ks. Liite 2) käytin varioitavana elementtinä oppilaiden biologista sukupuolta tietoisesti. Aiempien kehyskertomusversioiden pilotointi oli osoittanut, että sukupuolineutraali lähestymistapa ohjasi oppilaat kirjoittamaan aiheen vierestä. Kaksinapaisen sukupuolijärjestyksen esiin nostamisen tavoitteena oli näin ollen ohjata oppilaat kirjoittamaan kertomuksia nimenomaan sukupuolinäkökulmasta, johon oppilaat ovat jo orientoituneet koko tähänastisen elämänsä.

2. kehyskertomusvariaatio

Kuvittele, että on ihan tavallinen koulupäivä. Päivän aikana päätät tarkkailla toisia oppilaita. Huomiosi kiinnittyy erityisesti siihen, mitä tytöt tekevät, ja miten he puhuvat. Eläydy tilanteeseen, ja kirjoita lyhyt tarina päivän tapahtumista.

Jätin kehyskertomuksesta pois suomalaista kulttuuria koskevan viitekehyksen, koska koen, että Suomessa koulua käyvien oppilaiden kertomukset kumpuavat siitä kulttuurista ja ympäristöstä, jossa he elävät. Kehyskertomus johdatteli vastaajia tarkkailemaan toisten oppilaiden toimintaa ja puhetta. Tämän ratkaisun tarkoituksena oli saada todellisuutta heijastavia ja siitä kumpuavia selontekoja oppilaiden kokemusmaailmasta ja sukupuolen esittämisen kulttuurisidonnaisista tavoista. Kaikki koulun toimijat rakentavat, ilmentävät, ylläpitävät tai uudistavat sukupuolikäsityksiä, minkä vuoksi sukupuolen tutkimista ei ole syytä tutkijan toimesta sukupuolittaa tai rajata biologisesti käsittämään vain poikien tai tyttöjen sukupuolikategoriaa. Tästä syystä päätin suunnata tutkimuksen kaikille 6. luokkalaisille – ei ainoastaan poikasukupuolisille oppilaille.

Yhtäältä tietoisesti en lisännyt tutkimuslomakkeeseen kohtaa, jossa vastaajaa pyydetään ilmoittamaan oma sukupuolensa. Ensinnäkin halusin lomakkeeseen vastaamisen olevan informanteille mahdollisimman vaivatonta ja yksinkertaista. Tutkimuslomakkeen visuaalisen ilmeen selkeys kannustaa ja auttaa vastaajaa keskittymään olennaiseen, eli narratiivien kirjoittamiseen. Kaikki ylimääräiset kohdat saattavat lisätä riskiä aineiston katoon ja vastausmotivaation laskemiseen. Viimeiseksi koin epäeettiseksi laittaa oppilaita tilivelvollisiksi vielä muodostumassa olevista sukupuoli-identiteeteistään, tai valitsemaan sukupuoltaan heteronormatiivisen tyttö-poika-muu- sukupuolijärjestyksen raameissa.

Olimme sopineet etukäteen luokkien opettajien kanssa, että annan alkuorientaation ja ohjeistuksen oppilaille Teams- sovelluksen välityksellä. Alkuorientaatiossa annoin kirjoittamista koskevat ohjeet oppilaille yhteisesti videoyhteyden välityksellä. Ohjeistukseni noudatti Eskolan ja kumppaneiden (2017, 279) kokoamaa listaa asioista, joita eläytymismenetelmän alkuorientaatiossa tulisi antaa siihen osallistuville informanteille. Korostin muun muassa vastaamisen olevan kaikin puolin täysin anonyymiä, ja muistutin aineiston päätyvän vain omaan tutkimuskäyttöni. Alleviivasin oppilaille kehyskertomuksessa kuvailtuun tilanteeseen eläytymistä ja mielikuvituksen käyttämistä; tavoitteenani oli saada oppilaat kirjoittamaan siitä, mitä kaikkea tilanteessa *voisi* tapahtua. Tavoitteenani oli pitää ohjeistus mahdollisimman yksinkertaisena ja informatiivisena, mutta kuitenkin mahdollisimman vähän johdattelevana. Kirjoitin molempien tutkimuslomakkeiden tehtävänantosarakkeeseen lisäksi vielä lyhyet kirjalliset ohjeet sujuvaa sekä onnistunutta kirjoittamista ja lomakkeen lähettämistä silmällä pitäen. Sähköiset tutkimuslomakkeet löytyvät tämän tutkimuksen lopusta liitteinä 1 ja 2.

Nimien tai muiden tunnistetietojen kirjoittamatta jättämisestä muistutin vielä erikseen, jotta informanttien tietosuojaa säilyisi. Peräänkuulutin ohjeistuksessani mielikuvituksen käyttöä ja kehyskertomuksessa ilmenevään tilanteeseen eläytymistä. Alleviivasin, että kertomuksen ei tarvitse perustua tositapahtumiin, mutta tarinan tulisi olla sellainen, että se voisi tapahtua tavallisen, koronavapaan kouluarjen puitteissa. Toisen luokan kanssa olin videoyhteyden päässä vastaamisen ajan mahdollisten kysymysten tai tarkentavien ohjeiden varalta, mutta niille ei ollut lopulta tarvetta. Toisen luokan opettaja koki, että videoyhteyden pitäminen vastaamisen ajan ei ollut tarpeellista, joten Vastausaikaa annoin molemmille luokille 20-30 minuuttia, mutta jotkut oppilaat käyttivät koko 45 minuutin oppitunnin kertomuksen kirjoittamiseen.

Käytännönjärjestelyihin liittyvät yhteistyö sujui molempien luokkien opettajan kanssa joustavasti ja ongelmitta, vaikka opettajat jakoivat oppilaille ennalta sovitusti lomakkeeseen johtavat QR- koodit hieman eri tavoin. Toinen opettajista heijasti koodit luokan eteen isolle näytölle, josta oppilaat skannasivat opettajan ohjeen mukaan joko lomakkeen 1 tai 2- koodin. Toisen luokan opettaja valitsi tulostaa koodit paperille ja jakaa ne antamieni ohjeiden mukaan oppilaille. Jotta molempiin lomakkeisiin saataisiin vastauksia mahdollisimman

heterogeeniseltä joukolta oppilailta, ohjeistin luokkien opettajia jakamaan lomakkeet huomaamattomasti suurin piirtein tasan tyttöjen ja poikien kesken. Otin suunnitelmallisesti huomioon oppilaiden biologisen sukupuolen lomakkeiden jakamisen yhtenä perusteena. Näin toimien pyrin huomioimaan kehyskertomusversioiden tasaisen jakautumisen oppilaiden välillä, ja keräämään tällä tavoin mahdollisimman monipuolisen ja hedelmällisen narratiivisen aineiston.

4.3 Aineiston analyysi

Kaikki vastaukset (N=47) saatuani aloitin aineiston analyysin lukemalla oppilaiden kirjoittamat narratiivit läpi huolellisesti useita kertoja. Annoin samalla jokaiselle kertomukselle kirjaimista sekä numeroista koostuvan koodin, joka koostui lyhennetyistä sanoista *luokka* (LU), *lomake* (LO) ja *kertomus* (K). Koska keräsin vastaukset kahdelta eri luokalta kahdella eri lomakkeella, näiden kirjainlyhenteiden perään tuli vielä luokasta ja lomakkeesta riippuen joko numero 1 tai 2. Kertomusten numerot annoin puolestaan järjestelmällisesti siinä järjestyksessä, jossa vastaukset olivat tulleet. Narratiiveille antamani koodi näyttää siis kokonaisuudessaan esimerkiksi tältä: LU1LO2K3.

Tämän jälkeen aloin alustavan vaikutelman perusteella kirjaamaan ylös kertomuksista kohtia, jotka näin merkitykselliseksi sukupuolen sosiaalisen ja kulttuurisen rakentumisen näkökulmasta. Alustavan teemoittelun jälkeen koodasin aineiston Microsoft Word-ohjelmassa korostamalla tekstiä eri väreillä niitä kohtia, joissa ilmeni sukupuoleen, maskuliinisuuteen tai feminiinisyteen liittyvää narratiivista sisältöä. Oman värikoodinsa saivat muun muassa, heteronormatiivisuutta, sukupuolen ja maskuliinisuuden esityksiä ja itsereflektiota koskevat kohdat oppilaiden muodostamissa narratiiveissa. Teemoittelun käyttöä voidaan perustella monella tavalla. Hirsjärvi & Hurme (2011, 173) toteavat, että teemoittelun avulla on mahdollista tarkastella aineistosta niissä esiintyviä yhteisiä piirteitä. Teemoittelulle on tyypillistä, että tutkija koodaa haastatteluissa ilmenevät, moninaiset alkuperäisilmaukset samojen teemojen alle (Patton 2002, 452–453). Teemoittelu ja koodaaminen ovat kuitenkin vain välivaiheita yhdistelyn, tulkinnan ja synteessin muodostamiseen aineiston analyysin rakentamisessa (Hirsjärvi & Hurme

2011, 149–151). Eskola ja Suoranta (1998, 174–175) alleviivaavat, että teemoittelun käyttämisessä on tärkeää teorian ja empirian jatkuva vuoropuhelu.

Koodaamisvaihe edelsi aineiston tyypittelyä, jonka avulla niputin tutkimuksen kannalta keskeiset maskuliinisuuteen ja sukupuoleen liittyvät ilmiöt tiivistetyksi yhteen. Tyypittelyssä valitsin ja irrotin oppilaiden kirjoittamista narratiiveista kohtia, jotka sopivat tutkimusongelmaani vastaavien hegemonisen maskuliinisuuden tai sukupuolen performatiivisuuden ilmiöihin. Tyypittelyn rinnalla teemoittelin tekstikatkelmia tutkimusongelman kannalta sopivien teemojen alle. Apuna lopullisten teemojen hahmottamisessa toimivat aiempien tutkimusten (mm. Manninen 2010; Paju 2011) havainnot koululaisten maskuliinisuuden sekä sukupuolen sosiaalisesta ja kulttuurisesta rakentumisesta sekä sen luonteesta koulumaailmassa suomalaisessa kulttuurissa. Keskitin löydökseni lopulta viiden eri hegemonisen maskuliinisuuden ja sukupuolen esittämisen liittyvän teeman sisälle. Näitä teemoja ovat 1) *sosiaaliset diskurssit*, 2) *fyysiset diskurssit*, 3) *psykkiset diskurssit*, 4) *heteronormatiiviset diskurssit* ja 5) *sukupuolitietoiset diskurssit*.

Aloitin feministisen, kriittisen diskursiivisen aineiston analyysin käymällä läpi oppilaiden tuottamassa tekstiaineistossa esiintyviä merkityssysteemeitä ja hegemonisia diskursseja, joissa sukupuoli tai maskuliinisuuden kulttuuriset ja hegemoniset elementit ilmenevät. Tutkimuksellinen katseeni kiinnittyi siihen, millaisia sukupuolen valtdiskursseja ja maskuliinisuuden hierarkioiden ylläpitämisen diskursiivisia strategioita narratiiveissa esiintyi, sekä siihen, kuinka niissä tuotetaan sukupuolta, heteronormatiivisia subjektipositioita sekä kulttuurista marginaalisuutta. Tuon analyysissäni esille myös sen, miten narratiiveissa esiintyvät itsestänselvytykset ja esiolettamukset on tuotettu kielenkäytön ja diskurssien avulla vallan ja sosiaalisten rakenteiden tuottamisen mekanismeissa.

Luvussa 5 esittelen yksityiskohtaisemmin narratiiveista esiin nostamiani teemoja, jotka kuvaavat aineistossa esiintyneitä sukupuolen ja maskuliinisuuden sosiaalisen rakentumisen, esittämisen sekä ylläpitämisen diskursiivisia teemoja. Tuloksia esittelen tiivistetyksi myös edellä mainitussa luvussa taulukossa 1. Teemojen alle kootut ilmiöt tulevat ilmi oppilaiden selonteoissa, joista olen nostanut tarkemman analyysin alle tutkimuskysymysten kannalta hedelmällisiä

tekstikatkelmia. Niputan analyysissä aineistossa esiintyvät, samaa teemaa ja aihetta käsittelevät sitaatit yhteen, jotta ilmiön laajuus ja yleisyys aineistossa hahmottuisivat selkeämmin. Nämä tekstimuodossa olevat esimerkit olen asettanut feministisen kritiikin kohteeksi.

4.4 Tutkimuksen eettisyys

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007) toteavat, että ihmisten tutkiminen edellyttää aina eettisyyden ja hyvän tieteellisen käytännön näkökulmien huomioimisen. Tutkielman tulosten yleistettävyyttä ja tutkimuksen laatua tarkasteltaessa on huomioitava tutkimusmetodien käyttämisen haasteet, uhat ja mahdollisuudet. Järviluoma ja muut (2003, 18–25) sekä Varto (2005, 13–15, 88–109) puolestaan painottavat, että tutkimus itsessään luo sosiaalista todellisuutta, ja että se on sidoksissa niin tutkijan sukupuoleen, kulttuuriin kuin aiempiin elämäkokemuksiin. Tutkija toimii aina oman kulttuurinsa, kokemustensa ja aikakautensa käsitysten rajoittamina. Omien ennakkokäsitysten ja valintojen vaikutus tutkimukseen tulisi tehdä näkyväksi, ja tutkijan olisi ymmärrettävä tutkimuksen luonne todellisuutta rakentavana, legitimoivana, uusintavana tai uudistavana toimintana.

Liljeström (2004, 15–16) kuitenkin huomauttaa, että feministisessä tutkimuksessa tutkijan subjektipositio ei määrittele deterministisesti tutkimuksen kulkua, sillä tutkijalla on mahdollisuus vaikuttaa tiedon tuottamisen tapoihin. Feministinen tieteenkritiikki pyrkii kyseenalaistamaan konventionaaliset tieteellisen tiedon tuottamisen keinot, ja kehottaa tieteenalarajojen luovaan ylittämiseen, mikä antaa tutkijalle liikkumatilaa tutkimukselle parhaiten soveltuvien metodien valinnassa. Niin ikään näkyvien ristiriitojen, paradoksien ja vastakohtaisuuksien dekonstruktio ovat keskeisiä feminististä diskurssia luonnehtivia piirteitä. Feministisessä metodissa tieteenkritiikki tulee suunnata yhtäältä feministisen tutkimuksen sisäisiin paradokseihin sekä paradigmoihin. Kiinnitän lisäksi huomioni koko tutkimusprosessin aikana siihen, millä tavalla sukupuolittuneet odotukset, henkilöhistoriani tai oma paikantuneisuuteni vaikuttavat tutkijana toimimiseen, ja miten nämä käsitykset saattavat heijastua tutkimuksessa tekemiini metodologisiin tai sisällöllisiin valintoihin, tulosten muodostamiseen ja vastausten tulkintaan. Tulen lisäksi kiinnittämään erityistä

huomiota sukupuolivastuulliseen kielenkäyttöön, joka korostuu tutkimukseen osallistuville oppilaille annetuissa ohjeissa sekä luokkien opettajien kanssa käydyssä yhteydenpidossa.

Kuula (2006, 60–65, 231–252) toteaa, että Ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen on tutkimuseettisten käytänteiden perustavanlaatuisen lähtökohta. Tutkimuksessa sitoudun hyviin tieteellisiin käytänteisiin koko aineistonkeruu- ja tutkimusprosessin ajan. Informantteja tiedotettiin näistä käytänteistä ja niiden noudattamisesta tutkimuksen eri vaiheissa. Otin nämä seikat huomioon niin aineistonkeruun kuin säilytyksen, tutkimusluvan hankkimisen ja haastateltavien informoimisen kohdalla. Keräämäni aineisto säilytetään sähköpostipalvelimella vahvan salasanan suojaamana, ja tutkimuksen jälkeen aineisto hävitetään asianmukaisesti. Informanttien yksityisyys ja anonymiteetti sekä tietosuoja-asiat toteutuivat tutkimuksessani täysin, sillä sähköisen lomakkeen täyttämässä vastaajien ei tarvinnut paljastaa lainkaan henkilökohtaisia tietojaan. Lomakkeeseen pääsi vain suoran linkin kautta, ja siihen vastaaminen oli mahdollista vain tutkimuksen aineistonkeruupäivien ajan. Oppilaita lisäksi ohjeistettiin olemaan kirjoittamatta narratiiveihin omaa tai luokkatovereidensa nimiä tai muita tietoja, joista tutkimukseen osallistuneen koulun tai luokan olisi voinut tunnistaa. Tästä huolimatta jouduin muuttamaan anonymiteettisuojaan vuoksi muutamia aineistosta ilmi tulleita tunnistetietoja, joiden oikeellisuudesta tai fiktiivisyydestä en voinut mennä takuuseen. Varmuuden vuoksi korvasin kaikki narratiiveissa esiintyneet nimet pseudonyymeillä, joten kertomuksista ei voi päätellä kirjoittajien henkilöllisyyttä, koulua tai paikkakuntaa.

Jääskeläisen ja muiden (2015) mukaan sukupuolivastuullinen kasvatus on sukupuolittietoista kasvatusta, jossa pyritään havainnoimaan, tunnistamaan kyseenalaistamaan ja tarvittaessa purkamaan sukupuolittavia yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja kielellisiä tekijöitä. Sukupuolivastuullisessa toiminnassa sukupuolinäkökulma otetaan huomioon kaikessa opetus- ja kasvatustyössä, joka edellyttää kasvattajalta ja opettajalta herkkyyttä sekä ammattitaitoa tunnistaa jokaisen ihmisen sukupuoleen kiinnittymätön persoonallisuus ja yksilöllisyys. Opetuksessa oppilasta ei näin ollen tule sosiaalista yksipuolisesti fyysiseen tai juridiseen sukupuoleen liitettävien ennako-oletusten tai normatiivisuuksien perusteella. Sukupuolivastuullinen toiminta ja kielenkäyttö on keskeinen osa

tämän tutkimuksen eettisyyttä. Tutkimuksen kautta tuotetun tiedon avulla tarkoitukseni on edistää sukupuolten tasa-arvon ja moninaisuuden sekä sukupuolivastuullisen toiminnan toteutumista kouluissa.

Liljeström (2004) toteaa, että feministisen tutkimuksella on lähtökohtaisesti emansipatorinen ja tieteenkriittinen luonne. Tässä valossa feministinen tutkimus nähdään valtuttavana prosessina, jossa tutkija pyrkii vapautumaan sukupuolittavista tiedon tuottamisen tavoista. Feministisessä tutkimuksessa otetaan lähtökohtaisesti huomioon se, että sekä informantit että tutkija osallistuvat tieteellisen tiedonmuodostuksen tuottamiseen, ja ovat näin ollen kaikki osallisina yhteiskunnallisen tiedon rakentumiseen ja mahdollisen muutoksen fasilitoimiseen.

Järviluoma, Moisala ja Vilkkö (2003, 18–25) ja Hirsjärvi ja kollegat (2007, 157) painottavat, että tutkimus itsessään luo sosiaalista todellisuutta, ja että se on sidoksissa niin tutkijan sukupuoleen, kulttuuriin kuin aiempiin kokemuksiin. On siis tärkeää huomata, että tutkijan tulisi tiedostaa ja tuoda julki omien ennakkokäsitysten ja valintojen vaikutus tutkimuksen tuloksiin. Tutkimuksen tuloksia arvioitaessa tulisi ottaa huomioon laadullisen tutkimuksen luonne sosiaalista todellisuutta luovana subjektiivisena ja intersubjektiivisena toimintana. Patton (2002, 544–545) puolestaan näkee, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuus kumpuaa tutkijan pätevyyden lisäksi sen läpinäkyvyydestä. Yksittäinen tieteellinen tutkimus on lopulta aina tutkijan subjektiivinen konstruktio tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan tulisi nähdä tutkimuksen luonne todellisuutta rakentavana, legitimoivana, uusintavana tai uudistavana toimintana.

5 MASKULIINISUUDEN JA SUKUPOOLEN SOSIAALISEN RAKENTUMISEN DISKURSSIT 12- 13- VUOTIAIDEN KULTTUURISISSA NARRATIIVEISSA

Ehkä ihmisten pitäisi tarkkailla toisiaan enemmän, jotta ymmärtäisimme toisiamme paremmin - - (LU2LO1K6)

Olen koonnut diskursiivisen ja feministisen tarkastelun alle kohtia, joissa oppilaat rakensivat sukupuolta sosiaalisten, fyysisten ja psyykkisten tai itsereflektiivisen pohdinnan kautta. Esittelen tuloksia tekstikatkelmasitaattien ja taulukoinnin muodossa. Oppilaiden narratiiveista nostamissani esimerkeissä sukupuolen esitykset konkretisoituvat kielenkäytön kautta. Näistä sukupuolidiskursseista erittelen länsimaiseen hegemoniseen maskuliinisuuteen tai sukupuolen esityksiin yhdistettävissä olevia kuvauksia eri diskursseista, joiden avulla oppilaat rakentavat sukupuolta ja hegemonista maskuliinisuutta. Ymmärrettävyyden ja kontekstin selventämiseksi lisäsin joihinkin tarkastelun kohteeksi valitsemiini tekstikatkelmiin niistä puuttuvia yksittäisiä kirjaimia tai taustatietoja. Nämä lisäykset laitoin sulkuihin, jotta ne erottuvat alkuperäisestä, oppilaiden kirjoittamasta aineistosta. Löytämäni diskursiiviset teemat, niihin liittyvät ilmiöt sekä niiden narratiiviset piirteet olen tiivistänyt alla olevaan taulukkoon 1.

Diskursiiviset teemat- sarake pitää sisällään laajemmat diskurssit, joiden alle olen koonnut narratiivisessa aineistossa esiintyneet puheavaruudet. Näitä ovat 1) *sosiaaliset*, 2) *fyysiset*, 3) *psyykkiset*, 4) *heteronormatiiviset* ja 5) *sukupuolittetoiset diskurssit*. Osa näistä teemoista limittyvät toistensa kanssa, minkä vuoksi rajanveto joidenkin diskurssien sekä niihin liittyvien ilmiöiden välillä on joustava ja häilyvä. Ilmiöt- sarake pitää sisällään diskursiivisiin teemoihin yhdistyvät ilmiöt, joiden kautta sukupuolisuus ja maskuliinisuus konkretisoituvat

koulussa. Narratiiviset piirteet kuvailevat puolestaan aineistossa esiintyviä kerronnallisia ilmauksia, jotka kumpuavat oppilaiden kokemusmaailmasta.

TAULUKKO 1. Aineistossa esiintyvät sukupuolen sosiaalisen rakentumisen diskursiiviset teemat, niihin liittyvät ilmiöt sekä niiden narratiiviset piirteet aineistossa

Diskursiiviset teemat	Ilmiöt	Narratiiviset piirteet
Sosiaaliset diskurssit	Tilan- ja äänenkäyttö, toimijuus, homososiaalisuus, käytöshäiriöt	Nauraminen, huutaminen, kuiskuttelu, vertaisryhmään kuuluminen, sääntöjen ja käytösnormien rikkominen, myöhästely, huumori, ilkivalta ja ”pränkit”
Fyysiset diskurssit	Fyysisyys ja kehoisuus, kilpailullisuus, pelillisyyt	Liikkuminen, palloilupelit, lyöminen, painiminen
Psyykkiset diskurssit	Hegemoninen maskuliinisuus, aggressiivisuus, tunteiden ilmaisu tai sen puute	Kiusaamisen eri muodot, haukkuminen, toiminnasta ulossulkeminen
Heteronormatiiviset diskurssit	Platoninen romanttinen attraktio, seksuaalisuuden herääminen	Ihastumisen tunteet, flirttailu, kiinnostuksen näyttäminen tai piilottaminen, henkilökohtaisista asioista keskusteleminen
Sukupuolitietoiset diskurssit	Itsereflektio, subjektipositiot, vastapuhe	Sukupuolierojen ja käytöksen pohtiminen, sukupuolen vastadiskurssit

5.1 Sosiaaliset diskurssit

Yksi keskeinen oppilaita sukupuolittava ilmiö on homososiaalisuus, jota esiintyy toistuvana elementtinä useassa narratiivissa. Sekä sukupuolen performatiivisuuden että hegemonisen maskuliinisuuden rakentamisen ja ylläpitämisen näkökulmasta tämä ilmiö on keskeinen. Haywoodin (2018) ja muiden mukaan homososiaalisuudella tarkoitetaan saman sukupuolisten

oppilaiden sosiaalisen kanssakäymisen sukupuolittuneita muotoja, joiden kautta maskuliinisuutta tai feminiinisuuden erontekoja synnytetään. Narratiiveissa homososiaalisuus määritti etenkin poikasukupuolisten oppilaiden keskinäistä sosiaalista kanssakäymistä. Etenkin poikien vertaisryhmässä tapahtuvan homososiaalisen vuorovaikutuksen, harrastusten, huumorin sekä äänen- ja tilankäytön dominoinnin kautta oppilaat hakevat paikkaansa maskuliinisuuksien hierarkiassa ja omaksuvat legitimoituja sukupuolen esittämisen kulttuurisia, paikallisia ja tilanteisia tapoja (Lehtonen 2003; Renolds 2007; Swain 2004). Aineiston perusteella homososiaalisuus on kuudesluokkalaisille tyypillinen tapa rakentaa ja ylläpitää sukupuolisia käytänteitä, ja Butleria (1990) mukailten, suorittaa heteronormatiivisia toistotekoja.

Monta luokan poikaa oli kerääntynyt yhden pulpetin äärelle. En ollenkaan tajunnut, että miksi he tekisivät näin mutta en silti sanonut mitään - - (LU2LO1K9)

Kaikki (pojat) ovat samassa ryhmässä juttelemassa - - (LU2LO1K6)

- - pojat puhuivat isossa ryhmässä ja jakoivat toisilleen jotakin lappuja - - (LU1LO1K2)

Ruokalassa pojat istuvat samassa pöydässä ja juttelevat - - (LU2LO1K11)

Eräs poikaryhmää ulkopuolelta tarkkaileva oppilas kiteytti osuvasti homososiaalisessa poikakulttuurissa ilmenevät ilmiöt, joissa hän oli huomannut sekä positiivisia että negatiivisia puolia. Näistä positiiviset näyttäytyivät ulospäin toisten kannustamisena, fyysisenä toveruuden ja läheisyyden osoittamisena sekä hyvänä vertaisryhmän sisäisenä koheesiona. Poikien sukupuolikategorian homososiaalisuuden negatiiviset puolet voidaan yhdistää hegemonisen maskuliinisuuden kulttuurin poissulkevaan luonteeseen, jolle on tyypillistä sulkea ulkopuolelle muut, tässä ajassa ja paikassa alisteiset ja marginaaliset maskuliinisuuden muodot (Haywood ym. 2018). Alla olevassa katkelmassa tämä ilmenee yhden pojan kiusaamisena sosiaalisen ulossulkemisen keinoin, mikä on Connellin (1995) mukaan yleinen sosiaalinen strategia hegemonista maskuliinisuutta ylläpitävälle dominanssille. Hyväksyntää hegemonisen maskuliinisuuden omaavan ryhmän sisään haetaan monin keinoin, mutta kuten Manninen (2010) esittää, maskuliinisuuden hierarkiassa nousemiseen tarvittavia resursseja ei ole kaikkien saatavilla. Huomioitavaa on, että tällaista käytöstä ei

Jokisen ja muiden (2004) mukaan nähdä usein sosiaalisesti hyväksyttävänä, mutta siihen ei kuitenkaan uskalleta puuttua.

*He (pojat) pelaavat kännyköillään, jotakin peliä. Aina, kun joku voittaa kaikki hurraavat ja taputtavat voittajaa selkään. He eläytyvät peliin ja ilmehtivät sen mukaan meneekö heillä hyvin vai huonosti. Se näyttää hauskalle ja vaikuttaa siltä, että pojilla on mahtava yhteishenki. Hetken tarkkailtuani huomaan kuitenkin miten yhtä pojista syrjitään. Hän yrittää parhaansa(a) mukaan kuulua joukkoon. Muut pojat järjestäytyvät kuitenkin piiriin niin, ettei hän pääse mukaan. Se suutut(t)aa minua, mutta en uskalla mennä sanomaan pojille mitään.
(LU2LO1K6)*

Tässä kertomuksessa paljastuu monta tutkimuksen kannalta mielenkiintoista ilmiötä. Yksi niistä on koululuokassa paikallisesti ilmenevä maskuliinisuuksien hierarkkinen luonne. Yhden oppilaan syrjimine ja joukosta ulossulkeminen viittaa Connellin (1995) esiin tuomaan alisteiseen maskuliinisuuden muotoon, jota maskuliinista hegemoniaa ylläpitävä ryhmä toiminnallaan kultivoi. Toisaalta tässä on myös nähtävissä jatkuva neuvottelu hegemonisen maskuliinisuuden kulttuuriseen marginaaliin ja keskustaan kuulumisesta (Jokinen ym. 2004). Kenttäteorian (Bourdieu 1977) näkökulmasta kyse on oppilaiden kulttuurisen pääoman tavoittelusta, jota syrjityn yksilön habitus syystä tai toisesta rajoittaa.

Hegemonisen maskuliinisuuden tavoitteluun liitetty jatkuva kamppailu ja paikan etsiminen maskuliinisuuksien hierarkiassa sai erään kirjoittajan hakeutumaan mukaan ennakkoluulottomasti tyttöjen toimintaan välitunnilla. Poikien homososiaalisuus ja oman vertaisryhmän tasapäistävä paine maskuliiniseen sukupuolen esitykseen saattaa tuntua osasta oppilaita taakkana, josta haetaan ulospääsyä tukeutumalla feminiinisenä pidettyihin itseilmaisun tapoihin. Tämän ilmiön voi nähdä Andersonin (2005) tapaan inklusiivisen maskuliinisuuden tai Connellin ja Messerschmidtin (2005) tavoin hybridimaskuliinisuuden merkkinä, jossa molemmissa perinteisinä pidettyihin maskuliinisuuden muotoihin sulautuu vähitellen feminiinisenä pidettyjä piirteitä. Alla olevassa kertomuksessa oppilas avautuu turvallisuuden tunteesta, jonka hänelle tuli irtauduttuaan hetkeksi hegemonisen maskuliinisen aseman tavoittelusta homososiaalisuuteen ja sukupuolen esityksiin yhdistyvistä negatiivisista piirteistä.

Oli välitunti, kun luokan tytöt pelasivat tervapataa. Kysyin, että pääsenkö mukaan ja he ottivatkin minut lämpimästi mukaan. Minulle tuli turvallinen olo heidän seurassaan - - (LU2LO2K4)

Joukkuelajien kuten jalkapallon pelaamisen sijaan perinteiset, sekaryhmissä pelatut ulko- ja pihaleikit saattavat tarjota turvalliselle tuntuvalle vaihtoehdon kilpailulliselle, vauhdikkaalle ja homososiaaliselle välituntitoiminnalle. Edellisestä selonteosta voidaan päätellä, että jatkuva kamppailu hegemoniseen maskuliiniseen ryhmään kuulumisesta kilpailun ja fyysisyyden kautta tuo joillekin oppilaille turvattomuuden tunteita.

Sukupuolisuus korostui aineistossa myös verbaalisena ja non-verbaalisen sukupuolen sekä maskuliinisuuden rakentamisen keinona. Viestinnän sisällöt ja eri muodot, puhumisen aiheet sekä äänenkäytön tavat ja voimakkuus näyttäytyivät kertomuksissa olevan vahvasti kytköksissä oppilaiden sukupuoleen. Useasta kertomuksesta käy selkeästi ilmi, että oppilaat esittävät ja ilmaisevat maskuliinisuutta sekä feminiinisyttä äänen- ja kielenkäytön kautta, mikä tukee Lehtosen (2003), Pajun (2011), Mannisen (2010) Tolosen (1999) löydöksiä. Poikasukupuolisten äänenkäyttö näyttäytyi aineistossa liittyvän hegemonisen maskuliinisuuden vallan ylläpitämisen ja rakentamisen resurssina. Vaikka eräässä kertomuksessa kovaääninen keskustelu liitettiin myös tyttöjen toimintaan, kiroilu ja kovaääninen puhe yhdistettiin pääosin poikiin liittyvään sukupuolidiskurssiin.

Kaikki pojista huutavat hirveästi käytävillä ja aloittavat riitoja ihan typeristä asioista - - (LU1LO1K8)

Ruokalassa, kun kaikki ovat syömässä, poikien pöydästä kuuluu mölyä - - (LU2LO1K7)

Pojat olivat välitunnilla liiankin äänekkäitä. He huusivat, jotkut jopa kiljuivat, ja en voinut tehdä muuta kuin katsoa vierestä. Ihmettelin, että miksi ihmeessä heillä oli tarve huutaa niin paljon - - (LU2LO1K9)

Olin menossa ruokalaan ki(i)nitin huomion siihen miten pojat puhui he kiroillivat aika paljon kun tulin pois siellä he painivat toistensa kansa tiesin että se oli leikkiä - - (LU1LO1K6)

- - he (tytöt) suurin pi(i)rtein huusivat jutellless(a)an. He eivät riidelleet, mutta pitivät kovaa ääntä - - (LU1LO2K5)

Vastakohtaisesti tyttöjen äänenkäyttöä sekä olemusta kuvailtiin selonteoissa tyypillisemmin maltillisemmaksi sekä hiljaisemmaksi, ja siihen nähtiin usein sisältyvän tyttöjen välistä, keskinäistä juoruilua, kuiskailua ja naurua, jota kuvailtiin "hiihitykseksi" tai "kikatukseksi". Ilmiön yleisyys ja toistuvuus aineistossa

viittaa siihen, että tämän kaltainen käytös koetaan tyttösuopuolisuuteen kuuluvana, essentialistisena piirteenä, jonka avulla rakennetaan ja pidetään yllä suopuolisia stereotyyioita (vrt. Tolonen 1999).

Tytöt ne taas hihittää ja puhuu, joka tunti - - (LU1LO2K1)

Yhtäkkiä minun edestäni alkoi kuului hillitöntä nauramista ja kuiskutusta. Luokan tytöt juoruilivat edessäni - - (LU2LO2K4)

Tyttölauma kikattaa edelleen - - (LU2LO2K11)

Pari tyttöä alkavat kikatella ja supista - - (LU2LO1K2)

Milla, Veera ja Sini vertailevat huulipuniensa väriä ja kikattavat hillittömästi, kun joku kertoo vitsin. (LU2LO1K6)

- - (tytöt) istuivat kaikki ihan vierekkäin ja kikattivat - - (LU1LO2K10)

Nauramista tai siihen liittyviä ilmauksia esiintyi 47%:ssa narratiiveista, ja suurin osa siitä oli liitetty tyttöjen homososiaaliseen toimintaan. Ilmiön toistuvuus kertomuksissa kielii yhteisen naurun asemasta osana koululaisten vertaisryhmän toimintaa, joka yhdistetään erityisesti tyttösuopuolen esityksiin. Näin toimien oppilaat rakentavat kielellisesti käsityksiä suopuoliin liitettävistä piirteistä, joita selonteoissa rakennetaan feminiinisyyteen ja maskuliinisuuteen mielletävien kielellisten keinojen kautta.

Poikien puheenaiheet kuvailtiin useammassa kertomuksessa olevan sisällöltään hyvin yksipuolisia. Kuten alla olevista katkelmista käy ilmi, tyypillisimmin keskustelua käytiin video- tai digipeleistä, ja keskusteluun osallistui tavallisesti suuri joukko poikasuoopuolisia oppilaita. Pelit näyttäytyvät Mannisen (2010) ja Jokisen (2003) tavoin narratiiveissa oppilaita yhdistäväksi laajemmaksi aiheeksi, jonka ympärille muodostettiin hegemonista maskuliinisuutta rakentavaa diskurssia.

Kuulin puhetta peleistä edestä, takaa ja ihan kaikkialta - - (LU2LO1K9)

Kuulin, että he (pojat) puhuvat joistakin videopeleistä - - (LU2LO1K9)

Kuulen kun pojat puhuvat peleistä, tylsistä opettajista ja tunneista - - (LU2LO1K2)

Kuulen, kun he puhuvat jotain jostain eilisestä pelistä - - (LU2LO1K6)

Kun pääsin kouluun, rinnakkaisluokan Jami pelasi "Among us" peliä koulun käytävällä. (LU2LO1K4)

Tyttöjen keskustelujen nähtiin narratiiveissa pitävän sisällään monipuolisempia aiheita, mutta kuten alla olevasta kertomuksesta käy ilmi, käsitys tyttöjen puheenaiheista perustui sukupuolittuneeseen oletukseen tyttöjen kiinnostuksen kohteista. Tähän narratiiviin liittyi usein myös heteronormatiivinen diskurssi, jossa tyttöjen puheenaiheet nähtiin keskittyvän fyysiseen esteettisyyteen, pinnallisuuteen tai heteroseksuaaliseen ihastukseen liittyvistä asioista, joka konkretisoitui ”puheena pojista” (ks. Lehtonen 2003). Meikit, meikkaaminen sekä niistä puhuminen liitettiin ainoastaan tyttösukupuolisuuteen kuuluviin esityksiin ja feminiiniseen itseilmaisuun, jota ei selonteissa ilmennyt poikien liittyvissä toiminnan kuvauksissa.

Saavun juuri koulun pihaan ja lähden kävelemään ovia päin. Matkalla kuulen kuinka tytöt puhuvat uusista meikeistä - - (LU2LO2K1)

- - tytöt seisovat ryhmässä ja puhuvat. Istun kuitenkin liian kaukana kuullakseni mistä he puhuvat, mutta oletan että he puhuvat meikeistä tai vaatteista tai jostain sellaisesta - - (LU2LO2K15)

- - tytöt puhuvat Meikki merkeistä ja joistain pojista - - (LU1LO2K3)

Pojat puhuvat peleistä ja meemeistä. Tytöt puhuvat harrastuksista ja pojista. (LU2LO1K11)

Koulun jälkeen tytöt puhuvat pojista ja keneen he ovat ihastuneet ja niinpoispäin - - (LU1LO2K2)

Peleistä puhumista tai pelaamista näytti tapahtuvan kahden kertomuksen mukaan myös tyttöjen keskuudessa. Ilmiön harvinaisuus narratiiveissa viittaa kuitenkin siihen, että pelaaminen kiinnostuksen kohteena näyttäytyi oppilaiden puheessa liittyvän pääosin kuitenkin poikasukupuolisuuteen liitettävään diskurssiin ja poikana olemisen homososiaalisiin tapoihin, jotka kietoutuvat Mannisen (2010) ja Pajun (2011) mukaan usein jonkun yhteisen aktiviteetin, kiinnostuksen kohteen tai harrastuksen ympärille.

Välitunnilla he (tytöt) puhuivat jostakin pelistä ja nauroivat taas ihan kaikesta - - (LU1LO2K5)

Osa tytöistä leikki peili-leikkiä ja osa katsoi puhelimiensa pelaten pelejä toistensa kanssa - - (LU2LO2K7)

Connellin (1995) mukaan rationaalisuus, rauhallisuus ja tunteiden hillitseminen ovat merkittäviä kulttuuriseen hegemoniseen (mies-)maskuliinisuuteen liitettäviä

diskursiivisia ominaisuuksia. Tyttöjen nauraminen on narratiiveissa yleisesti toistuva sukupuolta rakentava elementti, jonka voi yhdistää feminiinisyyteen liitettävään tunteellisuuteen ja tyttöjen tunteiden vapaamman ilmaisemisen sallivaan asenneilmapiiriin. Alla olevasta aineistokatkelmasta saa kuvan, että myös tyttöjen toiminnassa esiintyy koulussa homososiaalisia piirteitä. Fyysisen toiminnan tai tekemisen sijaan yhteisöllisyyttä ja vertaisryhmän koheesiota rakennetaan kuitenkin yhteisten puheenaiheiden, keskustelun ja nauramisen avulla.

Tälläkin tunnilla tyttölauma on kerääntynyt jonkun ympärille kikattamaan turhasta - - (LU2LO2K11)

Muut tytöt puhuvat ja nauravat - - (LU2LO1K2)

Tässä ylempänä olevasta katkelmasta on havaittavissa maskuliinisuuden ja feminiinisyyden vastakohtaisuutta huokuva, patriarkaalinen ja sukupuolittava asennoituminen naissukupuolta kohtaan: kun tytöt nauravat, naurun aihe leimataan ”turhaksi kikattamiseksi” ja tunteeksi, jonka hallitsematon ilmeneminen näyttäytyy hegemonisten maskuliinisuuden piirteisiin nähden uhkaavalta ja vastakohtaiselta, ei-rationaaliselta. Tämä sukupuolittuneen asenteen voidaan nähdä heijastavan kirjoittajan sosiaalisesti rakentunutta kuvaa sukupuoliin liitetystä ominaisuuksista, jotka on omaksuttu osana sukupuolen ja hegemonisen maskuliinisuuden diskursseihin sosiaalistumista. Laajemmassa mittakaavassa nuorena omaksutut naissukupuolisuutta vähättelevät asenteet saattavat johtua syvemmällä olevista sosiaalisista rakenteista, jotka ylläpitävät naisvihaa yhteiskunnassa (vrt. Elliot 2018; Parent ym. 2019). Jotkut vastaajista asemoituivat kuitenkin kerronnallisesti sukupuolen valtakäsitteiden ulkopuolelle. Yllä olevassa kertomuksessa tämä näkyy vastaajan ottamassa subjektipositiossa, joka näyttäytyy konkreettisesti erontekemisenä omaan sosiaaliseen vertaisryhmään liitettävien valtakäsitteisiin minä-muut-asetelman muodossa.

Nostin aineistosta käytökseen liittyvät häiriöt yhdeksi poikasukupuolisuutta rakentavaksi diskurssiksi osana sosiaalista sukupuolen ja maskuliinisuuden sosiaalisen rakentumisen prosessia. Nämä piirteet näkyivät aineistossa muun muassa koulusta myöhästymiseen, koulun sääntöjen rikkomiseen, keskittymisen vaikeuksiin tai ilkivaltaan liittyvissä selonteoissa. Koulusta karkaaminen mainittiin

vain yhdessä kertomuksessa, joten on todennäköistä, että kyseinen ilmiö ei ole yleinen hegemonisen maskuliinisuuden ilmaisun sosiaalisesti hyväksytty muoto, vaan kyseessä on kehyskertomuksen mahdollistama fiktiivinen tapahtuma.

- - kolme poikaa tuli minun jälkeenkkin kouluun eli he olivat erityisesti myöhässä - - (LU1LO1K5)

- - kaikki ovat paikalla paitsi yksi poika. Hän tulee kouluun 10 minuuttia myöhässä - - (LU2LO1K2)

- - (pojat) katsoivat videota pelistä. Muut pelailivat puhelimilla ja potkivat palloa. Toiset taas karkasivat koulusta - - (LU2LO1K4)

Yleinen levottomuus sekä työrauhan ja keskittymiskyvyn puuttuminen näyttäytyivät kertomuksissa koulussa toistuvana elementtinä, joka nähtiin poikasukupuolisuuden esityksiin ja maskuliinisuuteen yhdistyvänä seikkana. Tämä ilmiö on tunnistettu myös muissa sukupuolta koskevissa tutkimuksissa koulumaailmasta (ks. Mac an Ghail 1994; Manninen 2010; Paju 2011). Hegemonisen maskuliinisuuden nimissä pojille ikään kuin sallitaan laajempi liikkumavara sukupuolen esityksissä, joissa häiritsevää käytöstä siedetään osana heteronormatiivista poikasukupuolisuutta. Tyttöihin liitetyt keskittymisen haasteet liittyivät homososiaalisuuden ilmaisemiseen ja keskinäiseen nauramiseen, jonka yleisyyden aineistossa sosiaalisena sukupuolen esittämisen ja rakentumisen keinona toin jo aiemmin esiin.

- - pojat ne ei keskity melkein ikinä tunnilla - - (LU1LO2K1)

Tuntui siltä, että pojat varsinkin olivat levottomia. Oli paljon toisille puhumista, luokassa kulkemista, tavaroiden heittelyä ja aika paljon myös toisille huutamista - - (LU2LO1K9)

- - kaikki luokan pojat näyttävät olevan ihan omissa maailmoissaan. Kake ja Pera pelaavat rallipeliä, Jussi piirtää taululle tikku-ukkoja, ja muut pojat pyöriivät ympäri luokkaa - - (LU2LO1K7)

- - he (tytöt) myös nauravat paljon eivätkä keskity yhtään opetukseen - - (LU1LO2K4)

Kertomuksissa ilmenneet vakavammat käytöshäiriöt ja yleinen levottomuus tuntuivat olevan osa maskuliinisuus- ja poikadiskurssiin liittyvää käytöstä, johon puuttuminen kasvatuskeskustelun tai jälki-istunnon muodossa ei ole enää riittävä tukitoimi. Ilkivalta tuli esiin aineistossa kouluun ja rehtoriin kohdistuvana tekoina,

joita kuvailtiin tämän päivän lasten ja nuorten kielenkäytön tapaan ”pränkkeinä” eli tarkoituksella tehtyinä, suunniteltuina piloina. Kollektiivinen, homososiaalinen pilailu voidaan yhdistää koululaisten hegemonisen maskuliinisuuden ilmiöihin, jolle on tyypillistä ajallinen ja paikallinen arvostuksen ja merkitysten muutos sekä liikkuminen (Connell 1995; Paju 2011). On todennäköistä, että nämä teot ovat tyypillisiä laajemminkin tämän ajan poikasukupuolisille koululaisille osana maskuliinisuuden rakentamista ja ylläpitämistä sekä poikasukupuolen esitystä.

Pojat alkavat riehua ja pelleillä, vaikka opettaja huomauttaa pojille. Yksi poika kieltäytyy tekemästä tehtäviä - - (LU2LO1K2)

- - poika porukka juonii sitä, että he aikovat ”pränkätä” rehtorin - - (LU2LO1K4)

- - pojat pääsivät jälki-istunnosta ja alkoivat heittää koulun ikkunoihin kananmunia - - (LU1LO1K10)

Narratiiveissa ilkeävaltaa ja käytöshäiriöitä tuli esiin myös ruokailuun yhteydessä. Näissä tilanteissa ruualla leikkiminen, sotkeminen ja ”sotiminen” ovat yhdenlaisia maskuliinisen habituksen rakentamisen keinoja, sillä vain poikapuolisten oppilaiden mainittiin osallistuvan ruualla häiriköimiseen. Ruokailutilanteiden kaoottisuus ja riehakkuus saivat toisaalta erään pojista tekemään kielellisesti eroa tämänkaltaiseen toimintaan, mikä viittaa häiriköinnin olevan hegemonisen maskuliinisuuden näkökulmasta kulttuurisesti ristiriitainen ilmiö. Saattaa myös olla, että siinä missä tyttöjen oletetaan noudattavan ruokailuetikettiin kuuluvia tapoja, poikien käytöshäiriöitä katsotaan enemmän läpi sormien myös ruokailutilanteissa.

Pari poikaa ottaa paljon ruokaa lautaselleen, mutta heittävät kaiken roskeen - - (LU2LO1K2)

Esimerkiksi ruoka tunnilla osa pojista heitteli tosi ruualla kun taas toiset olivat ihan rauhallisia ja killt(t)ejä. (LU1LO1K3)

- - pojat toteuttivat ruokasodan - - (LU1LO1K10)

Kaikki nauravat suu täynnä ruokaa, ja Osku heittää Satua lihapullalla, josta on puraistu palanen - - (LU2LO1K7)

Ruokalassa on ruokana kasvisruokaa joten pojat päättävät heti mennä ruokalakkoon eli olla syömättä mitään. (LU1LO1K8)

Yllä olevassa katkelmassa esiintyvä negatiivinen suhtautuminen kasvisruokaan viittaa poikien hegemonisen maskuliinisuuden sosiaalisen ylläpitämisen strategioihin. Tästä näkökulmasta kasvisruuan syöminen mielletään jollain tavalla feminiiniseksi taipumukseksi, joka uhkaa ”oikeanlaista”, kulttuurista maskuliinista habitusta. On toki mahdollista, että narratiiveissa ilmennyt ruokasota on vain fiktiivinen tapahtuma, joka heijastaa kirjottajiensa sukupuolittunutta mielikuvitusta. Tapahtuman toistuvuus useassa kertomuksessa puolestaan viittaa kuitenkin faktapohjaiseen, tositapahtumiin perustuvaan ilmiöön.

5.2 Fyysiset diskurssit

Sukupuolitettu keho ja fyysiset ominaisuudet nousivat narratiiveissa toistuvasti oppilaiden välistä erontekoa synnyttäväksi kategoriaksi erityisesti tilanteissa, joissa hegemoniseen maskuliinisuuteen yhdistetyt piirteet, kuten kilpailullisuus ja fyysisyys, korostuivat. Mannisen (2010) tavoin vauhdikkaat ja liikunnalliset palloilulajit, kuten jalka- ja koripallo nousivat aineistossa esiin poikasukupuolisuuteen ja poikien koulukulttuuriin liittyvänä toimintana, joka näyttäytyy merkittävänä fyysisenä maskuliinisen aseman pönkittämisen resurssina. Erityisesti välitunneilla pelattu jalkapallo korostui hegemonisen maskuliinisuuden ja poikasukupuolisuuden esittämisen linnakkeena. Bourdieun (1977) teoretisointiin tukeutuen näen, että jalkapallo on oppilaille kulttuurisen pääoman muoto, jota tavoitellakseen yksilön tulee omata oikeanlainen kehollinen habitus.

Yleensä he (pojat) pelaavat välkillä jalkapalloa - - (LU2LO1K5)

Pojat pelasivat jalkapalloa kuten yleensä - - (LU1LO2K1)

Välkällä pojat pelasivat koripalloa - - (LU1LO1K5)

Pojat pelasivat jalkapalloa kuten yleensä. (LU2LO2K2)

Oi(i) ihan normaali koulupäivä, kun olin ystäväni kanssa välitunnilla. Pelasimme (pojat) jalkapalloa siihen asti, kunnes välitunti loppui - - (LU2LO2K10)

Välitunnilla pojat pelaavat jalkapalloa ja juoksentelevat minne sattuu - - (LU2LO1K2)

On todennäköistä, että jalkapallon pelaamisen avulla haettiin vertaisyhteisön hyväksyntää, tai koitettiin löytää tasapainoa ja omaa paikkaa maskuliinisuuden hierarkiassa. Ilmiön runsaasta esiintymisestä aineistossa voidaan kuitenkin vetää johtopäätöksiä siitä, että jalkapallon ja muiden, fyysisyyttä vaativien joukkueurheilulajien merkitys koululaisten hegemonisen maskuliinisuuden ja sukupuolen sosiaalisessa rakentumisessa on suuri. Aineistossa 30% (N=14) sisälsi jalkapallon pelaamiseen liittyviä kuvailuja, joissa kaikissa pelaajina olivat pojat. Joukkuelajien pelaaminen fyysisenä maskuliinisuuden ylläpitämisen menetelmänä ei ollut kuitenkaan kaikkien käytettävissä. Tähän toimintaan evättiin pääsy sellaisilta yksilöiltä tai ryhmiltä, joiden habitus ei tukenut hegemonisen maskuliinisuuden paikallisesti arvostettua muotoa.

- - osa tytöistä ei uskaltanut mennä mukaan, koska pelkäsi, että pojat torjuvat heidät pois pelistä - - (LU1LO1K5)

Välitunnit ja koulun fyysiset tilat toimivat puolestaan sukupuolen ja maskuliinisuuden kulttuurisen rakentumisen ja pääoman tavoittelun kenttänä. Tilankäytön ja sosiaalisen toimijuuden näkökulmasta hegemonisen maskuliinisuuden edustajien nähtiin olevan dominoivassa ja aktiivisessa asemassa verrattuna tyttöihin, joiden roolia kuvailtiin alistuvaksi ja passiiviseksi (ks. Paju 2011). Tyttöihin liitetty fyysinen toiminta välitunneilla Poikien nähtiin ottavan fyysisyydellään haltuun niin koulun sisällä kuin sen ulkopuolella.

Menen naulakoille ja huomaan kun poikia tulee sisälle isossa rynnäkössä - - (LU1LO1K4)

Välitunnilla pojat ovat ensimmäisenä pihalla - - (LU2LO1K6)

Välitunnilla pojat riehuivat ja mellastivat aivan kuraisina kierien maassa - - Sen jälkeen he tekivät ihmispyramideja - - (LU2LO1K1)

Aineistossa tyttöjen passivisuus ilmeni erityisesti tilankäyttöön ja toimijuuteen liittyvissä tilanteissa, mikä on Lehtosen (2003) ja Martinon ja Pallotta-Chiarollin (2003) mukaan tyypillistä tyttö sukupuolisuuden toistoteko koulussa. Poikien kuvailtiin valtaavan narratiiveissa tilan fyysisellä maskuliinisella dominanssilla, mikä puolestaan rakentaa sukupuolittunutta ja patriarkaalista yleistystä naissukupuolesta heikompana miessukupuoleen nähden.

Tytöt vain istuvat paikoillaan hiljaa, ja seuraavat kun pojat melskaavat - - (LU2LO1K7)

Tytöt istuivat nurkassa kuiskien katsoessaan minuun päin - - (LU2LO2K4)

Pojat riehuvat ja pelailevat enemmän kuin tytöt - - (LU2LO1K11)

Suurin osa tytöistä kiipeili telineessä ja osa seiso - - (LU2LO2K2)

- - tytöt alkoivat tanssia kameran edessä jotain tiktok tanssia - - (LU1LO2K9)

Siinä missä poikien nähtiin ottavan koulun fyysistä tilaa haltuun vauhdikkaalla ja voimakkaalla tavalla, tyttöasukupuolisten oppilaiden liikkuminen ja toiminta olivat narratiiveissa välitunnilla huomattavasti rajoitetumpaa, yksipuolista ja staattista. Nurkassa istuminen ja seinän tai pihan laidalla seisominen näyttäytyivät aineistossa tavoilta, jotka liitettiin tyttöjen toimijuuden ja toiminnan kuvauksissa. Niin ikään tyttöjen elehdintää ja kehonkieltä kuvailtiin esteettisyyttä sekä feminiinisyyttä korostavien sanallisten valintojen ja kiinnostusten kohteiden kautta.

Tytöt kipittävätkin paikoilleen silmiään pyöritellen - - (LU2LO2K11)

- - kaikki tytöt, mukaan lukien minutkin, menimme ihastelemaan hänen korvakorujaan - - (LU2LO2K7)

Fyysinen diskurssi näkyi aineistossa lisäksi sekä kilpailullisuuden ja fyysisten ”haasteiden” ja ”paremmuuden” vertailun muodossa. Poikasukupuolisuutta rakentavissa esityksissä väkivaltaa ja fyysisyyttä ei kuitenkaan käytetä ainoastaan hierarkkisen aseman rakentamisen resurssina tai symbolisen pääoman hankkimisen keinona, vaan se toimii myös toverillisuuden ja sosiaalisen hyväksynnän osoituksena. Tässä piilee kuitenkin väärintulkinnan mahdollisuus, jos fyysisen huomion hakemisen tilannekohtaista motiivia ei ymmärretä. Katkelmissa esiintyvissä esimerkeissä tämän kaltaiset tilanteet johtivat muutamissa kertomuksissa poikien välisiin konflikteihin.

Kimmo haastoi hänet ja hänen valitseman parin, pari polttopalloon - - (LU1LO1K2)

- - he (pojat) alkavat vertailla kenen hiukset on parhaimmat siitä syntyä hirveä veritappelu - - (LU1LO1K8)

Pekka mottaa Simoa käteen - - (LU2LO1K6)

Toinen kaveri otti vähän liian tosissaan ja siitä syntyi tappelu - - (LU1LO1K6)

Vaikka liiallinen väkivalta nähdään sosiaalisesti sopimattomana hegemonisen maskuliinisuuden habituksen kannalta, tappelut hyväksytään kertomuksissa osana poikasukupuolisuuteen kuuluvaa sosiaalista normia. Koululaisten kilpailullisuus, kinastelu ja toveruuden fyysinen osoittaminen voidaan yhtäältä nähdä Jokisen (2000) tavoin eräänlaisina miehuuden rakentamisen maskuliinisina riiteinä, jotka omaksutaan osana institutionalisoitunutta käytöstä koulussa. Tämä käytöksen nähdään antavan pojille maskuliinisuuden kulttuurissa tarvittavia resursseja ja pääomaa, joiden nähdään olevan arvostettuja hegemonisen maskuliinisuuden aseman sekä paikallisesti arvostetun maskuliinisuuden muodon saavuttamisen ja säilyvyyden kannalta.

5.3 Psyykkiset diskurssit

Poikien hegemonisen maskuliinisuuden hierarkkiset suhteet ilmenivät kertomuksissa kiusaamiseen, syrjimiseen tai haukkumiseen liittyvissä kuvauksissa. 25% kaikista kertomuksista sisälsivät kiusaamisen eri muotoihin liittyviä piirteitä, joista valtaosa oli liitetty poikana olemiseen kuuluvaan käytökseen. Jatkuva kamppailu hegemonisesta asemasta, hegemoniseen ryhmään kuulumisen ja maskuliinisen dominanssin osoittaminen tuovat esiin alisteiset ja marginaalissa olevat maskuliinisuuden muodot, joiden edustajat joutuvat usein kiusaamisen kohteeksi yrittäessään päästä osaksi vertaisryhmäänsä. Tämä ilmiö on niin ikään ymmärretty tyyppilliseksi osaksi poikadiskurssia, jossa fyysinen vahvuus, kovuus ja tunteiden hillitseminen ovat edellytyksiä hegemoniseen ryhmään kuulumiselle (Jokinen 2000; Manninen 2010).

Eräässä selonteossa hegemonisen maskuliinisuuden hierarkia kiteytyy yhden johtavan yksilön ihannoidussa asemassa. Tässä kertomuksessa ilmenee selkeästi kulttuurisen hegemonisen maskuliinisuuden hierarkkinen luonne ja negatiiviset piirteet, joita vastaan ei uskalleta puhua. Jokisen ja muiden (2004) näkemyksen mukaan vaikeneminen on yksi merkki marginaaliin kuulumisen jatkuvasta neuvottelusta, jota tapahtuu vaikenemisen, ei-kielellisen toiminnan tai vastapuheen avulla. Alla olevassa katkelmassa yksi vahva, hegemonisen maskuliininen yksilö saa pahimmillaan toiset oppilaat toimimaan omaa todellista

eettistä ja moraalista tahtoaan vastaan. Kovuus ylittää tässä tilanteessa rohkeuden asettua heikomman puolelle, koska alisteisen maskuliinisuuden puolustaminen voisi johtaa hegemonisesta ryhmästä erottamiseen ja itse kiusaamisen kohteeksi joutumiseen (ks. Connell 1995).

Koulupäivän aikana huomasin sen - - että siellä oli yksi poika joka oli "kovis" ja kaikki tottelivat mitä hän teki ja se yksi kovis poika kiusasi yhtä poikaa niin kaikki muutkin pojat menivät koviksen puolelle, vaikka olisivat varmasti halunneet puolustaa kiusattua - - (LU1LO1K5)

Kiusaaminen ja kovuus voidaan yhtäältä tulkita myös fyysisenä maskuliinisuuden kultivoimisen keinona, jonka kautta hankitaan kulttuurista pääomaa hegemonisen maskuliinisuuden sekä fyysisen että psyykkisen aseman ylläpitämiseen. Pajun (2011) näkemyksen mukaan tässä iässä "koviksen" roolia esittämällä haetaan omaa paikkaa hegemonisen maskuliinisuuden arvoasteikossa koulussa, ja näin ollen varmistetaan omaa statusta vertaisryhmän maskuliinisuuden hegemoniassa. Aggressiivisuus, väkivaltainen käytös ja fyysisen dominanssin hakeminen ilmeni aineistossa poikasukupuolisuuteen ja hegemoniseen maskuliinisuuteen liitettävänä piirteinä, joita myös Pajun (2011) löydökset tukevat. Alla olevissa selontekokatkemat tekevät näkyväksi hegemonisen maskuliinisuuden tavoittelun muotoja sellaisena, kuin ne näyttäytyvät kanssaoppilaille koulun arjessa. Tämän kaltainen käytös voidaan nähdä myös poikasukupuolisuuden kehollisena esittämisenä ja ylläpitämisenä, jossa fyysisyydellä on merkitsevä rooli vertaisryhmän koheesion ja kaverisuhteiden muodostamisessa.

Kimmo heitti "vahingossa" Pekkaa koripallolla päähän - - (LU1LO1K2)

- - painia harrastava poika kamppasi hänet ja voitti tappelun - - (LU1LO1K6)

- - jäin seuramaan kun pojat paini massa ja yrittivät vääntää ja kääntää toisiaan silleen että toinen luovuttaisi - - (LU1LO1K6)

Verbaalinen kiusaaminen psyykkisenä vallankäytön strategiana tuli esiin eräässä selonteossa myös tyttöjen elämismaailmaan liittyvänä piirteenä. Halberstamin (1998) mukaan myös tyttöasukupuolisten keskuudessa diskurssi "oikeanlaisesta" feminiinisydestä ja naisena olemisesta kärjistyy toisinaan suoran kiusaamisen muodossa. Ilmiön sukupuolittuneisuus ja yksittäinen esiintyminen tässä aineistossa viittaisi kuitenkin siihen, että suora, verbaalinen ja fyysinen

kiusaaminen on yhteydessä pääosin hegemonisen maskuliinisuuden hierarkkiseen diskurssiin.

He (tytöt) puhuivat niin ilkeästi ja kiroilivat paljon. He haukkuivat tyttöä rumaksi, itsepäiseksi, lihavaksi, hikeksi jne. - - (LU2LO2K6)

Eräässä narratiivissa ilmeni myös huoli maskuliinisuuteen linkittyvästä äärimmäisestä väkivallanteosta, jossa oppilaan kuviteltiin tuovat kouluun räjähteitä tarkoituksenaan saada aikaan joukkosurma. Huukin ja muiden (2018) mukaan äärimmäinen väkivalta on länsimaiseen hegemoniseen maskuliinisuuteen ja kulttuuriseen miessukupuolisuuteen liittyvä traaginen lieveilmiö, jonka aiheuttamaa uhkaa ja mahdollista ahdistusta kyseinen oppilas käsitteli selonteossaan. Huomioitavaa on, että kirjoittaja asetti narratiivissaan sukupuolen tapahtumaa määrittäväksi tekijäksi; narratiivisen hirmuteon takana oli kerrottu olevan juuri poikasukupuolinen henkilö.

Tuntui että jotain paha tapahtuu pian ja koulusta on pakko päästä pois ja äkkiä. Niinpä sanomatta mitään, juoksin ulos. Sitten se tapahtui. Se pahin skenaario joka oli käynyt mielessäni. Se räjähti. Se räjähti tuhoten koko tuhoten koko koulurakennuksen. Olin ainoa joka selvisi naarmuttaa. Poika oli laittanut pommin koulun roskikseen - - (LU1LO1K9)

Tästä voidaan päätellä, että oppilaat ovat havainneet fyysisen väkivallan liittyvän juuri maskuliinisuuden kulttuuriseen esittämiseen ja poikasukupuolisuuteen kiinnittyvänä ilmiönä. Väkivallan suhde hegemonisen maskuliinisuuden rakentamiseen ja ylläpitämiseen on Jokisen (2000) mukaan kaksijakoinen: toisaalta se hyväksytään normalisoituna, miehuuteen liittyvän kovuuden, kilpailullisuuden ja toveruuden ilmaisemisen keinona, mutta toisaalta liiallinen voiman ja vallan käyttäminen ylittää maskuliinisuuden sosiaalisen hyväksyttävyyden rajat. Maskuliinisuuden ilmentäminen äärimmäisen väkivallan muodossa on onneksi suhteellisen marginaalinen ilmiö, johon viittaavat merkit yleensä huomataan ajoissa, ja siihen osataan suhtautua kouluissa varhaisen puuttumisen sekä tarvittavien tukitoimien muodossa.

5.4 Heteronormatiiviset diskurssit

Lehtosen (2003) ja Rossin (2010) mukaan suomalaisen peruskoulun käytänteet ovat kietoutuneet hiljaisten ja näkymättömien heteronormatiivisten diskurssien

ympärille. Sukupuolisuus korostuu aineistossa heteronormatiivisen ihastukseen ja flirttailuun liittyvissä kuvauksissa. Aineistosta näkyi, että myös opettajan toiminnalla on suuri rooli näiden diskurssien rakentamisessa ja ylläpitämisessä. Ikäryhmälle tyypillinen seksuaalisen ja romanttisen kiinnostuksen herääminen ilmenee aineistossa heteroseksuaalisena jännitteenä tyttö- ja poikasukupuolisten oppilaiden välillä.

Tytöt haluavat istua keskenään eikä poikien lähetyvillä koska ajattelevat pojista jotain erilaista kun tytöistä - - (LU1LO2K2)

Oppilaiden kehitysvaiheelle tyypillisesti ymmärrys sukupuolisesta kanssakäymisestä ja seksuaalisesta kiinnostuksesta on vielä kehittymässä, ja osa oppilaista on ikävaiheelle luontaisesti tässä kehityksessä toisia edellä. Yllä olevassa katkelmassa kirjoittaja on huomannut tyttöjen ja poikien suhtautuvan toisiinsa eri tavalla, mutta tämän ilmiön taustalla olevan heteronormatiivisen ihastuksen vaikutusta ei osata yhdistää alkavan murrosiän mukana tuomaan sukupuolisuuden ja seksuaalisuuden kehitykseen. Alla olevissa katkelmissa puolestaan ihastuksen ilmaiseminen sen kohteelle koetaan vielä osittain kiusalliseksi; ihastus halutaan joko salata tai paljastaa se vain läheisimmällä ystävälle. Tunteista puhuminen limittyy aineistossa ikään ja tyttöskukupuolisuuteen ja feministiseen itseilmaisuuksiin kytkeytyvänä piirteenä.

Me oltiinkin seuraava välitunti kaksin jutellen poika-asioista. Minun paras ystävä on ihastunut tähän poikaan. Yritin sanoa hänelle, että hänen pitäisi sanoa siitä sille, mutta hän haluaa ilmeisesti pitää ihastuksen vain meidän kahden tietona - - (LU2LO2K4)

Suvi tökkää minua olkapäähän ja lopetan poikien tuijottamisen. Hän virnistää minulle "Ootko ihastunut" virneellä ja minä katson häntä järkyttyneenä takaisin tarkoittaen "mitä hemmettiä sä kuvittelet" - - (LU2LO1K6).

- - joukko tyttöjä kikattaa siellä ihanille tanssipareilleen - - (LU2LO2K11)

Koulussa poikasukupuolisten oppilaiden henkilökohtaiset ja kahdenkeskeiset keskustelut näyttivät puuttuvan aineistosta täysin, mikä viittaa sen olevan perinteisen länsimaisen hegemonisen maskuliinisuuden ja sukupuolen esittämiseen liittyvä ilmiö. Poikakulttuurissa läheisyyttä haetaan Jokisen (2000) ja Mannisen (2010) mukaan puhumisen sijaan yhteisen toiminnan, tekemisen ja harrastusten, kuten jalkapallon tai pelillisyyden kautta. Poikien välisen

välittämisen ja tunteiden jakamisen puuttuminen aineistossa ei kuitenkaan merkitse sitä, että kaikki pojat suhtautuvat tunteiden ilmaisuun torjuvasti. Silmiinpistävää on kuitenkin se, mistä ei lainkaan puhuta; selonteoissa ihastuminen ottaa aineistossa ainoastaan suomalaiselle sukupuolijärjestykselle tyypillisen heteronormatiivisen muodon (Lahelma 2011; Rantalaiho 1994). Sukupuolen tai seksuaalisuuden moninaisuutta ilmentäviä kertomuksia ei aineistossa suoranaisesti ilmennyt, mikä vahvistaa heteronormatiivisen diskurssin vallitsevaa asemaa suomalaisen peruskoulun kulttuurisessa narratiivissa.

5.5 Sukupuolitietoiset diskurssit

Sukupuolitietoisuutta edistävää, edellyttävää tai estävää itsereflektiivistä pohdintaa tai siihen liittyviä selontekoja löytyi aineistosta kertomuksesta. Alla olevissa katkelmissa kirjoittaja reflektoi heteronormatiivisen sukupuolijärjestyksen ahdasta luonnetta, ja eritteli siihen liittyviä konkreettisia ilmiöitä koulussa. Oppilaiden välisen kanssakäymisen homososiaalinen eetos teki kirjoittajalle näkyväksi koulun fyysisten tilojen käyttöön sukupuolittuneisuuden, jolle ei tunnu löytyvän valideja perusteita.

*Katson tyttöjä ja huomaan miten me olemme ryhmittyneet omiksi ryhmiksemme -
- (LU2LO1K6)*

Kun olen riisumassa ulkovaatteita naulakolla, huomaan miten tytöt ja pojat ovat ryhmittyneet naulakon vastakkaisiin pätyihin. Mietin mistä se johtuu. Onko jokin sääntö, etteivät eri sukupuolten edustajat saa olla liian lähellä toisiaan vai mistä se johtuu - - (LU2LO1K6)

Mietin tyttöjen ja poikien välisiä eroja ja sitä onko sukupuolten välillä edes niin paljon eroa - - (LU2LO1K6)

Urheilun ja erityisesti jalkapallon selkeästi sukupuolistava luonne sai osakseen kritiikkiä vain yhdessä selonteossa, josta heijastuu pettymys tyttösuopuolisuuden heteronormaalia, feminiinistä esittämistä kohti. Tämä konkretisoituu kertomuksessa subjektiivisena ja sosiaalisena erontekona "muihin" tyttöihin. Tästä asenteesta heijastuu Butlerin (1990) esittämä mahdollisuus sukupuolen toisin esittämiseen, jonka kautta oppilaat voivat uudistaa kulttuurisia sukupuolikäsityksiä. Naissukupuolisuuden suhde

maskuliinisuuteen on suomalaisessa kulttuurissa ristiriitainen. Rantalaihion (1994) ja Julkusen (1994) mukaan historiallisesti katsottuna sukupuolijärjestys on rakentunut työnteon ehdoilla, jossa sukupuoli on toiminut työtehtävien jakamisen määrittäjänä. Tyttösukupuolisena maskuliinisena pidettyjen ominaisuuksien tai kiinnostusten kohteiden omaaminen koetaan näin ollen ongelmallisena tai jopa kiusallisena asiana, josta lapsen toivotaan ”kasvavan ulos” iän myötä (ks. Halberstam 1998).

Muut tytöt puhuvat jatkuvasti. Pojista, meikeistä ja ties mistä muusta tylsästä. Minua ei hirveästi kiinnosta, sillä he eivät ikinä puhu jalkapallosta - - (LU2LO2K11)

Aineiston perusteella on kuitenkin selvää, että jalkapallo lajina muodostaa koulussa hegemonisen maskuliinisuuden linnakkeen, johon pääsy evätään vääränlaisen kehon tai sukupuolen omaavilta yksilöiltä. Sama kirjoittaja kritisoi tyttöihin, feminiinisyteen sekä fyysisyyteen liitettäviä kulttuurisia ja sukupuolitettuja itsestäänselvyyksiä sekä ennakko-olettamuksia, mikä viittaa Halberstamin (1998) esiin tuomiin naismaskuliinisuuden ilmentymiin. On kuitenkin todennäköistä, että heteronormatiivisuutta kritisoivien selontekojen vähäisyys ei kerro sukupuolen tai seksuaalisuuden moninaisuuden ilmiön harvinaisuudesta. Kyse on todennäköisesti Lehtosen (2003) ja Salosen (2005) tavoin vaikenemisen kulttuurista, joka juontuu kulttuurimme sisäänrakennetusta heteroseksuaaliseen sukupuolijärjestykseen sosiaalistumisesta. Vaikeneminen pitää toisaalta osaltaan yllä jännitystä kulttuurisen keskustan ja marginaalien välillä (ks. Jokinen ym. 2004).

On päivän ja koko kouluvuoden ensimmäinen tunti, matikkaa, eikä minua voisi vähempää kiinnostaa. Matikka tai kikatut. Jalkapalloammattilaiset eivät tarvitse potenssilaskuja. Ja juuri sellainen minusta tulee aikuisena. (LU2LO2K11)

Narratiiveissa korostunut sukupuolittunut asetelma, jossa poikien kuvailtiin olevan kykenemättömiä rauhalliseen työskentelyyn, kiteytyi yhdessä kertomuksessa. On selvää, että aineistossa ilmenneet kuvaukset koululaisten hegemoniseen maskuliinisuuteen yhdistetyistä piirteistä saa osan oppilaista tuntemaan olonsa epämiellyttäväksi koulussa useasta syystä. Merkittävin näistä on todennäköisesti keskittymisen vaikeus oppimisympäristössä, jossa sukupuolen äänekäät ja riehakkaat esitykset estävät koulu- ja työrauhan toteutumista (ks.

Renolds 2007; Tolonen 1999). Tämä puolestaan herättää negatiivisia tunteita muissa oppilaissa, jotka kokevat olevan kykenemättömiä vaikuttamaan vallitsevaan asiantilaan. Dominoivalla äänenkäytöllä on myös yhteys hegemonista maskuliinisuutta tavoittelevaan aseman ylläpitämiseen ja patriarkaaliseen vallankäyttöön (Jokinen 2010). Erään oletetusti tyttöasukupuolisen oppilaan turhautuminen poikien sukupuolen ja maskuliinisuuden esityksiin paistaa läpi alla olevassa selonteossa.

Olin vihainen, tunsin olevani ihan kuin jossain eläintarhassa. halusin vain päästä kotiin lepäämään. En kuitenkaan sanonut mitään, koska tiesin ettei he (pojat) kuuntelisi minua - - (LU2LO1K9)

Mietin vain, että toivottavasti huomenna pojat osasivat keskittyä vähän paremmin - - (LU2LO1K9)

Yksi oppilas pohti kertomuksessaan poikasukupuolisuutta rakentavien esitysten sisäistä heterogeenisyyttä ja käytöksen vaihtelevuutta. Tämän voi nähdä merkinä siitä, että kulttuurisen hegemonisen maskuliinisuuden esitykset näyttäytyvät osalle oppilaista vierailta, ja niiden omaksumiseen suhtaudutaan kriittisesti. Alla olevassa selonteossa oppilas on tiedostanut sukupuolten esitysten olevan vaihtelevia, mutta liittänyt sen osaksi sukupuolisuuteen ja ihmisyyteen kuuluvaa perusluonnetta. ”Omana itsenä pysymisen” voi nähdä viittavan – tietoiseen tai tiedostamattomaan – kriittiseen suhtautumiseen hegemoniseen maskuliinisuuteen liittyvien negatiivisten ilmiöiden edessä.

- - vähän outo(a) kun jotkut pojat ovat ihan rauhallisia ja killtejä ja toiset taas ovat aika riehakkaita ja ilkeitä - - (LU1LO1K3)

- - on hyvin erilaisia ihmisiä on riehakkaita, on kiusaajia, on fiksuja, on rauhallisia ja on myös ei niin viisaita. Muta tärkeintä on et(t)ä on oma itsensä - - (LU1LO1K3)

Sukupuolisuuden ja sukupuolen kulttuuristen esitysten erilaisuuden ja outouden ihmettely näyttää katkelman perusteella kummuta oppilaista itsestään. Karkulehto ja Rossi (2018) näkevät, että sukupuolen kummallisuuksien pohtimisen ja näkyväksi tekemisen queer- ajatteluun perustuvan feministisen pedagogiikan avulla tulisi olla koulun sukupuolten tasa-arvokasvatuksen keskiössä. Toisaalta kyseisen selonteon voi yhdistää myös päinvastaiseen Ojalan ja muiden (2009) esittämään mahdollisuuteen nähdä sukupuoli

muuttumattomana, biologiaan perustuvana essentiaalisena yksilön habituksen osana, johon valtakurssien ulkopuolella olevien sukupuolidiskurssien ei tule antaa vaikuttaa. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna sukupuolen rakentumisen sosiaalista ulottuvuutta ja dynaamista olemusta ei tässä selonteossa ole sisäistetty. Tämän narratiivin perusteella sukupuolitietoisuus ja kiinnostus sukupuolisuuden merkityksestä oman vertaisryhmän heterogeeniselle käytökselle kumpuaa kuitenkin syvältä oppilaista itsestään, mikä viittaa sukupuolitietoisuuden opetusotteen olevan erityisen tärkeää juuri murrosikäisen kynnnyksellä ala- ja yläkoulun nivelvaiheessa.

Eräässä selonteossa kirjoittaja oli puolestaan huomannut ryhmädynamiikan muodostuvan lähes poikkeuksellisesti homososiaalisesti, ellei ryhmiä ei muodosteta sukupuolitietoisuuden opettajan toimesta. Alla olevassa tekstikatkelmassa ryhmänmuodostuksen sukupuolittumisen näyttää olevan tyypillistä etenkin silloin, kun oppilaat saavat itse valita ryhmänsä.

Saimme itse päättää ryhmiimme 3-5 henkilöä. Ryhmät muodostuivat aika lailla samanlaisiksi, kuin välitunneillakin. Olin ryhmässä, jossa oli neljä henkilöä, josta kaikki olivat tyttöjä - - (LU2LO2K7)

Edellä oleva selonteko on oiva esimerkki siitä, kuinka opettajan sukupuolitietoisuutta tarvitaan niin pedagogisten ratkaisujen kuin ryhmäjakojen muodostamisen yhteydessä. Tämän esimerkin perusteella yhteiskunnan piiloiset ja epätasa-arvoa ylläpitävät rakenteet ja asenteet kylvetään syvälle koulun sukupuolittuneiden käytänteiden kautta, mitä muun muassa Lahelman (2014) näkemykset tukevat. Kyseisen kaltaiset tapaukset toistuvat todennäköisesti muissakin kouluissa ympäri Suomea, mikä alleviivaa sukupuolitietoisuuden ja feministisen pedagogiikan merkitystä osana ammattitaitoista sekä vastuullista opettajuutta. Alla oleva katkelma paljastaa kuitenkin opettajan toiminnan sukupuolitietoisuuden puutteita.

- - liikunnanopettaja jakaa tanssiparit. (LU2LO2K11)

Aineiston perusteella yllä mainitut tanssiparit valittiin opettajan toimesta, ja ne muodostettiin perinteisiksi tyttö-poika- pareiksi heteronormatiivisen sukupuolioletuksen perusteella. Katkelma paljastaa Lahelman (2014) korostaman opettajan auktoriteettiaseman merkityksen oppilaan sukupuoli-identiteetin ja subjektiviteetin rakentumisessa. Kuten Jääskeläinen ja muut

(2015) nostavat esille, opettajan sukupuoli-tietoisella toiminnalla on keskeinen rooli oppilaiden sukupuoli-asenteiden ja -esitysten rakentumisessa, ylläpitämisessä tai purkamisessa. Näyttää siltä, että 12-13- vuotiaat koululaiset ovat omaksuneet heteronormatiivisuuteen pohjautuvaa kulttuurista sukupuoli-tietoa sosiaalisen rakentumisen ja kulttuurisen, narratiivisen tiedonmuodostuksen prosesseissa, joita opettajan sukupuoli-osaamista on edesauttanut.

6 POHDINTA

Tutkimuksessani olen purkanut 12-13- vuotiaiden koululaisten kulttuurisia narratiiveja poststruktuurialisen feministisen luennan avulla. Näistä narratiiveista olen paikallistanut diskursseja, jotka rakentavat, purkavat tai pitävät yllä kulttuurisen maskuliinisuuden ja sukupuolisuuden muotoja. Niin ikään olen pyrkinyt valottamaan kuudesluokkalaisten maskuliinisuuden paikallisia hegemonisia ja hierarkkisia rakenteita sellaisena, kun ne näyttäytyvät keräämässäni narratiivisessa aineistossa. Narratiivien dekonstruktion avulla olen tuonut näkyväksi sukupuolidiskurssien hierarkkisuuksien ja valtasuhteiden ilmenemistä, poikkeavuuksia tai vastakkaisuuksia sekä niiden keskinäisiä suhteita. Huomioni on kiinnittynyt lisäksi maskuliinisuuden ja poikasukupuolisen subjektiviteettien sosiaaliseen rakentumiseen, jonka purkamiseen olen pureutunut feministisen kritiikin ja narratiivisdiskursiivisen analyysin keinoin.

6.1 Sukupuolikertomusten anti – avoin loppu vai sen pituinen se?

Tulosten valossa 6. luokkalaiset rakentavat ja pitävät yllä paikallista hegemonista maskuliinisuutta ja heteronormatiivista sukupuolijärjestelmää yllä länsimaiselle hegemoniselle maskuliinisuudelle tyypillisten valtakurssien ja narratiivisuuden keinoin. Sukupuolen performatiivisuus ilmenee aineistossa sukupuoleen sidotussa sosiaalisessa toiminnassa, jonka kautta koulussa ylläpidetään, rakennetaan tai puretaan kulttuurisia käsityksiä sukupuolesta erilaisilla fyysisillä, sosiaalisilla ja kehollisilla esityksillä sekä diskursseilla. Koulun tilat näyttäytyvät kertomuksissa kenttänä, jolla oppilaat keräävät näiden esitysten avulla kulttuurista pääomaa sukupuolisen habituksensa raameissa.

Oppilaiden tuottamissa selonteoissa sukupuolen performatiivisuus ja maskuliinisuuden muodot ilmenivät lähes poikkeuksetta Connellin (1995) esittämällä, länsimaiselle hegemoniselle maskuliinisuudelle sekä Rantalaihon (1994) ehdottamalle suomalaiselle sukupuolijärjestykselle tyypillisellä tavalla.

Narratiiveissa sukupuolen esitykset konkretisoituivat sukupuolittuneissa tilan- ja äänenkäytössä, fyysisyydessä ja kehollisuudessa, tunteiden hallinnan puutteena tai tunneilmaisun niukkuutena, fyysisyytenä sekä erilaisten väki- ja ilkevallantekojen muodoissa. Aineiston perusteella 12-13- vuotiaiden koululaisten paikallisen maskuliinisuuden ilmaisun myönteiset puolet näyttävät liittyvän vertaisryhmän sisäisen toveruuden ja ajanvieton muodoissa. Tämä tukee aiempien tutkimusten löydöksiä (mm. Lehtonen 2003; Renolds 2007; Swain 2004)

Kehyskertomuksessa ilmennyt sukupuolten binääriluokitus sai osan vastaajista pohtimaan ja refleктоimaan heteronormatiivisten sukupuolikategorioiden ahtautta sekä hegemoniseen maskuliinisuuteen liitettäviä ominaisuuksia sekä niiden ylläpitämisen strategioita. Sukupuolitietoiset puheavaruudet olivat aineiston koko laajuuden huomioon ottaen kuitenkin harvinaisia. Heteronormatiiviseen sukupuolijärjestykseen suhtauduttiin kertomuksissa lähes poikkeuksetta kulttuuriin kuuluvana itsestäänselvyytenä. Varsinaista sukupuoliristiriidaksi tulkittavaa diskurssia ei selonteoissa kuitenkaan ilmennyt.

Maskuliinisuuden ja feminiinisuuden käyttäminen analyttisinä työkaluina on osoittautunut toimivaksi metodiksi tuoda näkyväksi sukupuolen rakentuminen, joka tapahtuu koululaisten narratiiveissa korostuneen sukupuolisen vastakohtaisuuden kautta. Riehakkuus ja rauhallisuus, äänekkyytys ja hiljaisuus, aktiivisuus ja passiivisuus, tunteikkaus ja tunteettomuus näyttäytyivät aineistossa toistuvina kertomuksellisina vastinpareina, jotka liitettiin vahvasti heteronormatiivisiin sukupuolen esityksen tapoihin. Koululaisten sukupuolinarratiivit toivat esiin kulttuurisen kertomuksen, jossa sukupuolisuus ottaa heteronormatiivisen muodon, ja jossa hegemonisen maskuliinisuuden tyypilliset piirteet ja niihin liittyvät ilmiöt kirjoittavat kulttuurisen sukupuolijärjestysnarratiivin juonen.

Koulutuksen ja kasvatuksen rooli yhteiskunnan uudistajana sekä kriittisyyden vaalijana ja edistäjänä on ratkaisevan merkittävä. Tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja ihmisten moninaisuuden tunnustaminen on perustavanlaatuinen osa luokanopettajien ammatillista asiantuntijuutta ja pedagogista toimintaa. Jääskeläinen ja muut (2015) sekä Suoranta (2005) korostavat, että kasvatustoiminnan tulee kuitenkin olla reflektiivistä, kriittistä ja

sukupuolittietoista; jokaisen kasvattajan tulisi tiedostaa ja ymmärtää sukupuolten tasa-arvon edistämisen merkittävyys yksilön sekä yhteiskunnan näkökulmista. Moni miessukupuolisuuteen liitetty huoli tai ongelma kiteytyy hegemoniseen maskuliinisuuteen liitettäviin lieveilmiöihin. Tämän vuoksi opettajien olisi tärkeää ottaa pedagogisen toimintansa keskiöön maskuliinisuuden ja sukupuolen rakentumisen moninainen, sosiaalinen luonne, ja tunnistaa maskuliinisuus ja feminiinisyys biologiasta erillisenä, sosiaalisena, kulttuurisena ja historiallisena ilmiönä.

Narratiiveissa ilmennyt sukupuolittietoinen itsereflektio oli suhteellisen vähäistä, mikä kielii tarpeesta tasa-arvokasvatuksen lisäämiselle suomalaisessa perusopetuksessa. Sukupuolivastuullisen ja -tietoisin kasvatuksen kautta koulussa on mahdollista käsitellä kyseenalaista ja tarvittaessa purkaa kulttuuriin kuuluvia tiukkoja sukupuoleen ja maskuliinisuuteen yhdistettyjä myyttejä, narratiiveja, diskursseja ja perinteitä, jotka osaltaan selittävät yllä mainittuja haitallisia puolia, kuten väkivaltaa, kiusaamista ja marginalisointia. Jos kulttuurisen maskuliinisuuden hegemoninen muoto on tiukasti sukupuolisidonnaista, yksipuolista, staattista ja vapaata itseilmaisua rajoittavaa, se on vahingollista kaikille – sukupuolesta riippumatta.

Tutkimukseni tarkoitus on ollut tuoda näkyväksi ja purkaa heteronormatiiviseen sukupuolijärjestykseen, sukupuoleen ja maskuliinisuuteen liittyviä kulttuurisia käsityksiä sekä asenteita, jotka perustuvat käsitykseen sukupuolen vastakohtaisuudesta. Yhtenä sukupuolittietoisuutta lisäävänä keinona Karkulehto ja Rossi (2018) nostavat esiin queer- tutkimuksen, joka tuottaa tietoa sukupuolen toisin tuottamisen mahdollisuuksista. Queer- tutkimuksen ja -pedagogiikan näkökulmasta sekä Butlerin (1990) sukupuolen performatiivisuusteorian mukaan ei ole yhtä oikeaa tapaa ilmaista sukupuolisuuttaan – tunsipa sitten olevansa poika, tyttö, mies, nainen, muunsukupuolinen, tai kokonaan heteronormatiivisten sukupuolikategorisointien ulkopuolella. Queer- ajattelu, jossa jokaisella meistä nähdään olevan niin seksuaalisuuden kuin sukupuolen näkökulmista ”kummallisuutensa”, kyseenalaistaa ja purkaa lähtökohtaisesti heteronormatiivisen sukupuolijärjestyksen luomia ennakko-oletuksia ja itsestäänselvyyksiä.

Haywoodin ja kumppaneiden (2018, 22–27) mukaan queer- lähestymistapa maskuliinisuuteen ja feminiinisyteen kyseenalaistaa myös näiden käsitteiden

käyttämisen lähtökohtia, jotka ohjaavat ajattelemaan sukupuolen lähtökohtaisesti binäärisenä. Täten ehdotan, että queer- ajattelu olisi omiaan myös koulun tasa-arvokasvatukselle, joka lähtee jokaisen vapaudesta ja oikeudesta ilmaista sukupuoltaan omalla tavallaan, mikä on sukupuolittietoisien kasvatuksen keskeisin piirre. Tekemäni tutkimuksen paikantuu myös vahvasti queer-tutkimuksen piiriin; tutkimuksessani tarkastelen kriittisesti suomalaisen kulttuurin sukupuolinarratiiveja sekä -diskursseja sekä suhtaudun sukupuoleen lähtökohtaisesti moninaisena, sosiaalisesti rakentuvana ja purettavana ilmiönä.

Toinen teoreettinen lähestymistapa tasa-arvoisemman ja sukupuolittietoisemman koulun luomiseen löytyy yhdysvaltalaisen tutkijan ja opettajan bell hooksin (1994) kehittämästä osallistavasta pedagogiikasta. Osallistava pedagogiikka on käytäntöä, yhteisöllisyyttä ja demokratiaa korostava pedagoginen sekä kasvatuksellinen opetusmetodi, jonka tavoite on yhteiskunnallisten muutosten aikaansaaminen ja syrjintää ylläpitävien rakenteiden purkaminen. Osallistava pedagogiikka limittyy näin ollen queer-ajattelusta kumpuavaan sukupuoli- ja seksuaalisuuskasvatukseen.

Kriittisyys yhteiskunnan rakenteita ja koulun hiljaisia diskursseja kohtaan tulisi olla opetuksen ja oppimisen tärkeimpiä lähtökohtia. Radikaali kasvatustieteellinen ja koulutus tähtää osallistavan pedagogiikan tavoin edistämään yhteisöllistä, kriittistä, demokraattista ja osallistavaa oppimiskulttuuria. Suorannan (2005) mukaan radikaalin kasvatustieteen taustalla on tietoinen pyrkimys edistää osallistujien mahdollisuuksia yhteiskunnallisten epäoikeudenmukaisuuksien ja valtasuhteiden tiedostamiseen, niiden paljastamiseen ja purkamiseen. Yhtenä radikaalin kasvatustieteen keskeisimpänä teoreettisena työkaluna voidaan pitää ideologikriittisyyttä, jonka avulla on mahdollista tehdä näkyväksi koulutuksen käytäntöjen taustalla vaikuttavia ideologioita ja poliittisuutta aikalaisanalyysin sekä -kriittikin kautta. Osallistavan pedagogiikan, queer- ajattelun ja radikaalin kasvatustieteen toimintatavat, metodit sekä tavoitteet ovat keskenään varsin yhteneväiset. Näiden pedagogisten lähestymistapojen laajempi jalkauttaminen suomalaisen koulu- ja opetuskulttuuriin antaisi mahdollisuuden vallitsevien maskuliinisuuskäsitysten ja heteronormatiivisten, sukupuolittuneiden ajattelutapojen kyseenalaistamisen sekä näkyväksi tekemisen luokka-asteesta riippumatta.

Näiden seikkojen lisäksi on ollut mielenkiintoista pohtia selontekojen taustalla mahdollisesti ilmenevästä keskiluokkaisesta arvo- ja asenneilmapiiristä, jonka voidaan nähdä olevan luonteeltaan tasapäistävä ja läpileikkaavaa. Muun muassa Mac an Ghailin (1994) ja Saresman (2018) mukaan opetussuunnitelmat, pedagogiat kuin koulukokemuksemme ovat usein keskiluokkaisuuden kyllästämiä. Tämä kokemuksellinen lähtökohta ei välttämättä vastaa vähävaraisemmasta perhetaustasta ponnistavan lapsen kokemuksia ja omaksuttuja roolimalleja sukupuolesta tai maskuliinisuudesta. Kasvatusalan asiantuntijoiden sekä opettajan ammatissa toimivat ihmiset tulevat usein niin ikään keskiluokkaisesta perheestä, minkä vuoksi niin sukupuoli, yhteiskuntaluokka kuin sosioekonominen asema intersektionaalisenä tekijänä saattavat jäädä huomiotta maskuliinisuuskäsitysten ja -esitysten taustamuuttujana. Jos keskiluokkainen kokemus sukupuolesta ja maskuliinisuudesta mielletään hegemoniseksi ja normatiiviseksi, maskuliinisuuden vaihtelevia sekä paikallisia piirteitä tai sukupuolen esityksen muotoja ei ymmärretä kouluissa kyseenalaistaa, purkaa tai kritisoida.

Saresman (2018) mukaan sosioekonominen asema limittyy yksilön yhteiskunnalliseen luokka-asemaan, joka osaltaan vaikuttaa sukupuolen ja maskuliinisuuden ilmaisuun sekä kokemuksiin. Yhteiskunnan vaatimukset sekä sosiaalinen todellisuus näyttäytyvät todennäköisesti kuitenkin erilaiselta perheiden sosioekonomisesta sekä kulttuurisesta taustasta riippuen. Tuloerojen kasvaessa yhteiskuntaluokka toimii yhä enemmän yhtenä suomalaista peruskoulutusta eriarvoistavana tekijänä. Vaikka intersektionaalisten tekijöiden vaikutus ei näy korostuneesti tässä tutkimuksessa, on mahdollista, että koulu- ja perhekohtaiset luokkaerot vaikuttavat joidenkin aineistossa esiintyvien maskuliinisuus- ja sukupuolinarratiivien sisältöihin. Koulujen kasvava monikulttuurisuus rikastuttaa myös maskuliinisuuden ja sukupuolen moninaisuuden kirjoa. Tämä peräänkuuluttaa tulevaisuuden opettajien syvällisempää ymmärrystä sukupuoleen ja maskuliinisuuteen liittyvien ilmiöiden kulttuurisesta, sosiaalisesta, paikallisesta, tilanteisesta sekä jatkuvasti muuttuvasta luonteesta.

Vaikka olen lähestynyt sukupuolta maskuliinisuutta kulttuurisena ja kielellisenä konstruktiona, maskuliinisuuksien ja sukupuolen esitysten sosiaalisella rakentumisella on myös sosiaalipsykologinen ulottuvuus. Toisin

sanoen vuorovaikutuksen suunta ja hierarkiat yhteisön tai ryhmän sisällä vaikuttavat hyväksyttävissä oleviin tai arvostettuihin maskuliinisuuden muotoihin; toiset ryhmät saattavat arvostaa ja sallia maskuliinisuuden moninaisempia ilmentymiä, kun taas toisissa ryhmissä niitä rajoitetaan tiukasti sosiaalisen hyväksyttävyyden ja kontrollin kautta (Manninen 2010). Ryhmässä vaikutus yksilön välillä ei niin ikään ole aina yksisuuntainen, mikä näkyy hegemoniseen maskuliinisuuteen liitettävien piirteiden arvostuksen muutoksena. On huomioitava myös Swainin (2004) esiin tuoma sukupuolen esitysten suhteellisuus ja tilanteisuus; koulussa tapahtuvat sukupuolen esitykset poikkeavat todennäköisesti paljonkin kotona tai vapaa-ajalla tapahtuvista esityksistä, jossa vertaisryhmän paineen vaikutus voi vaihdella. Näen kuitenkin maskuliinisuuden ja sukupuolen olevan sosiaalipsykologiaa syvemmällä olevia diskursiivisia esiolettamuksia, jotka ohjaavat yhteisöjen sosiaalisia suhteita ja valtahierarkioita niin makro- kuin mikrotasolla.

6.2 Covid-19 ja tutkimusprosessin haasteet

Tutkimuksen tekeminen oli kokonaisuudessaan haastava ja ajallisesti suhteellisen pitkä prosessi. Covid-19 ja sen aiheuttamat rajoitteet normaalille sosiaaliselle kanssakäymiselle ja liikkuvuudelle olivat merkittäviä osatekijöitä, jotka venyttivät tämän tutkimuksen toteuttamisen ajallista kestoa. Aloitin prosessin suunnittelun ja työstämisen graduseminaarissa jo syksyllä 2019. Tutkimusongelman konstruointi ja tutkimuksen toteutustapa alkoi löytämään muotoaan kyseisen vuoden loppua kohti mentäessä, jolloin sain sen hetkisen tutkimussuunnitelman valmiiksi. Tutkimuksen empiirinen vaihe oli alun perin suunniteltu tapahtuvaksi alkuvuodesta 2020, mutta koronapandemian aiheuttama sosiaalinen eristäytyminen ja julkisten tilojen sulkeminen estivät lopulta fyysisen pääsyn tutkimuskoululle.

Alkuperäiseen suunnitelmaani kuului eläytymismenetelmän lisäksi feministisen ja osallistavan pedagogiikan keinoin tehtävä interventio, jonka avulla heteronormatiivisia sukupuoli- ja maskuliinisuusnarratiiveja olisi tehty oppilaille näkyväksi, ja tuotu yhteisen, feministisen ja kriittisen tarkastelun kohteeksi. Intervention oli tarkoitus tuottaa täydentävää tutkimusaineistoa eläytymismenetelmän rinnalle tutkimuspäiväkirjan muodossa, mutta sen

toteuttaminen etäyhteyden välityksellä ei olisi mielestäni ollut toimivaa tai tarkoituksenmukaista. Muuttunut tilanne vaati täten reagoitua ja suunnitelmien muutosta, johon en löytänyt ratkaisua vielä keväällä 2020. Teams:n käyttäminen oli tässä vaiheessa itselleni vielä vierasta ja uutta, joten ajatus tutkimuksen toteuttamisesta sen avulla jäi kypsymään mieleeni kesän yli.

Graduohjaajan ja seminaarissa saadun vertaispalautteen pohjalta päätin täten keskittyä tutkimuksen toteuttamiseen kokonaan eläytymismenetelmän metodilla. Eläytymismenetelmän käyttäminen pääasiallisena ja ainoana aineistonkeruumenetelmänä aiheutti paineita onnistuneen sekä toimivan kehyskertomuksen konstruointiin. Kehyskertomuksen tulisi onnistuakseen olla juuri oikealla tavalla muotoiltu, jotta sen avulla voitaisiin kerätä tutkimusongelman kannalta validia tietoa. Kehyskertomuksen suunnittelu oli kokonaisuudessaan hyvin pitkäkestoinen vaihe, joka osaltaan venytti tutkimusprosessin kokonaiskestoa.

Mahdollinen korona-altistuminen hyvin vakava terveydellinen riski, joten yliopiston fyysisten tilojen ja vertaisryhmän tuen hyödyntäminen oli käytännössä täysin poissuljettua koko koronapandemian ja tutkimusprosessin aikana. Kävi myös selväksi, että etätyöaikojen epäsäännötömyys ja liukuminen eivät sopineet omaan työskentelytapaani. Olisin kaivannut enemmän tilaisuuksia niin pitkäjänteiseen keskittymiseen ja kirjoittamiseen omassa rauhassa kuin yhteisiä keskustelu- ajatuksenvaihtohetkiä kasvokkain toisten opiskelijoiden kanssa, mikä olisi antanut sopivia älyllisiä virikkeitä tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheissa.

Etätyöskentelyn yhtenä haittapuolena omalla kohdallani oli pitkäjänteisen ja keskeytyksettömän työskentelyn mahdottomuus kotiooloissa, jossa opiskeluajan kanssa kilpailevat huomio ja vastuu oman perheen arjen askareiden huolehtimisesta. Toisaalta kirjoitusprosessin pitkä ajallinen kesto tarjosi mahdollisuuden reflektoida ja tarkastella tutkimusaihetta monesta eri näkökulmasta käsin. Huolellinen perehtyminen maskuliinisuutta käsittelevään kirjallisuuteen kypsytti omaa tutkimuksellista ajattelua. Kielen yhteys ajattelun ja kulttuurin rakentumiseen tulivat yhtäältä puheeksi monessa eri yhteydessä monen eri ihmisen kanssa, mikä sysäsi feminististä ajattelua syvällisempään suuntaan.

Sähköinen aineistonkeruu on osoittautunut monella tavalla erittäin toimivaksi ratkaisuksi: koska aineisto oli jo valmiiksi sähköisessä tekstimuodossa,

erilliselle litteroinnille ei ollut tarvetta. Aineiston kerääminen oli myös koronatartunnan riskin näkökulmasta turvallista, ja onnistuin suorittamaan oppilaiden alkuorientaation ilman ongelmia videoyhteyden välityksellä. Digitaalisesti toteutettu eläytymismenetelmä on ollut toimiva, vaihtoehtoinen tapa suorittaa narratiivinen aineistonkeruu. Kehyskertomukseen valitsemani tarkkaileva, etnografista lähestymistä mukaileva lähtökohta oli niin ikään mielestäni hyvä tapa toteuttaa narratiivinen tutkimus.

On haastavaa arvioida, olisiko kehyskertomuksen toinen pilotointi toteutuessaan johtanut lopulliseksi jääneen kertomusversion muokkaamiseen tai vaihtamiseen, ja vienyt tällä tavoin tutkimuksen tuloksia sekä pohdintoja toiseen suuntaan. Tätä kirjoittaessani mieleen on myös tullut monia uusia potentiaalisia kehyskertomusversioita, joiden käyttämistä tulee harkita tulevaisuudessa jatkotutkimuksen muodossa. Yksi kiinnostava lähtökohta olisi suunnata tutkimus esimerkiksi luokanopettajaopiskelijoille tai juuri työelämään siirtyneille luokanopettajille, ja tutkia kehyskertomuksen avulla, miten he rakentavat narratiivisesti tasa-arvoista ja sukupuolen sekä maskuliinisuuden moninaisuutta arvostavaa koulua.

LÄHTEET

- Aalto, I. 2016. Miestutkimus sukupuolentutkimuksen muuttuvalla kentällä. *Sukupuolentutkimus–genusforskning* 29(2016): 1, 5–17.
- Aamulehti. 2017. Aamulehti ottaa käyttöön sukupuolineutraalit tittelit – eduskunnan puhemies on jatkossa puheenjohtaja. Pääkirjoitukset. <https://www.aamulehti.fi/paakirjoitukset/art-2000007272866.html> (luettu 30.3.2021)
- Abbott, A. 2004. *Methods of Discovery. Heuristics for the Social Sciences*. New York : W.W. Norton.
- Alasuutari, P. 2015. *Johdatus yhteiskuntatutkimukseen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Anderson, E. 2005. Orthodox and Inclusive masculinity: Competing Masculinities among Heterosexual Men in a Feminized Terrain. *Sociological perspectives*; Thousand Oaks. Vol. 48, Number 3, 2005. 337–355.
- Anderson, E. & McGuire, R. 2010. Inclusive masculinity theory and the gendered politics of men’s rugby. *Journal of gender studies*, Vol.19 (3), p. 249-261.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 1995 (1966). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. Helsinki: Gaudeamus.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press. Gellner, E., Goody, J., Gudeman, S., Herzfeld, M. & Parry, J. (Eds.) Cambridge University Press.
- Brunila, K. 2009. Hivituksia, hanttiin pistämisiä ja muista diskurssitaituruuksia: Toimijuus sukupuolten välistä tasa-arvoa koskevassa tasa-arvotyössä. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (Toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 71–98.
- Butler, J. 2006 (1990). *Hankala sukupuoli: feminismi ja identiteetin kumous*. London: Routledge.

- Connell, R. W. 1995 (2005). *Masculinities*. Polity Press.
- Connell, R. W. & Messerschmidt, J. W. 2005. Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19 (6), 829–859.
- Council of Europe. 1990. Recommendation N° R (90) 4 on the Elimination of Sexism from Language. <https://rm.coe.int/1680505480> (luettu 30.3.2021)
- Derrida, J. 1988. *Positioita: keskusteluja Henri Ronsen, Julia Kristevan, Jean-Louis Houdebien ja Guy Scarpettan kanssa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Elliot, K. 2018. Challenging Toxic Masculinity in School and Society. *On the horizon*, 2018-03-12, Vol.26 (1), p.17-22.
- Engelberg, M. 2018. Miehiä ja naisihmisiä – Suomen kielen seksismi ja sen purkaminen. *Tasa-arvoasiain neuvottelukunta TANE-julkaisuja (2018) 18*.
- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. *Eläytymismenetelmä 2017. Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille*. Teoksessa Jari Eskola, Tiina Mäenpää & Anna Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: perusteema ja 11 muunnelmaa*, 266–293. Tampere: University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. 1998 (1976). *Seksuaalisuuden historia: tiedontahto, nautintojen käyttö, huoli itsestä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Foucault, M. 2005 (1969). *Tiedon arkeologia*. Tampere: Vastapaino.
- Gordon, T. 1999. *Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa*. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 99–115.
- Halberstam, J. 1998. *Female masculinity*. Durham and London: Duke UP.
- Haywood, C., Johansson, T., Hammarén, N., Herz, M. & Ottemo, A. 2018. *The Conundrum of Masculinity Hegemony, Homosociality, Homophobia and Heteronormativity*. New York: Routledge.
- Hearn, Lattu, Tallberg & Niemi. 2006. Finland: Gender dominance, gender equality and gender neutrality, 75 – 97. In *Men and Masculinities in Europe*. Pringle, K., Hearn, J., Ferguson, H., Kambourov, D., Kolga, V.,

- Lattu, E., Müller, U., Nordberg, M., Novikova, I., Oleksy, E., Rydzewska, J., Šmidová, I., Tallberg, T. & Niemi, H. (Eds.) *Whiting & Birch Ltd.*
- Heikkinen, H. 2018. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. & Aaltola, R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-kustannus, 116–132.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita.* Helsinki: Tammi.
- hooks, b. 1994. *Vapauttava kasvat.* Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Husa, S. 1995. Foucaultlainen metodi. *Niin & Näin* 2 (3), 42–48.
- Husso, M. & Heiskala, R. 2016. *Institutionaalinen näkökulma sukupuoleen.* Teoksessa M. Husso & R. Heiskala (toim.) *Sukupuolikysymys.* Helsinki: Gaudeamus.
- Huttunen, M. 2013. *Narratiivisten identiteettiprosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen.* Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessä.* Tampere University Press.
- Huuki, T. 2010. Välittämisen vaikeus maskuliinisuuden rakentumisessa. *Nuorisotutkimus* 28 (1), 3-19.
- Huuki, T., Kivijärvi, A. & Lunabba, H. 2018. Kohti sukupuolivastuullista poikatutkimusta. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (toim.) *Poikatutkimus.* Tampere: Vastapaino, 8–25.
- Hynninen, P. & TASUKO-työryhmä. 2011. *Tasa-arvo ja sukupuolitietoisuus opettajankolulutuksessa. Raportti TASUKO-hankkeesta 2008-2011.* Helsingin yliopisto: 13-16.
- Hyvönen, H. 2020. Poststruktuuralismi ja hegemoninen maskuliinisuus – hankala yhtälö kriittisen miestutkimuksen kentällä. *Sukupuolentutkimus – Genusforskning* 33 (2), 46–53.
- Hänninen, V. 2018. *Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä.* Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-Kustannus, 188–208.
- Jokinen, A. 2000. *Panssaroitu maskuliinisuus: mies, väkivalta ja kulttuuri.* Tampere University Press.

- Jokinen, A. 2003. Miten miestä merkitään. Johdanto maskuliinisuuden teoriaan ja kulttuuriseen tekstintutkimukseen. Teoksessa A. Jokinen (toim.) Yhdestä puusta. Maskuliinisuuksien rakentuminen populaarikulttuureissa. Tampere: Yliopistopaino Oy, 7– 31.
- Jokinen, A. 2010. Kriittinen mies- ja maskuliinitutkimus. Teoksessa T. Saresma, L-M. Rossi & T. Juvonen (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino, 128–138.
- Jokinen, A. 2017. Maskuliinisuus ja väkivalta. Teoksessa J. Niemi, H. Kainulainen & P. Honkatukia (toim.) Sukupuolistunut väkivalta: oikeudellinen ja sosiaalinen ongelma. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen A., Huttunen, L. & Kulmala, A. 2004. Johdanto: neuvottelu marginaalien kulttuurisesta paikasta. Teoksessa A. Jokinen, L. Huttunen & A. Kulmala (toim.) Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Helsinki: Gaudeamus, 9–19.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 2016. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. 2016. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät: tilanteisesta kulttuuriseen kontekstiin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, R. 1994. Suomalainen sukupuolimalli : 1960- luku käänteenä. Teoksessa A. Anttonen, L. Henriksson & R. Nätkin (toim.) Naisten hyvinvointivaltio. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, R. 2010. Sukupuolen järjestykset ja tasa-arvon paradoksit. Tampere: Vastapaino.
- Juvonen, T. 2016. Irtiottoja sukupuolen luonnollisuudesta. Teoksessa M. Husso & R. Heiskala (toim.) Sukupuolikysymys. Helsinki: Gaudeamus.
- Juvonen, T., Rossi, L-M. & Saresma. 2010. Kuinka sukupuolta voi tutkia? Teoksessa T. Saresma, L-M. Rossi & T. Juvonen (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino, 9–17.

- Järviluoma, H., Moisala, P. & Vikko, A. 2003. Gender and Qualitative Methods. SAGE Publications.
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M. & Kajander, V. 2015. Tasa-arvotyö on taitojaji: Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa. Opetushallitus.
- Karkulehto, S. & Rossi, L-M. 2018. Queer – avoimuuden ja moninaisuuden opetusta toisin. Teoksessa M. Laukkanen, S. Miettinen, A-M. Elonheimo, H. Ojala & T. Saresma (toim.) Feministisen pedagogiikan ABC. Tampere: Vastapaino.
- Keskinen, S. 2010. Sukupuolistunut väkivalta. Teoksessa T. Saresma, L-M. Rossi & T. Juvonen (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino, 243–254.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lahelma, E. 2009. Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 136–156.
- Lahelma, E. 2011. Sukupuolitietoisuutta kouluun ja opettajankoulutukseen: TASUKO-hankkeesta eteenpäin. Kasvatus, 42 (1), 90-95.
- Lahelma, E. 2014. Tasa-arvodiskurssi ja poikadiskurssi koulutuskeskustelussa: 30 vuotta rinnakkaineloa ja vastakkainasettelua. Kasvatus 4/45, 380–385.
- Lehtonen, J. 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Liljander, J-P. 2012. Pierre Bourdieu - Koulutus, symbolinen väkivalta ja yhteiskunnallinen eriarvoisuus. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatussosiologian suunnannäyttäjiä. Helsinki: Gaudeamus, 138-160.
- Liljeström, M. 2004. Feministinen tietäminen: keskustelua metodologiasta. Tampere: Vastapaino.
- Mac an Ghaill, M. 1994. The making of men. Masculinities, sexualities and schooling. Buckingham: Open University Press.
- Manninen, S. 2010. ”Iso, vahva, rohkee – kaikenlaista” Maskuliinisuudet, poikien valtahierarkiat ja väkivalta koulussa. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis 112.

- Markkola, Östman & Lamberg. 2014. Onko suomalaisella miehellä historiaa? Teoksessa P. Markkola, A.-C. Östman & M. Lamberg (toim.) Näkymätön sukupuoli: mieheyden pitkä historia. Tampere: Vastapaino.
- Martino, W., & Pallotta-Chiarolli, M. 2003. So what's a boy? : Addressing issues of masculinity and schooling. Buckingham: Open University Press.
- Messerschmidt, J. W. & Messner, M.A. 2018. Hegemonic, Nonhegemonic and "New" Masculinities. In Gender Reckonings: New Social Theory and Research. Messerschmidt, J. W., Messner, M.A., Connell, R. & Martin, P.Y. (Eds.) New York University Press.
- Naskali, P. 2010. Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. Teoksessa T. Saresma, L-M. Rossi & T. Juvonen (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino, 277–278.
- Ojala, H., Palmu, T., & Saarinen, J. 2009. Paikallaan pysyvää ja liikkeessä olevaa: Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 13–30.
- Paju, P. 2011. Koulua on käytävä: etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 115. Helsinki.
- Palmu, T. 1999. Kosketuspintoja sukupuoleen: Opettajat, ruumiillisuus ja seksuaalisuus. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino.
- Parent, M.C., Gobble, T.D. & Rochlen, A. 2019. Social Media Behavior, Toxic Masculinity and Depression. *Psychology of Men & Masculinities* 2019, Vol. 20, No. 3, 277–287.
- Patton, M.-Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. SAGE Publications.
- Penney, D. & Evans, J. 2002. Talking Gender. Teoksessa D. Penney (toim.) *Gender and Physical Education: Contemporary Issues and Future Directions*. London: Routledge, 11–23.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus.
- Pulkkinen, T. 1993. Sukupuolen genealogiaa eli ristiinpukeutuminen ja postmoderni filosofia. Teoksessa H. Häyry & M. Häyry (toim.) *Ajatus* 50, 169–183. Helsinki: Suomen Filosofisen yhdistyksen vuosikirja.

- Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantalaiho, L. 1994. Sukupuolisopimus ja Suomen malli. Teoksessa A. Anttonen, L. Henriksson & R. Nätkin (toim.) Naisten hyvinvointivaltio. Tampere: Vastapaino.
- Renold, E. 2007. Primary School "Studs". (De)constructing Young Boys' Heterosexual Masculinities. *Men and Masculinities* 9(3), 275–297.
- Ropo, E. & Huttunen, M. 2013. Johdanto. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessä. Tampere University Press.
- Rossi, L.-M. 2012 Sukupuoli ja seksuaalisuus, eroista eroihin. Teoksessa Saresma, T., Rossi L.-M. & Juvonen T. (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino, 21–37.
- Saaranen-Kauppinen & Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_4.html (luettu 30.3.2021)
- Salonen, M. 2005. Hiljainen heteroseksuaalisuus? Nuoret, suojaikäraja ja itsemäärääminen. Tampere University Press.
- Saresma, T. 2018. Intersektionaalisuus – erot ja hierarkiat opettamisessa. Teoksessa M. Laukkanen, S. Miettinen, A.-M. Elonheimo, H. Ojala & T. Saresma (toim.) Feministisen pedagogiikan ABC. Tampere: Vastapaino.
- Suoninen, E. 2016. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatus: kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Swain, J. 2004. The resources and strategies that 10–11-year-old boys use to construct masculinities in the school setting. *British Educational Research Journal* 30(1), 167–185.
- Syrjäläinen, E. & Kujala, T. 2010. Sukupuolittietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–40.

- Tainio, L. 2009. Puhuttelu luokkahuoneessa: Tytöt ja pojat huomion kohteena. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 157–186.
- Tasa-arvolaki 609/1986.
- Tilastokeskus. 2018. Sukupuolten tasa-arvo Suomessa. http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_sts_201800_2018_19722_net.pdf (luettu 30.3.2021)
- Tolonen, T. 1999. Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino.
- Törmä, S. 2003. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsijana. Teoksessa M. Vuorikoski, S.Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 83–107.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf (luettu 30.3.2021)
- Vilkka, H. 2010. Sukupuolen ja seksuaalisuuden kohtaaminen. Juva: WS Bookwell Oy.
- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S.Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17–53.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslomake 1

Tutkimuslomake 1

Kirjoitusohjeet:

- Lue alla oleva teksti, ja eläydy siinä kuvailtuun tilanteeseen
- Käytä mielikuvitustasi - kerro ja keksi vapaasti omin sanoin, mitä tilanteessa voisi tapahtua
- Kirjoita tarinaa 20 - 25 minuuttia
- Kun tarina on mielestäsi valmis, lähetä se painamalla alla olevaa vihreää "Lähetä"-painiketta

Kuvittele, että on ihan tavallinen koulupäivä. Päivän aikana päätät tarkkailla toisia oppilaita. Huomiosi kiinnittyy erityisesti siihen, mitä pojat tekevät, ja miten he puhuvat. Eläydy tilanteeseen, ja kirjoita lyhyt tarina päivän tapahtumista.

Oma vastauksesi

Lähetä

Liite 2: Tutkimuslomake 2

Tutkimuslomake 2

Kirjoitusohjeet:

-Lue alla oleva teksti, ja eläydy siinä kuvailtuun tilanteeseen

-Käytä mielikuvitustasi - kerro ja keksi vapaasti omin sanoin, mitä tilanteessa voisi tapahtua

-Kirjoita tarinaa 20 - 25 minuuttia

-Kun tarina on mielestäsi valmis, lähetä se painamalla alla olevaa vihreää "Lähetä"-painiketta

Kuvittele, että on ihan tavallinen koulupäivä. Päivän aikana päätät tarkkailla toisia oppilaita. Huomiosi kiinnittyy erityisesti siihen, mitä tytöt tekevät, ja miten he puhuvat. Eläydy tilanteeseen, ja kirjoita lyhyt tarina päivän tapahtumista.

Oma vastauksesi

Lähetä