

T A M P E R E E N Y L I O P I S T O

SOSIAALISEN SUKUPUOLEN RAKENTUMINEN
KUUDESLUOKKALAISTEN KERTOMANA

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu - tutkielma

ANNA SALMENKANGAS

Kevät 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ANNA SALMENKANGAS: Sosiaalisen sukupuolen rakentuminen kuudesluokkalaisten kertomana

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 86 sivua, 5 liitesivua

Toukokuu 2015

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten sosiaalinen sukupuoli rakentuu kuudesluokkalaisten tyttöjen ja poikien kertomana. Tutkimus toteutettiin erään pirkanmaalaisen alakoulun kahdella kuudennella luokalla. Tutkimukseen osallistui 50 oppilasta, joista 24 oli tyttöjä ja 26 poikia. Tutkimuksen aineisto koostuu tarinoista, joita kuudesluokkalaisten tytöt ja pojat kirjoittivat vastakkaisesta sukupuolesta. Tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisista piirteistä sosiaalinen sukupuoli rakentuu koulussa ja koulun ulkopuolella.

Tutkimusaineistoa analysoitiin narratiivisella tutkimusmenetelmällä. Koko tutkimusaineisto pilkottiin osiin ja kategorisoitiin aineistosta esiin nousseiden teemojen mukaan. Näiden teemojen pohjalta luotiin metatarinat, joita analysoitiin suomalaisen feministisen kasvatustutkimuksen avulla. Metatarinoiden yleisimmät tyttö- ja poikatyypit muodostuivat niiden piirteiden mukaan, jotka saivat koko aineistosta eniten mainintoja. Toiset tyttö- ja poikatyypit taas muodostuivat niiden piirteiden mukaan, jotka saivat vähemmän mainintoja koko aineistosta, muodostaen näin ollen vastakohtat yleisimmille tyttö- ja poikatyypeille.

Tutkimuksessa ilmeni, että tytöt ja pojat rakensivat toistensa sosiaalista sukupuolta varsin sukupuolistereotyyppisin piirtein. Tytöt rakensivat poikien sosiaalista sukupuolta sallivammin ja monipuolisemmin, kun taas pojat kuvasivat tyttöjen sosiaalista sukupuolta erityisen stereotyyppisesti ja patriarkaalisesti, sekä monesti negatiivisesti kommentoiden. Koulun käytänteissä oli selvästi havaittavissa edelleen sukupuolitettuja käytänteitä, joiden mukaan kuudesluokkalaisten rakensivat toistensa sukupuolirooleja. Tyttöjen ja poikien sukupuoliroolit koulussa olivat erilaiset toimijuuden, liikkumisen ja tilojen käytön suhteen. Myös sukupuolten eriarvoisuus koulussa nousi esiin tutkimusaineistosta.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että oppilaat toisintavat opittuja sukupuolirooleja. Kouluissa tarvittaisiin edelleen sukupuolirooleja murtavaa kasvatusta ja käytänteitä. Sukupuolten välistä ja sukupuolten sisäistä kilpailua oppitunneilla ja oppituntien ulkopuolella tulisi vähentää, jotta päästäisiin eroon yksilön autonomiaa rajoittavista sukupuolirooleista.

Avainsanat: sukupuoli, sukupuolirooli, narratiivinen tutkimus, feministinen tutkimus, koulu

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS	8
2.1 Feministinen kasvatustutkimus	8
2.1.1 Tutkimuksen sijoittuminen suomalaiseen tutkimuskenttään	9
2.2 Lapsuustutkimus.....	10
2.3 Sukupuoli	12
2.3.1 Sukupuoliroolit	13
2.3.2 Performatiivinen ja ruumiillinen sukupuoli	14
2.4. Narratiivisuus tutkimuksessani.....	15
2.4.1 Narratiivisuus konstruktivistisena tiedonkäsitteenä	17
2.4.2. Tarina, kertomus vai narratiivi?.....	18
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	20
3.1 Tutkimuksen tavoitteet	20
3.2 Tutkimusaineisto	21
3.2.1 Kuudesluokkalaiset.....	21
3.2.2 Tarinat tutkimusaineistona	22
3.2.3 Aineiston keruu	23
3.3 Narratiivisen aineiston analysointi	26
3.4 Tutkimuksen analyysipolku	27
3.4.1 Koodausvaihe	28
3.4.2 Pelkistäminen	29
3.4.3 Kategorisointi ja teemoittelu.....	29
3.4.4 Taulukointi.....	31
3.4.5 Metatarinat	33
4 TUTKIMUSTULOKSET	35
4.1 Sosiaalisen sukupuolen rakentuminen eniten mainintoja saaneiden piirteiden mukaan.....	35
4.1.1 Alekski	36
4.1.2. Jenna	45

4.2 Sosiaalisen sukupuolen rakentuminen vähemmän mainintoja saaneiden piirteiden mukaan	54
4.2.1 Ville	55
4.2.2 Laura	60
5 TUTKIMUSTULOSTEN KOONTI JA POHDINTA	66
5.1 Sosiaalinen sukupuoli koulussa	66
5.1.1 Koulumenestys ja käyttäytyminen koulussa	67
5.1.2 Sukupuolitetut tilat ja käytännöt oppituntien ulkopuolella	68
5.2 Sosiaalinen sukupuoli koulun ulkopuolella.....	70
5.2.1 Poikien sosiaalinen sukupuoli.....	71
5.2.2 Tyttöjen sosiaalinen sukupuoli	72
5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	74
5.4 Lopuksi.....	75
LÄHTEET	80
LIITTEET	87

1 JOHDANTO

Sukupuoli on yksi tärkeimmistä luokittelun perusteista, jolla määrittelemme toisiamme. Liikkuessani lapseni kanssa kaupungilla törmään hyvin usein siihen, että vieras ihminen vaivaantuu, kun hän ei osakaan määritellä lapseni sukupuolta. Usein tämä johtuu siitä, että lapseni vaatteiden väritys ei noudata yleisiä normeja, joilla määritellään sitä, onko kyseessä, tyttö vai poika. Välttääksemme tällaisen hämmennyksen, pyrimmekin usein korostamaan sukupuoltamme monin eri tavoin. Tällöin tulemme määritelleeksi sukupuolille sallitut tavat olla ja näkyä, jotka siirrämme lapsillemme usein kyseenalaistamatta niitä.

Suomalaisessa kulttuurissa sukupuoleen liittyy paljon stereotypioita ja normeja, jotka säätelevät sitä, miten sukupuolta tulee korostaa ja millaisia toimijuuksia sille sallitaan. Yhteiskunta ja yhteisöt, joissa elämme, pitävät hyvin voimakkaasti yllä sukupuolten välisiä eroja, jolloin omista käsityksistä ja asenteista voi olla vaikea luopua. Tämän takia sukupuoliroolien normeista ja niiden vaikutuksista yksilön autonomiaan on huolestuttu monella eri taholla viime vuosikymmeninä. Sukupuolitietoista kasvatusta pyritään lisäämään ja sen eteen moni tutkija tekee töitä. Esimerkiksi Suomessa Opetusministeriö rahoitti vuonna 2008–2011 tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa (TASUKO) – hankkeen, jonka keskeisenä tarkoituksena oli parantaa oppilaitosten opetussuunnitelmia. Tutkijat ovat nimittäin olleet huolissaan siitä, että sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus ei ole saanut sijaa koulun arjessa, vaan pikemminkin nykyinen opetussuunnitelmapolitiikka vahvistaa sukupuolten stereotyyppistä näkemystä (Syrjäläinen & Kujala 2010). Määttä (2011) toteaa, että kouluinstituutiossa vallitsee yhä edelleen sukupuolten välinen hierarkia. Tyttöjä ja poikia kasvatetaan näihin sukupuolten asemiin, jossa hienovaraisesti määritellään ja säädellään sitä, miten sukupuoli saa näkyä koulussa, kuten mitkä ovat sukupuolelle sopivat olemisen ja toimimisen tavat ja toimijuudet, sekä liikkumatilat. (Määttä 2011, 90.) Yksilön autonomia ei pääse toteutumaan silloin kun sitä rajataan sukupuolten välisellä eriarvoisuudella.

Henkilökohtainen kiinnostukseni sukupuolitietoista tasa-arvokasvatusta kohtaan on lisääntynyt opettajaopintojeni aikana. Useampaan otteeseen olen jopa aivan huomaamattani ajautunut opinnoissani tutkimaan mm. opetussuunnitelmien sukupuolten tasa-arvonäkemyksiä ja kouluissa toteutettavan

seksuaalikasvatuksen laatua ja määrää. Huomasin, että suurin osa sukupuolten tutkimuksista on toteutettu yläkouluikäisillä oppilaille (mm. Tolonen 2001; Lehtonen 2003), joten haluan pysyä tässä tutkimuksessa alakoulun puolella. Muutamia pitkittäistutkimuksia alakoulusta yläkouluun on aivan viime vuosina julkaistu, kuten Sari Mannisen (2010) tutkimus poikien maskuliinisuuden rakentumisesta ja hierarkkisesta järjestyksestä, ja Tuija Huukin (2010) tutkimus koulupoikien väkivallan ja välittämisen ulottuvuuksista sosiaalisen statuksen tavoittelussa. Syy alakoulun valitsemiseen tutkimuskohteekseni kumpusi myös omasta ammatillisesta suuntautumisestani alakoulun luokanopettajaksi.

Tutkimuksen yhteiskunnallista ja tieteellistä tarpeellisuutta arvioidessa on otettava huomioon, että lapset viettävät peruskoulussa yhdeksän vuotta elämästään, joten koulun merkitys heille on kasvattajana ja yhteiskuntaan sosiaalisioijana suuri. Kouluinstituutiolla on siis tärkeä tehtävä myös sukupuolten välisen tasa-arvon ja yksilön autonomian kehittämisessä. En tässä tutkimuksessa kuitenkaan perehdy opetussuunnitelmaan ja sen sisältämiin tasa-arvokasvatuspyrkimyksiin, tai mahdollisiin ongelmakohtiin syvemmin, vaan haluan tuoda esille sitä, miten lapset itse näkevät ja määrittelevät sukupuolten toimijuudet ja normit koulumaailmassa, sekä vapaa-ajalla. Tutkimukseni tarkoitus on lähinnä kuvata sitä, millaisilla piirteillä tytöt ja pojat rakentavat vastakkaista sosiaalista sukupuolta, ja miten sukupuolten väliset hierarkkiset asemat näkyvät koulussa. Tutkimuksellani haluan selvittää ovatko poikien ja tyttöjen käsitykset sukupuolista stereotyyppiset, kuten voitaisiin olettaa, vai onko murrosta sukupuolirooleissa jo tapahtunut.

Narratiivisella tutkimusotteella käsittelen oppilaiden kirjoittamia tarinoita tuoden esille kuvauksia ja piirteitä heidän kertomistaan tytöistä ja pojista; millaiseksi kuudesluokkalaisten pojat ja tytöt kuvittelevat tämän toisen sukupuolen edustajan päivän, sekä millainen hän on koulussa, kotona ja vapaa-ajalla. Fiktiivisesti tuotetut tarinat eivät kerro välttämättä todellisuutta siitä, mitä tutkittavat oikeasti ajattelevat, mutta se antaa viitteitä heidän näkemyksistä, arvomaailmasta ja asenteista toista sukupuolta kohtaan.

Tutkimukseni on feministinen kasvatustieteellinen tutkimus, jonka metodologia perustuu narratiiviseen tutkimusotteeseen. Omassa tutkimuksessani haluan painottaa oppilaiden omaa ääntä ja heidän näkemystään vastakkaisen sosiaalisen sukupuolen rakentumisessa. Tällainen lähestymistapa kuuluu varsinkin lapsuustutkimuksen kentälle, jossa tutkimuskohteena on itse lapsi. Aineistona toimivat kuudesluokkalaisten poikien ja tyttöjen kirjoittamat tarinat heidän fiktiivisesti luomansa vastakkaista

sukupuolta edustavan päähenkilön päivästä. Valitsin tutkimuskohteekseni alakoulun kuudesluokkalaiset, koska heidän kirjallinen ilmaisu on kohtalaista, ja joiden voidaan olettaa jo omaavan kognitiiviset taidot asettautua toisen henkilön asemaan.

Tutkielman alussa esittelen teoreettisessa viitekehyksessä tutkimuskenttää, johon oma tutkimukseni paikantuu. Sen jälkeen avaan tutkimukseni keskeistä käsitettä sukupuoli, sekä narratiivisen tutkimuksen merkitystä tässä tutkimuksessa. Tämän jälkeen kuvaan tutkimuksen toteutusta ja analyysipolkua, jonka avulla loin kaksi metatarinaa poikien kirjoittamista tarinoista, sekä kaksi metatarinaa tyttöjen kirjoittamista aineista. Näitä metatarinoita analysoin käymällä vuoropuhelua suomalaisen feministisen sukupuolentutkimuksen, miestutkimuksen ja nuorisotutkimuksen kirjallisuuden kanssa. Lopuksi kokoan yhteen millaisena tyttöjen ja poikien sosiaalinen sukupuoli näyttäytyy koulussa ja vapaa-ajalla sekä heidän itsensä mielestä, ja mitä se merkitsee laajemmassa kontekstissa.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Feministinen kasvatustutkimus

Tutkimukseni viitekehys voidaan nähdä poikkitieteellisenä. Toisaalta tutkimukseni voidaan nähdä kuuluvan feministiseen kasvatustieteeseen, mutta myös kasvatussosiologiaan, jossa pääpaino on kasvatustutkimuksen tutkimisessa. Feministisessä kasvatustutkimuksessa ja koulutustutkimuksessa pääpaino on ollut aina institutionaalissa kasvatuksessa, joihin mm. oman tutkimukseni kohde, alakoulu, kuuluu. Feministisessä tutkimuksessa keskiössä ovat sukupuoli- ja seksuaalisten identiteettien rakentuminen yhteiskunnallisten, historiallisten ja kulttuuristen prosessien kautta (Naskali 2010, 277). Kasvatustutkimuksen taasen voidaan nähdä kattavan sekä kasvatustutkimuksen, että perheen kasvatustyön sosiologisen tutkimisen (Lehtonen 2003, 17).

Feministisen liikkeen nousu ja kritiikki koulutuksen epätasa-arvoa kohtaan nousi jo 1970-luvulla Yhdysvalloissa. Silloin puututtiin sukupuolistereotyyppioihin, jotka ilmenivät oppikirjoissa, säännöissä, normeissa ja koulun sekä virallisessa, että epävirallisessa toiminnassa. Feministinen kriittinen tutkimus nosti esiin sen, kuinka sukupuolten välisiä eroja tuotettiin ja ylläpidettiin kouluissa ja yhteiskunnassa. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 25–26.)

Länsimaissa feminististä kasvatustutkimusta on tehty jo 30 vuoden ajan. Silti sukupuolitietoinen kasvatustutkimus on jäänyt hyvin minimiin kasvatustieteiden perusteoksissa. Sukupuoli saatetaan mainita hyvin karkeana jakona pelkästään tyttöihin ja poikiin, naisiin ja miehiin, unohtaen sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden. Feministisen tutkimuksen haaste on tuoda sukupuoli esiin teoreettisena käsitteenä, eikä itsestäänselvytenä. (Naskali 2010, 278–279.) Vaikka tutkimukseni kuuluukin sukupuolentutkimukseen ja osaltaan feministiseen kasvatustutkimukseen, niin tutkimustani voisi silti kritisoida sukupuolistereotyyppioiden ylläpitämisestä. Jo tutkimusvaiheessa, kun itse päättelin kuka on tyttö ja poika, syyllistyin siihen dikotomiaan, että ei ole olemassa kuin tyttöjä ja poikia ja että tämä on määriteltävissä ulkonäön perusteella. Syyllistyn siis itsekkin karkeasti jaottelemaan sukupuolen tyttöihin ja poikiin, unohtaen seksuaalisuuden moninaisuuden. Minulla olisi

ollut myös käytettävissä vaihtoehto, jossa olisin antanut heidän itse päättää, kumpaa sukupuolta he kokivat olevansa. Ratkaisuuni päädyin sen takia, että jälkimmäisessä vaihtoehdossa piili huijaamisen vaara; kirjoittaja olisi voinut valehdella oman sukupuolensa ja kirjoittaakin näin ollen omasta todellisesta sukupuolestaan vain siitä syystä, että häntä ei huvita kirjoittaa toisen sukupuolen näkökulmasta. Luotin tutkijana kuitenkin siihen, että kirjoitelmassa oppilaalla oli vapaat kädet muokata tarinansa päähenkilön sukupuolen piirteet aivan sellaiseksi kuin hän itse halusi.

Feministinen tutkimus on poikkitieteellistä tutkimusta, joten tarkkojen rajojen vetäminen tieteenalojen välille ei ole tarpeen. Käsitteitä ja teorioita lainataan niin sosiologiasta, filosofiasta kuin kulttuurintutkimuksestakin. Tällainen tieteenrajojen ylittäminen mahdollistaa kokonaiskuvan muodostumisen itse ilmiöstä. (Naskali 2010, 279–300.) Omassa tutkimuksessanikin tieteenrajoja ylitetään teoreettisen kirjallisuuden avulla. Tutkimuksessani on piirteitä muun muassa sosiologiasta, kasvatustieteestä, nuorisotutkimuksesta, sekä mies- ja naistutkimuksesta. Mielestäni ei ollut mielekästä pysyä tiukasti kiinni yhdessä tieteenalassa, koska yhdistelemällä eri tieteenaloja pystyin näin ollen saamaan ilmiöstä laajemman kuvauksen.

2.1.1 Tutkimuksen sijoittuminen suomalaiseen tutkimuskenttään

Analysoin tutkimukseni aineistoa hyödyntäen suomalaista tutkimuskirjallisuutta, jotka käsittelevät nimenomaan sukupuolta, koulutusta ja kasvatusta Suomessa. Valintaani pysytellä suomalaisessa kirjallisuudessa perustelen sillä, että tutkimuksessani näen sukupuoliroolien muodostumisen historiallisina, sosiaalisina ja kulttuurisina konstruktioina. Sukupuoliroolit ovat olleet erilaiset eri aikakausina ja jokaisen maan oma kulttuurillinen historia on vaikuttanut paljon siihen, millaiset ovat tämän päivän sukupuoliroolit ja niihin liittyvät normit. Tämän takia ei ole aivan yhdentekevää mihin kulttuuriin tutkimustuloksia verrataan ja analysoidaan. Toki sukupuoliroolien ilmaisussa, odotuksissa ja normeissa on paljon samankaltaisuuksiakin varsinkin länsimaisten kulttuurien välillä, joten kansainvälisen kirjallisuuden käyttämien ei suinkaan ole poissuljettua tässä tutkimuksessa. Pääpaino tutkimuskirjallisuudessa pysyy kuitenkin suomalaisissa tutkimuksissa.

Käyttämäni tutkimukset voidaan määritellä kuuluvaksi moneen eri alaan ja suuntaukseen, kuten naistutkimukseen, miestutkimukseen, sukupuolentutkimukseen tai feministiseen tutkimukseen. Keskeisimpiä käyttämiäni teoksia sukupuolesta ja koulutuksesta ovat Tarja Tolosen (1999)

toimittama ”Suomalainen koulu ja kulttuuri” sekä hänen kirjoittama teos ”Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja arkiset järjestykset” (2001), jotka käsittelevät suomalaista koulua, ja miten siellä muokkautuu nuorisokulttuuri ja sukupuolten tavat.

Suomalaisesta mies- ja maskuliinisuuden tutkimuksesta keskeisimpiä teoksia ovat Jorma Sipilän ja Arto Tiihosen (1994) toimittama ”Miestä rakennetaan, maskuliinisuuksia puretaan”, sekä Jokisen (1999) toimittama ”Mies ja muutos. Kriittisen miestutkimuksen teemoja”. Näissä teoksissa pyritään kyseenalaistamaan miehen asema normina ja tutkimaan mieheyttä kriittisestä näkökulmasta.

Jukka Lehtosen (2003) ”Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa” teos analysoi seksuaalisuutta ja sukupuolta informaalin ja formaalin koulun sisällä pohjautuen ei-heteroseksuaalisten nuorten haastatteluihin.

Nuorisotutkimuksen piirissä sukupuoli ja seksuaalisuus ovat olleet myös esillä. Sari Näreen ja Jaana Lähteenmaan (1992) toimittama ”Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa” sekä Sanna Aaltosen ja Päivi Honkatukian (2002) toimittama ”Tulkintoja tytöistä” tarkastelevat tytön kasvua lapsesta aikuiseksi yhteiskunnan asettamien ehtojen näkökulmasta. Anne Puurosen ja Raili Välimaan (2001) toimittama ”Nuori ruumis” taas kokoaa yhteen kirjoituksia siitä miten ruumiillisuus määrittänyt nykypäivän suomalaisten nuorten maailmoissa.

2.2 Lapsuustutkimus

Tutkimuksessani tarkastelun kohteena on lapsi, tai pikemminkin alakouluikäinen nuori, joten tutkimukseni asettuu myös lapsuustutkimuksen kentälle. Kasvatustieteessä yleensäkin keskeisenä tutkimuskohteena on lapsi, tai nuori. 1980-luvun puolivälissä kasvatustieteen ja yhteiskuntatieteen saralta lähti liikkeelle uudenlainen lapsuustutkimus, jossa lapsuutta pidetään sosiaalisena konstruktiona. Tällöin lapsuus ymmärretään ajallisesti ja paikallisesti muovautuvaksi, eikä universaaliksi ilmiöksi. Tutkijoiden mielenkiinnon kohteeksi nousivat lapsuuden merkitykset lasten itsensä kokemana. (Miettinen & Väänänen 2000, 67–69.)

Aikuisen ja lapsen suhde tutkimuksissa on usein alisteinen silloin kun aikuinen tutkii lasta aikuiskeskeisesti. Tällöin lapsuutta koskeva tieto muodostuu aikuisen luomien ideologioiden ja lapsikuvien perusteella. Ongelmana on se, että tällainen näkökulma ei riittävästi ota huomioon lasten todellista elämää ja lasten omaa näkökulmaa tutkittavana olevaan asiaan. Lapsuustutkimus nousi kritisoimaan juuri tällaista aikuiskeskeistä lapsitutkimusta. (Miettinen & Väänänen 2000, 78.)

Lapsuustutkimuksessa lapset ovat aktiivisia toimijoita. Lapsuuden kulttuurisidonnaisuus on aina otettava huomioon lapsuustutkimuksessa. Elämää raamittavat tekijät, kuten sukupuoli, asuinpaikka, sosiaalinen asema ja etninen alkuperä muokkaavat lapsuutta oleellisesti. Tärkeiksi tutkimuskohteiksi ovatkin muodostuneet lasten omat kulttuurit ja tätä kautta vertaissuhteet. Yhteiskunnallisessa lapsuustutkimuksessa tärkeäksi tekijäksi ovat nousseet tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen sekä lasten yhteiskunnallisen aseman parantamiseen tuotettu tutkimus. (Miettinen & Väänänen 2000, 69–71.)

Tutkimuksessani tutkimuskohteena ovat oppilaiden oma ääni heidän kirjoittamiensa tarinoiden kautta. Tutkijana olen pyrkinyt pitämään väliintuloni minimissään, joten oppilailla oli hyvin vapaat kädet kertoa minulle tarinat juuri niin kuin he halusivat. Narratiivisella tutkimusotteella nostan esille heidän oman näkemyksensä sosiaalisen sukupuolen ilmentymisestä näiden tarinoiden kautta. Tutkimuksessani haluan kuvata kuudesluokkalaisten nuoret aktiivisina toimijoina. Tutkimuksessani pyrin tuomaan esille niitä elämää raamittavia tekijöitä, jotka vaikuttavat sosiaalisen sukupuolen muodostumiseen ja millaisia piirteitä se saa kuudesluokkalaisten näkökulmasta. Nuorten oma kulttuuri, ja miten sen muodostumiseen vaikuttaa yhteiskunnan kulttuurisidonnaisuus ja vertaissuhteet, ovat keskeisenä tarkastelun kohteena.

2.3 Sukupuoli

Sukupuolen käsite on työssäni keskeisin. Koko tutkimus kietoutuu tuon käsitteen ympärille tarkastellen millaisena sukupuoli näyttäytyvät kuudesluokkalaisten teksteissä. Haluan tarkastella millaisista asioista konstruoidut ”tytöt” ja ”pojat” kouluinstituutiossa ja koulun ulkopuolella. Sukupuolesta on tehty lukuisia tutkimuksia viime vuosikymmeninä niin Suomessa kuin muuallakin eri tieteenalojen piirissä. Oma käsitykseni sukupuolen rakentumisesta liikkuu feministisen tutkimuksen käsitteistössä. Feministisessä tutkimuksessa sukupuoli yleensä jaetaan kahteen käsitteeseen; biologiseen sukupuoleen (engl. sex), joka tarkoittaa miesten ja naisten välistä anatomisia fysiologisia eroja, ja sosiaaliseen sukupuoleen (engl. gender), joka on tuotettu kulttuurisesti ja historiallisesti biologisten erojen pohjalta (Rossi 2010, 27; Liljeström 1996, 115). Toisin sanoen biologinen sukupuoli siis nähtiin annettuna universaalina tosiasiana, jonka päälle rakentui sosiaalinen sukupuoli (gender) kulttuurisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta (Lehtonen 2003, 25).

Myöhemmin tällaista kahtiajakoa biologisesta ja sosiaalisesta sukupuolesta alettiin feministisen tutkimuksen parissa kyseenalaistamaan, koska jopa se oli liian kapea ja rajoittunut näkemys sukupuolesta. Judith Butler (2006) esittikin, että myös biologinen ruumis ja sukupuoli on historiallinen ja sosiaalinen konstruktio, eli osa sosiaalista sukupuolta. Näin ajatellessaan Butler jakaa Simone de Beauvoirin kuuluisa ajatusta siitä, että ”*naiseksi ei synnytä, pikemminkin naiseksi tullaan.*” Beauvoirin näkemyksen mukaan kulttuuri pakottaa naiseuden rakentumaan ruumiiseen, jolloin biologista sukupuolta ei voida pitää anatomisena tosiasiana. (de Beauvoir 1973, Butler 2006, 57 mukaan.) Butler (2006) tähdentää, että sosiaalista sukupuolta ei voi pitää kausaalisen seurauksena biologiselle sukupuolelle, koska sosiaalinen sukupuoli liikkuu jatkumossa. Sosiaalinen sukupuoli muuttuu jatkuvasti muotoaan ajan kanssa, joten se ei pysy koskaan täydellisesti samana. Tämän takia sosiaalisen sukupuolen käsite täytyy nähdä avoimena erilaisille määritelmille. (emt. 54–68.)

Sosiaalisen sukupuolen jatkuva muuttuminen vaikeuttaa siis tarkkaa määritelmää siitä, mitä kaikkea se pitää sisällään. Aika jossa elämme ja kulttuurin tuomat vivahteet täytyy ottaa huomioon sosiaalista sukupuolta määriteltäessä. Yleisesti ottaen voidaan tietysti katsoa, että sosiaaliseen sukupuoleen kuuluvan mm. kaikki opitut sukupuolierot, kuten ilmeet, eleet ja pukeutuminen, sekä kulttuurissa opitut psyykkiset ja emotionaaliset ominaisuudet, jotka kulttuurisesti yhdistetään miehiin ja naisiin (Sipilä 1998, 29–30).

2.3.1 Sukupuoliroolit

Sosiaalisesta sukupuolesta puhuttaessa nousee usein esiin myös käsite sukupuoliroolit. Sukupuoliroolien muodostumiseen vaikuttaa oleellisesti kulttuuri ja ympäröivä yhteiskunta, jossa sukupuolet elävät. Kuten Butlerkin (2006, 54) sanoi, sosiaalisen sukupuolen katsotaan rakentuvan kulttuurisesti. Monissa feministissä tutkimuksissa sosiaalisen sukupuolen ja kulttuurisen sukupuolen katsotaan kulkevan käsi kädessä ja varsin usein niillä tarkoitetaan samaa asiaa. Kulttuurisen sukupuolen käsite määritellään tarkemmin käyttäytymismallina, eli roolina, jonka olemme oppineet. Tätä sukupuoliroolia pidetään saatuna roolina, johon emme voi itse vaikuttaa. Yhteiskunta asettaa normeja ja odotuksia, jonka tuloksena kulttuurinen sukupuolemmu muovautuu. Sukupuolirooli toimii sosiaalisena erottelijana, joka iskostetaan mieliimme jo lapsena: naisiin ja miehiin liitetyt kulttuuriset ja sosiaaliset odotukset kulkevat sukupolvesta toiseen ”luonnollisena järjestelmänä”. (Allard ym. 1995, 23-24.)

Tällainen ajattelu sukupuolirooleista ”luonnollisena järjestelmänä” johtaa lopulta siihen, että sukupuolirooleja ei enää kyseenalaisteta, vaan ne otetaan itsestäänselvyyksinä, jolloin niistä muodostuu sukupuolistereotyyppioita (Lindroos 1997, 25-26). Sukpuolistereotyyppian määritelmänä pidetään järjestelmällisiä uskomuksia, jotka liittyvät miehiin ja naisiin. Tällaisiin oletettuihin ominaisuuksiin perustuva dikotomia on eniten käytetty ihmisten luokittelutapa. Stereotyyppiat vaihtelevat kulttuureittain, mutta niissä on myös joitain samanlaisia piirteitä yli kulttuurirajojen. (Golombok & Fivush 1994, 17–18; Hyyppä 1996, 18–23.)

Sukupuoliroolien ja – stereotyyppioiden muodostuksessa erityisesti ongelmana pidetään sitä, että aikuinen nähdään aktiivisena toimijana passiivista lasta kohtaan sukupuoleen soziaalistamisessa. Lapsi nähdään yksioikoisesti vastaanottavana osapuolena, jolloin hänelle ei anneta tarpeeksi tilaa oppia sosiaalista sukupuolta diskurssien välityksellä. (Allard ym. 1995, 24). Lapset omaksuvat sukupuolistereotyyppiat jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Jo kahden vuoden vanhana he osaavat nimetä itsensä ja toisensa tytöiksi ja pojiksi. Kolme-kuusivuotiaina lapset ovat jopa aikuisia enemmän orientoituneet sukupuolistereotyyppioiden olemassaoloon. He eivät pelkästään tiedä, mitä kulttuuriset sukupuolistereotyyppiat ovat vaan he jopa pitävät näitä totena. (Golombok & Fivush 1994, 27.) Syrjäläinen ja Kujala (2010, 30) näkee asian hieman valoisemmin, koska heidän mielestään lapsi on avoin kokeilemaan maskuliinisia ja feminiinisiä asetelmia, rooleja ja käyttäytymistä, joten heidän

mukaansa lasta ei pysty väkisin sosiaalistamaan tiettyyn rooliin, vaan sukupuoli muotoutuu nimenomaan sosiaalisen tekemisen kautta. On kuitenkin otettava huomioon, että lapset usein matkivat aikuisia leikeissään. Lapset leikkivät kotia, ja leikeissään he toistavat näkemiään toimintamalleja ja rooleja ympäröivästä todellisuudesta. Me aikuisina jaamme heille nämä roolit, usein jopa tiedostamattomasti.

Sukupuoleen sosiaalistamisessa on siis kyse hyvin pitkälle siitä, miten sallivassa ympäristössä lapsi kasvaa ja kuinka paljon lapselle annetaan tilaa muodostaa ja kokeilla sukupuolten rajoja ja mahdollisuuksia aikuisen arvottamatta tai määräämättä niitä ennalta. On kuitenkin valitettava tosiasia, että sukupuolistereotyyppioilta on hyvin vaikea yhä edelleen välttyä, vaikka kotona vallitsisikin salliva ilmapiiri. Populaarikulttuuri ja media ovat tulvillaan, yhdessä kirjojen ja lehtien kanssa, esimerkiksi ihannoituja kuvauksia miesten ja naisten välisistä suhteista. Näistä opitaan miten naisen ja miehen tulee käyttäytyä ja mikä on sopivaa tai epäsovinnasta omalle sukupuolelle. (Fenstermarker & West 2002, 11–12.) Sosiaalisen sukupuolen rooleihin vaikuttavat kaikki tahot, joiden kanssa olemme kosketuksissa. Kodin, koulun ja yhteiskunnan sosiaaliset suhteet muokkaavat meidän käsityksemme siitä, mikä on sallittua sosiaaliselle sukupuolelle ja missä menevät ne rajat, kuinka voimme itseämme toteuttaa.

Vilka (2010, 18) tähdentääkin, että sosiaalinen sukupuoli on kokemus ja tunne omasta sukupuolesta. Jokainen kokee oman sukupuolensa itselleen ominaisella tavalla. Hänen mukaansa kokemuksellisesti siis ei ole olemassa vain kahta sukupuolta, mies ja nainen, vaan sukupuolia on yhtä monta kuin on kokemuksia sukupuolesta. Vilka jatkaa, että tästä syystä helposti syyllistymme määrittelemään toiset stereotyyppisesti biologisten ominaisuuksien mukaan, sillä kokemuksellinen sukupuoli on usein vaikeasti määriteltävissä. Sosiaalisen sukupuolen sallivuudessa on myös paljon hyvää: se mahdollistaa sukupuolen monimuotoisen kokemuksen. Sen turvin voimme kokea ja omaksua monenlaisia sukupuolen rooleja välittämättä biologisesta sukupuolestamme. (Vilka 2010, 19.)

2.3.2 Performatiivinen ja ruumiillinen sukupuoli

Kulttuurisen sukupuolen määrittelemien sukupuoliroolien takia joudumme jatkuvasti työskentelemään naiseutemme tai mieheytemme eteen. Pyrimme toteuttamaan niitä normeja ja mielikuvia, jotka koemme kuuluvaksi sosiaaliseen sukupuoleemme. Butler (2006, 25) näkeekin sosiaalisen sukupuolen performatiivisena; se koostuu toimintojen sarjasta, jotka toistuvat vuodesta toiseen muodostaen lopulta eräänlaisen normaalin tavan olla. Kyse ei ole kuitenkaan tietoisesta esityksestä, vaan usein toistot ovat

harkitsemattomia ilman intentionaalisuutta. Ajatus sukupuolen performatiivisuudesta johtaakin siihen, että sukupuoli ei olekaan enää substantiivi, vaan verbi (Butler 2006).

Ruumiillisella sukupuolella on viitattu aikaisemmin biologiseen sukupuoleen. Ruumiillinen sukupuoli nähtiin kokemuksellisena, joka rakentuu historiallisesti ja sosiaalisesti (Gatens 1991, 149-150). Ruumiillisella sukupuolella teemme näkyväksi sukupuolemme piirteet. Nykyään katsotaan, ettei sosiaalista ja ruumiillista sukupuolta tarvitse erottaa toisistaan, koska kyseessä on sama ilmiö: sosiaalinen sukupuoli tuottaa ruumiillisen sukupuolen sanojen ja tekojen kautta (Oinas 2011, 322). Ruumiillisuus on kuitenkin se, millä me ilmennämme sukupuoltamme monin eri tavoin. Se on näkyvin osa meitä ja sen avulla toiset määrittelevät meidän sukupuolemme.

En tässä tutkimuksessa pyri tämän enempää tarkentamaan mitä sukupuoli on, vaan keskityn tarkastelemaan sukupuolen kulttuurista rakentumista, eli sosiaalista sukupuolta. Käytän termiä ”rakentuminen”, kuten Palmu (2003) tutkimuksessaan sukupuolen rakentumisesta koulun kulttuurisissa teksteissä. Hänen määritelmänsä mukaan ”rakentuminen” pitää sisällään useamman kuin yhden tekijän, eikä rakentuminen useinkaan ole tietoista, vaan huomaamatta tapahtuvaa (Palmu 2003, 19). Sosiaalinen sukupuoli siis rakentuu monesta eri tekijästä, johon vaikuttaa koulun, kodin ja yhteiskunnan normit. Kuudesluokkalaisten oppilaiden kirjoitelmien avulla annan lukijalle viitteitä siitä, miten tyttöjen ja poikien sosiaalinen sukupuoli rakentuu koulussa ja koulun ulkopuolella. Onko edelleen havaittavissa stereotyyppisiä rooleja sukupuolten välillä, vai löytyykö tyttöjen ja poikien tarinoista kenties kuvauksia sukupuolirooleja rikkovista tytöistä ja pojista? Miten tytöt suhtautuvat poikiin? Miten pojat suhtautuvat tyttöihin? Millaisia piirteitä tyttöjen ja poikien sosiaalinen sukupuoli saa koulussa ja vapaa-ajalla?

2.4. Narratiivisuus tutkimuksessani

Aloittaessani tekemään tutkimustani ja miettiessäni miten pääsisi lähestymään nuoria kuudesluokkalaisia aiheen tiimoilta, jouduin ensiksi päättämään aineiston keruutavan. Se tuli lopulta määrittelemään metodologiset lähtökohtani tutkimukselle. Päädyttyäni ainekirjoituksiin tuntui narratiivinen tutkimusote luonnolliselta lähestymistavalta aineiston analysointiin. Kirjoitelmat olivat kertomuksia, joissa voidaan nähdä kirjoittajan omia ajatuksia ja yhteiskunnan luomia normeja, mutta

myös peilauksia omasta itsestään. Näiden kirjoitusten avulla minun oli tutkijana mahdollista päästä sisälle kuudesluokkalaisten ajatusmaailmaan ja näkemään mitä he ajattelevat omasta ja vastakkaisesta sukupuolesta.

Lähtiessä tutkimaan narratiivisen tutkimuksen ontologisia ja epistemologisia näkökulmia voidaan esittää aluksi kysymys: *miksi kertomukset ovat meille tärkeitä?* Kaasilan (2008) ja Heikkisen (2000) mukaan vastaus on yksinkertainen: elämme kertomusten maailmassa, jossa todellisuus rakentuu hyvin vahvasti kertomusten välityksellä. Samaa mieltä on sosiaalipsykologi Jerome Bruner, joka pitää tarinoita tärkeintä tiedonmuodostajina. Sen avulla jopa pienet lapset hyvin varhaisessa vaiheessa organisoivat kokemuksiaan itselleen mielekkäällä tavalla (Bruner 1991, 9). Bruner (1987) omien sanojensa mukaan inspiroitui paljon Vygotskyn (1962) muodostamasta käsityksestä kielestä välineenä järjestellä ajatuksia. Kehitellen tätä ajatusta edelleen, Bruner tuli siihen tulokseen, että jokaisen ihmisen todellisuus rakentuu hänen itsensä kertomien tarinoiden avulla, joita kertoja tulkitsee ja muokkaa yhä uudelleen ja uudelleen aikaisempien ”todellisuuksien” päälle.

Tieteenfilosofisesti narratiivinen tutkimus kannattaa pluralismia, relativismia ja subjektiivisuutta. Oleellista tutkimuksessa on se, että ei ole olemassa yhtä ainoata oikeaa totuutta ihmisen todellisuudessa, eikä yhtä ainoata oikeanlaista tapaa lukea ja tulkita tekstiä. (Lieblich, Tuval-Mashiach, Zilber 1998, 2.) Täten narratiivinen tutkimus eroaa hyvin vahvasti positivistisesta tieteenfilosofiasta, jossa todellisena tietona pidetään vain tiukoilla tieteellisillä menetelmillä saatua tieteellistä tietoa (ks. Töttö 2004). Konstruktivistinen tiedonkäsitys liitetään myös varsin usein narratiiviseen tutkimukseen, koska konstruktivismi tukeutuu relativistiseen ontologiaan (on olemassa useita todellisuuksia) ja subjektiiviseen epistemologiaan (ymmärrys syntyy tutkittavan tiedosta) (Portaankova-Koivisto 2010, 92). Tieteenfilosofisesti narratiivinen tutkimus siis antaa paljon vapauksia niin tutkittavalle kuin tutkijallekin. Narratiivisen tutkimuksen piirissä ei siis ole vakiintunut mitään yhtä tietynlaista käytäntöä, jota pitäisi kaikkien tutkijoiden noudattaa, vaan jokainen tutkimus on yksilöllinen kuvaus tutkittavan kertomista tarinoista.

Relativistisen ontologisuuden lisäksi narratiivisessa tutkimuksessa ontologisuus (miten jokin on) tarkoittaa myös sitä, että on olemassa perustavanlaatuinen yhteys ihmisen olemisen, elämän ja tarinan välillä. Näin ollen ihmisen olemassa olo on olemukseltaan tarinallista. (Hänninen 1999, 24.) Bardy ja Känkänen (2005) toteavat, että ihminen täytyisi enemminkin nähdä monen mahdollisen tarinan

tuottajana. Tarinoilla ihminen luo sisäistä ja ulkoista maailmaa niiden välisine suhteineen, jolloin avautuu mahdollisuus nähdä ihmisen sisään ja ulos. (Bardy & Känkäinen 2005, 72.) Kirjoittaessaan tarinoita oppilaat voivat työstää omaa ajatteluaan ja mielipiteitään käsiteltävästä aiheesta. Näiden tarinoiden avulla minulla on siis tutkijana mahdollisuus päästä heidän omaan sisäiseen maailmaansa ja saada käsityksiä siitä, millaisista asioista he rakentavat sosiaalisia sukupuolia.

2.4.1 Narratiivisuus konstruktivistisena tiedonkäsitteenä

Konstruktivistisen tiedonkäsitteen mukaan tieto on kertomusten kudelman: uusi tieto rakentuu aikaisemman tiedon ja kokemusten varaan. Näin ollen ihmisten näkemys ja tieto asioista muuttuu sitä mukaa kuin syntyy uusia kokemuksia ja ihminen saa sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta uutta kulttuurista materiaalia alati muotoaan muuttaviin kertomuksiinsa. (Heikkinen 2000, 50.) Ihmiset kertovat tarinoita, koska niiden jakaminen ja kertominen auttaa meitä ymmärtämään itseämme ja ne yhdistävät meidät toisiimme (Eriksson & Kovalainen 2008, 211).

Narratiiviseen tutkimukseen tietoteoriaan liitetään usein myös sosiaalis-konstruktivistinen näkemys, jossa merkitys on keskeinen käsite. Siinä tarkastelun kohteena on ihmisen mielen kehittyminen sosiaalisena prosessina. Ihminen nähdään reaalisessa maailmassa suhteutettuna toimijana, jonka psyyke muodostuu sosiaalisen vuorovaikutuksen ja toiminnan ohjauksen prosessissa. Kieli ja kielellinen vuorovaikutus ovat tärkeitä merkitysten muodostajia unohtamatta sitä, että se kietoutuu myös ei-kielelliseen toimintaan ja sanattomaan kokemukseen. (Hänninen 1999, 26–28.)

Narratiivisen tutkimuksen konstruktivistiseen näkökulmaan lisää tuo hermeneuttinen ajattelutapa, jossa kertomusten merkitys on enemmän, kuin vain elämän jäljittely tai kulttuuristen elämisen mallien välittäminen. Kertomukset jäsentävät edelleen ja rikastavat elämän merkityksiä. Tämä muodostaa spiraalimaisen kehän elämän ja kertomusten välille. (Hänninen 1999, 25.)

Kertomuksia voidaan siis pitää tärkeinä tiedon rakentajina. Tutkimuksessani konstruktivistinen tiedonkäsitteys näkyi siinä, että kirjoittaessaan oppilaat muodostivat ja jäsentelivät tietoa konstruktivistisesti pohtimalla teemoja antamieni apukysymysten avulla. Näin ollen he käsitelivät niitä

teemoja, joita minä halusin, mutta myös toivat tarinoissaan esille niitä teemoja, jotka he itse halusivat kertoa.

2.4.2. *Tarina, kertomus vai narratiivi?*

Narratiivisella tutkimuksella viitataan laadullisen tutkimuksen osajoukkoon, jossa tarinoita käytetään ihmisten toiminnan kuvaamisessa. Kerronnallisen tutkimuksen kentällä terminologia ei ole onnistunut vakiintumaan vielä, koska tutkijoilla on hyvin erilaisia käsityksiä käsitteistä. Tämän takia käsitteitä tarina, narratiivi, kertomus, elämäntarina ja elämänkatsomus käytetään hyvin kirjavasti ja toisinaan jopa epämääräisesti toistensa synonyymina. (Polkinghorne 1995, 5; ks. myös Heikkinen 2000.) Jokaisen tutkijan on kuitenkin kyettävä esittämään perustelut niille käsitteille, joilla operoi omaa tutkimustaan. Seuraavassa pureudun narratiivisen tutkimuksen keskeisiin käsitteisiin ja perustelen valintaani käyttä omassa tutkimuksessani kirjoitelmista käsitettä *tarina*.

Kohonen (2011) korostaa, että oleellista narratiivisen tutkimuksen käsitteistöä selventämään lähtiessä olisikin tietää sanan alkuperä ja etymologia. Käsite narratiivi tulee latinankielestä, jossa *narratio* tarkoittaa kertomusta ja *narrare* kertoa. Kertomista tarkoittavan verbin (narrate) alkumuoto tulee ilmeisesti indoeurooppalaisesta sanasta ”gna”, joka tarkoittaa ”to know” (tietää). Sen mukaan siis narraatio, kerronta, voidaan liittää henkilökohtaiseen tiedonmuodostukseen. (Kohonen 2011, 197–198.) Narratiivisessa prosessissa kertoja kokoaa juonen avulla elämänsä erilaiset teot ja tapahtumat yhtenäiseksi teemalliseksi kokonaisuudeksi (Polkinghorne 1995, 5). Narratiivissa ihminen siis antaa merkityksen ja selityksen tapahtumille jäsentäen näitä kokemuksiin reflektiivisesti (Kohonen 2011, 198).

Denzel (1998) määrittelee tarinan (a story) fiktiivisenä teoksena. Fiktiivisuus on hänen mukaansa jotain, joka on keksitty tai muotoiltu todellisista tai keksityistä tapahtumista. Tarinat ovat juonellisia kertomuksia, joissa on alku, keskikohta ja loppu. Tutkittaessa tarinoita niitä voidaan myös pitää itsenäisinä teoksina irrallaan kertojan tai tarinoitsijan elämästä. (Denzel 1998, 37.) Polkinghorne (1995, 7) on samoilla linjoilla, mutta määrittelee tarinan fiktiivisuuden lisäksi laajemmin viittaamaan myös

”ideaaleja” elämän tapahtumia, kuten elämäkertoja, omaelämäkertoja, historiaa, tapaustutkimuksia ja raportteja tapahtuneista tapahtumista. Tarinan siis voi olla sekä fiktiivinen tai todenperäinen, kuitenkin useimmiten kronologinen kertomus (Eriksson ja Kovalainen 2008, 212).

Vaikka kertomusta ja tarinaa käytetään suomalaistenkin (sosiaali)tutkijoiden keskuudessa synonyymimäisesti, on niillä silti pieni vivahde-ero: kertomus (engl. narrative) ymmärretään jollain tavalla neutraalimmaksi kuin tarina (story), joka on monen mielessä epätosi (Kohonen 2011, 197; Polkinghorne 1995). Tarinan (story) ja kertomuksen (narrative) epämääräiseen käyttöön vaikuttaa myös se, että narratiivisen tutkimuksen uranuurtajatkin muuttavat mielipidettään käsitteiden merkityksestä. Sosiaalitutkija Riessman (1993, 18) oli aluksi sitä mieltä, että tarinalla ja kertomuksella on selvä ero: tarina on eräänlainen kertomus, kun taas on olemassa toisenlaisiakin kertomuksia joilla on omalaatuiset tyylit ja rakenteet. Myöhemmin Riessman (2008, 7) oli tullut tulokseen, että näitä käsitteitä voi kuitenkin käyttää synonyymimäisesti monessakin tapauksessa.

Oma tutkimusaineistoni koostuu kirjoitelmista (n=51), jotka ovat fiktiivisesti tuotettuja. Ne eivät ole kirjoittajan kuvauksia omasta elämästään, vaan kuviteltuja kuvauksia toisen ihmisen elämästä. Näin ollen ne myös pitävät sisällään fiktiivisen tarinan määritelmän, joissa on päähenkilö(t), tapahtumapaikat, juoni, alku, keskikohta ja loppu. Ymmärrän kertomuksen viittaamaan enemmänkin henkilökohtaisiin tarinoihin omasta elämästä, kuten elämäkertatutkimuksessa. Tässä yhteydessä on perustellumpaa käyttää käsitettä tarina, jonka konnotaatio jo viittaa johonkin epätoteen. Pitää kuitenkin muistaa, että fiktiivisesti tuotetuissa tarinoissa voi silti olla jotain kirjoittajan omista ja todellisista kokemuksista kumpuavaa faktaa. Tarinoista voidaan silti löytää merkityksiä ja yhteyksiä kirjoittajan omaan elämismaailmaan, vaikka niitä ei olekaan tuotettu henkilökohtaisesta näkökulmasta.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää miten tyttöjen ja poikien sosiaalinen sukupuoli rakentuu kuudesluokkalaisten kertomana. Tavoitteena on saada käsityksiä siitä, millaisena tyttöjen ja poikien sosiaalinen sukupuoli näkyy, ja millaisilla piirteillä oppilaat rakentavat sitä.

Tutkimuksella pyrin myös selvittämään ja kuvaamaan kuudesluokkalaisten tyttöjen ja poikien mahdollisia asenteita ja näkemyksiä vastakkaista sukupuolta kohtaan heidän omasta näkökulmastaan käsin. Tutkimuksella halutaan myös selvittää, miten sukupuolten toimijuudet ja hierarkiat näkyvät sekä koulussa, että vapaa-ajalla.

Tutkimuksessa kuudesluokkalaisten tytöt ja pojat kertovat tarinoiden kautta havaintojaan, mielikuviaan ja näkemyksiään toisesta sukupuolesta. Tutkimuksessani fokus pysyy nimenomaan sosiaalisen ja kulttuurisen sukupuolen rakentumisessa kuudesluokkalaisten kertomana.

Tarinat ovat fiktiivisesti tuotettuja, ja kertojilla on ollut hyvin vapaat kädet kirjoittaa tarinasta juuri sellainen kuin he sillä hetkellä ovat halunneet kertoa. Tarinoiden avulla me asemoimme itsemme ja toisemme tähän maailmaan, jossa tarinan kertoja astuu sosiaalisten ja kulttuuristen merkitysten verkostoon (Lindroos 1997, 133). Fiktiivisesti tuotetut tarinat eivät välttämättä kerro todellisuutta siitä, mitä he oikeasti ajattelevat toisesta sukupuolesta, mutta tällä tavalla ehkä saamme joitain käsityksiä kuudesluokkalaisten poikien ja tyttöjen elämästä, asenteista ja näkökulmista toista sukupuolta kohtaan. Tutkijana luotan siihen, että jopa fiktiivisesti tuotetut tarinat antavat viitteitä siitä kulttuurista, jossa kertoja elää.

3.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistona on 50 kuutosluokkalaisten poikien ja tyttöjen kirjoittamaa tarinaa fiktiivisesti keksimänsä päähenkilön päivästä. Kirjoitelmat kerättiin keväällä 2013 erään pirkanmaalaisen koulun kahdelta kuutosluokalta. Toiselta luokalta poikien kirjoitelmia tuli 15 ja tyttöjen 11, yhteensä 26. Toiselta luokalta poikien kirjoitelmia tuli 11 ja tyttöjen 13, yhteensä 24. Kaiken kaikkiaan tyttöjen kirjoittamia tarinoita oli 24 ja poikien kirjoittamia tarinoita 26. Sukupuolen mukaan jakautunut määrä kirjoitelmissa oli siis melko tasainen. Olin itse päättänyt tarinan päähenkilön sukupuolen ja iän valmiiksi, jotta saisin kuvauksia juuri heidän ikäryhmästään ja siitä maailmasta jossa he itse ja vastakkaisen sukupuolen edustajat juuri tällä hetkellä elävät. Tarinoista olisi varmasti tullut hyvin erilaisia, jos tarinan päähenkilön ikä olisi ollut heidän vapaasti päätettävissään. Tarinan kirjoittamisprosessiin kuului kaksi vaihetta: aluksi heidän tuli täyttää päähenkilön kehittelykaavake, johon sai kuvailla päähenkilön ulkonäköä ja asioita, joita tyttö tekee tai ei tee koulussa, kotona ja vapaa-ajalla (ks. Liite 1.). Tämän jälkeen tytöt saivat kirjoittaa tarinan temalla ”pojan päivä” valmiiksi annetulle kirjoitus pohjalle, pojat kirjoittivat vastaavasti tarinan temalla ”tytön päivä”.

3.2.1 Kuudesluokkalaiset

Valintaani kuudesluokkalaisista tutkimuskohteekseni vaikutti kaksi seikkaa. Päädyttyäni keräämään aineiston kirjoitelmien avulla, halusin, että vastaajat kykenisivät ilmaisemaan itseään tarpeeksi hyvin kirjallisesti. Toiseksi, 11–12 -vuotiaiden katsotaan vielä kuuluvat ns. keskilapsuuteen, joka käsittää ikävuodet 7-12. Keskilapsuuteen katsotaan liittyvän paljon tärkeitä kehitystehtäviä, kuten mm. itsenäistyminen, sosiaaliset taidot sekä omantunnon, moraalien ja perusarvojen omaksuminen (Pulkkinen 1997, 29). Piagetin kehityspsykologian teoria määrittelee tämän ikäkauden konkreettisten operaatioiden kaudeksi. Tässä vaiheessa lapsen kokemukset jäsentyvät havaintojen kautta, joille hän antaa omat merkitykset. Kokemusten saamaa merkitystä ei voida irrottaa esineistä, tai havainto- ja mielikuvista. Konkreettisten operaatioiden kaudella tapahtuva ajattelu on keino kuvata todellisuutta.

(Hautamäki 1998, 223–227.) Tämän perusteella oli odotettavissa, että tutkimusaineistoni muodostuisi hyvin konkreettisista, havaintoihin ja kokemuksiin perustuvista mielikuvista, ehkäpä jopa hyvin stereotyyppisistä näkemyksistä. Dunderfelt (2006, 89) tähdentää, että 10–12 – vuotiaiden itsenäinen ajattelu kasvaa tänä ikäkautena voimakkaasti. Lapsi oppii ajattelemaan omilla aivoillaan yhä enemmän. Psykoanalyttisessä kirjallisuudessa keskilapsuuden ikäkautta kutsutaan latenssvaiheeksi, jossa lapsen psykoseksuaalinen kehitys on vielä uinuva (Dunderfelt 2006, 88). Nykyään kuitenkin katsotaan, että tämä latenssvaiheen ikämääritelmä ei enää ole riittävä, sillä varhaismurrosiän katsotaan alkavan yhä varhaisemmin. Joidenkin tutkijoiden mukaan 11–14 -vuotiaat voidaan jo luokitella kuuluvaksi varhaisnuoriin (Nurmi 1998, 257). Tästäkin syystä oli mielenkiintoista nähdä, millaisia mielikuvia murrosiän kynnyksellä olevat tytöt ja pojat muodostavat vastakkaisesta sukupuolesta ja millainen on heidän asenteensa toista sukupuolta kohtaan.

3.2.2 Tarinat tutkimusaineistona

Tutkimuskohteen lapsien ikäryhmän lisäksi valittavanani oli aineiston muoto: haastattelut vai kirjoitelmat? Narratiivisessa tutkimuksessa molemmat aineistonkeruumuodot ovat yhtä paljon käytettyjä. Tutkijana en myöskään halunnut etukäteen määrittellä ulkoapäin haastattelukysymyksiä tai teemoja, vaan halusin saada oppilaat itse määrittelemään ja kertomaana omin, heillä käytössä olevin käsittein näkemyksiään vastakkaisesta sosiaalisesta sukupuolesta. Laadullista tutkimusta usein leimaa hypoteesittomuus, joten tässäkin tutkimuksessa lähdetään liikkeelle aineistolähtöisesti (ks. Eskola & Suoranta 1998). Narratiivisessa tutkimuksessa juuri tällainen aineistolähtöisyys on hyvin yleistä. Siinä merkityksiä ei rakenneta ennalta muotoillun teorian pohjalta, vaan tärkeää on välittää lukijalle vastaajien kokemus ja merkityksenanto (Kohonen 2011, 203). Tässä tutkimuksessa on tärkeää tulkita ja tarkastella oppilaiden tarinoiden pohjalta heidän näkemyksiään vastakkaisen sukupuolen sosiaalisesta roolista.

Ottaen huomioon aiheeni arkaluontoisuuden ja ikäryhmän orastavan puberteetin päädyin ratkaisussa lopulta kirjoitelmiin aineistolähteinä. Koin, että haastattelemalla kuudesluokkalaiset olisivat saattaneet tuntea olonsa kiusalliseksi puhuessaan toisesta sukupuolesta ja vastaukset olisivat saattaneet jäädä hyvin sovinnaisiksi. Näin ollen kirjoitelman kautta tutkittavat saivat kertoa ja kuvata sellaisen

kuvauksen työstä ja pojasta, kuin he sillä hetkellä halusivat. Tutkijana en kontrolloinut ja määrännyt mitä he saavat tai eivät saa kirjoittaa tarinaansa, vaikka joitain raameja annoinkin kirjoitelmalle. Valkonen (2006, 29) toteaa, että kirjoittaessa ajatukset tuotetaan hyvin itsenäisesti, jolloin tutkijan väliintulo on hyvin minimissään. Tällainen menettely on erityisen tärkeää lapsilähtöisessä tutkimuksessa.

Lisäksi perusteluni sille, miksi valitsin tarinat tutkimukseni aineistoksi, pohjaan Vygotskyn ajatukseen sisäisen ja ulkoisen puheen suhteesta lapsen psyykeen kehitykseen. Siinä lapsen kielenkäyttö on aluksi vain kommunikointia toisten kanssa ja myöhemmin se toimii myös oman ajattelun välineenä. (Vygotsky 1962.) Myös Hännisen mukaan Vygotskyn näkemystä voidaan soveltaa narratiiviseen tutkimukseen: ensiksi tarinoita kuullaan muiden kertomina, sitten niitä opitaan kertomaan itse ja lopuksi niitä osataan käyttää oman ajattelun ja toiminnan ohjaajana. Tarinoiden merkitys lapsen sosiaalistamisessa yhteiskuntaan ja kognitiivisten taitojen kehittämisessä on merkittävä. Kertomuksia kuunnellessa lapsi voi eläytyä tilanteisiin, joissa ei ole itse osallisena. Lisäksi näitä kertomuksia kuullessaan lapsi oppii mm. kulttuurisista arvoista ja odotuksista, tavoista, säännöistä, toisten ihmisten tunteista ja uskomuksista. Lapsi oppii myös jo varhain käyttämään tarinankerrontaa omien kokemustensa jäsentämiseen. (Hänninen 1999, 45.) Tarinat ovat siis lapselle tuttuja tapoja muodostaa ja jäsentää omia ajatuksiaan, tuntemuksiaan ja kokemuksiaan jo varhaisessa vaiheessa. Siksi oli luontevaa lähteä tutkimaan sitä, miten kuudesluokkalaiset tytöt ja pojat näkevät toisen sukupuolen tarinoiden kautta. Aiheen käsittely tarinoiden avulla antoi mielestäni heille tutun ja turvallisen keinon ja tavan ilmaista itseään ja kokemuksiaan toisesta sukupuolesta. Tarinoita kirjoittaessaan he pystyivät pohtimaan sitä, millaisia piirteitä he näkevät vastakkaisessa sosiaalisessa sukupuolella ja millaisena tämän toista sukupuolta edustavan tytön tai pojan maailma näyttäytyy heidän mielessään.

3.2.3 Aineiston keruu

Lähtiessäni toteuttamaan tutkimustani, olin muodostanut tutkimustehtävät ennakkoon hyvin löyhästi. En halunnut muodostaa varsinaisia ennakko-oletuksia mahdollisista tuloksista, vaan antaa aineiston puhua puolestaan ja nostaa siitä esiin tutkimukseni kannalta mielenkiintoisia näkökulmia. Tällaista tutkimusta kutsutaan aineistolähtöiseksi analyysiksi: silloin kun halutaan perustietoa jonkin ilmiön olemuksesta, on aineistolähtöinen analyysi paikallaan (Eskola & Suoranta 1998, 19).

Tutkimuksen aineiston keruu noudattaa osittain eläytymismenetelmän tapaa kerätä aineisto. Eläytymismenetelmällä kerätty aineisto sisältää pieniä tarinoita tai kirjoitelmia tutkijan valmiiksi laatiman kehyskertomuksen luomien mielikuvien pohjalta. Eläytymismenetelmässä kirjoittaja kirjoittaa mielikuvituksensa avulla vieden annettua kehyskertomusta eteenpäin tai kuvaa tilannetta ennen tarinan alkua. Eläytymismenetelmällä saadut kirjoitelmat eivät siis ole välttämättä kuvauksia todellisuudesta vaan mahdollisia tarinoita. (Eskola 2010, 77.) Omassa tutkimuksessani ei ole varsinaista kehyskertomusta, joita varioitaisiin eläytymismenetelmän tyyliin. Oppilaille oli kuitenkin annettu aihe valmiiksi, josta kertoa omin sanoin. Tarinoiden variaatioita oli myös kaksi, Tytön päivä ja Pojan päivä. Näin ollen toteuttamaani keruu tapaa voitaisiin pitää eräänlaisena eläytymismenetelmän variaationa. Kirjoituksissa on tarkoituksena eläytyminen vastakkaisen sukupuolen päivään ja tästä tarinan kirjoittaminen. Näitä kirjoitelmien kuvauksia ei voida pitää suoraan todellisina kuvauksina todellisuudesta, vaan mahdollisina tarinoina, aivan kuten eläytymismenetelmällisin keinoin saatujen tarinoiden kohdallakin on. Eskola (2010, 81) toteaa, että eläytymismenetelmällä saaduista vastauksista osa on hyvin stereotyyppisiä, mutta juuri tällaisten stereotyyppisten käsitysten perusteella ihmiset tekevät valintoja elämässään.

Ennen kentälle menoa pyysin erään pirkanmaalaisen koulun rehtorilta luvan tulla tekemään tutkimusta heidän kouluunsa. Saatua rehtorilta kirjallisen suostumuksen toteuttaa tutkimuksen, otin yhteyttä koulun kuutosluokkien opettajiin ja pyysin vielä heidän suostumuksensa tutkimuksen tekemiseen. Saatua luvat sovin luokkien opettajien kanssa ainekirjoitustunnista etukäteen. Tunnin alussa saavuin luokkaan yksin. Molempien luokkien opettajat kävivät kuitenkin tunnin alkupuolella kääntymässä luokassa, mutta olivat poissa koko lopputunnin. Aloitin tunnin kertomalla kuka olen ja mitä tulini tekemään. Ohjeistin heidät tehtävään suullisesti sekä samaan aikaan näyttämällä kalvolta ohjeet ainekirjoitukseen. Tämän jälkeen jaoin oppilaille kirjoituspaperin ja päähenkilön kehittelylomakkeen ruutupaperiarkin sisällä, jotta oppilaat pystyivät palauttamaan kirjoituksensa täysin anonyymisti. Tarkoituksena oli kuitenkin kirjoittaa nimenomaan vastakkaisesta sukupuolesta, eikä omasta sukupuolesta. Tätä varten jaoin pojille lomakkeen, jossa pyysin heitä kirjoittamaan 12-vuotiaan tytön päivästä ja vastaavasti tytöt kirjoittivat 12-vuotiaan pojan päivästä.

Ohjeita antaessani painotin ehdotonta luottamuksellisuutta, eli sitä, ettei kukaan muu kuin minä tulisi lukemaan heidän aineitaan. En kerännyt oppilailta muita tunnistetietoja kirjoitelmiin, kuin sukupuolen, joten kirjoittajaa oli mahdoton tunnistaa fiktiivisen tarinan takaa. 12- vuotiailta oppilailta ei välttämättä

tarvitse kysyä vanhempien lupaa osallistua tutkimukseen, vaan heidän oma suostumuksensa riittää. 12 vuoden ikäraja on kuitenkin viitteellinen, jonka takia rajat täytyy määrittää jokaisen tutkimuksen kohdalla riippuen tutkittavasta aiheesta ja tutkimustilanteesta. (Kuula 2006, 150). Ottaen huomioon tutkimustilanteen ja tutkimusaiheeni, koin riittäväksi oppilaiden oman suostumuksen tutkimukseen. Palkkioksi heidän vaivannäöstään annoin oppilaille lakupatukat, jotka varmasti osaltaan vaikuttivat siihen, ettei yhtään tyhjää paperia palautettu.

Naisopettajan luokka oli huomattavasti rauhallisempi ja oppilaat ryhtyivät viiden minuutin alkutouhotuksen jälkeen kirjoituspuuhiin. Nopeimmat saivat aineensa valmiiksi 20 minuutissa, suurin osa 30 minuutin jälkeen ja vain muutama kirjoitti vielä välitunnillakin. Saatuaan aineensa valmiiksi oppilaat saivat lähteä luokasta, jotta kirjoitusrauha säilyi muilla.

Miesopettajan luokka oli sen sijaan huomattavasti villimpi. Jouduin moneen otteeseen pyytämään ja käskemään oppilaita rauhoittumaan. Kirjoittamisesta ei aluksi meinannut tulla mitään. Tässä luokassa pojat ilmoittivat hyvin kovaan ääneen, että he eivät halunneet kirjoittaa tytöstä. Vastaavasti muutama tyttö oli samaa mieltä, että he eivät halunneet kirjoittaa pojista. Oppilaat maltoivat olla hiljaa minuutin, jonka jälkeen meteli nousi taas. Muutamat oppilaat myös huutelivat toisilleen kuvauksia tarinastaan ja juoksivat pulpetilta toiselle naureskelemassa toistensa tuotoksille. Nopeimmat saivat tarinansa valmiiksi 10 minuutissa ja yli puolet luokkalaisista oli lähtenyt 15 minuutin jälkeen. Vain pari oppilasta kirjoitti 30 minuuttia. Kirjoitettuaan oppilaat poistuivat luokasta välitunnille. Tämän luokan kanssa koin ongelman, josta Aaltonen (2001, 40) mainitsee: vaikka oppitunti on kontrolloitu foorumi, se on samalla puolijulkinen tila. Tämä saattaa innostaa oppilaat kurkkimaan toistensa kirjoituksia tai muuten häiritsemään ja tarkkailemaan muiden työskentelyä. Miesopettajan komentoon tottuneet oppilaat saattoivat myös vierastaa nuoren tutkijanaisten auktoriteettia, joka oli yhden lyhyen oppitunnin aikana vaikeasti tavoitettavissa.

Ennen kirjoittamiseen ryhtymistä oppilailta oli vain yksi kysymys: ”Kuinka monta riviä pitää olla?” Tähän varautuneena annoin ohjeeksi, että 15 riviä täytyy olla tekstiä. Suurin osa aineista oli pidempiä, mutta muutama aine oli selvästi kirjoitettu käsialaa venyttäen ja laskettu juuri 15 riviä pitkäksi. Vain yksi aine oli palautettu muutaman rivin pituisena. Tämä piirre koski erityisesti poikien kirjoittamia aineita. Kaiken kaikkiaan en joutunut hylkäämään aineista yhtään sen vuoksi, että tehtävänantoa olisi ymmärretty väärin, tai käsiala olisi ollut epäselvää. Kaksi ainetta jouduin hylkäämään oman virheeni

vuoksi, koska olin antanut näille pojille lomakkeen, jossa heidän tuli kirjoittaa tarina ”pojan päivästä”, eikä ”tytön päivästä”, joka oli tutkimuksen tehtävän tarkoitus.

Päähenkilön kehittelylomakkeen otin mukaan tutkimukseen, koska uskoin sen helpottavan oppilaiden ryhtymistä kirjoitustyöhön. Alakoulun äidinkielen oppituntien aikana heille on jo tullut tutuksi monenlaiset juoni- ja päähenkilökaaviot, joten lomakkeen täyttäminen ei ollut täysin uutta heille. Tällainen kirjoitustyyli noudattelee prosessikirjoittamisen luonnetta, joka on noussut viime vuosina hyväksi havaituksi keinoksi lähteä luomaan tarinoita. Prosessikirjoittamisella pyritään välttämään ns. tyhjän paperin ongelma. Päähenkilön kehittelylomakkeeseen pyysin oppilaita rastittamaan oman sukupuolensa ja sen jälkeen täyttämään jokaiseen kohtaan jotain. Olin antanut heille valmiiksi päähenkilön sukupuolen ja iän (12 vuotta). Tämän jälkeen heidän piti nimetä päähenkilö ja kuvailla häntä muutamalla sanalla. Tutkimuksen kannalta lomakkeen tärkeimmät kohdat olivat kuitenkin seuraavat, joissa päähenkilö oli koulussa, kotona ja vapaa-ajalla. Näissä kohdissa oppilaan piti miettiä, positiivisessa muodossa mitä päähenkilö voi/saa/osaa/pystyy tekemään, koska on tyttö tai poika. Vastaavasti sama negatiivisessa muodossa mitä päähenkilö ei voi/saa/osaa/pystyy tehdä, koska on tyttö tai poika (ks. Liite 1).

3.3 Narratiivisen aineiston analysointi

Polkinghorn (1995) jakaa narratiivisen aineiston käsittelytavat kahteen eri kategoriaan, narratiivien analyysiin ja narratiiviseen analyysiin. Narratiivien analyysissä tutkija kokoaa tarinat datana ja analysoi ne paradigmaattisessa prosessissa, joka perustuu luokitteluun ja kategorisointiin. Narratiivisessa analyysissä tutkija taas pyrkii kokoamaan aineistosta juonellisen kertomuksen. (Polkinghorne 1995, 12; ks. myös Kaasila 2008.) Tutkimukseni aineiston käsittelytapana käytän enimmäkseen narratiivien analyysia. Lieblich ym. (1998) käyttää tällaisesta analyysitavasta nimitystä kategorinen lähestymistapa aineiston analyysiin. Siinä jokainen kertomus jaetaan osiin, jonka jälkeen tiettyyn kategoriaan kuuluvat katkelmat kootaan yhteen. Vastakohtana kategoriselle näkökulmalle Lieblich mainitsee holistisen näkökulman, jossa keskiössä on useimmiten elämänkerta, jota analysoidaan kokonaisuudessaan niin että kaikkia tekstin osia tulkitaan toisten osien kontekstissa.

Kategorisessa lähestymistavassa, narratiivien analyysissa, pyrin pilkkomaan tarinat osiin ja kategorisoimaan tarinoista löytyviä elementtejä ja teemoja, löytämään toistuvia säännönmukaisuuksia ja yhteisiä piirteitä. Näiden perusteella luon uudet tarinat, niin sanotusti tyypilliset tyttö- ja poikatyypit, jota analysoin ja tulkiten teema kerrallaan. Näitä muodostamiani tarinoita voisi kutsua myös metatarinoiksi. (ks. Portaankorva-Koivisto 2010).

Analyysitapaani voidaan myös kutsua aineistolähtöiseksi sisällönanalyysiksi. Tuomi & Sarajärvi (2009, 101) kokoa kolme aineistolähtöistä analyysimallia: 1) aineisto ensikin pelkistetään, ryhmitellään ja tämän jälkeen ala- ja yläkategorisoidaan, jonka jälkeen luodaan yhdistäviä kategorioita, 2) aineistoa kuvataan, analysoidaan ja etsitään merkityskokonaisuuksia, joita esitetään ja tulkitaan tai 3) tekstiä tulkitaan valmistelevasti hermeneuttisen spiraalin mukaan. Oma tutkimukseni yhdistelee kahta ensimmäistä analyysitapaa. Pelkistan ja ryhmitelen aineistoa, mutta pyrin myös löytämään aineistosta samanlaisia merkityksiä, jotka luovat oman kokonaisuutensa. Luomani kategoriat muodostavat teemat ja narratiivisesti yleistän esitettyjä kuvauksia luomalla synteesivaiheessa yhteisen merkityskokonaisuuden (Laine 2001). Sisällönanalyysillä tarkoitus on saada tutkittavasta ilmiöstä kuvaus, joka on esitetty yleisessä muodossa tiivistetysti (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 103).

3.4 Tutkimuksen analyysipolku

Seuraavassa luvussa kuvaan yksityiskohtaisemmin tutkimuksen analyysiä vaihe vaiheelta. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tutkimuksen läpinäkyvyys on erittäin tärkeää (ks. Eskola & Suoranta 1998). Kuvaan reflektiivisesti käyttämäni tutkijan valtaa, jotta lukija saisi mahdollisimman kattavan kuvan tutkimuksen toteutuksesta. Tehdessäni valintoja ja rajauksia aineistosta pyrin olemaan mahdollisimman neutraali ja unohtamaan omat ennakoasenteeni, tai mahdolliset pintaan nousseet tunteet oppilaiden aineita lukiessani. Tutkijana koin hyvin paljon riittämättömyyttä aineiston käsittelyssä, koska tarinoista olisi voinut analysoida mitä vain. Koin ongelmaksi sen, miten saisin mahdollisimman kattavasti esitettyä lukijalle niitä piirteitä, miten oppilaat kuvasivat toistensa sosiaalisia sukupuoliä. Saatuani valmiit tarinat käsiini luin ne monta kertaa läpi saadakseni kuvaa siitä miten ja millaisia asioita pojat ja tytöt kirjoittivat vastakkaisesta sukupuolesta. Tarinoiden samankaltaisuus oli aluksi hyvin hämmentävää. Toki tarinoissa oli myös vaihtelua ja hyvinkin

mielikuvituksellisia tuotoksia joukossa, mutta olin yllättynyt siitä, että oppilaat kertoivat vastakkaisesta sukupuolesta kuitenkin hyvin samankaltaisesti. Jo tässä tarinoiden lukuvaiheessa tarinoista löytyi hyvin selkeästi erilaisia sosiaalisen sukupuolen rooleja sekä tytöille, että pojille. Aineiston laajuuden ja sen analysoimisen vuoksi jouduin jo tässä vaiheessa tekemään päätöksen siitä, miten tulisin esittämään ja analysoimaan aineistoni lukijalle niin, että siitä saisi tarpeeksi kattavan kuvan koko aineistosta. Lopulta aineiston analyysipolkuni muodostuivat seuraavista vaiheista: koodausvaihe, pelkistäminen, kategorisointi ja teemoittelu, metatarinoiden luonti ja lopulta näiden metatarinoiden analysointi teema kerrallaan.

3.4.1 Koodausvaihe

Jo aineiston keruuvaiheessa otin tarinat vastaan sukupuolen ja luokan mukaan järjestetyissä pinoissa. Ajattelin systemaattisen käsittelyn helpottavan näin suuren aineiston ($n=50$) hallinnassa myöhemmässä analyysivaiheessa. Edelleen aineiston käsittelyn helpottamisen vuoksi yhdistin niitillä jokaisen vastaajan päähenkilön kehittelykaavakkeen ja tarinan yhteen, jotta pystyin katsomaan kaavaketta ja tarinaa yhtenä kokonaisuutena. Tämän jälkeen loin jokaiselle vastaajalle oman koodin, jonka kirjasin käsin vastauspapereiden yläkulmaan. Koodauksessa a tarkoittaa A-luokkaa ja b tarkoittaa B-luokkaa, p tarkoittaa poikaa, t tarkoittaa tyttöä, ja tämän perään järjestysnumero, joka muodostui vastausten palautusjärjestyksen mukaan satunnaisesti. Näin ollen esimerkiksi $ap7$ tarkoittaa A-luokan poikaa nro 7 ja $bt7$ tarkoittaa B-luokan tyttöä nro 7. Halusin vielä tässä vaiheessa pitää luokat erillään, jos vaikka tutkimustuloksissa ilmenisi eroja luokkien välillä. En kokenut tarpeelliseksi kirjoittaa tarinoita uudelleen tietokoneella, koska jokaisen vastaajan käsiala oli riittävän selkeä.

Tarinoiden käsin koodaamisen jälkeen loin kaksi excel-tiedostoa, havaintomatriisia, sukupuolten mukaan. Tämän jälkeen järjestelmällisesti kirjasin jokaisen vastaajan päähenkilön kehittelykaavakkeesta ja tarinoista kaikki maininnat tytöistä ja pojista, (heidän piirteistään, tekemisistään, olemisistaan, kielloista ja saamisistaan jne.) näihin kahteen eri sukupuolen mukaan jaettuun havaintomatriisiin. Tarinoista poimin kokonaisia lauseita, virkkeitä ja yksittäisiä sanoja. Päähenkilön kehittelykaavakkeiden vastaukset taasen olivat usein lyhyitä, joten useimmiten taulukkoon päätyi pelkkiä sanoja tekemisistä. Jo tässä vaiheessa yhdistin joitain selvästi samoja kuvauksia samaan kategoriaan (ks. Taulukointi).

3.4.2 Pelkistäminen

Järjestelmällisen aineiston koodaamisen jälkeen analyysin toiseen vaiheeseen kuului pelkistäminen. Havaintomatriisien laajuus ja sekavuus ei vielä palvellut tutkimustulosten analyysiä, eikä sen esittäminen sellaisenaan olisi ollut mielekäs lukijalle. Alasuutarin (1999, 40) mukaan pelkistämässä on ideana karsia ja yhdistellä havaintoja, koska lähtökohtana on ajatus, että aineistosta on löydettävissä näytteitä yhdestä ja samasta ilmiöstä, vaikka niistä olisikin puhuttu hieman eri tavalla. Pelkistäminen ei suinkaan ollut ongelmaton, koska aineistossa oli myös asioita, joita en osannut yhdistää minkään kategorian alle, tai ne muodostivat sellaisen teeman, joka ei ollut oleellinen tässä tutkimuksessa. Tässä valintojen ja pelkistämisen vaiheessa koin kuitenkin suurta riittämättömyyttä ja osaamattomuutta tutkijana, mutta minun oli lopulta luotettava siihen, että tein sen hetkiset valintani kaiken sen tietämyksen valossa, mitä minulla oli sillä hetkellä käytössä. Epävarmuus päätöksistäni näkyi siinä, että palasin aina yhä uudelleen havaintomatriiseihini ja välillä jopa itse tarinoihinkin tarkistaen, että olenko sittenkin jättänyt jotain hyvin oleellista tutkimuksen ulkopuolelle pelkistäessäni havaintoja suppeampaan muotoon.

Matriisien pelkistämisessä oleellista oli myös aineiston kvantifioiminen. Laadullisen aineiston kvantifioiminen voi tuoda analyysin tulkintaan erilaista näkökulmaa (ks. Patton 1990), koska siitä nähdään, kuinka usein samaan teemaan liittyviä ilmauksia aineistosta löytyi. Tämä antaa lukijalle näkökulmaa siitä, kuinka samankaltaisesti tutkittavat ajattelevatkaan vastakkaisesta sukupuolesta. Aineiston kvantifioiminen auttoi minua myös muodostamaan metatarinat eniten mainintoja saaneiden piirteiden ja vähiten mainintoja saaneiden piirteiden välillä.

3.4.3 Kategorisointi ja teemoittelu

Analyysin kolmas vaihe muodostui kategorisoimisesta ja teemoittelusta. Kategorisoinnissa pyritään luomaan havaintoja yhdistäviä kategorioita, joihin viitataan tässä tutkimuksessa enemmänkin termillä *teema*. Havaintomatriisien perusteella aineistostani olisi voinut luoda hyvin monenlaisia kategorioita, mutta tutkimuksen tavoitteet huomioiden muodostin kategorioita vain sen mukaan, mitkä kuvasivat sitä, miten oppilaat rakensivat vastakkaista sosiaalista sukupuolta ja mitkä vastasivat tarinoiden narratiivista rakennetta.

Pelkistettyjen havaintomatriisien kategorisoimisen, eli teemoittelun myötä alkoivat myös muodostua aineistosta erilleen kaksi erilaista tyttötyyppiä ja kaksi erilaista poikatyppiä. Eskolan ja Suorannan (1998, 182) mukaan tyyppittelyn avulla aineisto ryhmitellään selviksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita,

jonka avulla näistä tarinoista voidaan edelleen rakentaa kuvaus jostain tyypillisen tilanteen kulusta tai henkilökuvauksen tilanteesta. Tässä teemoitteluvaiheessa pidin mielessäni tutkimuksen narratiivista luonnetta ja tarkoitustani kuvata aineistoa metatarinoiden avulla. Halusin metatarinoiden noudattavan hyvin paljon vastaajien kirjoittamaa tyypillistä tarinan rakennetta, jonka takia metatarinoihin valikoituivat teemat sekä vastaajien lukumäärän avulla, että narratiivisen rakenteen noudattamisen vuoksi. Välttääkseni liikaa toistoa teemoissa, molempien sukupuolten ensimmäiset (ja yleisimmät piirteet sisällään pitävät) metatarinat noudattivat tyypillistä narratiivista rakennetta. Toiset metatarinat eivät näin ollen sisältäneet niin paljon erilaisia teemoja, jonka takia niistä muodostui lyhyemmät kuvaukset. Pyrin kuitenkin olemaan tasapuolinen aiheiden valinnoissa ja poiminnoissa, sekä tuomaan esille sitä moninaisuutta, ja lopulta myös samankaltaisuutta, miten oppilaat kuvaavat toisiaan.

Teemoja muodostaessani pyrin löytämään molemmilta sukupuolilta samanlaisia teemoja aineiston käsittelyn vuoksi. Toki erilaisia teemoja myös muodostui sukupuolten mukaan. Tyttöjen kirjoittamista tarinoista yleisimmiksi teemoiksi (metatarina 1.) yleisimpien piirteiden mukaan muodostuivat *herääminen, syöminen, koulumenestys ja käyttäytyminen koulussa, välitunnit, käyttäytyminen kotona, vanhemmat, harrastukset, kaverisuhteet ja tietokoneen käyttö*. Vastaavasti poikien kirjoittamista tarinoista yleisimmiksi teemoiksi (metatarina 2.) yleisimpien piirteiden mukaan muodostuivat *herääminen, ulkonäöstä huolehtiminen, koulumenestys ja käyttäytyminen koulussa, koulun tilat, syöminen, läksyjen teko, käyttäytyminen kotona, vanhemmat, harrastukset, kaverisuhteet, puhelimen-, tietokoneen- ja television käyttö*.

Välttääkseni toistoa, en enää toisiin metatarinoihin nostanut täysin samanlaista kronologista kertomuksen rakennetta aamuheräämisestä nukkumaan menoon, jollaisia metatarina 1. ja 2. olivat. Nämä toiset tyttö- ja poikatyypit myös edustivat piirteiltään vähemmistöä tarinoissa. Tyttöjen kirjoittamista tarinoista toisen poikatyypin (metatarina 3.) keskeisiksi teemoiksi muodostuivat *koulumenestys ja käyttäytyminen koulussa, hatun käyttö, koululiikunta, läksyt, käyttäytyminen kotona, ja sisarukset*. Vastaavasti poikien kirjoittamista tarinoista toisen tyttötyypin (metatarina 4.) teemoiksi muodostuivat *kaverisuhteet, kiusaaminen, käyttäytyminen koulussa, käyttäytyminen kotona, suhtautuminen tietokoneeseen ja harrastukset*.

3.4.4 Taulukointi

Kategorisoimisen avulla havaintomatriisit pelkistyivät taulukoiksi, joista lukija jo voi saada kuvaa siitä, millaisista asioista vastaajat kirjoittivat. Taulukointi on myös hyvä tapa esitellä aineisto kattavasti ja osoittaa, että aineistoa käytetään systemaattisesti. Tällä tavalla tutkimuksen luotettavuus lisääntyy, koska voidaan esittää, ettei aineistosta esitetä pelkästään sellaisia tekstinäytteitä, jotka tukevat intuitiivista tulkintaa. (Alasuutari 1999, 193.) Taulukkoista käy myös ilmi vastaajien määrä, joista lukija saa lisäinformaatiota siitä, kuinka yhteneviä tai eriäviä oppilaiden tarinat olivat teemojen käsittelyssä. Suuri määrä vastaajia teemassa kertoo siitä, että se piirre on merkittävä osa sitä, miten oppilaat rakentavat mielessään vastakkaista sosiaalista sukupuolta.

Esimerkiksi Taulukko 1. on kuvattuna tyttöjen kirjoittamista tarinoista metatarina 1. muodostuminen. Tarina kertoo Aleksista, jolla ei ole kovin hyvä koulumenestys ja hän on levoton tunneilla. Alekski myös käyttäytyy huonosti kotona vältellen kotitöitä, tai on tottelematon. Alekski harrastaa joukkueurheilua, hän on sosiaalinen ja pelaa paljon tietokoneella. Taulukon ensimmäisessä sarakkeessa on kuvattu teema ja toisessa sarakkeessa muutamia mainintoja (pätkiä lauseista tai kokonaisia lauseita) niistä kuvauksista, joiden perusteella loin kyseisen teeman. Kursiivilla kirjoitetut pätkät lainausmerkkien sisällä ovat poimintoja itse tarinoista ja loput ovat poimintoja päähenkilön kehittelykaavakkeesta. Kolmannessa sarakkeessa on vastaajien koodi (*a* tarkoittaa A-luokkaa ja *b* tarkoittaa B-luokkaa, *p* tarkoittaa poikaa, *t* tarkoittaa tyttöä, ja tämän perään satunnainen järjestysnumero). Neljännessä sarakkeessa on vastaajien lukumäärä.

Taulukosta 1. nähdään, että tytöt ovat olleet joissain teemoissa hyvin homogeenisiä, koska monet piirteet on mainittu yli puolissa aineissa. Tutkimukseen osallistui 24 tyttöä. Vastaajat-kohdasta taasen voi nähdä, miten piirteiden kuvaaminen on jakautunut A- ja B-luokan välillä. Tästä voidaan havaita, että vastauksien määrässä ei ole suurta eroa A- ja B- luokan välillä, vaan melkein jokainen teema on saanut melko paljon samoja mainintoja kategorioittain.

TAULUKKO 1. Kuvaus pojan sosiaalisen sukupuolen piirteistä, jotka saivat tyttöjen tarinoissa eniten mainintoja. Metatarina 1., Aleksin päivä

Teema	Kuvauksia	Vastaaja	Yht.
Herääminen	”Aamulla Elias herää herätyskellon pirinään.”, ”Aamulla Vili herää tuskaisesti herätyskellon ääneen.”	at3, at5, at6, at8, at11, bt1, bt2, bt4, bt5, bt6, bt7, bt9, bt10, bt11, bt12, bt13,	16
Syöminen	”Evan ei syö aamupalaa.”, ”—hän ei syö muuta kuin banaanin--,””Nyt hänellä on sudennälkä ja hän syö ruuan.”	at1, at2, at4, at5, at6, at8, at10, at11, bt4, bt5, bt6, bt7, bt8, bt9, bt11, bt10 bt12, bt13	18
Koulumenestys ja käyttäytyminen koulussa	”Opettaja huomautti Mikaelin kovaäänisyydestä--”, ”häiritsee oppituntia.” Koska hän on poika, hän on levottomampi, “-hän on huono koulussa—”,	at1, at7, at9, at11, bt1, bt3, bt4, bt5, bt6, bt7, bt9	11
Välitunnit	”tykkää pelata koulussa jalkapalloa.” Koska hän on poika, hän pystyy pelata jalkapalloa. Koska hän on poika, hän ei ole tyttöjen kanssa välituntisin.	at2, at3, at5, at8, at9, at11, bt4, bt5, bt6, bt7, bt8, bt10, bt11, bt13	14
Käyttäytyminen kotona	Koska hän on poika, hän ei siivoa huonetta, ei auta kotitöissä, ei kuuntele vanhempia, riehuu kotona	at1, at2, at4, at5, at6, at7, at9, at10, bt1, bt3, bt4, bt5 bt6, bt8, bt9, bt11, bt12	16
Vanhemmat	”Äiti tuli huoneeseen ja lohdutti—”, ”Äiti oli laittanut hänelle valmiiksi välipalaa—”, ”—lähtee isänsä kyydillä kohti jalkapallokenttää.”	at2, at3, at5, at6 at7, at8, at9, at10, bt1, bt2, bt3, bt4, bt6, bt7, bt10, bt11, bt12, bt13	18
Harrastukset	Koska hän on poika, hän pelaa koko ajan jalkapalloa. Koska hän on poika, hän pelaa jääkiekkoa. Koska hän on poika, hän ei harrasta voimistelua. Koska hän on poika, hän ei harrasta balettia.	at3, at4, at5, at6, at8, at9, at10, at11, bt1, bt2, bt3, bt4, bt6, bt7, bt8, bt9, bt10, bt11, bt12, bt13	20
Kaverisuhteet	”—menee hänen kaverinsa kanssa kauppaan—”. Koska hän on poika, hän viettää aikaa kavereiden kanssa	at4, at6, at8, bt1, bt2, bt3, bt5, bt6, bt7, bt9, bt10, bt11, bt12, bt13	14
Tietokoneen käyttö	Koska hän on poika, hän pelaa paljon. Koska hän on poika, hän pelaa urheilu ja sotapelejä. ”Koulun jälkeen hän meni kotiin pelaan pleikkaa.”	at2, at4, at5, at6, at7, at8, at9, at11, bt1, bt3, bt4, bt7, bt10, bt11, bt13	15

Huom. Taulukkoon on poimittu ne vastaukset, jotka saivat vähintään 11 mainintaa kaikista tyttöjen kirjoittamista tarinoista (n=24)

3.4.5 Metatarinat

Analyysin viimeisenä vaiheena oli metatarinoiden luonti. Metatarinoiden tarkoituksena oli kuvata poika- ja tyttötyyppi, jotka muodostuivat yleisimmistä piirteistä, joilla tutkimukseen osallistuneet oppilaat kuvasivat vastakkaista sukupuolta. Pyrkiessäni olemaan aineistolle uskollinen, halusin myös kuvata sukupuolilta toisenlaiset tyypit, jotka jäivät piirteinen vähemmistöön. Näin ollen molemmilta sukupuolilta muodostin kaksi erilaista poika- ja tyttötyyppiä, joissa sosiaalista sukupuolta rakennettiin erilaisin piirtein. Molemmilta sukupuolilta siis muodostuivat tyypit, jotka ovat toistensa vastakohdat.

On erittäin tärkeää huomioida se, että tutkimuksessa käsiteltävät metatarinat ovat minun muodostamiani, eivätkä oppilaiden. Muodostamani metatarinat ovat fiktiivisiä, sekä hyvin stereotyyppiset perustuen yleisimpien ja vähiten mainintoja saaneiden piirteiden jaotteluun, eivätkä ne sellaisinaan vastaa mitään tarinaa, joita tutkittavat kirjoittivat. Näiden metatarinoiden avulla pyrin lähinnä kuvailemaan ja avaamaan lukijalle niitä piirteitä, joilla oppilaat rakensivat vastakkaista sosiaalista sukupuolta. Oppilaiden kirjoittamat kuvaukset pojista ja tytöistä olivat monesti moninaisemmat piirteiltään, eivätkä näin mustavalkoiset, kuin muodostamani metatarinat. Esimerkiksi poika, joka oli hyvä koulussa, saattoi silti olla hyvinkin levoton ja puhelias koulutunneilla. Toinen esimerkki on tyttö, joka oli hyvä koulussa, mutta silti käyttäytyi huonosti tunneilla tai kotona.

Metatarinat sisältävät elementtejä kaikkien tutkittavien tarinoista, joten näin ollen metatarinat ovat synteesi koko tutkimusaineistosta. Metatarinoiden muodostamat tyttö- ja poikatyypit ovat kuitenkin hyvin lähellä sitä, miten oppilaat kuvasivat pääosin tarinoidensa päähenkilöitä. Muodostamani metatarinat ovat silti pelkistettyjä ja pelkkiä kuvauksia siitä, millainen tarinan päähenkilö on. Oppilaiden kirjoittamat tarinat tytön- tai pojan päivästä olivat huomattavasti monipuolisemmat kerronnaltaan ja kuvauksiltaan. Monet tarinat olivat jopa niin mielikuvituksellisia, ettei niiden sisällöstä ollut juurikaan mitään antia tämän tutkimuksen tavoitteisiin. Tällaisissa tapauksissa päähenkilön kehittelykaavake oli se, mistä sain yleensä enemmän tietoa siitä, millaisilla piirteillä vastaaja rakentaa vastakkaista sosiaalista sukupuolta.

Tyttöjen kirjoittamista tarinoista (n=24) nousi selkeästi esille kaksi erilaista poikatyyppeä. Ensimmäinen poikatyyppe (metatarina 1.) sai piirteet, jotka saivat aineistosta vähintään 11 mainintaa.

Syy, miksi tein rajan vähintään yhteentoista mainintaa johtui siitä, että teemassa, joka edusti tätä minimiä (koulumenestys ja käyttäytyminen koulussa), oli piirteiltään vastakohta toisen poikatyypin (metatarina 3.) koulumenestykseen ja käyttäytymiseen koulussa, johon mainintoja tuli 10 koko aineistosta. Ero oli siis varsin pieni, mutta piirteet toistensa vastakohtat. Tämä toinen poikatyypin taasen muodostui niistä teemoista, jotka olivat saaneet tyttöjen kirjoittamista tarinoista vähintään 6 mainintaa ja enintään 10 mainintaa koko aineistossa.

Poikien kirjoittamista tarinoista (n=26) muodostui selkeästi yksi ja yleisin tyttötyyppi (metatarina 2.). Tämä yleisimmät piirteet omaava tyttötyyppi rakentui niistä piirteistä, jotka olivat saaneet poikien kirjoittamasta aineistosta vähintään 7 mainintaa. Valintani tähän seitsemään mainintaan muodostin taas sen perusteella, että kyseinen teema (vanhemmat) noudatti samaa linjaa tyttöjen yleisimmän poikatyypin kanssa. Toinen poikien tarinoista löytynyt tyttötyyppi (metatarina 4.) muodostui niistä teemoista, jotka olivat saaneet poikien kirjoittamista tarinoista vähintään 3 mainintaa ja enintään 6 mainintaa. Tämän tyttötyypin piirteet olivat siis selvästi vähemmistönä, mutta silti näkyvissä.

Olisin toki myös voinut valita niin, että olisin rajannut aineistoani vielä rankemmin ja esitellyt vain yhden sukupuolityypit tytöiltä ja pojilta, mutta tämä ei tuntunut minusta luontevalta vaihtoehdolta. Tutkijana minun oli myös otettava huomioon, että tällaista sukupuoliryhmien välistä tarkastelua voitaisiin kritisoida sillä, että siinä helposti katoaa sukupuoliryhmien sisäinen moninaisuus (Aapola 1992, 84-84). Välttääkseni tällaisen kritiikin, halusin kuvata mahdollisimman monipuolisesti tyttöjä ja poikia, jotta heidän sukupuoliryhmiensä moninaisuudesta saisi mahdollisimman kattavan kuvan. Aineiston perusteella sukupuolirooleissa stereotyyppinen näkemys oli toki vallitsevinta, mutta murtajien roolit ja poikkeavat sosiaalisen sukupuolen piirteet olivat myös näkyvillä.

Metatarinoiden päähenkilöiden nimet pyrin valitsemaan puolueettomasti ja nimiä personoimatta. En halua tutkijana ottaa kantaa siihen, tuovatko valitsemani nimet joitain mielikuvia ja edustavatko ne minun mielestäni juuri kuvaamaani tyttö- tai poikatyyppejä. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat syntyneet vuonna 2000. Tämän takia valitsin Yliopiston nimipäiväalmanakan mukaan vuonna 2000 syntyneiden suomalaisten lasten kaksi suosituinta tyttöjen etunimeä (Jenna ja Laura), sekä kaksi suosituinta poikien etunimeä (Aleksi ja Ville) (Yliopiston nimipäiväalmanakka 2002, internet-lähde). Näin ollen metatarinoiden nimien valinta oli sattumanvaraista ja itsestäni riippumatonta.

4 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa analysoin ja tulkitseen aineiston pohjalta luomiani metatarinoita käyden vuoropuhelua suomalaisen tutkimuskirjallisuuden kanssa niiltä osin, kuin tutkimusaineistoa oli löydettävissä kyseistä teemasta. Analysoin metatarinoita teema kerrallaan poimien aineistosta esimerkkejä siitä, mitä ja miten oppilaat ovat kirjoittaneet kustakin teemasta. Muutamissa tapauksissa nostan esille aineistosta myös poikkeavia piirteitä, jotka eivät ole yksittäisinä tapauksina päässeet muodostamieni metatarinoiden piirteisiin sosiaalisen sukupuolen rakentumisesta.

Metatarinat eivät varsinaisesti kuvaa tyypillistä poikaa tai tyttöä, vaan näiden tarinoiden päähenkilön sosiaalinen sukupuoli rakentuu niiden piirteiden mukaan, jotka ovat saaneet eniten mainintoja ja niiden piirteiden mukaan, jotka ovat saaneet vähemmän mainintoja. On kuitenkin otettava huomioon, että käytöstapojen ja koulumenestyksen perusteella luokiteltuina metatarinoiden tyypit edustivat aineistossa tyypillisiä poikia ja tyttöjä. Muodostamani metatarinat kertovat kuitenkin lähinnä siitä, miten ja millaisin piirtein tytöt ja pojat rakentavat toistensa sosiaalista sukupuolta.

4.1 Sosiaalisen sukupuolen rakentuminen eniten mainintoja saaneiden piirteiden mukaan

Tyttöjen kuvaaman Aleksin ja poikien kuvaaman Jennan tarinat rakentuvat niistä piirteistä, jotka saivat koko aineistosta eniten mainintoja. Vaikkakin metatarinat 1. ja 2. on muodostettu eniten mainintoja saaneiden piirteiden mukaan, eivätkä täten automaattisesti noudata kaikilta piirteiltään yleisintä poikaa tai tyttötyyppiä, tällaiset tyypit olivat silti enemmistönä tarinoissa.

Metatarina 1. poika Aleksin muodostui teemoista ja piirteistä, jotka olivat saaneet vähintään 11 mainintaa kaikista tyttöjen kirjoittamista tarinoista (n=24) (ks. Liite 2, Taulukko 1.). Metatarina 2. tyttö

Jenna muodostui niistä piirteistä, jotka olivat saaneet poikien tarinoissa vähintään 7 mainintaa kaikista poikien kirjoittamista tarinoista (n=26) (ks. Liite 3, Taulukko 2.).

Tarinan Aleksin kuvastaa huonosti käyttäytyvää poikaa kotona ja koulussa, joka on kuitenkin urheilullinen, sosiaalinen ja pelaa paljon tietokoneella. Toisen tarinan Jenna taas kuvastaa kilttiä ja tunnollista tyttöä niin kotona, kuin koulussakin. Jenna on sosiaalinen, urheilullinen ja huolehtii ulkonäöstään.

4.1.1 Aleksin

Metatarina 1. Aleksin päivä

Alexin herää aamulla. Hän syö aamupalan ennen kouluun lähtöä. Koulussa Aleksilla menee vähän huonosti. Hän ei jaksakaan keskittyä oppitunnin seuraamiseen, joten hän juttelee luokkakavereidensa kanssa. Välitunnilla Aleksin pelaa kavereidensa kanssa jalkapalloa. Hän ei leiki mitään tyttöjen leikkejä, kuten hypi hyppynarulla. Koulun jälkeen Aleksin menee kotiin. Hän ei jaksakaan siivota huonettaan, vaikka äiti niin käsketään. Syötyään välipalan, isä vie hänet treeneihin. Aleksin harrastaa jalkapalloa. Treenien jälkeen Aleksin lähtee kavereidensa kanssa ulos viettämään aikaa. Ennen nukkumaan menoa Aleksin pelaa tietokoneella sotapelejä.

Metatarina 1. on kuvaus pojasta, jonka koulumenestys on huonoa, eikä hän jaksakaan keskittyä oppitunneilla. Välitunnilla poika on kavereidensa kanssa pelaten useimmiten jalkapalloa, eikä hän tee mitään sellaista, joka katsotaan tyttöjen jutuksi. Kotona poika ei tottele vanhempiaan, eikä osallistu kotitöihin. Hänellä on paljon kavereita ja harrastuksena jokin joukkueurheilulaji. Poika pelaa paljon tietokoneella ja yleensä sotapelejä.

Herääminen: Aleksin herää aamulla.

Tyttöjen kirjoittamat tarinat olivat narratiiviselta rakenteeltaan enemmän homogeeniset, kuin poikien kirjoittamat tarinat. Näin ollen suurin osa tarinoista alkoi kuvauksella aamuheräämisestä. Yleensä

aamuhäätäminen mainittiin neutraalina asiana, mutta kuudessa tarinassa aamuhäätämistä kuvattiin tuskaisena ja vaikeana unohtamatta herätyskellon torkuttamista:

Poika inhosi kahdeksan aamuja. (bt1)

Aamulla Kalle herää unisena herätyskellon pirinään, mutta laittaa sen samantein pois. Olisi ihanaa nukkua vielä hetki. (bt4)

Aamulla Vili herää tuskaisesti herätyskellon ääneen. Hän siirtää kelloa puolella tunnilla. (bt5)

Kuudesluokkalaiset osoittavat tarinoidensa myötä itseohjautuvuutta, koska he eivät tarvitse enää vanhempiaan herättämään heitä, vaan herätyskello toimittaa sitä virkaa. Herätysajat ovat aikaisia, koska jokaisella on kouluun lähtö, useimmiten jo kahdeksaksi. Häätäminen kuvaaminen monisanaisesti vaikuttaa siltä, että tytöt peilaavat itseään tarinan päähenkilöön. Häätäminen kurjuus ja torkuttamisen ihanuus on varmasti heille itselleen tuttua, joten kirjoittaja on kirjoittanut omia tuntemuksiaan päähenkilölle. Nuorten uniongelmat vaikeine aamuhäätäksineen myöhäisen nukkumaanmenoajan takia ovat olleet esillä mediassa viime aikoina useaan otteeseen. Koulupäivien myöhäisemmän aloitusajan kannalla ovat tällä hetkellä jopa Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmä, joka jätti loppuraporttinsa opetusministerille 12.3.2015. Loppuraportti koulujen kehittämisen tarpeesta piti sisällään myös ehdotuksen koulupäivien alkamisesta aikaisintaan klo 9.00. Perusteluina monet asiantuntijat ovat sanoneet sen, että elämänrytmi on kaikkineen myöhentynyt, joten koulujenkin pitäisi pysyä tässä muutoksessa mukana. Tällä ratkaisulla toivotaan parannusta jopa nuorten koulumenestykseen. (Yle Uutiset, 12.3.2015)

Syöminen: Hän syö aamupalan ennen kouluun lähtöä.

Aamiainen kuului tarinoissa seuraavaksi päivän rutiiniksi, josta aineissa kirjoitettiin. Aamiaista ja sen laatua tai määrää ei aineissa kuvattu juurikaan, vaan sen tapahtuminen kuvattiin luonnollisena, ohimenevänä asiana. Kuitenkin niissä tarinoissa, jossa yleensä torkuttamisesta koitui tarinan päähenkilölle kiire, aamiaisen syöminen jäi heikoksi. Muutamassa tarinassa päähenkilöpoika syökin hyvin vähän, tai ei ehdi syömään ollenkaan: *Kalle ei syö muuta kuin banaanin. (bt4)*

Näissä tarinoissa aamuhäätäminen ja kiireisen syömisestä kuvaaminen tuntuu omakohtaiselta kokemukselta, jossa tytöt kenties taas kerran peilaavat omaa itseään päähenkilöön. Muutoin poikien ruokailut eivät saaneet painoarvoa kuin maininnan, että aamupala, välipala tai ruokailu kuului heidän

päivärutiineihinsa ainakin jossain vaiheessa päivää.. Poikien ruokailu tuntui saavan hyvin tavalliset ja normaalit piirteet. Muutamassa aineessa poika kuvattiin jopa nälkäiseksi:

Saavuttuaan kotiin hänellä on jo nälkä, vaikka hän söi kunnolla koulussa. (bt6)

Nyt hänellä on sudennälkä ja hän syö ruuan. (bt9)

Poikien ruokahalun kuvaaminen suureksi antaa viitteitä siitä, että pojat eivät nirsoile ruuan kanssa, ja he syövät paljon. Ruokahalun kuvaaminen isoksi asemoi pojat vahvoiksi ja fyysisiksi, jolloin nälkäkin on sen mukainen.

Koulumenestys ja käyttäytyminen koulussa: *Koulussa Aleksilla menee vähän huonosti. Aleks ei jaksakaan keskittyä oppitunnin seuraamiseen, joten hän juttelee luokkakavereidensa kanssa.*

Poikien huono koulumenestys, tai huoleton suhtautuminen koulutehtäviin yhdistettiin tyttöjen tarinoissa usein huonoon käytökseen koulutunneilla, mutta ei suinkaan aina. Tytöt kirjoittivat poikien suhtautuvat huolettomasti koulunkäyntiin, tai sitten he näkivät pojat huonoina koulussa:

[Koulussa] Koska hän on poika, hän on huono koulussa ja häiritsee oppituntia. (at9)

Oli meillä bilsan koekin. Se saattoi mennä vähän huonosti, mutta menkööt. (bt7)

Tyttöjen kirjoittamista tarinoista kävi ilmi, että joitain tyttöjä ärsytti poikien jatkuva puhe. Tuula Gordonin (2004) etnografisen tutkimuksen mukaan pojat ovat tunnilla usein vilkkaampia ja virallisessa vuorovaikutuksessa näkyvämpiä ja kuuluvampia kuin tytöt. Poikien äänekäs käytös tuskastutti usein tyttöjä. Tytöt kokivat, että poikien äänen käyttö häiritsi poikien oppimista:

Valtteri matikan kirja on kotona. Hän saa tehtäväkseen monisteen tekemisen. Hän saa tehtyä vain ensimmäisen puolen, koska hän puhuu koko ajan vierustoverin kanssa. (at11)

Gordon (2004) havaitsi tutkimuksessaan, että opettajan käyttämät ilmaisut kuten ”Nyt pojat hiljaa”, vahvistivat käsitystä oppilaiden käsitystä pojista äänekkäinä ja tytöistä hiljaisina. Samanlaisia viittauksia löysin kuudesluokkalaisten tyttöjen tarinoista. Niissä opettajat kiinnittivät huomiota poikien levottomaan käytökseen oppitunneilla:

—saimme tunneilla nuhteita. (bt7)

Suurimman osan enkun tunnista Vili nukkuu kunnes opettaja herättää hänet — (bt5)

[Koulussa] Koska hän on poika, hän on levottomampi. (at7)

Kalle oli koko päivän levoton, ja joutui biologian tunnilla ulos luokasta. Sitä tapahtuu usein.
(bt4)

Opettajan huomioiminen poikia tyttöjä enemmän on noussut muissakin tutkimuksissa esiin. Esimerkiksi Maarit Lindroosin (1997, 169) tutkimuksessa tytöistä ja pojista luokkahuoneen vuorovaikutuksessa kävi ilmi, että opettajat kehottivat ja oikaisivat poikia tyttöjä enemmän. Tytöt myös kokivat, että pojat saavat opettajilta erilaisia vapauksia. Tyttöjen odotetaan olevan hiljaa, mutta pojat sen sijaan voivat puhua tunneilla: [Koulussa] Koska hän on poika, hän *voi joskus puhua tunneilla*. (bt6)

Opettajien suhtautuminen poikiin ja tyttöihin eriarvoisesti on ollut esillä monissa tutkimuksissa. Lindroosin (1997, 173) tutkimuksessa jopa opettajat sanoivat huomanneensa toimivansa luokkahuoneessa sukupuolisesti eriarvoisesti tyttöjä ja poikia kohtaan. He kokivat, että monesti vallitsevassa tilanteessa eivät kyenneet purkamaan sukupuoleen sidottuja merkityksiä, koska koulumaailma on täynnä kulttuurisia sopimuksia, joita on vaikea murtaa.

Tytöt myös kokivat poikien äänekkään käyttäytymisen luokassa johtuvan hierarkian ja sosiaalisen aseman tavoittelusta. Huono koulumenestys ja kapinointi koulun sääntöjä vastaan ovat tyttöjen mielestä suosion hakua:

Kun hän laittaa repun naulakkoon ja astuu luokkaan ja kailottaa: ” Hei mä en kuulkaas tehnyt historian läksyjä ”, näin hän ajattelee pääsevänsä luokan poikaporukan suosioon. (bt3)

Poikien levoton käyttäytyminen koulussa ei kuitenkaan ollut suoraan yhteydessä pojan huonoon koulumenestykseen. Hyvin monessa tarinassa pojat olivat levottomia koulussa, vaikka he olisivatkin olleet hyviä koulumenestyksessä. Tytöt eivät siis suoraan arvota levotonta käyttäytymistä hyvää tai huonoon koulumenestykseen, vaan he katsovat sen olevan poikien piirre ja tapa käyttäytyä koulutunneilla.

Välitunnit: Välitunnilla Aleksi pelaa kavereidensa kanssa jalkapalloa.

Välitunnit ovat merkittäviä sosiaalistumisen tiloja koulupäivän aikana. Silloin luokkien ryhmäjaot saattavat rikkoontua jopa eri luokka-asteiden välillä. Huomattavinta on kuitenkin se, että usein välitunnilla liikutaan sukupuolen mukaisissa ryhmissä, varsinkin jos on kyse isommista oppilaista. Pienille oppilaille sukupuolten sekoittuminen leikeissä sallitaan paremmin kuin isommille. (Lehtonen 2003, 214.) Välitunnilla siis rakennetaan näkyvyyttä ja haetaan omaa paikkaa sosiaalisessa

hierarkiassa. Tytöt kirjoittivat tästä korostaen sitä, että pojat eivät ole välitunnilla tyttöjen kanssa, vaan he liikkuvat poikaporukoissa:

[Koulussa] Koska hän on poika, hän ei ole tyttöjen kanssa välituntisin. (bt13)

[Koulussa] Koska hän on poika, hän ei leiki tyttöjen leikkejä. (at5)

Tyttöjen ja poikien raja sukupuolten kanssakäymiseen koulussa on hyvin selkeä. Tytöt eivät ole poikien kanssa, eivätkä pojat tyttöjen kanssa. Tytöt myös itse määrittelivät tytöille ja pojille sallitut roolit välitunneilla, kuten hyppynarulla hyppiminen on heidän mielestään tyttöjen tekemistä, jota pojat eivät tee koskaan, tai että pojat eivät ole tyttöjen kanssa siksi, että pojat inhoavat tyttöjä:

Hän ja hänen kaverinsa inhoavat tyttöjä. He sanovat aina niitä äklöiksi. (at9)

[Koulussa] Koska hän on poika, hän ei hypi hyppynarulla koskaan. (at8)

Määritellessään tyttöjen sosiaalisen sukupuolen roolit välitunneilla, he myös määrittelivät tarkasti poikien sukupuolella sallitut välituntitoiminnat. Joukkueurheilu, ja tarkemmin vielä jalkapallo, mainittiin jopa 12 tarinassa: *[Koulussa] Koska hän on poika, hän pelaa välitunnilla jalkapalloa. (at2)*

Lehtosen (2003) tutkimuksen mukaan koulussa erityisesti liikuntalajit ovat sukupuolittuneet vahvasti. Pojille ja tytöille opetetaan koululiikunnassa erilaisia lajeja, joten jo näillä tavoilla heille opetetaan mitkä ovat tyttöjen lajit ja mitkä ovat poikien lajit. Poikia kannustetaan paljon joukkueurheilun pariin, kuten jalkapalloon, jääkiekkoon tai koripalloon. Tytöt taas pelaavat useammin ringetteä, telinevoimistelevat tai tanssivat. (Lehtonen 1999, 137; 2003, 91-93.)

Koululiikunta on yhä edelleen niitä harvoja oppiaineita, joita myös opetetaan sukupuolen mukaan eriytyneesti. Koulussa annettu malli sukupuolille sallituista liikkumisen tyyleistä ja -lajeista näkyy vaikuttavan hyvin paljon oppilaiden välituntikäyttäytymiseenkin. Yhdessä tarinassa kirjoittaja kokee, että pojat pystyvät sukupuolensa takia pelaamaan jalkapalloa, antaen näin olettaa, että tytöt taas eivät pysty siihen, tai heille ei anneta mahdollisuutta siihen oman sukupuolensa takia: *[Koulussa] Koska hän on poika, hän pystyy pelaamaan jalkapalloa. (bt13)*

Ehkä kirjoittaja kokee, että tytöille jalkapallon peluu ei ole sallittua, koska urheilulaji on niin poikien dominoima. Monet tytöt varmastikin haluaisivat pelata välitunnilla jalkapalloa, mutta voi olla, ettei heitä oteta sukupuolen takia mukaan peliin, tai tytöt eivät uskalla mennä poikien kanssa pelaamaan

peläten toisten oppilaiden reaktiota. Sukupuoliroolien rikkominen koulussa ei aina ole sallittua ja monesti se voi johtaa jopa kiusaamistapauksiin. Muutamat Lehtosen (1999) haastattelemat pojat kokivat, että heitä oli kiusattu ”väärin” lajien (kuten tanssi) valinnasta. Poikien ryhmäpaine koulussa on siis melkoisen suuri. Feminiinisyys, heikkous tai epämiehekkyyys ovat tyypillisiä määritelmiä näille ”väärille” lajeille ja liikkumistyyyleille. Koulussa liikuntalajien valintaan vaikuttaa hyvin pitkälle opettajan omat valinnat, se, että ylläpitääkö opettaja sukupuolittuneita joukkuelajeja. Näin ollen opettajat muodostavat mieheksi kasvamisen malleja pojille, mutta sitä tekevät myös oppilaat itse ryhmäpainetta ylläpitäessään. Kouluissa on monia prosesseja, jotka suuntaavat tietynlaiseen heteronormatiiviseen mieheyden malliin poissulkien muunlaiset mallit elää ja kasvaa aikuiseksi. (Lehtonen 1999, 144-145.) Ei siis ole ihme, että tytöt liittyvät vahvasti poikien sosiaaliseen sukupuolirooliin kuuluvaksi urheilun ja tietyt urheilulajit. Koulut omilla toimintamalleillaan ylläpitävät heteronormatiivisia malleja, eikä poikkeavia rooleja juurikaan sallita.

Käyttäytyminen kotona: *Koulun jälkeen Alekski menee kotiin. Hän ei jaksa siivota huonettaan, vaikka äiti niin käskeekin.*

Poikien negatiivinen ja tottelematon käytös kotona oli yksi yleisimmistä piirteistä, jolla tytöt kuvasivat poikia jopa 16 tarinassa. Tyttöjen tarinoissa poikien tottelemattomaan käyttäytymiseen kotona ei aina vaikuttanut se, oliko päähenkilöpojan koulumenestys hyvä vai ei. Monesti tytöt kuvasivat tarinoissaan pojat epäkohteliaiksi, jotka eivät tottele vanhempiaan, riehuvat ja kiroilevat:

Äiti, joka oli kotona, huomautti, että kengät olivat jalassa sisällä. Mikael tuhahti, ja lähti. (bt1)

[Vapaa-ajalla] Koska hän on poika, hän ei *paljon kuuntele vanhempiaan. (bt5)*

[Kotona] Koska hän on poika, hän *riehuu. (at7)*

[Vapaa-ajalla] Koska hän on poika, hän — *kiroilee. (at1)*

Poikien tottelemattomuus näkyi tyttöjen tarinoissa myös sillä, että pojat eivät osallistuneet kotitöihin, kuten siivoamiseen, tai ruuanlaittoon:

[Kotona] Koska hän on poika, hän *ei siivoa huonettaan, vaikka äiti käskeekin. (bt3)*

[Kotona] hän on poika, hän ei *tykkää tehdä ruokaa, hänen mielestään se on tyttöjen puuha. (at10)*

[Kotona] Koska hän on poika, hän ei *tykkää siivota tai tehdä kotitöitä. (bt9)*

Pojilla ja tytöillä on siis hyvin erilaiset sukupuoliroolit kotona. Tyttöjä ikään kuin ärsyttää poikien osallistumattomuus kotitöihin, jolloin heille saattaa langeta enemmän vastuuta kotitöiden tekemisestä ikään kuin äidin jatkeena. Pojat taas korostivat sitä, että heidän mielestään tytöt oikein nauttivat kotitöiden tekemisestä (ks. luku 4.1.2, Käyttäytyminen kotona), vaikka tämä näkemys ei välttämättä pidä paikkaansa, jos tytöiltä itseltään tätä kysyisi. Tytöiltä saatetaan myös odottaa vanhempien taholta vastuuta enemmän, kuin pojilta. Pallarin (2006) tutkimuksessa tyttöjen ja poikien puhtauskäsitteistä, tällaiset stereotyyppiset sukupuoliroolit kotona ilmenivät sekä tyttöjen, että poikien näkemyksissä. Molemmat sukupuolet kuvasivat kodin siivousta pääasiassa naisten ja tyttöjen työnä, sekä varsinkin äidin roolia kodin siivouksen organisoijana. (Pallari 2006, 55.)

Vanhemmat: Hän syö välipalan, jonka jälkeen isä lähtee viemään häntä treeneihin.

Vanhemmat esiintyivät useassa tyttöjen kirjoittamassa tarinassa (n=18), joka kertoo siitä, että tytöt ehkä kokevat vanhempien läsnäolon merkitykselliseksi heidän elämässään. Useimmiten vanhemmat olivat kuitenkin poissa tai heidän roolinsa oli kuskata lapsia harrastuksiin: *Mikaelin isä ja äiti olivat molemmat jo töissä.*(bt1)

Vanhempien merkitys nuorille on vielä merkittävä, jonka kävi ilmi heidän kirjoittamistaan tarinoista. Valitettavan usein vanhemmat kuitenkin ovat paljon poissa kotoa, tai aikaa yhdessä olemiseen ei ole paljoa. Nuoret aloittavat kuitenkin jo tässä vaiheessa irrottautumaan vanhemmistaan, jonka takia ystävyysuhteet alkavat käymään tärkeämmiksi, kuin vanhempien kanssa vietetty aika.

Harrastukset: Aleksis harrastaa jalkapalloa.

Melkein puolet tyttöjen tarinoista pitivät sisällään voimakkaita erotteluja tyttöjen ja poikien juttujen välille niin, että tyttöjen näkemyksen mukaan pojat eivät missään nimessä harrasta mitään sellaista, jotka liitetään stereotyyppisesti tyttöihin:

[Vapaa-ajalla] Koska hän on poika, hän ei halua harrastaa ”tyttöjen juttuja”, kuten vaikka voimistelua. (bt3)

[Vapaa-ajalla] Koska hän on poika, hän ei pelaa ringetteä. (at11)

[Vapaa-ajalla] Koska hän on poika, hän ei harrasta balettia. (at3)

Tällainen näkemys poikien stereotyyppisestä asenteesta tyttöjä kohtaa kertoo myös tyttöjen omasta stereotyyppisestä ajattelusta. He jo itse luokittelivat mitkä ovat tyttöjen harrastuksia ja mitkä poikien.

Koulun stereotyyppisellä liikuntalajien jaolla sukupuolten mukaan on hyvin paljon vaikutuksia tyttöjen ja poikien sukupuolittuneisiin näkemyksiin (ks. teema: Välitunnit).

Joukkueurheilulajit, kuten jalkapallo tai jääkiekko kuuluivat tyttöjen mielestä poikien sosiaaliseen sukupuoleen, jota harrastivat muutkin samanikäiset pojat:

[Vapaa-ajalla] Koska hän on poika, hän *harrastaa jalkapalloa, niin kuin muutkin samanikäiset pojat.* (bt13)

[Vapaa-ajalla] Koska hän on poika, hän *–käy lätkä reeneissä.* (at6)

Tytöt eivät kirjoittaneet juurikaan poikkeavia harrastuksia pojille, vaan pysyivät hyvin homogeenisenä tässä näkemyksessä. Muutamassa tarinassa päähenkilöllä oli kuitenkin muitakin harrastuksia, kuten viulunsoitto tai hevosten hoitaminen:

Koulu loppuu kahdelta, ja kotiin päästyään hän syö välipalan ja lähtee ratsastamaan. (bt9)

Hän harrastaa viulun soittoa—. (bt2)

Näissä tarinoissa erikoista oli se, että ratsastusta harrastavan poika on käytökseltään villi, mutta hän omaa muita feminiinisiä piirteitä, kuten kavereiden kanssa salaisuuksien kertomista, vastuullista hevosten hoitamista ja puhelimella pelaamista. Samoin viulun soittoa harrastava poika kuvasti taiteellisen ja herkän pojan piirteitä, joka oli hyvä koulussa. Näiden poikkeavien tarinoiden kautta tytöt kokivat poikien sosiaalisen sukupuolen rakentuvan myös feminiinisinä pidettyjen piirteiden kautta, eivätkä he kuvanneet juurikaan maskuliinisia ominaisuuksia päähenkilöpojalleen.

Kaverisuhteet: *Treenien jälkeen Aleksi lähtee kavereidensa kanssa ulos viettämään aikaa.*

Tyttöjen tarinoissa pojat olivat hyvin sosiaalisia. Yli puolet aineista sisälsivät maininnan pojista kavereidensa kanssa. Tyttöjen mukaan pojat liikkuvat kavereiden kanssa niin ikään koulussa kuin vapaa-ajallakin. Useimmiten pojilla mainittiin olevan paljon kavereita:

[Kotona] Koska hän on poika, hän *— on ulkona kavereiden kanssa.* (bt11)

Koulussa Henrillä on paljon kavereita, heitä on yhteensä kahdeksan poikaa. (bt12)

[Vapaa-ajalla] Koska hän on poika, hän *on paljon kavereiden kanssa —”* (bt8)

Koulun jälkeen hän — menee hänen kaverinsa kanssa kauppaan ostamaan paljon karkkia, limsaa ja sipsi pussin. (at8)

Kallella on paljon kavereita ja hän näkee niitä joka päivä vapaa-ajalla. (at4)

Poikien sosiaalisuus korostui hyvin vahvasti. Nuoret etsivät omaa identiteettiään ja isoissa poikaporukoissa rakennetaan maskuliinisuutta. Tytöt ovat todennäköisesti panneet merkille poikien liikkumisen isoissa kaveriporukoissa.

Tietokoneen käyttö: *Ennen nukkumaan menoa Alekski pelaa tietokoneella sotapelejä.*

Tarinan päähenkilöpojan päivään kuuluu tietokoneella pelaaminen. Yli puolet tarinoista (N=15) sisälsi maininnan poikien pelaamisesta joko tietokoneella tai playstation pelikonsolilla. Tyttöjen mielestä pojat pelaavat paljon, ja usein se myös häiritsee heidän toimistaan kotona, kuten esimerkiksi syömään meno viivästyy pelaamisen takia:

Hän rupesi pelaamaan Play Stationilla. Sitten äiti huusi syömään mutta Tale meni pöytään vasta puolentunnin päästä koska juuttui pelaamaan. (at7)

[Kotona] Koska hän on poika, hän *pela*a paljon. (at2)

Poikien tietokoneen käyttö ja sukupuolisuuden ero ilmenee selvemmin siinä, että pojat pelaavat tyttöjen mielestä varsinkin sotapelejä. Tietokonepelit miellettiin myös sosiaalisiksi toiminnaksi, jota pojat tekevät kavereidensa kanssa:

He pelaavat sota-pelejä –. (at8)

Vilhon luona pelattiin konepelejä. (bt10)

Tytöt sukupuolettivat tietotekniikan käytön mieltämällä tietokoneella pelaamisen poikien tekemiseksi ja television katsomisen tyttöjen tekemiseksi. Kirjoittajan mielestä myös pojat ajattelevat samoin: *Hän menee kotiin hän alkaa heti pelata tietokone pelejä ja sanoo että TV katselu on tyttöjen puuhaa. (at9)*

Tietotekniikan käyttö onkin ollut hyvin pitkään sukupuolittunut, mutta viime aikoina tyttöjen tietokoneiden käyttö on yleistynyt (ks. 4.1.2 Puhelimen, tietokoneen ja television käyttö). Silti on havaittavissa jopa nuorten omissa puheissa seksistisiä näkemyksiä siitä, liitetäänkö yhä edelleen tietokoneella pelaaminen poikien sosiaalisen sukupuolen rooliin ja television katselu tyttöjen sosiaalisen sukupuolen rooliin

4.1.2. Jenna

Metatarina 2.: Jennan päivä

Jenna herää aikaisin aamulla. Hän käy suihkussa, meikkaa ja lähtee kouluun. Jenna on hyvä koulussa ja saa kokeista usein täyden kympin. Hän ei ole ollut jälki-istunnossa ja osaa olla kunnolla koulussa. Ruokatunnilla Jenna syö todella vähän ruokaa. Koulun jälkeen Jenna menee kotiin ja tekee heti läksyt. Kotona hän siivoaa ja tekee äidin kanssa ruokaa. Jenna näyttää äidilleen koetta, joka meni hyvin. Jenna harrastaa balettia ja ratsastusta. Hän ei pidä jalkapallon pelaamisesta. Jennalla on paljon ystäviä, joiden kanssa hän käy shoppailemassa tai leikkimässä ulkona. Jenna käyttää puhelintaan viestittämiseen ystävilleen, joskus hän myös pelaa sillä. Hän ei välitä tietokoneella pelaamisesta. Iltaisin Jenna katsoo televisiota ennen nukkumaan menoa.

Tarina Jennan päivästä on kuvaus tunnollisesta, tavallisesta ja kiltistä tytöstä. Se kertoo siitä, millaisena kuudesluokkalaiset pojat näkevät saman ikäisen tytön ja millaisia mielikuvia heillä on oman ikäisestään tytöstä. Tarina Jennasta on hyvin stereotyyppinen, jossa tyttö kuvataan ulkonäöstään huolehtivaksi (seksikäs), hyväksi koululaiseksi (urasuuntautunut), perhe-keskeiseksi (kotiäiti), sekä itsenäiseksi ja sosiaaliseksi toimijaksi (vahva nainen). Jennan tarina tuo erittäin hyvin ilmi sitä ristiriitaista painetta, jossa etenkin pohjoismaiset tytöt ja naiset joutuvat kasvamaan ja elämään tänä päivänä: äiti-uranainen, seksikäs mutta pidättyvä, älypää muttei liian uhkaava pojille (Lähteenmaa 2002, 279).

Herääminen: Jenna herää aikaisin aamulla.

Aamulla herääminen on hyvin tyypillinen tarinan aloitus, silloin kun kyseessä on tarina päivän kulusta. Tarinoiden päähenkilöt tytöt heräsivät aikaisin aamulla, koska oli lähdettävä kouluun. Varhaiset aamuhäpämiset kuuluvat kuudesluokkalaisen oppilaan arkeen, jolloin koulu alkaa useimmiten kahdeksalta tai yhdeksältä. Aamuhäpäminen mainittiin vain ohi menen, melko neutraaliin sävyyn osana päivärutiinia: *Kamilla herää aamulla aikaisin, koska menee kahdeksaan kouluun.* (bp3)

Yhdestä aineesta kuitenkin löytyi poikkeus: ”*Aamulla Ursula EI herää vaan nukkuu.*”(ap5). Kirjoittaja haluaa tällä tuoda esille, että tyttö ei herää vaan nukkuu, vaikka hänen kuuluisi jo herätä. Kirjoittaja

halua antaa jo ensimmäisessä lauseessa ilmi, että hänen mielestään päähenkilö on hyvinkin laiska tyttö, joka tekee kaikki asiat päinvastoin kuin odotettaisiin. Tällainen maininta oli viittaus poikkeavasti käyttäytyvästä työstä, sellaisesta, joka ei kuulu perinteisen kiltin tytön rooliin.

Ulkonäöstä huolehtiminen: *Hän käy suihkussa, meikkaa ja lähtee kouluun.*

Tyttöjen ulkonäöstään huolehtimiseen liittyvät huomiot saivat paljon tilaa poikien kirjoituksissa. Suihkussa käyminen kuului monen tytön aamutoimiin. Henkilökohtainen hygienia kuvattiin rutiininomaisena tehtävä, joka kertoo siitä, että pojat ovat sisäistäneet hyvän hygienian merkityksen ja olettavat sen kuuluvan myös tyttöjen jokapäiväiseen puhtausrutiiniin. Poikien mielestä tytöt käyttävät kuitenkin melko paljon aikaa henkilökohtaiseen hygieniaan ja ulkonäöstä huolehtimiseen:

—käy suihkussa 31min ja meikkaa—. (ap2)

Sen jälkeen hän käy suihkussa. Sitten hän kuivaa hiukset. Ja hän meikkaa sen jälkeen--. (ap10)

Ulkonäköön liittyvistä huomioista räikeimmin esille nousi juurikin tyttöjen meikkaaminen. Päähenkilön kehittelykaavakkeesta löytyi useasti maininta, että koska hän on tyttö, hän *meikkaa* tai *ei voi olla meikkaamatta*. Meikkaaminen sai jopa monet pojat revittelemään asialla ja kuvaamaan sitä hyvin värikkäästi:

Hän syö vähän aamupalaa ja sen jälkeen menee meikkaamaan.--Iltapäivällä hän menee kavereiden kanssa shoppailemaan ja ostaa meikkejä. Sieltä hän menee taas kotiin meikkaamaan. Illalla hän menee suihkuun ja meikkaa taas sen jälkeen. (ap3)

Useimmiten poikien suhtautuminen tyttöjen meikkaamiseen värittyi negatiiviseen sävyyn ja hyvin karkeaan kielenkäyttöön. Vahvoilla ilmauksillaan tyttöjen meikkaamista kohtaan pojat samalla kertoivat asenteestaan tyttöjä kohtaan. Aivan kuin tytöt eivät osaisi tehdä muuta kuin meikata, ja että he meikkaavat liian paljon:

Hän meikkaa turhaan 5 tuntia. Ja menee suihkuun. (ap13)

Yleensä kun Irmeli menee jonnekin hän pistää seitsemän kiloa meikkiä. (ap11)

Pojat näkevät ulkonäöstä huolehtimisen liittyvän oleellisesti tyttöjen sosiaalisen sukupuolen muodostumiseen: se kuuluu osaksi heitä ja jota ilman tyttöä ja tytön sukupuolta ei voi määrittellä. Tolosen (2002) tutkiessa nuorten tyttöjen käsityksiä ihannenaiveudesta käy ilmi, että näin ajattelevat myös tytöt. Näkyminen ja kuuluminen ovat osa sukupuolen performanssia koulussa. Koulussa

ulkonäkö on keskeisenä tarkkailun ja puheen kohteena. Puhe omasta ja toisten ruumiillisuudesta, tyylistä, ilmeistä ja eleistä on yleistä, johon kohdistuva arviointi on usein hyvinkin kriittistä koulun tiloissa. Tolosen tutkimuksen mukaan useimmat nuoret tytöt pitävät tärkeänä tehdä eroa naisellisuuden ja miehisyyden välillä, joten naisellista olemusta varmisteltiin esimerkiksi meikein. Naisellisia piirteitä tuli kuitenkin korostaa kohtuullisesti ja mahdollisimman luonnollisesti, joten ”meikkipossuista” ei pidetty. (Tolonen 2002, 73–76.) Poikien kommentointi tyttöjen jatkuvasta ja runsaasta meikkaamisesta viittaa näihin ”meikkipossuihin”, joista eivät pojatkaan pidä. Meikkaamisen runsaudesta mainitseminen korostui poikien tarinoissa tyttöjen turhamaisuutena, jota he pitivät negatiivisena asiana. Monesti pojat pitävätkin naisihanteenaan kaunista, mutta tavallista, normaalia ja luonnollista tyttöä, joka ei liioittele naisellisuuttaan: liian persoonallinen meikkaustyyli koetaan jopa pelottavaksi (Tolonen 2001, 181).

Koulumenestys ja käyttäytyminen koulussa: *Jenna on hyvä koulussa ja saa usein kokeista täyden kympin. Hän ei ole ollut jälki-istunnossa ja osaa olla kunnolla koulussa.*

Tarinoiden päähenkilötyttö kuvattiin tyypillisesti ”täyden kympin tytöksi”, joka on hyvä koulussa. Tarinoissa mainittiin myös erikseen muutamia oppiaineita, joissa tytöt ovat erittäin hyviä, kuten matematiikka ja englanti:

[Koulussa] Koska hän on tyttö, hän on hyvä koulussa. (bp7)

Ensin hänellä on matikkaa, jossa hän on erittäin hyvä. (ap7)

Tiuhdilla oli tänään Englannin koe, hän sai siitä 10-. (ap12)

Koulussa opitaan ihanneoppilaan piirteet hyvin nopeasti. Ihanneoppilas on sellainen, joka opiskelee herkeämättömästi, on hillitty ja käyttäytyy hyvin toisia kohtaan (Tolonen 1999, 143.) Poikien näkemyksen mukaan tytöt ovat juuri tällaisia ihanneoppilaita. Eräs poika, jopa itse määritteli molempien sosiaalisen sukupuolen roolit koulussa kuvaten päähenkilötytön hyväksi koulussa ja pojat huonoksi: Koska hän on tyttö, hän ei saa huonoja arvosanoja niin kuin pojat. (bp1) Tästä lauseesta kävi ilmi kirjoittajan oma asenne sekä tyttöjä, että poikia kohtaan. Hänen omasta mielestään pojat ovat huonoja koulussa ja tytöt ovat ärsyttävän hyviä. Kirjoittajan asenne tyttöjen hyvää koulumenestystä kohtaan on negatiivinen. Ehkä kirjoittaja kokee vahvaa eriarvoisuutta tyttöjen ja poikien koulumenestyksessä, joka heijastuu kielteisenä asenteena koko tyttöjen sukupuolta kohtaan.

Muutamissa muissakin poikien tarinoissa sanavalinnat *hikke* ja *hikari* nousivat kuvastamaan koulussa hyvin menestyvää tyttöä: [Koulussa] Koska hän on tyttö, hän on hitonmoinen *Hikke* ja saa 10 joka

kokeesta. (bp1) Kirjoittajan sanavalinnat kielivät taas kerran alentavasta asenteesta tyttöjä kohtaan. Tolonen (1999) toteaa, että oppilaskulttuurissa hyväkäyttöksinen ja hiljainen oppilas saakin usein hikarin tai hikinpingon maineen, koska pääsääntöisesti hiljainen ja menestyvä oppilas ei ole suosikki oppilaiden keskuudessa. Toiset oppilaat saattavat kokea hikarin maineen saaneen oppilaan miellyttävän opettajaa liikaa. (Tolonen 1999, 141.)

Hyvän koulumenestyksen lisäksi poikien tarinoissa tyttö olivat tunnollisia koululaisia, jotka käyttäytyivät hyvin oppitunneilla, eivätkä soita suutaan opettajille, tai joudu jälki-istuntoon:

[Koulussa] Koska hän on tyttö, hän ei *ruvennut soittamaan suuta opettajalle.* (ap1)

[Koulussa] Koska hän on tyttö, hän ei *kurasta vaatteitaan.* (ap3)

—*sitten hän menee kouluun ajoissa. Hän opiskelee ahkerasti--.* (ap10)

[Koulussa] Koska hän on tyttö, hän *tykkää koulusta.* (bp3)

[Koulussa] Koska hän on tyttö, hän ei *ole ollut jälkässä.* (bp3)

Suomalaisessa kulttuurissa arvostetaan hiljaisuutta ja toisten kuuntelua, se katsotaan kohteliaisuudeksi ja toisten kunnioittamiseksi. Tällaista käyttäytymistä arvostetaan myös kouluissa: koulujen järjestyssäännöissä mainitaan ensimmäisenä oletus häiriöttömästä käyttäytymisestä. Koulujen oppilasihanne on sellainen, joka osaa olla kohteliaasti hiljaa, mutta tarvittaessa aktiivinen tunnilla. Oppilaat omaksuvat nopeasti koulun sosiaaliset säännöt: myös oppilaat olettavat erityisen hiljaisen ja tunnollisen oppilaan edustavan ihanteellista oppilasta. (Tolonen 1999, 137–140.) Tytöt ovat omaksuneet tämän ihanneoppilaan roolin hyvin ja toteuttavat sitä tunnollisesti.

Kiltin tytön ja ihanneoppilaan, rooliin kuuluu paljon odotuksia ja vaatimuksia. Paineet olla yhteiskunnan ja koulun normien mukainen kuuliainen ja hyväkäyttöksinen oppilas, on valtaisa. Poikien tarinoista käy ilmi, että monet tytöt ovatkin jo omaksuneet tällaisen käyttäytymismallin ja toteuttavat sitä koulussa.

Syöminen: *Ruokatunnilla Jenna syö todella vähän ruokaa.*

Poikien havainnot tyttöjen ruokailutottumuksista kertoivat tyttöjen vähäruokaisuudestaan. Tytöt söivät melko vähän joko aamulla kotona tai koulupäivän aikana:

—*ja syö aamupalaksi näkkärin ja lasin maitoa.* (ap2)

Aamupalaksi hän syö yhden muron ja T-lusikallisen maitoa. (ap4)

Ruoka-aikaan Terttu syö 2 grammaa perunaa ja vettä. – sitten hän syö jopa 20grammaa perunoita ja vettä, jonka jälkeen hän lukee kirjaa ”kuinka syön terveellisesti lihomatta.”. (bp2)

[Koulussa] Koska hän on tyttö, hän ei syö. (ap5)

Tyttöjen nirsoilu ja pieniruokaisuus on valitettava tosiasia peruskoulussa. Opettajan sijaisuuksia tehdessä olen itsekin pannut merkille heidän kohtuuttoman pienikokoiset annoksensa kouluruokailun aikana. Tämän ovat selvästi panneet merkille myös pojat, jotka ruokailevat heidän kanssaan päivittäin. Poikien asenteessa tyttöjen ruokailua kohtaan näkyy liioittelussa ilmaisutavassa. He pitävät tyttöjen nirsoilua niin naurettavana, että siitä halutaan jopa kirjoittaa kärjistetysti. Mediassa tällaista tyttöjen vähäistä kouluruokailua kutsutaan ”prinsessaruokailuksi”. Tähän ilmiöön ovat viime aikoina eri tahot kiinnittäneet huolestuneina huomiota. Kulttuuriset ja esteettiset normit, vallalla olevat kauneus- ja terveysihanteet luovat paineita pyrkiä tiettyihin painoihanteisiin, sekä jatkuvaa laihduttamiseen (Kuusinen 1993, 145). THL:n toteuttamassa pilottihankkeessa kouluhyvinvoinnista 2012–2013 huomattiin, että viides- ja kuudesluokkalaisten keskuudessa vähäisestä ruokailusta oli tullut muodikasta; tytöt tarkkailevat omaa ja toistensa syömistä. Tämän ilmiön olemassa olon todellisuus kuudesluokkalaisten tyttöjen keskuudessa ei ole jäänyt pojilta huomaamatta, koska se nousi esiin monesta tarinasta. WHO:n koululaistutkimuksien mukaan tyttöjen lineaarisesti lisääntynyt laihduttaminen ja laihtumisen kokeminen tarpeelliseksi kertoo hoikkuuden tulleen arvostetuksi ominaisuudeksi nuorille tytöille (Ojala ym. 2006, 77). Myös Tolosen (2002) tutkimuksessa nuorten tyttöjen ihannaisen käsityksistä tuli ilmi kuvaus tietynlaisesta ihannoidusta ruumiista, jossa reisien ja takamuksen tulee olla laihoja ja lisäksi rasvattomia. Tällaisen ihannevertalon tavoittelu tuntuu nyt levinneen alakouluun ja se saa yhä nuoremmat tytöt säännöstelemään syömistään ja pelkäämään läskiä.

Läksyjen teko: *Koulun jälkeen Jenna menee kotiin ja tekee heti läksyt.*

Läksyjen tekeminen kuuluu osaksi koululaisen arkipäivää. Tunnollisen ja kiltin tytön rooliin se kuuluu myös. Varsinkin läksyjen tekeminen heti kotiin tultua korosti tätä kiltin ihanneoppilaan roolia. Läksyt oli hyvä tehdä ennen vapaa-ajalle siirtymistä:

Kotona Terttu tekee läksyt noin 2 tunnissa huolellisesti—. (bp2)

Kerttu menee kotiin tekemään läksyt. (bp5)

Tunnollisen ja kiltin tytön roolin mukaisesti läksyjä ei suinkaan jätetä tekemättä, vaikka niitä ei ehdittäisi tekemään heti koulun jälkeen. Silloin ne tehdään välittömästi kotiin tultua: *Hän menee äkkiä tekemään läksyt, koska ei ehtinyt tekemään niitä ennen tanssia. (bp6)*

Ihanneoppilaan rooliin kuuluu noudattaa tunnollisesti koulun sääntöjä, joten niihin kuuluu myös koulutöiden tunnollinen tekeminen. Näin koulun vaikutusvalta ja siellä opitut roolit ulottuvat myös vapaa-ajalle. Tyttö ei ole vapaa koulun asettamista ihanneoppilaan normeista ennen kuin hän on suorittanut kaikki kouluun liittyvät velvollisuudet. Vasta sen jälkeen työllä on lupa ottaa toisenlainen rooli, jos hän niin haluaa.

Harrastukset: *Jenna harrastaa balettia ja ratsastusta. Hän ei pidä jalkapallon pelaamisesta.*

Tyttöjen harrastuksiksi mainittiin mm. baletti, tanssi, kuoro, laulaminen, voimistelu ja ratsastus. Nämä harrastukset voitaisiin luokitella hyvin stereotyyppisiksi harrastuksiksi, ns. ”tyttöjen harrastuksiksi.”

Poikien näkemys tyttöjen suhtautumisesta jalkapalloon kävi ilmi oikeastaan vain päähenkilön kehittelykaavakkeesta: Koska hän on tyttö, hän ei *pelaajalkapalloa* tai hän ei *pidä jalkapallosta*. Jalkapallon pelaaminen mielletään usein poikien harrastukseksi. Tytöt ovat harvinaisen näky jalkapallokentällä, jonka takia monet pojat saattavat olla sitä mieltä, että tytöt eivät pidä jalkapallosta. Harrastusten jakaminen selkeästi tyttöjen ja poikien harrastuksiin antaa myös kuvan siitä, kuinka erillään tyttöjen ja poikien maailma onkaan toisistaan, ainakin poikien mielessä. Pojat näkevät tyttöjen halun pysytellä naisellisissa harrastuksissa ja että tytöt karttavat kaikkea, mikä liittyy poikiin ja miehille kuuluviksi asioiksi, joten poikien mielestä tyttöjen sosiaalisen sukupuolen muodostumiseen ei näin ollen kuulu maskuliiniset harrastukset.

Käyttäytyminen kotona: *Kotona hän siivoaa ja tekee äidin kanssa ruokaa.*

Poikien näkemyksen mukaan koulussa hyväkäyttöksinen tytöt jatkoi samaa roolia myös kotona. Perinteisesti naisten rooli on olla kotona, osallistua kotitöihin, siivota ja tehdä ruokaa, sekä hoitaa lapset. Pojat ovat tottuneet siihen, että äiti hoitaa kotona useimmiten siivoamisen, sekä ruoanlaiton. Poikien mielessä tytöt jatkoivat äidin roolia kotitöissä. Koska hän oli tyttö, hän piti ruuan laitosta ja siivoamisesta. Useimmissa tarinoissa päähenkilötyttö teki näitä yhdessä äidin kanssa:

[Kotona] Koska hän on tyttö, hän ei *lähde keittiöstä*.

[Kotona] Koska hän on tyttö, hän *pitää äidin kanssa ruuan laittamisesta*

[Kotona] Koska hän on tyttö, hän *tekee ruuan ja siivoaa äitinsä kanssa.*

Poikien näkemyksen mukaan naisen rooli kodinhengettärenä pitää yhä edelleen vahvasti asemansa tyttöjen sukupuoliroolin muodostumisessa. Aina ei kuitenkaan ole ollut näin, vaan suomalaiset naiset ja tytöt on nähty kannattelevan enemminkin itäistä vahvojen naisten perinnettä. Länsimaista saapuneissa tyttöjen ja naisten valtaistamistavoitteissa kuitenkin kehittyi hoiva- ja ihmissuhdekykyjen ylenpalttinen ylistäminen, joka implisiittisesti osoitti tyttöjen ja naisten luontaisimmaksi paikaksi kodin ja lieden vaalinnan. Naisten rooli perinteisesti Suomessa (ja Pohjoismaissa) on ollut kuitenkin jotain muuta kuin kotilieden vaalija ja nyt se koki törmäyksen lännestä saapuvan kotiäitiyden roolin ihannoimisen kanssa. (Lähteenmaa 2002, 278.) Tämä näkyy siinä, että tytöille ja naisille asetetaan nykyään hyvin paljon ristiriitaisia vaatimuksia.

Tyttöjen kotitöihin osallistumisen lisäksi tyttöjen hyväkäytöksisyys näkyi myös siinä, että he ovat tottelevaisia, eivätkä riko sääntöjä, joita kotona on heille asetettu. Tyttöjen luonteenpiirteiksi myös kuvailtiin kiltteys, ystävällisyys, mukavuus ja rauhallisuus:

[Kotona] Koska hän on tyttö, hän *tottelee.* (bp5)

[Kotona] Koska hän on tyttö, hän ei *riko ”sääntöjä”.* (bp5)

[Vapaa-ajalla] Koska hän on tyttö, hän ei *riehaannu ainakaan paljoo :D* (bp5)

Tyttöjen kuuliainen ja hillitty käyttäytyminen oli poikien mielestä tyttöjä määrittelevä piirre. Heidän asenteistaan kävi ilmi, että tyttöjen myös odotettiin olevan tottelevaisia, jotka eivät riko sääntöjä. Näistä kommentteista kävi ilmi sukupuolittunut ajattelu, että pojat ovat vilttejä, eivätkä tottele, kun taas tyttöjen tulee jo automaattisesti oletettuna totella sekä koulussa, että kotona.

Vanhemmat: Jenna näyttää äidilleen koetta, joka meni hyvin.

Poikien aineissa perhe ja nimenomaan vanhemmat, joko isä tai äiti, näkyi jonkin verran. Äiti tai isä mainittiin useimmiten ohimennen joko kyyditsijänä harrastuksiin ja takaisin. Muutamissa aineissa vanhemmat kuvattiin kiinnostuneina tyttöjen koulupäivästä, siitä mitä heille kuuluu, sekä kannustavina vanhempina koulumenestystä kohtaan:

Hän menee näyttämään koetta äidille ja pyytää häntä allekirjoittamaan sen. Äidin mielestä koe oli hyvä. (bp6)

Koulun jälkeen kotona Hilman isä kysyy: miten koulupäivä meni? (bp11)

Vanhempien ja perheen läsnäolo poikien tarinoissa kertoo siitä, että suomalainen kulttuuri on jokseenkin perhekeskeistä ja vanhemmat ovat vielä tärkeitä alakoululaisille. Oli mielenkiintoista huomata, että yhdessäkään aineessa vanhemmat eivät saaneet negatiivista roolia, vaan pikemminkin heidät mainittiin joko positiiviseen tai neutraaliin sävyyn. Näin ollen voisi olettaa, että pojat eivät vielä kokeneet murrosiän tuomaa uhmaa vastustaa vanhempiaan, jonka takia vanhemmille ei ollut tarvetta luoda negatiivista roolia.

Kaverisuhteet: *Jennalla on paljon ystäviä, joiden kanssa hän käy shoppailemassa tai leikkimässä ulkona.*

Tyttöjen ystävät näyttelivät tarinoissa keskeistä roolia. Tämän takia ystävät mainittiin jopa puolissa poikien kirjoittamista tarinoista. Pojat kuvasivat tytöt sosiaalisina, joilla oli paljon kavereita ja joiden kanssa oltiin joko ulkona tai kaupungilla koulupäivän jälkeen, eivätkä he missään tapauksessa vietä aikaa yksin:

Iltapäivällä hän menee kavereiden kanssa shoppailemaan. (ap3)

Sieltä tulee kotiin ja on kavereiden kanssa, hän menee 3 muun kaverin kanssa leikkipuistoon. Hei keinuvat sielä ja leikkivät. (ap2)

Koulun jälkeen Anna on kaverinsa Jennin kanssa—. (ap8)

—ja menevät Mc Donaldsiin syömään—. (bp5)

[Vapaa-ajalla] Koska hän on tyttö, hän ei *missään nimessä ole yksin kotona.* (ap7)

Aapola (1992) toteaaakin, että tyttöjen ystävyysuhteet lävistävät miltei kaiken heidän toimintansa ja se kytkeytyy koulunkäyntiin, harrastuksiin ja naapuruston toimintaan. Hänen mukaansa tytöille on tärkeää kiinnittyä ystävyksiin ja pyrkiä täyttämään ystävyuden ihanteita. Ystävyysuhteilla ja näillä kodin ulkopuolisilla toiminnoilla on tärkeä merkitys auttaa tyttöjä vähitellen irtautumaan perheen vaikutuspiiristä. Tyttöporukassa he voivat myös kokeilla omia kykyjään ja taitojaan, tutkia naiseuttaan ja opetella keskeisiä ihmissuhdetaitoja. Aapolan tutkimuksen mukaan ystävät merkitsivät tytöille myös joukkovoimaan, jonka avulla pystytään puolustautumaan ulkopuolisia uhkia vastaan, kuten pojilta, jotka edustavat tytöille jatkuvaa vastavoimaa ja heijastelupintaa. (Aapola 1992, 84–100.) Kavereiden ilmeinen tärkeys tytöille ei siis ole jäänyt pojilta huomiotta. Poikien tekemät havainnot tyttöjen liikkumisesta kaveriporukassa ja mitä he tekevät yhdessä tukevat hyvin näitä Aapolan tekemiä tulkintoja tyttöjen ystävyysuhteista.

Puhelimen, tietokoneen ja television käyttö: *Jenna käyttää puhelintaan viestittämiseen ystävilleen, joskus hän myös pelaa sillä. Hän ei välitä tietokoneella pelaamisesta. Iltaisin Jenna katsoo televisiota ennen nukkumaan menoa.*

Poikien tarinoissa kännykän käyttö viestintävälineenä ja pelaamisessa, sekä television katselu nähtiin tyttöjen tapana käyttää saatavilla olevaa teknologiaa. Tarinoissa tytöt käyttivät puhelinta joko soittamiseen, viestittämiseen tai pelaamiseen: -- *ja viestittelee puhelimella. (ap3)*

Tällaiset tytöt, jotka käyttävät puhelinta enemmän kuin tietokonetta, Kangas (2002) luokittelee kuuluvaksi ryhmään, joissa omaa persoonallisuutta tuodaan esille oman puhelimen avulla. Tällaisille tytöille Internet tai perinteinen tietotekniikka ei ole pätemisen alue. Heille puhelin ei ole pelkkä puhelin, vaan identiteettiin, elämänhallintaan ja yhteisöllisten suhteiden ylläpitoon soveltuva teknologinen laite. Kotona kännykän käyttö myös tarjoaa tytöille tietynlaista yksityisyyttä. Kännykän monipuoliset käyttömahdollisuudet mahdollistavat sen käytön herätyskellona, kellona ja pelivälineenä. Kangas toteaa, että liioittelematta sukupuolten välisiä eroja, voidaan väittää, että tytöille kännykkä merkitsee personointia, pojista erottuvaa viestintää sekä pitkiä puheluita ja tekstiviestejä. (Kangas 2002, 26–30.)

Sen sijaan tietokoneella pelaaminen mainittiin kielteisenä asiana, josta tytöt eivät pidä, eivätkä sitä harrasta poikien mielestä. Näissä kommentteissa on havaittavissa jotain kulttuurista eroa edelleen tyttöjen ja poikien tietotekniikan käytössä ja nämä mielikuvat elävät poikienkin mielissä. Tietokonepelien ja nimenomaan sotapelien stereotypisoituminen poikien lajiksi kävi ilmi vastauksista päähenkilön kehittelykaavakkeessa. Siinä valtaosa pojista mainitsi nimenomaan pelaamisen ja sotapelien pelaamisen olevan sitä, mitä tytöt eivät tee kotona ollessaan:

[Kotona] Koska hän on tyttö, hän ei *pelaa tietokonepelejä. (bp7)*

[Vapaa-ajalla] Koska hän on tyttö, hän ei *pelaa väkivaltapelejä. (ap12)*

Television katselu liitettiin monessa tarinassa tyttöihin ja heidän normaalin päivänsä kulkuun:

Myöhemmin illalla hän katsoo televisiota— (ap3)

--he aikovat katsella Titanicin— (ap8)

Television katselu mainittiin tarinoissa yhtä monta kertaa kuin kielteiset kommentit tyttöjen tietokoneen käytöstä. Tämän voisi tulkita niin, että tyttöjen television katselu on korvike tietokoneella pelaamiselle. Tähän käsitykseen liittyy tyttöjen stereotyyppinen, historian aikana muovautunut näkemys tyttöjen ominaisuuksista, joita pidetään yhteiskunnassamme naisellisina ja feminiinisinä, joihin tietotekniikan käyttö ja – osaaminen ei kuulu (Kangas 2002, 28). Ei voida kuitenkaan poistaa sitä näkökulmaa, että mahdollisesti kaikkia tyttöjä tietotekniikan hallitseminen ei vain kiinnosta. Ehkä näitä tyttöjä ovat juuri nämä poikien kuvaamat tytöt, jotka katsovat televisiota enemmän kuin pelaavat tietokoneella.

4.2 Sosiaalisen sukupuolen rakentuminen vähemmän mainintoja saaneiden piirteiden mukaan

Villen ja Lauran tarinat muodostuivat niistä piirteistä, jotka saivat koko aineistosta vähemmän mainintoja, kuin mitä kokosin toisiin metatarinoihin. Nämä metatarinat myös muodostivat poika- ja tyttötyypiltään vastakohtat edellisille tarinoille.

Metatarina 3. pojan, Villen, piirteiksi valikoituivat teemat, jotka saivat tyttöjen kirjoittamista tarinoista (n=24) vähintään 5 mainintaa ja enintään 10 mainintaa (ks. Liite 3, Taulukko 2.). Metatarina 4. tytön, Lauran, piirteiksi taasen valikoituivat teemat, jotka saivat poikien kirjoittamista tarinoista (n=26) vähintään 3 mainintaa ja enintään 6 mainintaa.

Ville kertoo pojasta, joka on hyväkäytöksinen ja hyvä koulussa. Ville on urheilullinen ja ystävällinen, tunnollinen koululainen. Tyttöjen tarinoissa tällainen Ville oli myös hyvin sosiaalinen, joka ei kuitenkaan tule ilmi tässä metatarinassa piirteiden kvantifioinnin takia. Tällainen poika esiintyi melkein yhtä monta kertaa tyttöjen tarinoissa, kuin huonokäytöksinen poika Aleks, mutta silti vähemmistönä.

Laura taasen kertoo työstä, joka ei ole hyvä koulussa ja jolla on huonot käytöstavat. Laura on yksinäinen ja kiusattu. Tarinan Laura pelaa tietokoneella ja harrastaa urheilulajeja, jotka yleensä stereotyyppisesti ajatellaan poikien urheilulajeiksi.

4.2.1 Ville

Metatarina 3. Villen päivä.

Aamulla Ville lähtee pyörällä kouluun. Hän on hyvä koulussa, eikä ole vielä saanut jälki-istuntoa kertaakaan. Koulussa Ville muistaa ottaa hatun pois päästä sisään tullessaan. Ville on urheilullinen, ja hänen onneksi koulussa on tänään hänen lempiainettaan, liikuntaa. Koulun jälkeen Ville tekee heti läksyt. Hän auttaa äitiä ruuan laitossa. Illalla Ville leikkii pikkusisarensa kanssa ennen nukkumaan menoa.

Metatarina 3. on kuvaus pojasta, joka on hyvä koulussa ja hänellä on hyvät käytötavat niin koulussa kuin kotonakin. Tarinan poika on urheilullinen ja tunnollinen. Hän osallistuu kotitöihin ja viettää perheen kanssa aikaa.

Sai Näreen (1992) tutkimuksessa tyttöjen ja poikien sankarikäsityksistä kävi ilmi, että tytöt kuvasivat sankaria hyvin altruistisin piirtein. Myös heidän käsityksensä ihanneihmisestä ja –miehestä sai paljon sosiaalisia hyveitä. (Näre 1992, 70-77). Metatarinan Ville voitaisiin määritellä kuvastamaan tyttöjen ihannepoikaa. Tämä kävi ilmi jo päähenkilön kehittelylomakkeesta, jossa tällaisia poikia kuvattiin tunnolliseksi, huumorintajuisiksi, sosiaalisiksi, hyvännäköiseksi, hyväkäyttöiseksi, luotettaviksi ja urheilulliseksi. Ihannepojat siis saivat paljon altruistisia ja sosiaalisia piirteitä, mutta kuitenkin heidät kuvattiin ihan tavallisina poikina (ks. Näre 1992). Usein tarinoiden päähenkilöiden nimet olivat ulkomaalaisen kuuloisia, kuten Gabriel, Emil ja Evan. Ulkomaalaiset miesten nimet antoivat päähenkilölle romantisoitua leimaa. Ulkomaalaiselta kuulostavan niminen poika tuntuu ehkä mystiseltä, jännittävämmältä ja viehättävämmältä, koska hän on selvästi erilainen kuin tavalliset suomalaiset pojat. Oletettavasti kuudesluokkalaiset tytöt lukevat ulkomaalaista nuortenkirjallisuutta, romanttisia tarinoita ja seikkailutarinoita, jonka takia näiden kirjallisuuslajien miestyypit heijastuivat heidän kirjoittamiin tarinoihin. Vaikkakin metatarinan mukainen Ville voitaisiin nähdä tyttöjen ihannemiehenä, haluan tutkijana korostaa myös sitä näkökulmaa, että tällaisia poikia todellisuudessa on ja tällaisista pojista tytöt saattoivat kertoa.

Koulumenestys ja käyttäytyminen koulussa: *Aamulla Ville lähtee pyörällä kouluun. Hän on hyvä koulussa, eikä ole vielä saanut jälki-istuntoa kertaakaan.*

Tarinan päähenkilöpoika on hyvä koulussa. Tyttöjen kirjoittamissa tarinoissa päähenkilöpojat olivat hyviä koulussa, tai he olivat erityisen hyviä jossain tietyssä oppiaineessa:

[Koulussa] Koska hän on poika, hän *on hyvä koulussa.* (at4)

Elias on hyvä koulussa — (at6)

Elias oli iloinen, sillä hän oli saanut historian kokeesta 10. (at10)

Pojat ovat siis kunnianhimoisia ja menestyviä, niin sanotusti älykkäitä poikia. Nämä piirteet kuvastavat ihanneoppilaan piirteitä (ks. Tolonen 1999). Tytöt itse omaksuvat useimmin ihanneoppilaan kriteerit nopeasti ja varhaisessa vaiheessa, joten kuvatessaan ihannepojan piirteitä, he kuvastavat poikien kenties olevan hyvin samankaltaisia kuin he itse, eli hyviä koulussa. Tytöt myös toivovat ihannepojan olevan älykäs, joten tämän tulee myös olla hyvä koulussa. Kuvatessaan ihannepoikaa tytöt asettavat pojille vaatimuksia ja toiveita, että heidän tulisi olla hyviä koulussa.

Hyvä koulumenestys tarkoitti myös usein hyvää käyttäytymistä koulutunneilla, tai ystävällisyyttä esimerkiksi tytöille:

[Koulussa] Koska hän on poika, hän ei *ole vielä saanut jälki-istuntoa* (at10)

[Koulussa] Koska hän on poika, hän *on mukava tytöille.* (at6)

Hyvä koulumenestys ja hyvä käyttäytyminen koulutunneilla ei kuitenkaan aina kulkenut tyttöjen kirjoittamissa tarinoissa käsi kädessä: *Joel on hyvä englannissa ja on siksi mukana siinä, mitä tunnilla tapahtuu vaikka puhuukin välillä ystävänsä kanssa.* (bt8)

Tytöt eivät siis kokeneet, että poikien ehkä vähän levottomampi oppituntikäyttäytyminen olisi välttämättä haitannut heidän koulutyöskentelyään. Heidän mukaansa, jos oppilas on hyvä jossain, ei haittaa, vaikka hän joskus puhuisikin tunneilla.

Hatun käyttö: *Koulussa Ville muistaa ottaa hatun pois päästä sisään tullessaan.*

Hatun käytön koulussa halusin nostaa aivan omaksi teemaksi, koska on huomionarvoista, että siihen liittyvät maininnat löytyvät vain toiselta luokalta (n=9). On siis oletettavissa, että tässä luokassa pipon, tai hatun pitämisestä on juuri puhuttu heidän kanssaan opettajan toimesta. Tytöt tiesivät, että poikien ei

ole sallittua liikkua koulun sisätiloissa hattu päässä. Tytöt sen sijaan saavat pitää hatun päässä sisällä. Hatun pitäminen sisällä liittyy koulun informaaleihin sääntöihin ja on hyvin koulukohtaista kuinka tarkasti tätä sukupuolittavaa sääntöä vielä noudatetaan.

[Koulussa] Koska hän on poika, hän ei saa pitää päähinettä päässään sisällä. (bt6)

[Koulussa] Koska hän on poika, hän ei saa kulkea käytävillä pipo tai mikään muu hattu päässä. (bt5)

Tytöt tunsivat hyvin tämän koulun säännön ja osoittivat näin omaksuneensa 'koululaisen ammattitaidon', jolla viitataan kykyyn noudattaa sääntöjä joita he eivät itse ole olleet laatimassa (ks. Lahelma 1999). Tytöt tiesivät säännön, ja osoittivat, että pojat osaavat noudattaa sitä. Vastaavasti muutama poika mainitsi samasta asiasta. Tässä suhteessa pojat kokivat epäoikeudenmukaisesti asian, että tytöt saavat pitää hattua päässä sisällä: [Koulussa] Koska hän on tyttö, hän saa pitää pipoa sisällä. (bp6)

On siis sukupuolisesti hyvin epätasa-arvoista sallia toiselle sukupuolelle mahdollisuus käyttää hattua sisällä, ja kieltää se toiselta sukupuolelta. Hattu saattaa olla monelle oppilaalle oleellinen osa tyyliä ja asukokonaisuutta, jonka takia on eriarvoista, että toiset saavat säilyttää asukokonaisuutensa jopa sisällä, kun toiset taas joutuvat rikkomaan sen. Pipo saattaa myös toimia epävarmalla nuorella suojana, jonka alle on helppo ja turvallista piiloutua. Sääntö, jota pojat joutuvat noudattamaan on hyvin vanha tapaetiketti', ns. "herrasmiesten sääntö". Tätä sääntöä noudattaessaan koulu ylläpitää toiminnallaan sukupuolista eriarvoisuutta ja siirtää kulttuurisesti opittuja sukupuolirooleja eteenpäin.

Koululiikunta: *Ville on urheilullinen, ja hänen onneksi koulussa on tänään hänen lempiainettaan, liikuntaa.*

Tyttöjen tarinoissa hyväkäytösisestä pojasta, nousi hyvin vahvasti esiin heidän päähenkilönsä urheilullisuus ja liikuntatunnit poikien lempiaineina:

Valtteri on urheilullinen. (at11)

Emilillä on ekalla tunnilla liikuntaa. Se on hänen lempiaine. (at8)

Poikien urheilullisuus olikin yleinen piirre, jolla tytöt kuvasivat poikia. Urheilullisuudella rakennetaankin miehisyttä monin eri tavoin. Yksi vastaaja jopa kuvasi urheilevan subjektin

saavuttavan rohkean kuvan muiden mielissä: [Koulussa] Koska hän on poika, hän *haluaa näyttää muiden poikien mielestä rohkealta*. (at11)

Ruumiillisuus ja maskuliinisuus korostuvat ja urheilijan subjektin sanotaankin olevan hegemonisen miehisyyden mannekiini (Tiihonen 1999, 96-101). Tytöt liittivät tarinoissaan urheilullisuuden ja urheilusta nauttimisen oleelliseksi miehisyyden mittariksi, jolla sosiaalista sukupuolta rakennetaan. Koulussa urheilulliset pojat saavat usein fyysistä ja sosiaalista uskottavuutta, sekä liikkumatilaa. Niin tytöille, kuin pojillekin itselleen liikunta ja urheilullisuus ovat ihannemiehen kriteereitä. (Tolonen 2001, 208-209.)

Koululiikunta on yhä edelleen niitä harvoja oppiaineita, jota opetetaan sukupuolen mukaan eriytyneesti jopa jo alakoulussa. Erityisesti liikkumisen tyylit ja liikuntalajit ovat sukupuolittuneet voimakkaasti. Koulun jaoteltaessa liikuntalajeja sukupuolten mukaan, toisintavat nuoret näitä opittuja malleja myös koulun ulkopuolella ja välitunneilla (ks. luku 4.1.1, Välitunnit).

Läksyt: *Koulun jälkeen Ville tekee heti läksyt.*

Tunnollisen koululaisen rooliin kuuluu huolehtia läksyistä heti ensimmäiseksi. Tämä piirre tuli esiin sekä tyttöjen, että poikien kirjoitelmista, mutta tyttöjen aineissa läksyjen teko mainittiin useammin:

Iltapäivällä tein kotona läksyt. (bt7)

Kotona Mikko tekee kotiläksyt —. (bt11)

Läksyjen tekeminen osana päivärutiinia kertoo siitä, että vanhemmat ovat asettaneet selkeät säännöt lapsilleen, joihin kuuluu koulutöistä huolehtiminen. Tarinoiden perusteella läksyt tulee tehdä heti koulun jälkeen, tai jos ei silloin ehdi, niin viimeistään heti harrastusten jälkeen. Läksyjen tekeminen koulun jälkeen mainittiin tyttöjen ja poikien tarinoissa melkein yhtä monta kertaa. Siitä voidaan päätellä, että niin tytöt, kuin pojatkin noudattavat koulun ja kodin sääntöjä, sekä paneutuvat koulutehtäviin.

Käyttäytyminen kotona: *Hän auttaa äitiä ruuan laitossa.*

Tolosen (2001) tutkimuksen mukaan tytöillä on hyvin selkeät näkemykset ihannemiehestä. Ihannemiehen persoonallisuudessa korostuvat sosiaalisuus, avoimuus ja muiden huomioiminen.

Tarinoista kävi ilmi, että vanhemmat odottavat kuudesluokkalaisilta vastuullisuutta, joka näkyy pienempien sisarten hoitamisessa, osallistumisessa kotitöihin tai eläimistä huolehtimisena:

Äiti soittaa Eliakselle, että hän tekisi ruokaa siskolleen. Elias tekee lihapullia ja perunamuusia. (at6)

—Eemilin täytyy mennä kotiin jakamaan hevosille iltahainät. Tallin käytävät lakaistuaan hän menee kotiinsa —. (bt9)

Kotitöihin osallistumisen ja vastuun ottamisen lisäksi poikien hyvätapaisuutta ja ihannepojan roolia korostettiin muun muassa sillä, että poika ei valehtele tai hän ei varasta:

[Vapaa-ajalla] Koska hän on poika, hän *ei pidä valehtelusta*. (at3)

[Vapaa-ajalla] Koska hän on poika, hän ei — *kässi (varasta vaikken MINÄ niin teekään)*. (at1)

Viimeisen lainauksen kirjoittaja osoitti, että tyttöjen keskuudessa varastamista tapahtuu, vaikka hän halusi korostaa, että ei itse tietystikään tee niin. Kirjoittajan mielestä varastaminen on tyttöjen juttu, eivätkä pojat tee sitä. Ekolan (1992) mukaan nuorten tyttöjen kleptomaniia voidaan pitää ilmiönä, jota esiintyy nuorisosukupolvesta toiseen. Tällaisella näpistyksellä nuoret tytöt haluavat vastustaa yhteiskunnan normeja ja oletuksia, että he ovat kilttejä tyttöjä ja heiltä odotetaan lainkuuliaista käytöstä. Jännityksen ja paremman tekemisen puutteen lisäksi näpistelyyn saattaa ajautua rahapulan takia. Useimmiten kuitenkin on kyse auktoriteettien vastustamisesta. Varastamisen yhtenä tarkoituksena tuntuu olevan halu osoittaa kuinka typeriä aikuiset ja heidän sääntönsä ovat. (Ekola 1992, 171-175.) Varastaminen voidaan nähdä selkeänä oireena ja reaktiona tyttöjen pahoinvointiin, jota yhteiskunnan asettamat tiukat kiltin tytön normit heille aiheuttavat. Varastaminen on kuitenkin melko näkymätöntä vastustamista ja kapinointia, jota tehdään salaa ja katseilta piilossa. Silti tytöt kokevat, että näin tekemällä he pääsevät osaksi yhteiskuntaa.

Sisarukset: *Illalla Ville leikkii pikkusisarensa kanssa ennen nukkumaan menoa.*

Useassa tyttöjen kirjoittamissa tarinoissa perhe näytteli suurta roolia. Pienten sisarten kanssa leikkiminen oli pojille hyvin tavallista käyttäytymistä ja varsinkin silloin, jos poika oli muutenkin käytökseltään hyvätapainen:

Hän teki läksyt, leikki pikkusiskonsa kanssa ja sitten meni nukkumaan. (bt2)

— koska oli perjantai hän sai hyppiä pikkuveljensä kanssa trampalla hieman pitempään kuin normaalisti. (bt13)

Kotona Leevi joutui leikkimään vähän aikaa Lillin kanssa mutta onneksi äiti kutsui Leevin ja Lillin iltapalalle. (bt10)

Tyttöjen tapa kirjoittaa päähenkilöpojan ja pienten sisarusten suhteista saattaa peilautua heistä itsestään. Ehkä tytöt kokevat sisarukset heille itselleen tärkeiksi, jonka takia nämä saivat myös näytellä osaa heidän kirjoittamissaan tarinoissaan. Toisaalta tyttöjen kirjoittaessa pojista tähän sävyyn, se voidaan myös nähdä sallivana roolina pojille, eikä vain tytöille.

4.2.2 Laura

Metatarina 4. Lauran päivä

Laura on yksinäinen, sillä hänellä ei ole kavereita. Koulussa häntä toisinaan kiusataan. Hän ei keskity koulunkäyntiin, lintsaa ja joutuu usein jälki-istuntoon. Koska Laura on tyttö, hän ei saa käydä poikien vessassa. Lauralla on huonot käytöstavat. Hän ei pidä ovea auki, eikä pidä auttamisesta kotona. Laura käyttää tietokonetta, mutta hän ei pelaa sotapelejä. Laura harrastaa sählyä ja parkouria.

Metatarina 4. kertoo Laurasta, jolla ei ole kavereita. Hän on koulukiusattu, ja käyttäytyy huonosti koulussa, sekä kotona. Laura harrastaa urheilulajeja, jotka eivät kuulu perinteisiin ”tyttöjen harrastuksiin”. Laura pelaa tietokoneella muita pelejä, kuin sotapelejä.

Lauran tarina on lyhyt kuvaus erilaisesta työstä, kuin Jenna. Kuvaus Laurasta kertoo piirteistä, joilla tyttö murtaa stereotyyppisiä sukupuolirooleja. Tällaisia murtajan rooliin kuuluvia kuvauksia oli suhteessa aineistoon hyvin vähän, mutta niitä oli. Tutkijana näen tällaisten stereotyyppisten roolien murtamisen positiivisena tasa-arvona. Kuvaillessaan tyttöjen ei-perinteisiä rooleja pojat samalla tulevat sallineeksi tytöille muitakin, kuin kiltin tytön roolin. Toisaalta taas tuntui, että pojat halusivat tarinoissaan alistaa tyttöjä kuvaamalla heidän ulkonäköään ja luonnettaan ilkeästi (läski, ruma, tyhmä). Tällaisissa tapauksissa tyttöjen rooli ei murru, vaan kuvaukset kertovat enemmänkin poikien sovinnisesta ja negatiivisesta asenteesta tyttöjä kohtaan.

Kaverisuhteet: *Laura on yksinäinen, sillä hänellä ei ole kavereita.*

Ystävyysuhteet ovat hyvin merkityksellisiä nuorille monella tapaa. Sen merkityksestä kertoo jo se, että silloin kun joku eristäytyy, tai hänet eristetään muiden seurasta, hänet leimataan jollain tapaa erottumaan joukosta (Aaltonen, Kivijärvi, Peltola, Tolonen 2011, 29). Yksinäinen ihminen usein huomataan ja siihen yritetään puuttua. Kaverisuhteiden merkitys näkyy myös näiden poikien kirjoituksissa, koska kirjoittaessaan he halusivat leimata tytön erilaiseksi ja alistaa häntä tavalla, jonka he itse ehkä kokivat julmimmaksi tavaksi, mitä koulumaailma voi tuottaa. Poikien kirjoittamissa kiusaamistarinoissa he antoivat myös olettaa, että tytön ulkonäkö vaikuttaa siihen, ettei hänellä ole kavereita:

Hän on surullinen koska hänellä on vain muutama kaveri koulussa. (ap13)

[Koulussa] Koska hän on tyttö, *hän on yksinäinen, ei kavereita--.* (bp10)

Hän on ruma ja hän on yksinäinen. (ap15)

Koulumaailmassa on useita yksinäisiä tyttöjä ja poikia ainakin jossain vaiheessa peruskouluvuosia. Ehkä jopa moni tietää jonkun yksinäisen tai on itse ollut tai on sellainen. Yksinäisyys on varmasti pelottavaa ja yksinäisen rooliin joutuminen voi askarruttaa monen nuoren mieltä. Mielenkiintoista tarinoissa oli kuitenkin se, että vain pojat kirjoittivat tyttöjen yksinäisyydestä ja kaverittomuudesta, mutta tyttöjen aineista vastaavanlaista mainintaa pojista ei löytynyt yhtään. Voisiko tästä olettaa, että pojat peilaavat omia kokemuksiaan tyttöihin? Poikien maailmassa kilpailu ja maskuliininen hierarkia on kovempaa kuin tytöillä, jonka takia voitaisiin olettaa tässä hegemonisessa kamppailussa heikommin pärjäävien poikien jäävän helpommin ulkopuolelle ystävyysuhteista.

Kiusaaminen: *Koulussa häntä toisinaan kiusataan.*

Viidessä tarinassa esiintyi päähenkilön kiusaamista. Kiusaaminen kouluyhteisössä on valitettava tosiasia, ja sen esiintyminen näinkin monessa tarinassa kertoo ilmiön laajuudesta ja olemassaolosta. Tutkijana minun oli vaikea päättää, kumpaan metatarinaan kiusaamisen laitoin. Kiusaamista esiintyi nimittäin molemmissa tyttötyypeissä. Tyttöä, joka oli hyvä koulussa, kiusattiin, mutta myös sellaista tyttöä kiusattiin, joka oli huono koulussa. Tätä oleellisempaa oli kuitenkin nostaa esille nämä kiusaamistarinat. Kiusaaminen on ollut esillä mediassa useaan otteeseen ja aiheesta on tehty lukuisia tutkimuksia, ja on arvioitu, että Suomessa noin 7% koululaisista on jatkuvan kiusaamisen kohteena (Jarasto & Sinervo 1998, 165-166).

Oppilaat kirjoittivat tarinoissaan, kuinka heidän päähenkilönsä kiusattiin useimmiten siksi, että hän oli hieman erilainen, kuten lihava, tai hän piti erilaisista asioista kuin muut, tai että poikkeava pukeutuminen aiheutti kiusaamista:

Koulussa Simo niminen poika kiusaa häntä, koska hän on niin läski. (bp11)

Tiuhkia kiusattiin sillä hän tykkäsi puurosta, kun taas muut eivät. (ap12)

Häntä kiusataan koulussa, koska hän on hieman erilainen. Hän käyttää pääkallovyötä ja silinteriä ja tyhmän näköisiä vaatteita. Jasmin on jo kauan ollut taiteellinen ihminen.”(ap13)

Kiusaaminen ei kuitenkaan ollut fyysistä, vaan lähinnä henkistä väkivaltaa, kuten ilkkumista: —*kunnes koulun portin edessä Anna huomaa olevan vartiossa hänen kiusaajansa Katariinan. Katariina alkaa heti Annan nähdessään ilkkua tälle--.* (ap8)

Usein kiusaaminen keskeytyi kellojen soittoon ja tunnin alkamiseen. Kuitenkin vain yhdessä kiusaamistarinassa kiusaaminen saatiin loppumaan opettajien puututtua siihen: *Mutta opettajat yrittivät saada kiusaamisen loppuman. Lopulta he onnistuivat ja Jasmin on iloinen.* (ap13)

Toisessa tarinassa taas päähenkilöä selvästi vaivaa kiusaaminen, eikä hän siksi kerro isälleen kotona, miten koulupäivä meni: *Koulun jälkeen kotona Hilman isä kysyy: miten koulupäivä meni? Hilma on vain hiljaa. (bp11)* Koulukiusaaminen ei aina tule aikuisten tietoon, koska uhrin ei ole välttämättä helppo puhua aiheesta. Uhri saattaa tuntea häpeää tai syyllisyyttä ja kokea, että puhuminen vain pahentaa tilannetta. (Jarasto & Sinervo 1998, 166-167.)

Huomattava ero tyttöjen kirjoittamiin tarinoihin oli se, että niissä ei poikia kiusattu lainkaan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö poikien keskuudessa esiintyisi kiusaamista, mutta se ei näyttänyt olevan tyttöjen mielestä mainitsemisen arvoinen asia, tai poikien välinen kiusaaminen ei näy heille asti. Poikien kertominen tyttöjen kiusaamisesta kertoo kuitenkin siitä, että heidän näkemyksensä mukaan tyttöjen maailmassa esiintyy koulukiusaamista. Olisikin mielenkiintoista tietää, kirjoittaisivatko pojat kiusaamistarinoita omasta sukupuolestaan yhtä paljon.

Käyttäytyminen koulussa: *Hän ei keskity koulunkäyntiin, lintsaa ja joutuu usein jälki-istuntoon.*

Poikien tarinoissa muutamat tytöt saivat radikaalisti käyttäytyvän tytön leiman. Tällainen tyttö kapinoi stereotyyppisen kiltin tytön roolia vastaan käyttäytymällä huonosti, kuten huutamalla, lintsamalla ja häiritsemällä oppitunteja:

Venla menee tunnilla ja siellä vaan huutaa open puheen päälle, venla joutuu ulos luokasta. Kaksi seuraavaa tuntia kuluu venlalta samalla tavalla. Koulun jälkeen venla joutuu istua vielä puoli tuntia jälki istuntoa. (bp10)

[Koulussa] Koska hän on tyttö, hän *kikattelee ja häiritsee oppituntia. (ap4)*

[Koulussa] Koska hän on tyttö, hän ei *keskity koulun käyntiin. (ap4)*

Gordon (2004, 75-79) huomasi tutkimuksessaan, että tytöille ei sallita juurikaan meluisaa vuorovaikutusta. Tällainen tyttö leimataan helposti suulaaksi ja ärsyttäväksi. Jopa opettajienkin tasolla äänekkäät ja aktiiviset tytöt saivat opettajalta erityistä huomiota ja kommentointia. Tällöin luokkatoverit, erityisesti pojat ja opettaja kontrolloivat tyttöjen liikettä, usein kuitenkin tiedostamatta. Tyttöjen äänekkyyys ja liikkuvuus on vastoin yleistä kulttuurista käsitystä, jossa poikien toiminnallisuus korostuu. Tällöin liikkuva tyttö huomataan helpommin. Gordonin tutkimuksessa huomionarvoista oli se, että tytöt eivät suinkaan pitäneet siitä, että heidän liikkumistaan esimerkiksi tunnilla rajoitettiin, kun taas poikien sallittiin liikkuvan enemmän. Monille pojille säännöt tuntuvat väljemmiltä, kun taas tytöt kokevat sääntöjen noudattamisen tuovan hyväksynnän.

Koulun tilat: *Koska Laura on tyttö, hän ei saa käydä poikien vessassa.*

Poikien tarinoissa korostui selvästi koulussa olevat tyttöjen ja poikien tiedostetut reviirit, tilat, jotka ovat sukupuolittuneet. Tytöt eivät saa mennä poikien vessaan tai pukuhuoneeseen:

[Koulussa] Koska hän on tyttö, hän ei *saa mennä poikien vessaan. (bp11)*

[Koulussa] Koska hän on tyttö, hän ei *voi käydä poikien vessassa, eikä käyttää pukuhuoneita, jotka on omistettu pojille. (ap8)*

Kouluissa on paljon sääntöjä, jotka liittyvät tilojen käyttöön. Koulujen tilat ja niiden käyttöön kytkeytyvä ruumiillisuus ovat monin tavoin sukupuolittuneita ja seksualisoituneita. Koulussa esimerkiksi luokkahuoneessa saatetaan rikkoa sukupuolirajoja mm. istumajärjestyksellä, mutta koulujen vessat tiloina ylläpitävät ja tuottavat sukupuolijakoa. Sukupuolitetut vessat koetaan heteroseksuaalisiksi paikoiksi siten, että ”väärään” vessaan meneminen voidaan tulkita seksuaalisesti merkitykselliseksi. Pojille vessa on myös usein maskuliinisuuksien rakentamisen paikka. (Lehtonen 2003, 205–221.) Poikien tarve tuoda esille tyttöjen ja poikien vessojen käytösäännöt korostavat heidän sukupuolittunutta ajatteluaan. Pojat haluavat pitää vessat ja pukuhuoneet heille kuuluvina miehisinä tiloina, joihin tytöt eivät saa tulla.

Käytöstavat kotona: *Lauralla on huonot käytöstavat. Hän ei pidä ovea auki, eikä pidä auttamisesta kotona.*

Kiltin tytön roolia vastaan soti tytön huono käytös kotona, jossa tyttö kapinoi niitä asioita vastaan, joita hänen olisi odotettu tekevän, kuten auttamisessa kotitöissä: *Joskus hän joutuu auttamaan äitiä jossain. Irmeli ei pidä auttamisesta. (ap6)*

Poikien mielestä tytöt joskus suuttuvat ja huutavat helposti asioista, jotka poikien mielestä ovat pieniä ja turhia aiheuttamaan suuttumusta: *Heti aamulla Terttu menee rageamaan koska joku oli jättänyt maidon pöydälle. (bp2)*

Pojat ovat myös huomanneet epätasa-arvoa siinä, että kuka pitää ovea auki kenellekin: [Kotona] *Koska hän on tyttö, hän ei pidä ovea auki. (ap3)* Vanhan tapaetiketin mukaan opetetaan, että mies aukaisee oven naisille. Tällaista käytöstä harvemmin tätä odotetaan naisilta. Tällaiset vanhat sukupuolittuneet käytännöt yhä määrittelevät sukupuolten toimijuuksia korostaen niiden välistä eriarvoisuutta.

Suhtautuminen tietokoneeseen: *Laura käyttää tietokonetta, mutta hän ei pelaa sotapelejä.*

Osa pojista näki tytöt tietokoneenkäyttäjinä, vaikka valtaosa olikin sitä mieltä, että tytöt eivät käytä tietokonetta lainkaan (ks. luku 4.1.2.). Näissä tarinoissa poikien mukaan tytöt kyllä pelasivat ja käyttivät tietokonetta, mutta erotuksena poikiin, tytöt eivät heidän mukaansa pelanneet sotapelejä, tai väkivaltapelejä:

[Kotona] *Koska hän on tyttö, hän ei pelaa väkivaltapelejä. (ap12)*

[Kotona] *Koska hän on tyttö, hän pelaa pleikkaa. (ap10)*

[Kotona] *Koska hän on tyttö, hän ei pelaa sotapelejä kaiken aikaa. (ap8)*

— *hän lopettaa tv katsomisen ja menee koneelle. (ap6)*

Kangas (2002) toteaa, että tyttöjen suhde teknologiaan on muuttunut rajusti 1970–1980 –luvuilta, jolloin tietotekniikan nähtiin olevan vahvemmin yhteydessä sukupuolten välisiin eroihin. Uusimmissa mediakäytön tutkimuksissa sukupuolierot näkyvät varsin pieninä. Medialaitteet, kännykät ja internetin tulo jokaiseen kotiin on muuttanut tyttöjen suhtautumista tietotekniikkaan. Varsinkin nuorten tyttöjen osallisuus erilaisissa pelikerhoissa on lisääntynyt jatkuvasti. Yleisellä tasolla nuoret tytöt ovat enemmän kiinnostuneita tekniikan hallitsemisesta, kuin esimerkiksi teini-ikäiset tytöt, jotka ovat jo omaksuneet stereotyyppisemmän naisroolin suhteessa tekniikan alaan. (Kangas 2002, 22–26.) Edellä

mainitusta Kangaksen tutkimuksesta on jo tultu yli 10 vuotta eteenpäin, joten tietoteknisten laitteiden saatavuus on entisestään parantunut tuona aikana. Nykyään tuntuu, että melkein jokaisella koulunsa aloittavalla lapsella on jo oma kännykkä, monella jo jopa oma tabletti tai läppäri. Tytöt ovat pääsemässä perinteisille maskuliinisille tietotekniikan kentille, mutta täydellistä läpimurtoa fakkiintuneissa sukupuoliroolien näkemyksissä ei ole vielääkään tapahtunut. On hyvin todennäköistä, että tietokoneen käytössä on edelleen eroja sukupuolten välillä siinä, mitä he tekevät milläkin välineellä (puhelin vastaan tietokone) ja kuinka pitkiä aikoja. Poikien näkemyksen mukaan tyttöjen tietokoneharrastuneisuus on jo näkyvää, mutta edelleen on sukupuolisia eroja siinä, mitä tietokoneella pelataan.

Harrastukset: *Laura harrastaa parkouria ja sählyä.*

Muutaman pojan tarinoissa päähenkilötytön harrastukset eivät kuuluneet perinteisiin tyttöjen harrastuksiin, vaan ne olivat enemmänkin maskuliiniseksi harrastuksiksi lukeutuvia. Tällaisia harrastuksia olivat parkour, sähly, metsästäminen ja jalkapallo. Poikien näkemyksessä tytöt mursivat sukupuolirooleja ja sallivat heidän harrastaa sellaisia lajeja, jotka eivät kuulu stereotyyppisiksi naisten harrastuksiksi:

—ja välillä se käy metsissä parkouraamassa ja metsästää eläimiä-- (ap15)

Kun Isabella tulee, Kerttu ja hän pelaavat sählyä--(bp5)

Seuraavaksi on liikun tunti. Jonnan säkäksi on futista hän pitää futiksesta. (bp9)

Tyttöjen tarinoissa jalkapallon peluu liitettiin hyvin vahvasti poikiin, joten jalkapalloilijatytön löytyminen tarinasta oli selvä merkki siitä, että tarinan kirjoittanut poika ei itse kokenut jalkapallosta pitämisen olevan selkeästi kiinni sosiaaliseen sukupuoleen. Hänen tarinassaan oli hyväksyttyä, että tyttökin voi pitää jalkapallosta.

5 TUTKIMUSTULOSTEN KOONTI JA POHDINTA

Tässä tutkimuksessa halusin saada selville sitä, miten pojat ja tytöt rakentavat vastakkaista sosiaalista sukupuolta. Tutkimukseen osallistui 50 oppilasta kahdelta eri luokalta. Poikien ja tyttöjen määrä jakaantui melko tasaisesti, joten aineiston käsittelyssä ei tullut vääristymää vastaajien sukupuolen määrän suhteen. Analysoin aineiston narratiivisella otteella pilkkoen tarinat pienempiin kategorioihin ja kvantifioimalla aineiston. Tämän jälkeen muodostin tarinoista uudet metatarinat, kuvaukset tytöistä ja pojista eniten ja vähiten vastauksia saaneiden piirteiden mukaan. Nämä metatarinat tytöistä ja pojista kuvastivat toistensa vastakohtia. Tämän jälkeen hyödynsin suomalaista, feministisellä metodologialla toteutettua tutkimuskirjallisuutta näiden muodostamieni metatarinoiden analyysissä. Tutkimuksen avulla piirtyi selkeämpi kuva siitä, millaisena pojat ja tytöt pitävät toisiaan, millaisia sosiaalisen sukupuolen rooleja ja piirteitä he liittävät toisiinsa ja millaisia asenteita heillä on vastakkaista sukupuolta kohtaan.

5.1 Sosiaalinen sukupuoli koulussa

Koulujen sukupuolirooli tutkimusta on toteutettu Suomessakin jo useamman vuosikymmen ajan. Yksi näistä urauurtavista tutkijoista on Elina Lahelma, jonka yli 30 vuotta vanha julkilausuma on valitettavasti vieläkin totta suomalaisissa kouluissa. Lahelman (1987) mukaan sukupuoliroolitutkimuksista nähdään, että kouluissa yhä edelleen soviaalistetaan tytöt ja pojat yhteiskunnassa vallitseviin perinteisiin sukupuolirooleihin. Hänen mukaansa kouluinstituutiosta stereotyyppioita ylläpidetään ja toteutetaan niin piilo-opetus suunnitelmissa kuin koulutuksen näkyvässä sisällössä. (Lahelma 1987, 30.) Tutkiessani kuudesluokkalaisten sosiaalisen sukupuolen rakentumista vastakkaisen sukupuolen näkökulmasta, voin todeta, että asia todellakin on näin yhä edelleen. Oppilaiden kuvatessa sosiaalisten sukupuolten piirteitä nähdään, että koulussa vallitsee yhä edelleen hyvin selkeästi sukupuolitettut käytännöt, jonka mukaan oppilaat ovat itsekin oppineet määrittelemään sukupuolille tietynlaiset piirteet ja roolit.

5.1.1 Koulumenestys ja käyttäytyminen koulussa

Poikien tarinoissa selvästi eniten rakennettiin tytön sosiaalista sukupuolta kiltin, kunnollisen ja hyvän koulumenestyksen omaavan tytön roolin kautta. Tällaiset tytöt olivat kilttejä ja kuuliaisia, eivätkä häiriköineet tunnilla. Poikien näkemyksen mukaan, he saivat usein kokeista täysiä kympejä. Tämä myös tuntui aiheuttavan kitkaa poikien ja tyttöjen välille, jonka takia monet pojat kutsuivat tällaisia tyttöjä loukkaavin termein, kuten *hikari ja hikke*-adjektiiveilla. Pojat rakensivat tyttöjen sosiaalista sukupuolta edelleen kuvaamalla tyttöä siistiksi, hiljaiseksi ja kunnolliseksi. Tyttöjen sukupuolirooli koulussa näyttäytyi siis hyvin perinteisenä, kilttinä ja hyvänä koulumenestyjänä, jollaisen tyttöjä onkin totuttu pitämään. Tällainen stereotyyppinen ihanneoppilaan rooli on siis olemassa edelleen ja sellaisena pojat kertovat tyttöjen sosiaalisen sukupuolen rakentuvan.

Tyttöjen kirjoittamista tarinoista nousi esiin selvemmin kaksi erilaista sosiaalisen sukupuolen roolia pojille koulussa, mutta enemmistö vastaajista kuvasi pojan koulumenestystä huonoksi. Tällainen poika myös käyttäytyi koulussa huonosti, tai ainakin levottomasti. Lukuisten tutkimusten perusteella opettajat sallivat pojille koulussa paljon enemmän vapauksia äänen käytössä ja liikkuvuudessa, kuin tytöille. Opettajat myös kommentoivat ja huomioivat poikia tyttöjä enemmän, koska pojat ovat usein enemmän äänessä oppitunnin aikana (ks. Lahelma 2004). Tämä kävi myös ilmi omasta tutkimuksestani, jossa tyttöjen mielestä asia oli myös näin. Heidän mukaansa opettajat joutuivat huomauttamaan pojille näiden tuntikäyttäytymisestä, tai he kokivat poikien äänekkään käytöksen häiritsevän heidän omaa tuntityöskentelyään. Poikien levoton ja äänekkäs käyttäytyminen tuntuu siis olevan melko yleistä jopa peilaten omaan tutkimukseeni. On myös valitettava tosiasia, että usein tytöt hiljaisesti hyväksyvät poikien äänekkyyden luokkahuoneessa, ja toisinaan esimerkiksi yläasteella sukupuolinen häirintä saatetaan kokea kuuluvaksi koulun arkeen (Lahelma 2004, 59). Tämän ei kuitenkaan tulisi olla näin, että tyttöjen odotetaan hiljaisesti hyväksyvän poikien käytöksen. Tällainen hienovaraiset tyttöihin kohdistuvat odotukset vain vahvistavat sukupuolistereotyyppistä ajattelua ja vähentävät tyttöjen sukupuolista autonomiaa.

Huomion arvoista on se, että huono koulumenestys ja levoton koulukäyttäytyminen ei kuitenkaan kulkenut kaikissa tarinoissa käsi kädessä. Pojan ollessa hyvä jossain oppiaineessa, ei tytön mielestä haitannut, vaikka tämä ei välillä keskittyisikään oppituntiin: *Joel on hyvä englannissa ja on siksi mukana siinä, mitä tunnilla tapahtuu vaikka puhuukin välillä ystävänsä kanssa.* (bt8) Oppitunnilla ylläpidettävä tiukka kuri ja järjestys ja hiljaisuuden vaatimus tuntuu selvästikin joistain oppilaista jopa

turhalta. Jos kouluaineessa pärjää, ei heidän mielestään ole haitaksi, vaikka silloin käyttäytyisikin tunnilla vähän levottomammin ja oppitunnin seuraaminen herpaantuisi. Ehkä oppituntien hiljaisuuden ihannointi onkin jossain tapauksissa turhaa. Jos ehdoton hiljaisuuden vaatimus ei enää olisikaan niin sidoksissa ihanneoppilaan rooliin, niin ehkä tytötkin uskaltautuisivat enemmän vapautua tunneilla ja alkaa vaatimaan itselleen tilaa ja ääntä samalla tavalla kuin pojat.

Vastakohtat näille enemmistön mukaisille tyttö- ja poikatyypeille, olivat taasen hyväkäyttöksinen poika koulussa ja huonokäyttöksinen tyttö koulussa. Tämä toinen poikatyyppe, joka sai piirteiltään vähemmän mainintoja tyttöjen tarinoissa, edusti poikaa, joka on hyvä koulussa. Tällainen poika oli tunnollinen koululainen, ja joka oli hyväkäyttöksinen koulussa ja kotona, sekä sosiaalinen ja urheilullinen. Muutamissa tutkimuksissa on tultu siihen tulokseen, että tällaiset altruistiset piirteet omaava poika kuvaa tyttöjen ihannemiehen piirteitä (mm. Näre 1992). On myös aivan mahdollista, että tällaisia poikia on koulumaailmassa, eivätkä tytöt pelkää kuvaa ihannemiestänsä. Ottaen huomioon, että tutkittavat eivät itse kertoneet pojan olevan heidän ihannemiehensä, voin tutkijana päätellä, että tällaisia poikia on, eivätkä tyttöjen mielestä kaikki pojat ole huonosti käyttäytyviä ja huonoja koulussa.

Toinen tyttötyyppe, joka nousi esille poikien tarinoista, oli vastakohta kiltille ja kuuliaiselle ihanneoppilaille. Tässä tyttötyypissä sosiaalinen sukupuoli koulussa rakentui yksinäisyyden, ja huonokäyttösisyyden kautta. Tällainen tyttö kikatteli ja häiritsi oppituntia. Tyttöä myös kiusattiin ulkonäkönsä, tai erilaisuuteensa vuoksi. Tällainen tyttötyyppe oli selkeästi vähemmistössä, mutta sen olemassa olo oli kuitenkin merkittävää. Valitettava asia tällaisen tyttötyypin kuvauksissa oli se, että pojat kuvasivat tällaista tyttöä hyvin karkealla kielenkäytöllä alentaen tyttöä monella eri tapaa.

5.1.2 Sukupuolitetut tilat ja käytännöt oppituntien ulkopuolella

Kouluissa yhä edelleen kasvatetaan oppilaat eriarvoisiin ja erillisiin tyttöjen ja poikien ”maailmoihin.” Tämä ei välttämättä ole tietoista, koska se on jo kulttuurisestikin niin itsestään selvää. (Määttä 2011, 92.) Koulun arjessa monet sukupuolitetut käytännöt jäävät usein piiloisiksi, koska monesti noudatetaan kyseenalaistamatta vanhoja sukupuolitetuja käytäntöjä esimerkiksi liikuntatuntien ja – lajien valinnassa, opetustilanteissa, istumajärjestyksissä, välitunneilla ja koulujen juhlissa (Lehtonen 2003).

Koulun sukupuolitetut käytännöt tiloissa näkyivät selvästi varsinkin poikien tarinoissa, koska he mainitsivat erityisesti poikien vessan ja poikien pukukopit alueiksi, joihin tytöillä ei ole asiaa.

Sukupuolitetut tilat näkyivät myös välitunnilla, jossa tytöillä ja pojilla oli selkeästi erilaiset roolit välitunti- ja liikunnan suhteen. Pojat pelasivat joukkuepelejä, eivätkä tehneet mitään tyttömäisiä juttuja, kuten esimerkiksi hyppineet hyppynarulla. Tavot liikkua välitunnilla olivat siis hyvin tarkkaan rajattuja, josta pitivät huolta sekä tytöt, että pojat.

Koulun informaaleihin, sukupuolikäytäntöihin, näytti edelleen kuuluvan sääntö, jonka mukaan poikien täytyy ottaa pipo pois päästä sisälle tultaessa. Tästä säännöstä muistuttaminen näkyi erityisesti B-luokan oppilaiden keskuudessa, jossa luokan melkein jokainen tyttö ja muutama poika mainitsivat asiasta. Tytöt korostivat omaa etuaan ja pojat korostivat tyttöjen etua hatun käytön suhteen. Tällaiset säännöt, jotka korostavat sukupuolten välistä epätasa-arvoa, lisäävät sukupuolten välistä kilpailua ja kateutta. Kouluissa noudatettava sääntö pohjaa hyvin vanhaan etikettisääntöön, jonka mukaan miesten on otettava hattu pois päästä sisälle tultaessa, mutta naisten sallitaan pitää hattu, jos se kuuluu tämän asukokonaisuuteen.

Koulu on lapselle ja nuorelle tärkeä kasvatusinstituutio. Lapsi viettää siellä jopa yhdeksän vuotta elämästään käyden samalla läpi monta merkittävää kehitysvaihetta. Peruskoululla on siis hyvin merkittävä rooli nuoren sosiaalistamisessa yhteiskuntaamme, mutta erityisesti peruskoulun merkitys näkyy mielestäni nuorten identiteetin muodostuksessa ja sosiaalisen sukupuolen rakentumisessa, jota he tekevät itse ja yhdessä toistensa kanssa. Tolonen (2001) toteaa, että virallisessa koulussa on tapansa näkyä ja olla, joiden viiheitä oppilaat jatkuvasti tulkitsevat jatkuvasti. Voidaankin sanoa, että koulukulttuurissa tämä tapa olla ja näkyä on hyvin erilainen, kuin mitä vapaa-ajan nuorisokulttuuri on tällä hetkellä. Hänen mukaansa on kuitenkin syytä huomioda, että hyvä ja huono oppilas eivät ole tiettyjä henkilöitä, vaan ne ovat pikemminkin strategioita, joiden perusteella nuoret toimivat koulussa. Näin ollen nuorten käsitykset ihanteellisesta oppilaasta eivät olekaan kertomuksia tällaisen oppilaan luonteesta tai persoonasta, vaan kertomuksia koulun pedagogisista ja kurinpidollisista käytännöistä, joihin nuoret yrittävät sopeutua. (Tolonen 2001, 257.)

5.2 Sosiaalinen sukupuoli koulun ulkopuolella

Tässä tutkimuksessa käsittän koulun ulkopuolisen ajan koskemaan kotia ja vapaa-aikaa. Tutkimusaineistoa kerätessäni annoin oppilaille tehtäväksi itse määrittellä, mitä hän tarkoittaa vapaa-ajalla, ja mitkä asiat hän taas yhdistää kotona tekemiseen ja olemiseen. Moni oppilas olikin yhdistänyt vapaa-ajan ja kotona olemisen tarkoittamaan samaa asiaa, tai niitä ei käytännössä voinut erottaa toisistaan. Joissain kirjoituksissa vapaa-aika merkitsi kirjoittajalle selvästi harrastuksia ja ystävien kanssa olemista, kun taas kotona oleminen merkitsi vastuuta kotitöistä ja perheen kanssa olemista. Nykyään nuorille vapaa-aika merkitseekin vapautta, virkistymistä ja omaa tekemistä. Aina ei kuitenkaan ole ollut näin, vaan vapaa-ajan merkitys katsotaan olevan aikaan, paikkaan ja sukupolviin sidottua. Edellisille sukupolville koulutus on ollut vapauttava ja mahdollistava asia. Nykyään nuoret taas kokevat vapaa-ajan mahdollisuudeksi tehdä sellaisia asioita, joista voi olla hyötyä myöhemmässä työelämässä. (Määttä & Tolonen 2001, 9.) Kodin ja vapaa-ajan yhdistyminen oppilaiden kirjoituksissa vaikutti myös siihen, että itsekkin päädyin yhdistämään kodin ja vapaa-ajan sukupuoliroolit yhteen, mutta kuitenkin erottaen ne koulun tuottamista sukupuolirooleista.

Molempien sukupuolten kirjoittamista tarinoista kävi hyvin ilmi, että sukupuolten välinen kanssakäyminen jatkuu jollain tavalla myös koulun ulkopuolella. Tekemisissä ei olla niin tiiviisti kuin koulussa ja erityisesti luokkahuoneessa, mutta kohtaamisia sattuu silti. Koulun ulkopuolellakin sosiaalisen sukupuolen roolit ovat hyvin tiukkaan määriteltä. Tyttöjen tiloiksi luokiteltiin kaupat ja elokuvissa käymiset, kun taas pojat useimmiten viihtyivät poikaporukoissa vain jossain pihalla.

Tyttöjen ja poikien tarinoissa huomionarvoista oli nuorten sosiaalisuus ja kaverisuhteiden tärkeys. Ystävät merkitsivät nuorille sosiaalista pääomaa, jolla he rakensivat toistensa sosiaalista sukupuolta. Melkein jokaisessa tarinassa mainittiin ainakin yksi ystävä, usein nuoret mainittiin liikkumassa isoissa porukoissa. Kaverukset kävivät toistensa luona kylässä, heidän kanssaan oltiin pihalla, kaupalla, kaupungissa tai harrastuksissa. Oli kuitenkin selvää, että ystävän sukupuolella oli väliä. Tyttöjen ystävinä olivat toiset tytöt, kun taas poikien ystävinä toiset pojat. Nuorten ystävyysuhteissa sukupuoli vaikuttaa paljon. Usein lähimmät ystävät, niin koulussa kuin vapaa-ajalla, ovat samaa sukupuolta. Nuorten ystävyysuhteita tutkittaessa on tultu siihen tulokseen, että poikien ja tyttöjen ystävyysuhteet ovat kuitenkin erilaisia: tytöillä ystävyys perustuu luottamukselle ja kokemuksen jakamiselle, kun taas poikien ystävyys on enemmän toiminnallista (Tolonen 2001). Tutkimuksessani en havainnut selkeää

eroa ystävyyssuhteiden laadussa, koska suurimmaksi osaksi kuudesluokkalaiset kirjoittivat toisensa aktiivisiksi toimijoiksi.

Oli myös yllättävää, että tyttöjen ja poikien tarinoissa eivät seurustelusuhteista tai ihastuksista juurikaan kerrottu. Ainoastaan yhdessä pojan kirjoittamassa tarinassa oli maininta tytön seurustelusta: *”Kun hän saapuu kotiin hän pelaa puhelimella ja viestittää poika kaverille.”* (ap5) Vastaavasti yhden tytön tarinasta löytyi maininta pojan ihastumisesta: *”Kotimatalla Leevi tapasi ihastuksensa Vilman. Leevi ei halunnut näyttää tunteitaan vaan juoksi äkkiä pois.”* (bt10)

Anna Anttila (2009) tutki 7-13 vuotaiden varhaisnuorten seurustelua. Hänen mukaansa seurustelu on osa heidän kulttuuriaan, yhteisesti jaettua kokemusmaailmaa. Kaikkia peruskoululaisia ei välttämättä henkilökohtaisesti vielä seurustelu kiinnosta, mutta heillä on silti ainakin puheiden ja ajatusten tasolla käsityksiä seurustelusta ja rakkaudesta. On toki mahdollista, että tähän tutkimukseen osallistuneille 50 oppilaalle seurustelu, tai ihastumiset eivät vielä olleet niin tärkeitä, että niistä olisi kirjoitettu tarinoihin enemmän. Muut kulttuuriset ja sosiaaliset piirteet olivat heille tärkeämpiä asioita, joilla he rakensivat kuvaa tyttöjen ja poikien sosiaalisen sukupuolen piirteistä.

5.2.1 Poikien sosiaalinen sukupuoli

Metatarina 1. mukaan tytöt rakensivat poikien sosiaalista sukupuolta hyvin homogeenisesti. Poika oli sosiaalinen, urheilullinen. Hänen perheensä on läsnä, mutta kotona hän on epäkohtelias ja tottelematon, eikä auta kotitöissä. Tyttöjen mielestä pojat eivät suostuneet tekemään kotitöitä, vaan he usein lintsasivat ja viivyttelivät tekemistä esimerkiksi pelaamalla tietokonepelejä.

Kotitöiden välttely ja vanhempien tottelemattomuus oli kuitenkin piirre, jonka ei voi sanoa selvästi yhdistyvän pojan hyvään tai huonoon koulumenestykseen. Monissa tarinoissa poika saattoi olla hyvä koulussa, mutta silti tämä ei siivonnut kotona, tai tehnyt ruokaa. Tällainen kuvaus antaa viitteitä siitä, että koulussa ja koulun ulkopuolella sosiaalisen sukupuolen roolit voivat olla hyvin erilaiset. Samalla tavalla tietokoneen, ja sotapelien pelaaminen ei ollut selvästi yhteydessä poikien koulumenestykseen. Tietokoneen käyttö ja sillä pelaaminen kuului tyttöjen mielestä vahvasti poikien sosiaalisen sukupuolen rakentumiseen, eikä siihen vaikuttanut pojan sukupuolirooli koulussa.

Toisessa poikatyypissä (metatarina 3.) tytöt näkivät poikien tunnollisen koululaisen roolin jatkuvan myös kotona läksyjen parissa, kotitöiden tekemisellä ja vanhempien vahvalla läsnäololla, pikkusisarien kanssa leikkimisellä, urheilullisuudella ja sosiaalisuudella.. Voi olla, että tytöt kertoivat tarinoissaan ihannemiehestä, mutta todellisuutta tärkeämpää on heidän salliva asenteensa poikien sukupuolirooleja kohtaan. Heidän näkemyksensä mukaan pojat voivat myös olla mukavia tytöille ja ystävällisiä kotona, sekä koulussa. Wilska (2001) tuo esille, että nykyinen sukupolvi on osittain ”uuskonservatiivisoitunut” verrattuna aikaisempiin nuorisosukupolviin. Tuoreet asennetutkimukset kertovat, että nykynuoret kannattavat perinteisiä arvoja, kuten traditionaalista perhemallia, yhteisöllisyyttä ja hyvää yhteiskunnallista asemaa. (Wilska 2001, 65.) Tämä näkyy tyttöjen tarinoista, jossa perhe, hyvä koulumenestys ja sosiaalinen asema olivat merkittäviä tekijöitä, joilla he kuvasivat ihannemiestänsä.

Tyttöjen kohdalla mielenkiintoinen huomio oli, että erityisesti he rakensivat poikien sosiaalista sukupuolta tekemällä itse eroja niiden asioiden välillä, jotka ovat sallittuja tytöille ja pojille. He korostivat, etteivät pojat tee mitään tyttöjen juttuja, kuten käy ostoksilla tai meikkaa. Sosiaalista sukupuolta siis rakennetaan hyvin paljon oman sosiaalisen sukupuolen kautta. Tämä tarkoittaa mielestäni sitä, että tytöillä on hyvin vahvat käsitykset siitä, millainen on tyttöjen sosiaalinen sukupuoli ja millainen on poikien sosiaalinen sukupuoli, eivätkä he salli näiden sekoittua. Voi myös olla, että tytöt pitävät poikia hyvin sukupuolistereotyyppisesti ajattelevina, ja kokevat, että pojat erityisesti vierastavat kaikkea, mikä yleensä liitetään tyttöjen sosiaaliseen sukupuoleen kuuluvaksi. Ympäröivä yhteiskunta usein normalisoi tietyt piirteet, joista muodostuvat stereotyyppiset sukupuoliroolit. Esimerkiksi poikien ongelmalliset piirteet, kuten väkivalta, eron tekeminen feminiinisyytenä pidettyyn, paremmuusajattelu ja tunteiden peittäminen on usein kuitattu ”pojat ovat poikia” – tyyppisellä lausahduksella. (Manninen 2012, 204.) Tällaisilla kommentailla yhteiskunta hyväksyy, oikeuttaa ja normalisoi tietynlaiset maskuliiniset piirteet, eikä marginaalisia piirteitä oteta juurikaan huomioon.

5.2.2 Tyttöjen sosiaalinen sukupuoli

Metatarina 2. mukaan poikien kirjoittamissa tarinoissa tyttöjen sosiaalisen sukupuolen piirteisiin koulun ulkopuolella kuuluivat perinteisinä pidetyt tyttöjen harrastukset (voimistelu, baletti), kotitöihin osallistuminen ja äidin auttaminen, läksyjen tunnollinen tekeminen, ystävien kanssa oleminen esimerkiksi vaateostoksilla, ulkonäköön panostaminen (erityisesti meikkaus), sekä puhelimen käyttö, että television katselu. Tietokoneen käyttö tai pelaaminen eivät kuuluneet tällaisen tytön tekemisiin.

Pojat rakensivat erityisesti tyttöjen sosiaalista sukupuolta ruumiillisuuden kautta ja näin ollen kiinnittivät tarinoissaan huomiota heidän ulkonäkönsä. Pojat kirjoittivat tyttöjen jatkuvasta meikkaamisesta, suihkussa käymisestä, hiusten laitosta ja vaatekaupoilla käymisestä käyttäen jopa hyvinkin rajuja ilmauksia, kuten ”-- käyttää seitsemän kiloa meikkiä”. Poikien asenne tyttöjä kohtaan värittyi monissa tarinoissa negatiivisesti. Näre (1992, 77) toteaa, että iän myötä pojat kuvaavat naisia perinteiseen tapaan heikkona, tai alisteisena miehelle henkisesti tai fyysisesti.

Suurin osa pojista oli myös sitä mieltä, että tyttöjen rooli kotona oli hyvin kuuliainen. Pojat olivat panneet merkille, että tytöt autoivat usein kotitöissä ja ruuanlaitossa äitejään. Monet pojat jopa olettivat, että tytöt saattavat jopa itsekin pitää esimerkiksi ruuanlaitosta, koska he eivät poistu keittiöstä siksi, että ovat tyttöjä. Tällaiset näkemykset tyttöjen olemuksesta ja sukupuolen ilmentämisestä olivat hyvin stereotyyppiset. Näre (1992, 78) huomasi tutkimuksessaan, että iän myötä sitä mukaan kun pojat huomaavat oman sukupuolensa edut, kääntyy tasa-arvon kannattaminen laskuun, ja sukupuolikäsitykset ovat varsin patriarkaalisia ja stereotyyppisiä. Koulussa ihanneoppilaan mainetta kantava tyttö jatkoi tätä roolia myös vapaa-ajalla olemalla kiltti ja tottelevainen. Tarinoista ei siis noussut selkeästi esille tytön roolin muuttuminen koulusta vapaa-ajalle siirtymisessä, mutta silti niistä huokui jonkinlainen sosiaalisemman, itsenäisemmän ja aktiivisemmän tytön rooli.

Lähteenmaa (2002) toteaa, että vaikka yhteiskunnan luomat ristiriitaiset paineet ja vaateet tytöille ovat kovat, kehittävät ne myös monenlaisia kompetensseja toimia kulttuurissamme. Tyttöjen monipuolisuus ja kyvykkyys mahdollistaa heidän toimimisensa samaan aikaan ihmissuhdesuuntautuneesti ja hoivaavasti, mutta myös samalla itseään ajatellen ja kehittäen. (Lähteenmaa 2002, 280.)

Metatarina 4. mukaan huonosti koulussa käyttäytyvä tyttö jatkoi huonosti käyttäytymistä myös kotona. Pojat kuvasivat tyttöjä kiljumassa ja raivoamassa, eikä tällainen tyttö pitänyt kotitöissä auttamisesta. Tällaiseen tyttöön pojat liittivät kuitenkin tietokoneella pelaamista, vaikkakin väkivaltapelit pojat katsoivat kuuluvan yhä edelleen poikien mielenkiinnon kohteiksi. Tällainen tyttötyyppi ei kuvastanut missään suhteessa enemmistön kuvaamaa tyttöä. Tällaisen murtajan ja erilaisen tytön rooli oli kuitenkin merkittävä, koska näiden piirteiden mukaan pojat sallivat tytöille myös sellaisia piirteitä, joita yleensä liitetään poikien sosiaaliseen sukupuoleen kuuluvaksi.

5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen eettisiä periaatteita tarkasteltaessa olen pyrkinyt noudattamaan hyvän etiikan periaatteita ja tutkimuseettisiä normeja kerätessäni tutkimustietoa (ks. Kuula 2006). Eettinen sitoutuneisuus ohjaa tutkijaa läpi koko tutkimuksen kietoutuen näin muodollisesti tutkimuksen arviointi- ja luotettavuuskriteereihin. Eettistä kestävyyttä tarkasteltaessa taasen tulee ottaa huomioon tutkimuksen laatu, johon viitataan muun muassa tutkimusasetelman sopivuudessa ja hyvällä raportoinnilla (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 127.) Tutkimuksen suorittamista varten hankin tarvittavat luvat ja suostumukset asianomaisilta henkilöiltä, kuten rehtorilta, opettajilta ja oppilailta itseltään. Tutkimuksessa ei kerätty ollenkaan henkilötietoja, joten kirjoittajaa ei pysty tunnistamaan käsialasta tai kirjoitelmista. Kirjoitelmat eivät myöskään kohdistuneet vastaajaan itseensä, vaan tarinoiden aihe käsitteli toista sukupuolta, joten kirjoitelmat eivät ole henkilökohtaisia kuvauksia heidän omasta elämästään.

Tutkimusaineistoa kerätessäni ja aineistoa käsiteltäessä oli otettava huomioon tutkittavien ja tutkimuspaikan vaikutus tutkimusaineistoon. Tutkijalle kouluympäristö aineistonkeruupaikkana saattaa olla vaivaton; koolla on edustava otos kirjoitustaitoisia ja sosioekonomiselta taustaltaan melko heterogeenisiä oppilaita. Toisinaan tutkija saattaa unohtaa tutkimustilan vaikutuksen vastauksiin, vaikka hän pyytäisikin oppilaitaan kirjoittamaan avoimesti, välittämättä kirjoitusvirheistä tai käsialasta. Oppilaitokseen liittyy nimittäin aina kiltin koululaisen rooli, joka pitää sisällään miellyttämistä ja oikein vastaamisen tarvetta. Toisaalta tällaiseen poikkeukselliseen tilanteeseen saattaa liittyä liioittelemisen ja kirjoittamalla revittelemisen halua. Tutkijaa saatetaan jopa ihan kapinoinnilla tutkijaa kohtaan johdattaa harhaan kirjoitelmilla. (Anttila 2001, 22–23.) Saatuani aineiston käsiini, minun oli pakko todeta, että hyvin oletettavasti Anttilan mainitsevat seikat saattoivat vaikuttaa minunkin saamiini kirjoitelmiin. Tutkijana joudun kuitenkin ottamaan näkökulman, että heidän kirjoituksensa kertovat heidän sen hetkisestä näkemyksestään ja halustaan kertoa asioista juuri sellaisinaan. Osa tarinoista oli niin villedä ja mielikuvituksellisia, että niistä ei irronnut paljoakaan informaatiota tutkimuskysymyksiä ajatellen, mutta näistäkin aineista löysin näkökulmia ja asenteita vastakkainasettelua sukupuolta kohtaan. Aaltonen (2001, 40) myös toteaa, että osa oppilaista inspiroituu tehtävästä tavalla, jota tutkija ei osaa lainkaan odottaa.

Tutkimuksen luotettavuudesta puhuttaessa on otettava huomioon, että kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa esiintyy paljon vastakkainasettelua. Kvantitatiivisen

tutkimuksen tekijät kritisoivat usein sitä, että kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit ovat usein hämäriä. Täytyy kuitenkin muistaa, että laadullinen tutkimustapa on hyvin erilainen, kuin määrällisiin tutkimusmenetelmiin perustuva tutkimus, joten niitä ei voida asettaa samalle viivalle luotettavuuskriteereitä määriteltäessä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan täytyy koko ajan pohtia tekemiään ratkaisuja ja näin ollen ottaa kantaa tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkija itsessään voidaankin nähdä koko tutkimusprosessin luotettavuuden kriteerinä: kuinka hyvin hän on onnistunut perustelemaan valintansa ja kriittisesti tarkastelemaan tutkimustuloksia, sekä koko tutkimusprosessia. (Eskola ja Suoranta 1998, 209–211.)

Pyrkiessäni edellä mainittuun tutkimuksen läpinäkyvyyteen, olen kuvannut tutkimusprosessini eri vaiheita johdonmukaisesti, sekä perustellut tekemiäni ratkaisuja. Luotettavuuden parantamiseksi olen myös pyrkinyt avaamaan tutkijan valtaani reflektiivisesti. Tutkijan valta näkyi ensimmäisenä siinä, mitä kaikkea toin ilmi aineistostani. Lukijaa varten laadin metatarinoista koostuvista teemoista ja aineksista taulukot, jotta lukija saisi näin paremman käsityksen siitä, millaisia sanoja, lauseita ja virkkeitä sisällytin teemoihin. Taulukosta käy myös ilmi kirjoittajien määrä. Metatarinoiden analyysissa avasin teemoja poimimalla ja tuomalla esiin tutkimusaineistosta sitaatteja muodostamistani teemoista, jolloin pystyin käymään parempaa vuoropuhelua tutkimuskirjallisuuden kanssa. Oppilaiden kirjoittamien sitaattien avulla myös lukija saa paremman kuvan siitä, mitä ja miten oppilaat kuvasivat kyseisiä teemoja. Pyrin tekemään nämä valinnat siitä näkökulmasta, mitkä sen hetkisen tietämyksen valossa tuntuivat vastaavan tutkimuskysymyksiin. Jouduin kuitenkin käyttämään valtaani useaan otteeseen, kuten päättämään, mitkä aiheet ovat oleellisia tutkimukseni kannalta ja miten saisin mahdollisimman monipuolisesti esitettyä lukijalle tutkittavieni ajatuksia. Tutkimuksen kannalta kaikki teemat eivät saa aivan samanlaista painoarvoa. Osa teemoista muodostaa selvästi yhtenäisen linjan aikaisemman tutkimuskirjallisuuden kanssa, mutta osa teemoista taas jää ikään kuin vaille vuoropuhelua aikaisempien tutkimusten kanssa.

5.4 Lopuksi

Tyttöjen ja poikien havainnot toisistaan vahvistivat hyvin niitä näkemyksiä, joita tutkijat ovat huomanneet nuorissa ja heidän sukupuolirooleissaan olevan. Tämä tarkoittaa mielestäni sitä, että sukupuoli-identiteetin ilmentäminen on hyvin näkyvää, jonka takia jopa vastakkainen sukupuoli huomaa nämä sosiaalisen sukupuolen käyttäytymismallit, ruumiilliset ilmentymät ja hierarkkiset järjestykset. Sosiaalinen sukupuoli ei näin ollen rakennu yhdestä tietystä tekijästä, vaan se on monen tekijän summa, jota rakentavat tytöt ja pojat suhteessa itseensä ja vastakkaiseen sukupuoleen. Tämä kävi ilmi tutkimukseen osallistuneiden kuudesluokkalaisten tarinoista.

Tytöt rakensivat poikien sosiaalista sukupuolta sallien heille useampia rooleja, jotka saattoivat vaihdella koulun ja kodin välillä, kuin taas pojat olivat enemmän stereotyyppisiä ja seksistisiä kuvaillessaan tyttöjen sosiaalista sukupuolta, eikä heidän kuvauksissaan tyttöjen sukupuoliroolit vaihdelleet merkittävästi koulun ja kodin välillä. Golombok ja Fivush (1994, 19) toteavat miehillä olevan enemmän taipumusta pitää kiinni sukupuolistereotyyppisistä käsityksistä, kuin naisilla. Naismallit ja – käsitykset ovat tällä hetkellä kulttuurisesti säädettyjä (Käyhkö 2002, 59), joten naisen vapaus valita oma naiseudellinen representaationsa riippuu paljon yhteiskunnan asenteista sukupuolirooleja kohtaan. Tyttöjen sosiaalistaminen nähdäänkin edelleen tapahtuvan hyvin perinteisesti, sukupolvelta toiselle välittyvällä tavalla ja tässä sosiaalistamisinstituution keskiössä toimivat perhe, vertaisryhmät, mediatuotteet ja erilaiset yhteiskunnalliset instituutiot, ennen kaikkea koulu. (Lähteenmaa ja Näre 1992, 12.)

Tutkimusaineistoa kerätessäni monet pojat ilmaisivat tyytymättömyytensä joutuessaan kirjoittamaan tytöistä, koska he ”eivät tienneet mitään tytöistä”. Jokaisella pojalla oli kuitenkin jonkinlainen näkemys tai kuvitelma siitä, millainen tyttö on ja mitä tämä voisi tehdä päivän aikana. Tämä kertoo siitä, että nuoret tytöt ja pojat ovat jatkuvasti ja joka päivä tekemisissä, sekä kohtaavat toisensa erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä, kuten koulussa, kotona ja vapaa-ajalla.

Tarkastellessa tutkimuksen informanteja luokkakohtaisesti voidaan nähdä tietynlaisia luokkakohtaisia eroja varsinkin poikien asenteissa tyttöjä kohtaan. Metatarina 2. analyysitaulukon (ks. Liite 4, Taulukko 3.) ja metatarina 4. (ks. Liite 5, taulukko 4.) mukaan A-luokan ja B-luokan pojista muodostuu jokseenkin selkeä ero siinä, miten he rakentavan tyttöjen sosiaalista sukupuolta. A-luokan pojista 9 korosti tyttöjen meikkaamista ja ulkonäöstä huolehtimista sovinistiseen tapaan negatiivisin kommentein, kun taas B-luokan pojista vain 4 mainitsi tyttöjen meikkaamisen tai ulkonäöstä huolehtimisen ylipäättensä. Tyttöjen kiltteys koulussa sai niin ikään A-luokan pojilta maininnat 6

tarinassa, ja vastaavasti B-luokan tarinoista vain 3 aineessa mainittiin erityisesti tytön kiltteys. Tyttöjen perinteiset harrastukset, vähäinen tai olematon syöminen, kielteinen suhtautuminen jalkapalloon ja puhelimen käyttö mainittiin A-luokan poikien tarinoissa useimmin, kuin B-luokan poikien. Samanlaista suuntaa nähdään myös metatarina 4. (ks. Liite 5, taulukko 4.), jossa A-luokan poikien vastaukset olivat enemmistönä kuvaten tyttöä huonokäyttöiseksi ja ulkonäkö mm. rumaksi ja lihavaksi. Vastaavasti B-luokan poikien tarinoissa selvästi enemmistö (7) kertoi tyttöjen tekevän läksyt tunnollisesti, kun taas A-luokalta löytyi vain yhdestä tarinasta maininta tytön läksyjen teosta. Myös vanhempien rooli tarinoissa näkyi enemmän B-luokan pojilla (5), kuin A-luokan pojilla (2).

Karkeasti ottaen näiden erojen pohjalta voidaan todeta, että A-luokan pojat kuvasivat tyttöjä pääosin seksistisin, stereotyyppisin ja tyttöjä alentavin piirtein. Seksismiä tuottavat sekä miehet, että naiset, eikä se ole pelkkää syrjintää ja sortoa. Sosiaalisessa todellisuudessa seksismi nähdään sukupuolierona, jota ylläpidetään monissa käytännöissä ja rakenteissa, kuten kielessä ja tavoissa. Seksismi siis tuottaa sukupuolille omat, täysin erilaiset roolit ja elämänalueet. (Sipilä 1998, 51.)

B-luokan poikien tarinat olivat hieman pehmeämpiä, eivätkä sisältäneet niin paljoa karkeaa kielenkäyttöä ja alentavia kommentteja tytöistä, kuin A-luokan tarinoissa. Tästä voidaan vetää hyvin varovaisia johtopäätöksiä siitä, miten erilaiset kulttuurit näiden kahden luokan välillä onkaan. A-luokan opettajana toimi mies ja B-luokan opettajana toimi nainen. En kuitenkaan tässä tutkimuksessa kiinnittänyt huomiota opettajiin ja heidän asenteisiinsa ja mielipiteisiinsä tytöistä ja pojista, joten jatkotutkimuksissa olisikin mielenkiintoista perehtyä siihen, onko opettajan sukupuolella vaikutusta oppilaiden sukupuolikäsityksiin. Monissa tutkimuksissa on todettu, että opettajien asenne sukupuolia kohtaan vaikuttaa myös oppilaiden asenteisiin. Muun muassa Lindroosin (1997, 133) mukaan oppilaat toisintavat hyvin saumattomasti opettajan jakaman käsityksen sukupuolista. Jos näin on, ei sukupuoliroolien murtumista pääse tapahtumaan, oppilaiden toisintaessa yhteiskunnan ja opettajien sukupuolijärjestelmää ja -käsityksiä kyseenalaistamatta niitä.

Poikien negatiiviset kommentit tytöistä olivat omasta tutkijan näkökulmasta huolestuttava asia. Tästä herääkin kysymys, miten koulussa pitäisi parantaa sukupuolten välistä vuorovaikutusta ja hyväksyntää, ettei se sallisi tällaisten toista sukupuolta alentavien kommenttien levitä puheissa ja toiminnassa? Puhutaanko koulussa tarpeeksi seksuaalikasvatuksesta, tunteista, toisten hyväksymisestä ja sosiaalisista taidoista? Tyttöjen ja poikien välillä on jo tässä tutkimuksessa käytettyjen tarinoiden perusteella havaittavissa sukupuolista jännitettä, mutta miten näitä tulisi sitten rikkoa?

Monien naistutkijoiden näkemyksen mukaan tytöt ja naiset määritellään pitkälti seksuaalisuutensa mukaan, kun taas pojat ja miehet määritellään pikemminkin heidän toimintansa kautta. (Näre ja Lähteenmaa 1992, 13.) Koulussa on monenlaisia sääntöjä, aina järjestyssäännöistä kirjoittamattomiin käytäntöihin. Jokainen oppilas ja opettaja yrittää tavallaan sopeutua näihin, mutta tuntuu, että valitettavan usein katsomme ja tulkitsemme asioita ”sukupuolilinssein” (Gordon 2004, 80). Päästäksemme eroon sukupuolisesta eriarvoisuudesta ja stereotyyppisistä sosiaalisen sukupuolen rooleistamme, koulussa tulisi pyrkiä pääsemään eroon jyrkästä erottelusta tyttöjen ja poikien välillä. En kuitenkaan ole sitä mieltä, että sukupuolella ei olisi väliä, jonka takia en niinkään kannata sukupuolineutraalia tapaa toimia koulussa. Jokaisella on oikeus ilmaista omaa sosiaalista sukupuoltaan haluamallaan tavalla, mutta ympäristön myös tulisi sallia tämä yksilön autonomia. Uskon siihen, että on mahdollista päästä siihen tilanteeseen, jossa oppilaat ja opettajat voisivat kohdata toisensa ilman tarvetta määritellä toisiamme sukupuolen mukaan. Tämä vaatisi mielestäni kuitenkin sen, että tyttöjen ja poikien ei tarvitsisi oppitunneilla ja välitunneilla jatkuvasti kilpailla ja kamppailla asemastaan sekä sukupuolen sisällä, että sukupuolten välillä. Samaa mieltä on Gordon (2004, 80), joka tähdentää, että on erityisen tärkeää huomioida sukupuolten sisäiset erot, eikä niinkään niiden väliset erot. Sosiaalisen sukupuolen roolit voivat murtua ja tytöt ja pojat saada enemmän vapauksia toteuttaa itseään, jos kilpailu ja vertailun tarpeellisuus opitaan häivyttämään koulusta ja yhteiskunnasta. Yksinkertaistavat stereotyyppit eivät auta ketään edistymään ja menestymään, mutta myöskään ei auta halveksia tyttöjen ja poikien sosiaalisen sukupuolen kulttuureja. Enemmänkin kaivataan ymmärrystä ja tukea, joilla nuoret voivat rakentaa parempaa kuvaa heistä itsestään ja toisistaan oman sukupuolensa edustajina ja mahdollistajina.

Jatkotutkimusta ajatellen olisi mielenkiintoista tutkia koululuokkien sisäistä kulttuuria sukupuoliroolien näkökulmasta. Millaiset vallitsevat asenteet sukupuolia kohtaan näkyvät luokan sisällä ja miten hierarkiaa rakennetaan siitä käsin? Koululuokan sisäiseen kulttuuriin vaikuttaa oleellisesti oppilaiden omat asenteet, kuten myös opettajan omat asenteet. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia pitkittäistutkimuksella sitä, miten oppilaiden näkemykset, kokemukset ja asenteet vastakkaista sukupuolta kohtaan muuttuvat kouluvuosien aikana? Ovatko pienet oppilaat sallivampia vastakkaisen sukupuolen sosiaalisen sukupuolen rooleissa, kuin ylemmillä luokilla olevat oppilaat?

Vaikkakin sukupuolentutkimus ei ole mitenkään uusi aihe kasvatustieteen tai kasvatussociologian kentällä, on se mielestäni edelleen tärkeä tutkimuksen kohde. Tärkeänä pidän sitä siksi, että arvot ja

asenteet, jotka vaikuttavat sukupuolten väliseen tasa-arvoon ja sukupuolirooleihin, näkyvät muuttuvan hitaasti. Tämän takia tarvitaan jatkuvasti uutta tietoa erilaisista näkökulmista siitä, miten seksuaalisuutta ja sukupuolta rakennetaan, miten sitä tuotetaan, sekä miten siihen suhtaudutaan koulussa ja yhteiskunnassa.

LÄHTEET

- Aaltonen, S. 2001. Tutkimuksen sensitiivisyys. Koulutehtävän aiheena sukupuoli häirintä. Nuorisotutkimus 19 (2), 36-50.
- Aaltonen, S., Honkatukia P. (toim.) 2002. Tulkintoja tytöistä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura
- Aaltonen, S., Kivijärvi, A., Peltola, M., Tolonen, T. 2011 Ystävydet. Teoksessa: Määttä, M., Tolonen, T. (toim.) Annettu, otettu, itse tehty. Nuorten vapaa-aika tänään. Helsinki: Nuorisotutkimusseura
- Aapola, S. 1992. Helsinkiläistyttöjen ystävyysuhteet: ihanteina itsenäisyys, läheisyys ja monipuolisuus. Teoksessa: Näre, S., Lähteenmaa, J. (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino
- Allard, A., Cooper, M., Hildebrand, G., Wealands, E. 1995. Stages : steps towards addressing gender in educational settings. Carlton Vic, Australia: Curriculum corporation
- Anttila, A. 2001. Elämän kovuus ja rakkauden rajallisuus. Varhaisnuorten kirjoituksia Koululainen-lehden ja Internetin keskustelupalstoilla. Nuorisotutkimus 19 (2), 21-35.
- Anttila, A. 2009. Leikin asia. Näkökulmia varhaisnuorten romanttiseen seurustelukulttuuriin. Helsinki: Yliopistopaino. Helsingin yliopiston sähköinen väitöskirja <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5696-3>
- Bardy, M., Känkänen, P. 2005. Omat ja muiden tarinat.: ihmisyyttä vaalimassa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus
- Bruner, J. 1986. Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge: Harvard UP
- Bruner, J. 1991. The Narrative Construction of Reality. Critical Inquiry 18, 1-23

- Butler, J. 2006. Hankala sukupuoli: feminismi ja identiteetin kumous. Suom. Pulkkinen, T. & Rossi, L-M. Tampere: Gaudeamus
- Dunderfelt, T. 2006. Elämänkaaripsykologia: lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. Helsinki: WSOY
- Ekola, T. 1992. Kleptomania-tyttöjen kapinaa. Teoksessa: Näre, S., Lähteenmaa, J. (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura
- Eriksson, P. & Kovalainen, A. 2008. Qualitative methods in business research.
London: Sage Publications
- Eskola, J., Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy
- Eskola, J. 2010. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa: Aaltola, J., Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmenetelmiin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus
- Fenstermaker, S., West, Candace. 2002. Doing gender. Teoksessa: Fenstermaker, S., West, C. (toim.) Doing gender, doing difference: inequality, power and institutional change. New York: Routledge
- Gatens, M. 1991. A critique of the sex/gender distinction. Teoksessa: Gunew, S. (toim.) A reader in feminist knowledge. London & New York: Routledge
- Golombok, S., Fivush, R. 1994. Gender development. United States of America: Cambridge University Press
- Gordon, T. 2004. ”Sata pientä säätöä...” – sukupuoli koulun arjessa. Teoksessa: Vitikka, E. (toim.) Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Helsinki: Opetushallitus
- Hautamäki, J. 1998. Älyllinen kehitys ja koulutus. Teoksessa: Lyytinen, P., Korhonen, M., Lyytinen, H. (toim.) 1998. Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY
- Heikkinen, H. L. 2000. Tarinan mahti – narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia.

Tiedepolitiikka 4, 47-58.

- Huuki, T. 2010. Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiilassa. Oulu: Oulun yliopisto
- Hyyppä, M. T. 1996. Sukupuolten kirjo: seksi, aivot, roolit. Helsinki: Yliopistopaino
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Jarasto, P., Sinervo, N. 1998. Elämää varten. Kouluikäisen lapsen maailma. Jyväskylä: Gummerus
- Jokinen, A. 1999. Mies ja muutos: kriittisen miestutkimuksen teemoja. Tampere: Tampere University Press
- Kaasila, R. 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä.
- Teoksessa: Kaasila, R., Rajala, R., Nurmi, K. E. (toim.). Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus
- Kangas, Sonja. 2002. Tytöt bittien ja pikseleiden maailmassa. Teoksessa: Aaltonen, S., Honkatukia, P. (toim.) Tulkintoja tytöistä. Tampere: Tammer-Paino Oy
- Kohonen, E. 2011. Narratiivisuus – vähän hyödynnetty lähestymistapa kauppatieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: HansaBook.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Kuusinen, K-L. 1993. Lihavuus, laihduttaminen ja syömisongelma. Teoksessa: Kuusinen, K-L. (toim.) Terveyspsykologia. Juva: WSOY
- Käyhkö, M. 2002. Näkymättömäksi siivoojaksi ja kodinhengittäreksi. . Teoksessa: Aaltonen, S., Honkatukia, P. (toim.) Tulkintoja tytöistä. Tampere: Tammer-Paino Oy
- Lahelma, E., 1987. Sukupuolten tasa-arvo koulussa. Helsinki: Opetusministeriö
- Lahelma, E. 1999. Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa: Tolonen, T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Osuuskunta Vastapaino

- Lahelma, Elina. 2004. Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? Teoksessa: Vitikka, Eija (toim.) Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Helsinki: Opetushallitus
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Aaltola, J, Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Lehtonen, J. 1999. Pojista miehiä koulun heterojärjestyksessä. Teoksessa: Jokinen, A. (toim.) Mies ja muutos. Kriittisen miestutkimuksen teemoja. Tampere: Tampere University Press
- Lehtonen, J. 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Helsinki: Yliopistopaino
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., Zilber, T. 1998. Narrative research: reading, analysis and interpretation. Verkkoaineisto: <http://SRMO.sagepub.com/view/narrative-research/SAGE.xml>.
- Liljeström, M. 1996. Sukupuolijärjestelmä. Teoksessa: Koivunen A., Liljeström, M. (toim.) Avainsanat: 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Lindroos, M. 1997. Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 153
- Lähteenmaa, J., Näre, S. 1992. Tyttö tutkimuksen palmikoita punomassa. Teoksessa: Lähteenmaa, J., Näre, S. (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura
- Lähteenmaa, J. 2002. Tyttöjä pelastamassa. Teoksessa: : Aaltonen, S., Honkatukia, P. (toim.) Tulkintoja tytöistä. Tampere: Tammer-Paino Oy
- Manninen, S. (2010). ”Iso, vahva, rohkee – kaikenlaista.” Maskuliinisuudet, poikien valtahierarkiat ja väkivalta koulussa. Acta Universitatis Ouluensis 112. Juvenes Print, Tampere.

- Miettinen, S, Väänänen, S. 2000. Näkökulmia lapsuustutkimukseen. Teoksessa: Laurinen, L. (toim.)
Koti kasvattajana, elämä opettajana: kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Juva:
WS Bookwell Oy
- Määttä, M., Tolonen, T. (toim.) 2011. Annettu, otettu, itse tehty. Nuorten vapaa-aika tänään. Helsinki:
Nuorisotutkimusseura
- Naskali, P. 2010. Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. Teoksessa: Saresma, T., Rossi, L-M., Juvonen, T.
(toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino
- Nurmi, J-E. 1998. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa: : Lyytinen, P.,
Korkiakangas, M., Lyytinen, H. (toim.) 1998. Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys
kontekstissaan. Porvoo: WSOY
- Näre, S., Lähteenmaa, J. (toim.) 1992. Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki:
Suomalaisen kirjallisuuden seura
- Näre, S. 1992. Sankareita, onko heitä? Tyttöjen sukupuoli- ja sankarikäsitykset. Teoksessa:
Lähteenmaa J., Näre, S. (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki:
Suomalaisen kirjallisuuden seura
- Oinas, E. 2011. Tyttö tutkimuksen näkökulmia ruumiillisuuteen. Teoksessa: Entäs tytöt. Johdatus
tyttö tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Ojala, K., Vuori, M., Välimaa, R., Tynjälä, J., Villberg, J., Kannas, L. 2006. Pojat nostavat painoja ja
tytöt pudottavat niitä – WHO-koululaistutkimuksen tuloksia. Teoksessa: Karvonen, S.
(toim.) Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt. Vammala: Stakes
- Pallari, M. 2006, Nuorten puhtauskäsitykset tyttöjen ja poikien kuvaamana. Teoksessa: Karvonen, S.
(toim.) Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt. Vammala: Stakes
- Palmu, Tarja. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen
äidinkielen oppitunneilla. Helsinki: Helsingin yliopisto
- Patto, M., Q. 1990 Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage Publication.

- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa: Hatch, J. A. & Wisniewski, R. (toim.) Life history and narrative. London: The Falmer Press.
- Portaankorva-Koivisto, P. 2010. Elämyksellisyyttä tavoittelemassa. Narratiivinen tutkimus matematiikan opettajaksi kasvusta. Tampere: Tampere University Press. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8212-0>. (Luettu 16.11.2014)
- Pulkkinen, Lea. (toim.) 1997. Lapsesta aikuiseksi. Juva: WSOY:n graafiset laitokset
- Puuronen, A., Välimaa, R. 2001. Nuori ruumis. Helsinki: Gaudeamus
- Riessman, C. K. 1993. Narrative analysis. Qualitative research methods. Volume 30. Newbury 46 Park, London, New Delhi: Sage Publications
- Riessman C. K. 2008. Narrative methods for the human sciences. Thousand Oaks, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Rossi, L-M. 2010. Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin. Teoksessa: Saresma, T., Rossi, L-M., Juvonen, T. (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino
- Sipilä, J., Tiihonen A. 1994. Miestä rakennetaan – maskuliinisuuksia puretaan. Tampere: Vastapaino
- Sipilä, P. 1998. Sukupuolitettu ihminen – kokonainen etiikka. Tampere: Tammer-paino Oy
- Syrjäläinen, Eija, Kujala, Tiina. 2010. Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa: Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T., Tani, S. (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Juva: Ws Bookwell Oy
- Tiihonen, A. 1999. Oikeita miehiä – ja urheilijoita? Teoksessa: Jokinen, A. (toim.) Mies ja ja muutos. Kriittisen miestutkimuksen teemoja. Tampere: Tampere University Press
- Tolonen, T. 1999. Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Osuuskunta Vastapaino
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Tampere: Gaudeamus
- Tolonen, T. 2002. Tyttöjen käsityksiä ihannenaiveudesta. Teoksessa: Puuronen, A., Välimaa, R. (toim.). Nuori Ruumis. Helsinki: Gaudeamus

- Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2000. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Töttö, P. 2004. Syvällistä ja pinnallista: teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Tampere: Vastapaino
- Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä?: viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Vilka, H. 2010. Sukupuolen ja seksuaalisuuden kohtaaminen. Juva: WS Bookwell Oy
- Vygotsky, L. S. 1962. Ajattelu ja kieli. Helsinki: Weilin & Göös.
- Wilka, T-A. 2001. Tuotteistettu nuoruus kulutusyhteiskunnassa. Teoksessa: Puuronen, A., Välimaa, R. (toim.). Nuori Ruumis. Helsinki: Gaudeamus

Internet-lähteet:

Yliopiston nimipäivälmanakka 2002. Suosituimmat etunimet – de vanligaste namnen 2000.

Nimipäivälmanakka — Namnsdagsalmanacka 2002.pdf. Saatavilla:

<http://almanakka.helsinki.fi/fi/julkaisut/yliopiston-nimipaivaalmanakka.html>, luettu 29.1.2015

Yle Uutiset. 12.3.2015. Työryhmä ehdottaa: koulujen kahdeksan aamut historiaan. Kirjoittaja: Anu Vikman. Saatavilla:

http://yle.fi/uutiset/tyoryhma_ehdottaa_koulujen_kahdeksan_aamut_historiaan/7862644, luettu

13.3.2015

LIITTEET

LIITE 1

Oma sukupuolesi:

Tyttö

Poika

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Päähenkilösi on 12-vuotias tyttö.

Hänen nimensä on _____.

Kuvaile päähenkilöäsi: _____

Päähenkilösi koulussa:

1. Koska hän on tyttö, hän _____

2. Koska hän on tyttö, hän ei _____

Päähenkilösi kotona:

1. Koska hän on tyttö, hän _____

2. Koska hän on tyttö, hän ei _____

Päähenkilösi vapaa-ajalla:

1. Koska hän on tyttö, hän _____

2. Koska hän on tyttö, hän ei _____

LIITE 2

TAULUKKO 1. Narratiivinen kuvaus pojasta (metatarina 1., Aleksin päivä), ja millaisilla yleisimmillä piirteillä tytöt (n=24) rakentavat pojan sosiaalista sukupuolta. Piirteet ovat saaneet vähintään 11 mainintaa ja enintään 20 mainintaa

Teema	Kuvauksia	Vastaaja	Yht.
Herääminen	”Aamulla Elias herää herätyskellon pirinään.”, ”Aamulla Vili herää tuskaisesti herätyskellon ääneen.”	at3, at5, at6, at8, at11, bt1, bt2, bt4, bt5, bt6, bt7, bt9, bt10, bt11, bt12, bt13,	16
Syöminen	”Evan ei syö aamupalaa.”, ”—hän ei syö muuta kuin banaanin--,””Nyt hänellä on sudennälkä ja hän syö ruuan.”	at1, at2, at4, at5, at6, at8, at10, at11, bt4, bt5, bt6, bt7, bt8, bt9, bt11, bt10 bt12, bt13	18
Koulumenestys ja käyttäytyminen koulussa	”Opettaja huomautti Mikaelin kovaäänisyydestä--”, ”häiritsee oppituntia.” Koska hän on poika, hän on levottomampi, “-hän on huono koulussa—”,	at1, at7, at9, at11, bt1, bt3, bt4, bt5, bt6, bt7, bt9	11
Välitunnit	”tykkää pelata koulussa jalkapalloa.” Koska hän on poika, hän pystyy pelata jalkapalloa. Koska hän on poika, hän ei ole tyttöjen kanssa välituntisin.	at2, at3, at5, at8, at9, at11, bt4, bt5, bt6, bt7, bt8, bt10, bt11, bt13	14
Käyttäytyminen kotona	Koska hän on poika, hän ei siivoa huonetta, ei auta kotitöissä, ei kuuntele vanhempia, riehuu kotona	at1, at2, at4, at5, at6, at7, at9, at10, bt1, bt3, bt4, bt5 bt6, bt8, bt9, bt11, bt12	16
Vanhemmat	”Äiti tuli huoneeseen ja lohdutti—”, ”Äiti oli laittanut hänelle valmiiksi välipalaa—”, ”—lähtee isänsä kyydillä kohti jalkapallokenttää.”	at2, at3, at5, at6 at7, at8, at9, at10, bt1, bt2, bt3, bt4, bt6, bt7, bt10, bt11, bt12, bt13	18
Harrastukset	Koska hän on poika, hän pelaa koko ajan jalkapalloa. Koska hän on poika, hän pelaa jääkiekkoa. Koska hän on poika, hän ei harrasta voimistelua. Koska hän on poika, hän ei harrasta balettia.	at3, at4, at5, at6, at8, at9, at10, at11, bt1, bt2, bt3, bt4, bt6, bt7, bt8, bt9, bt10, bt11, bt12, bt13	20
Kaverisuhteet	”—menee hänen kaverinsa kanssa kauppaan—”. Koska hän on poika, hän viettää aikaa kavereiden kanssa	at4, at6, at8, bt1, bt2, bt3, bt5, bt6, bt7, bt9, bt10, bt11, bt12, bt13	14
Tietokoneen käyttö	Koska hän on poika, hän pelaa paljon. Koska hän on poika, hän pelaa urheilu ja sotapelejä. ”Koulun jälkeen hän meni kotiin pelaan pleikkaa.”	at2, at4, at5, at6, at7, at8, at9, at11, bt1, bt3, bt4, bt7, bt10, bt11, bt13	15

LIITE 3

TAULUKKO 2. Narratiivinen kuvaus pojasta (metatarina 3., Villen päivä), jonka sosiaalisen sukupuolen piirteet ovat saaneet tyttöjen (n=24) tarinoissa vähintään 6 ja enintään 10 mainintaa

Teema	Kuvauksia	Vastaaja	Yht.
Koulumenestys ja käyttäytyminen koulussa	”Gabriel on hyvä koulussa.”, ”Hän on hyvä koulussa.” Koska hän on poika, hän on mukava tytöille. Koska hän on poika, hän ei ole vielä saanut jälki-istuntoa.	at4, at6 at8, at10, at12, bt2, bt8, bt10, bt11, bt13	10
Hatun käyttö	Koska hän on poika, hän ei saa pitää hattua sisällä.	bt1, bt2, bt3, bt5, bt6, bt8, bt9, bt11, bt12	9
Koululiikunta	”—ekalla tunnilla on liikuntaa. Se on hänen lempiaine.”, urheilullinen	at6, at8, at11, bt5, bt6, bt7, bt10, bt13	8
Läksyt	”Kotona Mikko tekee kotiläksyt—”, ”Koulun jälkeen hän tekee läksyt—”, tekee läksyt vaikka ei panostaisi	at6, at8, at10, at11, bt1, bt6, bt7, bt8, bt10, bt11	10
Käyttäytyminen kotona	Koska hän on poika, hän ei pidä valehtelusta (at3) tekee kotitöitä, tekee ruokaa, haluaa tehdä jotain mistä pitää	at1, at3, at6, bt5, bt8	6
Sisarukset	”—leikkii pikkusisarensa kanssa--”, ”—hänen siskonsa on jo päässyt koulusta—”	at1, bt1, bt2, bt6, bt10, bt11, bt12, bt13	8

LIITE 4

TAULUKKO 3. Narratiivinen kuvaus työstä (metatarina 2., Jennan päivä) ja millaisilla yleisimmillä piirteillä pojat (n=26) kuvaavat tytön sosiaalista sukupuolta. Piirteet ovat saaneet vähintään 7 mainintaa ja enintään 16 mainintaa

Teema	Kuvaukset	Vastaja	Yht.
Herääminen	"Jonna herää kello 7:30--", "Hän herää aikaisin aamulla--"	ap2, ap3, ap5, ap7, ap13, bp3, bp5, bp6, bp7, bp8, bp9	11
Ulkonäöstä huolehtiminen	meikkaaminen: mm. "--hän meikkaa päivittäin, jotta saisi korostettua silmiensä sinisyyttä", "Hän meikkaa turhaan 5 tuntia." Laittaa hiuksiaan, huolehtii ulkonäöstään, "--käy suihkussa 31 min--", "--sitten hän pesee hiuksensa--"	ap2, ap3, ap4, ap5, ap8, ap10, ap11, ap12, ap13, ap14, bp2, bp6, bp7, bp8 bp9, bp11	16
Koulumenestys ja käyttäytyminen koulussa	hikke, saa 10- kaikista kokeista, on hyvä koulussa, on koulussa kunnolla, ei riehu ja metelöi koulussa, ei ole ollut jälkässä, ei riko sääntöjä kotona, tottelee, on ystävällinen, on kiltti, ei kurasta vaatteita	ap1, ap3, ap5, ap6, ap7, ap8, ap10, ap12, ap13, bp1, bp2, bp3, bp5, bp6, bp7, bp8, bp9	17
Syöminen	--syö aamupalaksi näkkärin ja lasin maitoa.", "Ruoka-aikaan Terttu syö 2 grammaa perunaa ja vettä.", "--syö aamulla yhden riisin.", "--hän ei syö."	ap2, ap3, ap4, ap5, ap10, ap13, bp2, bp9	8
Läksyt	"Hän pääsee kotio ja lukee heti läksynsä.", "--Kerttu menee kotiin tekemään läksyt--", "--Hän menee äkkiä tekemään läksyt, koska ei ehtinyt tekemään niitä ennen tanssia."	ap10, bp2, bp3, bp4, bp5, bp6, bp7, bp9	8
Käyttäytyminen kotona	--hän pitää äidin kanssa ruoan laittamisesta.", "--hän tekee ruokaa--", "--siivoaa äitinsä kanssa.", "--ei poistu keittiöstä."	ap1, ap6, ap7, ap14, bp1, bp2, bp4, bp8	8
Vanhemmat	--joskus hän joutuu auttamaan äitiä.", "Reeneissä hän on tunnin, kunnes äiti hakee hänet.", "Hän menee näyttämään koetta äidille--"	ap6, ap9, bp1, bp2, bp3, bp6, bp11	7
Harrastukset	baletti, tanssi, kuoro, laulaminen, voimistelu, ratsastus, "Koska hän on tyttö, hän ei harrasta futista.", "Koska hän on tyttö, hän ei pelaa jalkapalloa."	ap2, ap3, ap4, ap5, ap7, ap10, ap12, ap13, bp3, bp5, bp6	11
Kaverisuhteet	--hän pyytää kavereitansa ulos.", "--hän hengaa oman BFF:n kanssa.", "--hän mene kavereitten kanssa shoppaileen kaupungille."	ap2, ap3, ap5, ap7, ap8, ap14, ap15, bp2, bp5, bp7, bp8, bp9, bp10, bp11	15
Puhelimen, tietokoneen ja television käyttö	"Kun hän saapuu kotiin hän pelaa puhelimella ja viestittää poikakaverilleen.", "puhuu whatsappissa ja pelaa pouta.", ei pelaa pleikkaa, ei pelaa tietokoneella (N=9), "Kotona hän katsoo tv--", "Illalla hän katselee televisiota--" (N=9)	ap2, ap3, ap4, ap5, ap6, ap7, ap8, ap12, ap13, ap14, bp2, bp3, bp6, bp7, bp9, bp10	16

LIITE 5

TAULUKKO 4. Narratiivinen kuvaus työstä (metatarina 4., Lauran päivä), jonka sosiaalisen sukupuolen piirteet ovat saaneet poikien tarinoissa (n=26) vähintään 3 mainintaa ja enintään 6 mainintaa

Teema	Kuvaukset	Vastaaja	Yht.
Ulkonäkö	on todella läski, ruma	ap11, ap4, bp11	3
Kaverisuhteet	"Hän on yksinäinen", "--hän on surullinen, koska hänellä on vain muutama kaveri koulussa."	ap14, ap15, ap9	3
Kiusaaminen	"Häntä kiusataan koulussa, koska hän on hieman erilainen"	ap8, ap12, ap13, bp8	4
Käyttäytyminen koulussa	ei keskity koulun käyntiin, kikattelee ja häiritsee oppituntia, lintsaa ja joutuu jälki-istuntoon	ap1, ap2 ap4, bp10	4
Koulun tilat	"Koska hän on tyttö, hän ei saa käydä poikien vessassa--"	ap8, ap10, ap14, ap15, bp11	5
Käyttäytyminen kotona	"--ei pidä auttamisesta", ei osaa olla kiljumatta, ragee aina, saa huutaa, ei pidä ovea auki	ap1, ap3, ap5, ap6, ap15, bp2, bp10	6
Suhtautuminen tietokoneeseen	ei pelaa sotapelejä kaiken aikaa, ei pelaa väkivaltapelejä	ap5, ap6, ap8, ap10, ap12,	5
Harrastukset	harrastaa sählyä, pitää jalkapallosta	ap15, bp5, ap9	3