



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Henri Hand ja Eemil Suviaro

VALTASUHTEET JA ROOLIT VIIDENNELLÄ VUOSILUOKALLA.
Valtahierarkia ja arvostus oppilaiden sekä opettajan näkökulmasta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Luokanopettajan koulutus

2015



Kasvatustieteiden tiedekunta

Tiivistelmä opinnäytetyöstä

Luokanopettajakoulutus		Tekijät Henri Hand ja Eemil Suviaro	
Työn nimi Valtasuhteet ja roolit viidennellä vuosiluokalla. Valtahierarkia ja arvostus oppilaiden sekä opettajan näkökulmasta			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Toukokuu 2015	Sivumäärä 62 + liitteet 5

<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkimuksemme käsittelee rooleja ja valtasuhteita viidennellä vuosiluokalla. Tutkimuskysymyksiämme ovat: “Millaisia rooleja oppilailla on viidennellä vuosiluokalla?”, “Miten roolit vaikuttavat valtasuhteisiin?”, “Millaisia piirteitä oppilaat arvostavat toisissaan?” ja “Miten opettaja vaikuttaa luokan ryhmädynamiikkaan omalla toiminnallaan?”.</p> <p>Määrittelemme vallan käsitettä kirjallisuudesta saadulla tiedolla ja liitämme sen teorialähteiden sekä aineistonkeruun menetelmien avulla saatujen tulosten perusteella roolien välisiin valtasuhteisiin. Tarkastelun alaisena on myös ryhmädynamiikka. Käsittelemme sitä käsitteenä sekä ilmiönä kouluympäristössä. Se toimii pohjana luokan hyvän ilmapiirin ja vuorovaikutussuhteiden ylläpitäjänä.</p> <p>Aineistonkeruun menetelminä käytämme observointia, oppilaille (n=82) tehtyjä kirjallisia kyselyitä ja opettajien teemahaastattelua. Tämä on laadullinen tutkimus, jonka tutkimusmenetelmänä on etnografia. Aineistonanalyysinä käytämme etnografista analyysiä, johon kytkeytyy vallan määrittelyn avulla myös diskurssianalyysin piirteitä.</p> <p>Tarkastelemme sekä poikien että tyttöjen rooleja. Pojat jaamme rooleihin hegemonisen maskuliinisuuden viitekehyksen kautta. Heillä roolit jakautuvat “koviksiin”, “banaaleihin tasapainoilijoihin”, ”hiljaisiin myötäilijoihin” sekä ”hegemonisen maskuliinisuuden pettäjiin”. Tytöillä roolit jakautuvat äänekkäisiin, ”banaaleihin tasapainoilijoihin” ja hiljaisiin.</p> <p>Avaamme roolien merkitystä vallan viitekehyksessä. Syvennymme roolikohtaisesti vallanhankinta- ja käyttöstrategioihin, joilla oppilaat pyrkivät saamaan valtaa statusta ja suosiota. Tuloksiamme mukaan ”kovikset” pyrkivät painamaan muiden roolien edustajia valtahierarkiassa alaspäin, kun puolestaan ”banaalit tasapainoilijat” pyrkivät tulemaan kaikkien kanssa toimeen ja nousemaan hierarkiassa omien vahvuksiensa avulla. Tulostemme mukaan ”banaalien tasapainoilijoiden” edustajia arvostetaan eniten. ”Rauhalliset myötäilijät” ja ”hegemonisen maskuliinisuuden pettäjät” ovat järjestyksessä edellä mainittujen roolien edustajien jälkeen. Heille statuksen tavoittelu ei ole erityisen tärkeää. Tarkastelemme myös sellaisia oppilaiden resursseja, joilla he pyrkivät saamaan suosiota ja statusta. Tällaisia ovat muun muassa urheilullisuus ja hyvä huumorintaju. Arvostetut piirteet vaihtelevat eri roolityyppien edustajien kohdalla. Avaamme rooliryhmittäin niitä resursseja, joita he tarvitsevat halutessaan muilta arvostusta.</p> <p>Tarkastelemme opettajan roolia kouluympäristössä. Tutkimuksemme tavoite oli saada luotettavaa tietoa siitä, millainen rooli opettajalla on oppilaiden hyvän ryhmädynamiikan muodostumisessa. Tutkimuksemme havaintojen mukaan opettaja toimii pedagogisena auktoriteettina ja ilmapiirin luojana. He vaikuttavat omalla toiminnallaan ilmapiirin kehitykseen myönteisellä tavalla.</p> <p>Olemme mielestämme toimineet eettisesti hyväksyttävällä tavalla tutkimusta tehdessämme. Koemme lähteinä käyttämämme kirjallisuuden luotettavaksi ja noudatimme tieteellisen tutkimuksen eettisiä periaatteita.</p>
<p>Asiasanat</p> <p>Ryhmädynamiikka, valta, valtasuhteet, roolit, hegemoninen maskuliinisuus</p>



Faculty of Education

Thesis abstract

Department of Educational Sciences and Teacher Education Degree Programme in Primary Teacher Education		Author	
		Henri Hand and Eemil Suviaro	
Title			
Power relations and roles in fifth grade. Power hierarchy and respect from the pupils' and teacher's perspective			
Major subject	Type of thesis	Year	Number of pages
Education	Master's thesis	May 2015	62 + 5 appendices

Abstract

Our study examines roles and power relations in the fifth grade. Our investigations are: "What are the roles of pupils in the fifth grade?", "How the roles affect on power relations?", "What kind of features students appreciate on each other?" and "How a class teacher influences group dynamics through his/her own actions?"

We define the notion of power obtained from the literature data, and associate it with the theory of sources and the research materials collections by using the results of the power relations between roles. Under examination is also the group dynamics. We consider it as a concept and as a phenomenon in the school environment. It serves as a base for a good atmosphere and interaction relations in the class.

For collecting the research material we use observation, questionnaire for the students and theme interviews for the teachers. This is a qualitative study and the research method is ethnography. As a method of analysis of the research data we use ethnographic analysis, which has features of discourse analysis by having the power attribute.

We examine both boys 'and girls' roles. We share the boys in the roles of hegemonic masculinity through the frame of reference. They are divided into the roles of "toughies", "banal balancers" "silent sympathisers" and "hegemonic masculinity traitors". The roles of the girls are divided into loud, "banal balancers" and quiet.

We examine the significance of the roles in the frame of reference of the power. We also examine the gaining and using of power by each role. We also open the strategies of the students trying to get the power status and popularity. According to the results of our study, "the toughies" tend to push the other roles of representatives of the power hierarchy down, while "the banal balancers" tend to come along with everyone and to rise in the hierarchy by means of its own strengths. Because of these references "the banal balancers" are the most appreciated in the class. "The silent sympathisers" and "the hegemonic masculinity traitors" are next in order after the representatives of the above-mentioned roles. For them, the act of pursuing the status is not particularly important. We also examine resources of pupils that they use for getting popularity and status. For example sportiness and a good sense of humor are this kind of resources. Prestigious features vary in different types of role agents. We open the resources that they need in getting of appreciation from the others.

We examine the role of the teacher in the school environment. Our study objective was to obtain reliable information on the role of the teacher in the formation of the good group dynamics. Our study findings suggest that the teacher acts as a pedagogical submerged and atmosphere creator. They affect on the atmosphere's development by using their own actions in a positive way.

We think that we have operated ethically acceptable in doing research. We feel that our sources of literature are reliable and we have followed the ethical principles of scientific research.

Keywords:

Group dynamics, power, power relations, roles, hegemonic masculinity

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	1
2 RYHMÄDYNAMIIKAN JA VALLAN MÄÄRITTELYÄ.....	4
2.1 Ryhmädynamiikka.....	4
2.2 Vallan käsitteen määrittelyä	5
2.3. Valta ja sukupuoli.....	8
3 VALTASUHTEET JA ROOLIT VIIDENNELLÄ VUOSILUOKALLA	10
3.1 Sosiaalinenormi asettaa roolit	10
3.2 Roolien eri muodot.....	12
3.2.1 Poikien valtasuhteet ja roolit	12
3.2.2 Tyttöjen valtasuhteet ja roolit	15
3.3 Respekti ja huumori poikien statuksenhankinnan strategiana ja resurssina.....	18
3.4 Opettajan rooli.....	20
4 TUTKIMUSMENETELMÄ.....	22
4.1 Etnografia.....	22
4.2 Aineistonanalyysi	25
5 AINEISTON KERÄÄMINEN	28
5.1 Tutkimuskysymykset.....	29
5.2 Kirjallinen kysely	29
5.3 Observointi.....	31
5.4 Teemahaastattelu	32
5.5 Tutkimusta koskevat eettiset näkökulmat	32
6 TUTKIMUSTULOKSET	34
7 POHDINTA	51
LÄHTEET.....	58
LIITTEET	63

1 JOHDANTO

Tutkimusaiheenamme ovat valtasuhteet ja roolit viidennellä vuosiluokalla. Kohderyhmänämme ovat sekä pojat että tytöt ja analysointi tapahtuu valtasuhteroolien, strategioiden ja resurssien näkökulmista. Lisäksi tarkastelun kohteena on opettajan vaikutus luokan ilmapiiriin. Teimme teoriapainotteisen kandidaatin tutkielman samaisesta aiheesta. Kandidaatin työmme tutkimustulosten mukaan roolit näkyvät jokapäiväisessä toiminnassa kouluympäristössä. Ne muokkaavat oppilaiden väliset suhteet koulun arkeen. Toiset oppilaista ovat hierarkian huipulla, toiset alempana. Teoriapohjamme luokittelee poikien roolit neljään eri kategoriaan. Näistä rooleista kerromme luvussa 3.2.1. Tyttöjen roolit jakautuvat puolestaan kahteen eri rooliin. Niistä kerromme luvussa 3.2.2. Roolien lisäksi tarkastelimme opettajan merkitystä luokan toimivuuteen. Kandidaatin työmme tuloksena on, että opettajalla on suuri merkitys luokan ryhmädynamiikkaan. Hän vaikuttaa oppilaisiin oppilastuntemuksensa ja oman asemansa kautta. Kandidaatin tutkielmamme tulosten innoittamana päätimme tehdä omakohtaisen pro gradu -tutkielman monipuolisten tutkimusmenetelmien avulla. Halusimme päätutkimustehtävänä selvittää, pitävätkö teoriapohjamme mukaiset roolijaot valtastrategioineen paikkaansa, ja miten oppilaat kokevat opettajan merkityksen kouluympäristössä.

Koemme tutkimuksen mielenkiintoiseksi ja merkitykselliseksi ammatillisesti, yhteiskunnallisesti ja henkilökohtaisesti. Mielestämme on tarpeellista saada lisätietoa oppilaiden välisistä valtasuhteista sekä oppilaiden ja opettajan rooleista luokassa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Yhteiskunnallisesti tutkimus on arvokas, sillä lapsilla on rooleja myös koulun, aivan kuten aikuisillakin työn, ulkopuolella. Tutkimus auttaa osaltaan ymmärtämään lasten suhteita ja käyttäytymistä, joten se auttaa meitä varttuneempia ymmärtämään heitä ja heidän toimintaansa paremmin. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa monet asiat tukevat hyvän kouluilmapiirin luomista ja tämä aihe kuuluu yhtenä osa-alueena sosiaaliseen kanssakäymiseen.

Viidesluokkalaiset valikoituivat tutkimuskohteeksemme sillä perusteella, että pohdintojemme mukaan heillä roolit ja valtahierarkia erottuvat paremmin kuin nuoremmilla oppilailla, koska koemme pienempien oppilaiden olevan riippuvaisempia muista luokkatovereistaan esimerkiksi välitunneilla pelattavien leikkien vuoksi.

Lisäksi mielestämme opettaja on enemmän läsnä pienempien oppilaiden kouluarjessa kuin isompien. Isompien oppilaiden etuihin näemme myös heidän kasvuprosessinsa, joka on kestänyt pienempiä pitempään. Oppilaiden varttuessa, heidän itsetuntonsa ja rohkeutensa kasvaa. He tekevät omia päätöksiä esimerkiksi siitä, kenen kanssa viettävät välituntinsa. Valikoimme viidesluokkalaiset tutkimuskohteeksi kuudesluokkalaisten sijaan sen vuoksi, että he eivät ole niin vahvasti murrosiän kynnyksellä kuin kuudennen luokan nuoret.

Selvitämme tutkimuksessamme, millaisia valtasuhteita ja rooleja oppilailla on kouluympäristössä. Avaamme myös sitä, millaisilla piirteillä ja ominaisuuksilla oppilaat saavat oikeaa arvostusta ja suosiota toisiltaan. Tutkimme myös, millainen rooli opettajalla on oppilaiden valtasuhteiden muodostumiseen, ja miten oppilaat kokevat opettajan vaikuttavan luokan ilmanpiiriin.

Toisessa luvussa määrittelemme ryhmädynamiikan ja vallan käsitteitä. Molemmat näistä ovat tutkimuksessamme avainasemassa, kun lähdetään tarkastelemaan ryhmän sisällä olevia valtahierarkioita. Luokan toimivuus ja sen sisällä tapahtuvat asiat määräytyvät ryhmädynamiikan mukaan ja vaikuttavat merkittävästi oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Tästä pääsemme vallan käsitteen määrittelyyn ja avaamme siihen liittyviä teorioita sekä vallan ja sukupuolen suhdetta.

Seuraavaksi siirrymme luvussa kolme sosiaaliormin avaamisen kautta viidenneltä luokalta löytyviin rooleihin. Kerromme, millaisia rooleja pojat ja tytöt omaavan sekä selvennämme vallankäytön ja -hankinnan muotoja eri roolien edustajien strategioiden ja resurssien piirissä. Paneudumme luvussa myös opettajan rooliin sekä respektin ja huumorin osuuteen statuksenhankinnan strategiana ja resurssina. Lisäksi otamme huomioon muutokset hierarkiajärjestyksessä ja resurssien sisällöissä.

Neljännessä luvussa käsittelemme tutkimus- ja aineistonanalyysimenetelmäämme. Käytämme tässä laadullisessa tutkimuksessa etnografista tutkimusmenetelmää ja etnografista aineistonanalyysiä, jossa on piirteitä myös diskurssianalyysistä. Valitsimme etnografisen tutkimusmenetelmän sen vuoksi, että halusimme saada ajan mukaista tietoa valtasuhteista ja rooleista siinä kulttuurikontekstissa, mihin meidän tutkimusaihe sijoittuu.

Etnografia mahdollisti kokemusperäisen tiedon hankkimisen, mikä tarkoitti meille tutkijoille sitä, että pääsimme tutkimaan aihetta koulun arkeen oppilaiden ja opettajien joukkoon.

Viidennessä luvussa kerromme aineistonkeruustamme. Aloitamme kertomalla tutkimuksemme neljä tutkimuskysymystä. Aineistonkeruumenetelmiemme avulla pyrimme saamaan niihin tieteellisesti luotettavia vastauksia. Avaamme käyttämiämme menetelmiä, joita olivat oppilaille tehty kirjallinen kysely, observointi ja opettajien teemahaastattelut. Kerromme aineistonhankinnan etenemisestä ja omasta roolistamme tutkijana kouluympäristössä. Otamme esiin myös tutkimustamme koskevat eettiset näkökulmat. Pureudumme tutkimuksemme luotettavuuteen ja siihen liittyviin haasteisiin. Kerromme, kuinka olemme pyrkineet saamaan aikaiseksi mahdollisimman luotettavan laadullisen tutkimuksen monipuolisten aineistonkeruumenetelmien avulla.

Tutkimustulokset löytyvät luvusta kuusi. Tarkastelemme tutkimusmenetelmiemme avulla saatuja tuloksia ja vertailemme niitä kirjallisuudesta saatuun teoriapohjaan. Kerromme myös havainnoinnin aikana eteen tulleita esimerkkitalanteita jokaisen roolityypin edustajista. Opettajan roolia käsittelemme kahden havainnointitalanteen ja oppilailta saatujen kirjallisten vastausten perusteella.

Tutkimustulosten pohdinta on luvussa seitsemän. Vedämme yhteen kirjallisuudesta saadut tiedot ja vertaamme näitä oman käytännön tutkimuksesta syntyneisiin pohdintoihin.

2 RYHMÄDYNAMIIKAN JA VALLAN MÄÄRITTELYÄ

2.1 Ryhmädynamiikka

Kopakkalan mukaan ryhmädynamiikka tarkoittaa sekä ryhmän kehitysvaiheiden että ryhmän jäsenten välisen ja ryhmien välisen vuorovaikutuksen kuvaamista ja analysointia. Se syntyy jäsenten välisestä kommunikaatiosta ja vuorovaikutuksesta. Toisin sanoen se voidaan sanoa olevan ryhmän sisäistä voimaa ja sitä kutsutaan usein ryhmäilmiöksi. (Kopakkala, 2005, s. 37)

Ryhmädynamiikka syntyy yhteistyötä tehdessä. Se synnyttää ryhmärooleja, jotka ovat vuorovaikutukseen liittyviä. Ryhmään vaikuttavat jokaisen yksilön tunteet. (Kaski & Kiander, 2005, s. 142) Vuorovaikutuksen kuuluessa vahvasti ryhmädynamiikkaan se yleensä tiivistyy myönteisesti toisiinsa suhtautuvien henkilöiden välillä ja se sisältää sosiaalisia suhteita ja -taitoja (Kauppila, 2005, s. 19; s. 103-104). Tarkastellessa ryhmän toimintaa, täytyy tietää, mitä on ryhmän välinen vuorovaikutus. Ryhmässä jäsenet jakautuvat sosiaalisiin rooleihin, jotka aiheuttavat eroja sosiaalisessa asemassa. Roolien identiteetti rakentuu käyttäytymismalleista, jotka määrittelevät rooleissa toimimista. (Juuti, 2006, s. 143)

Aarnio ja Vuorinen toteavat, että asenneroolit muokkautuvat ryhmän edetessä. Ennakkoluulot ja kunkin jäsenen tavat toimia vaikuttavat roolien jakautumiseen. Erilaisia rooleja ovat muun muassa alistuja, syrjään vetäytynyt ja hännystelijä. Heidän mukaansa kaikki asenneroolit ovat kielteisiä, jos henkilö jämähtää samaan rooliin liian pitkäksi aikaa. Silloin voi kehittyä tapoja, jotka jäävät liian pysyviksi. Asenneroolit ovat käyttökelpoisia, jos ne vaihtelevat tilanteen mukaan. He lisäävät, että ihmiset valitsevat sellaisia rooleja, mihin heillä on taipumus. Tosin joskus ryhmä saattaa asettaa roolin jäsenelleen, johon hänellä ei ole taipumusta. Vuorovaikutusroolit ovat selkeimmin havaittavissa ryhmästä. Ne näkyvät ja kuuluvat, joten havainnointi ja niihin vaikuttaminen on usein helpompaa. Vuorovaikutusrooleja ovat esimerkiksi kuuntelija, asiasta puhuja, tyhjänpuhujia, myötäilijä ja tuppisuu. Aarnio ja Vuorinen toteavat, että koko ryhmän vuorovaikutus vaikuttaa, millaisiksi vuorovaikutusroolit muodostuvat.

Yhden vaiteliaisuus tuottaa toisen puheliaisuutta. Roolien vaihtelut tuovat eloisuutta. Ryhmädynamiikan pystyy helposti havaitsemaan ryhmän ilmapiirissä. Rennossa ja vapautuneessa ilmapiirissä ihmiset uskaltavat ilmaista omia mielipiteitään vapaasti. Eniten dynamiikasta kertoo se, mitä ja kuinka puhutaan, ketkä ja keille puhutaan. Ryhmän sisäisiä liittoutumia voidaan havaita puheiden sisällöstä ja tavasta ilmaista. (Aarnio & Vuorinen, 1985, s. 61-64)

2.2 Vallan käsitteen määrittelyä

Valta määritellään sosiologiseksi käsitteeksi, joka kuuluu sosiaaliseen kontrolliin. Kasvatossosiologia kiinnittää huomion koulussa tapahtuvaan vallankäyttöön. Vallankäytön lajit ovat lajiteltu sen mukaan, millaiset ovat rangaistukset tai palkkiot. Rangaistuksilla tarkoitetaan sanktioita, joita annetaan niille, jotka uhmaavat vallankäyttäjän määräyksiä. Palkkioilla puolestaan tarkoitetaan palkintoja, joita annetaan määräyksiä noudattaville. (Hirsjärvi, 1992, s. 201)

Vallan tarkempi määrittely on haastavaa, koska valta on moni-ilmeinen käsite ja käsitteen määrittelemisen vaihtelee käytettävän kielen mukaan. Esimerkiksi termi valta käännetään englannin kielellä sanaksi power, joka voidaan suomentaa sekä voimaksi että energiaksi. Sen tarkoitusmuodon ymmärtäminen vaatii tarkemman asiayhteyden tarkastelun. (Ylikoski, 2000, s. 13-14) Historiallisesti ajateltuna valtaan liittyy paljon erilaisia arvoja ja tunnelatauksia. Esimerkiksi aikoinaan Suomessa valta on tarkoittanut isoa joukkoa tai enemmistöä ja käsite ymmärrettiin enemmän positiivisena kuin negatiivisena. Vallalla saatettiin viitata muun muassa vapauteen tai täysi-ikäisyyteen. (Hyvärinen, 2003, s. 65-68)

Nykyään valtaa käytetään arkielämässä useilla elämänalueilla esimerkiksi perheissä, yhdistyksissä, yrityksissä, kirkoissa ja kaduilla. Vallankäyttö näkyy esimerkiksi vanhempien valtana suhteessa lapsiin tai poliisin ohjatessa liikennettä. (Paloheimo & Wiberg, 1996, s. 51)

Vallan lajeja ovat pakkovalta, utilitaarinen valta ja normatiivinen valta. Pakkovoimalla tarkoitetaan valtaa, joka perustuu fyysisen rangaistuksen uhkaan. Utilitaarinen valta määritellään esimerkiksi likeyrityksiin ja rangaistukset annetaan aineellisen hyödyn mukaan. Koulumaailmaan sijoittuva vallanlaji on normatiivinen valta.

Normatiivinen valta ei perustu fyysiseen eikä pakotettuun valtaan, vaan se perustuu symbolisiin tekoihin. Symbolisilla teoilla tarkoitamme hyväksyntää, arvovaltaa sekä kunnioitusta. Tämä vallankäytön muoto on tyypillistä kouluissa, koska normatiivinen valta perustuu sanktioihin ja sitä kautta opettaja saa sosiaalisen kontrollin oppilaisiin. (Hirsjärvi, 1992, s. 201)

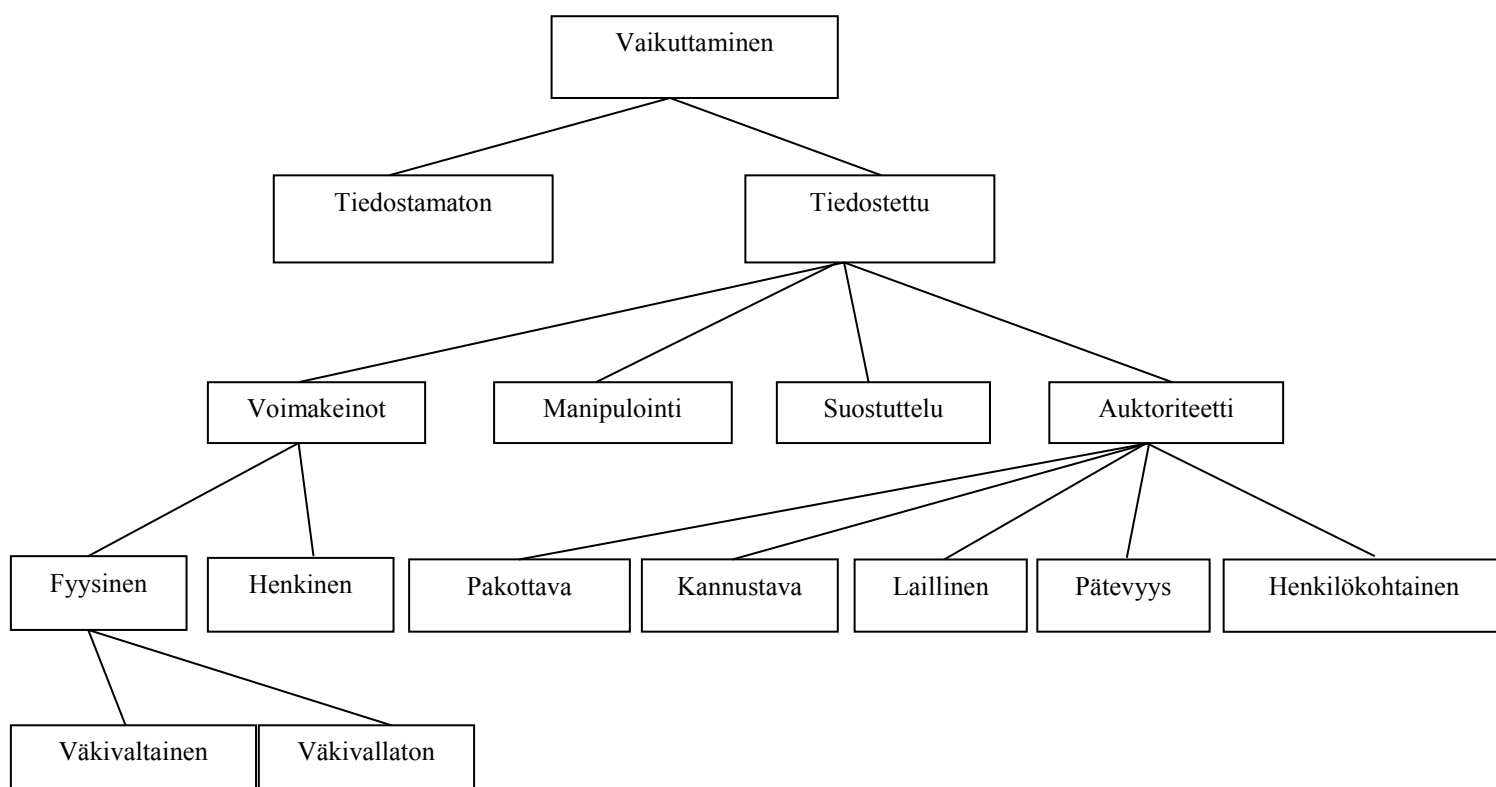
Ihmisillä on eri käsityksiä siitä, mitä erilaisissa tilanteissa pitäisi tehdä. Vallankäyttö tämänlaisissa tilanteissa näkyy siten, että se kenellä on eniten valtaa, hänen mielipiteensä näkyy eniten lopputuloksessa. Mikäli kaikki valta painottuu yhden ihmisen haltuun, niin silloin hänen mielipiteensä muodostaa lopputuloksen. Vallankäytön tarkoituksena on saada aikaan erilaisia asiantiloja. Vallankäytön perusteena ei ole ainoastaan asioiden muuttaminen vaan myös asioiden ennallaan pitäminen on vallankäyttöä. Huomioitavaa on, että joissakin tapauksissa vallitsevan tilan pitäminen vaatii enemmän vallankäyttöä kuin uuden asian vireille paneminen. Toisaalta joissakin tilanteissa on helpompi muuttaa asioita kuin ylläpitää voimassa olevaa.

Arkielämässä ajatteleminen vallan olevan asia, jota toisilla on ja toisilla ei, joillakin valtaa on enemmän ja joillakin vähemmän. Valta määritellään ihmisellä olevaksi ominaisuudeksi, kuten esimerkiksi silmien väri tai paino. Vallan käsitteen tarkempi tarkastelu osoittaa kuitenkin sen, ettei valta välttämättä ole mikään ominaisuus, vaan se nähdään toimijoiden välisenä suhteena. Lisäksi vallalla ei ole vakiomuotoa, vaan se nähdään paikkaan sekä aikaan sidottuna, ja saman henkilön valta voi tepsä toiseen henkilöön täydellisesti, mutta toiseen ei laisinkaan. (Paloheimo & Wiberg, 1996, s. 52-53)

Dahlin mukaan ”valta on vallankäyttäjän (A) kykyä saada vallankäytön kohde eli vallanalainen (B) toimimaan A:n haluamalla tavalla B:n mahdollisesta vastustuksesta huolimatta. A:n vallalla B:hen voidaan myös tarkoittaa sitä, että A pystyy estämään B:tä tekemästä jotakin, mitä B haluaisi tehdä. Jos A tavoittelee asiantilaa x, mutta hän ei saa sitä aikaiseksi B:n vastustuksen takia, sanomme A:n epäonnistuneen vallankäytössään. Tällöin B käyttää valtaa A:han nähden. B sulkee A:lta pois sellaisen toimintavaihtoehdon jonka A haluaisi toteuttaa.” (Paloheimo & Wiberg, 1996, s. 53)

Paloheimo ja Wiberg määrittelevät vallankäyttöä myös siten, että toisella osapuolella on mahdollisuus estää toista tekemästä jotain mitä toinen haluaisi. Heidän mukaansa valta ja riippuvaisuus ovat suhteessa toisiinsa. Lisäksi vallankäytön määritelmää voidaan tulkita siten, että vallankäyttö saatetaankin nähdä epäonnistumisena, mikäli toinen osapuoli ei taivu toisen tahtoon. Tällöin vallankäyttäjistä tuleekin vallanalainen. Valta ja riippuvaisuus liittyvät toisiinsa siten, että mitä riippuvaisempi esimerkiksi osapuoli A on osapuolesta B, niin sitä suurempi valta A:lla on B:hen. Toisaalta asia voidaan nähdä myös siten, että mitä riippumattomampi osapuoli B on osapuolesta A, niin sitä vähemmän valtaa A:lla on B:hen (Paloheimo & Wiberg, 1996, s. 53-54).

Wrong (1988) luonnehtii vallan muodoista kuviossa 1.



KUVIO 1. Wrongin (1988, s. 24) vallan muodot.

Wrongin määritelmä vallasta lähtee vallan yläkäsitteen tarkastelusta. Hän määrittää sen vaikuttamiseksi. Hänen mukaansa valta on joko tiedostettua tai tiedostamatonta. Tiedostettua valtaa voidaan käyttää joko voimakeinoilla, manipuloimalla, suostuttelulla tai auktoriteetilla. Wrong ei kuitenkaan hyväksy edellä mainittuja vallan käytön keinoja varsinaisiksi vallan muodoiksi. Sen sijaan auktoriteetti ja sen viisi alakäsitettä ovat vallan käyttöä. (Wrong, 1988, s. 1-13; s. 21-64)

2.3. Valta ja sukupuoli

Butlerin mukaan sukupuoli ei ole olemista vaan tekemistä. Sukupuoli rakentuu biologiaan perustuvaan sukupuoli-identiteettiin. Olennaista ei ole se, että ihmiset ovat tiettyä sukupuolta sen vuoksi, että heillä on tietynlainen ruumis, vaan sen vuoksi, että kulttuurissa vallitsevat tietyt säännöt ja normit. Ihmiset liitetään näihin sääntöihin ja normeihin. (Butler, 1993, s. 95)

”Ruumiillisuus on ollut taipumus nähdä kulttuuristen jälkien passiivisena kantajana, jolloin subjekti ja sen materiaalisuus uhkaavat kadota symbolisissa merkityksenantoprosesseissa pelkiksi diskursiivisiksi subjektipositioiksi.” (Huuki, 2010, s. 20).

Vallankäytön teoreettisena pohjana Huuki käytti ranskalaisen filosofin Foucaultin ajatuksia. Foucaultin filosofia antaa laajasti erilaisia näkemyksiä siihen, kuinka valta rakentuu identiteetin rakentumisprosessin kautta. Huuki katsookin, että valta kietoutuu erilaisiin ihmisten välisiin eroihin kuten sukupuoleen, etniseen ja sosiaaliseen taustaan, seksuaalisuuteen, alueellisuuteen ja ikään (Huuki, 2010, s. 26).

Ojala, Palmu ja Saarinen käsittelevät tätä aihetta Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa - kirjassaan. Heidän mukaan nämä vallan erot ovat järjestäytyneitä, sosiaalisesti tuotettuja, hierarkioihin paikannettuja ja diskursiivisiin järjestyksiin kiinnitettyjä. Erot vaikuttavat myös yksilön edellytyksiin toimia erilaisissa konteksteissa ja tilanteissa. Ne voivat mahdollistaa tai rajoittaa yksilön taloudellisia, sosiaalisia, kulttuurisia tai symbolisia resursseja. (Ojala, Palmu & Saarinen, 2009, s. 16)

Foucaultin mukaan kontrollivalta ja itsekäytänteet muodostavat yksilön maskuliinisuuden, valtasuhteet ja statuksen. Näissä käytänteissä valta ja diskurssit pyrkivät hallitsemaan yksilöä. (Foucault 1977b s. 158-162) Diskurssien toteuttaminen ei toteudu vain rakenteiden tasolla vaan kontrollivalta pakottaa ihmiset muokkaamaan itseään tiedostettuun suuntaan omaa sisäistä valtaa ohjaten. Ihmisen itsensä manipulointi ilmeistä eleisiin ja liikkumisen tapoihin sekä muuhun käyttäytymiseen tekee ihmisistä ”kuuliaisia ruumiita”. (Foucault, 1977a, s. 138; Foucault, 1980, s. 156-157)

Monet feministit ovat painottaneet väkivallan merkitystä valtasuhteissa sekä esittäneet, ettei valta ole kaikkien ulottuvilla. Foucaultin mukaan väkivalta ja valta eivät ole sidoksissa toisiinsa. Hänen valtakäsityksensä mukaan väkivalta tulee mukaan vasta sitten, jos olosuhteet menevät siihen pisteeseen, että vastarinta käy liian suureksi. (Foucault, 1980, s. 96) Huuki ei näe asiaa näin, vaan hänen mukaansa väkivalta on mahdollista valtasuhteissa. Hän toteaa myös, että valtarakenteiden mikrotaso muotoutuu vuorovaikutussuhteissa. Valitettavasti kaikilla ei ole samanlaisia resursseja, vaan tietyillä ihmisillä on paremmat resurssit ottaa haltuun ja hyödyntää vallankäytön mahdollistavia keskeisiä subjektipositioita. Näin ollen vallasta saattaa tulla johtavien positioiden suojelemaa. (Huuki, 2010, s. 27)

Townsend, Zapata, Rowlands, Alberti ja Mercado esittelevät vallan neljä ulottuvuutta. Heidän mukaansa vallan ulottuvuudet ovat valta yli (power over), sisäinen valta (power within) ryhmävalta (power with) ja valta johonkin (power to). Valta yli tarkoittaa dominoivaa valtaa, jolla pyritään vaikuttamaan toiseen ihmiseen omien halujen mukaisesti. Lisäksi dominoivalla vallalla voidaan näyttää oma korkeampi asema hierarkisesti. Sisäinen valta tarkoittaa oman henkisen vallan vahvuutta, eli kuinka hyvä on oman minäkuvan tiedostaminen. Ryhmävaltaa tarvitaan silloin, kun omat rahkeet eivät riitä tietyn asian saavuttamiseen. Ryhmävallan tarkoituksena on saada suurempi joukko mukaan toteuttamaan yhteistä päämäärää. Viimeisenä vallanulottuvuutena on valta johonkin. Tällä tarkoitetaan toimintaa, jolla saadaan aikaan jotain tavoiteltua. (Townsend, Zapata, Rowlands, Alberti, & Mercado, 1999, s. 23-33)

3 VALTASUHTEET JA ROOLIT VIIDENNELLÄ VUOSILUOKALLA

3.1 Sosiaalinenormi asettaa roolit

Käsite sukupuoli määritellään suomen kielessä sekä biologiseksi ja sosiaalisesti merkitykseksi. Englanniksi käännettynä termille sukupuoli löytyy kaksi eri sanaa, "sex" ja "gender". Sanaa "sex" käytetään määrittäessä sukupuolen biologiset ja fyysiset eroavaisuudet, kun puolestaan sanaa "gender" käytetään tutkittaessa sukupuolta sosiaalisesta näkökulmasta. (Huttunen, 1990, s. 6; Lahelma, 1992, s. 6-7) Moneyn ja Ehrhardt määrittivät biologisen ja sosiaalisen sukupuolen jo 70-luvulla. Heidän mukaansa biologinen sukupuoli määritellään joko geneettisesti kromosomeista, hormonaalisesti androgeenien ja estrogeenien suhteella tai somaattisesti fysiologisten ja anatomisten ominaisuuksien avulla (Money & Ehrhardt, 1972, s. 2).

Huttusen mukaan sosiaalisen sukupuolen määrittely onkin vaikeampaa. Perinteinen käsitys sosiaalisesta sukupuolesta jakautuu kahteen eri kategoriaan: maskuliininen ja feminiininen. Ne ovat ominaisuuksia, jotka on hankittu ihmisten kanssa käytyjen vuorovaikutustilanteiden kautta. Nykyään tähän perinteiseen jakoon on tullut myös kolmas kategoria: androgyyninen. Hän tiivistää sukupuolen kolmenlaiseen käyttöön: biologinen sukupuoli on tiettyjen biologisten ominaisuuksien joukko, sosiaalinen sukupuoli on tiettyjen psyykkisten sekä sosiaalisten ominaisuuksien joukko, ja arkikielessä sukupuoli määrittyy typologiaan, joka on muodostunut sekä biologisesta että sosiaalisesta sukupuolesta. (Huttunen, 1990, s. 7-9)

Moneyn ja Ernhardtin määrittelyn mukaan sukupuoli-identiteetti muovautuu jokaisen yksilöllisen kokemuksen kautta. Sukupuoliroolit ovat puolestaan sukupuoli-identiteetin sosiaalinen tapahtuma. Heidän mukaansa roolilla ihminen ilmaisee itselleen ja ympäristölleen mieheyttä tai naiseutta, kun taas identiteetillä ilmaistaan mieheyden tai naiseuden vahvuutta ja pysyvyyttä. Vahva ja kestävä sukupuoli-identiteetti on mielenterveyden edellytyksenä. Identiteetti nähdään myös psyykkisenä ja sosiaalisena voimavarana. (Money & Ernhardt, 1972, s. 4)

Vaikka maskuliinisuuden ja feminiinisuuden käsitykset muuttuvat eri aikakausina ja eri kulttuureissa, niin sukupuolijako on pysynyt normaalina lähes joka kulttuurissa. Sukupuoli on vaikea määritellä tai kuvailla ilman, että ottaa kantaa siihen, millainen naiseuden tai miehisyyden tulisi olla. Deskriptiivinen määritelmä miehestä ja naisesta on melko perinteinen, kun taas normatiivinen määritelmä kertoo, mitkä ovat ”luonnollisempia” tai toivottavimpia määritelmiä miehisyydestä ja naisellisuudesta. Tapamme yrittää kuvata miehisyyttä tai naiseutta määrittää todellisuudenkuvaamme, jolloin jokainen yritys on aina myös normatiivinen ja perspektiivinen. Sukupuolet määritellään usein viittaamalla miehisyyden ja naisellisuuden vastakohtaisuuteen. Määrittelemällä sukupuolen ei voi välttyä käyttämättä naisia ja miehiä kuvaavia ominaisuuksia. Ovatko naisellisuus tai miehisuus toistensa vastakohtia? Mikäli sukupuolet ovat toisensa vastakohtia, tarkoittaa se sitä, että mies on sitä mitä nainen ei ole ja päinvastoin. Esimerkiksi naisen ollessa kaunis, mies on ruma; jos mies on vahva, nainen on heikko; ja jos nainen on empaattinen, niin miehen tulee olla itsepäinen säilyttääkseen miehisyytensä. Kaikki tiedämme, ettei asia ole näin selkeä, mutta toisten kuvaelmat eivät voi olla vaikuttamatta kuviin ihanteellisesta miehestä ja naisesta. (Sipilä, 1988, s. 32)

Sukupuoliroolit ovat sukupuolistereotyyppien ilmentymiä, ja ne sisältävät opittuja käyttäytymismalleja. Nämä mallit sisältävät odotuksia naiseudesta ja mieheydestä. (Horelli & Saari, 2002, s. 52) Koemme koulumaailmassa tämän tarkoittavan sitä, että jos tytöt ovat viisaita, pojat ovat vähemmän viisaita; jos pojat ovat vilkkaita, niin tytöt ovat rauhallisia. Aiempien kokemuksiemme mukaan asia ei ole näin. Yleisesti ajateltuna koululuokassa on esimerkiksi vilkkaita ja rauhallisia sekä enemmän ja vähemmän viisaita tyttöjä ja poikia.

Kauppisen ja Romun sukupuolirooleihin keskittyneessä tutkimuksessa 8-12 -vuotiaat alakoululaiset kuvasivat tavallista poikaa ja tyttöä. Poikia luonnehdittiin rohkeiksi, äänekkäiksi ja voimakkaiksi. Tyttöjen tavallisia ominaisuuksia puolestaan olivat kiltteys ahkeruus, huolellisuus, rauhallisuus ja ystävällisyys. Oppilaiden mukaan kyseiset ominaisuudet jakavat usein tytöt ja pojat myöhemmin elämässä sukupuolelleen sopiviin ammatteihin. (Kauppinen & Romu, 1997, s. 259-263)

3.2 Roolien eri muodot

Koulussa oppilaat kohtaavat sukupuolisääntöjä, luokituksia ja odotuksia. Tämä johtaa siihen, että tiettyjä rooleja on helpompi omaksua kuin joitain toisia. Tytöille hyväksyttäviä rooleja ovat ”kiltti tyttö” ja ”hyvä oppilas”, kun taas pojille näitä ovat ”reipas poika” tai ”äänekäs poika”. Tyttöjen ja poikien välille on luotu erilaiset kulttuurisesti hyväksyttävät tavat toimia. Näistä voidaan repiä myös stereotyyppioita, joissa pojat ovat työrauhan häiritsijöitä ja tytöt puolestaan tunnilla ahkeroivia. (Tainio, Palmu & Ikävalko, 2010, s. 14–15; s. 17)

Vuorikoski on määritellyt poikien olevan aktiivisia, rohkeita, seikkailunhaluisia, huumorintajuisia ja taipuvaisia egoistiselle käytökselle. Tytöt hän määrittelee olevan ahkeria, hyvin käyttäytyviä, hiljaisia ja taipuvaisia altruistiselle käyttäytymiselle. Tällaiset piirteet on huomattu näkyvän koulunarjessa poikien ja tyttöjen käyttäytymisessä. (Vuorikoski, 2005, s. 34)

3.2.1 Poikien valtasuhteet ja roolit

Tutkimme Mannisen Oulun yliopistossa vuonna 2010 julkaistua väitöskirjaa Iso, vahva, rohkee – kaikenlaista. Maskuliinisuudet, poikien valtahierarkiat ja väkivalta koulussa. Tutkimuskohteenaan hänellä oli kahden luokan pojat, joita haastateltiin ja havainnoitiin viiden vuoden välein. Hän tarkastelee teoksessaan poikien maskuliinisuuksien rakentumista ja hierarkkisia järjestyksiä sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissaan. Väitöskirja rakentuu hegemonisen maskuliinisuuden teorian viitekehykseen ja tutkii sen kautta syntyviä valtasuhteita ja rooleja.

Manninen luokittelee väitöskirjassaan pojat ”koviksiin”, ”banaaleihin tasapainoilijoihin”, ”rauhallisiin myötäilijöihin” ja ”hegemonisen maskuliinisuuden pettäjiin”. Näitä maskuliinisuuden muotoja on analysoitu erityisesti näkyvän ja piiloisen, normalisoituneen väkivallan näkökulmasta. (Manninen, 2010, s. 82-83)

Valtaa voidaan kerryttää monella tapaa ja samalla on pyrkimys saada arvostusta muilta vuorovaikutussuhteissa olevilta. Arvostus ja valta eroavat toisistaan monilta osin. Esimerkiksi ”koviksilla” voi olla luokassa valtaa, mutta se ei takaa heille aitoa arvostusta muilta oppilailta. Tässä suhteessa muilla keinoilla suosiota hankkineet oppilaat saavatkin usein arvostusta ja otteensa vallankahvaan. Tutkimus tarkastelee myös statuksien ulottuvuuksia. Hegemonisen maskuliinisuuden viitekehysessä niitä olivat kaverisuosio ja respekti. Manninen kertoo väitöskirjassa suosituista pojista, mutta tarkentaa heidän luokittelua, sillä suosiota voi saada niin monella tavalla. Hän luopui ”suositut pojat” käsitteestä, koska koki sen liian väljäksi. Esimerkiksi myös ”rauhallisissa pojissa” oli niitä, joista pidettiin kavereina ja saivat täten suosiota. Käsite banaali viittaa tapaan olla mahdollisimman tavallinen ja normaali. (Manninen, 2010, s. 82- 99)

”Banaalit tasapainoilijat” edustivat tavallisena ja normaalina pidettyä maskuliinisuutta, joka oli vahvasti yhteydessä kaverisuosioon ja suhteellisen korkeaan valta-asemaan. He tasapainoilivat väkivaltaan nähden liian kovana ja liian pehmeänä pidetyn maskuliinisuuden välillä. Toisin sanoen he puolustivat itseään verbaalisesti ja tarvittaessa fyysisesti, mutta eivät hyökänneet muiden kimppuun aloitteellisesti. He saattoivat kuitenkin käyttää piiloista eli normalisoitunutta väkivaltaa. Sen voidaan kuvata olevan sopeutumista ”kovisten” rakentamaan väkivaltaympäristöön. Kyseisen ryhmän edustajat saivat statusta esimerkiksi urheilun, väkivallan normalisoituneiden, piiloisten muotojen ja itsepuolustuskyvyn avulla. Eritoten pojilla urheilumenestys kasvatti arvostusta muiden silmissä, joten näin urheilulliset pojat saivat respektiä ja valtaa luokan hierarkiassa. Heidän asemansa oli ”kovismaskuliinisuuden” edustajien alapuolella. He eivät pyrkineet syrjäyttämään ”koviksia” vallankahvasta, vaikka puolustautuivatkin heitä vastaan. He siis tyytyivät suhteellisen korkeaan asemaan valtahierarkiassa. (Manninen, 2010, s. 84-85) Tätä samaa hegemonisen maskuliinisuuden ruumiillisuuden piirrettä kuvaavat Haywood ja Mac an Ghail. Heidän mukaansa ihanteellisia tapoja osoittaa maskuliinisuutta on olla hyvä urheilussa sekä todistaa sukupuolista kyvykkyyttään (Haywood & Mac an Ghail, 2003, s. 79).

Lehtosen mukaan hegemonisella maskuliinisuudella tarkoitetaan miesten hallitsevaa asemaa suhteessa naisiin, jolloin maskuliinisuus on etusijalla ja feminiinisyys on alistuvampaa. Sana hegemonia viittaa valta-aseman luonnottomuuteen, joten maskuliinisuuden on aina uudestaan voitettava asemansa. Se voi tapahtua tilanteen mukaan joko pakottamalla tai suostuttelemalla. (Lehtonen, 1995, s. 32-33)

”Kovismaskuliinisuuden” edustajat eli ”kovikset” käyttivät eniten fyysistä ja verbaalista väkivaltaa. Kyseinen ryhmä on valtahierarkian huipulla väkivallan tai sen uhkan vuoksi. Samasta syystä he eivät todennäköisesti saa oikeaa arvostusta vaan pelonsekaista sellaista. Vallallaan he voivat määritellä muiden asemaa ja luokassa arvostettuja asioita. Eli tiivistettynä he johtivat luokassa tapahtuvaa oppilaiden välistä kanssakäymistapahtumaa, mutta eivät silti olleet pidettyjä. Voimakkaimmin ”kovismaskuliinisuutensa” näyttävällä oli ylin asema, mutta hänkään ei voinut pakottaa muita ihailemaan edustamaansa maskuliinisuutta, vaikka saikin pelkoon perustuvaa kunnioitusta joiltain oppilailta. (Manninen, 2010, s. 83-84)

Rauhalliset pojat puolestaan eivät puolustautuneet voimakkaasti väkivaltaa vastaan eivätkä käyttäneet sitä aktiivisesti. He seurasivat muiden statustavoittelua, mutta eivät osallistuneet siihen itse kovinkaan paljoa. He olivat toisin sanoen sivusta seuraajia ja samalla muodostivat keskenään läheisiä kaverisuhteita. Tarkemmin heitä voitiin luokitella ”rauhallisiin myötäilijöihin”, jotka kannattivat tiettyjä hegemonisen maskuliinisuuden ideaaleja eivätkä tehneet niille vastarintaa. He siis osoittivat ihailevansa joitain näitä kyseisen maskuliinisuuden piirteitä ja saattoivat tulla hyväksytyksi dominoivien poikien porukkaan. Heidän keinonsa saada arvostusta olivat ne, etteivät he näyttäneet pelkoa ja olivat usein urheilullisia. (Manninen, 2010, s. 86)

”Hegemonisen maskuliinisuuden pettäjät” luokittuivat Mannisen tutkimuksen mukaan valtahierarkian alimmalle tasolle. He eivät korostaneet maskuliinisuuttaan eivätkä puolustautuneet esimerkiksi ”koviksia” vastaan, vaan saattoivat näyttää heikkoutensa. Jos he käyttäytyivät liian lapsellisesti tai edustivat tyttömäisiksi katsottuja asioita, he olivat heti vaarassa joutua alistetuksi ja syrjityksi. (Manninen, 2010, s. 87-88)

”Tämä tutkimus tukee tuloksia, joiden mukaan se, että poika käyttäytyy liian ”lapsellisesti” tai tavoilla, jotka katsotaan tyttömäisiksi, itkee tai ärsyyntyy helposti eikä puolusta itseään, leikkii itseään nuorempien tai tyttöjen kanssa, näyttää pelkoaan tai on passiivinen liikunnassa, on vaarassa tulla alistetuksi tai marginalisoiduksi (Gilbert & Gilbert 1998, Renold 2004, Swain 2005). Perinteisesti hyväksytyyn maskuliinisuuteen on kuulunut paitsi heikkouden ja feminiinisenä pidetyn kieltäminen tai peittäminen myös heteroseksuaalisuus, jota osoitetaan usein homokammon keinoin (Lehtonen 2003, Nayak & Kehily 1996, Seidler 2006, Swain 2005).”. (Manninen, 2010, s. 87)

Mannisen tutkimuksen mukaan poikien sosiaalisissa suhteissa etnisyydellä vedettiin rajaa ”meidän” ja ”muiden” välille. Sitä käytettiin resurssina toiseutta korostaessa. Sitä voidaan käyttää perustana yhteisön jäsenten ulkoistamiseen, alistamiseen tai marginaalistamiseen. Erilaisen etnisen syntyperän omaavat oppilaat joutuivat usein marginaaliseen ryhmään ja he olivat valtahierarkiassa melko matalalla. Mannisen mukaan etnisyyden rajat kuitenkin hälvenivät lapsien varttuessa ja heillä oli mahdollisuus nousta hierarkiassa huomattavasti. (Manninen, 2010, s. 72; s. 97-98)

3.2.2 Tyttöjen valtasuhteet ja roolit

Tyttöjen yhteiskuntaan kasvamisen prosessi on erilainen kuin poikien. Heidän minäkuvan ja identiteetin kehittyminen nähdään kulttuurisesti katsottuna luotujen ihmissuhteiden kautta. Tytöt pyrkivät luomaan mahdollisimman läheisiä ihmissuhteita, koska niiden kautta he voivat tarkastella omaa identiteettiään ja harjoitella uudenlaisten tilanteiden hallitsemista. Tyttöjen läheinen suhde äitiin vaikeuttaa ihmissuhteiden luomista, koska äitien on vaikea hyväksyä tyttärien luomia uusia suhteita, sen merkityksessä tytär-äiti-suhteen murenemista. Tyttöjen sosialisoinnin taustalla onkin tarkoitus irtaantua läheisestä äitisuhteesta. Ystävyyssuhteet ovat tytöille tärkeimpiä kuin pojille. Poikien ystävyyssuhteiden taustalla on heidän tarve saada hyväksyntää ja kehuja omille suorituksilleen, kun taas tytöt tarvitsevat ystävyydeltä oman identiteetin vahvistamista.

Sen vuoksi tytöt laittavatkin koko persoonallisuutensa peliin ja heidän väliset ystävyudet perustuvat luottamukselle sekä läheisyydelle. Suhteet syntyvät vuorovaikutuksessa ja ne ovat muuntautumiskykyisiä. Näiden avulla tytöt toimivat julkisissa tiloissa. (Aapola, 1992, s. 83-84.)

Aapola tutki helsinkiläistyttöjen ystävyssuhteita. Hänen tutkimukseensa osallistui kahdeksantoista Helsingin kantakaupungissa asuvaa ja koulua käyvää 11-12 -vuotiasta tyttöä. Aapola havaitsi, että tytöt tasapainoilivat sosiaalisten suhteiden verkostossa ja niistä oli erotettavissa kaksi eri suuntaa: ystävyssuhteet ja ystävyssuhteiden loppuminen (yksinäisyys). Tyttöjen ihanteena oli luoda eritasoisia ystävyssuhteita. Tärkeintä oli, että ei jäänyt yksin. Aapolan mukaan tärkeimpinä ominaisuuksina ystävyyydessä tytöt pitivät kekseliäisyyttä, monipuolisuutta, luotettavuutta, huumorintajua ja valmiutta hauskoihin puuhiin. (Aapola, 1992, s. 86-87.)

Tutkimamme teorian perusteella jaamme tyttöjen roolit kahteen pääkategoriaan: äänekkäät ja hiljaiset. Tolonen on kirjoittanut väitöskirjan tilan- ja äänenkäytöstä. Hänen tutkimuksensa kohderyhmänään olivat yläasteen tytöt. Äänekkäät tytöt saivat äänenkäytöllään huomiota sekä muilta oppilailta sekä opettajilta. Tämän vuoksi hiljaisemmat jäivät usein heidän varjoonsa ja olivat valtahierarkiassa alempana.

Opettajan näkökulmasta hiljaiset tytöt miellettiin usein kilteiksi, kun taas liian äänekkäät jopa häiriköiviksi. Hänen mukaansa koulussa sosiaalinen vallankäyttö määrittää kouluyhteisön rakenteen. Useimmin rakenteen muovaavat äänekkäät pojat. Heidän ajatellaan olevan äänekkäitä, kun taas tytöiltä odotetaan hillitympää käytöstä. (Tolonen, 2001, s. 93-99)

Koulussa poikien sallitaan käyttää kovempia otteita ja heitä torutaan tyttöjä äänekkäämmin. Tytöt nähdäänkin herkemmiä kuin pojat ja tämän vuoksi opettajat puhuvat tytöille lempeämmin. (Metso, 1992, s.280) Tolonen näkee tämän siten, että jopa yksittäiset tilanteet määrittelevät sukupuolten mahdollisuuksia (Tolonen, 2001, s. 14). Tyttöjen rauhallisuuden kuvaa puoltaa myös se, että yleensä äänekkäät ja tilaa ottavat tytöt nähdäänkin opettajan silmin rasittavina, koska he rikkovat perinteisiä odotuksia tyttöydestä ja feminiinisyydestä. (Tolonen, 2001, s. 96; Tarmo, 1992, s. 296).

Vuorikosken mukaan koulun työrauha rakennetaankin paljolti hiljaisten ja kilttien tyttöjen varaan (Vuorikoski, 2003, s. 144). Aaltonen (2008) kuvailee kiltin tytön yleisesti menestyvän koulussa ja olevan väleissä kaikkien kanssa. Hän tekee selkeän eron itsensä ja “kovisten” välille, sillä heidän toimintatapansa ja käyttäytymisensä ovat hänelle vieraita. Kiltin tyttö keskittyy harrastuksiin, koulunkäyntiin ja yhdessäoloon ystävien kanssa. (Aaltonen, 2008, s. 41) Oppitilanteissa tytöt jäävät useasti poikien varjoon. Näin ollen tytöt joutuvat hakemaan vertaistukea toisistaan. Metson mukaan tämä on mahdollista, koska tytöt omistavat poikia paremmat vuorovaikutustaidot, järkevän vastuullisuuden tuntemisen, syy-seuraussuhteiden ymmärtämisen, kokonaisuuksien hahmottamisen sekä oman ja muiden hyvinvoinnista huolehtimisen. (Metso, 1992, s. 282)

Ystävyys-suhteissa tytöt pääsevät käyttämään valtaa vertaistensa kanssa. Heidän suhteet perustuvat vapaaehtoisuuteen ja sen vuoksi suhteissa ei ole selvää johtajaa, vaan tytöt näkevät toisensa tasavertaisina. Tyttöjen väliset valtasuhteet tulevat parhaiten esille ristiriitatilanteissa. Aapolan mukaan näissä tilanteissa suosituimmilla tytöillä on enemmän päätösvaltaa. (Aapola, 1992, s. 94-95)

Tolonen on tutkinut oppilaiden äänen ja tilan käyttöä koulussa. Hänen mukaansa oppilaat muodostavat itselleen hiljaisen tai äänekkään toimijuuden, vaikka olisivatkin koulun ulkopuolella päinvastaisia toimijoita. Työille ja pojille hiljaisuus ja äänekkyyys merkitsevät eri asioita. (Tolonen, 2001, s. 15; s. 256) Oppilaan oma maine on koulumaailmassa erittäin tärkeä. Jokaisella on jonkinlainen maine, joka on enemmän tai vähemmän arvolatautunut. Oppilaat käyttävät nimittelyä keinona varoittaa sallitun rajan ylittymisestä. Lisäksi nimittelyllä on tarkoitus määritellä oppilaan maine. Se on tyttöjen keskuudessa yksi vallankäytön väline. Nimittelyllä he pyrkivät kontrolloimaan sukupuolista toimijuutta. Poikiin verrattuna tytöt ovat haavoittuvaisempia tässä tilanteessa, koska pojille negatiivisen maineen saaminen ei ole niin suuri riski. Näin ollen tyttöjen haavoittuneisuus ylläpitää koulun sukupuolijärjestystä. (Tolonen, 2001, s. 223-224; s. 252)

Tolonen käytti tutkimuksessaan avointa haastattelua. Hän pyrki saamaan haastatteluiden avulla vastausta siihen, millainen on ihannetyttö. Tyttöjen vastausten perusteella hän havaitsi, että kuva ihannetyöstä on tarkkaan kontrolloitu. Haastateltujen tyttöjen mukaan ihannetyttö on pieni ja sievä, hyväkuntoinen, sopusuhtainen, persoonallinen ja sosiaalinen. Äänekäs tai liian puhelias koettiin negatiivisena asiana. Tolonen havaitsi myös, että riittävän naisellisuuden tai liiallisen esittämisen välillä tasapainoilu aiheuttaa tytöille epävarmuutta. Lisäksi toimijuuden vieminen tai esineellistämiseksi joutuminen olivat tytöille arkoja aiheita. (Tolonen, 2001, s. 128; s. 166-170; s. 183)

3.3 Respekti ja huumori poikien statuksenhankinnan strategiana ja resurssina

Manninen avaa yhteistyössä Huukin kanssa tutkimuksessaan myös respektiä strategiakeinona statuksen saamisessa. Respekti tarkoittaa kunnioitusta, mainetta ja uskottavuutta. He määrittelevät respektin tutkimuksen kontekstissa ”hierarkianhakuiseen paremmuusajatteluun perustuvaksi minäorientoituneeksi sosiaalisen statuksen ulottuvuudeksi.” (Manninen, 2010, s.88)

”Siihen liittyy aktiivista toimintaa, jonka päämääränä on kunnioitettavan maskuliinisuuden esittäminen osana identiteettityötä. Esitämme statuksen toiseksi ulottuvuudeksi kaverisuosiota, joka liittyy siihen, että toimijaa pidetään mukavana. Respekti puolestaan on kaverisuosiota vahvemmin yhteydessä valta-asemaan sekä kunnioitettuun maskuliinisuuteen poikien keskuudessa.” (Manninen, 2010, s. 88)

Pojat käyttävät erilaisia strategioita respektin hankkimisessa. Manninen ja Huuki osoittavat, että pelkkä respektiresurssien saatavilla olo ei riitä, vaan heidän on osattava käyttää niitä uskottavalla tavalla (Manninen, 2010, s. 89).

”Respektin käsite eroaa arvostuksen käsitteestä sillä tavalla, että esimerkiksi jotkut hierarkiassa melko matalalle sijoittuvat ”rauhalliset myötäilijät” kertoivat haastatteluissa, etteivät henkilökohtaisesti ”antaneet” respektiä väkivaltaisesti käyttäytyville pojille ja arvostivat toisia tasavertaisesti kohtelevia poikia.” (Manninen, 2010, s. 89).

He tarkastelevat myös huumoria yhtenä resurssi- ja strategiakeinona. Se on keskeinen resurssi, jolla pojat ylläpitävät statustaan. Vaikka se toimiikin yleensä yhteyttä rakentavana ja positiivisena ilmiönä, voidaan sitä käyttää myös poissulkevan ja enemmän tai vähemmän näkyvän väkivallan keinona. (Manninen, 2012, s. 94; Huuki, 2010, s. 74) Tarkemmin eriteltyä Manninen tarkastelee ulossulkevaa huumoria, ”läpänheittoa” sekä huumoria marginaalistettujen poikien näkökulmasta. Poissulkevaa huumoria käyttivät Mannisen havaintojen mukaan korkean statuksen omaavat henkilöt. Sen avulla he vahvistivat maskuliinisuuttaan ja lisäsivät keskinäistä koheesiotaan sekä dominoivat tilaa. (Manninen, 2010, s. 94)

”Huumoria käytettiin siis eräänä strategiana joidenkin oppilaiden painamiseksi alaspäin hierarkiassa samalla vahvistaen omaa statusta. Lisäksi kohde velvoitettiin tulkitsemaan toiminta huumoriksi; vastarinta tai negatiivinen reagoiminen olisi voinut aiheuttaa leimautumisen huumorintajuttomaksi.” (Manninen, 2010, s. 94)

Mannisen havaintojen mukaan pojat harrastavat paljon ”läpänheittoa”, jossa ilmenee usein pois poissulkevaa, mutta myös yhteyttä rakentavaa huumoria. ”Läpänheitto” on keskinäistä hauskanpitoa, jossa yleensä ei ole keskustelullista päämäärää. Se vahvistaa ryhmäkoheesiota ja vahvistaa sosiaalisia suhteita, mutta negatiivisena puolena ilmenee muun muassa ulkopuolisille nauramista. Verbaalisen vuorovaikutuksen lisäksi myös kehollinen toiminta tuli esiin. Manninen toteaa, että huumori muuttui poikien varttuessa verbaalisemmaksi kuin alaluokkiin verrattuna. Myös seksuaalisen huumorin osuus kasvoi varttuneempien poikien kesken. Korkean statuksen poikien niin kutsuttuun ”sisäpiiriläppään” eivät kaikki saaneet osallistua. Tietyn statusporukan sisäisiin huumorikeskusteluihin ei haluttu ulkopuolisia, vaan niiden kautta haettiin yhteisöllisyyttä omaan porukkaan. (Manninen, 2010, s. 95-96)

3.4 Opettajan rooli

Opettajalla voi olla monenlaisia rooleja luokassa. Jokainen opettaja valitsee roolinsa itse (Wright, 1987, s. 3). Kuitenkin jokainen opettaja opettaa omalla persoonallaan, ja hän valitsee itselleen sopivia painotuksia. Osa opettajista näkee itsensä ilmapiirin luojana kun taas toiset näkevät itsensä kasvattajana tai tiedonvälittäjänä. (Sahinaho, 2007, s. 11) Opettajalla voi olla rooleja, jotka vaikuttavat koko ryhmän tai yhden yksilön toimintaan. Wrightin mukaan sellainen rooli on motivoija (Wright, 1987, s. 51-57). Muuten opettajalla ajatellaan olevan rooleja, jotka vaikuttavat joko koko ryhmän tai pelkästään yhden yksilön toimimiseen (Sahinaho, 2007, s. 11).

Opettajalla on useita eri rooleja luokassa. Näitä ovat muun muassa ohjaaja, arvioija, organisoija, johtaja, opas, tiedonlähde, auktoriteetti ja kontrolloija. Opettajan rooli voidaan jakaa myös koulunpitäjään ja kasvattajaan. (Syrjäläinen, 1990, s. 121; Tainio, 2007, s. 50; Wright 1987, s. 51–52)

Harjunen ja Tainio kirjoittavat, että pedagoginen auktoriteetti antaa opettajalle mahdollisuuden sosiaaliseen kontrolliin. Se luo oppilaille myönteisiä kokemuksia, kuten läheisyyden, itsearvostuksen, turvallisuuden ja pätevyyden tunteita. (Tainio & Harjunen, 2005, s. 173) Auktoriteettisuhde rakentuu luottamusta, läsnäoloa, vastuuta, arvostusta ja kunnioitusta henkivässä vuorovaikutuksessa (Harjunen, 2007, s. 81). Opettajan ja oppilaan välinen luottamus syntyy vain, jos oppilas kokee opettajansa luotettavaksi (Poutiainen, 2009, s. 8). Samoin toteaa Misztal ja lisää, että tämä syntyy sosiaalisuuden tuotoksena (Misztal, 1998, s. 14).

Sukupuoliherkkyys ei ole ominaisuus, joka hyvällä opettajalla tulee olla (Lahelma, 2006, s. 211). Opettajalla on oma ja koulun rooli sukupuolittamisessa. Hänellä on velvollisuus oppilaiden tasa-arvoiseen kohteluun sekä luoda heille turvallinen ympäristö kasvaa ja kehittyä omanlaiseksi mieheksi tai naiseksi. Hänelle on haaste saada oppilaat kokemaan kouluympäristö turvalliseksi ja arvostavaksi. (Löfström, 2007, s. 92-94)

Bjerrum-Nielsen ja Larsen tarkastelivat tyttöjen ja poikien erilaista suhdetta opettajaan. Tyttöjen ja poikien suhteen luomisen keinot ovat erilaisia, vaikka päämäärä oli sama sosiaalistuminen. Poikien tarkoitus ihmissuhteissa on valta ja status, mikä tarkoittaa kilpailua auktoriteetista vertaistensa sekä opettajan kanssa (Metso, 1992, s. 280.) Tytöt etsivät suhteista läheisyyttä ja hyväksyntää. Tämän vuoksi tytöt pyrkivät muodostamaan ystävyysuhteen myös opettajan kanssa. Tämän tavoitteen vuoksi tytöt alistuvat helpommin opettajan auktoriteettiin. Vaikka opettajan ja tyttöjen välille ei synny ystävyyttä, niin opettajat käyttävät tyttöjen alistuneisuutta yhtenä keinona opetuksen läpiviemisenä. (Metso, 1992, s. 280.) Tasa-arvolaisissa (2005, 11) todetaan, että opetuksen, tutkimuksen ja oppimateriaalien on tuettava tasa-arvoa. Samoin myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) sanotaan, että tasa-arvo kuuluu perusopetuksen arvopohjaan. Jakku-Sihvosen mukaan oleellisia kriteerejä peruskoulun viitekehyksessä sille ovat ainakin alueellinen, tyttöjen ja poikien välinen sekä sosiaaliryhmien välinen tasa-arvoisuus (Jakku-Sihvonen, 1996a, s. 2).

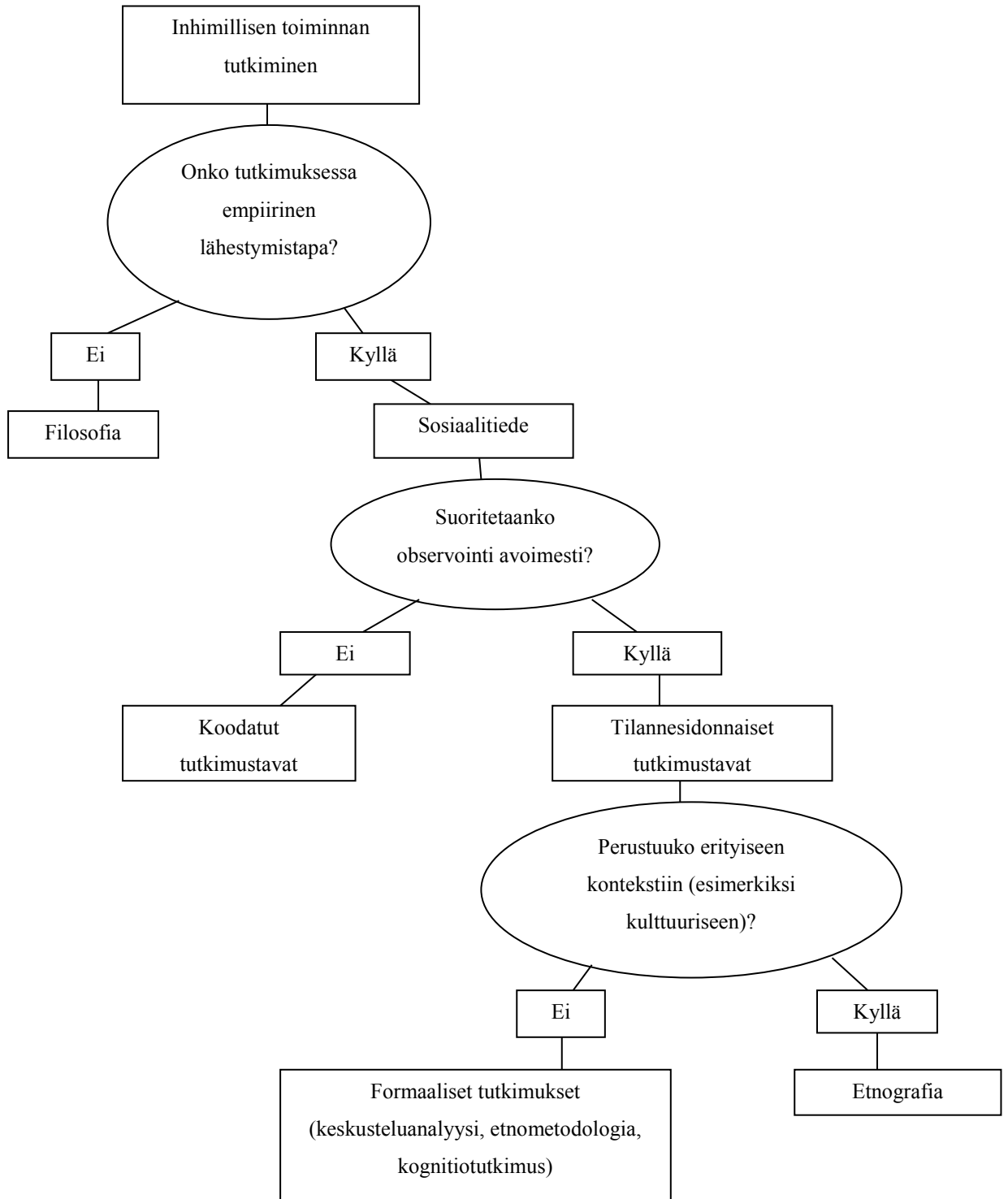
4 TUTKIMUSMENETELMÄ

4.1 Etnografia

Tutkimuksemme toimii kulttuurillisessa kontekstissa ja mielenkiintomme on oppilaiden ja opettajan keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa. Esimerkiksi luokkahuoneessa on paljon sellaista merkityksellistä toimintaa, kuten puheet ja eleet, joita voidaan tutkia pelkästään omassa kontekstissaan (Davies, 1993, s.46). Tutkimme koulussa tapahtuvaa inhimillistä toimintaa, jota käsittelemme kokemusperäisellä lähestymistavalla. Olimme henkilökohtaisesti paikanpäällä keräämässä aineistoa ja läsnäolomme avulla rakensimme kokemusten kautta näkemyksemme ja päätelmämme. Näihin asioihin vedoten valitsimme tutkimusmenetelmäksemme etnografian.

Etnografia on laadullisen tutkimuksen tutkimusmenetelmä, jossa pyritään luomaan monipuolinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä sen omassa miljöössään. Tutkimuksen vaiheet eivät ole perättäisiä, vaan etnografian tarkoituksena on, että tutkimus elää koko tutkimuksen ajan. Keskeistä etnografiassa on kyselevä ja ihmettelevä lähtökohta sekä kysymykset, jotka kytkeytyvät ihmisen kulttuuriin prosesseihin. (Hohti, 2007, s. 25) Lappalaisen, Kankkusen, Lahelman ja Tolosen etnografian näkökulma on peräisin brittiläiseltä feministiseltä koulututkijalta Skeggsiltä. Heidän teoksensa mukaan etnografia on eettistä pohdintaa siitä, miten tutkittavat kokevat ja näkevät oman toimintansa. (Lappalainen, Hynninen, Kankkunen, Lahelma & Tolonen, 2007, s. 10)

Baszanger ja Dodier (1997) luonnehtivat etnografisen tutkimuksen luonnetta kuviossa 2.



KUVIO 2. Baszangerin & Dodierin (1997, s. 19) luonnehdinta etnografian tutkimuksesta.

Kuvion mukaan etnografia on inhimillisen toiminnan tutkimista. Se on osa sosiaalitiedettä, jossa on empiirinen lähestymistapa ja observointi suoritetaan avoimella tavalla. Se perustuu erityiseen kontekstiin. (Baszanger & Dodier, 1997, s. 19). Tutkimukseemme etnografisen lähestymistapaa puoltaa se, että tutkittava aiheemme mahdollistaa inhimillisen toiminnan tutkimisen. Lisäksi meillä on kokemusperäinen lähestymistapa, jonka kautta suoritimme avoimen observoinnin. Vaikka kuvion 2. mukaan lähestymistavan pitäisi olla empiirinen, niin koemme kokemusperäisen lähestymistavan ajavan saman asian, koska sekä empiirisessä että kokemusperäisessä lähestymistavassa suoritetaan tutkimus siinä kontekstissa, mihin tutkittava aihe liittyy. Meidän tapauksessa kontekstina toimii kouluympäristö.

Etnografiaa voidaan määritellä monin tavoin. Se voi viitata muun muassa tutkijan aineiston, menetelmien tai analyysin kirjoon. Etnografiaksi luetaan joskus myös tutkimusta, jonka kohteena on kansa, kulttuuri tai yhteisö. Yleisiä piirteitä tälle ovat melko pitkä kenttätyö, aineistojen, menetelmien ja analyyttisten näkökulmien monipuolisuus, tutkimuksen suorittaminen tutkittavien luonnollisissa (arkisissa) ympäristöissä sekä osallistumisen, havainnoinnin ja kokemuksen keskeinen merkitys. (Lappalainen, Hynninen, Kankkunen, Lahelma, & Tolonen, 2007, s. 11) Jokisen, Juhilan ja Suonisen mukaan etnografisessa tutkimuksessa on tarkoitus tutkia ihmisiä ja heidän tekemisiään luonnollisessa ympäristössään. Tutkijan tärkein tehtävä on päästä osaksi tutkittavien kulttuuriin, ja ymmärtää heidän tapansa jäsentää maailmaa ja toimintojaan. Etnografian holistisen näkemyksen vuoksi tämä käytännössä tarkoittaa sitä, että tutkijan on osallistuttava, esimerkiksi havainnoimalla ja haastatteleamalla, tutkittavien henkilöiden arkeen ja sitä kautta muodostettava sosiaalinen käsitys tutkittavista. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1999, s. 41)

Ymmärryksemme mukaan etnografia on yksinkertaisesti ilmaistuna ihmisten ymmärtämistä havainnoimalla mitä ihmisten välisissä suhteissa tapahtuu. Yleensä tutkimuksen lopputulos kuvailee ja pohtii prosessia tietystä näkökulmasta esimerkiksi, mitä ihmisten välisissä suhteissa tapahtui ja miten ne syntyivät ja miksi näin tapahtui. Toivomme tutkimuksemme löytävän vastauksia vallan sekä koulumaailman sidoksisuudesta ja etnografialla uskomme löytävämme monipuolisempia ratkaisuja tutkimuskysymyksiimme.

4.2 Aineistonanalyysi

Käytämme tutkimuksemme aineistonanalyysinä etnografista analyysiä, mutta siinä on myös havaittavissa diskurssianalyysin piirteitä. Etnografisessa analyysissä ei ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa analysoida, vaan sen tapaa ohjaa tutkijan kysymysten asettelu. Etnografian monipuoliset aineistot antavat useita kysymyksen asetteluita. Tutkimuksemme tutkimustulokset muodostuivat kerätyn aineistomme vuorovaikutuksesta. Aineisto voi olla kerätty esimerkiksi kirjallisesti tai haastattelun (puhumisen) avulla. Tutkielmamme aineiston analyysin pohjana käytämme valitsemamme viidennen luokan oppilaiden kirjallisia vastauksia sekä opettajan suullista haastattelua. Vertaamme oppilaiden vastauksia myös teoreettiseen pohjaan, jota käytämme pro gradu- tutkielmassamme. Huomasimme analysoivamme syntyvää aineistoa jo aineistonkeruuvaiheessa. Vertasimme omaa aineistoamme teoriapohjaamme ja pystyimme näin havainnoinnin yhteydessä tulkitsemaan oppilaiden rooleja ja niiden välisiä vuorovaikutuksia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa analyysiä tehdään yleensä pitkin matkaa eli aineistoa kerätään ja analysoidaan osittain samaan aikaan (Grönfors, 1982, s. 145). Coffeyn ja Atkinsonin mukaan analyysissä ei varsinaisesti raportoida sitä, mitä kentällä tapahtuu, vaan tuodaan esille millaisia sosiaalisia ilmiöitä ja toimijoita tutkimusmenetelmät ovat nostaneet esille (Coffey & Atkinson, 1996, s. 108).

Jokinen, Juhila ja Suoninen kirjoittavat, että diskurssianalyysissä analysoidaan sosiaalisen todellisuuden tuottamista erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. Se on siis kielen käytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimista (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1993, s. 9-10). Valtaa voidaan tarkastella produktiivisena, sosiaaliin käytäntöihin kietoutuneena ilmiönä, kun analysoidaan vallan ja diskurssien keskinäisiä suhteita. Hegemonisen diskurssin identifioimisessa huomio kiinnitetään yhtäläisyyksiin eli samojen merkityssysteemien osiin. Analyysi etenee osista kokonaisuuksiin eli merkityksistä merkityssysteemeihin. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1993, s. 75-80)

Diskurssianalyysissa tarkastelumme keskittyy oppilaiden kielenkäyttöön, eleisiin, vaatetukseen ja olemukseen valta- ja statuskamppailussa. Diskurssianalyysin viitekehyksenä voidaan pitää sosiaalista konstruktionismia, jossa sosiaalinen todellisuus tuotetaan ja tuodaan näkyväksi diskurssien kautta (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1999, s. 59). Kielenkäyttö rakentaa tietojärjestelmää, joten kirjoitettu ja puhuttu kieli rakentaa tutkimukseemme tiedon tutkittavasta aiheesta. Tutkimukseemme sosiaalinen todellisuus painottuu roolien sekä valta- ja statuskamppailun tarkasteluun. Valta-analyysissä paikannamme tarkastelun diskurssien sisäisiin valtasuhteisiin. Eli tarkastelemme, mitä diskurssissa sanotaan tai tehdään, toimijoiden välisiä suhteita ja millaisiin subjektipositioihin tutkimuskohteet voidaan asemoida.

Kriittisesti ajateltuna diskurssianalyysi ei ole tarkasti määriteltävä tutkimusmenetelmä, sillä sen menetelmät valitaan tutkimuskohtaisesti. Se voidaan nähdä myös kahteen suuntaukseen jakautuneena. Brittiläinen suuntaus keskittyy todellisuuden moninaisuuteen ja toiminnan vaihtelevuuteen ja Foucault -vaikutteinen kriittinen suuntaus keskittyy valtasuhteisiin. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1993, s. 11)

Tässä valtasuhteisiin ja rooleihin keskittyvässä pro gradu -tutkielmassamme tärkeimpiä teemojamme ovat valta- ja vuorovaikutussuhteet sekä roolit viidennellä vuosiluokalla. Tutkimuksemme kannalta tärkeä käsite on valta, minkä vuoksi tutkimustamme voidaan pitää foucault'laisittain suuntautunutta kriittistä diskurssianalyysiä.

Diskurssianalyysi voidaan nähdä väljäksi teoreettiseksi viitekehykseksi, joka rakentuu viidestä eri teoreettisesta lähtökohtaoletuksesta. Ensimmäisessä oletuksessa analyysi keskittyy kielen käytön sosiaalista todellisuutta rakentavaan luonteeseen. Mitä ja miten puhumme sekä kuinka ilmaisemme itseämme kuvaavat ja rakentavat maailmaa. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1999, s. 17-19)

Toinen lähtökohta oletus on useiden rinnakkaisten ja kilpailevien diskurssien olemassaolo. Viidensien luokkien oppilailta on erilaisia tapoja käyttää kieltä. Nämä diskurssit kilpailevat asemasta ja statuksesta keskenään vallan ja suosion kontekstissa. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1993, s. 18-36)

Kolmannessa oletuksessa huomioidaan merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuutta (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1993, s. 18-36). Tutkimuksessamme tämä tarkoitti sitä, että tutkimme viidensien vuosiluokkien oppilaita heidän omassa ympäristössään havainnoimalla taka-alalla sen vuoksi, että tutkittavien käyttäytyminen koulun arjessa oli mahdollisimman normaalia. Tällöin saimme aineistoomme merkityksellisiä toimintatilanteita. Esimerkiksi kiusaamistapauksissa emme puuttuneet oppilaiden toimintaan, vaan pyrimme saamaan tilanteesta syntyvän tiedon mukaan aineistoomme.

Neljäs lähtökohta oletus lähtee toimijoiden kiinnittymisestä merkityssystemeihin. Tutkittavien minäkuvan rakentuessa he hakeutuvat rooleihin, joiden avulla selviävät koulun arjessa. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1993, s. 37-41) Tutkimuksessamme jaamme tutkittavat rooleihin, joiden toimintaa vuorovaikutussuhteissa pyrimme avaamaan.

Viides on oletus kielen käytön seurauksia tuottavasta luonteesta. Kielenkäyttäjät luovat todellisuutta väittäessään jotain (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1993, s. 41-45). Näemme asian niin, että esimerkiksi statushierarkian huipulla oleva oppilas voi väittää kouluruoan olevan pahanmakuista, jolloin hän luo paheksuntaa sitä kohtaan.

5 AINEISTON KERÄÄMINEN

Pro gradu – työssämme tutkimme valtasuhteita ja rooleja viidennellä vuosiluokalla ja saimme tehdä tutkimustyötä viidessä eri luokassa. Pro gradu- tutkielman alkuvaiheessa lähestyimme koulujen rehtoreita ja viidensien luokkien opettajia, olisivatko he kiinnostuneita osallistumaan tähän tutkimukseen. Koulujen tutkimuslupa-asioista päättävälle lähetimme tutkimuslupahakemukset (liite 1). Kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistui 82 oppilasta ja 5 opettajaa.

Kouluilta saadut tutkimusluvut eivät olleet eettisesti riittäviä, vaan prosessin seuraava vaihe oli käydä kertomassa oppilaille tutkimuksestamme. Pyrimme kertomaan tutkimuksesta vain tarpeellisen määrän, jottei kertomamme vaikuttaisi tutkimuksen lopputuloksiin. Samalla kerralla toimitimme oppilaille tutkimuslupa-anomukset, jotka pyydettiin viemään huoltajien allekirjoitettaviksi (liite 2). Eettisesti tarkasteltuna on tärkeää saada tutkimusluvut sekä oppilailta ja heidän huoltajiltaan. Aineisto kerättiin kevään 2015 aikana Pohjois-Pohjanmaan alueella. Tutkimus kesti keskimäärin kaksi päivää luokkaa kohden.

Tutkimuksemme triangulaatio pohjautuu teoriapohjan jakamiin oppilaiden rooleihin. Manninen jakoi pojat neljään eri rooliryhmään: ”Koviksiin”, ”banaaleihin tasapainoilijoihin”, ”rauhallisiin myötäilijöihin” ja ”hegemonisen maskuliinisuuden pettäjiin” (ks. luku 3.2.1). Tyttöjen roolityyppejä olivat puolestaan äänekäs ja hiljainen (ks. luku 3.2.2). Näiden pohjalta lähdimme tutkimaan tutkimusluokilta löytyviä rooleja. Uskoimme pystyvämme vahvistamaan aiempien tutkimuksien tuloksia ja mahdollisesti saamaan uutta tieteellistä tietoa.

Ensimmäisenä päivänä oppilaat vastasivat kirjalliseen kyselyyn, jotka analysoimme saman illan aikana. Tutkimuksen toisena päivänä suoritimme objektiivisen observoinnin, jonka tarkoituksena oli saada meille tutkijoille näkemys luokan rooleista ja valtasuhteista. Kirjalliset tuotokset toimivat meille esitietoina, millaisia oppilaita luokassa oli ja millaiset keskinäiset suhteet heillä olivat. Observoinnin jälkeen suoritimme vielä opettajan haastattelun, jotta kokemuksemme ja havaintomme saivat vahvistusta oppilaiden luokanopettajalta.

5.1 Tutkimuskysymykset

Kandidaatin tutkielmamme jälkeen tutkimuskysymykset olivat pääpiirteittäin mielissämme. Rajasimme tutkimustehtävän seuraaviin kysymyksiin, joihin pyrimme löytämään mahdollisimman monipuoliset ja merkitykselliset vastaukset. Tutkimuksemme neljä päätutkimuskysymystä ovat:

1. *Millaisia rooleja oppilailla on viidennellä vuosiluokalla?*
2. *Miten roolit vaikuttavat valtasuhteisiin?*
3. *Millaisia piirteitä oppilaat arvostavat toisissaan?*
4. *Miten opettaja vaikuttaa luokan ryhmadynamiikkaan omalla toiminnallaan?*

5.2 Kirjallinen kysely

Kirjallisia kyselyitä pidetään tehokkaana tiedonkeruumenetelmänä, koska ne voidaan lähettää sähköisesti jopa tuhansille tutkittaville henkilöille, ja vastaukset voidaan analysoida tietokoneiden avustuksella. Sähköiset kyselylomakkeet säästäisivät myös aikaa ja vaivannäköä. Tähän liittyy myös se, että tutkijat voivat samalla kertoa, mitä he tutkivat ja voivat vastailla tutkittavien esittämiin tutkimukseen liittyviin kysymyksiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2006, s. 185-186) Päättimme mennä tutkimuskohteeseen tekemään tutkimusta koskevan kirjallisen kyselyn.

Mainitsimme, että kirjalliset kyselyt ovat tehokas tapa kerätä tietoja. Siihen liittyy myös monenlaisia riskejä. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara määrittivät nämä riskit seuraavanlaisesti. Ensinnäkin koskaan ei voida varmistua siitä, että tutkittavat ottavat tutkimuksen vakavasti. Tämä tarkoittaa, että vastaukset voivat olla epärehellisiä. Toiseksi ongelma on se, että tutkijat eivät voi kontrolloida väärinymmärryksiä. Tutkittavat saattavat ymmärtää kysytyt kysymykset eri tavalla, miten tutkija on ne halunnut. Kolmanneksi tutkija ei voi olla varma, tietävätkö tutkittavat tarpeeksi tutkittavasta aiheesta eli kykenevätkö vastaajat vastaamaan esitettyihin kysymyksiin. Neljänneksi ongelmaksi nousee tutkijan taito rakentaa hyvä lomake. Siihen vaaditaan tutkijalta monipuolisia tietoja ja taitoja. Viimeiseksi ongelmaksi nousee se, että tutkija ei voi koskaan tietää, millainen kato tai vastaamattomuus kyselyihin tulee (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2006, s. 184).

Tutkimuksemme kannalta nämä edellä mainitut haitat oli pakko ottaa huomioon, koska tutkimuksemme kohde olivat ala-asteen viidesluokkalaiset. Emme tienneet etukäteen, millaisia käsityksiä heillä oli tutkimusaiheestamme.

Suunnittelimme kirjallisen kyselyn kysymysaiheet ja -muodot siten, että oppilaat eivät keskittyisi tutkimuksemme kannalta epäolennaisiin asioihin. Kyselylomakkeemme kysymykset olivat avoimia kysymyksiä, koska näimme niiden antavan tutkittaville enemmän mahdollisuuksia vastata omien ajatusten mukaan. Avointen kysymysten etuina nähdään Foddyn (1995) mukaan seuraavat: avoimet kysymykset eivät ehdota valmiita vastauksia, vaan ne sallivat vastaajien ilmaista itseään omin sanoin, ne välttävät haitat, jotka voivat tulla vastaamisen muodosta (rasti ruutuun) ja antaa mahdollisuuden tunnistaa motivaatioon liittyvät seikat. (Foddy, 1995, s. 128)

Kysymyksiä laatiessamme painotimme tutkimuskysymyksiämme. Kysyimme mielipiteitä kysymysmuodoista yliopiston graduseminaari-ryhmältämme ja saimme hyviä ehdotuksia kysymysten saamiseksi lopulliseen muotoonsa. Tutkimuksemme kirjallinen kysely on siis meidän pohdintojemme, tutkimuskysymyksiemme ja seminaarin arvioinnin lopputuotos (liite 3). Kysely sisälsi 15 aiheeseen liittyvää ja monipuolista kysymystä. Vastaaminen kesti oppilailta noin 45 minuuttia.

Kysymyslomakkeessa on 15 monipuolista kysymystä. Kysymysten tarkoituksena oli selvittää oppilaiden käsityksiä vallasta, oman luokan ilmapiiristä, heidän kaverisuhteistaan sekä omasta ja opettajan roolista luokan arjessa. Halusimme aloittaa kirjalliset kysymykset kysymällä oppilaiden mielipidettä millainen ilmapiiri heidän luokassaan on. Lomakkeessa olevat kysymykset 1 ja 9 pyrkivät avaamaan luokan ryhmädynamiikkaa. Kysymykset 2, 3 ja 4 auttavat meitä käsittämään millaisia rooleja oppilaat näkevät omissa luokkatovereissaan ja millaiset roolit ovat toivottuja ja ei-toivottuja. Lisäksi saamme tietää oppilaiden kaverisuhteista, koska ne ovat olennainen osa kouluympäristöä ja oppilaiden jokapäiväistä vuorovaikutusta. Tutkimuksemme yksi osa-alueista on selvittää millainen vaikutus opettajalla on luokan toimivuuteen. Sen vuoksi kysymykset 6, 7 ja 8 koskevat opettajan roolia luokan arjessa. Halusimme, että oppilaat voivat vastata tähän luottamuksellisesti ilman, että opettaja saa tiedon, mitä kukin oppilas on vastannut.

Tutkimuksemme kannalta olennaisimmat kysymykset liittyvät kysymyksiin 5, 10, 11, 13, 14 ja 15, joissa kysyimme oppilailta heidän valtasuhteistaan, ja millaisena he kokevat oman asemansa luokassa. Kysymys numero 12 on tarkoitettu avaamaan meille sitä, miten oppilaat käsittävät käsitteen valta. Tutkimuseettisistä syistä johtuen emme halunneet ottaa tähän mukaan kysymyksiä seksuaalisuudesta statusresurssin hankinnassa. Tähän pääsimme käsiksi observoinnin ja opettajan haastattelun puitteissa. Varsinkin välituntien observointi antoi meille aineistoa seksuaalisuuden statusresurssiluonteesta.

5.3 Observointi

Havainnoinnin lähtökohtana oli, että olimme luokissa objektiivisina tutkijoina. Observointi oli tutkimuksemme yksi tärkeimmistä tiedonkeruumenetelmistä. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran mukaan kyselyiden ja haastatteluiden tarkoituksena on saada selville, mitä tutkittavat ajattelevat, tuntevat ja uskovat, mutta havainnoinnin aikana saadaan selville, toimivatko tutkittavat, niin kuin he väittävät. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2006, s. 201) Aikataulullisten haasteiden vuoksi suoritimme tämän vaiheen yksilöllisesti jakautumalla tutkittaviin luokkiin. Observointi tapahtui eri luokissa 26.1, 29.1, 10.2, 17.2 ja 9.3. Suunnittelimme observointirungon (liite 4) ja sovimme yhteiset toimintatavat, jotta tutkimuksemme laadullisuus ei päässyt kärsimään. Kyseisiin toimintatapoihin kuului eettisesti oikein toimiminen, oman tutkijaroolin muistaminen sekä kaiken tarpeellisen havainnointitiedon kirjaaminen ylös. Lähdimme kategorioimaan oppilaita teoriapohjasta saatuihin rooleihin sekä tarkastelemaan opettajan ja oppilaiden vuorovaikutussuhdetta. Tarkkailimme oppilaita yhden päivän ajan sekä oppi- että välitunneilla. Roolimme oli pysyä taka-alalla, jotta tutkimuskohteemme eli oppilaat ja opettajat pystyivät toimimaan kouluympäristössä mahdollisimman luonnollisella tavalla.

Yksi tutkimustehtävistämme oli myös selvittää, millainen vaikutus opettajalla on luokan ryhmädynamiikkaan. Tarkoituksenamme oli saada luotettavaa ja luonnollista tietoa opettajan vaikutuksesta oppilaiden välisiin suhteisiin. Tämän vuoksi emme kertoneet opettajalle etukäteen, millaisiin asioihin kiinnitämme huomiota, vaan kerroimme olevamme taustalla pysyviä tutkijoita.

5.4 Teemahaastattelu

Aineistonkeruumenetelmän kolmas ja viimeinen vaihe oli haastatella opettajat teemahaastattelulla. Teemahaastattelussa on tyypillistä, että haastattelun aiheet ovat tiedossa, mutta tarkat kysymysmuodot eivät. Teemahaastattelua käytetään paljon kasvatustieteen kvalitatiivisen tutkimuksen tekemisessä, koska se vastaa monia kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2006, s. 197) Teemahaastattelumme tarkoituksena oli saada opettajat puhumaan omasta luokastaan mahdollisimman avoimesti.

Tämän avulla saimme opettajien näkökulmia siitä, millaisia vallankäytön muotoja ja rooleja opettaja näkee omissa oppilaissaan. Haastattelun kysymysrunon suunnittelimme etukäteen (liite 5). Haastattelu suoritettiin observoinnin jälkeen, jotta opettajan sanomiset eivät vaikuttaisi meidän tutkimustuloksiin. Mikäli haastattelu olisi ollut ennen observointia, niin pohdintojemme mukaan olisi saattanut käydä siten, että olisimme kiinnittäneet liikaa huomiota opettajan esittämiin asioihin, tutkimuskysymyksiemme jäädessä taka-alalle. Tutkimuksemme luotettavuuden kannalta oli tärkeää, ettemme johdatelleet opettajia antamaan meille mielekkäitä vastauksia, vaan pyrimme siihen, että opettajat kertoivat rehellisesti ja avoimesti miten he kokivat asiat.

5.5 Tutkimusta koskevat eettiset näkökulmat

Tutkimuksemme luotettavuuden kannalta oli erittäin oleellista noudattaa eettiseen tutkimukseen liittyviä normeja ja yleisiä käytäntöjä. Yksityisyyden säilyminen sekä tutkittavien oppilaiden että opettajien kohdalla on pääprioriteettimme. Yksityisyyden suojaaminen varmistui sillä, että pidimme tutkimusaineiston ainoastaan meidän tutkijoiden nähtävillä. Tutkittavien oikeat nimet, koulujen paikkakunnat tai nimet eivät tule esille pro gradu -tutkimuksessamme.

Varasimme oppilaille tarvittavan määrän aikaa kirjallisen kyselyn tekemiseen, jotta vastaukset eivät kärsisi kiireen takia. Painotimme oppilaille yksityisyyden seikkaa ohjeistamalla itsenäiseen työhön sekä muistuttamalla, että tutkijoiden lisäksi kukaan muu ei vastauksia näe. Myös kysymykset suunnittelimme siihen muotoon, että tutkittavien ei tarvinnut keskustella tai kysyä neuvoa toisiltaan.

Opettajien haastatteluihin varasimme tarpeeksi aikaa ja painotimme heille, että he voivat puhua oppilaiden nimillä, vedoten edellä mainittuun yksityisyyteen. Suoritimme haastattelut luokkahuoneissa työpäivän jälkeen, täten taattiin tilanteen rauhallisuus ja yksityisyys.

Observoinnissa eettisyys keskittyi meidän tutkijoiden rooliin tutkijoina eikä koulun henkilökuntana. Päätimme etukäteen, että erilaisissa vallankäytön tilanteissa, kuten kiusaamistapauksissa, tehtävämme on pysyä vain tarkkailijoina eikä ottaa aikuisen roolia ja puuttua tilanteeseen. Tämä takasi tutkimuksen laadullisuuden kannalta tärkeää aineistoa.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa avaamme tutkimuksemme tuloksia. Teimme tutkimuksen kevään 2015 aikana yhteensä viidessä eri luokassa. Tutkimuksemme aineistonkeruu on jaettu kolmeen eri vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa oppilaat vastasivat kirjallisiin kysymyksiimme, toisessa vaiheessa observoimme luokkaa päivän ajan ja kolmannessa vaiheessa haastattelimme opettajaa. Kaikkien tutkimusmenetelmiemme tarkoituksena on selvittää vastaukset asettamiimme tutkimuskysymyksiin. Kävimme aineiston yhdessä läpi vertaillen ajatuksiamme, havaintojamme ja pohdintojamme. Seuraavaksi esittelemme tutkimuksemme päähuomioita ja johtopäätöksiä

Millaisia rooleja oppilailla on viidennellä vuosiluokalla?

Teoriapohjamme jakoi poikien statushierarkian neljään eri ryhmään: ”koviksiin”, ”banaaleihin tasapainoilijoihin”, ”rauhallisiin myötäilijöihin” sekä ”hegemonisen maskuliinisuuden pettäjiin”. Tutkimusjaksoimme aikana havaitsimme kaikissa viidessä tutkimusluokassa olevan kaikkia näitä statushierarkian edustajia. Seuraavassa esittelemme esimerkkitapaukset jokaisesta ryhmän edustajasta. Tässä yhteydessä kutsumme esimerkkitapauksia nimillä Pekka, Janne, Kalle ja Jarkko.

Pekka

Erään välitunnin aikaan pihalla oli viisi astetta miinusta. Havainnoidessa huomio kiinnittyi viidennen luokan poikaryhmään, joilla oli kaikilla tietyn tyylinen lippalakki. Kyselyn perusteella kyseiset pojat kokivat olevansa luokassaan suosittuja ja omaavansa valtaa. Luokan opettaja kertoi haastattelussa, että nämä pojat olivat korkealla luokan valtahierarkiassa. Porukan niin kutsuttu johtaja, Pekka, oli muutamaa päivää aiemmin tullut kouluun käyttäen edellä mainittua lippalakkaa ja nyt jokaiselle kaveriporukan jäsenelle oli ilmestynyt samankaltainen päähine. Luokan muilla oppilailla oli pipot päätänsä suojaamassa kylmyydeltä.

Pekka kuului havaintojemme perusteella ”koviksiin”. Hän pyrki osoittamaan rohkeuttaan pitämällä kylmällä ilmalla lippalakkaa. Hänen kaveripiiriinsä välitunneilla kuului ”banaaleita tasapainoilijoita”, joilta hän oli saanut ikään kuin johtajan statuksen olemalla äänekäs ja rohkea. Pekka ei käyttänyt kiusaamista tai minkäänlaista uhkailua statuksenhankintakeinonaan, joten hän oli onnistunut saamaan suosioita tasapainoilijoilta. Pekan esimerkkiä seuraten, hänen kaverinsa siirtyivät pipeista lippalakkeihin. Tällä keinolla he pyrkivät vahvistamaan jäsenyyttään ryhmässä. Pekka antoi selvästi ymmärtää kaikille luokan oppilaille, että rohkeilla pojilla tulee olla kyseisen mallinen lippalakki. Tähän ”banaalit tasapainoilijat” eivät kuitenkaan ryhtyneet, vaan pitivät huolen, että heillä itsellään oli sellainen päähineenä.

Janne

Eräessä viidennessä luokassa oli menossa matematiikan tunti. Opettaja oli organisoinut tunnin siten, että oppilaat tekivät monisteita kokeeseen harjoitellakseen. Monisteita oli luokan perällä neljää erilaista. Pojat kävivät hakemassa itselleen yhden monisteen. Viimeinen poika, statukseltaan urheilija, otti kaikki neljä monistetta kerralla. Muiden poikien huomattua tämän jokainen heistäkin haki kaikki monisteet pulpetilleen.

Sama luokan poika, statukseltaan urheilija, otti poikaporukan haltuunsa välitunnin aikana. Pojat olivat lumivuoren huipulla. Ennen urheilijapoikaa pojat vain seisovat vuoren päällä. ”Johtajan” alettua hyppimään lumivuorelta alas, niin toisetkin pojat seurasivat perässä.

Kuten teoriapohjassa mainitsimme, ”banaali tasapainoilija” tasapainoilee ”koviksen” statuksen ja ”rauhallisen myötäilijän” rajapinnoilla. ”Banaali tasapainoilija” yrittää olla kaikkien kaveri. He tiedostavat toimintansa rajat esimerkiksi koulun säännöt, eli mitä saa tehdä ja mitä ei saa tehdä, ja noudattavat niitä asiallisesti. Esimerkkitilanteemme mukaan ”banaali tasapainoilija” näytti muille mallia, kuinka välitunnista voi tehdä hauskemman ilman sääntöjen rikkomisesta.

Sakari

Sakari oli luokan kilteimpiä poikia. Voisi sanoa, että Sakari oli opettajan yksi lempioppilaista. Sakari oli aina ajoissa, teki annetut tehtävät ja sopeutu tilanteeseen kuin tilanteeseen. Sakari harvoin nosti meteliä siitä, jos asiat eivät menneet niin kuin hän itse olisi halunnut. Pareittain työskentelyssä opettaja laittoi usein ei toivotut parit Sakarin kanssa. Välitunneilla Sakari hengaili muiden poikien kanssa, mutta pelleilyn alkaessa seurasi taka-alalla ja hymyili itsekseen (varsinkin jos Sakari tiesi, että pojat tekivät jotain kiellettyä). Esimerkiksi koulun sääntönä oli, ettei kouluaikana saa painia edes leikkillä. Välitunnilla kaksi statukseltaan ”kovista” alkoivat painia leikkisästi. Sakari seurasi tilannetta ja hymyili itsekseen muiden huudellaessa ja naureskellessa isoon ääneen.

Sakari kuuluu teoriamme mukaan ”rauhallisiin myötäilijöihin”. Sakari ei yrittänyt tavoitella suurta statusta oppilaiden keskuudessa, vaan tyytyi passiiviseen rooliin. Hänen toiminta välitunnilla osoitti sen, että hänet otettiin mukaan porukoihin, mutta hän ei osallistunut kiellettyyn asiaan. Kuitenkin hän hyväksyi sen, että toiset tekivät jotain kiellettyä. Tämän osoittaa se, ettei Sakari käynyt kertomassa välitunnin valvojalle, että pojat tekevät kiellettyä juttua. ”Rauhalliset myötäilijät” otetaan mukaan sen vuoksi, koska he eivät yritä saavuttaa korkeaa statusta, vaan tyytyvät omaan asemaansa. Tärkeintä on olla osa ryhmää, vaikka sivusta seuraajana.

Jarkko

Jarkko oli luonteeltaan arka ja herkkä sekä muihin luokkansa poikiin verrattuna pienikokoinen. Hän selvästi pyrki välttelemään korkean statuksen poikia ja kaveerasi hiljaisten poikien ja tyttöjen kanssa. Heidän kanssaan toiminta sujui hyvin, mutta eräällä välitunnilla havaintomme kiinnittyi tilanteeseen, jossa kaksi ”kovista” veivät häneltä pipon päästä ja alkoivat heittelemään sitä toisilleen. Pienikokoisella Jarkolla ei ollut fyysisesti mahdollisuuksia saada pipoa takaisin, mutta huomiolle pantavaa oli myös se, että hän ei myöskään verbaalisesti juurikaan vaatinut sitä takaisin haltuunsa. Jarkko vetäytyi koulun portaille ja itki. Kolmen hiljaisen tytön ryhmä tuli lohduttamaan häntä ja kertoivat tapauksesta luokkansa opettajalle, joka järjesti pipon takaisin Jarkolle ja torui kiusaajia.

Jarkko kuului siis statukseltaan ”hegemonisen maskuliinisuuden pettäjiin”. Herkän luonteensa ja pienen kokonsa takia statushierarkiassa korkeammalla olevien, erityisesti ”koviksien”, oli helppo löytää vallanhankinnan ja -käyttämisen keinoja. Luvussa 3.2.1 avasimme Mannisen tutkimuksen tuloksia ”hegemonisen maskuliinisuuden pettäjistä”. Havaintomme tästä kiusaamistilanteesta vahvisti Mannisen teoriaa, että Jarkon edustaman statusryhmän oppilaat eivät puolustautuneet esimerkiksi ”koviksia” vastaan, vaan saattoivat näyttää heikkoutensa. Kokemuksiemme mukaan Jarkon maskuliinisuutta muiden poikien silmiin vähensi myös hiljaisten tyttöjen kanssa kaveeraaminen.

Tolonen jakoi tyttöjen statushierarkiat kahteen eri kategoriaan: äänekkäisiin ja hiljaisiin (ks. luku 3.2.2). Käytännön tutkimuksessamme tutkimusmenetelmistä saadun aineiston ja pohdintojemme perusteella tytöillä on myös kolmas roolityyppi, joka on ”banaali tasapainoilija”. Kirjallisuutta kyseisestä roolityypistä emme löytäneet, mutta tutkimustuloksiimme se ehdottomasti kuuluu. Tämän roolin edustajat toimivat samalla periaatteella, kuin poikien ”banaalien tasapainoilijoiden” edustajat. He käyttävät vahvuuksiaan statuksen saamisessa ja pyrkivät ottamaan kaikki luokassa toimivat osapuolet huomioon. Tämän roolin edustajia on havaintojemme mukaan luokassa paljon. Jokaisesta tutkimuskohteena olleesta luokasta kategorioimme useita tyttöjä ”banaaleihin tasapainoilijoihin”. Kirjallisessa kyselyssä kyseisen roolin edustajien nimiä nousi usein esille kolmannessa kysymyksessä, joka kysyi oppilailta, ketkä olivat heidän hyviä ystäviään. Tasapainoilemalla oman roolinsa ja muiden roolien välillä, ”banaali tasapainoilija” pyrki olemaan kaikkien kaveri. Roolin edustajat olivat valtahierarkiassa keskivaiheilla, mutta pystyivät nostamaan statustaan muun muassa tyylikkäällä pukeutumisella tai koulumenestyksellä. Nämä statuksenhankintaresurssit olivat siis erilaisia poikien ”banaalin tasapainoilijan” rooliin verrattuna (vrt. luku 3.2.1).

Seuraavassa esittelemme edustajat näistä kolmesta ryhmästä. Tässä yhteydessä kutsumme esimerkkitapauksista nimillä Terhi, Sirpa ja Sini.

Terhi

Havainnointijaksomme aikana törmäsimme tapaukseen nimeltä Terhi. Terhi on luokan yksi puheliaimmista tytöistä. Hänellä oli tapana kesken tunnin huudella, kertoa vitsejä ja pyöriä levottomasti. Luokan muut tytöt kielsivät Terhiä monta kertaa esimerkiksi ”lopeta pelleily, älä pyöri, sulla on oudot vitsit”. Terhi ei kuunnellut muiden valitusta omasta käytöksestään vaan jatkoi häiriköimistä.

Kuten teoriapohjassamme mainitsimme, niin äänekkäät tytöt koetaan ärsyttäviksi. Edellä mainittu esimerkki kertoo hyvin siitä, etteivät muut luokan tytöt arvostaneet Terhin levottomuutta, äänekkyyttä tai huumorintajua. Huumorintaju ei yleensä ole poissulkeva tekijä kaverisuhteissa, mutta Terhin kertomat vitsit edustivat erilaista huumoria kuin toisten tyttöjen huumorintaju. Havaintomme perusteella huumorintajulla oli pieni rooli muiden tyttöjen suhtautumisessa Terhiä kohtaan. Suurempi vaikutus oli huutelulla ja levottomuudella.

Sirpa

Sirpa oli luonteeltaan hiljainen ja rauhallinen. Hän istui luokassa kahden samoja ominaisuuksia omaavan tytön kanssa. Eräällä oppitunnilla havaintomme keskittyi Sirpan pöytäryhmään, johon opettaja siirsi äänekkäästi ja levottomasti toimineen pojan. Pojan toiminta rauhoittui hieman, mutta hän sai silti paheksuvia katseita muun muassa Sirpalta. Hiljaiset tytöt eivät puuttuneet asiaan, vaan odottivat lähinnä opettajan tekemän ratkaisunsa. Sirpa katsoi paheksuen ja oudoksuen äänekkästä poikaa sekä osoitti mielipiteensä ilmeillä ja eleillään muille ryhmän tytöille.

Sirpa käyttäytyi tilanteessa kuin muutkin luokan hiljaiset tytöt. He eivät vastustaneet pojan äänekkästä ja levotonta käyttäytymistä verbaalisesti, vaan tukeutuivat toisiinsa ilmeiden ja eleiden avulla. Äänekkäs poika oli statushierarkiassa heitä korkeammalla, joten hän tiesi pystyvänsä käyttäytymään haluamallaan tavalla, tyttöjen siihen suuremmin puuttumatta.

Sirpa koki, että jonkun muun, kuten opettajan, rooli oli hoitaa tilanne. Ilmeiden, eleiden ja katseiden perusteella oli helppo havainnoida, ketkä kuuluivat Sirpan hiljaisten tyttöjen porukkaan.

Sini

Luokassa oli meneillään historian tunti. Opettaja oli antanut oppilaille pareittain suoritettavia keskustelutehtäviä tunnin aiheesta. Eräässä neljästä työstä koostuvassa pöytäryhmässä keskustelu siirtyi kuitenkin nopeasti muihin aiheisiin ja melun taso nousi. Tytöistä kaksi oli selvästi itseään äänekkäästi ilmaisevia, kun taas kaksi muuta huomattavasti hiljaisempia. Keskustelun edetessä jokainen ryhmän jäsen osallistui siihen ja hetken päästä opettaja huomauttikin tyttöjä asiasta. Tämä johti siihen, että vain toinen hiljaisemmista tytöistä ymmärsi heti palata tehtävänannon mukaiseen keskusteluun. Hänen parinaan oli Sini, joka samalla keskusteli tunnin aiheesta sekä kahden äänekkäämmän tytön kanssa muista asioista. Opettaja ohjeisti tyttöjä uudelleen ja Sinikin siirsi keskittymisensä vain tehtävään. Ryhmän kaksi muuta tyttöä jatkoivat sekä omien aiheiden että tehtävän läpikäymistä.

Pohdintojemme mukaan Sini kuului rooliltaan ”banaaleihin tasapainoilijoihin”. Hänen parinaan tehtävässä oli tyttö, joka oli selvästi rooliltaan luokan hiljaisimpia. Sini ymmärsi, että hänen kuului keskustella tehtävän aiheesta parinsa kanssa, mutta halusi samalla osallistua äänekkäiden tyttöjen keskusteluun. Varsinkin opettajan huomautuksen jälkeen hän tasapainoili näiden erilaisten roolien välissä, sillä hän ymmärsi, että tehtävän aiheena on rauhallinen parityöskentelyllä tapahtuva keskustelu, mutta haki samalla yhteenkuuluvuuden tunnetta kahdelta äänekkäämmältä tytöltä. Näin toimimalla hän otti huomioon kaikki tilanteen osapuolet, opettajakin mukaan luettuna. Hän pyrki saamaan suosiota ja hyväksyntää äänekkäiltä ja hiljaiselta tytöltä sekä opettajalta. Opettajan toisen huomautuksen jälkeen Sini keskittyi hiljaisempaan rooliin.

Opettajien teemahaastattelut vahvistavat saatuja tuloksia rooleista. Kysyimme opettajilta muun muassa oppilaiden rooleista (liite 4, kysymykset 4 ”Millaisia rooleja näet oppilaissasi?”, 5 ”Ketkä ovat luokan hiljaisimpia oppilaita?”, 6 ”Ketkä ovat äänekkäitä?”, 7 ”Onko luokassasi ”koviksia”?” ja 8 ”Onko luokassasi oppilas/oppilaita, jotka tulevat toimeen kaikkien kanssa?”). Jokainen opettaja mainitsi luokastaan ainakin yhden teoriapohjassamme ilmenneiden roolien edustajan. Viidestä opettajasta kolme mainitsi, että hänen luokallaan on liian äänekkään ja liian hiljaisen roolin välissä tasapainoilevia tyttöjä. Heidän mielestään jopa suurin osa luokkansa tytöistä edusti tätä roolityyppiä. Tämä siis vahvistaa meidän omaa uutta tutkimustietoa ”banaaleista tasapainoilijoista” yhtenä tyttöjen roolityyppinä. Kysyimme myös opettajan näkökulmaa siitä, millainen ryhmähenki oppilasryhmässä on (liite 4, kysymys 2 ”Onko ryhmässasi hyvä ryhmähenki?”). Kaikki haastatellut opettajat vastasivat oppilailla ja itsellään olevan hyvä ryhmähenki keskenään. Tähän seikkaan mielestämme vaikuttaa myös se, että viidestä opettajasta kolme oli opettanut omaa luokkaansa kauemmin kuin yhden vuoden. He siis tuntevat oppilaansa pitkältä aikaväliltä.

Yksi tutkimustuloksistamme on se, että ”banaalit tasapainoilijat” nauttivat luokkatovereiden suosioista. He nousevat suosion avulla ”kovisten” ohi valtahierarkiassa. He nauttivat aitoa arvostusta, jolla he kipuavat näennäistä arvostusta saavien ”kovisten” yläpuolelle. He tarvitsevat perusolemuksen lisäksi jotain muita ominaisuuksia, jotta he saavuttavat statuksensa. Näitä ominaisuuksia ovat esimerkiksi luotettavuus, koulumenestys tai urheilullisuus. Luotettavuuden avulla he saivat päätäntävaltaa oppilaiden keskuudessa. Opettajien teemahaastattelussa (liite 4, kysymys 9 ”Millä keinoin oppilaat saavat valtaa keskinäisissä suhteissa?”) kävi ilmi, että osa oppilaista on saanut valtaa nimenomaan edellä mainituilla ominaisuuksilla.

Halusimme myös selvittää onko vaatetuksella joku rooli oppilaiden valtasuhteissa. Opettajien mielestä (liite 4, kysymys ”Vaikuttaako pukeutuminen oppilaiden statukseen koulussa?”) vaatetus ei merkkää oppilaiden välisissä suhteissa. Opettajien vastauksista saimme käsityksen, että vaatetukseen kiinnitetään jonkin verran huomiota, mutta se ei ole statuksenhankintakeino.

Havaintojemme perusteella kuitenkin koemme vaatetuksella olevan merkitystä ryhmään kuulumisen tunteeseen. Luvussa aiemmin kerrottu havaintokertomus Pekasta voidaan liittää tähän ilmiöön. Vaatetus voi siis viestittää, mihin ryhmään tai porukkaan kukin oppilas kuuluu.

Miten roolit vaikuttavat valtasuhteisiin?

Ennen kuin voimme määritellä oppilaiden rooleja, avaamme oppilaiden käsityksiä vallasta ja suosiosta. Kysyimme kirjallisissa kysymyksissä 12, 13, 14 ja 15 (liite 3) valtaan ja suosioon liittyviä kysymyksiä. Kysymys 12 ” Mitä on valta koulussa? ” ja 13 ” Onko sinulla valtaa luokassa? Miten se näkyy? ” käsittelivät sitä, mitä oppilaat kokevat vallan olevan ja kokivatko he omaavan sitä omassa luokassaan. Pääsääntöisesti vallan käsite oli tuntematon. Voimme sanoa näin, koska puolet vastanneista vastasivat siihen ”en tiedä” tai jättivät kokonaan vastaamatta. Oppilaiden vallan määrittelyn hankaluuden huomasimme jo silloin, kun kävimme pitämässä oppilaille tehdyn kirjallisen kyselyn. Suurin osa oppilaista kysyi meiltä, miten siihen pitäisi vastata. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta emme voineet antaa valmista vastausta, vaan pyrimme ohjaamaan oppilaita siihen, että he kirjoittaisivat oman pohdinnan mukaisesti. Ohjeistimme näin: ”kirjoita siihen, mitä itse koet vallan olevan”. Muutama oppilas vastasi kysymykseen 12 esimerkiksi, että ”opettajalla on valtaa”, ”saa käydä vessassa kun haluaa”, ”määräily”, ”kiusaamista” ja ”kiva ja josta muut pitävät”. Määräily ja pomottaminen esiintyivät useamman oppilaan vastauksessa. Edellä olevat oppilaiden vastaukset kertovat, että osalle viidesluokkalaisista vallan määrittely tuotti ongelmia. Oppilaat, jotka mielestämme ymmärsivät vallan käsitteen, määrittelivät vallan seuraavanlaisesti: ” Se minun mielestäni tarkoittaa sitä, että saa päättää asioista”, ”valta koulussa on sitä, että voi vaikuttaa yhteisiin asioihin enemmän kuin muut ja pystyy määräilemään ihan luvalla”, ”että hallitsee itse” ja ”valta koulussa tarkoittaa kai vaikutusvaltaa”. Vastaavanlaisia kuin edellä mainittuja vastauksia ei ollut kuin kymmenesosalla tutkimukseen osallistuneista.

Yritimme löytää oppilaiden joukosta vastauksia siihen, tunnistavatko oppilaat itsessään luonteenpiirteitä, joilla he saavat luokassaan tietyn statuksen. Tämän vuoksi kysyimme oppilailta heidän asemaansa vaikuttavista piirteistään (kysymys 14 ”Onko sinussa piirteitä, jotka vaikuttavat asemaasi luokassasi? Millaisia?”). Vastauksia analysoidessa tulimme siihen tulokseen, että oppilaiden oli vaikea arvioida omia piirteitään ja niiden vaikutusta omaan rooliinsa luokassa. Havaitimme kuitenkin muutamia poikkeuksia. Oppilaiden vastauksista tulkitsimme heidän arvioivan seuraavien luonteenpiirteiden vaikuttavan omaan asemaansa luokan keskuudessa: urheilullisuus, huumorintaju, ystävällisyys, auttavaisuus ja hiljaisuus. Tulkitsimme vastausten perusteella, että urheilullisuus, huumorintajuus sekä ystävällisyys liittyivät vahvasti ”banaaleihin tasapainoilijoihin”. Auttavaisuuden taustalla oli vahva koulumenestys.

Oppilaiden vastauksista kävi ilmi, että he olivat auttavaisia, koska osasivat auttaa muita koulutehtävissä. Hiljaisuus liittyi siihen, että kyseiset oppilaat olivat statukseltaan ”rauhallisia myötäilijöitä”, joiden oli vaikea saada valtaa ja statusta itselleen. ”Olen aika ujo/hiljainen, joten en saa ajatuksiani kauhean paljon esille vaikka haluaisin”. Tämä erään oppilaan vastaus kertoo myös sen, kuinka hiljaiset jäävät äänekkäiden jalkoihin.

Oppilaiden vastauksista kävi ilmi, että käsitteet suosio ja valta kulkevat käsi kädessä. Heidän mielestään niillä on valtaa, jotka ovat suosittuja. Kysymykseen 12 ”Mitä on valta koulussa” oppilaat vastasivat esimerkiksi, että ”valta on sitä, että hän on suosittu ja hän saa päättää asioista” ja ”jos on suosittu on ns. valtaa”. Suurin osa oppilaista vastasi, ettei suosio ole tärkeää, mutta ne, jotka tavoittelivat valtaa ja statusta, vastasivat suosion olevan tärkeää. Suosiota tavoittelevat perustelivat vastauksiaan siten, että suosittuna oleminen antaisi valtaa luokan keskuudessa ja vaikuttaisi omiin kaverisuhteisiin. Haluamme seuraavaksi nostaa muutamia tutkimuksemme kannalta oleellisia vastauksia kirjallisesta kysymyksestä 15 ”Onko mielestäsi tärkeä olla suosittu? Miksi? ”:

”No joo kavereiden takia”.

”On sillä silloin on enemmän valtaa oppilaiden kanssa ja ei tule kiusatuksi”

”Ehkä vähän että saa kavereita”

”On ja ei. Jos on suosittu, ei välttämättä jää leikkien ulkopuolelle”

”On, koska silloin saa huomiota enemmän ja kaikki kiinnittävät huomiota muhun”

”On koska ei joudu esim. kiusatuksi tai syrjityksi”

”Jollain tavalla. Ystäviä riittää. Ei jää yksin”

”On. Muut ihmiset haluavat olla kanssani. Kukaan ei kiusaa ja kaikki ovat kilttejä minulle”

Oppilaiden vastauksista on tulkittavissa se, että suosio perustuu kaverisuhteiden perustamiseen. Mikäli sinulla ei ole valtaa, jäät yksin. Mainitsimme vallan ja suosion kulkevan käsi kädessä, mutta haluamme myös nostaa suosion ja kaverisuhteet samalle tasolle.

Roolit toimivat valtahierarkian järjestyksen pitäjänä. Oppilaat hakeutuvat luonteelleen sopivaan rooliin ja sen kautta rakentavat imagoaan. Kirjallisuuden ja oman tutkimuksemme mukaan roolien edustajat hakeutuvat toistensa seuraan ja pyrkivät tätä kautta hakemaan hyväksyntää ja suosiota. Viidennellä vuosiluokalla roolit erottuvat selkeästi. Korkean statuksen oppilaat käyttävät menetelmiään näkyvästi vallanhankintaan ja -käyttöön. Valtahierarkia jakautuu selviin osiin roolien avulla. Meidän tutkimuksessamme poikien roolit ovat jaettu neljään osioon ja tytöt olemme määritelleet kolmen pääroolin edustajiksi. Aiemmin tutkimuksessa ilmenneisiin päärooleihin sisältyy useita erilaisia toimintatapoja, joilla oppilaat rakentavat ja käyttävät statustaan hyödyksi.

Oppilaiden kyselystä saatujen vastausten perusteella hekin näkevät ja ymmärtävät roolien merkitykset. Esimerkiksi ”koviksilla” on paljon valtaa suhteessa ”hegemonisen maskuliinisuuden pettäjien” edustajiin. Tämän kummatkin osapuolet hahmottavat. Tyttöjen osalta äänekkäät ja sosiaaliset yksilöt pääsevät yleensä vallankahvaan, sillä hiljaisten rooliin ikään kuin kuuluu vaieta ja hyväksyä tilanne. ”Banaalit tasapainoilijat” pyrkivät saamaan valtaa ja suosiota olemalla kaikkien kaveri sekä jättämällä ääripäiden roolien näkyvimmit menetelmät pois.

Millaisilla piirteillä oppilaat saavat valtaa ja arvostusta toisiltaan?

Kyselyn perusteella (liite 3, kysymys 2 ”Millainen on hyvä kaveri? Kuvaile kolmella adjektiivilla.) oppilaiden keskuudessa arvostetuimpia luonteenpiirteitä olivat ystävällinen, luotettava, mukava, hauska, rehellinen ja auttavainen. Näitä ominaisuuksia omaavat oppilaat koettiin hyviksi kavereiksi ja he saivat suosiota luokan keskuudessa. Valtahierarkiassa ”hyvä kaveri” sijoittui luokan keskivaiheille. Jotta oppilas saavutti korkeimman statuksen luokassa, niin edellä mainittujen piirteiden lisäksi heidän tuli omata muista erottavia ominaisuuksia, kuten esimerkiksi urheilullisuus ja muodikkaat vaatteet.

Kysyimme oppilailta heitä ärsyttäviä piirteitä luokkatovereistaan (liite 3, kysymys 4 ”Millainen henkilö sinua ärsyttää kouluympäristössä?”). Muita oppilaita ärsyttäviä piirteitä olivat kiusaaminen, ilkeily, huomion hakeminen, selän takana puhuminen, salaisuuksien kertominen, valehteleminen, itsekkyyys, ”kovistelu”, oppitunneilla häiritseminen, väkivaltaisuus, esittäminen ja syrjimin.

Näitä ominaisuuksia omaavat oppilaat jäivät ryhmän ulkopuolelle, koska oppilaat eivät pitäneet näistä. Havaintojemme mukaan oppilaat yrittivät poistaa tämänlaista ei-toivottua käytöstä. Esimerkiksi yhdessä havainnointi luokassa yksi luokan kilteimmistä tytöistä alkoi leikkimään tuolinsa kanssa (rullasi pitkin luokkaa), johon yksi toinen oppilas totesi ”Lopeta, ollaan sentään koulussa.” Tässä tapauksessa villiintynyt tyttö lopetti pelleilemisen välittömästi.

Vastauksista selvisi myös, että valtaa oppilas sai olemalla ”kovis”, jonka toimintatapoihin ja piirteisiin kuuluivat kiusaaminen, valehtelu ja itsekkyyys. Oppilaat täsmensivät, että ”koviksilla” oli valtaa, mutta he eivät edellä mainittujen tapojen vuoksi olleet erityisen suosittuja yleisellä tasolla luokassa. Havaintojemme mukaan ”kovisten” vallanhankintamenetelmiin kuuluivat juuri kiusaaminen ja itsekkyyys, mutta lisäksi joissain yksittäistapauksissa myös fyysisellä väkivallalla uhkailu. Tämä johtikin tiettyjen kaveriporukoiden syntymiseen, jossa ”kovistelevat” oppilaat hakeutuivat keskuuteensa, kun taas muita ominaisuuksia arvostavat oppilaat halusivat enimmäkseen kaverata muiden kanssa.

Opettajien haastatteluista tuli ilmi, että kiusaamisen muodot ovat muuttumassa. Nykypäivänä internet- ja mobiilipalveluiden lisääntyessä ihmiset pystyvät kommunikoimaan keskenään uusin keinoin. Observointimme aikana ilmeni oppilaiden välistä kiusaamista eräässä puhelinten viestintäpalvelussa. Usean oppilaan ryhmä oli tehnyt palvelimeen keskusteluryhmän, jossa väheksyttiin ja mollattiin erästä saman luokan oppilasta. Tieto tästä tuli sekä kyseisen oppilaan että opettajan korviin. Opettaja pitikin koko luokalle puhuttelun ja kertoi tällaisen olevan vakavasti otettavaa kiusaamista. Havaintojemme mukaan opettajan kannalta tällaista kiusaamisen muotoa on hankala havaita, sillä oppilaiden ei tarvitse olla fyysisesti kontaktissa keskenään ja kiusaaminen voi tapahtua myös koulun ulkopuolella vapaa-ajalla.

Mannerheimin lastensuojeluliiton mukaan verkkokiusaamiseksi luetaan muun muassa pilkkaavat tai uhkaavat viestit, sulkeminen ryhmän ulkopuolelle ja juorujen levittäminen. (MLL, 2015)

Kirjallisen kyselyn (liite 3) kysymys 9 ”Ketkä luokkatovereistasi heittäivät läppää ja huumoria?” selvitti oppilaiden näkemystä siitä, ketkä ”heittivät läppää” eli huumoria heidän luokassaan. Lähteidemme mukaan eritoten pojat käyttävät sitä keinonaan saada suosiota (ks. luku 3.3), mutta tutkimustemme perusteella se on myös tytöille statuksenhankintaresurssi. Vastauksia analysoitaessa huomasimme, että pääsääntöisesti tytöt olivat kirjoittaneet tyttöjen ja pojat poikien nimiä. Oppilaiden voidaan ajatella siis käyttävän huumoria statuksenhankintakeinonaan omassa statusryhmässään. Niin kutsutulla sisäpiirihuumorilla oppilaat pyrkivät vahvistamaan välejään oman ystäväporukkinsa sisällä. Koimme, että pojat harrastivat huumoria näkyvämmiin ja kuuluvampiin. Vastauksissa ilmenneitä nimiä ja heidän roolejaan kategorioidessa panimme merkille, että suurin osa ”läpänheittäjistä” kuului ”banaaleihin tasapainoilijoihin”. Se oli heille keino saada suosiota ja nousta valtahierarkiassa. Muidenkin roolien edustajat harrastivat huumorin käyttöä, mutta ”banaaleihin tasapainoilijoihin” verrattuna pienemmissä ryhmissä samanlaisen roolin omaavien keskuudessa. Esimerkiksi hiljaisten tyttöjen vastauksissa nousi esille muiden hiljaisten tyttöjen nimiä.

Kyselyn kysymykseen 10 oppilaat vastasivat, ketkä kiinnittivät eniten huomiota pukeutumiseensa. Samaa asiaa selvensi opettajan haastattelussa (liite 5) kysymys 12 ”Vaikuttaako pukeutuminen oppilaiden statukseen koulussa?”. Tulosten perusteella neljässä luokassa pääsääntöisesti tytöt panostivat pukeutumiseensa ja käyttivät sitä resurssina saadakseen arvostusta. Eräässä vastauksessa tyttö kertoi, että tytöillä kauneus on valtaa. Pohdimme, että vaatetus on isossa osassa kauneuden rakennetta. Poikkeuksena oli yksi luokka, jossa pojat kiinnittivät siihen huomiotaan tyttöjä enemmän. Huomasimme tämän myös observoidessa. Kyseisessä luokassa tytöilläkin oli siistit vaatteet, mutta suurimmalla osalla pojista oli päällään esimerkiksi tarkasti napitetut kauluspaidat. Luokan opettajakin oli pannut asian merkille ja vahvisti tiedon, että pojat huolehtivat ulkonäöstään tarkasti siinä luokassa. Kysyimme opettajalta myös perhetaustojen vaikutuksesta oppilaan rooliin (kysymys 13, liite 5). Opettajat kertoivat, ettei oppilaan taustalla ollut merkitystä. Esimerkiksi rikkaalla tai köyhällä perheellä ei ollut vaikutusta oppilaan rooliin kouluympäristössä. Pohdimme, että tässä iässä oppilas ei tarvinnut statuksenhankintaan mitään arvokasta materiaalista objektia.

Miten opettaja vaikuttaa luokan ryhmädynamiikkaan omalla toiminnallaan?

Viidesluokkalaisten liikunnantunnilla oli aiheena käsipallo. Opettaja tiesi etukäteen, että jos oppilaille antaisi vallan valita puolet, niistä tulisi hyvin epätasaiset. Päätöksen teossa vallankahvassa olisivat sekä urheilussa menestyvät sekä ”kovikset”. ”Rauhallisia myötälilijöitä” ja liikunnassa heikommin menestyviä määrättäisiin yhteen joukkueeseen, kun taas ”kovikset” ja liikunnassa menestyvät haalisivat omiaan heidän puolelleen. Menestyjät haluaisivat muita liikunnallisia joukkoonsa ja ”kovikset” hakeutuisivat samaan porukkaan äänekkyydellään ja valta-asemallaan. Tämän ilmiön jo aiemmin nähneenä opettaja jakoi puolet mielestään tasaisesti, siten että kummallakin puolella olisi kaikkien ryhmien edustajia. Ryhmänjako onnistui, mutta itse pelissä roolien merkitys ilmeni jälleen. Erityisesti liikunnan tunneilla urheilussa menestyjät saivat korkean statuksen ja valtaa pelikentällä. Heidän pelistään erottui se, että he syöttelivät palloa useimmiten keskenään. Hiljaiset tai vähemmän liikunnalliset saivat syötön itselleen vain, jos muita liikunnallisia ei ollut vapaana. Välillä ”kovikset” antoivat jälleen kerran äänensä kuulua ja täten saivat syötön. Opettaja hoiti roolinsa tälläkin kertaa hyvin ja lisäsi peliin säännön, jossa maali hyväksyttiin vain, jos kaikki saman joukkueen jäsenet olivat saaneet koskea palloon.

Tässä hän siis toteutti opetuksessaan ja tunnin järjestelyssään oppilaiden tasa-arvoista kohtelua. Peli kulki kyseisellä säännöllä hyvin ja hiljaisemmat sekä liikunnallisesti heikommät saivat peliin osallistumisen kautta rohkeutta ja uskallusta pyytää palloa pelitilanteissa.

Tässä havainnossa korkean statuksen pojat käyttivät valtaansa hyvin selvästi, mutta opettaja toimi hienosti roolinsa vaatimalla tavalla. Hän tiesi, että korkean statuksen pojat olisivat alistaneet muita jättämällä heidät viimeisiksi valitsemisjärjestyksessä. Oppilastuntemuksella opettaja kuitenkin ehkäisi tämän siinä tilanteessa. Pelin aikana jalkapallossa taitavat oppilaat ja ”kovikset” käyttivät resurssejaan ja jättivät heikommät usein ilman syöttöä. Opettaja kuitenkin huomasi tämän ja otti roolinsa myöntämän vallan käyttöönsä ja mahdollisti sääntömuutoksilla kaikille oppilaille osallisuuden olla pelissä paremmin mukana. Havaintojemme mukaan kaikille jäi positiivinen kokemus tästä liikuntatunnista.

Opettaja oli päättänyt vaihtaa istumajärjestystä luokassaan. Opiskelumuotona toimi usein ryhmätyö, joten opettaja päätti järjestää paikat neljän pulpetin ryhmiin. Kun opettaja kertoi oppilaille, että oli arponut paikat, alkoi kuulua vastalauseita siitä, että saattaisivat joutua erään tietyn pojan viereen. Kyseinen poika häiritsi oppitunteja ja härnäsi muita välitunneilla. Useat oppilaat ilmaisivat isoon ääneen, etteivät tahtoneet istua tämän vieressä. Lopulta opettaja päätti pitää pojan eristettynä muista ja antoi hänen istua yksin takana.

Havaintokokemus kertoo, millaisen aseman poika oli käytöksellään saanut luokassa. Hän saattaa olla luokan äänekkäin ja omasta mielestään luokan ”kovis”. Tilanne on kuitenkin toinen. Kukaan muu luokassa ei arvosta häntä kiusaamistapausten vuoksi. Tämä kertoo luokan jäsenten välisestä lojaalisuudesta ja siitä, kuinka luokan oppilaat vastustavat kiusaamista ja ei-toivottua käytöstä. Opettajalla on suuri rooli näissä tilanteissa. Hänen pitäisi kyetä hallitsemaan tilanne niin, ettei tällaisia tilanteita synny kouluympäristössä. Kokemuksemme mukaan pojan tilanne on hankala.

Sitä se oli myös kokeneelle opettajalle, joka ei oikein tiennyt, mitä tehdä asian kanssa. Koemme, että hänen oli pitänyt keskustella asiasta koko luokan kesken ja saada sopu aikaiseksi. Pohdintamme mukaan eristäminen ei toiminut kenenkään eduksi pitkäjänteisyyttä silmällä pitäen. Hän olisi voinut keskustella ”koviksen” kanssa käytöksen syistä ja saada paremman ratkaisun tilanteeseen.

Tutkimuksemme mukaan opettajat toimivat pääsääntöisesti luokassa tasapuolisesti kaikkia oppilaita kohtaan. Tutkimuksemme aikana huomasimme muutamia poikkeustapauksia, joista yksi esimerkki on mainittu luvussa 6 kohdassa ” Miten opettaja vaikuttaa luokan ryhmädynamiikkaan omalla toiminnallaan?”. Mutta nämä poikkeukset olivat vain poikkeuksia. Suurin osa oppilaista vastasi kirjalliseen kyselyyn opettajan olevan tasapuolinen. Poikkeuksena oli muutama yksittäinen tilannehuomio, jossa opettaja koettiin toimineen lievästi epätasapuolisena aikuisena luokassa. Opettajaa tasapuolisuutta koskeviin kysymyksiin (liite 3, kysymykset 6 ”Miten opettajasi vaikuttaa luokan ryhmähenkeen?” ja 7 ” Kohteleeko opettajasi kaikkia tasapuolisesti?”) oppilaat vastasivat pääsääntöisesti ”joo”, ”kyllä” tai ”kohtelee”. Tutkimuksemme kannalta tärkeää oli, että joukossa oli pidempiäkin vastauksia. Haluamme nostaa esille seuraavat kyselyotteet:

1. ”Opettaja laittaa ihan summassa joitain työskenteleen tai tekeen jotain yhdessä”.
2. ”Se puuttuu kiusaamiseen, vaikka tunnilla kiusataan. Opettaja ottaa asiat vakavasti ja se on kiva kaikkia kohtaan”.
3. ”Hyvin sillä hän saa aina ehkäistyä ja selvitettyä riidat”.
4. ”Hän puuttuu kiusaamiseen, jos sellaista ilmenee”.
5. ”Säännöillä”.
6. ”Opettaja kehottaa alkamaan kaikkia”.
7. ”Hän ei anna kiusata”.
8. ”Pitämällä ryhmätyöskentelyitä ja opettamalla yhteishenkeä”.
9. ”Opettaja saa hyvin kurin luokassa”.
10. ”Opettaja on kaikille mukava eikä hänellä ole missään parannettavaa”.
11. ”Vaikuttaa siten, että se tekee hauskoja juttuja ja opettaa kivalla tavalla”.
12. ”Hän auttaa kaikessa ja kannustaa meitä olemaan hyviä ihmisiä”.
13. ”Opettajat auttavat sopimaan riitoja ja huolehtivat, että kaikilla on kavereita”

14. "Minun mielestäni opettaja ei joskus usko, jos on esim. jokin riita, mutta joskus ehkä yhden kerran on tullut sellainen pulma".
15. "Ei usko poikia, uskoo vain tyttöjä".
16. "Hyvällä tavalla. Hän tsemppaa kaikkia".

Yleisellä tasolla oppilaiden mielestä opettaja on mukava, huumorintajuinen, reilu, ymmärtävä ja tasapuolinen. Hän puuttuu kiusaamiseen, luo säännöt, on tiukka, ylläpitää työrauhaa, tsemppaa sekä opettaa, kuinka luoda hyvä yhteishenki.

Mainitsimme luvussa 3.2.2 poikien käyttäytyvän äänekkäämmin luokassa. Teoriamme mukaan poikien sallitaan olevan äänekkäämpiä kuin tyttöjen, kun taas tytöt nähdään olevan rauhallisia ja kilttejä. Ehrhardtin (2000) mukaan tyttöjen levoton ja änekäs käytös annetaan anteeksi niin kauan kuin tytöt ovat peruskouluiässä. (Ehrhardt, 2000, s. 141; s. 212). Tämä on ristiriidassa meidän teorian mukaan. Otimmekin observoinnin tavoitteeksi saada selvyuden siihen, kuinka opettajat reagoivat äänekkääseen ja häiritsevään tyttöön. Havainnointijaksomme aikana törmäsimme kahteen tutkimuksemme kannalta oleelliseen havaintoon.

Ensimmäisessä havainnossa luokan opettaja torui änekästä tyttöä monta kertaa koulupäivän aikana toivoen, että tyttö rauhoittuisi. Päivän jälkeen opettaja kertoi avoimessa haastattelussa, että hän kokee kyseisen tyttö-oppilaan olevan rasittava äänekkään luonteensa vuoksi. Toisessa havainnossa luokan änekäs tyttö sai olla änekäs kokonaisen oppitunnin ajan ennen kuin opettaja puuttui tytön käytökseen toisen oppitunnin puolella välissä. Haastattelimme myös tämän luokan opettajan observointipäivän jälkeen. Kysyimme häneltä, kuinka hän kokee änekkään tytön muiden oppilaiden joukossa. Tutkimuksemme teoriapohjan vastaisesti kyseinen opettaja ei kokenut änekästä tyttöä rasittavana, vaan hän näki tytön olevan yksi muiden joukossa. Itse asiassa opettaja mainitsi tytön vasta sen jälkeen, kun olimme kysyneet häneltä asiasta. Pohdintojemme mukaan opettaja näki tämän änekkään tytön tavallisena, kilttinä, tyttönä.

Koemme, että opettajat panostavat luokan ryhmädynamiikkaan. Eräs opettaja piti koulunsa viidensille vuosiluokille aihetta koskevia tunteja kerran viikossa. Saimme näistä oivaa aineistoa, kuinka opettaja omalla panoksellaan vaikutti ryhmien toimintaan. Tunneilla käsiteltiin kiusaamista, tasavertaisuutta ja jokaisen kanssa toimeen tulemistä. Opettaja halusi oppilaiden tulevan toimeen toistensa kanssa. Oppilaat ja opettaja pysähtyivät miettimään tunnin aihetta. Aiheen alustuksen jälkeen oppilaat tekivät harjoitteita sattumanvaraisissa pareissa ja ryhmissä. Oppilaat keskustelivat ja toimivat tehtävänannon mukaisesti oppien samalla läheisyyttä ja muiden kanssa toimimista. Kyseisellä opettajalla oli siis varattuna pari tuntia viikossa tällaisten asioiden oppimiseen. Eräs näille tunneille osallistunut oppilas kertoikin kirjallisessa kyselyssä, että hän koki nämä keskustelut opettajansa kanssa tärkeiksi. Muutkin tutkimukseen osallistuneet opettajat ottivat ryhmädynamiikan huomioon omien tapojensa mukaisesti. Yleensä se tapahtui vaikuttamalla positiivisesti ja kannustavasti normaaleissa koulun arjessa tapahtuvissa tilanteissa. Teemahaastattelun (liite 5) kysymys 2 ”Onko luokassasi hyvä ryhmähenki?” pyrki selventämään opettajien mielipiteitä luokkansa ryhmädynamiikan toimivuudesta. Jokainen koki sen toimivaksi, joten havaintomme sai siltäkin saralta vahvistuksen. Vastauksissa ilmeni, että hyvä henki helpottaa sekä opettajien että oppilaiden olemista ja toimimista koulussa.

7 POHDINTA

Pro gradu -tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää oppilaiden rooleja ja niiden välisiä valtasuhteita viidennellä vuosiluokalla. Lisäksi tutkimme opettajan roolia luokan ilmapiirin luoja ja johtajana. Aihealueeseemme liittyivät vahvasti ryhmädynamiikka sekä vallan käsite. Etnografisen tutkimustavan etuihin luemme monipuoliset näkökulmat sekä vahvat tulosten käyttökelpoisuudet. Monipuolisilla näkökulmilla tarkoitamme sitä, että saamme oppilaan, opettajan, ulkopuolisen tutkijan (meidän) ja aiemman kirjallisuuden näkökulman tutkimukseemme. Yhdistimme tässä tutkimuksessa teorian, kirjallisesti teetetyn kyselyt ja opettajien haastattelut sekä omat viidensissä vuosiluokissa tehdyt havaintomme. Tutkimamme teoria vastasi suurelta osin oman käytännön tutkimuksemme tuloksia. Onnistuimme mielestämme tekemään henkilökohtaisesti, yhteiskunnallisesti ja ammatillisesti tärkeän kokonaisuuden.

Ryhmädynamiikka on tärkeä osa luokan toimintakulttuuria. Ryhmädynamiikka muodostuu ihmisten välisestä kommunikaatiosta ja vuorovaikutuksesta. Koemme aikaisempien kokemuksiemme perusteella sen olevan tärkeä aihealue tutkimuksessamme. Se antaa suunnan, kuinka ryhmä toimii ja mitä sen sisällä tapahtuu. Sen jäsenten väliset jännitteet määräävät dynamiikan toimivuuden. Vuosiluokissa tehtyjen havaintojemme perusteella siihen sisältyy tunnesiteitä, kilpailuasetelmia ja ennakkoluuloja. Pohdintojemme mukaan ryhmän ilmapiiriä voidaan tarkkailla myös huumoria mittarina käyttäen. Se kertoo, kuinka vapautunut tunnelma jäsenten välillä vallitsee sekä voi toimia hoitokeinona yleiseen henkeen. Mielestämme ilman toimivaa ryhmädynamiikkaa luokka ei voi toimia tehokkaasti yhdessä ja se vaikuttaa luokan ilmapiiriin. Se vaikuttaa siis oleellisesti oppilaiden keskinäisiin sekä opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin. Tutkimuksemme mukaan ryhmädynamiikka tarkoittaa sekä ryhmän kehitysvaiheita että ryhmän jäsenten välisen ja ryhmien välisen vuorovaikutuksen kuvaamista ja analysointia. Aineistomme antoi meille selkeän kuvan siitä, että opettajat pitivät huolta luokkansa toimivuudesta. He kokivat sen tärkeäksi yleisen viihtyvyyden kannalta. Observointimme sekä oppilaiden ja opettajien vastausten perusteella näemme ryhmädynamiikan olevan hyvä tutkimuskohteina olevissa luokissa.

Tutkimme vallan käsitettä. Mielestämme vallan muotojen tiedostaminen on tärkeää, koska se mahdollistaa aiheen käsittelyä. HavaitSIMME, että vallan määrittely ei ole yksinkertaista, koska sen määrittely on moni-ilmeinen ja määritelmä vaihtelee käytettävän kielen mukaan. Wrong määritteli valtaa vaikuttamisen lähtökohdasta. Hänen mukaan valta on joko tiedostettua tai tiedostamatonta. Useimmiten valta on tiedostettua. Tiedostetun vallan muotoja ovat voimakeinot, manipulointi, suostuttelu ja auktoriteetti. Tärkeimpänä vallan muotona Wrong pitää auktoriteettia. Se on joko pakottava, kannustava, laillistettu, pätevyys tai henkilökohtainen. Vallan tarkoituksena on saada toinen osapuoli toimimaan halutulla tavalla.

Roolit näkyvät jokapäiväisessä kouluarjessa, joten niiden tiedostaminen on tärkeää. Lähteidemme ja oman tutkimusaineistomme mukaan pojat voidaan jakaa neljään alakategoriaan: ”koviksiin”, ”banaalisiin tasapainoilijoihin”, ”rauhallisiin myötäilijöihin” ja ”hegemonisen maskuliinisuuden pettäjiin”. Yhteistä näille oli se, että samanlaisen roolin omaavat oppilaat pyrkivät hakemaan toisistaan tukea, joten he keräytyivät useimmiten samaan ryhmään sekä luokka- että välituntitilanteissa. Käsittelimme näitä rooleja ja niiden piirteitä hegemonisen maskuliinisuuden kautta. Pojat käyttivät rooliensa mukaisia valtastrategioita ja -resursseja. Niitä olivat muun muassa huumorin käyttö ja respektin saaminen. Pojat pyrkivät kasvattamaan statustaan hierarkiajärjestyksessä äänekkyydellä, liikunnallisuudella ja jopa väkivallalla.

”Kovikset” olivat valtahierarkiassa korkealla, sillä harvat uskalsivat sanoa heille vastaan, koska he käyttivät strategioinaan ja resursseinaan sekä näkyvää että piiloista väkivaltaa. He pyrkivät vahvistamaan asemaansa olemalla myös äänekkäitä. Pohdintojemme mukaan he eivät kuitenkaan saaneet luokkatovereiltaan aitoa arvostusta, vaan niin kutsuttua näennäistä suosiota.

”Banaalit tasapainoilijat” puolestaan olivat poikia, jotka tasapainoilivat liian kovan ja liian pehmeän maskuliinisuuden välillä. He olivat usein arvostettuja muiden oppilaiden keskuudessa ja nostivat statustaan usein liikunnallisen menestyksen avulla. Tulostemme mukaan he usein nousivat aidon arvostuksen avulla valtahierarkiassa ”kovisten” ohi. Teoriapohjamme (ks. luku 3.2.1) mukaan he tyytyivät asemaansa valtahierarkiassa ”kovisten” alapuolella, koska heille vallan tavoittelu ei ollut erityisen tärkeää.

Vaikkei se ole heidän päämääränään, tuloksemme kertovat heidän usein olevan hierarkian huipulla. Tässä näemme ristiriidan teoriapohjamme ja tutkimustulostemme välillä.

”Rauhalliset myötäilijät” olivat statuksiensa puolesta ”banaalien tasapainoilijoiden” alapuolella. He eivät puolustautuneet vahvasti väkivaltaa vastaan ja usein myötäilivät korkeamman statuksen poikien puheita ja tekoja. He osoittivat myös kannattavansa joitain hegemonisen maskuliinisuuden ideaaleja. Heidän keinoja saada arvostusta olivat usein urheilullisuus ja se, että he harvoin näyttivät pelkoaan. ”Hegemonisen maskuliinisuuden pettäjiin” lukeutuivat sellaiset pojat, joiden koettiin omaavan joitain liian tyttömäisiksi tai lapsellisiksi koettuja ominaisuuksia. He näyttivät usein pelkonsa, joten se antoi korkeamman statuksen pojille siinäkin suhteessa valtaa.

Sosiaalisilla statuksillaan pojat pyrkivät nousemaan valtahierarkiassa. Huumorilla ja ”läpänheitolla” he rakensivat yhteenkuuluvuuden tunnetta, mutta niillä oli myös negatiivisia puolia. Niitä voitiin käyttää esimerkiksi piiloiseen väkivaltaan, jossa alemman statuksen oppilaita voitiin huumorin varjolla kiusata tai haukkua. Respektillä eli maineella, uskottavuudella ja kunnioituksella oli suuri vaikutus statuksenhankinnassa. Sen hankinnassa pelkät tarvittavat resurssit eivät riittäneet, vaan niitä piti käyttää uskottavasti.

Tyttöjen roolit jakautuivat kirjallisuudesta löytämiemme lähteiden mukaan äänekkäisiin ja hiljaisiin. Tutkimusmenetelmiemme kautta saatu aineisto osoitti, että myös tyttöjen rooleihin kuuluu ”banaalit tasapainoilijat”. Strategioina tytöt käyttivät äänenkäytön lisäksi erilaisia ulkonäköön liittyviä resursseja. Äänekkäät tytöt saivat usein korkean statuksen maineen, koska heillä oli rohkeutta jakaa mielipiteitensä ja johtaa keskusteluita. Luokkahuoneessa he saivat äänenkäytöllään myös opettajan huomion, aivan kuten pojatkin. Nimittely toimi tytöillä voimakkaana strategiana. Sen avulla usein äänekkäämmät ja korkeamman statuksen tytöt pyrkivät alistamaan muita ja samalla vahvistamaan omaa paikkaansa hierarkiassa. Opettajan kannalta hiljaiset tytöt nähtiin usein kiltteinä tyttöinä, kun taas äänekkäät koettiin jopa häirikköinä. ”Banaalit tasapainoilijat” tasapainoilivat liian äänekkään ja liian hiljaisen roolin välillä sekä pyrkivät olemaan kaikkien kaveri. Aineistomme mukaan myös tytöt käyttivät huumoria. Tosin eivät yhtä näkyvästi kuin pojat, vaan he ”heittivät läppää” omassa tutussa kaveriporukassa.

Aineistomme ja pohdintojemme mukaan tytöt käyttävät sekä samanlaisia että erilaisia strategia- ja resurssikeinoja statuksen hankkimiseen. Äänekkäät tytöt käyttävät ääntään ja pyrkivät täten määräämään esimerkiksi puheenaiheen. Heille mielekkään keskustelunaiheen avulla he saavat helposti johtajan roolia kyseisessä tilanteessa. Luokkahuoneessa he saavat äänenkäytöllään usein opettajan huomion. Tällöin opettajan huomio keskittyy heihin, ja hiljaisemmat oppilaat jäävät alisteisiksi. Äänenkäytön resurssi toimii siis tytöillä samoin tavoin kuin pojilla.

Opettajalla on suuri rooli luokan ryhädynamiikan ja toimivuuden kannalta. Oppilastuntemuksellaan ja oman asemansa kautta avautuvalla vallalla hän vaikuttaa paljon oppilaiden toimintaan. Sosiaalista kontrollia hän saa pedagogisella auktoriteetillaan. Opettaja on kasvattajan roolinsa lisäksi myös muun muassa ilmapiirin luoja, järjestyksen ylläpitäjä, arvojen välittäjä ja puheenjohtaja. Jotta opettajan ja oppilaiden välille syntyy hyvä vuorovaikutussuhde, hänen on osattava antaa ja osoittaa oppilailleen luottamusta. Tällöin oppilaat tuntevat olevansa arvostettuja ja saavat tästä motivaatiota. Tasa-arvo on olennaisessa osassa kaikissa koulussa tapahtuvissa tilanteissa. Tarkoitamme tässä yhteydessä sekä sukupuolista - että yksilöllistä tasa-arvoa. Toimiessaan se synnyttää kunnioitusta molempien osapuolien välille. Oppilaat huomaavat helposti, jos siihen perustuva kunnioitus ei toteudu hyvin. Vaikka tasavertaisuutta on vaikea toteuttaa jokaisessa tilanteessa, niin opettajan on pyrittävä löytämään keinot, että se toimisi parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajan roolissa tämä onkin mielestämme yksi merkittävimmistä taidoista. Pohdimme myös, että tasavertaisuus antaa jokaiselle tilaa olla oma itsensä ja se auttaa ymmärtämään, että erilaisuus on sallittua ja jopa mielenkiintoista. Tätäkin kautta syntyy kunnioitus toista kohtaan. Kirjallisen kyselyn vastausten perusteella oppilaat näkivät opettajansa hyvän ilmapiirin luoja ja tasapuolisena kasvattajana. Muutamia poikkeustapauksiakin ilmeni, mutta ne olivat yksittäisiä tilanteita, joita oppilaille oli jäänyt mieleen.

Tutkimuksemme tutkimustehtävänä oli löytää mahdollisimman hyvät vastaukset tutkimuskysymyksiimme, jotka olivat: Millaisia rooleja oppilaille on viidennellä vuosiluokalla? Miten roolit vaikuttavat valtasuhteisiin? Miten opettaja vaikuttaa luokan ryhädynamiikkaan omalla toiminnallaan? Millaisilla piirteillä oppilaat saavat valtaa ja arvostusta toisiltaan?

Tavoitteenamme oli saada vastaukset asettamiimme tutkimuskysymyksiin ja tehdä luotettava laadullinen tutkimus. Olemme mielestämme onnistuneet tavoitteessamme. Vastasimme tutkimuskysymyksiimme selkeästi ja monipuolisesti huolellisen pohdinnan tuloksena. Koemme, että tutkimustulokset ovat hyödyllisiä ammattikuntaamme ajatellen. Tutkimustuloksemme vahvistavat teoriapohjassa ilmenneitä tuloksia, mutta saimme tuotettua myös uutta tietoa tyttöjen rooleista. Mielestämme tutkimuksemme teoriapohja perustuu luotettavaan lähdemateriaaleihin, jotka ovat oleellisia laadullista tutkimusta tehdessä.

Suoritimme tutkimuksemme Pohjois-Pohjanmaan kolmella eri koululla, yhteensä viidessä luokassa. Tämä tarkoittaa, että tutkimuksemme ei ole yleistettävissä valtakunnallisesti, vaan se pysyy paikallisella tasolla. Tutkimuksemme luotettavuuden kannalta tärkeää oli saada laaja aineisto. Tutkimukseemme osallistui 82 oppilasta ja 5 opettajaa. Mielestämme tämä tukee tutkimuksemme luotettavuutta. Keräsimme aineistoa jokaisen luokan kohdalta kahden päivän ajan. Etnografisessa tutkimuksessa on tarkoituksena tehdä pitkä kenttätyö. Pro gradu –prosessin alkuvaiheessa pohdimme sitä, otammeko tutkimukseemme viisi luokkaa ja teemme tutkimusta kaksi päivää luokkaa kohden vai otammeko yhden luokan ja tutkimme sitä puolen vuoden ajan. Pohdintojemme mukaan molemmissa oli etunsa. Suurempi tutkimusjoukko monipuolistaisi tutkimustamme, mutta saisimmeko pidemmällä kenttätyöllä luotettavampaa tietoa oppilaiden välisistä suhteista? Kahden päivän kenttätyön vaarana on se, että oppilaat käyttäytyvät eri tavalla, koska tietävät heidän olevan tutkimuskohteena. Vaaran tiedostamana päätimme tehdä kahden päivän kenttätyön isommalla kohderyhmällä. Tutkimuksemme tarkoituksena oli saada luotettavaa tietoa oppilaiden välisistä suhteista. Mielestämme suurempi kohderyhmä toi paremmin esiin oppilaiden valtasuhteet ja roolit viidennellä vuosiluokalla. Suurempi kohderyhmä myös monipuolisti tutkimusaineistomme. Viidestä luokasta koostuva tutkimusjoukko tarkoittaa, että saimme monipuolisen oppilasryhmän lisäksi tutkimukseemme mukaan myös viisi eri luokanopettajaa, miehiä ja naisia.

Toteutimme tutkimuksemme kirjoitusprosessin yhteistyössä. Jaoimme havaintojamme, ajatuksiamme ja pohdintojamme. Tämä tapa toimi mielestämme hyvin ja saimme kanssatutkijuudesta hyötyä irti. Suunnittelimme tekevämme kenttätyön yhdessä, mutta aikataulullisesti tämä oli mahdotonta.

Tämän vuoksi päätimme jakautua observoinnin ajaksi eri luokkiin. Teimme yhteisen observointirungon ja sovimme millaisiin asioihin havainnoinnissa keskitymme. Havainnoinnin avulla saamme todellisen näkökulman siihen, miten oppilaat toimivat keskenään vapaammassa tilassa esimerkiksi välitunneilla ja tiukemmassa kurissa esimerkiksi oppitilanteissa. Varsinkin vapaammassa tilassa tapahtuva havainnointi on tärkeää, koska siinä oppilaat saavat toimia luonnollisesti ilman aikuisen välitöntä valvontaa. Observointipäivän jälkeen istuimme alas puhumaan päivästä ja havainnoista. Näiden pohdintakeskustelujen tuloksena, oppilaiden vastausten, opettajien haastatteluiden ja teorian avulla muodostimme tutkimustuloksemme.

Emme käyttäneet aineiston keräämiseen kuin kaksi päivää luokkaa kohden, mutta tutkimuksemme luotettavuuden kannalta tärkeää oli meidän aineistonkeruun triangulaatio. Mielestämme kykenimme muodostamaan hyvät käsitykset tutkittavista luokista ja oppilaista, koska teimme ensin kirjalliset kyselyt, jonka jälkeen analysoimme ne ja muodostimme käsityksiä oppilaiden välisistä suhteista. Seuraavana päivänä suoritimme observoinnin, jonka tarkoituksena oli saada vahvistusta muodostamillemme käsityksille. Opettajan haastattelun tarkoituksena oli vahvistaa tietomme oppilaiden suhteista ja hänen omasta roolistaan. Kasvokkain tehty teemahaastattelu monipuolistaa näkökulmaa ja saimme aikuisen näkökulman siihen, millainen ryhmädynamiikka haastateltavissa luokissa on. Mielestämme kyselylomakkeet olivat monipuoliset ja tutkimuksemme tarkoituksen mukaiset. Pro gradu -tutkielma on opiskelijoiden viimeisimpiä ponnisteluja ennen valmistumista. Takana on paljon erilaisia opintoja, ja motivaation löytäminen pro gradun tekemiseen on erittäin tärkeää. Motivaatiomme pysyi hyvällä tasolla koko prosessin ajan. Koemme, että itse valittu tutkimuksen aihe ja jaettu tutkijuus antoivat meille lisämotivaatiota. Jaetulla tutkijuudella tarkoitamme työtaakan jakamista, ajatusten vaihtamista ja toistemme tsemppaamista.

Tutkimuksemme luotettavuutta pohtiessamme emme voi välttää ajattelemasta objektiivista observointia. Havainnoinnin tarkoituksenamme oli olla taka-alalla ja olla puuttumatta luokan tilanteisiin. Tutkimusjaksoimme aikana tapahtui yksi tapaus, jossa jouduimme pohtimaan omaa rooliaamme tutkijana. Tilanteessa osalla luokan oppilaista tuli pieni riitatilanne oppitunnin alussa. Oppilaat käyttäytyivät aggressiivisesti toisia kohtaan ja solvasivat toisiaan verbaalisesti.

Tutkimuksen kannalta tärkeää oli, että pysyimme taka-alalla. Emme puuttuneet tilanteeseen, vaikka normaalissa tilanteessa olisimme menneet väliin aikuisen roolia käyttäen. Saimme oivaa materiaalia eri osapuolien statusresurssien käyttämisestä. Riita loppui, kun opettaja saapui paikalle ja otti tilanteen haltuunsa. Jälkikäteen ajatteluna toimimme tutkijana olemisen kannalta oikein. Näin voimme edelleen väittää tutkimuksemme olevan luotettava.

Tutkimusaihe oli meille henkilökohtaisesti merkittävä, sillä koemme tutkittujen asioiden olevan läsnä jokapäiväisessä työssä tulevalla työurallamme. Valtakamppailu oppilaiden keskuudessa ovat jokapäiväistä toimintaa. Sen avulla oppilaat hankkivat itselleen sopivan aseman luokan keskuudessa. Statuksen näkökulmasta katsottuna se joko rajoittaa tai antaa mahdollisuuksia yksilölle toimia luokkatovereidensa seurassa. Tämän tutkimuksen avulla osaamme tunnistaa vallan ja statuskamppailun piirteitä, ja kykenemme ohjaamaan tätä sosiaalista peliä siihen suuntaan, mihin itse tahdomme. Mielestämme varhainen statuskamppailun tunnistaminen parantaa taitojamme toimia ryhmän ohjaajina ja kykenemme muodostamaan myönteisen ilmapiirin, jossa kaikki ovat yhdenvertaisia, suvaitsevaisia ja reiluja toisia kohtaan. Tutkimuksellamme on merkitystä meille tutkijoille, mutta myös muille kasvatusalan ammattilaisille. Tutkimus auttaa ymmärtämään status- ja valtakamppailun piirteitä, joita lapset käyvät keskinäisissä suhteissa.

Jatkomahdollisuuksia tutkimuksellamme uskomme olevan runsaasti. Esimerkiksi käsittelemäämme huumoria ja “läpänheittoa” voisi tutkia vielä tarkemmin. Niiden muotoihin ja resurssimahdollisuuksiin syvemmin pureutuminen antaisi mielestämme lisätietoa muun muassa ryhmädynamiikan toimimisesta ja kiusaamisen estämisestä. Myös status- ja valtakamppailu vaatetuksen näkökulmasta antaisi mielestämme oivan mahdollisuuden syventyä kyseisen resurssin aiheeseen. Lisäksi isojen kaupunkikoulujen ja pienten maalaiskoulujen luokkia olisi mahdollista avata ja vertailla ryhmädynamiikan näkökulmasta. Olisi mielenkiintoista saada tutkittua tietoa, kuinka oppilasmäärät kouluissa vaikuttavat oppilaiden suhteisiin.

LÄHTEET

- Aaltonen, S. 2008. Itseluottamusta, varovaisuutta ja vaaraa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.). Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli. Tampere: Vastapaino. 36–57.
- Aapola, S. 1992. Helsinkiläistyttöjen ystävyysuhteet. Ihanteina itsenäisyys, läheisyys, monipuolisuus. Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.): Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: SKS. 83-102.
- Aarnio P. & Vuorinen R. 1985. Vuorovaikutus ja yhteistyö. SKSK-Kustannus OY.
- Barnes, B. 1988. The nature of power. Polity Press. Great Britain.
- Baszanger, I. & Dodier, N. 1997. Ethnography: relating the part to whole. Teoksessa D. Silverman (ed.). Qualitative Research: Theory, Method and Practise. London: Sage.
- Butler, J. 1993. Bodies that matter. London, Routledge.
- Coffey, A. & Atkinson, P. 1996. Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies. London: Sage publications.
- Davies, M. 1993. Shards of glass: children reading and writing beyond gendered identities. Cresskill. NJ: Hampton press.
- Ehrhardt, U. 2000. Kiltit tytöt pääsevät taivaaseen, tuhmat tytöt mihin vain. Juva: WSOY-Kirjapainoyksikkö.
- Foddy, W. 1995. Constructing questions for interviews and questionnaires. Theory and practice in social research. 3. painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foucault, M. 1977a. Discipline and punish: The birth of the prison. London, Penguin Books.
- Foucault, M. 1977b. Introduction to language, counter-memory, practice: Selected essays and interviews, by D.F. Bouchard. Oxford, Blackwell.
- Foucault, M. 1980. Two lectures. Teoksessa Gordon, C. (toim.) Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977: Michel Foucault, London, Harvester Wheatsheaf. 78-108.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo: WSOY.

- Harjunen, E. 2007. Pedagogisen auktoriteetin jäljillä. Teoksessa Grünthal, S. & Harjunen, E. (toim.) Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 67-86.
- Haywood, C. & Mac an Ghail, M. 2003. Men and masculinities. Theory, research and social practice. Buckingham: Open University Press.
- Hirsjärvi S. (toim). 1992. Kasvatustieteen käsitteistö. Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset. Keuruu.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., ja Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. 12.painos. Painopaikka: Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Hohti, R. 2007. Valta ja tieto koulun todellisuuksissa. Etnografinen tutkimus luokkahuoneen vuorovaikutuksesta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Horelli, L. & Saari, M. 2002. Tasa-arvoa valtavirtaan: tasa-arvon valtavirtaistamisen menetelmiä ja käytäntöjä. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Huttunen, J. 1990. Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. Jyväskylä studies in education. Psychology and Social Research 77. Jyväskylän yliopisto.
- Huuki, T. 2010. Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiilassa. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Hyvärinen, M. 2003. Valta. Teoksessa Hyvärinen, M., Kurunmäki, J., Palonen, K., Pulkkinen, T. & Stenius H. Käsitteet liikkeessä. Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria. Vastapaino. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä. 65-68.
- Jakku-Sihvonen, R. 1996a. Opetuksen saavutettavuus ja koulutuksellinen tasa-arvo arvioinnin kohteena. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Helsinki: Opetushallitus. 2-6.
- Jokinen, A. Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Vastapaino. Tampere.
- Jokinen, A. Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino. Tampere
- Juuti, P. 2006. Organisaatiokäyttäytyminen. Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu.
- Kaski, S. & Kiander, T. 2005. Tunnejohtajuus. Kuuntelua ja vaikuttamista. Edita, Helsinki.

- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus -ja sosiaaliset taidot – vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppinen, S. & Romunen, S. 1997. Lasten sukupuoliroolit. *Kasvatus* 28 (3). 256-267.
- Kopakkala, A. 2005. Porukka, jengi, tiimi: ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Edita. Helsinki.
- Lahelma, E. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsingin yliopisto.
- Lahelma, E. 2006. Gender perspective: A challenge for schools and teacher education. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (toim.) *Research-based teacher education in Finland- Reflections by finnish teacher educators*. *Research in educational science* 25. Finnish educational research association. Turku: Painosalama. 203-214.
- Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., & Tolonen, T. 2007. *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere. Vastapaino.
- Lehtonen, M. 1995. *Pikku jättiläisiä. Maskuliinisuuden kulttuurinen rakentuminen*. Vastapaino. Tampere.
- Löfström, J. 2007. Sukupuoli ja seksuaalisuus koulussa. Teoksessa Niemi, H. & Sarras, R. (toim.) *Erilaisuuden valot ja varjot: eettinen kasvatus koulussa*. Helsinki: Otava. 87-98.
- Manninen, S. 2010. *Iso, vahva, rohkee -kaikenlaista*. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Metso, T. 1992. Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.): *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: SKS. 270-283.
- Misztal, B. A. 1998. *Trust in Modern Societies*. Cambridge. Polity Press.
- Money, J. & Ehrhardt, A.A. 1972. *Man and woman, boy and girl: The differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Ojala, H. Palmu, T. & Saarinen, J. 2009. *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Vastapaino. Tampere.
- Paloheimo H. & Wiberg M. 1996. *Politiikan perusteet*. WSOY. Porvoo.

- Sahinaho, A. 2007. Opettajien roolien näkyminen oppilaiden oma-aloitteisuuden kautta. Pro gradu. Jyväskylä.
- Sipilä P. 1988. Sukupuolitettu ihminen. Tammer-Paino OY. Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä. PS-kustannus. 13-20.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Helsingin yliopisto.
- Tainio, L. & Harjunen, E. 2005. Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Opettajan näkemykset ja tuntikäytänteet kahden metodin valossa. Kasvatus 36 (3). 172-186.
- Tainio, L. 2007. Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus.
- Tainio, L., Palmu, T. & Ikävalko, E. 2010. Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä. PS-kustannus. 13-20.
- Tarmo, M. 1992. "Tytöt ne mutisee mekkoonsa." Opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.): Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: SKS. 284-300.
- Tasa-arvolaki 2005. Tasa-arvoyksikkö ja tasa-arvovaltuutettu. Helsinki: Sosiaali –ja terveysministeriö.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Turunen K. 1997. Halut, arvot ja valta. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Vuorikoski, M. 2003. Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S.: Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino. 131-154.
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.): Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino. 309–334.
- Vuorikoski, M. 2005. Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.): Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus. Tampere. Vastapaino. 31-61.

- Wright, T. 1987. Roles of Teachers & Learners. Oxford: Oxford University Press.
- Wrong, D.1988. Power, it's forms, bases and uses. University of Chicago Press. USA.
- Ylikoski, P. 2000. Onko valta kyky –käsite? Teoksessa Mitä on valta? Räikkä, J. & Wennberg, M. (toim.). Oy Unipress Ab ja kirjoittajat. Suomi. 13-14

Nettilähteet:

Mannerheimin Lastensuojelu Liitto:

http://www.mll.fi/nuortennetti/mina_ja_media/nettikiusaaminen/ (Luettu 10.3.2015)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:

http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (Luettu. 16.2.2015)

LIITTEET

LIITE 1. Tutkimuslupahakemus tutkimusluvista päättävälle.

Olemme teknologiapainotteisen luokanopettajakoulutuksen maisterivaiheen opiskelijoita Oulun yliopistossa. Teemme pro gradu -tutkielmaa valtasuhteista ja rooleista viidennellä vuosiluokalla. Teimme samaisesta aiheesta teoriapainotteisen kandidaatin tutkielmamme ja nyt aikomuksemme on kehittää siitä empiirisellä tutkimusmenetelmällä pro gradu. Ohjaajana tutkielmassamme toimii Oulun yliopiston puolesta yliopistolehtori, KT Marjatta Hautala (marjatta.hautala@oulu.fi).

Gradumme pohjalla on neljä tutkimuskysymystä, joihin kokonaisuus perustuu. Nämä kysymykset ovat: Millaisia rooleja oppilailla kouluympäristössä on? Miten roolit vaikuttavat valtasuhteisiin? Miten opettaja vaikuttaa luokan ryhmädynamiikkaan omalla toiminnallaan? Millaisilla piirteillä oppilaat saavat valtaa ja arvostusta toisiltaan? Pyrimme ratkaisemaan nämä tutkimusongelmat mahdollisimman monipuolisella tavalla. Aineistonkeruumenetelminä käytämme havainnointia oppi- ja välitunneilla, oppilaille annettavia kirjallisia kysymyksiä ja opettajien haastatteluja.

Kaikki keräämämme materiaali käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimusmateriaalia ei käytetä muihin tarkoituksiin ja se hävitetään aineistoanalyysin jälkeen. Tutkimuksessa ei paljasteta koulujen nimiä, paikkakuntia tai tutkittavien oikeita nimiä. Tarkastelemme tutkimusaihettamme objektiivisesti eikä tarkoitus ole syyllistää tai leimata ketään.

Tässä vaiheessa haluaisimme _____ luvan tutkimuksemme suorittamiseen _____viidensissä vuosiluokissa. Tämän jälkeen lähestymme asian puitteissa rehtori _____ sekä kyseisten vuosiluokkien opettajia, oppilaita ja oppilaiden vanhempia.

Ystävällisin terveisin Henri Hand (0407011609, henrihand@hotmail.com) ja Eemil Suviaro (0407542149, eemil.s@hotmail.com)

Allekirjoitus ja nimenselvennös (Allekirjoittamalla annatte luvan tutkimukseen)

LIITE 2. Kirje oppilaalle ja hänen huoltajilleen.

Olemme teknologiapainotteisen luokanopettajakoulutuksen maisterivaiheen opiskelijoita Oulun yliopistossa. Teemme pro gradu -tutkielmaa valtasuhteista ja rooleista viidennellä vuosiluokalla. Teimme samaisesta aiheesta teoriapainotteisen kandidaatin tutkielmamme ja nyt aikomuksemme on kehittää siitä empiirisellä tutkimusmenetelmällä pro gradu. Ohjaajana tutkielmassamme toimii Oulun yliopiston puolesta yliopistolehtori, KT Marjatta Hautala (marjatta.hautala@oulu.fi).

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Millaisia rooleja oppilailla kouluympäristössä on? Miten roolit vaikuttavat valtasuhteisiin? Miten opettaja vaikuttaa luokan ryhmädynamiikkaan omalla toiminnallaan? Millaisilla piirteillä oppilaat saavat valtaa ja arvostusta toisiltaan? Pyrimme ratkaisemaan nämä kysymykset mahdollisimman monipuolisella tavalla. Aineistonkeruumenetelminä käytämme havainnointia oppi- ja välitunneilla, oppilaille annettavia kirjallisia kysymyksiä ja opettajan haastattelua.

Kaikki keräämämme materiaali käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimusmateriaalia ei käytetä muihin tarkoituksiin ja se hävitetään aineistoanalyysin jälkeen. Tutkimuksessa ei paljasteta koulujen nimiä, paikkakuntaa tai tutkittavien oikeita nimiä. Tarkastelemme tutkimusaihettamme objektiivisesti eikä tarkoitus ole syyllistää tai leimata ketään. Pyydämme tällä kirjeellä lupaa tutkimuksen toteuttamiseen. **Toivoisimme, että kirje palautetaan luokanopettajalle 23.1.2015 mennessä.**

Ystävällisin terveisin Henri Hand (0407011609, henrihand@hotmail.com) ja Eemil Suviaro (0407542149, eemil.s@hotmail.com)

- Lapseni saa osallistua tutkimukseen
 Lapseni EI saa osallistua tutkimukseen

Tutkimukseen osallistuvan oppilaan nimi

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennös

LIITE 3. Kyselylomake oppilaille.

Kyselylomake oppilaille

Nimi: _____

Vastaukset käytetään ainoastaan tutkimuskäyttöön, eikä niitä näytetä muille oppilaille, opettajille, vanhemmille tai ulkopuolisille henkilöille. Lomakkeet näkevät ainoastaan tutkijat (Henri ja Eemil), jotka ovat vaitiolovelvollisia. Vastaa kysymyksiin mahdollisimman rehellisesti.

1. Millainen luokkasi on?

2. Millainen on hyvä kaveri? Kuvaile kolmella adjektiivilla.

3. Ketkä luokkakavereistasi ovat hyviä ystäviäsi?

4. Millainen henkilö sinua ärsyttää kouluympäristössä?

5. Onko luokassasi ”koviksia”? Ketkä?

6. Miten opettajasi vaikuttaa luokan ryhmähenkeen?

7. Kohtelee ko opettajasi kaikkia tasapuolisesti?

8. Ketkä saavat eniten opettajan huomiota?

9. Ketkä luokkakavereistasi heittävät läppää ja huumoria?

10. Ketkä kiinnittävät eniten huomiota pukeutumiseen?

11. Ketkä ovat mielestäsi hiljaisimpia oppilaita?

12. Mitä on valta koulussa?

13. Onko sinulla valtaa luokassa? Miten se näkyy?

14. Onko sinussa piirteitä, jotka vaikuttavat asemaasi luokassasi? Millaisia?

15. Onko mielestäsi tärkeä olla suosittu? Miksi?

KIITOS VASTAUKSISTASI! – Eemil ja Henri

LIITE 4. Observointirunko

Millaisia rooleja luokan oppilailla havaitaan?

”Kovikset”:

”Banaalit tasapainoilijat”:

”Rauhalliset myötäilijät” (pojat):

”Hegemonisen maskuliinisuuden pettäjät”:

Äänekkäät tytöt:

”Banaalit tasapainoilijat” (tytöt):

Hiljaiset tytöt:

Vallanhankinta- ja -käyttötilanteita:

Muita havaintoja (oppilaista/opettajasta):

LIITE 5. Opettajan teemahaastattelun runko.

1. Kauanko olet opettanut luokkaasi?
2. Onko ryhmässäsi hyvä ryhmähenki?
3. Onko luokassasi esiintynyt kiusaamista? Millaista? Ketkä kiusaavat?
4. Millaisia rooleja näet oppilaissasi?
5. Ketkä ovat luokan hiljaisimpia oppilaita?
6. Ketkä ovat äänekkäitä?
7. Onko luokassasi ”koviksia”?
8. Onko luokassasi oppilas/oppilaita, jotka tulevat toimeen kaikkien kanssa?
9. Millä keinoin oppilaat saavat valtaa keskinäisissä suhteissa?
10. Kenellä on mielestäsi paljon valtaa? Kenellä ei? Miten oppilas on saanut valtaa itselleen?
11. Onko sinun mielestäsi tytöillä ja pojilla erilaiset vallan/arvostuksen saannin keinot?
12. Vaikuttaako pukeutuminen oppilaiden statukseen koulussa?
13. Vaikuttaako perhetaustat oppilaiden statukseen koulussa?