

Koulua on käytävä

Etnografinen tutkimus koululuokasta
sosiaalisena tilana

Petri Paju



Koulua on käytävä

Koulua on käytävä

Etnografinen tutkimus koululuokasta
sosiaalisena tilana

Petri Paju

Nuorisotutkimusverkosto/
Nuorisotutkimusseura
Verkkajulkaisuja 108

Kannen kuva ja valokuvat: Petri Paju
Kansipohja: Jussi Konttinen
Taitto: Tanja Konttinen
© Nuorisotutkimusseura ja tekijä
Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura,
verkkojulkaisuja 108, *Tiede*
2016

ISBN 978-952-7175-23-1

ISSN 1799-9227

Painettu kirja on julkaistu vuonna 2011.

Julkaisutilaukset:

<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/verkkokauppa>

Nuorisotutkimusverkosto

Asemapäällikönkatu 1

00520 Helsinki

Sisällys

Kiitokset	9
OSA I	
Joulumaasta Sampolaan	13
Tutkimuksen tausta ja rakenne	16
Virallinen, epävirallinen ja fyysinen koulu	18
<i>Virallinen koulu</i>	18
Etnografian ihanuus ja kurjuus	26
<i>Koulu ja etnografinen ote</i>	29
Koulun yksilöllinen arviointi ja yksinjäämisen pelko	39
Koululuokka sosiaalisena tilana	43
<i>Sosiaalinen tila</i>	44
<i>Käytävät</i>	45
<i>Yhteisö</i>	49
Tutkimusaineistot	52
Haastattelut	53
”Köyhän miehen sosiometria”	54
Päiväkirjat	55
Valokuvat	57
Sosiaalinen media	58
Dokumentit ja kirjalliset aineistot	59
OSA II	
Härkälä ja Härkälän yhtenäiskoulu	63
Yläkoulun luokka	66
9C-luokka	69
Koulunvastaisuus ja koulumyönteisyys	76

Opiskelijat – hiljaiset ja hiket	82
Hiljaiset tytöt	85
Elämä hikkenä	87
Hikkeys positiona	89
Hikkekatgoria ja luokan roolit	94
Katutila koulutilassa	99
Katuviisaus	100
Kovikset ja aitouden ongelma	103
Kioskit ja hidastelun taito	105
Vaikutusvalta, konsensusnäkemys	108
Sekaryhmät	111
Epävirallisen koulun opetussuunnitelman perusteet	114
Sosiaalinen lukutaito	120
Kiinnostus itsen ja omaan asemaan	123
Sukupuoli	129
Ystäviä ja vihollisia	133
Ujous ja rohkeus	143
Pojat	145
Pojat ja ruumiillisuus	147
Hermot meni	154
Pojat ja alue	158
Moottoripäät ja Unelmävävyt	159
Lapsuuden loppu	162
Tytökuninkaat	164
Ydin	170
Ambivalenttiset suhteet	174
Koulukiusaaminen ja läpänsieto-oletus	179

Epävirallisen koulun ja virallisen koulun aika	192
Koulun aikarakenne ja yhteisöjen tilat	195
Kevät ja koulun loppu	198
Luokan autonomia	202
Jaetut tilat, tiedot ja asiat	204
Rämäpää	210
Etäisyys kouluun – W- ja M-koululaiset	215
W-oppilaat ja M-oppilaat – luonnehdintoja	217
OSA III	
Koulun kulttuurinen käytävä ja suorittaminen	227
Oppiainerajat	238
Kheopsin pyramidin massa ja Angst-B:n pedagoginen mahalasku	240
Suorittaminen ja koulun TES	242
Uloskäynti – Exit	247
<i>Oppilasaines arjen sosiaaliansalysina</i>	249
<i>Työn ja huvin erottaminen</i>	254
Työ kuin työ, koulu kuin koulu	257
Reflektio – näin tehtiin Angst B	272
Hiket ja kioskilaiset, etäisyys viralliseen kouluun	277
Toinen käytävä aikuisuuteen	278
Suorittaminen	280
Koulun ajat ja tilat	281
Luokka ja luokka	283
Sukupuoli	284
Paluu torvensoittajaksi	286
Lähteet	291
Summary	298
Tiivistelmä	299

Kiitokset

Aina kun pääsee peruskoulun yhdeksännelle luokalle, siitä kannattaa ottaa ilo irti kuin se olisi lajissaan viimeinen kerta. Tämä kirja perustuu minun kouluhistoriassani siihen jälkimmäiseen (toistaiseksi viimeiseen) kertaan, kun olin ”ysillä”. Sain ainutlaatuisen tilaisuuden palata tutkijana peruskouluun syksyllä 2009. Kiitos *Suomen Ihanuus ja kurjuus* -hanke. Keittiöpsykologisesti tulkiten tämä oli niin vaikuttava kokemus, että katsoin asiakseni tyrkyttää itseäni hieman samankaltaiseen myllyyn kuin mihin luokkakaverini joutuivat yhteisvalinnassa. Kun tämä kirja tulee painosta, on kulunut melko tarkkaan kaksi vuotta siitä, kun aloitimme koulun. Koulua on käytävä, tarvittaessa myös korkeakoulu.

Tämä savotta on nyt tässä. Kirjan kirjoittajana saan nimeni kanteen. On paikallaan kiittää edes osaa sen muista tekijöistä. Kiitokset **Tapio Aittola** ja **Tarja Tolonen**, tutkimuksen esitarkastajat, joiden kommentteilla ja korjaus ehdotuksilla on ollut suuri merkitys kirjan lopulliseen asuun. Kuten osuva sanonta kuuluu, virheet ennen ja jälkeen esitarkastuksen ovat omiani. Mitä suurin kiitos kuuluu **Tommi Hoikkalalle** monesta syystä. Kiitän työtöve-ruudesta nyt jo yli vuosikymmenen ajalta. Erityisesti tähän kirjaan liittyen kiitän tilaisuudesta, luottamuksesta ja tutkimuskumppanuudesta koulujakson aikana ja sen jälkeen. Ilman Nuorisotutkimusverkostoa ja siellä erityisesti Tommia minulla ei olisi käynyt näin satumainen munkki. Toivon hartaasti, että Kehittyvien Setien rf.:n paluu on vain ajan kysymys. Kiitokset Tommin välityksellä Nuorisotutkimusverkostolle ja siellä myös **Samille**, **Tanjalle**, kahdelle **Minnalle** ja **Leenalle** sekä koko kollegiolle. Kiitokset myös Lasten Kesälle saamastani tutkimusvapaasta ja toimiston **Millalle** ja **Kaisalle**, jotka ovat tahdikkaasti nonsaleeranheet pulpetistani tulleet epäkorrektiudet.

Kiitokset Joensuun yliopiston sosiologian laitoksen kollegoille, kuten nimestä voi päätellä, viittaan aikaan ennen. Kiitän erikseen **Päivi Harista**, jonka väitöskirjan esipuheessa saamani nimi toivottavasti antoi potkua, eikä nostanut päähän sinne kuulumattomia nesteitä. Minulla on ilo kokemuksesta tietää, miksi **Leena Koski** aina esipuheissa mainitaan erityisen ja vielä sielläkin erityisen ERITYIS-kiitosluokassa. Otan nöyrästi jononumeroni ja erityiskiitän Leenaa ainutlaatuisen hienosta ohjauksesta. Ja samalla toivon, että tämä käsillä oleva teos on sellainen, jonka esipuheessa myös tahdot olla erityisluokassa.

Kiitokset ”Härkälän” kaupungille ja siellä erityisesti Härkälän yhtenäis- koululle ja siellä erityisesti vuoden 2009–2010 9C-luokalle. Koulupäivät Teidän



kanssanne tekivät tästä projektista niin hyvän ja hienon kuin se osoittautui olevan. Tässäkin kohtaa on todettava, että virheet tulkinnoissa ovat yksinomaan minun. Ihan kiittämällä kiitän Teitä kaikkia yhdessä ja erikseen siitä, että sain sujahdettua niinkin luontevasti osaksi kouluarkeanne.

Kiitokset **Paulalle** siitä, että sain tilaisuuden tehdä tämän tutkimuksen valmiiksi, osin myös kotona. Meidän huushollissa on ollut varsinainen tuot-tavuusohjelma jo jonkin aikaa, ja se on hienoa. Kiitän Teitä Paula, **Oskari**, **Sissi**, **Maija** ja **Lassi**. Teidän ansiostanne vanhakin herra on ajoittain kuin Hatti Watikainen, niin kuin Maija asian ilmaisee. Kiitän **Riitta**-äitiä ja **Sirpa**-siskoa, tarkkaavainen lukija osaa kirjan loppupuolelta tulkita miksi. Ja taas kerran, virheet ovat omiani. Tässä on lyhyt lista niistä, joiden panos on ollut vain positiivinen.

Hämeenlinnassa 19.9.2011 Kirjuri

OSA I

Joulumaasta Sampolaan

Kouluihin lähtee aamuisin satoja tuhansia lapsia. Lapset viettävät koulussa tuhansia tunteja, ennen kuin aloittavat edes yläkoulun. Siihen nähden tiedämme melko vähän siitä, mitä koulussa tapahtuu. Tätä mieltä on ihan hyvästä syystä yksi kouluetnografian klassikoista (Jackson 1990).

Ensimmäisen kerran kävin peruskoulun yhdeksännen luokan Tampereella Sampolassa 1981–1982. Järvensivun, tuttujen kesken *Joulumaan*, ala-asteelta siirtynyt luokkamme säilyi yhdessä lähes kokonaan. Luokalle tuli vanhojen kavereiden lisäksi oppilaita Kalevan kaupunginosan Pellervon koulusta. Luokkamme oli ensin 7G, myöhemmin 8G ja 9G. Koulussa oli siis pelkästään seitsemäsluokkalaisia yli 150. Muutos yksisarjaisesta idyllisestä, noin sadan oppilaan alakoulusta oli suuri, eikä varsinkaan alkuun kovin miellyttävä.

Yläasteelle siirtyville tehtiin varsin selväksi erinäisten mopotuskäytäntöjen perinne. Muistikuvieni mukaan alkuun vaikein aine yläasteella oli välitunti. Kolmen yläasteella käydyn vuoden jälkeen lähtö Sampolasta oli hieman haikeakin. Alla oleva moporuno on Härkälän yhtenäiskoulusta vuodelta 2009. Perinne elää, mutta muuttuneena. Sampolassa mopotus tarkoitti päitä vessanpöntössä ja fyysisen väkivallan uhkaa. Härkälän yhtenäiskoulussa se tarkoitti ainakin tukioppilaiden valvotusti järjestämää juhlaa (ks. myös Lahelma & Gordon 2003, 17).

Moporuno:

Olen mopo pikkuinen, untuvikko tiedän sen.

Sä olet esikuvani, ainokainen aarteeni.

Seitsemännen luokan koulukuvassa poskissani on vielä hieman lapsenomaista pyöreyttä. Yhdeksännen luokan kuvassa posket ovat hieman kaventuneet, tukka on kasvanut pituutta, noussut pystyyn ja on osin punainen. Jonnekin matkalla on kadonnut suoraan kameraan katsova hymyilevä ilme. Ala-asteen lopussa keskiarvoni oli reippaasti yli kahdeksan. Yläasteen varrella arvosanat tekivät perusmallisen notkahduksen, keskiarvo kävi jossain hieman seitsemän yläpuolella. Päättötodistukseen lukema nousi jälleen yli kahdeksan. Olin huono käsistäni, valitsin valinnaisaineeksi saksan kielen ja kaupalliset aineet, näistä jälkimmäisestä sain päättötodistukseen ainoan kymppini. Kaupallisten aineiden kokeessa, joskus vuonna 1982 ehkä, oli monivalintakysymys. Siinä piti valita



vaihtoehtoista sana, joka tarkoittaa yrityksen päätöksentekojärjestelmää. Yksi vaihtoehtoista oli orgasmi, muistan sen edelleen hyvin.

Yläasteen aikana lopetin jalkapallon pelaamisen seurassa ja suoritin tavanomaiset kokeilut tupakalla ja alkoholilla. Pidin tuohon aikaan päiväkirjaa, johon kirjattujen asioiden perusteella oikeiden ja ohjattujen harrastusten loppuminen ja nuorisokulttuurien imu tuntuivat vapauttavalta kokemukselta. Kouluympäristö vähintäänkin tuki harrastusten muuttumista. Hiekkainen piha kaksine kenttineen vaihtui asfaltoiduksi seisoskelupihaksi. Albumillinen laulunsanoja tallentui muistiin ilman mitään vaikeuksia, entisten albumien lisäksi. Tämän tutkimuksen aikana, eläkseni todeksi etnografiaa totaalisena tutkimuksena, ostin uudelleen vinyylilevysoittimen. Vanhat tutut laulujen sanat kertoivat myös koulusta. Ne varmasti vaikuttivat suhtautumiseeni kouluun tuolloin ja edelleen.

Luokkamme oli melko rauhaton. Tätä väitettä ja muistikuvaa tukee ainakin se, että joukkoa hillittiin siirtämällä ainakin yksi kaveri pienluokalle. Myös *linikalla*, jossa järjestettiin silloinen päivystyslunteeinen erityisopetus, luokkakaverini olivat tuttu näky. Luokan käytös vaihteli tunnista ja varsinkin opettajasta toiseen. Muistiin on tallentunut sellainen luonnehdinta, että luokallamme olisivat olleet koulun parhaat tytöt ja huonoimmat pojat. Monet luonnehdinnat eivät objektiivisesti pidä paikkaansa, mutta tietynlaisilla instituutioilla on taipumus tuottaa niitä ja koulu on sellainen instituutio. Muutama poika, minä heidän joukossaan, jatkoi lukioon. Muutama tyttö ei jatkanut lukioon. Koulu on sillä tavalla jaettu todellisuus, että lukija varmasti oivaltaa tämän todistukseksi poikien pahuudesta ja tyttöjen hyvydestä.

Ensimmäinen yläastekokemukseni ajoittuu lyhyeksi jääneeseen tasokurssien aikaan. Tasokurssit olivat poliittinen kompromissi, jolla ajettiin läpi peruskoulua. Näin henkilöhistoria kohtasi koulun historian. Tasoryhmistä alin ei antanut lukiokelpoisuutta. Olin viisitoista ja puoli vuotta vanha lapsi, kun sain peruskoulun päättötodistuksen.

Syksyllä 2009 sain tilaisuuden palata peruskoulun yhdeksännelle luokalle, tosin eri kaupungissa kuin ensimmäisellä kerralla. Tämä on tutkimus toisesta yhdeksännestä luokastani *Härkälän yhtenäiskoulussa* lokakuusta 2009 kesäkuuhun 2010 – ja hieman ylikin. Tästä toisesta koulusta, kaupungista, opettajista ja koulukavereista puhun peitenimillä. Poikkeuksena tästä on tutkijaparini, tutkimusprofessori **Tommi Hoikkala**. Meitä yli-ikäisiä ysiluokkalaisia oli siis kaksi. Teemme yhdessä rinnakkaista raporttia tutkimusjaksosta (Hoikkala & Paju, tulossa). Käytän paikoista ja henkilöistä tässä pääosin

samoja peitenimiä kuin toisessa raportissamme. Tästä eteenpäin viitatessani omaan koululuokkaani ilman tarkennuksia viittaan 9C-luokkaamme lukuvuonna 2009–2010.

Tutkimuksen tausta ja rakenne

Kouluetnografiamme on osa Nuorisotutkimusverkoston organisoimaa *Suomen ihanuus ja kurjuus – miten kasvatamme lapsiamme ja nuoriamme* -tutkimushanketta (tarkemmin Hoikkala & Paju, tulossa; vrt. Bourdieu ym. 1999). Ihanuus ja kurjuus -hankkeen tavoitteena on käydä läpi keskeiset kasvatusinstituutiot etnografisella otteella. Tommi Hoikkala, Mikko Salasuo ja Anni Ojajarvi aloittivat armeijasta (Hoikkala & Salasuo & Ojajarvi 2009). Kouluosuutta taustoittavat traagiset kouluampumiset. Erityisesti Jokelan tapauksen jälkeen käsiteltiin suomalaisen koululaitoksen yhteisöllisyyttä tai sen puutetta.

Olimme, ja Tommi tutkimusprojekti-idean luojana alun perin oli, kiinnostuneita *koulun yhteisöllisyydestä* ja *yhteisöllisyydestä koulussa*. Meitä kiinnosti *yhteisöllisyys* sanan positiivisessa merkityksessä; sellainen yhteisöllisyys, joka saisi koulun opettajat ja oppilaiden vanhemmat tuntemaan itsensä osaksi samaa kasvatuksen ketjua, johon kuuluvat vielä harrasteiden ohjaajat, kaverit, netti ja sukulaiset ja naapurit. Meitä kiinnosti koululuokan *yhteisöllinen rakenne* ja *koululuokka* ylipäänsä (kun sellaisia vielä on). Lähetimme luokkakavereidemme mukana koteihin laput, joissa luki:

Kiinnostuksemme kohdistuu erityisesti koulun toimintaan yhteisönä, luokkiin yhteisönä ja erilaisten kaveripiirien, harrastusten ja myös muiden yhteisöjen asemaan koulun arjessa. Meitä kiinnostaa myös vanhemmuuden näkyminen koulussa.

Koulun yhteisö ja yhteisöllisyys koulussa on taustaprojektin yhteiskunta-poliittinen kysymys. Tässä tutkimuksessa puran projektimme *kasvatusyhteisö*-termin harmoniaoletusta. Tämä tutkimus ja yhdessä Tommi Hoikkalan kanssa laatimamme raportti, jossa käsittelemme koulun elämää ja kehittämistä, täydentävät toisiaan. Jätän vanhempien haastattelut tässä raportissa lähes huomiotta. Opettajien haastatteluja käytän hyvin niukasti siltä osin kuin ne kuvaavat koululuokkaa yleisesti tai omaa luokkaamme erityisesti. Keskityn oppilaiden, nuorten elämään. Rajasin tutkimuksestani pois alun perin myös viittaukset ajankohtaiskeskusteluihin (kouluosaaminen, kouluviihtyvyyden, tuntijakoesitys). Toiseen raporttiimme jäävät kaikki toimenpidesuosituksukset ja viittaukset virallisiin dokumentteihin. Vastustan myös kiusausta kommentoida kirjoitusjaksoni kanssa samaan aikaan TV:ssä pyörinyttä *Ysiluokka*-sarjaa. Tällaiset teemat ovat yhteisraporttimme alaa.

Projektin institutionaalinen tausta perustuu ajatukselle, että koulusta puuttuu sellaista yhteisöllisyyttä, joka voisi sekä ehkäistä että tuoda nopeammin ja luotettavammin esiin kouluun sijoittuvia ongelmia. Kysymys ei ole vain tuliaseista, vaan myös esimerkiksi oppilaiden ja opettajien kiusaamisesta. Tässä tutkimuksessa puran kysymystä siitä, mitä yhteisö koulussa voi tarkoittaa. Yhteisö on aina juuri menetetty tai rakenteilla (nostalginen tai utopistinen) ja sitä ei juuri huomaa omassa ajassa (Delanty 2003, 11; Lehtonen 1990). Päädyin lopulta valitsemaan terminiä niin, että tuon yhteisö-käsitteen rinnalle ja tilalle *sosiaalisen tilan* (Bourdieu 1984, 1998; Bourdieu & Wacquant 1995). Yksi näkökulma on, että koulussa on, tai ei ole, tarpeeksi yhteisöllisyyttä. Kysymys myös, millaista yhteisöllisyyttä koulussa on, ja miten sitä käytetään.

Olen havainnoinut asioita, yhdistellyt ja tulkinut niitä, mutta ensisijaisesti ja ajallisesti ensin olen käynyt koulua, niin kuin koulua käydään. Jotkin hetket ja asiat ovat olleet merkityksellisempiä kuin toiset. Kirjan lopussa esitän esimerkkejä, miten asiat ovat liittyneet toisiinsa, ja miten tietyt teemat ovat päätyneet saamaan oman luvun kirjassa. Koulua on käytävä, se on velvollisuus. Koulussa on fyysisiä, sosiaalisia ja kulttuurisia käytäviä. Tutkimuksessa kuvaan niitä, niiden taustoja ja keskinäisiä kytkentöjä.

Tutkimus jakaantuu kolmeen osaan. Ensimmäisessä osassa esitän tutkimuksen taustoja ja näkökulmiani. Tutkimuksen keskeisiä väitteitä on, että etäisyydenpito viralliseen kouluun on perspektiivi, joka tekee ymmärrettäväksi monet muut jaot ja arjen yksittäiset huomiot. Ensimmäisessä osassa esittelen *virallista ja epävirallista koulua*. Termit ovat tulleet tutuiksi erityisesti **Tuula Gordonin** johtaman tutkimusryhmän raporteista. Käytän termejä virallinen ja epävirallinen koulu läpi tutkimuksen. Alaluvussa *Etnografian ihannuus ja kurjuus* kuvaan kouluetnografian erityispiirteitä yleensä ja tämän tutkimuksen syntyehdoja erityisesti. Ennen tutkimusaiheistojen erittelyä esittelen tutkimuksen peruskäsitteet ja termistön, tutkimustehtävät sekä perustelen niiden valintaa. Esittelen samassa yhteydessä koululuokan erityisiä piirteitä. Esittelen lyhyesti koulun ristiriitaisen olemuksen yksilöllisen arvioinnin ja yksinjäämisen pelon välillä.

Toisessa osassa kuvaan luokkamme toimintaa ja ryhmänmuodostusta, sukupuolten välisiä eroja, koulukiusaamista ja virallisesta koulusta etäällä pysyttelevän ryhmän elämää. Toinen osa on kuvaileva. Tavoitteenani on ollut *kuvaileva analyysi* (ks. Wexler 1992). Kuvauksissa käytän paljon ihan oikeiden oppilaiden termejä, mutta kirjoittajana valikoin ne ja laitan ne yhteyteen sekä tulkitsen niitä. Kuvaan *hikareita, hiljaisia, koviksia ja pahiksia* ihmisiä ja tyyppejä kuten he itse asian näkevät ja kertovat. Analysoin heidän näkemystensä



sijoittumista keskinäiseen yhteyteen ja luokan sosiaaliseen tilaan. Esitän myös kovisten ja pahisten viralliselle koululle rinnakkaisen opetussuunnitelman ja sen oppimäärien omaksumisen hiljaisia ja hienovaraisia muotoja. Esitän tulokinnan aikuisuuden toisen käytävän opinnoista ja käytöskoodeista, jotka ovat koululle ja koulussa toisia, mutta opiskelijoilleen ainakin joskus ensimmäisiä opintoja. Kuvaan poikia ja tyttöjä, yhdessä ja erikseen. Luokkamme toteutti viralliseen kouluun etäisyyttä ottavan luokan kulttuurista käsikirjoitusta samalla vilpittömästi uskoen olevansa ainutkertainen tapaus lajissaan. Käsittelem koulukiusaamista ja siihen liittyvää *läpänsieto-oletusta*; ryhmäspesifiä legitiimin väkivallan muotoa (Bourdieu 1985, 106) omassa alaluvussaan. Toisessa osassa analysoin luokkamme suhdetta virallisen koulun tilaan ja aikaan. Toisen osan lopuksi esitän typologian W- ja M-pojista sekä tytöistä.

Kolmannessa osassa esitän, miten suorittaminen ilmenee koulun kulttuurisena käytävänä. Sen jälkeen kuvaan erilaisia jakoja, joihin voimme liittää luokan sosiaalisessa tilassa havaitut jaot. Näitä jakoja esittelen nuorten itsensä sanoin, koulun arkianalyysin avulla sekä etsimällä yhteyksiä yhteiskuntaluokkia analysoivaan kirjallisuuteen. Lopuksi esitän joitain poimintoja siitä, millaisten vaiheiden jälkeen olen valinnut esille nostetut teemat niihin asemiin, joissa ne tutkimuksessa ovat. Kerron asemistani luokissa, niin tässä Härkälän 9C:ssä kuin hieman myös Sampolan 9G:ssä. Tässä osassa viimeistään selvinnee, olenko onnistunut osoittamaan etnografista mielikuvitusta, jollaista **Paul Willis** (2000) toivoo ja edellyttää tällaisiin tutkimuksiin. Etnografisella mielikuvituksella Willis (mt.) viittaa kykyyn nähdä, miten välttämätön ja vapaaehtoinen kulloinkin kohtaavat. Voimme puhua myös *rakenteen ja toiminnan* kohtaamisesta koulussa, *habituksista* (Bourdieu & Passeron 1977; Bourdieu 1984; Bourdieu & Wacquant 1995).

VIRALLINEN, EPÄVIRALLINEN JA FYYSSINEN KOULU

Virallinen koulu

Koulu on jaettavissa viralliseen, epäviralliseen ja fyysiseen kouluun (esim. Pollard 1984; Willis 1984; Woods 1986; Jackson 1990; Gordon 1999; Tolonen 2001). **Tarja Tolonen** (2001 ks. myös Gordon 1999) määrittelee viralliseen kouluun kuuluviksi opetussuunnitelmat, muut viralliset asiakirjat, opetusmenetelmät sekä oppikirjat. Viralliseen kouluun kuuluu myös opetustoiminta ja sen ympärille rakentuva luokkahuonevuorovaikutus (Tolonen 2001, 78).

Opetusta, pedagogiikkaa ja didaktiikkaa tutkitaan ja analysoidaan omissa traditioissaan. *Classroom management* ja *classroom control* -otsikoiden alla kirjallisuutta on huomattavan paljon. Tämä kirjallisuudenala nimensä mukaisesti keskittyy virallisen koulun organisointiin ja tekniikoihin, oppilastilan (McLaren 1993) luomiseen. Opetussuunnitelmat ja tuntikehykset määräävät sen, mitä opetetaan, ja kuinka paljon. Oppikirjat ovat konkreettiset läksyjen, tehtävien ja koalueiden suorituspaikat. Lukujärjestys on osa virallista koulua; se saa oppilaan kädessä hahmon, joka tekee siitä oikeastaan osan fyysisistä koulua. Oppilaan näkökulmasta lukujärjestys on lista paikkoja, kavereita, opettajia ja välineitä.

Suomalainen koulu on olemukseltaan virallinen, koska voimassa on oppivelvollisuus, joka käytännössä toteutuu koulussa. Fyysinen ja virallinen koulu kohtaavat: koulua on käytävä, se on pakollisuuden ja tietyn arkkitehtuurin risteys. Ainakin toistaiseksi oppivelvollisuus toteutuu lähes poikkeuksetta myös julkisessa kunnan ylläpitämässä koulussa.

Oppilaan, ja varsinkin yhdeksäsluokkalaisen, näkökulmasta virallisen koulun keskeinen osa on arviointi. Kun luokkakaverit ja koulumuistot alkavat siirtyä historiaan, jää jäljelle arviointi. Peruskoulun koko oppimäärä tiivistyy paperiin, jolla osallistutaan toisen asteen koulutusturnajaisiin. Virallinen koulu tavoittaa nuoret juuri virallisuudessaan. Oppilas on osa koulua silloinkin, kun on sieltä poissa. Hän on poissaoleva oppilas, mutta ei lakkaa olemasta oppilas. Hänen on selvitettävä poissaolonsa, hänellä on velvoite selvittää itse läksynsä ja tehdä mahdolliset kokeensa myöhemmin.

Virallinen koulu tuo omanlaisen järjestyksensä kouluun. Virallinen koulu on tässä järjestyksen luomisen tavassa yhden maskuliinisuuden lajin ilmentymä (Lehtonen 1995). Se ajaa arjen kaoottisuuden lopulta yksilöllisiksi todistuksiksi. Toiselle asteelle siirryttäessä maaginen ero viimeisen hyväksytyin ja ensimmäisen hylätyn välillä perustuu näihin arvosanoihin (ks. Bourdieu 1998, 32). Peruskoulun päättötodistuksessa ei ole muttia, josseja tai kohinaa. Tiedon lajina ne ovat epäorgaanisia ja hälinästä vapaita. Siinä on pakattuna yhdeksän vuoden koulutaival ilman pehmentäviä selvityksiä (ks. myös Walkerdine & Lucey 1989, 188). Arvosanat ovat, mitä ne ovat: seitsemästä mahdollisesta kokonaisluvusta tehdään satoja tuhansia päättötodistuksen arvosanoja. Se, mihin peruskoulu virallisesti tähtää kunkin nuoren oppilaan osalta, on sen suorittaminen. Lähes jokaiseen arvosanaan on puristettu satoja tunteja peruskoulua. Koulu tallettaa lapsiin ja nuoriin tietoa, jonka on mielellään oltava yhteismitallista siinä, missä rahankin (*koulun pankkimetafora* ks. Freire 1996).



Virallinen koulu on paitsi opetusta ja suunnitelmia, myös näkökulma. Maskuliinisuutta koulusta ei ole syytä etsiä vain koulua käyvistä pojista. Maskuliinisuus on koulussa jo sen ideassa. Kouluum, ja erityisesti kiihkeän nuoruuden aikaan sijoittuvaan yläkouluun kuuluu, että oppilailla virallisen koulun näkökulma voi unohtua tai painua taka-alalle.

Koulua käydään ja koulu on käytävä. Tässä itsestäänselvyydessä on idea ajasta, joka alkaa, on ja loppuu. Ajatus kulkemisesta koulun päästä toiseen on fyysinen, sosiaalinen, ajallinen ja älyllinen käytävä. Virallinen koulu tiivistää peruskoulun muutamaa sataan tuhanteen yhdeksäluokkalaisen arvosanaan keväisin, mutta tätä ei aina mietitä luokissa edes viimeisenä vuonna. Synnä tähän on erityisesti se, mitä kutsutaan epäviralliseksi kouluksi. Koulu perustuu ajatukselle, että on jotain opetettavaa. Jotkin asiat ovat olennaisempia opettaa kuin toiset. Opettajalla on pääsy tähän johonkin, ainakin paremmin kuin oppilailla.

Epävirallinen koulu

Epävirallinen tai informaali koulu tarkoittaa epävirallista vuorovaikutusta oppitunneilla ja niiden ulkopuolella (esim. Tolonen 2001). Tämän tutkimuksen näkökulmasta epävirallinen koulu on yhtä tärkeä kuin virallinen. **Broady** (1994, 126) toteaa, että jos analyysin lähtökohdaksi otettaisiin oppilaiden arki tai viikonlopun suunnitelmat, opettajien yritykset opettaa olisivat häiriötekijöitä. Koulu kokoaa nuoret myös viikonlopun ja loman jälkeen (ks. Laine 2000; Aapola 2002,135). Epävirallinen koulu ei ole sama kuin oppilaat ja virallinen koulu sama kuin opettajat. Jako tulee sisälle luokkaan, oppilaiden välille. Koulun ja luokan oppilaat ovat ”vertaisryhmä” (Salmivalli 2005) siinä mielessä, että he ovat iältään ja asemaltaan jotakuinkin yhdenveroiset. Oppilaiden kehitystasossa oli eroja meidän luokallamme, niin kuin missä tahansa yhdeksännessä luokassa. Tämä vertaisryhmä toimii lukuisin eri tavoin tehdäkseen itsestään kaikkea muuta kuin vertaisryhmän, ja sille toiminta hyvin pitkälti perustuukin.

Oppilaina kaikilla on tietyt yhtenevät ominaisuudet. Nuorina ja lapsina he ovat, ja tahtovat olla, erilaisia ja yksilöllisiä. Ja tässä itsensä erottamisessa ja toistensa luokittelussa he käyttävät kategorioita, jotka lainaavat myös suhteesta ja asenteesta viralliseen kouluum (Wexler, 1992; Houtsonen 2000). Tämä pätee **Willisin** (1984) klassikon *ear-hole*-nimitykseen, **McLarenin** (1993) *browneriin* ja niiden suomalaiseen *hikari* ja *pinko* vastineisiin. Ilmiöllä on monta nimeä, joilla on hieman eri nyanssit. **Hammersley** ja **Turner** (1984) puhuvat *swoteista*,

jonka kantasana on sama ”hiki” kuin suomen hikarilla (muita termejä esim. *teacher’s pet, cissy*). Termeissä korostuu koulun ja oppilaskulttuurin vastakkaisuus. Toisaalta ne viittaavat siihen, että koulutyö on hyvä saada suoritettua ilman hikeä. Koulu on teollisuutta, siitä näkökulmasta yhden ahkeroinnilla on vaikutus kaikkien urakoihin.

Epävirallinen koulu on myös nuorisokulttuuria ja nuorisolle tyypillistä toimintaa koulun puitteissa. Tolonen (2001, 142) kysyy haastattelussa oppilaalta, kuka koulua johtaa, ja saa vastauksen: ”melkein kaikki, jotka on tuolla röökillä”. Virallisen koulun vastaus ja näkökulma kysymykseen olisi erilainen.

Epäviralliseen kouluun, tai ainakin ei-viralliseen kouluun, katson kuuluvan myös opettajien erilaiset tuulet ja päivät, opettajien maineen ja lempinimet. Oppilaat tunnistavat joidenkin opettajien hyviä ja huonoja päiviä. Toisaalta opettajien maine voi olla oppilaiden tiedossa ennen ensimmäistä yhteistä tuntia; vanhemmat sisarukset, ja Härkälän yhtenäiskoulun tapauksessa myös jotkin oppilaiden vanhemmat, ovat olleet koulun samojen opettajien oppilaina. Virallinen ja epävirallinen koulu arvioivat yksittäistä nuorta ja oppilasta. Huikaiseva suoritus vaikkapa koulujen välisissä urheilukilpailuissa voi tarkoittaa positiivista palautetta sekä virallisen että epävirallisen koulun puolella. Mutta on myös tilanteita, joissa menestys yhdellä puolella on takaisku toisella. Edellä mainittu Tolosen esimerkki kertoo tästä: epävirallinen johtajuus liitetään virallisen koulun kieltämään ja sanktioimaan käytäntöön, tupakointiin.

Jollekin oppilastovereilleni aktiivisuus epävirallisessa toiminnassa oli suorastaan elämän metafora. Epävirallisen sosiaalisen toiminnan merkityksen saattoi jo omien koulukokemusten perusteella arvella olevan suuri. Silti se osasi yllättää. Seuraavassa katkelmassa esitän haastattelussa luokkakaverilleni Panteralle valokuvan:

Pantera: Hmm. Tähän oli se päivä, kun Pauliina itki. Joo.

Petri: Miten sä muistat sen nii hyvin?

Pantera: No ku Pauliinalla on tollee hiukset ja toi huppari päällä.

Petri: Uskomatonta.

Pantera: Joo.

Petri: Tosta on siis monta kuukautta aikaa ja sä muistat et toi on se päivä, kun Pauliina itki.

Pantera: Joo. Sit mä oon tuolla. Sit mul on toi valkonen paita, ja se bolero päällä.

Petri: Miten sä voit muistaa tommosen?

Pantera: En mä tiiä, mä muistan.

Petri: Sun keskiarvohan ois kymmenen, jos sä muistaisit asiat noi hyvin. (Pantera



nauraa päälle) Iha oikeesti. Siis eihän sul oo tossa montaa, montaa johtolankaa, mistä sä voit tommosen asian päätellä.

Pantera: M-mm.

Petri: Se on, se on ihan totta, siis se on päivä, jolloin Pauliina itki. Kyllä. Mutta, tota, aika ihmeellistä, että sä voit muistaa sen¹.

Fyysinen koulu

Fyysisellä koululla Gordon (1999) tarkoittaa koulun fyysisiä puitteita ja ihmisten ruumiillisuutta, koulun asettamia aika–tila-järjestyksiä, jotka luokittelevat, erottelevat ja tekevät massat hallittavaksi. Fyysinen koulu muodostuu avoimista ja suljetuista tiloista, avoimista ja suljetuista ovista ja avaimien haltijoista, aikajärjestyksistä, ja siitä, milloin WC-tilat ovat käytettävissä ja milloin eivät. Koululaisen ruumiintoiminnat ovat säädeltyjä enemmän kuin mitä väenpaljous välttämättä edellyttää. Kun satoja ihmisiä on samassa kiinteistössä, liikkuminen, vessakäynnit ja ruokailu ovat jo tämän takia jossain määrin säädeltyjä. Koko koulun tilaisuuksia ei voi pitää missä tahansa. Koulussamme oli vain pari sisätilaa, johon kaikki oppilaat mahtuvat samaan aikaan. Ruokailu oli porrastettu samasta syystä. Koulussa toiminnot ovat säädeltyjä tämän lisäksi monesta syystä: koulu on vastuussa oppilaistaan, ja jotkin asiat, kuten tupakointi, ovat kiellettyjä oppilailta jo säädösten perusteella, ruokailun järjestäminen on oma logistinen haasteensa ja oppitunnilla ollaan lähtökohtaisesti läsnä.

Koulun arkkitehtuuri perustuu siihen, että tietynlaisen ihmisen tietyissä paikassa nähdessään voi melkoisella varmuudella sanoa, onko hän asiallisella asialla. Erityisesti käytävä on tällainen tila. Pelkästään oppilaan oleskelu käytävällä kesken oppitunnin on asia, joka jo oikeuttaa kysymään, millä asialla liikutaan. Koulun organisointi perustuu massojen hallintaan.

Erilaiset lupa- ja passijärjestelmät koululaisten kulun kontrolloimiseksi ovat hyvin tavallisia ainakin anglosaksisessa maailmassa (Metz 1986; Wexler 1992). Yhtenäiskoulussa oli käytäntö, että terveydenhoitaja kirjoittaa käynnistä todistuksen. Näin rajoitettiin hänen odotustilansa käyttöä ”chilliluun”. Koulussamme keväällä 2010 vanhan poikakoulun kaksi WC:tä suljettiin ilkkivallan takia. Kouluun tuli kaksi lukittua ovea lisää ja tällä oli oppilaan näkökulmasta suuri vaikutus arjen toimintaan. Koulun rakennuksissa oli

1 Minulle oli helppoa muistaa asia, koska kamera oli mukana vain silloin tällöin ja tuolta päivältä oli paljon kuvia, osassa niistä nimenomaan Pauliina itki. Mutta Panteralla ei ollut tätä muistin apua käytössään.

useita henkilökunnalle sallittuja ja oppilailta kiellettyjä reittejä (*Oppilailta läpikulku kielletty – Rehtori*, seisoi lapussa käytävän päässä). Fyysiseen kouluun lasken myös luokkien lämpötilat, ilmanlaadun, pulpetit (samat 150- ja 190-senttisille) sekä kouluruuan.

Tutkimusotteeni kannalta fyysiseen kouluun kuuluu olennaisena sijoittuminen luokkaan ja kouluun. Törmäsin koulussa tapauksiin, joissa fyysinen sijainti näytti muuttuneen ajatuksiksi. Koulumme jakaantuminen useaan rakennukseen tuotti vastaavat mielteet, tosin lähinnä opettajille. Sijoittuminen tilaan on merkittävä näkökulma. Luokan oppilaan perspektiivistä katsottuna oppilas istuu joskus edessä, joskus takana tai keskellä. Tällä on merkitystä. Näin toisten selkiä ja toiset näkivät minun selkäni, katselin ja olin katseiden kohteena. Ero verrattuna siihen, että olisin istunut aina luokan perällä havainnoimassa, kertaantui ajan saatossa. Takana istuvan tarkkailijan selkään ei tuijota kukaan. Edessä istuvan oppilaan selkä on osa oletusmaisemaa takana istuville. Konkreettisesti tämän sai moni kokea, kun yleisimmän koulu-uni-vormun, hupparin huppuun, oli helppo laittaa roskat. Koulun ote oppilaasta tulee edestä ja takaa, opettajan katseena ja oppilastovereiden kontrolloivina ja arvioivina katseina. Tämä katse on niitä asioita, jonka tunnistaa, kun se osuu kohdalle, mutta jota on vaikea kuvata, ja jota ei edes muista luokan perällä istuessa. Luokka on sosiaalisesti tiheä avokonttori omassa lajissaan, siellä ei voi tehdä juuri mitään ilman, että joku huomaa sen, ja siellä on käytävä, se on velvollisuus.

Fyysiseen kouluun voidaan laskea myös opiskeluvälineiden sosialisointi. Pulpetille jätetty penaali oli (ainakin joidenkin oppilaiden mielestä) käytännössä lupa lainata ja ehkä palauttaa kyniä, kumeja ja teroittimia. Tässä ilmiössä kiteytyy oppilaiden kouluun pitämä etäisyys: koulutarvikkeista ei kenenkään ole sopivaa olla mustasukkainen. Fyysisillä koulun paikoilla on yhteytensä sosiaalisen tilan positioihin. Koulun arki perustuu lähtökohtaisesti siihen, että oppilaiden rintamasuunta on sama, ja opettajan rintamasuunta sitä suoraan vastaan. McLaren (1993) puhuu opettajan voimapistestä, jossa hänen hallintansa luokkaan on suurimmillaan. Toisinaan koulu järjestyy juhlaan, jossa ollaan eri asetelmissa, oppilaat ja opettajat samaan suuntaan kääntyneinä. Näistä fyysisistä asetelmista tulee ja ne heijastavat koulun sosiaalisia positioita ja etäisyyksiä.

Analyttisesti virallinen, epävirallinen ja fyysinen koulu ovat erillään, mutta oppilaan näkökulmasta ne ovat yhtä. Virallinen koulu arvioi, asettaa ja päättää luokaltaan, määrittää jatko-opintomahdollisuuksia ja tarjoaa tai osoittaa



paikkaa erityisopetuksessa. Epävirallinen koulu arvioi, arvottaa ja osoittaa paikat ja hierarkiat omalla tavallaan. Ja fyysinen koulu on se konkreettinen ympäristö, jossa osoitetut paikat ovat. Virallinen ja epävirallinen koulu toimivat fyysisen koulun osoittamissa paikoissa. Tämä on yksi niistä rakenteista, jotka antavat puitteet yksittäisen koululuokan elämälle ryhmänä ja sen jokaiselle oppilaalle yksilönä. Tutkimuksen loppupuolella puhun suorittamisesta koulun olennaisena toimintamuotona; suorittaminen on fyysisen koulun sosiaalinen vastine, tila, jossa epävirallinen ja virallinen koulu kohtaavat. Oppilaat osaavat myös käyttää virallisen koulun tapoja kehyksenä, johon liittävät epävirallisen koulun sisältöjä ja näin muokkaavat jokapäiväistä ympäristöään.

Virallisen ja epävirallisen koulun nuorille oppilaille osoittamalla paikoilla on vastineensa fyysisessä koulussa. Koulunkäynti opettaa koululaiselle lukuisia pieniä arjen asioita. Yksi merkittävä intensiivinen piste on ruokala. Ruokalaan mennessä yksinäinen ottaa riskin, että muut luulevat hänen olevan yksin pakosta. Ruokalaan menijä ottaa riskin, että juuri hän pudottaa lautasen tai lasin. Pitkä perinne antaa aplodit astioiden kolistua asettaa yhtäkkisesti yhden oppilaan koko yhteisön huomion kohteeksi². Itse en koskaan jättänyt menemättä ruokalaan sillä perusteella, että olin liikkeellä yksin, mutta muut kyllä jättivät. Ja koululaisen on syytä välttää edes epäilystä, että hän olisi vastoin tahtoaan yksin. Koulu arvioi oppilaiden oppimisen yksilönä, mutta epävirallisessa koulussa yksin jääminen on kauhistus. Tämä on yksi esimerkki virallisen ja epävirallisen koulun kietoutumisesta toisiinsa ja fyysisen kouluun.

Virallinen ja epävirallinen ja fyysinen koulu ovat erillään, ja täysin toisissaan kiinni. Fyysinen rakennus rajaa näkymät ja äänet. Koulurakennusten arkkitehtuuri on erottuvaa, mutta vasta opettajat ja oppilaat tekevät siitä koulun. Itse asiassa yli puolet ajasta tavallinen koulu on tyhjä rakennus. Koulua ei voi käyttää juuri mihinkään muuhun kuin koulunkäyntiin. Oppilaiden epäviralliset ryhmät eivät olisi ne, mitä ne ovat, jos virallinen koulu ei kokoaisi heitä yhteen. Virallinen koulu perustuu suunnitelmiin, tiettyyn määrään päiviä ja tunteja, opetettavia sisältöjä ja tuntikehystä. Kun matematiikassa sisältöihin

2 Huomasin itsekini palauttaneeni jostain syvämuistista ruokalan perusselviytymisoppaan. Jonossa tehdään alustavat havainnot pöytien tilanteesta ja laaditaan suunnitelmalliset eri skenaarioilla ottaen huomioon erilaisia pöytien tyhjenemis- ja täyttymisvaihtoehtoja. Kaiken tavoitteena on välttyä tilanteelta, jossa tarjotin kädessä seisoo kahdensadan istuvan ihmisen edessä orpona ja vailla omaa istuinta. Taputuskäytäntö on mitä ilmeisimmin kansainvälinen ja ylisukupolvinen.

kuuluvat sini ja tangentti, ne opetetaan. Jos sini opetetaan tänään, tangentti opetetaan ehkä huomenna, ehkä kahden viikon päästä. Mutta tangentti seuraa johdonmukaisesti siniä, koska se kuuluu samaan trigonometrian alaan. Virallinen koulu perustuu arvioitavuuteen, toden ja epätoden erottamiseen ja asioiden järjestykseen panemiseen.

Virallinen koulu on kone. Se rouskuttaa ennalta päätettyjä sisältöjä ennalta laaditun suunnitelman mukaisesti lain määräämät päivänsä (ks. Gordon & Lahelma & Tolonen 1995). Jos koulu palaisi, virallinen koulu menisi hetkeksi sekaisin, mutta ennen pitkää se toimisi tilapäisjärjestelyn turvin kuten ennenkin.

Epävirallinen koulu on laadultaan toisenlainen. Se on vaikeasti ennakoitava, jatkuvasti muuttuva ja dynaaminen. Epävirallinen koulu ei asetu aloilleen. Siinä on aina jotain juuri alkanut tai päätymässä. Joulun jälkeen lompakat pullistelevat lahjarahoja, ja sitä myöten luokat karkkia ja energijuomia. Jonain päivänä luokka jakaantuu juhliin kutsuttuihin ja ei-kutsuttuihin. Viikonlopun vetovoimatekijät vaikuttavat viikon alussa ja lopussa, joskus enemmän ja joskus tuskin ollenkaan. Lomia edeltävät ja lomien jälkeiset ajat ovat luonteeltaan erilaisia. Joku oppilas on lähdössä etävanhemmalleen viikonlopuksi tai palannut sieltä. Suuremmat ja pienemmät asiat, parturissa käynnit, uudet vaatteet ja pikkukinat tai ihastukset muuttavat ryhmän jännitteitä (ks. Hey 1997, 27; Tolonen 2001; Käyhkö 2006). Nämä vaiheet, tyvenen ja kuohunnan vaihtelut, tulevat ja menevät ilman, että virallisella koululla olisi mitään mainittavaa mahdollisuutta ennakoida tai kontrolloida asiaa. Virallisen koulun perusnäkökulma on nähdä järjestys, ja se tekee sen epävirallisen koulun kuohunnasta riippumatta.

Yhdeksäsluokkalainen on tyypillisesti ollut oppilas yli puolet elämästään. Hän on vähintään tottunut kouluun, jos ei jo peräti kyllästynyt ja laitostunut. Hänen vanhempansa ja opettajansa ovat todennäköisesti entisiä koululaisia. **Lahelma** ja Gordon (2003, 12–15) puhuvat ammattitaitoisesta oppilaasta. Oppilaan ammattitaito on sisäistetty näkemys koulun aika- ja tilapoluista, varusteista sekä vaatetuksesta. Ammattitaitoinen oppilas tietää ennen ensimmäistä päivää yläkoulussa yleisellä tasolla, millaiset asiat koulussa ovat sallittuja, ja mitkä kiellettyjä (mt.). Yhdeksäsluokkalainen on peruskouluveteraani, joka osaa odottaa eri oppiaineita, jotka arvostellaan erikseen. Hänellä on käsitys itsestään eri aineiden oppijana. Sellaiset kaikille tutut termit kuin oppilas ja koululuokka kiinnittävät toisiinsa oppivelvollisen nuoren ja koulun ja vastavasti ryhmän nuoria ja koulun.



Virallinen koulu jakaa uudet oppilaat luokkiin. Kun luokkia on samalla luokka-asteella useita, saa kukin luokka kirjaintunnuksen. Kun luokkakaverimme aikanaan aloittivat yläkoulun, oppilaat koottiin saliin, missä heidät jaettiin luokkiin. Haastatteluissa moni oppilas muisti tämän edelleen hyvin. Kun vajaan kolmen vuoden päästä heidän oppivelvollisuutensa päättyi, he (jotka heräsivät) ottivat vastaan todistukset luokkana samassa salissa luokanvalvojlta. Luokan C-tunnus seurasi mukana koulun arjessa. Luokkatunnusta käytettiin, kun koulun info-TV:ssä julistettiin päässälaskukilpailun tuloksia tai Lucia-neitoäänestyksen ehdokkaita. Luokanvalvojan tehtävänä (nykyisin virallisesti luokanohjaaja) on yhdistää erityisellä tavalla opettajakunnan ja tietyn luokan oppilaat. Meidän luokallamme valvojia oli yhdeksännellä luokalla kaksi. Sellaiset asiat, kuten luokkasormus ja luokkaretki, sitovat yhteen virallisen koulun määräämän joukon, ja osittain epävirallisen aloitteellisuuden ja aktiivisuuden. Se, mikä lähti oppilaiden nimien listana, on saanut hahmon, piirteitä sekä jonkinlaisen hengen.

Jako viralliseen, epäviralliseen ja fyysiseen kouluun on tarpeellinen ja havainnollistava jako. Nähdäkseni niiden erottelu on myös jollain tapaa itsestään selvä asia. Virallisen ja epävirallisen koulun erottaminen on ensimmäinen askel, mutta riittämätön. Yksi tutkimustehtäväni on liittää uudelleen yhteen virallinen ja epävirallinen koulu. On katsottava, miten niiden raja muodostuu oppilaiden näkökulmasta, ja miten se raja asettuu erilaisten oppilaiden väliseksi rajaksi. On tarkasteltava, miten virallisen ja epävirallisen koulun rajaa ylläpidetään, ja millaisin seurauksin ja kustannuksin se tapahtuu. Epävirallinen koulu ei ole vain koulun ulkopuolisen nuorisokulttuurin tulemistä koulun porteista sisään. Se ilmentää myös suhtautumista itse kouluun, koulutukseen ja koulutuksen vaatimaan pitkäjännitteisyyteen sekä koulutuksella saataviin ja hankittaviin palkintoihin. Epävirallinen koulu on myös opettajien tuottama ja ylläpitämä asia, he eivät ole virallisen koulun ruumiillistumia tai vain sen edustajia.

ETNOGRAFIAN IHANUUS JA KURJUUS

Aloitin koulun Härkälän yhtenäiskoulun 9C-luokalla syysloman jälkeen 19.10.2009 ja lopetin koulutyön 5.6.2010 kevätkuuhlaan. Tutkimus organisoitiin niin, että Härkälän kaupungin edustajat päättivät koulun ja luokan. Ensimmäinen tuntimme oli englantia. Muistan hyvin sen epäuskon tunteen,

joka vallitsi ennen koulutyömme alkua, kun kuljin tulevan kouluni ohi päivittäin. Yhtenäiskoulu oli lähellä, ja samalla niin kaukana. Kouluissa ei ole tapana poiketa, jos ei ole sinne erikseen jotain asiaa. Sain toimivapaata töistäni ja minulle valittiin sijainen. Kaikki oli valmisteltu Härkälän yhtenäiskoulussa, vanhassa työpaikassani ja Nuorisotutkimusverkostossa. Epäuskossaan koko kouluun paluuta olisi voinut katua, mutta sillä ei olisi ollut mitään merkitystä. Näin sain tuntuman oppivelvollisuuteen: koulua on käytävä ja kouluun nyt vain pitää mennä.

Lähestymistapamme ytimessä oli pyrkimys päästä niin lähelle oppilaan asemaa kuin se on mahdollista olosuhteet huomioiden. Lähestymistapamme tutkijapari Hoikkalan kanssa erkanivat hallitusti. Minä asuin koulun lähellä, aika-tila-rakenteessa kaupungin tasolla ja suhteeni kouluun oli kuin kenen tahansa oppilaan. Koulumatkani oli itse asiassa koko luokan lyhin. Tommin tilanne oli toinen, hänen koulunkäyntiään rasitti pidempi matka ja vaikeampi irtaantuminen muista velvoitteista. Koulun päättäjäispäivänä eräs luokkatoverimme otti meistä kuvan koulun päärakennuksen edessä ja nimesi minut (Facebookissa) hikariksi ja Tommin lintsariksi³.

Istuin aluksi kaikki oppitunnit kaikkina päivinä, ja minulla oli myös lähes kaikki koulukirjat. Tein läksyt, lisäksi kirjoitin myös tutkimuspäiväkirjoja puhtaaksi. Tein läksyt, vaikka olisin ollut ainoa koko luokassa, kuten muuttaman kerran saatoinkin ollakin. Osallistuin muutamiin kokeisiin vieraisissa kielissä ja matematiikassa tein testejä. Ryhmätöihin osallistuin pääsääntöisesti osana jotain ryhmää. Luin sanakokeeseen, niin kuin siihen luetaan. Suoritin koulu tavallani ja suoritin sitä yhdessä luokkakavereiden kanssa. Olimme yhdessä tehtävien edessä, kun sellaisia saimme. Osallistuin poikien liikuntatunneille, valinnaisaineista osallistuin kuvaamataidon, teknisen työn, musiikin ja tukioppilastoiminnan tunneille, tosin lähinnä yksittäisiä kertoja. Teknisissä töissä saimme Tommin kanssa valmiiksi pullonavaajan. Kädentaitoni eivät ole mainittavasti kehittyneet vuosien aikana. Kuten suorittamisosisiossa kuvaan, yritin saada asioita kulkemaan oppilaiden ajattelun kautta, mutten en juuri koskaan onnistunut. Osaan syyttää valot kotiini niin kuin ennenkin, mutta nyt teen sen Ohmin lain kerranneena.

3 Noin puolet jaksosta, hiihtolomasta kevätkuuhlaan, kävin koulua ainoana tutkijana. Tätä edeltävällä jaksolla kävin koulua säännöllisesti, Tommi jonkin verran vähemmän, sen mitä muilta kiireiltä kykeni.



Minulle kertyi poissaoloja muutama päivä koko aikana. Kevään mittaan kevensin läsnäoloani valinnaisaineista alkaen. Kun aloitimme haastattelujen tekemisen, jäi joitain tunteja käymättä niiden takia. Keväällä jätin yhden aineen pois siksi, että opettaja katsoi läsnäolomme sekoittavan luokkaa. Samoin keväällä jätin väliin useita liikuntatunteja. Kevään edetessä koulupäiväni lyhenivät, mutta kävin jokaisena päivänä koulussa, lukuun ottamatta helatorstain aattoa. Keväällä kiersin usein Härkälän puistoja jo tehtyjä haastatteluja kuunnellen. Tässä vaiheessa olin jo omaksunut haastattelujen kuunteluun perustuvan tavan, josta tuli aineiston käsittelyn perusmetodi.

Kevätjuhlan jälkeen oli taas epäuskoinen olo: joko tämä nyt loppui. Kannattaa nauttia jokaisesta yhdeksänneistä luokasta ja sen kevätjuhlasta kuin se olisi viimeinen. Työ, josta jäin vapaalle oli sellainen, etten kuvitellut sitä juuri unohtavani koko aikana. Toisin kävi, sillä toiminnanjohtajan iloille ja murheille ei pian ollut paikkaa eikä aikaa, kun koulu vei mukanaan. Koulussa on paha olla ilman omaa paikkaa, siksi huomio piti kiinnittää sellaisen saamiseksi.

Kesäkuun viides päivä koulun viereisessä Kustaa Vaasan puistikossa oli muutama pieni tyhjä kuohuviinipullo ja poltettujen sikarien jäämiä muistuttamassa peruskoulun epävirallisista päätösrituaaleista. Kuvat peruskoulunsa päättäneistä polttamassa sikaria olivat jo Facebookissa, kun pääsin kotiin. Tutkimuksen kannalta tunnelma oli helpottunut, koska koulunkäynti sujui ja todella kesti suunnitelman mukaan kevään loppuun.

Suvivirteen liittyi kokemuksellisesti jotain samaa kuin peruskoulunsa oikeasti päättäneillä, yksi vaihe oli tullut päätökseen. Samalla tunnelma oli hieman huolestunut, koska tehtyjä virheitä ja aineistoon jääneitä puutteita ei voisi enää korjata kuin korkeintaan haastatteleamalla. Mutta 9C-luokkaa ei enää ollut, eikä haastattelukaan olisi enää samanlainen. Haastattelut on tehty tilanteessa, jossa luokka yhteisenä päivittäisenä tilana ympäröi haastateltavan ja haastattelijan. Se helpottaa puhetta tuomalla yhteisen kokemuksen, ja samalla kätkee olennaisia asioita sokeiden pisteiden taakse. Kun on kerran käynyt koulua, sen kyllä osaa jatkossakin. Ei ole tarpeen miettiä, mitä tarkoittaa, jos oppilas nostaa kätensä, kun opettaja on kysynyt jotain. Jokainen tietää, mitä ovat jälki-istunto, pistokoe, välitunti, hyppytunti, lukujärjestys, luokkaretki, tai mitä merkitsee koulun kellon pärähdys. Koulu on osa jaettua tietovarantoa, eikä se ole etnografialle perinteisen vieras kohde (Gordon & Lahelma & Holland 2004). Todella vierasta ja ainutlaatuista oli vain ikäero luokkakavereihin. Olin iältäni etäällä luokkakavereista, mutta saman systeemin läpikäyneenä.

Kouluun liittyi muistoja, joita ei edes tiedä muistavansa ennen kuin

niihin törmää uudelleen (ks. Gordon ym. 2007, 51): perjantain viimeisen välitunnin voitonriemuinen kepeys, kun viikko on pientä vaille paketissa; suojalaseihin liittyvä italialainen lakko⁴; letka oppilaita ja opettajia talvivaatteissaan matkalla joulukirkkoon, kun vastasatanut lumi vaientaa liikenteen ja ihmisten äänet; paluu kirkosta lumista katua pitkin, kun on vielä pimeää. Tunnistettavia ovat myös aplodit ruokalassa, kun joku pudottaa lasin tai lautasen; joulukuiset aamutunnit, ulkona oleva pimeys ja luokan loisteputkien kontrasti, kun luokan ikkunoista näkyy oma luokka. Ja tietenkin aktivoituva muisto Suvivirsi, jolla on oma paikkansa, aikansa ja merkityksensä, niin kuin koulussa on melkein kaikella.

Kirjaston kahvilassa vedimme lyhyesti yhteen koulun ihmeellistä maailmaa viiden viikon jälkeen. Ihmeellistä oli myös se, että oikeilla ihmisillä oli vasta lounasaika menossa, kun me jo päättelimme päivää. Koulu todellakin imaisee mukaansa myös ajan ja tilan hahmottamisessa. (19.11.2009)

Koulu ja etnografinen ote

Aina voi laittaa sanan *etnografia* otsikkoon tai alaotsikkoon ja on aivan mahdollista, että siitä selviää kunnialla (ks. Wolcott 1995, 90). Tämä tutkimus on *kouluetnografia*, koulua käyvän ihmisryhmän tapojen kuvaus (Woods 1986); ei-fiktiivinen kirjoittajan valikoima kuvaus, tulkinta ja käännös erästä yhdeksättä luokkaa elävien elämästä (Van Maanen 1995, 14). Pääasiallinen kuvattava ryhmä ihmisiä on Härkälän yhtenäiskoulun luokka 9C. Härkälän kaupunki myönsi tutkimukseemme asianmukaisen luvan. Virallinen lupa on kuitenkin vain virallinen lupa, välttämätön, muttei riittävä ehto onnistuneelle etnografialle. Tein etnografiaa koulussa, ja käytän termejä, jotka liittyvät kouluun. Kun puhun oppivelvollisista oppilaista yksin tai ryhmänä, käytän termejä oppilaat, luokkakaverit ja luokkatoverit.

Käytän tekstissä tietoisesti omia muistiinpanojani ja tulkintojani melko paljon. Raporttini alkuosa tavoittelee, kuten Wexler (1992, 11) asian muotoilee, *kuvailevaa analyysia*. Asettaessani tehtäväksi myös ”kuvata” peruskoulun ja peruskoululuokan elämää, ajattelen kuvauksen olevan osa analyysia. Voisin kuvata yhtä koulupäivää tai tuntia vaikka yhden kirjan verran, mutta se, mitä tähän valitsen, on jo osa analyysia. Etnografian rikkaus on aineistojen eläväisyys ja ainutkertaisuus ja haaste sanoa niiden perusteella jotain yleisesti pätevää.

4 Tämä viittaa turvallisuusohjeiden käyttämiseen tunnin hidastamiseksi.



Etnografista tutkimusta voi ja pitää suunnitella, mutta loppujen lopuksi vasta yritettyään voi tietää tuleeko tällaisesta yrityksestä mitään, ja jos tulee, niin mitä. Tämä pätee lähes kaikkeen inhimilliseen toimintaan, mutta tutkimuksen tekemisessä on erityiset piirteensä. Kouluetnografioiden klassikoihin kuuluvan **Philip Jacksonin** *Life in Classrooms* teoksen toisen painoksen esipuheessa (Jackson 1990) tekijä muistelee, miten hän ei oikein osannut vastata ystäviensä kysymykseen, mitä ja miksi hän on koulussa tutkimassa. Jackson kertoo kuitanneensa kysymyksistä ensimmäisen kertomalla tutkivansa, mitä kouluissa on meneillään, ja toisen sillä, että siksi, kun koulut ovat olemassa ja ne ovat mielenkiintoisia. Jacksonin sanat olivat mielessä vuoden mittaan usein. Tyypillinen kysymys, jonka kuulin kerrottuaani mitä ”nykyään teen” liittyi siihen, mitä tarkalleen ottaen olemme tutkimassa. Saatoin ymmärtää kysyjien aikeet väärin, mutta niissä vain tuntui olevan hyvin tekninen sävy. Ikään kuin tutkisin tarkkaan ja nimenomaan esimerkiksi opetusmenetelmiä ja piirtäisin luokan perällä tukkimiehen kirjanpidolla merkintöjä kohtiin: *luento-opetus; kysymys–vastaus-menetelmä; ryhmätyö; muu, mikä?* Ja edelleen, luultavasti väärää tulkintaani, että luokassa ollaan kirjaamassa jotain, mikä muuttuu tieteeksi, kun se on laitettu laskentamyllyyn. Tieto pitää lokeroida, ennen kuin sen saa kansiin ja ennen kuin se voi kertoa koulusta. Tämä on sikäli ymmärrettävää, että kouluun liittyy monenlaista mittaamista: ajan, arvosanojen, läpivirtauksen, luokkakokojen ja pisteiden laskenta on olemuksellinen osa massakoulun toimintaa.

Tutkimukseen koulussa liittyy Jacksonin (1990) näkemyksen mukaan oletus jonkin erityisen ongelman ratkaisemisesta (niin kuin tietäisimme *a priori*, että koulussa on ongelmia). Ajatus erillisistä ongelmista ja erillistä ratkaisuista on myös koululle tyypillinen, onhan sielläkin aika jaettu työn, levon ja eri oppiaineiden kesken. Koulu on tilallisesti, työnjaollisesti ja ajallisesti selkeärajainen laitos. Koulussa paikoilla ja hetkillä on tehtävänsä, sinne ei ole tapana mennä vain aikaa viettämään. Vain kevään viimeisinä päivinä saattoi nähdä oppilaita ja opettajia kulkemassa satunnaisissa paikoissa satunnaisiin aikoihin, jotka eivät noudattaneet oppituntijakoa. Minulle tarjoutui mahdollisuus katsella ympärilläni koulussa, ja mikä erinomaisinta, sain mahdollisuuden tehdä sitä niin pitkään, ettei kukaan juuri noteerannut läsnäoloani mitenkään asiaankuulumattomana. Jackson (1990) jatkaa kertoen, ettei tiennyt tarkalleen, mitä ja miten etsiä, mutta luottaneensa siihen, että tunnistaa sen kohdatessaan. Whyte (1993, 321) kuvaa, että häneltä meni 18 kuukautta, ennen kuin hän alkoi hahmottaa, minne hänen tutkimuksensa on menossa.

Stephen Ball (1981) tulee valinneeksi täsmälleen samat sanat kuin Jackson kuvaamaan koulututkimuksensa lähtökohtia ja kysymystä: *What's going on? Mitä on meneillään?* on yhteinen tutkimuskysymys kaikille etnografioille niiden eriytyvistä muista tutkimustehtävistä riippumatta. Tutkimusotteeseen liittyy, että asiat ja ilmiöt on pyrittävä näkemään, kuten ne kohteessa nähdään ja eletään. Erityisen ilmiön, vaikkapa koulukiusaamisen ja luokkahengen, tavoittamiseksi on saatava käsitys siitä, miten tarkasteltava ilmiö näyttäytyy ja määrittäyty kohteen sisältä katsottuna. Minulla ei koskaan ollut tiedossa, mitä tarkalleen seuraavana päivänä koulussa odottaa, mutta jokaisena päivänä siellä oli menossa jotain. Sellaisenaan jokainen koulupäivä tarjosi tilaisuuden ymmärtää paremmin koulua koululaisten näkökulmasta, vaikkei olisi tarjonnut aineistoa jostain tietystä asiasta, kuten ryhmätyö opetusmenetelmänä tai kännykällä pelaaminen tunnilla.

Etnografian suunnittelun haaste liittyy siihen, että viime kädessä ollaan muiden armoilla siinä, päästäänkö edes lähelle tavoiteltua näkökulmaa. Tutkijan fyysinen ja emotionaalinen läsnäolo on elementti, joka tekee etnografiasta erityisen (Lappalainen 2007, 10), tämä on jotain hieman enemmän kuin osallistuva havainnointi. **Van Maanen** (1995, 3) katsoo, että yhteys ihmiseen on etnografian erityispiirre ja että etnografia on myös tarinankerrontainstituutio (mt.). Van Maanen sanoo, että mitä enemmän etnografit päätyvät perustelemaan menetelmänsä tieteellisyyttä, sitä vähemmän tieteelliseltä se näyttää (mt., 9). **Woods** (1986, 6) pitää etnografiaa taiteen ja tieteen sekoituksena. Lisäksi etnografialla on Woodsin mielestä piirteitä kaunokirjallisuudesta, journalismista ja dokumentin teosta. Sellaiset asiat, kuin *yhteys ihmisiin* tai *emotionaalinen läsnäolo*, eivät ole tieteellisiä termejä, jos mittapuuna on luonnontieteellinen tapa ymmärtää asia; etnografinen tutkimus ei anna korruptoimatonta aineistoa (Walkerdine & Lucey & Melody 2001, 84).

Etnografiassa luonnontieteellisestä mittavirheestä ja häiriötekijästä tulee keskeinen tutkimuksen väline, jonka kuvauksille annetaan toisinaan suuri huomio. Van Maanen (1995, 8; ks. myös Lahelma & Gordon 2007, 25; Willis 2004, 169) puhuu tunnustuksellisesta etnografiasta, jossa huomio kääntyy tutkijaan itseensä. Esimerkiksi **Giroux** ja **McLaren** (2001, 74) varoittavat toisaalta, että diskurssit turhan usein muuttuvat historiattomiksi ja itseriittoisiksi kannanoitoiksi, joissa korostetaan etnografisten menetelmien erityispiirteiden artikulointia, sekä sitä, miten ideologisesti hyväksyttävää on painottaa omaa sijaintia kompleksisella diskursiivisella kentällä.

Tämä, niin kuin monet etnografiat nykyisin (esim. Tolonen 2001; Käyhkö 2006; Berg 2010; Manninen 2010; Huuki 2010, Souto 2011) on tehty ym-



päristössä, jonka useimmat mahdolliset lukijat ainakin ajattelevat tuntevansa. Tutkimuksen tekijä, ja oletettu lukija, on entinen koululainen. Keskusteluja ja havainnointia tapahtui koko ajan myös ”ei meidän aikanamme – kyllä meidänkin aikanamme” -ulottuvuudella. Joku toinen voisi käydä samaa aineistoa läpi uudelleen, mutta hänelle se ei merkitsisi samaa. Se ei herättäisi muistoja, eikä liittyisi samalla tavalla koettuun aikaan. Pysin tekemään tästä henkilökohtaisuudesta kerronnallisen ja argumentaation vahvuuden tietoisena siitä, ettei minulla ole juuri vaihtoehtojakaan. Onnistun tai epäonnistun pitkälti sen mukaan, miten hyvin jäsenitys saa kuvatut yksittäiset tapahtumat ja yksityiskohdat asettumaan suhteeseen toistensa kanssa avaten samalla näkökulmia tuttuun kulttuuriseen ympäristöön.

Tutkimukseni asetelma perustuu sille, että 42-vuotias mies (lukuvuoden aikana 43, tätä kirjoittaessa jo 44; Tommi oli aluksi 56) käy peruskoulun yhdeksättä luokkaa, mikä itsessään on varsin kummallista. Fyysinen ja emotionaalinen läsnäolo tarkoittavat myös sitä, että kävin koulua miehenä, käytin poikien vessoja ja osallistuin poikien liikuntatunneille. Tutkimusasetelmaan kuuluu, että myös haastattelut tehdään tästä läsnäolon ja yhteisen kokemuksen määrittämästä positioista. Tyttöjen kanssa saattoi vedota juuri siihen, ettei entisenä poikana oikein ymmärrä kaikkea. Katsoin poikien fyysistä mittelöä entisenä poikana, otin pojilta vastaan taklauksia. Ihmettelin sitä ilmiön sisäpuolelta toisella tavalla kuin tyttöjen laukuista pilkkottavia jauhesammuttimen kokoisia hiuslakkapulloja.

Pojanklopeille, ainakin osalle heistä, aurinkoisena helmikuun päivänä ei ole hienompaa tekemistä kuin höntsykiekon pelaaminen. Entisenä kloppina en olisi voinut mitenkään peitellä intoani, kun pääsin näin tekemään. Koulun aika-tila-rakenteen osana liikuntatunti sattui olemaan joskus aurinkoisena päivänä. Emme rientäneet kentälle siksi, että olosuhteet olivat hienot, vaan siksi, että oli liikuntaa. Koulu on käytävä, jossa ovet ovat, missä ovat. Höntsykiekkoa pelatessa en vielä tajunnut, että se sosiaalisena toimintana on rakenneyhtäläinen tyttöjen sosiaalisen kudoksen kanssa. Höntsyssä tehdään jaot, pelataan tosissaan ja tehdään uudet jaot ja unohdetaan vanhat. Vuodet Tampereen ulkojäillä ovat opettaneet minulle vuorovaikutustaitoja.

Fyysinen ja emotionaalinen läsnäolo on horjuvaa: se riippuu yönistä, verensokereista ja yleisestä mielialasta, ja se on kuitenkin ainoa kokemuksellinen näkökulma mitä minulla on. Tätä epävakautta tieteenkin tasapainottavat esimerkiksi valokuvat. Tietty horjuvuus ei ole ongelma, vaan väline, kun tavoitellaan kokemusta siitä, miltä koulunkäynti tuntuu. Minulla tai kenelläkään

muulla ei ole pääsyä tilanteeseen, jossa kaksi setää ei aloittanut 9C-luokalla. Läsnaolomme varmasti vaikutti luokkaan. Käytyjen keskustelujen jälkeen minulla on kaikki syy uskoa, että vaikutus oli enemmän positiivinen kuin negatiivinen. Suhteessa koulun arkeen emme joutuneet aineistonkerjuuasemaan. Tutkimuksen eteneminen, aineistonkeruu ja osin myös tutkimuskysymykset muotoutuivat keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Etnografian suunnittelu on vähän kuin sen lopettaminen. Koulu loppui, mutta samalla loppui yksi vaihe tutkimuksessa. Härkälän kaupunki on edelleen paikallaan ja luokkakavereita tulee vastaan kadulla säännöllisesti. Olemme edelleen kavereita Facebookissa. Omalta vähäiseltä osaltani olen yrittänyt auttaa luokkatovereitani hakemaan ja saamaan koulupaikkoja toiselta asteelta. Niin kuin luokkaan sujahtaminen niin siitä irrottautuminenkin menevät lopulta omia aikojaan.

Koulu on vahvasti roolitettu instituutio ja tarkkarajainen tutkimuskenttä (Lahelma & Gordon 2007). Tarkkarajaisuus merkitsee myös sitä, että kouluun pääseminen ja siellä liikkuminen on käytännössä rajattua, vaikka opetus periaatteessa on julkista. Opettajan ammattiin kuuluu perinteisesti autonomia, jota luokan suljettu ovi symboloi (Metz 1979; Woods 1986; 1986; Broady 1994). Metzin (1979, 155) haastattelema opettaja kuvaa entistä kouluun niin hyväksi, että siellä jokainen saattoi opettaa ovet auki, mutta tämä esitetään ainutkertaisena erikoisuutena. Koulussa toteutettava osallistuva tutkimus usein tarkoittaa, kuten Tolonen (2001) kuvaa, oviin koputtelua. Ovien takana oleva alue mielletään reviiiriksi, ja nimenomaan opettajan reviiiriksi, vaikka paikalla on tyypillisesti parikymmentä muutakin ihmistä. Lupaa läsnäoloon tunnilla kysytään opettajalta, tämä on myös osa koulun käytäntöjä (Tolonen mt.). Opettajilla on syynsä olla kriittisiä tutkijoita kohtaan, sillä opettajan näkökulmasta tutkijat kuittaavat tutkintonsa tai mainetta ja kunniaa opettajan selkänahasta (Woods 1986, 31). McLaren (1993, 66) kuvaa opettajan asemaa niin, että hyväksymällä tutkijan luokkaansa opettaja altistaa itsensä kritiikille. Kieltäytymällä opettaja altistuu tutkimusta puoltavien esimiesten epäsuosiolle ja kenties epäilylle oman taitamattomuuden tai epäpätevyyden peittelystä. Teit niin tai näin, mahdolliset haitat näyttävät hyötyjä suuremmilta. McLaren (1993, 120) kertoo tunteneensa enemmän sympatiaa opettajia kohtaan yritettyään itse asettua pedagogin rooliin.

Me tarjosimme opettajille julkisessa tilaisuudessa mahdollisuutta kieltää läsnäolomme heidän luokassaan, siis hieman kierosti. Jos kultakin opettajalta olisi kysytty kahden kesken, tulos olisi voinut olla toinen. Näin toimien kieltäytymisiä ei tullut, mutta keväällä 2010 saimme selkeän viestin, että



yhden opettajan mielestä läsnäolomme on tehnyt luokkamme rauhattomaksi. Tämän jälkeen emme osallistuneet hänen tunneilleen. Oman tai muiden luokan oppilailta ei varsinaisesti kysytty lupaa, mutta tarjottiin mahdollisuutta kysyä ja neuvotella asiasta. Minulle soitti yhden, ja vain yhden, oppilaan äiti. Etnografinen tutkimus hyödyntää ihmisiä ja tästä on ilmeisen lyhyt matka heidän hyväksikäyttöön (McLaren 1993, 66; Gordon ym. 2007, 61; Hey 1997, 51–52). Kouluetnografian ongelmista ja haasteista saa pitkän listan, mutta toisaalta, vahvasta läsnäolosta seuraa paljon positiivista (esim. Gordon ym. 2007; Tolonen 2001, 68–70). Kiinteä suhde luokkakavereiden kanssa voi johtaa monenlaisiin asioihin. He voivat tulkita asiaa myös niin, että he voivat auttaa tutkimuksen teossa olemalla vähän erikoisia.

Aloite tutkimukseemme tuli Härkälän kaupungilta, mutta se ei vielä tarkoita nämä kuvatut epäluuloisuuden ongelmat itse koulussa tulisivat kuitatuksi kunnan suosiollisuudella. Mahdollisesti koko asetelma on juuri päinvastoin, tutkimus voidaan kokea myös kunnan, työnantajan käyttämisenä (ks. Woods 1986, 27). Tuula Gordon pohtii oman tutkimusjaksonsa aikana (Gordon ym. 2007, 46):

Ehkä.. meihin kannattaakin suhtautua epäluuloisesti. Nämä kouluthan ovat meille vain esimerkkejä kouluista. Ja meidän analyysit, olivatpa ne minkä sisältöisiä tahansa, ovat kuitenkin jotenkin fundamentaalisesti kriittisiä.

Lainauksen sävyistä olen tunnistanut tietyn etnografisen mielialan laskusuhdanteen, joka on saattanut korjaantua päivässä tai kahdessa. Mutta vaikka näin olisi, tämä on tärkeä huomio. Opettajien kriittisyyttä vastaa tutkijoiden kriittisyys. Gordonin näkemykseen fundamentaalisesta kriittisyydestä on intuitiivisesti helppo yhtyä. Tutkimukset kriittisyydessään kyseenalaistavat objektiiviset totuudet oppisisällöissä, paljastavat näennäisen tasa-arvoisten käytäntöjen luokka- ja sukupuolispesifit luonteet, tekevät näkyväksi etnisyyteen perustuvan eriarvoisuuden ja erilaisen kohtelun tai suurten uudistusten pienet vaikutukset koulun arjessa (ks. esim. Souto 2011).

Wexler (1992, 10) puhuu sosiologian tavasta kuvata pahaä reproduktiota ja hyvää vastarintaa (Lähteenmaa 1996; Hey 1997). Ei ole varsinainen ihme, jos tutkijoita pidetään turhan kriittisinä koulua kohtaan. Sehän nimittäin tarkoittaisi käytännössä sen ylistämistä, mistä koulun arjessa puhutaan työrauhaongelmina. Nähdäkseni Gordonin huomioissa keskeistä on nimenomaan oletus fundamentaalisesta kriittisyydestä ennen kuin kenelläkään on mahdollisuutta tutustua

analyyseihin. Ikään kuin koulun roolivalikoimassa olisi valmiina kriittisen tarkastajan/tutkijan/arvostelijan paikka. Tolonen (2001) ja Gordon (Gordon ym. 2007) katsovat, että tutkijalle nimenomaan akateemisena tutkijana ei ole koulussa selvää roolia, vaan oleminen on aina jonkinlaisessa välitilassa olemista. Se ei ole ainakaan pelkästään ongelma, vaan myös oivallinen näkökulma.

Koulun näkökulmasta arvostelijat asettavat koulun ylevät tavoitteet sen raadollista (opettajahaastattelun termi) ja teollista arkea vasten ja moittivat koulua, kun tavoitteet jäivät saavuttamatta. Kriittisyyden kriittisyydelle on hyvät perusteet: ei massakoulu voi mitenkään vastata opetussuunnitelmarunouden asettamiin tavoitteisiin, jos ne laaditaan yksityisopettajaoletuksen varaan. Syitä voi olla muita. Ehkä kriittinen tutkimus ei ole onnistunut viestimään kiinnostustaan kouluun järjestelmänä ja instituutiona, se ei ole uhrannut tilaa kaikelle sille positiiviselle, mitä koulussa tapahtuu. Arviointi on osa koulua, enkä pidä ihmeenä, jos opettajilla on tunne olostaan arvioitavana tutkijan läsnäollessa. Koulu on massalaitos, sillä on sokeat pisteensä, eikä se ole niin tasa-arvoinen kuin virallisista asiakirjoista voisi päätellä. Mutta tästä ei seuraa, että koulussa vastarintaa tekevät kirmaisivat vapaudesta huumautuneena niityillä onnensa kukkuloilla, jos koulua ei olisi. Koulu myös kerää yhteen nuoret, kaverit, mutta toki myös kiusaajat ja vastustajat omaan porukkaansa tai yhteisöönsä.

Opettaja arvioi virallisesti oppilasta. Pian selvisi, tai palautui mieleen, nuorten kyltymätön tarve saada palautetta itsestään (ks. myös Koskenniemi 1982; Kosonen 1998). Epävirallinen arviointi oli osa vuorovaikutustamme. Jo toisena koulupäivänä meiltä kysyttiin, onko luokallamme kauniita tyttöjä. **Koskenniemi** (1982, 35–36) kirjoittaa:

Opiskelussa menestymistä ja käyttäytymistä arvioi yleensä opettaja. Mutta tämän rinnalla suorittaa toverijoukko omia arviointejaan, joiden sisältämät palkitsemiset ja rankaisemiset usein koetaan paljon merkitsevämmiksi.

Epävirallinen arviointi, silloin, kun se tapahtuu opetustilassa ja opetustilanteessa, ottaa paikkansa parinkymmenen muun oppilaan pienoisyulkisuudessa. Luokan reviiri tai autonomia on toisenlaista kuin opettajan, joka lähes aina on ainoa kategoriansa edustaja luokan suljettujen ovien takana. Koulu instituutiona, käytänteenä, jossa opetettavat ja opettaja kohtaavat, näyttää tuottavan oppilaiden vertaisryhmässä tietyt roolit vuosikymmenestä toiseen ja mantereesta riippumatta (esim. Metz 1979; Ball 1981; Koskenniemi 1982; Tolonen 1999; Laine 1999).



Tutkijan asemassa, saadakseen irti mitään etnografialle lajityypillistä on oltava selvillä muustakin kuin koulutyöstä, myös normien rikkomisista. Oppilaiden epäluuloisuus, silloin, kun sellaista esiintyy, liittyy tyyppillisesti epäilyyn siitä, kenen tietoon tutkijaluokkatoverin tietämät asiat päätyvät. Saimme tilaisuuden keskustella opettajien kanssa näistä kysymyksistä etukäteen, mutta luokkatovereiden kanssa käytännöt muodostuivat sitä mukaa, kun yhteiselämä eteni. Jälkikäteen voi sanoa, etten olisi osannut laatia listaa kaikista mahdollisista asioista, jotka eteen tulevat ja vaativat tällaista harkintaa. En sellaista edes yrittänyt, en yhdessä tutkijapari Tommin kanssa tai yksin. Gordonin ja tutkijaryhmänsä sanoin (Gordon ym. 2007, 46–47):

Tutkija toimii koulun sääntöjen, tutkijan eettisten normien, aikuisuuteen liittyvien oikeuksien ja velvollisuuksien, tutkimusintressiensä sekä spontaanien tunteidensa muodostamassa kehyksessä.

Koulu on verrattain autonominen instituutio omine perinteineen. Broady (1994, 120–121) kuvaa, miten hän ei aloittelevana opettajana voinut ymmärtää purukumien ja ulkovaatteiden saamaa jatkuvaa huomiota opettajainkokouksissa. Aikaa myöten hänenkin oli annettava periksi, alettava kamppailu purukumia vastaan ja saada vastineeksi palkintona taistelusta kollegoiden suopeampi suhtautuminen. Broady (mt.) tulkitsee nämä kamppailut sellaisiksi, joita ei ole tarkoituskaan saada päätökseen. Niiden tarkoituskin on pompahtaa esiin vanhoissa ja uusissa muodoissa, koska ne sopivat hyvin koulun järjestyksenpidon tapaan. Hän esittää myös opettajakokemustaan muistellen, ettei ketään olisi kiinnostanut antaako hän ala-arvoista opetusta, niin kauan, kun on tässä rintamassa (mt.).

Niin sanotusta oppilasasemastani huolimatta olin opettajien riveissä jokapäiväisessä kamppailussa lakkien pitoa vastaan ruokalassa. Tämäkin jokapäiväinen näytelmä todistaa koulumaailman jatkuvuuksista. Koulunkäynti päivästä toiseen asetti eteen lähes koko ajan valintatilanteita. Tosin oman luokan kanssa käytännöt vakiintuivat melko nopeasti. Minun ei tarvinnut opetella hienovaraisia toiseen suuntaan katsomisen tekniikoita. En ollut opettaja, joten kukaan ei odottanut minun puuttuvan koulualueelta poistumisiin. Kuukausien koulutyön aikana ehdin yliudella, puhua ohi suuni ja tehdä monta pienempää ja suurempaa epäuskoa ruokkivaa virhettä. Ja se on hyvä, sillä joukossa ei ollut täydellisiä ihmisiä. Virheiden tekeminen ei sinällään ollut esteenä olla luokassa luontevana osana. Olin sillä tavalla onnekas, että

pääsin asemaan, jossa saa virheitä myös anteeksi. Samaa ei voi sanoa kaikista opettajista (ks. Lahelma & Gordon 2003, 39; Vuorikoski 2005, 55; Huuki 2010; Manninen 2010).

Yläkoulussa opettaja vaihtuu tunnista toiseen. Opettajakin olisi ollut erilaisessa asemassa ja roolissa, jos olisi ollut joka tunnilla läsnä. Kun kulkee luokan kanssa aamusta iltaan ja päivästä toiseen, tulee nähneeksi omaa luokkaa pian enemmän kuin yksikään opettaja koko yläkoulun aikana. Asemani ja roolini perustuivat osaltaan tähän ja siihen, että olen vanhempi kuin muut, mutta myös osin siihen, että kuulun kaatoluokkaan ”muu kuin opettaja”. Tutkija on ammatti ja asema, jonka välityksellä ihmiset toisinaan ajattelevat saavansa ajatuksensa suuren yleisön tietoon. Osa siitä, mitä kuulimme, oli säilyttään lievästi edunvalvonnallista puhetta, mutta se koski vain aikuisia. Tilanteet tulevat vastaan nopeasti. Joskus reagoi viisaammin ja toisinaan vähän tyhmemmin. Sedällekkin on mahdollista olla ”joku” luokassa, ainakin kuvitella olevansa joku:

Joonas yritti tinkiä filmituntia, ”kun on niin melkein jo viimeinen tuntikin”. Minä yritin tinkiä possessiivisuffiksin kertausta, mutta emme kumpikaan saaneet tahtoamme läpi. (Päiväkirja 16.12.)

Lainaus on joulukuulta, jolloin olin käynyt koulua intensiivisimmät kaksi ensimmäistä kuukautta, tosin kahden viikon TET-jakso välissä. Lyhyestäkin katkelmasta käy ilmi, että ainakin laskin asemani luokassa jo kestäväen tällaiset kommentit. Se joku, joksi olin yrittämässä luokassa, nautti opiskelusta ja oppimisesta, kuten aidosti teinkin. Kysymys oli myös reaktiosta, nopeasta sellaisesta lähestyvän joulun jo hieman vapauttamassa tunnelmassa. Minulle kävi niin kuin yläkoulussa käy, jos kerran sanovat hieksi niin samalla vaivalla voin kai käyttäytyä kuin hieksi, mikä antaa syyn sanoa minua hieksi entistä enemmän. Suoraan sanottuna en osaa edes miettiä, miten minun olisi käynyt, jos opettaja todella olisi alkanut kertaamaan possessiivisuffiksia, ja olisinko sellaista edes tunnistanut. Minulle kävi niin kuin koulun kaltaisessa sosiaalisesti tiheässä ympäristössä käy, ajattelen puuttuneeni lakin pitoon ruokalassa täysin omasta ja vapaasta tahdosta, koulun käytännöt ja rakenteet asettivat vapaalle tahdolleni puitteet⁵.

5 Tahkottuani haastatteluja läpi kerta toisensa jälkeen, olen kiinnittänyt huomiota mm. siihen, etten puhu opettajista oppilaiden kanssa opettajien lempinimillä – toisin kuin Tommi.



Gordonin tutkijaryhmä (Gordon ym. 2007, 49) kirjoittaa siitä, miten itsensä ei-toivotuksi kokeminen purkautui eri tavoin: särkyinä, itkuina, päiväkirjaan kirjoittamisina ja unina. Myös tässä tutkijaryhmä osuu nähdäkseen asian ytimeen. Koulussa on kovin hankala olla, jos siellä ei ole itselle paikkaa, fyysisesti ja sosiaalisesti. Tämä koskee kaikkia, varmasti nuoria vielä paljon aikuisia enemmän. Minullekin osui vastaavia kokemuksia, jotka purkaantuivat tavallaan. Aikaa myöten koulu koului katsomaan toisaalle, mahtumaan samaan ruokalaan vastustajiensa kanssa ja olemaan välittämättä. Tästä ehkä johtuvat myös koulun ongelmat, koulu on sosiaalisesti intensiivinen laitos.

Etnografinen otteemme tässä yhteydessä tarkoitti käytännössä tapaa osallistua tunneille. Emme istuneet hiljaa harmaat puvut päällä luokan perällä tehden muistiinpanoja. Tarkoitus oli tulla joksikin, sedäksi, mutta kuitenkin osaksi luokan arkea. Lähimpänä opettajan asemaa olin niinä parina kertana, kun pidin tunnin itse. Nämä osuivat lukukausien päätöksiin ja olivat luonteeltaan erityisiä tunteja. Matematiikassa olin yksittäisiä kertoja apuopettajana niin, että olin puolen ryhmän kanssa omassa tilassa. Olin yleensä hyvin haluttua seuraa ryhmätöissä, varsinkin alkuun, kun kaverit kuvittelivat voivansa ulkoistaa koko homman minulle. Yleensä asiat olivat juuri sopivan haastavia, ehdin kirjoittaa ylös tunnin tapahtumia ja hoitaa opinnot kunnialla.

Olin ensimmäinen ja viimeinen oppilas luokalla, joka pyysi possessiivisufiksin kertausta. Olennaista tässä asetelmassa on, että tässä vaiheessa muilla oli jo näkemys sedästä sellaisena, jonka suusta voi kuvitella kuulevansa moista, tai ehkä ei edes aktiivisesti kuulla, jos se jo sekoittuu luokan taustakohinaan. Olin myös ainoa, jolle kysymys olisi ollut kertaamisesta. Minun ”läppäni” olivat puoliksi opettajalle, puoliksi luokkakaverille. Jälkikäteen voisin toki viisastella ja sanoa tehneeni etnometodologia kokeita, joissa rikotaan oletuksia oppilaan rooliin kuuluvista preferensseistä.

Koulun yksilöllinen arviointi ja yksinjäämisen pelko

Koulun elämässä on perustava jännite: peruskoulun päätteeksi jokainen arvioidaan yksilönä, ja kolme yläkoulun vuotta tätä ennen jokainen kohtaa yksinjäämisen pelon. Peruskoulun jälkeen kilpaillaan samoista opiskelupaikoista kavereiden kanssa, ja sen aikana samojen kavereiden tuesta, noteeraamisesta ja arvostuksesta ollaan riippuvaisia jokapäiväisessä kouluelämässä (ks. myös Wexler 1992). Tämä jännite ei ole jokaisen koululaisen jokapäiväisen tietoisien ajattelun keskeisin sisältö, mutta se liittyy koulun perusolemuksen. Joillekin virallisen koulun tarjoamat palkinnot ovat ensisijaisia, toiset näyttävät pitävän epävirallista koulua tärkeämpänä (Koskenniemi 1982, 35–36). Jotkut onnistuvat saamaan hyvän position molemmissa, toiset ei kummassakaan.

Kuten tutkimuksen institutionaalista taustaa esitellessä kerroin, tutkimuksen lähtökohtana oli yhteisöllisyys ja yhteisöt koulussa, sekä koulu yhteisönä. Projektin lähtökohtana oli ajatus kiinnipitävästä kasvuyhteisöstä, ja on edelleen. Tässä tutkimuksessa kuitenkin aikuiset kasvattajat ovat taustalla. Mitä tahansa yhteisöllisyys koulussa on, sen on lopulta elettävä sen kanssa, että todistukset kirjoitetaan yksilöille.

Yhteisöllisyys, minkä tahansa koulun yhteisöllisyys on jännitteinen. Yhteisöllisyys koulussa on kyllä tervetullut ja arvostettu asia – jos se palvelee työrauhaa ja (virallisen) koulun harmoniaa. Koulu sietää kyllä liikettä, puhetta ja huutoakin. Koulu toivoo liikettä, huutoa ja avautumista, jos se tapahtuu ilmaisutaidon tunnilla. Koulu perustuu sille, että asioille on aikansa ja paikkansa. Koulun ei ole mahdollista päästää työrauhajärjestykselle vaihtoehtoista yhteisöllisyyttä minne tahansa koulussa. Jos koulu ei pääse eroon huudosta ja liikkeestä, se voi ainakin yrittää eristää sen ajassa ja tilassa. Koulu ei voi toimia jokaisen yksittäisen oppilaan fiilisten pohjalta yhtä aikaa. Virallinen koulu ei ole myöskään järin erottelukykyinen horisontaalisen, oppilaiden välisen yhteisöllisyyden suhteen, jos se ei ole mistään kytkettynä viralliseen kouluun (kuten esim. oppilaskunta, tukioppilastoiminta tai vertaissovittelu) (ks. Laine 2000, 103). Ja siksi, oppilaiden keskinäinen yhteisöllisyys, vaikka se vastaisi hyvinkin koulun kasvatuksellisia ideaaleja, voi näyttäytyä työrauhaongelmana. Siis, jos yhteisöllisyys hajottaa, eikä rakenna työrauhaa, ei ole itsestään selvää,



että koulu tukee yhteisöä. Virallisen koulun on luontevampi olla yhteisöllinen vertikaalisesti kuin horisontaalisesti.

Koulu arvioi oppilaat yksilöinä, ja peruskoulun jälkeen oppilaat hakevat jatkokoulutuspaikkoja yksilöinä. He voivat kyllä hakea kaverin kanssa samaan paikkaan, niin kuin usein tapahtuukin. Mutta paperit, joilla haetaan, kytkeytyvät aina yksilöön ja hänen suorituksiinsa. Virallisen koulun arvostuksiin liittyvät järjestykset voivat erottaa sen, mitä epävirallinen koulu on yhdistänyt, kuten kaverit. Se voi olla parasta, mitä oppilaalle voi tapahtua, mutta vaikka olisikin, arviointiin liittyvä yksilöllistävä tapa on aina vastapainona yhteisöllisyydelle tai yhteistoiminnallisuudelle.

Koulun sosiaalista järjestystä on vaikea kytkeä mihinkään sille ulkoiseen moraaliseen järjestykseen. Samalla koulutuksesta ja tutkinnoista on tullut selvemmin luokittelujärjestelmä itsessään. Koski (1999) on analysoinut koulun aapisia koko Suomen itsenäisyyden ajalta. Selkeästi moraalinen aines on 1960-luvulta asti vähentynyt aapisissa. Sen jälkeen aapiset sisältävät vähemmän suorita ohjeita hyvään elämään. Oppikirjojen sosiaalisessa järjestyksessä, tuosta samasta ajankohdasta lähtien mukana olevien hyvä tai paha mieli on keskeisin harmonian kriteeri ja ankkuri. Jumala, isä ja äiti aikuisuuden sukupuolten kategorioina jäivät menneiden vuosikymmenien tarinoiden opetuksiin (myös Vuorikoski 2005). Kosken analyysi on tehty alakoulun oppikirjoista. Kirjojen esittämä todellisuus on tarinoiden sosiaalinen ideaali, joka ei sinällään toteudu. Analyysi esittää moraaliset argumentit ja argumenttien sitomisen sosiaaliset paikat. Koulun järjestys ei hae voimaansa enää koulun jäsenten ulottumattomissa olevista rakenteista. Hyvä mieli, hauskuus ja ystävyys ovat sosiaalisen järjestyksen ytimessä, edellytyksenä ja seurauksena. Hyvä yhteishenki on kaikkien vastuulla, kuten olen saanut kotonani koulun oppikirjasta lukuisat kerrat lukea. Koski (mt.) katsoo, että maan kyntämisen ja rukoilun väistyttyä sukupuolten välinen työnjako on kuitenkin säilynyt (myös Lehtonen 1995).

Samalla koulusta itsestään on tullut voimakkaampi ihmisiä luokitteleva instituutio. Jumalallisen ilmoituksen suhteellisen aseman pieneneminen on jättänyt tilaa tutkinnoille arvottavana ja luokittelevana ilmiönä (Bourdieu & Passeron 1977, 147). Koulu perustelee itse itsensä, koulua on käytävä, koska koulua käymättömien osa ei ole hyvä. Tämä perustelu vakuuttaa toiset paremmin kuin toiset. Ja koulua käydään paitsi osaamisen ja oppimisen, myös tutkintojen takia. Tutkinto on yritys viestiä osaamisesta yleisesti, standardoidussa muodossa, ei paikallisesti ja tuttujen kesken. Tutkintoon ei kirjata mainetta, eikä käyttämättä jääneitä lahjoja.

Yhteisöllinen järjestys ja sen tarve tulevat näkyviksi, kun ne ovat uhattuna tai joku kokee kiusausta livetä kaidalta tieltä. Koulussa kysymys yhteisöstä on erityinen, koska koulussa ei ”hyväkään” yhteisöllisyys tule tunnustetuksi, jos se ei tuota (tai ainakaan ei uhkaa) myös työrauhaa. Yhteisö ja yhteishenki ovat hyväksi, mutta tuo hyvä on toisinaan valjastettu luokan autonomian tai toisinaan työrauhan palvelukseen. Konsta tiivistä asian haastattelussa näin:

Se on sit, et käytetään me sitä meidän hyvää luokkahenkeä tai siis niinku yhteistyötä rakentavasti, ni se on joskus eri asia, että ”siirretään tota kelloa vartilla eteenpäin”.

Kysymys yhteisöllisyydestä tai sosiaalisuudesta oli esillä ja painui taka-alalle tulkkeen esiin taas uudelleen. Aivan ensimmäiset päivät toivat eteemme kerrottuna kaksi (opettajien) tulkintaa luokastamme: yhden tulkinnan mukaan luokka on klikkiytynyt ja toisen tulkinnan mukaan siinä pidetään yhtä. Luokkamme oli epäsosiaalinen (työrauha, opiskeluhalukkaiden intressien polkeminen) ja sosiaalinen (suojeli ryhmän toisiaan elämän tyrskyissä). Luokan horisontaalisista suhteista oli kaksi tulkintaa, jotka poikkesivat toisistaan huomattavasti. Silloin, kun oppilaat viittasivat keskinäiseen yhteisöön tai sosiaaliseen harmoniaan, he käyttivät sanaa luokkahenki. Edellä Konsta viittaa rakentavalla luokkahengen yhteydellä viralliseen kouluun ja samalla kuvaa luokalle tyypillisen ”repsahduksen”. Luokkahenki ilmenee siten, että varastetaan aikaa viralliselta koululta. Tämä on hyvä esimerkki siitä, miten virallinen, epävirallinen ja fyysinen koulu kohtaavat ajassa ja tilassa, ja siitä, miten luokan taipumus suojella omaa autonomiaansa koulun aika- ja tilastruktuureissa ilmenee.

Ongelmallisen luokan luokkahenki on ongelma. Joskus se voi olla jakamista ja auttamista, jopa uhrauksia kavereiden puolesta. Mutta kun yhteisö ei ole virallisen koulun kontrollissa ja tuota työrauhaa, vaan pulpahtaa esiin milloin yhdessä milloin toisessa muodossa, se on mahdollinen ongelma. Meidän luokkamme luokkahenki, niissä rajoissa kuin sellaisesta voidaan puhua, ei tuottanut aina työrauhaa virallisen koulun linjan mukaisesti. Se kyllä usein tiivistä huomiota epävirallisen koulun oppimääriin, joista käytän nimitystä *toinen käytävä aikuisuuteen*. Luokkahenki tällaisessa tapauksessa edustaa kyllä ainakin jossain määrin ”sosiaalisia taitoja” ja ylipäänsä hyveellisyyttä. Koulussa tulisi oppia myös sosiaaliseksi ja vuorovaikutustaitoiseksi, ja luokkamme teki myös sitä. Mutta se teki sitä omilla ehdoillaan. Se on koulussa sisällä ja koulusta ulkona, marginaalinen (Douglas 2000).



Laine (2000, 117) esittää, että virallisen koulun myötä langennut auto-maattinen auktoriteettiasema on mennyt opettajilta. Koulun sosiaaliseen järjestykseen ei kuulu enää auktoriteetin ilmaisjakelu, vaan siellä on siirrytty erilaisten neuvottelujen tielle (mt.). Yläkoulussa opettajalla on ohi myös sellainen oppilaiden kiintymyksen ilmaisjakelu, jota vielä alakoulussa voidaan tavata (Salmivalli 2005, 181). Koulun sosiaalista vuorovaikutusta on katsottu voitavan lisätä harmonian saavuttamiseksi. Osallisuus, moniammatillisuus, yhteistyö, kumppanuus ja vertaissovittelu ovat kaikki kouluun liitettyjä termejä, joiden varaan on haluttu laskea koulun parempi ja eheämpi yhteisöllisyys. Sosiaalinen ja yhteisöllinen ottaa kommunikaation hahmon (Delanty 2003, 187). Koulusta voi syntyä alueellinen toimintakeskus, kuten **Launonen** ja **Pulkkinen** (2004, takakansiteksti) toteavat. Toisin sanoin, koulu ei vielä ole alueellinen toimintakeskus, vaan erillinen saareke, jonka on kommunikoitava ja herkistytävä ”rajapinnoillaan”. Virallisen koulun yhteisö rakentuu kommunikaation varaan yhä enemmän, kun ylimateelliseen ilmoitukseen ja annettuun järjestykseen perustuvaa harmoniaa ei voi tuoda kouluun ulkoa (Koski 1999). Yhteisöön ei kiinnitytä rukoilemalla ja nöyrytmällä ihmisyhteisön ulkopuolisen voiman edessä, vaan kiinnitytään sosiaaliseen ryhmään suoraan avoimuudella. Sosiaalisesti kompetentti, tai ammattitaitoinen oppilas, osaa tuottaa omia tuntemuksiaan kuvaavaa ilmaisua neuvottelussa (Koski & Paju 1998). Tämä ei ole neutraali vaatimus (Metz 1979; Walkerdine & Lucey 1989; Wexler 1992; Walkerdine & Lucey & Melody 2001), se suosii sellaisia oppilaita, jotka ovat oppineet sanallistamaan tuntemuksensa. Koulussa on myös nuoria, jotka eivät ole rakentavia, eivätkä ole omaksuneet ajatusta ongelmien selvittämisestä puhumalla, tai jotka eivät kunnioita aina ja ehdottomasti jokaisen koskemattomuutta.

Silti, eihän peruskoulun tehtävänä ole olla sosiaalinen toimintakeskus ja kommunikoida kulloisenkin muodin terminologian mukaisesti. Koulun oikeus ja velvollisuus myös oppilaita kohtaan on opettaa niin paljon kuin suinkin, ja arvioida oppiminen objektiivisesti ja luotettavasti niin, että toisen asteen oppilaitokset voivat luottaa numeroihin. Koulu on myös opetusteollisuutta. Koulun ylläpitäjän, julkisen vallan intressissä on, että kukin yksilö löytää optimaalisen paikan tuotantokoneistossa. Siksi arvioinnin on oltava yhdenmukaista ja objektiivista. Mihin ihmeeseen tässä yhteisöä tarvitaan ja mitä tällainen yksinkertainen empiristi voisi asiasta sanoa (ks. Willis 2004)?

Kouluaikana näin nukkuvia oppilaita, mutta tuon esille myös heidän aktiivisuuttaan, herkkyyttään ja kehittyvää sosiaalista lukutaitoa. Nukkuminen

ja koulu ovat yhdistelmä, joka ei vain oikein sovi keskenään. Se on työrauhakysymys (vertikaalinen koulusta katsova tapa), mutta se on myös mielenrauhakysymys (horizontaalinen näkökulma). Jos oppilas oikeasti saa nukuttua tunnilla, hänellä on oltava tavalla tai toisella turvallinen ja luottavainen olo. Se kertoo vakiintuneesta menosta, vaikka se on ristiriidassa virallisen koulun arvojen ja idean kanssa. Se edellyttää näin monia kasvatuksen ja koulutuksen sosiaalisia hyveitä, mutta on ristiriidassa virallisen koulun kanssa.

KOULULUOKKA SOSIAALISENA TILANA

Kuvaan ja analysoin Härkälän yhtenäiskoulun 9C-luokkaa ryhmänä; sosiaalisena tilana, jolla on vakiintuneet tavat, ja jossa ihmiset tuntevat toisensa vuosien ajalta. Koululuokka ei ole mikä tahansa ryhmä, sen koostumus on päätetty sen jäsenistä riippumatta. Koululuokka viettää aikaa yhdessä paljon verrattuna harrastusryhmiin, ”sakkeihin” tai jopa perheisiin. Luokka on intensiivinen sosiaalinen kokonaisuus. Se tarkoittaa jatkuvaa tarkkailua ja tarkkailtavana oloa. Luokka sosiaalisena tilana ei perustu pelkälle siihen kuulumisen kokemukselle. Jos verrataan luokkaa esimerkiksi virtuaaliyhteisöön, se on huomattavan intensiivisesti kahteen suuntaan toimiva. Luokkaan ei logata itseä sisään silloin, kun itselle huvittaa⁶, eikä se tarjoa tarkkailijan positiota ilman, että itse tulisi tarkkailluksi (ks. Delanty 2003). Jatkuva fyysinen tilan jakaminen tekee sen, että omalle luokalle ei ole helppo ”valehdella”. Sanat kertovat yhtä, mutta jos olemus kertoo toista, se ei jää huomaamatta. Luokan sosiaalinen tiheys merkitsee lukemattomia nopeita, refleksinomaisia reaktioita asioihin, sanoihin ja tilanteisiin. Koulunkäynti tuo habituksen esiin (esim. Bourdieu & Wacquant 1995, 33–39, 157).

Tarkastelen luokkaa sen arjessa, tunneilla, luokissa ja käytävillä, osana epävirallista, virallista ja fyysistä koulua. Tarkastelun voi hyvällä syyllä katsoa painottuvan epäviralliseen kouluun sikäli, että en kiinnitä liiemmin huomiota opetukseen, pedagogiikkaan ja didaktiikkaan (ainakaan alojen omilla termeillä), vaikka oppimisesta puhunkin. Koulussa elää rinnakkaisia, toisiinsa liittyviä

6 Luvattomia poissaoloja oli luokallamme niin paljon, että joillakin oppilailla voidaan sanoa olleen melko yksilöllinen käyttöliittymä kouluun ja luokkaan fyysisenä tilana. Mutta luokka sosiaalisena tilana on eri asia, joskus fyysinen poissaolo vain tekee intensiiviseksi sosiaalisen läsnäolon, kuten myöhemmin osoitan.



mutta erisyksisiä maailmoja. Epävirallinen koulu todella on myös koulu, tarkoittaen oppimisen areenaa, joka sijaitsee fyysisesti koulurakennuksissa (ks. Kosonen 1998, 162).

Luokka on luokka juuri siksi, että se on koululuokka. Se on osa koulun hallinnollista käytäntöä ja maassamme olevan oppivelvollisuuden täytäntöönpanoa⁷. Tämä nimenomainen luokka on ainutkertainen pieni mikroilmasto osana laajaa koulutusjärjestelmää, jolla on tehtävänsä ja perinteensä. Koululuokka on *sosiaalinen tila*, joka yläkoulussa koostuu kuuden vuoden peruskouluveteraaneista, ja joka luodaan uudestaan seitsemännen vuoden alussa. Esittelen kuvaavassa osassa jakavia asioita; hikkejä ja pahiksia; tyttöjä ja poikia sekä kiusaajia ja kiusattuja. Näistä jaoista luokka ammentaa elämänsä dynamiikan. Yhteiset kategoriat ovat edellytys samanlaisuudelle ja yhteisölle niin kuin käsitettä tässä käytän (Douglas 1986). Kategoriat tulevat esille rajoillaan. Kun raja merkitään, se myös vahvistuu. Tarkastelen sitä, miten erityisessä luokassa kohdataan kouluun yleensä liittyviä ilmiöitä. Miten kulttuurisina resursseina tätä luokkaa edeltävät kategoriat, kuten hikke, kovis tai nörtti, saavat ilmaisunsa tässä nimenomaisessa luokassa tai miten sukupuoliset stereotyyptit, nuorten fyysinen muutos ja seksuaalinen jännite orastavan aikuisuuden metaforana näkyvät ja muovaavat luokan elämää.

Viimeinen peruskouluvuosi on yhteisvalinnan ja jatkokoulutusturnajaisten vuosi. Koulutusjärjestelmän näkökulmasta se on tärkeä nivelvaihe kaikille. Yksittäisen nuoren elämässä ja kehityksessä se osuu toisilla tyvenempään, toisilla myrskyisään jaksoon. Käytännössä peruskoulua on käytävä, jotta voisi käydä lisää koulua. Se, minkälaista, missä ja millä menestyksellä, määräytyy pitkälti peruskoulun mukaan.

Sosiaalinen tila

Käytän luokasta termiä sosiaalinen tila, jonka jakaantumista käytän analysoidakseni yhteisöä koulussa. Sosiaalinen tila on näkymätön todellisuus, fyysinen tila näkyvä. Sosiaalista tilaa ei voi osoittaa sormella, eikä koskea. Se kuitenkin järjestää toimijoiden käytännöt ja esitykset. (Bourdieu 1998, 20.) Sosiaalisessa tilassa ihmisillä on positio, siinä missä heillä fyysisessä tilassa on paikka (Bourdieu 1984, 244; Bourdieu ym. 1999, 123). Positiosta avautuu sille ominainen perspektiivi. Sosiaalisessa tilassa keskeistä ovat suhteet ja etäisyydet

7 Tarkalleen ottaen oppivelvollisuus ei edellytä koulunkäyntiä. Käytännössä kuitenkin kotiopetus on hyvin harvinaista.

(Bourdieu & Wacquant 1995, 28). Eron ja välimatkan ajatus on perustava itse tilan käsitteelle. Tila on joukko toisistaan eroavia ja samanaikaisesti olemassa olevia, toisiinsa nähden ulkoisia ja toistensa suhteen määrittäviä asemia (Bourdieu 1998, 15). Koululuokka (ja koulu yleisemmin) on sosiaalisena tilana erityinen sikäli, että opettaja ja virallinen koulu ovat opetustilanteissa mukana fyysisessä tilassa. Opettajan ja virallisen koulun positio sosiaalisessa tilassa vaihtelee tunnista, opettajasta, luokasta ja päivästä toiseen. Sosiaalisessa tilassa virallinen koulu on yksi voimakentän keskittymä, johon asetutaan suhteeseen. Virallinen koulu tekee nuoresta oppilaan, vaikka tämä ei ole koulussa, se arvioi oppilaan, vaikka tämä jättää tyhjän paperin. Samalla tavalla se asettaa nuoren suhteeseen pedagogiikkaan riippumatta siitä, mitä nuori sillä hetkellä opiskelusta ajattelee.

Jos koulussa kaikki menisi niin kuin Strömsössä, opettajat tahtoisivat opettaa oppilaita, jotka tahtoisivat oppia, ja siinä kaikki. Koulu on myös sillä tavalla jaettu todellisuus, että kaikki tiedämme, ettei tämä ole koko totuus koulusta. Kulttuurissa, viimeistään yläkoulussa, on olemassa valmiit paikat ja käyttäytymisen käsikirjoitukset koulumyönteiselle ja koulunvastaiselle toiminnalle (Ball 1981; Willis 1984; Laine 2000). Koulu pyrkii karsimaan sinne tulevien nuorten käyttäytymisen ääripäitä, McLarenin termein toisesta päästä katutilan riehakkuutta ja arvaamattomuutta (McLaren 1993). Ja toisin päin; virallisen koulun ja opettajan positio voi vaihdella ja vaihtelee tilanteesta toiseen.

Sosiaalisessa tilassa on etäisyyksiä. Keskeinen etäisyys on eri oppilaiden etäisyys viralliseen kouluun. Etäisyys kouluun käy ilmi niin, että kouluun yleensä positiivisesti suhtautuvat eivät suhtautuneet positiivisesti juuri meidän kouluamme (luokkaamme) ja päinvastoin. Tutkimukseni on pitkälti tämän havainnon yksityiskohtien esittämistä ja purkamista. Sosiaalisen tilan ideaan liittyy, että henkilöiden teot, sanat ja arvostukset voidaan ymmärtää hänen positiostaan käsin (esim. Bourdieu & Wacquant 1995, 31; Bourdieu 1998, 130–132.). Sosiaalisen tilan paikat ja positiot sulkevat pois muut positiot samassa tilassa. Luokan sosiaalisessa tilassa oli sosiaalisia käytäviä, jonka erityiset arvostukset pitää hyväksyä voidakseen kulkea kyseistä käytävää.

Käytävät

Tutkimuksen nimeä myöten käytän *käytävä*-termin monitulkintaisuutta hyväkseni. Käytävä viittaa oppivelvollisuuteen ja laajemmin tutkintojen luokittelevaan merkitykseen yhteiskunnassa. Koulua on käytävä sikäli, että ei ole oikein varaa olla käymättäkään. Samalla, kun koulua on käytävä, tulee käytyä



läpi yksi versio oppimisen arvoiksi korotettuja asioita ja näiden jakoja eri oppiaineisiin (Bourdieu & Passeron 1977).

Koulua ovat myös lukuisat käyttävät, kouluarkkitehtuurille tyypilliset fyysiset tilat. Käytävä merkitsee (merkityksessä ei-luokka) niille muodostuvia oppilaiden muodostelmia ja yleisemmin sitä, että koulua on luokkien ja opetustilanteiden ulkopuolellakin. Käytävä niin kuin luokka on koulussa usein, niin kuin Härkälässäkin, avara, valvontaoptimoitu tila. Siinä asetutaan useiden katseiden kohteeksi, tunnin odottamisen tilanteessa nähdään useita ihmisiä. Käytävä altistaa yksinäisen nuoren katseiden sosiaaliselle kujanjuoksulle, jos joutuu kävelemään sen päästä päähän yksinään. Asettuminen koulun käytävän keskelle tai reunalle on itsessään viesti koulun arkkitehtuurissa.

Käytän käytävää myös kulttuurisessa merkityksessä. Koulun perinne on yksi *kulttuurinen käytävä*: oppilaisiin sekä heidän vanhempiansa ja opettajiinsa on iskostettu käsitykset siitä, miten koulussa ollaan, ja millaista on koulutyö on. Siitä todistaa myös se, ettei minunkaan ollut tarpeen opetella uudelleen koulunkäynnin perusmerkityksiä ja sanastoa, vaikka aikaa edellisestä peruskoulukokemuksesta oli vierähtänyt lähes kolme vuosikymmentä. Palaan tähän koulun kulttuurisen perinteen käytävään suorittamista koskevassa luvussa. Koulun kulttuurinen käytävä tekee toiset asiat todennäköisemmäksi kuin toiset. Se merkitsee sitä, että oppilailla ja heidän vanhemmillaan on käsitys tärkeistä ja kouluun kuuluvista opittavista asioista kouluun tullessaan. Kulttuurinen käytävä tarkoittaa jaettuina näkemyksiä siitä, mitä eri oppiaineisiin kuuluu, ja miten niitä opiskellaan: esimerkiksi kuvaamataidossa ei kirjoiteta tai liikunnassa pojat ja tytöt ovat erikseen.

Käytävä tässä tutkimuksessa viittaa myös sosiaaliseen käytävään. Sosiaalinen käytävä on sovellus **Bourdieun** kentästä. Käytävä aktivoituu sosiaalisessa tilassa silloin, kun tilassa on ihmisiä, jotka hyväksyvät kyseisen kentän/käytävän säännöt ja arvot. Käytävä on olemassa, jos siihen on tulijoita. Vastaavasti koulu on koulu varsinaisesti silloin, kun sen fyysisille käytäville on tulijoita, muuten rakennus edustaa koulua vain puitteina. Tästä näkökulmasta lähestyn sitä yleistä havaintoa, että koululuokat ryhminä ja luokkina ovat niin erilaisia. Sosiaalisessa käytävässä, kuten kentällä, tarvitaan pelisilmää ja erottelukykä, tietoa siitä mikä toiminta tuottaa optimaalisen tuloksen. Asemiin pääsemiseksi tarvitaan halua ja kykyä, intoa ja halua satsata asemiin kyseessä olevalla kentällä ja käytävällä. Luokan sosiaalisessa tilassa positiot eivät ole suhteessa vain yhteen keskuksen, kenttään tai käytävään.

Käyttökelpoinen tieto on epätasaisesti jakautunut sosiaalisen tilan ja käytävän henkilöiden kesken, ja lisäksi tietyssä positiossa olevien ihmisten

tekemiset tulkitaan oikeiksi ja hyvän erottelukyvyn osoituksiksi. Tyydyn esittämään käytävät luonnehdintoina, jotka perustuvat etäisyyteen viralliseen kouluun ja eri käytäviin kohti aikuisuutta. Käsitteellisesti tämä tarkoittaa sitä, että jätän Bourdieun kentälle ominaiset, hänen erittelemänsä pääoman lajit, pienelle huomiolle. Ajatus panostamisesta, investoinnista tietyssä tilanteessa, tietyssä ajassa ja tietyssä positiosta seuraa mukana analyysissa. Positiolle ominainen perspektiivi myös ohjaa havaintoja muista ja itsestä osana sosiaalista tilaa, esimerkiksi ”kaikki” sanan käyttöä puhuttaessa omasta luokasta. **Skeggs** (1997) on esittänyt Bourdieun ajatteluun nojautuen ajatuksen erityisesti feminiinisestä pääomasta. Palaan tähän sovellukseen lyhyesti tutkimuksen lopussa.

Haastatteluissa käyttämämme ”köyhän miehen sosiometria” asetti 21 kertaa luokkakaverimme tilaan, mikä osaltaan tarjoaa mahdollisuuksia käsitellä luokkaa tilana. Sosiaalisella käytävällä on Bourdieun kentän kanssa myös se yhteinen piirre, että kamppailu (tässä tutkimuksessa esimerkiksi riidat) ovat kamppailuja asemasta käytävässä, eivätkä ne aseta kyseenalaiseksi käytävän itsensä olemista. Tapa, jolla Bourdieu on analysoinut esimerkiksi tieteen tai taiteen kenttää tai intellektuellien pyyteettömyyttä ja pelaamista, on toki hyvin erilainen kuin koululuokan ympäristö. Toisaalta voisin esittää edellä mainitulle ajattelulle uskollisen analyysin omasta toiminnastani: miten peruskoulusta yliopistossa raportoidessani maksimoin omaa hyötyäni koko ajan esittäen täyttäväni pyyteetöntä tehtävää tiedontuotannosta ja tutkimuksellisten aukkojen paikkaamisesta.

Bourdieun tapa analysoida eri pääomien lajien muodostumista symboliseksi pääomaksi, hyväksi mauksi ja oikeaoppisuudeksi soveltuu jollain tapaa koululuokan analyysiin kouluaikana. On kuitenkin todennäköistä, että luokassa vaikutusvaltaa käyttäneiden asema ei ole vaikutusvaltainen yhteiskunnassa laajemmin katsottuna ja ajan yli tarkasteltuna. Osa koululaisista elää omassa arviointiputkessaan, jossa arvosanat jaetaan asteikolla 8½-10, ja toiset toisessa putkessa, jossa ne ovat 4-8. Ne, joiden käytävä on alempi, olivat luokassamme niitä, jotka arvioitiin vaikutusvaltaisiksi. Tässä kohdin katseeni kääntyy brittiläisen tutkimuksen suuntaan, erityisesti Willisin (1984, 2003) ja **Walkerin** ja **Luceyn** (esim. 1989) tutkimusten kysymyksiin. Kun käytävä saavuttaa uloskäyntivaiheensa, on paikallaan kysyä, seurasivatko jotkut nauraan ja prosessia kiihdyttäen omien mahdollisuuksiensa merkittävää rajoittamista. Käytävä terminä sisältää ajatuksen kahdesta samaan suuntaan kulkevasta tilasta. Tämä puolestaan tarkoittaa sitä, etteivät sellaiset termit kuin vastakkainaset-



telu, koulunvastaisuus tai vastarinta (vrt. Willis 2003) ole ainoita mahdollisia kuvaamaan yhdessäoloa fyysisessä ja sosiaalisessa tilassa. Käytävät kulkevat myös omissa oloissaan, toisensa noteeraten ja toisiinsa kantaa ottaen, mutta arjessa myös omina kokonaisuuksinaan.

Käytävä on sikäli kouluun sopiva termi, että käytävässä voi luontevasti ajatella ajan virtaavan. Peruskoulun viimeisenä vuonna, ”nivelvaiheessa”, ajan kuluminen on niin olennainen asia, että se on otettava huomioon. Aika saturoi aineistoni. Käytävän päättymisen, vääjäämätön peruskoulun loppuminen tekee sen, että mikään sijoitus (Bourdieu 1998, 132) juuri tähän ryhmään ei ole enää tuottava. Tässä vaiheessa koulussa tulee väkisin ilmi se, kuka on asettunut sellaisiin käytäviin, joista saa hyvän lähdön seuraaviin koulutuksellisiin elämänvaiheisiin. Bourdieu (1998, 130) katsoo, että toimijat voivat olla järkeviä olematta rationaalisia. Näin ajatellen tunnilla nukkuminen ja moni muu ulkopedagoginen toiminta voi olla järkevää jostain näkökulmasta, niin kuin arkisten päivänkohtaisten asioiden ratkaiseminen voi olla järkevää olematta yhteisvalinnan näkökulmasta rationaalista. Tässä tapauksessa nukkuminen on kuvattava myös aktiivisena toimintana jonkin järkevyyden tulkinnan mukaan. Jos sanotaan jonkun tekevän vastarintaa tai olevan koulua vastaan, ei kerrota vielä mitään siitä, mitä hän varsinaisesti tekee. Tässä tutkimuksessa asetan kysymyksen siitä, mitä etäällä virallisesta koulusta oleminen on aktiivisena toimintana, tulkintoina ja ruumiillisuutena.

Käytävä-termin käyttöä perustelee myös se, että etnografisessa tutkimuksessa *kentän* käsitteelle tulee erityinen lataus. Kentällä viitataan yleisesti kenttätöyöhön, etnografian aineistonkeruuvaiheeseen. Kentällä voidaan tarkoittaa myös konkreettista (urheilu)kenttää, johon merkitykseen tyydyn tässä tutkimuksessa. Urheilukenttä on mielenkiintoinen silta koulusta vapaa-ajalle. Ne kerrat, kun suunnitellusti tapasin luokkakavereitani koulun ulkopuolella, olivat kentällä, jossa oli maalit molemmissa päissä.

Luokka on sosiaalinen tila, jossa henkilöillä on positioita. Nämä positiot kytkeytyvät eri tapojen, arvojen ja arvostusten keskuksiin, kenttiin tai käytäviin. Näistä keskuksista avautuvat arvostukset, jotka osaltaan määrittävät eri käytävät peruskoulun päähän ja siitä eteenpäin. Käytäviin sijoittumisessa sukupuolella on suuri merkitys henkilön toimintaedellytysten ja position kannalta. Sosiaalinen käytävä näkymättömänä, mutta jollain tapaa havaittavana, on tapani lähestyä rakenteita ja pakkoja samalla säilyttäen toimijuuden. Kun myöhemmin puhun toisesta käytävästä aikuisuuteen, se ei ole ensisijaisesti toinen merkityksessä yksi kahdesta. Toinen käytävä aikuisuuteen on yksi

sosiaalisen tilan keskeinen voimakenttä, johon positiot asettuvat suhteeseen, niin kuin viralliseen kouluunkin. Pojat ja tytöt asettuvat eri tavoin käytäviin ja samoissa käytävissä he kohtaavat maskuliinisuuden ja feminiinisuuden eri tavoin. Aikuisuuden normit, haasteet ja pakot kohtaavat sukupuolet eri tavalla ja nimenomaan tytöille ne asettavat erityisen dikotomisen valinnan.

Yhteisö

Yhteisö ja yhteisöllisyys olivat tutkimusprojektin keskeiset lähtökohdat. Toisaalla esitän, että jäin jumiin yhteisön käsitteen ideaan ja ideaaliin. Käytän yhteisöä jonkin verran yleisannana kuvaamaan koulu yhteisön järjestäytymistä juhlaan tai koulu yhteisön antamia aplodeja ruokalassa. Yhteisö laajemmassa merkityksessä on aina sosiologisen tutkimuksen keskiössä ja vielä laajemmassa merkityksessä kaiken keskiössä. Kieli on yhteisöllinen ilmiö, ja siinä merkityksessä tämän kirjoittaminen nojaa yhteisöllisyyteen.

Sosiaalisen tilan sosiaaliset käytävät viittaavat erilaisiin yhteisöllisyyksiin. Käytän yhteisöä tässä yhtäältä tuomaan käytävät ulos koulusta, toisaalta kuvaamaan sosiaalisten käytävien toimintamalleja koulussa. Joillakin oppilailla on pidempi etäisyys viralliseen kouluun, koska he ovat tietynlaisia (esimerkiksi W-habituksia) ja päinvastoin, heidän habituksensa tai koodinsa ilmenee pidempänä etäisyytenä viralliseen kouluun. Tästä kehäpäätelmäisestä toistosta yritän irrottautua yhtäältä pyrkimällä virallisen koulun läheisyyteen ja vaihtoehtoisten käytävien tarkkaan kuvaukseen sukupuolittain sekä toisaalta pohtimalla koulukäytävien exitin jälkeistä aikaa. Koulu ei ole ainoa syy ja tausta sille, mitä koulussa tapahtuu. Yhteisö-käsitteen käyttö tässä tutkimuksessa perustuu spesifin sosiaalisen tilan positioiden kontekstin laajentamiselle.

Käytän yhteisöä tiedonsosiologisessa merkityksessä erottelemaan eri sosiaalisten käytävien arvostuksia ja niiden relevanssirakenteita (Berger & Luckmann 1994) sekä ajatteluun, arvostuksiin ja ruumiisiin kasaantuneita dispositioita (Bourdieu & Wacquant 1995). Yhteisö ja sen symbolinen järjestelmä ja järjestys saavat henkilöt kokemaan ja konstituomaan tietyn käytävän itselleen mielekkääksi ja merkitykselliseksi. Se tarkoittaa jaettuja ja ryhmän vahvistamia tulkintoja ympäristöstä, tavoittelemisen arvoista asioista ja symboleista. Samalla hyväksytään tietyille käytävälle ominaiset säännöt, arvostukset ja pannot sekä palkinnot (Bourdieu & Wacquant 1995, 136–158). Yhteisöllä, tai kahdella erilaisella yhteisöllisyyden mallilla, viitataan erilaisiin tapoihin kuin luonnostaan tulkita koulu ympäristön tiloja, tarkoitusta, koulutyötä ja virallisen koulun antamien velvoitteiden täyttämistä. Yksilöiden tasolla tämä



tarkoittaa sitä, että toiset arvostavat koulua yleisesti, mutteivät välttämättä juuri tätä koulua. Ja päinvastoin, toiset eivät arvosta koulua yleensä niinkään, mutta viihtyvät tässä koulussa, missä ovat kaveritkin.

Käytän yhteisö-termiä erottelemaan vertikaalisen, virallisen koulun edustajien kautta kulkevan kommunikaation ja toisaalta horisontaalisen, oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen perustuvan yhteisöllisyyden. Näissä yhteisöissäkin aika virtaa ja siksi analysoin ajan kulkua yhteisöissä. Puhun yhteisölajeista, joista vertikaalinen asettuu yhteen virallisen koulun, koulun arkkitehtuurin ja lykätyn tarpeentyydytyksen kanssa. Vertikaalisen yhteisön jäsenet ovat tulleet, kuten Bourdieu ja Wacquant (1995, 107) toteavat, kouluinstitiution jäseneksi tiukemmalla siteellä kuin horisontaaliseen yhteisöön panostaneet. Toinen yhteisöllisyyden laji kohtaa koulun ajan, arkkitehtuurin ja symbolisen järjestyksen eri tavalla ja suhtautuu virallisen koulun jakamiin palkkioihin ja rangaistuksiin eri tavalla sekä yhteisönä asettuu toisenlaisen aikuisuuden ja kypsyyden tulkinnan ympärille.

Pyrin siihen, että sen enempää käyttävät kuin yhteisötkään eivät dominoi tarkastelua niin, että unohtaisin luokkakaverideni olevan myös nuoria tyttöjä ja poikia. He ovat kehityksessään erilaisissa vaiheissa ja heidän toimintansa vaihtelee hetkestä toiseen enemmän kuin kypsän aikuisuuden saavuttaneilla. Nuoruuden ikävaiheesta erityisesti johtuen käyttävät ja yhteisöt eivät ole hyviä ennusteita, korkeintaan aikaan sidottuja taipumuksia.

Tutkimuksessa kuvaan kouluvuottani Härkälässä yhdeksännellä luokalla ja analysoin luokkamme sosiaalisen, kulttuurisen ja rakenteellisen tason ominaisuuksia. Yksi tutkimuskysymykseni on etnografinen peruskysymys: *mitä on meneillään ja miten se tulee mahdolliseksi?* Mitä koulussa tapahtuu entisen oppivelvollisen näkökulmasta, ja mitä hän voi saada selville nykyisen oppivelvollisen näkökulmasta. Toinen tutkimustehtäväni on analysoida virallisen, epävirallisen ja fyysisen koulun sekä luokan sosiaalisen tilan rajoja, piirteitä ja niiden erottamisen lisäksi tarkastella, miten ne arjessa elävät samanaikaisesti samassa fyysisessä tilassa. Kysyn, millainen sosiaalinen tila oli koululuokkamme, ja millaista on yhteisöllisyys ja yhteisöllisyydet koulussa, sekä millainen rakenne koulu on tämän tarkasteltavan luokan näkökulmasta. Kuvaan ja analysoin, miten yhteisöllisyydet ja yksilöllisyys koulussa kohtaavat sosiaalisessa ja fyysisessä tilassa. Tarkastelen, millaisia asenteiden, käyttäytymisen ja ruumiillisuuden klustereita (habituksia) voidaan katsoa koulussa olevan. Tutkimuksen tehtävänä on analysoida, miten rakenteet ja pakot (sukupuoli, sosiaaliset jaot) sekä prosessit ja valinnat kohtaavat ja luovat

piteet oppilaiksi asettuvien nuorten pyrkimyksille selviytyä velvoitteistaan ja saada täytettyä toiveitaan ja selviytyä koulussa päivästä toiseen (ks. myös Metz 1979,8).

Tutkimusaineistot

Tutkimuksen aineistona ovat:

- päivittäiset tutkimuspäiväkirjat, joita olen pitänyt koko koulujaksomme ajan ja sen jälkeen;
- haastattelut, joita tehtiin helmikuusta toukokuuhun 2010;
- valokuvat, joita olen ottanut, joita ovat ottaneet muut minun kamerallani ja joita olen saanut;
- sosiaalisen median aineisto ja
- muu kirjallinen aineisto, joka sisältää kokeita, oppilaiden töitä ja koulun virallisia asiakirjoja.

Keskeisimmät osat aineistoa ovat päiväkirjat ja haastattelut. Päiväkirjoihin on tallentunut kouluvuoden kaari. Haastattelut puolestaan ovat olleet keskeisin kontaktini aineistoon. Analyysi perustuu *asics-menetelmään*, mikä on itse antamani nimi itse kehittämälleni tavalle työstää aineistoa. Nimi on lainattu lenkkikengistäni. Siitä asti, kun haastatteluja on tehty, olen kuunnellut niitä kävellessä, juostessa, junassa ja pyöräillessä sekä koneelta työhuoneessani, joka oli 31.3.2011 asti Härkälän yhtenäiskoulussa. Haastattelut on myös litteroitu tekstiksi, mutta ensisijainen käyttöliittymäni niihin on ollut korvien kautta. Haastattelut ovat osaltaan avain myös päiväkirjojen sisältöön, puhutaanhan molemmissa samoista tapahtumista ja ihmisistä. Haastattelun luokkatoverin äänen kuuleminen palauttaa mieleen enemmän kuin äänen, tilanteen ja ihmisen persoonan. Luokkakavereiden haastattelut kestävät yhteensä hieman yli vuorokauden. Yli vuoden jaksolle jaettuna se ei ole paljon. Jokaisen haastattelun ehtii kuuntelemaan useita kertoja. Kun itse on ollut läsnä jo haastattelutilanteessa, koko haastatteludatan oppii hallitsemaan muistinvaraisesti ilman muita teknisiä laitteita soittimen lisäksi. Pidän tätä hyvänä tapana käsitellä dataa, sillä kuuntelu palauttaa mieleen haastattelun kontekstin ja tekohetken. Se pitää yhteyden koulu-aikaan elävänä.

Aineisto on kokonaisuus, jossa haastattelut vaikuttavat havainnointiin ja havainnointi haastatteluihin. Katselimme yhdessä luokkakavereiden kanssa kuvia. Tästä oli toivottavasti iloa muille, ja varmasti hyötyä minulle. Kuunteluanalyysin riskinä on liika pidättäytyminen haastatteluihin. Tähän kiinnitän erityistä huomiota, niin kuin tulkintani mukaan käsityöläisen ja yksinkertaisen empiristin kuuluu (Mills 1982; Willis 2004). Aineiston analyysi

on tehty tutkijan käsityönä (en ole käyttänyt laadullisen aineiston analyysiin tarkoitettuja ohjelmia), havainnoiden tapahtumia, etsien niistä säännönmukaisuuksia; kysyen ihmisiltä asioita koulussa yleensä ja haastatteluissa erityisesti; etsien rakenteellisia ja muita yhteyksiä luokan vuorovaikutuksen ja koulun aika–tila-rakenteen välillä. Lyhyesti sanoen: analyysi on tehty havainnoiden, yhdistellen ja kysyen aineistonkeruun aikana ja sen jälkeen. Tähän raporttiin ovat päätyneet sellaiset analyysit, jotka ovat kestäneet pohdintaa, haastattelujen kuuntelua ja kirjallisuutta. Parhaimmillaan kirjallisuus on avannut uusia näkökulmia aineistoon ja tehnyt tärkeän tehtävänsä auttaen siirtämään tarkastelutasoa tästä erityisestä koululuokasta.

HAASTATTELUT

Tutkimukseen haastattelimme oman luokkamme oppilaista 21/22 henkilöä. Kaikki haastattelut tehtiin koulun hallintorakennuksessa, 19 haastattelua tehtiin kokoushuoneessa ja kaksi minun työhuoneessani. Samassa kokoushuoneessa tehtiin myös opettajien, terveydenhoitajan ja vanhempien haastattelut. Vain molemmat rehtorit ja yksi opettaja haastateltiin rehtoreiden työhuoneissa. Oppilaiden haastatteluista (11 poikaa, 10 tyttöä) teimme Tommi Hoikkalan kanssa yhdessä 14 ja loput seitsemän tein yksin (viisi tyttöä, kaksi poikaa). Yksi luokkakaverimme ei tahtonut haastatteluun, hän oli myös poissa koulusta kevään loppuosan, emmekä saaneet mahdollisuutta kysyä asiaa uudelleen. Yksi haastattelu tehtiin niin, että paikalla oli haastateltavan tytön kaveri, joka kommentoi asioita myös aktiivisesti. Olin mukana jokaisessa haastattelussa.

Haastatteluissa oli vakio-osuuksia ja haastateltavan mukaan eriytyviä osuuksia. Kaikissa haastatteluissa tehtiin ”köyhän miehen sosiometria”. Jokaista haastateltavaa pyydettiin myös merkitsemään karttaan hänelle merkityksellisiä paikkoja Härkälässä. Yhtä lukuun ottamatta haastateltavia pyydettiin kertomaan luokan historia, tämän idean saimme vasta ensimmäisen haastattelun jälkeen. Näytimme haastateltaville valokuvia, joista pyysimme kertomaan, mitä tulee mieleen ja mitä kuvassa näkyy. Jokaisen oppilaan kanssa keskusteltiin myös opettajista, yhteishausta, koulukiusaamisesta, riidoista, fyysisistä mitteloista ja luokan hengestä. Jälkikäteen arvioituna valitsemamme tekniikka oli melko onnistunut. Jännityksen lieventämiseksi emme missään kohtaa puhuneet tyhjän pöydän ja nauhurin yli – kaksi aikuista ”vastaan” yksi nuori. Pöydällä oli aina jotain, tarjolla keksejä, karkkia ja kahvia/pillimehuja ja kartta, nimikortteja,



valokuvia tai muuta rekvisiittaa (ks. Huuki 2010, 54–58). Suurin osa haastatteluista aloitettiin karttatehtävällä, joka oli hyvä lämmittely; siinä asetelma oli selvästi se, että haastateltava kertoo haastattelijoille asioista, jotka hän ja vain hän tietää. Lähdimme liikkeelle tilanteesta, jossa asiantuntijuus liitettiin selkeästi haastateltavaan. Hyvin todennäköisesti tällainen varma aloitus auttoi rennon ja luottamuksellisen ilmapiirin luomisessa.

Oppilaiden lisäksi haastateltiin yhdeksän opettajaa/rehtoria ja terveydenhoitaja sekä viiden oppilaan vanhempaa, neljä äitiä ja yksi isä. Opettajien haastatteluista tein yhden yksin ja loput teimme yhdessä Tommi Hoikkalan kanssa, vanhempien haastattelut teimme kaikki yhdessä, terveydenhoitajan haastattelin yksin. Opettajien haastatteluissa yhteisiä osuuksia oli myös koulun pedagoginen erityisluonne ja oma luokkamme.

Kaikki haastattelut tallennettiin ja litteroitiin. Haastatteluista esitetyissä katkelmissa on luonnehdintoja, kuten hymähtää hyväksyvästi tai naurahtaa. Nämä ovat litteroijan tekemiä huomioita ja tulkintoja. Olen poistanut joistakin haastattelulainauksista pätkiä välistä, se näkyy merkintänä (--- ja ...). Ihmisten nimiä olen poistanut ja korvannut sen kirjoittamalla NIMI/TYTTÖ/POIKA/OPE/OPPILAS. Olen myös muuttanut spesifejä ajan ja paikan ilmauksia yleiseen suuntaan. Kuvitteellinen esimerkki: Provinssi-rock> festivaalit tai fysiikka > AINE. Merkintä Riku > Pauliina tarkoittaa, että Riku osoittaa sanansa Pauliinalle.

”KÖYHÄN MIEHEN SOSIOMETRIA”

Jokaiseen luokkatoverin haastatteluun liittyi *köyhän miehen sosiometriaksi* kutsumamme osuus. Nimi viittaa J. L. Morenon kuuluisaksi tekemään kyselymenetelmään (ks. Ball 1981; Koskenniemi 1982; Salmivalli 2005). Sosiometrinen mittaus tehdään tyypillisesti niin, että koululuokan jokaiselta oppilaalta kysytään, ketä hän pitää mieluisimpana kaverina ja ketä epämieluisana. Kyselyt tai haastattelut toteutetaan niin, että analyysissa on käytössä tieto vastaajasta. Näin saadaan muodostettua karttoja, joissa näkyvät luokan suositut ja epäsuositut kaverit, sekä suhteiden vastavuoroisuus (Ball 1981; Koskenniemi 1982). Sosiometria on erinomainen väline silloin, kun mielenkiinto kohdistuu nimenomaan koululuokkaan. Ballin (1981) *Beachside comprehensive* -tutkimuksessa sosiometriaa on käytetty sekä kuvaamaan että havainnollistamaan vertailua kahden luokan välillä. Ball käytti tutkimuksessaan

myös menetelmään liittyvää *guess who* -osaa, jossa sijoitetaan luokan oppilaita ennalta annettuihin tekemisiin ja ominaisuuksiin (esim. on aina yksin, on kaikille kiltti). Sosiometriaa on käytetty myös koulukiusaamiseen liittyvässä, psykologian teoriaperinteeseen liittyvässä tutkimuksessa (Salmivalli 2005).

Oma versiomme sosiometriasta toteutettiin niin, että yksi luokkatovereistamme kirjoitti 22 pahvikorttiin luokan oppilaiden nimet, yhden kuhunkin lappuun – vain minä ja Tommi pois lukien. Kussakin haastattelussa pyysimme haastateltavaa laittamaan laput pinoihin niin, että ne, jotka kuuluvat yhteen tulevat samaan pinoon ja ne, jotka kuuluvat erikseen tulevat eri pinoon. Teoriassa jaottelun olisi voinut tehdä vaikka hiusten perusteella, mutta kuten arvata saattaa, kaveruudet määräsivät joukot. Ohjeistuksessa sanoimme erikseen, että pinoja voi tulla kuinka monta tahansa ja että kaikkien ei ole pakko päätyä pinoon, vaan lappuja/henkilöitä voi sijoittaa myös yksin. Pyysimme haastateltavaa antamaan kullekin ryhmälle nimen. Tämä toimintatapa on oma kehitelmä, sitä kokeiltiin ja se jäi vakio-ohjelmaksi. Se antoi haastatteluista yhteismitallista aineistoa; se oli erinomainen keskustelun virittäjä; se antoi haastateltaville jotain kouriintuntuvaa hypisteltävää. Tämä sosiometrian versio oli yksi tapa keskustella luokasta ja koulusta.

Saimme siis 21 eri ryhmittelyä luokasta. Yksi haastateltavista ei tahtonut laittaa lappuja varsinaisesti pinoihin, vaan rakensi niistä ”madon”, jossa oli paksumpia ja ohuempia kohtia. Vertailun helpottamiseksi olen muuttanut hänenkin ratkaisunsa pinoiksi. Suurin määrä ryhmiä oli yhdeksän ja pienin kolme (madon voi toki laskea yhdeksi pinoksi). Sellaisenaan tämä sosiometrian sovellus ei ole järisyttävä tekniikka. Yhdessä havainnoinnin ja tehtävän purun tuottaman puheen kanssa se muodostaa erittäin tärkeän osan aineistosta.

Teimme haastatteluja yli kahden kuukauden ajan. Tänä aikana luokan sosiaalisessa dynamiikassa tapahtui muutoksia, jotka näkyivät myös sosiometriassa, niin kuin ne näkyivät havainnoinnissa. Menetelmä tuotti lopulta hyvin yhdenmukaisen perusrakenteen luokan ryhmistä. Matemaattisen käsittelyn kannalta yksittäiset skismat ja niiden vaikutukset olisivat ongelmallisia. Osana keskustelujen ja havainnoinnin luomaa kokonaiskuvaa ongelmaa ei ole.

PÄIVÄKIRJAT

Pidin päiväkirjaa koko koulujakson ajan. Yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta kirjoitin kunkin päivän osuuden puhtaaksi samana päivänä. Aluksi tein



merkintöjä vihkoon tunneilla ja välitunneilla. Pian kuitenkin havaitsin, että muistiinpanot herättävät suurta mielenkiintoa luokkakavereissamme. Tämän jälkeen siirryin käyttämään yksittäisiä papereita, jotka mapitin päivän jälkeen. Missään vaiheessa muistiinpanoja ei varastettu, mutta yli olan lukemista tapahtui. Papereiden katoamisen varalta oli hyvä, että kaikki muistiinpanot eivät olisi menneet samalla kertaa. Lukuvuoden ajalta kertyi 205 tiivistä tekstinkäsittelysivua päiväkirjamerkintöjä. Tässä on mukana parin sivun verran suoria lainauksia Facebookista. Päiväkirjani ovat päiväkirjoja lähes kirjaimellisesti. Olen luovuttanut ne luettavaksi vain Tommi Hoikkalalle. Päiväkirjat on kirjoitettu kotona ja rauhassa. Olen tarkoituksella kirjannut ylös mielleyhtymiä, oletettuja kausaalisuhteita ja arvioinut ihmisten motiiveja. Moni asia päiväkirjoissa on joutavaa spekulointia. Siitä huolimatta, ja sen takia, se voisi loukata jotakuta.

Kesästä 2010 alkaen olen kirjoittanut ylös yksittäisiä yhteydenpitoja luokkakavereiden ja opettajien kanssa jättäen lopun avoimeksi, nämä muistiinpanot eivät sisälly edellä mainittuun sivumäärään. Päiväkirjat on kirjoitettu hyvin polveilevaan tyyliin. Kirjoittaessa en vältellyt spekulatioita asioiden yhteyksistä. Päiväkirjat on kirjoitettu sen päivän mielenalassa ja ne koskevat enimmäkseen sen päivän tapahtumia. Niissä on mukana toteavaa ja kuvaavaa ainesta; millä kelloyömyllä kuka käveli peilin eteen ja kampasi hiuksiaan. Toisaalta olen kirjoittanut ylös arvelujani luokkakavereiden motiiveista, asemasta ryhmässä ja ylipäänsä kaikesta, millä olen arvellut edes mahdollisesti olevan yhteyttä toimintaan ja käyttäytymiseen ja laajemmin kouluun sekä ”sosiaaliseen taustaan”.

Päiväkirjoihin on kirjattu myös yksittäisiä tapahtumia ja niiden tapahtumaiakoja sekä lyhyitä ja pidempiä dialogeja:

26.10.

Konsta: Jäätkö jälkkään

Kim:Joo

Konsta: Paljonko

Kim: Puol tuntii myöhästymisistä

12.14 Petteri avaa keskustelun aiheesta, missä on opo

12.26 Yousafin karkkipussi loppuu ja lentää tyhjänä lattialle

Osa asioista päättyi muistiinpanoihin muistinvaraisesti, mutta pääosan muodostavat tunneilla kirjoitetut muistiinpanot. Osallistuin monille tunneille,

ryhmätöihin, tehtävien tekoon ja muihin oppilaiden tekemisiin. Lähellekään kaikilta tunneilta ei ole siinä yhteydessä kirjoitettuja muistiinpanoja, sillä niitä on kirjattu mahdollisuuksien mukaan, ja nämä mahdollisuudet muodostuivat oppilaan velvollisuuksien ja yksityisyyden tason mukaan. Vasta puhtaaksikirjoittaessa oli rauha kirjoittaa ja pohtia. Puhtaaksikirjoituksen tein lähes poikkeuksetta samana päivänä. Selvästikin olin, kuten koulua tarkkailevat usein muuten, huonosti kykenevä kirjaamaan tavallista, oletuksen mukaista koulutyötä. Päiväkirjoihin ei ole päätynyt kuvauksia siitä, miten yksi tai toinen istuu ja kirjoittaa. Joiltakin tunneilta olen laskenut viittaaajat ja viittausten määrät. Pääosa muistiinpanoista on tehty asioista, jotka kiinnostavat huomiota siksi, että ne poikkeavat esioletuksesta: istutaan, ollaan hiljaa, vastataan jos kysytään, tehdään mitä käsketään. Meikkaaminen, karkkien jakaminen, kiroilu, opetukseen liittymättömät dialogit, äänen korottaminen ja myöhästymiset päätyvät muistiinpanoihin paljon todennäköisemmin kuin hiljainen opiskelu. Virallinen koulu, opetus ja mahdollinen oppiminen ovat taustalla. Tunnilla puhelimen soiminen, kuulokkeet korvissa tai tekstiviestin kirjoittaminen kiinnostavat huomion, eivät niinkään välitunnilla. Koulun normatiivinen oletus opiskelun äänistä ja ulkoasusta ohjasi havaintojani. Monin paikoin tätä normatiivisesta koulunkäynnistä poikkeavaa käytöstä oli niin paljon, ettei sitä ehtinyt tallentaa.

Päiväkirjamerkintöjen luonne muuttui ajan kuluessa. Minulta meni pari viikkoa ennen kuin edes opin kirjoittamaan maahanmuuttajaluokkatovereideni nimet oikein. Kuukausien aikana ehti muodostaa näkemyksiä ja hylätä niitä. Aloitimme oppilaiden haastattelujen teon helmikuussa, haastatteluisia kerrotuilla asioilla oli myös selvä taipumus ohjata havainnointia luokassa ja sen ulkopuolella.

VALOKUVAT

Koulun aikana otin useita satoja valokuvia. Käytössäni on myös joitakin luokkatovereiden ottamia kuvia, jotka ovat päätyneet käyttöni Facebookin kautta tai puhelimesta bluetoothilla siirtäen. Osa oman kamerani kuvista on koulukavereiden ottamia, luvalla ja luvatta. Saman kohtalon koki äänen tallennuslaite, joka kerran pari lähti oppilaan mukaan ja palasi arkistossaan sekalaisia kommentteja. Ottamiani valokuvia olen myös näyttänyt luokalle kolmessa eri tilaisuudessa, kerran ennen joulujuhlaa ja kahdesti hieman en-



nen kevätjuhlaa. Käytimme valokuvia myös haastatteluissa, joissa esitimme haastateltavalle kymmenen kuvan sarjan ja kysyimme mitä siitä tulee mieleen. Valokuvia on myös otettu niissä rajoissa, mitä olosuhteet ovat antaneet. Tunnilla olen kuvannut melko vähän ja sekin enimmäkseen ryhmätöiden tai muun vapaamuotoisemman tekemisen aikana. Kuvia ottaessa on ollut mielessä myös niiden käytettävyys raportissa; tunnistettavat ihmiset ovat siitä näkökulmasta ongelma, vaikka nuorille luokkakavereille juuri se on kuvissa mielenkiintoisinta.

SOSIAALINEN MEDIA

Koulunkäyntijakson aikana sosiaalisen median merkitys kasvoi koko ajan. Sosiaalinen media viittaa tässä Facebookiin, jossa ”olin” ennen koulujakson alkua. Vastasin kaveripyynnöihin systemaattisesti kyllä, itse en pyytänyt ketään kaveriksi. Jos olen tarvinnut jotain tietoa tai on ollut tarvetta sopia asioita, olen lähettänyt Facebookin kautta viestejä tai ottanut yhteyden sivuston chatin kautta. Tyypillinen viesti on syntymäpäiväonnittelu parin sadan kaltaisensa joukossa. Olen laittanut samaiselle sivustolle valokuvia aivan kouluvuoden lopussa tietoisena siitä, etten ehtisi niitä yhteisesti näyttämään. Kaksi kuvaa olen myös poistanut niissä esiintyvien pyynnöstä. Facebook-kavereita koulustamme on 27 oppilasta, joista 12 muilta kuin omalta luokalta, viimeisin kaveripyyntö on syyskuulta 2011. Yksi oman luokan kavereista on Tommi Hoikkala, joka oli sellainen jo ennen kuin aloitimme koulun. Koulujen päättymisen jälkeen Facebook on ollut pääasiallinen väline pysyä ajan tasalla siitä, minne kukin on päässyt jatkamaan opintoja ja ylipäänsä, miten ja missä kenelläkin menee. Kaikkia Facebook-kavereitani en voi väittää tuntevani elävässä elämässä, mutta toki lähes kaikki, myös rinnakkaisluokkien oppilaista. Facebook toi mielenkiintoisen ulottuvuuden aineistoon. Saatoin nähdä koneeltani, jos luokkakaverit olivat kirjautuneena, vaikka heidän varsinainen tehtävänsä oli etsiä tietoja ryhmätöitä varten. Parhaimmillaan, vappuna 2010, olin chatissa kahden luokkakaverin kanssa samaan aikaan.

Sosiaalista mediaa, kuten koko olemistamme koulussa, oli vaikea ennakoida. En kysynyt lupaa erikseen näiden aineistojen käyttöön tutkimusraportissa. Luokan yhteisissä tilanteissa olen esittänyt julkisesti osuvia sananparsia myös virtuaalipuolelta, mistä johtuen jokaisen on kohtuudella täytyntä olla tietoinen siitä, että luen Facebookia ja myös otan sieltä jotain talteen. Raportissa

esiintyvät vähäiset viittaukset Facebookista olen tehnyt yhdistelemällä kahden tai useamman päivityksen tai kommentin sisältöjä tai kuvaamalla omin sanoin niiden sisältöjä. Analyysissä ne ovat olleet hieman tärkeämpiä kuin raportissa. Sosiaalinen media toimii kahteen suuntaan: näin ollen olen jakanut sen, mitä olen jakanut elämästäni, myös luokkakavereideni kanssa. Sosiaalinen media on myös hyvä esimerkki siitä, miten asioita voi suunnitella ja niihin voi varautua. Mutta loppujen lopuksi kaikki oli kiinni siitä, että yksi luokkakaverini päätti pyytää minua kaverikseen, sen jälkeen toinen ja niin edelleen. Ja lopulta kaveriksi tuli eri yhteyksistä tuttuja rinnakkaisluokkienkin oppilaita.

DOKUMENTIT JA KIRJALLISET AINEISTOT

Edellä kuvattujen aineistojen lisäksi käytössäni on ollut melko vähäinen määrä kirjallista aineistoa. Tällaisia ovat koulun vuositiedote, vuosikertomus, koulun nettisivuilla olevat tiedotteet ja dokumentit. Koulutyössä jaetaan monisteita, jotka olen säilyttänyt. Lisäksi olemme pyynnöstä saaneet esimerkiksi yhden Kalevala-aiheisen ryhmätyön ja *ernu*-sanakirjan (*ernu* = erilainen nuori). Näiden lisäksi olen valokuvannut koulun kylttiarkkitehtuuria. Käytössäni on tiedotteita muun muassa sikainfluenssasta, kuraattorin vastaanottoajoista, liikuntasalin käytösäännöistä ja muista vastaavista kohteista.

OSA II

Härkälä ja Härkälän yhtenäiskoulu

Härkälä on kaupunki Etelä-Suomessa. Jos käyttäisin Härkälästä sen oikeata nimeä, tuntisit sen melko varmasti. Osaisit ehkä nimetä jonkun urheiluseuran, kaupunginosan tai nähtävyyden, vaikkeet asuisikaan lähellä. Härkälä ja sitä ympäröivä maakunta, johon liitetyt stereotyypit myös tunnistaisit, kuuluvat Suomen läntiseen heimoon. Härkälä on Suomen mitassa vanha kaupunki, mikä näkyy muun muassa katujen nimissä. Pinta-alaltaan Härkälä on suurkaupunki ja asukkaitakin on useita kymmeniä tuhansia.

Härkälän yhtenäiskoulu on yksi Härkälän keskustaajaman neljästä koulusta, joissa annetaan opetusta vuosiluokilla 7–9, eli yläasteella, kuten ennen sanottiin. Yhtenäiskoulun luokilla 7–9 on oppilaita hieman yli 400, jotakuinkin saman verran kuin muissa keskustaajaman yläasteen kouluissa. Yhtenäiskoulu on lähinnä kaupungin keskustaa ja siksi myös parhaiten bussilinjojen varrella. Kaupungin palvelut ovat aivan koulun lähellä, joidenkin mielestä aivan liian lähellä. Yhtenäiskoulu ei ole sikäli ollenkaan yhtenäinen, että sen opetustoiminta on jaettu kolmeen eri rakennukseen. Rakennukset eivät ole kaukana toisistaan, mutta yhtä niistä erottaa toisista vilkkaasti liikennöity Rantakatu – vilkkaasti liikennöity siinä merkityksessä kuin pienessä kaupungissa voidaan sellaisesta puhua. Aivan tarkkaan ottaen koulu toimii neljässä rakennuksessa, neljännessä ei ole opetusta, mutta muuta toimintaa ja työtiloja kyllä – kutsun sitä hallintorakennukseksi. Syksyllä 2010, oman koulunkäyntini jo päätyttyä, hallintorakennuksessa alkoi opetus.

Yhtenäiskoulu on vanha ja perinteikäs koulu, jonka historia alkaa 1800-luvulta. Vaikka asiaa ei juuri korosteta, ennemmin tai myöhemmin jokainen koulua käyvä tulee tietoiseksi muutamasta kuuluisaksi tulleesta entisestä oppilaasta. Koulua käyneet kuuluisuudet ovat läsnä päärakennuksen seinän laatoissa ja esimerkiksi yläkoulun oppilaille jaettavien stipendien nimissä. Vanhaa koulua on täydennysrakennettu ja korjattu useassa vaiheessa. Nykyinen järjestely käyttää rakennuksia juuri tässä kuvatulla tavalla on peräisin lukuvuoden 2009–2010 aikaisista järjestelyistä. Perinteet ja historia ovat ehkä läsnä yhtenäiskoulun lukion arjessa enemmän kuin yläkoulun. Härkälässä on myös muita perinteikkäitä kouluja, joiden kanssa yhtenäiskoululla on toverillinen kilpailuasetelma.

Koulun vieressä on ”virasto”. Viraston takana on suosittu oppilaiden mopoparkki ja tupakkapaikka. Vastakkaiseen suuntaan koululta katsottuna



on keskustan kirkko, aivan lähellä sekin. Vielä tätäkin lähempänä on Kustaa Vaasan puistikko, toinen koulun kahdesta epävirallisesta tupakkapaikasta. Lähimpään kauppaan päarakennukselta on noin 300 metriä, kaupan aulassa on myös pelikone.

Yhtenäiskoulun keskeisestä sijainnista johtuen sinne tulee oppilaita monelta suunnalta. Pisimmät koulumatkat yläkouluttomasta kunnanosasta ovat ainakin kaksikymmentä kilometriä. Koulun pitää elellä ainakin jossain määrin myös pitkämatkalaisten bussien aikataulujen mukaan. Toisessa suunnassa yhtenäiskouluun perinteisesti lapset ovat tulleet Ylähärkälän, Kortejärven, Sumulan ja Verkkolahden asuma-alueilta ja kouluista. Viisitoistavuotiaalla on omanlaisensa käsitys siitä, mitkä matkat ovat pyörällä ajettavissa ja käveltävissä. Mopokypärien ilmaantuminen koululuokkien perälle on varma kevään merkki, niin kuin takkien selkämkyisiin ilmaantuvat pystysuorat harmaat raparaidatkin. Kun retkipäivän ohjelma keväällä loppuu, ilma on hetken sakeanaan mopojen ja skoottereiden pärinää. Pyöräilykypärää ei koulussa näe, jos ei sellaista tuo mukanaan, toisin kuin alakoulussa.

Yhtenäiskouluun kuuluu siis kolme opetustiloja sisältävää rakennusta ja yksi hallintorakennus. Pääarakennus, johon yhtenäiskoulun nimi tavallisesti liitetään, on enimmäkseen yhtenäiskoulun lukion käytössä. Lisärakennus on sekä lukion että peruskoulun käytössä. Kolmanteen opetusrakennukseen, entiseen poikakouluun pääsee ylittämällä rantatien. Tämä rakennus on juuri ennen sotia valmistunut ja lähinnä peruskoulun käytössä. Matala puinen hallintorakennus siirtyi koulun käyttöön lopullisesti vuoden 2010 puolella, tässä rakennuksessa on terveydenhoitajan vastaanotto.

Yhtenäiskoulun uusimmassa rakennuksessa sijaitseva ruokala on valoisa, viihtyisä ja siisti. Ruokala on muunnettavissa myös pieniin yleisötilaisuuksiin, vanhempainiltoihin, yleisöluentoihin ja konsertteihin. Sen akustiikka on kouluruokalaksi erinomaisen levollinen. Jokaisessa opetusrakennuksessa on voimistelusalit, eniten käytössä on lisärakennuksen sali. Teknisen työn luokka, musiikkiluokka ja käytännössä kaikki kotitalousluokat ovat myös lisärakennuksessa. Tietokoneluokkia on yläkoulun käytössä kaksi, yksi entisessä poikakoulussa ja toinen lisärakennuksessa. Opettajainhuoneita on kolme, yksi kussakin opetusrakennuksessa, mutta ihmisten mielissä opettajainhuoneita tai opettajien ryhmiä on kaksi; lisärakennuksen ja entisen poikakoulun.

Opettajat ja opetustilat ovat käytännössä jakaantuneet niin, että entisellä poikakoululla opetetaan äidinkieli, vieraat kielet, uskonto, historia ja kuvaamataito. Edellisten lisäksi entisessä poikakoulussa toimivat maahan-

muuttajien valmistava luokka ja pienluokat. Lisärakennuksessa puolestaan opetetaan matematiikka, musiikki, tekniset työt, kotitalous, kemia ja fysiikka. Päärakennuksessa yläkoulu pitää lähinnä biologian, maantiedon, terveystiedon ja tekstiilityön tunteja. Yläkoulun opetus painottuu selvästi entiseen poikakouluun ja uusimpaan lisärakennukseen. Näiden kahden oppiainevalikoimat noudattavat puolestaan melko tarkkaan humanisti/luonnontiede jakoa. Entisen poikakoulun opettajainhuone on varsin naisvaltainen, luonnontiedepainotteisen rakennuksen opettajista noin puolet on miehiä. Yläkoulussa toimii kaksi laaja-alaista erityisopettajaa, toinen poikakoululla ja toinen lisärakennuksella. Yhtenäiskoulun yhtenäisyys on rajallista myös sikäli, että opettajat ja muu henkilökunta, ehkä terveydenhoitajaa lukuun ottamatta todella mieltävät nämä opettajainhuoneet erillisiksi kokonaisuuksiksi omine iloineen ja suruineen. Tekemissämme haastatteluisa puhuttiin kahdesta tai useammastakin koulusta. Tässä mielessä Härkälän yhtenäiskoulu on epäyhtenäiskoulu.

Opetus Härkälän yläkoulussa on järjestetty niin, että lukuvuosi jakaantuu viiteen jaksoon. Nämä jaksot ovat samat kuin lukion puolella, ja osa opettajista opettaa molemmissa kouluissa. Jaksosysteemi on ollut voimassa jo usean vuoden ajan. Tätä uudempi järjestely on 75 minuutin oppitunti perinteisen 45 minuutin sijaan. Yläkoululaisen päivään mahtuu käytännöllisesti katsottuna neljä oppituntia, joista ensimmäinen alkaa kello kahdeksan aamulla ja viimeinen päättyy kello 14 iltapäivällä. Sen jälkeen järjestetään vain muuta kuin luterilaista uskonnonopetusta ja jälki-istuntoja. Jokaisen jakson jokainen päivä ei ole koulua kello 8–14, vaan yhteen tai kahteen päivään jää joko aloitus 9.30 tai päivän päättyminen jo 12.30. Vähemmän entistä pidempiä tunteja päivässä tarkoittaa vähemmän siirtymiä eri rakennusten välillä. Oppitunteja pidennettiin ensin koeluontoisesti ja käytännöstä tehtiin pysyvä, koska enemmistö oppilaista ja opettajista tätä kannatti. Tietävästi kukaan ei ehdottanut välituntien pidentämistä samassa suhteessa. Yhtenäiskoulu näyttää varsin selvästi koululta tai kahdelta tai kolmelta koululta, ja kuulostaa koululta sillä poikkeuksella, että koulussa eivät soi kellot.

Rakennusten sijoittelu tarkoittaa myös sitä, että yhtenäistä koko koulun aluetta ei ole. Rakennusten tontit ovat selvästi erottuvat ja osin aidattuja, mutta tontteja on kaksi. Koulun alueelta ei periaatteessa saa poistua, mutta tunnilta toiselle tai tunnilta ruokalaan siirtyäkseen on ylitettävä katu, joka ei ole koulun aluetta. Kieltoa poistua koulun alueelta kesken päivän on vaikea valvoa. Yhtenäiskoulun vaikutusalue levittäytyy läheisiin puistoihin ja kaduille välituntisin. Oppilailla on mahdollisuus viettää välitunnit myös sisällä, minne



on järjestetty valvonta. Vanhalla poikakoululla valvonta on kaikissa kolmessa kerroksessa ja pihalla. Viimeksi mainittu valvonta on lähinnä lain kirjaimen täyttämistä ja tarjoaa valvovalle opettajalle mahdollisuuden hengittää raitista ilmaa. Oppilaita ei pihalla oleile, mutta läpikulkua kyllä tapahtuu. Lisärakennuksella on myös yksi sisävalvoja ja ulkovalvoja. Rakennukset ovat fyysisesti erillään ja sitä perua esimerkiksi keskusradion kuulutukset on vaikeaa suunnata tarkasti kohderyhmälle (yläkoulu/lukio). Matkalla vanhasta poikakoulusta ruokalaan tai toisiin rakennuksiin tunnille käy valo-ohjatun risteyskän kautta. Punainen valo on useimmille oppilaille lähinnä ehdotus odottaa hetken verran, harva ylittää kadun vain vihreillä. Risteys on mäen päällä ja katu on vilkkaasti liikennöity. Autojen torvet soivat usein.

Härkälän yhtenäiskoulun rakennuksia ja ympäristöä voi hyvällä syyllä luonnehtia kauniiksi ja viihtyisäksi. Lähistöllä on vettä, historiallisia rakennuksia ja puistoja. Ainakin koulurakennusten ja kouluympäristöjen sarjassa kaunis ja viihtyisä ei ole liioittelua. Luokkahuoneiden ikkunat tosin avautuvat rumuusoptimoituun suuntaan. Toiminnallisia ongelmia rakennuksissa jonkin verran on; vanhan poikakoulun ilma on talvella kylmä ja kesällä kuuma ja harvoin kovin raikas. Uusimmassa rakennuksessa yksi luokka on hyvin vähällä käytöllä kosteusvaurion tai ainakin vahvan ja perustellun epäilyn takia. Tilaa on kuitenkin ainakin poikakoulussa väljästi, tämä on mahdollistanut esimerkiksi kuvaamataidon luokan uudistamisen.

YLÄKOULUN LUOKKA

Kuuden kouluvuoden jälkeen, yläkouluun siirtyessään, nuori on kokenut oppilas. Kehityksen herkässä vaiheessa luokkaympäristö useimmilla muuttuu ratkaisevasti siirryttäessä seitsemännelle luokalle. Tapahtuu siirtymä lapsikeskeisestä koulusta ainekeskeiseen kouluun (Metz 1986,164). Meidän 9C-luokalle, aikanaan siis 7C:lle tuli oppilaita kuudesta eri alakoulusta. Vaihdos alakoulusta yläkouluun tarkoittaa myös siirtymistä luokanopettajasysteemistä aineopettajasysteemiin (myös Hoikkala & Paju, tulossa). Yläkoulussa siirrytään useimmiten luokasta toiseen, kun tunti vaihtuu. Keskeisin viiteryhmä on oma luokka sosiaalisena ryhmänä, mutta ei enää fyysisenä luokkana. Meidän luokassamme tuttuja useimmilla oli pari kolme, kaikilla ei vanhastaan tuttuja ollut lainkaan. Vuoden 2009 syksyllä olin mukana Härkälän yhtenäiskoulun seitsemäsluokkalaisten ryhmäytymispäivässä. Tein seuraavat merkinnät päiväkirjaani:

Parhaimmillaan ja pahimmillaan näytti olevan niin, että jos viiden pojan ryhmä jää vaille tekemistä kahdeksi minuutiksi, alkaa armoton turpaan mättäminen. Todistin useita ilmeisen toverillisia pikku kamppailuja, jossa nuoret miehenalut mättivät vaihtelevissa koalitioissa potkuja ja iskuja toisiinsa. Karmeaa, sanoisi Kansanterveyslaitos, ja riskaabelia se onkin. Kollisosologisesti voi kuitenkin erotella touhun liikkuvan harmaalla alueella. Lyömistä tai potkimista sen enempiä puolustelematta, voi objektiivisesti sanoa, että iskut kohdistuvat paikkoihin, jotka tuskin ovat vaarattomia, mutta ei kivuliaitakaan. Hiljan lukemani Salmivallin (viittaa Salmivalli 1998, PP) kirjan perusteella kyseessä ei ole myöskään koulukiusaaminen. Organisoitu turpaan mättäminen tapahtuu ryhmässä, joka pysyy kasassa ennen mättämistä ja ryhmänä se mättöpaikalta myös lähtee. Mättääkseen luultavasti pian seuraavan tilaisuuden tullen. Kysymyksessä ei ollut myöskään tappelu, ei suuria tunteita, ei selviä pareja, ei uhoa, vain mättämistä.

Kysymys oli epäilemättä ainakin osittain siitä, että seitsemäluokkalaiset vielä etsivät roolejaan ja johtajuuksia luokassa (ks. myös Lahelma 1999). Tämä oli ensimmäinen kosketukseni Härkälän yläkoulun oppilaisiin. Ei mättäminen ollut asia, joka jäi ainoana mieleen, mutta huomiota se herätti. Ja erityisesti se herätti hieman kysymyksiä, kun tiesin olevani menossa samaan kouluun. Kouluympäristössä ja yhdeksännellä luokalla arki oli toisenlaista. Fyysisellä mittelöllä oli sijansa poikien toiminnassa, mutta elämä oli huomattavasti rauhallisempaa. Kahdessa vuodessa pojat kasvavat niin paljon, että jälki olisi ollut rumaa.

Luokan muotoutuminen luokaksi vastaa **Bergerin** ja **Luckmannin** (1994) iduillaan olevaa instituutiota. He puhuvat yksinkertaistetusti kahdesta ihmisestä, A ja B, jotka tarkkailevat toisiaan, alkavat tehdä yleistyksiä toisen käyttäytymisestä ja mukauttaa omaansa siihen. Henkilöiden kesken alkaa muodostua rutiineja. Monenlaisista tehtävistä voi nyt suoriutua alhaisella tarkkaavaisuustasolla, kun toisen joka ikinen toiminto ei enää merkitse vaaran mahdollisuutta tai hämmästyksen aihetta (Berger & Luckmann 1994, 70). Koululuokassa tämä tarkoittaa myös sitä, että oppilaat hakeutuvat sellaisen oppilaiden seuraan, joiden kanssa jännite vähenee selvimmin. Toisen käyttäytymisen ennakoitavuus säästää psyykkistä energiaa, kuten Berger ja Luckmann (1994, 70) asian muotoilevat, samalla se lisää turvallisuuden tunnetta. Fyysistä energiaa ehkä kuluu sitä enemmän, kuten edellä kuvatusta tappelutaipumuksesta voi päätellä. Luokan elämä löytää kuitenkin uomansa – hahmottuu kuva siitä, millainen ryhmä on ja mikä on kunkin osuus tässä ryhmässä. Tutulla luokalla on merkitystä, joillekin nuorille esiintyminen



muiden edessä, esimerkiksi esitelmän pito, on vaikeaa. Tutussa luokassa se on ainakin vähemmän vaikeaa, lukuun ottamatta kiusaamistapauksia tai muita poikkeuksia tästä säännöstä.

Luokka osana virallista koulua on lista oppivelvollisia. Virallisen koulun oppisisällöt rakentuvat alakoulussa opittujen perustalle ja etenevät progressiivisesti kohti peruskoulun päätöstä. Epävirallisen koulun puitteissa tapahtuu merkittävä muutos (ks. Ollikainen tulossa). Luokka erityisine piirteineen on samalla jäsentensä luoma tapojen kimppu, pienimuotoinen instituutio kouluinstituution sisällä. Luokan jäsenten käsitys itsestään luokkana ja sen erityisistä piirteistä alkaa objektivoitua, eikä sillä kuitenkaan ole juuri muuta sisältöä kuin se, minkä jäsenet ovat tuottaneet (Berger & Luckmann 1994, 69). Objektivoituneena tieto omasta ryhmästä vaikuttaa takaisin sen jäseniin. Luokalla ryhmänä on ominaisuuksia, jotka eivät ole jäsenten ominaisuuksien summa, eikä kulloisenkin hetken paikalla olevien mielentilojen summa. Douglas (1986) katsoo, että kiteytynyt instituutiomainen tila myös tehostaa havaintojen tekoa. Instituutio myös ohjaa ja valikoi sekä havaintoja että muistia. Luokka sosiaalisena tilana on muutakin kuin tottumista toisiin. Havaintojen ohjautumisesta hyvä esimerkki oli se, että luokkakaverit yleisesti tulkitsivat opettajien vaihtumiset merkiksi siitä, että opettaja ei kestänyt heitä (ks. myös Konstan kuvaus ”melkein kaikki”).

Koululuokalla on taipumus pysyä kasassa, vaikka sen jäsenet eivät pitäisi oloaan siinä ainakaan mitenkään erityisen miellyttävänä. Luokkamme oppilaista kolme ilmoitti yrittäneensä vaihtaa luokkaa, kaksi ilmoitti pettyneensä, kun ei päässyt tuttuun kanssa samalle luokalle. Luokka fyysisenä ja sosiaalisena tilana on pakollinen ja intiimi (Metz 1979, 121). Samassa koululuokassa voi olla ihmisiä, joita ei yhdistä mikään muu. Hekin ovat tottuneet toisiinsa koulutyötoverina ja tuntevat toisensa vähintään käyttäytymisen tasolla. Silti haastatteluissamme kävi ilmi, että yli kahden ja puolen vuoden jälkeenkin luokassa oli oppilaita, joiden kanssa moni ei muistanut puhuneensa kertaakaan, ei edes ryhmätöitä tai paritöitä tehdessä (myös Souto 2011, 76).

Toisaalta luokassa on kavereita ja ystäviä, jotka ovat tehneet koulussa ja vapaa-ajalla yhdessä asioita, jotka puolestaan ovat mahdollisesti muodostuneet osaksi luokan tai sen osan käsitystä ja kertomusta itsestään. Koululuokka ryhmänä, erotuksena virallisiin instituutioihin, ei jätä jälkeensä juuri mitään kirjallista materiaalia. Virallinen koulu tuottaa opetussuunnitelmia, arvioinnin perusteluja ja muuta vastaavaa dokumentaatiota, mutta luokka ei juuri nimeksikään. Yhdessä opiskelu jättää muita kuin kirjallisia jälkiä, kuten eleitä,

kielenkäyttöä ja istumajärjestyksiä luokassa, ruokalassa ja käytävillä. Myös haastatteluissa oli mahdollisuus käsitellä yhteisöllisyyteen, vuorovaikutukseen ja luokkahenkeen liittyviä asioita luottamuksellisesti ja rauhassa. Keskustelut tuottivat tietoa myös liittyen sosiaaliseen järjestykseen, johon tyypillisesti kuuluu sääntely ja hierarkia. Kunkin oppilaan kuhunkin oppilastoveriin liittyvä tunteminen on nippu dyadisia vuorovaikutussuhteita. Mutta luokassa syntyy myös nämä suhteet ylittävä kokonaisuus, jossa asiat ja ihmiset saavat position sosiaalisessa tilassa.

Tutkimuksen aineisto ei ulotu seitsemännelle luokalle muuten kuin kerrottujen luokan historioiden verran. Niissä toistuu sama teema, oli kertojana oppilas tai opettaja: seitsemännellä luokalla oltiin pieniä, lapsia ja ihan tavallisia. Sitten jotain tapahtui:

Opittiin tunteen toisemme. (Riku)

Saatiin porukka kasaan. (Rasmus)

Sitten joskus, seiskallahan siis kukaan ei polttanut. Polttaminen oli ihan paha asia, et, hyi hyi, mutta sitten kasilla sitten taas polttaminen ihmisillä lisäänty, et nyt ysillähän melkein kaikki polttaa. (Konsta)

Luokan näkemys itsestään luokkana, opetettavana joukkona, on hyvin yhdenmukainen ja ryhmänä (luokkahenki) enemmän jakaantunut. Suurimmalle osalle luokka oli sosiaalisesti intensiivinen kudelma, joka päästi keskuuteensa valikoivasti elämän, koulun ja kouluelämän realiteetteja. Virallinen koulu sitoi alun perin 7C:n yhteen. Se ohjaa ja normittaa tietyt oppilaan asemaan asettuvat nuoret koulun aika-tila-järjestelyissä samoihin tiloihin samoihin aikoihin. Oppilaat tottuvat toisiinsa, kulmat hioutuvat. Kaikki eivät pidä toisistaan, joku ei pidä jostakusta toisesta ollenkaan, mutta yllätyksiä tulee myös vähemmän.

9C-LUOKKA

Luokkamme oli aloittanut Härkälän yhtenäiskoulun 7C-luokkana syksyllä 2007. Tuolloin luokalla aloitti 20 oppilasta kuudesta eri alakoulusta ja yksi seitsemännen luokan uusija samasta yläkoulusta. Yhdeksännen luokan syksyllä



oppilaita oli 22 ja me pappaoppilaat Petri ja Tommi. Yksi luokan oppilaista jäi seitsemännelle luokalle ja jatkoi myöhemmin koulua lastensuojelulaitoksessa. Seitsemännellä luokalla joukkoon liittyi kaksi uutta oppilasta ja kahdeksannella luokalla yksi. Luokan vanhimman ja nuorimman oppilaan ikäero oli lähes kaksi ja puoli vuotta; vanhin poika täytti 18 vuotta elokuussa 2010 ja nuorin tyttö 16 saman vuoden joulukuussa. Luokan oletusvuosikerta on 1994, mutta joukossa on viisi 1993 tai aiemmin syntynyttä. Poikia ja tyttöjä luokalla oli yhtä paljon, 11 molempia. Luokalla opiskeli kolme maahanmuuttajataustaista nuorta, jotka kaikki olivat vuosikertaa 1994 vanhempia ja kaksi heistä on samasta perheestä.

Oppilaista yhdeksän oli käynyt jossain vaiheessa pidemmän tai lyhyemmän ajan lähellä Ylähärkälää sijaitsevaa Korkeamäen koulua. Näihin yhdeksään on laskettu mukaan seitsemännellä luokalla rinnakkaisluokalta vaihtanut ja toisen kerran seitsemännen luokan aloittanut oppilas. Ylähärkälä oli kotikaupunginosista selvästi omassa lajissaan, se toistui puheissa, ainekirjoituksissa ja sanonnoissa. ”Yyberin” oli seitsemän oppilaan entinen tai nykyinen kotikaupunginosa. Yyberin ainoan kaupan kauppiaan nimikin selvisi minulle pian ainekirjoituksista⁸. Viisi oppilasta tuli Verkkolahden alakoulusta ja kolme Kortejärven koulusta. Sumulan koulua käyneitä aloitti luokalla kaksi, heistä toinen jäi luokalleen. Kesken seitsemännen luokan luokalle tuli entinen Sumulan oppilas. Kalevan koulusta ja Jokitörmän koulusta aloitti luokalla yksi oppilas. Kesken kahdeksannen luokan joukkoon liittynyt oppilas tuli toisesta kaupungista, hän oli syntyisin Kaukoidästä. Luokkamme 22 oppilaasta peräti kymmenen muutti yläkoulun aikana, heistä kolme pidemmän matkan kuin kaupunginosasta toiseen.

Luokan oppilaita seitsemän sai opiskelupaikan Härkälän lukioista. Yksi sai paikan yhteisvalinnan jälkeen naapurikunnan lukioista. Yhdeksän oppilasta sai paikan toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta heti ensimmäisessä yhteisvalinnan jaossa, heistä tietävästi kaksi joustavalla haulla. Varasijalistojen kierrätyksen jälkeen kaikki luokan oppilaat, lukuun ottamatta Qiaota, joka ei

8 Pojille kaupunginosalla oli selvästi jotain merkitystä, enemmän kuin vain nuk-kumalähiöllä. Keväällä sain kutsun mennä pelaamaan jalkapalloa, ja tämäkin tapahtui juuri Yyberissä. Matkaa koulun ja yyberin välillä oli noin kuusi kilometriä, kaukaisimpiin paikkoihin noin kahdeksan. Petteri kertoi, ettei ollut koskaan ajanut väliä pyörällä. Konsta kertoi kerran sen pakon edessä juosseensa, muuten kulkuvälineenä olivat bussit ja mopot. Yyberin sijaitsee lähellä kaupungin muutamaa suurta teollisuuslaitosta.

osallistunut yhteishakuun, saivat opiskelupaikan jostain. Yksi jatkoi kymppi-luokalla syyskuun alussa.

Useasta lähteestä tulevaa informaatiota yhdistellen voi luotettavasti sanoa noin puolen luokan oppilaista polttavan tupakkaa säännöllisesti. Uskontotunneilla joukko jakaantui niin, että kolme opiskeli ortodoksista uskontoa, kaksi islamia, yksi elämänkatsomustietoa ja loput luterilaista uskontoa. Oppilaista hieman yli puolet asui molempien biologisten vanhempiensa kanssa. Lähes kaikilla oli sisaruksia, heistä vanhimmat olivat lähes yhtä vanhoja kuin nuorimmat äidit ja isät. Joukossa oli siis nuorena saatuja lapsia ja iltatähtiä.

Luokalla oli tiettävästi ollut paljon poissaoloja, ja niistä valtaosa luvattomia. Opettajat kuvasivat kahdeksannen luokan kevättä jopa kaoottiseksi. Yhdeksännelle luokalle osoitettiin kaksi luokanvalvojaa. Oppilaat eivät haastatteluisia kuvanneet kahdeksannen luokan kevättä mitenkään erityisenä aikana, monille oli vaikeaa muistaa koko vuodesta mitään. Useammalle kuin yhdelle oppilaalle sattui ja tapahtui koulun ulkopuolella yhtä jos toistakin. Osa luokasta hitsautui epäilemättä tuolloin tiukemmin yhteen ja samalla otti entisestään etäisyyttä viralliseen kouluun. Kun myöhemmin mainitsen oppilaiden viiltelystä, se ei millään muotoa ole Suomen kurjuuden tarkoitushakuista korostamista. Sellaiseen luokka olisi antanut huomattavasti vakuuttavammat eväät, joihin viittailen hyvin säästeliäästi.

Aluksi (poimintoja päiväkirjasta)

Ensimmäisenä koulupäivänämme menimme ruokalassa istumaan Esan kanssa samaan pöytään. Esa kertoi saman tien, että on koulu on typerä aihe tutkimukselle. Pääsimme siitä hyvin jutun alkuun ja erittäin positiivisessa hengessä. Esa, ainoa amisviiksi, olikin lukioon menijöitä. Pantera yritti ensimmäisenä päivänä saada meidät tarjoamaan kahvit ammattikoululla tutustumiskäynnillä, lupasimme palata tarjoamisasiaan keväällä (ja palasimmekin). Ensimmäisellä tunnilla Kim tuli noin puoli tuntia myöhässä ja haisi selvästi tupakalle. Ensimmäisellä tunnilla olin valmis jo tuomitsemaan 75 minuutin oppitunnin, kun näin, miten Joonaksen patterit loppuivat 60 minuutin kohdalla kertakaikkisesti. Toisena päivänä Nelli palautti jakamamme lapun allekirjoitettuna, ensimmäisenä luokalla. Toisena päivänä Pantera, ”Pandi” kysyi onko luokallamme mielestämme kauniita tyttöjä. Esa sanoi meitä hikareiksi, kun meillä oli englannin tehtävät tehtynä. Carita esitteli meille vanhan ala-asteen luokkakaverinsa. Totesin, kuten niin monta kertaa myöhemminkin, että Mialla oli koko tunnin takki päällä. Toisen päivän aamuna luokanvalvoja haki Markuksen kuvaamataidon tunnilta ja kohta Markus palasi vurnistellen ja voitonmerkkejä näytellen. Qiao sovitti Pandin kenkiä matematiikantunnilla. Petteri



väitti meidän vainoavan häntä, kun seurasiimme häntä teknisten töiden tunnille, ei hän kuitenkaan vaikuttanut olevan kovin pahoillaan. Kolmantena päivänä Kim on viitannut uskonnontunnilla ajassa 8.37 jo kolme kertaa, se on enemmän kuin kuvittelin kahden päivän perusteella näkeväni jouluihin mennessä. Jokaisesta luokkakaverista alkoi muodostua jonkinlainen kuva, ensimmäinen huomio oli sattumanvarainen, mutta havaintoja kertyi toisaalta todella paljon, satunnaisvaihtelu alkoi tasoittua. Tästä lähdettiin liikkeelle puolin ja toisin.

(...)

Lopuksi: yhteishaun tulokset tulivat kesäkuun 16. Viisi oppilasta luokaltamme oli jäänyt vaille opiskelupaikkaa. Olin luvannut tarjota jäätelöt kirkolla 16.6. kello 16 kaikille, jotka tulevat paikalle. Kim, Anniina, Petteri, Joonas, Pantera, Konsta, Esa, Riku, Nelli ja Yousaf (Jusu) tulivat. Yksi oppilas oli rippileirillä ja toinen kesätöissä kaukana Härkälästä. Jos he olisivat olleet paikalla, siinä olisi jotakuinkin ollut se porukka, minkä takia opettajat eivät aina tykänneet 9C:stä. Odottelin Miaakin tulevaksi, kun samana aamuna hän vielä lupasi tulla ja ottaa Virven mukaan. Euro vetoo, että Laurila ei tuu, sanoi Petteri, jolla on pinttynyt tapa puhutella Virvää sukunimellä. Miaa ja Virvää ei näkynyt.

”Enhän mä jumalauta muistanu”, vastasi Rasmus tekstiviestiin. Kim oli yksi yhteishaussa rannalle jääneistä, tapansa mukaan hän erikseen kiitti jäätelöstä, muilta sellaiset tuppaa unohtumaan. Virven ja Joonaksen päättötodistukset olivat vielä kansliassa, he eivät muistaneet tai ehtineet tulla ja ottaa vastaan kevätjuhlassa. Tulin Joonaksen kanssa hakemaan todistuksen, olin sopinut asiasta koulusihteerin kanssa. Joonas menee vessaan, lasken kuusi vitosta todistuksesta. Joulukuussa hävisin hänelle kebabin, kun tunnistin eurokolikoiden maita huonommin, silti paremmin kuin Tommi. Joonas oli pärjännyt pääsykokeessa ja meni heittäemällä kouluun. Tämä oli viimeinen kerta, kun näin luokkakavereita edes näin suurena ryhmänä. Luokkasormuksessa on merkitty kokoontuminen 6.6. vuodelle 2020. Kesäkuun kuudestoista 2010 oli päivämäärä, joka tallentui muistiin jo talvella: kun opo kertoi ensimmäisten yhteishaun tulosten tulevan 16.6. Mitä Nelli kuuli asiassa: ”Mun synttärit!” Ja se tietenkin kuulutetaan koko luokalle (8.2.). Nelli oli nyt sitten 16 vuotta 16.6. kello 16 ja hyväksytty parturi-kampaajalinjalle.

Kaikki 22 oppilasta muodostivat luokan virallisessa ja hallinnollisessa merkityksessä, he olivat tottuneet toisiinsa. He olivat tottuneet olemaan samassa tilassa, samojen opettajien opetettavina, tekemään pari- ja ryhmätöitä toistensa kanssa. Sen takia ei tarvitse pitää kaikista, joskus on melkein pakko sietää. Kaikkia luokan jäseniä yhdisti se, että he pitivät luokkaa energisenä, villinä, hankalana opettajalle ja sellaisena, missä on sietämistä⁹. Jotkut pitivät luokkaa tästä johtuen tai tästä huolimatta helmenä, hyvänä, mukavana ja turvallisena.

Petri: Entäs. Puhutaan semmosesta asiasta, kun luokkahenki. Onks sun mielestä 9C:llä olemassa jonkunlainen luokkahenki ja jos on niin minkälainen?
Eetu: On se ihan hyvä, ku kaikki on melkeen kavereita, silleen.

Petri: Sä oot sitä mieltä, että luokassa on hyvä, hyvä luokkahenki?

Riku: (hymähtää myöntävästi)

Petri: Miten se ilmenee sun mielestä?

Riku: No siis, et ollaan tiiviisti yhdessä. Ei oo semmosia ensinnäkään niinku tiettyjä niinku kaveri... vaikka on vähän semmosia kaveriporukoita tavallaan, mut ne kaveriporukatkin osaa olla niinku yhdessä silleen. Että niinku minä ja Petteri ollaan kavereita, sit Anniina, Pantera ja niil on... Mut me voidaan silti olla niinku...

Petri: Joo

Riku: ...tavallaan ne porukat niinku yhdessä. Silleen, et ei oo semmosia niinku tiettyjä porukoita, jotka on ihan omissa oloissaan.

Petri: Eikä missään tekemisissä keskenään

Riku: Nii. Et pystyy oleen kaikki silleen vähän yhdessä. Ainakin mun mielestä. Taas en tiedä jos joku muu ajattelee eri tavalla. (nauraa)

Petri: Tykkäät sä tosta 9C-luokasta tai 8C-luokasta?

Qiao: Joo, kyllä.

Petri: Minkälainen se sun mielestäs on? Onks tänne kiva tulla?

Qiao: Se on iloinen ja sitten ei oo mitään tyhmää ihmisiä.

Petri: Onks siel tota kivoja ihmisiä ja (Q: Joo.) ja hyvä meininki? (Q: (hymähtää myöntävästi) Sä tykkäät käydä tätä? (Q: Juu.) Vaikka sulla onkin jonkun verran poissaoloja niin se ei johdu siitä, että sä et haluais tulla?

Qiao: Ei se siitä johdu.

Petri: No mitä sä luulet, että, että tota opettajat tykkää tosta luokasta?

Qiao: Ei varmaan ihan paljon. (naurahtaa)

9 Emme haastatelleet Anneksi nimettyä oppilasta, joten siltä osin tällaiset luonnehdinnat ovat tämän haastattelun verran vajavaisia.



Petri: Miks?

Qiao: Ne läksyttää niin paljon sitte. Aina niinku kiusataan joku opettaja.

Petri: Ai kiusataan?

Qiao: Niin.

Petri: No, entäs sitte tää ysiluokka? Miltäs tää on tuntunu?

Pantera: Hmm. Ysi, iha helmee vaan.

Petri: Helmee? (naurua) Okei.

Pantera: Kyl mä tuun kaikkien kaa toimeen, nyt niinku ysillä.

Petri: Tuleeks kaikki muutki kaikkien kans toimeen?

Pantera: No, joo kai. Kai, en mä tiä.

Petri: Minkälainen toi mejän luokka tai teiän luokka on sun mielestä?

Pantera: Ihan jees. Ihan kiva luokka.

Petri: Ai oppilaan näkökulmasta? Mites sä luulisit opettajan?

Pantera: En mä tiä. Ei opettajat varmaan tykkää mejän luokasta oikee.

(...)

Petri: Onks, onks sun mielestä tolla luokalla hyvä henki?

Pantera: On.

Vaikka luokka jakaantui useisiin ryhmiin, joiden ääripäät, menevät aikuisuuteen eri käytävää, heillä oli hyvin yhtenevä näkemys hyvistä opettajista. Tämä asia panee miettimään koulunvastaisuutta, etenkin, kun hyvinä pidetyt opettajat tyypillisesti olivat vanhan liiton pedagogeja. Jos kysymys olisi siitä, että uusi nuoriso ja vanhan tyylin opettajat (Laine 1997; 1999; ks. myös Pollard 1984) eivät vain sovi yhteen, luonnehdinnat olisivat toisia. Luokkamme piti erityisesti opettajista, jotka pitivät tunnilla kuria (ks. Pollard mt.). He toivoivat jopa pelottavia opettajia. Anniinan sanoin: ”Tsiisuus mikkä huudot, alkaa itkeen” tai Konstan sanoin: ”Siellä tietää et, että jos Virtasella kilahtaa pää, ni sit ei hyvin mene”. Silloin, kun näkemys opettajan pelottavuudesta on tarpeeksi vahva, se tuo luokan äänekkäille lakisääteisen tauon. Vanhan liiton pedagogit tuovat kouluun regressiivisiä elementtejä; paluuta yhden auktoriteetin kiistattomaan ohjaukseen. Ylitulkittuna: koulu ottaa yhteiskunnallisen isän tehtävät (Heinonen 2006,171; ks. myös Hoikkala 1996, 362–368).

Tässä tutkimuksessa käsitellään paljon kampaamista, peilaamista, kiiolemista ja tupakointia koulussa. Toistelen myös sitä, että tämä ei ole koko kuva luokan koulunkäynnistä – ei lähellekään. Olin mukana tunneilla, jossa kanssani opiskeli parikymmentä varsin hyvin käyttäytyvää lasta (ks. Metz 1979). He kysyivät opettajalta, kirjoitetaanko suluissa olevakin. Opettaja

vastasi, että kirjoitetaan, ja sitten pannaan kynät pois. Ja oppilaat kirjoittivat suluisia olevan, sitten laittoivat kynät pois. Yhdeksäsluokkalainen oli hetki sitten lapsi, ja jotkut ovat edelleen. Kun luokasta puolet polttaa tupakkaa, se on toisinaan vaikea muistaa. Toisinaan sellainen lause kuin ”ope, mulla on vihko loppu” muistutti asiasta. Siinä saattoi olla ironiaa tai uuden ajan koulu-
lainen asiakkaana -henkeä, mutta taisi se kuitenkin olla myös muistutus siitä, että nämä ihmiset olivat vielä kolme vuotta sitten alakoulussa. Edes koululla kaiken tiedon tyyssijana ei ole tarkkaa tietoa siitä, millaiseksi aikuiseksi kukin on tulossa, mutta se on kiinnostava asia, luonnollisesti.

Yhdeksännellä luokalla kaikilla on jo hiljaista tietoa toistensa ominaisuuksista. Virallinen koulu (kuten opettajan asettamat parit), epävirallinen koulu (luontevat kaverityöskentelyparit) ja fyysinen koulu (pulpetit) elävät keskenään lomittain. Kun opettaja vaikuttaa pareittain tehtävän suullisen työn pareihin, ne toteutuvat aluksi, ja alkavat elää ja lopulta oppilaat päätyvät hyvin tarkalleen niihin ryhmiin, joihin he itsensä ja toisensa sijoittivat myös ”köyhän miehen sosiometriassa” (ks. alaviite; myös Käyhkö 2006, 83)¹⁰.

10 Istuin luokan perällä pöydällä ja katselin aika tasaisesti koko ryhmää. Opettaja osittain ohjasi parityön aluksi pari: Konsta ja Kim; Sissi ja Laura; Carita ja Riku; Anne ja Pauliina; Virve ja Qiao; Mia ja Eetu; Yousaf ja Esa; Rasmus ja Petteri. Muut alkoivat tehdä tehtäviä parin kanssa. Noin kymmenen minuuttia tämän jälkeen aivan totaalisen hyytyneitä ovat Pauliina ja Anne, Qiao ja Virve ja Kim ja Konsta luultavasti ei tee mitään aiheesta. Tehtävistä osa on suullisia, on helppo erottaa, että kahdessa ekassa parissa ei todella tapahdu mitään. Ryhmät alkavat elää. Kun Carita lähtee, Pauliina menee Rikun viereen. Opettaja toteaa, näin jätit siis parisi. Mian ja Eetun toiminta on väkinäistä, heidän pulpetteihin ovat kokeen jäljiltä erillään. Pikkuhiljaa Mia alkaa suuntautua eteenpäin Virven suuntaan ja Eetu taapäin Jusun ja Esan suuntaan. Kun Virve kääntyy oikealle taakse Mian suuntaan, Qiao lähtee vasemmalle taakse ja liittyy Rikun ja Pauliinan kanssa samaan porukkaan. Carita siis menee ja Pantera tulee pian sen jälkeen. Pantera tekee sanakokeen ja menee paikalleen. Konsta tulee pariksi ja Kim menee Pauliinan, Rikun ja Qiaon porukkaan. Riku poistuu loppujen lopuksi Petterin ja Rasmuksen porukkaan. Reilussa puolessa tunnissa lopputulos on se, että alkuperäisistä pareista vain Sissi ja Laura ovat samalla paikalla samassa ryhmässä kuin alussa. Kaverit vetävät toisiaan puoleen ja toisaalta kun ei olla luontevasti kavereita, niin se alkaa irrottamaan parista. Anne työskenteli yksin lopulta, muut vaihtoivat ja asettuivat uudelleen. Konsta ja Kim luultavasti viihtyivät ihan hyvin kahdestaan, mutta hajottivat porukan kuitenkin. Virven ja Qiaon sekä toisaalta Pauliinan ja Annen työstä ei vaan tullut mitään. Kaikki tekevät tehtäviä ainakin melko hyvin, se ei ollut ongelma. Kaverit vaan vetivät puoleensa jos ei erikseen kielletä. Kollegat pitävät varmasti kiinnostavana olla parina sellaisen kanssa, jonka kanssa ei vaan ole luontevaa jutella ja tehdä tehtäviä. Haastattelussa lähes kaikki vakuuttavat yleistä kykyä ”tulla juttuun”, ja varmasti tulevatkin. Mutta kaverit vetävät silti puoleensa. 10.3.2010



Koulunvastaisuus ja koulumyönteisyys

Opettajan autonomiaa vastaa yläkoulun aineenopettajajärjestelmässä luokan autonomia. **Broady** (1994, 125) katsoo, että luokka opettajan reviiirinä on suoja arvostelulta. Tällä hän tarkoittaa lähinnä pedagogista arvostelua. Sama reviiiri on myös velvoite selviytyä reviiirillään. Jos luokka on ”helpon” luokan maineessa, päättely kulkee koulussa niin, että ongelmat johtuvat siinä tapauksessa opettajasta; ”ymmärrän, että luokka voi olla hankala, itselläni ei ole kyllä mitään vaikeuksia” (mt. 11; Ball 1981). Yhtä hyvin voitaisiin sanoa, että ”jos olisit yhtä hyvä opettaja kuin minä, ongelmia ei olisi”. Luokat ovat helppoja tai vaikeita suhteessa opettajaan, joka on virallisen koulun edustaja. Koulukäytävän kulttuuriseen käsikirjoitukseen kuuluu, että opettaja on vastuussa työrauhasta. Opettajan autonomian kääntöpuoli avautuu siitä, että jos luokka todistettavasti osaa olla kunnolla jonkun opettajan tunnilla, tämän täytyy olla mahdollista kaikkien opettajien tunnilla. Aineenopettajasysteemissä voidaan jopa puhua luokan mahdollisuudesta peluuttaa opettajia toisiaan vastaan.

Tasapainoilu koulunkäynnin ja kavereiden välillä tarkoittaa sitä, että koulutyötä edistävä toiminta saattaa alttiiksi sille, että kaverit hylkäävät (ks. Koskenniemi 1982; Willis 1984; McLaren 1993, 119; Laine 2000). Tällainen asetelma viittaa muuhunkin kuin tottumiseen toisiin ihmisiin samassa tilassa. **Ballin** (1981) termin tässä on kysymyksessä koulunvastaisen (*anti-school*) tai **Willisin** (*counter-school*) ryhmän vaikutuksesta yksittäisen oppilaan toimintaan ja valintavaihtoehtoihin. Kysymyksessä on virallisen koulunormiston sisällä olevasta sille vastakkaisesta normistosta, jolla on statusjärjestelmä ja myös järjestys. Tässä tutkimuksessa tarkasteltava horisontaalinen epävirallisen koulun yhteisö ja yhteisöllisyys hakee voimansa virallisen koulun ulkopuolelta ja suhteestaan viralliseen kouluun. Koulunvastaisuus ei terminä tavoita erityisen hyvin kokonaisuutta. Kysymys on enemmän luokan autonomian puolustamisesta kuin koulun vastustamisesta (ks. myös Willis 2000, 36; Heinonen 2006, 87).

Ahkerointi koulutyössä ei häiritse ryhmän rauhaa äänin tai vieden tilaa, se vaikuttaa statukseen. Liiallisella ahkeroinnilla vedätetään urakat liian kireäksi tekemällä liikaa töitä. Koulun työrauhaongelmat on helppo esittää ja ymmärtää: epävirallisen koulun näkökulmasta voi käydä myös niin, että yhden ahkeroiden häiritsee toisen laiskottelua. Tällainen on yksi mahdollisuus yhteisön toiminnasta koululuokassa tai kouluyhteisön sisällä, mutta ei

tietenkään ainoa. Asetelma koulunvastaisen ja koulumyönteisen normiston välillä voi olla päinvastainen (ks. Hoikkala & Paju 2002).

Ballin (1981) koulututkimusta yksinkertaistavasti tulkiten: kutakin luokkaa dominoi joko koulunvastainen tai koulumyönteinen ryhmä¹¹. Koulumyönteisyys ja koulukielteisyys viittaavat yleisesti nimenomaan suhteeseen viralliseen kouluun. Koulun ja yhteisöjen suhde ei ole yksinkertaisesti se, että koulusta puuttuu yhteisöllisyyttä, jota pitää lisätä. Kaikki yhteisöt eivät ole toivottuja ilmiöitä. Virallinen koulu pyrkii myös hajottamaan ryhmiä ja yhteisöjä, ei vain rakentamaan niitä. Luokkamme hajottaminen oli käynyt ainakin mielessä koulun henkilökunnalla. Emme tiedä varmaksi, onko asiasta vakavasti todella keskusteltu. Jos kaikki yhteisöllisyys tai sosiaalisuus katsotaisiin koulussa positiiviseksi asiaksi, tällaista tuskin tarvitsisi harkita.

Minulle yksi kontrasti havainnoida niin sanottua koulunvastaisuutta oli ja on aikuisopiskeluharrastukseni. Kävin ja käyn edelleen iltaisin opiskelemassa kansanopistossa. Näissä motivoituneissa aikuisopiskelijaryhmissä puuttuu juuri se haastaminen, ilmassa leijuva epäjärjestyksen mahdollisuus, opiskelijan ja opettajan vastakkaisuus, vaikka nämä roolit ovat selkeät. Aikuisopiskelu on koulutusta ja koulua niin, että koulu palvelee koulutusta. Yläkoulussa kysymys on paljon muustakin. Koulussa koulutus on vain yksi tapa viettää aikaa. Näiden muiden tapojen ympärille syntyy sosiaalisia systeemejä.

Ball (1981, 119) katsoo, että koulumyönteiset oppilaat ovat opettajien silmissä korkeita statukseltaan ja näyttävät ikäänsä suhteutettuna kypsiltä (ks. myös Hey 1997). Vastaavasti koulunvastaiset oppilaat pitävät heitä statukseltaan alempina ja epäkypsinä. Kysymys on toki yksinkertaistuksesta, Ball (mt.) erottelee neljä erilaista strategiaa, joilla valinnan haasteisiin reagoidaan; aktiivinen ja passiivinen, myönteinen ja kielteinen. Ja tämäkin jaottelu on hyvin yksinkertaistava (ks. myös Kosonen 1998). Metz (1979, 107–108) kuvailee eri opetusryhmien eroja sen suhteen, miten ryhmä haastaa opettajan, jos haastaa.

11 Bixby (2006,123) kuvaa tapausta, jossa häiritsevä oppilas siirrettiin toiseen luokkaan siinä toivossa, että uudessa ympäristössä hänen touhuiaan pidetään typeränä. Ja se toimi. Eri luokilla todella oli erilainen eetos oppimisen ja opetuksen suhteen, ja opettajat laskivat tämän intuitiivisesti aivan oikein. Ball (1981, 61) kuvaa tapausta, jossa oppilas siirretään toiseen ryhmään, koska hänellä katsottiin olevan huono vaikutus muutamaaan luokkatoveriin. Kyseinen poika oli ”suuttunut, liikuttunut ja lähellä itkua”. Hänen motiivinsa voivat olla monenlaisia, voimme perustellusti olettaa ainakin, ettei yhdessä luokassa hankittu asema ole sellaisenaan siirrettävissä toiseen luokkaan. Psykkisen jännitteen laskemisen työ alkaa alusta.



Metzin (mt.) havaintojen mukaan voidaan puhua opettajan auktoriteetin tai pätevyyden haastamisesta. Kysymys on koulumyönteisyyden ja -kielteisyyden eri variaatioista, auktoriteetin haastaminen viittaa koulunvastaisuuteen, opettajan määräysvallan kyseenalaistamiseen ja etäisyydenpitoon viralliseen kouluun. Akateeminen haastaminen puolestaan haastaa opettajan pätevyyden ja ohjaa opettajaa olemaan vielä enemmän koulua, tiedettä, enemmän tietoa ja pätevyyttä opetettavalla alalla (ks. Kosonen 1998, 142–146); lyhyeen etäisyyteen viralliseen kouluun. Silloin, kun tutkimuksessa on mahdollisuus eritellä erilaisia opetuksen tasoryhmiä, ei mitenkään yllättävästi, auktoriteetin haastaminen liittyä alempiin tasoryhmiin ja akateeminen kapina ylempiin (Metz 1979, Ball 1981). Jälki-istunto koulujen sanktiomuotona on altis kritiikille, mutta se on edelleen käytössä. Istunnon käyttäminen rangaistuksena jo olettaa ainakin jossain määrin kouluun etäisyyttä pitävän mielialan, muutoin se ei kai voisi toimia pelotteena.

McLarenin (1993, 199) haastattelema kokenut opettaja toteaa, ettei oppilaille kannata olla liian ystävällinen. Jos opettaja erehtyy tekemään niin, hän menettää kunnioitusta, oppilaat käyttävät sitä hyväkseen opettajaa vastaan ja virhettä saa katua loppuvuoden. Kiltti opettaja on heikko kohta koneen panssarissa (Broady 1994, 116; Kosonen 1998, 130). Tämäkin on yksinkertaistus, kysymys on myös muusta kuin kiltteydestä tai ei-kiltteydestä. Kun oppilaat (erityisesti pojat) puhuvat opettajista, sellaiset määreet kuin ”ankara” ja ”rento”, ”pelottava” ja ”hauska” viittaavat samaan ihmiseen, eikä siinä ole heidän mielestään mitään kummallista. Metz (1979, 88) esittää, että oppilaiden rankaiseminen ei ole edes oppilaiden näkökulmasta ongelma, niin kauan kuin rangaistukset ovat johdonmukaisia ja ne koetaan oikeudenmukaisiksi.¹²

Koulun puolesta tai koulua vastaan, kaikessa yksinkertaisuudessaan jaotelu tavoittaa jotain, mikä vaikuttaa intuitiivisesti oikealta. Tosin esimerkiksi

12 Minulle oli yllätys nähtyäni ensin luokkamme käyttäytymistä, kun sain lukea ainekirjoituksia säännöistä ja niiden tarpeellisuudesta. Oppilaat olivat hyvin tiukkojen systeemien kannalla, vaikka itse rikkoivat sääntöjä koko ajan. Kysymys voi olla toki oikean mielipiteen suorittamisesta äidinkiessä, mutta tämä ei ole koko selitys. Jos oppilaiden sanomiset ja kirjoittamiset otetaan sellaisenaan, he pitävät rangaistusten puutetta tai epäjohdonmukaisuutta suurempana ongelmana kuin rangaistuksia sinällään. Ja tämä pitää paikkansa myös silloin, kun oma toiminta johtaa seuraamuksiin. Tässä tutkimuksessa annettava vastaus siihen, miksi näin on, liittyy oppilaiden tapaan hahmottaa virallinen ja epävirallinen koulu erilaisina ja toisistaan erillisinä symbolisina alueina, joiden rajan vartioimiseen heillä on halu ja intressi.

Pollard (1984) erottelee kolmantena, välittävänä ryhmänä vitsailijat. Pollard käyttää työkonsensuksen käsitettä. Vitsailijat eivät asetu virallisen koulun työkonsensuksen kanssa avoimesti vastakkain, mutta käyttävät epävirallisen koulun menetelmiä, jättääkseen opetukseen oman puumerkinsä (ks. myös Lehtonen 1995, 119). Vitsailijat ovat välittävä ryhmä, joka on hyvin lähellä luokan klovnia (McLaren 1993). Vaikka empiirisesti voimme osoittaa tällaisten ryhmien olevan, se ei tee vähemmän merkitykselliseksi perusasetelmaa koulumyönteisyydestä tai koulukielteisyydestä. Välittäjäryhmä on yksi tapa liikkua tilanteesta ja ajasta toiseen yhdistellen elementtejä virallisesta ja epävirallisesta koulusta, koulumyönteisyydestä ja koulukielteisyydestä. Huumori on yksi keino vähentää jännitettä silloin, kun liikutaan kahden symbolisesti määritellyn alueen rajamailla.

Ballin (1981) tutkimuksen perusteella kussakin luokassa on oltava tietty määrä koulunvastaisia oppilaita, jotta tämä ryhmä varsinaisesti dominoisi koko luokkaa. Käytävälle asetettuna tämä tarkoittaa, että on oltava henkilöitä, jotka aktivoivat virallisesta koulusta etäällä olevan käytävän arvostuksineen. Luokassamme oli joukko oppilaita, joita muut pitivät vaikutusvaltaisina luokassa ja joiden käyttäytyminen toisinaan vastaa kuvauksia koulunvastaisesta käyttäytymisestä. Lisäksi kaikilla oppilailla oli yhtenevä käsitys luokasta rauhattomana. Mutta kysymyksessä on todella yksinkertaistus. Joillakin tunneilla, joidenkin opettajien tunneilla, luokan käyttäytymisessä ei ollut mitään työrauhaongelmia, ei minun tai opettajan mielestä. Kun oppilaat kuvaavat luokkaa, nämä rauhalliset tunnit olivat poikkeus säännöstä, luonnehdinta lähti liikkeelle toisenlaisista tunteista. Rauhattomilla tunneilla oppilaat eivät näyttäneet noudattavan suunnitelmaa, tottelevan käskytystä tai suunnitelleen mitään. Luokka kollektiivisesti muistaa ja unohtaa asioita, pitää joitain asioita pysyvinä luonteenpiirteinä ja toisia poikkeuksena (Douglas 1986).

Luokan *kioskilaisiksi* kutsumani osan tapa ja halu korostaa itsessään autonomisia ja työrauhaa uhmaavia piirteitä oli säännönmukainen. Haastatteluissa puhuttiin suoraan myös opettajien kiusaamisesta (ks. myös Kosonen 1998, 142–146). Tämä levoton, vaikeasti käsiteltävä ja ilkeä ominaisuus hallitsi, kun oppilaat kuvaavat luokkaansa. Villit tunnit olivat luokan ominaisuus ja opiskelun olosuhde, ja tästä poikkeaville tunneille löytyi erikseen selitys. Koululuokat eivät millään välttämättömyydellä ole koulunvastaisia siinä merkityksessä, että kaikki luokan oppilaat olisivat koulunvastaisia, tai yksikään jäsenistä olisi erityisen kouluvastainen. Kuten Ballin (1981, 77) haastattelemia opettaja toteaa: pidän heistä kahden kesken, mutta joukkona he ovat mah-



doton¹³. Luokkamme tapauksessa voidaan sanoa, että ihmiset käyttäytyivät ryhmässä jonkin verran eri tavalla kuin yksilöinä, mutta ei tämä ero valtava ollut. Osa opettajista piti 9C:stä perustuen siihen, ”ettei luokalla kukaan ole kuitenkaan paha”, vaan oppilaat ovat pohjimmiltaan ”vilpittömiä, rehellisiä mussukoita”.

Tässä tutkimuksessa kerron millaisten vaiheiden myötä tämä ryhmä voi muodostua. Luokkaa opettava opettaja kertoi pohtineensa, miten ”tollanen porukka kerääntyikin” (9C). Härkälän yhtenäiskoulun kontekstissa tähän on olemassa viralliseen kouluun liittyvä vastaus: saksan lukijat sijoitetaan samoihin luokkiin, ja tästä syntyy ”eliittiluokkia”. Tämä on mielenkiintoinen ilmiö ottaen huomioon keskustelun sosiaalisesta taustasta ja koulumenestyksestä. Palaan tähän arjen erotteluun tutkimuksen loppupuolella. Lopuille luokille, joihin 9C kuuluu, kasaantuu vastaavasti niin sanottuja haastavampia oppilaita. Ja se on ”sitten arpapeliä, millaisen luokan sattuu saamaan”(opettajahaastattelu). Oletus joukon kerääntymisestä ei tarvitse olla kuitenkaan lähtökohtaisesti oikea, kysymys voi olla ryhmän muotoutumisesta siinä, missä valikoitumisestakin. Ja todennäköisimmin kysymys on molemmista.

Kouluvastaisuus ja koulumyönteisyys ovat hyvä lähtökohta tarkastelulle. Se on rakenne, joka ajallisesti ja kulttuurisesti edeltää tarkasteltavan luokan oloa ja kehitystä luokkana. Mutta samalla on todettava, että näillä termeillä puhutaan todennäköisemmin ryhmän käyttäytymisestä kuin jostain, voisiko sanoa, todellisesta myönteisyydestä ja vastaisuudesta. Huonon käytöksen taustalla voi olla välinpitämättömyys koulua kohtaan tai ”paha olo” siinä missä varsinainen tietoinen koulunvastaisuuskin. Parempi on puhua sosiaalisessa tilassa olevasta etäisyydestä viralliseen kouluun, joka ottaa autonomian hahmon ja on myös ryhmäilmiö, joka puolestaan näyttäytyy viralliselle koululle koulunvastaisuutena.

Ja edelleen, kun puhutaan ryhmän ongelmallisesta käyttäytymisestä, puhutaan yleisesti muutaman ihmisen käyttäytymisestä ja heidän yleisöstään. Etnografinen tutkimusote antaa mahdollisuuden tarkastella virallista, epävirallista ja fyysistä koulua, koulumyönteisyyttä ja -vastaisuutta niin kuin oppilaat sen näkevät. Koulunvastaisuus, tai mitä nimeä tästä käytetäänkin, on

13 Vertaa seuraavaan Lauran kommenttiin: *No, ehkä enemmän silleen, et luokka on ryhmänä ollut vähän niinku, et tavallaan joukossa tyhmyys tiivistyy ja sillee tavalla. Et monet on sillee, että jos niitten kaa on kaksin, niin ne on ihan kivoja. (Petri: Joo) Mut sillee tavallaan jotenkin se luokkahenki ja sit se semmonen on vähä huono.*

osa epävirallista koulua. Jos lähdemme siitä, että epävirallinen koulu kuuluu myös kouluun, on harhaanjohtavaa puhua koulunvastaisuudesta, silloin, kun tarkoitetaan vain virallista koulua. Olla koulua vastaan voi myös olla koulua vastaan yleensä tai jotain nimenomaista koulua vastaan. Koulunvastaisuus on virallisen koulun näkökulmasta käypä termi silloin, kun puhutaan työrauhan häiritsemisestä. Olla koulua vastaan ei kerro paljon asianosaisten itsensä näkökulmasta. Se olettaa, että koulussa ollaan korvat höröllään joko viralliseen opetukseen päin, tai sitten ei ollenkaan. Tämän kauemmas yhdeksännen luokan arjesta ei juuri pääse. Opetussisällöt ovat vain osa, ja joskus marginaalinen osa vaihdettavaa tietoa.

Koulumyönteisten ja koulukielteisten ääripäitä luonnehtii erilainen käytävä kohti aikuisuutta. Koulua kohtaan myönteisesti suhtautuvilla sitä määrittää lykätty tarpeentyydytys, tulkinta sosiaalisuudesta työrauhana ja kypsyydestä koulutyöhön keskittymisenä. Mutta tämä ryhmä voi siis olla oman (yhtenäis) koulunsa vastainen, jos se ei vastaa tarpeeksi hyvin koulun ihanteisiin instituutiona - ole ”tasokas”. Se ryhmä, jonka käyttäytymistä voi luonnehtia koulunvastaiseksi, menee kohti aikuisuutta keskeisesti ottaen tuntumaa päihteiden ja seksuaalisuuden alan aikuismaailmaan (ks. Jokinen 2000,145). Jokainen luokkamme oppilas kytkeytyy näihin käytäviin omalla tavallaan omasta positioistaan omalla käytävällään, tyyppinä ja kategorioina nämä vaihtoehdot väylät tuottavat omat leimansa: kovis/pahis tai hikke.

Opiskelijat – hiljaiset ja hiket

Jokinen (1996, 121) kysyy: miten ylipäättään kukaan voi kuvitella, että peruskoululainen voi käynnistää itsestään jonkin tietyn, matematiikan, ruotsin, biologian tai muun oppimisprosessin aina 45 minuutiksi kerrallaan ja kytkeä pään ulkoisen osan ruumiistaan täksi ajaksi pois päältä? Tässä annettava vastaus Jokisen kysymykseen on, että niin voi kuvitella, koska niin on kuviteltu ennenkin, ja tämän kuvitelman kuvittelemisen sopii hyvin epävirallisen koulun järjestykseen. Kenenkään ei tarvitse oikeasti kytä Jokisen mainitsemaan mielen ja ruumiin erottamiseen, riittää, että joku saa aiheen ja mielikuvituksen välineet epäillä jonkun toisen yrittävän sellaista. Tästä kuvitelmasta aukeaa se, mitä kutsuttiin hikkeudeksi. Tosin 45 minuuttia oli tässä Härkälän tapauksessa 75 minuuttia. Se on vielä vaikeampi haaste toteuttaa, mutta se ei ole olennaista. Olennaisempaa on, kenen kuvitellaan pystyvän siihen tai edes yrittävän sellaista, että kohtaa koulun, ja koulu hänet, vain kaulan ja päälään välisellä alueella. Yhdellä sanalla Jokiselle voi vastata: helposti. Kysymys on todellakin kuvittelemisesta.

Kuva 1 on otettu 19.11. entisen poikakoulun salissa. Koulussa vietettiin kansainvälisyyssemapäivää ja meillä oli ohjattua tanssia. Joku salissa ehdotti ryhmäkuvan ottamista. Otin kolme kuvaa. Ne, jotka kuvaan tulivat, tulivat siihen muutamassa sekunnissa. Loput jäivät salin reunalle istumaan. Kolme oppilasta oli poissa koulusta. Näytimme kuvan haastattelujen yhteydessä. Samalla saimme tilaisuuden keskustella siitä, miksi osa joukosta on kuvassa ja osa ei. Luokan sisäisten ryhmien kuvaus on hyvä aloittaa tästä. Nelli, joka itse oli poissa koulusta tuona hetkenä, sanoi kuvan nähdessään, että siinä on iloa ja yhteishenkeä. Kuva on spontaani, kukin reagoi nopeasti tulemalla kuvaan tai jäämällä pois. On selvää, että luokka oli jakaantunut, ja tämä jako kertoo koulusta ja sen yhteisöllisyyksistä. Kuva osoittaa selkeästi luokan sosiaalisen tilan yhden keskeisen rajan ja siinä vaikuttavat etäisyydet.

Kuvassa tiivistyi kahden ja puolen vuoden yhteinen taival. Se ”tuli syvältä”, kuten Petteri asian ilmaisi haastattelussa.

Petri: Tää tapahtu kaikki silleen hyvin nopeesti, että kun joku sano...

Petteri: Mä muistan, mä en edes ite kerinny tonne mitenkää, ku mä oon tuola takana melkeen.





Petri: Nii. Aivan. Ja kun joku sano, että otetaan ryhmäkuva, niin siitä ehkä kolme sekuntia meni siihen, kun mä jo otin niitä kuvia. Että siin ei oo kauaa ollu kellään miettiä, että kuulunko mä tohon porukkaan, vai ei.

Petteri: Ei oikeen.

Petri: Se tulee jostain aika niinku...

Petteri: Se tulee syvältä. (PP ja P alkavat nauraa)

Petri: Mutta nopeesti. Se tieto siitä, että onks mun paikkani tuolla vai ei. No anna, anna joku nimi tälle porukalle, joka, joka tota tuntee, että he kuuluu...

Petteri: Ysisee (9C)

Virallisen koulun määrittämän 9C-luokan sisällä oli epävirallisia luokkia. Merkittävin jakolinja, josta oli yksimielisyys, menee kuvaan tulleiden ja pois jääneiden välillä. Ilman epäilystä voidaan myös sanoa, että poissaolleet kolme oppilasta olisivat kuvassa, jos olisivat olleet paikalla. Petteri osasi mielestään laittaa heidät paikoilleenkin. Panteran kanssa keskustelimme kuvasta, tilanne alkaa, kun näytän kuvan:

Pantera: (Naurahtaa) Tää on helmi.

Petri: Mitäs siitä tulee mieleen?

Pantera: Meijän luokka.

Petri: Tos ei oo ihan kaikkia

Pantera: Ei niin mut...

Petri: Jotkut ei halunnu tulla kuvaan.

Pantera: Nii.

Petri: Muistat sä ketkä?

Pantera: No, noi ihme hiket.

Panteran tai muidenkaan ei ollut tarpeen miettiä kauan ketä kuvasta puuttuu, ja kuten Pantera, moni nimesi kuvan ryhmän meidän luokaksi tai 9C:ksi. Tässä kohdin kulki selkein ja merkittävin raja. Luokka oli tuttu kaikkine huonoine puolineenkin. Ja ne, jotka olivat kyllästyneet levottomuuteen ja riehumiseen laittoivat asian ainakin yhtä paljon koulun kuin levottomien luokkakavereiden tiliin. Useimmat luokkakavereista eivät kiroilleet ja huutaneet juuri koskaan, muutama ei kiroillut ja huutanut koskaan. Kun Konsta totesi luokalla melkein kaikkien polttavan, hän varmasti tiesi, ettei se pidä paikkaansa. Mutta lähes kaikki polttivat niistä, joiden saattoi edes kuvitella polttavan. Ryhmäkuvasta poisjääneitä oli viisi, tämä viiden joukko jakaantui vielä niin, että Virve ja

Mia olivat selvä pari; hiljaiset (hiljaista on, pantomiimi, mykät köyhän miehen sosiometriassa). Laura, Sissi ja Anne olivat ryhmä (hiket, hikarit, ahkerat kirjoittajat, hyvät oppilaat), mutta sosiometriassa Anne oli toinen niistä, jotka jätettiin myös ryhmien ulkopuolelle. Hän ajoi hiljaisesta ryhmästä vielä hiljaiselta puolelta ohi.

HILJAISET TYTÖT

Hiljaisen ja kiltin tytön paikka on koululuokassa kulttuurisena ilmiönä olemassa ennen kuin luokka on edes aloittanut. Koululle alistuminen on kesyä, jos oppilas on vain oppilas, se miksi koulu hänet määrittää. Hän on tällöin useimmiten epävirallisen koulun statukseltaan sillä hetkellä alempiarvoinen. Koulussa kaikilla on jokin maine (Wexler 1992; Tolonen 1999; Tolonen 2001), jos oppilas ei aktiivisesti vaikuta siihen epävirallisen koulun lähtökohdista, se koulitaan jäännöskategoriasta, joka voi käytännössä olla niuhu (Willis 1984) tai hikke.

Tämä ryhmä ei äänekkäästi kyseenalaistanut virallisen koulun opetusta, mutta epävirallinen ryhmä eristi heidät hikkekategoriaan, ja edelleen tämä määritti heille paitsi sosiaalisessa tilassa position, myös fyysisessä koulussa paikan. Silloin, kun meillä oli tunti lisärakennuksen toisessa kerroksessa, mainitut viisi tyttöä odottivat sen alkua panssariovien takana rappusten tansanteella. Jos tunti oli poikakoulun ylimmässä kerroksessa, he joko seisovivat rappusten yläpäässä tai istuivat käytävän penkeillä, järjestelmällisesti kuitenkin erossa muusta joukosta. Tälle ryhmälle kysymys näytti todellakin olevan tunnin odottamisesta, se oli heidän sosiaalinen käytävänsä. Tämän ryhmän jäseniä ei koskaan tavannut luokalle tyypillisistä kasoista, joissa koulun väljiin käytäviin luotiin konkreettisesti tiivis tunnelma asettumalla suurella joukolla pieneen tilaan¹⁴. Kun kirjoitin päiväkirjaan istumajärjestyksiä, kuittasin nämä parit etunimien alkukirjaimilla. En siksi, että olisin pitänyt heitä jotenkin vähemmän joukkoon kuuluvina, vaan siksi, että nämä parit olivat niin tavallisia, tietty kirjainpari saattoi merkitä vain tiettyjä ihmisiä. Eetu kuvasi tätä joukkoa hieman järkevämmäksi kuin muita, hän käytti toisessa yhteydessä myös hikari-termiä.

14 Laine (2000) käyttää tavanomaista termistöä puhuessaan koulusta; kouluun tungetaan lapsia päiviksi. Näin voi olla, mutta koulun fyysiset puitteet olivat meidän tapauksessamme väljät. Oppilaista osa nimenomaan itse tahtoi tunkeutua lähelle toisiaan.



Jakolinja kouluun myönteisesti suhtautuvien ja muiden välillä sai ilmauksensa myös fyysisen koulun puolella. Jos opettaja tahtoi edistää työrauhaa määräämällä oppilaille paikat, nämä tytöt olivat ongelmapesäkkeiden välistä eristeainesta. Virallisen koulun tavat kontrolloida epävirallisen koulun mukaan järjestäytyneitä sosiaalista ovat monimuotoiset. Laittamalla opiskelijoita eristeeksi ongelmapesäkkeiden väliin, opettaja tuli istuttaneeksi virallisen koulun normistoa sille huonommin sopeutuvien kaistaleiden väliin. Tämä on yläkoululle tyypillinen ilmiö, vielä alakoulussa saatetaan uskoa, että hyvät oppilaat opettavat heikompia, jos heidät laitetaan vierekkäin (Kosonen 1998).

Hikari tai hikke on kategoria, joka pitää sisällään paljon muutakin kuin koulumenestyksen. Kun viitataan viiden tytön hiljaisten ryhmään, käytän myös Rikulta lainaamaani termiä *opiskelijat*. Se on kuvaava erityisnimi ryhmälle paikassa, jonka virallinen tarkoitus on opetus ja koulutus. Joonas käytti termiä ahkerat kirjoittajat, jossa yhdistyy olennainen, koulutyönteko ja hiljaisuus (kiltti tyttö). Kategoriana hikke on ollut tietenkin olemassa ennen kuin luokkamme. Se on lainattu termi, joka on saanut yhden erityisistä merkityksistään juuri luokallamme. Anniina sanoo tämän selkeästi:

No, jokaisella luokalla pitää olla sitten näitä hiljasia hissukoitakin, niin ne kuuluu siihen kategoriaan.

Hikke niin kuin kovis, pissis tai pahis ovat lainattuja termejä. Niiden tarkka merkitys objektivoituu tiettyyn tapaan ja kiinnittyy tiettyihin henkilöihin kulloisessakin luokassa (Wexler 1992). Ne ovat institutionaalisia rooliesityksiä, jotka pulpetteihin perustuva tila tuo yhteen (Laine 2000, 126). Caritan kuvauksessa ovat läsnä tiukka rajanveto ja sukupolvien ketju. Rajan hän vetää edellä kuvattuun väliin:

Carita: TYTTÖ ja TYTTÖ on ihan mukavia, mutta siis silleen ei oo mitään mun... Emmä edes huomaa niitä silleen.

Petri: Nii sitä oisin ehkä kysynytkin, että oot sä niinku jotenkin aktiivisesti niitten kanssa huonoissa väleissä vaan onks se niinku enempiäkin sitä, että te vaan niinku...

Carita: Ne on vähän niinku, ne vaan on kyllä mejän luokassa, mutta ei niitä silleen noteeraa.

Petri: Mut siis niinku siitä, kun sanoit, ni TYTTÖ täällä on ensimmäinen jonka kanssa tervehditte, harrastus yhdistää teitä. Te ootte nykyään, tänään viimeks ollu samassa ryhmässä, kun on tehty ryhmätöitä ja tällästä että. Ja TYTÖN kanssa oot

mitä sanoit ollut (Carita: Mut se on silloin joskus) käynyt joskus huvipuistossa ja ulkoiluttanut koiria. Nää on niinku vähän mennyttä sit?

Carita: Joo. Ne on vähän niinku sillon joskus.

Petri: Oot sä itte aktiivisesti, siis nyt jos aattelet ittees hikeksi. Niin tota, onks se kauhukuva?

Carita: No äiti aina sanoo sitä, että pitää valita niinku jompi kumpi puoli. Pitää olla jompi kumpi niinku.

Petri: Mitkä ne puolet on?

Carita: No niinku, että se on itte joskus, itte ollu joskus niinku sanotaanko niitä pahiksia ja sit on ollu nää hiket ja sit se on valinnut itte puolensa ja auttanut niitä. Puolustanut niitä vammasia ja hikejä niinku, että pitää valita niinku oma puolensa.

Petri: Vammasia ja hikejä?

Carita: Nii. Siis niinku silläkin oli semmonen erikoinen kaveri ja sitä aina kiusattiin ni. Ennen seki oli kiusaamassa sitä, mut sitte se valitsi toisen puolen ja sit se rupes puolustaan sitä.

Petri: Onks sun mielestä tossa luokassa nyt jotkut puolet mistä sun pitää valita?

Carita: On siinä vähän.

Petri: Okei. No sit sä voit varmaan näyttää näistä ryhmistä jos ne, et miten ne...

Carita: Siinähan se jo on.

Petri: Ai tässä menee se raja?

Carita: Joo.

ELÄMÄ HIKKENÄ

Ne, jotka näkevät vaivaa sen eteen, etteivät ole hikejä, asettuvat positioon, josta käsin voi väittää hiken elämän olevan jotenkin puutteellista, äärimmillään niin, että siitä voi saman tien vaikka luopua. Samalla, kun he kuvaavat hikareiden positiota, he käyttävät sitä asettaakseen itsensä toiseen paikkaan sosiaalisessa tilassa. Caritan puheenvuoroissa hierarkiat rakentuvat selkeästi: olla ei-hikke merkitsee sitä, että kulkee edellä ja on elossa.

Carita: Ja TYTTÖ ja TYTTÖ on vähän sellasta, niinku vähän niinku kulkee siellä perässä vaan.

Petri: Ai perässä?

Carita: No niin siis niinku, nyt niinku vasta POIKAKin on muuttunut ihan hirveesti, et nyt senkin kanssa on vast jutellu ja se on niinku ruvennu niinku elään silleen niinku samanlaista elämää, kun mekin.



Rajan esittäminen ei vain kuvaa, vaan myös luo rajaa. Se, mitä luokassa näki, kuuli ja havaitsi tapahtuvan, ei ole linjassa sen kanssa, miten tarmokkaasti tietyt teot ja ominaisuudet haluttiin liittää tiettyihin ihmisiin. Hikkeys oli joillekin ominaisuus, pysyvä positio. Toisille se saattoi olla leikillinen leima, jonka saattoi pukea ja riisua kuin takin, mikä viittaa toisenlaiseen positioon sosiaalisessa tilassa. Kimmo Jokisen esittämä kysymys siitä, miten joku voi edes kuvitella saa vastauksensa näin. Kysymys on nimenomaan kollektiivisesta kuvittelemisesta ja se on helpompaa ryhmäilmionä kuin kukin tahollaan induktiivisesti yksityiskohtia kokonaisuuksiksi yhdistellen. Tällaisena ilmiö on sosiaalinen tosiasia.

Kim kuvaa entistä luokkaansa sanomalla, että siellä oli aivan hulluja hikkejä. Kim aloitti saksan lukemisen viidennellä luokalla, mutta asiat menivät pikkuhiljaa niin, että hän yläkoulussa vaihtoi luokkaa. Hän löysi käytävänsä ja käytävä hänet: ”Oltiin Jaken kanssa ihan, että ampukaa ittenne”. Kimin sanavalinta viittaa siihen, että jos ei ole oikein elossa, voi saman tien lopettaa pyristelynkkin. Willisin klassikon (1984; 2003, toinen loppuviite) niuhokategoria (*ear'ole*) operoi samalla tavalla pelkistäen kouluun mukautuvaiset korvaksi, passiiviseksi vastaanottajaksi. Kuvaukset kertovat tämän kulttuurisen leiman sisällöistä enemmän kuin ihmisten todellisesta elämästä. Nuori samastuu opiskelevaksi oppilaaksi, jos hän ei jätä pienintäkään merkkiä virallisen koulun aika-tila-raamiin ja liittyy virallisen koulun työrauhayhteisöön. Ja oppilaitahan ovat kaikki, nuori koulussa on määritelmän mukaan oppilas. Epävirallinen koulu pyörii sen ympärillä, mitä kukin on sen lisäksi, tai sitten on ”vain” opiskeleva oppilas.

Esitän tässä ”opiskelijat” negaationa, ihmisinä, jotka eivät ole kuvassa. Tälle on käytännön syy; he eivät tahtoneet olla kuvissa. Ja toisaalta se, että edellä kuvattu spontaani tilanne, jossa luokan sosiaalinen jako sai fyysisen selkeän vastineen, oli ainutkertainen ja toimi näin. Kysymys on enemmästä kuin näkymättömyydestä ja kuulumattomuudesta haastatteluiden puheissa. Hikkekategoriaa ylläpitävien näkökulmasta opiskelijat ovat koulussa kuin henkiolentoina, heidän ruumiillisuutensa katoaa kuvasta. He istuvat tuolilla, seisovat lattialla, laittavat takin naulakkoon ja kynän penaaaliin. He sopivat koulun funktionaaliseen arkkitehtuuriin ja juuri tämä kadottaa heidät joukossa, jossa käytävällä voidaan maata yhtä hyvin kuin seistä.

HIKKEYS POSITIONA

Hikke viittaa kategoriaan ja positioon, joka yhdeksännellä luokalla elää omaa elämänsä riippumatta niihin sijoitettujen ihmisten toimista. Jotkin luokan oppilaista nimettiin hikeiksi, ja samalla jäivät syrjään nimeäjien ”hikkemäiset” toimet. Juuri Kim, joka oli sosiaalisesti yksi etäisimpiä hikkekategoriasta, teki mieleen jäävimmän loikan yhden tunnin aikana suoraan brutaalista ennakkoluuloisuudesta ilman välilaskua humanismin ytimeen opettajan lemmikiksi. Tilanne lähti siitä, Kim huomasi minulla paidan, jossa oli Ruotsin tunnuksia:

Tunnin alussa opettaja vie kokeentekijät pois, Kim alkaa hokea homo, homo, homo ja osoittelee minua. Mulla menee hetki ennen kuin tajuan sen viittaavan paidassani olevaan tekstiin Sweden Hockey. Käänän asian vitsiksi, että lauontain Tanska-matsin jälkeen on paikallaan kääntää takkia, kun vielä voi (viittaa edellisellä viikonloppuna alkaneisiin jääkiekon MM-kisoihin, PP). Kokeen palautuksen yhteydessä opettaja lukee Kimin paperista aforismin, jossa ylistetään ihmisenä olemisen ja inhimillisyyden tärkeyttä... Siinä se on pienoiskoossa peruskoulun suorittaminen. En ottanut Kimin huutelua järin vakavasti, mutta olihan se aikamoinen suoritus. Ensimmäinen Ruotsi yhdistetään homouteen, jota sitten käytetään haukkumasanana. Että siitä sitten suoraan ”ole ihmiselle ihminen, jos tahdot että hän on ihminen” sanailuun. (10.5.2010)

Luokan viisi hiljaista tyttöä, muodostivat oman lokeronsa. He eivät kuitenkaan olleet luokan viisi hiljaisinta tyttöä, Qiao oli objektiivisesti katsoen varmasti viiden hiljaisimman joukossa. Yli puolet kaikista luokan ohjatuista harrastuksista on tämän ryhmän tyttöjen harrastuksia. Heistä löytyy ainoa oppilaskunnan hallituksen jäsen ja erityislukioon hakenut, mutta ei yhtään tupakoivaa. Tästä joukosta löytyy ainoa luokkatoverimme, jota emme haastatelleet. Joukko oli aika hiljainen koulussa, jotkut hyvin hiljaisia. Mutta hiljaisuus ei ole tässä yhteydessä vain puheen määrää ja desibelejä. Hikkeiden kategoriaan liittyy hillitty puhe omalla vuorolla, ei huutaminen ja siihen ei liity ns. tyhjän nauraminen eikä spontaanisuus. Se on yhdistelmä frekvenssiä, volyyymia ja sisältöä.

Opiskelijat olivat koulussa hiljaisia edellä kuvatulla erityisellä tavalla. Mutta ainakaan Sissi ja Mia eivät olleet sitä koulun ulkopuolella, eikä aina luokan ulkopuolella koulussa. Oppilaskunnan hallituksen jäsenyys viittaa virallisen koulun mittapuulla nimenomaan koko oppilasryhmän äänen käyttöön, mutta hikke ei ole virallisen koulun antama leima. Oppilaskunta, virallisen koulun



antamin valtuuksin, edustaa vertikaalista yhteisömallia. Jakolinja luokassa on yksi ulottuvuus, ja jakolinja tyttöjen kesken on toinen ulottuvuus, johon palaan sukupuoliä koskevassa luvussa.

Tämän viiden tytön ryhmän koulumenestyksessä arvosanoilla mitaten oli suurta hajontaa. Siitä löytyi luokan parhainta osaa, mutta myös heikointa. He kaikki eivät olleet hiljaisia, hyvin menestyviä tyttöjä. Kaikki viisi hakivat lukioon, mutta kaikki eivät päässeet ollenkaan tai haluamaansa lukioon. Ryhmä koostui varsin erilaisista ihmisistä, joita yhdisti sukupuoli ja asema luokassa sosiaalisesti ja koulun tilassa. Ja samalla hikkekategoria on erityisen sukupuoleton, se on kovin niukasti ruumiillinen. Virve ja Mia olivat hiljaiset ja loppuja kolmea useimmat muut sanoivat sosiometriassa usein hikeiksi. Heidän ainekirjoituksensa oli aivan eri maailmasta kuin poikien autokaahailutarinat. Opiskelijatyttöjen ainekirjoitukset leikkivät abstraktioilla, elävillä ja kuolleilla, unella ja valvetilalla, siirtyivät ajassa eteen ja taakse ja kuvasivat muutakin kuin mutkia ja nopeusmittarin näyttöä. Ero kävisi esimerkiksi konkreettisten ja formaalisten operaatioiden vaiheista Piaget'n mukaan.

Hikke-sanaa toki käytettiin varsin huolettomasti ja monenlaisessa raamissa. Ja olinhan yhden lajin hikke itsekin. Ilmeisesti sukupuolesta johtuen minullekin lankesi mahdollisuus olla tätä oman valintani mukaan, ei kategorisesti. Luokan muut oppilaat kuvittelivat, tai ainakin antoivat ymmärtää niin, että hikkekategoriaan kuuluville koulu on elämä ja elämä koulua varten. Tämä karsinointi ei tarvinnut tuekseen paljoa käyttäytymisestä. Opiskelijoiden ryhmällä, kuten muillakin ryhmillä, on oma ja stereotyyppiä vahvistava tapa soljua koulun arjessa (Pollard 1984). Kysymys on todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta ja siitä, että jokin oppilailla jo mielessään ollut rakenne saa muodon tästä jaosta. Kysymys ei ole niinkään ihmisistä sinällään, kuin etäisyyksistä luokan sosiaalisessa tilassa, virallisen koulun ja toisen laidan henkilöiden välillä.

Sissillä oli paljon harrastuksia, Laura oli myös aktiivinen harrastaja koulun ulkopuolella. Mia todisteli haastattelussa, miten hän on ihan erilainen koulun ulkopuolella, niin kuin kaikesta päätellen olikin. Hänen elämänsä virtuaali-maailmassa muistutti luokan ”pahistyttyjen” vastaavaa. Lisäksi Miällä oli mopo ainoana tästä viiden ryhmästä. Haastattelussa Esa jakoi luokan niin, että neljä tyttöä edellä mainituista, pois lukien Mia, ovat ne, jotka eivät pidä opettajien kiusaamista hauskana¹⁵. Miällä oli usein hänelle tyypillinen Muumi-limupullo

15 Sissi kertoo Miasta. Hän on myös pannut merkille Mian tavan toisinaan asettua vastaan opettajia, ja sanavalinnoista huomaa, ettei Sissi ole tähän taipumukseen järin mieltynyt:

pulpetilla, usein myös puhelin, kielloista huolimatta. Mia niputettiin samaan lokeroon Virven kanssa, ihan aiheesta sikäli, että he istuivat melkein aina vierekkäin ja kulkivat yhdessä. Todistin kuitenkin sellaistaikin, että Mia ylitti kadun punaisilla, kun Virve jäi odottamaan vihreitä. Mia soitti rumpuja, mikä ei ole stereotyyppinen kiltin, hiljaisen tytön harrastus. Tästä tosin harva taisi tietää. Mia saattoi asettaa uhmaamaan opettajan käskyä aivan avoimesti. Aivan koulujakson alkupäivinä moitin Mian ja Caritan huonoa käytöstä tunnilla. Mia totesi happamasti minun olevan vain apuopettaja tunnilla. Kaikesta edellä esitetystä huolimatta ryhmien muodostumisen dynamiikassa Mia nimettiin hiljaiseksi, pantomiimiryhmäläiseksi ja jopa hissukaksi.

Tämän ryhmän oppilaat, mutteivät muut, selasivat ulkomailla pidettävien kielikursseiden nettisivuja atk-luokassa – asia jota voisi pitää nuoren Elämänä isolla alkukirjaimella, niin kuin se onkin. Luokkakavereista aivan toiset olivat niitä, jotka eivät vapaa-ajalla saaneet tai halunneet poistua kotoa. Joukkoa pidettiin hiljaisina ja kiltteinä, kouluun sopeutuvina, vaikka Mia ja Virve olivat lintsanneet seitsemännellä luokalla paljon, ja Virve lintsasi edelleen. Minulla ei ole tarkkoja tilastoja, mutta on aivan mahdollista, että luokan kovin lintsari oli ”hikke”, numerollisesti. Mutta luokan kulttuurisessa ilmastossa hiken luvattomat poissaolot tulkitaan toisessa kehyksessä kuin pahisten lintsaminen.

Tämä viiden joukko oli etäisyyden päässä muista. Haastatteluissa, tai muutenkaan, muu joukko ei kiinnittänyt huomiota jäsenten lukuisiin eroihin tai kunkin yksilölliseen särmiin, vaan heille yhteisiin asioihin. Nimeksi ryhmille annettiin esimerkiksi hiljaiset hissukat yksi ja kaksi. Koko hikarien kuvailun rajat ja sisältö olivat epämääräisiä, tivasin haastattelussa asiaan selkeyttä, Carita vastaa näin:

No se on varmaan sitä, että jaksaa kiinnostaa koulussa, sitä että niinku, että ne niinku jaksaa opiskella ja kuunnella tunnilla ja olla aina kiltisti ja ei sano vastaan ja tekee läksyt ja.

Joidenkin näkökulmasta tämä opiskelijoiden joukko päästi koulun liian lähelle. Jos koko luokka olisi ollut niin kuin opiskelijat, virallisen ja epävirallisen koulun

Mian kaa mä oon nyt alkanut juttelee aina välillä välkällä. Ja se on sillain ihan mukava, vaikka se välillä väitteleeki vähän opettajan kanssa, mutta. Silleen. En mä tiää, sekin on varmaan yhtä turhautunu tähän porukkaan ku minä ainaki välillä. En mä tiää, senki kans me ollaan juteltu, sekin on yrittänyt niinku vaihtaa luokkaa, mut sekin sano, ettei se enää mitää auta. Et ei me... No eihän me päästykään nyt enää ku on näin vähän aikaa.



aika-tilarakenne olisi sujahtanut yhteen ilman ongelmia. Koulu ja koulutus, virallisen ja epävirallisen koulun yhteisöt napsahtaisivat saumattomasti yhteen, kun oppilaat opiskelisivat.

Todellisuudessa, kuten mainittua, opiskelijaryhmän tytöt olivat lintsanneet ja lintsasivat edelleen, mutta koulussa he eivät asettaneet omia aika-tilarakenteitaan koulun vastaavien kanssa hankaukseen. Koululla on paikkansa, ja se ei useimmille ollut varsinainen minuuden rakennusaine. Kysymys ei ollut käytännön luokahuonetoiminnassa siitä, että esimerkiksi Virve olisi ollut hiljainen olemuksellisesti. Jos hän jotain sanoi, jostain päin luokkaa kuului: ”*Oho!*” Hän ei ollut hiljaa, koska oli hiljainen, vaan myös koska hänet pidettiin hiljaisena¹⁶ (ks. myös jakso koulukiusaamisesta) ja puhuteltiin sukunimellä, kuten opettajia (Petterin tapa). Hyvät arvosanat tulevat kenelle tulevat. Hikarina olemisessa keskeistä on myötäsukainen ja yhteistyöhaluinen suhtautuminen viralliseen kouluun (Kosonen 1998). Sen ryhmän näkökulmasta, jonka nimeän kioskilaisiksi, opiskelijat häviävät näkyvistä – muuttuvat pantomiimiksi, mykiksi, hiljaisiksi, koska he sujahtavat virallisen koulun pedagogiseen virtaan ja työrauhan kanssa yhteen asettuvaan koulu yhteisöön panematta vastaan (ja näkymättömiksi myös kuvassa). Ne, jotka eivät tulleet nimetyksi hikareiksi, korostivat sitä, että saavat arvosanansa lukematta tai pienellä lukemisella¹⁷. Walkerdine, Lucey ja Melody (2001, 121–123) katsovat, että virallinen koulu liittyy keskiluokkaisen tytön menestymättömyyden laiskuuteen ja työväenluokkaisen vastaavasti lahjattomuuteen. Esimerkin (alaviite 17) nojalla ei voi sanoa, että asia olisi epävirallisessa koulussa toisin päin, mutta varmasti se on erilailla. Rajaa hikareihin vartioitiin juuri siksi, että se on raja viralliseen kouluun, johon luokka muuten tahtoi pitää etäisyyttä.

16 *Nelli: En mä tiää, tuntuu että sitä haukutaan tai ei sitä välttämättä haukuta, mut just se, että jos se vaikka puhuu, ni ”oho, NIMI puhuu” ja jotain tämmöstä oikeen ärsytetään sitä. Mutta en mä sit tiää, ei, en mä tiää ottaaks se siitä itteensä. Mut ei me sitä nyt mitään kauheeta määriä tehä*

17 *Petri: Sä näyitkin sen (todistuksen PP) mulle siinä... yli kaheksan tais olla. Nelli: Joo joku kaheksan, vähän päälle. Siis no nää on niin kun, nää kolme on semmosia, jotka sitte taas huomaa, että ne opiskelee kotona hirveesti ja tekee kaikkee, mutku mä en välttämättä jaksa ees tehdä läksyjä. Että se on semmonen se mun koulumenestys, et mä vaan niin ku osaan, et mä en lue ja pänttää. Et niin ku huomaa, et joku TYTTÖ yrittää ihan tosissaan ja jotain matikkaaki se saattaa lukee kaks viikkoo ennen sitä koetta. Mut silti mä saan siitä kympin ja TYTTÖ saa seiskan. Ja se on niin ku semmonen, että TYTTÖ yrittää tosissaan, mut si taas tuntuu, että vaikka TYTTÖ yrittääki ihan hirveesti, ni se ei saa ihan sitä, mitä se haluaa, mut sit taas mä saan sen mitä mä haluan ilman hirveetä yrittämistäki.*

Tämä on syy, miksi eri yhteisöjen raja piirtyy oppilaiden väliin, ei oppilaiden ja opettajien väliin tai koulun ja ulkopuolisen maailman väliin. Opiskelijat olivat tulleet instituution jäseniksi.

Opiskelijat todella olivat, tai heidän positionsa oli olla, virallisen koulun edustaja luokan sisällä. Tämä kävi ilmi hyvin tilanteissa, joissa luokka oli ilman opettajien valvontaa ja tällä aikaa tapahtuneesta tuli epäselvyyksiä. Sellaisessa tilanteessa saatettiin sanoa: kysy vaikka Sissiltä! Opiskelijoiden positio, joka siis on heidän asemansa sosiaalisessa tilassa, ei henkilökohtainen piirre, teki heistä virallisen koulun ”agentteja”. Vastaavasti kaikkein levottomimmilla tunteilla, jotka olivat luokan autonomian näytöksiä, virallisella koululla ei ollut vahvaa edustusta luokassa. Silloin opiskelijat vetäytyivät taka- ja reunapulpetteihin osallistumatta juuri opetukseen, jota ei ollut tai häiriköintiin, joka ei heitä kiinnostanut.

Opiskelijat ovat virallisen koulun näkökulmasta, ja omasta mielestään, henkisesti kypsempää nuoria, koska he ymmärtävät koulun, opetuksen ja oppimisen olevan heidän parhaakseen (ks. Ball 1981, 119; Fuller 1984, 84). Opiskelijat todella usein tekivät esimerkiksi ryhmitöihin liittyviä tehtäviä myös silloin, kun kukaan ei valvonut. Tämä on pieni detalji, mutta merkityksellinen, koska siinä kiteytyy virallisen koulun järjestyksen ja opiskelijoiden toiminnan yhteensulautuminen. Opiskelijalla ei ole syytä lopettaa koulutyötä, kun valvonta poistuu, koska hän on sisäistänyt sen. Sama tehtävä voidaan nähdä minun oppimisenani tai hänen antamanaan ulkoisena käskynä. Tämän mukaan muuttuvat motivaatio ja käyttäytyminen.

Hiken kategorian ytimessä on myönteinen suhtautuminen kouluun, mikä ei tarkoita, että opiskelijat suhtautuisivat myönteisesti juuri tähän kouluun. Laura kertoi, että olisi mieluummin tasokkaammassa koulussa saamassa parempaa opetusta, ja sellaiseen hän ilokseen oli aivan kohta pääsemässä (ks. Lauran kertomus luokkasormuksesta alaluku Kevät ja koulun loppu, alaviite 46). Juuri tämä koulu ei saanut arvostusta niiltä, joiden mielestä tällaisen häirikköluokan ei olisi pitänyt antaa jatkaa elämäänsä vanhaan malliin. He eivät pitäneet koulua tasokkaana ja hakivat laadukasta opetusta ja opetusryhmiä myös harrastuksista, esimerkiksi taiteen perusopetuksesta. Opiskelijat myös todella osasivat nähdä opiskelemisen omana asianaan. He näkivät eri lukioissa enemmän eroja kuin jotkut pojat ja tytöt eri ammattien välillä ammatillisella puolella (ks. Willis 1984, 124). Viiden joukko oli koulussa hiljainen, pääsääntöisesti. He eivät juuri puhuneet luokassa, vaikka olisi ollut asiakin. Silloin kuin puhuivat, he puhuivat toisilleen, eikä luokan julkisuuteen. Heidän näkemysensä koulunkäynnistä perustui enimmäkseen siihen, että informaatio ja



kommunikaatio virtaavat opettajan kautta. Toisessa ääripäässä ovat ne, jotka eivät tarvitse asiaa puhuakseen, mikä ei estä heitä sanomasta ääneen sitä mitä kulloinkin nyt sattui olemaan mielen päällä.

Se, mikä toisista näyttäytyy sosiaalisuutena, yhteisen työrauhan ylläpitona, on toisille epäsosiaalisuutta – hiljaisuutta ilman näkyvää perustetta. Hikkekategorian edustaja on opetustilanteessa yhteydessä luokkakavereidensa kanssa opettajan välityksellä, ellei toisin opasteta, tämä on toisille peruste tulkita se epäsosiaaliseksi ja vastaavasti spontaanisuus sosiaalisesti aktiiviseksi. Kahden eri yhteisömallin, virallisen koulun ja epävirallisen koulun koordinaatit tulevat näin näkyviksi. Epävirallisen koulun horisontaalinen yhteisöllisyys elää nimenomaan siitä, että se ei kulje opettajan ja virallisen koulun kautta.

Luokassa se, että joku oppilas todella tulee kouluun opiskellakseen ja lähinnä opiskellakseen siellä, kapseloidaan erityiseen kategoriaan. Ja tämän kategorian edustajat eivät miellä itseään osaksi luokkaa niin paljon kuin muut, eivätkä he myöskään spontaanisti tule ryhmäkuvaan. Ei kukaan tämän ryhmän ulkopuolella erityisesti toivonut, että nämä viisi olisivat jollain toisella luokalla, vaikka jotkut heistä itse toivoivatkin.

HIKKEKATEGORIA JA LUOKAN ROOLIT

Laura oli luokan priimus englannin kielessä; aineessa, joka on populaarikulttuurin ja tietokoneiden kieli. Olin Lauran ja Annen kanssa samassa ryhmässä yhdessä englannin suullisessa tehtävässä, joka esiteltiin valmiina luokalle. Heidän tapansa tehdä annettua tehtävää oli määrätietoisempaa, kuin ryhmien yleensä. Muut tekivät eroa opiskelijoihin sanomalla, etteivät ole tosikoita, mutta ei ryhmätyömme lopputuloskaan niin tosikkomainen ollut. ”Opiskelijoiden” kanssa teimme tehtävää yhdessä, muiden ryhmien pahana tapana oli vapaamatkustaa niin paljon kuin suinkin ja ulkoistaa oman keskittymisensä kontrollointi muualle, jos sellaiseen vain avautui mahdollisuus. Heillä (tai meillä) opiskelijoilla oli oma paikkansa, niin kuin koulussa on melkein kaikella. Heillä oli oma roolinsa ja asemansa, johon saattoi suhteuttaa omaa toimintaansa. Vaikka viiden tytön ryhmä laskettiin jopa ulos varsinaisesta luokasta, heidän toisaalta katsottiin yleisesti voittaneen yläkoululaisen pahin uhka; yksinjäämisen pelko. Opiskelijat olivat ryhmä, ja ryhmänä saivat tukea toisiltaan. ”Ne on keskenään kavereita”, kuten Eetu asian muotoili. Kun luokassa palautettiin kokeita, Sissin arvosana selvästi kiinnosti. Hän oli koulussa hyvin pärjääville, ainakin Rikulle

ja Nellille, selkeä maamerkki. Sissin menestys tarjosi virtuaalisen mittarin, johon suhteuttamalla saattoi korostaa omaa terävyyttään. Arvosanojen eteen nähdyn vaivan ero oli kuin itsestään selvä näissä oloissa, ja kun ahkeruudessa on eroa, sama tulos selittyy terävyydellä (ahkerat hiket, lahjakkaat pahikset). Koulussa oppimista esitetään usein erilaisten tehtävien suorittamisella, tässäkin opiskelijoilla oli oma roolinsa. Vertaaminen tunnetusti ahkeraan opiskelijaan antoi sopivasti pontta oman kyvykkyyden ajatukselle.

Kun edellä mainittu viiden tytön ryhmä kuvaili loppuosaa luokasta tai luokkaa kokonaisuutena, termit olivat tyypillisesti neutraaleja, poikkeuksen tekevät esimerkiksi ”amiskama”, jossa on vahva arvotus ja ”häirikkö”. Silloin, kun puhuttiin vihaamisesta ja siitä, miten jotkut eivät voi sietää toisiaan, haistateltiin, riideltiin tai suljettiin intensiivisesti tarkoituksella ulos joukosta, puhutaan lopun luokan (tyttöjen) sisäisistä suhteista (”ton kanssa ei olla”, ks. Anniinan haastattelu alaluku ambivalenssit). Ei luokan hiljaisten käsiä sidottu pyörän mustekaloilla yhteen tuolin taakse, eikä heidän korviinsa tungettu mandariinipaloja. Tällaiset temput, ainakin julkisesti, olivat luokan loppuosan keskinäistä toimintaa. Luokan opiskelijat eivät olleet mukana sanattomassa sopimuksessa, että pienet solvaukset ja huitaisut hoidetaan ja kärsitään omassa porukassa (ks. myös Pipping 1978, 165; Jokinen 2000, 32). Luokan sisäisen elämän kannalta raja viiden tytön ja muiden välillä on raja reippaan kielenkäytön sieto-oletuksen ja sen ulkopuolisen osan välillä. Ehkä opiskelijat vetäytyivät hiljaisuuteen juuri välttääkseen nämä kepposet, he eivät olisi antaneet suurta arvoa mahdollisuudelle olla työntämässä mandariinipaloja toisten korviin. Luokka oli villi ja opettajan kannalta ihan hirvee (Esa), toisille miellyttävä ja hyvä, toisille huono ja ärsyttävä. Tämä oli sääntö, josta opiskelijat olivat poikkeus ja hikkeys ylipäänsä asenteena ja tilana oli poikkeus (ks. myös Laine 2000, 126–142)¹⁸.

18 *Yksi esimerkki hiljaisiksi tytöiksi luokiteltujen tavasta nähdä luokka:*

Petri: Olik sã... Mistã sã et tykãnnyt sillon seiskalla?

Mia: Jaa luokasta va i?

Petri: Nii siis mikã siinã luokassa oli semmosta ettet sã tykãnnyt siitã?

Mia: No emmã tiiã, jotenki ärsyttãviä ihmisiä. (naurahtaa)

Petri: Oli vai? Joku erityisesti vai ihan yleismininki?

Mia: No ei nyt erityisesti. Niinku yleisesti.

Petri: Ja nyt, voit sã nyt sanoa tykkãvãs luokasta?

Mia: No on se nyt ihan jees, mutta on niitã parempiakin nãhty. Pari on semmosta ihmistã mistã en niinku niin hirveesti tykkãã.



Poikien joukossa oli useita oppilaita, jotka tulivat toimeen mukavasti kaikkien kanssa, jotakuinkin viihtyivät luokalla, eivätkä polttaneet tupakkaa tai muutenkaan olleet mitenkään koulunvastaisella tavalla erottuvia. Objektiiivisesti katsottuna esimerkiksi Eetu oli niin hiljainen ja hyväkäyttöksinen poika, että sen puolesta häntä olisi voinut sanoa hikeksi. Eetu oli luokan ainoa oppilas, joka sai koulutason stipendin. Kukaan ei puhunut itsestään hikkenä, Eetusta ei kukaan puhunut hikkenä. Tai kyllä me haastatteluissa sellaista hieman yritimme, mutta hikkeys ei vain tarttunut kunnolla poikiin. Poikien ja virallisen koulun välillä on määritelmän mukaan etäisyyttä:

Petri: Siin on viisi. Kaikki tyttöjä. Onks yhtään poikahikkeä?

Carita: On. Mutta ne on mun mielestä mukavia.

Petri: Hyvä. Minkäs takia sä laitoit nää?

Pantera: No, ku ne on luokan hiljasimmat ja ne tekee aina kaikkee töitä ja tällee.

Petri: Ne kaikki on tyttöjä.

Pantera: Joo.

Petri: Eiks oo yhtää hiljasta poikaa tai ”hikkepoikaa”?

Pantera: Ei.

Petri: Aha. Okei. Hyvä. Se on siinä: viis tyttöä, jotka on nimellä ”hiket”.

Pantera: Joo.

Petri: Just niin. Onks pojissa yhtään hikeä?

Markus: No Riku ja Rasmus ja Petteristä ei ... ja Esa on.

Petri: Mutta ne ei kuulu hikkeporukkaan kuitenkaan?

Markus: Ei.

Kuvassa 2 on Eetun kynä, jolla hän hoiteli viikkokausia koulutyönsä, tämä selittänee osaltaan sukupuolen ohella asiaa, positiolla on fyysinen vastineensa. Hikkekategoriolla on sukupuoli selkeästi, siihen tulee luetuksi vain tyttöjä. Mutta heillä ei ole näkyvää, selkeää, ruumiillista sukupuolta koulussa. Opiskelijat poimivat työkalunsa omasta penaalista, muut mistä milloinkin, jos yleensä kaivavat. Kioskilaisiksi kutsumilleni hikari on leima ja leikkimielinen status, jossa voi piipahtaa.

Qiao kertoo uskonnon kokeesta kioskilleen, että sai ensimmäisen kerran kasin.

”Hikke” ja naurua (12.11.2009)

Tommi: Mut sehä on hyvä, että sitte välillä voi olla ”hikke” ja välillä ei. Taikka sitte ”hikke” tässä mieles, että niinku tekee läksyjä ja valmistautuu kokeisii ja tälläsiä.

Eetu: No, ei silloin oikeestaan ”hikkeyttä”.

Tommi: Ai, silloin ei oo ”hikke”?

Eetu: Ei. Se on ihan normaalia---. Kyllä kaikki täälä, ”hulluissaki” (Eetun antama nimi ryhmälle, PP) lukee varmaan kokeisii.

Petri: Pitäs nyt vähän täsmentää, onks Esa sun mielestä ”hikke”? Esahan sai esimerkiks kympin matikan kokeesta just eilen.

Eetu: No, on se varmaan silloin, mutta ei se niinku oo sillai, että se tekee pelkästään jotain koulujuttuja eikä mitään muuta.

Kuten Eetu tiivistää asian, jos koulu ja elämä näyttävät menevän yhteen, hikkeleima uhkaa – pelkät arvosanat eivät tätä määrää. Opiskelijoiden arvosanat olivat vain arvosanoja, muiden oli kiinnitettävä huomiota tyyli- ja taitopisteisiin, torjuttava epäilyt kohtuuttomasta vaivannäöstä. Seuraavassa Rasmuksen kommentissa alkua on luonteeltaan sellainen, että se voisi olla opiskelijan puhetta. Loppuosa



Kuva 2.

on sellainen, että se erottaa Rasmuksen opiskelijoista. Ja suurin osa luokan oppilaista on lähellä Rasmusta. Rasmus on mukana Pollardin (1984) termiä käyttäen työskentely-konsensusuksessa, koulu on opiskelupaikka. Mutta Rasmus nauraa koomikoille, jos sellaisia esiintyy. Opiskelijoiden näkökulmasta koulu on opiskelupaikka, ja he eivät liiemmin naura koomikoille. Joillekin koulu on ensisijaisesti koomikkopaikka, ja he puolestaan eivät allekirjoita Rasmuksen aloitusrepliikkiä ainakaan täysin. Ja suurin osa on tästä väliltä.



Rasmus: No. Mun mielestä koulu on opiskelupaikka, että ei täällä nyt niinku huudeta joka tunti, et kyllä tääl pitäis varmaan vähän jotain oppiakin ennenku lähtee sitte eteenpäin. Ei se niinku mua kiinnosta, että mä vaa nauran sieltä takaa niille, (naurahtuen) mutta ei se mun niinku juttu oo olla luokan eessä ja huutaa.

Rasmukselle koulu on opiskelupaikka, ainakin haastattelussa ilmaistun perusteella. Mutta Rasmus on osa 9C:tä, ja hänellekin hauska ja koulu ovat eri lajin asioita, vaikka ne on laitettu samaan tilaan. Siksi Rasmuksessa on paljon piirteitä ”opiskelijasta” ja samalla hän on osa luokkaa. Jos Rasmus olisi tyttö, yksi keskeisin väitteeni tässä tutkimuksessa, hänen tilansa toimia tässä sosiaalisessa tilassa olisi ahtaampi.

Luokassamme oli edellä kuvatun kaltainen osa, joka oli osa luokkaa, mutta ei kuitenkaan ollut. Se koostui oppilaista, mutta oli toiselta puoleltaan kiinni virallisessa koulussa. Se rajattiin ja rajaa tuotettiin ja vartioitiin ja pidettiin yllä, tarvittaessa ns. tosiasioista välittämättä (ks. Salmivalli 2005).

Kokonaisuutena tässä tutkimuksessa kuvaan opiskelijoita tai ”hikkejä” vähemmän kuin luokan äänekästä osaa. Samalla on todettava, etten kuvaa muita yksilönä niin tarkkaan, kuin esimerkiksi Miaa edellä. Toiset ovat enemmän ryhmän jäseniä, toiset ovat enemmän yksilöitä. Kevätjuhlassa todistuksen saatuaan kaikki ovat yksilöitä mitä suurimmassa määrin, toisille sen hahmotaminen tapahtuu nopeammin ja luontevammin kuin toisille.

Katutila koulutilassa

Ope, Esa on pussannu pojan kaa. (12.4.2010)

Koulussa kaikki nuoret ovat määritelmän mukaan oppilaita, ja osa heistä sen lisäksi opiskelijoita, kuten edellä kuvasin. Kaikki eivät ole opiskelijoita, ainakaan virallisen koulun oppimäärien. Seuraavaksi esittelen millaisia ovat ne oppilaat, jotka asettuvat sosiaalisessa tilassa kauimmaksi opiskelijoista ja joiden positio kiertyy aikuisuuden toisen käytävän opintojen pariin. Ja tämän jälkeen esitän, millaisia oppisisältöjä koulussa virallisen opetussuunnitelman lisäksi on. Opiskelijoilla ja koviksilla tai pahiksilla on sama lukujärjestys, he opiskelevat ja ovat samoissa tiloissa. Mutta he tulkitsevat ympärillään olevaa sosiaalista maisemaa eri tavoin. He jakavat itsestään eri asioita muiden kanssa ja erilaisin tavoin erilaisia määriä.

McLaren (1993, 85–94) erottelee neljä erilaista koululaisten henkistä tilaa, joista tässä käsittelen tarkemmin kahta. McLaren kuvaa tiloja käyttäytymisen klustereiksi, tavoiksi olla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. Kysymys ei ole transsista tai psyykkisestä tilasta. Jätän tässä huomiotta kodin tilan (*home state*) ja katolisen koulun rituaaleihin liittyvän pyhyiden tilan (*sanctity state*). McLaren erottelee niiden lisäksi katutilan (*street corner state*) ja oppilastilan (*student state*). Katutilaa hän kuvaa niin, että se on ennakoimaton, siihen liittyy suuri määrä fyysisistä kontakteja, se käyttää äärimmäisyyksiä; nimityksiä, arkkityyppejä symboleita ja kategorioita. Katutila on intensiteetiltään korkea ja oppilastila matala. Katutilassa status on epävirallinen ja vertaisryhmän määrittämä, kun se oppilastilassa on instituution, siis tässä tapauksessa koulun määrittämä. Katutila on välitömpämpi ja antaa mahdollisuuden suoraan vuorovaikutukseen ja tunteiden ilmaisuun. Katutila perustuu orgaaniseen tietoon ja viisauteen. Katutilan nimi viittaa rajattuun kaupunkitilan osaan, mutta se on yleinen nimitys lähes kaikelle vanhempien, opettajien tai pappien valvonnan ulkopuolelle jäävälle tilalle, myös koulun pihalle. Katutilassa aika ja tekeminen rakentuvat nuorten omien ehtojen mukaan. Ennakoimattomuus, katsoo McLaren, ei vähennä katutilan rituaalisuutta. Uskonnollisilla rituaaleilla on iso rooli McLarenin tutkimuksessa, opettajat ovat Mooseksen lakitaulut yhdessä ja kertotaulut toisessa kädessä (mt., 190).



Oppilastila liittyy siihen, että nuoret alistavat katutilan olemisensa koulun ja opettajien käskyvaltaan. Raa'asta tulee keitetty tila, jossa ollaan hiljaisia, kuuliaisia ja käyttäydytään asianmukaisesti. Fyysisyys on säänneltyä ja alistettua, koulun ohjaama opiskeleva mieli hallitsee kroppaa. Myös tieto on tehty hallittavaksi ottamalla siitä pois nyanssit ja hälinä. Oppilastila on sitä, mitä yleensä perinteisesti ymmärrämme koulunkäynnillä ja lasten ja nuorten rooliksi siinä. ”Se, mitä kouluissa todella tapahtuu” mielletään kokonaan toiseksi asiaksi, jonka voi paljastaa reportaasilla, tosi-TV-ohjelmalla tai opettajille suunnatulla kyselyllä. Oppilastila on paljolti kesytettyä katutilaa ja katutilassa vallitsevien hierarkioiden ja suhteiden ohittamista ja vaihtamista. (McLaren 1993) Koulupäivän aikana siirrytään useita kertoja katutilasta oppilastilaan McLarenin tarkoittamassa mielessä, koska tuntien välisillä tauoilla ei voida samalla tavalla puhua oppilastilasta kuin tuntien aikana (mt.). Asetelmaan sopii myös kuvaukseni välitunnista vaikeimpana tuntina yläasteen alussa. Opettajien harjoittama kontrolli on paljolti oppilastilaan tähtäävää katutilan tasoittamista, normittamista ja rauhoittamista opiskelun mahdollistavaksi. McLaren kuvaa oppilastilan hyvin passiiviseksi, ajatellen nykymuotoista ihannetta jatkuvasta kommunikaation hyväksi ja eheäksi tekevästä ideaalista. McLarenin kuvaamassa maailmassa, vahvasti katolisessa koulussa, Jumala on vielä sosiaalisen harmonian ankkurina.

KATUVIISAUS

McLarenin katutila vastaa hyvin sitä osaa koulutoiminnasta, johon meidänkin huomiomme ensiksi kiinnittyi; fyysisyyttä, ennakoimattomuutta, puhetta arkkityyppien ja äärimmäisyyksien sanastoilla. Tässä tapauksessa katu on syytä päivittää tosin kattamaan myös netin ja virtuaalimaailmat, joilla ei McLarenin tutkimuksen aineistonkeruun aikana ollut merkitystä. Katutilaa vastaa oma tiedon laji. Se on tietoa Bergerin ja Luckmannin (1994) tarkoittamassa mielessä, koska se käy tiedosta. Minulle tehtiin luonnollisesti selväksi, miten vähän tiedän ylipäänsä mistään tämän päivän nuorten arjen reseptitiedosta (Berger & Luckmann 1994). En osannut käyttää bluetoothia aloittaessani koulun, eikä minulla ollut aavistustakaan luokkakavereiden suosikkiohjelmista, ei edes kanavista, joilla ne pyörivät. Tunnustin, etten koskaan ole katsonut Big Brotheria, enkä ole aikeissa aloittaa. Kysymys tiedosta ei ole vain sukupolvikysymys. Katutieto ja sen tuomat merkitykset laajasti ymmärrettynä

jakaantuvat epätasaisesti nuorten välillä: joidenkin puhelimissa on alkoholin saamiseen tarvittavat numerot, joidenkin puhelimissa ei. Virallisen koulun sisällä puhutaan *vaihtoehtoisesta koulutuksesta*, kuten tässä:

Kim: Oon, sillai sillai tapellu. Minä ja Kosta meinattin vetää Yousafia turpaan viime vuonna. Mä olin ihan lyömässä lyömässä sitä ihan kunnolla, että oppis jotain. Se oli just, ku kasi oli loppumassa.

Jälkikäteen tajusin, että haastatellessamme poikia käytimme itsekkin muutaman kerran termiä ”*koulutusosasto*” kuvaamaan luokan poikien välistä fyysistä mittelöä (ks. myös Gilbert & Gilbert 1998). Omat puheemme koulutusosastosta olivat lipsaus, joka on ilmeisimmin yhteydessä haastattelijan sukupuoleen. Kun pienemmän kaverin kuristamisesta puhutaan koulutustoimintana, kyse on hänen paikkansa osoittamisesta. Tämä oli vain yksi tapa, jolla katutila tuli sisään kouluun.

Kun hieman yli kuuden keskiarvon oppilas sanoo hieman yli kahdeksan keskiarvon oppilasta hieman ”hitaalla käyväksi”, on aihetta epäillä, että mittatikkuna on jokin muu kuin koulumenestys, niin kuin olikin. Tämä on epävirallista arviointia **Koskenniemen** (1982, 35) tarkoittamassa mielessä. Ja arviointi tällä epävirallisella asteikolla laajenee myös opettajiin, joista sanotaan jyrkimmillään:

Kim: Mut se on sillai tyhmä.

Tommi: Millai viisii?

Kim: Jos sille vittuilee, niin se ei ymmärrä. Vaikka sä aukoisit sille päätäs tässä näin.

Ei ole suoranainen ihme, että viisitoistavuotiaat nuoret arvioivat toisiaan muutenkin kuin koulumenestyksellä, ja osoittavat myös toisilleen paikkoja muilla kriteereillä. Nämä järjestelmät olivat luokallamme osa koulua, myös oppitunteja. McLaren puhuu tilasta yksittäisen oppilaan käyttäytymisessä, tosin hänen antamansa esimerkit viittaavat ryhmätoimintoihin. McLarenin antamat katutilan tunnusmerkit sopivat hyvin kuvaamaan luokkamme käyttäytymistä ja kielenkäyttöä ryhmänä. Erityisesti jako on elävä ajatellen luokan tilan muuttumista tunnista, päivästä ja hetkestä toiseen. Nuorissa on jotain, mitä koulu ehkä tahdostaan huolimatta ei saa jätettyä koulun kynnykselle (ks. McLaren 1993, 90). Ryhmän tila on vaikea ennustettava, kuten on katutila.



Mutta toisaalta ryhmä tai sen jäsenet eivät sellaisenaan toista kadun elämää. Heillä on jaettu kokemus jo menneistä tunteista, käsitys aloitteentekijöistä, ymmärrys opettajista, joita ei kannata päästää suuttumaan. Oppilaiden kouluun kulkeutunut katutila on koulun arkkitehtuuriin, pakkopaitaan (Laine 1997, 105, Alasuutari 2007, 170), sovitettua. Kännykän soiminen kadulla ei ole kovin huomiota herättävää, mutta oppitunnilla se saa merkityksen ja se kertoo jotain enemmän.

Katutilasta puhuminen on vivahteikkaampaa kuin puhua koulunvastaisuudesta. Katutilalla on ainakin jokin positiivinen sisältö. Koulu on massa-teollisuutta, ja nykymuodossaan se säätelee kouluun tulevien nuorten käyttäytymistä. Katu tulee kouluun paitsi tilana, myös viisautena, joka eroaa koulun tietopuolisesta opetuksesta. Virallisen koulun pro työrauha -yhteisön lisäksi koulussa on toinen yhteisön laji, jota vastaa toinen orgaaninen viisauden laji. McLarenin erittelemät tilat ovat havainnollisia ja ne ovat tunnistettavia.

Epävirallisen normiston sympatisointi on eri asia kuin sen toteaminen (diggaamisesta esim. Lähteenmaa 1996; Hey 1997). Jotkut koulunkäyntiin liittymättömät asiat ja sanomiset olivat hauskoja, toiset eivät. Panteran toteamus ”Ope, Esa on pussannu pojan kaa” yhdisti taitavasti alakoululaisen kanteluperinteen, heteronormatiivisuuden ja taiteili hienovaraisesti virallisen koulun ja yksityiselämän rajojen kanssa. Ongelma näissä pienissä heitoissa on, ettei niiden edellyttämä luova panos näy arvosanoissa, todennäköisesti ainakaan ylöspäin. Tällaisiin yksittäisiin heittoihin liittyvä komiikka on tosin vaikea välittää, enkä edes tiedä kuinka paljon kysymyksessä oli vitsi. Tällainen tulkintamahdollisuuksien moninaisuus on tuottaa koulutiedolle vaihtoehtoisia tiedon lajin ominaisuuksia.

Levottomimmat tunnit olivat kiusallisia ja pitkiä. Toiset koulun virallista normistoa rikkovat, katutilaiset jutut olivat sympaattisia, toiset eivät (ks. Gordon ym. 2007). Huomio ei toisaalta kiinnittynyt vain epäviralliseen normistoon yhtenäisenä kokonaisuutena, vaan myös kunkin yksilön asemaan siinä, ja tekoihin, joilla asemia saadaan ja pidetään yllä. Päiväkirjaan tallentui herkemmin huomioita kouluympäristössä merkillisestä käyttäytymisestä, kuin vastauksia opettajan kysymyksiin. Hetkeä myöhemmin toisessa tilassa, esimerkiksi kadunkulmassa, olisin tuskin kiinnittänyt samoihin asioihin huomiota.

KOVIKSET JA AITOUUDEN ONGELMA

On tämä sekalainen seurakunta todella. Moni ei muista koetta olevankaan ennen kuin on koepaperi edessä ja unohtaa sen matkalla tupakkapaikalle. Mutta toiset sitten ihan aidosti varmaan kiemurtelevat tuskissaan jos saavat ysin. (10.5.2010)

Opiskelijoista katsoen luokkayhteisön toista laitaa edustavat ”kovikset”, termi, joka on myös otettu oppilashaastatteluista.

Petri: Siin oli yy kaa koo nee vii kuu sei kasi yheksän, melkeen puolet luokan oppilaista on tässä ryhmäs. Mikäs tälle nimeks?

Pantera: Noo, kaikki helmet on täs.

Petri: ”Helmet”?

Pantera: Joo.

Petri: Okei.

Pantera: No, tavallaan siin on niiku kovikset mut tavallaan sellattee pahikset.

Petri: Oho, tähänhä tulee hyviä nimiä. ”Kovikset”, ”pahikset” ja ”helmet”.

Pantera: Joo.

Petri: Kaikki vähän niinku sopii toho.

Pantera: Joo.

Kovis on syytä tulkita sitaateissa siinä missä hikkekin, tai enemmänkin. Kutsun koviskategoriaksi sitä lainattua objektivoimutta mallia, joka on hikkekategoriasta kaikista etäämpänä. Oppilaiden ryhmittelyissä ja näkemyksissä luokan hauskuuttajat (Pollard 1984; McLaren 1993, 224; Radigan 2002) tulevat silkkää äänekkyyttään ja spontaanin puheensa perusteella nimettyä kovikseksi.

Tunnilla käytiin läpi suomenkielen rakennetta. Keksittiin muun muassa l-loppuisia sanoja:

Joku: Pascal

Ope: Ei ole oikein suomenkielen sana

Joonas: Miten niin? Jos joku soittaa ja kysyy, missä olen, niin voin vastata, että paskall. (29.10.2009)

Näkökulmasta riippuen sama henkilö saattoi kuulua köyhän miehen sosiometriassa koomikoihin, hassuun ryhmään, helmiin, parhaisiin tai koviksiin. Tämä puhuu sen puolesta, että kovis viittaa myös äänekkyyteen (Tolonen 2001). Luokan hauskuuttajien toiminnassa ei ole välitöntä sellaisen väkivallan tai



aggression uhkaa, joka liittyyisi kovis-termin yleiseen tulkintaan. Spontaanius ja virallisen koulun antamista puheenvuoroista piittaamaton puhe kuvaavat sitä paremmin. Kovistermin käyttöä perustelee kuitenkin se, että kovikseen ja pahikseen liitetään kysymys aitoudesta ja ”feikkaamisesta”. Koviksena oleminen on sekin omanlaisensa oppilasarvioinnin kohteena. Esimerkiksi Pantera ja Markus tekivät eron oman ryhmänsä ja nolojen kopioijien välillä¹⁹:

Petri: Eikö niille oikeesti pysty keksiin mitää nimeä?

Markus: Eiii... Kyllä nekin yrittää olla koviksii ja tälleen.

Petri: Wannabe-koviksia vähän niinku?

Markus: Nii.

Petri: Yrittää olla koviksia. Sehän kertoo jo paljon. Mut eiks ne sit oikeesti oo?

Markus: No kyllä ne, toi Pauliina ja Qiao ja Carita ja... On ainaki semmotteita, vaikka yrittää olla koviksii.

Petri: Joo. Mites se näkyy?

Markus: No ne pyytää aina niinku röökiä heittää. Sitte vaa jotenki. Ja yleensä nekin lintsaalet tunnilta ja.

Petri: Pyytää sulta röökiä vai?

Markus: Kyl.

Pantera: Joo. Ne yrittää olla sellattee niiku koviksii mut ei ne oo.

Petri: Niinku oikeita koviksia?

Pantera: Nii.

Petri: ”Feikkikoviksia”?

Pantera: Nii, ne on vähä sellattii et noloja! (PP naurahtaa) En mä tiää, ne on vaa...

Päinvastoin kuin hikkekategoriassa, tämä ryhmä jättää ja tahtoo jättää jälkensä virallisen koulun pedagogiseen tilaan ja aikarakenteeseen (Willis 2000). Se pyrkii nipistämään palan autonomiaa ryhmänä sieltä, missä se on tarjolla (tupa-koinnista autonomian osoituksena Katainen 2011,54). Se jakaa, kommunikoi,

19 *Petri: Onks Jerekin kovis?*

Nelli: No ainaki esittää.

Petri: Jere esittää sun mielestä.

Nelli: En mä tiää, ku musta tuntuu, että Jere lintsaa ja tekee kaikkee, ku Joonaskin tekee. Tai siis sillai. Mut en mä sit tiä. On se toisaalta kovis, mut sit taas toisaalta se tuntuu vähän feikatulta.

puhuu, avautuu ja oppii; se toteuttaa joitain hyveitä, ja se tekee tämän virallisen koulun piirin ulkopuolella. Työrauhan kannalta merkityksellisintä on, että tästä ryhmästä eivät kaikki opettajat voi poimia yhtä yksilöä asettumatta samalla suhteeseen koko ryhmän kanssa. Lyhyesti sanottuna ero niiden opettajien välillä, jotka saavat kurin ja jotka eivät saa kuria, on tässä. Kurinpitäjät voivat puhutella yhtä oppilasta ilman, että koko ryhmä reagoi siihen.

KIOSKIT JA HIDASTELUN TAITO

Yleisemmin voidaan puhua *kioskilaisuudesta*, joka kattaa saman alan kuin aiemmin esitetty ryhmäkuva. Kioskilaisuus viittaa minun ja Tommin alkuvaiheen havaintoihin epävirallisesta vuorovaikutuksesta tunneilla, esimerkiksi pelien ja peilien, kampaamotoiminnan ja hieromisen parissa. Kioskilaisuuden valitsen termiksi siksi, että se kuvaa McLarenin tarkoittamassa mielessä katutilalle tyypillisten toimien tunkeutumista koulutunneille. Mutta kioskilaisuus ei ole toisaalta järin arvolatautunut termi muutoin kuin työrauhamielessä, suhteessa hiljaiseen kuuntelemaan koululaiseen, missä lataus on aiheellinen. Kioskilaisuus ei kuitenkaan viittaa millään tapaa esimerkiksi myymälävarkauksiin tai katuväkivaltaan, niin kuin kovis-termi voi tehdä. Kioski ilmiönä kiteyttää virallisen ja epävirallisen koulun kohtaamisen fyysisessä tilassa ja katutilan tunkeutumisen sinne, missä oppilastila on oletusarvo. Kioskilaisuus ei ole kuin osaksi tekoja, se on potentiaalisen kiitollisen yleisön (Rasmuksen kommentti viihdestä) mahdollisuus yhtä paljon kuin tekemistä.

Kioskimuodostelmat rikkovat luokan fyysisen oletusarvon oppilaista rintamasuunta eteen opetukseen päin. Kioskit muodostuvat niin, että kukin kääntyy jonkin verran eikä tilanteeseen ole mahdollista puuttua osoittamalla jotakuta yhtä oppilasta (ks. Willis 1984). Lopulta luokka alkaa pikkuhiljaa muistuttaa kahvilaa, jossa myydään tietoa, mutta kauppa ei oikein jaksa käydä. Kioski on ilmiö, jossa virallinen, epävirallinen ja fyysinen ulottuvuus leikkaavat. Kuvasin jo muutaman päivän jälkeen luokan tapaa jarruttaa opetusta (ks. myös Käyhkö 2006,82):

Luokalla on erityinen jaettu taito hidastaa ja vaikeuttaa opetusta tarkalleen ajoitetuilla toimilla. Valitettavasti olemme itsekin päässeet osaksi tätä strategiaa. Juuri, kun opettaja on pääsemässä asiaan, jonkun repun pohjalta löytyy meidän täytetty lappu. Sukupuoleen katsomatta kaikki osaavat heittää juuri oikeaan saumaan opetukseen



liittymättömän, mutta periaatteessa asiallisen kysymyksen. Esimerkiksi kokeista, luokanvalvojan vartista, mistä vaan. Opettaja joutuu valitsemaan siinä hetkessä vastatako, se vie vain kaksi sekuntia, ja ottaa vastaan mahdollinen jatkokysymys. Joka tapauksessa mentiin pois aiheesta hetkeksi. Vai jättääkö vastaamatta ja ottaa ”oikeutettu” nurina vastaan. Taito on todella hienovarainen ja se sujuu kaikilta. Se ei ole häiriköintiä, ei konfrontaatio, näennäisen viaton ja asiallinen kysymys, jonka teho perustuu ajoitukseen. Opettajat jakaa kahteen se, kenen tunnilla tätä käytetään. Luokka käyttää sitä, jos taatoo ilman julkilausuttua sopimusta. (21.10.2009)

Kysymyksessä on ryhmätason ilmiö, joka ei vaadi sopimuksia tai suunnitelmia. Hidastelu perustuu hienojakoiseen tajuun asiallisista ja kouluun liittyvistä asioista ja muista. Kysymyksessä on liikuskelu virallisen ja epävirallisen koulun välisellä alueella. Oppilaiden pienet interventiot ovat motiiviltaan kiinni epävirallisessa koulussa ja ilmiänsultaan ne pyrkivät kiinnittymään viralliseen kouluun juuri sen verran, että ne ovat sopivia esittää. Kun ryhmä tekee tätä ryhmänä, opettaja ei voi paikallistaa yhtä oppilasta, yhtä lähdettä prosessille. Se pyörii ja siitä on vaikeaa sanoa, mikä siinä on viralliseen koulunpitoon sopimatonta, vaikka intuitiivisesti tuntuu, että jokin siinä on.

Jokaisella on ymmärrys tästä taktiikasta, toki myös opettajalla. Tämän hidastelun ja tingin hankkimisen erityispiirre on, että se hidastaa nimenomaan oppilaiden opetusta ja epäilemättä myös oppimista. McLarenin (1993, 169) siteeraa opettajaa, joka puhuu mahdollisuudesta, että luokka vie opettajan vähän ajelulle. Tämä viittaa samanlaiseen toimintaan, jossa oppilaat tai ainakin suuri osa heistä, toimii ryhmänä sopimatta välttämättä mitään erityistä taktiikkaa tai tekniikkaa etukäteen. Luokkatilanteessa oppilaat, McLarenin kuvauksen (mt.) perusteella ottavat ajelulle ilman erityistä syytä, jos se vain on mahdollista. **Käyhkö** (2006,82) puhuu tyhjistä neuvottelusta, jolla pyritään katkaisemaan oppitunnin rutiininomainen kulku. Tämänkin tarkoitus on suunnata opettajan aikaa ja sitä mukaa yhteistä aikaa muuhun kuin opettajan suunnitelman mukaiseen pedagogiseen puoleen. Tämä asetelma tekee opettajasta ja oppilaista vastapuolet, joilla on eriävät intressit. Koulu ja koulutus pyritään vetämään erilleen. Kysymyksessä on nimenomaan ryhmätason ilmiö, jossa yksi kioskilainen tukee toista. Ilmiö on minulle vanhastaan tuttu: yläasteella meillä oli tapana kemiantunnilla, aina jos opettaja edes raapaisi tulitikun, työturvallisuuteen vedoten hakea suojalasit. Mitään emme niillä kuvitelleet tekevämme, mutta hakiessa meni muutama minuutti aikaa ja saman verran palauttaessa. Sanomattakin on selvää, että jokainen otti oppituntiin verrattuna ihan oikeita riskejä pyöräillessään

ja mopoillessaan, uuden vuoden pamauksista puhumattakaan.

Virallisen ja epävirallisen koulun yksi olennainen linkittävä fyysisen koulun elementti on teroitin, joka välinehuollollisessa merkityksessään on juuri sen verran kiinni virallisessa koulussa, että asiaa ei oikein kokonaan voi kieltääkään. Työskentelykonsensuksen sisällä tehdään mitä voidaan. Teroittaminen on kouluvälineiden asiallista huoltoa, ainakin asia voidaan näin esittää. Mikään ei viittaa siihen, että luokkatovereille olisi arvo sinällään saada roskat roskiin, mutta teroittaminen tehtiin roskakorilla. Teroittaminen vaatii siksi kävelyä. Ensinnä haetaan teroitin, sitten teroitetaan ja sitten palautetaan teroitin:

Lyijykynä on luokan toiminnan kannalta olennainen keksintö. Osalle oppilaista, joiden tarkoitus on näkyä, teroitusmatkat ovat olennainen osa luokan toimintaa. Jos jokaisella olisi oma teroitin, kaikki siirtyisivät mustekyniin. Pantera, Pauliina ja Konsta olivat tunnin teroittajat, ja se ei ole sattumaa. Matka teroittimelle luokan eteen tehdään ainakin kahden pysäyksen taktiikalla. Pysäys voi olla minimalistisimmillaan vain katseen vaihtaminen. Olennaista on näkyä, liikkua ja rikkoa hetkeksi istumisen järjestys. On tunteja, jolloin kenenkään kynä ei kaipaa teroitusta. On tunteja, jolloin usea kynä kaipaa teroitusta. On tunteja, jolloin tosi usea kynä kaipaa teroitusta ja useat oppilaat vessaa. (23.10.2009)

Hidasteet koskevat asioita, jotka kuuluvat kyllä kouluun, mutta eivät tälle tunnille. Nelli kertoo esimerkkinä kaupungin kampanjan nuorten museokäyntien edistämiseksi, jossa hän oli mukana. Hänen tulkintansa oli, että koska tähän liittyvä asia liittyy kouluun, se hoidetaan koulussa ja mieluummin tunnilla. Ja tästä seuraa, että opettaja ei voi legitimitä estää häntä toimittamasta asiaa. Kim oli vieläkin tarkempi asiassa. Kun opettaja kehotti häntä laittamaan puhelimen pois, hän vastasi laskevansa. Logiikka menee niin, että laskeminen kuuluu kouluun, se on pätevä vasta-argumentti kehotukselle laittaa puhelin pois (vieraan kielen tunnilla). Hidasteet ovat tinkiä keveämpään ja viihteellisempään opiskelumuotoon (video, atk-luokka) tai lainattujen tavaroiden palautusta ja muuta sopivasti kouluun, mutta ei päivän epistolaan liittyvää (ks. Lahelma & Gordon 2003, 24–25). Hidastelu ylipäänsä oli hienovaraista virallisen ja epävirallisen koulun välisen rajan tulkintaa ja tarkkoja ajoituksia. Se oli yksi pelisilmän osoitus. Kuu-kauden koulunkäynnin jälkeen vakuutin päiväkirjassani itselleni, ettei minkään tehtaan luottamusmiehillä tai ay-aktiiveilla ole voinut 1970-luvullakaan olla tehokkaampaa systeemiä jarruttaa ympäröivän teollisuuslaitoksen toimintaa. Rinnastukset koulun ja tehtaan välillä eivät jääneet tähän.



VAIKUTUSVALTA, KONSENSUSNÄKEMYS

Tarkastelen seuraavaksi edelleen luokkamme ryhmäjakoja köyhän miehen sosiometrian perusteella. Sen perusteella luokassa kaksi asiaa tuottavat samat ratkaisut; luokan vaikutusvaltaisimmaksi arvioidut henkilöt ovat lähes samat kuin sukupuolen mukaan sekaryhmiin nimetyt henkilöt. Pyysimme haastattelujen yhteydessä kaikki nimeämään luokan viisi vaikutusvaltaisinta oppilasta²⁰ ja edelleen yhden kaikista vaikutusvaltaisimman²¹. Yksi haastatelluista nimesi listaan vain tyttöjä, muiden listoilla oli molempia sukupuolia. Kaikkiaan mainintoja tuli 12 ihmiselle, joista kolmelle yksi.

Keväällä 2010 luokka, tosin hyvin vajaalukuisena, äänesti stipendin saajista. Kriteereinä olivat iloinen, reipas ja avulias ja äänet annettiin poikien ja tyttöjen sarjassa. Stipendiaänestyksen äänet jakautuivat aivan eri henkilöille kuin tämän köyhän miehen sosiometrian. Lähes puolta luokan oppilaista ei mainittu vaikutusvaltaiseksi ollenkaan, sama koskee ääniä stipendiaänestyksessä, mutta puolikkaat jakautuivat eri tavalla. Vaikutusvaltainen konsensusmenetelmällä saatu neljä kärki on Kim, Joonas, Anniina, kaikki 19 pistettä – Pantera pisteen jäljessä (18). Pauliina oli viidentenä. Näistä viidestä jokainen myös sijoitti itsensä tälle listalle. Kun haastateltavat saivat itse hyvin pitkälle antaa sisällön vaikutusvallalle, se tarkoitti johtajanominaisuuksia, aloitteellisuutta ja erityisesti äänekkyyttä niin, että myös tulee kuulluksi. Kerroimme erikseen, että myös itsensä voi nimetä listalle, ja niin muutama tekikin. Toisaalta esimerkiksi Virve kuittasi mahdollisuuden naurahtamalla: ”ei mua siellä kukaan kuuntele”. Kuten pistemääristä (ks. myös alaviite 21) voi päätellä, ei kukaan yksinään noussut muiden yläpuolelle.

Koskeniemi (1982, 99) tiivistää oppilasryhmän johtajuuden: millainen lauma, sellainen johtaja. Voimme tulkita vaikutusvaltalistat johtajuudeksi, epäviralliseksi sellaiseksi. Johtajistaan päätellen 9C, lauma tai yhteisö, tupakoi,

20 Tämä tehtävä toistettiin jokaisessa haastattelussa ja se oli köyhän miehen sosiometrian toinen osa. Tällä tehtävällä oli muitakin tarkoituksia kuin tuottaa listoja nimistä. Se antoi tekemistä käsille ja kysymyksiä haastatteluihin.

21 Jokainen ymmärsi tehtävän tavallaan, osa halusi tarkennusta, osa ei. Valinnat kasaantuivat samoille ihmisille. Kaikki eivät halunneet tai osanneet nimetä listaa juuri kuvatulla tavalla, mutta vain yksi jätti tehtävän kokonaan väliin. Laskin maininnasta pisteen ja kaikkein vaikutusvaltaisimmaksi nimeämisestä kaksi, näin menetellen viiden kärki saa yli 4/5 kaikista pisteistä ja neljän kärki yli 70 % kaikista. Samalla laskukaavalla pisteitä kertyi kaikkiaan 105, joista hieman yli puolet (55) tytöille.

on enemmän tyttö kuin poika ja käy koulua epäsäännöllisesti. Sosiaalisen tilan yhden ääripään konttori on Kustaa Vaasan puistikossa, virallisen koulun ulkopuolella myös fyysisesti. Kyky saada äänensä kuuluviin ja uskallus tehdä mitä huvittaa, myös kiellettyjä asioita, kytkeytyy selvästi vaikutusvaltaan. McLarenin termein vaikutusvalta luokallamme oli kykyä ja uskallusta jättää katutilan tunnusmerkit päälle sen sijaan, että olisi omaksunut koulussa oppilastilan järjestykset ja hillityn käytöksen. Sellaista asiaa kuin oppilaskunnan hallituksen jäsenyys ei kukaan nostanut esiin. Tämä, niin kuin moni esittämäni asia, viittaa siihen, että linja virallisesta koulusta epäviralliseen katkeaa matkalla luokkamme ytimeen.

Petri: No, kerro lisää. Miks ne on koviksia ja pahiksia?

Pantera: No ku, öö. Me uskalletaa aina niiku ilmasta mejän mielipiteemme, ääneen.

Petri: No, eihän siin oo mitään pahaa.

Pantera: Nii, mut sillai. Sitte, en mä tiää. Tää on vaan tällänen ihmeryhmä. Me kaikki poltetaan tupakkia.

Pauliina, joka itse oli listan numero viisi, kuvaa suhdettaan Jereen, joka sai tasan yhden maininnan. Tässä kuvauksessa sukupuolten välinen perinteinen työnjako ajaa yli siitä vaikutusvallasta, jota haastateltavat miettivät tehtävän saadessaan. Paikkana on kotitalousluokka, siis keittiö:

Pauliina: Mut sitte köksäntunnit on ihan kivoja, paitsi että Jere on mun pari.

Petri: Jere?

Pauliina: Joo.

Petri: No mutta sehän on hienoa! Ainakin Jerelle varmaan.

Pauliina: (Nauraa)

Petri: Sä et tykkää niin paljon?

Pauliina: En. Mut en mä sillai tunne ketään muuta sieltä ryhmästä.

Petri: Onks teil sama pari sit aina vai? (nauraa)

Pauliina: Joo.

Petri: Ja sä oot saanu Jeren.

Pauliina: Joo.

Petri: Sielläkö se kiusaa sua?

Pauliina: Joo. Mä joudun aina tehdä kaiken, ku se ei tee mitään.

Petri: Miksei?

Pauliina: En mä tiää. Tai no kyl se tekee, mut se tekee aina kaikki helpoimmat.

Sit mä joudun aina tiskata ja semmosta kivaa.



Rasmus pohti tehtävän saatuaan, että luokassa tuskin on yhtä, joka ”vetäisi koko show’ta”. Sananvalinta on paljastava. Rasmusen tarkoittama show oli virallisen koulun tarjoamalle opetukselle vaihtoehtoinen kanava. Olisi yksinkertaistavaa todeta, että vaikutusvaltaiset johtivat luokkaa, koska olivat koviksia. Kysymys on myös vaihtosuhteesta. Lukumääräisesti luokan enemmistö ei ollut sen enempiä opiskelija kuin koviskaan. He saivat omalla tavallaan myös ilmaisen kyydin hurjaan nuoruuteen pelaamatta maineellaan tai tulevaisuudellaan. Osa oppilaista myös odotti viihdettä.

Luokan käsitys itsestään levottomana ja riehuvana oli niin voimakas, että moni ymmärsi vaikutusvallan samaksi kuin aloitteellisuuden normien vastaiseen käyttäytymiseen.

Petri: Jos katotaan näin päin, et Konsta on se poika, joka jäi parhaat-ryhmästä pois. Minkä takia Kim ja Joonas, muttei Konsta?

Pauliina: En mä oikeen tiiä. Ku Konsta on vähän kiltti tai semmonen.

Petri:Eiks tää porukka oo kilttejä sitte?

Pauliina: No, ollaan me aika kilttejä, mutta Konsta on sellanen, että niin ku se ite menee mukaan siin, se ei ehdota mitään, tai sillai.

Konsensusnäkemys vaikutusvallasta kasaantuu kahdelle tytölle ja kahdelle pojalle, Pauliina jää heistä jälkeen ja Konsta puolestaan jää Pauliinasta. Niin sanotusta hikkeydestä katsottuna toisen ääripään luokassa muodostivat nämä henkilöt sekä heidän seurassaan ollut joukko vaihtuvia luokkakavereita. Verrattuna hikkekategoriaan joukko oli häilyvä, ei tarkkarajainen. Oli henkilöitä ja heidän seuraansa pyrkiviä tai seurassaan pysymään pyrkiviä toisia. Tästä ominaisuudesta tulee osin myös ryhmän dynamiikka, se elää rajansa ja sen kontrolloinnin kautta.

Petri: Tarkotak sä, että teijän kanssa ihmiset halua näyttäytyä tai...

Anniina: No, joo. Siis mulla ja Panteralla on tosi paljon niin ku ihan ihme kavereita yhteiskoulultaki, jotka vaan jotenki haluaa olla mejän kaa. Että ne näyttäytyy mejän kaa, en mä siis tiiä minkä takii, mut siis. Tosi monta kertaa ollaan vaan huomattu sillai, ku tulee ihan ihan ihmekki tyyppit kysyy, että ”oo mun kaa joku päivä”. Sillai, että ”öö, kuka sä oot ees?” Et joo, tosi kiva juttu.

SEKARYHMÄT

Kun luokkakaverimme haastatteluissa jakoivat luokan ryhmiin, ryhmät jakaantuivat yleensä sukupuolittain; oli poikaryhmiä ja tyttöryhmiä. Poikkeuksen tästä, jos jokin, teki vaikutusvaltaisiksi arvioitujen ryhmä ja vaihtuva joukko muita jäseniä. Kutsun tyttöjen ja poikien ryhmiä sekaryhmäksi. Kun oppilastoverit haastatteluissa laittoivat kortteja ryhmiin, toiset pitivät sukupuolirajasta kiinni koko ajan; oli vain poikaryhmiä ja vain tyttöryhmiä. Toinen tapa oli tehdä tyttöryhmiä ja poikaryhmiä ja yksi, yleensä suuri sekaryhmä. Joonas, joka oli yksi luokan vaikutusvaltaiseksi arvioitu hahmo, muodosti vain tyttö- ja poikaryhmiä. Vaikutusvaltaisten ryhmille hän antoi nimiksi poikaryhmälle pölisijät ja tyttöryhmälle kikattajat. Pölisijät on siitä hyvä nimivalinta, että biologian puolelta tulevat mielle yhtymät liittävät sen lisääntymiseen. Pölisijät pölisivät ja kikattajat kikattavat, aktiiviset pojat toimivat ja tytöt palkitsevat²².

Petri: No, osaaks sä sanoa sitte, että minkä takii nää kaikki viis ensimmäistä ryhmää.. no tietysti TYTTÖ oli yksinään, mutta sitte tuli nää neljä ryhmää, jokka oli niin ku kaks tyttöä, kolme tyttöä, kolme poikaa, viis poikaa ja sitte yhtäkkiä tyttöjä ja poikia yhdessä. Mikä saa tän sukupuolirajan ylittymään tässä?

Pauliina: En mä tiä. Must tuntuu, että noi kaikki tyttöporukat pelkää poikia ja poikaporukat tyttöjä.

Petri: Ai, et ne on silleen niin ku arkoja?

Pauliina: Joo.

Petri: Mutta te ette oo arkoja, te istutte toistenne syleissä ja muuta..

Pauliina: Niin, me ei olla yhtään arkoja.

Sosiaalisessa tilassa oli näin ollen positiota, joissa toinen sukupuoli oli lähellä tai kaukana. Ne, joille se oli lähellä, arvioitiin systemaattisesti vaikutusvaltaiseksi. Kuninkaalliset nimet olivat tavallisia, tai ”parhaat” ja ”helmet”, mutta esimerkiksi Eetu nimesi sekaryhmän ”hulluiksi”. Sukupuolirajan ylittävää ryhmää on vaikeaa kuvailla kategorisesti, lähes poikkeuksetta sen jäsenet

22 *Mikä nimi kuvais sit tätä koko porukkaa? Siin on viis tyttöä, ni et se ryhmä rämä, onks se semmonen, joka sopii tälle koko kaheksalle.*

Kim: No, jos mä keksisin vaikka kaks nimeä tästä niin ku. Täs olis nää Nelli, Anniina, Qiao, Pandi ja Pauliina, ni se ois suurin piirtein joku blondipäät. Ne nauvaa ihan kaikelle tyhmille jutuille, heittää päästään, et elefantti tulee kadulla. No eihän tuu. No ei tuukaan. Hibi, sä kiusasit mua (imitoi korkeaa hihitystä). Mä oon sillai et, selvä.



ovat tupakoitsijoita, mutta yksi tekee poikkeuksen. Lähes jokainen sijoittaa Anniinan ja Panteran samaan ryhmään, mutta yksi tekee poikkeuksen (mikä viittaa siihen, että jaotteluissa oli mukana toiveetkin). Voidaan puhua luokan epävirallisesta ytimestä, poikakuninkaista ja tyttökuninkaista (missä ydinmetafora menee pidemmälle, ks. alaluku ydin), niin kuin Carita asian ilmaisi. Luokkayhteisön dynamiikassa tämä ydin on se, jonka kautta avautuu näkymä aikuisuuteen toista käytävää pitkin. Se ei ole lykätyn tarpeentyydytyksen ja ansioluettelon väylä, vaan koulun ulkopuolisten aikuisstatuksen tunnusten väylä (ks. myös Willis 1984; Hey 1997; Skeggs 1997).

Konsta nimesi joukon epämääräiseksi kaverikasaksi, ja kasa se usein olikin, ihan konkreettisesti. Jo haastatteluihin oli helppo havaita myös yhdessä haastateltavien kanssa, että tupakoinnin ja sekaryhmien päällekkäisyys on selkeätä. Kaikki sekaryhmiin laitetut eivät polttaneet eivätkä kaikki tupakoivat kuuluneet sekaryhmään, mutta asioilla oli yhteys. Tyttöillä jako oli selkeä, viisi aiemmin mainittua opiskelijaa eivät polttaneet ja loput polttivat. Vaikutusvaltaisiksi konsensusmenetelmällä nimettyjen harrastukset olivat luonteeltaan ekstroverttejä, joukkueurheilua ja bänditoimintaa, ei kategorisesti, mutta kuitenkin.

Sekaryhmäläisillä oli luokassa monella tapaa merkittävä asema, he antoivat omalla toiminnallaan leiman koko luokalle. Levottomalla käyttäytymisellä oli luokassa jopa hegemoninen asema, muut oppilaat eivät sitä asettuneet vastustamaan. Tämä on irtonainen huomio, joka on kuitenkin olennainen. Luokalla oli sellainen vaikutusvaltainen ydinjoukko, johon kuului poikia ja tyttöjä ja jota muut eivät asettuneet suoraan ja näkyvästi vastustamaan. Virallisen koulun kannalta heitä voisi kutsua koulunvastaiseksi ryhmäksi, ja todeta kuten Ball (1981) että luokalla oli koulunvastainen dominoiva porukka. Toisin sanoen, luokan sosiaalisessa tilassa oli ryhmä, joka oli positioltaan etäällä virallisesta koulusta ja jolla oli vaikutusvaltaa luokan toimintaan ja ilmapiiriin.

Vaikutusvaltaisiksi arvioiduille ja sekaryhmäläisille tupakointi oli tavallista. Wexler (1992,9) esittää, että tupakointi yhdessä tai toisessa paikassa voi tuottaa kovin erilaisen resurssin joksikin tulemisen vastavuoroisessa pelissä, vaikka se lain, kansanterveyden tai koulun järjestyssäännön kannalta on tupakointia ja sinänsä paha. Yhdeksäluokkalaiselle kysymys on paljon muusta kuin tervasta ja nikotiinista. Tupakointia tekona tulkitaan suuntaan ja toiseen (myös Katainen 2011). Seuraava lainaus kuvaa osuvasti näitä hienovaraisia erotteluita. Kysymys on ryhmän vaikutuksen voimakkuudesta (ks. myös Nellin kommentit tupakoinnista jaksossa Luonnollisesti 9C). Tupakointi aiheuttaa jotain henkilön statuksessa, mutta enemmän se tekee näkyväksi jo olevia eroja

heidän asemassaan. Sosiaalisen tilan näkökulmasta tupakointi voi olla investointi, niin erikoista, kun se kansanterveyden näkökulmasta onkin. Samasta näkökulmasta opiskelijat ovat opettajan ja koulun edustaman symbolisen väkivallan myötäilijöitä (vrt. Manninen 2010).

Konsta: Siis mun polttamattomuus oikeestaan johtuu suurimmaks osaks siitä, että kaikki luulee tai olettaa, että mä poltan.

Petri: Sun ei tarvi enää polttaa sitte, kun sä saat maineen jo muutenkin.

Konsta: Nii siis ku sanoo jollekin, et en mä nyt oikeesti polta, ni ”ihan oikeesti, eiks sä oikeesti polta?”

Petri: Ja se siis johtuu siitä, että sun ympärillä ihmiset ketkä nä... ketä nähdään sun ympärillä niin tota...

Konsta: Ehkä se johtuu siitä ja sitten, kun mä en oo mikään maailman pisin jätkä ja sit se, se vaan jotenkin tulee jostain.

Ryhmän vaikutusta ei juuri voi yliarvioida. Horisontaalinen nuorten keskinäinen yhteisö operoi ryhmäjäsenyyksillä, joihin yksittäinen henkilö lähes hukkuu. Hänen yksilölliset ominaisuutensa, ”faktat” katoavat. Kuten Wexler (1992) toteaa, ei vain tupakka, vaan myös se missä ja kenen kanssa. Willis (2000) katsoo, että näissä tapauksissa on kyse uudelleenkodeamisesta. Tämän päivän kontekstissa tämä on kyseenalaista, tupakka ja tupakointi ovat jo laein ja järjestyssäännöin koodattu nuorilta ja koululta kielletyksi.

Ryhmän tai sosiaalisen tilan position vaikutus yli yksilön käy ilmi myös siten, miten monet haastatteluissa sanoivat ”kaikkien” polttavan tupakkaa erotelemassaan ryhmässä. Jäi haastattelijan tehtäväksi muistuttaa, etteivät sentään kaikki. Niitä, jotka käytännössä muodostavat edellä esitetyt sekaryhmät voisi koulukurin näkökulmasta kutsua koulunvastaisiksi, mutteivät he olleet vain vastaan. He eivät missään nimessä olleet passiivisia, haluttomia oppimaan tai kykenemättömiä. Kysymys on myös siitä, mitä opitaan.



Epävirallisen koulun opetussuunnitelman perusteet

Ootsää pukeutunu heteroks?
(Rasmuksen tervehdys naamiaispäivänä 30.4.2010)

Virallinen koulu siirtää äärimuodossa tietoa, joka ei menetä kopioituaan itsestään mitään. Koulu tulvii monitulkintaista tietoa, lähettäjältä ja vastaanottajasta riippuvaista sanomaa, joka tarkoittaa yhtä yhdelle ja toista toiselle. Arvioinnin ja arvioitavuuden rinnalla, toista käytävää edetään kohti aikuisuutta ruumiillisina ja uutta janoavina olentoina. Tässä luvussa esitän esimerkkien kautta, miten tämä tieto liikkuu, ja miten oivallisesti oppilaiden vastaanotto on viritetty ottamaan vastaan pieniäkin vihjeitä, myös juorun ja läpän muodossa. Epävirallisen koulun orgaaninen ja tulkinnoille avoin tieto ja puhe muodostavat vastaparin virallisen koulun tiedolle.

Tolonen (2001, 239–250) puhuu julkisista sukupuolen performansseista, joilla voi olla myös strateginen rooli. Sellaisesta oli kysymys tapauksessa, jossa tyttöryhmät kirjoittivat joukolla fiktiivisiä kertomuksia, joissa seksillä (käytännössä pornolla) oli keskeinen asema. Tolonen tulkitsee kertomuksia viittauksina omaan seksuaaliseen kokeneisuuteen ja aikuisuuteen. Kertomukset olivat fiktiivisiä, niihin kirjatulla asioilla ei ollut sellaista merkitystä, että joku olisi väittänyt tehneensä tai kokeneensa juuri näitä juttuja. Pelkkä sanastojen ja kerrontatavan hallinta antoi sopivan verran viestiä kokemuksesta, ja tarinan fiktiivisyys antoi mahdollisuuden nollata kaikki yhteydet todelliseen maailmaan ja säilyttää kunniallisuus (Skeggs 1997). Tolonen kuvaa myös poikien performansseja, jotka olivat tyttöjen vastaaviin verrattuna hyvin fyysisiä. Tästä sai tutkimuksen tekijä ihan konkreettisen muistutuksen (Tolonen, mt.).

Viitteitä omasta kokemuksesta ja tietämyksestä ”aikuisten” maailman asioista kuulin luokan pienoisjulkisuudessa tasaisesti, mutta ei päivittäin. Minun korvani ovat kiinni vanhan sedän päässä, joka puolestaan tuskin oli läsnä siellä, missä nämä tarinat todennäköisimmin kerrottiin. Nämä suoraan koulunkäyntiin kuulumattomat asiat ovat sitä joukkoa ihmisiä ja asioita, josta varsinkin alkuun tallentui eniten merkintöjä muistiinpanoihin. Koulu niin kuin se yleensä ymmärretään, vilisi taustalla ja me merkitsimme muistiin kampaamotoimintaa, hierontasalonkeja, peilaamista ja olemista samoissa

kuulokkeissa. Ja merkitsimme ylös kasoja; sylkkäin, vierekkäin ja lähekkäin istumisia. Läheisyys tilassa oli myös vaatteiden lainaamista kylmissä luokissa, musiikin kuuntelua samasta laitteesta yksillä nappikuulokkeilla ja myös tyttöjen kesken vaihdettuja suukkoja luokissa ja käytävillä.

Terveydenhoitajan vastaanotolla pyöri ehkä kokonainen elämän koulun vaihtoehtoinen oppimäärä, siitä sain salassapitomääräysten takia vain yleisluontoista tietoa. On kuitenkin tarpeetonta ottaa kantaa muuhun kuin siihen, että näitä vihjeitä luokassa nähtiin ja kuultiin, ne liittyivät tiettyihin henkilöihin ja toisiin taas eivät. Koulussa kaikella on paikkansa (ks. esim. Antikainen & Rinne & Koski 2000, 240–242). Kondomit terveydenhoitajan huoneessa ovat paikallaan. Kun joku laittaa sellaisen pulpetille kesken tunnin, se on huomiota herättävällä paikalla, performanssi Tolosen tarkoittamassa mielessä. Olen kirjannut päiväkirjaan joitakin yksittäisiä asioita, jotka toimittavat tehtävää vihjata edistymisessä aikuisuuden alalla, ehkäisyvälineitä esiteltiin (29.1.2010, 2.2.2010, 16.4.2010). Joulun alla joku kertoi antavansa lahjaksi ”pillua”, tätä hieman vähemmän suoraviivaiset kuvaukset olivat tavallisia, joskaan ei päivittäisiä. Asioita voi tehdä tiettäväksi olematta edes paikalla, niin se onnistuu jopa paremmin, kuten 11.2.2010: *Eri ihmisten kommenteista saattoi ilman vaikeuksia poimia, että hän nukkuu kotonaan (keskellä päivää, PP). Asia tuotiin esiin todella selvästi ja sen lisäksi arvuuteltiin vähän sitäkin, kenen kanssa siellä ollaan.*

Luokkakaverit, erityisesti tytöt, osasivat tehdä tiettäväksi asiat ilman, että siitä tarvitsi pitää esitelmiä oikeilla nimillä. Riittää, kun kesken kouluterveyskyselyn täyttämisen kaivaa kalenterin oikeassa kohdassa esille, katselee sitä ja merkitsee vastauksen. Viesti tulee ymmärretyksi, sillä luokan vastaanottokyky on näissä asioissa viritetty aivan eri herkkyydelle kuin trigonometriassa. Riittää, kun kesken kouluterveyskyselyn lomakkeen täyten kysyy oikealla sävyllä oikealta kaverilta, mikä kaikki lasketaan liikunnaksi, viesti menee kyllä perille, ja mitä ilmeisimmin myös pysyy mielessä. Edellä esitetty koskee havaintojeni mukaan vain tyttöjä. Tällainen tulkinta on tulkitsijan varassa, oletan ja väitän lukeneeni luokan toimintaa tarkimmillaan niin hyvin, että tällaiset viestit osasin poimia oikein. Viestin välittäminen vitsinä tai hienovaraisesti vihjaten voidaan ymmärtää maineenhallintana. Tarvittaessa asia voidaan selittää pois huumorina tai väärintulkintana, ainakin yrittää – ”läppä” on läppä. Tarkalla viestinnällä voi saada mainetta saamatta ”mainetta” (esim. Tolonen 2001) tai osoittaa asioiden hallintaa ja säilyttää kunnioitettavuus (Skeggs 1997). Sopivan juorun kohteena oleminen on myös tapa olla olemassa. Kaikki eivät siihen



asemaan päässeet yrityksistä huolimatta. Toisten näyttäytymiset kaupungilla partnerin kanssa vaiettiin kuoliaaksi. Toiset saivat hetkensä valokeilassa²³.

Edellä kuvatun kaltaiset kommentit ja sattumukset eivät mitenkään määrällisesti dominoineet luokan ääni- tai tilamaisemaa. Sosiaalisessa mediassa samantyyppistä sanailua oli enemmän, kielenkäyttö oli toisinaan roisimpaa, mikä osaltaan johtuu varmasti testien jo valmiiksi roisista kielestä.

Pojilla oli oma erityisen tarkka luokittelu paikoittain, missä on paras normikebab, missä on paras rulla ja missä pizza. Ei meidän köyhässä nuoruudessa tarvinnut tällaista katuviisautta. Tai no, kebabit tulivat maahan, kun olin lukiossa, ja kohta niitä oli joka puolella. Samassa yhteydessä kävi ilmi, että kebabien henkilökunta jakaa myös muunlaista viisautta: ”Laita kortsuun Tabascoa, niin se ei istu viikkoon”. (7.12.2009)

Edellä oleva katuviisaus on esitetty keskustelussa ruokalassa. Muut havainnot ja sanomiset olen poiminut luokasta, missä niitä on lausuttu ja näytetty läsnäolostani huolimatta, tuskin siitä johtuen. Poikien katuviisaus oli luonteeltaan sellaista, ettei se implikoinut lausujansa omaa kokeneisuutta asiasta. Tilanne, jossa tämä esitettiin, ei viittaa kerskailuun. Pojat olivat uteliaita näkemään minne suuntaan pappojen suupielet lähtevät, ja miten reagoimme näin brutaaliin tarinaan. Asetelmassa korostuvat naisviha ja naisten asettaminen passiiviseksi kohteeksi (ks. Gilbert & Gilbert 1998, 180). Havaintojeni mukaan luokan pojat eivät vihjanneet omista kokemuksistaan edellä kuvatulla tavalla. Jatkuvan homottelun perusteella kävi selväksi, että jos kokemuksia olisi tai niitä alkaisi karttua, niin heteronormin mukaisesti tämä tapahtuisi (ks. Lehtonen 2005). Kun matematiikantunnilla ratkottiin yhtälöpareja, oli tavallista, että oppilaat kyseenalaistivat niiden hyödyn koskaan koulun jälkeen. Seuraava poikien pulpettiviisautta osoittava alkeellinen jaottelu operoi arkkityypeillä jos jokin (McLaren 1993). Kriittikkiiä tämän tiedon käyttöarvosta ei kuulunut:

23 Seuraavassa katkelmassa oma tulkintani siitä, miten joillekin juorun kohteeksi pääseminen oli saavutus: *Tunnin toisella puoliskolla atk on meille varattu. Suurin osa porukasta menee sinne, jään Sissin, Lauran, Mian ja Caritan kanssa luokkaan. Kun porukat menevät ulos, Anniina vihjaa jotain hänen kulkemisistaan käsi kädessä jonkun kanssa kaupungilla. Mitä vittua, ei pidä paikkaansa, sanoo TYTTÖ. Sitten hän haukkuu pariin kertaan paikalliset juoruakat, jotka tekivät sen, mitä hän ei osannut ehkä edes toivoa.*

Englannintunnilla opin myös terveystietoon liittyvän tärkeän asian, jos nimetön on pidempi kuin etusormi, on macho, jos päinvastoin niin homo. Tarina ei kertonut onko niitä jotain muitakin. (8.12.2009)

Kysymys siitä, kuka on ikäisekseen kypsä, asettuu myös näin. Kokemukset, joita lapsilla ei ole, ja joita nuorilla alkaa olla asettavat statukset järjestykseen. Opiskelijat kykenevät ottamaan vastuuta omasta opiskelusta, tämä on tapa osoittaa kypsyyttä, mutta ei ainoa. Aikuisten maailman hallintaa osoitetaan toisella tavalla, ja vastaavasti kritiikki luokasta ja sen käytöksestä lapsellisena menee uusiin suihin. Sanavalinnoista, olkoonkin että ”pillun antaminen lahjaksi” oli ”läppä”, saattaa päätellä, että tuohon maailmaan ei menty valloittajan elkein. Kysymys on myös altistumisesta ja alistumisesta, nuorena omaksutusta tehostetusta feminiinisyydestä (Sipilä 1994, 23; Jokinen 2000, 218). Orastavan aikuisuuden merkki ovat myös alkoholin ja tupakan käyttöön liittyvät tavat ja kokeilut. Luokassa saattoi kuulla varsin helposti tulkittavia vihjauksia aiheeseen; viisi euroa ja Rantakadun ärrä samassa lauseessa riittää, sen osasi yhdistää tupakkaan.

Sekäläpän tiliin menee myös jonkun heittäämä kysymys, kauanko joululoma kestää. Opettaja vastasi, että se kestää noin kaksi viikkoa. TYTTÖ TYTÖN säestämään vakuutti ryypäävänsä aivonsa pellolle. (14.12.2009)

Yhden tai useamman luokkakaverin yllä leijui sopivan epämääräisenä myös epäily mietojen huumeiden käytöstä. Tätä tapahtui minun kuullen ja minulle osoitustikin. Eikä näiden epäilyjen kaivaminen kollektiivisesta muistivaranosta ollut kuin pienen vihjeen takana:

Carita > Ope, mä en tykkää laatikoista. Ope: mä rakastan laatikoita. Opettaja ympäröi osan kalvosta ja sanoo, että siitä näytti tulevan passiivipilvi. POIKA >TYTTÖ vedätkö passiivipilveä viikonloppuna. POIKA vitsailee edelleen tämän olevan poliisiasia. (13.11.2009)

Tulevan tai menneen viikonloppu vetovoima oli helppo havaita ihmisten ryhmittäytymisestä, äänen tasosta, nauramisista ja muista merkeistä, vaikka ei itse keskustelua kuulisikaan. Keskustelut antoivat puitteita luokan elämään, olivat jutut kuinka todenperäisiä tahansa. Merkillepantavaa oli se, miten herkälle joidenkin oppilaiden havainnot ja muisti oli viritetty silloin, kun puheeksi



tulivat nämä asiat. Toiset puhuivat niitä, toiset kuuntelivat ja jotkut eivät ainakaan näyttäneet olevan kiinnostuneita. Tavanomaisen opetuksen katkaisevat kioskilaisten dialogit katkaisivat myös useimpien viireystilan.

11.38 Kim tivaa sellaista kaljamerkkiä, jossa on Meister. Viittaa ennen kysymystä. Pandi sanoo Jägermeister. Vastaus kelpaa Kimille, sitä hakikin. Joku (Qiao?) tietää kertoa, ettei se ole kaljaa. Kim menee varsinaiseen asiaan, joka oli jotkin Abumeister hupparit. Ilmeisesti episodin alkuna oli Konstan hieman Carlsbergin logoa muistuttava huppari. Kim opettajalle: voit jatkaa. (10.11.2009)

Koulun aika ja tilajärjestyksen kannalta Kimin järjestämä episodi on mielenkiintoinen. Hän viittaa saadakseen puheenvuoron ja hoitaa mieltään askarruttavan asian muun luokan avustuksella. Tämän jälkeen hän todellakin erikseen sanoi opettajalle, että opettaja voi jatkaa. Hän onnistui sekoittamaan hyvään ja asianmukaiseen, kohteliaaseen käytökseen koulun virallisen normin vastaisen sisällön erityisen ironisella tavalla. Tämä kävisi parodiasta, hyvää käytöstä, oppilaista kumpuavaa tiedonjanoa, yhteistoiminnallista oppimista oppilaiden omasta elämästä nousevassa kysymyksessä. Oppilaat, voisi sanoa oivaltavasti, puhuvat epävirallisen koulun sanastoa virallisen koulun kehyksessä. Samalla tavoin, kuin edellä kuvaamani jarruttelu, tällainen episodi liikkuu virallisen ja epävirallisen koulun välimaastossa olematta pelkästään kumpaakaan.

Nelli vaatimalla vaati Rikua viereensä, mutta Riku sanoi, ettei ”jaksa, kun sä angstaat”. Kysymyksessä oli joku viikonlopun juomajuttu, Riku jatkoi ilkkuvaan sävyyn ”mä olen taas mokannut”. (15.3.2010)

Edellä kuvatun kaltaiset alkoholipuheet luokassa ja sen ulkopuolella eivät olleet jokapäiväisiä. Kuten Rikun kommenteista voi päätellä, niihin ei suhtauduttu kritiikittömästi tai sokeasti ihailleen. Esimerkissä on huomioitavaa myös se, että keskustelu käytiin sukupuolirajan yli. Niiden saama vastaanotto oli riippuvainen lausujasta ja ajoituksesta. Tulkitsin uuden vuoden jälkeen luokan keskustelujen aiheita ja dynamiikkaa:

TYTTÖ puheli jotain absolutistijuttuja, joiden ainoa tarkoitus oli kertoa, että uutena vuotena erityisesti on juotu rankasti. TYTTÖ saattoi olla hieman tosissaan omissa raittiuspuheissaan.--- Joululahjat, erityisesti rahat värittävät luokan arkea

nyt todella selvästi. Toiseksi uuden vuoden juopotteluihin liittyvää perinnetietoa välitetään ahkerasti. Joillekin se tuntuu olevan melko mieluistaakin olla juorun keskipisteessä. (7.1.2010)

Näiden viittausten ja tarinoiden tihentymä olivat päivät heti uuden vuoden jälkeen. Oli helppo yhdistää alkoholi ja viittaukset uuden vuoden lupausten nopeaan ”kusaisuun”. Reilulla äänellä julistetut ”en kerro, että...” -tarinat alleviivasivat sitä, että tieto on kuitenkin olemassa. Ja mikään ei viittanut siihen, että se myös säilyisi salaisuutena kovin pitkään. Erityisesti tyttöjen tavoissa esittää asiat oli läsnä Skeggsin (1997; myös Hey 1997, 74) ajatus kunnioitettavuuden säilyttämisestä samalla, kun hankitaan meriittejä aikuisuuden toisen käytävän opinnoissa. He tekivät sen taitavasti, osoittaen sävyjen ymmärrystä ja assosiaatioiden hallintaa. He osasivat puhutella yleisöä tietäen, mitkä yhteydet toimivat. Näiden merkkien mukaan järjestyi hierarkia ja uskottavuuden ulottuvuudet toisella käytävällä aikuisuuteen. Kysymys ei ole enemmän–parempi-järjestyksestä. Epävirallinen koulu opettaa jatkuvan näytön periaatteella vuorovaikutustaitoa, sen tarkkoja erontekoa myöten. Oikein esitetyillä asioilla oikeista aiheista saattoi pitää positionsa aikuisuuden toisen käytävän tietäjänä ja taitajana.

Aikuisuuden merkit ovat tärkeitä, mutta nyanssien taju ja nuorten jaettu tietovaranto ei liity vain niihin. Seuraavassa esimerkissä jaettu todellisuus on kulttuurituote. Pieni vihje kutsui esiin jaetusta tietovarannosta yhden tietyn asennon, jonka jokainen osaa yhdistää Titanicin kannelle. Kuvaus tunnilta kertoo muutenkin, miten eri todellisuudet elävät rinnakkain ja siitä, minkälaisia yritykseni ottaa huomioon molemmat, olivat. Tunti ei ollut erityisen levoton, vaikka näistä kuvauksista voisi saada sellaisen käsityksen. Koulussa vain tapahtuu sekä koulua että koulutusta:

10.24 opettaja kysyy kysymyksen, joka liittyy passiivilauseen objektiin. Joonas sanoo sen sanan, jonka aiheesta muistaa: agentti

Nellin huppu on täynnä jotain roskaa, ilmeisesti kynänteroituksesta tullutta

10.25 Carita SMS (saa tekstiviestin PP)

10.26 opettaja kysyy kysymystä, joka liittyy lauseeseen Who sings your favorite song. Tällä kertaa agentti olisi hyvä vastaus. Joonas vastaa: Kaija Koo.

10.29 Petteri irtoaa lyhyeen neuvotteluun Rikun kanssa

10.32 Pandi jälleen peilin eteen

10.40 Pauliina lyö Jereä käsivarteen useita kertoja minkä pystyy, Jere hymyilee leveästi saamastaan huomiosta



10.42 Yousaf kysyy Eetulta vieressään mikä on passiivi; se on asia, jota alettiin opiskella viime viikolla

Kim matkii laivan sumutorvea. Joonas vastaa. Anniina ottaa Titanic asennon ja siihen yhtyy Pandi. Aika klassikko on tämä oppilaiden keskinäisestä jaetusta todellisuudesta. Tämä tapahtuu noin sekunnissa, se on ihan refleksin varassa. (9.11.2009)

Elokuvan mainosjulisteesta mieleen taltioitunut asento oli jotain sellaista, minkä tunnistin, niin tunnistivat kaikki muutkin, sumutorven matkiminen ei ymmärtääkseni asiaan vielä mitenkään liittynyt. Epävirallinen koulu elää omaa vaikeasti ennakoitavaa elämäänsä, joka perustuu jaetuille asioille ja assosiaatioille.

SOSIAALINEN LUKUTAITO

Joidenkin tavarat sosialisoitiin herkemmin kuin joidenkin toisten. Toiset laittavat nettiin itsestään, jotkut lemmikeistään tai itsestään lapsena. Pojat hierovat tyttöjä, tytöt hierovat tyttöjä, tytöt hierovat poikia ja pojat eivät hiero poikia. Luokan elämässä on liuta kirjoittamattomia, ja osin tiedostamattomia sääntöjä, jotka ovat yhteydessä normeihin, hierarkioihin ja ryhmien rajoihin. Sosiaalista lukutaitoa on sovittava toimintansa ja puhumisensa normeihin ja sopivaksi omaan positiionsa luokassa.

Koulun aika- ja tilarakenne on tiukka, opetusteollisuuden logistisilla ehdoilla pakattu systeemi. Koulua voi kutsua pakkopaidaksi tai vankilaksi korostaen sen velvoittavaa ja ruumiiseen asti kohdistuvaa kontrolliluonnetta (esim. Laine 1997; 2000). Tästä ei nähdäkseni seuraa, että nuoret olisivat iloisia ja vapaita, jos heidän ei vain tarvitsisi käydä koulua²⁴. Koulu tarjoaa nimenomaan puitteet sellaiselle oppimiselle, lukutaidolle ja hienovaraiselle viestinnälle, mitä edellä kuvasin. Se elää kuvatussa muodossaan vain, koska se kulttuurisena muotona viihtyy kouluinstituution puristuksessa ja saa voimansa sen oletusarvoista eri tiloissa. Hienovaraiset vihjeet ja lausumat saavat voimansa ympäriltään, virallisen koulun tarjoamasta kontrastista.

24 Ruumiillisuutta on syytä pohtia paitsi ilmiänsä myös toistona. McLarenin (1993) ajatus esimerkiksi on, että koulun fyysiset rituaalit vaikuttavat ajan yli siksi, että niitä toistetaan kerta toisensa jälkeen. Vastarinta yhdessä tai toisessa yksittäisessä tilanteessa ei tätä muuksi muuta.

Wexler (1992, 8–9) kuvaa tutkimuksensa lähestymistapaa niin, että hän esittää eri kouluissa (mt. 3) toteutuvat erilaiset organisoituneet subjektiivisen tuottamisen prosessit. Kouluetnografia ei voi tavoittaa täydellistä elämäkerrallista psykodynaamista minuuden kuvausta. Mutta se voi hyvin kuvata, miten kouluissa käyvät nuoret määrittelevät itsensä ja vastavuoroisesti osallistuvat muiden minuuden määrittelemiseen. Tämä prosessi käyttää stereotyyppisiä ja karikatyyrisiä tyyppisiä. Oppilaat, opettajat ja vanhemmat tuottavat identiteettien rakentamisen rakenteellisen puolen näiden kulttuuristen resurssien varassa (Wexler, 8–9; Houtsonen 2000). Tutkimuksen nimi; *becoming somebody* kertoo oleellisen; kysymys on oman arvon ja identiteetin rakentumisesta ympäristössä, jota koulu tavoitteineen ja fyysisine puitteineen määrittää. Tämän tutkimuksen aineisto tukee Wexlerin huomiota, mielenkiintoista kyllä siltä kannalta, että kouluun sijoittunut nuorisokulttuuri hyppää tilassa ja ajassa niin samankaltaisena pari vuosikymmentä ja valtameren yli. Jokainen on yksilö, mutta joksikin tuleminen on vuorovaikutusta. Tarvitaan kavereita, jotka vahvistavat viestisi siitä, mikä ja kuka olet. Asemaa tai roolia ei vain oteta, eikä myöskään vain saada (Salmivalli 1998, 49).

Virallisen koulun näkökulmasta se vuorovaikutus, mitä kuvaan ja olen kuvannut, menee pitkälti työrauhahäiriönä samaan koriin. Kysymys ei ole silti kaoottisesta toiminnasta, vaan siinä on hienovaraisia muotoja. Ne opettavat sosiaalisia tilanteita tuleville työntekijöille, isille ja äideille, mutta niin niitä ei ajatella. Jos oppilaat usein ovatkin opetuksen suhteen stand by -tilassa, ja keräävät vain faktat (Jackson 1990, 103), heidän tarkkaavaisuutensa koko kuva ei ole tämä. Oppilaat lähettävät, vastaanottavat ja tulkitsevat viestejä – toiset paremmin ja toiset huonommin. Toivo omasta kelpaamisesta ja pelko kelpaamattomuudesta saa käyttämään energiaa suorien ja piiloviestien pohdintaan ja tulkintaan (Kosonen 1998, 226). Tärkeää on saada kuulla totuus ja kuvaus itsestä. Koululuokka tarjoaa useimmille suhteellisen tutun ja turvallisen tilan, jossa saa palautetta tekemisistään, sanomisistaan ja olemuksestaan, ja sosiaalisesti tiheänä paikkana on sitäkin piinallisempi niille, joilla paikkaa ei ole. Sosiaalinen lukutaito on vastaus siihen näennäiseen ristiriitaan, että koulussa heitetään läppää (liioitellaan, puhutaan muunneltua totuutta) koko ajan. Ja samalla yhdeksäsluokkalaiset ovat yleisesti ottaen hyvin rehellisiä nuoria ihmisiä.

Sosiaalinen lukutaito kehittyi, koska vuorovaikutus toimii vain silloin, kun viestit ovat oikea-aikaisia, laatuja ja niitä on oikea määrä. Oma toiminta, puheet ja eleet pitää sovittaa omaan asemaan ryhmässä, ja oma asema ryhmässä selviää tulkitsemalla viestejä. On hyvä olla ryhmässä, mutta jos sellaiseen joutuu



änkeämään, se kyllä huomataan. Liika hörhöäminen näyttää typerältä ja liika yrittäminen säälittävältä (Gilbert & Gilbert 1998, 174; Souto 2011, 145). Saamiensa viestien lukutaito ohjaa oman käyttäytymisen ja puheen sovittamiseen asemaa vastaavalle tasolle. Luokan hierarkiassa alhaista statusta on *wannabe*, joka ei osaa lukea ympäriltään jokaisen muun näkevän tämän saavuttamattoman halun läpi. Hänen kasvonsa ovat menneet. Kimin kuvauksen mukaan:

Se änäs änkee väkisin, vaikka ne ei jaksais sitä, ja se tulee vaan sillai pomppaa vaan, sillai pompom.

”Se tekee mitä vaan, että...” (tätä kuvausta käyttivät Anniina ja Kim) kertoo tällaisesta positiosta. Nämä positiot tekevät ymmärrettäväksi sen, miksi epävirallisten ryhmien johtajat eivät millään välttämättömyydellä ole itse likaisten temppujen osastossa. Positio määrittää sen, millaisia panoksia on käytettävä säilyttääkseen toivon position säilymisestä.

Epävirallisen koulun kiinnostavimmissa asioissa tiedonvälitys oli nopeaa ja tarkkaa, huolellisuus ja tarkkaavaisuus olivat kiitettäviä. Kasvavat nuoret suunnistivat jatkuvasti signaaleja lähettäen ja palautuvia signaaleja tulkiten. Juorun kohteeksi joutuminen voi olla ikävää jossain tilanteessa, mutta se voi olla myös tähtihetki. Se tarjoaa mahdollisuuden mitailla omaa asemaa jonkun toisen parina toisten ilmeistä, sävyistä ja sanoista. Juorukin on ”läppä”, jotain joka voisi olla totta, mutta joka voidaan vetää takaisin. Juuri siksi se on ”vuorovaikutustaitojen” opiskeluväline. Se on, toisin kuin virallisen koulun opettama hählinästä ja harmaista vyöhykkeistä vapautettu tieto, orgaanista, olemukseltaan monitulkintaista, potentiaalisesti kokonaan totta tai kokonaan valetta ja todennäköisesti jotain siltä väliltä.

Juorulla voidaan osoittaa epäsuoraa aggressiota, mutta se voi olla kohteelleen tärkeä. Kaikille sitä iloa ei ainakaan suoda. Lokakuun lopulla 2009 Rikulle irvailtiin toistuvasti ”menikö pupu pöksyyn?”. Riku ei suostunut valaisemaan asiaa minulle, vaikka sitä kysyin. Jotkin yksittäiset huomautukset myöhemmin palasivat asiaan, mutta se on samantekevää, mistä tarkalleen oli kysymys. On aihetta olettaa, että juoru tuli maanantaina kouluun ennen kuin Riku itse (viikonlopun vetovoimasta ks. Laine 2000; Aapola 2002).²⁵ Juoru voi

25 Virtuaalimaailmassa on lukuisia eri testejä, jotka asettavat kommentoitavaksi erilaisia pareja. Eräs luokkamme tyttö sai Facebookin ”*Lover of the day*” -testistä minut vastaukseksi, mistä viimeistään havahduin näihin testeihin.

positiivisessa mielessä asettaa vaarattomasti kaksi ihmistä rinnakkain, jolloin asian saamat kommentit tapahtuvat myös säännellyssä tilassa.

KIINNOSTUS ITSEEN JA OMAAN ASEMAAN

Helmikuun 12. päivä oli väripäivä, jolloin pukeutumisella piti välittämän viestiä omasta siviilisäädystä:

Perjantai väripäivä. Vihjasin Tommille, että ei saa olla mustaa ja valkoista. Tommi otti vihreää, mutta en muistanut kertoa, että se tarkoittaa sinkkua. Siitäkös vähän riemua saatiin jo ennen ensimmäistä tuntia. Perteri tuli tervehtimään: ”What’s up Angst B. Everything is cool Angst C.” Nyt ollaan tässä, liikkeelle lähdimme siitä sanakirjasta luokan takaseinällä. Tommi joutui hieman selittelemään. Tulkitsin HY tunnin alussa hieman laajemminkin kollegoiden pukuja. Oletin, että Mialla on jossain joku, kun oli punainen takki vetoketju kiinni taas kurkkuun asti. Nelli, joka kuulee oman nimensä vaikka mistä hälinästä, kuuli myös, kun arvelin teinisti hänen seukkaavan.

Ulostulojen ajoitus, sävy ja tyyli vaativat sosiaalisen tilanteen lukutaitoa. Kyky ja halu saada itseä koskevaa informaatiota olivat todella puhuttelevat. Minulle jäi arvoitukseksi, miten esimerkiksi edellä kuvatussa tapauksessa Nelli poimi oman nimensä yleishälinästä ja vielä ymmärsi jotain asiayhteydestä. Sama koskee muistia; kuvaavin ja minulle puhuttelevin tapaus oli aiemmin lainattu haastattelukatkkelma, jossa Pantera muistaa kuukausia taaksepäin kontekstin parin vaatteiden avulla (ks. jakso *Virallinen ja epävirallinen koulu*). Haastattelussa myös Pauliina muisti tapahtumat lähes yhtä tarkasti. Näkymiseen, kuulumiseen ja katsomiseen ei voinut olla kiinnittämättä huomiota. Poikien harmaiden huppujen rivistön ja enimmäkseen tyttöjen peilaamisen välinen ero oli ulkomuodollisesti suuri. Sosiaalisessa mediassa annettuja ja vastaanotettuja pieniä viestejä on satoja. Erilaiset sosiaaliset vastavuoroiset pelit sosiaalisessa mediassa, esimerkiksi ”tykkää tästä, niin kerron millainen oli ensivaikutelmani sinusta” kokoavat nopeasti kymmeniä tykkääjiä, jotka odottavat kommenttia (ks. myös Hernwall & Siibak 2011).

Oli luokkakavereidemme oppivelvollisuuden viimeinen perjantai-iltapäivä luokassa 28.5., kun pidin heille pienen leikkimielisen visan, jossa piti tunnistaa luokkakavereita kuvista ja sanomisista. Sen päälle katseltiin valokuvia. Kisan



voitti Pauliina, jonka todistuksen keskiarvo oli hieman yli 6. Siinä saattoi tosin auttaa se, että hänen lappunsa tarkasti vieressä istunut Pantera. Tunti päättyi siihen, että kerroin kellon olevan vähän yli kaksi ja tunnin oikeastaan loppuneen muutama minuutti aiemmin. Luokassa ei ollut jälkeäkään sen päättymistä normaalisti ennakoivasta kolinasta, kun aletaan pakata reppuja etuajassa. Kukaan ei tinkinyt pääsyä pois aiemmin, kuin mitä virallisen koulun määräämä aika oli, vaikka sellainen oli oletusarvo, kun elettiin jo melkein kesäkuuta. Olisi miellyttävä ajatus selittää tämä omalla lavakarismalla. Kysymys on kuitenkin luokkakavereiden herkeämättömästä tarkkaavaisuudesta silloin, kun he itse yksilöinä ja ryhmänä ovat mikrojulkisuudessa, kun välitettävä tieto on elävää. Tyypillisesti jokainen tahtoo näkyä kuvissa, ja sitten, kun niin tapahtuu, se on ihan hirveä. Vastaavasti kuin puhelimesta olevat videopätkät ovat ”siis niin hirveitä ja noloja”, ja puhelin kuitenkin kaikkien otettavissa pöydällä. Kevään viimeisellä perjantai-iltapäivän tunnilla luokkamme, joka muuten rikkoi luvattomien poissaolojen ennätyksiä, näytti, miten perustava voima kiinnostus itseän ja asemaan ryhmässä oli.

Tällaiset tilanteet määrittivät joksikin muuksi kuin virallisen koulun ja pedagogiikan ja epävirallisen koulun tavanomaiseksi tingiksi. Asia selittynee osaksi sillä, että en ole opettaja eikä minun mukanani tule koko koulu-tradition opettajaan asettama rooliodotus. Mutta tätä merkittävämpää oli se, että ”opetuksen” kohteena olivat luokka ja sen oppilaat itse. Sellainen tilanne ei ole koulua siinä merkityksessä, että opettaja ja oppilaat kohtaavat jonkin opettajalle tiedetyn ja oppilailta salatun tietoaineksen äärellä. Kysymykset ja vastaukset olivat kaikki ryhmässä jo olemassa, kuvat olivat avoimia tulkinnalle. Kuvissa ei ole mitään, mitä ryhmä itse ei olisi tuottanut ja mitä se ei osaisi avata ja tulkita, tieto oli sanalla sanoen elävää. Tunnistin roolijäykkyudet ja odotukset itsekin, koska toistuvasti kertosin ja muistutin, että esittämiini asioihin ei pidä suhtautua liian vakavasti (vaikka lausun ne opettajan paikalta). Mielenkiintoista sikäli, että minulle oli kuukausien ajan opetettu, miten läppään ei pidä suhtautua vakavasti. Asiassa ei sillä tavalla pitänyt olla ongelmia, mutta että opettajan paikalta. Siltä paikalta puolihyytyneen pedagogin oletetaan lausuvan kokonaan hyytyneitä asioita.

Kiinnostus kohdistuu siihen, että voi testata luokan reaktioita erilaisiin mahdollisuuksiin olla joku toinen, tai olla oma itsensä toisella tavalla. Huhtikuun 9. päivä kirjasin seuraavaa äidinkielen tunnilla:

Pandi viettää ”vessassa” noin kymmenen minuuttia, ja palaa ja valittaa pissahätä. Luemme näytelmää, jossa on rooli kaikille paitsi Virvelle²⁶. Mia on viimeinen, joka ottaa jeparin roolin. Kummallinen näytelmä, mutta varsinkin luokan näytelmä. Joonas on ”Juhani”; Juntti näytelmässä, suurin rooli. Pandi on Venla. Molemmilla on vähän luonneroolit. Koko lukuaikana ei yhtään kioskia ole auki. Kaikki ovat mukana, seuraavat tekstiä, lausuvat yhteen ääneen kaikkien veljesten osuudet... Pandi saa tirskaa seitsemän kosijan edessä. Luokka on kuin mikä hikarien kokoelma, Sissi ja Laura sujahtavat joukkoon aivan täysin. Tällä kertaa Joonas joutuu opastamaan Sissiä, milloin on hänen vuoronsa.

Vähän muuttui pedagogiikassa, luemme näytelmää, joka on mukaelma Kivestä. Ja samalla muuttuu kaikki. Roolit ja niiden kanssa pelaaminen, ylipäänsä asettuminen joksikin toiseksi tutussa porukassa nostaa uudet ihmiset esille ja aktiiviseksi. Kun näytelmä on luettu, toiminta palaa takaisin normaaliin salamana. Porukoilla ei ole kirjoja, Pandi, Anniina, Mia, Markus vaihtavat paikkoja miten sattuu. Esa pelaa kännyllä ihan open nenän alla. Mutta niin kauan kuin näytelmää kesti ja melkein kaikki olivat siinä mukana, ei ongelmaa.

Kuka tahansa osaa hörhöillä, ja useimmat uskaltavatkin, jos se on näennäisesti ryhmäjäsenyyden ehtona. Jumittuminen ääripäiden asenteisiin johtaa ennemmin eristykseen kuin vakaaseen asemaan ryhmässä (Ball 1981; Heargraves 1984; Tolonen 2003; Manninen 2010). Jokaiselle sattuu ylilyöntejä ja huonoja ajoituksia, toisille enemmän ja toisille vähemmän. Ja tämä on juuri olennaista, raja tulee näkyväksi, kun se aika ajoin rikotaan. Raja koulun ja kodin välillä on yleensäkin selkeä. Leveily vanhempien varallisuudella ja huonojen kotiolojen setviminen porukassa ovat tarkoin säädeltyjä. Näissä asioissa lipsahduksia tuli lukutaitoisillekin. Sosiaalista tilannetajua vaatii olla esittämättä juttuja, joiden parasta ennen päiväys on jo mennyt. Vanhoja (uro)tekoja voi kyllä muistella, mutta ne eivät kannattele loputtomiin. Jatkuva uhoaminen ryyppäämisestä voi olla amatöörimäistä, asiaan vihkiytyneet puhuvat hienovaraisemmin ”juhlimisesta”, yleisö osaa kyllä päätellä loput.

Kun fysiikantunnilla jaetaan lasisauvoja ja säämiskät, ja ohjeet tehdä hankaussähköä, se on kuin maskuliinisen masturbaationäytöksen tilauksen tekisi – sellaisen ainakin saa (myös Willis 1984, 16). Vaatii osallistujilta erotelukykyä, jos mieli olla hauska vetämättä överiksi, ällöksi. Hienovarainen

26 Opettaja jakoi roolit yhdessä oppilaiden kanssa. Se, että Virve jäi ilman roolia, ainoana, ei ole varmasti sattumaa. Todennäköistä on, että hän oli tilanteeseen sillä hetkellä tyytyväinen, mutta samalla kysymys on tilanteen hyväksymisestä ja vakiinnuttamisesta.



ero näytti menevän siinä, että jos laittaa silmät kiinni toiminta muuttuu ällöksi, kuten Esa sai selvin sanoin kuulla. Luokan toiminnassa oli hyvin tavallista, että istutaan toisten syleissä, tytöt vaihtoivat keskenään suukkoja ja muutenkin fyysinen läheisyys oli tavallista. Sekään ei kuitenkaan tapahtunut missään säätelemättömässä tilassa, kuten Pantera palautteessaan Rasmukselle antaa ymmärtää. Mielenkiintoista kyllä, sen kerran, kun todella viitataan miesten homoseksuaaliseen läheisyyteen, sitä ei tehdä homottelemalla (ks. myös Hernwall ja Siibak 2011):

Petteri menee myrteksiksi, ehkä numeron takia. Rasmus kysyy; tarvitko halin? Pantera kuulee ja katsoo hitaasti; just joo. Tässä menee raja, Pantera itse marssi luokan toiselta laidalta Pauliinaa pusuttelemaan viime viikolla. Ja Rasmuskin on käyttänyt homoa korostetun paljon haukkumanimenä (28.1.2010)

Vaatii lukutaitoa erottaa hyvä juttu kaikkine värityksineen ”leijumisesta” ja ”paskanpuhumisesta” (ks. myös Tolonen 2003)²⁷. Esille pitää osata asettua niin, että saa haluamansa signaalit vastaan lähettämistään signaaleista, sortumatta huomionhakemiseen, joka on pateettista. On osattava lähettää rohkeat viestit niin, että tarvittaessa ne voidaan mitätöidä läppänä, kuten Tolosen tutkimuksen pornahtavat novellit. Jokaiselle sattui ylilyöntejä, syynä virhearvio, yleinen riehaantuminen tai väsymys tai mikä milloinkin. Se ei ole olennaista, vaan se, että luokka sosiaalisena ympäristönä kouli jokaisen oppimiskykyisen

27 *Kim: En mä tiää, että kyllä sen huomaa saman tien jos mä juttelen jonkun kanssa. Esim mä huomaan saman tien, jos mä juttelen jonkun kanssa. Sit se rupee leijuu jollain asialla, ni ehkä se on aluks hyvä tyyppi, sit se tutustuu ns. paljon paremmin ja se rupee leijuu enemmän, ni se respecti suoraan sanottuna laskee. Tollai niin ku, että toi ei oookkaan niin hyvä tyyppi, miltä aluks vaikutti. Et menee hermo enemmän.*

Tommi: Kehuskelee, ylpeilee..

Kim: Nii, ylpeilee ittestään. Niin ku et ”vedin kolmee äijää turpaan eilen, et ei tuntunu missään”. On sillai, et okei, hyvin meni. ”Joo menin just baarin ohi ja vedin portsarin ihan levyks siihen ja oli ihan, maassa makas.” Joo, niin varmaan joo.

Petri: Siis suomeks sanottuna ihan paskan puhujia, niinkö?

Kim: Nii.

Tommi: Leijujia. No onks tällasii paljon.. tällasta leijumista?

Kim: Oon, siis kyl mä pari tyyppiä tiedän, niin ku... Aluks ku mä tutustuin ni oli ihan hyvä tyyppi. Sit se rupees niin ku leijuu, ni taso laski saman tien. Ei jaksanu enää olla sen kanssa ja katto kaupungilla käveli, joo tuolla, et kierretään 13 metrii tuolta, että ei jaksu...

paremmin lukemaan näkymättömiä rajoja ja julkilausumattomia normeja. Sosiaalinen tila, ja luokkaympäristön sosiaalinen tiheys opetti jokaisen, lähes jokaisen laittamaan sanansa ja tekonsa positioonsa sopiviksi. Toisten positio oli alisteinen muiden vastaavalle, mutta selkeä. Luokassamme lähes jokainen sai kuulla herjausta, se ei erottele. Todistimme myös sellaista, että kaveri ajautuu epävirallisen koulun ulkopuolelle. Seuraavassa esimerkissä esiintyvät henkilöt ja tapahtumat eivät ole omalta luokaltamme. Tässä ei ole myöskään kysymyksessä erityisen hienovarainen jaottelu sopivan ja epäsoptivan välillä. ”Sun” viittaa erääseen tyttöön naapuriluokalta:

Havahduin tilanteeseen, kun kuulin takaani ”Tuomas kyttää sun persettä”. Ja niin kyttäsikin. Eikä kieltänyt tai lopettanut, vaan jatkoi tuijottamista noin puolentoista metrin etäisyydeltä ja totesi tämän olevan normaalia. Muilla kavereilla on hieman eri näkemys normaalista ja myös Tuomaksen normaaliudesta. Myöhemmin kuului vihjailuja ... Tuomas erottautuu kyllä kovasti, kun istuu yksin neljän pulpetin ryhmässä ja kaverit ohi mennessään läppäisevät päähän, ei niin ystävällisesti, kun kyllästyvät Tuomaksen meteliin tai kuten tänään kävi: siihen, että Tuomas lisäsi muiden nimiä omaan työhönsä. Häneen halutaan pitää etäisyyttä ihan vakavasti. (17.11.2009)

Luokkakavereiden puheissa oli nyansseja, joiden ymmärtämiseen meni kuukausia aikaa. Sanavalinnat ja teemojen kierrätys saattoivat viitata ala-asteelle saakka. Minulle kuulematon pieni maiskaus ennen puheen aloittamista saatettiin tulkita kiusaamisena jossain muualla luokassa. Osan näistä nyansseista opin tajuamaan, kaikkia luultavasti en. ”Hieno paita sulla” on kontekstista riippuen koulukiusaamista tai tyttöjen välistä tavallista palautteenantoa, mikä tekee kiusaamisesta myös vaikeasti havaittavan ja vaikean puuttua. Joidenkin litanioiden syyt juonsivat alakouluun asti, mistä ne seurasivat entisten luokkakavereiden mukana yläkouluun puolelle. Kuulluksi tuleminen on monimutkainen vyyhti, jossa ei riitä erottelu opiskelijoihin ja muihin. Kuulluksi tuleminen ei vaadi sitä, että on asiaa. Mutta sen se vaatii, että puheen volyyymi, spontaanisuus ja sisältö ovat yhteydessä puhujan positioon.



Anniina: se tekee ihan mitä vaan, että se saa olla mejjän kaveri ja aina kaikkee just jollain tunnilla, eikä kukaan puhu sille enää mitään. Ni sit se yrittää jotain, -- ja kaikki on et ”aha, ei kiinnosta”. Mutta kyl se siinä yrittää kovasti pysyy mukana, et jos meit ei kiinnosta, ni sit se on hiljaa

Kun TYTTÖ alkoi selostaa jotain kummistaan, tavoistaan poiketen POIKA vaiensi hänet nopeasti: Arvaa mitä? Kiinnostaa ihan vitusti. (29.4.2010)

Esimerkiksi, jos repliikki alkaa tietyillä fraasiksi muodostuneilla sanoilla, sen merkityksen saattoi avata vasta, kun ottaa lukuun kuka puhuu ja kenelle ja mihin sävyyn. Epäilemättä lähes kaikki luokassa osasivat tulkita nämä merkitykset. Vaatii sosiaalista lukutaitoa ja ryhmäspesifiä harjaantumista, että osaa erottaa ryhmään kuulumisen siihen änkeämisestä.

Siinä, missä pojat tavoittelivat enemmän ulkoista identiteettiä, voidaan tyttöjen kohdalla puhua enemmän tiettyyn sosiaaliseen ryhmään pyrkimisestä, joka määräsi arkista aika ja tilaamia; näyttäytymisiä, menoja ruokalaan ja puistoihin tietyssä seurassa. Tyttöjen ryhmänmuodostuksessa vallitsi sellainen jako, että paikka oli joko hiljaisten opiskelijoiden tai äänekkäiden kioskilaisten joukossa. Tämä asia tuli havaittavaksi selvästi, kun yksi tytöistä suljettiin ulos kioskilaisten ryhmästä ja hän vetäytyi tai monien silmissä putosi osaksi hiljaisten joukkoa keväällä 2010. Poikien touhut olivat tilassa etäämpänä, mopojen virittelyä, vandalismin esiasteita ja henkilötodistusten väärentämistä. Pojat värkkäsivät puitteita, tytöt sosiaalista itseään, sisältöä (ks. Koski 1999, 46). Sosiaalisella järjestyksellä on myös tässä asiassa vastineensa siinä, miten asiat asettuvat fyysisesti. Ihmisillä oli paikkansa: aikaa myöten alkoi tajuta, että on kavereita, joiden näen hierovan toisia ja olevan hierottavana. Mutta on myös niitä, jotka ovat vain hierottavana ja niitä, jotka vain hierovat. Seuraavaksi tarkastelen sukupuolta siitä erityisestä näkökulmasta, että naiseutta ja tyttöjä edustavat nyt ne kuusi tyttöä, jotka eivät olleet opiskelijoiksi asetettuja.

Sukupuoli

Tallensin seuraavat tunteiden nostattajat fläppipapereilta 21.1.2010. Pojille ja tytöille tyypilliset kommentit erottuvat selvästi.

TT-tunnilla aloitimme kirjoittelemalla fläpeille asioita. Kaava oli tuttu, puolet oli luokan sisäpiirijuttuja, puolet tosissaan tehtyä tai sitten oikean kaavan mukaan vastattua. Minut saa tuntemaan onnellisuutta, esimerkkejä: Seksi, Esa, Kahvi, ABC, miehet, mutsi, raha. Häpeää: ADHD pikkuveli, faija, nolot tilanteet, mopo (merkkitasolla). Syyllisyyttä: valehtelu, pettäminen, ilkeys jollekulle, kuseminen pelikoneessa. Ylpeyttä itsestä: peiliin katsominen, pelikoneesta voittaminen, suoritukset ja kun saa tupakkia kaupasta. Surua: pelikoneet, sairaus, kuolema, loppuu bensa ja epäonnistuneet ihmissuhteet.

Tiettävästi pojat voivat sairastua ja kuolla siinä missä tytötkin, mutta heille surua tuottaa edellä lainatun perusteella bensan loppuminen. Kuseminen pelikoneessa, tupakin saaminen kaupasta ja bensan loppuminen sekä mopo ovat melko varmasti poikien kirjaamia. Yhtä varmasti epäonnistuneet ihmissuhteet on tytön kirjaama asia. Luultavasti peiliin katsominen ylpeyden aiheena on hieman huumorilla taitettu ja sen kirjoittajan sukupuoli on vaikeammin arvattavissa.

Luokallamme oli saman verran tyttöjä ja poikia. Luokan vuorovaikutukseen vaikuttavista asioista kaksi on nähdäkseni yli muiden. Toinen on edellä kuvattu jako koulumyönteisiin oppilastilaisiin, hikkeihin, sekä toisaalta toisella tavalla kypsyviin. Nämä olivat sosiaalisen tilan positioita, jotka eivät enää yhdeksännellä luokalla kaivanneet täydellistä vahvistusta ihmisten käyttäytymisestä. Ne olivat leimoja ja tiloja, joissa joku saattoi poiketa (sain kasin kokeesta, olen hikke) ja joissa joku oli pysyvästi (ks. luku *Opiskelijat, hiljaiset ja hiket*). Menestys koulussa ei sulje pois aktiivisuutta muissa asioissa, eikä menestymättömyys koulussa mitenkään implikoi aktiivisuutta muilla alueilla. Kysymys on ennemminkin kahdesta pääopetussuunnitelmasta ja jokaisen aika riittää meriitteihin molemmissa, jos asema ryhmässä tukee tätä. Luokan oppilaista Riku ja Nelli menestyivät koulussa hyvin ja olivat aktiivisia sosiaalisessa elämässä muutenkin. Heidän kaltaistensa takia luokassa oli olemassa yhteys myös niiden välillä, jotka eivät suoraan puhuneet keskenään. Suhteessa koulumyönteiseen tai muuhun toimintaan, saatoin edes teoriassa ajatella pysy-



väni neutraalina. Tiesin mahdollisuudesta lähteä liiaksi mukaan ”sankarillisen vastarinnan” harjoittajien sympatisointiin tai kuri-intoon välittämisen nimissä, toki tietoisuus mahdollisuudesta ei estä sitä, että tekisi niin joka tapauksessa. Olin lukenut varoitukset stereotyyppisestä paha reproduktio/hyvä vastarinta -asenteesta (Wexler 1992, 7–10; Lähteenmaa 1996). Ehkä onnistuin olemaan suhteellisen neutraali, luultavasti en. Luultavasti se ei olisi ollut mahdollista-kaan, koska luokassa oli mahdotonta olla jokaisen toiveiden mukaan. Jotkut olisivat ehkä toivoneet meidän tieteellisesti todistavan, että luokan häiriköt pitää laittaa jonnekin muualle.

Toinen keskeinen vaikuttava tekijä on sukupuoli, jota olen jo sivunnut. Sukupuoli on vahvasti läsnä kaikessa edellisessä, olivathan kaikki ”opiskelijat” tyttöjä. Ja sekaryhmät ovat sekaryhmiä juuri sukupuolen suhteen. Sekaryhmät tarkoittavat positioina sitä, että osa luokkatovereista valitsi oman tai toisen sukupuolen seuran välillä. Osalle lankesi tässä sosiaalisessa tilassa luonnostaan oman sukupuolen seura. Se, mitä kutsuin toiseksi käytäväksi aikuisuuteen, liittyi pitkälti tarinoihin sukupuolielämän aloittamisesta, mutta myös alkoholikokeiluihin ja näiden erilaisiin yhdistelmiin. *Mä olen mokannut*, siinä se viesti, jonka jokainen osaa avata maanantain kontekstissa, ja mokaamiset liittyvät useimmiten sukupuolten kanssakäymiseen, alkoholin välittämänä tai ilman.

Oma sukupuoleni näkyi koko ajan ja konkretisoitui esimerkiksi liikuntaryhmissä ja sukupuolittain rajattujen tilojen käytössä. Se näkyi myös siinä, miten ja missä järjestyksessä sekä millaisten teemojen välityksellä tutustuin luokkakavereihin. Haastattelut tasaavat jonkin verran sitä vääristymää, joka jokapäiväisessä koulunkäynnissä muodostui. Entisenä kloppina osasin varmasti alusta asti tulkita poikien puheet paremmin kuin tyttöjen. Molemmilla on tapansa sanoa asioita, joita ei ole tarkoitus ymmärtää kirjaimellisesti. Petteri kertoi minulle toistuvasti ja julkisesti, ettei kehtaa edes koulussa, saati kaupungilla tunnustaa minua tuntevansa. Se oli nimenomaan Petteri, joka tervehti suureen ääneen kadun toiselta puolelta Härkälän keskustassa²⁸. Tulkitsin

28 *Tapasin Pauliinan aamulla kaupan valoissa, Pauliina tuli kaverinsa kanssa vastaan. Sanoin kobballa, että terve Pau. Pauliina ei tainnut oikein rekisteröidä asiaa. Koulussa sanoin piruuttani Pauliinalle, että sinä olit vähän epäkohtelias. Pauliina vastasi, että kun tajusi asian, olin jo kaukana. Se varmaan piti paikkansakin. Petteri korjasi, että kysymys on vain siitä, ettei kehtaa kaupungilla tuntea. Myöhemmin Petteri sanoi, ettei kehtaa enää koulussakaan näyttäytyä mun seurassa. Tämä johtuu gangstarapliikkeideni huonoudesta. Tämä siis kaverilta, joka nimenomaan käveli vieressäni ja morjesta kaupungilla mopon selästä ja kadun toiselta puolen. (31.3.2010)*

asioita ensisijaisesti niin, että se on merkki huonosta päivästä ja ongelmista, kun Petteri ei näytä keskisormea koko päivänä.

Poikien kuvauksessa ja analyysissa olen huomattavasti tyttöjen elämään verrattuna ”sisällä”. Kävin koulua tyttöjen kanssa paljon, vaikka en yhtä paljon kuin poikien. Olen haastatellut kymmenen luokkamme tyttöä. Mihinkään aineiston vähättelyyn ei siksi ole syytä. Kerron ja analysoin poikien kytkennästä luokkayhteisöön toisella tavalla kuin tyttöjen kytkennästä. Poikien ja tyttöjen tapa olla jäsenenä on erilainen (Kosonen 1998; Gordon & Lahelma & Holland 2004; Tolonen 2001). Sukupuoli on rakenne, joka on läsnä epävirallisen ja fyysisen koulun toiminnassa näkyvästi ja virallisen koulun toiminnassa enemmän implisiittisesti. Tyttöjen ja ”läpän” ja verbaalisen aggression kokemuksellinen kohtaaminen jää minulle arvoitukselliseksi alueeksi. Poikaelämään sanailin itseni jotakuinkin onnistuneesti ja tyttöjen epäviralliseen maailmaan sellaisella en osaa pyrkiä, enkä tiedä olisiko se mahdollista. Mutta tämä ei tietenkään estä kysymästä, kommentoimasta ja ihmettelemästä.

Rasmus tervehti naamiaispäivänä: ”Oletko pukeutunu heteroks?” Näin se toimii, mitä nasevampi läppä, sen parempi. Ja samalla, läppä liittyy vaateisiini ja seksuaaliseen suuntautumiseen yleensä, ottamatta kantaa todella seksuaaliseen suuntautumiseeni, tai mistä sitä tietää, mutta niin en sitä tulkinut. Systemin säännöt olivat selkäytimessä jo olemassa. Vastata voi vielä nasevammalla läpällä, jos osaa. Tai sitten voi olla vastaamatta. Jos loukkaantuu, on tosikko ja kummajainen. Jos ottaa itseensä ja kertoo opettajalle, on vielä kummallisempi. Mutta sellaista ei tapahdu. Tottahan Rasmus oli sisällä systeemissä ja oli lievemmillä läpän heitoilla varmistanut asiaa. Ensimmäisellä liikuntatunnilla lämmittelimme tekemällä koripallon kanssa askel-heittoharjoituksia. Opettaja (173 cm) huusi minulle (173 cm) palautteena: ”Paju, saa donkata”. Vastasin, että olisin kyllä donkannut, jos olisin tiennyt. Näin se toimii. Muutamassa sekunnissa parilla repliikillä molemmin puolin asetimme toimintapuitteet koko lukuvuodelle.

Yläkoulun oppilaat ovat henkilökohtaisen kehityksensä kannalta marginaalisessa tilanteessa. Yläkoulun aikana ”lapselliset” välituntileikit loppuvat, mutta aikuisten oikeuksia pitää edelleen odottaa. Oppilaat ovat entisiä tyttö- ja poikalapsia, ja tulossa naisiksi ja miehiksi. Oppilaiden mielenkiinto kohdistuu sekä omaan fyysiseen muutokseen että yleensä vastakkaiseen sukupuoleen mahdollisena kumppanina. Sekä omaan kroppaan, että toiseen sukupuoleen kohdistuu kiinnostusta, jota sosiologikin voi fyysisin perustein kutsua luonnolliseksi. Fyysinen sukupuoli on näkyvä ja myös peiteltävä asia



yläkoulussa. Oppilaiden keskinäiset erot kehitysvaiheessa ovat suuret, omalla luokallamme vanhimman ja nuorimman oppilaan ikäero oli lähes kaksi ja puoli vuotta, mikä vain korostaa eroja, tai sekoittaa fyysisen kehityksen ja orastavan elämäkokemuksen vaikutuksia. Tyttöjen meikkaaminen ja hius-tenhoito ja poikien peittävät ja löysät tummat hupparit kiinnittivät huomion ensimmäisestä päivästä lähtien. Tytöt useimmiten korostivat fyysistä muutosta, pojat peittelivät sitä.

Sukupuoli saa herkässä iässä tavallista voimakkaampia ilmaisuja. Aikuiseksi tuleminen koulussa on vahvasti sukupuolitettua (Tolonen 2001). Katutilaan kuuluvilla arkkityyppisillä ilmaisuilla (homo, horo) on paikkansa, kun epävirallinen koulu kouluii nuoria. Tolonen (2001) ja Laine (1997) ovat esittäneet havainnon, että yläkoulun luokkatila jakaantuu sukupuolittain poikien ja tyttöjen puoleen. Tällaisesta en itse juuri tehnyt havaintoja. Paripulpeteissa istuttiin useimmiten poika- tai tyttöpareissa, mutta säännöksi tätä ei voi kuvata. Tanssintuntien alussa pojat ja tytöt ottivat luontevasti lavatanssiasettelmat asettuen omiin nurkkiinsa salissa. Sekaryhmissä viihtyvät oppilaat viihtyivät kasoissa, joissa oli joko tyttöjä tai tyttöjä ja poikia. Poikien välisen homoseksuaalisen läheisyyden kielto toimi tässä, niin kuin muussakin fyysisessä läheisyydessä.

Arvosanoilla ei ole sukupuolta, ne ovat numeroita, mutta arvioinnilla sellainen voi olla. Aiemmin totesin, että hikirikategoriassa samaan aikaan on ja ei ole sukupuolta. Siihen kuuluu vain tyttöjä, mutta siihen kuuluvien sosiaalinen oleminen on niin vähän fyysistä, että heillä ei ole näkyvää fyysistä sukupuolta, nimenomaan koulussa. Yksi koulun sitkeitä ajattelumalleja on huonon koulumenestyksen sukupuolittunut selittäminen, kyvyttömät tytöt ja haluttomat pojat (Käyhkö 2006, 61). Tälle tosin esitin jo aiemmin vaihtoehtoisen ahkerat hiket, lahjakkaat pahikset esimerkin (kahden tytön välillä). Willisin (1984) ”kaverit” ovat kouluetnografian pahojen poikien ikoneita. Heistä erityisesti Joey edustaa lahjakkaan, mutta kykyjään hukkaavan pojan stereotypiaa. Julkilausutusti tai lausumatta tiedollisten valmiuksien ohella koulussa arvioidaan yritystä, asennetta ja käyttäytymistä (Jackson 1990; Broady 1994). Objektiiviseksi ajatelluilla käytänteillä on luokkaspesifi, etninen tai sukupuolinen koodi (Bourdieu & Passeron 1977; Willis 1984; Käyhkö 2006), vaikka oppilas sinällään on oikeuksineen ja velvollisuusineen ideaalina sukupuoleton. Käyhkö (2006) kuvaa tutkimuksessaan, miten luokka ja sukupuoli yhteen kietoutuneena rakenteena määrittävät siivoojaksi opiskelevien tyttöjen elämää. Willis (1984) puhuu työväen kulttuurissa olevasta hetkestä, joka saa

kaverit valitsemaan kouluviisautta halveksivan ja fyysistä maskuliinisuutta kunnioittavan, itselleen manuaalisen työn umpikujaksi muodostuvan tien.

Poikia puhutellaan liikuntatunnilla sukunimellä, ennakoiden tulevia totaalisia instituutioita. Pojat käyttävät peliliivejä, tytöt olan yli kietaistuja rusetteja. Käytännössä esimerkiksi teknisten töiden valinnaisryhmissä kaikki oppilaat ja opettaja olivat miespuolisia. Sukupuoli jakaa sosiaalisesti, seksuaalinen kokemus voi olla rasite tai meriitti riippuen sukupuolesta (Skeggs 1997; Tolonen 2001, 95–97; Skugge & Olsson & Zilg 2003). Sukupuoli on yläkoulussa ohittamaton rakenne. Kun luokallemme tuli uusi tyttö kahdeksannella luokalla, monet opettajat luulivat häntä pojaksi. Tämä oli parhaiten muistettu asia koko kahdeksannelta luokalta haastatteluissamme. Sukupuoli ilmenee oppilaiden henkilökohtaisena fyysisenä kehityksenä, erityisesti poikien pituuskasvu oli niin nopeaa, että muutamassa kuukaudessa poika saattoi siirtyä katselemaan maailmaa uudelta tasolta. Sosiaalisen median kuvagalleriat ovat mitä fyysisin ja sosiaalisin asia nuorten tyttöjen itsensä näkökulmasta. Sukupuoli tekee itsensä tiettäväksi arjen yksityiskohdissa.

Sukupuoli on läsnä yleensä heteroseksuaalisena jännitteenä poikien ja tyttöjen välillä, sekä tyttöjen flirttailuna homoseksuaalisten suhteiden kanssa ja vastaavasti poikien homoseksuaalisten suhteiden kieltona. Seksuaalinen jännite ei ole vain yhden ja toisen yksilön välistä mahdollista kipinöintiä, vaan luokassa vaikuttava aikuiselämän tunnusmerkkien jännittävä alue. Toisilla on siitä kokemusta enemmän kuin toisilla, ja tarinat myötäilevät tätä. Kutsuin tätä ilmiötä edellä toiseksi käytäväksi aikuisuuteen. Sukupuoli on läsnä sukupuoli-tettuina stereotypioina ja niiden mukaisena ja niitä rikkovana toimintana. Sukupuolten erilaisen sosiaalinen oleminen liittyy sukupuolten erilaiseen kiinnittymiseen luokkaan; tyttöjen ja poikien erilaisiin kulttuurisiin tiloihin toimia luokassa ja erilaisiin kontrollin muotoihin ja odotuksiin.

YSTÄVIÄ JA VIHOLLISIA

Rotta on huora. (8.1.)

Gordon, Lahelma ja Holland (2004) otsikoivat tyttöjen suhteita käsittelevän artikkelinsa kuvaavasti *Ystäviä vai vihollisia*. Heidän havaintojensa perusteella tyttöjen ja poikien toiminnassa ja heidän haastatteluissa kertomansa välillä on mielenkiintoinen ja säännönmukainen jännite. Tytöt näyttävät tulevan



toimeen, mutta haastatteluissa he korostavat ristiriitoja. Pojat puolestaan näyttävät mittelevän fyysisesti, suoraan sanottuna tappelevan, mutta haastatteluissa he kertovat tulewansa hyvin toimeen muiden kanssa. Käsillä näytti olevan kaksi ristiriitaista tulosta – tytöt tulevat toimeen keskenään ja tukevat toisiaan tai tytöt eivät tule toimeen keskenään ja heidän vuorovaikutuksensa on ristiriitaista. Pojat vielä monimutkaistavat asetelmaa. Tuntimuistiinpanot ja päiväkirjat viittaavat lukuisiin poikien välisiin nahisteluihin, tönimisiin ja nimittelyihin, mutta haastatteluissa he korostivat tulewansa toimeen keskenään ja olevansa kaikki kavereita. (mt. 170–171)

Ne oppilaat, joiden muut katsoivat edustavan hikkekategoriaa; opiskelijat, olivat kaikki tyttöjä. Luokan viiden hiljaisen tytön lisäksi luokassa oli kuusi tyttöä, jotka kaikki kiinnittyivät jollain tapaa luokan vaikutusvaltaiseen ryhmään; kioskilaisiin - tytskyihin tai tyttökuninkaisiin.

Poikien asettuminen ryhmiin poikkesi tyttöjen vastaavasta. Pojilla oli useita välittäjäryhmiä, jotka eivät olleet oppilastila-katutila jaottelulla kummassakaan ääripäässä. Yläkoulussa heillä on mahdollisuus joustaviin asemiin. Pojat voivat olla ja mennä useampaan kuin yhteen ryhmään, ilman että se olisi änkeämistä. Tässä ei ole kysymyksessä myöhäisen modernin kompetenssi sukkuloida eri identiteeteillä. Kysymys on poikien sosiaalisen elämän erilaisesta liittymästä luokan sosiaaliseen tilaan. Pojat myös katsoivat luokkaa eri tavalla ja eri etäisyydeltä kuin suurin osa tytöistä. Kim ja Konsta, jotka tyyppillisimmin nimettiin osaksi sekaryhmää, tulivat edes lähelle tyttöjen erottelukykyä. Joonas, Rasmus ja Riku tekivät myös havaintoja lähietäisyydeltä verrattuna niihin poikiin, jotka tuntuivat olevan sosiaaliselta lukutaidoltaan maskuliiniseen näkökulmaan (esim. riidat ja kiusaaminen ilmenevät fyysisenä) tyystin sitoutuneita.

Karkeasti jaotellen pojat tappelevat paikkansa seitsemännellä luokalla, ja se paikka on suhteellisen pysyvä. Tytöt joutuvat lunastamaan paikkansa joka päivä uudelleen (ks. myös Ollikainen tulossa). Tämä jaottelu on karkea ja kärjistävä, mutta tavoittaa jotain olennaista sukupuolten erosta ja selittää osaltaan, miksi tyttöjen elämä on ”enemmän”, se on näkyvää ja intensiivistä. Kosonen (1998, 157) kuvaa näitä suhteita osuvasti intensiivisiksi, muttei harmonisiksi. Kososen tutkimuksen aikajänne on sellainen, että tätä tiettyä tyttösosiaalisuuden muotoa ei voi kytkeä uskottavasti nykynuorisoon. Tyttöjen asemat vaihtelivat kiivaammassa tahdissa. Ja vastaavasti poikien asema oli pysyväisempi. Tämä tekee poikien kiinnittymisen tavasta omalla tavallaan ”enemmän”, koska ympäröivä ryhmä tuntui määrittävän kunkin tekemisen rajat tiiviimmin. Kun sanotaan, että joukossa tyhmyys tiivistyy, se viittaa to-

dennäköisemmin poikiin kuin tyttöihin ja vandalismiin todennäköisemmin kuin ulossulkemisiin. Ryhmän merkitys näkyi sosiometriassamme niin, että tupakoimaton poika, jolla ei ole mopoa, oli mukana ryhmissä tupakanpolttajat ja mopopojat. Rasmus kuvaa luokkatoveriaan:

Rasmus: No joo, on niillä. POIKA on aina välillä, et senki kaa mä pyörin, ku se asuu siinä ihan lähellä ni (PP: Mmm.) se on ainaki hyvä jätkä. On silläki välillä tolkkua mut sitte ku laitetaa tollaseen porukkaan, ni (naurahtaen) järki häviää.

Poikien ryhmissä oli jäämiä alakoulun aikaisista aluejaoista, jotka olivat vielä seitsemännellä luokalla johtaneet konfliktiin. Tyttöjen ryhmissä alueperusteiset jaot olivat sulaneet viimeistään kahdeksannella luokalla pois. Pauliina ja Sissi samalta ala-asteelta tulleina ”kasvoivat erilleen” kahdeksannella luokalla. Kun heidät näki ensimmäisen kerran yhdeksännellä luokalla, en olisi osannut arvata heidän olleen joskus kavereita, tai tarkalleen ottaen, kyllähän he olivat luontevia entisiä kavereita. Tyttöjen ja poikien sosiaalisessa elämässä oli eroa, tyttöjen elämä oli intensiivisempää, siihen liittyi voimakkaita tunteita ja niiden ilmaisuja ja odotuksia. Tyttöjen suhteet ovat tiiviimpiä ja läheisiä ja niihin liittyy suuria odotuksia muun muassa keskinäisestä luottamuksesta (Salmivalli 1998, 42). Tyttöjen kertomuksissa luokan historiasta toistuivat parit, ja se, miten parit olivat kiinnittyneet yhteen lintszaamalla yhdessä (Pauliina, Carita; Pantera, Pauliina; Virve, Mia). Yhdessä lintsaamisesta kertoivat myös ”opiskelijat”, tarkemmin hiljaiset. Tyttöjen luvattomat poissaolot pareittain liittyivät tutustumiseen uuteen kaveriin, parin muodostumiseen ja joissakin tapauksissa myöhemmin sen hajoamiseen. Tyttöjen ”tyhmyys” tiivistyy pienemmässä yksikössä ja eri tavalla, siinä eivät välttämättä ikkunat hajoa.

Tyttöjen sosiaalista elämää oli luokassa enemmän, ainakin tällaisen vaikutelman sai aluksi. Tämä sosiaalinen liikehdintä tapahtui sosiaalisen käytävän sisällä, eikä uhannut sen perusteita. Tyttöjen kertomukset haastatteluissa samoista tapahtumista myös poikkesivat keskenään huomattavasti. Ihmisiä tuntematta tuskin edes tietäisi, että he puhuvat samasta tapauksesta. Erilaiset kertomukset voisivat johtua valehtelusta, mutta eivät ne johdu vain siitä, jos johtuvat ollenkaan. Tytöt painottivat poikia enemmän muiden tunteiden ja motiivien arviointia, pojat puhuvat tyypillisesti enemmän siitä, mitä on tapahtunut. Tämäkin jaottelu on karkea. Tytöt aktiivisesti rakensivat tarinaa itsestään toimijana, argumentoivat valmiiksi kuin tietäen, että toisen ihmisen haastattelussa samasta asiasta kuullaan toisenlaista toimijuutta korostava versio.



Tytöt enemmän kuin pojat kuvasivat valintana samaa asiaa, jonka joku toinen kuvasi pakkona tai korkeintaan välttämättömän valintana. Tytöt puhuivat kuin tietäen jo valmiiksi, että jossain joku kuitenkin kertoo samasta asiasta toista versiota. He arvioivat omaa positiotaan omasta ja muiden näkökulmasta monipuolisesti. Tämä kaikki riitoineen ja pahoine puheineen saa tyttöjen maailman näyttämään julmalta ja toisaalta kehittävältä ja opettavalta. Tytöille oli tärkeää kertoa asiat niin, että he asettuvat itse sosiaalisesti aktiiviseksi toimijaksi eikä niin, että heidät on jätetty valitsemaan ainoa mahdollinen vaihtoehto. Pojilla ei ole erityistä tarvetta korostaa omaa rooliaan edes ammattinsa valinnassa. He voivat touhuta tänään yhden ja huomenna toisen kaverin kanssa ilman, että tätä tulkitaan selän kääntämiseksi.

Keskustelin Pauliinan kanssa tapauksesta, jossa yksi tyttö oli erään toisen tytön muita paremmin tuntevana etukäteen kertonut tämän ”olevan tyhmä, ja ettei hänen kanssaan kannata olla”. Kuvaus tytöstä ei ollut paikkansa pitävä Pauliinan mielestä, siinä vaiheessa, kun hän itse oli tutustunut kyseiseen tyttöön. Se oli siis valetta, tarkoituksellinen mustamaalaus. Tämän lisäksi Pauliina arveli, ettei tarkoituksena ollut niinkään vahingoittaa muiden huonommin tuntemaa tyttöä, vaan saada hänet enemmän kaveriksi itselleen. Motiiviksi Pauliina arveli mustasukkaisuutta. Yksi siis haukkui toista selän takana tyhmäksi aiheetta, koska ehkä halusi olla tämän kanssa. Tämän kaltaiset monikerroksiset tapahtumat, joissa puhutaan yhtä, tarkoitetaan toista ja halutaan kolmatta asiaa, olivat tyyli-ilajina useimmille pojille aivan ulottumattomissa. Virallisen koulun mittarein sanottuna tällaiset nyanssit olivat kuuden keskiarvon tytöille helposti avautuvia, mutta kahdeksan keskiarvon pojille eivät.

Kun pojat puhuvat luokan riidoista ja kinoista, he saattavat kuitata koko teeman sanomalla, että kaikki tulevat toimeen, jos kenellä palaa käämit, se kestää sen hetken (ks. Gordon & Lahelma & Holland 2004).

Tommi: Minkälainen luokkahenki täst muodostuu.

Petteri: Mun mielest täst muodostuu tosi hyvä. Et siis ei meil oo niinku mitään silleen isoja, isoja riitoja koskaan ollu. Et joskus on joku vähän närkästynyt, mutta sit sekii on menny ihan tunnissa ohitte, että²⁹.

29 Samaan tapaan Eetu kuittaa vielä lyhyemmin kysymyksen:

Tommi: Onks koskaan ollu mitään tappeluja, riitoja?

Eetu: Ei oo ollu.

Tytöt kertoivat vivahteikkaita kertomuksia viikkokausia kestäneistä riidoista, salaisuuksien vuotamisesta ja ulossulkemisista. Kuukausien mittaiset riidat olivat tosin olleet jo aikaisemmin. Minun koulunkäyntiaikanani erityistä oli juuri nopea sykli, jossa asiat tapahtuivat.

Anniina: Mutta TYTTÖ ei, et TYTTÖ on ollut vähän väliä sillai, et kuuluuks se meidän porukkaan vai ei. Et just sen takii et mä (painottaen) oon ollut riidoissa TYTÖN kanssa, et me ei olla puhuttu varmaan kahteen kuukautee, ei edes sanottu toisillemme mitään.

Petri: Millonkas tämmönen oli? Onks se vielä voimassa?

Anniina: Ei oo enää voimassa ollut pitkiin aikoihin, mutta siis niin ku viime kevättä ja semmotteita, alkusyksy varmaan oli monta kertaa, ettei puhuttu moniin kuukausiin, mut sit se aina unohtu se riita. Mutta ei jaksu. On vaikka kaks kuukautta ollut puhumatta, ni sitte ei enää jaksanu. Oli sitte ihan sama, että unohdetaan se juttu ny ja.

Laura ihmetteli, kuten minäkin, miten tässä tyttökuninkaiden porukassa ollaan ylimpiä ystäviä ja synkkiä vihollisia niin nopeasti vaihtuvassa syklissä. Läheskään kaikki pojat eivät olleet havainneet riitoja joko ollenkaan, tai sitten he eivät pitäneet asiaa merkittävänä. Kun pojat kertovat luokan historiasta, he tyypillisesti kertovat siitä, miten koko joukko saatiin kasaan ja kaikki oppivat tuntemaan toisensa. Tytöt, tai tarkemmin tyttökuninkaat, aloittavat kertomalla kuka on ollut kenenkin kanssa missäkin vaiheessa. Ei kategorisesti, mutta tyypillisesti tytöt kertovat luokan historiaa luokan sisällä olevien tiiviimpien sidosten muuttumisen kuvauksina.

Jos pojilla oli antipatioita toisiaan kohtaan, se ei yhdeksännellä luokalla enää juuri näkynyt. Tai en osannut sitä nähdä, koska en ottanut huomioon jatkuvaa mätkimistä, haistattelua ja keskisormen nostelua. Juuri tästä oli kysymys myös Gordonin, Lahelman ja Hollandin havainnossa. Poikien elämä koulussa on fyysisesti aktiivinen ja jopa väkivaltainen, ja pojat korostavat kaikkien tulevan toimeen. On mahdollista, että oma sukupuoleni saa minut pitämään näitä poikien uhoja tyhjinä puheina vailla suurempaa sisältöä. Rituaaleina ne eivät ole tyhjiä, koska mätkiminen ja haistattelu nimenomaan kertovat siitä, että suhde kestää sen. Näiden eleiden tulkitseminen yksioikoisena miehisen väkivallan perinteen jatkajana ohittaa ironian tason ja löytää hierarkioita, koska oli päättänyt niitä löytää. Luokan poikien välillä oli ollut ainakin yksi tappelu seitsemännellä luokalla, nyt sen osapuolet elivät rauhassa rinnakkain. Tai rauhassa on suhteellinen ilmaus, he kyllä saattoivat lyödä toisiaan luojaakin, mutta osana sosiaalisesti rajattua tilannetta.



Tommi: Joo, joo. Juu. Et niinku Riku ja Petteri ei varmaan itse allekirjoita tätä, et ne... (Konsta: Ei.) (PP nauraa) Jos halua ne suuttumaan niin rupee tota haukkuun niitä emoiks, vai mitä?

Konsta : Nii mut en mä toisaalta tiä suuttuiks ne nyt siitä nyt silleen, että jos mä sanon Rikulle, että vitsi sä oot kanssa yks emopelle niin se vaan nauraa ja sanoo, että ole sinä kaljupää hiljaa.

Pojilla oli useita ryhmiä, jotka määrittyivät suhteessa luokan ulkopuolisiin asioihin, mopoihin tai tietokonepeleihin. Tyttöjen suurimmat kiistat johtuivat juuri siitä, että samaan sosiaaliseen tilaan oli pyrkimässä enemmän ihmisiä kuin sinne mahtui. Juuri tästä johtuikin tyttöjen intensiivinen elämä. Tyttöjen liikkumatila oli rajatumpi, eikä kysymys ole vain ryhmädynamiikasta. Pojista yhtäkään, käyttäytymisestä ja koulumenestyksestä riippumatta ei laitettu hika-reiden positioon. Kaupungin ykköslukioon jatkoi luokalta poikia siinä missä tyttöjäkin. Tytöt olivat joko hiljaisia ja hikkejä tai sitten jossain sisällä tai aina jossain suhteessa tyttökuninkaiden ryhmään, ruumiittomia sukupuolettomia tai naisellisia (paitsi Qiao). Miten tytöt sijoittivat sanan kahdessa merkityksessä; itsensä tilaan ja investoivat eri käytäviin, oli ruumiillisuudessaan vahvasti jakaantunut. Kulttuurinen tila yhteen tai toiseen kumartamisen välillä on pienempi kuin pojilla. Sosiaalisella jaolla on fyysinen vastineensa. Tyttöjen sukupuoli ja fyysisyys joko korostui tai piiloutui.

Poikien maailmaan tarjottiin poikien maailman juttuja. Kun aprillipäivänä väitin läheisen kebabin myyvän kolmella eurolla ”kepsuja”, en tarjonnut tätä tietoa tytöille. Asia liittyi poikien maailmaan. Poikien elämä meni sekaisin, kun messuilla jaettiin ilmaisia muutaman euron pre paid -liittymiä.

Istun insinöörikiöskin vieressä. Aihe, kielten sukulaissuhteet, ei paljon inssejä kiinnosta. Porukka on kuhinoissaan messuilla jaetuista pre paid -liittymistä. Jerellä ja Markuksella on pahimmillaan kaksi puhelinta molemmilla kädessään. --- Jannut ovat keksineet, että messuilla saaduilla liittymillä voi ostaa limua kaupungilta. Yousafille asia oli niin tärkeä, että ponkaisi opotunnin alussa ”vessaan” ja palasi pian Jaffa-pullon kanssa.(9.11.2009)

Tyttöjen toiminta puolestaan meni sekaisin, kun Pauliina eräänä päivänä tuli luokkaan kukkien kanssa.

11.36 Pauliina tulee luokkaan kahden tulppaanikimpun kanssa ---

Nelli arvelee Pauliinan poikaystävän ostaneen ne osoittaakseen, kuinka paljon välittää Pauliinasta.

Luokan tyttöjen sisäinen dynamiikka saa uutta väriä Pauliinan kukista. Pantera jopa odottelee tulematta opon tunnille että Pauliina tulee myös. Pauliina pitää kimppujaan koko ajan esillä ja nähtävänä. Tämä pikku asia on merkittävin tänään luokan sisäisen elämän kannalta. (26.10.2009)

Yhdessä nämä esimerkit kertovat paitsi tyttöjen ja poikien ryhmien eroista, myös siitä yhtäläisyydestä, että informaali koulu elää omissa ennakoimattomassa rytmissään. Tämän informaalin koulun rytmin tunkeutuminen virallisen koulun aikatilarakenteeseen oli luokallemme tyypillistä. Pauliinan tapauksessa kukat eivät pelkästään kiinnittä huomiota. Ne tekevät sen lisäksi kukkien saajasta hetkeksi keskipisteen ja keskipiste saa hetkessä ”perintöprinsessat” (poikien vastaavasta ilmiöstä Vaaranen 2004, 17). Tyttöjen asemat päivittäisessä ryhmänmuodostuksessa olivat herkempiä muuttumaan nopeasti.

Tolonen (2001) kuvaa koulun, erityisesti toisen tutkimuksensa koulun, sukupuolijärjestystä karkein keinoin ylläpidetyksi. Poikien suusta kuultu tyttöjen huorittelu, kähmintä ja tarkoitushakuiset valheet rajasivat erityisesti tyttöjen tilaa toimia. Tolonen (mt., 90) myös kuvaa, miten oppilaat istuivat poikien ja tyttöjen puoliskoilla, silloin, kun saivat itse mahdollisuuden valita paikkansa (ks. myös Laine 1997, 60). Kaikesta rosoisuudestaan huolimatta, meidän luokkamme oli näihin kuvauksiin verrattuna korrekti³⁰. En muista kuulleeni yhtä ainoaa kertaa huora-sanaa. Törmäsin siihen kyllä, esimerkiksi Nellin penaaliiin oli kirjoitettu ”Rotta on huora”. Sen verran asiaa minulle valaistiin, että taustalla on todellinen henkilö toiselta luokalta. Haastattelussa Nelli kielsi sitä itse kirjoittaneensa. Sosiaalisessa mediassa sanaa käytettiin myös jonkin verran. Horo-sanaa käytettiin myös jonkin verran, sekin tyttöjen välisessä keskustelussa. Yksi luokan tytöistä kertoi myös tarinoita, joissa keskushenkilönä oli ”horo”, mutta tämä ei viitannut luokkakavereihin. Horo

30 Kommentit olivat toisinaan kyllä alatyylisiä, mutta niissä on eroa esimerkiksi huoritteluun ja aggressiiviseen nimittelyyn.



nimityksen tekee epämääräiseksi se, että sanan tarkka merkitys ei tuntunut olevan ihan kirkas niille, jotka eivät puhu suomea ensimmäisenä kielenään³¹. Horo oli kyllä negatiivinen ilmaus ja feminiini, mutta eri asia kuin huora.

Tyttöjen kähmintään viittaavaa todistin kerran, ja tässä tapauksessa oli kyseessä tanssi – ei hyökkäys (vrt. Tolonen 2001). Lähentelyasia tuli esille yhdessä haastattelussa, jossa asia sitten lyötiin leikiksi haastateltavan aloitteesta³², mutta asiaa kieltämättä. Lähentelystä ja lääppimisestä puhuttiin kyllä ja suureen ääneen. Näissä tapauksissa kysymys oli yhden luokan pojan kiusaamisesta tai kiusoittelusta tulkinnasta riippuen. Tyttöillä oli toisinaan tapana kieltäytyä istumasta tietyllä paikalla, opettajan kehotuksia vastustaen, sillä perusteella, että kyseinen poika lähentelee. Kuten Ballin (1981, 27) tutkimuksessa tyttö kommentoi, *I'm not sittin next to him*. Näissä kysymys oli aina samasta pojasta, eikä asian todenperäisyyteen viitannut mikään. Kysymys oli tiettyjen poikien hämillen saamisesta, joka ei ollut missään suhteessa luokassa yleensä vallinneeseen tapaan fyysisestä läheisyydestä. Ällöpojan positio on luokassa merkittynä jo valmiiksi, siinä missä hiljaisen tytön (myös Kosonen 1998).

Tyttöjen en ainakaan havainnut ahdistelleen poikia fyysisesti, mutta luokan reippaassa ilmapiirissä saattoivat pojat joutua reagoimaan muihin sukupuolisiin haasteisiin:

Pantera kirjoittaa tussitaululle: Riku, sun muija on ruma. Riku lisää punaisen sydämen muijan kohdalle, ei pyyhi.

Pantera > Opettaja: Ope, mä haluun Anniinalta pusun ---

11.45 Opettaja kehottaa Panteraa pyyhkimään tekstin taululta, Pantera pyyhkii ja menee Rikun luo sanoen, että mun käskettiin pyytää sulta anteeksi. Ei pyydä. Riku pyytää Panteran takaisin ja sanoo, että mene polvillesi pyytämään. Pantera > Riku: Haista vittu. Riku > Ope: Ope, Pantera sanoi mulle haista vittu. Tilanne oli siinä. (3.11.2009)

31 *Petri: Mitä se horo tarkoittaa?*

Pantera: No se puhuu paskaa. Se muka luulee tietävänsä kaiken kaikesta ja tällee.

32 *Pantera: No ku en mä tiää. Se lähentelee ihan sikana.*

Petri: Siis ihan fyysisesti lähentelee vai?

Pantera: (hymähtää myöntävästi). Joo.

Petri: Ja muutko pojat ei vai?

Pantera: No, kyl neki lähentelee sillai mut ne on vähän sille paremman näkösiiki. (Nauraa) Et sil ei oo välii.

Huhtikuun 26. päivä: Riku kysyi minulta, sattuisinko tietämään ylimääraistä mopokypärää, aivan kuin mikään tekemisissäni viittaisi sellaiseen mahdollisuuteen. Tähän aikaan vuodesta osasin jo avata koodia sen verran, että kysymys ei ollut kypärästä, vaan siitä, että Riku tahtois viedä jonkun tytön ajelulle. Pantera oli vieressä ja kuuli keskustelun. Hänelle koodin avaaminen ei tuottanut senkään vertaa työtä kuin minulle. Lisäksi Pantera osasi kuvata tilanteen tyylikkäämmiin: Riku tahtoo viedä misun raidille.

Henkilöt olivat samat kuin edellisessä esimerkissä. Stereotyyppinen näkemys äänekkäistä hyökkäävistä ja ahdistelevista pojista ei osu havaintojeni kanssa kovin hyvin yhteen. Lähentelyä varmasti tapahtui enemmän kuin havaitsin, siitä ei ole kysymys. Sukupuolisen integriteetin loukkauksia tapahtui kuitenkin yli sukupuolirajan molempiin suuntiin. En yritä arvioida, kumpaan suuntaan ne olivat vakavampia. Luokka, paitsi opiskelijat eli myös kollektiivina, jossa yhden asiat olivat kaikkien asioita. Jere, luokan pienimpiä poikia oli sekä poikien fyysisen kurmootusosaston että tyttöjen kiusoitteluosaston oppilas.

Ennen kuin menimme omaan ryhmään seuraava vuoropuhelu:

Nelli: hyi Jere!

Jere: mitä?

Nelli: koskit Panteran perseeseen.

Asiaa vielä selvennetään ja todistajien mukaan kyseessä oli kynnärpääkontakti. Kontakti tapahtui noin 4 sekuntia sen jälkeen, kun Pantera oli istunut Joonaksen syliin – Kysymys oli varmaankin puhtaasti Jeren kiusoittelusta. Jere maksaa pientä hintaa pyrkimyksistään nousta maskotista äijäksi äijien riviin. Lärviin tulee ja tytötkin kiusallaan kyseenalaistavat Jeren liikkeet. Olemme varmaan sovinnesteja ja muutenkin tuomittavia typeryyksiä, jos väitämme, että ryhmä on kuitenkin Jerellekin turvallinen viiteryhmä, jossa on hyvä ottaa nämä askeleet. Toki Jeren rooli liittyikin vain tähän ryhmään. (16.11.2009)

Pandi uhkasi pettää Pauliinaa Esan kanssa, muutenkin tytöt jatkuvasti kiusoittelivat Esaa. Pandi kysyi Esalta miksi tämä ei seurustele ja kysyi tahtoisiko Esa alkaa seurustella hänen kanssaan. (Päiväkirja 11.2.2010).

Jälkimmäisessä lainauksessa ei varmasti ollut kysymys tosissaan esitetystä kosinnasta tai uhkauksesta. Pantera ei ollut aikeissa pettää Pauliinaa, mitä se tarkoittaisikin. Tämäntyyppiset jutut menivät ja tulivat, niitä ei luokassa yhteisesti sen pidempään pohdittu. Mitä sitten Jere tai Esa omilla oloissaan asiasta ajattelivat, ei näyttänyt kuuluvan muille.



Sytä omien ja Tolosen havaintojen eroihin voi olla monia. Tutkijan sukupuoli on yksi sellainen. Toiseksi, meidän haastattelumme eivät juuri sivunneet teemoja, joissa tällaiset jutut tulevat luontevasti esille. Minulla kesti kauan, ennen kuin ensimmäisen ja ainoan kerran kuulin sanan ”neekeri” luokassa. Sitä kuitenkin siis käytettiin ja asia vahvistui haastatteluissa. Kesti kauan havaita asia, mutta se tuli ilmi lopulta. Tämän perusteella uskon, että esimerkiksi huorittelu olisi tullut esille joko suoraan havaintojen välityksellä (omien tai Tommin) tai oppilaiden ja opettajien ja vanhempien haastatteluissa. Pidän uskottavimpana selityksenä erolle sitä, että luokat vain yksinkertaisesti olivat erilaisia. Kuvatulla erolla on vastineensa myös luokan fyysisessä järjestyksessä, pojat ja jotkut tytöt eivät suinkaan menneet omille puolilleen. Tämä fyysinen läheisyys sai vastaavasti entistä selvemmäksi niiden erottautumisen, jotka eivät satunnaisissa kasoissa olleet. Fyysinen läheisyys luo tietenkin vaikeasti havainnoitavat puitteet myös lähentelylle. Luokkamme ei ollut sukupuoliasioissa täydellisen korrekti, mutta sitä ei voi pitää fyysisesti aggressiivisena verrattuna esimerkiksi Tolosen kuvaamiin tapahtumiin, tai vaikkapa omaan luokkaan aikanaan Sampolassa tai luokan käyttäytymiseen muissa asioissa.

Luokan kulttuurissa tytöt ja pojat, osa heistä, olivat läheisiä. He jakoivat tilaa ja asioita keskenään tiiviisti. Tässä vuorovaikutuksessa, kuten edellä kuvasin, oli sukupuolten välistä vastavuoroisuutta. Tytöt ja pojat olivat koettelun ja kiusoittelun kohteena, joskaan on mahdotonta tässä asettaa eri muotoja keskenään järjestykseen. Mutta kulttuurisena mallina maskuliininen aktiivinen ja feminiininen passiivinen dikotomia toistuu, myös karkeassa muodossa. Antaa ”pillua lahjaksi” ja laittaa ”kortsuun Tabascoo” ovat ääriesimerkkejä tästä. Kaava toistuu Rikun ja Panteran sanailussa, jossa puhutaan Rikun muijasta (omistettavana) ja hänen ulkonäöstään ja sittemmin misusta jonakin raidille vietävänä (myös Joonaksen kikattajat ja pölisijät). Parhaiten maskuliinisuuden ja feminiinisuuden suhdetta, sellaisena kuin luokkamme keskeiset henkilöt sen näkivät, tiivisti Pantera aivan koulun viimeisinä päivinä:

Päivä aletaan Hiidenkiven ulkoilupuistossa. Siellä tehdään tehtäviä ja ratkotaan ensin arvoituksia. Yksi niistä etsii vastaukseksi henkilön omaa nimeä, ”sinulle se kuuluu ja muut sitä käyttää”. Panteran vastaus on pimppa ja se jää luokkamme vastaukseksi (2.6.2010).

UJOUS JA ROHKEUS

Ennen biologian tuntia Riku ja Petteri istuivat ikkunalaudalla pääarakennuksessa. Pandi tuli ja istui poikien väliin. Pian tuli Konsta, joka istui Pandin viereen ja samalla myös Petterin viereen. Mia ja Virve seisoivat pienen matkan päässä ja muut kuka missäkin. Tämä orkesteri istui todella tiukassa paketissa. Siinä on purettavaa sedille. Hienoa henkeä, fyysistä läheisyyttä ja samalla varmasti monenlaista mutkaa ja tukahdutettua tunnetta ja pettymystä. (22.10.2009)

Edellä oleva katkelma on ensimmäiseltä kouluviikolta, mikä näkyy kuvauksen sävyissä ja tulkinnoissa, mutta yhtä kaikki, joukon fyysinen tiiviys kiinnitti huomion. Näissä epämääräisissä kaverikasoissa olivat tyypillisesti samat ihmiset, jotka nimettiin kuuluvan sekaryhmiin ja samalla vaikutusvaltaiseksi. Kasoista ei havaintojeni perusteella ainakaan löytynyt muiden luokkien oppilaita, kuin hyvin harvoin retkellä tai vastaavassa tilanteessa. Nämä fyysistä läheisyyttä korostavat muodostelmat tietenkin näkyivät ja kuuluivat. Ne tarjosivat luokan ujoimmillekin vähintään pienen ikkunan maailmaan, jossa tytöt ja pojat hakeutuvat läheisiin tekemisiin. Mia, joka liitettiin hiljaisiin opiskelijoihin, tulkitsi myös tätä jakoa rohkeuden ja ujouden akselilla. Kysyn sekaryhmistä (ks. myös Pauliina alaluvussa *Sekaryhmät*):

Mia: No tonhan voi selittää monella tavalla

Petri: Nii voi, mutta keksi edes yks.

Mia: No emmä sitä yhtä viitti sanoa.

Petri: No sano vaan. (nauraa)

Mia: No ei mutta, no emmä tiää. Kai se on ihan normaalia, että on aina niinku yks semmonen tyttöryhmä, mitkä ei oo, voi olla ehkä niinku pojista kiinnostunut, mut siis ei niinku luokassa niinku vaikka ne niitten poikien kaa niin paljon niinku sillain oo tekemisissä. Eli sit on vaa niinku tyttöjen kaa enemmän ja sitte poikaryhmä on taas sitte ton niinku, ihan samalla tavalla, perusteella, kun toi tyttöryhmäkin.

Petri: Elikkä nää on siis...

Mia: No en minä tiää. Kai ne sitte tulee toimeen hyvin molempien kaa ja niin pois päin.

Petri: Jos nyt tota oikein kärjistetään niin tarkottaaks tää nyt sitä, että nää on kiinnostuneita opettajasta ja nää mopoista ja nää toisistaan vai?

Mia: No nii se... (nauraa) Välttämättä niinku missään seurustelu... kiinnostuneita niinku toisistaan, mutta siis niinku. Emmä tiää.

Petri: No se oli yks hyvä selitys. Keksitkö jotain muuta?

Mai. Ja sit on taas semmonen niinku, että jos ööö, tai joittenki tyttöjen on



vaikeampi niinku tulla poikien kaa toimeen. Tai ei niinku keksi mitään puhuttavaa tai jotain tämmöstä ja sitte taas jollain työllä, jollain vaikka niinku omia veljiä, on tullu enemmän kokemuksia niinku poikien kaa ni sitte osaa niitten kaa helpommin toimia ja puhua.

Petri: Että ujouskin voi olla joku...

Mia: Nii.

Olisi yksipuolista kuvata luokan tapahtumia korostamalla vain karkeita puheita ja lähentelyjä. Ne eivät korostamista kaippaa ainakaan määrällisessä ulottuvuudessa ja toisaalta, tapahtui myös pehmeämpiä ja romanttisempia lähestymisiä. Mainitsin jo Pauliinan saamat kukat, jotka eivät tulleet meidän omalta luokaltamme, mutta jotka olivat meidän nähtävänäimme sen päivän. Minuun kaikista suurimman vaikutuksen tehnyt ulostulo tapahtui juuri sillä tunnilla, jonka odotusta edellä kuvasin. Tämä pieni episodi ei ole tyylilajiltaan sukua Tolosen (2001, 242) kuvaaman pornomukaelman kanssa.

Jere jännitti niin paljon verikoetta, että vetäisi käden alta juuri pistohetkellä. Tai siis melkein veti. Seurauksena oli pitkä viiltohaava siistin pistoksen sijaan. Haava vuoti koko tunnin. Jere kirjoitti NIMI (tytön lempinimi) verellään paperiliinaan. Sen jälkeen näytti paperia muille mukaan lukien NIMI itse. NIMI oli hieman kiusaantunut, mutta ei pahasti. Jere räväytti pöytään, hiljainen poika, tähänastiset pohjat. Oli todella kova asenne nuorella miehellä. Luvalla otin paperiliinan itselleni ja otin myös kuvan. Haava vuosi vielä äidinkielentunnin alussa, annoin Jerelle nenäliinan, kun hän meinasi alkaa sotkea naulakoita. Ja vielä toisen paperiliinan tunnille mennessä. Kyllä voi rauhallisen pienen miehen pinnan alla käydä kova kuhina. Tässä kohtaa voisi vähän kadehtia nuoria, ei kompromisseja. (22.10.2010)

Koulunkäyntimme aluksi tein epäilemättä ylitulkintoja erilaisista ihastumisista, tai vaihtoehtoisesti omaksuin asiaan liittyvän vähättelyn totuutena asiasta. Edellä olevat tulkinnat on kirjoitettu samalla viikolla, jolloin aloitimme koulun. Jere kertoi haastattelussa valinneensa kirjoitettavan nimen sillä perusteella, että tyttö sattui istumaan vieressä. Niin taisi istuakin, mutta selityksessä on hieman selityksen makua. Myöhemmin tässä tutkimuksessa kerron, miten juuri Jere oli lukuisten fyysisten hyökkäysten tavanomainen kohde. Samalla luokka oli hänelle omalla tavallaan turvallinen ympäristö. Vaikka tuon esille tyttöjen ja poikien erilaisia tapoja olla jäsenenä luokassa, edellä kuvatun kaltaiset sidokset ja suhteet tekevät sen, ettei yhtä voi ymmärtää ilman toista ja

kyseessä on lopulta yksi kokonainen luokka.

Poikien ja tyttöjen kiinnostymistä luokkaan yhdistää ambivalenssi, joka eriytyy sukupuolittain. Poikien asema luokassa oli vakaa. Pojilla ystävytyden osoitukset ja fyysiset mittelöt, asioiden jakaminen ja toisen nolaaminen seurasivat toisiaan nopeassa tahdissa. Pojilla oli oma tapansa sanoa asioita, joita ei tarkoita tai jotka tarkoittavat muuta tai päinvastaista kuin sanojen ilmiä. Tytöt jakaantuivat kahteen, opiskelijoihin ja muihin. Pojat eivät jakaantuneet tällä dimensiolla. Heissä ei ollut yhtään opiskelijaa. Mutta he jakaantuivat mopojen, kitaroiden, pelikoneiden, konsolien ja muiden ulkoisten asioiden perusteella.

POJAT

Tunnin jälkeen Riku ja Petteri vievät viraston taakse katsomaan mopoja. Matkalla on kaksi naapuriluokan poikaa tupakalla. Riku huutaa jo etukäteen, että rauhassa vaan, Petellä ei ole valtuuksia antaa jälkkää. Rappusissa kysyn, missä Markus ja Esa ovat. Saan vastauksen, että katso kohta vasemmalle. Ja katso, siellä ovat ja on vielä Jerekin. Kolmikko tulee myös esittelemään mopojaan. Näin vaikeaa olisi ollut napsasta kiinni viisi tupakoitsijaa... Sympaattista kuitenkin, että pojat tahtoivat näyttää kalleimpansa... Pojat lähtevät kepsulle, minä menen ruokalaan. Saan kuulla useita kertoja lässy lässy, kun en lähde kepsulle mukaan. Pojat tulevat ihan ajoissa matikantunnille. (30.3.2010)

Pojat ovat poikia, näin on lähes kiellettyä sanoa. Sellainen voi johtaa joidenkin pojille tyyppillisten aggressioiden luonnollistamiseen ja siihen, etteivät pojat olisi vastuussa tekemisistään. Edelleen tuollainen ajattelu johtaa helposti siihen, että ajatellaan kaikkien poikien nauttivan fyysisistä ja rajuista leikeistä, eikä osata havaita muunlaisia taipumuksia. Eivätkö pojat sitten ole poikia? Kyllä ne tietävästi ovat. Ja valtaosa biologisista pojista on sosiaaliselta sukupuoleltaan poikamaisia. Jos tytöksi ei synnytä, vaan kasvetaan, miksi poikien kohdalla olisi eri tavalla. Pojat ovat poikia, ja se johtuu enimmäkseen siitä, että heidät on kasvatettu pojiksi, joiksi he ovat kasvaneet. Härkälässä kasvaneet pojat eivät varsinkaan murrosiässä ole tyyppillisesti mitään kasvissyöjiä ja olkalaukkupoikia. Joululahjaksi saamani Marimekon olkalaukku oli aivan liian *gay* näihin mypyröihin, erityisesti, kun Lauralla oli samanlainen.

Luokan poikiin tutustuimme nopeammin kuin tyttöihin. Liikuntatunnit ja teknisten töiden tunnit menivät poikaporukassa ja monet välitunnit myös.



Kouluvuoden jälkeen minulla oli puhelimesa kuuden pojan, muttei yhdenkään tytön puhelinnumeroa tallennettuna. Liikuntatunnit muodostivat selkeimmän poikien alueen koulun arjessa. Siellä poikia puhuteltiin sukunimellä, toisin kuin koulussa muuten. Haastattelemistamme viidestä vanhemmasta kolme oli poikien äitejä, yksi pojan isä ja yksi tytön äiti. Luokan yhdestätoista pojasta kolme jatkoi lukioon, loput ammatilliseen koulutukseen.

Viimeisenä koulupäivänä 4.6.

LV-tuokio (luokanvalvojan tuokio PP) oli jo vähän tunteellinen. Nelli, Anniina ja Pandi itkivätkin. Se ei yllättänyt, mutta Kimikin joutui liikkeelle ja laittoi kypärän päähän sellaisella hetkellä, että taisi olla liki hänelläkin.

Oli tiedossa, että huomenna luokka siirtyy kouluhistoriaan. Pieni ryhmä tyttöjä kynelehti katsoen toisiaan ja kysellen, miksi itkevät. Jos Kimillä oli jokin liikenneturvallisuuteen liittyvä syy laittaa umpikypärä päähänsä luokassa, pahoittelen väärää tulkintaani. Toinen ja uskottavampi tapa selittää asia on, että itku olisi tarttunut pian häneenkin ja sellaista hän ei luokan julkisuudessa poika oikein voi näyttää edes viimeisenä koulupäivänä. Se olisi ele, josta ei palata takaisin sanomalla, että itkin vain leikilläni. Tyttökuninkaille julkinen tilanne ei ollut este kynelehtiä. Opiskelijoilla luultavasi ilon kyneleet olisivat tulleet kysymykseen koulun päättyessä ja luokan purkaantuessa. Siihen nähden, miten paljon luokkahenkeä korostettiin, nämä sormin laskettavat kyneleet olivat vaatimatonta tapaa ilmaista liikutusta. Pitkin kevättä kuulin opettajien arveluja siitä, miten ja missä vaiheessa ensimmäiset tulevat syksyllä vanhan yläkoulun pihalle. Jere ja Markus olivat ensimmäiset, neljä päivää ammattikoulun alkamisen jälkeen. Jere, sama pieni kaveri, josta totesin parin viikon havainnoinnin jälkeen, että hänen lyömisensä on luokassa yleinen harrastus.

Poikien olo luokassa oli ”kevyemmin” tai mukavammin kiinni sen sosiaalisessa kudoksessa. Pojille luokka ei tarjonnut sellaista dikotomiaa, josta olisi pakko valita, niin kuin se teki tytöille. Pojille oleminen luokan sosiaalisessa tilassa yhdessä paikassa ei merkinnyt oloa joltain toista asemaa vastaan. Poikien sijoittelussa ryhmiin oli enemmän variaatioita ja vaihtelua kuin tyttöjen sijoittumisissa – kaikessa muussa paitsi siinä, että kaikilla pojilla etäisyys viralliseen kouluun oli olemassa. Luokassa oli vain yksi poikien paras kaveri -pari, joka liitettiin säännönmukaisesti yhteen. Pojissa ei ollut sitä samaa levottomuutta ja intensiteettiä, joka oli yli puolessa tytöistä. Tytöt tuntuivat olevan huolissaan poikia paljon enemmän siitä, mitä heistä puhutaan, jos he eivät ole paikalla itse.

Tytöillä tuntui olevan tarve puhua ja jakaa salaisuuksia, ja hieman myöhemmin ihmetellä miksi tuli kertoneeksi senkin asian. Tytöt riitelivät keväänkin mittaan ainakin kaksi kunnon riitaa aiheesta, keitä on pyydetty minnekin, ja keitä ei. Luokan sosiaalinen tila jakaantui tyttöjen silmin selkeämmin sallittuihin ja kiellettyihin alueisiin. Tyttöjen huoli ei ollut aiheeton sikäli, että köyhän miehen sosiometriassa vain tyttöjä sijoitettiin yksin, ei yhtään poikaa. Pojat kuuluivat ikään kuin määritelmän mukaan jonnekin, meidän luokallamme (kuvaus Tuomaksesta aiemmin kertoo, miten poika ajautuessaan ulos on siellä totaalisesti). Yksin jäämisen pelon pojat ratkaisivat menestyksekkäämmin, ja pienemmällä energialla. Heidän ei samalla tavalla kuin tyttöjen tarvinnut miettiä ryhmään mennessä, sanooko joku ryhmästä ”ei vittu, Esa/Markus/Kim tulee” (Nellin haastattelusta lainattu ilmaus).

Poikia ei pahemmin pyydetty samoihin rientoihin, jotka tytöille aiheuttivat riitoja. Poikien sosiaalinen elämä koulussa oli vähemmän intensiivistä. Ja silloin, kun pojat jotain järjestivät, ne olivat luonteeltaan avoimia juttuja, lähinnä pelejä, joihin pappaooppilaskin pääsi. Kaikkien ystävä ei ole kenenkään ystävä, sanotaan. Mutta kaikkien koulukaveri voi olla jokaisen koulukaveri. Pojille tämä tuntui olevan enemmän mahdollista. Pojille oli enemmän mahdollista käydä koulua tavallaan kuin tehtaassa työssä (Metz 1979). Jokaisella on koulussa maine, kuten Tolonen toteaa (2001, 242; ks. myös Wexler 1992, 9). Poikien maineessa tai ryhmässä ei ollut sellaista vastakkainasettelua kuin tyttöjen opiskelija–kioskilainen-jaottelussa.

POJAT JA RUUMILLISUUS

Opettaja mainitsee Marcon olevan sallittu nimi. ”Homo, homo”, kuuluu edestä, Riku, Kim, Joonas (??) (16.11.2009)

Havaitsin viiltelyä sekä tytöillä että pojilla. Tytön viiltelyn tajusin 18.11., kun vieressä istuvalla tytöllä oli lyhythihainen paita koleana päivänä. Samaan suuntaan tasaisesti menevät arvet saattoi erottaa. Oletan, että kaikkien muidenkin on täytynt ne havaita, mutta en huomannut mitään reaktioita. Luultavasti asia ohitettiin angstipelleilynä. Poikien viiltelyn tajusin, kun Riku ja Petteri tulivat erikseen äänekkäästi esittelemään ristinolla pelin kuviota, joka oli naarmutettu käteen.



Riku oli viikonlopun aikana tylsyyksissään raaputtanut kätensä ruvelle. Pojillakin on näemmä viiltelyversionsa. Niitä vaan esitellään naureskellen. (18.1.2010)

Poikaryhmän sisäiset hiljaiset hierarkiat perustuivat moneen erilliseen asiaan. Fyysinen voima ja sen aggressiivisen käytön uhka oli kesytetty rajaamalla se erityiseen tilaan. Fyysisistä ominaisuuksista muut, kuten hintelyys, pituus, pyöreys, äänen möreys tai alkava parrankasvu saivat pojat enemmän hämilleen kuin korostamaan näitä eroja. Pukeutuminen löysiin, tummiin vaatteisiin yleensä ja huppareihin erityisesti viittaa tähän. Pojat olivat fyysisesti läsnä, mutteivät niin korostetusti kuin jotkin tytöt. Sosiaaliset hierarkiat muodostuivat ja näkyivät siinä, kuka luontevasti menee ja pääsee tyttöjen kanssa samoihin kaseihin, ja ketä tytöt hierovat, tai kenellä on ylipäänsä niin sanottua pokkaa kysyä sellaista. Pojista osa saattoi valita poika- tai tyttöseuran välillä, toiset vain eri poikaseurojen välillä. Koulumenestys vaihteli, kenelläkään ei ollut varaa tai tarvetta korostaa olevansa jollain tapaa tyhmä (ks. Willis 2004, 192). Vain tyttöjen saattoi kuulla yksittäisissä tapauksissa ääneen sanovan, että miks mä en taas tajua mitään. Poikien erityislaatuiset ja noteeratut piirteet korostivat jotain alaa, jolla he olivat päteviä: tietokoneet, pelikoneet, soittimet, urheiluvälineet tai mopot. Pätevä tyttöys ja naiseus kiinnittyvät ruumiiseen ja sukupuoleen toisella tavalla.

Poikien energisyys haki uomansa fyysisestä mitteloista ja erilaisista kivusietopeleistä, ja marginaalisesti näyttävistä viiltelyistä. Pojilla on tapana suuntautua ulospäin ja julkiseen, sanotaan, että opettajan ajasta valtaosa, jopa 80 %, menee huonosti käyttäytyvien poikien ohjaamiseen ja ojentamiseen (ks. Gilbert & Gilbert 1998; Hey 1997, 9). Stereotyyppisesti pojat kisaavat samasta äänitilasta opettajan kanssa, enemmän kuin tytöt. Tämä on opettajan kannalta sikäli mukavaa, että hän kuitenkin kuulee sen, mitä puhutaan.

Osalle pojista oli luontevaa jättää 150 minuutin ainekirjoitusajan jälkeen tyhjä paperi, inspiraation puutteeseen vedoten. Todistin Joonaksen muiden muassa tekevän näin, mutta inspiraation tullessa oli toisin, kuten alla oleva osoittaa. Mopot pannaan kulkemaan ja jalkapalloa pelataan tupakka suussa. Kuolevaisuus ei ole pojille mikään argumentti (ks. myös Hoikkala & Salasuo & Ojajärvi 2009, Vaaranen 2004)³³.

33 Jokinen (2000, 63) esittää tähän mielenkiintoisen myyttisen yhteyden; Lemmin-käisen. Pojat voivat koetella rajojaan ja ottaa riskejä. Jos kuolo korjaa, äiti tulee ja laittaa osat yhteen ja puhaltaa hengen. Yhteys voi vaikuttaa kaukaa haetulta, mutta koulussa

13.52 Joonas: Pete, Pete! Joonas näyttää neljän sivun ainettaan. Kohta saan sen luettavaksi. Tarina kertoo alaikäisten kännisestä autolla kaahaamisesta. Joonas sanoo sen olevan yhtä paikannimeä lukuun ottamatta totta. Karu kertomus, jossa Joonaksella on hengenlähtö ollut lähellä. (14.1.2010)

Pihalla oli käynnissä joku lukion liikennepäivä. Petteri näki poliisin pihalla ja huolestui, että ne käyvät sakottamassa hänen viritettyä mopoaan. Petteri kysyi, saako käydä siirtämässä mopon, isä ei tykkää sakoista. Sitten Rikun kanssa kertoivat, että olivat lukeneet trampan turvaohjeet ja sitten vuorollaan systemaattisesti rikkoneet niitä kaikkia. He olivat hypyneet tikapuilta, ja mitä lie muuta. (7.5.2010)

Pojat hakivat fyysisyytensä rajoja kurittamalla ruumista (ja mopoa, joka toisille tuntui olevan sen jatke). Maskuliinisuuteen liittyy, kuten Lehtonen (1995, 25) sanoo, oman kropan mieltäminen konehuoneeksi. Fysiikan rajojen haku ei tapahtunut kulkemalla esimerkiksi pyörällä Yyberistä kuuden kilometrin matkan. Minä kuljin (muutettuani) keväällä pyörällä vastaavan matkan toisesta suunnasta, mikä sai minut tuntemaan joukossa itseni hieman köyhäksi ja tyhmäksi. Enemmän näistä jälkimmäistä, koska kotipihaan jäi autokin. Olimme Tommin kanssa kahden luokan pojista ainoat, joiden suihkussa käymisestä liikuntatunnin jälkeen on mitään todistusaineistoa. Poikien kroatat oli koko talven verhottu löysiin huppareihin. Vain Yousafilla oli tapana käyttää mitään muuta vaatetta, esimerkiksi kauluspaitaa. Hiuksia pojat värjäisivät ja värjäyttivät, enimmäkseen vaikutusvaltaiset Kim, Konsta, Joonas ja heitä lähellä olevasta ryhmästä Riku ja Petteri. Viiltely, tai kuvioiden tekeminen ihoon raaputtamalla oli melko harvinaista, mutta se toisaalta oli vain yksi ruumiin rankaisun tapa. Poikien viiltely oli täysin julkista, suorastaan huomiohakuista.

Fysiikan tunnilla Petteri ja Pandi olivat minun tallissani (lainasivat kouluvälineet minun penaalistani, PP). Rikukin lainasi mustekynää, että sai ”tatuoinnin” tehtyä. Pandi raaputti harpilla Rikun kädestä ihon rikki. Ja sitten laittoivat siihen kai mustetta. Rappusissa tunnin jälkeen Riku kysyi, onko tyhempää tehdä niin, vai kusta sähkölankaan. (9.5.2010)

yleensä äitien aktiivinen rooli poikien asioiden selvittämisessä ainakin viittaa tähän suuntaan (Walkerdine & Lucey & Melody 2001).



Poikien keskinäisporukoissa tunnettiin ja harrastettiin erilaisia kivunsietopelejä. Yksinkertaisimmillaan se voi olla löylynheittoa, kunnes vain yksi on lauteilla. Rasmus kertoi haastattelussa meille rippileirillä pelaamastaan *slänga här* (?) -pelistä, joka perustui toisten lyömiseen löylykauhalla. Sain todistaa erän läpsy nimistä peliä, joka perustui puolestaan kämmenselkään lyömiselle ja mahdollisimman nopealle väistämislle. Yhteistä peleille oli se, että tavalla tai toisella tuotetaan kipua vuorotellen osallistujille, ja pisimpään kestänyt voittaa, *last man standing* perinteen mukaisesti. Kun erityisesti pojat haastatteluissa muistelivat tapahtumia, mainitut jutut liittyivät tällaisiin kokemuksiin ja kohelluksiin; deodoranttipullojen syyttelyyn ja vastaaviin. Vaaran ja kivun kanssa pelaaminen oli näiden harrasteiden yhteinen nimittäjä, tätä pelaamista suojalasien vaatiminen sukupolvesta toiseen oivallisesti alleviivaa. Sikäli vähän on muuttunut sukupolven aikana, että muistelen erään oman Sampolan luokan pojan juoneen tyhjäksi vesivärimukeja rahasta. Mopoilijat käyttivät kuitenkin hyvin kypärää, osaltaan varmasti siksi, että sillä saattoi osoittaa kuuluvansa mopoilijoiden joukkoon käytävillä ja luokissa. Sikäli paljon on sukupolven aikana muuttunut, että kypäräpakkoa mopoilla ei enää pidetä typeränä.

Minulle tarjottiin mahdollisuutta osallistua johonkin kivunsietopelin sovellukseen, ideana olisi ollut lyödä toista käsivarteen niin paljon kuin suinkin osaa.

Pari tuntia aiemmin sama kaveri halusi nimenomaan lyödä täysillä käteeni. Olivat Markuksen kanssa aloittamassa jotain slänga här -kisaa, josta kieltäydyin. Ja useaan kertaan asia piti sanoa. Ilmeisesti olisin saanut sitten lyödä Markusta käsivarteen niin paljon kuin lähtee, niin voi sitäkin iloa. (28.4.2010)

Pari tuntia aiemmin päiväkirjamerkinnässä viittaa poikien mielialojen ja fyysisen purkamisen vaihteluihin. Samainen kaveri, joka yritti sinnikkäästi saada minua lyömään toisia käteen, tuli bussissa viereen kertomaan matkoistaan äidin kanssa ulkomailla. Samainen kaveri, yksi innokkaimmista painijoista ja kurmoottajista toisessa yhteydessä vakavana kertoi, miten lääkäri oli kieltänyt häneltä kaikki kontaktilajit. Poikien ystävyysdensoituksia ja mätkimistä ei voi eikä kannata yrittää ymmärtää yksinään ilman toista. Tasapaino on olennaista, ei ystävyys tai mätkiminen itsessään. Osa pojista ei vain näytä voivan mieltään maltaa, fyysinen kontakti on haettava. Jos ei muuten, niin sen varmistamiseksi, että missä oman ruumiin rajat tänään kulkevat.

Omaan muuttuvaan kroppaan haettiin tuntumaa koettelemalla sen rajoja. Sukupuolten erilainen kokemus kropasta näkyy hyvin myös sosiaalisessa mediassa: siinä missä tytöt laittavat kuvia toisten kommentoitavaksi, pojat laittavat statukseen: teen joka aamu niin monta vatsalihaskäyttöä kuin tästä tykätään. Esa polki pyörällä noin 50 kilometrin matkan kahden kaverinsa kanssa, myös Facebookin ”jos X tykkää” lupauksen takia. Kun tytöt asettuvat katseiden kohteeksi, heidän keskinäinen nettietikettinsä ohjaa kertomaan, että kuva on kaunis³⁴. Pojat ennemminkin tahtovat osoittaa, mitä kaikkea kroppansa voi saada kestäväksi ja sietäväksi. Kanan alimmainen paikka on pojalle selkeä ja turvallinen. Välittäminen ja väkivalta kietoutuvat toisiinsa (Huuki 2010, 60).

Poikien tapa asettua julkisuuteen kroppansa kanssa voi tuottaa kipua ja olla julman tuntuista. Se on kuitenkin kaikessa karuudessaan myös ennakoitavaa: se on kovaa, pitää pärjätä ja olla ylpeä (Kortteinen 1992) tai ainakin joku. Maailmassa, jossa joka tavaran mukana tulee kahden sivun turvallisuusohjeet, ei ole kovaa. Pojat rakentavat tämän puolen maailmaansa muuten. Pojat riskeeraavat maineensa, mutta tilanteessa, jossa asia on enimmäkseen ”itestä kiinni” (Kortteinen emt.). Tytöt ottavat toisenlaisen, olemiseen eikä tekemiseen liittyvän, riskin tulla nolatuksi, mitä tödyksi ja haukutuksi tai esineellistetyksi. Pojat tekevät, tytöt ovat. Willis (2000, 92) tiivistää poikien maailmasuhteen: kunnioita minua siitä, mitä teen, tiedän ja osaan. Molemmat sukupuolet asettuvat julkisuuteen kommentoitavaksi, mutta eri kriteerein. Fyysinen poikien suorituskyky kulkee mukana. Femininiininen suorituskyky rakennetaan joka aamu uudelleen hiuksia kihartamalla, suoristamalla ja meikkaamalla.

Osallistuin marraskuun 12. päivä kuntotestiin, jossa vedin leukoja suurin piirtein yhtä paljon kuin luokan muut pojat yhteensä, mikä ei ole paljon (lisäksi liioittelun, koska paikalla oli luokaltamme vain pari poikaa)³⁵. Asiasta ei siinä tilanteessa tehty sen suurempaa numeroa. Viisi kuukautta myöhemmin käytäväkeskustelussa reunahuomautuksen kaltaisesti käy ilmi, että asia on kuitenkin osa luokan poikien kollektiivista tietovarantoa, kun Esa kertoo nostaneensa

34 Facebookissa minulla on teini-ikäisiä kavereita muutenkin kuin koulukavereita. Tämä taipumus ja nettietiketti tuntuu olevan aivan samankaltainen toisessa kaupungissa. Tyttöjen ja poikien nettikäyttäytymisessä on paljon yleislänsimaisia piirteitä (ks. Hernwall & Siibak 2011).

35 Tämä myös kunnianosoituksena etnografian klassisimman tutkimuksen keilauskertomuksille (Whyte 1993).



saldonsa nollassa yhteen. Luokkakavereiden muisti toimi, kun muistijäljen paikka oli otollinen ja laskettavuus sekä ulkoinen fyysisyys kohtasivat.

Ollessamme Yyberissä keväiltana Kim aloitti jalkapallon pelaamisen muiden kanssa, söi lörtsyn ja sytytti tupakan, tässä järjestyksessä. Kropan kuritus ja toimiminen vastoin terveysvalistuksen ohjeita, urheilun, ruokailun ja tupakoinnin sekoittaminen keskenään ovat selkeät merkit rajojen soveltamisesta. Tässä fyysisessä esilletulossa on kysymys pelkistetysti hallinnasta, viittaukset ylenkatseeseen feminiinisyttä tai nynnyjä kohtaan ovat tarpeettomia. Ja oikeastaan kysymys on nälästä ja ruokailun synnyttämästä tupakanhimosta, asiat vain sattuivat samaan aikaan jalkapallon kanssa. Tämä fyysisyyden osoitus ja korostus muistuttaa hyvin paljon Willisin (1984) kavereiden fyysisyyteen liittämiä merkityksiä. Tulkittuna tietona Kim osoitti samalla kertaa etsivänsä rajojaan ja sen, että rajat eivät ole samat kuin terveystiedon valistusvideossa. Eleiden kohteena on oikeaoppinen lautasmalli, toiset tekevät mitä neuvotaan ja toiset tekevät mitä haluavat ja ovat ylivertaisia. Ikänsä puolesta Kim on tuskin koskaan kuullut piippua polttavan *Elmon* voitoista, mutta kulttuurisena mallina hän toteuttaa samankaltaista fyysisyyttä. Tällaiset pienet episodit ovat tavallisia rahvaan machojen (Tuohinen 1996, 82) maailmassa. Ne ilmentävät omassa mittakaavassaan vahvuutta ja vapautta (mt.). Eipä tosin tytöiltäkään kestänyt montaa minuuttia valistusvideosta siihen, kun olivat jo tupakoimassa (ks. myös Katainen 2011, 46).

Itse pidin fyysisenä rangaistuksena sitä, että liikuntatunti oli suoraan ruokailun jälkeen, mutta olin kovin yksin tällaisten pohdintojen kanssa. Pojat kävivät kouluruokalassa vaihtelevasti, osa väitti syöneensä siellä vain muutaman kerran, koko yläkoulun aikana. Silloin, kun ruokalaan mentiin, lautaselle saattoi tulla 25 pinaattilettua, joiden syömisestä pojat saivat aikaan kilpailun. Kebabilla käydessämme poikien (niiden, joiden tilausta todistin) tilaus kuului: ”ranskalaisilla, ei rehuja, pelkät jalopenot”. On ymmärrettävää, että näistä lähtökohdista (suhtautuminen omaan fysiikkaan) tupakoinnin sosiaaliset ja taloudellisetkin merkitykset ovat fyysisiä olennaisempia nuorten mielestä.

Petteri haki yhteishaussa sähkölinjalle, minne oli pääsykokeet. Viimeisessä jaksossa käsitelimme sähköön liittyviä asioita fysiikantunneilla. Istuin joka tunnilla Petterin viereen ja yritin tehdä voitavani, että hän saisi tunneilta jotain apua kokeeseen. Yleensä epäonnistuin. Viimeisellä kerralla ennen koetta epäonnistuin syystä, joka yllätti minut vielä keväälläkin:

Petteri ei käynyt syömässä ja sen touhusta ei tullut mitään koko tunnilla. Aivan olematonta oli edes yritys. Mielenkiintoista sinällään, mistä kaikesta asiat voivat johtua. Se on ollut tiedossa kyllä, että olemme me fyysisiäkin olentoja. Mutta Petteri meni aivan poikki. Se ei keskittynyt, ei niin mihinkään. ATK-luokassa Petteri alkoi puhua eilisestä ruuasta, ja siitä mitä nyt tekisi mieli. Sitten, kun tajusin kysyä, se itsekkin myönsi, että nälän takia se vaan kiemurtelee ATK-luokan ... jakkaralla. Koittipa se lainata kakosen (2 €, PP), että saisi donitsia. Siinä tuleva sähkömies viimeisellä tunnilla fysiikkaa ennen pääsykoetta. Ei tietoaakaan, että olisi ollut läksyt tehtynä tai että olisi saanut mitään asiaa sähköstä tuupattua korviensa väliin tuolla tunnilla. (23.4.2010)

Edellä asetun arvioimaan Petterin suoriutumista hyvin lähelle virallisen koulun näkökulmasta; ole aloillasi ja opi sähköstä. Arvioin Petterin intressissä olevan nimenomaan tuolla tunnilla olla aloillaan ja oppia sähköstä. Suhtautumiseni, jota en sillä hetkellä niin ajatellut, on samaa lajia kuin Willisin pohdinnat. Petterin elämässä on vielä monta maanantaiaamua tulossa (ks. Willis 1984). Tosin tässäkin tapauksessa voisin jälkiviisaasti sanoa tehneeni etnometodologisen kokeen. Tapaus kertoo fyysisen ja virallisen koulun erikoisesta kohtaamisesta. Samalla se kertoo Petterin ruumiinkielellä, miten pojat tulivat fysiikastaan tietoiseksi sen rajojen välityksellä. On aivan tarpeetonta mieltä, onko tässä kyseessä kyvyttömät tai haluttomat pojat, Petteri oli nälästään johtuen sekä kyvytön että haluton ja kaikkien didaktisten nyanssien tuolla puolen. Petteri nimenomaan ilmaisi haluavansa sähkölinjalle, ja onnekaana sattumana viimeisen jakson fysiikka keskittyi sähköön. Siihen nähden voisi kuvitella, että hänen koulunkäyntinsä, jos ei peräti elämänsä, olisi liikkunut noiden tuntien ympärillä. Mutta sellaisesta ei ollut tietoaakaan.

Pojilla yleisesti ja tässä tapauksessa Petterillä erityisesti oli erityinen kyky olla välittämättä kaikesta siitä hyörinästä, mitä peruskoulun loppuminen ympärillä aiheutti. Kysymys ei ole opinto-ohjauksen määrästä, vaan siitä, ettei tunnu olevan mitään opintoja ohjattavaksi. Koko ajatus yhteisvalinnasta ja elämän keskeisestä polunhaarasta ei tuota mitään merkittävää reaktiota. Hän piileskeli loppuun asti peruskoulun turvallisessa huomassa, eikä juuri ajatellut sen syvemmin kuin, että mitä se hänelle kuuluu mitä hän ammatikseen saa. Vielä kesälläkin häntä kiinnosti enemmän, keitä tuttuja on tulossa samalle linjalle, kuin se, mille linjalle hän on menossa.

Fyysisyys oli läsnä poikien arjessa. Se tarkoitti myös nahistelua, kuristamista ja tönäisyjä. Tolonen (2003; ks. myös esim. Heargraves 1984) kuvaa



poikien nahisteluja osana ryhmän sosiaalisen järjestyksen luomista. Tolonen puhuu stereotyyppisestä ajattelusta, joka lähtee siitä, että ainahan pojat ovat nahistelleet ja ehkä niin, että on vähän nahisteltava ollakseen kunnan poika. Koulumaailmassa tämä ajatus elää edelleen. Meille kerrottiin tapauksista, joissa itsekkin vilkkaan kaverin joutumisesta pahoinpitelyn uhriksi ei edes soitettu kotiin. Asia kuitattiin ilmeisesti sillä, että poika olisi voinut olla yhtä hyvin pahoinpitelijä kuin pahoinpidelty.

Fyysinen nahistelu heijastelee sosiaalisia ryhmän sisäisiä järjestyksiä, mutta se on myös lupaus jäsenyydestä ja turvasta ryhmän ulkoista uhkaa vastaan. Poikien ryhmä tekee itselleen tietäväksi, kuka on vahvin, mutta myös korostaa ryhmän voimaa yhdessä mahdollista uhkaa vastaan. Seitsemännellä luokalla tuo uhka suurimmillaan, koska alakoulun jäänteet alueellisissa jaoissa ja fyysisesti ylivoimaiset yhdeksäsluokkalaiset muodostavat ainakin teoreettisen uhan läheltä ja kaukaa. Väittämättä, että pojat olisivat koko ajan vihamielisen käytöksen ja väkivallan uhan alla, voidaan sanoa, etteivät liittolaiset varsinaisesti haittaakaan (Huuki 2010). Vertaisryhmä vahvistaa kertomuksen myös siitä, että joku on huono sijoitus kiusaajille ja kiristäjille, koska hänellä on kytkentöjä. Tämä kiusaamisulottuvuus soveltuu tyttöihin siinä missä poikiin. Raaka fyysinen voima on yksi ulottuvuus, yksinjäämisen pelko toinen.

HERMOT MENI

Tolonen (1999) liittää nörttileiman kyvyttömyyteen tai haluttomuuteen puolustaa itseään fyysisesti (ks. myös Willis 2003). Silloin, kun poikien toiminta perustuu vain fyysiseen pelotteeseen, se johtaa ryhmässä hierarkioihin sen mukaan, kuka voi halutessaan hakata kenet. Tämän hierarkian ylimpänä oleminen johtaa helposti vainoharhaisuuteen (Heargraves 1984; Tolonen 2003; Manninen 2010) ja sosiaaliseen eristyneisyyteen. Luokallamme eniten tällaista ruumiinkieltä käyttivät muut kuin vaikutusvaltaisimmat pojat, tytöt eivät sellaista tehneet nähteni lainkaan. Mutta yksikään pojista ei ajanut itseään ryhmän marginaaliin ennakoimattomalla väkivallalla ja pelottelulla. Toisaalta kukaan ei asettunut haastamaan luokan vahvaa autonomiaa ylläpitäviä ulkopedagogisia tekoja. Kun pojat puhuivat hyvästä luokkahengestä, tällä asialla on varmasti ollut tekemistä kokemuksen kanssa. Seuraavassa haastattelukatkelmassa Yousaf kuvaa alakoulunaikaista elämää. Hänen puheessaan tapahtuu siirtymä suoraan väkivallasta kaveriksi, mikä voi olla myös kielellistä nyanssien

erilaista tulkintaa. Fyysinen väkivalta on ollut joidenkin kouluhistoriassa olennainen osa. Kertomansa perusteella Yousaf on joutunut konkreettisesti tappelemaan paikkansa selväksi alakoulussa. Seuraavassa Yousafin haastattelussa toistuu ”koulutusosastoajattelu”. Kun asiat eivät muuten käy selväksi, ne taotaan selväksi:

Yousaf: Öö, mua kiusata, kun mä olin niinku ihan ekan kerran tullu ala-asteella.
(PP: Joo) Mua kiusattiin. Sitten seuraavalla luokalla mä päätin, että nyt, että nyt mä näytän niille. Sit mä näytin niille, sit sen jälkeen... (nauraa) Sit mä näytin niille.

Petri: Siis tää tapahtu siellä Verkkolahdessa?

Yousaf: Joo.

Petri: Joo.

Yousaf: Et nyt mulla meni hermo. (Naurahtaa)

Petri: No mitä sä teit?

Yousaf: Aina ku joku kiusas mua niin mä vedin turpaan sitä.

Petri: No montako kertaa sun piti vetää ennen kun se loppu?

Yousaf: Varmaan nelosella, varmaan jotain kuus, seittemän kertaa antanu. Sitte sen jälkeen kuutoseen asti kukaan ei kiusannut. Kaikki oli mun kaa kavereita. Emmä tiä miks se oli tämä.

Petri: Mut et sä jouduit ikään kuin sitte...

Yousaf: Ihan niinku näyttää.

Tolosen (2001; 2003) tutkimusten perusteella ainakin tytöt paljastavat, jos joku pojista hallitsee väkivallan pelolla muuta ryhmää. Sellaisesta ei luokallamme ollut merkkejä. Mutta asian kääntöpuolena on, että kunkin tulee osata suhtautua pieneen kurmootukseen leikkinä, vaikka vähän sattuisikin. Tähän viittaa myös se, että pojat katsoivat kaikkien tulevan toimeen ja olevan kavereita, se viittaa tällaisten hahmojen poissaoloon. Useat pojista mielsivät koulukiusaamisenkin ensisijaisesti fyysiseksi. Se on luontevaa sikäli, että edellä Yousaf kertoo, miten hän omin käsin lopetti kiusaamisen omalla kohdallaan.

Fyysisen (hermot meni) väkivallan jatkuva uhka ryhmän sisällä oli saatu pois arkisesta päiväjärjestyksestä, kun kukin on oppinut tahollaan ketä voi kutsua mitenkään joutumatta vihamieliseen asetelmaan. Mutta fyysisyys oli läsnä. Joistakin kavereista ei tiennyt, tulevatko he aamulla kertomaan illalla äidin kanssa syömistään voileivistä vai mäjäyttävätkö kypärällä alaselkään vai molemmat. Tämä oli poikien versio ambivalenssista. Jos tunnelma alkoi mennä liian harmoniseksi, uskoutuminen liian pitkälle tai meno muuten turhan hengeäksi, se piti palauttaa takaisin uomiinsa pienellä mätkimisellä.



Fyysisellä mittelöllä ja homottelulla säädettiin sosiaalinen etäisyys ja suhteiden sävy maskuliinisten mallien mukaisesti mittoihin. Oltiin sopivasti kavereita ja kilpailijoita, ja tasapainoa säädettiin. Olen samaa mieltä kuin esimerkiksi Carita, että nämä mätkimiset saattoivat sattua vähemmän kuin jotkin verbaaliset ja sosiaaliset aggressiot luokassa.

Poikien tavassa lukea omaa ja toistensa tilaa on käytössä yleinen termi ”mennä hermot”³⁶. Niin kauan kuin hermot eivät ole menneet, fyysinen kontakti tapahtuu ilman vihantunnetta ja siihen liittyvää toisen todelliseen vahingoittamiseen liittyvää aggressiota. Hermojen mentyä, voidaan olla aggressiivisia ja toimia toisia vahingoittavasti. Hermojen meneminen on sosiaalinen erityinen tila, joka eristää aggressiivisen väkivallan paremmin tai huonommin perusteltuun, mutta rajattuun aikaan. Vielä 15-vuotiaat pojat keskeyttävät kiekonpelaamisen ”tapellakseen” välillä. Tämä kumma tapa on kai ymmärrettävä härkäläläiseksi tavaksi hioa ja toistaa säännellyn väkivallan erilaisia muotoja ja erottaa ne tosissaan tehdyistä teoista (ks. Gilbert & Gilbert

36 *Kim käyttää paljon hermojen menemistä kuvaamaan muuttuvia mielentiloja. Seuraavassa hän kertoo tapauksista naapuriluokalla olevan kaverinsa kanssa.*

Kim: Mäkin ja Jakke ollaan tapeltu ihan niin ku kunnolla. Oltiin mökillä. Mä polttan tupakkaa, ni me oltiin Jaken mökillä, eikä me oltu poltettu siellä yhtään. Meillä yhtäkkiä vaan napsahti hermo. Molemmat rupee paiskoo toisia ympäri seinä ja on sillai... Mä otin Jakkee, Jakke otti mua ryysyistä kii. Mä otin Jakkee, paiskaan sen seinään, Jakke paiskaa mut seinään. Mä työnnän Jake yhteen oveen. Pistän niin ku tälleen kaulaan, et älä tuu jumalauta yhtään urppi yhtään, et mul on hermo kireellä. Katotaan tälleen. Jaken serkku sillai... Me ollaan sillai... Me lähetään nyt Jaken kans hakee lähteestä vettä. Molemman menee.. ”Sori toi äskönen?” ”Ei mitään, mullakin meni vähän hermo”, et niin ku...

Tommi: Et se vähän niin kun kuuluu.

Petri:Nikotiinin puutetta? (Naurua)

Kim: Vaikka mä olisin 13 askii polttanu putkeen, ni mulla saattaa silti hermo. Et en mä sanois, et mulla on joku nikotiiniriippuvaisuus.

Petri: Mutta tää oli semmonen juttu, että kun te kävitte hakemassa lähteeltä vettä, niin siihen ei enää palattu? Se oli unohdettu?

Kim: Joo, siis jos me tapellaan Jaken kanssa, niin kyl anteeks pyydetään ja tälleen. Jakellakin kerran, mä tönäsin sitä ihan muuten vaan. Se kaatu rappusissa. Sillä meni hermo siihen. Sit mulla meni hermo johonki ja kyl me vähän ajan päästä pyydettiin anteeks, niin ku ettei ollu mitenkään tarkoitus, tälleen näin. Jaken kanssa ollaan aina oltu ihan hyviä kavereita.

Joonas kuvaa tappelua, jossa Jere oli osallisena toisen luokan pojan kanssa: No ne ärsytti molemmat toisiinsa, nii sit sil toisel vaan meni enemmän hermo ku niin ku Jerellä, ku Jerellä ei mee yleensä silleen kunnolla hermo.

1998). Väkivallasta tulee säädeltyä, koska se liittyy aggressiivisessa muodossaan vain tähän rajattuun aikaan ja psyykkiseen tilaan. Samalla fyysisestä väkivallasta muodostuu toinen alalaji, kurmootus.

Kurmootuksen yleisin kohde oli Jere. Jos ei fyysisen ylivoimaisen pelotteen avulla hallittu luokkaa, saman pelotteen heikkous ohjasi poikien keskinäiset muistamiset yhden luokan pienikokoisimman pojan suuntaan. Kuten Joonas sanoo: *Jerellä ei mee yleensä silleen kunnolla hermo* (alaviite 36, Joonaksen osuus). Toisaalta, jos menisikin, niin mitä sitten. Jere oli luokan lemmikki. Jere sai haukkua, ja haukkui (ks.luku *Koulukiusaaminen*..). Jerellä oli paikkansa, jossa hänet pidettiin. Jereä saattoi vähän potkaista pelkäämättä saavansa selkään, toisaalta stipendiäänestyksessä äänet keskittyivät Jerelle. **Malmberg** (1996, 297) toteaa: pojat on poikia teemaan palatakseni, että ihmisen on joskus terveellistä saada köniin. Asia on tietenkin päinvastoin. Köniin saaminen on epäterveellistä, vaikka saatan ymmärtää, mitä Malmberg tällä tarkoittaa.

Fyysinen ”palaute” teoista on välitön ja kattaa koko asian. Poikien välisessä kommunikaatiossa on arvo sinällään, että asia tulee hoidettua kerta kaikkiaan ja lopullisesti. Asia on hoidettu, niin kuin esimerkiksi ripin jälkeen, tämä kai on ainoa positiivinen asia koivuniemen herrassakin. Aikuisista haastatelluista nimenomaan miehet näkivät hyvää siinä, että koulussa napautetaan karttakepillä sormille, ja asia on sillä selvä. Yhteys on selvä myös siihen, miksi oppilaat ja erityisesti pojat eivät kritisoi koulun sääntöjä sinällään, vaan niiden epämääräisiä tulkintoja ja vaihteluja. On syitä ja on seurauksia ja jos asia on tällä selvä, niin hyvä. Saavutetussa tasapainossa ei ole seuraavan konfliktin siemen, niin kuin tyttöjen sosiaalisuudessa toisinaan näyttää olevan. Pojat kyllä näyttävät istuvan istuntonsa ja kärsivän pienet kivut, jos asiaa ei tarvitse sen jälkeen vatvoa. Virallisen koulun seuraamusjärjestelmiin sovellettuna, jälki-istunto sovituksena auttaa myös pitämään etäisyyden viralliseen kouluun. Poikanäkökulmasta pieni kipu tai arpi ei ole ongelma, tai sitten sitä suorastaan tavoitellaan.

Fyysisen kontaktin yhteydessä unohtuu helposti, että pojalle (useimmille heistä) paikka nahistelevan joukon keskimmäisenä tai alimmaisena on turvallinen. Tietoisena tähän väitteeseen liittyvästä liioittelusta, korostan fyysisen kontaktin turvallisuutta tuovaa luonnetta. Se tuo ulkoiset rajat konkreettisesti havaittavaksi. Se on toiminnallista, ei jossittelulle altista aluetta (Hoikkala & Paju, tulossa). Kun Konsta kuvasi opettajaa sanoilla: ”jos Virtasella kilahtaa pää”, hän sijoitti saman hermojen menemisen ilmiön opettajiin. Se on samalla pelottava ja tuttu ja turvallinen ominaisuus, ja tekee ymmärrettäväksi, miksi sama opettaja on kaikista rennoin.



POJAT JA ALUE

Jätkä lähtee Yyberistä, muttei Yyberi jätkästä. (Trad., Facebook-laina)

Joonas, Yyberissä asuva luokan äänekäs poika, sanoi haastattelussa osuvasti: ”*Yyberissä saa olla oma itsensä*”. Kommentti vihjaa siihen, että on hyvä saada olla oma itsensä ja toisaalta siihen, että muualla kuin omalla reviirillä ei saa olla. Yyberissä asuvat tytöt eivät samalla tavalla kiinnity paikkaan. Tämä kaupungin laidalle aidattu reviiri suojaa poikia maailman tyylikkyys- ja tehokkuusvaatimuksilta. Yyberi on läsnä poikien ainekirjoituksissa. Joonas suunnitteli Yyberin lippua, väänsi elokuvan nimen muotoon *Good morning Yyberi*. Keväällä hän sanoi ajatuksissaan: ”*Mulla on ikävä Yyberin kesää.*” Kun yyberiläiset pojat olivat kaukana kotoa, he päivittivät (Facebookiin) palaavansa ennemmin tai myöhemmin Yyberiin, ei Härkälään. Konsta, samasta paikasta, oli yhden päivän koulussa pilkkihaalareissa yyberiläisten vedonlyönnin seurauksena. Pojat pelaavat Yyberissä jalkapalloa ja kiekkoa, osasivat tai eivät, ilman mitään huippu-urheilupaineita. Pojat käyvät siellä pilkillä, oli se trendikästä tai sitten ei. Pojat tulevat soutuveneellä kaupunkiin ja palaavat soutuveneellä takaisin. Protestina Petri Nygårdin konsertin aiheuttamalle massaliikeddinnälle, pojat joiivat Yyberissä teetä ja pelasivat shakkia sen illan. He kiinnittyivät paikkaan kuten me Tampereella; paikka oli Järvensivu Kalevankankaan hautausmaan kupeessa – hiljainen paikka niin kuin Yyberi. Järvensivua sanottiin ja sanomme edelleen joulumaaksi, koska hautausmaa vetää sinne ihmisiä yhtenä päivänä vuodessa. Niin Järvensivulla kuin Yyberissä on pienimuotoinen oma slangisanastonsa.

Paikkaan sitoutumisen toinen puoli on, että se edelleen jakoi poikien ryhmiä. Ja erityisesti se jakoi seitsemännellä luokalla. Esa sanoi haastattelussa, ettei tajunnut Korkeamäen koulusta tulleiden puheista mitään. Kaksi vuotta myöhemmin edelleen viraston takana välituntejaan viettävät ovat Verkkolahden koulusta. Se ainoa tappelu luokalla, mistä saimme tietää, oli entisten Verkkolahden ja Korkeamäen koulujen poikien kesken (ei jengeinä, mutta eri koulusta tulleiden poikien). Vihamielisyudet oli yhdeksännellä luokalla unohdettu, se oli aikaa ennen kuin saatiin porukka kasaan, mutta jotain alueperusteista oli jäänyt ryhmien jakoon ja niiden valitsemiin paikkoihin koulussa virasto/Kustaa Vaasan puisto. Poikien reviirit myös koulussa olivat fyysisiä paikkoja, tyttöjen reviirit olivat enemmän sosiaalisia paikkoja.

Tunnistin kai asian vanhasta muistista, kun kysyin mopoparkille mennessä, missä kukin päivästä (ks. *Pojat*-luvun alku). Myös Esa ja paikallinen ABC liitettiin tavallisesti yhteen. Yyberin rooli asuma-alueena ja legendana oli poikkeuksellinen. Luokkamme elämässä se näkyi yhteisen alakoulun ja yhteisen asuma-alueen päällekkäisyytenä. Yyberi paikkana on syrjäinen, tylsä ja palveluiltaan mielummin heikko kuin hyvä. Mutta tässä kuvatussa mielessä se on mielentila siinä missä konkreettinen paikka.

Liikkuminen paikasta toiseen oli hyvin vuodenaikasadonnaista. Kesäaikaan skootterit irrottivat bussiriippuvuudesta ja reviiirit laajenivat. Luokallamme oli neljä poikaa, joilla ei ollut mopoa tai skootteria. Ainakin kahdelle heistä se oli tietoinen valinta, koska mopo olisi huono investointi ennen kevytmoottori-pyörää tai autoa. Luokan oppilaista peräti yhdeksän oli muuttanut yläkoulun aikana, ja yksi muutti aivan sen lopussa. Yksi oppilas oli muuttanut puoli vuotta ennen sen alkamista. Mopot ja skootterit kompensoivat muuttanutta asuinalueetta ja toivat tarvittaessa entiset kaverit lähelle muutosta huolimatta. Mutta mopot toivat tekemistä ja statusta lähinnä vain pojille – tytöistä ensimmäiset kävivät jo autoajeluilla (erilaisilla kuin Joonaksen ryhmän kaahailu). Oma sukupuoleni esti minulta pääsyn näkemään tyttöjen vastaavia reviireja, näin oletan. Saatan lähinnä olettaa, että ne muodostuvat sosiaalisina verkostoina ennemmin kuin alueena.

MOOTTORIPÄÄT JA UNELMAVÄVYT

Sosiometriassa pojista suurin osa liitettiin poikaryhmiin, niin kuin tytöistä tyttöryhmiin. Näiden ryhmien saamat nimet viittailivat moottoreihin, mopoihin ja tietokonepeleihin. Mukana oli myös sellaisia, hieman kuin hiken maskuliisia vastineita, kuin ”nolot”, ”wowittajat” (*World of Warcraft* -pelin mukaan) ja nörtit. Heillä oli tyyppillisesti tarkka käsitys keskustan alueen pelikoneiden sijainnista, energiatuomien hinnoista ja siitä kenen mopo tai skootteri on vakio, kenen viritetty. Ainakin Rasmus, Eetu ja Yousaf olivat iltaisin yhteydessä pelikonsolien välityksellä. Toisin kuin hiket, nämä pojat olivat osa samassa kuvassa kuin ”kovikset ja pahikset” (kuva 1).

Näihin ryhmiin kuuluvat pojat olivat enimmäkseen hyvin yleissopivia ryhmiin esimerkiksi ryhmätöissä. Heistä ei kuulunut juuri pahaa sanaa, jos ei suurta ylistystäkään. Kuten mistä tahansa ryhmästä, tästäkin voi sanoa, että henkilöiden persoonissa oli valtavia eroja, mutta positiossa on myös jotain



yhteistä. He eivät olleet missään erityisen sisällä, eikä heitä mistään myöskään erityisesti syrjitty pois. Samasta maahanmuuttajaperheestä tulevat sisarukset ovat esimerkki näiden sosiaalisten paikkojen erosta. Tyttö, Pantera oli sosiaalisesti aktiivinen, äänekäs ja näkyvä. Yousaf oli hiljainen, ja kuten seuraavasta huomataan, hän toisinaan unohtui luokassa.

10.01 Anniina > Pantera: Pandi, millä kielellä sä ajattelet? Pandi: Suomeksi. Keskustelun jälkeen käy ilmi, että kotona omalla kielellä. Yousafilta ei kukaan kysy. Paitsi minä sitten ruokalassa. (12.11.2009)

Itse luonnehdin Rasmusta ja Eetua jo parin viikon koulunkäynnin jälkeen unelmävyyiksi, tähän liittyi suomalainen miesihanne; puhuu jos ja vain jos on asiaa. Tähän ”mukavien” poikien osastoon ei tullut mainintoja vaikutusvaltaisuudesta. Poikien väliltä löytyy eroja, kuten löytyi hikeistä tai kioskilaisista. Heidän positionsa oli hyvin samankaltainen, yleissopiva, ei suuria tunteita herättävä. Nämä pojat tunnistivat pienestä signaalista mitä peliä kaveri pelaa. Tunnilla puhelimesta kuului outoa ääntä: ”*Joku pelaa Tuplapottia*” – ”*Ei, se on Mansikka*” (29.10.2009). Pelikoneilla, ja mahdollisuudella helppoon rahaan oli erityisesti Esalle merkitystä. Retkipäivänämme 28.4. Esa pelasi tavallista enemmän:

Kouluun tuli tyylikäs mies, Esa. Kauluspaita ja uudet farkut. Sama tyylikäs mies meni ruokkiksella Kauppakeskus Köpäriin ja voitti 40 € koneesta. Sama mies hakkasi niistä 30 takaisin Hesassa. Esa kertoi draaman kaarta Caritalle bussissa palatessa. Juro mies lauloi kauniisti koneen äänet, kun panosta korotetaan. Se oli selvästi kokemus, kun Esa pääsi livahtamaan täyspottiin ja sai pelata kakosen panoksella. Ekasta jaosta täyskäsi vielä.

Esa oli tehnyt Facebookissa, ”Mikä pelikone sopii sinulle?” -testin. Vastaus: Apila. Mitä voi odottaa miehelle, jolla on korttipakka mukana koulussa. (21.4.2010)

Pojat osaavat useampikin jonkun sankaritarinan pelikoneesta. Sen perusjuoni liittyy aloittamiseen 40 sentillä, muutamaa huikeaan tuplaukseen ja siihen, miten kone sylkäisee parikymppiä, mieluummin neljä ulos. Ihme, että Rahis (Raha-automaattiyhdistys) tuottaa voittoa, kun tuollaisia haukkoja on liikkeellä. (10.5.2010)

Petteri Rikulle: Vituttaa vieläkin se neljän euron tuplaus. (20.10.2009)

Nämä pojat olivat niitä, jotka kirjaavat iloa tuottavaksi asiaksi sen, kun saa tupakkaa tai voittaa pelikoneesta. Yksi luokan pojista halusi niin paljon ostaa tupakkaa, että väärensä ajokorttiinsa syntymäajan ja joutui siitä vaikeuksiin. Pojista kaksi oli ortodokseja, toiselle heistä oli edellisenä kesänä (2009) myyty rippileirin aikaan tupakkaa, mikä kerrottiin merkittävänä tapahtumana. Myös tämän ryhmän kesken oli koulumenestyksessä suuria eroja, kaksi pojista jatkoi kylän parhaaseen lukioon. Kolmea pojista ei nähty matematiikan tavallisessa tuntiopetuksessa, vaan he olivat pysyvästi erityisopettajalla. Esa puolestaan pelaili matematiikantunnilla Tetristä ja ”odotteli muita”.

Pojista harvat menestyivät koulussa arvosanoilla mitaten. Heidän maailmansa oli kuitenkin jollain tapaa rakenteellisesti yhteensopiva koulun, erityisesti ”kovien aineiden” kanssa. Pelikoneet, mopojen virittely, wowittaminen tai kortin pelaaminen kaikki liikkuvat jollain selkeän mitattavan logiikan, maskuliinisella alueella (Lehtonen 1995). Moposta tiedetään kuutiot ja huippunopeudet, vaikka matematiikasta ei koulussa juuri tiedettäisi. Pelikoneiden tuplaamiset ovat tuttuja, vaikka kertotaulu ei niin aktiivimuistissa muuten olisikaan. Tietokone- ja kännykkäpelien ennätykset ilmaistaan numeroin ja ovat suoraan verrattavissa toisiinsa. Poikien sosiaalisuudessa on jotain sellaista, mikä on yhtäläistä koulun arvioinnin ja siihen liittyvän kilpailullisuuden kanssa. Koko poikien maailma, se johon kasvetaan, on täynnä erilaisia mitattavia suureita, tosia ja legendoja; tehopisteitä, huippunopeuksia, siirtosummia³⁷, sakkoja, voittoja, tikkejä, kiihtyvyyksiä, kuutioita, kertoimia ja maaleja. Tällaisen kasvumaiseman jälkeen on luontevaa, jos pojat ottavat totutusti vastaan koulun arviointijärjestelmän mittaritot ja kovien aineiden tiedon logiikan³⁸. Koulun ja tutkintojen merkityksestä ja niihin tehtävistä

37 Härkälän ulkojäillä kokemukseni perusteella kouluaan vasta aloittelevat pojat osaavat hyvin tarkkaan kertoa eri pelaajien hinnan useammassa kuin yhdessä jääkiekkoliigassa.

38 Kerran kun sain ”itseni kiinni” englannin sanakokeeseen lukemisesta terveystiedon tunnilla, ajattelin omaksuneeni nopeasti jaon koviin ja tärkeisiin ja toisarvoisiin hömppä-aineisiin. On luontevaa ajatella, että tässä teossa ja ajattelussa olin omaksunut koulun tietyn piiloisen ajattelun. Tuossa pienessä episodissa yhdistyivät koulun välinearvoisuus - englanti on tärkeä bisneskieli ja toisaalta terveystiedon ”sosiaalipallon” ja valistuksen ylenkatse. En ollut oikea hikke, en suhtaunutun tasaisen vakavasti kaikkeen, mikä tulee virallisesta koulusta. Tulin asettaneeksi, jälkikäteen ajateltuna erittäin miehenä, asiat arvojärjestykseen. Järjestin ne ajatellen yleistä arvoa ja omaa henkilökohtaista taitosalkkua. Tällaisten pienten yksityiskohtien välityksellä koululaiset tuottavat koulun järjestystä, ja tässä tapauksessa järjestyksessä oli vahva arvotus. Tämä arvotus on luonteeltaan maskuliininen sikäli, että se arvostaa joko-tai logiikkaa ja faktoja sekä-että logiikan ja mielipiteiden kustannuksella.



satsauksista tehdään sitten erilaisia johtopäätöksiä.

Nämä kategoriat ovat vastaus siihen, miksi poikia ei nimetty hikareiksi tai opiskelijoiksi. Luokassa wovittaja tai nolo voi olla statukseltaan melko alhainen, mutta se ei ole minkään ryhmän negaatio tai vastustaja. Luokkatoverin arvioiva katse ei pojissa mene suoraan henkilöön ja persoonaan, vaan siihen mitä hän tekee ja mistä hän on kiinnostunut. Se voi tuottaa nimityksiä, jotka ovat hie- man halventavia. Poikia voidaan pitää lapsellisina palikoina, ja pidetäänkin. Mutta he ovat porukassa sisällä, he ovat kuvassa toisin kuin opiskelijat. Jos rassaa mopoja tai pelikoneita, se on ehkä outoa ja noloa, mutta ei tarkoita perässä kulkemista tai sitä, ettei noteerata.

LAPSUUDEN LOPPU

Yksi kevään merkkejä oli innokkaimmista mopopojista nouseva mopobensan haju. Erotuksena opiskelijoihin nämä pojat eivät olleet kioskilaisten antiteesi, vaan yksi alalaji. Joukossa oli myös sellaisia kuin Markus ja Jere, jotka olivat yläkoulussa kuin lapsuuden jatkoajalla. He ja heidän toimintansa oli toisinaan epäkypsää sekä opiskelijoiden että vaikutusvaltaisen ytimen näkökulmasta. Pienet tempaukset olivat poikajoukon sisäiseen julkisuuteen suunnattuja, toisin kuin aikuisuudesta vihjaavat yleisjulkisuuteen suunnatut kommentit. Kun kolme päivää koulua oli jäljellä, koulu vietti teemapäivää Hiidenkiven ulkoilualueella. Lähdimme kiertämään luontopolkua joukolla, ensimmäisestä mutkasta Markus ja Jere kirmaisivat metsään, mitä ilmeisimmin tupakalle. Siinä hetkessä kuvitte-

Tämä ei liity niinkään poikiin ja tyttöihin, vaan tieteiden järjestyksiin ja tapaan korostaa totuuden ja ei totuuden terävää ja lahjomatonta rajaa (Koski 1993). Koulu ajatteli minussa. Tässä merkityksessä miehekkäitä oppilaita tavataan yleisesti myös biologisesti naissukupuolta edustavissa, mutta esimerkiksi Kosonen (1998) katsoo, että se tuottaa tytöille ongelman.

On kovia aineita, joissa on opittava tuottamaan oikeat, objektiivisesti todistettavat ja mielipiteiden tuolla puolen olevat faktat. Kun tunnilla lausutaan mielipiteitä, voin yhtä hyvin lukea sanakokeeseen ja palata asiaan kun siirrytään faktoihin. Kovien ja pehmeiden aineiden erottelussa en ollut yksin, ja ilmiö koski pääosin poikia. Matematiikan ja fysiikan tunneilla ahkerasti opiskelevat pojat saattoivat seuraavalla tunnilla pelata Tetristä, kun ohjelmassa oli Kalevalan saloihin perehtymistä. Juuri terveystieto kaikista aineista oli omiaan herättämään näitä ajatuksia, koska biologia sen luonnontieteellisenä sisaraineena tulee niin lähelle (vrt. Jackson 1990, 103; poimin vain faktat). Terveystiedossa kyllä opetetaan juuri niitä asioita, joita monen mielestä koulussa pitää opettaa, niin myös minun mielestäni. Mutta tässäkin aineessa pidetään kokeet, ja tunneilla käytävät keskustelut eivät tunnu valmentavan niihin.

lin oivaltavani jotain: noilla kavereilla ei tuntunut olevan edelleenkaan mitään näkemystä siitä, että tämä ylellisyyks oli loppumassa. Pojat olivat kuin poliisi ja rosvo -leikissä. Ja toinen osapuoli olisi mukana leikissä enää pari päivää.

Pari tuntia myöhemmin näin Markuksen seuraavan kerran. Hän makasi asfaltilla kypärä päässä, ambulanssin siniset valot välkkyivät ympärillä, poliisi ohjasi liikennettä. Ihan ambulanssin vieressä seisoivat luokkakavereita. Sain puhelimitse nopeasti tiedon, ettei sattunut pahasti. Kävelimme Eetun ja Rasmusen kanssa pois Hiidenkiveltä, heti tiesivät tai arvasivat heti nähdessään siniset valot, että joku tuttu on ajanut kolarin. Risteys oli sen reitin varrella, jota käytännössä koko koulu poistui Hiidenkiveltä kaupunkiin päin. Eetu ja Rasmus olivat oikeassa. Kaksi mopoa, kaksi tulkintaa vaihtuvista valoista, edessä oleva jarruttaa ja takana oleva kiihdyttää. Luokanvalvoja sanoi, että mahtaa olla porukka sekaisin seuraavalla tunnilla, joka oli luokanvalvojan tuokio. Ei se ollut, Nelli oli sairaalassa³⁹, muuten koko asiasta ei juuri puhuttu.

Syksyllä 2010, kun ammattikoulussa oli neljäs päivä menossa, Jere ja Markus tulivat yhtenäiskoululle. Eivät olleet kuulemma löytäneet luokkaa. Ensimmäisten viikkojen aikana nähtiin parhaimmillaan useita poikia syömässä yhtenäiskoulun ruokalassa. Sellaisia, jotka eivät juuri käyneet yhdeksännellä luokalla syömässä tai ylipäänsä koko koulussa ja joille kerran opeteltu reviiiri kuitenkin ilmeisesti merkitsi jotain turvallista, muttei samalla tavalla kuin tytöille sosiaalisesti intensiivistä. Jere ja Markus lintsasivat suuren osan kevästä. Syksyllä 2010, kun heidän olisi pitänyt olla ammattikouluissaan, he olivat tavallinen näky Kustaa Vaasan puistossa. Aavustin ehkä oikein, rosvoit tulivat vielä etsimään poliisia leikkiin, jota Nelli kuvaa:

Nelli: Ku ne käy tuolla koulun alueen ulkopuolella, niin ni sitte joskuski ku ne aina menee tuolta poikakoulun takaa, joku ... ope oli huutanu niille, et tulkkaa takasin, ni ne oli vaan jatkanu matkaa ja jotain tämmösiä juttuja.

Syksy häätää pojat puistosta. Nämä olivat jälkijättöiset peruskoulun viimeiset statuksen nostamiset. Näiltä pojilta ei kukaan ihan vakavissaan tainnut odottaa-

39 Siihen miksi Nelli oli sairaalassa, voi olla useita syitä. Osaksi kyse on varmasti sattumasta, hän osui paikalle. Toiseksi kyse voi olla liikkumisesta, hänellä oli skootteri ja hän pääsi sujuvasti sairaalaan. Nellillä saattoi olla lähempi tuttavuusuhde toiseen sairaalaan vietyyn. Nelli oli myös tottunut perheessään pitämään huolta pienistä pojista, mikä saattoi tehdä sen, että tilanne oli hänelle ”luontevan tuntuinen” (Skeggs 1997).



kaan, että he asettuvat pohtimaan vahvuuksiaan ja erilaisia ammatillisia polkuja ja identiteettejä, ja näiden yhteensopivuuksia. Nämä pojat ovat sympaattisia, eikä heidän todistuksensa kerro juuri mitään heidän älyllisestä tasostaan. He tekevät omaa matkaansa aikuisuuteen hieman muiden jäljessä, niin vähän, ettei asialla ole mitään merkitystä muuten kuin tässä tietyssä vaiheessa. Tällainen jatketun lapsuuden rauhoitettu tila suotiin nähdäkseni lähinnä pojille. Siitä hetkestä ja poikien vinkkelistä katsottuna voi olla turhauttavaa, jos koko ympäristö korostaa heidän vajavaisuuttaan ja riittämätöntä ikää. Tämä tila voi olla vaarallinen, jos se saa nauttimaan alkoholia kuin mies tai ajamaan kovempaa kuin osaa. Psykkisesti se on kuitenkin melko turvallinen tila, jossa rajat ovat selkeät. Tyttöihin aikuisuuden paineet kohdistuvat varmemmin ja suuremmin ja vaativammin. Tytöille myöskään alueperustainen ryhmä ei tarjonnut samanlaista viiteporukkaa kuin pojille.

TYTTÖKUNINKAAT

Pantera kysyi tänään, haluanko hieroa Kimiä. Vastasin etten, ja olennaista on, haluaako Pandi hieroa, kun kerran sitä koko ajan tekee. Kim nousi tunnin loputtua paikalta ja oli unisen näköinen. (24.3.2010)

Luokalla oli 11 tyttöä, joista viittä ”opiskelijaa” pidettiin hiljaisina ja ahkerina kirjoittajina. Keskityn tässä loppujen kuuden ryhmään kuvaamiseen. Opiskelijat ovat sukupuolettomia siinä merkityksessä, kun tässä asiaa käsittelen. Loput kuusi tyttöä muodostavat ryhmän, joka oli muovautunut yläkoulun aikana ja joka eli edelleen. He olivat aktiivisimmat sosiaalisen median käyttäjät. He olivat enimmäkseen paitsi tyttöjä, myös korostetun feminiinisiä (paitsi Qiao), tässäkin suhteessa he jossain määrin eroavat opiskelijoista. Tämän ryhmän ja muiden tyttöjen välillä oli selkeitä rajoja ja eroja. Vaikka Qiao oli hyvin hiljainen luokassa, häntä ei luonnehdittu hiljaiseksi. Hänellä oli tuskin koskaan meikkiä ja sosiaalisesti hänellä oli pojan piirteitä, hän oli marginaalinen hahmo tässä suhteessa. Ketään tämän ryhmän jäsentä ei pidetty hikkenä, Nellin hyvästä koulumenestyksestä huolimatta⁴⁰. Kaikki ryhmän jäsenet tupakoivat, ainakin

40 Tästä kuuden joukosta tytöt selviytyivät melko hyvin eteenpäin. Kaksi ammattikouluun menijää meni erittäin halutuille ja vaikeapääsisille linjoille, yksi haluamalleen linjalle, jonne oli hieman helpompi päästä.

koulussa, ainakin jonkin verran. Tämän ryhmän sisällä oli riidely ja riideltiin merkittävimmät riidat, puhuttiin viikkojen mittaisista välirikkoista. Tämän ryhmän sisällä olivat kaksi tyttöä, joiden ei sanottu ollenkaan tulevan toimeen. Silti heidät sijoitettiin samaan ryhmään säännöllisesti, joskaan ei kategorisesti. Tytöt olivat keskenään ystäviä ja vihollisia (Gordon & Lahelma & Holland 2004), samaan aikaan ristikkäin, peräkkäin ja monimutkaisissa koalitoissa. He olivat sosiaalisesti lähempänä toisiaan, kuin mitä samalla luokalla oleminen välttämättä edellyttäisi. Tyttöjen toiminnasta ei ole perusteltua sanoa, että se olisi koulunvastaista kulttuuria. Virallinen koulu vain sattui häviämään kilpailun tyttöjen huomiosta. Toisin kuin opiskelijat, nämä tyttökuninkaat eivät sujahtaneet virallisen koulun aika- ja tilaamiin. Koulu ja koulutus eivät menneet jäänöksettä yhteen.

Parturi, kampaamo, hierontasaloni, kosmetologitoiminta ja vaatteiden tai lasien sovittelu tunnin ohjelmaan upotettuna oli tämän ryhmän erikoisala. Kiinnostuksesta ulkonäköön kertoo jotain Panteran kysymys siitä, onko luokallamme kauniita tyttöjä toisena koulupäivänämme. Ulkonäön vaihtelu ja kommentointi oli osa tyttöjen keskinäistä vuorovaikutusta. Olimme keskustelleet viesteistä ja niiden tulkinnasta, siirsin keskustelun sosiaaliseen mediaan, jonka etiketistä Carita:

Petri: No mites, tota, tää teijän FB-viestintä, IRC:iä ei uskalla edes arvata, mitä siellä tapahtuu, niin tota, jos vaikka joku tästä ryhmästä laittaa kuvan ja sitten muut kommentoi, että onpa nätti ja kiva ja ihanaa ja söpöä ja... Niinku siellä nyt tuntuu tapahtuvan. Niin onks... Pitäskö siihenkin sit suhtautua jotenkin niin, että et sä tarkota sitä tai että, että en voi luottaa...

Carita: No siis se nyt on oikeestaan vähän niinku... et kyl mäkin niinku sanon silleen vaikka ei se... otti esimerkiksi lävistyksen, mä sanoin, että oi, kun toi on hieno, mutta oikeesti mun mielestä se on ruma, mutta se on vähän jotenki...

Petri: Se vaan niinku pitää sanoa. (Carita: Nii.) Sama ku et jos joku sanoo sulle, että mitä kuuluu? Ni kuuluu vastata, että hyvää vaikka ei hyvää kuuluisikaan.

Carita: Ihan hyvää kuuluu nii (naurahtaa) (PP: Nii, nii.) Se on vähän niinku sama asia. Että oi se on värjännyt hiukset, tosi nätinväriset sit oikeesti aattelee, että juu-u, onpas.

Petri: Muistaakseni, no eilen mä sen verran avasin Facebookia, että siellä oli muistaakseni Pauliina ja Pandi laittanut jonku kuvan missä ne oli yhdessä ja siin oli varmaan niinku vartissa tuli niinku 30 kommenttia (Carita: Juu mä kävin kanssa) Söpöjä ja näin.

Carita: Eikä se mun mielestä mikään ihmeellinen kuva, mut laitoin mä sinne, että oi, kun nätit.



Petri: Nii tätä mä tarkotan. (naurahtaa) Mut et siis, jokainen... Onks tää niinku sellanen juttu, et jokainen tietää, että ne kommentit tulee näin ja sitten ne on kuitenkin just sen arvoisia, kun kuvasit?

Carita: No, siis se on vähän niinku sen ajattelee, niinku, niinku että, niinku, sitä ei sit ku itte sellasen saa, ni ajattelee, että toinen ei ajattele sitä, että. Luulee että toinen on ihan toisissaan.

Tyttöjen tapa asettua arvioitaviksi ja ottaa riski oli erilainen. Se perustuu enemmän siihen, mitä on ja miltä näyttää, kun pojat korostavat sitä, mitä kestää ja mihin pystyy. Tytöt, kuten Carita edellä kuvaa, näyttävät luovan tyhjästä positiivista palautetta. Kehut ovat rutiinia annettaessa, mutta totta vastaanotettaessa. Tosikkomaista ulkonäköön kohdistuva kommentointi ei ollut, ei netissä eikä luokassa. Jos tytöt kutsuivat toista rumaksi, se ei vielä kerro itsessään mitään. On tunnettava sanoja, sanojen kohde ja tilanteen tunnetila, että asian merkitykseen voidaan päästä käsiksi. Osa rumaksi sanomisesta rinnastuu poikien nimittelyyn sikäli, että sen tarkoitus on vahvistaa päinvastaista. Mutta toisessa tilanteessa ruma voi tarkoittaa rumaa. Tämä kaikki on kuin ”läppää”, asioita, joita ei todella tarkoiteta kirjaimellisesti. Tyttöjen tavassa keskenään heittää läppää oli vain sille ominaisia piirteitä, joista edellä kuvattu positiivinen läppä (tavan mukainen kuvien kauniiksi kehuminen) oli osa.

Pauliina kysyy, oliko hän söpö sanoessaan Pandia rumaksi. Riku kommentoi, että olipa kysymys. Pauliina: Ihan normikysymys tytöltä. Pandi menee etupulpettiin nähdäkseen, mitä taululla on. Samalla valittaa paitansa lyhyttä, koska hänen sanojensa mukaan perse näkyy liiaksi. Samalla erikseen kehottaa Rikua pidättäytymään perseen katsomisesta. Pandi toteaa myös: vähänks mä oon hyvännäköinen ja kysyy haluaisiko Konsta lainata hänelle 60 senttiä. Kun Pandi palaa paikalleen, Pauliina toteaa valitellen syöneensä tämän karkit ja vielä löytäneensä Pandin laukun pohjalta purkan. (26.1.2010)

Äärimmäisten tunteiden tai ainakin sanojen elo ristikkäin ajassa ja paikassa luo ambivalenssin. Laura, joka opiskelijoiden ryhmästä käsin katsoo toimintaa sivusta, kuvaa sitä näin:

Tuollakin noi kaverisuhteet niinku keskinään vähän muuttunu. Kai. Tai kuka nyt on millonki kenenki kaa. Niinku joskus jotku vihaa toisiaan, joskus ne on taas niinkun niin parhaita kavereita.

Anniina puolestaan kuvaa ryhmän suhteita sen sisältä käsin:

Anniina: Siis kyllähän ne puhuu keskenään, mutta ei ne oo ikinä ollu mitään hyviä kavereita. Ja koko aja ne toisistaan kaikille jauhaa jotain, et mitä toi on tehny ja mitä toi on tehny ja kuinka kauhee toi on...

Tommi: Ne ei niin ku siedä toisiaan?

Anniina: Ei meistä oikeen kukaan siedä sillai TYTTÖ, mutta kyllä me nyt ollaan kaikki sen kavereita ja TYTTÖ ja TYTTÖ nyt ei tuu oikeen toimeen.

Petri: Mites, ainoa kenestä sä oot sanonut ihan nimellä, että sä et tule hyvin toimeen ni on sun kanssa samassa ryhmässä.

Carita: Niin on. No kyllähän me nyt siedetään toisiamme, mutta ja ollaan niinku, me ei olla ystäviä eikä kavereita, mutta...

Tommi: Puhutteks te?

Carita: Joskus. Mut ei nyt taas ku se on suuttunu meille. Tai mulle ja..... Ni ei me sit oikeestaan puhuta nyt ainakaan. Eikä se mua haittaa. En mä siinä paljon menetä.

Petri: Mut siis edelleenkin te ootte samassa porukassa. Yhteiset ystävät sitoo teidät toisiinsa vai?

Carita: Nii. Voidaan me olla kyllä ihan mitään ilman kissatappelua samassa huoneessa ja niin edespäin.

Anniinan lyhyessä luonnehdinnassa ovat perustavat elementit, ensin toisesta puhuminen hänen selkensä takana ja sitten ei sietämisen ja kavereuden samanaikaisuus. He ovat samassa sosiaalisen tilan käytävässä asettamatta kyseenalaiseksi tämän käytävän keskeisiä arvostuksia. He ovat ja pysyvät ryhmässä, jossa he tietävät joutuvansa änkeämään tilaan, jossa he tietävät itsestään puhuttavan selän takana, ja edelleen he näkevät vaivaa pysyvänsä tässä ryhmässä (ks. Hey 1997).

Mia: Nii no siis se haluu olla mukana, mutta ehkä se itekin tajuu että muuthan siitä haukkuu aina ja puhuu selän takana, mutta en mä sit tiä, tietääks se sitä itte vai haluuks se sitte vaan olla välittämättä, et pysyy siinä porukassa.

Petri: Mmm. Elikä sä lasket että... Minkä takia sä laitoit TYTÖN tonne nyt erikseen?

Pantera: No, ku kukaan ei tykkää siitä. Ei...

Petri: Se on kuitenkin tässä samassa porukassa.

Pantera: No niin, ku se änkee ittensä aina meiän väliin.



Minun oli vaikea saada selkoa, mistä puhutaan, kun ei siedetä ja ollaan kavereita samaan aikaan. Kaikkein voimakkaimmat negatiiviset luonnehdinnat, mitä haastatteluisissa ja muissa tilanteissa kuulin, olivat tämän ryhmän jäsenten välisiä. Aivan luontevasti sellaisen lausuja saattoi heti perään kertoa suunnittelevansa yhteistä viikonloppua sellaisen tytön kanssa, jonka hän minun mittapuullani oli haukkunut juuri maan rakoon. Tyttöille on luontevaa ajatella olevansa jonkun tytön ystävä *useimmiten* (ks. Furlong 1984, 149). Tytöt saattoivat nolata, mollata ja haukkua toista tyttöä haastattelussa, ja heti kohta sen jälkeen katselimme valokuvia, joissa haukuttu ja haukkuja halaavat, kisaavat, hierovat ja istuvat sylikkäin, eikä tässä ollut mitään erikoista.

Keväällä 2010 ryhmän dynamiikka muuttui ja tämä näkyi myös haastatteluisissa ja sosiometriassa. Yksi tyttö ryhmästä näytti putoavan pois. Kysymys on tässä yhteydessä putoamisesta, arvon alentumisesta. Tyttöjen ydinryhmä käytti itsestään sellaisia nimiä kuin ”Kuninkaat”, ”Parhaat” tai ”Helmet”. Näin rakentui selvä hierarkia opiskelijatyttöihin. Koulussa oli näin päin, mahdollisesti joskus työelämässä osat vaihtuvat. Ryhmässä oli kuusi ihmistä ja ikään kuin viisi sosiaalista jakkaraa, mikä aiheutti pysyvän jännitteen ja dynaamisuuden. Jännite ei purkaantunut, niin kuin se olisi voinut poikien kyseessä ollessa tapahtua, niin, että yhden tytön erityisyys olisi rakennettu harrastuksista; cheerleadertyttö tai elokuvafriikki. Halutun ja olevan aseman ja sosiaalisen paikan ero oli niin näkyvä.

Mikään sellainen identiteetti ei tekisi näkymättömäksi sitä, että joku on luokan sosiaalisessa tilassa sellaisessa paikassa, jossa ei tahdo olla. Näistä positioista käsin voidaan ymmärtää sinällään typeriä tekoja. Marginaalinen positio, sisällä mutta koko ajan ulossulkemisen uhan alla, saa nuoren hieman epätoivoisen tuntuisiin tekoihin. Nämä nuoret ottavat tiliinsä toisten tekoja, tuovat kouluun vanhempiensa baarikaapin (symbolisesti, luvattuna nautintaoikeutena), jos se jotain auttaa. Heille jokainen muiden riita tuo mahdollisuuden, kun riidan osapuolet keräävät omia tukijoukkoja. He ajautuvat helpoimmin likaisten temppujen osastoksi silloin, kun joukossa tyhmyys tiivistyy.

Kysymys on osittain sukupuolittuneesta sosiaalisen elämän vaihtelusta, mutta tässä tapauksessa myös luokan erityisestä historiasta. Ryhmän muotoutumisen vaiheessa luokalle tuli uusi tyttö, joka otti toisen tytön paikan ydinryhmässä. Siitä asti tätä yhtä sosiaalista paikkaa kohden oli kaksi ihmistä. Tämä kuuden tytön ryhmä muodostui niistä tytöistä, jotka eivät olleet ”opiskelijoita”. Tyttöjen kiinnittymisessä luokkaan vaikuttivat toisenlaiset voimat kuin pojilla. Tyttöjen oleminen ei perustunut kerran jaettuun reviiereihin,

vaan jatkuvasti muuttuviin suhteisiin. Hyvin koulussa menestyvä Nelli kohtasi virallisen ja epävirallisen koulun ristivetoisuuden konkreettisesti:

Ope sanoi, että Nelli on fiksu ja pitäisi olla esimerkkinä muille. Tämä tai jokin vähän sähköisti ilmapiiriä Anniinan ja Nellin välillä. Lopputunnilla Nelli minusta ihan aidosti kysyi Pandilta ja Anniinalta, saako tulla heidän kanssaan syömään. Anniina vastasi että eeei, mutta se oli kai ironiaa. Ainakin Nelli oli ruokalassa heidän seurassaan, mutta tunnille tulivat Anniina ja Pandi kaksin. (24.3.2010)

Tytöt, tai osa tytöistä hahmotti sosiaalisen elämän jakojen avulla. He eivät arvostaneet minun tai kenenkään yritystä olla kaikkien kaveri⁴¹. Muuttuvat suhteet, pitämiset ja ei pitämiset, uskoutumiset ja pettämiset, salaisuuksien kertomiset ja vuotamiset olivat kuin sosiaalinen elonmerkki. Ryhmän dynamiikka oli olemassa tässä asetelmien muutoksessa. Kun pojat sanoivat luokan kehittyneen niin, että saatiin porukka kasaan, he tarkoittavat sen olevan jossain mielessä valmis. Tyttöjen tapa mieltää ryhmä ei perustu siihen, että se tulisi valmiiksi. Se on dynaaminen ja juuri siksi se on ryhmä, muussa tapauksessa se on yhdentekevää. Elämä (usein käytännössä viikonloppu, joskus tulppaanit) heitti joskus yhden, joskus toisen tytön keskiöön. Hänen saamastaan huomiosta haluttiin nauttia lähellä häntä, mutta sama ambivalenssi toistuu suhteessa, jota samalla leimaa kateus. Pauliina kihlautui poikaystävänsä kanssa syksyllä 2009, tosin vain erotakseen pian uudelleen. Pian ilmestyivät sormukset myös muiden tyttöjen (Pantera, Anniina) sormiin. Jokainen esilletulo tyttöjen joukosta tuotti myös perintöprinsessansa.

Nyt oli Anniinallakin sormus vasemmassa nimettömässä. Kysyin asiasta ja hän sanoi olevansa Pandin kanssa kihloissa. No, sellaista. Taisi noin 15 sekuntia tätä ennen sanoa minua homoksi, olisiko ollut penaalin tai laukun takia. (17.1.2010)

Koulussa valittiin äänestämällä Lucia-neito nimikkopäivänsä juhllisuuksiin. Tieto mahdollisuudesta asettua ehdolle aiheutti jo itsessään sanailua, jossa oli jännitettä. Luokaltamme kisaan lähti yksi ehdokas, joka lopulta myös valittiin Luciaksi. Ystävät tukivat, mutta väliin saattoi kuulla toteamuksia, että ”en varmasti äänestä”, viitaten oman luokan ehdokkaaseen. Eikä näiden

41 Näin luonnehtii yritystä Pandi: *Mut se yrittää olla sellanen vitun enkeli, joka saatana auttaa kaikkia. Yrittää olla mukava, kaikkien kaveri.*



sävy ollut humoristinen. Seurasin myös itse äänestystapahtumaa, ja äänestin itsekin. Vaalitarkkailija olisi mitätöinyt epäroimättä vaalin tuloksen, sillä yksi luokkamme tytöistä äänesti vähintään kymmenellä eri tavoin hankitulla suullisella valtakirjalla. Minulle hän kertoi ”luokkahengen” velvoittavan tähän. Hän saattoi ratkaista kisan luokkamme ehdokkaan eduksi, mutta epäilen hänen koskaan kuulleen mitään kiitokseen viittaavaa. Luokan hierarkia tuli tässä työnojaossa hyvin näkyväksi (vrt. toiset ovat hierottavana ja toiset hierovat ja marginaalinen asema edellä).

Tämän ryhmän toimintaan kiinnittyi huomiomme aluksi: vaelluksiin peilin eteen kesken tunnin, pienistä laukuista näkyviin suuriin hiuslakkapullonkorkeihin Kun kuvasin hienovaraisia tapoja osoittaa tietämystä ja aikuisuutta, jokainen tyttöihin liittyvä esimerkki oli tästä ryhmästä.



Kuva 3.

YDIN

Joulukuun 18. päivä kahdella kioskilaisten ydinjoukkoon kuuluvalla tytöllä oli riita. Riidan aihe palautui edelliseen iltaan, josta en siinä vaiheessa saanut muuta vihjettä, kuin kuulemani lauseen ”TYTTÖ ei ollut kännissä”. Mutta riidan huomasi heti, ennen kuin olimme sisällä ensimmäisellä tunnilla. Normaalisti perjantain joulukuiselle aamutunnille notkutaan, miten kukin taitaa. Tuona aamuna tunnelma oli toinen, liikkeet ja repliikit olivat teräviä. Luokkakaveri-

den sijoittuminen käytävään oli poikkeavaa ja vaihdetut katseet olivat kaikkea muuta kuin unisia. Pauliina katkaisi Anniinan yrityksen selittää jotain sanomalla heti ”ei kiinnosta”. Tämä riita ei ollut ainoa, mutta se oli näkyvin luokassa. Se kohdistui aivan tyttökuninkaiden ytimeen, vaikutusvaltaisiksi arvioitujen ja sekaryhmiin liitettyjen tyttöjen välillä. Ja ydin todellakin halkesi, niin kuin fyysikassa myöhemmin keväällä opetettiin. Tytöt käytännössä jakaantuivat kahteen ryhmään riidan osapuolten ympärille, pojat eivät joutuneet ottamaan puoliin mitään kantaa, eivät edes sekaryhmiin kuuluvat Kim ja Konsta⁴². Se oli päivä, jolloin Pauliina itki (ks. haastattelukatkelma luvussa *Virallinen ja epävirallinen koulu*). Se oli myös päivä, jolloin minulla oli kamera mukana. Ydin halkesi niin, että Pantera liittyi Pauliinan puolelle, Anniina vietti aikaa omien sanojensa ja havaintojeni perusteella Caritan ja toisaalta Kimin ja Konstan kanssa. Ydin on oivallinen metafora, koska sen hajotessa syntyy uusi aine. Niin myös ryhmässä sen koko dynamiikka muuttuu. Tyttöjen arkinen ”saanko tulla teidän kanssa syömään” vuorovaikutus saa uuden sävyn, nyt kysyjät ovat ne, joilta kysytään (ks. alla keräs itelleen joukkoa). Tässä kuuden tytön ryhmässä oli kolmen ydin, jos tuo ydin riidan takia hajosi, hajosi koko joukko.

Tällainen tilanne on hyvä sellaisen kannalta, joka normaalisti joutuu lunastamaan paikkansa tai edes toivon siitä joka päivä erikseen. Kun asetelma muuttuu siihen suuntaan, että kerätään joukkoja, häneltä tullaan kysymään asioita, joita hän normaalisti joutuu kysymään muilta. Koskien lähtökohtaisesti sitä, kuka on kenenkin kanssa milloin ja missä.

Nelli: No esim. ku Anniina ja Pauliina oli vähän aikaa sitte riidoissa, ni kyl sen huomias ketkä meni Pauliinan puolelle ja ketkä Anniinan puolelle, että. Molemmat keräs itelleen semmosta joukkoa siihen, et joo, tuu mun kaa syömään ja tälle näin. Osa meni sitte Anniinan kanssa syömään ja osa Pauliinan kanssa syömään.

42 *Petri: Mitäs, jos te riitaantuisitte nyttien, niin täs ois kaks luokan vahvaa kuningatar-ehdokasta, niin miten se, miten toi sit?*

Anniina: Mä en tiää, miten porukka jakaantuis. En mä oo ikinä miettinykkään. En mä tiää. Minä ja Pauliina oltiin ihan hetki riidoissa jonku sen jutun takia, niin sitte jakautu niin, että Pantera joutu olee Pauliinan kaa. Ja sitte mä olin Caritan ja Kimin ja Konstan ja näyttien kaa.

Tommi: Sä sanoit hyvin, että ”Pandi joutu” olee.

Anniina: No siis sillai, ku ei Pandi osannu valita puolta, että kun sitten.. sillä nyt vaan oli se, että se nyt sit vaan on Pauliinan kanssa. Ku Pauliina oli, että ”sä et voi jättää mua yksin”. Ni sitte Pandi vaan joutu menee siihen, että.. ei se halunnu mitenkään valita puolta tai mitään.



Yksi kuudesta jäsenestä oli riitojen ulkopuolella, neutraali. Hänestä kukaan ei puhunut pahaa, eikä hän puhunut pahaa kenestäkään. Hän ei, johtuen tulkintani ja haastattelun mukaan itämaisestä kulttuurista, osallistunut salaisuuksien jakamisen ja luottamuksen sekä lojaalisuuksien vaihtoon. Hän oli siitä erityinen tyttö, että hänen saapuessa luokkaan myöhässä (mitä tapahtui usein) häntä tervehdittiin aina iloisesti ja äänekkäästi. Hän oli myös siitä erityinen tyttö, että aivan alkuun häntä oli luultu pojaksi, mikä loi hänelle erityisen position sukupuolten välissä marginaalisena hahmona. Sosiaalisesti hän jäi tavallaan pojaksi, koska hän oli osa kioskilaisten ryhmää maskuliinisella kerran perustetulla ja pysyväisellä tavalla. Häntä ei suljettu pois, hänen ei tarvinnut valita puoltaan edes riitatilanteessa, häntä ei mainita edellä olevissa kuvauksissakaan. Häntä ei toisaalta arvioitu myöskään vaikutusvaltaiseksi luokassa, hän oli ennemminkin luokan suojeluksessa olematta vaikutusvaltainen. Talvi 2010 oli pitkä ja melko kylmä, mikä ei ollut tälle tytölle syy hankkia hansikkaita. Kun hän tuli aamutunnille kädet kylminä, hän sai yleensä käteensä lainaksi jonkun toisen hanskat, liikuntatunnilla kerran minultakin. Viimeinen varsinaisena koulupäivä ennen joulua hän tuli Tommin paikalle ruotsin tunniksi nukkumaan:

Qiao tuli tunnille jostain syystä. Ilmeisesti Qiao ei opiskele ruotsia ollenkaan ja hänen vakiokortteerinsa oli pois käytöstä. Hauskaa, että pari päivää aiemmin Qiao puhui mulle ekan kerran ja nyt tahtoi tulla naapuriin nukkumaan tuntinsa pois. Siinä Qiao veteli sikeitä luurit korvissa koko tunnin. En minä, eivät muut oppilaat tai opettaja sitä sen kummempina asiana pitäneet. Tunnin lopussa Qiao heräsi ja kysyi, missä Anniina ja Nelli ovat. No, ATK-luokassa ne olivat. (18.12.2009)

Loput kaksi tyttöä olivat ne, joita varten ryhmässä oli vaihdellen yksi tai kaksi paikkaa. Jos he riitaantuivat ryhmän ytimen jäsenten kanssa, he joko siirtyivät toisten luokkien kavereiden seuraan tai alkoivat liittyä ”opiskelijoiden” seuraan, kuten keväällä 2010. Silloin, kun toinen oli selkeästi sisällä ryhmässä, toisen osa oli olla marginaalissa. Näiden kahden tytön välillä oli Kimin sanoin ”hullu känä”, jonka syntyehdot liittyvät siihen, että toisen tytöistä aloittaessa luokalla hän tuli toisen sosiaaliselle paikalle. Saimme haastatteluissa tilaisuuden keskustella luokassa olleista riidoista, myös niissä osapuolina olleiden kanssa. Riidoista kerrotut tarinat olivat ristiriitaisia. Salaisuuksien kertomisella, pitämisellä ja niiden vuotamisella oli keskeinen rooli. Kun Carita kaiken tämän tietäen sanoi luokkaa kivaksi, koska siellä saa olla oma itsensä, ihmettelimme asiaa:

Petri: Nii ja tähän voisin vielä heittää löylyä sitte perään, kun sä sanoit, että toi luokka on niin kiva, kun siellä pystyy oleen koko aika oma itsensä niin (Carita: Niin pystyy.) Niin tää sit taas, näin miehinen putkiaivo ei oikein hahmota sitä, et miten tää, tää juttu pelaa näin ja sit kuitenkin susta tuntuu, että...

Carita: No mutku siel on monta kertaa niin joutunut, tehny sen virheen, että on puhunut. Niin siihen on oppinut, eikä sitä silloin enää tee. Sen niinku on oppinut kantapään kautta ja sit osaa, tietää mitä puhuu ja mitä ei.

Petri: Ni sit voi olla oma ittensä? (Carita: Nii.) Ja tuntuu (Carita: Nii) niinku luontevalta (Carita: Nii) Joo.

Tommi: Mutta eiks tää asia niinku se koskee oikeestaan niinku kaikkia. Et se ei koske vaan pelkästään niinku sinua siis, et niinku sun luottamusta on...

Carita: No emmä tiedä mitä niinku sekin, että kyllähän niinku esim TYTTÖ puhuu mulle ihan, ihan kaiken. Mut siis niinku, emmä tiä sitte. Emmä osaa sanoa, mut siis kyllähän tytöt on aika kaksnaamasia ja toisaalta aika ilkeitä toisilleen välillä ja pystyy valehtelee päin naamaa ja sitte... Tälleen.

Tommi: Mut sit ollaan kuitenkin kavereita? (Carita: Niin, niin) Tai frendejä?

Carita: Tai kaikki sen tietää, että, että se on puhunut sitä ja sitä, muttei siitä silleen. Tai tietää että, mäkin tiän jos NIMI puhuu mulle tiettyy jotain asiaa jostain, ni sit mä tiedän et se puhuu musta paskaa jollee. Niinku sen vaa tietää jotenki silleen. Et se sillo o kaksnaamanen. Emmä tiä.

Ja edelleen Pauliina samasta teemasta:

Pauliina: No siis... Ja sitä paitsi olin mä TYTÖLLE ihan sika vihanen, ennen ku tota alko hiihtoloma ja sit meil oli pieni riita.

Petri: Aha, no mistä se alko?

Pauliina: No, ku se oli tota noinni kertonu mun asioita niin ku sille POJALLE, sille mun entiselle poikaystävälle.

Petri: Aa, okei.

Pauliina: Kaikkkee, mitä mä en olis halunnu, et se kertoo.

Petri: No, miks?

Pauliina: No, en mä tiä.

Petri: No, miks sä kerrot niitä TYTÖLLE.

Pauliina: No niin, mä mietin sitä ihan samaa sillon joskus. Mut en mä sille enää kerro mitään.

Petri: Se niin ku petti sun luottamuksen tässä...

Pauliina: Joo

Petri: ...Pahasti?

Pauliina: Joo.

Petri: No, onks se POIKA hyvä kysymään? Vai onks TYTTÖ parempi kertomaan?



Pauliina: TYTTÖ on parempi kertomaan.

Petri: Aha, okei. No, mut siitä ei menny aikaakaan, ku te olitte juhlimassa TYTÖN synttäreitä⁴³?

Pauliina: Nii. (Naurattaa)

Petri: Et sä kovin pitkävihanen ollu tässä.

Pauliina: En ollukaan. En mä osaa olla pitkävihanen

Samat teemat toistuvat, uskoutuminen, puhuminen, pettyminen ja uudelleen luottamuksen ja yhteisen tekemisen ja löytyminen. Jokainen olisi oppinut yläkoulun aikana pitämään suunsa kiinni salaisuuksistaan, jos kysymys olisi vain niiden varjelemisesta. Ja ”opiskelijat” näin myös toimivat. Näistä salaisuuksien vuotamisista ei seurannut varsinaisia suuria riitoja, ne olivat arjen juoksutusta. Tämä ambivalenssi ja sosiaalinen kierto pitivät yllä ryhmän dynamiikkaa. Näin esitettynä voi korostua yhteiselämän negatiivinen puoli ja epäluottamus. Jos siis otamme kirjaimellisesti sen, että kysymys on salaisuuksista ja niiden vuotamisesta vastoin toisen tahtoa. Mutta jokainenhan oli oppinut, miten sosiaalinen verkosto tässä asiassa toimii, ja nuoret tytöt ovat näissä asioissa kaikkea muuta kuin tyhmiä tai huolimattomia. Salaisuudet voivat näin ollen olla myös tapa tiedottaa kainosti tai sitten ihmiset eivät vain voi mieltään malttaa, koska salaisuus on tapa olla sosiaalisesti olemassa. Oli niin tai näin, sosiaalinen verkosto tuottaa keskuudestaan koko ajan asioita, joiden tietäjät ja tietämättömät ovat kaksi eri ryhmää. Niin kuin juorussa ja juorun kohteena olemisessa on kaksi puolta, niin myös uskoutumisessa ja salaisuuksissa. Salaisuuksilla on myös se merkitys, että luovat tytöille tyypillisten pariin kesken tasapainotilan, jossa salaisuuksia jakamalla tiivistetään sidosta.

AMBIVALENTTISET SUHTEET

Minulla oli ihmettelemistä siinä, miten nopeassa sykliissä tyttöjen ystävyys- ja riitasuhteet vaihtuvat. Mutta sekään ei riitä kuvaukseksi. Ystävyuden ja vastenmielisyyden ilmaukset tapahtuivat myös rinnakkain, ei vain peräkkäin.

43 Tässä tiivistyy etnografian erityisyys. Jos tutkimus olisi perustunut vain haastatteluille, minulla ei olisi ollut mitään aavistusta näistä juhlista. Tässä tapauksessa minulla oli aavistus, mutta toisaalta kovin vähän aikaa soljuvassa keskustelutilanteessa palauttaa se muistista. Tällä kertaa haastattelu meni näin, ja tällaisena se on paljastavampi kuin mitä olisi muuten.

Äidinkielen tunnilla luettiin Panteran aine:

Tarinan jälkeen Pantera kysyi, eiks ollut hyvä. Ainoa vastaus tuli Pauliinalta: ei todellakaan. Ja he kaksi nimenomaan olivat istuneet toisissaan kiinni koko tunnin. (16.12.2009)

Samat henkilöt toisin päin:

Pandi > Pauliina: Sä näytät ihan peikolta. Pauliina: Mä oon kaunis. Pandi: Ja vitut oot – Kuuliksää, mitä Konsta sanoi. Peikkokin laulaa kauniimmmin. 24.3.2010

Näytin haastattelussa kuvaa, jossa yksi tyttö hieroo toista:

Petri: No. Mites tota, TYTTÖ ja TYTTÖ ois niinku ton kuvan perusteella hyvinki hyviä, hyvissä väleissä ja läheisissä.

Pantera: Nii, mut kyl TYTTÖ on mulle sanonu, et se on vaa sen kaveri, ku silt saa aina kaikkee. (Naurahtaan)

Ei aikaakaan, kun Panteran haastattelussa esiintyneet kaksi hahmoa, ostetun ystävyuden osapuolet, viettivät ”elämänsä viikonloppua” yhdessä. Tytöt todella olivat ystäviä ja vihollisia, tai ainakin vastustajia ja kilpailijoita samaan aikaan, jos lievennämme Gordonin, Lahelman ja Hollandin (2004) sanavalintaa hieman. Ja jos lievennämme, voimme todeta asetelman muistuttavan poikien keskinäistä toimintaa, jossa fyysiset tönimiset ja tuen ilmaiset vuorottelevat. Yhteiselämä on liikkeen ja korjausliikkeen vuorottelua ja tähän vaihteluun sisältyvää ambivalenssia, jossa solidaarisuuden, samankaltaisuuden ja erottautumisen eleet vuorottelevat ajassa ja tilassa. Tyttöjen toiminnassa olisi nähdäkseni virhe painottaa luottamuksen pettämistä uskoutumisen yli (ks. Gordon & Lahelma & Holland 2004). Gordon, Lahelma ja Holland (2004) katsovat, että **Hey** korostaa liiaksi tyttöjen välisiä riitoja ja erimielisyyksiä. Tämä vaikuttaa hieman ärsyttävän kommentoijia. Tyttöjen välinen yhteistyö ja tuki, niin virallisen kuin epävirallisen koulun puolella jää riitojen varjoon. He myös korostavat tyttöjen epävirallisen koulun yhteistyön ja tuen olevan toisinaan hyvin fyysistä. Näin myös on: tyttökuninkaas istuvat tiiviisti vierekkäin, kihlautuvat keskenään, vaihtavat vaatteita, meikkejä, hiuslakkaa ja hierovat toisiaan.

Tutkijat (Gordon & Lahelma & Holland 2004) esittävät itse kuvauksen tapauksesta, jossa yksi koulussa menestyvä tyttö kieltäytyy auttamasta yhtä ja



vain yhtä hiljaista tyttöä. Tämän yhden syrjään jätetyn tytön asema on sitäkin tukalampi, koska muita apua pyytäviä on juuri autettu. Hänen asemansa sosiaalisessa tilassa on ongelmallinen, koska se tehdään niin selvästi tiettäväksi. Artikkelin kirjoittajat päätyvät esittämään tämän osoituksena tyttöjen välisestä yhteistyöstä virallisen koulun parissa, kun opettajan huomio menee poikien paimentamiseen. Näin suurimmaksi osaksi onkin – määrällisesti, osaava tyttö auttoi melkein kaikkia, jotka pyysivät. Näkemyksemme menevät merkillisellä tavalla ristiin. Se, mitä minä asetelmassa näen, on että muutaman auttaminen vain alleviivaa yhden avunpyynnön hylkäämistä. Analyysin tekijöille näyttää riittävän, että yksi enimmäkseen auttaa muita. Minä katson, että hän loukkaa ja satuttaa yhtä enemmän kuin auttaa muita yhteensä. Määrällistämme asian eri tavalla, hän auttaa useimpia, monia. Minun näkemykseni on, että yhden nöyryytys painaa merkitykseltään enemmän kuin muutaman auttaminen yhteensä, ja tämä auttaminen on vain tapa lisätä tehoa nöyryyttämiseen. Jos tämä on paras esimerkki, mitä usean tutkijan ryhmä esittää tyttöjen yhteistyöstä, niin heikossa se ainakin on.

Tytöt ovat ilkeitä, tai sitten eivät ole, mutta he toimivat toisinaan hyvin ilkeästi. He tietävät tämän itse ja pitävät selvänä, että pojat eivät toimi samoin. Anniina kuvaa poikien asemaa riitojen liepeillä: *No siis, neidän tulee aina kysymään, että mikä teillä on, mut ei ne siihen puutu mitenkään, tai ei tuu mukaan siihen, että ton kaa ei olla* (tyttöille tyypillinen epäsuora aggressio ks. Salmivalli 2005, 65). Pojat henkilöinä ovat riitojen ytimen ulkopuolella, mutta sukupuoli yleisenä kategoriana, myös edellä kuvatussa riidassa aivan sen keskiössä (Hey 1997). Pojat tai maskuliinisuus saattoivat olla riidoissa mukana, joskaan ei osapuolina.

Näillä tyttöjen sanomisilla ja riidoilla oli kuitenkin se läpän piirre, että niiden piirtämät sosiaaliset kentät ja niiden rajat eivät olleet pitkäikäisiä ja pysyviä. Karmeasta riidasta matka yhteisen viikonlopun viettoon tehtiin kahdessa päivässä. Tyttöjen keskinäisessä kielenkäytössä on taipumus leikata suhde todellisuuteen systemaattisesti eri tavalla kuin pojilla. Kun kaksi yläkouluikäistä poikaa sanoo toisilleen ”vitun homo” ja hakkaa toisiaan käsivarteen, olet ehkä nähnyt parhaat kaverukset. Näkökulmastani en voi avata tyttöjen kommunikaatiota. Mutta ou-nastelen, että kun tytöt saavat sanotuksi toisilleen, että vihaavat toisiaan ikuisesti, voimme odottaa näkevämme pian luottamuksellista ystävyyttä. Kun voimakkaat tunteet on saatu perustettua, se ei ole enää suuri askel vaihtaa etumerkkiä.

Tytöillä ei ole välittäviä ja löysästi kiinnittyneitä ryhmiä, jotka profiloituisivat energiajuomien ja pelikoneiden välityksellä. Tyttökuninkaat näyttävät

jäävän ryhmiin, joissa heitä kohdellaan ilkeästi, kunnes asetelmat vaihtuvat, koska muuta ryhmää ei ole. Uskoutuminen ja pettäminen ovat sosiaalisen toiminnan eri puolet, on yhtä perusteltua painottaa uskoutumisen luomaa sidettä kuin mahdollisen salaisuuden vuotamisen tuomaa pettymystä. Varsinkin, kun kaikki tytöt tuntuvat olevan varsin hyvin selvillä tästä vaihtelusta, mistä päätellen salaisuuden kertomiseen voidaan liittää myös hienovaraisen tiedottamisen sävyjä. Tyttökuninkaat voivat istua kylki kyljessä oppitunnin ja sen päätteeksi solvata toisiaan. Pojat voivat pelata kännyköillään, tehdä tai olla tekevinään ryhmätyötä ja tunnin päätteeksi sitoa yhden mustekaloilla tuoliinsa.

Tältä etäisyydeltä katsottuna, vaikka tytöt ovat tyttöjä ja pojat poikia, he ovat molemmat nuoria. Heillä on eriytyvät tavat sanoa yhtä ja tarkoittaa toista, mutta molemmat hakevat tasapainoa vuorotellen kiintymyksen ja vihamielisyyden ilmaisuja. Tyttöjen ja poikien erojen korostaminen on yliarvostettua, vaikka heillä eroja onkin. Luokan sosiaalisessa tilassa pisimmät etäisyydet ovat kuitenkin enemmän tyttöjen välisiä kuin sukupuolten välisiä. Tyttöjen ruumiillisuuden ääripäät, sulautuminen koulun arkkitehtuuriin ja alistuminen ja altistuminen esineellistävään feminiinisyyteen ovat myös ääripäät.

Tutkimuksen alussa väitin Tampereen ulkojäiden opettaneen minulle vuorovaikutustaitoja. Tällä viittaan siihen, että olen koko lapsuuteni olennaisen osan vapaa-ajasta (ml. välitunnit) ollut ystävä ja vihollinen kavereideni kanssa. Pojille, siis osalle heistä, vapaa-ajan vapaamuotoinen liikunta tarjoaa samankaltaisen oppimisympäristön. Pelatessa tarvitaan ensin ystäviä, jotta peli olisi edes mahdollista. Ja yhtä lailla, jotta peli olisi mahdollista, joistakin on tehtävä tilapäisesti ”vihollisia”, niin kuin pikkupojat edelleen tapaavat kutsua vastustajia. Tämä jako saatetaan tehdä useita kertoja samana päivänä. Mekin opimme toistemme maneerit, tyyppilliset harhautukset ja syöttölinjat, ja silti ne toimivat. Mekään emme oppineet pitämään salaisuuksiamme, koska peli perustuu niiden liikkeelle. En väitä, että peli on sopiva juurimetafora kuvaamaan tyttöjen sosiaalista elämää. Mutta pidän selvänä, että ei poikasosialisaatio ole näin kuvattuna niin kaukana tyttöjen sosiaalisesta kasvusta.

Tutkijat ovat pitäneet liikunnan ja poikien yhteyttä erityisenä (Berg ja Lahelma 2009; Berg 2010). Heidän näkökulmissaan korostuvat väkivalta, hierarkiat ja ulossulkemiset. Tyttöjen kovissa puheissa oli jotain, mitä minä kavahdin. Vaikka samalla tiesin, ettei niissä ilmaistu mitään sellaista, mitä kaikki eivät jo melko hyvin tietäisi. Berg (2010) tuo esille keskeisen eron poikien ja tyttöjen orientaatioissa. Pelissä pojille pelaaminen on lähtökohta, ja jaot tehdään sen mukaan, miten kukin osaa pelata. Tyttöillä vastaavassa tilan-



teessa kaverisuhteet ja peli sekoittuvat toisiinsa. Eivät myöskään huutojaot tuo esille mitään sellaista, mitä emme jo tiedä. Berg (2010) tuntuu suhtautuvan huutojakoihin samanlaisella moraalaisella huolella taitetulla epäilyllä kuin minä tyttöjen koviin puheisiin toisistaan.

Kaikki pojat eivät pelaa sen enempää kuin kaikki tytöt meikkaa, mutta näissä tyypeissä on sellaista voimaa, ettei niitä voi jättää huomiottakaan. Se, miten tytöt ja pojat ryhmässä ja ryhmänä käyttäytyvät ja millaisiin psyykkisen kehityksen kannalta olennaisiin kysymyksiin he etsivät ratkaisuja, ei eroa toisistaan niin paljon, kuin alkuun tuntui olevan. Sen sijaan tytöt ja pojat kohtaavat kulttuurisen maiseman eri tavalla. Lapsuuden ja aikuisuuden merkit ja normit tulevat erilaisina ja eri vaiheissa.

Vaikka sukupuolten toiminnassa on yhtäläistä, sukupuoli määrittää selkeästi sen, millainen positio on mahdollinen tytölle ja millainen pojalle; millaisilla teoilla ja toiminnalla voi osoittaa ottaneensa oman käytävän säännöt ja arvostukset osaksi omiaan. Sukupuolittain eriytyvät toimintamallit rajaavat ja tekevät mahdollisiksi siirtymiä ja siirtoja, pelejä ja leikkejä. Kysymys on pelistä bourdieulaisessa merkityksessä, siirroista oman käytävän uskottavuudessa. Ja kysymys on leikistä ja leikkimisestä, kasvusta. Ja samalla kysymys on vakavasta ja totisesta asiasta, joka pahimmillaan menee systemaattiseksi kiusaamiseksi, ilman että tätä edes kunnolla huomataan.

Koulukiusaaminen ja läpänsieto-oletus

Koulukiusaaminen on ryhmäilmiö. Sille on tyypillistä, että uhrin asema on pysyvä ja kiusaaminen on luonteeltaan toistuvaa. Koulukiusaamiseen ei välttämättä liity aggressiota. Koulukiusaamisen osapuolten voimasuhteet ovat toiselle osapuolelle selvästi suotuisat, kysymyksessä voi olla joukon ja yksilön välinen epäsuhta. Leikit voivat olla rajuja, mutta kiusaaminen ei ole leikkiä, eikä välttämättä rajuakaan. (Salmivalli 1998, 31–33) Koulukiusaaminen oli teema, joka ilmaantui eteemme jo parin viikon koulunkäynnin jälkeen. Meidän näkemystämme kysyttiin siitä, onko yksi luokan tytöistä joutunut kiusaamisen kohteeksi. Hän oli itse sitä mieltä, että näin oli asian laita. Koulukiusaaminen on ilmiö, jota on vaikea havaita, johon on vaikea tarttua ja joka on vähän hankala määritelläkin. Kiusaamista luultavimmin oli luokassa, riippuu siitä, riittääkö uhrin kokemus kiusaamisen toteamiseen, vai pitääkö sen tueksi olla jokin konsensusnäkemys ryhmässä. Kiusattujen lista näyttää erilaiselta riippuen siitä, otammeko lähtökohdaksi uhrin itsensä käsityksen vai luokassa yleensä vallitsevan käsityksen. Ja monien mielestä koko listalle ei kuulu ketään. Koulukiusaamista on vaikea havaita, mutta ei niin vaikea, että se selittäisi erilaiset tarinat. Kysymys on enemmän tulkintaeroista.

Tämä tulee ymmärrettäväksi luokassa vallitsevan läpänsieto-oletuksen avulla. Läpänsieto-oletus on keskeinen osa luokan sosiaalista tilaa. Se rajaa luokan kahteen osaan ja määrittää osista suuremman kunkin jäsenen sopivia reaktioita. Tämä oletus on lähtöisin ryhmästä, mutta yhdelläkään ryhmän jäsenellä ei ole pääsyä sen alkulahteille. Se on objektivoinut ja esineellistynyt (Berger & Luckmann 1994). Läppä on muodostunut sosiaalisen tilan legitimiiksi väkivallan muodoksi, jossa läpän kohteeksi joutunut voi vastata toisella läpällä, mutta ilmoituksen teko virallisen koulun edustajille on vastoin epävirallisen koulun normia.

Anniina: Mutta ku ei sille oikein uskalla mitään puhua, et jos me kiusataan vaikka samantien sitä.

Läppä heijastelee kulttuurisia rakenteita, pikkukaupungin mentaliteettia. Läpän kanssa samantyyppistä verbaalisuutta tavataan tehtaiden (maskuliinisista) porukoista (Willis 1984; Kortteinen 1992). Henkinen ja verbaalinen väkivalta

neutraloitiin osaksi arkea kytkemällä se vivahteikkaan ”läppä”-käsitteen sisään. Fyysistä väkivaltaa, joka ei ollut emotionaalisesti ladattua tai vihamielistä, aloimme kutsua kurmootukseksi. Tämä väkivalta tapahtui ”hermot meni” dimensiolla tilassa, jossa hermot eivät ole menneet. Tyttöjen välisestä fyysisestä väkivallasta korviimme kantautui täsmentymättömiä huhuja, joiden sisältö vaihteli kertojan mukaan, mutta jotka eivät kertoneet yksittäisiä tönäisyjä dramaattisemmista tapahtumista (vrt. Tolonen 2001).

Tommi: Tota. Ööö. Onko, onks tässä luokassa kiusaamista?

Eetu: Mm. Ei oikeestaa.

Tommi: Et ketää ei kiusata?

Eetu: Välillä ehkä herjalla, sanotaa jotaa jolleki.

Tommi: Tyyliin?

Eetu: Ei se mitään niinku tarkota. Jotain, mmm, mitähän ny keksisin tohonkaa.

Tommi: Nimitteleyjä?

Eetu: Nii, jotain semmosii.

Tommi: Kuin paljon tälläst herjajuttuu on, niinku teiän tämmösessä keskinäisessä puheessa? Onks sitä paljon?

Eetu: No, on sitä aika paljon.

Tommi: Läppää?

Eetu: Nii, ihan vitsillä. Vitsil sanotaa jotai.

Läpänsieto-oletus tarkoittaa sitä, että kunkin oli velvollisuus kestää tai ainakin olla kestävinään verbaalista väkivaltaa. Samalla tuli velvoite suhtautua läpän sisältöihin kuin ne olisivat vain pilaa. Luokan ydinhenkilöt asettivat tosikon läppää ymmärtämättömän määreeksi:

Petri: Onks sua ittees kiusattu?

Pantera: Ei sillai niinku koulukiusattu, mutta.

Petri: Mutta?

Pantera: Sillai niinku ihan läpällä.

Petri: Mut onks oikeesti sillee, et on tuntunu, ottanu päähän tai tuntunu pahalta tai on pelottanu tulla kouluun tai (Pantera: Ei.) ottanu päähä tulla kouluun tai jotain sellasta?

Pantera: Ei yhtään.

Petri: Hyvä. Hyvä ettei oo.

Pantera: Mmm. Mä en oo tosikko.

Kim: Mä en tiää, mikä ryhmän nimi tähän, joku ryhmä tosikot tai vastaava, niin ku että TYTTÖ... En mä tiää. Se ottaa aikalailta tosissaan tän koulun, ku vertaa muihin luokkalaisiin.

Läpänsieto-oletus teki luokasta rajun ja kovan näköisen ja kuuloisen. Sietämisen oletus kattoi henkilöön menevät ilmaukset (läski, ällö), rassistiset nimittelyt ja huomautukset joiden kohteena voivat olla pienimmätkin poikkeamat ruumiinrakenteessa tai puheessa. Läppää voi tarkastella tekstinä irrallaan kontekstista, jolloin se on ”vain” kieltä. Jos laitamme sen kontekstiin, voimme ymmärtää, miten tietyt lausumat tarkoittavat päinvastaista tai muuta kuin on ilmauksen ilmiäsu (ks. Ollikainen tulossa). Läpällä voi olla myös juorunkaltaisia piirteitä, jos sitä halutaan käyttää siihen tarkoitukseen.⁴⁴ Läppäpuheen sosiaalinen merkitys oli tilaa jakava, läpänsietopiiriin kuulutaan tai ei. Läppää lausuttiin toisinaan paljon, ainakin puheeksi, joka ei kenenkään mielestä tunnu tarkoittavan mitään.

Pauliinan kuvaus omasta uhriasemastaan haukkumisessa (Jere haukkuu läskiksi) ja Esan uhriasemasta päätyvät samaan johtopäätökseen: ei se haittaa. Kokemuksellisesti ei ehkä haitannutkaan, toisaalta tälle ei luokassa ollut juuri vaihtoehtoa. Ollakseen tyhjää puhetta, läppä myös muistettiin hyvin (alla ”*kasilla*”).

Nelli: No siis on mua joskus kasilla tai joskus sillon, ni kyl mua sillai haukuttiin ja jotain tämmöstä, mut siis mä tiesin, että ei ne sitä sano sillai loukatakseen tai siis sillai. Kyl se sit jossain vaiheessa, ku ne jatko sitä aika kauan, ni kyl se sit vähän alko ärsyttää jo, mut kyl se sit loppu.

Tyypillisimmät nimittelyt olivat kantautuneet korviimme moneen kertaan siinä kohtaa, kun haastattelimme. Saatoimme näin ollen kysyä heidän näkemyksiään, jotka päättyvät aina samaan johtopäätökseen; en mä välitä.

44 Asia menee monimutkaisemmaksi, kun otamme huomioon sosiaalisen ulottuvuuden. Lause, ”hienot kengät sulla” ei ole läppää, tavallaan. Se on ihan tavallinen väite. Mutta, jos sen lausuu tietty ihminen tietylle ihmiselle tiettyjen ihmisten läsnä ollessa, se on yhden lajin läppä ja loukkaava sellainen. Se on läppä, jossa ei ole oikeastaan mitään hauskaa. Ja toisaalta ulkopuolisen on vaikea osoittaa yhden olleen ilkeä toiselle.



Petri: Paljonhan ihmisille heitetään sellasta, iteki tulee joskus vinoiltua ihmisille, niin missä se kiusaamisen raja mahtaa tulla? Tuollahan kaikki saa kyllä kuulla kaiken näköstä pientä herjanheittoa itsestään aika paljonki ja silti ei voi sanoa, että koko ajan kaikkii kiusataan. Kestäk sä ite.. no sanoit, että Jere sanoo sua läskiks. Miltä se susta tuntuu? Onk se sun mielestä kiusaamista?

Pauliina: No, ei. Ei se oikeen tunnu mitään, ku ei sil oo välii, mitä Jere musta ajattelee.

Petri: Mut jos se sanoo sen muitten kuullen ja muuten, ni eik se sitten oo?

Pauliina: Ei se mua häiritse.

Petri: Kenenkä pitäis sanoa, että se häiritsee

Pauliina: En mä tiää. Tai no ku mä otan aina kaiken vähän niin ku vitsillä, kaiken mitä mulle sanotaan. Niin ei mua häiritse, vaikka mulle sanottais mitä.

Petri: Miks te sitä teette, ja miten te ootte valikoinu POJAN siihen kohteeks?

Pauliina: (Nauraa) En mä tiää, POIKA on vaan niin ällöttävä. ---

Petri: Mitä sä luulet, että POIKA siihen suhtautuu?

Pauliina: En mä tiää. Ei se kai sitä haittaa. Tai ei se oo ainakaan sanonu. Itekki se nauraa, et me nauretaan sille.

Esa järkeilee läpänsiedon niin, ettei kannata noteerata liikaa, muuten käy kuten opettajille, jotka antavat tunteelle vallan.

Tommi: Ku on tota läppäjuttuu, niin pitääks sitte olla niinku tietyllä tavalla tämänönen niinku paksu nahka, ettei niinku piittaa jostain?

Esa: No. Sitte käy ihan samalla, kun niille suuttuville opettajilleki. Se vaan ruokkii sitä.

Niin sanottua läppää, juttuja, jotka jokaisen piti ymmärtää ottaa huumorilla, kerrottiin jatkuvasti. Kun kysyimme kiusaamisesta, tyypillisin vastaus vetosi juuri läppään tai herjaan tai siihen, ettei Jereä lyödä päähän tai lujaa. Tai kuten Eetu sanoi, sanotaan, mutta ei tarkoiteta mitään, tai kuten Nelli sanoi, tulkitaan tarkoituseriä sanojen puolesta (ei loukatakseen, ks. katkelma edellä). Rasistinen huomauttelu tapahtui pienissä ryhmissä ja hiljaa, mutta sitä tapahtui. Lopputulos ja johtopäätös oli sama, en välitä:

Petri: Onks sun mielestä muuten tos luokalla ollu siis siitä, että te ootte maahanmuuttajaperheestä, ni ootteks te joutunu kärsimää?

Pantera: No ei tosiaan, ei.

Petri: Jusu sano, että Jere on joskus sille jotain ivannu, mut et se ei pitäny sitä kovin pahana, et se oli ihan leikillään.

Pantera: No siis kyllä niinku ne sanoo sillai niinku jotain neekeri tai jotain tollasta mut en mä siit välitä.

Petri: Kuka?

Pantera: Ööö. No Jere. (PP: Mmm.) Se on sanonu ja sitte Petterikin on jotain sanonu ja Konstaki sano tos eilen (naurahten).

Petri: Ihan totta?

Pantera: Joo.

Petri: Konsta?!

Pantera: Joo.

Petri: No enpä uskois siitä. (Pantera naurahtaa) No ei se varmaan sitä hirveen tosissaan...

Pantera: No ei, siis ihan niinku läpällä vaan.

Petri: Joo. Mut ehkä semmosta ei pitäis ees läpällä sanoa.

Pantera: Ei mua häittää.

Petri: Ei vai?

Pantera: Ei.

Petri: Siis sä sanoit sen itse asiassa siinä yhteydessä, että Jere kiusaa sua.

Yousaf: Joo, joo.

Petri: Vaan sä et pitänyt sitä niinku mitenkään pahana asiana.

Yousaf: En nii. Se on (nauraa) seiskalta kiusannu mua.

Petri: Okei.

Yousaf: Sit se haukkuu mua ja kaikkee tällästä.

Petri: No mikskä se haukkuu sua?

Yousaf: No se haukkuu mua neekeriks, mistä mä en välitä yhtään. Koska mä tiedän, et se vitsailee koko ajan.

Petri: Mä en oo kuullu ikinä tollasta. Missä, millonka se sellasta tekee?

Yousaf: Sil on semmonen hiljanen ääni.

Petri: Aijaa.

Yousaf: eritysopettajalla.

Petri: Niin, niin, kun te ootte yhdessä siellä. Joo, joo. Mä en oo ikinä kuullu, että sua tai Pandia tai Qiaota olis mitenkään nimitelty niinku...

Yousaf: Nii siitä mä oon ihan pitänyt tässä luokassa. Ei haukkunu ketään sellaseks.

Petri: Mut jos Jere sanoo sillain, ni sä et...

Yousaf: Mä en välitä siitä.



Eikä läpänsieto-oletus koskenut vain olemusta tai etnistä alkuperää, vaan myös tekemistä ja kykyjä. Ja todellakin näytti siltä, että huomautukset, melko rajut, unohtuivat nopeasti.

12.09 päässälaskukilpailu

Anniina koittaa torpedoida koko homman huutelemalla randomilla menee. Pantera on aika kujalla. Kim ja Riku lataavat Panteralle useaan otteeseen: vittu sä olet tyhmä- tyyppisiä kommentteja.

12.13 Anniina: Päin vittua menee

Opettaja huomauttaa

(...)

Joonas, mistä näitä senttejä oikein tulee? Kommenttina laskutehtäviin

Kim vielä Panteralle: Vittu, Pandi, sä olet tyhmä.

(9.11.2009).

Kuvatun sananvaihdon jälkeen tunnin päätteeksi Pantera, Konsta ja Kim tanssivat nauraen keskenään letkajenkkaa. Sananvaihto ei todella näyttänyt jättäneen mitään jälkeä oppilaiden väleihin. Tosin asia vaikutti minusta niin uskomattomalta, että tulkitsin sitä sovitusriittinä. Maskuliinisten järjestelmien perusteella tulkittuna, toiset tytöt myös pidettiin näillä huomautuksilla kaukuslinjalla ja he tekivät sitä myös itse. Tein useita kertoja näiden tyttöjen kanssa esimerkiksi matematiikantehtäviä enkä havainnut mitään esteitä sille, etteivätkö he oppisi aivan hyvin. Oli tunteja, joilla Pantera oli luokan paras fysiikassa, mutta hänen ympäristössään ei ollut sellaista mallia, johon tukeutuen hän olisi muodostanut itsestään kuvaa fysiikan osaajana; sellaisena, joka oppii vaivatta myös seuraavan ja sitä seuraavan asian. Hän ehkä kaikista eniten oli asemoitunut niin, että fysiikan osaamisesta olisi vain haittaa. Jopa niin, että ei vaimon ole määrä tietää sellaisia asioita miestä paremmin.

Läppä ei mukamas tarkoita mitään, mutta rituaalina se tuottaa piirin, jossa läppä vahvistaa suhteen kestävän sen. Kun tarpeeksi monta kertaa sanotaan ”ei mitään”, se alkaa jo tarkoittaa jotain. Läpästä tulee sosiaalinen tosiasia, josta kukaan ei ole vastuussa, jolla ei ole alkua tai loppua tai ihan selkeää kielioppia. Se on elävää tietoa omassa lajissaan, sitä ei voi pysäyttää arvosanaksi ja keskiarvoiksi. Läppään on vaikea puuttua ja se on yhteinen havainto kaikille koulukiusaamiseen puuttuneille, koska läpän alkulähteille ei pääse. Mutta sen sisässä voidaan osoittaa myös ihmisille paikkoja ja asemia jäämättä kiinni siitä, että olisi todella jollain yksittäisellä lauseella sanonut tai tarkoittanut jotain. Läpänsieto-oletus rajasi yhden sosiaalisen tilan ja samalla

käytännössä pakotti ottamaan henkiset ja fyysiset iskut osana arjen kulkua. Kun haastatteluissa toistuvasti kysyimme asiaa, saimme toistuvasti vastauksia läpistä ja siitä, että ”se itekin nauraa”. Solvaukset olivat äänekkäitä, toistuvia ja kohdistuivat suoraan esimerkiksi Esan olemukseen:

Viikonlopun vetovoima oli aika kova. Nellin piti päästä purkamaan Pandin viereen. Kun Anniina vihdoin tuli paikalle, 8:39 hän istui käytännössä Pandin sylissä lopun aikaa. Pauliina ja Carita olivat ilmeisesti olleet juopottelemassa. Olivat kai nähneet Esan. Carita > Pauliina: (osoittaen Esaa) Sä halasit sitä melkein. Pauliina: Hyi vittu. (22.3.2010)

8:55 Pauliina > Esa: Esa, sä oot vammanen. (Ei reagoi) (12.11.2009)

Läpällä oli fyysinen vastineensa, jota kutsumme kurmootukseksi. Läpänsieto oli osa luokan epävirallista normistoa. Se ympäröi ryhmän jäsenet velvoitteena. On mahdotonta sanoa, kuinka paljon todella ihmisiä loukkasi sanominen neekeriksi, ällöksi tai läskiksi. Läpänsieto-oletus sai kunkin vähättelemään asiaa vuorollaan, ja mahdollisesti ihan vilpittömästi sanomaan, ettei se minua häiritse. Arkinen kielenkäyttö luokassa oli kaikkienensa melko reipasta, ottaen huomioon homottelun yleisyyden ja satunnaiset horottelut, ja kaikki tyhmäksi, ällöksi, vammaseksi sanomiset ja hiljaa lausutut rasistiset nimittelyt. Ihan kenestä tahansa löytyi joku sellainen pieni poikkeama, vaikka puheessa, joka kelpasi tiukasti henkilön olemukseen menevän kiusaamisen aiheeksi. Se, ketä lopulta kiusattiin, määrittyi ihan muiden asioiden perusteella.

Kuvassa 4 (s. 186) etualalla yksi pojista kuristaa itseään päätä lyhyempää toista poikaa, Jereä. Tässäkin olisi tarpeeksi, mutta erityistä kuvassa on se, ettei kukaan ympärillä kiinnitä mitään huomiota koko asiaan. Taustalla näkyy useita luokkatovereita, jotka ovat kiinni keskusteluissaan ja muissa tekemisissään. Pieni peruskurmootus ei enää yhdeksännellä luokalla herättänyt mielenkiintoa, muissa kuin Tommissa ja minussa. Peruskuva poikien väkivallasta on se, että se on raakaa valtakamppailua, rinkiä olevan yleisön edessä, suuria tunteita ja kovia ääniä. Mutta Jeren kurmootus oli enemmänkin rutiiniä, jonka takia kukaan kuvassa ei vaivaudu kääntämään päätänsä.

Tämä kuva oli myös yksi niistä, joista halusimme kommentit haastatteluissa. Kuten kuvasta voi päätellä, siinä käytetään fyysisistä voimaa ja väkivaltaa kooltaan pienempää luokkatoveria vastaan.



Kuva 4.

Rasmus: Niin. Sit se on, mä en tiä ku, mä en itseasias tiedä, mistä Jere on niinku ollu, lähteny se niinku, et se on se, jota tönitään siellä että varmaan se just, et se on niin pieni, että kaikki on että helppo sitä on tönä, ku se on semmonen pieni.

Petri: Että se turpiin saamisen riskin minimoiminen.

Rasmus: Niii. (Nauraa) Hakataa pienempiä. Mut en mä nyt tiedä, se on joku poikajuttu.

Petri: Onks se tota... Mut siis sä et edes ottanu arvioitavaks sitä, et se ois kiusaamista.

Rasmus: En mä tiä. Täytyy kysyy Jereltä. Et en mä niinku.....ku mä en. Mulla on semmonen mielikuva, että Jeren mielestä se ei oo kiusaamista, että eihän sitä nyt koko aika kurmooteta mutta aina välillä. Se vaan nauraa välillä siitä että. Että en mä tiä.

Luokassa kuuli tavan takaa myös sanallisia voimakkaita ilmauksia, jotka on tapana ymmärtää loukkaaviksi ja hyökkääviksi, mutta nekään eivät kiinnittäneet suuresti huomiota. Kuvassa kuristusotteessa on Jere, jonka sanottiin olevan aktiivisin käyttämään neekeri-sanaa maahanmuuttajaoppilaista, ja jonka Pauliina kertoi haukkuvan häntä läskiksi. Jos Jere olisi oikein miettinyt, miten nämä kurmootukset saisi lakkaamaan, hänen olisi jossain vaiheessa täytynt tulla ajatelleeksi verbaalisen kiusaamisen lopettamista. Jere oli sekä antavana että saavana osapuolena näissä mitteloissa. Jerenkin kiinnittyminen luokkaan oli omalla tavallaan intensiivistä. Jeren rooli oli poikamaisen pysyvää lajia, se nyt sattui olemaan palikan, koulutettavan ja yleisen kurmootettavan rooli. Jere oli pojista niitä, jotka palasivat koululle syksyllä, ja Jere oli pojista se, jolle äänestettiin luokan stipendi. Koulukiusatuksi kutsuminen ei ole aivan luontevaa tässä yhteydessä.

Yhdessä ja erikseen verbaaliset ja fyysiset hyökkäykset, ja sanomaton ohje ottaa ne vastaan niin kuin ne tulevat, muodostivat luokkaan oman normistonsa. Jokaisen sen piirissä olevan tuli minimissään ymmärtää, ettei läpäästä ainakaan aleta kantelemaan opettajille, eikä läpässä juuri siksi että se on läppää, edes ole mitään kantelemisen aihetta. Kuten kuvasta näkyy, asioita ei aina selvitetty puhumalla, eikä kuvassa ole kysymys asian selvittelystä, vaan selvän asian vahvistamisesta.

Opiskelijoiden ryhmä, johon kuului viisi tyttöä, oli tämän normin ulkopuolella. Yksi viidestä opiskelijasta katsoi, että häntä on kiusattu, niin kuin kokemuksellisesti epäilemättä oli. Hän myös kertoi asiasta eteenpäin opettajakunnalle. Toisesta tytöstä monet olivat sitä mieltä, että häntä kiusataan, mutta



hän itse ei sellaisesta edes kysyttäessä puhunut. Seuraavassa keskustelen Nellin kanssa tämän tytön poissaoloista. Luokassamme oli varsin yleisesti tiedossa, että yksi luokan tytöistä lintsaa paljon. Monet, myös minä, näkivät hänet toisinaan kaupungilla. ”Kyllä hän kouluun on lähtenyt” kertoi luokanvalvoja kerran soitettuaan vanhemmille. Koulukiusaaminen oli yksi vakioteemoista haastattelussamme, mutta lopulta meille ei jäänyt selkeää ja yhdenmukaista kuvaa, miksi yksi luokan tytöistä vietti päiviä kaupungin kaupoissa.

Nelli: Siis juu juu, mä oon nähny sen monena aamuna niinkun just kävelemässä tuolla yksikseen ympäriinsä ja sit sitä ei kuitenkaan nää koulussa, et en mä tiää miks ei se tuu kouluun, jos se kerta tuolla kaupungissa pyörii.

Petri: Nii, etkö tiä?

Nelli: En tiää.

Petri: Osaatko arvata?

Nelli: En mä oikeestaan tiää, mä en oo koskaan NIMI kaa jutellu mitään.

Kerrotut versiot asiasta, mukaan lukien puheen kohteena oleva ihminen itse, olivat varsin ristiriitaisia. Jos lähdemme siitä, että kokemuksellisesti henkilö itse on paras kertomaan asiasta, kiusaamisella ei ollut juuri mitään yhteyttä kaupungilla pyörimiseen. Luokassa oli siis kaksi kiusaamisen epäilystä yli opiskelijoiden ja muiden välisen rajan. Toisessa kiusaamisen uhri tunnisti kiusaamisen, mutta kiusaamisesta syytetyt kielsivät sen. Toisessa mahdolliset kiusaajat olisivat myöntäneet asian, mutta uhria ei ollut.

Anniina: Kuule! Siis ei meillä oo mitään kiusaamisjuttua, että ei me ketään kiusata, vaikka NIMI niin kovasti väittääki sitä. Kukaan ei oo sitä kyllä ikinä kiusannu ja kaikki oli ihan, että mitä ihmettä, kun NIMI oli menny sanoo rehtorille, että me kiusataan sitä. Vaikka ei kellään ollu mitään havaintoja. Ensin luultiinki, että NIMI olis sen sanonu, ku sanottiin, että jotain oli kiusattu. Ja aateltiin, että NIMI olis ottanu sen niin, että me kiusataan sitä. Se olis nyt ollu ainut, mutta ei ollu mitään tietoa, että me kiusattais NIMI.

Tapausta, jossa oli uhri, muttei tunnustavia tekijöitä, käsiteltiin opettajien ja rehtoreiden kesken. Näkemykset olivat alun perin kaukana toisistaan, niin olivat tilanteesta tehdyt johtopäätöksetkin. Yhdestä näkökulmasta kiusaaminen loppui tai ainakin rauhoittui, koska kiusaajat tietävät joutuvansa poliisien kanssa tekemisiin kiusaamisen jatkuessa. Toisesta näkökulmasta mitään kiu-

saamista ei ollut alun perinkään, ja asian käsittelyn jämähtäminen kertoi siitä, että uhri käytännössä tunnusti huijanneensa. Kiusaamista ei pidä puolustella sillä, mitä kaikkea kiusaajat joutuvat luokassa kestävänsä. Mutta, vaikka kiusaamista ei ole syytä puolustella, asian voi kuvata niin, että jokainen syytetyistä sai koulun arjessa kuulla ja kokea huomattavasti roisimpaa kohtelua kuin se, mistä heitä syytettiin. He ottivat asian osana läpänsieto-oletuksen värittämää arkea. Luokan dynamiikan kannalta tämä kiusaamisepäily teki näkyväksi sen, mitä kutsun läpänsieto-oletukseksi ja sen, että sen piiri kulki samaa rajaa kuin alussa kuvaamani opiskelijoiden ja muiden oppilaiden raja.

Kysymys oli paitsi rajusta puheesta ja toiminnasta, myös virallisen ja epävirallisen koulun rajan vahvistamisesta ja etäisyydenpidosta viralliseen kouluun. Mikä tapahtui läpällä, jäi oppilaiden keskinäiseen maailmaan ja omaan yhteisöönsä. Kuvattu yksi tapaus ylitti rajan, tosin minulla ei ole mahdollisuutta arvioida mitä ”todella” oli tapahtunut. Vaikka kaikki se, mitä väitettiin tapahtuneen tässä kiusaamisjupakassa, pitäisi paikkansa, monin verroin kovempaa kieltä ja otteita käytettiin ihan kaikkien nähden koulun arjessa, ei kokemuksellisesti, mutta tekoina ja sanoina. Luokassa eli rinnan kaksi normistoa, joiden seuraamusjärjestelmät poikkesivat toisistaan. Viralliseen kouluun edennyt tapaus teki tämän parhaiten näkyväksi.

Luokkahuonevuorovaikutus on siitä monimutkainen asia, että kukin teko voidaan ymmärtää monella tavalla, joista jokainen, tai ei yksikään, on pätevä. Kun poika sanoo tytölle kesken päässä laskukilpailun, että ”vittu sä olet tyhmä”, hän tulee sanoneeksi monta asiaa. Kiroilemalla hän asettuu virallisen koulun järjestystä vastaan, hän ”pyörittää show’ta”. Poikana hän ohjaa tyttöä pysymään ”vaimolinjalla” matemaattisen linjan sijaan ja vahvistaa sukupuolisia stereotypioita. Hän korostaa omaa terävyyttään, joka tällaisessa tilanteessa korostuu, kun mitataan ”puhdasta” älyä, ei ahkeruutta. Hän tiivistää luokan keskinäistä sidettä käyttämällä roisia ilmaisua tietäen, että sen vastaanottajalla ei ole muuta mahdollisuutta kuin sanoa, ettei väliä. Ja lopulta kysymys voi olla siitä, että kotona on aamulla tullut äidin kanssa vähän sanomista. Luokassamme tällaisella yksittäisellä läpällä ei ollut väliä, ja juuri sillä, että ei ollut väliä, on väliä. Se näyttäytyi joillekin hyvänä luokkahenkenä.

Kiusaaminen on osittain ulossulkemista, jota luokkakaverit eivät oikeastaan edes huomaa, vaikka elävät luokassa sen elämää. Kim kertoo kiusaamisesta:



Tommi: No mites, onks tässä kiusaamisilmiötä täs luokassa?

Kim: No ei sillai kiusaamista. Vähän härnää jostain asiasta, toisesta, et sil menee vähän hermo siihen. Mut ei siis sillai, että koko vuoden vaikka, puol vuotta ni kiusais, kiusais sitä.

Petri: Et voi sanoo mitään yksittäistä henkilöä, jota kiusattais tai joka kiusais?

Kim: Nii, ei oo ketään joka kiusais tai kiusattais.

Aikaisemmassa vaiheessa haastattelua Kim kertoi tapauksen luokan aiemmista vaiheista:

Kim: Naurettiin kasilla, ku TYTTÖ1 sanottiin jossain vaiheessa TYTTÖ2:N tulkiks, ku TYTTÖ2 ei puhunu tunnilla yhtään. Sitte OPE kysy TYTTÖ2:ltä kysymyksen, ni TYTTÖ1 vastas. Ni kaikki, koko luokka rupes nauraa. Siinä naurettiin vähän aikaa, varmaan joku puol vuotta naurettiin kuinka hauskaa se oli.

Tällainen kiusaamisen muoto piilottaa itse itsensä ryhmältä. Kuvatun kaltainen tapahtuma on ryhmän näkökulmasta ikään kuin objektiivisesti hauska. Sille nauraminen vastaavasti on ryhmälle luonnollista, koska ei nauramattakaan voi olla. Läpänsieto-oletuksen normi on vahva, ja jos joutuu tukeutumaan toisiin, kuten edellä esimerkissä, se on tässä sosiaalisessa ympäristössä ja tilassa hauskaa. Eivät kaikki tosin saaneet osakseen tällaista, vaikka tukeutuivatkin toisiin, positioissa oli eroja. Opettajan on vaikea ennakoida tällaista tapausta, ainakaan tuntematta ryhmää tarkkaan. Koulukiusaaminen on ryhmäilmiö, kuten edellä oleva Kimin kertomus hyvin osoittaa. Mitään vastaavaa ei minun luokalla ollessa tapahtunut, mutta näiden tapahtumien jäljet olivat sosiaalisessa tilassa olemassa. Se, mitä Kim tarkoittaa koko luokalla, viitanee siihen samaan ”koko luokkaan”, joka on kuvassa 1. Useimmiten esitimme kysymyksen niin, että kiusataanko ketään. Ja useimmiten saimme vastauksen, että ei koulukiusata, vain läpällä, vain herjalla, vain niin kuin minuakin, enkä välitä.

Ehkä pitkiä ajanjaksoja menikin ilman aktiivista kiusaamista, ainakaan julkisesti. Luokassa oli kiusatun positio, asema, joka sekään ei tarvinnut päivittäistä aktiivista vahvistamista enää yhdeksännellä luokalla. Se oli tullut luonnolliseksi, objektiiviseksi sosiaaliseksi faktaksi, osaksi arkea, äänenkäyttöä ja reittien valintoja niin, että sitä ei enää huomannut. Kauan kestikin päästä edes alkuun, että osasi tulkita niitä hienovaraisia kiusaamisen muotoja, joita luokassa oli. Ja ne olivat kiusaamisen muotoja juuri sosiaalisen tilan tarjoaman erityisen tulkinnan ja voiman takia. Opettajalla, hyvin epätodennäköisesti

edes luokanvalvojalla on mitään mahdollisuuksia oppia näitä positioita. Ja vaikka hän oppisikin, tekemisiin on vaikea puuttua, koska itse teko voi olla niin pieni tai niin viaton kuin hyvän päivän toivotus.

Pantera kertoo hieman samantyyppisestä tapauksesta: Qiaon tullessa luokalle, häntä luultiin toisinaan pojaksi, niin myös yksi opettajista:

Pantera: Sitte ... tunnilla toi ope, toi NIMI sano Rikulle, että näytä sitte tolle Qiaolle, et missä on poikien vessa.

Petri: Aha.

Pantera: Ja kaikki nauretti siinä.

Vastaavat kommellukset uuden oppilaan tullessa luokalle muistettiin hyvin. Hänen asemansa sukupuoleltaan marginaalisena hahmona lienee auttanut unohtamaan, että tytöille yleensä ei olisi varmasti aivan helppo ja mutkaton kokemus tulla kohdelluksi poikana tällaisessa ryhmässä. Tarinoissa on yhteistä se, että ”kaikki nauroivat”, mutta niissä on erojakin. Jälkimmäisen tarinan keskeinen hahmo tuli otetuksi mukaan joukkoon. Se, miltä hänestä tuntui edellä kuvatussa tilanteessa, jäi arvoitukseksi. Tilanne oli ”objektiivisesti” hauska, ja sitä mukaa asia kokemuksellisenä jäi hänen itsensä huolehdittavaksi. Hän kuvasi luokkaa mukavaksi ja hauskaksi, ja teki sen ilmeisen vilpittömästi. Kuten aiemmin kuvasin, hänen käsiensä lämpimyydestä pidettiin kollektiivisesti huolta. Olen aivan vakuuttunut siitä, etten olisi saanut ketään sellaisen tulkinnan taakse, että tätä tyttöä kiusataan. Ei vaikka hänen naiseutensa tai tyttöytensä oli julkisesti ohitettu ja taas; ”koko luokka nauroi”.

Esitin, että luokkakavereillani oli herkkyyttä kaikkea itseään koskevaa informaatiota kohtaan, ja samalla heillä oli pakon edessä oltava tietty paksunahkaisuuden kyky sietää tarvittaessa läppää. Tätä asiaa ei voi ratkaista suuntaan tai toiseen, herkkyyys ja paksunahkaisuus olivat ja elivät rinnan ajassa ja tilassa. Vastaavasti läppä on tuhoavaa ja rakentavaa samaan aikaan. Se on myös kaikessa karuudessaan orgaanisen, elävän ja alati muuttuvan tiedon ja informaation virtaa, lukutaitoa ja nyanssien lukua kehittävää.

Epävirallisen koulun ja virallisen koulun aika

Virallinen koulu tahtoo yhteisönsä niin, että sille voidaan osoittaa aika ja paikka. Impulsiivinen, rajoiltaan epäselvä nuorten yhteisö on virallisen koulun kannalta häiriötekijä, joskus ensisijaisesti häiriötekijä (ks. Broady 1994). Ja tämä on helppo ymmärtää, koulu on massateollinen laitos. Koulun on tarjottava ruoka ja paikka ruokailulle, koulun on elettävä julkisen liikenteen ja myös työehtosopimusten antamissa raameissa. Koulussa sadat ihmiset siirtyvät paikasta toiseen, suorittavat heille annettua tehtävää ja siirtyvät taas toiseen paikkaan. Virallisen koulun on tuotava järjestys sinne, missä sitä ei luonnostaan ole. Ja jos virallinen koulu siinä epäonnistuu, sen on nähtävä järjestys siellä, missä sitä ei ole. Yhden kemian tai äidinkielen arvosanan on oltava jossain järjellisessä suhteessa arvosanaan toisella puolella maata, kun peruskoululaiset tulevat siihenastisen koulu-uransa tärkeimpään risteykseen. Yhteisvalinnassa ei kysytä, annoitko rehellisen palautteen Marjo-Liisan ja Juho-Petterin muovailuvahatyöstä, vaan arvosanoja ja toisia arvosanoja. Jos yhteisöllisyys vaikeuttaa tätä koulun perustehtävää, sen on vaikea saada jalansijaa koulussa. Otan koulun perustehtävän ”realiteetit” annettuna, tietäen, että niiden problematisointiin on mahdollisuuksia ja aihetta (Bourdieu & Passeron 1977; Broady 1994). Koululla on toki muitakin tehtäviä kuin opettaa ja valikoida, mutta niiden tulosten osoittaminen on vaikeaa (Metz, 1979, 19–21).

Koululla on kyky suorittaa mikä tahansa reformi päästämättä sitä sisälle järjestykseensä, niin kuin oppilailla on kyky suorittaa opintonsa osoittamatta siihen mielenkiintoa (Broady 1994; Laine 1999, 119). Virallisen koulun kontekstissa yhteisö voi tarkoittaa eroa yhteisökonsultin vierailua edeltävän ja sen jälkeisen ajan välillä, se voi olla jonkin yksittäisen hankkeen toimeenpanoa ja mukana oloa sellaisessa. Koululla on taipumus lokeroida asioita, ja ulkoapäin tuotu yhteisöllisyys myös päätyy helposti siihen, että se on yhteisöpäivään, yhteisöllisyyden vastuuopettajan toimenkuvaan ja yhteisökansioon puserrettu; hallittavaan ja hallinnoitavaan muotoon -suoritetuksi. Jos kouluun vaaditaan lisää yhteisöllisyyttä, koulu ei asetu sitä vastustamaan. Koulu kysyy, käykö yhteisöllisyys tiistaina yhdeltä. Koulu sietää mitä vain vaihtoehtoista tietoa, kunhan se saa ajaa sen omaan järjestykseensä. Kouluyhteisön tarkoitus, funktio sosiologisesti, voidaan nähdä niin, että ensisijainen tarkoitus on kiinnittää

huomio muualle kuin koulun käyttämään valtaan oppilaiden valintamahdollisuuksien yli. Koulu ei ole yhteisöistä tyhjä paikka, siellä myös pyörivät yhteisöhankkeet, joita koulut suorittavat osaltaan, koska yhteisöhankkeita on sopivaa suorittaa.

Epävirallisen koulun yhteisöllisyys on vaikeasti ennakoitavaa, spontaania ja se asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan. Sen toteuttama arviointi perustuu muuhun kuin opetussuunnitelmaan. Ennakoimattomuudesta ja näennäisestä organisoitumisen puutteesta ei voi vielä johtaa, että meidän luokassa ei ollut järjestystä. Tätä kirjoittaessa näyttää siltä, että 9C on hyvää vauhtia siirtymässä muistoihin ja koululaitoksen historiaan. Läheisimmätkin kaveriparit ovat etääntyneet toisistaan, ehkä yksi pari on tiivistynyt entisestään, loput etääntyneet. Luokkaa yhtenä kokonaisuutena ei enää ole. Jokainen on saanut uusia kavereita uusissa kouluissa, tai tutustunut paremmin entisiin rinnakkaisluokan kavereihin Yhtenäiskoulusta. Ainakin yksi on lopettanut tupakoinnin.

Yhteisö koulussa ei ole sama asia kuin kouluyhteisö tai virallisen koulun tavoitteita tukeva yhteisö. Se voi perustua virallisen koulun kanssa vaihtoehtoisiiin tavoitteisiin tai saada voimansa nimenomaan virallisen koulun kanssa haettavista autonomian rajoista. Tarkastelen tässä luvussa kysymystä siitä, miten luokkamme valtaosa kiinnittyi epävirallisen koulun yhteisöön ja järjestykseen. Luokka ei ollut yksi ryhmä. Sen jäsenistä osa kiinnittyi virallisen koulun, pro työrauha -yhteisön vertikaalisiin järjestyksiin, sen tulkintaan kypsytyksestä ja koulun tarkoituksesta. Tämä ei toki tarkoita, ettei tässä ryhmässä olisi jaettu, huolehdittu ja pidetty yhtä. Osa luokasta kiinnittyi epävirallisen koulun yhteisöön, harjoitti autonomiaa ja myös huolenpitoa, jakamista, kommunikaatiota keskenään. Tosin yksittäisten ihmisten kiinnittymisessä oli piirteitä näistä molemmista. Nämä kaksi yhteisön muotoa elävät koulussa ja sen sosiaalisessa tilassa rinnan ja suorittaminen sitoo ne osaksi samaa järjestelmää. Merkittävä osa luokastamme piti 9C-luokkaa samana joukkona, joka oli kuvassa 1. Soveltuvin osin kaikki pojat ja tytöistä se osa, joka ei ollut opiskelijoita. Oma paikkani tässä asetelmassa oli kameran takana, otin kuvan, kun sellaista ehdotettiin, ja kuvaan tulivat ne, jotka tulivat. Nämä muutamat sekunnit tarjosivat sattumalta hyvän näkökulman koko tutkimuksen peruskysymykseen asti. Sattumalta sanan siinä merkityksessä, sillä kymmenen sekuntia ennen kuvan ottamista minulla ei ollut aavistakaan, että moista on tulossa. Koulun käytävissä aika virtaa, peruskoulun päätyminen tarkoittaa muun ohella sitä, että juhla ja arki asettuvat käytävillä uudella tavalla.

Koululuokka on tiivis ryhmä, jonka jäsenet ovat tottuneet toisiinsa. Tutuus



luo turvallisuuden tunnetta, se säästää psyykkistä energiaa ja helpottaa rutinoituneen arjen sujumista. Voidaan puhua tottumuksen tuomasta ennakoitavuudesta, johon viittasin aiemmin Bergerin ja Luckmanin idullaan olevan instituution ideassa. Luokan opiskelijat, vaikka eivät millään muotoa kokemuksellisesti olleet osa luokkaa, olivat tottuneet menoon luokassa. Pelkkä tottuminen viittaisi yhdistävänä siteenä negatiiviseen solidaarisuuteen (Kortteinen 1982, 251); siihen, että kukin antaa tilaa ja saa tilaa suorittaa opintonsa luokassa, jota ei voinut valita. Tottumuksesta puuttuu moraalinen elementti, jos sopimus on voimassa vain, koska se on voimassa. Koulussa tämäkin voi riittää, koska luokkayhteisön toiminnan valvonta on osin ulkoistettu virallisen koulun edustajille.

Yhteistyöstä kertominen on myös epäluottamuksesta ja ulossulkemisesta kirjoittamista (Douglas 1986, 1; Delanty 2003). Lähdin kuvaamaan luokkaa ja olen kuvannut enimmäkseen luokan jakautumista opiskelijoihin ja kioskilaisiin, tyttöihin ja poikiin, kiusaajiin ja kiusattuihin. Hiken itsemäärittelyn kannalta on keskeistä, että on olemassa myös ”amiskamaa” (ks. myös Aaltonen 2008, 38–39). Pahis tietää paikkansa paremmin, jos voi tehdä eroa hikkeen. Luokka on kahden yhteisöllisyyden lajin kohtaamisen paikka. Nämä kaksi yhteisöllisyyden lajia muodostavat myös kaksi ajattelun ja käyttäytymisen klusteria, joita kuvaan M- ja W-koodeina myöhemmin. Koulun fyysisen tilan paikat ovat aina verraten lähellä toisiaan, mutta sosiaalisen tilan positiot ovat etäisiä aina siihen asti, että useita kertoja luokkakaverimme sanoivat, etteivät ole koskaan oikein jutelleet jonkin luokkakaverinsa kanssa (ks. Souto 2011).

Koululuokassa jonkinlaisen epäyhteisöllisyyden pitäisi olla oletusarvo. Kohtaavathan oppilaat toisensa samoista opiskelupaikoista kilpailevina yksilöinä heti, kun luokka purkaantuu. Sellaiset pedagogiset muotitermit kuin yhteistoiminnallinen oppiminen saavat toisenlaisen merkityksen, kun oppilaat saavat yksilölliset todistukset käteensä ja asettuvat kilpaan, jossa yhden paikan voi saada vain yksi. Oppimisen kannalta ideaalinen toiminta ei ole välttämättä kilpailun kannalta ideaalia. Oppilaat kohtaavat myös koululaisena yksinjäätämisen pelon (ks. myös Ollikainen tulossa), jossa toiset nuoret ovat ratkaisu ja jossa oppilas on itse ratkaisu toisen oppilaan ongelmaan.

Virallisen koulun nimeämä luokka, joka lähti 2007 juhlasalista tutustumaan toisiinsa, ja joka haki ruusut ja todistukset samassa salissa 2010, kuului kahteen yhteisöön, niin kuin tätä käsitettä tässä ensisijaisesti käytän. Peruskoulun vääjäämätön päättymisen, sen yksilöllistävät elementit tekivät luokassamme erityisen ajan kulkuun ja sosiaaliseen järjestykseen liittyvän

käännöksen. Tämä tulkinta ja kuvaus perustuvat päiväkirjoihini ja etnografialle ylipäänsä tyypilliseen tapaan liittämään kokemuksellisia asioita analyysin tueksi. Tarkastelen ryhmää kokonaisuutena, joka on olemassa, mutta ei yhdenkään jäsenensä kokonaan ohjattavissa. Ryhmä tässä merkityksessä ei ole kimppu kokemuksellisia kuulumisia yhteisöön, vaan se on esineellistynyt sosiaalisiksi tilaksi, jossa positiot ja etäisyydet tulevat objektiivisiksi. Se on saanut piirteitä, jotka ovat sen jäsenistä lähtöisin, mutta jotka jäsenet kohtaavat esinemäisinä, kuin objektiivisena todellisuutena (Berger & Luckmann 1994).

KOULUN AIKARAKENNE JA YHTEISÖJEN TILAT

Koulun arjen ja juhlan vuorottelu vaikuttaa toimintaan. Suurin osa kouluvuodesta vietetään niin, että oppilaat ovat lähtökohtaisesti kasvot opettajaan päin, joka katsoo vastaan. Muutama tilaisuus vuodessa rikkoo tämän järjestyksen ja samalla yhdistelee vertikaalisia ja horisontaalisia sosiaalisia muodostelmia. Joulukirkossa oppilaat ja opettajat ovat kasvot samaan suuntaan, yhtenä seurakuntana saman Jumalan edessä. Kevätjuhlassa opettajat ja oppilaat ovat kasvot samaan suuntaan, tilassa yhteisön edessä ovat vuorotellen rehtori, opettajat ja oppilaat saamassa ja jakamassa todistuksia, pitämässä puheita ja esiintymässä. Kouluvuoteen mahtui laskutavasta riippuen kahdesta neljään ”väärän kuninkaan päivää”, jolloin oppilaat ottivat tilan joukon edessä ja opettajat ja oppilaat olivat yleisönä ja mahdollisina kilpailijoina. Juhlista kaksi liittyi tavanomaiseen yläkoulun sukupolvikiertoon, seiskaluokkalaisten vastaanottoon ja peruskoulun päättävien jäähyväisiin. Näissä tilaisuuksissa opettajakunta ennakkoon hyväksyi ohjelmat, mikä tekee niistä vertikaalisen ja horisontaalisen maailman leikkauspisteitä. Piirteitä molemmista edellisistä oli koulun Lucia-juhlassa, joka hyödynsi tilaisuuksista eniten koulun pienoisjulkisuuksia Lucia-neitoäänestyksineen⁴⁵. Koulu instituutiona liittyy vallan äänen-

45 Kuvaus Lucia-juhlasta päiväkirjasta: Juhla oli oikein hieno, sali oli niin pimeä, etten saanut kuvia oikein hyvin otettua. Kulkueessa oli viisi tyttöä, kaksi poikaa olivat juontohommissa ja bändissä ja kuorossa oli väkeä paljon. Selvästi tilanne oli jotenkin oppilaiden oma juhla. Ketään ei ole tarvinnut erikseen motivoida osallistumaan ja kaikki katselivat hiljaa koko tilaisuuden. Seremoniassa kerrottiin lyhyesti Lucian tarina ja sytytettiin viisi kynttilää viiden asian symboliksi. Oppilaiden kuvauksista oli poimittu teksti kertomaan mitä on esimerkiksi rakkaus. Opettaja kertoi tästä juhlan jälkeen. Kaikki tahtovat kuunnella, onko jokin pala omasta määritelmästä päätynyt protokollaan. Juhla



käytön oikeuteen. Ei ole ihme, että haastateltavat vaikutusvaltaisia oppilaita miettiessään käyttivät sellaisia termejä kuin kuka saa äänensä kuuluviin, ketä kuunnellaan tai että eihän siellä mua kuuntele kukaan. Myös epävirallinen koulu rakentuu ”yksi puhuu, moni kuuntelee” rakenteelle. Epävirallisessa koulussa oppilailla on auditiivisia profiileja (Tolonen 2001).

Juhlat olivat osa virallista koulua sikäli, että niille oli osoitettu aika ja paikka koulun puolesta. Koko koulun yhteisillä tilaisuuksilla oli nähdäkseen se merkitys, että niiden aikana lähes yleinen anteeksianto laskeutui kouluväen keskuuteen. Kouluarjen katkaisevat tilaisuudet muuttavat koulun tilajärjestystä. Tila ja ajattelu ovat kytköksissä toisiinsa. Kaikki, lähes kaikki, jättivät arkeen liittyvät inttämiset ja väittämiset taka-alalle. Juhliin pukeuduttiin normaalista poiketen ja esillä olo niissä merkitsi paljon muutenkin suurelle tarpeelle saada palautetta olemuksestaan. Mutta aivan kaikkia tämä ei koskenut. Kiinnitin huomion joulujuhlissa, sittemmin vapun naamiaisissa ja aivan koulun lopussa siihen, miten muutamat ihmiset saivat osansa tavanomaisesta pilkasta ja alistamisesta myös juhlien aikaan. Tämä koskee yhtä lailla opettajia, oman luokan ja muiden luokkien oppilaita. Haukkuminen ei vain sopinut yleiseen tunnelmaan, mutta sitä tapahtui ja sen kohteena olivat ne ihmiset, joiden statuksen olin jo valmiiksi arvioinut kaikista matalimmaksi. Koulu yhdistyi ja jakaantui samaan aikaan.

Todistusten jako on juhlaa. Siihen liittyvät rituaalit, kuten joulukirkko tai suvivirsi kevätjuhlassa, korostavat työn ja juhlan vastavuoroisuutta koulun ajassa. Samalla todistusten jaossa toteutuu koulun selektioitehtävä: stipendit kertovat ansioituneista oppilaista, ja samalla tuovat esiin eron muihin oppilaisiin. Koululle on annettu valta jakaa arvosanat ja sitä myöten hyvin pitkälle heidän jatko-opintomahdollisuudet. Kysymys on myös instituutioon sijoitetun

toistuu suurin piirtein samanlaisena joka vuosi, ja aina se on kuulemma iso juttu. Juhla ei ollut mikään show, ei suuri tykitys valoa tai rokkia. Lucia-laulua pehmeästi säestettyinä ruotsiksi ja puhetta. Terveisiä kaikille elämysten myyjille, vanhassa vara parempi. Kaiken kukkuraksi koko orkesteri pakkasi kamansa ja lähti rundille kouluihin ja päiväkoteihin, ymmärsin niin, että viisi keikkaa tänään. Makee kokonaisuksi kaiken kaikkiaan. Salista poistuessa sai piparinkin, pikku-Luciat oikein kilvoittelivat, että kenen lautaselta otetaan. NIMI poikkesi juttelemassa heti juhlan jälkeen ja sanoi ihailevansa nuorten rohkeutta asettua koko koulun eteen, kieltämättä se olikin ihailtavaa, mutta jotenkin myös niin arvattavissa sen äänestyskohun jälkeen. Pauliina ja Pandikin + Sissi olivat kuorossa, ilmeisesti kaikki olivat sinut sen kanssa, kenestä Lucia tuli. Korkeintaan pientä takakireyttä oli naapuriluokan haastajissa. Airut oli koottu muistakin kuin Anniinan haastajista.

vallan käytöstä, joka juhlissa sopivasti peittyy tunnelmaan pitkän uurastuksen ja ansaitun levon korostamisessa. Toivottamalla kaikille oppilaille menestystä elämässä ja erityisesti jatko-opinnoissa, koulu toivottaa sitä joillekin antamastaan todistuksesta huolimatta. Eikä se juuri muuta voisi tehdä, jos mielihyvä pysyy kouluna nykymerkityksessä. Sitä mukaa, kun koulun pitkä työvuosi arkineen alkoi kääntyä kohti vääjäämättä odottavaa juhlaa, luokallemme ”show-arki” alkoi vääjäämättä lähestyä arkea sanan varsinaisessa merkityksessä. Syklinen aika ei voinut vastustaa koulun lineaarista aikaa (ks. Laine 2000, 81–85), peruskoulu päättyi. Pitkästä uurastuksesta on aivan sopivaa palkita ja lausua kiitos julki, oman luokkamme kannalta näytti kuin virallisen koulun aikakäsitys olisi kääntynyt ympäri.

Koululuokka ryhmänä kootaan vain, jotta se tässä tapauksessa kolme vuotta myöhemmin, puretaan. Käytävän pää on suunnitelmiin ennalta merkitty. On yksittäistä luokkaa edeltäviä perinteitä, kuten luokkaretket, luokkasormukset tai luokkakemut, mutta yhdellä tietyllä luokalla koulua käyvänä ryhmänä on ajallinen rajansa. Yläkoulun aikana oppilaiden fyysinen ja henkinen kehitys on niin nopeaa, että mistään traditioista puhuminen ei tavoita olennaista sen elämästä. Ryhmä voi kuitenkin omaksua jaetun kasvukertomuksen. Vaikka luokka toistaisi samoja asioita, toimintaan osallistuvat muuttuisivat väistämättä lyhyen yläkoulun aikana. Tuntisin jokaisen luokkakaverin kävelytyylistä tai ääninäytteestä ilman ongelmia, mutta en välttämättä seitsemännen luokan luokkakuvasta.

Koulun päättyminen tarkoitti muutamalle helpotusta ja pääsyä parempaan kouluun (ks. luku *Opiskelijat, hiljaiset ja hiket*). Jotkut kuvasivat yläkoulua hauskaksi ajaksi, mutta sanoivat ajan olevan kypsä siirtyä eteenpäin (Carita, Riku). Jotkut eivät olleet uhranneet asialle liikaa ajatuksia suuntaan tai toiseen, heidät koulun loppuminen ”yllätti” (ks. luku *Lapsuuden loppu*). Joillekin luokan hajoaminen tarkoitti myös siihen kiinnittyvän position menoa (toinen käytävä aikuisuuteen). Kaikille luokka antoi mahdollisuuden hukata itsensä ja aikuisten tarjoaman huolen jatko-opinnoista jokapäiväiseen kioskitoimintaan, suurin osa luokasta käytti tätä mahdollisuutta enemmän tai vähemmän, ainakin yleisönä. Epävirallisen koulun suhteiden verkko vie mukanaan ja koulun päättyminen ”yllättää”, mikä tekee koulusta arkitraagisen paikan (Lindroos & Tolonen 1995, 14; Willis 2003).



KEVÄT JA KOULUN LOPPU

Luokallamme oli tapahtunut ainakin yksi varkaus ennen tutkimuksemme kouluaikaa ja yksi sen aikana. Varhaisemmasta varkaudesta kuulopuheiden mukaan tekijät tiedettiin, mutta asiaa ei voitu todistaa. Jälkimmäinen tapaus sattui 24.5. aamun liikuntatunnilla, jossa en itse ollut paikalla. Petterin lompakosta oli hävinnyt 40 euroa. Minulla, luokanvalvojilla ja luultavasti kaikilla luokan oppilailla oli hyvin varhain käsitys tekijöistä. Vaikka jumppatunnilla oli myös toisen luokan oppilaita ja tyttöjä samoissa tiloissa, kaikki viittasi oman luokan kahteen poikaan. Ilmeisesti muut luokan oppilaat tiesivät tekijät vielä varmemmin kuin minä tai opettajat. Minua otti päänahan. Luokkamme oppilaille, varkauden uhri mukaan luettuna, asia tuntui olevan aika yhdentekevä; tällaista sattuu ja rahanmeno harmittaa, mutta minkäs teet. Suhtautuminen muistuttaa huomattavan paljon aiemmin kuvaamaani läpänsieto-oletusta, joka normittaa kestävämmän mitä eteen tulee, tykkäsi tai ei. Vaihtoehto on joka tapauksessa huonompi, se vaan ruokkii sitä, kuten Esa totesi. Ryhmässä ja koulussa on turvallista olla ihan tavallinen (Tolonen 2001).

Lähestyvä koulun loppuminen olisi yksilöivä jokaisen todistuksella, ja sitä kukaan ei oikeasti pääsisi karkuun – ei vaikka vielä pari päivää ennen yritti kirmata metsään. Varkaustapaus sai minut oikeastaan hylkäämään (toukokuussa 2010) koko *yhteisötermin* luokkaa ajatellessa. Vaikutti, että kysymys oli ennemminkin kuin samassa bussissa joka päivä matkustavista työmatkalaisista, jotka kyllä tervehtivät, mutta joita ei sido yhteen muu kuin matka itse – käytävä peruskoulun loppuun tässä tapauksessa. Olin niin kiinni ajatuksessa, että minun on ratkaistava kysymys siitä, onko tämä luokka yhteisö tai ei, ja toisaalta kiinni ajatuksessa, että yhteisö on aina jotain muuta kuin yhteinen matka. Olimme kysyneet ja saaneet vastauksia luokkahengestä ja vastaavista asioista, joiden on luontevaa ajatella edustavan yhteisöä. Ajattelin luokkaa yhteisönä, jolla on keskus ja reuna-alueet, mutta vain yksi keskus. Ja keväällä kokemus koko pakan hajoamisesta sai minut kyseenalaistamaan sen.

Kävimme ravintolassa syömässä kesäkuun kolmas päivä joukolla. Ravintolan henkilökunta kertoi muutaman asiakkaan kääntyneen pois, kun kuulivat, että paikkaan oli tulossa yhdeksäsluokkalaisia. Yläkoulun maine meni edellämme, vaikka söimme hillitymmin kuin keskiverto työpaikkaseurue. Kaksi poikaa jäi ulos. Kukaan ei minulle väittänyt heidän varastaneen, kukaan ei sen enempää väittänyt, että väärät henkilöt jäivät ravintolan ovelle. Ymmärsin jotenkin sen, että kaveria ei kärytetä, mutten sitä, että tällaista tekevät olisivat edelleen jon-

kun kavereita. Koulujakso oli liian lyhyt, että olisin tajunnut tämän yhteyden. Kysymyksessä saattoi olla yhtä hyvin täydellinen välinpitämättömyys muusta kuin omasta lompakosta, mikä tosin jättää selittämättä uhrin tyyneyden. Yhtä hyvin kysymys voi olla luokan sisällä pitkän ajan kuluessa muodostuneesta uudelleenjakokaavasta, jonka mukaan huonommista oloista tulevat saavat sopivassa määrin varastaa niiltä, joilla näyttää olevan rahaa. Aiemman varkauden uhri nimittäin oli luokan teknisesti parhaiten varusteltu ihminen. Mutta lopulta luokka vei tämän arvoituksen mukanaan. Kysymys oli todennäköisesti siitä, että mikä tapahtuu oppilaiden kesken, jää oppilaiden kesken selvitettäväksi tai unohdettavaksi. Varkaiden suojeleminen ei ollut normi, mutta varkauden paljastamisen kielto oli. Jäimme näiden tilojen väliin, jossa tiesimme henkilöt ja samalla emme todistettavasti tienneet. Ryhmä otti asian niin flegmaattisesti, ettei mitään huolta omatoimisista kenttäoikeuksista ollut. Näkemyksemme ristesivät merkillisesti.

Luokkamme ei ollut järin organisoitunut siinä merkityksessä, että se olisi saanut jotain aikaiseksi. Oppilaat ilmaisivat halunsa mennä luokkaretkelle, mutteivät saaneet palautettua asiaan liittyviä lappuja. Kun luokanvalvoja tämän johdosta jätti asian täysin perustellusti pidemmälle valmistelematta, se kuihtui vähin äänin kokonaan ilman vastalauseita. Jutut omaehtoisesta retkestä jäivät puheen asteelle. Talvella luokka sai luokanvalvojan opastuksella ja omilta tunneilta antamalla ajalla aikaiseksi tilata luokkasormukset. Tämä olisi tuskin tapahtunut ilman, että yksi luokan oppilaista otti asian hoitaakseen ja hoiteli sen loppuun asti. Tämä puolestaan tulkintani mukaan palveli häntä, koska se ajoi merkittävän osan luokassa tapahtuvasta kommunikaatiosta kulkemaan hänen kauttaan: asia, jossa hänen positiossaan muuten oli haastetta. Myös minä ja Tommi otimme sormukset, mutta kaikki oppilaat eivät ottaneet. Kukin teki päätöksensä, miten hyväksi näki, enkä noteerannut minkäänlaista jakoa sormuksen ottaneiden ja ottamatta jättäneiden välillä. Jako ei myöskään kulkenut edellä kuvattua *opiskelijat ja muut* -linjaa pitkin⁴⁶. Asiaan vaikuttivat

46 Laura kertoo omasta valinnastaan: *Petri: Mites sitte tota, tästä luokkabengestä, jos vielä käytään se asia. Meil on nää tämmöset, otiksää sormuksen?*

Laura: En.

Petri: Et ottanu. Miks et?

Laura: No en mä haluu. En mä jotenkaa, en mä käytä mitää sormuksii ja silleen enkä muutenkaa kaubeest mitää muistoo tästä ihanasta kolmesta vuodesta, tarvi mitää ylimääräsi. (PP puhuu päälle, ei saa selvää) Nii en mä tota ikinä käyttäs jo sen takia, et niinku ei mul oo mitään tarvetta muistella niinku tätä luokkaa tai, tavallaan...



varmasti myös taloudelliset syyt, Lauran kuvaamat (alaviite 46) perustelut eivät olleet ainoaa mahdollista lajia.

Kevät 2010 oli merkillinen, osin kaoottinen ja samalla flegmaattinen. Viimeinen jaksomme, 12.4.–5.6. oli sellainen, että luokka oli koossa vain terveystiedon tunnilla ja lähes kokonaan koossa kahdella äidinkielen tunnilla. Kaikki muut aineet olivat sellaisia, joissa joukko jakaantui tavalla tai toisella. Edellä esitetyn perusteella saattaisi kuvitella, että yhdeksännen luokan ja samalla oppivelvollisuuden päättymistä olisi juhlistettu näyttävästi ja luokkana, mutta ei. Koko kevät tuntui menevän tämän asian suhteen kuin unessa yhdellä ja toisella.

Luokassa oli lisäksi luultavasti vain pari ihmistä, joilla oli jokin näkemys lineaarisesta ajan kulusta. Olin hämmästynyt, kun kukaan luokkakavereista ei noteerannut millään tavalla peruskoulunsa viimeistä koetta. He eivät tuntuneet lainkaan tietävän ylipäänsä koko kokeesta, puhumattakaan, että sillä olisi symbolinen merkitys peruskoulun viimeisenä. Sama yleinen puutuneisuus koski edellä kuvattua varkautta ja Markuksen mopokolaria (ks. alaluku *Lapsuuden loppu*). Opettajaastattelussa kävi ilmi, ettei ilmiö ollut ainutkertainen. Toisinaan peruskoulun päättyminen saa erikoisia muotoja, kuten päiväkodista tuttujen lelopäivien pitämisen. Elämäkulussa tapahtuviin harppauksiin haetaan vauhtia regressiosta. Heti kevätlukukauden aluksi kirjasin seuraavaa:

Kun ope sanoi, ettei nyt vuosi oikein hyvin lähtenyt käyntiin, se kuitattiin jotenkin huolettomasti, että viimeinen vuosi, jee. Mutta Riku pohti tuplaamisen ilojakin, ja sanoi nimenomaan, että ”turvallinen ysi”. Tämä on todella viimeinen kevät, se kaikkein tärkein monessa mielessä, mutta yhtä monessa taitaa olla tärkeää tehdä ne koiruudet, mitä vielä on tekemättä. Niin liittyy koulun kerrottujen legendojen ketjuun, ei nostamalla keskiarvoa ja hakemalla tiettyyn lukioon (7.1.2010)

Niin siinä kävi, että jäin ihmeissäni kasvattamaan viiksiäni aivan keskenäni, työiltä en sellaista odottanutkaan, mutta jotain noteeraamista kyllä.

Petri: Täs on niinku kaks syytä, et toinen on tää, että sormus ei oo sulle mikään hyvä käyttösine ja toiseks siin on tää symboli...

Laura : (edellisen päälle) Niä enemmän se symbolijuttu. Varmaan.

Petri: Jos sä oisit semmosella luokalla mikä olis susta kiva ni sä voisit ottaa sormuksen vaikket sä sitä käyttäskää?

Laura: (edellisen päälle) Niin, sit mä ehkä harkitsisinkin. Joo.

Ihmeellistä tämä on sikäli, että kavereilta tuntuu ajan taju kadonneen jonnekin. Eilen kepsulla (kebab, PP) juttelin Mian ja Virven kanssa kokeista. Kumpikaan ei hahmottanut perjantain fysiikan koetta. Sama juttu oli Rikulla aamulla. Perjantain koe on heidän peruskoulu-uransa viimeinen. Itse kasvattelin play off -partaa ja vaikka mitä aamukampaa pitäisin, siis näin tästä aikuisen näkökulmasta. Mutta kukaan ei tunnu oikein muistavan koko koetta. Ihmiset pyörivät pieninä ryhminä ympäriinsä. Luokkaretki olisi ollut jotenkin falski ehkä tähän väliin. Oma näkökulmani voi olla vähän hämärtynyt tai rajoittunut, koska en ole juuri ollut koko luokan tunneilla. Niitä on vain terveystieto kerran viikossa. Äidinkieli on melkein koko porukan tunti. Mutta tuntuu jo tässä kohtaa kevättä, että jos porukasta saadaan 20 oppilasta paikalle, se on jo todellinen yleisömenestys. Eilen taisi olla sellainen päivä. Nyt, kun on todella lämmin, taitaa koulun rajakin alkaa joustaa jo moneen suuntaan. (19.5.2010)

Edellä esitetyn perusteella luokka oli joukko yksilöitä, jotka oppivelvollisuus on kasannut samoihin tiloihin samoihin aikoihin, mutta joilla ei muuten ole erityisen paljon emotionaalista sidettä keskenään. Johtopäätös on hätäinen, jos ei kokonaan väärä. Luokassa oli kyllä paljon jännitettä, kuten varsinkin tyttöjen välistä jakoa koskevassa luvussa olen esitellyt. Mutta se on eri asia kuin suhtautuminen luokkaan nimenomaan luokkana. Jos luokka olisi ollut oppilaille kovin tärkeä, olisi saattanut kuvitella oppilaiden olevan tiiviisti koulussa viimeisinä päivinä. Mutta eivät he olleet, luvattomat poissaolot olivat tavallisia monista eri syistä. Jotkut eivät saaneet rahaa tai halunneet käyttää rahaa koulumatkoihin. Joidenkin kodeissa osattiin lukea viimeisten koulupäivien luonne ja luokkakaverit komennettiin kotiin hoitamaan pienempiä sisarusia. Kuten kuvasin alaluvussa lapsuuden loppu, lintsaajat olivat kuitenkin koululla syksyllä, kun heidän olisi jo pitänyt olla uudessa koulussa. Kun koulu sitten todella loppui ja kevätjuhla oli pidetty, joukko hajaantui nopeasti kukin taholleen ilman suuria eleitä. Joukko lakkasi olemasta yhtä näennäisen epäorganisoituneena kuin oli elänytkin. Toisin kuin naapuriluokilla, nettiin ei ilmaantunut viimeisiä ryhmäkuvia luokasta.

Keväässä oli jotain sellaista, mikä oli helppo havaita ja vaikea mitaten osoittaa. Valtaosa ymmärsi varsin hyvin peruskoulun päivähoitoluonteeseen, se oli ollut paikka, jossa voi keskittyä pitämään hauskaa ottamatta liikaa vastuuta. Se vastuu odotti keväällä ihan lähellä. Tilanne oli se, että vastuuta piti ottaa tekemättä jääneistä koulutöistä ja uusista vaativammista opinnoista. Luokka sai omalla levottomalla perusolemuksellaan luotua sellaisen tilan ja tunteen, että peruskoulua jatkuu ikuisesti, ja aina löytyy joku opettaja kinastelemaan

heidän kanssaan lippalakin pitämisestä tai karkinsyönnistä tai puhelimella pelaamisesta. Haastatteluissa monet puhuivat opettajien kiusaamisesta, rämäpääluokasta ja villistä, energisestä toiminnasta.

Nyt rämäpääluokka oli totisen paikan edessä, kiusaamiensa (oppilaiden oma termi) opettajien armoilla. Opettajat saattoivat tykönäen punnita kostonelosen ja armovitosen välillä jokaisen kohtaloa. Koulu instituutiona valmistautui käyttämään sille uskottua valtaa, käytävät tulivat ennalta määrättyyn päätökseensä. Koulu lopulta määrää kaapin paikan, tietenkin se määrää, koska jokaisessa todistuksessa on sosiaaliturvatunnus ja se kuuluu yksilölle, ei ryhmälle. Koululla oli valta kasata ryhmä, ja koulu sen myös hajottaa.

LUOKAN AUTONOMIA

Emme käyneet koulua vain keväällä. Syyspuolella 8.11. pidettiin tunti, joka oli näkemistäni rauhattomin. Kevään hajoamisen tunnelmia vastaan asettuvat huomiot syksyltä. Se, että jokin tunti on levoton, ei luokassamme ollut tavatonta. Syitä oli monia, esimerkiksi sijaisopettaja. Toiseksi, mikä tahansa tunti, jossa keskustellaan yhteisvalinnasta, meni helposti levottomaksi (ks. myös Souto 2011, 79). Ammattikouluun hakevat eivät jaksa seurata yleisönä lukioon hakevien ohjeita, ja päinvastoin. Olin tuolloin näkevinäni tilanteessa muutakin, ja kun en tarkoituksellisesti pidätellyt erilaisia tulkintoja, kirjoitin seuraavaa:

Tässä vaiheessa vuotta yhteisvalinta on myös aika epätoivoinen aine ainakin 9C:n kaltaiselle luokalle. Jos puhuu lukiosta, niin jossain alkaa härdelli, ja toisin päin; lukiolaiset alkavat touhuta omiaan jos aloittaa ammattikoulusta puhumisen. Autotallipsykologinen selitys tunnin katastrofaalisuudelle olisi, että substanssi vielä korostaa luokan hallinnan vaikeutta. Luokka, jolla siis Rikun mukaan on hyvä henki, asettuu yhtenä naisena vastustamaan epistolaa, jonka mukaan tätä ryhmää ei vuoden päästä ole; keväällä osallistutte elämänne arvontaan. Mitä sellaista alat esittämään tällaiselle porukalle harmaana maanantaina jossa muutenkin on kestämistä!! Tälle porukalle ei niin vain kerrota uutisia, joita se ei halua kuulla, ja uutistenlukijan ampuminen on aina tilapäinen ratkaisu asiaan. Juuri niinhän asia on, mutta juuri siksi sitä ei tarvitse tulla erikseen kertomaan.

Luokka ei ryhmänä ollenkaan ottanut varteen OPE:n ehdotuksia keskittyä yhteen tai toiseen asiaan. Kioskit jutustelivat lähinnä keskenään, harvakseltaan kukaan huusi mitään, mutta harvakseltaan mitään puhetta olisi kuullutkaan keskustelun

yli. OPE ei halunnut huutaa ja puhe ei kuulunut, pattitilanne. Mikä mahtaa saada jokaisen empatiakykyisen oppilaan kylmäksi kaikille vetoomuksille tässä tilanteessa. Ryhmän hetkessä luomalla normilla on selvästi jäseniinsä pakottavaa voimaa tällaisessa tilanteessa. Opettaja ei voi poimia yhtä oppilasta ja vedota hänen empatiaansa ja saada tilannetta tätä kautta raiteilleen. Ainakaan en pidä sitä todennäköisenä. Puhutellessaan kutakin oppilasta, opettaja puhuttaa ryhmän jäsentä. Autotallipsykologinen huomio: jos tarkastelemme tunnin tapahtumia edellisen tunnin jatkeena, se näyttyy sovitukseksi. Päässä laskukilpailu jakoi ydinryhmää eri lohkoihin, nyt taas koko luokka sulautui pedagogisen itsemääräämisen kulttuuriin, joka sattui olemaan vähän koulunvastainen tässä tapauksessa.⁴⁷

Perustin tulkintani kahteen asiaan: ensinnäkin siihen, että juuri edellisellä tunnilla oli pidetty päässä laskukilpailu. Sen aikana kuului, kuten koulukiusaamista käsittelevässä luvussa esitin, melko halventavia kommentteja joidenkin älyllisestä kyvykkyydestä. Tulkitsin asiaa niin, että seuraavan tunnin toiminta oli myös sovitusta tästä. Niin kuin muutenkin luokan toiminnalle oli tyyppillistä, jos yhdessä suunnassa mennään liian pitkälle, tasapainotetaan tilannetta. Tähän oli olemassa sukupuolittain eriytyneet mallit ja sukupuolirajan yli menevät, kuten tässä. Hajonnutta kootaan yhteen, ensin mennään ääri-iltaan yhteen suuntaan ja kohta tanssitaan ja istutaan toisten syleissä. Kuvatulla tunnilla luokan autonomiaa juhlittiin sitten ihan toden teolla. Toiseksi tulkitsin asiaa niin, että vaikka jokainen järkensä tasolla tiesi kevään tulevan ja yhteisvalinnan sitä myöten, sen ääneen sanominen ei ollut toivottavaa. Tulkintani ovat, kuten päiväkirjan luonteelle sopii, alustavia. Syyspuolella etsin selityksiä ja vihjeitä luokan tiiviin olemuksen selittämiseksi, en hajoamisen. Siksi katson, että kevätpuolen hajaannukselle pitää etsiä yhteyksiä syyspuolen tiiviydestä, ei vain luokan olemuksellisesta sirpaleisuudesta.

Syksyn ja kevään havainnot asettuvat yhteyteen, kun se luetaan suhteessa virallisen ja epävirallisen koulun suhdetta ja koulun arjen ja juhlan vaihtelua.

47 *Lainaus jatkuu: Jos otamme vakavasti teesejä rauhallisen tunnin lataamasta potentiaali-energiasta tai sovitusriiteistä tai kollektiivisesta seurustelusta, on ohjattava havaintoja tarkastamaan tapahtuuko samanlaista muussa tilanteessa samassa tai toisessa muodossa. Meidän on varmasti mahdollista pitää fokus ryhmässä, vaikka kiinnitämme huomiota sen jokaisen yksilönkin toimiin. Juuri niin tulevat esiin ryhmäilmiot, jos ovat tullakseen. Ne on kaivettava esiin havaitsemalla ristiriitoja yksilöiden käyttäytymistäipumusten ja preferenssien ja yksittäisissä tilanteissa havaitun välillä. Olen sitä mieltä 9.11. että tuota Kimin vaihdosta ”vittu sä olet tyhmä” huutelemisesta parissa minuutissa letkajenkaan huudon kohteen kanssa ei voi selittää murrosiällä.*



Villi, energinen, opettajille ”vittuileva” ja opettajia kiusaava luokka eli juhlaansa (ymmärrettynä kontekstissaan, harjoitti laajaa autonomiaa virallisen koulun sisällä, Willis 1984; 2000) silloin, kun virallinen koulu eli arkeaan. Ja kun virallinen koulu alkoi lähestyä suurinta juhlaansa, se tarkoitti luokalle arjen lähestymistä sanan ikävässä merkityksessä. Arki olisi vanhojen tekemättä jääneiden töiden tilille tuloa ja uusien tästä syystä huonompien ja raskaampien töiden alkua. Edellä olevassa kuvauksessa, asiaa tuolloin tämän tarkemmin miettimättä, pohdin, miten opettaja ei voi poimia yhtä jäsentä luokasta ja vedota hänen empatiaansa. Minun ”hukkaamani” luokkasormus onnistui siinä, missä opettaja ei (ks. alaluku *Jaetut tilat, tiedot ja asiat*). Tai ainakin vetoaminen olisi turhaa, koska hän on ryhmän jäsen, ei yksittäinen oppilas. Keväällä tilanne oli täsmälleen toinen. Koko lähestyvä koulun päätyminen alleviivasi sitä, että jokainen poimitaan nimenomaan yksilönä eroon joukosta. Juopottelun, sukupuolikokemusten tai tupakoinnin tuomalla statuksella ei olisi mitään käyttöä tässä yksilöllistämisen prosessissa. Mitä enemmän tiedon yhteisvalinnasta ja viimeisen vuoden tärkeydestä oli hukuttanut arkiseen melskeeseen, sitä varmemmin hän tietää, että tämä matsi on hävitty. Vaikka jokaisen yksilön puheista, käyttäytymisestä tai hetkittäisistä ryhtiliikkeistä löytyy edellisestä todistelusta poikkeavaa, ryhmän tasolla kuvaus vastaa tapahtumien kulkua.

Eri ajantajat olivat kahden eri yhteisömallin ajantajuja. Oli virallisen, arki ja työ, palkinto odottaa – mallin aika. Se oli lykätyn tarpeentyydytyksen ja ahkeroinnin yhteisöajan lineaarinen malli. Ja toiselta puolen oli syklinen, tässä nyt elävä hedonistinen ajantaju ja sen yhteisö.

JAETUT TILAT, TIEDOT JA ASIAT

Edellä kuvattu hajaannus keväällä 2010 ei todista luokan epäjärjestyksestä, hierarkioiden puutteesta tai absoluuttisen yksilöllisestä käyttöliittymästä kouluun. Peruskoulun viimeisen kevään reaktiot ja toiminnot voidaan tulkita osoitukseksi ”toisen käytävän” sosiaalisesta järjestyksestä (Douglas 1986). Järjestys ei ottanut organisoitujen luokkaretkien ja yhteislaulujen muotoa. Joukko liikkui ryhminä, istui käytävillä ryhminä. Ryhmään oli turvallista asettua, ja ryhmään saattoi hukkata itsensä. Horisontaaliseen epävirallisen koulun yhteisöön todella voi unohtaa itsensä, niin fyysisiin kasioihin kuin kollektiiviseen onohdukseen yhdeksännen luokan tärkeydestä. Keskityn seuraavassa kuvaamaan niitä säännönmukaisuuksia, joita oli viralliseen kouluun etäisyyttä ottavassa kioskilaisten joukossa.

Kotiluokkaan jotkut saattoivat palata kuin kotiin. Luokka oli paikka, jonne tulla. Luokassamme oli tällaista piirrettä toisinaan ja toisille oppilaille. Seuraavassa kuvatun kaltainen vastaanotto on riippuvainen luokan jäsenen asemasta luokassa:

Tästä tilaisuudesta muistuu mieleen se, että Qiao oli kutsuttu mukaan koulun ulkomailta tulleiden oppilaiden riviin sanomaan omalla kielellään ”olen Qiao ja puhun KIELI” esimerkiksi. Qiaolta meni varmaan minuutin verran saada ensimmäinen sana ulos suustaan, koska repesi nauramaan joka ikinen kerta, kun yritti. Hän putosi kerta toisensa jälkeen ja varmaan likemmäs puolet koko ohjelmanumerosta meni siihen, kun odottelimme hänen keräilevän itseään. --- Palasimme sitten LV-luokkiin. Qiaota selvästi kannustettiin, Kim oikein otti kainaloon ja positiivisella tavalla koko ryhmä kannusti. Hänen suhteen näytti, että luokkahenki on oikeasti hyvä. Qiaolla oli selvästi porukka johon tulla, vaikka tilanne olisi voinut olla nolokin ja varmaan oli. Tätä ei opettaja ja tusina kuraattoreita voisi tehdä luokkakavereiden puolesta. (18.11.2009)

Kokonaisoppilas oli jakaantunut alas (Jusu, Esa, Laura, Konsta, Sissi, Mia, Virve) ja ylös. Aika monta torstain matikantuntia on jo ollut, mutta edelleen taidan olla harvoja tai ainoa, joka muistaa, että olemme olleet yläkerrassa. Kokonaisoppilas mahdollistaa passiivisuuden ja sellaisen mitä se mulle kuuluu menetelmän, aina joku tietää ja sitten ryhmä lähtee liikkeelle porukkana. Riittää, kun pitää yhteyden ryhmään, asiaa ei tarvitse tietää, eikä ottaa selvää. Parempi olla porukassa väärässä paikassa kuin yksin oikeassa paikassa, sanoi Riku. (18.3.2010)

Luokka tarjosi kullekin vastauksen peruskoululaisen perustavaan ongelmaan: yksin jäämisen pelkoon. Koulun aika-tila-rakenne repii muut kuin luokkakaverit aina jossain vaiheessa irti. Oma luokka on luontevin paikka hakea sosiaalinen perustila ja ainakin yksi kaveri. Pedagogisesti on arveluttavaa se, että oppilaat nukkuvat tunnilla. Jos käännämme näkökulman pois pedagogikasta, on todettava, että ihminen yleensä tuntee olonsa aika turvallisiksi, jos alkaa nukkua⁴⁸. Siinä merkityksessä luokka oli turvallinen paikka ainakin useimmille, emme voi varmaksi sanoa, oliko jokaisella kotona tähän yhtä hyvä

48 Vedimme viimeisen tunnin kertauksena uudelleen, koska silloin moni oli poissa. Esa, joka osasi asiat jo silloin aika hyvin, nukkui pienet nokoset tunnin alkuun. Minusta näytti, että todellakin oli unessa kun hieroi silmiään siihen malliin kun nousi pulpetilta. 11.1.2010.



mahdollisuus. Eivätkä kaikki oppilaat edes yrittäneet nukkua, mutta ne, jotka yrittivät, selvästi toisinaan myös onnistuivat. Tämä on vahva indikaatio siitä, että luokka oli onnistunut vuosien saatossa vähentämään sosiaalista jännitystä ja ennakoimattomuutta.

Nukkumisessa kysymys ei ollut negatiivisesta solidaarisuudesta siinä merkityksessä, että kukin voi tehdä mitä hyväksi näkee niin kauan kuin ei häiritse muita. Nukkuminen on sopusoinnussa epävirallisen koulun arvostusten kanssa. Asioiden järjestys tulee ilmi hyvin siinä, miten epävirallisen koulun arvottama toiminta asettuu määräävään asemaan virallisen koulun toimintaan nähden. Jos kioskilaiset, tänään oppimaan halukas ja kykenevä sekä haluton ja kykenemätön istuvat rinnan, haluttomuus ja keskittymättömyys dominoivat parin toimintaa. Julkilausumattomassa epävirallisen koulun hierarkiassa, tietyissä positioissa toisen opiskelu häittää toisen opiskelemattomuutta. Kysymys voi olla, ja usein yksilötasolla tulkittuna onkin, siitä että yöllä on valvottu Facebookin ääressä kolmeen tai verensokerit ovat alhaalla. Mutta emme voi selittää biologialla sosiaalista, sitä miksi ei-opiskeleva dominoi opiskelevan toimintaa⁴⁹.

Haastattelussa tivasin Pauliinalta, miksi hän näyttää oman laiskittelunsa lisäksi estävän vieressään usein istuvan Pandinkin opiskelun. Syytä en saanut, mutta sen tiedon, että hän ei voi olla erityisopettajalla, koska siellä Caritan opiskelusta ei tule mitään, jos Pauliina on paikalla. Toisen käytävän substanssilla oli dominoiva asema, milloin se ja virallisen koulun oppilastilainen järjestys asettuivat vastakkain. Tämä ei merkitse sitä, ettei kukaan ydinjoukosta olisi koskaan halunnut todella opiskella. Lyhyempiä ja pidempiä ryhtiilikkeitä kyllä oli. Mutta ryhtiilikkeet tehtiin hupun sisällä piilossa. Ryhtiilikkeille oli tyypillistä, että oppilaat (erityisesti pojat) menivät eturiviin yksinäiseen pulpettiin, vetivät hupun päähän eristykseksi taakse jäävästä joukosta ja tekivät sanaakaan sanomatta parhaansa oppiakseen (ks. Gilbert & Gilbert 1998, 140). Tilallisesti tämä tarkoitti, että huppu eristi oppilaan ja opettajan virallisen koulun tilaan. Epävirallinen koulu suljettiin tällöin pois, taakse näkymättömiin. Opiskelu lisää oppimisen riskiä virallisen koulun tarkoittamassa mielessä, ja se kuului piiloon.

49 Kiinnitin asiaan huomiota eräällä tunnilla, jolla tulkitsin erään epävirallisen koulun johtohenkilön vetoavan minuun, jotta saisi jotain tehdyksi. Hänen vieressään oli toinen, väsynyt ja keskittymiskyvytön oppilas: Kun alamme tehdä koneilla, TYTTÖ ja TYTTÖ tulevat minun paikalle. TYTTÖ ehkä haki tukea, sanomalla: Petsku minne sä menet. Liekö NIMIkin jo saanut tarpeekseen TYTÖN jarruttamisesta. TYTTÖ oli väsynyt tekemään mitään, ja veti touhuun TYTÖN mukaan.

Luokassa jaettiin asioita erityisellä tavalla, joka oli seurausta luokan erikoisesta koostumuksesta ja joka saattoi vaikuttaa takaisin erikoisuutta lisäten. Myöhästymisistä annetut jälki-istunnot kerrottiin kaikkien kuullen avoimesti ja sovittiin milloin istumiset suoritetaan. Tämä oli säännönmukainen toimenpide, koska myöhästymisiä kertyi. Näin opettajatkin omalla tavallaan osallistui luokan talkoisiin rakentaa itsestään kuvaa ongelmaluokkana. Luokkakaverit keskustelivat varsin luontevasti myös siitä, kuka on kenenkin oma ”sossu”, vaikka kotiasioiden tuominen luokkaan oli säänneltyä. Keskustelusta saattoi päätellä, että ainakin jossain vaiheessa ilmeisesti luokan pojilla oli ollut yhden tytön kuukautiskierto merkittynä kalentereihin⁵⁰. Sikäli usein kokeet yllättivät oppilaat, että on aihetta epäillä kalenterien aktiivista käyttöä ainakaan tähän tarkoitukseen. Luokkakavereilla oli selvästi taipumus uskoa joukolle erilaisia henkilökohtaisia asioita; esimerkiksi puhelimen PIN-koodeja huudeltiin ilman mitään estoja.

Luokassa jaettiin terveydenhoitajan ja terapeutin sanomisia. Pandiin oli selvästi tehnyt vaikutuksen, kun terveydenhoitaja oli kehumut hänellä olevan ”tanssijan ryhti”, eikä asia jäänyt keneltäkään kuulematta. Asioiden julkinen jakaminen on ymmärrettävissä ikäspesifinä tarpeena olla läsnä, olla jokin luokan pienoisjulkisuudessa. Toinen käytävä aikuisuuteen luvussa esitin, miten tietyillä asioilla oli huomiota keräävä ja statuksia antava vaikutus. Asiat lausuttiin luokan ja nimenomaan luokan pienoisjulkisuuteen. Emme voi selittää sosiaalista biologialla tässäkin tapauksessa. Voimme esittää luokan pienoisjulkisuuteen lausuttujen henkilökohtaisten asioiden palvelevan tarpeita, mutta se ei kerro, miksi ne luotettiin ja uskottiin juuri tähän julkisuuteen. Onhan netti tulvillaan virtuaalisia yleisöjä, joille samat asiat olisi ollut helppo vuodattaa. Henkilökohtaisten ja intiimienkin asioiden kierrättäminen luokan julkisuudessa kertoo jostain luottamuksesta, myös opiskelijoiksi kutsumani kuulivat ne. Lausujien täytyy luottaa jollain tasolla myös siihen, etteivät ns. opiskelijat käytä (tai voi käyttää) tietoa väärin. Julkisuus oli säänneltyä niin, että kaikki eivät katsoneet sopivaksi tai uskaltaneet kertoa asioitaan. Koulu oli aktiivisesti ruumiillinen paikka muille kuin ”opiskelijoille”, kullekin ryhmälle tavallaan. Omia ja toisten ruumiillisia tiloja ilmoiteltiin ja kommentoitiin aktiivisesti, kauneutta ja ällöyttä, mutta muutenkin.

50 Äidinkielentunnilla alkoi tietokoneluokkakajako. Menen sitten kuuntelemaan valmiita esitelmiä. TYTTÖ kyseli POJALTA, kenellä kaikilla on hänen menkat kalenterissa. NIMI ei tunnustanut, että hänellä olisi, mutta pari muuta mainitsi. Sellaista tänään 9C.



Murrosiän kehitystehtävien kannalta monet hyötyivät saadessaan asiansa ryhmän myllytykseen. Toisille luokkamme oli sellainen mahdollisuus, toisille ei ollut. Alkuvuodesta otin käyttöön penaaalin, johon hankin kuin kunnan koululainen ikään, koulutarvikkeita. Sain havaita hyvin pian, miten yhteisomistus kattoi kaiken viralliseen kouluun liittyvän ilman eri ilmoitusta. Kouluun pidettiin etäisyyttä, eikä tässä ilmapiirissä olisi ollut soveliasta alkaa tehdä numeroa kynien ja kumien lainaamisesta luvalla tai luvatta. Lompakosta tai puhelimesta ei tarvinnut kantaa huolta, ainakaan en liiemmin kantanut huolta ja ne pysyivät tallessa, tosin Petterille kävi niin kuin kävi. Kun kuvitelin hukanneeni luokkasormuksen matkalla tunnille, luokasta ilmaantui heti viisi vapaaehtoista etsimään sitä. Karkit ja energijuomat olivat vähemmän yhteistä omaisuutta, kuin kouluvälineet. Mutta ne olivat paljon yhteisempää omaisuutta, kuin mitä olisi voinut päätellä kaikesta sikainfluenssaan liittyvästä yleisestä uutisoinnista pelosta ja valistuksesta (tarkemmin Hoikkala & Paju, tulossa).

Koululaisen varustukseen kuuluva oli yhteistä omaisuutta. Se lankesi sosiaalisessa tilassa toiselle puolelle rajan. Materiaalinen ja sosiaalinen järjestys olivat myös tässä toisiinsa tiiviisti sidoksissa. Koulutarvikkeet edustavat virallista koulua ja niiden perään ei ole sopivaa huudella mustasukkaisesti omaansa varjellen. Tällaista voi tapahtua vain silloin, jos opettaja koskee niihin, mikä vain toistaa samaa rakennetta⁵¹. Kun Kim jälleen kerran ilmaantui kouluun ilman reppua, eräs luokkatoveri todisteli vahingon luonnetta sillä, että eihän Kimillä ole edes puhelinta mukana. Äkkilähtö on täytyntä olla todellinen. Repun voi aina ”unohtaa” ja toivoa säästyvänsä työltä, kun ei ole kirjoja. Mutta puhelin on henkilökohtainen, jos se unohtuu, kysymys on todellisesta tapauksesta, näin todistelun logiikka kulkee.

51 *Pandi laitto laukkunsa sellaiselle paikalle, minne häntä ei haluttu istumaan. OPE tarrasi kahvoista kiinni siirtääkseen laukkuja. Pandi sanoi välittömästi, ettei saa koskea hänen omaisuuteensa. Eipä niin, luokkakaverit ovat kyllä omin päin ottaneet sieltä huulinäsvaa ja muuta viimeksi eilen. Pandikin naureskeli omille vaahtoamisilleen. Kioskissa, jonka tiskillä itsekin sattumoisin nyt olin, sovitettiin kenkiä ja kuunneltiin musaa tavalliseen tapaan (12.1.2010).*

Tunnin lopussa Konsta sanoi: Ai niin, mulla on sun kynä. Vastasin, ettei se mitään, kaikilla muillakin on (29.4.2010)

Kun touhusin jotain Annen kanssa --- Nelli sanoi yhtäkkiä, että ”sinulla on kauheasti kyniä”. Nelli oli aikansa kuluksi alkanut inventoimaan penaaliani. Siitä on muuten kadonnut jo kaksi teroitinta sinä parin viikon aikana, jota olen penaalialia käyttänyt. (11.2.2010)

Virallisen ja epävirallisen koulun välinen jakolinja oli selvä, se erotti materiaalisesti ja myös sosiaalisesti, kuten aiemmin kuvasin opiskelijoiden ja kioskiläisten välistä jakoa. Jakolinja kulki luokan sisällä, kuten aiemmin esitetty, seuraavassa Petterin sanoin:

Petteri: No kyllä POIKA on ainaki. POIKA. Ne on just molemmat semmosia, että jos ne niinku rupeis oleen jonku TYTTÖ kans esim. molemmat, niinku jutteleen tälleen, ni kyllä kaikki TYTTÖ ja nää menis samantien varmaan mukana.

Petri: Jutteleen TYTÖN kanssa?

Petteri: Nii.

Petri: Mutta ne eivät juttele TYTÖN kanssa?

Petteri: Ei. (nauraa) Mut siis jos juttelis.

Luokassa eri ihmiset edustivat eri asioita suhteessa viralliseen kouluun, sen tavoitteisiin ja aika-tilarakenteisiin. Kukin oli varmasti tietoinen siitä, miten ja missä jakolinja kulkee. Jaetusta sosiaalisesta järjestyksestä voimme nähdäkseni puhua lähinnä ei-opiskelijoiden kesken. Tämä järjestys oli viralliselle koululle vaihtoehtoinen, se asetti keskiöön koululle vaihtoehtoisen kypsytyden tulkinnan, toisen käytävän aikuisuuteen. Tätä ilmensivät kerrotut, todelliset, valheelliset, liioitellut tai vähätellyt kertomukset vierailuista ”aikuisten maailmaan”. Oikein ja uskottavasti kerrotut katkelmat kiersivät tämän alueen ympärille tavalla tai toisella. Tämän keskuksen ympärille muodostui viralliselle koululle vaihtoehtoinen sosiaalisen tilan positioiden keskittymä. Tämän lähteen tuoma status alkoi hiipua kevään kuluessa, kun virallinen koulu muistutti olemassaolostaan. Tämä positio oli tähän ryhmään, ja sen osaan sidoksissa. Arjen todellisuudesta katsoen se tarkoitti henkilökohtaisia tragedioita, kohutuonta riskinottoa ja pitkälle tulevaisuuteen vaikuttavia huonosti harkittuja tekoja. Tämän ryhmän sisäisessä sosiaalisessa järjestyksessä se määräsi paikan ydinryhmässä tai sen liepeillä. Tarinat kietoutuvat yhteen ja tulevat tulkituksi



ruumiillisen, etnisen ja uskonnollisen uskottavuuden kanssa.

Ryhmän sosiaalisesta järjestyksestä indikoi myös sen tapa säännellä ja harjoittaa verbaalista ja fyysistä väkivaltaa. Samat sanat sanottuna kioskilaisten ryhmän kesken tai sen ulkopuolelle saivat eri merkityksen. Sisäiseen käyttöön kukin sai luvan ottaa vastaan mitä vastaan tulee, kullakin on mahdollisuus vastata samalla mitalla, mutta ei turvautua virallisen koulun edustajiin. Kiistämättä kokemuksellisesti sitä, että oppilaat eivät välittäneet nimittelystä läskiksi, vammaiseksi, ällöksi tai neekeriksi, ei heillä tässä positiossaan ollut liemmin vaihtoehtoja. Verbaalinen ja fyysinen väkivalta pojille että tytöille oli ilmiänsä erilainen, mutta ne tasapainottivat samantapaisesti uskoutumisen ja kiintymyksen ilmaisuja (ks. Huuki 2010).

Pojille sanonta ”meni hermot” edusti lähes koko tunteiden kuvaamisen skaalaa, tämän vastaparina olivat tyyppillisesti fyysiset väkivallan teot. Tytöt erottelivat tunteita ja motiiveja paremmin, niitä vastasivat puolestaan verbaaliset ja sosiaaliset aggressiot. Ryhmä tarjosi mahdollisuuden harjoitella vuorovaikutusta annetuissa puitteissa ja tämä on ymmärrettävissä nuoruuteen liittyvänä erityisenä tilanteena. Oli ryhmän ominaisuus normittaa verbaalisen ja fyysisen väkivallan sieto-oletus ja se, että nämä asiat pysyvät pienessä piirissä. Joillakin tunneilla oppilaiden empatiakyky hajoavan tunnin opettajaa kohtaan oli olematon. Kysymys voi olla kunkin kohdalla psykologisesta asiasta, mutta kun kaikki toimivat samalla tavalla, se on myös sosiaalista.

Katsoimme sijaisen kanssa videon. Seuraavalla tunnilla varsinainen opettajamme kysyi, olemmeko katsooneet sen. Luokkakaverimme väittivät, etteivät ole nähneet videota siinä toivossa, että toinenkin tunti menisi sitä katsoessa. Minä ja Tommi olimme luokasta ne, jotka lopulta kertoivat asian todellisen tilan. Tämän joukon ”pettämisen” jotkut muistivat vielä kuukausia myöhemmin. Nämä ilmiöt yhdessä ja erikseen palvelivat tarkoitusta pitää etäisyyttä viralliseen kouluun. Tämä erottelu oli keskeinen kategorijako. Sama jako antaa näkökulman siihen, miksi pojat toisin kuin tytöt jäivät jakolinjan samalle puolelle, kun tyttöryhmän se jakoi.

RÄMÄPÄÄT

Anniina sanoo haastattelussa: *No, siis jokaisella luokalla pitää olla sitten näitä hiljaisia hissukoitakin.* Anniinan toteamus pitäänee hyvin paikkansa. Hän ei ota kantaa siihen, tuleeko jokaiselle luokalle hissukoita vai tekeekö luokka hissukkansa joka

tapauksessa. Anniina ajattelee koulussa ja myös koulu ajattelee Anniinassa tässä yleistyksessä⁵². Luokan ei-opiskelijatyttöjen haastatteluissa on ajatuksia, joissa samoin kuin Anniinalla äsken jotkin asiat liittyvät olemuksellisesti toiseen. Ja toisaalta asiaa ei enää tästä pisteestä pidemmälle osata tai haluta verbalisoida. On päästy sellaiseen olemukselliseen päätepisteeseen, että asiat, jotka kuuluvat yhteen ovat yhdessä. Panteran syiden ja seurausten ketju päättyy seuraavasti:

Pantera: No ku me vaan häslätään ja, ja huudellaan ja kiroillaan ja käytetään puhelinta ja kaikkee.

Petri: No. Miiks sä luulet, että, että te häslätte ja kiroilette ja käytätte puhelinta?

Pantera: En mä tiää, se vaan tulee.

Petri: (naurahtaen) Mistä se tulee?

Pantera: (naurahtaen) En mä tiää.

Panteran kuvauksen perusteella luokassa on ominaisuus, joka ilmaantuu, jos jokin ulkoinen auktoriteetti ei sitä erikseen estä tulemasta. Oppituntien kirjo oli toki tätä vivahteikkaampi, mutta tiivistyksenä Panteran kuvaus on aivan hyvä. Tämä häsläämisen lähde itse on, jos otamme Panteran sanat sellaisenaan todesta, ryhmälle salattu. Caritan järkeily vastaavasti (ks. myös Panteran kuvaus jaksossa oppilasaines):

Carita: Nii no mutta, mua ainakin jos joku opettaja on ihan ärsyttävä niin sitte mä oon ärsyttävä takasin. Ei mua kiinnosta sillon oppia. (PP: Mutta...) Koska se ärsyttää mua silloin.

Petri: Sitä mä oikeestaan vähän tarkotinkin, että kannattaako kostaa opettajalle. Sä kuitenkin ite kärsit siitä loppupeleissä.

Carita: Emmä tiää. Mä oon niin rämöpää.

52 Sosiaalista järjestystä Douglasin (1986) esittämässä merkityksessä indikoi se, että asioiden alkuperä luonnollistetaan osaksi jotain suurempaa ja ehdotonta järjestystä. Tällainen tarkastelutapa perustuu antropologiseen perinteeseen, jossa nämä luonnollistetut järjestykset ovat luonteeltaan kosmologisia, maailmankaikkeuden kyseenalaistamattomia rakenteellisia järjestyksiä. Douglasin (2000, ks Koski 1993) näkemyksen mukaan, missä on likaa, siellä on järjestys. Lika on vahva ilmaisu kuvaamaan virallisen koulun, koulurakennuksen, kouluvälineiden ja kouluun orientoituneiden asemaa epävirallisissa kouluissa. Vaikka likaa olisi vahva termi kuvaamaan koulun arkea, tämä virallisen ja epävirallisen koulun raja-alue oli eroteltu ja vartioitu. Oppilaat eivät kulkeneet roska-astialle teroittamaan, koska halusivat varjella koulun lattiaa roskilta. Se oli tapa päästä liikkeelle pulpetista, roskat sinällään saattoivat päätyä lattialle yhtä hyvin.



Myös Carita vie todistelun loppuun asti ja päätyy kuvaamaan itseään. Hän oli kuvannut luokkaa rämöpääloukokaksi ja käytti samaa termiä itsestään, omaan olemukseensa kuuluvana. Kysymykseni dialogissa asettuu edustamaan rationaalista, yksilökeskeistä pitkän ajan harkintaa, mutta Carita vastaa siihen rationaalisuuden tuolle puolen menevällä olemuksen kuvauksella. Carita esittää, vaikka puhuukin itsestään, ryhmäpaineen luoman hetkellisen tilan, jonka ulkopuolelle hän ei ainakaan kokonaan pääse. Hän tulee kuvanneeksi omaa sosiaalista käytävänsä sisäpuolelta. Luokan sosiaalisen elämän kuvauksessa on toki ylitulkinnan vaara, mutta vielä oudompi tulkinta olisi ottaa sattumana, että rämöpää nyt on vain päätynyt rämöpääloukalle. Sanavalinnoilla hän tekee omasta ja luokan olemuksesta yhtä. Hänen subjektiivisuutensa on sisäistettyä objektiivisuutta (Bourdieu 1984).

Carita myös painotti luokan erinomaisuutta sanomalla, että siellä voi olla oma itsensä. Tämä yhtälö menee kauniisti yhteen, miksi rämöpää ei viihtyisi rämöpääloukalla. Tytöistä kertovassa luvussa Carita kertoo myös siitä, miten hänen on viisainta olla ”oma itsensä” (merkityksessä millainen itse on oltava), jos mieli selvitä ryhmässä. Havainnoinnin perusteella kysymys ei ollut vain kahden, yksilön ja ryhmän ominaisuuksien päällekkäisyydestä, vaan myös hierarkkisesta suhteesta; oli myös asemia, joissa ”se tekee mitä vaan, että...”. Rämöpääloukka, kyllä – mutta sen rämöpäisyys otti monenlaisia hahmoja, joissa joidenkin yksittäisten rämöpäiden tehtäväksi jäi sovittaa oma rämöpäisyytensä annettuun tulkintaan. Eihän luokka ollut kokonaan rämöpäinen, edellä kuvatun kaltaiset itsensä määrittelyt ja luokan määrittelyt ovat toiveiden ja pakkojen sekoituksia. Ja edellä kuvatusta positioista rämöpäisyyden lunastaminen ja osoittaminen vaati kaikista rämöpäisimpiä tekoja juuri siksi, että se piti lunastaa aina uudelleen.

Petri: Et opettajaki voi olla kiusaamisen kohteena, --- No, miten te teette sen? Kyllähän siis jokainen, joka on ollu ees lähellä paikalla, ni tietää, että siellä saattaa puhelimet soida kasseissa tai jotain muuta tapahtua tai liituja lentää tai muuta sellasta. Onks sulla mitään tietoo, miten tietyt opettajat valikoituu sen uhriks ja tietyt ei?

Pauliina: No, en mä tiä. Ehkä siks, ku ne tota noin on niin ärsyttäviä ja sellasia, ja sit niit on pakko kiusata.

Pauliina puolestaan esittää syyn ja seurauksen, joka on olemassa, mutta jonka lähde menee ymmärryksen tuolle puolen. Pauliinan kuvauksessa kiusaaja on luokka, ei yksikään yksittäinen henkilö. Caritan kanssa he valitsivat saman

termin, ”ärsyttävä” kuvaamaan syytä. Silloin, kun joku on ärsyttävä, luokalle ei tämän päättelyn mukaan jää vaihtoehtoja. Opettaja on tässä sosiaalisessa tilassa samalla tavalla objektiivisesti ärsyttävä kuin jokin tilanne on objektiivisesti hauska (ks. luku koulukiusaamisesta). Mutta se, miksi ärsyttävyyteen reagoidaan tavalla, jota kukaan ei kuvittele etujansa palvelevaksi, jää hämäräksi. Nelli tekee eron motivoitun ja olemuksellisen polttamisen välillä, ja päätyy samanlaiseen selittämättömään yhteyteen.

Nelli: Ja sitte TYTTÖ tuntuu kans vähän niin ku sillai lähteneen mukaan tohon polttamiseen just sillai, et se haluu olla kova ja tällai. Mut sitte TYTTÖ, POIKA, POIKA ja nää ja TYTTÖ, ni ei ne oo mun mielestä tehny sillai, et ne haluu olla kova tai mitään, vaan siis ne on vaan jotenki niin ku....

Yhteistä kaikille lainauksille on, että niissä asiat palautuvat sellaiseen tilaan, missä niitä ei tarvitse tai voi enää lisää selittää. Konsta totesi ”*vittuilun kuuluvan asiaan koulussa*”, mutta kuuluu asiaan paljon muutakin. Epäselväksi jää, miten luokka on päätynyt toteuttamaan koulun perinteitä juuri tällä tavalla ja mistä ja kenen välityksellä se on perinnettä tulkinut. Tupakoijat tupakoivat ja ärsyttävät opettajat pakottavat olemuksellisesti. Yhteistä on se, että kuvataan epävirallisen koulun järjestystä ja toimintaa ”oman edun” mukaisen tuolla puolen. Haastatteluissa luokkakaverimme olivat paljon parempia verbalisoimaan sitä, miksi toiset tunnit ovat niin rauhallisia: pelko, halu olla mukava opettajalle, opettajan kyky pitää kuria, opettajan kyky luottaa luokkaan. Luokan hyvän käytöksen verbalisoinnissa ei ole vastaavaa mustaa aukkoa, jossa olisi jotain kaikille tunnettua mutta selittämätöntä.

Kioskilaisten oppilaskulttuurin näkökulmasta koulunkäynti koulun ehdoilla on kuoleman, ainakin antautumisen metafora ja luokan autonomia sekä viestit aikuisten maailmasta ovat vastaavasti elämän. Haastatteluissa luokan levottomuutta kuvattiin niin, etteivät oppilaat tiedä, mistä se tulee. Havainnoinnin perusteella voin sanoa, että kyse ei ole sattumanvaraisesta ja sääntelemättömästä asiasta. Tämä arvoituksellinen tila, joka ajaa kiusaamaan opettajia, kiroilemaan ja käyttämään puhelimia ei ole kenen tahansa aloitteen takana. Tätä oikeutta ja siihen liittyvää positiota pidetään silmällä ja sinne pääsyä rajoitetaan. Jotkut oppilaat nimenomaisesti yrittivät saada tätä levottomuutta lietsottua ja käynnistettyä viittaamalla siihen suoraan ja verbaalisesti. Se ei onnistunut. Ja toisaalta silloin, kun se onnistui, mitään eksplisiittisiä verbaalisia käynnistyksiä ei tarvittu. Ryhmän jäsenten statuksia säädeltiin



lällättämällä ”TYTTÖ on kovis”, merkityksessä, että hän nimenomaan ei ole kovis. Luokka oli hyvin järjestäytyneenä suhteessa siihen, että epäjärjestys tai järjestyksen puute on todennäköisempää (Douglas 1986). Samat tytöt, jotka edellä puhuivat arvoituksellisesti luokalle ominaisen epäjärjestyksen syntyehdoista, olivat samoja tyttöjä, jotka muodostivat luokan kirjaimellisen ytimen; ryhmän, jonka hajotessa ryhmäkin hajoaa.

Virallisen koulun ja toisaalta epävirallisen koulun keskenään jännitteisessä tilanteessa oli kaksi sosiaalisen järjestyksen muotoa, jotka elivät rinnan fyysisessä koulussa ja suorittamisen sosiaalisessa tilassa. Jaot hikkeihin ja muihin, tupakoiviin ja tupakoimattomiin, opiskelijatyttöihin ja toista käytävää aikuisuuteen siirtyviin tyttöihin, oppilastilaisiin ja katutilaisiin asettuvat näiden mukaisesti. Epävirallisen koulun yhteisö ei ollut tietenkään deterministinen. Se rajoittuu 190 päivään vuodessa ja noissa päivissäkin muutama tunti. Epävirallisen koulun sosiaalinen järjestys on paljon vivahteikkaampi kuin voisi ajatella ”koulunvastaisuudesta” tai ”työrauhaongelmasta”. Sillä on positiivinen sisältö, joka on jossain määrin negatiivinen kasvatuksellisesti, koska päihiteillä on siinä positiivisesti latautunut merkitys. Niille, jotka eivät osaa tai halua lukea leikkiä ja ironiaa noista järjestyksistä tai niille, jotka vain sattuvat väärään aikaan väärään paikkaan, se voi olla turmiollinen. Epävirallisen koulun sosiaalinen järjestys on paljon muutakin kuin ongelma, se on oppimisen ja harjaantumisen tila. Se on joillekin terapeutti, ehkä turvallisempi ympäristö kuin koti. Se on sosiaalisen lukutaidon oppimisen tila, taito jota ei voi pakata kalvoille.

Kelhän (2008, 92) kuvaamalla suunnitelmallisuuden kieltämisellä, lievällä kohtalonuskolla ja maalaisjärjen korostamisella on yhteistä luokkamme ryhti-
liikkeiden ja retkahdusten sekä edellä kuvattujen olemukseen asti vietyjen kuvausten kanssa. Kelhä (mt.) liittyy tämän yhteiskuntaluokkaan analysoidessaan äitiyttä koskevia haastatteluita. Yhdeksäsluokkalaisten ikävaihe huomioiden, tietty kohtalonusko kuuluu asiaan. Ja se sai täyttymyksensä netin lukuisissa testeissä, päivänkakkara on todella moneen kertaan modernisoitu. Mutta ajelehtimisen, kohtalonomaisuuden ja toisaalta suunnitelmallisuuden ja elämänhallinnan korostukset eivät menneet luokassa lähellekään tasan. Opiskelijoiden ydinryhmä edusti, siltä osin kuin asia koulussa näkyi, suunnitelmallista ääriä. Tyttökuninkaiden ydin, joka voittopuolisesti oli esillä edellisissä lainauksissa, edusti kohtalonuskon toista laataa.

Yhdeksäsluokkalaisten järjensä tasolla tietää, etteivät huono koulutodistus ja tupakointi ole varsinaisesti mitään investointeja tulevaisuuteen. Mutta jokin saa

heidät tulkitsemaan asioita ja reagoimaan edellä kuvatulla tavalla ”ärsyttäviin” asioihin. Joillekin tupakointi lankeaa luonnostaan osaksi olemusta. Rämäpäät tulevat uhrautuneeksi ja laittaneeksi ”roppaa likoon”, asettumalla puolustamaan heidän autonomiaansa, heidän käsitystään arvokkaasta koululaisena olost. Jokin saa heidät kokemaan ärsyttävänä eri asiat kuin moni muu ja ilman, että he osaisivat tarkalleen kuvata ärsytyksen lähdeä.

ETÄISYYS KOULUUN – W- JA M-KOULULAISET

Tunnustaminen kuuluu etnografian lajityyppiin. Tunnustan, etten koskaan ole pitänyt typologioista tutkimuksen tulosten tai johtopäätösten esittelytapana. Typologiat edustavat perinnettä, jossa oletetusta normaalista ja tieteellisestä käsin niputetaan ihmisiä kuin kasveja eri heimoihin ja lajeihin. Typologiat edustavat nuorten tai muiden ryhmien pään yli puhumisen perinnettä, mitä ”niille” kuuluu ja miten huonosti ”ne” voivat. Kaikesta edellä mainitusta huolimatta käytän typologiaankaltaista tiivistystä seuraavassa vetääkseni yhteen koulussa havaittua. Näin tehdessäni joudun tekemään niin, että ahdan empiirisiä havaintoja muodostamiini kategorioihin. Joudun jättämään huomiotta ne monet yksittäiset asiat ja tapahtumat, joiden tulkinta esimerkiksi sukupolisena olisi ollut houkuttelevaa. Niin sanotusti elävän elämän aineistossa on kaoottisuutta, särmää ja detaljeja. Tässä esitettävä typologia on keinoni tarkastella koulua ja sen oppilaita etäisyyden päästä. Kukin tyyppi; M-tyttö, M-poika, W-tyttö ja W-poika ovat tyyppisiä, joita ei vastaa yksikään henkilö sellaisenaan. Esimerkit ovat kuitenkin ihan todellisia tapauksia tai yhdistelmiä useasta tapauksesta, ne ovat henkilöiden lausumia, mutta tyypit edustavat positioita koulun ja luokan sosiaalisessa tilassa.

Viittaa termeillä M ja W edellä sosiaalisiin sisäistettyihin malleihin, erilaisiin habituksiin, jotka koulu tuo esiin (Bourdieu 1998). Tyypeissä rakenne ja toiminta kohtaavat, kuten habituksessa. W on työväenluokan ensimmäinen kirjain englannin kielessä ja M on keskiluokan. Tämä viittaa siihen, että tyypeillä ja habituksilla on kytkenä menneisiin, oleviin ja tuleviin yhteiskunnan rakenteisiin. Mutta jos olisin tahtonut sanoa, että kyse on nimenomaan ja vain luokkahabituksista, olisin käyttänyt enemmän kuin alkukirjaimia. M ja W ovat siitä hyvä pari, että ne ovat samanmuotoisia, mutta aukeavat eri suuntiin. Merkitköön tämä sitä, että koulussamme kaikki olivat härkäläisiä nuoria, joiden perspektiivit aukeavat eri suuntiin. Nykykapitalismin analyysi



ja luokkateorian päivitys sitä vastaavaksi, ei sinällään kuulu tavoitteisiini, päättely menee induktiivisesti yksityiskohdista alkaen.

Kaikista käsittelemistäni teemoista ja aiheista henkinen etäisyys kouluun on sellainen rakenteellinen tekijä, josta käsin muut empiiriset ja myös kirjallisuudessa esitetyt jaot ovat ymmärrettävissä. Tämä etäisyys saa parhaiten elämään luokan sosiaalisen ja kulttuurisen tason asiat, joiden yhdistäminen yksilötason psyykkiseen on mahdollista, mutta jonka tehtävän joudun tässä jättämään pienelle huomiolle. Koulu nostaa esille habituksen, se sosiaalisesti tiheänä ympäristönä ajaa ihmiset keskuudessaan reagoimaan nopeasti tilanteisiin. Näissä reagoinneissa on eroteltavissa sellaisia yhteisiä piirteitä, että niistä muodostuu sosiaalinen käsiala (Bourdieu 1984, 174), jonka vaihteluja suhteessa kouluun ja koulutyöhön tässä tarkastelen. Kysymys on habituksesta siinäkin mielessä, että nämä käsialat eivät tuomitse tai määrää ketään jatkossa tiettyihin käytäviin, mutta ne tekevät jotkin asiat todennäköisemmiksi kuin toiset. Luokkakaverini eivät muutu yhteisvalinnassa tyhjiksi tauluiksi eivätkä toisaalta menetä toimijuuttaan (Bourdieu & Wacquant 1995, 29–30).

Metz (1979, 107–109) tekee jaottelun opettajien akateemiseen tai auktoriteettiin liittyvään haastamiseen. Luokkamme muistutti ryhmäkäyttäytymiseltään alempien tasokurssien ryhmiä. Se oli luokka, jolle ei kannattanut olla väärällä tavalla ystävällinen (McLaren 1993). Luokkamme olisi tulkinnut sen, Broodyn sanoin, halkeamaksi koulun muurissa. Luokan dominoiva osa oli W-tyttöjä ja W-poikia, jonkin verran myös M-poikia. Luokka ryhmänä oli W-luokka enemmän kuin M-luokka. Mahdolliset konfliktit opettajan kanssa tapahtuivat ryhmän ja opettajan, ei yksittäisen oppilaan ja opettajan välillä, tämä on alempien tasoryhmien ominaisuus (ks. Metz 1979, 108–110; Ball 1981, ks. alaluku *Luokan autonomia*). Kun konflikteja tapahtui, ne tapahtuivat opettajan auktoriteetin, harvoin asiantuntemuksen haastaen. Auktoriteetti ei ollut vain aineenhallintaa aineenopettajasysteemissäkään.

Metz (mt., 119) katsoo, että kun oppilaat tulevat kouluun jo valmiiksi sen arvot sisäistäneenä, ainekeskeinen opettaminen on hyvä ja riittävä tapa pitää koulua (toisaalta, miksi he edes tulevat kouluun, jos luennot voi laittaa youtubeen). Metz (mt., 20) toteaa myös, että osa oppilaista sitoutuu koulun moraaliseen järjestykseen ja osa noudattaa suurin piirtein sääntöjä, mutta käy koulussa kuin töissä. Metzin havainnoimalla luokassa Amerikassa minun syntymäni aikoihin, tuntuu olevan enemmän tekemistä Härkälän 9C:n kanssa 2010 kuin seinän takana olevan luokan kanssa. Ja toisin päin: meidän 9C:llä on enemmän yhteistä tuon amerikkalaisen luokan kanssa, kuin rin-

nakkaisluokkamme kanssa, joka oli ”eliittiluokka”. Aina oppilaat eivät ole sisäistäneet virallisen koulun arvoja jo kouluun tullessaan, ja näin ei ollut meidän luokassakaan.

Konfliktien aiheena olivat istumapaikat, puhelimet, karkit, kuulokkeet, jäätelöt ja muut ei akateemiset aiheet, katutilan koulun tiloihin tulleet yksityiskohdat. Metz (mt., 103) kertoo myös, miten opettajat alempien tasoryhmien kanssa saattoivat antaa oppilaille tehtäviä sillä perusteella, että oppilaat tykkäsivät niistä ja tekivät niitä hiljaa ja tyytyväisenä, vaikka eivät olisi oppineet niistä mitään. Tästä ei voi vetää johtopäätöksiä koskien 2000-luvun suomalaisen peruskoulun pedagogiikkaa. Koululuokat eivät ole staattisia, ne muotoutuvat ajan saatossa. Ne muotoutuvat myös niin, että opettajat vievät luokan maineen mukanaan opettajanhuoneeseen ja se tulee toisen opettajan mukana taas luokkaan. Ryhmänä W-luokka onnistuu tinkimään sellaiset urakat, että heidät palkitaan asioista, jotka ovat M-luokassa itsestään selvää (ks Metz mt.).

W-OPPILAAT JA M-OPPILAAT – LUONNEHDINTOJA

Seuraavassa esitän konkreettisia kouluympäristön tapahtumia ja asioita, joissa M-tytöt, M-pojat, W-tytöt ja W-pojat jakaantuvat eri tavoin omien arvostuksensa ja näkemystensä mukaan. Jaan tyypit neljään. Kun lapset ovat koulussa, erilaiset tavat suhtautua maailmaan näkyvät suhtautumisessa viralliseen ja epäviralliseen kouluun. Nuorissa on vuosien varrella kasaantunutta intellektuaalista ja ruumiillista tietoa ja tapoja nähdä luonnollisina sosiaalisen tilan yhteyksiä, syitä ja seurauksia. Heillä on taipumuksia ja sosiaalisia käsialoja, jotka ovat yhteydessä toisiinsa ja joita voidaan tarkastella yleisen havainnon erilaisina ilmenemismuotoina.

Esitän pitkäkhön listan koulun arjen pieniä tapahtumia ja ilmiöitä ja liitän ne W- ja M-oppilaiden, poikien ja tyttöjen tapoihin. Hahmot ovat tyyppisiä, joita ei sellaisenaan löydy. Mutta ne ovat niin selkeitä tyyppisiä, että niiden perusteella voidaan sanoa asioiden liittyvän yhteen. Kun tietyt tavat toimia ja reagoida liittyvät ryhmiin eikä vain yksilöihin. Kuvaan W-oppilaita tarkemmin kuin erityisesti M-tyttöjä. Heidän kuvauksensa on lähinnä kuvausta asioista, joita he eivät tee ja joihin he eivät osallistu. Kuvatessani hikirikategoriaa, esitin mitä joidenkin tyttöjen kuvitellaan tekävän ja miten heidän kuvitellaan suhtautuvan kouluun. M-tytön hahmo jää tässä epämääräisimmäksi ja



spekulatiiviseksi. Toisaalta poikien W- ja M-poikien erottaminen on joissain asioissa vaikeaa.

Siinä missä M-tytöt puhuvat tasokkaasta opetuksesta ja hakevat sitä peruskoulun pakollisen oppimäärän ulkopuolelta, heidän vastapoolinsa W-pojat etsivät etäisyyttä siihen kouluun, jonka peruskoulu asettaa suoritettavaksi. Tästä kristallisoitunut esimerkki on laskea 20 minuutin hyötyä 30 minuutin jälki-istunnosta (ks. luku *Koulun kulttuurisesta käytävästä*). M-tytöt tahtovat tasokasta koulua, ja harrastukset ovat tyyppillisesti ohjattuja, jotkut koulumaisia, kaikki ”kehittäviä”. Poika, M tai W on saatettu myös laittaa kehittävään harrastukseen. Hän kertoo, ettei laske sitä vapaa-ajaksi ja käy siellä, koska ei kannata lopettaakaan – vuoden päästä saa sen merkinnän. Hän ei vihjaa nauttivansa harrastuksesta tai kehittyvänsä siellä. W-tytöt ja W-pojat haluavat mieluummin helppoa ja mukavaa koulua, jota suorittaessa jää energiaa tehdä opintoja kypsymisen toisen käytävän oppimäärissä. W-pojalle jokainen ryhmätö on mahdollisuus säilyttää töitä toiselle ja tinkiä annetusta ajasta osa omiin touhuihin. Kun opettajan katse siirtyy toisaalle, M-tytön työ jatkuu ja W-pojan selain siirtyy Youtubeen selaamaan parhaita lätkätappeluja, W-tytön Facebookiin.

Mukavuutta edistääkseen W-oppilaat ja myös M-pojat ovat halukkaita tinkimään keveämpiä menetelmiä, ATK-luokkaa ja videoita. Video tai kone ei yllätä kysymyksellä, tietokone voi olla tietoa täynnä, mutta niiden kanssa tiedon hallinta ei jäsenny opettajan annostelun välityksellä. M-pojat tahtovat vaihdellen tasokasta ja helppoa koulua, tasokasta jos aineesta on oletettavaa hyötyä jatkossa. M-pojat eroavat W-pojista siinä, että vaikka arki olisi joskus jossain määrin kaoottista, heillä on tuntuma ammatillisiin tavoitteisiin ja niiden vaatimiin arvosanoihin. Pojilla yleensä on melko instrumentaalinen suhtautuminen koulutukseen, mutta johtopäätökset vaihtelevat. M-pojat optimoivat kustannuksia ja hyötyjä, W-pojat eivät.

W-oppilaille koulu on ikävän työn vastine ja jopa elävän elämän vastakohta. W-pojalle on aivan luontevaa vielä pohdiskella skarppauksen mahdollisuutta viimeisen vuoden keväällä maaliskuussa. Koulu on teoriaa, jonka oikeampi ja aidompi vastine odottaa portin ulkopuolella. Koulu vie aikaa tärkeämmiltä asioilta, ja siksi koulun viemä aika on syytä minimoida. M-tytöille ja jossain määrin pojillekin koulu on työtä, jonka raja huviin ei ole niin kirkas ja selkeä (Walkerdine ym. 2001). M-pojat erottavat oppiaineissa sävyjä kovien ja pehmeiden aineiden välillä - enemmän kuin W-pojat, joille ne sulautuvat yhdeksi kouluksi, ja jossain määrin myös M-tytöt, joille ne voivat sulautua yhdeksi täydellisyysden tavoitteluksi.

M-oppilaat arvioivat siirtymää aineenopettajajärjestelmään sen perusteella, että kukin opettaja on aineensa spesialisti. W-oppilaat noteeraavat sen, ettei tarvitse koko päivää samaa naamaa katsella. W-oppilas suhtautuu opettajaan henkilönä ja solmii suhteen opetettavaan aineeseen sen välityksellä. M-oppilas suhtautuu ensisijaisesti opetettavan aineen substanssiin, ja arvioi opettajaa tämän perusteella, niin kuin opettaja luultavimmin olettaa ja toivoo. W-oppilaan arvosana voi nousta tai laskea usealla numerolla, kun opettaja vaihtuu.

Koulun ulkopuolisten harrastusten, esimerkiksi liikunnan ja musiikin tuominen koulumaailmaan on toki mahdollista, mutta enemmän harrastukset näkyvät W-oppilailla epävirallisen koulun puolella. W-oppilaille on luontevaa soittaa bändissä, vaikka hyvinkin, mutta silti alisuorittaa myös musiikki koulussa. Urheiluseurassa menestynyt W-poika voi saapua liikuntatunnille tupakan kanssa. M-poikien ryhti liikkeitä ovat kestävämpiä kuin W-oppilaiden, M-tyttöjen koulu on ryhdissä määritelmän mukaan. W-oppilas järkeilee niin, että koulu on suoritettava määrämittäinen asia, jolla saadaan arvosana. M-oppilas hahmottaa asiaa myös niin, että opiskeltavaa asiaa riittää peruskoulun oppimäärän tuolla puolenkin. Tämä voi muodostua ongelmaksi, stressin lähteeksi, jos näkee jokaisen kympin perään tulevan miinuksen heikentävän mahdollisuuksia lääketieteellisen kokeessa neljän vuoden päästä.

M-tyttöillä on riski hukkaa omaan täydellisydentavoitteluunsa, siinä missä M-pojat tavoittelevat tyypillisesti kyllin hyviä arvosanoja, joilla jatketaan kyllin hyviin paikkoihin. Tämän ilmiön taustaa voin lähinnä spekuloida. M-perheissä vanhempien sanojen ja tekojen välillä voi olla samantyyppinen ristiriita kuin Walkerdinen (ym. 2001) kuvaamissa keskiluokkaisissa kodeissa. M-vanhemmat sanovat hyväksyvänsä lapsensa koulusuoritukset sellaisena kuin ne ovat, mutta jostain välittyä kuitenkin hyvä, ei tarpeeksi hyvä -viesti. Ehkä M-vanhemmat, jotkut heistä, ajattelevat hoitavansa kouluun liittyvää ”tsemppaamista” ja vanhemmuutta eri asioina ja eivät näe niiden kietoutuneen peruuttamattomasti yhteen (Walkerdine ym. 2001). Jatkaakseni spekulatiota, he voivat ajatella näin, vaikka ovat 15 vuotta aiemmin jo valinneet ”hyvän päiväkodin” lapselleen ja aloittaneet Suuren Suunnitelman. M-tytöt eivät voi epäonnistua koulussa kahdessa merkityksessä. He onnistuvat olemaan hyviä, koska ovat sisäistäneet koulun tavoitteet ja arvot. Ja he eivät voi epäonnistua siinä merkityksessä, että heillä ei ole varaa epäonnistua ja ”pudota”, tila käy ahtaaksi (Walkerdine ym. 2001, 141; Lahelma 2009, Bourdieu ym. 1999, 452). M-tytöt päätyvät näin omaan käytävänsä, jossa arvosteluasteikko on 8½-10. Hyvä, muttei tarpeeksi hyvä, on suomalainen tapa ajatella asioista.

Ainakin jos voimme päätellä jotain tyytymättömyydestä, jonka neljäs sija kansainvälisessä vertailussa aiheuttaa.

M-poikien etäisyydessä virallisen koulun sanomaan on suurta, tuntikohtaista vaihtelua. Pojilla on taipumus pitää viimeiseen asti kiinni mahdollisuudesta mitätöidä koulutuksellisen tavoitteen arvo, jos sitä ei saavuta. Ensin poika, niin M kuin W:kin väittää menevänsä pääsykokeeseen kahvitarjoilun takia. Sen jälkeen hän väittää, ettei edes tahtoisi tulla valituksi nähtyään porukan kokeessa. Ja tulee valituksi, mutta koko ajan tavoitetta ja sen merkitystä itselleen vähätellen. M-tyttö ei tällaista yritä, ei väitä ottavansa asiaa huumorilla tai pitävänsä pääsyä yhdentekevänä, ja todennäköisesti puhuu asiasta enemmän kotona kuin koulussa. M-tytöt arvostavat koulua yleensä, aina siihen asti, että saattavat halveksua juuri tätä koulua. W-oppilaat tahtovat etäisyyttä kouluun yleensä, mutta ei välttämättä juuri tämän koulun epäviralliseen sosiaaliseen elämään, sen horisontaaliseen yhteisöön.

W-pojat ja W-tytöt tahtovat myös kyllin hyviä arvosanoja, mutta heidän ryhtiiliikkeensä tупpaavat kestävänsä liian vähän aikaa, jotta sillä olisi seuraamuksia arvosanoihin. Koulun ulkopuolinen elämä houkuttaa, koska se määritelmän mukaan on elämää. Koulu ja elämä pidetään etäällä toisistaan. M-oppilaille ja erityisesti tytöille huvi ja työ kietoutuvat yhteen ja heille on luontevaa harrastaa opetuksellisia asioita ja tähyillä kielikursseille. Huvi ja työ kietoutuvat myös vuoden kierrossa.

W-oppilaille erilaiset repsahdukset ovat olennainen osa heidän tarinaansa, tupakkalakot ja uudenvuodenlupaukset siinä missä matematiikan ryhtiiliikkeetkin (ks. Heinonen 2006). W-oppilaalle nimittely juopoksi tai rappio-etuliitteen laittaminen nimen eteen on sekoitus moraalista huolta ja arvonantoa, samoin kuin ilmeisesti on myös esimerkiksi munahaukaksi sanominen. W-oppilaalle elämä koulun ulkopuolella on kuin jotain, mihin voi retkahtaa. Satunnaiset ryhtiiliikkeet kaatuilevat, kun elämä sanan varsinaisessa merkityksessä houkuttelee. Heidän elämänhallinnassaan on puutteita, koska elämää ei voi määritelmän mukaan hallita, kohtalolla on osansa tapahtumissa.

W-pojilta ja W-tytöiltä puuttuu itsekontrollin arvottaminen hyveenä tai sen menetyksen kauhistelu. He jopa tahtovat luovuttaa itsekontrollin addiktioille energijuomiin ja tupakkaan arjessa ja alkoholiin juhlassa. M-tytöt eivät polta, W-tytöt ainakin osoittavat hallitsevansa alan sanastoa. Tämä korostaa tyttöjen selkeämpää jakoa kahteen eri leiriin. Poikien keskuudessa jakolinjat ovat epäselvempiä, mutta havaittavissa kuitenkin. M-tyttöjen näkökulmasta W-tyttöjen elämän keskeinen sisältö ovat alkoholi, tupakka ja IRC-galleria

(myös Aaltonen 2008, 38). Toisin päin M-tyttöjen elämän keskeinen sisältö on koulu, joka puolestaan muistuttaa elämää kovin vähän, koko elämä asettuu kyseenalaiseksi.

Kun M-tyttö kritisoi opettajaa, hän kyseenalaistaa opettajan pätevyuden toimissaan. Vertailu tehdään suhteessa parhaaseen kouluun ja parhaaseen opetukseen. Kun W-poika kritisoi opettajaa, hän sanoo hermojensa menneen opettajaan ja päinvastoin. M- ja W-oppilaat kehuvat samoja opettajia. Tulkintani on, että he tekevät niin eri syistä. Oppilaiden kehumissa opettajissa on aikaa ja maantieteellistä vaihtelua kestäväää pysyvyyttä. Opettajalta odotetaan luokan kontrollia, samalla hän mielellään saisi olla rento, huumorintajuinen ja luottaa oppilaisiin (tarkemmin Hoikkala & Paju, tulossa). M-oppilaat arvostavat kurinpitoon kykeneviä ja halukkaita opettajia, koska heidän tuntinsa ovat koulua sanan varsinaisessa merkityksessä. Luokan äänitila on opettajan hallussa, niin kuin se oletetaan olevan ja hyvänä pidetään. W-oppilaat pitävät näistä opettajista ja heidän auktoriteetistaan. He odottavat selkeitä ohjeita, ei vetoamista empatiaan. W-pojat tahtovat, että säännöt ovat samat kaikille, rangaistukset ja seuraamukset tulevat motiiveista, maineesta ja kasvoista riippumatta samanlaisina kaikille. Samasta teosta sama seuraus, niin koulu ei tule liian lähelle henkilökohtaiselle alueelle. W-oppilaat kehuvat opettajaa sanoen: se pitää kuria ja osaa kertoa vitsejä. Tila ja tilanne perustuvat yhden kiistattoman auktoriteetin määräys- ja määrittelyvaltaan. Nuoren mielen kaaos, jonka psyykinen kuohunta väistämättä aiheuttaa, asettuu lepoon tunnilla, jossa jokainen pilkku tietää paikkansa. Myös McLaren (1993) puhuu oppilastilasta lepopaikkana, selkeänä ja ulkoa määriteltynä roolina, jossa voi kerätä voimia. Pilkulleen vedetyn tunnin jälkeen kävi usein niin, että W-oppilaat ja M-pojat ottivat vahingon takaisin seuraavalla tunnilla, mikä luonteeltaan osoittaa hyvin samanlaista aaltoliikettä kuin poikien ja tyttöjen tavat vaihdella solidaarisuuden ja vihollisuuksien osoitusten välillä.

W-pojille on varsin luontevaa unohtaa reppu, jopa viikoksi, seilaamaan jonnekin. W-oppilaat eivät suuremmin pidä opettajan vihjauksista, että koulutarvikkeita saa kyllä kaupasta. Rahan tuhlaaminen sellaiseen ei olisi oikein tolkullista. Koulu tarjoaa välineet, jos kerran jotain edellyttää tehtäväksi, tai sitten voi aina laskea kollektiivisen välinevaraston varaan. M-tytölle olisi surkukupaisaa, jos koulumenestys jäisi kiinni välineistä. W-oppilaat ovat niitä, joiden sanotaan olevan äänessä ja huutavan tunnilla. Näin onkin, mutta kaikkien haastattelujen litteroinneista ei juuri löydä puheenvuoroa, joka olisi yli rivin mittainen. Energiajuoma W-pojalla kertoo rajojen kokeilusta,



leikkimisestä addiktiolla, josta varoitettiin. Sama juoma M-tytöllä kertoo halusta keskittyä ja fokuoaitua opiskeluun. M-tyttö saattaa hyvinkin tulla skooterilla kouluun, W-poika tuo moponsa kouluun koko olemuksessaan. Bensanhaju ja öljy, rapavana selässä ja paleltuneet sormet ovat nähtävillä ja nähtäväksi tarkoitettu.

W-tyttö voi tulla tunnille, mutta hän ei välttämättä huomaa sen alkamista puuhattessaan vaihtoehdoisen opetussuunnitelman sisältöjen parissa. Toisaalta W-tytölle on aivan luontevaa seurata opetusta ja napata koulun sakset telineestä ja alkaa napsia kaksihaaraisia latvoista (tai vastaavaa hiustenhoitoa). Parhaiten koulussa menestyvien W-tyttöjen menestyksestä suuri osa voi selittyä rentoudella, jolla he kouluun suhtautuvat. M-tytöt ja W-pojat voivat valita kuvaamataidon molemmat, M-tytöt opiskelevat taito- ja taideaineita, luovuutta ja ilmaisua. W-pojat valitsevat sen, koska ovat ”hyviä piirtämään”. Tunnilla W-poika ei välttämättä jaksa keskittyä kädentaitoihin samalla intensiteetillä kuin väärentäessään henkilötodistusta. Sosiaalisuus koulussa tarkoittaa W-oppilaille ja ainakin osittain M-pojille osallistumista horisontaaliseen, omaehtoiseen ja ei virallisen koulun kautta kulkevaan kommunikaatioon. Sosiaalisuus M-tytöille tarkoittaa työrauhan antamista virallisesta koulusta tulevan kommunikaation omaksumisessa.

M-oppilailla oli toiveita ja haaveita ammateista lukion jälkeen. Erityisesti W-poikiin ei yhteisvalintakaan saanut istutettua mitenkään erottuvaa vahvaa suuntautumista ammattiin. M-pojat suuntautuivat lukioon hakemaan lisää-akaa. Kaksoistutkinto tehokkaana ajankäyttönä kiinnostaa lähinnä menestyviä W-oppilaita. Kaksoistutkinto on kohtuullinen palkinto koulutukselle uhratusta ajasta, se yhdistää aiemmin esitettyjen koulutuspolkujen hyvät puolet. Se on tehokas konsti ”lukea paperit” ja saada sivistystä. Kaksoistutkinto voi olla myös kompromissi vanhempien elämäntyön ja toiveiden välillä (Walkerdine ym. 2011). Kun W-oppilas selviytyy ryhmätyöstä tekemättä mitään, hän ei arvioi asiaa moraalisenä tai pedagogisena ongelmana, vaan oveluudella ansaittuna helpotuksena suorittamisen arjessa.

M-tytöt hakeutuvat mielellään hyvään lukioon. Ne, jotka yhteisvalinta yllättää, ovat W-oppilaita, joiden ryhtiliikkeet ovat päättäneet pian alkamisen jälkeen. Heidän ammattitoiveensa voivat muuttua satunnaisten ammatinvalintatietoisukujen ja infojen perusteella. W-pojat voivat vaihtaa koulujen jo alettua kone- ja metallitekniikasta sosiaali- ja terveysalalle pitämättä tätä mitenkään dramaattisena muutoksena, koulu kuin koulu. Huomattavasti tunteellisempia reaktioita voi nähdä M-tyttöjen valinnoissa ja karsinnoissa eri lukiodien välillä.

M-tytölle on luontevaa etsiä itselle sopivaa, *perfect match* -koulua. Ja jos tämä ei onnistu, epätäydellisyyden pienistä raoista on paniikilla mahdollisuus iskeä. M-tytöt eivät ole vain koulussa, he ovat polulla matkalla jonnekin.

Kun oppilaat kysyvät, mihin he koskaan voivat elämässä tarvita yhtälöpareja, he saivat vastaukseksi, että seuraavan asteen koulussa niitä tarvitsee. M-oppilaille tämä käy vastauksesta, mutta W-oppilaat tahtovat tietää mihin niitä tarvitsee *elämässä*. Siinä missä M-oppilaat pohtivat koulun antamia valmiuksia pärjätä työssä, W-oppilaat katsovat jo olevansa työssä.

W-tytön koulunkäynti on fyysisesti aktiivista. Siihen saadaan mahtumaan hieromista, kampaamista, vaatteiden sovittamista ja vaihtamista, istumista sylkkäin, istumista vierekkäin, musiikin kuuntelua samoista kuulokkeista. Luokan äänimaisemaan sopii W-tyttöjen ”ope, mulla on pisuhätä” ja ”ope, mulla on nälkä”.

M-tytöt ovat sisäistäneet korrektin kielenkäytön alkeet. Heidän suustaan ei kuule kiro sanoja, ei homottelua, ei huorittelua; he eivät kuvaa ihmisiä vammaisiksi tai käytä rasistisia ilmaisuja. M-poikien korrektiuden taju on vasta kehittymässä, homottelu on heille tavallista. M-tytön laukusta etsitään ensin tila kirjoille ja mahdollisesti jäävä tila muulle. W-tyttöillä laukut eivät jää kotiin, vaikka kirjat saattavat jäädäkin, hiuslakka ei jää. M-tytöt eivät piirtele käsiinsä kirkkoveneitä, eikä heidän kaula-aukkonsa ole aloittelevien taiteilijoiden harjoittelumaastoa. He eivät sido kavereita pulpetteihin, eivätkä työnnä korviin mandariininpaloja. M-tytöt eivät tyyppillisesti heitä roskia suoraan luokan lattialle tai laita nastoja toisten tuoleille. Heille koulu ei ole symbolisesti saastunutta tilaa, jota ei voi enää roskaamisella likaisemmaksi muuttaa. M-tyttöille ei tule kesken tunnin pakottavaa tarvetta lähettää bluetoothilla peliä kaverin puhelimeen. Muut ryhmät voivat soveltuvin osin olla mukana näissä toiminnoissa, eikä heidän oleteta kertovan virallisen koulun edustajille näistä toimista. M-pojat saattavat hyvin olla mukana lavuaarisabotaaseissa, pelata kännykällä pelejä tunneilla tai osallistua liitusotiin, jos sellainen sattuisi luokassa syttymään. M-pojan aika-tilaratkaisuisissa on kategoriat kipeänä ja oikeasti kipeänä, kuten on W-oppilaidenkin.

M- ja W-pojat ovat sujuvasti samassa joukossa, tekevät ryhmätöitä ja pelaavat samoissa porukoissa koulun jälkeen palloa. Pallot, mopot ja pelit silloittavat suuremmitta ongelmitta habituskuilun. Yläkoulun aika on saanut M- ja W-tytöt kasvamaan erilleen omiin joukkoihinsa, joissa koulun jälkeen W-tytöt tapaavat vain toisia W-tyttöjä. Yläkoulun matkan varrella aina ei näin ole ollut, mutta asiat ovat ajautuneet lokeroihinsa tai käytäviinsä. Poikien



ryhmissä alakoulut, asuma-alueet ja koulualueen sisäiset reviirit näkyvät. Tyttöjen porukoissa W- ja M-ryhmien välinen raja, sijoittumisena fyysisessä koulussa, elämäntapoina, puhetapoina, pukeutumistapoina, opiskelutapoina ja käyttäytymistapoina näkyy kaikessa. Minkä alakoulu yhdisti, sen on yläkoulu erottanut, jos W- ja M-linja ovat asettuneet väliin.

Toivon, että olen esittänyt M- ja W-tyyppin sekä tunnistettavasti että erityisesti ihmisiä kunnioittaen. Toivon myös, etteivät tyypit asetu hierarkiaan. Pojilla ja tytöillä, M-oppilailla ja W-oppilailla on omat viisauden lajinsa. Tästä siirrytään tutkimuksen kolmanteen ja viimeiseen osaan. Tarkasteluni on tähän mennessä käsitellyt opiskelijoiden ja kioskilaisten erottautumista, eroa ja oloa samassa luokassa. Olen tarkastellut sukupuolen näkymistä ja kuulumista yleensä ja tyttöjen ja poikien elämää erikseen. Tässä luvussa se, mitä esitin koulusta, luokastamme ja ajasta oli jo melko pitkälle tulkittua. Ja tästä eteenpäin tarkastelu siirtyy yleisemmällä tasolla kouluun ja yhteiskunnallisiin kerrostumiin. Esitän edelleen lainauksia ja kerron tiettyjen henkilöiden tekemisiä ja sanomisia. Kerron samat asiat uudelleen, mutta nyt pyrin vastaamaan enemmän rakenteellisiin kysymyksiin ja etnografian yleiseen mitä koulussa on tekeillä kysymykseen.

OSA II

Koulun kulttuurinen käytävä ja suorittaminen

Koulussa oppilailta oli vaihtelevia käsityksiä siitä, kenen hyväksi ja minkä takia koulua käydään. Mutta heillä oli melko yhdenmukainen käsitys siitä, miten koulua käydään; mitä koulutyö arjessa konkreettisesti tarkoittaa.

Kun Konstalle selvisi, että ryhmätyömme on samassa vaiheessa kuin viikko sitten, hän totesi: ihan turhaan olin kipeenä. (9.2.2010)

Konsta oli fiksu huumorinuorimies, joka osasi ironisoida koulun käytäntöjä. Edellä olevassa sutkauksessa on totta se toinen puoli; koululaisen, jos ei ole aivan opiskelija, on syytä etsiä vapaamatkustamisen paikkoja ja tiloja, jos sellaisia vain on tarjolla⁵³. Konsta pettyi siihen, ettemme olleet Petterin kanssa tehneet ryhmätyötä valmiiksi ja tarjonneet Konstalle mahdollisuutta laittaa vain nimi alle. Tällä kertaa Konsta ei saanut ulkoistettua oppimistaan, mutta luokassamme se usein myös onnistui. Erityisesti ATK-luokassa tehtävät ryhmätyöt olivat omalla tavallaan suosittuja ja helppoja, koska informaatiota oli saatavilla. Samalla ne olivat opetuksellisesti hankalia, johtuen pasianssin ja sosiaalisen median vetovoimasta⁵⁴. Kuten edellä on käynyt ilmi, oppilastovereiden maineet ja kulttuuriset mallit kiinnittävät huomiota ääripäissään. Hilarit ja opiskelijat elämänsä koululle uhranneena ja toisaalta kovikset uskottavuuttaan

53 Niinkin myöhään kuin 31.5. vielä Petteri katsoi asiakseen esittää Nellille ja Rikulle tehneensä ryhmätyön heidän puolestaan: Teimme ryhmätyöt loppuun. Käytimme excelliä siihen ja kerrankin sai päteä koneiden kanssa. Autoin Petteriä, tai jos tarkkoja ollaan, Petteri katsoi jälleen kerran kun tein hommat. Uskonnontunnilla Petteri kuitenkin sanoi Rikulle ja Nellille tehneensä kaiken yksin. Se on erityistä sikäli, että Petteri avasi pasianssin heti kun menin neuvomaan Esaa ja Rasmusta. Ja kun menin uudestaan, Petteri alkoi pyörittää jotain erikoispehmapornoa koneella. Kysymys oli aivan viimeisistä tunteista, jolloin keskeistä oli saada asiat valmiiksi. (Päiväkirja.)

54 *Eka chattini, huomaan Pandin olevan FBssä kesken tunnin:*

Petri: tee kirjailijaesitelmaa siellä!!!!

Pandi: missä oot ?

HOMOOOOOOO

Se oli Petteri. Lainausta päättyy tähän, joskus sitten ehkä näen Pandin kirjailijaesittelyn.

Ja Petterin myös. 18.4.2010.



vaalimassa olivat sosiaalisen ääripää. Se, mitä koulussa tapahtuu, tavallisena arkena tavallisena päivänä on tältä väliltä.

Virallinen, epävirallinen ja fyysinen koulu kohtaavat, kuinka muutenkaan voisi olla. Ne ovat sitä mitä ovat, koska ovat suhteessa toisiinsa. Edellä olevista luvuista käy ilmi, että kohtaamisissa joudutaan kerta toisensa jälkeen etsimään tasapainoa. Virallinen koulu tehdasmaisena vie läpi opetussuunnitelmaa, tunti-suunnitelmaa, lukujärjestystä virkaehtosopimusten, lain, bussiaikataulujen ja kaupungin talouden asettamissa puitteissa. Luokan sosiaalisessa tilassa menee käytäviä, jotka koulutyö yhdistää.

Laine (1999; 2000, 22) katsoo, että koulun ongelma on sen tehdasmaisuus. Koulu aine- ja työnjakoineen, didaktisine mallineen, aika- ja tilarakenteineen muistuttaa teollisen yhteiskunnan jäsenystapoja (mt.). Tehdasmaisuus todella liittyy kouluun. Edelleen Laine katsoo, että koulu on mahdollisesti jäämässä enemmän ritualistiseksi jäänteeksi menneiltä ajoilta kuin eläväksi sosiaalseksi keskuksesi (ks. myös Launonen & Pulkkinen 2004). Koulu irtoaa oppilaiden ja opettajien elämismaailmasta (Laine 2000). Olen Laineen kanssa samaa mieltä siitä, että koulussa on rituaaleja, kuvaan niitä tässä luvussa suorittamisena. Mutta en pidä koulua aivan niin vahvana instituutiona, että se irtoaisi elämismaailmasta. Virallinen koulu voi niin tehdä, mutta koulussa tapahtuu niin paljon muutakin. Kun sanotaan, että koulu irtoaa nuorten (ja opettajien?) elämismaailmasta, tarkoitettaneen, että virallinen koulu irtoaa, mutta koulua on myös käytävä – ei vain luokka ja sosiaaliset käytävät ovat elämää täynnä, ja elämismaailmaakin⁵⁵. Suorittaminen on virallisen koulun systeemin ja

55 Niin kuin koulu löytää tiensä elämismaailmaan. Arvioin vanhojen koulurefleksien työntymistä osaksi horisonttiani heti kouluvuoden alkajaisiksi. Koululla ja koulussa asioilla on taipumus mennä lokeroihin, kuten arvioinneistani huomaa. Kirjauksestani huomaa, että vaikka olin oppimaan halukas ja kykeneväkin useimmiten, tapa hahmottaa kouluviihkoa perustuu kuitenkin pienimmän riesan tien etsimiseen. Asiat ovat kepeitä tai raskaita. Jos aika kuluu kuin itsestään, se on koulussa aina hyvä asia, koska siellä ollaan suorittamassa aikaa. Seuraava lainaus on marraskuun 9. päivästä, jolloin vasta pari viikkoa koulua oli takana: Enää ei tullut yllätyksenä, että maanantai on vaikea lähtö. Olen aivan vakavissani yrittänyt ajatella ajattelemistani ja tarkkailla vanhojen koulurefleksien paluuta tai päivitettyjen 2000-luvun koulurefleksien vahvistumista. Jossain määrin minäkin olen jo alkanut suorittamaan koulua ja ajatella viikkoa eritasoisten ponnistusten sarjana. Maanantai on helppo, kolme tuntia joista yksi opo. Tiistai on helppo, molemmissa päissä päivää kinesteettiset aineet; kuvis ja tekniset. Keskiviikko on työpäivä, koko päivä pulpetissa. Mutta se on suosikkini, koska on uskontoa ja matikkaa ja fysiikkaa. Torstai olisi muuten työpäivä, mutta viimeinen valinnainen menee helposti joko lintsaamiseksi tai sitten

koululaisten elämismaailman raja, jatkaakseni Habermasin termiin.

Epävirallinen koulu ennakoimattomana on tänään yhdessä ja huomenna toisessa muodossa. Pauliinan saamat kukat, poikien saamat pre paid -liittymät, saamatta jäänyt juhlakutsu, saatu tekstiviesti – jokainen yhdessä ja erikseen ovat muotoja, jotka epävirallinen koulu ottaa ennakoimattomasti ja elää omaa elämäänsä. Fyysinen koulu on se konkreettinen paikka, jossa virallinen ja epävirallinen koulu kohtaavat. Virallinen ja epävirallinen koulu kohtaavat toisensa myös sosiaalisessa tilassa, kutsun tätä kohtaamista suorittamiseksi. Suorittaminen teemana ei ole vastaus mihinkään spesifiin tutkimuskysymykseen, se on ennemminkin vastaus alussa siteeraamaani etnografian yleistutkimuskysymykseen, *what's going on?* Mitä koulussa on meneillään, ja miten se tulee mahdolliseksi.

Suorittaminen sitoo yhteen virallisen koulun teollisen byrokraattisen suunnitelmallisuuden ja epävirallisen koulun dynaamisuuden. Pollard (1984, 247) puhuu työskentelykonsensuksesta tarkoittaen jaettua sosiaalista tasapainotilaa, rutiineja, odotuksia ja opettajan tapoja oppilaita kohtaan ja päinvastoin. Konsensus on yhteisymmärrystä, mutta siinä myös piirteitä rauhansopimuksesta, pinnan alla kytevästä mahdollisesta haastamisesta ja konfliktista. Juuri tämä elementti puuttuu meidän ikääntyneiden kansalaisopistoryhmästämme. Ideaalitilanteessa opettaja tahtoo opettaa ja oppilaat oppia, noin periaatteessa mitään eriäviä intressejä ei ole. Lukuisat koulututkimukset sukupolvesta toiseen kuitenkin kertovat toista, kysymys on myös kamppailusta siitä, kuka määrittää tahdin ja tilanteen (esim. Bixby 2006, koko *classroom management* perinne; Hemmings 2006, 145). Lahelma ja Gordon (2003, 14) puhuvat tasapainoilusta kavereiden huomion ja opettajan suuttumuksen välillä.

Olen pitänyt koulun taustalla, eksplikoimattomana jaettuna todellisuutena. Kaikkihan tietävät, mistä koulussa on kysymys. Tässä luvussa tarkastelen, miten edellä kuvattu on mahdollista. Esitän tulkintani siitä, mikä on fyysistä koulua vastaava sosiaalinen paikka, jossa epävirallinen ja virallinen koulu kohtaavat ja saavuttavat useimmiten sellaisen tasapainon, jossa voidaan jatkaa eteenpäin päivä kerrallaan. Suorittaminen on tämä paikka. Voidaan puhua sosiaalisen tilan positiosta, jossa suorittaminen on yhteys käytävien koulun voimakenttien välillä, kokoontumispaalu virallisen ja epävirallisen koulun rajalla, pedagogiikan hahmon ottanut kohta sosiaalisessa tilassa, josta näkee sosiaalisen tilan eri kohtiin.

mennään helpoimmalle. Perjantaina on liikuntaa, aina vaikea mennä, mutta yleensä on okei kuitenkin. Viikon viimeinen englanti on sitten oma lajinsa kokonaan.



Suorittaminen on näkemykseni siitä, mitä tapahtuu taustalla, kun palvotut tai halveksitut sankarit asettuvat vastarintaan. Se on suurin yhteinen nimittäjä koviksille ja hikeille ja koulutyön kova ydin. Suorittaminen on koulun määräämä minimi, mutta oppilaskulttuurin näkökulmasta usein myös maksimi. Opettaja kontrolloi, että kukin suorittaisi annetun minimin verran tehtäviä. Oppilaskulttuuri kontrolloi, ettei kukaan tekisi enempää kuin sen. Näiden kahden sosiaalisen voiman puristuksessa suorittaminen ajetaan paikkaansa. Suorittaminen on kouluteollisuuden TES. Jos koulu on teollisuutta, suorittaminen on kouluteollisuuden kone. Se tekee mahdolliseksi sen, että periaatteessa kuka tahansa opettaja voi mennä mihin tahansa luokkaan ja molemmilla osapuolilla on jaettu käsitys koulutyön piirteistä.

Tavanomaiset neuvottelut siitä, että katsottaisiin video tai mentäisiin ATK-luokkaan kertovat siitä, että työskentelykonsensus on olemassa. Molemmin puolin on tahtoa ja tarvetta suorittaa tunti, jos sen voi tehdä helpommalla, niin hyvä. Koulupäivän sisään etsitään helpompia urakoita, jos mahdollista. Ja jos mahdollista, tämä tapahtuu ajamatta tilannetta suoranaiseen konfliktiin opettajan kanssa. Pieni ”kusetus” on kuitenkin mahdollista (ks. Kortteinen 1992, videoesimerkki luvussa *Jaetut tilat, tiedot ja asiat*). Koulussa on teollisia piirteitä, se on massatuotantoa. Opetusvideo ei sinällään edusta viihteen huippua, mutta video ei esitä kysymyksiä, ei kysele kantoja. Video on etäällä, niin kuin virallinen koulu oppilaskulttuurista katsottuna saa ollakin. Siksi video on omalla tavallaan keidas, se auttaa suorittamaan määräämättä ajan pienellä energialla. Koulun ja itsen välinen raja pysyy.

Jos koulussa on työrauhaongelmia, ei häiriköistä kukaan oleta tekevänsä suoraan ”hikareita”. Tarvitaan jokin työkompromissi, jossa molempien tahojen on fiksua olla käyttämättä kaikista ilkeimpiä konstejaan. Suorittamisessa konsensus voidaan saavuttaa. Se on mielen- ja toiminnan tila, jonne opettaja minimissään yrittää palauttaa oppilaat työrauhaongelmien ilmaannuttua. Suorittaminen selittää sen, miksi niin suuri osa koulussa opitusta ulkoistetaan paperille, josta se on todennettavissa ja arvioitavissa, vaikka suunnitelmissa ja tavoitteissa olisi kirjattu mitä luovuudesta ja oppilaslähtöisyydestä. Jos kaikki koulussa perustuisi oppilaslähtöisyydelle ja luovuudelle, se menettäisi mahdollisuuden nykymerkityksessä erottaa hyvä huonosta ja tyydyttävä kiitettävästä. Oppilaalle yksittäinen suoritus näyttäytyy kuin työpäivän sisään solmittu osaurakka teollisuustyöntekijälle, suorita annettu tehtävä (tai ole jäsen ryhmässä, joka suorittaa) ja loppuaika on omaasi. Suorittaminen on ulkoistettua oppimista, sanojen siirtämistä taululta paperille tai paperilta toiselle

paperille. Suorittamisen ytimessä on siirtää tietoa, joka ei menetä itsestään mitään kopioitaessa taululta ja uudelleen toistettaessa kokeessa.

Suorittaminen on myös oppimista varten, mutta massakoulun on tyydyttävä toivomaan, että oppiminen jollain pizaratartunnalla tapahtuu suorittamisen yhteydessä. Koululuokissa toimii valtaisa, tehoton ja huonoa jälkeä tekevä kopiointikone, eikä tämä ole tavanomaista pedagogista kritiikkiä. Näin toimitaan, koska sukupolviset odotukset koulutyöstä ja rooleista koulussa, koulun kulttuurinen käytävä, ajavat asiat pikkuhiljaa ja varmasti siihen suuntaan. Suorittaminen on pedagogisesti kaukana ihanteellisesta, mutta se on hallittava, ennakoitava, mitattava ja turvallinen sosiaalinen kohtaamisen tila, joita ilman massakoulu ei pyöri. Aineet, jotka ovat lähellä oppilaiden maailmaa (terveystieto, yhteiskuntaoppi, äidinkieli, uskonto) ovat luonteeltaan erilaisia kuin luonnontieteelliset aineet, suorittaminen kytkee nekin yhteen. Se luonnontieteellistää humanismin toistettaviksi vuosiluvuiksi, listoiksi ja taivutusmuodoiksi. Massakoulu tarvitsee tätä pedagogisesta näkökulmasta kovin epätäydellistä käytäntöä. Suorittamisesta voi ottaa irtiottoja, mutta siihen on aina helppo ja turvallinen palata. Se toimii kohtauspaikkana minkä tahansa poikkeuksellisen episodin, ja myös loman jälkeen. Oppimisen kannalta väärät vastaukset olisivat ainakin yhtä tehokkaita kuin oikeat, mutta suorittaminen tyypistää koulunkäynnin oikean vastauksen esittämiseen ja etsintään.

Broady (1994, 40–42) kertoo opetusprojektista, joka hänen sanoin herätti henkiin pedagogisen keskustelun kaivatut ja toivotut elementit: projekti, ongelmasuuntatuneisuus, aineintegraatio, yhteys todellisuuteen ja oppilaiden omiin kokemuksiin, sekä yhteys koulun ja sen lähiympäristön välillä. Projektissa oli kaikki edellytykset olla esimerkillinen pedagoginen oivallus. Se liittyi koulun lähellä olevaan lentokenttään. Oppilaiden oli määrä selvittää lentokentän laajennussuunnitelmien todellisia vaikutuksia heidän olosuhteisiinsa. Projektista tuli fiasko (mt., 40). Tämä johtui siitä, että oppilaat eivät olleet tottuneet oppiainejaon ylittäviin kokonaisuuksiin; ”opettaja, meidän on pian aloitettava kemian opiskelu”. He kaipasivat kaavoja, koska muutkin opiskelevat niitä (mt.). Suorittamisessa kysymys on oppiaineksen omaksumisesta osoittamatta siihen kiinnostusta (mt., 41). Tässä Broadyn esimerkissä alakoulun oppilaat olivat huolestuneita siitä, että muut opiskelevat hienoja kaavoja ja he itse jäävät projekteineen heistä jälkeen. Heihin ei tallennu tietoa; oppilaat katsoivat tuhlaavansa aikaansa, joka ei valmista heitä kisaan muiden oppilaiden kanssa ja anna heille tärkeäksi katsottuja avaimia ammatillisiin salaisuuksiin. Se, mitä Broady ei mainitse, on oppiaineksen yhteys oppilaiden omiin kokemuksiin



negatiivisena kokemuksena, elämän ja koulun erottamista. Etäisyys viralliseen kouluun kutistuu, kun opiskeltava aines tulee henkilökohtaiselle alueelle ja kaikille se ei ole miellyttävä kokemus. Koulun paikka on etäämpänä.

Tässä Broadyn kuvaamassa tapauksessa suorittamisen tarve ja vimma ei lähde luokkahuonevuorovaikutuksesta sinällään, vaan tietoisuudesta siitä, että muut luokat muissa kouluissa suorittavat tärkeitä asioita ja pääsevät karkuun, jos vielä askarrellaan projektin kanssa. Yhdeksännellä luokalla oppilaat ovat varmasti tietoisia opiskelupaikkakilpailusta. Jatko-opiskelupaikoista kilpaillaan, opettajat, opinto-ohjaajat ja tässä tapauksessa myös tutkijat kirittävät, esittävät väliaikatauluja ja tulkintoja siitä, millaiseen loppu-aikaan sopivalla rutistuksella olisi realistista päästä. Myös oppilaat omaksuvat koulun pankkivertauskuvan mukaisen tietokäsityksen (Freire 1996). Koulu tallettaa tietoa oppilaisiin, silloin kun se toimii suorituskoulun mukaisella tavalla. Laine (1997, 146) kirjoittaa, etteivät nuoret ole haluttomia oppimaan, vaan kriittisiä tavalle, jolla koulussa tietoa välitetään. Laine tekee päätelmän, että kouluun pitäisi liittyä enemmän emotionaalista regressiivistä ainesta rationaalisen ja progressiivisen lisäksi. Oma luokka ryhmänä tarjoaa regressiivisen mahdollisuuden. Se antaa mahdollisuuden työntää taka-alalle rationaalinen elämänsuunnittelu ja tarttua kulloiseenkin hetkeen hauskanpidon mahdollisuutena. Jotkin oppilaat tulevat tehneeksi sellaisen (virhe)päätelmän, että kilpailu ja koulutuspolulla eteneminen eivät voi olla välttämättömiä, koska niin moni ympärillä ei tunnu siitä välittävän. Regressiiviset ainekset kyllä löytävät tiensä murrosikäisten luokkaan, jos virallinen koulu ei niitä sinne tuo, nuoret tuovat ne itse. Broadyn ja monen muun ajatuksena on ollut johtaa koulun tapoihin yhteyksiä tuotannosta ja yhteiskunnan luokkarakenteesta. Kysymys ei ole pätevästi vastattavissa aineistoni perusteella, mutta koulun itsensä teollinen luonne voisi sekin selittää jotain. Broadyn klassikon kommentiksi suorittaminen sopii, koska sen avulla asettuu kysymys onko koulussa piilossa opetussuunnitelma vai peräti oppiminen (ks. myös Metz 1979, 19–22).

Yhdeksäsluokkalainen on peruskouluveteraani, yli puolet elämästään peruskoulua suorittanut ja oppiainejaon sisäistänyt nuori. Koulu kulttuurisena käytävänä kuuluu hänelle vanhempien ja opettajien puheissa. He eivät ajattele joka aamu koulua ja sen syvintä olemusta, mutta koulu ajattelee heissä (Douglas 1986). Broadyn lainaamat esimerkit olivat puhuttelevia. Ihmettelin toistuvasti luokkakavereideni tapaa suosia tehtävien ulkokohtaista suorittamista ja samalla vastustaa sitä, mikä oli minun käsitykseni oppimisesta. Fysiikantunnilla saimme tehtäväksi määritellä tehon, jolla kukin pystyy nousemaan rappusia.

Tätä varten piti ottaa aika, jolla kukin sai portaat juostua, mitata nousu ja tietää oma massansa. Nousu alakerrasta yläkertaan oli noin kolme metriä, se oli mitattavissa hankalasti suoraan rullamitalla. Ehdotin, että mittaisimme yhden portaan korkeuden ja kertoisimme sen portaiden määrällä. Tämä ehdotus ei ottanut tuulta alleen, kerrankin sai tehdä jotain näyttävää; viskoa mittaa portaissa. Sitä paitsi ohje kuului niin, että mitataan väli ensimmäisestä kerroksesta toiseen, eikä rappusia. Lopputulos olisi ollut sama, mutta suoritus ei. Kun välineeksi annettiin usean metrin mittainen mitta, se ei selvästikään viittanut 15 sentin portaan mittaamiseen. Tein mittauksen omalla tavallani yksin. Pojat saivat hauskuutensa heitellessään rullamittaa kerrosten välillä. He saivat myös lopulta tehtävänsä tehtyä ymmärtämättä luultavasti paljon siitä, miksi rappusia piti juosta. Tällaisia pieniä pedagogisia katastrofeja vuoteeni mahtui lukuisia. Minun ajatukseni oppimisesta oli käyttää mahdollisimman vähän aikaa rappusten mittaukseen, jotta voisimme päästä oppimaan laskemalla sekunteja, kiloja tai Newtonia ja metrejä. Muiden ajatus oli käyttää itse mittaamiseen mahdollisimman paljon aikaa, jotta ei tarvitsisi vaivata päätään laskuilla. Tehtävän lopputulokseksi saimme watteja. En ole kovin toiveikas sen suhteen, että kukaan olisi pysähtynyt miettimään nähneensä samoja watteja lamputta ja sähkölaitteissa. Eikä kenenkään älykkyys tai kyvykkyys asettanut sellaisia rajoja, jotka tätä olisivat haitanneet, heidän huomionsa vain oli muualla. Suorittaminen on joskus myös älykkyyden säästämistä toisiin tarkoituksiin.

Ziehe (1991, 171) kertoo, miten hän oli kysynyt nuorilta kommenttia opetusryhmien pienentämiseen. Vastaus ei ollut innostunut, syynä oli, että pienemmässä opetusryhmässä joutuisi vastaamaan useammin. Opetusvideon suosiota voi selittää juuri tällä – se ei kysele ja herättele. Vastaus kysymykseen laajemmista aihekokonaisuuksista oli: ei hyvä, on kiva, että edes opettaja vaihtuu 45 minuutin välein. Suorittamisella ei tarvitse olla tekemistä optimaalisen oppimisen kanssa. Suorittaminen ei estä oppimista, sellaiseen ei mikään nuorten luokassa pysty. Suorittaminen tekniikkana tarjoaa mahdollisuuksia tehdä urakkansa päästämättä oppiaineen substanssia liian henkilökohtaiselle alueelle. Mutta se ei pakota etäännyttämään substanssia ja henkilökohtaista aluetta. Se on paikka, käytännössä ainoa mahdollinen, johon voidaan mahdollistaa edistyneemmät, heikoimmin edistyneet, hiket, kioskilaiset, tytöt ja pojat, maahanmuuttajat ja kantasuomalaiset, virallinen ja epävirallinen koulu, humanistiset, luonnontieteelliset ja taitoaineet, sitoutuneet ja vain duunissa kävijät. Suorittaminen on käytännön ratkaisu, jossa opettaja voi kontrolloida



edistymistä kokeiden välillä. Se on sosiaalinen paikka myös opettajalle, joka voi käytäntöshokin jälkeen asettua suorittamaan osaansa koulussa päästämättä koulua henkilökohtaiselle alueelle (Metz 1986; Wexler 1992).

Kun teemme parityötä, teen Rasmuksen kanssa. Carita ja Anniina valittavat, että aina autan Rasmusta. Rasmus: Mä kysyin ensin. (11.1.2010).

Koulu ulkoistaa myös sitoutumisen ja välittämisen oikeaoppisen keskustelun suorittamiseen, esittää Wexler (1992). Behavioristisen oppimisenäkemyksen kritiikki puhuu toistuvasti siitä, miten koulu kaataa tietoa lasten päähän. Sellaisesta voi yläkoulun opettaja vain haaveilla. Suorittaminen on raadollisen arjen muovaama versio pedagogiikasta. Suorittaminen on käytännön muovaama versio kvalifikaatioiden tuottamisesta sosialisatio-, varastointi- ja selektio tehtävien ohella. Suorittaminen on teollisen koulun tapa elää siihen ladattujen odotusten kanssa, kun jokaiselle ei voi osoittaa omaa koti-Sokratista avaamaan maailman saloja. Jos opettajien mielestä 20 kokeessa on korjaamista kylliksi, miten olisikaan 20 kognitiivisessa tyylissä omaksua ja yhdistellä asioita (kerrottuna opetettavien luokkien määrällä). Omat näyttöni opetuksen saralla eivät anna aihetta minkäänlaiseen pedagogiseen kritiikkiin oikeaoppisuuden näkökulmasta. Lähes järjestäen yritykseni saada opetettua asioita, epäonnistuivat syystä tai toisesta. Hyvän aikaa teimme Jeren kanssa Kalevalaan liittyviä tehtäviä, seuraavalla tunnilla samaa ainetta:

Teemme tietokilpailun, jossa kerrataan edellisen tunnin Kalevala-juttuja. Jeren perhana veikkaa kokoojaksi Aleksis Kiveä, vaikka yhden tunnin tätäkin harjoittelimme. (9.3.2010)

Suorittamisen tekninen kirkastunut muoto on esimerkiksi tapa kirjoittaa ruotsin tehtäväkirjaan läksytehtäviin ihan vaan jotain. Aina on mahdollista, että kun opettaja kiertää tarkastamassa läksyt, hän vain katsoo, että riveillä on jotain. Näin saa merkinnän, että läksyt on tehty oppimatta mitään ja joutumatta tekemisiin ruotsin kielen kanssa. Tämä on ”vain” tekninen suoritus, jolla pyritään olemaan koulun sisällä (läksyt tehtynä) ja ulkona (ei päästä oppisisältöä henkilökohtaiselle alueelle) samaan aikaan. Yleisempi ja vähemmän hienostunut muoto on kopioida läksytehtävät tai muut tehtävät kaverin kirjasta. Suurin osa oppilaista pyrkii ja onnistuu tämän tasapainoilemaan kuvatun sisä- ja ulkopuolisuuden kanssa. Jos ei edes pyri suojaamaan

henkilökohtaista aluetta pedagogiikalta, on opiskelija, hikke. Jos taas ei edes pyri näyttämään paperille siirtynyttä oppimistaan, ajautuu helposti ulos toiselta laidalta, jää luokalleen tai vaille jatko-opiskelupaikkaa. Suorittamisen oppii koulussa varmasti, pidetäänhän joulujuhliakin keskellä yötä, jotta saadaan se osumaan kahdelle eri vuorokaudelle ja näin kaksi koulupäivää suoritettua.

Kun opettaja kysyi Pauliinalta, joko hän esittäisi kirjailijaesitelmänsä, hän sanoi suoraan, ettei ole nähnyt koko kirjaa. Tämän hän teki tietoisena siitä, että esitelmä olisi koko yhdeksänvuotisen äidinkielenopiskelun päättötyö. Hän ei nähnyt edes sitä vaivaa, että olisi leikannut ja liimannut jostain nettiaineistosta jotain, jonka olisi käynyt lukemassa ääneen luokan edessä. Joonas ja Kim nukkuivat ja touhusivat omiaan 150 minuuttia, kaksi oppituntia saamatta sanaakaan ainekirjoitusta paperille. He eivät nähneet edes sitä vaivaa, että olisivat osoittaneet kuuliaisuutta ja vilpittöntä yritystä tuloksista välittämättä. Koululla on tapansa palkita niistäkin (Broady 1994, Jackson 1990). Suorittamisessa oppiminen, joka voi tapahtua vain oppilaan ajatuksissa saa materiaalisena hahmon yleensä paperilla. Kaikki eivät aina ole valmiita edes sotkemaan paperia. Hey (1997,126) ironisoi tällaisten vastustamistapausten kertomista ”hyvien uutisten sosiologiana”; täällä on vastarintaa, kaikki hyvin. Ja ironisesti voi tällaiseen asenteeseen suhtautuakin.

Pauliina julisti tunnin aluksi, että tuu kattoon, mulla on sulle yllätys. Se oli opelle siis. Kysymys oli siitä, että Pauliinalla oli jotain läksyjä tehtynä. Hieman myöhemmin Pauliina huusi Nellille, että annoiksää mulle väärät laskut. (18.3.2010)

Qiao teki minulle käytännön pilan, hän pyysi vihkoa ja saman tien meni tekemään taululle minun vihosta yhden kotitehtävän. Qiao ei varmasti tiennyt mitä kopioi, olin jättänyt niin monta välivaihetta tekemättä, että opekaan ei ensin hahmottanut. Lasku oli oikein, mutta se ei missään vaiheessa käynyt Qiaon aivoissa. (6.5.2010)

Fyysinen oleminen koulussa, lukujärjestyksen määräämässä paikassa ja ajassa ja ryhmässä on suorittamista. Esimerkiksi Lahelma (1999) kuvaa oppilaskunnan aktiivien lupaa ja taipumusta olla pois tunneilta etuoikeudeksi muiden oppilaiden silmissä. Tämä ei ole oppisisältöjen omaksumisen kannalta rationaalista, mutta koulussa vaihtelulla, melkein millä tahansa vaihtelulla on arvo sinällään (Gannaway 1984). Koulu, joka on melko hintava laitos lasten oppimista varten, toimii myös niin, että opetuksessa olo on vähempiarvoista toimintaa. Myös



meille kävi niin, että tuntien aikana tehdyt haastattelut koettiin etuoikeutena ja tervetulleena vaihteluna (ks. Laine 1997,86; Hey 1997, 48; Katainen 2011, 41). Kukaan ei sanallakaan vihjannut menettäneensä jotain oppisisältöjä, ja kun poissaolomerkitä ei tullut, asia oli hyvin. Tehdas pyöri ilman yhtä oppilasta. ”Jes. Olipa hyvä tunti”, toteaa Anniina haastattelun päätteeksi, kun sanon meidän käyttäneen yhden tunnin. Hyvä tunti ei vihjannut kyseessä olevaan aineeseen millään tavalla.

Suorittaminen auttaa pitämään etäisyyden kouluun. Etäisyys viralliseen kouluun on oppilaskulttuurin ominaisuus, ja sillä on käytännöllisiä seurauksia⁵⁶. Joonas esitteli oman järkeilynsä koulun aika- ja tilapolkujen muodostumisesta hänen näkökulmastaan. Hänen antamassaan esimerkissä matematiikka on oikein, ja kaikki muukin on hänen näkökulmastaan oikein. Viidestä myöhästymisestä annettiin puolen tunnin jälki-istunto. Joonas teki johtopäätöksensä, kuten minäkin tulkintani.

Eilen luin **Goffmania** (viittaa teokseen Goffman 1977, PP), jossa kerrottiin ja ihmeteltiin, miten laitosasukit tekevät itselleen vahinkoa; vetävät hampaat vessasta, rikkovat silmälasinsa, repivät tikit ja sellaista. Tämä mielessä tuoreena ei voinut kuin ihmetellä mikä sirkus pyöri sen ympärillä, että oppilaat vastustavat omaa oppimistaan. Joonas vei tämän tappiin, kertoi ruokalassa: jos myöhästyn viisi kertaa 10 minuuttia, ja istun jälkkää puoli tuntia, voitan 20 minuuttia. Tämä on niin vastaan panematon yhtälö, ettei mitään. (26.3.2010)

Joonas selvisi omasta näkökulmastaan tästä voittajana, ja uskon, että opettajakin selvisi niillä tunneilla, joilta Joonas oli mainitunut 10 minuuttia pois. Joonas toimi omasta näkökulmastaan järkevästi, hän minimoi olemisensa koulun vaikutusalueella ja sai pidettyä autonomian turvaavaa etäisyyttä. Hän teki yksilötasolla sen autonomiaa suojaavan järjestelyn, mitä luokka teki yhteisön tasolla. Joonas kertoi nimenomaan voittavansa, hän voittaa aikaa mukavat 20 minuuttia joka kerran. Hän ei pidä jälki-istuntoseuraamusta epäoikeudenmukaisena tai kohtuuttomana, se on osa kokonaisuutta, sama kaikille ja

56 Oppilas kertoo, miten opettaja oli nähnyt hänet juopuneena kaupungilla ja ilmoittanut asiasta eteenpäin:

Petri: Noo mutta tota oisko se sun mielestä... Miten sen ois sun mielest pitäny toimia sitte?
Oppilas: No. Sen ois pitäny pitää päänsä kiinni. Ku se on mun asia, niinku se oli vapaa-ajalla.
(PP: Mmm.) Ni ei se ollu sen asia yhtään.

sinällään reilu (ks. myös Metz 1979, 88). Se istuu maskuliiniseen ajattelumalliin kertakaikkisesta sovituksista mainiosti. Jos seuraamuksia määrättäessä kiinnitettäisiin aina huomiota oppilaiden motiiveihin, se tarkoittaisi koulun tuloa henkilökohtaiselle alueelle. Sama seuraus samasta teosta on parempi (mt.). Eivät kaikki suhtautuneet myöhästymisiin ja lintsauksiin näin. Niille, jotka suorittivat oman osuutensa luokassa annettuna aikana, jäi hidastelemisen ja tyhjiin neuvottelun tie (Käyhkö 2006). Ja niille, jotka eivät käyttäneet näistä kumpakaan, opiskelemisen tai yleisönä olemisen vaihtoehto. Joonaksen matematiikka on myös esimerkki siitä, miten järkevä ja rationaalinen voivat merkitä eri asiaa.

Luokkamme suoritti koulua taitavasti. Se osasi ryhmänä tuottaa mainiosti sujuvan koulutyön säännöt, toisten kunnioittamisen ja vain vuorollaan puhumisen ohjeet. Ilman mitään ongelmia keskeiset sopeutuvan ja aktiivisen oppilaan piirteet saatiin tuotettua ja ulkoistettua yhteiseen näkymään. Joulukuun 8. kirjasimme ryhmätyönä listoja asioista, joita ”pidämme tärkeänä, että tunnint onnistuisivat”. Suorittamiseksi tämän tekee se, että seuraavalla saman aineen tunnilla ei noista säännöistä näkynyt jälkeäkään itse käytäntöön ja käytökseen vietyä, eikä näkynyt seuraavalla tunnilla vartti tämän ryhmätyön jälkeen. Peruskouluveteraani tai ammattitaitoinen oppilas (Lahelma & Gordon 2003) tuottaa keskeiset säännöt vaikka yksin, ilman ryhmää. Jos ryhmällä ei ole sellaista moraalista perustaa, johon sääntöjen noudattamisen voi sitoa, se tuntui jäävän tyhjäksi suoritukseksi. Tuotimme jotain sellaista, jonka jokainen tiesi ja josta tarpeeksi moni ei välittänyt. Luokka tuotti vaivatta sääntönsä, kun se tehtäväksi annettiin. Ja luokka ei ryhmänä tuottanut mitään syytä, miksi niitä pitäisi myös noudattaa. Ryhmänä muut kuin opiskelijat valvoivat toista normistoa, ja opiskelijat pettyivät kouluun, joka ei saanut tällaista normistoa istutettua käytäntöön asti.

Ammattitaitoinen oppilas suorittaa ilman vaikeuksia myös tupakoinnin vaarojen luettelemisen omalle ryhmälleen erityisellä tavalla. Tytöt korostavat esteettisiä ongelmia, ihon ennenaikaista vanhenemista. Pojille tyypillisempää on korostaa altistumista sairauksille ja heikkenevää kuntoa. Taloudelliset uhraukset koskettavat jokseenkin samanlaisina kaikkia. Oma parini Konsta otti ainoana esille tupakoinnin vaikutukset muihin kuin polttajaan itseensä, ryhmätyössä 12.11.2009. Tämä kertonee Konstan sosiaalisesta suuntautumisesta ja lahjakkuudesta. Tupakoinnin vaarat toistetaan ongelmitta niin kuin ne on kirjassa kerrottu, ja kuten Konsta edellä, näkökulmaa voidaan luovasti kääntää. Mutta yhtä kaikki; näistä ryhmätöistä ei enää tupakkapaikalla isommin



puheita pidetä. Oma arvioni oli, että ensimmäiset tupakat syttyivät samoihin aikoihin kuin valistusaineistoa pyörittävä tietokone sammui.

Näin se menee. Ensin katselemme animaatiota tupakan vaaroista. Tuskin opettaja on saanut Windowsia suljettua, kun röökkit syttyvät... Toiseksi: keski-ikäisten miesten vapautusrintaman nimissä voisi jo puuttua siihen, että hieman vatsakkaat nelikymppiset ovat valistusvideoiden vakiokamaa. Meille saa nauraa aina vaan. Ja vakavammin: miksi Pandia kiinnostaisi vatsakkaan suomalaisen nelikymppisen miehen riskit, jos itse on hoikka 14-vuotias tyttö, jolla ei ole edes suomalainen geeniperimä. Niinpä. (5.11.2009)

OPPIAINERAJAT

Suorittamisen näkökulmasta koulunkäynti on kymmenottelu, jossa lasketaan pisteet eri lajeissa. Lajit ovat erillisiä, eivätkä ne liity toisiinsa. Oppiminen ulkoistuu paperille, joka tiivistyy lopulliseen paperiin; todistukseen. Kympin henkilön on edettävä laajalla rintamalla. Yhdestä lajista ei ole apua toiseen enempää kuin keihäänheitosta aitajuoksussa. Jokaisella on peruskoulun mittainen näkemys itsestään oppijana, ainekohtaisesti eriytyneenä. Tieto muodostuu eri tieteenalojen summana ja henkilön tietämys voi saavuttaa täydellisyyden eri aineiden kympeinä. Ja jokaisella on peruskoulun mittainen näkemys siitä, mitä eri aineisiin kuuluu. Kun terveystiedon tunnilla tehtiin tehtävää, jossa piti keksiä loppu alkuun kerrotulle tarinalle, oppilaat olivat hämillään, kun terveystiedossa aletaan kirjoittaa ainetta. Itse tehtävä ei kiinnostanut aluksi niin paljon kuin se, että onko tämä nyt joku äidinkielen tunti. Tammikuussa käytimme yhden yhteiskuntaopin tunnin vierailun valmisteluun. Aamutunnille, joka oli lukujärjestyksen mukaan yhteiskuntaoppia, tulimme, minä ja äidinkielenopettaja, yhteiskuntaopin luokkaan. Eikä tunnin sisältö ollut puhtaasti äidinkieltä eikä yhteiskuntaoppia. Tässäkin tapauksessa meidän oli viisainta asettaa itsemme edes jollain tavalla johonkin kouluinstituution lokeroon, että saatoimme käydä tekemään itse tehtävää.

Kun kuvaamataidossa kirjoitetaan ylös taidesuuntauksiin liittyviä asioita, oppilaat protestoivat, koska ”kuviksessa ei kirjoiteta”. Kun ainekirjoituksessa otsikot koskivat ilmastonmuutosta, yritin auttaa hitaimmin inspiroituneita alkuun muistuttamalla, mitä fysiikassa ja englannissa oli aiheesta käyty läpi, mutta turhaan; mikä tapahtuu fysiikassa, jää fysiikkaan. Englannin kielessä olimme käyneet läpi ympäristöaiheita paljon, mutta mikä tapahtuu englan-

nintunnilla, jää englannintunnille. Minun päässäni asiat yhdistyivät niin, että olisi loistava aloitus aineelle kertoa, miten englannin sanakokeessa oli kuusi erilaista sanaa kirpputorille.

Katsoimme äidinkielen tunnilla Rukajärven tie -elokuvan ja saimme siihen liittyviä tehtäviä. Yksi niistä koski päähenkilön reaktioita hänen saatuaan tiedon kihlattunsa katoamisesta, kirjoitin päiväkirjaan 19.2.:

Rasmus tekee hommaansa yksin. Ehdotan hänelle, että muistelisi, miten terveystiedossa puhuttiin kriisien shokkivaiheesta ja reagoinneista. Rasmus ei ole kiinnostunut sorkemaan terveystiedon asioita äidinkielen suorittamiseen.

Oppiainerajoja ylläpitävässä suorittamisessa on usko siihen, että yhdessä paperissa on kysymys ja toisessa on vastaus. Ne pitää vain osata yhdistää. Kun Joonas ja Jere tekivät suomen murteisiin liittyvää ryhmätyötä, he eivät millään suostuneet etsimään vastausta oman murteensa sanoihin omasta puheestaan. Ryhmätyön ideaan kuului, että vastaus on jossain annetussa materiaalissa kopioitavissa. Suorittamiseen kuuluu, että etsitään se vastaus, jota kirjan tekijät tarkoittavat. Se, vastaus joka olisi monessa suhteessa oikeampi; poikien oman päivitetyn murteen versio, ei ole koulusuoritus.

Haastattelemamme opettaja kertoi mielenkiintoisen esimerkin. Argumentointi sen pohjalta on riskialtista, koska kerron opettajalta kuulemani ja hänen tekemänsä tulkinnan luokkakaverini motiiveista. Kerron sen silti, koska se on kuvaava. Taito- ja taideaineissa suorittaminen saa reaaliaineisiin verrattuna vielä erikoisempia muotoja. Opettajan tulkinnan mukaan oppilaat maalaavat, piirtävät ja tekevät töitään sillä ajatuksella, että tähtäävät tulokseen, jonka arvelevat miellyttävän opettajaa. Opettaja puolestaan toivoo töiden kuvaavan nimenomaan oppilaiden sisäistä maailmaa ja olevan luovia. Sellaisena ne epäilemättä miellyttäisivät opettajaa. Mutta kaikki oppilaat eivät ota sisäistä maailmaansa työnsä lähtökohdaksi tilanteessa, vaan parhaan arvauksen siitä, millainen luovuus tänään tuottaisi parhaan arvosanan. Tämä vaikuttaa kouluun sijoitettuna paradoksaaliselta, mutta se on varsin hyvin rakenneyhtäläinen ”luovan” viihdeteollisuuden toimintatapojen kanssa. Ja samalla se palvelee ajatusta pitää virallinen koulu, jota pidetty taideaineen opettajakin edustaa, etäällä.

Itse olen sen verran aamu-uninen, että jos minusta jotain luovuuteen viittaavaa irtoaa, se tapahtuu ilta- tai yöaikaan. Joka tapauksessa sellaista on melko turhaa odottaa marraskuisena tiistaiamuna kello kahdeksan, jolloin olimme kuvaamataidontunnilla. Mutta olin paikalla, suoritin läsnäolollani



oman osani. Jos piti olla luova, suoritin luovuutta. Ja niin suorittivat nekin, jotka koettelivat millainen sisäinen maailma tänään tuottaisi parhaan arvosanan. Toki luovuus opetettavana asiana on paradokseille altis. Ehkä olisin saanut irti jotain ennennäkemätöntä luovuutta, jos olisin ohjatusti vaikka väkisin repinyt sitä irti vasta heräilevästä mielestä. Ehkä ilta- ja yöluovuuteni on jo tähän ikään urautunut. Niin tai näin, luovuutta harjoitettiin annetussa ajassa ja paikassa. Jos luovuudelle on aika, se voi olla yhden ryhmän aika. Suorittaminen irrottaa oppijan ruumiistaan ja sitoo osaksi samaa kokonaisuutta aamun ja iltapäivän, kevään ja syksyn ja pimeän ja valoisan ajan.

Samankaltaisesta ilmiöstä oli kyse, kun opettaja erikseen selvästi ja eksplisiit- tisesti kehotti oppilaita kyseenalaistamaan hänen opetuksensa sisällöt, käymään debattia ja esittämään omia näkemyksiään. Opettaja toisti toistamistaan, että hänen tavoitteensa on saada oppilaat ajattelemaan, ei vain kopioimaan valmiita lauseita piirtoheitinkalvolta. Jotkut oppilaat pettyivät, kun opettaja todella otti arvioinnissa huomioon tuntiaktiivisuuden, jolloin opettajan tarjoaman sisällön sanasta sanaan kokeessa toistaneet jäivät ilman odottamiaan kympejä todistuksessa. Suorittaminen on tiukasti kiinni koulun rutiineissa. Se ei ole oppilaiden nääntä, vaan liittyy pitkäaikaisen koulusosialisaation opittuihin sääntöihin, jotka vaikuttavat yli eksplikoitujen ohjeiden. Se on koulun kulttuurisen käytävän keskeinen osa ja ”koulutyön” ohittamaton piirre. En pitäisi tätä pelkästään huolestuttavana erkaantumisenä elämismaailmasta, se on myös oman maailman suojelua. Kysymys ei ole siitä, ettei muiden aineiden oppisisältöjä ollenkaan muistettaisi. Kun opettaja huomauttaa karkinsyönnistä, tähän voidaan vastata vetoamalla biologian tunnilla opittuun verensokereiden tarkkailuun, ja näin Joonas myös teki.

Suorittaminen on kiinni koulun tehtävissä ja siihen asetuissa odotuksissa ja koulun perinteissä. Suorittaminen ei niinkään ota kantaa siihen, mitä yksit- täinen opettaja tai koulu tekee nyt tai huomenna. Se on kulttuurinen paikka, jonne voidaan kokoontua ja lopulta kai aina kokoonnutaankin.

KHEOPSIN PYRAMIDIN MASSA JA ANGST-B:N PEDAGOGINEN MAHALASKU

Koulussa arvioidaan oppimista, kuten tunnettua, oppiainekohtaisesti ja yksilöllisesti. Tulin itse maininneeksi vanhempainillassa ihmetykseni oppiaine- rajoihin liittyvissä asioissa. Opiskelimme biologiasia aiheita, joissa käytiin läpi

ravintoaineiden energiasisältöjä ja samaan aikaan energiaa fysiikassa. Kysymys oli samasta asiasta eri näkökulmasta, eikä mikään koulun toiminnassa tuntunut yhdistävän näitä asioita. Lausuin vanhempainillassa julki käsitykseni siitä, että ryhmän jäsenet eivät tunnu yhdistävän samaa energian ideaa, kun se esitetään osana kahta oppiainetta. Paikalla oli myös opettajia. Liekö seurausta sanomististani, ehkä kritiikiksi ymmärrettyä, mutta pian tunnilla otettiin esimerkki toisesta aineesta osaksi tehtävää, seuraavin seurauksin:

Petri: Muistatko muuten semmosen jutun, ku me tolla tunnilla (jolta esitetty valokuva on PP), opettaja otti sellasen pienen irtoreissun fysiikan oppisisältöihin, että me laskettiin ton pyramidin massa ja se anto meille sen kiven tiheyden, se taitaaki olla tossa. Tiheys on 2700 kg kuutiometrillä, niin tota sä kieltäydyit tekemästä sitä tehtävää sillä perusteella, että se kuuluu fysiikantunnille, eikä matikantunnille.

Nelli: Joo, kyl mä muistan. Mut se johtu ehkä vähän siitä, et mä meen ihan hirveen helposti sekasin just semmosissa asioissa, et jos meille lykätään montaa asiaa päällekkäin, jotka vaikuttaa samalta ja tälleen näin. Varsinki mä en oo, no oon mä sillai fysiikassa ihan hyvä, mut et mun tarvii lukee fysiikkaa aika paljon. Ja esim. kokeisiin fysiikassa mä luen ja mun tarvii kuunnella siellä tunnilla, ni mä opin. Mutta jotenki tuntuu, että jos nyt siihen lisätään toi tiheys, ni mä olisin menny ihan sekasin oikeesti. Ja mä oon ihan tyytyväinen, että mä en sitä kiven tiheyttä siihen silloin ottanu tai sitä.

Sama päiväkirjasta:

Käymme läpi oikean Kheopsin pyramidin mittoja ja ominaisuuksia. Laskemme tilavuuden. Opettaja ottaa mukaan fysiikan oppimäärää ja laskemme tiheyden perusteella pyramidin massan. Nelli vetää käsijarrun päälle tässä kohtaa. Hän ei salli, että matematiikan tunnilla aletaan käydä fysiikan asioita. Riku huutelee toiselta laidalta, että kaikki liittyy kaikkeen, mutta Nelli ei anna periksi. Nelli palaa työn ääreen lyhyestä lakostaan vasta sitten, kun hänen tulkintansa mukaan olemme palanneet matematiikan oppimäärään. Mielenkiintoista. Tämä on ollut yksi viimeaikaisten havaintoja muutenkin. Jatkona tälle: pidimme minivälkän Pauliinan ja Pandin painostuksesta. Se oli hyvä, koska menimme vaikeaa ja raskasta asiaa. Sen aikana menin ihmettelemään niitä lieriöitä ja kartioita saadakseni selville, miksi hahmotin väärin. Rasmus tuli myös ja juttelimme asiasta. Nelli tuli paikalle ja puoliksi ihmetellen ja puoliksi halveksuen totesi meidän välitunnillakin juttelevan matematiikasta. No, tunnustan, niin teimmekin. Mutta että hyvä oppilaskin on noin tarkka, että kun kortti on leimattu välkälle, niin sitten ei niin kuin tehdä mitään. (26.1.2010)



Sain oman pedagogiikan pikkukatastrofini, jotka ansaitsin, ja jotka muutoinkin olivat lukuissat. Nellin kommentissa kirkastuu se, miten oppilaskulttuuri pyrkii tekemään maksimin siitä, minkä virallinen koulu asettaa minimiksi. Arvosanoin mitattuna luokan parhaat oppilaat, kuten Nelli myös on, suorittivat siinä missä heikommatkin. Ehkä on osuvampaa sanoa, että juuri he suorittavat ja juuri siksi he ovat arvosanoin mitattuna luokan parhaat oppilaat. Konstalla oli matematiikassa oma taktiikka selvitä opettajan kysymyksistä. Hän käytti parin kuukauden ajan samaa vastausta: ”käytämme Pythagoraan lausetta” ja yritti saada sen sopimaan kysymykseen, trigonometrian jaksoissa se usein osui kohdalleen. Oppimisen kannalta ongelma on, ettei Konstan tarvitse tietää Pythagoraan lauseesta kuin nimi päästäkseen tähän asti, mutta hän toisaalta oppi optimoimaan vaivan ja tuloksen hyötysuhteen.

SUORITTAMINEN JA KOULUN TES

Tammikuun 28. teimme ryhmätöitä terveystiedon tunnilla. Aiheena olivat mm. kansantaudit. Joistakin sanavalinnoista (TES) huomaa, että omat pikku katastrofit olivat jo muokanneet omaa mielentilaani. Aktiivisesti oppimaan pyrkivä oppilas omine ajatusratoineen saa koulun arjen lähes sekaisin:

Havainto tunnilta ryhmätyöstä: aiheena olivat kansantaudit, perinteinen menetelmä; teksti siirtyy kirjasta monisteeseen käymättä kenenkään aivoissa. Yksi kysymyksistä koski sepelvaltimoa ja sen toimintaa. Rikoin vakavasti TESsiä alkamalla muistelon, mitä biologiassa reilu kuukausi sitten on asiasta sanottu. Muistin epävarmasti, mutta kuitenkin lopulta ilmeni, että aivan oikein. --- Laura on luokan parhaita oppilaita. Mutta minusta tuntui, että hänkin katsoi kuin markan munkkia, kun aloin sotkemaan biologiaa TT tunnille. Tässä tiivistetty ryhmätyön ajatus, johon olen törmännyt useat kerrat. Käsikirjoitus on se, että etsi asiat paperilta, ne ovat siinä. Siirrä ne omaan paperiisi. Kävimme kakkosjaksossa läpi sydämen toiminnan moneen kertaan. Jopa minä, joka en ole koskaan ollut kovin erikoinen biologiassa, muistin sen valtimon ja aloin muistella. Tämä on nähty ennenkin ja edelleen sama ilmiö kummittelee.

Vallitseva normi olettaa ja odottaa, että annetuista tehtävistä suoriudutaan, jos suoriudutaan, minimiuhrauksin. Vastauksen etsiminen varmasta lähteestä, kirjasta verrattuna epävarmaan lähteeseen, muistiin minimoi tietenkin myös

väärän vastauksen riskin. Helppous ja nolatuksi tulemisen pelon väistäminen yhdistyvät suorittamisessa. Väärät vastaukset johtaisivat ehkä oppimisen jäljille, mutta niitä peitellään. Kun vastaukset kopioidaan lähteistä, koulunkäynnin materiaallinen muoto tulee täytetyksi. Tämä energiaa säästävä tapa suoriutua koulusta tekee ymmärrettäväksi sen, miksi hiki on hikiritermin tai hikipingon kantasana (Hammersley & Turner 1984). Oppilasta, joka tekee ylimääräisiä tehtäviä, katsotaan epävirallisessa koulussa ihmetellen (mt. 169). Äidinkielen ryhmätö käsittelee nimiä ja niiden alkuperää. Aihe oli sillä tavalla mielenkiintoinen, että valmistelin ryhmätöytunnin toista osaa kotona. Tämä oli siinä määrin raskauttava asia, että minun oli pahoiteltava käytöstäni ennen kuin kerroin selvitystyön tuloksista, toki vähän läpällä, mutta kuitenkin. En voi tätäkään esittää harkittuna etnometodologisena kokeena.

Oppimisen kannalta suorittaminen on problemaattista, mutta se palvelee oppilaiden halua ja tarvetta pitää virallinen koulu etäisyyden päässä. Koulun järjestyksessä hikirikategoria on tämän etäisyyden puuttumista. Se on epävirallisen ja virallisen koulun normien ja aika-tilarakenteiden sulautumista yhteen. Se on oppilasstatuksella kiinnittymistä virallisen koulun yksilöllisen kilpailun ja työrauhan takaavaan yhteisöön normeineen. Se on tila, jossa koulu ja koulutus menevät yhteen ja samastuvat. Opiskelijoiden asema on tukala sellaisella tunnilla, jossa aktiivisuus otetaan huomioon arvioinneissa. Opiskelijoiden asema luokassa ei ole omiaan rohkaisemaan omien näkemysten esille tuomiseen. Kuten kiusaamista koskevassa luvussa kerron, luokassa oli kuitenkin aina se mahdollisuus, että jokin sana tai sanomatta jättäminen laukaisee yleisen naurun. Niiden, joita kutsun opiskelijoiksi, tilanne luokassa on sikäli tukala, että heidän näkökulmastaan he ottavat riskin aina kommunikoidessaan suullisesti. Heillä oikein ole varaa lausua vääriä vastauksia, ei aina oikeitakaan.

Epäviralliseen kouluun sitoutuneet oppilaskulttuurit tahtovat ja ottavat autonomian sieltä, missä se on saatavissa. Halu oppia koulussa opetettavia asioita koulunkäynnin ainoana motiivina on siksi oppilaskulttuurissa epäilyttävää ja sellaisesta epäillyt asetetaan sosiaalisesti eristyksiin. Suurin osa oppilaista tahtoo tietää, mitä nyt pitää tehdä ja tehdä mahdollisesti säästyneen ajan omiaan, ei avautua kognitioistaan (tehdaskulttuurin vastaavuudet ks. Kortteinen 1992). Siksi konstruktivistinen pedagogiikka tällaisessa ryhmässä laittaa kärryt hevosen eteen. Konstruktiot ja metakognitiot ovat juuri ne, jotka oppilaat tahtovat pitää itsellään ja kohdata koulun suorittamisen sosiaalisessa tilassa. Teollinen koulu tuottaa teollisia ilmiöitä, kuten tällaisten



autonomisten mikrovyoöhykkeiden etsimistä⁵⁷.

Suorittaminen ei ole opetusmenetelmäsidonnaista. Kirjoittaminen vihkoihin taululta voi olla sellaista, yhtä lailla kuin ryhmätyökin. Opettamisessa on sovittelava nopeimpien ja hitaimpien oppiminen yhteen. Siksi usein käy niin, että nopeimpien on odoteltava ja hitaimmat eivät saa kaikkea valmiiksi. Luokkakaverimme eivät juuri opettajien pedagogisiin menetelmiin puuttuneet, mutta milloin puuttuivat, viesti oli yhtenevä; opettaja ei saa pitää liian kovaa tahtia. On aika kirjoittaa, ja aika puhua. Jos tekee niitä yhtä aikaa tai vaihtaa liian nopeassa tempossa, tunti hajoaa. Oppilaat, edes villillä ja energisellä luokalla, eivät protestoisi suorittamista sinällään, vaan tahtia. Luokan käyttäminen tehottomana kopiokoneena on hyväksyttävää, jos kone toimii hyväksyttävää vauhtia.

Kim: Suurin osa lopettaa kirjottamisen sen tunnilla. Ku se ope puhuu samaan aikaan koko ajan ja pitäisi kirjottaa kalvolta ja se klikkaa sitä kalvoa niin ku sillai klik klik klik klik klik. Kukaan ei kerkee kirjottaa ja kaikki aina huutaa sille, että hidasta nyt vähän, että älä puhu ja näytä tota samaan aikaan.

Anniina: Ja sitte pitää kirjottaa samaan aikaan, eikä kukaan ehi kuuntelee mitään. Eikä se tajuu, vaikka kuinka monta kertaa sille sanoo, että älä puhu samalla. Niin ku kukaan ei tajuu yhtään mitään.

Qiao: Emmää tiää, miten muita luokkia tekee, mutta se aina niinku menee liian nopeasti. (PP: Joo.) Se ei ikinä mieta, niinku, miten se voi, niinku vähän...

Petri: Hidastaa vai?

Qiao: Nii.

57 Kim kuvailee ajanhallintaa ryhmätyön teossa: ... *Kyllähän, jos me tehään ryhmä, ni minä ja Konstahan ollaan se ryhmä, me ollaan sillai neljä tuntia, viis tuntia pitäis. Neljä tuntia silla Ai, ai, ai (väsyneesti, venytellen). Maataan jossain luokan perällä ja kahvilla, välkällä ja vikalla tunnilla, vois ruveta tekeen jotain, ihan päästä. Niin ku oli just tossa enkussa toi suullinen työ, et kalvolle piti kirjottaa jostain jostain elokuvasta, artistista tai tällätteestä kirjasta tai.. Joo, minä ja Konsta tehään Shooterista, ootteko kumpikaan nähny?*

Petri: Mä näin tän teijän esityksenkin.

Kim: Näit, joo. Mut oot sä nähny sen elokuvan.

Petri: En oo nähny.

Kim: No siinä niin ku oltiin kahvilla just ennen enkun tuntia ja edellisenä päivänä, no oltiin et mites me tehään tää haastattelu, heitetään vaan ihan päästä. Joo, heitettiin ki ihan päästä se haastattelu. Sit me vaan sovittiin, et mä kerron alusta ja sä kerrot lopusta ja sit siihen vaan lisäälee asioita. Sillai se meni ihan hyvin...

Ryhmätyö on ryhmätilanne muutenkin kuin yhteistoiminnallisen oppimisen ideaalin näkökulmasta. Ryhmät vertaavat edistymistään muihin ryhmiin. Ryhmätyö ei mitenkään ole huono tapa opettaa, mutta se ei ole suorittamisesta vapaa yhteistoiminnallisen oppimisen vyöhyke sen enempää. Ryhmätyöt ovat hyvä tapa saada väljyyttä ja joustavuutta 75 minuutin oppitunneille, hyödyntää tietoverkkoja, sanomalehtiä ja muita oppimateriaaleja. Ryhmätyö on silti osa samaa suorituskoulua kuin kaikki muu. Huikeasta keskustelusta, joka ei päädy aivan oikeaan lopputulokseen ei jää jälkeä paperille. Se on tehoton tapa käyttää aikaa suorittamisen näkökulmasta. Seuraava kuvaukseni on samantyyppinen kuin aiemmin kuvattu Broadyn lentokenttäprojekti, mutta mittakaava on pienempi.

Ryhmätyö on suorittamisen näytöstä. Joka kerran, kun olen ollut sellaisessa mukana, olemme olleet viimeisinä valmiina. Heti jos alkaa problematisoimaan asioita, aika loppuu. Ryhmätyö kuulostaa hyvältä, mutta pohjimmiltaan se on tekstin siirtoa pieneltä paperilta isolle paperille. Ja jos ryhmä alkaa jäädä muista jälkeen, alkavat hermot pettää ja sitten siirretään sanoja paperilta toiselle vielä epäselvästi ja kiireessä. (15.12.2009)

Koulunkäynti on tekniikkalaji. Kun jouduin vaikeuksiin biologian tehtävien kanssa, sain naapurista vihjeen käyttää kirjan asiansahakemistoa. Sieltä kun etsii avainsanalla, löytää kirjasta tehtäväkirjaan kopioitavan rivin helposti, ja liikoja ajattelematta substanssia. Koulussa opitaan, myös esittämään oppimista ja säästämään energiaa. Esa osoitti, mitä induktiivinen päättely terävimmillään on ja miten siitä voi tehdä käytäntöön meneviä toimenpidesuosituksia. Esa oli mitä ilmeisimmin luokan paras matematiikassa ja mahdollisesti myös matematiikan suorittamisessa:

Esa esitti ... koululaisen taktisen vedon: kun opettaja sanoo, että tekkää tehtäviä sivulta X alkaen tehtävästä y, niin Esa aloittaa tehtävästä $y+1$, koska y ei kuitenkaan tule läksyksi. Sanoin Esalle, että sinä olet todellakin täällä suorittamassa opintoja, etkä oppimassa. Esa myönsi. (6.5.2010)

Minä myös ansaitsin omat katastrofini. Kohtuudella minun olisi ollut soveliaista ottaa huomioon, että viisitoistavuotiaalla ei ole samankaltaista syiden ja seurausten verkostoa päässään kuin on keski-ikäisellä. Asiat on opeteltava ensin kerran, ja sitten voi alkaa etsiä niiden välille yhteyksiä paremmin. Tyhjästä on



paha konstruoida. Suorittaminen kaikkinen piirteinen on nykymuotoisessa koulussa välttämätöntä ainakin osana opetusta, ainakin yläkoulussa. Suorittaminen vastaa niitä rooli-odotuksia, joita ylisukupolviset kouluodotukset ja vanhempien kertomukset asettavat. Suorittaminen myös antaa mahdollisuuden tuntea rauhallisuutta ja protestanttista työn iloa, tehtävä on annettu ja suoritettu, työ on tehty. Se on suojaava tapa ajatella, se mahdollistaa perjantain iltapäivän muuten selittämättömän letkeyden. Suorittaminen on päivän työ (päivää ei voi saada pulkkaan, jos sen mittaa ei ole määrätty), joka antaa luvan ja keinon unohtaa, että oppimista on vielä kirjan takakanen jälkeen.

Osoitin toisaalla, että koulussa ei olla suinkaan passiivisia tai haluttomia oppimaan. Ikä huomioiden oppilaiden herkimmat aistimukset, asioiden yhdistely, tehokkaimmat muistijäljet ja tarkimmat huomiot liittyvät luontevasti muihin asioihin kuin koulun tietopuoliseen oppimiseen. Suorittaminen jättää tilaa epäviralliselle koululle olla ja toimia, vaikuttaa ja tulla vaikutetuksi ilman, että opettaja ja oppilaat ajautuvat jatkuvasti konfliktiin. Sellaistakin tapahtuu, mutta suorittaminen ja työkonsensus ovat perustila, josta lähdetään ja johon palataan. Suorittaminen on tapa mitata tutkinto, kuten peruskoulun päättötodistus ensimmäisenä elämänskaareen osuu.

Suorittamisessa ei ole äkkiseltään katsottuna mitään yhteisöllistä, se on rituaali ja suoritus. Ja juuri sellaisena se nivoo yhteen kaksi rinnakkaista yhteisöllisyyden tapaa. Yhtäältä se ottaa mukaan työrauha- ja arviointiperusteisen virallisen koulun yhteisön normeineen. Ja toisaalta se ottaa mukaan oppilaskulttuurista lähtevän horisontaalisen nuorten omaehtoisen yhteisöllisyyden. Suorittaminen on paitsi pedagogiikkaa, myös rituaali. Se perustaa oppilaiden vuosien kokemukselle koulusta ja se jatkaa seuraavalle kouluasteelle. Siksi 2010-lukulainen kopiokone, jossa yksi väläyttää kalvonreunaa ja 22 kirjoittaa saman vihkoon, on mitä yhteisöllisintä. Se on kahden erilaisen yhteisömallin leikkauskohta, se tuo yhteen sen lisäksi muut koulussa olevat vastinparit; tytöt ja pojat; oppilaat ja opettajat; kantasuomalaiset ja maahanmuuttajat; hiket ja pahikset. Suorittaminen on näin metayhteisöllinen rituaali, joka sitoo yhteen (rakennukseen, instituutioon) kaksi erilaista yhteisöllisyyden järjestelmää ja lajia.

Uloskäynti – Exit

Käytävät päättyvät, tässä tapauksessa kevätjuhlaan ja suvivoriteen. Samalla katoaa se ryhmän dynamiikka, joka teki tarkastellusta luokasta sellaisen sosiaalisen tilan, kuin edellä on kuvattu. Virallinen (perus)koulu ei enää edusta yhtä kiinteää voimapistettä ryhmässä, eivätkä sen edustajat myöskään hyvällä eikä pahalla tahdolla kirjoita jälki-istuntoja tupakanpoltosta tai koulun alueelta poistumisesta – joidenkin poikien toiveista huolimatta. Koulu todella jää taakse, ja sen oletetaan jäävän taakse, siksi koululle palaavat pojat kiinnittävät ihmettelevän huomion.

Tarkastelen tässä luvussa arkisia ja teoreettisia jakoja ja niiden analyysseja, edellytyksiä sille, että koulussa ja luokassa havaitut positiot pysyvät jakaantuneina. Ryhmän jakaantumisesta koulun kontekstia laajemmassa mitassa esittän nuorten itsensä, opettajien ja koulun, omiin havaintoihini ja kirjallisuuteen perustuvia huomioita.

Syksyllä 2010 koulujen jo alettua sosiaaliseen mediaan alkoi ilmaantua vitsikkäitä statuksia, joilla eri polut valinneet kommentoivat leikkilään tai tosissaan toisiaan. Lukioon siirtyneet korostivat uranäkymiä:

Lisää tämä statukseesi jos olet lukiossa ja naurat amiksille joille annat potkut firmastasi.

Vastaavasti ammattikouluun siirtyneet korostivat joko helppoa opiskelua nyt tai tulevia työnäkymiä:

LISÄÄ TÄMÄ STATUKSEESI, JOS OLET AMIKSESSA, JA NAURAT JOKA KERTA, KUN TAJUAT ETTÄ LUKIOLAISET HUKKAAVAT ELÄMÄNSÄ ISTUMALLA AIVOTTOMANA KOULUNPENKILLÄ 24/7. EIVÄTKÄ VIELÄ SENKÄÄN JÄLKEEN TULE VALMISTUMAAN YHTÄÄN MIHINKÄÄN.

LISÄÄ TÄMÄ STATUKSEESI JOS OLET AMIKSESSA JA NAURAT AINA, KUN JOKU KIRJOITTA LUKEVANSA KOKEESEEN!

Kopioi tämä statukseesi, jos olet amiksessa ja saat 10 vuoden päästä tulla Bemarilla nauraen McDonaldsin Drive In:iin tilaamaan lukiolaisilta kerrosaterian ja tämän jälkeen käydä Prismasta ostamassa uuden tv:n lukiolaiskassatäältä/sedältä.



LISÄÄ TÄMÄ STATUKSEESI, JOS OLET AMIKSESSA, JA NAURAT JOKA KERTA, KUN TAJUAT ETTÄ PARIN VUODEN PÄÄSTÄ TILISI SALDO ON SUUREMPI KUIN LUKIOLAISILLA. HAAAAHA. JA JUOT RENNOSTI KALJAA PÄIVÄSTÄ TOISEEN.

Näissä hieman happamissakin poikien (?) kommentteissa kuuluu se, miten peruskoulun yhdessä pitämät ryhmät hajaannuttuaan päästävät höyryjä. Omasta 16-vuotiaan näkökulmasta nämä kommentit tuntuvat käsittelevän yhteiskunnallisia jakoja, ehkä jopa luokkia, luontevasti. ”Elämän hukkaaminen” koulunpenkillä jatkaa siitä, mihin yläkoulun luonnehdinnat ”hikeistä” jäivät. Elämän ja koulun, hovin ja koulutyön erottamisen teemat toistuvat. Kaljan juominen rennosti päivästä toiseen viittaa samaan itsekontrollin väljyyteen, kuin puheet tupakoinnista yläkoulussa. Lukiolaisten argumentti myös korostaa koulutuksen välineellistä luonnetta. Se asettaa hierarkian, jossa koulutus lopulta palkitaan. Siitä, kuka saa kenet alaiseksi tai hyppäytettäväksi, vallitsee erimielisyys, mutta ei siitä, että koulutus osoittaa tulevat paikat. Läksyjen lukemisen korostaminen on jatkoa koulun ja elämän väliselle etäisyydenpidolle. Ammattikoulussa kouluasiat jäävät kouluun, lukiossa ne tulevat mukaan kotiin; hyvä koulu on sellainen koulu, joka on sopivan etäisyyden päässä. Luokaltamme lukio sai kaksi tupakojjaa, ammattikoulu seitsemän. Jotkut oppilaat ovat koulussa kuin töissä (Metz 1979) ja tupakointi liitetään työpaikalla autonomisiin pyrkimyksiin (Katainen 2011). Tupakointi on kuvaava esimerkki sikäli, että se liittyy yhdestä näkökulmasta (jota esimerkiksi valitusvideo edustaa) riippuvuuteen, addiktioon eli autonomian menettämiseen. Ja toisesta näkökulmasta se nimenomaan korostaa autonomiaa.

Näissä lainauksissa ei niinkään korostu halveksunta toimistotyötä tai henkisyttä kohtaan, toisin kuin Willisin (2003) kuvaamassa paperipyörittäjän feminiinissä asemassa. Niihin liittyy kuitenkin Willisin (1984; 2003) kuvaama rakenne, jonka mukaan jokin ryhmä on yrittänyt koulutuksella nostaa itsensä hiuksista hierarkiassa ja päätyneet Prisman tai McDonald'sin kassalle, joka näissä kuvauksissa edustaa hierarkian alaosastoa. Herjat ottavat kohteekseen joutumisen koneen jatkoksi, firman suikkaan pukeutuvan palvelijan, joka osaa nöyristellä viidellä kielellä (ks. kravattiköyhälistöstä Heinonen 2006). Tästähän Willisin kaverit juuri puhuivat (Willis 1984; 2000; 2003). He katsoivat, että kukin voi yksilönä sopeutua ja yrittää juosta tutkintokilvassa menestyksellä. Työelämän vaatimukset kuitenkin juoksevat samaa vauhtia edellä, koska koulutustaso yleensä nousee. Viittaukset entisiin lukiolaisiin ja sittemmin

pikaruokaloiden myyjiin puhuvat samasta asiasta; usko koulutukseen ei ollut aiheellista. Ja jos koulutuksella ei ole arvoa sinällään, voi yhtä hyvin vaikka nauraa ja juoda kaljaa rennosti. Tämä tapa nähdä jaot peruskoulun jälkeen on nuorten itsensä sanoin esitetty. Kommenteissa voi hyvinkin olla hyveeksi pakotettua välttämättömyyttä, lyhytnäköisyyttä, hyväntahtoista naljailua läheisille ystäville, mutta yhtä kaikki niissä peruskoulun jälkeiset käytävät jakaantuvat tavalla, joka muistuttaa peruskoulussa havaittua jakoa. Kaljan juominen päivästä toiseen viittaa alkoholismiin enemmän kuin onnelliseen elämään, mutta silti, se symboloi tässä yhteydessä onnistunutta koulutusinvestointia. Tilin saldo ja bemari ja näyttävät olevan ammattikoulun valinneille tavoiteltavat asia, eivät tutkinnot. Kaikesta humoristisuudesta riippumatta esitetty jako on selkeä.

Perinteisissä miesten ammateissa todella on mahdollisuus edetä lyhyen (nykymittapuulla) koulutusväylän kautta keskivertoansioille. Tämän päivän puheenaiheiden kannalta, kestävyysvajeen tai työurien pidentämisen, nämä reitit ovat varsin erinomaisia. Eivät meidän luokkamme pojat todennäköisesti aloita 29-vuotiaana kolmatta korkeakoulututkintoa ja mieti mitä heistä isona voisi tulla, tokkopa niin tekevät työtökään. Kommenteissa on luettavissa kansanterveysnäkökulmasta huolestuttava viesti, kuinka tietyt ryhmät liikkuvat autolla, syövät epäterveellisesti ja viettävät fyysisesti ja henkisesti passiivista vapaa-aikaa. Pohjimmiltaan kuva on kuitenkin oikein valoisa, kukin näyttää päätyvän jotakuinkin sellaiseen asemaan, jota pitää tavoittelemisen arvoisena. Jos vain hyväksytään ajatus rinnakkaisista, ei ylhäällä ja alhaalla olevista käytävistä.

Oppilasainearjen sosiaalialalyysina

Koulun arjessa liikkuu yleisen tason puheenaiheita, joista osa viittaa sosiaaliin jakoihin. Puhutaan *oppilasaineksesta* koulun ja kunnan tasolla ja vedetään siitä suoraan yhtymäkohdat oppilaaksiottoalueisiin. Kaupungin vuokrataloista tai maahanmuuttajien tiedetyistä asuinalueista tai keskittämisestä tiettyyn kouluun vedetään johtopäätöksiä, jotka ovat varmasti arkisen koulunpidon kannalta ihan oikeita. Tässä tarkasteltavan koulun sisällä on itsestäänselvyys, että pitkän saksan lukijoista tulee eliittiluokkia ja muista vastaavasti vähän tai paljon hankalampia. Tämä on olennainen huomio, koska päättelyketjussa yksittäinen ja pieni ainevalinta indikoi laajaa kokonaisuutta yksilöiden ja ryhmien joustavuuteen, käyttäytymiseen ja sopeutumiseen liittyviä asioita. Saksan kielen lukeminen ja eliittiluokat yhdistettiin suoraan toisiinsa niin opettajien kuin vanhempien



haastatteluissa, kuten Kimin haastattelukatkelmassa opiskelijoita koskevassa luvussa. Oppilasaines on koulun ja opettajien arkitiedon laji ja päättely on varsin yhteiskunnallinen ja samalla kouluteollisuudelle tyyppillisen neutraali, aines on kuin materiaa, hyvän ja pahan tuolla puolen. Haastatteluissa käytetty termi ”amiskama” noudattaa samaa kaavaa. Oppilasaines on samalla koululle tyyppillisen järjestyksen ilmaus ja vahva kannanotto syistä ja seurauksista lasten koulutettavuudessa.

Eliittiluokka tarkoittaa valtaosin lukioon menevää, hyvin käyttäytyvää ja koulussa menestyvää joukkoa. Näillä luokilla ei tämän tutkimuksen termein olla katutilassa niin paljon ja niin selvästi; luokille ei muodostu koulunvastaisia dominoivia joukkoja, ja niille palkitsevia yleisöjä (Ball 1981; Metz 1979). Sosiaalinen tausta ei itsessään määrää millainen tämä tai tuo koululuokka on, kysymys on myös ryhmäprosessista (Ball 1981). Sosiaaliluokka tai jokin siihen rinnastettava on kuitenkin läsnä koulun arkiajattelussa. Oppilasaines merkitsee sekä jakautumista että hierarkkisuutta, mikä tekee siitä luokkaan rinnastettavan termin ja ajattelua ohjaavan luokittelun. Mikä sitten on yhteistä niille luokille, jotka eivät ole eliittiä; puhutaan oppilasaineksesta, ja kun puhutaan oppilasaineksesta, puhutaan useimmiten ongelmallisesta oppilasaineksesta. Kasvatuksen puutteesta puhutaan enemmän kuin väärästä kasvatuksesta ja kun puhutaan kasvatuksen puutteesta, puhutaan kurin, kontrollin ja kouluun liittyvän kunnioituksen puutteesta. Aineenopettajasysteemiin siirtyminen korostaa oppiaineiden eroja ja substansseja. Yläkoulu instituutiona tahtoo lapset valmiiksi kasvatettuina (vaikka yksittäiset opettajat tekisivät tästä poikkeuksen), jotta voisi keskittyä itse asiaan, aivan kuin se olisi mahdollista 12-vuotiaan kohdalla.

Oppilasaines on teollinen termi, joka viittaa kouluteollisuuden raaka-aineeseen. Terminä se tarjoaa mahdollisuuden vedota siihen, että prosessit ovat kunnossa, mutta jos raaka-aineessa ei ole enempää jalostettavaa, niin se ei voi sen kummemmaksi muuttua (Metz 1986, 187, Bourdieu 1999, 489). Termin tehoa tuskin vähentää se, että sen perusteella esitetyt arviot näyttävät käyvän toteen. Tapa puhua teollisin termein on yksi koulumaailman tyyppillisiä ja kansainvälisiä erikoisuuksia (vrt. *student body*). Metz (1979, 91) toteaa, että metaforaa pidemmälle jatkaen opettajat kaikista teollisuustyöntekijöistä tuntevat varmasti huonoiten työstettävän materiaalinsa. Toki oman aineensa substanssin he tuntevat sitäkin paremmin. Yhteiskunnallisten sosiaalisten rakenteiden, alueen, sukupuolen ja luokan vaikutuksia ja yhtymäkohtia tarkasteltavan joukon elämään on hankalaa erottaa toisistaan. Puhe oppilas-

aineksesta luo jännitteen, jossa yhteiskuntaluokat, statusryhmät tai sosiaaliset kerrostumat ovat läsnä sekoittuneena etnisiin, eri perhemallien eroihin ja alueellisiin eroihin. Ja lopulta kuitenkin kysymys on hyvin pitkälti nuorten käyttäytymisestä ja toisien käytävien mielekkyyksistä ja vetovoimasta, horisontaalisten yhteisöjen toiminnasta.

Oppilaiden kotien ja vanhempien ominaisuuksissa koulutusta ja ammatteja näkyvämpiä asioita ovat ydinperheet ja muut perhemuodot, kantasuomalaiset ja maahanmuuttajat, omistusasunnot ja vuokra-asunnot. Jos sosiaaliluokka on läsnä, se ottaa tällaisen hahmon, ei ammattiaseman kauluksen väriä tai suhteellista itsenäisyyttä, eikä rahaa. Suorat viittaukset yhteiskuntaluokkaan olivat todella harvinaisia, sellaisia ei kuule (ks. Skeggs 1997)⁵⁸. Kun koulun edustajat puhuvat kodeista ja kotien edustajat koulusta, ääritapaukset peittävät alleen suuret massat. Puhutaan tapauksista, joissa opettaja hoitaa vanhempien hommat. Tai mojitetaan opettajia ryhmänä yhden tekemästä virheestä, josta saattaa olla kulunut aikaakin jo vuosia. Kodin ja koulun välisen työnjaon epäselvyys on ongelma, samalla reagoidaan rajan loukkauksiin tunteellisesti, niin kuin raja olisi hyvin selvä. Tarinat surkeimmista vanhemmista ja surkeimmista opettajista kerrotaan uudelleen ja uudelleen.

Pitkän saksan lukijoista muodostuu siis koulun arkitiedon perusteella eliittiluokkia. Se on todella paljon sanottu viidennen luokan oppiainevalinnan perusteella, ja mikä kummallisinta, päätelmä näyttää pitävän paikkansa. Se voi johtua kaikista niistä ominaisuuksista, joita tämä valinta indikoi. Se voi johtua osittain siitä ja loput on ryhmädynamiikkaa, näissä luokissa on koululle myönteinen ydinjoukko ja ei liian montaa aikuisuuden toisen käytävän asioita koulussa aktiivisesti opiskelevaa. Kysymys voi olla myös opettajien itsensä toteuttavista luuloista, mutta kysymys on varmasti lausujilleen uskottavasta tavasta havaita ja toimia koulun arjessa. Tästä voisi päätellä, että parasta syrjäytymisen ehkäisyä olisi määrätä saksa pakolliseksi aineeksi viidenneltä luokalta lähtien, näin koko ikäluokka nostaisi itsensä eliittiin.

Yksittäisissä vanhempien kuvauksissa omien lastensa ja opettajien toiminnasta saattoi kuulla toisen arkianalyysin siitä, miten ”kemiat” eivät oikein

58 Seuraavassa poikkeus tästä säännöstä, puhujana on Carita, samoin kuin monissa käyttämissäni luonnehdinnoissa hikeistä. Carita henkilönä oli sen kaltainen, että hän on luultavasti tullut myös ajatelleeksi asioita laajoissa yhteyksissä: *En mä niinku oikeestaan ymmärrä sitä, että onks se sit, se on niinku olevinaan jotenki paljon parempi ja hienempi kuin noi muut. Rikkaampi ja parempi.*



kohtaa. Näissä kemioissa on kysymys myös etäisyydestä sosiaalisessa tilassa ja positioiden ohjaamista havainnoista, jaoista. Kemia vaikuttaisi olevan habituksen arkisempi versio. Kulttuurisiin symboleihin liittyvät jaot näkyivät havainnoijalle enimmäkseen aivan oppikirjan mukaisesti (esim. Bourdieu 1984). Marimekot, siltä osin kun eivät olleet minun omaisuuttani, olivat juuri niiden, joiden saattoi kuvitellakin. Kun keväällä tapasin luokkakave-reita kirjaston sisä- ja ulkopuolella, tämä symbolinen sivistyksen tila jakoi joukon juuri niin kuin sen saattoi olettaa jakavan. Luokan sosiaalisessa tilassa lähimmäs virallista koulua sijoittuvat olivat odotuksen mukaisesti kirjaston sisäpuolella. Esitelmien vapaasti valittavissa aiheissa Pasolinit, Hemingwayt ja Jotunit kiinnostivat juuri niitä, joiden saattoi ajatella olevan niistä kiinnostunut, aivan kuin Remes ja Mr Bean. Sosiaaliluokka tai siihen rinnastettava yhteiskunnallinen jako, näkyy jo luokkamme nimelistasta⁵⁹. Vuonna 1994 an-netuissa suomalaisissa nimissä jotkut vanhemmat olivat jo sisällä vanhahtavien, Kalevalaan, klassikkokirjoihin (esim. Seitsemän veljestä Venla, Aapo, Timo) ja luonnonilmiöihin ja tarustoon (Väinö, Ilmari, Aino, Lumi) perustuvien nimien trendissä. Samoihin aikoihin kerrottiin tarinoita vanhemmista, jotka antavat lapsilleen nimiä Suomessa alkaneen Kauniit ja rohkeat -sarjan mukaan tai vielä kauempaa (Dallas ja Pamela). Lindgrenin sadut ovat luokittelussa jossain tässä välissä. ”Nimi on enne” -hypoteesi on sellainen, että sen moni kasvatusalalla työskentelevä tunnistaa.

Luokkakaverini olivat oppilasainesta viimeistään lopettaessaan peruskou-lun. Emme pääse varmuudella syiden ja seurausten äärelle, mutta lopputulos näyttää olevan sellainen ennakkosensuuri, että erityisesti pojat katsovat luku-hommat tässä vaiheessa itselleen sopimattomiksi. Lukio on se käytävä, joka edellisissä statuspäivityksissä näyttäytyy läksyjen ja kokeisiin luvun paikkana. Ammatilliselle väylälle pyrkiville pojille se näyttäytyi sellaisena kuin status-päivityksissä, vaikeana, tylsänä ja lukemista vaativana:

Petri: Onks lukio pois laskuista?

Jere: On

Petri: Ons se niinku käytännön pakko, ettei riitä todistus vai et sä haluakaan?

Jere: En mä halua.

59 Tapamme antaa pseudonyymit ei tätä yhteyttä tunnista.

Petri: Nii, tohon yhtenäiskouluun sä olisit heittäny, pieni skarppaus keväällä ja...

Kim: Nii olis, mut en mä siis lukioon mä en olis jaksanu, just selitin siitä lukemisesta, ei mul.. Olis tyssäny siihen lukemiseen.

Petri: Joo, joo. Eiks se, se lukio on sit oikeesti silleen, että sä niinku ihan vakavasti haudannu sen mielestä?

Petteri: Joo.

Petri: Mä vähän ihmettelen sitä, koska samalla skarppauksella sä voisit mennä sinnekin.

Petteri: Ei musta... Ei must kyllä oo silleen oikee lukijaks, koska jos se menee vielä tästä vaikeemmaks ystistä, ni...

Petri: No mistä sä voit tietää ku et sä oo yrittänytkään. Kuinka vaikeeta se on?

Petteri: Kyllä se on se ammattikoulu kumminki niinku enemmän kiinnostanut.

Petri: Lukio ei taida olla vaihtoehto?

Joonas: En mä pärjäis siellä, ja muutenki, en mä tiedä, haluais silleen olla. Kummiski jos mä menisin lukioon, sit jos mulle tulis huonot paperit sieltä, nykyään niin ku lukiossa huonot paperit on silleen... huonot (naurahtaa). Niin ku ettei niilläkään sitten oikeen mihkään pääse, kunnolla.

Jere, Kim, Petteri ja Joonas kuvaavat sosiaalisen käytävänsä sisäpuolelta. Ja kuten katkelmista käy ilmi, en oikein osaa tai halua tunnustaa tätä kuvattua ”seinää”, joka pojille on varsin todellisen tuntuinen. Jos ei koulu heistä tehnyt lukumiehiä, niin ainakin opetti koulusysteemin lukutaitoa sen verran, että lukioväylä, lukumiesten väylänä suljettiin pois. Jako lukuhommiin ja muihin muistuttaa Willisin kavereiden tiukkaa jakoa, mutta ilman siihen liittyvää hierarkiaa (ks. Kortteinen 1992). Erityistä näissä yhteisvalinnan aikoihin sijoittuvissa keskusteluissa varsinaisesti oli se, että vain lukioon jatkavat luokkakaverit olivat hyvin selvillä siitä, minne jatkavat. Lukio merkitsee myös varsinaisen ammatinvalinnan lykkääntymistä. Ammatilliselle puolelle menijöistä vain parilla haastattelulla linja, josta puhuttiin ensisijaisena, oli lopullinen sijoituspaikka. Ja se tapa, jolla suunnitelmat muuttuivat ja edelleen uudet suunnitelmat realisoituivat koulutuspaikoiksi, oli laidasta toiseen vaihtamista. Hakutoiveet ja sijoittumiset menivät sosiaalialalta rakennukselle ja eräoppaasta merkantiksi. Tästä johtuen osa oppilaista todellakin oli ”ainesta”, jos heitä katsotaan urapolkujen, omien vahvuuksien ja ammattien pohdinnan näkökulmasta.

Edellä olevat haastattelukatkelmat ovat kaikki poikien haastatteluista.



Omat kommenttini muistuttavat tapaa, jossa pojissa halutaan nähdä käyttämättömiä lahjoja, enhän aseta itse kyseenalaiseksi etteivät haastateltavat siellä pärjäisi. Panteran kanssa keskustellessa asiat näyttäytyvät monimutkaisempina, tavalla joka muistuttaa tyttöjen sosiaalisten suhteiden keskenään ristiriitaisten tunteiden samanaikaisuutta:

Petri : ...Ootte niinku selvästikin yrittäny pientä ryhtiliikettä. (Pantera: Mmm.) Onks se ihan tietosta ja onks siel joku tavote siis saada?

Pantera: Siis mä haluun oikeesti tohon lukioon. (PP: Joo.) Mä haluun parantaa mun numeroita, et mä pääsen sinne. Nii ehkä sen takia.

Petri: Miks just se AINE? Ette te muilla tunneilla mun mielestä oo eturivissä ja yritä hiki päässä opiskella.

Pantera: No, mä haluisin näyttää sille OPElle et mä pystyn opiskeleen, koska mä vaan vihaan sitä.

Petri: AINETTA vai?

Pantera: OPEa

Petri: Ooks sä tota... Mun mielestä sä oot aika hyvä AINEessa ja AINEessa esimerkiksi, jos sä vaa haluat. Sen mitä mä oon huomannu. AINEessa varsinki sä olit joskus ihan, Rikun ja Esan kanssa ihan luokan parhaat. Ehkä Mia on kanssa. (Pandi: Mmm.) Mut tota miks et sää käytä sitten niitä siihen täyttää?

Pandi: En mä tiä ku. OPE on niin sellane tyhmä, ni mä haluun vittuilla sille.

Petri: Okei, (naurahten) vai sellai...

Pandi: Mä haluun niinku ärsyttää sitä ihan niinku sellai.

Pantera ei sulje itseltään tietä lukioon, muttei myöskään anna periksi siitä, että suhde aineeseen solmitaan opettajan kautta. Näin päädytään erikoiseen asetelmaan, jossa hän ilmeisesti itse ristiriitaa paljon pohtimatta ajattelee saavansa hyvän numeron tinkimättä kuitenkaan vittuilusta ja ärsyttämisestä. Nämä havainnot ja arkianalyysit kuvaavat jakoja omista näkökulmistaan. Tarkastelen seuraavaksi tutkimuskirjallisuuden perusteella, miten jotkin kuvatuista ilmiöistä ovat yhdenmukaisia muiden tekemien havaintojen kanssa.

Työn ja huvin erottaminen

Walkerdinen ynnä muiden (Walkerdine & Lucey & Melody 2001; Walkerdine & Lucey 1989) tutkimuksen keskeisiä teemoja ovat luokkaperusteiset kasvatuskäytännöt ja ne psyykkiset paineet, joihin ensimmäisen polven keskiluokkaiset päätyvät. Teemoista ensimmäistä pidän tärkeänä, koska se avaa näkökulman siihen, miksi henkinen etäisyys kouluun näytti olevan niin kes-

keinen asia luokallamme. Tutkimuksessa on tosin ollut mukana vain tyttöjä. Keskeiset erot, jotka tutkimuksissa tehdään eri kasvatustyyyleille perustuvat työn ja huvin erottamiselle, fyysisen ja argumentin voiman käyttöön ja tunteiden rationalisointiin. Tekijät katsovat, että keskiluokkaiseksi katsottavissa kasvatuskoodissa lapsen ja aikuisen välisissä ristiriitailanteissa lapset oppivat siihen, että paras argumentti voittaa, ei fyysinen voima (mt., 108). Samalla he oppivat rationalisoimaan ja kuvaamaan tunteitaan. Kodeissa, joita tutkijat kuvaavat työväenluokkaiseksi, he käytännöllistävät teoreettiset probleemat. Vastaavasti työväenluokkaisissa kodeissa on taipumus rajoittaa lasta fyysisesti, ottaa vaikka syliin ja halata, mutta kuitenkin fyysiseen voimaan perustuen tehdä loppu ei-toivotusta toiminnasta. Kyky hillitä aggressiota näkyy niin, että keskiluokkaiset vanhemmat ”räyhäävätkin” koulussa hillitysti, ja saavat viestinsä perille (mt., 130). Tästä erosta seuraa, että oppilashuollolliset tukitoimet ovat toisille apua sanan varsinaisessa merkityksessä, integriteetti säilyttäen. Toisille sama systeemi on ensisijaisesti kontrollimuoto (mt.).

Edelleen tutkimuksen perusteella keskiluokkaiselle kasvatustavalle on ominaista häivyttää ero oppimisen työn ja leikin ja huvien välillä (kun tutkimuksen lapset olivat 4–5-vuotiaita). On järkevää olettaa, että lasten suhtautumisessa leikkiin ja työhön on jotain yhteistä vanhempien suhtautumisen kanssa, mainitussa tutkimuksessa tämä yhteys asettuu luokkarajan mukaan. Leikissä kysymys on henkisestä työstä, oppimisesta, jonka erottaminen maskuliinisesta ja fyysisestä työstä oli Willisin kavereiden maailmankuvan perusta. Kaikki tahtovat lastensa parasta, mutta se ymmärretään luokkaperusteisesti eri tavalla (Walkerline ym. 2001). Tutkimuksen mukaan työväenluokkaiset lapset ja perheet tulkitsevat asiaa karkeasti esitettynä myös niin, että lapsen onnellisuus on sitä, kun koulussa on hauskaa. Keskiluokka katsoo asiaa pidemmällä aikavälillä, kiinnittyy, kuten olen kuvannut, lykätyn tarpeentyydytyksen vertikaaliseen yhteisömalliin. Erilaiset opettavaiset pelit ja tietokoneohjelmat ja TV-ohjelmat yhdistävät oppimisessa huvien ja lasten ”työn” – oppimisen. (mt., 135; ks. myös Wexler 1992).

Pitkittäisessä tarkastelussa nelivuotiaan leikinomainen oppiminen oli vaihtunut keskiluokkaisten perheiden tytöillä kilpailulliseksi menestymisen paineeksi ja pakoksi. Koulumenestys ei niinkään vaikuttanut lasten ja vanhempien suhteeseen, se oli keskeinen osa tuota suhdetta (Walkerline ym. 2001). Pedagogisoidulla arjella on seurauksensa. Keskiluokkaisilla oppilailla on taipumus pitää etäisyys kouluun pienempänä, koska eivät ole tottuneet pitämään sitä ikävänä työnä, jonka määrä on minimoitava (mt.). Työ ja huvi



olivat tutkimuksen kodeissa samalla aika ja tila saada vanhemmilta jakamatonta huomiota. Toisaalta koulu itse saa keskiluokkaisia muotoja, jossa keskustelu korvaa sitoutumisen, kuten Wexler (1992) muotoilee. Se ”minä”, joka koulua käy, samaistuu keskiluokan oppilailla herkemmin ansioluetteloksi, listaksi hyviä ja oikeita harrastuksia oikeissa seuroissa ja oikeassa seurassa. Keskiluokan tyylin vanhemmilla on hyvä tuntuma koulun käytäntöihin, menetelmiin ja verkostot saada asiansa läpi vaikuttamatta aggressiiviselta. (Walkerline ym. 2001)

Tämä huomio saa elämään lukuisat havainnot siitä, miten koulua duunina pidettiin etäällä koulusta huvina. Ja miten toisaalta ”opiskelijat” eivät pala halusta jättää jälkeään koulun pedagogiseen toimintaan. Kouluopetus ei ole uhkaava, itseen nähden pysyvästi ja olemuksellisesti ulkopuolinen asia. Se mitä kutsun M-koodiksi ja habitukseksi ei jätä lapsiin tarvetta pitää etäisyyttä kouluun, ja samalla heille, ainakin tytöille mahdollisesti jää syntymättä kyky pitää etäisyyttä kouluun (arviointiin). Walkerdinen tulkintojen perusteella keskiluokalle on ominaista myös itsekontrollin varhaisempi ja tiukempi kehittyminen. Kontrolli voi ottaa hahmon esimerkiksi painonhallintana, ja mennä yli terveellisen rajan. Toinen tapa soveltaa itsekontrollitaipumusta on sovittaa sitä esimerkiksi tupakointiin ja addiktioihin yleensä. Kontrollia korostetaan ja sen menettämistä välterään. Walkerdinen (ym. 2001) näkemyksen mukaan on siis olemassa luokka- tai kasvatuskoodiperustainen yhteys ja tulkinta sille, miksi jotkut ovat olemuksellisesti tupakoivia ja miksi heille ei tuota häpeää vaan statusta olla riippuvainen tupakasta (ks. Nellin luonnehdinta luku *Luonnollisesti 9C*) tai miksi jotkut julistivat uudenvuodenlupauksen kusaissien heti vuoden alussa. Tupakoivien ja tupakoimattomien välinen raja tyttöjen parissa meni juuri opiskelijoiden ja muiden välillä, tällaisille havainnoille perustan väitteeni, että minkä koodi tytöissä erottaa, sitä ei sukupuoli yhdistä. Alkaneet ja päättyneet lakot tupakan ja juomien parissa ovat rakenteeltaan puolestaan yhteneviä alkaneiden ja päättyneiden ryhtiliikkeiden kanssa opiskelussa.

Näillä havainnoilla ja tutkimusotteella on paljon yhteistä Willisin kanssa, vaikka tieteenala (psykologia) ja tutkimuksen pääkohteiden sukupuoli (vain tyttöjä) on eri. Walkerdinen ja Luceyn tutkimuksessa on jo näytteen alkuperäisessä valinnassa haluttu saada tarkasteluun luokka sellaisenaan. Näytteestä oli karsittu oikeastaan kaikki, mikä on perherakenteen kannalta mielenkiintoista; muut kuin valkoihaiset kahden vanhemman ydinperheet, joissa on alle kolme lasta (Walkerline & Lucey 1989, 36). Tarkastelun kohteena ovat luokittain eroavat mentaaliset perhe- ja kasvatusmallit ja – ideaalit. Työmarkkinat muuttuvat nopeammin kuin ajattelutavat. Tutkimuksessa perustellaan uskot-

tavasti, miten luokka näkyy kasvatustavoissa. Mutta tutkimusasetelma jättää avoimeksi sen, mikä itsenäinen painoarvo luokalla on suhteessa etnisyyteen tai perherakenteeseen. ”Nousu” työväenluokasta näyttäytyy tutkimuksessa konkreettisesti nousuna kurjuudesta, joka liittyy erityisesti asumiseen.

Willis (1984) puhuu kavereiden kohtaamasta kaksoisviestistä; ette osaa käyttäytyä kunnolla, käyttäytykää kunnolla. Keskustelemisen ja tunteiden rationalisoinnin korostaminen pitää sisällään mahdollisuuden vastaavaan viestiin joko Willisin esittämässä muodossa tai niin, että keskustelun ja tunteiden sanallistamisen myötä tulevat uudet vaatimukset määrittävät ne (ks. Bourdieu & Passeron 1977, 17). Tai niin, että kyllä täällä 14-vuotias saa olla, mutta ei välttämättä teini.

Pojat kyllä tosin sanallistivat tunteitaan, mutta nämä ilmaisut eivät virallisen koulun kriteereitä täytä. Walkerdinen (Walkerdine & Lucey 1989; Walkerdine & Lucey & Melody 2001) esittämä perusajatus työn ja huvin erottamisesta ja yhdistämisestä menee yhteen sen kanssa, miten kuvasin luokkaa sosiaalisena tilana ja sen eri positioiden luontevaa asennetta viralliseen kouluun. Se, kuinka paljon kysymys on luokkapohjaisesta erosta, on asia erikseen. Brittiläisestä luokkaterminologiaan perustuvasta tutkimuksesta löytyy muutakin yhteistä.

TYÖ KUIN TYÖ, KOULU KUIN KOULU

Willis on kerännyt klassisen *learning to labour* tutkimuksensa aineiston maailman mittakaavassa vanhimmalta teollisuusseudulta. Willis itse (2004, 180–182) epäilee, että hänen tutkimuksensa ajoittui työväen kulttuurin vaikutuksen huippukohtaan. Kun tarkastellaan kulttuurista ulottuvuutta, tämä on hyvä asia. Empiirinen vertailu kahden ajankohdan ja maan välillä ei ole niin olennaista, mutta on hedelmällistä, jos Willisin tutkimus on saanut tiivistettyä maskuliinisen ja valkoisen työväenluokan kulttuurisen muodon liiton sen historiallisessa lakipisteessään. Tähän kulttuuriin kuului maskuliinisuuden ja luokan kytkeytyminen yhteen ja tämän kytköksen ilmentyminen naisten, toimistotyön ja opettajien halveksuntana. Ja tämä halveksunta tai ylenkatse oli ilmeisen luontevaa ja automaattista poikien toiminnassa. Tähän perustuu Willisin (2003) näkemyksen mukaan tilanteen ironinen traagisuus, pojat tuottivat oman alistetun asemansa paremmin ja tehokkaammin kuin mikään ideologinen manipulaatiokoneisto olisi voinut. Tähän voi tosin vastata, että heidän tapansa tuottaa asema johtui manipulaatiokoneistosta. Työväenluokan



pojat saivat työväenluokan työt. Tässä on ongelma, joka ymmärtääkseni johtuu siitä, että työväenluokan työt ovat kuluttavan ruumiillisia, likaisia ja riiston välineitä, ja kuitenkin pojille lopullisesti ainoa vaihtoehto.

Willisin kaverit hahmottivat, miten heidän on mahdollista kunkin yksilönä valita koulutus sosiaalisen kohoamisen väyläksi, mutta työväenluokka ei voi nostaa itse itseään koulutuksella luokkana ylöspäin. Heidän suhtautumisensa koulutukseen oli instrumentaalista. Yhtäältä koulutuksella yhteiskunnan luokka ei voi nostaa itseään omista hiuksistaan pois luokka-asemastaan. Ja toisaalta, se mitä ei tarvinnut edes erikseen sanoa, parempi koulutus ei ole tavoittelemisen arvoista itsessään; koulutuksessa on mieltä, jos se voidaan vaihtaa johonkin (erit. Willis 2003). Willisin kavereille elämä oli tanssipaikoihin ja tappelujen tuoman adrenaliinin liittyvää, ja koulu sille vastakkainen tila. Vastaavalla tavalla kuin jotkut luokkakaverimme sijoittivat elämän itsensä koulun ulkopuolelle. Työväenluokan kulttuuri Willisille on nimenomaan paikallisesti syvään juurtunut sukupolvien ketjussa vakiintunut kulttuuri. Tavassa asettaa tuo kulttuuri tilaan on samantapainen horisontaalinen taipumus, kuin kuvaamassani yhteisömallissa. Sinikauluksisethan ovat kiinni horisontaalisessa lattiassa (*shop floor*).

Härkälän kaupungin kulttuurin lähin vertailukohta perustuu työväenkulttuuria enemmän kaupunkilaisporvariston ja maskuliinisen renttuilun väliseen jännitteeseen. Se, että asia olisi kiinni nimenomaan työväenkulttuurin elävyydestä, on kiistanalaista eikä tässä ratkaistavissa. Mutta kysymystä ei ole välttämätöntä asettaa muotoon, miten työväenluokkainen kulttuuri saa hahmon koulussa.

Yksi keskeinen ero Willisin tutkimuksen aikaan ja paikkaan käy ilmi tutkimuksen otsikosta; *koulun penkiltä palkkatyöhön* (1984; ks. Willis 2000). Tämä ikkuna on suomalaisessa yhteiskunnassa 2010-luvulla sulkeutunut verrattuna Willisin poikien elämän reunaehtoihin. Willis onnistui tavoittamaan vahvan työväenkulttuurin hetkellä, jolloin vallitsi täystyöllisyys. Suomessa nyt taustasta tai luokasta riippumatta kulttuurinen hetki ei päde sikäli, että käytännössä ketään ei vedetä maskuliinisen työn ihannoinnilla peruskoulusta verstaaseen, johonkin vain palkkatyöhön viisitoistavuotiaana. Jos työmarkkinat jossain tilanteessa tätä suosisivat, työlainsäädäntö käytännössä tekee asiasta lähes mahdottoman. Ja näin on haluttu olevan, nuori on ensisijaisesti koulutukseen hakija 25 vuoteen asti (ks. Paju & Vehviläinen 2001). Siirtymisen työelämään manuaaliseen työhön on tapahduttava silloin, kun on liian nuori ymmärtääkseen, mitä kaikkea se merkitsee. Ja kun tajuaa, on oltava jo liian

vanha päättääkseen samaa asiaa uudelleen. Kulttuurinen hetki on vankeuden näyttäytymistä vapautena (Willis 1984, 144) ja se on Willisin esittämässä muodossa aika- ja paikkaspesifi. Myöhemmin, teollisen manuaalisen työn alasajon jälkeen Willis (2003) epäilee, että poikien mentaliteetissa oleva jako henkiseen (halveksittavaan) ja ruumiilliseen konkreettiseen (tavoiteltavaan) on vakava este uudelleenhoukuttukselle tai muille uusille alueille. Willis (2003) katsoo, että aika koulussa valmisti poikia aikaan konepajoilla, ruumiillisessa työssä ja maskuliinisessa tehdaskulttuurissa. Yksi ikävä johtopäätös tästä olisi, että koulu edelleen valmistaa poikia tällaiseen, mutta itse konepajoja ei vain enää ole. Työväenluokan pojat eivät saa edes työväenluokan töitä.

Willis onnistuu dramatisoimaan kavereiden työelämään siirtymisen kuvaamalla heidän työnsä puhtaasti manuaaliseksi. Työ on kuin koneen, mutta jälki on huonompaa ja voimaa vähemmän. Willis näkee tai ainakin kuvaa asian niin, että työhön siirtymisen jälkeen ei tapahdu enää muuta kuin fyysikan pettäminen, uramielessä se on umpikuja. Ehkä työmarkkinoilla tuolloin vastaavia paikkoja todella oli. Asian yleistäminen antaa erikoisen kuvan duunariammateista, aivan kuin kaikkalainen kehitys päättyisi ensimmäisenä työpäivänä. Aivan kuin ensimmäistä päivää muuraava olisi yhtä pätevä kuin kaksikymmentä vuotta muurannut. Käyhkö (2006) puolestaan on oikeassa siinä, että tällaiset asiat liitetään naisvaltaisiin aloihin, erityisesti siivoamiseen. Siivoaminen määrittyy kulttuurisesti toiminnaksi, johon kuka tahansa voi ryhtyä, kysymys on viitisimisestä ja nöyrytyksestä ei ammattitaidosta. Tämä kuva tuskin pitää paikkaansa, jos todella päättyy siivoamaan ammatikseen. Henkisen ja ruumiillisen jakaminen kahteen eri maailmaan, niin kuin Willisin pojat sen tekevät, ei siirry sellaisenaan työelämään; ruumiillinen työ ei ole vain ja ainoastaan ruumiillista. Ruumiillisen työn tekijöillä miesvaltaisilla aloilla ei ole taipumusta ajatella, että kuka tahansa voisi milloin tahansa tulla jatkamaan siitä, mihin miesduunari jää.

Willis kertoo haluttomuudesta tavoitella koulutuksen tuomia palkintoja tuista ja lukukausimaksuista riippumatta, ja nimenomaan tietyssä iässä tietyssä kehitysvaiheessa. Joillekin oppilaille koulussa istuttu aika näyttäytyy ajan tuhlaamisena, tämä kulttuurinen hetki on jollain tapaa olemassa edelleen, vaikka koulutusjärjestelmä ei sinällään umpiperiä tekisi. Willisin ”kaverit” ja meidän luokkakaverit molemmat omien naurujensa kanssa samaan aikaan sulkiivat itseltään vaihtoehtoja. Vitsillä, läpällä, herjalla ovat oppilaiden itsensä antamia kuvauksia kommunikaatiosta, tilanteet, joissa ”koko luokka” nauroi, muistetaan hyvin. Kuvauksissa on yhteistä ”naurujen” pyörittämän arjen kanssa. Mutta

Willisin kavereiden sulkemiset ja umpiperät ovat lopullisempia ja kategorisempia. Tässä tutkimuksessa tarkasteltava yhteiskunnallinen maisema on siis joka tapauksessa näiden käytäntöjen osalta erilainen. Willis puhuu valkoisista työväenluokan miehistä. Se, mikä on yhteistä, voi liittyä etnisyyteen, luokkaan ja sukupuoleen ja niiden yhteen kietoutumiseen.

Luokkakaverimme kyllä jonkin verran kävivät työssä, niistä maskuliininen ruumiillinen suorittaminen oli kuitenkin hyvin kaukana; puhumme lähinnä puhelinmarkkinoinnista. Sinikaulustyön ihannointi palkkatyönä ei näkynyt, moporemontit kyllä näkyivät joidenkin poikien käsistä. Luokkakavereiden tällaiset taidot ja kyvyt tulevat helposti koulussa tulkituksi hyödyttömiksi, koska ne eivät juuri realisoitu arvosanoiksi. Mutta ne ovat taitoja siitä huolimatta, eivätkä sinällään estä tekemästä muutakin, jos habitus ei sitä tee. Poikien suhtautumisessa ruumiillisuuteen Härkälässä on nähtävissä samaa välineellisuuden ja estetisoinnin kietoutumista. Sen perusolemuksessa on yhtäläistä ruumiin heittäminen pajalle tai nyttemmin kuntosalilaitteeseen, tatuoijan penkkiin tai parkouriin (Willis 2003). Ne kaverit, joiden tiedetään käyvän kuntosalilla, olivat juuri ne, joita saattoi kuvitella tapaavansa kuntosalilla.

Aiemmin totesin, että opiskelijat näkivät eri lukiodien välillä enemmän eroja kuin jotkut toiset eri ammattien välillä. Eetu toteaa:

Ammattikouluun ainakin menen. En tiää, mihin alalle joudun, mutta ei sillä niin väliä.

Eetu oli käsistään taitava. Hän ei ainakaan vielä yhdeksännän keväällä pohtinut taitojensa jalostamista jossain nimenomaisessa ammatissa. Kim ei omien sanojensa mukaan enää ”jaksanut” vaihtaa linjaa koulun alun aikaan, vaikka olisi päässyt ensisijaisesti hakemalleen linjalle. Tätä voidaan pitää rakenteellisesti yhdenmukaisena ilmiönä ”työhön yleensä” siirtymän kanssa, vaikka työmarkkina-ammattit eivät heti olisikaan edessä. Ja toisaalta se on loogista jatkoa sille, että jotkut olivat peruskoulussakin vähän niin kuin duunissa. Nimenomaan pojat, varmasti osin kypsymättömyyttään eikä sosiaalisen taustan takia, olivat haluttomia asettumaan norminmukaisesti pohtimaan itseään ja eri ammatteja, yhteensopivuuksia ja sopimattomuuksia. Poikien ammattitaitojen maskuliinisuus on pehmentynyt, poikien suosikkikoulujen joukossa oli sosiaali- ja terveysalaa ja pieneläinten hoitoa. Poikien tavassa suhtautua kouluun oli äärimuodossaan elämänhallinnan ja urapolkujen kannalta käsittämätöntä ja hullunkurista välinpitämättömyyttä. Se kuitenkin samalla

epäilemättä suojasi heitä psyykkisiltä ongelmilta, jotka näyttävät liittyvän koulun ylisuorittamiseen.

Verrattuna Willisin (1984) tutkimukseen, maskuliinisen ja fyysisen työn arvostukseen tuskin Suomessa on liittynyt yhtä totaalista henkisen työn halveksuntaa ja ylenkatsetta (Kortteinen 1992, 105, Willis 2004). Kortteinen (1992, 105) tiivistää metallimiehiä koskevassa tutkimuksessaan: koulumenes-tyksen puutteesta ja omasta työväenluokkaisesta asemasta ei osata olla ylpeitä (emmekä toisaalta tiedä, mitä Joey sanoi ja teki 40-vuotiaana). Kortteinen ei tätä yritä täsmällisesti selittää, mutta kyse lienee koulutuksen yleisestä arvostuksesta Suomessa ja haastateltavien elämäkerrallisesta ulottuvuudesta (ks. Antikainen & Rinne & Koski 2000). Jälkimmäinen näistä näkökulmista onkin olennainen ja vähän huomioitu. On helpompi korostaa raakaa voimaa ja maskuliinisuutta niin kauan kuin välilevyt ovat paikallaan ja kroppa on terve tämä ikäspesifisyys on sovellettavissa tyttöihin). Luokkamme pojilla minkään työn arvostaminen tai halveksiminen ei ollut niin silmiinpistävää, kuin koko kysymyksen unohtaminen. Kysymys oli kuitenkin yhteisvalinnan vuodesta. Nuoren näkökulmasta koulu ottaa työn paikan. Ne mahdollisuudet, jotka Willisin kavereille edustivat rahaa ja itsenäisyyttä työmarkkinoilla, niitä ei Härkälässä ollut.

Vaikka kaupungissa ei olisi enää yhtään tehdasta luokkakavereidemme joskus päättäessä koulunsa, voidaan nähdä yhtymäkohtia tehdassalien toiminnalle ja luokkamme elämälle. Erityisesti suorittamista koskevassa alaluvussa olen viittaillut rakenteelliseen yhtäläisyyteen suurteollisuuden ja sen yhden alalajin, peruskoulun välillä. Teollinen koulu on yhdistelmä tuntipalkkamallin mukaan tehtävää läsnäolosuorittamista ja sen sisään sovittavia pieniä urakoita. Yhtymäkohtia on muitakin, oppilaista kaikki eivät käyttäneet säännöllisesti kuulokkeita tunneilla ja kuunnelleet musiikkia salaa tai luvalla. Musiikin tuominen työmaalle on ilmiö, josta Kortteinen kertoo (1992, ks. myös Bourdieu ym. 1999) elävästi teollisuustyömiehiä koskevassa tutkimuksessaan. Kuulokkeita voidaan tulkita linkkinä perinteeseen, sen sijaan, että niissä väijäämättä pitäisi nähdä uuden diffuusoin ajasta ja tilasta irrottautuneen nuorison symboliikkaa. Musiikkilaitteiden tuominen kouluun on musiikkia duunipaikalla oppilaan näkökulmasta, kuuntelijoiden ja kuuntelemattomien jakolinja kulkee luokan epävirallisen ytimen ulkokehällä. Kortteinen (1992, 134) katsoo, että ”kusetaminen” on tehdassalien miehille kunnia-asia (vrt. kuulokkeiden piilottaminen, vapaamatkustaminen ryhmätyössä). Tästä teollisesta maisemasta avautuu yhtymäkohta kouluteollisuuteen. Tehdassalin kusetaminen



tähtää autonomisten alueiden valtaamiseen suuremman systeemin sisässä. Suomalaisessa kulttuurissa on pitkä, nimenomaan maskuliininen perinne, kehittää omia epävirallisia normijärjestelmiä virallisten sisään, kuten **Pipping** (1978) on osoittanut. Rakenneyhtäläisyys teollisuuteen muodostuu myös siitä, miten jotkut oppilaat haluavat pitää etäisyyttä kouluun yleensä, mutta ei välttämättä juuri tähän kouluun ja tähän luokkaan. Miksei myös työntekijä suhtaudu kriittisesti asemaansa palkansaajana yleensä (vertikaalisesti), mutta voi kiinnittyä oman salin kollegoiden tai ammattiosaston yhteisöön tiiviisti (horisontaalisesti).

Tarttuminen koulutuksen tarjoamaan sosiaalisen nousun mahdollisuuteen tarkoittaa nuoren kannalta, kuten Walkerdine ym. (2001) toteavat valintaa vanhempien toiveiden ja elämäntyön välillä. Puhe koulutuksesta sosiaalisen nousun välineenä voi olla aivan realistista, tai sitten tutkijat kehystävät nyky-maailmaan oman nuoruutensa tilanteella. Luokka-analyysin soveltaminen niin, että korkeasta koulutuksesta seuraa automaattisesti ainakin keskiluokkainen asema ja tulotaso, on ongelmallinen. Kun yleinen koulutustaso nousee, koulutusta on vaikeampi käyttää erottautumisen välineenä. Haastattelussa kolme poikaa kertoi isänsä nimenomaan tahtovan poikansa käyvän kouluja, toisin kuin on itse tehnyt. Tämä on paljon ajatellen sitä, että moni ei puhunut isästään yhtään mitään (jotkut eivät ole vuosiin nähneetkään) ja haastattelujen teemat eivät tätä asiaa aivan suoraan kysyneet. Tämä kertoo kahtalaista tarinaa, toisaalta sen, mitä Walkerdine ja muut kutsuvat luokkakulttuuriksi läsnäolosta, mutta toisaalta sen läsnäolon epämiellyttävyydestä (Walkerdine ym. 2001). Vanhempien puheesta koulutus määrittyy positiivisena asiana, instrumentaalisuus istuu suhtautumisessa joidenkin mielessä sitkeästi.

Koulutuksesta puhutaan niin, että ”luetaan ammatti”. Kaksoistutkinto kiinnostaa, koska se on tehokasta ajankäyttöä (ks. myös Tolonen 2010; Käyhkö 2008). Aika koulussa on aikaa pois työstä, ja se on aina perusteltava. Kun vanhemmat tahtovat lapsilleen paremman elämän, he katsovat sen tapahtuvan parhaiten koulutuksen avulla (Walkerdine ym. 2001). Voidaan puhua myönteisestä suhtautumisesta ainakin tutkintoihin. Koulussa vietettyyn aikaan liittyy peruslevottomuus ja tunne siitä, että aika menee hukkaan, jos se ei tuota työmarkkinoilla vaihdettavia tutkintoja. Tällainen vakava suhtautuminen koulutukseen, kouluun ja tutkintoihin oli epäilemättä tiedossa jokaisella, mutta, se mitä peruskoulussa näki, saattoi olla aivan toista. Arkinen hyöriä veti mukaansa sen hetken elämiseen. Kuvattu suhtautuminen ammatin lukemiseen on yksi laji instrumentaalista suhtautumista koulutukseen. Toisessa

ääripäässä voidaan katsoa, että ammatillinen vivahde pilaa koko koulutuksen (Bourdieu & Passeron 1977).

Yhteneväisyyksiä löytyy myös siinä, miten Willisin kaverit pitivät omaa viisauden lajiaan parempana kuin niuhojen tai opettajien. Toisessa osassa annetut esimerkit siitä, miten toisia (ml. opettajat) kuvataan hitaalla käyviksi tai tyhmiksi, koska ei ymmärrä vittuilua, kertoo tästä. Edelleen yhtenevää on se, että jos luokkakaverini täysin ripustautuvat samoihin viisauden lajeihin myös jatkossa, he myös jatkavat käytävää, jossa moni asia on jo valittu pois.

Kulttuurituotteiden arviointiin liittyvä käytännöllisyys (Bourdieu 1984) tuli esille joissakin yhteyksissä: Luokkakaverimme halusi lukea esitelmää varten lahjaksi saamansa kirjan, joka ei ollut haluttua Paasilinnaa, mutta paksu⁶⁰. Kirja ei edustanut kulttuurista nautintoa, vaan suoritettavaa ja mitattavaa matkaa. Pedagogiset epäonnistumiseni olivat lukuisat: luokkatoveriamme haastatellessa ehdotin hänelle matemaattiseksi sovellukseksi laskutoimituksia bensan hinnasta, sen kulutuksesta ja ajetusta matkasta. Yritin saada matematiikkaa eläväksi hänen maailmasta käsin. Hän myös vastasi maailmastaan käsin, että vaihtaa suuttimen, jos tahtoo tehdä asialle jotain. Hän käytännöllisti teoreettisen ongelman oppikirjaesimerkin tarkkuudella. Niin kuin koulussa on aina ollut, hänen oppimistaan arvioivat ihmiset, joiden ei tarvitse tietää, mikä suutin on, saati osata vaihtaa sitä. Eikä opettajan tarvitse arvioidakseen osata valjastaa hevosta, vaikka luokkakaverimme pitää osata. Lastenhoitokurssin opettajalla ei tarvitse olla lapsia, luokkakaverillamme on seitsemän nuorempaa sisarusta. Koulu on myös lista ja tulkinta tärkeistä taidoista, teolliseen muotoon pakattuna ja yksittäisiä ihmisten taitosalkkuja huonosti tunnistaen (Bourdieu & Passeron 1977).

Cocispullon tilavuutta koskevaan kysymykseen sai matematiikan tunnilla vastaukseksi litrojen sijaan ”liian pieni”. Kun tunnilla oli määrä laskea 12 eurolla saatavien tikkareiden määrä, luokkakaverit vastasivat; kaksi kepsua ja lopuilla tikkareita. Näissä yksittäisissä tapauksissa on yhtymäkohtia brittiläisen luokkaeroihin keskittyvän nuorisotutkimuksen kanssa. Tapausten juoni menee niin, että samalla osoitetaan kykyä suorittaa laskutoimitus ja viedään se johonkin arjen kanssa yhteismitalliseen muotoon. Liikutaan siis jälleen virallisen ja epävirallisen koulun välitiloissa. Laskutoimitukset sinällään olisivat helppoja, mutta siitä ei olekaan kysymys. Kouluun halutaan pitää etäisyyttä, henkinen

60 Kim kysyi voisiko lukea annetun kirjan sijaan lahjaksi saamansa. Ope: onko se Paasilinnaa? Kim: Ei, mutta se on paksu. (7.1.2010)



työ kaapaisee turhan syvältä autonomian alueelta (Willis 1984, 127). Näissä esimerkeissä voidaan nähdä yhtymäkohtia luokkaperustaisen pragmatismien kanssa (Bourdieu 1984). Ne ilmentävät samaa halua pitää etäisyyttä kouluun, kuin suorittaminen koulunkäynnin perustoimintana tai minuuttien laskeminen oppivelvollisena koulussa.

Teoreettisten ongelmien käytännöllistäminen, pragmaattinen suhtautuminen, instrumentaalisuus ja eri koulutusvaihtoehtojen näkeminen kouluna yleensä, ovat samankaltaisia suhtautumistapoja kuin Willisin tutkimuksen ”kavereilla”, jotka olivat työväenluokkaisia. Mutta tekevätkö yhtymäkohdat havainnoista luokkakysymyksen on asia erikseen. Luokan sosiaalisessa tilassa oli positioita, joissa yhtäältä lähes kaikki virallisen koulun tarjoama oli määritelmän mukaan oikein ja tavoittelemisen arvoista. Toisaalta oli positioita, joissa oikein mikään viralliseen kouluun liittyvä ei mennyt läpi ilman epäilystä. Nuorten itsensä kannalta olisi olennaista, että ei juutu täysin kumpaankaan näistä ääripäistä. Luokkamme oli jakaantunut ja jaoille on löydetävissä yhtymäkohtia koulukontekstin ulkopuolella ja luokan ulkopuolella koulun sisällä. Jaon tulkitsemista luokkajaoksi on tuskin tarpeellista tehdä enempää kuin M- ja W-kirjaimien käyttö.

Yhteiskuntaluokka on erityisesti brittiläisessä kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksessa aivan yleinen termi ja käsite, mutta suomalainen nuorisotutkimus käyttää sitä paljon varovaisemmin (laadullisessa koulututkimuksessa ks. esim. Tolonen 2001; Tolonen 2008; Tolonen 2010; Käyhkö 2006; Käyhkö 2008). Syrjäytyminen on huomattavasti suosittumpi teema tutkimuksessa, mahdollisesti juuri siksi, että se terminä katkaisee yhteyden luokkaan. Ja silti samalla keskiluokasta katsottuna erikoista luokkaa tai porukkaa eritellään ja esitellään. Luokka on perusolemukseltaan suhdekäsite. Sellainen sanonta, kuin ”olemme kaikki yhtä keskiluokkaa” (esim. Tolonen 2008) on sikäli mielellön, ettei mitään luokkatermiä tarvita, jos se ei erottele ihmisiä. Tällainen lausuma voi toki olla mielekäs muutoksen kuvaajana. Sen enempää ei olisi mieltä sanoa, että olemme kaikki yhtä oppilasainesta, koska ero on siihenkin jo sisäänrakennettu.

Walkerline ym. (2001, 1) aloittavat tutkimuksensa kertomalla (Britanniassa) luokan olevan asia, joka vain ei katoa (*refuses to go away*). Suomalaisessa keskustelussa on puhuttu luokkayhteiskunnan paluustakin, toisille se ei koskaan kadonnutkaan. Katainen (2011, 10) katsoo, että luokka on suomalaisessa sosiologiassa kokenut uuden tulemisen, sen jälkeen, kun jo totuttiin ajattelemaan, etteivät brittiläisen tai ranskalaisen yhteiskunnan luokkateoriat sovi tänne. Katainen (mt.)

asemoi itseään myös sosiologisukupolveen, jolla on erityinen suhde luokkaan käsitteenä. Luokkakäsite on nyt enemmän eroja kuin riistoa.

Skeggs (1997, 30) kertoo, että mitä pontevammin hänen tutkimukseensa osallistuvat naiset kielsivät työväenluokkaisuutensa, sitä tiukemmin hän satoi analyysinsa luokkaan. Luokka ei myy, ja tähän liittyen sitä ei myöskään käytetä eikä haluta käyttää itsensä määrittelyssä (mt., 5). Willis (2003) toteaa myös, että suurella todennäköisyydellä nuori ei ilahdu siitä, jos menet ja kutsut häntä työväenluokkaiseksi. Brittiläiselle tutkimukselle on tyypillistä esittää työväenluokka intressiryhmänä niin, että *labourin* asema hallituksessa tai oppositiossa edustaa luokkaa virallisessa koneistossa. Brittiläisen tutkimuksen perusajatus on, että yksittäisen ihmisen puhetta tai toimintaa arvioidessa on tiedettävä hänen luokkansa. Luokan käyttö taustoittavana asiana on brittiläiselle perinteelle sillä tavalla luonteenomaista, että luokan käyttö ikään kuin taustamuuttujana ei edellytä määrällisesti suuria aineistoja (esim. Ball 1981; Skeggs 1997); luokka mainitaan myös niissä tapauksissa, joissa puhutaan yhdestä tai muutamasta henkilöstä, kuin käyttöjärjestelmänä ja maailmassa olemisen tapana, selkeänä kategoriana.

Viime aikoina suomalaisessa nuorisotutkimuksessa samantyyppisesti (haastattelulainaus, ”nimi”, sukupuoli, luokka) ovat raportoineet esimerkiksi Tolonen (2010) ja Kelhä (2008). Tässä tutkimuksessa en ole voinut enkä pyrkinyt asettamaan henkilöitä luokkiin. Se ei ole ollut tarkoituksenmukaista. Emme ole keränneet tietoa perheistä systemaattisesti. Toisaalta tiedän perheistä liikaa siihen nähden, että olisi luontevaa tiivistää tilanne yhteen luokka-aseman, puhumattakaan että tietoisuuden, kuvaukseen perheen perusteella. Kuvaavaa on, että Rasmus kertoi saavansa isältään kympin jokaisesta kokeesta saadusta kymplistä. Isäpuolelta hän kertoi saavansa 50 € jokaisesta nelosesta. Jotkin vanhemmat olivat eläkkeellä, toiset opiskelivat.

Luokka liitetään työhön ja koulutukseen, kodin ja perheen kustannuksella (Arnot 2004, 29). Perhe näyttää todella jäävän katveeseen. Perhe on nähty luonnollisen äidinrakkauden jakamattomana kohteena, jossa ei ole luokan kaltaisia eroja (Walkerdine & Lucey 1989). Perherakenteen muutos lienee yksi selitys asialle; Ball (1981) luettelee pitkän listan oppilaiden vanhempien ammattiasemia, ennen kuin listassa on ensimmäinen yhden vanhemman perhe.

Koulututkimuksessa on asetettu luokka myös koulun ominaisuudeksi, on keskiluokkaisen alueen ja työväenluokkaisen alueen kouluja (esim. Tolonen 2001). Huuki (2010, 45) toisaalta esittää lähinnä ohimennen alaviitteessä,



että hänen tutkimuksensa poikien voidaan ajatella edustavan keskiluokkaista maskuliinisuutta. Käyhkö (2006; myös 2008) tarkastelee luokan ja sukupuolen yhteisvaikutusta siivoojaksi opiskelevien tyttöjen koulunkäynnissä ja ammattiin valmistumisessa. Käyhkö teki tutkimuksensa tyttöjen jo ollessa toisen asteen koulutuksessa. Tutkimuksesta käy hyvin ilmi, miten tytöt ovat sisäistäneet käsityksen itsestään ei-lukuhommiin taipuvaisena. Tolosella alue indikoi luokkaa, Käyhköllä ammattikoulun linja ja sen odotettavissa olevat työ- ja palkanäkymät. Kummallakaan ei toteutunut työmarkkina-asema ole luokan mittarina, joskin Käyhkö myös seurasi tyttöjä koulun jälkeen.

Vuonna 2008 julkaistiin artikkelikokoelma nimeltään *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli* (Tarja Tolonen toim.). Sukupuoli on todella keskeinen teema kirjassa, ja erityisesti huomiota kiinnittää se, että ainoa miespuolinen (1/14) kirjoittaja on mukana kolmen tekijän yhteisartikkelissa, sukupuoli ei ole aiheetta yksikössä. Luokkatutkimuksen viimeisimmästä aallosta Suomessa on selvästi noteerattu kaksinkertaista alistettua asemaa korostava tutkimus, jossa luokka ja sukupuoli (käytännössä tyttö/nainen) kietoutuvat yhteen. Mari Käyhkön (2006) väitöstutkimus onnistuu kuvaamaan hyvin tätä kietoutumista.

Järvinen ja Kolbe (2007) ovat kirjoittaneet osuvan kuvauksen luokasta kulttuurisena käyttöjärjestelmänä suomalaisessa yhteiskunnassa, he perustavat analyysinsä kerronnalliseen tapaan. Järvisen ja Kolben kirja on työläisnaisen ja ”hopealusikka suussa syntyneen” (mt., 9) yhteisteos. Kirjoittajakaksikossa ja tarinoissa on ajatus, että luokka tulee näkyväksi, kun se törmää toiseen luokkaan. Luokka on kirjassa keskeisin teema, mutta samalla rajoiltaan häilyvä, ”elettyä elämää”. Luokkia voi havainnoida eriluokkaisena parina tai jos on itse ”luokkaretkeläinen”, luokan vaihtaja (mt., 172). Kouluetnografoissa on tapana tunnustaa omat lähtökohdat, sen perusteella alalle on valikoitunut ”luokkapettureita” (Hey 1997; Skeggs 1997, 14; Walkerdine & Lucey & Melody 2001; Käyhkö 2006), sellaiseksi voin tunnustautua itekin. Järvisen ja Kolben eläväinen kuvaus liittyy, kuten mainittujen brittiläisten tutkijoiden, luokkanousuun ylös kurjuudesta. Tämän päivän nuorille sellaista ei samassa muodossa tule eteen, heidän onnekseen asunnot ilman juoksevaa vettä ja sisävessoja ovat harvinaisuuksia.

Havaitsemallani ja esittelemälläni jaolla on yhtymäkohtia luokkatutkimukseen ja akateemiseen luokkatermin käyttöön, ainakin sen verran, että päätin käyttää kahden yhteiskuntaluokan alkukirjaimia tyyppien ja luokan positioiden tunnuksina ja koodeina. Tälle ratkaisulle oli yhtä tärkeä perustelunsa kirjainten yhdenmuotoisuudessa. Luokan sosiaalisessa tilassa on yhtymäkohtia

luokkatutkimuksen kuvauksiin, mutta nämä yhtymäkohdat eivät sellaisenaan muutu ennustuksiksi tai joskus olleen luokkayhteiskunnan paluuksi. Kun koulutus ja tutkinnot ovat keskeinen luokittelujärjestelmä, koulun käytävien on järkevää olettaa jatkuvan jossain muodossa eteenpäin. Ja koulun käytävät todennäköisimmin tekevät näkyväksi jotain sellaista, joka oli habituksina olemassa jo ennen alakoulua. On järkevää olettaa, että vanhempien suhtautuminen kouluun ja työhön näkyy jollain tapaa heidän lapsissaan. Nuoruuteen liitetään yleisesti myös kapinointi, joten luokkakavereideni suhtautuminen voisi olla vanhempien suhtautumisen negaatio, periaatteessa.

Olen käyttänyt rinnastuksiin toisaalta myös Pippingin sotaa käyvän armeijan etnografisia havaintoja vuosikymmenten takaa. Koulu instituutioon näyttää tuottavan sellaisia ilmiöitä, joita muut keskusjohtoiset instituutiot ovat tuottaneet ennen. Luokan sosiaalisen tilan positioiden ja luokka-analyyysien välillä on yhtymäkohtia, joiden perusteella ei kuitenkaan kannata ”tuomita” tai ”nostaa” ketään luokkaan, varsinkaan pysyvästi. Luokka on edelleen sillä tavalla hahmottuva kategoria, että se edellyttää hierarkian, se on kerrostalon eikä rivitalon malliin hahmottuva kokonaisuus. Koulun yhdestä käytävästä poistuttaessa jotkin valinnat ovat todennäköisempiä kuin toiset. Jatko lukioon tai ammatilliselle puolelle on selvä jako, ja myös se, miten se tapahtui. Tupakointi yhtenä elämäntavallisena ja elämänhallinnallisena ilmiönä asetti jaon samalla tavalla, selvästi, muttei ehdottomasti.

Luokan sosiaalinen tila oli ympäröivän yhteiskunnan negaatio sikäli, että sen ääripäissä oli enemmän tyttöjä kuin poikia. Pojat sukupuolena asettuivat enemmän keskelle ja neutraaliin positioon, heidät kiersivät tunteellisimmat riidat ja ulkoa annettu hikkeleima. Sikäli, kun seuraavankin 15 vuoden jälkeen miehet kansoittavat ikäluokan ääripäät, vankilat ja johtotehtävät, tämä asetelma kääntyy ympäri. Tämä on sikäli ymmärrettävää, että luokan todelliset äijät olivat tyttöjä. Opiskelijat asettivat itsensä tieteenaloittain jaotellun, toisensa poissulkevan oikean ja väärän vastauksen ja numeroin hierarkkisesti arvioitavan suorittamisen systeemiin. Tyttökuninkaat puolestaan laittoivat roppaa likoon (suoraan, ei vain suorittava ruumiina) Facebookissa, cheerleadereissa, Lucia-neitoäänestyksissä ja eriasteisissa aikuisuuden toisen käytävän teoissa kanssa toistuvasti ja uhrautuvasti.

T-paitojen teksteissä kiltit tytöt pääsevät taivaaseen ja tuhmat tytöt pääsevät minne vaan. Yhteisvalinnassa oli toisin. Yläkoulun jälkeen opiskelijoiden ja tyttökuninkaiden asetelmat alkavat sekoittua. Koulu elää lineaarista aikaa ja kuninkaiden valtakunnilla on ennalta määrätty rajansa. Positiot ja statukset



vaihtuvat ja asettuvat uudelleen toisella asteella, mutta kuten Käyhkö (2006) on osoittanut, toinen aste helposti vahvistaa jo oraalla olevia malleja. Tämä ilmiö kiteytyy tavassa, jossa nuoret kuvaavat olevansa ei oikein lukumiehiä/naisia. Yhdeksäs luokka on tärkeä hetki, vaikka koulutusjärjestelmä systeeminä ei ole umpikujamainen (ks. myös Walkerdine & Lucey & Melody 2001). Mitä paremmin peruskoulussa onnistuu sulkemaan mielestään arvosanat ja koulutuksen yksilöllistävät piirteet, sitä kauemmas taakse ajassa pitää palata, jos mieli alkaa kipuamaan koulutushierarkiassa.

Koulussa tytöille ei ole olemassa sellaista kulttuurista tilaa, jossa he voivat harmittomasti koheltaa ja elää jatkettua lapsuutta ilman, että heidän tekemisiään tulkittaisiin jonkinlaisen oletetun aikuisuuden rasterin läpi. Kosonen (1998, 194) katsoo, että koulussa menestyvän tytön on oltava samalla vähän poika. Walkerdine ja Lucey (1989, 188) puolestaan katsovat, että koulu on falloskeskeisen tiedon tuotantolaitos, mikä on yhteydessä siihen, miksi tytön on oltava vähän poika. Kosonen katsoo, että ristiriita jää tyttöjen itsensä ratkaistavaksi (mt.). Tyttöjen on omaksuttava joitain maskuliinisia piirteitä osaksi orientaatiotaan, mutta heillä ei ole välttämättä poikien taipumusta ottaa samalla etäisyyttä ja suojella autonomiaansa arvosanojen ja suoritusten paineessa. Myönteinen suhtautuminen kouluun yleensä voi sekín mennä yli. Tytöt (M) ovat pysyvästi hyviä, mutta ei tarpeeksi hyviä (Walkerdine & Lucey 1989, 199). Ei laiskuus, eikä lahjattomuus, selitä satunnaisia opiskelijatyypin huonoja arvosanoja, vaan hermostuneisuus ja pienistä epävarmuuden säröistä hiipivä paniikki. Tämä tulee mahdolliseksi, koska jokainen normista poikkeava arvosana kolahtaa suoraan omaan Suureen Suunnitelmaan. Kohtalonusko on näistä orientaatioista poispyyhitty ja samalla on menetetty sen suojaava vaikutus. Elämänhallintaa harjoitetaan niin kuin se olisi mahdollista. Suurimpia ilonaiheita koearvosanoista tuotti eräs matematiikan vitonen, suurimpia pettymyksiä uskonnon kahdeksan, nämä molemmat tytöille. Koulussa menestyvän pojan on myös oltava poika, kukin luokkamme menestyvistä pojista myös oli sellainen eri tavalla kuin menestyvät tytöt. Menestyvien poikien sosiaalinen asema ei asettanut sellaisia odotuksia, etteivät he olisi voineet pelaila puhelimillaan ja osallistua tinkiin. Pojille oli luontevampaa poimia haluamansa. Tytöt ovat tyttöjä siinä missä pojat poikia, mutta joillekin on luontevampaa olla koulussa opiskelijan positiossa sukupuoli samaan aikaan erottavana ja erottavana ja piilotettuna.

Tytöt ovat nuoria naisia, jotka onnistuvat toisinaan livahtamaan jo ravintoloihin. Muut tytöt kuin opiskelijat arvostivat näitä etuoikeuksia ja altistuivat

näille elämän ulottuvuuksille. Kiltit tytöt pääsevät lukioon, tuhmat tytöt melkein minne vaan. Tai jos tarkkoja ollaan, kiltit tytöt pääsevät kielikursseille, isoiseksi ja oikeastaan melkein minne vaan, mutta se ei tarkastellussa peruskoululuokassa suuremmin näy eikä kuulu. Tämä asia jäi näkymättömiin, koska heistä ei tahdottu nähdä kuin koululainen, koululle uhrattu elämä. Opiskelijatyttöjen satsaukset kerryttivät heidän valmiuksiaan ja pätevyysiään edetä nimenomaan virallisesti tunnustetussa systeemissä, tutkintojen, koulutuksen ja arvosanojen avulla. Tyttökuninkaista moni investoi, kuten Skeggs (1997) sanoo, fyysiseen feminiiniseen pääomaan. Nämä investoinnit, kuten Skeggs bourdieulaista sanastoa käyttäen jatkaa, ovat huonosti vaihdettavissa symbolisen pääoman lajeihin. Mutta kyseiset investoinnit voivat tuottaa hyvin avioliitto- ja seksuaalisuuden markkinoilla. Jatkaakseni panosten ja tuotosten terminologialla, seksin ja päihteiden kentälle suunnatut panokset menettävät ajassa tuottopotentiaaliaan ja toisaalta kuluttavat mainetta. Tässä on yksi tyttöjen position ansa, siihen on pystyttävä ottamaan myös etäisyyttä. Tässä, kuten muutenkin käytävissä ja kentillä, pelin taju on keskeistä.

Opiskelijoiden ja tyttökuninkaiden satsauksissa jako tulee ruumiillisuuden mukana. Siinä missä aineeton ansioluettelo karttuu, fyysinen pääoma ja sen sosiaalinen vastinpari; maine, kuluu ja kuluttaa. Tyttökuninkaiden ulkonäköön liittämästä huomiosta ei ole perusteita vetää johtopäätöksiä suoraan tällaisiin panoksiin ja seurauksiin. Härkälässä parturi-kampaajalinjalle oli vaikeampi päästä kuin yhteenkään lukioon. Houkutusena erityiset satsaukset feminiinisyteen ovat olemassa nimenomaan tytöille, joille autokyydit ja ravintolavierailut ovat realistinen vaihtoehto pian peruskoulun jälkeen. Ruumiillisuus jakoi käytävät jo peruskoulussa tytöillä toisin kuin pojilla. Aikuisuus tuli kouluun normittava ja houkuttavana jakajana. Ja tämä aikuisuus on virallisen koulun hahmossa ja toisaalta tyttöjä ulkomuodon perusteella arvioivana kahdella tapaa maskuliininen.

Skeggsin (1997) tutkimuksen naiset kiinnittyivät tiukasti paikalliseen kontekstiin toimiessaan. Jako ulkomailla pidettävien kielikurssien sivuja selaaviin ja sosiaalisen median kuvagallerioita selaaviin menee myös ”oppikirjan mukaan”. Koulusta etäällä olleet tytöt jatkavat feminiinissä ja paikallisissa käytävissä peruskoulun jälkeen todennäköisemmin kuin ”opiskelijat”. Maahanmuuttajilla on tästä taustasta johtuen erityinen suhde kansainvälisyyteen ja paikallisuuteen. Joten ei voi kategorisesti sanoa, että luokan sosiaalisessa tilassa viralliseen kouluun etäisyyttä ottavat tytöt tai oppilaat yleisesti olisivat paikallisuuteen kytkettyjä. Nämä asiat muodostavat käytävällisyyksiä, niin



kuin muutkin; todennäköisyyksiä, luonteivia valintoja ja valitsematta jättämissä. Peruskoulun loppuvaiheessa autoajeluille pääsevät voivat aiheesta mieltää oman liikkuma-alueensa suureksi. Ne, jotka myöhemmin laajentavat piiriään opiskelijavaihdon ja muiden vastaavien mahdollisuuksien avulla, eivät ole todennäköisesti samat ihmiset. Pojille paikallisuus ja ”jämhähtäminen” on toisenlainen käytävä, koska eri alojen miehille, on ainakin jossain määrin tarjolla lähtöjä. Rauhanturvatehtävät tai menneiden aikojen ”duunarikansainvälisyys” öljynporauslautoilla, rekkakuskeina tai arabimaiden rakennustyömailla ovat ja olivat miesvaltaisia mahdollisuuksia. Naisvaltaisten alojen, lähinnä sairaanhoitajien laaja työperäinen maastamuutto on uudempi ilmiö ja kohdistuu korkeammin koulutettuun joukkoon.

Poikien määrät ja mitat korostivat heidän vajavaisuuttaan, aikuisuuden normit olivat kaukaisia. Yhdeksäsluokkalainen poika on iän ja lakien merkitsemänä vajavaisesti maskuliinisessa asemassa. Ja koko poikien ympäristö on täynnä ikään, kypsytyteen ja rahaan liittyviä rajoitteita, juridisia (K18) ja sosiaalisia (palikka). Kuutiot (mopo) ja luvat (mopokortti) viittaavat vasta harjoitteluun, ja sellaista se onkin. Viritettykin mopo on vasta viritetty mopo. Luokan pojat työstivät maskuliinisuuttaan, mutta he olivat pojille tyypillisessä odottamisen tilassa (sitku saan kevarin, sitku saan auton, sitku saan tupakkaa kaupasta). Valloittajanormistossa tämä on haitta, mutta kehityksen kannalta positiivinen asia, joka sallii lapsuuden jatkua pidempään kuin tytöillä. Sukupuolesta voi tulla pojille ongelma sitä kautta, että heidän tulevaisuuteensa suhtaudutaan ylioptimistisesti. Taustalla vaikuttava lahjakkaan mutta laiskan pojan stereotypia on omiaan johtamaan; ”kyllä se pärjää” positiivisuuteen. Useimmat varmasti pärjäävätkin, ja niin pärjäävät useimmat tytöt, mutta laiskuus voi sulkea ovia siinä missä tyhmyys. Pojille pärjäämisen pakko asettuu eri tavalla kuin tytöille toiveena eikä niinkään jatkuvana paineena, jonka mittaristona kouluarvosanat ovat. Poikien on ymmärrettävä selvittääkseen pelin toimintaa siinä missä tyttöjenkin. Aina suuremmalla nopeudella tai alkoholiprosentilla nokittaminen ajaa lopulta sivuraiteelle. Huonoimmassa tapauksessa juomaan ehkä kaljaa rennosti päivästä toiseen, kunnes jäljellä ei ole kuin ostarin sedän muisto rentoudesta.

Amikset ja lukiot, oppilasaines ja edellä esitetyt yhtymäkohdat luokkatutkimuksen analyysiin vaikuttavat varmasti siihen, millä tavalla koulun käytävästä jatketaan. Tämä kaikki vaikuttaa yhdessä ja erikseen etnisen taustan, uskonnon, vanhempien iän ja varallisuuden kanssa. Ainoat lapset ja suurperheen lapset kasvavat erilaisissa tilanteissa. Eläkkeellä olevat vanhemmat

ja opiskelevat vanhemmat voivat mieltää lastensa koulunkäynnin aivan eri tavalla. Isovanhempien, serkkujen, enojen, setien ja tätien näkyminen arjessa vaikuttaa esimerkiksiään ja tukevinä verkostoina. Tottumukset ja genetiikka vaikuttavat siihen, minkä näköinen, pituinen ja painoinen nuori missäkin vaiheessa on. Tällä puolestaan on suuri merkitys asemassa oman ikäisten parissa. Tämä puolestaan vaikuttaa yhdessä mahdollisten isä- ja äitipuolien kanssa ja asuinpaikan kanssa, puhumattakaan sattumasta. Ja hämmästyttävää kyllä, tämä kaikki näyttäisi tiivistyvän viidennen luokan saksan valintaan.

Luokkakavereideni tapa tulkita ympäristöä, symboleita ja hierarkioita ei jää vain kouluun. Koulussa havaittavat tavat ovat osittain tähän instituutioon liittyviä ja osittain kertovat habituksista. Monien on vaihtaakseen käytävää, opittava pois tai ainakin edellisten taitojen lisäksi uusia asioita; kommunikaatiota vähemmän kiroillen, itsensä palkitsemista vähemmän päihteisiin liittyen, heidän on opittava mieltämään itsensä lukumieheksi tai – naiseksi, uusien asioiden sujuvaksi oppijaksi aivan eri tavalla kuin mitä he peruskoulussa olivat omaksuneet. Ja sama soveltuvin osin toisin päin, jos opiskelijat jossain vaiheessa omaksuvatkin muiden tulkinnan elämästä ja palaavat etsimään ”kadonnutta nuoruuttaan”.



Reflektio – näin tehtiin Angst B

Etnografiassa tutkija on tutkimuksen analyysin ja aineistonkeruun väline ja enemmän. Tässä tapauksessa minun on pitänyt olla luokassa henkilönä, jolla ei ole opettajan tai oppilaan selkeää roolia. Koulua oli käytävä, minun myös, ja sain uuden nimenkin: *Angst B*. Minulla oli pitkään se käsitys, että kirjan nimessä olisi tavalla tai toisella tuo nimi. Siinä yhdistyvät liikahuolehtiva nuorisohajaajatyyppejä ja sopivan särmikäs gangstarappari, tai sellaisen karikatyyri jos tarkkoja ollaan. Pääsin kokeilemaan miltä tuntuu yhtäkkiä viettää suuri osa ajasta parinkymmenen ihmisen kanssa koulua enemmän kuin leikkien oppilasta. Havainnot, ja se mitä voin havainnoida, riippuu suhteesta, jonka onnistun luomaan luokkaan ja kouluun.

Olen aiemmissa luvuissa kertonut, miten tingin possessiivisuffiksin keratausta. Päiväkirja kertoo yksittäisin huomioin, miten koululaiseksi/luokkalaiseksi muuntuminen eteni. Hyvin pian minulle uskottiin viestinviejän tehtävä. Petterin silmälasit menivät rikki liikunnassa ensimmäisen viikon perjantaina:

Hauska detalji, Petteri sanoi minulle: Sano (opettajan sukunimi), että olen optikolla, jos se kysyy. Taisi Petterikin jo unohtaa ikäeron. No, unohtin sanoa, kun tunnin alussa ollut koulutuksen arviointikeskuksen kysely sekoitti päätä. Nelli muisti onneksi.

Marraskuun 11. päivä

9.54 Pandi: Hei Tommi, missä Pete on? Nelli: Ei toi oo Tommi, se on Pete.

Nimivaikeuksista huolimatta sijaisopettaja ihmetteli jo marraskuun alussa, miten oppilaat jakavat minulle kaikki materiaalit aivan automaattisesti. Ja nimitilannekin oli paranemaan päin, sillä joulukuussa aivan viimeisinä koulupäivinä:

Nelli kertoi, että aliaksessa eilen joku oli saanut selitettäväkseen ”paju”, Peten sukunimellä oli auennut.

Tähän samaan aikaan ajoittuu myös possessiivisuffiksitoiveeni. Marraskuussa (12.11.2009) hieman aiemmin:

10.38 Markus väittää opettajalle, ettei hänellä ole tekemistä lattialla olevien roskien kanssa. Sattumoisin 100 % varmuudella näin, miten Markus ne sinne viskasi. Tunnin jälkeen kehotan Markusta tekemään päivän hyvän työn, jos ei kerran muista viskanneensa roskia lattialle. Markus hoitaa asian ihan okei.

Edellä oleva lainaus on kirjoitettu vain neljän viikon koulunkäynnin jälkeen. Siitä käy ilmi luovintani marginaalisessa asemassa. En halunnut suoraan syyttää Markusta valehtelusta, vaikka tiesin hänen juuri valehdelleen opettajalle aivan suoraan. Enkä halunnut Markuksen pääsevän tilanteesta ilman, että hän tietää minun tietävän.

Maaliskuussa totesin, että minulla on ainakin yksi oma homma luokassa. Se oli totuudenpuhujan homma:

Viime viikolla Nelli oli mukana jossain tapahtumassa, missä otti lukua käytävällä selällään takki päällä. Kun monet uskottelivat takin olevan aivan ravassa selästä, Nelli tuli minulta kysymään onko se tai ei. Sain haukut, kun en ollut mukana, mutta vain minimaaliset. Kun Jere tökki kynää Joonaksen hupparin selkään, Joonas kysyi minulta, onko kynä vielä siellä. Tällaisissa asioissa on muodostunut totuudentorven rooli ihan luonnostaan. (30.3.2010)

Toukokuussa (7.5.2010) tuli erilaista kommenttia:

Seuraavalle tunnille mennessä Carita on varastanut siivoojan kärrystä pölyhuiskan ja leikkii sillä, kunnes rikkoo sen. Sanon suoraan, miten typeränä touhua pidän. Riku aloittaa vuodatuksen siitä, kuin tyhmä minä olen, ja miten treenaan kopissani typerä käsiliikkeitä, ja miten kuvittelen olevani jotenkin sisällä tässä kaikessa. Caritakin sanoo minun olevan ihan perseestä. En minä, eikä kukaan muukaan, kiinnitä mitään huomiota. Riku kyllä istuu minun eteen tunnilla ja kääntyy ja alkaa juttelemaan perjantaijuttujaan. Minä muistutan mitä hän juuri äsken kailotti käytävässä, Riku hymyilee ja sanoo sen olleen tsoukkia. Niin kuin se varmasti olikin, mutta varmuuden vuoksi voi aina katsoa reagoinko tuollaiseen. Ja ehkä Carita ei tajunnut sen olevan. Tunnilla Caritakin pyytää minua niittaamaan esitelmänsä kasaan. Joskus ihmettelin, miten nopeasti luokassa karmea kiroilun säestämää sättäminen vaihtuu letkajenkaksi, näin se menee. Mitäs noita muistelemaan.

Eipä mennyt Angst B:llä erityisen hyvin, tuosta saattaisi päätellä. Aika oli toukokuu, koulu oli pian loppumassa. Seitsemän kuukautta ja mihin pääsin,



oli, että olen perseestä ja kuvittelen olevani jotenkin sisällä. Läpänsieto-oletus taisi kattaa jo minutkin, vaikka siitä ei taida tässä olla kysymys. Olen tulkinut asiaa niin, että tässä vaiheessa niin Riku kuin Carita tiesivät minun ilmaantuvan seuraavana aamuna paikalle, vaikka tuollaisia puhuvatkin. Ja omalla tavallaan saattoivat sitä jossain määrin pitää arvossakin.

Luokka ryhmänä muuttuu siitä, että siihen tulee uusi jäsen. Näin tapahtuu siinäkin tapauksessa, että uusi jäsen on ihan oikea oppilas. Ja ryhmä muuttuu myös, jos uusi jäsen on sukupolvea vanhempi ja varsinkin jos heitä on kaksi. Minun on muutettava myös sosiaalista tilaa, jotta voisin tavoittaa sen sellaisena, kuin se oli ilman minua. Luokan oli muututtava, niin oli minunkin.

Ongelmaksi en tätä kaikkea havainnoitsijan ja havainnoitavien suhteen liikettä miellä. Luokka ei muutu niin paljon, että sillä olisi merkitystä koulun tai tutkimuksen kannalta. Näyttää siltä, että koulu instituutiona toistaa samankaltaisia asioita ainakin länsimaissa ajasta ja paikasta toiseen. Ei yhden eikä edes kahden tutkijan olo koululuokassa tee näille suuren mittakaavan asioille mitään. Meillä on kaikki syy uskoa, että luokkamme muuttui hieman hyvään suuntaan siitä, että liityimme joukkoon ja hyvä niin, mutta se ei tee tästä tutkimuksesta toimintatutkimusta. Kaikki eivät olleet tätä mieltä, mutta valtaosa oli. Se, että luokkamme muuttui tarkoittaa tässä yhteydessä, että se ehkä käyttäytyi hieman paremmin. Yritän olla tarkka: sanoisin, että se käyttäytyi enemmän hyvin ja saman verran huonosti, joten kokonaisuus jää positiivisen puolelle.

Toisaalta luokkamme olisi muuttunut myös siinä tapauksessa, ettemme olisi liittyneet joukkoon. Muutos ei ole mikään tutkimuksellinen häiriötekijä, vaan osa sosiaalisen tilan dynamiikkaa. Emme vain aiheuttaneet muutosta, vaan hyppäsimme mukaan muutokseen, joka oli olemassa joka tapauksessa. Kolmanneksi muutos sosiaalisessa tilassa ei ole yksiselitteisesti ongelma, koska se voi tehdä havaittavaksi luokan itsestäänselvyyksiä myös sen alkuperäisille jäsenille. Viittaukset luokan sosiaalisen dynamiikan perustaviin muutoksiin haastattelujen kestäessä ovat esimerkki tästä.

Olennaista tutkimukseni kannalta on se, että nuoret eivät muuta sukupuoltaan tai tapaansa suuntautua maailmaan sen takia, että minä istun samassa luokassa. He ovat aivan entiseen tapaan perustavien voimien, vapaaehtoisuuksien ja välttämättömyyksien keskellä. Minun ei ole tarpeen esittää reflektiota siitä, miten yhden tai toisen tapa olla poika tai tyttö muuttui, ei se muuttunut perustavasti. Olen esittänyt useita esimerkkejä siitä, miten se ei muuttunut yrityksistäni huolimatta. On kuitenkin paikallaan esittää jotain siitä havaintoja

ohjaavasta systematiikasta, joka on ohjannut minun havaintojani, tulkintaa ja analyysia. Esimerkiksi Walkerdine, Lucey ja **Melody** (2001) ovat esittäneet, miten he omien terapioiden ja analyysien perusteella päätyivät havaitsemaan omien kokemustensa aiheuttamia pakonomaisia mielteitä ja asioiden ohittamisia tutkimusta tehdessä. Heidän tapansa kertoa havainnoista, jotka koskevat havainnointia itseään, ovat informatiivisia siinä missä itse tutkimusaineiston esittely. Minulle tällaista vaihtoehtoa ei kuitenkaan ole. Emme myöskään Tommin kanssa havainnoineet toisiamme, ainakaan minä en havainnoinut Tommia (ks. myös Gordon & Lahelma & Tolonen & Holland 2002).

Tutkimus tehdään ajattelemalla ja yksi tapa esittää reflektio on kertoa ajattelemisesta. Esitän tässä luvussa menetelmällisiä ja analyysia taustoittavia asioita. Niissä yhdistyvät henkilöhistoriani, asemani luokassa, sosiologinen perinne ja koulun perinne. Kerron mitkä yksittäiset tapahtumat ja havainnot kiertyivät osaksi muistoja, teoriaa ja ajattelun kehää, miten nämä muodostuivat analyysiksi, ja miten lopulta juuri valitut teemat päätyivät osaksi tätä tutkimusta. Tämä on tiivis esitys siitä, millaisten kysymysten ja vastausten kehien kautta olen päätenyt ratkaisuihini.

Olin varmasti aikanaan Sampolassa oman typologiani mukaan W-poika. Tällä on ollut vaikutuksensa siihen, miten olen elänyt koulussa ja luokkatovereideni keskellä. Minulle on kestänyt vuosia ja taas vuosia päästä eroon sellaisesta alkoholiin liitettävästä kohtalonomaisuudesta, joka edelleen tuntuu löytävän tiensä osaksi nuorten maailmankuvaa. Sampolassa avainnipussani oli aina mukana pullonavaaja osoittamassa, että pulloja on avattu ja tarvittaessa avataan lisää. Oma kokemukseni epäilemättä auttoi siinä, että ymmärsin vihjauksia - ainakin joskus. Se antoi näkökulman, joka sulki pois muita näkökulmia. Ymmärsin myös sen, että ei ole sattumaa kuka niitä minulle esittää ja mistä aiheesta. Ja ymmärsin olla enemmän tarrtumatta vihjeisiin, ainakaan järkyttymällä. Kaikki kiertyi osaksi sitä luokan järjestystä, joka muutoinkin hahmottui. Asiat aukenivat, jos aukenivat, usein äärimmäisten asemien ja henkilöiden välityksellä. Tämä on vaikuttanut erityisesti päiväkirjoihin, joissa pohdin toisten elämää enemmän kuin toisten. Erot kyllä tasaantuivat vuoden mittaan. Olen entinen koululainen ja mietin myös, onko luokassa ihmisten rooleja ja roolien ihmisiä. Jotkut henkilöt ja jotkut roolit olivat tutun oloisia.

Minua kieltämättä hieman harmittaa niiden kavereiden puolesta, jotka osaavat valjastaa hevosen, hoitaa seitsemää pienempää sisarusta tai vaihtaa mopoon männän. On kohtuullista arvostaa heidän osaamistaan. Koulu on



koulu ja on ollut ennenkin, tämä ei vain tunnu muuttuvan. Kai kuka tahansa pitäisi kohtuullisena tunnustaa tämä osaaminen, jos tietäisi siitä. Opettajatkin suorittavat ja arvioivat tietenkin oman aineensa tietoja ja taitoja. Selvää on, että paljon taitoa ja tietoa jää koululta noteeraamatta. Toiset tiedot ja taidot eivät tartu virallisen koulun päättötodistusta kohti etenevään systeemiin.

Koulua ei kannata ylläpitää ottaen Malmbergin toteamus turpaan saamisen tervehdyttävästä vaikutuksesta hyvänä ohjenuorana. Mutta koulua ei pääse läpi ilman, että edes joskus tulee paha mieli. En ole katsellut maailmaa turvavöistä turva-auton turvalasin läpi matkalla harrastukseen. Minulla, niin kuin monella entisellä pojalla, on miettimistä siinä, kuinka monta enkeliä työllisti se, että ylipäänsä selvisi hengissä nuoruudesta. Luokkakaverini ovat jo ehtineet pitää enkelit kiireisinä. Olen opetellut polttamaan tupakkaa joskus 14-vuotiaana. En pysty selittämään miksi sen enempää kuin haastattelemamme nuoret omaa polttamistaan. Sen perusteella mitä muistan, olen murrosikäni asti pelannut jalkapalloa kesät ja jääkiekkoa talvet. Varmasti olen tehnyt jotain muutakin, mutta pallopeleillä on ollut todella suuri merkitys. Kun oppii pallopelin yhteisen periaatteen, sen oppii ja sitä ei unohda. Kaikki eivät sitä opettele, eivät pojista ja vähemmän vielä tytöistä. Kuten jo alkuun totesin, lähestyin kloppien maailmaa tämän historian kautta. Se voi olla sokea pisteeni, mutta vaikka olisi, ei poikien jakaantuminen esimerkiksi urheilullisiin ja muihin ollut laadultaan samanlaista kuin tyttöjen jako kahteen. Liikuntatunnilla minun oli oltava jossain, olin pelaamassa enkä kävelemässä puhumattakaan, että pelaamassa pelikonetta Anttilassa. Joku olisi havainnoidessaan voinut sanoa minun epätoivoisesti keräävän respectiä jääkentällä. Siinä on eromme, kun pelaan höntsykiekkoa kloppien kanssa, pelaan vain höntsykiekkoa kloppien kanssa. Pelaaminen on oma päämääränsä, sitä ei tehdä minkään muun kuin itsensä takia. Jos näillekin pikku riemuille pitää antaa selitys, se kertoo vain siitä, että herra tutkija on ottanut itsensä liian vakavasti. Tämä on juuri tällä tavalla sokea piste, pidän sen sellaisena. On hyvä päästä leikin varjolla olemaan ystäviä ja vihollisia samaan aikaan. Pelisilmäksi kutsutaan kykyä sijoittua oikein ja lukea pelin suunnan muutoksia ja painopisteitä. Se on, kuten Bourdieu (esim. 1998) toteaa, samantyyppinen lukutaito kuin sosiaalinen lukutaito koulun sosiaalisilla käytävillä. Kiekkokentällä toiset näyttävät aina olevan menossa juuri vääriin suuntaan.

HIKET JA KIOSKILAISET, ETÄISYYS VIRALLISEEN KOULUUN

Ne muutamat sekunnit, jotka johtivat raportissa olevan kuvan (1) ottamiseen olivat ratkaisevat sen kannalta, että esitän jaon hikkeihin ja kioskilaisiin omana teemanaan ja perustavana asiana. Kuva itsessään kertoo paljon, mutta se saa merkityksensä syntyehdoissaan. Tilanteen spontaanisuus ja oppilaiden itsestään selvä jako kahteen oli se impulssi, joka sai ajatusten kehät tämän teeman ympärille. Itse termi, hikari vahvistui vasta haastatteluissa kuukausia myöhemmin, joskin se oli tuttu jo omilta kouluajoilta ja ensimmäisistä päivistä. Pitkään ajattelin asiasta niin, että luokka on yksi yhteisö, jonka reunalla on ihmisiä eri asemilla kuin ytimessä. Kevätpuolella aloin kiinnittää enemmän huomiota oppilaiden asetelmiin erityisesti luokan ulkopuolella, siellä jako oli selvempi kuin istumajärjestyksissä luokan sisällä.

Haastatteluissa kerrottu jako oli jopa liian selvä, se ei osunut yksin havaintojen kanssa. Oli mietittävä myös sitä, vastaako jako jotain tarvetta, toivetta, hierarkiaa tai kulttuurista muotoa, koska oppilaiden käytös ja olemus eivät jakaudu samalla tavalla. Oppilaiden jakaantuminen ryhmiin oli helppo havaita muutenkin, samoin oli helppo havaita eri ihmisten taipumukset harjoittaa muuta kuin opiskelua tunneilla. Mutta jako opiskelijoiden ja muiden välillä ei noudattanut mitään sille sanallisesti annettua perustelua, ei hiljaisuutta tai äänekkyyttä, ei ahkeruutta, ei kiltteyttä eikä läksyjen tekoa. Kysymys piti olla muustakin. Haastatteluissa kerrottu ja havainnoitu jako oli selvä, se tuli ilmi käyttämässämme köyhän miehen sosiometriassa kerta toisensa jälkeen. Oli myös selvää, että kuvauksissa oli muutakin kuin koulunkäynnin kuvausta. Tapa, jolla elämä itse asemoidaan tiettyjen ihmisten ja tekojen kanssa samaan maailmaan, oli avainasemassa. Walkerdinen, Luceyn ja Melodyn *Growing up girl* (2001) oli merkittävä kirja, kun tavoittelin seuraavaa abstraktiotasoa. Heidän kuvauksensa luokittain eroavasta tavasta yhdistää ja erottaa työ ja huvi oli merkittävä.

Päädyn siihen, että luokassa havaittu jako on sama kuin oppilaiden etäisyys viralliseen kouluun, että se on kulttuurisena mallina olemassa tästä luokasta riippumatta ja että se on sama kuin kahden erilaisen yhteisön ja niihin kiinnittymisen jako. Jakaantumisessa oli se erityinen piirre, että linjan toiselle puolelle kuuluu vain tyttöjä. Etäisyydenpito viralliseen kouluun oli toimiva juttu. Se tarjosi yksinkertaisen tavan selittää opiskeluvälineisiin ja poissaoloihin liittyviä pieniä havaintoja. Se asetti samalle janalle puheet luokkahengestä,



toiveet päästä tasokkaampaan kouluun ja amerikkalaiset kouluetnografiat vuosikymmenten takaa. Se teki ymmärrettäväksi, miten kioskilaiset hikareista puhuessaan eivät vaikuttaneet puhuvan havaituista ihmisistä vaan arkkityyppisestä kategoriasta.

TOINEN KÄYTÄVÄ AIKUISUUTEEN

Aikuisuuden toisen käytävän opintoja koskevassa alaluvussa olen esittänyt niitä havaintoja, joiden perusteella päädyin nostamaan teeman omaksi alaluvukseen. Havainnot kietoutuvat myös omaan yläastekokemukseen. Olen joulukuussa syntynyt, saman vuoden alkupuolella syntynyt (tyttö) oli huomattavasti minua edellä kaikessa kehityksessä. On selvää, että luokan äänimaisemasta erottuvat pienet oman kokeneisuuden kertomiset eri muodoissaan. Tämä kaikki yhdistyy omaan muistikuvastoon yläasteelta. Härkälässä terveydenhoitajasta tuli minun työhuonenaapurini. Keskustelut hänen kanssaan vakuuttivat siitä, että se mitä suljettujen ovien takana tapahtuu, on eri asia kuin luokan julkisuudessa lausuttu.

Se, mitä tähän tutkimukseen on päätyntä, on melko rajallinen osa kaikkea materiaalia, jota tämä teema on tuottanut, erityisesti sosiaalisessa mediassa. Aineiston käyttöön liittyvien rajoitusten takia, en ole esittänyt kaikkein vaikuttavimpia lausahduksia, termejä ja testejä. Teema saa tunnistettavan uskottavuuden osana kokonaisuutta, jos on saadaksen. Kososen (1998) tutkimuksesta päätellen sukupolvi toisensa jälkeen kohtaa tämän ilmiön jollain tasolla ja tavalla. Kerroin aivan aluksi kaupallisten aineiden kokeesta noin 30 vuotta sitten. Oikea vastaus oli tietenkin organisaatio. Koulu ei ole mestari arvostamaan väärin vastausten voimaa. Koulun on käytännössä mahdotonta sanoa mitään oppilaidensa luovuudesta, ongelmanratkaisusta tai sosiaalisista taidoista vuosikymmenten päästä (Metz 1979, 20). Päädyin kuvaamaan tämän toisen käytävän oppimisena ja oppimääränä, koska se oli hienosti virittynyt ja viritetty assosiaatioiden ja viestinnän maisema. Omalla erityisellä tavallaan osallistuin sosiaalisesti lahjakkaiden erityisopetukseen.

Nuoret oppilastoverimme todella olivat herkkiä itseään koskevalle informaatiolle. Se liittyi osaksi horoskooppien ja sosiaalisen median testien antamaa ”tietoa” itsestä. Ennen joulua 2009 pitämämme ”gaala” oli kokonaan minun suunnittelemani. Jännitin sitä etukäteen, en esiintymistä tai asemaani luokassa, vaan gaalan ideaa ylipäänsä. Kysymyksessä oli kaikilla mittareilla hyvin lapsellinen

leikki, jossa jaettiin palkintoja (suklaajoulupukkeja) eri kategorioissa ja annoin ohjeet voittajille vielä pitää puheet tyyliin ”tahdon kiittää”. Jos idea olisi buuattu nurin, se olisi ollut pieni sosiaalinen katastrofi, totaalinen väärinluenta luokasta. Mutta se ei ollut. Sillä kertaa riski kannatti ottaa, kukaan ei ollut haluton lapselliseen leikkiin, ei aikuisistakaan. Nämä ovat sosiaalisesti herkkiä tilanteita. Tämä oli merkittävin yksittäinen tilaisuus, joka sai kiinnittämään huomiota asiaan jatkossa. Se oli myös tilaisuus, jonka perusteella sai jollain tapaa kovaa maata jalkojen alle omassa roolissaan luokassa. Tekstissä aiemmin olevat esimerkit väripäivästä ja äidinkielen tunnilla luetusta näytelmästä ovat jatkoa tälle gaalalle huomion suuntaamisen merkityksessä. Lopulta; ehkä onnistuneimpia opettajia olivat he, jotka osasivat puhutella lasta luokkakaverissani. Aikuisuuden malleja heille työnnetään koko ajan ja joka suunnalta.

Yksittäiset luokkatoverit myös rekisteröivät hyvin tarkkaan joitain yksittäisiä lauseita. Muistin kyllä itsekin hyvin sen, että minua sanottiin ”vain apuopettajaksi” (ks. Hikkeys positiona). Koulu on intensiivinen paikka sosiaalisesti. Jossain yhteydessä lausuttu ”kyllä sinä lukiossa pärjää” pysyi mielessä hyvin pitkään ja tarkkaan, uskon että näistä on keskusteltu kotonakin. Tällaisia asioita en tietenkään sanonut, jos en sitä myös tarkoittanut. Luokkakaverit myös testasivat omia ammattitaitojaan kertomalla niistä ja samalla katsoivat minne suuntaan sedän suupielet lähtevät. Tämä toisaalta toi sitäkin selvemmin esille joidenkin ammattihaaveiden kokoisen aukon ajatuksissa. Epävirallisen ohjaajan sivutoimessa ei ole sikäli mitään ihmeellistä, että näin luokkakaveritamme enemmän kuin yksikään opettaja tai opinto-ohjaaja. Vain yhden tai kahden kohdalla on mahdollista, että nuoriso-ohjaaja on nähnyt heitä tiiviimmin. Vanhemmista on mahdotonta sanoa, mutta juuri sillä on itsessään arvoa, ettei ole vanhempi.

Herkkyys itseä koskevalle informaatiolle on ilmiö, joka johdonmukaisesti vie pohtimaan sitä järjestystä, joka tämän informaation antamisessa, saamisessa ja kollektiivisessa muokkaamisessa on. Juorun kaksoismerkitys ilkeänä ja hallittuna huomion muotona ei olisi päätynyt raporttiin ilman perushavaintoa huomion keräämisestä yleensä. Jos painottaisi vain koulukiusaamista, painottaisi ryhmän nimitysten ja luokitteluiden negatiivisia sävyjä ja tarkoituksperiä. Mutta nuoret myös tahtovat tulla nimitellyksi ja luokitelluksi. Heillä ei ole tarkkaa näkyä siitä, millaiseksi aikuiseksi he ovat tulossa, ja jokainen kommentti ja vastaus tähän tallentuu mieliin. Myös omilla koulumuistoilla on tekemistä teeman kanssa, joskaan en osaa tarkalleen tätä eritellä. Kun joku maanantaina sanoo: ”ei, mä en kestä, mä kuolen”, sen vain aavistaa, ettei ihminen voi juuri enempää elossa olla.



SUORITTAMINEN

Suorittaminen teemana oli minulle pitkään liian ilmeinen tullakseen nostetuksi esiin. Se toistui ja tuli esille mitä ihmeellisimmissä yhteyksissä. Kuten päiväkirjalainauksista käy ilmi, aloin käyttää termiä jo kouluaikana, mutta lähinnä omana insidejuttuna. Yksittäisistä tapauksista eräs merkittävä ei liittynyt oppitunnin kulkuun: olimme pelaamassa jääkiekkoa liikuntatunnilla. Koska asuin lähellä koulua, kävin tunnin jälkeen viemässä luistimet pois ja suihkussa kotona. Tämän ehti juuri tehdä, jos oli valmis tinkimään ruokailusta. Luokkakaverit kiinnittivät huomion tähän omavaltaiseen toimintaani ja alkoivat vaatia minulle rangaistusta siitä, että poistun koulualueelta. Eivät vähiten vaatineet ne, jotka olivat tulleet ehkä suoraan, mutta parin tupakan kautta. Tämä oli läppä, enemmän kuin puoliksi. Mutta sellaisena se kertoo koulun ajan ja tilan tunkeutumisesta monin muodoin ajatteluun. Jos olisin haissut hielle luokassa lopun päivää, tämä olisi ehkä ollut sitten ihan hyvä. No, ei ollut aina niin hyvä ajatus tuo ruokailusta tinkiminenkään.

Suorittaminen on laajempi ilmiö kuin pedagoginen ulottuvuus. Se ilmeni joka päivä kiireen ja ajantappamisen samanaikaisena läsnäolona, aika etenee koulun käytävissä omilla merkillisillä tavoillaan. Koulupäivä oli pakattu kahdeksan ja kahden väliin ja tästä ei juuri tingitty, eivät opettajat eivätkä oppilaat. Suorittaminen on paras termi kuvaamaan tätä. Opettajia en tosin tässä tutkimuksessa ole käsitellyt. Suorittaminen analyysin osana edellytti arkisen koulukysymyksen kääntämistä ympäri: sen sijaan, että pohditaan työrauhaongelmia, kysytäänkin, miten tämä kaikki on mahdollista tapahtua edes näin hyvässä järjestyksessä. Peruskoulu kokoaa eri kansanosat yhteen, suorittaminen on perusta sille, miten tämä tapahtuu. Suorittamisen kuvaus antanee vaikutelman perinpohjaisesta kriittisyydestä, mutta olen ajatellut sitä tehdessä enimmäkseen peruskoulun hyvyttä jo sen takia, että se kokoaa erilaiset nuoret yhteen.

Päädyin teemaan myös sen ajatuksen perusteella, etten muista tehneeni juuri havaintoja oppimisesta, vaikka olin koulussa. Oppimisella tarkoitan, olematta kehityspsykologi, sitä, miten tajutaan kaikkien kateettien yhteisyys trigonometriassa, abstraktien kateettien ominaisuudet. Oppiminen on asioiden oivaltamista, yksittäisten havaintojen asettumista samoihin kategorioihin ja abstraktioiden käsittämisen kykyä. Jossain vaiheessa kukin oppilas tajuaa, että X voi olla mikä tahansa luku, mutta sen tajuaminen ei näy eikä kuulu. Legendaarinen ”konsukiepre” voi olla mikä tahansa ehdot täyttävä ruotsin

sivulause. Lauseenvastikkeella voidaan korvata sivulause yleisesti ottaen. Oppiminen peittyi juuri suorittamisen alle. Sain ankaraa kritiikkiä, kun kysyin matematiikantunnilla kysymyksen, sen takia tunti venyi minuutin pari yli säädetyn. Se dialogisuudesta pedagogisena ihanteena, koulun aika ja tila ajaa yli. Kaikki pedagogiset pikku katastrofini, josta olen kirjoittanut, vakuuttivat minua siitä, että teema on lukunsa arvoinen. Mutta en edelleenkään väitä tehneeni etnometodologisia kokeita, asiat tulevat liian nopeasti sellaiseen. Yksittäinen tapauksista selkeimmin vakuutti se, jossa pojat etsivät koneelta oman murteensa sanoja.

Suorittamisessa piilo-opetussuunnitelma-ajattelu ja kirjallisuus ovat olleet sellainen väylä, josta ajatus ja analyysi on voinut lähteä liikkeelle. Suorittaminen on sellainen metatermi ja -käsite, että se vastaa etnografian yleiskysymykseen, *what's going on?* Se tekee ymmärrettäväksi, miten niin erilaiset ihmiset ja yhteisöt toimivat melko hyvässä sovussa päivästä toiseen samassa talossa ja instituutiossa. Tämä on kysymys paljon enemmän kuin se, pitääkö draamaa opettaa kutosella tai seiskalla. Suorittaminen on koulun olemus. Vihjasin ja olen sitä mieltä, että juuri suorittaminen on vastaus siihen, miksi koulu suoriutuu kaikista reformeista muuttumatta. Kysymys on kuitenkin sellainen, etten voi siihen aineistoni perusteella mennä tämän enempää. Suorittaminen on koulussa läsnä kaikkialla ja koko ajan. Se on niin ilmiselvä asia, ettei sitä näe, jos ei erikseen katso.

KOULUN AJAT JA TILAT

Kuvaan, miten luokkamme autonomia hajoaa ja koulun yksilöllistävä perustehtävä ottaa omansa, niin kuin aina ennen. Yhdistän asian koulun fyysisiin ja sosiaalisiin tiloihin, joita juhlat ilmentävät. Joulukirkon hartaus tarttui minuun vahvasti. Nappasin Jeren ja Esan pipot kirkossa pois päästä sen verran päättäväisesti, että mukana saattoi mennä hiuksiakin. Kun palasimme kirkosta, kiinnitin huomion siihen, miten yhtä naapuriluokan kaveria pilkattiin hiljaa, mutta jotenkin armottomasti ja kollektiivisesti. Se ei ollenkaan sopinut tunnelmaan, joka juhlassa on työskentelykonsensuksen jalostuneempi muoto. Asia jäi muistiin ja aktivoitui vappujuhlan aikaan, jolloin yksi luokkakaverini ja yksi opettaja saivat osakseen kommentteja, jotka nekään eivät ollenkaan istuneet juhlaan. Oppilaiden järjestämässä juhlassa ihmettelin, miten rippileirin kootut leikit saivat yleisön niin innostuneena seisomaan takariveillä. Sellaista



on turha odottaa näkevänsä rehtorin puheen aikana.

Arjen ja juhlan teemat kietoutuivat yhteen niiden vaikeuksien kanssa, joita minulla oli, kun pidin kiinni yhteisöteemasta ja luokastamme. Kevään hajoaminen, tai tuntemus siitä oli liian olennaista jätettäväksi pois ja kaukana siitä, että se olisi koko totuus luokasta. Havainnot, kokemukseni ja koulun oma logiikka saivat ratkaisun, joka on abstrakti ja voi tuntua kaukaa haetulta tai ylitulkitulta. Yksittäiset havainnot voivat olla epätarkkoja ja muutama tulkinta voi johtua enemmän minun väsymyksestä kuin mistään, mitä ”todella” tapahtui. Tästä huolimatta pidin perusteltuna esittää se tapa, jolla koulun yksilöivä rakenne lopulta puskee itsensä läpi vaikka mistä näennäisestä autonomian tunteesta. Se ei ole ihmeellistä yksinään, vaan yhdessä sen kollektiivisen unohduksen kanssa, jonka luokkamme sai lietsottua. Jos luokkamme pojat olisivat siirtyneet suoraan konepajoille kevätjuhlasta, olisin tuskin samalla tavalla noteerannut asiaa.

Päädyin tähän teemaan, koska kontrasti syksyn ja kevään merkintöjen välillä oli niin merkittävä. Katsoin koulun arjen ja juhlan vaihtelun ilmentävän muutosta syksystä kevääseen, myös koska se ilmentää koulun yksilöivää luonnetta. Teemaan pätee sama kuin suorittamiseen, se on liian ilmiselvä otettavaksi vakavasti. Tottahan oppilaat saavat päättötodistuksensa, se on niin selvä asia, että siinä ei pitäisi olla mitään ihmettelemistä. Eikä siinä olekaan, ihmetystä herätti joidenkin kyky olla kuin eivät välittäisi koko asiasta. Koulun yksilöivä luonne ei tiivisty vain todistukseen. Yhteisvalinta konkretisoituu aiemmin keväällä. Haastattelemamme opettajan kertomus ysiluokkalaisten lelopäivistä oli yksi vaikuttava yksityiskohta, joka ohjasi varmasti myös havainnointia ja analyysia.

Näissä teemoissa oli hyväksi, että kirjoitin päiväkirjani samana päivänä ja säästelemättä mitään huomioita tai tulkintoja. Koulu imaisee mukaansa ja olisin tehnyt toisenlaiset arviot, jos olisin muistellut syksyä keväästä käsin. Tulen esittäneeksi paljon vedoten pieniin ja yksinkertaisiin asioihin: siihen, miten opettaja ei voi poimia yksilöitä ryhmästä, jos nämä eivät niin anna tehdä. Ja toisaalta, miten arvosanat tekevät juuri sen. Tämä kontrasti yhdistyi siihen, miten meille aluksi kerrotut luonnehdinnat (klikit vs. pitävät toistensa puolta) erosivat, ja miten paljon puhuimme luokkahengestä. Tämä yhdistyi perushavaintooni siitä, miten yksilöitä arvioiva koulu ja yksinjäämisen pelon kanssa kamppaileva oppilas hakevat aikansa ja paikkansa koulussa.

LUOKKA JA LUOKKA

Pääasiallinen tavoitteeni W- ja M-oppilaiden luonnehdinnassa ei ole luokkatheorian tai luokkatutkimuksen puolella. Koulu ja sen suhde erilaisiin jakoihin on kuitenkin aivan liian ilmeinen teema ohitettavaksi. Elämän ja koulun vastakkaisuus, instrumentaalinen suhtautuminen koulutukseen, suhtautuminen koulutukseen kuin mihin tahansa duuniin kaikki viittasivat siihen suuntaan. Tyypit yhdistävät havaintoja toisiinsa yhdistämättä niitä tiettyihin ihmisiin, toivottavasti. Ovathan esimerkit suurimmaksi osaksi omalta luokaltamme. Tuoreimman luokka-, sukupuoli- ja koulututkimuksen teemoissa on ollut sellaista taipumusta, että sukupuoli asetetaan vastakkain ja toisaalta käydään vähän kilpaa siitä, kenellä menee huonoiten ja ketä eniten alistetaan. Sukupuoli nuorisotutkimuksessa on tarkoittanut lähinnä tyttöjä ja lähes poikkeuksetta naispuolisia tutkijoita. Tämän tutkimuksen typologiaan on toivoakseni jäänyt merkkejä nuorten ironian tajusta ja kyvystä, nuoruuden avoimista maisemista ja elämänhalusta. On liian yksinkertaista sanoa, että joku on alistettu, kun on työväenluokkainen ja työväenluokkainen, koska on alistettu. Samalla tavalla kuin on liian yksinkertaistavaa sanoa, että luokkia ei ole, koska muurari tienaa niin paljon. Siksi en väitä näistä kumpaakaan, ainoastaan sen, että koulun käytävät tekevät toiset käytävät jatkossa todennäköisemmäksi. On järkevää olettaa, että kuvatut käytävät jatkuvat ja toiset vaihtoehdot ovat todennäköisempiä kuin toiset.

Mikä tahansa luokkittelu Suomessa on otettava maalaisella lähihistorialla sävytettynä (ks. Tuohinen 1996). Härkälän vahva virkasäätyperinne ja suhteellisen ohut teollinen perinne tekevät sen, että luokkakuva on paitsi historiallisesti spesifi, myös paikallisesti erityinen. Listasin melko pitkästi erilaisia detaljeja, joissa eri tyyppien toiminta ja ajatukset eriytyvät. Mutta silti kysymys on vain pienestä osasta havaintoja. Vanhempien haastatteluilta palautuivat mieleen sananparret ammatin lukemisesta. Pedagogisten epäonnistumisieni luettelosta mopon suuttimen käytännön ratkaisu matemaattiseen pulmaani asettui samaan teemaan. Pauliina kertoi menevänsä TET-jaksolla päiväkotiin (ei tosin loppujen lopuksi mennyt). Siitä virinnyt keskustelu luokassa ja Skeggsin (1997) analyysi huolehtimisesta (*caring about* ja *caring for*) olivat selvästi samaa asiaa. Tiesin luokkakavereiden perheistä liian vähän asettaakseni heitä perinteisellä tavalla luokkiin, tosin olisin tiedot saanut halutessani. Olennaisempaa on, että tiesin heistä liikaa ottaakseni vakavasti mitään yhtä mahdollisuutta asettaa jokin luokka-asema kullekin. Tarinat ja elämät olivat



ristiriitaisia, suurperheet, ydinperheet, uusperheet, maahanmuuttajaperheet olivat liian kirjavia. Isien ja äitien ammatit ja koulutukset erosivat toisistaan niin paljon. Osalla koulutus oli edelleen kesken.

Sosiaaliset käytävät ja viittaukset luokkateemaan ja siihen viittaava ratkaisuni on myös tapa ajatella uudelleen se, mistä koulussa puhutaan oppilasaineena ja kemioiden kohtaamattomuudesta. Mitä tahansa sosiaalisista jaoista analysoin, merkittävintä teemassa on se, että arjen koulunpyörittämisen kannalta viidennen luokan saksan valinta kertoo kaiken olennaisen.

SUKUPUOLI

Teemana sukupuoli on näkyvässä koko ajan koulussa. Toisin kuin suorittaminen tai yhteiskuntaluokka, se näkyy niin selvästi ja korostetusti, että sen näkymättömyyskin näkyy selvästi. Jotkut tytöt näkyvät näkyvästi ja pojat enemmän näkyvät näkymättömyyttään. Tokkopa tytöt muissakaan kouluissa lyövät vetoa siitä, kuka on koulussa päivän pilkkihaalareissa. Kun Esa piti kirjallisuusesitelmän, opettaja mainitsi palautteessaan, että seinä pysyy kyllä pystyssä, vaikkei siihen nojaisikaan. Niin pysyy, vastasi Esa, mutta minä en pysy. Tässä oli jotain maskuliinisen tuttua. Sukupuolta koskevissa osuuksissa olen jo kuvannut aluksi ihmetelleeni tyttöjen sanomisten rajuja muotoja ja toisaalta tilapäisten riitojen nopeaa palautumista ennalleen. Ajattelin pitkään poikien ja tyttöjen eron sosiaalisesti hyvin suureksi, niin kuin se ilmiä sulataan onkin. Kun tarkastelemme sukupuolille ominaisia solidaarisuuden ja kiintymyksen ja toisaalta eripurauksen ilmauksia, ne näyttävät samankaltaisilta tasapainoilussaan. Ystävyiden ja vihollisuuden ambivalenssi oli helppo havaita tyttöjen toiminnassa ja haastatteluissa, ymmärtämisen kanssa oli vaikeuksia. Ystävyiden ja vihollisuuden lisäksi pidän oikeana puhua myös esimerkiksi ihailun ja kateuden samanaikaisuudesta, mikä näkyi perintöprinsessailmiössä. Tiedän, että joukkueurheilu ei koske kaikkia poikia, ei lähellekään. Mutta silti pidän sitä poikien vastineena ystävä–vihollinen-ilmioille. Eivät riidat koskeneet kaikkia tyttöjä, sen enempiä kuin pelaaminen kaikkia poikia. Ne ovat kuitenkin sukupuolispesifejä kasvatuksen ja kasvamisen tapoja.

Jeren tapaus mietitytti pitkään. Olisiko aihetta ottaa totuutena hänen ja muiden kertomus siitä, että häntä ei kiusata, vaikka häntä kurmootetaan. Tulkitsin hyvin varhain, että hänelle luokka oli turvallinen sosiaalinen tila, vastoin ehkä poliittisesti korrektia tulkintaa. Jere sai luokan stipendin, josta oppilaat äänestivät.

Olisi erikoista kuvata hänet vain hierarkian pohjille. Rikun taipumus mennä laidasta toiseen, lyömäkisasta pieniin uskoutumisiin oli yksi vertailukohta. Kimin fyysisyys ja hänen osoittama machoilunsa (Tuohinen 1996). Poikien ihmeelliset luokittelujärjestelmät olivat tuttuja olemukseltaan, joskin aikaamme päivitettyjä CS- tai WOW-juttuja, pelikoneiden erikoisuuksia ja uudenlaisten mopojen uudenlaisia virittämistempuja. Logiikka on kuitenkin tuttu ja jotkin ylinopeustarinat olisi voinut sanasta sanaan kertoa 30 vuotta sitten.

Murrosiän fyysinen muutos saa tytöt noteeraamaan ruumiillisen olemisensa tarkemmin ja ilmeisesti kokemaan sen uudella tavalla ja tarkemmin. Poikien versio fyysisestä muutoksesta näyttää olevan merkillinen ruumiista irtaantuminen. Pituuskasvun rajuus ja omien raajojen ja voimien koordinaation vaikeus tuottavat erityisen ruumiillisuuden muodon. Ainakin Härkälässä sukupuoliperinne elää sen verran vahvana, että se saa tyttöjen ja poikien nuoruusmaiseman eriytymään. Pojat kiinnittyvät omiin luokittelujärjestelmiin, mopojen, kevytmoottoripyörien, mopoautojen, autojen ja ajokorttien, ikärajojen ja K-18 systeemeihin. Tytöt, osa heistä, pääsee suoraan sille toiselle etupenkille ja baariin. Pojat olivat samaan aikaan turhautuneita ja omalla tavallaan turvassa erilaisten rajoitustensa kanssa.

Koulun arjessa tulini ottaneeksi sellaisenaan tulkinnat esimerkiksi poikien viiltelyharrastuksesta. Kun he eivät itse tunnu asiasta juuri välittävän muuta kuin naureskelun ja esittelyn verran, en tullut minäkään asiaa kovin vakavasti noteeranneeksi. Kysymyksessä ei ollut viiltely asianosaisille, vaan jokin tatuoinnin versio. Tyhjännauramisen poikamainen tapa elää koulussa edelleen muuttumattomana, kun vertaan omiin kouluaikoihini. Esimerkiksi taputukset ruokalassa, kun astiat tippuvat tai suojalasien hakeminen mitä pienimmästä syystä toistuivat sellaisina, kuin Sampilassa aikanaan. Tällaisissa asioissa oma sukupuoli onnistuu harhauttamaan; näitä kuvittelee kaikkien huviksi, mutta ne lienevät erityisesti poikien tapoja. Nämä ja myös havaitsemani yhtäläisyys Yyberin ja lapsuuteni Järvensivun välillä olivat sellaisia havaintoja, joista käsin saattoi ainakin yrittää nousta yleisemmälle tasolle ja pohtia mikä niissä on yhteistä. Arki oli toisiaan seuraavia yksityiskohtia, joita yritin kirjata ylös ja joista yritimme keskustella haastatteluissa ja joita yritimme vangita kuviin. Jotkut yksityiskohdat olivat sellaisia, että niitä pohtimalla saattoi ainakin kuvitella tavoittaneensa jotain yleisempää, jota sitten sovitti toisiin yksityiskohtiin ja niin edelleen. Koulumaailma on vaikea sekoitus tuttua ja outoa.

Oma sukupuoli näkyy ja kuuluu raportoinnissa monin tavoin. Olen valinnut esimerkkejä oppiaineista ja oppimisesta enemmän matematiikasta



ja fysiikasta kuin muista aineista. Näissä aineissa olen ajatellut oppimisen ilmenevän jotenkin enemmän sellaisenaan. Tavassani muuttaa haastattelu- ja päiväkirjakatkelmien nimiä yleisnimeksi (TYTTÖ/POIKA) sukupuoleni näkyy myös. Arastelen huomattavasti enemmän laittaa tyttöjen pseudonyymejäkään tekstiin, koska osaan niin huonosti arvioida, miten ne aukaisemaan pystyvät ihmiset suhtautuvat asiaan. Poikien pseudonyymejä olen vaihtanut vähän ja nekin osittain tyttöjen haastatteluista. Tyttöjen haastattelut eivät kuitenkaan olleet mitään minuutin kiusallisten hiljaisuuksien katkomia väkinäisiä suorituksia, vaan hyvin eläväisiä keskusteluja.

PALUU TORVENSOITTAJAKSI

Kouluihin lähtee satoja tuhansia suomalaislapsia aamuisin, siihen nähden tiedämme melko vähän siitä, mitä koulussa tapahtuu. Mutta tiedämme kuitenkin yllättävän paljon suhteessa siihen, että koulu on niin irrallinen saareke. Vanhemmat eivät paljon koulussa käy, yläkoulussa suhde on löyhimmillään (Hoikkala & Paju, tulossa). Koulu on niin vahva instituutio, että itse kerran koulua käyneenä tietää siitä edelleen paljon. Kaikessa tuttuudessaan kouluun on mahdollista löytää uusia näkökulmia.

Tulin kirjoittaneeksi tämän tutkielman viiteen kertaan, vasta sitten se alkoi muistuttaa akateemista tutkimusta, ja edelleen teoreettisesti kevyttä sellaista. Tämä johtuu kai siitä, että koulunkäynti on intensiivinen kokemus ikään-tyvällekin oppilaalle. Siitä pitää kirjoittamalla kirjoittaa etäisyyttä. Samalla tutkimuksen kuvaileva tieto menettää nyansseja ja elävyyttään. Menetelmäni on ollut ajatella ja kirjoittaa, liikkua kykyjen mukaan yleisten ja yksittäisten asioiden välillä. Ja menetelmäni on ollut myös liikkua kirjaimellisesti haastatteluja kuunnellen. En käyttänyt mitään laadullisen aineiston käsittelyyn tarkoitettua ohjelmaa, en oikein osaa kuvitella, miten sellainen olisi auttanut. Olen esitellyt tutkimuksessa pieniä yksityiskohtia, joilla on ollut merkitystä analyysissa. Itse asiassa koko raportti on melkoinen vyörytys yksityiskohtia, ja yritystäni saada ne asettumaan laatimiini kehyksiin ja niiden välisiin suhteisiin.

Luokkakaverini tivasivat opettajalta, mitä hyötyä voi olla yhtälöparien opettelemisesta. Ja he saivat vastauksen. Olen käyttänyt tätä esimerkkinä kahdesta asiasta, ensiksi siitä, miten homo/macho testille vastaavia vaatimuksia ei asetettu. Tämä on itsestään selvää tietenkin, ja juuri siksi se on merkityksellistä. Toiseksi olen esittänyt, miten toisille kelpaa vastaus, että yhtälöpareja tarvitsee

seuraavassa koulussa. Ja toisille se on kysymyksen kiertämistä, eihän koulua voi perustella toisella koululla.

Aluksi tuntui jotenkin olennaiselta kuljettaa kunkin koulukaverin pseudo-nyymia mukana, urakan edetessä olen yhä useammin korvannut niitä NIMI/TYTTÖ/POIKA -merkinnällä. Tämä lienee hyvä metafora etääntymiselle. Oletan, että lähes kaikki, mitä tässä tutkimuksessa on kerrottu, on omalla tavallaan yleisellä tasolla itsestään selvää. Näinhän se menee. Yläkoulussa epäjärjestyksen mahdollisuus on läsnä. Jos lukija tunnistaa ilmiöissä jotain koulumuistoihin liittyvää, niin aina parempi. Jos nämä tyytit eivät olleet omalla luokalla, ne ehkä olivat naapuriluokalla tai ovat nyt omien lasten luokalla. Samalla on selvää, etten vuonna 2010 keväällä koulujen loppuessa olisi kertonut asioita samalla tavalla. Toivon, että lukijalle jää samanlainen vaikutelma, että tutkimuksessa on kerrottu jotain, minkä on aina tiennyt, mutta ei kuitenkaan aivan. Parhaimmillaan etnografia voi auttaa kiinnittämään huomion sellaisiin arkisiin asioihin, jotka ovat aivan liian ilmeisiä tullakseen huomatuksi. Jälkikäteen ajateltuna olisin voinut vielä enemmän istua ja ihmetellä sitä, mitä koulu on, ja miten se tulee mahdolliseksi. Mutta koulu on sosiaalisesti intensiivinen paikka, se imaisee mukaansa ja piilottaa itsensä.

Minulla oli ylellinen mahdollisuus tarkastella tavallisuutta keskittymättä menestykseen, ongelmiin, tyttöihin, poikiin, arkeen, juhlaan tai edes yhteisöön pelkästään. Minulla oli koulu päässäni sikäli, että osasin kuten kuka tahansa tulkita koulun peruskäytäntöjä ensimmäisestä tunnista alkaen. Mutta toivottavasti minulla ei ollut koulu päässäni siinä merkityksessä, että olisin pakottanut ihanuutta ja kurjuutta erillisiksi ja hallittavaksi ongelmiksi ja iloiksi. Ihanuus ja kurjuus projekti on ollut hyvä ja mielenkiintoinen. Olen tiennyt alusta asti, että aineistostani tulee hyvä. Sen puristaminen kirjaksi on, tietenkin, vain itsestä kiinni.

Aiemmin olen tutkijana kirjoittanut ja puhunut ja kuvitellut jotain tietäväni syrjäytymisestä. Nyt kuvittelen tietäväni enemmän, vaikka en miettinyt koko asiaa koulunkäynnin aikana. Joillakin nuorilla on tukevammat turvaköydet ja toisilla sitten taas vähemmän tukevat. Syrjäytyminen on termi, josta en pidä nyt sen enempää kuin aiemmin. Syrjäytymiseen tuleva näkökulma on rajoittunut, jos se tulee vain syrjäytyneeksi leimattujen haastatteluista. Nyt olen luultavasti nähnyt syrjäyttämisen lähempää ja saanut havaita, miten ja millaisin pienin askelin se etenee. Olen voinut havaita, miten erilaisia ovat nuorten turvaverkot ja erilaiset suojan asteet syrjäytymistä vastaan, vaikka kenenkään otsassa ei lue syrjäytynyt. Olen korostanut ja korostan edelleen,



että tutkimuksellisesti on suoranaista ylellisyyttä päästä kiinni ihan tavalliseen kouluun ilman ennakko-oletusta spesifistä ongelmasta ja sen spesifistä ratkaisusta. Luokkamme niin kuin sen olen kuvannut voi vaikuttaa muulta kuin tavalliselta, mutta se on niin tavallinen, että aivan samankaltaisia ilmiöitä löytyy valtameren takaa tämän kirjoittajan syntymän ajoilta. Koulun on ajateltava meissä vahvasti, jotta nämä tavat toimia ja ajatella pysyvät elävinä. Maailma on täynnä niitä kaikkein karkeimpia luokkia, koululla on taipumusta tuottaa tällaisia mielikuvia.

Päiväkirjamerkintöjen kanssa kävi varsinkin alkuun niin, että 19 tehtävään tekevää oppilasta ei tule kirjatuksi, vaan se 20:s, joka kampaa hiuksiaan peilin edessä tai lähtee vessaan. Pipping (1978,20) kuvaa samaa vääristymää: olen erityisesti kiinnittänyt huomiota käyttäytymiseen, joka tuntui toivottavalta tiedostamattomasti käyttämäni näkökulman kannalta. Pipping asettaa tehtäväksi kuvata virallista ja epävirallista normijärjestelmää. Pipping (mt. 34) toteaa myös, että hän on yrityksistä huolimatta suhtautunut epäviralliseen järjestelmään suuremmalla sympatialla kuin viralliseen järjestelmään. Pippingin kuvaama vinouma havainnoissa on tässäkin tutkimuksessa selkeä. Koulun kulttuurinen käsikirjoitus ohjaa havaintoja ja saa toiset asiat näyttämään mielenkiintoisemmalta kuin toiset ja tietyt sanat kuulostamaan mielenkiintoisemmalta kuin toiset ja tietyt esineet pulpetilla näyttämään mielenkiintoisemmalta kuin toiset. Nuorten toiminta oli nuorten toimintaa, jolle koulu tarjosi puitteet. Koulu sai jotkin eleet kasvamaan merkitykseltään itseään suuremmiksi, kadunkulmassa ne olisivat jääneet vaille huomiota. Tapa nähdä perusluokkatilanne oppilaiden ja opettajan välisenä kontrollikamppailuna on vahvana minussa, ja vielä vahvempana opettajissa. Tiedämme niin hyvin, mitä koulu on, että tunnistamme heti asiat, jotka eivät kuulu kouluun. Ja ajatteleme automaattisesti, että opettaja on vastuussa virallisen koulun dominanssista kouluaikana.

Koulu on vahva instituutio, joka muuttuu hitaasti. Koulun vahvuus johtuu paljon siitä, että koululaisten vanhemmat ja opettajat ovat entisiä koululaisia. Koulu pääsee kaivertamaan omat aika- ja tilamallinsa lasten mieliin ja ruumiisiin, ja toistamaan toistamasta päästyään koulun rutiineja. Koulu on aina joutunut ratkomaan yksilöllisyyden ja yhteisön vaatimuksia ja etuja (esim. Koski 1999). Yksilöivät arvot ja yksijäämisen pelko jännitteisenä parina edustavat jatkuvuutta koulussa. Koulu on vuosien jälkeen tuttu, merkillisen tuttu. Olen pyrkinyt etäännyttämään itseäni asettamalla kysymyksiä epä-tavanomaisesta suunnasta; sen sijaan, että kiinnittäisin huomiota vain koulun

ongelmiin ja niiden ratkaisuihin, olen yrittänyt myös kysyä, minkä varassa tämä näinkin hyvin pyörii. Onko oppiminen itse koulussa jotenkin piilossa, vaikka koko instituutio on sen varaan rakennettu. Miksi koulussa on koko ajan kiire. Tällaiset asetelmat ovat pyrkimykseni osoittaa sekä etnografista että sosiologista mielikuvitusta. Kimmo Jokisen kysymys siitä, miten kukaan voi kuvitella jonkun kytkevän päänsä oppimisasentoon aina 45 minuutin jaksoissa, ei ollut varsinaisesti tarkoitettu sellaiseen yhteyteen, jossa sitä käytin. Se oli hyvin muotoiltu kysymys, johon halusin vastata, vaikka kysymyksen alkuperäinen tarkoitus lienee ollut korostaa, ettei kukaan voi kuvitella mitään sellaista. Silloin, kun oma mielikuvitus ei riitä, voi aina lainata toisilta, ja olisi pitänyt tehdä tätä myös enemmän. Olen parhaani mukaan sulkenut mielestä kaiken sen, mikä koulutuksesta puhuttaessa yleensä tulee puheeksi: kansainväliset testit viihtyvyydessä ja oppimisessa, tuntijaon, oppilashuollon ja opintojen ohjauksen.

Koulu on paikka, johon oikein kukaan ei liitä viihtymistä, rentoa vapaa-muotoista yhdessäoloa ja kiireettömyyttä. Koulusta on kiire pois, ja sieltä pääsemistä juhlistetaan. Koulurakennus on vähemmän aikaa käytössä kuin tyhjiillään, siellä ei pahemmin chillailta. Koulussa pärjää useimmiten, jos tietää paikkansa, olettaen, että on joku paikka sosiaalisesti ja sitä vastaavasti fyysinen paikka. Erityisesti yläkoulu, peruskoulun luokat 7–9, on jonkinlainen musta aukko kasvatuksessa. Se on murrosikä ja paljon muuta. Yläkoulu instituutiona hukkaa vanhemmat, ainakin jos vertailukohtana on alakoulu. Alakoulun seimikuvaelmien ja lukion vanhojen tanssien välissä on merkillinen väli, tämä musta aukko lienee se, joka sai alun perin kasvuyhteisöpohdinnat tulkitsemaan juuri yläkoulun sopivaksi paikaksi. Kun puhutaan idyllisistä ja yhteisöllisistä kyläkouluista, puhutaan alakouluista. Kun kiinnitetään laattoja seiiniin kertomaan koulun vanhoista oppilaista, se tehdään lukion seinään.

Yläkoulu hukkaa vanhemmat ja samalla nuoret. Luokanopettajajärjestelmän ja aineenopettajajärjestelmän ero on itsestään selvä, ja silti ei aivan. Vietin luokkamme kanssa aikaa enemmän kuin yksikään opettaja kolmen vuoden aikana, olin viettänyt ehkä jo joulukuun mennessä. Yläkoulussa on hyvin harvinaista, että yksikään aikuinen tietäisi mitä luokassa on meneillään ryhmänä, edes vähän. Ja samaan aikaan ryhmä on jotain hyvin tärkeää sen jäsenille. Se voi olla painajaismainen, ahdistava asia, mutta sieltä tulee paljon hyvääkin.

Palaan nyt pikkuhiljaa aikaan, jolloin Härkälän yhtenäiskoulu on minulle lähinnä rakennus Rantakadun varressa, vaikka sadoille muille se on keskeinen arjen kohtaamispaikka. Minä liityn torvea soittavien autoilijoiden



joukkoon. Yläkoulu on muuttunut melko vähän. Koulu muuttuu hitaasti, se on verrattain autonominen instituutio. Koulu on onnistunut suorittamaan monia uudistuksia muuttumatta ratkaisevasti. Kysymys ei ole kuitenkaan vain koulusta. Nuoruuskin muuttuu hitaasti ja me olimme nuoria aikanaan Sampolassa. Tällä aikaperspektiivillä lapsuuden jättäminen, kukin tahdissaan, on samojen haasteiden kohtaamista edelleen. Kouluun lähtee aamuisin satoja tuhansia lapsia, ja juuri siksi se on liian tärkeä jätettäväksi pedagogeille. Me kaikki tiedämme mitä koulussa yleisellä tasolla tapahtuu, ja se uutinen onkin. Se pitää vain välittää. Tämän olemme yrittäneet tehdä.

Lähteet

- Aaltonen, Sanna (2008) Itseluottamusta, varovaisuutta ja vaaraa. Yhteiskuntaluokka ja tyttöjen tulkinnat sukupuolisesta häirinnästä. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino & Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 83, 36–57.
- Aapola, Sinikka (2002) Pikkutyttöjä vai puoliaikuisia? Teoksessa Sanna Aaltonen & Päivi Honkatukia (toim.) *Tulkintoja tytöistä*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 27 & Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Tietolipas 187, 129–147.
- Alasuutari, Pertti (2007) *Yhteiskuntateoria ja inhimillinen todellisuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Antikainen, Ari & Rinne, Risto & Koski, Leena (2000) *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Arnot, Madeleine (2004) Male Working-Class Identities and Social Justice: A Reconsideration of Paul Willis's Learning to Labor in Light of Contemporary research. Teoksessa Nadine Dolby & Greg Dimitriadis (toim.) *Learning to Labor in New Times*. New York & London: Routledge, 17–40.
- Ball, Stephen J. (1981) *Beachside Comprehensive. A Case-Study of Secondary Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berg, Päivi (2010) *Ryhmärajoja ja hierarkioita. Etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta*. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 22. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos.
- Berg, Päivi & Lahelma, Elina (2010) Gendering processes in the field of physical education. *Gender and education* 22:1, 31–46.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1994) *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. Alkuteos (1966) *The Social Construction of Reality*. Helsinki: Gaudeamus.
- Bixby, Janet S. (2006) Authority in Detracked High School Classrooms: Tensions Among Individualism, Equality and Legitimacy. Teoksessa Judith L. Pace & Annette Hemmings (toim.) *Classroom authority. Theory, research and, practise*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 113–134.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1977) *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bourdieu, Pierre (1984) *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge & Massachusetts: Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre (1985) *Sosiologian kysymyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J.D. (1995) *Refleksiiviseen sosiologiaan*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Bourdieu, Pierre (1998) *Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia*. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu Pierre ym. (1999) *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Cambridge: Polity Press.



- Broady, Donald (1994) *Piilo-opetussuunnitelma*. Viides painos. Tampere: Vastapaino.
- Delanty, Gerard (2003) *Community*. London & New York: Routledge, Key Ideas Series.
- Douglas, Mary (1986) *How Institutions Think*. Syracuse & New York: Syracuse University Press.
- Douglas, Mary (2000) *Puhtaus ja vaara. Ritualisoidun rajanvedon analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Freire, Paulo (1996) *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin books. Alkuteoksen (1970) kustansi Continuum Publishing Company.
- Fuller M. (1984) Black girls in a London comprehensive school. Teoksessa Martyn Hammersley & Peter Woods (toim.) *Life in School. The sociology of Pupil Culture*. Milton Keynes: Open University Press, 77–88.
- Furlong, V. J. (1984) Interaction sets in the classroom: towards a study of pupil knowledge. Teoksessa Martyn Hammersley & Peter Woods (toim.) *Life in School. The sociology of Pupil Culture*. Milton Keynes: Open University Press, 145–160.
- Gannaway H (1984) Making sense of school. Teoksessa Martyn Hammersley & Peter Woods (toim.) *Life in School. The sociology of Pupil Culture*. Milton Keynes: Open University Press, 191–203.
- Gilbert, Rob & Gilbert Pam (1998) *Masculinity goes to school*. London & New York: Routledge.
- Giroux, Henry. A & McLaren, Peter (2001) *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Goffman, Erving (1977) *Minuuden riistäjät. Tutkielma totaalisista laitoksista*. Toinen painos. Helsinki: Mielenterveyden keskusliitto.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (1995) ”Koulu on kuin...” Metaforat fyysisen koulun analysoinnin välineinä. *Nuorisotutkimus* 3(13), 3–12.
- Gordon, Tuula (1999) Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 99–116.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja & Holland, Janet (2002) Katseelta piilossa. Teoksessa Sanna Aaltonen & Päivi Honkatukia (toim.) *Tulkintoja tyristä*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 27 & Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Tietolipas 187, 305–325.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina & Holland, Janet (2004) Ystäviä vai vihollisia? Tulkintoja tyttöjen vuorovaikutussuhteista koulussa. Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino, 169–190.
- Gordon, Tuula & Hynninen, Pirkko & Lahelma, Elina & Metso, Tuija & Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja (2007) Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa Sirpa Lappalainen & Pirkko Hynninen & Tarja Kankkunen & Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 41–64.
- Hammersley, Martyn & Turner, Glenn (1984) Conformist Pupils? Teoksessa Martyn Hammersley & Peter Woods (toim.) *Life in School. The sociology of Pupil Culture*. Milton Keynes: Open University Press, 161–175.
- Heargraves, D. H. (1984) The delinquent group. Teoksessa Martyn Hammersley & Peter Woods (toim.) *Life in School. The sociology of Pupil Culture*. Milton Keynes: Open University Press, 178–190.

- Heinonen, Jari (2006) *Työläismies abdingossa? Kolme miessukupolvea rakenemuutosten Suomessa*. Palmenia-sarja. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus – Helsinki University Press.
- Hemmings, Annette (2006) Moral order in High School Authority: Dis/Enabling Care and (Un)Scrupulous Achievement. Teoksessa Judith L. Pace & Annette Hemmings (toim.) *Classroom authority. Theory, research and practise*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 135–150.
- Hey, Valerie (1997) *The Company She Keeps. An ethnography of girls' friendship*. Buckingham: Open University Press.
- Hoikkala, Tommi (1996) Lopuksi. Väләhdys nuoresta miehestä Suomessa. Teoksessa Tommi Hoikkala (toim.) *Miehenkuvia. Väләhdyksiä nuorista miehistä Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 362–368.
- Hoikkala, Tommi & Salasuo, Mikko & Ojajärvi, Anni (2009) *Tunnetut sotilaat. Varusmiehen kokemus ja terveystaju*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 94.
- Hoikkala, Tommi & Paju, Petri (2002) Sukupolvet ja nuorisopolitiikka. Teoksessa Heikki Silvennoinen (toim.) *Nuorisopolitiikka Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 29 & Nuorisosaian neuvottelukunta Nuora, julkaisuja 25, 14–31.
- Hoikkala, Tommi & Paju, Petri (tulossa.) *Ihan tavallinen ysiluokka*.
- Houtsonen, Jarmo (2000) Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa Jarmo Houtsonen & Juha Kauppila & Katja Komonen *Koulutus, elämäntulkku ja identiteetti. Kasvatustieteellisiä avauksia suomalaisen oppimiseen*. Sosiologian laitoksen julkaisuja 3. Joensuu: Joensuu University Press.
- Huuki, Tuija (2010) *Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokielassa*. Acta universitatis ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium, 113. Oulu: Oulun yliopisto.
- Jackson, Philip W. (1990) *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jokinen, Arto (2000) *Panssaroitu maskuliinisuus. Mies, väkivalta ja kulttuuri*. Tampere: Tampere University Press.
- Jokinen, Kimmo (1996) Pojat koulussa. Teoksessa Tommi Hoikkala (toim.) *Miehenkuvia. Väләhdyksiä nuorista miehistä Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 118–134.
- Järvinen, Katariina & Kolbe, Laura (2007) *Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa. Nykysukupolven kokemuksia tasa-arvosta*. Helsinki: Kirjapaja.
- Katainen, Anu (2011) *Tupakka, luokka ja terveyskäyttäytymisen ongelma*. Valtiotieteellinen tiedekunta, sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2011:2. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kelhä, Minna (2008) Äitiys, luokka ja ikä. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino & Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 83, 82–100.
- Kortteinen, Matti (1982) *Lähiö. Tutkimus elämäntapojen muutoksesta*. Helsinki: Otava.
- Kortteinen, Matti (1992) *Kunniän kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Koskenniemi, Matti (1982) *Yhteistyössä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen*. Helsinki: Otava.
- Koski, Leena (1993) *Tieteen tahtomana, yliopiston tekemänä. Yliopiston sisäiset symboliset*



- järjestykset*. Yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 17. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Koski, Leena (1999) Hyvä tyttö ja hyvä poika. Ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisisissa kertomuksissa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulutus ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 21–50.
- Koski, Leena & Paju, Petri (1998) Yksilöllisen moraalin paradoksi opetussuunnitelmassa. *Nuorisotutkimus* 4(16), 13–33.
- Kosonen, Ulla (1998) *Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta*. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Käyhkö, Mari (2006) *Sivoojaksi oppimassa*. *Etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Käyhkö, Mari (2008) Kädenjälki näkyviin – koulunpenkkiä västelevät nuoret työläisnaiset. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino & Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 83, 255–273.
- Lahelma, Elina (1999) Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulutus ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 79–96.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula (2003) Opetus ja oppiminen virallisessa koulussa. Teoksessa Elina Lahelma & Tuula Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja, 12–40.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula (2007) Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa Sirpa Lappalainen & Pirkko Hynninen & Tarja Kankkunen & Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17–38.
- Lahelma, Elina (2009) Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa Hanna Ojala & Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 136–156.
- Laine, Kaarlo (1997) *Ameba pulpetissa*. *Koulun arkikulttuurin jännitteitä*. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13. Jyväskylä: SoPhi.
- Laine, Kaarlo (1999) Tunti vain. Oppituntitila ja nuorten kokemukset. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulutus ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 117–134.
- Laine, Kaarlo (2000) *Koulukuvia*. *Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 43. Jyväskylä: SoPhi.
- Lappalainen, Sirpa (2007) Mikä ihmeen etnografia. Teoksessa Sirpa Lappalainen & Pirkko Hynninen & Tarja Kankkunen & Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Launonen, Leevi & Pulkkinen, Lea (2004) Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa Leevi Launonen & Lea Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–75.
- Lehtonen, Heikki (1990) *Yhteisö*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, Mikko (1995) *Pikku jättiläisiä*. *Maskuliinisuuden kulttuurinen rakentuminen*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, Jukka (2005) Heteroita oomme kaikki? Kasvatuksen heteroseksuaalinen normi. Teoksessa Tomi Kiilakoski & Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen*

- kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus.* Tampere: Vastapaino, 62–86.
- Lindroos, Maarit & Tolonen, Tarja (1995) Koulu on kuin hullujenhuone. *Nuorisotutkimus* 3(13), 13–20.
- Lähteenmaa, Jaana (1996) Alakulttuuriteorian nousu ja tuho. Teoksessa Leena Suurpää & Pia Aaltojärvi (toim.) *Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin.* Tietolipias 143. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 95–128.
- Malmberg, Ilkka (1996) Silityslaudan mäkikotkat. Teoksessa Tommi Hoikkala (toim.) *Miehenkuvia. Väләhdьksiä nuorista miehistä Suomessa.* Helsinki: Gaudeamus, 294–309.
- Manninen, Sari (2010) *”Iso, vahva, rohkee –kaikenlaista”.* *Maskuliinisuudet, poikien valtieläriarvat ja väkivalta koulussa.* Acta universitatіs ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium, 112. Oulu: Oulun Yliopisto.
- McLaren, Peter (1993) Schooling as a ritual performance. Towards a political economy of educational symbols & gestures. Toinen painos. London & New York: Routledge.
- Metz, Mary Haywood (1986) *Different by design. The Context and Character of Three Magnet Schools.* New York & London: Routledge & Kegan Paul.
- Metz, Mary Haywood (1979) *Classrooms and Corridors. The Crisis of Authority in Desegregated Secondary Schools.* London: University of California Press.
- Mills, Charles Wright (1982) *Sosiologinen mielikuvitus.* Alkuteos (1959) *The Sociological Imagination.* Helsinki: Gaudeamus.
- Ollikainen, Taru (2011, tulossa) Suosiopeli yläkoulun informaalin kulttuurin kentällä – tyttöjen kamppailua mukaantäpäsystä. Artikkelі on hyväksytty julkaistavaksi *Kasvatuslehd*en teemanumerossa (5/2011) Kasvatuksen ja koulutuksen kulttuurit.
- Paju, Petri & Vehviläinen, Jukka (2001) *Valtavirran tuolla puolen. Nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen kitkat 1990-luvulla.* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 18 & Helsinki: Sitra.
- Pipping, Knut (1978): *Komppania pienenishteiskuntana. Sosiologisia havaintoja suomalaisesta rintamajäiköstä 1941–1944.* Alkuteos (1947) *Kompaniet som sambälle – Iakttagelser i ett finskt frontförband 1941–1944.* Acta Academiae Aboensis. Humaniora XVI.1. Helsinki: Otava.
- Pollard, Andrew (1984) Goodies, jokers and gangs. Teoksessa Martyn Hammersley & Peter Woods (toim.) *Life in School. The sociology of Pupil Culture.* Milton Keynes: Open University Press, 238–254.
- Radigan, Judy (2002) The Class Clown: A School Liminar. Teoksessa Yali Zou & Enrique (Henry) T. Trueba (toim.) *Ethnography and Schools. Qualitative Approaches to the Study of Education.* New York & Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Salmivalli, Christina (1998) *Koulukiisaaminen ryhmäilmiönä.* Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, Christina (2005) *Kaverien kanssa. Vertaisuhteet ja sosiaalinen kehitys.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sipilä, Jorma (1994) Miestutkimus – säröjä hegemonisessa maskuliinisuudessa. Teoksessa Jorma Sipilä & Arto Tiihonen (toim.) *Miestä rakennetaan, maskuliinisuuksia puretaan.* Tampere: Vastapaino, 17–36.
- Skeggs, Beverly (1997) *Formations of Class and Gender. Becoming Respectable.* London: Sage Publications.



- Skugge, Linda & Olsson, Belinda & Zilg, Brita (2003) *Pilluparvi*. Helsinki: Like.
- Souto, Anne-Mari (2011) *Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 110.
- Tolonen, Tarja (1999) Hiljainen poika ja äänekkäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulutus ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 135–158.
- Tolonen, Tarja (2001) *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolen arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tolonen, Tarja (2003) Poikien nahistelut ja sosiaaliset järjestykset. Teoksessa Elina Lahelma & Tuula Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja, 98–107.
- Tolonen, Tarja (2008) Menestys, pärjääminen ja syrjäytyminen. Nuorten elämäntyylit ja luokkaerot. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino & Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 83, 226–254.
- Tolonen, Tarja (2010) Yhteiskuntaluokan ja paikallisuuden merkitys nuorten ryhmien ja tyylien muotoutumisessa. *Nuorisotutkimus* 2(28), 3–22.
- Tuohinen, Titta (1996) Isät, pojat ja pärjäämisen henki. Teoksessa Tommi Hoikkala (toim.) *Miehenkuvia. Välihdyksiä nuorista miehistä Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 66–101.
- Vaaranen, Heli (2004) *Kaaharipoikia ja rappioromantiikkaa. Tutkimus erään kaahailukulttuurin elämänilosta ja tuboisuudesta*. Yhdyskuntasuunnittelun tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja A30. Espoo: Teknillinen korkeakoulu.
- Van Maanen, John (1995) An End to Innocence. The Ethnography of Ethnography. Teoksessa John Van Maanen (toim.) *Representation in Ethnography*. London: Sage Publications, 1–35.
- Vuorikoski, Marjo (2005) Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa Tomi Kiilakoski & Tuukka Tomperi ja Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 31–61.
- Walkerdine, Valerie & Lucey, Helen (1989) *Democracy in the Kitchen. Regulating Mothers and Socialising Daughters*. London: Virago Press.
- Walkerdine, Valerie & Lucey, Helen & Melody, June (2001) Growing up girl. Psychosocial explorations of gender and class. New York University Press. New York.
- Wexler, Philip (1992) *Becoming Somebody. Toward a Social Psychology of School*. London & Washington D.C.: The Falmer Press.
- Whyte, William Foote (1993) *Street Corner Society. The Social Structure of an Italian slum*. Neljäs painos. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Willis, Paul (1984) Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt? Alkuteos (1977) *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Tampere: Vastapaino.
- Willis, Paul (2000) *The Ethnographic Imagination*. Cambridge: Polity Press.
- Willis, Paul (2003) Foot Soldiers of Modernity: The Dialectics of Cultural Consumption and the Twenty-First-Century School. Volume 73:3. *Harvard Educational Review*, 390–415.

- Willis, Paul (2004) *Twenty-Five Years On: Old Books New Times*. Teoksessa Nadine Dolby & Gred Dimitriadis & Paul Willis (toim.) *Learning to Labor in New Times*. New York & London: RoutledgeFalmer, 167–196.
- Wolcott, Harry F (1995) Making a Study ”More Ethnographic”. Teoksessa John Van Maanen (toim.) *Representation in Ethnography*. London: Sage Publications, 79–111.
- Woods, Peter (1986) *Inside schools. Ethnography in Educational Research*. London & New York: Routledge & Kegan Paul.
- Vuorikoski, Marjo (2005) Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa Tomi Kii-lakoski & Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 31–61.
- Ziehe, Thomas (1991) *Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Tampere: Vastapaino.

ESITELMÄT

- Hernwall, Patrik & Siibak, Andra (2011) *Looking like my favourite Barbie*. Esitelmä 3.2.2011 Youth (Sub)Cultures and Changing Societies -konferenssissa Tallinnan yliopistossa.

Summary

ONE HAS TO GO TO SCHOOL. AN ETHNOGRAPHIC STUDY ON A SCHOOL CLASS AS A SOCIAL SPACE.

This ethnographic study analyses ninth grade life at a comprehensive school in Finland during the academic year 2009–2010. The researcher went ‘back to school’ in his forties and the research is based on his attendance at school as a member of the class. The study examines pupils’ lives and activities as a social space, and is part of the Suomen ihanus ja kurjuus – miten kasvatamme lapsiamme ja nuoriamme project (Finnish marvel, Finnish misery – how we bring up our children and young people), which examines social and personal growth within the Finnish education system.

The educational environment is divided into official school, unofficial school, and physical school. Official school determines what will be taught, evaluates students, and allocates grades. Unofficial school also delivers feedback, but of a diverse nature: sometimes loud, sometimes quiet, sometimes clear and sometimes difficult to interpret. After comprehensive school, the majority of students apply to secondary schools, but unofficial school seems to have the effect of making some pupils forget the significance of the last school year. A school class forms a close group that has been assembled administratively, without consulting its members, and for a limited time period. At the same time, it is socially thick; a space to observe and to be observed in. Everyone in class knows each other at some level, yet they may spend many years in the same classrooms without speaking to each other once.

Each student will have to confront and resolve the central tension that exists at school between individual evaluation, and the fear of not belonging as an individual. The class under study is described as a social space, in which the pupils have positions depending on what kind of distance they maintain from official school. Those who keep their distance from official school do not tend to appreciate school as an institution, but do appreciate their own school as a place to meet their friends. Those who do not distance themselves from official school appreciate school in general, but not necessarily their own school.

The social space at school offers different opportunities for boys and girls to act and join groups, and therefore to dispel the threat of being left out. Boys and girls also have a lot in common in the ways in which they behave in a group: their attachments, rivalries, aggressive actions and words, as well as their ways of seeking balance are all carried out in a very uniform manner.

Keywords: school, ethnography, official school, unofficial school, physical school, gender, social class

Tiivistelmä

KOULUA ON KÄYTÄVÄ. ETNOGRAFINEN TUTKIMUS KOULULUOKASTA SOSIAALISENA TILANA

Tutkija palasi yli 40-vuotiaana peruskoulun yhdeksännelle luokalle. Tässä etnografisessa koulututkimuksessa kuvataan ja analysoidaan eteläsuomalaisen Härkälän kaupungin yhtenäiskoulun 9C-luokan elämää ja toimintaa sosiaalisena tilana lukuvuonna 2009–2010. Tutkimus on osa Nuorisotutkimusverkoston organisoimaa *Suomen ihanuus ja kurjuus – miten kasvatamme lapsiamme ja nuoriamme* -tutkimushanketta, jossa tarkastellaan suomalaisten kasvuyhteisöjen toimintaa.

Koulu jakaantuu viralliseen, epäviralliseen ja fyysiseen kouluun. Virallinen koulu arvioi oppilaat arvosanoin ja määrittää, mitä koulussa opetetaan. Epävirallisen koulun palaute on monimuotoista: joskus äänekkästä, joskus hiljaista, joskus selkeätä ja joskus vaikeasti avautuvaa. Peruskoulun jälkeen lähes kaikki oppilaat hakevat opiskelupaikkoja toisen asteen oppilaitoksista. Epävirallisella koululla näyttää olevan kyky saada osan oppilaista unohtamaan viimeisen peruskouluvuoden tärkeyden. Koululuokka on siitä erityinen tiivis ryhmä, että se kootaan hallinnollisesti määrääjäksi ja sen jäseniä kuulematta. Koululuokassa kaikki jollain tasolla tuntevat toisensa, mutta saattavat viettää samoissa tiloissa vuosia puhumatta kertaakaan keskenään.

Jokaisen oppilaan on kohdattava ja omalta osaltaan ratkaistava koulun keskeinen jännite yksilöllisen arvioinnin ja yksinjäämisen pelon välillä. Tarkastellun koululuokan sosiaalinen tila jakaantui sen mukaan, millaista etäisyyttä oppilaat pitivät viralliseen kouluun. Ne, jotka pitivät pitkää etäisyyttä viralliseen kouluun, eivät arvostaneet yleensä koulua, mutta arvostivat juuri omaa kouluun kaveriensa tapaamispaikkana. Ne, joiden etäisyys viralliseen kouluun oli lyhyt, arvostivat koulua yleensä, mutteivät välttämättä juuri omaa kouluun.

Luokan sosiaalinen tila tarjoaa tytöille ja pojille erilaiset mahdollisuudet toimia ja liittyä ryhmiin ratkoen samalla yksinjäämisen uhkaa. Poikien ja tyttöjen tavoissa toimia ryhmässä on myös paljon yhteistä: kiintymyksen, kilpailun ja väkivallan puheet sekä teot hakevat tasapainoa hyvin yhdenmukaisella tavalla.

Avainsanat: koulu, etnografia, virallinen koulu, epävirallinen koulu, fyysinen koulu, sukupuoli, yhteiskuntaluokka

NUORISOTUTKIMUSVERKOSTON JULKAISUT

Tiede

Teosten sisältö ja tyyli ovat akateemisten kriteerien mukaisia.

Hybridit

Teokset ovat sekoitus tiedettä ja soveltavaa tutkimusta.

Kenttä

Erilaiset raportit ja selvitykset.

Liike

Ajankohtaiset yhteiskunnalliset puheenvuorot.

Härkälän kaupunki ja sen yhtenäiskoulu sijaitsevat eteläisessä Suomessa. Vuoden 2009 syysloman jälkeen yhtenäiskoulun 9C-luokassa aloitti kaksi uutta oppilasta, jotka olivat 42- ja 56-vuotiaita tutkijoita. Nuorisotutkimusverkoston organisoima *Suomen ihanuus ja kurjuus* -tutkimushanke oli tullut kaupunkiin. Tämä koulututkimus on hankkeen toinen osa. Ensimmäinen osa käsitteli armeijaa.

Tämä on koulututkijoista toisen, Petri Pajun, kirjoittama väitöstutkimus, joka tarkastelee koululuokkaa sosiaalisena tilana. Tutkimuksessa esitellään ja analysoidaan sitä, miten tutkijoiden oman luokan elämä eteni aina seuraavan kevään Suvivirteen asti. Tutkimuksessa käsitellään koulunkäyntiä ja muuta, joka tapahtuu koulussa, muttei liity tiiviisti koulunkäyntiin.

Kun yhdeksäs luokka päättyy, lähes kaikki jatkavat kouluu toisen asteen oppilaitoksissa. Kouluihin haetaan peruskoulun päättötodistuksella, joka kirjoitetaan kullekin yksilölle erikseen. Koulun aikana heidän on kohdattava ja ratkaistava koululaisen perusongelma: yksin jäämisen pelko.

Teos sopii luettavaksi koulusta kiinnostuneille, ammatti- ja maallikkokasvattajille sekä alan opiskelijoille.