

Silva Annala

”AINA LÄSNÄ, MUTTA EI IKINÄ KUNNOLLA MUKANA”

Tyttöjen käsityksiä tyttöjen toimijuudesta suomalaisessa
peruskoulussa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro Gradu -tutkielma
Syyskuu 2022

TIIVISTELMÄ

Silva Annala: ”Aina läsnä, mutta ei ikinä kunnolla mukana” – Tyttöjen käsityksiä tyttöjen toimijuudesta suomalaisessa peruskoulussa
Pro Gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Syyskuu 2022

Tässä maisterintutkielmassa selvitettiin, millaisia käsityksiä tytöillä on omasta toimijuudestaan ja kuinka tytöt käsittivät koulun tukevan ja/tai rajoittavan heidän toimijuuttaan. Tutkimus toteutettiin yhdessä pirkanmaalaisessa peruskoulussa. Tutkimukseen saivat osallistua kaikki itsensä tytöksi identifioivat 9. luokkalaiset henkilöt.

Tutkimuksessani analysoin tyttöjen käsityksiä heistä itsestään fenomenografisella tutkimusotteella konstruktivistisen tietokäsityksen mukaisesti ja aineisto kerättiin eläytymismenetelmällä. Eläytymismenetelmässä varioitiin kahta kehyskertomusta, josta toisessa analysoitiin tyttöjen käsityksiä paljon esillä olevasta työstä toimijana ja toisessa tyttöjen käsityksiä vain vähän esillä olevasta työstä toimijana.

Tulosten mukaan tyttöjen toimijuus ilmenee kahdella tavalla, jotka ovat passiivinen toimijuus sekä aktiivinen toimijuus. Passiivisen toimijuuden sekä aktiivisen toimijuuden alakategorioiksi muodostuivat *aktiivispassiivinen toimija*, *sosiaalisen pääoman hallitseva toimija*, *valikoiva toimija*, *hyväksyntää hakeva toimija* sekä *etuoikeutettu toimija*.

Lisäksi tulokset osoittivat, että tyttöjen toimijuutta tuetaan ja rajoitetaan koulussa työskentelevien aikuisten, muiden oppilaiden sekä tyttöjen itsensä aiheuttamana. Kertomuksista ilmeni neljä alakategoriaa, joilla tyttöjen toimijuutta rajoitettiin ja vain yksi alakategoria, joilla tyttöjen toimijuutta tuettiin. Toimijuuden rajoittamisen sekä tuen alakategoriat saivat nimikseen *huomiotta jätetyt*, *koulussa vallitsevan hierarkian uhrit*, *olettamuksilla rajoitetut*, *suoran poikavallan alistamat* sekä *toimijuuden tukitoimet*.

Tutkimustulokset osoittavat, että tytöillä on hyvin kapea-alainen tila toteuttaa omaa toimijuuttaan. Suomalaisessa peruskoulussa olisi tarve tukea tyttöjen toimijuutta enemmän kuin miten se tämän päivän koulumaa-ilmassa toteutuu. Tytöt kohtaavat koulussa kovaa kamppailua toimijuudestaan arjen erilaisissa tilanteissa. Tyttöjen oikeus on tulla koulussa kuulluiksi ja nähdyiksi sekä harjoittaa omanlaistaan toimijuutta.

Avainsanat: tyttö, tyttötutkimus, toimijuus, peruskoulu

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Silva Annala: "Always there but not fully included" – Girls' perceptions of girls' agency in Finnish basic education

Master's thesis

Tampere University

Faculty of Education and Culture

September 2022

The aim of this master's thesis is to explore what perceptions girls have about their own agency and how girls feel that school supports and/or restricts their agency. The study was carried out at basic education school in Pirkanmaa and all of the school 9th graders who identify themselves as a girl were allowed to participate in the study.

Girls' perceptions of themselves were analyzed with a phenomenographic approach in line with constructivist conception and the data was collected using the method of empathy-based stories. In the method of empathy-based stories there were two framing narratives. Introductory frame stories of two imagined girls - one who is visible, and the other who is not visible - were created to illustrate the girls' agency and to stimulate the informants' thinking.

The results show that girls' agency manifests itself in two ways, which are passive agency and active agency. The subcategories of passive agency and active agency consisted of *Active-passive agency*, *Social capital dominant agency*, *Selective agency*, *Applicant for approval -agency* and *Privileged agency*.

In addition, the results show that girls' agency is both supported and restricted by adults working at school, other pupils, and the girls themselves. The narratives show four subcategories in which girls' agency is restricted and only one subcategory in which girls' agency is supported. The subcategories of agency restriction and support are named *Invisible girls*, *Victims of the hierarchy in school*, *Constrained by assumptions*, *Subordinated by boys* and *Action to support the agency*.

The findings suggest that girls have a very narrow space to execute their own agency. In a Finnish primary school, there is a need to support girls' agency more, compared to how it is achieved in today's school world. Girls face a fierce struggle every day in school for their agency in different situations. It is the right of girls to be heard and seen in school and to exercise their own kind of agency.

Keywords: girl, girl research, agency, basic education

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	PERUSKOULUSSA TOIMIVAT TYTÖT	5
2	VAJAVAISENA PIDETTY TYTTÖYS	9
2.1	Sukupuolitettu yhteiskunta	9
2.2	Tyttömäinen, tyttömäisempi, tyttömäisin	12
2.3	Tyttöihin kohdistettu toimijuus	16
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	22
3.1	Tieteenfilosofinen tausta	22
3.2	Tutkimusongelma	23
3.3	Eläytymismenetelmä ja aineistonkeruu	23
3.4	Analyysin eteneminen	27
4	TULOKSET	32
4.1	Tyttöjen käsityksiä tyttöjen toimijuudesta koulussa	32
4.1.1	<i>Aktiivispassiivinen toimija</i>	<i>33</i>
4.1.2	<i>Valikoiva toimija</i>	<i>34</i>
4.1.3	<i>Sosiaalisen pääoman hallitseva toimija</i>	<i>36</i>
4.1.4	<i>Hyväksyntää hakeva toimija</i>	<i>37</i>
4.1.5	<i>Etuoikeutettu toimija</i>	<i>38</i>
4.2	Tyttöjen toimijuuden tukeminen sekä rajoittaminen koulussa	40
4.2.1	<i>Huomiotta jätetyt</i>	<i>41</i>
4.2.2	<i>Koulussa vallitsevan hierarkian uhrin</i>	<i>42</i>
4.2.3	<i>Suoran poikavallan alistamat</i>	<i>44</i>
4.2.4	<i>Olettamuksilla rajoitetut</i>	<i>46</i>
4.2.5	<i>Toimijuuden tukitoimet</i>	<i>48</i>
5	POHDINTA	50
5.1	Tulosten tulkinta	50
5.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	58
5.3	Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet	60
	LÄHTEET	63

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	ENSIMMÄISEN TUTKIMUSKYSYMYKSEN PÄÄ- JA ALAKATEGORIAT 29	
TAULUKKO 2.	TOISEN TUTKIMUSKYSYMYKSEN PÄÄ- JA ALAKATEGORIAT	30

KUVIOT

KUVIO 1.	KUVAUSKATEGORIASYSTEEMI TYTÖN TOIMIJUUDESTA PERUSKOULUSSA	33
KUVIO 2.	KUVAUSKATEGORIASYSTEEMI TYTTÖIHIN KOHDISTUNEISTA RAJOITUKSISTA JA TUESTA PERUSKOULUSSA	40

1 PERUSKOULUSSA TOIMIVAT TYTÖT

Mimmi, gimma, tyllerö, neito – rakkaalla lapsella on monta nimeä. Edellä esitetyt tytön synonyymit rinnastetaan usein hyvinkin stereotyyppiseen mielikuvaan tytydestä, mutta miten tytöksi identifioivat henkilöt käsittävät itse oman toimijuutensa tyttöinä? Tässä maisterintutkielmassa selvitän, millaisia käsityksiä tytöillä on omasta toimijuudestaan ja kuinka tytöt käsittävät koulun tukevan ja/tai rajoittavan heidän toimijuuttaan.

Pro Gradu -tutkimukseni on puheenvuoro kaikkien aiemmin tytöistä toteutettujen tutkimusten jatkeeksi kasvatustieteellisestä näkökulmasta ja toteutan sen tyttötutkimuksen tutkimussuuntauksen mukaisesti. Ojasen (2011) ajatuksen mukaan tyttötutkimus voidaan katsoa monitieteelliseksi tutkimussuuntaukseksi, jossa havainnoidaan eri-ikäisten tyttöjen tutkimusta sukupuolentutkimukselle tyypillisten teorioiden ja metodisten pohdintojen kautta. Suomessa tyttötutkimus on yleistynyt vasta 1980-luvun loppupuolella. Tyttötutkimus pitää sisällään sekä lapsuuden että nuoruuden tutkimusta, mutta nämä molemmat ovat usein sokeita sukupuolen tarkastelun suhteen. Tyttötutkimuksessa sukupuoli nähdään keskeisenä tutkimusta ohjaavana kulmakivenä (Ojanen, 2011).

Tyttötutkimukselle tyypillisiä tutkimusaiheita ovat olleet niin Suomessa kuin myös muualla maailmassa erilaiset tyttöihin liitännäiset vallan ja toimijuuden tarkastelut (Ojanen, 2011). Tässä maisterintutkielmassa tutkin tyttöjä toimijuuden näkökulmasta ja havainnointini kiinnittyi etenkin siihen, millaisia käsityksiä tytöillä on toimijuudestaan suomalaisessa peruskoulussa. Tyypillisesti tyttöjä käsittelevissä tutkimuksissa tyttöys määritellään suhteessa poikiin samankaltaisuuksia, yhteneväisyyksiä tai eroavaisuuksia vertailemalla (Ojanen, 2011), mutta omassa tutkimuksessa pyrin irtaantumaan samanlaisesta tytön määrittelyn tavasta. Tyttöjen vertaileminen johonkin tavoiteltuun ideaaliin uusintaa heteronormatiivista

sukupuolikäsitystä, josta tulisi luopua. Tutkimukseni kannalta on kuitenkin huomioitava, että tyttöyden erilaiset määritelmät ovat aina aika- ja kulttuurisidonnaisia (Ojanen, 2011; Ojala ym., 2009), joten myös tässä tutkimuksessa tytön määritelmä saa varmasti omanlaisensa painotuksen 2020-luvun suomalaisesta tyttö-kulttuurista.

Ojanen (2011) esittää, että tyttöyttä ei saisi mieltää pakotettuna elämänvaiheena ennen aikuistumista, vaan se tulisi mieltää itsessään arvokkaana sekä merkityksellisenä elämän ajanjaksona. Tyttöjä ei siis voida havainnoida ainoastaan heidän kasvun ja/tai kehityksen näkökulmasta, sillä myös tyttöjen kulttuuriin ja tyttöyteen liitännäisiin merkityksiin halutaan kohdistaa huomiota sellaisenaan (Ojanen, 2011).

Tutkimukseni toteuttamisen kannalta on tärkeää tarkastella myös tarkemmin toimijuuden käsitettä, sillä se sisältää ajatuksen aktiivisuudesta sekä vaikutamisesta. Toimijuudessa yksilöt sekä ryhmät voivat käydä keskustelua, kyseenalaistaa ja muovata yhteiskuntamme käytäntöjä arjen elämän vuorovaikutussuhteissa (Koski & Terde, 2009). Tutkimuksessani käsitän tytöt aktiivisina toimijoina, jotka kuvaavat kuvitteellisten kertomusten kautta käsityksiään koulun, tyttöyden sekä toimijuuden välisistä suhteista. Tyttöjen kertomuksista analysoin tarkemmin teksteistä kumpuavaa toimijuutta, joka voi olla niin aktiivista, passiivista, rajoitettua tai jonkinlainen kokoelma näitä kaikkia. Tutkimuksen kannalta on tärkeää, että kaikki tutkimukseen osallistuvat henkilöt identifioivat oman sukupuoli-identiteettinsä tytöksi, sillä tutkimuksen tarkoituksena on saada tyttöjen oma ääni kuuluviin heidän toimijuuden kokemuksistaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 17) todetaan: *”Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija.”* Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaa siihen, että koululaisia tulisi kasvattaa yhteiskunnan aktiivisiksi toimijoiksi. Edellä esitetty opetussuunnitelman perusta näyttäytyy myös tutkimuskentällä, sillä toimijuudesta on toteutettu suomalaisen koulun kontekstissa viime vuosina paljon tutkimuksia. Lukuiset toimijuuden tutkimukset suomalaisissa kouluissa ovat kuitenkin korostaneet esimerkiksi opettajan roolia toimijana (ks. Heikonen ym., 2020; Heikkilä ym., 2020; Soini ym., 2015; Pyhältö ym., 2013) eikä niinkään tarkemmin tietyn sukupuolen toimijuuden tutkimusta oppilaan näkökul-

masta. Koska suomalaista peruskoulua pidetään yleisellä tasolla valtakunnallisena eriarvoisuuden vähentäjä (ks. esim. Bernelius & Huilla, 2021) onkin mielenkiintoista lähteä tarkastelemaan spesifisti vain yhden sukupuolen tasa-arvon sekä yhdenvertaisuuden toteutumista koulutuksen kentällä.

Jääskeläinen kollegoineen (2015) toteaa, että osaltaan sukupuoli on ollut laajasti keskustelun kohteena kouluissa ja sukupuolten välisten tasa-arvotemojen eteenpäin ohjaaminen on ollut Opetushallituksen agendana viime vuosina. Oppilaitoksissa pyrkimyksenä olisi noudattaa tasa-arvotietoista opetusta, sillä erilaisten sukupuolta, seksuaalisuutta ja tasa-arvoa koskevien asenteiden on havaittu muotoutuvan vakiintuneiksi jo esi- ja peruskouluikäisillä lapsilla (Sivistysvaliokunta [SiV], 2022). On jokaisen lapsen oikeus tulla kuulluksi omana itsenään sekä saada tasa-arvoista opetusta sukupuoleen tai seksuaaliseen suuntautumiseen katsomatta. Tältä osin myös tutkimukseni ajankohtaisuus näyttäytyy omassa koulutuksessani kasvatustieteen maisteriopinnoissa, sillä: *”Sukupuolten tasa-arvon edistämiseen liittyvät kysymykset olisi sisällytettävä nykyistä vahvemmin opettajankoulutukseen ja opettajien täydennyskoulutukseen kaikilla kouluasteilla”* (SiV, 2022).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella tytön, toimijuuden sekä koulun välillä vallitsevaa suhdetta. Olen rajannut tutkimusongelmani kahteen kysymykseen, joiden avulla tutkimuksen tavoite voidaan saavuttaa. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on ymmärtää kokonaiskuva siitä, mitä tytöt ylipäättään käsittävät tyttöjen toimijuudeksi. Onko toimijuus heidän käsityksissään vain aktiivista tai passiivista vai mahdollisesti kokoelma näitä molempia? Toisen tutkimuskysymyksen avulla tarkastelen erityisesti niitä tekijöitä, joilla koulu tukee ja/tai rajoittaa tyttöjen toimijuutta. Molemmat tutkimuskysymykset on asetettu koulun kontekstiin, sillä koulu on tyttöjen keskuudessa heitä kaikkia yhdistävä sosiaalinen ympäristö, jossa tytön ja toimijuuden välistä yhteyttä on mahdollista havainnoida. Tutkimusympäristöksi on valittu suomalainen peruskoulu myös siitä syystä, että peruskoulu instituutiona nähdään valtakunnallisena eriarvoisuuden vähentäjänä (ks. Bernelius & Huilla, 2021), jolloin on mielenkiintoista lähteä tarkastelemaan, onko vallitseva käsitys yhtä ruusuinen myös tyttöjen toimijuuden mahdollistamisen osalta.

Tutkimuksessani analysoin tyttöjen käsityksiä heistä itsestään fenomenografisella tutkimusotteella konstruktivistisen tietokäsityksen mukaisesti ja aineisto

kerätään eläytymismenetelmällä. Eläytymismenetelmän avulla tuotettuihin kuvitteellisiin kertomuksiin tytöt sanallistavat käsityksiään tyttöjen toimijuuksista kouluympäristöissä sekä mahdollisuuksien että rajoitteiden näkökulmista. Eläytymismenetelmää varten luotujen kehyskertomuksien tarkoituksena on ohjata tutkimukseen osallistuva tyttö vastaamaan mahdollisimman laajasti siten, että tutkijana saan vastauksen esittämiini tutkimusongelmiini. Tyttöjen tutkiminen on merkityksellistä tieteen näkökulmasta, sillä sukupuolidataa tarkastellessa on huomattu, että kaikenlaisia naisia ja tyttöihin kohdistuvia tutkimuksia tehdään liian vähän (Criado Perez, 2019) ja tyttöjä tutkitaan myös liian usein johonkin ideaaliin esimerkiksi poikaan verraten (Ojanen, 2011). Tyttöys itsessään tulisi olla sen kaikissa ilmaisun muodoissaan ideaali tila, jota ei saisi tarkastella vajavaisena sukupuolena.

2 VAJAVAISENA PIDETTY TYTTÖYS

2.1 Sukupuolitettu yhteiskunta

Lehtosen (2002) mukaan binäärisellä cis-sukupuolijärjestelmällä viitataan kahteen toisiinsa nähden vastakohtaiseen sukupuoleen, mieheen sekä naiseen, jotka mielletään yhteiskunnan sukupuolinormeina. Cis-sukupuolisuus määrittyy henkilölle syntymässä hänen anatomiansa perusteella (Lehtonen, 2002). Heteronormatiivisissa yhteiskunnissa, kuten esimerkiksi Suomessa, lapset oppivat sisäistämään binäärisen cis-sukupuolijärjestelmän jo varhaislapsuudessaan, sillä yhteiskunta ohjaa heidät käsittämään naiseuden ja mieheyden tietynlaisiksi (Lehtonen, 2002). Yleisesti sukupuolentutkimuksessa, mutta myös tarkemmin tyttö-tutkimuksessa on tunnustettu, että sukupuolen jakaminen kahteen kategoriaan on keinotekoisia ja muodostunut yhteiskuntaamme heteronormatiivisen vallan seurauksena (Ojanen, 2011).

Ihmiskunnan jakaminen karkeasti vain biologisiin, psyykkisiin ja älyllisiin eroihin on johtanut siihen, että tavoitelluimmaksi ihmisyyden ilmentymäksi ollaan opittu sisäistämään globaalilla tasolla heteroseksuaalinen valkoihoinen mieshenkilö (Urponen, 2010). Asetelma sijoittaa kaikki muut yksilöt epätasa-arvoiseen asemaan, sillä kaikki ideaalin ilmentymät eivät ole jokaiselle saavutettavissa. Sukupuoli on merkitsevä tekijä, sillä se sekä tarjoaa että epää yksilön mahdollisuuksia olla osallinen häntä ympäröivässä yhteiskunnassa. Näin ollen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 28) toimintakulttuurissakin mainitut yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon teemat ovat ensiarvoisen tärkeitä, jotta ne olisivat tukemassa jo varhaisessa vaiheessa lasten tervettä kasvua ja kehitystä.

Richards kollegoineen (2016) toteaa ettei ei-binäärisen henkilön sukupuoli-identiteetti istu kaksinapaiseen sukupuolten jakoon. Ei-binäärinen henkilö voi olla esimerkiksi muunsukupuolinen, sukupuoleton tai intersukupuolinen (Richards ym., 2016). Kulttuurimme on täynnä vain tietynlaisia esityksiä sukupuolesta sekä seksuaalisuudesta ja tämän seurauksena toisenlaiset yhteiskunnan normeja

noudattamattomat seksuaalisuuden sekä sukupuolen esittämisen tavat on totuttu pitämään visusti piilossa (Vänskä, 2006). Nykyajan länsimaisen feministisen teorian mukaan subjektin voidaan kuitenkin ajatella olevan prosessi ja subjektin ruumiilliseksi ilmentyminen sekä subjektiksi tuleminen ovat erottamattomassa liitoksessa toisiinsa (Rossi, 2012). Käsitän itse tyttöyden tutkimuksessani moniulotteisena rakennelmana. Tällöin pyrin irtaantumaan sen käsittämisen tavasta vain cis-sukupuolijärjestelmän alaisuudessa, sillä kaksijakoinen sukupuolijajattelu sulkee ulkopuolelle esimerkiksi ei-binääristen nuorten kokemukset (Ojanen, 2011).

Sukupuolen normi on niitä käsittämisen tapoja sekä ilmaisuja, joilla tavanomaiset mielikuvat sukupuolesta muotoutuvat ja näitä ajatusmalleja tuetaan toistuvasti myös esimerkiksi koulussa esiintyvillä toimintatavoilla sekä tilallisilla jaoilla (Butler, 1993). Normit sukupuolista nojaavat näkemykseen, jossa vain kaksi sukupuolta, mies ja nainen, mielletään todellisuudeksi (Butler, 1993). Sukupuoleen liitetään vahvasti myös subjektin seksuaalisuus ja niin kuin mies–nainen -asetelma on totuttu mieltämään normina, myös heteroseksuaalisuus ajatellaan luonnollisena seksuaalisuuden ilmaisun tapana (Rossi, 2015). Toisaalta vielä 1500-luvulle saakka länsimainen lääketiede tunnisti vain yhden sukupuolen, josta ajateltiin esiintyvän sen heikompia (*nainen*) sekä vahvempia (*mies*) ilmentymiä (Rossi, 2012). Sukupuolen jako ei siis ole historian saatossa pysynyt aina stabiilina, joten voitaisiin pitää mahdollisena, että sukupuolen käsittämisen tavat kykenevät muuttamaan muotoaan myös tulevien vuosien saatossa.

Puolestaan ihmisen sosiaalisen sukupuoli voidaan nähdä kokoelmana kaikenlaisia kulttuurisia merkityksiä, jotka kiinnittyvät henkilön biologiseen ruumiiseen (Butler, 2006). Sosiaalista sukupuolta ei voida määritellä siten, että se seuraisi biologista sukupuolta ennalta sovitulla tyylillä. Butlerin (2006) ajatuksen mukaan sosiaalisen sukupuolen voidaan nähdä pitävän sisällään moniulotteisuutta, sillä osaltaan se on jotain, mikä on ihmisen sisäsyntyinen ominaisuus, mutta toisaalta se voi olla myös jotakin sellaista, mitä yksilöllä edellytetään olevan. Sosiaalinen sukupuoli voidaan käsittää määrätyn tavan mukaisesti, kun sukupuolen tunnusmerkit leimataan anatomisesti erilaisiin kehoihin ympäröivän kulttuurimme kautta ja biologinen sukupuoli onkin vain sosiaalinen sopimus. Keho on passiivinen väline, joka ilmentää kulttuurisen lain. Jos sosiaalinen sukupuoli ymmärretään kulttuurin rakentamana, silloin kulttuurin asettama kohtalo voidaan nähdä yhtä kankeana kuin biologisesti määritetty sukupuoli (Butler, 2006).

Subjekti sekä henkilön keho rakentuvat vallan verkoissa ja sosiaalisissa toimintamalleissa (Butler, 2006). Tämä tarkoittaa, että esimerkiksi nuorta tyttöä ei voida nähdä kulttuurimme uhrina, mutta ei myöskään vapaana toimijana, joka olisi puhtaasti itse päättämässä tulkinnoista, joita hänen ruumiiseensa kohdistetaan (ks. myös Oinas, 2001). Butlerin (2006) sukupuolen performatiivisuuden teorian mukaan eri sukupuolten ei ole mahdollista toimia ennalta määrättyllä tavalla, vaan henkilön sukupuoli kiinnittyy eleisiin, joita hän toistaa. Sukupuolten esittäminen nähdään teorian mukaan mahdollisena, sillä eri sukupuolten välillä on tietty kulttuuriin vakinaistettu elekieli, jota yksilö voi matkia omaksumalla tarvittavat sääntöjärjestelmät. Totumme yhdistämään tietynlaisen ruumiin tiettyihin sääntöjärjestelmiin ja tämän tulkinnan mukaisesti voidaan todeta sukupuolen ovat niitä eleitä sekä tapoja, joita käsitämme sukupuolen ilmentymäksi (Butler, 2006).

Intersektionaalisuus, joka käsitteenä liitetään usein sukupuolen tuottamiin edellytyksiin, on Saresman (2018) mukaan niitä tekijöitä, joilla ihminen erottuu toisesta joko sukupuolen, seksuaalisuuden, ihonvärin, koulutustaustan, ruumiillisuuden tai uskontonsa kautta. Intersektionaalisuuden näkökulmasta on kuitenkin huomioitava, että yhteiskunnassa yksilön asemaan vaikuttavat sukupuolen lisäksi monet muutkin tekijät, kuten henkilön yhteiskuntaluokka, alkuperä, seksuaalinen suuntautuminen tai ikä (Karkulehto ym., 2012). Ihmistä kohdellaan eri tavalla kuin toista vertaista etenkin silloin, kun stereotyyppiset ajatusmallit hallitsevat ja yksilö poikkeaa muista ominaisuuksiltaan esimerkiksi sukupuolensa tai vammaisuutensa kautta. Intersektionaalisuudessa avainasemassa onkin sana ”*valta*”, sillä kaikki perustuu ajatukseen, jossa erilaisia ihmisiä ei kohdella samalla tavalla kuin samanlaisia ihmisiä (Saresma, 2018).

Kuusi sekä kollegat (2009) toteaa Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksessä, että sukupuolten väliseen tasa-arvoon alettiin ensikertaa kiinnittämään huomiota opetustoimessa vasta 1970-luvulla keskiasteen koulu-uudistuksen sekä peruskoulu-uudistuksen rinnalla. Etenkin peruskoulu-uudistuksen tärkeinä kulmakivinä nähtiin pyrkimys koulutukselliseen tasa-arvoon sekä yhdenvertaiseen koulutusmahdollisuuksien tarjoamiseen kaikille varallisuuteen, sosiaaliseen taustastaan, sukupuoleen tai asuinpaikkaan katsomatta (Kuusi ym., 2009). Koska suomalaisissa kouluissa on toteutettu tasa-arvo työskentelyä sekä erilaisia

tasa-arvohankkeita jo 70-luvulta lähtien voisi kuvitella, että tasa-arvo sekä yhdenvertaisuus ovat yli viidenkymmen vuoden työstämisen jälkeen peruskoulussa arkipäivää (ks. Opetushallitus, 2014, s. 27). Toisaalta, vaikka suomalainen peruskoulu esitetään usein sukupuolineutraalina instituutiona, myös koulussa vallitsee edelleen huomaamattomia sekä tiedostamattomia vaatimuksia, odotuksia sekä oletuksia rinnastettuna eri sukupuolille (Lahelma, 2009; Tainio, 2009). Antikainen ja kumppanit (2015) ovatkin todenneet, että erilaisuus sukupuolten välillä tulisi tiedostaa, jotta oppilaiden oma kokemus itsestään toimijana tulisi merkitykselliseksi. Vaatimusten, oletusten sekä odotusten tiedostaminen myös muokkaa oppilaiden ajatusmaailmaa siitä, mitä he ajattelevat osaavansa sekä voivat tehdä (Antikainen ym., 2000).

Lapsuudessa alkanut epätasa-arvoinen asetelma sukupuolten välillä uusintaa myös aikuisuudessa samaa toimintamallia ja esimerkiksi naiset joutuvatkin kohtaamaan monesti kyseenalaistamista heidän taidoista hakeutuessaan miesvaltaisille aloille (ks. esim. Keskitalo-Foley, 2006). Taustalla heijastavat kulttuuristamme omaksutut normit, jotka määräävät naiselle ja miehelle sopivanlaisia työnkuvia. Kinnunen (2001) toteaa, että esimerkiksi henkilön ammatti viestittää muille ihmisille mielikuvia sen tärkeydestä, kulttuurisesta arvosta, sosiaalisesta asemasta sekä sukupuolesta.

2.2 *Tyttömäinen, tyttömäisempi, tyttömäisin*

Swindle (2011) esittää, että sana ”*tyttö*” muotoutui 1990-luvulla uudelleen. Ennen sanalla viitattiin lähes poikkeuksetta substantiiviin, joka tarkoitti nuorta naiseksi syntynyttä henkilöä, mutta 1990-luvulle tultaessa tyttöyttä alettiin ymmärtämään myös kuvailevana adjektiivina – määreenä – joka vaikutti sekä muutti tyttöä objektiivina myös ulkopuolisten ajatusmaailmoissa. Tyttöyteen on aina liitetty lapsenomaisuutta, mutta 90-luvulta lähtien se alkoi ottamaan vaikutteita myös nuoruudesta, seksikkyydestä, äänekkyydestä, hauskuudesta sekä naisellisyydestä. Etenkin länsimaisessa kulttuurissa tyttöjä alettiin vasta 1990-luvulta näkemään uutena positiivisena ja miellyttävänä tilana hauskaasta, vapautuneesta sekä voimakkaasta ihmisestä (Swindle, 2011).

Tyttöyttä peilataan toistuvasti suhteessa naiseuteen, poikuuteen tai miehuuteen. Beauvoirin (2011) käsityksen mukaan naisuus on toiseutta, jolloin tyttöiden voidaan ajatella olevan toiseuden toiseutta eli vielä alempiarvoisempaa kuin naisuus. Beauvoir tulkitsee, että yhteiskuntatasolla mies on asettanut itsensä ainoaksi oikeaksi subjektiksi ja naisen rooliksi jää pelkkä toiseus. Naiselle ei suoda kokevan yksilön asemaa, sillä hänet sijoitetaan toistuen esineen, koetun objektin tai materiaalisuuden paikalle (Beauvoir, 2011). Kun tyttöiden esittämisen tapaa onnistutaan laajentamaan, silloin myös tyttöihin kohdistuva hallinta sekä ennalta määritetyt käytösoletukset menettävät voimaansa ja tyttöiden raaimit vapautuvat.

Tyttöjä on kasvatettu vuosia melko konservatiivisten aatteiden mukaisesti *omalle paikalleen* yhteiskunnan sosiaalista järjestystä ylläpitäen ja ideaali tyttö onkin ollut seksuaalisuuttaan sekä ruumiillisuuttaan säätelevä kiltti tyttö, jolla on suuri itsekontrolli (ks. esim. Aaltonen, 2011; Käyhkö, 2006; Ojanen, 2011; Saarikoski, 2009). Nämä omalle paikalleen määrätyt kiltit tytöt nousivat kapinaan 1990-luvun Suomessa populaarikulttuurin ilmiöiden kautta aina musiikista aikakauslehtiin tyttöenergian (*girl power*) siivin (Saarikoski, 2009). Tormulainen (2014) kuvaa tyttöenergiakulttuurin olevan tytöille suunnattu ja tyttöjä käsittelevä populaarikulttuurin ilmiö, jonka myötä vaikutettiin positiivisesti sekä median tarjoamiin tyttöiden esikuvien muodostumiseen, että ihan kaikenlaisten tyttöjen arkeen. Ilmiö on yhä voimissaan, vaikka sen suurin valtakausi ajatellaankin olleen pinnalla 1990-luvun puolivälistä vuosituhannen alkuun (Tormulainen, 2014). Saarikoski (2009) esittää tyttöenergian tärkeimpänä sanomana olevan ajatus, jossa tyttöjen feminiinisyys, lupa olla tyttö sekä näyttää tytöltä eivät kumoa sitä, etteikö tytöillä saisi olla yhtäläiset oikeudet toimijuuteen yhteiskunnassa niin kuin muillakin. Tyttöenergian näkökulmasta naisellisuutta alettiin näkemään positiivisena voimavarana ja sitä ilmaistiin esimerkiksi tyttöjen vapaammalla pukeutumistyyliin. Sanomattakin on selvää, että tyttöenergia oli uhkakuva yhteiskunnalle ja etenkin pojille, sillä aiemmin hallinnassa ollut kiltti tyttö alkoi päättämään itse omista asioistaan (Saarikoski, 2009).

Tytöiden ajanjaksoa on haasteellista rajata tarkasti, sillä tiettyä kaikkia tyttöjä koskettavaa hetkeä, jolloin henkilö irtaantuu työstä naiseksi, ei oikeastaan ole olemassa (Taft, 2011). Henkilö voi esimerkiksi kokea oman sukupuoli-identiteettinsä naiseksi ilman, että hän on elänyt päivääkään tyttönä. Girshick ja Green

(2008) esittää, ettei tyttöys ole syntymässä määrätty kohtalo vaan henkilön kokemus omasta sukupuoli-identiteetistä. Trans-tyttö on siis yhtälailla tyttö siinä, missä cis-tyttökin on, jos subjekti vain kokee tyttöyden omaksi sukupuoli-identiteetikseen. Toisin sanoen henkilön sukupuoli-identiteetti voi myötäillä tai olla myötäilemättä perinteisesti ymmärrettyä sukupuolen anatomiaa (Girshick & Green, 2008). Tytöt eivät ole homogeeninen joukko vaan kokoelma monenkirjavia subjekteja tyttöyden kattokäsitteen alapuolella.

Tutkimukseni toteuttamisen kannalta on kuitenkin välttämätöntä luoda jotkin rajat sille, minkä ikäisiä tyttöjä tutkin. Aapolan (1999) mukaan etenkin murrosikäisiä havainnoimalla tutkija kykenee kiinnittämään huomionsa erilaisiin kulttuurisiin ikäjärjestelmiin sekä elämänsä sosiaalisiin rakennelmiin. Duodecim terveyskirjaston lääketieteellisessä sanastossa (2016) määritellään, että murrosikä eli puberteetti sijoittuu noin 11. ja 17. ikävuoden välille ja myös tähän määritelmään nojaten olen omassa tutkimuksessani havainnoinut 15–16-vuotiaiden yhdeksäsluokkalaisten tyttöjen käsityksiä. Murrosikäiset tytöt ovat eräänlaisen siirtymäriitin lähistöllä, sillä heidän alaikäisyytensä on loppumassa ja peruskoulu päätty-mässä. Tutkimukseeni valikoidut tytöt ovatkin siis vasta naiseuden kynnyksellä, mutta ovat kulkeneet oletettavasti jo pitkän matkan tyttöinä havainnoiden samalla ympäristöään, jossa he toteuttavat toimijuuttaan. On myös huomioitava, että yksi tutkimukseen osallistumisen ehdoista on, että siihen osallistuva henkilö kokee oman sukupuoli-identiteettinsä työntöksi, jolloin voin tutkijana olettaa, että informantti ei kokenut tutkimukseen osallistuessaan omaa sukupuoli-identiteettiä korkeasta iästään huolimatta vielä naiseksi.

Tyttötutkimuksen historiassa esiintyneiden määritelmien mukaisesti on katsottu, että tyttöys päättyy tytön tullessa sukukypsäksi, siirtyessään työelämään tai avioituessaan (Juvonen, 2002; Löfström, 1999). Toisaalta tyttöyden määritelmää ei voida sitoa myöskään minkäänlaiseen tiettyyn ikähaarukkaan, sillä aikaisemmasta ymmärryksestä luopuen tyttöyden kokemus on pidentynyt ajallisesti sen molemmista suunnista. Tytöt ovat entistä varhaisemmassa vaiheessa tietoisia omasta feminiinisestä identiteetistään, mutta samaan aikaan tyttöyden kokemus säilyy jatkuen kolme-nelikymppisillä naishenkilöillä. Tyttöys mielletään arkisesti biologisena sekä kaikkia naisia koskettaneena universaalina kokemuksena, mutta todellisuudessa se on kokoelma erilaisia sekä monimuotoisia tyttöjen kulttuureja sekä tyttöihin liittyviä käsityksiä, joita ilmaistaan, luodaan ja kritisoidaan

ympäröivän yhteiskuntamme sukupuolikategorioissa (ks. esim. Aapola, 1999; Baumgardner & Richards, 2004).

Sosiokulttuuristen normien mukaisesti tytöt mielletään homogeenisenä joukkona ja vastakkaisena ryhmänä pojille. Tyttöyttä leimaa mielikuva, jossa heidät nähdään ajoittain liian villeinä, mutta toisaalta taas liian tasa-arvoisina tai menestyksekkäinä. Ennen kaikkea tyttöyden nähdään olevan uhka pojille. Vaikka nuorilta tytöiltä edellytetään nuorien poikien lailla itsenäistymistä lapsuuden ihmissuhteissa, sen lisäksi vain tyttöjen oletetaan ylläpitävän taitoja, joissa uusien läheisten ihmissuhteiden muodostaminen mahdollistuu. Käytösmallit, joissa eri sukupuolen edustajia kohdellaan eriävillä tavoilla alkaa viimeistään murrosiän kynnyksellä ja tämä onkin syy-seuraussuhde sille, että tyttöjen asema yhteiskunnassamme on eriarvoisessa asemassa suhteessa poikiin (ks. esim. Aapola, 1999; Aaltonen & Honkatukia, 2002; Mitchell & Reid-Walsh, 2008). Tämän tulkinnan mukaisesti tyttöyden sosiaalinen ilmentymä tulisi olla yhteiskunnan normeja noudattava, jotta tyttöys tunnustetaan ympäristössään validiksi. Vääränlainen tyttöys on uhka, joka sortaa yhteiskuntamme käsittämää tyttöyden yhtenäistä joukkoa.

Vastavuoroisesti Nikanto kollegoineen (2018) osoittaa, miten alakoululaiset tytöt rakentavat kertomuksissaan tyttöyttä ja he saivat jokseenkin eriäviä tutkimustuloksia aikaisempiin tutkimuksiin verraten (vrt. Aapola, 1999; Aaltonen & Honkatukia, 2002; Mitchell & Reid-Walsh, 2008). Niin kuin muissakin tutkimuksissa, myös Nikanto kollegoineen (2018) havainnoivat, että tyttöjen kertomuksiin mahtuu laaja vaihteluväli tyttöyden kuvauksia niin tavallisista kuin myös epätavallisista tytöistä. Jotta tavallinen tyttö voidaan mieltää normaalina, hänen käytöksensä, ulkoinen olemuksensa, harrastuksensa sekä kiinnostuksen kohteensa tulevat kuitenkin olla tietynlaisia. Tyttöys muotoutuu tutkimuksessa rakennelmaksi, jossa tyttö joko sopii normiin tai jää normin ulkopuolelle. Nikanto ja kumppanit (2018) osoittavat muista tutkimuksista poikkeavasti, että epätavallinen tyttöys ei ole välttämättä lähtökohdiltaan negatiivista, sillä tyttöyden monet roolit nähdään joustavina (Nikanto ym. 2018). Tyttöys nähdään muuttuvana sekä tilanteisiin sidottuna, jolloin tyttöjen kyky yhdistellä tyttöyden erilaisia ominaisuuksia aina tilannekohtaisesti tahtomallaan tavalla mahdollistuu (ks. myös Raby & Pomerantz, 2015). Tytöille on kulttuurisesti tarjolla paljon erilaisia malleja ja mah-

dollisuuksia ilmentää tyttöyttä, joten oma identiteetti on myös mahdollista muokata tilannekohtaisesti valikoimalla tilanteeseen sopiva rooli (Nikanto ym. 2018).

Nojaten kaikkiin edellä esittämiini tutkimuksiin voidaan todeta, että on jokaisen yksilön oikeus määrittää oma sukupuoli-identiteetti itse. Urposen (2010) mukaan sukupuolittuneita oletuksia murtaessa tulisikin tunnustaa, että pinnalle tulee tarjota tarinoita, jotka jäävät usein valtaväestöltä pimentoon. Jos yhteiskunnassamme kerrotut esimerkit ihmisistä glorifioivat aina voittajien sekä valta-asemassa olevien näkökulmaa, valitettavan usein naiset, keskiluokan alapuolelle sijoittuva väestö sekä maahanmuuttajat vaiennetaan julkisessa keskustelussa (Urponen, 2010). Eriarvoista asetelmaa voitaisiin purkaa antamalla puheenvuoro heille, joita yhteiskunnassamme on vuosisatoja hiljennetty.

2.3 Tyttöihin kohdistettu toimijuus

Toimijuuden käsitteellä voidaan viitata ihmisen, yhteisön tai organisaation kykyyn sekä mahdollisuuksiin tarkoituksenmukaisesta, itsenäisestä tai siitä pidättyväisestä toiminnasta (Tieteen termipankki, 2022). Toimijuus sijoitetaan monissa feministisissä keskusteluissa yksilöön erilaisten rakenteiden, normien, sääntöjen, odotusten, käytänteiden, instituutioiden sekä yhteisöjen näkökulmista (ks. esim. Gordon, 2005; Lempiäinen, 2007).

Toimijuuden analysoiminen ei tarkoita tytön toimijuuden ihailua vaan tutkijan tehtäväksi jää myös analysoida tytön toimijuuteen liittyviä ristiriitoja (Laukkanen & Mulari, 2011). Ojala kollegoineen (2009) toteaa, että etenkin sukupuoli on määrittelevä tekijä, jonka vuoksi tietynlaiset yleiset odotukset sukupuolten välillä muodostavat toiminnallisia velvoitteita yhteisöissä sekä instituutioissa. Sukupuoli ohjaa yksilöä hänen käyttämistään resursseista ja näin ollen yksilön kyky vastata häneen kohdistettuihin odotuksiin ja käsityksiin mahdollistaa sekä rajoittaa yksilön toimijuutta (Ojala ym., 2009). Toisin sanoen ei ole olemassa täysin neutraalia toimijuutta.

Gordonin (2005) mukaan toimijuuden käsitteen yhteyteen liittyy ongelma etenkin silloin, kun toimijuudessa ei ilmene selkeitä ulkoisia merkkejä. Keskeinen kysymys on, miellämmekö toimijuuden vain fyysisesti aktiivisena toimintana vai

katsotaanko, että myös passiivisuus voi olla piilevää toimijuutta esimerkiksi yksilön pään sisällä hänen ajatuksissaan (Gordon, 2005). Etenkin tytöt mielletään stereotyyppisestä näkökulmasta passiiviseksi toimijoiksi koulussa. Jos passiiviseksi toimijuudeksi määriteltyä toimijuutta ei tunnusteta laisinkaan, voiko tytöille tarjoutua yhdenvertaista näkökulmaa olla toimija koulussa tai laajemmin yhteiskunnassa? Gordon (2005) esittää mahdollisuuden siitä, että tytöt kykenevät tiedostamaan sukupuoleensa kohdistetut odotukset, jolloin he tietävät pääsevänsä helpommalla noudattamalla niitä. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna koulussa opilaan käyttämä passiivinen toimijuus voikin olla tietoinen valinta, jossa hiljaisuus sekä kiltteys palkitaan kiitettävien arvosanojen ja opettajan kehuilla (Gordon, 2005). Aina toimijuus ei kuitenkaan ole joko passiivista tai aktiivista, sillä se voi ilmetä myös rajoitettuna. Evansin (2007) esittämää rajoitettua toimijuutta (*bounded agency*) esiintyy etenkin silloin, kun erilaiset tilanteet tuottavat rajoituksia, joissa henkilön omat päämäärät sekä pyrkimykset rajoitetaan tai estetään.

Toimijuuden käsite on mahdollistanut tarkastelun tyttöjen vaikutusmahdollisuuksista ja normien haastamisesta, mutta samanaikaisesti toimijuus voi pitää sisällään vahingoittavia, piileviä sekä muuttuvia ulottuvuuksia, joita tytöt kohtavat yhteiskunnassa (ks. esim. Currie ym., 2007). Tyttö tutkimuksen piirissä toimijuus on ahkeran analyysin kohteena ja onkin täten mielekäs tapa tarkastella tyttöä (Ojanen, 2011). Toimijuuden tarkastelu tyttö tutkimuksessa tapahtuu usein tarkastelemalla yhteiskunnallisia sekä kulttuurisia rakenteita tai niitä tapoja, joilla nämä rakenteet muodostuvat väestön toiminnassa (Gonick ym., 2009; Honkasalo, 2011; Ojanen, 2001). Suomessa peruskoulu sekä yhteiskunta ovat jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa toisiinsa, sillä lähes kaikki koulut ovat julkisessa omistuksessa ja kouluissa vallitsevien ilmiöiden voidaan nähdä heijastavan ainakin osittain tämänhetkistä yhteiskuntamme tilaa. Koulutus on yhteiskuntamme instituutio, jossa asiat, teot sekä toimijat sijoitetaan kulttuurisesti ja näin niille tarjotaan myös omat sosiaaliset merkityksensä (Ojala ym., 2009).

Ojanen (2012) on tutkinut murrosikäisten tyttöjen toimijuutta suomalaisilla ratsastustalleilla, missä tytöt rakentavat keskinäiset hierarkiansa yhteisönsä sisällä. Ratsastusyhteisössä tytön saavuttaakseen tila, jossa hänet tunnustetaan validiksi yhteisön jäseneksi edellyttää, että tyttö kykenee olemaan osa ratsastustallin hierarkkista järjestystä sekä tunnustaa siellä tapahtuvan vallankäytön. Saavuttaakseen itselleen vakaa asema ratsastustallilla, tytön tulee noudattaa tilaan

ennalta määritettyjä tytön ihanteita sekä käyttää sosiaalista valtaansa nuorempiin tai vähemmän kokeneisiin tyttöihin (Ojanen, 2012). Ojasen tutkimustuloksia tarkastellessa on kuitenkin huomioitava, että tutkimus toteutettiin ratsastustallilla eikä koulussa, jolloin siellä olleen väestön voidaan ajatella olleen huomattavasti homogeenisempää sekä sukupuolittunutta verrattuna koulumaailmassa olevaan sukupuolten hajontaan.

Ojasen (2012) tutkimustulokset ovat hyvin samansuuntaisia erään kanadalaisen tutkimuksen kanssa, joka sijoittuu koulumaailmaan. Raby ja Pomerantz (2015) tekemässä tutkimuksessa selviää, että tytöt tiedostavat omat kykynsä toimijoina ja kykenevät strategisesti sekä tietoisesti esittämään toimijuutensa tietynlaiseksi tullakseen hyväksytyiksi koulussa. Tutkijat esittävät myös, että akateemisen menestyksen ja naiseuden välillä olevaa suhdetta tulkitaan laiminlyövästi erityisesti silloin, kun tytöt sallivat perinteiselle feminiinisyydelle luvan horjuttaa heidän omaa akateemista kyvykkyyttään. Tyttöjen havaittiin pystyvän hallitsemaan muiden ihmisten kokemusta heistä tyttöinä, joko korostamaan tai rajoittamaan omaa akateemisuuttaan muiden silmissä (Raby & Pomerantz, 2015). Tarve tulla hyväksytyksi tietyissä ympäristössä on todella voimakas ja teini-ikäisten tyttöjen on toimijoina havaittu olevan enemmän huolissaan siitä, millaisia tyttöjä heidän tulisi olla kuin siitä, miten he pärjäävät koulutuksensa saralla. (Carlone ym., 2015).

Mäkelä ja Kalalahti (2020) ovat tutkineet siirtolaistaustaisten tyttöjen toimijuutta suomalaisen peruskoulun ja lukion välisessä siirtymävaiheessa. Tutkimus osoittaa, että vaikka kokemus toimijuudesta on yleismaailmallinen tietyn ikäryhmän keskuudessa, on olemassa tietynlaisia etnisiä sekä sukupuolitettuja merkitysvivahteita, jotka näyttäytyvät siirtolaistaustaisille tytöille moniulotteisina. Nämä tytöt kohtaavat kovan koulutuskilpailun kuten kaikki muutkin nuoret, mutta heidän mukautumisensa yksilöllisiin toiveisiin on ahtaampaa sekä heidän sukupuolensa että etnisyytensä asettamien yhteiskunnallisten ja tilannekohtaisten rajoitteiden vuoksi (Mäkelä & Kalalahti, 2020). Ei ole kuitenkaan yksiselitteistä, että kaikkien tyttöjen kokemus omasta toimijuudesta olisi linjassa toisiin tyttöihin, sillä tytöt eivät ole yhtenäinen joukko vaan hajanainen massa yhden kattokäsitteen alapuolella (ks. esim. Aapola ym., 2005; Harris, 2004; Mitchell & Reid-Walsh, 2008). Maailmassa on tyttöjä, joiden edellytykset selviytyä yhteiskunnassa ovat parem-

mat kuin toisilla, jos he kykenevät noudattamaan kulttuurissa hyväksytyä feminiinistä tyttöyttä esimerkiksi valkoihoisuutensa tai tietynlaisen pukeutumisen kautta.

Tarkentamatta spesifisti tiettyyn sukupuoleen myös Hummelstedt kollegoineen (2021) ovat havainneet suomalaiseseen kouluun sijoitetussa toimijuudentutkimuksessa, että oppilaat kategorisoivat vertaistensa etnistä taustaa, kansalaisuutta sekä sukupuolta tavoilla, jotka kaventavat toimijuuden tilaa tiettyjen oppilaiden osalta. Tutkimustulokset korostavat, että olisi tärkeä ottaa oppilaat mukaan sellaisten normien kyseenalaistamiseen, jotka eivät tarjoa kaikille oppilaille samaa toimijuuden tai joukkoon kuulumisen tunnetta (Hummelstedt ym., 2021). Samansuuntaisesti Gordon (2005) esittää, että feministisessä tutkimuksessa on ollut tapana kiinnittää huomiota yksilöiden välillä vallitseviin eroihin, jotka tuottavat epäjärjestyttä tasa-arvon näkökulmasta. Etenkin nuorilla keskenään on hyvin paljon toisistaan poikkeavia käsityksiä oman toimijuutensa rajoitusten sekä mahdollisuuksien näkökulmasta. Tunne omasta toimijuudesta kumpuaa siis yksilön omista käsityksistä ja ilmenee esimerkiksi mahdollisuutena tehdä päätöksiä (Gordon, 2005).

Ylipäätään tytöistä toimijoina on olemassa valtavasti tutkimustietoa, mutta suuri osa tutkimuksista on toteutettu Suomen valtiorajojen ulkopuolella. Lähivuosina murrosikäisten tyttöjen toimijuuden tutkimuksissa ovat hallinneet teemoina lapsiavioliitot (ks. Lokot ym. 2021; Misunas ym., 2021; Saul ym., 2020; Berhane ym., 2019; Taylor ym., 2019; Kenny ym., 2019), tytön toimijuuden rajoittaminen (Ramanaik ym., 2022), vanhemman ja murrosikäisen tytön suhde (ks. Fu & Wang, 2020), tasa-arvo (ks. Honkasalo, 2013; Bhana, 2012) sekä erilaiset sosiaaliset ympäristöt (ks. Mäkelä & Kalalahti, 2020; McCullough, 2017; Carlone ym., 2015; Raby & Pomerantz, 2015; Ojanen, 2012; Currie, 2007). Monet teemoista ovat kuitenkin melko etäisiä tutkimukseni lähtökohtiin verrattuna. Oma tutkimukseni painottuu suomalaisen koulun, toimijuuden sekä murrosikäisen tytön välillä vallitsevien suhteiden tarkasteluun, jolloin olen mieltänyt merkittävämmäksi tarkastella toimijuutta joko peruskouluissa toteutetuissa tutkimuksista tai tutkimuksista, joissa kuvataan tyttöjen toimijuutta heidän keskinäisissä suhteissaan.

Toimijuuden käsitteen yhteydessä puhutaan usein myös subjektifikaatiosta, joka Varpasen (2018) tulkinnan mukaan tarkoittaa muista riippumattomaksi yksi-

löksi kasvamista, irtautumista sosiaalisista määräyksistä sekä näihin liittyviä kysymyksiä yksilön hyvästä elämästä. Toimijuuden on osoitettu olevan esimerkiksi leikissä tapahtuvan subjektifikaation edellytys (Varpanen, 2018), jolloin koen välttämättömäksi tarkastella toimijuuden ja subjektifikaation välistä suhdetta myös omassa tutkielmassani. Biesta (2010) esittää, että subjektifikaation merkitys kasvatuksessa mahdollistaa yksilön vapauden omanlaisen elämän toteuttamiseen sekä suhteutumisen vallitsevaan ympäristöön. Molempiin näihin liittyy olennaisena osana vastuu omista teoista verraten vastakohtaiselle sosialisatiolle, jossa fokuksessa on ennalta sovittuun järjestykseen sulautuminen. Subjektifikaation pohjimmainen idea onkin siis avoimuus ja määrittelemättömyys yksilön paikasta ympäröivästäimme todellisuudessa. Subjektifikaatio osittain vapauttaa yksilön, mutta samanaikaisesti kasvattaa yksilön kantamaan vastuuta (ks. myös Värri, 1997). Tässä tutkimuksessa subjektifikaatio koskettaa tyttöjä etenkin siten, että tytöt mielletään tutkimuksessani muista riippumattomiksi yksilöiksi, jotka pyrkivät emansipoitumaan heitä koskettavista sosiaalisista määräyksistä oman toimijuutensa kautta. On kuitenkin huomioitava, että vaikka kyseessä ovatkin itsenäiset subjektit, tytöt ovat jatkuvasti yhteiskunnan rakenteille alisteisia.

Kuten olen esittänyt, tyttötutkimuksia toimijuuden näkökulmasta on olemassa, mutta tutkimukset, joissa havainnoidaan teini-ikäisten tyttöjen toimijuutta suomalaisessa peruskoulussa ovat voimakkaan aliedustettuina. Vaikka Mäkelä ja Kalalahti (2020) ovatkin tutkineet tytön toimijuutta suomalaisissa kouluissa, he eivät havainnoineet tutkimuksessaan sitä, miten koulu vaikuttaa tytön toimijuuden muodostumiseen vaan enemmänkin kotitaustan luomia rajoitteita, jotka muovavat siirtolaistaustaisen tytön toimijuuden tietynlaiseksi. Oma tutkimukseni nojautuu ennen kaikkea tyttöjen toimijuuden tukemisen sekä rajoittamisen tarkasteluun koulussa. Ylipäätään tyttöihin kohdistuvaa tutkimusta on tärkeää toteuttaa, sillä tyttöjä tutkitaan liian usein, johonkin ideaaliin verraten ja tyttöihin kohdistunutta tutkimusdataa on olemassa huomattavan paljon vähemmän kuin esimerkiksi pojista toteutettua tutkimusdataa (Criado Perez, 2019; Ojanen, 2011).

Mitä enemmän toteutamme tutkimuksia vain tytöistä, ei-binäärisistä henkilöistä tai ylipäätään kaikista vähemmistöjen edustajista, sitä lähemmäs voimme päästä tasa-arvoista ja yhdenvertaista yhteiskunnan tilaa. Tyttöys itsessään tulisi olla sen kaikissa ilmaisun muodoissaan ideaali tila, jota ei saisi tarkastella puutteellisena sukupuolena. Tyttöjen ei tulisi myöskään pienentää ja rajoittaa itseään

tai toimijuuttaan tullakseen hyväksytyiksi ja huomatuiksi omassa elinympäristönsään. Tässä tutkimuksessa tulen avaamaan tarkemmin tyttöjen käsityksissä piileviä rajoituksia, velvoitteita sekä mahdollisuuksia, joita tytöt kohtaavat toimijoina koulussa.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 *Tieteenfilosofinen tausta*

Lähestyn tutkimaani ilmiötä laadullisesti fenomenografisella tutkimusotteella, jonka perustana on konstruktivistinen tietokäsitys. Rissanen (2006) esittää, että fenomenografisen tutkimusotteen peruspilarina voidaan nähdä kyky saattaa ihmisten tietoisuuteen erilaisia sekä toisistaan poikkeavia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Lähtökohtaisesti voidaan ajatella, että ihmisillä on hyvin erilaisia käsityksiä samaan aiheeseen liittyen, jolloin fenomenografinen tutkimusote mahdollistaa tutkittavien käsitysten erovaisuuksien tarkasteluun. Saadusta aineistosta laaditaan niin sanottuja kuvauskategorioita, joilla erotetaan erilaiset käsittämisen tavat toisistaan omiin ryhmiinsä. Kuvauskategorioiden välinen suhde luodaan usein hierarkkisesti, jolloin ylemmän tason kategorioiden voidaan olettaa olevan laajempia, kehittyneempiä sekä monipuolisempia suhteessa alempiin kategorioihin.

Jotta kuvauskategorioita kyetään luomaan, aineisto kerätään tavallisesti haastatteluaineistona (Rissanen, 2006). Vaikka haastattelu onkin yksi perinteisimmistä fenomenografian aineistonkeruumenetelmistä, myös esseetyyppiset kirjoitelmat, kyselyt ja haastattelut ovat mahdollisia (Kettunen, n.d.). Tässä tutkimuksessa menetelmäksi valikoitui eläytymismenetelmä. Fenomenografinen analyysi toteutetaan aineistolähtöisesti, mutta tutkimuksen kohteen taustalla vaikuttavat teoriat ovat mukana, kun aineiston pohjalta aletaan muodostamaan tulkinnallisia kategorioita (Huusko & Paloniemi, 2006). Ahonen (1994) onkin kuvannut tällaista aineiston lähestymistapaa käsitteellä teoreettinen perehtyneisyys, joka antaa suunnan aineiston hankintaan, tutkimuksen toteuttamiseen sekä analyysiin.

Siljander (2014) toteaa, että konstruktivistinen tietokäsitys pitää sisällään ajatuksen, jonka mukaan todellisuus on ihmisen ajattelussa rakentuvaa. Todellisuus voidaan nähdä suhteellisena, tulkinnallisena tai rakentuvan spesifisti tietyn

yhteisön sisälle. Etenkin fenomenografinen tutkimusote nojaa vakaasti konstruktivistiseen tietokäsitykseen, sillä fenomenografia pyrkii kuvailemaan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Siljander, 2014). On todennäköistä, että tutkimukseeni osallistuvilla tytöillä on hyvinkin erilaisia käsityksiä tytöistä toimijoina. Henkilöiden todellisuuden käsitykset vallitsevasta ilmiöstä voivat vaihdella laajasti, sillä jokainen tyttö rakentaa oman todellisuutensa aikaisempiin käsityksiinsä nojautuen. Esimerkiksi tytöt, jotka ovat kouluyhteisönsään paljon esillä voivat käsittää toimijuuden hyvin eri lailla mahdollisuuksien ja rajoitteiden näkökulmasta toisin kuin sellaiset tytöt, jotka eivät vietä aikaa luokassa huomion keskipisteenä.

3.2 Tutkimusongelma

Tutkimusongelma on rajattu kahteen tutkimuskysymykseen. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on saada kokonaiskuva tyttöjen toimijuuden käsittämistä. Tutkijana minua kiinnostaa onko tyttöjen toimijuus tyttöjen käsityksissä vain aktiivista tai passiivista vai rakennelma näitä molempia. Toisen tutkimuskysymyksen avulla tulen tarkastelemaan, miten tyttöjen toimijuutta tuetaan tai rajoitetaan koulussa. Tutkimuskysymyksiksi asetan seuraavat kysymykset:

1. Millaisia käsityksiä tytöillä on tyttöjen toimijuudesta koulussa?
2. Miten tyttöjen toimijuutta tuetaan ja/tai rajoitetaan koulussa?

3.3 Eläytymismenetelmä ja aineistonkeruu

Wallin kollegoineen (2015) esittää, että kirjoittaminen on luonnollinen aineistonkeruutapa, kun havainnoidaan lasten ja varhaisnuorten käsityksiä heidän sukupuolestaan. Erilaiset tekstiaineistot tuottavat tutkijalle aineistoa, josta on mahdollista havainnoida tutkittavien asenteita, arvoja, uskomuksia, mielikuvia eli toisin sanoen heidän sosiokulttuurisia representaatioitaan (Wallin ym., 2015). Tutkimukseeni valikoitu eläytymismenetelmä soveltuukin siis juuri alaikäisten tyttöjen käsittämisen tapojen havainnointiin (ks. esim. Helavirta, 2006; Mesimäki 2010; Teräväinen 2011; Toivikko ym., 2017). Lapsia tutkittaessa on huomioitava, että he ovat hyvin erilainen tutkimusjoukko, sillä alaikäisinä he ovat niin suojelua kaipaavia toimijoita kuin myös itsenäisiä subjekteja, jotka kykenevät paljastamaan

vallitsevia kulttuurimme käytänteitä (Karlsson, 2010). Tutkimukseni yhtenä lähtökohtana on tarjota puheenvuoro tytöille ja se on mahdollista tehdä eläytymismenetelmän kautta. Ennen kaikkea tytöt ovat parhaita asiantuntijoita kertomaan heistä itsestään toimijoina.

Eläytymismenetelmä on laadullinen aineistonkeruumenetelmä, jonka tarkoituksena on tulkita lyhyitä tarinoita tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kertomuksista kehyskertomuksen innoittamana (ks. esim. Eskola, 1997; Eskola ym., 2018b; Wallin ym., 2015; Wallin ym., 2019). Wallin (n.d.) kuvaa, että kehyskertomus tarkoittaa tutkijan toteuttamaa tiivistä alustusta, josta kumpuavien ajatusten seurauksena tutkimukseen osallistuvat henkilöt kirjoittavat vapaamuotoisen tekstin tarinamuodossa. Tutkijan luomassa kehyskertomuksessa kuvaillaan tilanne ja tutkimukseen osallistuvat henkilöt vievät omalla kerronnallaan tilannetta eteenpäin (Wallin, n.d.).

Ennen tutkimuksen aineistonkeruuta tutkimuslupahakemus, tietosuojailmoitus, matala riskiarvio sekä tutkimussuunnitelma toimitettiin kaupungille ja yhtenäiskoulun rehtorille, jotka myönsivät luvan tutkimukselle. Tutkimusaineisto kerättiin eräästä Pirkanmaalla sijaitsevasta yhtenäiskoulusta, jonka yhdeksäsluokkalaisia tyttöjä osallistui vapaaehtoisesti aineistonkeruutilaisuuteen huhtikuussa 2022. Rehtori välitti kutsun tutkimukseen osallistumisesta neljän eri ryhmän luokanohjaajalle, jotka puolestaan välittivät kutsun luokkansa oppilaille. Tutkimukseen osallistui 16 henkilöä ja kaikki tutkimukseen osallistuvat olivat iältään 15–16-vuotiaita sekä identifioivat oman sukupuolensa tytöksi. Tyttöjä osallistui tutkimukseen yhtenäiskoulun jokaisesta neljästä opetusryhmästä.

Eläytymismenetelmää käytetään useilla eri tieteenaloilla ja sen on todettu soveltuvan lähes kaikenlaisten aiheiden sekä ilmiöiden tarkasteluun (Wallin ym., 2015; Eskola ym., 2018a). Eläytymismenetelmä mahdollistaa tutkimukseen osallistuvien ajattelun melko vapaasti, jolloin se voidaan mieltää varteenotettavana menetelmä kerätä aineisto etenkin sellaisissa tapauksissa, joissa tutkijan päämääränä on omalla tutkimuksellaan tuoda esiin uudenlaisia näkökulmia ilmiöstä yksilön käsittämisen tapoja havainnoiden (Wallin, n.d.). Wallin (n.d.) korostaa, että eläytymismenetelmää käytettäessä tulee huomioida, ettei sen avulla voida tehdä suoria johtopäätöksiä siitä, miten tutkimukseen osallistuvat henkilöt itse tekevät kehyskertomuksessa kuvatuissa tilanteissa. Menetelmän avulla saadaan tietoa siitä, miten ilmiö voidaan käsittää tutkimukseen osallistuvien mielessä eli

tarkkaa määritelmää itse ilmiöstä ei synny (Wallin, n.d.). Koska eläytymismenetelmällä tuotetut kirjoitukset eivät ole suoria tulkintoja vastaajien omista käytösmalleista tai kokemuksista, eläytymismenetelmällä hankittu tutkimusaineisto vahvistaa tutkimukseen osallistuvien henkilöiden anonymiteettiä. Eläytymismenetelmällä hankittu aineisto on mahdollista analysoida useilla erilaisilla analyysitavoilla (Wallin, n.d.) ja tässä tutkimuksessa se analysoitiin fenomenografisesti.

Yhä kasvavassa määrin tutkijat ovat käyttäneet eläytymismenetelmissä sähköisiä aineistonkeruutapoja, kuten sähköisiä lomakkeita (ks. esim. Eskola ym., 2018a; Wallin ym., 2019) ja hyödynsin myös itse tällaista omassa tutkimuksessani. Eläytymismenetelmässä aineisto voidaan kerätä usealla erilaisella tavalla (ks. Wallin, n.d.), mutta tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin tyttöjen kanssa kasvokkain heidän oppituntinsa aikana. Tutkimukseen osallistuneet tytöt ohjeistettiin vastaamaan kehyskertomuksiin kasvokkain, mutta lopulliset kehyskertomukset tytöt kirjoittivat itsenäisesti verkossa sähköisille lomakkeille. Aineistonkeruutilaisuus kesti kokonaisuudessaan 60 minuuttia.

Wallinin (n.d.) mukaan eläytymismenetelmätutkimuksen sujuvuuden näkökulmasta katsottuna on merkittävää, että kehyskertomusten kautta tutkija kykenee havainnoimaan tutkimuksen taustalla olevaa tutkimustehtävää. Tutkimuskysymykset ovatkin avainasemassa, kun tutkija toteuttaa omat kehyskertomuksensa tutkimusta varten. Erityisen tärkeää kehyskertomusta luodessa on, että tutkija pitää mielessään kenelle kehyskertomus halutaan suunnata ja mitä todellisuudessa on tarkoitus tutkia. Sanavalinnat, kehyskertomuksen pituus sekä näkökulma, joka kertomuksessa esitetään ovat erittäin tärkeässä asemassa tutkimuksen onnistumisen kannalta. Kehyskertomuksia voi olla tutkimuksessa noin 2–4, joista jokaisessa varioidaan vain yhtä tekijää (Wallin, n.d.). Tutkimukseni aineistonkeruutilaisuutta varten toteutin kaksi kehyskertomusta, joista ensimmäinen kuvasi passiivista tytön toimijuutta ja toinen aktiivista tytön toimijuutta. Kehyskertomuksiksi muotoutuivat:

”Tarkkaillet luokallasi olevaa tyttöä, joka ei ole paljon esillä. Millaisilla tavoilla tyttö osallistuu luokassanne tapahtuvaan toimintaan? Kerro myös omin sanoin, miten luokallasi olevat oppilaat sekä aikuiset tukevat tai rajoittavat tytön toimintaa koulussasi.”

”Tarkkaillet luokallasi olevaa tyttöä, joka on paljon esillä. Millaisilla tavoilla tyttö osallistuu luokassanne tapahtuvaan toimintaan? Kerro myös omin

sanoin, miten luokallasi olevat oppilaat sekä aikuiset tukevat tai rajoittavat tytön toimintaa koulussasi."

Kehyskertomuksiin pyrin luomaan lyhyet tarinan aloitukset, jotta tutkimukseen osallistuvaa tyttöä johdateltaisiin vain vähän ja tilaa vastaajan omille tulkinnoille olisi mahdollisimman paljon. Liian pelkistetyt kehyskertomukset eivät välttämättä toimi kuitenkaan tutkimuksen kannalta hyvin, mutta myös liian pitkissä kehyskertomuksissa on vaarana, että tekstien välinen vaihtelu hukkuu annettujen vihjeiden sekä taustatietojen sekaan eikä alkuperäisiin tutkimuskysymyksiin saada vastausta (Wallin, n.d.). Tutkimusaineiston eläytymismenetelmällisiin kertomuksiin tavoittelin, että kumpaankin (2) kehyskertomukseen tulisi vastauksia yhtä monta eli 10–15 kertomuksen verran, mutta lopullisia vastauksia tuli yhtä kehyskertomusta kohden 8–9 kappaletta.

Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden oli tarkoitus vastata vain yhteen kehyskertomukseen, jotta aineiston sisäistä stereotyyppisyyttä voitiin vältellä, mutta yksi tytöistä vastasi joko molempiin kehyskertomuksiin tai vastasi kahdesti samaan kehyskertomukseen. Päätin tämän siitä, että vastaukset eivät menneet 16 työstä huolimatta tasan *kahdeksan ja kahdeksan* vaan vastauksia tuli *kahdeksan ja yhdeksän*.

Aineisto oli tyypillistä eläytymismenetelmällä kerättyä otantaa pienempi, mutta perustelen aineiston suppeutta sillä, että tyttöjen kertomusten sisältö alkoi jo näin pienellä otannalla kylläntymään eli toistamaan samoja teemoja yhä uudelleen. Tyttöjen vastaukset kehyskertomuksiin olivat myöskin hyvin laajoja sisällöllisesti, jolloin niiden pituuden nojalla kykenin rajaamaan aineistonkeruun vain näihin 16 tytön kertomukseen. Tyttöjen kirjoittamat vastaukset vaihtelivat pituudeltaan muutamasta virkkeestä, jopa A4-paperiarkin täyttäviin vastauksiin.

Aineistonkeruutilaisuuden alkaessa koin tärkeäksi, että rakennan jonkinlaisen luottamussuhteen tutkittavien tyttöjen kanssa. Koin luottamussuhteen rakentamisen tärkeäksi, sillä olin tutkimassa tyttöjen käsittämisen tapoja, jotka saattoivat olla tyttöjen ajatuksissa hyvin yksityisiä tai jopa vaiettuja salaisuuksia. Luottamussuhde rakentui esimerkiksi niin, että painotin tytöille ettei kukaan opettaja tai oppilas tule ikinä näkemään, mitä he kertovat kertomuksiinsa, eikä heidän kirjoituksensa tule vaikuttamaan esimerkiksi kouluarvosanoihin. Koin luottamussuhteen rakentamisen myös tutkimuksen eettisyyden näkökulmasta erittäin tärke-

äksi, sillä halusin tyttöjen luottavan siihen, että tulen kohtelemaan heidän yksityisiä käsittämisen tapoja myös eettisesti hyvin. Informantit kysyivät myös saavatko he kuunnella musiikkia samalla, kun he kirjoittavat kertomuksiaan ja mielestäni se oli hyvä idea, sillä ajattelin musiikin kuuntelemisen auttavan tyttöjä keskittymään kirjoittamiseen sekä rakentavan rentoa tunnelmaa luokkahuoneeseen.

Tytöt vastasivat kertomuksensa sähköiselle lomakkeelle, johon he pääsivät heille annetun QR-koodin kautta. Aineisto kerättiin anonymisti, jonka seurauksena en myöskään tutkijana pystynyt päättelemään kuka informanteista kirjoitti minkäkin kertomuksen. Osa tytöistä vastasi sähköiselle lomakkeelle koulun omalla tabletilla ja osa puolestaan vastasi omalla puhelimellaan kertomukseen. Vastaukset tallentuivat sähköiseen pilvipalveluun kaksivaiheisen tunnustautumisen taakse ja kummankin kehyskertomuksen vastaukset tallentuivat omiin kansioihinsa analysoitaviksi.

Koska valitsin aineistonhankintamenetelmäksi eläytymismenetelmän, myös kehyskertomusten variaatiot ohjasivat sen tulkintaa sekä aineiston merkitysyksiköiden etsimistä fenomenografian lisäksi. Eskola kollegoineen (2018a; 2018b; 2017) toteaa, että tutkijan tulee huomioida eläytymismenetelmän erityinen piirre eli ainakin kahden erilaisen kehyskertomuksen muuntelu aineiston analyysissa. Erityispiirteestä johtuen aineisto tulee analysoida normaalisti laadullisena tekstiaineistona, mutta myös näkökulmasta, miten tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kertomukset vaihtelevat, kun kehyskertomuksen yhtä sanaa tai sanaparia varioidaan (Ks. esim. Eskola ym., 2018a; Eskola ym., 2018b; Eskola ym., 2017). Tutkijan on myös huomioitava aineiston analyysissa, että merkitysyksiköiden tulkitseminen tulee kohdistaa ajatuksellisiin laajempiin merkityssuhteisiin, eikä esimerkiksi vain irrallisiin termeihin (ks. Ahonen, 1994).

3.4 Analyysin eteneminen

Laadullisella tutkimuksella pyritään kuvaamaan maailmaa niin kattavasti sekä kokonaisvaltaisesti kuin on mahdollista (Hirsjärvi ym., 2008). Valitsemalla laadullisen tutkimusotteen tutkimuskysymysteni tarkasteluun, tuon tutkimukseeni kokonaisvaltaisempaa ilmiön tarkastelua käsityksistä, joita yksilö eli tyttö liittää itseensä.

Aineistoni analyysi alkoi sillä, että luin sen lukuisia kertoja läpi ja pyrin havainnoimaan sitä kokonaisuutena. Huuskon sekä Paloniemen (2006) mukaan fenomenografinen analyysi etenee tietyn kaavan mukaisesti ja analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutkija havainnoi aineistostaan sen erilaisia merkitysyksiköitä. Merkitysyksiköiden havainnoiminen tarkoittaa, että aineistosta tunnistetaan informanttien käsityksiä sekä kokemuksia. Etenkin fenomenografisen analyysin keskiössä ovat informanttien vastausten keskinäiset eroavaisuudet ja ne alkavat hahmottumaan, kun toisistaan eroavia käsityksiä aletaan tulkitsemaan rinnakkain (Kettunen, n.d.). Kokonaisuudessaan omasta tutkimusaineistostani paikansin yhteensä 124 merkitysyksikköä, joissa tytöt ilmaisivat käsityksiään joko tyttöjen toimijuuksista tai toimijuutta rajoittavista/tukevista tekijöistä. Merkitysyksiköt koodasin aineistosta värein niin, että kaikki tyttöjen toimijuutta koskevat ilmaisut merkitsin sinisellä (50) ja kaikki tyttöjen toimijuutta rajoittavat tai tukevat ilmaisut merkitsin vihreällä (74). Merkitysyksiköt olivat ajatuksellisia kokonaisuuksia eivätkä niinkään yksittäisiä sanoja tai lauseita.

Ensimmäisen vaiheen jälkeen tutkijan on tarkoitus muodostaa merkitysyksiköistä kategorioita lajittelemalla sekä ryhmittelemällä niitä niistä kumpuavien ilmaisujen samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien kautta (Huusko & Paloniemi, 2006). Koska aineistonkeruumenetelmänäni olin käyttänyt eläytymismenetelmää, oli tässä analyysin vaiheessa luonnollista lähteä vertailemaan kummankin kehyskertomuksen välisiä eroja sekä samankaltaisuuksia, sillä kehyskertomukset olivat jo lähtökohdiltaan vastakkain asetetut. Analyysin tarkoituksena on jatkaa kategorioinnin jälkeen erojen ja rajatapausten tulkintaan sekä kategoriaryhmien määritelmien selvennykseen, jolloin tutkija voi löytää kategorioista niiden ydinmerkitykset sekä niitä kuvaavat aineistosta nousevat informanttien lainaukset (Marton, 1986).

Tutkimusaineistosta tunnistin kummankin kehyskertomuksen merkitysyksiköiden osalta kaksi hallitsevaa pääkategoriaa, joista kumpikin jakaantui vielä suppeampiin alakategorioihin (ks. Taulukko 1). Tyttöjen toimijuuden käsittämisen taivoissa pääkategorioiksi muodostuivat passiivisesti toimiva tyttö (19) sekä aktiivisesti toimiva tyttö (30). Passiivisesti toimivan tytön alakategoriaksi muodostui aktiivispassiivinen toimija (14). Toisessa pääkategoriassa eli aktiivisessa toimijuudessa tyttöjen kertomuksista ilmeni sosiaalisen pääoman hallitseva toimija (10), hyväksyntää hakeva toimija (6) sekä etuoikeutettu toimija (8). Edellä mainittujen

alakategorioiden lisäksi passiivisesti toimivan tytön ja aktiivisesti toimivan tytön välille muodostui yksi yhteinen toimijuuden alakategoria, joka nimettiin valikoivaksi toimijaksi (11). Valikoiva toimija -alakategoria pitää sisällään piirteitä sekä passiivisen että aktiivisen tytön toimijuuksista. Kaikki muut alakategoriat paitsi etuoikeutettu toimija sekä aktiivispassiivinen toimija koostuivat sisällöllisesti kummankin kehyskertomuksen alaisuuteen tulleista informanttien kuvauksista. Etuoikeutettu toimija sai vastauksia paljon esillä olevan tytön kehyskertomuksesta ja aktiivispassiivinen toimija vain vähän esillä olevan tytön kehyskertomuksesta.

TAULUKKO 1. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen pää- ja alakategoriat

Passiivisesti toimiva tyttö (19)		Aktiivisesti toimiva tyttö (30)		
Aktiivispassiivinen toimija (14)	Valikoiva toimija (11)	Sosiaalisen pääoman hallitseva toimija (10)	Hyväksyntää hakeva toimija (6)	Etuoikeutettu toimija (8)

Toisen tutkimuskysymyksen pääkategorioiden luokittelu eteni hyvin samankaltaisella tavalla kuin, miten se toteutettiin ensimmäisenkin tutkimuskysymyksen osalta. Tytöt kuvailivat kertomuksissaan, että tyttöjen toimijuutta rajoitetaan sekä tuetaan niin koulussa työskentelevien aikuisten, muiden oppilaiden, mutta myös tyttöjen itsensä tuottamana. Kahden pääkategorian alle – rajoitettu toimijuus ja tuettu toimijuus – muodostui viisi alakategoriaa, joista neljä koostuivat tyttöjen toimijuutta rajoittavista toimista ja vain yksi tyttöjen toimijuutta tukevista toimista (ks. Taulukko 2). Tytöt kuvailivat, että tyttöjen toimijuutta rajoitetaan koulussa tyttöjä huomiotta jättämällä (20), koulun hierarkkisen järjestelmän avulla (17), poikien suoran määräysvallan alaisuudessa (16) sekä yhteiskunnassa olevia tyttöolettamuksia uusintamalla (11). Tyttöjen toimijuutta tukevia lainauksia tekstistä löytyi vain 10 kappaletta eli huomattavasti vähemmän kuin sellaisia lainauksia, joissa tytöt kuvailivat toimijuuden rajoittamista (64). Toimijuuden tukemisen alakategorian nimesin toimijuuden tukitoimiksi (10).

TAULUKKO 2. Toisen tutkimuskysymyksen pää- ja alakategoriat

Koulun aikuiset Koulun oppilaat Tytöt itse				
Toimijuutta rajoitetaan (64)				Toimijuutta tuetaan (10)
Huomiotta jä- tetyt (20)	Koulussa val- litsevan hie- rarkian uhrit (17)	Suoran poi- kavallan alis- tammat (16)	Olettamuk- silla rajoitetut (11)	Toimijuuden tukitoimet (10)

Kun alakategoriat olivat muodostuneet, oli helppoa löytää jokaiseen niistä esimerkkilainauksia, sillä lainaukset olivat kulkeneet koko analyysin ajan mukana tulkintaprosessissa. Marton (1986) korostaa, että kun fenomenografisessa aineiston analyysissä kategorioiden merkitykset sekä rajatapaukset alkavat muotoutumaan, valitut kategoriat määrittävät, mitkä informanttien lainaukset tulee sisällyttää ja mitkä jätetään pois kustakin luokasta. Luokkien määritelmiä on mahdollista muovata aina uudelleen analyysin aikana, kunnes merkitysjärjestelmä on kyetty vakiinnuttamaan (Marton, 1986). Luokittelujen sekä kategorioiden systemaattinen muokkaaminen, testaaminen ja lainauksien näkyvillä pitäminen analyysin aikana tukevat tutkijaa siinä, ettei aineiston ylitulkintaa tapahtuisi (Ahonen, 1994).

Fenomenografisen analyysin tavoitteena on saada aikaan viitekehys tai kuvauskategoriasysteemi, johon kaikki tuotetut kategoriat voidaan suhteuttaa (Marton, 1986; Niikko, 2003). Kuvauskategoriat rakentuivat merkityskategorioiden lailla analyysiin, jolloin niitä ei voida valita tai hahmotella etukäteen (Niikko, 2003). Uljens (1989) esittää, että kuvauskategoriasysteemi voidaan rakentaa horisontaaliseksi, vertikaaliseksi tai hierarkkiseksi. Tässä Pro Gradu -tutkimuksessa valitsin toteuttaa kuvauskategorian hierarkkisesti. Hierarkkinen kategoriasysteemi pitää sisällään sellaisia käsityksiä, jotka ovat rakenteiltaan tai sisällöiltään muita käsityksen tapoja kehittyneempiä, joten kuvauskategoriat kyetään järjestämään aineiston sisäisen logiikan sekä rakenteiden mukaisesti (Niikko, 2003).

Hierarkia muotoutuu kategoriasysteemiini siten, että alakategoriat selittävät tarkemmin pääkategorioiden sisältöjä, jolloin niiden ei voida ajatella olevan toisiinsa nähden tasavertaisia.

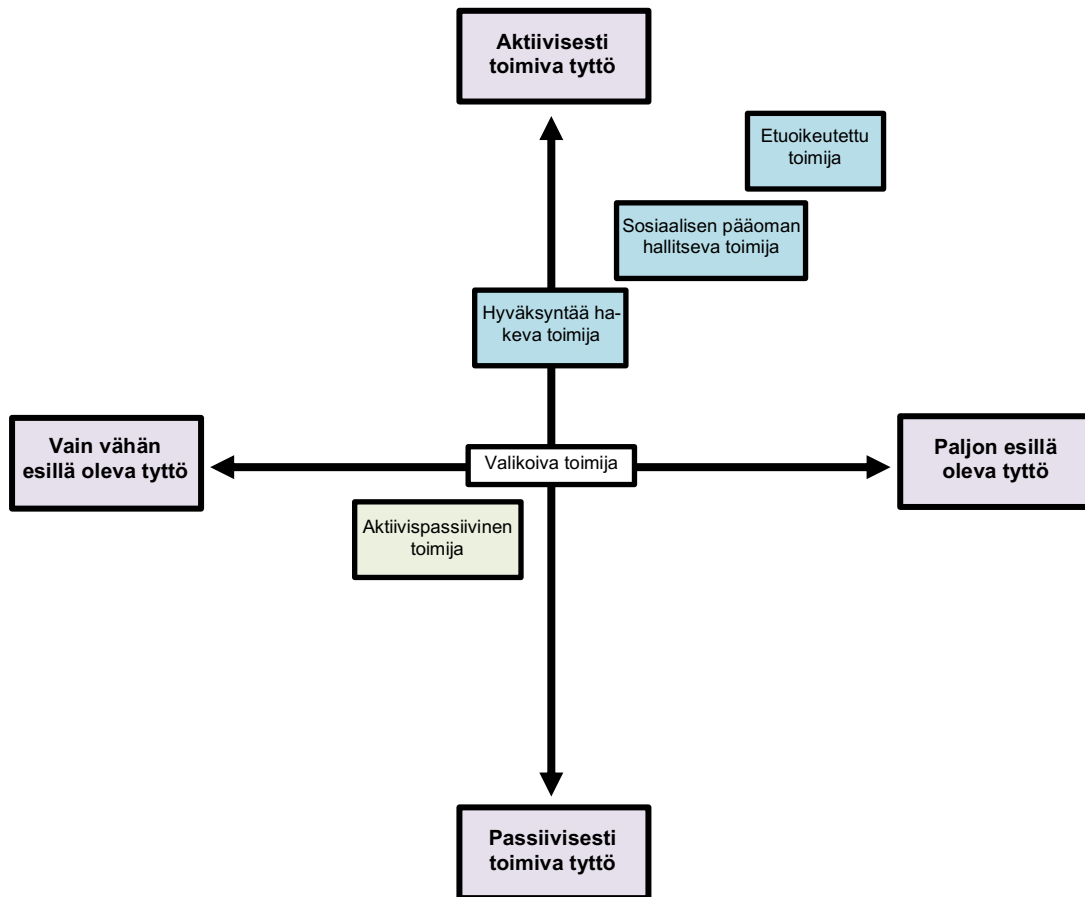
Tulokset-luvussa tulen viittaamaan informanttien lainauksiin joko kirjaimella V tai P. Kirjain P tarkoittaa lainausta kertomuksesta, jossa on tarkasteltu paljon (P) esillä olevaa tyttöä ja vuorostaan kirjain V tarkoittaa lainausta kertomuksesta, jossa on tarkasteltu vain vähän (V) esillä olevaa tyttöä. Kirjaimen perässä oleva numero on informantille satunnaisesti valittu symboli, jolla heidät on erotettu toisistaan.

4 TULOKSET

4.1 Tyttöjen käsityksiä tyttöjen toimijuudesta koulussa

Tyttöjen käsityksissä tyttöjen toimijuutta ilmenee tutkimusaineistosta kahdella tavalla, jotka ovat passiivinen toimijuus sekä aktiivinen toimijuus. Riippumatta kehyskertomuksesta, johon tyttö tutkimukseen osallistuessa vastasi, molemmissa näissä ilmeni sekä aktiivisen että passiivisen toimijuuden kuvauksia.

Aktiivisen sekä passiivisen toimijuuden alakategorioiden osalta voidaan havaita, että näistä kaikkiin tytöt eivät sisällyttäneet sekä paljon esillä olevan tytön että vain vähän esillä olevan tytön toimijuutta. Alakategorioita ilmeni aineistosta viittä erilaista ja näillä kaikilla oli omat erityispiirteensä. Jokainen näistä viidestä alakategoriasta kyettiin sijoittamaan nelikenttään, jossa kuvataan kunkin toimijuuden ominaisuuksien erityispiirteitä (ks. Kuvio 1).



KUVIO 1. Kuvauskategoriasysteemi tytön toimijuudesta peruskoulussa

4.1.1 Aktiivispassiivinen toimija

Aktiivispassiivinen toimija ilmeni kertomuksissa, joissa kuvailtiin vain vähän esillä olevaa tyttöä. Aktiivispassiivisella toimijalla viitataan tutkimustuloksissani sellaiseen tyttöön, joka toimii aktiivisesti esimerkiksi omassa tietoisessa ajattelussaan, mutta ulkopuoliselle tytön toiminta näyttäytyy fyysisesti passiivisena. Aktiivispassiivinen toimija on siis enemmän passiiviseen toimintaan nojautuva tyttö, mutta hän osoittaa myös piirteitä aktiivisesti toimivasta työstä (ks. Kuvio 1). Ulkopuolinen henkilö ymmärtää, että aktiivispassiivisen tytön ajattelussa tapahtuu jotakin aktiivista, sillä informantit kykenivät kertomaan tytön ajatuksissa tapahtuvasta aktiivisesta toiminnasta: *”Hän kuuntelee tunnilla mitä muut puhuu mutta ei osallistu mielellään keskusteluun”* (V1). Sitaatti osoittaa, että aktiivispassiivinen toimija kykenee tekemään aktiivisen valinnan olla osallistumatta keskusteluun, jolloin hän ajatuksissaan on aktiivinen.

Aktiivispassiivinen toimija käy sisäisen puheensa kanssa taistelua, jossa sisäinen puhe osoittaa hänelle omaa kykenemättömyyttään olla tietynlainen toimija. Tyttö siis rajoittaa itse oman toimijuutensa toteutumista. Naurunalaiseksi joutuminen on aktiivispassiiviselle toimijalle alituinen uhka ja pelko, jolloin hän rakentaa omasta sisäisestä puheestaan todellisuutensa ja sivuuttaa omat todelliset halunsa harjoittaa toimijuutta:

Hän on todella hiljainen eikä puhu mitään, varmaan hän pelkää sanoa jotain koska luulee, että kaikki rupeavat nauramaan hänelle jos hän sanoo jotain väärää. (V2)

Passiivinen muiden sivusta seuraaminen ei ole aina toivottu yksilön valinta aktiivispassiiviselle toimijalle. Informantin V8 kertomuksesta voidaan havaita, että vastarinta luokkahuoneessa tyttöjä kohtaan on ajoittain niin voimakas, että on vain helpompaa jäädä sivusta seuraajaksi kuin saada oma ääni luokkahuoneessa kuuluville.

[...] tyttö koki vain helpommaksi olla hiljaa sivussa, eikä tuonut asiaa [*tytön laiminlyöntiä luokkahuoneessa*] enää esiin lainkaan. Aina läsnä, mutta ei ikinä kunnolla mukana. (V8)

4.1.2 Valikoiva toimija

Valikoivalla toimijalla viitataan tutkimustuloksissa tyttöön, joka itse valikoi osallisuutensa enemmän vai vähemmän koulussa tapahtuvaan sosiaaliseen vuorovaikuttamiseen. Toisin kuin aktiivispassiivinen toimija, valikoivan toimijan sisäinen puhe ei rajoita tytön haluamaa toimijuutta lamaannuttavasti. Valikoiva toimija on alakategoriana hyvinkin joustava, sillä sellaista toimijuutta käyttävä tyttö kykenee hallinnoimaan oman toimijuutensa itselleen soveltuvaksi (ks. Kuvio 1).

Valikoivan toimijan toimijuutta ilmeni informanttien kertomuksissa sekä paljon esillä olevan tytön kuvauksissa että vain vähän esillä olevan tytön kuvauksissa. Tarkastellessa valikoivaa toimijaa, tytön miellettiin valikoivan erityisesti omat ystävänsä huolellisesti, mutta keinot tehdä valinta poikkesivat toisistaan riippuen siitä, oliko tarkastelun kohteensa paljon esillä oleva tyttö vai vain vähän esillä oleva tyttö. Esimerkiksi paljon esillä olevan tytön kerrottiin olevan oikeutettu olemaan jopa epäystävällinen ei-toivotuille henkilöille:

[...] ne [*kaksi paljon esillä olevaa tyttöä*] vihaa kaikkia muita paitsi niiden kavereita. Ne puhuu aina paskaa kaikista ja esittää jotain mitä ne eivät aina välttämättä oo. (P3)

Toisaalta kertomusta kirjoittava informantti P3 esittää epäilyksensä siitä, etteivät ilkeät teot ole välttämättä kahden ilkeästi toimivan tytön perimmäinen olemus vaan jonkinlainen rooli, jota koulussa heidän tulee kantaa. Roolia saatetaan kantaa esimerkiksi sen vuoksi, että henkilö voisi säilyttää vallankäytöllään hankkimansa valta-aseman. Valikoiva toimijuus ilmenee kuitenkin siten, että kyseisten tyttöjen toimijuus ei kohdistu kaikenlaisiin ihmisiin täysin samanlaisena vaan niimensä mukaisesti valikoivana.

Puolestaan kuvauksissa, joissa informantit tarkastelivat vain vähän esillä olevaa tyttöä, menetelmät ilmaista valikoivuutta poikkesivat paljon esillä olevan tytön toimintamallista. Vain vähän esillä olevan tytön valikoiva passiivisuus koettiin erityisen positiivisena ja sosiaalisia normeja noudattavana, kun tyttö oli puhe-
liaan aktiivinen toimija eikä sulkeutunut ja hiljainen.

Välillä hän on tosi ahkera ja puhuu opettajin kanssa ja oppilaitten kanssa. Hyvinä päivänä hän on jutellut ja ollut super iloinen. (V7)

Passiivisuus ja puhumattomuus muille luokkalaisille ei siis informantin V7 mukaan ole toivottava tapa olla osa kouluyhteisöä. Hyväksi päiväksi luokitellaan vain sellainen päivä, jolloin passiivinen henkilö päättää osallistua luokan yhteiseen toimintaan vuorovaikuttamalla sosiaalisten normien mukaisesti. Myös ahkeruus hyvän vuorovaikuttamisen lisäksi mielletään informantin V7 mukaan positiivisena muutoksena valikoivan toimijan käytöksessä. Toisaalta vuorovaikutus muiden kanssa tulee olla kohteliasta sekä hillittyä, sillä valikoivan toimijan tietynlainen aktiivinen toimijuus ei ole sosiaalisesti hyväksyttävää informantin V5 mukaan:

Hän ei tule toimeen muitten kanssa. Jos joku muista yrittää hänelle puhua tämä tyttö tiuskii tai ei vastaa mitään ja katsoo vain alas päin. (V5)

Vain vähän esillä oleva tyttö toimii kuitenkin melko samankaltaisella tavalla kuin paljon esillä oleva tyttö kaverisuhteiden osalta, sillä myös vain vähän esillä oleva tyttö valikoi kenen kanssa hän suostuu vuorovaikuttamaan. Toisaalta paljon esillä olevan tytön ilmaistiin osoittavan muille paikkaa puhumalla ”*aina paskaa kaikista*” (P3) toisin kuin vähän esillä oleva tyttö vain jätti puhumatta kaikille muille kuin

niille kenelle halusi ja *”istuu luokassa ihan hiljaa yleensä nurkassa ei puhu mitään muuta kuin yhdelle kaverilleen”* (V5).

4.1.3 Sosiaalisen pääoman hallitseva toimija

Sosiaalisen pääoman hallitseva toimija käsitetään tutkimustuloksissani tytöksi, jolla on jotakin sellaista usein näkymätöntä sosiaalista pääomaa, joka on koulu-yhteisössä haluttua sekä tavoiteltavaa valuutaa. Sosiaalisen pääoman hallitseva toimija esiintyi sekä teksteissä, joissa kuvailtiin vain vähän esillä olevaa tyttöä että teksteissä, joissa kuvailtiin paljon esillä olevaa tyttöä. Sosiaalisen pääoman hallitsevalla toimijalla haluttu pääoma oli esimerkiksi laaja sekä suosittu ystäväpiiri, kuten informantti P2 toteaa: *”Tytöillä on paljon kavereita ja tulevat toimeen kaikkien kanssa melkein”*.

Sosiaalinen pääoma, jota kyseinen toimija kykenee kertomuksen mukaan hyödyntämään on hyvät vuorovaikutustaidot eli niin sanotusti hyvä sosiaalinen pelisilmä. Sosiaalinen pelisilmä edellyttää tytöltä hyvää sosiaalisten tilanteiden lukutaitoa, jotta pääoman haltija kykenee valitsemaan esimerkiksi keskustelun aiheet kunkin henkilön kanssa vastapuolelle soveltuviksi. Sosiaalisen pääoman hallitseva tyttö olikin usein enemmän aktiivinen ja paljon esillä, vaikka myös piirteitä vain vähän esillä olemisesta oli havaittavissa (ks. Kuvio 1).

Informantti P2 jatkaa kertomuksessaan: *”Tytöt kävelevät todella itsevarmasti ja ovat ylpeitä siitä millaisia he ovat”*. Tietynlainen nöyryyden puute tai anteeksipyytelemätön asenne tytön toiminnassa voidaan nähdä ainakin tyttöjen keskuudessa ihailtavana tekona ja toimintana. Toisaalta vaikuttaisi siltä, että itsestään itsevarmat henkilöt ovat myös niitä, jotka saavat paljon ystäviä, jolloin itsevarmuus on aineistoon nojaten vain positiivinen piirre toimijassa.

Tuloksia tarkastellessa voidaan havaita, että kaikki kertomukset, joissa kuvailtiin paljon esillä olevaa tyttöä ovat liitännäisiä sosiaalisen pääoman olemassaoloon, mutta tarkastellessa vain vähän esillä olevaa tyttöä, kykenemme havainnoimaan vain sosiaalisen pääoman puutteen. Toisin sanoin ne tytöt, jotka ovat paljon esillä omistavat jotakin pääomaa, joka sallii heidän esilläolonsa toisia paremmin. Informantti V1 toteaa vain vähän esillä olevan tytön työskentelystä ryhmässä: *”[...] esimerkiksi ryhmätöissä hänen on vaikea löytää paria ja hän jääkin usein viimeiseksi”*.

On hieman häilyvää, onko tytön oma valinta jäädä ilman paria, sillä kertomuksen kirjoittaja ei tarkentanut asiaa. Toisaalta lainauksesta V1 voitaisiin olettaa, että koska tytön on ”vaikea löytää paria”, kyseessä olisi kuitenkin piilevä tahto löytää ryhmätyöskentelyyn jokin mieluinen työskentelykaveri eikä jäädä aina yksin. Vain vähän esillä olevalta tytöltä kuitenkin uupuu jokin sosiaalinen pääoma, sillä parin etsintä jätetään oletuksena vain vähän esillä olevan tytön vastuulle. Olettamus ei ole, että joku lähestyisi tyttöä omaehtoisesti vaan, että jo valmiiksi ulkopuolisen tytön täytyy itse tehdä työ parinhankinnassa.

4.1.4 Hyväksyntää hakeva toimija

Hyväksyntää hakeva toimija ilmenee tutkimusaineistostani sekä paljon esillä olevan että vain vähän esillä olevan tytön kertomuksista. Hyväksyntää hakeva toimija nimensä mukaisesti havittelee toiminnallaan ympäröivien ihmisten hyväksyntää ja usein hän tekee sen ennemmin aktiivisesti kuin passiivisesti (ks. Kuvio 1). Molempien kehyskertomuksien osalta kuitenkin hyväksyntää hakeva toiminta miellettiin informanttien käsityksissä jopa hieman ärsyttävänä tai paheksuttuna, kuten informantti P9 toteaa:

Hän ei tee mitään muuta kuin haluaa huomioo muilta. Koska hän yrittää esitellä, että hän on aina oikeassa ja osaa kaiken. [...] Hän yrittää tunkee itsensä kaikkiin asioihin ja yrittää saada huomioo kaikilta. Mutta mielestäni hän ei osaa. (P9)

Paljon esillä olevan tytön esitetään informantin P9 mukaan tavoittelevan hyväksyntää hakemalla huomiota liiallisella esittämisellä omista kyvyistään. Liiallinen taitojen esittely koetaan rasittavaksi ja tungettelevaksi, jolloin muille sosiaaliseen tilanteeseen osallistuville ei jää tilaa osallistua.

Toisaalta hyväksynnän hakeminen on informantin P5 mukaan sukupuolittunut eikä hyväksyntää voi hakea keneltä tahansa sitä saadakseen: ”*Monet tytöt myös koulussa koittavat saada poikien huomiota, koska haluavat olla heidän hyväällä puolella.*” On siis arvoitettava, että poikana oleminen automaattisesti nostaa yksilön toiminnan hyväksyttävämmälle tasolle, jolloin poikien myöntämä hyväksyntä voi kohottaa myös tytön sosiaalista asemaa.

Kuten todettu myös ne tytöt, jotka eivät ole paljon esillä ja hakevat muilta huomiota, aiheuttavat närkästystä muille ihmisille. Vain vähän esillä olevan tytön

kerrottiin hakevan huomiota kesken oppitunnin hiljaisesti, mutta kuitenkin siten, että kaikki luokkalaiset ymmärtävät hänen haluavan muiden katseita osakseen:

Tyttö hakee huomiota usein kesken tuntia, jolloin hän käy peiliin katselemaan itseään ja usein katsomaan takapuoltaan. [...] Kaikki kuitenkin huomaa tämän tytön hakevan huomiota muilta, mutta hän on pelokas eikä uskalla puhua kenellekään. (V3)

Tyttö hakee omalla toiminnallaan itselleen huomiota, joka johtaisi hänen hyväksymiseensä. Koska lainauksessa esiintyvä tyttö on pelokas puhumaan muille, on hänelle todennäköisesti helpompi vaihtoehto ilmaista haluaan tulla nähdyksi toiminnan kautta. Peilistä itsensä katseleminen sekä takapuolen esittely voivat olla myös tekoja, joilla tyttö hakee erityisesti huomiota sekä ihailua omaa kehollisuuttaan kohtaan etenkin pojilta. Onhan tyttöjä vuosia kasvatettu kilteiksi ja hiljaisiksi omalle paikalleen, (ks. esim. Aaltonen, 2011; Käyhkö, 2006) jolloin ei ole ihme, että yhteiskuntamme rakenteet ohjaavat tyttöjä edelleen vain ulkopuolisten katseiden ihailtaviksi.

4.1.5 Etuoikeutettu toimija

Etuoikeutettu toimija esiintyi vain niissä kertomuksissa, joissa tytöt kuvailivat käsitteisiään paljon esillä olevan tytön toimijuudesta. Etuoikeutettu toimija oli aineistosta nousseista toimijuuksista kaikista aktiivisin sekä eniten esillä (ks. Kuvio 1). Etuoikeudet, joita paljon esillä olevat tytöt saivat koulussa omalla toiminnallaan olivat esimerkiksi yhteisten sääntöjen noudattamatta jättäminen sekä näistä seuraamattomat sanktiot. Tätä väitettä tukee esimerkiksi informantin P1 kertomus paljon esillä olevan tytön sekä opettajan välisestä kommunikaatiosta:

[...] [tyttö] sanoo jonkun syyn sille esimerkiksi että *"joo mä olin puhelimella koska mun pitää selvittää yks juttu"* [...] En osaa sanoa opettajista mutta jos hän puhuu jotain ja opettaja sanoo että *"hei nyt kännykkä pois"* tai että olla *"hiljempaa"* ja jos se sanoo jonkun syyn sille esimerkiksi että *"joo mä olin puhelimella koska mun pitää selvittää yks juttu"* niin opettaja saataisi vain sanoa *"jaahas"* ja antaa olla. (P1)

Informantti P1 jatkaa kertomustaan siitä, että vastaavanlaisessa tilanteessa, jossa opettajan kanssa väittelee sellainen tyttö, joka ei ole yleensä äänekäs luokassa, opettaja reagoi erilaisella tavalla:

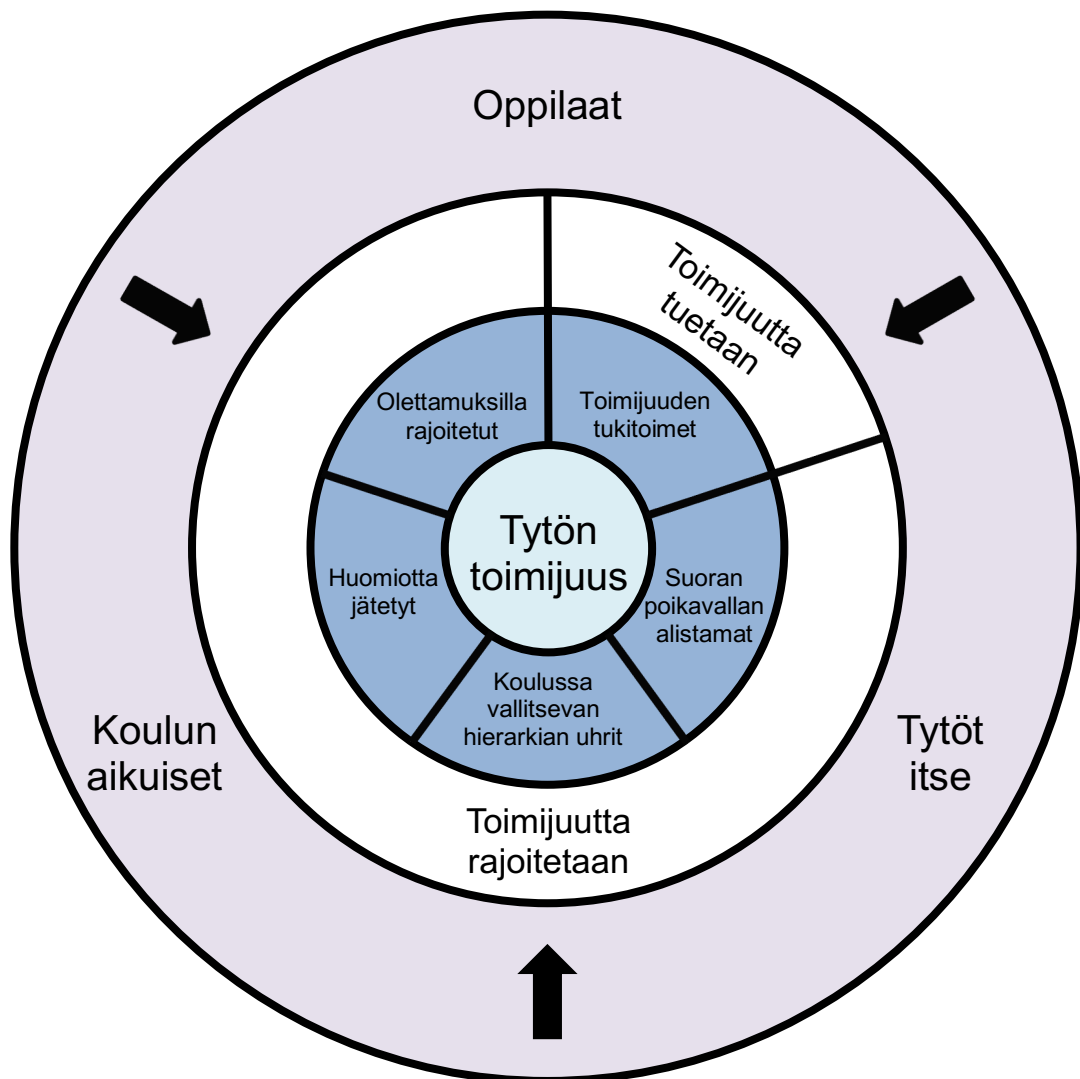
[...] taas jos joku muu väittäisi semmoista että *"joo selvitin asioita nopeasti"* niin opettaja saattaisi olla jotain että *"tee se välkällä"* tai jotenkin epäroidä valheesta. Ja siinä käy usein niin että se tyttö jolle opettaja sanoi *"jaahas"* valehteli eikä opettaja kiinnostu siitä enempää mutta sitten kun joku muu sanoo oikeasti että *"hei piti selvittää tämmönen asia"* ja hän ei valehtele niin opettaja jotenki epäroi sitä enemmän ja kyseenalastaa tuota toista. (P1)

Opettajan erityiskohtelun lisäksi paljon esillä olevalla tytöllä on muunkinlaisia oikeuksia, kuten olla perillä kaikista asioista, joita koulussa tapahtuu. Informantti P8 kuvailee käsityksiään paljon esillä olevan tytön toimijuudesta: *"Hän on myös sellainen henkilö, joka haluaa tunkea sisään kaikkiin asioihin, vaikka asia ei kuuluisi hänelle"*. Paljon esillä oleva tyttö ei ole tervetullut tietämään jokaisen oppilaan omia henkilökohtaisia asioita, vaikka hän itse uskookin, että on hänen oikeutensa tietää kaikista kaikki.

Vaikuttaa siltä, että paljon esillä olevan tytön etuoikeutettu toimijuus nivoutuu pitkälti käsitykseen, jossa yhteiset säännöt eivät koske häntä. Erään informantin kertomuksessa todettiin: *"He ovat silti jotain bad bitches tyttöi. Ne ei kuuntele ketään ja tekee mitä halua"* (P3). Onkin siis selvää, että tällainen käytös on hyvin dominoivaa sekä aiheuttaa varmasti muissa koululaisissa kaikenlaisia tunnereaktioita aina positiivisesta negatiiviseen.

4.2 Tyttöjen toimijuuden tukeminen sekä rajoittaminen koulussa

Tytöt kuvailivat kertomuksissaan viittä erilaista tapaa, joilla heidän toimijuuteensa puututtiin koulussa. Näistä viidestä tavasta neljä olivat sellaisia keinoja, joilla tyttöjen toimijuutta rajoitettiin ja vain yhteen alakategoriaan koottiin kaikki aineistosta löytyneet tukitoimet, joilla tyttöjen toimijuutta koulussa konkreettisesti edistettiin. Toimijuuden tukitoimia mainittiin 17 kertomuksessa hyvin suppea määrä verrattuna rajoituksiin, joista tytöt kirjoittivat. Tutkimustuloksia analysoidessa voidaan havaita, että tyttöjen toimijuutta tuetaan ja rajoitetaan koulussa työskentelevien aikuisten, muiden oppilaiden sekä tyttöjen itsensä toimesta (ks. Kuvio 2).



KUVIO 2. Kuvauskategoriasysteemi tyttöihin kohdistuneista rajoituksista ja tuesta peruskoulussa

4.2.1 Huomiotta jätetyt

Huomiotta jätetyt alakategoria viittaa sellaiseen tytön toimijuuteen, jossa hänen toimijuuttaan rajoitetaan tekemällä tyttö näkymättömäksi ympäristössään. Informantit kirjoittivat kertomuksiinsa, että heidän mielestään tyttöjä tehdään näkymättömäksi opettajien toimesta esimerkiksi tyttöjä kannustamatta jättämällä: ”*Opettajat eivät kannusta tyttöjä olemaan esillä*” (V4). Opettajien kuvailtiin jättävän erityisesti vain vähän esillä olevat tytöt ilman huomiota, kuten seuraava lainaus todentaa:

Toiset opettajat taas jättivät hänet vain suoraan huomiotta tai jopa tuomitsivat tyttöä siitä, ettei hän onnistunut kertomaan mielipiteitään ääneen tai osallistumaan aktiivisesti kaikkeen. (V8)

Vähälle opettajan huomiolle jäivät erityisesti vain vähän esillä olevat tytöt myös siten, että heidän unohdettiin olevan ajattelevia yksilöitä esimerkiksi silloin, kun ryhmätyöskentelyporukoita muodostettiin luokkahuoneessa. Vain vähän esillä olevan tytön kuvailtiin informantin V1 mukaan olevan jonkinlainen ylimääräinen pakollinen paha, joka tulee vain tunkea jonnekin: ”*[...] hän jääkin usein viimeiseksi, joka vain laitetaan johonkin ryhmään*” (V1).

Myös tyttöjen huolien ja avunpyyntöjen väheksyminen laiminlöivät tyttöjen toimijuuden edistämistä. Informantti V4 kuvailee koulun aikuisten välinpitämättömyyttä tilanteessa, jossa tytön ruumiilliseen koskemattomuuteen kajotaan ja tilanne jää koulun aikuisten puolesta käsittelemättä: ”*Koulun henkilökunta ei ole puuttunut tähän millään tavalla. On vain sanonut, että pojat on poikia*”.

Oman olemassaolon näkymättömäksi tekeminen ulkopuolisen toimesta on kyseenalaista. Kun tytön toimijuutta laiminlyödään toistuvasti tyttöä näkymättömäksi tekemällä, tytön mahdollisuus ponnistaa pois näkymättömyyden kuopasta vaikeutuu. Kun tytön pyrkimys puuttua asioihin ei saa tarvittavaa vastakaikua, on seuraavallakin kerralla avunpyynnön kynnyksellä yhä vaikeampaa tarttua toimeen apua saadakseen. Toisaalta informantti V2 kuvailee, että muiden oppilaiden mielestä on täysin yhdentekevää, jos joku tyttö olisi luokassa näkymätön:

Kukaan ei melkein huomaa sitä ihan sama onko se paikalla vai ei, kukaan ei kiinnitä siihen oikein huomiota vaikka sillä olis värikkäät vaatteet se ei auttais kukaan ei silti huomais sitä. Oppilaita ei oikein kiinnosta jos joku on hiljainen se on sen oma asia. (V2)

Vastavuoroisesti informantti V8 toteaa samaan aihepiiriin liittyen, että tytön näkymättömyys ei ole hänen tietoinen valintansa, jolloin myös näkymättömäksi pysyvästi jääminen ei ole tytön kannalta ideaali tilanne: *”Hän ei varsinaisesti jättäytynyt pois tai yrittänyt eristäytyä muista, mutta kukaan ei varsinaisesti edes koittanut ottaa häntä mukaan mihinkään”*. Näin ollen voidaan päätellä, että vaikka muille oppilaille olisikin yhdentekevää onko joku luokan tytöistä näkymätön, ei se ole tytön toimijuuden kannalta merkityksetöntä.

Suoranaisesti tyttö ei itse sabotoi itseään muiden huomion ulkopuolelle ainakaan tiedostaen, mutta hänen näkymättömäksi tekeminen jonkin ulkopuolisen toimesta ajaa kierteeseen, jossa näkymättömyydestä tulee ikään kuin kohtalo. Tyttö omaksuu toimijuudekseen olla hiljainen sivusta seuraaja, jolla ei ole oikeuksia esittää ääneen omia ajatuksia. Näkymättömyydestä voi olla vaikea ponnistaa ylös etenkin ilman, että irtaantuisi yhteisöstä, jossa tytön näkymättömyys on normi.

4.2.2 Koulussa vallitsevan hierarkian uhrin

Koulussa vallitsevan hierarkian uhrin -alakategoria on sellaista toimijuuden rajoittamista, jossa toimijuuden este on kiinnittynyt syväälle yhteiskuntamme rakenteisiin. Tässä alakategoriassa toimijuuden rajoittaminen tapahtui informanttien kertomuksissa erityisesti koulun opettajien tai koulun muiden aikuisten toimesta. Aineiston analysoinnin aikana oli havaittavissa, että yhteiskunnan rakenteisiin piiloutuneet hierarkkiset asetelmat, joissa esimerkiksi pojat nähtiin tyttöjä arvokkaampana sukupuolena, nousivat voimakkaasti esiin informanttien kertomuksista. Tutkimukseen osallistuneet tytöt kuvailivat opettajien asettamia erilaisia rajoituksia tyttöjen toimijuudelle: *”Olen itse halunnut vastata tai puhua koulu asioista ja opettajat puhuvat päälle tai suosii poikia”* (P6).

Ajoittain opettajat kohdensivat omia uskomuksiaan tyttöjen todellisuuksiksi. Opettajien käsitykset olivat epäjohdonmukaisia ajatuksia, jotka eivät vastanneet yhtään tytön omaa käsittämisen tapaa toimijuudestaan. Tämänkaltaista tilannetta kuvaa seuraava sitaatti:

Myös opettajat pitävät ns. oletuksena, että pojat ovat niitä, jotka ovat äänessä ja tytöt jäävät sivuun. Erityisesti miesopettajat tosi usein suosii poikia ja pitää poikia tärkeämpinä vaikka tulevaisuudelle, kuin tyttöjä. (V4)

Informantti V4 jatkaa kertomuksessaan, että myös opettajien tarjoamat mahdollisuudet oppilaille ovat sukupuolisidonnaisia ja opettaja usein vain olettaa, etteivät tytöt kuitenkaan halua osallistua oppitunnilla tapahtuviin aktiviteetteihin:

Erityisesti [tietyn oppiaineen] opettajalla on selvästi lempioppilaita ja ne kaikki ovat poikia. Aina, kun tunnilla pitää vaikka [tehdä tiettyä aktiviteettia], opettaja olettaa että pojat tekevät sen eikä anna edes tytöille mahdollisuutta. (V4)

Informantin V4 sitaatista voidaan havaita tytön halu osallistua luokassa tapahtuvaan toimintaan, mutta toimijuus rajoitetaan jo ennen kuin tyttö kykenee ilmaisemaan halunsa osallisuudelle. Kun hierarkkinen asetelma on sidoksissa syvällä yhteiskuntamme rakenteissa, se saattaa ilmetä myös täysin tiedostamatta opettajien puheessa ja käytösmalleissa. Hierarkkisesta asetelmasta johtuen varmasti monelta tytöltä jää kokematta paljon sellaisia asioita, joita pojille mahdollistetaan itsestäänselvänä. Aineistossa kuvailtiin esimerkiksi, että vain pojat saavat kunnolla koulussa opettajilta huomiota, kuten seuraava sitaatti todentaa:

[...] kukaan tyttö ei ole kunnolla äänessä vaan pojat saavat huomion. Tytöt ovat ns. sivuhahmoja meidän luokalla ja kaikki pyörii erityisesti niiden muutamien poikien ympärillä ja tytöt jäivät tosi helposti sivuun. (V4)

Aineistoa analysoidessa selvisi myös, että vaikka hierarkiassa ylimmäksi asetettiin pojat, tyttöjen keskuudessa vain vähän esillä olevat tytöt olivat vielä alemmalla hierarkian portaalla kuin paljon esillä olevat tytöt. Paljon esillä olevia tyttöjä rajoitettiin samalla tavalla kuin vain vähän esillä olevia tyttöjä, mutta paljon esillä olevat tytöt pääsivät käsiksi jonkinlaisiin etuuksiin, joita opettajat heille mahdollistivat: *”Eipä ne opettajat melkeen rajota sitä tyttöä eritavalla kun meitä muita mutta silti joskus tuntuu et se toinen saa enemmän etua jostakin”* (P1).

Myös oppilaat keskenään osoittivat toisilleen omaa hierarkkista paikkaansa esimerkiksi väheksymällä tietynlaisia mielipiteitä:

Mielipiteiden sanominen on vaikeaa luokassa, sillä luokan pojilla on hyvin vahvat mielipiteet ja nauramista ja tuomitsemista tulee heti, jos työllä on eri mielipiteet, kuin luokan äänekkäimmillä tytöillä. (V4)

Tämän lisäksi, että tietynlaisia mielipiteitä arvotettiin hierarkian huipulla enemmän kuin toisia, myös vain yrittämistä saatettiin kommentoida ilkeällä sävyllä: *”Vaikka kuinka yrittäisit onnistua jossain, on aina joku [oppilas] sanomassa siitä”*

(P5). Ilkeät kommentit tulivat useimmissa kertomuksissa hierarkian ylemmältä portaalta ja näin ylläpidettiin tilaa, jossa hierarkian korkeimmalla huipulla olevat henkilöt saivat säilyttää oman portaansa ja samanaikaisesti rajoittaa alemmalla tasolla olevien toimijuutta.

Eräässä kertomuksessa kuvailtiin paljon esillä olevaa tyttöä ja häneen kohdistuvaa ivaa. Kertomuksessa epäystävällisyys tapahtui vain muiden tyttöjen toimesta, jotka olivat oletettavasti hierarkian alemmalla portaalla kuin ivan kohteena oleva tyttö. Muut tytöt näyttivätkin osoittavan hieman vastarintaa, kun kertomuksen tyttö lähti havittelemaan hierarkiaa ylöspäin jättäen muut tytöt taaksensa:

Muut tyttöpuoliset oppilaat ovat kokeneet luonteeni jotenkin uhkana ja ovat ilkeitä minua kohtaan. Monet tytöt ovat ilkeitä, koska ovat kateellisia siitä, että tulen niin hyvin toimeen poikapuolisten oppilaiden kanssa. Minua on myös kiusattu tämän takia. (P4)

Kuten esimerkkikertomuksen P4 tyttö, myös muutkin tytöt vaikuttivat pyrkivän monin erilaisin keinoin itseään hierarkian portaita ylöspäin. Hierarkian portaita yritettiin kavuta ylöspäin esimerkiksi mielistelemällä poikia: *”Usein tyttö mielistelee poikia sen toivossa, että hän ei saisi samanlaista leimaa pojilta kuin muut tytöt (tyhmä, liian herkkä yms)”* (P5). Valtaosa tytöistä piti kuitenkin poikien mielistelyä ärsyttävänä. Mielistely koettiin ärsyttävänä, sillä pojat olivat jo etukäteen hyvässä asemassa, jolloin heille mielistelyn kautta tarjottiin vain lisää toimijuuden valtaa:

Koulussa olemine naispuolisena on tehnyt minusta hyvin kateellisen pojista. Olen saanut identiteetti vaikeuksia tämän takia. [...] Tosi asia on se, että tyttöjen asema tässä koulussa on tehty huonoksi, en tunne turvallisuutta täällä, enkä voi olla oma itseni. En halua tulla kouluun eikä ole motivaatiota. (P5)

4.2.3 Suoran poikavallan alistamat

Suoran poikavallan alistamat -alakategorialla viitataan sellaisiin toimijuutta rajoitaviin tekoihin, joissa yksi tai useampi poika tuottaa tytön toimijuudelle rajoitteen. Suoran poikavallan alistamat -alakategoria eroaa *koulussa vallitsevan hierarkian uhrit* -alakategoriasta siten, että koulussa vallitsevan hierarkian uhrit -alakategoriassa toimijuuden rajoite muodostuu ennen kaikkea opettajan salliman tyttöjä

syrijvän käytöksen kautta, kun taas suoran poikavallan alistamat -alakategoriassa toimijuuden rajoitteet muodostuvat poikien käyttämän suoran vallankäytön seurauksena, joka on täysin koulun henkilökunnasta riippumatonta.

Oppilaat käyttivät tytön toimijuuden rajoittamiseen useita erilaisia suoran poikavallan keinoja kuten käytävillä huutelua, tytön ulkonäön kommentointia tai systemaattista syrjintää. Tytöt kohtasivat koulussa esimerkiksi poikien kommentointia siitä, kuinka heidän paikkansa olisi toimia keittiössä: *”Koulussa on myös poikaporukka, joka puhuu, kuinka tytöt kuuluu keittiöön ja muuta”* (V4).

Informantti V4 jatkaa omassa kertomuksessaan, että hänen mielestään pojilla ei kuitenkaan ole varaa lähteä arvostelemaan tyttöjen ulkonäköä, sillä poikien ulkokuori ei myöskään ole aina ulkopuolisen silmää miellyttävä. Toisaalta, vaikka pojat eivät olisikaan muiden silmiin miellyttäviä, he eivät saa osakseen muiden oppilaiden harjoittamaa julkista arvostelua:

Poikien pöydässä kuulee kuinka pojat arvostelet tyttöjen ulkonäköä, erityisesti takapuolta samalla, kun pojat pitävät samoja verkkareita joka päivä koulussa. (V4)

Ulkonäön lisäksi esimerkiksi informantti V6 toteaa, että erityisesti tytön tapa käsitellä maailmaa on usein pojille naurunaihe. Tytön maailmankatsomus on naurunalaista etenkin silloin, kun se poikkeaa pojan omasta ajattelutavasta:

Meidän luokkalaiset pojat ainakin nauravat hänelle [tytölle], nimittelevät ja pitävät häntä pilkkana. Yleensä se johtuu tytön vaatetuksesta ja ulkonäöstä. Myös ajatusmaailma tuntuu olevan naurun aihe. (V6)

Poikien todettiin tarjoavan enemmän mahdollisuuksia sellaisille tytöille, jotka olivat koulussa paljon esillä ja suosittuja. Pojat siis kohdistivat pilkkaansa herkemmin sellaisiin tyttöihin, jotka eivät olleet poikien suosiossa tai sellaisiin tyttöihin, jotka eivät edes halunneet poikien suosiota osakseen.

[...] pojat silleen käyttäytyvät eri tavalla [paljon esillä olevaa tyttöä kohtaan] kun et esimerkiksi jos itse esittäisin tyhmää niin minua saatettaisiin haukkua tai sanoa jotain ja tunnen häpeän tunnetta. (P1)

Aineistosta nousi esiin, että tyttöjen toimijuutta väheksyttiin poikien toimesta myös silloin, kun tytön mielipide erosi luokan äänekkäimpien tyttöjen mielipiteistä. Tämä tukee myös aikaisempaa informantin P1 sitaattia, jossa todettiin tietynlaisen tyttöjen saavan enemmän etuoikeuksia pojilta.

[...] hänestä [tytöstä] tuntuu että varsinkin oppilaat tuomitsevat hänet jos hän yhtäkkiä alkaa puhumaan ja ottamaan kantaa. Mielenpitojen sanominen on vaikeaa luokassa, sillä luokan pojilla on hyvin vahvat mielipiteet ja nauramista ja tuomitsemista tulee heti, jos tytöllä on eri mielipiteet, kuin luokan äänekkäimmillä tytöillä. (P4)

Informantti P4 jatkaa: ”*Tyttö ei oikeasti ole hiljainen vaan tykkää olla esillä ja huomion keskipisteenä, mutta koulussa on päätetyt roolit, että pojat ovat ne esillä olevat.*” Toisin sanoen, jos tyttö poikkeaa omasta toimijuuden roolistaan, pojat osoittavat sanoin ja teoin tytön takaisin omaan lokeroonsa. Lokeroon takaisinsijoittaminen tapahtuu esimerkiksi tytön taitojen ja arvon väheksynnällä kuten seuraavassa lainauksessa:

Meidän luokan pojat ja muitten luokkien poikia myös he niin sanotusti syrjivät tyttöjä. He esimerkiksi sanovat, ”tytöt ei osaa pelata koripalloa”, ”tytöt ei osaa tehdä käsillä mitään” ja paljon muun tyylistä lauseita. (V5)

4.2.4 Olettamuksilla rajoitetut

Olettamuksilla rajoitetut -alakategoria pitää sisällään sellaiset tyttöihin kohdistuvat toimijuuden rajoittamisen keinot, joiden käyttöä perustellaan yhteiskunnan normien mukaisena. Olettamuksilla rajoitetut -alakategoriassa tyttöjen toimijuutta rajoitetaan joko tietoisesti tai tiedostamattomasti. Tässä alakategoriassa tyttöihin kohdistuneet rajoittamisen teot ovat ikään kuin valtaväestön keskuudessa sovitut normeja, joita tyttöihin on kohdistettu heidän haluamattaan. Olettamuksilla rajoitetut -alakategoriaa tarkastelemalla voidaan havaita, että tyttöjä usein välillisesti rangaistaan, vaikka he eivät itse käyttäytyisikään epäsovivasti. Henkilöt, jotka toimivat olettamuksilla rajoitetut -alakategorian mukaisesti, ovat omaksuneet sellaisen yhteiskunnan normin, jossa tytöt ovat homogeenisiä, aina rauhallisia ja hiljaisia, jolloin esimerkiksi villimpi poika kannattaa istuttaa luokkatilassa tytön viereen. Tällainen menettely kuitenkin riistää tytön oikeutta hänen omaan opiskelurauhaansa:

Opettajat koulussa olettavat, että tyttö auttaa kaikkia muitakin samalla kun tekevät omia tehtäviään. Luokan ongelmalliset pojat laitetaan aina tytön viereen istumaan rangaistukseksi, ihan kuin se olisi millään tavalla reilua tytölle, joka ei näytä ollenkaan huonoa käytöstä tunnilla. (P7)

Tyttöjen toimijuus oman vaatetuksen osalta oli myös rajoitettu muiden toimesta. Tytön pukeutuessa sellaisiin vaatteisiin, jotka eivät olleet koulussa vallitsevien

normien mukaiset, hän kohtasi kertomuksissa huutelua esimerkiksi luokkatovereiltaan:

”Edustan aika vahvasti omaa tyyliäni, jonka takia olen kuullut monelta pojalta ja tytöltä huorittelua ja nistiksi sanomista vain sen perusteella, että käytän hieman paljastavampia vaatteita ja [tietyn tyyli-suunnan] vaatteita. (P4)

Tyttöjen älykkyyttä myös kyseenalaistettiin, sillä koulussa vallitsi olettaus, että poikien täytyy olla tyttöjä älykkäämpiä yksilöitä. Jos tyttö olikin poikaa fiksumpi, häntä painettiin alas ja taidot luokiteltiin negatiiviseksi hikipinkoiluksi:

Vaikka tyttö onkin fiksu, on hän usein vähätelty poikien toimesta, sillä ei-hän tyttö voi olla yhtä fiksu kuin poika. [...] Usein häntä vähätellään esimerkiksi sillä tavalla, että kaikki hyvät arvosanat johtuvat vain siitä että hän on hikke, kun taas pojat ovat fiksuja vaikka eivät edes yrittäisi. (P7)

Toisaalta tytöt eivät myöskään saaneet olla liian huonoja koulussa, sillä myös sellainen miellettiin tyttöolettamusten vastaisena: ”*Tytöstä oletetaan, että hän on hyvä koulussa ja pidetään ennakkoluuloja sitä, että on parempi koulussa, kuin keskiverto*” (V4). Informantti V4 jatkaa, että poikien mielestä tytöillä on paremmat mahdollisuudet pärjätä koulussa, vaikkei se olekaan tytöille todellisuutta:

Samaan aikaan pojat valittavat siitä kuinka koulusysteemi suosii tyttöjä ja kuinka pojille ei anneta mahdollisuutta pärjätä, koska säännöt on tehty tytöille helpommin noudatettaviksi. Tuossakin lauseessa näkyy kuinka suuret oletukset kaikilla on. Poikien on vaikeampi noudattaa sääntöjä, koska pojat ovat äänekkäämpiä ja fyysisempiä. Tyttöjä sorretaan eikä anneta olla äänessä. (V4)

Informantin V4 mukaan koulussa vallitsee olettaus, että vain pojat ovat fyysisesti lahjakkaita: ”[...] *vain poikia pidetään urheilijoina ja voimakkaina ja ajatellaan, että vain pojat ovat kykeneväisiä tekemään fyysistä työtä*”. Vaikka kertomusta kirjoittava tyttö tiedostaakin ettei asia ole näin, tyttö joutuu kokemaan vastarintaa ollessaan fyysisesti vahva.

Informantti P4 kuvaa, että tyttönä koulussa voi kokea paineita olla päätettyyn normiin sopiva tyttö. Kun tyttö ei istu koulussa vallitsevien olettamusten mukaiseen muottiin, tyttö on joutunut luopumaan itselleen tärkeistä asioista ja rajoittamaan toimijuuttaan:

Kärsin ulkonäkö paineista ja jopa sosiaalista ahdistusta on tullut, joka on estänyt minua tekemästä joitain asioita jotka ovat olleet minulle todella tärkeitä. (P4)

4.2.5 Toimijuuden tukitoimet

Tyttöjen toimijuuden tukitoimia mainittiin vain murto-osa tutkimusaineistossa veraten sellaisiin mainintoihin, joissa tytöt kuvailivat käsityksiään tyttöjen toimijuutta rajoittavista tekijöistä. Toimijuuden tukitoimet alakategoriaan on koottu kaikki tutkimusaineistosta löydetty tavat, joilla koulussa edistettiin tyttöjen toimijuutta. Tyttöjen toimijuuden tukemista kuvailtiin toteutettavan erilaisilla konkreettisilla teoilla ja toimilla, kuten liittoutumalla ystävän kanssa määrätietoisesti koulun hierarkista järjestystä vastaan tai opettajan tarjoaman tuen avulla.

Tukitoimet herättivät tyttöjen kertomuksista päätellen huomattavan suurta epäluuloa niiden toimivuuden näkökulmasta, sillä useassa kertomuksessa tytöt kyseenalaistivat niiden toimivuutta. Informantti P9 esimerkiksi kuvailee: *”Opettajat vie hänet kasvatuskeskusteluun kun pitää eli myös opettajat yrittää tehdä sille asialle jotain, mutta se ei auta yhtään”*. Opettajat siis kykenevät puuttumaan tyttöjen toimijuutta rajoittaviin tilanteisiin, mutta puuttumisen jälkiseuraamukset eivät ole kovinkaan onnistuneita.

Epäluuloa esitettiin myös tilanteissa, joissa tyttö sai opettajan tukea toimijuutensa rajoittamisen vuoksi ja tilannetta lähdettiin ratkomaan luokan ulkopuolisen tahon kanssa:

Jotkut opettajat ymmärtävät asian oppilaan tilanteen ja osaavat huomioida hänet. Koulu tarjoaa tukea esimerkiksi koulukuraattorit ja terveydenhoitaja, mutta usein ratkaisu kaikkeen on vain *”oletko kokeillut hengitysharjoituksia”*. Ja siitä ei varmasti ole kyseisessä tilanteessa apua. (V1)

Informantti V1 kuitenkin jatkaa omalla ratkaisuehdotuksellaan: *”Jos luokalla on vähemmän esillä oleva tyttö häntä kannattaa ymmärtää tytön näkökulmasta ja esimerkiksi opettajat voisivat keskustella tytön kanssa”*. Olisikin tyttöjen toimijuuden tukemisen kannalta heidän mielestään parempi vaihtoehto, että he pääsisivät keskustelemaan omista ajatuksistaan luotettavan ja tutun aikuisen kanssa, joka ennemmin kuuntelisi huolen kuin pyrki lievittämään väliaikaisesti tytön pa-

haa oloa. Tyttöjen kertomuksissa koulukuraattori tai terveydenhoitaja oli liian etäinen aikuinen, joka ei pystynyt tarjoamaan tytölle sellaista vertaistukea kuin, mitä hän olisi kaivannut.

Myös tytöt itse esittivät halunsa tukea tyttöjä, joiden toimijuus oli rajallista. Tältäkin osin tytöt kokivat, etteivät heidän resurssinsa kuitenkaan riittäneet täysin ongelman ratkaisemiseen, kuten seuraava sitaatti osoittaa:

Välillä haluaisin mennä puhuu sille kun se on hiljaa, mutta sitten kun yrittää mennä puhuu niin tulee semmonen tunne, että se haluaa olla yksin.
(V7)

Aineistoa tarkastellessa on selkeästi näkyvillä, että vaikka toimijuutta rajoitetaan paljon, ei kyse ole kuitenkaan siitä, etteikö toimijuutta yritettäisi silti tukea. Useissa kertomuksissa sekä opettajat että oppilaat pyrkivät ratkaisemaan toimijuudeltaan heikon oppilaan tilannetta koulussa, vaikkei ongelmien ratkaisu ollutkaan yhdessäkään kertomuksessa onnistunutta. Informantti V8 toteaaakin: *"[...] osa opettajista ainakin yritti ottaa häntä mukaan, mutta usein huonolla menestyksellä"*. Kysymys kuuluukin, minkä vuoksi tukitoimia toteutetaan näillä menetelmillä, kun niiden onnistumisprosentti hipoo lähes nollaa?

5 POHDINTA

5.1 Tulosten tulkinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella tyttöjen tapoja käsittää tyttöjen toimijuutta suomalaisessa peruskoulussa sekä tuen ja rajoittamisen keinoja, joilla tyttöjen toimijuuteen puututaan koulussa. Tutkimuksen kautta avautui mahdollisuus analysoida tarkemmin tyttöjen käsityksissä piileviä rajoituksia, velvoitteita sekä mahdollisuuksia, joita he kohtaavat toimijoina koulussa. Tutkimustulokset osoittavat, että suomalaisessa peruskoulussa on monimuotoisia tapoja harjoittaa toimijuutta tyttönä, mutta tyttöjen toimijuuteen kohdistetaan myös voimakasta vastarintaa.

Tyttöjen toimijuutta ilmeni viitenä erilaisena tapana peruskoulussa, joita olivat aktiivispassiivinen toimija, sosiaalisen pääoman hallitseva toimija, valikoiva toimija, hyväksyntää hakeva toimija sekä etuoikeutettu toimija. Kaikki viisi toimijuuden ilmenemismuoto kyettiin sijoittamaan nelikenttään (ks. Kuvio 1), jonka ääripäinä olivat paljon esillä oleva tyttö ja vain vähän esillä oleva tyttö sekä passiivinen toimijuus ja aktiivinen toimijuus.

Nelikentän vaakasuoriksi ääripäiksi sijoitettiin vain vähän esillä oleva tyttö ja paljon esillä oleva tyttö. Nämä molemmat ääripäät asetettiin tutkimuksessa tarkastelun kohteeksi jo aineistonkeruuvaiheessa. Tutkimusaineisto kerättiin eläytymismenetelmänä, jolloin jo lähtökohtaisesti oli luotava vastakkain asetetut kehyskertomukset, joihin informantit vastasivat. Nelikentän toinen ääripää eli pystysuoraan asetettu jana oli puolestaan täysin aineistosta esiin nouseva tulos eli passiivisen toimijuuden ja aktiivisen toimijuuden jatkumo. Näin ollen jokainen toimijuuden alakategoria kyettiin sijoittamaan nelikenttään (ks. Kuvio 1) omalle paikalleen siten, että se sijainnillaan ilmaisee alakategorian ominaisuuksia tytön toimijuudesta.

Tutkimustulokset osoittavat, että aktiivispassiivisesti toimiva tyttö on aktiivinen toimija, vaikka hän ei ulkopuolelta tarkastelevalle sitä fyysisesti ilmentäisi.

Tutkimustulos on linjassa Gordonin (2005) havaintojen kanssa, sillä tyttö ajattelee aktiivisesti sekä käy keskustelua oman sisäisen puheensa kanssa, vaikka ei tuottaisikaan ulkoista liikettä tai ääntä. Ulkopuolelta tyttöä tarkastelevat henkilöt ymmärtävät tytön olevan aktiivinen ajattelija. Tytöllä on niin aktiivisia haluja olla osa joukkoa kuin myös aktiivisia pelkoja siitä, mitä muut hänestä ajattelevat. Näiden kahden tekijän – halun ja pelon – ristiriita asettaakin tytölle esteen tytön oman toimijuuden toteutumiseksi hänen haluamallaan tavalla.

Tutkimustulokset sivuavat myös Varpasen (2018) tulkintaa subjektifikaatiosta, jossa yhtenä pyrkimyksenä on irtaantua yksilöä koskettavista erinäisistä sosiaalisista määräyksistä. On havaittavissa, että vaikka tytöt kykenevät käyttämään esimerkiksi valikoivaa toimijuutta, ei ole normien mukaista tai soveliaasta käyttää kuitenkaan kumpaakaan sen ääripäistä. Toisessa ääripäässä tyttö ei puhu muille ollenkaan ja ympärillä olevat ihmiset kokevat sen epämieluisaksi ja toisessa ääripäässä taas tytön liian voimakkaan mielipiteen ilmaiseminen on muiden ihmisten käsityksissä ei-hyväksyttävää. Toisin sanoen tyttö ei kykene täysin irtaantumaan alisteisesta asemastaan yhteiskunnan rakenteita kohtaan, sillä tytölle on olemassa vain tietty lokero, jonka raameissa hän saa toimijuuttaan harjoittaa. Tyttö ei saa olla muille ihmisille liikaa, mutta ei myöskään liian vähän.

Sosiaalisen pääoman hallitseva toimija -alakategoriassa tutkimustulokset heijastavat osaltaan ajatusta rajoitetusta toimijuudesta (*bounded agency*), sillä vain joidenkin tyttöjen oli mahdollista saavuttaa tietty sosiaalinen pääoma. Tytön sosiaalinen pääoma on jotakin näkymätöntä valuutaa, joka ei ole kaikkien tyttöjen saatavilla ja se voi ilmetä esimerkiksi suurena ystäväpiirinä tytön ympärillä. Evansin (2007) tutkimuksessa sekä tässä tutkimuksessa toimijuuden rajoittaminen muodostuu etenkin silloin, kun tietynlainen ympäristö luo rajoitukset ja henkilön päämäärät sekä pyrkimykset estyvät. Tutkimuksessa etenkin pääoman puute luo rajoitteen, joka estää tytön haluaman toimijuuden toteutumisen. Sosiaalisen pääoman hallitseva toimija -alakategoriassa on kaksi ääripäätä: toisessa ääripäässä on paljon sosiaalista pääomaa omistava henkilö ja toisessa ääripäässä vain vähän sosiaalista pääomaa omistava henkilö. Mitä lähempänä tyttö on janan paljon sosiaalista pääomaa omistava henkilö -ääripäätä, sitä vapaa-
muotoisemmin hän saa toteuttaa toimijuuttaan.

Tytöllä on aktiivinen halu tulla nähdyksi ja saada arvostusta oman toimijuutensa taustalle. Tyttöjen toimijuudesta kumpuaa halu tulla nähdyksi etenkin poikapuolisten koululaisten silmissä, kun tarkastellaan hyväksyntää hakeva toimija-alakategoriaa. Tutkimustulos tukee myös Beauvoirin (2011) tutkimustuloksia siitä, että yhteiskunnassa naiseus on toiseutta ja tällöin puolestaan tyttöys voidaan mieltää toiseuden toiseutena. Yhteiskunnassa mies on asettanut itsensä totuudenmukaiseksi ja oikeaoppiseksi subjektiksi, jolloin naisen asema on sijoitettu altavastaajaksi sekä objektiksi (Beauvoir, 2011). Patriarkaalinen yhteiskunta-ajattelu on sijoittanut tytön asemaan, jossa hänen hyväksymisensä on mitattavissa miehisen katseen alla. Tutkimustulosteni valossa vaikuttaa siltä, että mitä enemmän tyttö saa hyväksyvää vastaanottoa hierarkian korkea-arvoisimmalta sukupuolelta eli *mieheltä*, sitä laaja-alaisemmin tyttö käsittää toimijuutensa toteutuvan.

Etuoikeutettu toimija oli toimijuuden alakategorioista eniten sellainen, jossa tytöt kykenivät tuomaan omaa toimijuuttaan haluamallaan tavalla aktiivisesti esiin. Etuoikeutettua toimijaa ei tämän tutkimuksen valossa näyttänyt pysäyttävän mikään, sillä he olivat usein itsevarmoja ja jopa muiden suhteen häikäilemättömiä toimijoita, joita ei toisten oppilaiden heihin kohdistuneet negatiiviset mielipiteet hetkauttaneet. Etuoikeutettu toimija sai osakseen muiden oppilaiden ärsyyntyneisyyttä ja kateutta, sillä opettajat kohtelivat heitä eri tavalla kuin muita oppilaita. Toisaalta etuoikeutettu toimija ei näyttänyt olevan miehiselle katselle alisteinen toisin kuin muissa toimijuuden alakategorioiden tutkimustuloksissa osoitettiin.

Tutkimustulosten suuntaisesti Hummelstedt kollegoineen (2021) esittää, että olisi tärkeä ottaa oppilaat mukaan sellaisten normien kyseenalaistamiseen, jotka eivät tarjoa kaikille oppilaille samaa toimijuuden tai joukkoon kuulumisen tunnetta. Käsitys omasta kyvystä olla toimija sekä tunne omista mahdollisuuksista hyödyntää omaa toimijuutta varioivat myös tyttöjen kesken paljon. On muistettava, että tytöt eivät ole homogeeninen joukko vaan hajanainen massa, kuten myös esimerkiksi Harris (2004) sekä Mitchell ja Reid-Walsh (2008) ovat todenneet. Etenkin nuorilla keskenään on eriäviä ajatuksia oman toimijuutensa tuen sekä tukea estävien toimien näkökulmista (ks. esim. Gordon, 2005), jolloin on mahdotonta todeta, että vain yhdenlainen kokemus toimijuudesta olisi kaikkien tyttöjen universaali kokemus.

Tyttöys itsessään mielletään koulussa ongelmana vain tytön olemassaolon vuoksi. Tytön kannalta ei siis ole merkityksellistä onko hän enemmän aktiivinen vai passiivinen toimija, sillä jo itsessään tyttöys koettiin negatiivisena toimijuu-tena. Vaikka tyttö omaksuisi täysin passiivisen sivusta seuraajan roolin koulun seinien sisäpuolella, ei hän kuitenkaan kykene irtaantumaan aktiivisesta olemas-saolostaan muuten kuin lopettamalla koulussa käymisen. Eräs tutkimukseen osallistunut informantti kiteyttikin kertomuksessaan: *"Ihan sama kuka olet, kun-han näytät tytöltä, sinussa on ongelmia"*.

Tutkimustulokset ovat osittain samanlaisia kuin Ojalan sekä hänen kollegoi-den (2009) tutkimuksessa, mutta tulosten välillä on myös eroja. Aikaisempi tutki-mus on osoittanut, että sukupuoli on määrittelevä tekijä, jonka vuoksi tietynlaiset yleiset odotukset sukupuolten välillä muodostavat toiminnallisia velvoitteita yhtei-söissä sekä instituutioissa. Sukupuolen on nähty ohjaavan yksilön resursseja sekä odotuksia, joita yksilöön saatetaan kohdistaa. Odotukset siis ohjaavat yksi-lön käyttämään saatavilla olevia resursseja, joka tässä tutkimuksessa ilmeni tytön roolina olla luokassa esimerkiksi muiden silmiin näkymätön. Kuitenkaan mahdol-lisuudet vaikuttaa omaan toimijuuteen, johon Ojala sekä kumppanit (2009) tutki-muksessaan ovat viitanneet, ei noussut esiin tämän tutkimuksen tutkimusaineis-tosta. Samansuuntaisesti kummastakin tutkimuksesta voidaan kuitenkin havaita selkeä yksilön toimijuutta rajoittava näkökulma erilaisten muiden henkilöiden asettamien odotusten vuoksi.

Tyttöjen ruumiillisuus ja sen kommentointi nousivat tutkimusaineistosta esiin. Butlerin (2006) sukupuolen performatiivisuuden teorian mukaan totumme ymmärtämään vain tietynlaisen ruumiin tiettyihin sääntöjärjestelmiin. Ajatuksen mukaisesti sukupuolen voidaan nähdä ilmentävän niitä eleitä sekä tapoja, joita käsitämme sukupuolen ilmentymäksi (Butler, 2006). Toisaalta tytön oman taka-puolen katselu luokkatilassa oli hyvin luonnollinen tapa tytölle ilmaista omaa toi-mijuuttaan kehollisesti, mutta se miellettiin myös hyvin epäsoveliaana käytösmal-linen tytölle, sillä sukupuolille on osoitettu tietty kulttuuriin vakinaistettu elekieli, jota yksilön tulee noudattaa. Opimme kulttuurissamme yhdistämään tietynlaisen ruumiin tiettyihin sääntöjärjestelmiin ja hahmotamme sukupuolen eleiksi ja ta-voiksi (Butler, 2006). Näin ollen tytöt ovat niin heteronormatiivisen kuin myös patriarkaalisuuden yhteiskunnan uhreja, sillä heidän oletetaan esimerkiksi noudattavan etenkin sellaisia sääntöjärjestelmiä, joiden ajatellaan miellyttävän poikia (ks.

esim. Lehtonen, 2002). Kuten tämän tutkimuksen tutkimustulokset osoittavat myös Oinas (2001) on todennut, että tyttö ei voi olla sellainen toimija, joka olisi puhtaasti itse päättämässä tulkinnoista, joita hänen ruumiiseensa kohdistetaan. Tytön ruumis on väline, jolla hän katsojan päätäntävällä riippuen kykenee joko saamaan tai epäämään hyväksyntää toimijuudellensa.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkastelun kohteena oli, miten tyttöjen toimijuutta tuetaan ja/tai rajoitetaan suomalaisessa peruskoulussa. Tutkimustulokset osoittavat, että tyttöjen toimijuutta enemmän rajoitetaan kuin tuetaan koulussa, vaikka myös viitteitä toimijuuden tukemiselle oli havaittavissa. Tyttöjen toimijuutta rajoitetaan koulussa aikuisten, muiden oppilaiden sekä tyttöjen oman toiminnan kautta ja rajoittamista toteutetaan neljällä erilaisella toimintatavalla. Neljä toimijuuden rajoittamisen alakategoriaa nimettiin seuraavilla nimillä: huomiotta jätetyt, koulussa vallitsevan hierarkian uhrin, oletuksilla rajoitetut sekä suoran poikavallan alistamat. Koulussa tapahtuvat tyttöjen toimijuutta tukevat keinot koottiin vain yhteen alakategoriaan niiden vähäisten mainintojen vuoksi ja kategoria nimettiin toimijuuden tukitoimiksi (ks. Kuvio 2).

Tytöt olivat informanttien kertomuksissa aina läsnä, mutta heidän osallisuutensa oli useimmiten hyvin rajoitettua. Vaikka tytöt rajoittivat omaa toimijuuttaan oman sisäisen puheensa kautta, esimerkiksi uskottelemalla itselleen etteivät pysty tekemään jotakin, tapahtui silti kaikkein voimakkain vastarinta koulun henkilökunnan sekä muiden oppilaiden toimesta. Koulu ympäristönä on väistämättä osallisena siihen, millaisia käsityksiä tytöille muodostuu heistä itsestään yhteiskunnan toimijoina (Käyhkö, 2011). Tarkastellessa etenkin passiivista toimijaa onkin hyvä huomioida, ettei tytön joukosta vetäytyminen ole aina hänen oma valintansa, vaan ajoittain se tapahtuu täysin ympäristön sanelemana.

Tyttöjen toimijuutta rajoitettiin koulussa tekemällä heistä näkymättömiä ja usein hiljaiset, vetäytyvät ja näkymättömät tytöt ovatkin kouluarjessa *”ne vaivatomat”*. Suomalaisessa peruskoulussa viime vuosina tapahtunut integraatio sekä inklusio ovat johtaneet siihen, että luokkahuoneeseen mahtuu yhä monimuotoisempi otanta eri tuen tarpeisia oppilaita. On siis mahdollista, että nämä luokkahuoneen hiljaiset ja *”helpot tytöt”* eivät saa yksinkertaisesti niin paljon tilaisuuksia harjoittaa haluamaansa toimijuuttaan koulussa, sillä heidät jätetään systemaattisesti sekä opettajan että muiden oppilaiden toimesta huomiotta. Jotta hiljaiset tytöt saisivat enemmän tilaisuuksia toimia koulussa, olisi tarpeen lisätä resursseja

jokaiseen luokkahuoneeseen. Yksittäinen opettaja ei kykene työnsä ohella huomioimaan täysin tasapuolisesti jokaista oppilastaan kiireisen kouluarjen pyörteissä, jolloin luokkahuoneen lisäresursseille voisi olla tarvetta. Myös opettajaresursseja lisäämällä koulussa olisi mahdollista tukea tasa-arvoisesti tyttöjen toimijuutta hieman onnistuneemmin kuin, miten se tämän tutkimuksen valossa tyttöihin kohdistuen onnistui. On paikallaan pohtia, miksi tyttöjen tilanne koulussa näyttäytyi näin epätasa-arvoisena siitä huolimatta, että koulussa toteutettuja tasa-arvohankkeita on ollut olemassa jo yli viidenkymmenen vuoden ajan (ks. Kuusi ym., 2009).

Tutkimustulokset heijastavat koulussa vallitsevan hierarkian uhrit -alakategoriassa pitkälti samankaltaisia tuloksia kuin, mitä Ojanen (2012) on tutkinut tyttöjen välisistä hierarkiasuhteista suomalaisilla ratsastustalleilla. Tytön saadaksesen tilaa käyttää toimijuuttaan koulussa edellyttää, että hän kykenee olemaan osa koulun hierarkkista järjestystä sekä myöntää siellä tapahtuvan vallankäytön (ks. Ojanen, 2012). Jos tyttö lähtee havittelemaan liian korkealle omalta hierarkkiselta askelmaltaan, sekä hierarkian alempi että ylempi porras puuttuvat peliin. Näin ollen tytön toimijuus sallitaan parhaiten silloin, kun hän toteuttaa sitä valmiiksi määrätyllä hierarkian askelmallaan tietyin reunaehdoin. Toisin sanoen tyttö ei voi itse päättää omaa sijoitustaan koulun hierarkiassa, sillä se on yhteiskuntamme rakenteissa muodostunutta ja sitä ylläpitävät koulussa monenlaiset tahot aina oppilaista opettajiin. Hierarkkisen aseman kohoaminen on mahdollista, mutta ei ympärillä olevien ihmisten käsityksissä toivottavaa.

Tutkimustulosten mukaan suoran poikavallan alistamat -alakategoriassa vaatimusten, oletusten sekä odotusten tiedostaminen muokkaa tyttöjen ajatusmaailmaa heidän kyvyistään sekä tunnetta siitä, mitä he ajattelevat osaavansa tai kykenevänsä tehdä. Näiltä osin suoran poikavallan alistamat -alakategorian tutkimustulokset voidaan rinnastaa Antikaisen ja kumppanien (2015) tutkimustuloksiin. Kun pojat käyttävät valtaansa tyttöjen toimijuuteen heitä kyseenalaistamalla tai herjaamalla, tyttöjen käsitys omista toimijuuden mahdollisuuksista kaventuu. Tätä ehkäistäkseen olisi tärkeä, että tilanteen ulkopuolinen henkilö, kuten koulussa työskentelevä aikuinen, kykenisi puuttumaan väheksyviin sekä alentaaviin tyttöihin kohdistuviin kommentteihin ja tekoihin.

Olettamuksilla rajoitetut -alakategoriassa on runsaasti yhtäläisyyksiä kaikkeen jo aikaisemmin aiheesta tutkittuun. Olettamuksiin nojautuen tytöt on totuttu

näkemään homogeenisenä ryhmänä, joka on poikien täysi vastakohta. Erityisesti tyttöjen mielletään olevan uhka pojille. Sukupuolen edustajia kohdellaan erilaisilla tavoilla kuten myös tämä tutkimus osoittaa. Samanlaisia tutkimustuloksia ovat saaneet aiheesta esimerkiksi Aapola (1999), Aaltonen ja Honkatukia (2002) sekä Mitchell ja Reid-Walsh (2008). Olettamuksia, joita tyttöihin kohdistettiin olivat yhteiskunnassamme vallitsevat normit, joiden mukaan tytöt nähdään hiljaisina ja killteinä sivustaseuraajina. Jos tytön toimijuuden halu olikin sellaista, joka ei tähän normiin sopinut, häneen kohdistettiin vastarintaa esimerkiksi häntä vähätlemällä. Olettamuksilla rajoitetut -alakategoriassa tyttöjen roolina oli tehdä heistä todellista heiveröisempiä ja tyhmempiä, jotta koulun poikien olisi helpompaa toteuttaa omaa toimijuuttaan. Tässä alakategoriassa tytöt rakensivat siis vaistomaisesti pojille suotuisempia olosuhteita kouluun oman hyvinvointinsa ja toimijuutensa toteutumisen kustannuksella.

Tytön hakema huomio pojilta oli monen informantin käsityksissä kielteisenä koettua. Tytöt, jotka hakevat hyväksyntää pojilta ärsyttävät, koska he sortavat tyttöjen yhtenäistä liittoa ja osoittavat toiminnallaan ettei tyttönä ole tavoittelemisen arvoista. Ilmiöstä voidaan puhua sisäisenä naisvihana (*internalized misogyny*) ja arkikielessä käytetään myös termiä *Pick me girl*. Kyseisessä ilmiössä tyttö yrittää vakuuttaa pojat ilmaisemalla ettei hän ole ”niin kuin muut tytöt”. Ilmiön kyseenalaisuus piilee siinä, että tyttö haluaa irtaantua toisista tytöistä kohtelemalla heitä alempiarvoisia kuin, mitä hän itse tyttönä on.

Kuten tutkimuksessa on aikaisemmin todettu, toimijuuden tukitoimia löydettiin tutkimusaineistosta rajoituksiin verraten vain murto-osa. Tämän lisäksi, että näitä mainintoja oli vain vähän, nämä muutamat tuen maininnan pitivät sisällään tyttöjen epäluottamusta niiden toimivuutta kohtaan. Aikaisempi tutkimus on osoittanut, että epätavallinen tyttöys ei ole lähtökohdiltaan negatiivista, sillä tyttöyden useat erilaiset roolit ovat joustavia ja tuottavat tyttöyden monenlaisista rooleista mahdollisia (Nikanto ym., 2018). Tässä tutkimuksessa voidaan kuitenkin havaita, että etenkin tytön toimijuuden roolien tukeminen näyttäisi olevan hyvinkin suppea ja ennemmin muiden rajoittama (vrt. Nikanto ym., 2018). Toimijuuden analysoiminen ei tarkoita tytön toimijuuden ihailua ja analyysin kohteena tuleekin olla myös tytön toimijuuteen liitännäiset ristiriidat (ks. Laukkanen & Mulari, 2011). Tässä tutkimuksessa tytön toimijuuden ristiriitaisuutena näyttäytyi esimerkiksi epätasa-arvoinen suhdeluku toimijuuden tuen ja rajoitusten mainintojen välillä.

Onkin siis hyvä pohtia, miksi tytöt kirjoittivat vastauksissaan vain vähän mainintoja tavoista, joilla heidän toimijuuttaan tuetaan koulussa.

Tytöillä on hyvin kapea-alainen tila toteuttaa itseään koulussa. Esimerkiksi ympäröivän kulttuurimme rakentama ”*poikatyttöys*” on ilmiönä sinänsä mielenkiintoinen, sillä tällainen tyttöys on liian maskuliinista, joten tyttö ei voi yhteiskunnan normeja mukaillen nimittää omaa sosiaalista sukupuoltaan tytöksi, mutta toisaalta liiallisesta feminiinisyydestään johtuen hän ei voi kutsua sosiaalista sukupuoltaan myöskään pojaksi. Yhteiskunnassamme on kuitenkin huomattavasti hyväksyttävämpää olla poikatyttö kuin sellainen mies, joka valitsee pukeutua mekkoon. Ympäröivä yhteiskunta on opettanut yksilön ajattelemaan, että on luonnollista haluta kohota hierarkian portaita ylöspäin, mutta niitä alaspäin tuleminen on merkillistä ja jopa paheksuttavaa. Tässä tutkimuksessa etenkin tyttöjen liikehdintä hiarkia-asteikolla aiheutti ulkopuolisille voimakkaita tunnereaktioita ja vastaan taistelua. Vastarintaa harjoittamalla tyttö kyettiinkin usein saattamaan takaisin määrätylle paikalleen.

Tutkimuksen yhtenä tärkeimpänä lähtökohtana oli saada tyttöjen oma ääni kuuluville ja toteuttaa tyttötutkimusta. Tyttötutkimuksen toteuttaminen on tärkeää, sillä yhä edelleen kaikenlaisia naisiin ja tyttöihin kohdistuvia tutkimuksia tehdään liian vähän (Criado Perez, 2019) ja tyttöjä tutkitaan myös liian usein johonkin ideaaliin esimerkiksi poikaan verraten (Ojanen, 2011). On kuitenkin hyvä pysähtyä myös pohtimaan, miksi tilanne on yhteiskunnassamme sellainen, että tytöt ovat usein altavastaajan roolissa. Kuten todettu, Beauvoir (2011) käsittää naiseuden olevan toiseutta, jolloin tyttöys on vielä alempiarvoisempaa toiseuden toiseutta. Mies on asettanut itsensä hierarkian ylimmäksi subjektiksi ja naisen rooliksi jää olla *toinen*. Nainen ei ole oikeutettu olemaan yksilö, sillä hänet sijoitetaan jatkuvasti esineen, koetun objektin tai materian paikalle (Beauvoir, 2011). Tyttöyden esittämisen tapoja laajentamalla on mahdollista onnistua purkamaan tyttöihin kohdistuvaa hallintaa ja vapauttaa tytöt näkymättömistä kahleistaan aktiiviksi ajattelijoiksi sekä itsenäisiksi toimijoiksi. Tämän vuoksi juuri tyttötutkimuksen tekeminen on vastedeskin tärkeää, jotta yhteiskuntamme voi aina tutkimuskentältä lähtien pyrkiä sanoin, teoin ja tutkimustuloksen saavuttamaan yhä tasa-arvoisemman yhteiskunnan tilan. Ennen kaikkea tulee ymmärtää, että tytöt eivät ole ho-

mogeeninen joukko vaan kokoelma monenkirjavia subjekteja tyttöyden kattokäsitteen alapuolella ja tämä tulisi ottaa entistä vahvemmin huomioon myös Perusopetuksen opetussuunnitelma perusteissa (2014).

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Lincolnin ja Guban (2007) luotettavuuden tarkastelumallissa laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerejä on olemassa neljä. Nämä ovat tutkimuksen vastuu (credibility), siirrettävyys (transferability), varmuus (dependability) sekä vaikiintuneisuus (confirmability) (Lincoln & Guba, 2007; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat, että tarkastelumallista huolimatta näille käsitteille on kuitenkin erilaisia tulkintoja sekä painotustapoja.

Vastaavuuden näkökulmasta tarkasteltuna voidaan havainnoida, vastaako tutkimukseni lähtökohta täysin sitä, mitä lähdin tutkimuksellani tavoittelemaan (Lincoln & Guba, 2007). Määrittelin tutkimuksen osallistumisen kriteereissä, että tutkimukseen saavat osallistua kaikki itsensä tytöksi identifioivat henkilöt, mutta tämä ei jälkikäteen analysoituna onnistunutkaan niin tavoitettavasti kuin olin toivonut. Koska aineistonkeruutilaisuus järjestettiin luokkahuoneessa, jossa kaikki informantit vastasivat samanaikaisesti kehyskertomuksiin, nostaa tämä osallistumiskynnystä sellaiselle ihmiselle, joka identifioi itsensä tytöksi, mutta ei ilmennä ulkoisesti yhteiskunnassa normalisoitua tyttöyttä. Saapuessaan luokkahuoneessa järjestettävään aineistonkeruutilaisuuteen henkilö ikään kuin ”*tulee kaapista ulos*” tyttönä, joka ei välttämättä ole suopein tilanne varsinkaan hieman itsestään epävarmalle 9. luokkalaiselle nuorelle. Jotta todellisuudessa tutkimus olisi ollut saavutettavissa kaikille itsensä identifioiville 9. luokkalaisille tytöille, olisi se täytynyt järjestää esimerkiksi vain netissä tapahtuvan kyselylomakkeen kautta, jolloin informantit eivät olisi koskaan tavanneet toisiaan aineistonkeruuseen liittyen. Lähtökohtaisesti tavoitteenani oli siis saada monimuotoinen näkökulma tyttöyteen, mutta en todennäköisesti saavuttanut sitä valitsemalla virallisen aineistonkeruutilaisuuden, johon tytöt tulivat sovittuun kellonaikaan fyysisesti paikalle.

Siirrettävyydellä viitataan tutkimustulosten siirtämistä täysin erilaiseen tutkimuksen konseptiin (Lincoln & Guba, 2007). Tutkimusaineistoni oli melko suppea

ja näyttö koostui vain yhden pirkanmaalaisen peruskoulun vapaaehtoisista oppilaista. Tämän lisäksi tutkimukseen osallistuneet tytöt vastasivat valmiiksi luotuihin kehyskertomuksiin, jotka ohjailivat tai antoivat ainakin suuntaa sille, millaisia kertomuksia tytöt käsityksistään kirjoittivat. Tutkimustulokseni eivät kerro koko totuutta tyttöydestä tai heidän toimijuudestaan. Vaikka samankaltaisessa tutkimusasetelmassa saataisiinkin lähes identtisiä tutkimustuloksia, eivät tutkimustulokseni ole ainut oikea totuus tyttöyden toimijuudesta sekä tuen ja rajoituksen keinoista, jota heidän toimijuuteensa kohdistetaan. Tutkimuksen vieminen esimerkiksi jonkin toisen kaupungin peruskouluun voisi avata hyvinkin erilaisia tapoja toimijuuden käsittämiseksi kuin, mitä ole itse tällä tutkimuksellani saavuttanut.

Varmuuden ja vakiintuneisuuden näkökulmasta tutkimuksen sekä analyysin suorittamisen luotettavuus asetetaan tarkasteluun kohteeksi huomioiden tutkijan oma positio ja kyky tarkastella tutkimusaihetta objektiivisesti (Lincoln & Guba, 2007). Varmuuden näkökulmasta tutkimus on saanut omat vaikutteensa suomalaisesta tyttökulttuurista, sillä tutkimustulokset perustuvat tyttöjen henkilökohtaisiin tapoihin käsittää ja nähdä ympäröivää maailmaansa. Myös tutkijana minulla on omat tapani tulkita tyttöjen käsityksiä, jolloin tulee huomioida, että olen voinut ymmärtää joitakin aineiston kohtia erilailla kuin tytöt ovat niitä tarkoittaneet. Tutkimus on kuitenkin pyritty toteuttamaan tieteellisten periaatteiden mukaisesti, jossa myös tutkimuksen luotettavuuden vakiintuneisuus on ollut suuressa roolissa.

Tätä tutkimusta on työstetty useita kuukausia ja tutkimustani ovat olleet edistämässä monenlaiset palautteet aina vertaisarvioinnista Pro Gradun -ohjaajan henkilökohtaisiin ohjauksiin. Kaiken kaikkiaan tutkimusaineisto, tulokset ja näistä tekemäni johtopäätelmät ovat toisiinsa linjassa ja noudattavat hyviä tieteellisiä käytänteitä (TENK, 2012; Kuula, 2011). Olen tavoitellut raportoida tutkimukseni erinäiset osiot tarpeeksi selkeästi sekä johdonmukaisesti. Analyysin eteneminen on kuvattu läpinäkyvästi ja siten, että tutkimus voidaan toistaa myös josakin toisessa opiskeluympäristössä.

Tutkimukseni eettisyyden näkökulmasta kiinnitin erityistä huomiota tyttöjen yksityisyydensuojaan, sillä tutkimuksen kohteena olivat alaikäiset henkilöt, jotka jakoivat omia henkilökohtaisia ajatuksiaan minulle analysoitavaksi. Väitän, että on lähes mahdotonta yhdistää tutkimukseen osallistuneita tyttöjä heidän omiin

vastauksiinsa, sillä tutkimuksessa käytetyt lainaukset on irrotettu niiden tunnusomaisista merkityksistään. Esimerkiksi tutkimustuloksieni kannata ei ollut merkityksellistä kertoa tarkalleen tutkimusta lukevalle, missä pirkanmaalaisessa koulussa tutkimukseen osallistuvat tytöt opiskelevat. Tyttöjen käsityksissä ilmenneet spesifit tapahtumat sekä henkilöt kuvattiin tuloksissa sekä analyysissa yksityisyydensuoja huomioiden pseudonyymeinä ja on lähes mahdotonta, että tytöt keskenään pystyisivät päättelemään kuka heistä on kirjoittanut minkäkin kertomuksen. Tyttöjen tuottamat tutkimusaineistot tuhottiin välittömästi aineiston analyysin valmistuttua ja näin niiden mahdollinen väärinkäyttö estettiin.

Keräämäni aineisto oli eläytymismenetelmäksi melko suppea, joten on hyvä tiedostaa, että suuremmalla otannalla olisin voinut saada tutkimuskysymyksiini hieman erilaisia vastauksia. Aineisto on kerätty vain yhden pirkanmaalaisen yhtenäiskoulun 9. luokkalaisilta tytöiltä, joten useammasta koulusta kerätty aineisto olisi todennäköisesti vaikuttanut ainakin jonkin verran tutkimustuloksiin. Jälkikäteen ajateltuna olisin voinut kerätä aineiston myös hieman laaja-alaisemmin tytöiltä esimerkiksi haastattelua apuna käyttäen. On mahdollista, että joillekin tutkimukseen osallistuneille tytöille kirjoittaminen ei ollut helpoin tapa ilmaista käsityksiään ja esimerkiksi keskustelun kautta he olisivat päässeet kertomaan monimuotoisemmin ajatuksistaan. Toisaalta eläytymismenetelmän ansiosta sain luotua tytöille vahvan yksityisyydensuojan, sillä eläytymismenetelmälliset kertomukset ovat kuvitteellisia tarinoita ja ne kirjoitettiin anonyymisti älylaitteelle. Informanttien vastauksissa olisi kuitenkin saattanut olla entistä enemmän syvyyttä, jos analyysin kohteena olisi ollut tyttöjen todellisesta elämästä kertova haastatteluaineisto kuvitteellisen kokemuksen sijaan. On myös hyvä muistaa, että eläytymismenetelmän avulla saadaan tietoa siitä, miten ilmiö voidaan käsittää tutkimukseen osallistuvien mielessä eli tarkkaa määritelmää itse ilmiöstä ei kuitenkaan synny (Wallin, n.d.).

5.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Vaikka tyttöjen toimijuutta tuetaankin koulussa, oli aineistoa analysoidessa selkeästi havaittavissa, että kyseiset tukitoimet olivat tyttöjen käsityksissä kyseenalaisia sekä toimimattomia. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että suomalaisessa peruskoulussa olisi paikkansa sille, että tyttöjen toimijuutta kyettäisiin

tukemaan enemmän kuin miten se tämän päivän koulumaailmassa toteutuu. Olisi tärkeää saada tyttöjen oma ääni kuuluviin ja kysyä heiltä itseltään, miten he haluaisivat toimijuuttaan tuettavan. Monissa toimijuuden tukitoimissa olisi kuitenkin paikallaan jopa ennaltaehkäisevä toiminta, jolloin ongelman laajuus voitaisiin pitää hallinnassa. Jatkotutkimuksen voisikin osoittaa niihin tapoihin, joilla tytöt toivovat koulumaailmassa heidän toimijuuttaan tuettavan.

Tutkimustulokseni ovat huomattavassa ristiriidassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 28) sekä siellä mainitun Yhdenvertaisuuslain (21/2004) kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitetään: *”Yhteisön jäsenet tulevat kohdatuiksi ja kohdelluiksi samanarvoisina riippumatta mistään henkilöön liittyvästä tekijästä (Yhdenvertaisuuslaki 21/2004)”*. Omat tutkimustulokseni ovat ristiriitaiset tämänhetkisen opetussuunnitelman toimintakulttuurin kanssa, sillä kuten tutkimustulokseni osoittavat, tyttöjen toimijuus koulussa on epätasa-arvoista sekä pojille alisteista. Tutkimustulokseni osoittivat, että tytöjä ei kohdattu tai kohdeltu koulussa samanarvoisesti kuin esimerkiksi poikia (ks. Bernelius & Huilla, 2021).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ovat peruskoulua eniten ohjaava yksittäinen asiakirja ja olisikin tärkeää, että siinä esitetty toimintakulttuuri todella toteutuisi koulumaailmassa. On kuitenkin myös paikallaan pohtia, onko vika todella yksittäisissä kouluissa vai voiko ongelma piillä laaja-alaisemmin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), jossa esitettyjä tavoitteita koulut eivät kykene syystä tai toisesta saavuttamaan. Tämän tutkimuksen jatkotutkimuksena voitaisiin siis myös tarkastella koulun ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) välistä yhteyttä tarkemmin tyttöjen toimijuuden näkökulmasta ja selvittää, miksi nämä ovat tämän tutkimuksen valossa toisistaan niin irrallisia.

Tutkimusaineistosta ilmenee, että monet tyttöjen toimijuutta rajoittavat toimet tapahtuvat poikien toimesta. Tämä ei tarkoita kuitenkaan sitä, että kyseessä olisivat kaikki pojat. Niin kuin tytöt, myös pojat ja kaikki muutkin sukupuolet ovat ryhmiä, jotka eivät ole sisältäpäin täysin yhteneväisiä. Muutkin sukupuolet kuin vain tytöt ovat sisältäpäin tarkasteltuna monimuotoisia eivätkä koostu vain yhdenlaisesta sukupuolen esittämisen tavasta. Samankaltainen tilanne ilmeni informanttien kertomuksissa opettajien sekä koulun henkilökunnan toimintamalleista. Vaikka tytöt kritisoivatkin opetushenkilökuntaa, ei kritiikin kohteena olleet kaikki

koulun opettajat, sillä opettajia on koulussa erilaisia. Tytöt ovat nostaneet kertomuksissaan erityisesti esiin sellaiset opettajat, jotka ovat heidän toimijuuttaan rajoittaneet. Pelkästään tutkimustuloksia tarkastellessa saattaa syntyä käsitys, että kaikki opettajat olisivat tyttöjen toimijuuden toteutumista vastaan, vaikka todellisuus voi näyttäytyä hyvinkin erilaisena.

Tälle tutkimukselle on paikkansa tieteellisen tutkimuksen kentällä, sillä kuten tutkimustulokseni osoittavat, tyttöjen toimijuus sekä toimijuuden tukeminen ovat suomalaisessa peruskoulussa edelleen vuonna 2022 kehnolla tasolla. Tutkimukseni tarjosi tytöille puheenvuoron, jonka kautta he saivat mahdollisuuden tuoda omia ajatuksiaan julkiseen keskusteluun. Tutkimuksen kautta oli mahdollista nostaa tytöt näkyville ja todistaa koulussa vallitsevia huomaamattomia sekä tiedostamattomia vaatimuksia, odotuksia sekä oletuksia, joita rinnastetaan eri sukupuoliille (ks. Lahelma, 2009; Tainio, 2009). Antikainen ja kumppanit (2015) toteaa, että erilaisuus sukupuolten välillä tulee tiedostaa, jotta oppilaiden oma kokemus itsestään toimijana voi tulla merkitykselliseksi (ks. Antikainen ym., 2015).

Tytöt kohtaavat kovaa kamppailua koulun seinien sisäpuolella useissa erilaisissa arjen tilanteissa ja vielä tämän kaiken lisäksi heidän tulisi jaksaa samanaikaisesti oppia ja opiskella. Tyttöjen oikeus on tulla koulussa kuulluiksi ja nähdyiksi sekä harjoittaa omanlaistaan toimijuutta. Kuten eduskunnan Sivistysvaliokunnan lausunnossa (2022) todetaan: *”Oppilaitoksessa tehtävällä sukupuolten tasa-arvoa edistävällä työllä voidaan kehittää oppilaitoksen toimintaa vain, jos työ on laadukasta ja siihen on sitouduttu oppilaitoksen johtoa myöten.”* Näin ollen tyttöjen tutkimuksen toteuttaminen kasvatustieteissä on myös jatkossa tärkeää, sillä vain siten voimme ymmärtää ja ratkaista haasteita, joita tytöt koulumaailmassa kohtaavat.

LÄHTEET

- Aaltonen, S. (2011). Tytöt ja maine. Teoksessa K., Ojanen S., Mulari & H., Aaltonen. (toim.) *Entäs tytöt: Johdatus tyttötutkimukseen* (s. 269–304). Vastapaino.
- Aaltonen, S. & Honkatukia, P. (2002). Johdanto: Tyttöyden monet tulkinnat. Teoksessa S. Aaltonen & P. Honkatukia (toim.) *Tulkintoja tytöistä* (s. 7–18). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Aapola, S. (1999). *Murrosikä ja sukupuoli: Julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Aapola, S. & Gonick, M. & Harris, A. (2005). *Young Femininity: Girlhood, Power and Social Change*. Palgrave Macmillan.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Kauppila, J., Komonen, K., Koski, L., Käyhkö, M. (2000). Koulutuksen merkitys identiteetin ja kulttuurin rakentajana. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen : Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*, (s. 231–253). Edita.
- Baumgardner, J. & Richards, A. (2004). *Feminism and Feminity: Or How We Learned to Stop Worrying and Love the Thong*. Teoksessa A. Harris (toim.) *All About the Girl: Culture, Power, and Identity* (s. 59–67). Routledge.
- Beauvoir, S. (2011). *Toinen sukupuoli*. Tammi.

- Berhane, Y., Worku, A., Tewahido, D., Fasil, N., Gulema, H., Tadesse, A. W., & Abdelmenan, S. (2019). Adolescent Girls' Agency Significantly Correlates With Favorable Social Norms in Ethiopia—Implications for Improving Sexual and Reproductive Health of Young Adolescents. *Journal of Adolescent Health, 64*(4), 52–59.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.12.018>
- Bernelius, V. & Huilla, H. (2021). *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtioneuvoston julkaisu 2021:7. Valtioneuvosto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-761-4>
- Bhana, D. (2012). “Girls are not free” – In and out of the South African school. *International Journal of Educational Development, 32*(2), 352–358.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.06.002>
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Butler, J. (2006). *Hankala sukupuoli*. Gaudeamus.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter. On the Discursive limits of "sex"*. Routledge.
- Carlone, H-B., Johnson, A., & Scott, C. M. (2015). Agency amidst formidable structures: How girls perform gender in science class. *Journal of Research in Science Teaching, 52*(4), 474–488. <https://doi.org/10.1002/tea.21224>
- Currie, D. H., Kelly, D. M., & Pomerantz, S. (2007). “The power to squash people”: understanding girls' relational aggression. *British Journal of Sociology of Education, 28*(1), 23–37.
<https://doi.org/10.1080/01425690600995974>
- Criado Perez, C. (2019). *Näkymättömät naiset: Näin tilastot paljastavat miten maailma on suunniteltu miehille*. WSOY.
- Dobewall, H., Koivusilta, L., Karvonen, S., Lindfors, P., Kinnunen, J. M., Vainikainen, M.-P., & Rimpelä, A. (2020). Late start of upper secondary education and health-compromising behaviours among Finnish adolescents—a follow-up study. *European Journal of Public Health, 30*(3), 457–462. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckz178>

- Duodecim terveyskirjasto. (2016). *Lääketieteen sanasto: murrosikä*. (Viitattu 12.4.2022.)
- Eskola, J. (1997). *Eläytymismenetelmäopas*. Taju.
- Eskola, J., Karavilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. (2017). Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa* (s. 266–293). Tampere University Press.
- Eskola, J., Nikanto, I. & Wallin, A. (2018a). Eläytymismenetelmä 2000–2017 – Systemaattinen kirjallisuushaku. Teoksessa J. Eskola & I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? – 14 eläytymismenetelmätutkimusta* (s. 398–403). Tampere University Press.
- Eskola, J., Virtanen, S. & Wallin, A. (2018b). Tiedettä tarinoista: Eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa V. Raine (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 63–77). PS-kustannus.
- Evans, K. (2007). Concepts of bounded agency in education, work, and the personal lives of young adults. *International Journal of Psychology* 42(2), 85-93.
- Fingerroos, O., Hovi, T., Leppälähti, M. & Saarikoski, H. (2008). Ikä on aliteoretisoitu ero. *Elore* 15(1).
- Fu, C. & Wang, M. (2020). Parental Corporal Punishment and Girls' Self-Esteem: The Moderating Effects of Girls' Agency and Communion in China. *Sex Roles*, 84(7–8), 392–403. <https://doi.org/10.1007/s11199-020-01174-6>
- Girshick, L. & Green, J. (2008). *Transgender Voices: Beyond women and men*. University Press of New England.
- Gordon, T. (2005). Toimijuuden käsitteen dilemma. Teoksessa A., Meurman-Solin & I., Pyysiäinen (toim.), *Ihmistieteet tänään* (s. 114–130). Gaudeamus.
- Gronick, M., Renold, E., Ringrose, J. & Weems, L. (2009). Rethinking Agency and Resistance. What Comes After Girl Power? *Girlhood Studies*, 2(2), 1–9. <https://doi.org/10.3167/ghs.2009.020202>

- Harris, A. (2004). *Future Girl: Young women in the twenty-first century*. Routledge.
- Heikkilä, M., Hermansen, H., Iiskala, T., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. (2020). Epistemic agency in student teachers' engagement with research skills. *Teaching in Higher Education, ahead-of-print*, 1–18.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1821638>
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Toom, A., Soini, T., & Pyhältö, K. (2020). The development of student teachers' sense of professional agency in the classroom during teacher education. *Learning, 6*(2), 114–136.
<https://doi.org/10.1080/23735082.2020.1725603>
- Helavirta, S. (2006). *Lapset hyvinvointitiedon tuottajina*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampere University Press. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8604-3>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2008). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Honkasalo, V. (2013). “Save the Girls!” Gender Equality and Multiculturalism in Finnish Youth Work Contexts. *Girlhood Studies, 6*(2), 47–68.
<https://doi.org/10.3167/ghs.2013.060205>
- Honkasalo, V. (2011). *Tyttöjen kesken: monikulttuurisuus ja sukupuolten tasa-arvo nuorisotyössä*. Nuorisotutkimusseura.
- Hummelstedt, I., Holm, G., Sahlström, F., & Zilliacus, H. (2021). “Refugees here and Finns there” - categorisations of race, nationality, and gender in a Finnish classroom. *Intercultural Education, 32*(2), 145–159.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1851174>
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus 37*(2), 162–173.
- Jaakkola, T., Hakonen, H., Kankaanpää, A., Joensuu, L., Kulmala, J., Kallio, J., Watt, A., & Tammelin, T. H. (2019). Longitudinal associations of fundamental movement skills with objectively measured physical activity and sedentariness during school transition from primary to lower secondary school. *Journal of Science and Medicine in Sport, 22*(1), 85–90.
<https://doi.org/10.1016/j.jsams.2018.07.012>
- Janhonen, K. H., Mäkelä, J., & Palojoki, P. (2016). Adolescents' school lunch practices as an educational resource. *Health Education, 116*(3), 292–309.
<https://doi.org/10.1108/HE-10-2014-0090>

- Juvonen, T. (2002). *Varjoelämää ja julkisia salaisuuksia*. Vastapaino.
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M. & Kajander, V. (2015). *Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa*. Oppaat ja käsikirjat 2015(5). Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/173318_tasa_arvotyö_on_taitolaji_0.pdf (Viitattu 7.4.2022.)
- Kainulainen, K., Benn, J., Fjellström, C., & Palojoki, P. (2012). Nordic adolescents' school lunch patterns and their suggestions for making healthy choices at school easier. *Appetite*, 59(1), 53–62.
<https://doi.org/10.1016/j.appet.2012.03.012>
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23(6), 661–674. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0351>
- Kangas, M., Kopisto, K., Löfman, K., Salo, L., & Krokfors, L. (2016). 'I'll take care of the flowers!' Researching agency through initiatives across different learning environments. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(1), 82–91.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1246256>
- Karkulehto, S., Saresma, T., Harjunen, H. & Kantola, J. (2012). Intersektionaalisuus metodologiana ja performatiivisen intersektionaalisuuden haaste. *Naistutkimus* 25(4), 17–28.
- Karlsson, L. (2010). Lapsinäkökulma tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rautanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Verkkojulkaisu 106 (s. 121–142). Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura.
- Kenny, L., Koshin, H., Sulaiman, M., & Cislighi, B. (2019). Adolescent-led marriage in Somaliland and Putland: A surprising interaction of agency and social norms. *Journal of Adolescence* 72, 101–111.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.02.009>
- Keskitalo-Foley, S. (2006). Koulutuksen lupaus, vapaus ja ikuinen toivo. Sukupuoli, koulutus ja asiantuntijuus aikuisopiskelijanaisen elämänkerrassa. *Aikuiskasvatus* 26(1), 14–23.

- Kettunen, J. (n.d.). Fenomenografia. Teoksessa J., Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*.
<<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 14.10.2021.)
- Kinnunen, M. (2001). *Luokiteltu sukupuoli*. Vastapaino.
- Koivuhovi, S., Vainikainen, M.-P., Kalalahti, M., & Niemivirta, M. (2017). Changes in Children's Agency Beliefs and Control Expectancy in Classes With and Without a Special Emphasis in Finland from Grade Four to Grade Six. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(3), 427–442. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1402364>
- Koski, L. & Terde, S. (2009). Naiset yliopistouralla, Ikä ja aika toimijuuden ehtoina, Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa* (s. 231–253). Vastapaino.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Kuusi, H., Jakku-Sihvonen, R. & Koramo, M. (2009). Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo. *Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009(52)*. Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Käyhkö, M. (2011). Koulu tyttötutkimuksen näyttämönä. Teoksessa K., Ojanen S., Mulari & H., Aaltonen. (toim.) *Entäs tytöt: Johdatus tyttötutkimukseen*. (s. 89–134). Vastapaino.
- Käyhkö, M. (2006). *Siivoojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa*. Joensuu University Press.
- Kääpä, M., Palomäki, S., Vähä-Ypyä, H., Vasankari, T., Hirvensalo, M., & Fedewa, A. (2021). Finnish Adolescent Girls' Activity Patterns and The Effects of an Activity-Based Homework Intervention on Their Physical Activity. *Physical Activity and Health*, 5(1), 1–14.
<http://doi.org/10.5334/paah.73>
- Lahelma, E. (2009). Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa H., Ojala, T., Palmu & J., Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa* (s. 136–156). Vastapaino.

- Lassila, M., Nordström, T., Hurtig, T., Mäki, P., Jääskeläinen, E., Oinas, E., & Miettunen, J. (2020). School success in childhood and subsequent prodromal symptoms and psychoses in the Northern Finland Birth Cohort 1986. *Psychological Medicine*, 50(6), 948–955.
<https://doi.org/10.1017/S0033291719000825>
- Laukkanen, M. & Mulari, H. (2011). Tyttöjä mediassa, tyttöinä mediassa. Teoksessa K. Ojanen, H. Mulari & S. Aaltonen (toim.) *Entäs tytöt: Johdatus tyttö tutkimukseen* (s. 173–212). Vastapaino.
- Lehtonen, J. (2002). *Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt työelämässä. Sosiaali- ja terveysministeriön tutkimus- ja kehittämiskeskus STAKES*. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lempiäinen, K. (2007). *Sukupuolinen toimija: Kysymys olemuksesta, roolista ja tavasta*. Westermarck-seura. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1372417>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2007). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 114(Summer), 15–26. <https://doi.org/10.1002/ev.223>
- Lokot, M., Sulaiman, M., Bhatia, A., Horanieh, N., & Cislighi, B. (2021). Conceptualizing “agency” within child marriage: Implications for research and practice. *Child Abuse & Neglect*, 117, 1–8.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105086>
- Löfström, J. (1999). *Sukupuoliero agraarikulttuurissa: “se nyt vaan on semmonen.”* Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Marton, F. (1986). Phenomenography—A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought* 21(3), 28–49.
<https://www.jstor.org/stable/42589189>
- Mesimäki, M. (2010). *Tutkimusmenetelmän kuvaus: kirjallinen eläytymismenetelmä - koululaisten näkemyksiä kartoittamassa*. Ympäristöministeriön Lähiöiden kehittämissuunnitelman 2008–2011 tutkimus- ja selvityshanke Leppoisa lähiömme 2009–2011. Hankkeen tutkimusosio: Leppoistavat tilat kaupunkikouluissa – kartoitus ja kehittämissuunnitelma. Helsingin yliopisto.

- Misunas, C., Erulkar, A., Apicella, L., Ngô, T., & Psaki, S. (2021). What Influences Girls' Age at Marriage in Burkina Faso and Tanzania? Exploring the Contribution of Individual, Household, and Community Level Factors. *Journal of Adolescent Health, 69*(6), 46–56.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.09.015>
- Mitchell, C. & Reid-Walsh, J. (2008). Introduction. Teoksessa C. Mitchell & J. Reid-Walsh (toim.) *Girl Culture: An Encyclopedia*. Greenwood Press.
- Mäkelä, M-L. & Kalalahti, M. (2020). Facing Uncertainty yet Feeling Confident: Teenage Migrant Girls' Agencies in Upper Secondary School Transitions. *Scandinavian Journal of Educational Research, 64*(1), 118–134.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1512519>
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.
- Nikanto, I., Rissanen, I., Eerola, P. & Eskola, J. (2018). Tyttö tuollainen – Kertomuksia tyttöydestä. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatusta: vain muutos on pysyvää? – 14 eläytymismenetelmätutkimusta* (s. 21–46). Tampere University Press.
- Oinas, E. (2001). *Making Sense of the Teenage Body. Sociological Perspectives on Girls, Changing Bodies and Knowledge*. Åbo Akademi University Press.
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (2009). Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa: Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa H., Ojala, T., Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa* (s. 13–38). Vastapaino.
- Ojanen, K. (2011). Katsaus tyttö tutkimuksen suomalaiseen historiaan ja keskusteluihin. Teoksessa K., Ojanen S., Mulari & H., Aaltonen. (toim.) *Entäs tytöt: Johdatus tyttö tutkimukseen* (s. 9–44). Vastapaino.
- Ojanen, K. (2012). "You Became Someone" Social Hierarchies in Girls' Communities at Riding Stables. *Young, 20*(2), 137–156.
<https://doi.org/10.1177/110330881202000202>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- Pincock, K. (2020). Relationality, religion and resistance: teenage girlhood and sexual agency in Tanzania. *Culture, Health & Sexuality, 22*(11), 1282–1298. <https://doi.org/10.1080/13691058.2019.1674921>

- Prinsloo, S. (2006). Sexual harassment and violence in South African schools. *South African Journal of Education*, 26(2) 2006, 305-318.
https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/176jdv/cdi_sabinet_saepub_10520_EJC32074
- Puonti, V., Hirvonen, R., & Kiuru, N. (2021). Associations of temperament types and gender of early adolescents and teachers with adolescents' school well-being. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62(4), 510–521.
<https://doi.org/10.1111/sjop.12729>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2013). Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of Educational Change*, 15(3), 303–325. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9215-8>
- Raby, R. & Pomerantz, S. (2015). Playing it down/playing it up: girls' strategic negotiations of academic success. *British Journal of Sociology of Education*, 36(4), 507–525.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2013.836056>
- Ramanaik, S., Collumbien, M., Pujar, A., Howard-Merrill, L., Cislighi, B., Prakash, R., Javalkar, P., Thalinja, R., Beattie, T., Moses, S., Isac, S., Gafos, M., Bhattacharjee, P., & Heise, L. (2022). “I have the confidence to ask”: thickening agency among adolescent girls in Karnataka, South India. *Culture, Health & Sexuality*, 24(1), 16–30.
<https://doi.org/10.1080/13691058.2020.1812118>
- Reinius, H., Korhonen, T., & Hakkarainen, K. (2021). The design of learning spaces matters: perceived impact of the deskless school on learning and teaching. *Learning Environments Research*, 24(3), 339–354.
<https://doi.org/10.1007/s10984-020-09345-8>
- Rimpelä, A., Lindfors, P., Kinnunen, J. M., Myöhänen, A., Hotulainen, R., Koivuhovi, S., & Vainikainen, M.-P. (2021). The way of distance teaching is related to adolescent students' health and loneliness during the school closure in Finland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 1–12. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312377>

- Richards C., Bouman, W. P., Seal, L., Barker, M. J., Nieder, T. O., & T'Sjoen, G. (2016). Non-binary or genderqueer genders. *International Review of Psychiatry*, 28(1), 95–102.
<https://doi.org/10.3109/09540261.2015.1106446>
- Rissanen, R. (2006). Fenomenografia. Luku 5.1. Teoksessa A., Saaranen-Kauppinen & A., Puusniekka (toim.) *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. <<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 14.10.2021.)
- Rossi, L-M. (2015). Heteronormatiivisuus. Käsitteen elämää ja kummastelua. Teoksessa L.-M. Rossi (toim.) *Muuttuva sukupuoli. Seksuaalisuuden, luokan ja värin politiikkaa* (s. 15–27). Gaudeamus.
- Rossi, L-M. (2012). Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin. Teoksessa T., Saresma, L.-M., Rossi & T. Juvonen (toim.) *Käsikirja sukupuoleen* (s. 21–38). Vastapaino.
- Saarikoski, H. (2009). Nuoren naisellisuuden koreografioita. Spice Girlsin fanit tyttöyden tekijöinä. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J.-E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663–689.
<https://doi.org/10.1348/000709908X281628>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Vinni-Laakso, J., & Hietajärvi, L. (2021). Adolescents' Longitudinal School Engagement and Burnout Before and During COVID-19—The Role of Socio-Emotional Skills. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 796–807.
<https://doi.org/10.1111/jora.12654>
- Saul, G., Diarra, A., Melnikas, A. J., & Amin, S. (2020). Voice Without Choice? Investigating Adolescent Girls' Agency in Marital Decision-making in Niger. *Progress in Development Studies*, 20(4), 270–281.
<https://doi.org/10.1177/1464993420977801>
- Saresma, T. (2018). Intersektionaalisuus – erot ja hierarkiat opettamisessa. Teoksessa A. Laukkanen, S. Miettinen, A.-M. Elonheimo, O. Ojala & T. Saresma (toim.) *Feministisen pedagogiikan ABC* (s. 26–33). Vastapaino.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: peruskäsitteet ja pääsuuntauokset*. Vastapaino.

- Sivistysvaliokunta. (2022). Lausunto eduskunnan sivistysvaliokunnalle tasa-arvovaltuutetun kertomuksesta eduskunnalle 2022 (K 1/22 vp) (TAS 235/2022, annettu 12.5.2022). *Sivistysvaliokunta [SiV]*. https://tasa-arvo.fi/documents/25249985/26183599/TAS+235_2022+lausunto+sivistysvaliokunnalle.pdf/9a8de9fb-7162-6ef0-6229-8096feb47c08/TAS+235_2022+lausunto+sivistysvaliokunnalle.pdf?t=1652686859189 (Viitattu 6.7.2022.)
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A., & Pyhältö, K. (2015). What contributes to first-year student teachers' sense of professional agency in the classroom? *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 21(6), 641–659. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044326>
- Swindle, M. (2011). Feeling Girl, Girling Feeling: An Examination of “Girl” as Affect. *Rhizomes (Verkkolehti)*, 22. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/176jdv/cdi_chadwyckhealey_abell_R04910948
- Taft, J. K. (2011). *Rebel Girls: Youth Activism and Social Change Across the Americas*. New York University Press.
- Tainio, L. (2009). Puhuttelu luokahuoneessa – Tytöt ja pojat huomion kohteena. Teoksessa H., Ojala, T., Palmu & J., Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa* (s. 157–186). Vastapaino
- Taylor, A., Murphy-Graham, E., Van Horn, J., Vaitla, B., Del Valle, Á., & Cislaghi, B. (2019). Child Marriages and Unions in Latin America: Understanding the Roles of Agency and Social Norms. *Journal of Adolescent Health*, 64(4), 45–51. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.12.017>
- Teräväinen, V. (2011). *Asperger-erityisoppilaan sosiaalinen integraatio*. Tampere University Press. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8520-6>
- Tieteen termipankki. (2022). *Kasvatustieteet: toimijuus*. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:toimijuus> (Viitattu 19.8.2022.)

- Toivikko, P., Sinkkonen, H-M., Wallin, A. & Eskola, J. (2017). Kaikki pitää ottaa mukaan välkällä. Maahanmuuttajaoppilaiden näkemyksiä ystävyydestä ja oppimisesta. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: perusteema ja 11 muunnelmaa* (s. 151–169). Tampere University Press.
- Tormulainen, A. (2014). Tyttöenergialla kasvaneet. Tytöille suunnatun populaarikulttuurin lähihistoriaa. *Kasvatus & Aika* (Verkkolehti), 8(3).
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa – Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*.
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Viitattu 20.8.2022.)
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur.
- Urponen, M. (2010). Kansalaisuus, kansallisuus ja sukupuoli. Teoksessa T. Juvonen, L-M. Rossi & T. Saresma (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. Vastapaino.
- Varpanen, J. (2018). Subjektifikaatio ja leikki: varhaiskasvatuksen antia subjektifikaation mahdollisuuden jäsentämiseksi. *Kasvatus & Aika*, 12(3).
- Vänskä, A. (2006). Vikuroivia vilkaisuja – Ruumis, sukupuoli, seksuaalisuus ja visuaalisen kulttuurin tutkimus. *Taidehistoriallisia tutkimuksia*, 35. Gummerus.
- Värri, V-M. (1997). *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään: Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere University Press.
- Wallin, A. (n.d.). Eläytymismenetelmä. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/>>. (Viitattu 7.2.2022.)
- Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. (2015). Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 46:3, 247–259. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1760715>

Wallin, A., Koro-Ljungberg, M. & Eskola, J. (2019). The method of empathy-based stories. *International Journal of Research and Method in Education* 42(5), 525–535.

<https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1533937>

Yhdenvertaisuuslaki 20.1.2004/21.