

LAPSET KIRJALLISUUDEN TULKITSIJAINA
Jukka Laajasalon *Multakutri ja suon salaisuus* -teoksen tyttö-
kuva kolmasluokkalaisten oppilaiden kertomuksissa

Ilona Nikanto
Kirjallisuustieteen maisterintutkielma
Kevätlukukausi 2019
Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta - Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos - Department Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä - Author Ilona Nikanto	
Työn nimi - Title Lapset kirjallisuuden tulkitsijoina - Jukka Laajasalon <i>Multakutri ja suon salaisuus</i> -teoksen tyttökuva kolmasluokkalaisten oppilaiden kertomuksissa	
Oppiaine - Subject Kirjallisuustiede	Työn laji - Level Maisterintutkielma
Aika - Month and year Toukokuu 2019	Sivumäärä - Number of pages 73
Tiivistelmä - Abstract	
<p>Tutkielmani tarkoituksena on tutkia kaunokirjallisen kohdeteoksen avulla kolmasluokkalaisten lasten tulkintoja kirjallisuuden esittämästä tyttökuva. Tutkielman tavoitteena on selvittää, miten 9-vuotiaat lapset tulkitsevat kirjallisuuden esittämää tyttöhahmoa suhteessa tyttöyden normiin. Lasten tulkintoja kartoitetaan eläytymismenetelmän (The Method of Empathy-Based Stories) keinoin, jota ei ole aiemmin hyödynnetty kirjallisuustieteellisessä tutkimuksessa.</p> <p>Tutkielmani teoreettinen viitekehys nojaa sosiologiseen ja kirjallisuustieteelliseen tyttötutkimukseen, joiden näkökulmasta lähestyn Jukka Laajasalon kirjoittamaa <i>Multakutri ja suon salaisuus</i> (2017) -teosta. Tutkielmassa käytetyn kohdeteoksen kautta tarkastelukontekstiksi rajautuvat sekä lastenkirjallisuus että tyttökirjallisuus. Tutkimustuloksia tarkastellaan kahdesta näkökulmasta: miten kirjallisuus vaikuttaa lasten identiteetin rakentumiseen, sekä miten kirjallisuus voi tuottaa uudenlaista, normit kyseenalaistavaa tyttöyttä.</p> <p>Tutkielmani osoittaa, että kolmasluokkalaisten oppilaat tunnistavat kiistattomasti tyttöyden normin. Lasten eläytymismenetelmällä kerätyt tarinat piirtävät yhdenmukaisen kuvan Multakutrin normatiiviseen tyttöyteen kuuluvista ominaisuuksista, jotka liittyvät toiveisiin, pitämisiin sekä ulkonäköön. Vastaavasti oppilaat tulkitsevat yhtä kiistattomasti, että Multakutri poikkeaa tyttöyden normista aktiivisella toiminnallaan ja vallankäytöllään. Oppilaiden yhdenmukaisia tulkintoja voidaan selittää vahvalla kulttuurisen tyttöyden normilla, oppilaiden hallitsevalla lukutavalla sekä tutkimuksen homogeenisellä kohderyhmällä.</p> <p>Kirjallisuuden normatiiviset, jopa stereotyyppiset tyttökuvaukset ovat ongelmallisia, sillä ne voivat tuottaa ahtaita sukupuolirooleja ja näin rajoittaa lukijoiden käsityksiä tytöille mahdollisista olemisen tavoista. Esimerkiksi interventiolukemisella tai vastustavalla lukutavalla voidaan kyseenalaistaa kirjallisuuden esittämiä normittavia tyttökuvauksia. Koulujen kirjallisuuskasvatus on merkittävässä roolissa uusien, kriittisten lukutapojen opettamisessa.</p>	
Asiasanat - Keywords lastenkirjallisuus, tyttötutkimus, Jukka Laajasalon, <i>Multakutri ja suon salaisuus</i> , kirjallisuuskasvatus, eläytymismenetelmä	
Säilytyspaikka - Depository Musiikin, taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos; Jyväskylän yliopisto; Jyväskylän yliopiston kirjasto	
Muita tietoja - Additional information	

SISÄLTÖ

SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
■ 1.1 <i>Multakutri ja suon salaisuus</i> (2017)	7
■ 1.2 Kirjailija Jukka Laajarinne.....	14
2 TUTKIMUSAINEISTO JA MENETELMÄT	15
■ 2.1 Eläytymismenetelmä aineistonhankintamenetelmänä	15
■ 2.2 Tutkimuksen kohdejoukko.....	19
■ 2.3 Aineiston kerääminen	20
■ 2.4 Aineiston analyysi	22
■ 2.5 Tutkimuksen eettiset ratkaisut.....	23
3 TUTKIMUSTULOKSET	27
■ 3.1 Tyyppitarinat.....	27
■ 3.2 Tyttöyttä määrittävät tekijät.....	29
■ 3.3 Kehyskertomusten variointi.....	30
■ 3.4 Pohdintaa tutkimustuloksista	31
4 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	33
■ 4.1 Lastenkirjallisuus	33
4.1.1 Lastenkirjallisuuden tutkimus	36
■ 4.2 Tyttökirjallisuus	38
4.2.1 Kirjallisuuden tyttöhahmot.....	41
■ 4.3 Tyttötutkimus.....	42
4.3.1 Kirjallisuustieteellinen tyttötutkimus.....	44
4.3.2 Tyttöjen toimijuus	46
■ 4.4 Kirjallisuus osana lasten identiteettityötä	47

■ 4.5 Koulu kirjallisuuskasvattajana.....	51
4.5.1 Kriittinen lukutaito ja OPS.....	53
5 JOHTOPÄÄTÖKSET	57
LÄHTEET	61

JOHDANTO

“The ugly truth. My daughter and I did an experiment. The results were disturbing.”

Tutkimusaihevalintaani motivoi suuresti näkemäni YouTube-video (*“If you have a daughter, you need to see this”*), jossa äiti ja tytär tarkastelevat täysinäisiä lastenkirjallisuushyllyjä. He poistavat hyllystä ensin ne kirjat, joissa ei ole lainkaan naistoimijoita tai jossa naishahmot eivät puhu lainkaan. Seuraavaksi he poistavat hyllystä kaikki kirjat, joissa tyttötoimijana on prinsessahahmo. Edellä kuvattujen poistojen jälkeen lopputuloksena on kirjahylly, jossa on silmämääräisesti vain muutama kirja jäljellä. Osin markkinointitarkoituksessa tehtyyn videoon (video markkinoi *Goodnight stories for rebell girls* (2017) -teosta) ei voi tietenkään suhtautua empiirisenä tutkimuksena, mutta se vahvistaa sitä ajatusta, että lastenkirjallisuutta tulisi tutkia kriittisesti juuri sen esittämien sukupuolikuvausten näkökulmasta.

Kirjallisuus on keskeisessä roolissa määrittelemässä sosiaalisia rakenteita, joko tukien tai vastustaen niitä. Yksi esimerkki sosiaalisista rakenteista ovat sukupuoliroolit. Se, miten sukupuolirooleja esitetään lasten- ja nuortenkirjallisuudessa ei ole yhdentekevää, sillä esimerkiksi Sunderlandin (2010, 114) mukaan satujen vaikutus näkyy ihmisten diskursiivisessa ja sosiaalisessa toiminnassa, vaikka ne ovatkin fiktiivisiä kertomuksia. Näin ollen kirjallisuudessa johdonmukaisesti esitetyt sukupuolikuvaukset voivat vaikuttaa lapsen käsitykseen sopivista sukupuolirooleista, vallankin kun näyttäisi siltä, että lapset ja nuoret ovat hyvin tietoisia sukupuoleensa liittyvistä normeista ja odotuksista (esim. Nikanto ym. 2018).

Mikäli lasten- ja nuortenkirjallisuus tarjoaa vain yksipuolisia, heteronormatiivisia sukupuolen kuvauksia, ne vahvistavat entisestään ahtaita sukupuolirooleja, joita lukijat sitten tulkitsevat ”normaaleina” (England ym. 2011, 557). Ei siis

ole merkityksetöntä, millaisia tyttökuvauslasten- ja nuortenkirjallisuus tuottaa. Sillä, miten tyttöjä ja tyttöyttä representoidaan teksteissä on suuri merkitys sekä kulttuuriselle tyttökuvalle että tyttöjen omakuvan muodostumiselle (esim. Paasonen 2010, 46–47).

Kirjallisuuden kuvaamat tyttöhahmot ovat paitsi tyttöjen representaatioita, myös konstruktioita ja osa kulttuurisesti tuotettua tyttöyden kategoriaa (Voipio 2015). Kirjallisuus ei ole yhteiskunnasta erillinen osio, vaan se kuvaa aina aikansa normeja ja arvoja sekä sitä mitä yhteiskunnassa tapahtuu (Watkins 1999, 30–31). Kirjallisuus on siten keskeisessä asemassa normittamassa tytöille sopivia ja mahdollisia rooleja. Täten on myös perusteltua, että tutkimalla kirjallisuuden esittämiä tyttökuvauslasten on mahdollista tarkastella yhteiskunnassa kulloinkin vallalla olevia normeja ja odotuksia tyttösukupuoleen liittyen.

Tässä tutkimuksessa käytetään rinnakkain käsitteitä *normi* ja *tavallinen* sekä *normatiivinen* ja *tavallinen tyttöys*. Normatiivisuudella ja tavallisuudella tarkoitetaan yhteiskunnallisten normien mukaista tyttöyden rakentumista, jossa ei poiketa yleisesti hyväksyttynä pidetystä tavasta olla tyttö. Normit eivät ole tosiasioita, vaan pikemmin toiminta- ja ajattelusuosituksia sekä arvoväittämiä (Tieteen termipankki). Tyttöyteen liittyviä normeja voidaan siis tulkita toimintaohjeina ”oikeanlaisesta” tyttöydestä: normit määrittävät miten tyttöyttä tulisi esittää¹. Näin tehdessään normit samalla rajaavat mikä on hyväksyttävää ja mikä normeista poikkeamista.

Sukupuoleen liittyvät normit ovat usein niin juurtuneita, että ihmiset eivät ole niistä tietoisia. Judith Butlerin (2006) mukaan normeja pidetään luonnollisina ja muuttumattomina ja niiden näkymättömyys osoittaa, että normit otetaan annettuina. Sukupuolinormeja ovat esimerkiksi käsitykset siitä, että tyttöjen ja naisten tulisi olla hiljaisempia kuin poikien, tai että naiset ovat luonnostaan hoiva-viettisiä. Normit ovat kulttuurisesti rakentuneita ja täten vaihtelevat kulttuuri-

¹ *Esittämiselä* viitataan Judith Butlerin (2006) teoriaan sukupuolen performatiivisuudesta, jonka mukaan sukupuolta esitetään jatkuvasti toistettavin elein, ilmein ja teoin. Butlerin mukaan sukupuoli ei ole olemista vaan aktiivista tekemistä.

sesti. Monissa kulttuureissa normeja pidetään annettuina tai biologiaan perustuvina ja niistä poikkeamisesta voidaan rangaista sanktioilla, rangaistuksilla, jopa kuolemalla. Ajan saatossa tapahtuneet muutokset sukupuolionormeissa osoittavat, että ne ovat sosiokulttuurisesti rakentuneita ja tämän vuoksi mahdollisia muutokselle. (Griffin 2017.)

Tämän tutkielman tarkoituksena on tutkia kaunokirjallisen kohdeteoksen avulla kolmasluokkalaisten lasten tulkintoja tyttöydestä. Tutkielman tavoitteena on selvittää, miten 9-vuotiaat lapset tulkitsevat kirjallisuuden esittämän tyttöhahmon toimintaa suhteessa tyttöyden normiin. Näitä tulkintoja kartoitetaan eläytymismenetelmän keinoin, jota ei ole aiemmin hyödynnetty kirjallisuustieteellisessä tutkimuksessa (Eskola, Nikanto, Wallin 2018; Wallin ym. 2015).

Tutkimuksen teoreettista viitekehystä voisi kuvata yhdistelmäksi kirjallisuustieteellistä ja sosiologista tyttötutkimusta, joka hyödyntää erityisesti toimijuuden käsitettä. Tutkimuksessa käytetyn kohdeteoksen, Jukka Laajarinteen *Multakutri ja suon salaisuus* -teoksen (2017) kautta näkökulmaksi rajautuvat lastenkirjallisuuden ja tyttökirjallisuuden konventiot. Tutkimustuloksia tarkastellaan erityisesti lasten identiteettityön näkökulmasta ja keskittyen siihen, miten kirjallisuus voi kyseenalaistaa stereotyyppisiä ja rajoittavia tyttöyden kuvauksia.

Tutkielmani rakenne on hieman poikkeuksellisesti järjestetty siten, että seuraavaksi esitellään tutkimuksessa käytetty kohdeteos, jonka jälkeen kuvataan aineistonkeruu ja analysointimenetelmät ja empiirisen aineiston tulokset. Vasta tämän jälkeen siirrytään työn laajempaan teoreettiseen pohdintaan ja empiirisen aineiston tuloksista ja teorian pohjalta tehtyihin johtopäätöksiin.

1.1 *Multakutri ja suon salaisuus* (2017)

Silloin tyttö ei enää uskaltanut jatkaa pakenemista vaan kääntyi ympäri ja huusi kummaiselle hädissään: "Ei! Paikka!" Otus pysähtyi ja jäi tuijottamaan häntä. Multakutri tuijotti takaisin. "Istu!" hän komensi. Kuklu istui. "Seuraa", Multakutri käski...

(Laajarinne 2017: *Multakutri ja suon salaisuus*)

Multakutri ja suon salaisuus on vuonna 2017 ilmestynyt Jukka Laajarinteen kirjoittama ja Elina Warstan kuvittama lasten kuvakirja. Teos kertoo Multakutri nimisestä tytöstä, joka asuu köyhän perheensä kanssa vanhan metsän laidalla. Ennestään köyhän perheen ahdinkoa lisää se, että eräänä yönä joku on rikkonut aidan, tunkeutunut kanalaan ja syönyt yhden kanoista. Loputkin kanat ovat lakanneet munimasta, ja perhettä uhkaa nälkä. Perheen tytär, Multakutri, päättää ratkaista ongelman lähtemällä metsään hankkimaan perheelle ravintoa ja samalla selvittämään kuka metsässä on riehunut. Multakutri ottaa selkäänsä haulikon ja kiikarit sekä sieni- ja kasvioppaan. Metsässä Multakutri kohtaa oudon olion, jota hän aluksi pelästyy ja ryntää pakoon. Lopulta Multakutri pysähtyy, ja komentaa oliota istumaan ja seuraamaan perässään kotiinsa, jossa otus oitis majoittuu Multakutrin pihalle nikkaroimaan koirankoppiin. Multakutri ratkaisee perheensä ongelmat moninkertaisesti: nyt kun heillä on otus pihassaan vah- timassa, ei yksikään kana enää katoa.

Laajarinteen teos on erikoinen yhdistelmä lastenkirjaa, tyttökirjaa ja perinteistä satua, johon teoksen nimikin hienovaraisesti viittaa. Intertekstuaalinen viittaus *Multakutri ja kolme karhua* -nimiseen perinnesatuun voidaan tulkita vihjeeksi lukijoille tytön toimijuuden ja roolin uudesta tarkastelutavasta. Vaikka teos on kustantajan internetsivuilla (WSOY) luokiteltu lasten kuvakirjaksi, tässä tutkimuksessa teosta tutkitaan sekä lastenkirjana että tyttökirjana. Klassisen määritelmän mukaan tyttökirjallisuus on naisten tytöille kirjoittamaa kirjallisuutta, jossa kuvataan tytön kehityskertomus (Westin 1994, 10). Tämä määritelmä pätee usein, mutta ei aina: Suomessa esimerkiksi Jorma Kurvinen ja Jukka Parkkinen ovat kirjoittaneet tyttökirjoja. Myry Voipion (2015) mukaan tyttökirjallisuuteen on rakennettu jousto, joka mahdollistaa esimerkiksi päähenkilön iän tai kirjailijan sukupuolesta joustamisen, kunhan muut tyttökirjan määreet täyttyvät. Myös *Multakutri ja suon salaisuus* laventaa tyttökirjallisuuden määritelmää kirjailijan sukupuolen osalta. Teoksen tapahtumat sijoittuvat kuitenkin tyttökirjallisuudelle tyyppillisesti kodin ja perheen piiriin, tarina on realistinen ja teoksessa kuvataan va- loisalla tavalla tyttöahmon kasvua (Foster & Simons 1995, 4).

Multakutri kuvataan tyttönä, joka viihtyy hyvin metsässä. Hän kiipeilee puissa ja ”tutkii jokaisen löytämänsä luolan” (Laajasalo 2017). Tyttö on saanut nimensäkin kuraisten puuhiensa vuoksi. *Multakutri ja suon salaisuus* ei lyhyenä kuvakirjana kykene romaanikirjallisuuden kaltaiseen laajaan ja monipuoliseen henkilökuvaukseen, mutta se alleviivaa Multakutrin aktiivista toimintaa perinteisiä sukupuolirooleja kyseenalaistavilla tavoilla. Teoksen vahva ja itsenäinen tyttötoimija sekä perinteisiä sukupuolirooleja kyseenalaistava tyttökuvaukset olivat ne syyt, joiden vuoksi juuri tämä teos valikoitui tutkimukseni kohteeksi.

Laajarinteen teos on kuvakirja, mutta tämän tutkimuksen analyysi kohdistuu ainoastaan teoksen tekstiin, verbaalisesti kerrottuun tarinaan. Kuvakirjojen kuvituksen tehtävä on voimistaa ja tehdä näkyväksi tarinan luomia mielikuvia (Heikkilä-Halttunen 2011, 10), ja tästä syystä teoksen kuvitus jätettiin tässä tutkimuksessa rajauksen ulkopuolelle. Sinänsä herkullisen ja rikkaan kuvituksen ohjaavan vaikutuksen sijasta haluttiin keskittyä ensisijaisesti tekstin herättämiin mielikuviin ja tulkintoihin. Silti on syytä käsitellä teosta lyhyesti myös kuvituksen osalta. Elina Warstan modernistinen kuvitus tukee vahvasti tekstissä esitetyä Multakutrin aktiivista toimijuutta: esimerkiksi perheen isä kuvataan itkemässä surkeaa tilannetta päätään käsiin nojaten (kuva 1), samalla kun Multakutri pohtii tilannetta metsään tuijottaen. Saman aukeaman toisessa kuvassa Multakutri kuvataan seisomassa leveässä haara-asennossa, kädet vyötäisillään haulikko selässään ja päättäväinen ilme kasvoillaan (kuva 2), hän on päättänyt ratkaista perheen ongelman.



Kuva 1. Multakutrin vanhemmat surevat perheen tilannetta (kuva: Elina Warsta)



Kuva 1: Multakutri päättää ratkaista perheen ongelman (Kuva: Elina Warsta)

Warstan edellä kuvatun kuvituksen ohella Multakutrin aktiivisuutta tuodaan esille tietenkin myös tekstissä. Edellä kuvattu tilanne, jossa vanhemmat surevat kurjaa taloudellista tilannetta, näyttäytyy tekstissä toteamuksena: *Pienen tytön on tehtävä, mitä pienen tytön on tehtävä* (Laajarinne 2017, 6). Toteamuksella käännetään tunnettu sanonta "a man's gotta do what a man's gotta do" pääläelleen (ks. myös Easthope 1990). Englannin kielisellä sanonnalla tarkoitetaan sitä, kuinka joskus on tehtävä jotain, vaikka se olisi pelottavaa tai vaarallista. Maskuliinisuuden viittavan muodon "man" sijasta tekstissä käytetään "pientä tyttöä", joka alleviivaa entisestään teoksen sukupuolirooleja purkavaa kerrontaa. Myös teoksessa kuvattu vanhempien lamautuneisuus ja avuttomuus korostavat Multakutrin vahvaa toimijuutta.

Kirjallisuustieteellisen tyttötutkimuksen näkökulmasta on tärkeää tutkia paitsi sitä, miten tyttö kuvataan tekstissä, myös sitä, mistä näkökulmasta ja kenen toimesta tyttöyttä kuvataan. *Multakutri ja suon salaisuus* -teoksen kerronta tapahtuu ulkopuolisen, kaikkietävän kertojan toimesta kolmannessa persoonassa. Kertojan kaikkietävyyteen viittaa muun muassa hänen tekstissä esittämänsä havainnot Multakutrin haaveista ja peloista. Myös fokalisaatio suodattuu etenkin tarinan alkuosassa pääosin kertojan perspektiivistä, mutta se vaihtuu Multakutrin tytön toimijuuden kuvauksen myötä. Tämä tapahtuu tekstissä myös aivan konkreettisesti, kun Multakutri käyttää kiikareita otuksen havainnointiin: kokemus suodattuu Multakutrin kautta, mutta kertojana on edelleen tarinan ulkopuolinen, empaattinen aikuinen.

Teoksen kertoja ei suoraan nimeä, toisin sanoen esitä suoria määrittelyjä siitä, millainen tyttö Multakutri on. Sen sijaan Multakutrin henkilöhahmo rakentuu kertojan esiintuomien toiminnallisten seikkojen kautta, esimerkiksi miten ja millaisissa paikoissa Multakutri tykkää leikkiä tai miten hän reagoi perhettä kohdanneeseen onnettomuuteen. Koska teoksessa on hyvin vähän dialogia, kertojan esiintuomien havaintojen merkitys Multakutrin hahmon rakentumisessa korostuu.

Multakutrin hahmoa voidaan tarkastella myös ajan ja tilan ulottuvuudessa. Se, että Multakutri kuvataan luonnossa ja metsässä aktiivisesti liikkuvana, tuottaa jo itsessään tietynlaista tyttöyttä. Multakutrin erätaidot ja rohkeus haastavat urbaania tai pelkästään kodin piirissä esitettyä tyttöyttä. Tarinan näennäinen ajattomuus tuottaa saduille ominaisen tunnelman, joka puolestaan herättää uuden havainnon Multakutrin toimijuudesta: perinnesaduissa tytöt on usein kuvattu avuttomina prinsessahahmoina (Apo 2018, 321-322), jotka poikkeavat merkittävästi Multakutrin hahmosta.

Multakutrin hahmoa voidaan siis tulkita suhteessa perinnesatujen esittämään tyttökuvaan, josta se merkittäväällä tavalla poikkeaa, mutta sitä voidaan toisaalta tulkita myös suhteessa tyttökirjallisuuden tyttöhahmoihin. Normeja vastustavat villit poikatytöt ovat kuuluneet tyttökirjallisuuden hahmoihin eri aika-

kausina (Redmann 2011, 14; Voipio 2015). Multakutri ei ole kuitenkaan ilmiselvästi villi poikatyttö. Käsitettä on käytetty paljon tyttökirjallisuudentutkimuksessa, termillä on viitattu muun muassa poikien vaatteisiin pukeutuviin tyttöihin, sekä tyttöihin, jotka haluaisivat olla poikia. Erityisesti tyttökirjallisuudessa poikatytöksi on nimetty tyttö, joka kapinoi naiseuteen liitettäviä odotuksia ja käyttäytymismalleja vastaan (Miettinen 2009, 19). Myry Voipion (2008, 14) mukaan poikatyttö toistaa maskuliiniseksi miellettyjä piirteitä. Voipion täsmennys onkin paikallaan, sillä nimeämällä poikatytöiksi ”villit” ja toimeliaat tytöt itseasiassa samalla nimeämme vilkkauden sukupuolittavaksi, normatiivisesta tytydestä poissuljettavaksi tekijäksi. Samalla toisinnamme sukupuolikategorioita ja tytöille sopivaa käytöstä.

Multakutrin hahmoa voisi tarkastella myös suhteessa hänen oletettuun ikäänsä. Mia Österlundin (2011, 227) mukaan pikkutyttökuvaus poikkeaa isompien tyttöjen kuvauksista ja huolimattomat ja sotkuiset tyttöhahmot haastavat tavallista tyttöstereotypiaa. Tämän kaltaiset hahmot kuuluvat sekä lastenkirjallisuuteen että tyttökirjallisuuteen. Onkin paikallaan pohtia, kuinka paljon tytön ikä määrittää hänen toiminnanmahdollisuuksiaan. Multakutrin kohdalla likaisuus ja luonnossa leikkiminen saattavat kuulua ikävaiheeseen, jonka odotetaan viimeistään murrosiässä muuttuvan naiseuteen valmistumiseen (MacLeod 2011, 208).

Lastenkirjoissa ja tyttökirjoissa aikuisten rooli on usein lasta hyväntahtoisesti ohjaava. Aikuiset ovat esikuvia myös sukupuolensa osalta esittäessään miehelle ja naiselle sopivia rooleja. *Multakutri ja suon salaisuus* -teoksessa aikuisten kuvaaminen täysin voimattomina ja lamaantuneina on poikkeuksellista. Multakutri, pieni tyttö, kuten tekstissä korostetaan, ottaa puolestaan vastuuta koko perheestä ja perheen ongelmien ratkaisemisesta. Kaisu Rättyän (2005a, 77) mukaan tyttökirjan päähenkilö on yleensä avulias, rehellinen, velvollisuudentuntoinen, lempeä ja lämminsydäminen, mutta harvemmin itsenäinen. Tätä kuvausta vasten Multakutrin hahmon voidaan katsoa samalla sekä toisintavan että kyseenalaistavan tytytyden totuttua määritelmää. Multakutri on eittämättä velvollisuu-

dentuntoinen ja avulias päättäessään ratkaista perheen ongelmat. Samanaikaisesti Multakutri kuitenkin rikkoo normatiivisen tyttöyden konventioita ottamalla vastuuta aikuisille kuuluvista ongelmista. Tämän kaltaisen toimijan roolin omaksuminen ei perinteisesti kuulu pienelle lapselle, eikä usein myöskään tytöille, jotka on totuttu näkemään poikia passiivisimpina hahmoina. *Mutta pienen tytön on tehtävä, mitä pienen tytön on tehtävä.*

1.2 Kirjailija Jukka Laajarinne

Jukka Laajarinne on vuonna 1970 syntynyt kirjailija, joka toimi ennen vapaaksi kirjailijaksi ryhtymistä filosofian ja matemaattisten aineiden opettajana (Atena.fi). Laajarinne on kirjoittanut monipuolisesti lasten- ja nuortenkirjoja, aikuisten romaaneja ja esseitä. Myös hänen tieteisnovellejaan on julkaistu eri tiedelehdissä. Laajarinteentunnetuin aikuisille suunnattu teos on *Muumit ja olemisen arvoitus* (2009), jossa Laajarinne tarkastelee kaikille suomalaisille tuttuja muumihahmoja filosofian näkökulmasta.

Laajarinne on ollut ehdolla Finlandia Junior ehdokkaaksi vuonna 2003 teoksellaan *Madonluvut* (2003), joka yhdistää vauhdikkaaseen tarinaan kolmen eri vaikeustason matemaattisia tehtäviä. Vuonna 2005 Laajarinne voitti yhdessä kuvittaja Martti Ruokosen kanssa Pohjoismaisen kuvakirjakilpailun teoksella *Mummon kone* (2005) (Yle.fi 13.10.2004). Kirja kertoo Laura-nimisestä työstä, joka alkaa tutkia, mitä tapahtuu, kun erilaisia asioita laittaa mummon monitoimikoneeseen. Vuonna 2007 Laajarinteelle myönnettiin Suomen tietokirjailijat ry:n Tietopöllö-kunniakirja teoksesta *Minä en laske kymmeneen* (2006) (jukkalaajarinne.com). Teos kertoo Petteri-nimisestä pojasta, joka kieltäytyy ystävänsä Varpun ehdottamista leikeistä sekä kymmeneen laskemisesta. Yllättävää tarinaa seuratessaan lukija oppii samalla numerot yhdestä kymmeneen.

TUTKIMUSAINEISTO JA MENETELMÄT

2.1 Eläytymismenetelmä aineistonhankintamenetelmänä

Halusin tutkimuksessani yhdistää sekä empiirisen aineiston että kirjallisuustieteelle ominaisemman kohdetekstin analyysin. Pyrkimykseni oli tavoittaa jotain uutta molemmista näkökulmista: valitsemaani aineistonkeruumenetelmää, eläytymismenetelmää (The Method of Empathy-Based Stories eli MEBS), ei ole käytetty aiemmin kirjallisuudentutkimuksessa (ks. esim. Eskola, Nikanto & Wallin 2018), ja vastaavasti kirjallisuustieteellinen tutkimus empiirisin menetelmin on ollut vähäisempää.

Eläytymismenetelmä on laadullinen aineistonhankintamenetelmä, jossa kerätään tutkimusaineisto vastaajien kirjoittamien lyhyiden kertomusten avulla. Vastaajille annetaan *kehyskertomukseksi (script)* kutsuttu orientaatio, jonka herättämien mielikuvien perusteella tutkittavat kirjoittavat tarinan (Eskola, Virtanen & Wallin 2018, 63). Kehyskertomusversioita on aina vähintään kaksi erilaista ja niissä varioidaan vain yhtä tekijää kerrallaan. Nimensä mukaisesti eläytymismenetelmän käytössä on keskeistä tutkittavan *eläytyminen* kehyskertomuksessa esitettyyn tilanteeseen. Näin ollen tutkittavana voi olla nykyhetken lisäksi jo tapahtuneet asiat, mutta myös esimerkiksi tulevaisuudessa tapahtuvat, kuvitteelliset asiat. Tästä esimerkkinä ovat olleet esimerkiksi yliopiston organisaatiomuutokseen liittyvien asenteiden ja käsitysten kartoittaminen (Roth, Teräsahde, Mäkinen & Eskola 2018) tai tulevaisuustaitojen arvioiminen (Karjalainen, Lindén & Eskola 2018). Eläytymismenetelmätarinat eivät välttämättä kuvaa vastaajien todellisia kokemuksia tai käsityksiä, vaan niihin tulisi suhtautua mahdollisina tarinoina siitä, mikä saattaisi toteutua, mitä eri asiat merkitsevät tai miten vastaajien mielestä jokin tietty ilmiö voitaisiin käsittää (Eskola, Virtanen & Wallin 2018, 64). Eläytymismenetelmän avulla voidaan siis tutkia vastaajien käsityksiä, asenteita ja arvoja, mielikuvia ja uskomuksia, eli vastaajan ajattelun logiikoita ja sosiokulttuurisia representaatioita (Wallin ym. 2015, 248).

Eläytymismenetelmän käytössä keskeistä on vaihtelun vaikutuksen selvittäminen, eli eri kehyskertomusversioiden välisen varioinnin tarkastelu. Eläytymismenetelmän perusidea on hieman yllättäen kokeellisessa tutkimusperinteessä, jossa yhtä muuttujaa varioimalla, muiden olosuhteiden pysyessä samana, on pyritty selvittämään kyseisen muuttujan vaikutus tutkittavaan asiaan (Eskola, Virtanen, Wallin 2018). Perinteisestä kokeellisesta tutkimuksesta poiketen eläytymismenetelmää käytettäessä tutkittava voi hyödyntää ihmiselle tyypillisiä toimintatapoja, kuten ajattelua, pohdintaa ja kieltä todellisuutta jäsentävänä tekijänä (Eskola, Virtanen & Wallin 2018).

Eläytymismenetelmän synnyn taustalla on 1960-luvulla sosiaalipsykologiassa virinnyt huoli tutkimuseettisistä kysymyksistä. Keskustelun polttoaineena olivat erityisesti Milgramin tottelevaisuuskokeet, jossa mitattiin osallistujien halukkuutta totella auktoriteettia vastoin omaatuntoaan, ja antaa sähköiskuja tutkimukseen osallistuneille koehenkilöille. Milgramin kyseenalaisen ja paljon kritiikkiä saaneen tutkimuksen myötä alettiin etsiä eettisesti ongelmattomampaa tutkimusmenetelmää, jossa olisi kuitenkin säilytetty kokeen peruslogiikka, eli tietyn asian variointi muiden pysyessä samana (Eskola, Virtanen & Wallin 2018, 65).

Suomessa eläytymismenetelmäkokeilut käynnistyivät vuonna 1982 Tampereen yliopistossa sosiaalipsykologian oppiaineessa Antti Eskolan toimesta (Eskola 1989). Vuosikymmenten aikana menetelmän käyttö on vakiintunut yhdeksi vaihtoehdoksi koko ajan laajenevassa tutkimusmenetelmien kirjossa. Eläytymismenetelmän juuret ovat angloamerikkalaisessa alan kirjallisuudessa, mutta sen viime aikainen kehitystyö on tapahtunut Suomessa. (Eskola, Virtanen, Wallin 2008, 66.) Eläytymismenetelmää on käytetty erityisesti sosiaali- ja kasvatustieteissä (Wallin ym. 2015; Eskola, Nikanto & Wallin 2018), mutta sen käyttö on levinnyt pikkuhiljaa myös muille tieteenaloille. Kasvatustieteelliset tutkimukset ovat käsitelleet esimerkiksi oppilaiden luontosuhdetta, seksuaalikasvatusta tai kiusaamista. Sosiaali- ja hoitoalan tutkimukset ovat tarkastelleet esimerkiksi päihdetyöhön ja lastensuojeluun liittyviä kysymyksiä. Näiden tieteenalojen ulkopuolella aiheiden kirjo on huomattavasti laajempi: eläytymismenetelmällä on

tutkittu esimerkiksi ikääntyvien käsityksiä hyvästä ateriasta tai laittomia suurpe-
tokaatoja. (Eskola, Nikanto & Wallin 2018, 401.) Eläytymismenetelmä sopii hyvin
myös lasten käsitysten tutkimiseen ja menetelmää onkin hyödynnetty viime vuo-
sina muun muassa tyttöyden rakentumisen tarkasteluun (Nikanto ym. 2018), eri-
tyisoppilaan sosiaalisen integraation tarkasteluun (Teräväinen 2011) sekä maa-
hanmuuttajaoppilaiden näkemyksiin ystävyystyöistä ja oppimisesta (Toivikko ym.
2017).

Eläytymismenetelmän erityisyys suhteessa muihin aineistonkeruumenetel-
miin perustuu kehyskertomuksiin ja niiden varioinnin tarkasteluun. Kehysker-
tomukset ovat tutkijan laatimia tarinatyyppejä, joita on aina vähintään kaksi eri-
laista. Kun tutkijalla on tutkimastaan ilmiöstä kaksi tai useampia tarinatyyppejä,
hän kykenee selvittämään varioinnin vaikutuksen tutkimaansa asiaan. Käytän-
nön työn kannalta tämä merkitsee aineiston analysointia kahteen kertaan: ensin
normaalina tutkimuksen tematiikasta kertovana laadullisena aineistona, että ko-
keellisen tutkimuksen asetelmaa imitoiden pelkistäen sitä, mikä vastauksissa
muuttuu, kun kehyskertomuksessa muutetaan yhtä keskeistä tekijää (Eskola, Ni-
kanto & Virtanen 2018).

Kehyskertomuksia rakennettaessa pyritään mahdollisimman suureen yhte-
näisyyteen, jotta kerralla tutkittaessa muuttujia olisi todellakin vain yksi. Seuraa-
vassa esimerkissä on varioitu kotoutumisen onnistumista:

- 1) *Ujel on saapunut Suomeen vuosi sitten.*
- 2a) *Hänen kotoutumisensa on onnistunut hyvin.*
- 2b) *Hänen kotoutumisensa ei ole onnistunut.*
- 3) *Kerro, mitä on tapahtunut.*

Yllä oleva kehyskertomus on tyypillinen esimerkki eläytymismenetelmätutki-
muksessa käytetystä kehyskertomuksesta (Karayilan, Wallin, Harju-Autti & Es-
kola 2017): se on vain 3-4 virkettä pitkä, ja se rakentuu kolmivaiheisesti: johdatus
(1), itse asia ja sen variointi (2a ja 2b) ja lopuksi tehtävänanto (3) (Eskola ym.

2017). Kehyskertomusten tulisi houkutella lukija kirjoittamaan tutkijan valitse-
masta aiheesta, ja antaa riittävästi orientaatiota kirjoitusprosessiin, mutta samalla
jättää riittävästi tilaa vastaajien omille tulkinnoille. Tämän vuoksi kehyskerto-
musten rakentamisessa suositaan lyhyitä ja mahdollisimman vähän johdattelevia
muotoiluja.

Kuten edellä on jo tuotu esiin, eläytymismenetelmää käytettäessä ke-
hyskertomusten merkitys on suuri, ja se korostuu entisestään informanttien ol-
lessa lapsia (Nikanto & Eskola 2018). Tässä tutkimuksessa käytetyt kehyskerto-
mukset rakennettiin siten, että ne ohjasivat vastaajia kirjoittamaan kolmannessa
persoonassa, joka on eläytymismenetelmälle tyypillinen, toisen rooliin asettumi-
sen keino. Kehyskertomuksia oli kaksi, ja niissä varioitiin yhtä asiaa, eli Multa-
kutrin tavallisuutta suhteessa muihin tyttöihin. Kehyskertomukset olivat:

1. *Kirjoita pieni tarina Multakutrista. Kerro, miksi Multakutri on mielestäsi aivan ku-
ten muutkin tytöt.*
2. *Kirjoita pieni tarina Multakutrista. Kerro, miksi Multakutri ei ole mielestäsi aivan
kuten muutkin tytöt.*

Tutkimuksessa käytetyt kehyskertomukset rakennettiin kohdeteoksen, *Multa-
kutri ja suon salaisuus* -teoksen lähiluvun perusteella. Kehyskertomuksissa varioi-
daan vain yhtä tekijää, eli Multakutrin suhdetta tavalliseen² tyttöyteen. Kerto-
musten muuttujalla pyrin saamaan esille sekä normatiiviseen tyttöyteen liittyviä
että siitä poissulkevia tekijöitä. Juuri tämä on eläytymismenetelmän vahvuus.
Menetelmää käyttämällä tutkittavasta aiheesta saadaan yhdellä kertaa moniker-
roksellista tietoa: oppilaiden käsityksiä tyttöyteen kuuluvasta toiminnasta, eroa
tuottavasta toiminnasta sekä heidän kuvauksistaan ilmeneviä asenteita norma-
tiivisesta tyttöydestä poikkeamiselle. Tässä tutkielmassa keskitytään lasten käsi-
tyksiin kohdeteoksen esittämästä tyttökuvasista sekä pyritään selvittämään, mitkä

² Tässä tutkielmassa käytetään *tavallisen* tytön käsitettä. Termi rinnastetaan normatiivisuuden
käsitteeseen. Näin ollen tavallisuudella ei ole tässä tutkielmassa arvottavaa merkitystä, eikä mi-
nun ole tarkoitus esittää mikä on tavallista tyttöyttä.

asiat Multakutrin hahmossa ja toiminnassa tuottavat normatiivista, tavallista tyttöyttä ja toisaalta mitkä asiat sulkevat hänet normatiivisen tyttöyden ulkopuolelle.

2.2 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimukseni kohdejoukkona olivat kolmasluokkalaiset oppilaat, eli noin 9-vuotiaat lapset. Kyseinen kohdejoukko valittiin, koska halusin tutkia mahdollisimman nuorten lasten käsityksiä ja tulkintoja kirjallisuuden esittämästä tyttökuvasta. Aineiston kerääminen kirjoittamalla aiheuttaa kuitenkin omat vaatimuksensa informantin kirjoitustaidon osalta, joten tätä nuoremmat arvioitiin kirjoitustaidoiltaan vielä liian nuoriksi. Kohderyhmän valintaa puolustaa myös se, että aiempi tyttö tutkimus on painottunut yläasteikäisiin tai tätä vanhempiin tyttöihin. Myös reseptiotutkimuksen näkökulmasta lapset ovat perinteisesti edustaneet kohderyhmien vähemmistöä. Alakouluikäiset, alle kymmenen vuotiaat lapset ovat kuitenkin äärimmäisen kiinnostavassa iässä juuri sukupuoleen liittyvien asenteiden näkökulmasta: lasten asenteet sukupuoleen on todettu vahvistuvan juuri perus- ja esikouluiässä (Jääskeläinen 2015).

Tutkimukseen osallistui 45 oppilasta kolmesta eri koulusta. Kaikki koulut sijaitsivat Pirkanmaalla ja olivat pienehköjä tai keskikokoisia taajamakouluja. Kaikki oppilaat olivat yleisopetuksessa, kuuluivat kantaväestöön ja puhuivat äidinkielenään suomea. Vaikka tutkittavilta ei kerätty minkäänlaisia taustatietoja, kohdejoukkoa voisi kuitenkin kuvata suhteellisen homogeeniseksi, oppilaiden jakaessa hyvin samankaltaisen kulttuuri- ja elämänpiirin. Luonnollisesti mikäli tutkimuksen kohdejoukko olisi ollut taustoiltaan kirjavampaa, olisivat osallistujien tuottamat tarinat voineet olla toisenlaisia. Nyt tutkimusaineisto, yhteensä 45 tarinaa (kehyskertomus A n=22, kehyskertomus B n=23), olivat varsin yhdenmuukaisia. Pelkällä aineiston määrän kasvattamisella tuskin olisi ollut vaikutusta kirjoitusten temaattiseen sisältöön: eläytymismenetelmä tarinat saturoituvat usein jo noin viidellätoista tarinalla ja tätä määrää pidetäänkin sopivana aineistokokona per kehyskertomusversio (Eskola 2017, 285).

2.3 Aineiston kerääminen

Tutkimusaineiston kerääminen tapahtui talven 2018-2019 aikana. Varsinaista aineiston keräämistä edelsi tutkimuslupien hankinta. Ensin tutkimusmahdollisuutta tiedusteltiin suoraan kyseisten luokkien opettajilta. Opettajien myönteisten vastausten jälkeen tutkimusluvut varmistettiin kirjallisina oppilaiden huoltajilta sekä tiedotettiin asiasta koulun rehtoria.

Varsinainen aineistonkeruutilanne sijoittui oppilaiden normaalin koulupäivän lomaan, äidinkielen oppitunneille, jolloin oppilaat olivat jo valmiiksi motivoituneita kirjallisuuden käsittelyyn ja kirjoittamiseen. Yhdessä kolmesta aineistonkeruutilanteesta luokan oma opettaja oli paikalla, kun aineistoa kerättiin, muissa tilanteissa luokkahuoneessa olivat vain tutkija ja oppilaat.

Oppitunti alkoi tutkijan kertomalla lyhyellä alustuksella. Käytännössä oppilaille kerrottiin tutkijan tekemän tutkimusta lastenkirjallisuudesta, johon tarvittaisiin heidän apuaan lyhyiden tarinoiden muodossa. Oppilaille kerrottiin, että osallistuminen on vapaaehtoista. Kaikki kuitenkin halusivat osallistua tutkimukseen tarinan kirjoittamalla. Heille korostettiin, että oikeita vastauksia ei ole, vaan jokainen kirjoittaa tarinan oman tulkintansa pohjalta. Oppilaille kerrottiin, ettei kirjoituksia arvioida numeerisesti, eikä se vaikuta millään tavoin äidinkielen arvosanaan.

Jokainen oppilas sai yhden A4-paperin, johon oli valmiiksi monistettu yksi kehyskertomus sekä viivat kirjoittamista helpottamaan. Kullekin oppilaalle valikoitui kirjoitettava kehyskertomus sattumalta. Varsinaista kirjoitusaikaa oli varattu kokonainen 45 minuutin oppitunti, mutta yksikään oppilaista ei käyttänyt koko oppituntia kirjoittamiseen. Aineiston kerääminen aloitettiin siten, että tutkija luki oppilaille kohdeteoksen *Multakutri ja suon salaisuus*. Ennen lukemisen aloittamista oppilaille korostettiin kuuntelun tärkeyttä, sillä kirjoitustehtävä tehdäisiin sen perusteella. Tutkija ei esitellyt teosta tai sen aihetta etukäteen oppilaille millään tavoin, eikä myöskään näyttänyt kuvakirjan kuvia. Päätös pelkäänsä tekstiin keskittymisestä perustui ajatukseen siitä, että kuunnellessaan oppilaille on mahdollisuus luoda omat kuvansa tarinan pohjalta, kun valmis kuvitus

ei ohjaa tulkintaa tiettyyn suuntaan. Oppilaita ohjeistettiin rentoutumaan pulpeteissaan ja kuuntelemaan tarinaa tarkasti. Kohdeteoksen lukemisen jälkeen oppilaita ohjattiin kirjoittamaan saamansa kehyskertomuksen mukainen tarina. Jokainen oppilas kirjoitti siis vain yhden tarinan, ja kirjoittamista ohjaava kehyskertomus valikoitui kullekin oppilaalle sattumalta. Ennen kirjoittamista oppilaita muistutettiin, ettei paperiin tule kirjoittaa mitään muuta, ei edes omaa nimeään. Kirjoitustehtävään orientoituminen oli haastavaa osalle oppilaista. Koulussa oppilaat ovat rutinoituneet varsin samankaltaisina toistuviin tehtävänantoihin, josta eläytymismenetelmäkirjoittaminen poikkeaa monella tavalla. Esimerkiksi suhteellisen avoin tehtävänanto sekä kuullun tarinan sitominen omaan tulkintaan ja tyttöyden pohtimiseen saattoivat tuntua haasteelliselta. Osa oppilaista tarvitsikin vaihtelevan määrän aikuisen tukea ymmärtääkseen tehtävänannon ja päästäkseen alkuun kirjoittamisessa.

Kun kaikki olivat kirjoittaneet tarinansa, osa oppilaista halusi nähdä miltä Multakutri ja erityisesti hänen erikoinen otuksensa näyttivät. Yksi luokka halusi jopa järjestää piirustuskilpailun aineistonkeruutilanteen jälkeen. Oppilaat sopivat yksissä tuumin piirtävänsä kuvan kuvittelemastaan Multakutrista, jonka jälkeen he vertaisivat kuviaan todelliseen Multakutriin. Oppilaiden aito innostus Multakutrin henkilöhahmon pohtimiseen ja hänestä juttelemiseen oli tarttuvaa. Tutkimuksen jälkeen kysyin oppilailta, kuinka monelle Multakutrin tarina oli entuudestaan tuttu. Vain yksi oppilas oli lukenut teoksen aiemmin.

Tutkimukseni aineistonkeruuseen liittynyt ääneenlukutuokio näyttäytyi rauhallisena ja mukavana hetkenä oppilaille. Mahdollisuus kuunnella aikuisen lukemaa tarinaa oli oppilaiden kertoman mukaan mukavaa vaihtelua. Lyhytkin rentoutumishetki, osa oppilaista kuunteli tarinaa pötköttäen pulpeteillaan pääkäsien välissä, tarjosi oppilaille rennon hetken keskellä koulupäivää.

2.4 Aineiston analyysi

Tutkimusaineisto, lasten eläytymismenetelmää hyödyntävät tarinat, olivat tiiviitä lyhyimmän tarinan ollessa yhden virkkeen mittainen ja pisimmän liki täyteen kirjoitettu A4-paperi. Koko aineisto (n=45) jakautui tasaisesti kahden kehyskertomuksen välille siten, että Multakutrin normatiivisuudesta kirjoitettiin 22 tarinaa ja normeista poikkeamisesta 23 tarinaa. Tutkimusaineisto litteroitiin yhteen Word-tiedostoon sanatarkasti. Tiedosto oli yhteensä kuusi A4-sivua (fontti: Calibri, koko 12, riviväli 1.5). Kokonaisuudessa vastaukset olivat melko lyhyitä, mikä oli odotettavissakin vastaajien ikä huomioiden.

Aineistoa lähestyttiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajärvi 2018) keinoin. Analysointi aloitettiin lukemalla kustakin kehyskertomusversioista kirjoitettuja tarinoita yhtenä tiedostona. Lukemisen kautta aineistosta etsittiin toistuvia ilmauksia, joista muodostettiin edelleen laajempia temaattisia teemoja. Teemoista muodostettiin luokittelurunko, jota käytettiin molempiin tarinatyyppeihin. Näitä teemoja koodattiin eri värein. Syntyneitä teemoja myös kvantifioitiin, jotta saatiin selville teemojen yleisyys koko aineistossa. Mainintoja laskettiin ilmaus per vastaus-periaatteella, eli samassa kertomuksessa useinkin mainitut samaan teemaan kuuluvat asiat laskettiin vain kerran. Näin toimien kvantifiointi kuvaa paremmin koko aineistoa, kun mahdolliset yksittäiset vastaukset eivät korostu.

Aineiston teemoittelun ja laskemisen jälkeen aineistoa tarkasteltiin kehyskertomusversioittain ja molemmista versioista muodostettiin tyyppitarinat. Tyyppitarinat ovat kuvauksia aineiston tyyppillisistä elementeistä, eräänlaisia läpileikkauksia ja tiivistelmiä aineistosta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 108). Tyypittely sopii hyvin eläytymismenetelmäaineistoihin, sillä niissä tiivistyvät konkreettisella tavalla molempien kehyskertomusversioiden väliset erot (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 108).

Aineistoon soveltamaani sisällön analyysiä voisi kuvata kehämäiseksi tulokinnan rakentumiseksi. Aineistoa analysoitiin prosessin jokaisessa vaiheessa edeten kohden tarkempaa tulkintaa: ensin etsien temaattisia pääteemoja, sitten

luokitellen ja yhdistellen sisältöelementtejä toisiinsa ja samalla etsien esimerkki-tapauksia teemoista ja käsitteistä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tulkin-nan eri vaiheissa muodostui ensin käsitys siitä, mistä lapset ylipäänsä kirjoittivat tarinoissaan, seuraavassa tulkinnan vaiheessa kertomuksista löydettiin yleisim-mät ja keskeisimmät teemat, eli ne asiat, joiden kautta kirjoittajat määrittelevät Multakutrin joko tavalliseksi tytöksi tai tavallisista tytöistä poikkeavaksi. Tulkin-nan viimeisessä vaiheessa pyrittiin ymmärtämään, miten kehyskertomusten va-riointi näkyy vastauksissa.

Tässä tutkimuksessa lasten kirjoituksiin suhtauduttiin narratiiveina, joiden kautta kirjoittajat heijastelevat paitsi omia henkilökohtaisia kokemuksia, myös yhteiskunnallisia ja sosiaalisia tarpeita, vaateita, toiveita ja asenteita. Vilma Hän-nisen (1990) mukaan kulttuurisia tarinamalleja ei omaksuta tyhjästä, vaan yksilö valitsee tietoisesti tai tiedostamattaan tarjolla olevista malleista sen, jonka hän kokee omakseen muokaten sitä paremmin itselleen sopivaksi. Näin yksilö yhdis-tää omaan henkilöhistorialliseen kokemukseensa kulttuurisia aineksia. (Hänni-nen 1999.) Tämä pätee myös lapsiin, jotka tuovat kertomuksissaan esiin koke-musmaailmaansa siinä kontekstissa ja yhteiskunnallis-historiallisessa tilanteessa, jossa he elävät. Näin ollen lapsen kertomus peilaa aina myös yhteiskunnassa ja yhteisöissä esiin nousevia käsityksiä (Karlsson 2010). Syntyneitä tarinoita ei siis tarkastella todellisuuden kuvauksina, vaan pikemminkin heijastuksina ”todelli-suudesta”.

2.5 Tutkimuksen eettiset ratkaisut

Lasten ja nuorten tutkimisessa eettinen toiminta edellyttää tutkimuskohteen lä-helle astumista sekä maailman mittaamista lapsen, nuoren ja hänen huoltajansa perspektiivistä (Pekkarinen 2018). Tutkijoille ei aina ole tarjolla valmiita toimin-tatapoja, ja esimerkiksi alaikäisiä tutkittaessa tutkimuslupien osalta on tehty kah-denlaisia tulkintoja. Kansainväliset sopimukset ja lainsäädäntö mahdollistavat lasten ja nuorten osallistumisen tutkimukseen omalla päätöksellään verrattain

monissa tapauksissa, silti yleensä etenkin alle 15-vuotiaita koskevissa tutkimuksissa huoltajien lupaa on lähtökohtaisesti pyydetty (Pekkarinen 2018).

Klaus Mäkelän (2010) mukaan, kun tutkimus ei vahingoita lasta ja hän on kykenevä itse muodostamaan näkemyksensä, lupa on tarpeeton. Joka tapauksessa lapselta itseltään tulisi saada suostumus tutkimukseen osallistumiselle, mikä onkin yksi tärkeimmistä tutkimuseettisistä periaatteista. Lapsien kohdalla onkin entistä tärkeämpää varmistaa, että hänellä on riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen tarkoituksista. Käytännössä tämä tarkoittaa asian esittämistä ikätasolle sopivalla tavalla: esimerkiksi itse vältin vaikeiden sanojen kuten *aineistonhallinta* ja *anonymiteetti* käyttämistä, ja pyrin selittämään asiat lapselle sopivalla kielellä.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden lapsien huoltajilta kysyttiin etukäteen kirjallisesti lupa oppilaan osallistumiselle tutkimukseen. Kaikki huoltajat antoivat luvan. Myös koulujen rehtoreilta ja luokanopettajilta saatiin suostumus aineistonkeräämiselle. Varsinaisessa tutkimustilanteessa lapsilta itseltään kysyttiin suostumus ja halukkuus osallistua tutkimukseen kirjoittamalla kuvitteellinen tarina. Lapsille kerrottiin, ettei tutkimukseen osallistuminen ole pakollista, eikä siihen osallistuminen tai osallistumatta jättäminen vaikuta millään tavoin esimerkiksi kouluarvosanoihin. Jokainen oppilas halusi osallistua tutkimukseen. Heille myös kerrottiin, ettei tarinan kirjoittamiseen ole olemassa ”oikeaa” vastausta, vaan jokaisen tekemät tulkinnat ovat yhtä arvokkaita. Ennen aineistonkeruun aloittamista heitä vielä muistutettiin, ettei vastauspaperiin tule kirjoittaa mitään muuta kuin tehtäväohjeen mukainen tarina. Näin ollen minkäänlaisia taustatietoja vastaajista ei kerätty. Saatuja tarinoita käsiteltiin anonyymeinä, ja myös tutkimuspaikka, eli aineistonkeruun kohteena ollut koulu, on jätetty nimeämättä.

Jo ennen aineistonkeruun aloittamista luotiin aineistonhallintasuunnitelma, jossa määriteltiin mm. tutkimusaineiston keräämiseen, säilytykseen ja käsittelyyn liittyviä asioita. Aineistonhallintasuunnitelmaan on kirjattu, että anonymisoitu tutkimusaineisto ja vanhemmilta kerätyt tutkimusluvut säilytetään erillään ja tuhoetaan tutkimuksen valmistuttua.

Tutkimuksen eettisyyden pohdintaan liittyy keskeisenä seikkana tutkijan aseman ja suhteen tarkastelu tutkittaviin. On selvää, että kun tutkitaan lapsia, on tutkijan ja tutkittavien välillä aina ikäeron lisäksi institutionaalinen ero. Myös koulu tutkimuspaikkana on voimakkaasti toimijoiden rooleja määrittävä ympäristö. Kahdessa kolmesta tutkimuskohteena olevasta koulusta kävin ainoastaan yhden oppitunnin verran eli ainoastaan aineistonkeruuhetken. Kyseiset koulut ja luokat eivät olleet minulle millään lailla tuttuja entuudestaan. Kolmas koulu ja sen oppilaat olivat minulle tuttuja yhden päivän ajalta: olin ollut kyseisessä luokassa opettajan sijaisena yhden päivän verran. Olin siis oppilaille jossain määrin tuttu aikuinen entuudestaan. Viimeisen luokan kohdalla osallistumisen vapaaehtoisuuden korostaminen olikin keskeistä: oppilaat identifioivat minut opettajaksi, jolla on luonnollisesti luokassa toimiessaan auktoriteettiasema suhteessa oppilaisiin. Nyt, palatessani samaan kouluun opettajan sijasta tutkijan roolissa, pyrin korostamaan oppilaille tätä roolinvaihdosta, jonka myötä voisin edes hie-man yrittää häivyttää oppilas-opettaja-asetelmaa. Kyseinen luokka oli kuitenkin kaikista tutkimukseen osallistuneista luokista kaikista innokkain osallistuja, joten on perusteltua ajatella, että hekään eivät kokeneet tilannetta sellaisena, ettei aitoon kieltäytymiseen olisi ollut mahdollisuutta.

Kun tutkimusta tehdään koulussa, on tärkeää muistaa ympäristön toimintaa määrittävä vaikutus. Koulussa lapset omaksuvat tietyt roolit ja tavat toimia sekä nk. piilo-opetussuunnitelman välittämiä asenteita muun muassa sukupuolesta. Käsitukset sukupuolesta ja sukupuolirooleista ovat myös vahvasti sidoksissa luokan toimintakulttuuriin ja opettajan toimintaan. Tutkimuksen teon kannalta koulu näyttäytyy siis jo lähtökohtaisesti hierarkkisena ja kontrolloituna paikkana, jossa toimijoiden välillä on ikäeron lisäksi myös institutionaalinen ero (esim. Oinas 2004). Voidaanko esimerkiksi ajatella, että vaikka oppilaille korostettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta, koulu paikkana ohjasi kaikkia heitä vastaamaan? Koulussa oppilaat oppivat nopeasti siihen, että asioita tehdään yhdessä ja aikuisjohtoisesti, jolloin on harvoin tilaa yksilöllisille päätök-

sille. Toisaalta jokaisessa luokassa, josta aineistoa keräsin, oppilaat näyttivät pikemminkin olevan innoissaan siitä, että jokin tavallisesta poikkeava katkaisi lukujärjestyksen mukaisen arkipäivän.

TUTKIMUSTULOKSET

Kehyskertomusten avulla oppilaita ohjattiin pohtimaan *Multakutri ja suon salaisuus* -teosta tyttöyden kuvaamisen näkökulmasta. Osa oppilaista kertoi tarinoissaan niistä tekijöistä, joiden myötä Multakutri näyttäytyi aivan tavallisena tyttöinä. Vastaavasti osa oppilaista kirjoitti asioista, joiden johdosta Multakutri poikesi tavallisesta tyttöydestä. Näiden tekijöiden vertailun kautta pyrin nostamaan esille niitä tekijöitä, joiden kautta normatiivista tyttöyttä rakennetaan.

3.1 Tyypitarinat

Aineiston analysoinnin myötä lasten kirjoittamista tarinoista muodostettiin tyypitarinat, joilla kuvataan Multakutria sekä tavallisena tyttöjä ja sukupuolensa edustajana, että tyttöinä, joka ei sovi tavallisuuden muottiin. Tyypitarinat, narratiivit, muodostettiin useista yksittäisistä tarinoista, joten ne antavat yleisen kuvan aineiston tyypillisistä elementeistä. Kaikki tyypikuvausten teemat eivät sellaisenaan esiintyneet kaikissa tarinoissa. Tyypitarinoiden tarkoituksena ei ole esittää tai arvottaa tyttöyteen liittyviä asioita tavallisiksi tai epätavallisiksi, mutta niiden avulla voidaan tarkastella niitä käsityksiä, joita kirjahahmon, tytön, toimijuus vastaajissa herätti. Narratiivit ovat:

Multakutri tavallisen tyttöyden edustajana

Multakutri pitää eläimistä ja luonnosta. Hän tykkää olla ulkona ja leikkiä. Multakutrilla on pitkät hiukset ja kuraiset vaatteet. Multakutri on aivan kuin muutkin tytöt, sillä hän haluaisi oman koiran ja hän asuu isänsä ja äitinsä kanssa. Kun Multakutrin perhettä kohtasi ongelma, Multakutri lähti keräämään metsästä sieniiä ja marjoja. Metsässä Multakutri pelästyi hirviötä, ja lähti sitä pako.

Lähtökohtaisesti lapset kokivat haastavaksi Multakutrin tavallisuuden kuvaamisen. Tämä näkyi kirjoittamistilanteessa käynnistymisvaikeutena sekä tarinoiden lyhydessä. Jotkin kirjoittajat ratkaisivat ongelman toteamalla kirjoituksensa

aluksi, että ”Multakutri on aivan erilainen kuin muut tytöt” ja kertomalla vastasen jälkeen samanlaisuutta tuottavista tekijöistä:

Olipa kerran Multakutri. Hän oli aivan erilainen kuin muut. Mutta samaa hänessä oli pitkät hiukset, he asuivat samassa talossa, saman väriset kynnet ja he olivat samassa koulussa. (A7)

Edellinen sitaatti kuvaa nokkelan oppilaan tapaa ratkaista ristiriita tehtävänannon ja hänen kirjasta tekemänsä tulkinnan välillä. Kirjoittaja on päätenyt keksimään Multakutrille sellaisia ominaisuuksia, joista kirjassa ei puhuta, mutta jotka kirjoittaja kuvittelee kaikille tytöille ominaisiksi asioiksi. Edellinen aineistolainaus ei edusta yksittäistä poikkeusta, vaan moni muukin keksi Multakutrille sellaisia tavallisuutta tukevia ominaisuuksia, joista heille luetussa teoksessa ei mainittu. Tyypillisin ratkaisu oli kuvitella Multakutrille pitkät hiukset (n=6/22). Sen sijaan niissä tarinoissa, jotka kuvasivat Multakutrin epätavallisuutta, ei ilmennyt kuviteltuja, tarinan ulkopuolisia elementtejä.

Lapset tulkitsivat Multakutrin tavallisuutta pääosin hänen haaveidensa ja pitämistensä kautta: erityisesti tytön haave omasta koirasta mainittiin puolessa kirjoituksista (n=11/22). Myös se, että Multakutrille eläimet ja luonto olivat tärkeitä, olivat keskeisiä tavallisuuden rakentajia (n=12/22).

Multakutri ei ole aivan kuin muut tytöt

Multakutri tykkää leikkiä mudassa ja juosta metsässä. Hän on aina hyvin mutainen, josta hän oli saanut nimensäkin. Multakutri on erilainen kuin muut tytöt, paitsi oudon nimensä vuoksi, myös siksi, että hän on rakentanut koirankopin aivan itse. Kun perhettä kohtasi ongelma, Multakutri otti haulikon ja meni metsään. Metsässä Multakutri pelästy kohtaamaansa oliota, mutta hän pakeni sitä vain vähän matkaa. Hän uskalsi pysähtyä. Hirviö hyökkäsi, mutta Multakutri kääntyi ja pomotti hirviötä.

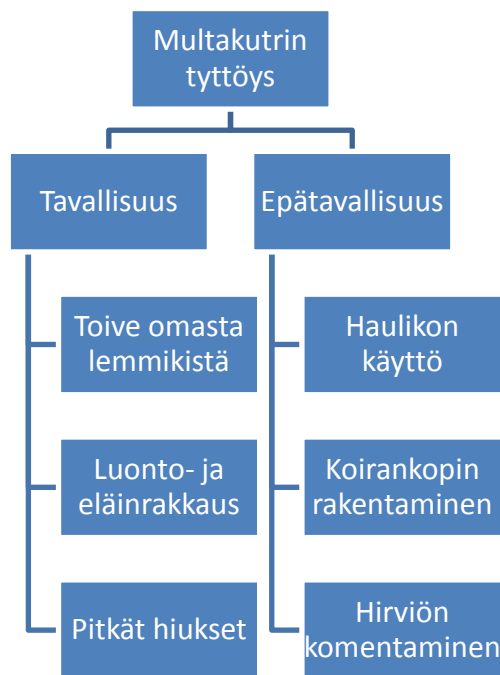
Multakutrin epätavallisuudesta kirjoittaminen oli oppilaille selkeästi helpompaa kuin tavallisuudesta kirjoittaminen: oppilaat eivät tarvinneet apua tai ohjausta

kirjoittamisen aloittamiseen, ja syntyneet tarinat olivat keskimäärin pidempiä kuin toisesta kehyskertomuksesta kirjoitetut tarinat.

Oppilaat, jotka kirjoittivat Multakutrista muista tytöistä poikkeavana, keskittyivät kuvaamaan tarinoissaan Multakutrin toimintaa. Itseasiassa jokainen (n=26/26) kirjoitettu tarina piti sisällään aktiivisen³ toiminnan kuvailua. Tarinoissa tulkittiin tavallisuudesta poikkeavana toimintana rakentaminen, metsätämään lähteminen ja pelottomuus.

3.2 Tyttöyttä määrittävät tekijät

Seuraavassa kuviossa (kuvio 1) on esitetty lasten kirjoittamista tarinoista nousseet, keskeisimmät tyttöyttä määrittävät teemat, joita vastaajat tulkitsivat Laajarinteen teoksesta.



Kuvio 1: Tarinoista muodostetut Multakutrin tyttöyttä kuvaavat teemat

³ Toimijuutta voi olla myös itse valittu passiivisuus. Toimijuudesta lisää luvussa 4.3.2. Tässä aktiivisella toimijuudella tarkoitetaan joko fyysistä toimintaa tai sellaista mentaalista toimintaa, joka johtaa fyysiseen toimintaan.

Narratiivien keskeisimmäksi eroksi muodostui Multakutrin toiminta. Ero eri kehyskertomusversioiden välillä oli silmiinpistävä: tämän aineiston perusteella tavalliseen tyttöyteen tehdään eroa juuri aktiivisen toiminnallisuuden kautta. Multakutrin toiminnallisuus oli mainittu jokaisessa epätavallisuutta kuvaavassa tarinassa, kun vastaavasti tavallisen tyttöyden kuvauksissa toiminnallisuus ilmeni vain puolessa tarinoista. On myös huomattava, että eri kehyskertomusversioiden pohjalta tuotetuissa tarinoissa toiminnallisuus näyttäytyi kovin erilaisena: aineiston perusteella tavallisen tytön toimijuuteen kuuluu kiistattomasti leikkiminen, metsässä kävely ja kotiaskareet. Sen sijaan kirjoittajien mukaan poikkeavaa toimijuutta edustavat esimerkiksi Multakutrin päätös lähteä metsään haulikko selässä, pyrkimys hankkia perheelle ruokaa ja selvittää, kuka oli varastanut perheen kanan sekä hänen rohkeutensa pysähtyä otuksen jahdatessa häntä. Toiminnan määrittäminen vahvasti tyttöyteen kuulumattomaksi asiaksi näkyy myös kuviossa 1, jossa aineiston kolme yleisintä teemaa, kuvattaessa epätavallista tyttöä, liittyvät juuri toimintaan. Sen sijaan normatiivista tyttöyttä vahvistavat tekijät ovat toiveita, pitämistä ja ulkonäköä kuvaavia asioita.

3.3 Kehyskertomusten variointi

Kehyskertomusten tuottaman varioinnin tarkastelu, eli sen pohtiminen, mikä muuttuu, kun tarinaa varioidaan, on eläytymismenetelmän muista analyysimenetelmistä erottava tekijä. Tässä tutkimuksessa kirjallisuuden kuvaaman tyttöahmon, Multakutrin, toimintaa tulkittiin sekä tavallisen tyttöyden että epätavallisen tyttöyden näkökulmasta. Kehyskertomusten variointi tuotti hieman erilaisia tyttöyden kuvia: Multakutrin epätavallisuutta kuvattiin pääasiassa hänen tekojensa kautta siinä missä tavallisuus rakentui Multakutrin ulkonäön, toiveiden ja halujen kautta. Myös Multakutrista riippumattomat seikat, kuten perhe ja koti, tulkittiin normaaliutta tuottaviksi tekijöiksi.

Kehyskertomusten varioinnin tuottama keskeinen ero liittyi kompensatioon: Multakutrin tavallisuudesta kirjoittaneet oppilaat kompensoivat Multa-

kuutrin hahmoa keksimällä tälle sellaisia ominaisuuksia, joita tarinassa ei todellisuudessa mainittu. Toisessa tarinatyyppissä kompensatiota ei ilmennyt. On tärkeää huomata, että keskenään erilaisista tulkinnoista huolimatta molemmat kehyskertomukset tuottivat positiiviseksi tulkittavia tyttöyden kuvauksia. Kummassakaan tarinatyyppissä ei ilmennyt arvottavia ilmauksia esimerkiksi tytön olemuksesta tai toiminnasta. Tarinoiden perusteella vastaajat siis suhtautuivat myönteisesti molempiin tyttötyyppeihin.

3.4 Pohdintaa tutkimustuloksista

Tutkijan tekemät rajaukset ja valinnat vaikuttavat aina saatuun lopputulokseen. Voidaankin kysyä, olisiko lasten kirjoittamat tarinat olleet erilaisia, jos he olisivat tarinan kuulemisen lisäksi nähneet teoksen kuvituksen. Lastenkirjallisuudessa kuvituksella voi olla joko symmetrinen, laajentava tai kyseenalaistava vaikutus suhteessa tekstin välittämään tarinaan. Näin ollen kuvitus voi olla joko yhdenmukainen suhteessa kirjoitettuun tarinaan, kuvitus voi antaa enemmän tietoa tai jopa vastakkaista tietoa kuin teksti, tai kuvitus voi kyseenalaistaa tekstin välittämän tarinan (Pesonen 2018a). *Multakutri ja suon salaisuus* -teoksen kuvitus on yhdenmukainen suhteessa verbaalisesti kerrottuun tarinaan: kuvitus vahvistaa Multakutrin aktiivista toimijuutta. Aineiston analysointi osoitti, että lasten kirjoittamat tarinat olivat yhdenmukaisia, ja oppilaat olivat varsin kiistattomasti tunnistanee Multakutrin normien vastaisen toiminnan ilman kuvituksen alleviivaavaa vaikutusta. Näin ollen voidaan päätellä, että tekemäni valinta kuvituksen poisjättämisestä ei vaikuttanut merkittävästi syntyneisiin tulkintoihin.

Toinen tutkimustulosten luotettavuuden ja edustavuuden kannalta kiinnostava kysymys on vastaajien sukupuolen mahdollinen vaikutus tutkimustuloksiin. Tyttöyden ja tytön toiminnan analysoiminen saattaisivat olla teemoja, joita tytöt ja pojat tulkitisivat eri tavoin. Tässä tutkimuksessa lasten kirjoittamia tarinoita ei kuitenkaan vertailtu vastaajien sukupuolen mukaan, sillä vastaajilta ei kerätty taustatietoja. Aineiston analyysi kuitenkin osoitti, ettei lasten kirjoittamissa tarinoissa ollut havaittavissa ristiriitaisuuksia tai moniäänisyyttä, jota voisi

selittää esimerkiksi vastaajien sukupuolella. Toisenlaisen tutkimusmetodin ja -asetelman kohdalla sukupuolten välisiä tulkinta- ja käsityseroja voisi todennäköisemmin ilmetä.

On tärkeää huomioida, että tässä tutkimuksessa käyttämäni ja konstruoimani kehyskertomukset ohjasivat vastaajia pohtimaan Multakutrin tavallisuutta (normatiivisuutta) ja epätavallisuutta (normeista poikkeamista). Ilman luomaani tutkimusasetelmaa oppilaat eivät välttämättä olisi lainkaan tulkinneet Multakutria tavallisuuden tai tavallisuudesta poikkeamisen näkökulmasta. Näin ollen tutkimustuloksia tulee tarkastella ensisijaisesti tavallisuutta ja epätavallisuutta tuottavien seikkojen osalta, ei niinkään havaintona lasten omasta halusta tuottaa eroja.

On myös hyvä muistaa, että tässä tutkielmassa keskityttiin vain yhteen lastenkirjaan ja sen välittämään tyttökuvaan, joten liian pitkälle meneviä yleistyksiä lastenkirjallisuudesta kokonaisuutena ei tulisi tehdä.

TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Edellä olen esitellyt tutkimukseni empiirisen osan, sen miten ja millaisin keinoin lasten käsityksiä tutkittiin, ja millaisia tuloksia saatiin. Seuraavaksi tarkastelen kohdeteosta ja saamiani tutkimustuloksia suhteessa lastenkirjallisuuden ja tyttökirjallisuuden lajityyppeihin. Lasten kirjoittamista eläytymistarinoista konstruoituja tyttöyden tyyppjä tarkastellaan erityisesti suhteessa kirjallisuustieteellisen tyttötutkimuksen käsitteisiin ja tyttökuvauksiin. Lopuksi tarkastelen lastenkirjallisuutta lasten identiteetin rakentumisen näkökulmasta sekä pohdin koulujen kirjallisuuskasvatuksen roolia uusien lukutapojen opettajana.

4.1 Lastenkirjallisuus

Lastenkirjallisuus on paljon muutakin kuin *lapsille osoitettua kirjallisuutta*, kuten se perinteisesti on tavattu määritellä. Koska monet aikuisetkin lukevat lastenkirjoja, on ehdotettu, että lastenkirjallisuus määriteltäisiin *tarkoitettun* lukijakunnan kautta. Yhtä hyvin lastenkirjallisuutta voitaisiin tarkastella vastaanoton näkökulmasta: mitä lapset lukevat, mitä lapset tekevät lastenkirjallisuudella ja minkä lapset itse käsittävät lastenkirjallisuudeksi (Mustola 2014, 12). Perry Nodelman (2008, 2006) kuitenkin huomauttaa, että lastenkirjallisuuden yksinkertaisen pinnan alla vaanii piilotettu aikuinen. Nodelmanin esittämä näkemys kyseenalaistaa lastenkirjallisuuden lasten omistamana ja hallinnoimana alueena: piilotettu aikuinen näkemyksineen on vahvasti mukana lastenkirjallisuudessa kirjoittajana, markkinoijana, kustantajana, sensuroijana ja kriitikkona (Mustola 2014, 13).

Lastenkirjallisuus on siinä mielessä poikkeuksellinen kirjallisuuden laji, että nuorisokirjallisuuden ohella se on ainoa kirjallisuuden laji, joka määrittyy yleisön ja lukijakunnan mukaan (Nodelman 2008, 3). Toisaalta esimerkiksi Kaisu Rättyä (2012) kiistää, että lastenkirjallisuus olisi oma kirjallisuuden lajinsa. Hänen mukaansa lastenkirjallisuus sisältää laajan kirjon erilaisia kirjallisuuden la-

jeja runoudesta näytelmiin ja kertomakirjallisuuteen. Rättyän (2012) mukaan tulisi pitää kiinni kirjallisuuden päälajeista proosa, lyriikka ja draama, joiden esitystavat poikkeavat huomattavasti toisistaan. Toisaalta Nodelman (2008, 131-132) myös kirjoittaa, että koko lastenkirjallisuuden kategoria on keinotekoinen: lapset eivät vertaa lastenkirjallisuutta muihin kirjallisuuden lajeihin, vaan jako on aikuisten keinotekoisesti tekemä.

Kriittisen näkemyksen mukaan lastenkirjallisuus on sosiopsykologinen agentti, joka käyttää apunaan naamiota, jonka avulla se viettelee ja haastaa lapset valitsemaan puolensa, näkemään, tarttumaan, sietämään, vihaamaan, unelmoimaan, pakenemaan ja toivomaan (Zipes 1981, 19). Tämän näkökulman mukaan lastenkirjallisuus on ikään kuin aikuisten koodaama käsikirjoitus, jolla pyritään tiedottamaan lapsia aikuisten hyväksymistä asioista. Lastenkirjat kertovat aikakautensa normeista ja arvoista. Lastenkirjallisuuteen sisällytetään yhä edelleen joko tiedostaen tai tiedostamatta tärkeitä pidettyjä yhteiskunnallisia tapoja ja toimintaperiaatteita (Botelho & Kabakow Rudman 2009). Lastenkirjat voivat toistaa hallitsevia valtasuhteita tai haastaa lukijansa ajattelemaan toisin. Tällöin voidaan kyseenalaistaa normikäsitteitä, jotka liittyvät esimerkiksi sukupuoleen, kansallisuuteen tai etnisyyteen (Pesonen 2015). Jaana Pesosen (2018a) sanoin *lastenkirja voi parhaimmillaan mahdollistaa välitilan, jossa vallalla olevat normit sekä uudenlaiset näkökulmat ja arvot kohtaavat ja usein myös törmäävät*.

Pesosen edellä lainattua ajatusta mukailleen lastenkirjallisuutta ei tulisi nähdä vain aikuisten sosialisointiin tähtäävänä laskelmoivana toimintana, vaan myös vallankumouksellisena ja vastustavana. Alison Lurien (1998) mukaan vallankumouksellinen lastenkirjallisuus on epäkaupallista ja epäkonventionaalista ja se korostaa mahdollisuutta unelmoida ja olla tottelematon. Lurien (1998) mukaan vallankumouksellisten lastenkirjojen kirjoittajat eivät ole unohtaneet, mitä on olla lapsi.

Arkikielessä lastenkirjallisuuteen liittyy käsitys tietynlaisesta harmittomuudesta ja huolettomuudesta. *Multakutri ja suon salaisuus* -teoksen kirjoittaja, Jukka Laajasalo (2011, 34-36) kritisoi lastenkirjallisuutta turvalliseksi ja totun-

naiseksi ”epäkirjallisuudeksi”, jonka kautta kulttuuria siirretään lapsille valmiina traditiona. Laajasalo (2011, 35) toteaaakin, että lasten ja nuorten rakastama kirjallisuus, esimerkiksi *Taru sormusten herrasta*, on aikuiskontrollia vastustavaa, kaukana turvallisesta ja ehkä juuri siksi lasten ja nuorten mielestä kiinnostavaa.

Lastenkirjallisuus on siis paljon muutakin kuin onnellista pumpulihöttöä. 2000-luvun lastenkirjallisuudessa ei juurikaan ole enää tabuja, vaan aihepiirit koostuvat monenlaisista, rankoistakin aiheista, kuten kuolemasta, vakavista sairauksista, inestistä tai mielenterveysongelmista (Heikkilä-Halttunen 2011, 18). Pedagogisesta lähestymistavasta on siirrytty modernin lastenkirjallisuuden keilevuuteen ja laajoihin aihealueisiin, joissa kuvataan lasten tunteita rehellisesti ja kokonaisvaltaisesti. Lasta kirjallisuuden vastaanottajana ei enää aliarvioida. Päivi Heikkilä-Halttunen (2011, 278) kuvaakin muutosta siten, että lastenkirjallisuuden maailmaa ei enää esitetä mustavalkoisesti joko-tai-yhteiskuntana vaan pikemmin sekä-että-yhteiskuntana, joka hyväksyy koko elämän kirjon.

Lastenkirjallisuuden aihealueiden monipuolistumisesta huolimatta edelleen julkaistaan myös hyvin stereotyyppisiä kuvauksia sisältävää lastenkirjallisuutta. Enemmistössä ovat edelleen normatiiviset tavat kuvata sukupuolta, seksuaalisuutta tai vaikkapa perhettä. Esimerkiksi syrjäytyneitä lapsia tai perheitä ei kirjallisuudessa ole toistaiseksi esitetty (Heikkilä-Halttunen 2011, 280). Aiheesta huolimatta lastenkirjallisuuden yhdistävänä tekijänä on edelleen onnellisen lopun vaatimus. Koska on vaikea ennalta määritellä, minkälaiset tunteet herättävät lapsessa hämmennystä, kirjallisuuden tulisi edelleen tukea rehellisyyden ja toivon ylläpitämistä (Natov 2003, 220).

Näyttäisi siltä, että lastenkirjallisuuden näennäisesti selvän määritelmän takaa löytyy monenlaisia tulkintoja ja näkökulmia. Sitä voidaan pitää ideologisena ja sosialisointiin tähtäävänä (Sunderland 2004), monien paradoksien ja vastakohtien alueena, kun käytännössä lähtökohtana on aikuinen, joka kirjoittaa lapsen parasta ajatellen mielestään lapselle sopivaa kirjallisuutta (Heikkilä-Halttunen 2015, 138). Myös Kimberley Reynolds (2007, 3) kirjoittaa lastenkirjallisuuden

kahtiajakoisuudesta: Hänen mukaansa lastenkirjallisuus on paradoksinen kulttuurinen paikka (paradoxical cultural place), koska kirjat ovat samaan aikaan sekä perinteisiä ja didaktisia että vallankumouksellisia ja radikaaleja.

4.1.1 Lastenkirjallisuuden tutkimus

Lastenkirjallisuuden tutkimisella ei ole vielä sellaista asemaa, johon lastenkirjallisuudentutkijat itse olisivat tyytyväisiä. Erityisesti feministiset teoriat ovat kiinnittäneet huomiota lastenkirjallisuuden marginaaliseen asemaan: lastenkirjallisuutta on pidetty aikuisten kirjallisuutta vähäpätöisempänä. (Mustola 2014, 16.) Tämä johtuu laajemmasta lastenkulttuurin ja lapsuudentutkimuksen arvostuksen puutteesta. Lastenkulttuuri on marginalisoitu alue paitsi tutkimuksessa, myös kulttuuripolitiikassa: Lasten kulttuureista tiedetään vähän, sillä niitä ei useinkaan ole pidetty aikuisten tutkimisen ja dokumentoinnin arvoisina (Leppänen & Saarikoski 2008, 3).

Arvostettu lastenkirjallisuusvaikuttaja Margaret Meek (1990) onkin kirjoittanut, että lastenkirjallisuustutkimuksen ongelmana on sen näyttäytyminen yksinkertaisena, jos tutkimuksessa käytetään samaa kriteeristöä kuin aikuisten kirjallisuutta tutkittaessa. Meekin esittämä näkökulma on yksi tätä tutkimusta ohjaavista tavoitteista: *Multakutri ja suon salaisuus*-teosta tulkitaan osana lastenkirjallisuuden traditiota, ei verraten sitä aikuisten kirjallisuuden traditioihin. Vaikka tulkitsen *Multakutri ja suon salaisuus* -teosta osana lastenkirjallisuutta, samalla ymmärrän, että sen ovat luoneet aikuiset. Tästä näkökulmasta avautuu mielenkiintoinen tulkintakehys (lapsi)lukijoille tarkoitettujen didaktisten tavoitteiden tarkasteluun.

Lastenkirjallisuuden tutkimus on perinteisesti jakautunut kahden näkökulman välille, puhutaan ”kirjaihmisistä” ja ”lapsi-ihmisistä” (esim. Townsend 1990), joilla on pyritty kuvaamaan tutkijan lähestymiskulmaa tutkimusaiheeseensa. Karkeasti määriteltynä kirjaihminen tutkii kirjaobjektia ja sen kirjallisia ominaisuuksia, kun taas lapsi-ihminen tutkii lukevien lasten lukukokemuksia

(Mustola 2014, 13). Lastenkirjallisuuden tutkimus on painottunut selvästi kirja-keskeiseen näkökulmaan, joten lapsuudentutkimuksen kentällä onkin korostettu, että lasten näkemyksiä ja yhteiskunnallista osallisuutta monitieteisesti yhdistävälle tutkimukselle olisi tarvetta (Alanen 2009).

Tässä tutkimuksessa yhdistyvät molemmat edellä mainitut tutkimukselliset näkökulmat: Kohdeteoksen lähiluvun perusteella rakennettiin tutkimuksessa käytetyt eläytymismenetelmään kuuluvat kehyskertomukset. Lasten lukukokeemukset ja tulkinnat tulevat puolestaan esiin heidän kirjoittamiensa tarinoiden kautta. Tutkimuksellisen pääpaino on kuitenkin lasten käsityksissä ja tulkinnoissa. Näin ollen tutkimusta voisi kuvata lapsikeskeisyyteen tähtääväksi. Lapsinäkökulmainen tutkimus ymmärtää lapset tiedontuottajina ja aktiivisina subjekteina (Renold 2005), mutta myös muuttuvina toimijoina, joilla on sellaista yhteiskunnallista tietoa, kokemuksia ja näkökulmia, jotka puuttuvat muilta ikäpolvilta (Kennedy 2006; Karlsson 2010).

Etnologi Helene Brembeck (1996) esitti jo kolme vuosikymmentä sitten, että kaupallinen sektori on ainoa, joka ottaa lapset vakavasti ja on kiinnostunut siitä, mitä lasten mielessä liikkuu. Brembeckin maalaamaa uhkakuvaa voidaan pitää hitusen provokatiivisena, mutta se herättää myös aiheellisen huolen: lastenkirjallisuuden tulisi jatkossakin olla sellaista, että se tarjoaa lukeville lapsille monipuolisia tarinoita siitä, miten maailma toimii, samaistumiskohteita ja riittävästi ristiriitoja uteliaille mielille. Lastenkirjallisuuden ei tule tarjota lukijoilleen valmiita vastauksia, vaan sopivasti rakennustarpeita, joiden avulla lapset voivat muodostaa itse omat käsityksensä.

Viime vuosina lastenkirjallisuutta on tutkittu varsin paljon erityisesti kasvatustieteellisissä Pro gradu-tutkielmissa sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta (esim. Paajala 2015; Seppälä 2017; Stenman 2018). Viime aikaisissa lastenkirjallisuuden keskittyneissä väitöskirjoissa on puolestaan tutkittu muun muassa monikulttuurisuutta suomalaisissa kuvakirjoissa (Pesonen 2015), kauhun estetiikkaa (Ylönen 2016) sekä tyttökirjallisuutta (Voipio 2015).

4.2 Tyttökirjallisuus

Tyttökirjallisuus⁴ on syntynyt tyttöjen halusta lukea ja kasvattajien tarpeesta ohjailuilla (Voipio 2015, 31). Tyttökirjallisuuden synty alkoi anglosaksisissa maissa jo 1800-luvun puolivälin jälkeen, josta se levisi myöhemmin myös Pohjoismaihin (Kokkonen 2015a, 12). Aluksi tyttökirjallisuus oli suunnattu ylä- tai keskiluokkaisille tytöille, joilla oli aikaa ja mahdollisuus lukea. Koska rakkaus ja romantiikka koettiin vaaralliseksi, tarvittiin kasvattavaa, tytöille sopivaa kirjallisuutta. Näin ollen varhaisimmat tytöille suunnatut kirjat olivat uskonnollisia kasvatustoppaita siitä, miten nuoren tytön tulisi käyttäytyä tulevana vaimona ja äitinä. Varhaiselle tyttökirjallisuudelle oli ominaista sen keskiluokkaisuus, ja kirjallisuuden luoma kuva yhteiskunnasta oli staattinen ja esimerkiksi luokkaerot näyttäytyivät luonnollisina (Voipio 2015, 31, 33.)

Tyttökirjallisuus on perinteisesti käsitellyt kotia ja perhettä, mutta myös koulunkäyntiä, opiskelua ja ammatinvalintaa (Kokkonen 2015a, 12). Koulutus, ammatti ja avioliitto olivat erityisesti varhaisessa tyttökirjallisuudessa niitä asioita, joissa tytöt kykenivät itse neuvottelemaan ja vaikuttamaan asemaansa. Näin ollen tyttökirjallisuuteen on aina liittynyt normatiivisen ohjailun lisäksi myös emansipatorinen, vapauttamiseen tähtäävä ote (Voipio 2015, 31). Varhaiset tyttökirjat ovat siis olleet sekä didaktisen ohjailevia, mutta ne ovat samalla myös kuvanneet kapinoivia ja omapäisiä tyttöjä, joiden kautta on esitetty muitakin mahdollisia keinoja kuin avioliitto (Voipio 2015, 32).

Klassinen, edelleen käypä tyttökirjallisuuden määritelmä on Bo Westinin (1994): tyttökirja on kehitysromaani, jossa kuvataan realistisesti ja usein toiveikkaaseen sävyyn tytön kasvua ja kehitystä aikuiseksi. Tyttökirjat sijoittuvat usein koti- ja kouluympäristöön, ne ovat puitteiltaan realistisia ja niiden teemoja ovat ystävyys- ja ihmissuhteet, koulutus sekä tytön asema ja mahdollisuudet yhteiskunnassa (Westin 1994). Tyttökirjallisuudesta väitellyt Myry Voipio (2015) on

⁴ *Tyttökirja* -termiä on kritisoitu (esim. Österlund 2011, 222) epäpäteväksi. Kansainvälinen tyttökirjallisuuden tyttötutkimus on tutkinut tyttökuvauksia osana nuorisokirjallisuutta, jota on pidetty sukupuolineutraalimpana. Tämän lisäksi on käytetty termiä nykytyttökirja (Rättyä 2005b).

hahmottanut väitöskirjassaan tyttökirjallisuuden syntyä ja kehitystä kolmen lankan mallilla. Yksi langoista on lajityypillinen tyttökirja, toinen romanttinen naitenviihdekirja ja kolmas nuortenkirja. Kaikki kolme lankaa kulkevat rinnakkain tyttökirjallisuuden kehittyessä, osittain limittyen ja muodostaen erilaisia solmuja, joissa lajit risteävät. Yksi varhaisista risteyspaikoista on esimerkiksi varhaisen suomalaisen tyttökirjallisuuden yhteys naiskirjallisuuden kehitysromaaniiin. Viimeisimpänä uudet tyttökirjallisuuden hybridit, jotka yhdistävät esimerkiksi chick lit-viihteen tai fantasiakirjallisuuden elementtejä tyttökirjallisuuteen. Toki tyttökirjallisuuteen kuuluu rajankäynti, mutta yhteisenä nimittäjänä pysyy se, mitä tyttölukijoille tuotetaan ja mitä he omaksuvat luettavakseen. (Voipio 2015, 34.)

Varhaisen tyttökirjallisuuden ehkä tunnetuimpia, myös suomennettuja teoksia ovat Mary C. Alcottin *Little Women* (1868) ja Frances Hodgson Burnettin *The Secret Garden* (1911). Kotimaisen tyttökirjallisuuden varhaisimpia teoksia ovat Tekla Roschierin *Auringon noustessa* (1898) ja Toini Topeliuksen nimimerkillä Tea julkaisema *I utvecklingstid* (1889). Suomalainen tyttökirjallisuus on noudattanut viimeisten vuosikymmenten kokeellisuuteen asti kansainvälisen tyttökirjallisuuden linjaa niin hahmoista, teemoista kuin romaanin muodostakin (Voipio 2015, 36). Suomalaisen tyttökirjallisuuden julkaisumäärät ovat tämän vuosituhannen puolella kasvaneet (Rättyä 2007, 172; Voipio 2015, 55) ja suosio lukijoiden keskuudessa jatkunut. Myös kirjallisuuspalkintojen raadit ovat huomioineet tyttökirjallisuutta.

Edellä kuvatusta viime vuosien positiivisesta vireestä huolimatta tyttökirjallisuus on ollut kaunokirjallisuutena marginaalisessa asemassa. Tämän on katsottu johtuvan sukupuolen ja vallan kentille piirtyvistä diskursseista. Naisten kirjoittamat teokset ja naiskirjallisuus ylipäänsä on luettu marginaaliseksi kirjallisuudeksi. Lasten- ja nuortenkirjallisuutta on luonnehdittu kaksinaismarginaaliseksi. Tyttökirjallisuuden marginaaliasemasta kertoo paitsi sirpaleinen tieteilinen tutkimuskenttä, myös tyttökirjallisuuden näkymättömyys suomalaisessa kirjallisuuskäännyksessä. (Voipio 2015, 42.)

Tyttökirjallisuutta voidaan kuitenkin tarkastella osana varjokaanonian (Heikkilä-Halttunen 2000, 332–337). Varjokaanonin keskeinen määrittelyperuste liittyy lukijan suhteeseen johonkin hänelle merkitykselliseen teokseen, johon on jo lapsuudessa syntynyt rakkaussuhde (Stimpson 1990; Voipio 2015, 43). Tyttökirjallisuuden merkityksestä lukijoilleen kertoo esimerkiksi Sara Kokkosen teos *Rasavillejä ja romantikkoja – Rakkaat suomalaiset tyttökirjat* (2013), johon on kerätty suomalaisten muistoja tyttökirjallisuudesta ja niiden merkityksestä. Kokkosen analyysin perusteella kirjallisuuden tyttöhahmoihin on samaistuttu ja heitä on pidetty tavoiteltavina ihanteina. Kokkosen kirjoituspyyntöön vastanneiden lukijoiden mukaan tyttökirjat ovat tarjonneet lukijoilleen paon todellisuudesta, mahdollisuuden uppoutua vieraisiin aikakausiin, sekä toimineet ystävinä ja terapeutteina huonoina päivinä. Monelle jo aikuiselle lukijalle tyttökirjat ovat olleet tärkeä osa lapsuutta ja kasvua naiseksi. (Kokkonen 2013, 15-16.)

Näyttäisi siltä, että tyttökirjallisuudella on lukijoilleen sellaista merkitystä, jota ei yleisesti kirjallisuutta määriteltäessä arvosteta. Tyttökirjallisuuteen on iskostettu matalan kirjallisuuden maine (esim. Foster & Simons 1995, 19– 23). Aliarvostus on seurausta oletetusta lukijakunnasta ja teosten kirjoittajista, jotka molemmat ovat naissukupuolisia, sekä siitä, että tyttökirjat näyttäisivät kieltäytyvän tavoittelemasta sofistikoituneempaa yleisöä (Reynolds 1990, 104–105; Voipio 2015, 44).

Tyttökirjallisuudesta ja sen historian aikana käydystä keskustelusta on tullut kattavissa tyttöihin ja tyttöyteen laajemmin liittyvä huolidiskurssi (Voipio 2015, 46). Tämä on ilmennyt muun muassa pelkoina kirjallisuuden siveettömyydestä ja täten väärän kaltaisten roolimallien tarjoamisesta. Kirjallisuuden huolidiskurssi on osa laajempaa tyttöihin liittyvää huolipuhetta, joka koskee esimerkiksi tyttöjen mainetta (esim. Saarikoski 2001; Aaltonen 2011; Isotalo 2015) tai seksuaalisuutta (Lehtonen 2003; Renold 2005; Ringrose ym. 2013). Tyttöihin liittyvän huolipuheen vastavoimana voidaan pitää emansipaatiota, joka on näkynyt erityisesti kotimaisessa tyttötutkimuksessa vahvojen, niin kutsuttujen pärjääjätyt-

töjen tai *uusien tyttöjen* esiin marssittamisena (esim. Ojanen 2011, 17-18). Feministiset tyttökirjallisuudentutkijat ovatkin olleet huolissaan siitä, omaksuvatko tytöt kirjallisuudesta passiivia ja normatiivisia tyttöyden malleja (Voipio 2015, 46).

4.2.1 Kirjallisuuden tyttöhahmot

Etenkin varhainen tyttökirjallisuus oli moraalisesti ohjailevaa ja didaktista, kun kirjallisuuden tavoitteena oli kasvattaa keskiluokkaisista tytöistä hyviä vaimoja ja äitejä. Tyttökirjallisuuteen on kuitenkin aina kuulunut normatiivisen ohjailun lisäksi emansipatorinen, tyttöjen vapauttamiseen tähtäävä ote (Voipio 2015, 31), jota on kuvattu kapinoivien ja omapäisten tyttöjen kautta. Koska kirjalliset teokset edustavat omaa syntyajakauttaan sekä kuvaavat ja heijastavat niitä mahdollisuuksia ja olosuhteita, joita tytöillä on siinä ajassa, on luonnollista, että tyttöhahmot ovat vuosikymmenten aikana muuttuneet ja kehittyneet.

Se, miten tyttöjä on kaunokirjallisuudessa kuvattu, kulkee rinnakkain yhteiskunnallisen muutoksen kanssa. Tyttöyden konventioita on sekä ylläpidetty että haastettu lasten- ja nuortenkirjallisuudessa. Esimerkiksi varhaisen tyttökirjallisuuden tytöt ovat olleet edellä aikaansa, ja joskus taas tytöt ovat olleet vastakohtana yhteiskunnan sukupuolittuneille odotuksille ja näkemyksille (Österlund 2011, 217). Kirjallisuus osallistuu tyttöyden määrittelyyn luomalla tyttöyden esityksiä, joiden kautta lukijoille välittyy käsitys siitä, millaisia tytöt ovat ja minkälaisia asioita he voivat tehdä. Tyttökirjallisuuden esittämien kuvausten ja teemojen kautta voidaankin tarkastella sukupuoleen liitettyjä normeja ja odotuksia (MacLeod 2011, 206). On tärkeää huomata, että vaikka kirjallisuuden tyttökuvaukset vaihtelevat ajan mukaisesti, liittyy jokaiseen ajanjaksoon sekä uutta luovia että vanhoja arvoja uusintavia teoksia (Younger 2009.)

Kirjallisuuden tyttökuvauksista on erotettavissa eri aikakausille tyypillisiä ja ominaisia tyttökuvauksia, mutta muuttuvista temaattisista painopisteistä huolimatta tyttökuvaus on ollut samankaltaista jo pitkän aikaa. Kirjallisuudessa ovat toistuneet tyttöjätkumon tai matriisin kaltaiset tyttöhahmot (Voipio 2008; Österlund 2011, 232). Tyttökuvaukset häilyvät kahden ääripään välillä: kiltin- ja huo-

non tytön sekä näiden välimaastossa olevan poikatyttön välillä. Kiltti tyttö sopeutuu rooliinsa ja toisten odotuksiin, kun taas huono tyttö ei sopeudu passiiviseen naisen rooliin, vaan näyttäytyy aktiivisena ja ruumiillisena, jopa seksuaalisena. Vastaavasti reipas ja aktiivinen poikatyttö kyseenalaistaa rajoja ja on odotuksien vastainen. (Rättyä 2007, 172–173.)

Kirjallisuuden tyttöhahmoja ei tulisi tulkita suorina kuvauksina todellisen elämän tytöistä, mutta ne kuvaavat ja heijastavat omaa aikaansa ja niitä mahdollisuuksia ja olosuhteita, joita tytöillä on käytettävissään (Kokkonen 2015a, 12). Tutkimalla sitä, minkälaista kitkaa löytyy tytön ja kirjallisuuden yhdistämisestä, voidaan selvittää, millaisia asioita tytöiltä odotetaan. Tyttöihin ja tyttöyteen liitetyt odotukset paljastavat yhteiskunnan asenteita tyttöjä kohtaan. Ylipäänsä tyttöyden tuottaminen tulee näkyväksi, kun kirjallisuutta tutkimalla tuodaan esiin niitä normeja, joihin tyttöjen odotetaan mukautuvan. Kirjallisuuden kautta tyttöjä representoidaan kirjailijoiden toimesta, joko tiedostaen tai tiedostamatta, halutun kaltaiseksi.

Kaunokirjallisuuden tyttökuvaukset osoittavat, että tyttöys on muuttuvaa ja kontekstiin sidottua, eivätkä kaikki tytöt ole samanlaisia. Kirjallisuus tarjoaa kin tavan ja tilan kokeilla erilaisia tyttöyden tapoja. Kirjoitusajankohdan vallitsevien näkemysten lisäksi lukijan oma konteksti vaikuttaa tyttökuvan syntymiseen ja tulkintaan.

4.3 Tyttötutkimus

Tyttötutkimus on feminististä tutkimusta, jonka kohderyhmänä ovat eri-ikäiset tytöt. Tyttötutkimuksen keskeisiä osa-alueita ovat olleet tyttöjen suhde koulutukseen, tyttöyden yhteiskunnallinen ja kulttuurinen tila sekä tyttöjä koskevat ihanteet. Tyttötutkimus ymmärtää tyttöyden jatkuvasti liikkeessä olevaksi historialliseksi konstruktioksi, jossa yhdistyy sukupuoleen liitetyt odotukset ja sukupuolen esittämisen ja tekemisen tavat. Tyttötutkimus on yhdistelmä lapsuuden

tutkimusta, nuorisotutkimusta, sukupuolentutkimusta ja feminististä tutkimusta: se tutkii lapsia ja nuoria feministisin metodein ja teorioin sukupuolen ollessa tutkimusta ohjaava keskeinen ankkuri. (Ojanen 2010; 2011.)

Tytöt olivat osana nuorisotutkimusta marginaalissa aina 1990-luvulle asti. Viime vuosisadan loppuun asti sukupuolta tutkittiin pääosin vain feministien toimesta. Muutamat feministit kuten Angela McRobbie ja Jenny Garber (1976) sekä Christine Griffin (1988) osoittivat, että tytöt ovat nuorisotutkimuksen marginaalissa tai esitettyinä stereotyyppisesti. Griffin (1988) myös kirjoitti, että nuorten miesten kokemukset on esitetty normina, siinä missä nuoret naiset ovat olleet näkymättömiä. Ennen 1990-lukua nuorisotutkimuksella ja feministisellä tutkimuksella oli rakenteellinen näkemysero, jonka vuoksi oli vaikeaa tutkia samaan aikaan sekä tyttöjen ikää ja sukupolvea sekä biologista sukupuolta (*sex*) ja sosiaalista sukupuolta (*gender*). Tämän vuoksi moni tutkija identifioitui feministiseksi tutkijaksi. (Kearney 2009, 5.)

Feministien ja tyttöjen välinen suhde ei ole kuitenkaan aina ollut ongelmaton: feministit ovat pitäneet tyttöjä myös holhottavina ”tulevaisuuden naisina” (Kearney 2009, 5-7). Tämänkaltainen aikuiskeskeinen perspektiivi näki tytöt pieninä naisina eikä tyttöyttä ja nuoruutta itsessään merkityksellisenä elämänvaiheena, niin kuin nykyinen tyttötutkimus tekee. 1990-luvulta eteenpäin tyttötutkimuksen kasvu on ollut tasaista, ja nykyään kansainvälinen tyttötutkimus on aktiivinen ja monitieteinen tieteenala, joka tutkii tyttöjä eri näkökulmista. Tyttötutkimus on tutkinut tyttönä olemisen ja tekemisen tiloja ja ehtoja. Tyttöyttä tehdään fyysisissä paikoissa (esim. tyttöys maaseutuyhteisössä Driscoll 2008; Gonick 2010), mutta myös virtuaalisessa maailmassa (esim. feministinen bloggaaminen Keller 2016; tyttöjen avattaret Morris 2016). Kasvatustieteellisesti foku-soitunut tyttötutkimus on tutkinut esimerkiksi tyttöjen sosioekonomisen taustan vaikutusta suhteessa oppimistuloksiin (esim. Shahidul & Karim 2015) ja kouluissa ja sosiaalisessa mediassa tapahtuvaa seksuaalista häirintää (esim. Ringrose, Harvey, Gill & Livingstone 2013).

Suomessa tyttötutkimus yleistyi erityisesti 1990-luvun alussa tyttöantologian *Letit liehumaan* (1992) myötä. Suomalainen tyttötutkimus on ollut alusta alkaen poikkitieteellinen tutkimussuuntaus, jossa tyttöjä on tutkittu erityisesti sosiologian ja kasvatustieteen näkökulmasta. Viime vuosikymmenenä kotimainen tyttötutkimus on tutkinut muun muassa tyttöjen kaverisuosiota (Kulmalainen 2015), työläistäustaa osana tyttöjen opiskelukokemusta (Käyhkö 2014) ja tyttöjen mainetta (Isotalo 2015). Myös lukuisia eri tieteenalojen Pro gradu-töitä (Yli- maunu 2014) on tehty tyttötutkimuksen viitekehyksessä.

4.3.1 Kirjallisuustieteellinen tyttötutkimus

Kirjallisuustieteellinen tyttötutkimus on kiinnostunut siitä, miten tyttöjä on kuvattu ja esitetty teksteissä, sekä millaisin käytännöin tytöt itse rakentavat teksteissä sukupuoltaan. Näin kirjallisuustieteellinen tyttötutkimus on yhtäältä tehnyt näkyväksi sukupuolittuneita piirteitä tyttöjen kuvaamisessa, toisaalta rakentanut sukupuolen normeihin ja tyttödiskursseihin liittyviä analyysimalleja. (Österlund 2011, 235.)

Kirjallisuustieteellinen tyttötutkimus palautuu kansainväliseen feministiseen kirjallisuudentutkimukseen, joka on perinteisesti keskittynyt mieskirjailijoiden luomien naiskuvien tarkasteluun sekä naiskirjailijoiden ja naisille suunnatun kirjallisuuden tutkimiseen. Kuten laajemmassa feministisessä liikkeessä, myös kirjallisuuspainotteisessa feministisessä tutkimuksessa tytöt jäivät pitkään sivurooliin. Kirjallisuustieteellisen tyttötutkimuksen myötä tytöt pääsivät keskiöön ja tieteellisen tutkimuksen kohteiksi. 1970- ja 1980-luvulla alkaneella tyttökirjatutkimuksella on ollut tärkeä osansa kirjallisuustieteellisessä tyttötutkimuksessa. Tutkimus seuraa feministisessä kirjallisuuskritiikissä vakiintunutta tapaa tulkita tekstejä uusista näkökulmista. (Österlund 2011, 215.) Sittenmin myös queer-teoriat ovat myötävaikuttaneet tyttökirjallisuudentutkimuksen laajenemiseen.

Kirjallisuustieteellisessä tyttötutkimuksessa on tutkittu monen tyyppistä kirjallisuutta, sekä korkeakulttuurista että populaarikulttuurisia tyttökirjoja.

Kansainvälistä kirjallisuustieteellistä tyttötutkimusta on tehnyt muun muassa feministisen kirjallisuuskritiikin asiantuntija Mary Eagleton (2018) ja kotimaista kirjallisuustieteellistä tyttötutkimusta muun muassa Maria (Mia) Österlund (2005), Myry Voipio (2015) ja Sara Kokkonen (2015b). Erityisesti vuosituhannen vaihteen jälkeen Suomessa yleistyi populaarikulttuurin tyttöjen tutkiminen, joka näkyi erityisesti kulttuurintutkimuksessa (esim. Saarikoski 2009; Mulari 2015; Tormulainen 2018).

Sittemmin kirjallisuustieteellinen tyttötutkimus on seurannut sosiologisen tyttötutkimuksen ja feministisen tutkimuksen suuntausta, ja alkanut kiinnittää huomiota sukupuolen lisäksi muihin erontekojen tutkimiseen. Tarkastelun kohteeksi on otettu esimerkiksi se, miten kirjallisuuden naishahmot kuvataan tiettyjen ammattien harjoittajiksi tai millä tavoin ääni rakentuu vastalauseiden kautta (Österlund 2011, 218).

Tyttökirjallisuudentutkimus on pyrkinyt huomioimaan myös sukupuolen käsitteen suhteessa seksuaalisuuteen ja valtaan (Karkulehto 2007; Voipio 2015). Myry Voipion (2014, 200) mukaan valta on rakentunut tyttökirjallisuuteen monin tavoin, ja se sitoutuu kirjallisuudessa sosiaalisten suhteiden ja yhteiskunnan eri tasoille, osaksi tyttöjen arjen valtarakenteita. Kirjallisuuden esittämät seksuaalisuuden kuvaukset ovatkin osa tyttöjen ja naisten seksuaalisuuden rakentamisen ja neuvottelun paikkoja.

Kirjallisuuden tyttöjä tutkitaan analysoimalla metaforia, tematiikkaa ja kerronnan rakentumista sekä tarkastellaan tyttötyypin, äänen, toimijuuden, vallan ja voimattomuuden kaltaisia käsitteitä (Österlund 2011, 215). Kirjallisuustieteellisen tyttötutkimuksen sisällä on erilaisia suuntauksia, jotka tarkastelevat tutkimuskohdettaan hieman eri kulmista. Tyypillistä on ollut tulkita tyttökuvien ilmentävän tyttöjen erityisiä olosuhteita tai tyttönä olemisen ehtoja (Marshall 2004, 256). Myös tyttöjen vallan ja performatiivisuuden tutkiminen sekä tyttöjen välisen erojen ja moninaisuuden tutkiminen ovat olleet tyttötutkimuksen kiinnostuksen kohteina (Österlund 2011, 216).

Tässä tutkimuksessa painottuu performatiivinen tyttöys, jonka taustalla on Judith Butlerin (2006) teoria, jonka painopisteenä on tyttöyden *tekeminen* ja sen keskeisenä käsitteenä erityisesti toimijuus⁵. Esimerkiksi kirjallisuudessa on kuvattu tytön ruumista tanssivana ja nauravana, mutta myös hallittuna ja häpeällisenä. Liiottelu on yksi kirjallisuuden kuvaamisen tapa, esimerkiksi tytöt voidaan kuvata todella tyttömäisinä tai vastaavasti poikamaisina. (Österlund 2011, 223.) Performatiivisessa tyttötutkimuksessa on keskitytty fiktiivisten tyttöjen repertuaareihin ja moninaiisiin positioihin. Tätä tyttöyden repertuaaria on kuvattu tyttömatriisi-käsitteen kautta. Käsite pohjautuu Butlerin heteroseksuaaliseen matriisiin ja se mallintaa kolme tyttöyden perustyyppiä: kiltti tyttö, poikatyttö ja huono tyttö (Miettinen 2004; 2011). Tyttömatriisi ei koostu staattisista sukupuoliin liittyvistä ominaisuuksista, vaan pikemmin neuvottelusta, joka saa aikaan liikkuvuutta matriisin sisällä. Myry Voipion (2008, 12-13) tyttöjätkumo puolestaan korostaa tyttöhahmojen yhteyttä toisiinsa sekä niiden tarkastelua historiallisessa kontekstissaan. Tyttöjätkumo pyrkii huomioimaan päällekkäisiä tyttödiskursseja sekä leikkauskohtia eri tyttödiskurssien välillä. Tyttömatriisin ja tyttöjätkumon taustalla on ajatus kirjallisuuden toistuvista teemoista. Tyttöhahmoihin liitettävät ominaisuudet samanaikaisesti toistavat, uudistavat ja purkavat sukupuoli-tettuja normeja ja asenteita (Voipio 2014, 213).

4.3.2 Tyttöjen toimijuus

Sukupuoli on keskeisessä roolissa määrittämässä yksilön toiminnan mahdollisuuksia. Toimijuuden käsite onkin ollut alusta alkaen feministiselle tutkimukselle tärkeä käsite. Sillä tarkoitetaan yksilön suhdetta rakenteisiin, instituutioihin, yhteisöihin ja niiden vuorovaikutuksessa ilmeneviin normeihin ja odotuksiin (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 14). Myös tyttötutkimuksessa toimijuus on ollut keskeinen kiinnostuksen kohde. Tutkimalla tyttöjen toimijuutta on pyritty selvittämään tyttöjen vaikuttamismahdollisuuksia ja tuomaan esille heidän aktiivi-

⁵ Lisää toimijuuden käsitteestä seuraavassa alaluvussa 4.3.2

suuttaan. Toimijuuden käsite kytkeytyy ajatukseen siitä, että yksilöt voivat neuvotella, kyseenalaistaa ja muuttaa yhteiskunnallisia ja kulttuurisia oman toiminnan ehtojaan (Ojanen 2011, 24; Koski & Tedre 2009, 248).

Tyttötutkimuksessa toimijuutta on käsitelty suhteessa yhteiskunnallis-kulttuurisiin rakenteisiin sekä siihen, miten nämä rakenteet näyttäytyvät konteksteissaan ja millä tavoin ne muodostuvat tyttöjen toiminnassa (Ojanen 2011, 24). Sosiaalisten rakenteiden lisäksi tyttöjen toimijuutta määrittävät esimerkiksi aika ja paikka: tyttö voi kokea aktiivista toimijuutta omassa elämässään, mutta rakenteellisella tasolla hänen toimijuutensa voi näyttäytyä hyvin toisenlaisena (Ojanen 2011, 25.) Ajan ja paikan vaikutus näkyy myös kirjallisuuden tyttöjen toiminnan mahdollisuuksissa: tyttöjen toimijuuden mahdollisuudet tyttökirjallisuudessa ovat vaihdelleet historian eri vaiheissa (Voipio 2015, 53).

Tyttötutkimus ymmärtää tyttöyden, vallan ja subjektiuden käsitteet performatiivisina ja liikkeessä olevina, mutta myös yhteenkietoutuneina materiaalisen todellisuuden kanssa (Ojanen 2011, 11). Toimijuus tulisi nähdä toimintana, johon vaikuttaa aika, paikka ja tilanne, ja joka voi ilmentyä fyysisen toiminnan lisäksi mentaalisisina ajattelu- ja valintaprosesseina tai pelkkänä olemisena. Kun tyttöjen toimijuutta analysoidaan, heitä lähestytään usein Multakutrinkin kaltaisina aktiivisina toimijoina. Erityisesti kotimaisessa tyttötutkimuksessa on kuitenkin osoitettu, että toimijuutta voi olla vastustamisen lisäksi myös sopeutuminen (esim. Käyhkö 2006). Toimijuuden näkökulmasta tytöt voivat siis kyseenalaistaa heihin kohdistuvia odotuksia joko poikkeamalla niistä avoimesta tai käyttämällä stereotyyppisiä repertuaareja heille itselleen edullisella tavalla (Ojanen 2011, 25). Näin ollen toimijuutta voi olla sekä aktiivinen, äänekäs toiminta että hiljaa oleminen ja normeihin mukautuminen.

4.4 Kirjallisuus osana lasten identiteettityötä

Kirjallisuuden kautta lapset hahmottavat itseään suhteessa muihin: kuka minä olen ja millainen minä olen suhteessa muihin? Erityisesti lapsille kirjallisuus avaa

mahdollisuuden oivaltaa tärkeitä identiteettinsä rakentumiseen vaikuttavia asioita (Heikkilä-Halttunen 2011, 255). Tämän vuoksi ei ole yhdentekevää, millaisia identiteetin rakennusaineita kirjallisuus lapsille tarjoaa. Esimerkiksi tyttöjen lukemista on tutkittu reseptio- ja kirjallisuuspedagogisesta näkökulmasta, jossa huomioidaan, miten tytöt käyttävät kirjallisuutta identiteettinsä rakentamisessa (esim. Mustonen 1992; Ahola & Koskimies 2005).

Reseptiotutkimuksessa, eli kirjallisuuden vastaanoton tutkimuksessa, ollaan kiinnostuneita lukijan tekemästä tulkinnasta, joka ymmärretään tekstin ja lukijan väliseksi yhteistyöksi. Lukiessaan lukija luo aktiivisia merkityksiä, ennakoii lukemaansa ja arvioi sitä kriittisesti. Kirjallisuuden vastaanotto syntyy siis lukijan oman, subjektiivisen tulkinnan ja kokemusten kautta. (Saresma 2013.) Erityisesti psykologisesti suuntautuneet reseptiot teoriat ovat korostaneet yksilön tarpeita tekstien tulkinnoissa. Tällöin lähtökohtana on ajatus, että lukija pyrkii lukemansa avulla vahvistamaan itsetuntoaan. Erityisesti lasten ja nuorten kohdalla on havaittu pyrkimys samastua kirjallisuuden henkilöihäähmöhin. Samastuminen yhdistää todellisen maailman ja kaunokirjallisen maailman, jolloin esteettisesti välittynyt maailma ja lukijoiden todellinen arkimaailma kohtaavat. (Eskola 1990, 224-226.)

Reseptiotutkimuksen näkökulmasta tarkasteluna kaikki lukijat eivät kuitenkaan tulkitse merkityksiä samalla tavalla, vaan eroja tuottavat paitsi henkilöhistorialliset seikat, myös historialliseen aikaan ja paikkaan sekä lukijan kulttuuriseen ja sosiaaliseen taustaan liittyvät tekijät (Karkulehto 2011, 53). Tämän tutkimuksen tulosten yhteneväisyyttä voidaankin selittää paitsi tyttöyteen kulttuurisesti liitettävien tekijöiden yhdenmukaisuudella, myös vastaajien homogeenisyydellä: kaikki vastaajat edustivat samaa kansalaisuutta, asuivat verrattain samantyyppisillä, pienehköillä taajama-alueilla ja edustivat iältään ja sosiaaliselta luokaltaan verrattain samanlaisia koululaisia.

Kirjallisuuden vastaanoton näkökulmasta voidaan myös olettaa, että erityisesti lapsilukijoiden kohdalla lukemisharjaantuneisuus saattaa vaikuttaa tehtyihin tulkintoihin. Myös tämän tutkimuksen kohdalla on oletettavaa, että tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden lukutaustat ovat kirjavat. Todennäköisesti

osa oppilaista on jo harjaantuneita, paksuja romaaneja lukevia lukijoita. Osa lapsista saattaa lukea vain koulussa. Tästä huolimatta tutkimukseen osallistuneiden lasten tulkinnat olivat häkellyttävän yhdenmukaisia. Kirjoitetuista tarinoista ei ollut tulkittavissa variaatioita tai poikkeamia, joita voisi selittää esimerkiksi vastaajan sukupuolella tai lukemisharrastuksella. Tätä voidaan osaltaan selittää käytetyllä aineistonkeruumenetelmällä: kirjoitetut tarinat olivat varsin lyhyitä, jolloin merkittäviä tulkinnan eroja ei syntynyt. Jos lasten tekemiä tulkintoja olisi kartoitettu esimerkiksi keskustelun kautta, tulkinnoissa olisi voinut tulla enemmän esiin vastaajien tausta, esimerkiksi kirjallisuuskäsitteiden käytön osalta.

Vaikka oppilaiden kirjoittamat tarinat olivat yhdenmukaisia, oli aineistonkeruutilanteessa havaittavissa ennakoivaa reseptiota: lukuhetken alussa Multakutrin nimen mainitseminen aiheutti osassa lapsia naurunpyrskähdyksiä ja nimen toistamista. Lukemisen edetessä kuulijat vaikuttivat kuitenkin hyväksyneen Multakutrin hahmon, sillä asiaa ei enää kyseenalaistettu alun ihmettelyn jälkeen. Tekstejä voidaankin tulkita siitä näkökulmasta, että niihin liittyy aina jonkinlaista valtaa ja suostuttelua tiettyyn lukijaposition. Valtaosa tähän tutkimukseen osallistuneista oppilaista tuntui hyväksyvän *Multakutri ja suon salaisuus* -teoksen ehdottaman lukijaposition ja hallitsevan lukutavan. Oppilaiden kirjoittamien tarinoiden (n=45) joukossa oli vain yksi tarina, jossa ilmeni vastustava lukutapa: *Olipa kerran Multakutri, se ei ollut oikea tyttö, koska sen nimi oli Multakutri! Tytötkin voi MENNÄ METTÄÄN!!*

Pohdittaessa kirjallisuuden vastaanottoa ja merkitystä lapsen identiteettityön näkökulmasta, on mahdoton ohittaa kirjallisuus- ja lukemisterapian näkökulmaa. Kirjallisuusterapian tavoitteena on tarinoiden ja vertauskuvien avulla auttaa yksilöä muun muassa itsetuntemuksen lisäämisessä, itsetunnon kohottamisessa ja vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. Lukemisterapialla tarkoitetaan puolestaan lukemishetkeä, johon ei liity ryhmäkeskustelua tai yksilöterapeuttista vuorovaikutusta. Molemmissa terapiamuodoissa ymmärretään, että kirjan

ja lukijan vuorovaikutus houkuttelee lukijaa samaistumaan, laukaisee tunnereaktioita ja johtaa näin vapauttavaan kokemukseen. (Heikkilä-Halttunen 2011, 251-252, 255.)

Kirjallisuusterapian neliportainen prosessi sisältää tunnistamisen, tarkastelun, vastakkain asettamisen ja omaan elämään soveltamisen vaiheet. Tunnistamisvaiheessa lapsi tai nuori tunnistaa tekstissä jotain tuttua tai häntä koskettavaa. Tarkastelun vaiheessa hän tutkii, miten asia liittyy hänen kokemusmaailmaansa ja elämäänsä. Vastakkain asettamisen vaiheessa lapsi tai nuori peilaa havaintojaan ja kokemuksiaan toisten tekemiin havaintoihin. Lasten on usein helpompaa puhua kirjallisuuden hahmoista ja etäännyttää näin tilannetta itsestään. Kirjallisuusterapian neliportaan viimeisessä vaiheessa lapsi tai nuori on oivaltautunut jotain olennaista pohtimastaan asiasta, mikä voi näkyä toimintamallien muutoksena tai vuorovaikutustaitojen paranemisena. (Arvola & Mäki 2008, 15.)

Kirjallisuusterapian neliportainen prosessi on lapsille ja nuorille tiedostamaton, eikä mallia myöskään sanallisteta heille. Aina kaikki prosessit eivät toteudu, ja muutokset saattavat viedä pitkiäkin aikoja, kun kirjallisuusterapiatyöskentelyssä syntyneet oivallukset jäävät kypsyään tiedostamattomaan. (Arvola & Mäki 2008, 16.) Kirjallisuusterapiassa käsiteltävät aiheet voivat liittyä esimerkiksi lapsen tai hänen läheisensä sairauden käsittelyyn, mielenterveysongelmiin, syömishäiriöihin tai perheväkivaltaan. Toisaalta myös seksuaalisuuteen ja sukupuolirooleihin liittyvien kysymysten käsittely on kirjallisuusterapiassa mahdollista (Maijala 2011, 130).

Lapsen identiteetin rakentumisen näkökulmasta *Multakutri ja suon salaisuus* esiintuo tyttöahmon, joka on helposti samaistuttava. Multakutrissa yhdistyvät yleisinhimilliset piirteet empatia, haaveilu ja pelkääminen. Nämä asiat tekevät Multakutrissa helposti lähestyttävän ja lukijalle tutun oloisen. Näillä tekijöillä myös kompensoidaan (Lauttamus & Karkulehto 2017) Multakutrin poikkeamista tyttöyden normista: vaikka hän rikkoo ja kyseenalaistaa toiminnallisuudellaan totuttua tyttöyden esittämisen tapaa, hän on edelleen tarpeeksi tuttu ja ”turvallinen” hahmo.

Lapsilukijalle Multakutri voi toimia mallina rohkeasta ja itsenäisestä työstä, joka tarttuu aseeseen ja vasaraan, ja joka haluaa ja uskaltaa ratkaista ongelmia. Multakutrin hahmo kyseenalaistaa passiivisen ja asioita sivusta katsovan tytön mallin. Multakutri osoittaa, että tytöt voivat omalla toiminnallaan paitsi ratkaista ongelmia, myös vaikuttaa omien haaveidensa toteutumiseen. Multakutria ei kuitenkaan esitetä niin kutsuttuna supertyttönä, jolla olisi ylikuonnollisia supervoimia, ja juuri tämä asia tekee hänestä jokaiselle tytölle sopivan samaisutumiskohteen.

4.5 Koulu kirjallisuuskasvattajana

Tässä opinnäytteessä puhutaan *kirjallisuuskasvatuksesta* kirjallisuusopetuksen sijaan, sillä haluan korostaa kirjallisuuskasvatuksen kasvatuksellista roolia. Tulkitsemisen *kasvatuksen* ajattelun ja toiminnan kokonaisuutena, joka poikkeaa *opetukseen* keskittyvästä didaktiikasta vuorovaikutteisempänä ja kokonaisvaltaisempänä kasvun prosessina.

Koulu on merkittävässä roolissa lasten lukuharrastukseen innostamisessa ja mahdollistamisessa. Kaisu Rättyän (2012, 5-6) mukaan kirjallisuuskasvatuksen tavoitteena on 1) ohjata kirjallisuuden pariin, 2) innostaa lukuharrastukseen ja 3) luoda lukukokemuksia ja syventää lukuharrastusta. Esteettisen lukukokemuksen lisäksi kirjallisuuskasvatuksen tulisi antaa välineitä kirjallisuuden analysoimiseen ja kriittiseen lukemiseen (esim. Leppänen 2004; Rättyä 2012; 2013; Saresma 2013). Katarina Eskolan (1990, 315) mukaan koulun kirjallisuuden opetuksella (Eskola käyttää systemaattisesti termiä kirjallisuudenopetus) saadaan koko ikäluokka kirjallisuuden pariin, jonka vuoksi sen avulla voidaan tasoittaa oppilaiden sosioekonomisen taustan eroihin liittyviä kirjallisuuden harrastamisen mahdollisuuksia. Eskola (1990, 314) näkee kirjallisuudenopetuksen kirjallisuuden tuotannon ja vastaanoton väliin sijoittuvana aatteellisena alueena.

Kaisu Rättyä (2012) määrittelee kirjallisuuskasvatuksen perustaksi kolme kantavaa rakennetta, jotka ovat 1) mahdollisuus lukukokemuksiin, 2) sisältö eli

mitä valitaan luettavaksi ja käsiteltäväksi sekä 3) työskentelytavat eli miten luet-
tua työstetään. Kirjallisuuskasvatustajina voivat toimia monet aikuiset, esimerkiksi
varhaiskasvatustajit ja kirjaston ammattilaiset, mutta myös vanhemmat (Rättyä
2013, 37).

Tässä tutkielmassa kirjallisuuskasvatusta käsitellään koulun suorittamana.
Peruskoulun alaluokilla 1-6 kirjallisuuskasvatuksesta vastaa luokanopettajat,
yläluokilla 7-9 aineenopettajat. Tuomo Jämsä (2004, 97) kirjoittaa luokanopetta-
jan ja aineenopettajan eroista kirjallisuuskasvatustajina: Hänen mukaansa aineen-
opettajat voisivat ottaa mallia luokanopettajien toiminnallisesta pedagogiikasta,
ja vastaavasti luokanopettajat tarvitsisivat lisää tietoa muun muassa siitä, miten
kirjallisuuteen liittyvää merkitystajua voitaisiin avata. Jämsän tekemä jaottelu on
toki hieman yksipuolinen; onhan luokanopettajissa nykyään yhä useampia ai-
neenopettajan pätevyyden omaavia ja vastaavasti aineenopettajat omaavat mo-
nipuolisia pedagogisia työkaluja.

Opettajan taustakoulutuksesta riippumatta koulussa tapahtuvaan kirjalli-
suuskasvatukseen ja valittuihin työskentelytapoihin vaikuttaa luonnollisesti
opettajan oma tausta lukijana ja hänen lukeneisuudestaan nousevat odotushoris-
tontit kirjallisuudelle (Eskola 1990, 315) sekä harjautuneisuus kirjallisuuden opet-
tamiseen. Peruskoulun opettajien työtä ohjaa Perusopetuksen opetussuunni-
telma (OPS), jossa on määritelty opetuksen tavoitteet oppiainekohtaisesti. Lisäksi
kouluissa on käytössä oma paikallinen opetussuunnitelmansa, joissa saattaa olla
painotettuna erilaisia sisältökokonaisuuksia valtakunnallisesta opetussuunnitel-
masta. Kirjallisuuden opettaminen kuuluu osaksi Äidinkieli ja kirjallisuus -op-
piainetta, johon kuuluu vuosiluokasta riippumatta neljä suurempaa tavoitekoko-
naisuutta: vuorovaikutustilanteissa toimiminen, tekstien tulkitseminen, tekstien
tuottaminen ja kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen (OPS 2014).

Opetushallituksen ylläpitämä, opettajille suunnattu opetustyösivusto
(OPH 2019) käyttää termiä kirjallisuuden opettaminen, jonka tärkeimmäksi teh-
täväksi se määrittelee ”oppilaiden kiinnostuksen herättämisen lukemiseen sekä
pohjan luomisen elinikäiselle lukuharrastukselle”. Seuraavaksi tarkastelen ope-
tussuunnitelmaa tarkemmin *kriittisen lukutaidon* näkökulmasta.

4.5.1 Kriittinen lukutaito ja OPS

Mitä kriittisellä lukutavalla oikeastaan tarkoitetaan? Jaana Pesonen (2018a) määrittelee sen ymmärryksenä tai tietoutena kielen kyvystä tuottaa merkityksiä ja mahdollistaa epätasa-arvoisten valtasuhteiden ylläpitäminen yhteiskunnassa. Näin ollen kriittinen lukutaito toimii avaimena vaihtoehtoisten merkitysten ja tiedon löytämiselle (Rantala 2007, 138). Lewinson, Flint, Van Sluysin ja Henkin (2002) kriittisen lukutaidon malli sisältää neljä ulottuvuutta: 1) tavallinen haastaminen, 2) erilaisten näkökulmien esitleminen, 3) poliittisiin ja sosiaalisiin kysymyksiin keskittyminen ja 4) toiminta sosiaalisen tasa-arvon edistämiseksi. Lewinson, Flint ja Van Sluysin (2002) mukaan jo yhden ulottuvuuden hyödyntäminen edistää kriittistä ajattelua. Tämän näkemyksen mukaan on täysin perusteltua, että kriittisiä lukutapoja opetettaisiin systemaattisesti jo peruskoulun alaluokilla, tai kuten Jaana Pesonen (2018) ehdottaa, jo varhaiskasvatuksessa. Pesonen (2018) mukaan *lapset tulisi nähdä kielen tutkijoina, joille kielen ja vallan suhteen ymmärtäminen on mahdollista*.

Koulujen käytännön työtä ohjaava Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) on jaettu Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen osalta kolmeen vuosiluokkakokonaisuuteen. Kriittinen lukutaito mainitaan käsitteenä vasta 7-9-vuosiluokkien opetuksen tavoitteissa:

T7: ohjata oppilasta kehittämään erittelevää ja kriittistä lukutaitoa, harjaannuttaa oppilasta tekemään havaintoja teksteistä ja tulkitsemaan niitä tarkoituksenmukaisia käsitteitä käyttäen sekä vakiinnuttamaan ja laajentamaan sana- ja käsitevarantoa (OPS 2014, 290.)

Alempien vuosiluokkien kohdalla puhutaan ”monimuotoisten tekstien merkitysten ja rakenteiden tarkasteluun ohjaamisesta” (OPS 106, 1-2 vuosiluokka) ja ”monimuotoisten tekstien erittelyyn, arvioinnin ja tulkitsemisen taidoista” (OPS 162, 3-6 vuosiluokka).

Opetussuunnitelman oppiainekohtaisissa tavoitteissa kriittinen lukeminen mainitaan siis vasta yläasteen oppisisällöissä. Alempien vuosiluokkien Äidinkieli ja kirjallisuus-oppiaineen tavoitteissa kriittistä lukutapaa ei terminä mainita, vaan puhutaan merkitysten tarkasteluun ohjaamisesta ja tekstien tulkitsemisen taidoista. Oppiainekohtaisten tavoitteiden lisäksi opetussuunnitelma (OPS 2014) määrittelee päättöarvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle (arvosana kahdeksan).

Päättöarvioinnin kriteerit osoittavat, että yhtenä arvioinnin kohteena on tekstien erittely ja tulkinta. Saadakse päättöarvioinnista arvosanan kahdeksan, oppilas:

osaa tarkastella tekstejä kriittisesti, tunnistaa tekstilajeja ja osaa kuvailla joitakin, pohtivien, kantaa ottavien ja ohjaavien tekstien kielellisiä ja tekstuaalisia piirteitä tarkoituksenmukaisia käsitteitä käyttäen. Oppilas ymmärtää, että teksteillä on erilaisia tavoitteita ja tarkoituksiperiä (OPS 2014, 293.)

Edellä kuvattu osaamistaso tekstien tulkinnan osalta vaikuttaa kunnianhimoiselta tavoitteelta, vallankin, kun kriittinen lukutapa nimetään Äidinkielen ja kirjallisuuden osalta vasta yläluokkien opetustavoitteena. Täytyy toki muistaa, että kriittistä lukutapaa voidaan (ja tulisi) soveltaa yli oppiainerajojen, jolloin pelkäänsään Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen sisältöjen tarkastelu ei välttämättä kerro koko totuutta.

Viimeisin, vuonna 2016 käyttöön otettu opetussuunnitelma (2014) sisältää seitsemän laaja-alaisen oppimisen kokonaisuutta: 1) Ajattelu ja oppimaan oppiminen, 2) Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, 3) Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, 4) Monilukutaito, 5) Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, 6) Työelämätaidot ja yrittäjäyys ja 7) Työelämätaidot ja yrittäjäyys. Nämä kokonaisuudet on huomioitu kunkin oppiaineen tavoitteiden ja sisältöalueiden määrittelyssä. Laaja-alaisilla oppimisen kokonaisuuksilla pyritään rakentamaan laajaa yleissivistystä, tukemaan oppilaiden maailmankuvan avartumista ja huolehtimaan sekä eri tieteenalojen tavoitteista että yleisimmistä läpileikkaavista tavoitteista (Valtioneuvoston asetus 422/2012, 3§). Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet täsmennetään vuosiluokkakokonaisuuksittain. Tavoitteet on otettu huomioon oppiaineiden tavoitteiden ja keskeisten sisältöalueiden määrittelyssä. Oppiainekuvauksissa osoitetaan oppiaineiden tavoitteiden yhteys laaja-alaiseen osaamiseen. (OPH 2014.)

Laaja-alaisen oppimisen kokonaisuuksista Monilukutaito (L4) liittyy keskeisimmin kriittiseen lukutapaan. Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten viestien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään. Opetussuunnitelman määritelmässä monilukutaidon opettamisen näkökulmasta korostuu erilaiset oppimisympäristöt, lukutaidot ja erilaiset tekstiaineistot (OPS 2014, 22-23.)

Oppilaat tarvitsevat monilukutaitoa osatakseen tulkita maailmaa ympärillään ja hahmottaa sen kulttuurista monimuotoisuutta. Monilukutaito merkitsee taitoa hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla. Monilukutaito tukee kriittisen ajattelun ja oppimisen taitojen kehittymistä. Sitä kehitettäessä tarkastellaan ja pohditaan myös eettisiä ja esteettisiä kysymyksiä. Monilukutaitoon sisältyy monia erilaisia lukutaitoja, joita kehitetään kaikessa opetuksessa. Oppilaiden tulee voida harjoittaa taitojaan sekä perinteisissä että monimediaisissa, teknologiaa eri tavoin hyödyntävissä oppimisympäristöissä. (OPS 2014, 22.)

Opetussuunnitelman linjaukset erityisesti laaja-alaisten oppimiskokonaisuuksien osalta osoittavat, että kouluissa on herätty maailman monimediaistumiseen, ja pyritty vastaamaan nopeasti muuttuvan maailman vaatimuksiin. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että yksittäisistä lukutavoista on siirrytty monilukutaidon käsitteeseen, joka pitää sisällään monia lukutaitoja, muun muassa tekstien, kuvien, puheen ja audiovisuaalisen materiaalin tulkintaan, arviointiin ja tuottamiseen (OPS 2014, 22). Kaisa Leino (2015) havainnollistaa monilukutaidon käsitettä lisäämällä siihen erilaisten lukutaitojen lisäksi mediantuntemuksen ja informaation hallinnan taidot sekä tekniset taidot, jolla tarkoitetaan esimerkiksi pääsyä erilaisiin ohjelmistoihin ja niissä operointia. Ei riitä, että yksilö osaa tulkita erilaisten medioiden eroja tai pohtia niiden tuottamien viestien luotettavuutta, hänen pitää myös osata itse käyttää monipuolisesti erilaisia ohjelmistoja.

Tiedon määrän lisääntyminen ja uusien viestintäkanavien ja -tapojen syntyminen aikaan saavat tarpeen pohtia uudella tavalla tiedon hallintaan, käsitteelyyn ja tulkitsemiseen liittyviä asioita. Jaana Pesonen (2018a) kutsuukin aikakauttamme "totuuden jälkeiseksi ajaksi" (post-truth era), jossa kriittisen lukutaidon merkitys tulee jatkuvasti korostumaan. Koulujen kirjallisuuskasvatuksen näkökulmasta on hyvä, että nykyinen opetussuunnitelma korostaa monilukutaidon merkitystä. Samalla pitää kuitenkin muistaa, etteivät laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet siirry automaattisesti oppiainesisältöihin. Jos kriittisyyttä ja kriittisiä lukutapoja opetetaan ja korostetaan esimerkiksi kriittisessä tiedonhaussa ja sosiaalisen median käytössä, eivät taidot automaattisesti siirry esimerkiksi kirjallisuuden tulkitsemiseen. Kommunikaationa kirjallisuus on hyvin erilainen suhteessa muihin medioihin: kirjallisuus välittää moraalien ja tiedollisen aineksensa esteettisesti (Eskola 1990, 314). Kun kirjallisuuden välittämät viestit, arvot ja merkitykset on puettu kaunokirjalliseen, esteettiseen, muotoon, vastaanottajan voi

olla vaikeaa tunnistaa niitä, eikä vastustavat ja kriittiset lukutavat välttämättä aktivoitu. Tämän vuoksi koulun kirjallisuuskasvatukseen tulisi selkeästi nimetä sisällyttää kriittisten ja vastustavien lukutapojen harjoittelu osana Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Lastenkirjallisuutta on kuvattu milloin vallankumoukselliseksi ja epäkaupalliseksi (Lurie 1998), milloin sosiaalistavaksi ja kasvattavaksi (Nodelman 2008). Määrittelytavasta huolimatta lastenkirjallisuuteen on kohdistettu suuria toiveita erityisesti lasten lukuhaluun herättäjänä, jonka heikkenemisestä ollaan oltu kollektiivisesti huolissaan (esim. OKM 2016, 38). Lastenkirjallisuutta luetaan koudeissa, kouluissa ja päiväkodeissa, osana opetusta ja kasvatusta, mutta myös viihteenä ja ajanvietteenä (Pesonen 2018b, 149). Lastenkirjallisuus voi parhaimmillaan olla mukana vaikuttamassa kulttuurissa tapahtuviin laajempiin, sosiaalisiin muutoksiin ja se onkin merkittävässä osassa, kun tarkastellaan oikeaa ja väärää, eli yhteiskunnan tapoja ja normeja (Pesonen 2018b, 140). Kirjallisuus voi rohkaista lukijoita hyväksymään uusia näkökulmia ja näin pohjustaa tietä pysyvälle muutokselle ja uusille käytännöille (Reynolds 2007, 3).

Tässä tutkielmassa on pohdittu kirjallisuuden heijastamaa tyttöyden kuvaa, mutta myös kirjallisuuden ja kirjallisuuskasvatuksen mahdollisuutta vaikuttaa tyttöyden kuvaamiseen ja käsittelyyn. Tutkielmassa esitetyt tulkinnat lasten käsityksistä kirjallisuuden esittämästä tyttökuvasta perustuvat vain yhteen teokseen. On myös muistettava, että tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena oli fiktiivinen tyttö ja tyttöys, joten liian suoria johtopäätöksiä todellisen elämän tyttöihin ei tule tehdä. Kuitenkin lasten kirjoittamilla ja tutkijan konstruoimilla narratiiveilla on kyky rakentaa, välittää ja toistaa sekä henkilökohtaisia merkityksiä että kulttuurisia käsityksiä (esim. Eerola 2015, 28). Tutkimuksen mukaan lapset näyttäisivätkin tunnistaneen varsin yhdenmukaisesti ja kiistattomasti ne tavallisesti tyttöydestä poikkeamisen tavat, joita Laajarinteen teoksessa kuvataan. *Multakutri ja suon salaisuus* -teoksessa perinteisiä sukupuolirooleja kyseenalaistetaan ja rikotaan liittämällä Multakutriin sellaisia ominaisuuksia ja toimintoja, jotka on perinteisesti tavattu liittää poikiin, esimerkiksi metsästäminen, rakentaminen ja ongelmien ratkaiseminen.

Kirja on paikka, jossa lapsilukija rakentaa identiteettiään (Pesonen 2018b, 14), joten ei ole merkityksetöntä, millaisia tyttöhahmoja lasten- ja nuortenkirjallisuudessa esiintyy. Kirjallisuuden kautta tytöt saavat viitteitä siitä, mikä heille on mahdollista ja sallittua. Erityisesti suomalaiselle tyttökirjallisuudelle on ollut tyyppillistä rakentaa kuvaa ahkerista ja lahjakkaista tytöistä, jotka ovat tunnollisia ja sydämellisiä ”hyviä tyttöjä”. Suosittuja hahmoja ovat olleet myös niin kutsutut tomboyt, poikatyöt, jotka ovat edustaneet villimpää kuvausta tyttöydestä (Redmann 2011, 14-15). Multakutrin hahmo on yhdistelmä hyvää tyttöä ja poikatyttöä: Hän on poikkeuksellisen aktiivinen ja rohkea toimija, joka ottaa vastuuta koko perheestä. Samanaikaisesti Multakutri vaikuttaa hyvin inhimilliseltä ja empaattiselta hahmolta toiveineen ja pelkoineen. Näiden ominaisuuksien voidaan tulkita kompensoivan (Lauttamus & Karkulehto 2017) normatiivisesta tyttöydestä poikkeamista. Kompensaation ansiosta Multakutrin hahmo kiinnittyy edelleen myös tyttöyden normiin, vaikka se samalla myös kyseenalaistaa niitä. Multakutrin rohkeutta ja itsenäisyyttä alleviivataan tekstissä ja kuvituksessa useaan otteeseen. Liioittelu ja vähättely ovat kirjallisuuden keinoja luoda vastakuvia tyttöydestä (Österlund 2011, 215). Vastakuvien avulla on mahdollista haastaa kirjallisuudessa vakiintuneita tyttötyyppejä ja rikastaa tyttöyden kuvauksia.

Myös tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kirjoituksia voi tulkita kompensoivan näkökulmasta. Osa oppilaista keksi Multakuttrille sellaisia ominaisuuksia, joita tekstissä ei todellisuudessa mainittu. Tällaisia olivat esimerkiksi Multakutrin ulkonäön tai luonteen kuvaaminen tyttöyteen perinteisesti liitettävien ominaisuuksien kautta. Näillä tekijöillä luotiin tasapainottava vastavoima tytön vahvan toiminnallisuuden kuvaamisen rinnalle. Lastenkirjallisuuden perinteessä pojat on usein kuvattu neuvokkaina ja toimintakykyisinä, tytöt puolestaan hoivaajina ja sivustakatsojina. Ylipäänsä miespuolisten hahmojen enemmistörooli erityisesti kuvakirjoissa kielii lastenkirjailijoiden asenteesta, jonka mukaan poikahahmot päähenkilöinä ovat turvallinen valinta maskuliinisuuden ollessa edelleen normi.

Sukupuoli näyttäisi siis määrittävän merkittäväällä tavalla tyttöjen toimintaa ja toiminnan mahdollisuuksia. Esimerkiksi suosittu kotimaisen kirjasarjan Patun

ja Tatun tekijät Aino Havukainen ja Sami Toivonen kertovat päätyneensä teok-
sissaan poikahahmoihin, sillä *Kuvittelimme, että tyttöys olisi määritellyt niitä enem-
män*. Tatusta ja Patusta tuli siis poikia, koska kirjailijat halusivat varoa määritte-
lemästä hahmoja liian tarkasti. *Se pohjautuu tietysti vääristyneeseen kulttuuriperin-
töön, jonka mukaan pojat ovat jotenkin neutraaleja toimijoita*. (HS Viikko:Vaarala
2018.)

Tyttöjen normien vastainen toiminta tunnustetaan helposti, kuten tämäkin
tutkielma osoitti, ja vaikka tyttöjen kapinointi ei välttämättä aiheutakaan vallan-
kumousta, heidän normienvastainen toimintansa aikaansaa sukupuoleen liitty-
vän haasteen. Sukupuolta rakennetaan ja esitetään vallan verkoissa ja sosiaali-
sissa käytännöissä (Butler 2006). Tytöt eivät siis ole vapaita toimijoita, jotka voi-
sivat itse valita tulkintansa omasta ruumistaan (Oinas 2001, 26), vaan sukupuolta
esitetään kulttuurisesti vakiintuneilla eleillä ja siihen liittyvillä sääntöjärjestel-
millä (Butler 2006). Judith Butlerin sukupuolen performatiivisuusteoria ymmär-
tää sukupuoleen liitettävät merkitykset aikojen saatossa sukupuolittuneiksi su-
kupuolen tekemisen välineiksi (Butler 2006, 41). Näin ollen tytöt eivät ole syn-
nyttäen tietyntaolaisia, kuten sovittavia ja kiltejä, vaan he ovat omaksuneet
nämä tyttöyteen liitetyt roolit, joihin liittyy sukupuolen näytteleminen tietyin
elein ja tavoin. Myös kirjallisuuden tytöt rakentavat teoksissa sukupuoltaan ja
käyvät neuvottelua suhteessa sen normeihin.

Koska sukupuolen konstruktivistiseen luonteeseen kuuluu epätäydelli-
isyys, avautuu sukupuolen ”väärin” toistamisen kautta mahdollisuus horjuttaa
vallitsevia valtarakenteita. Mitä tämä sitten tarkoittaa kirjallisuuden esittämien
tyttökuvausten näkökulmasta? Luomalla vastakuvia tyttöydestä ja rikastamalla
kirjallisuuden esittämää tyttökuvausta voidaan ajan saatossa aiheuttaa halkeamia
stereotyyppiseen ja yksipuoliseen tyttökuvaukseen. Lastenkirjallisuuden moni-
puoliset tavat kuvata sukupuolta mahdollistaisivat ummehtuneiden tyttöyden
esittämisen tapojen kyseenalaistamisen.

Tekstin moniulotteisuus ja monipuoliset tyttökuvaukset eivät kuitenkaan
yksinään riitä, jos lukijat kuitenkin päätyvät itsestään selviin ja perinteisiin tul-

kintoihin. Hallitsevat lukutavat tuottavat yhteiskunnassa vallalla olevia näkökulmia, jotka usein marginalisoivat ja stereotyyppittävät vähemmistöjä (Karkulehto 2011, 54). Ei siis riitä, että lapsille on tarjolla vallitsevia normeja kyseenalaistavaa ja murtavaa kirjallisuutta, vaan tarvitaan lisäksi uusia tapoja lukea. Koulujen kirjallisuuskasvatus on merkittävässä roolissa paitsi lukemaan kannustamisessa, myös uusien lukutapojen opettamisessa. Opettajalla on tällöin korostunut vastuu luettavaksi valittavan kirjallisuuden monipuolisuudesta ja kiinnostavuudesta. Jos aiemmin kouluissa onkin luettu klassikkokirjoja realistisen, todellisuutta kuvaavan näkökulman kautta (Saresma 2013, 247), tulisi kirjallisuuskasvatuksen jatkossa painottua enemmän vaihtoehtoisten lukutapojen ja vakiintuneiden lukutapojen kyseenalaistamiseen.

Esimerkiksi interventiolukemisessa lukijaa kannustetaan tekstien monimuotoisuuden näkemiseen kääntämällä tekstissä esitetyt sukupuoliroolit päinvastaisiksi, jolloin voidaan kyseenalaistaa itsestään selvinä pidetyt näkökulmat ja lukutavat (Leppänen 2004). Jaana Pesonen (2018b, 141-142) kehottaa kirjallisuuskasvattajia pohtimaan jo ennen käsiteltävän kirjan valintaa muun muassa seuraavia kysymyksiä: kenen tarinan kirja kertoo, ketkä jäävät tarinassa nimeättömiksi ja äänettömiksi, onko tarinassa eksotisointia tai mystifiointia, ja onko tarinan hahmot jaettu hyviin ja pahoihin. Näiden kysymysten avulla lastenkirjallisuutta voi lähestyä intersektionaalisesta näkökulmasta, joka mahdollistaa kirjojen roolin tarkastelun valtasuhteiden vahvistajana ja haastajana (Pesonen 2018b, 143).

Sen lisäksi, että kirjallisuus kuvaa sosiaalista todellisuutta, se samalla myös osallistuu sen tuottamiseen. Lastenkirjoja tulisikin lähestyä tästä näkökulmasta: parhaimmillaan ne haastavat stereotyyppisiä ja normatiivisia kuvauksia, pahimmillaan osallistuvat toiseuttaviin kategorisointeihin. Tiedostavan kirjallisuuskasvatuksen avulla lapset ja nuoret voivat oppia tunnistamaan lukemista ohjaavat normit ja perinteet, jonka kautta avautuu mahdollisuus haastaa tekstin tarjoamaa lukijapositiona ja löytää uudenlaisia tulkintoja. Vaihtoehtoiset lukutavat kannustavat oppilaita itsenäisiksi lukijoiksi, heidän ymmärtäessä, että ei ole olemassa vain yhtä ”oikeaa” tulkintaa.

LÄHTEET

Kohdeteos:

Laajarinne, J. (2017). *Multakutri ja suon salaisuus*. Helsinki: WSOY.

Muut kaunokirjalliset teokset:

Alcott, L. M. (1868). *Little Women*. Boston: Roberts Brothers.

Burnett, F. H. (1911). *The Secret Garden*. London: Warne.

Laajarinne, J. (2003.) *Madonluout*. Helsinki: WSOY.

Laajarinne, J. (2005). *Mummon kone*. Helsinki: WSOY.

Laajarinne, J. (2006). *Minä en laske kymmeneen*. Helsinki: WSOY.

Laajarinne, J. (2009). *Muumit ja olemisen arvoitus*. Jyväskylä: Atena.

Roschier, T. (1898). *Auringon noustessa*. Helsinki: Otava.

Topelius, T. (1889). *I utvecklingstid. En berättelse om flickor*. Helsingfors: G. W. Edlunds förlag.

Tutkimuskirjallisuus:

Aaltonen, S. (2011). Tytöt ja maine. Teoksessa K. Ojanen & H. Mulari & S.

Aaltonen (toim.) *Entäs tytöt - johdatus tyttötutkimukseen*. Tampere: Vastapaino, 269-304.

Ahola, S. & Koskimies, M. (2005). *Uuden kuun ja Vihervaaran tytöt*. Lucy M.

Montgomery Runotyttö ja Anna-kirjat suomalaisten naislukijoiden suosikkeina. Helsinki: Tammi.

Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K.

Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9-30.

Apo, S. (2018). *Ihmesatujen historia*. Helsinki: SKS.

Arvola, P. & Mäki, S. (2008). Mitä lasten ja nuorten kirjallisuusterapia on?

Teoksessa S. Mäki & P. Arvola (toim.) *Satu kantaa lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1*. Helsinki: Duodecim.

- Atena.fi. (2018). Kirjailijat: Jukka Laajarinne. Viitattu 24.3.2019:
<https://atena.fi/kirjailijat/jukka-laajarinne>.
- Botelho, M. J. & Kabakow Rudman, M. (2009). *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature*. New York: Routledge.
- Brembeck, H. (1996). Postmodern barndom. Teoksessa H. Brembeck & B. Johansson (toim.) *Postmodern barndom*. Göteborg: Graphic Systems, 9-19.
- Butler, J. (2006). *Hankala sukupuoli: Feminismi ja identiteetin kumous*. Suom. T. Pulkkinen & L-M. Rossi. Helsinki: Gaudeamus.
- Cavallo, F. (2017). *Goodnight stories for rebell girls*. England: Penguin Books Ltd.
- Driscoll, C. (2008). Girl Cultural Capital. *Journal of Children & Media*, 2(1), 78-79.
- Eagleton, M. (2018). *Clever Girls and the Literature of Women's Upward Mobility*. York, UK: Palgrave Macmillan.
- Easthope, A. (1990). *What a Man's Gotta Do. The Masculine Myth in Popular Culture*. Lontoo: Routledge.
- Eerola, P. (2015). *Responsible fatherhood: a narrative approach*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. University of Jyväskylä.
- England, D. E., Descartes, L. & Collier-Meek, M. A. (2011). Gender role portrayal and the Disney princesses. – Sex Roles. *A Journal of Research*. 7-8 (64), 555-567.
- Eskola, J. (1989). Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen vaihtoehtona. Teoksessa S. Sinkkonen & P. Niemelä (toim.) *Yhteiskuntatieteellinen tutkimus Kuopion yliopistossa. Artikkelikooste tutkimushankkeista ja -tuloksista*. Kuopion yliopiston julkaisuja, 415-426.
- Eskola, J., Mäenpää, T. & Wallin, A. (2017). Digitalisoitua ja monikielistyvä eläytymismenetelmä aikamme muutosten tutkimusvälineenä. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & Wallin, A. (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa*. Tampere: Tampere University Press, 151-169.
- Eskola, J. Nikanto, I. & Virtanen, S. (2018). Eläytymismenetelmäaineistojen muuttuva luonne? Teoksessa J. Eskola & I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatustutkimus: vain muutos on pysyvä? - 14 eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 9-20.

- Eskola, J., Nikanto, I. & Wallin, A. (2018). Eläytymismenetelmä 2000-2017 – Systemaattinen kirjallisuushaku. Teoksessa J. Eskola & I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvä?* - 14 eläytymismenetelmätutkimusta. Tampere: Tampere University Press, 398-404.
- Eskola, J., Virtanen, S. & Wallin, A. (2018). Tiedettä tarinoista: eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus, 63-77.
- Eskola, K. (1990). *Lukijoiden kirjallisuus Sinuhesta Sonja O:hon*. Helsinki: Tammi.
- Foster, S. & Simons, J. (1995). *What Katy Read. Feminist Re-Readings of "Classic" Stories for Girls*. Basingstoke: Macmillan.
- Gonick, M. (2010). "Indigenizing Girl Power: The Whale Rider, Decolonization, and the Project of Remembering." *Feminist Media Studies*, 10(3), 305-319.
- Griffin, C. (1988). "Youth Research: Young Women and the 'Gang of Lads' Model." Teoksessa J. Hazekamp & W. Meeus & Y. te Poel (toim.), *European Contributions to Youth Research*. Amsterdam: Free University Press, 23-35.
- Griffin, G. (2017). *A Dictionary of Gender Studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2000). *Kuokkavieraasta oman talon haltijaksi. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjan institutionalisoituminen ja kanonisoituminen 1940-1950-luvuilla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2011). *Minttu, Jason ja peikonhäntä. Lasten kuvakirjoja kipeistä aiheista*. Helsinki: Avain.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2015). *Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen*. Lastenkirjainstituutin julkaisuja 33. Jyväskylä: Atena.
- Hänninen, V. (1999). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Acta Universitatis Tamperensis 696.
- Isotalo, A. (2015). *Mistä on hyöät tytöt tehty? Somalitytöt ja maineen merkitykset*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C osa 407.

- Jämsä, T. (2004). Kirjallisuuskasvatuksen mieli. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) *Tutkiva opettajankoulutus - taitava opettaja*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 95-107.
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M. & Kajander, V. (2015). *Tasa-arvo työ on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvoon edistämiseen perusopetuksessa*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2015:5.
- Karayilan, S., Wallin, A., Harju-Autti, R. & Eskola, J. (2017). Kielitaito – avain moneen lukkoon. Maahanmuuttajien näkemyksiä kotoutumisen onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017. Perusteema ja 11 muunnelmaa*. Tampere: Tampere University Press, 171-195.
- Karjalainen, H., Lindén, J. & Eskola, J. (2018). Tulevaisuustaidot ja Open Badges-osaamismerkkit – Osaamismerkkien mahdollisuudet ja haasteet korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Eskola & I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? - 14 eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 347-376.
- Karlsson, L. (2010). Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio & A. Ritala-Koskinen & N. Rautanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään? Verkkojulkaisu 106*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 121-142.
- Karkulehto, S. (2007). *Kaapista kaanoniin ja takaisin. Johanna Sinisalonen, Pirkko Saision ja Helena Sinervon teosten queer-poliittisia luentoja*. Oulu: Oulu University Press.
- Karkulehto, S. (2011). *Seksin mediamarkkinat*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kearney, M. C. (2009). Coalescing: The Development of Girls' Studies. *NWSA Journal* 21(1), 1-28.
- Keller, J. (2016). Making Activism Accessible: Exploring Girls' Blogs as Sites of Contemporary Feminist Activism. Teoksessa S. Flannery Quinn & S.

- Robson (toim.), *The Routledge international handbook of young children's thinking and understanding*. Abingdon, UK: Routledge, 261-278.
- Kennedy, D. (2006). *The well of being. Childhood, subjectivity and education*. New York: State University of New York Press.
- Kokkonen, S. (2013). *Rasavillejä ja romantikkoja. Rakkaat suomalaiset tyttökirjat*. Helsinki: Avain.
- Kokkonen, S. (2015a). *Kapina ja kaipuu. Kultaiset tyttökirjakklassikot*. Helsinki: Avain.
- Kokkonen, S. (2015b). Koulukiusaaminen tyttöjen koululaisromaaneissa. *Kasvatus ja aika*, 9(4), 40-54.
- Koski, L. & Tedre, S. (2009). Naiset yliopistouralla. Ikä ja aikatoimijuuden ehtoina. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 231-253.
- Kulmalainen, T. (2015). *Tyttöjen kaverisuosio - etnografinen tutkimus yläkoulun epävirallisista järjestyksistä*. Jyväskylä: Grano.
- Käyhkö M. (2006). *Siivoojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Käyhkö, M. (2014). Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko? Työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. *Sociologia*, 51(1), 4-20.
- Laajarinne, J. (2011). *Leikkiminen kielletty! Kontrolliyhteiskunnan lapset*. Jyväskylä: Atena.
- Laajarinne, J. (2018). Henkilökohtainen blogi. Haettu 19.4.2018: <https://jukkalaajarinne.com>.
- Lauttamus, R. & Karkulehto, S. (2017). Heteronormeja vastustavan tyttöiden kompensatiot Siiri Enorannan Surunhauras, lasinterävä ja Maria Turtschaninoffin Anache: Myter från akkade-nuortenfantasiaromaaneissa. *Sukupuolentutkimus*, 30(3), 25-38.
- Lehtonen, J. (2003). *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 31. Helsinki: Yliopistopaino.

- Leino, K. (2015). Monilukutaito ja lukeminen verkkotekstien aikakaudella. Esitelmä kirjastopäivillä 11.6.2015. Haettu 12.4.2018: <https://slideplayer.fi/slide/11207011/release/release/woothee>.
- Leppänen, S. (2004). Jokaisessa meissä asuu pieni toisin kirjoittaja: tekstuaalinen interventio lukemisen ja kirjoittamisen opetuksessa. Teoksessa M-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Äidinkielen opettajain liitto, 123-144.
- Leppänen, T. & Saarikoski, H. (2008). Ajankohtaista: Sukupuolten tuottaminen lasten kulttuureissa. *Projektikuvaus. Elore* 15 (1), 1-4.
- Lewison, M., Flint, A., Van Sluys, K. & Henkin, R. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts* 79(5), 382–392.
- Lurie, A. (1998). *Don't Tell the Grown-Ups: The Subversive Power Of Children's Literature*. New York: Back Bay Books.
- MacLeod, S.A. (2011). The caddie woodlawn syndrome. Teoksessa M. Forman-Brunell & L. Paris (toim.) *The girls' history and culture reader. The nineteenth century*. Chicago & Springfield: University of Illinois Press, 199-221.
- McRobbie, A. & Garber, J. (1976). "Girls and Subcultures." Teoksessa S. Hall and T. Jefferson (toim.) *Resistance through Rituals: Youth Subcultures in Post-War Britain*, London: Harper Collins Academic, 209–228.
- Maijala, P. (2011). Kirjallisuusterapia helpottaa syömishäiriön hoitoa. Teoksessa S. Mäki & P. Arvola (toim.) *Satu kantaa lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1*. Helsinki: Duodecim.
- Marshall, E. (2004). Stripping for the Wolf. Rethinking representation of gender in children's literature. *Reader Research Quarterly*, 39(3), 256-270.
- Meek, M. (1990). What Counts as Evidence in Theories of Children's Literature? Teoksessa P. Hunt (toim.) *Children's Literature. The Development of Criticism*. New York: Routledge, 284-292.
- Miettinen, S. (2004). Maika ja Masa: Poikatyttöys Tuija Lehtisen nuorisoromaanissa Janne ja tyrmäävä maalitykki ja Mirrka ja rippikesä.

- Teoksessa V. Parente-Capkova (toim.) *Sanelma: Kotimaisen kirjallisuuden vuosikirja: 2003-2004*. Turku: Turun yliopisto, 47-66.
- Miettinen, S. (2009). Poikatyttö Masa sukupuolijärjestyksen määrittäjänä ja purkajana: sukupuolen (queerit) strategiat Tuija Lehtisen Mirkka-sarjassa. Pro Gradu – tutkielma. Taiteiden tutkimuksen laitos, Turun yliopisto.
- Morrison, C. (2016). Creating and Regulating Identity in Online Spaces: Girlhood, Social Networking, and Avatars. Teoksessa S. Flannery Quinn & S. Robson (toim.) *The Routledge international handbook of young children's thinking and understanding*. Abingdon, UK: Routledge, 224-260.
- Mulari, H. (2015). *New Feminisms, Gender Equality and Neoliberalism in Swedish Girl Films, 1995–2006*. Turku: Turun yliopisto.
- Mustonen, A. (1992). Elämisen malleja, rakkautta ja ihanteita: Lukeminen tyttöjen minäkuvan jäsentäjänä. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan: Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: SKS, 236-245.
- Mustola, M. (2014). Lastenkirjallisuus käsitteenä ja lajina. Teoksessa M. Mustola (toim.) *Lastekirja. Nyt*. Helsinki: SKS, 7-24.
- Mäkelä, K. (2010). Alaikäisiä koskeva eettinen ennakkokäsittely. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura & Nuorisotutkimusverkosto, 67–88.
- Natov, R. (2003). *The poetics of childhood. Children's literature and culture*. New York & London: Routledge.
- Nikanto, I. & Eskola, J. (2018). Näin käytät eläytymismenetelmää: hyvät käytännöt ja kiperät kysymykset. Teoksessa J. Eskola & I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? - 14 eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 385-397.
- Nikanto, I. & Rissanen, I. & Eerola, P. & Eskola, J. (2018). Tyttö tuollainen - kertomuksia tyttöydestä. Teoksessa J. Eskola & I. Nikanto & S. Virtanen

- (toim.) *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? - 14 eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 21-46.
- Näre, S. & Lähteenmaa, J. (1992). *Letit liehumaan – Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: SKS.
- Nodelman, P. (2008). *Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Oinas, E. (2001). *Making Sense of the Teenage Body. Sociological Perspectives on Girls, Changing Bodies and Knowledge*. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Oinas, E. (2004). Haastattelu: kokemuksia, kohtaamisia, kerrontaa. Teoksessa M. Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen: keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino, 209-227.
- 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*. Tampere: Vastapaino, 13-38.
- Ojanen, K. (2010). Tyttötutkimus. Teoksessa T. Saresma, L-M. Rossi & T. Juvonen (toim.) *Käsikirja Sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino, 123-127.
- Ojanen, K. (2011). Katsaus tyttötutkimuksen suomalaiseen historiaan ja keskusteluihin. Teoksessa K. Ojanen, H. Mulari & S. Aaltonen (toim.) *Entäs tytöt – johdatus tyttötutkimukseen*. Tampere: Vastapaino, 9-43.
- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö: Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen M-P. (2016). *Pisa 15 Ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016: 41.
- OPS= Perusopetuksen opetussuunnitelma. (2014). Opetushallitus. Viitattu 12.4.2019: <https://www.oph.fi/ops2016/perusteet>.
- OPH= Opetushallitus (2014). Tavoitteena laaja-alainen osaaminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viitattu 12.4.2019: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/428611>.

- OPH= Opetushallitus. (2019). Kirjallisuuden opettamisesta. Viitattu 12.4.2019:
<https://beta.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kirjallisuuden-opettamisesta>.
- Paajala, E. (2015). *Lastenkirjallisuus tunnekasvatuksen työvälineenä esiopetuksessa*. Kasvatustieteiden Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Paasonen, S. (2010). Sukupuoli ja representaatio. Teoksessa T. Saresma, L-M. Rossi & T. Juvonen (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino, 39-48.
- Pekkarinen, E. (2018). Kuka suostuu lasten ja nuorten tutkimuksessa? Viitattu 13.3.2019: <https://www.vastuullinentiede.fi/fi/tutkimussuunnittelu/kuka-suostuu-lasten-ja-nuorten-tutkimuksessa>.
- Pesonen, J. (2015). *Multiculturalism as a Challenge in Contemporary Finnish Picturebooks – Reimagining sociocultural categories*. Acta Universitatis Ouluensis E 158. Oulu: University of Oulu.
- Pesonen, J. (2018a). Kohti kriittistä lukutaitoa Tatun ja Patun kanssa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, Kieliverkoston verkkolehti, 9(3). Viitattu 2.4.2019: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskuntatoukokuu-2018/kohti-kriittista-lukutaitoa-tatun-ja-patun-kanssa>.
- Pesonen, J. (2018b). Lastenkirjallisuus normeja vahvistamassa ja haastamassa. Teoksessa A. Laukkanen, S. Miettinen, A-M. Elonheimo, H. Ojala & T. Saresma (toim.) *Feministisen pedagogiikan ABC. Opas ohjaajille ja opettajille*. Tampere: Vastapaino, 140-150.
- Rantala, Leena (2007). Kriittiset lukutaidot mediayhteiskunnassa. Teoksessa Tapio Aittola, Jari Eskola & Juha Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 137–152.
- Redmann, J. (2011). Doing her bit. German and Anglo-American girl's literature of the first world war. *Girlhood Studies* 4(1), 10-29.
- Renold, E. (2005). *Girls, boys and junior sexualities: exploring children's gender and sexual relations in the primary school*. London and New York: RoutledgeFalmer.

- Ringrose, J., Harvey, L., Gill, R. & Livingstone, S. (2013). Teen girls, sexual double standards and 'sexting': Gendered value in digital image exchange. *Feminist Theory*, 14(3), 305-323.
- Renold, E. (2005). *Girls, boys and junior sexualities: exploring children's gender and sexual relations in the primary school*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Reynolds, K. (2007). *Radical Children's Literature. Future visions and aesthetic transformations in juvenile fiction*. New York: Palgrave Macmillan.
- Reynolds, K. (1990). *Girls Only? Gender and Popular Children's Fiction in Britain, 1880-1910*. Philadelphia: Temple University Press.
- Ringrose, J., Harvey, L., Gill, R. & Livingstone, S. (2013). Teen girls, sexual double standards and 'sexting': Gendered value in digital image exchange. *Feminist Theory*, 14(3), 305-323.
- Roth, P.-C., Teräsahde, S., Mäkinen, M. & Eskola, J. (2018). Muutoksen johtaminen korkeakoulujen yhdistyessä – Viestintä, osallistaminen ja luottamus tutkimus- ja opetushenkilökunnan kertomuksissa. Teoksessa J. Eskola & I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? - 14 eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 319-346.
- Rättyä, K. (2005a). *Suvi Kinosta seuraten. Näkökulmia Jukka Parkkisen trilogiaan*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rättyä, K. (2005b). Tyttökirjan muutokset: Seuraako teoria perässä? *Onnimanni* 2/2005, 16-23.
- Rättyä, K. (2007). *Rajoja kohdaten: teemojen ja kerroinnan suhde Hannele Huovin nuortenromaaneissa 1980- ja 1990-luvuilla*. Tampere: Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutti.
- Rättyä, K. (2012). Lastenkirjallisuuden lajikysymyksiä. *Skidi* 1(1), 52-56.
- Rättyä, K. (2013). Mitä kirjallisuuskasvatus on? *Kielikukko*, 32(2), 34-39.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 2.3.2019: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>.

- Saarikoski, H. (2001). *Mistä on huonot tytöt tehty?* Helsinki: Tammi.
- Saarikoski, H. (2009). *Nuoren naisellisuuden koreografioita. Spice Girlsin fanit tyttöyden tekijöinä.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Saresma, T. (2013). Suomalaiset lukemisen kulttuurit. Teoksessa M. Hallila, Y. Hosiailuoma, S. Karkulehto, L. Kirstinä & J. Ojajärvi (toim.) *Suomen nykykirjallisuus II: kirjallinen elämä ja yhteiskunta.* Helsinki: SKS, 238-250.
- Seppälä, S. (2017). *Opettajakuva 2010-luvun lastenkirjallisuudessa.* Kasvatustieteiden Pro gradu-tutkielma. Turun yliopisto.
- Shahidul, S. M. & Zehadul Karim, H. M. (2015). Factors contributing to school dropout among the girls: a review of literature. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 3(2), 25-36.
- Stenman, M-S. (2018). *Voimasanat ja haukkumanimet Puluboi ja Poni -kirjasarjassa.* Kasvatustieteellinen Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Stimpson, C. S. (1990). Reading for Love: Canons, Paracanons and Whistling Jo March. Papers from the Commonwealth Center for Literary and Cultural Change. The John Hopkins University Press. *New Literary History* 21 (4), 957-976.
- Sunderland, J. (2004). Gendered discourses in children's literature. Teoksessa J. Sunderland (toim.) *Gendered Discourses.* Lontoo: Palgrave Macmillan, 141-164.
- Sunderland, J. (2010). *Language, Gender and Children's fiction.* Bloomsbury Publishing PLC.
- Teräväinen, V. (2011). *Asperger-erityisoppilaan sosiaalinen integraatio.* Acta Universitatis Tamperensis 1637. Tampere.
- Tieteen termipankki. (2019). Filosofia:normatiivisuus. Viitattu 13.4.2019: <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:normatiivisuus>.
- Toivikko, P. Sinkkonen H-M., Wallin, A. & Eskola, J. (2017). Kaikki pitää ottaa mukaan välkällä. Maahanmuuttajaoppilaiden näkemyksiä ystävydestä ja oppimisesta. Teoksessa J. Eskola & T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: perusteema ja 11 muunnelmaa.* Tampere: Tampere University Press, 151-169.

- Tormulainen, A. (2018). *Tyttöenergiällä kasvoaneet. Postfeministisen populaarikulttuuri-ilmiön yhdessä muistellut merkitykset*. Nuorisotutkimusseura/Nuoristotutkimusverkosto, julkaisuja 207.
- Townsend, J.H. (1990). *Standards of Criticism for Children's Literature*. Teoksessa P. Hunt (toim.) *Children's Literature. The Development of Criticism*. New York: Routledge.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vaarala, N. (2018). *Tatun ja Patun ideologia*. HS Viikko 39/2018, B4.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta: 422/2012. Finlex: <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2012/20120422>.
- Voipio, M. (2008). Palkeenkieli helmassa. *Onnimanni* 2008/4, 12-17.
- Voipio, M. (2014). Pikkutyttöjä, välimuotoja ja vastuukantajia. Sukupuolen ja kasvamisen kuvaukset 1950-1960-luvun kotimaisessa tyttökirjallisuudessa. Teoksessa M. Mustola (toim.) *Lastenkirja. Nyt*. Helsinki: SKS, 193-216.
- Voipio, M. (2015). *Emansipaation ja ohjailun ristivedossa. Suomalaisen tyttökirjallisuuden kehitys 1889-2011*. Jyväskylän Studies In Humanities 263. Jyväskylän yliopisto.
- Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. (2015). Eläytymismenetelmän kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 46 (3), 247-259.
- Watkins, T. (1999). *The Setting of Children's Literature: History and Culture*. Teoksessa P. Hunt (toim.) *Understanding Children's Literature*. New York: Routledge, 30-38.
- Westin, B. (1994). Flickboken som genre. Teoksessa Y. Toijer-Nilsson & B. Westin (toim.) *Om flickor för flickor. Den svenska flickboken*. Eskilstuna: Tuna Tryck AB, 10-14.
- WSOY. (2019). Multakutri ja suon salaisuus. Viitattu 12.2.2019: <https://www.wsoy.fi/kirja/jukka-laajarinne/multakutri-ja-suon-salaisuus/9789510418598>.

- Yle.fi. (13.10.2014). *Mummon kone voitti pohjoismaisen kuvakirjakilpailun*. Viitattu 5.4.2019: <https://yle.fi/uutiset/3-5193254>.
- Ylimaunu, A. (2014). *”Hyvät lukijat! Meidän täytyy ottaa haltuun meihin liittyvät sanat.”* Vilja-Tuulia Huotarisen *valoa valoa valoa* tyttökirjan ja tyttöyden (toisin) toistajana. Kirjallisuustieteen Pro gardu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Ylönen, S. (2016). *Tappeleva rapuhirviö: kauhun estetiikka lastenkulttuurissa*. Jyväskylän yliopisto: Humanistinen tiedekunta, taidekasvatus.
- Younger, B. (2009). *Learning curves: Body image and female sexuality in young adult literature*. Lanham, Maryland: The Scarecrow Press Inc.
- Youtube. (2017). *If you have a daughter, you need to see this*. Viitattu 3.3.2019: <https://youtu.be/Z1Jbd4-fPOE>.
- Zipes, J. (1981). Second thoughts on socialization through literature for children. *The Lion and the Unicorn*, 5(1), 19-32.
- Österlund, M. (2005). *Förklädda flickor. Könsförklädning i 1980-talets svenska ungdomsroman*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Österlund, M. (2011). Kaunokirjallisuuden tyttölaboratorio. Teoksessa K. Ojanen, H. Mulari & S. Aaltonen (toim.) *Entäs tytöt: Johdatus tyttötutkimukseen*. Tampere: Vastapaino, 213-248.