

Käyttäytymistieteiden laitos
Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 270
Helsingin yliopisto

VAIKENEMISIA JA VASTARINTAA

**Valtasuhteet ja toiminnan mahdollisuudet
oppilaitosten tasa-arvosuunnittelussa**

Elina Ikävalko

Esitetään
Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi
Athenan, Siltavuorenpenger 3 A, salissa 302
perjantaina 2. syyskuuta 2016 klo 12

Helsinki 2016

Kustos

Professori Gunilla Holm, Helsingin yliopisto

Ohjaajat

Professori (tenure track) Kristiina Brunila, Helsingin yliopisto
Dosentti, akatemiaturkija Johanna Kantola, Helsingin yliopisto
Professori emerita Elina Lahelma, Helsingin yliopisto

Esitarkastajat

Professori Anne Maria Holli, Helsingin yliopisto
Professori Marja-Liisa Honkasalo, Turun yliopisto

Vastaväittäjä

Dosentti, sukupuolentutkimuksen yliopistonlehtori Kirsti Lempiäinen,
Lapin yliopisto

Kannen kuva

Tomi Hyttinen: *Ristiin rastiin*

ISBN 978-951-51-2391-6 (nid.)
ISBN 978-951-51-2392-3 (PDF)

Unigrafia
Helsinki 2016

TIIVISTELMÄ

Tarkastelen tutkimuksessani henkilöstöpoliittisen ja toiminnallisen tasa-arvosuunnittelun käytäntöjä toisen asteen oppilaitoksissa, etenkin tasa-arvotyötä varten perustetuissa tasa-arvotyöryhmissä. Tarkastelen oppilaitoksia sekä opiskelu- että työpaikkoina ja teen näkyväksi sukupuolten tasa-arvon tavoittelun käytäntöjä, joilla julkilausutuista tavoitteista huolimatta saattaa olla myös eriarvoistavia seurauksia. Tasa-arvon edistämisen tavat eivät ole neutraaleja, sillä ne määrittävät osaltaan, miten sukupuolesta ja tasa-arvosta voidaan ajatella. Tutkimuksessani kysyn, millaisia seurauksia tasa-arvotyön teknistymisellä on oppilaitosten ja työpaikkojen tasa-arvotyössä, miten valtasuhteet toimivat oppilaitoksen tasa-arvotyöryhmässä ja millaisena opettajien ja opiskelijoiden toimijuus tasa-arvosuunnitelmatyössä mahdollistuu? Kysyn myös, millaisia mahdollisuuksia kuljeskeleva nomadinen lähestymistapa avaa feministisessä tasa-arvotyön tutkimuksessa? Tutkimus koostuu viidestä artikkelista ja yhteenveto-osasta.

Tutkimukseni kiinnittyy kriittiseen tasa-arvopolitiikan ja -työn tutkimukseen, hallinnan tutkimukseen, feministiseen koulutuksen käytäntöjen tutkimukseen sekä jälkistrukturalistisiin metodologisiin keskusteluihin. Kutsun tutkimusotettani kuljeskeleväksi ja aineiston lukutapaani diskursiiviseksi. Tutkimukseni aineistot muodostuvat ammattioppilaitoksen ja lukion tasa-arvotyöryhmien kokousten äänitteistä, havaintomuistiinpanoista, tasa-arvotyötä oppilaitoksissa tehneiden haastatteluista, tasa-arvosuunnittelun oppaista sekä tasa-arvosuunnittelua kartoittaneiden kyselyjen vastauksista.

Tuon tutkimuksessani esiin, että henkilöstöä koskevasta tasa-arvosuunnittelusta on lainsäädännön tarkentumisen ja työn projektimaisuuden myötä tullut tekninen, managerialistinen käytäntö, jossa toiminnan mitattavuus, ennakoitavuus ja arviointi näyttävät tehokkuutena. Tämä on tehnyt tasa-arvon käsitteestä määrällisen ja yksilökeskeisen, mutta toiminnan pragmaattisuuden vuoksi eriarvoisuudet eivät politisoidu. Tasa-arvosuunnittelua tekevän subjektin tulee olla positiivinen, uskoa yhdessä tekemiseen hyvässä hengessä ja kyetä ottamaan työhön ironista etäisyyttä, sillä tavoiteltuja muutoksia ei välttämättä saada aikaan. Toiminnallisen tasa-arvosuunnittelun ohjeistuksissa ylläpidetään sekä ajatusta työelämän tarpeisiin vastaamisesta että opiskelijälähtöisestä yhteistoiminnasta. Opiskelijoiden osallistuminen asettuu useimmiten oppilaskuntatoiminnan muotoon. Tasa-arvosuunnittelun tuottaman käsityksen mukaan opiskelija ei tasa-arvosuunnittelutyössä muovaa toiminnasta itselleen parhaiten sopivaa, vaan hänet ”osallistetaan” ja asetetaan osaksi ennalta sovittuja toimintatapoja, mikä vaikuttaa myös opiskelijoiden käsityksiin omista kyvyistään ja vaikutusmahdollisuuksistaan.

Tasa-arvotyöryhmässä paikannutaan eri tavoin sen mukaan, ketkä voivat kieläytyä tasa-arvotyöhön kuuluvien tehtävien hoitamisesta ja keitä asetetaan suosittelemaan. Työryhmän valtasuhteet tulevat näkyviin siinä, millaisissa positioissa kokouksissa vaikeneminen on mahdollista ja millaisiin positioihin puheen tuottaminen kuuluu kuin itsestään selvästi. Työryhmissä on paikoin mahdollista omaksua tehokkuutta haastavia toimintatapoja, jotka tarjoavat tilaa keskustella erilaisista näkemyksistä tasa-arvosta ja sukupuolesta ilman suunnitelmadokumentin tuottamisen orientaatiota tai keskittymistä prosessin tekniseen toteuttamiseen. Juuri tasa-arvotyöryhmän keskinäinen toiminta voi haastaa managerialistisen tasa-arvotyön tekemisen. Toisaalta tasa-arvotyöstä vastuussa olevat asettuvat helposti tietämään, mikä muille on hyväksi, eräänlaisiksi yhteisen hyvän lähettiläiksi. Siksi tasa-arvotyölle kriittiset äänet voivat jäädä työryhmäläisiltä kuulematta ja varsinainen tasa-arvosuunnitelmadokumentti tavoitteineen muulle henkilökunnalle etäiseksi.

Tutkijana ja tasa-arvovastaavana toimiminen työryhmässä tapahtuu keskinäisenä riippuvuutena ja paikantumisten välillä yhä uudelleen syntyvinä mahdollisuuksina. Vaikkei tutkija voi ennakoita, mitä hänen toiminnastaan ryhmässä seuraa, voi hän nomadisen kuljeskelevan tutkimuksen näkökulmasta solmia hetkellisiä poliittisia liittolaisuuksia ilman yhteisen kokemuksen tai jaetun identiteetin vaatimusta.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the practices of gender equality work by analysing gender equality planning (GEP) processes in upper secondary educational institutions, both general and vocational. Its aim is to analyse the practices included in gender equality work, which may, regardless of the expressed goals, have un-equalizing consequences. Different techniques of promoting equality are not neutral because they define possible ways to understand gender and equality. The study asks what consequences instrumentalized gender equality work has for educational institutions and workplaces; how the power relations function in an equality working group of a educational institution; what opportunities for agency arise for teachers and students in gender equality work; and what opportunities are offered by the drifting, nomadic approach to feminist research on gender equality work. The dissertation includes five articles and a summary chapter.

The study is framed within the critical studies of gender equality politics, studies of governmentality, feminist studies of educational practices and poststructuralist methodological discussion. The methodological approach of the study is nomadic and discursive reading. The research data consist of interviews in educational institutions that had drawn up their gender equality plans, recorded meetings of equality working groups of a vocational institution and an general upper secondary school, ethnographical notes from the group meetings and interviews with the members of the groups. In addition, it contains two national surveys (2009 and 2011) about GEP in upper secondary educational institutions.

In the case of the GEP in workplaces, the correctives of the gender equality act and the project form of GEP turns equality work into managerialist practices, which produce a quantified, statistically controllable and instrumentalized understanding of equality. This is why gender equality does not easily become a political question within the practices of GEP. The study shows that the subject of GEP is expected to remain positive and have faith in its good-spirited co-operation, but on the other hand accept the fact that too many reformations cannot be demanded too quickly. In the case of the operational GEP, the guidelines emphasize the importance of the student's involvement in the process of GEP and the need for equality-skilled workers in the labour market. At the same time the discourse of GEP has not invited students to participate. The participation of students is done according to a ready-made model, which is not organized nor planned by the students themselves. The student is not the one who starts to create and shape the ways in which to put equality work into action in educational institution. She is involved and made a part of the 'equality planning model'.

Working against the individualism of managerialist discourses, the equality working groups can offer sites for feminist resistance in the form of a sense of community. If the need to 'produce the paper' (the gender equality plan) is put aside, new knowledge can be generated and shared through discussion. The group's co-operation is a form of resistance to managerialist practices in gender equality work that attach the activity to the individual. The paradox of feminist resistance in the context of GEP is that while the separateness of the working group may give a sense of autonomy to its members, it keeps the feminist demands unconnected from the everyday practices of educational institutions.

In the equality working group, the possibilities to refuse to undertake the tasks at hand and become a target of persuasion form the positionings for the working group members. The different possibilities to produce speech or silence in the group are analysed as an effect of power relations in the group. The becomings of the researcher and the chair of the working group occur as mutual dependence and as ever-arising possibilities between these becomings. The study suggests that the concept of a rhizome could open up new ways to consider the multidirectional change in the context of equality work. From the nomadic drifting approach research is not intended to speak on behalf of others or to resettle in others position, but to acknowledge and recognize the current positionings and create alliances together.

KIITOKSET

Tullakseen mahdolliseksi tämäkin tutkimus on tarvinnut monien ihmisten apua, tukea ja rohkaisua sekä lukemattomia keskusteluja tärkeiden ystävien ja kollegoiden kanssa. Suuri kiitos kuuluu myös niille tasa-arvotyötä tehneille ja tekeville opiskelijoille, opettajille ja oppilaitosten henkilökunnalle, jotka osallistuivat tutkimukseeni.

En voi kylliksi kiittää työni ohjaajia Elina Lahelmaa, Johanna Kantolaa ja Kristiina Brunilaa. Kiitän teitä yhteisesti kaikesta tuesta, sen pienistä ja suurista ilmauksista vuosien varrella. Te uskoitte, että tutkimukseni valmistuu niinäkin hetkinä, kun itse epäröin. Elinalle kiitos siitä, että toivotit minut ”muualta tulleena” lämpimästi tervetulleeksi johtamaasi KUFEn tutkimusryhmään ja sitä kautta myös AMIS- ja TAsUKO -hankkeisiin. Kiitos tarkoista kommentteista teksteihini silloinkin, kun lähestymistapamme aiheeseen olivat erilaiset. Kiitokset myös tutkijan elämään liittyvän ”hiljaisen tiedon” jakamisesta. Johannaa haluan kiittää erityisesti pragmaattisesta suhtautumisesta väitöskirjan tekoon ja tekstieni aina huolellisesta ja paneutuneesta kommentoinnista. Kiitos yhdessä kirjoittamisesta sekä kärsivällisyydestäsi ja ystävällisestä eteenpäin tuuppimisesta artikkelin julkaisuun liittyvien hankaluuksien keskellä. Kristiina, ilman sinua en olisi ryhtynyt tutkijaksi. Innostit tutkimuksen tekoon jo työskennellessämme samassa tasa-arvoprojektissa kymmenen vuotta sitten, ja aika pian tutustumisemme jälkeen taisit ehdottaa, että ryhtyisin tekemään jatko-opintoja, kunhan gradu vain ensin saataisiin pois alta. Kiitos vankkumattomasta uskostasi tutkimukseeni ja siitä, että olet aina rohkaisseut minua ylittämään itseni ja pitänyt puoliani tilanteessa kuin tilanteessa. Kiitos monista yhteisistä keskusteluista ja yhdessä kirjoittamisesta, mukaan ottamisesta, luottamuksesta, ilosta ja illanistujaisista sekä emoilusta aina tarvittaessa. Ja tietenkin ystävyystä ja sittemmin myös ”sukulaisuudesta”.

Ystävyystä, yhdessä lukemisesta ja kirjoittamisesta, jokapäiväisen (työ)elämän ilojen ja surujen jakamisesta ja lujasta vertaistuesta kiitän rakkaita kollegoitani Hanna Guttormia, Tuuli Kurkea, Sari Mononen-Batista Costaa, Anna-Maija Niemeä ja Saija Volmaria. Tuulille erityiskiitos yhdessä pohdiskelusta, tuesta ihan kaikenlaisina hetkinä, hermiittiyden jakamisesta sekä matkoista ja tietenkin jatkoista. Anna-Maijaa haluan kiittää takaisin tutkijaystävyystä sekä suhteellisuudentajusta ja vauvajutuista. Hannalle kiitos luottamuksenosoituksista ja välinpitämisestä. Kiitos, Saija, uudesta ystävyystä, kahvitteluista ja vauvanvaatteista. Sari, kiitos lämpimästä ystävyystäsi, pitkistä puheluista, tragikoomisista työmatkoistamme ja vieraanvaraisuudestasi. Olisitpa vielä täällä.

Työhuonetoveruudesta Vironkadulla ja Siltavuorenpenkereellä sekä monien arkisten ja juhllisten hetkien jakamisesta kiitän Jenni Helakorpea, Pirkko Hynnistä,

Ville Kainulaista, Reetta Mietolaa, Mari Simolaa ja Touko Vaahteraa. Toukoa ja Riikka Hohtia kiitän SUKO-foorumin vetovastuun jakamisesta.

Työskentely tutkimusavustajana Tasa-arvo- ja sukupuolittietoisuus opettajan-koulutuksessa -hankkeessa tutkimukseni alkuvaiheessa johdatti melko perinpohjaisesti yliopiston tasa-arvotyöhön ja hallinnon tuntemukseen. TASUKON väkeä Jenniä, Pirkkoa, Elinaa, Jukka Lehtosta, Laura Pellikkaa ja Liisa Tainiota kiitän mutkattomasta työtoveruudesta ja mukaan ottamisesta. Pirkkoa kiitän erityisesti kaikkea mahdollista käsittelevistä keskusteluista TASUKON ”pömpelissä” ja tiedekunnan hallinnon kiemuroihin opastamisesta.

Aineiston hankinnasta graduvaiheessa, yhdessä kirjoittamisesta, tasa-arvotyöhön liittyviä turhaumia purkavista keskusteluista ja hauska Barcelonan retkestä kiitän Milja Saarta.

Kiitos työni esitarkastajille Marja-Liisa Honkasalolle ja Anne Maria Hollille rohkaisevista, tarkoista ja perinpohjaisista lausunnoista väitöskirjani käsikirjoitukseen. Marja-Liisalle ja Sukupuolentutkimuksen seuralle kiitos Vuoden artikkeli 2014 -palkinnosta. Kustostani Gunilla Holmia haluan kiittää tuesta ja avusta väitöspäivänä ja post doc tutkimussuunnitelmani rakentavasta kommentoinnista.

AMIS-hankkeen, KUFEn ja AGORAn porukkaa Päivi Bergiä, Kristiina Brunilaa, Tuuli Fromia, Hanna Guttormia, Katariina Hakalaa, Riikka Hohtia, Pirkko Hynistä, Ulpukka Isopahkala-Bouretia, Ina Juvaa, Ville Kainulaista, Aarno Kauppilaa, Minna Kelhää, Tuuli Kurkea, Anna Kuuteria, Elina, Lahelmaa, Sirpa Lappalaista, Jukka Lehtosta, Minna Lähteenmäkeä, Katariina Mertasta, Sari Mononen-Batista Costaa, Anna-Maija Niemeä, Antti Paakkaria, Elina Pajua, Tarja Palmua, Leila Pehkosta, Laura Pellikkaa, Päivi Siivosta, Mari Simolaa, Antti Teittistä, Touko Vaahteraa, Kristiina Vainiota, Tuija Veintietä, Saija Volmaria ja monia muita kiitän yhteisestä ajasta, keskusteluista, lukupiireistä, yhdessä opettamisesta, tasa-arvotyöstä, juhlista, matkoista ja paperieni lukemisesta ja kommentoinnista sekä yksityisesti että KiTKa- ja KYK-tutkimusseminaareissa. Kiitokset Kristiina, Elina L., Sirpa ja Tarja tutkimusseminaarien luotsaamisesta.

Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden (ja sitä ennen kasvatustieteiden) laitosta, valtakunnallista KASVA-tutkijakoulua ja sen Kasvatus, yhteiskunta ja kulttuuri -osaohjelmaa, Helsingin yliopiston SKY-tohtoriohjelmaa ja Tiedesäätiötä kiitän tutkimukseni taloudellisesta tukemisesta. KTK:n ja SKYn tutkimusseminaareihin osallistuneita ihmisiä kiitän monista hyödyllisistä ja innostavista keskusteluista ja näiden seminaarien vetäjiä Leena Koskea (KTK) ja Tuija Pulkista (SKY) tärkeistä ja tarkoista huomioista teksteihini. Opetushallituksen väkeä, Ulla Aunosta, Pirjo Immonen-Oikkosta, Liisa Jääskeläistä, Riku Honkasaloo ja Kari Nyysölää, kiitän sujuvasta ja mukavasta yhteistyöstä kummankin Tasa-arvosuunnitelmien seuranta-kyselyn toteutuksessa.

Lähes elinikäisiä ystäviäni, Elias-lapsia Jonna Koskea, Janina Laasosta, Anna Myllymäkeä, Maija Penttistä ja Leena Vahvelaista kiitän siitä, että olette pitäneet

kiinni ja kulkeneet mukana kaikki nämä vuodet mitä moninaisimmissa elämänvaiheissa. Kiitos ihan kaikesta yhteisestä, rakkaat siskot.

Monia uusia ja vanhoja sukulaisia ja ystäviä kiitän lämmöstä, ilosta ja työtäni kohtaan osoittamastanne arvostuksesta ja kiinnostuksesta. Rakkaita vanhempiani Marjo ja Jorma Ikävalkoa kiitän kaikesta mahdollisesta ja myös mahdottoman tekemisestä mahdolliseksi. Olette olleet vankkumaton tuki ja turva kaikissa tilanteissa. Veljeäni Jukka Ikävalkoa perheineen kiitän monista leppoisista ja riemukkaista yhdessäolon hetkistä. Monaa ja Mikaelia kiitän erityisesti menosta ja meiningistä. Pieni perheeni, Tomi Hyttinen ja Hilla Ikävalko, te teette tästä kaikesta merkityksellistä. Tomi, kiitos etenkin uskomattomasta kärsivällisyydestäsi ja arjen sietokyvystäsi sekä älyttömistä hepulikohtauksista ja monista hersyvistä hetkistä taiteen ja uuden luomisen parissa. Kiitos myös väitöskirjan kannen ja karonkkakutsun kuvituksesta. Kiitos, Hilla Hippulaiseni, että tulit ja pistit kaiken ihan mullin mallin. Tämä tutkimus on omistettu sinulle.

SISÄLLYSLUETTELO

Tiivistelmä	3
Abstract	5
Kiitokset	7
Luettelo alkuperäisartikkeleista	12
1 Tutkimuksen tausta ja tehtävä	13
2 Tasa-arvo- ja koulutuspolitiikka ”uudessa” hallinnassa	21
2.1 Tasa-arvopolitiikan muutoksia ja tasa-arvon edistämisen tekniikat	25
2.1.1 Tasa-arvotyö ja sen tekniikat työpaikoilla ja oppilaitoksissa	30
Tasa-arvotyötä työelämässä.....	33
Koulutuksen tasa-arvotyö.....	37
2.1.2 Tasa-arvopolitiikan ja –työn ristiriitoja.....	44
Näkökulmia tasa-arvotyön kohtaamaan vastarintaan	44
Projektitapaistuminen	47
Yksilölähtöisyyden vahvistuminen ja moninaisuuden näkökulma.....	49
2.2 Koulutuspolitiikan markkinoituminen, elinikäinen	53
oppiminen ja yrittäjyyden eetos.....	53
2.2.1 Elinikäinen oppiminen	56
2.2.2 Yrittäjä-asiakas ammatillisessa koulutuksessa	58
3 Valta, hallinta ja subjektin toimijuus	62
3.1 Valta ja vastarinta	64
3.2 Hallinta ja hallinnan tekniikat	68
3.3 Subjektifikaatio ja toimijuuden ongelma	71
4 Tutkimuksen tekemisestä ja tiedon tuottamisesta	77
4.1 Kuljeskeleva metodologia ja nomadinen tietäminen	79
4.1.1 Työskentelyä metodologioiden raunioilla	80
4.1.2 Aineistojen kanssa kuljeskelua.....	83
Tutkijana tasa-arvotyöryhmässä	86
Haastatteluja	88
Tasa-arvosuunnittelun oppaita ja kyselyaineistoja.....	92
4.1.3 Nomadinen tietäminen ja etiikka	94
4.2 Diskursiivinen (ja dekonstruktiiivinen) lukutapa	98

5 Tutkimuksen tulokset: artikkelien esittely	104
5.1 Vaarattomaksi hallinnoitu tasa-arvotyö ja tasa-arvosuunnitteleva subjekti	104
5.2 Osallistettava opiskelija tasa-arvotyöryhmässä	106
5.3 Nomadinen tutkijuus ja rihmastomainen tasa-arvotyö	108
5.4 Tasa-arvosuunnittelu ja feministinen vastarinta	110
5.5 Tutkimuksen rajoilla kuljeskellen	112
6 Tulosten pohdintaa ja johtopäätöksiä	114
6.1 Tasa-arvopoliittisten hallinnan tekniikoiden seurauksia oppilaitosten tasa-arvotyössä	114
6.1.1 Tasa-arvotyön teknistyminen ja sukupuolen poliittisuuden häivyttäminen	115
6.1.2 Yhteistyön ja kommunikaation ihanteet tasa-arvo- suunnitelmatyössä	117
6.2 Valtasuhteet ja toimijuus tasa-arvosuunnitelmatyössä	120
6.2.1 Vaikenemisen lukeminen toimijuutena	120
6.2.2 Vastarinnan paradoksaalisuus tasa-arvosuunnittelussa	122
6.3 Kohti nomadista tiedon muodostumista	124
7 Lopuksi (ja jatkoksi)	128
Kirjallisuus	134
Liitteet	150
Alkuperäisartikkelt	155

LUETTELO ALKUPERÄISARTIKKELEISTA

- I Ikävalko, E. & Brunila, K. (2011). Tasa-arvosuunnittelu managerialistisen hallinnan tekniikkana. *Sosiologia* 48:4, 323–337.
- II Ikävalko, E. (2013). Tasa-arvotaitoja työelämään? Opiskelijat ja oppilaitosten toiminnallinen tasa-arvosuunnittelu. Teoksessa Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E., Teittinen, A. (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 63–86.
- III Ikävalko, E. (2014). Valta ja nomadinen tutkijuus tasa-arvotyöryhmässä. *Sukupuolentutkimus – Genusforskning* 4/2014, 17–29.
- IV Ikävalko, E. & Kantola, J. (artikkelikäsikirjoitus, lähetetty uudelleen). Feminist resistance and resistance to feminism in gender equality planning in Finland. *European Journal of Women's Studies*.
- V Ikävalko, E. & Kurki, T. (2014). Tutkimuksen rajoilla kuljeskellen. Teoksessa Brunila, K. & Isopahkala-Bouret, U. (toim.) *Marginaalin voima!* Aikuiskasvatuksen 51. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 222–238.

1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TEHTÄVÄ

Sukupuolten tasa-arvon edistäminen on monitahoinen ja ristiriitainen kysymys. Vaikka tasa-arvo on ollut Suomessa melko yleisesti hyväksytty tavoite, ei yksimielisyyttä ole vallinnut siitä, mistä asioista tasa-arvoinen yhteiskunta muodostuu ja millaisin keinoin sitä kohti tulisi pyrkiä. Samoihin aikoihin kun monet feministit (vaikkeivät toki kaikki) ovat voineet iloita siitä, että suunnitelmallisesta tasa-arvotyöstä¹ tuli lakisääteistä myös peruskouluissa ja muidenkin oppilaitosten tasa-arvon edistämisen velvoitetta tarkennettiin, on nykyisen Sipilän hallituksen politiikan sanottu tarkoittavan takapakkia Suomen tasa-arvopolitiikassa (esim. Tasa-arvovaje 2016).

Myös sukupuolen käsite on kaikkea muuta kuin selvä. Jo valtiollisessa tasa-arvopolitiikassa on ollut monia yhtä aikaisia ja myös ajan myötä muuttuneita painotuksia siitä, miten sukupuoli on ymmärretty: tarkoitetaanko esimerkiksi vain naiseksi nimettyjä syntyperäisiä suomalaisia, luetaanko mukaan myös mieheksi nimetyt vai sisältyykö sukupuolen määritelmään myös ihmiset, jotka eivät asetu kumpaankaan näistä kategorioista? Ja otetaanko lisäksi huomioon, että sukupuoli muodostuu sekä yksilön kokemuksena että yhteiskunnallisena ja poliittisena kysymyksenä erilaiseksi kansallisuudesta, iästä, terveydentilasta tai varallisuudesta riippuen? Sama koskee tasa-arvon edistämistä koulutuksessa. Saavutetaanko sukupuolten tasa-arvon kannalta ihanteellinen koulu kiinnittämällä huomio erikseen tytöiksi ja pojiksi nimettyjen oppilaiden/opiskelijoiden oppimiseen ja asemaan kouluissa, kuten julkisessa keskustelussa usein tehdään; pyrkimällä häivyttämään sukupuoli, kuten kouluissa usein tehdään vai jotenkin ihan muuten? Muun muassa näihin kysymyksiin oppilaitosten tasa-arvotyössä tulisi tai tullaan väistämättä ottaneeksi kantaa. Kyse ei siis ole millään tavoin helposta tehtävästä.

Tarkastelen väitöskirjatutkimuksessani tasa-arvosuunnittelun avulla tehtävän tasa-arvotyön käytäntöjä toisen asteen oppilaitoksissa ja työpaikoilla, etenkin tasa-arvotyötä varten perustetuissa tasa-arvotyöryhmissä. Tarkastelen oppilaitoksia sekä työpaikkoina että laajemmin opiskelijoiden, opettajien ja muun henkilökunnan muodostamina yhteisöinä. Teen tutkimuksessani näkyväksi erityisesti sukupuolten tasa-arvon tavoitteluun sisältyviä, usein kyseenalaistamattomia käytäntöjä, joilla julkilausutuista tavoitteista huolimatta saattaa olla myös eriarvoistavia seurauksia.

Laajassa mielessä tutkimukseni tarkastelee tasa-arvosuunnittelua tasa-arvopoliittisen hallinnan tekniikkana. Tämä tarkoittaa sitä, että sukupuolten tasa-arvon

¹ Tarkoitan suunnitelmallisella tasa-arvotyöllä tasa-arvosuunnittelun muodossa tehtävää tasa-arvon edistämistyötä.

edistämisen tavat eivät ole neutraaleja, niihin sisältyy aina oletuksia ”todellisuudesta” ja ne tuottavat (sekä rajaavat että mahdollistavat) sitä, miten sukupuolesta ja tasa-arvosta voidaan ajatella. Olen tutkimuksessani ollut kiinnostunut muun muassa siitä, miten valtasuhteet tasa-arvosuunnitelmatyössä ja tasa-arvotyöryhmässä toimivat ja millaisia subjektiviteetteja niissä muodostuu? Mitä tasa-arvosuunnittelun puitteissa on mahdollista tehdä, ketkä pääsevät vaikuttamaan, ketä kuunnellaan, kuka ylipäätään puhuu ja millä tavalla?

Tasa-arvolla on tasa-arvopolitiikassa tarkoitettu Johanna Kantolan, Kevät Nousiaisen ja Milja Saaren (2012) mukaan yhdenvertaisuutta lain edessä, toimia sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi ja yhteiskunnan sukupuolittuneiden prosessien muuttamista. Tasa-arvopolitiikka ja syrjinnän vastainen oikeus eivät käsittele vain muodollista tasa-arvoa eli yhdenvertaisia oikeuksia ja samanlaista kohtelua vaan myös lopputulosten, toisin sanoen tosiasiallista tasa-arvoa. Tämä tarkoittaa, että myös yhteiskunnallisten prosessien lopputulos, esimerkiksi palkkaus, on tasa-arvoinen. (Mt., 13-14.) Tässä tutkimuksessa sukupuolten tasa-arvo nähdään avoimena käsitteenä, jonka saamien merkitysten tarkastelu on yksi tutkimukseni kiinnostuksen kohteista.

Tasa-arvopolitiikalla tarkoitan politiikkaa, joka hahmottelee laajoja sukupuolten tasa-arvon edistämisen suuntaviivoja ja jonka tekemiseen osallistuu muitakin kuin valtiollisia tahoja, esimerkiksi kansalais- ja työmarkkinajärjestöjä ja ylikansallisia tahoja, kuten Euroopan unioni (tasa-arvopolitiikasta ks. esim. Holli 2003; Raevaara 2005; Saari 2016). Ymmärrän **tasa-arvotyön** pienemmässä mittakaavassa (esimerkiksi yksittäisessä organisaatiossa) tehtävänä, sukupuolten tasa-arvon edistämiseen tähtäävänä työtä, jota saatetaan tehdä joko ammattimaisesti ja täysipäiväisesti tai osa-aikaisesti varsinaisen työtehtävän ohessa (tasa-arvotyöstä ks. esim. Brunila 2009; Callerstig 2014; Ylöstalo 2012). Tässä tutkimuksessa tasa-arvotyötä tehdään nimenomaan lakisääteisen tasa-arvosuunnittelun muodossa, mutta tasa-arvotyötä voidaan tehdä myös monin muin tavoin, esimerkiksi kouluttamalla (Brunila 2009) tai pyrkimällä liittämään (valtavirtaistamaan) tasa-arvonäkökulma osaksi kaikkea organisaation toimintaa (Saari 2012).

Tasa-arvosuunnittelun velvoite jakautuu oppilaitoksissa niiden **henkilöstöä koskevaan tasa-arvosuunnitteluun** sekä oppilaitoksen toimintaa koskevaan **toiminnalliseen tasa-arvosuunnitteluun**. Edelliseen kuuluu etenkin oikeudenmukaiseen työnjakoon, palkkaukseen ja häirinnän poistamiseen liittyviä tavoitteita. Jälkimmäisessä huomio kiinnitetään muun muassa opetuksen järjestämiseen, arviointiin ja opiskelijavalintoihin sekä usein myös opiskelijoiden asemaan ja keskinäisiin suhteisiin laajemmin. Henkilöstöpoliittisen tasa-arvosuunnittelun velvoite on koskenut työpaikkoja vuodesta 1995, toiminnallisen tasa-arvosuunnittelu toisen asteen oppilaitoksia vuodesta 2005. (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta muutoksineen 609/1986.)

Tasa-arvosuunnitelman laatimiseksi ja suunnitelman toteuttamiseksi on tapana perustaa **tasa-arvotyöryhmä**. Myös jokin oppilaitoksessa tai työpaikalla jo valmiiksi toimiva työryhmä voi ottaa tasa-arvotyön toimenkuvaansa, mutta ainakin tasa-arvosuunnitelman laatimisvaihe on sikäli työläs, että se yleensä vaatii melko paljon aikaa ja muita resursseja. Ryhmään tullaan monesta syystä, luottamustoimen velvoittamana ja/tai omasta kiinnostuksesta. Oppilaitoksen tasa-arvotyöryhmässä tulisi olla mukana myös opiskelijoita.

Suomalaisessa lainsäädännössä ja politiikassa tasa-arvo ja **yhdenvertaisuus** on erotettu toisistaan. Yhdenvertaisuudella tarkoitetaan yhdenvertaisuuspolitiikassa ihmisten samanarvoisuutta erilaisista henkilöön liittyvistä tekijöistä riippumatta (ks. esim. Oikeusministeriö 2016)². Tämän tutkimuksen toteutusaikaan yhdenvertaisuuslain sisältämä yhdenvertaisuussuunnittelun velvoite koski ainoastaan viranomaisia ja etnisen yhdenvertaisuuden edistämistä, oppilaitosten tai koulutuksen järjestäjän velvollisuudesta ei säädetty erikseen. Kuitenkin kaikissa tutkimuksessani mukana olleissa oppilaitoksissa tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta tarkasteltiin rinnan. Saman totesin oppilaitosten tasa-arvosuunnittelua kartoittaneen valtakunnallisen kyselyn vastausten perusteella (Ikävalko 2010a; 2014).

Tasa-arvopolitiikka ja -työ eivät ole toisistaan erillisiä toiminnan kenttiä, koska tasa-arvopolitiikka suuntaa sitä, miten tasa-arvotyötä tehdään ja kokemukset tasa-arvotyössä vaikuttavat politiikan tavoitteisiin. Tasa-arvotyö ja siten myös tasa-arvosuunnittelu on poliittista toimintaa, jonka julkilausuttuna tavoitteena on edistää sukupuolten tasa-arvoa ja vähentää eriarvoisuutta. Puhujasta riippuen sen välilliseksi seurauksiksi voidaan nimetä esimerkiksi yleisen tai työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen lisääntyminen sekä kilpailukyvyyn ja tuottavuuden kasvu (sukupuolesta riippumatta) kaikkien resurssien tehokkaan käyttöönoton vuoksi. Ymmärrän politiikan merkityksistä käytävänä kamppailuna, johon liittyy erimielisyyttä ongelman asettelusta, tavoitteista ja toimintatavoista. Poliittiseen kuuluu myös kamppailu siitä, mitkä asiat mielletään poliittisen piiriin kuuluviksi (Mouffe 2005; Palonen 2006; Pulkkinen 2003).

Tutkimukseni laajempänä kontekstina on hyvinvointivaltiollisessa hallinnassa viimeisten reilun kahdenkymmenen vuoden aikana tapahtuneet muutokset ja niiden seuraukset tasa-arvo- ja koulutuspolitiikkaan sekä sitä myötä työpaikkojen ja oppilaitosten tasa-arvotyöhön. Keskeisimpiä näistä laajemmista suuntauksista ovat tämän tutkimuksen kannalta markkinoitumisen, managerialismin ja yksilöllistymisen tendenssit (ks. yhteenvedon luku 2). Tasa-arvotyön markkinoitumisen kytken

2 Yhdenvertaisuuslaki (1326/2014) mainitsee tällaisiksi eroiksi iän, alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, poliittisen toiminnan, ammattiyhdistystoiminnan, perhesuhteiden, terveydentilan, vammaisuuden, seksuaalisen suuntautumisen tai muun henkilöön liittyvän syyn. Yhdenvertaisuustyö ja -suunnittelu merkitsee työtä edellä mainittuihin syihin perustuvan syrjinnän poistamiseksi sekä tasa-arvon edistämiseksi.

tasa-arvoprojektien ja bisnesmuotoisen tasa-arvotyön määrän kasvuun sekä siihen, että tasa-arvotyötä on alettu perustella yhä enemmän siitä organisaatiolle koituvalla taloudellisella hyödyllä. Managerialismi liittyy tutkimuksessani tasa-arvosuunnitteluun kuuluvaan mitattavuuden, arvioinnin ja standardoinnin vaatimukseen, toisin sanoen tasa-arvotyön teknistymiseen. Yksilöllistymisen taas liitän yksittäisissä oppilaitoksissa toimivien opiskelijoiden, opettajien ja muun henkilökunnan tulemiseen vastuullisiksi yhteiskunnallisen tasa-arvon edistymisestä. Tämä liittyy myös siihen, kuinka sukupuolesta ja muista eroista on kollektiivisen poliittisen voiman sijaan tullut yhä enemmän yksilöllinen heikkous tai voimavara (ks. Mäkinen 2012). Myös tasa-arvon edistämistä (tasa-arvolain ja -suunnittelun muodossa) on tullut osaamista, taito, joka voidaan oppia ja josta voi olla työelämässä hyötyä. Tasa-arvoon liittyvä osaaminen siis edellyttää työntekijältä kykyä vaatia oikeuksiaan työelämässä, mutta ei välttämättä tee siitä yhteistä tavoitetta tai poliittista muutosliikettä.

Tutkimukseni ajoittuu tiettyyn historialliseen hetkeen (tutkimuksen pääasiallinen aineisto on tuotettu vuosina 2008–2011) Suomen tasa-arvopoliittikan ja -työn vaiheissa. Vuonna 2005 voimaan tullut uusi tasa-arvolaki laajensi suunnitelmallisen tasa-arvotyön velvoitetta oppilaitoksiin peruskouluja lukuun ottamatta ja tarkensi työpaikkoja koskevia velvoitteita. Tutkimukseni aloittamisen aikoihin tasa-arvosuunnitelmia oli lakimuutosten myötä alettu enenevässä määrin tehdä lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa, mutta tätä toimintaa koskeva tutkimus puuttui. Myöskään toisen asteen oppilaitosten tasa-arvosuunnittelun yleisyydestä, tavoista ja sisällöistä ei ollut tietoa. Niinpä tutkimukseni aluksi ryhdyinkin selvittämään yhteistyössä Opetushallituksen kanssa näitä perustietoja oppilaitoksiin suunnatulla tasa-arvosuunnittelun tilannetta kartoittavalla kyselyllä (Ikävalko 2010a), joka myös toistettiin väitöskirjatyöni loppuvaiheessa (Ikävalko 2014). Näiden kyselyjen tulokset ovat toimineet tärkeänä tutkimustani taustoittavana aineistona.

Valtio-opin pro gradu tutkimuksessani tarkastelin tasa-arvolain uudistusta poliittisena prosessina ja muun muassa juuri niitä neuvotteluja, joita tasa-arvosuunnittelun velvoitteen laajentamiseen liittyi. Etenkin tasa-arvon edistämismuutoksen laajentaminen oppilaitosten piiriin herätti paljon ristiriitoja valmistelun aikana (Ikävalko 2010b). Gradua tehdessäni työskentelin myös jonkin aikaa työpaikkojen tasa-arvosuunnitteluun keskittyneessä projektissa. Tasa-arvotyön tekniikoiden seuraukset tasa-arvon käsitteelle ja tasa-arvon edistämiseksi tehtävälle työlle alkoivat gradun ja projektin kokemusten myötä mietityttää ja herättivät hankaliakin kysymyksiä näiden tekniikoiden toimivuudesta ja mielekkyydestä ylipäättään. Havaitsin, että oppilaitosten tasa-arvosuunnitteluun keskittyvän tutkimuksen lisäksi Suomessa kaivattiin lisää kriittistä keskustelua tasa-arvon edistämisen menetelmistä.

Tutkimukseni on ollut osa Suomen Akatemian rahoittamaa *Kansalaisuus, toimijuus ja erot toisen asteen koulutuksessa – painopisteenä ammatillinen koulutus* -tutkimushanketta (SA 2010–2013), jossa oltiin erojen ja toimijuuden tematiikan lisäksi kiinnostuneita opettajien ja opiskelijoiden koulutukselle antamista

merkityksistä (Brunila ym. 2013; Lahelma 2013). Hankkeeseen osallistumisen ja lainsäädännön muutosten myötä kiinnostuin tasa-arvotyöstä nimenomaan toisella asteella. Lisäksi toimin tutkimukseni alkuvaiheessa tutkimusavustajana Opetusministeriön rahoittamassa kansallisessa *Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa* (TASUKO) -tutkimus- ja kehittämishankkeessa (2008–2011), jossa tavoitteena oli vahvistaa tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuutta opettajankoulutuksen sisällöissä (Hynninen & Lahelma 2008; Lahelma 2011a). Hankkeessa työskentely auttoi omalta osaltaan jäsentämään koulutuksen ja tasa-arvon problematiikkaa.

Tutkimusprosessini loppuvaiheessa vuoden 2015 alussa uudet, pitkään valmistellut tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslait tulivat voimaan. Niissä tasa-arvosuunnittelun velvoite muun muassa laajennettiin perusopetukseen ja yhdenvertaisuussuunnittelu tuli koskemaan myös oppilaitoksia. Tämä ei välttämättä tule olemaan monille toisen asteen oppilaitoksille kovin merkittävä muutos, sillä, kuten sanottua, jo nyt suurin osa niistä on sisällyttänyt tasa-arvosuunnitteluunsa myös yhdenvertaisuuden teemoja (Ikävalko 2014). Peruskouluissa sen sijaan ollaan melko samassa tilanteessa kuin toisen asteen oppilaitoksissa kymmenen vuotta sitten. Koulutuksen järjestäjän ja oppilaitosten kun on ratkaistava, miten tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyötä lähdetään toteuttamaan ja miten esimerkiksi oppilaat tähän työhön osallistuvat. Toisaalta tämän yhteenvedon kirjoitusaikaan vallassa oleva hallitus on kohdistanut hyvinvointiyhteiskunnan palveluihin ja kaikille koulutusasteille leikkauksia, joihin kuuluu muun muassa luokkakokojen pienentämiseen ja yleissivistävän koulutuksen laadun parantamiseen suunnattujen avustusten vähentäminen sekä mittavia ammatilliseen koulutukseen kohdistuvia säästötavoitteita. Tällaiset muutokset tuskin ovat omiaan lisäämään tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyölle suunnattuja resursseja oppilaitoksissa, joissa aiemminkin on koettu tasa-arvosuunnittelun olevan sen vaatiman työ määrään vuoksi hankalasti toteutettavissa.

Tutkimuksen asetelma ja kysymykset

Tutkimukseni ei ole pysytellyt minkään tietyn tieteenalan keskustelujen parissa, kuten ei sukupuolentutkimus muutenkaan. Olen kuljeskellut muun muassa hallinnan tutkimuksen ja feministisen (tasa-arvo)politiikan tutkimuksen, feministisen jälkistrukturalistisen ja etnografisen koulutuksen tutkimuksen, erilaisten post-teorioiden ja hyvinvointiyhteiskunnan muutosta ja markkinoitumista kriittisesti tarkastelevien sosiologien ja sosiaalipolitiikan tutkijoiden kirjoitusten parissa.

Tutkimus kiinnittyy tasa-arvopolitiikan tutkimuksen diskursiiviseen suuntaukseen (Holli ym. 2005; Kantola 2006; Lombardo ym. 2009; Saari 2016) ja tasa-arvotyötä tästä näkökulmasta tarkastelemaan keskusteluun (Brunila 2009; Prügl 2011; Wöhl 2007; Ylöstalo 2012), feministiseen koulutuksen käytäntöjä tarkastelemaan etnografiseen tutkimukseen (Arnesen ym. 2014; Hakala 2007; Lahelma & Gordon

2007; Niemi & Kurki 2014) sekä jälkistrukturalistisiin feministisen metodologian keskusteluihin (Guttorm 2014; Lather 2009; St. Pierre 2009). Yhdistän tutkimukseni hallinnan analytiikkaa (Foucault 2002/1978; O'Malley 1997; Rose 1999) jälkistrukturalistisen tutkimuksen vallan ja subjektiksi tuleminen käsitteistöön (Braidotti 2011; Foucault 2002/1982; Butler 1997; Pulkkinen 2003) sekä feministisen etnografian esiin nostamiin kysymyksiin tiedosta ja vallasta (Davies 2006; Hakala & Hynninen 2007; Honkasalo 2004; Visweswaran 1994; Youdell 2010).

Tutkimukseni tärkein, kokoava kysymys on

Mitä tasa-arvolle ja tasa-arvotyölle tapahtuu, kun sitä toteutetaan tasa-arvosuunnittelun muodossa?

Tähän kysymykseen vastaan kaikissa väitöskirjani artikkeleissa. Lisäksi tarkennan tätä keskeisintä kysymystä seuraavalla kolmella alakysymyksellä:

1. *Millaisia seurauksia tasa-arvotyön teknistymisellä on oppilaitosten ja työpaikkojen tasa-arvotyössä?*
2. *Miten valtasuhteet oppilaitoksen tasa-arvotyöryhmässä toimivat?*
3. *Millaisena opettajien ja opiskelijoiden toimijuus tasa-arvosuunnitelmatyössä mahdollistuu?*

Ensimmäinen (koko tutkimustehtävää tarkentava) tutkimuskysymykseni keskittyy siihen, millaisia seurauksia tasa-arvosuunnittelulla aivan tietynlaisena, managerialistisena hallinnan tekniikkana on tasa-arvon edistämisen kannalta. Vastaan tähän kysymykseen artikkeleissa I, II ja IV. Toinen kysymys tarkentaa huomion oppilaitoksen tasa-arvotyöryhmään ja valtasuhteiden toimintaan siellä. Miten valtasuhteet toimivat työryhmässä, jossa toimitaan tasa-arvosuunnittelun ja koulun muiden käytäntöjen määrittämässä puitteissa ja jossa osallistujat paikantuvat eri tavoin muun muassa aseman, tehtävän ja sukupuolen mukaan. Näihin kysymyksiin vastaan artikkeleissa II, III ja IV. Tasa-arvotyö avaa toki myös toiminnan paikkoja ja mahdollisuuksia. Kolmas kysymys keskittyykin siten oppilaitosten tasa-arvotyössä mahdollistuvien toimijuuksien tarkasteluun silloin, kun toimijuus ymmärretään valtasuhteissa muodostuvana, osana subjektiksi tulemistä. Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaan artikkeleissa I, II, III ja IV.

Koska metodologinen pohdinta on ollut keskeinen osa tutkimustani, neljäs tutkimuskysymykseni koskee sitä

4. *Millaisia mahdollisuuksia kuljeskeleva nomadinen lähestymistapa avaa feministisessä tasa-arvotyön tutkimuksessa?*

Viimeiseen, metodologiseen kysymykseeni vastaan artikkeleissa III ja V. Tuon niissä esiin, millä tavoin kuljeskeleva ote sopii feministiseen tasa-arvotyön tutkimukseen ja miten sen avulla voidaan ottaa etäisyyttä kehittämisorientoituneeseen tapaan tarkastella tasa-arvotyötä suoraviivaisena tavoitteiden toteuttamisena. Tässä tarkastelussa keskeisenä on ollut Rosi Braidottin (2006; 2011) muotoilema nomadisen subjektiviteetin jäsennys ja Precarias a la Deriva –kollektiivin (2009) kehittäminen kuljeskeleva tutkimus (ks. luku 4). Kutsunkin tutkimusotettani kuljeskeleväksi, nomadiseksi tutkimuksen tekemisen tavaksi. Kuljeskelun metafora kuvaa mielestäni hyvin niin aineistojen syntyä, erilaisten teorioiden kanssa keskustelua kuin tutkivan subjektin muodostumistakin.

Olen jäsentänyt tasa-arvosuunnittelua hallinnan tutkimuksesta peräisin olevilla hallinnallistumisen (governmentality) ja hallinnan tekniikan käsitteillä (technique of government). Olen tarkastellut tasa-arvosuunnittelun seurauksia oppilaitoksissa Michel Foucault'n vallan ja subjektiksi tuleminen käsitteistön sekä feministitutkijoiden, kuten Judith Butlerin ja Bronwyn Daviesin, valtasuhteiden toimintaan ja toimijuuteen avaamien näkökulmien avulla. (Ks. luku 3.) Teoreettinen lähestymistapani mahdollistaa tasa-arvotyön mutta myös itse tutkimuksen tarkastelun valtasuhteina, jossa keskeistä ovat tiedon ja vallan yhteenkietoutuminen, tiedon tuottamisen eettisyys sekä tutkijan ja tutkimuksen kohteen välisen vastakkainasettelun häiritseminen (väitöskirjan artikkeli VI; Braidotti 2011).

Aineiston lukutapani on diskursiivinen, millä tarkoitan tasa-arvosuunnittelun avulla tehtävän tasa-arvotyön tarkastelua valtasuhteissa toimimisena. Tähän kuuluu myös niissä muodostuvan tasa-arvoa ja tasa-arvotyön toimijoita koskevan tiedon ja sitä myötä eri tavoin paikantuneiden subjektien toiminnan mahdollisuuksien tarkastelu. Diskursiivisuuden näkökulmasta tasa-arvo ajatellaan tehtynä, sen nähdään tuottavan todellisuutta ja subjektiviteetteja. Tällöin se saa myös erilaisia merkityksiä kontekstistaan riippuen. (Brunila & Ylöstalo 2015; Holli ym. 2005; Lombardo ym. 2009; Raevaara 2005; Saari 2016.)

Kriittinen näkökulma tasa-arvoon tuotettuna ja jatkuvasti uudelleen muotoutuvana myös tarkoittaa, ettei tasa-arvolle pyritä luomaan yhtä oikeaa tai toivottua sisältöä tai oleteta, että sellaisen löytäminen olisi tutkimuksen keinoin saavutettavissa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö tasa-arvon saamien erilaisten merkitysten ja määritelmien seurauksia ja niihin liittyviä ongelmia tuotaisi esiin. (Ks. Magnusson ym. 2008.)

Tutkimukseni keskeisimmät aineistot ovat äänitteet ja havaintomuistiinpanot ammatti-instituutin ja lukion tasa-arvotyöryhmistä, joiden toimintaan osallistuin vuosina 2009–2011. Lisäksi tein haastatteluja sellaisissa toisen asteen oppilaitoksissa, jotka olivat laatineet tasa-arvosuunnitelmansa ja joissa sitä oli jo ehditty toteuttaa. Kokosin tutkimustani varten myös projektien ja viranomaisten tuottamia oppilaitoksille suunnattuja tasa-arvosuunnittelun oppaita ja ohjeistuksia 2000-luvun ensimmäisen kymmenen vuoden ajalta. Olen aineistoja analysoidessani kes-

kusteluttanut erilaisia aineistoja keskenään, esimerkiksi havaintomuistiinpanoja tasa-arvosuunnittelun oppaiden kanssa.

Käsillä oleva väitöskirjatutkimus koostuu viidestä artikkelista ja yhteenveto-osasta. Yhteenveto-osa etenee siten, että esittelen luvussa 2 tutkimukseni yhteiskunnallista kontekstia, toisin sanoen tasa-arvo- ja koulutuspolitiikassa tapahtuneita muutoksia ja nykyisiä virtauksia aikaisemman tutkimuksen valossa. Käyn myös lyhyesti läpi työpaikkojen ja oppilaitosten tasa-arvotyön ja –suunnittelun historiallista taustaa. Kolmannessa luvussa avaan työni kannalta keskeisimmät teoreettiset näkökulmat koskien valtaa, hallintaa sekä subjektin muodostumista ja toimijuutta. Neljännessä luvussa tarkennan tutkimukseni metodologisia valintoja ja aineiston tuottamiseen liittyvää problematiikkaa. Viidennessä luvussa esittelen tutkimusartikkelini sekä niiden keskeisimmät tulokset. Kuudes luku tuo esiin tutkimukseni kontribuution suomalaiseen ja pohjoismaiseen tasa-arvopolitiikkaa ja tasa-arvotyön menetelmiä sekä työelämän muutosta koskevaan keskusteluun, feministiseen toimijuuden mahdollisuuksia (etenkin tasa-arvotyössä) koskevaan keskusteluun sekä feministiseen postmetodologiseen keskusteluun tiedon muodostumisesta. Tämä luku vastaa kokoavasti tutkimuskysymyksiini. Lopuksi vedän lyhyesti yhteen joitakin tutkimukseni kuluessa syntyneitä, tutkimuksentekoon ja tutkimusaiheeseen liittyviä havaintojani.

2 TASA-ARVO- JA KOULUTUSPOLITIikka ”UUDESSA” HALLINNASSA

Tutkimukseni kontekstina on yhteiskunnan hallinnan (government) tavassa tapahtunut siirtymä, jota on kuvattu sekä tasa-arvo- että koulutuspolitiikan markkinointimisena, managerialisoitumisena sekä yksilöllistymisenä. Tämä liittyy laajempaan keskusteluun hyvinvointiyhteiskunnan hallinnan tavan sekä työelämän muutoksista, mitä on käsitteellistetty esimerkiksi uutena hallintana (new governance), uusliberalismina tai edistyneenä liberalismina (esim. Rose 1999). Käyn tässä luvussa läpi näitä muutoksia aloittaen hyvinvointivaltion ja työelämän muutoksista ja siirtymen sitten tasa-arvo- ja koulutuspolitiikassa viimeisten vuosikymmenten aikana tapahtuneisiin muutoksiin.

Oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo ovat vahvasti olleet osa pohjoismaista hyvinvointivaltiota, jonka tehtävänä on pidetty kaikkien kansalaisten hyvinvoinnin lisäämistä. Tällaisena se on ymmärretty kansalaisten kannalta emansipatoriseksi projektiksi. Hyvinvointivaltio on toisaalta ollut ihanne, jota kohti on pyritty, mutta samalla joukko aikaansaatuja käytäntöjä ja niitä perustelevia ajatustapoja. Sille on suomalaisessa ja pohjoismaisessa tutkimuksessa kuvattu olevan tyypillistä muun muassa naisten työssäkäynnin yleisyys, julkisen sektorin huomattava osuus työllisyydestä, laaja julkinen palveluntuotanto, korkea verotus, tasainen tulonjako, laaja toimeentuloturva, aktiivinen työvoimapolitiikka ja työmarkkinajärjestöjen suuri vaikutus politiikassa ja työmarkkinoilla. (Anttonen & Sipilä 2009, 14–15; Bergqvist 2001.)

Pohjoismainen hyvinvointivaltio on siten ollut yhteiskunnallisten rakenteiden suunnittelun ja luokkaerojen pienentämisen projekti. Sitä on kutsuttu naisystävälliseksi (Hernes 1987; Anttonen ym. 1994), sillä tulonjaon tasaamiseen tähtäävän sosiaalipolitiikan, universaalien etuuksien, sosiaalipalvelujen sekä yksilöverotuksen nähtiin purkavan naisten riippuvuutta miehistä sekä jossain määrin sukupuolittunutta työnjakoa. Tavoitteena oli sosiaalisten erojen minimoiminen ja naisten palkkatyön helpottaminen (niin kutsuttu palkkatyöäitiys). Hyvinvointivaltion naisystävällisyys perustui siihen, että yhteiskunnallisen tasa-arvon tavoite sisälsi myös sukupuolten tasa-arvon sekä sukupuolten sosiaalisten erojen kaventamisen, se oli siis naisten työssäkäyntiin ja yhteiskunnalliseen toimivuuteen liittyvää ystävällisyyttä. Samalla hyvinvointivaltion tasa-arvokäsitys sulki ulkopuolelleen monia ns. nais erityisiä kysymyksiä, kuten ruumiillisuuteen ja koskemattomuuteen liittyvät väkivallan ja seksuaalisuuden, sillä se lähestyi niitä sosiaalisen tasa-arvon ja politiikan keinoin. (Kantola ym. 2012, 14–15; Kantola 2006.)

On myös muistettava, kuten Eeva Jokinen (2013, 11, Julkuseen ja Rantalaihoon 1989 viitaten) huomauttaa, että suomalaisen ja pohjoismaisen hyvinvointivaltion menestys ja naisten palkkatyön lisääntyminen perustuivat pitkälti naisten tekemiin kompromisseihin. Ensinnäkin naiset ovat myyneet hoivatyönsä ja luovuutensa hyvinvoinnin lisäämiseksi halvalla. Hyvinvointivaltion kasvutekijöitä ovat olleet muun muassa naisten edullisesti myymä työvoima, toisin sanoen henkilöstöryhmit, joiden ansiotaso on keskimääräistä alhaisempi ja henkilöstön painostusvoima vähäinen hajanaisen järjestäytymisen³ vuoksi. Toiseksi kaikki naisten harjoittamat reproduktioammatit ovat sisältäneet alistussuhteen miehiin nähden. Naiset pääsivät kyllä töihin, mutta suomalaisia ja pohjoismaisia työmarkkinoita määrittää edelleen sukupuolenmukainen työnjako sekä palkkaukseen ja asemiin liittyvät erot. Kolmanneksi naiset hoitivat palkkatyön ohella niin sanotun ”toisen vuoron” eli kotiin liittyvät hoivatehtävät.

Hyvinvointivaltion hallinnassa tapahtuneilla muutoksilla viitataan yhteiskunta- ja sosiaalipolitiikassa viime vuosikymmeninä tapahtuneisiin ideologis-rakenteellisiin muutoksiin, joiden synty sijoitetaan Suomessa hieman painotuksista riippuen joko 1980-luvun loppupuolen kasinotalouden aikaan (Julkunen 2006; Patomäki 2007) tai 1990-luvun alun lamavuosiin (esim. Anttonen & Sipilä 2009). Muutokset on kytketty globaalin talouden muutoksiin ja kiristyneeseen kansainväliseen kilpailuun. Vaikka laman todettiin myöhemmin johtuneen pitkälti talouspoliittisista syistä, ei hyvinvointivaltio enää ollut ”kansallisena projektina” yhtä vetovoimainen. (Anttonen & Sipilä 2009, 89–90.) Hyvinvointivaltion hallinnassa tapahtuneita muutoksia on kuvattu siirtymisenä sosiaalidemokraattisista ihanteista uusliberaaliin ideologiaan. Hallinnassa tapahtuneiden painotusten muutoksia kuvaavat myös muun muassa yksityistämisen ja tehostamisen sekä yritteliäisyyden ja vapaaehtoisuuden eli yksilön vastuun korostuminen (Julkunen 2006; Komulainen ym. 2010).

Hallinnan tavan muutos kristallisoituu ”uuden julkisjohtamisen” (New Public Management eli NPM) mukaisten, liikkeenjohdon opeista lainattujen periaatteiden omaksumisena valtionhallinnossa ja julkisen sektorin toiminnassa (Eräsaari 2009; Julkunen 2006; Kantola 2002; Rantala & Sulkunen 2006). NPM pyrkii hallinnon toiminnan tehostamiseen muun muassa julkisten palveluiden kilpailuttamisen, yksityistämisen ja kuntien ja muiden paikallisten toimijoiden vastuun lisäämisen keinoin (Julkunen 2006; Simola ym. 2002; Yliaska 2014). Ville Yliaska (2014) kuitenkin huomauttaa uutta julkisjohtamisen historiaa koskevassa väitöskirjassaan, ettei NPM:n tarkoituksena Suomessa ollut ainoastaan julkisen sektorin pienentäminen ja sen toiminnan tehostaminen, vaan kyse oli myös vallanjakoon

3 Kainulainen & Saari (2014) huomauttavat, että käsitys naisvaltaisten palvelulojen ”heikosta” edunvalvonnasta rakentuu vastakuvana kuvitteelliselle teollistumisen ajan periksi antamattomalle, maskuliiniselle edunvalvonnalle. Palvelulojen edunvalvontaa sen sijaan määrittää epävarmuus toimeentulosta ja työsuhteen jatkumisesta.

liittyvästä rakenteellisesta uudistuksesta. Päätösvaltaa julkisista resursseista keskitettiin kunnilta valtiolle, valtionhallinnon keskusvirastoilta ministeriöille ja sektoriministeriöiltä valtiovarainministeriön budjettiosastolle. Samalla lakkautettiin keskusvirastot, joiden merkitys hyvinvointivaltion rakentamisen aikaan oli suuri. Lisäksi keskitettyä resurssivaltaa käytettiin ennen kaikkea elektroniikkateollisuuden tutkimus- ja kehitystyöhön sekä riskirahoitukseen. Yliaskan mukaan NPM ei siten ollut vain vastaus hyvinvointivaltion kriisiin, vaan osa uudenlaista valtiointerventionismia, jossa hyvinvointivaltiota muokattiin valmentajavaltioksi. (Mt., 518–519)

Käännettä on kuvattu siirtymisenä uuteen hallintaan (new governance), jonka yksi piirre on ollut markkinoiden toimintalogiikan laajenemiseen kaikille elämäntilanteille. (Larner 2000; Julkunen 2006.) Tätä poliittis-taloudellista uuden hallinnan tapaa on kutsuttu myös uusliberalismiksi (ks. Patomäki 2007), mutta käsitteeseen liittyvän epämääräisyyden vuoksi puhun tässä mieluummin uudesta hallinnasta. Uusliberalismia on käytetty kuvaamaan tiettyjä poliittisia projekteja (esimerkiksi thatcherismi) sekä siihen liittyviä osa-alueita kuten taloudellista rationalismia, managerialismia ja uuskonservatismia. Uusliberalismia on analysoitu niin politiikan toimeenpanon kehyksenä, ideologiana kuin hallinnan mentaliteettinäkin. Tähän viittaa myös Raija Julkusen uusbyrokratiaksi tai uusmanagerialismiksi nimittämä hallinnan muoto, jossa byrokraattinen, tekninen ja markkinakontrolli kasvavat yhteen. Uusbyrokraattinen kontrolli nojaa tietotekniikan ja markkinaperiaatteiden hyväksikäyttöön. (Julkunen 2008, 179, 183.) Näiden ns. uusmanagerialististen kontrollin muotojen, esimerkiksi pehmeäksi hallinnaksi (*soft governance*) kutsuttujen vertaisarviointien ja hyvien käytäntöjen kehittämisen, erotuksena esimerkiksi suorasta lainsäädännön avulla ohjaamisesta, on katsottu paradoksaalisesti johtaneen tehokkuuden kasvattamisen nimissä byrokratian ja sääntelyn lisääntymiseen julkisella sektorilla. Väitteitä valtiolähtöisen hallinnan vähenemisestä on pidetty liioiteltuina, sillä desentralisaation ja yksityistämisen rinnalla valtion harjoittama hallinta on joillakin alueilla, kuten koulutuksessa, jatkuvasti lisääntynyt. (Hudson 2007, 268; Julkunen 2008, 179, 181.)

Edelliseen liittyen on myös työn ja työelämän sanottu muuttuneen länsimaissa ainakin kahdella tavalla. Yhtäältä muutosta on luonnehdittu tieto- ja palvelutyön lisääntymisenä, mikä tarkoittaa sekä tavarantuotantoon keskittyvän työn vähenemistä että yksilöllisten kognitiivisten ja emotionaalisten kykyjen korostumista työssä yksilön kaikkien kykyjen käyttöönottona. Toiseksi muutosta on kuvattu yleisenä elämän epävarmuuden lisääntymisenä sekä työmarkkinoiden haurastumisena (esim. Jokinen 2013; Lempiäinen & Silvasti 2014), prekarisaationa. Raija Julkusen mukaan (2008) se ”ennen”, johon ”uutta” tai työelämän muutosta verrataan, sijoittuu eri maissa eri ajankohtiin. Tutkimuksessa uutta ja vanhaa on paikannettu erilaisilla post- eli jälki- tai myöhäis-alkuisilla käsitteillä suhteessa ”moderniin” aikaan. Modernia kuvaa juuri teollinen, fordistinen tuotanto ja hyvinvointivaltion

rakentaminen, mikä historiallisesti on ajoitettu Suomessa 1950-luvulta 1980-luvun loppuun tai 1990-luvun alkuun.

Työelämän ”kultakautena” on pidetty 1970- ja 1980-lukuja, joita kuvaavat muutoista tai murrosta painottavien tulkintojen mukaan ainakin vakituiset työsuhteet, vakaat työmarkkinat, työntekijöiden vahvat painostusmahdollisuudet, työelämän epäkohtien poliittisuus ja pääoman vähäiset tuottovaatimukset. Henkilöstöä oli työpaikoilla paljon, työnteko oli väljää, eikä jatkuvia muutosvaatimuksia ollut. Kultakauden jälkeistä aikaa sen sijaan leimaavat suuret tuottovaatimukset. Työltä vaaditaan enemmän ja siksi suorituksia arvioidaan jatkuvasti, työntekijän on alati päivitettävä osaamistaan ja organisaatioita koskevat muutokset ovat arkipäivää. (Julkunen 2008, 13–14.) Julkunen kuitenkin muistuttaa, ettei työelämä ennenkään ole ollut mikään paratiisi, mutta siihen liittyviä ongelmia ja epämukavuuksia kuvaamaan ja tulkitsemaan on syntynyt yhä lukuisampi joukko tieteellisiä konstruktioita, käsitteitä, metodeita, tilastoja ja numeroita. (Mt. 15.)

Edellä kuvattuja muutoksia yhdistää uudenlaisen joustavan ja alati muotoaan muuttavan yksilön esiinmarssi ja eri alueiden hallinnan tavoitteiden ”tärähtäminen” yhä voimakkaammin yksilöön (Julkunen 2008). Aiemmin hyvinvointivaltiollisessa ajattelussa miellettiin ihmisten elämänkulkuun kuuluvat epävarmuuden ja haavoittuvuuden paikat ainakin osin yhteiskunnallisen vastuun ja tuen piiriin kuuluviksi. Samoin työelämän epävarmuudet ja eriarvoisuudet olivat poliittisia ja kollektiivisesti hoidettavissa olevia kysymyksiä. Yksilöllistyminen tai uusi individualismi tarkoittaa sosiaali- ja hyvinvointipolitiikassa yksilön vastuun lisääntymistä tämän tielle osuvien riskien ennakoimisesta ja niistä selviytymisestä. Tähän liittyy toisaalta ainakin koulutetun keskiluokan valinnan mahdollisuuksien lisääntyminen ja ajatus kansalaisesta julkisten palvelujen asiakkaana, jota täytyy ohjata valtautumaan ja näin tekemään itselleen edullisimpia valintoja, toisin sanoen ottamaan vastuuta. Raija Julkunen (2006) on puhunut jopa ”vastuunosoittamisen yhteiskunnasta”, jossa vuoroin yksilön, työntekijän, perheen, yrityksen tai muun organisaation on tunnettava vastuunsa. Yhteiskunta on tässä vastuudiskurssissa sekä vastuunkantajan että vastuunosoittajan asemassa. Julkunen mukaan vastuunotto näyttäisi olevan tapa, jolla uusi hallinta uudelleen muotoilee kansalaisuuden ja yhteiskunnallisen toimijuuden (Mt., 251.) Työssä yksilöön tärähtäminen taas tarkoittaa työntekijöitä yhdistävän kollektiivisen edunvalvonnan merkityksen vähenemistä ja poliittisten vastakkainasettelujen katoamista sekä erojen ja eriarvoisuuksien henkilökohtaistumista, niiden muuttumista yksilöllisiksi resursseiksi tai haitoiksi (Julkunen 2008, 11–12; Mäkinen 2012).

Tarkastelen seuraavaksi edellä kuvaamieni muutosten seurauksia Suomen ja osin myös eurooppalaisessa tasa-arvo- ja koulutuspolitiikassa. Tasa-arvopolitiikan osalta käyn lyhyesti läpi joitakin tasa-arvopolitiikan diskursiivisen tutkimussuuntauksen esiintuomia näkökulmia sukupuolten tasa-arvon ja siinä tapahtuneiden muutosten tarkasteluun. Esittelen lisäksi tasa-arvotyön taustaa oppilaitoksissa ja

työpaikoilla, sillä vaikka laajamittaisempi tasa-arvosuunnittelu tasa-arvotyön tekemisen tapana on suhteellisen nuori ilmiö, on tasa-arvotyötä tehty suomalaisilla työpaikoilla ja kouluissa aina 1970-luvun alkupuolelta lähtien.

Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan tasa-arvotyön ja -politiikan painotusten viimeaikaisia muutoksia, joista nostan esiin erityisesti tasa-arvotyön projektimuotoistumisen ja yksilölähtöisen näkökulman vahvistumisen. Samassa yhteydessä erittelen myös pohjoismaisissa tutkimuksissa esiin tuotuja tasa-arvotyön kohtaamia ongelmia ja vastarinnan muotoja. Nämä moninaiset ongelmat saattavat osaltaan avata sitä ympäristöä, jossa tasa-arvotyötä on vuosikymmenet tehty.

Lopuksi erittelen lyhyemmin koulutuspolitiikan painotusten muutoksia, joista tämän tutkimuksen kontekstin kannalta keskeisimpiä ovat koulutuksen markkinoituminen sekä elinikäisen oppimisen ja yrittäjyyden eetokset.

2.1 Tasa-arvopolitiikan muutoksia ja tasa-arvon edistämisen tekniikat

Pohjoismaisen tasa-arvopolitiikan tutkimuksen, johon tämäkin tutkimus osaltaan paikantuu, yksi keskeinen kiinnostuksen kohde on ollut kuulu tasa-arvon tärkeyttä korostavan poliittisen retoriikan ja poliittisten tavoitteiden toteuttamisen ja yhteiskunnallisten käytäntöjen välillä. Tällöin huomio on kiinnittynyt esimerkiksi siihen, nähdäänkö tasa-arvo universaalina vai kontekstisidonnaisena ja miten tasa-arvon diskurssit ovat ajan ja sosiaalisten valtasuhteiden myötä muuttuneet. Lisäksi on tarkasteltu normatiivisen tasa-arvokäsityksen ja yhteiskunnallisten diskurssien välistä suhdetta. (Holli ym. 2005 148–149.)

Sukupuolten tasa-arvo on niin kansallisessa kuin kansainvälisessäkin keskustelussa nähty lineaarisesti edistyvänä prosessina, jolle on ominaista eteenpäin meno, kehittyminen ja saavuttaminen. Tällainen lineaarinen kehitysuskon on ollut omiaan tuottamaan vaikutelman tasa-arvosta yhdessä kuljettavana matkana, jonka määränään vielä kaukainen tasa-arvon tila häämöttää. Tasa-arvon saavuttaminen edellyttää kärsivällisyyttä, kovaa työtä ja pienin askelin etenemistä. Yhdessä kulkemisen metafora korostaa konsensusta ja yhteisiä intressejä ja peittää helposti näkyvistä tasa-arvoon liittyvät ristiriitaisuudet ja yhteiskunnalliset valtasuhteet. (Raevaara 2005, 178; Skjeie 2006, 86–87; Saari 2016.) Lisäksi Suomen ja muiden pohjoismaiden valtiollista tasa-arvopolitiikkaa on vertailevassa tutkimuksessa kuvattu valtiofeministiseksi, millä on tarkoitettu valtion keskeistä roolia tasa-arvon edistämässä sekä valtiollisten tasa-arvoelinten suhteellisen vahvaa asemaa (Mazur & McBride Stetson 1995, 277–280.). Lisäksi pohjoismaisessa tutkimuksessa valtiofeminismin käsitteen käytöllä viitataan etenkin naisliikkeen vakiintuneeseen asemaan politiikan prosesseissa sekä niiden valtiolta saamaan tukeen (Bergqvist 2001; Hernes 1987). Anne Maria Hollin mukaan virallisten tasa-arvoelinten toi-

minta on Suomessa ollut tärkeää ja naisliikkeen onnistumisen mahdollisuuksien kannalta keskeisessä asemassa eli niiden tuki on ollut edellytys naisliikkeen vaatimusten toteutumiseksi. Suomessa tasa-arvopolitiikan voidaan sanoa perustuvan niin sanottuun strategiseen kumppanuuteen, jolla tarkoitetaan sekä vakiintuneiden naisjärjestöjen, feministisen liikkeen ja politiikan sekä hallinnon naisten yhteistyötä asiakysymyksiä käsiteltäessä. Kyse ei aina ole ollut niinkään johdonmukaisesta periaatteesta, kuin erilaisissa tilanteissa hyviksi havaituista toimintamalleista ja mekanismeista. (Holli 2003, 160–165.)

Tasa-arvopolitiikalle on myös todettu olevan tyypillistä, että tasa-arvoasioiden oletetaan antavan periksi ja taipuvan kompromissiin muiden, ”tärkeämpien” politiikkojen, etenkin talouspolitiikan tieltä. Tämä tasa-arvon velvollisuus luovuttaa ja antaa periksi vaikeuttaa sukupuolten tasa-arvon merkityksen tunnustamista validina poliittisena tavoitteena ja se näkyy siinä tavassa, jolla tasa-arvoasioita yritetään ajaa. (Skjeie 2006, 87) Toisaalta tasa-arvopolitiikan rajoja on kuvattu myös eri yhteiskunnallisten toimijoiden hyväntahtoisena sitoutumattomuutena (Skjeie & Teigen 2003). Tasa-arvo ja tasa-arvopoliittiset toimet arvioidaan tärkeiksi yhteiskunnallisen hyvinvoinnin kannalta, mutta verrattaessa niitä muihin periaatteisiin tai intresseihin, jäävät tasa-arvokysymykset helposti vähempiarvoisiksi. Esimerkiksi työnantajajärjestöt kannattavat tasa-arvoa työelämässä, mutta vastustavat työnantajille suunnattujen tasa-arvon edistämismittareiden lisäämistä (Ikävalko 2010b).

Elisabeth Prügl (2011) on huomauttanut, että sukupuolen poliittisen hallinnan kannalta tärkeäksi on tullut hallita nimenomaan sukupuolten suhteita, naisten kehujen hallinnan lisäksi. Naisten ja miesten toiminta eri elämän osa-alueilla, toiminnan sisällöt ja säännöt, jotka säätelevät laajemmin maskuliinisuuksia ja feminiinisyyskäsitteitä ovat tulleet tämän uuden sukupuolta ja tasa-arvoa koskevan hallinnan (ks. luku 3.2) mielenkiinnon kohteiksi. Hallinnan kohteiden muutos on pitänyt sisällään myös uusia perusteluja sellaiselle feministiselle politiikalle, joka perustuu aivan tietynlaiseen feministiseen tietoon ja pitää sisällään kysymyksiä tasa-arvosta ja erosta. Nämä perustelut kumpuavat feministisestä tiedosta, joka sopii yhteen (uus)liberaalien ajatusten kanssa. Se on osaltaan auttanut määrittelemään sukupuolen poliittisena ongelmana, joka vaatii hallinnan puuttumista asiaan. Sukupuoleen liittyvä asiantuntijuus tarjoaa vastauksia näihin ongelmiin ja tekniikoita niihin tarttumiseksi.

On tietenkin yksinkertaistavaa puhua vain suomalaisesta tai pohjoismaisesta tasa-arvokeskustelusta, sillä Suomenkin tasa-arvopolitiikkaa ovat aina vahvasti muokanneet kansainväliset vaikutteet (Kantola ym. 2012). Tosin historiallisista ja yhteiskuntapoliittisista syistä johtuvia painotuseroja Euroopan sisällä ja Pohjoismaidenkin välillä edelleen on (ks. Outshoorn & Kantola 2007). Sukupuolten tasa-arvon käsite onkin matkannut läpi aikojen ja paikkojen, yli kansallisten rajojen, poliittisten toimijoiden ja läpi kansallisten ja kansainvälisten järjestöjen kirjon. Tällä matkalla sen merkityksiä ovat muokanneet monet erilaiset prosessit.

Tasa-arvopolitiikan tutkijat Emanuela Lombardo, Petra Meier ja Mieke Verloo (2009) erottavat neljä tällaista prosessia, jotka ovat tasa-arvolle annettujen merkitysten kiinnittäminen (fixing), venyttäminen (stretching), kutistaminen (shrinking) tai taivuttaminen (bending). Tasa-arvon käsitteen kiinnittäminen ainakin hetkellisesti on tarpeen, jotta siihen liittyvistä asioista voidaan keskustella ja sen hyväksi tehtävästä toiminnasta sopia. Kiinnittäminen on kuitenkin kamppailujen tulosta, mikä edellyttää, että tietynlainen ymmärrys tasa-arvosta on esimerkiksi lainsäädännöllisin ja poliittisin dokumentein turvattu, eikä se siten enää ole pelkästään kiistanalainen tavoite. Merkityksen kiinnittäminen voi avata diskursiivisia mahdollisuuksia subjekteille toimia, esimerkiksi toteuttamalla tai edistämällä tasa-arvoa sen kulloisenkin merkityksen mukaisesti. Esimerkiksi lainsäädännön määritelmä tasa-arvosta on edellytyksenä erilaisten strategioiden ja työkalujen, kuten tasa-arvosuunnittelun, sisältöjen luomiselle. (Mt. 3–4.)

Toisaalta tämä kiinnittäminen voi myös toimia kimmokkeena sellaisten merkitysten haastamiselle, joita pidetään liian rajoittuneina tai epäoikeudenmukaisina. Se voi synnyttää ristiriitoja, jotka voivat johtaa laajempaan tulkintaan tasa-arvon käsitteestä siten, että sen sisältö kattaa myös subjekteja, jotka aiemmin oli suljettu tasa-arvon määritelmän ulkopuolelle tai ottaa paremmin huomioon sukupuoleen liittyvän eriarvoisuuden monimutkaisuuden. Esimerkkinä tällaisesta onnistuneesta kiinnittämiseen liittyvästä kamppailusta voisi mainita monien kansalaisjärjestöjen pyrkimykset laajentaa suomalaisen tasa-arvopolitiikan sisältämää kaksijakoista ymmärrystä sukupuolesta esimerkiksi sukupuolen moninaisuuden näkökulman avulla, mikä nykyisessä tasa-arvolaisissa onkin ainakin osittain toteutunut (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1329/2014). Toki kiinnittämien voi johtaa myös essentialismiin, esimerkiksi joidenkin ongelmien kiinnittämiseen vain joitakin ryhmiä koskeviksi, jolloin etuoikeutetut positiot ja ryhmäjakojen ongelmallisuus jäävät kyseenalaistamatta.

Kutistamisesta on kyse silloin, kun tasa-arvon tavoittelu halutaan rajata vain jollekin tietylle yhteiskunnan osa-alueelle, esimerkiksi siten, että resurssit suunnataan työhön työelämän tasa-arvon parantamiseksi, mutta samalla tasa-arvo koulutuksessa jätetään huomiotta. Tasa-arvon käsite voidaan kutistaa myös vain kysymykseksi syrjinnästä tai naisten riittävän suuresta edustuksesta eri yhteiskunnan osa-alueilla. Siinä missä kutistaminen usein yksinkertaistaa tasa-arvon ymmärtämisen tapaa, venyttäminen merkitsee usein tasa-arvon käsitteen laajentamista ja avaamista. Tasa-arvon käsitteeseen voidaan esimerkiksi ajatella kuuluvan sukupuolen lisäksi monenlaisia sosiaalisia erontekoja, joiden suhteen ihmisten tulisi olla tasa-arvoisia. (Lombardo ym. 2009, 4–5.)

Tämän tutkimuksen lähtökohtien kannalta tasa-arvon diskursiivinen taivuttaminen (ks. myös yhteenvedon luku 6.1.1) on erityisen hedelmällinen. Taivuttamisella tarkoitetaan, että tasa-arvon käsite muokkautuu politiikan diskursseissa tavalla, joka vähentää tasa-arvon tavoitteen painoarvoa. Näin tapahtuu silloin, kun tasa-

arvon käsite sovitetaan muotoon, jossa päämääränä on jonkin toisen tavoitteen saavuttaminen (Lombardo ym. 2009, 5.) Myös Carol Lee Bacchi on todennut, että sukupuoleen liittyvät kysymykset nousevat yhteiskunnallisiksi ongelmiksi helpommin, mikäli niihin liitetään toimenpiteitä tehokkaammin oikeuttava määritelmä tai kehys, joka saattaa olla esimerkiksi taloudellinen kasvu tai, kuten tasa-arvolain uudistusten yhteydessä usein, lainsäädännön muuttaminen EU:n säännöksiä vastaavaksi. Positiivisista vaikutuksistaan huolimatta tällainen ongelmien konstruointi ehkäisee muutosta, mikäli tasa-arvoa ei itsessään nähdä poliittisena ongelmana. (Bacchi 1999, 12.)

Myös Lombardo ym. (2009, 6) näkevät sukupuolten tasa-arvon taivuttamisella olevan erityisten ongelmallisia seurauksia. Näin siksi, että taivuttaminen johtaa monesti sukupuolten tasa-arvon epäpolitisoitumiseen, koska se ei esitä tasa-arvoa poliittisena kysymyksenä sinänsä. Epäpolitisoituminen neutralisoi esimerkiksi tasa-arvoon liittyvän konfliktin ulottuvuuden, mikä on olennainen valtasuhteiden havaitsemisen ja muutosten mahdollisuuksien kannalta. (Rönblom 2008, 129; Saari 2016.) Epäpolitisoituminen saattaa hämärtää sukupuolten eriarvoisuuteen liittyvät vallan hierarkiat, jotka jäävät siten haastamatta. Tällöin ongelma määrittäen naisten vähäisemmäksi lukumääräksi esimerkiksi päättävissä asemissa ja tasa-arvotyön, kuten vaikkapa tasa-arvon valtavirtaistamisen⁴ tai tasa-arvosuunnittelun, tehtäväksi tulee yksinkertaisesti naisten määrän lisääminen. Kun samaan aikaan etenkin talouspolitiikka ja tähän liittyen talouskasvun ensisijaisuus, esitetään kyseenalaistamattomina poliittisina tavoitteina, rajaa se mahdollisuuksia tuoda esiin niihin kytkeytyviä eriarvoisuuksia tai vaiennettuja valtasuhteita. (Mt.) Sukupuolten tasa-arvon epäpolitisoitumiseen liittyy myös käsite degendering (Jalušic 2009, 60), joka viittaa siihen, että joistakin aiemmin sukupuoleen liittyvistä ja sellaisina politisoituista asioista tulee sukupuolineutraaleja, jolloin sukupuolen ulottuvuus katoaa.

Milja Saari ja Johanna Kantola tuovat Suomen eduskuntakeskusteluja koskevassa analyysissään esiin, että uskottavan poliittisen tasa-arvopuheen tulee eduskunnassa korostaa kilpailukykyä, tuloksellisuutta ja tehokkuutta. He nimittävät näitä korostavia tasa-arvodiskursseja oikeistoliberaaleiksi ja oikeistokonservatiivisiksi. Nämä erot tulivat heidän mukaansa näkyviin erityisesti siinä, millaisiksi ”naiset” ja heidän intressinsä tasa-arvopoliittikan kohteina ajateltiin. Oikeistoliberaali tasa-arvopuhe keskittyi yksittäisiin naisiin, miehiin, perheisiin ja näiden tekemiin valintoihin. Oikeistokonservatiivinen tasa-arvodiskurssi sen sijaan korosti moraalia ja heteroseksuaalista perhettä. (Saari 2016, 126–127, Kantola & Saari 2014.)

4 Sukupuolinäkökulman valtavirtaistamisella tarkoitetaan, että kaikkea suunnittelua, toimintaa ja arviointia tulisi tarkastella sukupuolen näkökulmasta. Sukupuolinäkökulma voidaan ottaa huomioon kaikilla hallinnon ja päätöksenteon tasoilla paikallisesta kansainväliseen. Valtavirtaistamista voidaan tehdä myös monesta muusta, esimerkiksi vammaisten oikeuksien, näkökulmasta. (Saari 2012.)

Feministitutkijat ovat toisaalta tuoneet myös esiin, etteivät markkinoitumisen ja uuden hallinnan seuraukset tasa-arvon ja feminismin kannalta aina ole yksiselitteisesti kielteisiä tai myönteisiä. Johanna Kantolan ja Judith Squires'n (2012) mukaan sukupuolten tasa-arvon tavoittelussa on tapahtunut käänne valtiofeminismitä markkinafeminismiin, mikä näkyy sekä feminististen toimijoiden ajamisessa käytännöissä että tavoitteissa. Vaikka muutos on erilainen kontekstista riippuen, joitakin yleisiä seurauksia markkinoitumisella on. Tasa-arvoelimet ja toimijat ovat yhä enemmän ottaneet osaa uusliberalistisiin reformeihin ja pyrkinet tekemään muutoksista sellaisia, että ne ottaisivat sukupuolten tasa-arvon paremmin huomioon. Tämä tarkoittaa kuitenkin myös sitä, että kilpailun ja tuottavuuden vaatimus tekee radikaalin feministisen kritiikin esittämisen vaikeaksi.

Toisaalta markkinoiden mekanismeja voidaan myös käyttää hyväksi uusliberaalien normien haastamisessa. Joustavammat instituutioiden muodot voivat tarjota mahdollisuuksia sukupuolinäkökulman valtavirtaistamiselle (gender mainstreaming) läpi päätöksentekoprosessien. Tästä näkökulmasta markkinafeminismi voi olla feministisen toiminnan uudelleenmuotoilua. (Kantola & Squires 2012, 395.) Kun aiempi valtiofeminismiä tarkastellut kirjallisuus keskittyi tapoihin, joilla naiset olivat muokanneet valtion instituutioita välittämään intressejään, uudempi kirjallisuus keskittyy tapoihin, joilla valtion käytännöt ovat uudelleenmuotoutuneet ja siihen, miten ne muovaavat sukupuolten suhteita markkinoituneisiin muotoihin. Kantolan ja Squiresin mielestä tämä on kuitenkin liian yksinkertaistava jako, sillä valtiofeminismi ja markkinafeminismi mahdollistavat edustuksellisuuden käsittelemisen sekä naisten asioiden ajamisena että sukupuolta (uudelleen)tuottavana. (Mt., 396.)

Niin ikään Elisabeth Prügl (2014, 14) on tarkastellut tapoja, joilla feministisen liikkeen tavoitteita ja menetelmiä on otettu osaksi uusliberaalia hallintaa esimerkiksi erilaisten naisten yrittäjyyttä tukevien projektien muodossa. Hän kuitenkin muistuttaa, etteivät tämän niin kutsutun feminismin uusliberalisoitumisen seuraukset ole yksiselitteisiä. Kaikki markkinoiden käyttöön omaksutut feministiset käsitteet, kuten valtautuminen (empowerment), eivät myöskään Prüglin mukaan ole muuttuneet käyttökelvottomiksi. Tutkimuksen haasteena on kuitenkin tuoda esiin ne tilanteiset mahdollisuudet, joissa tämän kaltaisten käsitteiden feministiset määritelmät voidaan ikään kuin herättää uudelleen henkiin ja missä uusliberaalit teknologiat antavat tilaa alhaalta lähtevälle muutokselle. Tällöin esimerkiksi valtautuminen voi saada jossakin kontekstissa toisenlaisia merkityksiä. Pelkän naisten taloudellisen aseman parantamisen sijaan se voi tarkoittaa myös kykyä laajentaa eriarvoisessa asemassa olevien toiminnan mahdollisuuksia ja auttaa heitä toimimaan yhdessä muiden kanssa muutoksen saavuttamiseksi (vrt. artikkeli IV).

Myös Clare Hemmings (2011) on huomauttanut, että feministisen politiikan saavuttamista muutoksista on tapana kertoa joko menestyksen tai menetyksen muotoon puettuina tarinoina. Hän onkin kritisoinut tällaisten tarinoiden toista-

mista, sillä ne luovat liian yksioikoisen kuvan muutoksesta ja perustuvat ajatukseen lineaarisesti etenevästä (tai taaksepäin kulkevasta) muutoksesta. Anne Maria Hollin (2008, 178) mukaan tällaisia tarinoita on tapana toistella myös suomalaisen feministien ja tasa-arvopolitiikan toimijoiden kesken muun muassa silloin kun on luotu kertomusta suomalaisen naisliikkeen yhteistyön muodoista, strategioista ja saavutuksista. Myönteinen edistyksen kertomus korostaa naisten yhteistyön myötä saavutettuja voittoja ja menestyksekkäiksi koettuja toiminnan strategioita. Menetykseen perustuva kertomus sen sijaan liittyy mukaan ottavien käytäntöjen unohtumiseen ja ulossulkemisen mekanismeihin feministisessä toiminnassa. Tähän liittyy myös ajatus siitä, että feminismi on ikään kuin mennyt pilalle puolueisiin ja valtioon muodostettujen liian läheisten suhteiden vuoksi (myös esim. Johansson & Lilja 2013).

Toin edellä esiin, miten sukupuolten tasa-arvon käsitteen liikkuvaa ja kontekstin mukaan muuttuvaa luonnetta on pyritty feministisessä politiikan tutkimuksessa jäsentämään. Vaikka ei liene liioiteltua väittää, että tasa-arvon käsitettä taivutetaan yhä voimakkaammin asettumaan talouden palvelukseen (ks. myös Brunila 2009; Saari 2016), muistuttavat edellä mainitut tutkijat myös siitä, ettei sukupuolten tasa-arvon hallinnassa tapahtuneet muutokset ole yksiselitteisesti joko positiivisia tai negatiivisia. Sukupuolten tasa-arvon tavoitteluun on sisäänkirjoitettuna liberaali ajatus yksilölle varmistettavista mahdollisuuksista sukupuolesta riippumatta, ajateltiin tämän sukupuolen sitten merkittävään enemmän samuutta tai eroa (Hollin 2003). Pohjoismaissa yksilön oikeuksien näkökulman sijaan on painottunut enemmän tasa-arvo hyvinvointivaltiollisena projektina, jossa valtio on nähty kumppanina toteutettaessa feministisiä tavoitteita, mutta yksilönäkökulma on pohjoismaisessakin politiikassa etenkin EU:n myötä voimistunut. Tätä muutosta pohdin tarkemmin alaluvussa 2.1.2. Jotta tasa-arvopolitiikan uudet tuulet asettuisivat paremmin historialliseen ja poliittiseen kontekstiinsa, tarkastelen ensin tasa-arvotyön lainsäädännöllistä taustaa sekä sitä, miten tasa-arvotyötä on kouluissa ja työpaikoilla viime vuosikymmeninä Suomessa tehty.

2.1.1 Tasa-arvotyö ja sen tekniikat työpaikoilla ja oppilaitoksissa

Tasa-arvopoliittisen hallinnan tekniikoita, kuten tasa-arvosuunnittelua tai valtavirtaistamista, on viimeaikaisessa feministisessä tutkimuksessa kritisoitu muun muassa niiden byrokraattisen ylhäältä alaspäin ohjautuvan luonteen vuoksi sekä managerialistisen tehokkuuden korostumisesta poliittisten muutosvaatimusten kustannuksella (Ikävalko & Brunila 2011; Kantola & Squires 2010; Prügl 2011; Saari 2012; Verloo 2005). Milja Saari (2007, 241–242) kuitenkin huomauttaa, että tasa-arvolainsäädännön edellyttämä valtavirtaistaminen ja tasa-arvosuunnittelu tarjoavat myös mahdollisuuksia korjata NPM:n tehokkuusvaatimusten tuottamia ongelmia. Vaikka NPM painottaa tuloksia, määrittellen ne aina poliittisesti. Tällöin

myös tasa-arvon edistäminen ja osallisuuden parantaminen voidaan Saaren mukaan määritellä toiminnan tavoitteeksi, jonka toteutumista mitataan tuloksena. Tämä taas voi johtaa tasa-arvon parempaan huomioimiseen päätöksenteossa ja auttaa mieltämään tasa-arvon osaksi esimerkiksi työpaikan tai koulun kaikkea toimintaa.

Myös Walby (2005) on kritisoinut valtavirran feminististä tutkimusta siitä, että se automaattisesti tuomitsee esimerkiksi valtavirtaistamisen ja muut tasa-arvopoliitiikan tekniikat teknokraattisiksi tai vaihtoehtoisesti yhtä automaattisesti pitää niitä osallistavina ja osallistamista toivottavana käytäntönä, jota on tuettava. Näin ollen marginaalisten ryhmien äänen kuuleminen ja osallistuminen tasa-arvopoliittikkaan nähdään ainoana tai parhaana tapana tasa-arvopoliitiikan parantamiseksi, ja muut vaihtoehdot sysätään syrjään tai esitetään liian teknisinä keinoina, jotka johtavat kauemmas ongelmien politisoimisesta. (Lombardo & Meier 2006; Verloo, 2005)

Ymmärrän tasa-arvotyön toiminnaksi, joka paitsi implementoi eli toimeenpanee tasa-arvopoliittisia tavoitteita, myös muuntaa ja toteuttaa niitä omien toimintaehtojensa mukaan. Tasa-arvon edistämistä voisi ajatella siten diskursiiviseksi käytännöksi (ks. luku 4.2), sillä se on sekä tiedon että toimintatapojen ja prosessien joukko. Se on myös historiallinen diskurssi, johon liittyvät toimintatavat ja mekanismit ovat alkaneet muodostua ja lisääntyä tiettyjen historiallisten prosessien seurauksena, joista Suomen kannalta tärkeimpiä ovat CEDAW-sopimus ja liittyminen Euroopan Unioniin (Julkunen 2010; Kantola ym. 2012; Räsänen 2002).

Tasa-arvopoliitiikan muutokset ovat Suomessa tapahtuneet kansainvälisten sopimusten ja velvoitteiden myötä. (Kantola ym. 2012.) EU:hun liittymisen jälkeen tämä kansainvälisen ja kansallisen tason vuorovaikutus on yhä lisääntynyt. Suomalaiset toimijat ovatkin voineet käyttää Suomen kansainvälisiä sitoumuksia ja toimintaa YK:ssa hyväkseen ajaessaan esimerkiksi tasa-arvolainsäädännön muutoksia. Lainsäädäntöprosesseissa on toistuvasti viitattu kansainvälisiin velvoitteisiin sekä muiden maiden esimerkkeihin hyvistä tasa-arvopoliitiikan käytännöistä. Erityisesti muiden pohjoismaiden kokemukset ovat toimineet merkittävänä viitekehysenä ja argumentaation lähteenä tasa-arvon aktiivista edistämistä ja tasa-arvolain tiukentamista ajettaessa. (Raevaara 2005, 70.) Erityisesti CEDAW-sopimuksella (YK:n kaikkinaisen naisten syrjinnän poistamista koskevaa yleissopimus vuodelta 1979) on ollut suuri merkitys sillä sopimuksen ratifioiminen johti tasa-arvolain säätämiseen. (Mt., 71.) Toisaalta myös Tasa-arvoasian neuvottelukunnan aktiivinen toiminta 1970- ja 80-luvuilla edesauttoi hallituksen tasa-arvopoliitiikan ja syrjintälainsäädännön luomisessa (Hollu 2003; Räsänen 2002, 112).

Kansainväliset sopimukset ja linjauksetkaan eivät toki ole syntyneet ristiriidattomasti. Esimerkiksi Marjaana Jauhola (2010) tuo esiin avatessaan sukupuolinäkö-

kulman valtavirtaistamisen⁵ tavoitteen syntyvaiheita 1990-luvulla, että Pekingissä kiisteltiin kovastikin gender-käsitteen sisällöstä. Joidenkin edustajien mukaan se olisi pitänyt laittaa lainausmerkkeihin, jotta olisi tuotu esiin, ettei käsitteelle ole olemassa yhteistä, hyväksyttävää sisältöä. Käsitettä sanottiin lopulta käytettävän toimintaohjelmassa sen ”tavallisessa ja hyväksytyssä merkityksessä”. Lisäksi jotkin Aasian ja Lähi-idän sekä katoliset maat pyrkivät rajaamaan toimintaohjelman sisällön koskemaan vain heteroseksuaalista miehen ja naisen välistä avioliittoa tai vain biologisia naisia tai miehiä.

Tasa-arvon edistämisen mekanismeista olennaisimpia on ollut tasa-arvolainsäädäntö. Tasa-arvolaki oli pitkään Suomessa ainoa varsinainen syrjinnänvastaiseen oikeuteen kuuluva laki. Se poikkesi säätämisajankohtanaan monen muun maan syrjinnän vastaisesta lainsäädännöstä siten, että siihen sisältyi useita tasa-arvon edistämiseen velvoittavia normeja, esimerkiksi tasa-arvosuunnitteluun liittyen. Liittyminen Euroopan talousalueeseen ja sittemmin EU:hun näkyi lainsäädännössä syrjintäkieltojen tiukentumisena. Sen sijaan tasa-arvon edistämisen osalta Euroopan unionin oikeuden tulkinnassa korostui muodollinen yhdenvertaisuus, kun taas pohjoismaissa tasa-arvon edistämisen perinne on ollut vahvempi. Kevät Nousiainen mukaan EU-jäsenyys on saattanut näkyä syrjinnänvastaisuuden korostumisena tasa-arvon edistämisen kustannuksella. (Nousiainen 2012, 52–53.)

Muita toimintatapoja sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi ovat esimerkiksi tasa-arvosuunnittelu (sekä toiminnallinen että henkilöstöpoliittinen), palkkakaritoitukset, sukupuolivaikutusten arviointi, tasa-arvonäkökulman valtavirtaistaminen, mentorointi, sukupuolikiintiöt ja projektit. Lisäksi tiedon lisääminen tasa-arvokoulutuksen avulla on ollut yksi keskeisimmistä strategioista, joiden avulla tasa-arvonäkökulmaa on yritetty integroida niin julkishallinnon päätöksentekoon kuin yksityisten yritysten toimintaan. Tällöin eriarvoisuuden ongelmat on paikannettu tiedon ja osaamisen puutteeseen, ei niinkään vallan epätasaiseen jakautumiseen. Tiedon lisääminen on tästä näkökulmasta näyttänyt vaivattomana ja yksinkertaisena tasa-arvon edistämisen keinona, josta kaikki hyötyvät. (Rönblom 2008, 126; Brunila & Ikävalko 2012.)

Kevät Nousiainen kiinnittää huomiota siihen, että vaikka tasa-arvolaki periaatteessa velvoittaa edistämään tasa-arvoa tasa-arvosuunnittelun keinoin, Suomessa ei tasa-arvotyössä kuitenkaan juuri ole käytetty sellaisia edistämisen menetelmiä, jotka voisivat loukata muodollista yhdenvertaisuusperiaatetta, esimerkiksi toista sukupuolta suosivia kiintiöitä. Vielä harvemmin tällaisia edistämistoimia käytetään yhdenvertaisuussuunnittelussa. Lisäksi Suomessa on tapana ajatella, ettei syrjintäkielloilla voida vaikuttaa sellaisiin sukupuolten eriarvoisuutta tuottaviin käytäntöi-

5 Valtavirtaistamisen tausta on vuonna 1995 järjestetyssä YK:n neljännessä naisten asemaa käsittelevässä konferenssissa eli nk. Pekingin konferenssissa. Sitä ennen, 1970-luvulta alkaen, oli puhuttu integroimisesta, toisin sanoen naisten integroimisesta mukaan kehitykseen. (Mt.)

hin, kuten palkkaeroon tai sukupuolen mukaiseen hierarkiaan työelämässä. Tähän liittyy myös se, että työmarkkinajärjestöt ovat omaksuneet tasa-arvon edistämispuheen hyvin voimakkaasti, mikä voi tehdä syrjivien käytäntöjen olemassaolon tunnistamisen vaikeaksi ja siten saada myös tasa-arvon edistämistoimet näyttämään tarpeettomilta. (Mt. 54–55.)

Nykyisistä managerialistisista painotuksista huolimatta tasa-arvotyön historiallinen tausta on feministisessä liikkeessä ja tutkimuksessa. Siten nykymuotoisiinkin tasa-arvotyön käytäntöihin on kerrostunut menetelmiä, joissa feministinen tutkimustieto kietoutuu yhteen aktivistien ns. ruohonjuuritason ”valtautumiseen” tähtäävän toiminnan kanssa (Kaschuba 2004; Verloo 2005). Mutta siinä missä naisliikkeen piirissä syntyneissä tiedostamisryhmissä toiminnalla pyrittiin vertaisuuteen, on tasa-arvosuunnittelun kontekstissa tehty tasa-arvotyö useimmiten hierarkkisesti viranomaisilta, konsulteilta tai tutkijoilta yksittäisille työpaikoille tai oppilaitoksiin ”vietävää” toimintaa, josta viimekädessä vastaa organisaation johto. Esimerkiksi oppilaitoksissa tasa-arvosuunnittelutyöhön ryhdytään usein rehtorin toimeksiannosta.

On myös hyvä muistaa, että tasa-arvotyö ei ”kehity” tai edisty ajallisesti vaan on tilanteista. Tasa-arvotyön tavoitteet, näkökulmat ja toimintatavat asettuvat liittäin, ja esimerkiksi 1970-luvun ja 2000-luvun tasa-arvohankkeissa on saatettu hyvinkin pohtia melko samantyyppisiä tasa-arvoon liittyviä ongelmia. Myöskään tasa-arvo- ja sukupuolikäsitteet eivät ole kehittyneet lineaarisesti, mutta jotakin liikehdintää niiden suhteen on ollut nähtävissä. Muun muassa sukupuolen mukaisen segregaaion purkamiseen liittyvä koulutus-, kehittämis-, ja tutkimustoiminta on ollut osa tasa-arvotyötä vuosikymmeniä. (Brunila ym. 2005, 22.)

Tasa-arvotyötä työelämässä

Tasa-arvolaisia, virallisesti laissa naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta, määritetään lain tavoitteet, säädetään syrjintäkiellot ja annetaan toimivaltuudet lain toteuttamista valvoville erityisviranomaisille, tasa-arvovaltuutetulle ja tasa-arvovaltakunnalle. Tasa-arvolain valmistelu aloitettiin 1980-luvun alussa, kun silloinen hallitus laati ensimmäisen tasa-arvopoliittisen ohjelman. Erimielisyydet lakia valmistelleissa työryhmissä ja työnantajajärjestöjen vastustus viivästyttivät lain valmistelua. (Räsänen 2002, 110–111.) Laki astui voimaan alkuvuonna 1987, jonka jälkeen sitä muutettiin useaan kertaan seuraavien vuosikymmenten aikana.

Tasa-arvolain säätäminen ja muuttaminen on 1980-luvulta lähtien ollut keskeinen arena kamppailuille politiikan tasa-arvoa koskevista määrittelyistä ja tasa-arvon edistämisen keinoista. Esimerkiksi erilaisten yhteiskunnallisten erojen ympärille syntyneet liikkeet ovat pyrkinneet luomaan tilaa vastustaa ja uudelleen määrittellä tasa-arvon käsitettä liittyen muun muassa sukupuoleen, etniseen taustaan tai seksuaalisuuteen. Tasa-arvon on siten katsottu luoneen mahdollisuuksia eronteosta keskustelulle siten, että tasa-arvon käsitteen ”varjolla” on voitu ujuttaa

keskusteluun monenlaisia eroja ja horjuttaa sukupuolineutraalia ja heteronormatiivista tasa-arvopuhetta. (Holli 2003.)

Myös työmarkkinajärjestöillä on ollut vahva asema tasa-arvopolitiikan muotoilussa, mikä on osaltaan vaikuttanut siihen, että tasa-arvolain valmisteluprosessit ovat olleet pitkiä ja ristiriitojen sävyttämiä. Etenkin työnantajajärjestöt (niin kunnallisen kuin yksityisenkin puolen) ovat järjestäen vastustaneet kaikkia sellaisia tasa-arvon edistämisen keinoja, jotka edellyttävät toimia työnantajilta, esimerkiksi tasa-arvosuunnitelmia tai kiintiöitä. (Ikävalko 2010b; Raevaara 2005.) Samapalkkaisuuden edistämistä kolmikantayhteistyönä tutkinut Milja Saari erottaa kaksi tasa-arvopolitiikan paradigmaa, joiden seuraukset ovat tasa-arvolain valmistelussa ja samapalkkaisuuden toimeenpanossa erilaiset. Oikeuksien paradigmassa korostuu hänen mukaansa valtion vastuu ja velvoitteet ihmisoikeuksien toteuttamisessa kansainvälisten sopimusten mukaan. Hyötyjen paradigman kehystämä samapalkkaisuus sen sijaan lähtee kolmikantaiselle perinteelle tyypillisestä ”jokaiselle jotakin” -lopputuloksen saavuttamisesta. Saaren mukaan hyödyn paradigma on ylikorostunut tasa-arvolain valmistelussa. Mikäli lain samapalkkaisuusvelvoitteista halutaan jotakin muuta, kuin symbolisia, tulisi oikeuksien näkökulmaa vahvistaa. (Saari 2016, 90.)

Tasa-arvolaki myös tuottaa niitä mahdollisuuksia, joilla erilaista eroista ja tasa-arvosta voidaan puhua. Esimerkiksi Suomessa tasa-arvolaki koski pitkään sukupuolten tasa-arvoa siten, että sukupuoli ymmärrettiin miehenä ja naisena. Uudessa, vuoden 2015 alusta voimaan astuneessa tasa-arvolaisissa kielletään lisäksi syrjintä sukupuolen korjauksen, sukupuolen ilmaisun ja sukupuoli-identiteetin perusteella sekä edellytetään niihin perustuvan syrjinnän ennaltaehkäisyä työpaikoilla ja oppilaitoksissa. (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1329/2014.) Yhdenvertaisuuslaki taas kieltää syrjinnän ”iän, alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, poliittisen toiminnan, ammattiyhdistystoiminnan, perhesuhteiden, terveydentilan, vammaisuuden, seksuaalisen suuntautumisen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella” (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014.). Tämä eroaa muun muassa Ruotsista, jossa erilaiset erot on yhdistetty samaan lainsäädäntöön. Suomessa kyseiset lait ovat olleet myös hyvin erilaisia, tasa-arvolaki on ollut yksityiskohtaisempi ja tiukempi ja siinä niin sanottu syrjintäsuoja on ollut parempi. (Nousiainen 2012.) Tämä on tarkoittanut sitä, että henkilöllä, joka tulee työelämässä syrjityksi sukupuolen perusteella on ollut paremmat mahdollisuudet vaatia oikeuksiaan ja saada hyvitystä kuin henkilöllä, joka tulee syrjityksi esimerkiksi seksuaalisen suuntautumisen takia (Anttila 2013).

Tasa-arvolaki velvoittaa laatimaan tasa-arvosuunnitelmia työpaikoilla, joissa työskentelee vähintään 30 henkilöä. Suunnitelman sisältö on melko tarkasti määriteltä. Myös yhdenvertaisuuslaki edellyttää työnantajilta suunnitelman laatimista yhdenvertaisuutta edistävästä toimenpiteistä, mutta suunnitelman vähimmäisisältöä ei siinä ole erikseen määriteltä. Lisäksi siinä missä tasa-arvolain toimenpiteitä

tasa-arvon edistämiseksi työpaikoilla koskevan pykälän 6a mukaan työnantajan on melko yksiselitteisesti ”laadittava” tasa-arvosuunnitelma, alkaa yhdenvertaisuuslain yhdenvertaisuuden edistämistä koskeva muotoilu ehdollisemmin: ”työnantajan on arvioitava yhdenvertaisuuden toteutumista työpaikalla ja työpaikan tarpeet huomioon ottaen kehitettävä työoloja sekä niitä toimintatapoja, joita noudatetaan henkilöstöä valittaessa ja henkilöstöä koskevia ratkaisuja tehtäessä. Edistämistoimenpiteiden on oltava toimintaympäristö, voimavarat ja muut olosuhteet huomioon ottaen tehokkaita, tarkoituksenmukaisia ja oikeasuhtaisia”. Sama muotoilujen velvoittavuutta koskeva ero on myös koulutuksen järjestäjiä ja oppilaitoksia koskevien tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämistä koskevien pykälien välillä. (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1329/2014; Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014.)

Tasa-arvosuunnittelulla tasa-arvon edistämisen keinona onkin Suomessa yli kaksikymmenvuotinen historia. Ensimmäisiä tasa-arvosuunnitelmia alettiin laatia valtionhallinnossa enenevässä määrin tasa-arvolain voimaan astumisen myötä 1980-luvun loppupuolella. Myös tätä ennen oli hallituksen ensimmäinen tasa-arvo-ohjelma vuodelta 1980 sisältänyt ministeriöiden hallinnonalakohtaiset tasa-arvo-ohjelmat. Tasa-arvolain ensimmäinen versio ei varsinaisesti edellyttänyt tasa-arvosuunnittelua, mutta se velvoitti viranomaisia ja työnantajia edistämään toiminnassaan tasa-arvoa. Tasa-arvovaltuutettu tuotti tuolloin muistioita ja ohjeita kunnille ja yksityisille yrityksille tasa-arvosuunnitelmien laadinnasta. (Tasa-arvovaltuutetun vuosikertomus 1989.) Vuonna 1990 annettiin asetus tasa-arvolaisissa viranomaiselle säädetyin tasa-arvon edistämisvelvollisuuden toteuttamisesta toiminnallisen tasa-arvosuunnitelman avulla. (Asetus 1262/1990). Tuolloin julkaistiin myös viranomaisille tarkoitettu opas, joka ohjeisti hallinnonalojen toiminnallisten tasa-arvosuunnitelmien tekemiseen. (Suunnitellen tasa-arvoon 1991). Oppaassa esitelty tasa-arvosuunnitelman laatimisen prosessi ei ole juurikaan muuttunut nykyisessä tasa-arvovaltuutetun ohjeistuksessa, vaikka joitakin tarkennuksia on toki tullut.

Henkilöstöpoliittisen tasa-arvosuunnitelman velvoite on koskenut työnantajia vuodesta 1995 ja velvoitetta tarkennettiin tasa-arvolain kokonaisuudistuksen yhteydessä vuonna 2005, jolloin lakiin lisättiin kuvaus tasa-arvosuunnitelman vähimmäisisällöstä. Aktiivinen tasa-arvon edistäminen tosin on ollut tasa-arvolaisissa sen alkuvaiheista eli 80-luvun lopusta lähtien, mutta sittemmin velvoitetta tarkennettu ja sen noudattamatta jättäminen on sanktioitu. (Nousiainen 2012; Räsänen 2002.) Tasa-arvosuunnitelman tulee sisältää vähintään ”selvitys työpaikan tasa-arvotilanteesta ja sen osana erittely naisten ja miesten sijoittumisesta eri tehtäviin sekä koko henkilöstöä koskeva kartoitus naisten ja miesten tehtävien luokituksesta, palkoista ja palkkaeroista; käynnistettäväksi tai toteutettaviksi suunnitellut tarpeelliset toimenpiteet tasa-arvon edistämiseksi ja palkkauksellisen tasa-arvon saavuttamiseksi; ja arvio tasa-arvosuunnitelmaan sisältyneiden aikaisempien toimenpiteiden toteuttamisesta ja niiden tuloksista” (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1329/2014).

Milja Saaren (2012, 218) mukaan tasa-arvon edistäminen ja samapalkkaisuusperiaate jäävät kuitenkin työpaikoilla usein yleisten julkilausumien ja tavoitteiden tasolle sen sijaan, että niissä olisi konkreettisia toimia palkkauksen tasa-arvon lisäämiseksi. Tasa-arvoinen palkkaus onkin työpaikoilla usein nimenomaan periaate, joka esiintyy linjauksissa ja arvoissa, mutta jonka käytännön toteuttamista ja suhdetta koko organisaation palkkapolitiikkaan ja palkitsemisjärjestelmiin ei ole pohdittu. Toinen tasa-arvosuunnittelun vaikutusmahdollisuuksia vähentävä ongelma on, että tasa-arvosuunnittelu ja palkkakartoitus kulkevat monesti omina, erillisinä prosesseinaan, irrallaan työpaikan muusta toiminnasta, eivätkä siten yhdisty esimerkiksi vuotuisiin palkkaneuvotteluihin. (Tasa-arvotyön passiivisen vastarinnan strategioista, ks. luku 2.1.2.)

Tasa-arvosuunnittelun lisäksi toinen keskeinen työpaikkojen tasa-arvotyön toteutustapa ovat olleet projektit. Työelämän tasa-arvohankkeiden painopisteiden muutoksia 1970-luvulta 2000-luvulle selvittäneet Kristiina Brunila, Mervi Heikkinen ja Pirkko Hynninen (2005) toteavat, että hankkeiden sukupuoli- ja tasa-arvokäsitysten painotukset noudattelivat pitkälti laajempia feministisen ja tasa-arvopolitiikan muutoksia samuudesta erojen korostumisen kautta moninaisuuteen (diversity) ja markkinoituneeseen sukupuoli resurssina -ajatteluun. Ensimmäiset hankkeet olivat kartoituksia ja selvityksiä esimerkiksi sukupuoleen kohdistuvasta syrjinnästä ja eriarvoisesta kohtelusta, naisten urakehityksen ongelmista sekä samapalkkaisuuden edistämisestä. 1970-luvulla keskiössä olivat naisten ja miesten yhtäläiset oikeudet ja mahdollisuudet työ- ja perhe-elämässä. Tuolloinen sukupuolikäsitys korosti miesten ja naisten samankaltaisuutta, joskin mieheys kuitenkin asettui epäsuorasti normiksi. (Mt. 22.)

Näkökulma siirtyi 1980-luvulla naisten erityisyyteen ja naisten oman tilan tärkeyteen, mikä tarkoitti muun muassa puhetta naisten kokemusten näkyväksi tekemisestä ja niiden arvostamisesta yhtäläillä miesten kokemuksiin nähden. Käsitys sukupuolesta liittyi kirjoittajien mukaan ajatukseen sukupuolten välisestä olemuksellisesta erosta. Naiset organisoivat muun muassa tiedostamisryhmiä, joita luonnehdittiin merkittäviksi ja naisia valtauttaviksi. Juuri 1980-luku vaikutti Brunilan ja kumppaneiden mukaan olleen tasa-arvohankkeiden osalta erityisen aktiivista aikaa etenkin koulutuksen tasa-arvohankkeissa, vaikka niiden tavoitteena oli usein työelämän sukupuolijaon purkaminen, ei niinkään koulutuksen käytännöt sinänsä. (Brunila ym. 2005, 22–23.)

Tutkijat kiinnittävät huomiota siihen, että vaikka työelämän tasa-arvohankkeita on toteutettu 1970-luvulta lähtien, niiden osuus kasvoi huomattavasti 1990–2000-luvulla. Euroopan unioniin liittymisen myötä rakennerahastot, yhteisöaloitteet ja ohjelmat vaikuttivat hankkeiden lisääntymiseen ja niiden toteuttamisen muotoihin sekä työllistymisnäkökulman korostumiseen 1990-luvulla. Samalla projektien yhteistyöverkostot laajenivat. EU-jäsenyyden seurauksena suuri osa työelämän projekteista on ollut 1990-luvun puolivälin jälkeen niin kutsuttuja

naisprojekteja. Niiden määrä on pysynyt suurena 2000-luvulle asti, jolloin naisprojektien kohderyhmäksi tulivat myös maahanmuuttajataustaiset naiset. Tasa-arvohankkeiden sukupuolikäsityksiin löysi 1990-luvulla tiensä myös sosiaalisen sukupuolen käsite, mikä korostaa sukupuolen yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti tuotettua merkitystä. (Brunila ym. 2005, 23.) Naisprojektien tavoitteissa tasa-arvon edistämisen sekä tyttöjen ja naisten koulutus- ja uravalintoihin vaikuttamisen välille luotiin melko itsestään selvä yhteys. Naisten koulutus- ja uravalintoihin tähtäävä muutostyö ulottuu jo 1980-luvulle, mistä lähtien tyttöjä ja naisia on projektien avulla ohjattu etenkin teknologian aloille. Teknologia-aloille keskittynyt tasa-arvotyö onkin ollut taloudellisesti hyvin resursoitua, ja tasa-arvoprojektien teknologiapainotteisuus korostui entisestään 2000-luvulla, jolloin rahoitus näytti suosivan erityisesti mittavia tasa-arvoprojekteja, jotka koskevat tai hyödyntävät teknologiaa, koostuvat useista ala- tai osahankkeista ja joiden yhteistyöverkosto on laaja. (Mt. 23–24.)

Työelämän käytäntöjen muuttamiseen tähtääviä tasa-arvoprojekteja alettiin toteuttaa 1980–1990-luvuilla, ainakin osittain tasa-arvolain voimaantulon seurauksena. Käytäntöihin tähtäävässä tasa-arvotyössä työpaikkojen henkilöstöjohtaminen ja -kehittäminen nousivat merkittävään asemaan. Tasa-arvosta haluttiin tehdä osa työyhteisöjen jokapäiväistä toimintaa ja sukupuolinäkökulma haluttiin valtavirtaistamisen avulla tuoda pysyväksi osaksi kaikkea koulutus- ja kehittämistoimintaa. Projektien tavoitteiksi tulivat 1990-luvun loppupuolella muun muassa työn ja (hetero)perheen yhteensovittaminen, tasa-arvosuunnitelmat ja työnarviointi. Mutta siinä missä 1970- ja 80-luvuilla tasa-arvotyötä perusteltiin naisten tai ihmisoikeuksilla, kääntyivät myös projektien toiminnalleen määrittämät perustelut 90-luvulla markkinaorientoituneemmiksi, taloudellista menestystä ja hyötyä korostaviksi. Myös tasa-arvon käsite laajeni 2000-luvulla yhdysvaltalaisperäisen moninaisuuden käsitteen myötä, mikä joissain tapauksissa syrjäytti sukupuolen tasa-arvohankkeiden ”keskeisimpänä erona”. Ja kuten Brunila ym. toteavat, eriarvoisuutta selittämään pyrkinyt käsitteistö on pysynyt tasa-arvotyössä vaihtelevana näihin päiviin asti: syitä on löydetty niin asenteista ja sukupuolirooleista kuin heteronormatiivisista käytännöistä ja työelämän valtasuhteistakin. (Brunila 2005, 24–25; myös Brunila 2009; Brunila & Edström 2015).

Koulutuksen tasa-arvotyö

Kasvatuksella ja koulutuksella on ollut keskeinen asema sukupuolten tasa-arvon edistämisessä Suomessa. Varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen ulottuva tasa-arvotyö on ollut valtiollisen tasa-arvopoliitikan ja myös laajemmin tasa-arvotyön pitkäaikaisimpia kohteita. Käytännössä tasa-arvon edistämistä on toteutettu ennen oppilaitoksia koskevaa tasa-arvosuunnittelun velvoitetta erilaisin tasa-arvoprojektien ja opetussuunnitelmien perusteiden muutoksiin tähtäävin tavoittein. (Brunila ym. 2005; Jakku-Silhonen 2011.)

Sirpa Lappalainen ja Elina Lahelma (2015) ovat analysoineet tasa-arvon käsitteen näkyvyyttä ja käyttöä sekä ammatillisen koulutuksen että lukioden opetus suunnitelmissa 1970-luvulta 2000-luvulle. Kiinnostavaa on, että sekä opetussuunnitelmaa valmistelleen ministeriön työryhmän raportissa (1977) että ensimmäisessä (1988) ja toisessa (1994) ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmassa sukupuolten tasa-arvo mainittiin tavoitteena, jota koulutuksen tulee aktiivisesti edistää muun muassa opetuksen järjestämisessä ja sisällöissä. Muutoinkin sosiaalinen muutos ja tasa-arvon saavuttaminen korostui näissä dokumenteissa. Lukioden opetussuunnitelmissa sukupuolten tasa-arvon edistäminen sen sijaan mainittiin epämääräisemmin ja lyhyemmin, eikä sitä konkretisoitu opetuksen käytäntöihin tai sisältöihin. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmista yhteiskunnallisen muutoksen tavoittelun näkökulma katoaa 2000-luvulla ja tasa-arvo mainitaan laki noudattamisena ja työelämässä tarvittavana taitona (ks. myös artikkeli II). Lukioden vuoden 2003 opetussuunnitelman perusteista sukupuolten tasa-arvo poistettiin ja tasa-arvo mainittiin yleisenä arvona demokratian ja hyvinvoinnin kanssa. (Lappalainen & Lahelma 2015, 7–14.) Sama koskee vuoden 2015 opetussuunnitelman perusteita, mutta opetussuunnitelma on kytketty yhteen oppilaitosten tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelun kanssa (OPH 2015).

Tasa-arvopolitiikan koulutusta koskevat tavoitteet ja koulutuspolitiikan tasa-arvotavoitteet ovat kuitenkin Suomessa kulkeneet pitkään irrallaan (Brunila 2010). Kristiina Brunila (2010) toteaa hallituksen tasa-arvoselontekoa varten laatimassaan korkeakoulu- ja tutkimuspoliittisessa selvityksessä, että sukupuolten tasa-arvon osalta tasa-arvo- ja koulutuspolitiikassa tunnutaan elettävän kahdessa melko erillisessä todellisuudessa. Korkeakoulu- ja tutkimuspoliittisissa dokumenteissa sukupuolten tasa-arvoon kiinnitettiin hyvin vähän huomiota, kun taas hallitusohjelmissa ja hallitusohjelmia konkretisoivissa hallituksen tasa-arvo-ohjelmissa sukupuolten tasa-arvo esitettiin jo varsin pitkälle korkeakoulu- ja tutkimuspolitiikkaan edenneenä. (Mt.; Brunila & Ikävalko 2012, 293.)

Varsinaisessa koulutuspolitiikassa tasa-arvo on kaiken kaikkiaan näkynyt vähän: kuten korkeakoulutusta koskeviin dokumentteihin, sukupuolten tasa-arvon tavoitteet ovat siirtyneet hankalasti myös perus- ja yleissivistävästä koulutuksesta vastaavan opetushallinnon laatimiin suunnitelmiin, vaikka teemaa on pidetty esillä vuosikaudet (esim. Jakku-Sihvonen 2011), kuten edellä toin esiin. Brunila, Heikkinen ja Hynninen (2005, 12) huomauttavat, että samoihin aikoihin kun sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen otettiin 1970-luvun lopulla yhdeksi koulutuksen tavoitteeksi, sukupuoli häivytettiin perusopetuksen opetussuunnitelmista ja koulutuksen järjestämisestä.⁶ Sukupuolten tasa-arvon edistäminen jäi 1980- ja

6 Neutraaliuden rinnalla voimistui tuolloin kuitenkin myös naisten aseman parantamista koskeva orientaatio, johon olivat syynä edellä mainitut kansainväliset sopimukset ja niiden myötä valtiollisen tasa-arvopolitiikan ja sen instituutioiden vahvistuminen ja vakiinnuttaminen.

1990-luvuilla oppilaanohjauksen varaan, mikä ei riittänyt kattamaan perusopetusta koskevaa tasa-arvon edistämismahdollisuutta, sillä sen tavoitteena oli vain työelämän segregaatian vähentäminen. 2000-luvun alun opetussuunnitelmauudistuksessa tasa-arvon edistämisen tavoite kuitenkin laajennettiin koskemaan opetusta yleensä. (Brunila ym. 2005, 13.)

Koulutusvalintojen segregaatian purkaminen on ollut koulutusta koskevan tasa-arvotyön asialistalla pitkään. Yksi merkittävimmistä ja varhaisimmista koulutuspoliittisista aloitteista segregaatian vähentämiseksi tehtiin 1983, kun Opetusministeriö asetti koululakeihin kirjatun tasa-arvotavoitteen toteuttamiseksi toimikunnan selvittämään tavoitetta tukevaa kokeilu- ja tutkimustoimintaa, käynnistämään kokeilu- ja sekä laatimaan ehdotuksen laeissa asetetun tasa-arvotavoitteen toteuttamisesta. Tehtävänannossa mainittiin muun muassa ”tyttöjen ja poikien ammatinvalinnan laajentamistavoite”. Tasa-arvotoimikunnan tehtävänä oli tasa-arvonäkökulman sisällyttäminen kaikkeen koulun kehittämiseen, opetussuunnitelmiin ja oppilaitosten käytäntöihin. Toimikunta järjesti toimikautensa aikana useita seminaareja ja nosti koulutusta koskevia tasa-arvokysymyksiä yhteiskunnalliseen keskusteluun. Lisäksi se toteutti tasa-arvokokeiluja kouluissa eri puolilla Suomea. Tasa-arvokokeilutoimikunnan loppumietintöön sisällytettiin tavoitteita ja toimenpide-ehdotuksia tasa-arvon edistämisestä kasvatus- ja koulutusorganisaatioissa. (Brunila ym. 2005, 12; Lahelma 1988; 2011b, 13.)

Koulutusalojen ja työelämän sukupuolenmukaista jakautumista on koulutuksen tasa-arvotyössä yritetty purkaa koulutuksen käytäntöihin ja sisältöihin vaikuttamisen sijaan pääsääntöisesti yrittämällä vaikuttaa tyttöjen ja naisten koulutusvalintoihin – melko vähäisin tuloksin. Koulutuksen tasa-arvoprojektit ovat usein kohdistuneet tyttöihin ja naisiin ja heidän houkuttelemiseensa teknisille tai muuten ”miesvaltaisille” aloille (esim. Vehviläinen & Brunila 2007; Lahelma 2014). Huomio on kiinnittynyt naisten kykyihin, ominaisuuksiin ja haluihin sen sijaan, että segregatiota olisi tarkasteltu vaikkapa sellaisen yhteiskunnallisen sukupuoleen kietoutuvan vallan seurauksena, joka pitää naiset huonommin palkatuissa ja vähemmän arvostetuissa tehtävissä, samalla kun naisten määrän lisääntyminen joillakin aloilla laskee niiden palkkatasoa (Bergqvist 2001; Brunila 2009).

Kansallisessa koulutusta koskevassa tasa-arvokeskustelussa on myös pitkään pidetty yllä huolta poikien kouluviihtyvyydestä ja tyttöjä huonommista suorituksista etenkin perusasteella. Elina Lahelma (2008, 150–151; 2014) on korostanut, että poikien koulumenestystä koskevaan ja aika-ajoin, esimerkiksi PISA-tulosten myötä, kiihtyvään huolipuheeseen liittyy monia liian yleistäviä ja yksinkertaistettuja oletuksia, jotka perustuvat ajatukseen kaksijakoisesta sukupuolesta ja kahteen ryhmään kiinnitetyistä vastakkaisista ominaisuuksista. Ja koska sukupuoleen ja eriarvoisuuteen liittyvät ongelmat eivät noudattele tätä kahtiajakoa, ovat siihen perustuvat ratkaisuyrityksetkin usein tuomittu epäonnistumaan. Usein erilaisiin ominaisuuksiin perustuva opetus tai pedagogiset ratkaisut tulevat vain rajanneeksi

koululaisten toiminnan mahdollisuuksia. Ja kuten Lahelma myös tuo esiin, koulutuksessa ylläpidetyt kategoriset yleistyksiset sukupuolesta eivät ole mikään uusi ilmiö, vaan niihin on pyritty koulua koskevassa tasa-arvotyössä vaikuttamaan vaihtelevalla menestyksellä jo vuosikymmenten ajan.

Koulutuspolitiikassa sukupuolten tasa-arvo on siis ollut esillä vaihtelevasti, vaikka samaan aikaan kasvatuksen ja koulutuksen tasa-arvotyötä on tehty projektimuotoisena varsin aktiivisesti. Tasa-arvon edistäminen on yhtäältä ollut virallisestikin koulutuksen tavoitteena 1970-luvulta lähtien, mutta opetuksen järjestämisessä ja suunnittelussa sukupuoli pyrittiin pikemminkin häivyttämään. Näennäinen sukupuolineutraaliuden rinnalla tai siihen sisältyen eli kuitenkin ajatus sukupuoleen liittyvistä erilaisista kyvyistä ja ominaisuuksista, mikä ei ollut omiaan murtamaan koulutusalojen sukupuolen mukaista jakautumista. Koulutuksen tasa-arvokeskustelulla onkin ollut taipumus kiinnittyä joko huoleen tyttöjen (poikia huonommasta) pärjäämisestä teknisissä ja matemaattisissa aineissa tai poikien (tyttöjä huonommasta) kouluviihtyvyydestä ja -menestymisestä yleensä. Kumpikaan näkökulma ei kuitenkaan yleensä riitä lisäämään ymmärrystä sukupuolen liittyvän eriarvoisuuden syntymekanismeista, kuten Lahelma (2008) toteaa.

Käyn seuraavaksi tarkemmin läpi oppilaitosten tasa-arvotyön taustaa ja nykyistä tilannetta sekä henkilöstöä että oppilaitoksen toimintaa koskevan tasa-arvosuunnittelun näkökulmasta.

Henkilöstöpoliittinen ja toiminnallinen tasa-arvosuunnittelu oppilaitoksissa

Kuten yhteenveto-osion alussa mainitsin, jakautuu oppilaitosten tasa-arvosuunnittelu oppilaitosta työpaikkana velvoittavaan eli henkilöstön keskinäiseen tasa-arvoon keskittyvään suunnitelmaan sekä oppilaitoksen toimintaa eli esimerkiksi opiskelijoiden asemaa ja opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan. Lainsäädännön ja tasa-arvolakia valvovan viranomaisen, tasa-arvovaltuutetun, mukaan henkilöstöpoliittista ja toiminnallista tasa-arvosuunnittelua tulisi toteuttaa oppilaitoksissa erikseen, omina prosesseinaan. Käytännössä suunnitelmien laatiminen ja toteuttaminen on kuitenkin resurssien niukkuuden vuoksi usein saman tasa-arvotyöryhmän vastuulla. Tästä voi olla etenkin opiskelijoiden osallistumismahdollisuuksien kannalta monenlaisia seurauksia (ks. tarkemmin luku 5.2).

Tasa-arvopolitiikka ja -lainsäädäntö on painottunut työelämän tasa-arvon edistämiseen, vaikka laissa naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta on sen alkumetreiltä saakka ollut pykälä ”tasa-arvon toteuttamisesta koulutuksessa”. Vuoden 1987 tasa-arvolain pykälän 5 muotoilun mukaan ”viranomaisten ja oppilaitosten sekä muiden koulutusta ja opetusta järjestävien yhteisöjen on huolehdittava siitä, että naisilla ja miehillä on samat mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen sekä että käytettävä oppiaineisto tukee tämän lain tarkoituksen toteutumista” (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986). Samojen mahdollisuuksien takaaminen ei vielä ole kovin merkittävä tavoite tasa-arvon lisäämiseksi. Sen sijaan

tasa-arvolain seuraavassa pykälässä 6 säädettiin jo tuolloin työnantajan velvollisuudesta edistää tasa-arvoa, kuten edellä mainitsin. Tämä koski toki myös viranomaisia ja muita opetuksen järjestäjiä työnantajina.

Tällä hetkellä henkilöstöpoliittinen tasa-arvosuunnitelma tulee olla kaikilla työpaikoilla, joilla työskentelee säännöllisesti vähintään 30 henkilöä. Oppilaitoksella voi olla joko oppilaitoskohtainen henkilöstöpoliittinen tasa-arvosuunnitelma, se voi noudattaa koulutuksen järjestäjän laatimaa suunnitelmaa tai näiden kahden yhdistelmää (Ikävalko 2014).

Korkeakoulutuksessa suunnitelmallista tasa-arvotyötä on tehty Suomessa melko pitkään. Tämä johtunee siitä, että yliopistoille ja korkeakouluille annettiin pian ensimmäisen tasa-arvolain voimaantulon jälkeen ohjeet tasa-arvolain soveltamiseksi ja sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi. Myös silloinen opetusministeriö otti ohjeet osaksi ministeriön hallinnonalan yleistä tasa-arvosuunnitelmaa. Ne valmisteltiin yhteistyössä Tasa-arvoasian neuvottelukunnan kanssa ja TANE onkin aktiivisesti tukenut yliopistojen tasa-arvotyötä 1980-luvun alusta saakka. Liisa Husu toteaa, että 2000-luvun alussa tasa-arvotyö oli vakiinnutettu lähes kaikissa yliopistoissa: niissä on laadittu tasa-arvosuunnitelmia, perustettu tasa-arvotoimikuntia ja tasa-arvovastaavien tehtäviä. Näiden resursointi on kuitenkin ollut varsin vaihtelevaa, ja kuten tässäkin tutkimuksessa toisen asteen oppilaitosten osalta totean, työtä on usein tehty oman toimen ohella ja sen jatkuvuus on siksi riippunut paljolti tasa-arvovastaavien ja muiden aktiivien jaksamisesta. Systemaattinen ja pitkäjänteinen työ on näin ollen ollut hankalaa, eikä suunnitelmia ole saatu kunnolla toteutettua. (Husu 2002, 156–157.)

Toisen asteen oppilaitosten tasa-arvosuunnittelun tilanteesta ei ollut tutkimukseni alkuvaiheessa olemassa kattavampaa selvitystä. Tämän vuoksi laadimme syksyllä 2009 Opetushallituksen edustajien kanssa valtakunnallisen kyselyn (Ikävalko 2010) tilanteen kartoittamiseksi. Kysely uusittiin neljän vuoden kuluttua syksyllä 2013 (Ikävalko 2014). Esittelen seuraavaksi joitakin jälkimmäisestä kyselyaineistosta tekemiäni havainnot.

Kyselyn tulosten mukaan ammatillista oppilaitoksista 84 prosentilla ja lukioista 60 prosentilla on käytössään henkilöstöä koskeva, joko oppilaitoskohtainen tai koulutuksen järjestäjän laatima tasa-arvosuunnitelma. Yhdenvertaisuuden näkökulman olivat yhdistäneet henkilöstöä koskevaan tasa-arvotyöhönsä lähes kaikki kyselyyn vastanneet oppilaitokset. Oppilaitoskohtaisia tai koulutuksen järjestäjän laatimia henkilöstöpoliittisia tasa-arvosuunnitelmia oli odotettavasti eniten suurilla, yli 300 opiskelijan oppilaitoksilla, joilla suunnitelmien yleisyys lähentelee 80 prosenttia. Eniten oppilaitoskohtaisia, henkilöstöä koskevia suunnitelmia on kaikkien suurimmilla, yli 500 opiskelijan oppilaitoksilla (reilulla 30 prosentilla). (Mt.)

7 Kyselyyn vastasi 242 lukiota ja 132 ammatillista oppilaitosta. Kyselyn vastausprosentti oli 53.

Yleisimpiä aihealueita henkilöstöpoliittisessa tasa-arvosuunnittelussa olivat kyselyn tulosten mukaan lainsäädännön edellyttämät palkkaus ja tehtävien jakautuminen sekä häirinnän poistaminen ja ehkäisy. Palkkauksen ja työnjakoon liittyvien kysymysten lisäksi tavoitteissa mainittiin usein ikätasa-arvo sekä tasa-arvon toteutuminen työhönotossa ja urakehityksen ja koulutusmahdollisuuksien varmistaminen kaikille sukupuolesta ja iästä riippumatta. Työtehtävien jaossa oli joissakin oppilaitoksissa alettu kiinnittää erityistä huomiota myös muiden kuin opetukseen liittyvien tehtävien jakoon. Suunnitelmissa oli lisäksi melko paljon yleisiä hyvään johtamiseen, työilmapiiriin, -turvallisuuteen ja hyvinvointiin liittyviä tavoitteita, joita ei kuitenkaan ollut tarkasteltu sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta. (Ikävalko 2014.)

Toisen asteen oppilaitosten toiminnallinen tasa-arvosuunnittelu tuli lainsäädännölliseksi veloitteeksi tasa-arvolain kokonaisuudistuksen yhteydessä vuonna 2005 (ks. Ikävalko 2010). Toiminnallinen tasa-arvosuunnittelu on oppilaitoksen toiminnan tasa-arvoistamiseksi kehitetty suunnitelma, joka pitää laatia yhdessä opiskelijoiden edustajien kanssa. Vähimmäisedellytysten mukaan toiminnallisen tasa-arvosuunnitelman tulee sisältää oppilaitoksen tasa-arvotilanteen ja siihen liittyvien ongelmien kartoitus sekä toteutettaviksi suunnitellut toimenpiteet tasa-arvon edistämiseksi. Lisäksi laki edellyttää, että suunnitelmissa kiinnitetään erityistä huomiota ”tasa-arvon toteutumiseen opiskelijavalinnoissa, opetusta järjestettäessä ja opintosuorituksia arvioitaessa sekä toimenpiteisiin, joilla pyritään seksuaalisen ja sukupuoleen perustuvan häirinnän ehkäisemiseen ja poistamiseen”. (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1329/2014.)

Tasa-arvosuunnittelua kartoittaneen kyselyn (Ikävalko 2014) tulosten mukaan ammatillisista oppilaitoksista 81 prosenttia ja lukioista 76 prosenttia noudattaa oppilaitoskohtaista tai koulutuksen järjestäjän laatimaa toiminnallista tasa-arvosuunnitelmaa. Suunnitelmat ovat lisäksi useammin oppilaitoskohtaisia kuin koulutuksen järjestäjän laatimia. Eniten suunnittelua oli tehty suurissa oppilaitoksissa: 300–500 opiskelijan ja yli 500 opiskelijan oppilaitoksista vain 15 prosentissa ei ollut suunnitelmaa.

Opiskelijoiden osallistuminen toiminnalliseen tasa-arvosuunnitteluun näyttää kyselyn tulosten perusteella tyyppillisimmin kanavoituvan oppilaskunnan kautta: lukioista lähes 55 prosenttia ja ammatillisista oppilaitoksista 45 prosenttia ilmoitti oppilaskunnan olleen tasa-arvosuunnittelussa mukana. Tasa-arvotyöryhmässä opiskelijat olivat mukana hieman vajaassa kolmanneksessa ammatillisista oppilaitoksista ja reilussa neljänneksessä lukioista. Toisaalta lähes 18 prosentissa lukioista ja 16 prosentissa ammatillisista oppilaitoksista opiskelijat eivät olleet millään tavalla tasa-arvosuunnittelussa mukana. Muita vastaajien mainitsemia opiskelijoiden osallistumisen tapoja olivat tasa-arvokyselyyn vastaaminen, neuvottelut oppilaskunnan kanssa sekä oppitunneilla käydyt keskustelut. Lisäksi kaikissa kyselyyn vastanneista lukioista toiminnallista tasa-arvosuunnitelmaa on käsitelty oppilaskunnassa. Am-

matillisissa oppilaitoksissa tämä ei ollut yhtä yleistä, niistä lähes kolmanneksessa suunnitelma oli ollut oppilaskunnassa esillä ja yhtä usein niissä suunnitelmaa oli käsitelty oppitunneilla. (Ikävalko 2014.)

Toiminnallisen tasa-arvosuunnittelun lakisäätteiset vähimmäissisällöt eli opiskelijavalinnat, opetuksen järjestäminen, arviointi ja häirintä olivat oppilaitosten tasa-arvosuunnittelussa yleisimmin mukana. Myös sukupuolen moninaisuus oli mukana noin 30 prosentissa lukioista ja ammattioppilaitoksista. Vastauksissa mainittuja opetukseen liittyviä tavoitteita olivat esimerkiksi niin opettajien kuin opiskelijoidenkin käyttämien ilmaisujen ja puhetapojen syrjimättömyys sekä tasa-arvoa tukevan oppimateriaalin valinta ja kerääminen. Opiskelijoiden ja henkilökunnan tietoisuutta tasa-arvosta ja syrjinnästä oli oppilaitoksissa pyritty lisäämään teemapäivien, keskustelutilaisuuksien ja tiedottamisen avulla. Sukupuolten moninaisuuteen liittyviä tavoitteita tai toimia ei kyselyn avoimissa vastauksissa mainittu. Sen sijaan käsitys sukupuolesta näytti monen vastaajan mielestä rajautuvan kahteen ryhmään, joiden ajateltiin tarvitsevan erilaista tukea ja/tai joita verrattiin toisiinsa. Toisaalta opiskelijoiden kulttuuritaustaan ja niin kutsuttuun monikulttuurisuuteen liittyviä tavoitteita mainittiin melko paljon. (Ikävalko 2014.)

Tasa-arvosuunnittelun antoisimpina puolina vastauksissa korostuvat vuonna 2009 (Ikävalko 2010a) toteutetun kyselyn tulosten tapaan eri henkilöstöryhmien yhdessä käymät keskustelut sekä yhteistyö opiskelijoiden kanssa. Opiskelijoiden aktiivisella osallistumisella ja heidän innostuneella suhtautumisellaan oli vastaajien mukaan suuri merkitys. Yhteisen keskustelun myötä osa vastaajista oli kokenut, että yhteisöllisyys työpaikalla tai koulussa oli parantunut. Antoisana pidettiin myös sitä, että huomattiin tehdyllä tasa-arvotyöllä olleen vaikutusta.

Samat asiat, jotka nähtiin antoisina, mainittiin vastaavasti ongelmallisimpina. Siinä missä henkilöstön ja opiskelijoiden yhteistyö ja innostus nähtiin tasa-arvosuunnittelun antoisaksi puoleksi, tekivät näiden puute ja henkilöstön sitoutumattomuus työskentelyn hankalaksi. Myös tasa-arvosuunnittelun eri työvaiheiden vaatima aika, niiden tekninen toteutus, etenkin tasa-arvokyselyn laatiminen ja yhteisten tavoitteiden ja käsitteiden määrittely, koettiin vaikeaksi. Tasa-arvotyön liittäminen osaksi oppilaitoksen kaikkea arkista toimintaa ei monien vastaajien mielestä ollut aivan ongelmatonta. Pienissä oppilaitoksissa ongelmiksi muodostuivat usein resurssien vähyys ja yksittäisille ihmisille kasaantuvat työmäärät. Suurissa oppilaitoksissa taas opiskelijoiden osallistumismahdollisuudet vaihtelivat yksiköiden sijaintien mukaan ja tasa-arvotyön saaminen osaksi hajanaisia käytäntöjä nähtiin vaikeaksi. (Ikävalko 2014.)

Tasa-arvosuunnitteluun oli siis ryhdytty melko laajasti kyselyyn vastanneissa oppilaitoksissa. Saattaa kuitenkin olla niin, että oppilaitokset, joissa suunnitelmaa ei ollut, jättivät useammin vastaamatta kyselyyn. Kyselyn tulosten perusteella ei myöskään voida sanoa paljoakaan siitä, millaisia muutoksia oppilaitoksissa on tasa-arvosuunnittelun avulla saatu aikaan. Kuten vastauksista tuli ilmi, tasa-arvotyön

kannalta ongelmallisimpana nähtiin henkilöstön ja/tai opiskelijoiden kiinnostukset puute ja suunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden toteuttaminen käytännössä. Osasyys siihen, miksi tasa-arvosuunnitelman tavoitteet jäävät toteutumatta, ovat tasa-arvotyön kohtaamat vastarinnan muodot.

2.1.2 Tasa-arvopolitiikan ja -työn ristiriitoja

Sukupuolten tasa-arvo on monimutkainen poliittinen kysymys, johon liittyy myös paljon suoraa ja epäsuoremmin ilmaistua vastarintaa. Tässä luvussa käsittelem joitakin näistä tasa-arvotyön vastustamisen keinoista. Vastarinta ei sekään ole mikään yksiselitteinen kysymys etenkin Suomessa, jossa lähes jokainen ”kannatta tasa-arvoa”. Vastarinnan määrittely liittyy myös siihen näkökulmaan, joka sukupuolten tasa-arvoon otetaan. Olennaista tässä on kuitenkin huomata, että monilla institutionaalisilla käytännöillä tai poliittisilla päätöksillä saattaa olla tasa-arvon kannalta *jonkinlaisia*, suoria tai epäsuoria, seurauksia, vaikkei se varsinaisesti niiden tarkoituksena olisikaan. Lisäksi, kuten edellä mainitsin, monissa tutkimuksissa (Lombardo ym. 2009) on tuotu esiin, että kun sukupuolten tasa-arvoa edistetään jostakin hyvin kapeasta näkökulmasta (ks. luvussa 2.1 mainittu tasa-arvon käsitteen kutistaminen), voidaan samalla tulla tehneeksi hallaa tasa-arvolle laajemmin tai ainakin poissulkeneeksi osa ihmisistä tasa-arvon tavoittelun piiristä. Luvun lopuksi esittelemilläni projektitapaistumisen ja yksilökeskeisyyden korostumisella tasa-arvotyössä saattaa niin ikään olla monitahoisia ja problemaattisia seurauksia tasa-arvon kannalta. Ne saattavat edesauttaa tasa-arvon pelkistymistä instrumentiksi, jonka tarkoituksena on taloudellisen tehokkuuden lisääminen. Näin sukupuolten tasa-arvon tavoittelulta katoaa terä, vaikkei sitä suoraan varsinaisesti vastusteta.

Näkökulmia tasa-arvotyön kohtaamaan vastarintaan

Feministisessä tasa-arvotyön ja -politiikan tutkimuksessa on pyritty jäljittämään niitä moninaisia vastarinnan strategioita, joita tasa-arvon edistämiseen tähtäävä työ ja tätä varten kehitellyt tekniikat kohtaavat muun muassa paikallishallinnossa (Hollu ym. 2003; Pincus & van der Ros 2001; Richardson & Monro 2012) ja korkeakouluissa (Husu 2002; Ahmed 2012) ja työpaikoilla (Brunila 2009; Ylöstalo 2012). Esittelen seuraavassa joitakin näistä keskeisimmistä vastarinnan muodoista ja palaan joihinkin niistä vielä tutkimuksen tulosten pohdinnan yhteydessä luvussa 6.

Diane Richardson ja Surya Monro (2012) erottavat neljä diskursiivista strategiaa, joiden mukaan viranomaiset voivat vastustaa ”LGBT -tasa-arvon” edistämistä eli seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen tasa-arvoon pyrkiviä toimia. Nämä strategiat avaavat hyvin myös tasa-arvosuunnittelun avulla tehtävän tasa-arvotyön kohtaamia vastarinnan muotoja. Strategiat eivät ole toisiansa poissulkevia tai erillisiä vaan yleensä niitä käytetään rinnakkain. Ensimmäinen strategia on lain noudattaminen eli myöntyminen, mikä tarkoittaa, että tasa-arvotyötä tehdään, koska on

pakko. Tällöin pyritään täyttämään lain vähimmäisvaatimukset muttei välttämättä aktiivisesti tueta tai yritetä saada aikaan muutosta. Vaikka kyseessä ei ole varsinainen vastustaminen, vaatimuksiin myöntymisen ei aina tapahdu myönteisessä hengessä, mikä voi estää syrjiviin käytäntöihin puuttumisen. (Richardson & Monro 2012, 128.) Tähän on kiinnittänyt huomiota myös Sara Ahmed (2007, 599), jonka mukaan moninaisuuden edistämiseksi (diversity work) hyvin tehdyt suunnitelmat ja ohjelmat antavat arvioinnissa hyvän vaikutelman organisaation suoriutumisesta tasa-arvon edistämiseksi riippumatta siitä, onko työhön sitouduttu tai muutoksia alettu toteuttaa.

Toinen strategia oli yksinkertaisesti jättää tasa-arvon edistämiseksi vaadittava työ tekemättä ja perustella sitä puuttuvilla resursseilla. Työhön olisi kyllä ryhdytty, jos olisi voitu. Richardsonin ja Monron (2012, 129) mukaan tasa-arvotyön tavoitteiden kannattaminen ja niiden tukeminen ei riitä, jos ihmiset kokevat, ettei heillä ole keinoja toteuttaa muutoksia omassa työssään. Tähän vaikuttavat etenkin alueelliset varallisuuserot sekä organisaation koko ja henkilöstön määrä. Myös tasa-arvosuunnitelmien toteuttamista oppilaitoksissa kartoittavasta kyselystä kävi ilmi, että pienemmissä kouluissa ja opistoissa tasa-arvosuunnittelua on vähemmän ja syyksi mainittiin juuri resurssien puute (Ikävalko 2014).

Kolmas keino vastustaa tasa-arvotyötä on poispyyhkimisen strategia, mikä liittyy LGBT-ihmisten näkyvyyteen organisaation henkilöstön tai kunnan väestön keskuudessa (Richardson & Monro 2012, 132.). Tasa-arvotyölle ei ollut tarvetta, koska organisaatiossa/kunnassa ei ollut seksuaali- tai sukupuolivähemmistöön kuuluvia ihmisiä. Samalla tavalla tasa-arvosuunnittelun tarvetta tai sen puuttumista on perusteltu sillä, että oppilaitos on naisvaltainen työyhteisö tai ettei siellä ole maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita. Sen sijaan maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden suuri määrä tai esimerkiksi opettajakunnan ikärakenne ovat asioita, joiden vuoksi tasa-arvotyötä pidetään tärkeänä. (Ikävalko 2014.) Neljäs Richardsonin ja Monron nimeämä vastustamisen tapa on aktiivinen vastarinta, jota selitettiin syrjivien käytäntöjen sijaan psykologisin termein asenteina ja erilaisina fobioina. Vastustus kiinnitettiin siten tiettyihin henkilöihin esimerkiksi organisaation johdossa. Myös tasa-arvosuunnitelmatyön aikaan saamaa vastustusta kuvataan toisinaan hämmennyksenä tai shokkireaktiona (Ikävalko & Kantola 2013.)

Ingrid Pincus ja Janneke van der Ros (2001; Pincus 2002) ovat eritelleet Ruotsin paikallishallinnon johtajien tasa-arvotyön vastustamisen keinoja. He jakoivat vastarinnan muodot aktiiviseen ja passiiviseen ja lisäksi sen mukaan, missä kohdin tasa-arvotyötä vastustusta esiintyi. Aktiivisen vastarinnan muotoja olivat vastargumenttien esittäminen ja tavoitteiden tyhjäksi tekeminen. Ensimmäinen viittaa siihen, että tasa-arvotoimien sanottiin olevan tehottomia tai niitä ei voitu muuttaa johdon toiminnalla, koska kyse oli työntekijöiden asenteista. Jälkimmäinen vastarinnan muoto, tyhjäksi tekeminen, tarkoitti pysyvien, tasa-arvon edistämiseksi luotavien rakenteiden, kuten tasa-arvotoimikuntien tai -työntekijän toimen, hallin-

nonalakohtaisten tasa-arvosuunnitelmien ja niiden seurannan, luomiseen pyrkivien ehdotusten hylkäämistä. Hylkäämistä perusteltiin siten, että tasa-arvon edistämisen tulisi olla luonnollinen osa henkilöstöpolitiikkaa, jolloin tasa-arvotyöhön erikseen suunnattuja resurssejakaan ei tarvittu. (Mt. 240.)

Tämän tutkimuksen kannalta olennaisimpia olivat kuitenkin kirjoittajien nimeämät passiivisen vastarinnan muodot, toisin sanoen vaitiolo ja näennäistoimet. Vaitiolon kirjoittajat määrittelivät siten, ettei kysymystä tasa-arvosuunnitelman laatimisesta koskaan nostettu esiin, tasa-arvon edistämiseksi tehtyjä päätöksiä ei koskaan pantu toimeen tai tasa-arvotyöntekijät marginalisoitiin ja sivuutettiin. Näennäistoimet taas olivat sellaisia, jotka ensi katsomalta näyttivät tähtäävän tasa-arvotyön tukemiseen. Näitä olivat muuan muassa tasa-arvosuunnitelmien tekeminen vain sakkojen välttämiseksi, osallistuminen tasa-arvoprojektiin vain kunnan tunnetuksi tekemisen vuoksi tai epämääräisten tasa-arvon edistämisen tavoitteiden kirjaaminen suunnitelmiin. Tasa-arvotyön tekijöiden kannalta nämä passiivisen vastarinnan muodot johtivat ongelmallisiin tilanteisiin työpaikoilla, esimerkiksi vaivautuneisiin hiljaisuuksiin yhteisissä keskusteluissa. Näiden tilanteiden purkamiseksi oli kirjoittajien mukaan vaikea tehdä mitään, jos johdon näkemykset tasa-arvotyötä kohtaan olivat (passiivisen) kielteisiä. (Pincus & van der Ros 2001, 238.)

Myös Anne Maria Holli, Eeva Luhtakallio ja Eeva Raevaara (2003, 15; Holli ym. 2006) kiinnittivät kuntapäätäjien sukupuolikiintiöihin liittyvää puhetta analysoidessaan huomiota siihen, että kiintiöihin kohdistuva ”passiivinen” vastarinta sai haastattelupuheessa usein psykologisoituja muotoja. Kiintiöiden toimeenpanoon liittyviä ongelmia selitettiin esimerkiksi asian unohtamisella, jolloin laiminlyönnit saatiin ilmaistua muodossa, jossa ketään ei tarvinnut erikseen asettaa vastuuseen. Tämän lisäksi oman kunnan kiintiöihin liittyviä ongelmia saatettiin verrata toisen kunnan ”paljon vakavampiin” ongelmiin ja voitiin näin suhteellistaa oman kunnan tilanne tai jopa häivyttää siellä koetut ongelmat kokonaan. Hollin ym. mukaan tällaisten strategioiden keskeisyys kuntapäätäjien puheessa liittyy sukupuolten tasa-arvon vahvaan kulttuuriseen kannatukseen Suomessa, mistä kertoo muun muassa se, että jo 1980-luvulla kyselytutkimusten mukaan lähes kaikki suomalaiset kannattivat sukupuolten tasa-arvoa. Vastarinnan on löydettävä muita ilmaismuotoja silloin, kun vahva tai jopa hegemoninen tasa-arvodiskurssi (Holli 2003) asettaa tasa-arvomyönteisen puhujan ikään kuin hyvien tai toivottavina pidettyjen asioiden puolelle ja pakottaa tai ainakin ohjaa subjektia etäännyttämään mahdolliset konfliktit itsestään.

Samalla Holli ja kumppanit kuitenkin huomauttavat, että kiintiöt, niiden toimeenpano ja sukupuoli poliittisena kategoriana synnyttivät kunnissa myös paljon ristiriitoja ja suoranaista vastarintaa. Kiintiöitä vastustavassa puheessa niitä pidettiin vääränä tapana edistää tasa-arvoa tai tasa-arvo nähtiin jo saavutettuna tavoitteena, jonka pitäisi olla ”luonnollinen osa” henkilöstöpolitiikkaa. Näkemykset kiintiöihin liittyen jakaantuivat myös jyrkästi sukupuolen mukaan. Kirjoittajien

mukaan tämä vastakkainasettelu murentaa käsitystä suomalaisessa politiikassa vallitsevasta komplementaarisesta työnjaosta ja sille rakentuvasta, sukupuolten välistä harmoniaa ja yhteistyötä korostavasta sukupuolisopimuksesta. (Holli ym. 2003, 14.) Päädyin samantyyppiseen havaintoon myös omassa tutkimuksessani: koulujen tasa-arvotyössä sekä luodaan kuvaa yhteisistä tasa-arvon tavoitteista ja yhteistyöstä että myönnetään ristiriitojen ja ongelmien olemassaolo. Ristiriitoja ei kuitenkaan niinkään paikannettu opettajien ja opiskelijoiden välille, kuin tasa-arvotyötä tekevien ja ”muiden” väliseksi asiaksi. Lisäksi tasa-arvosuunnittelun op-paat vaikenevat tasa-arvotyöhön liittyvistä mahdollisista ristiriidoista lähes täysin.⁸

Siirryn seuraavaksi käsittelemään tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä tasa-arvon uuden hallinnan mukanaan tuomia seurauksia eli projektitapaistumista sekä yksilönäkökulman ja eroja resursseina korostavan moninaisuuden näkökulman vahvistumista.

Projektitapaistuminen

Suomalaisen yhteiskunnan viime aikaisista muutoksista eräs keskeisimmistä koskee yhteiskunnallisten toimintojen projektimuotoutumista. Pekka Sulkunen kuvaa tätä valtion korvannutta sosiaalisen järjestyksen ja moraaliyhteisöllisyyden ylläpitämää valtaa ohjelman, rahaston, kumppanuuden, sopimuksen, projektin ja arvioinnin muodostamaksi kuusikoksi. Se on ”valtaa ilman keskusta, monien toimijoiden hajutettua valtaa”. Tämä hallintatapa on syntynyt liikkeenjohdossa ja siirtynyt sieltä julkiseen hallintoon ja moraalikysymysten hoitoon. Se on uusi toiminnan lähtökohta verrattuna byrokraattiseen ja keskusjohtoiseen suunnitelmakapitalismiin etenkin julkishallinnossa. Kyseinen hallinnan tapa ei toteudu johdonmukaisesti tai suunnitelmiin perustuen eikä kaikkialla samalla tavalla. Päinvastoin se on heterogeeninen ja sisäisesti ristiriitainen. Sulkunen kumppaneineen kutsuu sitä nimellä projektityhteiskunta, mutta toteaa samalla, että mikä tahansa kuusikon sanoista olisi kelvannut ilmiön nimeksi, esimerkiksi sopimusyhteiskunta. Projekti on kuitenkin se organisaationmuoto, jonka kehittymisestä hallinnan tapa on saanut alkunsa. (Sulkunen 2007, 18; uutta hallintaa koskevasta keskustelusta ks. luvun 2 alku.)

Sopiminen korvaa Sulkusen mukaan yksisuuntaisen ohjauksen ja valvonnan sitouttamalla osapuolet vapaaehtoisin lupauksin ja korostaa näin osallistujien toimijuutta. Sopimuspuhe mullistaa liberaalin poliittisen teorian käsitykset kapitalistisesta valtiosta, joka instituutioiden, etujärjestöjen ja aatteellisten yhteisöjen keskinäisten neuvottelujen tuloksena edustaa ikään kuin yhteistä hyvää, ja tästä johtuen sen päätöksillä eli laeilla on muita toimijoita suurempi moraalinen velvoittavuus. (Sulkunen 2007, 29.) Uuden julkishallintoajattelun mukaan valtio on

8 Passiivisen vastarinnan osalta kiinnostava on Sara Ahmedin (2012) lanseeraama ei-performatiivinen toiminta, johon palaan luvussa 6. Näkisin, että käsitteen avulla voidaan ylittää vastarinnan teoretisointiin helposti muodostuva aktiivinen/passiivinen –dualismi.

sen sijaan kumppani muiden joukossa, osapuoli, jolla on velvoitteita kansalaisia kohtaan. Samalla tavalla sopimuksen muiden osapuolien on tunnistettava omat velvollisuutensa ja sitouduttava niiden toteuttamiseen. (Mt. 29–30.)

Kristiina Brunila (2009) jäljittää projektimuotoisen toiminnan synnyn hyvinvointipolitiikkaan ja erityisesti kasvatukseen ja koulutukseen 1970-luvulla. Tuolloin TANE oli merkittävällä tavalla vaikuttamassa ensimmäisten projektien perustamiseen. Projektit olivat aluksi harvalukuisia, toimivat julkishallinnon alaisuudessa ja koostuivat lähinnä erilaisista tiedon keruun menetelmistä, eikä niiden toimintaa ja tavoitteita perusteltu markkinaorientoituneella kielellä. Toisaalta työmarkkinoiden intressit ovat olleet projektien tavoitteissa mukana pitkään. Tasa-arvotyö ei kuitenkaan alkuvaiheissaan ollut projektityöntekijöiden harjoittamaa kehittämistyötä, konsultointia ja valmentamista niin kuin 2000-luvulla. Sitä kuvattiin enemmänkin kansalaisjärjestömaisena toimintana ja kutsumustyönä. Sitten projektien määrän kasvamisen myötä aiemmin julkisin budjettivaroin toteutettu toiminta on kääntynyt liiketalouden periaatteiden mukaan operoiviksi projekteiksi. Valtion- osuus- ja tulosohejaus uudistuksilla, julkishallinnon hajauttamisella, uudella julkishallintoajattelulla, markkinoitumisella, Euroopan unionin jäsenyydellä sekä naisten keskinäisellä yhteistyöllä on kaikilla osaltaan ollut seurauksensa tasa-arvotyön projektitapaistumiseen. (Mt., 100)

Brunila (2009, 33) on kehittänyt projektitapaistumisen (projectisation) käsitteen tasa-arvotyössä tapahtuneiden diskursiivisten muutosten eli siinä omaksuttujen projektimaisten toiminnan tapojen kuvaamiseksi ja analysoimiseksi. Vaikka projektitapaistuminen on vallan muotona pakottava, tarjoaa tapaistumisen käsite hänen mukaansa mahdollisuuksia myös liikkeen ja neuvottelun tarkasteluun. Se myös ylittää tasa-arvoprojekteissa monesti tuotetun vastakkainasettelun valistajiin, jotka kehittävät, valmentavat, rohkaisevat ja opettavat ”oikeanlaista” tasa-arvoa tietämättömille, vääränlaisin ajatuksin ja asentein varustetuille kehittämisen kohteilleen. Näin ollen projektitapaistuminen kiinnittää huomionsa myös valtasuhteiden monensuuntaisuuteen ja muutoksen ja vastustamisen mahdollisuuksiin.

Tasa-arvotyön projektitapaistuminen on yhtäältä ylläpitänyt tasa-arvotyön jatkuvuutta, yhteistyötä, verkostojen muotoutumista, osaamista ja asiantuntijuutta. Sen avulla on pidetty yllä yhteistyötä erilaisten toimijoiden kuten järjestöjen, yritysten, koulutusorganisaatioiden ja niissä toimivien tutkijoiden, opettajien sekä viranomaisten kesken. Tasa-arvotyötä tekevien henkilöiden ympärille on lisäksi muodostunut projektiryypäitä, mikä kertoo Brunilan mukaan sekä pyrkimyksistä varmistaa tasa-arvotyön jatkuvuus että työllistää itse itsensä projekteissa. Määrärahoilla toteutettavasta projektista, etenkin EU:n myötä, on tullut nykyhallinnon muoto ja toiminnan järjestäjä julkisella sektorilla. Samalla työ on henkilökohtais- tunut ja siitä on tullut epävarmempaa. (Brunila 2009, 99.)

Tasa-arvosuunnittelu on tästä näkökulmasta kiinnostava, sillä hallinnan tekniikkana se edustaa sekä ”perinteistä” hyvinvointivaltiohallintaa että tasa-arvo-

suunnittelun tuotteistamisen, markkinoitumisen, tarkemman sääntelyn ja projektimuotoistumisen myötä uutta hallintaa. Tasa-arvosuunnittelun tarkoituksena voidaan ajatella olevan sekä oppilaitosten toiminnan normatiivinen ohjaus että niissä toimivien ihmisten ajattelutapoihin vaikuttaminen (vrt. Alasuutari 2011). Projektiyhteiskunnan kielellä ajateltuna tasa-arvon edistäminen on ohjelma, tasa-arvosuunnitelma on sopimus, jossa sopimuskumppaneina ovat valtio, oppilaitoksen johto, opettajat ja opiskelijat, jotka sitoutuvat suunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden toteuttamiseen. Valtion tehtävänä on toiminnan tukeminen tiedottamalla, järjestämällä koulutuksia ja tuottamalla oppaita tasa-arvosuunnittelun tekemiseksi. Näiden resurssien tuottamiseksi taas tarvitaan projekteja, konsultteja ja koulutusorganisaatioita. Tasa-arvosuunnittelu toteutuu oppilaitoksissa projektimuotoisesti, laadinnan/päivittämisen, toteuttamisen ja arvioinnin sykleissä. Vaikka tasa-arvosuunnitelma on lainsäädännöllinen velvoite, se toteutetaan oppilaitoksissa *ikään kuin vapaaehtoisesti* ja toiminnan perusteluihin kuuluu suunnitelmasta kaikille osapuolille koitua hyöty ja yhteinen hyvä (ks. luku 6).

Yksilölähtöisyyden vahvistuminen ja moninaisuuden näkökulma

Projektimuotoisen toiminnan lisääntymisen ohella tasa-arvotyötä määrittää tasa-arvon käsitteeseen liittyvät painotusten muutokset, jotka ovat suunnanneet ajatteluun tasa-arvoa yhä yksilölähtöisemmin. Tasa-arvoa ei aiemmin nähty itsenäisen yksilön tai ryhmän oikeutena tulla kohdelluksi yhdenvertaisena vaan yhteiskunnan kehitykselle alisteisena asiana. Kuten Johanna Kantola ym. (2012, 10–11; Kantola & Nousiainen 2012) esittävät, on tasa-arvopolitiikassa viimeisten parin vuosikymmenen aikana EU:hun liittymisen myötä tapahtunut siirtymä rakenteista ja tosiasiallisesta tasa-arvosta yksilöihin ja syrjintään. Tätä on selitetty uusliberalistisella ideologialla, joka tukee yksilölähtöisiä tasa-arvomääritelmiä, joissa painotetaan mahdollisuuksien tasa-arvoa. Kun mahdollisuuksien ajatellaan olevan samat kaikille, tasa-arvon toteuttaminen jää yksilön vastuulle. Esimerkiksi sukupuolen mukaan jakautunutta työnjakoa saatetaan selittää naisten ja miesten erilaisilla valinnoilla. Huomio siirtyy aktiiviseen yksilöön, yksilön velvollisuuksiin, ei yhteiskunnalliseen vastuuseen, jolloin parempaa tulevaisuutta tai oikeudenmukaisempaa työelämää ei luvata yhteiskunnalle kollektiivina vaan kuuliaiselle työntekijälle (vrt. Saastamoinen 2010, 235).

Yksilölähtöisen ajattelun vahvistumisesta seuraa, että tasa-arvo käsitetään yhä enemmän syrjimättömyytenä ja keskustelu yhteiskunnallisesta eriarvoisuudesta on entistä enemmän keskittynyt syrjinnän kysymyksiin. Toisaalta tämä tarkoittaa yksilön oikeuksien ja suojan vahvistumista ja tasa-arvon ymmärtämistä yhtenä keskeisenä ihmisoikeutena, joka kuuluu kaikille sukupuoleen, ikään, etniseen taustaan, vammaisuuteen, uskontoon, seksuaaliseen suuntautumiseen tai muuhun henkilöön liittyvään syyhyyn katsomatta. Tasa-arvon käsite on laajentunut sukupuolen lisäksi

si muihin eriarvoisuutta tuottaviin kategorisointeihin. Toisaalta vahva syrjinnän vastainen normisto saattaa kaventaa tasa-arvopolitiikan välineistöä ja johtaa siihen, että tulevaisuuteen suuntautuvia tasa-arvon aktiivisen edistämisen välineitä ei käytetä. Sosiaalipolitiikan keinoin edistettävä tasa-arvo voi joissakin tilanteissa olla lainsäädäntöä parempi keino, esimerkiksi sukupuolittuneen köyhyyden poistamiseksi. Siirtymä syrjinnän painottamiseen saattaa tasa-arvon edistämisen sijaan siis epäpolitisoida ja kaventaa tasa-arvoa käsitteenä ja politiikkana. (Kantola ym. 2012; 13–14; Nousiainen 2012.)

Yksilöä korostava näkökulma tasa-arvoon liittyy myös siihen, että yksilötoimijoiden nähdään olevan itse vastuussa tasa-arvoon liittyvistä muutoksista. Esimerkiksi poliittisen osallistumisen osalta sukupuolten tasa-arvossa tapahtuneita muutoksia arvioidaan usein naisten lukumäärän muutoksina eri päätöksenteon tasoilla. Eeva Reavaara (2007, 143) tuo kunnallispolitiikkaa koskevassa tutkimuksessaan esiin yksilölähtöisen ja sukupuolittunutta valtaa korostavien tarkastelutapojen eron. Kun suomalaista kunnallispolitiikkaa kuvataan vahvojen naisten etenemisenä johtopaikoille ja tasa-arvon suoraviivaisena edistymisenä, esitetään tasa-arvo määrällisenä ja päätöksenteko melko sukupuolineutraalina. Toisaalta voidaan korostaa naisten kohtaamia esteitä ja ongelmia – muun muassa ristiriitaisia vaatimuksia, vähättelyä ja sukupuolten välisiä palkkaeroja – kunnallisessa päätöksenteossa. Siinä missä edellinen näkökulma esitti päätöksenteon melko sukupuolineutraalina, on jälkimmäisen arvion mukaan syrjintä osa kunnallista hallintoa ja päätöksentekoa.

Olennaista näiden näkökulmien eroissa on niihin liittyvä erilainen tapa hahmottaa sukupuolen, tasa-arvon ja politiikan välistä suhdetta. Sukupuolineutraaliin politiikkaan ja ”vahvoihin suomalaisiin naisiin” uskovon näkökulman mukaan tasa-arvoa mitataan naisten integroitumisella olemassa olevaan poliittiseen järjestelmään. Tällöin politiikan vallitsevat toimintaperiaatteet sekä sukupuolen ja poliittisen päätöksenteon suhde nähdään ongelmattomina. Tasa-arvon katsotaan edistyneen, kun naiset täyttävät kunnallispolitiikan edellyttämät asiantuntijuuden ja pätevyyden normit. Sukupuolittunutta valtaa korostava näkökulma sen sijaan tuo esiin, millaisia mahdollisuuksia eri toimijoille kuntapolitiikassa ja sen eri tasoilla tarjoutuu. Tällöin ei tarkastella vain integroitumista vaan myös toimintatapoja ja niiden sukupuolittuneisuutta, jolloin myös sukupuoleen liittyvät konfliktit ja kamppailut tulevat näkyviksi. (Mt. 144.)

Näkisin näiden näkökulmien liittyvän kiinteästi toisiinsa ja tulevan esiin myös työpaikkojen ja koulujen tasa-arvotyössä kun keskustellaan siitä, mihin tasa-arvotyön tavoitteiden tulisi kohdistua. Usein naisten pärjäämistä ja pätevyyttä korostava näkökulma kietoutuu toimintatavoissa havaittuihin ongelmiin. Tällöin toimintatavoihin liittyvien ongelmien esiin nostaminen saatetaan nähdä naisten kyvykkyyden aliarvioimisena. Ja toisinpäin, naisten ja tyttöjen ajatellaan taitavuudellaan ja sisukkuudellaan selviytyvän ongelmallisista käytännöistä huolimatta. Esimerkiksi miesvaltaisella alalla opiskelevien tyttöjen nähdään pärjäävän ”äijämäisyytensä”

vuoksi silloinkin, jos opettaja suhtautuu heihin eri tavalla kuin poikiin. Lisäksi tasa-arvotyöhön on todettu liittyvän henkilökohtaistuminen, mikä saattaa ilmetä tasa-arvotyötä tekevien leimaamisena negatiivisiksi tai lähtökohtaisesti hankaliksi tyypeiksi (esim. Ahmed 2012; Brunila 2009; Holli 2002).

Yksilöstä lähtevä tasa-arvodiskurssi ja siihen liittyvä asennepuhe näkyy Milja Saaren mukaan myös ammattiliittojen edustajien tavassa puhua sukupuolten samapalkkaisuudesta ja edunvalvonnasta. Yksilöstä lähtevä ajattelutapa samapalkkaisuuden saavuttamisessa korostaa valtasuhteiden tarkastelun sijaan parempaa mittaristoa: palkkauksen tasa-arvon edistämisessä keskeisenä pidetään yksityiskohtaisempia palkitsemisjärjestelmiä ja läpinäkyvämpiä palkkauksen perusteita. Tähän kytkeytyy ammattiliitoissakin hyvin omaksutut uusliberaalit totuudet kilpailukyvyyn parantamisesta ja jokaisesta oman onnensa seppänä. (Saari 2016.)

Yksilöllisen vastuun korostaminen ei tietenkään koske ainoastaan tasa-arvopoliittikkaa. Euroopan sosiaalipolitiikan tavoitteet ovat Jane Jensonin (2008) mukaan olleet 1990-luvun puolivälistä lähtien yhä tulevaisuusorientoituneempia, mikä tarkoittaa huomion kohdistamista lapsiin ja nuoriin. Tällaisen politiikan tavoitteena ei kuitenkaan ole tämän hetkisen oikeudenmukaisuuden tai hyvinvoinnin lisääminen vaan tulevaisuuden riskien, kuten syrjäytymisen ja rikollisuuden, ja niiden myötä kustannusten, kasvun ehkäiseminen. Samalla sukupuolten tasa-arvoon tähtäävät tavoitteet ovat Jensonin mukaan huomattavasti vähentyneet Euroopan komission linjauksista 2000-luvun puolenvälin jälkeen ja korvautuneet huolella lapsista ja nuorista. Tarkoituksena on varmistaa tulevien työntekijöiden menestys työmarkkinoilla. Se siirtää tämän hetkiset ongelmat syrjään tulevaisuuden ongelmien ehkäisemiseksi. Myös oppilaitosten tasa-arvosuunnittelua on perusteltu siten, että tulevaisuuden työmarkkinat muuttuvat uusien tasa-arvotaitoisten työntekijöiden myötä tasa-arvoisemmiksi (artikkeli II).

Yksilöä korostavan näkökulman vahvistumiseen liittyy myös niin kutsuttu moninaisuuden käsite. Moninaisuudella viitataan yleensä ihmisten keskinäiseen erilaisuuteen tai monenlaisuuteen, joskin tämä monenlaisuus saatetaan ymmärtää joko sosiaalisena ryhmään kuulumisena tai yksilöllisenä ominaisuutena. Käsite onkin monella tapaa problemaattinen. Sara Ahmedin mukaan moninaisuuden (diversity, johon suomenkielessä joskus viitataan myös sanalla yhdenvertaisuus) käsitettä käytetään usein myös adjektiivin tapaan kuvaamaan esimerkiksi organisaatiota tai sen ominaisuutta. Siten moninaisuuden kuvaileva ja normatiivinen sisältö liittyvät erottamattomasti toisiinsa. Ja koska kuvailu ei koskaan ole neutraalia, jonkin organisaation kuvaaminen moninaiseksi ikään kuin viittaa myös sen arvoihin huolimatta siitä, ettei moninaisuuden käsitteen sisältö ole suinkaan itsestään selvä. Nykyisin moninaisuutta käytetään usein anglosaksisissa maissa korvaamaan aiempia tasa-arvoisten mahdollisuuksien tai antirasismien käsitteitä. Onkin väitetty, että moninaisuuden käyttöönnoton leviäminen liittyy etenkin amerikkalaiseen managerialistiseen diskurssiin, mikä esimerkiksi yliopistojen kohdalla on yhdistetty niiden muuttu-

miseen yksityisten yritysten kaltaisiksi. Siten puheella moninaisuudesta on myös kaupallista arvoa. Se voi toimia sekä markkinoinnin apuna että osana yliopiston muuntamista markkinapaikaksi. (Ahmed 2012, 52–53.)

Elisabeth Prügl (2011) toteaa moninaisuuden johtamista (diversity management eli DM) ja sukupuolinäkökulman valtavirtaistamista (gender mainstreaming eli GM) vertaillen, että siinä missä DM keskittyy ”rotuun” ja sukupuoleen sekä etenkin tuotannon ja kulutuksen globalisaatioon liittyen maahanmuuttajien ja ulkomaalaisten kulttuureihin, korostaa GM lähes yksinomaan sukupuolta. Tosin, kuten Prügl huomauttaa, Euroopan Unionissa on pyrkimyksiä siirtyä sukupuolesta kohti moninaisuuden valtavirtaistamista ja monien erojen näkökulmaa. Kummatkin strategiat pyrkivät eron olemassaolon tunnistamiseen ja sen strategiseen käsittelyyn. Näin ollen DM vastustaa ajatusta, että ihmiset olisivat pohjimmiltaan samanlaisia erilaisista ulkoisista piirteistä huolimatta. Sen sijaan sen tavoitteena on eron hyväksyminen, mikä pitää myös sisällään kyvyn havaita erilaisia kulttuurisia eroja. Samoin GM pyrkii kiinnittämään huomion siihen, ettei politiikan toimeenpano olisi sukupuolineutraalia. Se olettaa, että kaikki hallinnon toiminta vaikuttaa miehiin ja naisiin eri tavoin näiden erilaisesta asemasta johtuen. Sukupuolten tasa-arvon tavoite edellyttää tämän eron tunnistamista. (Mt. 80–81.)

Huolimatta yhdistävistä tekijöistä, nämä kaksi tekniikkaa eroavat sen suhteen, millaisen logiikan mukaan ne haluavat tehdä eroista tuottavia. DM näkee eron tuottavana positiivisessa mielessä, mikä tarkoittaa, että henkilöstöjohtajia kannustetaan valjastamaan työvoiman erojen potentiaali käyttöönsä, ”moninaisuuden hedelmien korjaamiseksi”. GM sen sijaan määrittää eron tuottavana lähinnä negatiivisessa mielessä. Sen väitteet keskittyvät näennäisen sukupuolineutraalien politiikkojen ja ohjelmien usein erilaisiin sukupuolen mukaisiin seurauksiin. Sukupuolineutraaleilla toimilla on GM:n mukaan usein taipumusta suosia miehiä naisten kustannuksella, mistä seuraa laajalle levinnyt, vaikkakin toisinaan tarkoittamaton, syrjintä ja epäoikeudenmukaisuus naisia kohtaan. Ratkaisuksi tähän ongelmaan tarjotaan ongelmien tiedostamista ja korjaavien toimenpiteiden sisällyttämistä hallinnollisiin käytäntöihin. Näin ollen GM:n logiikan mukaan tasa-arvoa ei voida saavuttaa ellei eroa ole tunnistettu ja sen epätasa-arvoistavia seurauksia poistettu. (Mt. 81–82.) Koska kumpikin näkökulma perustuu siihen, että ihmisten välillä on ohittamattomia eroja, tulevat ne oman osaltaan osallistuneeksi ”minän” tuottamiseen.

Tämä tulee parhaiten näkyviin erilaisessa koulutustoiminnassa, joka kummasakin tekniikassa on tärkeässä osassa. Moninaisuus- ja sukupuolikoulutukset tähtäävät sellaisten uudenlaisten subjektien rakentamiseen, jotka ovat sisäistäneet sensitiivisyyden erolle siinä määrin, ettei ulkoinen kontrolli, valvonta tai kannustimet ole enää tarpeen. Tämän ne pyrkivät tekemään enemmän tai vähemmän hienovaraisin keinoin: toisaalta luomalla stereotyyppioita, toisaalta yrittäen kehittää ihmisille uusia valmiuksia käsitellä eroja. (Mt. 82.)

Erialaisten erojen, moninaisuuden tai intersektionaalisuuden näkökulma ei EU:n painotuksista huolimatta kuitenkaan ole vielä yleinen kovinkaan monen Euroopan maan tasa-arvopolitiikassa. Lombardo ja Verloo (2012) pohtivat syitä sille, miksi sukupuolten tasa-arvoa koskevassa politiikassa ei ole onnistuttu käsitteellistämään sukupuolta siten, että se pitäisi yhtä aikaisesti sisällään monenlaisia erontekoja. Eri-alaista eroja käsitellään useimmiten erikseen, mikä johtaa siihen, että näkökulman kiinnittäminen yhteen eroon voi tehdä sokeaksi tai välinpitämättömäksi muille eroille. Lombardo ja Verloo esimerkiksi havaitsivat, että monissa maissa sukupuolten tasa-arvoon keskittyvät dokumentit saattoivat sisältää homofobisia, rasistisia tai etnosentristisiä oletuksia (Mt. 78). Yksi selitys tälle on riittämättömät taloudelliset ja poliittiset resurssit sekä institutionaaliset järjestelyt, kuten Suomen tapauksessa. Toinen selitys on, että useampien erojen huomioon ottaminen tarkoittaisi niukkojen taloudellisten resurssien jakamista, jolloin ”miesten ja naisten tasa-arvolle” olisi käytettävissä vähemmän varoja. Tasa-arvoon vaikuttavien mekanismien pelätään myös tulevan vähemmän tarkoiksi ja päteviksi sukupuolten tasa-arvon kannalta. Jos erojen sosiaalista ja poliittista dynamiikkaa ei ote huomioon, voi intersektionaalisuuden näkökulma johtaa konflikteihin ja valtataisteluihin eri eroja edustavien ryhmien ja poliitikkojen välillä. (Mt. 80; Holli & Kantola 2007.)

Projektimuotoisen toiminnan lisääntyminen sekä yksilöä ja moninaisuutta korostavat tasa-arvon näkökulmat liittyvät monin tavoin toisiinsa. Rahoittajat vaativat projektisuunnitelmilta selkeitä, helposti mitattavissa olevia tavoitteita, jolloin esimerkiksi naisten ja tyttöjen lukumääriin tai heidän koulutusvalintoihinsa vaikuttamaan pyrkivät hankkeet täyttävät helpommin rahoittajien asettamat vaatimukset kuin monimutkaisempiin toimintatapoihin ja syrjiviin käytäntöihin huomionsa kiinnittävät projektit. Lisäksi Euroopan unionin sosiaalirahaston kautta kanavoitavat rahoitukset suuntaavat hankkeiden näkökulmia kohti moninaisuutta ja ihmisten erilaisuuden ajattelemista resurssina ja sitä kautta keinona lisätä kansallista ja/tai alueellista kilpailukykyä. (Brunila 2009.)

2.2 Koulutuspolitiikan markkinoituminen, elinikäinen oppiminen ja yrittäjyyden eetos

Käsittelen seuraavaksi koulutuspolitiikan diskursiivisia muutoksia markkinoitumisen ja yksilöllistymisen näkökulmista. Tutkimuksessani olen tuonut esiin, millä tavoin markkinoituneet koulutuspoliittiset diskurssit toimivat oppilaitosten tasa-arvotyössä. Tämä tapahtuu tulosteni mukaan ainakin kolmella tavalla: tasa-arvotyön perustelemisena, etenkin ammatillisessa koulutuksessa, työelämän tarpeiden ja oppilaitoksen kilpailukykyyn kannalta, tasa-arvotaitojen liittämisenä aktiiviseen kansalaisuuteen ja niiden kiinnittämisenä yksilöön sekä tasa-arvon kytkemisenä osaksi yksilön ja organisaation elinikäistä oppimista.

Koulutusta on liberaaleissa demokratioissa pidetty oikeudenmukaisen ja tasa-arvoisen yhteiskunnan takeena. Nämä tavoitteet ovat saaneet erilaisia muotoja ja toteutustapoja historiallisesta ajankohdasta ja alueesta riippuen. Kyvykkäät ja aktiiviset kansalaiset on kuitenkin nähty kansallisen hyvinvoinnin ja edistyksen varmistajina. Samalla koulutuksen tehtävänä on ollut pitää yllä yhteiskunnan yhtenäisyyttä ja vakautta sekä integroida lapset ja nuoret yhteiskunnan tuottaviksi jäseniksi. Nämä tavoitteet ovat myös olleet keskenään jännitteisessä suhteessa ja aiheuttaneet monenlaisia ristiriitoja aikojen kuluessa. (Gordon ym. 2003, 3.) Kaikille avoin ja tasavertainen peruskoulutus on ollut yksi tasa-arvoisen koulutuksen perusteita sosiaalidemokraattiseen politiikkaan nojanneissa pohjoismaissa etenkin 1960- ja 70-luvuilla. Koulutus nähtiin tuolloin pohjoismaissa merkittävänä sosiaalisten ja alueellisten erojen ja eriarvoisuuksien tasoittajana. Toisaalta näihin tavoitteisiin kytkeytyi monia esimerkiksi varallisuuteen, sukupuoleen, seksuaalisuuteen ja etnisyyteen liittyviä vaiettuja eriarvoisuuksia (Mt.; Saarinen ym. 2014), jotka osaltaan auttoivat perustelemaan koulutusjärjestelmän vaatimia muutoksia. (Gordon ym. 2003, 1–2; 3.) Tasa-arvon tavoitteen rinnalle ilmaantuikin 1980- ja 90-luvuilla yhä voimakkaampia mitattavuutta, laatua, työelämän tarpeita ja yksilöllisiä valintoja korostavia painotuksia.

Tasa-arvoisen ja yhdenmukaisen koulutuksen lähtökohta alkoi asettua kyseenalaiseksi 1980–90-luvuilla tapahtuneiden niin kasallisten kuin kansainvälistenkin muutosten myötä. Muutosten seurauksena kansallisvaltioiden asema ja selviytyminen globaalissa kilpailussa alkoi yhä enemmän perustella myös koulutuksen tavoitteita. (Mt. 2.) Suomessa koulutuspolitiikan kansainvälistyminen on tarkoittanut etenkin Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön (OECD) sekä Euroopan Unionin kasvanutta vaikutusta koulutuspolitiikan tavoitteiden määrittelyyn ja osallistumista osaltaan yhtenäisemmän ”eurooppalaisen” koulutusjärjestelmän syntyyn (koulutuspolitiikan eurooppalaistumisesta, ks. Dale & Robertson 2009).

Hannu Simola ym. (2002) sijoittavat suomalaisen koulutuspolitiikan käänteen oikealle 1990-luvun alkuun. Muutos tapahtui hiljalleen, yhteisymmärryksessä eri toimijoiden kesken ja ilman varsinaista yhteiskunnallista keskustelua. Sama on todettu Suomen julkisen sektorin markkinoitumisesta ja hallintatavan muutoksesta yleisemminkin (Julkunen 2008; Yliaska 2014). Koulutuspolitiikan osalta käännettä kutsuttiin jopa piilokoulutuspolitiikaksi, sillä se sai aikaan suuria muutoksia asteittain ja vähitellen niin rahoitusta, opetussuunnitelmia kuin desentralisaatiotakin koskien. Simolan ja kumppaneiden haastattelemat, muutoksia toteuttamassa olleet koulutuspolitiikan toimijat kuvasivat – uusliberalismin nousun sijaan – muutosta individualismin renessanssina, vapauden ja valinnan eetoksena, liberaalina optimismina sekä koulutuspolitiikkana, joka korostaa opiskelijan vastuuta. (Simola ym. 2002, 249–250.) Samalla toimiva ja laadukas koulutusjärjestelmä on ollut poliittisen retoriikan mukaan yksi tärkeimmistä hyvinvoinnin ja menestyksen lähteistä (mt. 260–261).

Kilpailun, arvioinnin ja eriytymisen avulla oli tarkoitus saada kyvykkäimmät oppilaat ja oppilaitokset hyödyntämään mahdollisuuksiaan parhaalla mahdollisella tavalla, kun taas vähemmän kyvykkään työvoiman oli tarkoitus pitää yllä yhteiskunnan palveluja ja infrastruktuuria. Muutosten perustelujen mukaan koulutuksen markkinoituminen nähtiin ratkaisuna ongelmiin, joita tasa-arvoon perustunut sosiaalidemokraattinen koulutus ei kyennyt ratkaisemaan. Sitä pidettiin joustamattomana ja tehottomana, ihmisten itseluottamusta ja aloitekykyä tukahduttavana järjestelmänä. Markkinat ja niillä tapahtuva kilpailu sen sijaan näyttävät rationaalisina keinoina koulutuspalvelujen tuottamiseksi ja ohjaamiseksi. Mitattavuus, tehokkuus ja standardien luominen johtavat kuitenkin helposti koulutuksen eriarvoistumisen ja eriytymisen lisääntymiseen, mikäli tähän ei politiikan keinoin riittävästi pyritä vaikuttamaan. (Gordon ym. 2003, 2–4.)

Myös koulutuspolitiikassa näkyi yksilön korostuminen, mikä tarkoitti muun muassa valinnanvapauden lisäämistä ja parhaisiin kykyihin panostamista. Keskeisimpinä 1990-luvulla toteutettuina perus- ja toista astetta koskevinä koulutuspoliittisina muutoksina on mainittu vapaan kouluvalinnan mahdollistaminen, arviointijärjestelmän rakentaminen, budjettileikkaukset sekä päätösvallan siirtäminen koulutuksen järjestäjille eli kunnille. Muutosten perusteluina on toiminut etenkin globaali kilpailu ja sen asettamat vaatimukset taloudelliselle menestykselle, mikä vaatii koulutusta tuottamaan parempaa oppimisen laatua ja huippukykyjä. Tässä korostui myös koulutuksen ja työelämässä menestymisen kytkös, minkä arveltiin johtavan koko kansakunnan menestykseen. (Simola ym. 2002, 250.) Oppilaat ja vanhemmat alettiin nähdä aktiivisina ja rationaalisina subjekteina, palvelunkäyttäjinä ja asiakkaina, joiden tarpeet tuli palvelujen tuotannossa ottaa huomioon. Esimerkiksi arvioinnin yhtenä tehtävänä nähtiin vanhempien ja oppilaiden palvelun laatua koskevan tietoisuuden parantaminen ja pyrkimys parantaa heidän mahdollisuuksiaan tehdä erilaisia valintoja. (Mt. 251.) Tämä niin sanottu markkinaindividualismi on kirjoittajien mukaan tärkein koulutuspoliittista diskurssia muokannut muutos 90-luvulla.

Tuula Gordon ja Elina Lahelma ovat pohtineet uusliberaalin koulutuspolitiikan muutosten ja kouluissa uusintetun sukupuolieron yhteen kietoumia. He muistuttavat, että koulutuspolitiikan korostamista valinnan mahdollisuuksista huolimatta etenkin peruskouluissa oli vielä 1990-luvulla varsin vähän valinnaisuutta. Valinnat koskivat lähinnä liikunnan ja käsityön opetusta, jotka pitivät yllä dikotomista sukupuolijakoa. Uuden politiikan peräänkuuluttama yksilöllisyys ja yrittäjäys tulivat niin ikään vahvistaneeksi jakoa, sillä tytöt näyttävät koulumenestyksestään huolimatta epäyksilöllisenä ryhmänä, kun taas poikien osaaminen ja toisaalta opettajilta vaatima huomio teki heistä helpommin näkyviä yksilöitä. (Gordon & Lahelma 2004, 72–73.)

Managerialismin nousu koulutuspolitiikassa on tarkoittanut siirtymistä tiukoista normeista kansallisten tavoitteiden määrittelyyn, suoriutumisen arviointiin

ja koulutusinstituutioiden ohjaamista keskinäiseen kilpailuun. Kuntien ja myös koulujen tulisi sekä tehdä vapaasti päätöksiä että kehittää uusia ideoita siitä, mitkä kysymykset ovat keskeisiä koulutuksessa. Tämä on sekä eräs uuden hallinnan piirre että niin sanottua etäältä ohjaamista, jossa hierarkkiset kontrollin muodot korvautuvat institutionaalisella autonomialla ja itseohjautuvuudella. Pahimmillaan tämänkaltaisen autonomia tarkoittaa vähennettyjen varojen ohjaamista kouluille käytettäväksi niiden oman harkinnan mukaan. (Simola ym. 2002, 253–254.) Miten tulosten avulla ohjaaminen sitten erosi perinteisestä normien avulla ohjaamisesta, kun molemmat kuitenkin tapahtuvat käskyttämisenä ylhäältä alaspäin? Tärkein ero näkyy vastuun siirtämisessä keskusjohtolta paikalliselle tasolle. Vastuun siirtämisen syiksi on mainittu julkisen sektorin kulujen vähentäminen. (Mt.)

Kristiina Brunila kiinnittää huomion desentralisaatioon ja markkinointumiseen liittyvään projektimuotoisen toiminnan määrän lisääntymiseen koulutuksessa. Projektimuotoinen toiminta on markkinaystäväisyytensä vuoksi osoittautunut tehokkaaksi tavaksi tuoda koulutuksen käytännöt lähemmäksi globaalin talouden vaatimuksia. Projektimuotoinen koulutuksen tasa-arvotyö on valjastettu markkinoiden palvelukseen tuottamaan joustavampaa ja liikkuvampaa työvoimaa. Tässäkin yksilöllinen vastuu, itsehallinta, aktiivinen oppiminen ja jatkuva joustavuus ovat projektityhteiskunnan kansalaisen sekä mahdollisuuksia että velvollisuuksia. Yhteiskunnalliset sosioekonomiset ongelmat tulevat tällöin helposti yksilön ratkaistaviksi tai yksilöön liittyvin tekniikoin ratkaistaviksi. Näin tasa-arvoon liittyvät ongelmakin paikantuvat yksilöön ja niiden ratkaisuksi näyttää tarjoutuvan oikeanlainen mielentila. (Brunila 2011, 249; Kurki & Brunila 2014; myös Holli 2002.)

2.2.1 Elinikäinen oppiminen

Koulutuksen tasa-arvon ajatuksen on siis ainakin jossain määrin korvannut ajatus markkinoista, jolloin koulutus määrittyy tuotteena, jonka tarjontaa voi ohjata kysyntä vapailla markkinoilla. Tähän kytkeytyy tiiviisti ajatus rationaalisesta valinnasta, ikään kuin koulutusvalintoja tehtäisiin vapaasti vapailla markkinoilla ilman sosiaalisten tekijöiden vaikutusta. Olennaista muutoksessa on uusien koulutuspoliittisten tavoitteiden muotoilu siten, että uudet merkitykset hyödyntävät niitä merkityksiä, joita Suomessa on perinteisesti pidetty arvokkaina. Esimerkiksi tasa-arvon ajatuksesta ei ole täysin luovuttu vaan sukupuolten tasa-arvo (ks. Brunila & Mononen-Batista Costa 2010) ja muun muassa työelämän segregaaation purkaminen nostettiin esimerkiksi Matti Vanhasen II hallituksen (2007) ja Jyrki Kataisen hallituksen (2011) ohjelmiin. Tasa-arvo tarkoittaa tässä kuitenkin mahdollisuuksien tasa-arvoa ja valinnan vapauden lisäämistä hyvinvointivaltiolle tyypillisen tulosten tasa-arvon sijaan. (Keskitalo-Foley ym. 2010, 22–23.)

Kirsti Lempiäinen kiinnittää Euroopan unionin koulutuspoliittisia dokumentteja tarkasteltuaan huomiota siihen, että EU:n koulutuspoliittiset linjaukset perustuvat

”tietointensiivisen talouden” ideaan. Sen mukaan mahdollisimman monen kansalaisen tulisi koulutautua jatkuvasti, nimenomaan talouden tarpeita varten. Tämä elinikäisen oppimisen politiikka on tullut osaksi koulutuksen kansallisia ja kansainvälistä hallintaa EU:n lisäksi etenkin OECD:n vaikutuksesta. EU:n koulutusta koskevassa kielessä toistuvat talouden käsitteet, kuten menot, kulut ja tehokkuus. Taloudellinen näkökulma korostuu erityisesti silloin, kun dokumenteissa tarkastellaan koulutuksen edistystä ja suoritustasoa valvovia indikaattoreita. Kilpailun painottamisen koulutuksessa ei silti ajatella johtavan eriarvoistumiseen vaan sosiaalista koheesiota korostetaan kilpailukyvyyn ja yrittäjyyden kanssa yhtä aikaa. Eurooppalaisen koulutuspolitiikan yhteisiä strategisia tavoitteita hahmotetaan elinikäisten oppimisen avaintaitojen avulla. Niihin kuuluvat toisaalta luonnontieteiden, kielten ja digitaalisten taitojen hallitseminen sekä kansalais- ja sosiaalisia taitoja, yrittäjyyttä ja erilaisten kulttuurien tuntemusta. (Lempiäinen 2009, 47–49.) Esimerkiksi ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2010 ja 2014) tasa-arvo- ja yhdenvertaisuus on mainittu avaintaitojen otsakkeen ”Aktiivinen kansalaisuus ja eri kulttuurit” alla (ks. artikkeli II).

Lempiäinen kysyy, millaisia opiskelijoita ja opettajia EU-maissa toivotaan olevan, kun näitä tarkastellaan dokumenttien määrittelemien koulutuksen strategisten kohteiden ja niissä viljellyn talouskielen näkökulmasta. Ainakaan heillä ei hänen mukaansa katsota olevan niin sanottuja valmiita tai pysyviä ominaisuuksia. Ainoa pysyvältä vaikuttava asia on jatkuva, rajaton oppiminen ja hyödyllisinä pidettyjen kykyjen tavoittelu ja tässä keskeisenä ”oppimaan oppiminen”. (Mt. 50, myös Silvennoinen & Kinnari 2015.) Lempiäisen mukaan asiantuntijuuden sisällöt alkavat tästä näkökulmasta näyttää vähemmän tärkeiltä kuin kyky muuttua. (Mt. 59.) Lisäksi elinikäisen oppimisen mittaaminen vain koulutukseen osallistumisena ei tietenkään kerro oppimisesta paljoakaan. Ylipäätään kumuloituvan oppimisen, iän myötä kertyvän koulutuksellisen pääoman ajatusta voidaan pitää ongelmallisena sen sisältämän rationaalisen ihmiskäsityksen vuoksi.

Kilpailukyvyyn ylläpitäminen koskee myös yksittäistä kansalaista, jonka velvollisuudeksi on tullut huolehtia selviytymisestään epävarmoilla työmarkkinoilla elinikäisen oppimisen avulla (esim. Horsdal 2007). Elinikäinen oppiminen on esitetty niin instituutioiden kuin yksilöidenkin kannalta välttämättömänä selviytymiskeinona jälkiteollisissa yhteiskunnissa markkinoitumisen ja globaalin kilpailun maailmassa. Elinikäinen oppiminen osallistuu siten osaltaan toivottavan kasvatuksen ja sen myötä kansalaisuuden määrittelyyn. (Esim. Nicoll & Fejes 2008; Horsdal 2007; Siivonen 2010.) Se sitoo kasvatuksen yksilöön, jolloin oppimisesta tulee yksilön henkilökohtainen teko. Oppiminen ei tapahdu enää vain muodollisissa kouluinstituutioissa, vaan niiden ulkopuolella, kansalaisen aktiivisuutena arjen valintoja tehtäessä ja haasteita kohdattaessa. (Koski & Filander 2009, 140; Rinne & Järvinen 2011.)

Vaikka elinikäinen oppiminen korostaa yksilön vastuuta, tapahtuu oppiminen kuitenkin myös koko demokraattisen ja tasa-arvoisen yhteiskunnan ylläpitämiseksi.

Siinä yhdistyvät toisaalta ajatus oppimisesta taloudellisen kasvun edellytyksenä, toisaalta samaisen kasvun tuottaman eriarvoisuuden ja syrjäytymisen estäjänä. (Koski & Filander 2009, 140–141.) Elinikäisen oppimisenkaan käsite ei siten ole staattinen vaan sen merkitykset ovat liikkeessä ja osittain ristiriitaisiakin. Se näyttäytyy eri valossa siitä riippuen, painottuuko siinä yksilön vastuu ja taloudellinen tuottavuus vai eriarvoisuuden vähentäminen. (Horsdal 2007.) Taloudellisen kasvun ja tuottavuuden näkökulma on painottunut elinikäisessä oppimisessa 1980-luvun lopusta lähtien. Koska työpaikka tai asema työmarkkinoilla ei enää ole vakaa tai pysyvä, on oma työmarkkinakelpoisuus ja kilpailukyky uusinnettava yhä uudestaan. Epävarmuuden aikoina elinikäinen oppiminen on nähty keinona pitää tätä kelpoisuutta yllä ja estää paikoilleen tai jälkeen jääminen. (Horsdal 2007; Rizvi & Lingard 2010.)

Karin Filanderin ja Leena Kosken (Koski & Filander 2009, 146) mukaan aktiivisen kansalaisuuden ideaali sisältää monia elinikäisen oppimisen sisäisiä ristiriitaisuuksia, joita vallitseva uusliberalistinen talous- ja koulutuspolitiikka ja sen odotukset yrittäjämäisen toiminnan ihanteesta korostavat. Heidän mukaansa aktiivisen kansalaisuuden ihanteessa näyttäytyy sivistyskertomukseen kätkeytynyt taloudellis-poliittinen valta, joka muuntaa erilaiset poliittiset tavoitteet ja pyrkimykset intressivapaaksi, tällä hetkellä managerialistiseksi ohjauspuheeksi yhteisestä hyvästä ja kaikkien parhaasta. (Mt. 146.) Tällainen kaikkien etujen puolustamista on tietenkin vaikea asettua vastustamaan. Koulutuksen tasa-arvotyönkin perusteluihin kytkeytyy toisaalta tämä taloudelliseen tehokkuuteen nojaava, managerialistinen kaikkien etuja ajava neutraalius, joka samalla kietoutuu pohjoismaiseen hyvinvointivaltiovalliolle sekä sosiaalisen että sukupuolten välisen tasa-arvon tavoitteeseen. Kuitenkin aktiivisen kansalaisuuden ihanteen oletuksena on, että itse kansalaisuus säilyy myös poliittisena kansalaisuutena, vaikka markkinoitunut hallinta muuttaa tietenkin myös kansalaisuuden käsitettä. Vapaan poliittisen keskustelun sijasta markkinamekanismit määrittävät politiikkaa, joka teknistyessään muuttuu toimitusjohtajamaiseksi hallinnoimiseksi. (Keskitalo-Foley ym. 2010, 24–25.)

2.2.2 Yrittäjä-asiakas ammatillisessa koulutuksessa

Aktiivisen kansalaisuuden olennaisena osana on yrittäjämäisen asennoitumisen omaksuminen kaikilla elämän osa-alueilla. Euroopan komission tavoitteena on ollut lisätä koulujen yhteistyötä kaupan ja teollisuuden kanssa sekä lisätä ”yrittäjyyshenkeä” koko koulutusjärjestelmässä. Suomi onkin ollut edelläkävijä yrittäjyyttä korostavien arvojen omaksumisessa koulutukseen ja ns. yrittäjyyskasvatukseen ottamisessa osaksi opetusta (Komulainen ym. 2010; Mononen-Batista Costa, julkaisematon). Yrittäjyysajatuksen lähtökohtana on, että kaikki kilpailevat markkinoilla tasa-arvoisina. Tällainen yksilöllisyyden korostaminen ei ota huomioon sukupuoleen tai sosiaaliseen taustaan liittyvää eriarvoisuutta. Päinvastoin aktiivisen kansalaisuuden

ja yrittäjyyden on nähty esimerkiksi Unescon mukaan edistävän demokratiaa ja lisäävän varsinkin marginaalisten ryhmien keinoja vaikuttaa yhteisöidensä kehitykseen sekä vähentävän näiden ryhmien haavoittuvuutta, köyhyyttä ja syrjäytymistä (Keskitalo-Foley ym. 2010, 24.) Yrittäjyyskasvatus on Suomessa kietoutunut sekä hyvinvointivaltiolliiseen että markkinatalouden diskurssiin, joista ensiksi mainittu on ollut voimakkaampi. Kyse on ollut laajasta aktiivisen kansalaisuuden projektista, johon kuuluivat niin taloudellinen oma-aloitteisuus kuin sivistyskin. (Ikonen 2007 Keskitalo-Foleyn ym. 2010, 24 mukaan; Mononen-Batista Costa, julkaisematon; Mononen-Batista Costa & Brunila 2015.)

Yrittäjyyskasvatuksen poliittinen oikeutus muodostuu taloudellisen toimeliaisuuden oletuksesta, joka ei kovin helposti asetu kyseenalaistettavaksi. Taloudellisen menestyksen tavoiteltavuuteen nojaava hallinta ei ota huomioon tällaista toimeliaisuutta vastaan suuntautuvaa liikehdintää, jonka pyrkimyksenä on vaatimatompampi, kasvuun tähtäämätön elämäntapa. (Mt.) Esimerkiksi Komulaisen ym. (2009) haastattelemat nuoret olivat korostaneet vaatimatonta, kunniallista ja itsevastuullista yrittäjyyttä, mikä on osin ristiriidassa EU:n korostaman riskinotto-kykyisen ja voittoa tavoittelevan yrittäjyyden kanssa. Kirjoittajat esittävät, että tämä on yhteydessä yrittäjyyden sukupuolittuneisiin ja luokkaa tuottaviin diskursseihin ja siihen, että laajentuva palvelusektori, hyvinvointiyhteiskunnan alasajo ja hoitotyön yksityistäminen edellyttävät vaatimattomia mutta yrittäjähenkisiä kansalaisia tekemään hoito- ja palvelutyötä. Kasvusta ja riskinotosta kieltäytyminen voidaan tosin mielestäni nähdä myös vastarintana jatkuvaan tuottavuuden lisäämiseen kannustavaa yrittäjyyttä kohtaan.

Myös yrittäjyyden käsitteen käyttöä kouluissa tutkinut Eva Leffler (2009) sanoo, että yrittäjyyskasvatus on hyvin moninaista ja opettajat suhtautuvat yrittäjyyden käsitteeseen ainakin osin epäillen, etenkin sen talouteen liittyviin painotuksiin. Yhteistä erilaisille tulkinnoille on kuitenkin muutoksen, energian ja uutta kohti pyrkimisen korostaminen. (Mt. 112; myös Mononen-Batista Costa, julkaisematon.) Markkinoituneen, yrittäjämäisyyttä ja aktiivisuutta korostavan diskurssin vastustamisesta tekeekin hankalaa juuri se, että siihen on sekoittunut monia ”perinteisiä” moraalisia hyveitä, kuten luovuus ja itsensä toteuttaminen. Näihin kiinnittyviä ”uusia” moralistisia ja individualistisia merkityksiä on hankalaa hahmottaa ja siksi ne myös vaikeuttavat uusliberalistisen ideologian tunnistamista ja kritiikkiä. (Davies 2003.)

Ulpukka Isopahkala-Bouret ym. (2012) pohtivat työntekijäkansalaisen (worker-citizen) käsitteen avulla, millaista ideaalisubjektia ammatillisen koulutuksen opetus suunnitelmissa tuotetaan. Heidän mukaansa työntekijäkansalaisen subjektiviteettiin kuuluu ainakin edellä kuvatun elinikäisen oppimisen eetoksen ja yrittäjämäisyyden omaksuminen sekä valmius kantaa itse työllistymiseen liittyvän epävarmuuden riskit ja pitää huolta terveydestään. Hänen tulisi lisäksi olla valmis toimimaan globaaleilla työmarkkinoilla mutta samalla kuluttajana tukea

kotimaista tuotantoa. Kirjoittajien mukaan juuri työmarkkinoille osallistuminen määrittää kansalaisuutta, ei niinkään suhde kansallisvaltion. Ja koska markkinoilla ei ole samankaltaisia velvollisuuksia ”kansalaisiaan” kohtaan kuin valtiolla, määrittyy työntekijäkansalaisuus oikeuksien sijaan velvollisuuksien ja vastuiden mukaan. (Mt. 13–14.)

Koulutuksen markkinaehtoinen kehittäminen onkin ollut voimakasta erityisesti ammatillisessa koulutuksessa, jossa yhtäaikaisena tavoitteena on ollut sekä kasvattaa yhteiskunnan tarvitsemia ammattilaisia että palvella elinkeinoelämän ja työelämän tarpeita. (Filander 2007; Filander & Jokinen 2008; Brunila ym. 2013.) Koulutuspoliittiset ja sivistystä painottavat perustelut ovat antaneet tilaa talous- ja sosiaalipoliittisille sekä työvoimatarpeita korostaville pyrkimyksille. (Filander 2007.) Esimerkiksi oppilaitoksen vetovoimaisuudesta on ammatillisessa koulutuksessa muodostunut toiminnan edellytys, sillä oppilaitokset joutuvat koulutuspoliittisen ja keskushallinnon ohjauksen vähenemisen vuoksi kilpailemaan yksityisiin yrityksiin verrattavalla tavalla resursseista ja opiskelijoista, joista on tullut oppilaitosten ”asiakkaita” (Filander & Jokinen 2008, 204). Siten myös tasa-arvosuunnittelua on perusteltu oppilaitoksille tähän vedoten: sen on luvattu parantavan oppilaitoksen mainetta, jonka myötä vetovoima rekrytoitavien opiskelijoiden silmissä kasvaa (artikkeli II).

Lisbeth Lundahl ja Maria Olson ovat pohtineet oppilaiden asemaa Ruotsissa (jossa toisen asteen koulutus on vahvasti markkinoitunut) osana oppilaitosten keskinäistä kilpailua ja opiskelijoiden ”asiakkuutta”. Opiskelijoiden mahdollinen tyytymättömyys oppilaitokseen ja mahdollisuus vaihtaa koulua näyttäytyy uhkana, joka oppilaitoksen toiminnassa on otettava huomioon. Samalla opiskelijat edustavat oppilaitosta ulospäin sen eräänlaisina maineen lähettiläinä. Kuitenkin opiskelijoiden vaikutusmahdollisuudet koulujen käytäntöihin ovat edellä mainitusta huolimatta vähäiset. Lisäksi arvioinnin keskittäminen helposti mitattavissa olevaan suoriutumiseen saattaa tehdä opiskelijakuntatoimintaan osallistumisesta ja koulun käytäntöihin vaikuttamisesta vähän arvostettua. (Lundahl & Olson 2013, 209.)

Lisäksi arvioinnin ja arviointitutkimuksen merkitys ammatillista koulutusta koskevan tiedon tuottajana on vahvistunut erilaisten, esimerkiksi ESR-rahoitteisten, kehittämishankkeiden määrän lisääntymisen myötä. Hankkeet ovat tuoneet arvioinnin, innovaatioiden ja hyvien käytäntöjen kielen mukanaan myös ammatilliseen koulutukseen. (Vehviläinen 2008.)

Karin Filander (2007) on tarkastellut ammatillisen koulutuksen ja siellä toimivien opettajien itseymmärrystä määrittävien diskurssien muutosta markkinoituneen koulutuspolitiikan kontekstissa. Hän kiinnittää huomiota erityisesti edellä mainittuun työelämälähtöisyyden vaatimukseen. Siihen sisältyy ajatus työssä oppimisesta aidompana ja todellisempana oppimisen tapana, kun taas koulussa vain opiskellaan. Työssä oppimista kohtaan suunnatun kritiikin mukaan nuoria opiskelijoita ja harjoittelijoita käytetään työpaikoilla lähinnä kiireapulaisina tai vain ilmaisena

työvoimana, mikä ei tue ammattiin tarvittavien taitojen omaksumista. Samaan aikaan oppimista ja opettamista koskevat käsitteet on alettu nähdä vanhanaikaisina, mikä näyttäytyy esimerkiksi ammatillisten oppilaitosten nimien muuttumisena kouluista instituuteiksi ja ”collegeiksi”. Ja kun todellisen oppimisen ajatellaan tapahtuvan oppilaitoksen ulkopuolella, on opettajista tullut jonkinlaisia työelämän käytäntöihin johdattelijoita, jotka koordinoivat, organisoivat ja kehittävät yksilöllisiä oppimissuunnitelma ja kaupustelevat kursseja opiskelijoille. (Mt., 265, 268.)

Jatkuvaa kehittämisen pakkoa kohtaan voi toki olla myös kriittinen. Karin Filander ja Esa Jokinen (2008, 213) kuvaavat, kuinka kehittämishankkeisiin osallistuvat ammatillisten oppilaitosten opettajat ja hallinto henkilöstö kyseenalaistavat niin koulutusjärjestelmän uudistuksia kuin opiskelijoihin liittyvää asiakkuuspuhetta ja sen kapeaa ihmiskäsitystä. Ajatusta itseohjautuvista asiakasopiskelijoista pidettiin naiivina ja sen nähtiin johtavan opiskelijoiden laiminlyöntiin ja välinpitämättömyyteen. Lisäksi viranomaisten loputtomien vaatimusten nähtiin turhaan kuormittavan opettajien työtä, eikä oppilaitoksissa tunnuttu opettajien mukaan enää välitettävän koulutuksen laadusta tai opiskelijoiden ammattitaidon tasosta.

3 VALTA, HALLINTA JA SUBJEKTIN TOIMIJUUS

Olen tutkimuksessani kiinnostunut tasa-arvosuunnittelun nimissä tehtävän tasa-arvotyön käytännöistä. Tasa-arvosuunnittelun käytäntöjen muodostamaa kokonaisuutta olen käsitteellistänyt tasa-arvopoliittisen hallinnan tekniikkana. Sen avulla olen voinut tarkastella juuri tähän tasa-arvon edistämisen tapaan kiinnittyviä tiedon ja totuuksien tuottamisen tapoja ilman, että niiden ”syntyperää” tai sisältöä tarvitsee kiinnittää mihinkään yhteen lähteeseen tai muotoon. Hallinnan näkökulmasta olen pohtinut tasa-arvon edistämiseen liittyvän toisaalta suostuttelevan, toisaalta pakottavan hallinnan seurauksia oppilaitoksissa tavalla, joka ottaa huomioon sekä tekniikoiden mukanaan kantamat totuudet että niiden saamat uudet, ennakoimattomat ja ehkä myös tarkoittamattomat seuraukset silloin, kun niitä erilaisissa konteksteissa toteutetaan. Hallinta on siis nimenomaan monensuuntaista valtaa, ei yksipuolista sopeutumista tai ohjeiden soveltamista.

Kun tasa-arvotyön menetelmien tarkastelu hallinnan tekniikoina kiinnittää huomion niihin laajempiin hallintavallan seurauksiin, jotka tasa-arvopoliittikkaan kytkeytyvät, olen analysoinut tasa-arvotyöryhmän toimintaa paikallisten valtasuhteiden näkökulmasta. Tasa-arvosuunnittelua varten kootussa työryhmässä tasa-arvopoliittinen hallinta kietoutuu moniin muihin valtasuhteisiin, esimerkiksi sukupuoleen ja ryhmässä mukana olevien asemaan työpaikalla tai oppilaitoksessa. Toiminnan mahdollisuuksia luovia ja rajaavia valtasuhteita olen tarkastellut tutkimuksessani opiskelijan, tasa-arvovastaavan ja tutkijan positioiden kautta. Valtasuhteisiin sisältyviä vastarinnan mahdollisuuksia olen niin ikään pohtinut sekä opiskelijoiden että tasa-arvotyöstä vastuussa olevien opettajien toiminnan näkökulmasta.

Tasa-arvotyön käytännöissä toimivan subjektin toiminnan ja tietämisen mahdollisuuksia ja niiden muodostumista olen käsitteellistänyt subjektifikaationa, joka kiinnittyy edellä mainitsemaani ajatukseen tuottavasta vallasta. Tämä käsite toimii hallinnan käsitteistön rinnalla ja auttaa puolestaan tarkastelemaan yksilöiden toimintaa siten, että käytäntöjen ”toimijoita”, heidän halujaan ja käsityksiään, muovaa luonne otetaan huomioon. Näin olen voinut välttää tasa-arvotyön tarkastelua yksilölähtöisenä toimintana tarvitsematta kuitenkaan luopua toimijuuden ajatuksesta kokonaan (ks. myös esim. Hakala 2007; Brunila 2009; Kurki, tulossa). Hallinnan ja subjektifikaation näkökulmat mahdollistavat hallinnan kohteiden toimijuuden tarkastelun ilman rakenteiden ja toimijoiden välistä dikotomista asetelmaa. Koulutus tai tasa-arvopoliittinen hallinta puhuttelee ohjaamalla ja muovaamalla opiskelijoita ja opettajia ja siten suuntaa heidän toimintaansa, mutta hallinnan tarkoituksiperät eivät koskaan toteudu ikään kuin puhtaassa muodossaan ja niitä sovelletaan myös monenlaisiin ”tarkoittamattomiin” tarkoituksiin (esim. Mononen-Batista Costa & Ikävalko 2014; Niemi & Kurki 2014).

Hallinnan, vallan ja subjektifikaation analyysissä olen tukeutunut etenkin muutamaani ”jälkistrukturalistiseksi” kutsuttuihin teoretisointeihin (Foucault 2010; Deleuze 2010) ja niitä hyödyntäneisiin feministisiin tutkijoihin (St Pierre 2000; Braidotti 2011), joista osa on (myös) tehnyt etnografiaa koulutuksen(kin) kontekstissa (esim. Davies ym. 2001; Davies 2006). St. Pierren mukaan moninaisia ja keskenään ristiriitaisia ”post” -lähestymistapoja yhdistää epäluulo humanistisia ja modernistisia, representaation ja rationalismiin kiinnittyviä ”länsimaisen valistuksen” oletuksia kohtaan. Tämä on johtanut muun muassa tiedon subjektin purkautumiseen ja ontologia/epistemologia -jaon kyseenalaistumiseen (St. Pierre 2011, 615). Siinä missä moderni ajattelu etsii asioiden ja ilmiöiden ydintä tai sisintä, ”post”-ajattelutavat kiinnittävät huomion yhä uudelleen muodostuviin kerroksiin ja siten hylkäävät perustahakuisuuden (Pulkkinen 2003, 10; Jones 1997.)

Käytän tutkimuksessani sellaisia kategorioita kuten feministinen, jälkistrukturalistinen ja feministinen jälkistrukturalistinen tutkimus, vaikka ymmärrän niiden olevan riittämättömiä kuvaamaan monitahoisia tapoja, joilla tutkijat työskentelevät näiden teorioiden kanssa, sisällä ja niitä vastaan. Tutkijat eivät myöskään jaa kaikkia samoja eettisiä ja poliittisia perusteluja jälkistrukturalististen teorioiden hyödyntämiselleen. (St. Pierre & Pillow 2000; 3.) Lisäksi joitakin niiden tutkijoiden töistä, joiden kanssa tässä tutkimuksessa olen työskennellyt, saattaisi olla syytä kutsua jälkijälkistrukturalistiseksi tai jälkistrukturalismin jälkeiseksi (tai laadullisen tutkimuksen jälkeiseksi tutkimukseksi) (St. Pierre 2013; ks. myös Pyykkönen & Kauppinen 2015). Pidän edellä mainitsemiani kategorioita kuitenkin hyvänä lähtökohtana metodologiselle pohdinnalle ja mahdollisten uusien, käyttökelpoisempien kuvausten (esimerkiksi kuljeskeleva nomadinen tutkimus) kehittelylle. Olen mahdollisuuksien mukaan myös pyrkinyt tutkimuksessani tuomaan esiin eroja feministisiksi ja/tai jälkistrukturalistisiksi nimeämiäni teoreetikoiden ja tutkijoiden ajattelussa.

Esimerkiksi Bronwyn Davies on pyrkinyt löytämään tapoja, joilla Judith Butlerin ajattelua voisi hyödyntää koulutuksen käytäntöjen ja niissä muodostuvien subjektiviteettien analysoimiseksi. Davies on useissa teksteissään (esim. Davies 2000; Davies 2006; Davies 2011) tuonut esiin toisenlaisten filosofisten ja eettisten lähestymistapojen tarpeen suhteessa kasvatukseen ja koulutukseen, jossa hyvin itsestään selvästi toistuu liberaali humanistinen eetos vapaasti valintoja tekevästä yksilöstä, tämän kyvyistä ja ominaisuuksista. Daviesin (2000, 56) mukaan humanistisiin diskursseihin on juurtunut ajatus, että ihmisenä olemiseen kuuluu velvollisuus suhtautua itseensä tiedettynä, tunnistettavana identiteettinä, josta käsin ihminen voi ”puhua puolestaan” ja olla vastuussa teoistaan. Tämä sisältää sitoutumisen moraaliseen positioon ja sitä ilmentäviin valintoihin. Tällainen diskursiivinen vastuu tekee subjekteista oletusarvoisesti toimijoita ja rationaalisen, yksilöllisen minän oletetaan olevan tästä prosessista vastuussa. Samankaltainen oletus liittyy Patti Latherin mukaan myös moniin niin kutsuttuihin kriittisen pedagogiikan lähesty-

mistapoihin, jotka eivät välttämättä tunnista tiedon paikantunutta luonnetta ja sitä myötä ennako-oletuksia, joihin niiden käsitteet perustuvat (2001, 183).

Soveltamissani feministisissä jäsenyksissä subjektista ja subjektiksi tulemisesta on myös olennaista, että ne pyrkivät ylittämään toimijuuden ja subjektin rakentuneisuuden välisen kahtiajaon. Tämä tarkoittaa kurottamista yhtäältä sosiaalisen determinismin ja toisaalta vapaita valintoja tekevän yksilön tuolle puolen. Alison Jones (1997, 264–265; myös St. Pierre 2011) selventää tätä eroa strukturalistisen ja humanistisen ajattelun välillä: humanistisen ajattelun mukaan sosiaalisen järjestyksen ja kokemuksen takana ovat ihmiset, jotka antavat merkityksiä ja joilla on kokemuksia. Strukturalistit sen sijaan näkivät yhteiskunnan muodostuvan ajattomista ja epähistoriallisista rakenteista, jotka eivät tarvitseet tuekseen intentionaalista yksilöä. He olettivat universaalin sosiaalisen järjestyksen, joka rakentuu ja jota tulkitaan kielessä.

Jälkistrukturalistinen ajattelu jatkaa Jonesin mukaan tästä, mutta asettaa kielen etusijalle rakenteiden, kulttuurin tai yhteiskunnan sijaan, jotka nekin ovat tulkinnoita. Olennaisena erona strukturalismiin nähden on, että subjektin ei ajatella vain rakentuvan tai muokkautuvan diskursseissa vaan tulevan niissä olemassa olevaksi. Totuusjärjestelminä diskurssit perustavat subjektin, sen kokemukset, maailman ja todellisuuden. Ja koska emme voi lukita kontekstuaalisia, muuttuvia ja paikoiltaan siirtyviä merkityksiä, ei tekstin, teon tai yhteiskunnan lopullisen merkityksen tai rakenteen tavoittaminen ole mahdollista, toisin kuin strukturalistit olettivat. (Butler 1992; Jones 1997.)

3.1 Valta ja vastarinta

Tutkimuksessa omaksumani käsitys vallasta kiinnittyy ensinnäkin Michel Foucault'n empiirisiin jäsenyksiin eri historiallisille ajoille ominaisista yhteiskunnallisen hallinnan tavoista. Näistä olennaisimpia tämän tutkimuksen kannalta ovat hänen kurivallaksi ja biovallaksi nimeämänsä vallan muodot. Niiden lisäksi olen nojautunut Foucault'n teoreettisempaan muotoiluun vallasta paikallisina voimien välisinä, tuotavina suhteina sekä edellä mainittuja eri tavoin soveltaneiden feministitutkijoiden jäsenyksiin vallasta subjektifikaationa, subjektiksi tulemisen prosessina. Koska Foucault tarkoitti vallalla uransa eri vaiheissa hyvinkin eri asioita, käyn seuraavassa lyhyesti läpi hänen valtakäsytystensä eroja.

Foucault'n tuotantoon sisältyvien vallan muotojen analytiikka on jaettu yleensä kolmeen, eri historiallisiin aikakausia koskevaan, osaan: suvereenia valtaa, kurivaltaa ja biovaltaa käsitteleviin jaksoihin. Näistä ensimmäinen koskee esimodernien yhteiskuntien ylhäältä alas suuntautuvaa hallitsijan valtaa ja kaksi jälkimmäistä modernien aikojen vallan muotoja. Usein toistetun jaottelun mukaan Foucault painotti keskivaiheen tuotannossaan valtaa nimenomaan kurivaltana. (Lynch 2011, 13–14;

Sawicki 1996.) Kurivalta kiinnittää huomion yksilöön ja yksilölliseen ruumiiseen kohdistuviin kurinpidon tekniikkoihin määrättyissä, rajatuissa tiloissa kuten tehtaassa, toimistossa, koulussa ja vankilassa (Foucault 2011/1975). Näitä tuottavia ruumiita eli työvoimaa on suojeltu hyvinvointivaltiollisen hallinnan keinoin, toisin sanoen kurin avulla hallitun ruumiin uusintaminen on varmistettu huolehtimalla syntyvyydestä, kasvatuksesta, terveydestä, tavoista ja tottumuksista. Biovalta sen sijaan kohdistuu elämän kokonaisuuteen, väestön elämään, sen liikkeisiin ja toimintaan hyvinvointivaltiossa. (Holvas & Vähämäki 2005, 113–114; Helen 1997.) Subjektivoituna subjekti on tällöin joko sidottu toisiin kontrollin muodossa tai sitä määrittäviin kategorioihin tai käytäntöihin, jotka tulevat esiin erilaisen asiantuntijatiedon muodossa (Lynch 2011).

Kurivalta (Foucault 2011/1975) siis kiinnittyy paikallisiin käytäntöihin ja niissä ilmenevään mikrovaltaan, kun taas biovallan (2010/1976) kohteena ovat laajojen kansanjoukkojen hallinta tietyillä alueilla. Feministitutkijat ovat kritisoineet kurivallan ajatusta siitä, että kun vallan ajatellaan tulevan osaksi subjektin itseymmärrystä, tulee tämän alistavien mekanismien määrittämän subjektin muutoksen mahdollisuuden ajatteleminen mahdottomaksi. (Sawicki 1996, 161–162.) Myöhemmässä tuotannossaan Foucault kuitenkin kiinnitti enenevässä määrin huomiota vastarinnan ja vapauden käytäntöihin, mikä kuitenkin erosi liberaalista tavasta ymmärtää vapaus. (Mt. 170.) Hän ei pitänyt vapautta olotilana tai institutionaalisen rakenteena vaan käytäntönä, jota tuli harjoittaa ja jota lait ja instituutiot eivät koskaan voineet taata. (Foucault 2002/1982; Oksala 2011.)

Neljäntenä vallan muotona tuon esiin kontrollivallan, johon Foucault'kin on viitannut ja jonka pohdintaa hänen ranskalainen filosofikollegansa Gilles Deleuze myöhemmin jatkoi. Kun Foucault katsoi kurivallan kiinnittyvän modernin teollisen ajan vakiintuneisiin instituutioihin ja vaatimaan selkeitä sääntöjä, selvästi määriteltyä tilan ja ajan hallintaa, joka tuotti ”kuuliaisia ruumiita”, on valta Deleuzen (2005/1990) mukaan jälkimodernina aikana ja näiden instituutioiden rapautumisen myötä muuttunut hajanaisemmaksi ja epämääräisemmäksi, ajasta ja paikasta irralliseksi kontrolliksi. Se välttää sitoutumista määrättyyn instituutioon ja kohdistuu toiminnan sijasta toiminnan (ja ylipäätään elämän) mahdollisuuksiin. Uudet kontrollin muodot hakevat oikeutuksensa yleisestä mielipiteestä ja eettisesti oikeasta muodollisten lakien tai instituutioiden sijaan ja siksi niissä tärkeää on kommunikaatio ja rajoittamaton ilmaisu. Ne toimivat tilinteon kautta, vaatimuksena arvioida itseä, ajan ja muiden resurssien käyttöä ja tavoitteiden saavuttamista. (Holvas & Vähämäki 115–116.) Palaan näihin uusiin kontrollin muotoihin tutkimukseni tulosten käsittelyn yhteydessä luvussa 6.

Mainitsemani vallan muodot ovat siis Foucault'n empiiristen analyysiensa tuloksena erittelemiä eri historiallisiin aikakausiin kiinnittyneitä vallan muotoja. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö esimerkiksi kurivallan käsite tarjoaisi käyttökelpoisia välineitä nykyistenkin, esimerkiksi sukupuoleen (ks. esim. Butler 1993; Helen 1997)

tai koulutuksen käytäntöihin (Popkewitz & Brennan 1998), kohdistuvien vallankäytön ilmentymien tarkasteluun. Edellä mainitun lisäksi Foucault kuitenkin kehitteli myöhemmässä tuotannossaan myös yleisempää, teoreettisempaa ymmärrystä⁹ vallasta ja valtasuhteiden toiminnasta. Kai Alhasen mukaan Foucault'n käsitystä vallasta ei tule lukea niinkään ontologisena kuin metodologisena jäsenyyksenä tai analyysin tapaa kuvaavina ”ohjeina”. Kuten Alhanen lisäksi muistuttaa, ei Foucault ollut sinänsä kiinnostunut vallasta vaan vallankäytön vaikutuksista subjektien objektivointiin. Hän ei siis niinkään ollut kriittinen kaikkea vallanmuotoja kohtaan, vaan erityisesti keskitettyä, yksilöivää ja normalisoivaa valtaa, joka kaventaa ihmisten ajattelua ja toiminnan mahdollisuuksia. Tässä olennaista on modernille ajalle ominainen tiedon ja vallan yhteen kietoutuminen, jossa tiedon diskurssit synnyttävät vallankäytön kohteita, samalla kun vallankäyttö tarvitsee tuekseen tietoa. (Alhanen 2007, 195–196.)

Gilles Deleuze (2010/1988, 60) sanoo Foucault'n käsityksen vallasta olevan ensisijaisesti operatiivinen. Valta on suhde voimien välillä, eikä sillä siten ole alkuperää tai ominaisuuksia. Valtasuhteet ”syntyvät ja vallitsevat” kaikkialla, pienemmissäkin yksiköissä ja ryhmissä kuten perheissä, työpaikoilla ja kouluissa ja ovat ”perusta yhteiskunnallisuuden läpäiseville, laajalle ulottuville halkeamavaikutuksille kokonaisuudessaan”. (Foucault 2010, 73.) Siten paikallisen vallankäytön ja laajempien hallinnan strategioiden suhde on kaksisuuntainen: kumpikin tarvitsee toisiaan päämääriensä saavuttamiseen. (Alhanen 2007, 196.)

Vaikka valta ei esiinny ilman päämääriä tai tavoitteita, ei tämä ole seurausta yksilösubjektin valinnasta tai päätöksestä. Siten valta on yhtä aikaa sekä ei-subjektiivista että intentionaalista. Vallan rationaalisuus perustuu erilaisten julkituotujen taktiikoiden rationaalisuuteen, ja taktiikoiden kytkeytyessä toisiinsa ne muodostavat lopulta kattavia vallan verkostoja. Tämän vuoksi suuretkin strategiat ovat Foucault'n mukaan usein anonyymeja ja lähes mykkiä, ja niiden koordinoimien taktiikoiden keksimisestä vastuussa olevat henkilöt ovat usein täysin vilpittömiä. (Foucault 2010/1976, 73.)

Tutkimuksessani eräs tärkeimmistä analyysia ohjanneista, Foucault'n valtakäsityksen ”periaatteista”, liittyy vallan ja vastarinnan monensuuntaisuuteen. Kun olen tarkastellut valtasuhteita tasa-arvotyöryhmässä sekä toisaalta tasa-arvosuunnittelun mahdollistamia feministisen vastarinnan muotoja, olen valtasuhteiden näkökulman avulla voinut tuoda esiin, etteivät subjektit oppilaitosten, työpaikkojen tai tasa-arvotyönkään käytännöissä jakaudu yksiselitteisesti vallankäyttäjiin ja vallankäytön kohteisiin. Valta tulee toisin sanoen myös alhaalta. Lisäksi vastarintaa on aina siellä, missä on valtaa, eikä se ole valtaan nähden ulkopuolista. Tasa-arvotyöhön

9 Hän halusi välttää ilmaisua ”vallan teoria”, koska se johtaisi hänen mukaansa vaaralliseen kuvitelmaan kaikesta kattavasta maailmanselityksestä, millaisena Foucault'n vallan teoretisointeja tosin on myöhemmin myös tulkittu. (Lynch 2011.)

liittyviksi vastarinnan muodoiksi voidaan myös lukea vähäpätöiseltäkin näyttävä toiminta, jolla kuitenkin on seurauksia. Foucault muistuttaakin, ettei vastarinta ole välttämättä jokin yksittäinen kapinan tai kieltäytymisen kohta tai paikka vaan vastarinnat ovat moninaisia, epäsäännöllisiä ja ennakoimattomia. Vaikka ne voivat olla mukana vain valtasuhteiden strategisessa kentässä, ei tämä tee niistä vallan suoranaisia seurauksia tai reaktioita, vaan ne ovat valtasuhteisiin aina sisältyvä toinen puoli. (Foucault 2010/1976, 73–74.)

Tasa-arvotyössä valtasuhteet tulevat näkyviin esimerkiksi silloin, kun määritellään tasa-arvotyön piiriin kuuluvia asioita, sillä useimmiten vain joihinkin tiettyihin erontekoihin tunnustetaan liittyvän eriarvoisuutta, johon tasa-arvotyön tulisi puuttua. Valtasuhteet muokkaavat myös käsitystä siitä, millaisten erojen ajatellaan olevan ”läsnä” itse tasa-arvotyöryhmässä, ja miten ihmiset paikantuvat erojen seurauksena eri tavoin. (ks. Butler 1997b). Koska valtasuhteet ovat muuttuvia ja muutettavissa tekee se myös eroista huokoisempia ja epävarmempia kuin alkuun voisi kuvitella.

Foucault (2010/1976) tarkentaa *Seksuaalisuuden historian* ensimmäisessä osassa luomaansa vallan analytiikan menetelmää. Erotuksena sellaisille käsityksille vallasta, jossa valta nähdään jonakin halun ulkopuolelta tulevana ja josta voidaan vapautua tai jossa vallan ajatellaan muodostavan halun joksikin pysyväksi, Foucault näkee vallan tuottavana ja positiivisena. Negatiivinen käsitys vallasta ei ole hänen mukaansa ominainen pelkästään käsityksessä seksuaalisuudesta vaan se ominainen useille poliittisille valta-analyseille. Foucault’n mukaan länsimainen ajatus vallasta ymmärtää sen liian yksipuolisesti kieltoina, poissulkemisena, yhdenmukaisuuden pakkona. Tällainen ymmärrys vallasta tekee siitä myös helpommin siedettävää, koska silloin valta naamioi olennaisen osan itsestään. Vallan toimivuus perustuu siihen, kuinka hyvin se onnistuu kätkemään omat mekanisminsa. Jos alistetut eivät kuvittelisi, että valta jättää koskemattomaksi pienen määrän vapautta, sitä ei hyväksyttäisi. (Mt. 65–68.)

Foucault haluaa pyrkiä kohti sellaista vallan analytiikkaa, joka ei ota oikeutta tai juridiikkaa, esimerkiksi tasa-arvolainsäädännön tai syrjinnän vastaisen oikeuden sisältöjä lähtökohdakseen. Tämä tarkoittaa, että mikäli halutaan analysoida valtaa sen ilmenemismuotojen konkreettisissa historiallisissa toimintatavoissa, on päästävä eroon mielikuvasta, jonka mukaan valta ja laki sekä valta ja suvereenisuus liittyvät yhteen. Valta on ymmärrettävä ennen kaikkea toiminta-alueensa, tässä tapauksessa tasa-arvopolitiikan ja tasa-arvotyön, järjestystä sisäisesti konstituovien voimasuhteiden moninaisuudeksi. Valta muuttaa, vahvistaa ja kääntää loputtomien kamppailujen ja ristiriitojen kautta voimasuhteita vastakkaiskseen. Lisäksi Foucault tarkoittaa tässä vallalla ”strategioita, joissa voimasuhteet tulevat vaikuttaviksi ja joiden yleinen suunnitelma tai institutionaalinen kiteytymä ruumiillistuu valtiokoneistossa, lain muotoilemisessa ja yhteiskunnallisissa hegemonioissa”. (Foucault 2010/1976, 70–72.)

Edellä kuvattu valtasuhteiden analyysi kuvaa Alhasen mukaan nimenomaan valtaa hallinnan mielessä, jolloin se voidaan määritellä käytäntöjen synnyttämäksi vakiintuneeksi vallankäytöksi. (Alhanen 2007, 195.) Foucault'n vallan analytiikan muotoiluihin perustuu myös ”koulukunnaksikin” kutsuttu hallinnan tutkimuksen suuntaus, joka on konkretisoitunut ja edelleen kehitelty monia Foucault'n työssä keskeneräisiksi ja abstrakteiksi jääneitä vallan tarkastelun periaatteita. Siirryn seuraavaksi käsittelemään joitakin tutkimukseni kannalta keskeisiä hallinnan tutkimuksen näkökulmia.

3.2 Hallinta ja hallinnan tekniikat

”Emme niinkään elä hallitussa maailmassa kuin ”hallintahalun” täyttämässä maailmassa, jota voidellaan alinomaisilla epäonnistumisilla, tähtäimen ja tuloksen välisellä epäsuhdalla ja velvoitteella suoritua seuraavalla kerralla paremmin.”

Miller & Rose 2010, 106.

Hallinnan teoretisoinnin näkökulmasta keskeinen tutkimukseni kiinnostuksen kohde on, mitä tasa-arvolle ja tasa-arvotyölle tapahtuu, kun sitä aletaan toteuttaa tasa-arvosuunnittelun muodossa. Tai kuten Raija Julkunen kysymyksen muotoilee, ”mitä tapahtuu feminismille, kun se käännetään hallinnolliseksi tekniikoiksi: syrjinnän vastaisiksi sopimuksiksi, EU:n direktiiveiksi, tasa-arvolaeiksi, kansallisiksi tasa-arvohallinnoiksi, hallitusohjelmiksi ja tasa-arvon työkaluiksi ja kaikki tämä tapahtuu nykyisessä taloudellisessa ja ideologisessa kontekstissa?” (Julkunen 2010, 283.) Tähän kysymykseen vastaamiseksi olen käsitteellistänyt tasa-arvosuunnittelemaa hallinnan analytiikasta lähtöisin olevalla hallinnan tekniikan käsitteellä.

Michel Foucault'n modernin poliittisen järjen muotoutumista kuvaavaa hallintamentaliteetin (governmentality) käsitettä sekä Foucault'n vallan analytiikkaa (Helen 2010; Foucault 2002/1978; 2010, ks. myös edellinen luku) hyödyntävässä hallinnan (government) tutkimuksessa huomio kiinnittyy niihin ohjelmiin, mekanismeihin ja tekniikoihin, joiden avulla ihmiset yritetään saada ajattelemaan ja toimimaan tietyllä tavalla, tässä tapauksessa sukupuolten tasa-arvoa edistävästi siten, kuin se esimerkiksi tasa-arvopoliittisissa tavoitteissa määrittyy. Hallinnan alkuperää ei paikanneta suoraan valtioon tai johonkin instituutioon, vaan huomio kohdistuu siihen, *miten* valta tuottaa toimijoita ja toiminnan mahdollisuuksia (Dean 1999; Dean 2007; Rose 1999). Hallinnan tutkimuksen kiinnostuksen kohteita ovat olleet muun muassa psykotieteet hallinnan teknologioina (Rose 1999; Miller & Rose 2010), hyvinvointivaltion ja/tai liberaalissa hallinnan tavassa tapahtuneet muutokset ja huono-osaisuuden hallinta (Dean 2007; Miller & Rose 2010; Kaisto & Pyykkönen 2010), koulutuksen (Komulainen ym. 2010; Brunila ym. 2013), äitiyden ja synty-

vyiden (Helen 1997; Meskus 2009) sekä sukupuolten tasa-arvon (Brunila 2009; Repo 2011) hallinta. Tutkijat ovat usein käyttäneet laajoja historiallisia aineistoja ja Foucault'n genealogisen tutkimusotteen avulla hahmottaneet diskurssien historiallisia muutoksia ja nykykäytäntöjen suhdetta niihin.

Tässä tutkimuksessa en ole pyrkinyt hallinnan näkökulman avulla tasa-arvotyön historialliseen tarkasteluun vaan olen hyödyntänyt sitä analysoidakseni, millaisia tasa-arvoon, sukupuoleen ja subjektiin liittyviä oletuksia tasa-arvosuunnittelu pitää sisällään tällä hetkellä ja millaisiksi tasa-arvosuunnittelun julkilausutut tavoitteet oppilaitoksissa ja työpaikoilla muuntuvat. Olen myös ollut kiinnostunut siitä, miten tasa-arvosuunnittelua tekevät opettajat ja opiskelijat ottavat (tai ovat ottamatta) omakseen siihen sisältyviä käsityksiä tasa-arvosta ja sukupuolesta. Foucault'n analyysitavalle uskollisessa hallinnan tutkimuksessa on harvemmin tarkasteltu subjektien tekemiä jäsennyksiä ja toimintaa, kun taas feministiset tutkijat ovat keskittyneet juuri subjektifikaation tarkasteluun esimerkiksi koulutuksen hallinnan kontekstissa (esim. Kurki & Brunila 2014; Niemi & Mietola, tulossa).

Peter Millerin ja Nikolas Rosen (2010, 95) mukaan hyvinvointivaltion toimijoita ei hallita suoraan ylhäältä käsin vaan monenlaisin hallinnan teknologioiden, strategioiden ja menettelytapojen kokonaisuuksien avulla. Nämä tekevät poliittiset rationaliteetit ja niitä toteuttavat ohjelmat toteuttamiskelpoisiksi. Toimintaan vaikuttaminen tapahtuu esimerkiksi muokkaamalla subjektien haluja, kiinnostuksenkohteita ja uskomuksia. (Dean 1999, 23.) Myös hallinnallisuudeksi käännetyn hallintamentaliteetin käsite onkin nimenomaan yksilön ulkoisen hallinnan ja itsehallinnan leikkauspiste. Se perustuu hallintaan vapauden kautta (Rose 1999), sillä hallintaa perustellaan usein vapaiden ja vastuullisten kansalaisten tai yhteisöjen toiminnan edistämisellä, vaikka se pyrkii juuri tämän toiminnan tuottamiseen ja ohjaamiseen. Hallinta ei kuitenkaan perustu vain vapaiden subjektien toiminnan tukemiseen vaan erilaiset suvereeni- ja kurivallan muodot toimivat yhdessä hallintavallan kanssa ja tukevat sitä. Kuri kohdistuu normaalistavina institutionaalisina käytäntöinä etenkin erilasiin marginaalisiksi miellettyihin ryhmiin. (Kaisto & Pyykkönen 2010, 11–12; Dean 2007.)

Valtion hallinnallistumisella (governance) viitataan siihen, että (jälki)modernissa ja (uus)liberaaleissa hyvinvointivaltioissa valtiovallalla ja politiikalla on taipumus hajaantua lukuisiksi käytäntöjen sommitelmiksi, joille ovat ominaisia erityiset hallinnan päämäärät, asiantuntijuudet ja tieto-valtamuodostelmat. Näistä muodostuu instituutioiden, hankkeiden ja prosessien kudosis, jossa tavoitteena on hallita eli johtaa ja ohjata ihmisten toimintaa. (Helen 2010, 33.) Kuten luvussa 2 toin hyvinvointivaltion muutosten erittelyn yhteydessä esiin, tämä on tarkoittanut myös muutosta siinä sanastossa, jolla hallinta operoi. Mitchell Dean on esimerkiksi kiinnittänyt huomiota siihen, kuinka hallinnallistumisen kieli korostaa hierarkioiden sijaan verkostoja, keskittämisen sijaan hajaannuttamista, yhteiskunnan sijaan yhteisöjä, ulossulkemisen sijaan mukaan ottamista ja käskyjen sijaan valintaa ja

toimijuutta (Dean 2007, 68). Markkinoituneessa ja projektitapaistuneessa muodossaan tämä sanasto on omaksuttu myös tasa-arvotyön käytäntöihin (ks. luku 2).

Poliittisten rationaliteettien eli järjelyn tapojen sisältämien tavoitteiden saavuttamiseksi luodut toimintatavat eli tekniikat määrittävät toiminnan mahdollisuuksia ja edellyttävät niitä tukevia tiedon tuottamisen tapoja. Tekniikoiden kirjoon voi kuulua tiedon keräämisen ja esittämisen lisäksi ruumiin kykyjä tai toimintaa muokkaamaan tai ohjaamaan pyrkiviä käytäntöjä. (Kaisto & Pyykkönen 2010, 15–16.) Siten myös oppilaitosten tasa-arvosuunnitelmatyössä monenlaiset tasa-arvo- ja koulutuspoliittisen hallinnan rationaliteetteihin nojaavat ohjelmat, tiedon muodot ja materiaalit, tulevat tulkituiksi ja sovelletuiksi. Tasa-arvosuunnittelu ei näin ollen ole neutraali tai yksiselitteinen tasa-arvon edistämisen väline vaan sen käytännössä osaltaan määrittellään, miten tasa-arvo ja siihen liittyvät ongelmat jäsennetään, millainen on relevanttia tasa-arvoa koskevaa tietoa, ketkä ovat tämän tiedon asiantuntijoita, millainen keskustelu tasa-arvosta on tasa-arvotyön puitteissa mahdollista ja millaisia paikantumisia siinä muodostuu.

Tekniikoiden käyttö ei kuitenkaan tarkoita rationaalisuuksien suoraviivaista toteuttamista, sillä rationaalisuudet, hallintatekniikat ja itsen muovaamisen käytännöt eivät suoraan määrää toisiaan vaan niitä on erityisesti pidettävä yllä (Kaisto 2010, 60; Rose 1999, 51). Lisäksi ihmiset, asiat ja tapahtumat kieltäytyvät tai epäonnistuvat toimimaan ohjelman tarkoittaman logiikan mukaisesti, joten hallinnan ohjelmat eivät koskaan saa kohteistaan täyttä otetta. Siten teknologiat tuottavat myös odottamattomia ongelmia ja tuottavat tuloksia, joita ei oltu tarkoitettu. Jotakin tarkoitusta varten kehitetty tekniikka voi tulla käytetyksi aivan toiseen tarkoitukseen tai tekniikan ”vääränlainen” käyttö voi kuitenkin johtaa hallinnan ohjelman kannalta suotuisiin seurauksiin. (Miller & Rose 2010, 106.)

Oleellista tässä on, missä muodossa tai millaisessa instituutiossa hallinnan tekniikat toimivat sekä se, että teknologia tekniikoineen on käännettävissä erilaisiin yhteyksiin. Hallinnan tekniikkana tasa-arvosuunnittelun voi nähdä hyvänä esimerkkinä tällaisesta kääntämisestä liberaalina hallinnan muotona. Siinä painottuvat sekä hallinnan kohteiden autonomian kunnioittaminen että kohteiden käyttäytymisen muovaaminen, toisin sanoen hallinnan kohteet tekevät yhteistyötä oman käyttäytymisensä hallinnassa. Kääntäminen on yhteyksien solmimista poliittisten tavoitteiden, hallitsemaan pyrkivien auktoriteettien, tässä tapauksessa tasa-arvoelinten, työmarkkinajärjestöjen ja Opetushallituksen sekä hallinnan kohteena olevien organisaatioiden, ryhmien ja yksilöiden, esimerkiksi koulujen, opettajien, oppilaiden, välille. (Kaisto 2010; 57–59, Julkunen 2010). Kääntämisessä subjektien pyrkimyksiä muovataan hallinnan tekniikoiksi. (Julkunen 2010, 283.) Yksittäisen opettajan halu ja kiinnostus tasa-arvoa kohtaan kanavoituu tasa-arvosuunnittelun muodossa tehtäväksi tasa-arvon edistämiseksi, jolloin myös subjektin käsitys tasa-arvosta muuttuu, mutta myös itse tekniikka saa vaihtelevia ilmenemismuotoja (ks.

artikkeli I ja IV). Kääntäminen siis kytkee toisiinsa rationaalisuudet, hallintatekniikat ja itsen muovaamisen käytännöt (Kaisto 2010; 58; Rose 1999.)

Hallinnan käsitteen totalisoivaa ja kaikenkattavaa käyttöä on myös kritisoitu useissa tutkimuksissa (Brunila ym. 2013; Helen 2010; Larner 2000; O'Malley ym. 1997; Saastamoinen 2010). Kriitikoiden mukaan analyysilta, joka keskittyy vain politiikkadokumentteihin ja niistä analysoituihin virallisiin diskursseihin, jää hallinnan ajallisuus ja paikallisuus sekä sen limittyminen erilaisiin vastarinnan muotoihin tavoittamatta. Poliittisia ohjelmia ei tulisikaan analysoida irrallaan niiden ”sotkuisesta” toimeenpanosta, sillä siinä ohjelmat tulevat olemassa oleviksi. Tutkimuksen tulisi ottaa poliittisten ohjelmien moniäänisyys, sisäinen kiistanalaisuus, prosessinomaisuus, ristiriitaisuus ja niiden sisältämät hiljaisuudet huomioon. (O'Malley ym. 1997, 512–514.) Ohjelmien tarkastelu idealisoituina ja sisäisesti yhtenäisenä tekee vallasta niin yhdenmukaisen ja koherentin, että niiden väleistä on vaikea löytää tilaa poliittisille muutosvaatimuksille. Samalla hallinnan mentaliteettien käsite menettää sen dynaamisen ja kriittisen potentiaalinsa.

Tasa-arvosuunnittelukaan ei siten palaudu mihinkään yhteen alkuperään tai lähteeseen vaan muodostuu monien eri tahojen tuotoksista, jotka tulevat oppilaitoksissa neuvottelun kohteiksi ja joita käytetään eri tavoin. Myös Raevaara ym. peräänkuuluttavat vallan käytäntöjen ja mekanismien muutosten sekä näiden sukupuolittuneiden seurausten tarkastelua. Tällöin kysymys on myös sukupuolittuneen vallan yhteyksistä demokratian käytäntöihin ja siihen, millaista poliittista toimijuutta niissä tuotetaan. (Raevaara, Luhtakallio & Holli 2007, 164.)

3.3 Subjektifikaatio ja toimijuuden ongelma

Olen tutkimuksessani lähtenyt siitä, että hallinnan ja sen tekniikoiden näkökulma ei yksinään auta avaamaan mekanismeja, joiden seurauksena hallinnan kohteena olevat subjektit alkavat haluta ”oikein” suoriutumista tai vastustaa sitä. Tätä subjektiksi tuleamista valtasuhteissa olen käsitteellistänyt subjektifikaationa ja subjektien erilaisia paikantumisia tasa-arvotyön käytännöissä subjektipositiona. Näihin käsitteisiin sekä niihin sisältyviin toimijuuden mahdollisuuksiin pureudun seuraavaksi.

Hallinnan teoretisointeja koskevissa keskusteluissa on kiinnitetty huomiota siihen, että hallintaa analysoitaessa vallan seurauksena muodostuva ja toimiva subjekti helposti katoaa tai yksinkertaisesti vain jää tarkastelematta (Helen 2010, 46; myös Brunila 2011). Hallinnan analytiikassa vapaus, yksilöllisyys ja minuus käsitetään helposti vain säätelyn tuottamiksi asemiksi, jotka ihmiset omaksuvat ja joihin heidän on pakko mukautua. Tämän kääntöpuoli on, että itsehallintaa korostettaessa liberaalin yhteiskunnan hallintakäytäntöjen kuriin ja pakkoon perustuvat ulottuvuudet jäävät huomiotta. (Helen 2010, 46.)

Feministisessä tutkimuksessa on korostettu vallan muodostaman subjektin toimijuutta, kykyä poliittisten arvostelmien tekoon ja siten myös eriarvoistavien käytäntöjen haastamiseen (esim. Pulkkinen 2003; Brunila 2008). Feministinen näkökulma on lisäksi tuonut sukupuolen mukaan subjektiksi tulemisen tarkasteluun. Subjektifikaatiolla on tarkoitettu (sukupuolitetuksi) subjektiksi tulemisen prosessia, jossa toimintakykyisyys saavutetaan yhtä aikaisena vallalle alistumisena ja toimijaksi tulemisena. (esim. Butler 1997a; Davies ym. 2001; Hakala 2007). Subjekti viittaa Foucault'lla vallan kaksinaiseen luonteeseen: valta tuottaa subjektin ja ilmenee subjektin itseä koskevana tarkkailuna ja omatuntona, itsen hallintana (Foucault 2002/1982a).

Subjektifikaationa subjektiviteetti eli käsitys ”itsestä” muodostuu vallan seurauksena. Diskurssin subjektiksi tuleminen viittaa sekä oikeana ja toivottavana pidettyjen toimintatapojen ja tiedon sisäistämiseen ja tämän samanaikaisesti avaamiin toimijuuden mahdollisuuksiin (Foucault 2002/1982; St. Pierre 2000). Judith Butlerin mukaan valta tuottaa subjektin olemassaolon edellytykset. Valta ei ole vain jotakin, jota koetamme torjua, vaan josta olemassaolomme riippuu ja johon me kiinnitämme olemisemme. Subjektiksi tuleminen tarkoittaa perustavanlaatuista riippuvuutta diskurssista, joka ei ole meidän valitsemamme, mutta joka paradoksaalisesti siitä huolimatta luo ja ylläpitää toimijuuttamme. (Butler 1997a, 2.)

Siten myös subjektin halut ja kokemukset muodostuvat osana tätä prosessia (Scott 1991). Subjektifikaation näkökulma tekee näkyväksi, kuinka tulemme vallan muotoilemiksi ja kuinka tämä samainen muotoutuminen voi antaa mahdollisuuden muutokseen ja saada aikaan liikkeitä vallassa. Diskurssit tulevat ikään kuin subjektin omiksi ja muokkaavat sitä. (Butler 1997a; Davies 2006; Davies & al. 2001.) Samanaikaisesti diskurssin omaksuminen ja sille alistuminen tekee subjektin toimintakykyiseksi ja tunnistetuksi. Diskurssin subjektiksi tuleminen antaa subjektille kyvyn itsen hallintaan, määräysvaltaan ja ”pärsäämiseen” diskurssin edellyttämällä tavalla. Mitä paremmin esimerkiksi managerialistisen tasa-arvotyön käytännöt on hallittu, sitä voimakkaammin on tultu diskurssin subjekteiksi ja alistuttu sille. Kyse ei ole pelkästä yksisuuntaisesta alistumisesta, koska diskurssin yhä parempi hallitseminen avaa yhä useampia mahdollisuuksia subjektille toimia maailmassa ja myös muokata sitä toimintansa kautta. (Butler 1997a).

Ajallisesti subjekti tulee olemassa olevaksi ”ulkoa” tulevan vallan alullepanemana ja tämän jälkeen vallasta tulee osa subjektia itseään, sen haluja. Alistuminen on ikään kuin käskysuhde, jonka subjekti saa aikaan itse. Jos subjektiksi tuleminen on toimijuuden ehto, tämä alistuminen tällöin takaa subjektin kyvyn vastarintaan ja kapinointiin. (Butler 1997a, 4.) Ja vaikka subjekti voi kapinoida ja vastustaa valtaa, on samainen valta sen olemassa olon ja myös kapinoinnin ehto. Subjektilla ei siten ole olemassaoloa, joka olisi ulkoinen vallan seurauksena tapahtuvalle muodostumiselle. Tulemalla subjektiksi jollekin diskurssille, subjekti samalla toistaa ja vahvistaa nämä ehdot, joille se alistuu ja jotka sen muodostavat. Nämä ehdot

eivät nojaa pelkästään diskurssiin, vaan muodostuvat ja muuntuvat moninaisissa sosiaalisissa teoissa.

Tunnistamisen teko liittyy olennaisena osana yhtäaikaisen alistumisen ja toimijaksi tulemisen prosessiin. Se luo subjektin olemassaolon niillä ehdoilla, joilla tunnistaminen on tapahtunut. Butler (1997a) kuitenkin tuo esiin, että saavuttaakseen toimijuutensa subjektin on kiistettävä tämä riippuvuutensa toisesta. Vaikka tällainen autonomian tunne onkin kuvitteellinen, se on ehto sille, että subjekti voi käsittää itsensä tunnistettavaksi ja siten toimintakykyiseksi. (Davies 2006, 427.)

Sosiaaliset normit¹⁰, jotka muovaavat olemassaoloamme, kantavat mukanaan haluja, jotka eivät ole lähtöisin ”meistä”. Hegeliläinen traditio liittyy halun tunnistamiseen ja hyväksyntään, sen mukaan halu on aina hyväksytyksi tulemisen halua ja vain hyväksytyksi tulemisen kokemuksen kautta tullaan sosiaalisesti toimintakykyisiksi olennoiksi. Butler kuitenkin muistuttaa, että ehdot, joilla tulemme tunnistetuiksi ja hyväksytyiksi ovat sosiaalisesti artikuloituja ja siksi muutettavissa olevia. (Butler 2004, 1–2.) Yksilön ja yhteisön suhdetta ei tarvitse nähdä dualistisena vaan subjektin voidaan ajatella muodostuvan useiden yhteisöjen tuottamien diskurssien sekä yhteisöjen välityksellä. Nämä päästävät jotkin yksilöt subjektiuden piiriin ja sulkevat osan ulkopuolelleen.

Subjektifikaatioon kytkeytyy myös subjektiposition käsite, jolla viitataan subjektien erilaisiin (esimerkiksi tietyksi sukupuoleksi tai oppilaitoksessa opiskelijaksi ja opettajaksi) paikantumisiin, joista käsin subjekti tulee kuulluksi. (Davies 2004, St. Pierre 2000.) Subjektipositioita voisi kutsua erilaisten diskursiivisten käytäntöjen leikkauspisteeksi. Siten esimerkiksi heteronormatiivisessa diskurssissa sukupuoli on kaksi, ja suhteessa näihin kahteen positioon jokainen subjekti tulee siinä paikannetuksi. Subjektipositioista tulee siten myös osa subjektiviteettia, käsitystä ”itsestä”. Tällainen ymmärrys sukupuolesta eroaa esimerkiksi sukupuoliroolin käsitteestä, jossa erilaisista rooleista huolimatta ne ”ottaa yllään” yksi kiinteä ydinminä (ks. Lempiäinen 2007, 115).

Paikantunut subjekti ei kuitenkaan ole määrätty vaan positiot muuttuvat tilan, ajan ja kontekstin mukaan. Koulun tasa-arvotyössä esimerkiksi opiskelijaksi paikantuminen merkitsee eri asioita tasa-arvotyöryhmässä kuin vaikkapa opiskelijoiden kahvihuoneessa. Koska diskurssit eivät kumoa toinen toistaan, on subjektiviteetti aina välttämättä ristiriitainen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita positoiden mielivaltaisuutta tai sitä, että tiettyyn positioon ”asettuminen” olisi subjektista itsestään lähtevä valinta (Davies 2004).

Subjektiviteetti on myös jossain määrin laajempi kuin se oleminen, jonka subjekti voi tiedostaa. Subjekti ei siten voi olla itselleen läpinäkyvä tai täysin ”reflektoida” toimintaansa. Se mitä tapahtuu, tunnistetaan ja tehdään merkitykselliseksi

10 Butler viittaa tässä nimenomaan heteroseksuaalisen halun muodostumiseen.

vain saatavilla olevien diskurssien kautta, jotka systemaattisesti muovaavat objekteja, joista ne puhuvat (Foucault 1971/1972). Jatkuvuuden kokemuksen ajatellaan syntyvän panostamisesta tiettyihin diskursseihin, ruumiillisuudesta ja diskurssien materiaalisesta voimasta sekä sosiaalisista käytännöistä. (Davies 2004.)

Toimijuudesta

Kun olen pohtinut eri tavoin paikantuvien subjektien ”itseä” koskevien käsitysten muodostumista oppilaitosten tasa-arvosuunnittelun käytännöissä, kytkeytyy tähän tarkasteluun myös toimijuuden ja vastarinnan mahdollisuuksien avaaminen. Kuten luvussa 3.1 toin esiin, Foucault’n mukaan valta sisältää vastustamisen ajatuksen jo itsessään. Vaikkei valta automaattisesti synnytäkään vastarintaa, ei vastarinta silti asetu dikotomiseen suhteeseen valtaan nähden. (Foucault 2002/1982; Rose 1999; Sawicki 1996.) Vastarinnan käytännöt eivät ole subjektin itsensä luomia, vaan ne ovat tiettyssä sosiaalisessa kontekstissa toivottuja ja tarjolla olevia vaihtoehtoja. Näin subjekti tulee vahvistaneeksi samaiset vallan ja tiedon mekanismit, joihin nähden se asettuu vastarintaan. Oikein suoriutuminen tiettyssä diskurssissa voidaan siten lukea toimijuutena ”vapaan tahdon” puuttumisesta huolimatta eikä sitä käsitetä siten yksisuuntaisena alistumisena.

Foucault’n vallan käsitteeseen nojaten Judith Butler (1997b) on luonut diskursiivisen toimijuuden idean. Sen auttaa ajattelemaan, miten vallan muokkaama subjekti voi toimia poliittisesti. Toimijuus on diskursiivista siksi, että se polveutuu tuottavasta vallasta ja toteutuu diskurssin käyttöönottona, ennemmin kuin itsetietoisena subjektin sisäsyntyisenä tekona. (Youdell 2011, 44).

Koska subjekti on riippuvainen subjektifikaatiosta ja siitä, että toiminta tulee ymmärrettäväksi sillä diskursiivisella alueella, jolla toimitaan, diskursiivinen toimijuus tarkoittaa, että niitä voidaan myös vastustaa. Murtumattomalta näyttävää diskurssia voidaan horjuttaa ja uudelleen määritellä, jolloin alistetut tai vaiennetut diskurssit voidaan ottaa käyttöön ja tehdä tarpeellisiksi tiloissa, joista ne on aiemmin suljettu ulos. Tällainen diskursiivisen toimijuuden ymmärrys antaa mahdollisuuden kuvitella sellaisia kollektiivisia kapinallisia käytäntöjä, joita Butler nimittää performatiiviseksi politiikaksi. (Butler 1997b, 45) Vallan seurauksena syntyvän subjektin toimijuus on kyllä etukäteen rajoitettua mutta samalla se on avoin tuleville odottamattomille määrätymisille. (Mt., 139–40.)

Kun toimijuuden ymmärretään muovautuvan valtasuhteissa, tässä tapauksessa tasa-arvotyön diskursseissa, sen analyysi edellyttää eri positiioihin sijoittuville subjekteille tarjoutuvien toiminnan mahdollisuuksien tarkastelua. Esimerkiksi Kristiina Brunila on tuonut esiin, kuinka tasa-arvotyössä syntyvä ja opittu neuvottelukyky, diskurssitaituruus, poliittisena toimijuutena muodostuu. Tavoitteisiin päästään pienin askelin, yhteistyötä korostavan ja sovittelutaitoa vaativan neuvottelun avulla. Tämä tarkoittaa, että suostuttelun keinoina käytetyistä strategioista ollaan tietoisia

ja kokemuksen kautta on opittu, kuinka missäkin tilanteessa on toimittava, jotta tulee kuulluksi. (Brunila 2008, 88–89.)

Toimijuuden käsite korostaakin usein puhetta, mutta se ei ole palautettavissa siihen. Vastarintaa voi myös kehystää hiljaisuus, puheesta kieltäytyminen tai vapaaehtoinen vaikeneminen. Vaikeneminen on siten performatiivista, aikaan saavaa eli sillä on seurauksia toimineen ja tulkintoineen (Butler 1997b). Yksittäinen teko tai ele voi, vaikkakin hetkittäisesti, keskeyttää diskurssin, jonka ehdoilla toimitaan. Toimijuus tulee ymmärtää siinä diskursiivisessa kontekstissaan (esimerkiksi nationalismi, familismi, managerialismi), jossa toimitaan. Tällöin myös puhumisesta kieltäytyminen tulee osaksi laajempaa hiljaisuutta. (Visweswaran 1994.)

Eräs tunnetuimmista Michel Foucault'a soveltavien feminististen toimijuuskäsitysten kritiikeistä löytyy Lois McNaylta (2000). McNayn kritiikki kohdistuu pääasiassa Jacques Lacanin ja Foucault'n sekä heitä soveltavien feministien ”negatiiviseen” käsitykseen subjektista, vaikka hän myös myöntää, ettei esimerkiksi Judith Butlerin käsitystä toimijuudesta ja subjektista voi kritisoida samoin perustein kuin Lacanin subjektiteoriaa (mt., 130).

Koska Lacanin subjektiteoria olettaa identiteetin muodostuvan puutteena, teorian voi sanoa ottavan annettuna alistussuhteen, jota sen on tarkoitus selittää. Psykyke ei Lacanilla juuri vastusta astumista symboliseen järjestykseen, koska psykyke käsitetään lähtökohtaisesti negatiivisena ja koska kieltäytymisen hintana on Lacanin mukaan psykoosi. McNayn mukaan tästä seuraa, että (patriarkaalisen) symbolisen väistämättömyys on vahvistettu ja subjektin toimijuuden mahdollisuudet menetetty. Butler yrittää McNayn mukaan ylittää tämän alistavan käsityksen symbolisesta muotoilemalla uudestaan psykyken ja sosiaalisen välisen suhteen siten, ettei jälkimmäinen kuitenkaan menetä määräävää sisältöään. Vaikka psykyken ja yhteisön välinen kausaaliketju on Butlerilla käännetty toisinpäin, hän ei McNayn mukaan pääse subjektin muodostumista koskevan perustavasti negatiivisen käsityksen tuolle puolen, jolloin toimijuuden käsite jää yhtälailla alikehittyneeksi. Toimijuus jää ensisijaisesti rajoittavien symbolisten normien paikoiltaan siirtymisen strategiaksi sen sijaan, että se käsitettäisiin aktiivisempänä ja siten sellaisena kulttuuristen resurssien anastamisena, joka nousisi laajemmasta kamppailusta ”historiallisuuden kontrolloimiseksi sosiaalisesti.” (Mt. 130–131.)

Vaikka ”sosiaalisten konstruktionistien” käsitys sukupuolesta torjuu psykoanalyysin deterministiset käsitykset subjektin muodostumisesta, ne usein jakavat negatiivisen käsityksen symbolisesta jäykkänä ja pakottavana alueena, mikä johtaa kaikenlaisten uudelleen merkityksellistävien tekojen ylistämiseen radikaaleina. Kun symbolinen nähdään alistavana, siitä seuraa, että toimijuuden käsite rajataan paikoiltaan siirtymisen muuttumattomaan logiikkaan. McNayn mukaan huomaamatta jää, miten symbolinen itsessään on muodostunut erilaisista toisiinsa nähden ristiriitaisista arvoista ja resursseista joita toimijat voivat aktiivisesti tarkoituksenmukaistaa pannaan alulle uusia arvosysteemejä ja kollektiivisen identiteetin uusia

muotoja. Jäykkä käsitys sosio-symbolisesta järjestyksestä ei hänen mukaansa ota huomioon toiminnan innovatiivista ja dynaamista luonnetta, kun se rajataan melko kapeaan vastarinnan ajatukseen. Kun muutoksen lähde sijoitetaan pysyvään psyyken ja yhteisön erottamiseen, ollaan McNayn mukaan vaarassa toistaa psyykoanalyysin historiaton ajatus toimijuudesta. (Mt. 132)

Vaikka McNayn kritiikki voi olla tarpeen silloin, jos se saa Foucault'n valtakäsityksiä soveltavat feministiset tulkinnat kiinnittämään tarkemmin huomiota toimijuuden käsitteellistämiseen, en kuitenkaan jaa hänen käsitystään siitä, etteikö Butlerin ja monien muiden muotoilema toimijuuden jäsenyys, kaikessa diskursseille ehdollistuneisuudessaankin, antaisi tilaa uudenlaisen, yllättävän ja mullistavankin toiminnan syntymiselle. Subjektifikaatiossa ei siten ole kyse deterministisestä prosessista, jossa muodostuisi jonkinlainen vaihtoehdoton ja monoliittinen toimija. Bronwyn Daviesin mukaan subjekti voi tulla myös tietoiseksi sitä määrittävistä diskursseista ja siten muokata niitä tai liikkua niiden välillä. Liikkuminen diskursseista toiseen ei tarkoita, että toiset diskurssit lakkaisivat olemasta ja elämästä subjektissa. Siten subjektiviteetti on aina ristiriitainen ja osittainen. (Davies 2000; 2006.) Butler (1995, 46) kysyykin, miten muuten sosiaalisten ja poliittisten suhteiden muutokset olisivat mahdollisia, ellei näitä suhteita voitaisi muotoilla uudelleen ja kääntää itseään vastaan.

4 TUTKIMUKSEN TEKEMISESTÄ JA TIEDON TUOTTAMISESTA

Ensimmäinen tasa-arvotyöryhmän kokous, jossa olen mukana. Ryhmä on kokoontunut kerran aiemmin, silloin oli käyty läpi lainsäädäntöä tasa-arvosuunnittelun osalta. Olen lupautunut kertomaan kokouksen aluksi jotakin tasa-arvosuunnittelusta ja esittelemään lyhyesti tutkimustani. Kokous etenee esityslistan mukaan. Rehtori on paikalla ”kuuntelemassa, miten työskentely etenee”, ei ole varsinainen työryhmän jäsen. Rehtori puhuu aluksi, sitten minä. Tämän jälkeen opiskelijajäsenet esittelevät itsensä, katsovat pöytää. Rehtori kysyy tasa-arvosuunnitelmakyselyn tuloksista. Kertoo, että oppilaitoksella on henkilöstöpoliittinen tasa-arvosuunnitelma, toiminnallista ei, palkkakartoitusta tehdään nyt ensimmäistä kertaa. Tasa-arvovastaava kysyy minulta palkkakartoituksesta, tuntuu, että selitän ihan sekavasti. Rehtori puhuu palkan määräytymisestä virkaehtosopimusten mukaan. Tasa-arvovastaava sanoo, että palkkakartoitusta ja seksuaalinen häirintä pitää suunnitelmissa olla.

(Muistiinpanot, ammatti-instituutin tasa-arvotyöryhmä, syksy 2009)

Tutkimustani eteenpäin kuljettavana voimana on ollut halu luoda teoreettisesti kiinnostavia ja hedelmällisiä keskusteluja yhdessä aineiston kanssa ja valottaa tasa-arvotyöryhmän työskentelyä ja tasa-arvosuunnittelutyötä eri näkökulmista erilaisten ja keskenään ristiriitaistenkin käsitteiden avulla. Tällaista analyysin tekemisen tapaa voisi St. Pierren (2013, 225) tavoin kuvata teoreettiseksi lukemiseksi tai teorian kanssa ajatteluksi.

Metodologinen pohdinta on olennainen osa tätä tutkimusta osittain siitäkin syystä, että kiinnostus aihetta kohtaan ei aina ”kantanut”. Huomasin kyllästyväni samanaikaisena toistuvaan tasa-arvopuheeseen, sen umpikujiiin¹¹. Löysin itseni ajattelemasta, että ”aineistossani ei ole mitään”, niin kuin siellä ei ilman lukijaa olekaan (Davies 2004). Oli löydettävä metodologisesti kiinnostavia lähestymistapoja, jotka veivät mukanaan jopa siinä määrin, että varsinaisen ”aineiston” pariin palaaminen tuntui toisinaan vaikealta (ks. myös Hakala 2007; Guttorm 2014). Tutkimukseni monet aineistot ovat kuitenkin kulkeneet mukana myös metodologisissa pohdinnoissani.

11 Umpikujilla tarkoitan tasa-arvopuheessa toistuvia ”totuuksia” muun muassa jo saavutetusta tasa-arvosta ja eriarvoisuuden selittämistä naisten/miesten kyvyillä ja ominaisuuksilla tai niiden puutteella.

Erilaisten lukutapojen etsiminen johtuu osaltaan hankaluudesta tai epämu-
vuudesta, joka tasa-arvotyön ja sen tekniikoiden eli työvälineiden tai tekemisen
tapojen kriittiseen tarkasteluun liittyy. Paikasta ja kysyjästä riippuen kysymys voi
kuulua, saako tasa-arvotyötä kritisoida? Vai pitääkö sitä kritisoida? Tasa-arvotyön
tekniikoiden seurausten kyseenalaistaminen voidaan lukea pitkään (esimerkiksi
lainsäädännön uudistamiseksi) tehdyn feministisen työn vähättelynä tai toisaal-
ta tarpeellisenä ja asiaankuuluvana käytäntönä. Sillä eihän kysymys feministisen
toiminnan ja tutkimuksen itsekriittistä ole mitenkään uusi tai ihmeellinen, vaan
feministisen aktivismin ja teorianmuodostuksen voisi ajatella juurikin perustuvan
siihen (mm. Lempiäinen 2014; Pulkkinen 2005).

Tutkimukseni on liikkunut suoraviivaisemmasta tasa-arvosuunnittelun käy-
täntöjen kriittistä omaa tietämistä kyseenalaistavampaan luentaan. Tämä ei ole
ollut niinkään lineaarinen ”kehitys” vaan ennemminkin erilaiset lähestymistavat
ovat kulkeneet mukana päällekkäisinä orientaatioina, joista kumpikin on osoit-
tanut tarpeellisuutensa. Suoraviivaisen kritiikin tarpeellisuus ei sulje pois halua
tehdä monimutkaisuutta näkyväksi. Lukemisen tavoissa tapahtunut muutos on
ollut siten myös oman tietämisen haastamista ja enemmän tai vähemmän tietoista
työstämistä: ajattelen tuossa tuolla tavalla, mutta entä jos nyt yrittäisinkin ajatella
jotenkin ihan toisin? (Vrt. Hakala & Hynninen 2007.)

Tutkimuksessani kysyn, mitä tasa-arvosuunnittelun puitteissa on mahdollista
tehdä, ketkä pääsevät vaikuttamaan, ketä kuunnellaan, kuka ylipäättään puhuu ja
millä tavalla? Tällaisen tutkimuksen ongelmana joskus on, että ongelmat yksilöity-
vät: tiettyihin kouluihin, niissä toimiviin ihmisiin, opettajiin, opiskelijoihin, kaikesta
anonymiteetista huolimatta. Etenkin tasa-arvotyön tutkimuksessa ongelmien yksi-
löityminen on olennainen kysymys, sillä kuten luvussa 2.1.2 tuon esiin, syrjinnän
näkökulman vahvistuminen painottaa yksilöstä lähtevää ymmärrystä tasa-arvosta.
Lisäksi tasa-arvotyön on monissa tutkimuksissa todettu herkästi yksilöityvän teki-
jöhinsä (esim. Holli ym. 2006; Holli ym. 2007; Pincus 2002).

Ongelmien yksilöityminen johtuu myös laadulliseen tutkimukseen sisään kir-
joitetusta positivistisesta todentamisen vaatimuksesta (ks. myös Kurki ym. 2016).
Tutkijana minun on uskottavasti todistettava, että olin siellä, näin ja koin ja nyt
kerron teille, mitä siellä tapahtui. Tutkimuksen osallistujien anonyymisyys tekee
heistä ikään kuin sivuhenkilöitä tutkijan luomassa maailmassa, jossa tutkija pu-
huu nimellään, osallistujat pseudonyymeillä tai nimettöminä tutkijan valintojen ja
tulkintojen määrittämällä tavalla (myös Hakala 2007). Tämän tutkimuksen kiin-
nostuksen kohteena ovat kuitenkin nimenomaan käytännöt, en palauta havainto-
jani tai päätelmiäni yksittäisiin ihmisiin tai oppilaitoksiin. Ajattelen, että käytännöt
pitävät sisällään tietoa tasa-arvosta ja tasa-arvotyöhön liittyvistä toiminnan mah-
dollisuuksista.

Feministisesti orientoituneessa tutkimuksessa tutkijan oma tietäminen tulee jat-
kuvasti liikkeessä olevaksi ja kyseenalaistetuksi. Tämä lähtökohta herkistää tutkijan

sekä koulun ja työpaikan käytännöissä että tutkimuksessa itsessään muodostuville hierarkkisille eroille. (artikkeli V; Hakala 2007; Paju 2013; Pillow 2003.) Tutkijakaan ei voi asettua valtasuhteiden tai diskursiivisten käytäntöjen ulkopuolelle. Tutkimukseen liittyvien eettisten kysymysten pohdinta onkin ollut kiinnostava ja samalla jatkuva hiertämistä ja epämukavuuden tunteita tuottava osa väitöskirjatyötä.

4.1 Kuljeskeleva metodologia ja nomadinen tietäminen

Tutkimuksessani on monia etnografisia elementtejä, sillä olen osallistunut tasa-arvotyöhön ja tasa-arvotyöryhmien toimintaan erilaisissa oppilaitoksissa, haastatellut ja havainnoinut. Tasa-arvotyötä tutkivan toimintatutkimuksenkin (ks. Brown & Jones 2001; Leinonen & Heiskanen 2011; Ylöstalo 2012) suuntaan lähestymistavastani voi löytää yhteyksiä, olenhan ollut tutkija/asiantuntijan paikalta mukana laatimassa koulujen tasa-arvosuunnitelmia vaikkei osallistumisellani ole ollut varsinaista toiminnallista tavoitetta (esimerkiksi tasa-arvosuunnitelmaprosessin läpivieminen) aineiston tuottamisen ja mukana olemisen lisäksi.

Feministiseen kouluetnografiaan tutkimukseni kytkeytyy siksi, että siinä tarkastellaan valtaa ja eri tavoin paikantuneille subjekteille tarjoutuvia toiminnan mahdollisuuksia (esim. Lahelma & Gordon 2007). Toisaalta lähestymistapani poikkeaa monista tyttöjen ja naisten kokemuksta korostavista tai ymmärtämään pyrkivistä etnografisista lähestymistavoista, sillä jälkistrukturalistisesta näkökulmasta tällaista kokemukseen kiinni pääsemistä ei pidetä tarpeellisena. Sen sijaan analyysin kohteeksi voi muodostua, millaisten valtasuhteiden tuloksena jokin kokemus tulee mahdolliseksi (Davies ym. 2001).

Tarkoitin kuljeskelevalla metodologialla (ks. artikkeli V) tässä tutkimuksessa ensinnäkin tutkimuksen liikettä erilaisten teoreettisten lähestymistapojen välillä ja väleissä. Tutkija voi kokeilla monenlaisia lähestymistapoja suhteessa aiheeseensa ja antaa niiden keskustella ja kiistelläkin keskenään ilman ”lopulliseen” ratkaisuun päättymisen vaatimusta. Ristiriidat voi jättää näkyviin. Toiseksi kuljeskeleva ote viittaa monenlaisten aineistojen kanssa keskusteluun sekä aineistoissa tutkimuksen kuluessa ja tutkijan tietämisen muuttumisen myötä tapahtuvaan muutokseen. Aineistot ovat rajoiltaan epämääräisiä, eikä niitä voi tai ole tarpeenkaan kiinnittää tarkasti tiettyyn paikkaan, aikaan tai henkilöön. Kolmanneksi kuljeskeleva tutkija osallistuu tutkimusaineistojen syntyyn ja ”elää” tutkimusaihettaan ja -aiheessaan (ks. esim. Brunila 2016; Guttorm 2014). Aineistoa tuottaessaan tutkija samalla ottaa osaa siitä käytävään keskusteluun, kyselee ja kyseenalaistaa, esittää kantojaan ja näkemyksiään ja voi yrittää puuttua havaitsemiinsa epäkohtiin.

Nomadinen tietäminen kiinnittää huomion tutkivaan subjektiin, sen muodostumiseen ja tutkijan paikantumisten muutoksiin tutkimuksen kuluessa. Tutkiva subjekti syntyy ja muuttuu aineistojensa ja aiheensa mukana. Lisäksi hänen paikan-

tumisensa tutkimuksen aikana vaihtelee esimerkiksi asiantuntijasta haastattelijaan, arvioitsijasta työryhmän jäseneksi, kyseenalaistajasta opetettavaksi. Myös tutkijan suhde tutkimuksessa mukana oleviin ihmisiin vaihtelee lyhyistä kohtaamisista pitkäaikaisempaan yhteistyöhön ja ”asiassa” pysyttelevästä etäisyydestä kohti kokemusten jakamisesta syntyvää läheisyyttä.

Kuljeskelu ja nomadinen tietäminen kuvaavat mielestäni oivallisesti tutkimuksen tekemisen monensuuntaisuutta, rihmastomaisuutta¹² (Deleuze & Guattari 1988; Lather 2007) ja ajattelun loppumatonta liikettä. Vaikka artikkelin (tai opinnäytteen) kirjoittaminen on päätettävä johonkin, kulkeminen ja uusien yhteyksien syntyminen ei koskaan lakkaa. Avaan kuljeskelun ja nomadisen tietämisen merkitystä tämän tutkimuksen kannalta tarkemmin alaluvuissa 4.1.2. ja 4.1.3. Sitä ennen tarkastelen sitä feministisestä etnografiasta käytyä keskustelua, johon tämän tutkimuksen metodologiset kehitelmät ottavat osaa.

4.1.1 Työskentelyä metodologioiden raunioilla

Feministisen jälkistrukturalistisen etnografisen tutkimuksen piirissä käydyt metodologiset keskustelut ovat olleet tärkeä konteksti tutkimukseni metodologisten valintojen ja oivallusten muotoutumisessa. Näistä pohdinnoista keskeisimpiä ovat olleet tutkimustiedon muodostumiseen (ja oikeutukseen), aineiston paikkaan ja tutkijan subjektiviteettiin liittyvät kysymykset.

Erilaiset post-suuntaukset ja niiden peräänkuuluttama perustahakuisuudesta luopuminen (ks. luku 3) ovat jättäneet jälkensä laadullisen tutkimuksen metodologioihin, muiden muassa etnografiseen tutkimukseen. Kun sellaiset humanismin käsitteet, kuten tieto, totuus ja subjekti, ovat tulleet kyseenalaistetuiksi, muuttuu myös ajatus tieteestä ongelmalliseksi. Kuten Bronwyn Davies muistuttaa, myös tiede on yksi diskurssien systeemi, joka tuottaa tietoa tietyillä, sille erityisillä tavoilla. Siten tieteen toiminta ei ole sen parempaa tai huonompaa kuin muidenkaan systeemien, eikä se välttämättä toimi ihmisyyden kannalta edullisin tavoin. Tieteessä, kuten muunkinlaisissa diskursiivisissa järjestelmissä, tieto ja valta kietoutuvat erottamattomalla tavalla yhteen. (Davies 2004, 6; Butler 1992.)

Post-suuntaukset ovatkin pyrkineet kyseenalaistamaan tieteellisen tiedon objektiivisuuden ja läpinäkyvyyden ihanteita kiinnittämällä huomion erilaisten tutkimusmenetelmien keinotekoiseen ja toisinaan itsetarkoitukselliseen ”tieteelliseen” luonteeseen. Esimerkiksi St. Pierren (2014) mukaan metodi tulee tutkimuksessa

12 Tällä viitataan Gilles Deleuzen ja Felix Guattarin rihmaston (rhizome) käsitteeseen. Se kuvaa ontologiaa erilaisista tasoista, sommitelmista ja liikkeestä muodostuvana verkostona, joka ei ole hierarkkinen tai pysyvä. Rihmasto auttaa ajattelemaan olemista monimuotoisena ja liikkuvana, sillä se ei ole suljettu kokonaisuus, jossa olisi alku, loppu tai määriteltävissä oleva muutoksen suunta. (Deleuze & Guattari 1988/2004; Jakonen 2015.)

aina ikään kuin jo valmiiksi myöhässä. Tällä hän tarkoittaa, ettei menetelmä pysy tapahtumien tasalla ja saattaa jopa estää näkemästä niitä. Näin tutkimuksessa tullaan vain toistaneeksi asioita, jotka ovat ennalta tiedettyjä ja tunnistettavia. Uusi on St. Pierren mukaan aina jo tässä, mutta se voi jäädä liaksi metodeihinsa keskittyneeltä tutkijalta huomaamatta. Samalla hänen mukaansa tutkimuksessa aivan turhaan ”tieteellistetään” arkipäiväisiä käytäntöjä, kuten ihmisten kanssa puhumista.

Feministisessä jälkistrukturalistisessa etnografiassa tämä on tarkoittanut muun muassa pyrkimystä vaihtoehtoisten, esimerkiksi perinteisesti taiteen piiriin kuuluviksi miellettyjen tiedontuottamisen tapojen etsimiseen ja kokeilemiseen ja sitä myötä erilaisten elämisen mahdollisuuksien avaamiseen. Tähän vedoten esimerkiksi St. Pierre ja Pillow (2000, 1, 10) kiistävät syytökset, joita post-suuntauksia kohtaan on esitetty. Syytösten mukaan epäily humanismin totuuksia kohtaan johtaisi nihilismiin, moraalittomuuteen tai epätoivoon. He näkevät näiden piirteiden kuvaavan enemmänkin perustahakuista ymmärrystä maailmasta. Kuinka sitten jatkaa tutkimuksen tekemistä perustahakuisuuden ongelmallisuuden ja sen tuottaman epämukavuuden (Pillow 2003; Visweswaran 1994) kanssa? Haluammeko esimerkiksi jatkaa humanististen tieteiden määrittämien tiedettä kuvaavien kategorioiden käyttämistä? Tutkimusprosessin kuvaaminen ”perinteisin termein” on vaikeaa tai lähes mahdotonta silloin, jos olemassa olevat kategoriat eivät toimi tai jos uusia kategorioita tai kuvaamisen tapoja ajattelun ja aineiston tapahtumisen käsitteellistämiseksi ei yksinkertaisesti ole.

Olen tutkimuksessani pohtinut (monien muiden tutkijoiden, esim. Guttorm 2014; Hakala 2007; Kurki & Brunila 2014; St. Pierre 1997, lisäksi), mikä tai millaiset asiat voidaan laskea aineistoksi. St. Pierre (1997) on ehdottanut tunne-, aisti-, uni-, ja palauteaineiston kategorioita kuvaamaan niitä tutkimuksen aineistoja, joita perinteiset aineistonkuvaustavat eivät tunnista. Tästä tietenkin seuraa, ettei myöskään metodeja tällaisten aineistojen tuottamiseksi ole kovin helppo nimetä. Jos esimerkiksi kirjoittamista ajatellaan Richardsonin (1994) tavoin metodina, kuinka tällaisen menetelmän tuottama ajattelu olisi selitettävä tutkimusraportissa. Tai mihin sijoittaa tutkimuksen alku ja loppu, jos käsityksemme ajasta ei ole lineaarinen? Miten tällöin voimme kuvata tutkimusprosessin vaihe, vaiheelta edenneenä lineaarisena prosessina? Ajan muutoksen myötä myös käsitys paikasta ja tilasta muuttuu. Tällöin kysymys kuuluukin, missä ja milloin tutkimus on/tapahtuu. Jos ajatus paikantuneesta tiedosta viedään äärimmilleen, St. Pierre ja Pillow kysyvät, voiko jokainen tutkija silloin luoda oman määritelmänsä tutkimuksesta ja tutkimusprosessista ja eikö niin toisaalta ole aina tehty. (St. Pierre & Pillow 2000, 10.) Validiteetin kaltaiset käsitteet tosin on silloin hylättävä (ja mielelläni niin teenkin), mutta tutkimuksen eettisyys ja poliittisuus saavat yhä suuremman merkityksen.

Deborah Britzman (2000, 27) listaa kolme ”myyttistä” ominaisuutta, jotka ovat luonnehtineet etnografista tutkimusta. Ensinnäkin, etnografian ajatellaan olevan sekä prosessi että tämän prosessin tuote. Erilaisten menetelmien avulla kerronnal-

listetaan kulttuuria, jonka pohjalta teksti syntyy. Toiseksi, hyvä etnografinen teksti kertoo tarinoita, jotka sisältävät kaunokirjallisia elementtejä. Etnografiat lupaavat siis ainakin implisiittisesti miellyttäviä lukukokemuksia. Kolmanneksi, etnografia vie lukijan ”maailmaan” paljastaakseen kulttuurista tietoa tietystä paikasta ja ajasta, siten, kuin se on sen asuttamien subjektien kautta eletty. Pääsy tähän maailmaan vakuuttaa lukijoille, että he voivat kuvitteellisesti astua siihen ja toimia siellä ikään kuin paikallisina asukkaina tai ainakin ymmärtää välttämättömyydet, joita tarvitaan kyseiseen kulttuuriin sulautumiseksi.

Britzmanin mukaan nämä ominaisuudet ovat vietteleviä niiden suoman vallan vuoksi. Ne sisältävät uskomuksen ja odotuksen siitä, että etnografi on kykenevä tuottamaan totuutta ”siellä olon” kokemuksensa vuoksi ja että lukija on vastaanottavainen tekstin totuudelle. Kokemus saa tällöin jonkin suuren ja alkuperäisen aseman. Etnografia ikään kuin kuljettaa kielessään mukanaan todistusta ”sieltä jostakin”. Tällaisessa Britzmanin, mielestäni tosin hieman yksinkertaisten, kuvaamassa valtaviirran modernissa versiossa etnografia nojaa kirjoittajan ja lukijan rationaalisuuteen ja pysyvyyteen sekä ristiriidattomaan subjektiin, joka sanoo mitä tarkoittaa ja tarkoittaa mitä sanoo. (Britzman 2000, 28.)

Britzman haluaa jälkistrukturalistisiin teorioihin nojaten asettaa empirismin, kielen ja ymmärtämisen vaikutusvallan kyseenalaiseksi. Samalla hän myöntää, ettei modernin kielestä ja käsitteistä pääse eroon ja siksi hän kutsuukin lukutapaansa syyllisyydentuntoiseksi. Tällainen lukutapa mahdollistui, kun hän kykeni tunnistamaan ja tekemään näkyviksi käyttämänsä kategoriat sekä erottamaan ”oman äänensä” tutkimuksen osallistujien ”äänestä”. Lukutapa toki asettaa tutkijan alttiiksi syytöksille tulosten ohjailemisesta tai siitä, että tutkija tuomitsee luomiaan hahmoja tavoilla, jotka eivät vastaa osallistujien omaa elettyä kokemusta. Britzmanin mukaan näitä syytöksiä ei voi paeta, sillä tutkijan kiinnostuksen kohteet ja kysymykset, joita hän aiheelleen esittää eivät useinkaan ole samoja, joiden mukaan tutkimukseen osallistuneet ihmiset aiheetta jäsentävät. Tämän vuoksi etnografinen kirjoittaminen tai kertomisen käytännöt eivät voi olla jo olemassa olevien todellisuuksien vangitsemista. Sen sijaan kyse on erityisten totuuden versioiden luomisesta ja siitä, miten jotkut totuudet tulevat luonnollistetuiksi tietona. (Mt., 38.) Esimerkiksi tasa-arvotyöhön osallistuvan ja sitä samalla tutkivan tutkijan oletetaan helposti olevan tutkimuksessaan kiinnostunut nimenomaan siitä, kuinka hyvin lainsäädännön velvoitteita vastaavan tasa-arvosuunnitelman työryhmä onnistuu laatimaan tai kuinka onnistuneesti suunnitelman tavoitteet saadaan pantua toimeen.

Britzmanin esiin nostamiin ongelmiin on etsitty feministisessä(kin) etnografiassa monenlaisia ratkaisuja. Tiedon paikantuneisuuden ja osittaisuuden esiintuomiseksi tutkijat ovat käyttäneet esimerkiksi erilaisia tekstuaalisia strategioita, joiden avulla on ollut mahdollista näyttää lukijalle tutkimustiedon tuotettu luonne ja totuuden moniäänisyys ja -kerroksellisuus. Latherin (2007, 37) mukaan tällaisiin strategioihin liittyy sekä mahdollisuuksia että rajoitteita. Kokeileva kirjoitta-

minen voi toisinaan tuudittaa tutkijan uskomaan, että valtaan ja tietoon liittyvät ongelmat on tekstuaalisin menetelmin ikään kuin hoidettu ja ”tietävän tutkijan” positioon kuuluva syyllisyys parannettu. Lather korostaa eräänlaisen kaksinker- taistetun epistemologian merkitystä. Sen omaksuminen tarkoittaa, että tekstistä tulee representaation epäonnistumisten paikka, jossa tekstuaaliset kokeilut eivät merkitse niinkään ongelmien ratkaisua kuin koko representaation ajatuksen hanka- loittamista. Kun tieto ymmärretään diskursiivisena, ollaan ikään kuin jo menetetty mahdollisuus viattomuuteen. Tämä tarkoittaa tutkijan vastuullisuutta viattomuus- dettomassa tilassa, asettumista yhtä aikaa osalliseksi ja vastahankaan. (Mt., 38.)

Lather sanoo Butleriin (1993) viitaten, ettei tietämisemme rajoihin keskittyminen kuitenkaan riitä. Rajat tulisi kyetä ylittämään ja luomaan sitten jotakin uutta. Ongelmia ei ratkaista ”paremmalla metodologialla”, joka voi vain saada sivuut- tamaan epistemologiset ongelmat vaan myöntämällä epistemologisten epäonnis- tumisten välttämättömyys. Epäonnistumisen käytäntönä tällainen myöntäminen tarkoittaa tietämisen rajallisuuden kohtaamista silloin, kun usko valmiisiin kerto- muksiin ja ennustettaviin käsikirjoituksiin ei ole mahdollista. (Viswesvaran 1994, 98.) Kamala Viswesvaran luokin eräänlaisen huijarietnografin hahmon, joka myön- tää onnistumisen ja epäonnistumisen välisen erottelun häilyvyyden. Samalla hän tietää, ettei voi olla haaveilematta dialogin, yhdessä puhumisen mahdollisuudesta, eikä toivomatta voivansa puhua toisten puolesta. (Mt., 100.)

4.1.2 Aineistojen kanssa kuljeskelua

Olen kutsunut tutkimustani kuljeskeleväksi, nomadiseksi tutkimuksen tekemisen tavaksi. Nomadinen ajattelu korostaa paikantumisten liikkuvaa luonnetta, olemista jatkuvana tapahtumisena, jota diskursiivinen valta ei koskaan pysty täysin tavoit- tamaan (Braidotti 2011, 31). Kuljeskelun ajatus on peräisin espanjalaiskollektiivi Precarias a la derivalta (2009) ja se korostaa arkipäiväisen toiminnan poliittisuutta ja uusien yhteyksien etsimistä tutkimuksen ja aktivismin välille. Kuljeskelun me- taforan avulla olen myös halunnut korostaa tutkimuksen tiedon muodostumista liikkeenä eri aikojen ja paikkojen välillä. Olen kokenut sen tässä mielessä kentän käsitettä osuvammaksi, sillä kentän metafora ohjaa mielestäni ajattelemaan tutki- muksen paikkoja ja tiloja rajattuina ja toisistaan erillisinä.

Tutkimukseni aineistot ovat muodostuneet tasa-arvotyöryhmissä, haastattelut- tilanteissa, tasa-arvotapahtumissa, kyselyn tuloksissa ja internetissä kuljeskellen. Olen keskustelluttanut kokousäänitteitä, haastatteluja, havaintomuistiinpanoja ja kyselyn tuloksia keskenään sekä monenlaisten käsitteiden ja politiikkadokument-

tien ja tasa-arvosuunnittelun oppaiden kanssa¹³. Aineistot ovat syntyneet kokoushuoneissa, luokkahuoneissa, työhuoneissa, linja-autoissa, auditorioissa, jumpasaleissa ja sähköisissä kyselylomakkeissa, tekstinkäsittely- ja tilasto-ohjelmissa. Ja tietenkin tapani ajatella tutkimusaiheittani ja -aineistojani on muodostunut monilla kielillä käydyissä keskusteluissa ystävien ja kollegojen kanssa, luennoilla ja seminaareissa sekä lukemieni tieteellisten ja kaunokirjallisten tekstien parissa, sellaisenkin, joihin en missään kirjoittamassani koskaan tullut viitanneeksi. Olen myös ollut mukana tasa-arvotyöryhmässä yliopistolla, toiminut ryhmän puheenjohtajana ja työskennellyt tasa-arvon edistämiseen teknologia-alalla että opettajankoulutuksessa tähtäävissä projekteissa. Näiden luettelonomaisten luonnehdintojen tarkoituksena on yrittää tehdä edes osittain näkyväksi sitä rajatonta ”kenttää”, jossa varmasti kaikki tutkimuksissa tietona esitetty aina muodostuu, mutta jota harvemmin on tapana tutkimusraportissa eksplikoida, ja josta seuraavassa numeerisesti kuvattu ”varsinainen tutkimusaineisto” on vain murto-osa. Toisin sanoen maailmassa olemista ja siellä toimista (ks. Guttorm 2014).

Positioni suhteessa eri aineistoihin on niin ikään vaihdellut, olen ollut vieraileva tutkija, haastattelija, kutsuttu asiantuntija ja toimeksiannosta selvitystä tekevä tutkija. Toimeksiannota tuotetut kyselyaineistot ovat tietenkin paljon etäisempiä kuin havaintomuistiinpanojen tai tutkimuspäiväkirjojen merkinnät. Olen tutkijanurani eri vaiheissa muuttunut tutkijana ja käsitykseni siitä, mitä tutkimuksen tekeminen on ja voi olla, ei ole pysynyt samana. Samoin suhteeni aiheeseeni ja aineistoihin on muuttunut ja aineisto ja aihe tietenkin siinä mukana. Kokousäänitteessä kuuluva kuuden vuoden takainen ”tutkijääni” tuntuu tulevan aivan toisesta todellisuudesta.

Edellä mainittujen lähtökohtien ottaminen vakavasti tuottaa vaikeuksia kirjoittaa totuttuun tapaan niin sanotusta empiirisestä aineistosta. Aineistoa lukiessaan ja siitä kirjoittaessaan tulee helposti luoneeksi yksilöityjä toimijoita, joista analysoidut merkitykset ovat lähtöisin. Ja toisaalta tällaisen lukutavan välttäminen voi näyttää toimijuuden viemiseltä tutkimukseen osallistuneilta ihmisiltä. Ja näinhän jälkistrukturalistinen ote todella tekeekin silloin, jos toimijuus ja kokemukset ymmärretään autenttisenä ja yksilöstä lähtevänä.

Joan Scottin mukaan kokemukset ovat aina jo tulkintoja ja jatkotulkinnoille avoimia (1991, 37). Kun kokemuksia ei pidetä itsestään selvinä tai alkuperäisinä toiminnan selittäjinä, kiinnittyy huomio siihen, miten kokemus tietona tuotetaan. Toisin sanoen kokemuksia ei tästä lähtökohdasta oteta tiedon lähteenä vaan analyysin kohteena. Subjektien olemassaoloa ei tällöin kielletä, mutta huomio kiinnitetään prosessiin, jossa ne muodostuvat. (Mt. 37–38.) Kun ihmisen kokemukset muodostuvat moninaisten diskurssien välittäminä ja ovat siten ristiriitaisia, tulisi

13 Tällaista erilaisten aineistojen tuottamista ja lukemista rinnakkain on kutsuttu myös monipaikkaiseksi etnografiaksi (multi-sited ethnography) (Epstein ym. 2013; Honkasalo 2011; Lahelma ym. 2014).

kokemusten analysoinnissa tunnistaa tämä ristiriitaisuus, tulkintojen vastakohtaisuudet, moninaisuudet ja yhtäaikaaisuudet.

Elizabeth Adams St. Pierren (2009) kirjoittaa, että hankaluudet subjektiviteetin, toimijuuden ja kokemuksen käsitteiden kanssa ovat jäljitettävissä hankaluuksiin kielessä. Kieli ei hänen mukaansa voi kuljettaa merkityksiä yhdeltä yhtenäiseltä subjektilta toiselle, esimerkiksi haastattelussa. St. Pierre viittaa Butlerin (1987) mainitsemien ”harhalaukausten” yleisyyteen tavallisessa puheessa, mikä hänen mukaansa johtaa siihen, ettei ääni sinänsä voi tuottaa todisteita, joiden varaan tutkimuksen väitteet voisi rakentaa. Ihmiset sanovat kaikenlaista, joten miksi puhe tulee kohde- luksi autenttisempänä aineistona kuin vaikkapa se, mitä kirjoitetaan tai piirretään? Toisaalta ääni kaikessa tämänhetkisyysessään katoaa saman tien ja yritykset sen tallentamiseksi ovat tuomittuja epäonnistumaan. Missä ja milloin on esimerkiksi haastattelu? Tapahtuuko se aika/tilassa, jossa virallinen haastattelu on nauhoitettu vai jatkuuko se epävirallisissa keskusteluissa osallistujien kanssa muissa tiloissa ja muina aikoina, haastattelua äänitteeltä kuunnellessa vai litteraatiota lukiessa? (St. Pierre 2009, 222; myös Tolonen & Palmu 2007; Palmu 2007.)

Jaques Derridan (2003/1972) esiin nostama ajatus läsnäolon metafysiikasta tekee ongelmalliseksi laadullisen tutkimuksen oletuksen, jonka mukaan tutkimuksen tulokset perustuvat ”siellä oloon” ja kasvotusten tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Tutkimuksessa ääni otetaan usein esidiskursiivisena ja tutkimusta tekevään subjektiin suhtaudutaan siten, kuin se todella olisi läsnä aineistossaan, puhuessaan osallistujien kanssa ja havainnoidessaan heitä. Fonosentrismissä läsnäoloon suhtaudutaan keskeisimpänä, perustavana periaatteena (Culler 1982, St. Pierren mukaan), jolloin merkitsijät ikään kuin ilmaantuvat äänessä spontaanisti syntyvinä ajatuksina. Ja koska äänessä kuuluu puhujan hengitys, alamme uskoa sen olevan kaikista puhtain, suorin ja autenttisin kommunikaation muoto. (St. Pierre 2009, 223.)

Kuitenkin haastattelu- ja kokousäänitteissä kaikki ikään kuin asiaankuulumaton kertoo myös siitä, että jotakin jää aina sanomatta ja tavoittamatta. Siten hiljaisuus ja kaikenlainen ei-puhe aineistossa pakenee analyysia (MacLure ym. 2010, 498). Naurut, äänenpainot, huokaukset ja puheen puuttuminen äänitteissä saavat toivomaan, että pysähtyminen juuri siihen hetkeen olisi joskus ollut mahdollista (Derrida 2003/1972). Maggie MacLure kumppaneineen (2010, 498) viittaa tätä pohtiessaan Derridaan (1998), jonka mukaan merkityksiä ja selityksiä hakevan analyysin rinnalla voidaan silti myöntyä dekonstruktion jatkuvaan tapahtumiseen, järkeilyjemme samanaikaiseen purkautumiseen.

Erittelen seuraavaksi tarkemmin osajulkaisuissa käyttämäni tutkimusaineistojen syntyä.¹⁴

Tutkijana tasa-arvotyöryhmässä

Tutkimukseni keskeisimmäksi ”varsinaiseksi” aineistoksi muodostui kahden toisen asteen oppilaitoksen, ammatti-instituutin ja lukion, tasa-arvotyöryhmissä vuosina 2009–2011 yhdessä työryhmien muiden jäsenten kanssa tuotettu materiaali. Näistä etenkin ammatti-instituutin työryhmässä tuotetun aineiston parissa lienevät syntyneen tämän tutkimuksen keskeisimmät oivallukset. Osallistuin tasa-arvotyöryhmien kokouksiin keskustellen käsillä olleista teemoista, esittäen kysymyksiä ja tehden havaintomuistiinpanoja. Tutustuin jonkin verran myös oppilaitosten muuhun toimintaan, ja olin mukana muuan muassa henkilöstölle järjestetyssä tasa-arvotemaisessa keskustelutilaisuudessa, viestinnän oppitunnilla ja yhteistoimintaryhmän kokouksessa. Oppilaitoksissa tuotettu tutkimusaineisto käsittää etnografisia havaintomuistiinpanoja työryhmien kokouksista (yksitoista ammatti-instituutista ja kolme lukiosta), kokousäänitteitä, kokousmateriaaleja kuten esityslistoja ja muistioita, tasa-arvosuunnittelun tueksi kerättyä tilastoaineistoa sekä kummankin oppilaitoksen tasa-arvotyöryhmän haastattelun ja ammatti-instituutin oppilaskunnan hallituksen haastattelun.

Ammatti-instituuttiin, jonka tasa-arvotyöryhmän toimintaan myöhemmin osallistuin, menin ensin keväällä 2009 tekemään haastattelua siksi, että olin saanut heidän tasa-arvosuunnittelustaan vinkin eräästä toisesta ammattioppilaitoksesta. Haastattelussa olivat läsnä rehtori sekä pian perustettavan tasa-arvotyöryhmän puheenjohtaja, tuleva tasa-arvovastaava. Haastattelun kuluessa selvisi, että ko. oppilaitos oli aloittamassa henkilöstöpoliittisen tasa-arvosuunnitelman päivittämisen ja että siihen asti puuttunut toiminnallinen tasa-arvosuunnitelma oli myös tekeillä. Pyysin saada osallistua uuden tasa-arvotyöryhmän toimintaan ja rehtori pitkin sitä heti hyvänä ideana. Työskentely aloitettiin seuraavana syksynä¹⁵. Ensimmäisessä kokouksessa esittelin tutkimukseni lähtökohtia ja korostin, etten ole tutkimuksessani kiinnostunut siitä, kuinka hyvin tasa-arvosuunnittelussa tullaan onnistumaan vaan yleisemmin siitä, millä tavoin suunnitelmia tehdään ja miten ryhmässä työskennellään.

14 Ks. liite 3 eri aineistojen käytöstä artikkeleissa. Tällaista numeerista ja autenttisuuteen pyrkivää esitystapaa voi hyvällä syyllä pitää ristiriitaisena edellä kuvaamiini epistemologisiin lähtökohtiin nähden. Toisaalta nomadisen tutkimuksen näkökulmasta ristiriidaton oikeaoppisuus ei ole edes mahdollista ja epäonnistumisten kanssa voidaan elää (esim. Lempiäinen 1997), mikä ei kuitenkaan poista tämän kaltaiseen aineiston esittämisen ongelmallisuutta

15 Ammatti-instituutin ryhmässä oli mukana kaksi alaikäistä opiskelijaa, joiden vanhemmilta sain suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Lukion johtoryhmän opiskelijaedustajat olivat täysi-ikäisiä. Kummankin työryhmän jäsenet myös allekirjoittivat tutkimussopimukset, jossa kerroin aineiston tulevasta käytöstä ja osallistujien anonyymiteettisuojusta. Lisäksi sain osallistujilta suullisen suostumuksen kokousten äänittämiin.

Lukioon, jonka työryhmän työskentelyyn osallistuin vain muutaman kerran, otin yhteyttä keväällä 2009 pyytääkseni heiltä haastattelua. Kun kävi ilmi, että tasa-arvosuunnittelua oltiin sielläkin vasta aloittamassa, pyysin päästä mukaan tasa-arvotyöryhmän kokouksiin. Tämä sopi rehtorille hyvin. Tasa-arvosuunnittelu ja suunnitelman laatimisen hoiti lukion johtoryhmä, jossa oli mukana myös kaksi edustajaa oppilaskunnasta. Ryhmän kokouksissa käsiteltiin näin ollen muitakin kuin tasa-arvotyöhön kuuluvia asioita, joihin käytettiin hieman tilanteesta riippuen noin puolet kokousajasta. Ryhmän alkaessa käsitellä muita kuin tasa-arvotyöhön kuuluvia asioita suljin äänittimen tai lähdin pois kokouksesta.

Ammatti-instituutin työryhmään verrattuna olin lukion ryhmässä enemmänkin vierailtava havainnoitsija; näkemyksiäni ei juuri kysytty tai asiantuntemukseeni vedottu. Muutaman kokouksen jälkeen päätinkin lopettaa kokouksiin osallistumisen, mutta pyysin siitä huolimatta rehtoria edelleen lähettämään kokousmateriaaleja ja muuta tietoa työskentelyn kulusta. Päädyin tähän siksi, että havaitsin ammatti-instituutissa muodostuvan aineiston olevan tutkimukseni kannalta hedelmällisempi. Olin lisäksi tehnyt jo haastatteluja muissa lukioissa, joten kummankin työryhmän työskentelyyn osallistuminen ei tuntunut enää tarpeelliselta. Haastattelin lukion työryhmän jäseniä kuitenkin työskentelyn keskivaiheilla.

Ammatti-instituutin työryhmäläisiä haastattelin vasta työskentelyn loppupuolella (keväällä 2011), kun olin osallistunut ryhmän toimintaan noin puolentoista vuoden ajan (ryhmän opiskelijajäsenet eivät osallistuneet haastatteluun). Tästä haastattelusta muodostuikin pitkä ja monipolvinen keskustelu, jonka aikana kävimme läpi sekä tutkimukseni (sen hetkisiä) tuloksia että ryhmäläisten kokemuksia tasa-arvotyöstä ja työryhmän työskentelystä. Alustavien tutkimustulosten pohtiminen ryhmäläisten kanssa oli erittäin hyödyllinen mutta myös hankalan tuntainen tilanne (ks. myös esim. Hakala 2007). Keskustelu herätti monia kiinnostavia tutkimukseen ja valtaan liittyviä kysymyksiä, joita lähdin myöhemmin pohtimaan tarkemmin artikkelissa III ja V.

Kuraattori on vastassa aulassa, vie oppilaskunnan tilaan, jossa opiskelijat odottelevat pöydän ympärillä. Osa istuu nojatuoleissa, osa tuoleilla pöydän ääressä. Moikkaan kaikkia, kuraattori lähtee pois tilasta. Alan järjestellä äänitintä, siirretään pöytää, jotta saadaan johto riittämään. Esittelen itseni, kerron tutkimuksestani ja aloitan sitten kysymysten esittämisen. Opiskelijat ovat ensin vaisuja, oikealla puolellani nojatuolissa puolittain makaava poika puhuu ensin. Muut hymyilevät ja vilkuilevat toisiaan, hymyilyä ja vilkuilua jatkuu haastattelun ajan. Jossain vaiheessa opiskelijat intoutuvat puhumaan enemmän.

(Muistiinpanot ammatti-instituutista, kevät 2011)

Haastattelin lisäksi ammatti-instituutin oppilaskunnan jäseniä alkuvuodesta 2011. Järjestin haastattelun koulun kuraattorin välityksellä, sillä hän oli myös tasa-arvotyöryhmän jäsen ja tuki oppilaskunnan toimintaa. En tiedä, millaisia neuvotteluja haastatteluun osallistumisesta oli käyty, mutta kaikki oppilaskunnan jäsenet (seitsemän opiskelijaa) olivat paikalla. Pienen alkukankeuden jälkeen keskustelua käytiin melko vilkkaasti.

Haastattelu poikkesi muista tutkimustani varten tekemistä haastatteluista sen vuoksi, etteivät opiskelijat yhtä lukuun ottamatta, olleet osallistuneet tasa-arvotyöryhmän toimintaan. Tasa-arvosuunnittelusta oli kyllä opiskelijoiden kesken puhuttu, mutta kaiken kaikkiaan oppilaskunnan jäsenet eivät kovin paljon tienneet siitä, mitä tasa-arvotyöryhmä oli tehnyt tai miten tasa-arvosuunnittelun avulla voisi vaikuttaa koulun käytäntöihin. Keskustelimme reilun puolen tunnin mittaisen haastattelun ajan pääasiassa opiskelijoiden näkemyksistä siitä, millainen olisi tasa-arvoinen koulu ja millaisia epätasa-arvoisia käytäntöjä heidän mielestään oppilaitoksen eri osastoilla oli. Tarkastelinkin siksi artikkelissa II opiskelijoiden haastattelua omana kokonaisuutenaan mutta kuitenkin suhteessa siihen, miten opiskelijoiden osallistumisesta oli kyseisen ammatti-instituutin tasa-arvotyöryhmässä puhuttu (ks. myös Rastas 2010, 71).

Anna Rastas (2010) puhuu emansipatorisesta tiedonintressistä, joka pyrkii siihen, että itse tutkimukseen osallistuminenkin voisi saada aikaan muutosta. Tällainen osallistujien valtautumiseen tähtäävä pyrkimys voi olla ongelmallinen (ks. artikkeli V) etenkin silloin, jos tutkija on etukäteen määritellyt, millainen muutos tutkimukseen osallistuvien kannalta olisi tarpeellista tai toivottavaa. Katsoin kuitenkin tarpeelliseksi haastattelun aikana tuoda esiin, millaisia mahdollisuuksia opiskelijoilla saattaisi olla tasa-arvosuunnittelun avulla vaikuttaa heidän kertomiinsa ongelmiin. Pyysin myös luvan kertoa näistä ongelmallisista käytännöistä muille tasa-arvotyöryhmän jäsenille seuraavassa kokouksessa.

Haastattelussa opiskelijat toivat esiin eriarvoistavia käytäntöjä ja esimerkiksi sukupuoleen liittyvää eriarvoista kohtelua enemmän, kuin haastatellut opettajat. Mahdollisesti tutkijalle oli helpompi puhua ongelmista kuin opettajille sekä siksi että tutkija niistä erikseen kysyi ja asettui kuuntelemaan (myös Niemi 2015; Mietola 2014), mutta myös tutkijan epämääräisten ja oppilaitoksen hierarkkisten positioiden ”väleissä” tai rajoilla liikkuvien paikantumisten vuoksi (esim. Lappalainen 2006; Palmu 2007). Opiskelijat olivat myös hyvin tietoisia koulun hierarkioista ja omasta paikantumisestaan suhteessa opettajiin.

Haastatteluja

Tasa-arvotyöryhmiin osallistumisen ja ryhmien jäsenten haastattelujen lisäksi tein seitsemän haastattelua (yhteensä 20 henkilöä) oppilaitoksissa, joissa tasa-arvosuun-

nittelua oli tehty jo jonkin aikaa¹⁶. Haastattelut toteutettiin syksyn 2008 ja kevään 2010 välisenä aikana. Oppilaitoksista neljä oli lukioita ja kolme ammatillisista oppilaitosta, yhtä lukuun ottamatta kaikki haastattelut olivat pari tai ryhmähaastatteluja, yhdessä haastattelussa mukana oli vain lukion rehtori. Opiskelijoita haastatteluissa ei ollut mukana. Tein kuitenkin erään lukion tasa-arvotapahtumaan osallistumisen yhteydessä kyseisen lukion oppilaskunnan haastattelun, mutta päädyin jättämään sen aineiston runsauden vuoksi pois tutkimuksen varsinaisesta aineistosta. Lisäksi tein kaksi opetushallinnon edustajan haastattelua, mutta nekään eivät edellä mainitusta syystä tulleet osaksi analysoimaani aineistoa. Nämä pois jätetyt haastattelut ovat kuitenkin auttaneet muodostamaan käsitystä tutkimusaiheestani ja siitä koulutuspoliittisesta ja oppilaitosympäristöstä, johon tutkimukseni sijoittuu.

Tutkimustani varten haastattelemi henkilöt valikoituivat melko sattumanvaraisesti siten, että etsin internetistä tietoa lukioista ja ammattioppilaitoksista, joissa tasa-arvosuunnittelua oli tehty. Otin yhteyttä oppilaitoksen rehtoriin tai tasa-arvovastaavaan (jos sellainen oli nimetty) ja pyysin päästä haastattelemaan tasa-arvotyöryhmän jäseniä, mieluiten ryhmähaastatteluna. Osa oppilaitoksista kieltäytyi haastattelusta tasa-arvosuunnitelman keskeneräisyyteen tai kiireisiin vedoten, mutta niissä, joihin pääsin haastattelemaan, haastatteluun osallistui yleensä kaksi tai kolme tasa-arvotyöryhmän jäsentä. Haastatelluista suurin osa oli opetushenkilökuntaan kuuluvia (suurin osa naisia), neljä oppilaitosten rehtoreita (kolme miestä ja yksi nainen). Haastateltujen joukossa oli myös kaksi opintojenohjaajaa, yksi kuraattori sekä muutama hallintohenkilöstön edustaja (naisia). En ole haastatteluaineistoja analysoidessani luokitellut haastateltuja (oletetun juridisen) sukupuolen mukaan, koska halusin välttää aineistoista tekemiäni tulkintojen kiinnittymisen tutkimukseeni osallistuneiden henkilöiden sukupuoleen (ks. Lempiäinen ym. 2012, 9). Olen kuitenkin artikkeleissani pohtinut sukupuolta osana tasa-arvosuunnittelussa muodostuvia valtasuhteita, esimerkiksi työnjakoon ja opiskelijoiden osallistumiseen liittyen.

Kaikissa oppilaitoksissa oli voimassa oleva henkilöstöpoliittinen tasa-arvosuunnitelma. Toiminnallinen tasa-arvosuunnitelma oli yhtä lukuun ottamatta kaikissa oppilaitoksissa. Tasa-arvosuunnitelmien laadinnasta oli haastattelijan tekohetkellä alle kaksi vuotta ja kaikissa oppilaitoksissa kyseessä oli niiden ensimmäinen varsinainen tasa-arvosuunnitelma. Kumpaankin tasa-arvosuunnitteluun oli ryhdytty oppilaitoksissa yhtä aikaa, mutta kolmessa haastatteluuihin osallistuneessa oppilaitoksessa suunnitelmaprosessit oli päätetty eriyttää.

Haastattelutilanteet etenivät siten, että aluksi kerroin haastateltaville yleisesti tutkimusaiheestani. Kerroin myös, että olin itse ollut mukana laatimassa tasa-arvosuunnitelmia. Tämän jälkeen kerroin lyhyesti haastattelun teemoista. Korostin,

16 Ks. Liite 1 haastattelupyynnö ja liite 2 haastattelurunko.

että haastattelut tullaan käsittelemään tutkimusraportissa ja artikkeleissa anonyymisti, allekirjoitimme lisäksi tutkimussopimuksen, jossa sovimme haastattelujen käytöstä. Yhtä lukiossa tekemääni haastattelua varten hain tutkimusluvan, koska haastattelussa oli tarkoitus olla mukana myös opiskelijoita. Heistä kukaan ei kuitenkaan tullut paikalle.

Toin haastattelun aluksi myös esiin, etten tutkimuksessani ole kiinnostunut arvioimaan, kuinka hyvin tai huonosti tasa-arvosuunnittelussa on onnistuttu vaan olen kiinnostunut tasa-arvosuunnitelman laadinnan prosessista, sen yhteydessä käydyistä keskusteluista ja tasa-arvotyöryhmän toimintatavoista. Toivoin tämän edesauttavan sitä, että haastateltavat eivät kokisi tarpeelliseksi yrittää pukea kokemuksiaan menestystarinan muotoon. Suurin osa haastatelluista puhuikin tulkintani mukaan varsin kaunistelemattomasti tasa-arvotyön vaiheista ja toivat esiin niin myönteisiä kuin hankaliakin hetkiä ja tunnelmia. On toki muistettava, ettei missään haastattelussa läsnä ollut koko tasa-arvotyöryhmä, joten kuvaukset työskentelystä ja oppilaitoksessa käydyistä keskusteluista ovat pääasiassa opettajiksi ja tasa-arvotyöstä vastuussa oleviksi henkilöiksi paikantuneiden ihmisten kokemuksia ja näkemyksiä. Etenkin rehtorin positiosta puhuvat haastatellut pyrkivät selittämään tasa-arvosuunnittelun myötä esiin tulleita ongelmia sellaisiksi, joille oppilaitos ei syystä tai toisesta mahda mitään. Eriarvoistavista käytännöistä ja tasa-arvotyöhön liittyvistä ongelmista puhuttiin tulkintani mukaan vapautuneemmin silloin, kun rehtori ei ollut haastattelutilanteessa mukana.

Teemahaastattelussa haastattelu etenee yksityiskohtaisten kysymysten sijaan tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Haastattelussa otetaan huomioon myös se, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa ja haastattelutilanteessa voidaan luoda uusia ja yhteisiä merkityksiä. Puolistrukturoiduissa teemahaastatteluissa aihepiiri on kaikille haastateltaville sama, mutta kysymysten muoto ja järjestys saattaa vaihdella eri haastateltujen kanssa. (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 48–49.) Myös jonkin aihepiirin korostuminen ja tutkijan esittämät lisäkysymykset vaihtelevat haastattelusta toiseen. Olin laatinut haastattelurungon, joka rakentui väljästi viiden teeman varaan. Tasa-arvosuunnittelu ja tasa-arvotyöryhmän työskentely olivat minulle jo tutkimusta aloitellessani tuttuja, joten haastattelukysymykset syntyivät vuoropuheluna aiempien kokemusteni, lukemieni oppilaitosten tasa-arvosuunnitelmien ja muiden tasa-arvosuunnittelua koskevien tekstien kanssa. Teemat olivat haastateltavan oma tausta, tasa-arvotyön aloittaminen oppilaitoksessa, työryhmän työskentely, tasa-arvosuunnitelman toteutus ja tasa-arvo yleisemmin kouluissa. Näiden teemojen alle olin tehnyt useita tarkentavia kysymyksiä. Monesti kuitenkin kävi niin, että keskustelu eteni omalla painollaan ja haastateltavat tulivat vastanneeksi laatimiini kysymyksiin ennen kuin olin ehtinyt niitä kysyä (myös Niemi 2015).

Tasa-arvosuunnittelun vaiheet ja työryhmän työskentely olivat minulle varsinkin viimeisten haastattelujen tekohetkellä työryhmien toimintaan osallistumisen myötä sikäli ajankohtaista, ettei haastattelurunkoon siitäkään syystä kovin paljon tarvin-

nut tukeutua. Tasa-arvotyöryhmien toimintaan osallistuminen myös jonkin verran tarkensi tai ohjasi haastatteluissa esittämiäni kysymyksiä, jolloin osallistuminen ja haastattelujen tekeminen limittyivät toisiinsa. Siten myös tutkimusaineiston analyysin voi siten katsoa olleen käynnissä jo aineistoa tuotettaessa. (Huttunen 2010; Mietola 2014; Palmu 2007.) Eniten aikaa käytimme työryhmän työskentelystä ja tasa-arvosuunnitelman laatimisesta keskusteluun. Tämä johtui sekä omasta kiinnostuksestani että siitä, että suunnitelman laatimisesta ei ollut oppilaitoksissa vielä kovin pitkä aika ja työryhmän työskentely oli joko edelleen käynnissä tai ainakin haastateltavilla tuoreessa muistissa. Olin tutustunut oppilaitosten tasa-arvosuunnitelmiin etukäteen ja halusin tietää, millaisia keskusteluja suunnitelmaan valittujen teemojen taustalla oli.

Oppilaitoksissa ei vielä ollut ehtinyt kertyä kovin paljon kokemuksia tasa-arvosuunnittelun toimeenpanosta, vaikka siitäkin toki haastatteluissa tuli esimerkkejä. Haastattelurungon viimeiseen osaan eli pohdintaan siitä, millainen tasa-arvoinen koulu voisi olla, käytettiin vähiten aikaa ja joissakin haastatteluissa jätin sen kokonaan pois, jos haastattelu oli muuten jo kestänyt pitkään.

Haastateltavat suhtautuivat minuun pääasiassa kuin tasa-arvosuunnittelun asiantuntijaan, he saattoivat esimerkiksi tarkistaa joitakin termejä tai tasa-arvolain edellytyksiä minulta. He saattoivat myös haastattelun aikana todeta, että haastattelu oli palauttanut mieleen asioita, joita tasa-arvosuunnittelussa oli vielä hoitamatta (esimerkiksi suunnitelmasta tiedottaminen) (vrt. myös Gordon & Lahelma 2004). Haastatellut myös olettivat minun olevan tutkimukseni ja omien tasa-arvosuunnitteluun liittyvien kokemusteni myötä tietoinen tasa-arvotyön ongelmista ja niihin saatettiin viitata vinosti hymyillen, ”yhteisenä” tietona. Tällainen yhteyden ja samuuden muodostuminen oli tilanteista ja koski nimenomaan tasa-arvotyön tekemistä, ei esimerkiksi opettajuutta koskevaa tietoa (Tolonen & Palmu 2007). Pysin osallistumaan keskusteluun pelkkien kysymysten esittämisen sijaan myös kertomalla omista kokemuksistani ja siitä, miten muissa oppilaitoksissa tasa-arvosuunnittelua oli tehty. Etenkin toisten oppilaitosten esimerkeistä kuuleminen vaikutti olevan haastateltavista tärkeää, sillä oppilaitosten välisille tasa-arvotyötä koskeville keskusteluille ei välttämättä ollut aiemmin ollut tilaisuuksia. Etenkin pari- ja ryhmähaastattelujen selkeänä etuna oli, että haastateltavat saattoivat tukeutua toistensa muistiin asioita mieleen palauttaessaan. Haastateltavien intoutuessa keskustelemaan keskenään jättäydyin enemmän taka-alalle tai pitäydyin vain tarkentavien kysymysten esittämisessä.

Oppilaitoksissa toteutettujen haastattelujen lisäksi olen hyödyntänyt artikkelissa I haastatteluaineistoa, joka tuotettiin teknologia-alan tasa-arvohankkeessa 2005–2006 välisenä aikana. Työskentelin projektissa koordinaattorina. Kyseessä on kahden eri alan teknologiayrityksen tasa-arvotyöryhmien haastattelut (yhteensä 13 henkilöä). Kumpaakin työryhmää haastateltiin kaksi kertaa, hankkeen aluksi ennen tasa-arvosuunnitelman laadintaa ja suunnitelman laatimisen jälkeen

hankkeen lopuksi. Työryhmiin kuuluin henkilöstöjohtajien ja luottamusmiesten lisäksi tasa-arvotyöstä kiinnostuneita työntekijöiden ja toimihenkilöiden edustajia. Haastattelukysymykset laati projektin tutkija Kristiina Brunila yhdessä projektin muiden työntekijöiden kanssa. Osallistuin yhteen haastatteluun sekä haastatteluaineiston analysointiin yhdessä Brunilan kanssa. Projektissa haastatteluaineistoa hyödynnettiin projektin toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa. Yrityksissä tehtyjen haastattelujen analysointi yhdessä oppilaitoksissa tuotetun aineiston kanssa teki mahdolliseksi tarkastella tasa-arvosuunnittelua hallinnan tekniikkana, jonka seuraukset ovat erilaisissa konteksteissa samantyyppisiä. Muissa väitöskirjan artikkeleissa olen tarkastellut tasa-arvosuunnittelua ainoastaan oppilaitoskontekstissa.

Vaikka vierailin edellä mainituissa oppilaitoksissa vain kerran haastatteluja tekemässä, voidaan myös näitä haastatteluja pitää etnografisina, jos ajatellaan etnografian ”kentän”¹⁷ muodostuvan käytäntöjen kokonaisuudesta, tässä tapauksessa koulutus- ja tasa-arvopoliittisista diskursseista, tasa-arvosuunnittelusta oppilaitoksissa sekä tasa-arvotyöryhmien työskentelystä ja toiminnasta niissä. Tällöin kenttä ei mielly niinkään paikkana kuin monenlaisina, limittäin asettuvina suhteina ja niiden liikkeenä. Haastattelukysymysten muodostamiseen vaikuttivat tärkeällä tavalla kokemukseni tasa-arvosuunnittelusta ja työryhmistä (vrt. Tolonen & Palmu 2007). Samoin olen analysoinut edellä kuvaamiani haastatteluja yhdessä tasa-arvotyöryhmissä syntyneen aineiston kanssa, koska olen ajatellut niiden olevan kiinteästi sidoksissa siihen kokonaisuuteen, josta tutkimukseni aihe muodostuu (vrt. Huttunen 2010, 39–40).

Tasa-arvosuunnittelun oppaita ja kyselyaineistoja

Artikkelissa II analysoin etnografisen aineiston lisäksi oppilaitosten toiminnallisen tasa-arvosuunnittelun tueksi tuotettuja oppaita. Oppaat ovat Tasa-arvoklinikkanimisen projektin tuottamat *Tasa-arvoa oppilaitoksiin. Toimintamalleja tasa-arvosuunnittelun tueksi, Tasa-arvoisesti työelämään – näkökulmia oppilaitosten tasa-arvotyöhön ja suunnitteluun* sekä *Tasa-arvoklinikan malli. Opiskelijoita osallistava tasa-arvosuunnittelu* vuodelta 2007, Opetushallituksen tuottama *Yhteiseen ymmärrykseen tasa-arvosta* -opas vuodelta 2008 sekä Tasa-arvovaltuutetun tuottama *Naisten ja miesten välisen tasa-arvon edistäminen oppilaitoksissa* vuodelta 2010.

Kyseiset oppaat on laadittu melko pian toisen asteen oppilaitoksia velvoittavan lain voimaan astumisen jälkeen ja ne olivat tutkimukseni tekohetkellä ainoita toisen asteen oppilaitosten tasa-arvosuunnitteluun opastavia oppaita. Niiden lisäksi oli tosin saatavilla materiaalia oppilaitosten yhdenvertaisuuden edistämiseen ja

¹⁷ Etnografisessa tutkimuksessa kentän metaforan synnyttämää rajatun paikan vaikutelmaa on haastettu monin tavoin, esimerkiksi puhumalla kentästä sosiaalisista suhteista muodostuvana tilana (ks. Huttunen 2010, 40.)

syrijännän vastaiseen työhön, mutta rajasin tarkasteluni ainoastaan varinaista tasa-arvosuunnittelua koskeviin oppaisiin ja ohjeistuksiin. Analysoin oppaista sitä diskursiivista todellisuutta, jossa ymmärrys opiskelijoiden paikasta oppilaitosten tasa-arvosuunnittelun käytännöissä syntyy. En siis ollut kiinnostunut oppaista niinkään tiettyjen nimettyjen tahojen saati ihmisten tuotoksina. On kuitenkin huomioitava, että analysoimani oppaat ovat valtiollisten viranomaisten ja työmarkkinajärjestöjen kanssa yhteistyössä toimineen tasa-arvohankkeen tuottamia. Esimerkiksi opiskelijajärjestön laatiman oppaan analysointi olisi saattanut synnyttää toisenlaisia näkökulmia oppilaitosten tasa-arvosuunnitteluun.

Samaisessa artikkelissa analysoin myös tuolloin uusia ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteita vuodelta 2010. Halusin tarkastella, miten sukupuolten tasa-arvon edistäminen on niissä otettu huomioon. Opetussuunnitelman perusteiden sekä edellä mainittujen tasa-arvosuunnittelun oppaiden avulla halusin tarkastella sitä tasa-arvo- ja koulutuspoliittista ”ilmastoa” (Lappalainen 2006; Niemi 2015), jossa tasa-arvosuunnittelua oppilaitoksissa tehdään. Vaikka koulutus- ja tasa-arvopoliittiset linjaukset toki luovat osaltaan kontekstin, jossa tasa-arvosuunnittelua tehdään, ei tasa-arvotyö, kuten ei muukaan toiminta oppilaitoksissa palaudu niihin (Lahelma & Gordon 2007).

Tutkimukseni taustoittavana aineistona ja näkökulmien suuntaajana ovat toimineet Opetushallituksen kanssa yhteistyössä toteuttamieni valtakunnallisten tasa-arvosuunnittelua kartoittaneiden kyselyjen aineistot. Kyselyt toteutettiin syksyllä 2009 ja 2013. Idea osallistumisestani kyselyjen toteuttamiseen syntyi ollessani haastattelemassa Opetushallituksen edustajia edellä mainitun oppilaitoksille suunnatun tasa-arvosuunnittelun oppaan tiimoilta. Mikään taho ei ollut vielä tuolloin koonnut tietoa oppilaitosten tasa-arvosuunnittelun laajuudesta ja tasa-arvosuunnitelmien sisällöistä ja tarvitsin taustatietoa väitöskirjaani varten. Lisäksi Opetushallituksessa oltiin kiinnostuneita saamaan tietoa vastikään julkaistun tasa-arvosuunnittelun oppaan vaikuttavuudesta.

Tapasimme kevään ja syksyn 2009 aikana muutamia kertoja kyselystä OPH:ssa vastaavien henkilöiden kanssa. Tähän eräänlaiseen ohjausryhmään kuului edustajia yleissivistävän koulutuksen ja ammatillisen koulutuksen yksiköistä. Laadin kyselylomakkeesta ensimmäisen version, jota sitten muokkasimme yhdessä. Kyselyn kysymykset käsittelivät tasa-arvosuunnitelman muotoa (esimerkiksi, onko oppilaitoksessa erillinen tasa-arvosuunnitelma ja ovatko henkilöstöä ja toimintaa koskevat osat erikseen vai yhdessä), suunnitelman laatimis- tai päivitysvuotta sekä tasa-arvosuunnitelman laatimisen prosessia (keitä oli ollut mukana, oliko tasa-arvotyötä varten perustettu oma ryhmä, oliko tehty tasa-arvokyselyjä jne.) ja millaisia asioita tasa-arvosuunnitelmaan oli kirjattu. Kyselyn lopussa oli lisäksi osio, jossa tiedusteltiin kokemuksia OPH:n laatimasta oppaasta. Kysely sisälsi sekä monivalinta- että avoimia kysymyksiä. Opetushallitus vastasi kyselyn teknisestä

toteuttamisesta ja se lähetettiin kaikille lukioille, ammattioppilaitoksille ja vapaan sivistystyön oppilaitoksille.

Kyselyn tulokset saatuamme tein niistä yksikertaisia ristiintaulukoiteja esimerkiksi oppilaitoksen koon, sijainnin ja oppilaitostyyppin mukaan. Näistä alustavista tuloksista keskustelimme jälleen yhdessä ohjausryhmän kanssa ja sovimme missä muodossa ja millä tarkkuudella tulokset analysoitaisiin ja raportoitaisiin. Monivalintakysymysten vastaukset raportoitiin oppilaitostyyppin (lukio, ammatillinen oppilaitos, vapaan sivistystyön oppilaitos) mukaan ristiintaulukoiden, tilastollisia testejä aineistolle ei tehty. Avoimista vastauksista tarkastelimme etenkin, millaisiin toimiin (esimerkiksi tasa-arvokysely, tasa-arvon teemapäivä, tasa-arvosta keskustelu oppitunneilla) oppilaitoksessa oli tasa-arvosuunnittelun myötä ryhdytty ja millaisia asioita vastaajat pitivät tasa-arvotyön antoisimpina (esimerkiksi keskustelut opiskelijoiden kanssa) ja hankalimpina (henkilökunnan vastahankaisuus) puolina. Luokittelin avoimet vastaukset muutamiin kategorioihin edellä mainittujen sisältöjen mukaan.

Kysely uusittiin neljä vuotta myöhemmin syksyllä 2013. Se toteutettiin ja raportoitiin suurimmaksi osaksi samassa muodossa, joskaan tasa-arvosuunnittelun oppaan vaikuttavuudesta ei tuolloin kysytty. Raportissa (Ikävalko 2014) vertailin lisäksi jonkin verran ensimmäisen ja toisen kyselyn tuloksia keskenään sen mukaan, noudattiko oppilaitos koulutuksen järjestäjän laatimaa vai oppilaitoskohtaista tasa-arvosuunnitelmaa.

Tutkimukseni kannalta kiinnostavimmat kyselyn tuottamat (ristiriitaiset) havainnot koskivat opiskelijoiden osallistumista tasa-arvotyöhön ja tasa-arvosuunnitteluun liittyvää tehtävien jakoa henkilöstön kesken. Kyselyn vastauksissa yhtäältä kiiteltiin opiskelijoiden osallistumista ja yhteisiä keskusteluja, toisaalta opiskelijoiden osallistuminen ainakaan tasa-arvotyöryhmän toimintaan ei vastausten perusteella ollut kovin yleistä. Samoin yhteistyötä henkilöstön kesken pidettiin tärkeänä vaikka samalla henkilöstön kiinnostuksen puute ja muun muassa kyselyn työläys teki tasa-arvotyöstä hankalaa. Nämä havainnot keskustelivat kiinnostavasti tutkimushaastattelujen ja etnografisen aineiston perusteella tekemiäni havaintojen sekä hallinnan, vallan ja toimijuuden käsitteellistysten kanssa, mikä sai kiinnittämään erityistä huomiota valtasuhteisiin tasa-arvotyöryhmän toiminnassa. Näin ollen erilaiset aineistot ovat sekä täydentäneet ja syventäneet, mutta myös kyseenalaistaneet toisiaan (ks. Huttunen 2010; Lahelma & Gordon 2007).

4.1.3 Nomadinen tietäminen ja etiikka

Paikoillaan pysymättömän ja aineistojensa, käsitteidensä ja kanssakulkijoidensa mukana muuttuvan nomadisen tutkijuuden ajatus tuntuu parhaiten tavoittavan sen, millaisena tässä ja nyt käsitan tutkimuksen tekemisen ja tiedon muodostumisen. Se ei ole mikään romanttinen ja sileä käsitys, vaan rosoinen ja ristiriitoja

täynnä oleva, mutta niiden kanssa luovimaan ja toimeen tulemaan pyrkivä ote. Vaikka kuljeskelu ainakin suomenkielellä kuulostaa keveältä, riippumattomalta ja huolettomalta haahuilulta, on se (tässä tutkimuksessa) nimenomaan paikantunut, poliittinen ja eettinen ote, jonka tarkoituksena ei ole silottaa eroja ja ristiriitoja tai tehdä valtasuhteita näkymättömäksi (ks. Haraway 1991; Braidotti 2011, 300–301). Kirsti Lempiäinen onkin tuonut esiin, että Braidotti pyrkii feminististä epistemologiaa kirjoittaessaan yhdistelemään ajatuksia silloinkin, kun ne näyttävät yhteen sopimattomilta, eikä juuri välttele ristiriitoja (Lempiäinen 1997, 12).

Donna Haraway (1991) kuitenkin muistuttaa, että epistemologian tehtävä on juuri erojen erilaisuuden ymmärtäminen, mikä viittaa siihen, että kaikki erot eivät ikään kuin ole samalla viivalla tai toisiinsa verrattavia. Jotkin erot ovat leikkisämpää, jotkut kantavat mukanaan systemaattisen alistamisen historiaa. Patti Lather (2009, 23) näkee feministisen tutkimuksen eettisenä lähtökohtana yhteisesti jaetun kokemuksen ja vastavuoroisuuden problematisoinnin, tietämisen epävarmuuden. Vaikka feministisessäkin tutkimuksessa usein on tieteen konventioiden nimissä oltava tietävinään (Hakala & Hynninen 2007), en haluaisi kääntää huomiota pois niistä samanaikaisista epäilyistä, joita tutkijan paikalta esitettyihin väitteisiin aina liittyy. Epäilyjä, jotka on syytä tuoda näkyviin, koska ne ovat vähintään yhtä tärkeitä kuin se, mitä tutkimuksessa tietona ja tuloksina esitetään.

Wanda Pillow (2003, 175) kirjoittaa refleksiivisyydestä metodologisena työkaluna, jota laadullisessa tutkimuksessa käytetään lähes rutiininomaisesti oikeuttamaan, representoimaan ja kyseenalaistamaan tutkimusaineistoa. Pillow kuitenkin huomauttaa, että vaikka emme voi paeta paikantumisiamme puimalla niitä loputtomiin, emme myöskään voi lakata puhumasta niistä. Refleksiivisyyden vaatimusta ei tule hylätä, vaikkamme saa unohtaa siihen liittyviä rajoituksia. Tutkijana olisi oltava valppaana omaksumiensa käytäntöjen ja niihin liittyvien ennako-oletusten suhteen. Refleksiivisyys ei ole tunnustuksellinen tai parantava teko tai käytäntö, jonka tarkoituksena on tehdä tuntematon tutuksi vaan kriittinen käytäntö, joka auttaa meitä myöntämään tietämistemme rajat ja jättämään tuntematon tuntemattomaksi. (Mt. 177). Pillown mukaan liiallinen tuttuuteen pyrkiminen toimii refleksiivisyyden kriittistä potentiaalia vastaan ja naamioi sen, että laadullinen tutkimus perustuu edelleen perinteisiin käsityksiin validiteetista, totuudesta ja alkuperästä. Esimerkiksi, jos subjekti ymmärretään hajanaisena ja tuntemattomana, asettuu kysymys refleksiivisyydestä hyvin eri tavoin kuin silloin, jos subjekti on yksi ja tiedetty.

Myös erilaiset tavat, joilla tutkija ”osallistaa” tutkimuksessa mukana olevia tutkimukseensa, esimerkiksi keskustelelee aineistosta tai analyysistaan heidän kanssaan, tapahtuvat aina valtasuhteessa, jossa tutkija ”antaa” mahdollisuuden osallistua tutkittavilleen. Jaettu valta on siis annettua, ei otettua. Tutkimuksessa jatkuvasti kyseenalaistuu subjektin kyky määrittellä itsensä tai hänen halukkuutensa osallistua määrittelyyn, mutta refleksiivisyys saattaa hämärtää tai naamioida tämän valtasuhteen, jossa subjekti tulee määrittelyksi. (Pillow 2003, 185.) Kuten edellä mainit-

sin, kokeilin tutkimuksessani tällaista ”alustavista tutkimustuloksista” keskustelua ammatti-instituutin tasa-arvotyöryhmäläisten kanssa. Olin keskusteluhetkellä osallistunut ryhmän toimintaan lähes puolitoista vuotta, joten ryhmäläiset olivat siinä vaiheessa melko tuttuja. Koin siitä huolimatta tai juuri siksi havaintojeni esittelyn työryhmässä todella epämurkavana, sillä tasa-arvosuunnittelun käytännöistä puhuminen tuntui olevan mahdotonta ilman esittämieni kriittisten huomioiden kohdistumista juuri sen ryhmän jäseniin. Tuntui kuin olisin asettunut juuri sellaiseen arvioitsijan ja ”paremmin tietäjän” positioon, jota olin yrittänyt aiemmin vältellä (ks. myös Hakala 2007: Hakala & Hynninen 2007). Kokemus oli kuitenkin siinä mielessä kiinnostava, että se teki hyvin näkyväksi toisaalta tutkimukseen liittyvät valtasuhteet ja sen, että oletus läheisyydestä ja yhteisesti jaetusta tiedosta tutkijan ja osallistujien kesken helposti peittää nämä valtasuhteet näkyvistä.

Olenkin pohtinut paljon sitä, miten tasa-arvotyöryhmän toimintaan osallistuvaan tutkijaan suhtauduttiin ikään kuin hän olisi arvioimassa ryhmän toimintaa. Tämä tuli esille etenkin ammatti-instituutin työryhmässä, mikä saattaa johtua arviointitutkimuksen yleistymisestä ammatillisessa koulutuksessa ja oppilaitoksiin kohdistuvan arvioinnin lisääntymisestä ylipäätään (Vehviläinen 2008; Filander & Jokinen 2008.) Lisäksi samoihin aikoihin, jolloin aloitin yhteistyön ammatti-instituutin kanssa, olin laatimassa Opetushallitukselle raporttia tasa-arvosuunnittelua koskeneesta kyselyaineistosta. Tämän vuoksi osa tasa-arvotyöryhmäläisistä piti minua aluksi Opetushallituksen tutkijana, millä lienee ollut seurauksia siihen, miten tutkijan mukanaolo ryhmässä miellettiin. Olinhan seurantaraporttia laatessani juurikin sellaisessa arvioitsijan positiossa, josta sitten väitöskirjatutkijana työryhmässä yritin pyrillä irti.

Kuitenkin myös jälkistrukturalistinen lähestymistapa operoi omien diskursiivisten ehtojensa sisällä, eikä vapauta tutkijaa tutkimukseen ja valtaan liittyvästä problematiikasta. Se on myös luonut omia oikeutuksen tai validiteetin käytäntöjään. Esimerkiksi Patti Lather (2007, 125) pohtii, mitä rihmastomainen validiteetti voisi tarkoittaa ja ehdottaa, että se voisi olla ainakin tutkimuksen aineistoihin ja ”tuloksiin” liittyvien ristiriitojen jättämistä näkyviin, niiden varmuuden horjuttamista ikään kuin sisältä käsin sekä tulkintojen hyväksymistä väliaikaisina, osittaisina ja vailla lopullista ratkaisua olevina. Rihmastomaisuus toimii tällöin tekijyyttä, säännönmukaisuutta ja ”tervettä järkeä” vastaan ja on liike kohti verkostoa ja monitahoisuutta.

Rosi Braidottin mukaan vallan ja representaation ongelmia ei ratkaista ”paremmalla” metodologialla vaan myöntämällä ainainen epäonnistuminen ja kiinnittämällä huomiota epistemologiaan. Nomadinen tutkijuus ei siten ole ratkaisu, joka korjaa metodologioihin liittyvät ongelmat vaan yritys siirtää painopistettä itseruoskinnasta myönteisiin mahdollisuuksiin. Se ei kuitenkaan kiellä epäonnistumista tai vaadi joitakin normatiivisia onnistumisen kriteerejä. (Braidotti 2014.) Nomadinen viittaa teoreettisen ajattelun aktiivisuuteen, jossa klassisen tieteellisen käsitteistön

tilalle etsitään uusi kuvia ja figuureja. Oleminen korvautuu tulemisella ja pysyvien totuuslauseiden sijalla on jatkuvia transformaatioita. Metodologia ei myöskään johdata alkuperien tai olemusten etsimiseen, vaan korostaa teoreettisten käsitteiden elävyyttä ja kontekstisidonnaisuutta. (Lempiäinen 1997, 8, 13.) Koska nomadisessa ajattelussa oleminen ajatellaan itseorganisoituvana ja uutta luovana, nomadinen subjektiviteetti ei jää diskurssin vangiksi vaan jokainen kohtaaminen sisältää ainakin mahdollisuuden avautua uutta luovalle yhteydelle toisten kanssa. Jokainen suhde on siten eettinen ja yhteisesti määrittyvä, eikä sitä leimaa tunnistamisen tarpeen ja sen puutteen dialektiikka. (Braidotti 2011, 3–4.) Nomadinen ajattelu saa pohtimaan erilaisten paikantumisten suhteita ja niiden avaamia poliittisen toiminnan mahdollisuuksia tasa-arvotyössä.

Olen kirjoittanut kolme väitöskirjani viidestä artikkelista yhdessä toisten tutkijoiden kanssa. Tietenkin myös teksteihin, joissa tekijänä lukee vain oma nimeni, on ollut mukana vaikuttamassa koko joukko ystäviä ja kollegoita, nimettömiä arviointisijoita, tutkimuksen osallistujia ja lukemiani tekstejä. Kuljeskelevaa tutkimusta tehdään siten erilaisissa kokoonpanoissa ja monenlaisten ihmisten, elävien ja kuolleiden, seurassa (ks. Wyatt ym. 2011). Yhteistä artikkeleita kirjoitettaessa yksilöllinen tekijyys hämärtyy ja ”minun tutkimukseni” kytkeytyy toisiin aiempiin ja meneillään oleviin tutkimuksiin ja ne ikään kuin kulkevat ja muuttuvat yhdessä hetken aikaa (ks. kollektiivisesta tekijyydestä esim. KYK-kollektiivi 2014; Palmusaarinenojala 2014). Tutkivan subjektin paikantuneisuus ei tee siitä ainutlaatuista vaan kytkee sen niihin tutkimuksen teoreettisiin ja poliittisiin diskursseihin, joiden parissa se kulloinkin askartelee. Joskus olen pohtinut, että kuinka kummallista onkaan, että joskus valmistuva väitöskirjani tulee esitellyksi minun nimissäni, vaikka sen tekemisessä on ollut mukana niin valtava joukko ihmisiä. Onneksi artikkeleissa sentään näkyy edes osa tämän tutkimuksen mukana kuljeskelleista tutkijoista.

Tutkimuksen etiikan näkökulmasta yhdessä kirjoittaminen auttaa myös häiritsemään aineistojen ajattelemista yksilöllisestä tekijyydestä kumpuavina (”minun haastatteluni/muistiinpanoni/havaintoni”) tai vain tiettyyn konkreettiseen paikkaan, esimerkiksi kouluun ja siellä toimiviin ihmisiin kiinnittyvinä. Tällä tarkoitan sitä, tutkimusaineisto irtoaa siitä yksilöidystä paikasta, jossa se on tuotettu ja mahdollistaa analyttisen etäisyyden suhteessa aineistoon, jolloin tutkimuksen tulokset eivät henkilöidy tutkimukseen osallistuneisiin ihmisiin. Eettisenä ratkaisuna olen halunnut nimetä tutkimukseeni osallistuneet ihmiset niiden positioiden mukaan, joissa he tasa-arvotyöryhmässä tai oppilaitoksessa toimivat ja näin kiinnittää huomiota siihen, että tutkimuksen kohteena ovat diskursiiviset käytännöt. Bronwyn Davies kirjoittaa, että mikäli tutkimuksen etiikka käsitetään vain haavoittuvien osallistujien suojelemisena, tullaan osallistujista hyvää tarkoittaen luoneeksi passiivisia, suojelelun tarpeessa olevia uhreja. Tällainen etiikka ei anna tilaa itsemme ja toistemme ajattelemiseen toisin tai kuvittelemaan tutkimuksen osallistujia muuten

kuin niiden kategorioiden mukaisena, joihin heidät on etukäteen asetettu. (Wyatt & al. 2011, 108.)

Nomadinen, rihmastomainen ja harhaileva ote kuvaavat kaikesta epämääräisyydestään huolimatta mielestäni melko tarkasti sitä tapaa, jolla tämä ja useat muut tutkimukset ovat muodostuneet. Tätä(kin) väitöskirjatutkimusta on tehty pitkään ja sekä tutkija että tutkimuksen painotukset ovat sinä aikana monella tapaa muuttuneet. Tutkimusta aloittaessani olin tekemässä monografiaa. Siitä lähtökohdasta työskentelinkin jonkin aikaa, kunnes tiedepoliittisten muutosten ja tiedekuntamme painotusten myötä ohjaajani suosittelivat artikkelimuotoisen väitöskirjan laatimista. Lisäksi olen tehnyt tutkimustani ainakin seitsemällä eri pätärahoituksella, joista pisin oli kaksi vuotta. Vaikka olen ollut siinä mielessä onnekas, ettei rahoitusten virta kesken tutkimuksen katkennut, seurasi seuraavan pätjän saamiseen liittyvästä epävarmuudesta kuitenkin tietynlaista, ainakin ajoittaista otteen löystymistä ja loitontumista suhteessa tutkimuksen tekemiseen. Tutkimuksen ja tutkinnon valmistumisesta kun ei tuntunut oikein olevan varmuutta kuin vasta aivan loppuvaiheessa.

En ole noudattanut erityistä artikkelien sisältöä tai tematiikkaa koskevaa suunnitelmaa. Artikkelit syntyivät ennemminkin kulloistenkin kiinnostukseni kohteiden ja esimerkiksi ajankohtaisten kirjahankkeiden myötä. Sama koskee myös aineistojen muodostumista. Kaikesta tästä hajanaisuudesta ja systemaattisuuden puutteesta on kuitenkin syntynyt tutkimus, jonka olen tässä yhteenvedossa onnistunut esittämään enemmän tai vähemmän ehyen kertomuksen muodossa. Kun käsitykseni tiedosta ei ole kumulatiivinen, vaan enemmänkin rihmastomainen ja harsoinen, on oman tutkimuksen paikan ja sen täyttämien, aiemman tutkimuksen jättämien aukkojen osoittaminen tuntunut tästä näkökulmasta tarpeettomalta. Enemmän olen koettanut tässä yhteenvedossa luoda yhteyksiä, sellaisiakin, joita yksittäisissä artikkeleissa ei ole ollut mahdollista tai niiden kirjoittamishetkellä ajankohtaista muodostaa.

4.2 Diskursiivinen (ja dekonstruktiiivinen) lukutapa

Soveltamaani tutkimusaineistojen lukutapaa olen kutsunut diskursiiviseksi tai diskursiivis-dekonstruktiiiviseksi. Diskursiivisuuden näkökulma viittaa valtasuhteiden ja niissä subjekteille tarjoutuvien paikantumisten ja ”itseen” liittyvien käsitysten muotoutumisen tarkasteluun (tästä tarkemmin luvussa 3). Dekonstruktiiivisessä¹⁸ otteessa korostuu (sosiaalisten/yhteiskunnallisten) erontekojen epäluonnollisuuden ja ristiriitaisuuden osoittaminen, millä toki on seurauksia myös subjektin muo-

18 Päivi Naskalin (2003, 19–20) mukaan ”dekonstruktiiivisessä ajattelussa merkitysten ajatellaan muodostuvan eroista ja suhteista, jolloin ne eivät voi olla koskaan lopullisesti määriteltyjä, aukottomia ja identtisiä itsensä kanssa. Tekstin, merkitysketjujen ja -systemien kentän eri elementit viittaavat aina muihin merkityksiin ja ketjun muiden elementtien jättämiin jälkiin”.

dostumisen kannalta. (ks. Brunila & Ikävalko 2012.). Dekonstruktio ”merkitys” on tutkimuksessani liittynyt juuri äänen ja kokemuksen autenttisuuden pohtimiseen. Lisäksi se on nomadisen ajattelun ohella auttanut kiinnittämään huomiota eron-tekosten tuottamiseen, niiden asettumiseen hierarkkisesti suhteessa toisiinsa sekä etsimään keinoja kategorioiden ja vastakkainasettelujen välttämiseksi. Lisäksi sekin kuljettaa kohti eräänlaista metoditonta tutkimusta (Naskali 2003; St. Pierre 2013). Dekonstruktio voitaisiin tässä tapauksessa ajatella asioiden pitämisenä liikkeessä, prosessissa, ja kategorioiden jähmettämisen vastustamisena. Tutkija tulee tällöin kyseenalaistaneeksi juuri ne kategoriat, joita ilman hän ei voi ajatella. (Lather 2007, 41.) Metodologisena ratkaisuna tämä tarkoittaa, että kaikkea ei voi, eikä tarvitse, yrittää selittää tyhjentävästi. Aineiston pakenemista, jatkuvaa muutosta ja laajenemista voisi ajatella tutkimuksen nomadisena liikkeenä.

Ollennainen kysymys tutkimuksessani on, miten diskurssit – tässä tapauksessa oppilaitosten ja työpaikkojen tasa-arvotyön kontekstissa – toimivat, miten niitä säännellään ja tuotetaan ja millaisia seurauksia niillä on. Diskurssit ovat historiallisesti muuttuvia ideoiden ja tiedon kokonaisuuksia (Foucault 2005; Pulkkinen 2003; Youdell 2011). Diskursiivisuus on kytköksissä tietoon ja valtaan, sillä diskurssit antavat toisille subjekteille mahdollisuuden tulla lausumien subjekteiksi samalla kun se tekee toisista niiden objekteja. Tiedon diskurssit synnyttävät siten hallinnan kohteita ja erilaiset hallinnan tavat puolestaan tuottavat tietoa tuekseen (Alhanen 2007, 194, 196). Tieto tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, mitä tietyissä diskursiivisessa käytännössä voidaan sanoa. Toisin sanoen, mitä jonkin totuuden sisällä on mahdollista sanoa, jotta se olisi totta. Michel Foucault’n (2005) mukaan on tärkeää huomata, että se mitä sanotaan, ei ole kaikki, mitä voidaan sanoa. Kaikki mitä voidaan sanoa sisältää ne asiat, jotka olisivat kielellisesti ja loogisesti oikein. Ja näitä on tietenkin loputon määrä. Foucault’a kiinnostaa nimenomaan tämä ero sen välillä, miten paljon on mahdollista sanoa ja miten vähän todella tulee sanotuksi. (Bacchi & Bonham 2014, 179.)

Jos vallan ajatellaan olevan kytköksissä diskursseihin, saavat diskursseissa tapahtuvat muutokset aikaan muutoksia myös vallassa. Toisin ajattelemisen tulee näin mahdolliseksi, sillä diskurssit eivät ole suljettuja systeemejä. Diskursseihin sisältyvät hiljaisuudet tai kummallisuudet tekevät niiden muokkaamisen mahdolliseksi, sillä ne saavat löytämään uusia käsitteellistyksiä ja muuttamaan yleisesti hyväksytyiltä vaikuttavista totuuksista (Hekman St. Pierren 2000, 485 mukaan).

Diskursiivisuus pitää sisällään ajatuksen materiasta, käytännöistä ja ruumiista, sillä diskurssit järjestävät ajatteluamme ja toimintaamme maailmassa (St Pierre 2000, 485). Vaikka diskurssit tiedon järjestelminä ovat muodostuneet myös kielen ehdoilla, eivät ne siitä huolimatta ole ”vain puhetta”. (Hollis 2003; Butler 1993; Foucault 2005; St. Pierre 2013; Wetherell 2001.). Jotkut Foucault’n kommentaattorit ovat esittäneet, että hän käytti diskurssin käsitettä lähinnä taktisesti, koska halusi tehdä eron toisaalta ideoiden tutkimiseen ja toisaalta strukturalismiin tai raken-

teiden analyysiin. Hän oli kiinnostunut nimenomaan käytännöistä, jotka asettavat totuuden järjestelmiä. Foucault'n analyttinen käsite ei siten ollutkaan diskurssi vaan diskursiivinen käytäntö¹⁹. (Ks. Bacchi & Bonham 2014; Foucault 2005; myös Alhanen 2007). Koska Foucault on varhaisimmissa teoksissaan *Sanat ja asiat* sekä *Tiedon arkeologia* analyttisistä syistä tarkastellut diskursseja irrallaan sosiaalisista käytännöistä ja instituutioista, joihin ne liittyvät, on hänen diskurssin käsitteensä toisinaan harhaanjohtavasti ymmärretty strukturalistisessa mielessä vain kielen järjestelmien analyysina. Paul Rabinowin mukaan Foucault'n tarkoitus ei kuitenkaan ollut diskurssien ja sosiaalisten käytäntöjen erottaminen toisistaan vaan hän halusi ainoastaan välttää tarkastelemasta diskursseja perustahakuisesti jonkin aidomman ja syvemmän totuuden heijastumina. Foucault'n orientaatio on siten ollut hyvin materialistinen suuntautuessaan esimerkiksi siihen, miten ruumiit ja niihin liittyvät sosiaaliset instituutiot ovat tulleet poliittisiksi kysymyksiksi. (Rabinow 1984, 10.) Carol Bacchin ja Jennifer Bonhamin mukaan Foucault'lla diskurssi viittaa nimenomaan tietoon, siihen, mitä "totuus" pitää sisällään. Hänen varhaisen tuotantonsa tarkoituksena olikin kyseenalaistaa tiedon transsendentaalinen asema. Hän teki näkyväksi, kuinka tieto muodostuu monien ja melko sattumanvaraisten ja eri paikoissa tapahtuvien käytäntöjen seurauksena. (Bacchi & Bonham 2014, 173–174.)

Esimerkiksi haastattelussa "Questions of method" vuodelta 1977 Foucault sanoo, että hänen tutkimuksensa kohteena ovat käytännöt sekä niiden ehtojen tarkastelu, mikä tekee käytännöt mahdollisiksi ja hyväksyttäväksi. Hänen ajatuksenaan on, etteivät käytännöt ole vain joidenkin instituutioiden hallitsemia ja ideologioiden määrittämiä tai käytännöllisten olosuhteiden ohjaamia vaan sisältävät myös omat säännönmukaisuutensa, logiikkansa, strategiansa, itsestäänselvytensä ja "järkensä". Tämä tarkoittaa käytäntöjen järjestelmien analyysia. Tällöin käytännöt ovat kohtia, joissa se, mitä on sanottu ja tehty, määräytyt säännöt ja annetut syyt, suunniteltu ja itsestään selvänä otettu kohtaavat ja yhdistyvät. (Foucault 1977/1991, 75.)

Judith Butler tarjoaa tästä esimerkkinä sukupuolta koskevaan diskurssiin syntyneen jäsenyyksen biologisesta ja sosiaalisesta sukupuolesta (sex/gender), jossa biologinen asettuu hierarkkisesti ylemmäksi ja otetaan esidiskursiivisena tosiasiana, jonka päälle sosiaalisia merkityksiä luodaan. Diskursiivisuuden näkökulma

19 Diskursiivisten käytäntöjen käsite ylittää Carol Bacchin ja Jennifer Bonhamin (2014) mukaan kielen ja materiaalin välisen kahtiajaon. Se keskittää huomionsa poliittisuuteen, niihin monimutkaisiin strategiisiin asiantiloihin, jotka ovat mukana muokkaamassa "todellisuutta". Heidän mukaansa esimerkiksi Norman Fairclough'n lanseeraama kriittinen diskursiivinen analyysi, joka määrittelee diskursiivisen käytännön tekstien tuottamisen, leviämisen ja kuluttamisen käytännöiksi ei vastaa sitä, mitä Foucault termillä tarkoittaa. Diskurssien käytännöt eivät siten tarkoita sitä, miten yksittäiset ihmiset harjoittavat diskurssia, puhuvat tai kirjoittavat. (Bacchi & Bonham 2014, 173–174.) Bacchi ja Bonham kritisoivat tapaa, jolla Foucault'n, diskurssin ja diskursiivisten käytäntöjen käsitteet on samaistettu kieleen, puhetapoihin tai kielellisiin käytäntöihin. Tästä johtuen Foucault on myös liitetty osaksi niin sanottua kielellistä käännettä ja sen kritiikkiä. Kriitikoiden mukaan kielellinen käänne heikentää poliittista analyysia korostamalla kielen ratkaisevaa vaikutusta ja jättämällä materiaalisen todellisuuden huomiotta. Ongelmat paikannetaan usein sosiaaliseen ja/tai kielelliseen konstruktivismiin, josta ei kuitenkaan kirjoittajien mukaan tulisi käyttää synonyymeina. (Mt. 175.)

kiistää biologisen sukupuolen luonnollisuuden ja näkee biologisen ja sosiaalisen sukupuolen olevan samojen sukupuolta koskevien historiallisesti paikantuneiden tiedonmuodostamisen prosessien tulosta. Näin ollen pääsy mihinkään alkupe-
räiseen, luonnolliseen sukupuoleen ei tästä näkökulmasta ole koskaan ollutkaan. Tämä ei kuitenkaan hävitä biologista sukupuolta koskevan tiedon (ja sitten vallan) merkitystä ihmisten elämisen ehtoja ja itse elämää olennaisesti muokkaavana ja määrittävänä tekijänä. (Butler 1993, 5–6.)

Pidän diskursiivisen käsitteen jäsenystä hedelmällisenä oman tutkimukseni ja soveltamani lukutavan kannalta. Diskursiivinen lukutapa tarkoittaa tällöin ja tämän tutkimuksen yhteydessä tasa-arvosuunnittelun tarkastelemista toimintata-
pana, joka osaltaan, vaikkei suinkaan ainoana, muokkaa sitä diskursiivista tiedon joukkoa, jota kutsutaan tasa-arvoksi tai sukupuolten tasa-arvoksi. Ja koska tutki-
mukseni päähuomio on koulujen tasa-arvosuunnittelussa, tai tasa-arvosuunnittelun harjoittamisessa, sen kiinnostuksen kohteena ovat tasa-arvon diskursiiviset käytän-
nöt erityisesti koulutuksessa.

Kun tarkastellaan niitä tapoja, joilla tasa-arvoon liittyvää tietoa luodaan ja uu-
sinnetaan, ollaan kiinnostuneita nimenomaan diskurssien tarjoamista merkitykse-
nannon mahdollisuuksista tietyssä tilanteessa. Silloin puhujan, subjektin, intentiot
tai motiivit tai ylipäätään kielen persoonallisuus ei asetu luennassa kovin tärkeään
osaan. Merkityksenannon tavat eivät tietenkään ole viattomia. Diskursiivisuuden
näkökulmasta tapa, jolla subjektit kuvailevat näkemäänsä ja ajatuksiaan, voidaan
nähdä seurauksena siitä, miten maailma on heitä muokannut. Todellisuudesta an-
netuissa merkityksissä näkyy ikään kuin maailman tunkeutuminen meihin, jolloin
niitä ei ajatella niinkään sisäisyydestämme kumpuavia tapahtumina. (Davies 2004,
4–5.) Diskursiivinen lukeminen voi esimerkiksi pyrkiä häiritsemään sitä, mikä on
otettu liian vakaana ja kyseenalaistamattomana totuutena. Diskursiivisten totuuk-
sien häiritseminen tai hankaloittaminen on läheisesti yhteydessä toimijuuden tun-
toon. (Butler 1997.)

Sukupuolen ja politiikan tutkimuksessa nähdään myös tasa-arvon merkitykset
ja sisällöt jatkuvan kamppailun kohteena. (Holli 2003; Kantola 2006; Lombardo
ym. 2009.) Tasa-arvolla ei katsota näin ollen olevan mitään pysyvää tai perustavaa
merkitystä vaan se muotoutuu poliittisten tavoitteiden asettelujen, ajan ja paikan
muutosten mukana. Ja koska tasa-arvolla ei katsota olevan kiinteää merkitystä,
se säilyy avoimena muutokselle ja haastamiselle (Brunila 2009; Holli ym. 2005;
Lombardo ym. 2009). Tasa-arvon käsitteestä kamppailu onkin olennainen osa
tasa-arvopolitiikkaa ja tasa-arvon kulloinkin saamat merkitykset muodostavat ja
uudelleen järjestävät yhteiskunnallisia valtasuhteita määrittellessään esimerkiksi
jotkin eronteot keskeisimmiksi tasa-arvon kannalta kuin toiset.

Kuten Kristiina Brunilan (2012) kanssa olemme todenneet, diskursiivis-de-
konstruktiivinen lukutapa tulee lähelle monia tasa-arvopolitiikan tutkimuksessa
kehiteltyjä diskursiivisia lähestymistapoja (esim. Bacchi 2000; Lombardo ym.

2009), mutta siinä on myös joitakin merkittäviä eroja. Lombardon ja kumppaneiden (2009, 9) muotoileman diskursiivisuuden käsityksen tapaan siinä korostuu valtasuhteiden merkitys ja niiden vaikutukset tasa-arvopolitiikassa toimiville subjekteille tarjoutuviin toiminnan mahdollisuuksiin ja siihen, miten kulloinenkin diskursiivinen todellisuus määrittää, miten tasa-arvosta voidaan ylipäätään ajatella. Olennainen tähän liittyvä havainto tämän tutkimuksen kannalta on, että tasa-arvon edistämiseksi luodut tekniset välineet kuten sukupuolinäkökulman valtavirtaistaminen, tasa-arvosuunnittelu tai julkisrahoitteiset projektit eivät ole neutraaleja keinoja vaan ne ovat osaltaan tuottamassa tasa-arvolle annettuja merkityksiä (myös esim. Rönnblom 2008). Siinä missä erilaisilla teknisillä välineillä voi olla odottamattomia ja ongelmallisia seurauksia tasa-arvon kannalta, ne saattavat myös avata toiminnan mahdollisuuksia toisissa tilanteissa. Diskurssien seuraukset eivät myöskään ole subjektien hallinnassa ja niillä voi olla monia tarkoittamattomiakin seurauksia (Bacchi 2000).

Monista tasa-arvopolitiikan diskursiivista lähestymistavoista poiketen, olen tutkimuksessani lähtenyt siitä, että diskursseja muokkaamaan kykenevä subjekti on samalla niiden määrittämä, eikä siten voi kurkottaa tämän määräytymisensä ulkopuolelle ja vain ”valita” haluamaansa olemisen tai tekemisen tapaa. Siitä, mitä tietystä lausumasta seuraa, ei voida analysoida puhujan tarkoitusta vaan seuraukset ovat kytköksissä aina kulloiseenkin laajempaan poliittiseen ja historialliseen todellisuuteen, jossa toimitaan. (Brunila & Ikävalko 2012.) Subjekti ei tästä näkökulmasta ole itselleen tietoinen, rationaalinen toimija, joka voisi kovin pitkälle reflektoida (vrt. Bacchi 2009) omaa toimintaansa. Tällöin feministisen politiikan kannalta tulee ongelmalliseksi oletus, jonka mukaan paras peruste tasa-arvon edistämiseksi olisi mahdollista saavuttaa argumentaation keinoin, kuten Walby (2009) ehdottaa. Tämä ei kuitenkaan merkitse, että monet, yhtäaikaiset paikantumiset johtaisivat ”pelkkään” relativismiin ja feministisen politiikan mahdottomuuteen (vrt. mt.).

Tasa-arvopolitiikan tutkimuksessa kaksijakoinen sukupuoli otetaan toisinaan annettuna, mies/nainen -jaosta lähtevänä tosiasiana, jossa jako kahteen nähdään, jos ei biologisena faktana, niin ainakin poliittisesti ensiarvoisen tärkeänä lähtökohtana. Tällöin feminismikin näyttäytyy helposti naisten aseman ajamisena ja poliittinen toiminta nimetään feministiseksi sen mukaan, miten se tähän tavoitteeseen suhtautuu (vrt. esim. Lombardo ym. 2009; artikkeli IV). Sukupuolen liittäminen muihin erontekoihin nähdään sukupuolen käsitteen laajentamisena ja erilaiset eronteot pidetään erillisinä kategorioinaan, jotka kuitenkin voivat leikata toisensa tilanteittain tai paikallisesti (ns. intersektionaalisuus). Tämä voi johtaa tutkimuksessa jo ennalta annettujen, valmiiden representaatioiden maailmassa toimimiseen, eikä välttämättä kovinkaan yllättäviin luentoihin sukupuolesta. Dekonstruktiiivis-diskursiivisen luku-tavan (ja siitä ponnistavan feministisen politiikan) vahvuutena voisi olla erilaisten erontekojen luonnollisuuden häiritseminen ja se, ettei kategorioita tarpeettomasti

ylläpidetä feministisen politiikan varjolla vaan niiden annetaan myös purkautua. (Brunila & Ikävalko 2012, 291.)

Eri käsitteet houkuttelevat ottamaan erilaisia kriittisiä etäisyyksiä tutkimusaiheeseen. Kun kirjoitan aineistojeni kanssa managerialistisesta hallinnasta katson tasa-arvotyötä etäämmältä, osana suurempaa yhteiskunnallisten hallinnan tapojen muutosta. Suoraviivaisen kritiikin esittäminen näitä käytäntöjä kohtaan, etäisyyden päästä, ei ole vaikeaa. Kun kirjoitan valtasuhteista tasa-arvotyöryhmässä, palaan herkästi juuri tiettyihin tilanteisiin, tunnelmaan tietyssä kokoushuoneessa, miltä pöydän ääressä istuminen tuntui ja miltä muut pöydän ääressä istujat näyttivät. Tutkimusaihe tulee lähemmäksi, jolloin myös kriittisille huomioille haluaa löytää myönteisemmän muodon (affirmatiivisesta kritiikistä, ks. Braidotti 2006; 2011). Toki tarkemmin tiettyyn työryhmään tai oppilaitokseen paikantuvasta, ja siinä mielessä ”erityisestä”, aineistostakin olen halunnut diskursiivisen luennan avulla sanoa tasa-arvotyön käytännöistä jotakin yleistä, rajatun kontekstin ylittävää.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET: ARTIKKELIEN ESITTELY

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni keskeisimmät tulokset sekä tutkimuskysymykset, joihin ne vastaavat. Tutkimusartikkelit muodostavat kokonaisuuden, joka liittyy yhtäältä osaksi laajempaa tasa-arvon ja koulutuksen poliittista hallintaa koskevaa keskustelua. Toisaalta ne tarkastelevat eri näkökulmista yksittäisten oppilaitosten käytäntöjä opiskelu- ja työpaikkoina sekä niissä toimiville subjekteille tasa-arvotyön myötä avautuvia toiminnan, vaikuttamisen ja vastarinnan paikkoja. Olen tutkimuksessani halunnut pohtia vallan ja toimijuuden monimutkaista suhdetta ja pyrkinyt tuomaan esiin, kuinka subjektit hallinnan teknikoiden parissa toimivat niitä samalla luovasti ja kekseliäästi soveltaen.

Tutkimuksen tulokset yhteen kokoava kysymys on *mitä tasa-arvolle ja tasa-arvotyölle tapahtuu, kun sitä toteutetaan tasa-arvosuunnittelun muodossa*. Tähän kysymykseen vastaan kaikissa viidessä tutkimuksen osajulkaisuissa. Ensimmäiseen alakysymykseen, *millaisia seurauksia tasa-arvotyön teknistymisellä on oppilaitosten ja työpaikkojen tasa-arvotyössä*, vastaan artikkeleissa I, II ja IV. Toiseen alakysymykseen, *miten valtasuhteet oppilaitoksen tasa-arvotyöryhmässä toimivat*, vastaan artikkeleissa II, III ja IV. Kolmanteen alakysymykseen, *millaisena opettajien ja opiskelijoiden toimijuus tasa-arvosuunnitelmatyössä mahdollistuu*, vastaan artikkeleissa I, II, III ja IV. Neljänteen alakysymykseen, *millaisia mahdollisuuksia kuljeskeleva nomadinen lähestymistapa avaa feministisessä tasa-arvotyön tutkimuksessa*, vastaan artikkeleissa III ja V.

Tutkimuskysymykset ovat muodostuneet vuoropuhelussa tutkimukseni teoreettisten käsitteiden ja oppilaitoksissa tuotetun tutkimusaineiston kanssa. Siten tutkimukseni tulokset ovat luonteeltaan sekä teoreettisia että empiirisiä, eikä näiden erottaminen toisistaan tulosten raportoinnissa ole tarpeen, koska tutkijan tietäminen on muodostunut yhdessä erilaisten aineistojen kanssa (ks. luku 4.)

5.1 Vaarattomaksi hallinnoitu tasa-arvotyö ja tasa-arvosuunnitteleva subjekti

Väitöskirjani ensimmäisessä artikkelissa *Tasa-arvosuunnittelu managerialistisen hallinnan tekniikkana* pohdimme Kristiina Brunilan kanssa, millaisia seurauksia tasa-arvosuunnittelun managerialistisilla elementeillä on tasa-arvotyön tekemisen kannalta. Lisäksi kysymme, millainen tasa-arvosuunnittelun tarvitsema ihannesubjekti voisi olla. Artikkelini keskittyy siten tarkastelemaan, millainen tasa-arvopoliitti-

sen *hallinnan tekniikka* (Foucault 2002/1978; Dean 1999) tasa-arvosuunnittelu on jollaista tietoa tasa-arvosta tämä tekniikka tulee tuottaneeksi. Olemme kiinnostuneita niistä hiljaisista itsestään selvyyksistä, joita tasa-arvosuunnitteluun liittyy.

Analysoimme projektimuotoista henkilöstöpoliittista tasa-arvosuunnittelua managerialistisena eli uuteen julkisjohtamisen (new public management) tapaan nojaavana menetelmänä. Se nojaa talouden kielestä lainattuihin perusteluihin toiminnan mitattavuudesta, arvioitavuudesta ja tuloksellisuudesta. Tähän pohdintaan liitämme tasa-arvotyötä oppilaitoksissa ja yrityksissä tehneiden henkilöiden kokemusten analyysin, sillä hallinnan tekniikoiden seurausten tarkastelussa ei tule unohtaa niihin kiinnittyvien subjektiviteettien (Davies 2004; St. Pierre 2000) tarkastelua. Tässä tasa-arvosuunnittelun mukanaan kantaman osin pakottavan, osin suostuttelevan hallinnan kohteena toimimisen tarkastelussa *subjektifikaation* käsite on keskeinen. Diskursiivis-dekonstruktiiivisesti (ks. luku 4.2) analysoimme tutkimusaineistot muodostuvat tasa-arvotyötä toisen asteen oppilaitoksissa, teknologia-alan yrityksissä sekä ammattimaisesti eri yhteiskunnan sektoreilla tehneiden henkilöiden haastatteluista ja tasa-arvoprojekteja koskevista dokumenteista. Olemme lisäksi hyödyntäneet äänitteitä ja havaintomuistiinpanoja oppilaitosten tasa-arvotyöryhmien kokouksista, joihin osallistuin.

Artikkeli vastaa osaltaan tutkimuskysymyksiini 1 ja 3, joista ensimmäinen koskee tasa-arvotyön teknistymisen seurauksia oppilaitosten ja työpaikkojen tasa-arvotyössä ja kolmas tasa-arvosuunnitelmatyössä avautuvia toimijuuden mahdollisuuksia. Se osallistuu feministisiin tasa-arvopolitiikkaa (mm. Holli 2003; Holli & Kantola 2007; Saari 2012) ja tasa-arvotyötä (Brunila 2009; Ahmed 2007; Ylöstalo 2013) koskeviin keskusteluihin ja feministiseen jälkistrukturalistiseen toimijuuden (Davies 2006; Hakala 2007; Pulkkinen 2003) mahdollisuuksia pohtivaan keskusteluun sekä keskusteluun julkisen sektorin markkinoitumisen seurauksista (Sulkunen ym. 2006; Julkunen 2006).

Tasa-arvon edistämiseksi luodut tekniikat edellyttävät niitä tukevia tiedon tuottamisen tapoja. Tuomme artikkelissa esiin, että henkilöstöpoliittiseen tasa-arvosuunnitteluun kiinnittyvä tiedon tuottamisen tapa on tilastojen luominen: tehdään (kaksijakoisen) sukupuolen mukaan jaettuja tilastoja esimerkiksi tehtävienjaosta, perhevapaiden käytöstä, palkkauksesta ja henkilöstön kokemuksista tasa-arvoon liittyen. Tilastollisen materiaalin tuottaminen näyttäisi toisinaan muodostuvan itsetarkoitukseksi, eikä aineistoa aina huomata tarkastella lainkaan sukupuolen näkökulmasta.

Tasa-arvosuunnitelman tekninen toteutus on melko työläs, jolloin se korostuu sisällön kustannuksella. Artikkelissa esitämme, että työpaikan toimintatapojen tai tilastojen tuottaman tiedon kriittiselle ja analyttiselle tarkastelulle ei ole riittävästi aikaa. Sama koskee ”sukupuolen” tai ”tasa-arvon” käsitteiden pohtimista. Tähän ei välttämättä ole tarvettakaan, koska erilaisten tasa-arvosuunnittelun mallien, oppaiden ja koulutusten avulla voidaan saada ”valmis kaava” siitä, miten

tasa-arvosuunnittelua on tehtävä. Tämä koskee etenkin sitä, miltä varsinaisen suunnitelmadokumentin tulisi näyttää.

Toiminnan mitattavuus, ennakoitavuus ja arviointi näyttävät tehokkuutena, mikä johtaa siihen, että tasa-arvo ymmärretään määrällisenä ja yksilölähtöisenä. Silloin tasa-arvo tai ongelmien syyt paikantuvat helposti tiettyihin ominaisuuksiin, jotka ikään kuin tuovat tasa-arvon tai sen puutteen mukanaan organisaatioon tai sen tasa-arvotyöryhmään (myös Ahmed 2012). Ja koska yksilökeskeisyys korostuu, on käytäntöihin käsiksi pääseminen hankalaa. Toiminnan pragmaattisuuden myötä sukupuoleen liittyvä eriarvoisuus saattaa joutua keskustelussa syrjään ja sen sijaan puhutaan näennäisen neutraalisti henkilöiden, osastojen tai oppiaineiden tasa-arvosta. Näin ollen sukupuoli ei problematisoidu eikä politisoidu puhumattakaan siitä, että kaksijakoisuuden ylittävälle sukupuolen käsitteellistyksille olisi keskustelussa tilaa. Sukupuolen häivyttäminen tasa-arvotyön keskiöstä ja/tai tasa-arvon käsitteellistäminen lähinnä hallinnollisena (muttei poliittisena) kysymyksenä toimii tehokkaana poliittisena keinona muutoksen ehkäisemiseksi.

Lisäksi pohjoismainen, yhteistä etua korostava tasa-arvon eetos ylläpitää ajatusta tasa-arvosuunnittelusta positiivisena yhdessä tekemisen prosessina, joka edellyttää yhteisiä ponnistuksia ja josta on hyötyä koko yhteisön kannalta, minkä vuoksi sukupuoleen liittyvät eriarvoistavat käytännöt saattavat jäädä haastamatta. Liian kriittisten huomioiden esittäminen näyttää tästä näkökulmasta helposti yksilöön kiinnittyvältä negatiivisuudelta. Esitämme, että tasa-arvosuunnittelevan subjektin tulee olla positiivinen ja uskoa yhdessä tekemiseen hyvässä hengessä, mutta toisaalta hyväksyä, ettei muutoksia saa vaatia liikaa eikä liian nopeasti. Tehtyyn työhön otetaan kuitenkin myös ironista etäisyyttä, koska vaikka tasa-arvon edistämistä pidetään tärkeänä, samaan aikaan myönnetään, ettei muutoksia silti välttämättä saada aikaan.

Johtopäätöksenä esitämme, että tasa-arvosuunnittelusta tulee helposti itse itsensä tarkoitus. Sen käytännöissä ensin vaikealta ja monimutkaiselta vaikuttavat asiat, kuten sukupuoli, tasa-arvo ja eriarvoisuus, suitsitaan helposti hallittavaan muotoon, joka ei välttämättä sisällöllisesti juuri eroa mistään muusta ”työhyvinvointiin” tähtäävästä prosessista.

5.2 Osallistettava opiskelija tasa-arvotyöryhmässä

Toisessa artikkelissani *Tasa-arvotaitoja työelämään? Opiskelijat ja oppilaitosten toiminnallinen tasa-arvosuunnittelu* pohdin, miten opiskelija ammatillisen oppilaitoksen tasa-arvosuunnittelun käytännöissä tulee paikannetuksi ja millaisia osallistumisen mahdollisuuksia tasa-arvotyöryhmässä opiskelijalle on tarjolla. Vastaan artikkelissa osaltaan tasa-arvotyön teknistymisen seurauksia, tasa-arvotyöryhmän valtasuhteita ja tasa-arvosuunnitelmatyössä muodostuvia toimijuuden mahdolli-

suuksia koskeviin tutkimuskysymyksiini 1, 2 ja 3 sekä osallistun feministiseen tasa-arvopolitiikkaa (Holli 2003; Lombardo ym. 2009) ja valtasuhteita tasa-arvotyössä koskevaan keskusteluun (Brunila 2009; Ylöstalo 2012). Sivuan artikkelissa myös ammatillisen koulutuksen ja työelämän muutosta koskevia keskusteluja (mm. Finlander & Jokinen 2008; Hakala ym. 2013; Julkunen 2006).

Tarkastelen artikkelissani toiminnallisen tasa-arvosuunnittelun ohjeistuksia (Tasa-arvoklinikka 2007a/b/c; OPH 2008) ja kaikille aloille yhteisiä ammatillisen perustutkinnon perusteita (OPH 2010) sekä ammatti-instituutin tasa-arvotyöryhmässä vuosina 2009–2011 tuottamaani etnografista ja kokousmateriaalia. Analysoin näitä hallinnan ja subjektifikaation näkökulmista. Hallinnan näkökulman (Foucault 2010/1978; Dean 1999) avulla tarkastelen tasa-arvosuunnittelun ohjeistuksissa ja perustutkinnon perusteissa tuotettua ymmärrystä tasa-arvotyöstä ja opiskelijoiden osallistumisesta siihen. Subjektifikaation ja subjektiposition (Davies ym. 2001; St. Pierre 2000) käsitettä hyödynnän analysoidessani opiskelijoiden paikantumisia kokousäänitteiden ja oppilaskunnan hallituksen haastattelun perusteella.

Tuon artikkelissa esiin, ettei sukupuolten tasa-arvo nouse kovin merkittävään asemaan uusissa ammatillisen perustutkinnon perusteissa. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus on niissä osa niin sanottujen elinikäisen oppimisen avaintaitojen viimeistä kohtaa nimeltä ”Aktiivinen kansalaisuus ja eri kulttuurit”, mutta niitä ei ole nostettu itsessään avaintaidoksi esimerkiksi aloitekyvyn ja yrittäjyyden tai kestävän kehityksen ohella. Lisäksi tasa-arvoinen toiminta pelkistyy opetussuunnitelman perusteissa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslakien noudattamiseen sekä asialliseen ja rakentavaan toimintaan, mikä saa pohtimaan, eikö aktiivinen kansalaisuus tarkoita ammatillisen oppilaitoksen opiskelijan kohdalla osallistumista yhteiskunnalliseen muutokseen (vrt. Isopahkala ym. 2014; Koski 2008).

Totean myös, että toiminnallisen tasa-arvosuunnittelun ohjeistuksissa ylläpidetään yhtä aikaa sekä tasa-arvon tavoittelua työelämän tarpeiden mukaan että ajatusta opiskelijälähtöisestä, opiskelijoiden ehdoilla tapahtuvasta yhteistoiminnasta. Oppilaitoksen toiminnan kehittämisen lisäksi tärkeää on opiskelijalle kertyvä tasa-arvo-osaaminen, jotta opiskelijat voivat tulevaisuudessa kehittää työpaikkojaan tasa-arvoisemmiksi. Analysoimani tasa-arvosuunnittelun oppaan näkemys opiskelijasta on siis jonkin verran muutoshakuisempi kuin edellä manituissa avaintaidoissa.

Samaan aikaan kun opiskelijoiden osallistumista oppilaitoksen tasa-arvotyöhön pidetään toiminnallisen tasa-arvosuunnittelun oppaissa tärkeänä, ne eivät kohdista puhettaan opiskelijoille itselleen. Opiskelijoiden osallistumisen mahdollistaa oppilaitos ja henkilökunta ja osallistuminen asettuu useimmiten oppilaskuntatoiminnan muotoon. Tuonkin artikkelissa esiin, että tasa-arvosuunnittelun hallinnan tekniikkana tuottaman jäsenyyksen mukaan opiskelija ei tasa-arvosuunnittelutyössä muovaa toiminnasta itselleen parhaiten sopivaa, vaan hänet ”osallistetaan” ja asetetaan näin osaksi ennalta sovittuja toimintatapoja. Tällainen ymmärrys opiskelijoiden osallistumisesta toistuu myös tasa-arvotyöryhmässä, jonka toimintaan

osallistuin. Ryhmässä toimitaan opettajien ja muun henkilökunnan ehdoilla, opiskelijoiden näkemyksiä käsiteltäviin asioihin kyllä kysytään mutta opiskelijoiden ei oleteta vaikuttavan tasa-arvotyön tekemisen tapaan.

Työryhmässä pyritään ennakoimaan ja arvioimaan oppilaitoksessa opiskelevien nuorten tietoja, kykyä ja ohjauksen tarvetta, esimerkiksi tasa-arvokyselyyn vastaamiseen, keskustelutilaisuuksiin osallistumiseen tai oppilaskuntatoimintaan liittyen. Opiskelijajäsenten on osallistuttava tähän ”opiskelijoiden” osallistumisen pohdintaan ja esitettävä arvioita siitä, millä tavalla opiskelijat saataisiin parhaiten mukaan, millaiseen osallistumiseen heillä on valmiuksia tai miten jokin asia esimerkiksi ”naisopiskelijoiden” keskuudessa koetaan. Opiskelija toimiikin ryhmässä sekä opiskelijoiden että joissakin tapauksissa myös koulutusalan ja sukupuolensa edustajana.

Esitän subjektifikaation käsitteeseen nojautuen, että osallistamisen tarpeesta tulee subjektiin liitetty kyky tai ominaisuus, mikä samalla muokkaa opiskelijasubjektin kokemuksia kyvyistään ja vaikutusmahdollisuuksistaan. Tällöin myös opiskelijoiden vaikeneminen tasa-arvotyöryhmässä voidaan lukea vastarintana sellaisia osallistamispyrkimyksiä kohtaan, jotka eivät kuitenkaan lisää heidän mahdollisuuksiaan vaikuttaa.

Opiskelijat tunnistavat positioonsa liittyvät kuulluksi tulemisen mahdollisuudet tai niiden puuttumisen. Luen opiskelijoiden vaitonaisuuden tasa-arvotyöryhmässä sekä sen, etteivät he pidä vaikutusmahdollisuuksiaan kovin merkittävinä muodostuvan saman diskurssin sisällä, jossa opiskelija ”osallistetaan”. Näin tulkiten osallistumattomuus ei asetu vastakohtaksi osallistumiselle vaan on samaan diskurssiin sisältyvä toiminnan mahdollisuus. Ne eivät sulje toisiaan pois vaan yhtäaikaista mahdollisuuksia tietyssä diskurssissa.

Artikkelin lopuksi väitän, että toiminnallisen tasa-arvosuunnittelun käytännöissä ylläpidetyt tavat tarkastella opiskelijoiden osallistumista melko kapeasti joko työelämän tarpeiden tai heidän ”osallistamisensa” näkökulmasta, eivät välttämättä riitä tekemään oppilaitoksissa ja tasa-arvosuunnitelmatyössä itsessään syntyviä eriarvoisuuksia näkyviksi. Tämän sijaan ehdotan sellaisten tilojen luomista, joissa erilaisia sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyviä tietämisen tapoja on mahdollista keilla ja kyseenalaistaa.

5.3 Nomadinen tutkijuus ja rihmastomainen tasa-arvotyö

Kolmannessa artikkelissa *Valta ja nomadinen tutkijuus tasa-arvotyöryhmässä* tarkastelen oppilaitoksen tasa-arvotyöryhmässä muodostuvia valtasuhteita ja nomadisia paikantumisia, erityisesti työryhmän puheenjohtajaksi eli tasa-arvovastaavaksi sekä tutkijaksi tulemistä. Lisäksi pohdin, miten tasa-arvotyöryhmän työskentelyn aikana tapahtuvaa vähäistäkin muutosta voisi ajatella.

Sovellan artikkelissa Rosi Braidottin (2011) kehittämän, identiteettejä vastustavan, mutta poliittisia liittolaisuuksia luovan, nomadisen subjektin ideaa tutkijan paikantumisten pohtimiseksi sekä rihmaston (Deleuze & Guattari 1988) ajatusta monensuuntaisen, ei-lineaarisesti etenevän muutoksen hahmottamiseksi. Esitän, että tasa-arvotyön tutkimuksessa kummankin lähestymistavan vahvuutena on, että ne auttavat luopumaan syys-seuraussuhteen logiikasta ja muutoksen käsitteellistämistä yksilöstä lähtevänä. Osallistun artikkelissani feministiseen postmetodologiseen keskusteluun tiedosta ja tietämisestä (Guttorm 2014; St. Pierre 2013) ja valtaa tasa-arvotyössä koskevaan keskusteluun (Ahmed 2012; Brunila 2009; Ylöstalo 2012). Vastaan siinä osaltaan tutkimuskysymyksiini 2, 3 ja 4, joista toinen koskee valtasuhteiden toimintaa oppilaitoksen tasa-arvotyöryhmässä, kolmas toimijuuden mahdollisuuksia tasa-arvosuunnitelmatyössä ja neljäs kuljeskelevan nomadisen lähestymistavan tasa-arvotyön tutkimukselle avaamia mahdollisuuksia. Artikkelin aineisto-otteet ovat syntyneet ammatti-instituutin tasa-arvotyöryhmässä, jonka toimintaan osallistuin 2009–2011 ja koostuvat muun muassa kokousäänitteistä ja havaintomuistiinpanoista.

Artikkelissa tuon esiin, kuinka tasa-arvotyöryhmässä paikannutaan eri tavoin sen mukaan, ketkä voivat kieltäytyä tasa-arvotyöhön kuuluvien tehtävien hoitamisesta ja keitä asetetaan suostuttelemaan. Tasa-arvovastaavaksi tullaan tasapainoilemalla tasa-arvotyöhön kytkeytyvien tehokkuusvaatimusten ja osallistamista ja demokratiaa korostavien periaatteiden välillä, toisin sanoen pitämällä toiminta ainakin näennäisesti tehokkaana ja suostuttelemalla työryhmän jäseniä työskentelyyn kuuluvien tehtävien hoitamiseen.

Esitän, että tasa-arvotyöryhmän valtasuhteet tulevat näkyviin myös siinä, millaisissa positioissa kokouksissa vaikeneminen on mahdollista ja millaisiin positioihin puheen tuottaminen kuului kuin itsestään selvästi. Tasa-arvovastaavan oli täytettävä hiljaisuuksia ääneen ajattelulla ja houkuteltava muilta näkemyksiä. Tutkijalla taas oltava vastaus valmiina aiheeseen kuin aiheeseen. Vaikenemisestä saattoi seurata puheessa esittelyjen väitteiden kyseenalaistuminen tai vain avautua mahdollisuus asettua suostuteltavaksi.

Hiljaisuuksia syntyi etenkin työnjaosta keskusteltaessa, joten se ei ollut vailla ”merkitystä”, sillä vaikenemisen voi lukea myös hiljaiseksi sitoutumattomuudeksi tasa-arvotyöhön. Väitän, että vaikenemiset tekevät näkyväksi tasa-arvotyöhön liittyvät kommunikaation ja yhteistyön ihanteiden ehdot: ne asettavat tasa-arvotyöstä vastuussa olevat myös vastuullisiksi yhteistyön ylläpitämisestä, yrityksestä, joka usein on tuomittu epäonnistumaan.

Esitän, että tutkija-asiantuntijaksi tullaan tasa-arvotyöryhmässä artikuloimalla tasa-arvolainsäädäntöä ja aiempaan tutkimukseen perustuvaa tietoa. Tutkijuuteen liittyvä asiantuntijuus koski nimenomaan tasa-arvotyötä ja muutti nomadisena hypähdyksenä nopeasti muotoaan tutkijan saadessa vinkkejä siitä, mikä tutkimuksen kannalta voisi olla hyödyllistä.

Tutkijana ja tasa-arvovastaavana toimiminen tapahtuu keskinäisenä riippuvuutena ja näiden muuttuvien paikantumisten yhä uudelleen avaamina mahdollisuuksina. Tasa-arvovastaavan paikalta tuotettiin ja uusinnettiin tutkijan asiantuntijuutta työryhmässä ja tutkijuus osaltaan tuotti tasa-arvovastaavan tasa-arvoa koskevaa asiantuntijuutta yhteisissä keskusteluissa vaikkapa tasa-arvolaista. Voisi ajatella, että valtasuhteena tämä lisäsi subjektien toimijuutta, kykyä toimia kummassakin positiossa.

Kyseessä ei kuitenkaan ole mikään pysyvä liittolaisuus vaan tutkijan ja tutkimukseen osallistuneiden oletukset tutkimuksen paikasta ja tehtävästä ryhmässä vaihtelivat tilanteittain. Tutkijan tietäminen saattoi tulla haastetuksi, kun taas tutkimuksen mukana olo tasa-arvotyössä näyttäytyi osallistujille myös arvioinnin kohteena olemisena. Nomadisen ajattelun näkökulmasta hetkellisten liittolaisuuksien syntyminen ei vaadi oletusta yhteisestä, jaetusta tiedosta. Tutkijaksi tuleminen ei siten palaudukaan asiantuntijan, tutkijan, osallistujan tai havainnoijan positioihin.

Artikkelin lopuksi ehdotan rihmaston käsitettä tasa-arvotyössä tapahtuvan monensuuntaisen ja nopeudeltaan vaihtelevan muutoksen tavoittamiseksi. Sen avulla tasa-arvotyötä voisi ajatella rihmastomaisena tapahtumisena monenlaisissa ja yllättävissäkin kohtaamisissa, joissa ajattelu laajentuu uuteen suuntaan. Tämä tavoittaa mielestäni hyvin työryhmän usein hitaan ja paikoillaan junnaavalta näyttävän toiminnan, jossa samoihin asioihin palataan yhä uudestaan, mutta jossa kuitenkin tapahtuu muutoksia työskentelyn intensiteetissä, vaikka hetkellisenä tunnelman kohoamisena tai innostumisena. Pidän tätä myös eettisenä lähtökohtana, nomadisen tutkimuksen etiikkana, jossa tutkija ei yritä hallita tai merkityksellistää kaikkea tutkimuksessaan huomaamaansa tai tutkimuksessa mukana olevien tietämistä.

5.4 Tasa-arvosuunnittelu ja feministinen vastarinta

Pohdimme tässä artikkelissa Johanna Kantolan kanssa monensuuntaisia valtasuhteita ja vastarintaa toisen asteen oppilaitosten tasa-arvosuunnitelmatyössä (*Feminist resistance and resistance to feminism in gender equality planning in Finland*). Keskitymme feministisen vastarinnan mahdollisuuksien lukemiseen aineistosta, mutta tarkastelun kiinteänä osana on myös näitä feministisiä pyrkimyksiä vastustava toiminta. Kysymme, voivatko feministiset vastarinnan muodot asettua tekemään toisin suhteessa managerialistisiin tasa-arvotyön käytäntöihin (niin kutsuttuun governance-feminismiin). Artikkelini osallistuu feministiseen keskusteluun uusliberaalin hallinnan ja tasa-arvotyön tekniikoiden seurauksista (mm. Callerstig 2014; Kantola & Squires 2012; Prügl 2011; Saari 2013; Wöhl 2007) kansallisella tasolla ja feministisen poliittisen toimijuuden mahdollisuuksista (mm. Brunila 2009; Ylöstalo 2012). Se vastaa osaltaan tutkimuskysymyksiini 1, 2 ja 3, joista ensimmäinen koskee tasa-arvotyön teknistymisen seurauksia, toinen tasa-arvotyöryhmän valtasuhteita.

den toimintaa ja kolmas oppilaitosten tasa-arvosuunnitelmatyössä muodostuvia toimijuuden mahdollisuuksia.

Esitämme, että koska feministinen Foucault'n vallan ja hallinnan teoretisoinneista inspiroitunut keskustelu on paljolti painottanut pakottavaa tai ohjaavaa näkökulmaa vallan muotojen analysointiin, on valtasuhteiden avaamien feministisen vastarinnan mahdollisuuksien pohtiminen jäänyt vähemmälle huomiolle. Tässä tarkastelussa olennaista on vallan ja vastarinnan yhtäaikaisuuden esiin tuominen. Pohdimmekin artikkelissa yhtäältä sitä, millainen toiminta voitaisiin tasa-arvosuunnittelun puitteissa lukea feministiseksi ja toisaalta, millaisia vastarinnan muotoja feministiseen toimintaan kohdistuu.

Luemme tasa-arvosuunnittelua tehneiden opettajien ja muun henkilökunnan haastatteluja diskursiivisesti. Tällä tarkoitamme sen tarkastelua, miten erilaiset tiedon ja vallan yhteenliittymät tuottavat totuuksia, oikeana pidettyä tietoa ja toivotun kaltaisia olemisen ja tekemisen tapoja koulujen tasa-arvotyössä (ks. Brunila & Ikävalko 2012).

Artikkelissa tuomme esiin, kuinka opettajien osallistuminen tasa-arvosuunnitelmatyöhön lähti liikkeelle sekä kuuliaisuutena koulun johdon ja lainsäädännön määräämää tasa-arvosuunnittelun velvoitetta kohtaan että näiden velvoitteiden yhtä aikaisena vapaaehtoisena toteuttamisena ja niiden avaamiin toiminnan ja feministisen vastarinnan mahdollisuuksiin tarttumisenä. Näin tasa-arvotyötä toteuttamaan alkaneet (ja siihen velvoitetut) subjektit saattoivat ottaa työn ”omakseen” ja ryhtyä sen avulla ajamaan tärkeinä pitämiään asioita koulussa.

Vaikka tasa-arvotyöryhmän työskentelyn tavoitteena oli tasa-arvolain edellytykset täyttävän suunnitelmadokumentin laatiminen määräajassa, oli tasa-arvotyöryhmissä paikoin mahdollista omaksua tehokkuutta ja yksilökeskeisyyttä haastavia toimintatapoja. Niiden avulla saatiin tilaa keskustella erilaisista näkemyksistä tasa-arvosta ja sukupuolesta ilman suunnitelmadokumentin tuottamisen orientaatiota tai keskittymistä prosessin tekniseen toteuttamiseen (mikä sekin tietysti piti hoitaa). Väitämme, että juuri tasa-arvotyöryhmän keskinäinen toiminta tai paremminkin toiminta *ryhmänä* voi haastaa managerialistisen tasa-arvotyön tekemisen kiinnittymisen yksilöön ja tehdä siinä toimivista subjekteista jotakin muuta(kin) kuin ”vastuuhenkilöitä” tai ”kiintiöopiskelijoita”.

Toisaalta tällainen, opettajien työskentelyn antoisimmaksi puoleksi mainitsema, yhteinen keskustelu ja ”ihmettely” saattaa peittää näkyvistä ryhmän keskinäisiä valtasuhteita, jotka eivät dialogin pyrkimyksistä huolimatta katoa, kuten Jones (2004) huomauttaa. Keskustelevammasta ja opiskelijoita kuulevammasta otteesta huolimatta opettajat ja koulun johto päättävät viime kädessä tasa-arvotyön sisällöistä.

Vastarinta feminististä pyrkimyksiä kohtaan muodostui hiljaisuuksista ja vaike-nemisista. Analysoimassamme esimerkissä tasa-arvotyöryhmän jäsenet onnistuivat ryhmänä tuomaan esiin epäkohtia, joihin eivät yksikseen olisi tarttuneet, mutta ongelmat tuotiin esiin managerialistisen tasa-arvotyön mukaisesti tilastoin ja varo-

en tuottamasta sukupuoleen liittyvää konfliktia opettajien keskuuteen. Opettajien työtuntien jakautumiseen liittyneet feministiset muutospyrkimykset muotoiltiin opettajankokouksessa sukupuolineutraalisti, jolloin sukupuoleen liittyvä epätasa-arvo jäi artikuloimatta. Yhteinen keskustelu aiheesta jäi kuitenkin vähäiseksi.

Toisaalta äänekästäkin vastarintaa feministiselle toiminnalle syntyi. Tällöin tasa-arvotyön jäsenet asettuivat ikään kuin ulkopuolisiksi muuhun opettajakuntaan nähden, heidän tehtävänään ja velvollisuutenaan oli muuttaa soraäänet tasa-arvotyölle myönteisiksi. Tähän liittyy myös pohtimamme tasa-arvotyön ongelmallisuus feministisestä näkökulmasta: tasa-arvotyöstä vastuussa olevat asettuvat helposti tietämään paremmin (Hakala 2007), mikä muille on hyväksi, eräänlaiseksi yhteisen hyvän lähettiläiksi. Tämän vuoksi tasa-arvotyölle kriittiset äänet jäävät työryhmäläisiltä ehkä kuulematta. Samalla varsinainen tasa-arvosuunnitelmadokumentti tavoitteineen voi jäädä muulle henkilökunnalle etäiseksi. Esitämmekin, että samalla kun eräänlainen erillisuus koulun muusta toiminnasta voi tarjota ryhmälle itsenäisyyden kokemuksia ja edellä mainittuja tiloja yhteiseen tiedon tuottamiseen, voi se estää feminististen tavoitteiden leviämisen osaksi koulun jokapäiväistä toimintaa.

Feministisen vastarinnan mahdollisuuksia siis aukenee tasa-arvosuunnitelmatyössä, vaikkakin satunnaisesti. Tulkintamme mukaan nämä vastarinnan mahdollisuudet koskevat nimenomaan tasa-arvotyöryhmässä syntyviä vapauden tiloja sekä ryhmän antamaa keskinäistä tukea, jonka turvin hankaliakin asioita on voitu tuoda yleiseen keskusteluun. Feministisen toiminnan kohtaama vastarinta muodostuu hiljaisuuksista, siitä, ettei keskustelua synny. Toisaalta tasa-arvotyötä tekevätkin osallistuvat hiljaisuuksien tuottamiseen esittämällä tasa-arvo-ongelmat näennäisen sukupuolineutraaleina. Siten vastarinnan mahdollisuudet ovat ristiriitaisia, eivätkä irrallaan siitä monensuuntaisesta vallan ja vastustamisen verkostosta, joka tasa-arvotyöhön ja sukupuoleen liittyy.

5.5 Tutkimuksen rajoilla kuljeskellen

Artikkelissa jäljitämme Tuuli Kurjen kanssa tutkimusotetta, joka mahdollistaisi tutkimusaineiston ja -aiheen ajattelemisen poliittisina siten, että ne eivät muodostu tutkijasta tai tutkimuksessa käytetyistä käsitteistä erillisiksi, selvärajaisiksi kokonaisuuksiksi. Riippumattoman tutkijuuden tilalle tarjoamme kuljeskelevaa nomadista tutkijuuden ajatusta, jossa yhdistämme Precarias a la derivan (2009) arkipäivän poliittisuutta korostavan ja Rosi Braidottin (2011) nomadisen epäyhtenäisen eettisen subjektin ideat. Ehdotamme, että tällainen lähestymistapa voisi auttaa ratkaisemaan myös joitakin feministiseen tutkimukseen ja valtaan liitettyjä ongelmia, esimerkiksi kysymyksen siitä, kenen ääni tutkimuksessa kuuluu.

Keskustelemme artikkelissa sekä toistemme että joidenkin meille tärkeiden ajattelijoiden kanssa ja asetamme väitöskirjatutkimuksissamme esiin nousseet metodo-

logiset pohdintamme keskusteluun näiden ”isojen nimien” kanssa. Artikkelini vastaa kuljeskelevan nomadisen otteen tasa-arvotyön tutkimukselle avaamia mahdollisuuksia koskeviin keskusteluihin 4. Se osallistuu feministiseen postmetodologiseen tietoa ja tutkimuksen etiikkaa koskevaan keskusteluun (Guttorm 2014; Hakala & Hynninen 2007; Hohti 2016; Lather 2009; St. Pierre 2013).

Tuomme artikkelissa esiin, millaisia ratkaisuja feministisessä jälkistrukturalistisessa metodologisessa keskustelussa on löydetty positivistisen tiede- ja tietokäsitteiden mukanaan tuomiin ongelmiin, joihin olemme törmänneet myös omissa tutkimuksissamme. Esimerkiksi tiettyyn aikaan ja paikkaan sidotun tutkimusaineiston ajatus ei mielestämme riitä kuvaamaan sitä monimutkaista liikettä, jonka aikana tutkimus ja sen tulokset muodostuvat. Esitämme, että kehittelemämme nomadinen kuljeskeleva tutkimusorientaatio asettaa kyseenalaiseksi yhtenäisen tutkimusta tekevän subjektin, sillä erilaisten aineistojen ja teoreettisten sommitelmien takaa ei ehkä voidakaan paljastaa yksittäistä tekijää tai kokijaa vaan tutkiva subjekti hajoaa ja muodostuu jatkuvasti uudelleen yhdessä aineistojensa kanssa.

Pohdimme artikkelissa myös, millaisia seurauksia poliittisesti sitoutuneen tutkijan vaikutusyrityksillä ”kentällä” havaittuihin epäkohtiin voi olla. Tuomme esiin, että tutkija voi hyvin vähän ennakoita niitä seurauksia, joita hänen toiminnallaan on. Samalla kun tutkijan paikalta – ja siihen liittyvänä eettisenä velvollisuutena – on tuotava havaitsemiaan epäkohtia julki, on samalla myönnettävä, että tutkija voi puhua vain omasta tietämisestään käsin, ei toisten puolesta. Nomadisen kuljeskelevan tutkimuksen näkökulmasta esitämme, että tutkija voi siitä huolimatta solmia hetkellisiä poliittisia liittolaisuuksia ilman yhteisen kokemuksen tai identiteetin vaatimusta.

Myös vaatimuksia standardoidusta tutkimusprosessista ja helposti käytäntöön sovellettavista tutkimustuloksista voidaan vastustaa sotkuisuuden ja keskeneräisyyden hyväksyvän nomadisen orientaation avulla, sillä se hankaloittaa laskelmointia ja suoraa hyödynnettävyyttä ja siten markkinoiden vaatimuksia. Tällainen lähestymistapa asettuu tietenkin vastahankaan esimerkiksi tämänhetkisiin tutkimusrahoituksen hakemiseen liittyviin käytäntöihin nähden, sillä niissä tutkimusprosessi ja sen yhteiskunnallinen merkitys tulisi pystyä kuvaamaan hyvin tarkkaan etukäteen ja lisäksi esittämään se teknisesti tietyt (luonnontieteistä peräisin olevat) standardit täyttävässä muodossa.

6 TULOSTEN POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Tuon seuraavissa alaluvuissa esiin tutkimukseni kontribuution suomalaisen ja pohjoismaiseen tasa-arvopolitiikkaa ja tasa-arvotyön menetelmiä sekä työelämän muutosta koskeviin keskusteluihin, feministiseen toimijuuden mahdollisuuksia (etenkin tasa-arvotyössä) koskevaan keskusteluun sekä feministiseen postmetodologiseen keskusteluun tiedon muodostumisesta. Vastaan tutkimukselleni asettamaani tehtävään (mitä tasa-arvotyölle tapahtuu, kun sitä aletaan toteuttaa tasa-arvosuunnittelun muodossa) yhdistelemällä edellä esittelemiäni osatutkimusten tuloksia.

6.1 Tasa-arvopoliittisten hallinnan tekniikoiden seurauksia oppilaitosten tasa-arvotyössä

Kuten luvussa kaksi toin esiin, tasa-arvopoliittinen hallinta on muuttanut muotoaan viimeisten kahdenkymmenen vuoden kuluessa Euroopan unioniin liittymisen ja hyvinvointivaltion hallinnan muutosten myötä. Projektimuotoisen tasa-arvotyön rahoitus ja siten projektien määrä on lisääntynyt, mikä projektitapaistumisen ja Suomessa jo aiemmin omaksutun uuden julkisjohtamisen tavan kanssa on sitonut myös tasa-arvotyön tiukemmin tuottavuuden ja tehokkuuden pyrkimyksiin. Samalla tasa-arvopolitiikan implementoinnin keskeisiksi keinoiksi on tullut erilaisten tasa-arvon edistämisen tekniikoiden yhä tarkempi määrittely lainsäädännössä ja niitä koskevien velvoitteiden ulottaminen laajemmin yhteiskunnan eri osa-alueille, viimeisimpänä tasa-arvosuunnittelun velvoitteen ulottaminen perusopetukseen.

Näiden tekijöiden yhteisvaikutuksesta tasa-arvotyön voidaan hyvällä syyllä sanoa muuttuneen teknisemmäksi, managerialistisemmäksi, kuten artikkelissa I tuomme esiin. Tämän tutkimuksen kontribuutiona tasa-arvopoliittista hallintaa koskevaan feministiseen keskusteluun on tehdä näkyväksi ja analysoida seurauksia, joita nykymuotoisella tasa-arvosuunnittelulla on oppilaitoksissa tehtävään tasa-arvotyöhön.

Seuraavassa erittelen tarkemmin tutkimukseni antia tämän keskustelun kannalta ja kiinnitän huomiota erityisesti kahteen havaintoon: tasa-arvotyön teknistymiseen ja sukupuolen poliittisen painoarvon vähenemiseen sekä yhteistyön ja kommunikaation ihanteisiin tasa-arvotyössä. Edellistä näistä tarkastelen henkilöstöä koskevan tasa-arvosuunnittelun ja jälkimmäistä sekä toiminnallisen että henkilöstöä koskevan tasa-arvosuunnittelun näkökulmasta. Näiden tutkimustulosten myötä tulen osallistuneeksi tasa-arvopolitiikkaa koskevan keskustelun lisäksi myös koulutuspolitiikkaa ja työelämän muutosta koskeviin keskusteluihin.

6.1.1 Tasa-arvotyön teknistyminen ja sukupuolen poliittisuuden häivyttäminen

Tarkoitan tasa-arvotyön teknistymisellä sitä, että tasa-arvotyö alkaa keskittyä sen tueksi kehiteltyjen välineiden oikeanlaisen soveltamisen opiskeluun ja niihin liittyvien työvaiheiden melko mekaaniseen toteuttamiseen (artikkeli I, Brunila & Ylöstalo 2013; Kantola 2010). Artikkelissa I väitämme, että tasa-arvosuunnitelmatyön kohdalla tästä seuraa, että palkkoja ja tehtävien jakautumista koskevan tilastollisen aineiston kokoamiseen sekä henkilöstön tasa-arvokokemuksia kartoittavien kyselyjen laatimiseen ja tulosten analysointiin, toisin sanoen mahdollisten tasa-arvoon liittyvien ongelmien määrittelyvaiheeseen (ks. myös Callerstig 2014), kuluu suurin osa tasa-arvosuunnitteluun varatuista resursseista. Tällöin sukupuoleen liittyvien eriarvoisuuksien syitä tai niitä synnyttäviä käytäntöjä ei pystytä ihan jo pelkän ajanpuutteen vuoksi pohtimaan. Tämän vuoksi havaittakin eriarvoisuus yksinkertaistetaan sukupuolten erilaisista kyvyistä tai ominaisuuksista johtuvaksi tai vain henkilöstöryhmien väliseksi kysymyksi.

Esimerkiksi Milja Saari (2013, 38) muistuttaa, että suomalaisilla työpaikoilla on usein tapana pitää sukupuolineutraaliutta tai ”samanlaista kohtelua” merkinä tasa-arvosta (Kinnunen & Korvajärvi 1996.), mikä saattaa johtaa sukupuoleen liittyvien eriarvoisuuksien sivuuttamiseen tai niiden jäämiseen piiloon. Saaren (2013, 50) mukaan esimerkiksi sukupuoleen perustuvasta palkkasyrjinnästä ei Suomessa juuri puhuta palkkatasa-arvon yhteydessä. Sen sijaan puhutaan yleisesti tasa-arvoisen palkkauksen edistämisestä, mikä tekee sukupuolesta näkymättömän ja pitää yllä ajatusta palkkauksen sukupuolineutraalista luonteesta. Palkkauksen tasa-arvo liitetään tehtävien kuvauksiin ja työehtosopimukseen kytkeytyväksi ongelmaksi, jota ei yksittäisen organisaation tasa-arvotyössä voida ratkaista.

Tulkitsen tämän omien tutkimustulosteni valossa niin, että pelkkä tasa-arvon edistämisen väline, tässä tapauksessa palkkakartoitus, ei riitä tekemään sukupuoleen liittyvää eriarvoisuutta näkyväksi tai politisoimaan sitä, jos sukupuolten tasa-arvoa ei ensin ole analyttisesti tarkasteltu ja sukupuolineutraalista lähestymistavasta luovuttu. Itse menetelmät kuitenkin mahdollistavat aina myös sukupuolineutraalin soveltamisen, jos niin halutaan. Kuten Saarikin toteaa, myös tasa-arvosuunnitelmia on mahdollista tehdä ”ilman sukupuolta”, korvaamalla puhe sukupuolesta esimerkiksi puheella henkilöstöstä.

Myös niissä oppilaitoksissa, joiden tasa-arvotyöryhmien toimintaan osallistuin, palkkojen jakautumista tarkasteltiin vain henkilöstöryhmien sisällä, vaikkakin sukupuolen mukaan. Lähtökohtaisesti palkkausta pidettiin tasa-arvoisena, koska se noudatti työehtosopimuksia. Kun eroja palkkauksessa havaittiin, niiden sanottiin johtuvan tuntijaoista opettajien kesken. Kuten artikkelissa IV tuomme esiin, epä-tasa-arvoisesta tehtävien jaosta johtuneen palkkaeron havainnut tasa-arvotyöryhmä päätti – ongelman sukupuolittuneen luonteen tietäen – kuitenkin esittää asian opettajankokouksessa sukupuolineutraalisti, ihmisten yksilöllisistä eroista ja virkaiästä

johtavana kysymyksenä. Sukupuoli voi siten jäädä kyseenalaistumatta silloinkin, kun tasa-arvotyöryhmässä ollaan ongelman sukupuolittuneisuus havaittu.

Tähän liittyy myös toinen, Saarenkin (mt. 51) esiin nostama, sukupuolen näyttäytymistä poliittisena kysymyksenä ehkäisevä käytäntö. Niin kuin artikkelissa IV toteamme, tasa-arvotyön tekemistä on myös kouluissa tapana perustella yhteisellä hyvällä. Ei tosin välttämättä sukupuolineutraalisti, mutta antautumatta keskusteluun tästä ”yhteisestä” tai myöntämättä siihen liittyviä konfliktien mahdollisuuksia. Tällöin sukupuoleen liittyvät ajattelutavat eivät myöskään kyseenalaistu tasa-arvotyöryhmän ulkopuolella. Se, että sukupuolta ei kovin helposti nosteta esiin avoimen poliittisena kysymyksenä, voidaan sinällään tulkita poliittisena tekona.

Hanna Ylöstalo (2013, 230) kirjoittaa valtavirtaistamisen käsitteeseen liittyvistä ongelmista. Hänen mukaansa sukupuoleen liittyviä monenlaisia tulkintoja ei tasa-arvotyössä useinkaan avata, ja esimerkiksi ministeriöille suunnatuissa oppaissa ja koulutuksissa valtavirtaistaminen esitellään melko yksinkertaisena, teknisenä ja velvoittavana toimenpiteenä. Kun käsitteeseen liittyvät ongelmat sivuutetaan, taipuu valtavirtaistaminen palvelemaan muita organisaation muutospyrkimyksiä, jotka useimmiten liittyvät tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen. (Myös Saari 2012; Rönnblom 2008.) Ylöstalon mukaan tilastojen ja sukupuolivaikutusten arvioinnin sijaan tulisi keskittyä sukupuolen ja sen merkityksen tarkasteluun kulloisessakin asiassa. Valtavirtaistamisen strateginen merkitys sukupuolten tasa-arvon edistämisessä katoaa, jos sitä pidetään muusta toiminnasta irrallisena toimintana. Sukupuolinäkökulma voi tarkoittaa asioiden tarkastelua myös tavalla, joka toistaa olemassa olevia hierarkkisia ja olemuksellisia ymmärryksiä sukupuolesta, eikä siten tule edes pyrkinneeksi muutokseen. (Ylöstalo 2013, 232–233.)

Artikkelissa I päädyimme pitkälti samantyyppisiin havaintoihin tasa-arvosuunnitteluun liittyen. Ehdotamme kuitenkin, että ongelma olisi seurausta itse tekniikasta ja siihen sisältyvistä tiedon tuottamisen tavoista ja suhtaudumme epäillen siihen, että paremmalla, teoreettisesti kunnianhimoisemmalla koulutuksella tai omistautuvammalla työllä tasa-arvosuunnittelun seuraukset muuttuisivat sukupuolten tasa-arvon tai siihen liittyvien ymmärrysten kannalta kovinkaan radikaalisti. Näin saattaa tapahtua kuitenkin silloin, jos itse tasa-arvosuunnittelun menetelmä hylätään, vaikka siihen liittyvä velvoite olisi sysännyt toiminnan liikkeelle (artikkeli IV).

Toisaalta joidenkin tutkijoiden mukaan (Bustelo & Verloo 2009) monet tekniset välineet perustuvat feministiseen teoriaan ja jos niiden tuottama tieto on rakennettu sisäin välineeseen, silloin tekninen lähestymistapa ei välttämättä tarkoita sukupuolen ottamista annettuna tai sen poliittisen painoarvon katoamista. Ehkä koulujen toiminnallisen tasa-arvosuunnittelun ympärille perustetuissa, opiskelijoista ja opettajista koostuvissa tiimeissä tai työryhmissä voidaan helpommin heittäytyä pohtimaan sukupuolta erilaisista näkökulmista ilman tehokkuuden ja päämäärärationaalisuuden mukanaan tuomaa painetta nopeiden ratkaisujen löytämiseen. Mutta kuten niin ikään artikkelissa IV tuomme esiin, tällaisten toiminnan tilojen

syntymiselle ei ole mitään takeita ja ne voivat saada muotonsa melko sattumanvaraisesti yhtenä lukuvuonna, mutta eivät ehkä ota syntyäkseen enää seuraavana.

Toteamme artikkeleissa I ja IV, että tasa-arvosuunnitelmadokumentti näytti tasa-arvotyötä oppilaitoksissa tekevien mielestä melko tehottomalta paperilta. Lukion opettaja toteaa, ettei suunnitelmadokumentin sisältö ketään kiinnosta: opetuslautakunta sen hyväksyy, mutta tuskin sitä edes siellä luetaan. Ammatti-instituutissa taas henkilöstöä koskeva tasa-arvosuunnitelma hyväksyttiin YT-ryhmässä ilman keskustelua. Suunnitelma siirtyi näin YT-ryhmän vastuulle, mutta tiedossa ei ollut, miten sitä ryhdyttäisiin toteuttamaan. Tähän liittyen on kiinnostavaa, mitä Sara Ahmed (2012, 116–117) kirjoittaa ei-performatiivisista lausunnoista tasa-arvon edistämistyössä. Hän jatkaa Judith Butlerin (1997b) ajatusta lausuntojen ja tekojen performatiivisesta, asioita aikaan saavasta tai tuottavasta, luonteesta lisäämällä tähän ei-performatiivisen puheteon tai nimeämisen käsitteen. Tällä hän yrittää tavoittaa sellaisen lausuman tai puheteon, jossa seurauksitta jäänyt puheteko ei tarkoita tarkoitusperistä tai olosuhteista johtuvaa epäonnistumista vaan on nimenomaan sitä ei-tekemistä, mitä kyseinen puheteko tekee. Tällaiset puheteot suoritetaan ikään kuin ne olisivat performatiivisia, ikään kuin niillä olisi niiden kuvaamia seurauksia. Mutta koska seurauksia ei ole, nämä puheteot tai nimeämiset voivatkin olla keino olla tekemättä jotakin. Tasa-arvosuunnitelmadokumenttien kohdalla niiden tuottama ei-performatiivisuus tarkoittaa sitä, että niissä nimetyistä tavoitteista ja toimenpiteistä ei varsinaisesti seuraa mitään toimintaa.

6.1.2 Yhteistyön ja kommunikaation ihanteet tasa-arvosuunnitelmatyössä

Pohjoismaista tasa-arvopolitiikkaa on sanottu kuvaavan yhteistyön, yhteisen hyödyn ja konsensuksen korostaminen (Holli 2012; Raevaara 2005; Skjeie 2005). Toki konfliktejakin on aina ollut, etenkin työmarkkinajärjestöjen ja valtiollisten tasa-arvotoimijoiden ja naisliikkeen välillä (esim. Ikävalko 2010; Raevaara 2005).

Tasa-arvotyössä yhteistyön korostumisen ihanne näkyy etenkin tasa-arvosuunnittelun tueksi laadittujen oppaiden tavoissa puhua tasa-arvotyöstä esimerkiksi ”yhdessä tekemisellä”, ”yhdessä ihmettelynä”, ”yhteistyönä eri henkilöstöryhmien ja opiskelijoiden kesken”, ja prosessina, josta ”hyötyy koko työyhteisö”. Tasa-arvoa on niin ikään monissa tutkimuksissa pidetty tärkeänä osana työpaikka- tai kouludemokratiaa ja sen vahvistamiseksi on luotu erilaisia henkilöstön (Leinonen ja Heiskanen 2011) tai opiskelijoiden (artikkeli II) osallistumista tukevia menetelmiä. Esimerkiksi toimintatutkimuksen piirissä kehitellyn työkonferenssimenetelmän on nähty tarjoavan turvallisen ympäristön kokemusten vaihtamiseen ja erilaisten hierarkkisten positoiden työstämiseen erilaisissa työpaikoissa työskentelevien kesken (Leinonen 2012). Samalla on nostettu esiin, että tasavertaisuuteen ja osallistumiseen pyrkivät työskentelytavat eivät yksinään riitä muutoksen aikaansaamiseksi,

jos tasa-arvotyön asema ei muuten ole riittävän vahva (artikkeli IV; Leinonen ja Heiskanen 2011).

Yhteistyön, osallistumisen ja kommunikaation ihanteet on nostettu esiin tietysti laajemminkin työelämäntutkimuksessa uutta työtä tai työn muutosta kuvaavina piirteinä ja niihin on kohdistettu myös epäilyjä (mm. Julkunen 2008; Vähämäki 2009; Filander ym. 2009). Raija Julkunen (2008, 143) esimerkiksi muistuttaa, että vuorovaikutusta korostavassakin työssä kommunikaatio on yleensä sidottu organisaation – tai tässä tapauksessa tasa-arvosuunnitelmatyön – tavoitteisiin, tehtävän toteuttamiseen ja on siten ainakin jossain määrin etukäteen käsikirjoitettua (myös artikkeli I), ei niinkään ”vapaata” tai ”yksilöllistä”. Myös Jussi Vähämäki (2009, 220, 222) on kiinnittänyt huomiota yhteisöllisyyden ja kommunikaation ihanteisiin uutta työtä määrittävinä pakkoina ja kontrollivallan (ks. luku 3.1) ilmentymänä työssä. Hänen mukaansa työelämässä nykyisin vaalitun yhteisöllisyyspuheen sisältö on alkanut yhteisen (jaetun merkityksessä, esimerkiksi tiedon jakamisena) sijaan tarkoittaa etenkin yhteisön tiukempaa kontrollia jäsenistään. Tätä ”uusyhteisöllisyyttä” kuvaavat hänen mukaansa auktoriteettiusko, yksilön vastuu, velvollisuuskulttuuri ja samanlaisuutta edellyttävä solidaarisuus.

Henkilöstöä koskevan tasa-arvosuunnittelun käytännöissä voi havaita Julkusen ja Vähämäen mainitsemia uusyhteisöllisyyden piirteitä siten, että tasa-arvosuunnitelman laatiminen ja työryhmän työskentelyyn osallistuminen on monesti, vaikkei aina, juuri omaan asemaan kuuluva tai esimieheltä tullut velvollisuus ja ”yhdessä tekemistä” harjoitetaan ennalta annetun tavoitteen toteuttamiseksi, ennalta annettua työskentelytapaa noudattaen (artikkelit I, III, IV).

Kuten artikkelissa I väitämme, tasa-arvokoulutuksissa ja tasa-arvosuunnittelun oppaissa tuotetut ”oikeanlaiset” ymmärrykset tasa-arvotyön sisällöistä (kuten kaksinapainen käsitys sukupuolesta) artikuloituvat tasa-arvotyöryhmässä siten, että koulutuksiin osallistuneet palauttavat sivuraiteille ohjautuneen keskustelun takaisin ruotuun, koulutuksissa oppimaansa vetoamalla. Myös tutkija tuli tasa-arvotyöryhmässä parhaiten kuulluksi nojautumalla tasa-arvolainsäädännön ja tutkimustiedon auktoriteetteihin (artikkeli III).

Yhteistyön korostaminen voi johtaa myös siihen, ettei tasa-arvotyössä esiin nousevia ristiriitoja haluta ottaa käsittelyyn. (Rönblom 2008; Holli ym. 2003) Tasa-arvotyöryhmän työskentelyssä ei tutkimustulosteni mukaan ole tapana ottaa puheeksi työryhmän jäsenten hierarkkisten asemien vaikutusta siihen, kuka ryhmässä voi viime kädessä asioista päättää. Myöskään tasa-arvotyöhön kuuluvien tehtävien jakautumista epätasaisesti ryhmän jäsenten kesken ei tuotu esiin. Joidenkin ryhmän jäsenten oli helpompi kieltäytyä tehtävien hoitamisesta kuin toisten (artikkeli III). Näin on asian laita tietysti useimmissa muissakin työpaikoilla kokoontuvissa työryhmissä ja kokouksissa. Ehkäpä tasa-arvoa edistämään perustetussa ryhmässä toimintaa voisi kuitenkin pohtia myös vallan näkökulmasta.

Artikkelissa III väitän myös, että yhteistyön ja kommunikaation ihanteilla voi yhteisyyden tuottamisen sijaan olla yksilöiviä seurauksia. Yhteistyöhön rohkaiseminen ja tulosten aikaansaaminen oli ammatti-instituutin tasa-arvotyöryhmässä tasa-arvovastaavan vastuulla ja näissä vastuissa epäonnistuminen muuttuu helposti tasa-arvovastaavan henkilökohtaiseksi epäonnistumiseksi (vrt. Pincus & van der Ros 2001). Kommunikaation vaatimus ei sekään koskenut kaikkia ryhmän jäseniä samalla tavalla: tasa-arvovastaavan oli tuotettava puhetta, artikuloitava yhteisiä tavoitteita ja houkuteltava muita ottamaan kantaa.

Yhteistyön ”pakko” koskee oppilaitoksissa toki myös opiskelijoita. Koulutuksen käytännöissä toistuu demokraattisen, tasa-arvoisen ja mukaan ottavan dialogin eetos (esim. Jones 2004). Toisaalta markkinointumisen mukanaan tuomat tehokkuuden tavoitteet vaativat koulutuksen piirissä toimivia tasapainoilemaan niiden ja tasa-arvon ihanteiden välillä (Gordon ym. 2003.) Tuon esiin artikkelissa II, että toiminnallisen tasa-arvosuunnittelun oppaissa muistutetaan opiskelijoiden osallistumisen tärkeydestä. Se perustellaan niin opiskelijoille kuin koko oppilaitoksellekin koituvana hyötynä, muun muassa parempana työskentelyilmapiirinä. Tasa-arvotyöstä tulee opiskelijoiden osallistumisen myötä ikään kuin parempaa, koska näillä on paras asiantuntemus koulun asioista ja mahdollisista tasa-arvo-ongelmista. Samalla opiskelijat saavat tarpeellista tasa-arvo-osaamista, josta hyötyvät myöhemmin työelämässä.

Esitän kuitenkin, että osallistumisen ihanne tarkoittaa useimmiten nimenomaan oppilaskunnan kautta tapahtuvaa osallistumista tai erilaisiin osallistaviin käytäntöihin, kuten teemapäiviin ja keskustelutilaisuuksiin osallistumista. Esimerkiksi Sari Mononen-Batista Costa (julkaisematon) muistuttaa, että osallistaminen kuuluu nykyisin olennaisena osana myös yrittäjyyskasvatuksen välineistöön, jonka avulla osallistuvia ja aktiivisia minuuksia pyritään tuottamaan. Opiskelijoiden osallistumisen tapa on toisin sanoen ennalta määritelty, minkä voikin ajatella olevan hieman ristiriidassa aktiivisuuden ihanteen kanssa. Ja koska oppilaitosten toiminnallinen tasa-arvosuunnittelu ja opiskelijoiden osallistuminen siihen ei ole vapaaehtoista, se voidaan nähdä Vähämäenkin (2009) esiin nostamana, ja uutta työtä kuvaavana kommunikaation ja yhteisöllisyyden pakkona.

Hallinnan tekniikoiden seuraukset ovat kuitenkin aina ristiriitaisia ja monitulkintaisia. Edellä sanottu ei siten poista niitä toiminnan mahdollisuuksien laajentumisia, joita tasa-arvosuunnitteluun kuuluva osallistumisen ja yhteistyön ihanne toisinaan voi luoda. Kuten artikkelissa II tuon esiin, tasa-arvotyöryhmässä opiskelijoiden näkemyksistä ollaan kyllä kiinnostuneita. Vaikka työskentely tapahtuu melko opettajavetoisesti, opiskelijoille tarjotaan kysymysten muodossa mahdollisuuksia kertoa näkemyksiään. Opettajat saattavat myös pitää opiskelijoiden kanssa käytyä keskustelua tasa-arvotyön antoisimpana puolena (artikkeli IV). Tämä on tuotu esiin monissa muissakin, kuin varsinaiseen tutkimusaineistooni kuuluvissa oppilaitoksissa (ks. Ikävalko 2014). Tasa-arvotyöryhmässä voikin avautua mahdol-

lisuus keskustella opettajien ja opiskelijoiden kesken tavalla, johon koulun muissa käytännöissä ei ole tilaa tai aikaa.

6.2 Valtasuhteet ja toimijuus tasa-arvosuunnitelmatyössä

Tässä aluvuussa tuon esiin tutkimukseni tuloksia liittyen toimijuuden mahdollisuuksiin jälkistrukturalistisia feministisiä lähestymistapoja koskevuissa keskusteluissa. Valtaa ja subjektifikaatiota korostavia näkökulmia on arvosteltu siitä, että ne sivuuttavat tai ainakin jättävät vähemmälle huomiolle valtaan aina sisältyvän positiivisen ja toiminnan mahdollisuuksia luovan aspektin. Tuon seuraavassa esiin, miten olen tässä tutkimuksessani analysoinut subjektin diskursiiviseen muotoutumiseen liittyviä toimijuuden mahdollisuuksia.

6.2.1 Vaikenemisen lukeminen toimijuutena

Tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden tavoittelu vaatii kommunikaatiota ja vuorovaikutusta. Samoin nykyisen yhteiskuntamme on sanottu arvostavan puhetta ja kommunikaatiota puheeksi miellettyinä, kuten edellä totesin. Laadullisessa tutkimuksessakin ollaan yleensä ensisijaisesti kiinnostuneita puheesta. Esimerkiksi Tuula Gordon ym. (2005, 128) huomauttavat, että etnografiset käytännöt kouluissa suosivat näkyvää ja kuuluvaa tapahtumista. Kun oppilaat usein vain istuvat hiljaa paikoillaan, tutkijan katse kiinnittyy helpommin liikkeeseen ja ääneen. Tutkija tulee näin kiinnittäneeksi huomiota niihin, jotka esimerkiksi luokassa eniten liikkuvat ja ovat äänessä, mikä voi jättää toisenlaisen olemisen ja tekemisen huomiotta.

Eriarvoisessa asemassa olevat nähdäänkin helposti vaiennettuina tai ehkä vaikenemisen ajatellaan jopa määrittävän tällaisia positioita. Ja äänen ja toimijuuden kietoutuminen yhteen samaistaa vaikenemisen passiivisuuteen.

Tarkoitan hiljaisuudella tässä sekä tasa-arvotyössä enemmän tai vähemmän ääneen lausumattomia itsestäänselvyksiä, asioita, joihin ei keskustelussa kajota tai jotka otetaan ikään kuin annettuina. Toisaalta hiljaisuus on kommunikaatiota painottavan työskentelyn hankaloittaja, joka samalla tekee valtasuhteita näkyväksi ryhmässä ja näin häiritsee tasa-arvotyön hiljaisia itsestäänselvyksiä. Mistä tasa-arvotyössä sitten tutkimukseni perusteella vaietaan? Ainakin sukupuoleen liittyvistä heteronormatiivisista oletuksista, opiskelijoiden eriarvoisesta asemasta tasa-arvotyössä, työnjaon epätasaisesta jakautumisesta, työryhmän jäsenten erilaisista mahdollisuuksista sanoa viimeinen sana.

Olen halunnut omassa tutkimuksessani lukea vaikenemista toimijuutena ja näin haastaa puheeseen ja vaikenemiseen liittyvän aktiivisuus/passiivisuus -dualismin. Vaikenemisen voi nähdä myös toimintana, joka saa aikaan tapahtumista ja jolla on seurauksia. Se on myös vallankäyttöä. Puhumisesta kieltäytyminen voi tietysti olla

tietoinen valinta mutta sen ei tarvitse olla sitä, ollakseen teko (Butler 1997b). Ja hiljainen sietäminen ja kestäminen on sekin toimintaa. Siksi vaikenemista ei saisi liian yksioikoisesti lukea avuttomuudeksi tai kyvyttömyydeksi. Samalla tutkijan huomion kiinnittäminen hiljaisuuksiin laajentaa havainnoinnin kenttää ja tekee näkyväksi tutkijan positioon liittyvää valtaa (Gordon ym. 2005). Maggie MacLuren (2009, 107) mukaan hiljaisuuden voidaan ajatella tekevän jotakin olennaista aineistossa. Sitä voidaan lukea ”äänenä” siinä missä läsnäoloon pyrkivää puhettakin.

Marja-Liisa Honkasalo on pohtinut toimijuutta, joka ei pyri sosiaaliseen muutokseen tai vastarintaan. Hän kysyy millainen toimijuus on mahdollista epävakaassa tilanteessa, jossa ihmisillä on vain joitakin vaihtoehtoja muutoksen saavuttamiseksi. Näkyvän toiminnan, joka pyrkii kohti merkittäviä tekoja, sijaan hän puhuu toimijuudesta, joka muodostuu toistuvista jokapäiväisistä teoista. Honkasalo kutsuu tällaista toimijuutta pieneksi, koska se on nöyrää ja minimaalista sikäli, jos sitä verrataan yleisempään tapaan liittää toimijuus tekoihin. Tekona toimijuus määrittyy intentionaaliseksi, rationaaliseksi ja normatiiviseksi, pyrkimyksenä kohti sosiaalista muutosta näkyvässä mielessä. (Honkasalo 2009, 62; 2004.)

Subjekti toimijan merkityksessä tarvitsee tällöin päämääräorientoituneen mielen ja sopivat keinot rationaalisten päämäärien saavuttamiseksi, jolloin kaikenlainen edellä mainitusta poikkeava määrittyy dikotomisesti ei-toiminnaksi tai yksinkertaisesti passiivisuudeksi (Honkasalo 2009). Tällainen weberiläinen käsitys toimijuudesta näkyy mielestäni monesti myös feministisen tutkimuksen tavassa käsitteellistää toimintaa, jossa näkökulma on usein juuri vastarinnassa (ks. luku 2.1.2). Myös Elina Paju toteaa tutkimuksessaan ruumiillisuudesta ja materiaalisuudesta päiväkodissa, että ihmisten toiminnan tarkastelussa toiminnan aloittajaa on lopulta vaikea määrittää. Paju päätyy siksi esittämään, että toimijuus on myös kantavaa, toimintaa ylläpitävää tekemistä ja tapahtumista, ei ainoastaan alkuunpanevaa tai muutosta aikaan saavaa. (Paju 2013, 200.)

Liittäisin vastarinnan mahdollisuuden tässä myös ei-intentionaaliseen ja helposti huomaamattomaksi jäävään, Honkasalon pieneksi kutsumaan toimijuuteen. Väitän artikkelissa III, että vaikenemiset työryhmässä tekevät näkyviksi kommunikaatiota ja yhteistyötä korostavan tasa-arvotyön ja uuden työn mahdollisuuksien ehdot. Esitän, että esimerkiksi vetäytyminen ja hiljaisuus voi saada aikaan liukahduksia valtasuhteissa ja tuoda näkyviin tasa-arvo- ja laajemmin kehittämistyön diskursseihin kiinnittyviä suurieliseen toimintaan ja kommunikaatioon (puheen tuottamisen merkityksessä) liittyviä ennako-oletuksia. Ja samalla kun se tekee nämä oletukset tai toiminnan ehdot näkyviksi, vaikeneminen voi ainakin tilanteisesti horjuttaa niitä kyseenalaistamattomina toiminnan tapoina, ikään kuin nakertaa niiden tehoa (myös Mononen-Batista Costa & Ikävalko 2014). Tämän vuoksi olen halunnut lukea vaikenemisen (myös) vastarintana, mutta ilman vaatimusta vaikenevan subjektin intentiosta tai päämäärätietoisesta vastahankaan asettumisesta.

Esimerkiksi opiskelijoiden toiminta ammatti-instituutin tasa-arvotyöryhmässä voidaan lukea tällaiseksi vaikenevaksi, muttei silti vailla seurauksia olevaksi toimijuudeksi, jossa opettajien hyväntahtoisia pyrkimyksiä osallistaa siedettiin (sietämisestä Honkasalo 2009, 63) ja siten myös ylläpidettiin (vrt. Paju 2013), vaikka osallistamisesta ei seurannut niinkään toiminnan mahdollisuuksien lisääntyminen, kuin aiemmankaltaisen, opettajavetoisen toiminnan jatkuminen. Ja vaikka joidenkin opettajien eriarvoistavat toimintatavat olivat tiedossa, niistä puhuttiin opiskelijoiden kesken ja niihin oltiin myös yritetty – tuloksetta tosin – vaikuttaa, niitäkin kesti, sillä ”opettaja, kuka sen mielipiteitä voi muuttaa”. Voisi myös ajatella, että opettajien toiminnan jättäminen omaan arvoonsa loi tilaa toimijuudelle, oman koulun käytäntöjä koskevien tietämisen tapojen muodostumiselle ja siten myös vastustamiselle ilman näkyvää tai päämäärätietoista ”asettumista” vastarintaan.

6.2.2 Vastarinnan paradoksaalisuus tasa-arvosuunnittelussa

Seuraavassa tuon esiin tutkimukseni antia vallan ja vastarinnan paradoksaalisuutta koskevan feministisen jälkistrukturalistisen keskustelun näkökulmasta. Pohdin subjektifikaation seurauksia subjektin käsityksiin omista kyvyistä ja mahdollisuuksista koulujen tasa-arvotyössä.

Tuomme esiin artikkelissa IV, että tasa-arvotyöryhmän jäsenten velvollisuus ja sitä myötä syntynyt halu tehdä tasa-arvotyötä koulussa sekä ryhmässä käydyt keskustelut irrottavat ryhmän työskentelyn koulun muusta toiminnasta. Olen lukenut tätä erillisyyttä Bronwyn Daviesin ja kumppaneiden (2001, 179) esiin nostaman subjektifikaation paradoksaalisesta luonnetta (myös Brunila 2009; Naskali 2003) koskevan ajatuksen kanssa. Samalla kun ryhmän työskentelyn erillisyyttä voi luoda feministiselle subjektille vaikutelman toiminnan autonomiasta ja vastustamisen mahdollisuuksista, se samaan aikaan pitää subjektit ja tasa-arvotyön ulossuljettuina tai ainakin marginaalisissa asemassa suhteessa niihin käytäntöihin, joihin ryhmän on tarkoitus vaikuttaa.

Davies ym. (2001) kirjoittavat Butleriin (1995) viitaten, että autonomian saavuttaminen perustuu erillisyyden illuusioon siitä (kulloisestakin) diskursiivisesta järjestyksestä, jonka ulkopuolelle emme voi asettua. Riippuvuus, yhdistettynä hetkelliseen ulossulkemiseen ja erilliseksi tulemiseen, voi hyvin saada subjektin tunnistamaan itsensä autonomiseksi. Tämä autonomian kokemus peittää hetkeksi valtasuhteet, joihin subjekti kiinnittyy ja joista hän on riippuvainen. Vaikka tasa-arvotyöryhmässä ei voida vapautua tasa-arvosuunnitteluun liittyvistä managerialistisista käytännöistä, niitä voidaan ryhmässä häivyttää ja muokata toiminnasta vähemmän teknistä suorittamista ja enemmän poliittista.

Tasa-arvosuunnitelmatyössä tätä valtasuhteiden määrittämää autonomian tunnetta kuvaa myös se, että vaikka työhön monesti ryhdytään velvoitettuna, sen sanotaan tapahtuneen omasta tahdosta, vapaaehtoisesti. Toisin sanoen, subjekti voi sekä

ryhtyä tasa-arvotyöhön oman kiinnostuksensa vuoksi, että olla siihen velvoitettu. Velvoitteen toteuttaminen ei sulje pois toiminnan mahdollisuuksien avautumista tietyssä diskurssissa, vaikka ne eivät olisikaan ”vapaita”. Velvoitteen korostaminen saattaa lisäksi olla keino olla ottamatta kantaa tasa-arvotyön tarpeellisuuteen, sillä kuten Holli ym. (2006) tuovat esiin, tasa-arvon tavoitteen itsestään selvää tärkeyttä ei kovin helposti ainakaan haastattelutilanteessa kiistetä. Tämänkään tutkimuksen aineistoissa kukaan ei lähtenyt kyseenalaistamaan tasa-arvon edistämistä sinänsä.

Myös opiskelijoiden asema tasa-arvosuunnittelun käytännöissä ja työryhmässä on paradoksaalinen, kuten artikkelissa II esitän. Samalla kun ryhmässä mukana oleminen ja kokouksiin osallistuminen antaa mahdollisuuksia tulla kuulluksi ja tuoda julki opiskelijoiden kokemuksia, eivät opiskelijat voi havaintojeni mukaan sanoa mitä tahansa tai heittäytyä liian kriittisiksi. Opettajien puheiden myötäily näyttäisi olevan helpompaa. Esimerkiksi Sanna Kivimäki (2014) on tuonut esiin, että (feministisenkin) opetuksen käytännöissä on tapana vältellä hankalien ja epä-mukavien tuntemusten tuottamista, mikä voi vaikeuttaa eriarvoisuuksien käsitteilyä osana opetusta. Lisäksi tasa-arvosuunnittelussa opiskelijan positiota ryhmässä määrittää se, että hänet on ikään kuin ”päästetty mukaan”, ”annettu osallistua”. Tämä osallistaminen muokkaa subjektin käsitystä omista mahdollisuuksista vaikuttaa asioihin. Subjektifikaation näkökulmasta opettajien positio opiskelijoiden osallistajana ei kuitenkaan ole osallistamisen kohteena olemiselle vastakkainen, sillä kummatkin toimivat koulun ja tasa-arvosuunnittelun diskursiivisissa käytännöissä, joihin osallistamisen ajatuskin kiinnittyy.

Vastarinta on aina suhteessa johonkin diskurssiin eli tiedon ja vallan yhteenliittymään. Miikka Pyykkönen kirjoittaa Foucault’n ajattelua tulkiten, että subjektifikaatiossa ”on hetkiä, joissa mahdollistuu subjektin uudenlainen tai poikkeava tuleminen ja jotka ovat enemmän tai vähemmän ristiriidassa niitä kehystävän tieto/valta/subjekti-dispositiivin ja sen käytäntöjen kanssa” (Pyykkönen 2015, 208). Jos esimerkiksi tasa-arvosuunnittelussa korostetaan toiminnan tehokkuutta ja mitattavuutta, voidaan hankalasti mitattavissa oleva ”tasa-arvosta keskustelu” tai ”asiaan perehtyminen” lukea managerialistisen käytännön vastarintana. Yhdessä pohdiskelu on hidasta ja vailla mitään muuta varsinaista päämäärää tai välinearvoa, kuin esimerkiksi ajattelu tai tasa-arvoon liittyvän ymmärryksen lisääntyminen. Tällainen toiminta ei asetu tehokkaan ja päämääräorientoituneen työskentelyn vastakohtaksi, koska se kuitenkin tapahtuu tasa-arvosuunnittelun puitteissa ja jossain määrin ottaa sen omakseen, mutta toteuttaa sitä hieman toisin.

Kuten artikkelissa IV tuomme esiin, vastarinta ei tässä liity subjektien ominaisuuksiin tai identiteettiin vaan on tilanteisesti aukenevia toiminnan mahdollisuuksia, jotka suuntautuvat hieman eri tavoin kuin hallinnan puhuttelu ohjaa tekemään. Tämä ei silti tee vastarinnasta vapaata, sillä se tapahtuu diskurssien määrittämässä todellisuudessa (jossa esimerkiksi tasa-arvoa pitää edistää ja tietyn keinoin ja jossa opettajat ovat vastuussa siitä, miten koulussa toimitaan). Tasavertaisuuteen ja

kuuntelemiseen pyrkivät ryhmäkäytännöt ovat myös hallinnan läpäisemiä, eivät siten mitään vallasta vapaita tiloja, mutta niissä voi tilanteisesti olla sukupuolen problematisoinnille enemmän tilaa. Samalla kuitenkin esimerkiksi koulutukseen instituutioon kiinnittyvä valta määrittää työryhmien työskentelyä. Myös feministiseksi nimeämämme toiminta, joka siis pyrkii problematisoimaan sukupuolen, tulee mahdolliseksi osana subjektifikaatiota. Olemme tulkinneet, että koska feministinen toiminta ei ole kouluissa valtavirtaa, se voidaan nähdä vastarintana sukupuolineutraalille tavalle ajatella koulua työ- ja opiskelupaikkana.

Tasa-arvotyöstä vastuussa oleminen antaa subjektille myös mahdollisuuden puhua muiden puolesta ja koettaa määritellä oppilaitoksen käytäntöjä uudelleen sukupuolen näkökulmasta. Tuomme artikkelissa IV esiin myös erilaisten feminististen strategioiden yhtäaikaisuuden. Tasa-arvotyöryhmän jäsenet voivat sekä tilastotietoa hyödyntäen argumentoida opettajien tasaisemman tehtävien jaon puolesta että pyrkiä tasavertaiseen keskusteluun opiskelijoiden kanssa.

Olen tässä tutkimuksessa tarkastellut toimijuuden mahdollisuuksia opiskelijoiksi, tasa-arvovastaavaksi, tutkijaksi ja opettajaksi paikantuvien subjektien kannalta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että nämä olisivat ainoita paikantumisia, joissa toimijuus tai vastarinta tulisi mahdolliseksi tai että tasa-arvotyöryhmässä oltaisiin joissakin tapauksissa ”pelkkiä” hallinnan tekniikoin alistettuja subjekteja. Tällainen käsitys hallinnasta ja vallasta olisi niiden feministitutkijoiden (esimerkiksi Judith Butler ja Bronwyn Davies) toimijuuden jäsenysten vastainen, joiden kirjoituksiin tutkimuksessani tukeudun. Subjektin tarkasteleminen pelkkänä hallinnan kohteena uudelleen tuottaisi yksilöön keskittyvää tapaa tarkastella tasa-arvotyötä.

Kuten artikkelissa V ehdotamme, vastarinnan ymmärtäminen kaikkialla vallan verkostoissa läsnä olevana mahdollistaa sen, ettei marginaalia ja keskiötä tarvitse ajatella toisilleen vastakkaisina. Tällöin tasa-arvotyöryhmäkään usein marginaalinen asema koulussa ei tarkoita totaalista ulkopuolisuutta. Tasa-arvotyöryhmä ei ole vapaa tila vaan koulutuksen diskursiivisten käytäntöjen muovaama ja niistä riippuvainen. Ja niin kuin artikkelissa V marginaalista kysymme, voisiko tasa-arvotyöryhmä tästä huolimatta olla paikka, jossa ”uusilla tai vanhoilla, mutta kertaalleen unohtuneilla ajatuksilla ja tekemisen tavoilla on tilaa syntyä ja kukoistaa, ja josta ne lähtevät vuotamaan ajateltuun keskiöön?”

6.3 Kohti nomadista tiedon muodostumista

Tässä luvussa käyn läpi tutkimukseni tuloksia feministisen tietoa ja tutkimuksen etiikkaa koskevien postmetodologisten keskustelujen valossa.

Judith Butler kirjoittaa, että uusien poliittisten asetelmien syntyminen edellyttää, että poliittisen toiminnan lähtökohtana eivät enää ole pysyvät identiteetit. Poliittista

ei tarvitse ymmärtää käytäntöinä, jotka nojautuvat ennalta määrättyjen subjektien oletettuihin intresseihin. (Butler 1990, 149.)

Myös Deborah Youdellin (2011, 45) mukaan uudet merkitykset ja uusien tilojen avautuminen ovat avainasemassa vastustavien poliittisten käytäntöjen syntymiseksi. Esimerkiksi puheteon saama epätavallinen merkitys kontekstissa, johon se ei aiemmin ole kuulunut, on Youdellin mukaan poliittisen toiminnan lupaus, jonka Butlerin (1997b) performatiivinen käsitys toimijuudesta tuo mukanaan.

Vaikka Braidottin (2011, 136–137) nomadisen politiikan ajatus pohjaa erilaisiin ontologisiin lähtökohtiin, kuin Butlerin performatiivinen politiikka, päättyy hankin esittämään ratkaisuksi identiteetteihin kiinnittymätöntä, uudenlaisia liittolaisuuksia luovaa subjektia. Niin ikään hän muistuttaa sellaisen uuden luomisen tarpeellisuudesta, joka ei pyri hylkäämään vanhaa tai aloittamaan alusta, puhtaalta pöydältä vaan keskeltä, jotakin säilyttäen mutta uusia yhteyksiä luoden. Pitäen mielessä St. Pierren (2014) varoituksen erilaisten ontologioiden liian huolettomasta yhdistämisestä, voidaan nomadisessa orientaatioissa mielestäni nähdä sukulaisuutta Butlerin (1997b) ajatukseen diskurssien muuntuvuudesta ilman, että jotakin uuttaa syntyy ikään kuin tyhjästä. En kuitenkaan omassa tutkimuksessani ole käsitteellistänyt sukupuolta Braidottin tapaan lähtökohtaisena ontologisena erona. Nomadisuus korostaa identiteettien liikkuvuutta ja tilanteisuutta, jolloin sukupuoltakin voidaan yhtä aikaa tarkastella sekä diskursseissa muodostuvana että ne ylittävänä, nomadisena liikkeenä (Lempiäinen 1997).

Edellä mainittuun nojautuen ehdotamme artikkelissa V, että nomadisen, kuljeskelevan ja valmiita identiteettejä vastustavan poliittisen toiminnan ajatuksen voisi ottaa myös tutkimuksen tekemisen lähtökohdaksi. Tällainen tutkimus ja kirjoittaminen olisi kokeilevaa ja toiminnan välineellistymistä pakenevaa. Siihen sopii hyvin Kirsti Lempiäisen kuvaus feministisestä pedagogiikasta tiedon tuottamisena, jossa ”toivon, halun ja intohimon merkitys nousee käytettävyyden ja sovellettavuuden rinnalle” (Lempiäinen 2014, 107–108). Poliittisena toimintana nomadinen orientaatio ei pyri puhumaan toisten puolesta tai asettumaan toisten asemaan, vaan tekemään kanssa, oman senhetkisen paikantumisen tunnustaen ja liittolaisuuksia luoden.

Nomadisen orientaation voi ajatella vastarintana vaatimukselle arvioida tutkimesta vain sen suoran taloudellisen hyödynnettävyyden kannalta. On toki myös niin, että jatkuvasti muuttuva ja paikkaa vaihtava nomadinen subjekti muistuttaa niitä mukautumisen ja jatkuvan muodonmuutoksen vaatimuksia, joita nykyinen markkinaliberaali eetos prekaarille subjektille (Jokinen 2013) asettaa. Nomadinen orientaatio toimii kuitenkin tällaisen aina ”oikeisiin” asioihin keskittyvän portfolio-persoonallisuuden (Naskali 2005, Lempiäisen 2008 mukaan) kritiikkinä, koska se ei pyri välineelliseen toimintaan tai valmiiksi nimettyihin tavoitteisiin ylipäättään, eikä siten voi asettua palvelemaan vain jonkun tai joidenkin etua (Braidotti 2006).

Nomadinen kuljeskeleva tutkimus on myös eettinen positio, sillä se haastaa tutkijan auktoriteetin ja akateemisen tiedon ensisijaisuuden. Se on tässä tutki-

muksessa tarkoittanut, etten tutkijana yritä hallita tai saattaa merkitykselliseksi kaikkea tutkimukseni osallistujissa tapahtuvaa ja heidän tietämistään (artikkeli III, myös Guttorm 2014). Tutkija voi myös myöntää, ettei osallistujien tietäminen ole välttämättä sovitettavissa tutkimuksessa kysytyihin, tutkijan näkökulmasta kiinnostaviin kysymyksiin.

Olen ehdottanut (artikkeli III), että tasa-arvotyössä tapahtuvaa muutosta voisi ajatella rihmastomaisena tapahtumisena yllättävissäkin kohtaamisissa, joissa esimerkiksi ensin näennäisen sukupuolineutraalina näyttäytyvä asia käsitteellistetään uudelleen ja näkymätön (sukupuoli) tulee näkyväksi. Muutos, jota tasa-arvotyössä tapahtuu on monensuuntaista ja hidasta ja sen vuoksi väitän, että sitä ei pitäisikään kuvata edistyksen tai eteenpäin kulkemisen termein vaan rihmastomaisena liikkeenä, vaihtelevin nopeuksin ja intensiteetein. Rihmaston ontologia ei kuitenkaan tarkoita ainoastaan muutosta vaan myös pysähtyneisyyttä ja toistuvuutta. Pelkkä hallitsematon muutos tai vanhan hylkäävä ”uusi” saattaisi tuhota enemmän kuin rakentaa. (Jakonen 2015, 227.) ”Uusi” merkitseekin ennen kokemattoman sijaan kulloisessakin tilanteessa tulemisen mahdollisuuksia avaavaa tai niitä laajentavaa suuntaa (Braidotti 2006; 2011, 269, 310).

Nomadista subjektiviteettia ja rihmastomaista tiedon muodostumista ei voi erottaa vallasta. Kuten artikkelissa III tuon esiin, valtasuhteista seurasi erilaisia paikantumisia sen mukaan, kuka ryhmässä saattoi vaieta tai kieltäytyä annetuista tehtävistä ja kenen oli pidettävä puhetta yllä ja toimintaa liikkeessä. Lisäksi niissä kokouksissa, joissa rehtori oli paikalla, keskustelu oli muodollisempaa, esityslistaa katsottiin tarkemmin, tasa-arvosuunnitelman hallinnolliseen puoleen kiinnitettiin enemmän huomiota ja tutkija alkoi performoida asiantuntijuuttaan voimakkaammin. Tämän vuoksi väitän, että myös nomadisen subjektiviteetin näkökulmasta se, mitä itse voi tehdä ja sanoa ryhmässä, muodostuu koko ajan uudestaan ja ikään kuin uutena kerta toisensa jälkeen. Samalla siitä, millaisia valtasuhteita kulloisessakin kokouksessa muodostui, seurasi erilaisia näkökulmia tasa-arvoon ja siihen, mitä tasa-arvotyön nimissä oli tarpeellista ja mahdollista tehdä.

Tasa-arvotyön ajattelemisen Braidottin ja Deleuzen käsitteiden kanssa on tässä tutkimuksessa vasta aluillaan. Miten tämä eroaa hallinnan kanssa ajattelusta? Kun tarkastelen tasa-arvotyötä hallintana, melkein kaikki siinä asettuu siististi managerialistisen hallinnan diskurssiin; tiedon tuottamisen tavat, työskentelytavat, sen tarjoilema moraalinen asento. Tästä näkökulmasta en helposti ylläty vaan voin todeta, että juuri noinhan sen voisi odottaakin menevän. Braidottin ja Deleuzen kanssa en tiedä, minne tulen päätymään ja toisaalta tiedän, ettei mitään lopullista vastausta ole saavutettavissakaan. Voin vain uudestaan ja uudestaan kirjoittaa kohti (Guttorm 2014) sitä, mitä kieli ei kuitenkaan tule tavoittamaan. Tässä kirjoittaminen on ennen kaikkea menetelmä (Richardson & St. Pierre 2005), jonka avulla otetaan selkoa siitä, miten ajattelen juuri nyt.

Kuten luvussa 4 kuvasin, ovat kirjoittamistani ja aineistojen lukemista ohjanneet ja innoittaneet erilaisten teoreettisten lähestymistapojen ja käsitteiden kanssa keskustelu. Teoreettisia lähestymistapojani on vaikea erottaa aineistoista sikäli, että ne ovat suunnanneet ja muokanneet kuulemaani, havainnoimaani ja lukevani ja aineistot ovat kuljettaneet uusien kysymysten ja käsitteiden äärelle. Siksi tässäkin yhteenvedossa toistettu aineiston ja teorian kahtiajako on keinotekoinen. Näen kuitenkin kuljeskelun ajatuksen tarjoavan yhden mahdollisen ratkaisun tämän kahtiajaon ylittämiseen. Jokin tutkijalle uusi tai yllättävä alkaa hahmottua nimenomaan ”teoreettisten” ja ”empiiristen” aineistojen erilaisista yhdistelmistä tai sommitelmista (Guttorm 2014; Hohti 2016), ei niinkään yksittäisestä tapahtumasta tai kohdasta ”empiirisessä” aineistossa.

7 LOPUKSI (JA JATKOKSI)

Vallan, vastarinnan, hallinnan ja subjektifikaation käsitteiden avulla olen analysoinut tasa-arvosuunnittelua managerialistisena, uuden hallinnan tavan tekniikkana. Olen kysynyt millaisia seurauksia tasa-arvosuunnittelulla tästä näkökulmasta on tasa-arvotyön tekemisen tavoille, millaista toimintaa tasa-arvosuunnittelu tuottaa ja millaisiksi subjekteiksi se tekijöitään kutsuu tulemaan. Näitä kysymyksiä olen pohtinut erilaisin painotuksin kolmessa artikkelissa. Toisenlaiseen perinteeseen ja ontologisiin lähtökohtiin nojautun kahdessa muussa väitöskirjani artikkelissa. Pyrkimyksenäni oli ryhtyä kuvittelemaan, mitä tasa-arvosuunnitelmatyöstä ja sitä koskevasta tutkimuksesta voisi sanoa, jos katsoisin sitä toisesta näkökulmasta kuin olin aiemmin tehnyt. Halusin lähteä taivuttelemaan (Ronkainen 2004) aineistoani uusiin, minulle vierailta tuntuviin suuntiin. Tein näin sen vuoksi, että hallinnan ja subjektifikaation käsitteistö ei innostanut tavoittelemaan ja luomaan aineiston kanssa tilaa, johon hallinta ei ulotu, tarkastelemaan jonkinlaisia diskurssin tai tietämisen rajoja. Tämä ei toki tarkoita, etteikö se myös näiden käsitteiden avulla olisi jossain määrin ollut mahdollista (ks. esim. O' Malley ym. 1997).

Kuten kaikessa tutkimuksessa, on tässäkin tutkimuksessa joitakin tarkemmin eksplikoimattomia oletuksia, joiden syntyhistoriaa on hankala paikantaa, mutta jotka lienevät muovautuneen sekä tutkimusprosessin kuluessa että jo sitä ennen. Pohdin seuraavaksi joitakin niistä. Ensimmäinen on, että toiminta, joka pyrkii sukupuoleen/seksuaalisuteen/terveydentilaan/jne. liittyvän eriarvoisuuden vähentämiseen yhteiskunnassa, on lähtökohtaisesti toivottava asia. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kaikki keinot esimerkiksi sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi olisivat yhtä kannatettavia tai etteikö tasa-arvoon tähtäävästä toiminnasta voisi olla seurauksia, jotka ovat itse tavoitteen kanssa ristiriidassa tai että tasa-arvon edistäminen/eriarvoisuuden vähentäminen olisi jollakin tavoin viatonta toimintaa.

Toinen oletus koskee sukupuolen problematisointia eli siihen liittyvien oletusten kyseenalaistamista. Näen tämän kyseenalaistamisen feministisen toiminnan tehtävänä ja tutkimukseni tulosten valossa myös tasa-arvosuunnittelun puitteissa sitä tulisi tehdä enemmän. Sellainen tasa-arvon nimissä tehty työ, joka ottaa sukupuolen (miten tahansa käsitteellistettynä) annettuna, on ongelmallista. Tästä näkökulmasta myöskään kaikkea sukupuolten tasa-arvon nimissä tehtyä ei mielestäni voida pitää feministisenä. Tutkimukseni tulosten valossa voin todeta, että managerialistiset tasa-arvotyön käytännöt, eivät tee sukupuoleen liittyvien oletusten kyseenalaistamista kovin helpoksi. En kuitenkaan väitä, etteikö esimerkiksi tilastollista tietoa ”naisista ja miehistä” tuottamalla pystyittäisi tuomaan esiin joitakin eriarvoistavia käytäntöjä tai suoranaista syrjintää esimerkiksi opettajien palkkaukseen, urakehitykseen tai opiskelijoiden arvosanoihin liittyen. Tällaisissa tilanteissa tasa-arvosuunnittelun

menetelmät saattavat toimia ja numeroin esitetty tieto tulee usein helpoimmin kuulluksi. Osana tilastojen tarkastelua tulisi kuitenkin problematisoida sukupuoli yhteiskunnallisena ja sosiaalisena kysymyksenä, jottei esimerkiksi naisten hidasta urakehitystä selitettäisi sillä, etteivät naiset ole kiinnostuneita johtavista tehtävistä tai naisten itseluottamuksen puutteella.

Foucault'n ajattelusta innoittuneena olen halunnut tarkastella, millainen poliittinen toiminta tasa-arvosuunnittelun puitteissa tulee mahdolliseksi. (vrt. Rabinow 1984, 5.) Tarkoituksena ei siis ole ollut ennalta määritellä jotakin tiettyä toimintatapaa poliittiseksi ja toista epäpoliittiseksi. Toisaalta tämän tutkimuksen feministiset epistemologiset sitoumukset tekevät mahdottomaksi tarkastella kaikkea toimintaa ikään kuin samanarvoisena. Kuten Tuija Pulkkinen (2003) on todennut, universaaleista totuuksista ja perustahakuisuudesta luopuminen ei tarkoita, etteikö poliittisia arvostelmia voitaisi tehdä tietyssä ajassa ja paikassa. Tämä tarkoittaa vain arvostelmia tekevän subjektin ja myös itse arvostelmien rakentuneisuuden ja paikantuneisuuden tunnustamista.

Tasa-arvon ja sukupuolen poliittisen luonteen kiistäminen ja niihin liittyvien valtasuhteiden häivyttäminen tai niiden palauttaminen teknisiksi ongelmiksi on niin ikään poliittinen teko. Se on itsensä neutraalina esittävä strategia, jonka tavoitteena voidaan pitää pienintä mahdollista muutosta ja joka pyrkii ikään kuin etukäteen määrittämään puitteet, joissa keskustelua voidaan käydä. Tässä tutkimuksessa tehtyjen havaintojen perusteella väitän, että tasa-arvosuunnittelu menetelmänä edesauttaa tällaista tasa-arvon ja sukupuolen ”epäpoliittiseksi tekemistä”. Se myös tarjoaa rajoitetusti keinoja vastustaa epäpoliittisuuden politiikkaa, vaikkei vastarinnan muotoja suoraan estäkään. Teknisen ja neutraalina esiintyvä strategian syntyminen tulee kuitenkin ymmärrettäväksi, kun sitä tarkastellaan suomalaisen tasa-arvodiskurssin valossa. Kuten alussa totesin, on tässä diskurssissa painottunut yhteinen etu, konsensushenkisyys ja sukupuolitettujen konfliktien välttäminen. Tällaisen tasa-arvopuheen on monien feministien keskuudessa katsottu menevän niin sanotusti helpommin läpi. Tasa-arvosuunnittelu voidaan tämän perinteen mukaisesti esittää ratkaisukeskeisenä työkaluna, jonka käyttöönotosta on hyötyä kaikille ja jonka toteuttaminen tuo tullessaan myös muita hyötyjä, jos sukupuolten tasa-arvon tavoite ei puheen kohteita riitä vakuuttamaan. Tällainen insinöörihenkinen tasa-arvon tavoittelu vetoaa myös taloudellisen niukkuuden aikoina, koska se ei oikeastaan vaadi mitään lisää vaan pyrkii vain olemassa olevien resurssien mahdollisimman tehokkaaseen käyttöönottoon.

Tasa-arvopoliittinen hallinta kutsuu tarkastelemaan sukupuolten tasa-arvoa kaksijakoisena, liberaalifeministisenä hankkeena. Siihen kietoutunut managerialistinen teknologia ja henkilöstöpoliittinen tasa-arvosuunnittelu sen henkilöstöhallinnollisena ilmentymänä saattaa häivyttää sukupuolen tyystin, muuntamaan sukupuolen abstraktiksi henkilöiden tasa-arvoksi. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voisi väittää, että tasa-arvosuunnittelu osaltaan tarjoaa, vastoin lainsää-

täjän tai sen puolesta toimineiden feminististen järjestöjen tarkoitusta, sukupuolen häivyttämiseksi helpon väylän. Henkilöiden, oppiaineiden tai henkilöstöryhmien tarkastelu tasa-arvon (vaikkei sukupuolten) näkökulmasta saattaa tietenkin tuoda esiin työpaikan käytäntöihin liittyviä epäoikeudenmukaisuuksia, mikä saattaa jopa parantaa sukupuolten tasa-arvoakin, jos esimerkiksi henkilöstöryhmät ovat sukupuolen mukaan jakautuneet. Nämä moninaiset ja toisinaan ennakoimattomat tasa-arvosuunnittelun seuraukset olisi mielestäni tärkeää nostaa keskusteluun, eikä vain toivoa, että tekemällä ”parempaa” tasa-arvosuunnittelua, sukupuoleen liittyvään eriarvoisuuteen voidaan vaikuttaa.

Tasa-arvosuunnittelun feminististen tavoitteiden kannalta ei-toivottujen seurauksien esille tuominen ei kuitenkaan ole yksinkertaista, mikäli jo pelkkää tasa-arvosuunnitteluun ryhtymistä pidetään merkinä pyrkimyksestä sukupuolten tasa-arvoon, ellei peräti tämän tavoitteen saavuttamisesta. Tasa-arvosuunnittelun ongelmallisuus ei myöskään tee tyhjiksi siihen liitettyjä toiveita, mutta ongelmien näkyväksi tekeminen tasa-arvotyössä edellyttäisi astumista ulos tasa-arvosuunnittelun tarjoamasta kehikosta, vaikka suunnittelu sinänsä olisi tehnyt tasa-arvotyön mahdolliseksi. Subjektifikaation toimijuutta korostavat tulkinnat auttavat hahmottamaan näitä tasa-arvosuunnittelevalle subjektille tarjoutuvia mahdollisuuksia. Lisäksi artikkelissa III ehdottamani rihmaston ja nomadisen subjektin näkökulmat mahdollistavat ennakoimattomien, tarkoittamattomien ja suunnittelemattomien muutosten sekä tasa-arvotyötä tekevien subjektien välisten riippuvuuksien lukemisen osaksi tasa-arvotyön tarkastelua.

Tehokkuusvaatimusten ja työelämäorientaation (etenkin ammatillisessa koulutuksessa) paradoksi on siinä, että tasa-arvotyön mukautuminen joihinkin sitä ennalta rajaaviin tavoitteisiin ei välttämättä ole tasa-arvon tavoittelulle eduksi. Työelämävalmiuksien kannalta saattaa esimerkiksi tavoitteellisten kokouskäytäntöjen omaksuminen ja projektisuunnitelmassa pysyminen näyttäytyä tarpeellisena, kun taas monimutkaisten ja monitahoisten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kysymysten pohtimista, toisin sanoen ajattelua, saattaa liika tavoiterationaalisuus vain haitata.

On myös hyvä ottaa huomioon, että tutkimusaineistoni tuottamisen vuosina tasa-arvosuunnittelu oli toisen asteen oppilaitoksissa suhteellisen uutta. Näin ollen havainnot ja haastattelut on tehty aikana, jolloin opettajilla ja opiskelijoilla ja muulla oppilaitosten väellä ei ollut kovin vakiintuneita toimintatapoja tasa-arvotyöhön eikä tasa-arvosuunnittelun seurauksista oppilaitosten toimintaan ollut kertynyt kovin paljon kokemuksia (vrt. Huttunen 2010). Paljon oli siis myös uuden opettelua ja ”oikeanlaisen” tasa-arvosuunnitelman vaatimuksista selvää ottamista. Osallistuminen tasa-arvotyöryhmän toimintaan oppilaitoksessa, jossa tasa-arvosuunnittelulla on pidemmät perinteet, saattaisi avata uusia näkökulmia aiheeseen.

Tasa-arvosuunnittelun velvoite on koskenut lukioita ja ammatillista koulutusta reilut kymmenen vuotta ja peruskouluja vajaan kaksi vuotta. Lisäksi varhaiskasvatuksen tasa-arvotyöhön on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota ja onkin odo-

tettavissa, että tasa-arvosuunnittelusta tulee lähivuosina lainsäädännöllinen velvoite myös päiväkoteihin. Lisäksi erilaisiin erontekoihin ja sukupuolen moninaisuuteen on kiinnitettävä uusitun yhdenvertaisuuslain myötä huomiota koulujen tasa-arvo/ yhdenvertaisuustyössä. Voidaan sanoa, että tasa-arvotyö on tullut tai on ainakin tulossa melko laajasti osaksi koulujen jokapäiväistä elämää, mikä on ollut monien feministien tavoitteena jo vuosikymmeniä. Eteenpäin kulkevan tasa-arvon näkökulmasta tällainen muutos on tapana puhua edistyksenä. Tai ainakin alkusysäyksenä edistykselle, sillä lainsäädäntö velvoittaa vasta aloittamaan tasa-arvotyön kouluissa, eikä sen perusteella voida sanoa vielä paljoakaan tasa-arvosta tai tasa-arvotyön aikaansaannoksista, kuten tässäkin tutkimuksessa on tuotu esiin. Juuri tuo tasa-arvosuunnittelu edistyksenä merkinä on ollut eräs tätä tutkimusta askarruttanut seikka, jota olen eri näkökulmista pyrkinyt problematisoimaan.

Tutkimustulosteni mukaan olisi syytä kiinnittää huomiota siihen, että tämä saattaa yksipuolistaa tasa-arvotyön tekemisen tapoja. Haluaisin tulosteni valossa nostaa esiin kysymyksen, auttavatko tasa-arvotyön toimintatapojen ja velvoitteiden yhä tarkempi määrittely tekemään parempia tasa-arvosuunnitelmia ja parantamaan tasa-arvoa kouluissa. Vastaus on sekä kyllä että ei. Yksityiskohtaisetkin menettelytavat mahdollistavat tasa-arvotyön ”vain paperilla”. Samaan aikaan ne saattavat lisätä esimerkiksi opiskelijoiden vaikuttamisen mahdollisuuksia, kunhan niitä ei sidota liiaksi mihinkään ennalta käsikirjoitettuun ”prosessiin”.

Uusi lainsäädäntö velvoittaa myös sukupuoli-identiteetin ja sukupuolen ilmaisen perusteella tapahtuvan syrjinnän ennaltaehkäisyyn (6 c §). Tämä (potentiaalisesti) kaksijakoista sukupuolen ymmärtämistä haastava näkökulma tulee ottaa huomioon myös oppilaitosten ja työpaikkojen tasa-arvosuunnittelussa. Vaikka tasa-arvolaki muilta osin puhuu edelleen naisista ja miehistä, tytöistä ja pojista, voisi sukupuolen moninaisuuden pohdinta osana tasa-arvotyötä tuoda juuri analyttisyyteen ja itsestäänselvyyksiä kyseenalaistamaan pyrkivät keskustelut osaksi tasa-arvosuunnittelun avulla tehtävää tasa-arvotyötä. Samalla sukupuolen moninaisuuden näkökulma on tietysti mahdollista kuitata pelkällä syrjinnän vastaisella lauseella suunnitelmapaperissa ilman sen kummempaa keskustelua.

Koulun hierarkiat eivät katoa tasa-arvotyössäkään. Kun kyse on koulutuksesta, opiskelijoiden asemaa tasa-arvotyön käytännöissä ja heidän suhdettaan siihen ei voi vähätellä. Päivitetyn tasa-arvolainsäädännön perusteluissa opiskelijoiden osallistuminen on otettu paremmin huomioon, mutta jätetty lapsipuolen asemaan uudessa yhdenvertaisuuslainsäädännössä. Hallituksen esityksessä uusista tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslaeista todetaan tasa-arvosuunnittelun osalta, että oppilaat ja opiskelijat osallistetaan alusta lähtien tasa-arvotyöhön, pelkkä tiedottaminen ei riitä. (HE 19/2014, 111.) Yhdenvertaisuussuunnittelun osalta muotoilu on ylimalkaisempi ja vähemmän velvoittava. Sen mukaan oppilaitoksen velvollisuutena on varata oppilaille ja huoltajille sekä opiskelijoille tai heidän edustajilleen mahdollisuus tulla kuulluiksi edistämistoimenpiteistä. Kuulemisen tarkoituksena on hallituksen esityksen

mukaan antaa tarpeelliset tiedot suunnitelman laatimisesta ja varata opiskelijoille mahdollisuus vaikuttaa suunnitelman sisältöön. (Mt. 63.) Yhdenvertaisuussuunnittelussa opiskelijoiden osallistuminen on siten kyllä otettu huomioon, mutta se ilmaistaan mahdollisuutena tulla kuulluksi niiden taholta, jotka suunnitelman varsinaisesti laativat. Osallistumisen näkökulma on tasa-arvosuunnittelussa voimakkaammin mukana, vaikka opiskelijat siinäkin ovat edelleen osallistettavina ja siten toiminnan kohteina. Mikäli tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu kuitenkin ovat kouluissa jatkossakin osa samaa työskentelyä, saattaa tasa-arvolain painottama osallistuminen varmistaa opiskelijoiden osallistumisen myös yhdenvertaisuustyöhön.

*

Yhteiskunnallisen muutoksen näkökulma on ollut tärkeä osa tutkimustani, joten yritän aivan lopuksi sanoa tulosteni perusteella jotakin siitä, millaisiin asioihin etenkin oppilaitosten tasa-arvotyössä olisi tärkeää kiinnittää huomiota. Humanistisessa diskurssissa sana ”tasa-arvo” riittää legitimoimaan toiminnan, tekemään siitä oikeutettua, tärkeää ja perusteltua. Tasa-arvotyön käytäntöjen kyseenalaistaminen otetaan helposti koko tasa-arvon tavoitteen kyseenalaistamisena, mitä se toki voi myös olla, mikäli ideaalina on heteronormatiivinen ja keskiluokkainen tasa-arvoinen subjekti. Samalla tasa-arvotyön käytäntöjä voidaan kritisoida myös aivan toisenlaisista, anti-feministisistä tai uusliberalistisista lähtökohdista. Tällöin tasa-arvotyö näyttääytyy yksilön/koulun/yrityksen vapauden rajoittajana ja luonnollisena pidetyn sukupuolieron tuhoajana.

Kuten olen tuonut esiin, systemaattisuuden tavoittelu tasa-arvotyössä näyttäisi helposti johtavan tasa-arvotyön teknistymiseen, jolloin monet ”hyvät” asiat jäävät piiloon tai näyttävät tehottomuudelta. Tasa-arvotyössä tuotetaan dokumentteja ja materiaaleja, muttei aikaa ja tilaa keskustelulle. Pohdiskelu, joka saattaa olla sitä, joka eniten muuttaa ihmisiä, on hankalasti dokumentoitavissa ja tehtävissä näkyväksi. Tasa-arvotyöryhmät voivat olla juuri niitä paikkoja, joissa ajattelu muuttuu, siksi mahdollisimman monilla pitäisi olla mahdollisuus osallistua, ei vain esimerkiksi oppilaskunnan hallituksen jäsenillä. Tästä näkökulmasta voisi esimerkiksi olla tärkeämpää, ovatko opiskelijat mukana tasa-arvotyössä kuin se, millainen suunnitelmadokumentti on onnistuttu tuottamaan. Työryhmiä voitaisiin perustaa opiskelijoita varten, ei niinkään dokumenttien tuottamista varten. Koska tasa-arvosuunnittelulla tulisi vaikuttaa myös opetuksen järjestämiseen ja sisältöihin, saattaisi esimerkiksi feministiseen pedagogiikkaan perehtyminen tasa-arvotyöryhmässä tai oppitunneilla herkistää vallan ja tiedon ja sitä kautta käytäntöjen kriittiselle tarkastelulle (Saarinen ym. 2014). Tämä vaatii tietenkin aikaa ja valmiista tavoitteista luopumista. Voisikin ajatella, että tasa-arvosuunnittelun käytäntöjä venytettäisiin (ks. luku 2) siten, että sekä keskustelulle ja pohdiskelulle että useampien ihmisten osallistumiselle syntyisi enemmän mahdollisuuksia. Tämän ei tietenkään tarvitse ta-

pahtua työryhmien puitteissa, mutta pienemmissä ryhmissä dialogisuuteen ja eron-tekoihin voi olla helpompi kiinnittää huomiota, kuin osana oppituntityöskentelyä.

Tärkeää olisi siis myös hierarkioiden ja erilaisten positoiden näkyväksi tekeminen osana tasa-arvotyötä yhteisymmärrykseen pyrkimisen sijaan. Kuten olen tuonut esiin, esimerkiksi rehtorin läsnäolo työryhmässä voi vaikuttaa paljonkin siihen, miten ja mistä siellä voidaan puhua. Voisi myös olla syytä tehdä näkyväksi niin opettajien ja opiskelijoiden kuin opettajien ja muun henkilökunnan erilainen asema ja se, ettei eriarvoisuus välttämättä katoa mihinkään vaikka yhdessä toimitaankin.

Tasa-arvosuunnittelun seuraukset eivät ole ennakoitavissa tai yksipuolisesti nimettävissä myönteisiksi tai kielteisiksi. Tasa-arvotyön standardoiminen ja tuoteistaminen toisaalta vakiinnuttaa, toisaalta yksipuolistaa tasa-arvon edistämisen tapoja. Vähimmäisedellytysten ja mallien avulla on haettu vaikuttavuutta lainsäädännölle, jota melko pitkästä historiasta huolimatta edelleen pannaan toimeen huonosti. Prosessin tarkkojen kuvausten ja yksityiskohtaisten ohjeiden toivotaan vaikuttavan siten, että aiemmin laiminlyötyä tasa-arvotyötä tehtäisiin kouluissa ja työpaikoilla edes jossain määrin ja että sitä voitaisiin toteuttaa vähäisemminkin resurssein. Ja kuitenkin, vaikka tasa-arvotyö saisi kuinka hallinnollisen ja managerialistisen muodon tai se tulisi perustelluksi argumentein, jotka suuntaavat huomion pois eriarvoisuuden vähentämisestä tai tasa-arvotyön poliittisuudesta ylipäätään, ristiriidan ja konfliktin elementit eivät siitä koskaan täysin katoa. Eikä siten feministisen poliittisen toiminnan mahdollisuuskaan.

KIRJALLISUUS

- Ahmed, Sara (2007). 'You end up doing a document rather than doing the doing': Diversity, race equality and the politics of documentation. *Ethnic and Racial Studies*, 30:4, 590–609.
- Ahmed, Sara (2012). *On being included. Racism and Diversity in Institutional life*. Durham: Duke University Press.
- Alasuutari, Pertti (2011). Miten kansalliset kehityspolut yhtyvät? Esimerkkinä varhaiskasvatussuunnitelmien kotouttaminen. Teoksessa Alastalo, M. & Åkerman, M. (toim.) *Tieto hallinnassa. Tietokäytännöt suomalaisessa yhteiskunnassa*. Tampere: Vastapaino, 39–61.
- Alhanen, Kai (2007). *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Anttila Outi (2013). *Kohti tosiasiallista tasa-arvoa? Sukupuolisyrjinnän kiellot oikeudellisen pluralismin aikana*. Suomalainen lakimiesyhdistys.
- Anttonen, Anneli, Henriksson, Lea & Nätkin, Ritva (1994). *Naisten hyvinvointivaltio*. Tampere: Vastapaino.
- Anttonen, Anneli & Sipilä, Jorma (2009). *Suomalaista sosiaalipoliittikkaa*. Tampere: Vastapaino.
- Arnesen, Anne-Lise, Lahelma, Elina, Lundahl, Lisbeth & Öhrn, Elisabet (toim.) (2014). *Fair and competitive? Critical perspectives on contemporary Nordic schooling*. Lontoo: Tufnell Press.
- Bacchi, Carol Lee (2000). Policy as discourse: what does it mean? Where does it get us. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 21:1, 45–57.
- Bacchi, Carol Lee (2009). The issue of intentionality in frame theory. The need for reflexive framing. Teoksessa Lombardo, E., Meier, P. & Verloo, M. (toim.). *The discursive politics of gender equality: stretching, bending, and policy-making*. Lontoo: Routledge, 19–35.
- Bacchi, Carol & Bonham, Jennifer (2014). Reclaiming discursive practices as an analytic focus: Political implications. *Foucault Studies*, 17, 173–192.
- Bergqvist, Christina (2001). Johdanto: Pohjoismaat – yksi vai useampia malleja. Teoksessa Bergqvist, C. ym. (toim.). *Tasa-arvoiset demokratiat. Sukupuoli ja politiikka pohjoismaissa*. Helsinki: Edita, 15–39.
- Braidotti, Rosi (2006). The Ethics of Becoming Imperceptible. Teoksessa Boundas, C. (toim.) *Deleuze and Philosophy*. Edinburgh: Edinburgh Univeristy Press.
- Braidotti, Rosi (2011). *Nomadic theory. The portable Rosi Braidotti*. New York: Columbia Univesity Press.
- Braidotti, Rosi (2014). Thinking as a Nomadic Subject. Luento 7.10.2014, ICI Berlin. <https://www.ici-berlin.org/event/620/>. Tarkistettu 23.7.2016.

- Britzman, Deborah P. (2000). The Question of Belief: Writing Poststructural Ethnography. Teoksessa St. Pierre, E. A. & Pillow W. S. (toim.) *Working the Ruins. Feminist Poststructural theory and Methods in Education*. New York: Routledge, 27–40.
- Brown, Tony & Jones, Liz (2001). *Action research and postmodernism: congruence and critique*. Milton Keynes: Open University Press.
- Brunila, Kristiina (2008). Hivutuksia, hanttiinpistämisiä ja muita diskurssitaituruuksia – Toimijuus sukupuolten välistä tasa-arvoa koskevassa tasa-arvotyössä. Teoksessa Ojala, H., Palmu, T., Saarinen, J. (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 71–98.
- Brunila, Kristiina (2009). *Parasta ennen. Tasa-arvotyön projektitapaistuminen*. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia.
- Brunila, Kristiina (2010). *Sukupuolten tasa-arvo korkeakoulutuksessa ja tutkimuksessa*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:51. Helsinki: Yliopistopaino.
- Brunila, Kristiina (2011). Projectisation, Marketisation and Therapisation of Education. *European Educational Research Journal*. Special Issue: Philosophy of Education and the Transformation of Educational Systems, 10:3, 425–437.
- Brunila, Kristiina (2016). The Ambivalences of Becoming a Professor in Neoliberal Academia. *Qualitative Inquiry*, 22:5 386–394.
- Brunila, Kristiina & Heikkinen, Mervi & Hynninen, Pirkko (2005). *Monimutkaista mutta mahdollista. Hyviä käytäntöjä tasa-arvotyöhön*. Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus.
- Brunila, Kristiina & Mononen-Batista Costa, Sari (2010). Tiedon, työllisyyden, osaamisen, yrittäjyyden ja tasa-arvon eurooppalainen Suomi. Teoksessa Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M., Lappalainen, S. (toim.) *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Vastapaino: Tampere, 207–230.
- Brunila, Kristiina & Ikävalko, Elina (2012). Vallan tunnistaminen siihen lamaantumatta: näkökulmia diskursiivis-dekonstruktiiiviseen lukutapaan. *Politiikka* 54: 4, 285–300.
- Brunila, Kristiina, Hakala, Katariina, Lahelma, Elina & Teittinen, Antti (2013). *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus,
- Brunila, Kristiina & Ylöstalo, Hanna (2015). Challenging Gender Inequalities in Education and in Working Life - A Mission Possible? Advance online publication. *Journal of education and work*, 28:5, 443–460.
- Brunila, Kristiina & Edström, Charlotta (2015). Troubling Equality. Revisiting Gender Equality Work in the Famous Nordic Model Countries. *Journal of Educational Change*.
- Bustelo & Verloo, Mieke (2009). Grounding policy evaluation in a discursive understanding of politics. Teoksessa Lombardo, E., Meier, P. & Verloo, M. (toim.). *The discursive politics of gender equality: stretching, bending, and policy-making*. Lontoo: Routledge, 153–168.
- Butler, Judith (2006/1990). *Hankala sukupuoli. Feminismi ja identiteetin kumous*. Käänt. Tuija Pulkkinen ja Leena-Maija Rossi. Helsinki: Gaudeamus.

- Butler, Judith (1992). Contingent Foundations: Feminism and the Question of “Postmodernism”. Teoksessa Butler, J. & Scott, J. (toim.) *Feminists theorize the political*. New York: Routledge, 3–21.
- Butler, Judith (1993) *Bodies that Matter. On the discursive limits of “sex”*. New York: Routledge.
- Butler, Judith (1997a). *The Psychic Life of Power*. Stanford: Stanford University Press.
- Butler, Judith (1997b). *Excitable speech: a politics of the performative*. New York: Routledge.
- Butler, Judith (2004). *Undoing gender*. New York: Routledge.
- Dale, Roger & Robertson, Susan (2009) (toim.). *Globalisation and Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium Books.
- Davies, Bronwyn (2000). *A body of writing 1990-1999*. Walnut Creek (CA): AltaMira Press.
- Davies, Bronwyn (2003). Death to Critique and Dissent? The Policies and Practices of New Managerialism and of “Evidence-based Practice”. *Gender and Education*. 15:1, 91–103.
- Davies, Bronwyn (2004). Introduction: poststructuralist lines of flight in Australia. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 17:1, 3–9.
- Davies, Bronwyn (2006). Subjectification: the relevance of Butler’s analysis for education. *British Journal of Sociology of Education*. 27, 425–438.
- Davies, Bronwyn (2011). Bullies as Guardians of the Moral Order or an Ethic of Truths? *Children & Society*, 24:4, 278–286.
- Davies, Bronwyn & Dormer, Suzy & Gannon, Sue & Laws, Cath & Rocco, Sham & Lenz Taguchi, Hillevi & McCann, Helen (2001). Becoming Schoolgirls: The Ambivalent Project of Subjectification. *Gender & Education*. 13:2, 167–182.
- Dean, Mitchell (1999). *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. Lontoo: Sage.
- Dean, Mitchell (2007). *Governing societies. Political perspectives on domestic and international rule*. Berkshire: Open University Press.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (2004/1988). *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. Käänt. Brian Massumi. Lontoo: Continuum.
- Deleuze, Gilles & Negri, Toni (2005/1990) Jälkikirjoitus kontrolliyhteiskuntaan. Teoksessa *Haastatteluja*. Käänt. Anna Helle, Vappu Helmisaari, Janne Porttikivi & Jussi Vähämäki. Helsinki: Tutkijaliitto, 118–125.
- Deleuze, Gilles (2010/1988). Teoksessa Hand, Seán (toim.) *Foucault*. Käänt. Paul Bove. Lontoo: Continuum.
- Derrida, Jaques (2003/1972). Différance. Teoksessa Ikonen, Teemu & Porttikivi, Janne (toim.): Platonin apteekki ja muita kirjoituksia. Helsinki: Gaudeamus, 246–273.
- Eräsaari, Leena (2009). Jos ratkaisu on yhteisö, niin mikä on ongelma? Teoksessa Filander, K. & Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä*. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Jyväskylä: Kansanvalistusseura, 67–90.

- Filander, Karin (2007). Deconstructing Dominant discourses on Vocational Education. Teoksessa Rinne, R., Heikkinen, A. & Salo, P. (toim.) *Adult education – Liberty, Fraternity, Equality? Nordic views on lifelong learning*. Turku: Finnish educational research association, 261–274.
- Filander, Karin & Jokinen, Esa (2008). Kehittämisen pakko vai mahdollisuus? Teoksessa Heiskanen, T., Leinonen, M., Järvensivu A. & Aho, S. (toim.) *Kohti uutta työelämää? Tutkimuksen näköala työelämän kehitykseen*. Tampere: Tampere University Press, 196–214.
- Foucault, Michel (2005/1969). *Tiedon arkeologia*. Käänt. Tapani Kilpeläinen. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, Michel (2011/1975). *Tarkkailla ja Rangaista*. Käänt. Eevi Nivanka. Helsinki: Otava.
- Foucault, Michel (2010/1976). *Seksuaalisuuden historia: tiedontahto, nautintojen käyttö ja huoli itsestä*. Käänt. Kaisa Sivenius. Helsinki: Gaudeamus.
- Foucault, Michel (2002/1978). Governmentality. Teoksessa J. D. Faubion (toim) *Michel Foucault. Power. Essential works of Foucault 1954–1984*. Lontoo: Penguin Books, 201–222.
- Foucault, Michel (2010/1978). *Turvallisuus, alue ja väestö*. Käänt. Antti Paakkari. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Foucault, Michel (1991/1980). Questions of method. Teoksessa Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (toim.) *The Foucault effect: studies in governmentality with two lectures and an interview with Michel Foucault*. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, Michel (2002/1982). The Subject and Power. Teoksessa J. D. Faubion (toim) *Michel Foucault. Power. Essential works of Foucault 1954–1984*. Lontoo: Penguin Books, 326–348.
- Gordon, Tuula, Lahelma, Elina, Beach, Dennis (2003). Marketisation of democratic education: Ethnographic insights. Teoksessa Beach, D., Gordon, T. & Lahelma, E. (toim.) *Democratic education. Ethnographic challenges*. Lontoo: Tufnell Press, 1–9.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (2004). Etnografinen katse koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus*, 35:1, 66–78.
- Gordon, Tuula, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (2005). Gazing with intent: ethnographic practice in classrooms. *Qualitative Research* 5:1, 113–131.
- Guttorm, Hanna (2014). *Sommitelmia ja kiepsahduksia. Nomadisia kirjoituksia tutkimuksen tulemisesta ja käsityön sukupuolisopimuksesta*. Helsingin yliopisto: Käyttätymistieteiden laitoksen tutkimuksia.
- Hakala, Katariina (2007). *Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena*. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia.
- Hakala, Katariina & Hynninen, Pirkko (2007). Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 209–225.

- Hakala, Katariina, Kristiina Brunila, Antti Teittinen & Elina Lahelma (2013). Työntekijäkansalaisuus tekeillä ja käsillä. Teoksessa Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 257–265.
- Haraway, Donna J. (1991). *Simians, Cyborgs, and Women. The reinvention of nature*. New York: Routledge.
- HE 19/2014. Hallituksen esitys eduskunnalle yhdenvertaisuuslaiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi.
- Helen, Ilpo (1997). *Äidin elämän politiikka. Naissukupuolisuus, valta ja itsesuhde Suomessa 1880-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Gaudeamus.
- Helen, Ilpo (2010). Hyvinvointi, vapaus ja elämän politiikka. Teoksessa Kaisto, Jani & Pyykkönen, Miikka (toim.): *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 27–48.
- Hemmings, Clare (2011). *Why Stories Matter. The Political Grammar of Feminist Theory*. Lontoo: Duke University Press.
- Hernes, Helga Maria (1987). *Welfare state and woman power: essays in state feminism*. Oslo: Norwegian University Press.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hohti, Riikka (2016). *Classroom matters: research with children as entanglement*. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Holli, Anne Maria (2002). Suomalaisen tasa-arvopolitiikan haasteet. Teoksessa Holli A. M., Saarikoski, T. & Sana, E. (toim.) *Tasa-arvopolitiikan haasteet. Tasa-arvoasiain neuvottelukunta*. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki: WSOY, 12–30.
- Holli, Anne Maria (2003). *Discourse and Politics for Gender Equality in Late Twentieth Century Finland*. Helsinki: University of Helsinki.
- Holli, Anne Maria (2008). Feminist Triangles: A Conceptual Analysis. *Representation*, 44:2, 169–185.
- Holli, Anne Maria (2012). Kriittisiä näkökulmia tasa-arvon tutkimukseen. Teoksessa Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Helsinki: Gaudeamus, 73–96.
- Holli, Anne Maria, Luhtakallio, Eeva & Raevaara, Eeva (2003). Maailman huonoin laki? Kunnallispolitiikka, kiintiöt ja vastarinta. *Naistutkimus* 16:4, 4–19.
- Holli, Anne Maria, Magnusson Eva & Rönnblom Malin (2005). Critical Studies of Nordic Discourses on Gender and Gender Equality. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*. 13:3, 148–152.
- Holli, Anne Maria, Luhtakallio Eeva & Reavaara, Eeva (2006). Quota Trouble. Talking about gender quotas in Finnish local politics. *International Feminist Journal of Politics*, 8:2, 169–193.

- Holli, Anne Maria & Kantola, Johanna (2007). State feminism Finnish style: Strong policies clash with implementation problems. Teoksessa Outshoorn, J. & Kantola, J. (toim.) *Changing State Feminism*. New York: Palgrave, 82–101.
- Holvas, Jakke & Vähämäki, Jussi (2005). Odotustila. Helsinki: Teos.
- Honkasalo, Marja-Liisa (2004). Jotain jää yli. Ruumiillisuus konstruktionismin ja eletyn jälkeen. Teoksessa Jokinen, E., Kaskisaari, M., Husso, M. (toim.) *Ruumis töihin. Käsite ja käytäntö*. Tampere: Vastapaino, 305–328.
- Honkasalo, Marja-Liisa (2008). *Reikäsydämessä. Sairaus pohjoiskarjalaisessa maisemassa*. Tampere: Vastapaino.
- Honkasalo, Marja-Liisa (2009). Grips and Ties: Agency, Uncertainty, and the Problem of Suffering in North Karelia. *Medical Anthropology Quarterly*. 23:1, 59–69.
- Honkasalo, Veronika (2011). *Tyttöjen kesken. Monikulttuurisuus ja sukupuolten tasa-arvo nuorisotyössä*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Horsdal, Marianne (2007). The Discourses of Lifelong Learning in a Knowledge Economy. Teoksessa Rinne, R., Heikkinen, A. & Salo, P. (toim.) *Adult education – Liberty, Fraternity, Equality? Nordic views on lifelong learning*. Turku: Finnish educational research association, 33–45.
- Hudson, Christine (2007). Governing the governance of education: the state strikes back? *European Educational Research Journal*, 6:2, 266–282.
- Husu, Liisa (2002). Yliopistot ja sukupuolten tasa-arvo. Teoksessa Holli A. M., Saarikoski, T. & Sana, E. (toim.) *Tasa-arvopolitiikan haasteet. Tasa-arvoasiain neuvottelukunta*. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki: WSOY.
- Huttunen, Laura (2010) Tiheä kontekstointi: Haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa Ruusuvoori, J., Nikander, P. ja Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 39–63.
- Hynninen, Pirkko & Lahelma, Elina (2008). Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuutta opettajankoulutukseen. *Kasvatus*. 39:2, 283–288.
- Ikävalko, Elina (2010a). *Tasa-arvosuunnitelmien seuranta 2009. Lukioiden, ammatillisten oppilaitosten ja vapaan sivistystyön oppilaitosten tasa-arvosuunnittelu*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ikävalko, Elina (2010b). Taistelu tiedosta. Tasa-arvolain uudistus vuosituuhannen vaihteessa. *Naistutkimus*. 4/2010, 57–60.
- Ikävalko, Elina (2014). *Tasa-arvosuunnitelmien seuranta 2013. Lukioiden, ammatillisten oppilaitosten ja vapaan sivistystyön oppilaitosten tasa-arvosuunnittelu*. Helsinki: Opetushallitus.
- Isopahkala-Bouret, Ulpu, Sirpa Lappalainen & Elina Lahelma (2014). Educating Worker-Citizens: Visions and Divisions in Curriculum Texts. *Journal of Education and Work*, 27:1, 92-109
- Jakonen, Mikko (2015). Gilles Deleuze ja Felix Guattari – Yhteiskuntateorian remonttimiehet. Teoksessa Pyykkönen, M. & Kauppinen, I. (toim.) *1900-luvun ranskalainen yhteiskuntateoria*. Helsinki: Gaudeamus, 215–236.

- Jakku-Sihvonen, Riitta (2011). Tasa-arvo opetushallinnon näkökulmasta. Teoksessa Jukka Lehtonen (toim.) *Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 22–24.
- Jalušić, Vlasta (2009). Stretching and bending the meanings of gender in equality politics. Teoksessa Lombardo, E., Meier, P. & Verloo, M. (toim.) *The Discursive Politics of Gender Equality* Lontoo: Routledge, 52–67.
- Jauhola, Marjaana (2010). Building Back Better? – Negotiating Normative Boundaries of Gender Mainstreaming and Post-Tsunami Reconstruction in Nanggroe Aceh Darussalam, Indonesia. *Review of International Studies* 36:1, 29–50.
- Jenson, Jane (2008). Writing Women out, Folding Gender in. The European Union “Modernises” Social Policy. *Social Politics: International Studies in Gender, State and Society*. 15:2, 131–153.
- Johansson, Eva & Lilja, Mona (2013). Understanding Power and Performing Resistance: Swedish Feminists, Civil Society Voices, Biopolitics and “Angry” Men. *NORA: Nordic Journal of Women’s Studies*, 21:4, 264–279.
- Jokinen, Eeva (2013). Prekaari sukupuoli. *Naistutkimus*. 1/2013, 5–18.
- Jones, Alison (2004). Talking Cure: The Desire for Dialogue. In Boler, M. (Ed.), *Democratic dialogue in education. Troubling Speech. Disturbing silence*. New York: Peter Lang Publishing, 57–67.
- Julkunen, Raija (2006). *Kuka vastaa? Hyvinvointivaltion rajat ja julkinen vastuu*. Helsinki: Stakes.
- Julkunen, R. (2008). *Uuden työn paradoksit: keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista*. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, R. (2010). *Sukupuolenjärjestykset ja tasa-arvon paradoksit*. Tampere: Vastapaino.
- Kainulainen, Ville & Saari, Milja (2014) Nyrkkiä pöytään ja helmat paukkumaan? Luottamusmiestoiminnan sukupuolistavat käytännöt yksityisellä palvelusektorilla. *Työelämäntutkimus*. 2014:3. 211–226.
- Kaisto, Jani (2010). Kääntämisen sosiologia hallinnan analytiikan työkaluna. Teoksessa Kaisto, J. & Pyykkönen, M. (toim.) *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 49–70.
- Kaisto, Jani & Pyykkönen, Miikka (2010). Johdanto. Hallinnan analytiikan suuntaviivoja. Teoksessa Kaisto, J. & Pyykkönen, M. (toim.) *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 7–24.
- Kantola, Anu (2002). *Markkinakuri ja managerivalta. Poliittinen hallinta Suomen 1990-luvun talouskriisissä*. Helsinki: Loki-kirjat.
- Kantola, Johanna (2006). *Feminists theorize the state*. New York: Palgrave Macmillian.
- Kantola, Johanna, Nousiainen, Kevät, Saari, Milja (2012) (toim.). *Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Helsinki: Gaudeamus.

- Kantola, Johanna, Nousiainen, Kevät, Saari, Milja (2012). Tasa-arvosta ja sen lukemisesta toisin. Teoksessa Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.). *Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Helsinki: Gaudeamus, 7–27.
- Kantola, Johanna & Nousiainen, Kevät (2012). Euroopan unionin tasa-arvopolitiikka. Teoksessa Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.). *Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Helsinki: Gaudeamus, 124–142.
- Kantola, Johanna (2010). *Gender and the European Union*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kantola, Johanna & Squires, Judith (2012). From state feminism to market feminism? *International Political Science Review*. 33:4, 382–400.
- Kaschuba, Gerrit (2004). Gender Training: Feministische Erbschaft mit Verantwortung. Teoksessa Netzwerk Gender Training (toim.) *Geschlechterverhältnisse bewegen. Erfahrungen mit Gender Training*. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag, 57–70.
- Keskitalo-Foley, Seija, Komulainen, Katri & Naskali, Päivi (2010). Risto Reipas riskinottaja. Koulutuspolitiikan tavoitteleva ihannekansalainen. Teoksessa Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M., Lappalainen, S. (toim.) *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Vastapaino: Tampere, 15–36.
- Kivimäki, Sanna (2014). Luokka- ja sukupuolisensitiivistä yliopisto-opetusta. Teoksessa Saarinen, J., Ojala, H. & Palmu, T. (toim.) *Eroja ja vaarallisia suhteita. Keskustelua feministisestä pedagogiikasta*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 140–160.
- Koski, Leena & Filander, Karin (2009). Aikuiskasvatuksen jaettu kertomus. Yhteisen hyvän tulkintoja. Teoksessa Filander, K. & Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä*. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Jyväskylä: Kansanvalistusseura, 121–156.
- Komulainen, Katri, Korhonen, Maija & Rätty, Hannu (2009). Risk-taking abilities for everyone? Finnish entrepreneurship education and the enterprising selves imagined by pupils. *Gender and Education* 21:6, 631–649.
- Komulainen, Katri, Keskitalo-Foley, Seija, Korhonen, Maija & Lappalainen, Sirpa (2010). *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino.
- Kurki, Tuuli (tulossa). *Gendered, racialised and precarious politics and practices of migration and integration*. Väitöskirjakäsikirjoitus. Käyttätymistieteiden laitos, Helsingin yliopisto.
- Kurki, Tuuli & Brunila, Kristiina (2014). Education and Training as Projectised and Precarious Politics. *Power and Education* 6: 3, 283–294.
- Kurki, Tuuli, Ikävälkö, Elina & Brunila, Kristiina (2016). Nomadinen tutkimus, kirjoittaminen ja tutkijuus. *Aikuiskasvatus* 2/2016, 127–130.
- Kyk-kollektiivi (2014). Akateeminen kapitalismi ja kollektiivisuuksien paradoksaalisuudet tohtorinkoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 2/2014, 121–128.
- Lahelma, Elina (1988). Tasa-arvokokeilutoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 17. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Lahelma, Elina (2008). Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa Ojala, H., Palmu, T., Saarinen, J. (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 136–156.
- Lahelma, Elina (2011a). Sukupuolitietoisuutta kouluun ja opettajankoulutukseen: TASUKO-hankkeesta eteenpäin. *Kasvatus*. 42:1, 90–95.
- Lahelma, Elina (2011b). Koulutuksen tasa-arvovaateilla pitkä historia. Teoksessa Lehtonen, J. (toim.): *Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 12–14.
- Lahelma, Elina (2013). Ammatillista koulutusta tutkimaan. Teoksessa Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E., Teittinen, A. (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset erot*. Helsinki: Gaudeamus, 17–30.
- Lahelma, Elina (2014). Troubling discourses on gender and education. *Educational Research* 56:2, 171–183.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula (2007). Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17–38.
- Lahelma, Elina, Lappalainen, Sirpa, Mietola, Reetta & Palmu, Tarja (2014) Discussions That ‘Tickle Our Brains’: Constructing Interpretations through Multiple Ethnographic Data-sets. *Ethnography & Education* 9:1, 51–65.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta muutoksineen 609/1986.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1329/2014.
- Lappalainen, Sirpa (2006). *Kansallisuus, etnisyyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia.
- Lappalainen, Sirpa & Lahelma, Elina (2015). Subtle discourses on equality in the Finnish curricula of upper secondary education: reflections of the imagined society. *Journal of Curriculum Studies*. DOI: 10.1080/00220272.2015.1069399.
- Larner, Wendy (2000). Neo-liberalism: Policy, Ideology, Governmentality. *Studies in Political Economy*. 63, 5–24.
- Lather, Patti (2007). *Getting Lost. Feminist Efforts toward a Double(d) Science*. New York: State University Press of New York.
- Lather, Patti (2009). Against empathy, voice and authenticity. Teoksessa Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (toim.): *Voice in qualitative inquiry. Challenging conventional, interpretative and critical conceptions in qualitative research*. New York: Routledge, 17–26.
- Leffler, Eva (2009). The Many Faces of Entrepreneurship: a discursive battle for school arena. *European Educational Research Journal*, 8:1, 104–116.
- Leinonen, Minna (2012). Challenging and reinforcing gender boundaries at work. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal* 31:7, 633–645.

- Leinonen, Minna & Heiskanen, Tuula (2011). Työkonferenssin soveltaminen sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi. Teoksessa Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 246–275.
- Lempiäinen, Kirsti (1997). Kohti liikkuvan naissubjektin teoriaa. *Naistutkimus* 2/1997, 2–15.
- Lempiäinen, Kirsti (2007). Sukupuolinen toimija: kysymys olemuksesta, roolista ja tavasta. *Sosiologia* 44:2, 109–120.
- Lempiäinen, Kirsti (2008). Euroopan unionin koulutuspolitiikka ja kysymys sukupuolisesta toimijasta. Teoksessa Ojala, Hanna, Palmu, Tarja, Saarinen, Jaana (toim.): *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 41–70.
- Lempiäinen, Kirsti, Leppänen, Taru & Paasonen, Susanna (2012). Erojen jakamat ja yhdistämät. Johdanto. Teoksessa Lempiäinen, K., Leppänen, T. & Paasonen, T. (toim.) *Erot ja etiikka feministisessä tutkimuksessa*. Turku: UTU, 7–17.
- Lempiäinen, Kirsti & Silvasti, Tiina (2014) (toim.). Eriarvoisuuden rakenteet. Haurastuvat työmarkkinat Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Lempiäinen, Kirsti (2014). Feministisen koulutusinstituution synty. Teoksessa Saarinen, J., Ojala, H. & Palmu, T. (toim.) *Eroja ja vaarallisia suhteita. Keskustelua feministisestä pedagogikasta*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 88–111.
- Lombardo, Emanuela, Meier, Petra & Verloo, Mieke (2009) (toim.). *The Discursive Politics of Gender Equality* London: Routledge.
- Lombardo, Emanuela, Meier, Petra. & Verloo, Mieke (2009). Stretching and bending gender equality: a discursive politics approach. Lombardo, E., Meier, P. & Verloo, M. (toim.) *The Discursive Politics of Gender Equality*. London: Routledge, 1–18.
- Lundahl, Lisbeth & Olson Maria (2013). Democracy lessons in market-oriented schools: The case of Swedish upper secondary education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8–2, 201–213.
- Lynch, Richard A. (2011). Foucault's Theory of Power. Teoksessa Taylor, D. (toim.) *Michel Foucault. Key Concepts*. Durham: Acumen, 13–26.
- Maclure, Maggie (2009). Broken voices, dirty words: on the productive insufficiency of voice. Teoksessa Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (toim.) *Voice in qualitative inquiry. Challenging conventional, interpretative and critical conceptions in qualitative research*. New York ja Lontoo: Routledge, 97–113.
- MacLure, Maggie, Holmes, Rachel, Jones, Liz & MacRae, Christina (2010). Silence as Resistance to Analysis: Or, on Not Opening One's Mouth Properly. *Qualitative Inquiry* 16:6, 492–500.
- Magnusson, Eva; Rönnblom, Malin & Silius, Harriet (2008). Introduction. Teoksessa Magnusson E., Rönnblom M., Silius H. (toim.) *Critical Studies of Gender Equality. Nordic Dislocations, Dilemmas and Contradictions*. Göteborg: Makadam Publishers.
- Mazur, Amy G. & McBride Stetson, Dorothy (1995) (toim.). *Comparative State Feminism*. Thousand Oaks: Sage.

- McNay, Lois (2000). *Gender and agency. Reconfiguring the subject in feminist and social theory*. Cambridge: Polity press.
- Meskus, Mianna (2009). *Elämän tiede: tutkimus lääketieteellisestä teknologiasta, vanhemmuudesta ja perimän hallinnasta*. Tampere: Vastapaino.
- Mietola, Reetta. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa Lappalainen S. ym. (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 151–176.
- Mietola, Reetta (2014). *Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa*. Helsingin yliopisto: Käyttäytymistieteiden laitoksen tutkimuksia.
- Miller, Peter & Rose, Nikolas (2010). *Miten meitä hallitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Mononen-Batista Costa, Sari (julkaisematon). *Yrittäjyyden valtavirtaistuminen. Väitöskirjakäsikirjoitus*. Käyttäytymistieteiden laitos, Helsingin yliopisto.
- Mononen-Batista Costa, Sari & Ikävalko, Elina (2014). *How to write about silence and/or agency?* Konferenssipaperi, Justice through Education: Marketisation and equity in embedded contexts, Lillehammer.
- Mouffe Chantal (2005). *On the political*. Abingdon: Routledge.
- Mäkinen, Katariina (2012). *Becoming Valuable Selves. Self-Promotion, Gender and Individuality in Late Capitalism*. Tampere: Tampere University Press.
- Naskali, Päivi (2003). Dekonstruktio uusien kysymysten avaajana kasvatustieteessä ja yliopistopedagogiikassa. *Kasvatus* 34:1, 18–29.
- Nicoll, Katherine & Fejes, Andreas (2008). Mobilizing Foucault in studies of lifelong learning. Teoksessa Fejes, A. & Nicoll, K. (toim.) *Foucault and lifelong learning. Governing the subject*. New York: Routledge, 1–18.
- Niemi, Anna-Maija & Kurki, Tuuli (2014). Getting on the right track? Educational choice-making of students with special educational needs in pre-vocational education and training. *Disability & Society*. 29:10, 1631–1644.
- Niemi, Anna-Maija (2015). *Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen*. Helsingin yliopisto: Käyttäytymistieteiden laitoksen tutkimuksia.
- Niemi, Anna-Maija & Mietola, Reetta (tulossa). Between hopes and possibilities. (Special) educational paths, agency and subjectivities. *Scandinavian journal of disability research*.
- Nousiainen, Kevät (2012). Suomen syrjinnänvastainen lainsäädäntö. Teoksessa Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Helsinki: Gaudeamus, 145–164.
- Oikeusministeriö (2016). Yhdenvertaisuus.fi. <http://www.yhdenvertaisuus.fi>. Tarkistettu 23.7.2016.
- Oksala, Johanna (2011). Freedom and Bodies. Teoksessa Taylor, D. (toim.) *Michel Foucault. Key Concepts*. Durham: Acumen, 85–97.

- O'Malley, Pat & Weir, Lorna & Shearing, Clifford (1997). Governmentality, Criticism, politics. *Economy and Society* 26:4, 501–517.
- Outshoorn, Joyce & Kantola, Johanna (2007). *Changing State Feminism*. Basingstoke: Palgrave.
- Paju, Elina (2013) *Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Palmu, Tarja (2007). Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – Yhteenkietoutumia. Teoksessa Lappalainen S. ym. (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 137–150.
- Palmsaarinenojala Jaanahannatarja (2014). Kollektiivinen biografia feministisen tutkimuksen menetelmänä. *Sukupuolentutkimus* 4/2014, 42–55.
- Palonen, Kari (2006). *The Struggle with Time. A Conceptual History of 'Politics' as an Activity*. Hamburg: LIT Verlag.
- Patomäki, Heikki (2007). *Uusliberalismi Suomessa. Lyhyt historia ja tulevaisuuden vaihtoehdot*. Helsinki: WSOY.
- Pillow, Wanda S. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *Qualitative studies in education* 16:2, 175–196.
- Pincus, Ingrid (2002). *The politics of gender equality policy: a study of implementation and non-implementation in three Swedish municipalities*. Örebro, Örebro University.
- Pincus, Ingrid & Van der Ros, Janneke (2001). Valtio, kunnat, tasa-arvo ja poliittinen tahto. Teoksessa Bergqvist, C. ym. (toim.) *Tasa-arvoiset demokratiat. Sukupuoli ja politiikka pohjoismaissa*. Helsinki: Edita, 221–244.
- Popkewitz, Thomas & Brennan, Marie (1998) (toim.). Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge and Power in Education. New York: Teachers College Press.
- Precarias a la Deriva (2009). *Hoivaajien kapina*. Helsinki: Like.
- Prügl, Elisabeth (2011). Diversity Management and Gender Mainstreaming as Technologies of Government. *Politics and Gender*, 7, 71–89.
- Prügl, Elisabeth (2014). Neoliberalising Feminism. *New Political Economy*, 20:4, 1–18.
- Pulkkinen, Tuija (2003). *Postmoderni politiikan filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pulkkinen, Tuija (2005). Feministisestä filosofiasta feministiseen teoriaan. Teoksessa Oksala, J. & Werner, L. (toim.): *Feministinen filosofia*. Helsinki: Gaudeamus, 119–142.
- Pyykkönen, Miikka (2015). Michel Foucault – vallan, tiedon ja subjektuuden tutkija. Teoksessa Pyykkönen, M. & Kauppinen, I. (toim.) *1900-luvun ranskalainen yhteiskuntateoria*. Helsinki: Gaudeamus, 193–214.
- Rabinow, Paul (1984) (toim.). *A Foucault Reader*. New York: Pantheon Books.
- Raevaara, Eeva (2005). *Tasa-arvo ja muutoksen rajat. Sukupuolten tasa-arvo poliittisena ongelmana Ranskan parité- ja Suomen kiintiökeskusteluissa*. Helsinki: Tasa-arvoasiain neuvottelukunta, Sosiaali- ja terveysministeriö.

- Raevaara, Eeva (2007). Naisen asema ja sukupuolen muuttuvat merkitykset kunnallispolitiikassa. Teoksessa Holli A. M., Luhtakallio, E. & Raevaara, E. (2007) *Sukupuolten valta/kunta: politiikka, muutos ja vastarinta suomalaisissa kunnissa*. Vastapaino: Tampere, 113–146.
- Rantala, Kati & Sulkunen, Pekka (2006) (toim.). *Projektiyhdeiskunnan kääntöpuolia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rastas, Anna (2010). Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 64–89.
- Repo, Jemima (2011). *The Biopolitics of gender*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Richardson, Diane & Monro, Surya (2012). *Sexuality, Equality and Diversity*. New York: Palgrave Macmillan.
- Richardson, Laurel & St. Pierre, Elizabeth Adams (2005): “Writing. A method of inquiry”. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Rinne, Risto & Järvinen, Tero (2011). Suomalaisen koulutuspolitiikan muutos ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Rizvi, Fazal & Lingard, Bob (2010). *Globalizing Education Policy*. London: Routledge.
- Ronkainen, Suvi (2004). Kvantitatiivisuus, tulkinallisuus ja feministinen tutkimus. Teoksessa Liljeström, M. (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Vastapaino, Tampere, 44–69.
- Rose, Nikolas (1999). *Powers of Freedom: reframing political thought*. Cambridge: Cambridge university press.
- Räsänen, Leila (2002). Hallituksen tasa-arvopolitiikkaa tekemässä. Teoksessa Holli, A. M., Saarikoski, T. & Sana, E. (toim.) *Tasa-arvopolitiikan haasteet*. Porvoo: WSOY, 100–127.
- Rönnblom, Malin (2008). De-politicising gender? Constructions of gender equality in Swedish regional policy. Teoksessa Magnusson, E., Rönnblom, M. & Silius, H. (toim.) *Critical studies of gender equalities: Nordic dislocations, dilemmas and contradictions*. Göteborg – Stockholm: Makadam Publishers, 112–134.
- Saari, Milja (2007). Naiset NPM:n strategisten tavoitteiden toteuttajina kuntatyön arjessa. Teoksessa Holli, A. M., Luhtakallio, E. & Raevaara, E. (toim.) *Sukupuolten valta/kunta: politiikka, muutos ja vastarinta suomalaisissa kunnissa*. Tampere: Vastapaino.
- Saari, Milja (2012). Sukupuolinäkökulman valtavirtaistaminen tasa-arvopolitiikan strategiana. Teoksessa Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Helsinki: Gaudeamus, 175–197.

- Saari, Milja (2013). Promoting Gender Equality without a Gender Perspective: Problem representations of equal pay by in Finland. *Gender, Work and Organization* 20:1. 36–55.
- Saari, Milja (2016). *Samapalkkaisuus – neuvoteltu oikeus. Naisten ja miesten palkkaeriarvoisuus poliittisena ja oikeudellisena kysymyksenä korporatistisessa Suomessa*. Poliitikan ja talouden tutkimuksen laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Saarinen, Jaana, Ojala, Hanna & Palmu, Tarja (2014). Mikä ihmehen feministinen pedagogiikka? Teoksessa Saarinen, J., Ojala, H. & Palmu, T. (toim.) *Eroja ja vaarallisia suhteita. Keskustelua feministisestä pedagogiikasta*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–40.
- Saastamoinen, Mikko (2010). Aktiivisen kansalaisuuden vastatulkintoja. Neuroottinen ja hylätty kansalaisuus. Teoksessa Kaisto, Jani & Pyykkönen, Miikka (toim.) *Hallintavalta*. Helsinki: Gaudeamus, 230–253.
- Sawicki, Jana (1996). Feminism, Foucault, and “Subjects” of Power and Freedom. Teoksessa Hekman, S. J. (toim.) *Feminist Interpretations of Michel Foucault. Re-reading the canon*. Pennsylvania: The Pennsylvania state University Press, 159–178.
- Siivonen, Päivi (2010). *From a ‘student’ to a lifelong ‘consumer’ of education? Constructions of educability in adult students’ narrative life histories*. Jyväskylä: Finnish Education Research Association.
- Silvennoinen, Heikki & Kinnari Heikki (2015). Elinikäinen oppiminen hallinnan teknologiana. Teoksessa Harni, E. (toim.) *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen*. Jyväskylä: Kampus kustannus, 109–136.
- Simola, Hannu, Kivirauma Joel & Rinne, Risto (2002). Abdication of the Education State or Just Shifting Responsibilities? The appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46:3, 247–264.
- Skjeie, Hege (2006). Gender Equality: On Travel Metaphors and Duties to Yield. Teoksessa Hellsten, K. S., Holli, A. M. & Daskalova, K. (toim.) *Women’s Citizenship and Political Rights*. Basingstoke: Palgrave.
- Skjeie, Hege & Teigen Mari (2003). Menn i mellom: mannsdominans og likestillingspolitikk. Gyldendal Akademisk, Oslo: Gyldendal Akademisk.
- St. Pierre, Elizabeth A. (1997). Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. *Qualitative Studies in Education* 10:2, 175–189.
- St. Pierre, Elizabeth A. (2000). Poststructural Feminism in Education: An Overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 13, 477–515.
- St. Pierre, Elizabeth A. (2001). Coming to theory: finding Foucault and Deleuze. Teoksessa Weiler, K. (toim.) *Feminist engagements: reading, resisting, and revisioning male theorists in education and cultural studies*. New York–London: Routledge, 141–163.
- St. Pierre, Elizabeth A. (2009). Afterword: decentering voice in qualitative inquiry. Teoksessa Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (toim.) *Voice in qualitative inquiry: challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research*. New York–London: Routledge, 221–236.

- St. Pierre, Elizabeth A. (2013). The posts continue: becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 26:6, 646–657.
- St. Pierre Elizabeth A. (2014). Practices for the 'New' in the New Post Qualitative Inquiry. Luento 18.11.2014. Helsinki.
- St. Pierre, Elizabeth A. & Pillow Wanda S. (2000). Introduction: Inquiry among the Ruins. Teoksessa St. Pierre, E. A. & Pillow W. S. (toim.) *Working the Ruins. Feminist Poststructural theory and Methods in Education*. New York: Routledge, 1–24.
- Sulkunen, Pekka (2006). Projektiyhteiskunta ja uusi yhteiskuntasopimus. Teoksessa Rantala, K & Sulkunen, P. (toim.) *Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia*. Gaudeamus, Helsinki, 17–38.
- Sosiaali- ja terveysministeriö (1989). Vuosikertomukset 1988. Kertomus tasa-arvovaltuutetun toimialalta. Tasa-arvoasiain neuvottelukunnan toimintakertomus. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Sosiaali- ja terveysministeriö (1991). Suunnitellen tasa-arvoon. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Tasa-arvovaje (2016). Hallituspiti lupauksensa ja tarjoili tasa-arvo-ohjelmassaan pettymyksen. <http://www.tasaarvovaje.fi/?p=474>. Tarkistettu 23.7.2016.
- Tolonen, Tarja & Palmu, Tarja (2007) Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 89–112.
- Yliaska, V. (2014). *Tehokkuuden toiveuni. Uuden julkisjohtamisen historia Suomessa*. Helsinki: Into.
- Vehviläinen, Jukka (2008). Arviointitutkimus ammatillisen koulutuksen kehittäjänä. Teoksessa Heiskanen, T., Leinonen, M. & Järvensivu A. & Aho, S. (toim.) *Kohti uutta työelämää? Tutkimuksen näköala työelämän kehitykseen*. Tampere: Tampere University Press, 184–195.
- Vehviläinen, Marja ja Brunila, Kristiina. (2005). Cartography of gender equality projects in ICT: liberal equality from the perspective of situated equality. *Information, Communication & Society* 10:3, 384–403.
- Verloo, Mieke (2005). Displacement and empowerment: Reflections on the concept and practice of the Council of Europe approach to gender mainstreaming and gender equality. *Social Politics* 12:3, 344–365.
- Visweswaran, Kamala (1994). *Fictions of feminist ethnography*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Vähämäki, Jussi (2009). *Itsen alistus*. Tampere: Vastapaino.
- Walby, Sylvia (2009) Beyond the politics of location. The power of argument in gender equality politics. Teoksessa Lombardo, E., Meier, P. ja Verloo, M. (toim.) *The discursive politics of gender equality: stretching, bending, and policy-making*. Lontoo: Routledge, 36–51.
- Wöhl, Stefanie (2007). *Mainstreaming Gender? Widersprüche europäischer und nationalstaatlicher Geschlechterpolitik*. Königstein/Taunus: Ulrike Heimer Verlag,

Yhdenvertaisuuslaki 1325/2015.

Ylöstalo, Hanna (2012). *Tasa-arvotyön tasa-arvot*. Tampere: Tampere University Press.

Ylöstalo, Hanna (2013). Väärinymmärryksiä ja vastustamista – sukupuolinäkökulman valtavirtaistamisen käytännön ongelmia. *Politiikka* 55:4, 223–238.

Youdell, Deborah (2011). *School trouble: identity, power and politics in education*. New York ja Lontoo: Routledge.

LIITTEET

LIITE 1

Haastattelupyyntö

Hei,

teen Helsingin yliopistossa kasvatustieteen oppiaineessa väitöskirjatutkimusta tasa-arvosuunnittelusta toisen asteen oppilaitoksissa. Osana tutkimustani olen tehnyt haastatteluja oppilaitoksissa, joilla on kokemuksia tasa-arvosuunnittelusta.

Kysyisinkin nyt, löytyisikö teiltä tasa-arvosuunnitelman laadinnassa mukana ollut 3-5 hengen porukka, joka haluaisi osallistua tasa-arvosuunnittelua koskevaan ryhmähaastatteluun? Haastattelu rakentuu väljästi laatimieni kysymysten varaan, mutta pyrkimyksenä olisi keskustella aiheesta mahdollisimman vapaasti. Aikaa haastattelulle olisi hyvä varata n. kaksi tuntia.

Haastattelu tallennetaan ja aineisto käsitellään haastateltavien anonymiteettisuoja kunnioittaen, eikä haastatteluun osallistuneita oppilaitoksia mainita nimeltä tutkimuksessa.

Mikäli sopivan ajankohdan järjestäminen ryhmähaastattelua varten ei onnistu, tulen myös mielelläni haastattelemaan tasa-arvosuunnitelman laatimiseen osallistuneita yksittäin.

Terveisin,
Elina Ikävalko
Yhteystiedot

LIITE 2

Haastattelurunko

Tausta

- Haastateltavien asema/työtehtävä oppilaitoksessa
- Miten tulitte mukaan tasa-arvotyöryhmän toimintaan?

Tasa-arvotyön aloittaminen

- Mistä tuli idea suunnittelun aloittamiseen?
- Oliko tasa-arvosuunnittelu teille tuttu entuudestaan?
- Millaisia ajatuksia tasa-arvosuunnittelun aloittaminen herätti?
- Onko tasa-arvoon liittyviä asioita käsitelty jollakin tavoin aiemmin/ennen suunnittelun aloittamista? Onko koulussa aiemmin ollut jotakin tasa-arvoon liittyvää toimintaa, vierailijoita tms.? Oppitunneilla tai yhteisiä tilaisuuksia?

Työryhmän työskentely

- Miten ryhmä valikoitui? Oliko opiskelijat helppo saada mukaan?
- Millaista työskentelytapaa ryhmässä käytetään/onko vastuita jaettu? Kuinka monta kertaa ryhmä tapasi/tapaa?
- Miten eri henkilöstöryhmät ovat mukana?

- Millaista materiaalia/muuta tukea suunnitelmaa laadittaessa käytettiin?
- Tuntuuko tasa-arvosuunnittelusta olevan tarpeeksi tietoa saatavilla?
- Mitä mieltä olette saatavilla olevasta ohjeistuksesta?

- Onko tasa-arvosuunnitelmassa toiminnallinen ja henkilöstöpoliittinen osa?
- Tasa-arvosuunnitelman sisältö: esim. opetussisällöt, ryhmäjaot, ainevalinnat, arviointi?
- Onko tasa-arvosuunnitelman sisältö otettu huomioon opetussuunnitelmassa?

- Millaisista asioista suunnittelun aikana keskusteltiin?
 - pohdittiinko prosessin aikana moniperustaista syrjintää/miten eri erot voi toimia yhdessä?
 - keskusteltiinkö häirinnästä?
 - keskusteltiinkö seksuaalisuuteen tai sukupuoli-identiteettiin liittyvistä asioista?
 - keskusteltiin miehistä ja tasa-arvosta, miehistä tasa-arvotyössä? Onko suunnitelmassa nais- tai mieserityisiä toimia?

- Miten työskentely sujui? Oliko erimielisyyksiä?
- Jäikö suunnitelmasta jotakin sellaista pois, jonka olisitte halunneet siihen mukaan?
- Mitä olisi voitu tehdä toisin?

Toteutus

- Onko ollut koko oppilaitoksen yhteistä keskustelua?
- Miten suunnitelmasta on tiedotettu?
- Miltä tulevaisuus näyttää tasa-arvotyön kannalta ko. oppilaitoksessa?
- Miten suunnitelman toteutusta seurataan?
- Mikä tasa-arvosuunnittelussa on hyvää/tarpeellista?
- Mikä tasa-arvosuunnittelussa tuntuu vaikealta?
- Minkälaisia vaikutuksia suunnittelulla nähdään olevan oppilaitoksen kannalta?
- Onko tasa-arvosta tai sukupuolesta keskusteltu oppitunneilla? (Missä aineissa, miten?)
- Miten tasa-arvo voitaisiin opetuksessa ottaa huomioon?
- Minkä aineen yhteydessä siitä olisi parasta keskustella?
- Mitä mieltä olette tasa-arvon näkökulmasta oppimateriaaleista, oppikirjat ja muu materiaali?
- Onko oppilaskunnassa keskusteltu tasa-arvosta aiemmin? Mitä on keskusteltu?
- Miten tasa-arvo voitaisiin huomioida oppilaskunnan toiminnassa?

Yleisemmin tasa-arvosta

- Mitä tasa-arvo mielestänne tarkoittaa?
- Millainen olisi tasa-arvoinen koulu?

LIITE 3

Taulukko 1. Aineistojen käyttö eri osajulkaisuissa

Artikkelit	Ensisijainen aineisto	Kontekstualisoiva aineisto
Artikkeli I: Tasa-arvosuunnittelu managerialistisen hallinnan tekniikkana.	Etnografinen aineisto ammatti-instituutin ja lukion tasa-arvotyöryhmistä (havaintomuistiinpanot, kokousäänitteet, kokousmateriaalit), haastattelut lukioissa ja ammattioppilaitoksissa (20) (Ikävalko), tasa-arvotyötä tehneiden haastattelut (3) (Brunila), teknologia-alan yritysten tasa-arvotyöryhmäläisten haastattelut (13) (Brunila & Ikävalko).	Tasa-arvoprojektien tuottamia dokumentteja, projektitoimintaa koskevia hallinnollisia ja poliittisia ohjeistuksia, laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta muutoksineen 1986/609.
Artikkeli II: Tasa-arvotaitoja työelämään? Opiskelijat ja oppilaitosten toiminnallinen tasa-arvosuunnittelu.	Ammatillisen perustutkinnon perusteet, toiminnallisen tasa-arvosuunnittelun oppaita (5), etnografinen aineisto ammatti-instituutin tasa-arvotyöryhmästä ja oppilaskunnan haastattelu (7).	Valtakunnallisen tasa-arvosuunnittelua kartoittaneen kyselyn (Ikävalko 2010) aineisto, laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta muutoksineen 1986/609.
Artikkeli III: Valta ja nomadinen tutkijuus tasa-arvotyöryhmässä.	Etnografinen aineisto ammatti-instituutin tasa-arvotyöryhmästä ja ryhmän haastattelu (7).	
Artikkeli IV: Feminist resistance and resistance to feminism in gender equality planning in Finland.	Ryhmähaastattelut lukioissa ja ammattioppilaitoksissa (20).	Etnografinen aineisto ammatti-instituutista ja lukiosta, valtakunnallisen kyselyn aineisto.
Artikkeli V: Tutkimuksen rajoilla kuljeskellen.	Etnografinen aineisto ammatti-instituutin ja lukion tasa-arvotyöryhmistä (Ikävalko) ja maahanmuuttajille suunnatusta valmentavasta koulutuksesta (Kurki).	

