

”SAAKO ENÄÄ SANOA TYTÖKSI JA POJAKSI?”

Sukupuoli opettajan pedagogisessa ajattelussa

Kaisa Niemelä

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Pro gradu -tutkielma
Elokuu 2018

Tämä tutkimus käsittelee peruskoulun opettajien sukupuolikäsityksiä ja sukupuoleen kohdistuvaa pedagogista ajattelua. Ilmiötä tarkastellaan laadullisen analyysin keinoin, opettajien omasta näkökulmasta käsin.

Teoreettisessa viitekehyksessä sukupuolta tarkastellaan eri näkökulmista, niin biologisena, psykologisena ja juridisena, kuin myös sosiaalisena, poliittisena ja historiallisena tietona. Johdatteluna omaan tutkimusaineistoon sukupuolta tarkastellaan myös koulukontekstissa, ensin koulun ja valtion asettamien sukupuolta koskevia tavoitteiden ja velvoitteiden valossa ja sitten koulun käytännössä toteutuvana kulttuurina. Sukupuolta koulussa tarkastellaan myös feministisen koulutustutkimuksen näkökulmasta, esitellen myös siihen kytkeytyvää feminististä pedagogiikkaa.

Empiirisen aineiston virikkeenä on havainto siitä, että koulun tavoitteleva sukupuolinen tasa-arvo ja yhdenvertaisuus eivät näytä toteutuvan käytännössä toivotulla tavalla. Tutkimusaineistossa tätä ilmiötä pyritään selvittämään tuomalla esiin opettajien ajattelua aiheesta. Aineisto koostuu luokanopettajien ja aineenopettajien tuottamista kirjoitelmista. Tutkimusanalyysi on toteutettu fenomenografisella otteella, käsityksiä kategorisoiden.

Tulosten esittelyssä keskeistä on käsityksissä ilmenevien erojen ja samankaltaisuuksien kategorinen järjestäytyminen, muodostaen kuvan erilaisista sukupuoleen kohdistuvista näkökannoista. Tutkimuksen keskeiset tulokset käsittelevät opettajien käsityksiä sukupuolen olemuksesta, sen ilmenemisestä sekä siihen kohdistuvista pedagogisista ajatuksista.

Tuloksissa näkyy toisaalta halu ylläpitää perinteitä ja käsitys kaksiluokkaisesta sukupuolesta normaalina ja luonnollisena, mutta niissä ilmenee myös pyrkimystä muutokseen ja halua purkaa epäoikeudenmukaisia käytänteitä. Yleisesti ottaen sukupuolta koskeva termistö on laajentunut ja opettajilla on enemmän tietoa sukupuolen erilaisista ilmentymistä ja identiteettien kirjosta. Toisaalta myös bioessentialistinen ajattelu pitää vahvasti pintansa ja sukupuolitietous on osalla opettajista heikkoa ja päivittämätöntä. Huolta tuloksissa herättää myös se, että osa opettajista näkee koulun sukupuolta ja tasa-arvoa koskevat tavoitteet ja periaatteet mielipideasioina.

Tutkimusanalyysi on toteutettu tieteelliselle tutkimukselle kuuluvalla neutraalilla otteella, eli se on aineistolle uskollinen. Teoriaosuudessa ja tulosten tarkastelussa on kuitenkin toteutettu taistelevan tutkimuksen periaatetta, eli esiin on tuotu yhteiskuntakriittisiä näkökulmia, joissa on hyödynnetty esimerkiksi feminististä koulutustutkimusta ja feminististä pedagogiikkaa käsitteleviä lähteitä. Tieteellistä hyvää käytäntöä noudattaen tämä aines on kuitenkin esitetty asianmukaisin viittein, eikä sitä voi sekoittaa tutkimustuloksiin.

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	1
2	SUKUPUOLISUUS	3
	2.1 Sukupuoli-käsitteen taustaa	3
	2.2 Luonnontieteellinen näkökulma sukupuoleen	5
	2.3 Sex ja gender -erottelu	7
	2.4 Sukupuolen genealogia	8
	2.5 Sukupuolen performatiivisuus	9
3	SUKUPUOLI KOULUSSA	11
	3.1 Koulun tavoitteleva sukupuolikulttuuri	11
	3.2 Koulun toteutuva sukupuolikulttuuri	12
	3.3 Tasa-arvoa edistävää tutkimusta ja pedagogisia sovelluksia	14
4	TUTKIMUSSTRATEGIA	17
	4.1 Tutkimusstrategiaa ohjaava tieteenfilosofia	17
	4.2 Fenomenografinen lähestymistapa	18
	4.3 Tutkimuksen tehtävä ja ongelmanasettelu	19
	4.4 Taisteleva tutkimus	21
5	TUTKIMUSANALYYSI	23
	5.1 Tutkimusaineiston kuvaus	23
	5.2 Tutkimusanalyysin vaiheet	24
	5.2.1 Aineistosta merkitysyksiköiksi	26
	5.2.2 Merkitysyksiköistä merkityskategorioiksi	28
	5.2.3 Kuvauskategorioiden muotoutuminen	28
	5.2.4 Tulosavaruuden luominen	29
6	TULOKSET	31
	6.1 Opettajien käsitykset sukupuolesta	31
	6.1.1 Sukupuolen kaksijakoisuutta korostavat käsitykset	33
	6.1.2 Sukupuolen moninaisuutta korostavat käsitykset	34
	6.2 Opettajien käsitykset siitä, miten sukupuoli ilmenee koulussa	36
	6.2.1 Sukupuoli ilmenee koulussa kaksijakoisena	37
	6.2.2 Sukupuoli ilmenee koulussa moninaisena	39
	6.2.3 Sukupuoli ei ilmene koulussa	40
	6.3 Opettajien pedagoginen suhtautuminen sukupuoleen	40
	6.3.1 Sukupuolijaottelua ylläpitävä pedagogiikka	42
	6.3.2 Sukupuolijaottelua purkava pedagogiikka	45
	6.4 Tulosavaruus	49
7	TULOSTEN TARKASTELUA	51
	7.1 Sukupuolikäsitykset tasa-arvotyön keskiössä	51
	7.1.1 Puhe sukupuolen moninaisuudesta lisääntynyt	52
	7.1.2 Bioessentialistinen käsitys sukupuolesta yhä näkyvä	53
	7.2 Oppilaat uudelleenmuotoilevat sukupuolirooleja	54
	7.3 Tasa-arvotyön ongelmana asenteet ja tiedonpuute	54

7.3.1	Opettajilla hyvin erilaisia käsityksiä feminismistä	55
7.3.2	Huolipuhe pojista ongelmallista	57
8	ARVIO TUTKIMUSPROSESSISTA	59
8.1	Tutkimuksen luotettavuus.....	59
8.2	Tutkimuksen eettisyys	60
9	POHDINTA.....	63
9.1	Jatkotutkimusvisiot.....	64
	LÄHTEET	67
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Sukupuolisuus on yksi viime vuosien ja jopa vuosikymmenten puhutuimpia aiheita koulutukseen ja kasvatukseen liittyvissä keskusteluissa. Toiset ovat huolissaan tasa-arvon edelleen heikosta toteutumisesta, toiset taas sen liian pitkälle viemisestä. Viime vuosina sukupuoliteeman alla keskustelua on herättänyt etenkin huoli poikien heikosta koulusuoriutumisesta, joka on tullut esiin kansainvälisissä oppimistulosten arvioinneissa, kuten PISA 2015, TIMMS 2015 ja PILRS 2016. On pohdittu, suosiiko koulu tyttöjä, vai kasvavatko pojat koulukielteiseen kulttuuriin jo varhaislapsuudessa.

Keskustelu sukupuolesta koulussa askarruttaa myös yleisemmällä tasolla niin tutkijoita kuin myös opettajia. Opettajien käsitykset sukupuolen olemuksesta ja merkityksistä, kuin myös tasa-arvosta vaihtelevat ja ajatukset sukupuolen pedagogisesta kohtaamisesta ovat ristiriitaisia. Uuden opetussuunnitelman myötä sukupuoli on myös noussut aiempaa keskeisempään rooliin koulun kasvatustyössä.

Vuonna 2014 julkaistu, uudistuneeseen perusopetuslakiin ja tasa-arvolakiin pohjautuva perusopetussuunnitelman perusteet edustaa sukupuolikulttuurin muutosta entistä tasa-arvoisemmaksi ja suvaitsevammaksi. Käytössä on moninainen, identiteettiä korostava sukupuolikäsitys ja tasa-arvotyön painoarvo näyttäytyy aiempaa korostuneempana. Opetussuunnitelman sukupuolikuva on moninaistunut ja neutraaliuden sijaan opettajilta edellytetään sukupuolitietoista kasvatustietoa. Taustalla voidaan nähdä aiheita koskevan tutkimustiedon karttuminen sekä niin kasvatusalalla kuin yleisemmin yhteiskunnassa vallitseva sukupuolta ja tasa-arvoa koskeva keskustelu. Eriarvoisuutta tarkastellaan nykyään intersektionaalisesti sukupuolen ollessa yksi eronteko muiden sosiokulttuuristen kategorioiden ohella. Sukupuolten tasa-arvosta ei myöskään puhuta enää ainoastaan tyttöjen ja poikien välisenä tasa-arvona, vaan erilaisten sukupuoli-identiteettien yhdenvertaisuutena. Toisaalta myös sukupuolta koskeva biologinen tieto ja sitä käsittelevä termistö näyttää nyt hyvin erilaiselta kuin esimerkiksi viime vuosituhannella. Kolmas sukupuoliluokka on jo muutamissa valtioissa osa virallista juridista järjestelmää.

Kuitenkin, tutkimus toisensa jälkeen osoittaa, että sukupuolinen eriarvoisuus koulussa on yhä huomattavaa ja usein vakiintuneisiin käytäntöihin ja puhetapoihin piiloutunutta. Opettajien käsitykset sukupuolisuudesta ja siihen perustuvista jaoista ovat rakentuneet läpi heidän elämänsä, eikä käsityksiä ole helppo muuttaa yhtäkkiä ulkopuolisesta

pakotteesta käsin (kuten opetussuunnitelman sanelemana). Sukupuoliteema jakaa opettajien keskuudessa mielipiteitä ja nostattaa tunteita, etenkin jos siihen liittyy keskustelu feminismistä. Tämä kävi hyvin ilmi myös aineistosta. Usein näyttää myös siltä, että ongelmia tuottavat periaatteiden ja arvojen lisäksi (ja joskus myös niiden sijaan) kielelliset ristiriidat ja eri käsitteille annetut merkitykset.

Lähestyn tutkimusaiheittani ottamalla selvää opettajien käsityksistä ja pedagogisista ajatuksista koskien sukupuolisuutta. Analysoin aineistoani fenomenografisella menetelmällä, luokitellen ja tarkastellen käsitysten eroja ja niiden perusteita. Tutkimusmenetelmäni on aineistolähtöinen ja teoriaa luova. Tulosten avulla muodostetaan tätä tutkimustapausta koskeva kuva siitä, miten opettajat ajattelevat ja miten ajattelu heidän pedagogisissa ratkaisuissaan ilmenee. Reflektoin aineiston tuottamaa tietoa aihetta käsitteleviin teorioihin sekä muihin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin pyrkien tuomaan esiin niissä ilmeneviä ristiriitoja ja yhdenmukaisuuksia.

Sukupuoli koulussa -aiheesta on jo olemassa paljon teoreettista tietoa, kuin myös lukuisia empiirisiä tutkimuksia. Teema elää kuitenkin ajassa ja kaipaa jatkuvaa uudelleen tarkastelua. Uuden aineiston tuottaminen on tässä valossa tieteellisesti relevanttia.

Tutkimukseni kokonaisuus tieteenfilosofisista lähtökohdista aineistonkeruutapaan ja analyysimenetelmään koostuvat valinnoista ja linjauksista, joissa subjektiiviset käsitykseni, yhteiskunnallinen positioni sekä ajallinen ja kulttuurinen konteksti jossa elän, ohjaavat tutkimustoimintaani ja sen kielellistä esittämistä. Aineiston keruussa ja käsittelyssä olen kuitenkin pyrkinyt toimimaan niin objektiivisesti kuin suinkin mahdollista, niin että tulokset todella vastaavat tutkimushenkilöiden ajattelua.

Jotkin subjektiiviset tekijät vaikuttavat tutkimustoimintaan kuitenkin myös piiloisesti, enkä pysty niitä aina havaitsemaan tai hallitsemaan. Ne tulevat osittain näkyviin vasta jälkikäteen ja eri tulkitsijoiden toimesta, minkä myötä tämäkin tutkimus on myös yksi kuvaus ajan tieteellisestä käsityksistä ja toimintatavoista.

2 SUKUPUOLISUUS

Sukupuolisuus ei ole tieteellisesti yksiselitteinen ilmiö. Siinä lomittuu luonnontieteellistä tietoa kehon fysiologiasta sekä sukupuolen sosiologiaan liittyvää käsitteistöä. Teoreettisen viitekehyksen ei ole tarkoitus tyhjentävästi jäsentää tai määritellä sukupuolta, niin mahdoton tehtävä kuin se olisikin. Omaan aineistoanalyysiini johdatellen on kuitenkin mielekästä avata yleisimpiä sukupuolisuutta koskevia käsitteitä ja nykytiedon mukaisia käsityksiä, jotta lukijan on helpompi luoda suhdetta myös tutkimusaineiston analyysiin ja tuloksiin.

Vaikka käytän tarkastelussani jonkin verran biologisen ja sosiaalisen sukupuolen käsitteitä, en tarkoita niiden olevan vaihtoehtoisia tai toisiaan poissulkevia näkökulmia. Kuten lukija voi tekstiin perehtyessään huomata, ne limittyvät toisiinsa kautta linjan. Selkeyden vuoksi olen kuitenkin jäsentänyt tarkastelukulmia eri näkökulmia kuvaaviin alalukuihin.

2.1 Sukupuoli-käsitteen taustaa

Vaikka kuuleekin puhuttavan luonnollisesta sukupuolesta, on otettava huomioon, että ihminen on antanut luonnolle kielelliset merkitykset. Merkitykset eivät siis tule luonnosta itsestään, vaan ne ovat aina kulttuurisesti rakennettuja.

Historioitsija Thomas Laqueurin mukaan sukupuoli on lääketieteessä määritelty antiikista noin 1500-luvulle asti niin sanottuna yhden sukupuolen järjestelmänä, jossa miehen ruumis oli lääketieteellisesti yleispätevä ruumiillisuuden malli, ja johon nähden naisen ruumissa esiintyy tiettyjä puutteita (Salomäki 2011, 13; Rossi 2010, 24).

Yhden sukupuolen malli on löydettävissä myös teologisesta ihmiskuvasta, jossa mies on tehty Jumalan kuvaksi ja on näin alkuperäinen ja täydellinen versio ihmisestä. Miessukupuolen ensisijaisuus on näkyvissä myös symbolijärjestelmissä, sillä ainakin indoeurooppalaisissa kielissä ihminen on tarkoittanut samaa kuin mies. Esimerkkeinä englannin *man*, ranskan *homme* ja espanjan *hombre*, joilla tarkoitetaan samaan aikaan sekä ihmistä että miestä. Myös kreikan ihminen (*antrhōpos*) viittaa miehen (*anēr*), samoin kuin englannin ihmisyyss *humanity*. (Salomäki 2011, 14; Niiniluoto 2016, 8.)

Kahden sukupuolen malli alkoi vahvistua vasta noin 1500-luvulta eteenpäin. Siinä keskeiseksi nousi käsitys kahdesta vastakkaisesta ja toisiaan täydentävästä

sukupuolesta, joilla oli luonnolliset tehtävät ja roolit maailmassa (Salomäki 2011, 15). Rossin (2010, 24) mukaan sukupuolten luonnollista eriarvoisuutta on alettu vahvistaa luonnontieteessä etenkin 1800-luvulta lähtien, kun Darwinin evoluutioteorialla perusteltiin naisten ja miesten eriarvoista asemaa yhteiskunnassa. Tämä bioessentialistinen ajattelu on kohtalaisen vaikutusvaltaista vielä nykyisessä populaarikulttuurissakin.

Merkittävä sukupuolisuutta koskeva käänne tapahtui 1900-luvulle tultaessa, kun patriarkaatti, eli miesten julkinen ja yksityinen valta naisiin alkoi murtua ja feministinen ajattelu kehittyi. Naiset alettiin nähdä miehestä riippumattomina yksilöinä ja omina henkiöinä. Varhaisten liberaalifeministien tavoitteena oli saattaa naiset miesten kanssa tasavertaiseen asemaan. (Salomäki 2011, 14; Rossi 2010, 25.)

Länsimaisen, kristillisperäisen kulttuurin ulkopuolella on kautta aikain esiintynyt erilaisia sukupuolisuuskäsityksiä ja kolmen tai useamman sukupuolen järjestelmä ei ole historiassa uusi ilmiö. Kristinuskon ja muut abrahamistiset uskonnot ovat kuitenkin korostaneet heteroseksuaalista ihmiskäsitystä sekä miehen ja naisen rooleja perheessä ja yhteiskunnassa Jumalan antamana järjestyksenä, josta poikkeamat on nähty saatanallisina.

Kuitenkin, vaikka sukupuolijärjestelmän binäärisyys on vakiintunut länsimaihin jo varhain, miehisyyden ja naisellisuuden ilmentäminen kulttuurissa on ollut aika-ajoin väljempää. Esimerkiksi 1700-luvun rokokoo-kulttuurissa yläluokkaisten miesten muoti oli nykyisin hyvin feminiinistä, kun siihen tyypillisesti kuului pitkät, kiharat hiukset, meikki ja koristeelliset vaatteet. Lähihistoriasta voimme myös tunnistaa 1970-luvun unisex-muodin, jossa pitkiä hiuksia, korkokenkiä ja koristeellisia vaatekuoseja suosittiin sukupuoleen katsomatta. (Rossi 2010, 25.)

Sukupuolen merkitys länsimaisessa nyky-yhteiskunnassa vaihtelee vallitsevan monikulttuurisuuden vuoksi. Osa kansasta on nopeasti uutta tietoa omaksuvaa ja sen mukaan todellisuuskuvansa rakentavaa, siinä missä osa kansasta pitää mieluummin kiinni perinteisistä käsityksistä ja ihanteista sen kummemmin niitä tarkastelematta. On tavallista, että arkikäsitykset muuttuvat hitaasti ja perinteiset käsitykset vaikuttavat kauan myös tiedostamattomina päättelyn aineksina.

Tämän hetken tieteellinen käsitys sukupuolisuudesta korostaa aiempaa enemmän sen moninaisuutta ja monitasoisuutta niin luonnontieteen kuin ihmistieteidenkin puolella.

Binääristä sukupuolijärjestelmää haastetaan monelta taholta ja muutos näyttää saavuttavan yhä enemmän yhteiskunnallista merkitystä, esimerkiksi tasa-arvoa edistävinä lakeina ja valtionhallinnon uudistuksina (Julkunen 2010, 22).

2.2 Luonnontieteellinen näkökulma sukupuoleen

Ihmisen niin sanottu biologinen sukupuoli on perinteisesti määritetty kromosomien perustella. Puhutaan myös kromosomaalisesta tai geneettisestä sukupuolesta (Virtanen 2002, 36). Se määräytyy hedelmöityksessä vanhemmilta saatujen sukupuolikromosomien mukaan. Pääjako sukupuoleessa tehdään mies- ja naissukupuolen välillä, jossa feminiiniset sukupuolielimet kehittyvät kahden X-kromosomin yhdistelmästä. Jos kehityksessä mukana on Y-kromosomi (yhdistelmänä yleensä XY), kehitys suuntautuu maskuliinisten sukuelinten kehityslinjaan. Geenitutkimus tuntee kuitenkin myös lukuisia erilaisia sukupuolikromosomien yhdistelmiä, joista puhutaan tavallisesti kromosomiston häiriöinä tai poikkeuksina. Näistä tunnetuimpia ovat Klinefelterin ja Turnerin syndrooma, joissa kromosomiyhdistelmät ovat toisenlaisia (esim. XXY tai XO). Sukupuolista erilaistumista tapahtuu 2000-luvulla tehtyjen tutkimusten mukaan myös Y-kromosomiin paikannetun SRY-geenin muunnoksina, joka voi ohjata miehen anatomista kehityslinjaa feminiiniseen suuntaan. (Johnson 2007, 118–119; Virtanen 2002, 36–39.) Kromosomipoikkeamista johtuen ihmisen sukupuolianatomia voi olla yhdistelmä maskuliinisia ja feminiinisiä piirteitä. Tällaisia henkilöitä kutsutaan biologian kielessä hermafrodiiteiksi tai androgyyneiksi, jotka edustavat niin sanottua *kolmatta sukupuolta* tai intersukupuolisuutta. (Niiniluoto 2016, 7.)

Johnsonin (2007, 127) mukaan biologinen sukupuoli on luonnontieteellinen käsite, joka kuitenkin elää ajassa ja paikassa. Tämänhetkinen suomalainen sukupuolijärjestelmä on laissa binäärinen, eli sen mukaan ihmiset luokitellaan miehiksi tai naisiksi. Vaikka lääketiede tuntee sukupuolen moninaisuuden (esim. Kaltiala-Heino, Mattila, Kärnä & Joutsenniemi 2015, 367), binäärisestä jaosta poikkeaminen ei suomalaisessa lainsäädännössä ole saavuttanut virallista asemaa. Laillisen järjestelmän mukainen kolmas sukupuoli on kuitenkin voimassa esimerkiksi Australiassa, Saksassa, Intiassa, Nepalissa, Pakistanissa, Uudessa-Seelannissa ja Thaimaassa, joten voi olla vain ajan kysymys, milloin malli rantautuu myös suomalaiseen lakijärjestelmään. Sen sijaan sukupuolenkorjausleikkauksilla toteutettu muutos voidaan nykyisessä lainsäädännössä

toteuttaa myös Suomessa niin, että juridinen sukupuoli vaihtuu miehestä naiseksi tai toisinpäin. Tällöin henkilön sukupuoliantomiaa korjataan leikkauksella mukailemaan hänen sukupuoli-identiteettiään (Niiniluoto 2016).

Virtasen (2002, 36–42) mukaan ihmisen biologisella sukupuolella tarkoitetaan geneettisiä eli kromosomitason tekijöitä sekä anatomisia ominaisuuksia, joilla viitataan sisäisten ja ulkoisten sukupuolielinten piirteisiin sekä kehon toissijaisiin sukupuolisiin piirteisiin. Niiden keskeinen merkitys on lisääntymisen biologiassa, mutta ne voivat vaikuttaa myös yksilön sukupuoli-identiteettiin ja käyttäytymiseen (emt. 40). Kehollinen sukupuoli on ihmiselämässä esillä myös terveydenhoitoon liittyvissä asioissa. Tietyt sairaudet ja terveydelliset ongelmat ovat fysiologisesti sukupuolityypillisiä, joskin usein niihin vaikuttavat myös sosiokulttuuriset tekijät, kuten työ, harrasteet ja ruokailutottumukset (Koskinen, Lundqvist & Ristiluoma 2012). Kuitenkin esimerkiksi tietyt syövät liittyvät sukupuoliantomiaan, kuten eturauhassyöpä miehillä tai rintasyöpä naisilla (emt. 163). Tämän tyyppisissä eroissa sukupuolen keskimääräinen binäärisyys on merkityksellistä ja siihen liittyvää tietoa on mielekästä hyödyntää, poikkeamat asiallisesti huomioiden.

Sukupuolityypillisiä anatomisia ja muita fysiologisia eroja ei kuitenkaan tulisi siirtää sukupuolen psykologiaan, sillä näin toimiessa ajaudutaan helposti biologiseen reduktionismiin (Di Quinzia 1993, 2). Sukupuolen psykologiasta ei olla tieteellisesti yksimielisiä, mutta yleensä se nähdään yhdistelmänä geneettisiä ja hormonaalisia sekä sosiokulttuurisia tekijöitä (Johnson 2007, 119; Virtanen 2002, 42). Aivobiologiassa sukupuoli ilmenee jossakin määrin sikiöaikaisen erilaistumiskehityksen kulussa, mikä tuottaa aivoihin rakenteellisia eroja, sekä sukupuolittuneella hormonitoiminnalla, mutta näiden tekijöiden merkittävydestä ei olla yksimielisiä. Viime vuosikymmenten aikana tehtyjen vertailututkimusten mukaan erot miesten ja naisten sukupuolityypillisessä käyttäytymisessä ja identiteetissä ovat lieventyneet, eikä sille ole voitu osoittaa biologista perustelua. Lisäksi on huomattu, että identiteetissä ja käyttäytymisessä havaittavia eroja löytyy jopa enemmän muiden erojen kuin sukupuolen perusteella. Lääketieteen kielessä on myös alettu siirtyä sukupuolen moninaisuutta tukeviin termeihin. Esimerkiksi vakiintunut puhe sukupuoli-identiteetin häiriöistä on alkanut vaihtua sukupuoli-identiteetin variaatioihin. (Fine 2005; Virtanen 2002, 42–43.)

Sukupuolen biologisista tekijöistä huolimatta on hyvä muistaa, ettei biologia esiinny irrallaan ympäristöstä ja ympäristön vaikutukset voidaan joskus myös virheellisesti

tulkita biologiseen sukupuolisuuteen liittyvinä synnynnäisinä eroina. Etenkin aivotutkimus näyttää nykyään kallistuvan sille väittämälle, että käyttäytyminen ja sukupuoli-identiteetti muotoutuvat pääosin sosiaalisesti, vaikka hormonitoiminta tai muut fysiologiset tekijät niihin jossakin määrin vaikuttavatkin (Fausto-Sterling 2012). Aivot esimerkiksi reagoivat ympäristöön ja muokkautuvat ärsykkeiden vaikutuksesta, joten niiden sukupuolisuuteen liittyviä väittämiä on runsaasti kritisoitu (emt. 31). Vastaus klassiseen *nature vs. nurture* -ongelmaan jää siis yhä avoimeksi, vaikka näyttääkin nykytiedon valossa kallistuvan jälkimmäisen vaihtoehdon puoleen (Johnson 2001, 128).

2.3 Sex ja gender -erottelu

Vaikka biologinen ja sosiaalinen sukupuoli ovat yhä termeinä monessa tilanteessa käyttökelpoisia, niiden merkityksillä ei yleensä enää viitata olemukselliseen eroon, tuottaen virheellistä käsitystä ilmiöiden vastakkaisuudesta (Salomäki 2011, 36). Termeillä tarkoitetaan nykyisin pikemminkin sukupuolisuuden eri tasoja tai tarkastelukulmia.

Sosiaalisen sukupuolen käsite on saanut alkunsa 1970-luvulla Gayle Rubinin esittelemästä kategorisoinnista, jossa sukupuolisuus jaettiin kahteen yläkategoriaan; *sex* ja *gender*, joita suomen kielessä on tavattu nimittää biologiseksi ja sosiaalseksi sukupuoleksi (Liljeström 1996, 113). Tosiasiassa antropologi Margaret Mead ehdotti sukupuolen jakoa biologiseen ja kulttuuriseen jo vuonna 1935. Ehdotus ei kuitenkaan ottanut vielä tuohon aikaan tuulta alleen, sen ollessa ajan antropologiseen paradigmaan sopimaton (Niiniluoto 2016, 9; Assmuth & Tapaninen 1994,).

Sex ja gender -jaottelussa lähdettiin alunperin liikkeelle käsityksestä, että sex on jotakin muuttumatonta ja pysyvää, siinä missä gender muotoutuu kulttuurissa (Salomäki 2011, 36). Käsitteet nähtiin myös helposti vastakkaisina ja toisiaan poissulkevinä. Kolmannen aallon feministiset teoreetikot alkoivat kuitenkin kritisoida jaottelua pitäen sitä epätarkkana ja yksinkertaistavana. Etenkin Butler kritisoi jakoa, sillä hän näki kaiken sukupuolisuutta käsittelevän tiedon sosiaalisena ja kulttuurisena, eikä sukupuolta näin ollen ollut mahdollista palauttaa biologisiin tosiasioihin. (Butler 1990; 2006, 54; Julkunen 2010, 17; 49; Pulkkinen 2000, 49; Rossi 2010, 28.)

Salomäki (2011, 36; 37) kuitenkin kritisoi Butlerin näkemystä, jonka mukaan sex olisi yhtä kuin gender. Samaa mieltä hän on siitä, että sex ja gender ovat molemmat kontingenteja ilmiöitä ja historiallisesti eläviä kategorioita, eikä stabiileja faktoja edes luonnontieteellisessä mielessä. Hän kuitenkin näkee, että sukupuoli ilmenee sekä biologisella että sosiaalisella tasolla, eikä niitä ole mielekästä sulauttaa yhteen.

2.4 Sukupuolen genealogia

Puhuttaessa sukupuolen sosiaalisesta ja kulttuurisesta luonteesta ei voida olla esittelemättä sukupuolen genealogian käsitettä, jonka Butler muotoili Michael Foucaultin ja Friedrich Nietzschen filosofioihin perustuen (Pulkinen 2000, 49). Genealogialla tarkoitetaan tutkimuksellista otetta, jossa ei etsitä ilmiöiden alkuperää tai todellista olemusta, vaan ollaan kiinnostuneita niiden historiallisesta muodostumisesta, etenkin suhteessa valtaan (Kantola 2010, 86; Pulkinen 1998, 106; 2000, 47–51). Genealogisesti ajatellen se, millaisena sukupuoli yhteiskunnassa näyttäytyy, on siis ajan ja vallankäytön seurausta, eikä se perustu niinkään miehen ja naisen ruumiillisille eroille (Pulkinen 2000, 43–48). Näin ajatellen sukupuolen merkitykset eivät ole myöskään pysyviä, vaan ne muuttuvat jatkuvasti.

Genealogisessa ajattelussa esiin nousee sukupuolen kytkös valtaan ja yhteiskunnallisiin hierarkioihin, joissa binäärinen sukupuolisuus on normaalia ja totuudenmukaista (Butler 1990, 96). Sukupuolinormiin yhdistyy – tai sitä edeltää – oletus heteroseksuaalisuudesta, jotka nähdään toisiaan tukevana normaaliuden aisaparina (Pulkinen 2000, 49; Rossi 2010, 24). Butler (1990, 151) puhuu heteroseksuaalisesta matriisista tai hegemoniasta, jolla viitataan yhteiskunnan koneistoon, joka ohjaa ihmiset miehiksi ja naisiksi. Hän kuitenkin näkee, että homoseksuaalisuuden tunnustettu olemassaolo ikään kuin kumoo heteromatriisin luonnollisuusperustelun todistaen myös sukupuolijaon ”tehdyksi” (Leppäranta 2009). Suomalaisen yhteiskunnan sukupuolisia järjestyksiä tutkinut Raija Julkunen (2010, 19) yhtyy Butleriin toteamalla, että heteroparina elävät miehet ja naiset ovat yhä sosiaalisen järjestyksen perusta. Toista totuutta kertova tieteellinen tietokaan ei riko tätä järjestystä kovin helposti.

2.5 Sukupuolen performatiivisuus

Sukupuolen performatiivisuuden taustaa voidaan nähdä tehdyn jo 1900-luvun alkupuolella, etenkin Simone de Beauvoirin filosofiassa (Jagger 2008). Beauvoir näki naiseksi tulemisen yhteiskunnallisena prosessina sen sijaan, että se olisi jotakin synnynnäistä ja luonnollista. Beauvoirin teosta *Le deuxième sexe (Toinen sukupuoli)* (1949/2011) pidetään historiallisesi yhtenä merkittävimpänä feministisenä kannanottona, vaikkei feminismi terminä tuolloin vielä ollutkaan käytössä. Teoksen kuuluisin siteeraus lieneekin ”Naiseksi ei synnytä, vaan naiseksi tullaan” (emt.). Butlerin (1990) performatiivisen sukupuolen käsite pohjautuu tästä kehitettyyn ajatukseen, Foucaultin genealogian ja Jacques Derridan dekonstruktion eteenpäin viemänä (Vuollet 2012, 44). Butler näkee, että ihmiset omaksuvat tarjolla olevat sosiaalisesti ja vallan pakottamana rakennetut sukupuolimallit, jotka ovat vallitsevassa merkityskentässä ymmärrettäviä ja tunnistettavia (Butler 1990, 68; Vuollet 2012, 37). Näin otetaan vastaan cissukupuolisuuden¹ ja heteroseksuaalisuuden normittuneet roolit ja identifioidutaan niihin. Tosin käsitys useammista kuin kahdesta sukupuolikategoriasta alkaa valtavirtaistua. Mitä enemmän sukupuolen moninaisuus saa yhteiskunnallista ja poliittista vahvistusta, sitä helpompi ihmisten on rakentaa sukupuoli-identiteettiään binäärisen jaon ulkopuolelle.

Performatiivisesta sukupuolesta puhuttaessa Butler (1990) korostaa, että erityisesti kaikki sellainen sukupuolta rakentava tekeminen, jota riittävästi toistetaan, vakiintuu ja muuttuu normiksi. Naiseus ja miehuus siis tuotetaan kaiken aikaa toistamalla tekoja ja puhetta, joita pidetään yhteiskunnassa naisellisina tai miehekkäinä (Butler 1990, 25; 235). Hän myös huomauttaa, että tekemiseen liittyy muutoksen mahdollisuus. Toistamalla sukupuolen merkkejä ”väärin”, sen normittunut olemus alkaa horjua (Butler 1990, 236).

Sukupuolen tekemiseen liittyy toiminnan ohella merkittävästi myös puhe, kieli, merkityksenannot ja käsitykset. Austinin puheaktioteorian mukaan performatiivisella puheella tehdään asioita. Tällä ei tarkoiteta todellisuutta kuvailevaa puhetta, eikä sitä näin ollen edellytetä todellisuusvastaavuutta. Performatiivinen puhe on tekemistä, joka luo todellisuutta (Austin 1962/75, 5–6). Tämä ajatus yhdistettynä Bergerin ja Luckmannin (1995) sosiaalisen konstruktionismin teoriaan tekee kielestä kulttuuristen

¹ Cissukupuolisuudella tarkoitetaan ihmistä, joka identifioituu hänelle syntymässä määritettyyn sukupuoleen.

käytäntöjen ohella oleellisen sukupuolen rakentamisen välineen. Berger & Luckmannin (1995, 148; 157) teorian mukaan sukupuoleen kasvaminen alkaa syntyessä ja jatkuu koko ihmisiän. Kuten kaikki opittu tieto, myös käsitykset sukupuolista, niiden rooleista, niihin liittyvistä ihanteista ja ideaaleista muodostuvat näin ajatellen elämäkokemusten ja vuorovaikutuksen, sosialisoinnin myötä. Tämä koskee tietenkin myös niitä luonnontieteellisinä pidettyjä sukupuolen biologiaa koskevia tietoja, jotka ovat lopulta poliittisia ja neuvoteltuja ”sopimuksia”.

Butlerin teoriassa sukupuolen performatiivisuudesta askarruttamaan jää sen näkeminen liian kokonaisvaltaisesti ”tehtynä”. Butler itse tähdentää, ettei sukupuoli performatiivisuudestaan huolimatta ole voluntaristinen, vaan voimakkaasti sitoutunut valtaan, kulttuuriin ja historiaan (Heinämaa 1997, 21). Silti auki jää kysymys, miksi kautta aikain on esiintynyt järjestelmän ulkopuolisia sukupuoli- ja seksuaalisuusidentiteettejä. Mistä syystä jotkut kokevat tarvetta tehdä toisin, silläkin uhalla, etteivät tule ymmärretyiksi tai hyväksytyiksi yhteisössä? Ajatus sukupuolen genealogiasta tai heteromatriisista ei tue tätä ilmiötä. Syrjäläinen ja Kujala (2010, 31) näkevät, että psyykinen sukupuoli on myös subjektiivista tietoisuutta sukupuolesta, jossa kokonaisuus muodostuu sekä sosiaalisista että biologisista prosesseista. Myös Virtanen (2002) toteaa sukupuoli-identiteetin koostuvan niin synnynnäisistä kuin sosiaalisista tekijöistä. Tällöin onkin luontevaa ajatella, että myös binäärisestä järjestelmästä poikkeava sukupuoli- tai seksuaali-identiteetti on jossain määrin synnynnäinen ja ei-tehty.

3 SUKUPUOLI KOULUSSA

Seuraavaksi tarkastelen sukupuolisuutta koulun kontekstissa. Suomea ja suomalaista koulutusjärjestelmää pidetään tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden suhteen hyvin edistyksellisenä maana. Viimeisimmissä opetussuunnitelman perusteissa (2014) sukupuolinen tasa-arvo ja yhdenvertaisuus on saanut entistä enemmän huomiota. Koulun arjessa asettuja tavoitteita ja velvoitteita kuitenkin tulkitaan eri tavoin ja osittain ne tulevat sivuutetuiksi vanhoja perinteitä noudattavien, ei niin tasa-arvoisten käytäntöjen myötä. Kerron tässä luvussa, miten sukupuolista tasa-arvoa pyritään edistämään lainsäädännössä ja koulutusjärjestelyissä. Tarkastelen sukupuolikulttuurin ilmenemistä myös koulun arkitodellisuudessa, kiinnittäen erityisesti huomiota sen ongelma-kohtiin.

3.1 Koulun tavoitteleva sukupuolikulttuuri

Koulun tasa-arvoa säädellään sekä Suomen kansallisessa lainsäädännössä, EU:n oikeudessa, että Suomea sitovissa kansainvälisissä sopimuksissa. Koulun tasolla tasa-arvoa koskevia käytäntöjä on tarkemmin määritelty opetussuunnitelman perusteissa ja koulukohtaisissa tasa-arvosuunnitelmissa.

Suomen kansallisessa lainsäädännössä tasa-arvoa käsitellään perustuslaissa, tasa-arvolaissa sekä yhdenvertaisuuslaissa. Vuonna 2015 uudistettu tasa-arvolaki kieltää sukupuolta, sukupuoli-identiteettiä ja sukupuolen ilmaisua koskevan syrjinnän (laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta, 609/1986). Sukupuoli-identiteetillä tarkoitetaan tasa-arvolaissa kunkin omaa kokemusta sukupuolestaan ja sukupuolen ilmaisulla taas viitataan sukupuolen tuomista esiin pukeutumisella, käytöksellä tai muulla vastaavalla tavalla. Sukupuolivähemmistöillä tarkoitetaan ihmisiä, jotka kokevat olevansa muita kuin cissukupuolisia (Sosiaali- ja terveysministeriö 2015, 7).

Tasa-arvolain (609/1986) mukaan koulutuksen järjestäjien on huolehdittava siitä, että koulussa tehdään järjestelmällistä ja suunnitelmallista työtä tasa-arvon edistämiseksi ja laki sitoo opettajia myös viranomaisen velvollisuus edistää lain toteutumista. Sukupuoli-identiteettiä ja sukupuolen ilmaisua koskevaa syrjintää tulee myös ennaltaehkäistä, eikä sukupuolivähemmistöjä saa vähätellä. Jokaisella oppilaitoksella on velvollisuus laatia oma tasa-arvosuunnitelma, jossa lainsäädäntöä sovelletaan oman koulun toimintaan. Suunnitelman toteutumista valvoo tasa-arvovaltuutettu. (Sosiaali- ja

terveysministeriö 2015, 11–12; Tasa-arvovaltuutettu www.tasa-arvo.fi (Viitattu 9.7.2018).)

Aiemmissa opetussuunnitelmissa suhtautuminen sukupuolisuuteen on ollut nykyistä neutraalimpaa (Jääskeläinen ym. 2015, 18). Tasa-arvoa on tavoiteltu sitä kautta, ettei sukupuolella ole koulumaailmassa merkitystä. Näennäisen neutraaliuden vuoksi sukupuolinormatiivisten käytäntöjen ja epätasa-arvoisuuden toteutuminen on nähty kuitenkin tapahtuvan piiloisesti, ja jossakin määrin tyttöjen ja poikien välisiä lähtökohtaisia eroja on jopa korostettu (OKM 2010). Tasa-arvoa on tavoiteltu myös erilaisilla hankkeilla ja projekteilla jo 1980-luvulta lähtien. Syystä tai toisesta niiden vaikutus koulun vakiintuneisiin käytäntöihin on kuitenkin ollut hyvin heikko (Syrjäläinen 2010, 1).

Uusimmassa opetussuunnitelmassa (POPS 2014) sukupuolista tasa-arvoa sitoudutaan edistämään monin tavoin. Neutraalista otteesta on selvästi luovuttu. Opetus- ja kasvatustoiminnan tulee olla sukupuolisiin roolimalleihin sitoutumatonta ja sukupuolittuneiden käytäntöjen ja asenteiden tunnistamiseen ja muuttamiseen tulee kiinnittää huomiota työtavoissa ja oppimisympäristöissä. Opetuksen tulee olla tietoista sukupuolen moninaisuudesta ja sukupuolitietoisuutta pyritään opetuksen avulla myös edistämään. (POPS 2014, 18; 28; 30.) Tasa-arvon toteutumista on pyritty edistämään myös TASUKO, eli Tasa-arvo ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa -hankkeella (Hynninen, Helkakorpi, Lahelma, Lehtonen & Snellman 2011), jonka avulla pyritään kehittämään opettajien tietoisuutta tasa-arvosta ja sukupuolisuudesta. Hanke on toteutettu kaikissa opettajankoulutusta antavissa yliopistoissa 2011 lähtien. Opetushallitus julkaisi myös opetussuunnitelman rinnalle myös aihetta käsittelevän käsikirjan ja oppaan ”Tasa-arvo on taitolaji” (Jääskeläinen ym. 2015), jonka tarkoitus on tukea opettajia ja kasvattajia tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden suunnittelussa edistämässä.

3.2 Koulun toteutuva sukupuolikulttuuri

Kun suomalaista koulua kehutaan maailmalla, esiin nousee eittämättä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden suuri merkitys ja hyvä toteutuminen. Globaalissa vertailussa kehu osuukin varmasti kohdalleen. Hieman huolellisemmalla tarkastelulla tasa-arvo ja yhdenvertaisuus eivät kuitenkaan toteudu, ainakaan valtion tai koulutusjärjestelmän asettamien tavoitteiden mukaisesti.

Vaikka koulun sukupuolisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tavoite toistetaan monessa yhteydessä velvoittavana periaatteena ja opettajat sitoutuvat siihen nimellisesti hyvin, ei se näytä silti toteutuvan koulun arkitodellisuudessa. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteuttamista ei ole tapana yksityiskohtaisesti määritellä tai problematisoida, vaan niitä pidetään Suomessa automaattisesti toteutuvina itsestäänselvyyksinä. Käytännössä ne jäävät helposti opettajan henkilökohtaiselle alueelle ja niitä toteutetaan, tai jätetään toteuttamatta, hyvin omavaltaisesti, niin kuin kukin opettaja parhaaksi näkee. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 37.)

Koulua pidetään sukupuolen suhteen Suomessa hyvin neutraalina ympäristönä ja siihen kohdistuva kritiikki herättääkin usein vähättelyä tai syytöksiä pikkumaisuudesta. Opettajilla on usein kuvitelma, että he kohtelevat oppilaita pelkästään lapsina ja oppilaina, niin ettei sukupuoli millään tavoin vaikuta heidän tapaansa kohdata lapsia (Syrjäläinen & Kujala 2010, 35). Kuitenkin, vaikka konkreettista sukupuolen mukaista erottelua ilmenee suomalaisessa koulussa enää vähän, binäärinen sukupuolikäsitys ja heteronormi vaikuttavat piiloisesti hyvin monissa koulun käytänteissä ja asetelmissa estäen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden todellista toteutumista. Se toteutuu vuorovaikutuksessa, kielessä ja ruumiillisuudessa ja sitä toteuttavat niin oppilaat kuin opettajat. Se ilmenee pukeutumiseen ja käyttäytymiseen liittyvinä normeina, uskomuksina luonnollisista sukupuolittuneista taipumuksista ja ajattelutavoista ja luonteenpiirteistä. (Lahelma 2009; Tainio 2009.)

Illuusio sukupuolineutraaliudesta vahvistetaan yksilöllisten erojen korostamisella, niin että tulkituista piirteistä ja taipumuksista on sukupuolisuus häivytetty vain näennäisesti, nimeämällä se toisin. Vakaa usko tasa-arvon riittävään toteutumiseen voi myös estää opettajaa tunnistamasta omaa sukupuolittunutta ajatteluaan. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 35.)

Yksi erikseen mainittava, vuosikymmeniä jatkunut ja tänäkin aikana vahvaa julkista huomiota saava huolipuhe alisuoriutuvista pojista (Brunila 2009, 87; Jauhiainen 2009; 2012; Pöysä ym. 2018; Lahelma 2005). Keskustelu oppimiserosta on johtanut myös eräänlaiseen sukupuolitaisteluun, jossa tytöt ja pojat asetetaan sukupuoliryhminä vastakkain (Jauhiainen 2009, 105). Kyseinen diskurssi pitää helposti yllä sukupuoliessentialismia ja voi vaikuttaa opettajien käsitysten kautta pedagogiseen toimintaan. Aiemmissa tutkimuksissa (esim. Lehtonen 2003; Tolonen 2008) on osoitettu, että sukupuoleen kytkeytyvät intersektionaaliset yhteiskunnalliset erot

vaikuttavat koulutukseen ja kasvatukseen ohjaavasti ja järjestävästi. Myös tuoreessa valtioneuvoston laaja-alaisessa selvityksessä (Pöysä ym. 2008) käy ilmi, että sukupuolittuneiden suoriutumiserojen taustalla ilmenee lukuisia yhteiskunnallisia eroja tuottavia taustatekijöitä. Synnynnäisten, biologiseen sukupuolisuuteen liittyvien tekijöiden sijaan onkin perustellumpaa kääntää katse kulttuuriin ja sosiaaliseen eriarvoisuuteen, joihin yhteiskunnan on mahdollista vaikuttaa.

Syrjäläinen ja Kujala (2010) näkevät, että ainoa tie tasa-arvoisempaan kouluun on sukupuolisen eriarvoisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen. Tähän opettajat tarvitsevat tietoutta sukupuolisuudesta ja keinoja puuttua sen alueella toteutuvaan eriarvoisuuteen. Opettajankoulutus antaa tähän heikosti valmiuksia, keskittyen sen sijaan yksilökeskeiseen ja eriyttävään pedagogiikkaan (emt. 34).

Tasa-arvotiedon keskuksen mukaan opettajankoulutuksessa ei nykyisellään toteuteta hallituksen opettajankoulutukselle asettamia, tasa-arvo-ohjelmia koskevia tavoitteita. Tasa-arvokysymysten huomio on sen sijaan keskitetty opettajakunnan naisennemistöisyyteen. THL ehdottaakin, että eriarvoisuuden käsittelyä ja tietoutta sukupuolisuudesta tulee huomioida paremmin sekä opettajankoulutuksessa että opettajien täydennyskoulutuksessa. Tämä tarkoittaa käytännössä erillisiä tasa-arvoa, sukupuolta ja seksuaalisuutta käsitteleviä kursseja, kuin myös teeman käsittelyä muihin kursseihin integroituna sekä osana opetusharjoittelua. (THL 2017, <https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/koulutus/sukupuolitietoinen-kasvatus-ja-opetus/opettajankoulutus> (Viitattu 9.7.2018).)

3.3 Tasa-arvoa edistävää tutkimusta ja pedagogisia sovelluksia

Koulutuspolitiikan valtavirrassa on jo jonkin aikaa ollut havaittavissa eriarvoisuuden purkamiseen kohdistuvaa muutosrintamaa, joka ilmenee esimerkiksi tasa-arvoa edistävinä hankkeina ja opetussuunnitelman muutoksina. Kehityksen voidaan nähdä kumpuavan etenkin feministisestä kasvatus- ja koulutustutkimuksesta sekä kriittisestä yhteiskuntatutkimuksesta ja sukupuolentutkimuksesta. Feministisellä kasvatus- ja koulutustutkimuksella on pian 40-vuotinen akateeminen historia, joskin sen tuottama tieto saavuttaa yhä heikosti valtavirtaista kasvatustiedettä ja esimerkiksi opettajankoulutusta. (Naskali 2010, 278–279.)

Feministisen kasvatus- ja koulutustutkimuksen tuloksia sovelletaan käytäntöön erilaisten osallistavan pedagogiikan suuntauksin, joista voidaan puhua yhteisesti feministisinä pedagogiikkoina, mutta joissa on painotuseroja. Esimerkiksi nimitystä erojen pedagogiikka käytetään feministisen pedagogiikan suuntauksesta, jossa sukupuoli eri korostu, vaan se kietoutuu osaksi muita yhteiskunnassa ilmeneviä eriarvoistavia kategorioita. (Saarinen, Ojala & Palmu 2014; Vuorikoski 2014, hooks 2007.)

Feministisen pedagogiikan uranuurtajaksi voi helposti nimetä yhdysvaltalaisen kasvatusajattelijan Gloria Watkinsin alias bell hooksin. Hänen kehittämänsä feministinen pedagogiikka, tai *vapauttava kasvatus* rakentuu Paulo Freiren (1996; 2005) kriittisen pedagogiikan periaatteille, tehden siihen kuitenkin selvän periaatteellisen pesäeron (Vuorikoski 2014). Freiren ja etenkin Giroux'n sekä McLarenin eteenpäin kehittelemä kriittinen pedagogiikka perustuu kriittiseen teoriaan, joka on alun perin saanut vaikutteita marxistisesta yhteiskuntafilosofiasta sekä Frankfurtilaisesta kriittisestä koulukunnasta (Giroux, McLaren, Vainonen, Aittola & Suoranta 2001). Freire oli erityisen kiinnostunut siirtämään kriittisen filosofian periaatteita kouluun, jonka hän näki mahdollisuutena yhteiskunnalliselle muutokselle. Hän ajatteli, että oppimisen tulisi ylhäältä annetun tiedon *pankittamisen* sijaan olla niiden tilanteiden yhdessä ymmärtämistä, joita on tarkoitus muuttaa (Freire 2005). Tämän ajatuksen hooks kernaasti jakoi (Vuorikoski 2014, 193). Yhteistä kriittiselle ja feministiselle pedagogiikalle on myös heikompien valtauttaminen, sortoa vastaan taisteleva ja toivon luominen sille, että maailmaa on mahdollista muuttaa. Molemmissa pedagogiikoissa ote oppimiseen on sopeuttamisen sijaan yhteiskuntakriittinen. (Freire 2005; hooks 2007; Vuorikoski 2014; Vänskä 2011, 456)

Vaikka kriittisen ja feministisen pedagogiikan päätavoitteet ovat samansuuntaisia, erona voidaan nähdä se, ettei kriittinen pedagogiikka problematisoi sukupuolta. Feministiset pedagogiikka sitä vastoin korostaa sukupuolta yhtenä keskeisimmistä eriarvoisuuden luojaista. Feminististä pedagogiikkaa voidaan pitää toisaalta kriittisen pedagogiikan jatkumon tai yhtenä haarana. Toisaalta siinä piilee myös vastareaktio maskuliinisesti painottuneelle kriittiselle pedagogiikalle. (Kuosmanen 2008; Suoranta 2005, 85)

Feministinen pedagogiikka voidaan nähdä kritiikkinä yhteiskuntaan sopeuttavalle, porvarilliselle ja heteronormatiiviselle koulutukselle. Sen tavoitteena on vanhojen epätasa-arvoisten rakenteiden uudistaminen, yksilöiden valtauttaminen ja äänen

antaminen alistetuille. Se pyrkii myös ohjaamaan oppijoita tarkastelemaan yhteiskunnan ja koulun valtarakenteita ja osallistamaan heidät kasvatus- ja koulutusprosessiin, tuoden siihen henkilökohtaisen elämäntarinansa. Ylöstalon mukaan feministinen pedagogiikka pyrkii myös kyseenalaistamaan tiedon neutraaliutta. (Ylöstalo 2013, 119; 121.)

Nykyaikainen, poststrukturalistinen feministinen pedagogiikka sanoutuu irti nais erityisestä feminismistä korostaen sukupuolen moninaisuutta ja eriarvoisuuden intersektionaalisuutta. Taustalla vaikuttavat teoriat ovat derridalainen dekonstruktion filosofia sekä butlerilainen sukupuolen performatiivisuus. (Butler 1990; Saarinen ym. 2014, 26.)

Niin sanotun perinteisemmän feministisen pedagogiikan rinnalle on myös noussut uudempiä pedagogisia suuntauksia, jotka kritisoivat esimerkiksi hooksin feminististä pedagogiikkaa sen sukupuolikeskeisyydestä. Feministisestä pedagogiikasta noussut ja sitä haastava erojen pedagogiikka perustuu niin ikään Freiren kriittisen pedagogiikan arvoperustalle, mutta siinä on pyrkimyksenä korostaa sosiaalisen eriarvoisuuden intersektionaalisuutta (Saarinen ym. 2014, 29–33). Tasa-arvoa estävinä tekijöinä nähdään sukupuolen lisäksi esimerkiksi etnisuus, seksuaalisuus ja sosiaaliluokat. Yhtenä erojen pedagogiikan muotona pidetään myös queer-tutkimukseen tutkeutuvaa queer-pedagogiikka, joka kiinnittää erityistä huomiota koulun heteronormatiivisuuteen ja sen sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjä toiseuttavaan luonteeseen (Juvonen 2006 ; Saarinen ym. 2014, 29; Vänskä 2011).

4 TUTKIMUSSTRATEGIA

Alun perin tähän tutkimusprojektiin lähtiessäni olin halukas tutkimaan opettajien sukupuolitietoisuutta ja kykyä toteuttaa tasa-arvoa edistävää pedagogiikkaa. Useat 2000-luvun tutkimukset osoittivat, että koulukulttuuri on yhä hyvin sukupuolittunutta ja heteronormatiivista, eikä yhdenvertaisuus toteudu toivotulla tavalla (ks. Jauhola & Vehviläinen 2015, 182; Vuorikoski 2003). Tämä näkyy myös pedagogisessa ja ajattelussa ja opetuskäytännöissä (Ojala, Palmu & Saarinen 2009; Kujala & Syrjäläinen 2010). Tämä ohjasi minut fenomenologisen tieteenfilosofian piiriin, jossa tieto kytkeytyy keskeisesti ihmisten kokemusmaailmaan, käsityksiin ja merkityksenantoihin. Olihan selvästi nähtävissä, etteivät opettajat toteuta opetussuunnitelmaa robottimaisesti, vaan sitä tulkitaan eri tavoin ja selkeistäkin velvoitteista huolimatta toimintaa ja pedagogista ajattelua ohjaavat yksilölliset kokemukset ja käsitykset, jotka ovat kytköksissä yhteisöllisiin perinteisiin, ideologioihin ja tapoihin. (Laine 2010, 28–31.)

4.1 Tutkimusstrategiaa ohjaava tieteenfilosofia

Ihmistieteiden perustava tehtävä on kulttuuristen merkitysten ymmärtäminen ja tulkinta (Geertz 1973, 49; Tuomi & Sarajärvi 2009; Varto 1992). Tätä punaista lankaa seuraten tutkimukseni rakentuu tieteenfilosofiselta perustaltaan Hans-Georg Gadamerin hermeneuttisen ja Edmund Husserlin fenomenologisen perinteen välimaastoon, joissa molemmissa keskeistä on merkitysten kyllästävä inhimillinen todellisuus (Moilanen & Rähä 2010).

Hermeneuttis-fenomenologisen tradition valinta rajaa luonnollisesti myös tutkimuksen kohteita ja sitä, millaisia tuloksia tutkimukselta voidaan odottaa. Tutkimuksen päämääränä ei voida pitää kausaalisten suhteiden, ennustettavuuden, yleisyyden tai harvinaisuuden, tai muidenkaan todellisuuden laskennallisten ominaisuuksien löytäminen, mikä taas on tyypillistä positivistiselle, matemaattis-luonnontieteelliselle tutkimukselle, vaan keskeistä on se, miten olemassa olevat asiat koetaan ja merkityksellistetään (Kakkori & Huttunen 2014, 367; Laine 2010, 28; Raunio 1999; 238).

Tieteenfilosofisesta rajauksesta huolimatta tutkimuksen taustalla pätevät samat tieteellisen tiedon vaatimukset kuin muissakin tutkimussuuntausten perinteissä, olipa sitten kysymys positivistisesta tai ihmistieteellisestä tutkimuksesta. Niiniluoto (1984,

83) kuvailee Charles Peircen laatimia hyvän tieteellisen menetelmän kriteereitä, joiden mukaan a) tutkimuskohteen ominaisuudet eivät riipu tutkijan mielipiteistä, b) tieto on tutkijan ja tutkimuskohteen vuorovaikutuksen tulosta, c) tieto ei perustu uskomuksiin, oppeihin, auktoriteetteihin, ilmestyksiin tai intuitioon, vaan tutkimuskohteesta saatuihin kokemuksiin sekä d) tieteellisesti hankittu tieto on totuudellista ja tiedeyhteisön hyväksymää. Nämä kriteerit tulee täytyä tieteenfilosofisesta näkökulmasta riippumatta, joten ne pätevät myös tässä tutkimuksessa.

4.2 Fenomenografinen lähestymistapa

Tutkiessani opettajien kirjoitelmia tutkimusaiheesta, en tutki maailmaa sellaisena kuin se on, vaan sellaisena kuin se käsitetään (Marton 1981). Tästä fenomenografisessa lähestymistavassa on yksinkertaisimmillaan kysymys. Fenomenografia on ruotsalaisen kasvatustieteiden professorin Ferece Martonin ja hänen tutkimuskumppaneidensa 1970-luvulla luoma ja 1980-luvulla nimetty tutkimuksellinen ote, jolla on alun perin tutkittu opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. Toisena merkittävänä fenomenografian kehittäjänä pidetään suomalaissyntyistä Michael Uljensia. Fenomenografista tutkimusta tehdään nykyään etenkin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. (Ahonen 1994, 114–115; Metsämuuronen 2005, 211.)

Fenomenografian yhteyttä fenomenologiseen ja hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan painotetaan suuntauksesta riippuen hieman eri tavoin. Marton itse korosti fenomenografian hermeneuttista luonnetta, siinä missä Uljens on painottanut otteen fenomenologisia piirteitä (Kakkori & Huttunen 2014, 387). Kuten jo edellisessä luvussa mainittiin, filosofioiden suhde ei ole jännitteetön. Tätä ovat pohtineet muun muassa Kakkori ja Huttunen teoksessaan *Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus* (2014). Jännite liittyy erityisesti esiymmärryksen ja ennakkoluulojen merkitykseen käsitysten tulkinnassa. Fenomenologiassa luotetaan tutkijan kykyyn tulkita tutkimushenkilöiden merkityksenantoja ennakkoluulottomasti ja tietoisena esiymmärryksestään. Hermeneutiikassa taas lähdetään liikkeelle siitä, ettei tutkija voi koskaan vapautua ennakkoluuloistaan, jotka nähdäänkin välttämättömyytenä tutkimusprosessin käynnistymiselle (Kakkori & Huttunen 2014, Moilanen & Rähkä 2010). Tässä tutkimuksessa jännitteisyyttä on huomioitu tiedostamalla, että tutkijalla on tutkimusaineistoa kohtaan esiymmärrystä ja ennakkoluuloja, eikä tulkinta näin ole täysin vapaata. Tämä on huomioitu tutkimuksen luotettavuustarkastelussa.

Fenomenografiasta puhutaan eri lähteissä vaihtelevasti paradigmana, tutkimusotteena, menetelmänä, metodologiana, lähestymistapana, viitekehyksenä, analyysimenetelmänä ja tiedonhaarana (Häkkinen 1996, 15). Se pitää sisällään metodisia piirteitä, joista on myös laadittu tarkkojakin työvaihekuvauskuvaus, joita myös itse työssäni sovellan (ks. Ahonen 1994; Niikko 2003; Uljens 1989). Toisaalta fenomenografia käsittelee sellaisia ylemmän tason sitoumuksia, jotka kuvailevat enemmän tutkimuksen metatasoa kuin käytännön toteutusta, minkä vuoksi Marton itse käytti mieluiten nimitystä lähestymistapa (Marton & Booth 1997, 111).

Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat tutkimushenkilöiden käsitykset (Marton 1981). Termi *käsitys* voidaan ymmärtää monin tavoin, ja sen epäselvä olemus on nostattanut myös kritiikkiä fenomenografista tutkimusta kohtaan (Valkonen 2006, 22–23). Tässäkin tutkimuksessa käsityksillä viitataan välillä ajattelutapoihin, välillä tapoihin ymmärtää, kokea tai merkityksellistä. Uljensin (1989, 10) mukaan käsitys on sitä, miten ihminen ymmärtää ilmiön. Oleellista ei ole siis käsittämiseen liittyvä kognitiivinen psykologinen prosessi, vaan termillä viitataan siihen, mitä on ajateltu, sisällöllisesti (Marton & Booth 1997, 14). Uljens (1989, 10) kuvailee käsitystä ihmisen tavaksi ymmärtää ilmiö.

Etäänpää tarkastellen, tämän tutkimuksen metodologiset ratkaisut muistuttavat pitkälti aineistolähtöisen sisällönanalyysin prosessimallia (ks. Miles & Hubermann 1994; Tuomi & Sarajarvi 2009), tietyn fenomenografisin piirtein. Erityislaatuista fenomenografiselle lähestymistavalle on toisen asteen näkökulma, jossa tutkimus ei kohdistu varsinaisesti ilmiöön itseensä, vaan ihmisten siitä muodostamiin käsityksiin. Tuloksia ei siis voida johtaa ensimmäisen asteen näkökulmasta tehdystä tutkimuksesta, jossa tutkimuskohteen on itse ilmiö. Toisen asteen näkökulmassa kiinnostavana ei myöskään pidetä sitä, ovatko ihmisten esittämät käsitykset tosia vai väriä. (Häkkinen 1996, 32; Kakkori & Huttunen 2014, 383.)

4.3 Tutkimuksen tehtävä ja ongelmanasettelu

Eksternalistisen näkökulman mukaan tieteellisen tutkimuksen ongelmat tulevat lähtökohtaisesti tieteen ulkopuolelta, kulttuurista ja yhteiskunnallisesta elämästä (Aaltola 2010, 14; Pietilä 1983). Tämän tutkimuksen tarve kumpuaa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymyksistä, jotka vellovat juuri nyt vahvasti

sukupuolikysymyksissä, sekä kasvatustieteen parissa että myös yleisemmin yhteiskunnassa.

Kasvatustieteen tutkimuksia hyödynnetään tyypillisesti koulutuspolitiikan ja koulutuksen suunnittelussa ja kehittämisessä (Aaltola 2010, 14). Tämän tutkimuksen kohdalla uutta tietoa ovat kartoitetut käsitykset ja niiden variaatiot, jotka kertovat opettajien pedagogisen toiminnan perustoista tutkimusteemaan liittyen. Hankitun tiedon hyötynä voidaan nähdä tulosten vertailu vallitseviin koulutuksen normeihin, lähinnä opetussuunnitelmaan sekä käsitysten mahdollinen muutos muiden tutkimusten tuloksiin nähden. Ilmenevät ristiriidat ovat sovellettavaa tietoa esimerkiksi opettajankoulutuksen suunnittelussa.

Tutkimustehtäväni on tavoitella ymmärrystä siitä, kuinka opettajat käsittävät ja käsittelevät sukupuolisuutta ja missä määrin heidän pedagoginen ajattelunsa ylläpitää tai purkaa sukupuolisia stereotyyppioita. Tutkimuskysymyksiä on kolme:

- 1) Millaisia käsityksiä opettajilla on sukupuolisuuden olemuksesta?
- 2) Millaisia käsityksiä opettajilla on siitä, miten sukupuoli ilmenee koulussa?
- 3) Millaisia pedagogisia ajatuksia opettajilla on sukupuolesta?

Tutkimuskysymyksistä piirtyy kartta, jossa ajattelun perustan luovat käsitykset sukupuolen olemuksellisesta määrittelystä. Seuraavaksi keskitytään sukupuolta koskeviin havaintoihin ja tulkintoihin. Kolmanneksi tarkastellaan pääosin näiden varaan rakentuvaa pedagogista ajattelua, joka ilmentää arvoja, asenteita ja pedagogisia pyrkimyksiä.

Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä ei ole selittää, miksi opettajat ajattelevat ja toimivat aineiston kertomalla tavalla, vaan ymmärtää heidän ajatteluaan ja toimintaansa. Kysymyksen ”miksi näin ajatellaan” sijaan kysytäänkin, ”mitä oikeastaan ajatellaan”, mikä palvelee fenomenografista lähestymistapaa (Marton & Booth 1997). Luonnollisesti ajatukset, jotka yksilö ajattelee, perustuvat rakenteille, joissa yksilö elää, eli kertovat myös ajatusten kollektiivisesta yhteydestä. Analyysin päätteeksi onkin mielekästä pohtia, missä puitteissa näin ajattelevia ja toimivia opettajia kehittyi; millainen koulutus, yhteiskunta ja kulttuuri ilmiötä tuottaa. Ja mikäli tulosten mukainen ajattelu ei sovi koulun tai yhteiskunnan vallitseviin arvoihin ja ideaaleihin, on aiheellista pohtia, millaisilla muutoksilla opettajien käsitysmaailmaa voisi ohjata

ihanteellisempaan suuntaan. Tätä kysymystä käsitellään tulosten jälkeisessä pohdinnassa.

4.4 Taisteleva tutkimus

Tutkimukseni aihe on yhteiskunnallinen ja siihen liittyy poliittista tietoa. Sukupuolesta lienee mahdotonta puhua ilman, että sen käsittelyyn ei liittyisi jonkinlaista kantaaottavuutta. Niin valitsemani taustateoriat, kuin myös itse hankkimani tiedon tulkinta ja käsittely asettaa minut tutkijana positioon, jossa voin puhua kriittisestä, tai *taistelevasta* tutkimuksesta, kuten Juha Suoranta ja Sanna Ryyänen puhuvat teoksessaan *Taisteleva tutkimus* (2016).

Lähestymistavan ydinajatukseseen kuuluu, että tutkija puolustaa tutkimustoiminnallaan yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Tutkimuksen tarjoaman tiedon tarkoituksena on auttaa yhteiskunnallisen muutoksen toteutumista paljastamalla siinä piileviä sortavia ja alistavia rakenteita (Suoranta & Ryyänen 2016, 15–16). Tämä sulautuu saumattomasti myös tutkimusaiheeni esiin nostattamaan feministiseen kasvatus- ja koulutustutkimukseen sekä feministisen pedagogiikan teemaan.

Taisteleva tutkimus kokoaa yhteen eri tutkimusperinteitä ja sanotaan, että sen juuret ovat Latinalaisessa Amerikassa ja Espanjassa. Tutkimusote kytkeytyy kriittisen teorian perinteeseen, joka taustalta löytyy marxilaisuus ja Frankfurtin kriittinen koulukunta. Kriittisen teorian keskeisinä hahmoina pidetään Max Horkheimeria, Theodor Adornoa, Herbert Marcusea, ja Erich Frommia sekä heidän taustallaan G. W. F. Hegeliä ja Karl Marxia, sekä jossakin määrin myös Sigmund Freudia. Taistelevasta tutkimuksesta käytetään painotuksesta riippuen myös nimityksiä aktivistitutkimus, militanttitutkimus ja radikaali tutkimus. (Suoranta & Ryyänen 2016, 17; 65.)

Tässä tutkimuksessa tuotettu tieto on toisaalta todellisuutta kuvaavaa ali aineistolähtöistä, mutta tiedon tulkitsijana ja järjestelijänä vaikutukseni sen olemukseen on väistämätön. Aineistoa käsitellessäni joudun tekemään ratkaisuja, jotka joku toinen tutkija voisi tehdä hieman eri tavoin päätyen erilaiseen tulosavaruuteen. Luonnollisesti myös tutkimuskysymykseni ohjaavat, miten tietoa tulee järjestellä ja esittää. Myös teoreettisen viitekehitykseni ja tulosten reflektion myötä osallistun tiedon rakentamiseen. Tämä tulee kuitenkin nähdä eri asiana kuin se, että sotkisin tieteelliseen tietoon omia mielipiteitäni tai uskomuksiani. Niinikään tutkimuskysymysten valinta sekä

aineistopyynnön luonne muodostavat tutkimukseen kriittisen ja tasa-arvon näkökulmasta epäkohtia esiin nostavan sävyn. Tutkimusanalyysissä tutkimusaineistoa on kuitenkin käsitelty objektiivisesti ja aineistolähtöisesti. Olen myös tietoinen hyvän tieteellisen käytännön sisällöstä pyrkien noudattamaan sitä kautta tutkimuksen (Hallamaa ym. 2006, 406-409). (Ahonen 1994; Anttila 2014.)

5 TUTKIMUSANALYYSI

Tässä luvussa esittelen tutkimusanalyysini kulkua analyysin periaatteista ja aineiston hankinnasta analyysiprosessin eri vaiheiden kuvaukseen. Kuten edellisessä luvussa totesin, fenomenografiassa ei ole selkeää metodista kaavaa, vaan prosessi on tapauskohtainen. Tämän tutkimuksen vaiheet mukailevat etupäässä Sirkka Ahosen (1994), Anneli Niikon (2003), sekä Michael Uljensin (1989, 1992) tulkintaa fenomenografisella otteella toteutetun aineistoanalyysin vaiheista.

5.1 Tutkimusaineiston kuvaus

Tutkimuksen hahmottuessa hiljalleen sen tehtävän muotoutumisesta kohti aineiston hankintaa, vaihtoehtoina olivat erilaiset laadullisen aineistonhankinnan tyypit, haastattelusta kirjalliseen aineistoon. Kirjoitelma-aineistoja pidetään helposti haastatteluaineistoja pinnallisempina, sillä tutkija ei voi niitä kysymyksillä syventää. Kirjoitusprosessia on kuitenkin oppimisen tutkimuksissa alettu arvostaa yhä enemmän aktiivisena ajatteluprosessina ja käsitysten muotoamisen keinona (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 129; Valkonen 2006). Etenkin käsitysten tutkimisessa kirjoitelmat toimivat hyvin aineistona, sillä tutkimushenkilöt saavat työstää kirjoitelmiaan rauhassa, muotoillen käyttämilleen käsitteille erilaisia merkityksenantoja yksilöllisten kokemusten myötä.

Tutkimushenkilöiksi valitsin tutkimusongelmani mukaisesti perusasteella opettavat luokan- ja aineenopettajat, ilman muita rajoituksia. Tutkimuksen aineisto kerättiin Tampereen yliopiston Tietoarkiston Penna-palvelun avulla. Penna on verkossa toimiva aineistojenkeruutyökalu, joka on tarkoitettu erityisesti kirjoitelma-aineistojen hankintaan. Valitsin Pennan helppokäyttöisyytensä ja luotettavuutensa vuoksi, ja koska se mahdollistaa aineiston arkistoinnin tieteelliseen jatkokäyttöön.

Aineistonkeruulomakkeessa (liite 1) oli itse laatimani saateteksti apukysymyksineen, sekä Pennan laatimat taustakysymykset, joita en tässä tutkimuksessa hyödyntänyt. Niitä olivat vastaajien ikä, sukupuoli sekä työtehtävä. Fenomenografisen menetelmän vuoksi taustatiedoilla ei ole merkitystä, eikä niiden huomioiminen analyysissä olisi ollut edes soveliaista.

Laatimani saatekirje sekä apukysymykset olivat tuotetun aineiston kannalta merkittäviä, sillä niiden kautta vastaajia on voitu ohjata tiettyyn suuntaan, antamaan tiettyntyyppisiä vastauksia. Kirjoitelmapyyntöni olisi voinut toteuttaa hyvin neutraalisti esimerkiksi kokonaan ilman apukysymyksiä, mutta saadakseni mahdollisimman runsaita ja tutkimuskysymyksiäni palvelevia kirjoitelmia, laadin apukysymyksiä, joissa tarjoan vastaajille teemoja ja aihepiirejä, jotka johdattelevat heitä ottamaan kantaa tutkimuksen kannalta oleellisiin seikkoihin, tarjoamatta kuitenkaan minkäänlaisia valmiita näkökulmia. Käytin apukysymyksissä tietoisesti myös julkisessa keskustelussa ilmeneviä termejä, joita toivoin vastaajien käsittelevän omista teksteistään. Näitä olivat esimerkiksi eriarvoisuus, feminismi, tasa-arvo ja sukupuolinen identiteetti, joista feminismi on selvästi latautunein ilmaisu. Sitä koskeva kysymys oli kuitenkin tarkoituksellisen neutraali: ”Mitä ajattelet feminismistä?”. Tavoitteenani oli hieman provosoida vastaajia tarttumaan aiheeseen omakohtaisesti, eikä vain kuvaillen todellisuutta yleisellä tasolla, ulkopuolisena tarkkailijana.

Jaoin kirjoitelmapyyntöni sekä Facebookin opettajille suunnatuissa ryhmissä *Alakoukoulun aarreaitta* ja *Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi* sekä lähetin pyyntöni sähköpostitse lukuisille kouluille ympäri Suomen. Lisäksi otin yhteyttä kaikkiiin tuntemiini luokan- ja aineenopettajiin, josta useat lupasivat vastata kyselyyn ja jakaa sitä myös kollegoilleen. En osaa sanoa tarkkaan, millainen opettajakirjo vastaajiksi valikoitui, sillä kovin yksilöitäviä tietoja ei kerätty, mutta vastaajissa oli aineenopettajia ja luokanopettajia, miehiä ja naisia, eri ikäisiä (nuorimmat 21–30 vuotiaita, vanhimmat yli 60-vuotiaita). Kaikki vastaajat työskentelivät kuitenkin perusopetuksen parissa, eli heidän kokemusmaailmansa koulusta sijoittui tutkimuksen kohdeympäristöön.

Kirjoitelmia kertyi 20 kappaletta. Ne olivat tyyliältään kirjavia ja pituudeltaan hyvin eri mittaisia. Kirjoitelmien sisällöistä käy myös ilmi, että ne edustavat hyvin kirjavasti erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia, joten voidaan sanoa, että eri näkökulmien saturaatio oli ilahduttava.

5.2 Tutkimusanalyysin vaiheet

Anneli Niikon (2003) mukaan fenomenografisen analyysin perusajatus on aineiston ennalta teemoittelematon luokittelu, jotta siitä voidaan aidosti löytää uutta ja ainutkertaista tietoa informanttien tutkimusaihetta koskevista käsityksistä. Toisin

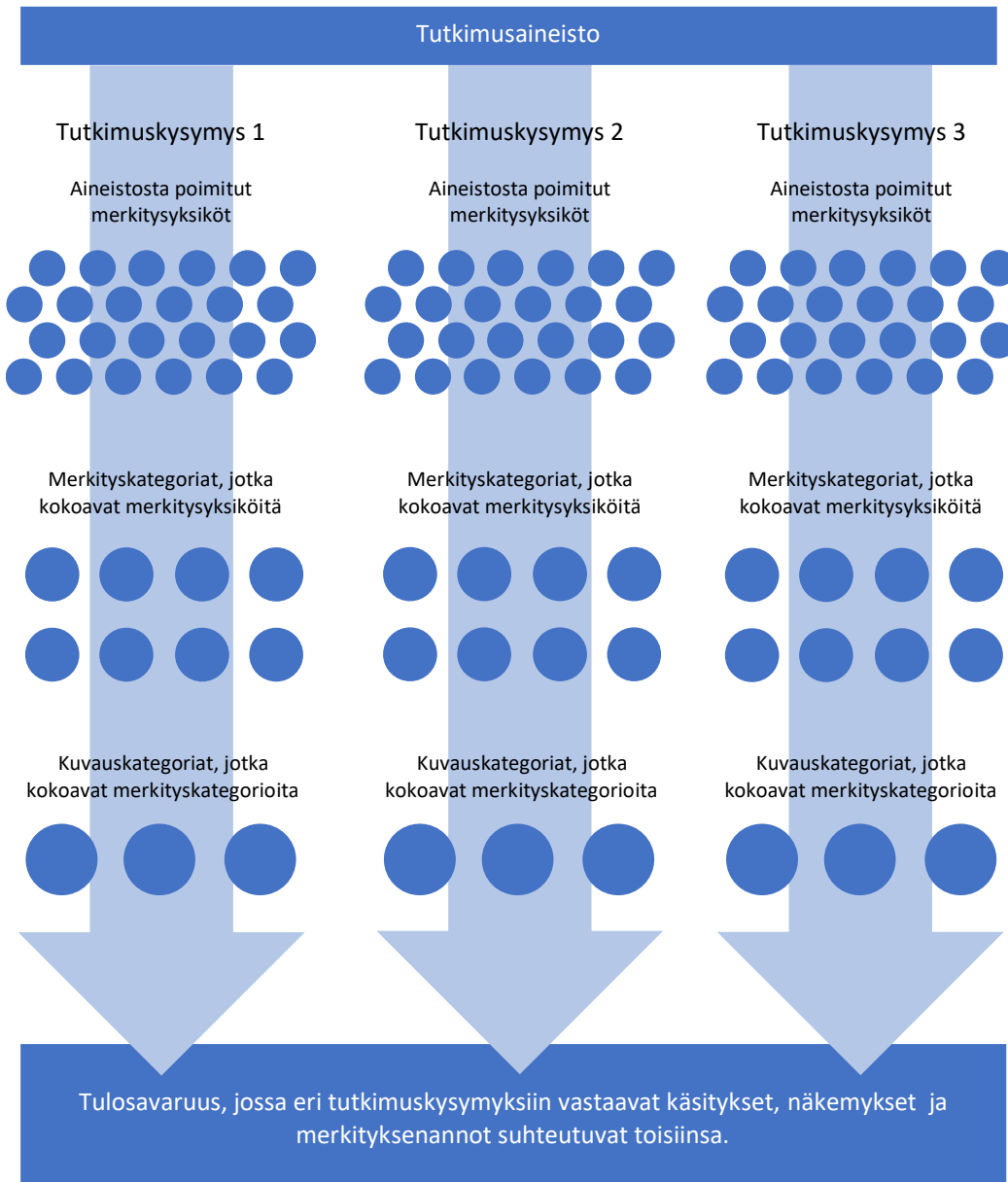
sanoen aineistosta ei ole tarkoitus etsiä merkityksiä valmiiden oletusten varaan rakentaen, tai niitä testaten, vaan pitäytyä niin vapaana teoriasta kuin se on mahdollista. Analyysin toteuttaminen edellyttää tutkijalta tietenkin sen tasoista teoreettista perehtyneisyyttä tutkimusaiheeseen, että hän kykenee aineiston hankinnassa esittämään aiheen kannalta relevantteja kysymyksiä sekä analyysivaiheessa tulkitsemaan aihetta koskevia käsitteitä tarkoituksenmukaisesti ja että hän kykenee luokittelemaan aineistoa eri ajattelun suuntausten edustamiin kategorioihin (Ahonen 1994, 123). Ja vaikka analyysi voikin muodostua hyvin tunnetuista teorioista poikkeavaksi tulosavaruudeksi, tuloksia on tarpeen vertailla aihetta koskeviin teorioihin ja muuhun tutkimustietoon, jotta niistä voi tehdä mielekkäitä johtopäätöksiä.

Fenomenografisen analyysin eteneminen on hienovaraista ja inhimillistä ajattelua vaativaa työtä. Tutkija ei käsittele aineistoa konemaisella otteella etsien tiettyjä sanoja ja ilmaisuja, vaan pyrkimyksenä on tavoittaa tutkimushenkilöiden käsitykset ilmiöstä. Onkin tärkeää olla takertumatta kerronnan puutteellisiin ilmaisuihin ja tavoitella sitä, mitä kirjoittaja haluaa kertoa, vaikka se olisi kerrottu kömpelösti. Vastaajilla voi olla käytössään eri termejä samaa merkitseville asioille, kuin myös erilaisia tulkintoja samoista termeistä. Tutkijan tehtävä on siis löytää ilmaisun merkitys niin kuin vastaaja on sen ajatellut, eikä niin kuin sen voisi kyynisesti väärin tulkita. Tällöin palvellaan fenomenografista periaatetta tutkia omaksuttuja käsityksiä ja annettuja merkityksiä, ei niinkään ilmaisutapoja. (Niikko 2003.)

Fenomenografiseen analyysiin ei löydy tarkkaa tai yhtenäistä ohjetta sitä käsittelevästä kirjallisuudesta, mutta prosessi käsittää tutkimuskohtaisesti kolme (ks. Uljens 1989) tai neljä (ks. Niikko 2003) luokitteluvaihetta. Uljensin (1989, 39) mukaan vaiheissa toteutuu hierarkia, jossa aineistosta erotellut yksittäiset ilmaisut sijaitsevat ensimmäisellä tasolla, muodostaen tutkijan luokitteluun perustuvia yhä kokoavampia abstraktiotasoja. Esittelen analyysin etenemisen neljässä vaiheessa (kuvio 1), mikä sopii parhaiten tähän tutkimukseen.

Ensimmäisessä vaiheessa aineisto raakaluetaan huolellisesti ja siitä etsitään tutkimusta palvelevat merkitysyksiköt eli ilmaisut, jotka voivat olla yksittäisiä sanoja, sanayhdistelmiä, lauseita, kokonaisia virkkeitä tai laajempia otteita. Toisessa vaiheessa merkitysyksiköt ryhmitellään yhteneviä merkityksiä kokoaviin kategorioihin. Lopuksi kategorioita yhdistellään vielä laajempiin luokkiin niin, että muodostuu eri käsityksiä kuvaavat kategoriat. Analyysin neljännessä vaiheessa käsityskategorioista laaditaan

vielä yhtenäinen tulosavaruus, jossa käsityksiä voidaan järjestää horisontaaliseen eli tasavertaiseen järjestykseen, tai vertikaaliseen eli hierarkkiseen järjestykseen jonkin aineistosta nousevan kriteerin perusteella. Tulosavaruuden hierarkia voi myös tukeutua tutkijan teoreettiseen viitekehykseen. (Huusko & Paloniemi 2006; Niikko 2003.)



Kuvio 1. Fenomenografisen analyysin vaiheet sopeutettuna tähän tutkimukseen. Mukailtu Uljensin (1989, 41) kuvausta.

5.2.1 Aineistosta merkitysyksiköiksi

Noudatin analyysissäni tyypillistä fenomenografista etenemistapaa aloittaen huolellisella perehtymisellä kirjoitelmiin eli lukemalla ne useampaan kertaan läpi (esim.

Niikko 2003, 33). Tavoitteen oli pyrkiä aidosti ymmärtämään kirjoittajan ajatuksia ja tulkitsemaan ne hänen tarkoittamallaan tavalla (Larsson 1986). Otin huomioon, että jokaisella kirjoittajalla on oma yksilöllinen tapansa ilmaista ajatuksiaan kielellisesti, eli kerronta ilmentää paitsi käsityseroja, myös erilaisia puhetapoja ja merkityksenantoja tutkimusaihetta käsitteleville termeille. Tässä vaiheessa olikin tärkeää tunnistaa, milloin on kysymys erilaisesta ilmaisutavasta ja milloin ero on näkemyksessä, jotta aineiston analyysi ei vääristy alkutekijöissään (Marton 1988; Niikko 2003, 34). Analyysin teko on luonnollisesti sitoutunutta myös omiin käsityksiini ilmaisujen merkityksistä ja siinä heijastuu oma tieteellinen ajatteluni, kuin myös näkemykseni käsiteltävistä aiheista (Ahonen 1994, 129; 154). Jossakin määrin tämä on hallittavissa, mutta täysin omien käsitysten vaikutusta analyysiin ei voi eliminoida. Tietoisena tästä olen kuitenkin pyrkinyt työskentelemään mahdollisimman huolellisesti vastaajien ajatuksia vääristelemättä tai ylitulkitsematta, ja niiltä osin kun analyysi tuo esiin omaa ajatteluani tai aiheeseen perehtyneisyyttäni, teen sen selvästi näkyväksi.

Raakalukua seurasi tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta olennaisten merkitysyksiköiden poimiminen kaiken tekstin joukosta (Marton 1988). En jakanut koko aineista sanasta sanaan merkitysyksiköihin, sillä se sisälsi jonkin verran kerrontaa, joka ei palvele tutkimusasetelmaa. Tuon kuitenkin tulosten esittelyssä esiin, millaista materiaalia raakatestistä jäi analyysin ulkopuolelle ja perustelen rajaukseni (Ahonen 1994, 155).

Merkitysyksiköiden etsimisessä pyrin kiinnittämään huomiota siihen, että huomio kohdentui tekstin merkityksiin, eikä niitä tuottaneisiin henkilöihin. Ilmaisut siis dekontekstualisoitiin, eli irrotettiin kirjoittajansa kontekstista. Samaan kategoriaan luokittuvat merkitysyksiköt voivat siis olla peräisin joko saman tai eri kirjoittajan tekstistä. Tämä näkyy merkitysyksiköiden numeroinnista, joka viittaa kirjoitelmille annettuihin järjestysnumeroihin. Numeroinnin avulla on mahdollista tarkistaa ilmaisun alkuperäinen lauseyhteys ja sitä kautta arvioida sen tulkinnallista tarkkuutta. Jäljitettävyys parantaa luotettavuutta. (Niikko 2003.)

Tässä tutkimuksessa merkitysyksiköiden poiminnan ytimenä oli etsiä käsityksiä sukupuolesta, sen ilmenemisestä koulussa sekä siihen kohdistuvista pedagogisista ajatuksista. Pidin aineistonluvussa avoimena myös mahdollisuuden uusien tutkimuskysymystä palvelevien teemojen esiintulolle, tai jopa tutkimuskysymysten

uudelleenmuotoilulle. Sitä ei kuitenkaan tarvinnut tehdä, sillä kertomukset tarjosivat hyvin tutkimuskysymyksiin vastaavaa tietoa.

5.2.2 Merkitysyksiköistä merkityskategorioiksi

Raakaluennan ja merkitysyksiköiden poiminnan jälkeen toteutin ensimmäisen luokittelun, jossa merkitysyksiköt muodostivat samaa käsitystä edustavia kategorioita (Häkkinen 1996). Merkitysyksiköiden luokittelu oli hyvin haastava työvaihe, sillä kirjoitelmissa tuntui esiintyvän paljon monin tavoin tulkittavissa olevia, osin limittyviä ja päällekkäisiä merkityksenantoja. Nämä tuli purkaa osiksi, mutta huomioida niiden alkuperäinen lauseyhteys, jotta oli mahdollista selkeästi toisistaan eriytyvät merkityskategoriat (Häkkinen 1996, 43).

Etsittyäni kunkin tutkimuskysymyksen kannalta merkitykselliset ilmaisut, jaoin ne ensin nimeämättömiin samaa merkityssisältöä kantaviin ryhmiin. Nimesin ryhmät väittäminä, jotka pätevät kaikissa ryhmän sisäisissä merkitysyksiköissä. Merkitysyksiköiden jälkikäteisen kontekstin tarkastamista helpottaakseni numeroin jokaisen ilmaisun kirjoitelmien järjestysluvun mukaan. Näin ilmaisujen alkuperäiseen kontekstiin on mahdollista päästä käsiksi jälkeenpäin.

Martonin & Boothin (1997, 125) mukaan merkityskategorioiden muodostamisessa ei tule huomioida niiden sisältämien merkitysyksiköiden lukumäärää, vaan niiden tulee ilmentää aineistossa esiintyvien käsitysten vaihtelua. Omassa aineistossani joihinkin kategorioihin tuli hyvin runsaasti sisältöä toisten jäädessä muutaman ilmaisun varaan. Huolellisen vertailun ja arvioinnin tuloksena tämä oli kuitenkin tarpeellista, sillä myös marginaaliin jäävät käsitykset olivat tutkimuksen kannalta tärkeitä.

5.2.3 Kuvauskategorioiden muotoutuminen

Kolmannessa analyysivaiheessa etenin samankaltaiseen tapaan kuin toisessa vaiheessa, eli käsityserojen luokittelu eteni yhä kokoavampiin kategorioihin (Huusko & Paloniemi 2006, 168). Kuvauskategorioissa tiivistyy tutkimushenkilöiden ajattelun pääsuuntaviivat ja käsitysten keskeiset erot, tutkijan tulkitsemana (Niikko 2003, 37).

Tutkimusanalyysini jakautui jo raakaluvusta lähtien kolmen eri tutkimuskysymyksen alaiseen työskentelyyn, mitä voidaan pitää yhtenä kategorisoinnin tasona.

Tutkimuskysymysten mukainen jäsennys oli kuitenkin siinä mielessä avoin, että analyysin edetessä saatoinkin päätyä siirtämään joitakin merkitysyksiköitä toisen tutkimuskysymyksen alla toteutuvaan kategorisointiin, mikäli sisältö niin vaati. En myöskään nähnyt, että tämän tyyppinen jaottelu olisi fenomenografisen analyysin periaatteen vastaista, vaikkei sitä erikseen esitelty metodologisessa kirjallisuudessa.

Kuvauskategorioiden muodostuminen toteutui osin merkityskategorioiden edustamien väittämien sanelemana, osin ratkaisu perustui oman tutkimusasetelmani tarpeita vastaavaksi. Merkityskategoriat ilmensivät paikoin ihmisten toimintaan liittyviä havaintoja tai toteamuksia, paikoin yleisempiä todellisuuden kuvauksia. Joissakin väittämissä taas esitettiin selvästi omia periaatteita, uskomuksia ja mielipiteitä. Tämänkaltaiset erot ohjasivat kategorioiden muotoutumista. Ryhmittelyn perusteisiin vaikutti luonnollisesti myös oman tutkimukseni vaatimukset sekä oma tapani jäsentää tutkimuksen ilmiöitä. Niikon (2003) kuvaileman työnkulun tyyppillisenä piirteenä jouduin korjailemaan sekä toisen että kolmannen tason kategorioita useampaan otteeseen ja jopa siirtelemään niiden sisältämiä merkitysyksiköitä. Giorgin (1999) mukaan optimaalista on saavuttaa kokonaisuus, jossa kategoriat ovat loogisessa suhteessa toisiinsa.

Useissa fenomenografisissa analyyseissä luokittelu päätetään alatasen kategorioiden esittelyyn, mikä mahdollistaa käsitysten vertailun mikrotasoa laajempina suuntauksina (Häkkinen 1996). Niikon (2003) mukaan analyysin lopettaminen tähän jättää tutkimuksen annin kuitenkin vielä suppeaksi, ja oman tutkimusaineiston kohdalla eteneminen neljänteen vaiheeseen oli sekä mahdollista että mielekästä.

5.2.4 Tulosavaruuden luominen

Tulosavaruuden luominen on vaihe, joka ei kuulu fenomenografiseen analyysiin välttämättömyytenä. Se antaa tutkimukselle kuitenkin ulottuvuuden, jossa muodostettuja kategorioita tarkastellaan suhteessa toisiinsa ja niistä luodaan tapauksesta riippuen verkkomainen tai hierarkkinen avaruus, joka ilmentää aineiston antamaa vastausta tutkimuskysymykseen.

Fenomenografisessa tutkimuksessa ei voida osoittaa syyseuraussuhteita, mutta Niikon (2003, 38–39) mukaan kuvauskategorioista voidaan muodostaa hierarkkinen systeemi, jossa kategoriat asettuvat kehitysasteensa mukaiseen järjestykseen. Tämän tutkimuksen

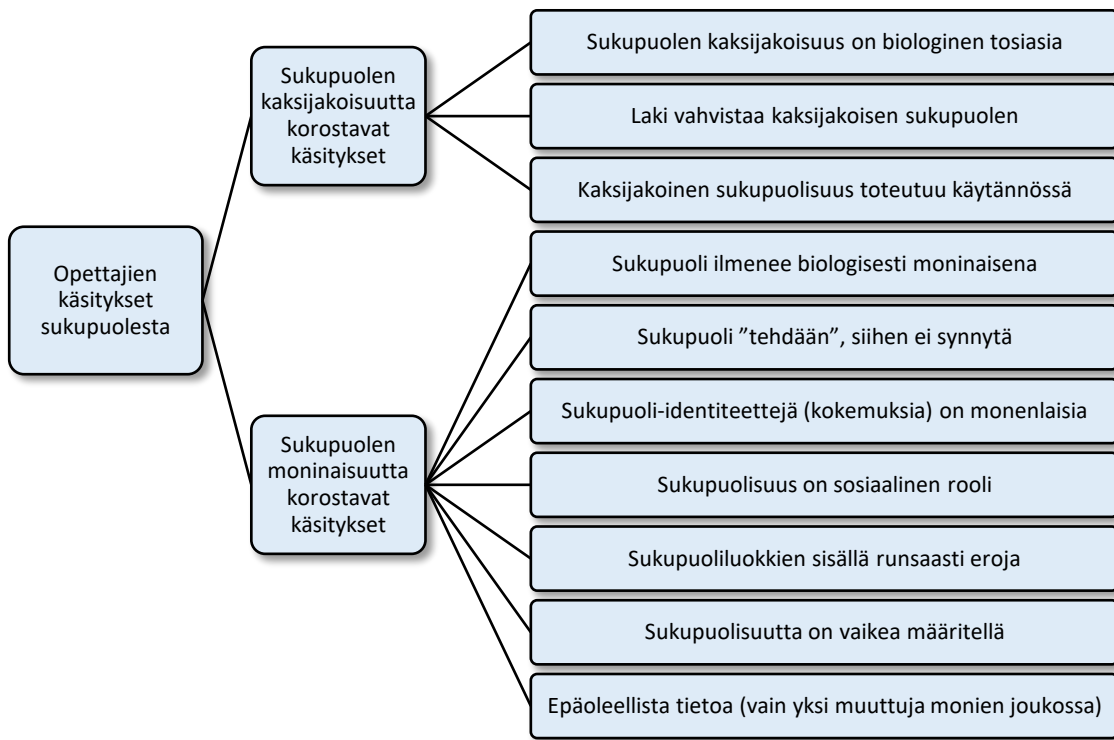
tuloksena muodostuneista kategorioista oli mahdollista koota kartta, jossa sukupuolta koskevat käsitykset toimivat ikään kuin perustana niille arvoille ja asenteille, joita sukupuolisuuteen kohdistuu, joista edelleen on yhteys pedagogiseen ajatteluun sekä toiminnallisiin pyrkimyksiin. Uljens (1992) tähdentää, että lopullisten tulosten esittämisessä tulisi käyttää arkista kieltä, joka tavoittaa ajattelun kokemusperäisyyden. Näin tuloksissa säilyy aito yhteys alkuperäisiin teksteihin ja niiden merkityksiin. Tuloksia on mielekästä esittää myös kuvallisesti, mikä helpottaa keskeisten tulosten hahmottamista paremmin kuin pelkkä sanallinen kerronta (Manninen 2004, 200).

6 TULOKSET

Tutkimusanalyysin tulokset kertovat, millaisia käsityksiä ja merkityksenantoja opettajilla on tutkimuskysymysten rajaamasta tutkimuskohteesta. Alaluvuissa kuvaillaan analyysin tuloksia opettajien sukupuolelle annetuista merkityksistä, sukupuolen ilmenemisestä koulussa sekä sukupuoleen liittyvistä pedagogisista ajatuksista. Analyysi on aineistolähtöinen, eikä luokittelu perustu olemassa oleville teorioille (Niikko 2003, 34). Yksittäisissä kohdissa saatetaan ilmeneviä käsityksiä verrata olemassa olevaan tieteelliseen tietoon aiheesta, mikäli huomautus nähdään yhteyteen sopivaksi. Kuitenkin, vasta seitsemännessä luvussa tutkimuksen tuloksia peilataan kattavammin aihetta käsittelevään teorian tietoon ja muihin tutkimuksiin.

6.1 Opettajien käsitykset sukupuolesta

Ensimmäistä tutkimuskysymystä selvittävässä analyysivaiheessa etsin kirjoitelmista ilmaisuja, jotka merkityksellistävät sukupuolta ilmiönä, eli kertovat opettajien erilaisista sukupuolikäsityksistä. Sukupuolta merkityksellistäviä erilaisia ilmaisuja löytyi 105 ja niistä muodostui 10 eri merkitystä kantavaa kategoriaa (kuvio 2). Kiinnitin huomiota myös sukupuolta koskeviin kielellisiin ilmaisiin, joita kuvailen tämän kappaleen lopussa.



Kuvio 2. Opettajien käsityksiä sukupuolen olemuksesta ja merkityksistä.

Sukupuolen merkityksyksiköitä kokoavista kategorioista voi nähdä, että opettajat ovat tarkastelleet sukupuolta lukuisista eri näkökulmista, ja sitä on merkityksellistetty hyvin monin tavoin. Merkityksissä ilmenee sekä perinteinen heteroseksuaalinen (lisääntymisperustainen) käsitys ihmisestä synnynnäisesti ja pysyvästi miehenä tai naisena. Tässä käsityksessä sivuutetaan ajatus sukupuoli-identiteetistä, joka ei välttämättä mukaile biologista olemusta. Useissa merkityksenannoista ilmenee kuitenkin myös käsitys sukupuolesta sekä kehollisena että sosiaalisena todellisuutena, sekä olevana että tehtynä. Tämä ajattelu ja kieli on tyypillistä myös nykyiselle sukupuolen teoretisoinnille (esim. Salomäki 2011). Vastauksissa fysiologista ja sosiaalista merkitystä ilmaisevat käsitykset limittyvät ja ilmenevät rinta rinnan yksittäisten vastaajien teksteissä, eli yhden vastaajan näkemys sukupuolesta sisälsi usein sekä kaksijakoista että moninaista sukupuolikäsitystä tukevia merkityksenantoja. Useimmat opettajat näkivät sukupuolen samaan aikaan biologisesti kaksijakoisena, mutta sosiaalisesti moninaisena.

Käsitysten jako biologiseen ja sosiaaliseen sukupuoleen ei ollut tässä aineistossa sopivaa, sillä se ei näyttäytynyt keskeisenä käsityserona. Käsitystä sukupuolen binäärisyydestä ja monimuotoisuudesta perusteltiin molempia niin biologisilla kuin

sosiaalisillakin tekijöillä. Tästä johtuen keskeiseksi käsityseroksi nousi sukupuolen mieltäminen kaksijakoiseksi tai monimuotoiseksi ilmiöksi.

Opettajien käsitykset sukupuolen olemuksesta näyttivät olevan yhteydessä muihin tutkimuskysymyksiin. Käsitys ilmiön olemuksesta luonnollisesti vaikuttaa tehtyihin havaintoihin ja asenteisiin. Tässä tapauksessa käsitys sukupuolesta oli selvästi yhteydessä ainakin siihen liittyviin pedagogisiin ajatuksiin.

6.1.1 Sukupuolen kaksijakoisuutta korostavat käsitykset

Sukupuolen kaksijakoisuutta korostavat ilmaisut jakautuivat taulukon mukaan kolmeen erilaiseen samaa käsitystä tukevaan perusteluun (kuvio 2). Kaksijakoisuutta korostavissa merkityksenannoissa ilmeni vahvasti ajatus sukupuolen biologisesta luonteesta ja siitä, että laki tuntee suomessa vain kaksi sukupuolta. Joissakin kirjoitelmissa jaon perusteeksi nähtiin riittävän sen käytännöllinen luontevuus ja selkeys, eikä asiaa haluttu sen kummemmin problematisoida. Tällaista ajattelua voidaan nimittää sukupuoliessentialismiksi tai bioessentialistiseksi sukupuolikäsitykseksi (Fine 2010, 14–16).

Kirjoitelmia, joissa sukupuolesta puhuttiin vain binäärisessä merkityksessä, oli kuusi kahdestakymmenestä, eli 30%. Myös joihinkin binäärisyyttä korostaviin käsityksiin liittyi ajattelua tyttöyden ja poikuuden monimuotoisuudesta.

Useimmissa kaksijakoisuutta korostavissa sukupuolikäsityksissä sosiaalisten sukupuoliroolien muotoutuminen nähtiin luonnollisten erojen jatkumona, eli identiteetin ja käyttäytymisen perusta asetettiin kulttuurin ja sosiaalisten rakenteiden sijaan biologisiin eroihin. Kärkevimpien kantojen mukaan sukupuolen kaksijakoisuus on normi, jota ei edes saa kyseenalaistaa, sillä lääketiede ja laki sen vahvistavat. Tosiasiassa sukupuoli ei lääketieteellisessä mielessäkään ole yksiselitteisesti kaksijakoinen, ja laki on ihmisten laatima kulttuurinen sopimus, joka jo nyt useissa valtioissa tunnustaa kolmannen sukupuolen.

Lääketiede -- tunnustaa sen yksiselitteisen tosiseikan, että sukupuolia on kaksi
(4)

Sukupuoli-identiteetin häiriön ja sukupuolielinten kehityshäiriöt lääketiede yhtä lailla tiedostaa ja tunnustaa (4)

Vaikka kuinka huomioisi sukupuolet tasa-arvoisina niin sukupuolten välisiä eroja ei kuitenkaan kaikki voi kieltää mm. biologiset ominaisuudet (5)

Sukupuolet ja niistä aiheutuvat roolit ovat fakta (15)

temperamentti ja luonne ovat biologisesti perinnöllisiä, niin on myös keho (8)

Suomen laki tunnustaa sen yksiselitteisen tosiseikan, että sukupuolia on kaksi. (4)

Joissakin ilmaisuissa sukupuolen kaksijakoisuutta perusteltiin sosiaalisen todellisuuden toimivilla lainalaisuuksilla. Mies- ja naisroolien koettiin olevan selkeitä ja toteutuvan käytännössä, vaikka niiden syyt olisivatkin biologian sijaan kulttuurisia.

Ne (sukupuoliroolit) ovat kulttuurisidonnaisia ja opittuja, mutta myös selkeyttävät elämää. (12)

sukupuoliroolit tukevat laumaeläimen tarvetta samaistua ja kuulua joukkoon (19)

Käsitys sukupuolen kaksijakoisuudesta ei ilmennyt ainoastaan siitä esitetyissä mielipiteissä tai kannanotoissa, vaan se oli näkyvillä myös näennäisen neutraaleissa kielellisissä ilmaisuissa, kuten ”kummakaan sukupuolen”, ”jompaankumpaan sukupuoleen”, ”vastakkainen sukupuoli”, ”samaa sukupuolta”, ”toisesta sukupuolesta” tai ”molemmat sukupuolet”. Ilmaisuissa esiintyi myös kielellisiä viittauksia käsitykseen, jonka mukaan sukupuoli-identiteetti ei ole ”oikea” tai todellinen, biologisen sukupuolen tavoin. Tämä ilmeni esimerkiksi kommentissa ”toivotaan että esim. sijainen ei kutsu oppilasta listan mukaisella nimellä, jolloin muulle ryhmälle selviäisi, että sinähän oletkin oikeasti tyttö!”. Lainausta viittasi kuvaukseen, jossa oppilas halusi tulla kutsutuksi nimellä, joka oli ristiriidassa hänen oletetun sukupuolensa kanssa.

6.1.2 Sukupuolen moninaisuutta korostavat käsitykset

Sukupuolen moninaisuutta korostavat ilmaisut jakautuivat taulukon mukaan seitsemään erilaiseen samaa käsitystä tukevaan perusteluun (kuvio 2).

Ne opettajat, jotka puhuivat sukupuolesta moninaisena ilmiönä, toivat usein esiin sen kielellisen, kokemuksellisen ja sosiaalisesti rakentuvan, muokkaantuvan, neuvotellun ja eri tavoin merkityksellistetyin laadun, josta voidaan puhua myös sosiaalisena sukupuolena (esim. Butler 2006; Marchbank & Letherby 2007). Käsitys liittyy vahvasti

ajatteluun kaiken tiedon sosiaalisesta rakentumisesta (Berger & Luckmann 1984; Berger & Raiskila 1994).

Kirjoitelmia, joissa ilmeni jonkinlaisia mainintoja sukupuolen moninaisuudesta, oli neljätoista kahdestakymmenestä, eli peräti 70%. Toisille moninaisuus näyttäytyi tosin hyvin marginaalisena ja vain vähemmistöjä koskettavana ilmiönä, siinä missä jotkut vastaajat korostivat sukupuolisuuden monimuotoista olemusta yleisemmin.

Sukupuolen moninaisuutta ilmaisevissa merkityksenannoissa perusteluina käytettiin sekä biologisen että sosiaalisen todellisuuden tekijöitä (kuvio 2). Sukupuolen kirjo nähtiin biologisena tosiasiana ja tätä vahvistettiin esimerkiksi omalla biologianopettajan asiantuntijuudella. Sukupuolisuudesta puhuttiin sosiaalisena roolina ja yksilöllisen identiteetin ilmentymänä, joka ei aina mahdu mies- tai naisluokitukseen. Ilmaisuihin kuvailtiin myös tapauksia, joissa sukupuoli-identiteetti on biologisen oletuksen vastainen, viitaten transsukupuoliseen identiteettiin. Puhe sukupuolesta ”tehtynä”, kasvatuksen tuloksena oli myös selvästi yhteydessä moninaiseen sukupuolikäsitykseen, sillä stereotyyppiset mies- ja naisroolit nähtiin sosiaalisesti rakennettuina sopimuksina, ei faktoina.

Biologina minulle ja opetuksessani sukupuolen kirjo on ollut normaalia opetussisältöä yli 30 vuotta (12)

olen ajatellut, että tämä johtuu tytöksi kasvattamisesta (12)

ettei nimen perusteella voi tietää todellista sukupuolta (7)

että jokainen löytää oman sukupuolisen identiteettinsä (11)

onko niin että kaikki oppilaat ovat tuoneet sukupuolensa ilmi vai onko kyse vain oletuksesta (7)

sukupuolen erilaisia muotoja ja sukupuolen liukuvuutta: toisessa päässä on selkeästi itsensä tytöiksi kokevia ja toisessa pojaksi kokevia. Loput voivat olla joskus kumpiakin tai jotain siltä väliltä. (11)

Kuten kaksijakoisen sukupuolen kohdalla, myös moninaista sukupuolikäsitystä rakensivat tietyt sukupuoleen liitetyt kielelliset ilmaisut. Kirjoitelmissa käytettiin ilmaisuja, jotka tekivät useamman kuin kahden sukupuolivaihtoehdon olemassa oleviksi. Näitä olivat maininnat transsukupuolisuudesta, muunsukupuolisuudesta sekä kolmannesta sukupuolesta. Lisäksi moninaisuutta rakensi maininnat kaksijakoisten

sukupuolinimitysten olettavasta luonteesta, joka teki niiden todenmukaisuudesta kyseenalaisen. Näitä olivat esimerkiksi termit oletettu sukupuoli ja tyttöoletettu.

Kirjoitelmissa ilmeni myös merkityksenantoja, joiden mukaan sukupuolta on vaikeaa määrittellä, tai jota ei syystä tai toisesta edes haluttu lähteä määrittelemään minkään tekijän perusteella. Näistä käsityksistä muodostui kaksi merkityskategoriaa; ”Sukupuolisuuden vaikea määriteltävyys” ja ”Epäoleellista tietoa”. Ne voidaan lukea sukupuolen moninaisuutta korostaviin käsityksiin, sillä ne eivät rakenna tai ylläpidä käsitystä kaksijakoisesta sukupuolesta ja jossakin määrin tukevat käsitystä sukupuolen moninaisuudesta, jättäen kysymyksen sukupuolesta avoimeksi.

Sitä miksi sukupuolten väliset erot näkyvät niin en osaa vastata (5)

Olen opettanut monenlaisia henkilöitä. Mikä sukupuoli on? Miksi sellainen käsite on olemassa? Mihin se viittaa? (14)

Suurin osa kokee olevansa ensin ihmisiä ja sen jälkeen vasta sukupuolen tms. luokittelun edustajia (2)

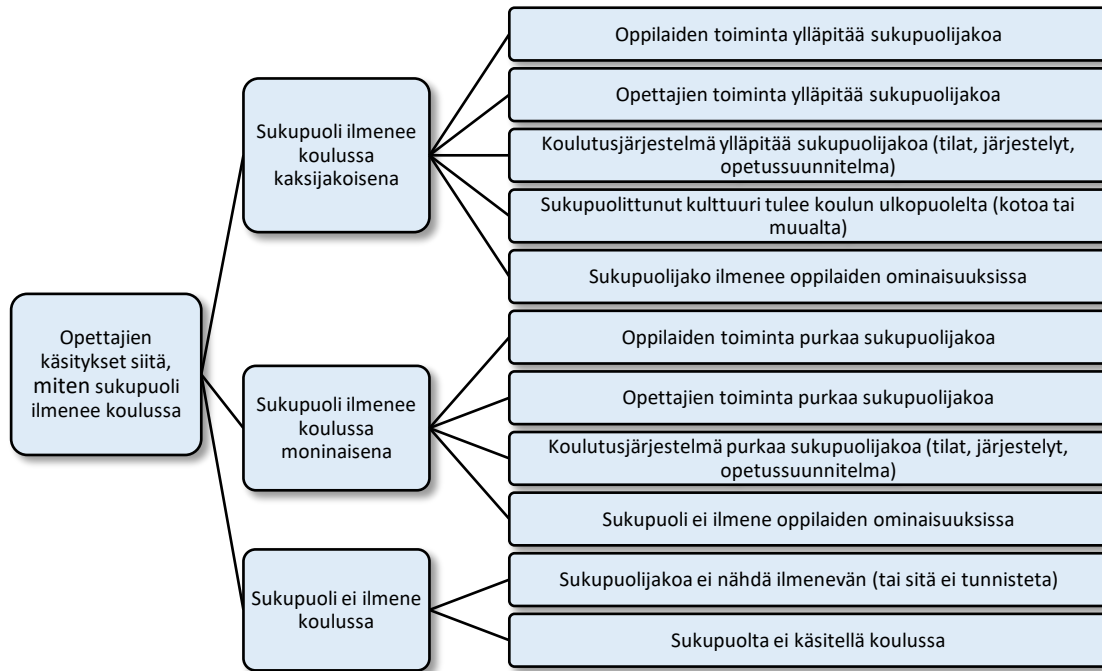
6.2 Opettajien käsitykset siitä, miten sukupuoli ilmenee koulussa

Toista tutkimuskysymystä vastaava analyysivaihe selvittää opettajien käsityksiä siitä, miten sukupuoli ilmenee koulussa. Erilaisia ilmaisuja, jotka poimittiin tämän teeman merkitysyksiköiksi, löytyi 102 ja niistä muodostui 42 eri merkitystä kantavaa kategoriaa (liite 2), jotka edelleen luokiteltiin yhteentoista eri käsitystä edustavaan kategoriaan (kuvio 3).

Sukupuolen ilmenemisen teemassa keskitytään havaintoihin, joita opettajat ovat kouluarjessa tehneet. Ne jakautuivat havaintoihin oppilaiden omasta toiminnasta, muiden opettajien toiminnasta, koulun ylläpitämistä rakenteista (opetusjärjestelyt, tilat ja käytännöt), kodin ja muiden tahojen vaikutuksesta. Sukupuolen nähtiin ilmenevän myös oppilaiden koulumenestyksessä ja taipumuksissa.

Sukupuolihavaintojen yhteyttä sukupuolikäsityksiin ei suoranaisesti ilmennyt. Sekä ne opettajat, jotka painottivat sukupuolen kaksijakoista olemusta, että ne, jotka toivat esiin sukupuolen monimuotoisuutta, tekivät havaintoja sukupuolijaottelusta, kuin myös sitä rikkovista ilmiöistä. Ero oli kuitenkin nähtävissä siinä, millaisia syy-seuraussuhteita opettajat näihin havaintoihin omassa ajattelussaan yhdistivät. Useimmiten ne käsitykset,

joissa korostui sukupuolen moninaisuus, painottivat sukupuolta sosiaalisesti rakentuvana. Nämä vastaajat tekivät myös enemmän huomioita oppilaiden käyttäytymisestä, jossa perinteisiä rooleja rikottiin. Toisaalta he myös havaitsivat enemmän opettajien toimintaa, joka ohjasi oppilaita kaksijakoisiin rooleihin.



Kuvio 3. Sukupuolen ilmenemistä koskevat käsitykset jakautuivat kolmeen luokkaan; sen nähtiin joko ilmenevän kaksijakoisena tai moninaisena, tai sitten sitä ei juurikaan huomattu ilmenevän.

6.2.1 Sukupuoli ilmenee koulussa kaksijakoisena

Opettajien käsitykset koulussa ilmenevästä sukupuolikulttuurista kertoo, että sukupuolittuneisuutta havaitaan ja sitä myös tuetaan. Jaottelu toteutuu etenkin oppilaiden toiminnassa, mutta myös opettajien, koulujärjestelmän, kodin ja yhteiskunnan toimesta. Binäärisen jaon nähdään ilmenevän myös oppilaiden koulusuoriutumisessa, kuten menestyksessä, motivaatiossa ja taipumuksissa.

Eniten havaintoja tehtiin oppilaiden ja toiseksi eniten opettajien sukupuolijakoa toteuttavasta toiminnasta, joka ilmenee esimerkiksi asenteina, puhetapoina ja käyttäytymisenä. Oppilaiden sukupuolittuneen toiminnan taustalla nähtiin myös kodin ja muiden ympäristöjen vaikutus.

Edelleen tytöt valitsevat vähemmän matematiikkaa kuin pojat, valintoihin vaikuttavat mielikuvat eri sukupuolille luonteista oppiaineista ja opetuksen sisällöistä. (1)

Huomaan, että koulussa ainakin aikuiset pitkälti tekevät oletuksia sukupuolista sitä enemmän kyseenalaistamatta, ja siis nimenomaan siten että lapset ovat joko tyttöjä tai poikia. Uutena opettajana en osaa sanoa, onko niin että kaikki oppilaat ovat tuoneet sukupuolensa ilmi vai onko kyse vain oletuksesta. Joka tapauksessa sukupuolen moninaisuus näyttäytyy etäisenä asiana, mikä on sääli. (7)

oli tuokio, jossa oppilaat leikkivät laululeikkiä. Leikissä poikia kehoitettiin pokkaamaan ja tyttöjä niaamaan. Sain seurata tilannetta hieman sivusta (20)

Sukupuoli näkyy sekä alakoulun että yläkoulun ryhädynamiikassa ensimmäiseltä luokalta aina peruskouluun ja lukioon saakka. Lapset ja nuoret ryhmittyvät hyvin herkästi biologisen sukupuolen porukoihin. (19)

Yllättäen kommentteissa oli huomioita myös opettajien keskuudessa ilmenevänä avoimen kielteisenä suhtautumisena sukupuolinormien kyseenalaistamiseen, mikä tuntui vastaajista painostavalta.

Sukupuolinormien kyseenalaistaminen kuohuttaa koulutettua opettajakuntaa tänäkin päivänä siinä määrin, että keskusteluissa on varauduttava naurettavaksi leimaamiseen ja häpeän avulla vaijentamiseen. Tämä pätee sekä kasvokkaiseen keskusteluun että verkkokeskusteluun. (19)

Koulutusorganisaation rooli sukupuoli- jaottelun ylläpitäjänä nähtiin melko vähäisenä, mutta sitä ilmeni jonkin verran esimerkiksi oppiaineissa (käsityöt ja liikunta) ja koulun tiloissa (pukuhuone- ja WC-jaot). Vaihtoehtopedagogisissa kouluissa, kuten uskonnolliset koulut, sukupuoli- jaot oli selkeästi näkyvillä opetusjärjestelyissä ja käytännöissä.

Ainoastaan pukuhuoneisiin mennään sukupuolen mukaan. (9)

Sukupuoli näkyy eniten wc-tilojen jaoissa (16)

Sukupuoli näkyy kouluarjessa peruskoulussa -- liikunnassa (17)

Sukupuoli- jaon nähtiin ilmenevän myös oppilaiden ominaisuuksissa ja taipumuksissa, joita ei voida suoraan mieltää heidän toimintansa aiheuttamaksi jaotteluksi, ainakaan

aktiivisessa mielessä. Tätä kategorialuonnehtivat käsitykset oppilaiden sukupuolittuneesta koulusuoriutumisesta ja sukupuolikohtaisista ongelmista.

Jos sukupuolten tasa-arvossa pitää mainita yksi seikka, mistä olen erityisen huolissani, se on poikien koulumenestys ja se, miten heidän keskittymistä, sinnikkyyttä ja mielenkiintoa voisi lisätä koulutehtäviin ja oppimiseen. (8)

toisaalta taas se tuntuu siltä että tytöt jäävät helpommin varjoon (7)

Aineistossa ilmeni myös lausahduksia, joissa koulusuoriutuminen nähtiin luonnollisista eroista johtuvana.

Erilaisia lapsia toki löytyy, mutta mielestäni sukupuolet näyttäytyvät keskimäärin erilaisilta keskenään koulumaailman perusteella. En usko, että tämä johtuu pelkästään siitä, että heitä ohjataan tahallisesti tai tahattomasti tietynlaiseen käytökseen vaan ajattelen, että sukupuolilla on keskimäärin eroavaisuuksia. (8)

6.2.2 Sukupuoli ilmenee koulussa moninaisena

Kertomuksissa tehtiin runsaasti havaintoja sukupuolisen moninaisuuden ilmenemisestä koulussa. Opettajat myös havaitsivat, että sukupuolisia jaotteluja puretaan sekä oppilaiden että opettajien taholta. Myös koulun taholta jaottelun purun nähtiin toteutuvan niin, että sukupuoliroolitukset opetusmateriaaleissa ovat vähentyneet tai poistuneet eikä oppiaineissa enää tehdä sukupuolijakoja. (Kuvio 3.)

Eniten kommentteja tuli oppilaiden aktiivisesta toiminnasta, joka purkaa sukupuolen roolitunutta ilmenemistä. Opettajien taholta sukupuolirooleja purkavasta käyttäytymisestä tehtiin vähemmän itsensä ulkopuolisia havaintoja. Muutamien havaintojen perusteella oppilaiden koulumenestys ei ole sukupuolisidonnaista, eikä koulumenestystä tai motivaatiota voida sukupuolittaa.

Kolmas sukupuoli on noussut aika vahvasti esille viimeisinä parina vuonna. Myös koulumme oppilaissa on joitakin ko. ryhmään itsensä sijoittavia. (18)

Viimeisen vuosikymmenen aikana tytöt ovat alkaneet valita ns poikien aineita enemmän. Koodauskerhoissa ja teknisissä töissä tyttöjen määrä lisääntyy ja kotitaloudesta on tullut poikien suosikkiaine! (1)

Toisaalta mieleen on jäänyt oppitunti, jolla erään jutun kertomisen jälkeen oppilaat muistuttivat minua mm. siitä ettei nimen perusteella voi tietää todellista

sukupuolta. Se oli lupaava merkki siitä, että sukupuoleen liittyvissä asioissa aletaan ehkä olla tiedostavampia ja avoimempia. (7)

Muutama oppilas haluaa olla vastakkaista sukupuolta kuin he biologisesti ovat. Muut oppilaat suhtautuvat heihin neutraalisti. (18)

Riehukkaammat ja urheilullisemmat tytöt ovat jo aika nykypäivää. (6)

sukupuolten tasa-arvo koulussa on tullut arkipäiväksi niin opetuksessa, opettajan puheessa oppilaille ja koulun arjessa (18)

Perinteiset sukupuoliroolit ovat jo monissa perheessä murtuneet, eikä niitä mielestäni kouluissa tai oppimateriaaleissa tai esim lastenkirjoissa viljellä. (10)

6.2.3 Sukupuoli ei ilmene koulussa

Vain kolmessa kirjoitelmassa kahdestakymmenestä kerrotaan, ettei sukupuoli ilmene omassa koulussa, tai siitä ei puhuta.

Sukupuoli näkyy kouluarjessa oikeasti varsin vähän. (6)

Koulussamme käydään melko vähän keskustelua sukupuoliasioista. (16)

Aiemmin opettajat ovat kokeneet voimakkaammin, että sukupuoli ei näy koulussa ja että koulu sekä opettajat ovat sukupuolen suhteen neutraaleja (Syrjäläinen & Kujala 2010, 14). Neutraaliuteen on tietoisesti myös aiemmissa opetussuunnitelmissa pyritty (Jääskeläinen ym. 2015, 18). Asenne sukupuolen näkyvyydestä ja sen merkityksestä opetuksessa on siis muuttunut, mikä näkyy tämän tutkimuksen perusteella myös opettajien ajattelussa. Sukupuolesta saa ja tuleekin puhua ja sen on lupa näkyä kouluarjessa.

6.3 Opettajien pedagoginen suhtautuminen sukupuoleen

Opettajien pedagoginen suhtautuminen sukupuoleen jakautui selvästi sukupuolia ylläpitäviin ja niitä purkaviin pedagogisiin ajatuksiin (kuvio 4). Vastaukset eivät kuitenkaan tyypittyneet tai henkilöityneet käsitysluokkien mukaisesti, vaan useimmilla opettajilla oli molempiin suuntiin ohjautuvia pedagogisia ajatuksia. Yksikään opettaja ei ollut täysin joko sukupuolijaottelun ylläpitämisen tai sen täydellisen purkamisen kannalla. Tästä voi päätellä, että sukupuolen kohtaamista ei koeta yksinkertaisena ja

helppona, eikä sitä koskeva pedagogiikka ole useimpien opettajien mielestä lainkaan yksioikoista.

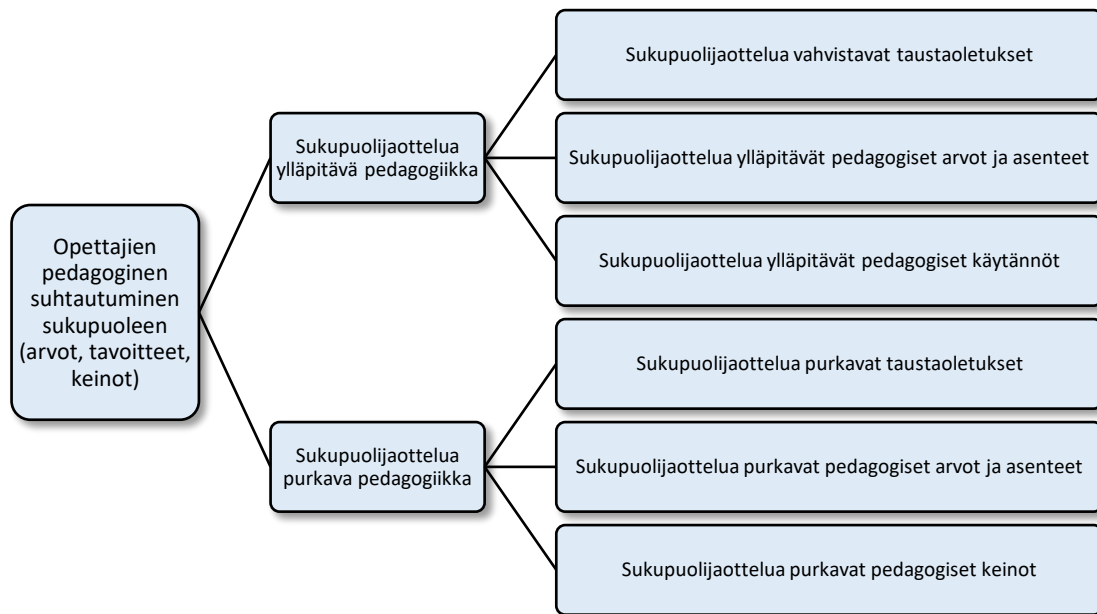
Pedagogista ajattelua kuvaavia merkitysyksiköitä löytyi 149, joista muodostin 29 eri ajattelua kuvaavaa kategoriala (liite 2) sekä edelleen kuusi eri käsitystä kokoavaa kategoriala (kuvio 4). Kategoriat on jaettu taustaoletuksia, arvoja ja asenteita sekä pedagogisia keinoja kokoaviin luokkiin.

Pedagogisissa ajatuksissa korostui vahvasti opettajien henkilökohtaiset merkityksenannot, asenteet ja arvot sukupuolikulttuuria kohtaan, eikä opetustyön normeja tuotu juurikaan esille. Vain kahdessa kirjoittelussa todettiin, että sukupuolen moninaisuuden huomioiminen on opetussuunnitelman velvoittamaa.

Selkein ero ajattelussa ilmensi sukupuolijaottelua ylläpitävää ja sitä purkavaa näkökulmaa, samoin kuin kahdessa ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä. Enimmäkseen eronteko näiden ajattelutapojen välillä oli selkeä, mutta muutamia käsityksiä oli hyvin vaikea luokitella, etenkin kun mahdollisuutta tarkentaville kysymyksille ei tässä keruumenetelmässä ollut. Muutamat ilmaisut muodostivat yhdessä kategorian ” Mies- ja naissukupuolen biologiset erot ovat olennaista opetussisältöä”, jonka sijoittaminen sukupuolijakoa ylläpitävään tai sitä purkavaan luokitukseen riippuu siitä, nähdäänkö esimerkiksi trans-, inter- ja muunsukupuolisuus opetussisältönä näiden mies- ja naissukupuolta koskevien erontekojen rinnalla, vai sulkeutuuko se pois sukupuolta käsittelevän biologianopetuksen sisällöistä. Tarkennusta tämän suhteen ei kirjoitelmissa annettu. Ensin mainittu tulkinta on pedagogisesti sukupuolijaottelua ylläpitävää. Jälkimmäinen tulkinta edustaisi sukupuolijakoa purkavaa pedagogiikkaa. Koska ilmaisuista ei löytynyt mainintaa muista sukupuolisuuden muodoista, asetin käsityksen sukupuolijaottelua ylläpitävään luokkaan.

Toinen luokitteluvaikeus koski oman sukupuolittavan ajattelun, puheen ja toiminnan tiedostamista. On tulkinnasta kiinni, nähdäänkö huomiot omasta sukupuolittavasta toiminnasta sitä purkavana vai sitä ylläpitävänä. Olisi olennaista tietää, mihin nämä huomiot johtavat. Luin alkuperäisiä tekstejä ja tulkitsin ilmaisuja asiayhteyksiin sidottuina niin, että oman sukupuolittavan käyttäytymisen ja ajattelun tiedostaminen on lähtökohtana muutokselle, eli siitä pois pääsemiselle, johon vastaajat pyrkivät pedagogisissa käytännöissään. Huomioissa kuvattiin niitä tottumuksia, joiden tiedostamista vastaajat pitivät lähtökohtana muutokselle. Luokittelin ilmaisut siis sukupuolijaottelua purkavan pedagogiikan alaisuuteen. Vaikka tähän liittyy

tulkinnallinen riski (ks. luku 8.1), koen tämän analyysitavan edustavan juuri sitä empaattista ja ymmärtämiseen pyrkivää tulkintatapaa, jota tutkijalta odotetaan (Niikko 2003). Oman sukupuolittavan ajattelun havainnot olisi voinut kokonaan siirtää myös toista tutkimuskysymystä koskevaan analyysiin, eli osaksi sukupuolen ilmenemistä koulussa. Se on kuitenkin niin merkittävä tekijä pedagogisten ratkaisujen taustalla, että pidin ilmaisut osana pedagogisen ajattelun teemaa.



Kuvio 4. Opettajien pedagoginen suhtautuminen sukupuoleen jakautui sukupuolijaottelua ylläpitävään ja sitä purkavaan pedagogiikkaan.

6.3.1 Sukupuolijaottelua ylläpitävä pedagogiikka

Sukupuolijaottelua ylläpitävän pedagogiikan kategoria (kuvio 4) muotoutui ajatuksista, jotka kytkeytyivät selvästi kaksijakoisuutta korostaviin sukupuolikäsityksiin (luku 6.1.1). Sukupuolijakoa puolusteltiin lähinnä biologisiin ja niistä johdettuihin kognitiivisiin eroihin vedoten. Mieheksi tai naiseksi kasvattamisen nähtiin myös tukevan lasten identiteetin turvallista ja tasapainoista kehitystä. Joitakin huomioita tehtiin myös tasa-arvoisen tai sukupuolen moninaisuutta huomioivan pedagogiikan haasteellisuudesta, koskien esimerkiksi muunsukupuolisia ja transsukupuolisia oppilaita sekä heidän tarpeitaan.

Käsityksiä, jota voimakkaimmin puolsivat sukupuolia jaottelevaa pedagogiikkaa, perusteltiin useimmiten biologisilla seikoilla, jotka koettiin väistämättöminä tosiasioina ja joissa ilmeneviä poikkeuksia ei nähty tarpeellisina ainakaan liikaa huomioida

pedagogisesti. Merkityskategoriassa ”Kaksijakoista sukupuolisuutta ei pidä kyseenalaistaa” sukupuolta ei nähty identiteettiin kytkeytyvänä merkityksenä, vaan näkökulma oli vahvasti luonnontieteeseen vetoava. Jakoa koskevat poikkeamat nähtiin epänormaaleina.

Lääketiede ja Suomen laki tunnustaa sen yksiselitteisen tosiseikan, että sukupuolia on kaksi. Sukupuoli-identiteetin häiriön ja sukupuolielinten kehityshäiriöt lääketiede yhtä lailla tiedostaa ja tunnustaa. (4)

Sukupuolet ja niistä aiheutuvat roolit ovat fakta. (15)

Joissakin sukupuolijakoa kannattavissa käsityksissä sukupuoli otettiin huomioon myös identiteettisenä ilmiönä, mutta sen moninaisuuden korostamisen sijaan pidettiin tärkeänä tukea kaksijakoisia sukupuolirooleja, joiden nähtiin turvaavan oppilaiden tasapainoista kehitystä.

Ei ole lapsen edun mukaista ajaa epämääräisiä ja liian laveita määritelmiä sukupuolelle tai seksuaalisuudelle (puhumattakaan, että sukupuolesta vaiettaisiin kokonaan!), sillä lapsi nimenomaan tarvitsee selkeän turvallisen perustan tasapainoisen identiteetin kehittymiseksi. (8)

Sukupuolijaottelua tukevaa pedagogiikkaa perusteltiin myös luonnollisilla eroilla, joiden uskottiin ilmenevän eroina tyttöjen ja poikien ajattelussa, toiminnassa ja taipumuksissa. Yhdessä kirjoitelmassa korostettiin myös opettajan oman sukupuolen merkitystä eri sukupuolisten oppilaiden kohtaamisessa.

Sukupuolta ei voi kuitenkaan kokonaan häivyttää ja hävittää, ja moni tutkimuskin osoittaa sukupuolten välillä olevia eroja oppimisessa (esim. pojat lukevat ja pärjäävät heikommin). (6)

Miehen on helpompi heittää poikaoppilaiden parissa rentoa läppää ja näyttää "miehenmallia" kuin naisopettajien. -- Leirikouluoloissa (mies) voi mennä mukaan kundien peleihin jne. (15)

Feminismiä koskevissa kannanotoissa huomionarvoista oli hyvin kirjava ymmärrys feminismin merkityksistä, mikä ohjasi vahvasti sitä koskevia mielipiteitä. Vain kaksi vastaajaa ilmoitti selkeän kielteisen kannan feminismiä kohtaan. Kuitenkin siihen kohdistuvaa kritiikkiä ilmeni useammissakin kirjoitelmissa. Kielteiset ajatukset painoutuivat vahvasti sille käsitykselle, että feministiset ideologiat ja pedagogiikat ajavat

lähinnä naisten etua, mikä ei palvele koulumaailman nykyisiä tarpeita, tai korjaa siellä ilmeneviä ongelmia.

Termin [feminismi] vanha määritelmä alkaa olla vanhentunut. Vaikka itse asia - sukupuolten välinen eriarvoisuus - on edelleen ongelma, on sen rinnalle kohonnut myös miesten epätasa-arvo, jolle ei ole termiä. Sovinismi, rasismi tai muutkaan ismit eivät termeinä kata koko ongelmaa. Tarvitsisi kehittää jokin uusi termi, joka pitäisi sisällään feminismin mutta myös muut ongelma-alueet. Ei ole tarkoituksenmukaista verrata feminismiä esim. sovinismiin. Tasa-arvoon pyrkiessä kummankaan sukupuolen ylivalta jossain asiassa ei ole tavoiteltavaa. Sen sijaan sukupuolten erillisten vahvuuksien tunnustaminen on eri asia, kunhan siinä ei langeta stereotypisoimiseen. (15)

Feminismi on aikansa elänyt ismi....kuka sitä tarvitsee... (3)

Pedagogista sukupuolijaottelua perusteltiin myös välttämättömyydellä huomioida sukupuoli joissakin yhteyksissä oppilaslähtöisistä syistä. Näitä olivat intimizeettisuojan perustelu puku- ja wc-tilojen sukupuolijaottelussa, sekä yksittäiset tilanteet opetuksessa, joissa opettaja koki sukupuolijaottelun kiusallisia tilanteita ehkäisevänä toimintana.

Kuitenkin pakosta on yhä tyttöjen ja poikien pukuhuoneet ja wc:t. (5)

Murrosikäisten kanssa ryhmiin jakaessa voidaan myös sukupuoli ottaa huomioon, jotta kiusallisilta tilanteilta vältyttäisiin. Esim. yksi poika neljän tytön kanssa keskustelemassa parisuhdeväkivallasta ei ole toimiva kokonaisuus. (17)

Edeltävissä kommentteissa sukupuolijaon voidaan nähdä tukevan perinnettä, jossa oppilaat luonnollisesti jakautuvat joko poika- tai tyttöryhmään, nimeen tai ulkoiseen olemukseen perustuvan sukupuolioletuksen mukaisesti. Intimizeettisuojusta puhuttaessa ei ollenkaan huomioitu niitä oppilaita, jotka mieltävät itsensä binäärisen sukupuoliluokituksen ulkopuolelle, ja jotka joutuvat jaottelun vuoksi valitsemaan joko poikia tai tyttöjä edustavan sukupuoliryhmän, mikä saattaa heidät hankalaan tilanteeseen. Kiusallisiin tilanteisiin viittaamista ei perusteltu tarkemmin ja jäi epäselväksi, millä tavoin sekasukupuolinen ryhmä tekisi keskustelusta kiusallisen, ja koskisiko kiusallisuus ryhmän poikaa vai tyttöjä.

Yllättävänä alakategoriana sukupuolijaottelua ylläpitävässä pedagogiikassa nousivat esiin kannanotot, joiden mukaan jotkut opettajat ovat omaksuneet sukupuolijaottelua purkavia tavoitteita, mutta eivät mielellään tuo niitä julkisesti esille. Tätä tukivat myös

ne kommentit, joiden mukaan tasa-arvokeskustelu edustaa maalaisjärjen vastaista ajattelua.

Feminismi on läpileikkaavaa työssäni, mutta usein varon tuomasta sitä esiin suoraan sillä pelkään että se provosoi tehden karhunpalveluksen asialle. (7)

Välillä tuntuu, että jokaisesta asiasta on pakko tehdä ongelma ja maalaisjärjen käyttö ei riitä. (5)

Kyseiset kommentit antavat viitteitä opettajien keskuudessa vallitsevasta ilmapiiristä, jossa feministinen ja tasa-arvoa ajava pedagogiikka herättää jopa paheksuntaa ja se koetaan eräänlaisena pikkumaisuutena. Torjuva ja leimaava ilmapiiri ei ainakaan edistä avointa ja kriittistä kasvatust keskustelua.

6.3.2 Sukupuolijaottelua purkava pedagogiikka

Sukupuolijaottelua purkavan pedagogiikan kategoriaa (kuvio 4) edustavissa ajatuksissa pyrittiin tasa-arvoisempaan ja sukupuolista moninaisuutta sallivaan koulukulttuuriin. Aineisto nostaa esiin käsityksen sukupuolesta persoonakohtaisena kokemuksena, joka ilmenee monimuotoisena ja jota ei tule pakottaa mies-/naisroolitukseen.

Yhtenä keskeisenä perusteena sukupuolijaon purkamiselle koulussa nähtiin opetussuunnitelman velvoitteet toteuttaa tasa-arvoista ja sukupuolen moninaisuutta huomioivaa pedagogiikkaa. Tätä vaatimusta tuettiin henkilökohtaisella sitoutumisella niihin arvoihin ja periaatteisiin, joihin velvoite perustuu.

Sukupuolijaottelua purkavissa kannanotoissa opettajat painottivat ymmärrystään siitä, kuinka he ovat itse kasvaneet hyvin sukupuolisesti normittuneessa kulttuurissa, mikä näkyy tahattomana sukupuolittavana ajatteluna, puheena ja toimintana. Sen tiedostaminen nähtiin jopa keskeisimpänä stereotyyppisiä rooleja purkavan pedagogiikan alueena.

Huomaan olettavani ihmisestä asioita hänen oletetun sukupuolen perusteella. Saatan esimerkiksi yllättyä - erittäin iloisesti - kun tyttöoletettu kertoo olevansa kiinnostunut tekniikan aloista. On turhauttavaa huomata uusintavansa stereotyyppioitaan, kun samalla olen varmaankin keskimääräistä tiedostavampi. (7)

Miten usein puheessani huomaankaan käyttäväni erilaisia, sukupuolittumista tukevia ilmaisuja. (20)

ja työssäni mietin jatkuvasti sukupuolirooleja ja niiden vaikutusta muiden käytökseen ja erityisesti omaan ajatteluuni. (7)

Sukupuolijakoa purkavan pedagogiikan kannalta tärkeitä olivat niinikään stereotyyppiset tyttöyttä ja poikuutta edustavat rooliodotukset ja niiden vahingollisuus etenkin niihin sopeutumattomille oppilaille. Rooliodotusten purkamista ja niistä pois ohjaavaa pedagogiikkaa pidettiin tärkeänä tapana tukea oppilaiden yksilöllisiä identiteettejä.

Pidän perinteisiä sukupuolirooleja siis monessa tilanteessa enemmän rajoittavina kuin identiteettiä tukevana. Erityisesti herkemmat pojat saattavat kärsiä miesodotusten paineessa. (6)

Kyllä sukupuoliroolit voivat tukea tai heikentää oppilaan identiteettiä. Riippuen siitä tuntee henkilö itse kuuluvansa johonkin rooliin vai ei. Yläkouluikäisten keskuudessa sukupuoli-identiteetti on vasta kehittymässä ja niillä joille se on epävarmaa syystä tai toisesta, tämä roolijako on ahdistava. Tulee olo että pitäisi valita jo jompikumpi eikä jäädä väliin roikkumaan. (17)

Stereotypisointi ja tiukat sosiaaliset lokerot ovat haitallisia. Uskon niiden olevan erityisen haitallisia oppimisen kannalta. Äidinkielenopettajana olen hyvin huolissani esimerkiksi poikien lukutaidosta. Ennen kaikkea uskon stereotypisoinnin olevan haitallista tunnekasvatukselle: sukupuoliroolit tuottavat liian vahvoja poikia ja liian kilttejä tyttöjä. Tällaiset miehen ja naisen roolit ovat ongelmallisia työelämässä, ystävyysuhteissa ja perhe-elämässä. (19)

Siinä missä sukupuolijakoa puoltavat kannanotot näkivät sukupuolittuneisuuden luonnollisina eroina oppilaiden koulumenestyksessä ja taipumuksissa, sukupuolijakoa purkavissa käsityksissä korostuu näiden erojen kulttuuriperustaisuus, eli se, että syynä ovatkin sosiaalisesti rakennetut roolit ja niiden toimintaa ohjaava luonne.

moni tutkimuskin osoittaa sukupuolten välillä olevia eroja oppimisessa (esim. pojat lukevat ja pärjäävät heikommin). Nämä ovat tärkeitä asioita tiedostaa ja pohtia, sekä koettaa vaikuttaa niiden syihin. Sen ei kuitenkaan kuulu tai tarvitse tapahtua korostamalla ja alleviivaamalla jonkun sukupuolta. Se tapahtuu löytämällä jokaiselle sopiva tapa oppia ja takaamalla turvallinen kouluympäristö. (6)

Suhde feminismin oli tässä kategoriassa enimmäkseen myönteinen. Seitsemän opettajaa (35%) kertoi kannattavansa feminismiä sekä yleisellä tasolla, että pedagogisessa mielessä. Feminismi liitettiin sitä kohtaan positiivisissa kommentteissa eriarvoisuuden purkamiseen ja kriittiseen sukupuoliroolien tarkasteluun. Joissakin kommentteissa kävi myös ilmi, että he kyllä kannattivat niitä arvoja ja periaatteita, joita nykyinen feministinen pedagogiikka edustaa, mutta sanana feminismi tuntui joistakin vastaajista arveluttavalta.

Olen feministi, ja työssäni mietin jatkuvasti sukupuolirooleja ja niiden vaikutusta muiden käytökseen ja erityisesti omaan ajatteluuni. (7)

Feminismi on läpileikkaavaa työssäni (7)

On tärkeää kamppailla sen puolesta, että sukupuolet ovat tasa-arvoisia (molempia kohdellaan yhtä arvokkaina, tarjotaan yhtäläiset mahdollisuudet elämään jne.) ja tältä osin voisin jopa kutsua itseäni feministiksi. (8)

Olen feministi. Feminismi edustaa minulle sukupuolten välistä tasa-arvoa ja kriittistä sukupuolistereotyyppioiden tarkastelua. Pysin ravistelemaan tyttö- ja poikakulttuurien sisäisiä asenteita, vaikka joskus epäilen sen tehoa. Tyttö- ja poikakulttuurien haitallisia ilmiöitä tulisi purkaa sisältä päin. Haluan kuitenkin opettaa kyseenalaistamista ja haastan oppilaita rikkomaan rajoja, jos niiden sisällä ei ole hyvä olla. Haastan myös hyväksymään kaverit, jotka eivät lokeroihin mahdu. (19)

Sukupuolinormien purkaminen pedagogisina käytäntöinä ilmeni etenkin erilaisina pyrkimyksinä omaa toimintaa kohtaan. Kommentteissa korostui pyrkimys erilaisuutta sallivan ilmapiirin luomiseen, erilaisten sukupuoli-identiteettien tukemiseen ja pyrkimykseen luopua sukupuolittavasta toiminnasta ja puheesta. Moni opettaja halusi ohjata oppilaita sukupuolisista oletuksista ja odotuksista vapautumiseen ja sukupuolitietoisuuden kasvattamiseen. Oppilaille haluttiin myös tarjota tietoa sukupuolen moninaisuudesta. Eräs opettaja kertoi, että on tärkeää tuoda esiin myös sitä todellisuutta, millaista eriarvoisuutta sukupuoli tuottaa sekä muualla maailmassa, että oman yhteiskunnan rakenteissa.

Käytän mm leikeissä muitakin kahtiajakoja: oppilaat, joilla on etunimessä a-kirjain, 7-vuotiaat, kuopukset, lasagne-lovers, joskus myös sinihousiset, vaikka vaatteiden värit on varsin sukupuolittuneita alakoulun nuorimmilla. (10)

Sukupuolen merkitys ja sen representaatiot ovat vahvasti läsnä opetuksessani. Äidinkielen tunneilla aihetta sivutaan lähinnä kirjallisuuden sisällöissä sekä jatko-opinnoista keskustellessa. (19)

Sukupuoliroolit koulussa on mielestäni äärettömän tärkeä aihe keskustella, sillä ne heijastuvat pitkälle elämään ja ihmisen identiteettiin. Vaikka koulussa ei olisi suoranaisesti havaittavissa eriarvoista kohtelua, voi eri rooleihin oppiminen näkyä esim. siinä kuinka paljon hanakammin miehet hakeutuvat johtajiksi ja päättäjäksi, ja kuinka paljon yleisempää on naisille hakeutua matalamman palkan aloille joiden arvostus pysyy alhaalla koska yhteiskunta arvostaa vain maskuliinisuutta. (7)

Minusta on tärkeitä, että jokainen löytää oman sukupuolisen identiteettinsä. Korostan terveystiedon opetuksessa sukupuolen erilaisia muotoja ja sukupuolen liukuvuutta: toisessa päässä on selkeästi itsensä työtöiksi kokevia ja toisessa pojaksi kokevia. Loput voivat olla joskus kumpiakkin tai jotain siltä väliltä. (11)

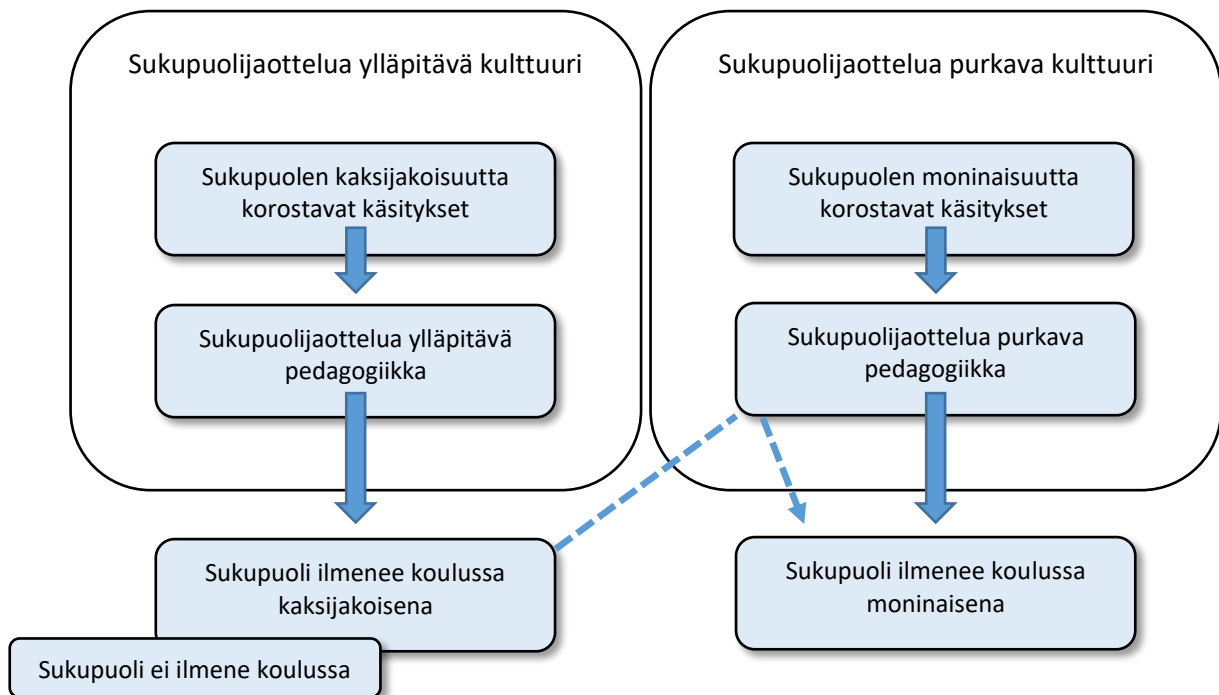
Biologina minulle ja opetuksessani sukupuolen kirjo on ollut normaalia opetussisältöä yli 30 vuotta. (12)

Sitä ei ratkaista teeskentelemällä, että mitään eroja ei olekaan, vaan ennemminkin hyväksymällä erilaisuus. Meitä on monenlaisia ja se on hyvä asia. (13)

Sekä sukupuolijakoa ylläpitävän että sitä purkavan kategorian sisälle jäi lukuisia ilmaisuja, joissa sukupuoleen pyrittiin suhtautumaan hyvin neutraalisti, jopa sivuuttaen. Nämä ajatukset edustavat eräällä tavalla molempia kategorioita, kontekstista ja intentiosta riippuen. Joskus sukupuolen sivuuttaminen voi pitää yllä siihen liittyviä oletuksia ja odotuksia ja niiden esiin nostamisen avulla niitä voidaan kyseenalaistaa ja purkaa. Toisaalta, on tilanteita, joissa sukupuolen sivuuttaminen ja esimerkiksi ryhmien muodostaminen esimerkiksi mieltymyksiin perustuen voi purkaa sukupuolijaottelua. Tämän vuoksi en tehnyt sukupuolineutraalista pedagogiikasta omaa kategoriaansa, vaan siihen viittaavat ilmaisut sisältyvät jompaankumpaan edeltävistä kategorioista, asiayhteydestä ja perusteluista riippuen.

6.4 Tulosavaruus

Tutkimuksen keskeiset tulokset muodostavat kuvan siitä, millaisia käsityksiä opettajilla on sukupuolesta ja sen ilmenemisestä koulussa, sekä millaisia pedagogisia ajatuksia heillä sukupuolta kohtaan on. Tuloksissa ilmenee selvästi kaksi toisistaan erottuvaa näkökantaa siitä, mitä sukupuoli on, miten se koulussa ilmenee ja miten se tulisi pedagogisessa mielessä kohdata. Nämä ovat (binäärisen) sukupuolijaon ylläpitäminen ja sen purkaminen. Sukupuolen ilmenemistä koskevat käsitykset poikkeavat linjasta siinä mielessä, että havainnot tyttö- ja poikaroolien ylläpidosta eivät ole välttämättä yhteydessä omaan sukupuolikäsitykseen, tai pedagogisiin näkemyksiin. Ne on kuitenkin asetettu jaottelun alle niin, sillä sukupuolijaottelua ja sitä purkavien kulttuurien voidaan nähdä ruokkivan koulukulttuuria, joka joko sallii sukupuolen moninaiset ilmaisut, tai estää niitä (kuvio 5).



Kuvio 5. Tulosavaruus.

Koko aineistoa luonnehtien voin todeta, että kehitystä näyttää tapahtuneen. Tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista neljätolista puhuu sukupuolesta vähintään jossakin määrin monimutkaisena ilmiönä. Luku on suuri verrattuna esimerkiksi Mäkisen (2009) pro gradu tutkielmassa kuvailtuihin opettajien sukupuolikäsityksiin, joissa

sukupuolen moninaisuutta ei juuri mainittu. Käsitukset sukupuolesta ovat siis selvästi kirjavoituneet ja sukupuolta tarkastellaan useammasta eri näkökulmasta kuin aiemmin. Sukupuolista tasa-arvoa käsittelevät lakimuutokset, opetussuunnitelmauudistus sekä erilaiset sukupuolta koskevat hankkeet ovat nähtävästi tuottaneet tuloksia. Varmasti myös aiheen runsas käsittely valtamediassa ja kasvatusalan sisäisissä keskusteluissa on vaikuttanut opettajien sukupuolta käsitteleviin puhetapoihin.

Tämä tutkimus osoittaa, että nykypäivän opettajilla on monia erialisia sukupuolta merkityksellistäviä käsityksiä. Käsitukset vaihtelevat bioessentialismista butlerilaiseen sosiaalista sukupuolta korostavaan näkökantaan.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajat pitävät laeista ja virallisista työtä ohjaavista suunnitelmista huolimatta tiukasti kiinni omista, pitkälti vanhoja perinteitä ilmentävistä käsityksistään. Kuitenkin, käsityksissä näkyy myös merkkejä muutoksesta opetussuunnitelman ja lain edellyttämään suuntaan, paikoin jopa innokkaaseen sävyyn. Näkyvissä on siis toivon pilkahduksia. Seuraavaksi pohdin tarkemmin, miltä tutkimuksen tulokset näyttävät muihin tutkimuksiin ja taustateorioihin peilattuina.

7 TULOSTEN TARKASTELUA

Tutkimus toteutettiin aineistolähtöisesti, eli tietoa ei luokiteltu tai muuten käsitelty minkään valmiin teorian pohjalta. Aihetta pohjustettiin kuitenkin esittelemällä sukupuolen peruskäsitteistöä ja merkityksiä yhteiskunnassa, sekä tekemällä yleiskatsaus koulun sukupuolikulttuuriin. Oman tutkimusanalyysin päätteeksi on vielä mielekästä tehdä refleктоiva katsaus siihen, miltä tulokset näyttävät teoreettisen tiedon valossa. Lisäksi vertailua tehdään muihin samaa aihepiiriä käsitteleviin tutkimuksiin, kiinnittäen huomiota etenkin tuloksissa ilmeneviin eroihin ja yhtenevyyksiin.

Tämän tutkimuksen tulokset eivät edusta yleistettävää tai tilastollista tietoa, joten niiden määrällinen vertailu muihin tutkimustuloksiin ei ole mahdollista. Olen kuitenkin tehnyt huomioita samankaltaisuuksista tai eroista muihin tutkimuksiin ja pyrkinyt kiinnittämään erityisesti huomiota tutkimukseni tarjoamaan uuteen tietoon tai käsityksissä ilmenevään mahdollisesti ajalliseen muutokseen. Käsitusten muutokseen viittaavien havaintojen osalta on syytä pohtia, miten opetussuunnitelman uudistus tai yleinen yhteiskunnallinen kehitys on voinut vaikuttaa opettajien ajatteluun.

Tulosten tarkastelun päätteeksi teen lyhyen katsauksen aihetta käsitteleviin jatkotutkimusvisioihin.

7.1 Sukupuolikäsitykset tasa-arvotyön keskiössä

Tutkimuksessa selvitettiin opettajien käsityksiä sukupuolisuudesta ja sen ilmenemisestä koulussa, sekä sukupuoleen kohdistuvasta pedagogisesta ajattelusta. Tulosten peilaamisessa teoriaan huomio kiinnittyy erityisesti siihen, millaisia tasa-arvotyöhön ja opetuksen velvoitteisiin liittyviä ongelmia opettajien käsityksissä ilmenee.

Vaikka opettajillakin on yksityishenkilöinä lain turvaama oikeus mielipiteisiinsä, heidän tulee ammatillisessa roolissaan sitoutua opetussuunnitelmaan sekä lainsäädäntöön. Sukupuolen kohtaamista koskevia velvoitteita määritellään esimerkiksi perusopetuslaissa sekä tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslaissa. Tämä tutkimus muiden ohella osoittaa, että opettajilla on sukupuolisuuteen kohdistuvia pedagogisia periaatteita, jotka poikkeavat opetussuunnitelman linjasta ja voivat jopa estää sen toteutumista. Opetussuunnitelman kanssa ristiriidassa olevia käsityksiä perusteltiin tiedolla, joka tukeutui perinteisiin sekä vanhentuneisiin tieteellisiin käsityksiin esimerkiksi

sukupuolen kaksijakoisesta biologiasta. Opetussuunnitelman sukupuolikäsitystä mukailevia ajatuksia esiintyi, mutta vain kahdessa kirjoitelmassa käsitys mainittiin työtä velvoittavana. Havainto herättää huolen lasten oikeudesta saada opetussuunnitelman mukaista opetusta.

7.1.1 Puhe sukupuolen moninaisuudesta lisääntynyt

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla tarkasteltiin opettajien käsityksiä sukupuolisuudesta. Sukupuolta koulukulttuurissa tutkinut Elina Lahelma totesi jo 1980-luvulla, että sukupuolisia stereotyyppioita ylläpidetään koulussa etenkin piiloisesti samalla kun uskotaan koulun olevan sukupuolen suhteen neutraali (Lahelma 1987, 30). Sama ilmiö on havaittavissa myös vaihtuneella vuosituhanella. Vertaillen tällaista tutkimuksen tuloksia aiempiin, yleisenä yhdistävänä piirteenä voidaan nähdä opettajien sukupuolirooleja ylläpitävät käsitykset sekä sukupuoliroolien piiloinen vahvistaminen (vrt. Kujala & Syrjäläinen 2010; Sahlman 2017; Seppä 2013). Vertailussa ilmeni kuitenkin myös piirteitä, joiden perusteella voisi varovaisesti luottaa asenteiden ja toimintatapojen muuttuvan.

Mäkisen (2009) tutkimukseen nähden opettajien sukupuolikäsityksissä on tapahtunut kehitystä. Mäkisen hyvin samoin tutkimuksellisin lähtökohdin toteutettu kasvatustieteen pro gradu tuotti tuloksia, joiden mukaan opettajat eivät juurikaan puhuneet sukupuolen moninaisuudesta, muunsukupuolisuudesta, transsukupuolisuudesta, tai ottaneet huomioon muita kuin mies- tai naissukupuolisuutta ilmentäviä sukupuoli-identiteettejä. Tämän tutkimuksen tulokset sen sijaan osoittavat, että opettajat tarkastelevat sukupuolisuutta huomattavasti tiedostavammin, ja heidän käsityksensä sukupuolesta korostavat monimuotoisuutta (ks. luku 6.1.2). Vaikka aineistoni ilmensi myös joitakin jyrkkiä käsityksiä sukupuolen kaksijakoisuudesta, aineistossa esiintyi myös runsaasti käsityksiä, joissa sukupuoli nähdään sosiaalisesti rakentuvana ja kokemuksellisenä identiteetin osa-alueena.

Epäilen, että Mäkisen ja oman aineistoni keruu- ja analyysitavat selittävät jonkin verran eroja tuloksissa. Oma aineistopyyntöni sisälsi apukysymyksiä, joissa ohjataan jossakin määrin sukupuolen moniulotteiseen tarkasteluun. Mäkisen avointen haastattelujen runkoa ei ole tarkkaan esitelty, joten on vaikea sanoa, minkä verran kysymyksillä ohjattiin vastausten suuntaa. Tästäkin huolimatta erot tuloksissa voivat kertoa myös kulttuurin muutoksesta. Sukupuoli on ollut viime vuosina paljon esillä julkisessa

mediassa ja tietoisuus sukupuolen eri tarkastelukulmista on vaikuttanut varmasti myös opettajien käsityksiin.

7.1.2 Bioessentialistinen käsitys sukupuolesta yhä näkyvä

Tämän tutkimuksen tulokset kertovat, että osan aineistoa tuottaneista opettajista on sukupuolisuuskäsitys on niin sanotusti bioessentialistinen, eli mies- ja naissukupuolen erot nähdään luonnollisina ja niillä perustellaan myös erot identiteeteissä ja käyttäytymisessä sekä sosiaalisissa rooleissa. Joissakin kirjoitelmissa kerrottiin, että nämä luonnolliset erot tulisi huomioida myös opetuksessa ja kasvatuksessa.

Muihin pro gradu -tutkielmiin verratessa, esimerkiksi Sahlmanin (2017) diskurssianalyyseissä todetaan, että liikunnanopettajien keskuudessa vallitsee yhä vuonna 2017 vahva bioessentialistinen sukupuolikäsitys (emt. 35–57). Omassa tutkimuksessani vastaavaa bioessentialismiksi tulkittavaa ajattelua esitettiin selkeästi vain kahdessa kirjoitelmassa kahdestakymmenestä. Viittauksia joihinkin luonnollisiin sukupuolittuneisiin taipumuksiin esitettiin kuitenkin melkein kaikissa kirjoitelmissa. Ero ajallisesti näin lähekkäin toteutetuissa tutkimuksissa voi johtua liikunnanopetuksen sisäisestä kulttuurista, jossa sukupuolinormatiivisuus ilmenee muuta koulumaailmaa voimakkaampana. On aiheellista myös huomioida, että vaikka tutkimusten julkaisuissa on eroa vain noin vuosi, uudistunut opetussuunnitelma ja kiivas julkinen sekä kasvatustieteen sisäinen keskustelu ovat voineet tuottaa nopean ja voimakkaan muutoksen sukupuolta koskeissa käsityksissä ja puhetavoissa.

Tosiasiassa lukuisat tutkimukset osoittavat (esim. Fausto-Sterling 2012, 42; Fine 2010; Marchbank & Letherby 2007), että miesten ja naisten välisiä eroja käyttäytymisessä ja ajattelussa voidaan selittää biologisilla syillä hyvin vähäisissä määrin (katso myös luku 2.2). PIRLS 2016 -raportin mukaan sukupuoli voi selittää vain 3% lukutaidon osaamisen vaihtelusta siinä missä korkein selitysaste oli lasten sosioekonomisella asemalla, vanhempien koulutustasolla ja kodin opiskelua tukevilla resursseilla (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopurho 2017, 55–56). Biologiset erot aivotoiminnassa riippuvat paljon yksilöiden kromosomaalisista ja hormonaalisista ominaisuuksista, jotka eivät välttämättä edusta kaksiluokkaisuutta eivätkä välttämättä noudata syntyessä annettua sukupuolimääritelmää (Fausto-Sterling 2012; Fine 2010). Kyseisiä taipumuksia ei siis voida tietää sen perusteella, mitä sukupuolta lapsi virallisesti edustaa, tai mihin sukupuoleen hänen nimensä tai ulkoinen olemuksensa viittaa.

Voidaankin ajatella, että oppilaiden taipumuksiin liittyvät sukupuolittuneet odotukset ja oletukset, joissa vedotaan biologiaan, ovat karkeita yleistyksiä ja pedagogisesti perustelemattomissa.

Aineistossa ilmenevä bioessentialistinen ajattelu ei sovi opetussuunnitelman eikä opetusta koskevien lainsäädännön mukaiseen pedagogiikkaan. Se estää tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista ja toteuttaa opetussuunnitelman vastaista segregointia. Juristi ja ihmisoikeuskeskuksen asiantuntija Kristiina Kouros huomauttaa Opettaja-lehdessä (12/2018, 12), että opettajilla ja rehtoreilla saa toki yksityishenkilöinä olla mielipiteitä, mutta työroolissa on ehdotonta sitoutua lainsäädäntöön ja muihin työn normeihin. Tämän toteutuminen on ehkä keskeisin haaste, jota jokaisen opettajan tulisi omassa työasenteessaan tarkastella.

7.2 Oppilaat uudelleenmuotoilevat sukupuolirooleja

Toinen tutkimuskysymykseni käsitteli sukupuolen ilmenemistä koulussa. Sekä Lehtosen (2003, 134) väitöstutkimuksessa että Salmenkankaan (2015) pro gradussa oppilaiden käyttäytyminen koulussa ilmeni hyvin sukupuolittuneena ja stereotyyppioita ylläpitävänä. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat samaan suuntaan, mutta opettajat tekivät myös havaintoja, joissa oppilaat suhtautuvat sukupuolinnormeihin kriittisesti ja rikkovat niitä toimimalla ja puhumalla toisin (luku 6.2.2). Opettajien mukaan oppilaat esittävät julkisesti perinteisestä normista poikkeavia sukupuoli-identiteettejä, mitä Lehtosen ja Salmenkankaan tuloksissa ei ilmennyt.

Useimmiten opettajat eivät näe sukupuolta silloin kun se toteuttaa perinteisiä normeja (Syrjäläinen & Kujala 2010, 32–36; Westman 2015, 92). Myös Tarmo (1991, 203) huomauttaa, ettei sukupuolen läsnäoloa useinkaan havaita sen ollessa niin itsestään selvä jakoperuste. Omassa aineistossani tätä ilmeni verrattain vähän (luku 6.2.3). Havaintoja oppilaiden sukupuolinnormeja noudattavasta käyttäytymisestä tehtiin enemmän (luku 6.2.1), kuin myös normien rikkomisesta (luku 6.2.2).

7.3 Tasa-arvotyön ongelmana asenteet ja tiedonpuute

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä huomio keskittyi sukupuolen merkitykseen pedagogisessa ajattelussa ja käytännöissä. Brunila ym. (2011, 18) väittävät, että vaikka koulumaailmassa yhä ilmeneekin selvää sukupuolijaottelua, se on ajan saatossa

lieventynyt ja jotkin sukupuolittuneet normit näyttävät kokonaan poistuneen. Omassa tutkimuksessani erottui selvästi sekä sukupuoli- jaottelua ylläpitävää pedagogista ajattelua, että myös sen purkamista. Urhonen (2016, 49–50) uskoo, että yksi syy perinteitä ylläpitävän ajattelun taustalla on sukupuolen määrittelyn keskeneräisyys, joka ilmenee niin koulun tasa-arvoprojekteissa, opettajankoulutuksessa kuin opetuksen kentälläkin. Yksi lukuisissa tutkimuksissa esiin tullut tekijä on opettajien käsityksissä vallitsevat tasa-arvon harha, joka estää yhdenvertaisuuden toteutumista (Vuorikoski 2005, 31; 35). Kuvitelma jo saavutetusta tasa-arvosta estää opettajia pyrkimästä sukupuolitietoisempaan pedagogiikkaan (Syrjäläinen & Kujala 2010, 34).

Tutkimukseni tulosten mukaan opettajilla on aitoa pyrkimystä purkaa sukupuoli- jaottelua sekä omassa pedagogiikassaan että oppilaiden käsityksissä (luku 6.3.2). Tätä tukee myös Anna-Liisa Westmanin (2015, 139) väitöstutkimus opettajankouluttajista ja korkeakouluopettajista, jotka odottavat koulutuksen rakenteiden uudistamista, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä sukupuoli- jaottelun purkamista. Westmanin tutkimuksessa opettajien sukupuolitietoisuus ja tietämys feministisestä ajattelusta oli kuitenkin heikkoa (emt. 143). Tämän tutkimuksen tuloksissa oli havaittavissa samoja piirteitä. Westman (2015, 143) esittää, että sukupuolitietoisesta ja feministisestä pedagogiikasta edistämiseksi tarvitaan kehitystyötä, tutkimuksen, opetusmateriaalien ja pedagogisten menetelmien muodossa. Syrjäläisen ja Kujalan (2010, 37) mukaan tämä olisi myös keskeinen luokanopettajakoulutuksen kehittämisaikana.

7.3.1 Opettajilla hyvin erilaisia käsityksiä feminismistä

Yhdeksi aineistoni mielenkiintoiseksi piirteeksi nousi opettajien käsitys feminismistä sekä yleisesti että pedagogisessa ajattelussa. Aineistopyyntöni yksi apukysymys oli ”Mitä ajattelet feminismistä?” (liite 1), mikä ohjasi opettajia tuomaan esiin näkemyksiään aiheesta.

Muutammat kommentoijat (7/20) kertoivat avoimesti kannattavansa feminismiä, tai pyrkivänsä toteuttamaan feministisiä periaatteita pedagogiikassaan (luku 6.3.2). Lisäksi useat opettajat kannattivat pedagogisia periaatteita, jotka voidaan nähdä feministisen pedagogiikan mukaisina, mutta sanana feminismi herätti kuitenkin epäileviä tai kielteisiä reaktioita. Selvän kielteistäkin suhtautumista feminismiä kohtaan ilmeni (luku 6.3.1). Vain kaksi opettajaa suhtautui feminismiin täysin tyrmäten, mutta useissa

kirjoitelmissa siihen suhtauduttiin kriittisesti tai epäillen sen tarpeellisuutta nykypedagogiikassa.

Feminismiin myönteisesti suhtautuvat opettajat liittivät ideologian tasa-arvoon, eriarvoisuuden purkamiseen, sukupuolen kriittiseen tarkasteluun ja sukupuolittuneiden perinteiden kyseenalaistamiseen.

Kriittisissä kommentteissa termin tulkinta oli hyvin suppea ja nais erityinen, mikä kertoi sen heikosta tuntemuksesta ja kenties kieliasustaan, joka viittaa historiansa vuoksi naiseuteen. 2010-luvulla feminismiä voidaan kuitenkin kuvailla ihmisten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ajavaksi sukupuolen ylittäväksi aatteeksi, joka pyrkii käsittelemään eriarvoisuutta ja sortoa hyvin intersektionaalisesti, nostaen esiin myös muut eronteot, kuten yhteiskuntaluokan, iän, uskonnon, etnisyyden, seksuaalisuuden, ihonvärin ja muut lukuisat identiteetikategoriat. (Rossi 2010, 35-37.)

Huomionarvoinen oli myös seikka, että feminismistä ei opettajien keskuudessa aina uskalleta puhua sen kielteisen maineen vuoksi. Joidenkin kokemusten mukaan feminismiä vähätellään ja jopa paheksutaan niin että sen esiin tuominen voi johtaa leimautumiseen (luku 6.3.1). Tätä tukevia tuloksia ilmenee esimerkiksi Lapin yliopiston tutkimuksesta, jonka mukaan opettajaopiskelijoilla ilmeni hyvin kielteisiä asenteita feminismiä kohtaan, jopa ”vastenmielisyyttä” (Vidén & Naskali 2010, 69). Sukupuolijaottelua puolustavia asenteita perusteltiin niiden normaaliudella, luonnollisuudella ja Jumalan luomalla järjestyksellä (Vidén & Naskali 2010, 87).

Samansuuntaisia tuloksia feminismin tuntemuksesta näkyy myös Westmanin tutkimuksessa, jonka mukaan ammatillisten opettajakouluttajien ja korkeakouluopettajien tietämys feministisestä ajattelusta oli heikkoa (Westman 2015, 143; 151). Vuonna 2011 päättyneen TASUKO -hankkeen pyrkimyksenä on ollut kehittää koulutuksen kehittämistä tällä alueella osana hallituksen tasa-arvo -ohjelmaa. Hankkeen taustalla on tasa-arvolaki (609/1986, 5§). Tasa-arvotiedon keskuksen (2017) mukaan näyttää kuitenkin siltä, ettei opettajankoulutus vieläkään tarjoa riittäviä valmiuksia opetussuunnitelman edellyttämille vaatimuksille sukupuolitietoisesta kasvatuksesta, eikä TASUKO -hankkeella ole saavutettu sille asetettuja päämääriä, kuten myös luvussa 3.2 todetaan. Tietoa feministisestä kasvatuksesta tarvitaan, jotta asenteet korjautuvat, ja jotta siitä uskalletaan taas puhua opettajanhuoneissa.

7.3.2 Huolipuhe pojista ongelmallista

Huolipuhe pojista, tai aiheesta riippuen tytöistä, sisältyy sukupuolijaottelun diskurssiin. Opettajilla on taipumusta ajatella, että sukupuolipainottunut suoriutuminen liittyy luonnollisiin eroihin (Sahlman 2017, 41, Seppä 2013; Vidén & Naskali 2010, 50). Tätä käsitystä ilmeni jonkin verran myös keräämässäni aineistossa ja kärkevimmillään erot oppimisessa nähtiin jopa suoraan johtuvan biologisista eroista (luvut 6.2.1 ja 6.3.1).

Kirsti Lempiäisen (2000) mukaan Suomessa sukupuolineutraaliuden retoriikan alla piileekin vahva sukupuoliessentiaalistinen ajattelu, joka pulpahtelee pintaan aika-ajoin, viimeksi poikien alisuoriutumisesta kertovien koulutustutkimusten myötä (esim. Pöysä ym. 2018). Oppimistulosten arvioinneissa kuten PISA, PIRLS ja TIMMS kieltämättä tuodaan sukupuolikategoria vahvasti esiin, mikä voi johtaa sen kausaaliseen tulkintaan. Toisaalta, esimerkiksi PIRLS 2016 -raportissa poikien heikomman lukutaidon yhteyttä sosiokulttuurisiin tekijöihin on huomioitu. Silti sukupuoli saatetaan nostaa tuloksista tehdyissä tulkinnoissa ilmiön selittäjäksi.

Opettajat eivät usein tunnista omaa sukupuoliessentiaalistista ajatteluaan, jolloin se pääsee vaikuttamaan piiloisesti. Lahelman (2011, 92) mukaan samat opettajat, jotka vakuuttavat, ettei oppilaiden sukupuoli vaikuta heidän pedagogiikkaansa, puhuvat toisessa hetkessä tunteella alisuoriutuvista pojista. Poikien alisuoriutumisesta puhuttaessa olisi tärkeää tuoda esiin se tosiasia, että alisuoriutuminen ei kosketa suurinta osaa pojista, ja toisaalta, se koskettaa myös osaa tytöistä. Kansainvälisen lukutaitotutkimuksen (PIRLS 2016) mukaan äidinkielen alisuoriutumisoelman taustalla on kotien lukemiskulttuuri ja sen sukupuolittuneisuus (Leino ym. 2017).

Lahelma (2004) puhuu koulusuoritusten sukupuolittuneista tuloksista yleisemmin ottaen maskuliinisten kulttuurien ongelmana. Pohtiessaan koulutuskeskusteluiden sukupuolittavaa puhetyyliä hän nostaa esiin tyypillisen väestöryhmittäisen yleistämistavan. Kun alisuoriutumisoelmasta keskusteltaessa aktivoidaan sukupuolikategoria, muut kategoriat, kuten sosiaaliset taustat, jäävät piiloon (Lahelma 2004, 60).

Kulttuurin muuttaminen toimimalla toisin vaatii oppilailta itseltään valtavaa rohkeutta ja epäsuotuisassa ympäristössä moni taipuu vain vastaamaan muiden odotuksiin, vaikka ne olisivat jotakin muuta, kuin mitä sisäisesti kokee. Tässä koulun ja luokan ilmapiiri sekä vallitsevat sosiaaliset normit ovat ratkaisevia. On hyvin merkityksellistä, salliiko koulu

itseilmaisun ja itsemäärittelyn, vai ohjaako se kapeisiin, kauan sitten määriteltyihin sosiaalisiin lokeroihin. Opettaja voi olla tässä kohtaa avainroolissa, ja pienetkin sukupuolinormeja purkavat pedagogiset käytänteet ja puhettavat voivat johtaa suuriin muutoksiin. Toisaalta kaikki ei voi muuttua vain koulun sisältäpäin; tarvitaan koko yhteiskunnan panosta ja muutosta sen syvissä rakenteissa.

8 ARVIO TUTKIMUSPROSESSISTA

Tässä luvussa tutkimuksesta tehdään yhteenveto, johon sisältyy sen toteutuksen arviointi sekä tulosten kokonaistarkastelu. Tutkimuksen arvio koskee sekä prosessin että tulosten luotettavuusarviota, että tutkimustoiminnan eettisyyden tarkastelua. Tulosten arvioinnissa kuvaillaan lyhyesti tutkimuksessa saavutettuja tietoja, niiden tieteellistä merkitystä ja sovellettavuutta.

8.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen yksi keskeisimmistä onnistumisen kriteereistä on sen luotettavuus. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta ei yleensä ole mahdollista arvioida tutkimusanalyysin objektiivisuuden tai toistettavuuden kautta, joten sitä on lähestyttävä toisin keinoin. Aineistoa voidaan kaiken kaikkiaan luonnehtia ainutkertaiseksi ja tapausnomaiseksi ja sen analyysiä prosessiksi, jossa tapahtuu yksilöllistä tulkintaa. Pyrkimyksenä on tästä huolimatta hyvän tieteellisen käytännön mukainen toiminta (esim. Hallamaa & Aaltonen 2006, 406–409), jossa päämääränä on havaintojen pelkistäminen ja tieteellinen tulkinta (Alasuutari 2011, 39, 44). Vaikka aineiston käsittely on jossakin määrin subjektiivista, siinä ei saa esimerkiksi ilmentyä tutkijan uskomukset tai mielipiteet tutkimushenkilöiden ajatuksista (Eskola & Suoranta 2005, 17). Tutkimuksen luotettavuus perustuu näin ollen tulkintojen validiteettiin eli aitouteen (Ahonen 1994, 129).

Tulkintojen validiteetistä puhuttaessa on kysymys korrespondenssikriteeristä, joka on oleellinen etenkin fenomenografisen tutkimuksen arvioinnissa. Korrespondenssikriteerillä viitataan tulkintojen aitouteen, eli siihen, että tulokset todella vastaavat tutkimushenkilöiden käsityksiä, eikä tietoa ole esimerkiksi ylitulkittu tai vääristelty (Niikko 2003, 39). Ahosen (1994, 129–131) mukaan luotettavuutta parantaa myös tutkijan teoreettinen perehtyneisyys, joka ilmenee asiantuntevana käsitteiden käyttönä ja aihepiirin tuntemuksena. Esimerkiksi kategorioiden muodostamisessa tutkijan toiminta on luotettavaa, kun se perustuu tieteellisellä menetelmällä rakentuneille käsityksille, eikä esimerkiksi tutkijan uskomuksille tai oletuksille (ks. Niiniluoto 1997, 81–85).

Kategorioiden muodostamisessa subjektiivisuus on eittämättä läsnä, vaikka tutkija olisi perehtynyt hyvin aiheita käsittelevään tieteelliseen tietoon. On mahdollista, että toinen

henkilö olisi päätenyt luokittelemaan tutkimuksen aineiston toisella tavoin, päätyen myös toisenlaisiin tuloksiin (Sandberg 1996). Kyse on tutkimuksen sisäisestä reliabiliteetistä (Niikko 2003, 39). Fenomenografisessa tutkimuksessa luokittelu perustuu tutkijan konstruktiolle ja tulkinnalle, joka on vuorovaikutuksellista jossa siinä mielessä subjektiivista, että tutkijan omat käsitykset, tulkinnat, teoreettiset intressit ja muut tutkimukselliset valinnat tekevät prosessista ainutkertaisen (Sandberg 1996). Vaikka tulokset olisivat kahden eri tutkijan toiminnan tuloksena erilaisia, ne voivat yhtäläillä vastata tutkimushenkilöiden ajatuksia, eri näkökulmista tai eri tavoin painotettuna. Ne voivat siis eroistaan huolimatta olla aineistoon nähden korrespondenteja, siinä määrin kuin se on tulkintojen ja merkitystenantojen kyllästävässä kielellisessä todellisuudessa mahdollista. Tässä mielessä analyysin tarkka kuvaaminen on tärkeää ja lisää luotettavuutta, sillä lukija voi raportoinnin perusteella arvioida kategorisoinnin uskottavuutta.

Tutkimusaineiston riittävyttä ja saturaatiota arvioidessa tarkoitetaan tämän tyyppisen aineiston kohdalla kirjoitelmien määrää, jossa uutta tietoa ei enää tule (Tuomi & Sarajärvi 2003, 89). Tässä tutkimuksessa 20 kirjoitelman määrässä alkoivat toistua samat käsitykset, joten kattavuus voidaan nähdä saavutetuksi. Erilaisia variaatioita voisi ilmentyä loputtomiin, joten täydellistä kylläntymistä olisi tuskin mahdollisuutta saavuttaa. Tutkimuksen tarkoitukseen nähden aineisto oli kuitenkin hyvin riittävä.

Sisällön luokitteluun perustuvassa tutkimuksessa olennaisena voidaan nähdä analyysin tarkka kuvaus ja vaiheiden raportointi, johon tässä tutkimuksessa on panostettu luotettavuuden takaamiseksi. Analyysin kuvaus mukailee huolellisesti sen toteutusta. Tarvittaessa kaikki tulokset on jäljitettävissä alkuperäiseen aineistoon saakka. Lainausten avulla lukijalle on myös osoitettu, että tulkinnat todella vastaavat alkuperäisiä ilmaisuja. (Eskola & Suoranta 1998, 16; Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2004, 217)

8.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen aineistoksi kerättiin kirjoitelmia, joiden käyttöön liittyy tiettyjä eettisiä kysymyksiä. Eettiset kysymykset vaihtelevat riippuen siitä, millä menetelmällä aineisto on kerätty ja miten sitä käytetään (Eskola & Suoranta 2005, 52). Myös erilaiset vuorovaikutustilanteet ja positiot tutkijan ja tutkittavien välillä vaikuttavat tutkimuseettisiin näkökulmiin (Anttila 2014).

Tässä tutkimuksessa tärkeä eettinen tekijä oli tutkimushenkilöiden anonymiteetti, eli kaikkien yksilöitävien tietojen salaaminen tutkimuksen raportissa. Tietojen raportoinnin lisäksi anonymiteetti koskee myös aineiston säilyttämistä. Osa tutkimushenkilöistä antoi luvan aineiston säilyttämiseen jatkotutkimuskäyttöä varten. Tältä osin arkistoitavat tiedot ovat Tietoarkiston säilytyksessä. Ne kirjoitelmat, joihin arkistointilupaa ei annettu, tuhottiin tutkimuksen päätyttyä. Arkistoitaviinkaan kirjoitelmiin ei taustatiedoiksi kerätty nimiä, asuinpaikkakuntia tai muita tunnistetietoja, joten tutkimushenkilöiden henkilöllisyys ei paljastunut minulle edes aineistonkeruuvaiheessa. (Anttila 2014; Eskola & Suoranta 2005, 56-59; Kuula 2006a, 124; 2006b.)

Toisena tärkeänä eettisenä kysymyksenä voidaan pitää tutkimushenkilöiden oikeus tietää, mihin he ovat osallistumassa ja millä tavoin kerättyjä tietoja käytetään (Anttila 2014, 136). Nämä asiat kerrottiin tarkkaan kirjoitelmapyyntön saatetekstissä (liite 1). Lisäksi saatteessa tarjottiin mahdollisuus ottaa yhteyttä sekä minuun että ohjaajaani, mikäli tutkimuksesta olisi kysyttävää. Jälkeenpäin tutkimus on myös tarkoitus jakaa luettavaksi opettajien Facebook-ryhmissä, joissa kirjoitelmapyyntöjä esitettiin. Se julkaistaan myös sähköisesti Tampereen yliopiston toimesta ja on vapaasti löydettävissä ja luettavissa kokotekstinä. Näin pyritään saavuttamaan tieteellisen tiedon hyvä julkisuus ja saavutettavuus.

Tämän tutkimuksen kohdalla erityisen eettisen kysymyksen herätti aineistopyynnön kohdistaminen harkituille henkilöille, mikä voi tilanteesta riippuen tuottaa tutkimuseettisen ongelman (Anttila 2014). Pääosa aineistosta kerättiin julkisella pyynnöllä, kuten edellä mainittiin, mutta siinä vaiheessa, kun aineistoa ei vielä ollut kertynyt riittävästi, lähetin pyyntöjä myös lukuisille tuntemilleni opettajille eri puolille Suomea. Minulla ei kuitenkaan ole jatkuvaa kanssakäymistä kyseisten henkilöiden kanssa, en esimerkiksi ole tavannut heistä ketään tutkimukseni aikana, joten on epätodennäköistä, että suhteeni heihin millään tavoin ohjaisi heidän vastauksissaan esitettyjä kantoja. Tuttuus on korkeintaan motivoinut heitä antamaan vastauksen ja täten auttamaan aineiston riittävyden saavuttamisessa. Vastaajat eivät myöskään tiedä omia näkemyksiäni tutkimusaiheesta. Tuntemani opettajat, kuten kaikki muutkin vastaajat, ovat saaneet käydä antamassa vastauksensa sähköisellä lomakkeella anonymisesti, joten en tiedä ketkä heistä ovat pyyntöön vastanneet, tai mitkä vastauksista on kenenkin.

Aineistoon ja sen analysointiin liittyvien eettisten kysymysten lisäksi tärkeä tutkimuseettinen huomio on se, että kaikki muiden tutkijoiden esittämät ajatukset tulee

asianmukaisesti raportoida, eikä omina ajatuksina saa esittää mitään toisilta lainattua (Anttila 2014). Anttilan (2014) mukaan ajatusten lainaaminen ilman viittausmerkintöjä on tyypillistä etenkin aloitteleville tutkijoille, eikä siihen useinkaan liity tahallista vilpillisyyttä. Tähän olen pyrkinyt kiinnittämään erityistä huomiota.

9 POHDINTA

Vaikka useimmat opettajat varmasti ainakin teoriassa kannattavat tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, sukupuolen problematisointi ja siihen liittyvien normien kyseenalaistaminen on monelle jopa ärtymystä herättävä aihe. Sukupuoliroolien mukaiset oletukset ja odotukset ovat niin *luonnollisen* ja *normaalin* tuntuksia, ettei niiden poliittisuutta ja kulttuurisidonnaisuutta usein ajatellakaan. Myöskään heteronormatiiviseen kulttuuriin hyvin sopeutuvien on vaikeaa ymmärtää, tai edes tunnistaa sukupuolista sortoa ja sukupuolinormeista johtuvaa sosiaalisen painetta, jollei erikseen siihen perehdy, koska heillä ei välttämättä ole vastaavia omakohtaisia kokemuksia.

Sukupuoleen kytkeytyvää eriarvoisuutta ja hierarkkisuutta ilmenee yhä kaikkialla yhteiskunnassa ja sillä on tapana saada kulttuurin muutoksissa hieman erilaisia muotoja. Työtä yhdenvertaisuuden eteen on siis jo tehdyistä saavutuksista huolimatta jatkettava. Formaali koulutus tarjoaa käytännössä hyvän mahdollisuuden puuttua tasa-arvovajeen ja sukupuolisen sarron kaltaisiin yhteiskunnallisiin epäkohtiin, mutta se edellyttää opettajilta asiantuntemusta, motivaatiota ja suunnitelmallista pedagogista toimintaa. Koulutus voi olla avain kulttuuriin käännteisiin.

Olen tämän pro gradu -tutkielman myötä halunnut nostaa esiin opettajien ajatuksia sukupuolesta ja tasa-arvosta sekä tarkastella, miten ne ilmenevät heidän pedagogisessa ajattelussaan ja toiminnassaan. Kiinnostavaa on ollut myös selvittää opettajien sukupuolitietoutta sekä sitä, ilmeneekö heidän ajattelunsa ja tieteellisen tiedon tai opetussuunnitelman asettamien velvoitteiden välillä kuilua tai epäsuhtaa.

Tulosten perusteella muutosta sukupuolitietoisempaan ja tasa-arvoisempaan ajatteluun näyttää tapahtuneen. Joidenkin vastaajien osalta asenteet ja käsitykset ovat kuitenkin kaukana asetetuista tavoitteista, mikä voi antaa viitettä jakautuneeseen asenneilmapiiriin. Sukupuolinormatiivinen ajattelu on vielä hyvin tavallista ja sitä puolustetaan kärkkäästikin ajatuksella luonnollisesta ja normaalista sukupuolijaosta, johon usein kytetään myös identiteetti ja kognitiiviset taipumukset. Onkin syytä pohtia, millä tavoin koulutusta tulisi kehittää, jotta opettajien halua ja kykyä tasa-arvon edistämiseen voidaan parantaa. Uusia toimintamalleja tarvitaan, sillä opettajien ymmärrys sukupuolen moninaisuudesta näyttää toteutuneista hankkeista (kuten TASUKO) huolimatta olevan puutteellista. Sukupuolisen moninaisuuden tunnistaminen

ja pedagoginen tukeminen nähdään yhä liian usein mielipidekysymyksenä, eikä siihen liittyviä velvoitteita omaksuta. Sukupuolta, erontekoja ja osallistavaa pedagogiikkaa käsittelevät opinnot ovat pakollisilla kursseilla sivumainintojen roolissa, ja niitä tarkemmin käsittelevät kurssit tullaan olemaan valinnaisia, joille luonnollisesti päätyvät vain ne opiskelijat, joilla on jo lähtökohtaisesti kiinnostusta aihepiiriin.

Tutkimukseni edustaa yhteiskuntakriittisen tutkimuksen perinnettä ja pyrkii taistelemaan sosiaalista eriarvoisuutta vastaan. Tästä johtuen olen nostanut etenkin tutkimustulosten tarkastelussa esiin aineiston paljastamia ongelmia opettajien sukupuolikäsityksissä ja pedagogisessa ajattelussa, ja esittänyt keinoja epäkohtiin puuttumiseksi, kuitenkin aina tieteelliseen tietoon tukeutuen. Olen puhunut työssäni avoimesti myös feminismistä, mikä saa varmasti monen lukijan kulmakarvat kohoilemaan. Feminismin esiin tuominen kytkeytyy kuitenkin tukevasti sukupuolentutkimukseen sekä kasvatukseen ja koulutuksen tutkimukseen, eikä sitä tämän aiheen käsittelyssä ole johdonmukaista sivuuttaa.

Valitsin työni otsikoksi ”Saako enää sanoa tytöksi ja pojaksi?”, sen kuvatessa hyvin aiheesta käydyn keskustelun ilmapiiriä. Kysymys kiteyttää hyvin opettajien huolta perinteiden hylkäämisestä tai sukupuolen ”kieltämisestä”. Mainitun kaltaiset lausemat voivat myös kertoa käsityksestä, jossa tasa-arvotyö ja feminismi nähdään *liian pitkälle* vietyinä. Toisaalta, eikö ole aivan asiallista pohtia, miksi ja millaisessa yhteydessä sukupuolen osoittava tai olettava puhuttelu, esimerkiksi koulukontekstissa, on hyväksi ja tarpeen, ja voiko sen nähdä myös rooliin pakottavana tai identiteettiä polkevana, tai tarpeettomana sukupuolisuuden tilanteeseen kytkemisenä? Jokainen teko ja ilmaisu rakentaa todellisuutta, joten kasvatustyössä on vaarallista ajatella, ettei yksittäisillä käytänteillä tai puhetavoilla olisi merkitystä, etenkin jos niitä jatkuvasti toistetaan.

9.1 Jatkotutkimusvisiot

Tämän tutkimuksen hyöty on ollut merkittävä erityisesti minulle itselleni. Sukupuolen teoreettinen tarkastelu ja problematisointi koulumaailmassa on antanut minulle syytä ja keinoja toimia omalla opettajan urallani aktiivisesti tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistäen. Tutkimuksen teko on vahvistanut myös ajatteluani siitä, kuinka merkittävä mahdollisuus ja moraalinen vastuu opettajalla on yhteiskunnan parempaan suuntaan kehittämisessä. Aiheen käsittelyni voi tarjota myös tukea muille sukupuolikysymystä

tarkasteleville opettajaopiskelijoille sekä opettajille, jotka pohtivat teemaa omassa työssään.

Tämä tutkimus nostatti esiin ongelmia, joista voisi hyvin virittää uusia tutkimusaiheita. Huoli poikien alisuoriutumisesta ja puhe tyttöjä suosivasta koulusta antaa aihetta tarkastella koulussa vallitsevia poika- ja tyttökuultuureita, jotka mahdollisesti ylläpitävät segregatiota ja erontekoa vahvistaen huolipuheeseen kytkeytyvää kaksijakoista sukupuoliluokitusta. On toki aiheellista myös huomioida, että jaottelu ei synny tai vallitse ainoastaan koulumaailmassa, vaan lapset asetetaan heteronormatiivisiin sukupuolirooleihin usein jo ennen syntymäänsä ja rooleja vahvistetaan ja niihin kannustetaan lukuisilla erilaisilla vuorovaikutuksen keinoilla läpi lapsuuden.

Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa voidaan huomata, että toisin kuin vanhemmissa tutkimuksissa, sukupuolen ilmenemisestä koulussa tehdään runsaasti erilaisia havaintoja. Aiemmin sukupuoleen pyrittiin tasa-arvonkin nimissä suhtautumaan mahdollisimman neutraalisti, eikä sitä tämän vuoksi haluttu ollenkaan huomioida. Tämä oli näkyvissä vielä edellisessä opetussuunnitelmassa (POPS 2004) ja sen aikana tehdyissä tutkimuksissa. Menettelyllä oli kuitenkin taipumuksena piilottaa normittuneet rakenteet niin, ettei niihin päästy tarttumaan. Keskityttiin mieluummin puhumaan yksilöllisyydestä muilla tasoilla, silloinkin, kun sukupuolisuus olisi ollut oleellinen huomion aihe.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajat havaitsevat sukupuolisuutta koulussa sekä kaksijakoisena että moninaisena. Kuviossa 5 katkoviivalla merkitty nuoli sukupuolen kaksijakoisesta ilmenemisestä sukupuolijakoa purkavan pedagogiikan kautta sukupuolen ilmenemiseen moninaisena, viittaa ajatukseen, että sukupuolinormia purkavilla pedagogisilla keinoilla voi olla mahdollisuus vapauttaa sukupuolikulttuuria koulussa niin, että sen kirjo tulee näkyvämmiin esiin ja kaksijakoinen roolitus muuttuu väljemmäksi. Huomautettakoon, että tämän ajattelun tarkoituksena ei ole väheksyä tai heikentää cissukupuolisuutta ja sen ilmentämistä, vaan tukea myös siitä poikkeavia ja yhä sosiaalisesti epäsuotuisammassa asemassa olevia identiteettejä ja niiden ilmaisua. Tutkimusvisiona kuvion 5 toteuttaminen kannustaisi sukupuolijakoa purkavan pedagogiikan tarkasteluun esimerkiksi etnografisin keinoin.

Tasa-arvotyötä edistävää tutkimusta olisi mahdollista toteuttaa myös osallistuvan toimintatutkimuksen keinoin. Erilaisten opettajankoulutukseen kohdistuvien interventioiden kehittäminen ja testaaminen toimintatutkimuksena voisi motivoida

valmistuvia opettajia aktivoitumaan tasa-arvotyössä. Myös kouluntyön arkeen kohdistetut interventiot voisivat tukea opettajia kehittämään arkisia käytäntöjä sekä havaitsemaan niissä ilmeneviä epäkohtia.

LÄHTEET

- Aaltola, J. (2010). Filosofia, tiede ja ymmärtäminen (2010). Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (3. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-kustannus. 12–27.
- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0 (4. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Saari, S. & Syrjäläinen, E. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Anttila, P. (2014). Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. 11. Tutkimuksen eettiset kysymykset. <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/>. Viitattu 9.7.2018.
- Assmuth, L. & Tapaninen, A.-M. (1994). Antropologian naisongelma. Teoksessa Nisula, Tapio (toim.) 1994. Näköaloja kulttuureihin. Antropologian historiaa ja nykysuuntauksia. Suomen antropologisen seuran julkaisuja. Gaudeamus: Tampere.
- Austin, J.L. (1962/75). How to do Things with Words. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Beauvoir, S. (1949/2011). Toinen sukupuoli II: Eletty kokemus (Le Deuxième sexe II: L'expérience vécue). Suom. Koskinen, Lukkari & Ruonakoski. Tammi, Helsinki.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1984). The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge. Harmondsworth: Penguin.
- Berger, P. L. & Raiskila, V. (1994). Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: Tiedonsosiologinen tutkielma. [Helsinki]: Gaudeamus.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1995) Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Suomentanut Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Butler, J. (1990). Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity. New York & London: Routledge.
- Butler, J. (2006). Hankala sukupuoli. Suomentanut Tuija Pulkkinen ja Leena-Maija Rossi 2006. Helsinki: Gaudeamus.
- Brunila, K., Heikkilä, M., Hynninen, P., Jakku-Sihvonen, R., Lahelma, E., Sunnari, V., & Virkkunen, H. (1989). Sukupuolitietoisuuden lisääminen opettajankoulutuksessa ja oppilaitoksissa opetushallinnon ja projektien tavoite teoksessa Jukka Lehtonen(toim.) Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen. Helsinki: Helsingin yliopisto, 9–33. Butler, Judith, 253-262.
- Di Quinzio, P. (1993). Exclusion and Essentialism in Feminist Theory: The Problem of Mothering. Hypatia, A Journal of Feminist Philosophy 8 (3):1–20.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fausto-Sterling, A. (2012). Sex/gender: Biology in a social world. New York: Routledge.
- Fine, C. (2010). Delusions of gender: The real science behind sex differences. Lontoo. Icon Books Ltd.

- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed* (uusittu painos). New York: Continuum.
- Freire, P., Kuortti, J., Tomperi, T. & Suoranta, J. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Geertz, Clifford. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. Teoksessa Clifford Geertz, *The interpretation of cultures*. New York: Basic books, 3–30.
- Giorgi, A. (1999). A phenomenological perspective on some phenomenographic results on learning. *Journal of Phenomenological Psychology*, 30(2), 68–93.
- Giroux, H. A., McLaren, P., Vainonen, J., Aittola, T. & Suoranta, J. (2001). *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Grahn-Wilder, M. (2016). Intersektionaalisuus, feministinen filosofia ja ymmärtämisen kehä. Teoksessa K. Rolin, O. P. Moision, M. Reuter & M. Tuominen (toim.) *Sukupuoli ja filosofia*. Jyväskylän yliopisto. 14–28.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (1999). *Tutkiva oppiminen: älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo: WSOY.
- Hallamaa, J. & Aaltonen, K. (2006). *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Heinämaa, S. (1997). ”What is a Woman? Butler and Beauvoir on the Foundations of the Sexual Difference”. *Hypatia* 12(1), s. 20–39.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. 10. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- hooks, b., Vainonen, J., Rekola, H. & Vuorikoski, M. (2007). *Vapauttava kasvatus*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Häkkinen, K. (1996). Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Hynninen, P., Helakorpi, J., Lahelma, E., Lehtonen, J., & Snellman, J. (2011). *Tasa-arvo ja sukupuolittietoisuus opettajankoulutuksessa*. Raportti TASUKO-hankkeesta. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos.
- Jagger, G. (2008). *Judith Butler: Sexual politics, social change and the power of the performative* (New ed.). London: Routledge.
- Jauhiainen, A. (2009). Erillinen vai yhteinen koulu? Yhteiskasvatuskeskustelun sukupuolittunut toimijuus. Teoksessa Ojala, Hanna, Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana (toim.), *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 101–135.
- Jauhiainen, A., Laiho, A., & Kovalainen, P. (2012). Työsarkaa riittää. opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia sukupuolesta, tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A, 213.

- Jauhola, L., & Vehviläinen, J. (2015). Syrjintä koulutuksessa. Erityistarkastelussa kokemukset yhdenvertaisuuden toteutumisesta opintojen ohjauksessa eri vähemmistöryhmiin kuuluvien nuorten osalta.
- Johnson, K. (2007). Psychology. In *Introduction to gender: Social science perspectives*. Marchbank, J. & Letherby, G. Harlow: Pearson Longman.
- Julkunen, R. (2010). Sukupuolen järjestykset ja tasa-arvon paradoksit. Tampere: Vastapaino.
- Juvonen, T., Rossi, L. & Saresma, T. (2010). Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino.
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M. & Kajander, V. (2015). Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2015:5. Tampere: Opetushallitus.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*. Tampere: Tampere University Press, 367–400.
- Kaltiala-Heino, R., Mattila, A., Kärnä, T. & Joutsenniemi, K. (2015). Sukupuoli-identiteetin diagnosoiminen. *Duodecim*. 131 (4), 367–371
- Kantola, J. (2010). Sukupuoli ja valta. Teoksessa *Käsikirja sukupuoleen*. Toim. Juvonen, T., Rossi, L. & Saresma, T. Tampere: Vastapaino.
- Koskinen, S., Lundqvist, A., & Ristiluoma, N. (2012). Terveys, toimintakyky ja hyvinvointi Suomessa 2011. Raportti: 2012_068.
- Kouros, K. (2018). Kunnioittavan kulttuurin kapellimestari. *Opettaja* 12/2018. 10–13.
- Kuula, A. (2006a). Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas*, 211, 124–140.
- Kuula, A. (2006b). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Lahelma, E. (1987). *Sukupuolten tasa-arvo koulussa: Tutkimuskartoitus tasa-arvokokeilutoimikunnalle*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Lahelma, E. (2004). Tytöt, pojat ja koulukeskustelu : miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? Teoksessa: *Koulu - sukupuoli - oppimistulokset*. Toim. Erja Vitikka. Helsinki : Opetushallitus, 2004. Sivut 54-67 (Monisteita; 8).
- Lahelma, E. (2006). School Grades And Other Resources: The “Failing Boys” Discourse Revisited, *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 13:2, 78–89
- Lahelma, E. (2011). Sukupuolittaisuutta kouluun ja opettajankoulutukseen: TASUKO-hankkeesta eteenpäin. *Kasvatus*, 42(1), 90–95.
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Toim. Aaltola, J. & Valli, R. PS-kustannus.
- Lehtonen, J. (2003). Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa: Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset.

- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka J. & Rautopuro J. (2017). Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Leppäranta, R. (2009). Yhden Demin sukupuoli: sukupuolen rakentuminen tyttöjenlehti Demissä. Journalistiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos.
- Liljeström, M. (1996). Sukupuolijärjestelmä. Teoksessa Koivunen, Anu & Liljeström, Marianne (toim.): Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 111–138.
- Manninen, J. (2004). Mielikuvat ohjaavat aikuisten osallistumista koulutukseen. Aikuiskasvatus 24 (3), 196–205.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10. Amsterdam. Elsevier Scientific Publishing Company, 177– 200.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: Exploring different conceptions of reality. In D. Fetterman (ed.) *Qualitative approaches to evaluation in education: The silent scientific revolution*. New York: Praeger. Pp. 176–205.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah [N.J.]: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marchbank, J. & Letherby, G. (2007). *Introduction to gender: Social science perspectives*. Harlow: Pearson Longman.
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2010). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 3. painos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Mäkinen, H. (2009). Askelia tasa-arvosta sukupuolittietoon. Sukupuolen merkitys opettajien ajattelussa ja toiminnassa. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*. Tampereen yliopisto.
- Naskali, P. (2010). Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. Teoksessa *Käsikirja sukupuoleen*. Saresma, T., Rossi, L-M. & Juvonen, T. (toim.). Tampere: Vastapaino, s. 277–291
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Niiniluoto, I. (1984). *Tiede, filosofia ja maailmankatsomus: Filosofisia esseitä tiedosta ja sen arvosta*. Hki: Otava.
- Niiniluoto, I. (1997). *Johdatus tieteenfilosofiaan: Käsitteen- ja teorianmuodostus*. Helsingissä: Otava.
- Niiniluoto, I. (2016). Sukupuoli-kollokvion avaussanat. Teoksessa K. Rolin, O. P. Moisio, M. Reuter & M. Tuominen (toim.) *Sukupuoli ja filosofia*. Jyväskylän yliopisto. 6–11.
- Ojala, H., Palmu, T., Saarinen, J., Lempiäinen, K., Brunila, K., Jauhiainen, A., . . . Tedre, S. (2009). *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino.

- OKM. (2010). Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:18.
- Pietilä, V. (1983). Miten tiede kehittyy?: Tiedusteluretkiä tieteenteorian kentälle. Tampere: Vastapaino.
- POPS. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki, Opetushallitus.
- Pulkkinen, Tuija. 1998. Postmoderni politiikan filosofia (The Postmodern and the Political agency, 1996). Helsinki: Gaudeamus.
- Pöysä, S., Pesu, L., Pulkkinen, J., Lerkkanen, M. K., Rautopuro, J., Kupiainen, S., ... & Hotulainen, R. (2018). Tytöt ja pojat koulussa–Miten selättää poikien heikko suoriutuminen.
- Raunio, K. (1999). Positivismi ja ihmistiede: Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.
- Ringrose, J. (2013). Postfeminist education? Girls and the sexual politics of schooling. New York: Routledge.
- Rossi, L. (2010). Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin. Teoksessa T. Juvonen, L. Rossi & T. Saresma. Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino.
- Saarinen, J., Ojala, H. & Palmu, T. (2014). Mikä ihmeen feministinen pedagogiikka. Teoksessa: Eroja ja vaarallisia suhteita: Keskustelua feministisestä pedagogiikasta. [Helsinki]: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Sahlman, P. (2017). Sukupuolen diskurssit liikuntapedagogiikan opiskelijoiden kouluttajien puheessa. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Salmenkangas, A. (2015). Sosiaalisen sukupuolen rakentuminen kuudesluokkalaisten kertomana.
- Salomäki, V. M. (2011). Biologisen sukupuolen rakentaminen. Ruumis ja sosiaalinen sukupuoli antiikista nykypäivään. Yhteiskuntatieteellinen väitöstutkimus. Turun yliopisto.
- Sandberg, J. (1996). Are phenomenographic results reliable. In G Dall'Alba & B. Hasselgren (eds.) Reflections on phenomenography: Toward a methodology? Acta Universitatis Gothoburgensis N:o 109, 129–140.
- Sosiaali- ja terveysministeriö (2015). Tasa-arvolaki, oppilaitokset ja sukupuolen moninaisuus. Valtioneuvoston julkaisusarja: Esitteitä.
- Seppä, E. (2013). Opettajan ajattelun ja toiminnan sukupuolitietoisuus perusopetuksessa: "...oppimiseen liittyvät erot näkyvät ja kyllä se (oppilaan sukupuoli) näkyy siinä omassa työssä hieman. ...". [Tampere]: Tampereen yliopisto.
- Suoranta, J. (2005). Radikaali kasvatus: Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Suoranta, J., & Rynänen, S. (2016). Taisteleva tutkimus. 2. painos. Helsinki: Into.
- Syrjäläinen, E. (2010). Sukupuolitietoista tasa-arvokasvatusta. TASUKO-projekti.
- Syrjäläinen, E., & Kujala, T. (2010). Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus–vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa: M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–40.

- Tarmo, M. (1991). Opettajan sukupuoli-ilinssit. *Kasvatus* Vol. 22, No 3, 195–204.
- Tasa-arvotiedon keskus. <http://www.tasa-arvo.fi>. Viitattu 18.5.2018.
- THL. (2017). Tasa-arvotiedon keskus. Sukupuolten tasa-arvo. Opettajankoulutus. Päivitetty 28.6.2017. <https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/koulutus/sukupuolitietoinen-kasvatus-ja-opetus/opettajankoulutus>. Viitattu 9.7.2018.
- Tolonen, T. (2008). (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5., uud. laitos.). Helsinki: Tammi.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi. Forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1992). *Phenomenological features of phenomenography*. University of Gothenburg, Sweden.
- Urhonen, P. (2016). Sukupuolen näkymättömät kahleet. Sukupuoleen perustuvan vallan muodot ja toisintavat rakenteet koulussa. *Kasvatustieteen tiedekunta, Tampereen yliopisto. Kasvatustieteellinen pro gradu -tutkielma*.
- Valkonen, L. (2006). Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 286. Jyväskylä.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vidén, S. & Naskali, P. (2010). Sukupuolitietoisuus Lapin yliopiston opettajankoulutuksessa. *Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja* 22.
- Virtanen, J. (2002). *Kliininen seksologia*. Helsinki: WSOY.
- Vuollet, C. (2012). Sukupuoli tulemisena ja tekemisenä-fenomenologisen ja performatiivisen sukupuolikäsityksen vertailua. *Historiatieteen ja filosofian laitos, Tampereen yliopisto. Filosofian Pro Gradu -tutkielma*.
- Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (2003). *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino.
- Vuorikoski, M. (2005). Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus*, 31–61.
- Vuorikoski, M. (2014). Bell hooksin osallistavan pedagogiikan lupaus ja rajat. Teoksessa: Saارينен, J., Ojala, H. & Palmu, T. (2014). *Eroja ja vaarallisia suhteita: Keskustelua feministisestä pedagogiikasta*. [Helsinki]: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Vänskä, A. (2011). Queer + pedagogia = mahdoton yhtälö? *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 42(5), pp. 455–467.
- Westman, A.-L. (2015). Ammatillinen korkeakouluopettajuus ja sukupuoli-tietoisuus. *Tarinoita sukupuolesta, toimijuudesta ja pedagogisista käytännöistä. Karelia-ammattikorkeakoulun julkaisuja A: Tutkimuksia* 2
- Ylöstalo, H. (2013). Feministisestä teoriasta käytäntöön - feministinen pedagogiikka tasa-arvokoulutuksessa. *Aikuiskasvatus : aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 33(2), pp. 118–127.

LIITE 1: Kirjoitelmapyyntö

(saateteksti)

Otsikko: Sukupuolen merkitys perusopetuksessa

Hyvä peruskoulussa opettava opettaja,

teen pro gradu –tutkielmaa, jossa tarkastelen sukupuolen merkitystä opetuksessa ja sen vaikutusta pedagogisiin ratkaisuihin. Pyydän ystävällisesti sinua, opetuksen asiantuntija, kirjoittamaan haluamasi mittaisen vapaan tekstin aiheeseen liittyvistä ajatuksista. Vastaaajiksi soveltuvat luokanopettajat tai aineenopettajat, jotka tekevät työtä perusopetuksen parissa.

Analysoin tekstejä fenomenografisella menetelmällä, käsityksiä ja merkityksiä luokitellen. Kaiken pituiset ja -muotoiset vastaukset rakentavat kokonaiskuva. Älä ole huolissasi tekstin eheydestä tai kieliasusta, sisältö ratkaisee ja yksittäiset, irtonaiset ajatuksetkin ovat hyödyllisiä ja tervetulleita. Voit myös vastata useammalla kerralla, jos kaikkea ei tule sanotuksi yhdellä kertaa. Kaikki ajatukset ja kokemukset ovat tutkimusta ajatellen erittäin merkityksellisiä ja arvokkaita, olivatpa ne myönteisiä, kielteisiä, innostuneita, välinpitämättömiä tai epäileviä.

Apukysymyksiä, joita voit vapaasti hyödyntää tekstissäsi. Voit myös jättää ne huomiotta.

- Miten sukupuoli mielestäsi näkyy kouluarjessa? (opetus, vuorovaikutus, järjestelyt)
- Koetko, että sukupuoli tuottaa eriarvoisuutta koulussa? Miten/millaista?
- Mitä ajattelet feminismistä?
- Miten edistät sukupuolista tasa-arvoa opetustyössäsi?
- Koetko sukupuoliroolit oppilaiden sukupuolista identiteettiä tukevana?
- Koetko tarpeelliseksi huomioida tai pohtia sukupuolen merkitystä opetuksessasi? Miksi?

Käsittelen tietoja luottamuksellisesti ja suojelen yksityisyyttäsi. Tutkimuksessa noudatan hyvän tieteellisen käytännön mukaisia toimintatapoja, eikä siinä tule näkymään tietoja, jotka paljastaisivat henkilöllisyytesi.

Kirjoituksista muodostettava sähköinen tutkimusaineisto arkistoidaan pysyvästi Yhteiskuntatieteelliseen tietoaarkistoon myöhempää tutkimus-, opiskelu- ja opetuskäyttöä varten. Oma kirjoituksesi arkistoidaan vain, jos annat siihen luvan. Vältä oikeiden nimien käyttöä, kun kerrot muista yksityisistä henkilöistä. Arkistoitavia tekstejä muokataan tarvittaessa esimerkiksi poistamalla kolmansiihen henkilöihin liittyviä tunnistetietoja.

Jos et halua lähettää kirjoitustasi alla olevalla lomakkeella, voit osallistua tutkimukseeni myös lähettämällä tekstin minulle sähköpostitse osoitteella niemela.kaisa.k@student.uta.fi. Jos vastaat sähköpostitse, anna tekstin alussa pyydyt taustatiedot ja kerro, saako kirjoituksesi arkistoida Tietoarkistoon tutkimus, opetus ja opiskelukäyttöä varten.

Jos sinulla on kysyttävää, voit ottaa minuun tai ohjaajaani yhteyttä sähköpostitse. Vastamme mielellämme kysymyksiisi. Kiitos osallistumisestasi!

Ystävällisin terveisin,

(tutkijan ja ohjaajan yhteystiedot)

(taustakysymykset)

Sukupuoli

- nainen
- mies
- muu

Ikäryhmä

- alle 20 vuotta
- 21–30 vuotta
- 31–40 vuotta
- 41–50 vuotta
- 51–60 vuotta
- yli 60 vuotta

Työskentelen perusopetuksen parissa

- luokanopettajana
- aineenopettajana

Arkistointilupa *

- Kirjoitukseni ja lomakkeessa kysytyt taustatiedot SAA arkistoida Tietoarkistoon ja luovuttaa tutkimus, opetus ja opiskelukäyttöä varten.
- Kirjoitustani ja lomakkeessa kysytyjä taustatietoja EI SAA arkistoida Tietoarkistoon eikä luovuttaa tutkimus, opetus ja opiskelukäyttöä varten.

Kirjoita tekstisi tähän. Voit suurentaa tekstikentän kokoa vetämällä kursorilla alaspäin kentän oikeasta alakulmasta. (10-100000 merkkiä)

Halutessasi voit palata muokkaamaan lomaketta lähettämisen jälkeen keruun ollessa käynnissä.

(tekstikenttä kirjoitelman tallennukseen)

(lähetä-painike)

LIITE 2: Käsitelyluokat ja merkityskategoriat

Tutkimuskysymys 1

Sukupuolen kaksijakoisuutta korostavat käsitykset		
Sukupuolen kaksijakoisuus on biologinen tosiasia	Laki vahvistaa kaksijakoisen sukupuolen	Kaksijakoinen sukupuolisuus toteutuu käytännössä

Sukupuolen moninaisuutta korostavat käsitykset						
Sukupuoli ilmenee biologisesti moninaisena	Sukupuoli ”tehdään”, siihen ei synnytä	Sukupuolidentiteettiä on monenlaisia	Sukupuolisuus on sosiaalinen rooli	Sukupuoliluokkien sisällä runsaasti eroja	Sukupuolisuus on vaikea määrittellä	Epäoleellista tietoa (vain yksi muuttujamonien joukossa)

Tutkimuskysymys 2

Sukupuoli ilmenee koulussa kaksijakoisena				
Oppilaiden toiminta ylläpitää sukupuolijakoa	Opettajien toiminta ylläpitää sukupuolijakoa	Koulutusjärjestelmä ylläpitää sukupuolijakoa (tilat, järjestelyt, opetussuunnitelma)	Sukupuolittunut kulttuuri tulee koulun ulkopuolelta (kotoa tai muualta)	Sukupuolijako ilmenee oppilaiden ominaisuuksissa
Sukupuolijako ilmenee yhä oppiainevalinnoissa Oppilaat itse jakautuvat mielellään sukupuoliryhmiin (tytöt/pojat) Oppilaat rakentavat identiteettiään sukupuoli-odotusten varaan Oppilaat käyttäytyvät sukupuoliroolien mukaisesti Oppilaat ilmaisevat sukupuolijakoa osana heteroseksuaalisuutta Oppilaat käyttävät sukupuolittavaa kieltä Oppilaiden on vaikea hyväksyä	Oppilaat ovat kokeneet, että heitä ohjataan (opettajien toimesta) sukupuolittuneiden valintoihin Oppilaat oletetaan työtöiksi tai pojiksi, eikä sukupuolen moninaisuutta huomioida Muut (opettajat) tekevät stereotyyppisiä oletuksia sukupuolten ominaisuuksista Jotkut opettajat jakavat oppilaita sukupuoliryhmiin Sukupuolinormien kyseenalaistaminen herättää paheksuntaa joissakin opettajissa	Sukupuolijako ilmenee yhä opetusjärjestelyissä Koulussa on sukupuolijakoon perustuvia tiloja (pukuhuoneet, vessat) Sukupuolijaottelu toteutuu vaihtoehtoisen koulutusjärjestelmän käytännöissä	Oppilaiden sukupuolittunut ajattelu tulee kotoa Sukupuolittunut käyttäytyminen riippuu oppilaan taustasta Maahanmuuttaja-taustaisilla lapsilla voi olla stereotyyppisempi kasvatusta Oppilaiden uskontotausta vaikuttaa sukupuolikäsityksiin Yhteiskunnalliset sukupuoliroolit näkyvät koulussa Yhteiskunnassa ilmenevä sukupuolinen eriarvoisuus heijastuu kouluun	Oppilaiden koulu-orientutuminen on sukupuolisidonnaisista Poikien ongelmat tulevat koulussa enemmän esiin Tytöt jäävät poikien varjoon Opettajan sukupuolella on merkitystä oppilaille

erilaisuutta, etenkin jos siihen liittyy erityiskohtelua Oppilailla on stereotyyppinen käsitys sukupuolesta	Muut opettajat kohtelevat oppilaita oletetun sukupuolen edustajina Sukupuoliodotukset tuottavat oppilaille paineita Sukupuolista eriarvoisuutta ilmenee opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa			
--	---	--	--	--

Sukupuoli ilmenee koulussa moninaisena			
Oppilaiden toiminta purkaa sukupuolijakoa	Opettajien toiminta purkaa sukupuolijakoa	Koulutusjärjestelmä purkaa sukupuolijakoa (tilat, järjestelyt, opetussuunnitelma)	Sukupuoli ei ilmene oppilaiden ominaisuuksissa
Ainevalintojen teko on alkanut muuttua/sekoittua Oppilaat ovat alkaneet tehdä sukupuoliroolien ylityksiä Oppilaat eivät halua tulla luokitelluksi sukupuolen mukaan Oppilaat ilmentävät erilaisia sukupuoli-identiteettejä Jotkut oppilaat ovat muunsukupuolisia tai transsukupuolisia Oppilaat ovat avoimia sille, etteivät kaikki edusta tyttöyttä tai poikuutta	Oppilaita kohdellaan tasavertaisesti	Sukupuolijakoa ei enää ilmene oppiaineissa Koulu ei tarjoa stereotyyppisiä käsityksiä sukupuolesta (esim. opetusmateriaalit) Koulussa ei ilmene eriarvoistavia rakenteita tai käytäntöjä	Oppilaiden koulumenestys ei ole sukupuolisidonnaista Oppilaiden taipumukset eivät ole sukupuolittuneita

Sukupuoli ei ilmene	
Sukupuolijakoa ei nähdä ilmenevän (tai sitä ei tunnisteta)	Sukupuolta ei käsitellä koulussa

Tutkimuskysymys 3

Sukupuolijaottelua ylläpitävä pedagogiikka		
Sukupuolijaottelua vahvistavat taustaoletukset	Sukupuolijaottelua ylläpitävät pedagogiset arvot ja asenteet	Sukupuolijaottelua ylläpitävät pedagogiset käytännöt
Sukupuolittietoinen ja tasa-arvoinen pedagogiikka on	Tasa-arvokeskustelu on saivartelua. Miehen tai naisen identiteettiin	Ei ole hyväksi korostaa sukupuolen moninaisuutta.

<p>haasteellista.</p> <p>Muunsukupuolisten ja transsukupuolisten oppilaiden huomiominen koulussa on vaikeaa.</p>	<p>samaistuminen tukee kehitystä parhaiten.</p> <p>Kaksijakoista sukupuolisuutta ei pidä kyseenalaistaa.</p> <p>Oppilaat tarvitsevat mies- ja naisroolien edustajia koulussa.</p> <p>Ei kannata feministisiä arvoja tai pedagogiikkaa.</p> <p>Ei halua tai uskalla tehdä sukupuoliasioista ”numeroa”.</p>	<p>Joskus sukupuoli täytyy huomioida pedagogisissa ratkaisuisissa.</p> <p>Tyttöjen ja poikien väliset kognitiiviset erot tulee huomioida pedagogisissa ratkaisuisissa.</p> <p>Tyttö-/poika -jaottelu tulee säilyttää pukuhuone- ja WC-tiloissa.</p> <p>Mies- ja naissukupuolen biologiset erot ovat olennaista opetussisältöä.</p>
--	---	--

Sukupuolijaottelua purkava pedagogiikka		
Sukupuolijaottelua purkavat taustaoletukset	Sukupuolijaottelua purkavat pedagogiset arvot ja asenteet	Sukupuolijaottelua purkavat pedagogiset keinot
<p>Tasa-arvoinen kohtelu on velvoite.</p> <p>Sukupuolen moninaisuuden huomiominen opetuksessa on velvoite.</p> <p>Tiedostaa itse ajattelevansa, puhuvansa tai toimivansa joskus sukupuolittavasti.</p>	<p>Tarkastelee kriittisesti koulun sukupuolikulttuuria.</p> <p>Näkee stereotyyppiset sukupuoliroolit vahingollisina.</p> <p>Sukupuolittuneita eroja oppilaiden koulusuhteessa (kiinnostus, menestys) tulee korjata pedagogisin keinoin</p> <p>Kannattaa feministisiä arvoja ja pedagogiikkaa.</p>	<p>Pyrkii eroon sukupuolia jakavista/erottelevista käytännöistä ja puhutavoista ja asenteista.</p> <p>Yrittää saada tytöt ja pojat toimimaan yhdessä.</p> <p>Pyrkii kohtelemaan tyttöjä ja poikia tasapuolisesti.</p> <p>Ohjaa oppilaita tarkastelemaan sukupuolen merkitystä omassa ja muissa yhteiskunnissa.</p> <p>Ohjaa oppilaita purkamaan sukupuolisia oletuksia ja odotuksia (stereotyyppisiä rooleja).</p> <p>Tarjoaa oppilaille tietoa sukupuolen moninaisuudesta.</p> <p>Pyrkii tukemaan oppilaiden erilaisten sukupuoli-identiteettien kehitystä.</p> <p>Pyrkii luomaan erilaisuutta sallivaa ilmapiiriä.</p> <p>Pyrkii tukemaan myös cis-sukupuolisten identiteettikehitystä.</p>