

Iida Selonen

”JOS SITÄ ON SIVUTTU JOSSAIN SIVULAUSEESSA NIIN EI SE MITENKÄÄN RIITÄ”

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014
linjaus sukupuolesta moninaisena osana
luokanopettajankoulutusta

TIIVISTELMÄ

Iida Selonen: ”Jos sitä on sivuttu jossain sivulauseessa niin ei se mitenkään riitä”

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Elinikäinen oppiminen ja kasvatus

Tammikuu 2021

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden kokemusta siitä, kuinka sukupuolta käsitellään osana luokanopettajankoulutusta. Kiinnostuksen kohteena oli myös se, kokevatko luokanopettajaopiskelijat saavansa koulutuksestaan tarvittavat valmiudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 linjauksen sukupuolesta moninaisena toteuttamiseen. Tutkimuksen tavoitteena oli lisäksi koota luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia opettajuudesta ja opetussuunnitelman roolista yleisesti.

Tutkimuksen näkökulma oli fenomenologinen ja tutkimuskohteena olivat ilmiön sijaan luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset ilmiöstä. Fenomenologinen näkökulma mahdollistaa tulkintojen laajentamisen yksittäisistä havainnoista yleisempään tarinaan.

Tutkimukseen valitut luokanopettajaopiskelijat olivat taustoiltaan erilaisia, eri vaiheessa opintojaan ja opiskelivat eri yliopistoissa. Tutkimuksen kohderyhmää yhdisti kuitenkin aiempi perehtyneisyys sukupuolen moninaisuuteen. Tutkimuksen kohderyhmän rajausta perustui haastattelun esitestaukseen, joka osoitti, että aiempi taustatieto aiheesta oli välttämätöntä kysymyksiin vastaamiselle. Tutkimuksen haastattelut toteutettiin puhelimitse, sillä aineisto kerättiin vuoden 2020 koronaviruspandemian aikana.

Tutkimuksen tulokset tarjoavat viitteitä siitä, ettei luokanopettajakoulutus nykyisellään tarjoa tarpeeksi kattavasti tietoa sukupuolesta moninaisena. Luokanopettajaopiskelijat kokivat sukupuolen moninaisuuden olevan väistämätön osa heidän tulevaisuuden työtehtäviään. Opiskelijoiden kokemuksista oli löydettävissä jaettu toivomus tiedon ja koulutuksen lisäämiselle sukupuolesta moninaisena. Luokanopettajaopiskelijoiden toiveet keskittyivät oppilaiden kohtaamiseen, sekä käytännön tietotaidon vahvistamiseen.

Tämän opinnäytetyön tuloksista voi hakea tukea luokanopettajankoulutuksen tarkasteluun sukupuolen moninaisuuden ja sukupuolisensitiivisyyden näkökulmasta. Lisäksi tämän opinnäytetyön aiheissa käsitellään opetussuunnitelmien, koulutuksen hallinnan ja opettajuuden ideologista merkitystä opiskelijanäkökulmasta.

Julkaisu on saavutettava.

Avainsanat: Koulutuksen kompleksi, sukupuolen moninaisuus, luokanopettajankoulutus, muutos koulutuksessa, opetussuunnitelma

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Iida Selonen: "Jos sitä on sivuttu jossain sivulauseessa niin ei se mitenkään riitä"

M.Ed.

Tampere University

Lifelong learning and education

January 2021

The present aim of this thesis was to investigate the experiences of teacher-students about their education's response to curriculum reform 2014. It was also of interest whether classroom teacher students feel that they receive the necessary skills from their education to implement the basic principles of the basic education curriculum 2014 in terms of gender diversity. The aim of the study was also to gather classroom teacher students' experiences in teaching and the role of the curriculum in general.

The perspective of the research was phenomenological, and the object of the research was the experiences of classroom students about the phenomenon instead of the phenomenon. The phenomenological perspective allows interpretations to be extended from individual observations to a more general story.

The classroom teacher students selected for the study had different backgrounds, were at different stages of their studies and studied at different universities. However, all participants had some previous knowledge about gender diversity. The delineation of the study's target group was based on pre-testing of the interview, which showed that previous background knowledge on the topic was necessary to answer the questions. The interviews of the study were conducted by telephone, as the data were collected during the 2020 coronavirus pandemic.

The results of the study provide indications that classroom teacher education does not currently provide comprehensive enough information on gender diversity. Classroom teacher students felt that gender diversity to be an inevitable part of their future duties. There was a shared desire in the students' experiences to increase knowledge and education about gender diversity. The aspirations of the classroom teacher students focused on meeting the students as well as strengthening practical knowledge.

The results of this study can be applied to support the classroom teacher examination of gender diversity and gender sensitivity point of view. In addition, the topics of this thesis deal with the ideological significance of curricula, education management, and teaching from a student perspective.

This publication is accessible.

Keywords: teacher-students, curriculum, gender diversity, teacher training, educational reform, curriculum reform

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

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	TEOREETTINEN VIIITEKEHYS JA KÄSITTEET	7
2.1	SOSIOKONSTRUKTIVISTINEN TIETOKÄSITYS	7
2.2	PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMA	9
2.2.1	<i>Perusopetuksen opetussuunnitelman muutoksen merkitys</i>	11
2.2.2	<i>Perusopetuksen opetussuunnitelma ja muutoksen tulkinta</i>	15
2.2.3	<i>Perusopetuksen opetussuunnitelma ja muutoksen tasot</i>	18
2.3	SUKUPUOLI SOSIAALISENA KONSTRUKTIONA	20
2.3.1	<i>Sukupuolen moninaisuus koulussa</i>	23
2.3.2	<i>Sukupuolen moninaisuus yliopistojen opetussuunnitelmissa</i>	25
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
3.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
3.2	FENOMENOLOGIA	28
3.3	AINEISTON RAJAUS LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIHIN.....	32
3.4	AINEISTON KERUU JA HAASTATELURUNKO	35
3.5	AINEISTON ANALYYSIN LÄHTÖKOHDAT.....	38
3.6	AINEISTON JÄSENTELY TEEMOIHIN	40
4	TULOKSET	45
4.1	AINEISTON KÄSITTELY	45
4.2	OPETUSSUUNNITELMA TOIMINTAA OHJAAVANA ASIAKIRJANA	46
4.3	OPETTAJAN AUTONOMIA	48
4.3.1	<i>Opettaja opetussuunnitelman tulkitsijana</i>	49
4.3.2	<i>Opettaja opetussuunnitelman toteuttajana</i>	51
4.3.3	<i>Opettaja vaikuttajana</i>	53
4.4	SUKUPUOLEN MONINAISUUS LUOKANOPETTAJANKOULUTUKSESSA	55
4.4.1	<i>Henkilökohtainen perehtyneisyys</i>	57
4.4.2	<i>Sukupuolen moninaisuus käytännössä</i>	59
5	JOHTOPÄÄTÖKSET	62
5.1	YHTEENVETO TULOKSISTA	62
5.1.1	<i>Luokanopettajankoulutus ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet</i>	63
5.1.2	<i>Luokanopettajankoulutus ja valmius kohdata sukupuolen moninaisuutta</i>	67
5.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	72
5.3	POIKKEUSOLOJEN VAIKUTUS OPINNÄYTETYÖPROSESSIIN	74
5.4	EETTISYYS.....	75
6	POHDINTA	77
7	LÄHTEET	79

1 JOHDANTO

Koulutus käsitteenä pitää sisällään monia toimijoita. Oppiminen, opettaminen, ammatillinen kehittyminen, johtaminen ja tutkimus ovat kaikki itsenäisiä toimintakenttiä, jotka toimivat rinnakkain toisiinsa linkittyen. Koulutuksen kompleksin mukaan koulutuskentän muutokset toteutuvat näiden toimijoiden hallinnoimilla alueilla, vaikka niiden keskinäinen suhde ei aina olisikaan suoraviivainen. (Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer & Bristol 2014)

Esimerkkinä näistä eri toimijoiden välisistä vuorovaikutussuhteista voi käyttää vaikkapa opetussuunnitelmauudistusta. Opetussuunnitelmauudistuksen muodostuminen on samaan aikaan riippuvainen suunnittelijoiden taidoista, heidän sosiaalisista suhteistaan toisiinsa, sekä työtä ohjaavan tiedon saatavuudesta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin lisättiin linjaus sukupuolesta moninaisena ensimmäistä kertaa vuonna 2014. Muutos vuodesta 2004, jolloin opetushallitus hyväksyi edelliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, on merkittävä.

Uutta opetussuunnitelmaa edeltäneessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa puhuttiin vielä muun muassa tyttöjen ja poikien erilaisen kasvun tukemisesta esimerkiksi liikunnan oppiaineen yhteydessä, kun taas uudessa opetussuunnitelmassa ohjataan purkamaan sukupuoleen sidottuja roolimalleja ja lisäämään tietoisuutta sukupuolesta moninaisena. Koulutuksen kompleksisuuden käsitteen periaatteella voi tarkastella opetussuunnitelmauudistuksen muodostumisen lisäksi sen jalkauttamistyötä. Mitkä ovat ne toimijat, joiden vuorovaikutussuhteet ovat merkittäviä muutoksen toteutumiseksi, kun tavoitteena on lisätä tietoisuutta sukupuolesta moninaisena suomalaisessa perusopetuksessa?

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia siitä, kuinka sukupuolta käsitellään osana luokanopettajakoulutusta. Samalla kiinnostuksen kohteena on se, kokevatko luokanopettajaopiskelijat heidän koulutuksensa valmistavan heitä kohtaamaan sukupuolen moninaisuutta osana tulevia työtehtäviään. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista haettiin lisäksi vastauksia tutkimuskysymyksiin, kuten millaiselta opettajan rooli näyttää opiskelijanäkökulmasta,

ja millaisena toimintaa ohjaavana asiakirjana he käsittävät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Luokanopettajaopiskelijoiden vastauksista oli erotettavissa yhtenevä kokemus siitä, ettei sukupuolen moninaisuutta käsitellä riittävästi osana luokanopettajankoulutusta. Luokanopettajaopiskelijat kokivat tulevan opettajan ammattinsa aktiiviseksi asiantuntijarooliksi, jonka sisältämä vastuu herätti toiveita entistä konkreettisemmista neuvoista ja koulutuksesta sukupuolen moninaisuudesta. Luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa korostui oppilaan kohtaamisen merkityksellisyys ja huoli omista lähtökohdista toteuttaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden linjausta sukupuolesta moninaisena täysimääräisesti.

Tämän tutkielman rakenne etenee ensin aiheelle olennaisten käsitteiden ja teoreettisen viitekehyksen määrittelyllä luvussa kaksi. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen esitellään tutkimuksen toteutus luvussa kolme. Tutkimuksen toteutusta käsittelevässä osiossa esitellään tarkemmin tutkimuskysymykset, sekä tieteenfilosofiset lähtökohdat. Luvussa kolme esitellään myös tutkimuksen tietokäsitys, joka luo perustaa tämän opinnäytetyön aiheen- ja metodologian valinnalle.

Luvussa neljä esitellään tutkimuksen tuloksista johdetut kategoriat alalukuineen. Luvussa viisi kootaan yhteen tutkimustulokset ja niiden yhteys teoreettiseen viitekehykseen, ja esitellään niistä johdettuja tulkintoja ja päätelmiä. Luku viisi sisältää myös tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arvioinnin. Viimeinen luku päättää opinnäytetyön pohdintaan. Pohdinnan yhteydessä esitellään myös aineistosta esiin nousseita mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA KÄSITTEET

Tutkimukseni on aineistolähtöinen, sillä aiempaa vastaavaa tutkimusta aiheesta on tehty verrattain vähän. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa edetään yksittäisten vastausten viitoittamana kohti teoriaa ilman lukkoon lyötyjä tutkimushypoteeseja. Teoreettisen viitekehysten merkitys on kuitenkin myös aineistolähtöisessä tutkimuksessa suuri. Teoreettinen viitekehys suuntaa tutkimuksen arkisista havainnoista kohti aiheen syvällisempää ymmärrystä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys pyrkii avaamaan tutkimuksen taustaa suuntaavia käsitteitä ja tutkimusongelmaan läheisesti liittyvää perusopetuksen opetussuunnitelman muutosta. Erityisesti muutoksen tarkastelu merkityksellisenä on keskeistä tutkimusongelman ymmärrykselle, ennen käytännön toimintaan siirtymistä perusopetuksen opetussuunnitelman muutos on vain muutos asiakirjan sivuilla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden jälkeen käydään läpi tutkimukselle keskeinen näkemys sukupuolesta sosiaalisena konstruktiona ja käsitellään sitä, kuinka sukupuolen moninaisuus liittyy perusopetukseen.

2.1 *Sosiokonstruktivistinen tietokäsitys*

Fenomenologinen tutkimusote vaatii käyttäjältään kokonaisvaltaista tutkimusaiheen tarkastelua. Fenomenologia tutkii kokemuksia, mutta samalla tärkeäksi metodille nousee kysymys kokemuksia koskevan tiedon luonteesta. (Valli 2018, 32.) Tämän läheisen yhteyden takia tutkielmani lähtökohtia ja teoriaa viitoittavan sosiokonstruktivismin esittely on tarpeen, sillä sosiaalinen konstruktio selittää luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten merkittävyyttä. Tarkastelen opetussuunnitelmassa käynnissä olevaa siirtymää dikotomisesta sukupuolinormista kohti moninaisuuden tunnistamista merkkinä pyrkimyksestä lisätä tietoisuutta luonnollisena pidetyn tieteellisen tiedon sosiaalisesti rakentuneesta ulottuvuudesta. Tutkielmani teoria suhtautuu opetussuunnitelman

muutokseen osoituksena syvemmästä sosiaalisesta muutoksesta yhden julkisesti painetun ja paperilla merkityksettömän lauseen sijaan. (esim. Gergen & Gergen 2003, 5; Hacking 2009, 91.) Sosiokonstruktivistinen näkökulma selkeyttää luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksien tarkastelun merkityksellisyyttä. Lähtökohtana on se, että todellisuus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tällöin yksilöiden kokemus siitä, heijastuuko asiakirjamuutos todelliseen toimintaan luokanopettajankoulutuksessa, kertoo myös siitä, tapahtuuko asiakirjamuutos myös todellisuudessa.

Tarkastelen sukupuolta koulukontekstissa sosiaalisena konstruktiona, vaikka sukupuoli käsitteenä on itsessään monitahoisempi, kuin yksiselitteinen sosiaalinen konstruktio – onhan se myös fyysisesti ja juridisesti reaali maailmassa eroteltava piirre. Yksilön identiteetin ja näin myös sosiaalisen sukupuolen voi nähdä rakentuvan vuorovaikutuksessa, käytänteissä ja narratiiveissa, jotka elävät jaetussa todellisuudessamme. Yksilöt peilaavat olemustaan ja olemistaan ympäröivään sosiaalisesti rakennettuun ja rakentavat näin käsityksiä itsestään, jotka heijastuvat toimintaan. (Gergen & Gergen 2003, 248.)

Esimerkiksi Hackingin mukaan tämä vuorovaikutteinen kehävaikutus on jossain määrin todellinen, vaikka ei ole mielekästä väittää kaikkien olentojen ideoiden muodostuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Jotkut luokittelut juontuvat pikemminkin todellisista tilanteista sosiaaliseen vuorovaikutukseen, kuin toisinpäin. (Hacking 2009, 27.) Hackingin näkökulmaa mukailen, sukupuolen voi käsittää käsitteenä, joka on paitsi todellinen, että sosiaalisessa tilassa rakennettu. Sukupuoli käsitteenä pohjaa kuitenkin myös biologiaan, ja vaikka keskustelua tieteellisen tiedon sosiaalisesta konstruktiosta voi käydä, lähdän ajatuksesta, että fyysisellä olemuksella on todellinen perusta, vaikka käsityksemme luonnollisesta tiedosta olisivatkin aika- ja paikkasidonnaisia konstruktioita. Tarkasteluni perustan varsinaisen tiedon todenperäisyyden ja konstruktion suhteen tarkastelun sijaan fyysiseen olemukseen kerrostuneisiin odotuksiin ja erontekoihin, sekä fyysisesti dikotomisesta vakiintuneesta järjestelmästä poikkeaviin, joihin perusopetuksen opetus suunnitelman perusteissa viitataan sukupuoleltaan moninaisina.

Hacking havainnollistaa jaetussa todellisuudessa muodostuneiden sosiaalisten luokkien kehävaikutusta naispakolaisuuden käsitteen avulla. Luokittelut heijastuvat olemiseen, sillä jaottelemme tietyt yksilöt tähän luokkaan ja tulemme näin rakentaneeksi ideoita. Ideat tulevat fyysisiksi tosiseikoiksi myös, kun esimerkiksi juridinen puoli astuu mukaan määritelmään. (Hacking 2009, 25-27.) Hackingin mukaan luonnontieteelliset ja

yhteiskuntatieteelliset luokat eroavat niin, että yhteiskuntatieteiden luokittelut ovat vuorovaikutteisia. Yksilöt siis käyvät tietoista vuoropuhelua yhteiskuntatieteiden luokkien kanssa, kun taas luonnontieteellisten luokkien kanssa tällaista ei ilmene. (Hacking 2009, 55.) Sukupuoli on kuitenkin poikkeus, sillä se on luokka, joka tunnetaan sekä yhteiskunta- että luonnontieteissä. Sukupuoleen kohdistuu myös juridinen ulottuvuus, ja binäärinen ympäristö vaatii yksilöitä tekemään juridisia ja sosiaalisia valintoja sukupuoleen liittyvien erottelujen kohdalla.

Sosiokonstruktivistinen näkökulma teoriaan on linjassa myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 oppimiskäsityksen kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet näkevät oppijan aktiivisena toimijana, joka toimii yhdessä muiden kanssa. Oppimisen nähdään tapahtuvan vuorovaikutteisesti muiden oppilaiden ja opettajien kanssa, ja oppimisen katsotaan olevan sidosteinen opittavan asian lisäksi aikaan ja paikkaan. (POPS 2014, 14-15.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa suhtaudutaan oppimiseen siis hyvin samankaltaisesti, kuin sosiokonstruktivistisessä oppimiskäsityksessä, jossa oppija nähdään aktiivisena uusia tietoja ja taitoja vuorovaikutuksessa omaksuvana. Oppimiskäsityksen painotus on kannustamisessa ja vuorovaikutuksessa, ja oppiminen nähdään itseohjautuvana toiminnallisena tapahtumana. (Toivanen 2012, 44.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman oppimiskäsityksen samansuuntaisuus sosiokonstruktivismiin kanssa tekee luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten tarkastelusta perusteltua. Aikaan ja paikkaan sidottu oppimiskäsitys asettaa myös opettajalta vaaditulle tietotaidolle vaatimuksen mukailla ajan ja paikan muutoksia. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten kartoittaminen mahdollistaa siis myös perusopetuksen opetussuunnitelman oppimiskäsityksen toteutumisen tarkastelun sukupuolen moninaisuutta koskevan tiedon muutoksen yhteydessä.

2.2 Perusopetuksen opetussuunnitelma

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on opetushallituksen hallinnoima valtakunnallinen suuntaviiva, jonka perusteella koulutus ja opetussuunnitelmat järjestetään paikallisesti kunnallistasolla. Paikallisen opetussuunnitelman tarkoituksena

on jalkauttaa valtakunnallisen opetussuunnitelman määrittelemät tavoitteet käytännön koulutyöhön ja sen suunnitteluun. (Opetushallitus 2020.)

Opetussuunnitelman monitasoisuudella tarkoitetaan opetussuunnitelman asemaa yhtäältä juridisena hallintoasiakirjana, toisaalta ideologisen tulevaisuuden toiveiden suuntaajana. (Vitikka 2019, 224-225). Opetussuunnitelma on sekä kansallinen, että paikallinen ohjausväline ja eri näkökulmien erottaminen on tärkeää opetussuunnitelman tarkastelulle. Valtakunnallisilla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteilla pyritään varmistamaan yhtenäisen ja yhdenvertaisen koulutuksen toteutuminen maanlaajuisesti. Niiden tehtävänä on laadunvarmistuksen lisäksi tukea opetuksen järjestämistä ja suunnittelua paikallisella tasolla. Kehittämisvastuu paikallisista opetussuunnitelmista on opetusta järjestävillä tahoilla, ja kansallinen opetussuunnitelma toimii koulutuksellisen tasa-arvon takaajana paikallistason toimijoiden taustalla. Paikallinen opetussuunnitelma täydentää ja tukee opetussuunnitelman perusteiden linjauksia ja keskeisiä sisältöjä. (Opetushallitus 2020; POPS 2014.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on asiakirja, jonka pohjalta paikalliset opetussuunnitelmat rakentuvat, ja joka ylläpitää koulutuksellista tasa-arvoa, ja tätä kautta kansallista sivistystä. Opetussuunnitelmat määrittävät ne reunaehdot, joihin opettajan on sitouduttava kasvatustyössään. (Vitikka, 2019, 229.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden asettamat linjaukset ja tavoitteet siis tapahtuvat monella tasolla, ennen päätymistä luokkahuoneeseen konkreettiseksi opettajan ohjaamaksi toiminnaksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on varmistaa perusopetuksen yhtenäisyys. Vaikka koulut ja kunnat voivat vaikuttaa paikallisesti opetussuunnitelmiinsa, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon kannalta on ensiarvoista, että paikalliset suunnitelmat ovat linjassa kansallisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa.

Perusopetuksen laadun arviointi ja seuranta asettaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita toteuttavan opettajan tarkkailun alaiseksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteutumista seurataan oppilastason arvioinnin lisäksi myös kansallisella tasolla. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus kerää otosperustaista koko ikäluokkaan yleistettävää tutkimustietoa ja arvioi oppimistuloksia peilaten niitä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritettyihin tavoitteisiin. Tutkimustuloksia käytetään tukemaan opetuksen järjestäjiä työssään, kuten omien arviointikäytäntöidensä kehittämisessä. (Ukkola & Metsämuuronen 2019, 17.) Peruskoulutuksen laatua arvioidaan myös kansainvälisellä tasolla, esimerkiksi OECD

maiden välisessä PISA-tutkimuksessa. PISA-tutkimuksen perusajatuksena on testata ja verrata opiskelijoiden osaamista kansainvälisesti hyväksytyyn viitekehukseen. (Schleicer 2018, 3).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden merkitys opettajan työssä on merkittävä, ja niiden tulkinnan lähtökohtien rakentumisen tutkiminen perusteltua tarkasteltaessa opettajankoulutusta eri yliopistoissa. Tarkasteltaessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin vastaamisen valmiuksia, tulee ottaa huomioon paitsi aiemmin esitelty opettajan rooli jatkuvan opetustulosten tarkkailun alaisuudessa, mutta myös suomalaisen opettajan autonominen asema. Suomalaiset opettajat toimivat itsenäisinä poliittisten ja hallinnollisten päätösten toteuttajina, joka tekee kasvattajan roolista erityisen vaativan ja vastuullisen. (Toom, Husu, Niemi & Kallioniemi 2012, 41). Perusopetusta toteuttavan opettajan vastuualueet ovat moninaiset.

Opetuksen paikallisen järjestämisen mahdollistaman autonomian myötä Suomalainen koulutuksen ohjausjärjestelmä on siirtynyt pitkälti yksilöllisin valinnoin ohjautuvaan, arvioinnin kautta todennettavaan koulutuksen johtamismalliin. (Varjo 2017, 59-60). Opettajat toteuttavat paitsi paikallista, että kansallista opetussuunnitelmaa. Opettajat toimivat samanaikaisesti itsenäisinä päätöksentekijöinä ja toisaalta jatkuvan tarkkailun alaisina. Opettaja on autonominen toimija, jolta vaaditaan opetussuunnitelmassa etukäteen määrättyjen tulosten toteuttamista vallan ja vastuun välillä tasapainoillen.

2.2.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman muutoksen merkitys

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet uudistettiin vuonna 2014, ja ne otettiin käyttöön ala-asteen vuosiluokkien 1–6 osalta vuonna 2016. Yläkouluun vuosiluokille 7–9 uuden opetussuunnitelman jalkautus tapahtui porrastetusti vuosien 2017–2019 aikana. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmaa edeltänyt opetussuunnitelma ehti olla käytössä vuosikymmenen, sillä opetushallitus hyväksyi edelliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuonna 2004. (Opetushallitus 2020.) Muutoksen aikajana noudattaa suomalaiselle perusopetuksen opetussuunnitelmatraditiolle tyypillistä noin kymmenen vuoden välein toteutuvaa opetussuunnitelmauudistusta. Opetussuunnitelmauudistusten aikana seurataan analyysseja ja arviointeja muutoksen

vaikutuksista. Uudistusten välille on muodostunut vuosien seurantajakso, jolloin opetuksen tilaa sekä vaikutusta oppimiseen tarkkaillaan. (Vitikka 2019, 222.)

Muuttuva maailma vaatii muuttuvia käytänteitä, ja eivätkä koulut ole tästä ilmiöstä irrallaan. Koulutus on sidoksissa kehittyviin yhteisöihin ja yksilöihin (Kemmis et al., 2014, 3), ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistusta voi pitää myös osoituksena muuttuneesta maailmasta. Perusopetustamme koordinoivan ohjeistuksen muuttuminen heijastaa yhteiskunnalle tärkeiden tieto- ja taitovaatimusten muutosta, johon pyritään vastaamaan koulutuksen keinoin. Lähtökohtana on, että koulutuksen tulee tuottaa yhteiskunnalle hyödyllisiä tietoja ja taitoja. Antti Saari käyttää esimerkkinä tästä ilmiöstä kasvatuksen kentällä jalansijaa saanutta 21st Century Skills -luetteloa, johon eri alojen asiantuntijat ja edustajat ovat koonneet nykypäivän maailmalle keskeisinä pidettyjä taitoja. Perusajatus lepää nopeatempoisesti muuttuvassa yhteiskunnassa, joka asettaa koulutukselle paineen mukailla sen alati vaihtuvia vaatimuksia. (Saari et. al. 2016, 100.)

Ympäröivän yhteiskunnan muutostarpeet heijastuvat koulutuksen tavoitteisiin ja normeihin (Varjo 2007, 62), ja esimerkiksi siirtyminen tehdastyöstä tietotyöhön synnytti uusia työelämätaitovaatimuksia, jotka muovasivat ajatuksia siitä, millaisia taitoja koulussa tulisi opettaa (Trilling & Charles 2010). Tästä näkökulmasta opetussuunnitelma on siis asiakirja, joka peilaa tradition lisäksi poliittisiin suhdanteisiin ja näin ollen heijastelee yhteiskunnan kulloisiakin ihanteita. Globalisaation aikakaudella koulutuksen todellisuuteen vaikuttava ympäristö käsittää koko maailman (Autio, Hakala & Kujala 2019, 44), ja kansainvälisten megatrendien vaikutus ulottuu myös kasvatuksen ja koulutuksen kentälle.

Tutkimuksellisesti opetussuunnitelmaa ei siis voi sanoa neutraaliksi, objektiiviseksi oppaaksi vaan se on sidottu usein ristiriitaisiin yhteiskunnan vaikutteisiin (Rajakaltio 2011, 40). Perusopetuksen opetussuunnitelman muutosta tarkasteltaessa tullaan samalla tarkastelleeksi yhteiskunnan poliittisia pyrkimyksiä, sillä koulutus ei ole maailman muutoksesta irrallaan vaan ajanmukainen kuva kulloisestakin yhteiskunnasta. Yhteiskunnallisen kentän dynaaminen toimijuus liittyy havaittaviin poliittisiin mahdollisuuksiin, jotka muovaavat jaettua käsitystä toiminnan rajojen mahdollisuuksista. Mahdollisuuksien muutosta voi havainnollistaa politisoinnin käsitteen kautta.

Politisointi on toimintamahdollisuuksien rajaa siirtävä voima, joka määrittää sen, mitkä toimintamahdollisuudet määritellään poliittisiksi, ja mitkä saavat ei-poliittisen leiman, ja näin ollen rajatun resurssit ja toimintamahdollisuudet. Politisointi

määrittää siis sen, mikä on huomionarvoista ja tärkeää, sekä sen mikä on vähemmän tärkeää ja keskustelun ulkopuolista. (Simola & Rinne 2010, 319.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita opetusta koordinoivana asiakirjana voi siis pitää eräänlaisena koulutuksellisten teemojen politisointina. Kaiken mahdollisen opettaminen rajatussa ajassa rajallisin resurssein on luonnollisesti mahdotonta. Perusopetuksen opetussuunnitelma yhteisesti jaettuna sopimuksena kirjaa ne sisällöt, joiden hallinta määritellään välttämättömäksi yhteiskunnassamme toimimiselle. (esim. Saari et. al., 2016, 102; Pinar et. al., 2004, 246-247; Kliebard 1987, 251-253.)

Opetussuunnitelman keskeisten asiasisältöjen ja koulutuksen suhde politisointiin ei ole yksioikoinen. Sitä tulee tarkastella pelinä, jonka pinta heijastaa yhteiskunnallista hyvää jättäen varjoon silloisellekin ajankuvalle vähemmän tärkeät seikat. Koulutodellisuus ei siis välttämättä palvele kaikkia yksilöitä tai edes kaikkia ryhmiä normistoinen, vaan tähtää enemmistön kannalta toimivaan lopputulemaan (Apple 1979, 26.) Huomionarvoista on kuitenkin se, että koulutuksen lisäksi myös opetussuunnitelmat kuvaavat aikansa trendejä, ja esimerkiksi teollisuuden kehittyminen sekä muiden tieteenalojen uudet suuntaukset vaikuttavat siihen, mitä pidetään kasvatukselle keskeisenä myös opetussuunnitelmatasolla (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 2004, 705.)

Vaikka kasvatusta mukailleekin yhteiskunnan tarpeita, liian käytännönläheinen lähestymistapa voi rajata huomion ulkopuolelle monia tapoja tarkastella opetussuunnitelmalle keskeisen tiedon luonnetta (Saari et. al., 2016, 100). Opetussuunnitelman muutosta tarkasteltaessa muuttuvien käytänteiden lisäksi on keskeistä se, miksi muutos on tarpeellinen. Opetussuunnitelman muutoksen rivien välistä voi siis perustellusti etsiä aikansa universaaleiksi koettuja arvoja, joiden välittämistä tuleville sukupolville pidetään yhteiskunnallisesti merkittävänä ja yhteistä etua palvelevana. Opetussuunnitelma ei ole neutraali ohjekirja, vaan siitä voidaan tulkita vallitsevia arvoja, sekä koulutus- ja kasvatuskentän trendejä (Rajakaltio 2012, 57.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmalla onkin keskeinen rooli kansakuntamme sivistyksen ja jaetun arvopohjan selkärankana. Suomalainen peruskoulu koskettaa ainoana instituutiona oppivelvollisuuden kautta lähes jokaista Suomessa pysyvästi oleskelevaa miltei vuosikymmenen ajan päivittäin. 1960-luvusta lähtien suomalainen peruskoulu on kehittynyt kohti mallia, joka takaa kaikille yhtäläiset mahdollisuudet koulutukseen. (esim. Perusopetuslaki 4§; Toom et al., 2012, 22; Rajakaltio 2012, 58.) Koulutus toimii yhteiskunnallisesti oikeutettujen todellisuuden tulkintojen välittäjänä

(Rajakaltio 2012, 56-58), eikä perusopetuksen historiaa kansallista yleissivistystä vaalivana ja yksilöiden arvopohjaa muovaavana voi ohittaa tarkasteltaessa perusopetuksen opetussuunnitelmaa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman yhteiskunnallinen ulottuvuus on myös kirjoitettu julki perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa linjataan yhdeksi koulutukselliseksi tavoitteeksi edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta päämääränä yhteiskunnallinen hyvinvointi. (POPS 2014, 18.) Perusopetuksen tavoitteena on luoda pohja kansalaisten yleissivistykselle, ja opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet asetetaan valtioneuvoston määräyksessä. Koulutuksen järjestämistä ohjaavien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden velvoitteet perustuvat sekä perustuslakiin, että perusopetuslakiin. Koulutuksen järjestäjän tulee hyväksyä ja toimeenpanna opetussuunnitelma niin, että opetuksessa voidaan saavuttaa opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet. (POPS 2014, 16; Perusopetuslaki 15§.)

Opetussuunnitelman kansallisen ohjausjärjestelmän asemasta kertoo myös sen tarkoitus varmistaa koulutuksellinen laatu ja tasa-arvo maanlaajuisesti opiskelijan asuinkuntaan katsomatta. Poliittisesti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on sitova, lainvoimainen asiakirja. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisen opetuksen saaminen on jokaisen oppilaan oikeus.

Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet päivittyvät tasaisin väliajoin aikaansa vastaaviksi, luonnolliseenkaan muutokseen ei kuitenkaan voi suhtautua vähäpätöisenä tai merkityksettömänä. Suuret, kokonaiskuvaa historiallisesti järjestyttävät muutokset voivat asettua osaksi yksilötason todellisuutta saamatta ansaitsemaansa huomiota, esimerkiksi tilanteessa, jossa muutos tapahtuu verkkaisesti (Capano 2009, 15). Koulutuksen kentällä tällaisten muutoksen todellisen luonteen tunnistaminen voi olla vaikeaa niillekin, jotka ovat niiden kanssa läheisesti tekemisissä. Esimerkiksi Deweyn (1907) mukaan koulutusjärjestelmän muutokset saattavat vaikuttaa yksityiskohtien muutoksilta ja koneiston hienosäädöltä, vaikka todellisuudessa ne olisivat ilmauksia ja merkkejä edistyksestä. Koulutuksen muutokset heijastuvat koulujen käytänteisiin, kuten oppilaiden ilmaisuun ja koulun moraaliseen ilmapiiriin muovaten samalla oppilaiden elämänpolkua. (1907, 32-35.) Muutoksen tulevaisuutta muovaavan luonteen vuoksi yksittäinenkin opetussuunnitelman linjaus voi vaikuttaa merkittävästi siihen, millaisena todellisuus koulutettavalle sukupolvelle näyttäytyy.

Koulumaailma ja arvomaailma sen päätöksenteon ympärillä heijastaa ympäröivän yhteiskunnan tulevaisuutta. Yksinkertaistetusti suomalainen peruskoulu muovaa jokaisen suomalaisen elämänkaarta oppivelvollisuuden kautta, joten koulutuspoliittiset päätökset jättävät vahvan jälkensä myös yksilöiden elämään. Esimerkiksi kasvatusihanteet ja mahdollisuuksien tasa-arvoa toistaneet koulutusratkaisut avasivat ja tasoittivat sosioekonomisia kuiluja Suomessa. (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 31.) Koulutuskentän muutosten kauaskantoiset seuraukset tekevät opetussuunnitelman muutoksen tutkimisesta ensiarvoisen tärkeää kasvatustieteen kentälle.

2.2.2 Perusopetuksen opetussuunnitelma ja muutoksen tulkinta

Uusien käytänteiden, kuten uuden kansallisen opetussuunnitelman jalkauttaminen vaatii tuekseen muutakin, kuin toteamuksen siitä, että uusi opetussuunnitelma astuu voimaan. Uudet käytänteet vaativat uusia ideoita, resursseja ja tukea, jotta ne voidaan toteuttaa. Pohjimmiltaan uusi opetussuunnitelma on ainoastaan painettua tekstiä, kunnes se kulminoituu opetuksiksi jaetussa fyysisessä tilassa. (Kemmis et al., 2014, 7.) Käytännössä esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 linjauksen sukupuolesta moninaisena muuttaminen toiminnaksi vaatii taustalleen siis resursseja. Linjauksen tarkoituksena on lisätä tietoisuutta sukupuolesta moninaisena osana opetusta, mutta ilman opettajien tietoisuuden lisäämistä muutos on käytännössä mahdoton.

Ilman resursseja ja tukea opettajien mahdollisuus toteuttaa perusopetuksen opetussuunnitelman mukaista opetusta on vajavainen ja perustuu opettajien itsenäiseen tiedonhankintaan. Käytänteiden ja järjestelmien suhteen tunnistaminen on keskeistä muutoksen mahdollisuutta tulkittaessa, sillä muutos ei ole täysipainoinen, jollei sitä tunnusteta sosiaalisessa toiminnassa. Käytänteiden ja järjestelmien lisäksi myös opettajien mahdollisuuksien tunnistaminen onkin tärkeä osa opetussuunnitelman toteutumisen mahdollisuuksia tarkasteltaessa, sillä opettaja toimii muutoksen linkkinä ja jalkauttajana suunnitelman ja käytännön välimaastossa.

Konkreettisten resurssien ja käytänteiden toteuttajien lisäksi muutos vaatii ympäristöltään oikeutuksen toiminnalle, sillä poliittiset mahdollisuudet määrittävät toiminnan ehdot. Toimintamahdollisuudet taas voivat muuttua luonnollisesti, mutta niitä voidaan myös luoda uusia. Toimintamahdollisuuksien luonnin eli politisoinnin, merkittävä ulottuvuus on sen poissulkeva voima. Julkisesta keskustelusta voidaan

politisoinnin keinoin häivyttää vähemmän tärkeiksi määriteltyjä sisältöjä, sekä tarkoituksellisesti, että luonnollisesti huomion valokeilan siirtyessä esille nostettuihin asiakokonaisuuksiin. Keskustelua ei voi käydä, jos sanat uupuvat, ja sivuutetut aiheet saavat merkityksettömän leiman – vaikka merkitys, samoin kuin merkityksettömyys ovat lopulta vain yhteisiä sopimuksia. (Simola & Rinne 2010, 319.) Poliittisten asiakirjojen sisällön lisäksi merkitystä on siis myös sillä, mitä sisällöstä puuttuu.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 mainittiin ensimmäistä kertaa koskaan sukupuoli moninaisena, ja politisoinnin näkökulmasta tämä tarkoittaa samalla sukupuolen moninaisuuden nostamista kasvatustieteiden kentällä käsiteltävien asioiden pinoon. Virallisen, julkikirjoitetun opetussuunnitelman lisäksi kouluissa opetettavaan sosiaaliseen normistoon vaikuttaa siis myös konsensus ja yleinen yhteiskunnallinen ilmapiiri. Tätä piiloista toiminnan rajoja säätelevää normistoa kutsutaan koulussa piilo-opetussuunnitelmaksi, ja se säätelee toimintaa kouluympäristössä pelisääntöjen lailla. Näitä yhteiskunnallisen elämän tärkeitä pelisääntöjä ei välttämättä lausuta edes ääneen, vaan ne elävät luonnollisina oletuksina toiminnan taustalla. (Apple 1979, 86-87.)

Tärkeän ja epätärkeän määrittelyllä tähdätään yhteiskunnallisten arvojen konsensukseen, eli jaettuun ajatukseen siitä, millainen maailma on. Ideologiat muuttuvat tilanteen todenmukaisiksi kuvauksiksi, kun enemmistö määrittää sen, mitkä käytänteet ja näkemykset otetaan käyttöön ja mitkä hylätään tarpeettomina. Tässä yhteiskunnallisen järjestyksen ylläpitoon tähtäävässä sosiaalisessa pelissä koululla on merkittävä tehtävä. Koulu heijastaa näitä tärkeiksi määriteltyjä arvoja luonnollisina totuuksina, ja esittelee vallitsevan maailmanjärjestyksen ainoana mahdollisena totuutena. Koulu antaa ikään kuin vahvistuksen yhteiskunnan valtavirralle esitellen oppilaille oikeaoppisen tavan tulkita maailmaa.

Toimiakseen, instituutioiden, yhteiskunnan, käyttäytymissääntöjen ja tiedon täytyy siis näyttäytyä luonnollisina totuuksina ja kyseenalaistamattomana tietona (Apple 1979, 82-83). Vaikka koulutuskentän muutokset ovat sidoksissa moderniin kuvaan ympäröivästä todellisuudesta, muutos ei ole suinkaan uusi ilmiö kasvatuksen kentällä. Esimerkiksi Dewey (1907) käsitteli yhteiskunnan ja koulutuksen välttämätöntä vuorovaikutusta jo vuosituhatien alussa teoksessaan koulutus ja yhteiskunta. Deweyn mukaan yhteiskunnan muuttuessa, esimerkiksi työelämävaatimuksiltaan, tulee koulutuksen vastata tarpeeseen yhtä perusteellisesti. (1907, 19-21.)

Dewey käyttää esimerkkinä maata, joka on kaiken elämän lähtökohta ja ihmiskunnan historiallisen kehityksen mahdollistanut toimintaympäristö. Luonnontieteet kuvaavat tämän toimintaympäristön muuttumattomia totuuksia, joiden lakien toteutuminen ei ole sidoksissa ympäröivään yhteiskuntaan. Tästä näkökulmasta luonnontieteiden opetus voisi säilyä muuttumattomana ajasta toiseen, mutta Dewey nostaa tarkasteluun tieteen soveltamisen opettamisen merkityksen (1907, 29-31.) Vaikka koulutus nojaa tieteeseen, määrittää ympäröivä todellisuus sen, millaista tietoa ja millaisiin tarkoituksiin koulun tulee tarjota. Näkökulmalla on siis väliä, ja tieteellisen tiedon ideologinen ulottuvuus liittyy sen sosiaalista todellisuutta ja yleisiä uskomuksia muokkaavaan voimaan. Vaikka tieto itsessään olisi objektiivista, tutkittua ja kiistatonta, liittyy tiedon muodostamiseen ja ilmaisuun aina valtaa.

Itsessään neutraalikin tieto voi heijastua sosiaaliseen todellisuuteen asenteita muokkaavina ja uusintavina, ja näin muovata todellisuuttamme. Gergen & Gergen (2003) käyttävät esimerkkinä älykkyyttä, jota tieteentekijät mittaavat ja tutkivat eksaktein tieteellisin metodein. Älykkyydestä voidaan saada tieteellistä, objektiiviselta vaikuttavaa tietoa, mutta samalla tullaan määrittäneeksi myös piiloisesti tiettyjä älykkyyteen tieteellisenä tosiasiana liittyviä oletuksia. Nämä syntyneet piiloiset oletukset ovat, että on olemassa älykkyyttä, ja kun älykkyyttä on, silloin myös yksilöt eroavat toisistaan tällä mittarilla tarkastellessa. Tästä päättelyketjusta normit ja oletukset valuvat sosiaaliseen todellisuuteemme muodostaen yleistyksiä esimerkiksi kokonaisista ihmisryhmistä, ja näin objektiivisetkin kuvaukset tieteellisistä ilmiöistä voivat muuttua luonteeltaan kaikkea muuta kuin objektiivisiksi. (Gergen & Gergen 2003, 5.)

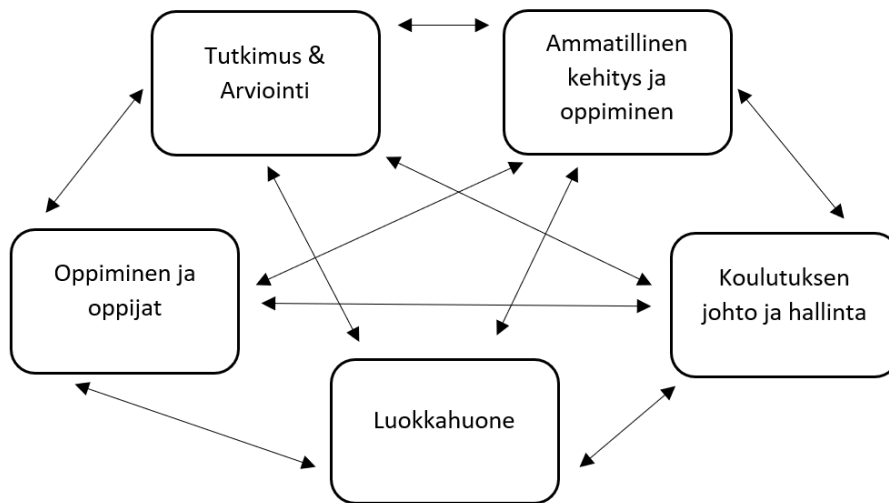
Sukupuolinäkökulman muutoksen perusopetuksen opetussuunnitelmassa perinteisestä dikotomisesta jaottelusta tyttöihin ja poikiin moninaisemmaksi voi nähdä myös koulumaailmaa ympäröivän normiston muutoksena. Perinteinen kaksijakoinen sukupuolinenormi ei vastaa enää yhteiskunnallisiin tarpeisiimme, joten totuus sukupuolesta tulee määritellä uudelleen normin lisäksi myös julkisesti tunnustetuissa toimintaa, kuten koulutusta ohjaavissa asiakirjoissa. Sukupuolen nostoa merkitykselliseksi ja käsiteltäväksi seikaksi voi valottaa vertailemalla nykyistä ja edeltävää perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan sukupuoli viisi kertaa, kun taas uusimmassa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainintojen määrä on 36. Muutosprosentteina 620% kasvu maininnoissa osoittaa konkreettisesti, kuinka yksittäinen käsite nostetaan tärkeäksi ja

huomionarvoiseksi sisällyttämällä se entistä suuremmaksi osaksi virallista opetusta säätelevää asiakirjaa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 sukupuolen asema piiloisena normina tehdään näkyväksi suoraan ilmaisten vuorovaikutuksen ja kielen uusintavan aikuisten toimintatapoja oppilaille. Vuorovaikutuksen ja kielenkäytön malleja sekä sukupuolirooleja pyritään tunnistamaan ja korjaamaan osana koulujen toimintakulttuurin kehittämistä. (POPS 2014, 26.) Täysin uutena sisältönä perusopetuksen tavoitteisiin linjattiin tietoisuuden lisääminen sukupuolen moninaisuudesta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 linjataan selkeästi perusopetuksen tavoitteeksi lisätä ymmärrystä ja tietoa sukupuolen moninaisuudesta. Sukupuoli moninaisena on nostettu sivuutettavista seikoista kirjallisesti tunnustetuksi, julkikirjoitetuksi ja tärkeäksi aiheeksi.

2.2.3 Perusopetuksen opetussuunnitelma ja muutoksen tasot

Koulutus kattokäsitteenä sisältää monia itsenäisiä toimintakenttiä ja käytänteitä, kuten oppimisen, opettamisen, ammatillisen kehittymisen, johtamisen ja tutkimuksen. Toimijoiden itsenäisyydestä huolimatta, ne toimivat rinnakkaisina kenttinä toisiinsa linkittyen. Kemmis et al. (2014) havainnollistavat koulutuskentän eri tasojen välistä vuorovaikutussuhdetta koulutuksen kompleksin käsitteen avulla. Koulutuksen käytänteet operoivat viidellä toisiinsa linkittyvällä tasolla, jotka ovat kasvatustieteellinen tutkimus ja arviointi, ammatillinen kehitys ja oppiminen, koulutuksen johtajuus ja hallinta, opettajan luokkahuonekäytänteet ja opiskelijoiden akateemiset ja sosiaaliset käytänteet eli oppiminen. Kemmiksien mukaan koulutuksen kompleksi käsittää ne tasot, joilla koulutuskentän muutosten operointi tapahtuu, vaikka niiden keskinäinen vuorovaikutussuhde ei aina olisikaan suoraviivainen. (Kemmis et al., 2014, 51–55.)



KUVIO 1. Koulutuksen kompleksin käsite kuvattuna yksinkertaistettuun kaavioon. (Kemmis et al., 2014, 52).

Yksittäiset toimintakenttien muutokset siis eivät yksin sanele vallitsevaa järjestystä, vaan ne muutokset realisoituvat todellisuuteen eri tavoin operointitason mukaan vuorovaikutuksessa sekä toisiinsa, että näillä tasoilla toimiviin toimijoihin. Kemmisen teorian mukaan käytänteet nojaavat jo olemassa oleviin rakenteisiin, jotka asettavat toiminnan rajat toiminnan mahdollisuuksille. Käytänteiden toteutumista muovaavat rakenteet, kuten ammatillinen kehitys, koulutus ja tutkimus ovat sidoksissa niitä ympäröivään sosiaaliseen todellisuuteen. Esimerkiksi taloudelliset suhdanteet muovaavat tapoja ajatella ja sosiaalisia suhteita, jotka taas edelleen muovaavat tapoja ajatella. Koulutuksen kentällä tällaisia toiminnan puitteita ylläpitäviä rakenteita ovat esimerkiksi opettajankoulutus, kasvatustieteellinen tutkimus ja arviointi sekä koulutuspolitiikka ja koulutuksen hallinta. Ne luovat sisältöjä ja samalla tulevat vaikuttaneeksi arkipäivän käytänteisiin, josta käytänteet siirtyvät muovaamaan jälleen muita koulutuksen kompleksin tasoja. (Wyatt-Smith & Cumming 2009, 6.)

Koulutuksen kompleksin teorian mukaan muutoksen toteuttamiselle on välttämätöntä, että muutos tunnustetaan ja toteutetaan sen jokaisella sektorilla samanaikaisesti, sillä käytänteiden muotoutuminen toiminnaksi on sidoksissa saatavilla oleviin resursseihin. Esimerkiksi koulutuksen kehittämissuunnitelmien muodostaminen

on riippuvainen muun muassa sen suunnittelijoiden taidoista, heidän luottamuksestaan eli sosiaalisista suhteista toisiinsa sekä kehitystyötä tukevan datan saatavuudesta. Koulutuskentän muutokset ovat monitahoisia, ja ne tapahtuvat toimintakenttien välisessä vuorovaikutuksessa. Muutokset paitsi muuttavat käytänteitä, että ovat samalla alisteisia jo olemassa olevien rakenteiden resursseille. Esimerkiksi yksilön tietotaito voi jäädä valjastamatta toimintaan, jollei sosiaalinen ympäristö kannusta sen käyttöön. Vastavalmistuneen opettajan tuore akateeminen osaaminen ei jalkaudu käytännön toimintaan, jos opettaja kokee tiedon julkittuomisen haittaavan hänen henkilökohtaista asemaansa. (Sykes 2009, 415.)

Muutokset siis vaativat ympärilleen muutoksia toteutuakseen. Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet kohdata sukupuolen moninaisuutta ovat siis yhteydessä siihen, millainen lähtökohta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 linjauksella sukupuolen moninaisuudesta on toteutua käytännössä.

2.3 Sukupuoli sosiaalisena konstruktiona

Sukupuolistereotypiat sisältävät yksilöön kohdistuvia odotuksia siitä, millainen yksilö sukupuolensa edustajana on. Sukupuoleen liitetyt piirteet vaikuttavat yksilöiden elämäntapaan, sillä kokemus sukupuolesta on sidoksissa yksilön kokemukseen minuudesta. Esimerkiksi naissukupuoleen liitetyt stereotypiat hoivavietistä ja hellyydestä heijastuvat siihen, millaisia uravalintoja yksilöt myöhemmin tekevät. (Geldenhuis. Bosch & Jeewa 2019, 2.)

Sukupuoli tuottaa rakenteita ja erontekoja yksilötason lisäksi myös yhteiskunnallisella tasolla, sillä sukupuoleen liittyy myös juridinen puoli. Kun henkilön tiedot tallennetaan ensimmäistä kertaa väestöjärjestelmään, hänelle on annettava henkilötunnus, joka sisältää tiedon henkilön sukupuolesta (Laki väestötietojärjestelmästä ja Digi- ja väestötietoviraston varmennepalveluista 11§). Sukupuoli vaikuttaa siis yksilön elämään jo sen ensimetreiltä alkaen sekä juridisesti, että sosiaalisesti.

Sukupuoli on yhtä lailla biologisesti kuin sosiaalisestikin määriteltävissä ja sukupuolta voi lähestyä useasta eri näkökulmasta. Sukupuolen voi ymmärtää sukupuoli-identiteettinä tai biologisena piirteinä, mutta sukupuolen moninaisuutta ilmenee tarkastelukulmasta riippumatta. (esim. Fausto-Sterling 2012, 44; Short et al., 2013, 94.)

Sukupuolen moninaisuuden tunnistaminen on tärkeää opetussuunnitelman toteutumisen lähtökohtia tarkasteltaessa. Sukupuolen moninaisuus on keskeinen kysymys kasvatustieteiden kentällä, sillä sukupuoli ja siihen liitetyt odotukset vaikuttavat jokaisen yksilön toiminnan mahdollisuuksiin sukupuoli-identiteettiä katsomatta.

Biologisen ulottuvuutensa takia sukupuoli käsitetään usein muuttumattomana luontoon perustuvana totuutena, mutta käsitteen historian tarkastelu osoittaa sen olevan kaikkea muuta kuin muuttumaton totuus. Käsitteet sukupuolesta ja sukupuoliin liitetyt ominaisuudet ovat vaihdelleet historian saatossa, ja jopa biologisena tosiseikkoina pidetyt lääketieteelliset selitykset ovat olleet moninaisia. Esimerkiksi vielä ennen valistuksen aikakautta nojasimme sukupuolikäsitykseen, joka tunnusti vain yhden sukupuolen, jolla on kaksi fyysisesti erilaista ilmentymää. Miehet ja naiset nähtiin pohjimmiltaan samankaltaisina fyysisinä olentoina, joilla oli erilaisia sosiaalisia rooleja.

Yhden sukupuolen teoriasta olemme siirtyneet ajatukseen fundamentaalisesti erilaisista sukupuolista, joihin olemme ajan saatossa liittäneet erilaisia ajan ja historian saatteessa kerrostuneita normeja ja sukupuolittuneita odotuksia käytöksestä. (ks. esim. Niiranen, et., al. 2019; Geldenhuys et., al. 2019, 2-4; Moore 2006, 77.) Muuttuneet tieteelliset määritykset ja käsitykset sukupuolesta kertovat sukupuolen sosiaalisesti rakentuneesta ulottuvuudesta. Ajan saatossa syntyneet normit heijastavat tietysti myös todellisesta elämästä kuten fyysisistä eroavaisuuksista ja usein toistuvista sukupuolille tyypillisistä valinnoista, mutta se ei tee sukupuoliin liittyvistä odotuksista luonnolliseen tietoon perustuvia tosiseikkoja, sillä myös maskuliiniseen ja feminiiniseen käyttäytymiseen liittyvät odotukset ovat vaihdelleet ja ristenneet historiassa.

Värikkäänä esimerkkinä sukupuolittuneiden olettamien muutoksesta voi käyttää feminiinisiksi ja maskuliinisiksi miellettyjen värien historiaa. Tänä päivänä kulttuurissamme assosioimme pinkin ja vaaleanpunaisen sävyt vahvasti feminiinisiksi, ja sinisen sävyt maskuliinisiksi – tätä ilmiötä voi havainnoida vauvanvaateliikkeiden esillepanoista aikakauslehtihyllyjen kansikuviin. Maskuliininen sininen, feminiini vaaleanpunainen jaottelu ei kuitenkaan ole biologisiin sukupuolten erilaisiin retinan värikäsittelyeroihin nojaava seikka, vaan ajan muovaama sosiaalinen konstruktio. Vielä ennen toista maailmansotaa vahvat punaisen sävyt nähtiin hentoja sinisiä sopivampina väreinä maskuliinisuudelle, ja vielä aiemmin 1900-luvun alussa vauvat puettiin vielä sukupuolineutraalisti, sillä mahdollisuutta tunnistaa pienen lapsen sukupuoli ensinäkemällä ei pidetty tärkeänä. Syytä väripreferenssien muutokselle on haettu toisen

maailmansodan sinisistä armeijauniformuista ja vaaleanpunaisen liittämistä homoseksuaalisuuteen. (Fausto-Sterling 2012, 109-111.)

Muutoksen syyn etsimisen sijaan tärkeää on huomioida kulttuurin muutos sukupuoleen sidottujen oletusten suhteen. Jos käsityksemme maskuliinisuuden ja feminiinisuuden ulkoisesta itseilmaisusta voi kääntyä pääläelleen sosiaalisen todellisuuden muuttuessa, on sukupuolta perusteltua tarkastella biologisen lisäksi myös osin sosiaalisesti rakentuneena käsitteenä.

Pienten lasten värimieltymyksiä tutkineen JeongMee Yoon (2005-käynnissä) taideprojekti Pink & Blue Project käsittelee lasten ja lasten huoltajien lapsille tekemiä sukupuolittuneita värivalintoja tavaroiden suhteen. Yoonin projekti tarkastelee lasten trendejä ja kulutusvalintoja eri kulttuureissa ja etnisissä ryhmissä sekä sukupuoleen liittyvää sosialisatiota ja identiteettiä. Yoon nostaa työssään tarkasteluun sukupuolen ja konsumerismin suhteen ja ilmiön globaalien uusliberalistisen ulottuvuuden. Etnisestä taustasta ja kulttuurista riippumatta, pienten lasten väripreferensseissä ja heidän vanhempiansa lapsilleen tekemissä kulutusvalinnoissa on havaittavissa selkeä kahtiajako. Tytöt valitsevat ympärilleen ja heille valitaan pinkin ja vaaleanpunaisen sävyjä ja poikien kohdalla ilmiö toistuu sinisen sävyin.

Yoonin työ juontaa juurensa arkiseen huomioon siitä, että lapset etnisestä tai kulttuurisesta taustastaan riippumatta toistavat sukupuolittuneita värivalintoja pukeutumisessaan ja leluvalinnoissaan. Yoon esittää ajatuksen siitä, juontaako selkeän sukupuolittunut pinkki-feminiininen, sininen-maskuliininen jaottelu juurensa markkinatalouteen ja moderneihin trendeihin kuten Hello Kitty- ja Barbie- brändeihin, jotka toistavat värikoodattua teemaa pieniin tyttöihin kohdistuvassa markkinoinnissaan. Yoonin mukaan kuluttajat ohjataan ostamaan sinisiä tuotteita pojille, ja pinkkejä tuotteita tytöille. Vaate- ja leluosastot jaotellaan usein sukupuolen perusteella, mutta on mielenkiintoista pohtia, johtuuko jaottelu tyttöjen ja poikien sisäsyntyisistä erilaisista kiinnostuksenkohteista ja mieltymyzeroista, vai luoko ja uusintaako markkinatalous näitä eroja sosiaaliseen järjestykseen. Yoon tekee tutkimuksessaan huomion, että tyttöjen kasvaessa heidän mieltymyksensä vaaleanpunaiseen usein lievenee ja muuttuu muotoaan yksilöllisempiin mieltymyksiin. Tästä huolimatta assosiaatio sukupuolittuneihin värikoodeihin säilyy, ja toisinkuin trendit yleensä, ilmiö toistuu sukupolvelta toiselle.

Sukupuolittuneiden värivalintojen historia ja väripreferenssien muutoksen syiden pohdinta toimii esimerkkinä sukupuolen sosiaalisesta ulottuvuudesta. Sukupuolittuneet käytänteet elävät ja muuttuvat, ja näin myös käsityksemme sukupuolesta. Sukupuoli on

siis osaltaan sosiaalisesti rakennettu ja kulttuurin muovaama ilmiö, joten sen tarkastelu sosiaalisena konstruktiona on perusteltua. Vaikka sukupuolittuneet värivalinnat eivät linkity suoraan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokseen, voimme tarkastella uutta linjausta sukupuolesta moninaisena osana sukupuolen normiston muutosta niin kasvatustieteen kentällä kuin muualla yhteiskunnassammekin.

2.3.1 Sukupuolen moninaisuus koulussa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin lisättiin linjaus sukupuolesta moninaisena ensimmäistä kertaa vuonna 2014. Muutos vuodesta 2004, jolloin opetushallitus hyväksyi edelliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, on merkittävä. Uutta opetussuunnitelmaa edeltäneessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa puhuttiin vielä muun muassa tyttöjen ja poikien erilaisen kasvun tukemisesta esimerkiksi liikunnan oppiaineen yhteydessä, kun taas uudessa opetussuunnitelmassa ohjataan purkamaan sukupuoleen sidottuja roolimalleja ja lisäämään tietoisuutta sukupuolesta moninaisena.

Sukupuolen moninaisuuden tunnistaminen ja tietotaito sukupuolen moninaisuuden kohtaamiseen on tärkeää opetussuunnitelman toteutumisen varmistamisen lisäksi myös yksilönäkökulmasta. Lapsella voi koulun alkaessa olla jo vankka lapsuudenperheessä muodostunut käsitys sukupuolesta, ja viimeistään koulun vaikutuspiiriin siirtyessä sukupuolistereotyytiat alkavat vaikuttaa yksilöiden elämään. Koulumaailmaan siirtyessään, lapset kohtaavat uuden ydinperheestä riippumattoman sosiaalisen ympäristön. Tämä elämänkaaren siirtymäkohta tekee peruskouluiästä merkityksellisen sukupuolistereotyypioiden, normien ja sukupuolen ymmärryksen rakentumiselle. (Hertz, Wood, Gilbert, Victor, Anderson & Desmarais 2018, 313.)

Sukupuolittuneet käytänteet voivat ilmetä arkipäiväisissä tilanteissa, jotka lisäävät entisestään niiden asemaa luonnollisina. Sukupuolittuneita käytänteitä arkipäiväisistä tilanteista voi löytää esimerkiksi opettajan tavoista puhutella oppilaita, tai rajoittaa heidän toimintaansa sukupuolinormille ominaisella tavalla. Esimerkiksi erot siinä, kuinka fyysisesti rajuja leikkejä lapsille sallitaan, voivat uusintaa normia hiljaisista tytöistä ja rasavilleistä pojista. Sosiologian kentällä onkin käyty keskustelua koulutuksen ruumiillista käytänteistä sukupuolinormien uusintajana. Opettajan tapa vuorovaikuttaa

opiskelijoiden kanssa voi ohjata lasten kehitystä sukupuolinormeille tyypilliseen suuntaan, vaikka lapset koulutukseen astuessaan toimisivat normeja vastaan. (Martin 1998, 504 & 495–496.) Koulun sukupuolittuneiden käytänteiden vaikutukset opiskelijoiden elämänkaareen ovat siis moninaisia, ja sosiaalisten vaikutusten lisäksi myös esimerkiksi lääketieteen kentällä on esitetty alustavia hypoteeseja koulun sukupuolikulttuurin ja masennusoireiden mahdollisesta yhteydestä (Reynolds & Bamford 2016, 71–72).

Sukupuolen moninaisuus koulumaailmassa koskettaa luonnollisesti myös sukupuoleltaan ei-binäärisiä, kuten esimerkiksi intersukupuolisia, muun sukupuolisia tai sukupuolettomia oppilaita. Oikeusministeriön ja ulkoministeriön toteuttaman intersukupuolisten ihmisten oikeuksia koskevan selvityksen mukaan lapsuus on tärkeä ajanjakso lasten oikeuksien toteutumisen kannalta. Ei-binäärisistä lapsista keskusteltaessa nousee usein esiin se, kuinka lapsen oikeus osallistua häntä koskevaan päätöksentekoon turvataan. (Oikarinen 2019, 20.)

Lasten mahdollisuus ilmaista sukupuoltaan ja vaikuttaa identiteettinsä mukaisesti koulumaailmassa on samalla myös kysymys lasten oikeuksien toteutumisesta ja koulunkäynnin turvaamisesta. Esimerkiksi intersukupuolisuuden on todettu vaikuttaneen koulunkäyntimahdollisuuksiin joidenkin kohdalla esimerkiksi kiusatuksi joutumisen kautta. Tietoisuuden sukupuolesta moninaisena lisääminen kouluissa helpottaa sukupuolen moninaisuuden kohtaamista. Ei-binääristen lasten, sekä heidän huoltajiensa kohdalla on havaittu vaikeutta käsitellä avoimesti sukupuolta moninaisena esimerkiksi koulunkäynnin yhteyksissä tiedonpuutteen vuoksi. Selvityksessä kävi ilmi, että sukupuolen moninaisuutta koskevan tiedon puuttumisen vuoksi monet kokivat asian salaamisen avointa keskustelua helpommaksi vaihtoehdoksi virallisissa yhteyksissä. (Oikarinen 2019, 127.)

Suomessa tietoisuuden sukupuolen moninaisuudesta lisäämisen tärkeyttä peräänkuuluttaa usea asiantuntijataho. Esimerkiksi sosiaali- ja terveysministeriö esittää kannanotossaan, että yleistä tietoisuutta sukupuolesta inhimillisenä, biologiasta erillisenä ominaisuutena tulee lisätä erityisesti lasten kanssa toimivien keskuudessa (ETENE 2016). Myös oikeusministeriön ja ulkoministeriön toteuttama intersukupuolisten oikeuksia käsittelevä raportti alleviivaa tietoisuuden lisäämisen merkitystä nimenomaan lasten kanssa toimivien ammattilaisten keskuudessa. (Oikarinen 2019.) Seta on myös linjannut useaan otteeseen (esim. 2018) lasten ja nuorten olevan erityisen haavoittuvassa asemassa sukupuolen moninaisuuden yhteydessä.

Lapsen oikeuksiin kuuluu itsemääräämisoikeus hänen identiteetilleen tärkeissä asioissa, kuten mahdollisuudessa ilmaista sukupuoltaan ominaisella tavalla (Oikarinen 2019, 34). Tietoisuuden lisääminen on tärkeä osa turvallisen kasvuympäristön rakentamista, katsomatta lapsen sukupuoleen. Koulun rooli tietoisuuden sukupuolen moninaisuudesta lisääjänä on keskeinen sekä opetussuunnitelman toteutumisen, että lasten oikeuksien näkökulmasta.

2.3.2 Sukupuolen moninaisuus yliopistojen opetussuunnitelmissa

Tämän opinnäytetyön vastaajat opiskelivat Helsingin, Turun ja Oulun yliopistojen luokanopettajankoulutusohjelmissa vuonna 2020. Tässä kappaleessa esitellään vastaajien yliopistojen luokanopettajankoulutusohjelmien opetussuunnitelmien sukupuolta ja sukupuolen moninaisuutta koskevat sisällöt. Esiteltyt opetussuunnitelmat olivat käytössä vastausten keräämisaikana.

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2014 otettiin käyttöön perusopetuksessa porrastetusti vuosien 2016-2019 aikana. Luokanopettajankoulutusten opetussuunnitelmien tarkastelulla pyrittiin selvittämään, näkyykö perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden uutena lisätty linjaus tietoisuuden sukupuolen moninaisuudesta lisäämisestä korkeakoulujen opetussuunnitelmissa. Sukupuolen moninaisuus näkyi luokanopettajankoulutusten opetussuunnitelmissa tarkasteluajankohtana paikoin aukikirjoitetulla tasolla, mutta aihetta yksinomaan käsitteleviä opintojaksoja ei ollut tarjolla. Aihetta käsittelevät opintojaksot sijoittuivat usein myös vapaasti valittaviin opintojaksoihin. Tyypillistä oli myös se, että sukupuolta käsittelevät kurssit olivat pakollisia vain tietyn pääaineen, kuten kasvatuspsykologian opiskelijoille.

Sukupuolta tai sukupuolisensitiivisyyttä käsitteleviä tai sivuavia opintojaksoja löytyi jollain tasolla jokaisen tarkastelun kohteena olleen luokanopettajankoulutusohjelman opetussuunnitelmista. Esimerkiksi Oulun yliopiston opetussuunnitelmassa (2017-2020) osana kasvatustieteen aineopintoja oli tarjolla viiden opintopisteen kurssi Moninaisuus koulussa ja kasvatuksessa. Tämän kurssin sisältöihin kuului esimerkiksi kulttuuri- ja sukupuolitietoinen pedagogiikka. Saman kurssin sisältöjä on tarkennettu vuonna 2020 voimaan tulleeseen luokanopettajien opetussuunnitelmaan

seuraavasti: ” intersektionaalisuus, interkulttuurinen kompetenssi, kulttuuri dynaamisena ilmiönä, identiteetin moninaisuus, sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus, katsomusten moninaisuus, kielellinen moninaisuus, toiseuttaminen”. (Oulun yliopisto 2017 & 2020.) Oulun yliopiston uusissa opetussuunnitelmissa on nähtävissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden linjausta sukupuolen moninaisuudesta tukeva moninaisuuden käsitteen laajeneminen kohti sukupuolten moninaisuutta.

Turun yliopistossa aikavälillä 2018-2020 voimassa olleessa luokanopettajien opetussuunnitelmassa sukupuolen moninaisuutta käsiteltiin osana syventäviä, vapaavalintaisia opintoja. Erityisopetus ja sukupuoli -opintojakso oli 4 opintopisteen kurssi, joka sijoittuu erityisopetuksen opintosuuntauksen opintoihin. Opintojakson kuvauksessa kuitenkin kerrotaan, että kurssi käsittelee erityisopetuksen sijaan koulutusta yleisesti. Kurssin osaamistavoitteisiin kuului, että opiskelija saavuttaa valmiuksia omien ajattelutapojensa reflektointiin ja sukupuolisensitiivisen pedagogiikan soveltamiseen opetuksen käytännöissä. (Turun yliopisto 2018–2020.)

Helsingin yliopistossa sukupuolen ja moninaisuuden käsittely oli nostettu tutkintovaatimuksissa 2016-2020 esiin osaamistavoitetasolle kahden kurssin kohdalla. Kurssit olivat viiden opintopisteen laajuinen Kulttuurinen moninaisuus koulussa ja kahden ja puolen opintopisteen laajuinen Opetussuunnitelmatyö. Kulttuurinen moninaisuus -kurssi käsitteli moninaisuutta kulttuurin lähtökohdista, ja kurssin sisällöt keskittyivät nimensä mukaisesti kulttuuriseen moninaisuuteen. Kulttuurinen moninaisuus -kurssi kuului pakollisena kasvatustieteen perusopintoihin. Opetussuunnitelmatyö -kurssi sijoittui kasvatuspsykologian perusopintoihin, ja kurssin sisältöihin oli kirjattu sukupuolinäkökulman ja tasa-arvon toteutuminen peruskoulussa ja opettajankoulutuksessa. (Helsingin yliopisto, 2016–2020.)

Helsingin yliopiston tutkintovaatimuksissa ei siis käsitelty sukupuolta tai sukupuolen moninaisuutta opetustyössä kurssien sisällöissä. Helsingin yliopiston tutkintovaatimuksissa kuitenkin linjataan koulutuksen tehtäväksi kouluttaa opettajia, jotka kykenevät toimimaan aktiivisina asiantuntijoina tulevissa tehtävissään ja problematisoimaan kasvatukseen liittyviä ilmiöitä. Tutkintovaatimuksen linjauksen koulutuksen tehtävästä voi käsittää korostavan itsenäiseen tiedonhankintaan valmistamista ja yksittäisen opettajan vastuuta tiedonhankinnassa. (Helsingin yliopisto, 2016-2020.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä luku keskittyy tutkimuksen toteutukseen ja menetelmällisiin valintoihin. Luvussa avataan myös työtä viitoittavaa tietokäsitystä, sillä tutkimukseni on fenomenologinen tutkimus. Fenomenologiselle näkökulmalle ymmärrys kokemusten taustalla vaikuttavasta tietokäsityksestä on tärkeä, ja siksi tutkimuksen tietokäsityksen avaaminen on keskeistä. Tarkastelun kohteena ovat yksilölliset kokemukset siitä, kuinka luokanopettajaopiskelijat kokevat heidän koulutuksensa vastaavan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 linjaukseen sukupuolesta moninaisena. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää syvällisemmin sitä, millaista tietoa ja tukea opettajat tarvitsevat sukupuolen moninaisuuden kohtaamiseen työssään toteuttaakseen kansallista opetussuunnitelmaa. Seuraavissa alaluvuissa esitellään tutkimuskysymys, menetelmälliset valinnat sekä tutkimusta viitoittava tietokäsitys. Tässä luvussa esitellään tarkemmin myös tutkimusaineiston rajaus sekä aineiston analyysin lähtökohdat.

3.1 *Tutkimuskysymykset*

Tutkimuskysymykseni on kuinka luokanopettajaopiskelijat kokevat koulutuksensa vastaavan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 linjaukseen sukupuolesta moninaisena. Tarkastelun kohteena ovat luokanopettajaopiskelijoiden ajatukset siitä, millaista tietoa he saavat osana koulutustaan tällä hetkellä ja se, kuinka he kokevat tarjotun tiedon vastaavan tuleviin työelämätarpeisiinsa. Lisäksi kiinnostuksen kohteena on se, miten luokanopettajaopiskelijat kokevat perusopetuksen opetussuunnitelman ohjaavan käytännön luokahuonetyötä yleisesti. Tutkimukseni lähtökohtana ovat yksittäisten luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset. Tavoitteena on ymmärtää yksittäisten kokemusten kautta paremmin sitä, kuinka luokanopettajakoulutus vastaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, ja kuinka opetussuunnitelmauudistukset heijastuvat luokanopettajakoulutukseen. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset voivat tarjota lisää tietoa siitä, millaista tukea,

tietoa ja koulutusta opiskelijat kokevat tarvitsevansa toteuttaakseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 linjausta sukupuolesta moninaisena.

Tutkimusongelma:

Kuinka luokanopettajaopiskelijat kokevat luokanopettajankoulutuksen valmistavan toteuttamaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 linjausta sukupuolesta moninaisena?

Tutkimuskysymykset:

Millä tavoin opiskelijat kokevat, että perusopetuksen opetussuunnitelmaa käsitellään osana opintoja?

Millä tavoin opiskelijat kokevat, että sukupuolta käsitellään osana luokanopettajankoulutusta?

Miten opiskelijat kokevat luokanopettajankoulutuksen valmistavan kohtaamaan sukupuolen moninaisuutta työtehtävissään?

3.2 *Fenomenologia*

Tutkimukseni tarkoituksena on tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden kokemusta siitä, tarjoaako luokanopettajankoulutus tietoa sukupuolen moninaisuuden kohtaamisesta tulevassa opettajan ammatissa. Tutkimuksellinen kiinnostus on siinä, kokevatko luokanopettajaopiskelijat saavansa tarvittavan pohjan aiheen käsittelyyn tulevaisuuden työelämäkentällä. Koska tutkimuksen kiinnostus on yksilöiden kokemuksissa, vastausta ei voi suoraan etsiä vertailemalla eri yliopistojen luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman sisältöjä sukupuoleen liittyvien kurssien osalta. Sukupuolen moninaisuus mainitaan selvästi esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, mutta laadullisessa tutkimuksessa tulee erityisesti välttää tutkimuskohteiden

muuttamista määrällisiksi (Varto, 1992, 135). Mainintojen määrän sijaan on mielekästä tarkastella sitä, kuinka asiakirjojen muutokset heijastuvat niiden käyttäjien kokemuksiin. Yksilöiden kokemuksia ei voi tutkia pelkästään asiakirjoja tai mainintojen lukumääriä vertaamalla, joten kokemuksista kiinnostuneen täytyy kääntyä kokemusasiantuntijoiden, eli luokanopettajaopiskelijoiden puoleen.

Kokemuksia tutkiessa on tärkeää erottaa käsitykset kokemuksista. Kokemusten tarkastelulla pyritään tarkastelemaan yksilöiden kokemusmaailmaa – sitä miten ilmiö koetaan, eikä pelkästään miten ilmiö yleisesti viiteryhmissä käsitetään tai kuinka siihen historiallisesti on suhtauduttu. Kokemus on henkilökohtainen, ei ulkoa omaksuttu. Käsitteisiin sisältyy myös joskus henkilökohtainen taso, mutta käsitteiden ja ajattelutapojen tarkastelun kautta ei ole mielekästä tutkia sitä, kuinka asiakirjojen muutokset heijastuvat käyttäjien kokemuksiin. (Laine 2007, 34.)

Päädyin pitkällisen harkinnan jälkeen lähestymään tutkimusaiheeni fenomenologisesta näkökulmasta, sillä tarkastelun kohteena on ilmiön sijaan luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset ilmiöstä. Varton (1992) mukaan fenomenologisessa suuntauksessa keskitytään tietoon, jota tutkittavat tarjoavat kertoessaan kokemuksissaan. Ajatuksena on, että yksilöiden tavat nähdä asioita ovat sidoksissa todellisuuteen, ja näin tutkittavien kokemuksista voidaan erottaa todellisuuteen perustuvia tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä pelkkien yksittäisten kokemusten tarkastelun sijaan. Fenomenologia tutkii todellisuutta sellaisena, kuin se tutkittaville yksilöille näyttää ja mahdollistaa tutkittavan ilmiön tarkastelun tutkimuksen kohteena olevien näkökulmasta. (Varto, 1992, 144–145.)

Fenomenologisen tutkimuksen menetelmäkysymykset ovat kuitenkin aina tilannesidonnaisia. Fenomenologisessa lähestymistavassa ensiarvoista on itsekriittisyys. Tutkijan tulee olla tietoinen omista lähtökohdistaan, ja välttää niiden sekoittumista haastatteluaineistoon. Esimerkiksi haastateltavan käyttämät kielikuvat, tai suoratkin ilmaisut tulee asettaa tarkastelun kohteeksi. Mitä todellisuudessa tarkoitetaan ilmasuilla, ja onko se linjassa tulkitsijan ensivaikutelmaan. (Laine 2007, 29.)

Fenomenologisesta näkökulmasta kokemukset nähdään todellisuuteen sidonnaisina. Suuntaus erottaa yksilöiden todellisuuden kokemuksesta kognitiivisen rakenteen, joka muovaa kokemuksia vastaamaan yksilön tietoa ympäröivästä todellisuudesta. Yksilön kokemukset ohjaavat yksilöä toimimaan tietyllä tavalla, riippumatta siitä, pohjaavatko kokemukset todelliseen tietoon vai subjektiiviseen kokemukseen asian tilasta. (Moustakas 1994, 45.) Yksilöiden kokemukset heijastuvat siis

jaettuun sosiaaliseen todellisuuteen, riippumatta siitä, pohjaavatko yksilöiden kokemukset todellisena pidettyyn ilmiöön. Tietoa maailmasta etsitään kokemusten kautta, ja keskeistä kokemusten muuttamiselle johtopäätöksiksi on tutkijan avoimuus.

Tutkimuskohdetta lähestytään ilman ennalta määrättyjä odotuksia tai teoreettista viitekehystä. Fenomenologisen näkökulman mukaan merkitykset ovat erottamaton osa kokemuksia. Näkökulman mukaan yksilöiden maailmankuvat ovat rakentuneet merkitysten kautta. Fenomenologiaan sisältyy myös ajatus yhteisöllisyydestä ja sosiokonstruktivismistä. Ihminen on ympäröivän maailman muovaama, joten ympäröivää maailmaa ja todellisuutta on mahdollista tutkia yksilön kokemuksia tutkimalla. Kokemukset puretaan todellisuuden kuvauksiksi merkitysten tunnistamisen keinoin. (Laine 2007, 26.) Ympäröivän maailman, tietokäsityksen ja tässä tapauksessa suomalaisen opettajuuden historian tunnistaminen on siis keskeistä, kun tutkitaan luokanopettajaopiskelijoiden kokemusta heidän koulutuksestaan. Fenomenologisen näkökulman mukaan luokanopettajaopiskelijoiden henkilökohtaisista kuvauksista koulutuksestaan voi etsiä vastausta siihen, millaisena koulutus koetaan, eli siihen millainen koulutus todellisuudessa on.

Kun halutaan tutkia kokemuksia pitää niitä paitsi kysyä heiltä, joilta kokemuksia haluaa kerätä, mutta myös osata tulkita vastauksia tutkittavien näkökulmasta. Fenomenologiselle suuntaukselle voi pitää erityisen tärkeänä tutkijan kykyä reflektoida omia taustaolettamia, jotka ovat omiaan johtamaan tulkitsijan toistamaan omaa mielenmaisemaansa tutkittavien todellisen kuvauksen sijaan. Tästä syystä fenomenologinen tutkimus ei sisällä teoreettista viitekehystä muodossa, jonka tavoitteena olisi asettaa tutkimuksen tuloksia ennalta määritettyyn teoreettiseen malliin. Fenomenologisessa tutkimuksessa teoria viitoittaa ympäröivää maailmaa, johon tutkimus sijoittuu. Teoria ikään kuin asettaa tutkimuksen tulokset osaksi asiayhteyttä, jota tutkitaan sen sijaan, että ohjaisi aineiston tulkintaa kohti ennalta asetettuja tutkimushypoteeseja. (Laine 2007, 30; Vilka 2015, 111.)

Tutkimus toteutetaan luokanopettajaopiskelijoita haastatellen. Laadullinen tutkimus sopii kokemusten tutkimiseen, mutta tutkijan roolissa on muistettava, että tutkijan omat henkilökohtaiset kokemukset ja tulkinnat värittävät väistämättä tutkimuksen kulkua (Vilka 2015, 110–111). Fenomenologiselle tutkimukselle on tunnuksenomaista ennakkoluulottomuus ja tutkittavien lähestyminen ilman ennalta asetettuja tutkimushypoteeseja. Täysi objektiivisuus on kuitenkin kenties mahdotonta, sillä ennakkoluulot ja odotukset ovat inhimillinen osa tutkijaa. Objektiivisuuden

tavoittelu vaatii kuitenkin omien ajatusten ja kokemusten huolellista tarkastelua. Tutkijan on hyvä myös tuoda julkisesti esiin omat lähtökohtansa, ja niistä mahdollisesti johtuvat ennakkokäsityksensä tutkimuksen tuloksista. (Vilkkä 2015, 110.)

Tutkielmani pohja sekä perustaa kokemukseeni siitä, ettei sukupuolta käsitellä osana luokanopettajaopintoja, että käsittelee luokanopettajaopiskelijoiden kokemusta aiheesta. Kokemusperustainen suhde fenomenologisen tutkimuksen aiheeseen asettaa erityisen tarpeen jatkuvalle omien kokemusten ja havainnoinnin vuoropuhelulle. Omien havaintojen aiheuttamien tunteiden jatkuva tarkastelu eri tutkimusvaiheissa helpottaa henkilökohtaisten kokemusten mahdollisen johdattelun torjumista ja aiemmin omaksuttujen teorioiden häivyttämistä tutkimuksesta aina suunnitteluvaiheesta luotettavuuden arviointiin.

Suoraan verrannollisen aiemman tutkimuksen puutteen takia, lähestyn aineistoani fenomenologista taustaoletuksista vapaata periaatetta mukaillen induktiivisesti, edeten yksittäisistä havainnoista kohti tutkittavan ilmiön syvempää ymmärrystä. Tutkimustani viitoittaa edeltävässä luvussa esitelty teoreettinen viitekehys, joka toimii havainnoinnin pohjana ja innoittajana tutkimuskysymyksen esiin nostamiselle. Teoreettisella viitekehyksellä voidaan viitoittaa eroa arkisten havaintojen ja tutkimuksen johtopäätösten välillä, vaikka tutkimuskysymystä lähestyttäisiin ilman varsinaista teoriaan sidottua päämäärää. Alasuutarin mukaan laadullisissa analyysissä havaintoja tuleekin pitää suorien kuvausten sijaan ajattelua tukevinä johtolankoina, joita teoria jäsentää varsinaisiksi tuloksiksi. Tutkimuksen tulee kuitenkin sisältää myös teoreettista argumentaatiota, jotta voidaan välttää liian suoriin johtopäätöksiin kompastuminen. (Alasuutari 2011, 137–139.)

Fenomenologisena tutkimuksena tutkielmallani ei siis ole tarkkaan asetettuja tutkimushypoteeseja, vaikka pohjaankin arvioni aiheen merkittävydestä aiempaan tutkimustietoon ja henkilökohtaisiin kokemuksiini. Teorian rooli induktiivisessa kvalitatiivisessa tutkimuksessa voikin olla samaan aikaan sekä päämäärä, että toimintaa ohjaava (Eskola & Suoranta 1998, 60–62). Fenomenologiselle tutkimukselle keskeistä on kuitenkin teorian etäännyttäminen tulkinnasta, vaikka tutkimusaiheen asettelu pohjaakin aina johonkin – oli kyseessä sitten aiempi tutkimus tai tutkijan oma elämäkokemus. Kokemusten tutkiminen ei siis välttämättä tarjoa kattavaa selvitystä tai uutta teoriaa siitä, kuinka sukupuolen moninaisuuden kohtaamista opetetaan luokanopettajakoulutuksissa. Teoriaan tähtäävällä kokemusten kartoittamisella voidaan saavuttaa kuitenkin tärkeää

tietoa siitä, kuinka luokanopettajaopiskelijat kokevat koulutuksensa vastaavan tuleviin työelämätarpeisiinsa aiheen osalta.

3.3 Aineiston rajaus luokanopettajaopiskelijoihin

Opetusministeriö tuki vuosina 2008–2011 tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa (myöhemmin TASUKO) hanketta, jonka tarkoituksena oli tukea tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuuden kehittämistä opettajankoulutuksen yhteydessä. Yleisesti ottaen tällaiset käytänteet eivät vaikuta kuitenkaan vielä vahvistaneen jalansijaa laajamittaisesti kaikissa yliopistoissa, ja aihepiiri jää opiskelijoille vieraaksi. Eri yliopistojen opettajankoulutuksissa on myös sisällöllisiä eroavaisuuksia sen suhteen, missä määrin sukupuolta käsitellään osana opetusta. (Lahelma 2011, 91.)

Opettajankoulutuksen yhteys sukupuolitietoisempaan kasvatukseen on kuitenkin keskeinen, ja sukupuolta tulisi käsitellä teoreettisena käsitteenä osana opettajankoulutusta myös käytännöllisestä näkökulmasta. Valmistuville opettajille on tärkeää tiedostaa sekä heidän juridinen vastuunsa tasa-arvolain toteuttajina, että sukupuolierojen käytännön tekemisen piiloiset käytänteet. (Lahelma 2011, 94.) Luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten tutkiminen lähes kymmenen vuotta TASUKO-hankkeen jälkeen tarjoaa mielenkiintoisen pohjan tarkastella sitä, missä määrin TASUKO-hankkeen tavoitteet sukupuolitietoisuuden kehittämisestä opettajankoulutuksessa näkyvät yliopistoissa opiskelijan näkökulmasta.

Aineiston rajaus luokanopettajaopiskelijoihin perustuu heidän ainutlaatuiseen asemaansa koulutuksen ja työelämän välissä. Luokanopettajaopiskelijoilla on jo harjoitteluista karttunutta kokemusta käytännön opetustyöstä, sekä tuore kokemus luokanopettajan koulutuksen sisällöstä. Luokanopettajaopiskelijat ovat vielä myös vapaita vakituisen työyhteisön yleisten käytänteiden vaikutuksesta, eivätkä he vielä ole perehtyneet tietyn koulun tai kunnan opetussuunnitelmiin, vaan heidän ammattitaitonsa pohjaa yliopistossa opittuun. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset voivat siis auttaa ymmärtämään sitä, millaisin valmiuksin opiskelijat kokevat siirtyvänsä yliopistosta työelämään. Tarjoaako koulutus heille tarpeeksi tarttumapintaa perusopetuksen

opetussuunnitelman linjauksen sukupuolen moninaisuudesta toteuttamiseen käytännössä, vai kokevatko he jäävänsä itsenäisen tiedonhankinnan varaan.

Suomalainen maisteritasoinen opettajankoulutus tähtää autonomisten, eettisesti toimivien tieteeseen ja tutkimustietoon nojaavien opettajien valmistamiseen. (Toom et al., 2012, 64.) Tämä ilmiö tekee nykyisistä luokanopettajaopiskelijoista mielenkiintoisen tutkimuskohteen siitä, kuinka sukupuolen moninaisuus otetaan huomioon luokanopettajakoulutuksen yhteydessä. Sivutaanko aihetta tutkintoon pakollisina kuuluvien opintojaksojen aikana, tai tarjotaanko syventäviä kursseja muista tiedekunnista erillisinä itse valittavina kokonaisuuksina? Alueellisten ja eri yliopistojen erot näyttäytyvät myös mielenkiintoisina, sillä koulutuksen laatu ja tasavertaisuus ovat perusopetuksen kulmakiviä. (POPS 2014, 16.)

Luokanopettajien tarkastelusta luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksiin siirtyminen tarjoaa tuoreen alustan tarkastella luokanopettajan koulutuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman suhdetta. Jo ammatissa toimivien opettajien tarkastelun sijaan, on mielenkiintoista suunnata katse luokanopettajankoulutuksen nykyhetkeen, sillä heidän koulutuksensa on kasvatuksen kentällä toimivista tuorein.

Perusopetuksen opetussuunnitelmaan 2014 lisättiin uutena linjaus sukupuolesta moninaisena. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset aiheen käsittelystä osana tämän hetkistä luokanopettajan koulutusta voivat auttaa ymmärtämään myös sitä, kuinka perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset heijastuvat korkeakoulutuksen kentälle.

Luokanopettajaopiskelijoita tarkasteltaessa tullaan samalla tarkastelleeksi myös tulevaa opettajasukupolvea. Tämä tekee luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten tutkimisesta samalla tulevaisuuden koulumaailman tarkastelua, ja luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista mielenkiintoisen aineiston.

Luokanopettajaopiskelijoiden ja opettajien välillä on yhteneväisyyksiä jo ennen luokanopettajaopiskelijoiden siirtymistä työelämään. Sekä jo ammattia harjoittavien, että vasta opettajaksi opiskelevien opettajien arvopohjista opetustyössä löytyy yhtäläisyyksiä. Opettajat näkevät itsensä vastuullisina ammattilaisina, joiden tehtävänä on varmistaa opiskelijoiden perustietämyksen kehitys, ja opettajien kuvauksissa omasta roolistaan nousee esiin heidän käsityksensä itsestään koulupedagogiikan selkärankana.

Opettajat näkevät itsensä vastuullisina holistisesta oppilaiden kasvatuksesta. Opettajat kokevat ohjaavansa oppilaiden yksilöllistä ja eettistä kasvua toimijoina. Opiskeluvaiheessa opettajien on huomattu keskittyvän vielä enemmän opetettavan oppiaineen sisältöjen hallintaan, kun taas jo ammattia harjoittavat painottavat enemmän

oppilaita kuvauksissaan. (Toom et al., 2012, 65.) Opettajien näkemys roolistaan muuttuu siis ammatillisen kokemuksen karttuessa, ja luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten tarkastelu tarjoaa pohjan ymmärtää myös niitä lähtökohtia, joista opettajat työelämään alussa siirtyvät.

Myös Heikonen (2017) on tutkinut uransa alkuvaiheessa toimivia luokanopettajia, ja nostanut esiin samansuuntaisia huomioita luokanopettajien asiantuntijuuden kehittymisestä. Uransa alkuvaiheessa luokanopettajat tarvitsevat asiantuntijuutensa kehittymisen tueksi strategioita ja rutiineja, joilla ratkoa sosiaalisesti ja pedagogisesti haasteellisia tilanteita. Heikosen mukaan näitä konkreettisia toimintatapoja tulisi opettaa jo luokanopettajien koulutusvaiheessa, jotta haasteellisissa tilanteissa opettaja voisi keskittyä oppimaan ja kehittymään ammatillisesti, pelkän tilanteessa selviytymisen sijaan. Heikonen esittää myös, että tällaisten taitojen oppimisella on yhteys opettajien työssä jaksamiseen, ja näitä taitoja vahvistamalla voidaan vaikuttaa opettajien haluun jatkaa työssään. (Heikonen 2017, 19-22.)

Sivistyskasvatusajattelussa J.A Hollon perinteiden mukaan jokainen kasvattaja nähdään myös kasvatettavana. Periaatteeseen kuuluu ajatus siitä, että kasvatuksen teoria on aina käytännön työhön valmistavaa teoriaa. (Taneli 2012, 39.) Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset tarjoavat alustan tarkastella sitä, kokevatko luokanopettajaopiskelijat saavansa konkreettisia työkaluja sukupuolen moninaisuuden kohtaamiseen osana tulevaa ammattiaan ja sitä, valmistaako kasvatuksen teoria tällä kentällä käytäntöön.

Sukupuolen moninaisuuden kohtaamista luokahuoneessa voi pitää sosiaalisesti haasteellisena tilanteena, joka vaatii opettajalta asiantuntijuutta ja tietotaitoa sukupuolesta moninaisena. Heikosen (2017) havaintoihin nojaten riittävien konkreettisten toimintamallien osoittaminen jo opintojen aikana tukee opettajien ammatillista kehitystä työelämän alkumetreillä haastavissakin tilanteissa. Luokanopettajaopiskelijoiden kuvauksista voikin etsiä tukea lisäksi sen tarkasteluun, tarjoaako luokanopettajakoulutus nykyisellään tarpeeksi tietoa uusille opettajille, vai onko opetuksessa kehityskohteita opettajien riittävän tietotaidon takaamiseksi.

Opetettavalla aiheella on myös yhteys siihen, millaisena opettajat kokevat työnsä arvoperustan. Opetuksessa on havaittavissa ainekohtaista vaihtelua, ja esimerkiksi matematiikan ja uskonnon opetuksen arvolähtökohdat nähdään opettajien keskuudessa eroavina. Matemaattiset taidot nähdään perusevänä elämään, kun taas uskonnon kohdalla painotetaan oppiaineen arvokasvatuksellista luonnetta. Opettajien näkemys

arvokasvatuksellisten oppiaineiden opettajalta vaadituista taidoista käsittää omien arvojen ja identiteetin vaikutuksen ymmärtämisen, ja riittävän avoimuuden eriävistä maailmankuvista keskusteluun. Lopputulemana voidaan pitää, että koulupedagogiikka Suomessa on kontekstisidonnaista, holistista ja tarkoituksellista. Opettajuus Suomessa vaatii vahvan oppiainetuntemuksen lisäksi oppilaslähtöisyyttä. Suomalaiset opettajat vaalivat tätä arvopohjaa, ja ovat sitoutuneita työnsä merkityksellisyyteen. (Toom et al., 2012, 64-66.)

Luokanopettajaopiskelijat erilaisine sivuaineineen ja erikoistumistoiveineen tarjoavat läpileikkaavan ryhmän tarkastella eroja eri oppiaineiden tulevien opettajien kokemuksissa. Aineiston luokanopettajaopiskelijat opiskelivat sivuaineinaan monenlaisia oppiaineita, ja tähtäsivät usein myös kaksoispätevyyteen. Heidän kokemustensa vertailu voi viitoittaa sitä, onko eri oppiaineisiin syventyneiden opettajien toiveissa ja kokemuksissa luokanopettajakoulutukselle eroja.

Luokanopettajakoulutus valmistaa opiskelijoita siis aktiiviseen toimijarooliin, joka kuitenkin uran alkuvaiheessa keskittyy opetettavien aineiden hallintaan varsinaisen oppilaslähtöisyyden sijaan. Opettajankoulutuksen tarjoaman tietotaidon sukupuolen moninaisuuden kohtaamisesta tarkastelu tarjoaa siis mielenkiintoisen näkökulman tarkastella paitsi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden linjausten tasavertaisen toteutumisen lähtökohdita, että sitä millaisin lähtökohdin tulevaisuuden opettajat kokevat astuvansa työelämäkentälle.

3.4 Aineiston keruu ja haastattelurunko

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen aineisto, haastattelurungon muodostamis- ja testausprosessi, sekä aineistonkeruun menetelmät ja lähtökohdat. Tutkimuksen aineisto muodostui viidestä (5) luokanopettajaopiskelijasta, jotka kaikki olivat eri vaiheissa opintojaan. Vastajat on kerätty lumipallomenetelmällä, tiedustellen seuraavan haastateltavan yhteystietoja edeltävältä haastateltavalta.

Tutkimusaineiston kohdentaminen taustoiltaan erilaisiin luokanopettajaopiskelijoihin tarjosi pohjan tarkastella olosuhteiden mahdollista vaikutusta haastateltavien kokemuksiin siitä, kuinka luokanopettajakoulutus valmistaa

kohtaamaan sukupuolen moninaisuutta luokkahuonetyössä. Vaikka varsinaisia johtopäätöksiä aiheesta ei voi aineiston määrällisen suppeuden takia tehdä, haastateltavien erilaisten taustojen huomioon otto on tärkeää aineiston analyysivaiheessa. Tämän takia haastateltavilta kysyttiin taustatiedot, kuten opintojen aloitusvuosi ja kotiyliopisto osana haastattelun kysymyspatteristoa.

Eri vaiheissa opintojaan olevien opiskelijoiden sisällyttäminen aineistoon tarjosi mahdollisuuden kartoittaa sitä, onko esimerkiksi alkuvaiheen opiskelijoiden ja jo työelämässä toimineiden valmistumisen kynnyksellä olevien luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksissa selkeitä eroavaisuuksia. Myös vastaajien maantieteellinen sijoittuminen otettiin huomioon, ja vastaajat pyrittiin löytämään eri yliopistoista kysymällä mahdollisia haastateltavia muista, kuin edeltävän haastateltavan kotiyliopistosta. Vastaajista kaksi opiskeli Helsingin Yliopistossa, yksi Oulun yliopistossa ja kaksi Turun Yliopistossa. Vastaajien sijoittuminen eri yliopistojen opettajankoulutusohjelmiin tarjosi mielenkiintoisen alustan pohtia myös mahdollisia koulutusohjelmien eroavaisuuksia eri yliopistoissa.

Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelulla, ja kaikille haastateltaville esitettiin miltei samat kysymykset samassa järjestyksessä. Haastateltaville annettiin kuitenkin vapautta vastata kysymyksiin halutessaan laajemminkin, ja joitain tarkentavia kysymyksiä haastattelurungon ulkopuolelta esitettiin. Puolistrukturoidun haastattelurungon valitseminen perustuu rajattuun aihealueeseen, josta tietoa haluttiin kerätä. Puolistrukturoitu, laadullinen tutkimus sopii tutkimusongelmaan, joka taustoittaa lähtökohtia tutkimuksen syventämiselle. (Valli 2018, 22.)

Haastattelut pyrittiin kuitenkin pitämään avoimina, ja tutkittaville esitettiin tarkentavia kysymyksiä ja tarjottiin mahdollisuus taustoittaa vastauksiaan laajemmin. Haastatteluiden aikana kiinnitettiin erityistä huomiota keskustelunomaisuuteen kysymysten asettelun avulla. Kun haastateltavilta haluttiin kerätä kokemuksia siitä, kokevatko he koulutuksensa tarjoavan valmiuksia perusopetuksen opetus suunnitelman toteuttamiseen, heiltä saatettiin kysyä esimerkiksi ”tuntuuko sinusta, että sinulla on valmiudet” tai ”luuletko, että sinulla on valmiuksia”. Tunteista ja ajatuksista kysymällä pyrittiin välttämään liian yksiselitteisiä kysymyksiä, jotta vastauksissa jäisi tilaa fenomenologisessa tutkimuksessa keskeiselle tulkinnallisuudelle ja kokemuksellisuudelle. (Laine 2007, 33.)

Tutkimuksen haastattelut toteutettiin puhelimitse, sillä haastattelut sijoituivat keväälle 2020, jolloin maailmanlaajuinen koronaviruspandemia rajoitti lähikontakteja. Haastatteluiden siirtyminen etätoteutukseen asetti haastattelurungon suunnittelulle haasteita. Erityisen tärkeäksi seikaksi muodostui sen varmistaminen, että haastateltavat ymmärtävät kysymykset tutkimuksen tarkoittamalla tavalla. Vastaajien perehtyneisyys pyrittiin varmistamaan lähettämällä ennen haastattelua lyhyt sähköinen saatekirje, jossa tutkimuksen taustat, vastaamiseen kuluva aika ja aineiston analyysin menetelmä avattiin lyhyesti. Saatekirjeen lähettämällä tuettiin vastaajien käsitystä siitä, millaista tietoa heiltä tullaan keräämään, ja mikä on yksittäisten kysymysten tarkoitus. (Ahola, Godenhjelm & Lehtinen 2002, 79.)

Saatekirjeen muoto vaihteli aina pikaviestisovelluksella lähetetystä tekstiviestistä sähköpostiin, riippuen siitä missä muodossa haastateltavan yhteystiedot saatiin edelliseltä haastateltavalta. Tekniikka oli toimiva haastateltavien vähäisen määrän, ja lumipallotekniikan käytön takia. Suuremmalla kohderyhmällä vaihtelevat viestintäkanavat olisivat tehneet haastattelujen sopimisesta ja informanttien henkilötietojen käsittelystä liian monimutkaista.

Tutkittaville myös kerrottiin aineiston rajauksen periaatteet, ja se miksi juuri heidät oli kutsuttu haastatteluun. Puhelimitse suoritettun haastattelun etuna oli vuorovaikutteisuus vastaajien kanssa. Vuorovaikutteisuus kuitenkin vaatii myös resursseja vastaajilta, ja haastattelut pyrittiin pitämään vastaajille kerrotun arvioidun haastatteluajan puitteissa vastaamisen mielekkyyden varmistamiseksi. (Valli 2018, 100-101.)

Varsinaiselle tutkimuksen kohderyhmälle esitettyä haastattelurunkoa esitettiin muutaman henkilön pilottiryhmällä, sillä etäyhteydellä suoritetuissa haastatteluissa on ensiarvoisen tärkeää varmistaa vastaajien ymmärtävän kysymykset tutkimuksessa tarkoitettulla tavalla. Pilottiryhmän esitestaus suoritettiin kognitiivisen haastattelun menetelmää käyttäen. Kolmelle eri vastaajalle esitettiin haastattelurungon kysymykset, ja heitä pyydettiin ajattelemaan ääneen vastatessaan ja kertomaan omin sanoin, mitä he ajattelevat kysymyksellä tarkoitettavan. (Ahola et al., 2002, 53.) Pilottiryhmä koostui kolmesta lähipiiriini kuuluvasta henkilöstä, joista yksi oli taustaltaan luokanopettaja, yksi oli perehtynyt tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen ja yhdellä ei ollut merkittävää sidettä kumpaankaan aihealueeseen.

Pilottiryhmän testauksesta ilmeni, että erityisesti muistinvaraisuuteen nojaviin kysymyksiin kuten, oliko sukupuolta käsitelty moninaisena osana heidän opintojaan,

vastaamiseen vaikutti merkittävästi se, kokivatko he aiheen merkittäväksi. Vastaajista ainoastaan tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen perehtynyt pystyi palauttamaan mieleensä varmasti sen, oliko aihetta käsitelty osana opintoja vai ei. Erityisesti toimintaa koskevissa kysymyksissä muistelemista vaativien kysymysten vastaukset ovat haavoittuvia vastausvirheille, sillä pitkältä ajalta kysyttäessä unohtaminen aiheuttaa aliraportointia. (Ahola et al., 2002, 47.)

Esitestaus osoitti myös tutkimuskysymysten sisältämän termistön monitulkintaisuuden, ja esimerkiksi sukupuolen moninaisuus laajennettiin koskemaan myös seksuaalivähemmistöjä sellaisten vastaajien toimesta, joilla ei ollut aihepiirin perehtyneisyyttä. Kysymysten ymmärtäminen ja niihin vastaaminen vaatii vastaajalta kysymyksen sisältävien sanojen tunnistamista. Vastausprosessi voi olla tiedostamaton, ja vastaaja etenee oman tietonsa mukaisesti vastaten sopivaksi kokemallaan tavalla. (Ahola et al., 2002, 15.) Tästä syystä tutkimuksen kohderyhmä tulee valita sellaisesta joukosta, jolla on mahdollisuus vastata kysymyksiin niissä tarkoitettulla tavalla. Kysymysten väärinymmärtäminen voi vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin esimerkiksi niin, että vastaajat kertovat seksuaalivähemmistöjä käsittelevästä opetuksesta sukupuolen moninaisuuden sijaan.

Kysymysrunon esitestaus osoitti, että varsinaisen tutkimusryhmän rajauksessa tulee ottaa huomioon vastaajien riittävä perehtyneisyys sukupuolen moninaisuuteen, jotta varmistetaan termistön tuntemus ja kyky vastata tutkimusongelmaan. Haastateltavat päädyttiin keräämään lumipallo-otannalla, eli tiedustelemalla informanteilta seuraavaa mahdollista haastateltavaa. Lumipallomenetelmä mahdollisti aiheeseen perehtyneiden vastaajien tavoittamisen oman henkilökohtaisen piirin ulkopuolelta. (Valli 2018, 31.) Vaikka kysymyksiä esitettiin pilottiryhmällä, haastatteluiden aikana pyrittiin lisäksi varmistamaan kysymysten selkeys, ja vastaajia kannustettiin esittämään tarkentavia kysymyksiä tarvittaessa. (Ahola et al., 2002, 79.)

3.5 Aineiston analyysin lähtökohdat

Fenomenologisen tutkimuksen erityispiirre on sen vapaus hypoteeseista. Fenomenologisessa tutkimuksessa hypoteeseja ei aseteta teoreettisen viitekehyksen avulla, vaan aineisto ohjaa analyysia. Metodin aineistolähteisyys ei kuitenkaan tarkoita,

että fenomenologinen tutkimus olisi teoriasta irrallaan, vaan fenomenologisessa tutkimuksessa teoria vain ei yksin määritä tutkimuksen tavoitteita. Fenomenologisessa tutkimuksessa paradigmojen rooli on ohjata tutkijaa etäältä määrittäen tutkimuksen taustaa sen tavoitteiden sijaan. Aineiston analyysivaiheessa käynnissä olevasta työstä on kuitenkin keskeistä erottaa tutkimusta taustoittavat tekijät, kuten tutkijan omat kokemukset, tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja aiheesta tehty aiempi tutkimus. Analyysivaiheen etäisyydenotolla teoriaan pyritään mahdollistamaan aineistolle vapaus kertoa tarinansa. Fenomenologisen tutkimuksen analyysivaiheessa tutkijan rooli on tarkkailla omien tulkintojensa puhtautta jatkuvasti välttääkseen omien ennako-odotustensa sekoittuminen varsinaiseen aineistoon ja siitä tehtäviin lopullisiin johtopäätöksiin. (Valli 2018.)

Myös Varto (1992) viittaa etäältä katsomisen merkitykseen osana tutkimustyötä. Varto nostaa erityisesti merkityksen paradigman hyödylliseksi paradigmaksi, jolla ohjata fenomenologisen tutkimuksen periaatteiden mukaista tulkintaa. Merkityksen paradigmalle olennaista on taito erottaa tutkimuskohdetta koskeva tutkijaa koskevasta. Varton mukaan on luonnollista, että maailman tulkinta nojaa omiin kokemuksiimme ja tulkintoihimme. Tällaisten tulkintojen sekoittumista tutkimuksen tuloksiin on kuitenkin vältettävä. Merkityksen syntymisen elämismaailma on aina henkilökohtainen. Laadullisessa tutkimuksessa ikään kuin vierailaan toisten yksilöiden maailmoissa, ja tutkijalle on keskeistä etäännyttää itsensä ja ymmärtää oma ulkopuolinen asemansa. Ymmärrys ei ole jaettu, vaan tutkimuskohteen motiivit, ajatukset ja sanat kuvaavat hänen henkilökohtaista kokemusmaailmaansa. Tutkijan tulee tähdätä tulkintatapaan, jossa hän erottaa omat kokemuksensa ja tapansa tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä. (Varto 1992, 88-89.)

Oman kokemusmaailman pitäminen erillään aineiston tulkinnasta oli haaste, sillä käsittelin samaa tutkimuskysymystä jo työelämässä toimivien luokanopettajien näkökulmasta osana kandidaatin opinnäytetyötäni. Vallin (2010) mukaan aiempi tutkimustieto viitoittaa myös fenomenologista tutkimusta, sillä ne ovat vielä kokemustietoa voimakkaampia todisteita tietyn ilmiön luonteesta. Tutkijan kokemuksen ja tiedon merkitystä ei siis voi sivuuttaa merkityksettömänä uuden tutkimuksen toteutuksessa, vaan ne tulee nostaa sivuun analyysin ajaksi. Vallin mukaan analyysivaiheen jälkeen on aika nostaa aiempi tutkimus ja tieto keskusteluun, sillä ne tarjoavat tutkimukseen tutustuville kriittisen perustan tulkita tarkastelun kohteena olevaa tutkimusta.

Aineiston analyysivaiheessa etäisyyden otto tutkimusaineistoon oli vaativaa. Sukupuoli ja sukupuolen moninaisuus ovat aiheita, jotka ovat olleet keskeisiä mielenkiinnon- ja perehtyneisyyden kohteita opinnoissani. Suoritin kandidaatin opinnäytetyöni tutkien jo ammatissa toimivien luokanopettajien asenteita ja tietotaitoa sukupuolen moninaisuuden kohtaamiseen osana opetustyötä.

Aiempi kokemukseni aiheen tutkimisesta toimi alkusysäyksenä halulle tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia aiheesta, jonka jo ammatissa toimivat luokanopettajat kokivat tärkeäksi. Aiemman tutkimuksen tulokset toivat kuitenkin analyysivaiheessa painolastia etäännyttämisprosessille, jossa on tarkoituksena tarkastella aineistoa vapaasti ilman ennakko-odotuksia. Kuitenkin aiempi taustatieto aiheesta toi myös fenomenologiselle lähestymiselle tärkeän elämäkokemuksellisuuden edun, eli kyvyn löytää merkitysten välisiä yhteyksiä ja samankaltaisuuksia vastaajien yksilöllisistä kokemuksista. Ilmiön ymmärtäminen vaatii sitä ympäröivien suhteiden ymmärrystä, vaikka ennakko-odotukset tuleekin siirtää tulkinnan ajaksi pois aineistosta. (Eskola 2010, 36–38.)

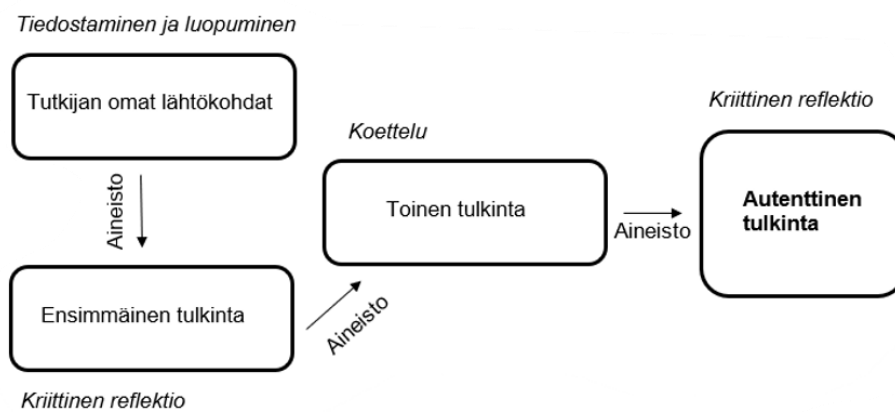
Tarvittavan etäisyyden aineistoon toi vähäinen pohjatietoni luokanopettajaopinnoista. Minulla ei ollut henkilökohtaista kokemusta siitä, missä määrin sukupuolta käsitellään osana luokanopettajan koulutusta, joten analyysini pohjaa omiin kokemuksiin perustuvan tiedon sijaan puhtaasti tutkimusryhmän tarjoamiin haastatteluihin. Pyrin lähestymään aineistoa ennakkoluulottomasti ja omien taustaolettamuksieni ja aiemman tutkimuksen taakan jatkuvasti tiedostaen.

3.6 Aineiston jäsentely teemoihin

Fenomenologisen aineistonanalyysin lähtökohta ja onnistumisen edellytys on tutkijan riittävä etäisyys tutkimuksen kohteena olevaan materiaaliin. Fenomenologisen tutkimuksen aineistonanalyysin ensimmäinen askel onkin siis reduktio, eli oman itsen syrjään siirtäminen ja sen tunnustaminen, että oma sisäinen maailma värittää väistämättä tulkintaa. Tätä itsen etäyttämistä kutsutaan sulkeistamiseksi, ja sen tarkoitus on auttaa tutkijaa tekemään tilaa aineistolähtöisille havainnoille omiin lähtökohtiin pohjaavien havaintojen rinnalle. (Perttula & Latomaa 2008, 165.)

Fenomenologisen tutkimusmenetelmän analyysi on tilannesidonnaista, eikä vakiintuneita käytänteitä ole. Fenomenologinen lähestyminen vaatii tutkijalta jatkuvaa aineistoon tutustumista ja omien tunteiden ja reaktioiden peilausta, jotta autenttinen aineiston analyysi olisi mahdollista. Sopivan aineiston analyysin metodin valinta riippuu siis tutkijan henkilökohtaisista lähtökohdista reduktiolle, sillä omat tulkinnat tulee ottaa jatkuvan tarkastelun kohteeksi. (Laine 2007, 31–36.)

Laine esittelee fenomenologiasta kiinnostuneelle tutkijalle hermeneuttisen kehän, jota on mahdollista käyttää kriittisen dialogin synnyttämiseen oman tulkinnan ja aineiston tosiasiallisen luonteen välille. Hermeneuttisen kehän peruseriaate on jatkuva vuoropuhelu aineiston ja tulkinnan välillä. Metodilla tavoitellaan kuvainnollista kehäliikettä, jossa palataan aina uudelleen jo tehtyihin havaintoihin, arvioiden niiden tulkinnallisuutta ja autenttisuutta. (Laine 2007, 37.)



KUVIO 2. Hermeneuttinen kehä kuvattuna yksinkertaistettuun kaavioon (Laine 2007, 37).

Laine vertaa hermeneuttista kehää keskustelukumppaniin, jonka kanssa on mahdollista käydä dialogista keskustelua tutkimusaineistosta. Tutkimukseni aineisto koostui puhelimitse kerätyistä haastatteluista. Ensimmäinen vaihe fenomenologisen periaatteen mukaan on itsensä etäyttäminen niistä oletuksista, joita tutkijalla on tutkittavaa kohtaan. (Laine 2007, 36.)

Puhelinhaastattelut tarjosivat välittömän edun etäännyttämisprosessiin, sillä vastaajan ulkoinen olemus ei päässyt vaikuttamaan haastatteluvaiheessa syntyneisiin odotuksiin vastaajasta. Haastattelut toteutettiin keskustelunomaisesti, ja vaikka kaikilta

haastateltavilta kysyttiin sisällöltään likipitäen samat kysymykset, sanavalinnat ja kysymysmuodot poikkesivat jokaisen kohdalla. Itsensä etäännyttäminen vuoropuhelunomaisesta etenevästä haastattelutilanteesta ei ollut yksinkertaista, vaan vaati aineiston litterointivaiheessa jatkuvaa oman ulosannin reflektiota. Kysymykset siitä, missä määrin esimerkiksi haastattelijan äänenpainot ja sanavalinnat vaikuttivat haastateltavan vastauksiin, nousivat tärkeiksi osiksi hermeneuttista kehää.

Aineiston käsittely alkoi haastatteluiden litteroinnilla, eli puhutun puheen muuttamisella tekstimuotoon. Haastattelut käsiteltiin puhekieliseksi tekstiksi, ja lisäksi tehtiin huomioita esimerkiksi sanojen painotuksista, metaforista ja tunteiden osoituksista. Metaforallinen puhe ja yksilölliset ilmaisut ovat tärkeä osa fenomenologista sisällönanalyysiä, sillä ne voivat valottaa tutkimuksen kohteen näkökulmaa pelkistettyä tekstiä tarkemmin. (Laine 2007, 38.)

Käsittelin jokaisen haastattelun välittömästi haastattelun jälkeen, sillä fenomenologisen analyysin periaatteisiin kuuluu perinpohjainen aineistoon tutustuminen. Aineiston nopealla käsittelyllä pyrin myös estämään välittömien tulkintojen vaikuttamisen lopulliseen tulkintaan. (Laine 2007, 40.) Nopealla litterointiaikataululla vältin haastattelun liiallisen reflektoinnin, ilman sanatarkkaa kuvausta siitä, mitä haastateltava oli halunnut kertoa. Menetelmällä varmistetaan, että haastattelusta voidaan luoda mahdollisimman todellinen kuvaus, ennen haastattelun muuntamista yleistävimmiksi käsitteiksi ja jäsentelyiksi. (Laine 2007, 40.)

Välittömän litteroinnin etuna oli myös se, että pystyin kehittämään haastattelutekniikkaani haastattelu haastattelulta. Hermeneuttisen kehän prosessin aikana havaitsin, että neutraaliksi tarkoitetut kysymykset saattoivat johdatella haastateltavaa vastaamaan tietyllä tavalla, riippuen esimerkiksi haastattelijan äänensävyistä. Aineiston välittömän käsittelyn avulla, pystyin muuttamaan omaa toimintaani vastaamaan paremmin aineistonkeruun tarpeisiin.

Haastattelujen tiivistämisen metodina käytettiin yleistämistä, eli aineiston jäsentelyä haastatteluaineistosta nousseiden teemojen perusteella. Yleistäminen on hyödyllinen tapa tiivistää ja hallita aineistoa, kadottamatta olennaisia sisältöjä ja poistamatta mahdollisuutta tarkastella kerrottua yksityiskohtaisesti, sillä aineiston järjestely teemoihin suoritetaan tekniikalla, jossa haastateltavien yksilölliset ilmaisut säilytetään. (Laine 2007, 38.)

Aineistoa tarkasteltiin kaiken aikaa kokonaisuutena, sillä fenomenologia perustuu intuitiolle, jolla metodissa tarkoitetaan tutkijan alitajuista kykyä tavoittaa merkityksiä

haastatteluaineistosta. Fenomenologinen lähestymistapa sisältää ajatuksen siitä, että merkitykset tulevat näkyväksi ja muodostavat kokonaisuuksia, kunhan aineistoon tutustuu huolellisesti ja ennakkoluulottomasti. (Laine 2007, 41-42.)

Myös Eskola (2010) puhuu aineiston kokonaisuutena tarkastelun puolesta, ja rohkaisee tutkijaa tarkastelemaan kronologisen haastattelujärjestyksen sijaan haastatteluja kokonaisuutena, parhaista paloista alkaen. Eskola tarjoaa teemoittelun apuvälineiksi haastattelujen purkua kohta kohdalta kiinnostaviin teemoihin pohjaavien alaryhmien alle. Aineiston teemoittelun jälkeen jokainen haastattelu arvostellaan numeroiden sen perusteella, kuinka tutkimushypoteesille mielenkiintoista sisältöä se tutkijalle tarjoaa. Seuraavaksi edetään aineiston analyysiin aloittaen parhaat pistemäärät saaneesta vastauksesta, jonka tulkintaan lisätään elementtejä seuraavasta haastattelusta ja niin edespäin. Eskola nimittää menetelmää lumipallomenetelmäksi, jolla on mahdollista luoda kokonaiskuva ilmiöstä yhdistelemällä haastattelujen sisältöä. (2010, 193–195.)

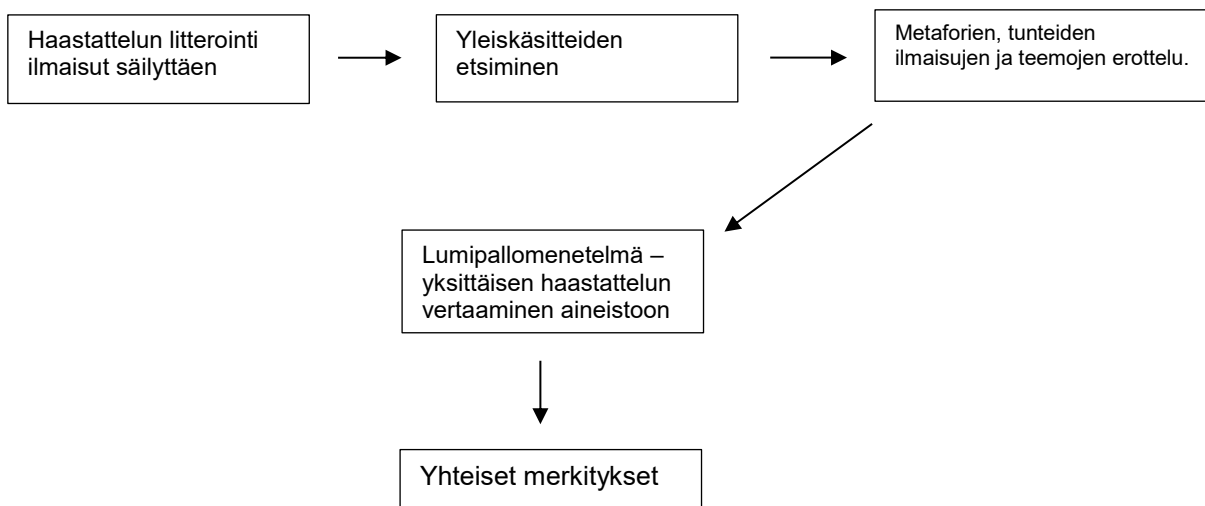
Eskolan lumipallometodin yhdistäminen fenomenologiseen menetelmään sellaisenaan sisälsi kysymyksen siitä, voiko aineistolähtöisessä menetelmässä arvottaa haastatteluja sen perusteella, kuinka mielenkiintoisena ne näyttäytyivät tutkimusongelman valossa. Tulini lopputulemaan, että aineiston numeraalinen arvottaminen vaikuttaisi liikaa tulkintoihin, ja jättäisi tarpeetonta tilaa oman kokemuspohjan ja pyrkimyksen vaikutteille. Fenomenologisessa menetelmässä aineisto määrittää keskeiset teemat tutkimusongelman sijaan, joten kokonaiskuvan luominen lähti siitä lähtökohdasta, että teemoitteluun nostetut yksittäiset vastaukset ovat tulkittavissa vasta kokonaisuuden jäsenyessä. (Laine 2007, 39.)

Aineiston käsittelyssä tuli jatkuvasti ottaa huomioon se, että yksiselitteisen ilmiön sijaan tarkastelun kohteena olivat kokemukset. Tällöin olisi ollut keinotekoisia arvottaa annettujen vastausten sisältöä, sillä vastaajat kuvasivat niissä omaa kokemustaan sellaisena kuin se heille näyttäytyy. Sovelsin Eskolan metodia niin, että arviointi perustui tiettyyn teemaan annetun vastauksen laajuuteen, itse vastauksen sisällön sijaan. Metodini muovaaminen oli välttämätön osa fenomenografiselle tutkimukselle ominaista reduktioprosessia, eli oman kokemusmaailman ja mielipiteiden etäännyttämistä tutkittavasta aineistosta. (Perttula & Latomaa 2008, 165.)

Tämän opinnäytetyön kiinnostus oli tutkittavien jakamissa seikoissa, eli siinä, kokevatko luokanopettajaopiskelijat koulutuksensa perusopetuksen opetussuunnitelman toteuttamiseen valmistavana. Haastatteluiden yleistämisprosessi alkoi litteroinnista, ja ilmiön kuvailuun sopivien yleiskäsitteiden tunnistamisesta. Yleiskäsitteitä muodostettiin

esimerkiksi epävarmuuden kokemuksista, opettajan roolista ja sukupuolen moninaisuuden kohtaamiseen liittyvistä kokemuksista. (Valli 1992, 135.) Tässä tapauksessa teemoittelulla pyrittiin muodostamaan haastattelujen sisältämistä metaforista ja ilmaisuista merkityskokonaisuuksia, joiden välillä on sidoksia useampien haastateltavien välillä. Tämän kappaleen lopussa esitellään kuviossa yhden haastateltavan kohdalla käytetty menetelmä, jota sovellettiin kaikkien haastatteluiden teemoittelun yhteydessä. (Laine 2007, 40; Valli 1992, 137.)

Haastattelut koottiin puolistrukturoitua haastattelurunkoa käyttäen, joten kaikille vastaajille annettiin mahdollisuus vastata likipitään samoihin kysymyksiin. Osa vastaajista vastasi tiettyihin kysymyksiin huomattavasti muita vastaajia laajemmin, joten teemojen järjestely numeraalisesti annetun vastauksen sisällön laajuuden perusteella oli mahdollista. Jokaiseen teemaan annettujen vastausten laajuus arvioitiin asteikolla yhdestä viiteen nousevalla arvoasteikolla, jossa yksi tarkoitti suppeaa vastausta ja viisi erittäin laajaa vastausta teemaan. Lumipallometodin käyttö fenomenologisen aineiston analyysin tukena ei olisi ollut mahdollista, jos vastausten sisällöllinen laajuus olisi ollut annettujen vastausten osalta täysin tasavertainen.



KUVIO 3. Haastatteluiden jäsentely kuvattuna yksinkertaiseen kuvioon. (Valli 1992, 137; Laine 2007, 39–40; Eskola 2010, 193–195.)

4 TULOKSET

Tässä osiossa esitellään aineiston analyysin tulokset, jotka on koottu teemoihin, joissa kuvataan vastaajien kokemusten yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia suhteessa käsiteltävään teemaan. Aineiston analyysi oli aineistolähtöinen, joten teemakategoriat ja havainnot perustuvat tutkimusta varten kerättyyn aineistoon. Aineistosta oli muodostettavissa neljä teemaa, jotka kuvaavat haastateltavien vastauksista löydettävissä olevia kokemuksia ilmiöstä. Ensimmäisessä luvussa käsitellään opettajan autonomista asemaa opetussuunnitelman toteuttajana ja itsenäisenä toimijana. Toisessa luvussa kuvataan vastaajien kokemusta sukupuolen moninaisuuden käsittelystä osana luokanopettajakoulutusta, vastaajien ilmaisemia toiveita konkreettisista työkaluista sukupuolen moninaisuuden kohtaamiseen luokahuonetyössä, sekä henkilökohtaisen perehtyneisyyden merkitystä. Kolmannessa luvussa esitellään luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä opetussuunnitelmasta toimintaa ohjaavana asiakirjana.

4.1 *Aineiston käsittely*

Haastateltavat on merkitty tunnistein H1-H5. Aineiston anonyymiteetti on varmistettu häivyttämällä vastauksista haastateltavien nimet, sekä muut mahdolliset tunnistetiedot kuten vaihto-opintojen kohdemaata, sekä opinnäytetyön tarkka aihe. Vastaajien tarkka yksilöiminen esimerkiksi opiskeluyliopiston, opintojen vaiheen tai sukupuolen suhteen ei ollut tarpeellista. Tuloksissa esitellyt esimerkit ovat suoria lainauksia. Esimerkkejä on käsitelty ainoastaan lukemisen helpottamiseksi poistamalla vaikeatulkintaisia puhekielisiä ilmauksia ja täytesanoja.

Vastaajien kertoma tarina noudatti pääpiirteittäin samaa kaavaa, vaikka kokemuksissa olikin eri kategorioihin sijoitettavia eroavaisuuksia. Kaikista vastauksista oli muodostettavissa yhtenäinen kokemus tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä –

vastaajat eivät kokeneet saavansa riittävästi tietoa sukupuolen moninaisuudesta opintojensa aikana, opiskeluyliopistosta riippumatta.

Yksittäisten vastaajien kertomuksista oli kuitenkin erotettavissa useampiin kategorioihin sopivia kokemuksia. Koska yksittäisten vastaajien haastattelut olivat pilkottavissa useampien alaotsikoiden alle, jokaiselle haastateltavalle muodostettiin vastaajatunnus (H1-H5), joka säilyy samana koko tulosten esittelyn läpi. Vastaajien merkitsemisellä varmistetaan raportin selkeys, ja pyritään säilyttämään kokemusten kokonaiskuva haastattelujen kohta kohdalta teemoittelusta huolimatta.

4.2 Opetussuunnitelma toimintaa ohjaavana asiakirjana

Opetussuunnitelma toimintaa ohjaavana asiakirjana- teema kokoaa luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden merkityksestä opettajan työssä. Luokanopettajaopiskelijoiden ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden suhteen tarkastelu muodostaa pohjan seuraavissa luvuissa esiteltävän opettajan autonomia- teeman vastausten tulkinnalle. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden merkityksestä toimii ikään kuin viitekehyksenä sille, millaisesta näkökulmasta luokanopettajaopiskelijat perusopetuksen opetussuunnitelmaa tarkastelevat. Luokanopettajaopiskelijoiden näkökulman tunnistaminen on osa kokemuksista tulkintojen muodostamista. Luokanopettajaopiskelijoiden näkökulma perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden merkityksestä muodostaa näiden tulosten tietokäsityksen, joka on keskeinen osa fenomenologista aineiston analyysia.

Kantava teema luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista oli kokemus niiden etäisyydestä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet nähtiin ikään kuin ei-itseä koskevinä, ja toimintaa kauempaa ohjailevinä. Kunta- ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia pidettiin opettajan työlle merkityksellisimpinä, mutta tämä käytäntö nähtiin myös opetusta mahdollisesti epätasa-arvoistavana joidenkin vastaajien toimesta.

Luokanopettajaopiskelijat kuvaavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden käsittelyä osana opintoja kertoen, että niiden sisältöä käsitellään runsaastikin osana luokanopettajankoulutusta, mutta käsittely tapahtuu ja jää teoreettiselle tasolle. Vastaajat kokivat esimerkiksi, ettei tietoa ole saatavilla siitä, minne kääntyä tilanteessa, jossa opetussuunnitelmaan lisätään jotain, jonka toteuttamisesta on epävarma. Vastaajat

ilmaisevat epävarmuuttaan käyttäen kuvauksia, kuten ”en todellakaan tiedä”, ”varmaan ottaisin” ja ”miten sitä pitäis sit käsitellä”.

No ei kyl itseasiassa oo. Jotenki aina vaan puhutaan et se on sit koulutasolla ja kuntatasolla mut tää on kyl sellanen et ei olla ihan kauheesti oikeesti käyty läpi ees harkassa sit. et en todellakaan tiedä mitä sit jos vaik kymmenen vuoden päästä tulis jotain ihan uutta mistä ei oo kuullutkaan. Et miten toimis tai et saisko sit apua. (H1)

No ei kyl mitään tietoo, mulle jääny sellanen käsitys et kunnis ja kouluis ois sit vaan jotenki paljo tarkemmat ne mut en kyl tiiä. (H5)

En mä kyl oo tietonen. Et oisko mitää et minne ottaa yhteyttä. Se ois kyl varmasti tosi hyvä. Se on niinku aika tulkinnallista tekstii kuitenkin nii se on ainaki täs vaihees tosi epäselvää et miten sitä pitäis sit todellisuudessa käsitellä. Et ois varmasti apua jos olis joku taho (H2)

Hmm. Nyt en osaakkaa sanoo. Ei ainakaa kovin vahvasti. En ite ainakaa osaa sanoo. Ite varmaan ottaisin jonnekki opetushallitukseen yhteyttä. (H3)

Vastaajilta kysyttiin lisäksi, onko opetussuunnitelmauudistusta käsitelty osana luokanopettajankoulutusta. Lisäksi vastaajilta kysyttiin koulutuskentän muutoksien käsittelystä yleisesti. Vastaajien yhtenäinen kokemus oli, ettei opetussuunnitelmauudistusprosessia käsitellä osana opintoja. Moni vastaajista kertoi aloittaneensa opinnot vasta uuden opetussuunnitelman voimaantulon jälkeen, ja arvelevansa opetuksen siksi keskittyneen voimassa olevaan opetussuunnitelmaan.

No aika vähä mun mielestä. Vaik sehän tuli siis voimaan sillon ku alotin opinnot. Et alusta asti ollu sitä uutta. Toki jotain tullu mut pääsääntöisesti lähetty uudesta liikkeelle. (H4)

Muutosta ei juurikaan kyl tuoda esille. Ainoostaan se et opsi nyt päivitty noin kymmenen vuoden välein. Et lähinnä et se on nyt tällanen ja joskus tulee uus. (H3)

Ei kyl oo.. mut mähän oon siis alottanut sen jälkeen kun toi otettiin käyttöön niin voi olla et siks ei oo ollut puhetta. (H1)

Se on vähä ollu silleen siin samassa, et tottakai ollaan puhuttu siitä silleen yleisesti uudistuksesta pops kurseilla. Mut ehk jääny silleen aik pintapuoliseks et näil molemmil kurseil oli silleen et tehtiin ryhmätyöt et valitaan yks aihe popsista ja sit siitä se esitys. Et ei silleen tuntunu et ihan kaikkee pysyny pureutuu. Edelleen mulle vähän sillee se et en ihan täysin hahmota popsia. (H5)

Vastaajien kokemuksen mukaan koulutuksessa ei käsitelty opetussuunnitelmauudistusprosessin tapaan myöskään muutosta yleisesti, tai muutoksen

merkitystä koulutuksessa. Vanhaan opetussuunnitelmaan ei juurikaan viitattu esimerkiksi eroja vertaillen, vaan opetussuunnitelmaa lähestyttiin luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksen mukaan uuden opetussuunnitelman näkökulmasta. Vastaajat eivät myöskään tuoneet esiin, että opetussuunnitelmauudistuksen syitä, prosessia tai perustaa olisi käsitelty tarkemmin.

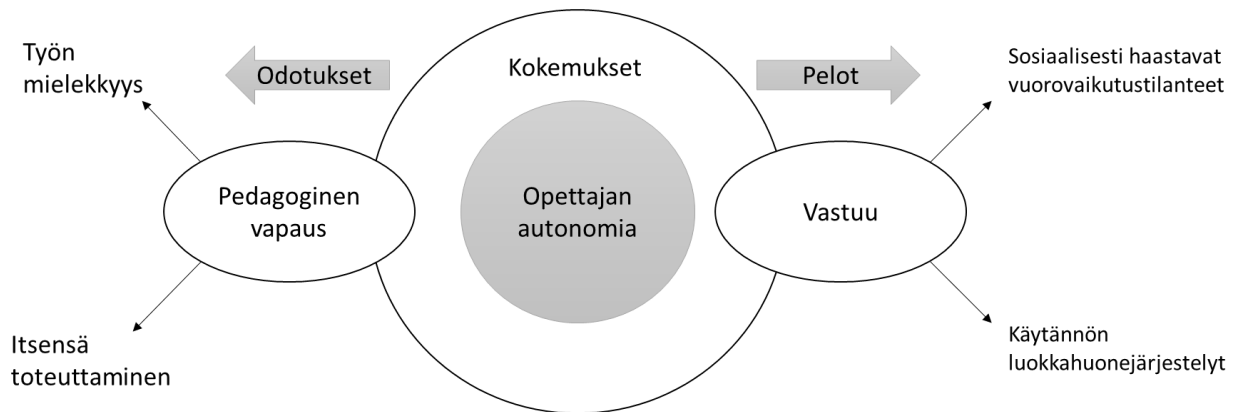
4.3 *Opettajan autonomia*

Opettajan autonomia oli teema, joka nousi jossain muodossa esiin jokaisen haastattelun yhteydessä. Vaikka vastaajat poikkesivat toisistaan taustoiltaan esimerkiksi opintojen vaiheen ja opiskeluyliopiston suhteen, kokemus opettajan roolista aktiivisena ja autonomisena toimijana oli yhteinen. Opettajan autonomia- teeman alle on kerätty vastauksia, joissa viitattiin esimerkiksi opettajan itsenäiseen työnkuvaan, opettajaan opetussuunnitelman tulkitsijana, ja opetussuunnitelman toteutumisen paikkasidonnaisuuteen. Opettajan rooli koettiin vastaajien toimesta sekä vallankäyttäjänä, että vastuunkantajana, mutta yhteistä vastaajille oli kokemus opettajasta itsenäisenä, pedagogista vapautta nauttivana toimijana.

Opettajan autonomia- teeman alle kootuista vastauksista oli mahdollista koostaa tarkempia teemoja, jotka kokoavat vastauksissa toistuvia kokemuksia opettajan autonomisesta asemasta. Näistä kokemuksista muodostettiin alaluvut opettaja opetussuunnitelman tulkitsijana, opettaja opetussuunnitelman toteuttajana ja opettaja vaikuttajana.

Ensimmäisessä alaluvussa, opettaja opetussuunnitelman tulkitsijana, käsitellään vastaajien kokemusta opettajasta perusopetuksen opetussuunnitelman soveltajana. Opetussuunnitelman soveltaja -näkökulmalle keskeistä oli ajatus opettajasta, jonka oma tausta ja tulkinta vaikuttaa opetussuunnitelman toteutumiseen. Toisessa alaluvussa tarkastellaan vastauksia, joissa kuvattiin kokemusta opettajasta opetussuunnitelman käytännönläheisempänä toteuttajana. Tämän alaluvun vastauksille tyypillistä oli käytännönläheisempi ja välineellisempi näkökulma opetussuunnitelmaan opettajan työvälineenä. Kolmannessa alaluvussa, opettaja vaikuttajana, tarkastellaan taas niitä vastauksia, joissa opettajan rooli koettiin vaikuttavana. Luokanopettajaopiskelijoiden yhtenäinen kokemus oli, että opettajan vaikutusvalta rakentuu suhteessa toisiin, ja opiskelijan kohtaaminen nähtiin keskeiseksi osaksi opettajan työtä.

Alla olevassa kuviossa on esitettynä opettajan autonomia- alaluvun kategoriat, niiden alaotsikot sekä ydinsisällöt pääpiirteittäin.



KUVIO 4. Aineistosta muodostetut teemat.

4.3.1 Opettaja opetussuunnitelman tulkitsijana

Opettaja opetussuunnitelman tulkitsijana- teeman alle kootut kokemukset on koostettu haastatteluaineistosta. Opettaja opetussuunnitelman tulkitsijana- alaotsikon alle kerättiin kuvauksia, joissa opetussuunnitelma nähtiin tulkinnallisena ja ei-yksiselitteisenä. Opettaja opetussuunnitelman tulkitsijana- kokemus nousi vahvana vastaajien kertomuksista. Opetussuunnitelma nähtiin vastaajien toimesta toimintaa ohjaavan virallisen asiakirjan sijaan opettajan henkilökohtaisen toiminnan kanssa vuorovaikutuksessa toimivana ja ideologisenä ohjenuorana. Opettajan rooli tulkitsijana nousi esiin vastauksissa, joissa kuvattiin opettajan työhön liittyvää soveltamista. Opetussuunnitelman soveltaminen ja tulkitseminen nähtiin paikoin vastaajien toimesta jopa yhdeksi opettajan työn vaatimuksista. Vastaajat viittasivat opetussuunnitelman toteuttamiseen käyttäen monitulkintaisuutta ilmaisevia kuvauksia kuten ”tulkinta”, ”soveltaminen” ja ”vapaat kädet”.

Haastateltavien vastauksista oli erotettavissa näkemys opetussuunnitelmasta toimintaa ohjaavana, mutta vahvasti opettajan omaan toimintaan sidoksissa olevana. Vastaajat suhtautuivat opetussuunnitelmaan selkeästi tulkinnallisena kokonaisuutena, jota kuitenkin tulisi osata käsitellä osana käytännön luokkahuonetyötä. Eräs vastaaja sanoittaa kokemustaan esimerkiksi kertoen, että kokee opetussuunnitelman olevan tulkinnallista tekstiä, jonka yhteys käytännön tekemiseen tuntuu epäselvältä.

Et oisko mitää et minne ottaa yhteyttä. Se ois kyl varmasti tosi hyvä. Se on niinku aika tulkinnallista tekstii kuitenkin. Nii se on ainaki täs vaihees tosi epäselvää et miten sitä pitäis sit todellisuudessa käsitellä. Et ois varmasti apua jos olis joku taho. (H2)

Opetussuunnitelman noudattamises täl hetkel korostuu niin paljon se et se on niinku niin tulkinnallista. Asiat voi just toteuttaa monel taval. esim. jos sanotaan draaman keinoin nii sehän voi tarkoittaa mitä vaa. (H2)

Vastaaja tuo suoraan ilmaisten esiin kokemuksen opetussuunnitelman sisällön tulkinnallisuudesta todeten, että esimerkiksi draaman keinoin voi tarkoittaa mitä tahansa. Vastaaja myös ilmaisee, että kokisi hyödylliseksi, jos olisi keskitetty taho, jonka puoleen kääntyä opetussuunnitelman tulkintaa koskevien kysymysten kanssa. Vastaaja viittaa myös siihen, että opetussuunnitelman osoittamia asioita voi toteuttaa usealla eri tavalla.

Myös toinen vastaaja viittasi opettajan aktiiviseen tulkitsijan rooliin kertoen, että opetussuunnitelma on opettajan työssä ohjenuora, jota tulee seurata. Vastaaja kuitenkin korostaa, että opettajan vapaus käsittää keinot, joilla asetettuihin tavoitteisiin päästään.

Käytännös se opsi on opettajan työn punanen lanka. Et kyl sitä pitää noudattaa. Mut ei se anna mitään ohjeita opettajalle, et jos on joku tavote nii on vapaat kädet et miten hän kokee ja näkee et se tietty tavote toteutetaan. Et siinä nään et opettajal on omaa sellasta voinko sanoo et valtaa. (H3)

No siis mun mielestä kyllä opettajalle kuuluu kanssa sen soveltaminen tai siis et sikshän se vastuu onkin niin iso. Et saa tehdä oman näköistä työtä ja oikeestaan pitääkin. (H1)

Joo. Tota siis mun mielestä on tosi hyvä et on tommonen kansallinen opetussuunnitelma joka antaa suuntaa opetukselle, mut pakko sanoo et en oo siihen kyl perehtyny. Tuntuu jotenki isolta järkäleeltä, jos on niin paljo tekstii tosi sellases hienos muodos kirjoitettu et se ei kyl houkuttele lukeen sitä. Et on se varmaan sit tärkeet ku alkaa opettaa et tutustuu siihen et mitä opettaa tietyl asteel ja luokilla. Et se on hyvä et on tollanen joka antaa suuntaa, mut toisaalt hyvä et se ei oo liian semmonen tiukka ku ois aika tylsää olla opettaja ja tehdä kaikki silleen sen taval. Et hyvä et se suuntaa mut ei liian tiukkaa. (H5)

Opettajan aktiivisesta roolista kertoneet vastaajat nostivat suoraan mainiten esiin myös opettajan vallan ja siihen kytkeytyvän vastuun. Opettajan rooli opetussuunnitelman tulkitsijana kuvattiin näiden vastaajien toimesta luovana soveltajana, jolla on vapaat kädet. Toisaalta rooli nähtiin myös vapauden takia voimakkaan vastuullisena. Toinen vastaaja ilmaisee suoraan, että opetussuunnitelman soveltaminen on miltei velvollisuus.

Vastaajat toivat suoraan ilmaisten esiin opettajan pedagogista vapautta tehdä oman näköistä työtä, kansallisia ohjeita mukaillen. Opetussuunnitelma nähtiin tärkeänä suunnannäyttäjänä, mutta opettajan rooli sen toteuttajana oli avainasemassa.

Nii no joo varmasti sitku valmistuu ja alottaa opettajan hommat ja tietty harjoitteluisi ku on sit niinku yksin siel tekemäs sitä työtä. Ku ei oo sellast joka valvois sun tunteja nii. Nii toisaalt must tuntuu et opettajan työn mielekkyys vähentyis jos sanottais et tee näin näin näin. Et ku suomi on tunnettu et meil on pedagogista vapautta. Et sä tiiät mikä toimii millekki ryhmälle. Jotkut ohjeet ois hyvä, mut ei liian sellaset et kaikki on valmiiks sulle kerrottu. (H3)

Pedagoginen vapaus nousi myös suoraan ilmaistuna esiin vastaajien kertomuksissa. Opettajan rooli opetussuunnitelman tulkitsijana näyttäytyi vastaajille tärkeänä osana opettajan työn mielekkyyttä. Vastaajat eivät ilmaisseet, kokevatko opettajan tulkitsijan roolin suoranaisesti positiiviseksi tai negatiiviseksi. Yksi vastaajista nostaa esiin myös sen, ettei liiallinen ohjailu ole toivottavaa. Opettajan rooli tulkitsijana näyttäytyy tälle vastaajalle työn mielekkyyttä lisäävänä tekijänä ja seikkana, josta voi olla ylpeä kansallisella tasolla.

4.3.2 Opettaja opetussuunnitelman toteuttajana

Tulkinnallisen näkökulman lisäksi vastaajien kertomuksista oli löydettävissä kokemuksen kuvaus käytännönläheisemmästä opettajan ja opetussuunnitelman suhteesta. Opetussuunnitelman käytännöllinen rooli opettajan toimintaa ohjaavana asiakirjana näkyi vastaajien kertomuksissa esimerkiksi viittauksina sen noudattamisen pakollisuuteen, ja mainintoina siitä, että opetussuunnitelman sisällön tunteminen on opettajan vastuu.

Vastaajat kertoivat myös paikoin näkemyksistään, jotka liittyivät opetussuunnitelman toteutumisen vaikutuksiin laajemmin yhteiskunnassa. Vastaajat pitivät opetussuunnitelman toteutumista esimerkiksi koulutusjärjestelmän laatutakuuna, ja oppilaitostasoisten opetussuunnitelmien pohjarunkona.

Opettaja opetussuunnitelman toteuttajana- alaotsikon alle kootuista vastauksista oli myös tyypillisesti löydettävissä viittauksia opetussuunnitelman asemaan toimintaa ohjaavana virallisena asiakirjana. Vastaajat kuvasivat opetussuunnitelmaa kiinteästi opettajan jokapäiväiseen työhön ja ajatteluun kytkeytyvänä ohjesääntönä. Kytköd opettajan tekemisen ja opetussuunnitelman välillä näyttäytyi kokemuksissa ikään kuin luonnollisena osana opettajan työtä, johon kaikki tekeminen perustuu. Vastaajat toivat kuitenkin monin paikoin ilmi sen, ettei ohjeita varsinaiseen toteuttamistyöhön ole käsitelty. Opetussuunnitelma toimii ikään kuin taustalla, ja opetussuunnitelma tulee ottaa

tekemisessä huomioon. Kuitenkin opettaja itse koetaan vastuulliseksi opetussuunnitelman sisällön tuntemuksesta.

Ei sitä oikeestaan oo käsitelty. Anna mä mietin. Ei kyl tuu nyt heti mieleen, siis ehkä enemmän se on jotenki sellanen että sitä pitäis käyttää itse. Tai esimerkiks voi olla jossain kurssilla joku lause siitä, mut ite sit pitää tietää about mitä siinä sanotaan. (H1)

Jollain kurssilla puhuttiin opetussuunnitelmatyöstä. Joskus ekana vuonna mut enemmän se on et sun vaan pitää tietää. (H4)

Vastaajat kuvaavat opetussuunnitelman noudattamisen pakollisuutta toteamalla, että opettajan tulee työssään tietää sen sisältö toimiakseen. Vastaajat kertovat kokeneensa, ettei varsinaista ohjeistusta opetussuunnitelman käyttöön ole ollut saatavilla, mutta sisältöön tulee perehtyä itse.

Siis enemmän ku se on sellasta abstraktia sisältöön nii sit enemmän ku ei siin olla silleen et tee näin tee noin vaan ne on sellasii yleisii. Nii sit ollaan keskusteltu et mitä tää nyt sit oikeesti tarkoittaa käytännössä tää joku linjaus. (H3)

Yksi vastaaja sanoittaa kokemustaan muista poiketen kertoen, että opetuksen yhteydessä linjausten käytännön toteutumisesta on ollut keskustelua. Vastaaja kuitenkin viittaa muiden tapaan opetussuunnitelmaan abstraktina, yleisluontoisena ohjeena. Kysyttäessä siitä, missä määrin opetussuunnitelmaa käsitellään opintojen aikana ja kuinka tärkeänä ohjenuorana pitää opetussuunnitelmaa, eräs vastaaja kertoo perehtymisen jääneen pintapuoliseksi ja ideologiatasolle.

Puhutaan ideologisella tasolla. Et käytäntö tuntuu olevan aika vähissä tuol. (H4)

Joo no tota. On se vähän kyllä jääny sellaseks et ei oo tullu perehtyä hirveesti. Se on siis huono juttu ja varmasti johtuu et ku oon tehny jo noita hommia nii on tullu sellaset omat hyväks havaitut tyylit joita käyttää. Nii käyttää ehk vähä liikaaki niitä. Et melkeen harmillista. (H4)

Vastaaja sanoittaa suhdettaan opetussuunnitelmaan kertoen, että opetussuunnitelman sijaan kokemus ja oman aiemman toiminnan reflektointi määrittää käytännön tekemistä. Vastaajalla oli opiskelijastatuksesta huolimatta laaja kokemus opettajana toimimisesta.

No kyl niinku yleisesti se näkyy eniten siin et sanotaan et jos on jotain tehtävii, nii ”viittaathan työssäsi opetussuunnitelmaan” tai ”hae tukea opetussuunnitelmasta” (H2)

No lähinnä itsenäisesti kehotetaan tutustumaan. Liikunnan yhteydessä ollu joku yks luento missä sitä käsiteltiin mut lähinnä vaan siis itsenäisesti. (H2)

Vastaaja kertoo, että opetussuunnitelmaan kehotetaan tukeutumaan, mutta käytännön toteutus on sidoksissa opettajan henkilökohtaiseen perehtymiseen.

Mut kyl mä kans nään kansallisen opetussuunnitelman jotenkin sellasena, miten sen vois sanoo jotenki jaettuna ja siks tärkeenä. Et meil on oikeesti tasa-arvoinen koulutus ihan sama missä kunnassa ollaan. Et kyllä se on merkittävä ja nyt heräsin siihen ettei tästä oo sit kuitenkaan ehkä ollu tarpeeks puhetta käytännön tasolla. Koska miten oikeesti sit voi soveltaa jos ei ees tiedä. (H1)

Eräs vastaaja tuo suoraan ilmaisten esiin näkemyksensä kansallisesta opetussuunnitelmasta yleisenä suomalaisen peruskoulutuksen kulmakivenä. Vastaaja tuo esiin kokemuksensa siitä, ettei opetussuunnitelman tulkintaan ja siirtämiseen käytäntöön ole ollut tarjolla tarpeeksi tukea luokanopettajankoulutuksen yhteydessä.

Ja sit jos vaiks pääsee vakituseks nii kouluun nii on kuntakohtaset ja koulukohtaset joihin ehk tukeutuu enemmän ku jotenki olettaa et ne sit noudattaa valtakunnallista. Nii sit noudattaa niit nii samalla noudattaa sitä valtakunnallista. (H2)

Se tietty riippuu et onhan ne koulukohtastenko tekijät sit tulkinu sitä valtakunnallista. Nii tottakai opsia toteutetaan eri tavalla eri kouluissa eri opettajien toimesta. (H2)

Yksi vastaaja kertoo myös kokevansa valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet opettajan työlle etäisemmiksi, kuin esimerkiksi kunta- ja koulukohtaiset.

4.3.3 Opettaja vaikuttajana

Viimeinen opettajan autonomia- teeman alaotsikoista käsittelee kokemuksia, joissa kuvattiin opettajan toimijuutta suhteessa toisiin. Opettaja vaikuttajana- alaotsikon alle kootuille kokemuksille oli yhteistä se, että opettajan toimijuus kuvattiin vuorovaikutteisena toisiin henkilöihin. Kuvaukset ulottuivat yksittäisistä oppilaista aina yhteiskuntaan laajemmin, mutta jaettu tarina opettajasta näihin ryhmiin tai henkilöihin vaikuttajana oli yhtenäinen.

Opettaja vaikuttajana- kategorian vastauksille tunnuksenomaista oli vastaajien yhtenäinen kokemus opettajan ammatin vastuullisuudesta, joka kytkeytyi kuvauksiin vaikutusvallasta suhteessa toisiin. Erityisesti oppilaiden kohtaamisesta esitetyissä kuvauksista oli erotettavissa ajatus opettajasta vastuullisena, toisiin vaikuttavana toimijana. Opettajan vaikuttajuus nousi erityisesti esiin kysyttäessä siitä, uskooko vastaaja, että tulee kohtaamaan sukupuolen moninaisuutta tulevissa tehtävissään luokanopettajana.

Mut niinku mä sanoin niin tää varmaan olis sellanen asia josta pitäis jotenkin sit kans pystyy herättään sitä keskusteluu ilmanki et ne oppilaat vaan tois sen esiin. Jotenkin. (H1)

Yksi vastaaja kuvaa opettajan aktiivista vaikuttajaroolia kertoen, että opettajan tulisi toimia keskustelunherättäjänä oma-aloitteisesti. Vastaaja katsoo, että opettajan tehtävänä on nostaa asioita keskusteluun aktiivisesti ja opiskelijoita herätellen.

Et miten vaik puhuttelee lapsia sijaisena et viittaako sukupuoleen vai et. (H2)

Vaikka ei ääneen ois sanottu nii olla tietonen ja suhteuttaa omaa toimintaa et kaikil ois hyvää ja tasa-arvosta olla. (H2)

Vastaajat tuovat suoran keskustelun lisäksi esiin opettajan tietoisuuden merkityksen osana toimintaa. Vastaajat ilmaisevat, että opettajan toiminnalla on vaikutusta myös suorien opetustilanteiden ulkopuolella. Esimerkiksi lasten puhuttelu, ja non-verbaalinen eli sanaton viestintä nostetaan esiin yleiseen ilmapiiriin vaikuttavina. Toinen vastaajista ilmaisee, että opettajan tietoisuus omasta toiminnastaan muodostaa perustan tasa-arvolle opetuksessa.

Voi tulla sit käytännön tilanteita jois tarvii jotenkin nopeesti osata reagoida. Mut varmasti siis tulee jokainen opettaja kohtaamaan jollain tavalla tän aiheen. Ja sillan olis hyvä et osaa reagoida koska onhan toi nyt niin herkkä aihe helposti. (H4)

Eräs vastaaja sanoittaa kokemusta opettajan vaikuttavuudesta kertoen, että tilanteisiin tulee reagoida nopeasti tarvittaessa. Sukupuolen moninaisuus koetaan vastaajien toimesta herkäksi aiheeksi, jonka kohtaamiseen tulisi varautua etukäteen.

Just se et mitä oikeesti pitäis välttää ja sit ehkä se on yksilökohtaistakin et pitääkö olla vanhempiin kontaktissa et saako jotain niinku virallista tietoa tästä jos tulee tällainen oppilas. Mut yleisesti onhan tää asia joka tavallaan kuuluis kaikille eikä vaan niille jotka ite on. (H1)

Ja siis varsinkin just ehkä alussa kun ei tunne omia oppilaita eikä oikeesti lasten kohdalla ees vältsii tiiä tai ei ne vältsii osaa sit ite sanoo jos vaik niil sit oliskin jotain tällasta niin olis kiva et ois ees jotain tavallaan työkaluja miten käsitellä eikä vaan joutuu ihan lennosta keksiin. (H1)

Vastaajat ilmaisevat opettajan roolin olevan merkittävä etenkin toimittaessa nuorten lasten kanssa, joiden kohdalla esimerkiksi yhteydenpito vanhempiin on ajankohtaista. Lisäksi vastaaja kuvaa tilannetta, jossa lapsi ei itsekään osaa vielä sanoittaa kokemustaan sellaiseksi, johon toivoisi lisää työkaluja.

Ku veikkaan et se ei oo monelle kovin tuttu asiaa et miten niinku sukupuolet pitäis kohdata. Ja etenki jos on sellasii jotka ei kuulu tähän dikotomiseen tyttö poika nii et miten hedät pitäs kohdata. Et se ei varmaan oo kovin monelle tuttu asia. (H3)

Opettaja vaikuttajana- teeman vastauksille oli myös tyyppillistä tuoda esiin kohtaamisten merkitys. Vastaajat eivät avanneet tarkemmin, mihin kohtaamisilla viitattiin, mutta kokivat opettajan roolissa tapahtuvat kohtaamiset merkityksellisiksi ja mainitsemisen arvoisiksi.

4.4 Sukupuolen moninaisuus luokanopettajankoulutuksessa

Tässä luvussa esitellään vastaajien kokemus siitä, kuinka sukupuolen moninaisuutta käsitellään osana luokanopettajan koulutusta, ja miten he kokevat koulutuksen valmistavan heitä kohtaamaan sukupuolen moninaisuutta tulevassa työelämässä. Tämän luvun alaotsikoissa tarkastellaan tarkemmin myös, kuinka luokanopettajaopiskelijat kokevat sukupuolen moninaisuuden näkyvän tulevissa tehtävissään, millaisia toiveita heillä on aiheetta koskevan koulutuksen suhteen, ja mistä he ovat saaneet tietoa aiheesta. Sukupuolen moninaisuus luokanopettajankoulutuksessa- teeman vastauksista oli erotettavissa kaksi eri alaotsikkoa, sukupuolen moninaisuus käytännössä ja oman perehtyneisyyden merkitys.

Sukupuolen moninaisuus luokanopettajankoulutuksessa- teeman vastaukset ovat koostettu pääasiassa seuraavien kysymysten vastauksista: ”uskotko kohtaavasi sukupuolen moninaisuutta tulevassa työssäsi”, ”onko sukupuolen moninaisuutta käsitelty osana opintojasi” ja ”millaista tietoa toivoisit aiheesta osana opintojasi”. Lisäksi osa nosti sukupuolen moninaisuuden esiin kysyttäessä siitä, kuinka opetussuunnitelmauudistusta on käsitelty osana luokanopettajaopintoja.

Seuraavissa esimerkeissä esitellään vastauksia, joita annettiin kysyttäessä, onko sukupuolta käsitelty moninaisena osana opintoja.

No siis niinku on se voinut joskus tulla sivulauseessa mut ei millään kurssilla. Ei kyllä. Et siitä on puhuttu et miten otat pojat ja tytöt huomioon et jotenki siitä sukupuolitietoisuudesta ehkä enemmän, et niinkun ei kohdella niitä eri tavalla tai tiiäks ettei oo tyttöjen töitä tai poikien mut moninaisuudesta ei. (H1)

Nyt täytyy sanoo et mun mielestä sitä ei oo tuotu esille tuol OKL:lässä mitenkään. (H3)

Meillä on tosi vähän tuotu sitä esille, et jos sitä on sivuttu jossain sivulauseessa niin eihän se kyllä mitenkään riitä. (H3)

Tulee mieleen ainedidaktisista et aineen näkökulmasta. Et liikunnan yhteydessä aika paljonki perehdyttiin sillon. (H4)

No joo siis jollain kurssilla muistan et oli joku erityisyyden kohtaaminen jos puhuttiin myös sukupuoliasioista. Mut se oli kyl aino mis tohon on ees vähän perehdytty. Ja siit on niin paljon aikaa et en ees tarkkaan muista mihin siel keskityttiin. Ois voinu olla enemmänki. Ehkä se on jostain tullu vähä sivuten mut ei olla oikeesti siihen kyl pureuduttu. (H5)

Vastaajista ainoastaan yksi kertoi, että sukupuolta oli käsitelty moninaisena osana ainedidaktisia opintoja. Muiden kokemus oli, ettei moninaisuutta käsitelty lainkaan osana luokanopettajan koulutusta.

Vastaajilta kysyttiin lisäksi, ovatko he kohdanneet, tai uskovatko he kohtaavansa sukupuolen moninaisuutta osana työtään. Vastaajien kokemukset olivat yhteneviä, ja kaikki kertoivat joko kohdanneensa, tai uskovansa kohtaavansa sukupuolen moninaisuutta työelämässä.

Olen kohdannut ja aivan varmasti tulen kohtaamaan jatkossa. (H4)

Siis joo. Ihan varmasti. Ja siis yliopistolla oonkin niinku omissa opinnoissa kohdannut mut en vielä oppilaissa mut eihän toi oo mitenkään harvinaista. (H1)

Ihan varmasti tuun kohtaamaan. En oo vielä kohdannu mut varmasti tulee oleen osa työtä. (H3)

Kyl mä luulen et ihan hyvin voi tulla semmonen tilanne. (H5)

Joo. Ihan varmasti ja niinku tavallaan eihän se aina oo näkyvää. Et hei et toi on muunsukupuolinen tai jotain vaan voi olla et tavallaan ei se oo tiedostetusti mut silti aina pitäs huomioida. (H2)

Ois mun mielestä tosi hyvä puhuu noist asioist. Ylipäänsä tuol yliopistol tuntuu et se on kauheen niin semmost teoreettist ja jotenki niinku et siit ei

saa siihen käytäntöön niinku hirveesti irti. Ku toiki on semmonen et sun täytyy tietää noist asioist ku sä opetat kouluis mut sit ku ei noista puhuta. Nii en mä tiiä. (H5)

Vastaajat kokivat sukupuolen moninaisuuteen asiana, johon tulevat törmäämään varmuudella tulevaisuuden tehtävissään. Vastaajat tuovat asian todennäköisyyttä esiin käyttämällä vahvoja ja toteavia ilmaisuja kuten ”varmasti”, ”tulen kohtaamaan” ja ”ei harvinaista”. Yksi vastaaja nostaa myös esiin sen, että vaikka sukupuolen moninaisuutta ei suoraan kohtaisi, tulisi se silti ottaa huomioon osana opetusta. Kysymykseen suhtauduttiin arkipäiväisesti, ja vastaukset annettiin ilman erityisiä mietintätaukoja tai viiveitä.

4.4.1 Henkilökohtainen perehtyneisyys

Henkilökohtaisella perehtyneisyydellä viitataan tässä luvussa vastaajan omaan perehtyneisyyteen, aktiivisuuteen tai vastaajan lähipiiriin kuuluvan henkilön perehtyneisyyden kautta tapahtuneeseen non-formaaliin oppimiseen. Henkilökohtaisen perehtyneisyyden merkitys välittyi vahvasti sukupuolen moninaisuutta luokanopettajankoulutuksessa käsittelevistä vastauksista. Haastatteluaineiston keruuvaiheessa yhtenä valintaperusteena oli vastaajan perehtyneisyys sukupuolen moninaisuuteen. Haastatteluaineiston rajauksella pyrittiin varmistamaan, että vastaajat ymmärtävät kysymykset ja voivat vastata kysymyksiin tarkoitettulla tavalla.

Vastaajista miltei jokainen koki, että henkilökohtainen perehtyneisyys vaikuttaa tiedon saatavuuteen sukupuolesta moninaisena osana luokanopettajankoulutusta. Vastaajista vain yksi kertoi, että sukupuolta oli käsitelty moninaisena osana ainedidaktisia opintoja. Muiden vastaajien kokemus oli, ettei virallista opetusta aiheesta ollut osana luokanopettajankoulutusta. Vastaajat kuitenkin kuvasivat oman tietoisuutensa rakentumista opintojen aikana erilaisin kuvauksin.

Meil oli yks joku valinnainen tommonen yhen päivän joku työpaja. Oisko ollu viime lukuvuonna. Eli toisena opiskeluvuonna nii oli SETAN edustaja. Mut se oli sillee et sai valita monesta eri vaihtoehdosta et oli draamaa ja matikkaa ja sit toi. Et sit jos valitsi ton nii sit joo mut muuten kyl ei ollenkaan (H2)

Nyt siis tietty opinnot on kesken, ja meil on joku kurssi mis on monta eri tapaa suorittaa se kurssi ja yks vaihtoehto liittyy just sukupuoleen. Et meil on yliopistol käynnis toi ops uudistus ni voi tulla jotain muutoksii. Mut näillä näkymin, ite siis valitsen sit sen vaihtoehdon mut muuten siis tosi vähän. Et ei se kyl oo. (H3)

Kaksi vastaajaa kuvasi yliopistonsa opetustarjontaa sukupuolen moninaisuuteen liittyen kertoen, että yhtenä vaihtoehtona kurssin tai työpajan suorittamiselle oli tarjottu sukupuoleen liittyvää toteutusta. Molemmat vastaajat kertovat valinnan olleen vapaaehtoinen, ja näin ollen perustuneen opiskelijan omaan aktiivisuuteen asian yhteydessä.

Siis joo. Ehdottomasti. Tää on niin pinnalla etenkin nykyään että ihmettelen ettei oo puhuttu enempää. Siis just toi et mä en ees tiennyt, että sukupuoli mainitaan ekaa kertaa opsissa nyt moninaisena ennen. Tää voi tietty olla munkin vika et en oo vaan perehtynyt tarpeeksi opetussuunnitelmaan, kun en oo vielä hirveesti jotenkin ollut töissä ja oli toi vaihtokin. Mut siis onhan se asia jonka jokainen opettaja varmasti tulee jossain määrin kohtaamaan. (H1)

Kyllä tässäki kohtaa se tulee siitä työkokemuksesta opettajana ja sit muuallakin. Et toki sitä on käsitelty yliopistolla ja se tukee sitä mut kyl se käytännön tekeminen tulee kyllä omista kokemuksista. (H4)

Enemmän se on oman tiedon ja kokemuksen varassa et pitäis kyl olla enemmän tohon liittyen kaikkee. Yliopistolla siis. (H5)

Henkilökohtaisen aktiivisuuden merkitys nousi esiin myös kahden muun vastaajan kokemuksissa. Toinen vastaajista koki, ettei sukupuolen moninaisuudesta ole keskusteltu osana luokanopettajaopintoja. Vastaaja nostaa samassa yhteydessä esiin kokevansa, ettei ole perehtynyt henkilökohtaisesti opetussuunnitelmaan tarpeeksi.

Toinen vastaaja kertoo myös kokevansa käytännön osaamisensa rakentuvan työkokemukselle, jota yliopistossa opittu tukee. Molemmissa vastauksissa korostetaan henkilökohtaisen perehtyneisyyden ja kokemuksen merkitystä osana tietoisuutta sukupuolen moninaisuudesta. Vastaajat eivät koe yliopiston tarjonnan riittävästi opetusta aiheesta, mutta myös opiskelijan aktiivisuus aiheen tiimoilta nähdään merkittävänä.

Siis ei. Ei oo. Mä oon itseasiassa miettinyt tätä vaan itse koska mun yks kaveri on tosi aktivisti tässä asiassa. Mut ei oo yliopistossa kyllä vissiin kertaakaan puhuttu tästä. Tai voi olla et jossain ihan sivulauseessa mut muuten ei. (H1)

No ei kyl oo et siis tääkin mitä oon miettinyt niin on kyl johtunut ihan tosta mun kaverista. Et jotenki tuntuu et jos ei ite ois herännyt tähän silleen et ahaa tällastakin muuten on niin sit vois olla se tilanne et jos kohtais niin se tulis ihan yllätyksenä vaik harkassa et apua miten tähän nyt reagoi. Ja siis varsinki just ehkä alussa, kun ei tunne omia oppilaita eikä oikeesti lasten kohdalla ees vältsii tiitä tai ei ne vältsii osaa sit ite sanoo jos vaik niil sit oliskin jotain

tällasta niin olis kiva et ois ees jotain tavallaan työkaluja miten käsitellä eikä vaan joutuu ihan lennosta keksiin. (H1)

Noo itseasias teen kandia tästä tällä hetkellä nii mul on seminaarit käynnissä ja yks sieltä käsittelee sukupuolta koulukontekstissa sen esiintymistä et miten käsitellään. Nii sitä kautta on tullu keskusteluu mut mä en usko et ilman tätä mun opiskeluystävää ja kandintyötä nii en usko et oltais käsitelty ollenkaan. (H2)

Mun mielestä ei. Mulle se on ku kandi liittyy siihen nii oon tietty ite vähän perehtyny ku on aihe joka kiinnostaa itteään. Mut nyt ku sanoit nii ei sitä kyl oo oikeestaan mitenkään. Et tosi vähän. (H3)

Henkilökohtaiseen perehtymiseen liittyi vastauksissa myös usein oma, tai vertaisen kiinnostus aihetta kohtaan. Vastaajat kertovat, että aihepiirin käsittely opintojen aikana on rajoittunut omaan, tai vertaisen kiinnostuksesta kummunneeseen keskusteluun tai esimerkiksi opinnäytetyön aihevalintaan.

Eräs vastaaja kertoo, että aihetta on käsitelty opinnäytetyöseminaarin yhteydessä toisen opiskelijan aihevalinnan perusteella. Lisäksi kavereiden aktiivisuus aihepiirin ympärillä koettiin tietoisuutta lisäävänä, ja omaa pohdintaa herättävänä. Yksi vastaajista kertoo kokevansa ystävän aktiivisuuden aihepiirin suhteen lisänneen vastaajan työelämävalmiuksia, ja kykyä kohdata sukupuolen moninaisuutta tulevissa tehtävissään.

Vastaajat nostavat myös esiin kokeneensa henkilökohtaisen perehtyneisyyden vaikuttaneen siihen, että sukupuolen moninaisuus nousi keskusteluun opintojen aikana. Vastaajat kertovat, että esimerkiksi keskustelut ovat syntyneet omasta tai muiden opiskelijoiden aloitteesta. Yksi vastaaja myös kertoo perehtyneensä aiheeseen oman opinnäytetyönsä yhteydessä, ja ettei aihetta ole käsitelty opintojen aikana muuten.

4.4.2 Sukupuolen moninaisuus käytännössä

Sukupuolen moninaisuuden huomioiminen käytännön työssä nousi vastauksissa vahvasti esiin. Aihepiirin vastaukset on koostettu pääosin vastauksista kysymykseen ”kokisitko tarpeelliseksi, että sukupuolen moninaisuutta käsiteltäisiin osana luokanopettajaopintoja?”. Vastaajista jokainen ilmaisi toivovansa, että sukupuolen moninaisuutta käsiteltäisiin osana opetusta. Vastaajat toivoivat erityisesti apua ja tukea käytännön työelämätilanteisiin, ja osa vastaajista ilmaisi kokevansa opinnot ajoittain liian teoreettisiksi.

Vastaajat antoivat usein esimerkkejä käytännön tilanteista, joissa uskoivat kohtaavansa sukupuolen moninaisuuteen liittyviä kysymyksiä osana tulevaa työelämäänsä. Vastaajilla oli myös odotuksia siitä, millaisissa tilanteissa sukupuolen moninaisuus voisi näkyä käytännön opetustyössä.

Lasten kohdalla ees vältsii tiä tai ei ne vältsii osaa sit ite sanoo jos vaik nii sit oliskin jotain tällasta niin olis kiva et ois ees jotain tavallaan työkaluja miten käsitellä eikä vaan joutuu ihan lennosta keksiin. (H1)

Ja etenki jos on sellasii jotka ei kuulu tähän dikotomiseen tyttö poika nii et miten hedät pitäs kohdata. Et se ei varmaan oo kovin monelle tuttu asia. (H3)

Käytännön esimerkit tilanteista keskittyivät muun muassa opiskelijoiden kohtaamiseen. Vastaajat toivoivat apua ja konkreettista tietoa sukupuoleltaan moninaisen oppilaan kohtaamiseen. Käytännön esimerkit sukupuolen moninaisuudesta opetustilanteissa käsittivät lisäksi esimerkiksi kuvitteellisia esimerkkitalanteita.

Kyl mä uskon et se on kaikil oppiaineil ajankohtanen. Etenki ku ala-asteella niit opetetaan aika samaan aikaan. Nii luulen et joissain aineis ehk enemmän vaik ku keskustelevat aiheet. Historia jaaa ehkä joku ympäristötieto. Nii varmaan enemmän ku teoriapohjasis ku vaik matikassa. Kielet tietty ja pronominit nii nousee. (H2)

Ei siihen käytännön tekemiseen. Et joo on käsitelty yleisellä tasolla mut se et mitä teet jos vaikka luokassa on oppilas joka ei oo kumpaakaan. Et miten sitä tilannetta lähtee purkaan silleen käytännös. Jotenkin että ois ees joku pohjatieto tai yhteinen linja et miten kohdata ihan päivittäisissä asioissa. Tarkotan nyt ihan niitä konkreettisii juttui esimerkiks nimii ja pukuhuoneita ja tällasta mitä kaikkee voi tulla. Just kun en osaa ees sanoo mitä käytännön ongelmii voi tulla eteen niin kyl tää pistää miettiin. (H4)

Vastaajat kokivat käytännön järjestelyt, kuten pukuhuonejaot ja nimikäytännöt sellaisiksi, joihin he toivoisivat konkreettisempaa ohjeistusta. Lisäksi vastaajat mainitsivat eri oppiaineita, joiden kohdalla he kokivat mahdolliseksi sukupuolen moninaisuuden esiin nousemisen. Vastaajat kuvasivat tilanteita usein käyttäen ilmaisuja kuten ”käytännön työkalut”, ”käytännön tekeminen” ja ”yhteinen linja”.

Just se et mitä oikeesti pitäis välttää ja sit ehkä se on yksilökohtaistakin et pitääkö olla vanhempiin kontaktissa et saako jotain niinku virallista tietoa tästä jos tulee tällainen oppilas. (H1)

Joo nimenomaan konkreettista. en koe et hirveesti sais siit et massaluennolla todetaan asioita sulle. Mut esim osana harjottelua ku niitä on aika paljon nii vois hyvin olla tästäkin aiheesta. Et pääsis konkreettisesti testaan, mitkä toimintatavat on hyviä. (H2)

Käytännön vinkkejä. Niinku sanoin jo et aika teoriapainotteista tää opiskelu on. Et monissa asioissa vois vähä enemmän olla käytäntöä. (H4)

Joo kyl toi on yks niit aiheita mitä toivois et ois enemmän. Ku pitäis olla tietonen ja nyt se jää oman pohdinnan varaan. Et miten vaik puhuttelee lapsia sijaisena et viittaako sukupuoleen ai et. (H2)

Vastaajat kokevat tarvitsevansa konkreettisia neuvoja teoreettisen tiedon sijaan. Vastaajat nostavat erityisesti oppilaan kohtaamisen tilanteeksi, jossa käytännön neuvot koetaan hyödyllisemmiksi, kuin esimerkiksi teoreettisen tiedon tarjoamisen. Yksi vastaaja esittää lisäksi, että opittuja taitoja olisi hyödyllistä testata käytännössä esimerkiksi harjoittelun yhteydessä. Vastaajat viittaavat myös ”viralliseen tietoon”, ”pohjatietoon” sekä ”yleiseen linjaan” asian yhteydessä.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa kootaan yhteen saadut tulokset ja niistä johdetut päätelmät. Tuloksia ja johtopäätöksiä peilataan myös tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen sekä tutkimuksen tietokäsitykseen. Luvussa 5.1 esitellään tuloksia suhteessa tutkimuskysymyksiin, ja nostetaan esiin eroja ja yhtäläisyyksiä aiempaan tutkimukseen. Luvuissa 5.2 ja 5.3 laajennetaan näkökulmaa tutkimuksen luotettavuuden arviointiin, tulosten yleistettävyyteen ja eettisyyteen.

5.1 *Yhteenveto tuloksista*

Tutkimuskysymyksenä oli kuinka luokanopettajaopiskelijat kokevat koulutuksensa vastaavan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 linjaukseen sukupuolesta moninaisena. Lisäksi kiinnostuksen kohteena oli se, miten aihetta käsitellään koulutuksessa tällä hetkellä, ja kuinka he uskovat sen vastaavan heidän tulevia työelämätarpeitaan. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös sitä, kuinka luokanopettajaopiskelijat kokevat perusopetuksen opetussuunnitelman ohjaavan luokanopettajan työtä yleisesti.

Tämän tutkimuksen aiheenvalinta pohjaa sekä aiempaan tutkimustietoon, että henkilökohtaiseen kokemukseeni aiheen ajankohtaisuudesta. Alkusysäyksen aiheenvalintaan antoi kandidaatin opinnäytetyöni, jossa perehdyttiin luokanopettajana toimivien ajatuksiin siitä millaista tietoa, tukea tai koulutusta he tarvitsisivat toteuttaakseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 linjausta sukupuolesta moninaisena.

Tämä herätti kiinnostuksen tarkastella perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistuksen jälkeistä luokanopettajankoulutusta samankaltaisesta näkökulmasta. Lisäksi lähipiiriini kuuluvien luokanopettajaopiskelijoiden kanssa käytyjen keskustelujen perusteella henkilökohtainen kokemukseni oli, ettei sukupuolen moninaisuutta käsitellä laajasti osan luokanopettajankoulutusta.

Luokanopettajaopiskelijoiden haastattelut tarjosivat mielenkiintoisen katsauksen siitä, kuinka he kokevat tulevan roolinsa opettajana. Luokanopettajaopiskelijat jakoivat kokemuksen pedagogista vapautta nauttivasta opettajasta, jolla on paljon vastuuta. Eräs vastaaja kiteytti haastatteluissa toistuvan kokemuksen sukupuolen moninaisuudesta luokkahuoneessa sanoen: ”Vaikka ei ääneen ois sanottu nii olla tietonen ja suhteuttaa omaa toimintaa et kaikil ois hyvää ja tasa-arvosta olla”. Luokanopettajaopiskelijat kantoivat erityistä huolta tasa-arvoisen ilmapiirin varmistamisesta, ja valmiuksistaan kohdata oppilaat.

Tämän opinnäytetyön johtopäätökset muodostavat yhtenäisen kuvauksen ilmiöstä, jossa luokanopettajaopiskelijat kokevat heidän koulutuksensa valmistavan heitä vajavaisesti kohtaamaan sukupuolen moninaisuutta luokkahuoneessa. Lisäksi kokemuksista on muodostettavissa kuvaus opettajan roolista samaan aikaan sekä autonomisena, että vastuullisena toimijana. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten tulkinta tarjoaa lisäksi viitteitä siitä, että opettajan oma perehtyneisyys koetaan ammatin erityispiirteenä, joka juontaa suomalaiseen koulutushistoriaan.

Vastuullinen rooli koettiin samaan aikaan opettajan ammatin erityispiirteenä, jolla on pitkä historiallinen perinne suomalaisessa koulutuksessa. Luokanopettajaopiskelijat kuitenkin ilmaisivat kokevansa epävarmuutta omasta suoriutumisestaan. Kokemus oman perehtyneisyyden merkityksestä oli jaettu, mutta luokanopettajaopiskelijat olivat epä tietoisia siitä, mistä tahoista saa tukea itsenäiseen ammatilliseen kehittymiseen tarvittaessa.

5.1.1 Luokanopettajankoulutus ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Perusopetuksen opetussuunnitelman tarkoituksena on jalkauttaa valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteet peruskouluihin, ja perusopetuksen suunnitteluun. Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoite edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta on myös kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yhdeksi koulutukselliseksi tavoitteeksi. (Opetushallitus 2020; POPS 2014, 18.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja luokanopettajankoulutuksen suhteen tarkastelu on siis lisäksi sen tarkastelua, jalkautuvatko valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteet peruskoulujen lisäksi perusopetuksen suunnittelun opettamiseen korkeakoulutasolla.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden käsittely luokanopettajaopinnoissa -tutkimuskysymys rakensi tärkeän pohjan sen ymmärtämiselle, kuinka sukupuolta moninaisena käsitellään osana luokanopettajaopintoja suhteessa muihin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisältöihin. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista voi etsiä viitteitä siitä, toimiiko perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja luokanopettajankoulutuksen opetussuunnitelmien vuoropuhelu opiskelijan näkökulmasta. Luokanopettajaopiskelijoiden vastaukset avaavat lisäksi tulevien luokanopettajien käsityksiä siitä, kokevatko he koulutuksensa valmistavan heitä riittävässä määrin toteuttamaan kansallista opetussuunnitelmaa tulevassa ammatissaan. Tämän tutkimuskysymyksen yhteydessä tarkasteltiin myös luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmaa opetussuunnitelmasta toimintaa ohjaavana asiakirjana yleisesti. Luokanopettajaopiskelijat kertoivat kokemuksiaan ja odotuksiaan opettajan roolista ja tulevasta työtehtävistään suhteessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin.

Luokanopettajaopiskelijoiden vastauksista kävi ilmi, että luokanopettajaopiskelijat kokevat perusopetuksen opetussuunnitelman samaan aikaan sekä etäisenä ja ei-itseä koskevana, että opettajan toimintaa kiinteästi ohjaavana ja lain säätelemänä asiakirjana.

Opettajan autonomia aiheena nousi jossain muodossa esiin jokaisen haastattelun aikana. Opettaja nähtiin autonomisena ja aktiivisena toimijana, joka samaan aikaan tulkitsee ja toteuttaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Vastaajat poikkesivat taustoiltaan esimerkiksi opintojen vaiheen ja työkokemuksen suhteen, ja siksi jaettu kokemus opettajasta opetussuunnitelman vastuullisena tulkitsijana oli mielenkiintoinen havainto.

Vastaajat kokivat opetussuunnitelman monitulkintaiseksi, ja nostivat esiin sen, että opettajan oma kokemusmaailma paitsi muokkaa tulkintoja, myös heijastuu opettajan toiminnan kautta opetukseen. Tämä tuli ilmi esimerkiksi kuvauksista, joissa vastaaja painottaa opettajan oman itsetutkiskelun merkitystä osana arvokasvatusta, tai viittaa luokkahuoneen ilmapiiriin. Vastaajat myös kokivat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet etäisiksi itselleen, ja yhdeksi perusteluksi vastaajat nostivat sen sisältämän tekstin abstraktiuden. Luokanopettajaopiskelijat kokivat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden linjaukset tulkinnallisiksi ja ”hienoiksi” sanoiksi, joiden yhteys käytäntöön oli vaikea hahmottaa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tekstiä käsittelevistä vastauksista oli myös tulkittavissa kokemus opettajan oman kokemusmaailman vaikutuksesta

opetussuunnitelman tulkintaan. Vastaajat kertoivat esimerkiksi, että ”draaman keinoin” voi tarkoittaa mitä tahansa. Vastauksesta voi tehdä johtopäätöksen, että vastaaja kokee draaman abstraktiksi asiaksi, josta jokaisella on oma henkilökohtainen tulkinta, joka näin ollen heijastuu opetussuunnitelman toteuttamiseen.

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemus oli, ettei perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita juurikaan käsitellä osana luokanopettajaopintoja. Kokemus oli mielenkiintoinen, sillä vastaajat kertoivat runsaasti esimerkkejä kursseista, joilla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita käsitellään. Vastaajat myös kertoivat, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin viitataan useissa eri asiayhteyksissä opintojen aikana. Vastaajilla kuitenkin oli kokemus siitä, että käsittely tapahtuu abstraktilla, teoreettisella tasolla, ja itse tulkinta ja opetussuunnitelman sisältöön tutustuminen jää yksittäisen luokanopiskelijan vastuulle.

Vastaajat pitivät kunta- ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia opettajan työlle merkityksellisempinä, mutta osa vastaajista koki käytännön myös potentiaalisesti opetusta epätasa-arvoistavana. Kunta- ja koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin viitattiin kuitenkin epävarmasti, käyttäen tulevaisuutta kuvailevia sanavalintoja. Vastaajista valtaosalla ei vielä ollut mainittavaa työkokemusta, joten heidän kokemuksensa luokanopettajankoulutuksen valmistavuudesta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamiseen perustuivat opintojen aikana syntyneisiin odotuksiin ja käsityksiin työelämästä.

Kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat nähtiin toiveikkaasti vastauksena sille, ettei perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ollut perehdytty osana opintoja syvällisesti. Vastaajat nostivat kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat esiin esimerkiksi tilanteissa, joissa he toivat esiin epävarmuuttaan siitä, millaiset valmiudet heidän koulutuksensa tarjoaa perusopetusten opetussuunnitelman perusteiden toteuttamiseksi opetustyössä.

Toiveikas suhtautuminen kunta- ja koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin tuli ilmi esimerkiksi vastauksissa, joissa kerrottiin, että koulukohtaiset ohjeet ovat sitten parempia, tai ”koululta saa sitten apua”. Vastaajat jakoivat kokemuksen siitä, ettei heillä tällä hetkellä ole tietoa siitä, miten toimia tilanteessa, jossa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin lisätään sisältöä, jonka toteuttamisesta he ovat epävarmoja. Jaettu kokemus siitä, että kunta- ja koulutason opetussuunnitelmat ovat opettajan työssä merkityksellisempiä kuin kansallinen opetussuunnitelma on mielenkiintoinen. Kokemuksesta voi johtaa kysymyksen siitä, näyttäytykö kansallinen

perusopetuksen opetussuunnitelma yksittäisille luokanopettajille ei-itseä koskevana, vai muuttuuko näkemys työelämään siirtyessä.

Itseohjautuvuudella on opettajuudessa pitkät perinteet. Suomalaiset opettajat ovat pitkään toimineet luokkahuoneessa yksin, jopa eristyksissä kollegoistaan. Ei ole ihme, että opettajan ammattiin liittyy perinteisesti haastatteluissakin opettajaopiskelijoiden esiin tuoma kokemus itseohjautuvuudesta ja autonomiasta. Opettaja nähdään vastuullisena omasta ammatillisesta kehittämisestään, vaikka vaatimukset opettajan osaamiselle asetetaan ulkopuolelta. Kuvattu ristipaine kohdistaa yksilöön odotuksia, jotka voivat tuntua raskaalta taakalta. (Lindén 2002, 64–67.) Luokanopettajaopiskelijat kokivat itseohjautuvuuden Lindénin havaintoja mukaillen paikoin kuormittavaksi. Luokanopettajaopiskelijat kokivat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet asiakirjana, johon tutustuminen ja jonka toteuttaminen on opettajan vastuulla.

Luokanopettajaopiskelijoiden vastauksista oli kuitenkin tulkittavissa myös epävarmuus siitä, kuinka tulkinnan ja toteuttamisen todellisuudessa tulisi tapahtua. Erityisesti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden etäisyys käytäntöön ja abstraktius keräsivät kommentteja soveltamisen vaikeudesta. Luokanopettajaopiskelijat mainitsivat usein tässä yhteydessä uskovansa, että perehtyminen tapahtuu siirryttäessä työelämään, tai mainitsivat itse olleensa epäaktiivisia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin tutustumisessa. Luokanopettajaopiskelijat kokivat kantavansa vastuuta ammatillisesta kehittämisestään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttajana. Kokemus henkilökohtaisen vastuun osuudesta tuli ilmi kuvauksissa, joissa tuotiin pahoitellen esiin, ettei ole perehtynyt opetussuunnitelmaan ”tarpeeksi”, tai kertoen vastuun kokemuksesta suoraan mainiten. Fenomenologiseen tutkimusperinteeseen kuuluu ajatus siitä, että on tärkeää nostaa näkyväksi sellaisia seikkoja, jotka ovat muuttuneet näkymättömiksi itsestäänselvyyksiksi eli luonnolliseksi tiedoksi ajan saatossa. (Laine 2007, 29.)

Luokanopettajaopiskelijoiden jaettua käsitystä opettajan ammatista ammattina, johon liitettyihin vaatimuksiin vastaaminen on yksilön vastuulla voi tarkastella historiallisesti rakentuneena käsityksenä. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista voi erottaa kuvauksen opettajasta, jonka vastuulla on vaatimusten täyttäminen, vaikka varsinaista tukea näiden vaatimusten vastaamiseen ei olekaan tarjolla.

Kemmiksen (2014) mukaan koulutuksen käytänteet toimivat viidellä toisiinsa linkittyvällä tasolla, jotka ovat kasvatustieteellinen tutkimus ja arviointi, ammatillinen kehitys ja oppiminen, koulutuksen johtajuus ja hallinta, opettajan luokkahuonekäytänteet

ja opiskelijoiden oppiminen. Kemmiksien teorian mukaan koulutuskentän muutosten operoinnin tulee tapahtua näillä kentillä samanaikaisesti, vaikka niiden keskinäiset suhteet eivät aina olisi suoraviivaiset. (Kemmis et al., 2014, 51-55.) Muutoksen jalkauttaminen koulutuksessa ei siis tapahdu yhdellä rajatulla osa-alueella, vaan muutos synnyttää muutosta myös muuttuvaan toimintoon yhteyksissä olevilla kentillä.

Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muuttuminen heijastuu opetussuunnitelmatasolta kouluihin, opettajan ja henkilöstön toimintaan, ja sitä kautta oppilaiden oppimiseen. Tutkimuskysymys siitä, kuinka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita käsitellään osana luokanopettajanopintoja, tarjoaa myös pohjan tarkastella sitä linkittyvätkö perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset koulutuksen kompleksin kuvaamalla tavalla kasvatustieteelliseen tutkimukseen ja tätä kautta korkeakoulutukseen.

Vastaajien kokemuksena oli, ettei perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutosta juurikaan käsitellä osana luokanopettajakoulutusta. Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kulkivat mukana läpi opintojen, opiskelijat kokivat suhteensa niihin etäiseksi, ja liian teoreettiseksi. Opetussuunnitelmaudistustyötä tai opetussuunnitelman muutoksen merkitystä ei vastaajien kokemuksen mukaan käsitelty osana opintoja.

Vastaajien kokemukset herättävät kysymyksen siitä, toteutuuko koulutuksen kompleksi heijastuen suomalaisen luokanopettajakoulutukseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksen kohdalla.

5.1.2 Luokanopettajakoulutus ja valmius kohdata sukupuolen moninaisuutta

Toinen tutkimuskysymysten kokonaisuus oli kuinka luokanopettajaopiskelijat kokevat luokanopettajakoulutuksen valmistavan heitä toteuttamaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden linjausta sukupuolesta moninaisena. Tätä tutkimuskysymystä lähestyttiin esimerkiksi kysymysten ”Millä tavoin sukupuolta käsitellään moninaisena osana luokanopettajakoulutusta?”, ”Käsitelläänkö perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 linjausta sukupuolesta moninaisena osana luokanopettajakoulutusta”, ”Koetko koulutuksesi valmistavan kohtaamaan sukupuolen moninaisuutta työtehtävissäsi” ja ”Uskotko kohtaavasi sukupuolen moninaisuutta tulevassa työssäsi” kautta.

Vastausten yleistettävyyttä arvioitaessa tulee ottaa huomioon, että vastaajilla oli aiempaa pohjatietoa sukupuolesta moninaisena, ja lisäksi heille kerrottiin haastattelun yhteydessä, että vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan sukupuoli moninaisena ensimmäistä kertaa. Sukupuolen moninaisuuteen perehtyneiden luokanopettajaopiskelijoiden muistinvaraisuuteen nojaavia vastauksia voi pitää luotettavimpina kuvauksina siitä, käsitelläänkö aihetta opintojen aikana kuin sellaisten, joille aihe on vieras. Perehtyneisyys ja kokemus aiheen merkityksellisyydestä edesauttavat vastaajan kykyä palauttaa mieleen toimintaa koskevia vastauksia, jotka muutoin ovat erityisen alttiita aliraportoinnille (Ahola et al., 47).

Vastaajista ainoastaan yksi kuvasi, että sukupuolta oli käsitelty moninaisena osana opintoja. Muut vastaajat kokivat, ettei moninaisuutta käsitelty lainkaan osana luokanopettajan perusopintoja. Vastaajien kokemuksena oli, että opiskelijan oma aktiivisuus on suuressa roolissa siinä, tuleeko aihe vastaan osana luokanopettajankoulutusta.

Haastateltavat kuvasivat oman aktiivisuuden merkitystä pedagogisten vastuun ja tunnettuuden kautta. Haastateltavat kertoivat esimerkiksi, että ”Suomi on tunnettu pedagogisesta vapaudestaan” tai kertoivat kokevansa pedagogisen vapauden olevan tärkeä osa ammatin kiinnostavuutta. Haastateltavat eivät kuitenkaan avanneet tarkemmin, mihin tunnettuus tai mielikuvat perustuvat – mikä on vertailukohta, tai missä kontekstissa tunnettuus ilmenee.

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista oli lisäksi erotettavissa useita viittauksia kokemukseen opettajan ideaalista, johon omia valmiuksia peilattiin. Ideaaliopettaja nousi esiin paitsi viittauksissa ”suomalaiseen pedagogiseen vapauteen”, mutta myös piiloisemmin oletetun toiminnan kuvailuissa. Luokanopettajaopiskelijat esittivät runsaasti kuvauksia oletetusta toivotusta toimintamallista luokkahuonetilanteissa. Luokanopettajaopiskelijat jakoivat kokemuksen opettajan ideaalista, mutta kokivat samalla epävarmuutta siitä, kuinka toimia odotusten mukaisesti. Luokanopettajaopiskelijat kokivatkin erityisesti tarvitsevansa ohjausta konkreettiseen toimintaan.

Jaettu kokemus ideaalitalasta oli mielenkiintoinen huomio, sillä luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista oli selvästi erotettavissa tiettyjä tilanteita, jotka koettiin erityistä valmistautumista ja ammattitaitoa vaativiksi. Tällaisia usean vastaajan esittämiä konkreettisia tilanteita olivat esimerkiksi puku- ja luokkahuonetilanteet, persoonapronominit, sekä sukupuoleltaan moninaisen oppilaan

kohtaaminen. Vastaajista vain kaksi oli kohdannut sukupuolen moninaisuutta työn yhteydessä, mutta silti opiskelijoilla oli selkeä ideaali siitä, kuinka opettajan tulisi toimia tilanteessa.

Luokanopettajaopiskelijat kokivat kuitenkin epävarmuutta koulutuksensa tarjoamisesta valmiuksista käsitellä asiaa. Jaettu kokemus epävarmuudesta tarjoaa viitteitä siitä, että on olemassa jaettu käsitys tilanteista, joihin luokanopettajaopiskelijat kaipaavat koulutukseltaan tukea. Jaetusta epävarmuuden kokemuksesta voi johtaa johtopäätöksen, että luokanopettajankoulutukseen tulisi mahdollisesti lisätä sukupuolen moninaisuutta käsittelevää sisältöä, tai nostaa keskusteluun se, mistä tietoa on tarvittaessa saatavilla.

Kokemus opiskelijan oman aktiivisuuden merkityksestä nousi esiin vastauksissa, joissa kerrottiin, että aiheen pariin piti osata itse hakeutua. Luokanopettajaopiskelijat kokivat, että sukupuolen moninaisuuteen tutustuminen osana luokanopettajankoulutusta vaatii opiskelijalta aktiivisuutta esimerkiksi työpajavalintojen ja kurssien suoritustapojen valinnan yhteydessä. Muutama vastaajista kuvasi myös tilanteita, joissa aiheen käsittely oli opiskelijälähtöistä. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi opinnäytetyöseminaarit ja muiden opiskelijoiden aihevalinnat. Osaltaan opiskelijat kokivat kuitenkin opettajan aktiivisen roolin tärkeänä osana opettajuutta ja ammatin mielekkyyttä.

Luokanopettajaopiskelijat kokivat opettajan roolin autonomisena ja itseohjautuvana. Opiskelijat toisaalta kokivat yksityiskohtaiset toimintaohjeet tärkeänä pidettyä autonomista roolia heikentävinä, ja toisaalta toivoivat tarkempaa valmistamista koulutukseltaan. Erityisesti arkipäiväiset ja konkreettiset tilanteet sukupuolisensitiivisyyteen liittyen olivat sellaisia, joihin opiskelijat eivät kokeneet saaneensa tarpeeksi tietoa.

Opettajan ammatin aktiivisen asiantuntijaroolin vaatimus tuodaan esiin myös opettajankoulutusten tutkintotavoitteissa. Opettajankoulutuksen tavoitteeksi asetetaan opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen tukeminen. Opettajankoulutusten tavoitteissa linjataan, että opetuksen ja oppimisen asiantuntija kehittää aktiivisesti sekä itseään, että ammattiaan. Myös taito tulkita ja arvioida yhteiskunnallisia kytköksiä kasvatuksessa nostetaan tutkintotavoitetasolle. (Oulun yliopisto 2020-2021; Turun yliopisto 2018-2020.)

Opettajankoulutuksen tavoitteena on siis luoda aktiivisia toimijoita, joilla on kyky kehittää asiantuntijuuttaan ja ammatillista osaamistaan. Luokanopettajaopiskelijat kuitenkin toivat esiin epävarmuuden kokemuksia. Erityisesti arkipäiväisiin

luokkahuonetilanteisiin liittyi kokemus liian teoreettisesta valmistautumisesta, ja luokanopettajaopiskelijat kokivat tarvitsevansa konkreettisia toimintamalleja sukupuolen moninaisuuden kohtaamiseen.

Lindén (2002) kuvaa opettajan autonomisen aseman ja opettajien toimintaan kohdistuvien vaatimusten suhdetta esittäen esimerkkejä opettajuuteen kohdistuvasta julkisesta keskustelusta. Keskustelulle on tyypillistä kuvata opettajiin ja opetukseen liittyviä vaatimuksia muutosretoriikan kautta. Muutosretoriikalla kuvataan esimerkiksi uusia vaatimuksia, joita opetuksen ja koulutuksen kentälle syntyy. Tyypillistä keskustelulle on tekijän häivyttäminen, jolla ulkoistetaan muutokseen liittyvät asiantilat ja toimijat.

Retoriikassa kuvataan opettajiin liittyviä uusia vaatimuksia kertoen esimerkiksi, että ”opettajan on hallittava monikulttuurisuuden kysymykset” – tai kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 yhteydessä ”kannustaa yhdenvertaisesti tyttöjä ja poikia eri oppiaineiden opinnoissa sekä lisää tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta”. Retoriikassa opettajalle säilytetään vastuu todeten, että asia on hallittava, mutta vaatimuksen esittäjä jää piiloiseksi. Tyypillistä keskustelulle on myös ammatin haasteiden esittäminen positiivisen kautta, tukien opettajan ammattitaitoa tai asiantuntijuutta. Käytäntö vahvistaa hyvään opettajuuteen liitettyjä odotuksia, joihin vastaaminen jää yksittäisen opettajan vastuulle. (Lindén 2002, 100–103.)

Vastaajilta kysyttiin lisäksi, ovatko he kohdanneet, tai uskovatko he kohtaavansa sukupuolen moninaisuutta osana tulevaa työtään. Vastaajien kokemus oli yhtenevä, ja kaikki kertoivat joko jo kohdanneensa, tai uskovansa kohtaavansa varmuudella sukupuolen moninaisuutta tulevissa tehtävissään. Opiskelijat toivat esiin kokevansa epävarmuutta aiheen käsittelyyn erityisesti kuvaten käytännön tilanteita, joissa opettajalta vaaditaan nopeaa reagointikykyä. Luokanopettajaopiskelijat kokivat tällaisiksi tilanteiksi esimerkiksi oppilaan kohtaamiseen liittyvät tilanteet, ja käytännön luokkahuonejärjestelyt kuten pukuhuone- ja nimikäytännöt. Vastaajien kokemuksiin sisältyi Lindén havaintoja mukailevia viitteitä siitä, että luokanopettajaopiskelijoilla oli odotuksia siitä, kuinka hyvä opettaja toimii sukupuolen moninaisuutta kohdatessaan. Vastaajien kertomasta kävi kuitenkin ilmi, että luokanopettajaopiskelijat kokivat olevansa oman perehtyneisyytensä varassa tällaisissa tilanteissa.

Vastaajilta kysyttiin jatkokysymyksenä kysymyksestä ”Käsitelläänkö sukupuolta moninaisena osana luokanopettajaopintoja?” ”Kotko, että aihetta käsiteltäisiin enemmän

opintojen aikana”. Vastaajista jokainen ilmaisi tarpeen aiheen käsittelyn lisäämiselle. Erityisesti toive konkreettisen tiedon ja neuvojen saamisesta korostui tähän kysymykseen annetuissa vastauksissa. Luokanopettajaopiskelijat kokivat tarvitsevansa tukea ja tietoa siitä, kuinka toimia käytännössä kohdatessaan sukupuolen moninaisuutta. Opiskelijat pohtivat esimerkiksi yhteydenpitoa vanhempiin, tilanteita, joissa lapsi ei itse osaa sanoittaa kokemustaan, nimi- ja pronominalintoja, sekä yleisen keskustelun herättämistä aiheeseen liittyen. Vastaajat myös nostivat esiin tiettyjä oppiaineita, kuten kielet ja liikunta, joiden yhteydessä uskoivat sukupuolen moninaisuuden nousevan esiin.

Luokanopettajaopiskelijoiden ilmaisema kokemus huolesta opettavien oppiaineiden sisältöjen yhteydessä esiin nousevasta sukupuolen moninaisuudesta on linjassa myös Toomin (2012) havaintoihin siitä, että opiskeluvaiheessa opettajat keskittyvät erityisesti oppiaineen sisältöjen hallintaan. Poiketen Toomin havainnoista, luokanopettajaopiskelijat kokivat kuitenkin myös opiskelijoiden kohtaamisen tärkeäksi osaksi opetusta. Toomin havaintojen mukaan, tämä näkökulma on tyypillisempää jo ammattia harjoittavien opettajien kuvauksille. (Toom et al., 2012, 65.) Sukupuolen moninaisuus oli kuitenkin teema, joka yhdistettiin vastaajien toimesta kiinteästi oppilaiden kohtaamiseen ja asenneilmapiirin muodostamiseen.

Heikonen (2017) on tutkinut uransa alkuvaiheessa toimivia luokanopettajia, ja nostanut esiin samankaltaisia huomioita luokanopettajien asiantuntijuuden kehityskaaresta. Heikosen mukaan uransa alkuvaiheessa olevat luokanopettajat tarvitsevat asiantuntijuutensa kehittymisen tueksi strategioita ja rutiineja. Näiden rutiinien merkityksen on todettu korostuvan erityisesti sosiaalisesti haasteellisissa tilanteissa. Vastaajien kokemuksista välittyi vahvasti Heikosen havaintojen mukainen toive konkretiasta. Luokanopettajaopiskelijat ilmaisivat toiveitaan konkreettisista neuvoista ja strategioista kertoen esimerkiksi toivovansa ”yleistä linjaa”, ”työkaluja” tai ”perustietoa” sukupuolen moninaisuudesta. (2017, 19-22.)

Vastaajat myös sanoittivat konkreettisen tiedon tarvettaan kuvaten kuvitteellisia tilanteita, joissa sukupuolen moninaisuuden kohtaaminen voisi aiheuttaa opettajalta nopeaa reagointia vaativan tilanteen. Tällaiset tilanteet liittyivät luokanopettajaopiskelijoiden kuvauksissa usein sukupuoleltaan moninaisen oppilaan kohtaamiseen ja huomioon ottamiseen.

Luokanopettajaopiskelijoiden kuvaamia tilanteita voi pitää Heikosen mainitsemina sosiaalisesti haasteellisina tilanteina, jotka vaativat opettajalta asiantuntijuutta ja tietotaitoa sukupuolesta moninaisena. Heikosen mukaan konkreettisia toimintatapoja

tällaisten tilanteiden kohtaamiseen tulisi opettaa jo luokanopettajien koulutusvaiheessa. Riittävän tietotaidon tarjoaminen varmistaa, että opettaja voi keskittyä oppimaan ja kehittymään ammatillisesti, pelkän tilanteessa selviytymisen sijaan. Vastaajat esittävät samansuuntaisia ajatuksia haastatteluissa, ja kertovat esimerkiksi toivovansa, että opittuja taitoja pääsisi testaamaan käytännössä, ja ettei tarvitsisi keksiä lennosta toimintamalleja tilanteita kohdatessaan.

Opetusministeriö tuki vuosina 2008-2011 tasa-arvo- ja sukupuolittietoisuus opettajankoulutuksessa hanketta, jonka tarkoituksena oli tukea tasa-arvo- ja sukupuolittietoisuuden kehittämistä opettajankoulutuksen yhteydessä. Lahelma (2011, 94) havaitsi, etteivät nämä käytänteet olleet vahvistaneet jalansijaa kaikissa yliopistoissa.

Tasa-arvo ja sukupuolittietoisuus opettajankoulutuksessa hankkeesta on kulunut kymmenen vuotta tämän opinnäytetyön valmistumiseen, ja havainnot herättävät kysymyksen siitä, valmistaako luokanopettajankoulutus luokanopettajia toteuttamaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden linjausta sukupuolesta moninaisena.

Lahelman mukaan sukupuolta tulisi käsitellä teoreettisen käsitteen lisäksi myös käytännöllisestä näkökulmasta, sillä valmistuvalle opettajalle on tärkeää tiedostaa oma juridinen asemansa tasa-arvolain toteuttajana. Luokanopettajaopiskelijat nostivat kymmenen vuotta tasa-arvo ja sukupuolittietoisuus opettajankoulutuksessa hankkeen jälkeen vahvasti esiin Lahelman ajatuksia mukailevan toiveen konkreettisista neuvoista ja koulutuksesta asian suhteen. (2011, 91.)

Tämän tutkimuksen yhteenvedona voidaan todeta, etteivät vastaajat koe luokanopettajankoulutuksen nykyiselläänkään tarjoavan riittävästi tietoa sukupuolesta moninaisena. Vaikka tämän tutkimuksen otanta on liian pieni yleistettäväksi koko luokanopettajankoulutuksen tilaan, vastaajien jaetut kokemukset tarjoavat viitteitä siitä, että aiheeseen olisi tärkeää paneutua tarkemmin.

5.2 *Tutkimuksen luotettavuus*

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi ei ole yhtä suoraviivaista, kuin määrällisen tutkimuksen tilastollisten merkityksellisyyksien esittely. Laadullisena tutkimuksena tämän opinnäytetyön tavoitteena ei ollut kerätä yleistettävää tietoa tai paljastaa tilastollisesti merkittävää ilmiötä kohderyhmästä, vaan tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden henkilökohtaisia kokemuksia etsien mahdollista yhtenevää tarinaa. Laadullisessa analyysissä yleistettävyyden mittarina voi määrällisen massan

sijaan käyttää raakahavaintojen yhdistämistä metahavainnoiksi. Metahavainnoilla viitataan havaintojen yhdistämiseen, eli yleisen tarinan koostamiseen yksittäisistä havaintoyksiköistä. (Alasuutari 2011.)

Alasuutari esittää yhdeksi metahavaintojen kokoamisen keinoksi sen, että yhdestä aineistosta koostetaan useita teemoja, jotka kattavat aineiston esimerkkitapausten keskinäiset erot. Tämän tutkimuksen havainnot on koottu aineiston teemoittelua apuna käyttäen, edeten yksittäisistä havainnoista kohti yleisempää. Fenomenologisessa tutkimuksessa keskitytään tietoon, jota tutkittavat tarjoavat kertoessaan kokemuksistaan, ja ajatuksena on, että yksilöiden tavoista nähdä asioita voi etsiä todellisuuteen perustuvia tulkintoja yksittäisten kokemusten sijaan. Fenomenologista lähestymistapaa voi siis ajatella eräänlaisena metahavaintojen kokoamisena. Yksittäisistä kokemuksista johdettuja päätelmiä voi siis pitää luotettavina, joskaan ei suoraan suureen joukkoon yleistettävänä. (Alasuutari 2011.)

Tämän tutkimuksen haastatteluaineiston rajaus perustui pilottiryhmällä suoritettuun haastattelurungon esitestaukseen, jonka aikana selvisi, että tutkimuskysymysten sisältämän termistön tuntemus on sidoksissa vastaajan aiempaan aiheeseen perehtyneisyyteen. Tutkimuksen otos valittiin lisäksi hyödyntäen Aholan (2002) huomioita siitä, että muistelua vaativien kysymysten vastaukset ovat erityisen haavoittuvaisia vastausvirheille ja aliraportoinnille, ellei vastaaja koe muisteltavaa asiaa merkittäväksi.

Alasuutari (2011) esittää, että täysin edustavan otoksen kerääminen voi olla mahdotonta, mutta otoksen rajauksen huolellinen perustelu lisää otoksen luotettavuutta. Tämän opinnäytetyön otosta voi pitää onnistuneena, sillä vastaajat ymmärsivät kysymykset niiden tarkoittamalla tavalla, ja vastasivat myös muistinvaraisiin kysymyksiin kattavasti.

Fenomenologisen tutkimuksen erityispiirre on sen vapaus hypoteeseista. Tämä erityispiirre asettaa tutkijan oman itsereflektion avainasemaan tulosten objektiivisuuden varmistamiseksi. Fenomenologisessa tutkimuksessa tulee välttää erityisesti omien ennakko-odotusten sekoittumista varsinaisiin johtopäätöksiin. (Valli 2018.)

Tutkimusmetodin vapaus hypoteeseista asettaa samalla ongelman sen luotettavuuden arvioinnille, sillä tutkimuksen tuloksia ei voi suoraan peilata valmiiseen tutkimushypoteesiin. Koherenssia, eli perinteistä tapaa esittää tutkimushypoteeseja, voi käyttää laadun varmistamiseen. Aineistosta nostetaan ennakko-oletuksia, joita muovataan

poikkeusten ilmaantuessa. Aineistolähtöisessä, kuten fenomenologisessa, tutkimuksessa toimitaan päinvastoin. (Eskola & Suoranta 1998.)

Eskola ja Suoranta esittävät onnistuneen kvalitatiivisen tutkimuksen yhdeksi mahdolliseksi mittariksi sen hedelmällisyyden. Analyysia voi pitää tietyin varauksin onnistuneena, jos se synnyttää vastausten sijaan uusia kysymyksiä. (Eskola & Suoranta 1998.) Tätä opinnäytetyötä voikin pitää suomalaisen luokanopettajankoulutuksen yleistettävän kuvauksen sijaan taustamateriaalina sille, millaista tietoa luokanopettajankoulutuksesta tarvitaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden linjauksen sukupuolesta moninaisena toteutumisen takaamiseksi.

5.3 Poikkeusolojen vaikutus opinnäytetyöprosessiin

Tämän opinnäytetyön tutkimusprosessi ajoittuu vuosille 2019–2020. Opinnäytetyön suunnittelutyö alkoi syksyllä 2019, ja tutkimuksen aineistonkeruu ajoittui keväälle 2020. Alkuvuonna 2020 alkanut maailmanlaajuinen koronaviruspandemia vaikutti tämän opinnäytetyön tutkimusprosessiin. Keväällä 2020 Suomessa olivat voimassa poikkeusolot 16.3. lähtien.

Poikkeusolot rajoittivat kasvokkaista kanssakäymistä, ja esimerkiksi oppilaitokset siirtyivät laajasti etäopetukseen. Alkuperäinen tutkimussuunnitelma sisälsi luokanopettajaopiskelijoiden haastattelujen lisäksi luokkahuoneiseurantaa opetustilanteista, joiden aikana käsitellään sukupuolta moninaisena. Tarkoituksena oli tarkastella sitä, millaista tietotaitoa sukupuolen moninaisuudesta vaativia tilanteita luokanopettajat kohtaavat opetuksen yhteydessä. Luokkahuoneiseuranta olisi voinut tuottaa havaintoja siitä, kuinka luokanopettajaopiskelijoiden kokemus heidän koulutuksensa vastaavuudesta perusopetuksen opetussuunnitelman linjauksen sukupuolen moninaisuudesta toteuttamiseksi linkittyy todellisiin luokkahuonetilanteisiin.

Koronaviruspandemian takia sovitut luokkahuoneiseurantajaksot peruuntuivat, ja opinnäytetyöprosessin loppuun saattamisen varmistamiseksi oli välttämätöntä supistaa tutkimusaineisto käsittämään ainoastaan luokanopettajaopiskelijoiden haastatteluita. Tutkimusaineisto kuvaa tässä tapauksessa yksittäisten luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia, joita ei voi pitää yleistettävänä kuvauksena luokanopettajankoulutuksesta tai perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteutumisesta.

Kasvokkaisen kanssakäymisen rajoittaminen heijastui myös haastattelujen toteuttamiseen, sekä aineiston keruuseen. Haastattelumenetelmän valintaa ja aineistonkeruuprosessia on eritelty tarkemmin luvuissa 3.4 ja 3.5. Vaikka aineiston keruu puhelimitse tuki fenomenologista näkökulmaan, tämän tutkimuksen jatkokäsittelijän tulee olla tietoinen koronaviruspandemian tälle tutkimukselle asettamista reunaehdoista. Keväällä 2020 poikkeusolojen astuessa voimaan, ei ollut tietoa siitä, milloin tilanne normalisoituu, joten opinnäytetyöprosessi tuli mukauttaa pandemiatilanteeseen. Poikkeustilanne sulki pois monia potentiaalisia menetelmiä, joita ei pandemian takia voinut edes ottaa harkintaan esimerkiksi kasvokkaisen kanssakäymisen välttämisen vuoksi.

Toinen tähän opinnäytetyöprosessiin merkittävästi vaikuttanut koronaviruspandemian seuraus oli kirjastojen saavutettavuus ja tutkimusmateriaalien saatavuus. Suomeen maaliskuussa julistettu poikkeustila rajoitti julkisten palveluiden, kuten kirjastojen aukioloa. Yliopiston kirjasto oli suljettu yleisöltä kevätlukukaudella 2020 ja tämä rajoitti pääsyä aineistoihin. Tässä opinnäytetyössä on käytetty paikoin primaarilähteiden lisäksi sekundäärilähteitä, kuten viittauksia alkuperäisiin teoksiin. Ratkaisuun on päädytty siksi, että kirjojen lainausjonot ja saatavuus olisivat vaarantaneet opinnäytetyön valmistumisen ajallaan. Lisäksi tämän opinnäytetyön teossa on hyödynnetty laajasti verkkojulkaisuja ja elektronisia kirjoja. Paikoin sähköisistä teoksista puuttui myös sivunumerointi, joka saattaa aiheuttaa epä johdonmukaisuutta tässä opinnäytetyössä käytettyyn viittaustekniikkaan.

Vuoden 2020 poikkeusolojen vaikutus tälle opinnäytetyölle ja sen johtopäätöksille ei välttämättä ole merkittävä. Poikkeusolojen vaikutusten arviointi on kuitenkin jatkokäsittelijälle tärkeää esimerkiksi siinä tapauksessa, jos tämä opinnäytetyö ja sen metodologiset valinnat toimivat pohjana uudelle tutkimussuunnitelmalle.

5.4 Eettisyys

Tämän tutkimuksen aineiston anonymiteetti on varmistettu poistamalla haastatteluaineistosta litterointivaiheessa kaikki mahdolliset yksilöitävissä olevat tunnistetiedot, kuten opiskeluyliopisto, opinnäytetyön aihe tai haastateltavan sivuainekokonaisuudet.

Aineisto kerättiin puhelinhaastatteluin, jotka nauhoitettiin litterointitarkoitukseen. Haastattelujen nauhoitukset tuhottiin välittömästi litteroinnin jälkeen, ja litteroidut haastattelut muutettiin sellaiseen muotoon, ettei yksittäinen vastaaja ole tunnistettavissa. Litteroitu haastatteluaineisto hävitettiin aineiston analyysivaiheen jälkeen.

Tutkimukseen osallistuneilla oli mahdollisuus keskeyttää haastattelu kesken aineistonkeruun, tai pyytää jälkikäteen oman haastattelun poistoa tutkimusaineistosta. Yksikään vastaajista ei käyttänyt tätä mahdollisuutta. Haastateltaville myös kerrottiin heidän haastatteluaineistonsa käsittelystä, anonymisoinnista ja säilyttämisestä ennen haastatteluun osallistumista. Haastateltavilta ei kerätty henkilökohtaisia tunnistetietoja, kuten nimiä tai syntymäaikoja haastattelun yhteydessä.

6 POHDINTA

Edeltävissä luvuissa esiteltiin tutkimuksen tulokset, sekä niistä johdetut päätelmät. Tutkimuksen tärkeimpänä havaintona voi pitää sitä, että luokanopettajat jakavat kootun tarinan sukupuolta moninaisena koskevan tiedon puuttumisesta luokanopettajankoulutuksessa. Luokanopettajat toivovat lisää konkreettista tietoa ja käytännön työkaluja perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 linjauksen sukupuolesta moninaisena toteuttamiseen. Tutkimuksen tulokset avasivat myös luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmaa siitä, millaiselta tuleva opettajan rooli näyttää opiskelijanäkökulmasta. Suomalainen luokanopettaja nähtiin autonomisena toimijana, jolla on kannettavanaan suuri vastuu.

Luokanopettajaopiskelijat kokivat vastuun painavaksi erityisesti suhteessa oppilaisiin. Luokanopettajaopiskelijat kokivat erityisesti nopeaa reagointia vaativat tilanteet sellaisiksi, joihin he toivovat lisää tukea koulutukseltaan. Luokanopettajaopiskelijat halusivat – yhtä vastaajaa lainaten – ”et kaikkil ois hyvää ja tasa-arvosta olla”. Tämä suhtautuminen välittyi vahvasti vastauksista, samoin kuin kokemus siitä, ettei luokanopettajan koulutus nykyisellään tarjoa tarpeeksi tukea tavoitteen saavuttamiseksi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoite edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta on kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden koulutukselliseksi tavoitteeksi (Opetushallitus, 2020; POPS, 2014, 18). Tämän opinnäytteen tulosten perusteella, tavoite ei vaikuta heijastuvan luokanopettajankoulutukseen linjauksen sukupuolesta moninaisena kohdalla. Tämän tutkimuksen tuloksista voi etsiä runkoa jatkotutkimukselle siitä, millaista tukea, tietoa ja koulutusta luokanopettajakoulutukseen tulisi lisätä, jotta opiskelijat kokisivat saavansa tarvittavat valmiudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden linjauksen sukupuolesta moninaisena toteuttamiseksi.

Toinen mahdollinen jatkotutkimuslinja voisi olla opettajankoulutuslaitosten opetussuunnitelmien vertailu sukupuolen moninaisuus näkökulmana. Näkyykö sukupuolen moninaisuus suomalaisessa opettajankoulutuksessa, sisältyykö aihe

perusopintoihin vai vapaasti valittaviin kokonaisuuksiin ja onko yliopistojen opetussuunnitelmien väliltä löydettävissä eroavaisuuksia.

7 LÄHTEET

- Ahola, A. Godenhjelm, P & Lehtinen, M. (2002) Kysymisen taito. Surveylaboratorio lomaketutkimusten kehittämisessä. Tilastokeskus. Katsauksia 2002/2. Hakapaino Oy. Helsinki. Fe
- Alasuutari, P. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uud. p. Tampere: Vastapaino, 2011. Print.
- Apple, M. (1979). Ideology and curriculum. Routledge education books.
- Autio, T. Hakala, L. & Kujala, T. (2019.) Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia Tampere: Tampere University Press 2019, 27–62.
- Capano, Giliberto. (2009). 'Understanding Policy Change as an Epistemological and Theoretical Problem'. Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice. 11:1,7-31.
- Dewey, J. (1907). [2. painos1957] Koulu ja yhteiskunta. Suom. Kajava, K. Helsinki. Otava.
- Eskola, J. (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Fenomenologinen näkökulma. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. PS-kustannus. WS Bookwell Oy. Jyväskylä.
- Eskola, J., Suoranta, J. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 1998. Print.
- Fausto-Sterling, Anne. Sex/Gender: Biology in a Social World, Routledge. (2012). Saatavilla sähköisesti:
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/detail.action?docID=958063>

- Geldenhuis, M. Bosch, A. Jeewa, S. Koutris, I. (2019) Gender traits in relation to work versus career salience. *SA Journal of Industrial Psychology*, 45 Saatavilla sähköisesti: doi: <http://dx.doi.org.libproxy.tuni.fi/10.4102/sajip.v45i0.1588>
- Gergen, M., & Gergen, K. J. (2003). *Social construction: a reader*. Sage.
- Hacking, I., & Koskinen, I. (2009). *Mitä sosiaalinen konstruktionismi on? Vastapaino*.
- Heikonen, L et al. "Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher–student interaction." (2017): n. pag. Print.
- Heinonen, J-P. (2005). *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Helsingin yliopisto. Tutkintovaatimukset (2016-2020). Luokanopettajan koulutus kasvatustiede pääaineena. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. 29.9.2015. Saatavilla sähköisesti: https://studies.helsinki.fi/sites/default/files/inline-files/LO_Tutkintovaatimukset_Kasvatustiede_2016.pdf
- Hertz, S. G., Wood, E., Gilbert, J., Victor, R., Anderson, E., & Desmarais, S. (2018). Gender and Compensation: Understanding the Impact of Gender and Gender Stereotypes in Children's Rewards. *The Journal of Genetic Psychology*, 179(5), 311-323.
- 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*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat. 2015:5. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Tampere.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer.
- Kliebard, H. M. (1987). *The struggle for the American curriculum 1893–1958*. New York: Routledge.
- Laine, T (2007) *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa J. Aaltola., J. Eskola., H. Heikkinen., K. Ilmonen., K. Kiviniemi., J. Metsämuuronen. P. Moilanen., R. Rajala., I. Rantala., P. Räihä., S. Suoranta. & R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (ss.28–45). Jyväskylä: PS-kustannusLaki väestötietojärjestelmästä ja Digi- ja väestötietoviraston varmennepalveluista. 2009/661. Annettu Helsingissä

01.03.2010.

Saatavilla

sähköisesti:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2009/20090661>

- Lehtonen, J. (2003). Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa, näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Helsinki: Yliopistopaino.
- Leino-Kaukiainen P. & Heikkinen A. (2011). Yhteiskunta ja koulutus – Millaisessa Suomessa – sellaisessa koulussa. Valistus ja koulunpenkki, kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulla 1960-luvulle. Helsinki.
- Lindén, J. (2002). Opettajuuden sosiaalinen rakentuminen: näkökulmia opettajan ammatillisuuteen, autonomiaan ja identiteettityöhön. Hämeenlinna: N.p. Print.
- Martin, K. (1998). "Becoming a Gendered Body: Practices of Preschools." *American Sociological Review* 63.4 494–511.
- Moore, A. (2006). *Schooling, Society and Curriculum*. Routledge Taylor & Francis Group. London.
- Moustakas, C. *Phenomenological Research Methods*. Los Angeles: SAGE Publications, 1994. Print.
- Oikarinen, T. (2019). Ei tietoa eikä vaihtoehtoja; Selvitys intersukupuolisten ihmisten oikeuksista ja kokemuksista. Oikeusministeriön julkaisuja, Selvityksiä ja ohjeita 2019:3. Oikeusministeriö ja ulkoministeriö. Saatavilla sähköisesti: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-737-3>.
- Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat. Vierailtu 5.2.2020. Saatavilla sähköisesti: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat>.
- Oulun yliopisto. Opinto-opas 2020-2021. Luokanopettajan koulutus. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Saatavilla sähköisesti: <https://opas.peppi oulu.fi/fi/ohjelma/12617>
- Perttula, J. & Latomaa, T. (2008). *Kokemuksen tutkimus*. Juvenes Print. Tampere.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus. 4. painos. Helsinki. Next Print Oy.
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 01.01.1999. Saatavilla sähköisesti: <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1998/19980628>
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. (2004). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.

- Rajakaltio, H. (2011). Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto kasvatustieteiden yksikkö. Tampere University Press.
- Rajakaltio, H. (2012). Koulu peruskysymysten äärellä. Kasvatuksen historian verkosto. *Kasvatus & Aika*. 6/2012: 3,5.
- Reynolds, J. R., & Bamford, M. J. (2016). School gender culture and student subjective well-being. *Sex Roles*, 74(1-2), 62-77. Saatavilla sähköisesti: doi: <http://dx.doi.org.libproxy.tuni.fi/10.1007/s11199-015-0557-y>
- Saari, A. & Harni, E. (2016). Mikä tieto on kaikkein tärkeintä? Herbert Spencer ja elämää myötäilevä opetussuunnitelma. Ennen ja nyt 3.
- Schleicer, A. PISA 2018: Insights and Interpretations. OECD. (2019). Saatavilla sähköisesti: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>.
- Short, S. E., Yang, Y. C., & Jenkins, T. M. (2013). Sex, gender, genetics, and health. *American Journal of Public Health*, 103, 1, S93. Saatavilla sähköisesti: <https://10.2105/AJPH.2013.301229>
- Sykes, G., 2009. Handbook of Education Policy Research ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/detail.action?docID=425256>.
- Toom, A., Husu, J., Niemi, H., & Kallioniemi, A. (2012). Finnish teachers as ‘makers of the many’. Sense Publishers.
- Trasek ry. Perustietoa.
Käsitteitä. 2018. Trasekin verkkosivusto. <http://trasek.fi/perustietoa/kasitteita/>. vi erailtu: 30.3.2020.
- Trilling, B. Charles, F. (2010) “21ST CENTURY SKILLS: LEARNING FOR LIFE IN OUR TIMES.” Teacher Librarian.
- Tuomi, J. Sarajärvi, A. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 2003. Saatavilla sähköisesti: <https://www-elliblibrary-com.helios.uta.fi/reader/9789517685047>
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. . Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi, 2018. Print.
- Turun yliopisto. Opinto-opas 2018-2020. Luokanopettajan koulutus. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Saatavilla sähköisesti: <https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/2472>
- Turunen, A. Niiranen, A. Ekholm, L. (2019). Säädystä ja säädöntä : pukeutumisen historiaa renessanssista 2000-luvulle . Helsinki. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Ukkola, A. Metsämuuronen, J. (2019). Alkumittaus – matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen ensimmäisen luokan alussa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). Julkaisut 17:2019.
- Valli, R. (2018). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. PS-kustannus. Otavan Kirjapaino. Keuruu.
- Valli, R. Aaltola, J. (2018). Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus. Print
- Varjo, J. (2007). Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. *Kasvatus & Aika*, 1/2007. Saatavilla sähköisesti: <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/67882>
- Varto, J. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä, 1992. Print.
- Vilka, H. Tutki ja kehitä . 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 2015. Print.
- Vitikka, E. Rissanen, M. (2019). Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere. Tampere University Press.
- Vitikka, E., Krokfors, L., Hurmerinta, E., Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (2012). The Finnish National Core Curriculum. Sense Publishers.
- Wyatt-Smith, Cumming. Educational Assessment in the 21st Century: Connecting Theory and Practice. 1. Aufl. Dordrecht: Springer Netherlands, 2009. Web.
- Yoon, J. The Pink & Blue Project. (2005-ongoing). Artworks. Saatavilla sähköisesti: http://www.jeongmeeyoon.com/aw_pinkblue.htm