

Aino Pelto

TIEDOSTETAAN STEREOTYPIOITA JA KOHDATAAN YKSILÖLLISESTI

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä sukupuolitietoisesta
opetuksesta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Tammikuu 2021

TIIVISTELMÄ

Aino Pelto: Tiedostetaan stereotyyppioita ja kohdataan yksilöllisesti. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä sukupuolittetoisesta opetuksesta

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Luokanopettajakoulutus

Tammikuu 2021

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä sukupuolittetoisesta opetuksesta, sekä valmiuksia opetuksen toteuttamiseen. Sukupuolittetoisella opetuksella pyritään tunnistamaan ja muuttamaan yhteiskunnan sukupuolittuneita rakenteita sekä edistämään tasa-arvoa. Sukupuolittetoisuutta tarvitaan, jotta oppilaat voidaan kohdata yksilöllisesti ja samanarvoisesti.

Tutkimus toteutettiin eläytymismenetelmällä, ja aineisto muodostui 13 luokanopettajaopiskelijan tarinasta. Tavoitteena oli saada vastaajajoukko eläytymään kehyskertomukseen, jonka avulla heidän tuli kirjoittaa onnistuneesta ja epäonnistuneesta sukupuolittetoisesta opetuksesta opettajan roolissa. Aineisto kerättiin sähköisen lomakkeen avulla ja analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimus avaa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä siitä, mikä nähdään sukupuolittetoisena toimintana ja mikä puolestaan ei. Tuloksista voitiin päätellä, että sukupuolittetoisena opetuksena pidettiin oppilaan yksilöllistä kohtaamista. Pyrittiin tietoisesti välttämään stereotyyppisiä tai sukupuolen ohjaamia ajatuksia sekä käyttämään monipuolisia työskentelytapoja. Oppilaan sukupuolen mukaan ei tehty oletuksia hänen taidoistaan tai luonteestaan. Epäonnistuneena pidettiin sukupuolen ohjaamaa toimintaa, jolloin opettaja oletti oppilaiden kiinnostuksen kohteita, taitoja ja ominaisuuksia sukupuolen mukaan. Tällöin sukupuoli nähtiin myös muuttumattomana ja kaksijakoisena.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoilla on melko hyvät valmiudet sukupuolittetoisen opetuksen toteuttamiseen. Sukupuolittetoisia toimintatapoja tiedettiin, ja sukupuoliin liitettyjä stereotyyppioita tunnistettiin sekä osattiin välttää. Opetusmateriaalin sukupuolittuneisuus ja sukupuolen ymmärtäminen moninaisena jäivät aineistossa kuitenkin vähälle huomiolle. Tutkimuksen tuloksista ei voida päätellä, onko hankittu tietotaito saatu luokanopettajakoulutuksesta vai sen ulkopuolelta, mutta tulokset kertovat opiskelijoiden olevan valveutuneita tasa-arvotyön ja sukupuolittetoisen opetuksen osalta.

Avainsanat: Sukupuolittetoinen opetus, tasa-arvo, sukupuoli, luokanopettajaopiskelijat, eläytymismenetelmä

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | JOHDANTO..... | 4 |
| 2 | TEOREETTINEN VIITEKEHYS | 6 |
| 2.1 | Feministinen teoria ja pedagogiikka | 6 |
| 2.2 | Tasa-arvo sukupuolten ja koulutuksen kontekstissa | 7 |
| 2.3 | Sukupuolen muuttuva ja moninainen luonne | 10 |
| 2.4 | Sukupuolitietoinen opetus..... | 12 |
| 2.5 | Sukupuolittuneet oppiaineet | 13 |
| 3 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS..... | 15 |
| 3.1 | Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset | 15 |
| 3.2 | Metodologinen lähestymistapa | 15 |
| 3.3 | Eläytymismenetelmä..... | 16 |
| 3.4 | Tutkimuksen toteutus..... | 17 |
| 3.5 | Aineiston analyysi | 19 |
| 4 | TUTKIMUSTULOKSET..... | 22 |
| 4.1 | Muodostetut ylä- ja alaluokat | 22 |
| 4.2 | Opettajan toimintatavat..... | 23 |
| 4.2.1 | <i>Odotukset</i> | 23 |
| 4.2.2 | <i>Ryhmäjako</i> | 25 |
| 4.2.3 | <i>Työnjako</i> | 25 |
| 4.2.4 | <i>Kielenkäyttö</i> | 26 |
| 4.2.5 | <i>Kiinnostuksen kohteet</i> | 26 |
| 4.2.6 | <i>Oppimateriaali</i> | 27 |
| 4.3 | Opettajan ajattelu..... | 27 |
| 4.3.1 | <i>Kaksijakoinen sukupuoli</i> | 28 |
| 4.3.2 | <i>Moninainen sukupuoli</i> | 28 |
| 5 | JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA | 30 |
| 5.1 | Johtopäätökset..... | 30 |
| 5.2 | Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus | 33 |
| 5.3 | Jatkotutkimusehdotukset | 34 |
| | LÄHTEET | 36 |
| | LIITTEET | 41 |
| | Liite 1: Tutkimuskutsu | 41 |
| | Liite 2: Kehyskertomus A:n vastauslomake | 42 |
| | Liite 3: Kehyskertomus B:n vastauslomake | 43 |

TAULUKOT

| | | |
|--------------------|---|-----------|
| TAULUKKO 1. | LUOKKIEN MUODOSTUSPROSESSI | 21 |
| TAULUKKO 2. | ONNISTUNEEN SUKUPUOLITIEOISUUDEN LUOKAT | 22 |
| TAULUKKO 3. | EPÄONNISTUNEEN SUKUPUOLITIEOISUUDEN LUOKAT | 23 |

1 JOHDANTO

Suomen luonnehditaan usein olevan tasa-arvon mallimaa. Julkisessa keskustelussa kuitenkin nostetaan esille yhä enemmän epäkohtia, joita tämän ajatuksen alle kätkeytyy. Sukupuolittuneet työmarkkinat ja palkkauksen epätasa-arvoisuus ovat esimerkkejä ongelmista, joita sukupuoleen liitetyt ennakkoletukset luovat (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2020). Sukupuolten epätasa-arvoa lisäävät seikat ovat syvällä yhteiskunnan rakenteissa (Opetushallitus, 2015, s. 9) ja niiden havaitseminen on vaikeaa, jos niihin ei tietoisesti kiinnitetä huomiota.

Suomalaisen peruskoulun yhtenä tavoitteena on ollut aina 1970-luvulta asti sukupuolten välinen tasa-arvo (Jakku-Sihvonen, 2013, s. 4). Muutos tapahtuu kuitenkin hitaasti ja koulumaailmassa on edelleen monia seikkoja, jotka ovat vahvasti sukupuolittuneita. Sukupuolittuneisuus näkyy muun muassa oppilaiden oppimistuloksissa sekä myöhemmin koulutus- ja uravalinnoissa. (Opetushallitus, 2015, s. 10.) Tasa-arvotyötä kuitenkin tehdään, ja uusimmassa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* opetuksen sanotaankin olevan lähestymistavaltaan sukupuolitietoista (Opetushallitus, 2014, s. 28). Sukupuolitietoisuudella pyritään edistämään erityisesti tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta.

Sukupuolitietoisuudesta ja tasa-arvokasvatuksesta on tehty lukuisia tutkimuksia ja siihen on kiinnitetty huomiota laajasti. Käytännössä ja koulun arjessa työn tulokset näkyvät silti yhä heikosti. (Kujala & Syrjäläinen 2010, s. 25.) Luokanopettajakoulutus tarjoaa myös verrattain vähän opetusta sukupuolitietoiseen lähestymistapaan opetuksessa. TASUKO-hankeen raportista käy ilmi, että kaikille yhteistä opetusta sukupuolitietoiseen tasa-arvokasvatukseen on tarjolla hyvin vähän missään opettajakoulutusta tarjoavassa yliopistossa (Hynninen ym., 2011, s. 28). Tämä väite tukee omaa kokemustani. Koulun arjessa ja myös opettajankoulutuksessa näkyy vahvasti

oppilaiden samanlaistaminen ja tasapäistäminen, eli tietynlainen sukupuolineutraalius, jolloin sukupuolta ei huomioida (Kujala & Syrjäläinen, 2010, s. 26). Sukupuolineutraalius saattaa kuulostaa mutkattomalta, mutta tasa-arvoon tarvitaan nimenomaan sukupuolen tiedostamista ja sen luomien merkityksien ymmärtämistä erilaisissa tilanteissa.

Tämän kandidaatintutkimuksen tarkoituksena on selvittää Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä sukupuolittetoisesta opetuksesta ja valmiuksia sen toteuttamiseen opetuksessa. Haluan tutkimuksellani selvittää, miten luokanopettajaopiskelijat ymmärtävät sukupuolittetoisen opetuksen, ja kuinka hyvin koulutus mahdollisesti valmistaa tasa-arvoisen opetuksen toteuttamiseen.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Feministinen teoria ja pedagogiikka

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentuu erityisesti feministisen teorian ja feministisen pedagogiikan lähtökohdista. Feministinen teoria pohjautuu kriittisyyteen sekä ajatukseen siitä, että tieto on aina sosiaalisiin, kulttuurisiin ja historiallisiin muutoksiin sidonnaista (Liljeström, 2004, s.13). Liljeström (2004, s.13) kertoo, että feministinen teoria käsittelee erityisesti sukupuolen ja sukupuolittuneisuuden ongelmia, mutta myös rotuun, etnisyyteen, seksuaalisuuteen tai muuhun yksilön ominaisuuteen liittyvää alistusta sekä hierarkiaa. Feminististä tutkimusta ylipäätään ohjaa halu muutokseen ja keskusteluun (Liljeström, 2004, s. 15).

Feministinen pedagogiikka pohjautuu feministisen teorian näkemyksiin. Saarisen, Ojalan ja Palmun (2014, s.18) mukaan kyseinen pedagogiikka on saanut alkunsa 1980-luvulta eri puolilla maailmaa, ja sen ympärillä on käyty siitä asti keskustelua useissa tieteenaloissa, kuten kasvatustieteessä ja aikuiskasvatustieteessä sekä sukupuolentutkimuksen kentällä. Feministinen pedagogiikka voidaan käsittää opettamiseen, ohjaamiseen ja oppimistilanteisiin liittyvinä käytäntöinä, jonka keskiössä on kysymykset sukupuolesta. Opetusta lähestytään näkökulmasta, jossa tieto on aina poliittista, ja se ohjaa koulutuksen sukupuolittavia käytäntöjä. (Saarinen ym., 2014, s. 17.) Katse on siis koulutuksen yhteiskunnallisissa, kulttuurisissa ja historiallisissa rakenteissa, jotka ohjaavat yksilöiden sukupuoli-identiteettien rakentumista (Naskali 2010, s. 277).

Haluan tutkimuksessani korostaa feministisen pedagogiikan näkemystä siitä, kuinka opettaja nähdään valtaa harjoittavana toimijana, joka tiedostaa oman positionaalisuutensa ja arvojensa vaikutuksen opetukseen (Saarinen ym. 2014, s. 27). Opettaja välittää kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteita, jotka milloinkin ovat vallalla, mutta tarkastelee niitä kriittisesti.

2.2 Tasa-arvo sukupuolten ja koulutuksen kontekstissa

Tasa-arvo on käsitteenä ja ilmiönä muuttuva. Kantolan, Nousiaisen ja Saaren (2012, s. 9-10) mukaan sen voidaan tulkita olevan aikaan ja paikkaan sidottu käsite, johon liittyy aina jokin poliittinen agenda. Tasa-arvon voidaan nähdä olevan positiivista toimintaa, kuten yhteiskunnan sukupuolittuneiden rakenteiden muuttamista. Pyritään siis muuttamaan niitä prosesseja, jotka tuottavat epätasa-arvoa. (Kantola, ym., 2012, s. 9-10.)

Melko klassinen tapa määritellä tasa-arvon käsitettä, on ymmärtää se joko muodollisena tai tosiasiallisena. Muodollinen tasa-arvo takaa samat oikeudet ja mahdollisuudet kaikille lähinnä juridisesti. (Holli, 2012, s. 78.) Muodollinen oikeus voi olla esimerkiksi oikeus perusopetukseen. Muodollinen tasa-arvo ei kuitenkaan vielä riitä. Tasa-arvoa voidaan tarkastella myös tosiasiallisena, jolloin ajatuksena on, että erilaiset lähtökohdat eivät ole esteenä saavuttaa samaa lopputulosta (Holli 2012, s. 78). Tällöin huomioidaan yksilöiden erilaisuus ja tuetaan jokaista tarvittavilla keinoilla. Tosiasiallinen tasa-arvo mahdollistaa muodollisten tasa-arvon antamien oikeuksien hyödyntämisen käytännössä ja siten saman lopputuloksen saavuttamisen lähtökohdista huolimatta (Holli, 2012, s. 78). Näin esimerkiksi perusopetukseen saapuvat lapset saavat yksilöllistä tukea omista lähtökohdistaan, eikä epätasa-arvoa luovat ominaisuudet, kuten sukupuoli, sosioekonominen asema tai etnisyys vaikuta kielteisesti heidän saamaansa opetukseen.

Tasa-arvon käsitteen ympärille on muodostunut myös muita käsitteitä, jotka pyrkivät edistämään yksilöiden samanarvoista asemaa yhteiskunnassa. Tasa-arvon yhteydessä puhutaan muun muassa yhdenvertaisuudesta ja syrjimättömyydestä (Nousiainen, 2012, s. 32). Suomessa tasa-arvolla on perinteisesti viitattu sukupuolten väliseen tasa-arvoon ja yhdenvertaisuudella muita ryhmiä koskeviin tilanteisiin (Nousiainen 2012, s. 33). Nousiaisen (2012, s. 33) mukaan käsitteet voidaan ymmärtää kuitenkin myös hieman päällekkäisinä ja samaa asiaa edistävinä. Yhdenvertaisuus näkyy Suomen kontekstissa erityisesti muodollisena lakiin kirjattuna oikeutena, jolla pyritään edistämään syrjimättömyyttä ja yhdenvertaisuutta lain edessä (Nousiainen, 2012, s. 33). Syrjimättömyyden käsite on tärkeä lisäys tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuskeskusteluun, sillä se on parantanut useiden ihmisryhmien

asemaa (Nousiainen, 2012, s. 44). Syrjintä ja sen tunnistaminen on keskeistä tasa-arvon edistämiseksi, sillä jos syrjintää ei tunnusteta ei tasa-arvon edistämistäkään nähdä tarpeellisena (Nousiainen, 2012, s. 55).

Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta on pyritty edistämään jo pitkään ja sen takaamiseksi on tehty lakeja, kuten laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (1986/609) sekä myöhemmin myös yhdenvertaisuuslaki (2014/1325). Laeilla pyritään estämään sukupuoleen ja sukupuolen tai sukupuoli-identiteetin ilmaisuun perustuvaa syrjintää (laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986/609 1 §) sekä turvaamaan syrjinnän kohteeksi joutuneiden oikeusturvaa ja yhdenvertaisuuden edistämistä (yhdenvertaisuuslaki 2014/1325 1 §).

Tasa-arvon määritelmästä käydään kamppailua feministisen tutkimuksen parissa yhä nykypäivänä (Verloo & Lombardo, 2007, s. 22). Sukupuolten välistä tasa-arvoa on lähestytty eri tavoin eri aikoina. Walby (2005, s. 374) nostaa esille sukupuolten välisen tasa-arvon kolme erilaista lähestymistapaa. Voidaan puhua tasa-arvosta näkemällä sukupuolet samanlaisina, tai sitten korostaa niiden erilaisuutta, tai ymmärtää tasa-arvo ja sukupuoli itsessään moninaisina käsitteinä (Walby, 2005, s. 374). Aikoinaan tasa-arvokeskustelussa korostettiin sukupuolten samanlaisuutta, jolloin pyrkimyksenä oli mahdollistaa kaikille samat oikeudet sukupuolesta huolimatta. Ongelmaksi muodostui kuitenkin se, että tavoitteena oli tällöin pyrkiä ikään kuin miehisyyteen ja samaan kohteluun kuin miehillä. (Verloo & Lombardo, 2007, s. 23.) Tämä ajattelu ei huomionnut sukupuolten välisiä eroja lainkaan. Mies ja miehen sukupuoli oli normi, johon tuli pyrkiä (Verloo & Lombardo, 2007, s. 23).

Samanlaistaminen alettiin nähdä ongelmallisena ja alettiin korostaa erilaisuutta tasa-arvon mahdollistajana. Lähestymistapa pyrki tuomaan esille naisten ja miesten yhtäläistä arvoa, vaikka sukupuolten välillä nähtiinkin eroavaisuuksia (Walby, 2005, s. 374). Verloon & Lombardon (2007, s. 23) mukaan haluttiin kyseenalaistaa miesnormi, johon myös naisten tulisi pyrkiä ansaitakseen asemansa yhteiskunnassa. Naisille haluttiin tunnustusta omassa sukupuolestaan ja sukupuoli tulisi ottaa huomioon päätöksenteossa. (Verloo & Lombardo, 2007, s. 23). Erilaisuutta ja tasa-arvoa ei haluttu nähdä vastakkaisina tai toisiaan poissulkevinä käsitteinä (Holli, 2012, s. 87).

Tällekin näkemykselle alettiin kuitenkin esittää kritiikkiä, ja kyseenalaistamalla tasa-arvokäsitys, kyseenalaistettiin myös itse näkemys

sukupuolesta (Verloo & Lombardo, 2007, s. 23-24). Alettiin puhua moninaisuudesta, jolloin ei enää hyväksytty miehiä ja naisia homogeenisinä ihmisryhminä (Holli, 2012, s. 87). Ajatuksena oli Hollin (2012, s. 87-88) mukaan, että yksilöt näiden sukupuoliryhmien sisällä ovat erilaisia ja heidän asemaansa määrittelee sukupuolen lisäksi monet muut seikat, kuten etnisyys, sosioekonominen asema ja seksuaalinen suuntautuminen. Tähän ajatukseen *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* myös nojaa. Opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014, s. 28) korostetaan oppilaiden yksilöllistä asemaa ja samanarvoisuutta, johon mitkään henkilöön liittyvät ominaisuudet eivät saa vaikuttaa. Opetussuunnitelmassa näkyy ajatus tasa-arvon ja sukupuolen hahmottamisesta moninaisina (Opetushallitus, 2014, s.18).

Ymmärrys yksilöön kohdistuvista moninaisista asemista ja rooleista vaikuttivat feministiseen tutkimukseen ja 2000-luvulla onkin alettu puhua enemmän intersektionaalisuuden käsitteestä (Holli, 2012, s. 88). Alun perin intersektionaalisuuden käsitteen esitteli Kimberlé Crenshaw vuonna 1989 puhuessaan mustiin naisiin kohdistuvasta sorrosta. (Karkulehto, Saresma, Harjunen & Kantola, 2012, s. 17). Intersektionaalisuudella viitataan yksilöön kohdistuviin tekijöihin, kuten sukupuoleen, seksuaalisuuteen, rotuun, etnisyyteen, ikään, luokkaan ja terveyteen, jotka ovat monimutkaisesti kytköksissä toisiinsa ja luovat eroja yksilöiden välille. Intersektionaalisuus tarkastelee kriittisesti näiden seikkojen vaikutusta yksilöön yhteiskunnassa ja sitä, miten se asettaa heitä eriarvoiseen asemaan. (Karkulehto ym., 2012, s. 17.)

Sukupuolten välinen tasa-arvo on ollut suomalaisen koulutuspolitiikan ja – tutkimuksen kohteena 1970-luvulta asti (Laiho, 2013, s. 27). Koulutuksen ja oppimisen näkökulmasta laki edellyttää tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämistä oppilaitoksissa. Koulutuksen järjestäjien tulee laatia vuosittainen tasa-arvosuunnitelma sekä suunnitelma tarvittavista toimenpiteistä yhdenvertaisuuden edistämiseksi (laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986/609 5 a § ja yhdenvertaisuuslaki 2014/1325 6 §). Tasa-arvotyöhön on sitouduttu monin tavoin myös *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014*. Opetussuunnitelma velvoittaa yhdenvertaiseen, tasa-arvoiseen ja yksilölliseen kohteluun (Opetushallitus, 2014, s. 28). Yhtenä tärkeimpänä tavoitteena on myös purkaa sukupuolittuneita käytänteitä ja toimintamalleja (Opetushallitus, 2015, s. 5). Tasa-arvotyön haasteena on sukupuolen

moninaisuuden ymmärtäminen osana sukupuolen ilmaisua (Holli, 2012, s. 88). Vahva sukupuolittuneisuus näkyy koulumaailmassa muun muassa kiinnostuksen kohteissa, opiskeluasenteissa ja oppimistuloksissa, luottamuksessa omaan osaamiseen sekä myöhemmällä iällä koulutusala- ja uravalinoissa (Opetushallitus, 2015, s. 10). Sukupuolten epätasa-arvoa lisäävät seikat ovat syvällä yhteiskunnan rakenteissa, ja niitä aletaan sisäistää jo lapsena (Opetushallitus, 2015, s. 9). Tämän takia tasa-arvo-ongelmia ja sukupuolittuneisuutta voi olla vaikea havaita. Kasvatusalan osaajien tehtävänä onkin opettaa taitoja, joiden avulla tasa-arvoa voidaan rakentaa ja edistää tietoisesti (Opetushallitus, 2015, s. 9).

2.3 Sukupuolen muuttuva ja moninainen luonne

Sukupuoli on moninainen ja muuttuva käsite, ja siksi myös melko hankalasti määriteltävissä oleva. Rossin (2010, s. 23) mukaan sukupuoleen kytkeytyy paljon vallankäyttöä ja poliittisia ulottuvuuksia, jotka vaikuttavat myös sukupuolen ymmärtämiseen ja määrittelyyn. Perinteisesti sukupuolia on hahmotettu kaksijakoisuuden ja vastakkainasettelun avulla. Asettelu näkyy kaikkialla yhteiskunnassa, kun perinteisesti mies ja nainen asetetaan vastakkaisiksi ja ainoiksi sukupuoliksi. (Rossi, 2010, s. 23.) Huuska (2011, s. 225) arvioi lapsen alkavan hahmottaa sukupuolen kaksijakoisuutta jo parin vuoden iässä, ja sukupuoli on yksi ensimmäisistä sosiaalisista kategorioista, joita lapsi oppii. Lapsi saattaa kokea sukupuolensa eri tavalla kuin ympäristö ja vanhemmat hänelle opettavat, mutta kaksijakoisuus on niin yleisesti hyväksytty tapa jäsentää sukupuolta, että yleensä lapsi mieltää itsensä tytöksi tai pojaksi (Huuska, 2011, s. 225).

Yksi tapa hahmottaa sukupuolta, on ymmärtää se biologisena ja sosiaalisena sukupuolena. Tällainen sex-gender -jaottelu on ollut keskeinen feministisen tutkimuksen parissa, sillä käsiteparin avulla on voitu kiistää biologiasta johtuvat sukupuolten väliset valtasuhteet (Rossi, 2010, s. 27). Erottelu sosiaalisen ja biologisen sukupuolen välillä, mahdollisti ajatuksen siitä, ettei sosiaalinen sukupuoli ole pysyvä tai automaattinen seuraus biologisesta

sukupuolesta (Rossi, 2010, s. 27; Butler, 2006, s. 54). Yhteiskunnan sosiaaliset ja kulttuuriset rakenteet siis vain muodostavat ja uusintavat sukupuolikäsityksiä sen mukaan, mitä biologista sukupuolta ihminen edustaa (Butler, 2006, s. 54). Jako biologiseen ja sosiaaliseen sukupuoleen on melko yleinen tapa hahmottaa ja selittää sukupuolta yhä nykypäivänä. Ajattelu mahdollistaa sosiaalisen sukupuolen ymmärtämisen moninaisena ja muuttavana, vaikka biologista sukupuolta pitäisi muuttumattomana (Butler, 2006, s. 55).

Butler (2006) havainnoi kirjassaan *Gender Trouble* (1990, suom. *Hankala sukupuoli*, 2006), kuinka sukupuoli on muuttuva, valtasuhteiden ja historian muovaama ilmiö. Sukupuolta luodaan ja toisinnetaan teoilla ja kielellä, jotka ovat vahvasti sidoksissa kulttuuriin ja yhteiskuntaan (Butler, 2006.) Butler on yksi feministisen tutkimuksen tekijöistä, jotka kyseenalaistavat myös biologisen sukupuolen pysyvyyden ja roolin annettuna ominaisuutena. Jos biologista sukupuolta tarkastellaan samoin, kuin sosiaalista sukupuolta, voidaan niiden ajatella myös rakentuvan samalla tavalla. Biologinen sukupuoli voidaan siis ymmärtää myös kulttuurisesti rakennetuksi ilmiöksi, eikä pysyväksi ominaisuudeksi. (Butler, 2006, s. 55.) Näin ajateltuna voidaan ymmärtää, ettei ihmiskeholla itsessään ole tekemistä ihmisen sukupuolen kanssa, sillä kehon kautta ilmennetään vain kulttuurisesti tuotettuja käsityksiä sukupuolesta (Butler, 2006, s. 58). Tällöin tuotettuja sukupuolikategorioita voidaan laajentaa, eikä keho määritä ihmisen sukupuolta; nainen voi olla miehen kehossa ja mies puolestaan naisen kehossa (Butler, 2006, s. 53). Biologia ei ohjaa ihmisen käyttäytymistä luonnostaan, vaan sukupuolille annetut asemat ovat historiallisesti tuotettuja (Juvonen, 2016, s. 53).

Kun puhutaan sukupuolesta, ei voida ohittaa seksuaalisuuden merkitystä sen muodostumisessa. Seksuaalisuus voidaan nähdä sukupuoleen kytkeytyvänä valtasuhteen muotona, joka muuttuu ajassa ja paikassa sukupuolen tavoin (Rossi, 2010, s. 22). Länsimainen kaksijakoinen tapa tulkita sukupuolta ohjaa vahvasti heteronormatiivisuuteen (Juvonen, 2016, s. 51). Heteronormatiivisuus toisintaa ajatusta siitä, että on vain kaksi luonnollista sukupuolta, nainen sekä mies, ja nämä ovat heteroseksuaalisia. Heteroseksuaalisuus nähdään tällöin ainoana oikeana luonnollisena vaihtoehtona. Sukupuolia esitetään naisellisuuden ja miehekkyyden diskursseissa, joka korostaa sukupuolten vastakkainasettelua. (Juvonen, 2016,

s. 51.) Heteroseksuaalisuuden oletus on ongelma yhä nykypäivänä ja se luo paljon syrjiviä ja loukkaavia käytänteitä (Kilpiä, 2011, s. 263). Heteronormatiivisuus on syvällä yhteiskunnan rakenteissa, joten se ohjaa usein tiedostamattakin ajatteluamme (Opetushallitus, 2015, s. 12).

Vallitseva heteronormatiivisuus ja sukupuolinormit vaikuttavat sukupuoli-identiteetin muodostumiseen. Sukupuoli-identiteetti vastaa henkilön kokemusta omasta sukupuolestaan (Opetushallitus, 2015, s. 66). Sukupuoli- tai seksuaalivähemmistöön kuuluvalla henkilöllä voi olla haastavampaa muodostaa sukupuoli-identiteettiään vallitsevien normien takia. Opettajan tehtävänä on kuitenkin tukea ja antaa lupa myös moninaisuudelle. Heteronormatiivisuuden tunnistaminen ja purkaminen antaa moninaisuudelle tilaa. (Kilpiä, 2011, s. 262-263.)

2.4 Sukupuolitietoinen opetus

Käytän kandidaatintyössäni käsitettä sukupuolitietoisuus, jonka avulla tutkin luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä. Perustan näkemykseni sukupuolitietoisesta opetuksesta muun muassa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014* (Opetushallitus, 2014) ja Opetushallituksen julkaisemaan oppaaseen *Tasa-arvotyö on taitolaji* (Opetushallitus, 2015).

Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2014, 28) käyttää yhtenä käsitteenä sukupuolitietoisuutta, määritellään opetusta, jota kouluissa tulisi toteuttaa. Sukupuolitietoisuus ymmärretään sukupuolittuneiden asenteiden ja käytänteiden tunnistamisena (Opetushallitus, 2014, 28). Sukupuolitietoisessa opetuksessa ymmärretään, että sukupuolen ilmentäminen saattaa vaihdella yksilöllisesti ja eri tilanteissa, eikä oppilaita määritellä etukäteen heidän sukupuolensa mukaan (Opetushallitus, 2015, s. 19). Oppilaita rohkaistaan tekemään valintoja ja tunnistamaan mahdollisuuksia ilman sukupuoleen sidottuja rooleja (Opetushallitus, 2014, s. 18). *Tasa-arvotyö on taitolaji* -oppaan (Opetushallitus, 2015, s. 18) mukaan sukupuolitietoisessa opetuksessa on keskeistä nähdä oppilas yksilönä ja tiedostaa stereotyyppiset sukupuolikäsitykset, jotka näkyvät asenteissa ja käyttäytymisessä.

Opettajan tehtävä sukupuolitietoisena kasvattajana ei ole missään nimessä helppo. Kilpiä (2011, s. 262-264) erittelee kolme keskeistä tehtävää, joita opettajan tulee työssään huomioida. Ensimmäisenä tulee hyväksyä moninaisuus ja antaa oppilaille mahdollisuus ilmaista seksuaalisuuttaan ja sukupuoltaan vapaasti (Kilpiä, 2011, s. 262). Opettajan tulee hyväksyä moninaisuus ensin itse, jotta hän voi antaa siihen luvan toisille. Oman sukupuoli- ja seksuaalihistorian tunteminen sekä hyväksyminen on opettajana keskeistä, jotta puhuminen ja aiheen esille tuominen on helpompaa. (Kilpiä, 2011, s. 262–263.) *Tasa-arvotyö on taitolaji* -oppaan (Opetushallitus, 2015, s.18) mukaan opettajan tulee tunnistaa omia ennakkoluuloja ja taipumuksia oppilaiden eriarvoiseen kohteluun sukupuolen mukaan, ja ymmärtää sukupuolen rakentuvan kulttuurisista sekä sosiaalisista tekijöistä, joihin voi vaikuttaa. Sukupuolten epätasa-arvoisuudesta tulee myös keskustella oppilaiden kanssa, jotta he voivat itsekkin ymmärtää ilmiötä (Opetushallitus, 2015, s. 19). Toiseksi tehtäväksi Kilpiä (2011, s. 263) listaa heteronormatiivisuuden tunnistamisen ja purkamisen. Heteronormatiivisten rakenteiden tunnistaminen on asia, josta tulee lähteä liikkeelle. Heteronormatiivisuus näkyy yhä suuresti erityisesti oppikirjoissa ja -materiaaleissa. (Kilpiä, 2011, s. 263.) Sukupuolitietoisuus tulee huomioida oppimateriaalien ja työtapojen valinnassa ja tarvittaessa puuttua koulu yhteisössä vallitseviin sukupuolittuneisiin ja heteronormatiivisuutta tukeviin ajattelutapoihin ja käytäntöihin (Opetushallitus, 2015, s. 19). Kolmantena, opettajan tulee tukea ja ohjata oppilaista kasvuprosesseissaan (Kilpiä, 2011, s.264). Kilpiä (2011, s.264) arvioi sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvien prosessien olevan hyvin herkkiä, ja siksi haastavia niin oppilaalle kuin opettajallekin. Opettajan tulee tukea oppilaan prosessia ja antaa tilaa sekä rauhaa kokeiluun, tunnusteluun ja muuttuviin ajatuksiin (Kilpiä, 2011, s. 264).

2.5 Sukupuolittuneet oppiaineet

Monet oppiaineet ovat yhä nykypäivänä melko sukupuolittuneita. Opetusjärjestelyt ylläpitävät käsityksiä sukupuolille tyypilliseksi nähdyistä ominaisuuksista ja asemista (Kokko, 2008, s. 348). Oppilailta odotetaan myös eri asioita sukupuolen mukaan ja se näkyy oppimistuloksissa sekä asenteissa (Jakku-Sihvonen, 2013, s.4).

Käsityö on yksi sukupuolittuneimmista oppiaineista, vaikka *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (Opetushallitus, 2014, s. 270) korostaakin oppiaineen monimateriaalisuutta, yhteistä integroitua käsityötä ja oppilaiden omaa kiinnostusta. Tiukasti istuvista käsityksistä erillisestä tyttöjen tekstiilityöstä ja poikien teknisestä työstä kertoo muun muassa oppiaineen suosion lasku valinnaisena aineena, kun käsityö uudistettiin yhdeksi yhteiseksi oppiaineeksi (Kallio & Hilmola, 2019). Ajatus feminiinisistä ja maskuliinisista käsitöistä on syvälle juurtunut ja sen vaikutus näkyy yhä peruskoulussa (Kokko, 2008, s. 356), vaikka tasa-arvoisuutta pyritäänkin lisäämään. Liikunta on käsityön lisäksi oppiaine, joka selkeästi tuottaa sukupuolieroa. Opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2014, s. 273) ei enää korosta eri sukupuolia liikunnan opetuksessa, vaan oppilaita pyritään tukemaan yksilöinä. Usein käytäntönä on silti edelleen pitää liikuntatunnit erikseen tytöille ja pojille, ainakin yläkoulussa. Monet liikuntalajit ja liikkumisen tyylit ovat sukupuolittuneita (Lehtonen, 2003, s. 91) ja se heijastuu myös koulun liikuntatunteihin.

Kun sukupuolittuneisuutta tarkastellaan enemmän asenteiden ja oppimistulosten kautta, esille nousee erityisesti matematiikka sekä äidinkieli. Tutkimusten mukaan tytöt suhtautuvat myönteisemmin äidinkielen opiskeluun ja se näkyy myös oppimistuloksissa tytöille edullisesti (Jakku-Sihvonen, 2013, s. 7). Matematiikassa oppimistulokset eivät osoita niin suuria eroja tyttöjen ja poikien välillä, mutta pojat ovat varmempia omasta osaamisestaan. Tyttöjen osaamisen itsetunto on heikompaa matematiikan osalta. (Jakku-Sihvonen, 2013, s. 11.) Opettaja ohjaa tietoisesti tai tiedostamattaan oppilaita erilaisiin valintoihin (Opetushallitus, 2015, s. 23), mikä mahdollisesti vaikuttaa oppiainekohtaisiin asenteisiin ja sitä kautta menestykseen. Sukupuolitietoisien opetuksen keskeinen ajatus onkin, ettei sukupuolesta muodostu rajoitetta tai estettä oppilaan toiminnalle (Opetushallitus, 2015, s. 23).

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Keskityn tarkastelemaan tutkimuksessani sitä, miten Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijat ymmärtävät sukupuolittietoisesta opetuksesta. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaista sukupuolittietoinen opetus on luokanopettajaopiskelijoiden mielestä ja lisätä ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. Haluan myös selvittää opiskelijoiden valmiuksia opettaa sukupuolittietoisesti. Pyrin lisäämään ymmärrystä tutkittavan ilmiön tärkeydestä ja tuomaan esille luokanopettajakoulutuksen mahdollisia kehittämistarpeita. Toivon tutkimukseni herättävän ajatuksia myös kanssaopiskelijoideni keskuudessa ja tätä kautta vaikuttavan heidän ajatteluunsa. Tutkimuskysymyksiksi muodostui seuraavat:

1. Miten luokanopettajaopiskelijat ymmärtävät sukupuolittietoisesta opetuksesta?
2. Millaisia valmiuksia luokanopettajaopiskelijoilla on opettaa sukupuolittietoisesti?

Rajaan tutkimukseni opetustilanteissa tapahtuvaan sukupuolittietoiseen toimintaan. Tutkimukseni ulkopuolelle jäävät siis muun muassa välitunnit, ruokailut ja muut mahdolliset kasvatustilanteet koulussa. Opetustilanne voidaan kuitenkin käsittää laajasti ja siihen sisältyy useita elementtejä, joissa sukupuolittietoisuus nousee esiin. Tutkimukseni kohteena ovat opiskelijat ja opettajakoulutuksen antama opetus, joten rajaus on siitä syystä looginen ja aiheellinen.

3.2 Metodologinen lähestymistapa

Toteuttamani tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Monet tekijät, joihin Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) viittaavat, kertovat

kvalitatiivisen tutkimusalan olevan laaja kokonaisuus, joka sisältää erilaisia lähestymistapoja sekä traditioita. Keskeistä laadulliselle tutkimukselle on aina kuitenkin elämismaailman tutkiminen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tutkimuksessani haluan tutkia opiskelijoiden käsityksiä siitä, miten sukupuoli-tietoisuus jäsenyyttä heidän elämismaailmassaan, joten laadullinen tutkimusote on luontainen valinta. Eskola ja Suoranta (1998, s. 12–15) mainitsevat laadullisen tutkimuksen ominaispiirteiksi tyypilliset aineistonkeruumenetelmät, kuten haastattelut tai muilla tavoin tuotetut tekstimuotoiset aineistot, harkinnanvaraisen ja varsin pienen otannan, aineistolähtöisen analyysin sekä hypoteesittomuuden.

Tutkimusotteeni on lähestymistavaltaan sosiokonstruktivistinen, sillä haluan kyseenalaistaa ja suhtautua kriittisesti yhteiskunnassa vallitseviin käsityksiin sukupuolista ja niiden rooleista. Burr (2015, s. 4) kertoo, että sosiokonstruktivismi perustuu ajatukseen historiallisista ja kulttuurisista konsepteista, joiden kautta maailmaa tarkastellaan. Yhteiskunnassa vallitsevat näkemykset ovat siis historiallisesti ja kulttuurisesti rakentuneita. Sosiokonstruktivistinen näkökulma pyrkii tarkastelemaan maailmaa kriittisesti ja kyseenalaistamaan näitä itsestään selvinä pidettyjä näkemyksiä (Burr, 2015, s. 2). Sosiokonstruktivismi kyseenalaistaa muun muassa sukupuolen sekä feministisen ja maskuliinisuuden diskurssien pysyvyyden (Burr, 2015, s. 3).

3.3 Eläytymismenetelmä

Toteutin tutkimukseni eläytymismenetelmällä, sillä pyrin tuomaan esille mahdollisimman laajan kuvan sukupuoli-tietoisesta opetuksesta ilmiönä. Eläytymismenetelmässä tutkijan valmiiksi päättämät kysymykset eivät ohjaa vastauksia tai aseta ennakoasetelmia (Eskola ym., 2018). Halusin selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä siitä, millaisena kokonaisuutena he kokevat sukupuoli-tietoisuuden opetuksen ilmentyvän koulumaailmassa ja yhteiskunnassa.

Eläytymismenetelmä on yksi laadullisen tutkimuksen tiedonhankintamenetelmistä, jossa vastaajien tehtävänä on kirjoittaa lyhyt tarina tai teksti kuviteltuun tilanteeseen eläytyen. Pohjana on tutkijan määrittelemä kehyskertomus, joka on lyhyt kirjoittamaan johdattelleva teksti. (Nikanto & Eskola,

2018, s. 385.) Vastaajat eläytyvät kehyskertomuksen tilanteeseen ja jatkavat tätä kertomusta eteenpäin (Eskola ym., 2017, 267). Kehyskertomuksia on aina vähintään kaksi ja niistä muutetaan jotakin keskeistä seikkaa (Nikanto & Eskola, 2018, s. 387). Tässä tutkimuksessa muutettiin tilanteen lähtökohta myönteiseksi tai kielteiseksi. Olennaista on tarkastella sitä, mikä vastauksissa muuttuu, kun kehyskertomuksesta muutetaan jotakin. (Nikanto & Eskola, 2018, s. 387.) Eläytymismenetelmän avulla voidaan soveltaa kokeellista ajattelua, jolloin yhden muuttujan vaikutusta tutkittavaan asiaan pystytään selvittämään (Eskola ym., 2017, s. 267).

Eläytymismenetelmää voidaan käyttää monenlaisten tutkimusongelmien selvittämiseen (Eskola ym., 2018). Menetelmällä ei saada tietoa vastaajien omista henkilökohtaisista käsityksistä, vaan pyritään selvittämään tutkittavaa asiaa laajemmassa kontekstissa (Eskola ym., 2017, s. 268). Vastaukset eivät siis välttämättä kuvaa todellisuutta, mutta ne edustavat sitä, miten tutkittava ilmiö voitaisiin nyky-yhteiskunnassa käsittää. Vastaukset saattavat olla myös melko stereotyyppisiä kuvauksia, mutta sellaisten käsityksien perustella ihmiset tekevät elämässään valintoja. (Eskola ym., 2018.) Ennakkoluulot ja stereotypiat ovat aina läsnä erilaisissa tilanteissa ja päätöksissä.

Kehyskertomuksen suunnittelu ja laadinta on usein haasteellista, mutta tutkimuksen onnistumisen ja eläytymismenetelmän käytön kannalta oleellista. Keskeistä on pohtia vastaajajoukkoa, tilannetta sekä tutkimusaihetta, ja tehdä ratkaisuja niiden perusteella. (Eskola ym., 2018.) Tärkeää on myös pyrkiä luomaan kehyskertomus, joka on ymmärrettävä kaikille sekä herättää ajatuksia ja sitä kautta innostuksen kirjottamaan (Eskola ym., 2017, s. 270).

3.4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni tarkoituksena oli kerätä aineistoa Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoilta. Vallitsevan tilanteen vuoksi aineistonkeruu oli luontevinta ja vastuullisinta toteuttaa sähköisesti. Loin molemmille kehyskertomuksille oman Google Forms -vastauslomakkeen, johon vapaaehtoiset tutkimukseen osallistujat vastasivat. Ennen tätä olin testannut lomakkeen ja kehyskertomuksen toimivuuden testilomakkeella, johon ystäväni vastasi. Välitin tutkimuskutsuni Oka ry:n sähköpostilistan kautta opiskelijoille,

josta halukkaat osallistujat olivat minuun yhteydessä. Lisäksi välitin tutkimuskutsun Whatsapp-ryhmään, joka koostui Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoista. Jaoin osallistujille vuorotellen linkin Forms-lomakkeille, jolloin molempiin kehyskertomuksiin kertyisi sama määrä vastauksia. Jokaisella vastaajalla oli mahdollisuus osallistua itselleen sopivana ajankohtana ja käyttää vastaamiseen haluamansa määrä aikaa, kun aineisto kerättiin sähköisesti.

Aineiston keruu oli yllättävän haastavaa, sillä osallistujia oli vaikeaa saada tarpeeksi. Menetelmäkirjallisuudessa puhutaan usein 15 vastauksen määrästä kehyskertomusta kohden, kun käytetään eläytymismenetelmää (Eskola ym., 2018). Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein pieneen otantaan ja perusteelliseen analyysiin, joten olennaista ei ole vastausten määrä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 14). Heikko osallistuminen kertoo mahdollisesti siitä, että tutkittava aihe on vieras tai siihen on vaikea tarttua. Toisaalta tämä voi johtua myös siitä, että aineisto kerättiin sähköisesti ja usein vastausprosentti sähköisiin kyselyihin saattaa olla huono (Eskola ym., 2017, s. 280). Kyse voi olla myös omasta kyvystäni tutkijana tehdä osallistuminen tarpeeksi houkuttelevaksi ja helpoksi, sillä viestin tulee olla hyvin kohdennettu ja tarpeeksi selkeä (Eskola ym., 2017, s. 280). Lopulta useamman tutkimuskutsun lähettämisen jälkeen neljätoista opiskelijaa lupasi osallistua ja heistä kolmetoista vastasi tutkimukseeni. Seitsemän vastausta myönteiseen kehyskertomukseen ja kuusi kielteiseen. Tutkimuksen aikataululla en enää lähtenyt muuttamaan aineistonkeruutani, joten tyydyin saamaani osallistujamäärään. Tutkimuksen onnistuminen ei ole laadullisessa tutkimuksessa riippuvainen aineiston koosta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 46). Vastausten pituus vaihteli hyvinkin laajoista tarinoista melko lyhyisiin kirjoituksiin. Laajoista vastauksista välittyi osallistujan perehtyneisyys ja mahdollinen kiinnostus aiheeseen. Osa vastaajista puolestaan kertoi kokeneensa vastaamisen haasteelliseksi ja vastauksen pituuskin jäi lyhyemmäksi.

Kehyskertomukset muotoutuivat monien kokeilujen kautta, kun pohdin millä alustuksella saisin haluamaani tietoa vastaajilta. Pohdin sukupuolیتietoisuuden käsitettä ja sen tuttuutta opiskelijoille ja päädyin lopulta käyttämään käsitettä kehyskertomuksissa. Sukupuolیتietoisuus mainitaan *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* (Opetushallitus, 2014, s. 28), ja koska

halusin selvittää juuri tämän käsitteen sekä sen taustalla olevan aatteen ymmärtämistä, sisällytin käsitteen kehyskertomuksiin. Avasin käsitettä kuitenkin lyhyesti vastauslomakkeen alussa (katso liite 1). Kandiseminaarista ja testilomakkeelta saamani palautteen avulla muotoilin kehyskertomukset nykyiseen muotoonsa. Pyrin pitämään kehyskertomukset mahdollisimman lyhyinä, jotta vastaajien huomio ei kiinnittyisi eri asioihin, eikä sanavalinnat ohjailisi liikaa vastauksia. Lyhyet kehyskertomukset ovat eläytymismenetelmää käytettäessä usein tavoitteena (Eskola ym., 2018). Kehyskertomukset johdattelivat vastaajan kirjoittamaan minämuodossa, sillä koin sen luontevaksi tavaksi eläytyä opettajan rooliin. Valitsin kontekstiksi oppitunnin, sillä mielestäni se oli tarpeeksi rajattu kokonaisuus, mutta antoi valinnanvaraa vastaajalle, ja myös mahdollisesti houkutteli kirjoittamaan jonkin tietyn oppiaineen tunnista, jossa sukupuoli-tietoisuus tai sen puute erityisesti nousisi esiin.

Kehyskertomuksiksi muodostuivat seuraavat:

Kehyskertomus A:

Toimit luokanopettajana koulussa. Pidät oppitunnin, jossa koet toimineesi sukupuolittietoisesti. Kirjoita lyhyt tarina tästä oppitunnista.

Kehyskertomus B:

Toimit luokanopettajana koulussa. Pidät oppitunnin, jossa et koe toimineesi sukupuolittietoisesti. Kirjoita lyhyt tarina tästä oppitunnista.

3.5 Aineiston analyysi

Toteutin tämän tutkimuksen analyysin sisällönanalyysilla. Sisällönanalyysilla pyritään kuvaamaan aineiston sisältöä sanallisesti, tiivistäen se selkeään informatiiviseen muotoon (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 90). Analysoin aineistoa aineistolähtöisesti eli pyrin lähtemään liikkeelle mahdollisimman ennakkoluulottomasti ja asettamatta valmiita oletuksia aineiston sisällölle (Eskola & Suoranta, 1998, s. 15). Eläytymismenetelmäaineistoa voidaan lähteä analysoimaan kuin mitä tahansa laadullisen tutkimuksen aineistoa, mutta keskeistä on myös tarkastella kehyskertomusten varioinnin mahdollista

vaikutusta vastauksiin (Eskola ym., 2017, 269). Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 91) erittelevät Milesin ja Hubermanin (1994) mallia aineistolähtöisen analyysin toteutukseen, jossa on kolme keskeistä vaihetta. Ensin aineisto pelkistetään, sitten ryhmitellään ja sen jälkeen luodaan teoreettiset käsitteet (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91).

Aloitin aineiston analysoinnin kokoamalla molempien kehyskertomusten vastaukset samaan tiedostoon, jonka tulostin hahmottaakseni ja käsitelläkseni aineistoa paremmin. Jaoin aineiston kehyskertomuksien mukaan kahteen osaan, sillä tarkastelin molempien kehyskertomusten tuottamaa aineistoa erikseen. Merkitsin onnistuneen sukupuolittietoisien opetuksen tarinoita koodilla A ja epäonnistuneen lopputuloksen tarinoita koodilla B. Tämän lisäksi numeroin vastaukset siinä järjestyksessä, kun olin ne saanut. Tutustuin aineistoon lukemalla sitä ensin läpi useita kertoja. Pelkistäminen voi olla tutkimustehtävää kuvaavien ilmaisuiden etsimistä aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 92), joten kokonaisuuden hahmotuessa aloin merkitä tekstistä nousevia, mielestäni keskeisiä ilmaisuja eri värein. Tarkoitan ilmaisulla aineistosta esiin nousutta alkuperäistä tekstikohtaa, jonka koin tutkimuskysymyksieni kannalta merkitykselliseksi. Jatkoin ilmausten alleviivausta eri väreillä, ja samaa teemaa käsittelevät ilmaisut merkitsin aina samalla värillä. Näin löysin kaikki oleelliset alkuperäisilmaukset aineistosta. En lähtenyt pelkistämään alkuperäisilmauksia, sillä kerätty aineisto oli jo valmiiksi melko tiiviissä muodossa ja ilmausten ydinajatus oli helppo ymmärtää alkuperäisestäkin tekstistä.

Tämän jälkeen aloin leikellä merkityksellisiä ilmaisuja irti, samalla ryhmitellen niitä tekemäni värikoodauksen mukaan. Samaa teemaa kuvaavat käsitteet siis muodostivat ryhmiä. Ryhmitellyt ilmaisut nimesin sisältöä kuvaavalla käsitteellä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 92), kuten *ryhmäjako* ja *kiinnostuksen kohteet*. Muodostamistani ryhmistä aloin hahmotella kokonaisuuksia eli luokkia, jotka yhdistäisivät muodostamiani ryhmiä. Näin muodostui siis yläluokkia, joiden alle ryhmät muodostivat alaluokat. Yksi alaluokka jakautui tässä kohtaa vielä kahteen osaan. Luokittelu tiivisti aineistoa, sillä yksittäiset ryhmät sisällytettiin yleisemmän käsitteen alle (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 92).

Aineiston ryhmittelyn jälkeen aineisto käsitteellistettiin. Käsitteellistämisessä pyritään muodostamaan teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä aineiston pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 93). Luokittelua

voidaan jatkaa aineiston kannalta mielekäs määrä ja lopulta tavoitteena on luoda mahdollisia pääluokkia sekä yhdistävä luokka (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 94.) Aineistostani ei ollut enää luontevaa yhdistää enempää luokkia, joten pääluokka määräytyi kehyskertomuksen mukaan onnistuneeseen tai epäonnistuneeseen sukupuolietoiseseen opetukseen. Yhdistävä luokka vastasi tutkimuskysymykseeni, joten se muodostui tutkimustehtävää miettien. Tässä kohtaa huomasin, että kehyskertomukset ovat tuottaneet hyvin saman sisältöistä tietoa ja kokoamani luokat ovat samoja molemmissa kehyskertomusversioissa. Loin vielä kaavion kuvaamaan luokkien muodostamisprosessia.

TAULUKKO 1. Luokkien muodostusprosessi

| Ilmaisu | Alaluokka | Yläluokka | Pääluokka | Yhdistävä luokka |
|---|-----------|-------------------------|------------------------------------|--|
| "Liikuntatunnilla en jaa oppilaita tyttöihin ja poikiin, vaan esimerkiksi paidan värin mukaan: tummat ja vaaleat." (A3) | Ryhmäjako | Opettajan toimintatavat | Onnistunut sukupuolietoinen opetus | Käsityksiä onnistuneesta ja epäonnistuneesta sukupuoli-tietoisesta opetuksesta |

4 TUTKIMUSTULOKSET

4.1 Muodostetut ylä- ja alaluokat

Luokat muodostuivat kummassakin kehyskertomusversiossa samoiksi. Taulukot on muodostettu analyysin ylä- ja alaluokista, jotka muodostivat tutkimuksen tarkastelun kannalta oleellisen sisällön. Yläluokkia muodostui kaksi, jotka saivat nimet opettajan toimintatavat ja opettajan ajattelu. Alaluokkia muodostui yhteensä kahdeksan. Niistä kuusi käsittelivät opettajan toimintatapoja ja kaksi opettajan ajattelua. Opettajan toimintatapoja kuvaavat alaluokat nimesin seuraavasti: odotukset, ryhmäjako, tyøjako, kielenkäyttö, kiinnostuksen kohteet ja oppimateriaali. Opettajan ajattelua kuvaavat alaluokat saivat nimet kaksijakoinen sukupuoli ja moninainen sukupuoli. Luokkien muodostus oli haastavaa, sillä oli vaikea erotella niissä mainittuja seikkoja selkeästi erilleen. Usein yhdessä lauseessa saattoi itsessään ilmetä monta erillistä asiaa. Tarinoita oli eniten liikunnan oppitunneista, mutta myös käsityön, äidinkielen ja matematiikan oppitunneista kirjoitettiin. Osassa tarinoista ei mainittu minkä oppiaineen tunnista oli kyse.

TAULUKKO 2. Onnistuneen sukupuolietietoisuuden luokat

| Kehyskertomus A – Onnistunut sukupuolietietoisuus | | |
|---|-------------------------|----------------|
| Opettajan toimintatavat | Odotukset | Käyttäytyminen |
| | | Taidot |
| | Ryhmäjako | |
| | Tyøjako | |
| | Kielenkäyttö | |
| | Kiinnostuksen kohteet | |
| | Oppimateriaali | |
| Opettajan ajattelu | Kaksijakoinen sukupuoli | |
| | Moninainen sukupuoli | |

TAULUKKO 3. Epäonnistuneen sukupuolitietoisuuden luokat

| Kehyskertomus B – Epäonnistunut sukupuolitietoisuus | | |
|---|-------------------------|----------------|
| Opettajan toimintatavat | Odotukset | Käyttäytyminen |
| | | Taidot |
| | Ryhmäjako | |
| | Työjako | |
| | Kielenkäyttö | |
| | Kiinnostuksen kohteet | |
| | Oppimateriaali | |
| Opettajan ajattelu | Kaksijakoinen sukupuoli | |
| | Moninainen sukupuoli | |

4.2 Opettajan toimintatavat

Opettajan valitsemat toimintatavat muodostivat yläluokan kumpaankin kehyskertomusanalyysiin. Käytin nimeämisessä käsitettä toimintatavat, sillä koin sen kuvaavan erityisesti oppitunneilla opettajan valitsemia tapoja opettaa sekä edistää oppimista. Toimintatavoilla tarkoitan tässä tutkimuksessa myös opettajan oletuksia oppilaista, jotka siten ohjaavat hänen toimintaansa. Alaluokat muodostuivat samoiksi kummassakin kehyskertomusanalyysissä. Tämän yläluokan sisältö nousi aineistosta vahvimmin esille ja ilmaisuja löytyi useita jokaisesta alaluokasta. Luokanopettajaopiskelijat kokivat siis opettajan toimintatavat keskeiseksi teemaksi sukupuolitietoisessa opetuksessa.

4.2.1 Odotukset

Opettajan odotukset muodostivat yhden alaluokan, joka jakautui vielä kahteen osaan. Toinen osa koostui ilmaisuista, jossa kerrottiin opettajan odotuksia oppilaiden käyttäytymisestä. Toinen osa koostui ilmaisuista, joissa kerrottiin opettajan odotuksista oppilaiden oppiainekohtaisia taitoja kohtaan.

Onnistuneena sukupuolitietoisena toimintana oppilaiden käyttäytymisen suhteen pidettiin koko luokan hyviä ryhmätyöskentelytaitoja.

Kehun oppilaita siitä, miten hyvin he ottavat toisensa huomioon ja miten hyvin he tulevat kaikkien kanssa toimeen. (A1)

Epäonnistuneena sukupuolietoisuutena pidettiin sitä, että oppilailta sallittiin erilaista käytöstä sukupuoleen perustuen. Tytöiltä sallittiin enemmän kuiskuttelua, huutelua häirintää ja äänenpitoa kuin pojilta. Poikien häiriökäyttäytymiseen puututtiin ja siitä myös rangaistiin herkemmin.

Kuulen kahden tyttöoppilaan kuiskuttelevan toisilleen hiljaisen työn aikana, mutta en kommentoi asiaa, koska ajattelen heidän varmasti hiljenevän pian. Kymmenen minuutin päästä poikaoppilaat aloittavat samanlaisen kuiskuttelun. Kommentoin heille, että nyt ei ole juttelun aika vaan teemme hiljaista työtä. (B3)

Oppiainekohtaisista odotuksista, myönteisen kehyskertomusryhmän muodosti ilmaisut, joissa pyrittiin tuomaan esille, ettei opettaja oleta oppilaan taidoista mitään sukupuolen mukaan. Opettaja huomioi oppilaita yksilöllisesti ja käytti monipuolisia työskentelytapoja. Opettaja oli tietoinen siitä, että oppijoita on erilaisia ja erilaisten työskentelytapojen avulla jokainen voi saada onnistumisen kokemuksia. Esille nousi ymmärrys vallitsevista stereotyyppioista, jotka saattaisivat ohjata opettajan opetusta ja työskentelyä, mutta sitä pyrittiin tietoisesti välttämään.

En oletanut tunnilla oppilaan sukupuolen mukaan mitään hänen virkkaus tai neulomistaidoistaan tai innostuneisuudesta tehtävää kohtaan. (A5)

Yhdessä tarinassa nostettiin esille myös opettajan ilahtuneisuus tyttöjen motivaatiosta matematiikkaa kohtaan, vaikka stereotyyppisesti matemaattiset aineet on nähty poikien vahvuutena.

Olen iloinen siitä, että sekä tytöt että pojat näyttävät motivoituneilta, vaikka tutkimusten mukaan tyttöjen matematiikan osaamisen itsetunto usein onkin alhaisempi. (A1)

Epäonnistuneen sukupuolietoisuuden aineistosta nousi esille ajatus siitä, että sukupuoli määrittelee työskentelyä ja opettajan opetusta. Kärjistetyimmissä tarinoissa pojille ja tytöille oli jopa eri tehtävänannot, eikä oppilaan omaa kiinnostusta huomioitu oppitunnilla. Tarinoissa opettaja saattoi kehua oppilaita erityisen paljon, jos hän onnistui "sukupuolelleen epätyypillisessä" asiassa ja tietyt asiat oletettiin oppilaiden osaavan sukupuolesta riippuen.

Tunnilla ohjeistan ryhmiä korostaen, kuinka pojilla ja tytöillä on eri tehtävänannot. En anna oppilaille mahdollisuutta valita oman kiinnostuksen mukaan, mitä liikuntatunnilla haluaa tehdä. (B1)

Jos joku taas on huono toisen sukupuolen asiassa, huomautan, ettei se haittaa; on ihan normaalia, että poika ei osaa tyttöjen asioita, tai toisinpäin. (B6)

Tarinoista löytyi ilmauksia, jotka toistivat melko vahvasti stereotypiaa siitä, kuinka poikien äidinkielen osaaminen on heikommalla tasolla kuin tyttöjen, ja matemaattiset aineet nähtiin taas poikien vahvuutena sekä kiinnostuksen kohteena. Vastauksissa korostettiin myös, kuinka tytöiltä odotettiin enemmän ja heitä keuhuttiin vain todella vaativien tehtävien onnistuessa. Tyttöjen nähtiin olevan myös itseohjautuvimpia ja poikien tarvitsevan enemmän kannustusta onnistuakseen.

Ossi ja Esa ovat luokan parhaat matematiikassa, näen heidät jo selvästi valkeat takit päällä johtamassa joitain suuria organisaatioita. Pysin aina kannustamaan näitä poikia jatkamaan innostustaan matemaattisten aineiden parissa, se kun saattaa viltillä pojilla aina impulsiivisesti heitellä. Sonja ja Jutta menestyvät matematiikassa myös yllättävän hyvin, mutta eipä noin fiksit ja kiltit tytöt ohjausta tai tukea liiemmästi tarvi. He hoitavat aina tehtävänsä huolellisesti, oikeita kymppiä tyttöjä. (B2)

4.2.2 Ryhmäjako

Alaluokka, joka muodostui ryhmäjakoon perustuvista ilmaisuista keräsi selkeästi eniten mainintoja. Sukupuolitietoisena toimintana pidettiin sitä, kun poikia ja tyttöjä ei automaattisesti jaoteltu eri ryhmiin, vaan ryhmät jaettiin muiden syiden perusteella. Vastauksista ilmeni hyvin luovia ryhmänjakomenetelmiä, aina aakkosista numeroiden sekä värien käyttöön. Vastauksista tulkitsin, että tasapuolista ryhmiin jakoa pidettiin selvästi tärkeänä. Epäonnistuneen sukupuolitietoisuuden ryhmässä sukupuoli nähtiin puolestaan keskeisenä ryhmien muodostuksessa.

Liikuntatunnilla en jaa oppilaita tyttöihin ja poikiin, vaan esimerkiksi paidan värin mukaan: tummat ja vaaleat. (A3)

Oppitunnin aikana teen ryhmäjaot siten, että jaan tytöt eri ryhmiin "rauhottamaan poikia". (B5)

4.2.3 Työnjako

Työnjako nousi esille kummassakin aineistossa. Työnjaolla tarkoitan sitä, millaisia töitä oppilaille annettiin tehtäväksi. Sukupuolitietoisena toimintana

pidettiin sitä, että kaikki oppilaat osallistuvat tavaroiden järjestämiseen ja siivoamiseen.

Lopuksi siivoamme liikuntavälineet ja pyydän kaikkia osallistumaan kantamiseen ja siivoamiseen. (A4)

Epäonnistuneena toimintana pidettiin sitä, että pojille ja tytöille annettiin eri tehtäviä. Epäonnistuneen sukupuolitietoisuuden tarinoissa korostui selkeästi stereotyyppinen työnjako sukupuolten välillä. Ilmauksista nousi esille myös oletus sukupuolten erilaisista kyvyistä, kun poikia pidettiin vahvempina ja tyttöjä heikompina.

Pojat siirtelevät raskaat pulpetit ja tuolit niin, että saan tehtyä poikien ja tyttöjen porukoille omat pöytäkuplat samalla kun tytöt käyvät hakemassa tarvittavat välineet. (B6)

4.2.4 Kielenkäyttö

Opettajan kielenkäyttö nousi aineistosta esiin työttelynä ja pojitteluna tai sen välttämisenä. Onnistuneen sukupuolitietoisuuden vastauksissa pyrittiin välttämään puhumasta oppilaista sanoilla tyttö tai poika.

Yritin myös vältellä käytävässä puhuessani, etten pyydä _poikien_ ottavan pipoa pois, vaan kaikkien täytyy ottaa pipo pois sisätiloissa. (A7)

Yritän kannustaa oppilaita nimellä, vaikka välillä saatankin puhua heistä tyttöinä tai poikina. (A4)

Epäonnistuneen sukupuolitietoisuuden ryhmässä oppilaita pojuteltiin ja tytöteltiin.

Keskustellessani eri oppilaille, pojuttelen tai työttelen heitä, jos en tiedä heidän nimiään. (B6)

4.2.5 Kiinnostuksen kohteet

Tämä alaluokka muodostui ilmaisuista, joissa käsiteltiin ammatteihin, harrastuksiin ja muihin kiinnostuksen kohteisiin liittyvää jakoa sukupuolten välillä. Onnistuneen sukupuolitietoisuuden tarinoissa sukupuolitietoisena toimintana nähtiin muun muassa se, että opettaja korosti haaveammateista puhuttaessa, etteivät ammatit ole sukupuolisidonnaisia, ja toi esille stereotyyppisiä rikkovia esimerkkejä.

Monet pojat halusivat olla poliiseja ja palomiehiä ja yritin korostaa myös sitä, että tytötkin voivat olla palomiehiä ja pojat voivat olla kampaajia. (A7)

Epäonnistuneen sukupuolietietoisuuden vastauksissa puolestaan kiinnostus oletettiin selvästi sukupuolen mukaan ja sen nähtiin olevan sukupuoleen sidonnaista.

Laitan pojille autotarroja ja dinosaurustarroja. Tytöille laitan perhosia ja koiranpentuja. (B3)

4.2.6 Oppimateriaali

Opetuksessa käytettävä materiaali nostettiin kokonaisuudessaan esille aineistossa vain kaksi kertaa. Varsinainen oppikirja, joka toimii edelleen suuressa roolissa koulun opetustyössä, mainittiin vain kerran. Epäonnistuneen sukupuolietietoisuuden aineistosta nousi esiin oppikirjojen heteronormatiivisuus.

Alamme tekemään loistavan matematiikan kirjan tehtäviä, jonka kuvituksessa pojat potkivat palloa siniset paidat päällä ja tytöt laittavat pullaa uuniin essut hoosiannaa huutaen. (B2)

Onnistuneen sukupuolietietoisuuden aineistossa ei mainittu oppikirjoja lainkaan. Yhdessä tarinassa oppimateriaalina käytettiin kuitenkin videoita, joissa tuotiin tarkoituksenmukaisesti esille eri sukupuolten edustajia.

Yritän opettajana kuitenkin rikkoa tätä asettelua tyttöjen pehmeistä käsitöistä ja poikien kovista käsitöistä. Siksi katsommekin videoita niin virkkaavista mummoista, kuin villapaitoja kutovista miehistä. (A5)

4.3 Opettajan ajattelu

Suurin osa aineistosta keskittyi kuvailemaan opettajan toimintatapoja ja pedagogisia ratkaisuja oppitunneilla. Aineistosta nousi kuitenkin muutamia ilmaisuja, jotka keskittyivät enemmän opettajan ajattelun kuvaamiseen. Opettajan toiminnan taustalla on väistämättä jokin ajatus siitä, miten tulee toimia, joten mielestäni myös ajattelun analysointi on aiheellista. Muodostin yhden luokan opettajan ajattelusta ja keskityin siihen, miten sukupuolta ymmärrettiin aineistoissa.

4.3.1 Kaksijakoinen sukupuoli

Sukupuolen ymmärtäminen ja sen tuottaminen on yhä nykypäivänä melko kaksijakoista, niin kuin olen aikaisemmin tutkielmassani jo kirjoittanut. Sukupuolen kaksijakoisuus ja sukupuolten vastakkainasettelu tulivat ilmi erityisesti epäonnistuneen sukupuolitietoisuuden vastauksissa. Lähes kaikki aikaisemmin tekstissä nostamani sitaatit epäonnistuneesta sukupuolitietoisuudesta tuovat ilmi stereotyyppisiä viljellen sukupuolen binäärisyyden. Yhdessä vastauksessa korostui erityisesti sukupuolen ymmärtäminen muuttumattomana ominaisuutena:

Ihmettelen vielä hetkisen aikaa kahvin äärellä, kuinka juuri minun luokalleni onkaan sattunut noin stereotyyppisen vilttejä ja lahjakkaita poikia, sekä niin perinteisen kilttejä ja tottelevaisia tyttöjä. Loppujen lopuksi, niinhän se vaan aina on mennyt. Minkä sitä luonnolle mahtaa. (B2)

Onnistuneen sukupuolitietoisuuden vastauksissa ei esiintynyt juurikaan kaksijakoista ajattelua. Vastauksissa saatettiin käyttää ilmauksia vastakkainen sukupuoli tai puhua oppilaiden oletettavasti olevan tyttöjä tai poikia. Kun ilmaisuja tarkasteli kontekstissaan, ei niistä ollut luontevaa, sisällönanalyysin luonteen huomioiden, tehdä päätelmiä ajattelusta.

4.3.2 Moninainen sukupuoli

Sukupuolen moninaisuus ei tullut esille kovin selvästi kummassakaan kehyskertomusanalyysissä. Onnistuneen sukupuolitietoisuuden vastauksissa oli kuitenkin selkeästi yksi ilmaisu, jossa mainittiin sukupuolen moninaisuus.

Sukupuolia voi olla useampi kuin kaksi. (A3)

Muista vastauksista ei voinut juuri tulkita ajattelusta mitään. Osassa vastauksista puhuttiin kuitenkin oppilaan yksilöllisestä tukemisesta, vaikka niillä viitattiin lähinnä erilaisiin oppimistapoihin ja oppiainekohtaisiin seikkoihin, eikä niinkään sukupuoli-identiteetin yksilölliseen tukemiseen.

Epäonnistuneen sukupuolitietoisuuden vastauksista ei löytynyt yhtä ilmausta lukuun ottamatta mainintoja, jossa sukupuoli ymmärrettäisiin moninaisena, mikä on ihan oletettavaa. Yhdessä ilmaisussa kuitenkin opettaja

selvästi tiedosti sukupuolten moninaisuuden, mutta ei kuitenkaan itse halunnut toimia sen mukaan.

Tiedän, että luokassani on oppilas, jonka sukupuoli-identiteetti on vielä muotoutumassa. Oppitunnilla viitataan oppilaaseen tai oppilasryhmään sanalla "tyttö" tai "poika" ja jaottelen ryhmiä oletettujen sukupuolten mukaan.
(B4)

5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

5.1 Johtopäätökset

Kehyskertomukset tuottivat vastauksia siitä, miten luokanopettajaopiskelijat ymmärtävät sukupuolittietoisuuden opetuksen ja millaisia valmiuksia heillä on sen toteuttamiseen. Kerätty aineisto vastasi siis tutkimuskysymyksiin. Vastaukset painottuivat kuvailemaan opettajan toimintatapoja, joten onnistunut ja epäonnistunut sukupuolittietoisuus ymmärrettiin vahvasti asiana, johon opettaja voi toiminnallaan vaikuttaa. Oppitunnin kontekstissa sukupuolittietoisuutena pidettiin molemmissa kehyskertomusversioissa konkreettisia pedagogisia toimia ja opettajan tietoista ajattelua toiminnan taustalla. Myönteisen kehyskertomuksen vastaukset olivat moninaisempia, ja niiden luokittelu oli haastavampaa. Kielteisen kehyskertomuksen vastauksissa puolestaan oli vähemmän variaatiota, sillä vastauksissa kuvailtiin tunnettuja sukupuolistereotyyppioita.

Luokanopettajaopiskelijat kokivat opettajan roolissa kirjoittaessaan tärkeäksi, ettei sukupuoli vaikuttaisi opetukseen tai oppilaan kohteluun ja arvosteluun. Onnistuneen sukupuolittietoisuuden tarinoissa pyrittiin oppilaan kohtaamiseen yksilönä, kun taas epäonnistuneena sukupuolittietoisuutena pidettiin nimenomaan oppilaiden taitojen olettamista sukupuolen mukaan. Oppilaiden oppimistuloksissa on tutkimustenkin valossa vaihtelua sukupuolen mukaan, ja eroja näkyy myös oppilaiden asenteissa (Jakku-Sihvonen, 2013, s. 4). Jakku-Sihvosen (2013, s. 7) kirjoittamasta raportista käy ilmi mieltymykset eri oppiaineissa, jotka eriytyvät jo alimmilla luokilla. Tyttöjen suhtautuminen äidinkieleen on myönteisempää, ja pojat puolestaan suhtautuvat matematiikan opiskeluun innokkaammin ja varmemmin (Jakku-Sihvonen, 2013, s. 11). Nämä seikat nousivat esiin aineistosta molempien kehyskertomusten vastauksista. Vastauksissa tunnistettiin siis oppimistulosten sukupuolenmukaisia eroja, jotka ovat sukupuolittietoisuuden opetuksen ja tasa-arvokasvatuksen kohteita (Jakku-Sihvonen, 2013, s. 15).

Vastauksissa kerrottiin äidinkielen ja matematiikan lisäksi myös käsityön ja liikunnan oppitunneista. Liikunnan oppitunnista kirjoitettiin eniten tarinoita, ja se oli selkeästi onnistuneen sukupuolitietoisuuden tarinoissa vielä yleisempää. Liikuntaan mahdollisesti yhdistetään helpoiten sukupuolikysymykset, sillä se on lähtökohtaisesti edelleen hyvin sukupuolittunut oppiaine. Läpi historian opetus on ohjannut poikia urheilullisiin peleihin ja tyttöjä kehon kontrolliin ja fyysisen kontaktin välttämiseen (Berg, 2010, s. 50). Nykyäänkin yleinen käytäntö on, että ainakin yläasteen liikuntatunnit pidetään kouluissa tytöille ja pojille erikseen. Liikunta on myös oppiaine, jossa oppilaan kehosuhde ja fyysiset ominaisuudet korostuvat erityisesti. Liikunnan tavoitteena on edistää muun muassa myönteistä suhdetta omaan kehoon ja tukea fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä (Opetushallitus, 2014, s. 273). Omassa tutkimuksessani sukupuolitietoisena toimintana pidettiin sekaryhmiä, eikä ryhmäjako tehty sukupuolen mukaan. Myyrin (2020) mukaan sukupuolitietoinen liikunnanopetus tulisi järjestää nimenomaan sekaryhmissä, jotta opetus ei syrji sukupuolivähemmistöjä tai vahvista liikuntalajien sukupuolittuneisuutta. Kaikki oppilaat tekivät tunnilla samoja asioita, eikä tunnin sisältö eronnut sukupuolten välillä. Liikunnan oppiaineen sukupuolittuneisuus mahdollisesti siis tunnistettiin ja siihen haluttiin vaikuttaa.

Kielteisen kehyskertomuksen tuottamat stereotyyppiset vastaukset olivat tyypillistä eläytymismenetelmän tuottamaa aineistoa. Niin kuin aikaisemmin kirjoitin, eläytymismenetelmällä vastaukset saattavat olla stereotyyppisiä. Vastaukset eivät myöskään kuvaa todellisuutta, mutta ne ovat usein kuitenkin mahdollisia tarinoita (Eskola ym., 2018). Voidaankin pohtia, mitä stereotyyppiset kuvaukset lopulta kertovat sukupuolitietoisesta opetuksesta, sillä päätöksentekoon vaikuttaa aina myös erilaiset stereotypiat (Eskola ym., 2018). Tulkitsin epäonnistuneen sukupuolitietoisuuden vastauksista, että luokanopettajaopiskelijat tunnistavat hyvin stereotypioita ja haitallisia sukupuolittavia toimintatapoja. Haitallisten toimintatapojen tunnistaminen on tärkeää, jotta niihin voidaan myös koulumaailmassa puuttua. Sukupuolittavien ajatusten ja toimintamallien tunnistaminen on keskeistä sukupuolitietoisessa opetuksessa (Opetushallitus, 2015, s. 18).

Aineiston perusteella voidaan todeta, että Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoilla on valmiuksia sukupuolitietoiseen opetukseen.

Aineistosta nousi esiin monia opetussuunnitelman (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*) mukaisia ajatuksia, kuten oppilaan yksilöllinen tukeminen ja ohjaaminen sekä oppilaiden omien kiinnostuksen kohteiden huomioiminen (Opetushallitus, 2014, s. 27, 30). Opetussuunnitelman mukaiseksi sukupuolitietoiseksi toiminnaksi (Opetushallitus, 2014, s. 28) laskin myös oppilaiden kutsumisen nimeltä sukupuolittavien ilmaisujen sijaan sekä ryhmiin jakamisen muiden seikkojen, kuin sukupuolen mukaan. Vastauksissa myös tunnistettiin sekä tiedostettiin stereotyyppisiä ja sukupuolittavia toimintamalleja. Toisaalta oppimateriaalien heteronormatiivisuus ja sukupuolen ymmärtäminen moninaisena olivat hyvin vähäisessä osassa aineistossa. Oppimateriaalit ja erityisesti oppikirjat ovat suuressa osassa muodostamassa käsityksiä sukupuolesta ja sukupuolille asetetuista rooleista yhteiskunnassa (Opetushallitus, 2015, s. 21). Heteronormatiivinen oppimateriaali osaltaan toisintaa sukupuolen ymmärrystä kaksijakoisena, jolloin moninaisuus jää usein piiloon. Opetussuunnitelman mukaan perusopetuksen tulee lisätä ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta (Opetushallitus, 2014, s. 18), joten sen tulisi näkyä käytettävässä oppimateriaalissa ja muussakin toiminnassa. Niin kuin Lehtonenkin (2003, s. 237) tutkimuksessaan toteaa, kouluissa kyllä kyseenalaistetaan, mutta myös ylläpidetään heteronormatiivisuutta.

Luokanopettajankoulutuksen tulee tarjota tietoa sukupuolitietoisesta opetuksesta, jotta sitä voidaan todella toteuttaa kouluissa. Onnistuakseen, tiedostava sukupuoliajattelu tulisi valtavirtaistaa koko koulutukseen (Myyry, 2020). Valtavirtaistaminen vaatii aktiivisia toimia ja jatkuvaa halua tiedostaa sekä puuttua epäkohtiin. Vaikka tasa-arvon ja moninaisuuden hyväksymisen eteen tehdään jo töitä kasvatuksen kentällä, ei niiden tärkeyttä voi korostaa liikaa. Koulun tulisi olla lapsille ja nuorille paikka, jossa he saavat vapaasti ilmaista itseään ja pohtia oman elämän suuntaa. Sukupuoli tai mikään muu seikka, ei saa olla esteenä tai vaikuttaa oppilaan mahdollisuuksiin. Tämän takia tulevat opettajat tarvitsevat tietoa, miten tukea, kannustaa ja hyväksyä jokainen oppilas omana itsenään.

5.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni oli tutkia Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä sukupuolitietoisesta opetuksesta ja valmiuksia sen toteuttamiseen. Tutkittava aihe kumpusi omista kiinnostuksen kohteistani, joten pyrin tutkimusta tehdessäni tarkkailemaan omaa positiotani tutkijana ja pysyä mahdollisimman objektiivisena, vaikka minulla olikin jo joitakin käsityksiä siitä, millaisena sukupuolitietoinen opetus saatettaisiin nähdä. Eskola ja Suoranta (1998, s. 152) kirjoittavatkin, että tutkija itse on tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeinen tekijä. Luotettavuuteen vaikuttaa väistämättä tutkijan sukupuoli, poliittinen asenne, uskonto tai muu vastaava seikka, jonka kautta hän havainnoi (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 118). Tutkimuksen luotettavuutta olisi voinut lisätä muun muassa kahden eri menetelmän käytöllä ja useamman havainnoitsijan avulla (Eskola & Suoranta, 1998, s. 154), mutta kandidaatintyön pienimuotoisuuden vuoksi se olisi tuottanut liikaa ylimääräistä työtä.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 122) listaavat asioita, joita tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on hyvä ainakin huomioida. Tutkijan aseman lisäksi on tärkeää pohtia muun muassa tutkimuksen tarkoitusta, aineistonkeruun prosessia, aineiston analyysia ja tutkimuksen raportointia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122).

Keräsin aineistoa Tampereen yliopiston opiskelijoilta, joten ennen aineistonkeruuta hain tutkimusluvan Tampereen yliopistolta. Tutkittavat ilmaisivat halukkuutensa osallistua tutkimukseeni vastaamalla tutkimuskutsuuni sähköpostitse tai viestillä, joka vahvisti osallistumisen vapaaehtoisuuden. Vastaaminen tapahtui sähköiselle lomakkeelle, jossa kerroin vielä tutkimuksen aiheen ja mitä toivon tutkittavalta. Lomakkeella mainitsin myös tutkittavan anonymiteetin säilymisestä ja aineiston analysoimista täysin anonymisti. Korostin vielä tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta ja mahdollisuutta olla vastaamatta (liite 1). Pyrin toimimaan hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Keräämällä aineiston paikan päällä, joltain tietyltä ryhmältä sähköisen vastaamisen sijaan, olisin voinut lisätä tutkittavien tietosuojaa, sillä henkilötietoja ei olisi tällä tavalla tallentunut mihinkään. Nyt sähköpostien ja viestien vaihdon yhteydessä muodostui henkilötietorekisteri, jota varten tein tietosuojailmoituksen. Saatuaani aineiston kasaan, poistin sähköpostit ja viestit

itseni ja tutkittavien välillä, joten henkilötietoja ei enää aineiston keruun jälkeen pystynyt jäljittämään. Näin pyrin turvaamaan osallistujien anonymiteettiä.

Aineiston pienen koon vuoksi tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää. Uskon kuitenkin tutkimuksen avaavan hieman millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on sukupuolittetoisesta opetuksesta. Keräämäni aineiston pieni koko vaikuttaa varmasti myös tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkimukseen on saattanut vastata pääasiassa aiheesta kiinnostuneet opiskelijat, jotka ovat itse perehtyneet ja hankkineet tietoa aiheesta. Tässä tapauksessa tulokset eivät välttämättä kerro luokanopettajakoulutuksen tarjoamasta opetuksesta, eikä siten tuo ilmi mahdollisia koulutuksen kehittämistarpeita. Aineiston riittävyttä ja kokoa on kuitenkin vaikeaa arvioida ja tulee muistaa, että aineisto on aina koottu rajatuista tapauksista (Eskola & Suoranta, 1998, s. 155-156). Tutkimuksessani pyrin avaamaan tekemääni analyysia mahdollisimman läpinäkyvästi ja kertomaan sen eri vaiheista selkeästi. Tulosten esittelyssä käytin useita lainauksia aineistosta, jotta näkemykseni tutkijana oli todistettavasti yhtäläinen aineiston kanssa.

5.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tasa-arvo, sukupuoli sekä niihin kytkeytyvät kulttuuriset ja historialliset valtasuhteet ovat aina ajankohtaisia ja tärkeitä tutkimusaiheita. Tasa-arvokysymykset sekä kaksijakoisen sukupuolijärjestelmän horjuttaminen herättävät voimakasta keskustelua yhteiskunnassa. Luokanopettajat ovat keskeisessä asemassa luomassa sallivampaa ja hyväksyvämpää normistoa, ja siksi erityisesti luokanopettajakoulutuksen tulisi tarjota eväitä tasa-arvoiseen ja sukupuolittetoiseen toimintaan. Tästä syystä olisi tärkeää tutkia myös luokanopettajakoulutuksessa toimivien yliopistolehtoreiden näkemyksiä sukupuolesta, tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta, sillä he välittävät tietoa opiskelijoille.

Tutkimukseni tulosten valossa oppikirjojen heteronormatiivisuuteen kiinnitetään melko vähän huomiota, vaikka ne ovat suuressa roolissa peruskoulun opetuksessa ja myös opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2014, s. 14) velvoittaa tasa-arvoisen oppimateriaalin käyttöön. Kiinnostava tutkimuksen kohde olisikin oppikirjojen tutkiminen tasa-arvon ja sukupuolen moninaisuuden

näkökulmasta. Oppikirjatutkimusta on tosin jo tehty jonkin verran. Myös jo keräämääni aineistoa olisi kiinnostavaa tarkastella enemmän kirjoitetun kielen tasolla, esimerkiksi diskurssianalyysin keinoin, ja tutkia miten kielen avulla tuotetaan sukupuolikäsityksiä.

LÄHTEET

- Berg, P. (2010). Ryhmärajojen, sosiaalisten erojen ja ruumiillisuuden tutkiminen koulussa. Teoksessa P. Berg (toim.) *Ryhmärajoja ja hierarkioita: etnografien tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta* (s. 50-61). Helsinki: Yliopistopaino. Luettu 23.11.2020, <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5995-7>
- Burr, V. (2015). What is social constructionism? Teoksessa V. Burr (toim.), *Social Constructionism. Third edition* (s. 1-30). Taylor & Francis Group. [e-kirja]
- Butler, J. (2006). *Hankala sukupuoli*. (suom. T. Pulkkinen & L-M. Rossi, alkuteos *Gender Trouble. Feminism, and the Subversion of Identity*, 1990). Helsinki: Gaudeamus.
- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A.-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. (2017). Eläytymismenetelmä 2017. Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää, & A. Wallin (toim.), *Eläytymismenetelmä 2017. Perusteema ja 11 muunnelmaa* (s. 266-293). Tampere: Tampere University Press. Luettu 23.11.2020, <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0597-0>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., Virtanen, S., & Wallin, A. (2018). Tiedettä tarinoista: Eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus. [e-kirja]
- Holli, A-M. (2012). Kriittisiä näkökulmia tasa-arvon tutkimukseen. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen, & M. Saari (toim.), *Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen* (s. 73-96). Helsinki: Gaudeamus.

- Huuska, M. (2011). Sukupuolen monimuotoisuuden ammatillinen kohtaaminen. Teoksessa L. Tuovinen, O. Stålström, J. Nissinen, & J. Hentilä (toim.), *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus* (s. 222-259). Helsinki: Gaudeamus.
- Hynninen, P., Helakorpi, J., Lahelma, E., Lehtonen, J., & Snellman, J. (2011). *Tasa-arvo ja sukupuolietietoisuus opettajankoulutuksessa: Raportti TASUKO –hankeesta 2008-2011*. Helsinki: Yliopistopaino. Luettu 23.11.2020, https://wiki.helsinki.fi/display/TASUKO/TASUKO-hanke?preview=/64425827/76185869/raportti_taitettu_a5_kansi_v4.pdf
- Jakku-Sihvonen, R. (2013). *Sukupuolenmukaista vaihtelua koululaisten oppimistuloksissa ja asenteissa*. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 23.11.2020, https://karvi.fi/app/uploads/2013/09/OPH_0513.pdf
- Juvonen, T. (2016). Irtiottoja sukupuolen luonnollisuudesta. Teoksessa M. Husso, & R. Heiskala (toim.), *Sukupuolikysymys* (s. 33-53). Helsinki: Gaudeamus.
- Kallio, M., & Hilmola, A. (2019). *Käsityön suosio valinnaisaineena uuden opetussuunnitelman aikana*. Helsinki: Yliopistopaino. Luettu 16.12.2020, https://www.tekninenopettaja.net/docs/Hilmola_Kallio_2019-Keskeiset_tulokset_kasityon_valinnoista.pdf
- Kantola, J., Nousiainen, K., & Saari, M. (2012). Johdanto: Tasa-arvosta ja sen lukemisesta toisin. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen, & M. Saari (toim.), *Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen* (s. 7-28). Helsinki: Gaudeamus.
- Karkulehto, S., Saresma, T., Harjunen, H., & Kantola, J. (2012). Intersektionaalisuus metodologiana ja performatiivisen intersektionaalisuuden haaste. *Naistutkimus* 25(4), 17-28. Luettu 23.11.2020, <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1615364>
- Kilpiä, J. (2011). Opettaja seksuaalisen ja sukupuolisen moninaisuuden äärellä. Teoksessa L. Tuovinen, O. Stålström, J. Nissinen, & J. Hentilä (toim.), *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus* (s. 260-270). Helsinki: Gaudeamus.
- Kokko, S. (2008). Sitkeästi sukupuolittunut käsityönopetus. *Kasvatus* 39(4), 348-358. Luettu 11.12.2020, <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1480219>

- Laiho, A. (2013). Sukupuolten tasa-arvo koulutuspoliittisena tavoitteena ja käsitteenä – erityistarkastelussa 200-luvun politiikkadokumentit. *Kasvatus & Aika* 7(4), 27-44. Luettu 23.11.2020, <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1581499>
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta, 609 (1986).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>
- Lehtonen, J. (2003). *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa: Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset*. Helsinki: Yliopistopaino. Luettu 23.11.2020,
<http://hdl.handle.net/10138/13488>
- Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2. ed.) California: Sage.
- Myyry, S. (2020). *Peruskoulun tasa-arvokäsitys murroksessa*. Ilmiö. Luettu 13.1.2021, <https://ilmiomedia.fi/artikkelit/peruskoulun-tasa-arvokasitys-murroksessa/>
- Naskali, P. (2010). Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. Teoksessa T. Saresma, L-M. Rossi, & T. Juvonen (toim.), *Käsikirja sukupuoleen* (s. 277-288). Tampere: Vastapaino. [e-kirja]
- Nikanto, I., & Eskola, J. (2018). Liite: Miten eläytymismenetelmää on käytetty ja käytetään. Näin käytät eläytymismenetelmää: hyvät käytännöt ja kiperät kysymykset. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto, & S. Virtanen (toim.), *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? 14 eläytymismenetelmätutkimusta* (s. 385-397). Tampere: Tampere University Press. Luettu 23.11.2020, <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0908-4>
- Nousiainen, K. (2012). Käsitteellisiä välineitä tasa-arvon esittelyyn. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen, & M. Saari (toim.), *Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen* (s. 31-56). Helsinki: Gaudeamus.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetushallitus. (2015). *Tasa-arvotyö on taitolaji: Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki, 628 (1998).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Rossi, L-M. (2010). Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin. Teoksessa T. Saresma, L-M. Rossi, & T. Juvonen (toim.), *Käsikirja sukupuoleen* (s. 21-38). Tampere: Vastapaino. [e-kirja]
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006). Mitä laadullinen tutkimus on: lyhyt oppimäärä. Luku 1.2. *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Luettu 23.11.2020, https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L1_2.html
- Saarinen, J., Ojala, H., Palmu, T. (2014). Mikä ihmeen feministinen pedagogiikka. Teoksessa J. Saarinen, H. Ojala, & T. Palmu (toim.), *Eroja ja vaarallisia suhteita: keskustelua feministisestä pedagogiikasta* (s. 17-40). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Syrjäläinen, E., & Kujala, T., (2010). Sukupuolittainen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulunarjessa. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu, & S. Tani (toim.), *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* (s. 25-40). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2020). Ammattialojen sukupuolen mukainen segregatio. *Sukupuolten tasa-arvo*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Luettu 18.12.2020, <https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/tasa-arvon-tila/tyo-ja-toimeentulo/ammattialojen-sukupuolen-mukainen-segregatio>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2020). Sukupuolten palkkaero. *Sukupuolten tasa-arvo*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Luettu 18.12.2020, <https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/tasa-arvon-tila/tyo-ja-toimeentulo/sukupuolten-palkkaero>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi. [e-kirja]
- Verloo, M., & Lombardo, E. (2006). Contested Gender Equality and Policy Variety in Europe: Introducing a Critical Frame Analysis Approach. Teoksessa M. Verloo (toim.), *Multiple Means of Gender Equality: A Critical*

Frame Analysis of Gender Policies in Europe (s. 21-50). Central European University Press. [e-kirja]

Walby, S. (2005). Measuring Women's Progress in a Global Era. *International Social Science Journal* 57(184), 371-387. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2005.00556.x>

Yhdenvertaisuuslaki 1325 (2014).

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141325>

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuskutsu

Hei!

Etsin osallistujia kandidityöhöni, jossa tutkin Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä sekä valmiuksia sukupuolittietoiseen opetukseen.

Kerään aineistoni kirjallisena ja osallistujien olisikin tarkoitus kirjoittaa lyhyehkö tarina tai teksti annetusta kuvitteellisesta tilanteesta. Vastaaminen tapahtuu sähköiselle lomakkeelle ja aikaa osallistuminen vie varmaankin noin 10–20 minuuttia. Vastaaminen lomakkeelle tapahtuu anonyymisti ja voit kirjoittaa vastauksen itsellesi sopivalla ajalla. Tutkimuksen päätyttyä kerätty aineisto hävitetään.

Ota rohkeasti yhteyttä, jos haluat osallistua tutkimukseen, niin lähetän vastauslomakkeen sinulle. Jos jäi jotakin kysyttävää, niin laita ihmeessä viestiä.

Kiitos jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,

Aino Pelto
aino.pelto@tuni.fi

Liite 2: Kehyskertomus A:n vastauslomake

Tutkimus sukupuolitietoisesta opetuksesta

Tämä kysely on osa Tampereen yliopistossa tehtävää kandidaatintutkimusta, jossa tutkitaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja valmiuksia sukupuolitietoiseen opetukseen. Sukupuolitietoisuus on käsite, jota uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) käytetään edistämään erityisesti sukupuolten välistä tasa-arvoista ja yhdenvertaista opetusta.

Kysely on tarkoitettu Tampereen yliopistossa luokanopettajiksi opiskeleville. Vastaaminen on vapaaehtoista ja voit keskeyttää vastaamisen missä vaiheessa tahansa. Vastaaminen tapahtuu anonymisti ja vastaamalla vahvistat suostumuksesi osallistumisesta tutkimukseen.

Eläydy kuvitteelliseen tilanteeseen ja kirjoita lyhyt teksti sen mukaan. Vastaaminen vie aikaa noin 10-20 minuuttia.

* Pakollinen

1. Toimit luokanopettajana koulussa. Pidät oppitunnin, jossa koet toimineesi sukupuolitietoisesti. Kirjoita lyhyt tarina tästä oppitunnista. *

Kirjoita vastaus

Lähetä

Älä koskaan luovuta salasanaa kenellekään. [Ilmoita väärinkäytöstä](#)

Liite 3: Kehyskertomus B:n vastauslomake

Tutkimus sukupuoli-tietoisesta opetuksesta

Tämä kysely on osa Tampereen yliopistossa tehtävää kandidaatintutkimusta, jossa tutkitaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja valmiuksia sukupuoli-tietoiseen opetukseen. Sukupuoli-tietoisuus on käsite, jota uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) käytetään edistämään erityisesti sukupuolten välistä tasa-arvoista ja yhdenvertaista opetusta.

Kysely on tarkoitettu Tampereen yliopistossa luokanopettajiksi opiskeleville. Vastaaminen on vapaaehtoista ja voit keskeyttää vastaamisen missä vaiheessa tahansa. Vastaaminen tapahtuu anonymisti ja vastaamalla vahvistat suostumuksesi osallistumisesta tutkimukseen.

Eläydy kuvitteelliseen tilanteeseen ja kirjoita lyhyt teksti sen mukaan. Vastaaminen vie aikaa noin 10-20 minuuttia.

* Pakollinen

1. Toimit luokanopettajana koulussa. Pidät oppitunnin, jossa et koe toimineesi sukupuoli-tietoisesti. Kirjoita lyhyt tarina tästä oppitunnista. *

Kirjoita vastaus

Lähetä

Älä koskaan luovuta salasanaa kenellekään. [Ilmoita väärinkäytöstä](#)