

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**ASKELIA TASA-ARVOSTA SUKUPUOLITIETÖÖN.  
Sukupuolen merkitys opettajien ajattelussa ja toiminnassa.**

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
**HENRIKKA MÄKINEN**  
Kevät 2009

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

HENRIKKA MÄKINEN Askelia tasa-arvosta sukupuolitietoon. Sukupuolen merkitys opettajien ajattelussa ja toiminnassa.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 88 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2009

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemuksia sukupuolten merkityksestä koulussa ja niiden kautta heijastuvia käsityksiä sukupuolesta ja sen merkityksestä opettajien ajattelussa ja toiminnassa. Tässä tutkimuksessa tutkittu ilmiö oli oppilaiden sukupuoli opettajien näkökulmasta. Tutkimuksen teoriaosassa sukupuoli määriteltiin eri lähtökohdista käsin ja sukupuoli liitettiin osaksi koulukontekstia. Sukupuoli nähtiin sosiaalisena ulottuvuutena ja osana yhteiskunnallista tasa-arvon tavoitetta. Sukupuolen läsnäoloa koulukontekstissa tuotiin esiin opettajien toiminnan ja koulun arjen kautta.

Tämän tutkimuksen aihealueen suomalaisista asiantuntijoista tärkeimmiksi nousivat Elina Lahelma ja Tuula Gordon. Heidän aikaisemmat teoksensa, tutkimuksensa ja artikkelinsa olivat tämän tutkimuksen vahvoja suunnannäyttäjiä.

Tutkimuksesta voi erottaa kolme pääongelmaa. Ensimmäinen pureutui selvittämään, miten sukupuoli ilmenee opettajien mielestä koulukulttuurissa. Tarkoitus oli tutkia, miten sukupuoli näkyy koulun puitteissa. Toinen tutkimusongelma kysyi, millaisia kokemuksia opettajilla on sukupuolen merkityksestä koulun käytännöissä ja järjestelyissä. Kolmas tutkimusongelma liittyi kahden ensimmäisen ongelman pohjalta oppilaiden sukupuolen merkityksen ymmärtämiseen opettajien ajattelussa ja toiminnassa. Opettajien kokemus tutkittavasta ilmiöstä heijastuu käsitysten kautta. Käsitys taas sisältää merkitysten antamisen tutkittavalle ilmiölle.

Tutkimus oli laadullinen tutkimus. Tutkimuksen lähtökohtana oli fenomenografinen tutkimusote. Tutkimuksen aineistona olivat kahdeksan opettajan yksilöhaastattelut, jotka tehtiin syksyllä 2008. Tutkimusmenetelmänä olivat avoimet, etukäteen teemoitetut haastattelut. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa kiinnitettiin huomiota tutkijan omaan hallittuun subjektiivisuuteen tutkimuksen edetessä.

Aineisto analysoitiin fenomenografisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti. Tutkimustulosten valossa sukupuolta tarkasteltiin niiden merkitysten kautta, joita sukupuolelle annettiin koulukontekstissa. Sukupuolen tarkasteluun tuotiin lisäksi opettajien sukupuolitietoisien toiminnan ja ajattelun näkökulma sekä yksilön ja sukupuolen huomioimisen välinen ristiriita.

Tämän tutkimuksen johtopäätöksenä todettakoon, että sukupuolitietoisuuden ja tasa-arvon käsitteillä on ristiriitaiset merkitykset opettajien ajattelussa. Sukupuolten välisen tasa-arvon käsite jäi opettajien puheissa pinnalliseksi. Eri sukupuolten huomioimiseen koulussa ei ole keinoja. Sukupuolitietoinen toiminta ja sukupuolten eroavaisuuksien myöntäminen nähtiin osittain vastakohtana tasa-arvon tavoitteelle. Tämän tutkimuksen mukaan sukupuolitietoisuutta tulisi lisätä aidon tasa-arvokeskustelun aikaansaamiseksi. Huolimatta siitä, että sukupuolta ei koettu koulussa tärkeäksi ulottuvuudeksi, se aiheutti paljon ongelmia esimerkiksi oppilaita arvioitaessa. Sukupuolitietoisuuden lisääntyminen opettajien toiminnassa ja ajattelussa toisi tämän tutkimuksen perusteella aivan uuden näkökulman oppilaan kohtaamiseen.

Avainsanat: sukupuoli, sukupuolisuus, sukupuoliroolit, tasa-arvo.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>SUKUPOULEN MÄÄRITTELYÄ.....</b>	<b>8</b>
2.1	SOSIAALINEN SUKUPUOLI.....	10
2.2	YHTEISKUNTA JA SUKUPUOLI.....	13
2.2.1	<i>Sukupuolijärjestelmä ennen ja nyt.....</i>	<i>13</i>
2.2.2	<i>Tavoitteena sukupuolten tasa-arvo.....</i>	<i>15</i>
2.2.3	<i>Sukupuolitietoisuuden näkökulma tasa-arvoon.....</i>	<i>17</i>
<b>3</b>	<b>SUKUPUOLI KOULUKONTEKSTISSA.....</b>	<b>19</b>
3.1	OPETTAJIEN TOIMINTA JA SUKUPUOLI.....	21
3.1.1	<i>Opettajien määrittelyä tytöistä ja pojista.....</i>	<i>22</i>
3.1.2	<i>Pedagoginen toiminta ja sukupuoli.....</i>	<i>25</i>
3.1.3	<i>Tyttö- ja poikapedagogiikkaa – mahdollisuus vai uhka?.....</i>	<i>26</i>
3.2	SUKUPOULEN RAKENTUMINEN KOULUN ARJESSA.....	28
3.2.1	<i>Sukupuoli koulun tiloissa.....</i>	<i>29</i>
3.2.2	<i>Neutraali vai sukupuolitietoinen opetussuunnitelma?.....</i>	<i>31</i>
3.2.3	<i>Sukupuoli ja oppimistulokset.....</i>	<i>32</i>
3.2.4	<i>Onko sukupuolistereotyyppioita olemassa?.....</i>	<i>34</i>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTANA FENOMENOLOGINEN FILOSOFIA.....</b>	<b>36</b>
4.1	FENOMENOGRAFINEN LÄHESTYMISTAPA SUKUPUOLEEN.....	37
4.2	FENOMENOGRAFISEN TUTKIMUKSEN VAIHEET.....	39
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>41</b>
5.1	TUTKIMUSAINESTO.....	41
5.2	TUTKIMUSONGELMAT.....	41
5.3	TUTKIMUSMENETELMÄNÄ HAASTATTELU.....	42
5.4	TUTKIMUSAINESTON ANALYYSI.....	44
5.5	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	45
<b>6</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET.....</b>	<b>48</b>
6.1	SUKUPOULEN MERKITYS KOULUKONTEKSTISSA.....	48
6.1.1	<i>Poikien ja tyttöjen olemisen erot.....</i>	<i>48</i>
6.1.2	<i>Arviointi.....</i>	<i>52</i>
6.1.3	<i>Oppiminen ja motivaatio.....</i>	<i>53</i>
6.2	OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ SUKUPUOLESTA.....	56
6.2.1	<i>Sukupuolineutraali koulu?.....</i>	<i>56</i>
6.2.2	<i>Näennäinen tasa-arvo.....</i>	<i>59</i>
6.3	OPETTAJAN SUKUPUOLITIE TOINEN TOIMINTA.....	62
6.4	YKSILÖ VAI SUKUPUOLI?.....	65
<b>7</b>	<b>TUTKIMUSTULOSTEN POHDINTAA.....</b>	<b>71</b>
7.1	OPETTAJIEN KOKEMUKSIA SUKUPUOLESTA KOULUKONTEKSTISSA.....	71
7.2	OPPILAIEN SUKUPUOLEN MERKITYS KOULUSSA.....	74
7.3	OPETTAJIEN AJATTELUN JA TOIMINNAN YHTEYS.....	76
7.4	JOHTOPÄÄTÖKSET.....	78
<b>8</b>	<b>YHTEENVETO.....</b>	<b>80</b>
8.1	TUTKIMUKSEN TARKASTELUA JA ARVIOINTIA.....	80

8.2	JATKOTUTKIMUSAIHEITA .....	81
<b>LÄHTEET</b> .....		<b>84</b>
Liite 1 (1)		

# 1 JOHDANTO

Sukupuoli- ja tasa-arvotutkimus tuntuisi olevan yksi ilmeisimmistä keskustelun herättäjistä. Naisten ja miesten tai tyttöjen ja poikien tutkiminen nostattaa herkästi esiin mielipiteitä, käsityksiä, ajatuksia ja oletuksia. Aihe koskettaa meitä kaikkia, sillä jokainen on syntynyt sukupuoleksi luonnon määräämällä tavalla. Se, millä tavalla suhtaudumme eri sukupuoliin, sukupuolirooleihin ja sukupuolten asemaan yhteiskunnassa riippuu pitkälti omista arvoistamme ja niistä normeista, joihin meidät on kasvatettu. Sukupuolten asema muovautuu aina osana vallitsevaa kulttuuria ja yhteiskuntaa. Suomalaisessa yhteiskunnassa sukupuolten välisen tasa-arvon toteutuminen on merkittävä tavoite. Koulussa opettajan tehtävä on edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa. Ennen tasa-arvon edistämisen periaatetta on kuitenkin mielenkiintoista pohtia, mitä tasa-arvo oikeastaan tarkoittaa sukupuolten kannalta ja miten sukupuolitietoinen toiminta kytkeytyy tähän tavoitteeseen.

Sukupuolista ja sukupuolisuudesta puhuttaessa tulee olla varovainen, jotta ei näyttäisi asettuvan tiettyyn kategoriaan sukupuoliin liittyvine mielipiteineen. Eri sukupuolten tuominen keskusteluun liitetään herkästi sukupuolten välisen tasa-arvon edistämisen tavoitteeseen, mutta se on paljon muutakin. Yleistäen voidaan sanoa, että sukupuoli määrittelee, luokittelee ja muokkaa meitä kaikkia (Maher & Ward 2001, 117). Koulututkimuksissa sukupuolta on tarkasteltu virallisten asiakirjojen, sosiaalisen olemisen, erojen ja yhtäläisyyksien näkökulmista käsin. Yksittäiset tytöt tai pojat eivät vielä tee sukupuolten eroja, mutta useampaa tarkasteltaessa tyypilliset piirteet tulevat paremmin esiin. Liian kapea näkökohta on tuijottaa vain eroihin, oppilaat täytyy nähdä instituution muovaamina, luokkiin sijoitettuina ja ikäkausittain jaoteltuina. (Tolonen 2001, 34.) Koulussa kontekstilla on suuri merkitys ja stereotyyppisiin oletuksiin ei kannata sortua. Myös aikuisen rooli koulussa on merkittävä, ja osa luokan sukupuolittuneesta jaosta onkin opettajan toiminnan muovaamaa.

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään opettajien kokemuksia ja käsityksiä sukupuolten olemassaolosta koulussa. Lisäksi tarkastelen opettajien sukupuolitietoista ajattelua ja toimintaa. Haluan selvittää, miten sukupuoli koulussa näkyy, millaisia merkityksiä sille annetaan ja mitkä asiat koulussa vaikuttavat sukupuolen kokemiseen ja opettajien sukupuolitietoiseen ajatteluun ja toimintaan. Tutkin sukupuolta sosiaalisena käsitteenä ja liitän sukupuolikysymyksen osaksi

yhteiskuntaa. Pohdin myös eri sukupuolten huomioimisen ja sukupuolten välisen tasa-arvon osuutta pedagogisessa toiminnassa. Tuon sukupuolitarkasteluun fenomenologisen näkökulman.

Aikaisempia tutkimuksia tästä aiheesta oli niukasti saatavilla. Löysin useita tutkimuksia, jotka nivoutuvat omaan tutkimukseeni jonkin osa-alueen kautta. Oppilaiden sukupuolen näkökulmasta opettajan kokemusten, ajattelun ja toiminnan tutkimiseen liittyviä tutkimuksia en löytänyt. Oma kiinnostus aiheeseen on ollut suurin tutkimusaiheen valintaa ohjaava tekijä. Kandidaatintyössäni tutkin tyttöyden muodostumista esiopetuksessa, ja tämä tutkimus on ikään kuin jatkoa sille, mitä kandidaatintyössäni ilmeni. Löysin esiopetusikäisten lasten keskuudesta vahvasti olemassa olevat tyttöjen ja poikien omat tilat, toimintamuodot ja keskinäiset suhteet, jotka poikkesivat toisistaan merkittävästi. Esiopetusikäisten lasten maailmassa läsnä on erityinen ”tyttöys”, se sallitaan ja sille annetaan tilaa. Koulussa perinteisesti sukupuolet ovat samassa tilassa, ja koulusta puhuttaessa eri sukupuolet tulevat hyvin vähän esiin. Niinpä päätin ottaa selvää, millainen on opettajien näkökulma oppilaiden sukupuoleen.

Pyrin siihen, että tämä tutkimus avartaa omia näkökulmiani tulevana opettajana. Haluan toteuttaa tasa-arvon tavoitetta niin hyvin kuin mahdollista, mutta ensin on kiinnostavaa tietää, mikä sen ja sukupuolten asema koulussa oikeastaan on. Uskon, että tutkimus auttaa minua syventämään omaa opettajuuttani ja pohtimaan oppilaiden kohtaamista erilaisista näkökulmista käsin.

Tutkimukseni teoreettiset lähtökohdat liittyvät aikaisempiin, eri näkökulmia painottaviin tutkimuksiin sukupuolten kohtaamisesta. Tässä luvussa tarkoitetaan johdattaa lukija sisään tutkimukseen ja perustella aiheen valintaa. Tutkimukseni varsinainen teoriaosa on luvuissa kaksi ja kolme. Toisessa luvussa määrittelen sukupuolta yleisesti ja tuon sukupuolen käsittämiseen sosiaalisen ja yhteiskunnallisen näkökulman. Osana yhteiskunnallista näkökulmaa esittelen sukupuolten tasa-arvon ja sukupuolitietoisuuden toiminnan välistä problematiikkaa. Kolmannessa luvussa tarkastelen sukupuolitutkimusta koulukontekstissa. Jaan sukupuolen kahteen osa-alueeseen, joista toinen käsittelee sukupuolta opettajien näkökulmasta, opettajien käsitysten ja pedagogisen toiminnan kautta. Toisessa osassa kohtaan sukupuolen osana koulun arkea ja tarkastelen sukupuolen kietoutumista koulun arkiseen toimintaan vaikuttaviin tekijöihin.

Aikaisempia tutkimuksia sukupuolista koulukontekstissa on jonkin verran saatavilla, ja niiden kautta tuon esiin erilaisia näkökulmia, joita sukupuolitutkimukseen voidaan liittää. Sukupuolta on tarkasteltu mm. koulutuspoliittisen keskustelun, sukupuolten välisen tasa-arvon, opetussuunnitelman, opettamisen, opettajien ja oppilaiden näkökulmista käsin. Suomalaisista tutkijoista tämän alueen tärkeimpiä asiantuntijoita ovat Elina Lahelma ja Tuula Gordon, joiden väitöskirjat, teokset ja artikkelit ovat toimineet vahvoina suunnannäyttäjinä tässä tutkimuksessa (esim. Lahelma 1992; 1999; 2000; 2004, Gordon 1999; 2000; 2004). Muita aiheeseen liittyviä

tutkimuksia ovat tehneet mm. Kristiina Lampela (1995), Marjatta Tarmo (1989) ja Tarja Tolonen (2001). Ulkomaisista alan asiantuntijoista lienee hyvä mainita ainakin Jenny Cook-Gumberz (2001), Terry Evans (1988), Bronwyn Davies (1993) sekä Kristen Reisby (1999), joiden tutkimuksista ja artikkeleista olen saanut paljon lisätietoa aiheeseen liittyen.

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus. Tutkimukseni lähestymistapa on fenomenografinen, jota esittelen neljännessä luvussa fenomenologisen filosofian avulla. Tutkimuksen viidennessä luvussa erittelen varsinaiset tutkimusongelmat, joihin tämä tutkimus perustuu. Lisäksi esittelen käytetyt tutkimusmenetelmät ja pohdin tutkimuksen luotettavuuden arviointiin vaikuttavia tekijöitä. Kuudennessa luvussa analysoin tutkimustuloksia ja pohdin niitä tutkimusongelmien valossa. Analyysissa pääpaino on opettajien ilmaisujen merkitysten ymmärtämisellä. Etsin analyysissa yksityiskohtia, yhtymäkohtia, eroavaisuuksia ja kiinnostavia näkökulmia sekä käsityksiä ja merkityksiä, joita opettajat antavat tutkittaville teemoille. Viimeinen luku on yhteenveto koko tutkimukselle, jossa arvioin tutkimuksen onnistumista kokonaisuutena ja pohdin tutkimuksen teon aikana heränneitä kysymyksiä.

## 2 SUKUPUOLEN MÄÄRITTELYÄ

Käsitykset sukupuolesta ja erityisesti kahdesta luonnollisesta sukupuolesta saattavat tuntua itsestään selviltä. Sukupuoli on rakentunut biologisen perustan määräämänä, historiallisesti ja kulttuurisesti määrittäen jatkuvasti uudelleen. Sukupuolen ymmärtämiseen vaikuttavat biologisen todellisuuden lisäksi yhteiskunta, kulttuuri, politiikka ja perhekäsitykset (mm. Mäkelä (toim.) 2006, 7). Hyvin monelle ihmiselle sukupuoli on yksinkertaisesti olemassa siksi, että se on luonnollinen osa heidän elämäänsä (Sipilä 1998, 22).

Kaikkein perustavimmalla tasolla termi ”sukupuoli” viittaa puolikkaisiin, kahteen osaan, jotka yhteen liitettään kykenevät jatkamaan sukua. Toisin sanoen ihmisen kokonaisuus syntyy, kun kaksi keskenään erilaista puolikasta yhtyy. (Sipilä 1998, 28.) Lajina ihminen on siis sukupuolinen, kaksi erillistä sukupuolta ovat luonnon määrittelemä tosiasia. Jos sukupuolella olisikin ihmiselämässä vain biologinen, hedelmöittämistä ja suvun jatkamista merkitsevä tehtävä, sen tutkiminen ei olisi lainkaan niin mielenkiintoista. Jos sukupuolen ajattelee vain biologiselta kannalta, sen merkitys ihmiselämän kulussa vähenee huomattavasti. Sosiaalisessa todellisuudessa ja kielenkäytössä käsitteet ”nainen”, ”mies” ja ”sukupuoli” ovat hyvinkin laajoja käsityksiä siitä, mitä miehuuden ja naiseuden uskotaan olevan. Samalla käsitteet ovat saaneet vahvan arvolatauksen ja niihin liitetään paljon uskomuksia siitä, millaisia ne ovat tai millaisia niiden pitää olla. (Sipilä 1998, 28–29.)

Tieteellisissä tutkimuksissa sukupuolikäsitys on pitkään jaettu kahteen eri osaan. Sukupuolten eroja ja sukupuolisuutta koskevat tutkimukset jakavat sukupuolen käsitteenä biologiseen (engl. sex) ja sosiaaliseen (gender) sukupuoleen (mm. Evans 1988; Lahelma 1992; Heinämaa 1996; Liljeström 1996; Sipilä 1998; Reisby 1999; Lehtonen 2003; Mäkelä (toim.) 2006). Kovin moni tutkija ei ole kyseenalaistanut tätä jaottelua eikä pyrkinyt laajentamaan tai syventämään näiden käsitteiden lisäksi uutta näkökulmaa (Heinämaa 1996, 110–111). Tässä jaottelussa biologisuudesta puhuttaessa tarkoitetaan miehen ja naisen välisiä anatomisia ja fysiologisia eroja, biologisia faktoja. Biologinen sukupuoli on synnynnäistä ja ruumiillista. (Puustinen & Ruoho & Mäkelä 2006, 18.) Sosiaalinen sukupuoli on kulttuurisiin, sosiaalisiin ja psykologisiin rakenteisiin sidottua. Sosiaalisen sukupuolen käsite on ”tuotettu” biologisten faktojen pohjalta. (Liljeström 1996, 115–



116.) Sosiaalisen sukupuolen käsityksen mukaan ihmisten feminiinisyys ja maskuliinisuus voivat vaihdella eri henkilöiden kesken, vaikka biologisen käsityksen mukaan kaikki ovatkin väistämättä naisia tai miehiä (Evans 1988; Puustinen & Ruoho & Mäkelä 2006, 18). Reisby (1999, 22) toteaaakin, että sukupuoli muotoutuu kokemuksissamme toisista ihmisistä. Biologiset faktat ohjaavat sitä, mutta sukupuolittuneen identiteetin muotoutuminen on yksilöllistä ja kestää läpi elämän. Sukupuolen voidaan ajatella olevan biologisten, yksilöllisten piirteiden, kulttuuristen ja sosiologisten tekijöiden yhteistuotos. (Reisby 1999, 22.)

Sukupuolta voidaan tarkastella opittujen käyttäytymismallien, sukupuoliroolien kautta. Sukupuoliroolilla tarkoitetaan niitä normeja ja odotuksia, jotka yhteiskunnassa kohdistetaan yksilöön hänen sukupuolensa perusteella. Sukupuolirooleihin liittyvät feminiiniset tai maskuliiniset ominaispiirteet opitaan mallien mukaisesti jo pienenä lapsena. (Lahelma 1992; Davies 1993; Cook-Gumberz 2001.) Sukupuolirooleihin voidaan nähdä kuuluvan kaikki pienikin sukupuolta ilmentävä käyttäytyminen. Puhuttaessa sukupuolten välisestä työnjaosta tai eri sukupuolten jakautumisesta eri ammatteihin voidaan puhua sukupuolirooleista ja normeista, jotka niihin liitetään. (Sipilä 1998, 32.)

Tarmo (1989) tuo tutkimuksessaan sukupuolen käsittämiseen vuorovaikutuksen näkökulman, joka liittyy vahvasti sukupuoliroolien näkökulmaan. Sukupuoleen kasvamista voidaan tarkastella vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsilla oletetaan olevan eri sukupuoliin liittyviä stereotyyppioita, jotka muokkautuvat vuorovaikutuksessa. Kiinnostavaa on, miten ne on aikoinaan opittu ja voiko niihin vaikuttaa. (Tarmo 1989, 3–5.) Sukupuoliin liittyviä vuorovaikutustilanteita ja niiden tarkastelua sukupuoliroolien näkökulmasta on tutkinut myös mm. Cook-Gumberz (2001). Vuorovaikutustarkasteluun voidaan tuoda myös ajatus siitä, että sukupuoli on eräänlainen suhdejärjestelmä, joka ilmenee erilaisissa yhteisöissä. Tällöin sukupuoli on yksi yhteiskunnallisten suhdejärjestelmien määrittäjä ja heijastuu sitä kautta pienempiin yhteisöihin. Sukupuoli on ikään kuin näkymätön mutta olemassa oleva elementti, jonka käsittämiseen liittyvät niin yksilölliset ja henkilökohtaiset kuin laajemmatkin yhteiskunnan sosiaaliset rakenteet. (Evans 1988; Lahelma 1992.)

Yhteiskunnallisessa keskustelussa yksi tärkeimmistä sukupuolinäkökulmaan liitetystä odotuksista on sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen. Yhteiskunnan eri instituutioissa ja julkisessa keskustelussa pyritään lähes itsestään selvästi sukupuolten välisen tasa-arvon tavoitteeseen. Tasa-arvon määrittelyä vaikeuttavat sukupuoli – käsitteen erilaiset tulkinnat ja ristiriidat, jotka ilmenevät syvemmälle ulottuvassa tasa-arvokeskustelussa. (Lampela 1995, 3–4.)

Se, millä tavoin sukupuoli koulussa ymmärretään, on pedagogisten toimenpiteiden taustalla (Reisby 1999, 15). Bjerrum-Nielsenin & Rudbergin (1991) vaikutteiden mukaisesti sosiaalisen ja

kulttuurisen sukupuolen käsittämiseen voidaan analyttisesti esittää neljä tasoa, jotka Reisby (1999, 23) esittelee artikkelissaan. Ensimmäisellä tasolla on biologinen sukupuoli, johon emme itse voi vaikuttaa. Synnyimme jokainen tietynlaisina ruumiillisina olentoina. Seuraavalla tasolla on kulttuurinen sukupuoli, eli naiseen ja mieheen liittyvät kulttuuriset oletukset ja odotukset. Kulttuurinen sukupuoli muuttuu jatkuvasti, mutta tietyt mielikuvat, ennakkoluulot ja käsitykset pysyvät. Psykkinen sukupuoli on tietoisuutta itsestä aktiivisena sukupuolen tekijänä. Sukupuoli-identiteetin jatkuva kehittyminen ja muutokset liittyvät psykkineseen käsitykseen omasta sukupuolesta. Lisäksi voidaan vielä määrittellä sosiologisesti muotoutuva sukupuoli, eli yhteiskunnalliset edellytykset ja ehdot, joita sukupuoli määrittää. Monissa yhteiskunnissa miehillä ja naisilla on erilaiset edellytykset ja mahdollisuudet, miten toimia. Puhuttaessa sukupuolten välisestä tasa-arvosta ollaan sosiologisella tasolla. Käytännön tarkastelussa tasojen rajat eivät ole selviä, vaan ne sekoittuvat toisiinsa. (Reisby 1999, 23.)

Tutkimukseni kannalta olennaista on ymmärtää käsite sosiaalisesta sukupuolesta. Sosiaalisesti tuotetun sukupuolen käsitteelle (engl. gender) ei ole tuotettu vastinetta suomen kielessä (Sipilä 1998, 29). Koulukulttuuria tarkasteltaessa ollaan sosiaalisella maaperällä. Tutkimuksessani sukupuolen henkilökohtaisempi, sosiaalinen tulkinta kietoutuu koulussa vaikuttaviin sukupuolijärjestelmiin ja sitä kautta ylemmälle tasolle, yhteiskuntaan. Biologisia tosiasioita väheksymättä haluan tutkimuksessani tuoda sukupuolidimension näkyviin sosiaaliselta kannalta unohtamatta sukupuolten välisen tasa-arvotavoitteen olemassaoloa.

## *2.1 Sosiaalinen sukupuoli*

Kuten edellä jo todettiin, sukupuoli ei ole vain jotakin joksi synnyttään vaan se on myös jotakin, jonka muodostumiseen itse vaikutetaan. Sukupuoli on sosiaalinen ja kulttuurinen konstruktio. (Evans 1988, 4; Reisby 1999, 15.) Sipilän (1998, 30) mukaan sukupuolen sosiaaliseen ulottuvuuteen kuuluvat kaikki ympäristöstä opitut sukupuolia erottavat ominaisuudet, kuten esimerkiksi ilmeet, eleet, pukeutuminen ja puhetapa. Lisäksi se viittaa myös emotionaalisiin ominaisuuksiin, jotka kulttuurissa yhdistetään miehuuteen ja naiseuteen. Sukupuolta on vaikea kuvailla tai määrittellä ilman, että lausuisi samalla myös kannanoton siitä, mitä naiseuden tai miehuuden tulisi tai pitäisi olla. Kuvamme todellisuudesta määrittyy kielen kautta, jolloin jokainen yritys kuvata sukupuolta, jokainen yritys kertoa mitä miehuus tai naiseus on, on samalla subjektiivinen ja kuvaileva. (Sipilä 1998, 32.)

Reisbyn (1999) mukaan lasten sukupuoli muotoutuu sosiaalisesti tekemisen ja olemisen kautta. Kuitenkaan ei ole olemassa kiinteitä tyttö- ja poikarooleja, joihin lapset soviaistetaan.

Lapset ja nuoret testaavat ja kokeilevat maskuliinisia ja feminiinisiä asetelmia. (Reisby 1999, 22.) Lapset metsästävät samanlaisuuksia ja erilaisuuksia rakentaessaan omaa käsitystään sukupuolesta. He luokittelevat ja hakevat kokemuksia toisista ihmisistä, joissa biologinen sukupuoli on ratkaiseva tekijä. (Reisby 1999, 22–23.) Sosiaalisen sukupuolen voidaan ajatella kuuluvan biologisen sukupuolen ympärille. Sosiaaliseen sukupuoleen liitetään roolit, käyttäytyminen ja identiteetin muodostuminen. (Lehtonen 2003, 25.) Sosiaalisesti rakentuvan sukupuolen tarkastelu ei vastusta biologista ajatusta sukupuolesta, vaan sen tarkoitus on pikemminkin täydentää sitä (Cook-Gumperz 2001, 25).

Koulumaailma erottelee tyttöjä ja poikia. Sukupuolidimensio on väistämättä olemassa. Tyttöjen ja poikien sukupuolinen identiteetti rakentuu sosiaalisessa maailmassa (Huopainen 1992, 36; Cook-Gumperz 2001, 22). Yksilö ikään kuin ”tarvitsee” sosiaalisia kategorioita. Sukupuolitettu jako on yksinkertainen tapa löytää sosiaalisen käytöksen yksilöllisiä eroja. (Cook-Gumperz 2001, 24.) Jopa alle kouluikäiset lapset näyttävät osaavaan käytöksessään sukupuolitettut sosiaaliset säännöt (Danby & Baker 1998, 159; Rich Harris 2000, 295). Sukupuolinen käytös kehittyy biologiselle ja geneettiselle pohjalle, mutta sosiaalisen ympäristön vaikutusten korostaminen vie yhä enemmän tilaa biologiselta ajattelulta (Cook-Gumperz 2001, 22). Danby & Bakerin (1998, 159) mukaan jo pienet lapset eroavat sukupuolen mukaan sosiaalisissa toimintatavoissa. Tytöt ja pojat toimivat ja puhuvat eri lailla sosiaalisissa tilanteissa. Tytöt puhuvat ja neuvottelevat poikia useammin, kun taas poikien sosiaalista käytöstä leimaa toiminta (engl. ”action”). (Danby & Baker 1998, 159.)

Lasten sukupuolisuus ja seksuaalisuus heräävät jo varhaislapsuudessa, mutta niiden muotoutuminen jatkuu pitkälle kouluikään (Hautamäki 1998, 78). Sukupuolten merkitys toisilleen muotoutuu lasten mieleen ensisijaisesti vanhempien parisuhteen esimerkin kautta (Huopainen 1992, 38). Jukka Lehtosen (2003) väitöskirjatutkimus tarkastelee seksuaalisuuden ja sukupuolen kehittymistä koulussa. Sukupuoli ja seksuaalisuuden kehitys ovat sidoksissa toisiinsa; niiden voidaan ajatella kulkevan kehityksen edessä rinnakkain. Sukupuoleen liitetään usein jakoja, rajoja, vastakohtaisuutta, kasvua, ruumiillisuutta, tietoa, valtaa ja tunteita. (Lehtonen 2003, 23–24.) Aikuisuuteen tultaessa sukupuolten väliset eroavaisuudet vähenevät (Rich Harris 2000, 276). On todettu, että pienistä, raisummista tytöistä kasvaa ensimmäisen kymmenen vuoden aikana rauhallisempia, muiden tyttöjen kaltaisia. Samoin aremmat pojat muuttuvat rohkeammiksi. (Rich Harris 2000, 277–278.) Rich Harris (2000, 278) pääättelee, että lapset samaistuvat oman sukupuolensa käytökseen vahvasti toisiltaan, kaltaisiltaan. Lasten toiminta usein vahvistaa sukupuolisia eroja. Näin ollen lasten tieto sukupuolisista eroista ei ole pelkästään aikuisten aikaansaamaa. (Rich Harris 2000, 276–278.)

Tarmon (1989) tutkimuksen mukaisesti tytöillä ja pojilla on ajattelussaan sukupuolistereotypioita, joiden perusteella he muokkaavat toimintaansa. Sukupuoli on lapsille luokittelija, he kykenevät jakamaan toiset lapset sukupuolen mukaisesti luokkiin ja luokittelemaan näitä sen sisällä. Lapset siis hallitsevat sosiaalisen sukupuolen muodostamisen. Tämä vahvistaa käsitystä sukupuolistereotyyppien olemassaolosta. (Tarmo 1989, 69.) Niin pitkään, kun sukupuolistereotyyppit ovat olemassa, sosiaaliset roolit vaikuttavat sukupuoliseen kehitykseen (Cook-Gumperz 2001, 23).

Jenny Cook-Gumperz (2001, 22) esittää lapsen sosiaalisen sukupuolen kehityksen etenemiselle kaksi näkökulmaa. Lapset näkevät naisten ja miesten kohtaamisia ja tilanteita, jotka ovat sosiaalisesti erilaisia. Nämä tilanteet ohjaavat lapsia toimintaan oman sukupuolen mukaan. Tämä näkökulma korostaa, että tytöt ja pojat tietävät olevansa erilaisia ja toimivansa siksi erilailla. Lapset hakeutuvat leikkimään samaa sukupuolta olevien lasten kanssa. Toisen näkökulman mukaan yhteiset kiinnostuksen kohteet ja ryhmään kuulumisen halu ohjaavat tyttöjä leikkimään tyttöjen kanssa ja poikia poikien kanssa. Samaa sukupuolta olevat ystävyysuhteet määrittävät jo varhain sosiaalisen sukupuolen rakentumista. (Cook-Gumperz 2001, 22.) Cook-Gumperz (2001, 23) esittää, että lasten sukupuoli-identiteetti opitaan pitkälti vuorovaikutuksessa ja se vain vahvistuu sosiaalisessa kanssakäymisessä. Aikuisena käytöstä sosiaalisissa tilanteissa ohjaavat lapsena saadut mallit ja kokemukset. Cook-Gumperz (2001, 23) nostaakin esiin kysymyksen lasten toimintaa tiedostamatta ohjaavasta sukupuoli-ideaalista, jonka mukaan sosiaalisissa tilanteissa tulee toimia. Kokevatko lapset olevansa paremmin hyväksytyjä omana sukupuolenaan toimiessaan tämän ideaalin mukaan? (Cook-Gumperz 2001, 22–23.)

Hopearuoho-Saajala & Keskinen (1998, 65–67) toteavat, että nähtävissä on kouluikäisten lasten toimivan selvästi omissa ”maailmoissaan”. Tytöt ja pojat käyttävät erilaista vuorovaikutustyyliä, joka toimii hyvin samaa sukupuolta olevan toverin kanssa. Kun tyttö ja poika joutuvat toimimaan keskenään, vuorovaikutustyyli ”törmäävät”. Tytöt ovat oppineet käyttämään ehdotuksia ja neuvotteluja asioiden sopimisessa. Poikien vuorovaikutustyyli on suurempi. Tyttöjen toimiessa keskenään vuorovaikutus toimii hyvin, mutta ongelmia syntyy, kun eri sukupuolta olevat pyrkivät pääsemään yhteisymmärrykseen. (Hopearuoho-Saajala & Keskinen 1998, 65–67.) Beal (1994) on tutkimuksessaan todennut eri sukupuolten välisissä vuorovaikutustilanteissa poikien usein vähättelevän tyttöjen ehdotuksia ja pyrkivän suorilla käskyillään dominoimaan heitä (Bealin viitannut Hopearuoho-Saajala & Keskinen 1998, 65). Myös Tarmo (1989, 70) toteaa tutkimuksensa perusteella poikien olevan individualistisempia ja vähemmän tunnepitoisia vuorovaikutuksessaan.

Tutkimusten mukaan tyttöjen tunne-elämä on vahvempaa kuin poikien (Haataja & Lahelma & Saarnivaara 1990, 25; Hopearuoho-Saajala & Keskinen 1998, 65). Tytöt suhtautuvat asioihin tunnepitoisemmin ja tekevät päätöksiä ja ratkaisuja tunteiden valossa, kun taas poikien ratkaisuja ohjaavat konkreettisemmat asiat (Tarmo 1989, 70). Tyttöillä on poikia useammin läheisiä ystävyys-suhteita. Poikien kaverisuhteet ovat pinnallisempia ja pojat leikkivät usein suuremmissa joukoissa. Tyttöjen väliset ystävyys-suhteet ovat läheisyydestään huolimatta muuttuvia. Tyttöille ystävyys-suhteet ovat tärkeitä, mutta sosiaalisessa toiminnassa on paljon muutoksia ystävyys-suhteiden välillä. Tyttöjen keskinäiset neuvottelut leikeissä koskevat usein ystävyys-suhteita: kuka leikkii ja kenen kanssa. (Haataja & Lahelma & Saarnivaara 1990, 25.)

Tytöillä ja pojilla on kulttuurissamme monenlaisia eroavaisuuksia valintojen, arvosuuntautumisen ja kiinnostusten kohteiden suhteen. Tytöt ja pojat sosiaalistetaan varsin erilaisiin rooleihin odotusten ja mallien kautta. Tyttöjen ja poikien on todettu olevan usein lähtökohtaisesti erilaisia vuorovaikutustyylien ja asioiden kokemisen saralla. Lapsen sukupuolen huomioiminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja yhteisöissä edesauttaa yksilön vakaan sukupuoli-identiteetin kehitystä ja itsearvostusta. (Kruse 1999, 46–48.)

## *2.2 Yhteiskunta ja sukupuoli*

### *2.2.1 Sukupuolijärjestelmä ennen ja nyt*

Sukupuolijärjestelmän (engl. gender system) käsitettä käytetään, kun korostetaan sukupuolten välistä suhdetta eräänä yhteiskuntaa kuvailevana, perustavanlaatuisena suhteenä. Tällöin sukupuoli muodostaa yhden organisaatioperiaatteen. (Lahelma 1992, 9.) Sukupuolijärjestelmää kuvaavista piirteistä yksi tärkeä osa on naisten ja miesten välinen työnjako, joka on muuttunut huomattavasti viimeisen sadan vuoden aikana. Naisten ja miesten työnjako ja roolit olivat 1900-luvun alun suomalaisessa yhteiskunnassa hyvinkin erilaisia kuin nykyään. Maatalousyhteiskunnassa miehille kuuluivat talon raskaammat työt, kun taas nainen hoiti kodin pienemmät askareet ja vastasi lasten hoidosta. Teollistumisen myötä kuvio hieman muuttui, kun miehet lähtivät palkkatöihin kodin ulkopuolelle. Edelleen nainen hoiti kotia ja lapsia, mutta myös vastasi kodin hankinnoista. 1960 -luvulla naisten työssäkäynnin lisääntyttyä roolit työelämässä murtuivat. Sukupuolten suhteet työelämässä alkoivat muuttua, mutta kodissa ja perheessä muutos oli hitaampaa. (Puustinen & Ruoho & Mäkelä 2006, 15.)

Seksuaalisuus ja sukupuoli olivat 1970-luvulla yhteiskunnallisia tuotteita. Media osaltaan vahvisti ja heikensi sekä tuotti käsityksiä ja mielikuvia sukupuolisuudesta ja sukupuolirooleista.

(Puustinen & Ruoho & Mäkelä 2006, 26–28.) 1970-luvulla yhteiskunnassa vahvistui naisiin kohdistuva kahdenlainen sukupuoliasetelma. Toisaalta vallalla oli käsitys kotirouvista ja äideistä kodin sydämenä. Tähän vastauksena naisliike nosti päätään vastustaen yleisesti hyväksytyä, ”vääristynyttä” naiskuvaa, jonka se pelkäsi vaikuttavan huonosti lapsiin. Toisaalta korostettiin naissukupuolen hyviä puolia, seksuaalisuutta, ja 1990-luvulle tultaessa naisten paljastava pukeutuminen oli yleisesti hyväksytyä. Toisaalta pyrittiin asettamaan rajoja vähäpukeisten naisten esittämiselle esimerkiksi mainoksissa. (Sipilä 1998, 66.) Myöhemmin vahvoja naisten roolien stereotyyppioita pyrittiin murtamaan esimerkiksi tuomalla naisjohtajia näkyvämmiin esille. (Puustinen & Ruoho & Mäkelä 2006, 27.)

Nykyään suomalainen yhteiskunta on työssäkäynnin osalta tasa-arvoistunut suuresti. Suomessa suurin osa naisista tekee nykyään kokopäivätyötä. Naisen työelämäpolku on kuitenkin erilainen kuin miesten. Siihen kuuluu katkoksia ja osa-aikaisuutta vanhempainvapaista ja äitiydestä johtuen. Suomalainen nainen tienaa keskimäärin 80 prosenttia miesten palkasta. Ammatit ovat jakautuneet vahvasti miesten ja naisten ammatteihin, ja tämä näkyy myös lasten käsityksissä miesten ja naisten ammattiteistä. Lapset, myöhemmin nuoret, jakautuvat edelleen vahvasti aloille, jotka sopivat heidän sukupuolelleen. (Tarkki & Petäjäniemi 1998, 31.) Miesten vastuu lastenhoidosta on lisääntynyt, mutta naisilla on silti enemmän valtaa lasten ja kodin hoitoon liittyvissä asioissa. Tämä näkyy myös naisten valikoitumisessa hoiva- ja kodinhoitoalan oppilaitoksiin ja ammatteihin. (Lahelma 2004, 61–63.)

Yhteiskunnassa vallalla olevat sukupuolistereotyyppit ja sukupuolten roolit voidaan Cook-Gumperzin (2001, 32) mukaan nähdä jo pienten lasten leikeissä. Cook-Gumperz (2001, 32) toteaa lasten oppivan käytöksensä mallien mukaan. Esimerkiksi tytöt rakentavat leikin tilanteet arkielämästä ja mallintavat naisten, usein äitien, käytöstä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Lapset eivät kykene käyttämään leikeissään täysin samanlaisia sosiaalisia sääntöjä kuin aikuisten maailmaan kuuluu. Aikuisten väliset säännöt kuitenkin ohjaavat lasten leikkejä. Lapset soveltavat niitä omaan maailmaansa sopiviksi. (Cook-Gumberz 2001, 32–34.) Yhteiskunnassa vallitseva käsitys sukupuolista näkyy tyttöjen leikeissä. Bjerrum Nielsenin & Rudbergin (1991, 115) mukaan tyttöjen roolileikit liittyvät yleensä arjen tuttuun maailmaan, kotiin. Jo varhain tytöt leikkivät kotileikkejä nukeilla ja vanhempana siirtyvät kodin rooleihin. Äitiys ja romanttiset suhteet ovat tyttöjen leikkien kaksi suosituinta aihetta. Cook-Gumberz (2001, 34) löytää leikeistä erilaisia naisen rooleja. Toisaalta niissä tulee esille oman elämänsä hallitseva, vahva feminiininen nainen. Toisaalta leikeissä ilmenevät stereotyyppiset naisen roolit, kodista huolta pitävä, romanttinen, avioliitossa oleva nainen. (Cook-Gumperz 2001, 38.)

Sukupuolia on yleisesti pidetty toistensa eettisinä vastapareina. Yhteiskunnassa olemassa olevat ”säännöt”, normit ja oletukset määrittelevät, mikä on oikein miehelle ja mikä on oikein naiselle. On asioita, joita miehen ei sovi tehdä, ja on asioita, joita mies saa tehdä, mutta jotka eivät sovi naisen tekemiksi. (Sipilä 1998, 77.) Sipilän (1998, 77–79) mukaan tiettyjen moraalisten periaatteiden pitäisi olla yhteisiä ja päteä kaikkiin ihmisiin. On kuitenkin olemassa asioita, joita tyttöjen tai poikien ei sukupuolen vaatimusten mukaan ole soveliaista tehdä. Yleisten moraalikäsitteiden mukaan pahat teot, kuten vaikkapa poikien lintujen kivittäminen, voidaan kuitata toteamalla, että ”pojat ovat poikia”. Entä jos kiltit, äidilliset, kotia leikkivät tytöt tekisivät samalla tavalla? Tällaista voidaan Sipilän (1998, 78) mukaan kutsua kaksinaismoralismiksi.

Kuten millä tahansa kaksinaismoralismilla, sukupuoliin sidotuilla moraalikäsitteillä voidaan oikeuttaa lähes mitä vaan. Moraalisesti vääränä pidetty teko voi saada oikeutuksen sillä perusteella, että sen tekeminen erottaa henkilön vastakkaisesta sukupuolesta. Näin henkilön katsotaan kuuluvan tiettyyn sukupuoliluokkaan. (Sipilä 1998, 79.) On valitettava tosiasia, että opettajat koulussa saattavat tuoda esiin ilmaisuillaan toiseen sukupuoleen sidottuja moraalikäsitteitä. Eri sukupuolille merkityksen antaminen ilman syvempää ymmärrystä ei edistä hyvää opettajuutta. (Maher & Ward 2001, 116–117.) Sipilä (1998, 14) toteaaakin, että jos sukupuoliset tavat ja perinteet eivät edistä ihmisen moraalisia pyrkimyksiä, tavoitteena tulee olla niiden muuttaminen.

## 2.2.2 Tavoitteena sukupuolten tasa-arvo

Yhteiskunnassa, kuten koulussakin, keskeinen tavoite on pyrkimys sukupuolten väliseen tasa-arvoon. Koulutusta sitovat lainsäädännössä määritetyt tavoitteet. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2004, 14) sukupuolten tasa-arvo on tärkeä kasvatustavoite.

*”Sukupuolten tasa-arvo on tärkeä osa koulun arvoperustaa. Sukupuolten tasa-arvo kasvatustavoitteena merkitsee sitä, että tytöt ja pojat saavat valmiudet toimimiseen yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin perhe-elämässä, työelämässä ja yhteiskunnassa.”*

*”Oppilaiden erilaiset oppimistyyliä, sekä tyttöjen ja poikien väliset että yksilölliset kehityserot ja tausta tulee ottaa huomioon.”*

Vuonna 2005 uudistettu laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (609/1986) velvoittaa oppilaitoksia tekemään tasa-arvosuunnitelman yhdessä henkilöstön ja opiskelijoiden kanssa. Velvoite ei koske peruskouluja. Opetushallituksen (2008, 4) oppaassa tasa-arvosuunnitelman

laadintaan todetaan tasa-arvosuunnitelman parantavan opiskeluyhteisön hyvinvointia. Tämän vuoksi opetushallitus kehottaa myös peruskouluja oman tasa-arvosuunnitelman laadintaan, vaikka laki ei siihen velvoitakaan. (Yhteiseen ymmärrykseen tasa-arvosta. Opas oppilaitoksen tasa-arvosuunnitelman laadintaan. 2008, 3–6.)

Mitä tasa-arvo siis on? Kysymykseen ei ole olemassa yksinkertaista vastausta. Petäjaniemen ja Tarkin (1998, 119) mukaan ei ole mielekästä puhua tasa-arvosta yleisessä merkityksessä. Lähemmässä tarkastelussa harmittavan usein tasa-arvosta puhuminen jää merkityksettömäksi tai itsestäänselvydeksi. Tasa-arvo on ihmisten yhtäläistä kohtelua sukupuolesta, kulttuurisesta taustasta tai syntyperästä huolimatta. Ongelmat syntyvätkin siitä, että tasa-arvon vaatimus sisältää olettamuksen ihmisen samanlaisuudesta. Jos näin olisi, tasa-arvon toteuttamisessa tuskin olisikaan mitään ongelmia. (Petäjaniemi & Tarkki 1998, 120–140.)

Suomessa on ollut virallinen tasa-arvolaki vuodesta 1987. Tästä huolimatta puhutaan edelleen paljon miesten ja naisten välisestä epätasa-arvosta esimerkiksi palkkojen suhteen. Tosiasiallinen tasa-arvon toteutuminen on kiinni arvioista ja asenteista, ja niissä tapahtuva muutos on hidasta. Usein tasa-arvon epäkohdista puhuttaessa tarkoitetaan naisten ja miesten välistä epätasa-arvoa nimenomaan naisten kohdalla. Ovatko miehet naisten mittari, onko naisten tultava miesten kaltaisiksi tasa-arvon toteutumiseksi? Tasa-arvokeskustelun ongelmaksi Suomessa voidaan nostaa se tosiseikka, että monet korostavat naisten aseman nostamista tasa-arvon nimissä. (Petäjaniemi & Tarkki 1998, 217–224.) Naisen aseman nostaminen on vain puolet tasa-arvoisen kohtelun tavoitteesta. Todellinen tasa-arvotavoite puhuu molempien sukupuolien puolesta. Sukupuolten välisen tasa-arvoisen edistämässä ei ole tavoitteena naisten ja miesten samanlaisuus ja tasapäisyys. (Petäjaniemi & Tarkki 1998, 15.)

Kristiina Lampelan tutkimuksen (1995, 2–5) mukaan tasa-arvotavoite koulujen opetussuunnitelmassa jää usein itsestään selväksi. Opettajilla ei ole tapana pohtia, määritellä tai problematisoida tavoitetta sen enempää. Käsite ei kuitenkaan ole helposti määriteltävissä, eikä tasa-arvotavoite aina toteudu. Usein tasa-arvotavoite mielletään opettajan henkilökohtaiseksi tavoitteeksi, joka on jokaisen itse toteutettava, eikä laajemmalti koulun tai opetuksen sisäiseksi tavoitteeksi. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietinnössä (komiteamietintö 1989:26) todetaan, että opettajalla tulee olla valmiuksia tasa-arvon toteuttamiseksi. Myös tasa-arvolaissa on säädetty velvollisuuksia tasa-arvon toteuttamiseksi koulutuksessa ja opetuksessa.

*”Viranomaisten ja oppilaitosten sekä muiden koulutusta ja opetusta järjestävien yhteisöjen on huolehdittava siitä, että naisilla ja miehillä on samat mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen sekä että käytettävä oppiaineisto tukee tämän lain tarkoituksen toteutumista.”*



Tasa-arvoiseen toimintaan johtavia käytännön ohjeistuksia tai neuvoja eivät lait tarjoa. Opettajalla tulee olla valmiudet toimia oikein, mutta näiden valmiuksien toteuttamiseksi keinot saattavat jäädä vähäisiksi. (Lampela 1995, 2–4.)

### 2.2.3 Sukupuolitietoisuuden näkökulma tasa-arvoon

Tasa-arvon toteutumisen edellytyksenä ovat yhteiskunnan oikeanlaiset ja tasapuoliset mahdollisuudet ja rakenteet (Lahelma 1992; Lampela 1995). Tasa-arvotavoitteen ei tulisi sulkea pois sukupuolten eroja, vaan pyrkiä herättämään huomiota sukupuolten merkityseroille. Helpommaksi lakien noudattamista ja tasa-arvon edistämistä ei tee se, että sukupuolten tasa-arvosta puhuttaessa voidaan tarkoittaa erilaisia asioita. (Lampela 1995, 4.) Tasa-arvoideologia voi olla perinteisesti symmetrinen: naisilla ja miehillä tulee olla yhtäläiset oikeudet perhe-elämässä, työelämässä ja yhteiskunnassa. Tasa-arvolla voidaan myös tarkoittaa yksilölle mahdollisia valintoja sukupuolesta riippumatta, irtiotta jäykistä sukupulirooleista. Kolmas tasa-arvokäsitys liittyy koulun kasvatustavoitteisiin ja on olennaisin tämän tutkimuksen kannalta. Sukupuolten tasa-arvon edistäminen koulussa merkitsee koulun ja opetuksen rakenteellisten kehysten, oppisisältöjen ja toiminnan tarkastelua ja kehittämistä. Tavoitteena ei ole sukupuolten neutralisointi ja jommankumman sukupuolen saattaminen toisten kaltaiseksi, vaan eri sukupuolten ominaispiirteiden vahvistaminen ja korottaminen samalle tasolle. Tasa-arvon edistäminen kuitenkin vaatii eri sukupuolten tiedostamista, ns. sukupuoliherkkyttä eri tilanteisiin. Tasa-arvokeskusteluun tulisi tuoda lisää herkkyttä huomata sukupuolten eroja ja yhtäläisyyksiä uudella tavalla. (Lampela 1995, 5.)

Sukupuolten maailmat ovat yksi ihmisiä luonnollisesti erottavista tekijöistä. Vaikka sukupuoli erotteleekin, se myös yhdistää. Esimerkiksi koulussa sukupuolittain erottelu ei tee oppilaita automaattisesti tasa-arvoisiksi eikä eriarvoisiksi. Ilman asian syvempää tarkastelua käytännöt voivat jäädä pinnallisiksi. Yleistys esimerkiksi villeistä pojista ja hiljaisista tytöistä on liian stereotyyppinen kuvaamaan oppilaita. Pelätään, että puhuminen tytöistä ja pojista sisältää oletuksia ja yksinkertaistuksia ja johtaa ajatukseen kaikkien tyttöjen ja kaikkien poikien keskinäisistä samanlaisuuksista. Ratkaisu ei ole kuitenkaan se, että puhutaan vain ”oppilaita”. Usein tällainen sukupuolineutraalius, jollaisena sukupuolten välinen tasa-arvo usein käsitetään, muuntuu käytännön tasolla stereotyyppisiksi oletuksiksi ja käsityksiksi. Se ei anna tilaa yksilöiden aidolle kohtaamiselle, jossa mukana on se tosiasia, onko kyseessä tyttö vai poika. (Lahelma & Gordon 1999, 104–105.)

Valtakunnallisesti sukupuolten väliseen tasa-arvoon pyrkiminen on itsestään selvä tavoite. Lampelan (1995) tutkimuksen mukaan sukupuolten tasa-arvotavoitetta ei ole yleensä kirjattu oppilaitoskohtaisiin tavoitteisiin. Sen puuttumista perusteltiin tasa-arvon itsestäänselvyydellä ja sillä, että oppilaitoksissa vallitsee tasa-arvo. Tavoite nähtiin tyttöjen ja poikien tasavertaisena kohteluna. Tasavertaisuus ja tasapuolisuus nähtiin myös toisinaan kohtelun samanlaisuutena. Tällainen tasa-arvokeskustelu ikään kuin unohtaa eri sukupuolet. (Lampela 1995, 68–69.) Sukupuolitietoisuuden näkökulma puuttuu monista tasa-arvon tavoitteeseen liittyvistä asiakirjoista (Lahelma 1992; Lampela 1995). Periaatteellisella tasolla tasa-arvon toteuttaminen kuuluu hyvän opettajan ominaisuuksiin (Lampela & Lahelma 1996; Reisby 1997; Maher & Ward 2001). Ongelmallista sukupuolten välisessä tasa-arvokeskustelussa onkin se, mitä tasa-arvolla kulloinkin tarkoitetaan (Lampela 1995, 69). Joidenkin tutkimusten mukaan (Tarmo 1991; Lahelma & Gordon 1999) sukupuolineutraalius on juurtunut vahvasti opettajan etiikkaan ja sitä pidetään tasa-arvona.

# 3 SUKUPUOLI KOULUKONTEKSTISSA

Kuten edellisessä luvussa olen todennut, erittäin keskeisenä tavoitteena koulussa voidaan pitää sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumista. Kokonaisuutena koulu voidaan jakaa Gordonin, Hollandin ja Lahelman (2000, 65) mukaan viralliseen ja epäviralliseen kouluun. Viralliseen puoleen koulusta kuuluvat koulutyöskentelyä ohjaavat muodolliset asiakirjat ja sopimukset, kuten opetussuunnitelma ja lukujärjestys. Lisäksi siihen kuuluvat opettajan opettaminen ja tiedon jakaminen oppilaille. Epäviralliseen puoleen koulussa keskitytään puhuttaessa kouluun piilotetuista hierarkkisista järjestyksistä, sosiaalisista suhteista, erilaisista mahdollisuuksista, vaihtoehtoista sekä toimintatavoista. (Gordon & Holland & Lahelma 2000, 100–107.) Virallisen koulun voidaan ajatella viittaavan myös koulun hierarkisiin järjestyksiin opettajan ja oppilaan välisistä suhteista. Koulussa rakentuu myös paljon epävirallisia hierarkisia järjestyksiä oppitunneilla ja oppituntien ulkopuolella. Näiden lisäksi koulua voidaan tarkastella fyysisesti, tilana, jossa tapahtuu liikettä, ääntä ja ruumiillista toimintaa. Koulun arjessa nämä kerrostumat kietoutuvat yhteen, vaikka analyttisesti ne voidaankin erotella toisistaan. (Gordon 2004, 70.)

Sukupuoli on koulussa tärkeä osa sekä oppilaiden keskinäisiä että opettajien ja oppilaiden välisiä suhteita (Gordon, Holland & Lahelma 2000, 107). Sukupuolta tuotetaan, rakennetaan, luetaan ja tulkitaan koulussa puheen, oppikirjojen, tekstien, vaatteiden ja ruumiillisuuden kautta. Ajanmukaisten oppikirjojen myötä koulussa ovat läsnä erilaiset kulttuuristen tekstien tuottamat käsitykset eri sukupuolista. Koulussa toimii eri-ikäisiä ja eri sukupuolta olevia opettajia ja oppilaita, ja sukupuoleen liitetyt jännitteet ja ristiriidat eivät voi olla vaikuttamatta odotuksiin ja oletuksiin. Vallitseva koulukulttuuri muokkaa ja tuottaa mielikuvia ja käsityksiä eri sukupuolista. (Palmu 1999, 182.) Usein sukupuolta tarkastellaan koulussa ryhmänä, jolla on tietyt ominaisuudet. Sukupuolesta puhutaan vain virallisissa yhteyksissä, kuten oppimateriaalien sisällöistä tai istumajärjestyksestä päätettäessä. Sukupuolen olemassaolo jää näin hyvinkin pinnalliseksi. Tarkemmassa tarkastelussa sukupuolelle annetaan huomaamatta merkityksiä ja käsityksiä, joten sukupuoli on koulussa olemassa vahvemmin kuin oletetaan. (Tarmo 1991; Lampela 1995; Palmu 1999.)

Tarkasteltaessa koulua ja opettajia ja niiden kietoutumista varsinaiseen sukupuoleen voidaan käyttää apuna Terry Evansin (1988) sukupuolityöjärjestyksen käsitettä (engl. gender agenda). Ihmisten henkilökohtaiset sukupuolityöjärjestykset vaikuttavat siihen, miten he tulkitsevat ympäröivää maailmaa ja kanssaihmissään. Sukupuolityöjärjestykset sisältävät erilaisia ristiriitoja, paineita ja jännitteitä ja muuttuvat tilanteiden mukaan. (Evans 1988, 137; Tarmo 1991, 195–197.) Myös Tarmo (1991) ja Lahelma (1992) nostavat esiin Evansin (1988) teorian sukupuolityöjärjestysten olemassaolosta. Käsitteen suomentaminen on ongelmallista. Tarmo (1991) käsittelee asiaa puhumalla ihmisen henkilökohtaisista sukupuoliagendoista, Lahelma (1992) suomentaa käsitteen sukupuolityöjärjestykseksi. Molemmat tulkinnat tarkoittavat samaa asiaa. Evansin (1988) mukaan jokaisella on oma sukupuolityöjärjestyksensä, joka on muotoutunut aikaisempien oletusten ja kokemusten mukaisesti tarkastelutavoista ja ongelmista, jotka vaikuttavat käytäntöihin. Erilaiset sukupuolityöjärjestykset kietoutuvat koulun sosiaaliseen elämään. Sukupuolityöjärjestykset syntyvät eri sukupuoliin liittyvistä kokemuksista, tulkinnoista ja näkemyksistä, joita ihminen tekee. Opettaja törmää erilaisiin käytäntöihin ja toimintarutiineihin tietyissä olosuhteissa ja muodostaa niistä omat sukupuolijärjestyksensä. Ne muotoutuvat ihmisen oman sukupuolen näkökulmasta. (Evans 1998, 64–67.) Jokaisella koululla on oma sukupuolityöjärjestyksensä ja siihen vaikuttavat yhteiskunnassa vallalla olevat sukupuolityöjärjestykset. Koulu on siis erilaisten sukupuoliasetelmien leikkauskohta. Sukupuolikäsitysten ilmentymistä koulussa voidaan tutkia sukupuolityöjärjestysten tarkastelussa yhteiskunnalliselta makrotasolta koulun mikrotasolle. (Evans 1998, 136.)

Tytöt ja pojat ovat erilaisia ja käyttäytyvät myös koulussa eri lailla. Gordon, Holland & Lahelma (2000) tutkivat tyttöjen ja poikien omia käsityksiä itsestä oppilaina. Pyydettyään kuvailemaan itseään tytöt ja pojat vertasivat mielellään itseään ”keskiverto-oppilaaseen”. Tämä ns. keskiverto-oppilas (engl. ordinary pupil) ei ole koulussa hyvä eikä liioin huono. Keskiverto-oppilas oli oppilaiden puheissa sukupuolineutraali. Gordon & Holland & Lahelma (2000, 87) toteavat kuitenkin, että lähemmin tarkasteltuna kävi ilmi tyttöjen vertaavan itseään muihin tyttöihin ja poikien muihin poikiin. Tytöt suoriutuivat koulusta kykyään keskimäärin paremmin kuin pojat, kun taas pojat olivat ns. ”alisuoriutujia”. Tyttöjen vertailukohde oli siis jo valmiiksi tasoltaan korkeampi. Tyttöjen huoli omasta ymmärtämättömyydestä oli myös poikia suurempi. (Gordon, Holland & Lahelma 2000, 84–87.) Tytöt ovat kuitenkin koulumenestyksestä puhuttaessa vaatimattomampia kuin pojat. Poikien koulumenestyksen painotus on tyttöjä suurempaa, vaikka varsinaisessa vertailussa tytöt pärjäävät koulussa poikia paremmin. Voidaankin pohtia, johtuuko tämä tytöille tyypillisestä vaatimattomuudesta vai siitä, että tyttöjen parempi koulumenestys on niin itsestään selvä asia, etteivät tytöt koe tarvetta pöyhistellä sillä. (Tarmo 1989, 52–53.)

Monissa koulun tilanteissa tyttöjen ja poikien käytöksessä on eroja (Lahelma & Gordon 1999, 102-103). Käytävillä pojilla on enemmän ”tilaa”, pihassa pojista lähtee enemmän ääntä ja luokassa pojat ovat keskiössä (mm. Gordon 1999; Tolonen 2001). Puhuttaessa hyvän käytöksen kriteereistä tytöt täyttävät ne paljon poikia useammin (Gordon, Holland & Lahelma 2000, 84). Lampela (1995, 43) toteaa myös yleisten käsitysten sukupuolten eroista olevan opettajien mielessä. Tyttöjä pidetään usein tunnollisempina ja kiltimpinä kuin poikia. Pojat taas häiritsevät enemmän. Opettajien kurinpidolliset ongelmat liittyvät tyttöjä enemmän poikiin. (Lampela 1995, 43.) Tarmon (1989, 36) mukaan sääntöjen noudattaminen ei ole yhtä suuri ihanne pojilla kuin tytöillä. Pojat kokevat sääntöjen rikkomisen omaan sukupuoleensa kuuluvaksi ”normiksi”. Tästä Tarmo (1989, 36-37) pääättelee, että koulussa on olemassa eräänlaista pojille sallivampaa kulttuuria, josta esimerkkinä voidaan pitää ilmausta ”pojat ovat poikia”.

Joissakin tutkimuksissa (mm. Lahelma 1992; Lampela 1995; Tolonen 2001; Gordon 2004) esiin nousseesta sukupuolineutraalista suhtautumistavasta huolimatta sukupuolelle kuitenkin annetaan koulussa eri merkityksiä ja se ilmenee koulun eri tilanteissa eri tavoin. Sukupuoli on olemassa koulun käytännöissä, fyysisessä ympäristössä, oppilaiden ajattelussa ja vuorovaikutuksessa toisiaan kohtaan. Seuraavassa tarkastelen sukupuolta lisää opettajien näkökulmista käsin.

### *3.1 Opettajien toiminta ja sukupuoli*

Toiminnan tasolla oppilaiden sukupuolet saavat erilaisia oletuksia. Maailmaa tarkastellaan ikään kuin näkymättömän sukupuolilinssin läpi, jota ei tiedosteta, koska sukupuoli on koulussa itsestään selvä jakoperuste. Opettajankoulutuksessa tai opetussuunnitelmassa ei juurikaan pohdita sukupuolten merkityksiä pedagogiselle toiminnalle. Sukupuoli on kulttuurimme kytkettynä itsestään selvästi, ja opettajien tulisikin herkistyä sen huomaamiselle, jotta he voisivat toimia sukupuolitietoisesti. (Lahelma & Gordon, 1999, 95.) Maher & Ward (2001, 116) toteavat, että onnistuneen opetuksen tärkein edellytys on olla tietoinen oppilaiden erilaisuudesta ja sukupuolista. Mielenkiintoista on nähdä, miten opettajien sukupuolten kohtelu eroaa periaatteellisella ja toiminnallisella tasolla. Kristiina Lampelan (1995) ja Marjatta Tarmon (1991) tutkimuksissa nousevat esiin opettajien käsitykset eri sukupuolista. Tarmo (1991) toteaa, että opettajien kanssa käytyjen keskustelujen aluksi moni totesi kohtelevansa oppilaita ainoastaan lapsina, ei sukupuolena. Kuitenkin haastattelujen edetessä opettajien näennäinen sukupuolineutralismi murtui ja esille nousivat erilaiset käsitykset, oletukset ja merkitykset, joita opettajat antavat sukupuolille. (Tarmo 1991, 197.)

Lampela (1995) on tutkinut sukupuolineutraalisuutta oppilaitoksissa. Lampelan (1995, 33–38) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat, että eri tilanteissa oppilaan sukupuolella ei ole merkitystä. Haastateltuaan opettajia ja rehtoreita Lampela (1995) totesi suurimman osan heistä puhuvan mieluummin oppilaista kuin tytöistä ja pojista. Oppilaan sukupuolta ei pidetty keskeisenä opettajien valitessa oppituntien työskentelytapoja ja sisältöjä. Lähes jokainen haastateltava totesi pyrkivänsä minimoimaan sukupuolen huomioimisen ajatellessaan oppilaita. Lampela (1995, 39) toteaa kuitenkin, että haastattelujen sisällöistä käy ilmi haastateltavien antavan huomaamattaan eri merkityksiä eri sukupuolille. Sukupuolista puhuttaessa monet opettajat kokivat koulun olevan etäämmällä pojille tyypillisistä toimintatavoista ja toimivan enemmän tyttöjen ehdoilla. Tähän tulokseen ovat päätyneet myös muut tutkijat (mm. Lahelma 1992; Gordon & Lahelma 1999; Gordon & Holland & Lahelma 2000). Lampelan (1995, 37) tutkimuksen mukaan oppilaan sukupuolella todettiin olevan merkitystä oppimiseen, mutta harvat olivat edes ajatelleet sitä suunnitellessaan opetusta. Sukupuolen merkitys huomattiin esimerkiksi oppilaiden vaatimusten eroista. Poikien todettiin vaativan opettajilta huomattavasti enemmän kuin tyttöjen. Lisäksi poikien ajateltiin pitävän toiminnallisuudesta ja oppivan paremmin toiminnan kautta. (Lampela 1995, 41.)

Opettajan tulisi kriittisesti tarkastella omia käytäntöjään ja pohtia omaa sukupuoli-identiteettiä suhteessa toiseen sukupuoleen, omia käsityksiään ja mahdollisia ennakkoluuloja liittyen tyttöihin ja poikiin sekä omia henkilökohtaisia suhteita oppilaisiin. Opettajan tulee antaa kasvumahdollisuus sekä oma tila tytöille ja pojille. (Reisby 1999, 29.) Tasa-arvo ja tietoisuus sukupuolten välisistä eroista ovat sukupuoliherkkään pedagogiikkaan liitetty kaksoisvaatimus. Kun lähtökohtana on sukupuoli, tarkoittaa tasa-arvotavoite tyttöjen ja poikien välistä tasa-arvoa. Oppilaille tulee antaa monipuolisia haasteita ja toimintamahdollisuuksia sukupuolesta riippumatta, mutta kokonaan sitä unohtamatta. (Reisby 1999, 29.)

### 3.1.1 Opettajien määrittelyä tytöistä ja pojista

Kristiina Lampela haastatteli tutkimuksessaan (1995) useampaa peruskoulun opettajaa ja selvitti näiden assosiaatioita liittyen tyttöihin ja poikiin. Noin kymmenelle prosentille opettajista tuli ensimmäisenä mieleen sanasta ”tyttö” sana ”kiltti”. Lisäksi muita ensimmäisiä assosiaatioita olivat mm. ”hiljainen” ja ”tarkka”. Sanasta ”poika” opettajat assosioivat mm. ”reipas” ja ”vilkas”. (Lampela 1995, 46–47.) Molempiin sukupuoliin liitettiin sekä positiivisia sekä negatiivisia määreitä. Tyttöjä kuvailtiin mm. sanoilla tunnollisuus, ahkeruus, arkuus, passiivisuus ja rutiininomaisuus. Tyttöjen koettiin olevan arkoja muutosten suhteen ja pyrkivän miellyttämään opettajaa. Poikiin liitetyt määreet olivat usein negatiivisia, mutta ne käännettiin positiivisiksi.

Esimerkiksi rohkeus, vilkkaus ja toiminnallisuus nähtiin toisaalta aktiivisuutena, rehellisyytenä ja aitoutena. (Lampela 1995, 48.) Lahelman & Gordonin (1999, 94–95) mukaan opettajilla on hyvin vaihtelevia käsityksiä tytöistä ja pojista. Tyttöihin liitetään usein kiltteyteen ja tunnollisuuteen viittaavia termejä, kun taas pojista puhutaan reippaina ja oma-aloitteisina (Lahelma & Gordon 1999, 95).

Tuntityöskentely on tytöillä ja pojilla erilaista. Opettajien mielestä viittaamisaktiivisuus riippuu käsiteltävästä asiasta. Jos opettaja pyytää oppilailta selviä vastauksia kysymyksiin, kuulustelee läksyjä, tytöt ovat selvästi poikia aktiivisempia. Jos taas opettaja pyytää oppilaita keskustelemaan aiheesta ja esittämään omia mielipiteitä, poikien kädet nousevat tyttöjä useammin. (Tarmo 1991, 199.) Tämän voidaan ajatella johtuvan tyttöjen ja poikien erilaisesta itseluottamuksesta. Pojilla on parempi itseluottamus kuin tytöillä, mikä näkyy monissa koulun tilanteissa. (Niemivirta 2004, 50.) Tuntityöskentelystä puhuttaessa ei voi kuitenkaan unohtaa merkityksiä, joita eri opettajat antavat tuntiaktiivisuudelle. Hyvinkin monet opettajat ovat tietoisia siitä, että pojat saavat tunneilla enemmän huomiota ja tilaa. Tyttöjen aktiivisuus on hiljaista ja rauhallista viittaamista, kun taas poikien aktiivisuus on enemmän vuorovaikutuksellista keskustelua, joka joskus eksyy tunnin virallisesta aiheesta. Poikien aktiivinen keskustelu on kuitenkin asiallista, sisältäen pohtivia kysymyksiä ja kommentteja, kun taas tyttöjen keskustelu on enemmän yritystä vastata opettajan suoriin kysymyksiin. Opettajat tuntuvat olevan voimattomia tämän tosiseikan edessä; poikien aktiivista äänekkyyttä tunneilla on vaikea hillitä sen tiedostamisesta huolimatta. (Lahelma & Gordon 1999, 99.)

Jotkut opettajista näkevät itsestään selvyytensä sen, että tyttöjä ja poikia kohdellaan eri tavoin. Toiset taas ovat sitä mieltä, että kohtelevat oppilaita samalla tavalla tai ainakin pyrkivät tasa-arvoiseen kohteluun. Toiset opettajista painottavat, että pojat eivät viihdy koulussa, toiset taas pohtivat, voiko tyttöjen hiljaisen olemisen taustalla olla jotakin ahdistavaa. Yhteinen piirre opettajille on, että tyttöjen ja poikien kohtelu ei ole kovinkaan helppoa. (Lampela 1995, 48–50.) Lahelma ja Gordon (1999, 95) toteavat, että toiset opettajat eivät suostu erottelemaan sukupuolia lainkaan, sillä se viittaisi eriarvoiseen kohteluun. Tästä voidaan päätellä, että periaatteellisella tasolla tasa-arvon toteuttaminen nähdään hyvän opettajan tavoitteeksi, mutta toiminnan tasolla se on erittäin vaikeata. (Lahelma & Gordon 1999, 95.)

Pojat ovat koulussa selvästi näkyvämpiä ja kuuluvampia toiminnassaan ja aktiviteeteissaan (mm. Lampela 1995; Gordon & Holland & Lahelma 2000; Tolonen 2001). Opettajille poikien toiminnallisuus on usein helpompi hyväksyä kuin tyttöjen näkyvä aktiivisuus. Äänekkäät, tilassa näkyvät tytöt kiinnittävät poikia helpommin opettajien huomion puoleensa. Tyttöjen liikkeitä kontrolloidaan koulussa poikia enemmän. Opettajat tuskin suhtautuvat tietoisesti eri sukupuoliin

näin. Liikkuvaisempi tyttö todennäköisesti sotii jollakin tavalla kulttuurisia käsityksiä vastaan. (Gordon 2004, 79.) Lahelma & Gordon (1999, 94) toteavatkin, että pojille tyypillisiä ominaisuuksia, äänekkyyttä, aktiivisuutta ja luovuutta ymmärretään tyttöjä pidemmälle ja poikien ominaisuuksia arvotetaan tyttöjä korkeammalle.

Marjatta Tarmo (1989) tutki tyttöjen ja poikien osaamista ja käyttäytymistä sukupuolinäkökulmasta opettajia haastatteleamalla. Tyttöjen ja poikien käyttäytymisessä näkyivät selvät erot: pojissa on enemmän häiriökäyttäytyjiä kuin tytöissä. Mielenkiintoista on, että tyttöihin liitetty kiltteys saa poikia negatiivisemmän sävyn. Tyttöjen kiltteys koettiin miellyttämisenhaluna ja mielistelynä, poikien taas koettiin olevan ”pohjimmiltaan kilttejä”. (Tarmo 1991, 197–198.) Lampela (1995, 48) toteaaakin, että usein opettajat löytävät enemmän poikien kuin tyttöjen negatiivisista määreistä positiivisen sävyn, ja niitä pyritään ymmärtämään ja vähättelemään. Tytöiltä odotetaan mukautuvaa roolia, mutta heidän sitä toteuttaessaan siihen voi liittyä negatiivisia sävyjä. Tarmon (1989) tutkimuksessa kaikki kahdeksan haastateltua opettajaa pyrki selittämään poikien huolimattomuutta ja pohtimaan syitä tyttöjen huolellisuudelle.

Oppilaiden häiriökäyttäytymiselle haetaan usein syitä kotoa (Tarmo 1991, 199). Huonot tai epävakaut kotiolot näkyivät poikien käytöksessä. Pojat ovat suurempia ja toimivat parempina ”peileinä” omista vanhemmistaan kuin tytöt. Tyttöillä on enemmän piilossa olevaa häiriökäyttäytymistä, toimimista ”selän takana”. (Tarmo 1991, 199–200.) Tarmo (1991, 201) toteaa tutkimuksensa perusteella oppilaisiin liitettävän ominaisuuden jäävän liian pinnalliseksi sukupuolten eroja tutkittaessa. Sekä tytöt että pojat ovat kilttejä. Kiltteyttä tarkasteltaessa laadullinen ero eri sukupuolten välillä näkyi ilmiselvästi. Tytöt ovat passiivisesti kilttejä, joka koetaan negatiiviseksi ominaisuudeksi. Pojat ovat aktiivisesti kilttejä, joka koetaan positiiviseksi. Tarmo (1991, 201) yleistää karkeasti tutkimustensa tulokset. Opettajilla on tapana vähätellä tyttöjen hyviä puolia ja selitellä poikien heikkouksia. Mielenkiintoinen kysymys kuuluukin, mistä tämä johtuu. (Tarmo 1989; Tarmo 1991.)

Opettajien taholta tyttöihin ja poikiin liitetään konkreettisten erojen lisäksi myös arvostuseroja (Lampela 1995, 46). Tyttöjen kiltteyttä ei arvosteta, vaan sitä pidetään ennemminkin pyrkimyksenä miellyttää opettajaa (Tarmo 1991; Lampela 1995). Tyttöjen oppimista kuvaillaan ulkoa opetteluna, ei niinkään tiedon ymmärtämisenä. Poikien toimintaa pidetään vauhdista ja toiminnasta huolimatta hyväksyttävämpänä ja parempana. Pojat toimivat suuremmin ja enemmän itseään arvostaen, tyttöjen toiminnan taas koetaan olevan vähemmän itsenäistä. Poikiin liitetyt negatiiviset määreet, esimerkiksi vilkkaus, saavat usein opettajien puheissa positiivisen, arvostavan sävyn. (Lampela 1995, 46.) Opettajan miellyttäminen on tullut esiin myös muissa tutkimuksissa (esim. Bjerrum-Nielsen & Rudberg 1991; Cook-Gumberz 2001). Miellyttämistä selitetään saman



sukupuolen ihannoinnilla ja mallintamisella. Tytöt usein pyrkivät samankaltaisuuteen ja yhteenkuuluvuuteen nimenomaan naisopettajan kanssa. (Bjerrum-Nielsen & Rudberg 1991, 112.)

### 3.1.2 Pedagoginen toiminta ja sukupuoli

Opettajan pedagogisia valintoja ohjaavat ennen kaikkea yksilö, ainesisällöt ja opetettava aine. Opettaja toimii tasa-arvoisen tavoitteen puitteissa ja usein pyrkii kohtelemaan oppilaita oppilaina, ei sukupuolen perusteella. Yksilöllisyys menee sukupuolen edelle. (Tarmo 1991; Lampela 1995.) Maher & Ward (2001, 99) toteavat kuitenkin, että jos yksilöllisyys nostetaan kovin vahvaksi yksiköksi, se usein hautaa alleen sukupuolten väliset erot, ja opettajat kohtelevat oppilaita joko yksilöinä tai kokonaisena ryhmänä, yksikkönä, jossa eri sukupuolet ovat yhdenmukaisia. Nykyään opettaja kohtaa paljon erilaisia asioita, jotka tulisi ottaa huomioon opetuksessa. Haasteita aiheuttavat oppilaiden sukupuoli, erilaiset kulttuuritaustat ja tietty asema luokassa. (Maher & Ward 2001, 98-99.) Opettajan tulisi olla toiminnassaan tietoinen oppilaiden erilaisuudesta, liittyi se sitten sukupuoleen tai kulttuurieroihin. Päästäkseen parhaiten sisälle oppilaiden maailmaan opettajan tulee tuntea heidän erilaiset roolinsa ja asemansa kotona sekä koulussa eri oppilaiden keskuudessa. Tyttöillä ja pojilla nämä ovat hyvin erilaiset. Oppilaiden tuntemus on hyvän opettajan edellytys, ja sukupuoli on erittäin olennainen osa sitä. (Maher & Ward 2001, 116-117.)

Opettajan pedagogisia valintoja pohdittaessa voidaan jälleen tuoda ilmi Tarmon (1989) päätelmä siitä, että suuri osa opettajista väittää oppilaiden välillä olevan vain yksilöllisiä eroja, ei sukupuolten välisiä. Kuitenkin eroja on paljon. Pedagogisia toimintavaihtoehtoja pohdittaessa on todettu, että poikien oppimista edistävät parhaiten toiminnalliset työtavat (Lampela 1995; Niemivirta 2004). Tyttöjen toimintaa koskeneissa tutkimuksissa on tullut ilmi käytäntö tyttöjen neuvottelukulttuurista (esim. Cook-Gumberz 2001). Opettajat kokevat poikien motivoimisen koulussa erittäin tärkeäksi (Tarmo 1991, 199). Tarmon (1991, 199) mukaan poikien työskentelymotivaation heikkous saattaa johtua toimintatapojen ”tyttömäisyydestä”. Opettajan tulisi tuntea tyttöjen ja poikien erilaiset toimintatavat eri tilanteissa ja tukea yhteisöllisyyden ja yhteisen vastuun tunnetta sekä rohkaista aktiiviseen toimintaan eri sukupuolet huomioiden (Reisby 1999, 30).

Oppisisältöjä pohdittaessa ja teemoja mietittäessä voidaan pohtia erilaisten aiheiden merkitystä eri sukupuolille. Joskus on hyvä olla olemassa ”avoin sisältö”, ainoastaan neutraali runko tehtävälle. Esimerkkinä sukupuolitietoisesta pedagogisesta toiminnasta otan Reisbyn (1999, 31) esittelemän toimintamallin, joka toteutettiin tanskalaisessa koulussa. Oppilaiden tehtävänä oli rakentaa talon pienoismalli ja asentaa siihen sähköt. Oppilaat jaettiin ryhmiin sukupuolen mukaan.

Tyttöryhmä rakensi kodin, jossa oli keittiö ja tärkeät kodinkoneet. Pojat rakensivat talosta rungon, johon tuli erikoisia sähköjärjestelmiä, kuten varashälyttimet ja tuuletus. Lopputulokset olivat hyvin erilaisia, mutta toiminta oli antoisaa ja oppimista tapahtui. (Reisby 1999, 31.)

Sukupuolitietoisien pedagogisen toiminnan tavoitteena olisi pyrkiä näkemään tyttöjen ja poikien koulunkäynnin erot toiminnan ja olemisen kautta. Usein sukupuolten erojen ja eriarvoisuuden vahvistaminen tapahtuu koulussa tiedostamattomasti ja huomaamatta (Lahelma & Gordon 1999, 94). Elina Lahelma ja Tuula Gordon esittävät kaksi mahdollista tilannetta, joissa usein tapahtuu sukupuolten erojen tiedostamatonta vahvistamista. Vahvistaminen voi olla hyvinkin suoraa: sosiaalisten konfliktien ratkaisijana opettaja voi huomaamattaan suhtautua poikiin ja tyttöihin eri tavoin tai jättää kokonaan huomioimatta jonkin tilanteen, johon olisi kuulunut puuttua. Vahvistaminen voi olla myös epäsuoraa: opetuksessa ja kasvatuksessa sekä materiaaleissa usein ylläpidetään perinteisiä kuvia miehistä ja naisista ja heidän ominaisuuksistaan. Maailmaa tarkastellaan siis ikään kuin näkymättömän sukupuolilinnsin läpi, jota ei huomata, koska sukupuoli on itsestään selvä jakoperuste. Kuitenkin toiminnan tasolla sukupuolet saavat erilaisia merkityksiä. (Lahelma & Gordon 1999, 95.)

### 3.1.3 Tyttö- ja poikapedagogiikkaa – mahdollisuus vai uhka?

Tanskassa on yli kymmenen vuoden ajan kokeiltu jaksottaista sukupuolten erillisopetusta. Erillisopetuksen idea on kehittää kummankin sukupuolen kykyjä ilman että toinen sukupuoli jää toisen varjoon tai toisen dominoimaksi. Kokeilun alkaessa julkinen mielipide reagoi siihen erittäin kielteisesti. Tyttöjen ja poikien erottamista pidettiin taantumuksellisena ja paluuna menneeseen aikaan. (Kruse, 1998, 35.) Lukuvuonna 2006–2007 vastaava kokeilu tehtiin Suomessa, Tampereella. Kokeilu sai valtavan julkisuuden, jonka perusteella kokeilun toteuttaja Rangell (2008, 24) päätteli aiheen olevan ihmeellinen asia, ”jonkinasteinen tabu”.

Perusteluna tyttö- ja poikapedagogiikalle voidaan pitää esimerkiksi tyttöjen ja poikien erilaista identiteetin kehitysprojektia. Tytöksi ja pojaksi syntymisellä on kulttuurissamme monenlaisia seuraamuksia arvosuuntautumisien, valintojen ja kiinnostuksen kohteiden suhteen. Tyttöillä on tarve oman identiteettinsä muodostamiseen, johon kuuluvat läheiset ystävyysuhteet, salaisuudet ja hyväksytyksi tuleminen toiveet. Pojilla itsenäistymispyrkimys on erilainen, sitä leimaavat suorituskeskeisyys ja julkisempi esiintyminen. (Esim. Bjerrum-Nielsen & Rudberg 1991; Kruse 1998.) Luokassa, jossa pojat ovat enemmän äänessä, (esim. Tarmo 1991; Lampela 1995; Tolonen 2001) tyttöjen osallistuminen ei vahvistu eivätkä tytöt koe saavuttavansa itselleen merkityksellisiä asioita, kuten läheisyyttä ja luottamusta. Krusen (1998, 37) mukaan lapsen

itsetuntemus, omanarvontunto ja ymmärrys siitä, kuka minä oikein olen, vahvistuvat parhaiten samaa sukupuolta olevien ryhmän turvassa. Tällöin asioihin suhtautumisessa oma sukupuoli on aina automaattisesti läsnä. (Kruse 1998, 37.) Myös Rangell (2008, 25) on kokeilunsa perusteella pohtinut, tehdäänkö asioita oppilaiden kannalta vai tyttöjen ja poikien kannalta.

Yleisopetuksen säilyttämisen perusteeksi on esitetty ajatus, jonka mukaan yhdessä ollessaan lapset oppivat toisiltaan. Toisen sukupuolen läsnäolo edistää monipuolista kehitystä ja sukupuolten oppimista toisiltaan. Pojat siis oppivat sen, mitä tytöt jo osaavat ja päinvastoin. (Kruse 1998, 37.) Kuvio ei kuitenkaan ole tutkimusten (Bjerrum Nielsen & Rudberg 1991; Kruse 1998) mukaan lainkaan näin symmetrinen. Erityisesti sukupuolisen identiteetin kasvuvaiheessa toisen sukupuolen läsnäolo saattaa nimenomaan vahvistaa oman sukupuolisen identiteetin kasvua vastakohtana toiselle. Näin ei sukupuolisesti homogeenisissa ryhmissä tapahdu. (Kruse 1998, 38.)

Suomessa peruskoulun ainevalinnaisuuden lisääntyminen on tuonut tyttöjen ja poikien oppisisältöihin jonkin verran eroja. Esimerkiksi käsityön opetus on lähes kokonaan sukupuolisesti jakautunut: tytöt valitsevat tekstiilityön ja pojat teknisen työn. Tätä uudistusta tehtäessä tasa-arvoiseen sukupuolia huomioivaan tarkasteluun ei kiinnitetty juuri lainkaan huomiota. Valinnaisuus sinänsä ei ole huono asia, vaan mahdolliset sukupuolittuneet odotukset ja käsitykset, joita valinnaisuudesta seuraa. Ajatuksena vapaa valinnanmahdollisuus sekä tytöille ja pojille on kaunis, ja sitä pidetään osoituksena koulun tasa-arvoisuudesta. (Lahelma 1992, 120–123) Lahelman & Gordonin (1999, 96) mukaan käytäntö on kuitenkin osoittanut, että eräskin tyttö, joka valitsi teknisen työn, vaihtoi seuraavana vuonna takaisin tekstiilityöhön, ”koska ei viihtynyt poikien joukossa”. Tärkeätä olisikin kiinnittää sukupuolten eroihin huomiota juuri silloin, kun sillä on merkitystä. Tutkimusten mukaan juuri valinnaisuudella voidaan katsoa olevan suuri merkitys tulevaisuuden kannalta. (Lahelma 1992; Lahelma & Gordon 1999.)

Tanskalaisten vuosien kokemusten mukaisesti on kehitelty erilaisia käytäntöjä ja lähestymistapoja, jotka voisivat olla tyttöpedagogiikalle tai poikapedagogiikalle ominaisia. Rangellin (2008) kokemusten mukaan tytöt kaipaavat usein rauhallista oppimistilannetta ja saattavat kärsiä poikien ”toiminnallisuuden tarpeesta”. Pojat taas kaipaavat lisää toiminnallisuutta. Tanskalaisten kokeilujen seurauksena tyttöryhmässä työskentelevät tytöt olivat motivoituneet heitä aiemmin kiinnostamattomiin aihealueisiin paremmin, kun ne oli esitelty heille erilaisella, tyttöjä kiinnostavalla tavalla. Opittavat asiat pysyivät jokseenkin samana, mutta jo se, että tytöt olivat olleet tyttöryhmässä keskenään, oli merkinnyt heidän saaneen huomiota osakseen enemmän kuin tavallisesti. (Kruse 1998, 41.) Tyttöystävällinen pedagogiikka antaa arvoa tyttöjen ominaisille kiinnostuksen kohteille. Tunteille ja ristiriidoille on enemmän tilaa, ja opettajan sekä oppilaiden on helpompi nähdä ja sietää yksilöllisiä eroavaisuuksia. Tyttöryhmätyöskentelyn seurauksena

yksimielisyys lisääntyi, koska usein kilpailuhenkisyys oli ollut seurausta poikien suosion tarpeesta. Aiemmin ujommat ja hiljaisemmat tytöt kokivat tyttöluokan hyvinkin turvallisena paikkana, jossa aktiivinen osallistuminen oli lisääntynyt ja mielipiteensä oli uskaltanut sanoa ääneen. Sekä opettajat että oppilaat olivat nauttineet harmonisemmasta ja emotionaalisemmasta tunnelmasta, joka oli vallinnut tyttöryhmän työskentelyssä. (Kruse 1998, 40–43.)

Poikaryhmässä työskentely poikien itsensä mukaan paransi poikien keskinäisiä välejä ja toverisuhteita. Tanskalaisten opettajien mukaan poikien kilpailuhenkisyys, hierarkioiden muodostuminen ja suoritusorientaatio vaativat entistä enemmän paneutumista ristiriitojen ratkaisutapoihin ja uusiin vuorovaikutusmuotoihin. Toisaalta poikien sosiaaliset valmiudet näin ollen lisääntyivät. (Kruse 1998, 43.) Tyttöjen tavoin poikien kokemus poikaryhmässä työskentelystä oli positiivinen. Pojat kokivat tulleeensa vakavammin huomioiduiksi. Lisäksi he olivat motivoituneet oppimiseen enemmän saadessaan vaikuttaa opetukseen omien kiinnostuksen kohteidensa mukaisesti. (Kruse 1998, 44.)

Oppilaiden kokemukset erillis- ja sekaryhmissä työskentelyssä voivat auttaa heitä ymmärtämään paremmin oman sukupuoliryhmässä ja sukupuolten välistä vuorovaikutusta sekä parantaa heidän yhteenkuuluvuudentunnettaan toisaalta koko ryhmän, toisaalta oman sukupuoliryhmänsä kesken. Opettajien tulisi kuitenkin kyetä sukupuoliryhmien toteutuksessa pitämään kiinni kaksoisvaatimuksesta: toisaalta identiteetti-työskentelyn tukemisesta, toisaalta kaavoittuneen sukupuoliroolin tuhoamisesta ja vahvan, yksilöllisen sukupuoli-identiteetin kasvusta. Vahvojen, perinteisten roolien ylläpitäminen ei saa olla tavoitteena, mutta ei myöskään sukupuolten neutralisointi. (Kruse 1999, 47–48.) Myös Rangell (2008, 24) toteaa, että tavoitteena opetuksessa ei voi olla sukupuolettomuus.

### *3.2 Sukupuolen rakentuminen koulun arjessa*

Koulun arkipäivään voidaan ajatella kuuluvan useita erilaisia kerrostumia. Ensinnäkin, koulun arki rakentuu fyysisesti tiloissa, joissa säädellään konkreettista toimintaa järjestelyineen ja ajallisine struktuureineen. Toiseksi, koulun arjen muodostavat erilaiset viralliset asiakirjat ja säännöt, joista voidaan mainita esimerkiksi opetussuunnitelma ja oppimistuloksiin liittyvät velvoitteet. Kolmas koulun arkea määrittävä tekijä on opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus. (Gordon 2004, 69–70.) Tässä luvussa tarkastelen koulun arkea neljän eri näkökulman kautta. Koulu on ensinnäkin fyysinen tila, jossa sukupuoli rakentuu. Lisäksi koulun arkea määrittelee opetussuunnitelma. Tärkeä näkökulma sukupuolen merkityksen tarkasteluun ovat oppimistulokset, joita tarkastelen

omana lukunaan. Viimeisenä esittelen aikaisempia tutkimuksia sukupuolistereotyyppien vaikutuksesta koulun arkeen opettajien ja opetusmateriaalien kautta.

### 3.2.1 Sukupuoli koulun tiloissa

Koulun tilat muodostavat tärkeän näyttämön, jolle koulun arki muodostuu. Koulu on vahva fyysinen, sosiaalinen ja kulttuurinen tila (Tolonen 2001, 76). Maher & Wardin (2001, 120) tutkimuksen mukaan ihmisten sukupuoli rakentuu eri tilanteissa koulussa, kotona ja vapaa-ajalla. Oppilaat ”esiintyvät” oman sukupuolensa mukaisesti, ”tekevät” sukupuoltaan (engl. do gender) vahvemmasi kaikissa yhteisissä tilanteissa (Maher & Ward 2001, 120).

Luokkatila aiheuttaa sosiaaliselle ja fyysiselle toiminnalle rajoituksia ja mahdollisuuksia. Sosiaalinen tila syntyy vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilaiden kanssa. Ihmisten välisten suhteiden muodostuminen on todellisuuksien luomista tilaan. (Laine 1999, 121.) Tilojen järjestämisestä ja tiloihin asettautumisesta käydään keskustelua oppilaiden ja opettajan välillä. Tilassa tapahtuu jatkuvaa vuorovaikutusta. Siinä otetaan kontaktia, rakennetaan yhteisyyttä ja solmitaan suhteita. Koulun luokkatilalla onkin tärkeä merkitys sukupuolen rakentumista tarkasteltaessa. (Gordon 1999, 101–102.) Luokkatila ei ole oppilaiden ensisijaisen määräysvallan alla. Opettaja järjestää ja määrittelee puitteet, joiden perusteella tilassa toimitaan. Opettaja yhdessä oppilaiden kanssa luo luokkaan ilmapiirin ja tunnetilan, jotka ohjaavat luokan ryhmädynamiikkaa. Oppimisen kannalta koulun ja luokan ilmapiirillä on tärkeä merkitys. (Laine 1999, 123.)

Tolonen (2001, 13) toteaa, että koulussa arjen rutiineihin kuuluvat tyttöjen ja poikien ryhmät. Enemmän melua pitävät pojat sijoittuvat luokan keskelle, kun taas tytöt ovat sivussa (Tolonen 2001, 13). Luokkahuoneissa tuntien aikana suuri osa opettajan ajasta kuluu vuorovaikutuksessa tilaa ottaneiden poikien kanssa. Usein muista hieman poikkeavat, äänekkäät ja tilaa ottavat tytöt saattavat tuntua opettajasta rasittavilta. Tytöiltä siis odotetaan erilaista käytöstä kuin pojilta. (Gordon 1999; Tolonen 2001, 14.) Tolonen (1999, 135) tutkimuksen mukaan koulussa ja luokkahuoneessa ilmenevää ääntä voi tarkastella sukupuolittuneesti. Tilan ja äänen käytössä on kyse sosiaalisesta vallankäytöstä (Tolonen 2001, 14). Opettajien lisäksi suurinta osaa luokkahuoneen äänenkäytöstä hallitsevat pojat. Oikeus ja halu äänenkäyttöön luokassa liittyvät suoraan oppilaiden sosiaaliseen dynamiikkaan. Äänen hallitsija hallitsee myös sosiaalista tilaa. (Tolonen 1999, 133–139.)

Tunteet ja tuntemukset ovat koulussa vahvasti läsnä ja vaikuttavat liikkumiseen sekä tunteiden ja olotilojen ilmaisuun. Tyttöjen rauhallisuus ja pienemmän tilan käyttö liittyvät tyttöjen tunteellisempaan olemiseen. Pitäytyminen sukupuoleen kytketyssä toimintamallissa saattaa tuntua

tytöistä kaikkein turvallisimmalta vaihtoehdolta. Pojille tyyppillisemmän äänekkyyden vuoksi poikien tunteiden ilmaisu on koulussa enemmän esillä. Tytöt pyrkivät keskittymään poikia enemmän, eivätkä tämän vuoksi liikehdi luokahuoneessa. Luokassa liikkuvat ovat yleisimmin poikia. (Gordon 1999, 109–111.) Kulttuurissamme naiset ovat sosiaalisesti rauhallisempia ja maltillisempia toimijoita. Tytöt oppivat mallinsa naisilta, ja niinpä tästä mallista poikkeavat, äänekkäät ja sosiaalisesti hallitsevat tytöt kiinnittävät huomiota vastaavia poikia enemmän. (Cook-Gumberz 2001, 32–33.)

Poikien ja tyttöjen maailmat ovat koulussa kovin erillään toisistaan. Pojat ovat suoraviivaisempia ja jakautuvat suurempaan osaan äänekkäitä ja pienempään osaan hiljaisia poikia. Äänekkyyys ja näkyvyys luokahuoneessa ovat tyttöjen keskuudessa merkki sosiaalisesta vahvuudesta. Sosiaalinen vahvuus ei kuitenkaan suoraan tarkoita suurta suosiota. Hiljaisemmista tytöistä vain osa ihaili luokan kovaäänisimpiä tyttöjä, osa taas esitti kritiikkiä heitä kohtaan. (Tolonen 2001, 158–159.) Sekä Gordon (1999, 106–107) että Tolonen (2001, 13) ovat todenneet poikien vievän keskeisimmän tilan luokassa, kun taas tytöt asettuvat sen reunoille. Gordonin (1999, 106) mukaan pojat käyttävät enemmän tilaa ja ääntä toimintaansa käytävillä, ruokalassa, ulkona ja luokahuoneessa.

Tarja Tolonen (2001) tuo tutkimuksessaan esille käsitteen ”luokan julkisuus”. Koulussa sukupuolierot ovat julkisesti hyvin vahvoja eikä niitä ylitetä helposti. Sosiaaliset konfliktit käydään suhteessa sukupuolieroihin ja sukupuolten rajat ylläpidetään tarkasti. Tyttöjen ja poikien saadessa suunnitella istumajärjestyksen luokassa ovat he aina erillään. Tyttöjen ja poikien välistä rajaa onkin kutsuttu ”lasiseinäksi”. (Tolonen 2001, 32–33.) Tämä raja on olemassa jo varhain poikien ja tyttöjen leikeissä. Oman sukupuolen merkitys tytöille korostuu parhaiten uhkaavissa tilanteissa (Cook-Gumberz 2001, 34). Cook-Gumberz (2001, 34–35) tarkastelee tilannetta, jossa kuusivuotiaiden tyttöjen pieni ryhmä leikkii keskenään tyttöjen leikkiä. Tyttönä olemiseen liittyvä yhteenkuuluvuuden tunne on vahvasti läsnä. Jos tyttöjen leikkiin tulee mukaan yksi poika, tämä vielä sallitaan. Yksi poika ei uhkaa tyttöjen leikkiä kokonaisuutena. Useamman pojan tullessa mukaan leikkiin se on pilalla. Pojat meluavat ja häiritsevät, eivätkä osaa leikkiä tyttöjen toivomalla tavalla. Pojat halutaan leikistä pois. Uhka saa tytöt tuntemaan itsensä vahvaksi tyttöryhmäksi, yhteishenki vahvistuu ja poikia vastaan käydään yhtenä rintamana. Jos tällaiseen tilanteeseen tulisi lisää lapsia, lapset jakaantuisivat ottaen ”puolensa” sukupuolen mukaan. (Cook-Gumberz 2001, 34–35.) Sukupuolten väliset erot suurenevät isommissa porukoissa. Jos oma sukupuoli on ”uhattuna”, sen puolustaminen on tärkeää. (Cook-Gumberz 2001, 35.)

### 3.2.2 Neutraali vai sukupuolitietoinen opetussuunnitelma?

Puhuttaessa sukupuolten välisistä eroista koulussa ja sukupuolittuneesta koulukulttuurista voidaan koulua syyttää liiasta feminiinisyydestä ja siitä, kuinka huonosti pojat viihtyvät koulussa. Koulun kulttuurissa sukupuolen itseäänselvyydestä tulisi päästä eroon. Koulukulttuuriin sisältyy ajatus kasvattavasta ja valmistavasta tehtävästä yhteiskuntaan. Kansalaisilla ovat olemassa sosiaaliset, kulttuuriset ja myös sukupuolittuneet rooliodotukset. Toisaalta opettajat pyrkivät nykyään yhä yksilöllisempään kohteluun sukupuolesta riippumatta. Tavoitteet koulussa ovat jokseenkin ristiriitaisia. Yksilöllisyyttä korostavan keskustelun ei tulisi neutralisoida sukupuolia. (Lahelma & Gordon 1999, 92.)

Peruskoulussa opetusta ohjaa valtakunnallinen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelmaa tarkasteltaessa voidaan todeta sen yksilöllisyyttä ja tasa-arvoa korostava ohjeistus. Opettajankoulutuksessa tai monessa koulututkimuksessa ei kiinnitetä huomiota sukupuoleen muuta kuin tasa-arvokäsityksen kautta. Vähättelemättä sukupuolten tasa-arvon merkitystä sukupuolitietoisuutta käsitellään harvoin koulun käytännöissä. (Lahelma & Gordon 1999, 93.) Vanha totuus on, että vaikka kaikille oppilaille taataan samat mahdollisuudet sukupuolesta riippumatta, ovat käytännöt hyvinkin sukupuolisidonnaisia. Esimerkiksi käsityön valinnanmahdollisuuksista huolimatta hyvin harva poika valitsee tekstiilikäsityön. Näennäisesti koulu on neutraali, mutta erottelu on itsestään selvää. (Lahelma & Gordon 1999, 93.)

Opetussuunnitelmaa koskevissa asiakirjoissa tai ohjeissa ei näy juurikaan tyttöjä tai poikia erillisinä sukupuolina. Lahelma (1992, 46–50) toteaaakin opetussuunnitelman olevan sukupuolineutraali. Asiakirjat on kirjoitettu ikään kuin sukupuolella ei olisi merkitystä eikä sitä tarvitsisi ottaa huomioon. Aiemmin on monessa kohdassa todettu sukupuoliin liittyvien asioiden olevan vahvasti läsnä jo alle kouluikäisillä lapsilla (esim. Cook-Gumberz 2001.) Silloin kun sukupuolierot asiakirjoissa mainitaan, ne sivuutetaan konkreettisina eroina, eikä mahdollisia tarvittavia toimenpiteitä niiden huomioimiseksi ole esitetty. Onko siis tällainen sukupuolineutraali opetussuunnitelma omiaan tukemaan sukupuolten tasa-arvoa? (Lahelma 1992, 55.)

Sukupuolineutraalin opetussuunnitelman ongelma on se, että koska sukupuoli on väistämättä olemassa, neutraalit lausemat sukupuolistuvat opettajien tulkinnoissa. Opetussuunnitelma ei mainitse, että tekstiilityö on tyttöjen ja tekninen työ poikien käsityötä, mutta todellisuudessa näin tapahtuu. Oppilaat yleisesti valitsevat näin käsitystensä ja odotustensa pohjalta. Aikaisemmat kokemukset saavat nämä valinnat tuntumaan itsestään selviltä. Opettajan neutraali asenne ”tehän olette kaikki lapsia” ei tue lasten omaa kokemusta asiasta. (Lahelma 1992, 120.) Sukupuoli on kuitenkin hyvin tärkeä kategoria tutkittaessa lasten koulunkäynnin eroja. On väärin, jos

sukupuolineutraaliudella pyritään tavoittelemaan oppilaiden tasa-arvoistamista ja yhdenmukaistetaan opetusta. Lahelman (1992, 55) mukaan opetuksen yhdenmukaistaminen huomioimatta tyttöjen ja poikien erilaisista elämäntilanteista johtuvia eroja saattaa johtaa tulosten erilaisuuteen. Tulosten erilaisuutta ja oppimisvaikeuksien jakautumista sukupuolittuneesti on tarkastellut mm. Pentti Yrjölä (2004). Näitä tutkimustuloksia esittelen seuraavassa luvussa.

Koteihin, päiväkoteihin ja kouluihin sijoittuvat tutkimukset sukupuolista osoittavat vahvasti erot poikien ja tyttöjen väliselle käytökselle, kiinnostusten kohteille ja harrastuksille (mm. Aapola 1991; Bjerrum-Nielsen & Rudberg 1991; Lahelma 1992; Tolonen 2001; Cook-Gumberz 2001). Sukupuolen kadottaminen koulusta tai opetussuunnitelmasta ei häivyttä sitä arjesta. Tyttöjen ja poikien kokemukset ovat niin erilaisia, että samanlaiset koulun asettamat vaatimukset voivat merkitä heille eri asioita. Opettajat ja oppilaat tulkitsevat koulun sosiaalisia tilanteita tiettyjen näkemysten kautta. Usein nämä suuntaavat ajatusta tiettyihin sukupuolittuneihin johtopäätöksiin. Mikäli sukupuolta ei oteta tietoisesti huomioon, pääsevät tyttöjen ja poikien stereotyyppiset ominaisuudet helposti vaikuttamaan suhtautumistapaan. Sukupuolineutraaliuden sijaan opettajilta tarvittaisiin sukupuoliherkkyyttä, tietoisuutta omasta toiminnasta silloin, kun sillä on merkitystä. (Lahelma & Gordon 1999, 94–95.) Sukupuolineutraalista opetussuunnitelmasta huolimatta tai juuri siitä johtuen onkin mielenkiintoista pohtia, millaista käytännössä on opettajien suhtautuminen tyttöihin ja poikiin sekä miten herkkyys huomata sukupuolten merkityksiä näkyy koulun käynnin kannalta olennaisissa asioissa.

### 3.2.3 Sukupuoli ja oppimistulokset

Opetushallitus on vuodesta 1994 tehnyt kansallisia oppimistulosten arviointeja ja julkaissut niistä raportteja. Totuus on, että tutkittaessa suomalaisten alakouluikäisten oppimistuloksia tytöt selviytyivät lähes jokaisessa aineessa poikia selvästi paremmin. Selvimpiä erot olivat mm. äidinkielen osaamisessa. (Yrjölä 2004.) Äidinkielen ja matematiikan osaamisen eroja on tutkittu laajemminkin (esim. Davies 1993; Hannula 2004) ja tulokset ovat olleet samansuuntaisia. Tytöt pärjäävät poikia paremmin lähes kaikissa aineissa. Oppimistulosten vertailu ei ole kuitenkaan täysin yksiselitteistä. Jos mitataan keskimääräistä osaamista, matematiikassa poikien ja tyttöjen erot eivät ole olleet merkitseviä. Jos taas katsotaan sukupuolittuneesti matematiikan huipputaajia ja erityislahjakkaita matemaatikkoja, lähes kaikki ovat miehiä. (Hannula 2004; Yrjölä 2004.)

Poikien heikompaa äidinkielen osaamista on pyritty selittämään monella tapaa. Syitä heikkoon kielelliseen osaamiseen on etsitty mm. oppimateriaaleista, poikien äidinkielen opetusta kohtaamattomista toimintatavoista tai tarpeeksi monipuolisista kirjoitusaiheista. Ongelmaksi on



todettu se, että pojat eivät kysyttäessä koe tarvitsevansa äidinkieltä tulevaisuudessa. Suuntautuminen tietyille matemaattisille aloille ei vaadi äidinkielen täydellistä kirjoittamisen ja kielentuntemuksen taitoja. (Yrjölä 2004, 16–18.) Taitojen eroja tärkeämpää on huomata se tosiasia, että suurimmat erot löytyvät asenteista ja suuntautumisesta tiettyihin aineisiin. Yrjölän (2004) tutkimusten mukaan tytöt arvioivat itse yrittävänsä koulussa enemmän ja kokevat koulunkäynnin poikia mielekkäämmäksi. Pojat eivät suhtautuneet kouluun yhtä myönteisesti kuin tytöt. Poikien itseluottamus on kuitenkin parempi, koska pojat arvioivat selviytyvänsä koulusta keskimäärin hyvin. (Yrjölä 2004, 14.)

Motivaatio nousee tärkeimmäksi yksiköksi oppimistuloksia tutkittaessa. Niemivirran (2004, 50) mukaan poikien motivointi on yhteydessä uskomuksiin omista kyvyistä ja suorituksen mielekkyydestä, mutta silti pojat pyrkivät pääsemään koulutöistä mahdollisimman helpolla. Pojat uskovat omiin kykyihinsä huomattavasti tyttöjä enemmän. Tyttöjen työskentely on tehtäväkeskeistä ja sitä leimaa epäonnistumisen pelko. Esimerkiksi matematiikassa suuri merkitys tyttöjen osaamiseen on sillä yleisellä käsityksellä, että tytöt ovat siinä keskimääräistä huonompia. Tyttöjen omat käsitykset itsestään matematiikan osaajina ovat verrattain huonoja. Tämä selittää myös sen, miksi tytöt useimmin suuntautuvat muille kuin matemaattisille aloille. Totuus oppimistulosten perusteella on kuitenkin se, että tyttöjen koulumenestys on poikia parempaa myös matematiikassa. Käsitykset vastaavat pikemminkin vanhoja sukupuoleen liittyviä ennakkoluuloja kuin todellista osaamista. (Yrjölä 2004, 34–37.) Yksi syy tähän on varmasti vääränlainen motivointi. Perinteiset käsitykset tyttöjen heikommasta osaamisesta matematiikassa ja naisille sopivista aloista ovat edelleen voimissaan (Yrjölä 2004, 39). Hannula (2004, 192) toteaaakin, että matematiikassa tyttöjen tulokset parantuivat liitettäessä matemaattinen ongelmanratkaisu heitä kiinnostaville ja koskettaville elämänalueille.

Voidaan palata pohtimaan sitä, miksi tytöt selviytyvät koulussa paremmin. Koulua on syytetty tyttöystävällisyydestä (mm. Lahelma 1992; Gordon & Holland & Lahelma 2000). Tämä tarkoittaa, että opetusmenetelmät ja koulukulttuuri voidaan nähdä tytöille sopivammiksi. Jos lasten varsinaisessa oppimiskyvyssä ei ole eroja sukupuolten näkökulmassa, erojen täytyy tulla motivaatiosta ja halusta oppia (Niemivirta 2004, 51; Rangell 2008, 25). Niemivirta (2004) toteaaakin, että nyt pitäisi keskittyä siihen, miten parantaa poikien oppimisorientaatiota ja koulunkäyntiin panostamista sekä vahvistaa tyttöjen heikkoa itseluottamusta ja vähentää epäonnistumisen pelkoa. Opetusta ja koulutyötä tulisi kehittää aitoa kiinnostusta ja sitoutumista edistävään, suorituskeskeisyyttä vähentävään suuntaan. Koulun tulisi kyetä vastaamaan sekä tyttöjen ja poikien motivaation kehittämistä koskeviin haasteisiin. (Niemivirta 2004, 51.) Sukupuoli on tärkeässä asemassa kokonaisvaltaisessa koulutyön kehittämisessä.

### 3.2.4 Onko sukupuolistereotyyppioita olemassa?

Sosialisaatiossa lapsi oppii vuorovaikutuksen avulla oman paikkansa yhteiskunnassa. Sukupuoliroolit ovat ikä- ja statusroolien kanssa perustavanlaatuisia rooleja. Eri sukupuolille hyväksytyt käyttäytymistyyppit ilmenevät kulttuurissa stereotyyppien avulla. Sukupuoliin liittyvät stereotyyppit ovat sukupuoliin liittyvien odotusten ja asenteiden tiivistymiä ja ne vaihtelevat kulttuurien mukaan. Näitä käsityksiä viestitämme lapsille monin keinoin, ilmein ja kuvauksin ilman, että havaitsemme niitä edes itse. (Palmu 1992, 302.)

Vielä 1950-luvulla oppikirjoissa ja oppimateriaaleissa olivat nähtävissä vahvasti sukupuolitetut tyttöjä ja poikia koskevat odotukset. Tyttö oli esimerkiksi monissa Aapisen (1951) kertomuksissa heikko, pieni, avuton, siro ja soma. Poika taas kuvataan urheaksi ja valmiiksi taistelemaan tytön puolesta. Stereotyyppit vahvistuvat kuvauksissa isistä ja äideistä, joissa isä käy tyypillisimmin töissä kodin ulkopuolella ja äiti laittaa ruokaa ja hoitaa muutkin kotityöt. Huolimattomuus ja siisteys ovat molemmille sukupuolille tuomittavia piirteitä, mutta vaatimus huolellisuuteen kohdistuu erityisesti tyttöihin. Kuvauksia sotkuisista tytöistä ja heidän siisteysvaatimuksistaan löytyy paljon, mutta pojista ei lainkaan. Muita tyttöihin kohdistettuja vaatimuksia ovat kotitöiden tekeminen, ahkeruus ja hyvyys. Poikiin liitetään urheilulliset puuhut, kuten juoksukilpailut. (Koski 1999, 30–31.)

1960-luvulle tultaessa sukupuolitetut roolit katosivat oppikirjoista ja oppimateriaaleista kokonaan. Naisen ja miehen tasa-arvoisen aseman vahvistuminen yhteiskunnassa näkyi oppikirjojen tarinoissa. Yhä useammin molemmat vanhemmista olivat töissä. Sukupuolistereotyyppioihin viittaavat kertomukset katosivat lähes täysin. Kirjoista löytyi paljon kuvauksia tyttöjen ja poikien samanlaisista mahdollisuuksista. (Koski 1999, 37–39.) Oppikirjoissa on nähtävissä sama ilmiö, jonka Lahelma (1992) toteaa tutkimuksessaan. Tasa-arvon edistäminen on nähty sukupuolineutraalisuutena, joka pakottaa häivyttämään sukupuolen virallisista teksteistä lähes kokonaan (Lahelma 1992; Koski 1999). Palmu (1992, 310) toteaa kuitenkin, että vaikka oppikirjat muuttuivat neutraalimmiksi ja esimerkiksi eläinhahmot lisääntyivät, tietyn maskuliinisen maailman voi huomata edelleen olleen läsnä kertomuksissa. Lähes kaikki eläimet oli nimetty maskuliinisilla nimillä. Feminiinisiä nimiä kertomuksissa ei näkynyt juuri lainkaan. Tietynlainen sukupuoli-ideologia piiloutui edelleen lapsille välitettyihin kertomuksiin; miehet olivat naisia aktiivisempia. (Palmu 1992, 310–311.)

Oppikirjojen ja oppimateriaalien kuvaukset eivät ole erillään muusta maailmasta, vaan heijastavat sen ajan kulttuuria ja yhteiskuntaa (Gordon 2004, 72). 2000-luvulle tultaessa sukupuolistereotyyppiset ilmaukset puuttuvat oppikirjoista kokonaan tai ovat menneet jo lähes

ylösalaisin. Kotitöissä tytöt ja pojat puuhaavat yhdessä ja harrastavat samoja asioita. Yhä useammin isä löydetään hellan äärestä. Tuntuu, että tarve sukupuolten erojen häivyttämiseen ja sukupuolineutraaliuden korostamiseen on vahvasti esillä. Äitiys on silti edelleen vahva symbolinen hahmo. (Koski 1999, 42–43.) Sukupuolineutraalius ei häivytä maskuliinisuutta tai feminiinisyttä oppimateriaaleista. Gordon (2004, 72) toteaa, että oppimateriaaleissa tai oppitunneilla neutraalit termit kuten ”ihminen” tai ”oppilas” saattavat kuvituksen myötä osoittautua maskuliinisiksi. Muutenkin oppitunneilla ilmenee Gordonin (2004, 72) mukaan paljon enemmän viittauksia miehiin kuin naisiin. Muutkin tutkimukset (esim. Lahelma 1992) ovat osoittaneet maskuliinisuuden ja miehyyden olevan oppitunneilla vahvemmin esillä ja edustavan enemmän ihmisyyttä kuin feminiinisyys. On esitetty, että terminä neutraali ”ihminen” on maskuliininen, kun taas nainen ei edusta yleistä ihmisyyttä vaan pikemminkin erityistä naiseutta. (Gordon 2004, 72–73.)

Koski (1999, 45) kiinnittää huomion siihen, että koulun muodollisissa asiakirjoissa ei ole enää lainkaan tyttöjen ja poikien erillisiä harrastuksia tai elämänalueita. Hyvä tyttö ja hyvä poika ovat vaatimuksiltaan samalla tasolla. Kuitenkin aikuisten malli lapsille on vielä hyvin stereotyyppinen: naisten ja miesten työelämään asettuminen on sukupuolesta riippuvaista (esim. Koski 1999; Lahelma 2004; Yrjölä 2004). Jossakin stereotyyppiset, miesten ja naisten rooleihin ja asemaan liittyvät oletukset ovat vallalla, ja työtä niiden poistamiseksi tulisi vielä tehdä (Koski 1999, 44–46.)

Sukupuolineutraalit asiakirjat ja oppikirjat sukupuolistuvat kohdatessaan koulun todellisuuden (Lahelma 1992; Gordon 2004; Lahelma 2004). Ongelma on se, että huomio kiinnittyy helposti vain toiseen sukupuoleen, kun eri sukupuolten lähempi tarkastelu jää vähemmälle. Sukupuolistereotyyppioiksi voidaan kutsua myös niitä ”totuuksia”, joiden keskellä koulussa nykyään eletään: pojat pärjäävät tyttöjä selvästi huonommin. Huomion kiinnittäminen tähän ongelmaan unohtaa tytöt kokonaan, vaikka huonommin menestyvät tytöt jäävät kaikkein useimmin jatkokoulutuksen ulkopuolelle. Toinen kirjoittamaton, vallalla oleva stereotyyppinen käsitys on, että tyttöjen tulee pärjätä hyvin koulussa. Tämä johtaa tyttöjen hyvän koulumenestyksen arvostuksen laskuun. Jostain syystä tyttöjen menestyksessä on jotain epäoikeudenmukaista, koska tytöt yleisesti ottaen menestyvät hyvin. Koulu siis sortaa poikia. Tällaiset stereotyyppiset oletukset eivät auta lainkaan yrittäessä ratkaista niitä ongelmia, joista yksittäiset tytöt ja pojat koulussa kärsivät. (Lahelma 2004, 64.)

## 4 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTANA FENOMENOLOGINEN FILOSOFIA

Tutkimukseni on laadullinen, empiirinen tutkimus. Laadullinen tutkimus pyrkii ilmiön syvempään ymmärtämiseen selittämisen sijaan. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tulosten yleistettävyyteen. (Alasuutari 1999, 37.) Laadullista tutkimusta voidaan Alasuutarin (1999, 31) mukaan kuvata ikään kuin arvoituksen ratkaisemisena. Tutkijan tavoitteena on ymmärtää ja tulkita jotakin tiettyä ilmiötä havaintojen perusteella. Tutkijan havainnot ovat johtolankoja arvoituksen ratkaisemiseksi. Havaintoja ei kuitenkaan itsessään pidetä tuloksina, vaan tutkija tulkitsee niitä ja pyrkii jollakin tavalla pääsemään havaintojen ”taakse”. Empiiriset havainnot eivät itsessään ole kiinnostavia, vaan tutkija tulkitsee niitä rakentamansa tietyn, etukäteen määritellyn teoreettisen viitekehyksen avulla. (Alasuutari 1999, 31–45.) Lähestyn tutkittavaa kohdetta fenomenografisen tutkimusotteen avulla. Fenomenografinen tutkimus on empiiristä siinä mielessä, että siinä hankitaan empiirinen aineisto, josta tehdään johtopäätöksiä ja lopulta kuvauksia (Ahonen 1994, 122).

Fenomenografialla on yhtymäkohtia fenomenologiseen filosofiaan (Ahonen 1994, 116). Fenomenologia tutkii ja kuvaa maailmaa siten, kuin se ilmenee meille, ottamatta kantaa ilmiöiden todellisuuteen. Se tutkii siis kokemuksia, havaintoja, uskomuksia, kuviteltuja asioita ja kosketuksia, mutta samalla se tutkii myös maailmaa havaittuna, koettuna ja kuviteltuna. (Heinämaa 1996, 17; Niikko 2003, 12.) Sara Heinämaa (1996) on tutkinut Maurice Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologiaa ja Simone de Beauvoirin tekstejä ja pyrkinyt näiden avulla tarjoamaan sukupuolikäsitykselle uuden lähestymistavan. Beauvoir ei etsi sukupuoli-ilmiöön biologista, sosiologista tai psykologista syytä vaan ottaa sukupuoli-ilmiöön fenomenologisen asenteen. Tarkoituksena ei ole selittää ja ymmärtää sukupuolia, vaan tutkia niiden merkityksiä. Merleau-Pontyn (Hammond 1991, 130) mukaan ei ole perusteltua analysoida ja selittää ilmiötä pelkästään tieteellisten faktojen pohjalta, vaan ihmisen ymmärtämiseen liittyvät aina empiiriset yksityiskohdat. Syvällisempää on merkitysten tutkiminen, joiden täysin objektiivinen kohtaaminen on lähes mahdotonta. Mikään ei ole vaikeampaa kuin tietää ihan tarkkaan, mitä koemme. Pyrittäessä ymmärtämään sukupuolta tulkinta tapahtuu väistämättä omaan sukupuoleen liittyvien

käsitysten viitoittamalla tiellä. Tutkittaessa toisen ihmisen maailmaa ja olemista tulee olla tietoinen omista yhtäläisyyksistä tähän. (Hammond 1991, 130–131; 228). Fenomenologisen lähestymistavan tarkoituksena on pyrkiä etsimään sukupuolen syvällisempiä merkityksiä. Fenomenologinen lähestymistapa sisältää enemmän käsitteitä, jotka eivät suostu asettumaan tuttuihin vastakkainasetteluihin: onko sukupuoli luonnollinen vai kulttuurinen, synnynnäinen vai hankittu, ruumiillinen vai henkinen, objekti vai subjekti. (Heinämaa 1996, 111.)

Tutkimukseni tavoitteena on kohdata sukupuoli käsitteenä mahdollisimman objektiivisesti, ilman että painottaisin erityisesti tiettyä sukupuolikäsityksen osa-aluetta. Taustalla on tietoisuus omasta sukupuolesta, mutta sen merkitys on vähäinen. Heinämaan (1996) tutkimuksen mukaan sukupuoli on toiminnan tapaa ja olemisen tyyliä. Sukupuoli ei ole ensisijaisesti sitä, millainen olio on kyseessä (mies-nainen), vaan ennemminkin kyse on siitä, miten se suhtautuu maailmaan ja miten käyttäytyy siinä. Yleisnimet ”nainen” ja ”mies” ohjaavat ajattelemaan olioiden pysyviä rakenteellisia ominaisuuksia. Puhuttaessa naisellisesta ja miehisestä olemisesta päästään paremmin ymmärtämään sukupuolta fenomenologiselta kannalta. Kyse on siis siitä, miten me olemme, ei siitä, mitä me olemme. (Heinämaa 1996, 15–16.)

Fenomenologisen filosofian huomio kohdistuu ihmisen elämismaailmaan eli ihmisen maailmaan sellaisena kuin hän sen kokee (Ahonen 1994; Niikko 2003). Fenomenologia kuitenkin jakaa todellisuuden ja kokemuksen kahdeksi eri ilmiöksi. Fenomenografia on ihmisten ajattelussa ilmenevien käsitysten laadullista tutkimista. Fenomenografisen otteen mukaan on vain yksi maailma, joka ilmenee eri tavoin ihmisten käsityksissä. Olemassa olevia ilmiöitä ei siis ole olemassa ilman ihmisen ajattelua. Fenomenografiassa kysytään, kuinka ihminen kokee asian ja minkä laatuista kokemukset ovat. (Ahonen 1994, 113–116; Niikko 2003, 20.) Fenomenologinen ote pyrkii tutkimaan ihmisen elämismaailmaa omasta näkökulmasta käsin ja ymmärtämään asioiden sisäisiä merkityksiä yleensä. Fenomenografiassa tarkoitus on kuvata todellisuutta sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen ymmärtää ja käsittää. Fenomenografia on kuitenkin kiinnittynyt käyttämiensä käsitteiden kautta ontologisesti ja epistemologisesti fenomenologiseen filosofiaan. (Niikko 2003, 12.)

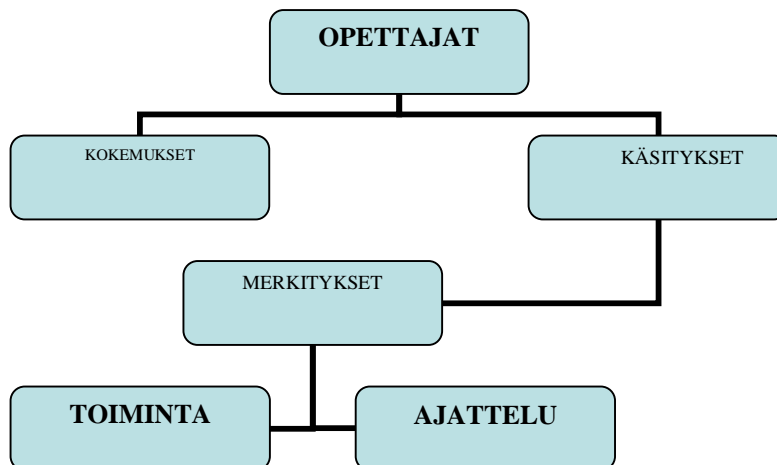
#### *4.1 Fenomenografinen lähestymistapa sukupuoleen*

Tarkoitukseni tässä tutkimuksessa on selvittää opettajien käsityksiä ja kokemuksia sukupuolesta ja niiden yhteyttä sukupuolitietoiseen ajatteluun ja toimintaan. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita toisten ihmisten kokemusten tutkimisesta. Anneli Niikko (2003, 24) tuo esiin ajatuksen, jonka mukaan fenomenografinen tutkimus selvittää toisen asteen näkökulmaa. Toisen

asteen näkökulma painottaa toisen ihmisen tapaa kokea jotakin. Toisen asteen näkökulmassa orientoidutaan ihmisten ajatuksiin ympäröivästä maailmasta ja heidän kokemuksiinsa siitä. Päätelmiä tehdään toisten ihmisten ajatuksista koskien ympäröivää maailmaa. Toisen asteen näkökulmassa pyritään tutkimaan jonkun ilmiön merkityssisältöä, mikä tarkoittaa ihmisten erilaisia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön. Tutkija siis kuvaa jotakin todellisuuden ilmiötä niiden kokemusten tai käsitysten kautta siitä näkökulmasta, josta tietty ryhmä ihmisiä kokee tai käsittää sen. (Niikko 2003, 24–25.)

Fenomenografiassa ihminen on autonominen subjekti, joka itse pyrkii rakentamaan itselleen kuvan maailmasta. Ihminen suhteuttaa kokemukset toisiinsa ja tekee niiden perusteella tarkoituksenmukaisia johtopäätöksiä. Ihminen ilmaisee käsityksiä kielen avulla. Ihminen on tietoinen olento, joka rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja osaa kielellään ilmaista tietoiset käsityksensä. Fenomenografinen tutkija ryhtyy vuorovaikutukseen tutkittavansa kanssa pyrkimyksenä suuntaamaan hänen tietoisuuteensa. (Ahonen 1994, 121.) Fenomenografisen tutkimuksen perustana on tietty käsitys ilmiöiden ja ihmisen ajattelun suhteesta. Ihminen muodostaa koetuista ilmiöistä käsityksiä. (Ahonen 1994, 116.)

Tutkittava ilmiö tässä tutkimuksessa on oppilaiden sukupuoli. Näkökulma sukupuoleen on opettajien. Pyrkimyksenäni oli selvittää opettajien kokemuksia sukupuolten merkityksestä koulussa ja niiden kautta heijastuvia käsityksiä sukupuolesta ja sen merkityksestä opettajien ajattelussa ja toiminnassa. Tulkitsen niitä merkityksiä, joita opettajat sukupuolelle ajattelussaan ja toiminnassaan antavat. Kokemus on prosessi, joka tähtää käsityksiin ja niiden tarkennukseen. Kokemus tutkittavasta ilmiöstä heijastuu käsitysten kautta. Käsitys taas sisältää merkitysten antamisen tutkittavalle ilmiölle. (Niikko 2003, 25.) Tutkimukseni lähtökohtaa voi vielä selventää yksinkertaisen kuvion avulla.



**KUVIO 1.** Millaisia merkityksiä opettajat antavat käsitysten ja kokemusten kautta oppilaiden sukupuolelle?

#### 4.2 Fenomenografisen tutkimuksen vaiheet

Fenomenografinen tutkija perehtyy ennalta tutkittavan tiedonalan luonteeseen. Tarkentamalla omaa käsitteistöään sekä tutkittavaan ilmiöön liittyviä ristiriitaisia teorioita tutkija tekee itsestään riittävän validin tutkimusmittarin ja varmistaa olevansa tutkimustilanteessa ilmiöstä tietoinen, jonka avulla hän kykenee vangitsemaan erilaisia ilmaisuja ja käsittelemään ristiriitaista tietoa. (Ahonen 1994, 134.) Tutkija kuitenkin jäsentää tutkittavaan ilmiöön liittyvät näkökohdat vain alustavasti. Tutkija pysyy herkkänä ihmisen ajattelulle ja tekee näin mahdolliseksi käsitysten avoimen vuorovaikutuksen. (Ahonen 1994, 115.) Fenomenografisessa tutkimuksessa onkin usein aineistopohjainen teoria (engl. grounded theory). Tutkimuksen perusväittämät muotoillaan oman aineiston tulkinnan pohjalta. Tutkijan oma teorianmuodostus kulkee tutkimuksen edetessä käsi kädessä muiden teorioiden kanssa. (Ahonen 1994, 123.) Tutkimukseni kohdistuu sukupuolen merkitysten tutkimiseen, jolloin oli välttämätöntä selvittää erilaiset määritelmät sukupuolesta sekä pohtia ennalta, millaista sukupuolikäsitystä tutkimus koskee. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on liittää sukupuoli osaksi koulumaailmaa, jolloin kyseessä on sukupuolen sosiaalinen ulottuvuus. Lisäksi tarkoitus on selvittää opettajien kokemuksia ja käsityksiä koulumaailmasta, joten tarpeen oli myös ottaa selvää, mitä ja miten sukupuolta koulukontekstissa on aiemmin tutkittu ja millaisia ulottuvuuksia siihen liittyy.

Tutkimuksen ongelmanasettelu tehdään niiden teoreettisten lähtökohtien pohjalta, joihin tutkija on perehtynyt. Tässä tutkimuksessa teoreettiset lähtökohdat on jaettu kahteen, sukupuolen määrittelyyn yleensä ja sukupuolen ymmärtämiseen koulukontekstissa. Haastattelukysymysten laadinnassa jaoin sukupuolen koulukontekstissa kolmeen osa-alueeseen, joihin haastattelukysymykseni jakautuivat: sukupuolen näkymiseen koulukulttuurissa, sukupuolen merkitykseen koulussa opettajien oman kokemuksen kannalta ja opettajien oman toiminnan ja ajattelun tutkimiseen sukupuolten näkökulmasta. Tutkimuskysymykset eivät kuitenkaan ohjanneet valmiisiin oletuksiin tutkittavasta ilmiöstä, vaan pyrkivät olemaan mahdollisimman avoimia. Tutkijan esioletukset eivät saa vaikuttaa tutkimuskysymyksiin. Fenomenografinen tutkija on oppija, joka etsii ilmiön merkityksiä ja rakennetta. (Niikko 2003, 31.) Fenomenografeja kiinnostavat sisällöllisesti tai laadullisesti erilaiset tavat, joilla ihmiset käsittävät ympärillään olevan maailman (Ahonen 1994, 116).

Fenomenografisen tutkimuksen tyypillisin tiedonhankintamenetelmä on yksilöllinen haastattelu. Haastatteluprosessi on reflektiivinen ja dialoginen ja siinä korostetaan tutkijan roolin herkkyyttä. (Niikko 2003, 31.) Tutkimiseen vaikuttavat tahtomattaankin tutkijan oma subjektiivisuus, aikaisemmat tiedot ja odotukset. Tutkijalle onkin parasta tiedostaa omat lähtökohtansa, jolloin pystyy parhaiten hallitsemaan niitä tutkimuksen edetessä. (Ahonen 1994, 121–122.) Fenomenografisessa tutkimuksessa analysointiprojekti on usein käynnissä koko tutkimuksen ajan. Analyysitoiminta on reflektiivistä ja jatkuu koko aineiston keruuaian. (Niikko 2003, 33.) Tutkija selvittää tutkittavien kertomuksista ilmaisujen merkityksiä ja sitä, millaisia tarkoituksia ja ajatuksia niihin sisältyy. Merkitys saadaan ilmaisusta esiin tulkinnalla. (Ahonen 1994, 124.) Tutkijan on tärkeää saada aiheesta kokonaiskäsitys suhteessa omiin tutkimusongelmiin. Jatkuvasti keskitytään ilmauksiin, ei niinkään tutkittaviin, jotka niitä tuottavat. Kiinnostuksen kohteeksi tulevat aineistosta nousevat merkitykset. Aineistossa kiinnostavampaa ovat merkitysten laadulliset eroavaisuudet kuin niiden määrä. (Niikko 2003, 34–35.)

Laadullinen tutkimus pyrkii tekemään aineistosta löytyneet merkitykset ymmärrettäviksi. Niinpä aineistosta löytyneiden merkitysten tulkintaa seuraa johtopäätösten teko. Johtopäätökset tehdään siten, että tutkija ei käytä ulkoisia tekijöitä selittäjinä, vaan pyrkii tekemään käsitykset ymmärrettäviksi niiden omissa ajatteluyhteyksissään. Johtopäätöksiä tehdään sen suhteen, missä asioissa ja miten tutkittavien käsitykset tutkittavasta asiasta vaihtelevat. (Ahonen 1994, 125–126.)



# 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

## 5.1 Tutkimusaineisto

Keräsin tutkimusaineistoni vuoden 2008 syksyn aikana. Haastattelin tutkimustani varten kahdeksaa opettajaa eri kouluista Pirkanmaan ja Hämeen alueelta. Valitsin koulut ja opettajat täysin sattumanvaraisesti. Opettajien iällä tai sukupuolella ei ollut merkitystä aineistoa hankkiessa. Opetuskokemusta kaikilla opettajilla oli alakoulussa 3–31 vuotta. Haastattelin jokaista opettajaa henkilökohtaisesti. Haastattelut sovin puhelimitse. Haastattelutilanteet kestivät 1,5–3 tuntia. Nauhoitin haastattelut ja purin ne sanatarkasti litteroimalla. Haastatteluista tuli yhteensä 82 sivua litteroitua tekstiä.

Haastattelutilanteissa pyrin avoimeen ja luottamukselliseen vuorovaikutukseen haastateltavien kanssa. Käytin nauhuria keskittyäkseni kuuntelemaan ja tarvittaessa keskustelemaan haastateltavien kanssa. Pyrin olemaan herkkänä haastateltavien maailman kokemiselle. Kuten Niikko (2003, 32) toteaa, on haastattelun onnistumiseksi tutkijan oltava läsnä tilanteessa ja keskittyttävä luomaan luottamuksellinen suhde haastateltavan ja haastattelijan välille. Tutkijan tehtävä on pyrkiä paljastamaan asioita tutkittavan maailmasta sekä hänen uskomuksiaan, arvojaan ja tunteitaan käsiteltävään ilmiöön liittyen. (Niikko 2003, 32.) Nauhurin käyttö mahdollistaa paremman katsekontaktin ja läheisemmän suhteen luomisen tutkijan ja tutkittavan välille (Eskola & Suoranta 1998, 83). Mielestäni tutkijan sekä fyysinen että henkinen läsnäolo ovat tärkeitä haastattelun onnistumiseksi.

## 5.2 Tutkimusongelmat

Tutkittava ilmiö tässä tutkimuksessa ovat opettajien käsitykset ja ajatukset oppilaiden sukupuolesta. Jaoin tutkittavan aiheen kolmeen eri osa-alueeseen, joiden perusteella tutkimusongelmat muotoutuivat.

1. Miten sukupuoli näkyy koulukulttuurissa?

Tutkimuskysymys sisältää kaikki ne merkitykset, joita opettajien käsitysten mukaan sukupuolelle annetaan koulun puitteissa. Näkyykö sukupuoli koulussa? Miten? Millaisia merkityksiä sukupuolelle annetaan? Miten tasa-arvotavoitteet ilmenevät koulun arjessa? Huomioidaanko sukupuolet yhteisissä tilanteissa?

2. Millaisia kokemuksia opettajilla on sukupuolista koulun arjen käytännöissä ja järjestelyissä?

Tarkoitus on tutkia opettajien kokemuksia ja käsityksiä henkilökohtaisten kokemusvuosien tuella. Tutkimus kohdistuu sukupuolinäkökulmasta opettajien kokemuksiin ja käsityksiin koulun arjen käytännöistä, järjestelyistä, toimintatavoista, rutiineista ja materiaaleista.

3. Mikä on oppilaiden sukupuolen merkitys opettajien ajattelussa ja toiminnassa?

Kolmas tutkimusongelma pureutuu opettajien henkilökohtaiseen ajatteluun ja toimintaan. Tutkimusongelmaan merkityksiä tuottavat myös kaksi ensimmäistä tutkimusongelmaa. Huomioivatko opettajat toiminnassaan eri sukupuolia? Millaisia näkemyksiä opettajilla tasa-arvon toteuttamisesta on? Millaisia käsityksiä opettajilla on sukupuolitietoisesta toiminnasta? Millaisia merkityksiä opettajat kokevat antavansa eri sukupuolille? Missä tilanteissa? Miksi? Kokevatko opettajat toimivansa sukupuolitietoisesti?

Tutkimusongelmat eivät ole toisistaan erillisiä, vaan ne ovat saman asian eri näkökulmia ja painotuseroja. Varsinaisten tutkimushaastattelujen kuluessa tutkimusongelmat limittyvät toisiinsa. Kuten Niikko (2003, 25) toteaa, kokemus on kokonainen prosessi, joka tähtää käsityksiin ja niiden tarkennukseen. Käsitysten avulla selvitetään merkitysten antamista tutkittavalle ilmiölle.

### *5.3 Tutkimusmenetelmänä haastattelu*

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Tutkimuksen menetelmän valinnassa olennaista on löytää tutkimusongelman kannalta sopivin menetelmä (Eskola & Suoranta 1998, 14). Sukupuolten merkityksiä tutkiessani aiheen ymmärtäminen on etusijalla. Laadullisen tutkimuksen erityispiirre on pyrkiä varsin pieneen määrään tapauksia ja niiden perusteelliseen, syvempään analyysiin (Eskola & Suoranta 1998, 18). Perusteellista aiheen ymmärtämistä varten tutkittavien joukko on pieni. Pyrin tutkimuksessani mahdollisimman objektiiviseen otteeseen. Näkökulma on opettajien oma.

Tutkimustuloksia analysoidessani varsinainen aineistoni koostuu opettajien haastatteluista, joiden suunnitteluun ja toteutukseen sain tukea aikaisemmasta teorianmuodostuksesta. Haastattelu on eräänlaista keskustelua, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta. Haastattelu on tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksellista toimintaa. (Eskola & Suoranta 1998, 86.) Haastattelin yhteensä kahdeksaa eri-ikäistä ja eri sukupuolta olevaa opettajaa. Valitsin menetelmäksi intensiivisen yksilöhaastattelun, koska tutkimusongelmani kannalta tärkeää oli kuulla opettajien omia ajatuksia ja tunteita aiheesta. Haastattelun tarkoitus on kuvata yksilön suhdetta hänen omaan kokemukseensa tavoitteena ymmärtää tämän henkilön antama näkemys tutkittavasta ilmiöstä (Niikko 2003, 31). Erilaisten vuorovaikutustilanteiden avulla saadaan erilaista tutkimusaineistoa. Usein ihmiset pyrkivät jo ennen haastattelua pääsemään jonkinlaiseen käsitykseen tilanteesta. Toiset vertaavat tilannetta terapiaistuntoon, jossa tarkoitus on päästä hyvin intiimiin keskusteluun ja tuoda esiin juuri niitä omia ajatuksia ja käsityksiä asioista. (Alasuutari 1994, 151.)

Yksilöhaastattelun valintaa tämän tutkimuksen menetelmäksi voi perustella pohtimalla yksilö- ja ryhmähaastattelun eroja. Yksilöhaastattelussa ihminen voi kuvailla ryhmäänsä ja työskentely-ympäristöään sekä sen toimintakulttuuria, mutta ryhmätilanteessa se on eri lailla ”läsnä”. Tutkittaessa ympäristöön liittyviä kokemuksia ja käsityksiä ryhmä voisi olla tutkimuksen esteenä. Toisaalta tutkija ei välttämättä pääse yhtä hyvin ryhmään ”sisälle” kuin yksilötilanteessa, ja moni asia voisi jäädä sanomatta ryhmän läsnäolosta johtuen. (Alasuutari 1994, 154-155.) Sukupuoli on itsestään selvä, mutta ristiriitainen ja tulkintoja vaativa yksikkö, jonka merkitysten tutkimiseen vaaditaan henkilökohtaisten ajatusten ja mielipiteiden reflektiivistä pohdintaa. Tämän vuoksi yksilöhaastattelut olivat perusteltuja tutkimustani ajatellen.

Tutkimusmenetelmänäni olivat avoimet, etukäteen teemoitetut haastattelut. Strukturoitu haastattelu tarkoittaa sitä, että kysymysten muotoilu ja vastausvaihtoehdot ovat kaikille samat. Puolistrukturoitu haastattelu poikkeaa edellisestä siten, että siinä kysymykset ovat tarkkoja, mutta haastateltava saa vastata niihin omin sanoin. Avoin haastattelu muistuttaa enemmän tutkijan ja tutkittavan välistä keskustelua. (Eskola & Suoranta 1998, 87.) Pyrin etsimään haastattelua varten sellaisia käsitteitä ja teemoja, jotka tulisivat tutkimusongelmiani parhaiten. Tein aikaisempien teorioiden ja tutkimusten pohjalta teemoja, joiden perusteella suunnittelin avoimia, viitteellisiä kysymyksiä haastateltaville. Kysymykset eivät olleet tarkkarajaisia ja tarkoitus oli, että tutkittava voi valita kysymyksistä niiden ne ulottuvuudet, joihin hän haluaa vastata ja kiinnittää huomiota. Haastattelut olivat täysin yksilöllisiä. Haastattelutilanteessa on hyvä pyrkiä rohkaisemaan haastateltavaa kertomaan omin sanoin tutkittavaan ilmiöön liittyviä ulottuvuuksia. Kukin tutkittava rajoittaa haastattelua omalla tavallaan. Haastateltavan tulisi heijastaa omia kokemuksiaan aiheesta niin aidosti kuin mahdollista. (Niikko 2003, 31.) Teemahaastattelun tunnuspiirteisiin kuuluu

haastattelun aihepiirien määrittäminen etukäteen (Eskola & Suoranta 1998, 87). Jaoin haastattelun aihepiirit kolmeen eri teemaan: sukupuolen ilmenemiseen koulukontekstissa, opettajien omista kokemuksista ja sekä opettajien oman toiminnan ja ajattelun pohtimiseen sukupuolinäkökulmasta.

#### *5.4 Tutkimusaineiston analyysi*

Fenomenografisessa tutkimuksessa analyysin lähtökohta on aina aineisto, jonka sisältö on täynnä merkityksiä (Niikko 2003, 32). Aloitin analyysin tutustumalla aineistooni ja lukemalla sen huolellisesti läpi muutamia kertoja. Pysin hahmottamaan kokonaiskäsityksen tutkittavien haastatteluista ja kiinnittämään huomiota tutkittavien sijaan asioiden ilmaisuun ja asioille annettuihin merkityksiin. Tämän jälkeen aloitin alustavan ryhmittelyn niiden teemojen mukaan, joihin olin haastatteluni alun perin perustanut. Analyysia tehdessäni löysin merkityksiä ja ulottuvuuksia myös sellaisille asioille, joita en haastatteluvaiheessa osannut odottaa löytäväni. Luokittelu ja ryhmittely saivat analyysin syventyessä uudenlaisia teemoja ja merkityksiä. Niikko (2003, 35) toteaaakin analyysin olevan aineiston lukemisen ja merkityksellisten ilmausten ja reflektoinnin jatkuva kehä, minkä avulla etsitään olennaisia asioita ja piirteitä aineistosta. Analyysin ajan olin jatkuvasti avoin kaikelle, mitä tutkimusaineistostani ilmeni. Pysin eläytymään tilanteisiin ja haastateltavien kokemuksiin, jotka keskusteluissa kävivät ilmi. Fenomenografisen analyysin tarkoitus on löytää laadullisia erilaisuuksia aineistosta (Niikko 2003, 35). En etsinyt pelkästään yhtäläisyyksiä, vaan lisäksi erilaisuuksia, harvinaisuuksia, ilmaisuja ja niiden merkityksiä.

Fenomenografisessa analyysissä korostetaan tutkijan omien lähtökohtien ja oletusten tiedostamista. Esioletukset, jotka tutkijan on pystyttävä sulkemaan tutkimuksen ulkopuolelle, ovat tutkijan omia persoonallisia tietoja tai uskomuksia tutkittavasta ilmiöstä. (Niikko 2003, 35.) Pysin jatkuvasti refleктоimaan omaa ajattelua ja jättämään ennako-oletukset ja -käsitykset ulkopuolelle. Opettajien kokemusmaailmaan päästäkseni haastattelutilanteeseen piti saada luottamuksellinen ilmapiiri. Niikon (2003, 35) mukaan päästäkseen tutkittavien maailmaan tutkijan on jätettävä omat esioletukset sivuun, jotta hän voisi kuulla, mitä tutkittavat haluavat sanoa ja kertoa.

Analyysi eteni merkitysten ja luokittelujen muuttamiseen eri kategorioiksi. Yksittäisten kategorioiden tulee olla selkeässä suhteessa ilmiöön kuitenkin määriteltynä siten, että ne eivät mene limittäin toistensa kanssa. Ylätason kategorioiksi kutsutaan niitä, jotka syntyvät yhdistämällä alemman tason kategorioita laaja-alaisemmiksi, teoreettisista lähtökodista käsin oleviksi kuvauksiksi. (Niikko 2003, 35.) Omassa analyysissäni kokosin aineistosta esiin nousevat

kokemukset ja käsitykset kategorioiksi, jotka tulkitsevat ja kuvaavat sukupuolille annettuja merkityksiä. Näitä alatason kategorioita en ollut määritellyt etukäteen, vaan ne syntyivät sisällön perusteella. Selkeytin alun lähtöasetelmaa jakamalla teoreettisten lähtöajatus pohjalta aineistosta esiin nousseet laadullisesti erilaiset tavat, joilla sukupuolta voidaan ymmärtää, kuvata ja käsitellä koulukontekstissa.

Lähtöasetelmassa tutkimusongelmia oli siis kolme: 1 Miten opettajat näkevät sukupuolen ilmenemisen koulukulttuurissa? 2. Millaisia kokemuksia opettajilla on sukupuolen merkityksestä koulun käytännöissä ja järjestelyissä? 3. Mikä on oppilaiden sukupuolen merkitys opettajien ajattelussa ja toiminnassa? Aineiston analyysin päätteeksi tutkimusongelmat 1 ja 2 limittyvät yhteen. Näiden kahden tutkimusongelman yhteiseksi nimittäjäksi selkiytyi *sukupuolen merkitys koulukontekstissa*, jota tutkimustuloksia tarkastellessani pohdin tutkimuksestani nousseiden teemojen valossa. Alun perin kolmas tutkimusongelma jakautui lopulta kolmeen osaan. Sukupuolelle annettiin paljon erilaisia merkityseroja ja sukupuolta tiedostavassa toiminnassa tuli esiin uusia näkökulmia aiheeseen. Jaoin kolmannen tutkimusongelman kolmeen osaan, joista ensimmäinen tulkitsee *opettajien käsityksiä sukupuolesta*, toinen perehtyy *opettajien sukupuolitietoiseen toimintaan* ja kolmas keskittyy *yksilön ja sukupuolen* huomioimisen väliseen problematiikkaan.

## 5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tehdä aineistosta löytyneet merkitykset ymmärrettäviksi tulkinnan ja johtopäätösten avulla. Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämiseen eikä selittämiseen, ja tämä onkin yksi tärkeä kriteeri tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa. (Ahonen 1994, 126.) Laadullisen aineiston ja siitä tehdyn tulkinnan tulee vastata tutkimushenkilöiden ilmaisuissaan tarkoittamia merkityksiä ja teoreettisia lähtökohtia. Aineiston luotettavuuden kriteereinä pidetään validiteettia, aitoutta; aineisto on aitoa, kun tutkimushenkilöt puhuvat samasta asiasta kuin tutkija oletti. Lisäksi aineiston on oltava relevanttia ongelmanasettelun taustalla olevien teoreettisten käsitteiden suhteen. (Ahonen 1994, 128.)

Opettajien käsitysten, kokemusten ja niistä saatujen merkitysten tutkiminen ei ole ongelmatonta. Käsitteenä sukupuoli on monitasoinen, ja siihen liitetään paljon uskomuksia, oletuksia ja henkilökohtaisia ajatuksia. Teoreettisen pohjan varmistamiseksi tutustuin sukupuoleen käsitteenä ja aikaisempiin tutkimuksiin sukupuolesta koulukontekstissa tarkoin ennen tutkimushaastattelujen aloittamista. Luokittelin tutkimuskysymykset karkeasti teoriasta saatujen viitteiden perusteella, mutta päätin jo aluksi, että tämä tutkimus on luotettavimmillaan silloin, kuin

opettajien ajattelua ja käsityksiä ei yritetä liikaa ohjata. Testasin haastattelukysymykset yhden koehaastattelun avulla, joka auttoi itseäni saamaan kysymykset sellaiseen muotoon, jolla varmistin tutkimushenkilöiden puhuvan samasta asiasta kuin mistä halusin tietoa. Haastattelutilanteissa pyrin olemaan avoin niille merkityksille ja tulkinnoille, joita tutkittavat ilmiölle antoivat; tarvittaessa tarkensin, varmistin, muotoilin kysymyksen uudelleen ja pyrin eläytymään tutkittavien asemaan.

Aineiston litteroin sanatarkasti, koska sen avulla pienimmätkään merkitykset eivät jääneet itseltäni huomioimatta. Tutkija ei saa ylitulkita aineiston ilmaisuja (Ahonen 1994, 129). Kaikkia opettajien sukupuoleen liittyviä käsityksiä ja kokemuksia kuunnellessani pyrin aina varmistamaan tutkittavilta asian ymmärtämisen ja olemaan tietoisesti läsnä haastattelutilanteessa. Näin ollen toivon välttyneeni ylitulkinnan vaaralta. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit koskevat sekä aineiston että merkityskategorioiden validiteettia sekä tutkittavien tarkoitusten että teoreettisten lähtökohtien suuntaan. Tutkimus täyttää aitouden kriteeristön, mikäli aineiston hankinnassa vallitsee intersubjektiivinen yhteisymmärrys ja luottamus. Relevanssin toteutumisen edellytys on, että tutkija pitää mielessään johdonmukaisesti teoreettiset lähtökohtansa. (Ahonen 1994, 130.) Pyrin jatkuvasti tutkimuksen tulkinnan edetessä palauttamaan mieleeni tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat, tutkimusongelmat sekä aineiston analyysin ja merkityskategoriat, jotka aineiston perusteella kokosin. Merkitysten etsimisessä ja johtopäätösten teossa elin uudelleen ja uudelleen läpi haastatteluja. Haastattelujen tulkinnassa tärkeää olivat enää merkitykset, joita sieltä kumpusivat, eivät haastateltavat henkilöt. Tutkimuksen teko oli ikään kuin palapelin rakentamista, jossa aluksi olivat kehykset, joihin piti testata palojen erilaisuutta ja yhtäläisyyksiä. Paloja luokiteltiin sen mukaan, millainen kuvio niistä näyttäisi rakentuvan. Tämän jälkeen tehdään päätelmiä niistä kohdista, joissa useampi pala sopii yhteen.

Tämän tutkimuksen luotettavuuden vaarantava seikka on tutkijan subjektiivisuus. Pyrittäessä ymmärtämään sukupuolta tulkinta tapahtuu väistämättä omaan sukupuoleen liittyvien käsitysten viitoittamalla tiellä (Hammond 1991, 131). Tutkimuksen teossa tutkijan tulee olla objektiivinen ja asettaa itsensä ikään kuin tutkimuksensa ulkopuolelle (esim. Ahonen 1994). Fenomenografisen tutkimuksen ongelmaksi voidaan katsoa se, että tutkija on itse ikään kuin tutkimusmittari prosessin intersubjektiivisuuden perusteella. Tutkija itse on tutkimuksen validiteetin riskitekijä, sillä merkityksen tulkintaan vaikuttavat aina sekä tutkittavan että tutkijan itsensä tutkittavalle ilmiölle antavat merkitykset. (Ahonen 1994, 129–130.) Sukupuolelle annettuja merkityksiä tutkittaessa tämä oli tekijä, joka piti erityisen tarkasti ottaa huomioon. Tutkimuksen edetessä tutkijan omat merkitystenannot eivät saa vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Tässä kyseessä on jokaista ihmistä läheisesti koskettava aihe, ja se riski oli otettava. Tutkimuksen edetessä pohdin jatkuvasti omaa rooliani tutkijana ja objektiivisena tarkkailijana. Ahosen (1994, 122) mukaan yksi tutkimuksen

luotettavuuden takeista onkin tutkijan hallittu subjektiivisuus. Sen myöntäminen, että on itse tutkimuksensa subjekti ja että tutkijan aikaisemmat tiedot ja kokemukset voivat tahtomattaankin vaikuttaa tutkimustuloksiin, antaa mahdollisuuden käsitellä ja tiedostaa heikkoutensa. (Ahonen 1994, 122.)

Päästäkseni sisään tutkittavien ajatuksiin ja kokemuksiin saattaa olla täysin mahdotonta olettaa, etteivätkö omat lähtökohtaiset ajatukseni sukupuoli, naisena tai opettajana, olisivat vaikuttaneet merkityksiin, joita tutkimuksessa ilmeni. Kuitenkin, tutkimuksen onnistumisen edellytys oli täydellisen luottamuksen ja vuorovaikutuksen saavuttaminen haastattelutilanteissa. Tällöin täydellinen objektiivisuus on mahdotonta, mutta pyrin hallitsemaan oman väistämättömän subjektiivisuuteni. Siitä huolimatta, että tutkijana pyrin mahdollisimman objektiiviseen otteeseen, on olemassa riski, että naisena ja tulevana opettajana omat henkilökohtaiset taustani ovat vaikuttaneet joko tutkimushaastatteluihin tai tutkimustulosten tulkintaan. Tämä jää lukijan arvioitavaksi.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voi tarkistaa tutkimusta toistamalla. Tutkimusprosessin kuvauksen tulee olla tarpeeksi kattava, jotta lukija voi itse arvioida, onko tutkimus tarpeeksi luotettava. (Ahonen 1994, 131.) Olen pyrkinyt kuvaamaan tarkasti teoreettisten lähtökohtien, tutkittavan ilmiön, tutkimusongelmien ja tutkimushaastattelujen analyysin suhteen sekä tutkimusprosessin periaatteet ja kulun. Lisäksi olen tuonut tuloksiin esimerkkejä haastatteluista, opettajien sitaatteja, jolloin lukija voi arvioida merkityksiä, joita ilmaisulle annan. Haastateltavia ei ole tässä tutkimuksessa luottamuksellisuuden varmistamiseksi jaoteltu numeroin.

# 6 TUTKIMUSTULOKSET

## 6.1 Sukupuolen merkitys koulukontekstissa

Tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia sukupuolten merkitystä koulukontekstissa opettajien kokemusten kautta. Kokonaisuudesta nousivat esiin kolme ydinaluetta, joille opettajat antoivat paljon sukupuoliin sidottuja merkityksiä. Ensimmäiseen alueeseen kuuluivat tyttöjen ja poikien arkiset, sosiaalisen olemisen ja käyttäytymisen erot. Toinen tärkeä koulutyöskentelyn osa-alue, joka nousi tärkeäksi sukupuolen kannalta, oli arviointi. Kolmannen merkityksen sukupuolelle opettajat antoivat oppimiseen ja motivaatioon liittyvissä kysymyksissä.

### 6.1.1 Poikien ja tyttöjen olemisen erot

Jokainen haastatelluista oli sitä mieltä, että tytöillä ja pojilla on eroja koulukäyttäytymisessä. Tämä on tullut esiin useissa tutkimuksissa (esim. Tarmo 1990; Lahelma 1992; Gordon & Holland & Lahelma 2000). Kysyttäessä tyttöjen ja poikien erilaisuutta tunneilla, välitunneilla ja muissa koulun tilanteissa yleistäminen sukupuolen perusteella oli lähes kaikkien mielestä vaikeaa. Tästä huolimatta monessa kohdassa tuli ilmi tytöille ja pojille tyypillisiä piirteitä ja käyttäytymismalleja. Tyttöjä kuvailtiin rauhallisemmiksi, hitaammiksi ja tunnollisemmiksi. Kaikkien haastattelujen perusteella tytöt ja pojat ovat eri lailla oppitunneilla: tytöt ”supsuttavat” ja kikattelevat keskenään, mutta käyttäytyvät keskimäärin paremmin. Lisäksi tyttöjen todettiin olevan syvällisempiä ja keskustelelevampia sekä tunteellisempia kaikissa toimissaan. Poikien taas todettiin vaativan tunneilla enemmän ”tilaa” ja opettajan aikaa. Tämän on todennut tutkimuksessaan myös mm. Tolonen (1999). Lisäksi pojilla tunnustettiin olevan tarve nopeampaan, toiminnalliseen työskentelyyn.

*”... tytöt ei viihdy isoissa porukoissa, niillä on semmonen pieni ystäväpiiri. Ne kikattelee, hömpöttelee... pojilla taas, kun tulee isompi porukka, ne alkaa uhoon ja esiintyyn rehvakkaasti toisilleen. Tunneillakin... no ne on niinku välittömiä ja vie paljon tilaa. Niistä tulee ääntä...”*



Lähes kaikkien opettajien haastatteluissa tuli ilmi tyttöjen ja poikien työskentelytapojen erilaisuus. Tyttöjen koettiin olevan huolellisempia, hitaampia ja kärsivällisempiä. Poikien työskentely oli suoraviivaisempaa ja nopeampaa. Tyttöjen koettiin näkevän kokonaisuuksia paremmin, etenevän rauhallisemmin ja lämpenevän hitaammin. Poikien taas myönnetään suorastaan himoitsevan nopeita, toiminnallisia työtapoja. Myös Tarmon (1991) mukaan pedagogisia toimintavaihtoehtoja pohdittaessa opettajien mielestä poikien oppimista edistävät parhaiten toiminnalliset työtavat. Opettajien mielestä poikien työskentelymotivaation heikkous saattaa johtua toimintatapojen ”tyttömäisyydestä”. Opettajat kokevat poikien motivoimisen koulussa erittäin tärkeäksi. (Tarmo 1991, 199.) Tässä tutkimuksessa toimintatapojen eroissa tuli ennemminkin kyseeseen työskentelyvauhdin merkitys. Kuten edellisistä kommenteista voi huomata, opettajien mainitsemat työtavat eroavat poikien ja tyttöjen kohdalla nimenomaan ajallisesti. Tyttöjen sanotaan tarvitsevan aikaa ja ”asioille lämpenemistä”. Niemivirta (2004, 50) toteaaakin tyttöjen olevan työskentelyssään tehtäväkeskeisiä ja poikien suorituskeskeisiä. Tytöille siis tehtävällä kokonaisuutena on suurempi merkitys, pojat taas painottavat suoritusta ja tehtävän lopputulosta (Niemivirta 2004, 50). Tämän tutkimuksen mukaan tytöt ja pojat eroavat toimintatavoiltaan erityisesti työskentelyvauhdin suhteen.

*”Pojat menee suoraan asiaan, ne ei tarvi mitään prologeja tai muita. Ne nauttii toimimisesta. Tytöt taas rakastaa nypertämistä ja näpertämistä. Ne tarvii... no aikaa.”*

*”Kärsivällisyys on parempaa tytöillä kun pojilla. Pojat usein tekee ja sit ne totee et ei, ei jaksa enää...”*

Huolimatta sukupuolten välisistä työskentelytapojen eroista useimmat opettajat eivät aluksi kokeneet sukupuolikysymystä kovin tärkeäksi. Lähes kaikista opettajista tuntui, että eri sukupuolten näkökulmasta käsin oli vaikeata pohtia koulutyöskentelyä. Asiasta puhumisen vaikeus johtuu todennäköisesti kokemuksen ja tiedon puutteesta, sillä opettajankoulutuksessa tai koulun asiakirjoissa ei juurikaan kiinnitetä huomiota sukupuoleen (esim. Lahelma & Gordon 1999, 93). Sukupuoli ei ole läsnä koulussa (Lahelma 1992; Lahelma 2004). Haastattelujen edetessä opettajat kuitenkin huomasivat asioita, joihin he eivät olleet lainkaan tulleet kiinnittäneeksi huomiota aiemmin.

*”Mä en oo sukupuolten välisiä eroja ollenkaan osannut ajatella... tai että miten ne näkyy. Onhan niitä eroja, mutta enemmän ne on yksilöllisiä.”*

*”Huhhuh, tää on niin vaikeaa... kyllähän se raisu riehakas meininki syntyy enemmän pojissa. Mutta sit se menee yksilölliseks... toisaalta puhuttaessa koulumeinistä niin kyllä ne tyypilliset erot tulee täällä esiin. Kiinnostuksen kohteista ne erot on kuitenkin eniten lähtöisin...”*

Puhuttaessa opettajan huomion kiinnittymisestä eri sukupuoliin opettajien vastaukset olivat hyvin heterogeenisiä. Aiemminkin koulutuspoliittisissa keskusteluissa on todettu, että huomion kiinnittyminen median ja stereotyyppien luomiin näennäisiin ”totuuksiin” sukupuolista koulussa siirtää katseen pois todellisista ongelmista (esim. Lahelma 2004, 64). Opettajat eivät olleet samaa mieltä siitä, pitäisikö koulun edistyä enemmän tyttömaisempään vai poikamaisempaan suuntaan. Ongelmista ei pitäisikään puhua yleistäen ja pinnallisesti, vaan opettajat tarvitsisivat uudenlaista sukupuoliherkkyyttä huomataksaan tyttöjen ja poikien ongelmat koulussa yksilöllisesti (Kruse 1999; Lahelma 2004).

Toisten opettajien mielestä oli suoranaista väärä, että esimerkiksi ongelmatilanteissa pojat saavat opettajan huomiota eniten. Myös Lampelan (1995) ja Tolosen (1999) tutkimukset osoittavat poikien olevan vahvemmin äänessä luokkahuoneessa ja näin saavan enemmän opettajan huomiota. Erilaiset konfliktit olivat kaikkien haastateltujen mielestä lähes aina poikien aiheuttamia. Konfliktien selvittämiseen käytetyn ajan koettiin aina olevan pois jostain muusta. Jotkut opettajat olivat sitä mieltä, että tyttöjä tulisi suorastaan sääliä, sillä lähes tilanteessa kuin tilanteessa opettajan huomio kiinnittyy enemmän poikiin.

*”Ihan aina löytyy tunneilta enemmän äänekkäämpiä poikia kuin tyttöjä. Ärsyttää kun ne (pojat) saa aina enemmän huomioo... käy sääliks semmosia tyttölapsia jotka ei ole koskaan häirinnyt oppituntia. Välillä sitä mieltii että mikäs oikeus näillä muutamilla on viedä mun aikaa noin paljon?”*

Muutaman haastateltavan kanssa keskustelut poikien ja tyttöjen koulunkäyntiin liittyvistä eroista johtivat väistämättä pohtimaan naisten ja miesten erilaista asemaa yhteiskunnassa. Useiden opettajien mukaan miehillä on yhteiskunnassa parempi asema. Tasa-arvon toteutuminen asetettiin kyseenalaiseksi. Kuten Petäjaniemi & Tarkki (1998) ovat todenneet, tasa-arvo ei saa olla naisten kasvamisesta miesten kaltaisiksi eikä vain toisen sukupuolen aseman nostamista. Aitoon tasa-arvokeskusteluun tarvitaan asennemuutosta (Petäjaniemi & Tarkki 1998). Pohdittavaksi jää, kuinka paljon ajatukset ja mielipiteet sukupuolten välisestä tasa-arvosta tai epätasa-arvosta vaikuttavat opettajan valintoihin ja toimintaan?

*”Pojat saa aina enemmän huomioo. Niillä on parempi itsetunto. Aikuisenakin ne saa paremmat työpaikat. Toisaalta sanotaan että koulu suosii tyttöjä, mut miksi*

*pojat sit pärjäävät paremmin? Tää on hirveen monimutkainen juttu. Missä se tyttöjen suosiminen näkyy?*

Tytöt tekevät työnsä paremmin, ovat hiljaisempia tunneilla ja näin ollen viihtyvät koulussa paremmin. Kuten seuraavasta kommentista voi lukea, koulustruktuuri on tarkoitettu enemmän tytöille kuin pojille. Työskentelymenetelmät ovat sopivampia tytöille. Näin ollen, miksi olla tytöistä huolissaan?

*” Tää 45 min tunti ja lyhyt välitunti on kyllä tyttöjä varten. ”*

Kuten seuraavasta tekstistä näkyy, opettaja kokee ”normaalin” koulutyöskentelyn tytöille sopivaksi. Normaaliin koulutyöskentelyyn lukeutuvat perinteinen tuntityöskentely ja lisätehtävät. Loppukommentista voi huomata opettajan ajattelevan poikien ja tyttöjen tarvitsevan itselleen sopivia toimintatapoja, joita tytöille ajatellaan olevan ”kiltti töiden tekeminen”. Opettajan mielestä poikien toimintatavat ovat erilaisia, ja niitäkin tulisi joskus olla. Opettaja kertoo välillä ikään kuin heräävänsä huomaamaan, ettei aina huomaa poikien tarpeita koulussa tarpeeksi.

*”Mä oon miettinyt että melkein mitä ikinä mä annan lisätehtäväks, tai puuhaks, niin se on tyttöjen puuhaa. Tytöt tykkää näprätä jotain. Kerran mä heräsin kun yks poika tuli kysyyn että eiks me voitaisi tehdä tätä välillä näin... mä ajattelin että hyvänen aika, enhän mä ole pitkään aikaan tehny mitään pojille sopivaa, aina vaan ollaan kiltisti ja tehdään töitä!”*

Yksi mielenkiintoisimmista tuloksista on juuri opettajien heterogeeniset mielipiteet puhuttaessa tyttöjen ja poikien eroista koulussa ja lähinnä siitä, miten niihin tulisi suhtautua. Kaikki myönsivät vahvasti erojen olevan olemassa, mutta sille, mihin suuntaan koulua tulisi kehittää, oli hyvin erilaisia näkökulmia. Toisten mielestä koulutyöskentely on tyttöystävällistä ja valmistaa tyttöjä paremmin yhteiskunnan jäseneksi. Näin ollen koulun tulisi kiinnittää enemmän huomiota pojille tyypillisiin toimintatapoihin. Toiset taas olivat sitä mieltä, että pojat, huolimatta tilanteesta, paikasta ja ajasta, ovat aina vieneet ja tulevat aina viemään eniten huomiota ja eniten tilaa. Tämän tulkinnan mukaan nimenomaan tytöt jäävät vähemmälle. Näiden erilaisten ajatusten valossa päättelen, että sukupuolitietoiselle keskustelulle koulussa on tarvetta. Sukupuolittuneista näkemyksistä tulisi päästä irti ja herkistyä huomaamaan molemmat sukupuolet, niiden väliset erot, yhtäläisyydet ja mahdollisuudet (Lahelma & Gordon 1999). Kuten Lahelma & Gordon (1999) toteavat, sukupuolitietoinen toiminta edellyttäisi opettajien herkistymistä nykyistä enemmän poikien ja tyttöjen erilliselle huomaamiselle.

## 6.1.2 Arviointi

Selvitin tutkimuksessani opettajien kokemuksia oppilaiden sukupuolen nousemisesta esiin oman työnsä eri osa-alueilla. Yksi koulutyöskentelyn tärkein osa-alue, arviointi, aiheutti paljon keskustelua haastattelujen edetessä. Arviointi on todettu opettajan työssä yhdeksi haastavimmista tekijöistä, mutta esimerkiksi opetussuunnitelmassa ei ole mainintaa erillisistä sukupuolista arvioinnin kohdalla (Lahelma 1992; Yrjölä 2004). Monissa tutkimuksissa opettajien erilainen suhtautumistapa eri sukupuoliin tulee vahvasti esiin ja se tuo myös haasteita pedagogiselle toiminnalle (mm. Tarmo 1991; Lampela 1995; Palmu 1999). Tutkimukseni mukaan sukupuolen merkityksestä arvioinnin virallisissa ohjeissa puhutaan vähän. Lähes kaikki opettajat olivat pohtineet sukupuolikysymystä arvioinnin yhteydessä, sekä itsekseen että muiden opettajien kanssa. Arvioinnin lähtökohta on ilman muuta yksilöllinen, mutta sukupuoli koettiin erittäin tärkeäksi ja vaikeaksi asiaksi määriteltäessä arvosanoja. Arvioidessaan oppilaita opettajat totesivat yhteisen asteikon suunnittelun olevan vaikeaa. Seuraavan kommentin mukaan tulkitsen, että opettajan arkisia valintoja määrittelee kaikista oppilaista koostuva joukko, jossa kaikkia kohdellaan tasapuolisesti. Tasapuolinen kohtelu edellyttää opettajalta jonkinmoista yhtenäistämistä, oppilaiden asettamista samalle lähtöviivalle.

*”Meidän (opettajien) keskuudessa eri sukupuolet nousee esiin erityisen paljon arvioinnissa. Aina. Yhtenäistäminen on jotenkin hirveen vaikeeta.”*

Seuraavassa kommentissa mielenkiintoista on opettajan automatisoitunut ilmaus ”ysin tytöstä ja kasin pojasta”. Opettaja kokee, että muidenkaan opettajien mielestä arvioinnissa ei voida puhua pelkästään arvosanoista, vaan sukupuoli liitetään automaattisesti osaksi sitä. Jos arvosanan eteen joudutaan arkisessa puheessa liittämään sukupuoli, voiko se olla vaikuttamatta arviointiin? Eikö silloin ole mahdollista, että arvioinnissa tytöt ja pojat asetetaan eri lähtöviivoille?

*”Tuntuu että monilla opettajilla on sellanen stereotyyppinen käsitys, että millainen on ysin tyttö ja kasin poika. Tytöille varsinkin asetetaan jotkut kriteerit.. onko ne sit samat kaikille? Nämä täytyis tosi hyvin miettiä. Joskus tuntuu, että poika, jolla on poikkeuksellisen hyvä käsiala, on automaattisesti ysi. Vaikka samantasoinen tyttö olis kasi.”*

Yksi opettajista toteaa erityisesti arvioinnissa poikien ja tyttöjen yhtenäistämisen olevan vaikeaa. Toinen opettaja liittää sukupuolet arvosanojen eteen. Yksi opettajista puhuu ”tyttöjen asteikosta”. Tämä johtaa väistämättä siihen olettamukseen, että on olemassa myös poikien asteikko. Arviointi on opettajan työssä oppilaan yksilöllisten taitojen kartoittamista ja yksilöllisyyteen kuuluu

auttamatta sukupuoli. Kuten Maher & Ward (2001) ovat todenneet, päästäkseen parhaiten sisälle oppilaiden maailmaan opettajan tulee tuntea heidän erilaiset roolinsa ja asemansa koulussa eri oppilaiden keskuudessa. Tyttöillä ja pojilla nämä ovat hyvin erilaiset. Oppilaiden tuntemus on hyvän opettajan edellytys, ja sukupuoli on erittäin olennainen osa sitä. (Maher & Ward 2001.) Johtopäätöksenä näyttää siltä, että erityisesti arvioinnin kohdalla sukupuolitietoisien ajattelun lisääntyminen olisi tarpeen.

Seuraavassa kommentissa opettaja toteaa, että pojat saisivat huonomman arvosanan, jos ne arvioitaisiin tyttöjen asteikolla. Tästä voisi tulkita, että vaatimukset ja oletukset sille, millaista on olla ”normitettu” tyttö, ovat opettajien ajatuksissa. ”Normitettu” tyttö on monessa asiassa erilainen kuin poika. Seuraavan kommentin mukaan opettajan on ikään kuin välttämätöntä arvioida tytöt ja pojat eri lailla, koska kiinnostuksen kohteet ovat erilaisia. Opettajan mukaan poikia eivät kiinnosta siisteyteen liittyvät asiat.

*”Arvioinnissa sukupuoli tulee esiin aina. Esimerkiksi arvioidaan siisteyttä. No ketä poikaa hei oikeesti kiinnostaa? Kaikkihan ne sais huonomman tyttöjen asteikolla. Pakkohan ne on erilailla mieltä.”*

Tutkimuksessani haastateltujen opettajien joukossa ei ollut yhtäkään, joka ei olisi maininnut arvioinnin vaikeutta. Suurin osa opettajista rohkeni pohtia merkityksiä, joita he antavat sukupuolille arvioinnin yhteydessä. Seuraavassa kommentissa opettaja toteaa, että arvioinnissa ”pitää” olla neutraali. Kaikkia tulee arvioida samalla lailla, samoista lähtökohdista käsin, tasa-arvoisesti. Arvoitukseksi jääkin, toteutuuko oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu arvioinnissa, jos opettajien mainitsemat ”piilosukupuolimerkitykset” ovat olemassa. Toteutuisiko tasa-arvon tavoite paremmin, jos eri sukupuolten erilaisuus jo lähtökohdiltaan päästettäisiin ajatuksiin?

*”Ihan varmasti sellaset piilosukupuolimerkitykset tulee arvioinnissa esiin, vaikka pitääkin olla neutraali. Esimerkiksi käytöstä on vaikea arvioida, on täysin erilaista olla kymppin tyttö ja kymppin poika. Millasta se täydellinen käytös muka on? Kaikillahan meillä on luonteemme, eikö persoonallisuudesta pitäis palkita? Että uskaltaa olla oma itsensä?”*

### 6.1.3 Oppiminen ja motivaatio

Kuten oppimistulosten valossa olen aiemmin todennut, oppilaiden koulumotivaatio on hyvinkin sukupuolisidonnainen (mm. Gordon & Holland & Lahelma 2000; Yrjölä 2004; Niemivirta 2004; Rangell 2008). Useat haastatelluista opettajista olivat sitä mieltä, että tyttöjä ja poikia tulee motivoida erilaisin keinoin. Monilla on kokemusta siitä, että se työ, joka oppilaita kiinnostaa

enemmän, tulee myös paremmin opittua. Opettajilla oli kuitenkin vaikeuksia löytää niitä keinoja, joilla oppilaita motivoisi paremmin.

Tutkimuksessani kaikkien opettajien mielestä poikien motivointi on haastavaa. Näin ovat todenneet myös mm. Tarmo (1991) ja Niemivirta (2004). Mielenkiintoista seuraavassa kommentissa on, että pohdinta siitä, millainen toiminta voisi olla pojille mielekästä, on hyvin lapsen kengissä. Lainauksesta voi tulkita, että opettajalla ei ole keinoja eikä välineitä motivoida poikia. Ilman kokemusta sukupuolten erottamisesta omassa ajattelussa tai toiminnassa voi olla vaikeampaa päästä syvemmälle siihen, mitä pojat oikeasti kaipaavat ja millainen toiminta motivoisi poikia. Pojille tyypillinen toimintatapa on ”pihalla juoksemista”.

*”Kun mä oon miettiny... että miten ne (pojat) sais kiinnostuun. Koulunkäynnistä. Kun ei me koko ajan voida pihallakaan juosta.”*

Oivallukset sukupuolen merkityksestä motivaatioon ja sitä kautta oppimiseen tulivat opettajien omien kokemusten myötä. Haastatelluista opettajista muutamalla opettajilla oli kokemusta tyttöjen ja poikien erottamisesta, ja näistä saadut oppimiskokemukset olivat pelkästään positiivisia. Tyttöjen ja poikien erottamisen hyödyt voidaan siis nähdä parhaiten kokemuksen kautta. Kuten jotkut tutkijat ovat todenneet (mm. Hannula 2004), on tyttöjen ja poikien tehtävien liittäminen heidän omiin kokemusmaailmoihinsa tuonut positiivisia oppimistuloksia. Kaikki haastatellut opettajat eivät olleet sitä mieltä, että poikamaailman ja tyttömaailman tuomisella opetukseen olisi merkitystä.

*”Ei mun mielestä ole perusteltua että tytöt laskee poneja ja pojat autoja... en tiedä onko se niin järkevä jako. Ei se mun mielestä ole erityisen hyvä tapa jakaa lapsia... Mutta kyllä silti mun mielestä on tyttöjen juttuja ja poikien juttuja. Ne on erilaisia ja sillä siisti.”*

Tyttöjen ja poikien erot siis ymmärretään ja hyväksytään. Haastatellut opettajat olivat hyvin ristiriitaisia suhteessa siihen, miten tyttöjä ja poikia tulisi opettaessa kohdella. Joidenkin opettajien mielestä tyttö- ja poikaryhmiin jakaminen ei kuulu ajatukseen peruskoulusta, jossa on kuitenkin tultava toimeen kaikkien kanssa. Tyttöjen ja poikien erilaisuus ei vaikuta opetukseen. Kuitenkin monet opettajat ovat todenneet, että koulu on tyttöystävällinen ja toimintatavat tyttömäisiä (mm. Tarmo 1991). Myös tässä tutkimuksessa tuli esiin koulun tyttöystävällisyys (ks.6.1.1). Mielenkiintoista onkin siis, miksi ei yritetä vaikuttaa opetukseen, jonka todetaan olevan tyttöystävällistä? Osa opettajista oli sitä mieltä, että tyttöjen ja poikien jakaminen eri ryhmiin edesauttaa motivaatiota ja sitä kautta oppimista. Muutamalla opettajalla oli kokemusta siitä.

*”Käsitöissä me nyt päätettiin että tytöt ja pojat on erikseen. Ja nyt ne saa tehdä just sellasia töitä, millaset niitä kiinnostaa... kun me todettiin, että se motivoikin niitä enemmän. Ja on paljon helpompaa neuvoa niitä tunneilla, kun on homogeenisempia ne niitten työt ja muutenkin ne oppilaat. ”*

Käsitöissä ja liikunnassa opettajilla oli eniten kokemusta tyttöpoika – ryhmäjaosta. Perustelut ryhmäjakoon liittyivät lähes aina motivaatioon. Jotkut opettajat totesivat kuitenkin, että murrosikään tultaessa on vain luonnollista, että tyttöjä ja poikia opetetaan liikunnassa eri ryhmissä.

Tanskalaisten kokemusten mukaan (Kruse 1998) sekä tyttöjen että poikien kokemus omaa sukupuoltaan olevassa ryhmässä työskentelystä oli positiivinen. Pojat kokivat tullessaan vakavammin huomioduiksi ja motivoituivat oppimiseen enemmän saadessaan vaikuttaa opetukseen omien kiinnostuksen kohteidensa mukaisesti (Kruse 1998). Myös tässä tutkimuksessa niiden opettajien, joilla oli kokemusta tyttöpoika – ryhmäjaosta, kokemukset olivat ainoastaan positiivisia. Palaute oppilailta oli ollut todella hyvä, ja motivaation ja oppimisen kannalta ryhmäjako oli ollut opettajien mielestä kannustava kokemus.

*”Me kokeiltiin kerran sellasta poikien äidinkielen lisäryhmää. Lähtökohtana siellä oli se, että liikutaan niissä aiheissa mitkä pojilla on yhteistä. Kaikki oli toiminnallista, kaikissa kuvissa, keskusteluissa ja leikissä oli poikamaailma mukana. Siitä kokemukset olivat pelkästään positiivisia, ja ne aina kysykin multa välkällä että joko tänään sitä taas on? Se oli tosi motivoiva kokemus.”*

Kiinnostavaa on huomata, että puhuttaessa ryhmätunnista, jolla jakoperuste on ollut selkeästi sukupuoli, tuntuu täysin normaalilta puhua ”poikamaailmasta”. Tämähän tarkoittaa, että on olemassa varmasti sekä tyttöjen että poikien erilaiset maailmat. Kuitenkin aiemmin olen todennut opettajien pyrkivät huomioimaan oppitunneilla oppilaat kokonaisuutena, ei tyttöinä ja poikina. Onko mahdollista, että sukupuolten erilliset ”maailmat” ovat läsnä vain ryhmätunneilla? Mihin ja ennen kaikkea miksi ne katoavat tavallisilla tunneilla?

Yksi opettajista kiteytti poika- ja tyttöryhmien opetuksesta saatuja kokemuksia. Sen lisäksi, että hän koki oppimistulosten parantuneen, hän oli oppinut pohtimaan myös omaa opettamista ja sen helpottumista suhteessa opetettavaan ryhmään. Sitaatin mukaan opettaja toteaa joutuvansa ottamaan aina kaikessa toiminnassaan väistämättä huomioon ”keskiverto-oppilaan”. Sukupuolen mukaan jaetuissa ryhmissä opettaja toteaa kykenevänsä paremmin näkemään ”keskiverron” oppijan, josta voisi tulkita, että opettaja näkee myös paremmin selvästi heikoimman ja selvästi vahvimman oppijan. Opettaja siis käyttää tunneillakin jonkinlaista asteikkoa pohtiessaan oppilaiden oppimiskykyä ja yksilöllisiä eroja. Tästä voisi päätellä arvioinnin olevan jatkuvasti

läsnä opettajan ajatuksissa. Jo aiemmista kommenteista voi todeta, että opettajilla on arvioinnissa käytettävissään asteikko, jossa kaikki oppilaat asetetaan samalle viivalle. Yhteenvetona voisi pohtia, mikä vaikutus opettamisen ja eriyttämisen lisäksi poika- ja tyttöryhmäopetuksella olisi myös arviointiin ja sitä kautta sukupuolitietoisesta ajattelun lisääntymiseen?

*”Kaikki opet joutuu opetuksessa ottamaan väistämättä huomioon keskiverto-oppilaan. Mä oon huomannut näillä tyttöjen ja poikien tunneilla, että mun on paljon helpompi nähdä se keskiverto siellä tyttöjen keskellä ja sitten taas poikien keskellä. Kun pojat on kuitenkin enemmän keskenään samanlaisia vaikka ne onkin erilaisia. Ja tytöt samaten. Opettaminen on helpompaa, motivointi on helpompaa ja eriyttäminen on helpompaa. Mun mielestä oppimistulokset on parantunut huomasti näiden ryhmätuntien myötä.”*

## 6.2 Opettajien käsityksiä sukupuolesta

Tutkimukseni päämäärä oli päästä ”sisään” opettajien ajatuksiin oppilaiden sukupuolesta ja sitä kautta tulkita opettajien käsityksiä tytöistä ja pojista koulussa. Tutkimuksessani opettajien ajattelua ohjasi periaate siitä, että jokaisen on tultava toimeen jokaisen kanssa ja kaikki oppilaat ovat keskenään kavereita. Tämä tuntui olevan yksi syy, miksi eri sukupuolista puhutaan vähän. Opettajat eivät halunneet missään tapauksessa ruokkia oppilaiden eri sukupuoliin liitettyjä stereotyyppisiä oletuksia ja arvostuksia. Kuitenkin stereotyyppiset oletukset saattavat vain vahvistua, jos sukupuoli pyritään kadottamaan ja neutralisoimaan (Lahelma 1992, 121). Opettajat tuntuivat helposti ajattelevan sukupuolella olevan merkitystä koulussa pääasiassa tasa-arvon kannalta. Sukupuolista puhuttaessa tasa-arvon noudattamisen periaatteet nousivat väistämättä esiin. Tulkitsen seuraavassa opettajien ajatuksia sukupuolen merkityksestä, tasa-arvosta sekä sukupuolitietoisesta toiminnasta koulussa.

### 6.2.1 Sukupuolineutraali koulu?

Tutkijoista mm. Lahelma (1992) on kritisoinut opetussuunnitelman olevan sukupuolineutraali. Opettajien puheissa sukupuolineutraalius opetussuunnitelmassa tuli esiin joidenkin toimintatapojen yhteydessä. Keskustelu aiheiden antamisesta eri töihin toi lähes kaikilta opettajilta saman vastauksen. Jos opettaja valitsi aihevaihtoehdot itse, kuten lähes aina kävi, hän yritti miettiä suurin piirtein sekä tytöille että pojille suunnattua aihetta. Seuraavassa sitaatissa tulee kiinnittää huomio sanontaan ”sukupuolista huolimatta”. Parista sanasta nousee sävy, jonka voisi tulkita pyrkimykseksi unohtaa sukupuolet. Tavallaan opettajien toiminta aiheiden valinnassa oli sukupuolet tiedostavaa, mutta tarkoituksenmukaisesti unohtavaa toimintaa.



*”Me on paljon mietitty sitä, että mikä olis vaikka kuviksessa semmonen aihe, joka kaikkia kiinnostais. Sukupuolista huolimatta. Samaten vaikka kirjoitelman aiheena mulla on yleensä sellasia neutraaleja juttuja.”*

Yksi opettajista määrittelee oppilaat ”lapsiksi”. Voisi ajatella, että pienet oppilaat eivät vielä olekaan tyttöjä ja poikia, vaan ainoastaan lapsia. Päiväkodissa arjen käytäntöihin kuuluvat tyttöjen leikit ja poikien leikit sekä jopa niihin liittyvät tilat erikseen. Jo kuusivuotiailla tytöillä on havaittavissa hyvin vahva tietoisuus omasta sukupuolestaan, sen tavoista, normeista ja odotuksista. (Huopainen 1992; Danby & Baker 1998; Cook-Gumberz 2001.) Tutkin kandidaatintyössäni tyttöyden rakentumista esiopetuksessa, ja oli mielenkiintoista huomata, kuinka sukupuolten eri maailmat ovat itsestään selvästi läsnä päiväkotikulttuurissa. Opettajan sitaatista voi kuitenkin lukea, että opettajan ajattelussa kaikki ovat lapsia. Pelkäävätkö opettajat sukupuolen huomioimisen aikaistavan lasten kehittymistä nuoriksi? Jos tyttöjen ja poikien olemisen erilaisuus on olemassa jo päiväkotikulttuurissa, mihin tytöt ja pojat koulussa katoavat?

*”Mietin aina kun valitsen vaikka kuvia, että mikä kiinnostais sekä tyttöjä että poikia. Niinku lapsina.”*

Opettajien puheissa sekoittuivat erot eri sukupuolten kanssa toimeen tulemisen ja sukupuolia neutralisoivan toiminnan välillä. Kaikki haastatelluista olivat ehdottomasti sitä mieltä, että lasten tulee oppia työskentelemään yhdessä, oli sitten kyseessä tyttö tai poika. Opettajan viimeinen lause kuitenkin kertoo, että perustelu vastakkaisen sukupuolen sietämiselle parina ontuu. Miksi lasten tulee opetella olemaan huomaamatta toisistaan, onko kyseessä tyttö vai poika?

*”Mun periaate on että parina voi olla tyttö tai poika. Ja siis lapset opettelee oleen huomaamatta sitä, kumpi se on.”*

Omaa kieltään koulukulttuurista kertoo se, että pyytäessäni tyypittelemään tyttöjä ja poikia osa haastatelluista kieltäytyi aluksi. Opettajat kokivat, että tyypittely ajaa yksilöllisyyden kunnioittamisen yli. Monet olivat sitä mieltä, että lapset ovat yksilöitä, eikä voi sanoa yhteistä piirrettä, joka esiintyisi pelkästään tytöillä tai pelkästään pojilla. Sipilä (1998, 32) toteaaakin, että sukupuolta on vaikea kuvailla tai määrittellä ilman, että lausuisi samalla myös kannanoton siitä, mitä naiseuden tai miehuuden tulisi tai pitäisi olla. Kuvamme todellisuudesta määrittäytyä kielen kautta, jolloin jokainen yritys kuvata sukupuolta, jokainen yritys kertoa mitä miehuus tai naiseus on, on samalla subjektiivinen ja kuvaileva. (Sipilä 1998, 32.) Yleistämisen sijaan opettajista osa oli valmiita kertomaan esimerkkejä tyypillisestä toiminnasta eri sukupuolilla. Tästä seuraa ajatus, että

opettajat jollakin tavalla väistelevät sukupuolen tiedostamista. Vai pelkäävätkö he kuulostavansa käsityksiltään stereotyyppisiltä?

*”Ei tyttöjä ja poikia voi yleistää. Kun ne on kaikki niin erilaisia. Esimerkkejä voin kertoa...”*

Yksilöinä kaikki oppilaat ovat erilaisia. Opettajat pyrkivät kohtelemaan oppilaita tasa-arvoisesti, yhä yksilöllisemmin sukupuolesta riippumatta. Tavoitteet koulussa ovat jokseenkin ristiriitaisia. Yksilöllisyyttä korostavan keskustelun ei tulisi neutralisoida sukupuolia. (Lahelma & Gordon 1999, 92.) Tutkimukset ovat jo vuosien ajan eriyttäneet sukupuolet omiksi kategorioikseen. Nais- ja miesnäkökulmista puhutaan monessa eri yhteydessä. Sukupuolet ovat vahvistuneet käsi kädessä, sekä miehuudesta että naiseudesta on löydetty uusia puolia. Opettajien ajatuksissa ja puheissa eri sukupuolten huomioiminen ja niiden eroista puhuminen on hyvin varovaista. Tutkimuksessani opettajat korostivat oppilaan kohtaamista tytön tai pojan sijasta. Kuitenkin esimerkiksi Evans (1988) korostaa sukupuolen olevan yksi tärkeimmistä tekijöistä oppilaan kohtaamisessa. Sukupuolten olemassaoloa koulukulttuurissa arvioitiin varovasti. Kuten mm. Lahelma (1992) on tutkimuksessaan todennut, opetussuunnitelma ei sukupuolia huomioi. Opettaja on pohtinut asiaa, koska hän tuo esiin koulukulttuurin ”tasapäistämisen” ja opetussuunnitelman merkityksen siinä. Opettajan kommentissa sanotaan, että sukupuolet eivät ”tule esiin” koulussa. Koulu on enemmänkin oppilaita kuin poikia ja tyttöjä varten.

*”Kyllä mun mielestä koulukulttuuri on vähän sellaista tasapäistämistä. Kun eihän missään näy, ei OPSissa eikä oikein tunneillakaan, tyttöjä ja poikia. Ei ne sukupuolet sillain esiin tuu.”*

Syvempää pohdintaa ansaitsisi ajatus siitä, miksi sukupuoli on jotakin, jonka tarvitsisi erityisesti ”tulla esiin”? Kuten mm. Lahelma & Gordon (1999) ovat todenneet, sukupuoli on kulttuurimme kytkettynä itsestään selvästi, ja opettajien tulisikin herkistyä sen huomaamiselle toimiakseen sukupuolitietoisesti. Kyseessä ei siis ole niinkään tarve sukupuolten erityiseen esiin tulemiseen, vaan ehkäpä enemmänkin niiden huomioon ottamiseen. Sukupuolitettu jako on koulussa hyvin itsestään selvä jako. Sen merkityksen tarkastelu pedagogisen toiminnan suunnannäyttäjänä on juuri tämän vuoksi jäänyt vähemmälle. (Lahelma & Gordon 1999.) Ehkäpä sukupuolet tulevat esiin koulussa juuri niin paljon kuin niiden pitääkin tulla. Opettajien tulisikin herkistyä huomaamaan niiden olemassaolo ja nostamaan ne yksilön rinnalle omassa ajattelussaan. Näin askel sukupuolitietoiseen pedagogisen toiminnan suunnitteluun olisi otettu.

## 6.2.2 Näennäinen tasa-arvo

Haastateltavat opettajat antoivat tasa-arvon edistämislle suuren merkityksen. Tasa-arvoinen toiminta nähtiin jokaisen huomioon ottamisena yksilönä, lapsena, omine vahvuuksineen ja heikkouksineen. Monet opettajat korostivat, että tasa-arvoiseen kohteluun tulee pyrkiä sukupuolesta riippumatta.

Tasa-arvosta puhuttaessa nousi esiin ristiriitaisia ajatuksia ja kommentteja. Kaikki opettajat olivat ehdottomasti tasa-arvoisen toiminnan kannalla, mutta keinot sen edistämiseksi tuntuivat olevan hukassa. Sukupuolten erojen suhde tasa-arvoon nähtiin vaikeana. Epävarmuus siitä, millaista on aito tasa-arvoinen toiminta, oli läsnä useimpien opettajien ajatuksissa. Monet olivat sitä mieltä, että eri sukupuolten huomioiminen on ikään kuin tasa-arvoisen toiminnan vastakohta. Lahelma (1992) on todennut, että tasa-arvoa edistävä ajatus ei tarkoita sukupuolettomuutta.

*”Jotenkin olen ajatellut että koitan kohdata lapsen ihmisenä, on se sitten tyttö tai poika. En tiedä onko se sitten tasa-arvoista.”*

Monessa kommentissa tuli esille tasa-arvon itsestäänselvyys. Tasa-arvoinen kohtelu on jokaisen perusoikeus ja kuuluu oman yhteiskuntamme perusarvoihin. Opettajien lainauksista saattaa lukea, että aihetta on yleensä pidetty itsestään selvänä. Toisaalta voidaan pohtia, onko tasa-arvo kuitenkaan niin itsestään selvää, jos sen toteuttaminen koetaan vaikeaksi? Yksi opettajista toteaa, että tasa-arvosta ei puhuta. Miksi ei? Reisbyn (1999) mukaan tasa-arvon toteuttamiseksi ei ainoastaan tulisi pyrkiä siihen, vaan myös tiedostaa, mitä tasa-arvoinen kohtelu tarkoittaa eri sukupuolten kohdalla. Opettajien kommenttien mukaan tasa-arvon toteutumisessa täytyy siis vain toinen vaatimuksista. Tässä tutkimuksessa tasa-arvosta puhuttaessa opettajat tuntuivat unohtavan sukupuolen. Tasa-arvo ja tietoisuus sukupuolten välisistä eroista ovat sukupuoliherkkään pedagogiikkaan liitetty kaksoisvaatimus. Kun lähtökohtana on sukupuoli, tarkoittaa tasa-arvotavoite tyttöjen ja poikien välistä tasa-arvoa. (Reisby 1999.)

*”Ehkä se tasa-arvo on siellä olemassa, mutta ei sitä kauheesti pohdita.”*

*”Tasa-arvosta ei kyllä kauheesti puhuta. Aika moni pitää itsestään selvänä, et se on.”*

Tasa-arvosta puhuttaessa nousi esiin oppilaiden yhdenmukainen kohtelu. Opettajat olivat ehdottomasti sitä mieltä, että ihmiset ovat yhtä arvokkaita, sukupuolesta riippumatta. Syvempi ajatus tasa-arvon huomioimisessa olisi kuitenkin se, että opettajien ei tarvitsisi edes kyseenalaistaa

oppilaiden arvoa. Sukupuoli on vahva ihmisen olemisen määrittäjä (Maher & Ward 2001). Määritelmät tasa-arvosta yleensä ja sukupuolten välisestä tasa-arvosta jäävät opettajien ajattelussa ilman syvempää analyysia.

*”Mulle se on sitä että kaikki on yhtä arvokkaita.”*

*”Kaikki samat säännöt sekä tytöille että pojille.”*

Tutkimuksessani nousi esiin joitakin oletuksia, joita opettajat asettavat eri sukupuolille. Esimerkiksi ajatus ”pojat on aina poikia” sisältää stereotyyppisen oletuksen toiseen sukupuoleen liitetystä oletuksista. Sipilä (1998, 78) toteaaakin tällaisen kaksinaismoralistisen ajatuksen olevan esteenä aidolle sukupuolten tasa-arvoa edistävälle toiminnalle. Sukupuolta tiedostamaton toiminta suuntaa ajatusta usein tiettyihin sukupuolittuneihin johtopäätöksiin (Lahelma 1992; Lahelma & Gordon 1999). Ilmaus huokuu arvoja, joita sen antaja edustaa. Jos ilmaus nousee useamman kerran keskustelussa esiin, on vaikea kuvitella, etteikö se näkyisi opettajan toiminnassa. Sukupuolitietoisena toiminnan tarkoituksena olisikin päästä eroon sellaisesta näennäisestä tasa-arvoisesta ajattelusta, joka alitajuisesti saattaa ohjata toimintaa väärään suuntaan (Lahelma & Gordon 1999, 94). Niinpä voidaan pohtia, voiko toiminta olla täysin tasa-arvoista, jos annetaan stereotyyppisten oletusten ohjata sitä.

*”Mulla on ollu aina tosi vauhdikkaita poikia. Tyttöissä on kyllä aina niitä johtajatyyppejä... mutta pojat on silti aina poikia. Niillä on aina omat juttunsa.”*

Oppilaiden sukupuolista puhuttaessa päädytään väistämättä pohtimaan heidän kasvatukseensa liittyviä kysymyksiä. Monet opettajat olivat sitä mieltä, että heidän kokemuksensa mukaan tytöt ja pojat kasvatetaan kotona eri lailla. Kuten mm. Maher & Ward (2001) toteavat, erilaiset naisen ja miehen roolit ja odotukset ohjaavat lapsen kasvua pienestä pitäen. Yksi opettajista toteaa, että joissakin tilanteissa voi vedota sukupuoleen, kuten ohjaamisessa hyvään käytökseen. Edelleen ajatuksia herättää kysymys siitä, että jos opettaja ohjaa oppilasta käyttäytymään sukupuolensa mukaisesti, voiko se olla vaikuttamatta opettajan omaan toimintaan?

*”Kielenkäytöstä puhuttaessa joskus joutuu vetoaan siihen (sukupuoleen). Että ei tytöt tollasia puhu...”*

Tasa-arvosta puhuttaessa nousi esiin mielenkiintoinen ristiriita yhteiskunnan ja koulun välillä. Toisaalta koulu rinnastettiin yhteiskuntaan; sen ajateltiin olevan kuin ”yhteiskunta pienoiskoossa”.

Lähes jokainen opettaja kritisoi koulua tyttöystävälliseksi. Sukupuolista puhuttaessa monet opettajat kokivat koulun olevan etäämmällä pojille tyypillisistä toimintatavoista ja toimivan enemmän tyttöjen ehdoilla. Tähän tulokseen ovat päätyneet myös muut tutkijat (mm. Lahelma 1992; Kruse 1999; Gordon & Holland & Lahelma 2000). Koulun toimintatavat ja koulumaailma ovat enemmän tyttöjä kuin poikia varten. Kuitenkin palaan jo aiemmin esiin tulleisiin kommentteihin eri sukupuolten asemasta yhteiskunnassa. Opettajat olivat sitä mieltä, että koulun jälkeen miesten ja naisten asema kääntyy aivan toisin päin. Pojat pärjäävät elämässä tyttöjä paremmin. Opettajien kanssa keskustellessa pohdintaa herättivät ne syyt, jotka poikien pärjäämiseen johtavat. Opettajat olivat eri mieltä siitä, millä tavalla koulun pitäisi asiaan puuttua tai tulisiko sukupuolten koulussa näkyä enemmän. Kuten jo aiemmin huomattiin, jotkut pyrkivät edistämään koulua kohti pojille tyypillisiä toimintatapoja. Toisaalta osa opettajista oli nimenomaan sitä mieltä, että koulun tuleekin olla ”vähän tyttöjä suosiva”. Pojat pärjäävät kuitenkin elämässä keskimäärin paremmin. Koulumaailma siis oli usean opettajan mielestä epätasa-arvoinen, mutta silti tasa-arvon tavoitteen nähtiin toteutuvan, sen enempää sitä pohtimatta.

*”Tyttöille kasautuu kauheat paineet koulussa. Jos pojat mokaa niin so what? Ei niitä kiinnosta. Mut ne pärjääkin heti paremmin kun ne täältä pääsee. Niillä on isommat palkat ja paremmat työt. Miksi muka meidän niistä pitäis olla huolissaan?”*

Yksi opettaja toteaa tyttöjen olevan kouluystävällisempiä. Nopeasti tulkiten kommentti jatkaa samalla linjalla aiemmin todettujen tosiasioiden kanssa. Koulun toimintatavat ovat tyttöystävällisiä, koulussa edetään tyttöjen ehdoilla. Opettaja puhuu kuitenkin tyttöjen kouluystävällisyydestä. Opettajan mielestä siis pulpeteissa kiltisti istuminen ei välttämättä ole tyypillistä tyttöjen toimintatapaa, vaan tytöt yksinkertaisesti suhtautuvat kouluun kiltimmin ja tekevät annetut tehtävät tunnollisesti. Jos syytä koulun tyttöystävällisyyteen on aiemmin haettu koulun tyttöjä suosivista toimintatavoista, mutta entä jos koulu ennemminkin vaatii tyttöjä toimimaan koulun puitteissa sillä ajatuksella, että se on tytöille tyypillistä toimintaa?

*”Tyttöissä on harvemmin ylivillkkaita, ne istuu kiltisti pulpeteissaan ja on niinku kouluystävällisempiä.”*

Kokonaisuutena voisi todeta, että tasa-arvoon liittyvät keskustelut opettajien kanssa olivat hyvin ristiriitaisia. Tähän voidaan ajatella olevan useita syitä: aito tasa-arvokeskustelu vaatisi enemmän tietoa siitä, mitä tasa-arvon edistäminen oikeastaan tarkoittaa (Petäjaniemi & Tarkki 1998). Toisaalta koulutuspoliittisissa keskusteluissa ylläpidettävät ns. ”totuudet” tyttöjen ja poikien

kouluviihtyvyydestä estävät meitä näkemään eri sukupuolet yksilöinä. Toisaalta taas sukupuolineutraali opetussuunnitelma ja tasa-arvotavoitteen pinnallisuus jättää liikaa avoimeksi, miten sukupuolet oikeastaan koulussa tulisi kohdata. (Lahelma 1992; Lahelma 2004.)

### 6.3 Opettajan sukupuolitietoinen toiminta

*”Miten tyttöpoika -jako on muka perustellumpi kuin joku muu jako?”*

Opettajien kokemusten, käsitysten ja ajatuksen siivittävänä pyrin selvittämään, millaista opettajan mielestä on aito sukupuolitietoinen toiminta. Opettajan pedagogisia valintoja ohjaavat ennen kaikkea yksilö, ainesisällöt ja opetettava aine. Opettaja toimii tasa-arvoisen tavoitteen puitteissa ja usein pyrkii kohtelemaan oppilaita oppilaina, ei sukupuolen perusteella. Yksilöllisyys menee sukupuolen edelle. (Tarmo 1991; Lampela 1995.) Opettajan ihmettelevästä tyttöpoika – jaon perusteluita kaipaavasta kommentista voi lukea, että eri sukupuolta tiedostavaa toimintaa ei ole erityisemmin mietitty. Mikä tahansa jakoperuste, jolla oppilaita jaetaan, ei välttämättä sinänsä ole parempi kuin joku muu. Tärkeämpää onkin pohtia, miten tyttöpoika – jakoperuste antaisi opettajalle eväitä pohtia omaa tapaansa kohdata oppilaita ja miten se vaikuttaisi oppilaisiin. Todennäköisesti opettaja pelkää tyttöpoika – jaon edesauttavan opettajan liiallista huomion kiinnittymistä sukupuoliin. Usein puhuminen tytöistä ja pojista sisältää oletuksia ja yksinkertaistuksia ja johtaa ajatukseen kaikkien tyttöjen ja kaikkien poikien keskinäisistä samanlaisuuksista (Lahelma & Gordon 1999, 105).

Tulkitsin opettajien kommenttien avulla ajatuksia siitä, toimivatko opettajat mielestään sukupuolitietoisesti. Keskusteluissa kävi ilmi, että opettajilla oli hyvin erilaisia kokemuksia sukupuolitietoisen toiminnasta koulussa. Siinä missä toisella oli hyvin vähän kokemusta, toisella oli paljonkin ajatuksia siitä, miksi tyttöjä ja poikia tulisi kohdella erilailla. Toiminnassaan, joka liittyi sukupuolten tiedostamiseen, kaikki haastatelluista toivat esiin istumajärjestyksen, jossa tytöt ja pojat istuvat vierekkäin.

*”Tyttöpoikaistumajärjestys meillä on. Se rauhoittaa tilannetta.”*

Muutaman opettajan puheissa ja ajatuksissa nousi esiin yksilöllisyyden tärkeys ja sen korostaminen. Sukupuolitietoisen toiminnasta kysyttäessä kommentteista kävi ilmi, että sen pohdinta oli jäänyt hyvin pinnalliseksi. Usein ainoa sukupuolitietoinen toiminta, jonka opettajat mainitsivat, oli istumajärjestyksen tietoinen suunnittelu siten, että tytöt ja pojat istuvat vierekkäin. Opettajista kuitenkin moni oli sitä mieltä, että sukupuolitietoinen toiminta on ”piilossa olevaa”,

tiedostamatonta toimintaa. Se, tapahtuuko sitä positiivisessa vai negatiivisessa mielessä, jäi epäselväksi. Toiset opettajat liittivät sukupuolittietoisuuteen hyvin negatiivisen painotuksen. Lahelma & Gordon (1999) ovatkin todenneet, että usein sukupuolittietoinen keskustelu jää tasa-arvotavoitteen varjoon. Niinpä aitoa sukupuolittietoisiin tavoitteisiin pyrkivää keskustelua on vaikea käydä, koska se saatetaan kokea tasa-arvotavoitteen vastaiseksi, jos sitä ei tiedosteta enempää.

*” Paljon on sellasta piilojuttua mitä ei huomaa. Se on sellasta piilossa olevaa toimintaa.”*

*”Mulla on sellanen negatiivinen käsitys siitä. Mä ajattelen pikemminkin niin että kaikki tai ei mitään... jännä etten ole tullut edes ajatelleeksi toiminko mä siten.”*

*”Mun mielestä ne on enemmän yksilöitä kuin tyttöjä ja poikia tänä päivänä.”*

Sukupuolittietoista toimintaa kuvaillaan siis piilossa olevaksi, jopa negatiivissävytteiseksi toiminnaksi. Lisäksi yksilöllisyys nousi vahvasti esiin. Mielenkiintoinen kysymys onkin, eikö yksilöitä ja sukupuolia voi huomioida samanaikaisesti, peittävätkö ne toisensa alleen? Tätä ajatusta esittelen lisää seuraavassa luvussa.

Muutamalla opettajalla oli kokemusta tyttöjen ja poikien jakamisesta eri ryhmiin. Tämä järjestely oli johtanut opettajat pohtimaan syvällisemmin omaa toimintaansa sukupuolten kannalta. Yksi opettajista oli pohtinut hyvinkin paljon sukupuolten erilaisuuksia ja löytänyt itsestään uusia puolia sekä opettajana että ihmisenä. Opettajan toteamus siitä, että ennen tyttöjen ja poikien erillisten ryhmien tuomaa kokemusta sukupuolet ovat olleet jollakin tavalla piilotettuina. Tämä johtaa väistämättä siihen tulkintaan, että tavallinen, sukupuolia huomaamaton pedagogiikka ”piilottaa” sukupuolet, häivyttää ne opettajien ajattelusta.

*”Oon oppinut tällä järjestelyllä paljon. Oon oppinut analysoimaan sitä mitä mä teen ja miksi. Oon oppinut perustelevaan omaa toimintaa. Oon huomannut tosi paljon uusia juttuja tytöissä ja pojissa, mihin ne aiemmin olikin piilotettuina?”*

Opettajan kommentista näkee, kuinka tyttöjen ja poikien kohtaaminen omissa ryhmissään on opettanut perustelevaan omia valintoja. Se on tuonut syvyyttä ja sisältöä opettajien työhön. Onnistuneen opetuksen tärkein edellytys on olla tietoinen oppilaan sukupuolesta (Maher & Ward 2001, 116). Toisen opettajan mielestä sukupuolittietoisuuden lisääminen opettajan työhön olisi hyvä asia. Kiinnostavaa on toteamus siitä, että sukupuoli on ”luvallinen” ajatus. Mistä kumpua rivien välissä lukeva oletus siitä, että sukupuoli ei ole aina ollut luvallinen ajatus? Kuten olen

aiemmin todennut, joidenkin haastateltujen opettajien puheissa sukupuolikysymykseen suhtaudutaan varovasti. Onko siis niin, että aihe on koulumaailmassa jollakin tavalla vaiettu?

*”Mun mielestä sitä tietoisuutta pitäisi kaikkien lisätä. Että se on luvallinen ajatus, tai edes ylipäänsä ajatus!”*

Joidenkin opettajien haastatteluista tuli ilmi, että sukupuolten kohtaaminen koulussa on jotenkin vaikeaa. Vaikeuden syytä voidaan pohtia edellä mainittujen tosiasioiden kautta. Johtuuko vaikeus siitä, että opettajilla ei ole kykyä sukupuolitietoisesta ajattelun lisäämiseen? Päättelisin opettajan maininnasta, että ajatus sukupuolitietoisuudesta ei jollain tasolla ole koulussa hyväksyttyä. Opettaja toteaa, että se ei ole ”luvallista”. Toki sellainen, joka ei ole yleisesti hyväksyttyä, on varmasti vaikeaa. Jos sukupuolet huomioiva toiminta on saanut opettajan ”löytämään” ne koulusta paremmin, voisiko sukupuolet erotteleva opetus lisätä opettajan mahdollisuuksia kohdata tytöt ja pojat erikseen ja siten auttaa opettajaa tukemaan heitä paremmin omassa kasvussaan?

*”Opettajana toivoisi että voisi tukea niitä kaikkia omassa kasvussaan, sekä tyttöjä että poikia. Toki mä haluan ne huomioida erikseen, onhan niillä jo ihan biologinen ero ja muutenkin.”*

Aloittaessani tutkimuksen hahmottelua en aikonut lainkaan kiinnittää huomiota siihen, miten opettajan oma sukupuoli vaikuttaa sukupuolitietoiseen toimintaan tai edes ajatuksiin sukupuolten huomioimisesta. Lähes kaikkien opettajien kanssa keskustellessa päästiinkin kuitenkin pohtimaan sitä tosiasiaa, että miten opettajan sukupuoli vaikuttaa oppilaisiin. Riippumatta haastateltavien sukupuolesta jokaisella oli aiheesta jotakin sanottavaa. Miesopettajan ja naisopettajan rooliodotukset olivat haastateltavien mielestä erilaisia. Pohdittavaksi jää, onko tämäkin asia vaiettu ”totuus”, johon tulisi enemmän kiinnittää huomiota.

*”Oon huomannut selvästi että jos oot naisopettaja sulta vaaditaan enemmän kuin miesopettajalta.”*

*”Uhrautuvan naisen rooli tulee täällä koulussa esiin.”*

Voidaan pohtia myös jotakin alkukantaisia, jo äidinmaidossa saatuja luonne-eroavaisuuksia, jotka liittyvät sukupuoliin. Miesopettajan kilpailuhenkisyys ja ”vähemmällä pääseminen” tuli haastatteluissa esiin. Tutkimuksestani nousi siis myös aikuisten kohdalla esiin ajatus siitä, mitä monet ovat todenneet lasten kohdalla pitävän paikkansa: pojat ovat tyypillisesti kilpailuhenkisiä, toiminnallisempia ja nopeampia, tytöt taas kiltimpiä ja tunnollisempia. Kuten Evans (1998) on



todennut, opettajan oma sukupuoli on tärkeä osa tämän antaessa merkityksiä sukupuolelle. Opettaja törmää erilaisiin käytäntöihin ja toimintarutiineihin tietyissä olosuhteissa ja muodostaa niistä omat sukupuoliagendansa. Sukupuoliagendat muotoutuvat siis opettajan oman sukupuolen näkökulmasta. Tiedostamatta tätä tosiasiaa on varmasti erittäin vaikeata kyetä tarkastelemaan omaa toimintaansa sukupuolitietoisesti.

*”Miesopettaja korostaa enemmän kilpailuhenkisyttä. Niin se vain on.”*

Uutena asiana tutkimuksestani nousi opettajan sukupuolen vaikutus koulussa oppilaiden sukupuolittuneisiin toimintamalleihin ja opettajan sukupuolitietoiselle toiminnalle. Tätä ajatusta kehittelen lisää tutkimukseni osioissa, jossa pohdin jatkotutkimusaiheita.

#### **6.4 Yksilö vai sukupuoli?**

Tutkimukseni kuluessa toistuivat opettajien ajatukset yksilön ja sukupuolen välisestä problematiikasta. Jos yksilöllisyys nostetaan kovin vahvaksi yksiköksi, se usein hautaa alleen sukupuolten väliset erot, ja opettajat kohtelevat oppilaita joko yksilöinä tai kokonaisena ryhmänä, yksikkönä, jossa eri sukupuolet ovat yhdenmukaisia (Maher & Ward 2001, 99). Haastatteluissa pyrin selvittämään sukupuolen pääsyä opettajien ajatuksiin ja toimintaan. Opettajien painotuksista voi tulkita, että eri sukupuolista puhutaan hyvin varovasti ja yksilöllisyyden korostaminen on erityisen tärkeää silloin, kun eritellään oppilaita sukupuolen perusteella.

*”Kyllähän se on niin että suurimmaks osaks tytöt on hiljaisempia ja rauhallisempia ja pojat vähän vilkkaampia, mutta poikkeuksiakin ON, pojat voi olla rauhallisia ja tytöt vilkkaita. Mutta siis suurimmaks osaks on näin.”*

Muutamit opettajista olivat sitä mieltä, että koulussa oppilaat ovat yksilöitä ja poikien ja tyttöjen eroja ei saa toiminnalla huomioida. Fyysiset erot toki jokainen opettajista myönsi, mutta osa oli hyvin vahvasti sen kannalla, että siihen erot sitten jäävätkin. Seuraavasta lainauksesta voi lukea, että opettajan tehtävä ei ole välittää oppilaille stereotyyppisiä käsityksiä tyttöjen jutuista ja poikien jutuista, vaan tukea tasa-arvon toteutumista. Tämän voisi tulkita siten, että tasa-arvon toteutuminen on opettajan mielestä sukupuolen huomiotta jättämistä.

*”Oikeestaan mä niinkun tuen sitä ettei olis kauheesti eroja. Siis fyysiset erot tietysti mutta muissa asioissa... mutta tuen mä joka tapauksessa enemmän sitä tasa-arvoa. ”*

Muutamalla opettajista nousi esiin muita ajatuksia, jotka voisivat olla oppilaiden jakoperuste koulussa. Keskusteluissa tyttöjen ja poikien välistä jakamista ei nähty perusteltuna, vaan tärkeämpää olisi pohtia oppilaiden jakamista esimerkiksi kehitystason tai lahjakkuuden suhteen.

*”On tottakai tyttöjen juttuja ja poikien juttuja. Mutta yhtä lapsellisia ne on kuitenkin. Erot on enemmän yksilökohtaisia kuin tyttöjen ja poikien välisiä... tasoeroja esimerkiksi. Ja tällä näkyy paljon enemmän sellaset kehityserot.”*

Opetuksesta puhuttaessa opettajien haastatteluissa nousi esiin hyvin erilaisia tapoja kohdella oppilaita. Toisen mielestä oppilaat ovat yksilöitä, ja yksilöiden huomioiminen opetuksessa on tärkeintä. Kysyttäessä sukupuolen huomioimisesta oppilaita opettaessa osa opettajista totesi, että sukupuolella ei ole merkitystä. Kuitenkin useassa tutkimuksessa on todettu, että sukupuolet eroavat oppimistuloksiltaan, koulukäyttäytymiseltään ja motivaatioltaan suuresti (esim. Vitikka (toim.) 2004). Opettaessakin sukupuoli tulisi huomioida (esim. Evans 1988; Kruse 1999; Maher & Ward 2001). Joku opettajista perusteli toimintaansa sillä, että kun ei muutakaan erilaisuutta opettaessa huomioida, miksi sitten sukupuolta. Perustellusti voisi opettajan kommentin tulkita siten, että sukupuolten väliset erot liittyvät lasten erilaisuuteen. Mitä ovat opettajan tarkoittamat ”muut erot”? Liittyvätkö ne kulttuuriin, taustoihin, ulkonäköön vai kansallisuuteen? Onko sukupuoli samalla viivalla näiden muiden erojen kanssa?

*”Yritän opettaa yksilöllisesti ja tasa-arvoisesti. Tai se on mulle semmoinen tärkeä asia, niinku muunkin erilaisuuden hyväksyminen. Siihen kuuluu sit myös sukupuolten väliset erot. Opettaessa ei ole mitään eroa onko tyttö vai poika.”*

Opettajista ne, joilla oli kokemusta tyttöjen ja poikien opettamisesta eri ryhmissä, olivat selvästi pohtineet enemmän sukupuolen merkitystä opetukseen. Yhden opettajan mielestä yksilöllisyyden huomaaminen oli huomattavasti paljon helpompaa samaa sukupuolta olevien ryhmässä. Opettaja puhuu omista lähestymistapojensa valinnassa ”palikoista”, eli ulottuvuuksista, joiden perusteella hän pohtii, miten juuri tämä kyseinen oppilas tulee kohdata. Kommentista voidaan päätellä, että uuden ”palikan”, sukupuolen, yhdenmukaistaminen, on antanut hurjasti lisää kykyä kohdata oppilaat yksilönä. Kuten Cook-Gumberz (2001, 24) on todennut, sukupuolitettu jako on yksinkertainen tapa löytää sosiaalisen käytöksen yksilöllisiä eroja.

*”Niissä (poikien) ryhmissä mä pystyn ihan eri tavalla kohtaamaan ne ääripäät, kuin että jos siellä olis vielä tyttöjenkin ääripäät mukana. Siitä niinku puuttuu yks merkittävä palikka kokonaan... Kieli on erilainen, suhtautuminen on ihan erilaista... jos mä puhun samalla tyylillä pojille kun tytöille, niin pojat on silleen että läpätilää. Eli lähestymistavoista se tulee.”*

Lähes jokaisessa keskustelussa yksilöllisyys nousi esiin aina, kun tuli puhetta tyttöjen ja poikien välisestä käyttäytymisen eroista eri tilanteissa. Opettajat korostivat yksilöllisyyden merkitystä huomioidessaan oppilaita välittämättä, onko kyseessä tyttö vai poika. Kuitenkin monessa aikaisemmassa kohdassa on tullut esiin, että opettajien mielessä tytöillä on ehdottomasti tyttöjen juttuja ja pojilla poikien juttuja. Kukaan ei kiistä sukupuolten välisiä eroavaisuuksia koulussa. Mielenkiintoista siis onkin, miksi sukupuolet pyritään ”unohtamaan” yksilöistä puhuttaessa? Opettajista useimmat toivat puheessaan sen esiin, että opetuksessa huomioidaan joko yksilö tai yhteisö, ei sukupuolia. Tuntuu, että opettajien puheiden perusteella sukupuolten huomioimisen pelätään ikään kuin ryhmittelevän oppilaat jonkin stereotyyppisen oletuksen mukaan. Miksi sukupuoli on stereotyyppinen oletus? Miksi se ei ole jotakin luonnollista, joka voisi olla aina olemassa?

*”Kyllä mä aina korostan että juuri SINÄ teet sen valinnan, etkä kaverin valintaa. Tarjoan aina kaikkea ryhmälle, en siis koskaan sano että tytöt tekee nyt näin ja pojat näin.... enkä muutenkaan erottele. Kyllä mä kohtelen niitä ihan samalla tavalla luokissa.”*

Toisaalta opettajista yksi toteaa, että sukupuolet erottelevalle toiminnalle on joskus ”tarvetta”. Tämän voisi tulkita siten, että sukupuoli on opettajan mielestä liikaa unohdettu koulumaailmassa. Toinen opettaja vertaa koulua jälleen yhteiskuntaan. Miksi unohdamme maskuliiniset ja feminiiniset tavat toimia, koska sellaisia on joka tapauksessa olemassa? Pääsääntöisesti ihmiset eroavat toimintatavoiltaan juuri sukupuolen mukaan (esim. Sipilä 1998; Kruse 1999).

*”Kyllä mä ajattelisin että sellaselle tyttöjen kesken -jutulle on tarvetta. Kun en koskaan ehdi kunnolla jutteleen niiden kanssa, aina on hirveä kiire ja niillä on kova tarve saada henkilökohtaista kontaktia...”*

*”Mä ajattelisin sen niin, että pitäisi muistaa, että on maskuliinisia ja feminiinisiä tapoja toimia. Sukupuolet kuitenkin pääsääntöisesti eroaa toisistaan. Niin kuin työmaailmassakin. Onhan ne yksilöitä, mutta silti.”*

Pohdintaa herättääkin ajatus, voisiko sukupuolen ”päästäminen” koulumaailmaan, luokkatilanteisiin, opettajien ajatuksiin ja sitä kautta toimintaan helpottaa opettajien arviointia, opetusmenetelmien valintaa ja pedagogisten lähestymistapojen pohtimista? Monessa kohtaa on tullut esiin, että sukupuoli on tärkeä osa ihmisen kehitystä, yksilöllisyyttä, persoonallisuutta, olemusta ja ajattelua. Sukupuolta ei saa unohtaa. Jos opettajat opettaessaan ottaisivatkin kaksikohtaisen yksilö-yhteisö – jaottelun sijasta lähtökohdakseen yksilö-sukupuoli-yhteisö –

ajattelun, mikä muuttuisi? Seuraavasta kommentista voi tulkita, että opettajan puhuessa vaikeudesta ”jakaantua niin moneen”, puhutaan nimenomaan lasten erilaisuudesta yksilöllisesti, mutta myös sukupuolen mukaan. Tämä opettaja on huomaamattaan löytänyt sukupuolitietoisien opetuksen ytimen: automaattisesti sukupuolittain jaetulla tunnilla on opettajan helpompi kohdata oppilaat, kun yksi suuri heidän erojaan määrittävä tekijä on poissa.

*”Onhan mun (opettajan) vaikea jakaantua niin moneen... on paljo helpompaa opettaa vaikka liikuntatunneilla, kun ne ei ole niin heterogeenisia.”*

Keskustellessa yksilön ja sukupuolen problematiikasta monet opettajista nostivat sukupuolen heti yksilöllisyyttä vastaan. Muissakin tutkimuksissa on todettu, että opettajien mielissä yksilöllisyys kadottaa sukupuolen alleen (Tarmo 1991; Lampela 1995). Opettajien mielestä sukupuoli oli jotakin, jonka huomioiminen ajaisi yksilöllisyyden yli. Useamman opettajan puheissa vilahtelivat sanat ”tyttö” tai ”poika” hyvin vähän. Puhuttiin yleisemmin mielellään ”oppilaista” tai ”lapsista”. Edelleen voisi pohtia, johtuuko tämä jo aiemminkin esille tulleesta varovaisuudesta haluta erotella tyttöjä ja poikia, edes ajatuksen tasolla?

*”Vaatimukset on samat joka tunnille niille lapsille. Esitän lapsille asian aina samalla lailla. Tarkoituksperät on samat. Esimerkiks ”rauhoitu”, että sanon sen samalla lailla eri oppilaille. Totta kai mä ajattelen esimerkiks matikassa, että miten mä esitän asian sille, jonka tiedän olevan heikompi verrattuna siihen, joka on parempi kyvyiltään. Mutta tyttöjä ja poikia mä en erottele. En ole koskaan ajatellut että selittäisin asian eri lailla tytöille ja pojille.”*

Osa opettajista oli pohtinut yksilöllisyyden ja sukupuolen välistä vastakohtaisuutta ja tullut siihen tulokseen, että miksi niiden tulisi olla jotenkin toisensa poissulkevia tekijöitä? Opettaja pohtii sitä, kuinka paljon enemmän oppilas uskaltaa olla oma itsensä samaa sukupuolta olevien ryhmässä. Jännittääkö siis toinen sukupuoli toisen läsnäoloa? Tätä ovat pohtineet myös muut tutkijat. Esimerkiksi Evans (1998) on todennut, että niihin merkityksiin, joita annamme toiselle sukupuolelle, sisältyy paljon ristiriitoja ja jännitteitä. Mielenkiintoista on tuoda tähän kohtaan myös esiin Maher & Wardin (2001) toteamus siitä, että oppilaat ikään kuin ”esiintyvät” isossa ryhmässä omana sukupuolenaan. Myös esimerkiksi Cook-Gumberz (2001) on todennut tyttöjen ja poikien oman sukupuolen vahvistuvan juuri sellaisissa tilanteissa, joissa sukupuolet asetetaan vastakkain. Onko siis tavallinen koulumaailma sitä, että sukupuolet huomaamatta ”asetetaan” vastakkain kaikissa tavallisissa tilanteissa, oppitunneilla, ruokalassa, käytävillä? On todettu, että tytöt ja pojat leikkivät välitunneilla yleensä erikseen (mm. Tarmo 1991). Oppilaiden saadessa valita joukkonsa he yleensä valitsevat kaltaisensa, sellaisen, jonka tuntevat lähimmäksi itseään ja

joiden seurassa voivat olla parhaiten oma itsensä (mm. Haataja & Lahelma & Saarnivaara 1990). Tämän perusteella on siis aivan luonnollista, että opettajakin kokee oppilaiden olevan rohkeammin persoonallisia saadessaan opettaa lasta oman sukupuolensa keskellä.

*”Joskus aikaisemmin mä olisin sanonut että ehdottomasti ison joukon vastakohta on yksilö. Mutta nyt mulla on se kolmas elementti siinä, sukupuoli, ja mä huomaan kuinka paljon helpompi mun on kohdata ne oppilaat yksilöinä, kun mä osaan huomioida sen samaa sukupuolta olevien joukossa. Kun jostain syystä oon huomannut että ne persoonallisuuden piirteet korostuu siinä ja se oppilas on enemmän niinku oma itsensä. Mikä niitä sitten tavallisessa luokkaympäristössään aina jännittääkin, se rooli varmaan.”*

Aiemmin on pohdittu opettajien ongelmia erityisesti poikien motivoinnissa ja kiinnostumisessa kouluun. Opettaja, jolla oli kokemusta poikaryhmän opettamisesta, totesi poikien motivoituneen huomattavasti enemmän sen myötä. Lisäksi opettaja tuo esiin yhden pojan kommentin, josta voi lukea, että poika jollakin tavalla joutuu ”kestämään” koulussa tyttöjä. Tarkoittaako tämä sitä, että pojalla on tietyllä tavalla rooli läsnä yhteisillä tunneilla, jotta hän ”kestäisi” tyttöjä paremmin?

*”Mä kysyin pojilta että mitä ne on tykännyt poikatunneista, ja ne kaikki koki että niitä ymmärretään paremmin. Yksikin poika totes että ”mä kestän tyttöjä nyt paremmin”. Jos tällä muutoksessa saadaan edes muutama tyttö tai poika lähtemään kiinnostuneempina kouluun, niin onpahan sekkin yks erävoitto.”*

Tytöt ja pojat käyttävät erilaista vuorovaikutustyyliä, joka toimii hyvin samaa sukupuolta olevan toverin kanssa. Kun tyttö ja poika joutuvat toimimaan keskenään, vuorovaikutustyyli törmäävät. Tytöt ovat oppineet käyttämään ehdotuksia ja neuvotteluja asioiden sopimisessa. Poikien vuorovaikutustyyli on suurempi. (Hopearuoho-Saajala & Keskinen 1998, 65–67.) Erilaiset vuorovaikutustyyli vaikuttavat viihtymiseen tunneilla. Opettajan kommentista voi päätellä, että kokemuksensa mukaisesti oppilailla on ongelmia kouluun motivoitumisessa, ja kokeilu erillisistä ryhmätunneista on nimenomaan parantanut motivaatioita.

Luokkatilanteen jännitteitä voidaan tulkita vielä seuraavan kommentin myötä. Opettajien kokemuksissa tuli ilmi poikien vievän enemmän tilaan ja ääntä oppitunneilla, kuten muutkin tutkijat (mm. Tolonen 1999) ovat todenneet. Opettajan kysyessä tytöiltä esityksestä, jonka he ovat valmistaneet, tytöt ovat ehdottomasti sitä mieltä, että he haluavat esittää sen vain tytöille. Tyttöjen kommentista voi lukea, että osa heistä jännittää oppitunneilla. Tämän voisi tulkita siten, että tytöt eivät uskalla olla täysin oma itsensä yhteisillä tunneilla. Jos näin on, onnistuvatko opettajat todellakin kohtaamaan tunneilla oppilaat rehellisesti yksilöinä ja omina persoonallisuuksinaan?

Eikö sukupuolen olisi jo vihdoin päästävä opettajien ajatteluun yksilö- yhteisö vastakohtaisuuden väliin?

*” Totta kai mä yritän rohkaista oppilaita tekemään omia ratkaisuja ja valintoja ja just sitä, missä ne on hyviä... toiset osaa laulaa ja toiset kirjoittaa runoja. Sit kun tytöt ei halua esittää niitä luokassa niin mä kysyn et miks ette ja ne sanoo että kun ei tarvi jännittää jos pojat nauraa.”*

# 7 TUTKIMUSTULOSTEN POHDINTAA

Tutkimustuloksia pohtiessa palaan jäsentämään tulokset kolmen tutkimusongelman alle. Aluksi pohdin tuloksia sen valossa, mitkä ovat opettajien kokemukset sukupuolesta koulukontekstissa. Seuraavaksi tarkastelen opettajien antamia merkityksiä sukupuolelle koulun eri tilanteissa ja käytännöissä. Kolmantena pohdin tuloksia opettajien ajattelusta sukupuolen ja yksilön huomioimisen suhteen sekä niiden yhteyttä sukupuolitietoiseen toimintaan.

## *7.1 Opettajien kokemuksia sukupuolesta koulukontekstissa*

Kukaan ei kiistä, etteivätkö tytöt ja pojat eroaisi käytökseltään ja olemiseltaan koulumaailmassa. Aikaisemmissa tutkimuksissa on tullut esille poikien toiminnallisuuden tarve (Tarmo 1991), suurempi äänenkäyttö luokkatilanteissa (Tolonen 1999), opettajan huomion saaminen tyttöjä enemmän (Gordon 2004) ja suorituskeskeinen työskentelytapa (Niemivirta 2004). Nämä asiat ilmenivät myös omassa tutkimuksessani. Tämän tutkimuksen haastattelujen perusteella voidaan kokonaisuutena todeta, että itse asiassa poikien ja tyttöjen toimintaansa käyttämä aika on lähtökohdiltaan täysin erilainen. Opettajat mainitsivat poikien olevan kärsimättömämpiä ja nopeampia toiminnassaan, tyttöjen taas mieluusti ”nypertelevän ja näpertelevän” koulussa. Pohdintaa herättääkin ajatus siitä, että jos palataan näiden asioiden lähtöjuurille, poikien toiminnallisuuteen, suorituskeskeisyyteen ja äänenkäyttöön, voidaan todeta, että pojat haluaisivat käyttää aikaa toimintaansa huomattavasti tyttöjä vähemmän. Kyse ei välttämättä ole siitä, etteivätkö tytötkin haluaisi toiminnallisuutta ja vaihtelevia työskentelytapoja. Pikemminkin kyse voi olla siitä, että jos tyttöjen ja poikien työskentelytottumusten vauhti on lähtökohdiltaan täysin erilainen, tuntee opettaja varmasti epätoivoa poikien kärsimättömyyden ja tyttöjen hitauden ja rauhallisen työskentelyn ristitulessa.

Työskentelyvauhdin erilaisuutta tukevat myös ensimmäisessä luvussa todetut erot tyttöjen ja poikien olemiselle jo varhaisina vuosina. Pojat ovat urheilullisempia, rakastavat toiminnallisempia leikkejä ja ovat vuorovaikutuksessaan suurempia ja nopeampia (esim. Hopearuoho-Saajala & Keskinen). Tytöt taas ovat tottuneet jo pienestä pitäen neuvottelemaan leikeistä ja käyttämään rauhallisempia toimintatapoja leikkien edistymiseksi. Opittua, itselle sopivaa vuorovaikutustyyliä

on vaikea muuttaa, ja luokkatilanteessa opettajan tulisikin herkistyä erojen huomaamiselle. Tytöt ovat edelleen toiminnassaan huolellisempia ja vaativat aikaa työskentelyn käynnistämiseksi. Pojat ovat nopeampia ja suoraviivaisempia. Kumpikaan ei ole välttämättä toista parempi tapa oppia, mutta tapoina ne ovat täysin erilaisia.

Sukupuolien tuominen koulukeskusteluun oli opettajien mielestä vaikea asia. Pohdittavaksi jää, miksi. Tuntuu, että keskusteltaessa eri sukupuolista automaattinen oletus on, että soditaan jotenkin tasa-arvon periaatteita vastaan. Aito sukupuolitietoinen keskustelu ei kuitenkaan sulje pois sukupuolten välistä tasa-arvoa. Opettajien erilaiset mielipiteet eri sukupuolten tilanteesta sekä koulussa että yhteiskunnassa viestivät mielestäni siitä, että rehellistä, sukupuolitietoista keskustelua tarvitaan entistä enemmän. Tasa-arvon toteutumista ei edistä se, että suljetaan silmät sukupuolten eroavaisuuksilta ja pidetään tytöt ja pojat poissa ajatuksista. Päätelmäni on, että nimenomaan tällainen sukupuoli ”kieltävä” tai piilottava toiminta edesauttaa huomaamatonta, sukupuolistereotyyppistä ajattelua. Pohdin myös sitä, että koska sukupuolten välinen tasa-arvo liitettiin monissa haastatteluissa naisten ja miesten yhteiskunnalliseen asemaan, on tasa-arvon toteutumiseen liittyvillä kritiikeillä varmasti tekemistä koulumaailmassa. Asenteiden ja arvojen muutos on hidasta, ja on mahdotonta olettaa, etteivätkö ne näkyisi arkisessa toiminnassa.

Opettajien mielissä sukupuolelle annetut merkitykset koulussa olivat hyvin heterogeenisiä. Ristiriitaisia ajatuksia herättivät mm. kysymykset siitä, kenestä tulisi olla huolissaan ja mihin suuntaan koulua tulisi kehittää. Monien mielestä virallinen ”totuus”, se että poikien motivaatiota tulisi parantaa, ei kuitenkaan välttämättä ole tarpeellista yhteiskunnan sääntöjen ja normien vuoksi. Tätä tukee yhden opettajan kommentti siitä, että miksi olla huolissaan pojista, jotka kuitenkin aikuisena tienaavat ja pärjäävät elämässä paremmin? Pärjäämiseen elämässä liitetään kovia, maskuliinisia arvoja, kuten hyvä työpaikka ja suurempi palkka. Vaikka opettajat kuinka yrittäisivät edistää tasa-arvon toteutumista koulumaailmassa ja huomioida sekä tytöt että pojat yhtä arvokkaiksi, tosiasia on se, että yhteiskuntamme kannattaa maskuliinisiksi koettuja toimintatapoja. Välittyykö tämä pojille jo pienestä pitäen? Onhan todettu, että poikien ja miesten itsetunto on tyttöjä ja naisia keskimääräistä parempi (esim. Niemivirta 2004). Tämän tosiasian edessä opettajat ovat voimattomia. Edelleen tämänkin johtopäätöksen vuoksi peräänkuulutan aitoa sukupuolitietoista keskustelua koulumaailmaan ja yhteiskuntaan.

Kaikki haastateltavat opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että oppilaiden arviointi on vaikeaa. Jotkut opettajat totesivat, että tuomalla arviointiin sukupuolinäkökulman kokonaisuuden hahmottaminen on helpompaa. Kiinnostavaa on pohtia, mistä opettajien esille tuoma arvioinnin vaikeus kumpuaa. Väistämättä tulee mieleen, että tyttöjen ja poikien erilaiset tavat toimia ja työskennellä ovat vahvimmin läsnä silloin, kun heitä pohditaan yksilöinä. Jokainen yksilö on oma



persoonansa, mutta toisaalta osa myös omaa elinympäristöään. Yksi suuri yksilön olemisen määrittäjä on tämän sukupuoli. Arviointi voi olla opettajien mielestä vaikeaa jo siksi, että jos toiminnallaan pyrkii ”unohtamaan” eri sukupuolet koulun arjessa, voi olla vaikea nähdä sukupuolten erilaisuuksia niiden tullessa väistämättä eteen. Karrikoidusti voidaan myös pohtia, mitä eräs opettaja tarkoittaa sillä, että erityisesti arvioinnissa yhtenäistäminen on vaikeaa. Pyrkivätkö opettajat tiedostamatta yhtenäistämään oppilaita muissa tilanteissa, mutta erityisesti arvioinnin yhteydessä se on ongelmallista? Mielenkiintoinen kysymys onkin se, että jos koulussa toimittaisiin enemmän sukupuolitietoisesti jo arjessa, helpottuisiko arviointi?

Sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta pohdittavaksi jää ajatus, voiko tasa-arvoista toimintaa olla se, että puhutaan tyttöjen asteikosta ja poikien asteikosta. Tällöinhän sukupuoli on jotakin, joka automaattisesti liitetään osaamisen arviointiin. Pinnalliseksi jäädessään arviointi varmasti tehdään osittain stereotyyppisten oletusten johdattamana. Jos stereotyyppisiä ajatuksia lähdetäisiin purkamaan asettumalla avoimeksi sukupuolten erilaisten toimintatapojen ja käyttäytymisen suhteen, herkistyttäisiin varmasti näkemään oppilaiden arviointi täysin uudessa valossa. Mistä lähtevät ajatukset siitä, mikä on tytöille tyyppillistä toimintaa ja mikä pojille? Onko niin, että jos opettaja kykenisi sukupuolitietoisempaan toimintaan, selviäisi, millainen toiminta on oikeasti myös tyttöjen oppimista edistävä. Sosiaalinen paine koulussa on valtava. Jos sukupuolta ei tiedostetusti huomata, sukupuoleen kohdistetut odotukset ja oletukset vahvistuvat opettajien nopeiden tulkintojen, kommenttien ja mallien mukaan. Ruokkiiko koulu siis ennemminkin stereotyyppisiä oletuksia sukupuolista pyrkimällä ”tasapäistämään” lapsia? Jos asioita ei tiedosteta, arki elää omaa elämäänsä.

Lopuksi pohdin opettajien ajatuksia siitä, miten tyttö- ja poikamaailmat erottuvat koulussa toisistaan. Edelleen haastatteluissa tuli esiin paljon erilaisia mielipiteitä siitä, mitä tyttöjen ja poikien erikseen opettaminen toisi tullessaan. Jos puhutaan opettajien kokemuksista, erillisissä ryhmissä tyttöjä ja poikia opettaneet opettajat kuvailivat kokemuksia ainoastaan positiivisiksi. Oppiminen, motivaatio ja opettajan herkistyminen oppilaiden kohtaamiselle olivat parantuneet huomattavasti. Tästä voisi päätellä, että opettajien tietoisuus sukupuolista oli vahvemmin läsnä näillä tunneilla. Oppilaiden olemassaolo omana sukupuoliryhmänään helpotti opettamista, motivoimista ja arviointia. Mielenkiintoiseksi jääkin kysymys siitä, mikä olisi tyttöjen ja poikien erillisen opetuksen vaikutus opettajien puheissa ilmenneisiin ongelmiin? Esimerkiksi ikäsuosongelmaan, poikien motivoimiseen, liittyvät keinot tuntuivat olevan vähissä. Voiko olla niin, että opettaja eriyttäessään sukupuolet oppisi tuntemaan pojat paremmin, pääsisi sisään heidän maailmaansa? Näin ollen opettaminen ja motivointi varmasti helpottuisivat. Lisäksi opettajat kokivat tyttöjen kohdalla ongelmaksi tyttöjen ”sivuun jäämisen”, sen, että pojat vievät kaiken

huomion. Mitä se tekisi tyttöjen oppimiselle ja itsetunnolle, jos he saisivat välillä opiskella omassa tyttöryhmässään, ilman poikia?

## *7.2 Oppilaiden sukupuolen merkitys koulussa*

Monen opettajan puheissa vilahteli ajatus siitä, että sukupuolelle ei saa antaa liikaa merkitystä koulussa. Toisten mielestä sukupuoli ei saa olla lainkaan esillä, toisten mielestä sukupuoli on väistämättä olemassa, mutta sitä ei saa huomioida liikaa. Opettajat olivat lähes yhtä mieltä siitä, että sukupuolella ei ole merkitystä opettaessa tai oppilaan kohtaamisessa. Nämä tulokset ovat ristiriidassa edellisten tulosten kanssa. Ensinnäkin, jos opettaessa eri sukupuolia on saatu merkittäviä muutoksia verrattuna yhteisopetukseen, on vaikea kieltää, etteikö sukupuolella olisi merkitystä. Toiseksi, jos arvioinnin yhteydessä päädytään pohtimaan asteikkoja tyttöjen ja poikien kannalta, on väärin, jos opetuksessa ei huomioida tätä lainkaan. Kolmanneksi, jos opettajat ovat yhtä mieltä siitä, että yleisille ongelmille, kuten poikien koulumotivoinnin parantamiselle, jotain pitäisi tehdä, ei voida väittää, etteikö sukupuolten erilaisille oppimistyyyleille ja toimintatavoille tulisi antaa koulussa enemmän sijaa.

Monissa kommentteissa tulee esiin tarkoituksenmukainen sukupuolen unohtaminen, oppilaiden kohtelu ainoastaan ”lapsena” tai ”oppilaana”. Opettajat korostavat yhdessä työskentelyn merkitystä huolimatta siitä, onko kyseessä tyttö vai poika. Pohdintaa herättääkin ajatus siitä, miksi on tärkeää pyrkiä näyttämään oppilaille esimerkkiä sukupuolen ”unohtamisesta”. Tarkoitushan on, että lasten tulee oppia toimimaan yhdessä kaikkien kanssa, sekä poikien että tyttöjen kanssa. Sukupuolta ei voi kieltää. Maailmassa on kaksi sukupuolta, ja niiden olemassaolo on väistämätön. Huipulla ollaan silloin, kun tiedostetaan toinen sukupuoli aidosti ja siitä huolimatta kyetään toimimaan yhdessä.

Jotkut opettajista kieltäytyivät tyypittelemästä tyttöjä ja poikia. Tästä voidaan päätellä, että stereotyyppisten oletusten pelossa ei haluta luokitella lapsia sukupuolten mukaan. Opettajat korostivat, että oppilaat ovat yksilöitä. Joku opettaja myönsikin, että koulukulttuuri on oppilaiden ”tasapäistämistä”. Rinnastettaessa opettajien omat henkilökohtaiset käsitykset sukupuolista, joita he siis suoraan kysyttäessä antoivat hyvin vähän, tuloksiin sukupuolten merkityksen kokemisesta koulussa, on vaikea kuvitella, etteikö näennäisestä sukupuolineutraaliudesta huolimatta sukupuolia olisi koulussa olemassa. Monessa kohdassa sukupuolet vilahtelivat opettajien puheissa ja mielipiteet tasa-arvosta ja naisten ja miesten asemasta yhteiskunnassa kävivät ilmi keskusteluissa. Kuten aiempien tutkimusten valossa (esim. Evans 1988; Lahelma 1992) olen kiistatta todennut, jokaisella on henkilökohtaisia, eri sukupuoliin liittyviä käsityksiä, kokemuksia ja odotuksia, jotka

eivät voi olla vaikuttamatta toimintaan. Tämän vuoksi on suoranainen vääryys, että sukupuolet unohdetaan eikä niitä päästetä kouluun lainkaan. Tällainen sukupuolineutraalius antaa tilaa sukupuolistereotyyppisille ajatuksille. Johtopäätöksenä voisi olettaa, että sukupuolista puhutaan virallisessa koulukulttuurissa liian vähän.

Osa opettajista kritisoi koulun tasa-arvotavoitetta vain näennäisenä. Koulun tyttöystävällisyys ja tytöille tyypilliset toimintatavat ovat opettajien mielestä arkea. Sukupuolten väliset erot koulutuloksissa, koulussa viihtymisessä ja koulumotivaatiossa ovat olleet tiedossa jo pitkän aikaa, mutta asialle ei olla valmiita tekemään mitään. Edelleenkin tasa-arvon toteutumisesta ei olla valmiita keskustelemaan ja sukupuoli pidetään koulussa ikään kuin ”piilossa”. Voidaan pohtia, onko tasa-arvon käsittäminen jäänyt näennäiseksi laajemmallakin, yhteiskunnallisella tasolla? Vallitsevan yhteiskunnan olosuhteet, arvot ja asenteet heijastuvat aina kouluun (esim. Lahelma 2004). Tasa-arvon ja sukupuolitietoisuuden syvempi ymmärtäminen voisi herättää ajatuksia myös koulukulttuurin muokkaukseksi.

Opettajien tasa-arvokäsityksiä selvittäessäni ilmeni, että jokainen opettaja on ehdottomasti tasa-arvoisen toiminnan kannalla ja pyrkii siihen omalla toiminnallaan. Tarkempi tarkastelu kuitenkin osoitti, että tasa-arvon toteuttamisesta koulussa puhutaan vähän. Liian kapea-alaiseksi jää ajatus siitä, että jokainen ihminen on tasa-arvoinen ja jokaista tulee kohdella samanarvoisesti. Monessa kohtaa opettajat antavat eri sukupuolille huomaamattaan erilaisia merkityksiä ja on vaikea uskoa, etteivätkö ne vaikuttaisi oppilaiden kohteluun. Lisäksi tasa-arvon jättäminen koulussa itsestään selvälle tasolle, kuten tuloksissa ilmeni, ei anna mahdollisuutta sen kehittämiseen ja mahdollisten epäkohtien huomaamiseen. Tasa-arvoinen toiminta on täysin aitoa vasta silloin, kun eri sukupuolet tiedostetaan erilaisina, ja siitä huolimatta kyetään kohtelevaan heitä tasa-arvoisesti, yksilöllisyyttä ja sukupuolta unohtamatta.

Entä jos tasa-arvon tavoitteeseen liitettäisiin automaattisesti käsite sukupuoli ja annettaisiin sille tila vaikuttaa sekä ajatteluun että toimintaan? Entä jos oppilaiden kohtelussa voitaisiin löytää oppilaasta sukupuoli, yksi tärkeä oppilaan määrittäjä, ja kohdella häntä tasa-arvoisesti, huomioiden sekä sukupuolen että yhteisön? Jos sukupuolet ovat hyvin erilaisia jo lähtökohdiltaan, onko tasa-arvoinen kohtelu täysin tasa-arvoista, jos se on sukupuolesta riippumatonta? Pikemminkin voisi ajatella, että tasa-arvoinen kohtelu pääsisi ytimeensä vasta, kun sukupuolet kyettäisiin huomioimaan avoimesti ja silti toimimaan tasa-arvoisesti. Opettajien ilmaukset, joissa ilmenevät vanhahtavat sukupuolta tiedostamattomat käsitykset, eivät ainakaan edistä sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumista koulussa. Kaikki ”pojat ovat poikia” - lausahdukset pitäisi kitkeä omasta puheesta ja varoa niiden arvojen välittämistä, joita lausahduksista huokuu.

Ristiriitaista tuloksissa on se, että monen opettajan mielestä sukupuolten välistä tasa-arvoa pyritään edistämään koulussa. Opettajien puheissa vilahtelevat kuitenkin ajatukset koulusta tyttöjä suosivana paikkana ja yhteiskunnasta poikia suosivana paikkana. Lopulta tasa-arvoiseen toimintaan pyrkimisestä huolimatta epätasa-arvoisuutta liitetään molempiin sukupuoliin, sekä koulussa että laajemminkin yhteiskunnassa. Voidaan siis kysyä, mitä tasa-arvon tavoittelu koulumaailmassa oikeastaan tarkoittaa? Onko tasa-arvotavoite vain näennäinen, sen syvemmin sitä pohtimatta?

Edelleen haluan korostaa sitä, että tarkoituksena ei ole pyrkiä siihen, että stereotyyppiset sukupuoliroolit ja sukupuoliin liitetyt toimintamallit tulisivat koulussa enemmän esiin. Tie sukupuolten vapaalle kasvamiselle tulisi kuitenkin jättää avoimeksi, eikä pyrkiä neutralisoimaan jotakin sellaista, joka jokaisessa on olemassa jo lähtökohtaisesti. Keskustelu tasa-arvon toteutumisesta ja sukupuolten olemassaolosta tulisi sallia ja sitä kautta pohtia sen vaikutusta koulukulttuurin kehittämiseksi. Jotta opettajat kykenisivät huomaamaan tyttöjen ja poikien yksilölliset erot ja ongelmat paremmin, pitäisi päästä eroon näennäisistä ongelmista, joita aitoon sukupuolitietoiseen keskusteluun kykenemätön yhteisö ylläpitää. Eri sukupuolten olemassaolo pitäisi aluksi myöntää ja tiedostaa, ja herkistyä huomaamaan, miten sen tiedostaminen voisi vaikuttaa toimintaan.

### *7.3 Opettajien ajattelun ja toiminnan yhteys*

Tulkitessani opettajien kokemuksia ja käsityksiä sukupuolista koulussa tulokset olivat selvästi ristiriidassa sen tosiasian kanssa, että useimmat opettajat eivät miellä sukupuolella olevan suurta merkitystä opettaessa tai oppilaan kohtaamisessa. Tutkimuksestani on selvästi huomattavissa, että sukupuolitietoisesta toiminnan aito pohtiminen oli jäänyt taka-alalle. Kysyessäni jokaiselta opettajalta sukupuolitietoisesta toiminnasta kysymys koettiin poikkeukseksi vaikeaksi. Se, miksi se on vaikea, ansaitsee enemmän pohdintaa.

Ensinnäkin, jotkut opettajat mainitsivat tyttöpoika – istumajärjestyksen ainoaksi toiminnakseen, jossa he tiedostivat antavansa sukupuolten erilaisuuden vaikuttaa päätöksentekoon. Perusteluksi istumajärjestykselle todettiin, että se oli koettu hyväksi oppituntia rauhoittavaksi elementiksi. Koska rauhaton ilmapiiri lähtee yleensä pojista (esim. Tolonen 1999), voidaan olettaa, että istumajärjestys on tärkeä nimenomaan poikien rauhoittamiseksi. Tässä kohtaa päätös oli siis tehty toisen sukupuolen oppimiseen liittyvistä vaatimuksista käsin, sen enempää toista ajattelematta. Jos tyttöjen ”kohtalo” luokassa on olla rauhoittava elementti, eikö tällainen opettajan toiminta nimenomaan vahvista sellaisia stereotyyppisiä oletuksia, joita oppilailla saattaa jo olla

liitettyinä odotuksiin eri sukupuolista? Lapset ottavat jatkuvasti mallia käyttökseen ympäristöstään ja imevät vaikutteita siitä, kuinka naisen tai miehen odotetaan ja oletetaan eri tilanteisiin reagoivan. Onko siis tämäkään sukupuolitietoinen toiminta aitoa, molemmat huomioivaa toimintaa?

Toiseksi, kysymyksen vaikeus kumpuaa todennäköisesti ristiriidasta tasa-arvotavoitteen ja sukupuolitietoisuuden välillä. Useilla opettajilla tuntui olevan käsitys, että oppilaita kohdellaan tasa-arvoisesti yksilöinä tai yhteisönä, sukupuolta huomioimatta. Näin edistetään paremmin tasa-arvon toteutumista. Kuitenkin tällainen ”kaikki tai ei mitään” -ajattelu ei edistä aidon tasa-arvon toteutumista, sillä silloin unohdetaan yksi tärkeä ihmistä yksilönä kuvaileva seikka, sukupuoli. Käsitys siitä, että sukupuolten huomioiminen ikään kuin kumoaisi yksilöiden tarpeet ja vaarantaisi tasa-arvon toteutumisen, tuntui olevan hyvin yleinen opettajien keskuudessa.

Kolmas seikka, joka tekee sukupuolitietoisesta toiminnasta vaikean, voisi olla se tosiasia, että väistämättä opettajien kanssa keskustelut johtivat yhteiskuntaan ja naisten ja miesten asemaan siinä. Pohdittiin syytä sille, miksi naiset ja miehet käyttäytyvät erilailla työelämässä ja miksi naisten ja miesten vaatimukset tuntuvat olevan eri tasolla. Sukupuolikysymykseen on vaikea ottaa kantaa, koska se on osa jokaisen omaa identiteettiä. Jokaisen sukupuoli on rakentunut niiden odotusten, oletusten, roolimallien ja käyttäytymisnormien varaan, joiden keskellä olemme kasvaneet. Niinpä sukupuolitietoinen keskustelu vaatii myös oman itsen pohtimista ja oman käyttäytymisen reflektointia. Jokaisen opettajan tulisikin itse, naisena tai miehenä, pohtia myös sitä mallia, jota oppilaille välittää, ei ainoastaan yksilönä, vaan myös sukupuolensa mukaisesti. Jos opettajat kokevat, että vaatimukset opettajien keskuudessa ovat eri tasolla sukupuolesta riippuen, eikö silloin olisi syytä pohtia, miten tämä vaikuttaa lapsiin? Jos oppilaat näkevät koulussa vuosien varrella tietynlaisia opettajia, joista yleisemmin naisopettajat ovat uhrautuvaisempia ja tunnollisempia, eikö sellainen käyttäytyminen anna mallia myös tytöille? Vai onko tunnollisuus ja ahkeruus ollut naisten ”hyve” jo aikojen alusta lähtien? Ovatko kaikki naiset kouluystävällisiksi kasvatettuja, ahkeriksi, työtä tekeviksi ja huolellisiksi opetettuja?

Tulosteni mukaisesti opettajien sukupuolitietoinen ajattelu oli suurimmalta osin vielä pinnallista. Ajattelun herääminen keskustelujen edetessä pakotti opettajia pohtimaan omaa toimintaansa ja niitä ristiriitoja, joita siinä ilmenee. Monet korostivat yksilöllisyyden tärkeyttä ja nostivat sen sukupuolen yläpuolelle. Kuitenkin heidän puheidensa mukaisesti ilmeni paljon piirteitä, joissa sukupuolille annettiin erilaisia merkityksiä: tuntityöskentelyssä, käyttäytymisessä, arvioinnissa ja motivaatiossa. Toisaalta opettajista se, joka oli liittännyt oman sukupuolitietoisen ajattelun toimintaansa erillisten tyttö- ja poikaryhmien muodossa, totesi, että pystyy kohtelemaan oppilaita paljon yksilöllisemmin samaa sukupuolta olevien joukossa.

Nykyään oppilaita kohdellaan koulussa luokkana, yhteisönä, mutta pyritään kuitenkin tarkemmassa tarkastelussa huomioimaan myös yksilöt. Opettaja kohtelee tunnilla oppilaita luokkayhteisönä, tarvittaessa yksilöllisesti. Jokainen oppilas on yksilö, ja näiden yksilöllisten piirteiden huomioiminen on ehdottoman tärkeää. On kuitenkin väärin ajatella, että sukupuolen huomioiminen kolmantena oppilaiden toimintaa kuvaavana elementtinä kumoaisi yksilöllisyyden alle. Päinvastoin, aikaisemmin esitettyjen argumenttien perusteella väitän, että sukupuoliherkkyuden lisääminen ja sukupuolen tiedostaminen voisi tuoda opettajille uusia ulottuvuuksia kohdata oppilaansa, ja näin ollen auttaa opettajaa kohtelemaan oppilaita vielä yksilöllisemmin. Yleisesti vallalla oleva yksilö-yhteisö – ajattelu unohtaa yhden tärkeimmän oppilaan olemista, oppimista, vuorovaikutusta ja elämismailmaa määrittelevän seikan kokonaan. Haastaisin opettajat pohtimaan omaa luokkaa sukupuolitietoisemmin ja päästämään ajatuksen sukupuolista kahtena erillisenä subjektina, tyttöjen ja poikien eroista ja yhtäläisyyksistä omaan ajatteluun ja toimintaan. Tämän tutkimuksen perusteella nimenomaan toiminnan kautta, sukupuolten erillisopetuksen tai sukupuolten erilaisten kiinnostusten kohteiden kautta sukupuolitietoinen ajattelu lisääntyisi. Sen avulla myös tasa-arvotavoite koulussa voitaisiin nähdä aivan uudella tavalla.

Edelleen palaisin johtopäätökseen, jonka mukaan tasa-arvosta ja sukupuolitietoisesta toiminnasta puhutaan koulussa liian vähän. Se, kuinka suuresti kokemukset ja käsitykset sukupuolitietoisesta toiminnasta erosivat toisistaan, kielivät siitä, että ei ole olemassa yhtä yleisesti hyväksyttyä toimintatapaa tasa-arvon ja sukupuolitietoisuuden lisäämiseksi. Pohdintaa aiheuttaa myös tuloksissani ilmenevä ajatus siitä, miksi sukupuolitietoisesta toiminnasta puhuminen ei ole ”luvallista”. Leimataanko se heti tasa-arvotavoitteen vastaiseksi, kuten aiemmin olen todennut? Vai pyrkiikö koulumailma käytäntöjen ja asiakirjojen kautta tasapäistämään oppilaita, minimoimaan sukupuolten luonnollisten eroavaisuuksien huomioimisen tasa-arvon nimissä?

## **7.4 Johtopäätökset**

Johtopäätöksenä totean kolme asiaa, jotka ovat tutkimukseni tärkein anti.

Ensimmäinen johtopäätös tämän tutkimuksen perusteella on tasa-arvon ja sukupuolitietoisuuden käsittämiseen liittyvä ristiriita koulussa. Opettajat antoivat näille termeille paljon erilaisia määritelmiä ja niiden olemassaolo tuli esiin eri lailla opettajien puheissa. Avoin keskustelu tasa-arvon toteutumisesta ja siitä, mitä se oikeastaan koulumailmassa tarkoittaa, estäisi sukupuolistereotyyppisten käsitysten ja vallitsevien ”totuuksien” vaikuttamisen opettajien ajatteluun ja toimintaan. Sukupuoli pitäisi päästää sisään opettajanhuoneeseen, koulun käytäville,

luokkahuoneeseen ja kuten Lahelma (1992) on aiemmin todennut, myös opetussuunnitelmiin. Eri sukupuolet ovat erilaisia, ja se täytyy myöntää. Ainoastaan avoin, sukupuolet tiedostava keskustelu voisi muuttaa ajattelua ja asenteita ja avata silmiä aidolle tasa-arvoiselle toiminnalle.

Toinen ajatus liittyy tyttöjen ja poikien toimintatapojen eroavaisuuksiin koulussa. Tyttöjen ja poikien toimintaan käytetty aika ja vuorovaikutustyyli ovat erilaiset. Tytöt ja pojat kasvavat arvojen ja mallien mukaan yhteiskunnassa, jossa sukupuolet ovat erilaisia. Jos koulumaailmassa sukupuolet ”tasapäistetään”, on tässä ilmiselvää ristiriitaa. Joka tapauksessa tytöt saavat luokkatilanteessa vähemmän huomiota ja pojat ovat enemmän äänessä. Oppilaiden ”tasapäistäminen” ja sukupuolen huomaamatta jättäminen antaa tilaa kaikille niille oletuksille ja käsityksille, joita arjessa ilmenee. Opettajat tuntuivat olevan epätietoisia siitä, miten tähän asiaan voisi vaikuttaa. Opettajan tulisi ehdottomasti lisätä eri sukupuolten vahvuuksien ja heikkouksien tiedostamista konkreettisesti omassa toiminnassaan ja ajattelussaan. Sukupuoli tulisi päästää ajatuksiin, siitä kokemuksiin ja toimintaan ja tämän jälkeen väitän, että käsitykset tytöistä ja pojista sekä yhteisönä että yksilöllisesti syventyisivät ja muokkautuisivat ainakin osittain uudelleen. Opettajien esimerkki siitä, että tytöt ja pojat ovat oma ryhmänsä, voisi vahvistaa myös tyttöjen ja poikien itsensä kokemusta itsestään ja mahdollistaa vapaan kasvun yksilölliseksi, itsenäiseksi aikuiseksi omana sukupuolenaan ilman stereotyyppisiä oletuksia.. Tämän tutkimuksen perusteella sukupuolitietoisuuden lisääminen voisi vaikuttaa oppilaiden motivaatioon, oppimiseen, sukupuoli-identiteetin vahvistumiseen sekä arviointiin. Lisäksi sukupuolitietoisuuden lisääminen toisi varmasti uuden näkökulman tasa-arvon toteuttamiseen henkilökohtaisella tasolla.

Kolmas ajatus, joka tutkimuksestani herää, on sukupuolen ottaminen huomioon oppilaita kohdatessa. Opettajien ei tulisi ajatella sukupuolen olevan vastakohta yksilöllisyydelle. Tässä tutkimuksessa ilmeni, että opettajat kohtelevat oppilaita joko yhteisönä tai yksilönä. Opettajat mielellään puhuvat yleistäen oppilaista ja pyrkivät tasa-arvoiseen toimintaan sukupuolia huomioimatta. Monet sukupuoliin liitetyt ristiriitaiset käsitykset, ajatukset ja oletukset voisivat avautua, jos oppilaiden kohtaamisessa otettaisiin huomioon se, onko kyseessä tyttö vai poika. Päättelen, että opettajien tulisi kohdella oppilaita osana yhteisöä, omana sukupuolenaan ja yksilöllisesti. Sukupuoli tulisi siis päästää yksilö-yhteisö –ajattelun väliin, yhtenä oppilaan olemisen määrittäjänä. Tämän tutkimusten tulosten valossa väitän, että sen jälkeen yksilönkin kohtaaminen olisi helpompaa.

# 8 YHTEENVETO

## 8.1 Tutkimuksen tarkastelua ja arviointia

Olen ollut kiinnostunut sukupuolten välisestä problematiikasta jo pitkään, ja tämän tutkimuksen teko ei ole vähentänyt kiinnostustani, päinvastoin. Tutkimus kokonaisuutena on tuonut itselleni paljon eväitä pohtia sukupuolten ja tasa-arvon merkityksiä laajemmaltikin, ja näin toivon että myös kuka tahansa tutkimukseeni tutustuva kokee. Tutkimuksen tekoon käytetyt kuukaudet eivät ole menneet hukkaan, vaikka välillä aihe on tuntunut vaativalta ja haastavalta erityisesti sen käsitteellisyydestä johtuen. Olen pyrkinyt johdonmukaisuuteen aihetta esiteltäessä ja tutkimuksen edetessä. Sukupuoli aiheena on monisyinen, mutta toivon, että tutkimuksen lukijalle välittyy kokonaiskuva aiheesta ja ilmenee tutkimuksen punainen lanka.

Tutkimuksen onnistumiseen vaikuttavat monet seikat. Ensinnäkin, tutkimusmenetelmien valinta tutkimustehtävään nähden ja tutkimusaineiston koko ovat tärkeitä. Lähdin hakemaan ilmiön syvempää ymmärrystä, ja näin ollen tutkimus on laadullinen tutkimus. Mielestäni fenomenografinen ote tutkimukseen oli perusteltu tutkimusongelmien luonteen ja tutkittavan ilmiön huomioon ottaen. Aineistonani oli kahdeksan haastattelua, ja näiden perusteella tulkitsin opettajien sukupuolille antamia merkityksiä. Mielestäni aineiston koko on tämäntasoiseen tutkimukseen riittävä.

Tutkimuksen yksi tärkeimmistä onnistumisen edellytyksistä on luotettavuus. Olen pohtinut tämän tutkimuksen luotettavuutta jo aiemmin siihen liittyvässä osiossa (5.5.). Olen pyrkinyt tekemään kaikkeni varmistaakseni tutkimuksen validiteetin. Itse tutkijana koin, että itseäni on kaikkein vaikeinta vaikuttaa, ja näin ollen oma intersubjektivisuuteni jää suurimmaksi tutkimuksen luotettavuuden arviointiin vaikuttavaksi seikaksi. Oman ajattelun kehittyminen ja muuttuminen sekä uusien elämysten ja tulkintojen löytäminen on aiheuttanut itselleni päänvaivaa jatkuvasti. Tutkimuksen edetessä olen pelännyt, kuinka paljon oma sukupuoli ja roolini tutkijana vaikuttaa tulkintaan ja tutkimustuloksiin. Toivon, että vaikutus jää vähäiseksi, mutta myönnän, että se riski on olemassa. Lopullinen luotettavuuden arviointi jää lukijan päätettäväksi.

Onnistuneen tutkimuksen edellytys on tutkimusprosessin eheys ja johdonmukaisuus. Haastatteluja tehdessäni tunsin välillä epätoivoa, sillä haastateltavat antoivat tutkittavalle aiheelle



todella paljon erilaisia merkityksiä. Tuntui, että aihe oli haastateltavien mielestä vaikea, ja tämän vuoksi pelkäsin, että jotkut asiat jäävät liian pinnalliselle käsittelylle. Haastetta aiheutti myös oma pohdinta siitä, tulkitsinko haastateltavien asioille antamia merkityksiä oikein. Tähän pyrin kiinnittämään huomiota tulkintoja tehdessäni. Mitä haastattelujen erilaisuuteen tulee, nousi se mielestäni kuitenkin tämän tutkimuksen voimavaraksi. Enhän voinutkaan olettaa, että opettajat ovat kaikki samanlaisia, mielestäni rikkaus tässä tutkimuksessa on juuri haastattelujen ja haastateltavien aiheille antamien merkitysten erilaisuus. Itse olen tyytyväinen siihen, että löysin paljon asioita, joita lähdin etsimäänkin. Toisaalta moni kysymys jäi avoimeksi, mutta sehän kertoo vain siitä, että aihe ei ole loppuun kulutettu.

Aloittaessani tutkimusta koin, että tehtäväni on olla mahdollisimman objektiivinen tutkija. En olisi uskonut, kuinka vaikeata se tulee olemaan. Oma roolini muuttui hieman tutkimuksen edetessä, kun havaitsin seikkoja jotka olisivat saattaneet vaikuttaa tutkimukseeni. Nähdessäni tutkimuksen lähes valmiina olen sitä mieltä, että oman subjektiviteetin tiedostaminen oli vain hyväksi tutkimukselle, koska se antoi mahdollisuuden tarkastella tutkijan roolia jatkuvasti yhä uudelleen. Se myös piti itseni ”hereillä” tutkijana.

Tutkimuksen loppupuolella pohdin paljon sitä, kuinka paljon tulkintoja uskallan tehdä. Tämäntasoinen tutkimus ei ehkä ole vielä riittävä tiettyjen asioiden oikeiksi todistamiseen, mutta toivon, että tulkintani herättävät keskustelua. Perustellen ja argumentoiden uskaltauduin tekemään vahvoja tulkintoja tutkimustulosten perusteella. Jokaisen tutkimuksen tehtävä on tuoda jotakin uutta tieteen kentälle, ja siinä tehtävässä toivon tämänkin tutkimuksen onnistuneen. Mielestäni vahvat tulkinnat kertovat tutkimuksen kokonaisuuden hyödyllisyydestä ja antoisuudesta.

Kokonaisuutena tämä tutkimus on kasvattanut itseäni suuresti tutkijana. Opettajien sukupuolille antamat merkitykset ja sukupuolitietoisien pohdinnan lisääntyminen omassa ajattelussa on antanut itselleni paljon eväitä tulevaa työtä ajatellen. Tutkimuksen edetessä olen jatkuvasti joutunut palaamaan aiempaan, testaamaan, kokeilemaan, pohtimaan ja syventämään omaa ajattelua aiheesta. Aihe on saanut omassa ajattelussani paljon uusia merkityksiä, ja toivon, että tutkimuksen tuloksilla on hyötyä tulevaisuudessakin.

## ***8.2 Jatkotutkimusaiheita***

Kiinnostus tasa-arvon ja sukupuolten olemassaoloon ja sukupuolitietoisuuteen yhteiskunnassa on herännyt. Kouluhan on kuin yhteiskunta pienoiskoossa, ja tästä tutkimuksesta herääkin mielenkiintoisia sosiologisia tutkimusaiheita. Monessa kohtaa tutkimustani tuli esille naisten ja

miesten välinen tasa-arvo, sen toteutuminen yhteiskunnassa ja se, mitä sillä oikeastaan tarkoitetaan. Tasa-arvo saattaa olla tutkimusaiheena hyvinkin koluttu alue. Toisaalta, jos tasa-arvoon ottaisi sukupuolitietoisuuden näkökulman, uskon että se avaisi uusia teitä tasa-arvon käsittämiseen. Tuntuu, että nykyinen tasa-arvokeskustelu lepää feminismin varjossa ja keskittyy pääpiirteissään naisten aseman parantamiseen. En väitä, etteikö naistutkimuksen alueellakin tasa-arvon edistämiseksi olisi tekemistä, mutta mielenkiintoista olisi pohtia tasa-arvon käsittämistä nimenomaan sukupuolitietoisuuden näkökulmasta. Voiko eri sukupuolia edes tarkastella objektiivisesti, ilman toisen sukupuolen vaikutusta toiseen? Kuten Sipilä (1998) on todennut, ovatko kyseessä paljaalla tavalla vain ”puolikkaat”, jolloin toista ei ole olemassa ilman toista?

Tuloksissa tuli ilmi, että opettajat antoivat jonkin verran erilaisia merkityksiä eri sukupuolelle myös omasta sukupuolestaan riippuen. Tästä herää ajatus opettajan sukupuolen vaikutuksesta koulutyöskentelyyn, opetukseen ja oppilaan kohtaamiseen. Oppilaat ovat sukupuolensa edustajia siinä missä opettajatkin, ja sukupuoli määrittelee vahvasti omia rooliodotuksiamme ja käyttäytymistämme. Tutkimuskohteena voisivat olla miesopettajien tyttöjen ja poikien kohtaaminen verrattuna naisopettajien tyttöjen ja poikien kohtaamiseen. Millaisia oletuksia oppilaiden sukupuolelle annamme, oman sukupuolemme näkökulmasta?

Toisaalta opettajilla tuntuu olevan paljon piilossa olevia käsityksiä ja kokemuksia, joita liitetään toisen sukupuolen toimintatapoihin. Mielenkiintoista olisi tutkia, kuinka paljon niitä oikeastaan on ja miten ne näkyvät koulun arjessa? Kouluhan on työpaikka siinä missä mikä tahansa muukin. Millaisia sukupuolittuneita järjestyksiä, oletuksia ja käytänteitä opettajanhuoneesta löytyy?

Myös muita tutkimuksellisia näkökulmia voisi löytyä tarkasteltaessa opettajien taustoja. Sukupuolitietoista tai sukupuolta tiedostamatonta toimintaa voisi tarkastella myös opettajan kokemusvuosien tai iän perusteella. Sukupuolinormithan ovat hyvinkin sidoksissa nykyiseen yhteiskuntaan, ja olisi mielenkiintoista perehtyä laajemmalti siihen, miten ne ovat vuosien saatossa muuttuneet ja miten tämä näkyy eri-ikäisten ja eri sukupolvea olevien opettajien toiminnassa.

Raapaisin tutkimuksessani hieman tyttöjen ja poikien erillisopetuksen pintaa sekä teoreettisessa viitekehyksessäni että tuloksissanikin. Tätä olisi mielenkiintoista pohtia enemmänkin. Tyttöpedagogiikan ja poikapedagogiikan hyötyjen ja haittojen selvittäminen jäi kiinnostamaan itseäni siinä määrin, että olen ehdottomasti joskus valmis kokeilemaan sukupuolten perusteella jaettujen ryhmien opetusta. Tutkimuksessani mainitsen ohimennen erään opettajan kertomuksen siitä, kuinka paljon oppilaat itse ovat pitäneet ryhmäjaosta. Tätä jäin miettimään enemmänkin, ja kiinnostavaa olisi tutkia pidemmällä aikavälillä erillisopetuksen vaikutusta

oppimistuloksiin ja oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Erityisesti jos katsotaan aihetta poikien motivoimisesta käsin, haluaisin selvittää, voisiko erillisopetuksessa olla vastaus siihen.

Toisin vielä esiin tyttöjen ja poikien työskentelytapojen erot nimenomaan ajan suhteen. Poikien toiminnallisuuden tarve on jo monesti todettu, mutta entä jos otettaisiin uudeksi näkökulmaksi toiminnan vauhti? En haluaisi olettaa automaattisesti, että pojat vaativat enemmän toiminnallisuutta opetuksessa ja tehtävissä. Pikemminkin voisin ottaa selvää siitä, että jos sekä tytöt että pojat tekevät samanlaiset tehtävät, mikä on tehtävän tekoon käytetyn ajan suhde tuloksiin ja miten ne eroavat toisistaan?

Lopuksi nostaisin vielä esiin koko tutkimukseni aiheen, sukupuolیتietoisuuden olemassaolon opettajien ajattelussa ja toiminnassa. Lähtisin syventämään tätä aihetta entisestään. Luulen, että paljon mielenkiintoisia ajatuksia, oletuksia ja käsityksiä jäi vielä piiloon. Edelleen jatkaisin laajentamalla aineistoani ja tutkimalla sukupuolیتietoisuuden ja tasa-arvon välistä problematiikkaa opettajien ajattelussa ja toiminnassa. Olisi mielenkiintoista selvittää, näkyvätkö tasa-arvo ja sukupuolیتietoisuus useampien eri koulujen toimintakulttuureissa. Haluaisin olla osaltani edistämässä sukupuolen nousemista opettajien tietoisuuteen, ajatukseksi, ennen kaikkea luvalliseksi ajatukseksi.

# LÄHTEET

Aapola, S. 1992. Helsinkiläistyttöjen ystävyysuhteet: ihanteina itsenäisyys, läheisyys ja monipuolisuus. Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa, J. *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: SKS. 83–102.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä. 114–161.

Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.

Bjerrum-Nielsen, H. & Rudberg, M. 1991. *Historien om pojkar och flickor*. Lund: Studentlitteratur.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Evans, T. 1988. *A Gender Agenda*. Sidney Allen & Unwin.

Cook-Gumberz, J. 2001. Girls' oppositional stances. The interactional accomplishment of gender in nursery school and family life. Teoksessa Baron, B. & Kotthoff, H. (toim.) *Gender in interaction. Perspectives on Feminity and Masculinity in ethnography and discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 20–49.

Danby, S. & Baker, C. 1998. "What's the Problem?" Restoring Social Order in the Preschool Classroom. Teoksessa Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. (toim.) *Chidren and Social Competence: Arenas of action*. London: Falmer Press. 157–186.

Davies, B. 1993. *Shards of Class. Children reading and writing beyond gendered identities*. Sydney: Southwood Press.

Gordon, T. 1999. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino. 99–116.

Gordon, T. & Holland, J. & Lahelma, E. 2000. Making spaces: Citizenship and Difference in Schools. London: MacMillan Press.

Gordon, T. 2004. "Sata pientä sääntöä..." Sukupuoli koulun arjessa. Teoksessa Vitikka, E. (toim.) Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Helsinki: Opetushallitus. 68–83.

Haataja, A. & Lahelma, E. & Saarnivaara, M. 1990. Se pieni ero: kirja tasa-arvokasvatuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Hannula, M. 2004. Matematiikka ja sukupuoli. Teoksessa Räsänen ym. (toim.) Matematiikka - näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki -instituutti. 189–211.

Hammond, M. & Howarth, J. & Keat, R. 1991. Understanding Phenomenology. Cambridge, Massachusetts: Basil Blackwell.

Heinämaa, S. 1996. Ele, tyyli ja sukupuoli. Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiinfenomenologia ja sen merkitys sukupuolikysymykselle. Tampere: Gaudeamus.

Hopearuoho-Saajala, K. & Keskinen, S. 1998. Tyttöjen ja poikien ystävyysuhteet sosiaalisen sukupuolen rakentajina. Teoksessa Keskinen, S. & Lehtonen, K. (toim.) Tytöt ja pojat – samanlaisia ja erilaisia. Turku: Turun yliopisto. 58–71.

Huopainen, H. 1992. Tytöstä nuoreksi naiseksi: psykologinen näkökulma tytön sukupuoli-identiteetin kehitykseen. Teoksessa Lähteenmaa, J. & Näre, S. Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: SKS. 37–46.

Koski, L. 1999. Hyvä tyttö ja hyvä poika. Ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisisissa kertomuksissa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino. 21–50.

Kruse, A.-L. 1998. Tyttö- ja poikapedagogiikat - käytäntöjä ja perspektiivejä. Teoksessa Arnesen, A. (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Helsinki: Yliopistopaino. 34–49.

Lahelma, E. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsinki: Yliopistopaino.

Lahelma E. & Gordon T. 1999. Rajankäyntiä. Sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa Arnesen, A. (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Helsinki: Yliopistopaino. 91–106.

Lahelma, E. 2004. Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: Miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? Teoksessa Vitikka, E. (toim.) Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Helsinki: Opetushallitus. 54–67.

Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Laine, K. 1999. ”Tunti vain”. Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino. 117–134.

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. 609 /1986. Uudistus 2005.

Lampela, K. 1995. Sukupuolineutraalisuus oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus.

Lampela, K. & Lahelma E. 1996. Tytöt ja pojat peruskoulussa – Kouluhenkilöstön näkemyksiä tasa-arvosta. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Helsinki: Opetushallitus. 225–240.

Lehtonen, J. 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino

Lähteenmaa, J & Näre, S. 1992. Tyttötkimoksen palmikkoja punomassa. Teoksessa Lähteenmaa, J. & Näre, S. Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: SKS. 9–21.

Liljeström, M. 1996. Sukupuolijärjestelmä. Teoksessa Liljeström, M & Koivunen, A. Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. 111–135.

Maher, F & Ward, J. V. 2001. Gender and teaching. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Mäkelä, A & Puustinen, L. & Ruoho, I. (toim.) 2006. Sukupuolishow. Johdatus feministiseen mediatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.

Niemivirta, M. 2004. Tyttöjen ja poikien väliset erot oppimismotivaatiossa. Teoksessa Vitikka, E. (toim.) Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Helsinki: Opetushallitus. 42–53.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuu: yliopistopaino.

Oppimistulosten arviointi. 2005. Opetushallitus.

Palmu, T. 1992. Nimetön Hiiri ja Simo Siili. Aapisten sukupuoli-ideologia. Teoksessa Lähteenmaa, J. & Näre, S. Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: SKS. 301–313.

Palmu, T. 1999. Kosketuspintoja sukupuoleen: opettajat, ruumiillisuus ja seksuaalisuus. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino. 181–202.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004.

Petäjaniemi, T. & Tarkki, J. 1998. Tasa-arvo. Saavutuksia ja haasteita. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Puustinen, L. & Ruoho, I, Mäkelä, A. 2006. Feministisen mediatutkimuksen näkökulmat. Teoksessa Mäkelä, A & Puustinen, L. & Ruoho, I. (toim.) Sukupuolishow. Johdatus feministiseen mediatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus. 7–25

Rangell, P. 2008. Oppilaita vai poikia ja tyttöjä? Luokanopettaja 3/2008, 26–28.

Reisby, K. 1999. Sukupuoliherkkä pedagogiikka. Teoksessa Arnesen, A. (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Helsinki: Yliopistopaino. 15–34

Rich Harris, J. 2000. Kasvatuksen myytti. Helsinki: Art House.

Sipilä, P. 1998. Sukupuolitettu ihminen – kokonainen etiikka. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Tarmo, M. 1989. Tavallinen tyttö ja tavallinen poika. Oppilaiden käsityksiä sukupuolesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tarmo, M. 1991. Opettajan sukupuolilinnit. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 22:3, 195–204.

Tolonen, T. 1999. Hiljainen poika ja äänekkäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino. 135–159.

Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Tampere: Gaudeamus.

Yhteiseen ymmärrykseen tasa-arvosta. Opas oppilaitosten tasa-arvosuunnitelman laadintaan. 2008. Opetushallitus.

Yrjölä, P. 2004. Pojat ja tytöt oppimistulosten arviointien valossa. Teoksessa Vitikka, E. (toim.) Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Helsinki: Opetushallitus. 9–21.



**HAASTATTELUKYSYMYKSET (viitteellisiä)**

**PERUSKYSYMYKSET**

Kuinka monta vuotta olet toiminut opettajana?

Millä luokalla opetat nyt?

Kuinka paljon luokassa on oppilaita, entä tyttöjä ja poikia?

**KOULUN KULTTUURI JA SUKUPUOLI**

Erottavatko tuntijärjestelyt, ryhmätunnit tai eri oppiaineet oppilaita sukupuolen mukaan?

Miten oppilaat istuvat luokassa: saavatko itse valita paikkansa? (jos eivät, miten ja millä perusteella heidät on jaettu?)

Saavatko oppilaat itse valita parinsa tai ryhmänsä mahdollisissa ryhmitöissä? Miten valitsevat?

Ketkä valitsevat?

Miten, mitä ja kenen kanssa tytöt leikkivät välitunneilla? Entä pojat?

Miten pojat käyttäytyvät luokassa? Miten tytöt käyttäytyvät luokassa?

Ovatko konfliktitilanteet usein saman sukupuolen kesken vai sukupuolten välillä?

Millaisia ne ovat?

Miten ne ratkaistaan?

Näetkö sukupuolittuneita tapoja koulun yhteisessä toimintakulttuurissa (esim. luokkien ryhmäjärjestelyt, liikuntapäivät, kevät- ja joulujuhlat jne)? Onko näitä järjestelyitä muuteltu viime vuosina?

Miten ja miksi?

Huomioidaanko koulussa eri sukupuolia? Miten, miksi, miksi ei?

**KOKEMUKSIA SUKUPUOLISTA**

Onko sukupuolten välisten roolien muutos vaikuttanut koulun kulttuuriin? (useamman vuoden kokemus)

Huomioidaanko / huomioitko sukupuolta luokkien kokoonpanoa, retkiä tai toimintaa suunniteltaessa?

Näkyykö mielestäsi sukupuoli koulun opetusmateriaaleissa tai muissa virallisissa papereissa?

Millaisissa tilanteissa sukupuolten väliset erot näkyvät?

Millaisissa tilanteissa ne eivät näy?

Korostuvatko ne joissakin tilanteissa?

Milloin ne eivät korostu? Miksi eivät?

Miten koet sukupuolten välisen tasa-arvon, mitä se tarkoittaa?

Miten tasa-arvotavoite näkyy arjessa?

Edistääkö koulun toimintakulttuuri sukupuolten välistä tasa-arvoa?

Mistä sen huomaa?

## OMA OPETUS, IDEOLOGIA, AJATTELU JA TOIMINTA

Pyritkö opetuksessasi tukemaan tyttöyttä /poikuutta? Miten? Miksi? Miksi et?

Oletko huomannut oppilailla sukupuoli-ideaaleja? Missä ne ilmenevät? Mikä on oma käsityksesi, mistä ne tulevat?

Pyritkö opetukseen sukupuolesta riippumatta vai sukupuolen huomioiden? Esimerkkejä?

Ajatteletko lapsen sukupuolta omassa toiminnassa, arvioinnissa, opettaessa, opetusjärjestelyissä, tuntien suunnittelussa, materiaalien valinnassa?

Miten ja miksi? / Miksi et?

Onko sukupuolilla eroja? Millaisia? Tuetko niitä vai pyritkö tukemaan pois niistä? Miksi?

Onko oppilaissa niitä, jotka poikkeavat valtavirrasta? Huomioitko heidät? Miten heidän kanssaan toimit?

Tyypittelisitkö tyttöjä ja poikia?

Millaista mielestäsi on sukupuolitietoinen toiminta?

Koetko toimivasi sukupuolitietoisesti?