



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

AHVA LAURA JA KERÄNEN NILLA
SUKUPUOLI PERUSKOULUN JA PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNI-
TELMIEN PERUSTEISSA

Kasvatustieteen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2017



Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Ahva Laura & Keränen Nilla	
Työn nimi/Title of thesis SUKUPOOLI PERUSKOULUN JA PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMIEN PERUSTEISSA			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Kandidaatintutkielma	Aika/Year 2017	Sivumäärä/No. of pages 40
Tiivistelmä/Abstract <p>Tämä kandidaatintutkielma käsittelee sitä, miten sukupuolta on tutkimuskirjallisuuden mukaan käsitelty suomalaisissa peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Aihetta on tutkittu vain vähän, joten uuden tutkimuksen tekeminen on tarpeellista. Aiheemme valikoitumiseen on vaikuttanut kiinnostuksemme sukupuolivastuulliseen ja tasa-arvoa edistävään kasvatukseen, sekä sen toimeenpanoa peruskouluissa velvoittaviin tekijöihin. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoa niistä rakenteista, jotka vaikuttavat oppilaiden kuvan sukupuolesta muotoutumiseen, ja jotka ovat näin myös rakentamassa sukupuolta ilmiönä.</p> <p>Tutkimuskysymyksemme on: Miten sukupuolta on tutkimuskirjallisuuden perusteella käsitelty suomalaisissa vuosien 1985 ja 1994 peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa sekä vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa? Tutkimusta tarkentavat ja syventävät alakysymyksemme ovat: 1. Millä tavoin peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet heijastelevat sukupuolen essentialistisia ja toisaalta sosiokulttuurisesta rakentuneisuudesta lähteviä teorioita? 2. Millä tavoin peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet heijastelevat sukupuolistavaa, sukupuolineutraalia sekä sukupuoli-sensitiivistä tai sukupuolivastuullista suhtautumistapaa? Tutkimus on toteutettu systemaattisena ja narratiivisena kirjallisuuskatsauksena. Lähteitä tutkimuksessa on käytetty monipuolisesti sekä kriittisesti valikoiden.</p> <p>Suomalaiset peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet ovat merkittävimpiä peruskouluopetusta ohjanneista ja ohjaavista asiakirjoista, eikä ole yhdentekevää, kuinka sukupuoli niissä näyttäytyy. Opetussuunnitelmien perusteita voidaan tarkastella asiakirjana, joka on vaikuttamassa oppilaiden kuvaan sukupuolesta, mutta tutkimuskirjallisuuden mukaan vuosien 1985, 1994 sekä 2004 opetussuunnitelmatekstit eivät vaikuta ottavan tätä vaikutusvaltaansa juuri millään tavoin huomioon. Opetussuunnitelmatekstit ovat pääasiassa sukupuolineutraalisti kirjoitettuja asiakirjoja, mutta myös joitain poikkeamia tästä neutraaliudesta on löydetty.</p> <p>Sukupuolta suomalaisissa opetussuunnitelmissa on tutkittu verrattain vähän ja noista tutkimuksista vielä mikään ei ole kohdistunut tuoreimpiin, vuonna 2014 julkaistuihin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Aiomme jatkotutkimuksena tälle kandidaatintutkielmalle tutkia pro gradu -tutkimuksessamme sukupuolta peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tähän teoreettiseen viitekehykseen nojaten.</p>			
Asiasanat/Keywords sukupuoli, opetussuunnitelma, peruskoulu, perusopetus, kirjallisuuskatsaus			

SISÄLLYSLUETTELO

1.	JOHDANTO.....	1
2.	TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUSMENETELMÄ.....	4
2.1	Tutkimuskysymykset	4
2.2	Kirjallisuuskatsaus.....	5
3.	MONIULOTTEINEN SUKUPUOLI.....	7
3.1.	Teorioita sukupuolesta.....	8
3.2.	Koulutuksen nykytila sukupuolinäkökulmasta.....	11
4.	PERUSKOULUN JA PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMIEN PERUSTEET.....	16
4.1	Suomalaisen opetussuunnitelman historiaa.....	17
4.2	Opetussuunnitelma ja sukupuolten välinen tasa-arvo.....	19
4.3	Aikaisempaa tutkimusta sukupuolesta opetussuunnitelmissa.....	21
5.	TULOKSET.....	27
5.1	Essentialistiset ja konstruktionistiset sukupuolen lähestymistavat peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa.....	27
5.2	Sukupuolistavat, sukupuolineutraalit sekä sukupuolisensitiiviset tai sukupuoli- vastuulliset lähestymistavat peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa.....	28
6.	POHDINTA.....	30

LÄHTEET

1. JOHDANTO

Tämä kandidaatintutkielma käsittelee sitä, miten sukupuolta on tutkimuskirjallisuuden mukaan käsitelty suomalaisissa peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Tarkastelun kohteena ovat kaikki tähän mennessä ilmestyneet peruskoulun (1985 ja 1994) sekä perusopetuksen (2004 ja 2014) opetussuunnitelmien perusteet. Aiheemme valikoitumiseen ovat vaikuttaneet kiinnostuksemme sukupuolivastuulliseen ja tasa-arvoa edistävään kasvatukseen sekä sen toimeenpanoon velvoittaviin tekijöihin valtakunnallisella tasolla. Olemme kiinnostuneita siitä, millä tavoin sukupuolta ja sukupuolien mahdollisia eroja ja yhtäläisyyksiä koskeva tematiikka esiintyy opetussuunnitelmissa, sekä historiallisista kehityslinjoista, jotka ovat johtaneet näkyvämpään tasa-arvotyöhön peruskouluissa. Tutkimus kohdistuu erityisesti perusopetusta koskeviin opetussuunnitelmiin, koska tämä fokusointi on meille tulevana luokanopettajina lähimpänä omaa työtämme: Koemme ammatillisen kasvumme kannalta merkityksellisimmäksi tutkia juuri omaa, tulevaa ammatinharjoittamistamme ohjaavia tekstejä.

Lauran (Ahva) henkilökohtainen mielenkiinto aihetta kohtaan on kypsynyt luokanopettajakoulutuksen aikana. Koulutuksessa on puhuttu paljon yhdenvertaisuudesta yleisesti, mutta sukupuolten välinen tasa-arvo tai sen puute on jäänyt hyvin vähälle huomiolle. Opetussuunnitelmasta sen sijaan koulutuksessa on puhuttu lähes jokaisella kurssilla, ja siitä on välitetty hyvin merkityksellinen kuva. Lauraa kiinnostaa se, millaisena tahallisen tai tahattoman vaikuttamisen välineenä sukupuoleen liittyen opetussuunnitelma on, ja on lähihistorian saatossa ollut nähtävissä. Kuten Lauran, myös Nillan (Keränen) mielenkiinto aiheeseen on herännyt jo luokanopettajaopintojen varhaisessa vaiheessa. Sukupuolten moninaisuuden sekä sukupuolten välisen tasa-arvon ja sen puutteellisuuksien kattavampi esille tuominen etenkin luokanopettajakoulutuksessa olisi Nillan mielestä erittäin tärkeää. Opetussuunnitelmien opetusta ohjaavan luonteen huomioon ottaen tutkimuksemme aihepiirin valikoituminen tuntuu palvelevan tätä tarkoitusta hyvin; saammehan tutkimuksemme myötä pureutua opetussuunnitelmia koskevaan kirjallisuuteen juuri sukupuolinäkökulmasta.

Tutkimuksemme tavoitteena on saada ja tarjota kokonaisvaltainen sekä selkeä kuva aiheesta: Haluamme että tutkimus lisää sukupuolitietoisuutta ja auttaa ymmärtämään rakenteita,

jotka vaikuttavat kasvatukseen ja siihen, miten oppilaiden -tulevien sukupolvien- kuva sukupuolesta rakentuu. Tiedon ja tutkimuksen lisääminen aiheesta lisää sukupuolivastuullisuutta. Tavoitteenamme on myös laatia kattava teoriatausta pro gradu -tutkimustamme varten. Tutkimuksemme perustuu pääasiassa nais- ja sukupuolentutkimuksen sekä kasvatustieteen piireissä julkaistuihin aiheita koskeviin tutkimuksiin ja teorioihin. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden tutkimusta on julkaistu melko vähän, joten tuoreen tutkimuksen teko on tarpeellista tästäkin näkökulmasta. Myös ylipäätään koko suomalaisen peruskoulun historiallista muutosta on tutkittu vähän, kuten myös tästä seuraten opetussuunnitelmien muutosta (Sahlberg 2015, 61). Sukupuolta opetussuunnitelmissa on tutkittu jonkin verran, muttei vastaavalla tavalla historiallisten kehityslinjojen näkökulmasta, kuin meidän tulevassa pro gradu - tutkimuksessamme.

Kuten Gordon & Lahelma (1999, 91) kiteyttävät, koulussa opetussuunnitelma on muovaa-massa käsityksiä siitä, mitä merkitsee olla sukupuolensa edustaja tässä yhteiskunnassa. Perusopetuksessa on esiintynyt ja esiintyy yhä piirteitä, jotka nojaavat sukupuolistavasti sukupuolistereotyyppioihin, tai ovat sukupuolineutraalisti sokeita sukupuoleen liittyville kysymyksille. (Acker 1992; Anttila 2012, 226-244; Hautakorpi ym. 2015; Korvajärvi 2010, 188; Lahelma 1987, 29-30; Lahelma 1992; ks. Naskali 2010, 277.)

Sukupuolten -niin tyttöjen, poikien kuin muunsukupuolisten- välisen tasa-arvon toteutumisen ei tänäkään päivänä ole itsestäänselvyys peruskouluissa. Jotta sitä voitaisiin edistää, on ymmärrettävä ja tehtävä näkyviksi asioita, jotka sitä voivat edesauttaa tai estää. (Antikainen ym. 2013, 202; Hautakorpi ym. 2015; Korpikoski ym. 2015; Vuorikoski 2005, 31.) Suomessa vallitsee yleinen käsitys jo saavutetusta tasa-arvosta, vaikka todellisuudessa yhteiskuntarakenteissa ilmenee pohjoismaisella mittapuulla merkittäviä puutteita sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumisessa (Kantola & Nousiainen 2012, 124). Ihmisillä on taipumus uskoa jatkuvan edistyksen metaforan mukaisesti siihen, että kehitys esimerkiksi tasa-arvon suhteen etenisi jatkuvasti (Holli 2012, 93). Tasa-arvon vakiintumisen sijaan sukupuolten välisen tasa-arvon heikentyminen on ollut nähtävissä 90-luvulta lähtien (Nousiainen 2012, 56). Suomalaisen tasa-arvolainsäädännön on havaittu olevan puutteellista, sillä vaatimusten täytäntöönpanoon ja ongelmiin puuttumisen velvoittamiseksi ei ole laadittu konkreettisia keinoja (Kantola & Nousiainen 2012, 140). Koulutuksellista tasa-arvoa on pidetty suomalaisen hyvinvoinnin perustana ja esimerkiksi sukupuolten välisiä oppimiseroja on pyritty kaventamaan (Hiltunen, Nissinen, Puhakka, Rautopuro & Vettenranta 2016, 37). Useissa tutkimuksissa on kuitenkin todettu, että koulutuksellinen tasa-arvo ei Suo-

nessa kaikin osin toteudu (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002; Jakku-Sihvonen & Komulainen 2004; Jakku-Sihvonen & Nyyssölä 2009; Kuusela 2006; Harju-Luukkainen & Vetteranta 2013).

Sukupuolen näyttäytyminen opetusta määrittävissä teksteissä on poliittisesti ajankohtainen aihe. Voimaan astunut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistus on velvoittanut ensimmäistä kertaa suomalaiset peruskoulut laatimaan koulukohtaiset, toiminnalliset tasa-arvosuunnitelmat (Hautakorpi ym. 2015; Opetushallitus, 2015). Tämä velvoittaa myös luokanopettajia toimimaan tietoisemmin sukupuolivastuullisina sukupuolten välisen tasa-arvon edistäjinä. Vuosina 2008-2011 Opetusministeriö rahoitti Tasa-arvo ja sukupuolietietoisuus opettajankoulutuksessa (TASUKO) -hanketta, jonka tarkoituksena oli edistää tasa-arvo- ja sukupuolietietoisuutta koskevaa kehittämistyötä kaikissa Suomen opettajankoulutusta antavissa yliopistoissa (TASUKO 2011). Vuonna 2016 Seksuaalinen tasavertaisuus Ry (SETA Ry) julkaisi opettajille tarkoitetun käytännönläheisen oppaan *Seksuaalisen suuntautumisen ja sukupuolen moninaisuus - Opitaan yhdessä!* Kuluvan vuoden 2017 keväällä kaikille Suomen yhdeksäsluokkalaisille jaetaan ensimmäistä kertaa feminismiä ja tasa-arvoa käsittelevä kirja *Meidän kaikkien pitäisi olla feministejä* (Adichie 2017). Sukupuolinäkökulman huomioiminen suomalaisissa peruskouluissa entistä kattavammin on selkeästi jotain, johon on viime vuosina havahduttu toden teolla.

Luvussa 2. *Tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmä* avaamme lukijalle tutkimustamme suuntaavia kysymyksiä sekä menetelmänä käyttämäämme systemaattista ja narratiivista kirjallisuuskatsausta metodina. Tarkastelemme tutkimuksessamme luvussa 3. *Moninainen sukupuoli* aluksi sukupuolen rakentumiseen sekä sen paikkoihin ja tiloihin liittyvää tematiikkaa. Tämän jälkeen käsittelemme aihetta koulukontekstissa; tuomme esille, mikä on sukupuolen näkökulmasta suomalaisen peruskoulun nykytila. Luvussa 4. *Peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet* tarkastelemme opetussuunnitelmien valtakunnallisia perusteita ensin suomalaisen peruskoulujärjestelmän ja siihen kietoutuvan opetussuunnitelman historiaa avaten. Käsittelemme omissa alaluvuissaan (4.2 sekä 4.3) myös sukupuolten välisen tasa-arvon ja peruskoulun sekä perusopetuksen opetussuunnitelmien suhdetta sekä sitä, miten sukupuolta suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa on aikaisemmin tutkittu ja millaisia tuloksia näistä tutkimuksista on saatu. Aihetta on tutkittu verrattain vähän, joten tämä osio painottuu noiden vähäisten tutkimusten hieman syvällisempään tarkasteluun. Tutkimuksemme tulokset yhteenvetona tuomme esille luvussa 5 ja prosessiin liittyvän pohdinnan luvussa 6.

2. TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUSMENETELMÄ

Valitsimme tutkimuksemme lähestymistavaksi laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen, sillä määrällisen tiedon ja yleistettävyyden sijaan pyrimme tietyn ilmiön tulkitsemiseen, ymmärtämiseen ja kuvaamiseen (Alasuutari 2011, 44; Sarajarvi & Tuomi 2009, 9-16). Tutkimuksemme kiinnittyy metodologisesti feministiseen kasvatus- ja koulutustutkimukseen, jossa olennaista on tiedon tarkastelu kriittisesti: tieto on sosiaalisissa ja kulttuurisissa suhteissa tuotettua ja se tukeutuu taloudellisiin ja institutionalisoituihin järjestyksiin. (Liljeström 2004, 9-13; Naskali 2010, 278-279.) Epistemologisesti tutkimuksemme nojaa jälkistrukturalistiseen feministiseen tiedonkäsitykseen, jonka mukaan sukupuolen nähdään rakentuvan pitkälti osana diskursseja ja sosiaalisia käytäntöjä (Koivunen 1996, 47-54).

2.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymysten avulla suuntaamme ja rajaamme kirjallisuuskatsaustamme niin, ettei tutkimuksemme laajene liikaa ja kirjallisuuskatsauksessamme säilyy selkeä fokus.

Tutkimuskysymyksemme on:

Miten sukupuolta on tutkimuskirjallisuuden perusteella käsitelty suomalaisissa vuosien 1985 ja 1994 peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa sekä vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa?

Tarkentaviksi apukysymyksiksi asetamme seuraavat kysymykset:

1. Millä tavoin peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet heijastelevat sukupuolen essentialistisia ja toisaalta sosiokulttuurisesta rakentuneisuudesta lähteviä teorioita?

2. Millä tavoin peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet heijastelevat sukupuolistavaa, sukupuolineutraalia sekä sukupuolisensitiivistä tai sukupuolivastuullista suhtautumistapaa?

2.2 Kirjallisuuskatsaus

Tutkimusmenetelmämme on kirjallisuuskatsaus, jonka Leino-Kilpi (2007, 2) määrittelee tiedon kokoamiseksi joltain rajatulta alueelta yleisimmin laadittuun tutkimuskysymykseen vastaten. Kirjallisuuskatsausta on kuvailtu “tutkimukseksi tutkimuksesta”, eikä se Salmisen (2011, 5) mukaan jää ainoastaan puhtaaksi tiedon kokoamiseksi, vaan se sisältää myös analyttisin ottein toteutettavaa kirjallisuuden kriittistä tarkastelua (Salminen 2011, 3-6). Kirjallisuuskatsausten erilaisista tyypeistä tutkimukseemme valikoitui systemaattinen, narratiivinen kirjallisuuskatsaus. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on Johanssonin (2007, 4-5) mukaan metodi, jossa käytetyt aineistot ovat tarkasti valikoituja ja rajattuja. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen ohella tutkimuksemme sijoittuu narratiivisen kirjallisuuskatsauksen piiriin. Sen avulla pyritään luomaan laaja kuva käsiteltävästä aiheesta ja kuvailemaan aiheen historiaa sekä kehityskulkua. (Salminen 2011, 6-8.) Tutkimuksessamme tällä tavoin narratiivisesti käsiteltäviä, yhteen kietoutuvia aiheita ovat sukupuoli sekä peruskoulun ja -opetuksen opetussuunnitelmien perusteet. Kirjallisuuskatsaus sopii tutkimusmenetelmäksemme, sillä sen avulla saamme hahmotettua aihetta koskevan ja saatavilla olevan tutkimuksen kokonaisuutta, sekä koostettua teoreettista viitekehystä, johon tuleva pro gradu - tutkimuksemme tulee nojaamaan.

Tiedon kokoamisen olemme toteuttaneet hakemalla tietoa monipuolisesti erilaisia tietokantoja hyödyntäen. Oulun yliopiston kirjaston erilaiset tiedonhakupalvelut ja -kurssi ovat osoittautuneet hyödyllisiksi, sillä näitä palveluita apunamme käyttäen olemme saaneet tietoomme ja oppineet entistä paremmin käyttämään eri tietokantoja. Olemme hyödyntäneet niin suomalaisia, kuin kansainvälisiä tietokantoja, kuten Oula - Finnaa, Melindaa ja Ericiä. Tietoa olemme hakeneet käyttäen paljon erilaisia hakusanoja ja kokeillen niiden erilaisia yhdistelmiä prosessinomaisesti. Olemme käyttäneet esimerkiksi seuraavia hakusanoja sekä niiden yhdistelmiä, erilaisia taivutusmuotoja ja englanninkielisiä käännöksiä: sukupuoli, peruskoulu, opetussuunnitelma, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, sukupuoli AND koulu, peruskoulun historia, peruskoulun muutos, tasa-arvo, sukupuolisensitiivisyys, sukupuolivastuullisuus, sukupuolineutraalius, sukupuolistava sekä sukupuolittava.

Käytämme sekä painettuja, että elektronisia lähteitä. Painetut lähteemme ovat esimerkiksi kirjoja sekä lehtiä ja artikkeleita, elektroniset esimerkiksi tuoreita tutkimuksia, e-kirjoja ja www-sivustoja. Suhtaudumme tiedonhankintaan lähdekriittisesti ja varmistamme esimer-

kiksi tieteellisen vertaisarvioinnin huomioon ottaen, että lähteet ovat relevantteja. Toissijaisia lähteitä emme tutkimuksessamme käytä, vaan olemme itse perehtyneet konkreettisesti jokaiseen käyttämäämme lähteeseen. Opinnäytetöistä hyödynnämme ensisijaisesti väitöskirjatasoisia tutkimuksia, mutta myös eräitä pro gradu -tasoisia tutkimuksia. Nostamme tekstissä esille, mikäli lähde on tällainen opinnäytetyö, jotta lukija tietää sen tieteellisen kontekstin.

Aiheemme fokusoituu suomalaiseen peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja siksi valtaosa lähteistämme on suomalaisia. Opetussuunnitelmaa emme käsittele kansainvälisestä näkökulmasta tai kansainvälisiä lähteitä hyödyntäen, sillä tämä auttaa tutkimuksemme rajauksessa ja kohdentamisessa tutkimuskysymysten mukaisesti. Käytämme varsinkin sukupuolta käsittelevää teoriaa koostaessamme suomenkielisten lisäksi kuitenkin myös englanninkielisiä lähteitä: Sukupuolta moninaisena käsitteenä on tutkittu kansainvälisesti enemmän kuin Suomessa ja kansainvälisten alkuperäislähteiden käyttäminen antaa tutkimuksellemme näkökulmaa sukupuolentutkimuksen kansainvälisiltä kentiltä, sekä lisää siten tutkimuksemme luotettavuutta.

3. MONIULOTTEINEN SUKUPUOLI

Kaikilla ihmisillä on, ainakin jollain tapaa, sukupuoli tai siihen liittyvä kokemus (ks. Aarnipuu 2008, 13; SETA Ry). Länsimaisen binaarisen sukupuolijärjestelmän mukaan jo syntymästä asti ihmiset erotellaan joko miehiksi tai naisiksi sukupuolen fyysisen ilmenemisen mukaan (Vilkkä 2010, 17). Vaikka sukupuoli ei enää määritä ihmisen elämänkulkua niin räikeästi kuin menneinä aikoina, sukupuoli on usein merkittävä osa ihmisen identiteettiä ja vaikuttaa voimakkaasti yksittäisten ihmisten kokemuksiin ja elämänvalintoihin (Aarnipuu 2008, 14). Kuten Pulkkinen (1993, 298) huomauttaa, meidän on mahdotonta diskursiivisesti elää täysin mies-nainen-jaottelun ulkopuolella, sillä jokainen meistä pyritään viimeistään syntymän hetkellä sijoittamaan jompaan kumpaan luokkaan. Sukupuolijako on yhteisöisämme yleisimpiä ihmisten luokittelamisen ja tyyppittelemisen perusteista (Ikävalko, Palmu & Tainio 2010, 13).

Kuva kahdesta, toisiinsa nähden vastakkaisesta sukupuolesta elää vahvasti mielikuvisamme ja kulttuurissamme (Aarnipuu 2008, 13; Oakley 2015, 43; Rossi 2010, 23-24). Vaikka enemmistö ihmisistä ajattelee, että naiset ovat keskenään erilaisia ja miehet ovat keskenään erilaisia, enemmistö ajattelee myös, että kaikkien naisten ja kaikkien miesten välinen ero on perustavanlaatuinen (Aarnipuu 2008, 13). Naiseuteen liitetään niin mielikuvissa kuin niitä ruokkivissa kulttuurisissa representaatioissa, kuvissa ja esityksissä feminiinisyys ja mieheyteen maskuliinisuus (Huttunen 1992, 9; ks. Lahelma 1987, 13-14; Paechter 2007, 24-26). Sukupuoli ja sukupuoliin kulttuurisesti liitetyt oletukset ympäröivät meitä luonnollisina pidettyinä itsestäänselvyyksinä niin tiukasti, että tämän luokittelun merkityksille ja vaikutuksille on mahdollista sokeutua täysin (Aarnipuu 2008, 14-15).

Sukupuoli ilmenee eri tavoilla eri aikoina, eikä ole myöskään identiteetti tai rooli, jonka yksilö voi vapaasti valita (Rossi 2010, 21). Sukupuoli on myös juridinen, sosiaalinen, kulttuurinen, poliittinen, psyykkinen sekä aistillinen kokonaisuus (Kantola, Nousiainen & Saari 2012; Vilkkä 2010, 17). Se ilmenee ja voidaan ymmärtää monin eri tavoin tehtynä, tuotettuna tai esitettynä: järjestelmänä, sopimuksena, sukupuolitettuna ruumiillisuutena, performatiivina, tyylinä, sukupuolistavina käytäntöinä tai nais- ja miessubjektiutena (Lempiäinen 2003, 160-161). Kaikista ihmisistä löytyy niin feminiinisiä kuin maskuliinisia piirteitä. Ihmisten ominaisuudet tai kyvyt eivät noudata sokeasti sukupuolirajoja, vaan kaikilla ihmisillä on oma ainutlaatuinen yhdistelmänsä niin naiseuteen kuin miehisyteen liitettyjä

ominaisuuksia ja kykyjä. (Ikävalko, Palmu & Tainio 2010, 18-19; Lahelma 1987, 13-14; Oakley 2015, 61.) Ihminen on ennen kaikkea yksilö eikä ennen kaikkea sukupuolensa edustaja.

3.1 Teorioita sukupuolesta

Käsitykset sukupuolesta ovat muuttuneet historian saatossa ja merkittävästi myös viimeisten vuosikymmenten aikana. Käsitusten siirtyminen nais- ja sukupuolentutkimuksen piiristä esimerkiksi kasvatuksen ja opetuksen diskursseihin sekä käytäntöön on tapahtunut viiveellä ja erilaiset käsitykset elävät rinta rinnan. Esimerkiksi essentialistiset käsitykset sukupuolesta ovat eläneet vielä peruskoulun syntyaikoina 1970-luvun kasvatuksessa voimakkaasti, vaikka nais- ja sukupuolentutkimuksessa sukupuolen essentiaalisuus, olemuksellisuus, oli jo tuolloin kiistelty ja osin hylätty näkemys (ks. esim. Butler 2006). Essentialististen teorioiden mukaan sukupuoli näyttäytyy joko biologian tai historian tuotoksena annettuna, olemuksellisena ja itsestäänselvänä asiana. (ks. Grosz 1986; Rojola 1996, 175; Paechter 2007, 5.) Essentialistiset teoriat korostavat julkisessa keskustelussakin usein argumenttina käytettävää väittämää: “Mies ja nainen yksinkertaisesti ovat perustavanlaatuisella tavalla erilaisia”. Biologisia eroja mies- ja naissukupuolen välillä toki on esimerkiksi kromosomitasolla ja tytöt ja pojat kehittyvät eräillä osa-alueilla keskimäärin eri tahtia (esim. Sutherland 1981, 70-74). Eräiden tutkimusten mukaan todetaan miehen ja naisen aivojen olevan essentiaalisesti erilaiset ja tämän aiheuttavan sukupuolten toisistaan eriävää käytöstä (Baron-Cohen 2003). Esimerkiksi Sutherland (1981, 70) ja Lahelma (1987, 12-13) kuitenkin herättelevät kyseenalaistamaan tämän biologisen jaottelun merkittävyyttä ja korostavat yksilöiden välisten erojen olevan yleensä sukupuolten välisiä eroja merkittävämpiä. Sutherland myös pohtii, miten olennaisesti kasvatusta ja sosialisointia voivat vaikuttaa lapsiin ja tuottaa mahdollisesti jopa sukupuolten välisiä fyysisiä, kehitykseen liittyviä eroja (1981, 70).

Biologisella sukupuolella (sex) tarkoitetaan fysiologisista tekijöistä koostuvaa kokonaisuutta (Oakley 2015, 23; Vilkkä 2010, 17). Yleensä biologinen näkökulma sukupuoleen nähdään erityisen määräävänä ja vaikka sen rinnalle onkin tullut muita näkökulmia, ovat opettajat ja muut kasvattajat nojanneet tästä huolimatta opetuksessaan ja kasvatustoiminnassaan edelleen biologiseen ajattelumalliin (Robinson & Diaz 2006, 131). Biologisen ulottuvuuden ohelle alkoi näkyvästi 1960-1970-lukujen taitteesta lähtien tulla myös muita

sukupuolen tai sen osa-alueiden määritelmiä. Sukupuolen jaottelu suhteellisen laajasti eri tieteiden kentillä biologiseen ja sosiaaliseen osa-alueeseen syntyi 1970-luvun alussa. (Mäkelä 2004, 39. ks. Oakley 2015; Stoller 1984.) Biologisen sex-käsitteen ohelle syntyi sosiaalista ulottuvuutta kuvaava käsite gender. Sex-gender-jaottelun esitteli käsitteellisenä antropologi Gayle Rubin (1975, 100). Uraauurtavana pidetään myös Joan Scottin (1986) tutkimusta aiheesta. Jo vuonna 1935 biologisen ja sosiaalisen sukupuolen eron oli havainnut antropologi Margaret Mead heimoyhteisöjä tutkiessaan (Mead 1977).

Sosiaalinen sukupuoli (gender) on laaja käsite, joka alun perin syntyi kuvaamaan kaikkia biologisen sukupuolen ulkopuolelle jääviä sukupuolen ilmiöitä ja muotoja. Kuten Pulkkinen (2000, 49) tuo ilmi, sukupuoli on sosiaalinen asia, joka ei kumpua suoraan ruumiista. Sex-gender-jaottelu antoi mahdollisuuden tarkastella sukupuolta muunakin, kuin yksinkertaisena mustavalkoisena kahtiajakona miehiin ja naisiin. Esimerkiksi transsukupuolinen voi kokea olevansa eri sukupuolen edustaja, kuin mikä hänelle on fyysisten ominaisuuksiensa perusteella määritelty. Biologinen ja sosiaalinen sukupuoli eivät siis aina kulje rinta rinnan. (ks. esim. Stoller 1984, 272-349.)

Sukupuolentutkimus lähti feministisen liikkeen myötä nousuun 1970-1980-luvuilla. Tällöin alettiin pohtia sukupuolen sosiokulttuurista rakentuneisuutta. Esimerkiksi filosofi Judith Butler on pyrkinyt tuomaan esiin jyrkän ja kaavamaisen kaksijakoisen biologiseen ja sosiaaliseen sukupuolen jakavan sukupuolimääritelmän ongelmia. Sex-gender-jako korostaa sukupuolen kiistattomuutta ja antaa ymmärtää, että biologinen sukupuoli on yksinkertainen tosiasia, johon synnyttään (Pulkkinen 2000, 49-50). Butlerin mukaan sukupuoli on ennen kaikkea tekemistä - ei olemista. Tätä Butlerin 1980-1990-lukujen taitteessa luomaa sukupuolen käsitettä kutsutaan performatiiviseksi sukupuoleksi. Performatiivisen sukupuolen valinta ei kuitenkaan ole vapaata, vaan sen tuottaminen tapahtuu hyvin jäykästi määriteltyjen kulttuuristen reunaehtojen sisäpuolella. (Butler 2006, 87-88.) Myös aikansa ajattelija, feministi Simone de Beauvoir on todennut jo 1940-luvulla sukupuolen olevan jotain, johon kasvetaan, ei synnytä (de Beauvoir 1988, 35-69). De Beauvoir jakaa käsityksen rakennetusta sosiaalisesta sukupuolesta, mutta toisaalta hänen muotoilunsa sisältää oletetun "toimijan"; sukupuoli on jotain, joka omien mieltymysten mukaan valikoidaan ja "otetaan itselle". Sukupuolen valinnan ja sen rakentamisen nähdään tästäkin huolimatta olevan aina jollain tapaa kulttuurisesti pakotettua. (Butler 2006, 56-57.) Tällöin sukupuolta siis tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa -kuten koululaitoksessa- vallitseviin arvoihin ja normeihin nojaten (Rossi 2010, 26). Performatiivisen sukupuolikäsityksen mu-

kaan sukupuoli on jotain, jota ilmentetään, rakennetaan ja vahvistetaan erilaisten puheta-
pojen, tekojen ja toimintojen välityksellä (Butler 2006, 22-23).

Feministisessä keskustelussa on esiintynyt ja esiintyy toisiinsa nähden vastakkaisia näkö-
kulmia sukupuolieroihin liittyen. Pohjoismaissa konsensusaseman on saavuttanut ideolo-
gia, joka korostaa tasa-arvoa ja sukupuolten välistä suhteellista samanlaisuutta. Manner-
mainen, 1970-1980-lukujen taitteessa syntynyt feminismi painottaa sukupuolten välistä
eroa ja tämän eron arvostusta: Naisten ei pitäisi tämän näkökulman mukaan tulla miesten
kaltaisiksi eikä miesten naisten kaltaisiksi, vaan feminiinisyyttä pitäisi itsessään arvostaa
samalla tavoin kuin maskuliinisuutta. (Lahelma 1987, 7-8; Rossi 2010, 28-30.) Postmoder-
ni feminismi pyrkii erottamaan ja ylittämään binaarisen sukupuolijaon kriittisellä tavalla ja
ottamaan sukupuolen moninaisuuden huomioon. Sukupuolta rakennetaan, toistetaan ja
vahvistetaan puhetavoin yhteisöjen ja yhteiskunnan käytännöillä. Nais- ja sukupuolentut-
kimuksessa ajatellaan yleisesti, että yksilöt kehittävät ja omaksuvat kasvun prosessissaan
sukupuolina elämisen tapoja ja taitoja. Postmoderni feminismi asettaa kysymyksiksi sen,
kuinka sukupuolta tuotetaan ja esitetään, ja millaisia valtasuhteita näillä representaatioilla
tuetaan: Koko samanlainen vai erilainen -vastakkainasettelu uusintaa sukupuolijakoa ja -
hierarkiaa. (Kuusipalo 2002, 210-215; Naskali 2010, 280.)

Kulttuurinen sukupuoli määrittyy ennako-oletusten, mielikuvien, normien ja niiden suku-
puoliroolien kautta, joita sukupuoliin vallitsevassa kulttuurissa liitetään (Kujala & Syrjänen
2010, 30; ks. Oakley 2015). Sukupuoliroolit ovat kulttuuriin konteksteihin sidoksissa
olevia kaavamaisia käsityksiä miehistä ja naisista (Alanko 2010, 17; Lahelma 1987, 28;
Lahelma 1992, 7). Sukupuolirooleihin liitetään stereotyyppisiä käsityksiä ja olettamuksia
siitä, miten mies- tai naissukupuolen edustajien tulisi sukupuoltaan ilmentää. Sukupuoli-
rooleissa korostuu myös niiden vastakkaisuus: naisiin kohdistuva feminiininen rooli sekä
miehisyyteen liitetty maskuliinisuuden rooli. (Huttunen 1992, 9; Lahelma 1987, 28-30.)
Perinteisessä sukupuolijärjestyksessä maskuliinisuuteen liitetyt asiat ja toiminnot ovat
nauttineet suurempaa arvostusta, kuin feminiinisyyteen liitetyt (Ikävalko, Palmu & Tainio
2010, 18). Kulttuurinen sukupuoli voidaan nähdä myös vahvasti kokemuksellisena ulottu-
vuutena, jolloin kaksijakoinen mies-nais-sukupuolijärjestelmä kyseenalaistuu (Vilka,
2010, 18).

Psyykinen sukupuoli on subjektiivinen kokemus ja tietoisuus omasta sukupuolesta (Kuja-
la & Syrjänen 2010, 30). Sukupuoli-identiteetti alkaa muodostua jo varhaislapsuudessa

noin 2-4 vuoden ikäisenä, minkä seurauksena lapsi alkaa kokea itsensä yleisimmin joko tytöksi tai pojaksi. Sen lisäksi on olemassa lapsia, jotka eivät asetu tämän kaksijakoisen sukupuoli-identiteetikategorisoinnin sisälle. Lapsen itsetunnon, mielenterveyden, minäkäsityksen suotuisan kehityksen ja kokonaisidentiteetin eheyden kannalta on erittäin tärkeää, että lapsi tulisi hyväksytyksi omana itsenään ja hänen yksilöllistä itseilmaisuaan ja moninaisuuttaan tuettaisiin (Huuska 2010, 158; Huuska & Karvinen 2012, 33-37). Psykkisen sukupuolen muotoutumiseen vaikuttavat niin biologiset tekijät, kuin kulttuurisidonnaiset olettamukset ja käsitykset (Oakley 2015, 43-61).

Käsityksemme sukupuolesta nojaa edellä esitettyihin teorioihin sukupuolen sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotetusta sekä rakentuneesta luonteesta. Sandra Hardning (1986, 52-57) erittelee sukupuolen määrittävän kolmessa merkityksen rakentumisen tasossa: symbolisessa, rakenteellisessa ja yksilöllisessä tasossa. Tutkimuksemme kohdistuu näistä kolmesta tasosta rakenteelliseen, jossa sukupuolta tuotetaan eri instituutioiden, kuten politiikan, palkkatyön, perheen ja koulun kautta. Jaamme postmodernin feminismin mukaisen sukupuolikäsityksen, jonka mukaan sukupuoli on kaksijakoisuuden sijaan hyvin moninainen kokonaisuus. Myös Butlerin luoma teoria sukupuolen performatiivisuudesta on linjassa omien käsitystemme kanssa. Tiedostamme myös biologisen sekä psyykkisen sukupuolen merkityksen.

3.2 Koulutuksen nykytila sukupuolinäkökulmasta

Sukupuoli ja sukupuolten väliset erot näyttäytyvät monin tavoin suomalaisessa yhteiskunnassa ja sen rakenteissa. Eroista puhuttaessa on huomioitava kuitenkin niiden olevan usein keskimääräisiä ja aina on myös keskimääräisen ulkopuolelle asettuvia yksilöitä. Sukupuolten välisiä eroja koskeva tutkimus ei aina ota huomioon sukupuolen moninaisuutta, vaan näkee sukupuolen jyrkän kaksijakoisena asiana. Tutkimustulosten esille nostamaan sukupuolistuneisuuden on silti syytä kiinnittää huomiota, jotta siihen voitaisiin puuttua. Keskimäärin poikien oppimistulokset ovat eräillä osa-alueilla tuoreiden tutkimustulosten mukaan tyttöjen oppimistuloksia heikompia peruskoulussa, mutta tyttöjen usko omaan osaamistasoonsa on negatiivisempi, kuin pojilla (Hiltunen, Nissinen, Puhakka, Rautopuro & Vettenranta 2016; OECD 2016). Viime vuosikymmenellä tehdyssä tarkastelussa havaittiin tyttöjen ja poikien koulumenestyksen vaihtelevan oppiaineittain ja tyttöjen asennoitumisen opiskeluun olevan yleensä ottaen myönteisempää, kuin poikien (Jakku-Sihvonen & Komu-

lainen 2004, 65). Miehet hakeutuvat ja ohjautuvat erilaisiin johtotehtäviin useammin kuin naiset ja ansaitsevat keskimäärin naisia korkeampaa palkkaa. Ammatinvalinnat ja koulutuspolut ovat sukupuolten mukaan eriytyneitä. Asevelvollisuus on pakollinen vain miehille ja naiset jäävät pidemmäksi aikaa kotiin työelämän ulkopuolelle hoitamaan lapsia kuin miehet. (Anttila 2012, 226-244; Saari 2012, 201-208; ks. Sutherland 1981, 1-6.) Voidaan pohtia, kuinka paljon yhteiskunnan rakenteiden sukupuolistumiseen lopulta on vaikuttanut sukupuolten välinen biologinen erilaisuus. Kuinka tähän taas on vaikuttanut esimerkiksi kasvatusta, ilmiö joka koskettaa kaikkia ihmisiä tavalla tai toisella (Lahelma 1987, 29-30; ks. Naskali 2010, 277)? Entä voidaanko tasa-arvoisempi yhteiskunta saavuttaa sukupuolten välistä eroa korostamalla vai häivyttämällä? Nämä kysymykset nousevat pintaan myös kouluissa tapahtuvasta kasvatuksesta keskusteltaessa. Toiset vaativat sukupuolierojen häivyttämistä, toiset taas sukupuolierojen korostamista tai tarvittaessa huomioimista. (Rossi 2010, 29; Rangell 2009, 86-93.)

Sukupuolten välisistä tasa-arvosta tai eroista puhuttaessa on keskeistä ottaa mukaan myös sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen näkökulma. Sukupuolia on Suomessa juridisesti määriteltynä vain kaksi, mies ja nainen. Kuitenkin erilaisiin seksuaalivähemmistöihin (esimerkiksi transsukupuoliset ja transgenderit) kuuluvia, biologisen ja koetun sukupuolensa kanssa ristiriitaisuuksia kokevia ihmisiä on arvioitu asuvan keskimäärin jokaisessa Suomen kunnassa (Lehtonen 2006, 14). Seksuaalivähemmistöihin (esimerkiksi homot, lesbot ja biseksuaalit) kuuluvia taas on arvioitu olevan 5-15 % väestöstä (Tilastokeskus, 2013). On siis hyvin todennäköistä, että jokainen luokanopettaja tulee opettamaan ja kasvattamaan jossain vaiheessa uraansa seksuaali- tai seksuaalivähemmistöihin kuuluvia lapsia tai varhaisnuoria tai niihin kuuluvien vanhempien lapsia. Heteronormatiivisuuden nojaavan ajattelutavan välttäminen kouluissa on akateemisessa kirjallisuudessa nähty tärkeänä myös tästä näkökulmasta. Heteronormatiivisuudella tarkoitetaan ajattelutapaa, jonka mukaan ihmiset ovat vain joko heteroseksuaaleja miehiä tai heteroseksuaaleja naisia, jotka ilmaisevat odotetulla tavalla sukupuoltaan, eivätkä asetu kaksijaon ulkopuolelle (Lehtonen 2003, 29-32). Heteroseksuaalisuus nähdään Ikävalkon, Palmun ja Tainion (2010, 18) mukaan usein kouluissa ainoana hyväksyttynä tapana toteuttaa omaa seksuaalisuuttaan. Tällainen ajattelutapa rajoittaa tasa-arvoa sekä kaikkien ihmisten mahdollisuuksia. (Mustola & Pakkanen 2007, 13.)

Opetushallitus on 21.10.2015 antanut vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin lisäyksenä määräyksen koulukohtaisesta tasa-arvosuunnitelmasta. Jokaisen

koulun on määräyksen mukaan tasa-arvolain velvoittamina laadittava suunnitelma, joka toimii käytännön työkaluna koulun kehittämiseksi tasa-arvoisempaan suuntaan. Suunnitelmaa kutsutaan toiminnalliseksi tasa-arvosuunnitelmaksi. Kyseessä on koulutushistoriallisesti ja pedagogisesti merkittävä uudistus. Vuonna 2010 hallituksen eduskunnalle esittämän tasa-arvoa koskevan selonteon myötä myös peruskoululle annettiin tasa-arvon selkeämmän edistämisen velvoite. Koulukohtaiset tasa-arvosuunnitelmat ovat yksi edellä mainitun tasa-arvon edistämisen keinoista. (Nousiainen 2012, 173.) Suunnitelmaan kuuluu selvitys koulun tasa-arvotilanteesta, arvio aikaisempaan suunnitelmaan sisältyneiden toimenpiteiden toteuttamisesta sekä tuloksista ja tarvittavat toimenpiteet tasa-arvon edistämiseksi. Suunnitelman laatimisen apuvälineeksi Opetushallitus on julkaissut oppaan *Tasa-arvotyö on taitolaji - Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa* (Hautakorpi ym. 2015). Oppaassa käsitellään monipuolisesti sukupuolten tasa-arvon toteutumista, tasa-arvon edistämistä perusopetuksessa sekä koulukohtaisen tasa-arvosuunnitelman laadintaa. (Hautakorpi ym. 2015, 7-8.)

Opetussuunnitelmia ja sukupuolta tutkittaessa nousevat keskeisiksi seuraavat käsitteet: *Sukupuolineutraalius, sukupuolisensitiivisyys, sukupuolivastuullisuus* sekä *sukupuolistaminen* ja *sukupuolistunut*. *Sukupuolineutraalius* on nimensä mukaisesti neutraalia suhtautumista sukupuoleen - tällöin sukupuoleen ei siis kiinnitetä huomiota eikä sukupuolten välisiä eroavaisuuksia tai niiden merkityksiä tai vaikutuksia huomioida (Kujala & Syrjäläinen 2010, 32). Sukupuolten välisten eroavaisuuksien ja sukupuolen merkityksen kieltäminen sekoitetaan usein tasa-arvoiseen tai sukupuolisensitiiviseen toimintaan (Lahelma 1993, 15). Kuitenkin sukupuolineutraali näkökanta sukupuolen vaikutukselle ihmisen elämään voi johtaa aivan päinvastaiseen lopputulemaan. Ylitapio-Mäntylän (2011, 25) mukaan tällainen lähestymistapa saattaa häivyttää ihmisten välisiä eroavaisuuksia ja estää moninaisuuden havainnoimisen. Sukupuolineutraalius esimerkiksi toimintaa ohjaavissa asiakirjoissa, kuten opetussuunnitelmateksteissä, ei Kujalan & Syrjäläisen (2010, 37-38) mukaan anna eväitä tasa-arvo-ongelmien käsittelyyn, eikä myöskään velvoita siihen. Sukupuoli kaikessa moninaisuudessaan vaikuttaa niin olennaisella tavalla yhteiskunnassa, että sen huomiotta jättäminen antaa piiloisille, epätasa-arvoa kasvattaville käytänteille mahdollisuuden kasvaa rauhassa ilman kyseenalaistamista. Kun sukupuolesta puhuminen vaimennetaan, voivat stereotyyppit kukoistaa ja sukupuolistuneet rakenteet tätä myötä jatkaa olemassaoloaan tai voimistua. (Kujala & Syrjäläinen 2010, 32, 37-38.)

Sukupuolisensitiivisyydellä tarkoitetaan kykyä tarkastella sukupuolta biologisten reunaehdojen lisäksi myös kulttuuristen ja sosiaalisten reunaehdojen näkökulmista. Se on taitoa kohdata jokainen ihminen yksilönä, antaa tilaa erilaisuudelle sekä kiinnittää sukupuoleen huomiota silloin, kun sillä voi olla merkitystä. (Kujala & Syrjäläinen 2010, 31.) Sen lisäksi sukupuolisensitiivisen lähestymistavan voidaan määritellä olevan sellaista toimintaa, jossa yhteiskunnan sukupuolistuneet rakenteet ja niiden vaikutukset miesten ja naisten elämään kyetään tiedostamaan, tunnistamaan ja merkityksellistämään. Tällöin tasa-arvoa pyritään edistämään aktiivisesti. (Korhonen 1998, 15.) Sukupuolisensitiivinen toiminta pyrkii purkamaan sukupuolistuneita käsityksiä ja rakentamaan niiden tilalle uusia, laajempia merkityksiä (Juutilainen 2005, 31). Sukupuolisensitiivisen pedagogiikan haasteiksi nousevat Sunnarin (1997) mukaan erilaiset sukupuolistuneet koulumaailman rakenteet, jotka näkyivät hänen tutkimuksessaan esimerkiksi opettajankoulutuksessa.

Sukupuolivastuullisuus on mainituista käsitteistä tuorein. Tällä hetkellä sukupuolivastuullisuuden käsite on jopa niin tuore, että sen tarkka tieteellinen määrittely on haastavaa lähteiden puutteen vuoksi. Tässä tutkielmassa sukupuolivastuullisuudella tarkoitetaan lähestymistapaa, jossa toteutuvat sukupuolisensitiivisyyden ehdot ja jossa ihminen ei ainoastaan tiedosta niitä, vaan myös toimii vastuullisesti niiden mukaisesti. Esimerkiksi opettajalta vaaditaan paitsi sensitiivisyyttä, myös vastuullisuutta; hänen on edistettävä esimerkiksi tasa-arvoa paitsi paperilla, myös käytännön jokapäiväisessä kasvatustoiminnassa. Tätä vastuullisuutta lisää peruskoulujen koulukohtainen tasa-arvosuunnitelma, jonka laatiminen astuu pakolliseksi vuoden 2017 syksyllä. Pidämme sukupuolivastuullisuuden käsitettä sukupuolisensitiivisyyden käsitettä toimivampana juuri sen vastuu- ulottuvuuden vuoksi ja käytämme siis tässä tutkielmassa sukupuolisensitiivisyyden rinnalla tilanteesta riippuen myös sukupuolivastuullisuuden käsitettä.

Sukupuolistaminen on sukupuolten välistä erontekoa, jota voidaan Joan Ackerin (1992) sukupuolistuneiden organisaatioiden teorian mukaan tarkastella rakenteiden, prosessien ja resurssien kautta. Prosesseista Acker mainitsee ensimmäisenä sukupuolijakojen tuottamisen, joka toteutuu työnjakona. Työnjaon pohjalla ovat naiseuteen ja mieheyteen liitetyt olettamukset, arvot ja normit. Sukupuolijakojen tuottaminen ohjaa esimerkiksi koulutusaloille ja ammatteihin hakeutumisessa ja saattaa edistää näin sukupuolten välistä segregatiota. Sukupuolistamiseen liittyy sukupuolen käsittäminen symbolisena erontekijänä (Korvajärvi 2010, 188). Ackerin mukaan organisaatiot, kuten peruskoulu, ovat itsessään suku-

puolistuneita. (Acker, 1992.) Sukupuolistamisen erilaiset käytännöt ruokkivat heteronormatiivisuutta (Lehtonen 2003).

Sukupuolittuneisuus on terminä lähellä sukupuolistuneisuutta ja niitä käytetäänkin lähteestä riippuen usein synonyymeinä. Voidaan ajatella, että *sukupuolittuneisuus* on tila, joka syntyy sukupuolistamisen/sukupuolittamisen prosesseissa (Juvonen, Rossi & Saresma 2010, 14). Samalla tavoin *sukupuolistuneisuus* on tällainen tila. Sekä sukupuolittamisen että sukupuolistamisen prosesseista puhutaan suomenkielisessä tieteellisessä kirjallisuudessa samaa tarkoittaen (Juvonen ym. 2010, 14). Käytämme tutkimuksessamme näistä kahdesta pääasiassa sukupuolistamisen käsitettä, sillä sen määritelmä on tieteellisessä sukupuolen tutkimuksen kirjallisuudessa vakiintuneempi kuin sukupuolittamisen. Sukupuolistaminen ei ole terminä niin kahtiajakava, ”puolittava”, kuin sukupuolittaminen. Sukupuolistaminen siis kuvaa paremmin prosessia, jossa sukupuolta tuotetaan muillakin tavoin, kuin jakamalla ihmiset joko miehiksi tai naisiksi.

Myös peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa lähestymistapa sukupuoleen on eri vuosikymmenillä ollut tässä luvussa esitettyjen käsitteiden mukaista. Seuraavaksi siirrymme tarkastelemaan sitä, kuinka sukupuoli integroituu osaksi opetussuunnitelmatekstejä.

4. PERUSKOULUN JA PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMIEN PERUSTEET

Suomalainen perusopetus on koko ikäluokalle tarkoitettua, maksutonta opetusta ja kasvatusta, joka järjestetään yleensä kunnan tarjoamana palveluna peruskouluissa. Opetushallituksen mukaan vain noin 2 % ikäluokasta käy valtion tai yksityisen sektorin rahoittamaa koulua. Perusopetuksen oppimäärä hankitaan yhdeksässä vuodessa ja tuon oppimäärän sisältö määritellään perusopetuslaissa sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Suomessa 99,7 % lapsista suorittaa oppivelvollisuuden mukaisen perusopetuksen oppimäärän ja saa perusopetuksen päättötodistuksen. (Opetushallitus.) Ei ole liioiteltua sanoa, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vaikuttavat huomattavan paljon lähes jokaisen suomalaisen lapsen elämään ja sitä kautta koko yhteiskuntaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet työstää ja julkaisee Opetushallitus. Opetushallitus (POPS 2014, 473) määrittelee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määräykseksi, jonka pohjalta paikalliset, kuntakohtaiset opetussuunnitelmat laaditaan. Kuntien laatimien opetussuunnitelmien perusteella taas laaditaan koulukohtaiset opetussuunnitelmat. (Opetushallitus.) Opetushallitus on opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuudessa toimiva, opetuksen ja koulutuksen järjestämisestä ja kehittämisestä vastaava virasto. Opetushallitus antaa eri koulutusmuotoja sekä -aloja ja tutkintoja varten perusteet, joissa määrätään koulutuksen järjestäjiä velvoittavasti koulutuksen tai opetuksen sisällöt ja tavoitteet. (Opetushallitus.)

Koulun toiminnan kannalta opetussuunnitelman perusteita voidaan pitää erittäin keskeisenä opetusta ohjaavana normina (Opetushallitus). Opetussuunnitelma vaikuttaa opettajan toimintaan hallinnollis-juridisesti, tiedollisesti, didaktisesti sekä pedagogisesti (Vitikka 2009, 7, 49-70). Perusteissa määritellään perusopetuksen arvoperusta ja tehtävä, oppimiskäsitykseen, oppimisympäristöön, toimintakulttuuriin ja työtapoihin liittyvät periaatteet, oppiaineiden tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä oppilaan ohjaukseen, tukemiseen ja arviointiin sekä oppilashuoltoon ja kodin sekä koulun yhteistyöhön liittyvät toimintalinjat. Tuntijaon perusteiden määrääminen tapahtuu perusopetuslaissa ja -asetuksessa (1998/628 14 §). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tehtäväksi opetushallitus määrittää yhteisen perustan antamisen paikallisille opetussuunnitelmille ja siten opetuksen ja oppilaiden oi-

keuksien yhdenvertaisen toteutumisen edistämisen koko maassa. (Opetushallitus; POPS 2014, 473.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin voidaan antaa lisäyksiä ja muutoksia, jotka myös ovat opetuksen järjestäjiä velvoittavia. Toistaiseksi ainoa tällä hetkellä voimassa oleviin perusteisiin annettu lisäys on määräys koulukohtaisesta tasa-arvosuunnitelmasta. Määräys on miesten ja naisten välisestä tasa-arvosta annetun lain mukainen ja vastaa vuonna 2010 tehtyyn selvitykseen, jossa todellisen tasa-arvon toteutumista varten peruskouluilta vaadittiin konkreettisempia toimia tasa-arvon edistämiseen. (Nousiainen 2012, 173; Opetushallitus; Laki miesten ja naisten välisestä tasa-arvosta 1986/609 5 §.)

Opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella Vitikan (2009, 49-50) mukaan sekä toiminnallisena, opettajan työtä ohjaavana dokumenttina, että historialliseen aikaan, sosiaaliseen aikaan sekä yhteiskuntarakenteisiin kytkeytyvänä kouluinstituution ohjaamisen välineenä. Opetussuunnitelmaa laadittaessa tehdään valintoja siitä, mitä opetamme ja mitä emme, kuinka ja mihin kasvatamme (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 196). Kuten Antikainen ym. (2013, 196) toteavat, opetussuunnitelmaan sisällytetään koulutuksen yhteiskunnalliset päämäärät ja oletukset lasten tarvitsemista tiedoista. Opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella myös esimerkiksi poliittisen vaikuttamisen välineenä (Rokka 2011).

4.1 Suomalaisen opetussuunnitelman historiaa

Suomessa siirryttiin kaikille yhteiseen peruskoulujärjestelmään asteittain vuosina 1970-1978. Peruskoulujärjestelmään siirtymisen taustalla vaikutti Uusikylän (2005, 13-14) mukaan merkittävästi halu samanlaisten mahdollisuuksien takaamiselle jokaisen suomalaisen lapsen opintielle. Koulutus nähtiin mahdollisuutena kansallisen sivistystason ja hyvinvoinnin lisäämiseen. Peruskoulujärjestelmää on vihattu ja rakastettu. Sitä on puolustettu erityisesti yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon kehittämisen näkökulmasta, mutta kritisoitu oppilaita tasapäistävänä ja keskinkertaistavana instituutiona: On esitetty, että esimerkiksi erilaisista sosiaalisista ja älyllisistä oloista tulevilta lapsilta on mahdotonta odottaa samanlaista oppimisen tasoa. (Opetushallitus; Sahlberg 2015, 44-45; Uusikylä 2005, 13-14.)

Peruskoulun alkuvaiheessa ei ollut käytössä peruskoulun tai perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, vaan ainoastaan peruskoulun opetussuunnitelma, joka ilmestyi kaksiosaisena ja erittäin tarkkaa opetuksen ohjausta sisältäneenä komiteamietintönä. Ensimmäi-

set suomalaiset opetussuunnitelman perusteet astuivat voimaan vuonna 1985 ja ne ovat tämän jälkeen uusiutuneet vuosina 1994, 2004 sekä 2016. Uudistaminen tapahtuu siis noin kymmenen vuoden sykleissä. Opetussuunnitelman perusteiden käyttöönotto liittyi vuoden 1983 koululainsäädännön uudistukseen, jonka myötä esimerkiksi tasokurssijärjestelmästä luovuttiin. (Numminen 2000, 37-41; Opetushallitus.) Opetushallituksen edeltäjän, vuonna 1869 perustetun Kouluhallituksen, perusopetukseen kohdistama normiohjaus oli peruskoulun alkuaikoina voimakasta. Normiohjauksesta pyrittiin 1980 -luvun lopulla luopumaan ja kuntien toimintavapautta lisättiin. Opetushallitus perustettiin vuonna 1991 ja se korvasi Kouluhallituksen sekä Ammattikasvatustahallituksen. (Opetushallitus.)

Kuten Sahlberg (2015, 61) toteaa, koulun muutosta peruskoulun alkuvaiheista nykypäivään ei ole Suomessa kovin paljoa tutkittu. Sahlberg esittää peruskoulun syntyajoista jatkuneen uudistuksen kolmivaiheisena: 1980-luvulla tapahtui teoreettisen ja metodologisen perustan uudistus, johon kietoutui edellä mainitsemamme koululainsäädännön uudistus ja peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden käyttöönotto. 1990-luvulla koululaitos kehittyi verkostoitumisen ja itsesäätelyn kautta, 2000-luvun alusta nykyhetkeen on tehostettu erityisesti rakenteita ja hallintoa. (Numminen 2000, 37-41; Sahlberg 2015, 61-76.)

Opetussuunnitelmien perusteet ovat ajan saatossa peruskoulun muutoksen ohessa muuttuneet ja kehittyneet. Opetussuunnitelmat kuvastavat kulloistakin käsitystä tiedosta ja oppimisesta (Lindström 2005, 20). Halinen (2014) mainitsee opetussuunnitelmien muutosta tarvittavan, koska koulua ympäröivä maailma, kuten myös opetusta ohjaavat lait, muuttuvat. Yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittava osaaminen sekä sivistyksen sisältö muuttuvat: Tämän vuoksi opetuksen sisältöä, toimintakulttuuria sekä pedagogiikkaa on tarpeen pohtia ja ajankohtaistaa. (Halinen 2014.) Opetussuunnitelmauudistukset ovat Lindströmin (2005, 18-35) mukaan nähtävissä yhteiskunnallisina uudistajina ja toisaalta yhteiskunnallisten uudistusten tuotteina. Vuoden 1985 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita leimasivat staattinen tiedonkäsitys ja behavioristinen oppimiskäsitys. Opetus rakennettiin tietyssä järjestyksessä esitettyjen oppisisältöjen ympärille ja opetussuunnitelmassa esitettiin hyvin tarkat ja laajat oppimäärien sisältöluettelot. (Lindström 2005, 20.)

1990-luvun opetussuunnitelmauudistukseen kytkeytyi opetushallinnon ja -lainsäädännön suurremontti, johon liittyi esimerkiksi oppimateriaalin hyväksymisestä luopuminen vuonna 1992 (Lindström 2005, 18). Opetussuunnitelman perusteet muuttuivat rakenteeltaan radikaalisti ja perusopetuksen oppimäärien yksityiskohtainen määrittely väheni; tilalle tulivat

avarat aihepiirikuvaukset. Opetuksen tavoitteet asetettiin edelleen täsmällisesti mutta sisällöt jätettiin väljiksi. Oppimiskäsityksessä korostettiin aiempaa enemmän oppilaan omaa, aktiivista roolia. Tiedonkäsitys muuttui dynaamisempaan suuntaan. (Lindström 2005, 23-24; Sahlberg 2015, 62.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistusta alettiin pian pitää kylläkin oikeansuuntaisena, mutta koulun kehittämisen kannalta riittämättömänä. Vuoden 2004 uudistuksessa pyrittiin ottamaan yhä selkeämmin huomioon oppilaskeskeinen ajattelutapa ja paikallisen opetussuunnitelmatyön tukeminen, sekä koulun toimintaympäristöissä ja koko yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset. Tällaisia merkittäviä muutoksia olivat esimerkiksi teknologian kehittyminen jättiharppauksin sekä kiihtyvä globalisoituminen. (Lindström 2005, 24-33.)

Tätä kirjoittaessamme ovat voimassa 22.12.2014 hyväksytyt ja vuoden 2016 syksyllä voimaan astuneet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Uudistuksen tavoitteiksi Opetushallitus määrittelee parempien edellytysten luomisen koulun kasvatustyölle, kaikkien oppilaiden mielekkäälle oppimiselle, kestäväälle tulevaisuudelle ja eriarvoisuuden vähentämiseksi. Uudet perusteet korostavat myös erityisesti oppimisen iloa ja oppilaiden omaa aktiivista roolia, vuorovaikutustaitoja, yhdessä tekemistä sekä kasvamista kestäväan elämäntapaan. Tulevaisuuden haasteisiin pyritään vastaamaan myös oppilaiden laaja-alaista osaamista vahvistamalla. (Opetushallitus.)

Sukupuoli on yksi sellaisista tekijöistä, joihin liittyvä tietoisuus on tutkimuksen myötä lisääntynyt suomalaisen peruskoulun syntymävaiheista tähän päivään tultaessa merkittävästi: Tämä on tuonut sukupuoleen liittyvän koulutuspoliittisen työn entistä kiinteämmin osaksi myös opetussuunnitelmien perusteiden kehittämistä. Seuraavaksi tarkastelemme opetussuunnitelman perusteita koulutuspoliittisesta sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta.

4.2 Opetussuunnitelma ja sukupuolten välinen tasa-arvo

Tasa-arvoa ohjaavat sen turvaamiseksi asetetut lait ja säännökset, joita on ajan kuluessa täsmennetty ja muokattu yhteiskunnallisen kehityksen mukaisesti samalla, kun tasa-arvo on noussut suomalaisen yhteiskuntapolitiikan keskeiseksi tavoitteeksi. Myös peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien yhdeksi tärkeimmistä päämääristä on muodostunut tasa-arvon takaaminen sekä sen edistäminen. (Antikainen ym. 2013, 202; Korhonen 1998, 11; Lahelma 1987, 4-5; Opetushallitus; Sahlberg 2015, 44-45; Uusikylä 2005, 13-14.) Ta-

sa-arvoa edistävä lainsäädäntö toimii sukupuolivastuullisen työn seurauksena perustana opetussuunnitelmien perusteita laadittaessa. Opetussuunnitelmien perusteiden laadintaa ja opetuksen järjestämistä ohjaavat erityisesti perusopetuslaki (628/1998) ja perusopetusasetus (852/1998) sekä valtioneuvoston asetus perusopetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (422/2012). Ne sisältävät säännöksiä muun muassa opetuksen yleisistä tavoitteista, oppiaineista, opetuskielestä, opintosuoritusten arvioinnista, koulun työajoista ja muista opetuksen järjestämiseen liittyvistä periaatteista sekä oppilaan oikeuksista ja velvollisuuksista. Suomen perustuslain ja yhdenvertaisuuslain mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, seksuaalisen suuntautumisen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. (Suomen perustuslaki 731/1999 6 § 2 mom.; yhdenvertaisuuslaki 1325/2014 6 § 1 mom.)

Tasa-arvon käsite on monisyinen, sisällöltään muuttuva sekä aikaan ja paikkaan vahvasti sidoksissa oleva. Tasa-arvon voidaan määritellä olevan poliittista, oikeudellista ja sosiaalista, tai vain jotain näistä. Sen lisäksi tasa-arvolla voidaan tilanteesta riippuen tarkoittaa joko tosiasiallista eli toteutunutta tai muodollista mahdollisuuksien tasa-arvoa. Suomen kielessä tasa-arvon määritelmäksi on useimmissa konteksteissa vakiintunut nimenomaan sukupuolten välinen yhdenvertaisuus. (Kantola, Nousiainen & Saari 2012, 7-15; Kuusipalo 2002, 208.) Tässä tutkielmassa keskitymme sukupuolten väliseen tasa-arvoon, joka kuuluu osaltaan laajempaan tasa-arvon käsitejärjestelmään. Tasa-arvo nähdään usein arvosidonnaisena käsitteenä, joka on riippuvainen yhteiskuntajärjestelmässä vallitsevista uskomuksista, tunteista, arvoista ja normeista. (Korhonen 1998, 11.) Lahelma (1987, 7-8) tarkentaa sukupuolten tasa-arvon käsitettä jakaen sen kolmeen näkökulmaan: Ensinnäkin tasa-arvolla voidaan tarkoittaa naisten ja miesten yhtäläisiä, symmetrisiä mahdollisuuksia ja oikeuksia perhe-, työ- ja yhteiskuntaelämässä. Toiseksi, tasa-arvoisuutta on sukupuolirooleista vapautuminen ja mahdollisuus toimia ilman sukupuolesta johtuvien tekijöiden ohjausta. Kolmantena näkökulmana tasa-arvo nähdään naisten kokemusten hyväksymisenä yhtä arvokkaina miesten kokemusten kanssa. (Lahelma 1987, 7-8.)

Sukupuolten välisen tasa-arvon voidaan nähdä olevan tasa-arvopoliittinen, merkityksellinen ulottuvuus, jonka takaamiseksi ja velvoittamiseksi on säädetty erikseen laki: Miesten ja naisten välistä tasa-arvoa koskeva laki (609/1986) 5 § mm. pyrkii estämään sukupuoleen, sukupuoli-identiteettiin tai sukupuolen ilmaisuun perustuvaa syrjintää sekä edistämään miesten ja naisten välistä tasa-arvoa. Tämä tasa-arvolaki velvoittaa kaikkia oppilai-

toksia huolehtimaan siitä, että ihmisillä on sukupuoleen katsomatta samat mahdollisuudet koulutukseen. Opetuksen ja opetusaineistojen tulee tukea tasa-arvolain toteutumista.

Vaikka sukupuolten välisen tasa-arvon on yksiselitteisesti nähty olevan koulutuksen ja kasvatuksen virallinen tavoite, on sen käytännön toteutuksessa ja edistämisessä ollut ristiriitaisuuksia koko suomalaisen peruskoulun historian ajan, eikä tasa-arvon toteutuminen edelleenkään ole itsestäänselvyys (Antikainen ym. 2013, 202; Jakku-Sihvonen & Komulainen 2004; Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002; Korpikoski ym. 2015; Kuusela 2006, 132-133). Naisten ja miesten resurssit koulutuspolkuihin ja ammatinvalintoihin liittyen ovat eriytyneet ja keskenään eriarvoiset (Korvajärvi 2010, 185-187; Lahelma 1992, 1-13; Saari 2012, 201-208). Kuten Vuorikoski (2005, 31) toteaa, suomalainen pinttynyt käsitys yhteiskuntamme tasa-arvoisuudesta estää näkemästä sukupuolten eriarvoisuutta yhteiskunnassamme. Samanlainen sukupuolisokeus vallitsee Vuorikosken mukaan myös koulutuksessa: Näennäinen neutraalius tekee vaikeaksi koulutusjärjestelmän sisäänrakennetun sukupuolten epätasa-arvon havaitsemisen. Tasa-arvon edistämiseksi on tuotava esille, ja ymmärrettävä niitä rakenteita, jotka yhä uudelleen tuottavat ja uusintavat sukupuolistunutta yhteiskuntamallia (Korpikoski ym. 2015).

4.3 Aikaisempaa tutkimusta sukupuolesta opetussuunnitelmissa

Varsinkin yläkoulun tai toisen ja kolmannen asteen koulutukseen fokuoitetua kansainvälistä tutkimusta opetussuunnitelmista sukupuolinäkökulmasta on laadittu vuosikymmenten saatossa (ks. esim. Arnesen & Ni Chárthaigh 1992 sekä Clark & Millard 1998). Suomalaisia peruskoulun tai perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita ei ole sukupuolinäkökulmasta kuitenkaan tutkittu kovin paljoa. Kirjallisuushaussa löysimme vain muutaman tarkalleen aihetta koskevan, tieteellisesti relevantin tutkimuksen sekä kaksi pro gradu -tutkimusta. Pro gradu -opinnäytetöissä on tarkasteltu tasa-arvoa opetussuunnitelmissa sukupuolen ja yksilöllisyyden tasa-arvon näkökulmasta (Kaiharju 2013) ja vertailtu sukupuolen esiintymistä Suomen ja Ruotsin opetussuunnitelmien perusteissa (Pesonen 2011). Kaiharjun (2013) tutkimuksessa selvisi, että sukupuolten tasa-arvo ei vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteissa saa osakseen niin paljoa huomiota, kuin yksilöllisyyden tasa-arvo. Kaiharju (2013, 76) pohtii, voisiko tämän taustalla olla käsitys jo saavutetusta sukupuolten tasa-arvosta. Sukupuoli nähdään Kaiharjun (2013, 75) mukaan opetussuunnitelmissa tekijänä, joka on rinnastettavissa tasa-arvopuheessa rotuun tai varallisuus-

teen; mikään näistä ei saisi vaikuttaa tasa-arvon toteutumiseen. Pesosen (2011, 66-72) tutkimuksen mukaan suomalainen vuoden 2004 opetussuunnitelma suhtautuu sukupuolten välisiin eroihin yleistävämmin, kuin ruotsalainen. Ruotsalaisessa opetussuunnitelmassa sukupuolesta puhutaan tutkimuksen mukaan enemmän, kuin suomalaisessa, ja maininnat ovat sukupuolisensitiivisemmiksi tulkittavissa. (Pesonen 2011, 66-72.)

Vertailevaa tutkimusta useista eri vuosien opetussuunnitelmista sukupuolinäkökulmaa sivuten on tehnyt väitöskirjassaan Rokka (2011). Merkittävimmiä tutkijoiksi suomalaisen peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelman sukupuolinäkökulmaan liittyen nousevat aiheesta useita tutkimuksia 1980- sekä 1990-luvuilla julkaisseet Elina Lahelma sekä hänen työparinsa Tuula Gordon. Uusimpia, vuonna 2016 voimaan astuneita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ei ole sukupuolinäkökulmasta tietääksemme vielä tätä kirjoittaessamme tutkittu.

Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin kohdentuvassa tarkastelussa Rokka luonnehtii sukupuolten välistä tasa-arvoa edistettävän asennekasvatuksella, yhtäläisellä koulutustarjonnalla sekä osallistumismahdollisuuksilla tytöille ja pojille (2011, 225). Tasa-arvomaininnat toistuvat läpi opetussuunnitelmatekstin esimerkiksi oppilaanohjausta, liikuntaa ja käsitöitä koskevissa luvuissa. Liikunnan oppiaineen Rokka kertoo noudattavan sukupuolisidonnaisia rajoitteita sekä painotuksia (2011, 225). Rokka toteaa vuoden 1985 opetussuunnitelman olevan osaltaan laadittu sukupuoliroolit tiedostaen, mutta toisaalta sen myös ylläpitäneen sukupuolten mukaista segregatiota (2011, 227).

Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden Rokka (2011, 230) kertoo ilmentävän julkaisuajankohtanansa vallinnutta asenneilmapiiriä. Rokka tulkitsee sukupuolten välisen tasa-arvon olevan kauttaaltaan opetussuunnitelmateksteissä määriteltävän koulutyön pohjana. Tätä ilmenetään neutraalilla suhtautumisella sukupuoleen. Sukupuolen mainintoja on esimerkiksi tekniikkaa ja käsitöitä koskevissa luvuissa (Rokka 2011, 230). Tällöinkin korostetaan erityisesti sukupuolesta riippumattomia, yhtäläisiä mahdollisuuksia osallistua opetukseen. Oppilaanohjauksen Rokka tulkitsee olevan jotain, joka vastaa tulevaisuuden ja työelämän haasteisiin sukupuolten välisen tasa-arvon edistämisen näkökulmasta (Rokka 2011, 230-231).

Tutkimuksessaan Rokka tarkastelee sukupuolten välisen tasa-arvon näkökulmasta viimeiseksi vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Rokan mukaan opetussuunnitelman arvopohja tukeutuu vahvasti monipuoliseen tasa-arvoajatteluun (2011,

232). Tällöin tasa-arvo käsittää sukupuolten välisen tasa-arvon lisäksi esimerkiksi yksilöllisen ja alueellisen tasa-arvon. Rokka näkee opetussuunnitelman ilmentävän halua laajentaa tasa-arvoajattelua koulun kentältä myös perhe- ja työelämään, minkä lisäksi tasa-arvotyö koskee myös kattavasti kaikkia koulun käytänteitä. (Rokka 2011, 232.) Työtapojen valintaa ohjaavat liikunnan oppiaineessa tyttöjen ja poikien väliset kehityserot, minkä Rokka näkee noudattavan linjausta, jonka mukaan sukupuolten väliset eroavaisuudet ovat olemassa oleva, totena pidetty asianhaara (Rokka 2011, 232).

Vaikka koulukasvatuksen nähdään perustuvan ihmisten väliseen tasa-arvoon, tuo Rokka tutkimuksessaan esille vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteiden sisältävän sukupuolistavia piirteitä, jotka osaltaan ylläpitävät sukupuoleen liittyviä oletuksia ja odotuksia (Rokka 2011, 241). Perusteissa ilmenevän päälinjauksen mukaan opetuksen tulisi tukea sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumista, mutta todellisuudessa opetuksen nähdään vahvasti pitävän yllä sukupuolijakoa. Vaatimusta sukupuolten huomioimisesta opetuksessa pidetään kuitenkin Rokan mukaan lieventävänä ja sukupuolten tasa-arvoa kohti vievänä asianhaarana (2011, 241-242).

Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteista Lahelma on julkaissut tutkimuksia niin itsenäisesti, kuin työparinsa Tuula Gordonin kanssa. Gordonin ja Lahelman (1992) vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin kohdentuvan tutkimuksen mukaan opetussuunnitelmat ovat sukupuolineutraaleja asiakirjoja, joissa sukupuoli ei ole läsnä. Gordonin & Lahelman mukaan sukupuolen merkityksellisyys koulussa kätkeytyy opetussuunnitelmateksteihin täysin, sillä sukupuoli on häivytetty niistä lähes kokonaan. Opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan oppilaista, ei tytöistä ja pojista (Gordon & Lahelma 1992, 316). Asiakirjat on siis laadittu niin, että sukupuolen voidaan tulkita olevan asianhaara jolla ei näyttäisi olevan koulukokemusten syntymisen kannalta juurikaan merkitystä. Mikäli sukupuoleen on kuitenkin opetussuunnitelmateksteissä viitattu, on tällöin keskitytty erityisesti sukupuolieroihin. Toimenpiteitä erovaisuuksien huomioimiseen käytännön tasolla ei ole esitetty sukupuolieroihin viittauksen yhteydessä. (Lahelma 1992, 54-55.)

Opetussuunnitelma-asiakirjoissa sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen on nostettu arvopohjassa peruskoulun yhdeksi viralliseksi tavoitteeksi. Sen lisäksi sukupuolten välinen tasa-arvo esiintyy ainoastaan satunnaisina mainintoina oppilaanohjausta, historiaa, yhteiskuntaoppia, käsityötä ja matematiikkaa koskevissa luvuissa. (Lahelma 1992, 47.) Opetus-

suunnitelmassa sukupuolen vähäinen huomioiminen jättää Lahelman mukaan aukon sukupuolten välisen tasa-arvon edistämiseen konkreettisella tasolla sekä häivyttää sukupuolen merkityksellisyyttä. (1992, 47-50.) Tutkimuksessaan Lahelma on myös havainnut sukupuolten tasa-arvolla perusteltujen opetusta koskevien linjausten olevan keskenään ristiriitaisia: Toisinaan tasa-arvoa on pyritty edistämään yhtenäisillä, sukupuolineutraaleilla opetusryhmillä, kun taas toisinaan tytöille ja pojille on kehoitettu opettamaan erilaisia sisältöjä tietyissä oppiaineissa, kuten liikunnassa. Nämä keskenään eriävät tulkinnat osaltaan paljastavat tasa-arvotavoitteen konkretisoinnin vaikeuden. (Lahelma 1992, 54.)

Koulun todellisissa käytännöissä opetussuunnitelma Lahelman (1992) mukaan sukupuolistuu; oppilas edustaa sukupuolta ja opetuskäytännöt sekä -sisällöt peilaavat sukupuolten välille asetettua hierarkiaa. Opettajat suhtautuvat tyttöihin ja poikiin eri tavoin (Lahelma 1992, 46). Gordon ja Lahelma (1992, 318-320) toteavat sukupuolineutraalien asiakirjojen sukupuolispesifivöityvän, maskulinisoituvan ja feminisoituvan koulun käytännöissä: Opettajat, oppilaat ja muut koululaitoksen toimijat antavat niille kulttuurissamme elävän sukupuolistuneen merkityksen. Yhteiskuntamme arvohierarkiassa maskuliinisuus on arvoitettu feminiinisyyttä korkeammalle ja voidaan pohtia, näkyykö tämä koulun arjessa. (Gordon & Lahelma 1992, 314.)

Sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen on vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa Gordonin ja Lahelman (1992, 318) mukaan ymmärretty sukupuolineutraaliutena. Tutkimuksessaan Lahelma (1992, 55) luonnehtii sukupuolineutraaliuden voivan opetussuunnitelmia tarkastellessa tarkoittaa eri asioita. Lahelma käyttää tutkimuksessaan Houstonin (1985) laatimaa sukupuolineutraaliuden määritelmää: Ensinnäkin sukupuolineutraalius voidaan nähdä aktiivisena yrityksenä poistaa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa rakenteellisia esteitä tyttöjen ja poikien koulutusmahdollisuuksien tieltä. Toisaalta sukupuolineutraaliuden voidaan nähdä olevan tavoitetila, joka ei johda sukupuolten eriarvoistamiseen. Tällöin opetussuunnitelman eikä piilo-opetussuunnitelman nähdä sisältävän sukupuolten eriarvoisuutta vahvistavia piirteitä. Kolmannen ymmärryksen mukaan sukupuolineutraalius tarkoittaa yksinkertaisesti sukupuolen huomiotta jättämistä. Tällöin tasa-arvoa voidaan tulkita edistettävän niin, että stereotyyppisiä sukupuolieroja ei opetussuunnitelmissa korostettaisi, eikä sukupuolella nähtäisi olevan tilastollisesti merkittävää vaikutusta koulukokemusten syntymisessä. Lahelman tutkimuksen valossa opetussuunnitelma on sukupuolineutraali tämän kolmannen näkökulman tavoin (1992, 55).

Tutkimuksessaan Lahelma (1992, 41) toteaa piilo-opetussuunnitelmien olevan kouluissa sukupuolten välisten suhteiden ja erontekojen toistuvuuden takana. Piilo-opetussuunnitelmaksi Lahelman tutkimuksessa käsitetään se, mikä jää kirjoitetun tekstin ulkopuolelle: Se, mitä koulun todellisissa käytänteissä tapahtuu ja millaisia toimia julkilauttujen tavoitteiden lisäksi tai jopa niiden vastaisesti toteutetaan (Lahelma 1992, 41). Piilo-opetussuunnitelmaksi voidaan lukea opettajien erilainen suhtautuminen tyttöihin ja poikiin luokan vuorovaikutustilanteissa, sekä eriävät odotukset tyttöjen ja poikien käyttäytymiseltä. Piilo-opetussuunnitelman välityksellä esimerkiksi ilmennetään sitä, milloin opetussuunnitelmien neutraalilla oppilas-termillä tarkoitetaan tyttöä ja milloin poikaa. Piilo-opetussuunnitelmaa toteutettaessa tytöillä ja pojilla vallitsevat kouluinstituutioissa eri pelisäännöt. Esimerkiksi oman vuoron odottamiseen, häiriköintiin liittyviin käytänteisiin ja opettajan auktoriteettiin alistumisen vaatimukset ovat ehdottomammat tytöille kuin pojille. (Lahelma 1992, 55-57.)

Lahelma on tehnyt myös vertailevan tutkimuksen Suomen ja Ison-Britannian opetussuunnitelmissa esiintyvistä sukupuolesta ja mahdollisuuksien tasa-arvosta (Lahelma 1993). Tutkimuksessa Lahelma käytti aineistonaan Suomen vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteita ja Ison Britannian kansallista opetussuunnitelmaa (National Curriculum). Tutkimuksen tulokset ovat Suomen osalta samansuuntaiset, kuin Lahelman sekä Gordonin & Lahelman aikaisemmissa, suomalaista vuoden 1985 opetussuunnitelmaa koskeneissa tutkimuksissa: Opetussuunnitelma ei anna todellista tukea yhdenvertaisten mahdollisuuksien luomiselle tytöille ja pojille. Ison-Britannian opetussuunnitelma on suomalaista joiltain osin sukupuolisensitiivisempi, mutta tasa-arvon edistäminen jää yhtä tulkinanvaraiseksi ja epävelvoittavaksi, kuin Suomessa. (Lahelma 1993.)

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteita Lahelma ja Gordon käsittelevät vuonna 1999 julkaistussa artikkelissaan. Artikkelin alussa Gordon & Lahelma nostavat esille opetussuunnitelman perusteista löytyvät ristiriitaiset tavoitteet, jotka saattavat olla vaikuttamassa sukupuolten tasa-arvon vaatimuksen arvottamiseen sivuseikaksi. Yhtäältä perusteissa korostetaan tiettyjen normien mukaisiksi yhteiskunnan kansalaisiksi kasvattamista, yhtäältä autonomisiksi ja individualistisiksi yksilöiksi kasvattamista. Sukupuolten tasa-arvon huomioiminen saattaa koulun käytännöissä jäädä normiodotusten mukaisuuteen ja kuuliaisuuteen kasvattamisen varjoon. (Gordon & Lahelma 1999, 92.) Gordon & Lahelma kertovat koulukohtaisen päätösvallan lisääntyneen voimakkaasti vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden käyttöönoton myötä. Artikkelissa ei suoraan sanota, että tällä

olisi yhteyttä sukupuolen näyttäytymiseen opetussuunnitelmissa, mutta lukija herää asiayhteyden vuoksi pohtimaan, voisiko näin kunta- ja koulutasolla olla. (Gordon & Lahelma 1999, 92.)

Gordonin & Lahelman (1999, 93) mukaan vuoden 1985 tapaan myös vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ovat näennäisesti sukupuolineutraali asiakirja. Tyttöjä, poikia tai sukupuolta yleensä ei juuri mainita ja opetussuunnitelmasta saa kuvan, ettei sukupuolella ole peruskoulussa merkitystä. Sukupuolen häivyttäminen virallisista opetusta ohjaavista asiakirjoista ei kuitenkaan Gordonin & Lahelman mukaan häivyttä sitä kouluista ja sukupuolineutraalius voi kätkeä piiloisia erotteluja: Esimerkiksi käsityötä tekstiili- ja tekniseen työhön jaettuna voidaan pitää sukupuolistuneena oppiaineena. Opetussuunnitelmiin kaivataan Gordonin & Lahelman mukaan “sukupuoliherkkyyttä” eli sukupuolisensitiivisyyttä. Tämä toteutuisi kiinnittämällä huomiota sukupuoleen silloin, kun sillä voisi olla merkitystä. Esimerkiksi suuret sukupuolierot jonkin keskeisen oppiaineen opiskelussa tai oppiainesisältöjen sukupuolen mukaiset painotukset voivat olla tällaisia, sukupuolisensitiivisyyttä vaativia tilanteita. (Gordon & Lahelma 1999, 93-94.)

5. TULOKSET

Tässä luvussa esitämme yhteenvedon tutkimuksemme tuloksista. Tutkimuskysymyksiimme vastaavat tulokset ovat tekemämme systemaattisen kirjallisuushaun perusteella vain muutamien tutkimusten varassa. Nämä tutkimukset ovat kahden varttuneen tutkijan tuotantoa olevia tutkimuksia, väitöskirjatutkimus sekä kaksi pro gradu -tutkimusta. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteista emme löytäneet aihetta koskevaa tutkimusta lainkaan, joten siltä osin tutkimuskentällä on selkeä jatkotutkimuksen tarve.

5.1 Essentialistiset ja konstruktionistiset sukupuolen lähestymistavat peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa

Historiallisesti sukupuoli on pitkään käsitetty essentiaalisena, biologisena faktana ja binaarisena jakona maskuliinisiin miehiin sekä feminiinisiin naisiin (esim. Sutherland 1981; Oakley 2015, 23; Vilkka 2010, 17). Tämä jaottelu on eri tavoin näkynyt myös peruskouluissa ja biologisen sukupuolen merkittävyyttä on korostettu muiden sukupuolen määritelmien sijaan (Robinson & Diaz 2006, 131). Tänä päivänä näkemys sukupuolesta on nais- ja sukupuolentutkimuksen myötä moninaistunut ja sukupuoli on nähtävissä myös muuna, kuin biologiana: esimerkiksi kasvatuksen tuloksena ja sosiokulttuurisesti rakentuvana ilmiönä (esim. Butler 2006, 218-228; Kujala & Syrjänen 2010, 30; Pulkkinen 2000, 49).

Tutkimuskirjallisuudessa ei nosteta selkeästi esille, minkälaisia teorioita sukupuolen rakentumisesta opetussuunnitelmien perusteet heijastelevat. Tästä voidaan päätellä, ettei opetussuunnitelmien laadinnassa ole otettu huomioon sukupuolentutkimuksen näkökulmaa mahdollisesti laisinkaan. Eräitä havaintoja essentialististen teorioiden mukaisesta suhtautumisesta on kirjallisuuden perusteella kuitenkin havaittavissa: Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa liikunnan oppiaineen sisällöt määritellään osin oppilaan sukupuolen mukaan toisistaan eriäviksi. Vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteissa näin ei enää tehdä, mutta vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa sukupuolen määritellään ohjaavan työtapojen valintaa. Kasvatuksen kentällä rakennetaan oppilaiden kuvaa sukupuolesta ja opetussuunnitelma antaa näissä yhteyksissä opettajalle oikeuden -sekä velvollisuuden- jakaa oppilaat joko tytöiksi tai pojiksi sekä määritellä työtapojen valinnalla tai liikunnan oppiaineen eriävillä sisällöillä, kuinka oppilaan tulee sukupuolensa edustajana

toimia. Tämä, niin vuosien 1985 kuin 2004 opetussuunnitelmien perusteista löydettävissä oleva näkökulma nojaa essentialistisiin näkemyksiin sukupuolesta biologisena, olemuksellisenä faktana.

Näkökulmaa sukupuolen sosiokulttuurisesta rakentuneisuudesta ei opetussuunnitelmista ole kirjallisuuden perusteella nähtävissä. Tasa-arvomainnoissa korostetaan oppilaan oikeutta olla sellainen kuin haluaa ja tehdä omia valintojaan kautta vuosien 1985, 1994 sekä 2004 opetussuunnitelmien perusteiden, mutta tämänkään ei voida ainakaan suoraan nähdä ottavan kantaa sukupuolen rakentumiseen. Opetussuunnitelmien perusteita voidaan tarkastella asiakirjana, joka on vaikuttamassa oppilaiden kuvaan sukupuolesta, mutta tutkimuskirjallisuuden mukaan vuosien 1985, 1994 sekä 2004 opetussuunnitelmatekstit eivät vaikuta ottavan tätä vaikutusvaltaansa juuri millään tavoin huomioon.

5.2 Sukupuolistavat, sukupuolineutraalit sekä sukupuolisensitiiviset tai sukupuolivastuulliset lähestymistavat peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa

Sukupuoleen ei kovin usein viitata vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa ja vähäiset viittaukset tapahtuvat sukupuolierojen kautta. Sukupuolistavaa suhtautumista peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa on havaittavissa vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden liikunnan oppiaineen kuvauksen yhteydessä -noudattaahan oppiaine sukupuolisdonnaisia rajoitteita ja painotuksia. Sukupuolistavaksi voidaan tulkita myös Rokan esiin nostama vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa havaittava työtapojen valinta sukupuolten mukaisten kehityserojen mukaan - sukupuolten väliset erot nähdään näin yksinkertaisina, olemassa olevina tosiseikkoina. Sukupuolen moninaisuutta ja yksilöiden välisiä nyansseja ei sukupuolistavassa jaottelussa huomioida.

Peruskoulun (1985 & 1994) ja perusopetuksen (2004) opetussuunnitelmien perusteet ovat nähtävissä kaiken löytämämme tutkimuskirjallisuuden mukaan ennen kaikkea sukupuolineutraaleina asiakirjoina. Sukupuoleen suhtaudutaan perusteissa kuin sillä ei olisi koulukontekstissa merkitystä. Koulun todellisissa käytänteissä vuosien 1985 sekä 1994 näennäisesti neutraalien opetussuunnitelmien on kuitenkin havaittu sukupuolistuvan; oppilaan on havaittu edustavan sukupuolta, opetuskäytäntöjen ja -sisältöjen peilaavan sukupuolten välistä hierarkiaa ja opettajien kohtelevan oppilaita eri tavoin riippuen siitä, kumpaa suku-

puolta tämä edustaa. Neutraaliudella pyritään mahdollisesti saavuttamaan sensitiivinen suhtautuminen sukupuoleen, mutta tämä jää kuitenkin toteutumatta. Sukupuoli on osa koulumaailmaa, eikä täysi sukupuolineutraalius opetusta ohjaavissa asiakirjoissa anna eväitä tasa-arvo-ongelmien käsittelyyn tai heteronormatiivisen ajattelutavan karsimiseen.

Sukupuolisensitiivisyyttä voidaan tulkita tavoiteltavan kirjallisuuden esiin nostamalla runsailla tasa-arvomaininnoilla vuosien 1985, 1994 sekä 2004 opetussuunnitelmien perusteissa: Sukupuoli huomioidaan maininnoissa edes jollain tasolla ja korostamalla sukupuolten tasa-arvon edistämisen merkitystä myönnetään, että asia on käsittelemisen arvoinen. Kuitenkaan sukupuolten tasa-arvo ei saa niin paljoa huomiota osakseen, kuin yksilöllinen tasa-arvo, eivätkä tasa-arvomaininnat sisällä konkreettisia keinoja tai velvoitteita tasa-arvon edistämiseen. Sukupuolisensitiivisyyttä ei tutkimuskirjallisuuden mukaan saavuteta suomalaisessa vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa yhtä kattavasti, kuin Iso-Britannian opetussuunnitelmassa, eikä vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa siinä määrin, kuin ruotsalaisessa opetussuunnitelmassa. Sukupuolisensitiivisyyden saavuttamisessa on siis kansainvälisesti verratenkin suomalaisissa opetussuunnitelmien perusteissa ollut parantamisen varaa.

Kovin selkeitä kehityslinjoja sukupuolen esiintymisessä opetussuunnitelmissa ei löytämämme tutkimuskirjallisuuden perusteella ole havaittavissa. Tämä voi johtua siitä, että ainoastaan yksi käyttämistämme tutkimuksista on eri vuosien opetussuunnitelmia vertaileva. Loput tutkimuksista keskittyvät aina yhteen opetussuunnitelmaan kerrallaan, eikä kehityslinjojen muotoutuminen aineistosta siksi ole selkeää. Oppiaines sisältöjen eriävyys liikkunnan oppiaineessa sukupuolen mukaan löytyy ainoastaan vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteista, joten sukupuolistavuus on tässä suhteessa vähentynyt. Kuitenkin työtapojen valintaa ohjataan edelleen sukupuolen mukaan tapahtuvaksi myös vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa. Sukupuolineutraaliuden vähenemistä tai lisääntymistä ei ole lähdekirjallisuuden perusteella opetussuunnitelmissa havaittavissa, mutta kautta linjan jokaisessa löytämässämme tutkimuksessa korostuu sen määräävyys suhtautumisessa sukupuoleen. Sukupuolisensitiivinen suhtautuminen tapahtuu opetussuunnitelmissa pääasiassa sukupuolten tasa-arvon edistämisen kautta. Tämä edistäminen on kuitenkin puutteellista, sillä tasa-arvo jää pintapuolisiksi maininnoiksi, jotka eivät velvoita toimintaan. Sukupuolivasuullisuuden aspekti jää siis kaikissa kolmessa jo tästä näkökulmasta tutkitussa opetussuunnitelmassa saavuttamatta.

6. POHDINTA

Kandidaatin tutkielmassamme olemme laatineet kirjallisuuskatsauksen siitä, kuinka sukupuoli esiintyy peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa vuosina 1985, 1994, 2004 sekä 2014 aikaisemman aihetta koskevan tutkimuksen perusteella. Viitekehyksessä käsittelemme myös erikseen käsitteinä ja ilmiöinä sukupuolta sekä peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmaa.

Aikaisempi tutkimus aiheestamme keskittyy vuosien 1985 ja 1994 peruskoulun opetussuunnitelmien perusteisiin. Näiden vuosien opetussuunnitelmia ovat tutkineet useissa tutkimuksissa ja hieman eri näkökulmista Lahelma sekä Gordon & Lahelma. Rokka (2011) puolestaan on tutkinut vuosien 1985, 1994 sekä 2004 peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita väitöskirjassaan, jonka aiheena on opetussuunnitelma poliittisen vaikuttamisen välineenä. Sukupuolinäkökulma on vain yksi Rokan tutkimuksen sisältöalueista. On perusteltua sanoa, että sukupuolta ei opetussuunnitelmissa ole tutkittu erityisen kattavasti. Aiheesta ole tehty tuoretta, uusimman opetussuunnitelman (2014) huomioivaa tutkimusta tietääksemme vielä tätä kirjoittaessamme. Kaikin osin löytämämme kirjallisuus ei siis vastaa tutkimuskysymyksiimme ja näemmekin aiheen kohdalla tarpeen jatkotutkimuksen tekemiselle.

Jatkotutkimuksena pro gradu - työssämme analysoimme tähän kandidaattitutkielmanaa laatimaamme teoreettiseen viitekehykseen nojaten peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien vuosina 1985, 1994, 2004 sekä 2014 julkaistuja perusteita pyrkien selvittämään, kuinka sukupuoli niissä näyttäytyy, rakentuu ja kuinka sitä niissä tuotetaan. Alun perin lähdimme työstämään jo kandidaattitutkielmamme sisällyttäen siihen kyseisen empirian, mutta tutkimusprosessin edetessä ja aineiston todellisen laajuuden ilmetessä päätimme jättää empiirisen osuuden pro gradu - tutkimukseen ja keskittyä tässä tutkielmassa syvällisen teoriataustan koostamiseen. Kirjallisuuskatsauksen laatiminen tuntui mielekkäältä, sillä jatkotutkimus oli jo varhaisessa vaiheessa hyvin suunniteltu. Koemme että laatimamme kirjallisuuskatsaus todella palvelee jatkotutkimusta ja sen tavoitteita: Tiedämme jo tässä vaiheessa, että opetussuunnitelmien perusteista esimerkiksi todella löytyy analysoitavaa aineistoa ja että sitä voidaan keskusteluttaa löytämämme akateemisen kirjallisuuden kanssa.

Luotettavuutta tutkimukseemme lisää osaltaan kahden tutkijan yhteistyö. Tutkijan positio on väistämättä jollain tapaa mukana kuvailevassa ja narratiivisessa laadullisessa tutkimuksessa ja kahden näkökannan vaikutusta voidaan pitää lähempänä jonkinasteista objektiivisuutta, kuin pelkästään yhden. (ks. Salminen 2011, 4-8). Ennen kirjallisuuskatsauksen tekemistä emme halunneet asettaa tutkimuksen tuloksille tarkkoja hypoteeseja, jotta ne eivät ohjaisi analyysiamme “haluamaamme” suuntaan. Luotettavuuteen ja eettisyyteen pyrimme myös käyttämällä määrällisesti paljon ja kattavasti erityyppisiä lähteitä sekä tarkastelemalla aineiston valintaa ja sen käyttöä kriittisesti. Täsmällisesti tutkimuskysymykseemme vastaavaa aineistoa haimme systemaattisesti ja avaamme katsauksessamme kaikki tieteellisesti merkittävät, juuri tätä aihetta koskevat tutkimukset. Teoriataustaa syventävää, sukupuolta sekä erikseen opetussuunnitelman perusteita koskevaa tietoa etsimme pyrkien löytämään kaikkein olennaisimman ja tutkimuksemme kannalta relevanteimman tiedon näistä aiheista.

Tutkimuksemme eettisyyttä voidaan lähestyä jo tutkimusaiheen valinnan kautta (Sarajärvi & Tuomi 2009, 129). Aiheen valinta on itsessään eräänlainen eettinen ratkaisu; tutkimme sitä, mitä pidämme tärkeänä ja minkä aihepiiristä haluamme lisätä tietämystä itsellemme ja muille. Tämän taustalla vaikuttavat väistämättä valinnat, jotka kuvastavat tutkimuksen tekijöiden elämäntavasta. Pyrimme lisäämään eettisyyttä ja luotettavuutta tässä suhteessa tuomalla ilmi omia intressejämme tutkimuksen aihepiiriin liittyen jo johdantoluvussa. Eettisyyttä tutkimuksessamme lisää myös selkeä lähdeviittausten käyttö, joka antaa lukijalle mahdollisuuden todeta helposti, mistä mikin tieto tai teoria on peräisin.

Laura (Ahva) kokee tutkimuksen tekemisen olleen mielenkiintoinen ja opettavainen kokemus niin oman, kehittyvän luokanopettajuutensa, kuin akateemisten taitojensa harjaantumisen kannalta. Laura uskoo nyt puuttuvansa entistä rohkeammin opetuksen ja kasvatuksen kenttien sukupuolistaviin käytäntöihin ja puheisiin, sekä on havainnut huomaavansa sellaisia entistä paremmin. Laura kokee pystyvänsä toimimaan sukupuolivastuullisempana luokanopettajana, kuin olisi toiminut ilman tämän aihepiirin valikoitumista opinnäytetöiden aiheeksi. Vaikka tutkimusprosessin aikana laadimme kehikon ja alustavan analyysiosion myös pro gradu - tutkimukselle, on tämä ehdottomasti mielestämme positiivinen asia. Lauraa ei jännitä enää kovin paljoa aloittaa lähitulevaisuudessa pro gradu -tutkimuksen jatkaminen, eikä työmäärä enää sen suhteen vaikuta ylitsepääsemättömän suurelta. Kandidaatintutkielmaa pidetään yleisesti akateemisessa maailmassa eräänlaisena harjoitustyönä

pro gradua ajatellen ja Laura kokee, että pääsimme tässä suhteessa tavoitteeseen. Yhteistyö toisen tutkijan kanssa oli läpi prosessin hyvin sujuvaa sekä tutkimuksen kannalta toimivaa.

Nilla (Keränen) jakaa näkemyksen tutkimusprosessin mielenkiintoisuudesta sekä opettavaisuudesta Lauran kanssa. Tutkimuksen kohteena ollut aihepiiri on tarjonnut tärkeää tietämystä ja työkaluja tulevaisuuden varalle luokanopettajan työhön; Nilla uskoo nyt pystyvänsä toimimaan opettajana sukupuolisensitiivisemmin- sekä vastuullisemmin. Oman ammatillisen kasvun edistämisen lisäksi Nilla kokee kandidaatintutkielman laatimisen olleen eräänlainen virstanpylväs ja itsensä ylittämisen mahdollisuus opintojen taipaleella; tulevat haasteet eivät tunnu enää ollenkaan niin ylitsepääsemättömiltä. Kuten Lauran, myös Nillan mielestä keskinäinen yhteistyö tutkimusprosessin edetessä on tutkijaparin kanssa sujunut saumattomasti ja ollut myös hyvin antoisaa.

LÄHTEET

- Aarnipuu, T. (2008). *Trans - Sukupuolen muunnelmia*. Helsinki: Like.
- Adichie, C. N. (2017). *Meidän kaikkien pitäisi olla feministejä*. Helsinki: Otava.
- Alanko, K. (2010). *Childhood Gender Atypical Behavior and Adult Same-Sex Sexuality*. Åbo: Åbo Akademi University.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A. , Rinne, R. & Koski, L. (2013). *Kasvatustieteologia*. Juva: PS-kustannus.
- Arnesen, A. & Ní Chárthaigh, D. (1992). *Series on equal opportunities and teacher education in Europe : Vol. 1, Pathways to change : gender and curriculum development in teacher education*. Sheffield: Pavic cop.
- Baron-Cohen, S. (2003). *The Essential Difference*. London: Penguin Books.
- Butler, J. (1990/2006). *Gender Trouble, feminism and the subversion of identity*. Routledge, Chapman & Hall, Inc New York.
- Clark, A. & Millard, E. (1998). *Gender in the secondary curriculum : Balancing the books*. Viitattu: 23.2.2017. Saatavilla: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzEzNjYwOV9fQU41?sid=03e615a7-8387-4e5b-888d-9e0ea097c7c6@sessionmgr120&vid=0&format=EB&rid=1>
- De Beauvoir, S. (1949/1988). *The Second Sex*. London: Pan Books.
- Gordon, T. & Lahelma, E. (1999). Rajankäyntiä. Sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa: Arnesen, A. (toim.) *Eroja ja yhtäläisyyksiä: Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17. (s. 91-106). Helsinki: Yliopistopaino.
- Gordon, T. & Lahelma, E. (1992). Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa: Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) *Letit liehumaan: tyttökuulttuuri murroksessa*. (s. 314–327). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Grosz, E. (1989). *Sexual Difference and the Problem of Essentialism*. Viitattu: 23.2.2017. Saatavilla: <http://ccs.ihr.ucsc.edu/inscriptions/volume-5/elizabeth-grosz/>

Halinen, I. (2014). Miksi ja miten suomalaiset opetus suunnitelmat muuttuvat? Viitattu: 23.2.2017. Saatavilla:

http://www.oph.fi/download/155015_miksi_ja_miten_suomalaiset_opetus suunnitelmat_muuttuvat_30012014.pdf

Hautakorpi, J., Jääskeläinen, L., Kajander, V., Lempinen, M., Niittymäki, H., Onwen-Huma, H. & Pirttijärvi, A. (2015). Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa. Viitattu: 23.2.2017. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/173318_tasa_arvotyö_on_taitolaji.pdf

Hardning, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. New York: Cornell University Press.

Harju-Luukkainen, H. & Vettenranta, J. (2013). The influence of local culture on students' educational outcomes. Teoksessa: Kuusisto, E. & Tirri, K. (toim.) *Interaction in educational domains*. (s. 77-90). Rotterdam: Sense Publishers.

Hiltunen, J., Nissinen, K., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vettenranta, J. (2016). Lapsuudesta eväät oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaminen. Kansainvälinen TIMSS-tutkimus Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Holli, A. (2012). Kriittisiä näkökulmia tasa-arvon tutkimukseen. Teoksessa Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. (s. 73-96) Tallinna: Raamatutrukikoda.

Huttunen, J. (1992). Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Huuska, M. (2010). Transsukupuolisuuden tutkimus Suomessa. Teoksessa: Saresma, T., Rossi, L. & Juvonen, T. (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. (s. 155-158). Tampere: Vastapaino.

Huuska, M. & Karvinen, M. (2012). Persoona on aina enemmän kuin sukupuoli. Teoksessa: Ylitapio-Mäntylä, O. (toim.) *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. (s. 31-53). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Ikävalko, E., Palmu, T., Tainio, L. (2010). Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa: Ikävalko, E., Palmu, T., Suortamo, M., Tainio, L. & Tani, S. (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. (s. 13-22). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jakku-Sihvonen, R. & Komulainen, E. (2004). Perusopetuksen oppimistuloksien meta-arviointi. Helsinki: Opetushallitus.
- Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. (2002). Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo. Helsinki: Opetushallitus.
- Jakku-Sihvonen, R. & Nyysölä, K. (2009). Alueellinen vaihtelu koulutuksessa - Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta. Helsinki: Opetushallitus.
- Johansson, K. (2007) Kirjallisuuskatsaukset - huomio systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen. Teoksessa: Johansson, K., Axelin, A., Stolt, M. & Ääri, R. (toim.) *Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja sen tekeminen*. (s. 3-9). Turku: University of Turku.
- Kaiharju, S. (2013). Oppilaiden välinen tasa-arvo opetussuunnitelmien perusteissa. Lapin yliopisto. Viitattu: 19.2.2017. Saatavilla: <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/59791/Kaiharju.Sannariikka.pdf?sequence=2>
- Kantola, J. & Nousiainen, K. (2012). Euroopan unionin tasa-arvopolitiikka. Velvoittavaa lainsäädäntöä ja pehmeää sääntelyä. Teoksessa: Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. (s. 124-142). Tallinna: Raamatutrukikoda.
- Koivunen, A. (1996). Sorto. Teoksessa: Koivunen, A. & Liljeström, M. (toim.) *Avainsanat: 10 askelta feministiseen tutkimukseen*. (s.35-75). Tampere: Vastapaino.
- Korvajärvi, P. (2010). Sukupuolistunut ja sukupuolistava työ. Teoksessa: Saresma, T., Rossi, L. & Juvonen, T. (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. (s. 183-196). Tampere: Vastapaino.
- Kujala, T. & Syrjälä, E. (2010). Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus -vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa: Ikävalko, E., Palmu, T., Tainio, L., Tani, S. & Suortamo, M. (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. (s.25-40). Jyväskylä: PS-kustannus.

Kuusela, J. (2006). Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon. Oppimistulosten arviointi 6/2006. Helsinki: Opetushallitus.

Kuusipalo. (2002). Mikä on se arvo, jota tasa-arvopolitiikka tavoittelee? Teoksessa: Holli, A., Saarikoski, T. & Sana, E. (toim.) *Tasa-arvopolitiikan haasteet*. (s. 208-220). Helsinki: Wsoy.

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

Lahelma, E. (1987). Sukupuolten tasa-arvo koulussa: Tutkimuskartoitus tasa-arvokokeilutoimikunnalle. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Lahelma, E. (1993). Policies of Gender and Equal Opportunities in Curriculum Development: Discussing the Situation in Finland and Britain. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Lehtonen, J. (2003). Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa: Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Helsinki: Yliopistopaino.

Lehtonen, J. (2006). Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt Suomen kunnissa. Keinoja ja ideoita yhdenvertaisuuden tueksi. Viitattu: 15.1.2017. Saatavilla: http://www.rakennerahastot.fi/vanhat_sivut/rakennerahastot/tiedostot/esr_julkaisut_2000_2006/tutkimukset_ja_selvitykset/09_08-06_seksuaali-ja_sukupuolivahemmistot_suomen_kunnissa_keinoja_ja_ideoita_yhdenvertaisuuden_tueksi.pdf

Leino-Kilpi, H. (2007). Kirjallisuuskatsaus - Tärkeää tiedon siirtoa. Teoksessa: Axelin, A., Johansson, K., Stolt, M. & Ääri, R. (toim.) *Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja sen tekeminen*. (s. 2). Turku: Turun yliopisto.

Lempiäinen, K. (2003). Sosiologian sukupuoli: tutkimus Helsingin ja Tampereen yliopistojen sosiologian kurssikirjoista 1946-2000. Tampere: Vastapaino.

Liljeström, M. (2004). Feministinen metodologia -mitä se on? Teoksessa: Lindström, M. (toim.) *Feministinen tietäminen: Keskustelua metodologiasta*. (s. 9-21). Tampere: Vastapaino.

- Lindström, A. (2005). Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa: Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. (s.18-35). Helsinki: Yliopistopaino.
- Mead, M. (1977). *Sex and temperament in three primitive societies*. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.
- Mustola, K. & Pakkanen, J. (2007). Johdanto. Teoksessa: Mustola, K. & Pakkanen, J. (toim.) *Sateenkaari-Suomi. Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen historiaa*. (s. 11-14). Helsinki: Like.
- Naskali, P. (2010). Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. Teoksessa: Saresma, T., Rossi, L. & Juvonen, T. (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. (s. 277-288). Tampere: Vastapaino.
- Nousiainen, K. (2012) Käsitteellisiä välineitä tasa-arvon erittelyyn. Teoksessa: Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. (s. 31-56). Tallinna: Raamatutrukikoda
- Nousiainen, K. (2012) Suomen syrjinnänvastainen lainsäädäntö. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslaki. Teoksessa: Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. (s. 143-174). Tallinna: Raamatutrukikoda
- Numminen, J. (2000). Peruskoulu elää - peruskoululainsäädännön kehitys 1960-luvulta 1990-luvulle. Teoksessa: *Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta*. (s. 36-46). Saarijärvi: Offset OY / Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö.
- Oakley, A. (2015) *Sex, Gender and Society*. Dorchester: Dorset Press.
- OECD. (2016). PISA-tulosten www-sivut. Viitattu: 17.2.2016. Saatavilla: <http://www.oecd.org/pisa/data/>
- Ojajärvi, S. (2004). Toistamisen politiikka: Judith Butler ja sukupuolen tekeminen. Teoksessa: Mörö, T.; Salovaara-Moring, I. & Valta, S. (toim.) *Mediatutkimuksen vaeltava teoria*. (s. 255-273). Helsinki: Gaudeamus.
- Opetushallitus. Opetushallituksen www-sivut. Viitattu: 3.12.2016. Saatavilla: <http://www.oph.fi/>

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu: 5.2.2017. Saatavilla:

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. (2015). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 täydentäminen - Koulukohtainen tasa-arvosuunnitelma. Viitattu: 5.2.2017. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/172062_Maaraus_perusopetus_63_011_2015.pdf

Paechter, C. (2007). Being boys, being girls: learning masculinities and femininities. Viitattu: 23.2.2017. Saatavilla:

<http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzIzNDIzOV9fQU41?sid=92d1333c-c670-40af-acd3-e6e93f90eab2@sessionmgr103&vid=0&format=EB&rid=1>

Pesonen, M. (2011). Sukupuoli ja sukupuolten välinen tasa-arvo Suomen ja Ruotsin perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Oulu: Oulun yliopisto.

Pulkkinen, T. (1993). Keinotekoista seksiä? Luonto, luonnottomuus ja radikaali sukupuoli-politiikka. *Tiede ja edistys* 4(93): 298-312.

Pulkkinen, T. (2000). Judith Butler - Sukupuolen suorittamisen teoreetikko. Teoksessa: Anttonen, A. Lempiäinen, K. & Liljeström, M. (toim.) *Feministejä - Aikamme ajattelijoita*. (s. 43-60). Tampere: Vastapaino.

Rangell, P. (2009). Tyttö- ja poikapedagogiikka - uusi mahdollisuus vai askel eteenpäin. Teoksessa: Oiva Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. (s. 86-93). Juva: PS-kustannus.

Rojola, L. (1996). Ero. Teoksessa: Anu Koivunen & Marianne Liljeström (toim.) *Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen*. (s. 159-178). Tampere: Vastapaino.

Robinson, K. & Diaz, C. (2006). Diversity and Difference in Early Childhood Education. Issues for theory and practice. Berkshire: Open university press. Viitattu: 30.1.2017. Saatavilla:

<http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzIzNDIzOV9fQU41?sid=ffb70064-b39a-4fe1-bca0-6429e6284ca0@sessionmgr4009&vid=0&format=EB&rid=1>

- Rokka, P. (2011). Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the "Political Economy" of Sex. Teoksessa: Reiter, R. (toim.) *Toward an Anthropology of Women*. (s. 157-165). New York: Monthly Review Press.
- Rossi, L. (2010). Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin. Teoksessa Saresma, T., Rossi, L. & Juvonen, T. (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. (s. 21-37). Tampere: Vastapaino.
- Sahlberg, P. (2015). Suomalaisen koulun menestystarina: Ja mitä muut voivat siitä oppia. Helsinki: Into.
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja 62. Julkisohtaminen 4. Vaasa: Vaasan yliopisto,
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Latvia: Tammi.
- Scott, J. (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review* 91(5): 1053-1075.
- Seksuaalinen tasavertaisuus Ry. SETA Ry:n www-sivut. Viitattu: 21.2.2017. Saatavilla: <http://seta.fi/sukupuoli/>
- Seksuaalinen tasavertaisuus Ry. (2016). Sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus - Opitaan yhdessä! Viitattu 2.2.2017. Saatavilla: http://seta.fi/wp-content/uploads/2016/11/Opas_kouluille_2016_NETTI.pdf
- Sunnari, V. (1997). Gendered structures and processes in primary teacher education - challenge for gender-sensitive pedagogy. *Northern Gender Studies* 4. Oulu: Universities of Oulu and Lapland..
- Suomen perustuslaki. Viitattu: 15.11.2017. Saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Sutherland, M. (1981). Sex Bias in Education. *Theory and Practice in Education* 2. Lontoo: Blackwell Press Ltd.

Stoller, R. (1968/1984). Sex and Gender. The Development of Masculinity and Femininity.

Viitattu: 8.12.2016. Saatavilla:

http://web.b.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzM2NzE0Ml9fQU41?sid=8fa26d6a-10a3-4e93-8007-b20ac3016548@sessionmgr102&vid=0&format=EB&lpid=lp_275&rid=0

Tasa-arvolaki 8.8.1986/609: Viitattu: 8.12.2016 Saatavil-

la: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>

TASUKO-hanke. (2011). Tasa-arvoisuus ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa - virtuaalitila. Viitattu: 5.2.2017. Saatavilla:

<https://wiki.helsinki.fi/display/TASUKO/Etusivu>

Tilastokeskus. Viitattu: 23.9.2016 Sateenkaariperheet tuovat väriä tilastoihin. Saatavilla:

http://www.stat.fi/artikkelit/2013/art_2013-09-23_001.html?s=0

Uusikylä, K. (2005). Rakastettu ja vihattu peruskoulumme. Teoksessa: Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. (s. 13-17). Helsinki: Yliopistopaino.

Vilkkä, H. (2010). Sukupuolen ja seksuaalisuuden kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vitikka, E. (2009). Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Vuorikoski, M. (2005) . Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa: Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. (s. 31-61) Tampere: Vastapaino.

Ylitapio-Mäntylä, O. (2009). Lastentarhanopettajien jaettuina muisteluja sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä. Tampere: Juvenes Print.

Ylitapio-Mäntylä, O. (2012). Sukupuolittuneet käytännöt varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Ylitapio-Mäntylä, O. (toim.) *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. (s.15-29). Jyväskylä: PS-kustannus

Yhdenvertaisuuslaki. Viitattu: 30.11.2016. Saatavilla:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>

