



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

PALDAN ANNI

VARHAISKASVATUKSEN JA PERUSKOULUN SUKUPUOLITTAVAT KÄY-  
TÄNNÖT OSANA POIKIEN SUKUPUOLI-IDENTITEETTIKEHITYSTÄ

Kasvatuspsykologian kandidaatintyö  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Kasvatustieteiden koulutus  
2017



Kasvatopsykologian koulutus		Tekijä/Author Paldan Anni	
Työn nimi/Title of thesis Varhaiskasvatuksen ja peruskoulun sukupuolittavat käytännöt osana poikien sukupuoli-			
Pääaine/Major subject Kasvatopsykologia	Työn laji/Type of thesis Kandidaatintyö	Aika/Year Toukokuu 2017	Sivumäärä/No. of pages 43
Tiivistelmä/Abstract <p>Tämän työn tavoitteena on ollut selvittää, millaisia sukupuolittavia käytäntöjä liittyy varhaiskasvatukseen ja peruskouluun, sekä miten pojat rakentavat sukupuoli-identiteettiään näissä raameissa. Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana on sukupuoli-identiteetin kehitys, sekä sukupuolen käsitteeseen liittyvää teoriaa sukupuolentutkimuksen alalta. Tutkimusongelmani on kokonaisuudessaan: leikki-ikäisiin ja kouluikäisiin poikiin kohdistuvat sukupuolittavat käytännöt varhaiskasvatuksessa ja peruskoulussa, sekä poikien omat kulttuurit ja maskuliinisuus osana sukupuoli-identiteetin kehitystä. Aineiston keruussa on käytetty systemaattista kirjallisuuskatsausta, ja analyysi on tehty sisälönanalyysin periaatteiden mukaan.</p> <p>Kirjallisuuden pohjalta tuli selville, että varhaiskasvatuksessa ja peruskoulussa sukupuolittuneet käytännöt ovat usein piiloisia ja osin tiedotamattomia. Varhaiskasvatuksessa esimerkiksi rajataan lasten leikkiä, vaatetusta, tilan- tai äänenkäyttöä. Pojille on ahtaammat rajat siinä, mitä saa tehdä. Tyttöillä on enemmän mahdollisuuksia ylittää leikeissä tai vaatteilla sukupuolisia rajoja, kuin pojilla. Maskuliinisuuden ihanteita aletaan vaalia jo varhain kasvatustoiminnassa. Myös tunteiden käsittely voi olla erialaista poikien kanssa, esimerkiksi poikien itkusta voidaan ahdistua tai poikien kanssa voidaan käyttää vähemmän tunnesanastoa.</p> <p>Peruskoulussa taas sukupuolittuneet käytännöt tulevat ilmi esimerkiksi oppimateriaaleissa, arvioinnissa, käyttäytymisen kontrolloinnissa tai oppiainevalinnoissa. Maskuliinisuutta on perinteisesti arvostettu enemmän ja tämä näkyy esimerkiksi siinä, että poikia voidaan pitää älykkäämpinä. Toisaalta koetaan myös, että pojat voivat häiritä enemmän tuntityöskentelyä, vaikka toisaalta pojille sallitaan enemmän ääntä luokassa. Pojilla voi olla kuitenkin vaikeampaa valita feminiinisenä pidetty oppiaine, kuin toisinpäin. Pojista ja koulunkäynnistä on tullut esiin myös niin sanottu poikakoodi, joka määrittää suhtautumista koulunkäyntiin. Pojat alkavat omissa ryhmissään ja varhain vaalia maskuliinisuuden ihanteita, sekä sitä, miten käyttäytyään oikein poikana. Poikien on myös havaittu muodostavan valtahierarkioita koulussa, joissa esimerkiksi väkivalta ja status ovat merkittävässä asemassa. Näiden sukupuolittuneiden käytäntöjen kautta siis rakennetaan myös omaa sukupuolista identiteettiä.</p> <p>Pääosin tähän tutkimukseen kerätty aineisto on kvalitatiivista tutkimusta, joka tietysti laskee hie-man luotettavuutta ja yleisettävyyttä. Samat asiat kuitenkin toistuivat useissa aineistoissa, jolloin yleistysten tekeminen on myös mahdollista. Sukupuolittuneita käytäntöjä tulee esiin kaikkialla yhteiskunnassa, ja tämän vuoksi niihin olisi syytä kiinnittää huomiota, etteivät ne liikaa rajoittaisi yksilöä.</p>			
Asiasanat/Keywords maskuliinisuus, peruskoulu, pojat, sukupuoli, sukupuoli-identiteetti, varhaiskasvatus			

# SISÄLTÖ

<b>JOHDANTO</b> .....	1
<b>1 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA</b> .....	3
1.1 Sukupuoli-identiteetti ja sukupuoliroolit osana sukupuolijärjestelmää .....	3
1.2 Sukupuoli-identiteetti psykologisissa teorioissa .....	6
1.3 Sukupuoliroolien ja sukupuoli-identiteetin kehittyminen sosiaalis-kognitiivisen teorian mukaan .....	8
<b>2. TUTKIMUSMENETELMÄT</b> .....	10
2.1 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus.....	10
2.2 Sisällönanalyysi .....	11
<b>3 LEIKKI-ikäiset pojat</b> .....	13
3.1. Maskuliinisuus .....	14
3.2. Pojat varhaiskasvatuksessa .....	16
3.2.1 Sukupuolittunut leikki.....	17
3.3. Tunteiden ilmaisun sukupuolittuneisuus.....	20
<b>4 KOULUIKÄISET POJAT</b> .....	23
4.1. Sukupuolittunut peruskoulu .....	24
4.2 Poikakoodi ja pakollinen heteroseksuaalisuus .....	26
4.3 Poikien valtahierarkiat ja ryhmät koulussa .....	29
4.4 Mahdollisuus muutokseen? .....	31
<b>5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA</b> .....	33
<b>LÄHTEET:</b> .....	38



## JOHDANTO

Sukupuoli ja erityisesti siihen liittyvät stereotyyptit sekä tasa-arvo puhuttavat ja mietityttävät nykyajan yhteiskunnassa. Myös erilaiset valtavirrasta poikkeavat sukupuoli-ilmiöt, esimerkiksi transsukupuolisuus on tullut enemmän esille. Vaikka näennäisesti elämme vapaassa maailmassa, on tietynlainen konservatiivisuus säilynyt koskien sukupuolta ja siihen miellettyjä ominaisuuksia. Esimerkkinä tästä voidaan esittää vaikkapa Perussuomalaisten nuorten kampanja, jossa julistettiin sanomaa kahdesta sukupuolesta, joka oli laajasti näkyvillä sosiaalisessa mediassa (Typpö, 2016).

Usein puhutaan sukupuolineutraaliudesta, esimerkiksi samaa sukupuolta olevien avioliitoissa. Sukupuolineutraalius on ollut myös hetken puheenaiheena lasten kasvatuksessa, mutta vaikuttaa, että sen ajatuksista on luovuttu tai ainakin kritisoitu. Sen sijaan sukupuoli-sensitiivinen kasvatusta on ottanut uutta jalansijaa (esim. Ylitapio-Mäntylä, 2012). Olen itse ollut pitkään kiinnostunut sukupuoliin liittyvistä stereotyypioista ja rooliodotuksista. Kiinnostukseni on vahvistunut tänä syksynä otettuani nais- ja sukupuolentutkimuksen sivuaineeksi, ja tästä nousi myös osittain tämän tutkielmani aihe. Lukiessani aineistoja olen törmännyt myös useaan kertaan mainintoihin poikien ongelmista, tai jopa maskuliinisuuden kriisistä. Poikien ja miesten rooliodotukset vaikuttavat usein myös ahtaammilta ja tiukemmilta kuin tyttöjen osalta. Myös päiväkodissa ja kouluissa pidetään yllä sukupuolittavia käytäntöjä, joka on myös usein tiedostamatonta. Tästä heräsikin ajatus lähteä tarkemmin tutkimaan sukupuolittavia käytäntöjä ja normeja juuri poikien osalta.

Käyn työssäni ensin läpi sukupuoli-identiteetin ja sukupuoliroolien määrittelyä, sekä hieman muuta ajankohtaista tietoa sukupuolesta sukupuolentutkimuksen saralta. Sukupuoli-identiteetin kehitystä kuvaavia teorioita on psykologiassa useita, ja näistä valitsin työni teoreettiseksi pohjaksi sosiaalis-kognitiivisen teorian, sillä siinä käydään läpi myös kulttuurisen ja sosiaalisen vaikutusta. Painotukseni työssäni on nimenomaan sosiaaliskulttuurisessa näkökulmassa. Varsinainen teksti käsittelee sukupuolittavia käytäntöjä, joita kohdistetaan leikki- ja kouluikäisiin poikiin varhaiskasvatuksessa ja peruskoulussa, sillä oma mielenkiintoni on nimenomaan lasten ja nuorten kehityksessä. Toisaalta myös psykologisesti varhaisilla vuosilla on osoitettu olevan suuri merkitys yksilön kehityksessä.

Varhaiskasvatuksessa näkökulma on leikissä ja aikuisten toiminnassa, kun taas peruskoulussa keskitytään enemmän koulujen yleisiin toimintatapoihin, käytänteisiin ja poikien omiin kulttuureihin. Aineiston olen kerännyt systemaattisen kirjallisuuskatsauksen periaatteiden mukaan, ja analyysitapana on teorialähtöinen sisällönanalyysi.

Tutkimusongelmani on:

Leikki-ikäisiin ja kouluikäisiin poikiin kohdistuvat sukupuolittavat käytännöt varhaiskasvatuksessa ja peruskoulussa, sekä poikien omat kulttuurit ja maskuliinisuus osana sukupuoli-identiteetin kehitystä

# 1 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA

## 1.1 Sukupuoli-identiteetti ja sukupuoliroolit osana sukupuolijärjestelmää

Identiteetin käsitteestä löytyy erilaisia painotuksia ja näkökulmia, mutta kokoavasti identiteetti tarkoittaa käsityksiä yksilöllisyydestä ja omista arvoista sekä tavoitteista, joille ympäristö, eli yhteiskunta ja lähiyhteisöt, asettavat raamit. Identiteettiä rakennetaan aina ympäristön ja yksilön vuorovaikutuksessa. Sukupuoli-identiteetti on myös yksi identiteetin osa-alue (Fadjukoff, 2010, 179).

1970-luvulta lähtien on sukupuolen määrittelyssä alkanut yleistyä jako sosiaaliseen sukupuoleen eli genderiin ja biologiseen sukupuoleen. Tämä ajattelumalli on lähtenyt naistutkimuksesta ja siinä biologinen on nähty pohjana sukupuolelle, jonka päälle ovat kehittyneet sosiaalisessa ja kulttuurisessa vuorovaikutuksessa identiteetti ja roolit (Lehtonen, 2003, s. 25–26). Tätä jaottelua eivät tosin hyväksy kaikki sukupuolen tutkijat, sillä sitä pidetään liian yksinkertaistettuna (Löfström, 2007, s. 87). Esimerkiksi Judith Butler on kritisoinut tätä teoriaa, ja hänen mukaansa myös biologinen sukupuoli on sosiaalinen ja kulttuurinen konstruktio, sillä se määrittää sukupuolta biologisten seikkojen perusteella. Butlerin mukaan sukupuoli on myös performatiivinen ja ristiriitainen kokonaisuus, joka muokkautuu yksilöihin kohdistettujen odotusten mukaan. Samoin ei hänen mukaansa olisi olemassa pysyviä sukupuoli-identiteettejä, vaan sukupuoli hahmottuu toistotoimintoina, sukupuolen esittämisenä. Tästäkin teoriasta voidaan tietenkin olla montaa mieltä (Lehtonen, 2003, s. 25–26). Kuitenkin sex/gender jaottelu tuo esiin sen, että sukupuoli ei ole pelkästään biologiaa tai vain yksilön luonnollinen ominaisuus.

Sukupuolen eriytymiseen liittyy monia osatekijöitä. Biologisesti siihen voidaan nähdä vaikuttavan sikiön kehityksestä lähtien kromosomit, hormonaalinen toiminta, sekä sukupuolielinten rakenne. Kuitenkin myös käsitykset sukupuolesta, sukupuoliroolista ja sukupuoli-identiteetistä syntyvät kasvatuksen myötä. Sukupuolirooli tarkoittaa erilaisia käyttäytymismalleja joita liitetään tyttöjen ja poikien toimintaan, ja ne sisäistetään yhteisön kautta. Se liittyy niin käyttäytymiseen, kuin tunteiden ilmaisuunkin. Sukupuoli-identiteetti taas

muotoutuu tietoisuuden syvärakenteisiin. Siihen sisältyy hyväksyntä omasta sukupuolesta ja seksuaalisuudesta. Sukupuoli-identiteetti kehittyy yleensä kahden ja neljännen ikävuo-  
den kuluessa (Taipale, 1998, s.141–146). Koska kategoriat mies ja nainen perustuvat aja-  
tukseen biologisesta sukupuolesta, on niiden tilalla alettu käyttää yleisesti termejä masku-  
liinisuus ja feminiinisyys (Francis, 2006).

Sukupuolen määrittelyä on jaettu myös sosiaaliseen, kulttuuriseen ja psyykkiseen sukupuoleen. Sosiaalisella sukupuolella tarkoitetaan tällöin roolien ja sukupuolisen identiteetin ja käyttäytymisen muotoutumista sosiaalistumisen kautta. Kulttuurinen sukupuoli taas muodostuu niistä yhteiskunnallisista ja kulttuurisista odotuksista ja normeista, joita eri sukupuolille symbolisesti, ennakkoluulojen ja merkkien kautta asetetaan. Jo pieniin lapsiin kohdistuu sukupuolirooli-odotuksia. Psyykkinen sukupuoli taas on subjektiivinen käsitys sukupuolesta, ja se käsittää sukupuoli-identiteetin (Syrjäläinen & Kujala, 2010). Kun puhutaan sukupuoleen kasvattamisesta, tarkoitetaan sosiaalistamista sukupuoleen. Tässä kasvat-  
tusprosessissa omaksutaan kulttuurille ominaisia sukupuolirooleja, jotka taas pohjautuvat sukupuolistereotyyppioihin. Sukupuoleen sosiaalistamisessa muovautuvat myös kiinnostuksen suuntautuminen ja kyvyt. Joissain tilanteissa sukupuoli voi olla myös esteenä kiinnostuksen tai kykyjen esiintuomiselle, erityisesti lapsuudessa ja nuoruudessa, kun ympäristön vaikutus on suurta (Teräs, 2005, s. 58-60). Sukupuolistereotyyppiat ovat yksinkertaistettuja odotuksia ja oletuksia, itsestäänselvyksiä, siitä millaisia sukupuoleet ovat ryhminä, miten poikien ja tyttöjen odotetaan käyttäytyvän ja pukeutuvan. Yleisiä stereotyyppioita ovat esimerkiksi, että pojat ovat loogisempia, tytöt tunteellisia ja hellempia. Niihin liittyy niin negatiivisia, kuin osittain positiivisiakin seikkoja: ne voivat lisätä eriarvoisuutta, mutta toisaalta stereotyyppioiden varaan voi olla helpompaa rakentaa omaa sukupuoli-identiteettiä (Syrjäläinen & Kujala, 2010, 32-33). Stereotyyppiat ovat vaikuttavia tekijöitä minäkäsityksen muodostumisessa. Minäkäsitys on persoonallisuuden ydin, ja siihen liittyvät käsitykset omasta identiteetistä, persoonallisuudesta sekä taidoista, kyvyistä ja uskomuksista ja mahdollisuuksista (Teräs, 2005, s. 58-60).

Sukupuolijärjestelmä on kulttuurisidonnainen ominaisuus, jossa sukupuolten väliset hierarkiat ja valta-asetat uusinnetaan sosialisoinnin kautta. Suomessa tämä sukupuolijärjestelmä on ollut perinteisesti hyvin kahtiajakautunut ja hierarkkinen siinä suhteessa, että maskuliinisuus on ollut arvostetummassa asemassa feminiinisyttä nähden. Sukupuolijärjestelmä perustuu myös yhteiskunnan poliittisiin ja taloudellisiin rakenteisiin, jotka ovat olleet miehistä aluetta. Samoin tasa-arvoisuuden lisääntyminen voidaan nähdä naisten aset-



tumisena perinteisesti ”miehisiin” tehtäviin kuin toisinpäin. Sukupuolijärjestelmään liittyy myös sukupuoli-sopimus, jossa miehille ja naisille ominaiset tehtävät, työt ja arvot on määriteltä joko selkeästi tai piiloisesti. Sukupuolisopimusta on mahdollista muokata, ja tähän liittyy esimerkiksi naisten siirtyminen johtaviin työtehtäviin tai miehille laajemman tunnelmaisun salliminen, tai vaikkapa isyysvapaat (Teräs, 2005, s. 60-61). Sukupuolijärjestelmä vaikuttaa myös siihen, mitkä vaihtoehdot kulttuurissa annetaan sukupuolille, esimerkiksi montako niitä on ja mitä sosiaalisia odotuksia niihin liittyy. Tämä liittyy myös identiteetin kehitykseen (Ylitapio-Mäntylä, 2012, s. 35- 37).

Sukupuolen moninaisuuden havainnoiminen ja ymmärtäminen ovat kulttuurissamme vielä kehittymässä. Perinteisesti sukupuolijärjestelmä on jakautunut dikotomisesti, kaksinapaisesti, mieheen ja naiseen tai poikiin ja tyttöihin. Tämä kategoria ei sovi kaikkiin. Näin on esimerkiksi intersukupuolisten kohdalla, joille ei ole kehittynyt selvästi vain toisen sukupuolen piirteitä. Myös erilaisia kokemuksia sukupuolesta voi olla, joita kutsutaan sukupuoli-identiteettivariaatioiksi. Tämä voi tarkoittaa myös sitä, jos poika identifioituu tykösi tai toisinpäin. Lapselle voi syntyä sukupuoliristiriita, jos hänen kehonsa tai ulkoiset rooliodotukset eivät vastaa sitä minkälaiseksi hän itsensä kokee. Toisaalta pienten lasten kohdalla ollaan usein sallivampia sukupuolienormien täyttämässä, ja lapset voivat leikkien kautta monipuolisesti käsitellä näitä asioita, ja he ovat joustavia ilmaistessa sukupuolta. Kuitenkin joskus tällaisesta sukupuoliristiriidasta voi olla seurauksena transsukupuolisuus. Myös epätyypillistä sukupuolista käytöstä voi esiintyä, joka tarkoittaa pojan tyttömäisyyttä tai toisinpäin (Ylitapio-Mäntylä, 2012, s. 33–37).

Sukupuoli ei siis ole pelkästään yksilöllinen psyykkinen tai biologinen ominaisuus, vaan siihen liittyy myös vahvasti kulttuurisia ja sosiaalisia odotuksia ja vaatimuksia. Sosialisaa-tion kautta nämä sisäistetään osaksi yksilön omaa toimintaa, identiteettiä ja persoonalli-suutta. Usein kuitenkin sukupuolesta puhuttaessa törmätään luonnollistaviin käsityksiin, jotka ajatellaan olevan tietylle sukupuolelle synnynnäistä. Kuitenkin synnynnäisiä eroja voidaan aidosti väittää olevan vain sukupuolielinten erilainen rakenne, ja usein sukupuoli-nen stereotyyppinen käytös syntyy juuri sosialisaa-tion kautta. Sukupuolikategorioiden sisällä sanotaankin olevan enemmän vaihtelua kuin näiden välillä, siis naisissa ja miehissä löytyy hyvin erilaisia yksilöitä. Kasvatuksessa tulisikin kiinnittää huomiota moninaisuuden ymmärtämiseen ja sallimiseen (Teräs, 2005, s. 61-63).

## 1.2 Sukupuoli-identiteetti psykologisissa teorioissa

Sukupuoli-identiteetin kehityksestä löytyy psykologiassa useita eri teorioita, ja osa niistä painottuu biologiaan ja toiset taas sosiaaliseen vaikutukseen. Tällaisia sosiaalisia näkökulmia ovat esimerkiksi psykoanalyttinen teoria, sosiaalisen oppimisen teoria, kognitiivisen kehityksen teoria ja sukupuoli-skeema teoria (Sigelman, 1999, s.305).

Sukupuoli-identiteetin kehityksessä ehkä tunnetuin teoria on Sigmund Freudin psykoanalyttinen teoria. Freudin teorian päänäkökulma on, että pyrkiessään erottautumaan äidistä, lapsen tulee samaistua omaa sukupuoltaan olevaan vanhempaan. Tähän liittyy myös oidiopaali-vaihe, jossa lapsi rakastuu vastakkaista sukupuolta olevaan vanhempaan, kunnes lopulta samaistuu oman sukupuolensa edustajaan. Tämä tapahtuu yleensä neljän vuoden iässä. Vaikka Freudin teorit ovat olleet suosittuja ja hallitsevia psykologiassa, liittyy niihin myös joitain puutteita. Siinä maskuliinisuus- ja feminiinisyys nähdään esimerkiksi hyvin kaksijakoisena ilmiönä, vaikka näin ei tosielämässä ole. Myös monet rooli-odotukset ovat usein kulttuurisia ilmiöitä (Harris & Butterworth, 2002, s. 219–220).

Vaihtoehtona psykoanalyttiselle teorialle voidaan nähdä esimerkiksi sosiaalis-kognitiivinen teoria (alun perin sosiaalisen oppimisen teoria), jota ovat kehittäneet Mischel Walters ja Albert Bandura. Se on noussut behavioristisen koulukunnan näkemyksistä. Siinä painotetaan havainnoivaa oppimista ja sosiaalisten vaikutteiden vaikutusta kehityksessä. Lapsilla nähdään olevan useita malleja vanhempien lisäksi, esimerkiksi sisarukset ja opettajat, joilta voidaan oppia sosiaalista käyttäytymistä ja sen normeja, mutta myös esimerkiksi sopivaan sukupuolikäyttäytymiseen liittyviä odotuksia (Harris & Butterworth, 2002, s.222–221).

Psykologiassa on ollut pitkään vallalla ajatus käyttäytymisen deterministisistä malleista, jotka tarkoittavat yksisuuntaisia, syy-seuraus- selitysmalleja. Tällöin käyttäytymisen selittäjänä ovat usein joko ympäristö tai sisäiset toimintamallit (Bandura, 1997, 13-15). Sosiaalis-kognitiivisessa teoriassa painotetaan kuitenkin, että ihminen ei toimi pelkästään sisäisten tai ulkoisten vaikuttimien kautta. Ihmisen toiminta nähdään kolmitahoisena, joissa eri osa-alueet ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa. Nämä osa-alueet sisältävät ihmisen käyttäytymisen, henkilökohtaiset (kognitiiviset) ominaisuudet ja ympäristön tapahtumat ja olosuhteet (Bandura, 1986, 23). Eri osioiden välillä on myös kaksisuuntaista vaikuttamista. En-

siksikin käyttäytyminen ja henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttavat toisiinsa siten, että ajatukset, tunteet ja uskomukset muovaavat ja ohjaavat käyttäytymistä ja toimintaa. Kun yksilö saa ulkoista palautetta toiminnastaan, se myös muokkaa tunnereaktioita ja ajatusmalleja. Samalla tavalla myös fyysisellä tasolla aistijärjestelmä ja aivorakenteet muovautuvat. Samanlainen suhde voidaan nähdä olevan myös ympäristön ja henkilökohtaisten ominaisuuksien välillä (Bandura, 1997, s.13–15). Ympäristön vaikutukseen liittyvät erilaiset sosiaaliset vaikutukset, esimerkiksi mallioppiminen, joka tuottaa tiedollisia kykyjä ja uskomuksia. Samoin vastavuoroisesti yksilön ominaisuudet tuottavat reaktioita sosiaalisessa ympäristössä, esimerkiksi fyysisten ominaisuuksien tai roolien ja sosiaalisen aseman kautta. Tämän jatkuvan vuorovaikutuksen ympäristön kanssa seurauksena on erilaisia käsityksiä itsestä, sekä muista (Bandura, 1986, 25-26).

Kun taas puhutaan ympäristön ja käyttäytymisen vuorovaikutuksesta, siinä ympäristöä ei nähdä muuttumattomana toiminnan ohjaajana, vaan toiminta vaikuttaa aina myös ympäristöön, joka taas vaikuttaa käyttäytymiseen. Ympäristön tekijät voivat muodostua kuitenkin myös rajoittaviksi, jos mahdollisuutta muutokseen ei ole. Ympäristön vaikutus vaatii aina toimintaa, jonka kautta se aktivoituu, esimerkkinä tästä ovat luennot ja luennoitsijan vaikutus vain, jos opiskelija on paikalla. Yksilöt toimivat siis myös ympäristön ”tuottajina”. Käyttäytyminen vaikuttaa esimerkiksi myös siihen, millaiseksi jonkin tilanteen luonne muodostuu, mutta myös ympäristölliset tekijät vaikuttavat käyttäytymisen luonteeseen (Bandura, 1997, s.13–15).

Näiden osa-alueiden vaikutus ei toistu aina samanlaisena, vaan se vaihtelee tilanteiden, tehtävien ja yksilöiden mukaan, jolloin jossain tilanteessa yksi vaikutin voi olla vahvempi. Suurimmassa osassa tilanteita näiden kolmen osa-alueen aktivoituminen ja kehitys ovat kuitenkin paljon toisistaan riippuvaisia. Sosiaalis-kognitiivisessa teoriassa painotetaan myös itsesäätelyä, eli ihmisen sisäisiä kykyjä arvioida ja ohjata omaa toimintaansa. Ihminen toimii usein sisäisten standardiensa ja omien arviointiensa mukaan (Bandura, 1986, 20-24).

### 1.3 Sukupuoliroolien ja sukupuoli-identiteetin kehittyminen sosiaalis-kognitiivisen teorian mukaan

Sukupuolen kehitykseen ovat siis kytköksissä biologiset ja sosiaaliset seikat. Biologia voidaan nähdä ikään kuin pohjana tälle kaikelle. Kuitenkin sukupuoliroolit syntyvät psykososiaalisen kehityksen kautta, eikä niiden taustana voida nähdä vain biologisia ominaisuuksia. Sukupuolen mukaiset käytösodotukset syntyvät pitkälti sosialisatioprosessissa, jossa esimerkiksi omaksutaan kielen kautta välittyvät termit eri sukupuolten edustajille. Samoin jo varhain esimerkiksi vaatetuksen kautta lähdetään ”rakentamaan” tyttöyttä ja poikuutta. Sukupuoli-identiteetin nähdään syntyvät myös tässä prosessissa (Bandura, 1997, 38-39).

Mallioppiminen on myös tärkeä osa sukupuoliroolien omaksumista. Kulttuuri antaa jatkuvasti malleja miehenä ja naisena olemisesta, esimerkiksi median kautta. Onkin tutkittu, että lapsilla, jotka katsovat paljon esimerkiksi televisiota, on paljon stereotyyppisemmät ajatukset sukupuolirooleista. Mallioppiminen näkyy selvimmin, kun on tutkittu eri kulttuureja, ja monissa niissä opettaminen tarkoittaakin näyttämistä. Tämä liittyy esimerkiksi kotitöiden tekemiseen, jossa vanhempi omalla toiminnallaan näyttää lapselle, kuinka toimia. Länsimaaisessa kulttuurissa mallioppiminen tarkoittaa lähinnä lelujen kautta tapahtuvaa toimintaa, ja aikuisten toiminnan matkimisen lisäksi niiden avulla myös opitaan omalle sukupuolelle omi-naista käyttäytymistä (Bandura & Walters, 1970, 47-50). Sukupuolirooleihin liittyykin paljon käsityksiä käyttäytymisestä. Lapset näkevät päivittäisessä elämässä esimerkkejä, vaikka vanhemmistaan, jotka toimivat tietyllä tavalla, esimerkiksi että naiset tekevät enemmän kotitöitä. Oppiminen liittyy myös toiminnan yleisyyteen, esimerkiksi jos lapsi näkee molempien vanhempien toimivan tietyllä tavalla, ei toimintaa luokitella välttämättä niin rajaavasti vain tietylle sukupuolelle kuuluvaksi. Leikki on kuitenkin lapselle ominaisempi tapa oppia sukupuolirooleja. Leikkiin liittyy myös sosiaalista vaikutusta, sillä usein leluja ostetaan sukupuolen mukaan. On tutkittu myös, että isät esimerkiksi ovat tiukempia sukupuoliroolien mukaisissa leikeissä (Bandura, 1997, 39). Samalla leikkiessä opitaan aikuisten reagoititapoja: eleitä, asenteita ja jopa äänensävyjä, vaikka aikuiset eivät ole tarkoittaneet tällaisia alun perin edes opettaa. Vanhempien ohjeilla ja säännöillä ei siis välttämättä ole yhtä paljon merkitystä, ellei heidän oma toimintansa vastaa myös sanottua (Bandura & Walters, 1970, s.47–50).

Lapset alkavat omaksua sukupuolirooleja malleista jo ennen sukupuoli-identiteetin vahvistusta. Myös määrällä, joka edustaa tiettyä sukupuolista mallia, on merkitystä (Bandura & Walters, 1970, 47-50). Jo ennen kuin lapset saavuttavat pysyvän kokemuksen siitä, mitä sukupuolta edustavat, he alkavat leikeissä suosia oman sukupuolensa tavaroita ja käyttäytymistapoja. Jäljittely ja mallintaminen eivät siis vaadi kokemusta sukupuolen pysyvyydestä, vaan lasten on nähty jo varhain erottavat sukupuolet omiksi ryhmikseen, ja tunnistamaan kumpaan itse kuuluvat. Samalla tämän ryhmän malleista tulee myös oman toiminnan ohjaajia. Käsitys sukupuolisuudesta ja sen piirteistä kehittyy siis jo varhain (Bandura, 1997, 40). Lapset ottavat myös mallia ja omaksuvat tietoa sukupuolesta myös toisen sukupuolen edustajilta, vaikka heille olisi jo kehittynyt oma sukupuoli-identiteetti. Lapset oppivat kuitenkin käyttäytymisessään kontrolloimaan sukupuolista käyttäytymistä ja sitä mikä on soveliaista omalle sukupuolelle (Bandura & Walters, 1970, 47-50).

Sosiaaliset tekijät ovat siis avainasemassa sukupuolen kehityksessä, ja myös instituutiot ja muut yhteiskunnan järjestelmät tuottavat sukupuolirooleja. Sosiaaliset realiteetit ja yhteiskunnan antamat mahdollisuudet toimivat myös sukupuolisen kehityksen reunaehtoina, sen sijaan, että vain yksilön omat sisäiset tavoitteet ohjaisivat toimintaa. Kun mennään kodin ulkopuolelle, sosialisatioprosessi jatkuu vertaisryhmissä, jotka ovat myös osaltaan sukupuolisesti rakennettuja. Samoin koulu ja opettajat ovat mukana tässä toiminnassa, vaikka kuitenkin ikätoverit nähdään tärkeimpänä vaikuttajana. Kuitenkin lapsi saa kummaltakin taholta ”palkkioita ja rangaistuksia” sukupuolensa mukaisesta toiminnasta. Kuitenkaan mallintaminen ei kuvaa koko sukupuoliroolien omaksumisen prosessia. Myös lapsen sisäisillä normeilla ja oman toiminnan arvioinnilla on merkitys. Sellaiset sukupuoliroolit, jotka lapsi katsoo omien normien vastaisiksi, eivät tule osaksi lapsen toimintaa (Bandura, 1997, s. 38–43).

## 2. TUTKIMUSMENETELMÄT

Tähän työhön aineisto on kerätty ja järjestelty systemaattisen kirjallisuuskatsauksen perusteiden mukaan. Analyysitapa on sisällönanalyysi.

### 2.1 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on verrattavissa muuhun tutkimuksen tekoon, sillä siinäkin tutkimusprosessi on kuvattava tarkasti, jotta se olisi mahdollista myös toistaa samalla tavalla. Yksinkertaisuudessaan kirjallisuuskatsaus on representaatio siitä, mitä tietystä aiheesta on tutkittu ja millaista tietoa siitä löytyy. Kuitenkin nykyään on lähes mahdotonta sisällyttää kaikki löytyvä tieto, sillä uutta tietoa syntyy koko ajan ja myös tiedonhaku on monipuolistunut. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on ollut perinteenä tehdä kirjallisuuskatsaus ennen uuden tutkimuksen tekoa, koska se selventää millaista tutkimusta on tehty aiemmin, ja missä on vielä mahdollisesti aukkoja (Lichtman, 2013; Metsämuuronen, 2000).

Perinteisessä kirjallisuuskatsauksessa tyyli on persoonaton ja objektiivinen. Kuitenkin, joidenkin näkemysten mukaan myös kirjallisuuskatsaukseen, kuten muuhunkin laadulliseen tutkimukseen, myös aiheen tutkijan tulisi antaa oma vaikutuksensa. Kirjallisuuskatsauksen päätehtävät- ja tavoitteet ovat aineiston keruu ja löytyneiden tutkimusten ja tiedon arviointi, sekä kootun aineiston organisointi, kokoaminen ja yhdisteleminen. Tärkeää on myös arvioida kirjallisuuden vahvuuksia ja toisaalta rajoituksia, sekä tuoda esiin kysymyksiä näkökulmia joita ei ole vielä otettu huomioon (Lichtman, 2013; Metsämuuronen, 2000).

Kirjallisuuskatsauksen tekeminen alkaa siis aiheen valinnalla ja rajauksella, jonka jälkeen lähdetään etsimään aineistoa. Aihe saattaa muuttaa muotoaan ja esimerkiksi laajeta, kun tutustuu aineistoon. Tärkeää on myös arvioida löytynyttä lähdemateriaalia ja asettaa kriteerit sille, millaista materiaalia hyväksytään mukaan, esimerkiksi valitaanko mukaan vai tutkimuksia, joissa on käytetty kontrolliryhmää. Jos aiheesta on tarjolla runsaasti materiaa-

lia, olisi myös hyvä rajata aikakaudet, joilta tietoa haetaan (Lichtman, 2013; Metsämuuronen, 2000). Viimeiset vaiheet ovat löytyneen aineiston järjestely ja luokittelu tiettyihin aihealueisiin, sekä tietysti löydösten kirjoittaminen luettavaan muotoon (Lichtman, 2013). Lähteet ovat luonnollisesti tärkeä osa kirjallisuuskatsauksen muodostamista. Tärkeitä lähteitä ovat esimerkiksi tietokannat, artikkeleiden lähdeviitteet sekä julkaisusarjat (Metsämuuronen, 2000).

## 2.2 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi yksinkertaistettuna tarkoittaa kirjoitettujen tai muulla tavalla dokumentoitujen sisältöjen analyysiä. Sisällönanalyysi voidaan käsittää perusmenetelmäksi, jota on mahdollista käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Se voidaan käsittää pelkästään yksittäisenä metodina, tai laajemmin teoreettisena kehyksenä osana muita analyysimenetelmiä. Laajemmassa ja väljemmässä muodossaan sisällönanalyysi voidaan jakaa aineisto-lähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen analyysiin. Kaikissa näissä aineiston analyysiä lähestytään erilaisista lähtökohdista. Usein tämä jako on myös tehty induktiiviseen ja deduktiiviseen analyysiin (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 91-95).

Sisällönanalyysin avulla aineistoa voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti, ja siinä tutkittava ilmiö pyritään kuvaamaan tiivistetysti ja yleistetysti. Tämä menetelmä on saanut myös kritiikkiä siitä, että siinä aineisto vai järjestellään ja nämä järjestellyt aineistot esitellään johtopäätöksinä. Sisällönanalyysi on siis tekstianalyysiä, jossa etsitään merkityksiä, kun taas esimerkiksi diskurssianalyysissä analysoidaan itse tekstiä ja sen tapoja tuottaa merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 103-104).

Sisällönanalyysissa tavoitellaan selkeää ja järjestelmällistä kuvausta tutkitusta ilmiöstä. Sen tarkoitus on järjestellä aineisto nimenomaan selkeään ja tiivistettyyn muotoon, kuitenkin niin, ettei olennaista informaatiota katoa. Tarkoitus on luoda hajanaisesta aineistosta yhtenäinen, jolloin sen informaatioarvo myös nähdään kasvavan. Kun aineistoa selkeytetään, siitä voidaan myös paremmin muodostaa luotettavia ja mielekkäitä johtopäätöksiä. Laadullisessa analyysissä yleinen tarkoitus on loogisessa päättelyssä ja tulkinnassa. Siinä

aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan lopuksi loogiseksi kokonaisuudeksi (Tuomi & Sajarävi, 2009, s. 108).



### 3 LEIKKI-ikäiset pojat

Tässä kappaleessa lähestyn enemmän leikki-ikäisiin poikiin kohdistuvia sukupuolittavia käytäntöjä varhaiskasvatuksen kontekstissa, mutta myös vanhempien taholta.

Sukupuolittavat (gendered) käytännöt viittaavat niihin tapoihin, joilla erilaisissa yhteiskunnan instituutioissa normitetaan ja uusinnetaan sukupuoliin liitettyjä tapoja ja tyynejä. Yksilö saa kehittyessään viestejä ja palautetta ympäristöstään, miten toimii oman sukupuolensa edustajana, ja erityisesti siitä, miten tulisi toimia. Tämä palaute voi olla myös arvostelua tai jopa pilkkaa silloin kuin yksilö toimii ympäristön ja kulttuurin malleista poikkeavalla tavalla (Löfström, 2007, s. 90-91). Sukupuolittavia käytäntöjä myös tuotetaan ja muokataan kotona ja varhaiskasvatuksessa. Lapset havainnoivat ja ottavat itseensä erilaisia aikuisten toimintamalleja, jotka myös näkyvät lasten leikeissä. Lapset myös tekevät omia johtopäätöksiään siitä, miten kuuluu käyttäytyä sukupuolisesti (Ylitapio-Mäntylä, 2009, s.102-103).

Sukupuolittavaa palautetta tulee yksilölle useammalta taholta, eivätkä päiväkotit tai koulu ole tässä ainoita. Myös vanhemmat, ikätoverit ja sukulaiset, sekä media ja populaarikulttuuri tuottavat käsityksiä oikeanlaisesta sukupuolisesta käytöksestä. Kuitenkin varsinkin pienillä lapsilla ja erityisesti alemmilla luokka-asteilla opettaja tai kasvattaja on tärkeä roolimalli ja auktoriteetti, jolla on myös vaikutusvaltaa oppilaiden ajatteluun ja kokemukseen itsestään (Löfström, 2007, s. 91-92). Päiväkoti-ikäiset ovat myös kriittisessä iässä sukupuoli-identiteetin muodostamisessa, joka suurimmalla osalla lapsista tapahtuu kolmanteen ikävuoteen mennessä (Aina & Cameron, 2011).

Maskuliinisuuden konstruktio liittyy myös sukupuolen sosiaaliseen ja kulttuuriseen muodostumiseen, joten se on myös tärkeää käsitellä osana sukupuolittavia käytäntöjä poikien osalta. Maskuliinisuus ja sen odotukset poikien käytökseen alkavat näkyä jo varhain kasvatustoiminnassa ja poikien ryhmäkäyttäytymisessä (Videnoja, 2012, s. 90).

### 3.1. Maskuliinisuus

Maskuliinisuuden ja mieheyden tai poikuuden välille tulee tehdä käsitteellinen ero: mieheys tai poikuus on yksilöllinen käsitys itsestä sukupuolensa edustajana, maskuliinisuus taas on sosiaalinen ja kulttuurinen konstruktio, jossa miehenä olemista pyritään ulkoapäin määrittämään. Maskuliinisuus asettaa rooli-odotuksia, jotka voivat joskus olla myös haitallisia yksilön kehitykselle, jos näihin vaatimuksiin ei pysty vastaamaan, tai ne tuntuvat oman identiteetin vastaisilta. On tutkittu, että mieheyden vaatimukset tuottavat pojille jopa enemmän ongelmia kuin naiseus tytöille (Videnoja, 2012, s. 90).

Viimeisten vuosikymmenien aikana, karkeasti sanottuna 1980-luvulta lähtien, onkin herännyt kysymyksiä pojista ja miehistä, erityisesti kysymyksiä identiteetistä, maskuliinisuudesta, ja ongelmista siihen liittyen. Niiden pohja voidaan nähdä olevan 1970-luvulta lähtien feministisen ajattelun nousussa, jonka myötä myös sukupuolten tasa-arvo ja sukupuolijärjestelmä on tullut kyseenalaistetuksi. Pojat ja miehet puhuttavat ympäri maailmaa ja eri tieteenaloilla, ja myös tutkimusta on tehty enenevässä määrin. Tutkimuksella on myös vaikutusta siihen, miten maskuliinisuutta kohdataan esimerkiksi kasvatuksen, terveydenhuollon tai terapian parissa (Connell, 2000, s. 3-5). Myös maskuliinisuuden kriisistä on puhuttu länsimaisessa viitekehyksessä. On puhuttu poikien heikommasta pärjäämisestä koulussa, ja että pojat ja miehet olisivat jäämässä jälkeen koulutuksessa ja työelämässä, sekä että naiset olisivat ottamassa valtaa monilla alueilla. Asia ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen, kuten esimerkiksi julkisessa keskustelussa annetaan ymmärtää. (Horrocks, 1994, s. 1-6; Gilbert & Gilbert, 1998, s. 3-5). Kuitenkin pojat ja poikien ongelmat herättävät keskustelua ja huolta. Puhutaan myös poikien pahoinvoinnista ja syrjäytymisestä ja erilaisista vaikeuksista esimerkiksi elämänhallinnassa (Cacciatore & Koiso-Kanttila, 2008, s. 9). Poikien ja miesten ongelmat näkyvätkin juuri sosiaalisessa kanssakäymisessä, sekä terveyskäyttäytymisessä ja itsemurhien määrässä ja kuolleisuudessa. Usein ongelmat myös kasautuvat (Videnoja, 2012, s. 115).

Connell (1995) kuvaa, kuinka maskuliinisuuden tutkimuksessa on ollut kolme vallitsevaa päälinjausta. Ensimmäinen näistä on kliininen näkemys, joka perustuu Freudin teoriaan, toinen sosiaalipsykologiaan, jossa on painotettu sukupuoliroolien merkitystä, sekä kolmas, joka perustuu historian, sosiologian ja antropologian tutkimuksiin (Connell, 1995, s. 7). Tämä on kuitenkin vain yksi näkemys, jolle löytyy myös vaihtoehtoja. Esimerkiksi Hor-

rocks (1994, s.12–17) on jakanut tutkimuksen lähestymistavat sosiologisiin ja poliittisiin, tunnustuksellisiin, henkisiin ja populaarisiin. Maskuliinisuudelle onkin hyvin vaikea antaa yhtä määritelmää tai teoriaa, josta voisi tehdä yleistyksiä. Maskuliinisuuden määritelmä myös vaihtelee kulttuureittain, eikä se tarkoita välttämättä samaa kuin länsimaissa on totuttu ajattelemaan. Maskuliinisuutta ei myöskään ole, jos ei ole feminiinisyyttä. Maskuliinisuus onkin hyvin relatiivinen käsite, ja sitä tulee tarkastella suhteessa rakennettuihin sukupuolisiin järjestelmiin (Connell, 1995, s. 67-72). On yleisesti todistettu fakta, että maskuliinisuus ei ole universaali käsite, vaan se liittyy tiettyyn sukupuolijärjestelmään. Samoin se, mikä käsitetään hegemonisena, dominoivana maskuliinisuutena, riippuu siitä, minkälaisen sukupuolijärjestelmän sisällä ollaan (Lesko, 2000, s. xviii).

Myös hegemonisen maskuliinisuuden käsite on haastava ja ristiriitainen, ja siihen pätee sama kulttuuri-, yhteiskunta- ja kontekstisidonnaisuus kuin maskuliinisuuden käsitteeseen (Manninen, 2010, s. 106). Maskuliinisuuden muodot myös vaihtelevat eri instituutioiden ja kulttuurien sisällä. Kouluissa hegemoninen maskuliinisuus voi näkyä selvästi, esimerkiksi jonkin urheilulajin edustajat ovat dominoivia, ja vaikuttaa käsitykseen ”oikeanlaisesta” maskuliinisuudesta. Ne, jotka eivät asetu tähän joutuvat tappelemaan tai neuvottelemaan itselleen toisenlaisen paikan ja tavan toteuttaa itseään ja miehuuttaan. Hegemoninen maskuliinisuus voidaan määrittää siis sukupuolikäytäntöjen rakenteena, joka ilmentää ajankohdasta laillistettua muotoa patriarkaatista, joka takaa miesten valta-aseman ja naisten alistisuuden. Valta ei kuitenkaan aina liity tähän, eivätkä hegemonisen maskuliinisuuden näkyvimmit edustajat ole aina valtaapitäviä henkilöitä. Hegemoninen maskuliinisuus ilmentää myös sen hetken hyväksyttyä strategiaa, ja nämä strategiat voivat muuttua ajan ja tilanteen mukaan (Connell, 1995, s. 37 – 77). On myös poikia ja miehiä, jotka asettuvat marginaaliin, eivätkä ole millään tavalla ”vallan kahvassa”. Kuitenkin maskuliinisuuden odotukset määrittävät jossain määrin kaikkien poikien elämää (Videnoja, 2012, s. 90).

Maskuliinisuuteen yleisesti liitettyjä piirteitä ovat kovuus ja tietynlainen tunteiden karttaminen. Muita maskuliinisuuden ihanteeseen liitettyjä piirteitä ovat naisvihamielisyys, tai naisellisten piirteiden halveksuminen ja karttaminen, homofobia sekä pakollinen heteroseksuaalisuus, aggressiivisuus, sekä tunteiden näyttämisen kontrollointi (Videnoja, 2012, s. 91; Lehtonen, 1999, s.123; Mandel & Shakeshaft, 2000 s. 75-101).

### 3.2. Pojat varhaiskasvatuksessa

Ylitapio-Mäntylä on tutkimuksessaan (2009) kuvannut lastentarhanopettajien ja tutkijoiden muisteluihin ja keskusteluihin perustuen sukupuolen jäsentymistä varhaiskasvatuksessa. Hänen tutkiessaan leikin ohjaamista päiväkodeissa, tuli ilmi, että aikuiset usein tiedostamattaan vahvistavat sukupuolieroja. Tämä tapahtuu niin päiväkodissa kuin kotonakin. Tutkimuksen mukaan aikuiset suhtautuvat eri tavalla tyttöjen ja poikien toimintaan, ja sukupuoli myös asettaa erilaisia toiminnan ja käyttäytymisen odotuksia. Toiminnan ajatellaan olevan tasa-arvoista, eikä asiaa pohdita välttämättä sen tarkemmin. Tällöin myös sukupuolittuneet toimintatavat voivat jäädä huomaamatta (Ylitapio-Mäntylä, 2009 s.100–103). Aikuiset kasvattajina eri konteksteissa ja instituutioissa ovat erityisen tärkeitä sukupuolittavien käytäntöjen vahvistamisessa tai purkamisessa, sillä lapset näkevät itsensä aikuisten kautta. Tämä tapahtuu esimerkiksi reaktioiden tarkkailuna ja vahvistuksen hakemisena omalle sukupuoliselle toiminnalle (Mac Naughton, 1998, s. 167).

Sukupuolten välinen roolijako ja erilaisuuden käsitys syntyvätkin jo varhain lapsuudessa, sekä käsitykset siitä, mitkä lasketaan naisten ja miesten töiksi. Myös leluilla ohjataan tietynlaiseen työnjakoon: tytöille tarjotaan hoivaamiseen liittyviä leluja, ja pojille taas esimerkiksi rakenteluaiheisia leluja (Leinonen, 2005, s. 12). Tyttöjä ja poikia tuetaan yleensä päiväkodissa tietynlaiseen stereotyyppiseen toimintaan, eikä erilaisuutta nähdä tai välttämättä sallita. Tytöille ja pojille on omat tehtävänsä ja alueensa. Tyttöillä ja pojilla on myös omat leikkinsä. Mitä isommaksi lapset kasvavat, sitä rajatumpaa leikki on sukupuolen mukaan. Myös vaatteilla luodaan rajoituksia, jotka ovat ajallisesti ja kulttuurisesti sidottuja. Tytöille on paljon sallitumpaa kokeilla erilaisia vaatteita, esimerkiksi housut ja kalsarit voivat kuulua tyttöjen pukeutumiseen, kun taas mekot, hameet tai esimerkiksi vaaleanpunaiset vaatteet eivät ole pojille niin sallittuja. Ne voidaan nähdä maskuliinisuutta uhkaavina, tai jopa homoseksuaaleina. Lapsille itselleen tällaiset kokeilut ovat usein vain kokeiluja, niihin liittymättä mitään suurempia merkityksiä (Ylitapio-Mäntylä, 2012, 71-73).

Osittain samoihin tuloksiin on päässyt myös Lynch (2015) tutkimuksessaan. Hän havaitsi kolme vallitsevaa teemaa tutkiessaan varhaiskasvattajien keskusteluja koskien varhaiskasvatusta ja sukupuolta. Ensimmäinen näistä oli, että aikuiset näkivät lasten leikin sukupuolittuneeksi, ja nimenomaan mielikuvitusleikissä on feminiininen leima. Toiseksi, poikien leikki on rajatumpaa ja pojilla on vähemmän mahdollisuuksia, osallistua ”tyttöjen” leikkiin

kuin toisinpäin. Viimeinen teema toi esiin sen, että poikien kanssa yleensä vuorovaikutetaan enemmän, mutta sen sävy on usein negatiivista. Tämä voi liittyä esimerkiksi poikien aiheuttamaan meteliin tai riehumiseen (Lynch, 2015). Tähän liittyy myös sukupuolten hierarkkisuus ja epätasa-arvoisuus: tytölle on helpompaa ja sallitumpaa muuttaa käyttäytymistään poikien suuntaan ja olla ”hyvä jätkä”, kun taas toisinpäin tämä ei toimi niin hyvin. Kun maskuliinisuus on arvostetumpaa, on tyttöjen ja naisten luonnollisempaa pyrkiä miehiseen asemaan, kuin toisinpäin, myös päiväkodissa (Teräs, 2005, s. 61).

### 3.2.1 Sukupuolittunut leikki

Leikki on tärkeä osa lapsen kasvua ja kehitystä. Erityisesti varhaiskasvatuksessa sen merkitys on suuri, ja se on myös osa opetussuunnitelmia. Leikki on mukavaa ja hauskaa toimintaa, mutta samalla siinä opitaan myös esimerkiksi sosiaalisia ja kognitiivisia taitoja. Se kehittää myös mielikuvitusta ja luovuutta (Danby, 1998, s.175–176). Leikeissä omaksutaan myös sukupuolelle ominaista toimintaa. Tutkimusten mukaan myös päiväkodissa lapset omaksuvat varhain sukupuolelleen stereotyyppistä toimintaa. Tämä voi olla osittain haitallista, sillä se myös rajoittaa erilaisten kokemusten ja taitojen kartoittamista, sekä myös tulevaisuudessa se voi vaikuttaa eriarvoisuuteen koulutuksessa (Lynch, 2015).

On tutkittu, millaisia leikkejä lapset perinteisesti valitsevat sukupuolen mukaan. On nähty, että tytöt leikkivät usein rauhallisempia leikkejä, joihin liittyvät hoivaaminen ja perhe. Myös piirtäminen ja askartelu ovat tytöillä suositumpaa. Poikien leikeissä taas näkyy enemmän toiminnallisuus ja mielikuvituksellisuus, esimerkiksi sotaleikkien muodossa. Myös esimerkiksi erilaiset kulkuneuvot ovat mielenkiintoisempia poikien leikeissä. Yhteisiä leikkimuotoja ovat esimerkiksi pelit ja leikkieläimet. Tyttöjen on nähty myös olevan joustavampia sen suhteen, mitä esineitä leikkiin hyväksytään (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila, 2006, s.63). Poikien leikki on usein kuvattu ”tekojen maailmaksi”, johon ei yleensä kuulu ihmissuhteiden käsittely. Pojat harjoittelevat arkielämässä näkemiänsä miehisiä asioita, esimerkiksi auton korjausta. Myöskään tunteita ei käsitellä tai ilmaista leikissä toisin kuin tytöillä voi olla. Samoin taisteluleikit, jossa on hyvä ja

paha vastakkain, on pojille ominaista. (Kalliala, 2002, s. 200). Tämä toiminnallisuuden ero voi tulla esiin myös roolileikeissä, jotka voivat usein olla myös sukupuolittuneita, esimerkiksi tytöt ovat prinsessoja ja pojat palomiehiä. Kuitenkin tytöt ja pojat voivat leikkiä myös yhdessä, esimerkiksi hippaleikkejä, jolloin selkeät sukupuoliset rajat hämärtyvät. Tällaiset liikunnalliset leikit ovatkin olleet tyttöjen ja poikien tapoja yhdistyä. Kuitenkin tyttöjen liikaa villiintymistä usein rajoitetaan, mutta taas toisaalta tyttöjen on hyväksytympää leikkiä tällaisia rajuja leikkejä, kuin esimerkiksi poikien prinsessaleikkejä (Ylitapio-Mäntylä, 2012, s.71-88).

On hyvä miettiä, mistä ainakin osittainen jaottelu tyttöjen poikien leikkeihin johtuu. Kuten aikaisemmin sosiaalis-kognitiivisen teorian kohdalla tuli ilmi, lapset oppivat jo varhain ympärillään olevista malleista sukupuolen mukaista käyttäytymistä ja jaottelua. Usein sukupuolittuneen toiminnan katsotaan olevan ainoastaan biologiasta lähtöisin, ja se on myös yhteiskunnassamme arkikäytännöissä vallalla oleva käsitys. Kuitenkin kasvatuksessa myös aikuisten ja yhteiskunnan antamilla malleilla on merkitystä. Esimerkiksi lelut jaotellaan tiedotusvälineissä ja kaupoissa ”tyttöjen ja poikien”- leluihin ja osastoihin. Niissä myös kuvataan naisille ja miehille annettuja kulttuurisia rooleja. Näin ollen voidaan katsoa, että lapsen maailma on jo varhain sukupuolittunut myös leikkien osalta (Ylitapio-Mäntylä, 2009, s.100–103). Tytöille ja pojille myös ostetaan erilaisia leluja, ja lapset oppivat myös itse haluamaan tietynlaisia leluja. Kuitenkin havaintojen mukaan pojatkin voivat valita leluikseen nukkeja silloin, kuin aikuinen ei ole sitä näkemässä (Leinonen, 2005, s. 56).

Tutkimusten mukaan (esim. Chapman, 2015; Ylitapio-Mäntylä, 2009) päiväkodissa lasten leikkejä ohjataan sukupuolen mukaan erilaisiin tiloihin, esimerkiksi pojat laitetaan äänekyyden takia johonkin toiseen tilaan leikkimään. Ajatellaan myös, että pojilla on enemmän tarve purkaa energiaa, jolloin siihen tarvitaan enemmän tilaa. Tyttöjen leikit ovat taas usein luokiteltu hiljaisemmiksi ja vähemmän tilaa vaativiksi, jolloin ne toteutetaan myös usein aikuisten lähellä (Chapman, 2015; Ylitapio-Mäntylä, 2009). Chapman (2015) selvitti myös tapaustutkimuksessaan, kuinka lastentarhanopettajat omalla toiminnallaan vaikuttavat leikkien ohjaamiseen sukupuolen mukaan. Hän observoi kahden päiväkotiryhmän toimintaa, lasten leikkejä, sekä haastatteli näiden ryhmien varhaiskasvattajia. Vastauksissaan osa kasvattajista toi esiin stereotyyppisiä oletuksia tyttöjen ja poikien leikeistä, ja nämä nähtiin sukupuolelle luonnollisina ominaisuuksina, perustuen biologiaan. Tällaisia vastauksia oli esimerkiksi, että pojat ovat energisempiä ja tarvitsevat enemmän tilaa, jolloin leikkejä suunnitellaan enemmän ulos. Tytöille taas suunnitellaan enemmän ”hiljaista” ja

strukturoidumpaa leikkiä. Sukupuolen piiloisuus suunnitelmissa tuli kuitenkin esiin, kolme kasvattajista totesi, että leikkejä suunnitellaan lasten yksilöllisten intressien mukaan, jolloin toiminnan ei nähdä olevan sukupuolittunutta. Tällaisissa tilanteissa kuitenkin lapset päätyivät leikkimään paljon stereotyyppisemmin sukupuolelleen ominaisia leikkejä. Leikkien ohjaaminen ja suunnittelu siis vaikuttivat siihen, miten lapset leikkivät ja miten jakaantunutta leikki oli sukupuolen mukaan (Chapman, 2015).

Äällä on myös merkitys leikkien rajaamisessa sukupuolen mukaan. Pienille lapsille on sallittavampaa ylittää rajoja. Viidestä ikävuodesta eteenpäin lapset alkavat kuitenkin jaotella itseään enemmän sukupuolen mukaan (Ylitapio-Mäntylä, 2009, s.105–110). Tämä voi liittyä myös siihen, että 3-5- vuoden iässä lapset alkavat tulla tietoisemmiksi sukupuolisesta identiteetistään, sekä muodostaa stereotyyppioita, joita sovelletaan myös itseen sekä muihin. Tällä on myös merkitystä oman sukupuoli-identiteetin rakentamisessa, sillä stereotyyppiat luovat raameja identiteetille (Aina & Cameron, 2011). Ikä on näkyvässä myös lastentarhanopettajien toiminnassa. Kuka on ”iso”, määrittää usein myös sitä, mihin leikkeihin voi osallistua. Iän merkitys tulee myös päiväkotien luomissa ikäryhmissä. Tilat, lelut ja vaatteet sekä ikä, ovat siis omilta osiltaan luomassa sukupuolittuneita käytäntöjä varhaiskasvatuksessa (Ylitapio-Mäntylä, 2009, s.105–110).

Pienten lasten roolien kokeilu on sallittavampaa, ja lapset usein myös leikeissään ylittävät rajoja. Tämä tulee esiin esimerkiksi vaateleikeissä, jossa pojatkin voivat kokeilla hameita. Toisaalta tämä voi tulla myös paheksutuksi aikuisten toimesta. Myös lapset voivat valita itselleen leluja, jotka voivat aikuisten mielestä olla sopimattomia sukupuoleen nähden. Aikuisella on myös valtaa tässä suhteessa; hän voi omalla toiminnallaan myös tehdä lapsen leluvalinnasta outoa ja paheksuttavaa. Esimerkiksi nukke pojalla liittyy käsitykseen hoivaamisesta, joka taas liitetään yleensä esimerkiksi naisten ja tyttöjen toimintaan, vaikka hoivaaminen ei sinällään ole sukupuolittunutta. Kuitenkin poikia saatetaan tiedostamattain viedä pois tällaisen toiminnan luota. Toisaalta hoivaleikeissä voidaan ylittää maskuliinisuuden ja feminiinisuuden rajoja, ja pojat voivat esimerkiksi asettua hoivan kohteeksi (Ylitapio-Mäntylä, 2009, s.105–110). Kasvattaja voikin monenlaisen toiminnan kautta tuoda esiin omia käsityksiään ja vaikuttaa lasten leikkiin. Nämä vaikutukset tulevat esiin esimerkiksi toiminnansuunnittelun, tarjottujen resurssien ja suullisen palautteen kautta, muiden kasvattajien ja lasten kanssa vuorovaikuttaessa, sekä siinä, kuinka paljon aikuinen viettää aikaa, johtaa sekä osallistuu leikkiin (Chapman, 2015).

Päiväkoti-ikäiset osaavat jo myös itse rakentaa ja ylläpitää sukupuoli-identiteettiään, mikä näkyy myös leikeissä. Pienet lapset eivät vain ota vaikutteita vastaan, vaan myös aktiivisesti itse harjoittelevat, tutkivat ja hyväksyvät niitä, ja tässä samassa prosessissa myös soveltavat niitä sopiviksi omiin sosiaalisiin maailmoihinsa (Connolly, 2003, s. 113-130). Leikin kautta luodaan sosiaalisia järjestyksiä ja myös organisoidaan ja pidetään yllä sukupuolista toimintaa ja järjestystä jokapäiväisen toiminnan kautta (Danby, 1998, s. 175). Viimeaikainen tutkimus on osoittanut, että lapset konstituivat ja strukturoivat sukupuoli-position vastauksena diskursseihin joissa ovat mukana, ja lapsi ottaa aktiivisen roolin tässä. Tällöin lapset muodostavat todellisuuden, joka on heille itselleen mielekäs niissä konteksteissa, joille he altistuvat. Lapset harjoittelevat päiväkodissa myös sukupuolipositiotaan, jotka liittyvät suuremmissa mittakaavassa kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Monet lapset sisäiltävät sukupuolipositiot ulossulkeviksi: tytöt eivät voi näyttää maskuliinisia piirteitä tai pojat toisinpäin. Tämän vuoksi olisikin tärkeää, että kasvattajat tekevät tietoisesti niitä diskursseja joissa lapset ovat mukana ja opettavat myös kriittisyyttä näitä kohtaan (Lowe, 1998, s. 206-207).

### **3.3. Tunteiden ilmaisun sukupuolittuneisuus**

Myös tunteiden ilmaisuun, niiden näyttämiseen ja sallimiseen liittyy sukupuolittuneita käytäntöjä, jotka ovat yleensä kasvatuserinteestä opittuja. Työille esimerkiksi sallitaan enemmän tunteiden, kuten surun näyttämistä ja tyttöjen kanssa keskustellaan enemmän tunteista (Ylitapio-Mäntylä, 2012 s.85–90). Tarpeita ja kykyjä tunteisiin vähätellään usein poikien kohdalla. Poikien ei nähdä tarvitsevan yhtä paljon läheisiä ystävyssuhteita, tai ihmissuhteita yleensä. Myös heikkouden näyttäminen tai avun hakeminen muilta voi olla pojille vaikeaa. Poikien näyttämää empatiaa tai herkkyyttä pidetään helposti ”epämiehekkäänä” tai luonnottomana pojille (Pollack, 1999, s. 208).

Myös emootioiden ymmärtäminen liittyy tunnetaitoihin. Joissakin tutkimuksissa onkin havaittu, että pojille puhutaan vähemmän tunteista, ja kasvattajien tunnesanaston määrä ja laatu ovat suppeampaa kuin tytöille puhuessa, jonka takia myös tunteiden ymmärtämisen testeissä tytöt ovat pärjänneet joissakin tutkimuksissa paremmin. Toisaalta Martin & Green



(2005) eivät tutkimuksessaan havainneet eroa tunteiden ymmärtämisessä sukupuolten välillä, tutkiessaan neljävuotiaita lapsia ja heidän äitejään. Sen sijaan äitien emotionaalisella puheella havaittiin olevan enemmän vaikutusta poikien testituloksiin, kuin tytöillä. Tämä voi selittyä heidän mukaansa sillä, että tytöille aletaan jo varhain käyttää enemmän tunnesanastoa kuin pojille, jolloin myöhemmin tällä ei ole niin suurta merkitystä tytöille (Martin & Green, 2005). Osittain samoihin tuloksiin tulivat Denham, Zoller & Couchoud (1994) tutkiessaan emootioiden ymmärtämiseen liittyviä yksilön sisäisiä ja interpersoonallisia seikkoja. Ainoa eroava interpersoonallinen tekijä emootioiden ymmärtämisessä tyttöjen ja poikien välillä oli äidin negatiivisen reagoitavan kielteinen vaikutus poikien tunteiden ymmärtämiseen, mitä ei taas havaittu tytöillä. Tutkijat olettivat tämän liittyvät poikien erityisen herkkyyteen rankaisevaa kasvatusta kohtaan (Denham, Zoller & Couchoud, 1994). Tietysti tätä ei voida nähdä vain sukupuolisena asiana, vaan emootioiden ilmaisuun ja käsittelyyn liittyy aina myös yksilökohtaisia eroja, esimerkiksi temperamenttiin liittyviä, sukupuolesta riippumatta. Sukupuoli voi kuitenkin asettaa ulkopuolisia oletuksia ja odotuksia tunteiden ilmaisusta ja käsittelystä.

Poikien itku voidaan joissain tilanteissa nähdä ahdistavana. Herkkyyttä ei nähdä miehisenä piirteenä, ja se luo pelkoa kasvattajassa miehisyyden katoamisesta. Tyttöjä saatetaan myös lohduttaa enemmän. Tunteiden säätely opitaan sosiaalisessa kanssakäymisessä, ja se on myös osaltaan sukupuolittunutta. Samoin tunteiden ilmaisu on poikien leikeissä vähäisempää. Sen sijaan läheisyyden osoittaminen ystävien kesken on melko samanlaista tytöillä ja pojilla. Pojille olisi hyvä myös opettaa tunteiden jakamista ja näyttämistä, sekä tehdä siitä sallitumpaa (Ylitapio-Mäntylä, 2012 s.85–90). Kulttuurisilla seikoilla on aina osansa kasvatuksen traditiossa. Suomessa tähän suurin vaikuttanut syy on sota, ja sen jälkeiset uudelleenrakentamisen vuodet. Kasvatuksessa on korostettu tunteilun välttämistä, joka on koskenut sekä tyttöjä, että poikia. Ajan mennessä eteenpäin on tähänkin asiaan tullut muutosta, mutta edelleen poikien kohdalla tunteilu saatetaan katsoa kasvattajien puolelta vaikeaksi. Voidaan ajatella, että poikia tulee karaista. Tällainen ajattelu saattaa päteä erityisesti miesten ja isien kohdalla, ja miesten kasvatustavoissa poikia kohtaan. Kuitenkin erot tyttöjen ja poikien kasvatustavoissa todetaan olevan melko pieniä, eikä niitä voi yleistää kaikkiin kasvattajiin ja perheisiin (Cacciatore & Koiso-Kanttila, 2008, s. 88-89).

Myös ”Isot pojat eivät itke”- tyyppiset sanonnat ovat läsnä kasvatuksessa. Tämä tulee esille myös lastentarhanopettajien arjessa, eikä niihin välttämättä kiinnitetä sen kummempaa huomiota. Kasvatuksessa ovatkin monesti läsnä sanonnat, uskomukset ja perinteet, joiden

sisältöä ei välttämättä tule sen tarkemmin mietittyä. Nämä sanonnat ja perinteet voivat säilyä sukupolvelta toiselle ilman kyseenalaistusta (Ylitapio-Mäntylä, 2012, s. 85-86). Toisaalta, sitten kun näitä ajatuksia tuodaan tietoisuuteen, voidaan niitä alkaa myös kyseenalaistaa. Esimerkiksi Ylitapio-Mäntylän (2009) mukaan näin oli käynyt yhden lastentarhanopettajan tapauksessa, ja hän on pyrkinyt toimimaan toisin ja antamaan lohtua tasapuolisesti kaikille lapsille, näiden sitä tarvitessa.

*” Onko niin että itsekin ahdistuu kun poika itkee? ”*

*” Sehän on semmoinen joo se on niin, onko se vaikeammin hallittavissa se tilanne. Mutta pojathan ne oikeesti mie niinkö nehän on niin herkempiä joissakin asioissa kuin tytöt, että pojat olis mutta sitten ne ei kuitenkaan saa niinkö näyttää sitä herkkyyttä. ”*

(Lastentarhanopettajien välistä keskustelua)

(Ylitapio-Mäntylä, 2009, s. 81-83.)

Yllä oleva keskustelu on hyvin kuvaava ilmaisu siitä, miten poikien tunteisiin saatetaan reagoida. Kuitenkin myös poikien kielteisiinkin ja vaikeisiinkin tunteisiin tulisi vastata, ja myös pojat tarvitsevat hellyyttä ja huolenpitoa. Poikienkin tulee saada itkeä halutessaan, ja saada siihen myös lohdutusta, esimerkiksi olemalla aikuisen sylissä. Kosketuksella on suuri merkitys. Aikuisen tulisi olla lapselle ”turvamies” ja kannustaja (Cacciatore & Koiso-Kanttila, 2008, s. 64).

## 4 KOULUIKÄISET POJAT

Peruskoulussa, samoin kuin varhaiskasvatuksessa, sukupuolittuneet käytännöt ovat usein piiloisia ja tiedostamattomia kasvatuskäytännöissä, toisin sanoen opettajien ja oppilaiden, sekä oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Lehtonen, 1999, s. 121). Sukupuolen mukaista erontekoa voidaan luoda useammalla tavalla: opettajat voivat suhtautua eri tavoin tyttöihin ja poikiin, toisaalta taas kasvatuksessa voidaan epäsuorasti tuoda esiin tietynlaista perinteistä mies-tai naiskuvaa, tai sitten ei vain puututa tilanteisiin, joissa olisi tarpeen puuttua eriarvoistamiseen. Erot sukupuolten välillä on katsottu usein luonnollisiksi (Gordon & Lahelma, 1998, s.94).

Koti ja koulu on todettu olevan kaksi vaikuttavinta sukupuolistereotyyppiä ylläpitävää ja uusintavaa instituutiota. Näennäisesti koulut ovat hyvin sukupuolineutraaleja, vaikka niiden käytäntöihin mahtuu paljon sukupuolen mukaan jaottelua ja vanhanaikaisia asenteita. Luokkahuoneiden sisältä on tehty tutkimuksia, joissa on havaittu eroja sukupuolen mukaan kohtelussa, esimerkiksi tilan- ja äänenkäytön sallimisessa, osaamisen arvioinnissa ja arvostuksessa sekä huomion jakamisessa (Teräs, 2005, s. 63). Sukupuolineutraaliudella tarkoitetaan, että eroja ja yhtäläisyyksiä sukupuolten välillä ei haluta nähdä tai tunnustaa. Toinen termi sukupuolineutraaliudelle on sukupuolisokeus. Vaikka sukupuolineutraaliuden sinällään voisi ajatella olevan positiivinen asia, voi se silti vain pahentaa stereotyyppien muodostumista, sillä tällöin jätetään huomioimatta myös ne tilanteet ja toimintatavat, joissa sukupuolella voisi olla merkitystä. Esimerkki tällaisesta tilanteesta on se, että jokin oppiaine on jakaantunut selvästi vain yhdelle sukupuolelle. Voidaan puhua, että kouluissa vallitsee tietyllä tavalla ”tasa-arvomyytti”, jossa sukupuolijako kielletään. Erityisesti opettajat ovat haluttomia näkemään toiminnassaan sukupuolistavia piirteitä ja ajattelevat, että kohtelevat oppilaita pelkästään yksilöinä, oppilaina ja lapsina. Tämä on toisaalta perua myös siitä ajattelumallista, että Suomi ja muut pohjoismaat ovat lähtökohtaisesti tasa-arvoisia maita. Kuitenkin tutkimuksissa on havaittu, että kouluissa ja opettajankoulutuksessa pidetään yllä ja myös vahvistetaan sukupuoleen liittyviä stereotyyppiä (Syrjäläinen & Kujala, 2010).

#### 4.1. Sukupuolittunut peruskoulu

Peruskoulussa sukupuoli rakentuu ja sitä tuotetaan puheessa, teksteissä, vaatteilla ja ruumiillisuutena. Myös opetus, oppimateriaalit ja muut oppitunneilla esitetyt materiaalit voivat olla sukupuolittuneita (Palmu, 1999, s. 181-202). Peruskoulussa tytöille ja pojille tarjotaan myös omanlaisiaan ”tiloja” eli rooleja ja käyttäytymismalleja, jotka katsotaan kulttuurisesti hyväksytyiksi, jossa samalla oppilaat rakentavat oikeanlaista sukupuolista toimintaa. Tytöille tarjotaan yleensä ”kiltin tai hiljaisen tytön”, sekä hyvän oppilaan roolia, kun taas poikien roolit ovat yleensä ”reipas ja äänekkäs” poika tai kömpelö oppilas. (Tainio, Palmu & Ikävalko, 2010; Gordon & Lahelma, 1998, s. 94-95). Myös perinteinen ajattelu ”tytöt ovat kilttejä, pojat vilttejä”, on juurtunut syvälle kasvatusaatteisiin. Sukupuoli vaikuttaa myös siihen, miten oppilaisiin suhtaudutaan oppijoina, jossa perinteinen käsitys on ollut, että tytöt eivät pärjää matematiikassa tai teknisissä oppiaineissa, ja pojat taas ovat heikkoja äidinkielessä. Sukupuoli voi vaikuttaa myös siihen, miten arvioidaan (Syrjäläinen & Kujala, 2010). Pojille yleensäkin sallitaan ottaa luokkahuoneessa enemmän tilaa sekä käyttää enemmän ääntä. Poikien koulumenestystä pidetään usein myös älykkyyden ilmauksena (Teräs, 2005, s. 63). Poikien ominaisuuksia myös arvostetaan enemmän, vaikka he häiritsevät opetusta. Pojat voidaan nähdä luovempina, ja poikien ongelmia ymmärretään paremmin (Gordon & Lahelma, 1998, s. 94).

Kuten päiväkodissakin, myös koulussa rakennetaan jakoa tyttöihin ja poikiin erityisesti työrauhan osalta, jolloin pojat ovat yleensä työrauhan häiritsijöitä. Myös puhuttelutapa ’pojat’ on yleisempi kuin tytöt. Oppilaat eivät ole tietenkään vain passiivisia vastaanottajia, mutta se saattaa luonnollistaa sukupuolijakoa myös oppilaiden mielessä. Tämä taas tekee sukupuolista homogeenisia, ja myös korostaa sukupuolten eroa (Ojala, Palmu & Saarinen, 2009, s. 157-187).

Samoin kuin varhaiskasvatuksessa, myös peruskoulussa vaatetus ja ulkonäkö ovat tärkeitä sukupuolen ilmaisuja, ja niihin myös liitetään ajatuksia kantajansa luonteesta, taipumuksista ja lahjakkuudesta. Tytöille on jälleen helpompaa ja sallitumpaa pukeutua maskuliinisemmin, kuin pojilla feminiinisesti. Kuitenkin myös tytöillä liian naisellinen pukeutuminen katsotaan epäsovivaksi, sillä perinteisesti maskuliinisuutta on arvostettu enemmän (Tainio, Palmu & Ikävalko, 2010).

Pojilla on myös tiukemmat ”säännöt” oppiaineiden valintaan. Tutkimusten mukaan poikien on havaittu valitsevan harvemmin feminiinisenä pidetyn oppiaineen, kuin toisinpäin. Valitsemalla maskuliinisenä pidetyn oppiaineen, esimerkiksi matematiikan tai fysiikan, osa pojista pärjää hyvin, mutta toiset voivat pärjätä huonosti. Tämä voi aiheuttaa huonoja koulutuloksia, mutta myös henkilökohtaisia kokemuksia pärjäämättömyydestä ja huonommuudesta. Kuitenkin siihen, että pojat pärjäävät huonommin esimerkiksi kirjallisuudessa tai kielissä, voi liittyä myös sosioekonominen tausta, luokka ja etninen tausta. Nämä erottavat myös eri poikaryhmiä toisistaan. Vaikka tytöt pärjäävät yleisesti paremmin esimerkiksi englannissa, paremmista sosioekonomisesta taustasta tulevat pojat pärjäävät paremmin kuin huonommista taustoista tulevat pojat. Sukupuolen on kuitenkin havaittu vaikuttavat erityisesti juuri eri oppiaineiden valinnassa ja niissä pärjäämisessä, vaikka mukaan tulevat myös muut edellä mainitut vaikuttavat seikat (Gilbert & Gilbert, 1998, s. 6-12).

Suomalaisissa tutkimuksissa käsityö ja liikuntatunnit ovat havaittu eniten sukupuolittuneiksi. Vaikka näissä oppiaineissa vapaavalintaisuus on lisääntynyt, ja pojat saavat valita käsityön ja toisinpäin, sekä ottaa vapaavalintaisia kursseja, liittyy niihin silti edelleen sukupuolittuneisuutta. Myös opettajat voivat pitää jakoa oppiaineisiin luonnollisena (Gordon & LaHelma, 1998, s. 96).

Suhtautuminen pojan käsityövalintaan on vaihtelevaa, se voi herättää ihmettelyä ja nauruskelua, toisaalta suhtautuminen voi olla myös neutraalia. Tyttömäisyys kuitenkin liitettiin usein pojan käsityövalintaan, niin oppilaiden (erityisesti toisten poikien) kuin vanhempien taholta. Se saatettiin nähdä myös alentumisena naisrooliin. Myös liikunta on hyvin sukupuolittunutta, jopa opettavien lajien osalta. Nämä ovat yleensä joukkuelajeja, kuten jääkiekko, jalkapallo ja koripallo. Koululiikunnassa pojista on pyritty tekemään ”kunnon miehiä” ja niissä vaalitaan maskuliinisuuden ihannetta kilpailun ja ”taistelun” pohjalta. Vääränlaiset liikuntalajit nähdään feminiinisinä, heikkoina tai epämiehekkäinä. Urheilu on perinteisesti nähty miehisenä, ja sen ulkopuolelle jäävät homoseksuaalisuus ja feminiinisyys, ja siihen sisältyy tehtäviä, jotka pitävät yllä sukupuolirooleja ja valtaa sekä maskuliinisuutta (Lehtonen, 2003, s. 79–95). Urheilu on historiallisesti ollut miesten maailmaa, jossa on pidetty yllä myös sukupuolten välistä työnjakoa. Tämä johtuu myös siitä, että naisia ei aluksi olla hyväksytty edes kilpailemaan urheilussa. ”Oikeiden miesten” kuuluu kilpailla, olla väkivaltaisia ja ruumiillisesti vahvoja, ja kaikkien miesten tulisi jollain tavalla pärjätä urheilussa (Tiihonen, 1999, s. 89-90).

Urheilun kautta on luotu ja luodaan turvallisia rajoja miesten keskiselle läheisyydelle, niissä luodaan statusta ja vahvistetaan heteroseksuaalisuutta. Näitä malleja tukevat opettajat ja oppilaiden oma ryhmäpaine. Liian epämiehekkäät liikuntamuodot, joissa on esimerkiksi läheisyyttä, saavat helposti ”homoleiman”. Hellyys ja herkkyys eivät kuulu poikien maailmaan. Tällaisen osoittaminen saattaa johtaa marginaaliseen asemaan, jossa joutuu pilkan ja kiusaamisen kohteeksi. Pojat, jotka eivät nauti joukkuepeleistä, saattavat myös joutua marginalisoituun tai kiusattuun asemaan (Lehtonen, 2003, s. 79–95).

## 4.2 Poikakoodi ja pakollinen heteroseksuaalisuus

Useissa kansainvälisissä tutkimuksissa (esim. Pollack, 1999, s. 25-33) pojista ja koulunkäynnistä on tullut esiin niin sanottu poikakoodi, tai poikakulttuuri, joka määrittelee esimerkiksi asennoitumista, käyttäytymistä koulussa ja koulua kohtaan. Poikakoodi asettaa rooli-odotuksia ja sosiaalisia normeja nimenomaan poikaryhmien sisällä. Yleisesti ja kärjistäen voidaan sanoa, että tähän poikien kulttuuriin ja maskuliinisuuteen ei kuulu koulussa menestyminen. Poikien kesken on kuitenkin myös eroja, esimerkiksi sosiaaliset, persoonalliset ja ekonomiset ja kulttuuriset tekijät, joten pelkästään poikakoodilla ei voi selittää kaikkea. Myös koulujen kulttuurilla sekä opettajien asenteilla on merkitystä (Lauriala, 2012, s.32-33). Onkin hyvin yksinkertaistettua sanoa, että pojat eivät saisi menestyä koulussa, tai että pojat menestyvät koulussa huonosti ja tytöt hyvin. Lahelma (2004) korostaa, että erot löytyvät koulujen ja nuorten erilaisista kulttuureista. Erilaiset sosiaaliset ympäristöt arvostavat poikien koulumenestystä eri tavalla, esimerkiksi keskiluokkaisissa kouluissa menestyminen saattaa olla arvostettua, kun taas työväenluokkaisemmissa kouluissa koulumenestys saattaa aiheuttaa kiusaamista, kuten esimerkiksi havaittiin eräässä suomalaisessa koulussa. Myös ympäröivän kulttuurin antamat viestit voivat olla ristiriitaisia. Tulisikin ottaa huomioon, se millaisia maskuliinisuuksia kouluissa tuetaan ja millaiset asetetaan marginaaliin (Lahelma, 2004).

Useissa tutkimuksissa on kuitenkin todettu, että tietynlainen oikeanlaisen maskuliinisuuden tai poikuuden mielikuva vaikuttaa siihen, miten koulussa voi käyttäytyä. Poikakulttuurin

voidaan nähdä perustuvan hegemoniselle maskuliinisuudelle, johon kuuluu yleisesti ajatus ulospäinsuuntautuneisuudesta, aktiivisuudesta, kovaäänisyydestä ja tietynlaisesta tyttöjen edessä esittämisestä. Poikakoodi- tai kulttuuri ei vastaa näkemystä hyvästä oppilaasta. On esimerkiksi havaittu, että oma asema poikien hierarkiassa voi olla opiskelua tärkeämpää. Poikakoodiin ei kuulu myöskään tunteiden, erityisesti heikkouden tai välittämisen tarvetta ilmaisevat, sen sijaan vihan ilmaiseminen voi olla sallitumpaa (Lauriala, 2012, s.35). Poikakoodiin sisältyy myös heijastettuja yhteiskunnan odotuksia poikia kohtaan, joihin sisältyy käyttäytymismalleja, sääntöjä toiminnalle ja erilaisia vanhanaikaisia fraaseja. Usein poikakoodiin sisältyy myös ajatus tunteiden käsittelystä itsekseen, sekä muutenkin yksin pärjäämisestä. Pojan ei tulisi näyttää heikkouden tunteitaan, epävarmuutta, pelkoa tai yksinäisyyttä. Pojat saattavat piiloutua tietynlaisen ”naamion” taakse, jossa kaikki on hyvin. Kuitenkin jossain vaiheessa nämä padotut tunteet voivat purkautua hyvin epäsuotuisasti, esimerkiksi aggressiivisuutena tai päihteiden käyttönä (Pollack, 1999, s. 25-33).

Heteroseksuaalisuuden normi kietoutuu myös sukupuoli-identiteettiin ja sen rakentamiseen erityisesti murrosiässä. Murrosiässä sukupuoli-identiteetin voidaan nähdä olevan erityisen tärkeä, kun muodostetaan minäkäsitystä. Vaikka seksuaalinen suuntautuminen ei sinällään liity sukupuoli-identiteettiin, se kuitenkin muodostaa peruskoulussa tärkeän osan sukupuolista identiteettiä, sillä heteroseksuaalisuuden normi asettaa odotuksia myös sukupuoliselle käyttäytymiselle. Eri tavalla sukupuolisesti käyttäytyvät, esimerkiksi hyvin sensitiiviset pojat, saavat helposti homoseksuaalin leiman (Mandel & Shakeshaft, 2000, s. 97-99). Heteronormatiivisuus onkin yksi tapa rakentaa oikeanlaista maskuliinisuutta koulun arjessa. Heteronormatiivisuus on ollut, näihin päiviin asti, yleinen ajattelutapa, jossa heterous on nähty oikeammaksi tai itsestään selväksi tavaksi elää, jolloin homo- ja biseksuaalisuus jää marginaaliin. Lehtonen (1999, s. 121-123) yhdistää tämän myös sukupuolittaviin käytäntöihin, joissa ”oikeanlainen mies” pitää vastakkaisesta sukupuolesta. Heterous ei tietenkään sinällään ole ongelmallista, mutta tällaista ”oikeanlaista” heteromaskuliinisuutta usein tuotetaan ainoana oikeana vaihtoehtona, joka tekee siitä ongelmallisen ja asettaa pojille ja miehille ahtaat raamit. Homottelu ja homofobia ovatkin miehiksi kasvamisessa tietynlaisia strategioita, joita pojat käyttävät identiteettinsä rakentamisessa (1999, s. 121-123).

Grönfors (1999) tuo esiin seikan, että useimmissa kulttuureissa seksuaalisuus liittyy myös naiseuden ja mieheyden määrittelyyn, sillä naisen ja miehen välinen seksuaalisuus on nähty normina. Seksuaalisuuteen liittyy myös miehinen vallankäyttö, ja usein miehen seksuaa-

lisuuteen liitetään stereotyyppisesti aktiivisuus ja naisten passiivisuus. Tämän vuoksi seksuaalisuuden määrittelykin on hyvin dikotomista (Grönfors, 1999, s. 223-225).

”Nynnyksi” leimautumisen pelko alkaa jo pienten poikien keskuudessa, ja tämä pelko voi määrittää poikien ja miesten elämää jatkuvasti. Homofobisuus ja homottelu liittyy osin myös tähän: se on pelkoa siitä, että muut pojat tai miehet näkevät jotenkin epämaskuliinisenä, pelokkaana tai feminiinisenä, ja näitä piirteitä ei haluta paljastaa (Kimmel, 1994, s. 131-132; Horrocks, 1994, s. 90; Pollack, 1999, s. 208-209). Myös suomalaisissa yläasteelta tehdyissä tutkimuksissa homovastaisuus ja homottelu on yleistä poikien keskuudessa. Homottelu ei aina kuitenkaan kohdistu homoseksuaaleina pidettyihin, eikä siihen liity välttämättä homovastaista asennetta. Homottelu voidaankin nähdä osana poikien kulttuuria koulussa, ja se on monesti yleinen haukkumasana, joka ei liity välttämättä seksuaalisuuteen mitenkään (Lehtonen, 1999, s. 124-126).

Haastattelututkimuksessaan eräältä yläasteelta Mandel ja Shakeshaft (2000, s. 75-101) havaitsivat, että maskuliinisuutta kuvatessaan tytöt ja pojat antoivat hyvin selviä ja samankaltaisia vastauksia. Maskuliinisuutta kuvattiin antifeminiiniseksi, ja siihen liitettiin machomaisuus, atleettisuus ja heteroseksuaalisuus. Feminiinisyteen liitettiin usein tunteellisuus ja herkkyys, josta pojat halusivat pysyä kaukana. Yhdessä vastauksessa kuvataan tavallista poikaa näin: ”Tavallinen poika on, tiedätkö, sellainen joka tykkää tytöistä ja harrastaa urheilua. Kun olet feminiininen, olet herkempi. Kun olet enemmän maskuliininen, et ole niin herkkä. Minä olen herkkä, mutta en liikaa.” Tutkimuksen mukaan ”epämaskuliinisia” piirteitä ovat siis herkkyys, epäurheilullisuus, liian läheiset ystävyysuhteet toisiin poikiin, ei kiinnostusta tyttöihin, sekä jos ei ole riittävän vahva fyysisesti. Feminiinisyys liitettiin myös homoseksuaalisuuteen. Jos poika ei osoita kiinnostusta tyttöihin, tai hänellä ei ole tyttöystävää, on myös maskuliininen identiteetti uhattuna (Mandel ja Shakeshaft (2000, s. 75-101).



### 4.3 Poikien valtahierarkiat ja ryhmät koulussa

Maskuliinisen identiteetin rakentamisessa poikien vertaisryhmillä on havaittu olevan suuri merkitys. Tietynlaisen statuksen tavoittelun on havaittu olevan keskeistä poikien ryhmäkäyttäytymiselle, ja sitä määrittävät sosiaaliset, ekonomiset, fyysiset, kulttuuriset ja intellektuaaliset resurssit, ja nämä resurssit ovat tehokkaita vain, jos niistä on hyötyä tietyllä kentällä tai tietyssä kontekstissa. Esimerkiksi tietyssä koulussa tärkeät resurssit eivät toimi välttämättä toiseen kouluun siirryttäessä. Koulussa hyväksytyyn lainen maskuliinisuus saattaa olla kriteereiltään hyvin kapea (Manninen, 2010, s. 66-68). Myös hierarkioiden muodostuminen on pojille luonnollista, ja tietynlainen valtataistelu näissä hierarkioissa sekä äänekkäät ja joskus väkivaltaiset välienselvittelyt. Tönnönnäminen ja muunlainen väkivaltainen koskettaminen ovat hyväksytympää homofobisten kulttuuri-odotusten takia (Gordon, 2004). Väkivaltaisuus, ja halukkuus tappeluun onkin nähty usein selvimpänä merkinä miehuudesta (Kimmel, 1994, s. 132). Myös kilpailu on yleistä poikien leikeissä, peleissä ja ryhmäkäyttäytymisessä (Pollack, 1999, s. 212).

Poikien sosiaalisuus tapahtuu usein ryhmissä, ja nämä ryhmät ovat usein erilaisia dynamiikaltaan kuin tyttöjen. Yleisesti on todettu, että pojat keskittyvät usein enemmän toimintaan kuin puhumiseen tai kommunikaatioon, ja tämä puhumattomuus voi jatkua pitkälle aikuisuuteen saakka. Poikien ryhmäkäyttäytyminen on kuitenkin yleensä tilastollinen yleistys, eikä koske suinkaan kaikkia poikia. Toiset pojat saattavat nauttia enemmän kahdenkeskisestä seurasta läheisen ystävän kanssa (Videnoja, 2012, s.93-97). Poikien välistä ystävyyttä onkin joskus aliarvioitu, osin sen vuoksi millaisena se näyttää ulospäin. Poikien välistä ystävyyttä ei tulisi kuitenkaan verrata tyttöjen tapaan muodostaa läheisiä ystävyys-suhteita: myös pojat jakavat asioita läheisten ystävien kanssa, mutta se tapahtuu usein ”piilossa”, silloin kuin ympärillä ei välttämättä ole muita poikia tai silmäpareja. Samoin pojat voivat olla mielekkäissä ystävyys-suhteissa tyttöjen kanssa, ilman seksuaalista jännitettä. Tämä liittyy myös maskuliinisuuden odotuksiin, miten poikien on ajateltu olevan tunne-elämältään ”köyhempiä” ja tarvitsevan vähemmän läheisiä suhteita tai tunteiden jakamista, sekä ihmissuhteista saatavaa tukea. Kulttuurissamme saatetaan vähätellä poikien tällaisia tarpeita ja pitää niitä jopa luonnottomina. Myös tunteiden tai hellyyden osoitukseen poikien välillä liitetään monesti aiemmin mainittu homoseksuaalisuuden leima (Pollack, 1999, s.204- 208).

Toisaalta pojat saattavat kuitenkin kokea painetta ryhmässä toimimiseen ja nauttimaan tällaisesta sosiaalisuudesta, joko ulkoapäin tulevaa tai itsestään, ja voidaan kokea olevansa jotenkin huonompia, jos ei viihdytä ryhmässä. Poikien on nähty myös pitävän enemmän ryhmäliikunnasta ja peleistä, vaikka tämä ei kaikkien kohdalla pidäkään paikkaansa (Videnoja, 2012, s.93-97).

Manninen (2010, s. 79-88) on tutkinut väitöskirjassaan poikien koulussa muodostamia sosiaalisia suhteita, niihin liittyvää valtaa ja väkivaltaa sekä suosiota, sekä miten pojat rakentavat maskuliinista identiteettiään näiden seikkojen kautta. Hän löysi tutkimuksessaan, tutkiessaan ensimmäisen luokan poikia, neljä erilaista maskuliinisuutta valtasuhteiden näkökulmasta: ”kovikset”, ”banaalit tasapainoilijat” ja ”rauhalliset myötäilijät” sekä ”hegemonisen maskuliinisuuden pettäjät”. Näihin maskuliinisuuden muotoihin liittyi vahvasti väkivalta. Kyseisessä koululuokassa ”kovismaskuliinisuus” oli ylimmässä valta-asemassa, mutta näin ei välttämättä tutkimusten ole kaikissa kouluissa. Luokassa oli yksi poika, joka oli saavuttanut valta-aseman väkivallan uhalla ja pelolla. ”Banaalit tasapainoilijat” taas tasapainoilivat liian kovan ja pehmeän maskuliinisuuden välimaastossa, ja saavuttivat statusta esimerkiksi urheilulla, piiloisella väkivallalla ja itsepuolustuksella. Nämä pojat pyrkivät olemaan mahdollisimman ”normaaleja”. Suurin osa luokan pojista kuului tähän kategoriaan. Tavallisuuteen kuului myös aiemmin mainittu heteroseksuaalisuuden odotus, femiinisyyden karttamisen sekä lojaaliuteen porukkaa kohtaan. ”Rauhalliset myötäilijät” taas eivät käyttäneet väkivaltaa, mutta eivät kuitenkaan myöskään asettuneet sitä vastaan, ja myös kannattivat hegemonisen maskuliinisuuden ideaalia. He saavuttivat statusta ja maskuliinisuutta urheilun kautta, ja saattoivat olla myös pidettyjä kavereita. He olivat siis enemmän sivustakatsojia ja myötäilivät dominoivaa maskuliinisuutta. ”Hegemonisen maskuliinisuuden pettäjiin” lukeutui tässä luokassa vain yksi poika, joka osoitti maskuliinisuuden vastakkaisia piirteitä, joihin lasketaan esimerkiksi ”lapsellisuus”, helposti itkeminen tai ärsyntyminen, tyttöjen tai pienempien lasten kanssa leikkiminen, passiivisuus liikunnassa tai pelon näyttäminen. Tällainen maskuliinisuus joutuu usein marginalisoituun asemaan, kuten oli tässäkin luokassa käynyt. (Manninen, 2010, s. 82-87).

Tämä antaa vain yhden esimerkin poikien välisestä valtataistelusta ja hierarkioista koulussa, ja muissa kouluissa ja luokissa tilanteet voivat olla erilaisia. Pojat voivat kuitenkin myös liikkua eri maskuliinisuuden muotojen välillä ja hierarkiassa (Manninen, 2010, s. 97). Marginaalisen maskuliinisuuden näyttäminen ja esiintuominen voi kuitenkin olla vaikeaa. Esimerkiksi Kimmel (1994) toteaa, että toiset pojat toimivat jo varhain ”sukupuoli-

poliiseina”, jotka ovat milloin tahansa valmiita paljastamaan epämaskuliinisuuden ja ”nynnyden”. Pelko epämiehekkyyden esiintuomisesta voi olla todella suurta (Kimmel, 1994, s. 132-133). Myös Huuki (2002, s. 55) on tehnyt havainnon, että koulun kulttuuri asettaa paineita pojille, jotka eivät asetu yleisesti hyväksytyyn normiin. Pojat, jotka ovat huonomassa asemassa hierarkiassa, saattavat myös alkaa omaksua miehekkäinä pidettyjä käyttäytymistapoja selvitäkseen koulumaailmassa (Huuki, 2002, s. 55). Pojilla, jotka pärjäävät poikaryhmissä ja saavat arvostusta niissä, on todettu olevan parempi itsetunto myös myöhemmin. Ulkopuolisuus kouluiässä voi siis altistaa myös myöhemmille ongelmille (Pollack, 1999, s. 212).

#### **4.4 Mahdollisuus muutokseen?**

Mikä sitten voisi auttaa ylittämään sukupuolisia rajoja ja luomaan lapsille ja nuorille vapaampia mahdollisuuksia leikkiin ja toimintaan esimerkiksi varhaiskasvatuksen ja peruskoulun kontekstissa? Tähän on haettu ratkaisua esimerkiksi sukupuolineutraaliuden näkökulmasta, mutta se on nähty kuitenkin enemmän manipulatiivisena. Sukupuolineutraalius on ilmennyt esimerkiksi poliittisessä keskustelussa, sekä kasvatuksessa. Siinä sukupuo-lierot pyritään jättämään huomiotta. Se ei kuitenkaan luo tasa-arvoista kasvatusta, vaan lähinnä häivyttää erilaisia kasvatuksen sukupuolittuneita käytäntöjä (Ylitapio-Mäntylä, 2012, s.25–26; Sinkkonen, 2005, s. 18-26).

Sukupuolisensitiivinen pedagogiikka on uudempi näkemys, jossa eroja ei pyritä häivyttämään, vaan tiedostamaan. Sukupuolisensitiivisessä kasvatuksessa otetaan huomioon biologisen sukupuolen lisäksi myös sosiaaliset seikat. Se on herkkyyttä ja taitoa nähdä eroja ja erilaisuutta, sekä tuoda esiin erilaisia sukupuolittuneita käytäntöjä. Se on myös herkkyyttä tunnistaa omassa toiminnassaan sukupuolen merkitystä, sekä omaa suhtautumista miehiin ja naisiin. Se on myös taitoa ja tietoa sukupuoli-identiteetin rakentumisesta, nähdä epätasa-arvoisia käytänteitä tai rakenteita, sekä ottaa huomioon myös miesten ja naisten viestintätapojen tai tarpeiden erilaisuus (Ylitapio-Mäntylä, 2012, s.25–26; Syrjäläinen & Kujala, 2010, s. 31-38). Useissa läpikäymissäni materiaaleissa (esim. Teräs, 2005, Syrjäläinen &

Kujala, 2010, Lowe, 1998, Ylitapio- Mäntylä, 2012) tuodaan esiin toisintekemisen mahdollisuus ja sukupuolittavien käytäntöjen esiintuomisen mahdollisuus, jos sukupuolta ei pidetä vain biologisiin tai fyysisiin ominaisuuksiin perustavana luonnollisena ominaisuutena.

Sukupuolisensitiivisen kasvatuksen lähtökohdat ovat siis tyttöjen ja poikien erilaisessa kasvatuksessa, jonka seurauksena myös tytöille ja pojille muodostuu erilaisia kompetensseja, ja näille annetaan myös erilaisia arvotuksia. Sukupuoli ja seksuaalisuus nähdään rajoittavina ja antavan erilaisia mahdollisuuksia. Pojat esimerkiksi nähdään kasvatettavan johtaviin rooleihin ja tytöt avustaviin tai vähempiarvoisiin tehtäviin. Sen tavoitteena on, että tytöt ja pojat saisivat erilaisia kuvia siitä, mikä heille on mahdollista, ja hämärtää feminiinisen ja maskuliinisen toiminnan rajoja. Tavoitteena ei ole yrittää niinkään murtaa sukupuolieroja, vaan poikien tulee antaa olla tyttöjä ja tyttöjen poikia. Siinä pyritään enemmän vahvistamaan ja huomioimaan sukupuoli-identiteetit, mutta kuitenkin antamaan mahdollisuudet ylittää sukupuolen perinteisiä tapoja ja toimintoja, sekä saavuttaa laajemmin erilaisia taitoja (Karlson & Simonsson, 2006).

Kasvavan tutkimuksen myötä myös ”ylemmillä tahoilla” on alettu kiinnittää huomiota kasvatuksen sukupuolittuneisiin käytänteisiin. Opetushallituksen (2017) nettisivuilla esimerkiksi puhutaan sukupuolitietoisen kasvatuksesta:

”Sukupuolitietoinen opetus perustuu herkkyydelle tunnistaa yksilöllisyys ja persoonallisuus jokaisessa oppijassa. Opetuksessa pidättäydytään sosiaalistamasta oppilasta hänen ulkoiseen sukupuoleensa. Sukupuolitietoisen opetuksessa tunnistetaan sukupuolittavia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia tekijöitä sekä kyseenalaistetaan ja puretaan niitä sukupuolten tasa-arvoa rakentaen. Oppilaita ohjataan yksilöllisiin valintoihin ja lievitetään täten opinto-, koulutus- ja uravalintojen segregaatiota. Käytännössä sukupuolitietoisuus näkyy siten, etteivät opetuksen ja ohjauksen käytännöt ylläpidä ja uusinna tyttöjen ja poikien jakoa erillisiin ryhmiin”

Samoilla sivuilla puhutaan myös sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta, sekä sukupuolisegregaatiosta työelämässä (OPH, 2017). Vuonna 2015 on myös julkaistu ”Tasa-arvotyö on taitolaji” – niminen opas, jolla pyritään sukupuolten tasa-arvon edistämiseen koulutuksessa (OPH & Jääskeläinen et al., 2015). Kehitystä on siis tapahtumassa tämänkin asian saralla. Se, miten nopeasti asiat näkyvät käytännössä, on toinen asia. Ehkä tulevat tutkimukset osoittavat, onko muutosta tapahtunut.

## 5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Sukupuoli käsitteenä on monimutkainen, sillä siihen liittyy niin biologisia, kulttuurisia kuin sosiaalisia käsityksiä, odotuksia ja normeja. Tässä työssäni päädyin keskittymään sosiaalis-kulttuuriseen näkökulmaan sukupuolesta, jättäen biologiset ja fysiologiset vaikutteet ulkopuolelle. On varmasti totta, että näilläkin seikoilla on merkitystä, ja on tutkijoita, jotka ottavat nämä myös huomioon (esim., Sinkkonen, 2005). Sosiaalis-kulttuurinen näkökulma antaa kuitenkin mahdollisuuden kriittiseen tarkasteluun sukupuolen osalta ja sen suhteen, miten voitaisiin purkaa ja rakentaa uudelleen tietynlaisia sukupuolisia normeja. Myös maskuliinisuus ja feminiinisyys ovat kulttuurisia konstruktioita, eivätkä yksilöihin biologisesti muodostuneita piirteitä. Sex/gender- jaottelu voi sinällään olla jo hieman vanhanaikainen, ja sen kaksijakoisuus voi itsessään herättää jo vastustusta. Toisaalta kuitenkin se kuvaa sukupuolen eri ulottuvuuksia, ja lukemassani kirjallisuudessa se oli edelleen käytössä.

Psykologisissa teorioissa sukupuoli-identiteetin kehittymistä on tarkasteltu myös eri näkökulmista. Päädyin sosiaalis-kognitiiviseen teoriaan psykologisena viitekehysenä, ja koin sen tukevan hyvin valitsemaani näkökulmaa. Siinä kodin, yhteiskunnan instituutioiden ja median mallien nähdään antavan vaikutteita lapsille, jotka oppivat sukupuolista käyttäytymistä näiden mallien avulla. Toisaalta siinä lapsia ei nähdä myöskään vain vaikutuksille alttiina, vaan otetaan huomioon myös, että lapset itse aktiivisesti rakentavat sukupuoli-identiteettiään.

Useissa tutkimuksissa tuli esiin se, että vanhempien, varhaiskasvattajien tai opettajien, sekä ikätoverien ohjaus ja palaute vaikuttavat siihen, miten toimitaan ja käyttäytyään. Esimerkiksi päiväkodeista tehdyissä tutkimuksissa (Aina & Cameron 2011; Chapman, 2015; Danby 1998; Lowe 1998: & Ylitapio-Mäntylä 2009 & 2012) on saatu viitteitä siitä, että varhaiskasvattajat toimivat tiettyjen sukupuolisten odotusten mukaan, ja päiväkodissa tyttöjä ja poikia jaetaan erillisiin ryhmiin. Myös biologiaan perustuvat oletukset sukupuolesta ovat edelleen läsnä. Pojille raamit voivat olla myös ahtaammat esimerkiksi leikkien suhteen, vaikka toisaalta pojille myös sallitaan ehkä enemmän villiintymistä ja äänenkäyttöä kuin tytöille. Poikien leikeissä kuitenkin vaanii kasvattajien osalta homoseksuaalisuuden pelko, joka perustuu taas maskuliinisuuteen liitettyihin odotuksiin. Toisaalta, jos näitä

odotuksia ja käytäntöjä tuodaan tietoisuuteen, on mahdollisuus toimia toisin, ja tämä voi vaikuttaa myös siihen, miten lapset leikkivät ja mihin toimintaan osallistuvat.

On myös viitteitä siitä, että pojille ei sallita niin paljon tunteiden näyttämistä, varsinkaan heikkouden tunteita, ne voidaan kokea aikuisten puolelta ahdistavina (Ylitapio-Mäntylä, 2009 & 2012). Pojille saatetaan myös käyttää erilaista ja suppeampaa tunnesanastoa (Martin & Green, 2005; Denham, Zoller & Couchaud, 1994). Toisaalta tässäkin löytyy yksilöllisiä eroja: toiset pojat ilmaisevat tunteitaan helpommin ja näkyvämmiin, eivätkä kaikki tytötkään tuo aina omia tunteitaan julki. Täytyy siis tässäkin välttää turhaa dikotomisuuutta. Ehkä kasvatuksessa tulisi kuitenkin kiinnittää huomiota myös siihen, kuinka pojille puhutaan tunteista tai minkälaista tunnesanastoa käytetään.

Tulee myös huomioida, että lapset eivät suinkaan ole vain passiivisia vastaanottajia, vaan rakentavat itse myös omaa sukupuoli-identiteettiään aktiivisesti, niiden diskurssien puitteissa, jotka heitä ympäröivät. Tässä työssä ei varsinaisesti tule näkyviin ”lasten ääni”, vaikka tällaisia tutkimuksiakin varmasti löytyy, joissa lapset itse käsittelevät sukupuolta. Tämä voisikin olla mielenkiintoinen jatko tutkimukselle.

Kouluiässä sukupuoli-identiteetti on jo kehittynyt, mutta kuitenkin sukupuolittavia vaikutteita tulee opettajien, oppimateriaalien tai muiden oppilaiden taholta, vaikka toisaalta nämä vaikutteet voivat olla myös hyvin piiloisia, kuten varhaiskasvatuksessakin. Maskuliiniset raamit ovat pojille varsinkin hyvin tiukat, vaikka toisaalta maskuliinisuutta arvostetaan ja poikia pidetään usein älykkäämpinä ja sanavalmiimpina. Toisaalta tälläkin kolikolla on kääntöpuoli: pojat nähdään usein myös työrauhan rikkojina ja poikia saatetaan puhutella yhtenä ryhmänä luokassa, vaikka kaikki pojat eivät häiriköisikään (esim. Gordon & Lahelma, 1998; Ojala, Palmu & Saarinen, 2009; Teräs, 2005). Pojilla voi olla myös vaikeampaa valita feminiinisenä pidetty oppiaine kuin toisinpäin (Gilbert & Gilbert, 1998).

Omissa ryhmissään pojat myös vaalivat maskuliinisuuden ihanteita: tunteellista kovuutta, fyysistä vahvuutta, feminiinisuuden karttamista ja heteroseksuaalisuutta, ja nämä piirteet ovat myös osa poikakoodia (esim. Kimmel, 1994; Lauriala, 2012; Lehtonen, 1999; Mandel & Shakeshaft, 2000; Pollack, 1999). Tunteiden näyttämisen vaikeus myös jatkuu läpi kouluiän. Myös valtahierarkioiden muodostuminen on yksi mielenkiintoinen näkökulma poikiin ja peruskouluun liittyen (Manninen, 2010). Toisaalta myös tytöt rakentavat omanlaisiaan ryhmiä ja klikkejä, joten tällainen ryhmittäminen on ehkä ominaista koulumaailmalle. Kuitenkin myös maskuliinisuuden odotusten on todettu vaikuttavan poikien elä-

mään, joskus myös ahdistavasti. Marginaaliin jäävät pojat voivat olla heikossa asemassa, joka voi vaikuttaa itsetuntoon myös myöhemmin elämässä (ks. Pollack, 1999).

Mitä varsinaiseen tutkimusongelmaan tulee, sukupuoli-identiteetin osalta, on vaikea antaa yksiselitteistä vastausta. Sukupuoli-identiteetti muodostuu jo varhain, mutta kuitenkin sukupuolta rakennetaan toiminnan ja käyttäytymisen osalta varhaiskasvatuksessa ja vielä peruskoulussakin. Pienet lapset kokeilevat vielä rajojaan ja ovat joustavampia, mutta iän karttuessa lapset alkavat itsekkin jakaa itseään sukupuolen mukaan, ja kouluikässä pojat vaalivat jo maskuliinisuuden ihanteita keskenään, ja pitävät yllä heihin kohdistettuja sukupuolisia odotuksia. Näin ollen sukupuoli-identiteetin kehityksen voidaan katsoa jatkuvan pitkälle nuoruuteen saakka.

Ulkoisten vaikuttimien merkitys sukupuoliseen toimintaan on suurta: kuinka tiukat rajat asetetaan tyttöjen ja poikien toiminnalle ja kuinka kaksijakoista ja stereotyyppisiä ne ovat. Tämä voi olla osin piiloista ja tiedostamatonta. Lapset ja nuoret haluavat kuulua joukkoon, ja massasta erottautuminen voi olla vaikeaa. Tulee myös huomioida, että varhaiskasvatuksella ja peruskoululla on kauaskantoisia vaikutuksia myöhempään elämään, ja ne voivat vaikuttaa esimerkiksi myöhempään ammatinvalinnan segregatioon, joka esimerkiksi Suomessa on suurta. Herkän pojan voi olla vaikea tuoda esiin tunteitaan kulttuurissa, jossa maskuliinisuuteen liitetään kovuus ja vahvuus. Samoin voi olla vaikeaa esimerkiksi valita oppiaineita pelkästään oman kiinnostuksen mukaan, jos se herättää muissa naureskelua tai ihmettelyä. Oma identiteetti rakentuu myös osittain ympäröivän maailman odotusten ja paineiden mukaan. Tämän vuoksi sukupuolittuneita käytäntöjä, normeja ja stereotyyppioita on tuotava päivänvaloon, ja tehtävä mahdolliseksi myös toisin tekeminen. Sukupuolisensitiivinen kasvatus voi antaa tähän mahdollisuuden, ja myös opetussuunnitelmissa on alettu ottamaan huomioon sukupuolen merkitys (OPH & Jääskeläinen et al. 2015; OPH, 2017).

Tämän työn tekeminen on ollut haastavaa ja mielenkiintoista, ja se on toisaalta avannut myös omia silmiä. Jatkuvasti arkielämässäkin voi nähdä merkkejä sukupuoli-jaosta. Esimerkiksi opiskelualat ovat hyvin sukupuolittuneita: kasvatusalan opinnot ovat esimerkiksi hyvin naisvaltaisia, ja tekniset alat taas toisinpäin. On myös totta, että jo ennen lapsen syntymää alkaa sukupuoleen sosiaalistaminen: valitaan tiettyjä värejä ja leluja, ja tämä tapahtuu myös osin tiedostamatta. Jatkuvasti kuulee myös lausahduksia: ”Pojat ovat poikia”. Samoin arkikeskusteluissa sukupuolen määrittäminen biologian mukaan on myös vahvasti

läsnä, ja siihen voi liittyä kiivaitakin mielipiteitä. On siis mielestäni tärkeää, että näitä asioita tuodaan enenevässä määrin tietoisuuteen.

Poikien ja miesten suurempi pahoinvointi on myös näkyvissä yhteiskunnassa, ja se herättää jatkuvaa keskustelua. Ehkä jo pienestä pojasta asti asetetut oletukset ja odotukset pojalle voivat vaikuttaa läpi koko elämän? On selviä viitteitä siitä, että pojat eivät saa puhua tunteistaan, tai eivät opi kunnolla esimerkiksi ystävien kesken jakamaan tunteitaan. Tämä voi tehdä suuren yksinäisyyden tunteen, jos vaikeuksien edessä ei ole ketään jolle jakaa asioita. Samoin poikien maailma vaikuttaa olevan kilpailuhenkinen, jossa suoriutuminen hyvin tietystä asiasta tekee ”oikeanlaisen miehen”. Jos myöhemmin kokee, ettei esimerkiksi pärjää kilpailussa, voi olla helpompi luovuttaa. Tämä on tietysti vain spekulointia. On myös hyvinvoivia poikia ja miehiä, jotka pärjäävät hyvin elämässä. Samoin on myös miehiä, jotka näyttävät enemmän tunteitaan, ja ovat herkempiä. Ei siis tule liikaa myöskään niputtaa poikia ja miehiä vain omaksi ryhmäkseen, jossa toistuu samanlaiset piirteet. Myöskään koulussa ja varhaiskasvatuksessa arkielämän jako ei välttämättä ole näin jyrkkää, mitä tutkimuksissa annetaan ymmärtää. Myös tutkimuksissa on havaittu, että sukupuolten sisällä on enemmän vaihtelua kuin sukupuoliryhmien välillä. Toisaalta sukupuolisia odotuksia käyttäytymiselle, ulkonäölle ja niin edelleen on varmasti olemassa.

Koen löytäneeni hyvin olennaista asiaa tähän aiheeseen liittyen. Kuitenkin tällaisessa työssä on vaikea saada kaikkia tärkeitä näkökulmia, ja varmasti työssä löytyy myös puutteita. Kirjallisuuskatsauksena työ on mielestäni kuitenkin onnistunut. Käytetyt tutkimukset ovat kuitenkin pääosin laadullista tutkimusta, perustuen lähinnä haastatteluihin. Tämä myös voi heikentää luotettavuutta. Tutkimuksia olisi myös voinut ottaa vielä laajemmin ja enemmän samasta aiheesta, joka vähentäisi yksipuolisuutta tai mahdollisia väärin tehtyjä johtopäätöksiä. Toisaalta tällaisesta aiheesta voi olla vaikeaa tehdä määrällistä tutkimusta, koska käytetyt käsitteet ovat myös laadullisia. Mitä analyysiin tulee, joka sisällönanalyysissä määritellään näin: ”Sisällönanalyysin avulla aineistoa voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti, ja siinä tutkittava ilmiö pyritään kuvaamaan tiivistetysti ja yleistetysti.” Mielestäni olen onnistunut tässä tavoitteessa ihan hyvin. Tekemäni johtopäätökset perustuvat varsinaiseen tekstiin. Tietysti asioita voisi myös yhdistellä monipuolisemmin ja olla myös kriittisempi johtopäätösten suhteen.

Mielenkiintoinen näkökulma ja jatkotutkimuksen aihe voisi olla poikien omien käsitysten kuuleminen sukupuolesta ja maskuliinisuudesta. Samoin perheen näkökulma jää tässä



työssä hyvin suppeaksi, vaikka kodin vaikutuksella on myös sukupuolen kehittymisen osalta.

**LÄHTEET:**

Aina, O.E & Cameron, P. A. (2011). Why Does Gender Matter? Counteracting Stereotypes With Young Children. *Dimensions of early childhood*, 39, 11- 20.

[http://www.southernearlychildhood.org/upload/pdf/Why\\_Does\\_Gender\\_Matter\\_Counteracting\\_Stereotypes\\_With\\_Young\\_Children\\_Olaiya\\_E\\_Aina\\_and\\_Petronella\\_A\\_Cameron.pdf](http://www.southernearlychildhood.org/upload/pdf/Why_Does_Gender_Matter_Counteracting_Stereotypes_With_Young_Children_Olaiya_E_Aina_and_Petronella_A_Cameron.pdf)

Bandura, A. & Walters, R.H. (1970). *Social learning and personality development*. London: Holt, Rinehart and Winston.

Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall cop.

Bandura, A. (1997) Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa Vasta, R. (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. (s. 13-82). Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo.

Cacciatore, R. & Koiso-Kanttila, S. (2008) *Pelastakaa Pojat!* Helsinki; Jyväskylä: Minerva.

Chapman, R. (2015). A case study of gendered play in preschools: how early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and care*, 186, 1271 – 1284.  
<http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1089435>

Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.

Connolly, P. (2003) Gendered and gendering spaces. Playgrounds in the early years. Teoksessa: Skelton, F. & Francis, B. *Boys and girls in the primary classroom*. (s.113-133). Open university press.

- Danby, S. (1998) The serious and playful work of gender – talk and social order in a pre-school classroom. Teoksessa Yelland, N. (toim) *Gender in early childhood*. (s.175-205). London: Routledge
- Denham, S.A, Zoller, D. & Couchoud, E. A. (1994) Socialization of Preschoolers' Emotion Understanding. *Developmental Psychology*, 30(6), 928–936. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.928>
- Fadjukoff, P. (2010). Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa Metsäpelto, R-L. & Feldt, T. *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Francis, B. (2006) The nature of gender. Teoksessa: Skelton, C, Francis, B. & Smulyan, L. *Sage handbook of gender and education*. Los Angeles: Sage.
- Gilbert, R. & Gilbert, P. (1998) *Masculinity goes to school*. London: Routledge.
- Gordon, T & Lahelma, E. (1998) Rajankäyntiä – Sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa: Arnesen, A-L. *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Gordon, T. (2004) “Sata pientä sääntöä...” – sukupuoli koulun arjessa. Teoksessa Mustaparta, A.K, Nyssölä, K., Yrjölä, P., Lyytinen, H., Scheinin, P., Niemivirta, M., Lahelma, E., Gordon, T & Siimes, M.A. *Koulu – sukupuoli- Oppimistulokset*. Helsinki: Opetushallitus.
- Grönfors, M. (1999) Miehen arin alue – Maskuliinisuus, seksuaalisuus ja väkivalta. Teoksessa Jokinen, A. (toim.) *Mies ja muutos. Kriittisen miestutkimuksen teemoja*. (s. 223-236). Tampere: University Press.
- Harris, M. & Butterworth, G. (2002). *Developmental psychology: a student's handbook*. Hove: Psychology press.
- Horrocks, R. (1994). *Masculinity in crisis: myths, fantasies and realities*. Basingstoke: Macmillan.
- Huuki, T. (2002) Popularity, Real Lads and Violence on the social field of school. Teoksessa: Sunnari, V., Kangasvuo, J. & Heikkinen, M. (toim.) *Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments*. (s.41-59.) Oulu: Oulu University Press.

Kalliala, M. (2002) Korvaamaton leikki. Teoksessa Sinkkonen, J. *Pesästä lentoon – kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle*. (s. 184-209). Helsinki: WSOY.

Karlson, I. & Simonsson, M. (2006) Gender sensitive pedagogy - an analysis of discourses of gender-related work in the Swedish preschool. *European Conference on Educational Research, University of Geneva, 13-15 September 2006*. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/158671.htm>

Kimmel, M. S. (1994) Masculinity as homophobia. Teoksessa: Brod, H. & Kaufman, M. *Theorizing masculinities*. (s. 119-141). Thousand Oaks: Sage Publications.

Lauriala, A. (2012). *Koulu ja pohjoisen pojat*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Lahelma, E. (2004) Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: Miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? Teoksessa Mustaparta, A.K, Nyssölä, K., Yrjölä, P., Lyytinen, H., Scheinin, P., Niemivirta, M., Lahelma, E., Gordon, T & Siimes, M.A. *Koulu – sukupuoli- Oppimistulokset*. Helsinki: Opetushallitus.

Lehtonen, J. (1999) Pojista miehiä koulun heterojärjestyksessä. Teoksessa: Jokinen, A. *Mies ja muutos. Kriittisen miestutkimuksen teemoja*. (s.121-148). Tampere: Tampere University Press.

Lehtonen, J. (2003). *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino.

Leinonen, E. (toim.) (2005) Opetuksen ja ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt- sukupuolen huomioiva opas kasvatuksen arkeen. Oulun yliopisto

Lesko, N. (2000) *Masculinities at school – research on men and masculinities*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Lichtman, M. (2013) *Qualitative research in education. A user's guide*. Thousand Oaks: Sage Publications

Lowe, K. (1998) Gendermaps. Teoksessa Yelland, N. (toim) *Gender in early childhood*. (s. 206-222). London: Routledge

- Lynch, M. (2015) Guys and dolls: a qualitative study of teachers' views of gendered play in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 185:5, 679-693. DOI:10.1080/03004430.2014.950260
- Löfström, J. (2007) Sukupuoli ja seksuaalisuus koulussa. Teoksessa Niemi, H. & Sarras, R. (toim.) *Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa*. (s.87-97). Helsinki: Otava.
- Mandel, L. & Shakeshaft, C. (2000) Heterosexism in middle schools. Teoksessa Lesko, N. *Masculinities at school – research on men and masculinities*. (s. 75-103). Thousand Oaks: Sage Publications.
- MacNaughton, G. (1998) Improving our gender equity 'tools'. Teoksessa: Yelland, N. (toim) *Gender in early childhood*. (s. 149-174). London: Routledge
- Manninen, S. (2010) "Iso, vahva, rohkee – kaikenlaista". *Maskuliinisuudet, poikien valta-hierarkiat ja väkivalta koulussa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Martin, R.M & Green, J. A. (2005) The Use of Emotion Explanations by Mothers: Relation to Preschoolers' Gender and Understanding of Emotions. *Social Development*. Volume 14:2, 229-249. doi:10.1111/j.1467-9507.2005. 00300.x
- Metsämuuronen, J. (2000) *Metodologian perusteet ihmistieteissä. Metodologia – sarja 1*. Helsinki: International Methelp.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2006). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOY.
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (2009) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino.
- Opetushallitus & Jääskeläinen, L, Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M. & Kajander, V. (2015) *Tasa-arvotyö on taitolaji - Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Opetushallitus (2017) *Sukupuolittietoinen opetus ja ohjaus – mitä se on?* Helsinki: Opetushallitus.
- [http://oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/ohjeita\\_koulutuksen\\_jarjestamiseen/toiminnallinen\\_tasa\\_arvosuunnittelu\\_oppilaitoksissa/sukupuolittietoinen\\_opetus](http://oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/toiminnallinen_tasa_arvosuunnittelu_oppilaitoksissa/sukupuolittietoinen_opetus)

Palmu, T. (1999). Kosketuspintoja sukupuoleen: Opettajat, ruumiillisuus ja seksuaalisuus. Teoksessa: Tolonen, T. *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. (s.181-202). Tampere: Vastapaino.

Pollack, W. (1999) *Tosi poikia*. Helsinki: Otava.

Sigelman, C.K. (1999). *Life-Span Human Development*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Sinkkonen, J. (2005). *Elämäni poikana*. Helsinki: WSOY.

Syrjäläinen, E. & Kujala, T. (2010). Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tainio, L., Palmu, T. & Ikävalko, E. (2010). Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Taipale, V. (1998). *Lasten mielenterveystyö*. Porvoo: WSOY.

Teräs, L. (2005) Millainen on tyttö tai poika – sukupuolistereotyyppien vaikutus minäkäsitykseen ja tasa-arvoon. Teoksessa: Leinonen, E. (toim.) *Opetuksen ja ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt- sukupuolen huomioiva opas kasvatuksen arkeen*. (s. 57-67). Oulun yliopisto.

Tiihonen, A. (1999). Oikeita miehiä- ja urheilijoita? Teoksessa: Jokinen, A.(toim.) *Mies ja muutos. Kriittisen miestutkimuksen teemoja*. (s. 89-117). Tampere: Tampere University Press.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Typpö, J. (2016) Sukupuolia on vain kaksi, julistavat perussuomalaiset nuoret: ”Sitä ei voi muuttaa kuvittelemalla” *Helsingin sanomat*. <http://www.hs.fi/nyt/art-2000002888035.html>

Videnoja, K. (2012) Poikaerityisen lähestymistavan tarve nuorisokasvatuksessa. Teoksessa: Purjo, T. (toim) *Sukupuolisensitiivinen poikien ja tyttöjen kasvatusta arvoihin ja väkivallattomuuteen*. (s. 84-119). Tampere: Juvenes Print

Ylitapio-Mäntylä, O. (2009). *Lastentarhanopettajien jaettuina muisteluja sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Ylitapio-Mäntylä, O. (2012). *Villit ja kiltit: Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. Jyväskylä: PS-Kustannus.









