



Nokela Hilla

Sukupuoli ja perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tasa-arvotavoitteiden toteutuminen
koulun toimintakäytännöissä opettajien kokemana

Pro gradu-tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Laaja-alainen luokanopettajakoulutus
2018

Oulun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Sukupuoli ja tasa-arvo perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tasa-arvotavoitteiden toteutuminen koulun toimintakäytänteissä opettajien kokemana

Hilla Nokela

Pro gradu-tutkielma, 79 sivua + 2 liitesivua

Tammikuu 2018

Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2014) otettiin käyttöön jokaisessa suomalaisessa peruskoulussa syksyllä 2016. Uusi opetussuunnitelma on tuonut edeltäjiinsä nähdessä huomattavan määrän tasa-arvotavoitteita, jotka edellyttävät opettajalta sukupuolisensitiivistä työtettä. Tämän tutkielman tarkoituksena on opettajien näkemysten kautta selvittää, ovatko nämä tavoitteet otettu koulun käytännön tasolla huomioon ja kuinka suurelta osin ne ovat vaikuttaneet koulun toimintakäytänteisiin. Oman näkemykseni mukaan näiden tavoitteiden toteutumisen taustalla vaikuttavat hyvin vahvasti opettajien omat käsitykset sukupuolesta ja tasa-arvosta, minkä vuoksi tutkielmani tavoitteena on kartoittaa taustatietona myös niitä.

Tutkielmani teoreettisessa viitekehyksessä esittelen aluksi, mitä sukupuolella ja tasa-arvolla käsitteellisesti tarkoitetaan. Sen jälkeen tarkastelen niitä keinoja, joiden kautta suomalaisessa yhteiskunnassa on pyritty edistämään sukupuolten tasa-arvoa ja millaisia haasteita näiden keinojen toteuttamiseen on liittynyt tai liittyy edelleen. Sukupuolten tasa-arvon koulutukselliseen tilaan perehdyn kronologisesti valottamalla niitä kehityksen vaiheita, joiden kautta nykyisenlaiset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on päädytty laatimaan. Avaan aikaisemman tutkimuksen pohjalta todettuja, sukupuolineutraalille toimintatavalle tyypillisiä, sukupuolittavaa kohtelua koulussa tuottavia ongelmallisuuksia ja pureudun lopulta niihin keinoihin, joiden kautta sukupuolen huomioonottavaan tasa-arvokasvatukseen koulussa tulisi pyrkiä.

Tutkimukseni tulokset ovat opettajien henkilökohtaisia näkemyksiä sukupuolten tasa-arvosta ja sen tämänhetkisestä toteutumisesta koulun toimintakäytänteissä sekä opettajan työssä. Tutkielmani menetelmänä toimii fenomenografia, joka perehtyy erilaisten näkemysten tutkimiseen. Aineistonkeruumenetelmänä tässä tutkielmassa toimii webropol-ohjelman avulla luotu sähköinen kyselylomake. Aineisto analysoitiin fenomenografisen analyysin avulla.

Tulokset osoittavat, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eivät juuri ole vaikuttaneet koulun toimintakäytänteisiin, eikä opettajien työotteeseen. Konkreettiset muutokset näyttävät koskevan käsitöiden ja liikunnan opetuksen järjestämistä. Opettajien mielipiteet sukupuolten tasa-arvosta sekä sen edistämisen keinoista olivat keskenään eriäviä, mikä ei käytännössä tule helpottamaan perusopetuksen opetussuunnitelmien tavoitteiden täyttymistä tulevaisuudessa. Tasa-arvosuunnitelmaa tutkimukseeni osallistuvien opettajien mukaan ei ollut juuri yhdessäkään koulussa, tai sitä ei tunnettu. Johtopäätöksenä tulkittakoon, että opettajat tarvitsevat vielä lisätietoa sukupuolten tasa-arvoon liittyen, jotta perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden olisi mahdollista toteutua odotetulla tavalla.

Avainsanat: sukupuoli, tasa-arvo, opetussuunnitelma, tasa-arvosuunnitelma, koulu, opettaja

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Sukupuolten tasa-arvo suomalaisessa yhteiskunnassa	6
2.1	Moniulotteinen sukupuoli	7
2.2	Tulkintoja sukupuolten välisen tasa-arvon käsitteestä	9
2.3	Lainsäädäntö sukupuolten välisestä tasa-arvosta	11
2.4	Sukupuoli ja tasa-arvo suomalaisen politiikan solmukohtana	12
3	Kohti sukupuolisesti tasa-arvoista koulua	16
3.1	Sukupuolineutraalin ajattelutavan ongelmallisuus.....	17
3.2	Sukupuolineutraalin koulun sukupuolittavat käytänteet	18
3.3	Sukupuolten välinen segregatio koulutuksessa	20
3.4	Muutosvoimana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.....	22
3.5	Tavoitteena sukupuolen huomioonottava tasa-arvokasvatus	24
4	Tutkimuksen toteutus	27
4.1	Tutkimuskysymykset	27
4.2	Lähestymistapana fenomenografia	29
4.3	Sähköinen kyselylomake	30
4.4	Aineistonkeruu.....	32
4.5	Aineiston analyysin vaiheet.....	33
5	Sukupuolten tasa-arvo opettajan käsitysmaailmassa	39
5.1	Sukupuoli opettajien käsitysmaailmassa.....	40
5.2	Tasa-arvo opettajien käsitysmaailmassa	42
5.3	Opettajien suhtautuminen sukupuolten tasa-arvoon	43
6	Sukupuolten tasa-arvo opettajan työssä	46
6.1	Opettajan toiminnan sukupuolineutraalisuus	47
6.2	Opettajan toiminnan sukupuolisensitiivisyys.....	49
6.3	Sukupuolten tasa-arvon muut ulottuvuudet opettajan työssä	51
7	Sukupuolten tasa-arvo koulussa	54
7.1	Sukupuolten tasa-arvo oppitunneilla.....	56
7.2	Sukupuolten tasa-arvo oppilasaineksessa	58
7.3	Sukupuolten tasa-arvo koulun fyysisissä tiloissa	60
7.4	Sukupuolten tasa-arvon edistämisen keinot	61
8	Yhteenveto ja pohdinta	64
	Lähteet	68

1 Johdanto

Sukupuolten tasa-arvon edistäminen on ollut koulutuksen yhtenä päätavoitteena 1970-luvulta lähtien. Tuolloin opetuksen järjestämistä ohjaavista virallisista asiakirjoista, kuten perusopetuksen opetussuunnitelmasta poistettiin maininnat sukupuolesta. Tämän oli tarkoitus ilmaista opetuksen sukupuolineutraalia luonnetta. Neutraali suhtautuminen ei kuitenkaan ole tuottanut tuloksia (Brunila, Heikkinen & Hynninen 2005, 12; Lahelma & Gordon 1999, 93), sillä lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet opettajien oppilaisiin kohdistaman huomion ja kohtelun olevan pitkälti sukupuolen mukaan määräytyvää (mm. Hakala 2007, Lampela 1995, Lahelma & Gordon 199, 2003; Palmu 2003; Vidén & Naskali 2010). Tästä syystä sukupuolten tasa-arvon edistämiseen koulussa onkin alettu etsiä uudenlaista suuntaa.

Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet toimivat yhtenä esimerkkinä sukupuolten tasa-arvon toteutumiseen sekä segregaaation lieventämiseen yhä vahvemmin pyrkivistä keinoista (OKM 2010, 11–12). Kyseisten perusteiden sukupuolten tasa-arvoon tähtäävät tavoitteet ovat edeltäjiinsä nähden huomattavasti selkeämmät ja sukupuolineutraalin ajattelun sijaan opettajilta edellytetään sukupuolisensitiivistä työtettä. Sukupuolten tasa-arvoon pyrkiminen onkin uusien perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden kaiken opetustoiminnan läpi kulkeva tärkeä teema (STM 2017, 23).

Edellä esitetyt perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet sukupuolten tasa-arvon edistämisestä toimivat tämän tutkimuksen lähtökohtana. Koska voidaan olettaa, ettei kenelläkään opetusta järjestävällä taholla ole oikeutta poiketa opetussuunnitelman opetusta ohjaavista normeista (Kuusi, Jakku-Sihvonen & Koramo 2009, 21) nouseekin mielenkiintoiseksi kysyä, ovatko uuden opetussuunnitelman tasa-arvotavoitteet ehtineet jo sulautua osaksi koulujen toimintakulttuuria sekä opettajan työtettä. Tässä pro gradu-tutkimuksessa pyrkimykseni on vastata tuohon kysymykseen. Tarkoitukseni on peruskoulussa tällä hetkellä työskentelevien opettajien näkemysten kautta selvittää, miltä perusopetusta järjestävien oppilaitosten tasa-arvotilanne näyttää tällä hetkellä suhteessa uuden opetussuunnitelman perusteissa esitettyihin suosituksiin.

Uusi opetussuunnitelma on otettu käyttöön Suomen kaikissa peruskouluissa syksyllä 2016, joten tämän tutkimuksen toteutushetkellä ne ovat olleet käytössä reilun vuoden. Julkinen keskustelu sukupuolten tasa-arvon koulutuksellisesta tilasta on sen sijaan käynyt kiivaana jo useampien vuosien ajan (esim. Räihä & Mattila 3.10.2015, Säävälä 4.7.2016, Tolvanen

25.10.2017), mikä osoittaa aiheen olevan pinnalla. Ajankohtaisuutta osoittavat myös monet viime vuosien aikana tehdyt, sukupuolen monia merkityksiä ja ulottuvuuksia koulukontekstissa tarkastelevat pro gradu-tutkielmat (esim. Mäkinen 2009, Toivonen 2013, Hulkko 2017), joiden joukkoon tämäkin tutkielma kuuluu. Sukupuolten tasa-arvon tilaa ei ole tämän tutkimuksen lailla kuitenkaan tutkittu vielä konkreettisesti suhteessa uuden opetussuunnitelman tavoitteisiin. Näin tutkimukseni tarjoaakin tuoreen näkökulman aiheeseen.

Koska tutkimukseni keskiössä ovat opettajien henkilökohtaiset näkemykset, on tutkimukseni fenomenografinen. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty yhdeksältätoista opettajalta sähköisen kyselylomakkeen avulla. Opettajat toimivat opettajana eri puolilla Suomea mutta yhteistä heille kaikille on, että he kaikki työskentelevät peruskoulutasoisissa oppilaitoksissa. Heistä kaikki paitsi yksi ovat toimineet opettajan jo useamman vuoden.

Tutkimustani taustoittaa aikaisempaan tutkimukseen pohjaava teoriakatsaus. Luvussa kaksi avaan tutkimukseni kannalta tärkeimmät käsitteet, sukupuolen ja tasa-arvon, sekä perehdyn suomalaisen yhteiskunnan tasa-arvotyön taustoihin. Luku toimii ikään kuin pohjustuksena kolmannelle luvulle, jossa sukupuolten tasa-arvon ulottuvuuksia tarkastellaan suhteessa suomalaisen peruskoulun toimintamalleihin ja niiden kehityssuuntaan peruskoulu-uudistuksesta nykypäivään. Kyseisessä luvussa avaan myös uuden opetussuunnitelman tasa-arvotavoitteiden sisältöjä tarkemmin.

Neljännessä luvussa esittelen tutkielmani tutkimuskysymykset, tutkimukseni menetelmälliset lähtökohdat sekä sen etenemisen eri vaiheet. Lisäksi avaan tutkimukseni analyysin eri vaiheet mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Luvut viisi, kuusi ja seitsemän ovat tuloslukuja, joissa olen analysoinut opettajien vastauksista nousevia merkityksiä. Tulkinnanmuodostumista olen havainnollistanut vertailemalla vastauksista poimittuja suoria lainauksia aikaisempien tutkimusten tuloksiin. Viimeinen, eli kahdeksas luku pohtii tutkimukseni luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä ja vetää yhteen tutkimukseni tuloksien kautta muodostuneet johtopäätökset.

2 Sukupuolten tasa-arvo suomalaisessa yhteiskunnassa

Sukupuolten järjestyksestä ja tasa-arvosta on käyty Suomessa keskustelua aina 1800-luvun lopulta tähän päivään saakka. Suomi on monin tavoin sitoutunut tasa-arvotyöhön ja kansainvälisellä tasolla Suomi sijoittuu tasa-arvon suhteen kärkimaihin. (Husso & Heiskala 2016, 205.) Erityisen merkittävää muutos on ollut viimeisen kymmenen vuoden sisällä, jonka aikana Suomessa on laadittu muun muassa ensimmäinen selonteko miesten ja naisten välisestä tasa-arvosta (STM 2010) ja tehty perustavanlaatuisia täydennyksiä tasa-arvolakiin (STM 2017, 9).

Huolimatta huomattavista edistysaskelista, tasa-arvon ei voida kuitenkaan sanoa vielä Suomessa toteutuneen. (Jääskeläinen et. al. 2015, 5). Suomalaisessa yhteiskunnassa on edelleen vakavia tasa-arvo-ongelmia, joista muun muassa naisiin kohdistuva väkivalta sekä sukupuolen mukaan jakautuneet työmarkkinat sekä niistä johtuvat palkkaerot ovat hyviä esimerkkejä (CEDAW 2014, 4, 7; Jääskeläinen et. al. 2015, 9; STM 2017, 22, 43).

Tämän luvun tarkoituksena on avata näiden tasa-arvo-ongelmien, sekä suomalaisen tasa-arvotyön taustaa. Toisin sanoen tässä luvussa perehdyn siihen, kuinka sukupuolten tasa-arvoon Suomessa on yhteiskunnallisesti kiinnitetty huomiota, millaisin keinoin sitä on pyritty edistämään ja millaista haasteita siihen liittyy. Jotta syvempi perehtyminen aiheeseen mahdollistuisi, avaan aluksi sukupuolen ja tasa-arvon käsitteitä, sekä niistä tehtyjä erilaisia tulkintoja. Tämän jälkeen tarkemman tarkastelun kohteeksi otan Suomen tasa-arvolainsäädännön sekä tasa-arvopolitiikan eri vaiheet, jotka ovat vaikuttaneet nykyisenlaiseen tasa-arvotilanteeseen ja näin ollen myös uuden opetussuunnitelman syntyyn.

Tämä luku toimiikin eräänlaisena pohjustuksena tutkielmani varsinaiselle aiheelle. Tasa-arvotyön yhteiskunnallisen kontekstin avaaminen on tutkielmani kannalta tärkeää, sillä koululaitos on osa yhteiskuntaa. Toisin sanoen yhteiskunnassa vallalla olevat arvot niin sukupuolesta kuin sukupuolten välisestä tasa-arvostakin heijastuvat suoraan koulumaailmaan. Näiden arvojen sekä omien näkemystensä ristipaineessa oppilaat luovat koulussa sekä omaa sukupuolikäsitystään että ymmärrystään sukupuolten välisten valtasuhteiden yhteiskunnallisesta rakentumisesta. (Lahelma & Lampela 1996, 227–228.)

2.1 Moniulotteinen sukupuoli

Sukupuolen ja tasa-arvon välisten merkitysten ja yhteyksien ymmärtäminen edellyttää sukupuolen käsitteen avaamista. Sukupuoli saattaa nopeasti ajateltuna näyttäytyä yksinkertaisena ajatuksena ihmisten jakautumisesta kahteen luonnolliseen sukupuoleen: miehiin ja naisiin. Sukupuolta ei kuitenkaan voida pitää vain yhtenä ihmiset naiset ja miehet toisistaan erottavana ominaisuutena vaan se tulisi pikemminkin nähdä ajasta ja paikasta riippuvaisena suhteena. Sukupuolta rakennetaan ja tuotetaan monella eri elämän näyttämöllä (Lahelma & Lampela 1996, 227; Mäkelä et al. 2006, 7.)

Sukupuolen saamat eri tulkinnat ovat vaihdelleet vuosien kuluessa ajan ja paikan mukaan (Husso & Heiskala 2016, 54). Käsitys sukupuolesta biologisena (sex) ja sosiaalisena (gender) yleistyi feministisen tutkimuksen piirissä 1970-luvulla. Tällaisen ajattelumallin mukaan sukupuoliin kohdistuvaa sortoa ei voida perustaa puhtaasti biologiaan, vaan se voidaan nähdä sukupuolta jäsentävien valtasuhteiden tuotoksena. (Rubin 1975, 165–168.) Syntyi oletus biologisesta sukupuolesta jokaiselle ihmiselle annettuna, muuttumattomana välttämättömyytenä, jonka päälle sosiaalisen sukupuolen monimutkainen, kulttuurisesti, historiallisesti ja sosiaalisesti rakentunut verkko asettui (Lehtonen 2003, 25).

Erottelu biologiseen ja sosiaaliseen sukupuoleen kertoo jotain sukupuolen hahmottamisesta eräänlaisena järjestelmänä (Rossi 2010, 28; Rubin 1975, 159). Ollilan mielestä sukupuolijärjestelmä nimityksenä on hyvä sen viitatessa ihmisten itsensä luomaan tilaan, joka on kulttuurinen ja näin ollen myös ”epäluonnollinen”. Lisäksi sukupuolijärjestelmä koskettaa sekä miehiä että naisia, minkä vuoksi miehet eivät voi neutraaliin ihmisyyteen vedoten jättäytyä sen ulkopuolelle. (Ollila 2010, 92.)

Vaikka jakoa biologiseen ja sosiaaliseen sukupuoleen on pidetty mullistavana, on sitä myös kritisoitu muun muassa sukupuolieroihin perustuvat valtahierarkiat unohtavana, dikotomioita uusintavana sekä sokeana biologisen sukupuolen universaaliuden kyseenalaistamiselle (Ollila 2010, 92; Palmu 2003, 18; Rossi 2010, 27–28). Kenties kuuluisin jyrkän ja kaksijakoisen sukupuolijärjestelmän ongelman esille nostaneista feministiteoreetikoista on Judith Butler, jonka mukaan sukupuolelle ei tulisi yrittää etsiä mitään yksiselitteistä – kuten biologista – alkuperää, vaan pikemminkin olisi tärkeämpää selvittää, kuinka sukupuolesta on tullut itsestään selvänä nähty ilmiö. Butler on yhtä mieltä aikaisempien teorioiden kanssa siitä, että sukupuoleen kasvatetaan, mutta kritisoi erottelua biologiseen ja sosiaaliseen, koska jaottelu korostaa sukupuolen ”olemista” eli luonnollista muuttumattomuutta. Biologinen sukupuoli

tulisikin nähdä sosiaalisen sukupuolen tapaan kulttuurisesti tuotettuna jakona, joka voisi olla myös toisenlainen. (Butler 1999, 9–12; Pulkkinen 2000, 48–51.)

Sukupuolten perinteisen hierarkkisen kahtiajaon juuret ovat länsimaisessa kaksinapaisuuden tieteenfilosofiassa, jossa järki ja tunne, henki ja ruumis, sekä aktiivinen ja passiivinen on asetettu toistensa vastapareiksi. Miehisinä näistä nähdään usein ensimmäiset ominaisuudet, joita yleisesti pidetään myös arvostetumpina. Näin kulttuurimme luo kaksi vastakohtaista ja eriarvoista sukupuolikategoriaa, joista ”mies” on ihmisyyden normi ja ”nainen” eräänlainen muunnelma siitä. (de Beauvoir 1988, 16; Lloyd 1984, 3–9, 104.)

Tämä jako sellaisena kuin se ymmärretään, ei Butlerin mukaan olisi olemassakaan, ellei sitä jatkuvasti toistettaisi arjen käytänteissä pukeutumisen, puheen, ilmeiden ja eleiden kautta. Tätä toistoa Butler kutsuu performatiivisuudeksi, joka perustuu ajatukseen sukupuolesta tekemisestä, ei olemisena. Sukupuolen eksistenssi ei ole siis riippuvainen ruumiillisista syistä, vaan siksi että kulttuurimme on vakiintunut sukupuolittunut eleistö, paikat ja roolit, jotka ovat toistettavissa. (Butler 1999, 178–180; Pulkkinen 2000, 51–52.) Tätä prosessia on harvemmin yhteiskunnallisesti kyseenalaistettu, minkä vuoksi illuusio kahden toisilleen erilaisen ja eriarvoisen sukupuolen pysyvyydestä jatkaa olemassaoloaan (Bradley 2007, 19; Mäkelä et al. 2006, 19).

Kahtiajakautuneen sukupuolen toistuva esitys ei pelkästään luo epätasa-arvoa naisten ja miesten välille, mutta se jättää ulkopuolelle sukupuolensa toisin käsittävät yksilöt (Lehtonen 2010, 88). Sukupuoli-identiteettien moninaiseen kirjoon mahtuu lukuisia perinteistä nais- ja mieskäsitystä haastavia identiteettejä, kuten maskuliinisia naisia, feminiinisiä miehiä tai niiden sekoituksia. Näiden lisäksi on myös olemassa heitä, jotka päätyvät korjaamaan omaa sukupuoltaan sekä heitä, jotka eivät koe kuuluvansa kumpaankaan sukupuolen kategoriaan. (Connell 2010, 6.) Karvisen mukaan tällaiset lapset ja nuoret ovat mielenterveyden kannalta riskiryhmä joutuessaan jatkuvasti kasvokkain normatiivisten odotusten kanssa (Karvinen 2010, 113), minkä vuoksi binaarista sukupuolijakoa olisikin pyrittävä rikkomaan pohtimalla ja toistamalla sukupuolen vaihtoehtoisia esittämistapoja yhä enemmän (Bradley 2007, 20; Butler 1999, 189).

2.2 Tulkintoja sukupuolten välisen tasa-arvon käsitteestä

Samoin kuin sukupuoli, myös tasa-arvon käsite on hyvin monimerkityksellinen. Se on yksi yhteiskuntatieteiden kiistellyimmistä käsitteistä, eikä niin sanotun ”oikean” tasa-arvon olemuksesta ja sisällöstä olla päästy yksimielisyyteen vielä tänäkään päivänä (Holli 2012, 77; Nousiainen 2012a, 31). Oikeudellisessa mielessä tasa-arvo voidaan nähdä useampien käsitteiden verkostona, johon kuuluvat ajatukset syrjinnän kieltämisestä, yhdenmukaisesta kohtelusta, yhdenvertaisuudesta ja tasa-arvon edistämisestä. Suomen kielessä näistä kahta viimeisintä ei tulisi kuitenkaan sekoittaa keskenään. Perinteisesti niin Suomessa kuin muissakin Pohjoismaissa tasa-arvolla on viitattu ensisijaisesti naisten ja miesten väliseen samanarvoiseen kohteluun, kun taas yhdenvertaisuudella tarkoitetaan muiden henkilöryhmien välisiä oikeuksia. (Nousiainen 2012a, 32; Petäjäniemi 1998, 14.) Tässä tutkimuksessa perehdyn sukupuolten väliseen tasa-arvoon.

Yksinkertaisimmillaan sukupuolten välisen tasa-arvon voidaan ajatella tarkoittavan tietynlaista, oikeudenmukaista ihannetilaa, jossa naisilla ja miehillä on samanarvoiset mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen sekä yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Yhtäläisten mahdollisuuksien ja oikeuksien lisäksi olisi tärkeää korostaa myös samoja velvollisuuksia kaikilla elämän eri alueilla. Tasa-arvon ymmärtäminen velvollisuutena antaa tilaa tasa-arvokeskustelun viemiseen pintaa syvemmälle sellaisiin ulottuvuuksiin, joihin ainoastaan mahdollisuuksista puhuttaessa ei voida päästä. (Holli 2002, 16; Syrjäläinen & Kujala 2010, 29.) Velvollisuuksien tasa-arvosta ei kuitenkaan juuri puhuta (Holli 2002, 17).

Tasa-arvoajatteluun on vakiintunut käsitys tasa-arvon jakautumisesta muodolliseen ja tosiasialliseen tasa-arvoon. Muodollisen tasa-arvon määritelmä nojautuu käsitykseen naisten ja miesten sekä ihmisryhmien samanlaisuudesta lain edessä. Kun samat muodolliset oikeudet, kuten äänioikeus ja opiskeluoikeus koskevat sekä miehiä että naisia, on tasa-arvo tämän käsityksen mukaan toteutunut. Tosiasiallisen tasa-arvon näkemys on muodollista laajempi ottaessaan huomioon yhtäläiset mahdollisuudet myös muissa kuin oikeudellisissa olosuhteissa. Tosiasialliseen tasa-arvoon sisältyy ajatus lopputulosten tasa-arvosta, eli siitä tilasta, jossa eriarvoisuus on tunnustettu ja samoihin mahdollisuuksiin tähtäävät toimenpiteet on täytetty. (Holli 2012, 78; Syrjäläinen & Kujala 2010, 29.)

Niin muodolliseen kuin tosiasialliseen tasa-arvoajatteluun sisältyy kuitenkin ongelmia. Kantola, Nousiainen ja Saari toteavat, että yksi tasa-arvon suurimmista haasteista tällä hetkellä on uusliberalistinen, yksilökeskeisyyttä korostava tasa-arvon käsitteellistämistapa.

Sen mukaan mahdollisuuksien nähdään olevan kaikille samat, mikä jättää helposti tasa-arvotyön tekemisen yksilön vastuulle. Näin esimerkiksi sukupuolittunut koulutus selittyy ainoastaan tyttöjen ja poikien henkilökohtaisilla valinnoilla. (Kantola, Nousiainen & Saari, 2012, 10–11.) Yksilökeskeinen tasa-arvoajattelu jättää piiloon syvällisemmät eriarvoisuutta tuottavat rakenteet, mikä vaikeuttaa sukupuolittuneiden valtajärjestelmien havaitsemista ja purkamista (Jauhola & Kantola 2016, 213; Kantola, Nousiainen & Saari 2012, 11).

Ikävalkon mielestä edellisen kaltainen pinnallinen tasa-arvopuhe houkuttelee naisten ja miesten keskinäiseen vertailuun (Ikävalko 2010, 151). Suomalaisen tasa-arvokeskustelun lähtökohdat ovat naisten aseman parantamisessa, mikä saa monet, useimmiten etenkin miehet kuvittelemaan tasa-arvon merkitsevän naisten oikeuksien arvottamista miesten oikeuksien yläpuolelle. Tämä puolestaan kirvoittaa keskusteluja miesten syrjimisestä ja epäoikeudenmukaisesta kohtelusta. (Jokinen 2002, 240–241.) Toisaalta taas naisiin kohdistuvaa eriarvoista kohtelua on ollut olemassa niin pitkään, että se saatetaan ohittaa itsestään selvänä, kun taas miesten kokemien ongelmien uskotaan kertovan jotakin todellisesta tasa-arvon tilanteesta (Ikävalko 2010, 151).

Naisten ja miesten keskinäinen vertailu korostaa tasa-arvoajattelun kaksinapaista sukupuolijakaumaa. Suomalaisessa tasa-arvopuheessa ollaankin totuttu puhumaan sukupuolesta pelkästään kaksijakoisena, naiset ja miehet toisistaan erottavana kategoriana (Brunila, Heikkinen & Hynninen 2005, 11; Ylöstalo 2012, 230). Puhetapa jättää näin ulkopuolelle sukupuolensa toisin kokevat yksilöt. Ikävalkon mielestä tasa-arvon käsitettä tulisi lähestyä näkökulmasta, jossa sukupuolen moninaisuus tunnustettaisiin ja sukupuolijakoa tuottavia rakenteita pyrittäisiin purkamaan. Sukupuolihierarkioiden olemassaoloa ei olisi tarkoitus kieltää, mutta näkökulma korostaisi eriarvoisuuden näkyvän muillakin tasoilla, kuin vain jaotellussa kahteen sukupuoleen. (Ikävalko 2010, 152.)

Sukupuolten tasa-arvon määrittelemisen on tärkeää, sillä tasa-arvoa edistävät toimenpiteet ovat yhteydessä niihin merkityksiin, joita tasa-arvon käsitteelle annetaan (Holli 2002, 17). Sukupuoli itsessään kätkee sisäänsä monia rakenteellisia eroja, kuten esimerkiksi etnisyyden, yhteiskuntaluokan, iän ja seksuaalisuuden. Niinpä sukupuolten tasa-arvo ei ole vain jokin universaali, olemassa oleva ilmiö, vaan ajasta, paikasta ja käsitteen määritelmästä riippuvainen, aktiivisten edistämistoimenpiteiden summa. Toteutuakseen tasa-arvo edellyttääkin toimia yhteiskunnan jokaisella tasolla, niin politiikassa kuin arkielämässään. (Holli et al. 2002, 16; Magnusson et al. 2008, 7.; Syrjäläinen & Kujala 2010, 29.)

2.3 Lainsäädäntö sukupuolten välisestä tasa-arvosta

Tie lainsäädäntöön sukupuolten välisestä tasa-arvosta on ollut pitkä ja kivinen (STM 2010, 61). Ensimmäistä kertaa vuonna 1919 Suomen perustuslaissa mainittiin kansalaisten yhdenvertaisuus lain edessä, mutta sukupuolten tasa-arvoa se ei kuitenkaan edes muodollisessa mielessä tarkoittanut. Tasa-arvolakia vastustettiin pitkään, minkä vuoksi se tulikin voimaan vasta yli viisikymmentä vuotta myöhemmin. Suomi oli Pohjoismaista ja Länsi-Euroopan maista viimeisimpiä, jossa laki säädettiin. (Laiho 2013, 27; STM 2010, 61–62.)

Julkisen keskustelun sukupuolten välisestä tasa-arvosta voidaan virallisesti nähdä alkaneen vuonna 1966 hallituksen määrätessä komitean tekemään selvityksen naisten yhteiskunnallisesta asemasta Suomessa (Räsänen 2002, 101; Salonen 1988, 1). Tuolloin syntyneellä tasa-arvokeskustelulla on voimakkaasti kansainvälinen tausta. Erityisinä vaikuttimina ovat olleet YK:n ihmisoikeussopimukset sekä Euroopan unionin oikeus. Ennen 1980-lukua Suomi solmi useita syrjinnän kieltäviä sekä tasa-arvon edistämiseen pyrkiviä kansainvälisiä ihmisoikeussopimuksia. Niistä muun muassa 1970-luvulla solmittu Kansainvälisen työjärjestön (ILO) sopimus samapalkkaisuudesta poisti työehtosopimuksista eriarvoisen palkan naisilta ja miehiltä. Sopimusten ei ajateltu kuitenkaan vielä velvoittavan lainsäädäntöön sukupuolten tasa-arvosta. 1970-1980-lukujen taitteessa tasa-arvolaki tuli vasta ajankohtaiseksi Suomen allekirjoittaessa Kaikkinaisen naisten syrjinnän poistamista koskevan yleissopimuksen (CEDAW) naisten vuosikymmenen hengessä. Sopimuksen ratifiointi eli vahvistaminen edellytti tasa-arvoasiain lautakunnalta monia toimia, joista yksi oli tasa-arvolain säätäminen. (Nousiainen 2012b, 146–149; STM 2010, 58.)

Tasa-arvolaki, eli laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (609/1986) säädettiin Suomessa 1986 ja se tuli voimaan seuraavan vuoden alussa (STM 2010, 61). Lain tarkoituksena on sukupuoleen perustuvan syrjinnän estäminen sekä naisten ja miesten välisen tasa-arvon edistäminen, erityisesti naisten aseman parantaminen työelämässä. (609/1986, §1.) Laki velvoittaa sekä viranomaiset, että työnantajat edistämään sukupuolten välistä tasa-arvoa aktiivisesti kaikissa toimituksissa. Näin myös koulutusta järjestävien tahojen on pidettävä huolta siitä, että jokaiselle tarjotaan samat mahdollisuudet koulussa ja koulutuksessa etenemiseen sukupuoleen tai sukupuoli-identiteettiin katsomatta. Tämä edellyttää muun muassa oppilaitoskohtaisen tasa-arvosuunnitelman laatimista ja sen mukaan toimimista. (Nousiainen 2012b, 149; Jääskeläinen et. al. 2015, 9; 609/1986, §4; §5; §5a.)

Tasa-arvolakiin kuuluu kolme osaa jotka ovat syrjintäkielto, tasa-arvon edistämismääräys sekä valvonta- ja seuraamusjärjestelmä. Ratifioidessaan CEDAW-sopimuksen, Suomi sitoutui aktiivisesti ryhtymään monipuolisiin toimiin naisten syrjinnän poistamiseksi. (STM 2010, 58, 62.) Tasa-arvolaki tunnustaa kuitenkin sukupuoliin kohdistuvien odotusten rajoittavan myös miesten elämää siinä missä naistenkin, minkä vuoksi syrjintäkiellon ajatellaan laissa koskevan myös miehiä (Nousiainen 2012b, 150). Tasa-arvolain noudattamista niin yksityisellä kuin julkisellakin sektorilla valvovat tasa-arvovaltuutettu sekä yhdenvertaisuus- ja tasa-arvolautakunta (609/1986, §16).

Tasa-arvolakia on muutettu sekä täydennetty lukuisia kertoja EU-komission pyynnöstä ja usein myös painostuksesta. Esimerkiksi syrjinnän määritelmää on jouduttu täsmentämään. Liittyessään Euroopan unioniin vuonna 1995, Suomea velvoittaviksi tulivat unionin kuusi tasa-arvodirektiiviä. EU-jäsenyys oli myös merkittävä askel syrjinnänvastaisen lain täydentämiselle ja esimerkiksi Amsterdamin sopimus vuonna 1997 laajensi syrjintäkiellon myös työelämän ulkopuolelle sekä antoi mahdollisuuden sukupuolen lisäksi muidenkin syrjintäperusteiden vastustamiselle. (Kantola & Nousiainen 2012, 127–129; Nousiainen 2012b; 151; STM 2010, 60.) Viimeisin tasa-arvolakiin tehty suurempi muutos tehtiin uuden yhdenvertaisuutta koskevan lain toimeenpanon yhteydessä vuonna 2015, jolloin lakiin lisättiin kielto sukupuoli-identiteettiin tai sukupuolen ilmaisuun perustuvasta syrjinnästä (1347/2014). Sen ensisijaisena tarkoituksena on sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oikeuksien turvaaminen sekä heihin kohdistuvan syrjinnän ennaltaehkäiseminen (Tanhua et. al. 2015, 11).

Tasa-arvolain lisäksi sukupuolisyryjinnän vastaisia pykäläitä löytyy Suomen muistakin laeista. Suomen perustuslaista löytyy yhdenvertaisuutta korostava pykälä, jossa kielletään ihmisten asettaminen muun muassa sukupuolesta johtuvasta syystä eriarvoiseen asemaan ilman hyväksi katsottua perustetta (731/1999, §6). Suomen työsopimuslaissa korostetaan tasapuolista kohtelua (55/2001, §2) ja yhdenvertaisuuslaissa viitataan lakiin naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (1325/2014, §3). Myös perusopetuslaissa opetuksen yhdeksi tavoitteeksi nostetaan tasa-arvoisuuden edistäminen (628/1998, §2).

2.4 Sukupuoli ja tasa-arvo suomalaisen politiikan solmukohtana

Suomen lainsäädäntö velvoittaa julkista valtaa pitäviä edistämään sukupuolten tasa-arvoa ja sen toteutumista. Käsikädessä tasa-arvolainsäädännön kanssa alkoikin muotoutua

suomalainen tasa-arvopolitiikka ja ensimmäinen hallituksen tasa-arvon edistämistoimenpiteet yhteen kokoava tasa-arvo-ohjelma laadittiin vuonna 1980. (Räsänen 2002, 101–113,126.) Vuonna 2010 laadittu valtioneuvoston selonteko naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta arvioi viimeisten vuosikymmenien aikana toteutettua tasa-arvotyötä ja linjaa tulevaa tasa-arvopolitiikkaa aina vuoteen 2020. Se on Suomessa ensimmäinen pitkäjänteiseen ja suunnitelmalliseen tasa-arvopolitiikkaan tähtäävä selonteko. (STM 2010, 3; STM 2017.) Viimeisin tasa-arvo-ohjelma on hyväksytty vuonna 2016 ja on voimassa aina vuoteen 2019 saakka (STM 2016,3).

Suomalaisen tasa-arvopolitiikan keskeisin tekemisen väline on viimeisen reilun vuosikymmenen ajan ollut sukupuolinäkökulman valtavirtaistaminen (Ylöstalo 2012, 2). Sukupuolinäkökulman valtavirtaistaminen tuli julkiseksi tasa-arvon edistämiskäytänteeksi Pekingissä, YK:n neljännessä naisten konferenssissa vuonna 1995. Kaksi vuotta myöhemmin se otettiin myös Euroopan Unionin ja sen jäsenmaiden, eli myös Suomen, viralliseksi linjaukseksi Amsterdamin sopimuksella. (Walby 2005, 453; Rees 2005, 555–558; Elomäki 2014, 8; STM 2010, 83.)

Sukupuolinäkökulman valtavirtaistamisen malli syntyi täydentämään kahta aikaisempaa, tasa-arvoisen kohtelun ja positiivisten erityistoimien strategiaa. Näistä ensimmäinen on varsin muodollinen ja sen fokus on naisten ja miesten yksilöllisissä oikeuksissa ja velvollisuuksissa. Positiivisten erityistoimien strategiassa puolestaan huomioidaan yksilöiden epätasa-arvoiset lähtökohdat, jotka pyritään kuromaan umpeen kohdistamalla tasa-arvon edistystoimia erityisesti huonomassa asemassa olevaan sukupuoleen. (Elomäki 2014, 5; Saari 2012, 177.) Kumpikin näistä strategioista ovat yksistään olleet riittämättömiä tasa-arvon saavuttamisessa ja niitä on myös kritisoitu niiden ollessa liian yksilökeskeisiä ja korostavan liikaa naisten muuttamista miesten kaltaisiksi ikään kuin mies olisi eräänlainen normi, jollaiseksi naisenkin olisi tultava. Valtavirtaistamisen malli onkin käänteentekevä siinä mielessä, että yksilöiden muuttamisen sijaan sen toimintaperiaatteet keskittyvät koko yhteiskuntaan, sen rakenteisiin ja prosesseihin sekä niissä näkyviin sukupuolten suhteisiin. (Rees 2005, 558–559; Saari 2012, 178– 179.) Toisin sanoen sukupuolinäkökulman tulisi läpäistä kaikki päätöksenteko, toiminta ja arviointi (Saari 2012, 179; Ylöstalo 2013, 223).

Vaikka valtavirtaistamisen periaate erottuu edukseen suhteessa kahteen aikaisempaan strategiaan, ei sekään ole säästynyt kritiikiltä (Saari 2012, Ylöstalo 2013, 229). Pääasiallisesti kritiikki on kohdistunut epäjohtomukaiseen tapaan, jolla valtavirtaistaminen on kansallisella

tasolla pantu käytäntöön (Moser 2005, 585). Eri maat ovat soveltaneet valtavirtaistamista eri tavoin ja pitkäjänteisen kehittämisen sijaan ollaan usein turvauduttu pelkästään lyhyisiin, projektiluontoisiin hankkeisiin. Siksi valtavirtaistamiselle ei olekaan löytynyt yksiselitteistä määritelmää, mikä edelleen vaikeuttaa sen toimeenpanemista ministeriötasolla. (Rees 2005, 555; Ylöstalo 2013, 223, 229.)

Suomessa valtavirtaistaminen ymmärretään sukupuolineutraalien käytänteiden murtajana (STM 2010, 85). Julkisessa keskustelussa sukupuoli ja tasa-arvo ovat jääneet Suomessa perinteisesti huomiotta ja toisinaan on puhuttu jopa sukupuolisokeudesta (Horelli & Saari 2002, 127). Siksi valtavirtaistamisella halutaankin ennen kaikkea tehdä sukupuoli näkyväksi, mikä on muuttanut sukupuolinäkökulman nais- ja miesnäkökulmaksi. Suomalaisissa valtavirtaistamisasiakirjoissa sukupuolen ja tasa-arvon käsitteet jäävätkin yksiselitteisiksi ja sukupuoli nähdään pelkästään yhtenä ihmisen ominaisuuksista, eikä sen syvempää merkitystä juuri pohdita, vaikka ohimennen sukupuolen moninaisuus mainitaankin. Sukupuolesta puhutaan miehet ja naiset toisistaan erottavana kategoriana, eikä valtaan ja hierarkioihin perustuvana suhteena, kuten tutkielmassani on esitetty (Elomäki 2014, 10, 30.) Suomalaisen valtavirtaistamisen määritelmä onkin näin ollen varsin kapea-alainen (Elomäki 2014, 9) ja esimerkiksi viimeisimmässä tasa-arvo-ohjelmassa mainitaan pääsääntöisesti vain tytöt ja pojat sekä naiset ja miehet (STM 2016).

Suomessa valtavirtaistamisen on hyvin pitkälti tarkoittanut pelkästään sukupuolivaikutusten arviointia (Saari 2012, 184; STM 2009, 24), eli toisin sanoen Suomessa on sovellettu vain yhtä valtavirtaistamisen menetelmää (Elomäki 2014, 10). Tämä on saanut aikaan sen, että valtavirtaistaminen on muuttunut vain tekniseksi suorittamiseksi, vaikka ennemminkin olisi keskityttävä miettimään sukupuolittuneiden valtajärjestelmien konkreettista murtamista, sekä niitä merkityksiä, joita sukupuolelle annetaan (Elomäki 2014, 31; Saari 2012, 193; Ylöstalo 2013, 223).

Valtavirtaistamisen käytännön toimeenpaneminen on ollut ongelmallista. Siihen ovat vaikuttaneet muun muassa käsitteiden monimutkaisuus, resurssien ja vastuuvollisuusjärjestelmän puuttuminen sekä riittämätön tasa-arvokoulutus, minkä vuoksi sukupuoleen liittyviä valtarakenteita ei ymmärretä, eikä niihin myöskään sen vuoksi haluta puuttua (CEDAW 2014, 3; Elomäki 2014, 28–32; Ylöstalo 2013, 236). Valtavirtaistaminen onkin saanut osakseen vastustusta ja sen pelätään syrjäyttävän vanhaksi hyväksi koetut toimintatavat. Lisäksi tasa-arvon ”mallimaassa”, Suomessa tasa-arvon on uskottu jo

toteutuneen, eikä sen eteen siitä syystä ole juuri haluttu tehdä töitä. (Jauhola & Kantola 2016, 214; Tuominen 2014, 25.) Toisin sanoen ajatus tasa-arvosta on muuttunut itseisarvoksi, minkä vuoksi siihen ei osata suhtautua sellaisella vakavuudella kuin olisi tarpeellista, eikä sukupuolittavaa kohtelua myöskään nähdä (Holli 2002, 13; Vuorikoski 2005, 31).

3 Kohti sukupuolisesti tasa-arvoista koulua

Yhteiskunnassamme vallitseva illuusio tasa-arvon olemassaolosta on pinttynyt myös osaksi koulutusjärjestelmää. Sukupuolten välistä tasa-arvoa kasvatuksellisenä tavoitteena on Suomessa pitkään pidetty itsestään selvänä ja yksiselitteisenä asiana, minkä vuoksi koko käsitettä ei koulumaailmassa ole edes kunnolla ymmärretty, eikä koulutoimen puitteissa työskentelevillä ole ollut siitä, eikä sen edistämiskeinoista yhtenäistä visiota. Muun muassa tämän vuoksi sukupuolittava kohtelu onkin jäänyt usein huomaamatta, mikä on johtanut siihen, ettei epätasa-arvoisiin käytänteisiin ole juurikaan puututtu. (Heinonen et. al. 1997, 17; Vuorikoski 2005, 31.)

Viimeisten parinkymmenen vuoden aikana tehtyjen tutkimusten valossa (esim. Lahelma & Gordon, 2003, Vuorikoski 2005, Hakala 2007, Syrjäläinen & Kujala 2010) suomalaisen tasa-arvokeskustelun ja näin myös koulutusjärjestelmän pitkään painottama sukupuolineutraalius on osoittautunut varsin ongelmalliseksi tavaksi kohdata sukupuolikysymys koulussa. Tämä on johtanut vaihtoehtoisten, sukupuolet uudella tavalla huomioon ottavien lähestymistapojen pohtimiseen, ja uuden sukupuolten tasa-arvoisuutta kaikessa opetustoiminnassa painottavan opetussuunnitelman laatimiseen sekä käyttöön ottoon (STM 2017, 23).

Tämän luvun tarkoituksena on selvittää, millaisen kehityksen kautta edellisen kaltaiseen, suhteellisen myönteiseltä näyttävään tilanteeseen ollaan päädytty. Aluksi avaan, mitä sukupuolineutraaliudella tarkoitetaan ja millaisia sukupuolineutraalit käytänteet ovat. Lisäksi valotan kuinka nämä käytänteet ovat rantautuneet koulumaailmaan ja esitän syitä siihen, miksi sukupuolineutraali ajattelutapa ei ole toiminut tasa-arvon saavuttamiseksi ja näin ollen johtanut uudenlaisiin keinoihin kohdata sukupuoli koulussa ja opetuksessa.

Tässä luvussa tarkastelen siis sukupuolen, tasa-arvon ja koulutuksen suhdetta ja selvitan, kuinka tasa-arvoiseen koulutukseen on vuosien varrella pyritty ja millaisia tuloksia se on tuottanut. Pyrin tekemään näkyväksi, miksi sukupuolineutraalit toimintatavat ovat osoittautuneet riittämättömiksi, jopa sukupuolijakoa uusintaviksi, ja nostan esille keinoja, joilla tasa-arvoiseen koulutukseen olisi mahdollista päästä. Yhtenä tärkeimpänä tämän luvun elementtinä toimii vuonna 2014 laaditut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joiden tasa-arvotavoitteisiin tämä tutkielma ja sen tutkimuskysymykset pohjautuvat.

3.1 Sukupuolineutraalin ajattelutavan ongelmallisuus

1970-luvulla Suomessa toteutettiin peruskoulu-uudistus, jonka mukana tasa-arvoajattelu rantautui koulutuksen kentälle (Lahelma & Gordon 1999, 93). Sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen tuli yhdeksi koulutuksen tavoitteeksi, mikä johti sukupuolimainintojen kaikkinaiseen häivyttämiseen niin opetussuunnitelmasta, kuin koulutusta järjestävistä organisaatioistakin (Vuorikoski 2005, 35; Brunila et al. 2005, 12). Sukupuolesta lakattiin puhumasta, eikä siihen enää kiinnitetty juuri huomiota, mikä loi ajatuksen sukupuolineutraalista koulusta (Lahelma & Gordon 1999, 93).

Käsitteenä sukupuolineutraaliudella tarkoitetaan sitä, ettei sukupuolten välisiä eroja havaita tai ne kielletään kokonaan. Niihin liittyvät erot jätetään joko tarkoituksella huomiotta, tai niitä ei osata tunnistaa. Sukupuolineutraalin synonyyminä käytetään osuvasti myös käsitettä sukupuolisokeus, sillä unohtamalla sukupuolen merkityksellisyyden opettajalta voi jäädä näkemättä sukupuolten moninaisuus ja vaihtelevuus koulun arjessa. Kun erot unohtetaan, on sukupuolistereotyyppioilla tilaa kukoistaa. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 32.)

Sukupuolineutraalia koulua ja siellä tapahtuvaa opetusta on virheellisesti pidetty sukupuolten tasa-arvoon pyrkivänä (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 13; Syrjäläinen & Kujala 2010, 35). Opettajat uskottelevat, ettei yksilöiden väliseen erilaiseen kohteluun ole syynä niinkään sukupuoli vaan pikemminkin muut ominaisuudet kuten älykkyys tai motivaatio. Sukupuolelle ei haluta antaa koulussa liikaa merkitystä ja oppilaat halutaan kohdata ennemmin lapsina kuin sukupuolensa edustajana. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 35.)

Sukupuolierot ovat kuitenkin väistämättä osana kouluyhteisöä, jossa erilaiset taustat omaavat toimijat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tällaisessa ympäristössä on mahdollista tiedostamattomasti korostaa eri sukupuolille ihanteellisiksi määriteltyjä arvoja ja stereotyyppioita. (Ojala et al. 2009, 13–14, 23.) Opettajien vahva taipumus sukupuolineutraalisuuteen ei siis edistä tasa-arvoa vaan pikemminkin päinvastoin (Syrjäläinen & Kujala 2010, 32). Sukupuolineutraalin koulun paradoksi onkin, että sukupuolierot unohtamalla, ne muuttuvat päivänselviksi. Kun koulun arjessa tapahtuvia, epätasa-arvoa ylläpitäviä tilanteita ei nähdä, eivät opettajat myöskään koe niihin puuttumista velvollisuudekseen, vaan ne ohitetaan ”normaaleina” ilmiöinä. (Lahelma & Gordon 2003, 76.)

Sukupuolineutraalius on ollut pitkään osa paitsi opettajien, myös opettajankoulutuksen etiikkaa. Tasa-arvotavoitteista ei ole puhuttu eikä niitä ole määritelty sen enempää kuin kyseenalaistettukaan. Hankalasti hahmoteltava sukupuolitietoinen tasa-arvokäsitteistö on jäänyt opettajaksi opiskeleville epäselväksi ja vieraaksi. Ajatus sukupuolineutraalista koulusta on johtanut siihen, että sukupuolieroja tuottavat arjen tilanteet jäävät yksin opettajan ratkaistavaksi ilman varsinaista teoreettista opastusta koulun tasa-arvokysymyksiensä ymmärtämiseen. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 35, 37–38.) Niinpä sukupuolen ongelmallisuuteen ja sen myötä tasa-arvokysymykseenkään ei olla osattu koulussa suhtautua sellaisella vakavuudella kuin siihen pitäisi (Vuorikoski 2005, 31).

3.2 Sukupuolineutraalin koulun sukupuolittavat käytänteet

Useat tutkimukset viimeisen kolmenkymmenen vuoden ajalta osoittavat, että sukupuoli on väistämätön osa koulun toimintakulttuuria ja sille annetaan eri käytännön tilanteissa erilaisia merkityksiä (esim. Thorne 1993; Lampela 1995; Walkerdine, 1998; Hakala 2007; Vidén & Naskali 2010). Lampelan havaintojen mukaan periaatteellisella tasolla tasa-arvon edistäminen tunnustetaan hyvän opettajan ominaisuudeksi, mutta toiminnallisella tasolla tilanne on usein täysin päinvastainen (Lampela 1995, 73). Kysyttäessä opettajilta tasa-arvon toteutumisesta heidän työssään ja koulussaan, puoltavat vastaukset usein sukupuolineutraaliutta, mutta todellisuus on toinen. Sukupuoli muuttuu heidän puheissaan helposti asiaksi, joka jäsentää päivittäistä koulun arkea: pojat ovat tottelemattomia, tytöt tottelevaisia, pojat ovat toiminnallisia, tytöt ahkeria, miesopettaja pitää kuria ja naisopettaja toimii tunteiden tulkkina. (Jones & Myhill 2004, 552–553; Tainio et al. 2010, 13–17.) Näin opettajien mielikuvat sukupuolten tasa-arvon toteutumisesta eivät usein vastaakaan sitä kokemusta, jota koulun arjessa eletään (Jones & Myhill 2004, 553; Vidén & Naskali 2010, 25).

Sukupuolineutraalissa koulussa sukupuolittavat käytänteet eivät joudu kyseenalaisiksi, vaan niitä tuotetaan ja vahvistetaan. Näin koulun arjessa tapahtuva toiminta ja teot pitävät yllä sukupuolittunutta todellisuutta. (Hakala 2007, 150.) Sukupuolten eriarvoisuuden vakiinnuttaminen koulumaailmassa on usein tiedostamatonta. Se tapahtuu suoraan joko suhtautumisena eri tavalla eri sukupuolten edustajiin, tai epäsuorasti uusintamalla perinteisiä maskuliiniseksi ja feminiiniseksi miellettyjä arvoja. (Lahelma & Gordon 1999, 94.)

Hakalan (2007, 158) ja Palmun (2003, 165–166) tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat saattoivat hyvinkin voimakkaasti suhtautua eri tavalla poikaoppilaiden ja tyttöoppilaiden

puheenvuoroihin. Siinä missä pojat saivat opettajalta positiivisen, hymyn saatteleman vastauksen päättömästi huudeltuihin välikysymyksiinsä, tytön viittaamalla pyydettyyn puheenvuoroon vastattiin nopeasti palaten sen jälkeen takaisin poikien esittämiin nerokkaisiin vastauksiin. Näissä tilanteissa tytöt jäivät usein ”nimettömiksi”, kun taas maskuliinisia nimiä toistettiin useammin. Lahelman ja Gordonin havaintojen perusteella usein luokkatilassa dominoivat oppilaat ovatkin poikia, jotka ottavat itselleen vallan sitä pyytämättä ja se heille myös sallitaan. Samalla varjoon jäävät hiljaisemmat oppilaat, joista suuri osa on tyttöjä. (1998 97; 2003, 18–19.)

Tarja Palmun (2003) mukaan sukupuolen eronteot piiloutuvat koulun arkipuheessa sivulauseisiin ja rivien väliin. Huomaamattaan opettaja saattaa asettaa tytöille ja pojille erilaisia odotuksia tarjoamalla heille toisistaan poikkeavia toimijuuksia luokkahuonetilanteissa. Poikien apuun turvaututaan usein teknistä osaamista tai fyysistä voimaa vaativissa ongelmissa, kun taas tytöille jätetään huolellisuutta vaativat työt, joihin liittyy usein luokkatilan siivoamista tai järjestämistä. (mt. 154–155.) Lisäksi opettajan oppilaille antama palaute saattaa huomattavasti erota riippuen siitä, onko kyseessä tyttö vai poika. Siinä missä tytöt saavat palautetta työskentelystään, kommentoi opettaja usein poikien käytöstä. (Murphy & Elwood 1998, 172–173.)

Edellä esitetty toiminta voidaan nähdä esimerkkinä epäsuorasta sukupuolten kategorisoinnista (Lahelma & Gordon 1999, 94), mutta sitä voi esiintyä myös muilla tavoin. Barrie Thorne (1993) toteaa koulun jokapäiväisiin arjen rutiineihin piiloutuvan helposti puhe- ja toimintatapoja, jotka saattavat virheellisesti korostaa yksilöiden käyttäytymisen ja sosiaalisten suhteiden määrittävän ennen kaikkea sukupuolen mukaan. Hänen havaintojensa perusteella tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi sellaiset, joissa opettaja pitää yllä luokkatilan järjestystä kontrolloimalla pienempien oppilasryhmien käytöstä sukupuolinimikkein sen sijaan, että käyttäisi heidän nimiään. (Thorne 1993, 34.) Tainio ja Palmu ovat havainneet samanlaisia käytäntöjä tapahtuvan myös suomalaisissa kouluissa ja uskovat niiden olevan todella ongelmallisia oppilaiden sukupuolikäsitysten muovautumisen kannalta. Niputtaessaan oppilaita sukupuolittuneesti, opettaja vahvistaa oppilaiden mieliin ajatusta sukupuolen sisäisistä samankaltaisuuksista, mutta toisaalta sukupuolten välisistä eroavaisuuksista. Sukupuolijako normalisoituu ja sitä vahvistavat luonnolliset käytänteet muuttuvat osaksi oppilaiden ajatusmaailmaa. (Palmu 2003, 165; Tainio 2009, 158, 180.)

3.3 Sukupuolten välinen segregatio koulutuksessa

Sukupuolineutraalit puheet ja käytänteet piilottavat alleen koulutusta järjestävien henkilöiden sukupuolikäsitykset, jotka väistämättä ohjaavat koulutuksen toteuttamista, suunnittelua ja hallinnointia. Niinpä vaikka sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen onkin ollut jo yli kolmekymmentä vuotta suomalaisen koulutuksen tavoitteena, ei tasa-arvo yhteiskunnassa näytä edelleenkään sukupuolten välillä toteutuvan. Esimerkiksi segregatio on edelleen huolestuttava työmarkkinoiden sitkeästi jakautuessa miesten ja naisten töihin. (Brunila, Heikkinen & Hynninen 2005, 12, 28; Karvonen 2014, 131.) Segregaation siemen syntyy koulussa ja näkyy erityisesti koulutusvalinnoissa. Pojista enemmistö valitsee yhä miehisen, joko matematiikkaan, tekniikkaan tai luonnontieteisiin pohjaavan opintopolun, kun taas suuri osa tytöistä päätyy opiskelemaan humanisia, sosiaalisia tai taiteellisia aloja (Kuusi et al. 2009, 43; Pulkkinen 2014, 16). Koulutus on lujasti sukupuolen mukaan eriytynyt ja on ollut sitä jo pitkään (Silvennoinen 2011, 162; Lehtonen et al. 2011, 129).

Syitä koulutuksen sukupuolittuneeseen luonteeseen voidaan etsiä pintaa syvemältä. Koulutuksen voidaan nähdä perustuvan tieteeseen, jonka miehet ovat historian saatossa määritelleet ja jota miehet ovat hallinneet. Länsimaisen koulutuksen taustalla vaikuttavat vahvasti miehiset arvot, joiden varaan nykyinenkin koulutusjärjestelmä tietyissä määrin nojautuu. (Dalton 2001, 40–41, 109–110; Vuorikoski 2005, 38.) Tämä on johtanut siihen, että usein feminiinisinä nähdyt arvot kuten tunteellisuus, huolenpito ja ruumiillisuus jäävät virallisissa opetusta ohjaavissa suunnitelmissa varjoon. Tunteita halutaan kontrolloida, sillä ne nähdään rationaalisuuteen pyrkivän koulutuksen ja tehokkaan luokkahuonetyöskentelyn esteenä. (Vuorikoski 2005, 39–41.) Samalla koulun piiloisten rakenteiden alla hoivaan ja huolenpitoon saatetaan kannustaa vain muutamia, useimmiten tyttöpuolisia oppilaita, mikä edelleen korostaa koulun sukupuolittuneita rakenteita ja prosesseja. (Heikkinen & Huuki 2005, 27.)

Yhteiskunnan lainalaisuudet heijastuvat koulutukseen, mikä puolestaan helpottaa ylläpitämään koulutusjärjestelmän sukupuolineutraalia luonnetta. (Naumanen 2002, 243; Vuorikoski 2005, 38). Sukupuolineutraaliuden varjossa tytöille ja pojille esitetään paljolti toisistaan poikkeavia odotuksia, vaatimuksia ja olettamuksia, jotka puolestaan antavat yksilöille käsityksen heidän omista kyvyistä ja mahdollisuuksistaan. Koulutusinstituutioiden

sisällä tapahtuvat sukupuoli-jakoa tuottavat huomaamattomat arjen käytänteet edesauttavat toisen asteen valintojen eriytymistä ”tyttöjen ja poikien opintopolkuihin”. (Ojala et al. 2009, 25–26.)

Koulutusinstituutio kategorisoi pojat ja tytöt kahteen luontaisesti erilaiseen kategoriaan, joiden välisiä eroja pyritään löytämään ja löydetäänkin jatkuvasti. Tilastotiedot (kuten PISA-tutkimukset) tyttöjen keskimäärin paremmasta menestyksestä sekä kouluviihtyvyydestä vahvistavat edelleen tyttöjen ja poikien välisiä eroja jättäen piiloon sukupuolikategorioiden välisen sisällä olevan laajemman vaihtelun (Arnesen, Lahelma & Öhrn 2008, 5). Huoli poikien koulumenestyksestä on luonut julkiseen puheeseen ”poikadiskurssin”, joka on voimistunut viime vuosien aikana paitsi Suomessa (Silvennoinen 2011, 162; Lahelma 2009, 139; 2014, 175) myös muualla Euroopassa (Francis & Skelton 2005; Epstein, Hey & Maw 1998, 3–4). Michael Kimmel (2010) puhuu jopa maailmanlaajuisesta ”poikakriisistä”.

Poikadiskurssi houkuttelee väistämättäkin etsimään syitä poikien huonoon koulumenestykseen sekä vertailemaan tyttöjä ja poikia keskenään. Tutkimusten mukaan, poikien huonosta koulumenestyksestä huolestuneet uskovat koulun jollain tapaa suosivan tyttöjä ja näin ollen olevan soveltumaton poikien luonteenlaadulle ja luonnollisesti johtavan heidän huonoihin arvosanoihinsa. Tässä ympäristössä tyttöjen hyvät arvosanat puolestaan nähdään pohjautuvan ennen kaikkea ahkeruuteen ja huolellisuuteen pikemmin kuin puhtaaseen lahjakkuuteen, minkä vuoksi heikommin koulussa menestyviä tyttöjä pidetään yksiselitteisesti laiskoina. Samaan aikaan taas hyvin menestyviä poikia kiitetään luonnollisesta lahjakkuudesta. (Lahelma 2009, 145–147; Walkerdine 1998, 168.)

Niinpä huolimatta tyttöjen keskimääräisesti paremmasta koulumenestyksestä, näyttävät koulutuksen piiloiset rakenteen edelleen suosivan poikia. Lahelman mukaan heikot arvosanat eivät välttämättä sulje pojilta ovia heidän haluamistaan jatkokoulutuspaikoista, eikä usein lyhyemmäksi jäävä koulutuspolku myöskään aina tarkoita huonoa asemaa työelämässä (2009, 146–147). Syy tähän löytyy tyttöjen ja poikien erilaisista koulutusvalinnoista. Miehisinä pidetyillä aloilla arvostetaan matemaattisia oppiaineita, joissa pojat suhteessa tyttöihin pärjäävät keskimäärin paremmin. Naisten suosimia oppiaineita kuten äidinkieltä ja vieraita kieliä ei samalla tavalla arvosteta jatkokoulutusten hakuprosesseissa. Näin tytöt jäävät hyvine arvosanoineen kilpailemaan naisvoittoisiin aloihin valmentavista opiskelupaikoista, joihin on miesvaltaisiin aloihin nähden hankalampi päästä. (Lahelma 2009, 146–147; Lahelma &

Gordon 1999, 96; Räsänen 2002, 125.) Toisinaan samalla viivalla näiden tyttöjen kanssa kilpailee myös poikia, joiden naisvaltaisilla aloilla tarvittavat edellytykset ovat useissa tapauksissa tyttöjen edellytyksiä paremmat. Niinpä korkeakoulututkinnon suorittaminen mahdollistuu suuremmalle määrälle poikia, kuin tyttöjä. (Lahelma 2009, 147; Epstein et. al. 1998, 10–11.)

3.4 Muutosvoimana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Keskeisimmät perusopetusta ohjaavat normit löytyvät Opetushallituksen hyväksymistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (OKM 2010, 29). Normit ovat velvoitteita, joista kenelläkään koulutusta järjestävällä taholla ole lupaa poiketa (Kuusi et al. 2009, 21). Sukupuolten välinen tasa-arvo on yksi koulutuksen tavoitteista, minkä vuoksi on perusteltua ottaa selvää, kuinka tasa-arvokysymys on otettu huomioon perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja millaisin keinoin sitä on kehoitettu edistämään.

Brunila, Heikkinen ja Hynninen (2005) avaavat perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita vuodesta 1985 vuonna 2004 julkaistuun opetussuunnitelmaan saakka. Vuosien 1985 ja 1994 opetussuunnitelmien perusteissa pelkästään oppilaanohjaus vastasi sukupuolten tasa-arvon edistämistä. Vuoden 2004 laajensivat näkökulmaa lisäämällä pyrkimyksen tasa-arvoon koskemaan myös opetusta yleensä, mutta oli edelleen sukupuolineutraali. (Brunila et. al. 2005, 13; Jääskeläinen et. al. 2015, 18.) Näistä opetussuunnitelmien perusteista jokainen on jäänyt vajavaiseksi suhteessa sukupuolten tasa-arvon edistämiseen ja vuoden 2004 opetussuunnitelman voidaan kriittisesti arvioiden nähdä jopa korostavan sukupuolten välisiä eroja (Jääskeläinen et. al. 2015, 21).

Vuonna 2008 CEDAW-sopimuksen täytäntöönpanoa valvova komitea laittoi merkille Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman sekä opettajankoulutuksen sukupuolten tasa-arvoon liittyvät epäkohdat samalla kehottaen perinpohjaisesti tarkastamaan opetussuunnitelmien sisällön ja siirtymään sukupuolineutraalista tilasta sukupuolitietoisempaan suuntaan (CEDAW 2008, 5; OKM 2010, 30). Tämän seurauksena uusia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita lähdettiin vuonna 2011 kehittämään segregatiota lieventävään suuntaan. Sisältyessään tasa-arvon edistämiseksi niin aktiivisia tavoitteita kuin keinojakin, on uusi opetussuunnitelma edeltäjiinsä nähden tullut merkittävän askeleen eteenpäin. (OKM 2010, 30.) Seuraavaksi avaan kyseisen opetussuunnitelman tasa-arvoon tähtäviä sisältöjä enemmän.

Vuonna 2014 laadittujen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan tavoitteena on edistää sukupuolten tasa-arvoa jokaisella elämän alueella. Opetuksen lähestymistapa on sukupuolitietoinen ja oppimisympäristöt, työtavat sekä opetusmateriaalit on valittava niin, että ne luovat edellytyksiä arvostaa inhimillistä moninaisuutta. Eri oppiaineissa oppilaita kannustetaan tekemään sukupuolesta riippumattomia valintoja ja pyritään monipuoliseen opetustarjontaan.

Tämä on huomioitu erityisesti käsityön opetuksessa, jossa selkeää jakoa tekniseen- ja tekstiilityöhön ei enää tehdä, vaan opetuksen sisällössä hyödynnetään kumpiakin työtapoja tasapainoisesti monimenetelmällisyysperiaatetta noudattaen. Tämän lisäksi sukupuolten tasa-arvon edistämistavoite on kirjattu myös äidinkielen, vieraiden kielten, ympäristöopin, liikunnan sekä yhteiskuntaopin oppiainekohtaisiin perusteisiin. (OPH 2014 18, 146, 270; Jääskeläinen et. al. 2015, 33–36.)

Sukupuolten tasa-arvo on lisäksi myös oppilaanohjauksen yhtenä päätavoitteena. Pyrkimystä tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen korostetaan perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä. Sukupuolitietoisesta tasa-arvokasvatuksesta tavoitteena on ennaltaehkäistä eriarvoisuuden syntymistä sekä syrjäytymistä. Perusopetuksessa tulisi lisätä ymmärrystä sukupuolten moninaisuudesta ja kannustaa jokaista oppilasta löytämään oma opintopolkunsa mielenkiinnonkohteistaan käsin, ei sukupuoleen katsoen. Sukupuoliroolien olemassaolo ja niiden mahdolliset vaikutukset tiedostetaan ja niitä pyritään purkamaan rohkaisemalla oppilaita avoimesti tarttumaan uusiin tilaisuuksiin sukupuolesta huolimatta. (OPH 2014, 18–19, 24.)

Vuoden 2014 tasa-arvolain täydennyksen mukaan Suomen jokainen oppilaitos on velvoitettu tasa-arvosuunnitelman laatimiseen. Koulukohtaisen tasa-arvosuunnitelman laadintavelvoite täydennettiin 21.10.2015 koskemaan myös perusopetuksen opetussuunnitelmaa. (Jääskeläinen et. al. 2015, 5.) Suunnitelmasta tulee käydä ilmi oppilaitoksen tasa-arvotilanne, sen edistämiseen ja parantamiseen pyrkivät toimenpiteet sekä arvio aikaisemman tasa-arvosuunnitelman tavoitteiden toteutumisesta (609/1986, täydennys 30.12.2014/1329, §5a).

Tasa-arvosuunnitelma tähtää koulun kaiken toiminnan sukupuolitietoiseen kehittämiseen ja sen tarkoituksena on varmistaa pitkäjänteisen tasa-arvotyön toteutuminen (Jääskeläinen et. al. 2015, 5). Siksi erityisesti koulun toimintakulttuuria on kehitettävä sukupuolten tasa-arvoa edistävään suuntaan. Toimintakulttuuri on yksi tärkeimmistä perusopetuksen yhtenäisyyttä rakentavista voimista ja siihen vaikuttavat tekijät ovat joko tiedostettuja tai tiedostamattomia.

Kouluyhteisössä toimivan henkilöstön arvot ja ajatukset, kuten käsitykset sukupuolirooleista ovat toimintakulttuurin kautta helposti oppilaiden omaksuttavissa halusivatpa he sitä tai eivät. (OPH 2014, 26, 28.)

Toimintakulttuurin järjestelmällinen kehittäminen kohti tasa-arvon tavoitteita vaatii koko kouluyhteisön panostusta. Kaikkia koulun toimintakulttuurissa toimivia henkilöitä tulee kohdella täysivaltaisina yhteisön jäseninä, joilla on samanarvoiset oikeudet sekä osallistumismahdollisuudet kuitenkin heidän yksilöllisiä tarpeitaan unohtamatta. (OPH 2014, 28; Jääskeläinen et. al. 2015, 7.)

3.5 Tavoitteena sukupuolen huomioonottava tasa-arvokasvatus

Uusi opetussuunnitelma ei yksistään kuitenkaan riitä tasa-arvon saavuttamisen. Tasa-arvo ei synny itsestään, vaan se luodaan koulun arjessa. Sukupuolten tasa-arvon edistäminen vaatii ajattelutapojen, toimintamallien ja oletusten kriittistä tarkastelua ja merkittävää muuttamista. Toisin sanoen sukupuolineutraali ajattelutapa olisi koulussa unohdettava ja siirryttävä kohti sukupuolten erilaisen kohtelun ja arvostelun tiedostavaa lähestymistapaa, jotta uuden opetussuunnitelman tasa-arvotavoitteilla olisi tilaa toteutua. (Teräs 2005, 65; Kemppainen, suullinen tiedonanto 11.2.2016.)

Viimeisten parin vuoden aikana koulutusta ja kasvatusta koskeviin keskusteluihin ovat yhä näkyvämmiin nousseet ajatukset sukupuolisensitiivisestä ja sukupuolitietoisesta lähestymistavoista. Selkeää rajaa näiden kahden käsitteen välille on hyvin vaikea vetää, sillä merkityksiltään ne ovat varsin lähellä toisiaan (Juutilainen 2003, 64) ja useissa tutkimuksissa niitä käytetään jopa toistensa synonyymeina (esim. Paumo 2012, 144). Koulutusta koskevissa virallisissa asiakirjoissa kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ja Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportissa (2010) korostetaan ensisijaisesti sukupuolitietoutta, mutta käyttämässäni tutkimuskirjallisuudessa esiintyy vahvasti termi sukupuolisensitiivisyys. Tässä tutkielmassa käytän näitä kahta termiä rinnakkain viitaten sisällöltään samanlaiseen sukupuoliherkkyyteen sekä tasa-arvokasvatukseen.

Niin sukupuolisensitiivisyyden kuin sukupuolitietoisuudenkin voidaan yleisesti ajatella olevan kykyä tunnistaa sukupuolijakoa tuottavat yhteiskunnalliset sekä kulttuuriset rakenteet ja kontekstit (Juutilainen 2003, 64; Hynninen & Juutilainen 2006, 11; Lahelma 2011, 92). Toisin sanoen sukupuolten välisiä eroja ei piiloteta, vaan ne tunnustetaan ja niihin kiinnitetään

huomiota silloin kun ne näyttäytyvät merkittävänä. Tavoitteena ei kuitenkaan ole korostaa näitä eroja itsessään, vaan pikemminkin nostaa esille sekä pyrkiä purkamaan niitä stereotyyppisiä toimintatapoja, jotka ovat rakentuneet sukupuolelle yhteiskunnallisen ja sosiaalisen keskustelun kautta. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 31–32; OKM 2010, 56; Ylitapio-Mäntylä 2012, 2.)

Ajatus sukupuolisensitiivisestä pedagogiikasta tuo sukupuolinäkökulman kouluun ja kasvatustoimintaan. Sukupuolisensitiivinen pedagogiikka tähtää sukupuolten eriarvoisuuden ja sukupuoliin liitettyjen oletusten huomioimiseen opetustoiminnassa sekä opetusmenetelmissä. Koulussa sukupuolen huomioon ottaminen merkitsee erityisesti sen ymmärtämistä, kuinka sukupuolisidonnaiset piiloiset ajatusmallit sekä stereotyyppiset sukupuolikäsitykset, -olettamukset ja -odotukset vaikuttavat oppilaiden kohtaamiseen. (Leinonen 2005, 103.)

Hynnisen ja Juutilaisen (2006) mukaan sukupuolisensitiivisyys ja sukupuolitietoisuus koulussa merkitsevät erityisesti oppilaiden kuulemistä (Hynninen & Juutilainen 2006, 11). Opettajan tulisi olla tietoinen oppilaiden koululuokkaan mukanaan tuomista monista eri identiteetin rakenteista ja sukupuoliin liittyvistä ajatusmalleista. Tämän tietoisuuden avulla opettajan on mahdollista käyttää hyväkseen oppilaiden omaa ymmärrystä sekä kokemuksia haastaakseen perinteisiä ja vanhanaikaisia näkemyksiä sukupuolesta, sekä siihen vaikuttavista muista rakenteellisista tekijöistä. (Skelton et. al. 2001, 194.) Keskustelemalla yhdessä oppilaiden kanssa sukupuolen mahdollisista vaikutustekijöistä ihmisten elämään, tehdään itsestään selvät sukupuolierot ja sukupuolistereotyytiat näkyväksi, mikä puolestaan edesauttaa eriarvoisuuden purkamisessa (Syrjäläinen & Kujala 2010, 31; Leinonen 2005, 103).

Gosselin (2007) korostaakin erityisesti opettajan roolia sukupuolen huomioon ottavassa tasa-arvokasvatuksessa. Hän painottaa opettajan valinnoilla esimerkiksi luokkahuonetilanteessa olevan suurta merkitystä siihen, kuinka oppilaat ymmärtävät ja käsittävät sukupuolen. Tarjoamalla oppilailleen sukupuolistereotyytioita haastavia arjen kokemuksia, opettaja antaa eväitä monipuolisten ja vaihtoehtoisten sukupuolikäsitysten syntymiselle (Gosselin 2007, 51–52.) Tämä edellyttää opettajalta tilannetajua ja herkkyyttä tunnistaa sukupuolittavia käytänteitä kuten sellaisia, joissa oppilaat itse jaottelevat toisiaan sukupuolen ja siihen liittyvien ominaisuuksien mukaan (Lahelma & Gordon 2003, 77).

Tasa-arvon edistäminen koulussa ei kuitenkaan saisi olla pelkästään yksittäisen opettajan ja hänen oppilaidensa asia, vaan se edellyttää jokaisen kouluyhteisön jäsenen panosta (Lahelma

& Gordon 2003, 77). Isosomppi painottaakin koko koulu yhteisön tasa-arvo-osaamisen kehittämisen olevan pohjana kestäväälle tasa-arvotyölle. Esimerkiksi koulun johtajan rooli on merkittävä, mitä tulee koulun henkilöstön sitouttamiseen tasa-arvotyöhön. (Isosomppi 2010, 164–165). Vaikka monien mielipiteiden ja näkemysten yhteensovittaminen voi olla hankalaa, ei muutoksen tarvitse tapahtua heti. Sen käynnistämiseen riittävätkin aluksi pienet teot, joista tasa-arvosuunnitelma on hyvä esimerkki. (Lehtonen 2010, 104.)

Sukupuolen huomioonottavaan tasa-arvokasvatukseen tulisi tarjota eväät jo opettajankoulutuksessa (Syrjäläinen & Kujala 2010, 33). Lahelma esittää, että sukupuolitietoisuutta olisi opettajankoulutuksessa lisättävä esimerkiksi tutustumalla sukupuolitutkimusten tuloksiin ja analysoimalla sekä problematisoimalla sukupuoleen liittyvää käsitteistöä (Lahelma 2011, 94). Vuosina 2008-2010 toteutettu TASUKO-hanke (Tasa-arvo ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa) onkin pyrkinyt vaikuttamaan opettajankoulutuksen sisältöihin niin, että niitä alettaisiin kehittää sukupuolitietoisempaan suuntaan (Lahelma 2011, 90; Lehtonen et. al. 2011,1, 3; Syrjäläinen & Kujala 2010, 33; Vidén & Naskali 2010, 8). Hankkeen yhteydessä toteutetut tutkimukset (esim. Vidén & Naskali 2010) ovat osoittaneet pakolliselle, sukupuolitietoisuutta lisäävälle opetussisällölle opettajankoulutuksessa olevan tarvetta ajatellen käytännön opettajantyötä, jossa sukupuolen merkitykset ovat toisinaan näyttäneet tulevan jopa yllätyksenä juuri valmistuneille opettajille (Lahelma 2011, 93–94; Vidén & Naskali 52, 90).

4 Tutkimuksen toteutus

Tämän tutkielman lähtökohdat ovat vuonna 2016 laatimassani kandidaatintutkielmassa, jossa pohdin aikaisempaa tutkimuskirjallisuutta apuna käyttäen, miten sukupuoli ja sille yhteiskunnallisesti rakentuneet arvot ja odotukset näyttäytyvät ongelmallisina koulumaailmassa ja erityisesti kuvataideopetuksen tunneilla. Kiinnostukseni sukupuolen merkitykseen koulumaailmassa sai minut jatkamaan saman aiheen parissa myös tässä tutkielmassa. Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan perehdy ainoastaan kuvataideopetukseen vaan olen siirtänyt näkökulmani koulussa tapahtuvaan tasa-arvokasvatukseen ja erityisesti niihin keinoihin, joilla sukupuolten tasa-arvoon koulussa konkreettisesti pyritään. Taustalla tutkimuksessani vaikuttaa vuonna 2014 laaditut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joissa sukupuolinäkökulma on edeltäjiinsä nähden merkittävästi paremmin huomioitu.

Aloin työstää pro gradu-tutkielmaani keväällä 2017, jolloin laadin tutkimussuunnitelman, ensimmäiset tutkimuskysymykset sekä valmistelin ja toteutin pilottihaastattelut. Varsinainen kirjoitustyö alkoi saman vuoden kesällä, jonka aikana aloin muotoilla tutkielmani teoreettista viitekehystä. Sen työstämisessä vaikutti osittain taustalla kandidaatintyötani varten laadittu teoria, joka kuitenkin muokkautui täysin uudenlaiseen muotoon perehtyessäni uuteen tutkimuskirjallisuuteen ja hakiessani tutkimuskysymysteni varsinaista muotoa. Teoreettinen viitekehys valmistui hyvin pitkälti viimeisimpään muotoonsa kesän 2017 aikana.

Tutkimukseni lähestymistapa on fenomenografinen. Aineistonkeruumenetelmänä käytän sähköistä, avoimiin vastauksiin perustuvaa kyselyä, joka on teemoitettu tutkimuskysymysten mukaisiin aihepiireihin. Fenomenografinen lähestymistapa on verrattain uusi tutkimusmenetelmä, jonka juuret ovat ruotsalaisessa, oppimista koskevassa tutkimuksessa (Häkkinen 1996, 6). Se on kehitelty kasvatustieteellistä tutkimusta varten (Marton 1988b, 183), minkä vuoksi se soveltuu omaan tutkielmaani. Tässä luvussa esittelen tarkemmin tutkimuskysymykseni ja kerron tutkimukseni etenemisestä avaten samalla fenomenografisen tutkimuksen perinteitä ja sähköisen kyselyn teoreettisia lähtökohtia.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tarkoituksena on peruskouluopettajien näkemysten kautta selvittää, ovatko uuden opetussuunnitelman tasa-arvotavoitteet ehtineet jo käytännön tasolla tulla osaksi

koulun arkea ja opettajan työtä. Ajatuksena on myös hahmottaa, millaisin keinoin sukupuolten tasa-arvoon on kouluissa pyritty ja millaisessa mittakaavassa tämä on tapahtunut. Päättökysymykseni kannalta olennaista on myös kysyä, kuinka opettajat ymmärtävät sukupuolten tasa-arvon käsitteenä ja millä tavalla he uskovat sukupuolen olevan koulussa merkityksellinen. **Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:**

- 1. Miten peruskouluopettajat ymmärtävät sukupuolten tasa-arvon käsitteen ja merkityksen koulussa?**
- 2. Miten opetussuunnitelman 2014 edellyttämät sukupuolten tasa-arvon tavoitteet näkyvät opettajien ja koulun toimintakäytänteissä opettajien kokemana?**

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on siis perehtyä tarkemmin niihin käsityksiin ja määritelmiin, joita opettajilla on sukupuolesta ja tasa-arvosta. Ajatuksena tämän kysymyksen taustalla on, että opettajien oma ymmärtäminen sukupuolen ja tasa-arvon monista ulottuvuuksista vaikuttaa osaltaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden edellyttämään sukupuolitietoiseen työöteeseen. Näin tutkimuskysymyksen tehtävänä onkin kartoittaa, kuinka opettajien omat mielipiteet sukupuolten tasa-arvosta vaikuttavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden toteutumiseen.

Toinen tutkimuskysymykseni pyrkii opettajien kokemusten kautta kartoittamaan sitä sukupuolten tasa-arvon tilaa, joka kouluissa tällä hetkellä vallitsee. Näiden näkemysten kautta tarkoituksena on tulkita, kuinka tämä tila vastaa perusopetuksen opetussuunnitelmassa esitettyjä tavoitteita, sekä kartoittaa, ovatko tavoitteet tuoneet kouluille jotakin uudistuksia. Lisäksi kysymyksen avulla on tarkoitus selvittää perusopetuksen opetussuunnitelman sukupuolten tasa-arvoon tähtäävien tavoitteiden toteutumista opettajien omissa kasvatuksen ja opetuksen tavoissa.

Tutkimuksessani esitetyt näkemykset ovat siis opettajien omia. Niiden kautta luon kuvaa sukupuolten tasa-arvon toteutumisesta suhteessa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin. Tutkimukseni rajoittuu tarkoituksella opettajiin, vaikka tasa-arvon rakentaminen ei olekaan pelkästään yksittäisen opettajan asia (Lahelma & Gordon 2003, 77). Tulevana opettajan olen kuitenkin kiinnostunut ensisijaisesti opettajien näkemyksistä, sillä niiden kautta koen mahdolliseksi tarkastella aihetta siitä suunnasta, johon itsekin tulevana opettajan asetun.

4.2 Lähestymistapana fenomenografia

Fenomenografia on laadullisen tutkimuksen menetelmä, jonka lähtökohdat ovat ihmisen pyrkimyksessä jäsentää maailmaansa itselleen mielekkäällä tavalla kokemansa, kuulemansa ja näkemänsä kautta (Ahonen 1994, s. 121). Se, millaisena maailma kullekin ihmiselle näyttää, on suuresti riippuvainen yksilön ja maailman välisestä suhteesta, minkä vuoksi esimerkiksi erilaisista taustoista tulevilla, tai eri ikäisillä ihmisillä saattaa olla paljolti toisistaan poikkeavia käsityksiä samoista asioista. Kun käsitykset näin ollen ovat riippuvaisia ihmisten kokemuksista, ovat käsitykset myös muuttuvia. (Huusko & Paloniemi 2006, 165; Metsämuuronen 2011, 240.)

Erilaiset käsitykset ovatkin avainasemassa fenomenografisessa tutkimuksessa, jossa käsityksiä jostakin tietystä ilmiöstä pyritään kuvailemaan, analysoimaan sekä ymmärtämään suhteessa muihin (Häkkinen 1994, s. 13; Huusko & Paloniemi 2006, 163). Uljensin (1991, 82) määrittelyn mukaan käsitys voidaan nähdä kaikista keskeisimpänä ja tärkeimpänä elementtinä jonkin todellisuuden ilmiön ymmärtämisen kannalta. Fenomenografia ei kuitenkaan ole pelkästään kiinnostunut ilmiöstä itsestään, vaan siitä, miten ihmiset käsittävät tämän ilmiön (Marton 1988a, 144; Uljens 1989, 17).

Fenomenografiassa todellisuus ymmärretään subjektiivisena kokemuksena, minkä vuoksi todellisuuden tarkastelu objektiivisesti ei ole mahdollista. Fenomenografia myöntää yhteisen todellisuuden olemassaolon, mutta sen ei oleteta olevan tietynlainen, vaan jokainen ihminen muodostaa todellisuudesta oman käsityksensä (Häkkinen 1996, 47; Huusko & Paloniemi 2006, 165). Tarkastellessaan ympäröivää maailmaa, ihmiset tekevät merkityksiä todellisuudesta sen perusteella, millaisena sen kokevat ja näkevät sen eri ilmiöt (Uljens 1991, 80–81).

Fenomenografisen tutkimuksen lähtökohdat ovatkin toisten ihmisten käsityksissä, eli toisen asteen näkökulmassa. (Marton 1981, 178; Uljens 1991, 82). Toisen asteen näkökulma eroaa ensimmäisen asteen näkökulmasta siinä, ettei todellisuutta tutkita sellaisenaan, vaan tarkastelu kohdentuu ihmisten todellisuudesta muodostamiin käsityksiin. (Häkkinen 1994, s. 30). Martonin mukaan toisen asteen näkökulman etu ensimmäisen asteen näkökulmaan nähden on se, että sen kautta saadut kuvaukset eivät ole riippuvaisia ensimmäisen asteen näkökulman kautta saaduista kuvauksista. Näin ollen ne ovat tärkeitä ja mielenkiintoisia jo itsessään (Marton 1981, 178).

Fenomenografia linkittyy fenomenologiseen tieteenfilosofiaan sekä konstruktivistiseen oppinäkemykseen. Ihminen nähdään järjellisenä, ajattelevana olentona, joka muovaa omia käsityksiään erilaisista tilanteista ja ilmiöistä aikaisempiin kokemuksiinsa pohjaten. (Ahonen 1994, 116; Heikkinen et. al. 2005, 348; Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Siinä missä fenomenologia pyrkii yksilöiden käsitysten kautta saavuttamaan tietoisuuden ilmiöstä itsestään, on fenomenografia kiinnostunut eri käsitysten eroavaisuuksista (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Täten fenomenografisen tutkimuksen fokus on erilaisten käsitteiden sisällöissä ja niiden eroavaisuuksissa suhteessa toisiinsa. Tarkoituksena ei ole siis selvittää, miksi ihmiset ajattelevat kuten ajattelevat. (Marton 1988a, 144; Uljens 1991, 82.) Fenomenografian yksi tärkeimmistä tavoitteista on erilaisia käsityksiä tutkimalla nostaa esille, että maailmassa on lukuisia erilaisia tapoja ajatella (Marton 1988a, 159).

Fenomenografinen tutkimus on saanut osakseen kritiikkiä sen jättäessä epäselväksi, kuinka käsitykset muodostuvat (Häkkinen 1996, 46). Fenomenografiassa ei kuitenkaan olla kiinnostuneita käsitysten muodostumisesta sinänsä, vaan pikemminkin niiden laadullisista eroavaisuuksista (Niikko 2003, 27–28). Kritiikki on kohdistunut käsitysten muodostumisen lisäksi itse tutkimus- ja analyysiprosessiin, sillä fenomenografista analyysiprosessia on pidetty keskeneräisenä, jopa epäjohdonmukaisena (Huusko & Paloniemi 2006, 169; Uljens 1989, 59). Tässä tutkielmassa pyrin muodostamaan mahdollisimman syvällisen kuvauksen tutkimusprosessistani, jota pohjutan perin pohjaisella teoreettisella viitekehyksellä.

4.3 Sähköinen kyselylomake

Fenomenografisen tutkimuksen yksi yleisimmin käytetyistä aineistonkeruumenetelmistä on haastattelu (Ahonen 1994, 136), sillä sen avulla pystytään valottamaan haastateltavan käsityksiä ja ajatuksia suhteessa tutkittavaan ilmiöön (Niikko 2003, 31; Hirsijärvi & Hurme 2008, 41). Tässä tutkimuksessa poikkeen tästä perinteestä hieman siinä, etten varsinaisesti haastattele yhtäkään opettajaa vaan esitän kysymykseni sähköisen, avoimiin vastauksiin perustuvan kyselylomakkeen avulla. Tutkimuksestani puuttuu siis haastattelulle tyypillinen vuorovaikutteinen asetelma, mutta kysymykseni ovat haastattelun tapaan ennalta määrättyjä ja niillä on tiettyyn päämäärään tähtäävä tarkoitus (Vuorela 2005, 37). Tässä tutkimuksessa tuo päämäärä on selvittää opettajien näkemyksiä sukupuolten tasa-arvon toteutumisesta koulussa.

Haastattelu on menetelmänä hyvin joustava ja se voidaan toteuttaa useilla eri tavoilla (Hirsijärvi & Hurme 2008, 11). Tässä tutkimuksessa olen hyödyntänyt kyselylomakkeeni

laatimisessa teemahaastattelulle tyypillistä haastattelupohjaa. Teemahaastattelu kuuluu niin sanottuihin puolistrukturoituihin haastattelumenetelmiin ja on strukturoitua, valmiisiin vastausvaihtoehtoihin perustuvaa haastattelumenetelmää vapaampi. Teemahaastattelu ei kuitenkaan ole täysin avoin, vaan perustuu nimensä mukaisesti haastattelussa käsiteltyihin erillisiin teemoihin, jotka haastattelijalla on ennalta määritellyt. (Eskola & Suoranta 1998, s. 63–64; Eskola & Vastamäki 2015, 29.) Kyselylomakkeeni perustuu siis avoimiin kysymyksiin, mutta kysymykset on jaettu teemahaastattelun perinteen mukaisesti erilaisten aihepiirien alle.

Sähköisen kyselyn valinta oli minulle jo tutkielman suunnittelusta lähtien tietoinen valinta. Tutkielmani tarkoituksena on kerätä tietoa uuden opetussuunnitelman tasa-arvotavoitteiden toteutumisesta valtakunnallisesti, minkä vuoksi sähköinen kysely on edullisin vaihtoehto. Lisäksi koen sähköisen menetelmän olevan helppo ja aikaa säästävä tapa kerätä aineistoa ympäri Suomea. Sähköisten kyselyiden kiistattomimpina etuina nähdäänkin menetelmän halpuus ja nopeus verrattaessa perinteiseen, kasvokkaiseen haastatteluun. Rahaa ja aikaa ei kulu matkustamiseen, eikä aikatauluja tarvitse sovittaa haastateltavan kanssa yhteen, kun kysymykset lähetetään hänelle suoraan. (Mann & Stewart 2003, 85–86.) Tämä mahdollistaa aineiston keräämisen suuremmalta joukolta ja laajemmalla alueella. Lisäksi suoraan kirjallisessa muodossa tutkijalle saapuvat vastaukset säästävät aikaa litteroinnilta, mikä puolestaan helpottaa ja nopeuttaa aineiston analyysiprosessia (Ronkainen, Mertala & Karjalainen 2008, 22).

Sähköiset kyselyt ovat yleistyneet huomattavasti 2000-luvun aikana teknologisen kehityksen myötä ja tuoneet niin uusia mahdollisuuksia kuin haasteitakin tutkimuksen tekemiseen (Mann & Stewart 2003, 81; Tiittula, Rastas & Ruusuvuori 2009, 264, 271). Sähköinen aineistonkeruumenetelmä on saanut osakseen paitsi kiitosta, myös kritiikkiä. O'Connor, Madge, Shaw ja Wellens huomauttavat, että sähköisistä kyselyistä puuttuu kehollisen viestinnän ulottuvuus kokonaan, eikä ne siksi tarjoa kasvokkaisen haastattelumenetelmän kanssa samalla tavalla mahdollisuuksia vastausten luotettavuuden arviointiin (O'Connor et al. 2008, 276). Myös Tiittula, Rastas ja Ruusuvuori kokevat tutkittavan näkymättömyyden olevan jossain määrin ongelma, sillä tutkija ei koskaan voi olla täysin varma, kuka kysymyksiin vastaa (Tiittula, Rastas & Ruusuvuori 2009, 261). Tiedostan kuitenkin edellä mainitut haasteet todellisiksi, miksi suhtaudunkin saamiini vastauksiin kriittisellä otteella.

4.4 Aineistonkeruu

Tutkielmani aineisto on kerätty sähköisesti eri puolella Suomea opettavilta opettajilta Webropol-kyselylomakkeen avulla. Vastauksia kertyi kaiken kaikkiaan 20 kappaletta, mutta käytin niistä yhdeksäätoista. Rajasin ulkopuolelle yhden vastaajan, joka toimi opettajana lukiossa. Perustelen rajaukseni sillä, että tämän tutkielman taustalla vaikuttavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat laadittu ohjenuoraksi perusopetusta tarjoaville oppilaitoksille (OPH 2014). Näin ainoastaan peruskoulutasoisissa oppilaitoksissa opettavilla opettajilla on tuoretta tietoa tutkimaani ongelmaan liittyen (Eskola & Suoranta 1998, 49). Peruskoulutasoisella oppilaitoksella tarkoitan tutkielmani tapauksessa sekä ala- että yläkouluja sekä yhtenäiskouluja, jossa perusopetusta tarjotaan jokaiselle oppivelvollisuuden alaisena olevalle oppilaalle.

Ennen varsinaisen kyselyn suorittamista tein pilottikyselyn kokeillakseni kysymysteni toimivuutta tutkielmani kannalta. Koehaastattelun tai kyselyn tekeminen onkin järkevää aloittelevalla tutkijalla, jolla ei ole aikaisempaa kokemusta tutkimuksen tekemisestä (Puusa 2011, 77). Pilottikyselyn perusteella muutin kysymysrunkoani tutkielmani tarkoitusta paremmin palvelevaksi. Lopullinen kysymysrunko koostuu kuudesta strukturoidusta esitietokysymyksestä sekä kuudestatoista avoimesta kysymyksestä. Avointen kysymysten valinta on perusteltua, sillä tavoitteenani oli selvittää vastaajien perusteellisia mielipiteitä, ajatuksia ja käsityksiä tutkittavasta aiheesta (Valli 2015, 106).

Kysely oli valmis opettajille lähetettäväksi syyskuussa 2017 ja vastausten keruu tapahtui kahden viikon aikana. Jaoin Webropol-tutkimuskyselytyökalun avulla laatimani kyselyn erillisenä linkkinä opettajaksi opiskeleville ja opettajana jo työskenteleville tarkoitettuihin, suljettuihin Facebook-ryhmiin (Alakoulun aarreaitta sekä Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi SOKF) sekä satunnaisten koulujen rehtoreille sähköpostin välityksellä. Tällä varmistin, että kyselyni varmasti saavuttaa sille osoitetun kohderyhmänsä, eli opettajat.

Sen lisäksi, että kysely tavoitti opettajat, halusin varmistaa heidän osallistuvan kyselyyni. Puusan mukaan kynnys tutkimukseen osallistumiseen on haastateltavalle pienempi hänen voidessaan luottaa haastateltavaan (Puusa 2011, 78). Sähköisten kyselyiden tapauksessa luottamusta voidaan rakentaa esimerkiksi avaamalla tutkimuksen tarkoitusta ja kertomalla samalla jotakin tärkeää itsestään (Mann & Stewart 2003, 94). Jakaessani linkin kyselyyni lähetin ohessa haastateltaville saatekirjeen (liite 1), jossa esittelin itseni ja kerroin

tutkimukseni tarkoituksellista. Korostin kyselyn olevan nimetön ja vakuutin aineiston käsittelyn olevan luottamuksellista.

Kyselyyn osallistui useampi opettaja kuin aluksi olin arvioinut. Kolmetoista heistä olivat naisia ja seitsemän miehiä. Kymmenen vastanneista oli luokanopettajia, kolme yläasteen aineenopettajia ja kuusi opetti sekä ala- että yläkoulussa. Kaikki eivät vastanneet kyselyn jokaiseen kysymykseen, mikä pienensi aineiston kokoa. Eskola ja Suoranta (1998) korostavat aineiston kokoa tärkeämpiä kuitenkin olevan sen laatu sekä siitä tehty mahdollisimman eheä tulkinta, mikä puolestaan edellyttää aineiston läpikotaista tuntemista (Eskola & Suoranta 1998, 49). Sain kyselyyni odotettua monipuolisempia vastauksia ja osa opettajista esitti jopa vahvojakin mielipiteitä aiheeseen liittyen, mikä on tyypillistä sähköisille aineistonkeruumenetelmille. Lisäksi suuresta osasta vastauksia kävi ilmi, että niitä oli selkeästi mietitty, eikä niissä ilmennyt turhia täytesanoja. (Desai 2010, 102.) Tämä helpottaa aineiston ymmärtämistä ja näin ollen myös analysointia.

4.5. Aineiston analyysin vaiheet

Tässä luvussa esittelen aineistoni analyysin etenemisen vaiheet, jotka mukailevat fenomenografisen tutkimuksen perinteelle tyypillistä analysointitapaa. Fenomenografinen analyysi on laadullinen analysointitapa, jonka keskiössä ovat aineisto ja siitä nousevat merkitykset (Ahonen 1994, 123; Uljens 1991, 89). Fenomenografinen analyysi etenee yleisimmin neljän vaiheen kautta (Uljens 1991, 90–91). Niikko kuvailee tätä prosessia lukemisen, merkitysten vertailun ja reflektion toistuvaksi kehäksi, jonka tarkoituksena on erotella aineistosta olennaisia piirteitä (Niikko 2003, 33–34).

Ennen varsinaisen nelivaiheisen analyysiprosessin kokosin opettajiltani saamat vastaukset 7007 sanan, ja 23 sivun mittaiseksi yhteenvedoksi. Jätin yhteenvedon ulkopuolelle yhden opettajan, joka ei vastannut tutkimukseni kohderyhmää, sillä hän työskenteli opettajana lukiossa. Muilta osin yhteenvedo oli sanatarkka kopio opettajien alkuperäisistä vastauksista. Pyrin tässä vaiheessa kuitenkin tietoisesti häivyttämään rajat tutkittavien väliltä, sillä fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelujen kokonaisuus on yksittäisiä vastaajia tärkeämpää (Pramling 1983, 46). Näin tutkijan on helpompi keskittyä puhtaasti aineistossa esiintyviin merkityksellisiin ilmauksiin (Niikko 2003, 33).

Aloitin analyysin ensimmäisen vaiheen tutustumalla aineistooni lukemalla sen läpi useaan kertaan (Häkkinen 1996, 41). Tavoitteenani oli suhteuttaa kyselyyn vastanneiden kokonaiskäsitys ja aineistosta nousevat ilmaukset tutkimuskysymyksiini (Niikko 2003, 33). Aineiston ollessa minulle tuttu, pystyin muodostamaan sen pohjalta kolme tutkimuskysymyksiäni mukailevaa ryhmää. Ryhmät kuvaavat sukupuolten tasa-arvoa opettajan käsitysmaailmassa, opettajan työn monissa ulottuvuuksissa sekä koulun muissa toimintakäytänteissä. Näiden ryhmien ulkopuolelle jääneet ilmaukset sekä tyhjät vastaukset jätin analyysissäni huomioimatta kokonaan, minkä jälkeen analysoimani aineisto oli kokonaisuutensa 6446 sanaa. Havainnollistan aineistoni analyysin vaiheita taulukoin, jotka mukailevat Rintalan (2016) pro gradu-tutkielmassa käyttämiä taulukkomalleja. Esimerkki analyysin ensimmäisestä vaiheesta, eli aineiston ryhmittelystä löytyy taulukosta 1.

Taulukko 1: *Aineiston ryhmittely*

Ryhmä 1	Ryhmä 2	Ryhmä 3
Sukupuolten tasa-arvo opettajan käsitysmaailmassa	Sukupuolten tasa-arvo opettajan toiminnassa	Sukupuolten tasa-arvo koulussa

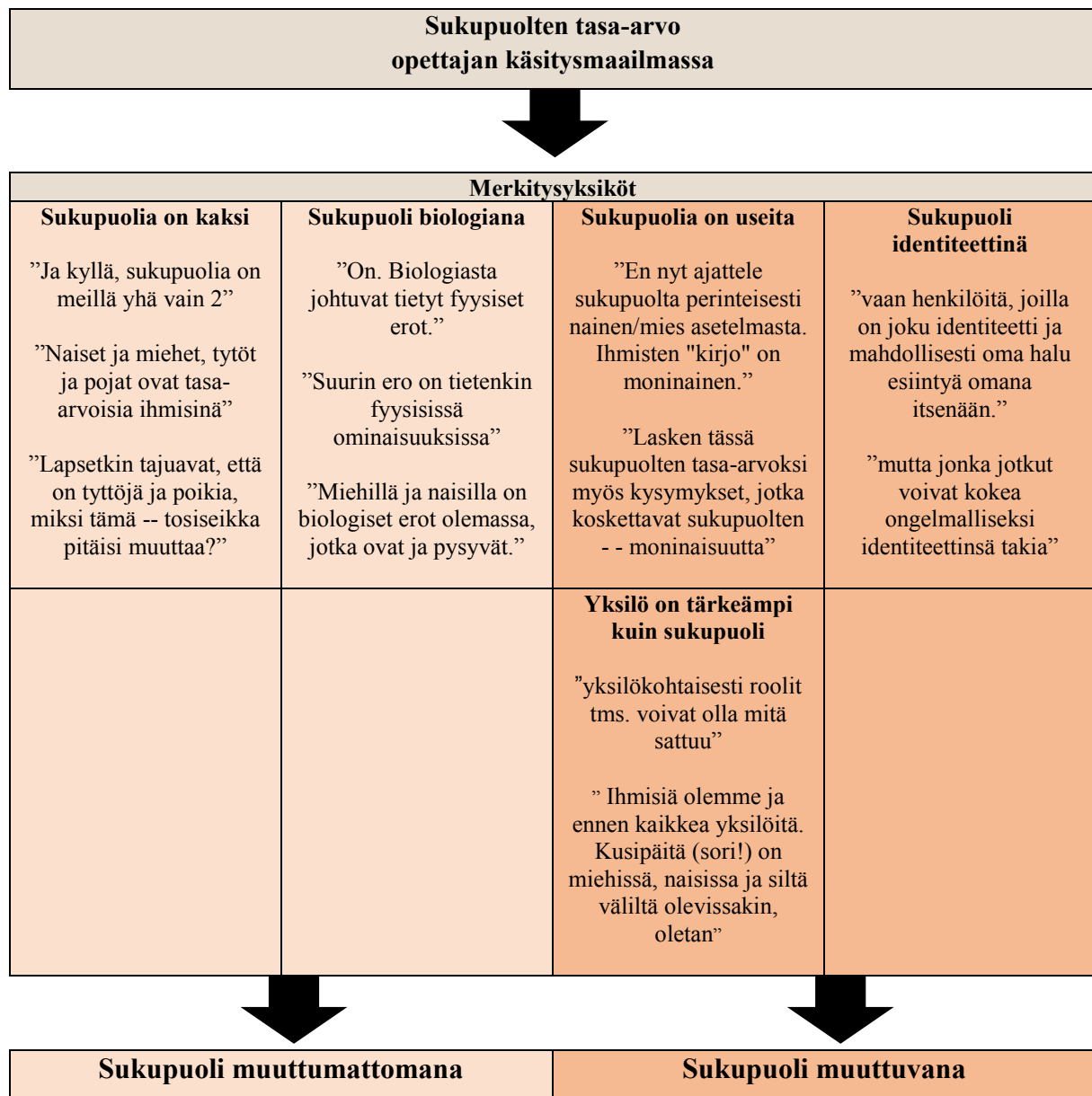
Analyysin seuraavassa vaiheessa jaottelin aineistosta lukemisen kautta esille nousevia merkityksiä ja ilmaisuja erilaisten teemojen alle, joita kutsutaan merkitysyksiköiksi. Tämän tein merkityksellisiä ilmaisuja toisiinsa vertaillen. Tarkoitukseni oli löytää ilmausten joukosta paitsi eroja, myös yhtäläisyyksiä sekä harvinaisuuksia. (Niikko 2003, 34.) Selkeät erot ja yhtäläisyydet olivat helposti löydettävissä, mutta joukossa oli myös mielenkiintoisia yksittäisiä erityisyyksiä, jotka halusin ottaa huomioon aineistoni analyysissä. Lajittelin vastauksista nousevat ilmaukset suorina lainauksina ensimmäisessä analyysin vaiheessa luomieni sopivien ryhmien alle. Tämän jälkeen jaottelin lainaukset merkitysyksikköihin, jotka ilmaisivat opettajien ilmaukset yksinkertaistetussa muodossa (Uljens 1991, 90; Ahonen 1994, 127). Kaiken kaikkiaan merkitysyksikköjä syntyi 73. Taulukko 2 antaa esimerkin merkitysyksiköiden luomisesta ensimmäisen ryhmän, eli sukupuolten tasa-arvon käsitteellistämistapojen osalta.

Taulukko 2: *Esimerkki merkitysyksiköistä*

Sukupuolten tasa-arvo opettajan käsitysmaailmassa			
Merkitysyksiköt			
<p>Sukupuolia on kaksi</p> <p>”Ja kyllä, sukupuolia on meillä yhä vain 2”</p> <p>”Naiset ja miehet, tytöt ja pojat ovat tasa-arvoisia ihmisinä”</p> <p>”Lapsetkin tajuavat, että on tyttöjä ja poikia, miksi tämä -- tosiseikka pitäisi muuttaa?”</p>	<p>Sukupuoli biologiana</p> <p>”On. Biologiasta johtuvat tietyt fyysiset erot.”</p> <p>”Suurin ero on tietenkin fyysisissä ominaisuuksissa”</p> <p>”Miehillä ja naisilla on biologiset erot olemassa, jotka ovat ja pysyvät.”</p>	<p>Sukupuolia on useita</p> <p>”En nyt ajattele sukupuolta perinteisesti nainen/mies asetelmasta. Ihmisten "kirjo" on moninainen.”</p> <p>”Lasken tässä sukupuolten tasa-arvoksi myös kysymykset, jotka koskettavat sukupuolten - - moninaisuutta”</p>	<p>Sukupuoli identiteettinä</p> <p>”vaan henkilöitä, joilla on joku identiteetti ja mahdollisesti oma halu esiintyä omana itsenään.”</p> <p>”mutta jonka jotkut voivat kokea ongelmalliseksi identiteettinsä takia”</p>
		<p>Yksilön ominaisuudet eivät riipu sukupuolesta</p> <p>”yksilökohtaisesti roolit tms. voivat olla mitä sattuu”</p> <p>” Ihmisiä olemme ja ennen kaikkea yksilöitä. Kusipäitä (sori!) on miehissä, naisissa ja siltä väliltä olevissakin, oletan”</p>	

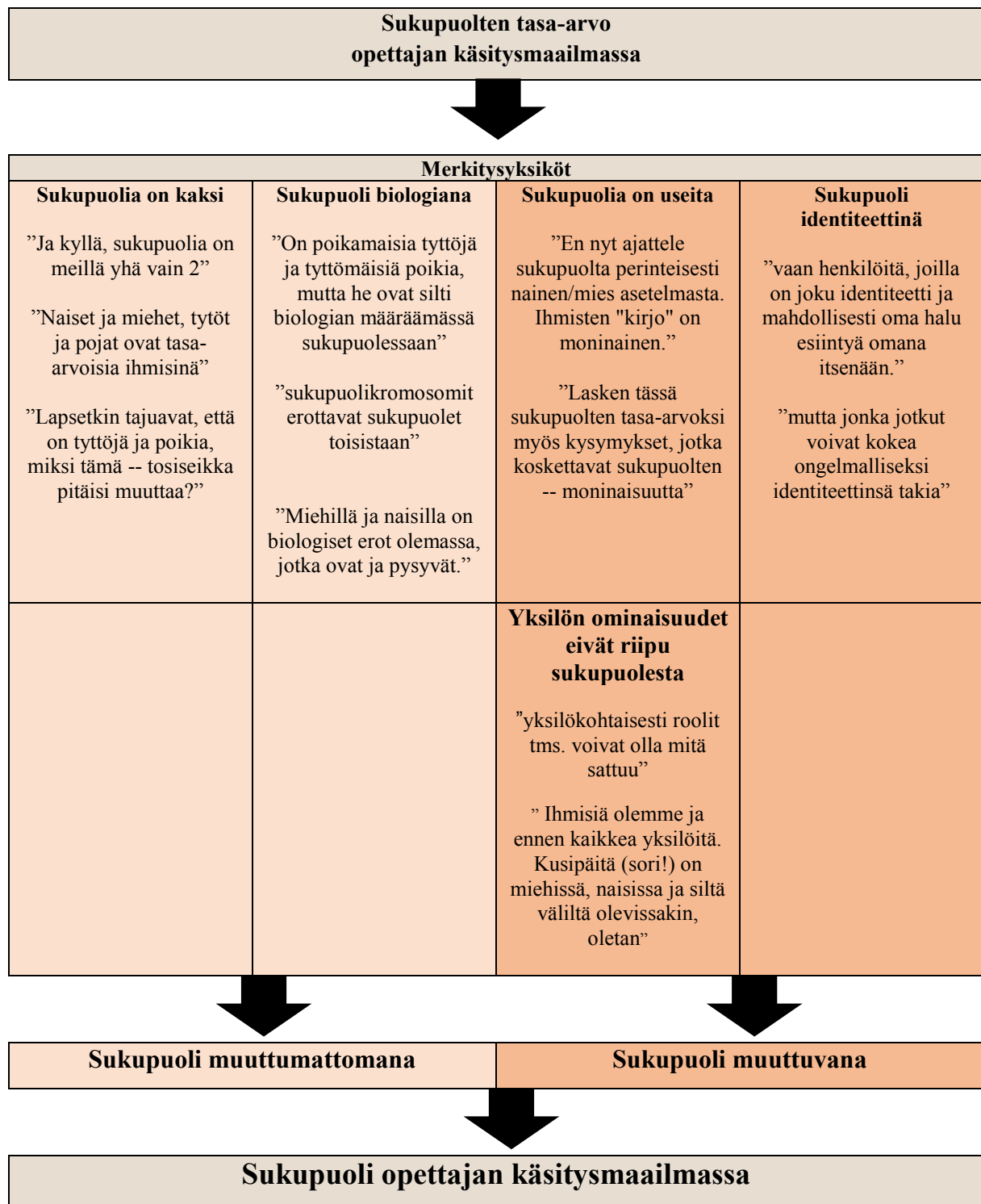
Kolmannessa analyysin vaiheessa vertailin merkitysyksikköjä keskenään sekä myös suhteessa aineistosta nousseisiin yksittäisiin merkityksiin. Tässä prosessissa merkitysyksiköt muuttuvat alatasen kategorioksi. Kategorioiden tulisi olla selkeässä suhteessa paitsi toisiinsa, myös tutkittavaan ilmiöön, jotta niistä jokainen kykenisi tarjoamaan ilmiöstä erilaisen näkökulman (Niikko 2003, 36). Häkkinen (1996) toteaa kategorioiden ominaisuuksineen muodostuvan joko tutkijan omien konstruktoiden, tai vastauksista nousevien ilmaisujen kautta (Häkkinen 1996, 43). Tässä tutkielmassa alatasen kategoriat muodostuivat yllä esitetyistä merkitysyksiköistä tekemieni tulkintojen pohjalta, vaikka apuna kategorioiden nimeämisessä käytinkin osittain aikaisemmin luomaani teoriapohjaa. Alatasen kategorioita syntyi yhteensä 27 ja taulukko 3 esittää niistä sekä niiden muodostumisesta esimerkinomaisesti kaksi: *Sukupuoli olemisena* ja *Sukupuoli tekemisena*.

Taulukko 3: *Esimerkki alatason kategorioista*



Neljännessä analyysin vaiheessa yhdistin alatason kategoriat ylätason kategorioiksi, eli kuvauskategorioiksi. Ne kokoavat yhteen aineistossa ilmenneet käsitysten ja kokemusten keskeisimmät sisällöt. (Niikko 2003, 36–37.) Toisin sanoen kuvauskategoriat luovat kollektiivisen kuvauksen yksilöiden tutkittavaan ilmiöön liittyvistä käsityksistä (Marton & Booth 1997, 128). Kuvauskategorioita tässä tutkielmassa muodostui yhteensä 10, joista yksi esimerkki esiintyy taulukossa 4.

Taulukko 4: Esimerkki kuvauskategorioiden muodostamisesta



Kuvauskategoriat ovat fenomenografisen tutkimuksen päätuloksia. Näin ollen niiden tulisi yhdistää käsitykset ja niiden piirteet aineistoon tuoden samalla esille käsitysten mahdolliset yhteydet teoriaan. (Marton 1988b, 181–182.) Aineiston ja teorian yhteys luodaankin vasta aineistoon tutustumisen jälkeen (Valkonen 2006, 26), minkä vuoksi teoria ei saa toimia

kuvauskategorioiden luokittelun, eikä myöskään tutkimustulosten testaamisen perustana (Huusko & Paloniemi 2006, 166).

Kuvauskategorioista muodostetaan tulosten avaamisen helpottamiseksi joko tulosavaruus tai tässä tutkielmassa käyttämäni kuvauskategoriasysteemi (Marton & Booth 1997, 136; Niikko 2003, 36). Uljens (1989; 1991) ja Häkkinen (1996) erottavat yhteensä kolme erilaista kuvauskategoriasysteemiä: horisontaalinen, vertikaalinen ja hierarkkinen. Horisontaalinen kategoriasysteemi tunnustaa jokaisen kategorian samanarvoisena, eikä aseta niitä näin ollen paremmuusjärjestykseen millään tasolla. Vertikaalisessa kategoriasysteemissä kategoriat asetetaan järjestykseen erityisen aineistosta esille nousseen kriteerin valossa, mutta kyse ei kuitenkaan ole paremmuusjärjestyksestä. Hierarkkinen kategoriasysteemi sen sijaan vertailee kategorioita suhteessa toisiinsa ja näin tehdessä todetaan joidenkin kategorioista olevan muita kehittyneempiä, eli niin sanotusti parempia. (Häkkinen 1996, 35–37; Uljens 1989, 46–51; 1991, 93–96.) Tässä tutkielmassa kuvauskategoriat on esitetty horisontaalisesti, koska tarkoituksena ei ole vertailla kategorioita keskenään vaan luoda opettajien käsityksistä mahdollisimman kattava kuva. Seuraavissa tulosluvuissa avaan analyysin lopputuloksena syntyneitä kuvauskategorioita sekä niiden taustalla vaikuttavia alatason kategorioita tarkemmin jokaisen ryhmän osalta.

5 Sukupuolten tasa-arvo opettajan käsitysmaailmassa

Aineistoni analyysi tuotti tutkimuskysymyksiini pohjalta kolme ryhmää: *Sukupuolten tasa-arvo opettajan käsitysmaailmassa*, *Sukupuolten tasa-arvo opettajan työssä* ja *Sukupuolten tasa-arvo koulussa*. Tässä luvussa avaan näistä ryhmistä ensimmäisen alle syntyneitä kuvaskategorioita sekä niihin johtaneita alatason kategorioita ja merkitysyksiköjä. Taulukko 5 esittää kuvauksen siitä, kuinka edellisessä luvussa esiteltyä aineiston analyysimenetelmää on hyödynnetty tämän ryhmän kuvauskategorioiden muodostamisessa.

Taulukko 5: *Sukupuolten tasa-arvo opettajan käsitysmaailmassa: merkityskategoriat, alatason kategoriat ja kuvauskategoriat*

Merkityskategoriat	Alatason kategoriat	Kuvauskategoria	
Sukupuolia on kaksi	Sukupuoli muuttumattomana	Sukupuoli opettajan käsitysmaailmassa	
Sukupuoli biologiana			
Sukupuolia on useita	Sukupuoli muuttuvana		
Sukupuoli identiteettinä			
Yksilön ominaisuudet eivät riipu sukupuolesta			
Sukupuolten tasa-arvo samanlaisena kohteluna	Sukupuolten tasa-arvo on samanlaisuutta		Tasa-arvo opettajan käsitysmaailmassa
Sukupuolten tasa-arvo samana palkkana			
Sukupuolten tasa-arvo samanlaisina oikeuksina			
Sukupuolten tasa-arvo syrjimättömyytenä	Sukupuolten tasa-arvo on kaikkien huomioonottamista		
Sukupuolten tasa-arvo kaikkien arvostamisena			
Sukupuolten tasa-arvo on naisten oikeuksien korostamista	Sukupuolten tasa-arvon muut ulottuvuudet opettajan käsitysmaailmassa		
Sukupuolten tasa-arvo samana palkkana			
Sukupuolten tasa-arvo itsestäänselvyytenä	Vähättelevä suhtautuminen sukupuolten tasa-arvoon	Opettajien suhtautuminen sukupuolten tasa-arvoon	
Sukupuolten tasa-arvoa ei tarvitse korostaa			
Tasa-arvo ei ole vain sukupuolten tasa-arvoa			

Sukupuolten tasa-arvo ei ole itsestäänselvyys	Myönteinen suhtautuminen sukupuolten tasa-arvoon	
Sukupuolten tasa-arvosta on hyvä puhua		

Taulukko havainnollistaa ensimmäisen ryhmän alle syntyneitä merkitysyksikköjä, alataason kategorioita ja kuvauskategorioita. Sukupuolten tasa-arvon käsitteellistämistapoihin liittyvien ilmausten kautta syntyi yhteensä 17 merkitysyksikköä, kahdeksan alataason kategoriaa sekä kolme kuvauskategoriaa. Merkityksellisiä ilmauksia oli kaiken kaikkiaan 89.

Tässä luvussa esittelemäni kuvauskategoriat ovat: *Sukupuoli opettajien käsitysmaailmassa*, *Tasa-arvo opettajien käsitysmaailmassa* ja *Opettajien suhtautuminen sukupuolten tasa-arvoon*. Tarkoituksena on siis tarkastella aineistosta esiin nousseiden merkityksellisten ilmaisujen kautta opettajien käsityksiä sukupuolesta ja tasa-arvosta, sekä kartoittaa opettajien suhtautumista sukupuolten tasa-arvoon yleisesti. Merkitykselliset ilmaukset ovat opettajien vastauksista poimittuja suoria lainauksia, joita vertailen aikaisemmin luomaani teoriapohjaan.

5.1 Sukupuoli opettajien käsitysmaailmassa

Lahelman ja Lampelan mukaan sukupuolten tasa-arvosta puhuminen vaatii väistämättä sukupuoli-käsitteen avaamista (1996, 227). Tämä korostui myös haastattelemieni opettajien vastauksissa, sillä heistä jokainen avasi käsityksiään sukupuolesta ja sen luonteesta, vaikka en missään kyselylomakkeeni kysymyksessä sitä erikseen pyytänytkään. Opettajat antoivat sukupuolelle monia eri tulkintoja (Husso & Heiskala 2016, 54), eikä niistä näin ollen ollut mahdollista johtaa yhtä ainoaa sukupuolen käsitteellistämistapaa. Karkeasti jaoteltuna opettajien ilmauksia vertailemalla muodostui kuitenkin kaksi kategoriaa: sukupuoli muuttumattomana ja sukupuoli muuttuvana.

Muuttumattomana sukupuolen nähneet opettajat ilmaisivat joko suoraan tai rivien välissä sukupuolen olevan kaksinapainen, miehet ja naiset toisistaan erottava tosiasia. Tämä on Mäkelän mukaan hyvin tyypillinen sukupuolen käsitteellistämistapa (Mäkelä 2006, 7).

”Miehillä ja naisilla on biologiset erot olemassa, jotka ovat pysyvät”

Opettaja 18.

”Ja kyllä, sukupuolia on meillä yhä vain 2.”

Opettaja 5.

Sitaattien opettajat ovat molemmat yhtä mieltä siitä, että sukupuolia on olemassa kaksi: nainen ja mies. Opettaja 18 perustelee vastaustaan biologisilla eroilla, joita pitää muuttumattomina. Pysyvät biologiset erot korostuivat monien muidenkin opettajien vastauksissa, mutta niiden ei välttämättä nähty rajoittavan ihmisten olemisen ja tekemisen tapoja. Biologia ei näin siis määrittänyt eri sukupuolten edustajien käyttäytymistapoja, vaan toimi anatomisesti miehet ja naiset toisistaan erottavana luokitteluperustana.

”On myös samankaltaisuutta. Tytöt ja pojat ovat ihmisiä, heillä on samoja fyysisiä toimintoja. Kuitenkin sukupuolikromosomit erottavat sukupuolet toisistaan -- On poikamaisia tyttöjä ja tyttömäisiä poikia, mutta he ovat silti biologian määräämässä sukupuolestaan”

Opettaja 2.

”Sukupuolia on kaksi, mutta persoonallisuuksia ja ilmaisutapoja on moninaisia, ja kullakin on esim. vaatetuksen tai kampauksen suhteen itseilmaisun vapaus”

Opettaja 14.

Kummankin opettajan vastauksista käy ilmi sukupuolen biologinen ja sosiaalinen luonne. He ymmärtävät, että pysyvästä biologisesta sukupuolesta huolimatta ihmisten sukupuolen ilmaisutavat ja identiteetit voivat olla monipuoliset. Toisin sanoen heidän käsityksensä sukupuolesta mukailevat ”sex/gender”-jaottelua, jossa biologinen sukupuoli nähdään usein universaalina tosiasiana, mutta sen päälle rakentunut sosiaalisten ja kulttuuristen sidosten verkko moninaisena ja muuttuvana (Rubin 1975, 165–168; Lehtonen 2003, 25).

Edellä esitettyjen sitaattien kaikki opettajat ymmärtävät sukupuolen kaksijakoisena. Kyselylomakkeeseen vastanneiden opettajien joukossa oli kuitenkin muutama opettaja, joka tunnusti sukupuolia kahden virallisen lisäksi olevan mahdollisesti enemmänkin. Tunnustaessaan sukupuolen tällaisen moninaisuuden, opettajan on opetussuunnitelman mukaisesti myös helpompi auttaa oppilaita ymmärtämään se (OPH 2014, 18). Tämä ymmärrys antaa eväitä purkaa niitä normatiivisia odotuksia, joita näiden sukupuolinormien ulkopuolelle kuuluvat yksilöt joutuvat kohtaamaan Karvisen mukaan jatkuvasti (Karvinen 2010, 113).

5.2 Tasa-arvo opettajien käsitysmaailmassa

”Samanlainen kohtelu jokaiselle riippumatta heidän sukupuolestaan”

Opettaja 10.

”Kaikilla ihmisillä on tasavertaiset oikeudet ja velvollisuudet sukupuoleen katsomatta”

Opettaja 12.

”Sukupuolten välisen tasa-arvon tulisi tarkoittaa sitä, että jokaisella ihmisellä sukupuoleen katsomatta olisi mahdollisuus tavoitella elämässään samoja asioita”

Opettaja 19.

Opettajien käsitykset tasa-arvosta noudattivat pintapuolisesti tarkasteltuna samanlaista kaavaa, jonka mukaan tasa-arvo nähtiin kaikille kuuluvina ja jokaiseen ihmiseen samalla tavoin kohdistettuina toimintoina sukupuoleen katsomatta. Tällaisista toiminnoista opettajat nostivat esille muun muassa jokaiselle kuuluvat yhtäläiset oikeudet ja mahdollisuudet (Holli 2002, 16; Syrjäläinen & Kujala 2010, 29) ja jopa velvollisuudet, vaikka niistä Hollin (2002, 17) mukaan harvemmin tasa-arvosta keskustellessa puhutaan. Jotkut opettajat kertoivat tasa-arvon näkyvän konkreettisesti jokaisen ihmisen samanlaisena kohteluna sekä yhdenvertaisena arvostuksena sukupuolesta riippumatta (Nousiainen 2012a, 32; Petäjaniemi 1998, 14).

Lähes kaikissa vastauksissa sukupuolten tasa-arvon korostettiin olevan siis jokaisen ihmisen tasavertaista huomioimista. Jotkut opettajista alleviivasivat kuitenkin myös yksilöiden heikkouksien ja vahvuuksien huomioonottamista kaikille tasa-arvoisen tilan saavuttamiseksi. Kyseiset ajatukset mukailivat Hollin määritelmää tasa-arvosta eri sukupuolten välisenä ihannetilana, johon päädytään erilaisten aktiivisten toimenpiteiden kautta. Nämä toimenpiteet eivät välttämättä ole jokaiselle ihmiselle samanlaisia, vaan ajasta, paikasta ja tilanteesta riippuvaisia, mutta yhteiseen tasa-arvoiseen tilaan pyrkiviä. (Holli et. al. 2002, 16.)

Yhtenä opettajien vastauksista nousevana ulottuvuutena erottui tasa-arvon näkeminen naisten aseman parantamisena. Jokisen (2002, 240–241) mukaan suomalainen tasa-arvokeskustelu on pitkään painottanut naisnäkökulmaa, mikä on saanut erityisesti miehet pohtimaan, nostaako keskustelu naisten oikeudet miesten oikeuksien yläpuolelle. Sukupuolten tasa-arvon naisten

oikeuksina näkevästä opettajista kaksi oli naisia ja yksi mies. Hän oli heistä ainoa, joka koki naiskysymyksen uhkaavan omaa asemaansa:

”Väitteen mukaan naisen euro on 83-87 senttiä. Väitteessä on kamelin mentävä looginen aukko, koska siinä ei huomioida alakohtaisia eroja palkkarakenteessa eikä faktaa, että miehet tekevät enemmän työtunteja. Huoleni on, että tämä puhe näyttää vielä miehille epäedullisina poliittisina päätöksinä”

Opettaja 13.

Opettajan vastauksesta käy ilmi hänen ymmärtävän sukupuolten tasa-arvopuheen olevan naisten oikeuksiin painottunutta. Keskustelu on hänen näkemyksensä mukaan keskittynyt erityisesti naisten ja miesten palkkaeroihin, jotka nähdäänkin yhtenä suomalaisen yhteiskunnan epätasa-arvoa tuottavana ongelmana (CEDAW 2014, 4). Opettajan näkemyksen mukaan palkkaeroihin liittyvä keskustelu on kuitenkin ollut pinnallista sen unohtaessa miesnäkökulman kokonaan.

Jotkut muutkin opettajat nostivat palkkaerot ajankohtaiseksi tasa-arvokysymykseksi. Palkkaeroista puhuessaan opettajat päätyivät edellisen sitaatin opettajan lailla helposti vertailemaan naisia ja miehiä keskenään, mikä on Ikävalkon mukaan tavallista suomalaiselle tasa-arvokeskustelulle. (Ikävalko 2010, 151). Tasa-arvo muodostuikin näiden opettajien kohdalla pääsääntöisesti naisten ja miesten väliseksi asiaksi, mikä häivytti vastauksista muunsukupuolisuutta tarkastelevan näkökulman. Näiden opettajien käsitykset mukailivat näin yleistä tasa-arvonäkemyksiä, jossa sukupuoli nähdään kaksijakoisena, naiset ja miehet toisistaan erottavana kategoriana (Brunila, Heikkinen & Hynninen 2005, 11; Ylöstalo 2012, 230).

5.3 Opettajien suhtautuminen sukupuolten tasa-arvoon

Kyselylomakkeeseeni vastanneiden opettajien ilmauksista oli tulkittavissa eroavia mielipiteitä sukupuolten tasa-arvoon, ja erityisesti sen tarpeellisuuteen liittyen. Suuri osa piti sukupuolten tasa-arvon edistämistä tärkeänä, mutta joukossa oli myös muutama opettaja, joiden mielestä sukupuolten tasa-arvoon ei varsinkaan Suomessa ole enää tarpeen kiinnittää sen enempää huomiota. Opettajien vastaukset linkittyvät siihen keskusteluun ja kiistelyyn, jota Suomessa on käyty sukupuolten tasa-arvon luonteesta (Holli 2012, 77; Nousiainen 2012a, 31).

Tulkintani mukaan opettajien ilmaisuista oli luettavissa, kuinka opettajat suhtautuivat sukupuolten tasa-arvoon ja sen edistämiseen. Pääsääntöisesti vastauksista korostui jo edellä mainitsemani kahdenlainen suhtautuminen tasa-arvoon. Tässä tapauksessa kutsun näitä suhtautumisentapoja vähätteleväksi suhtautumiseksi ja myönteiseksi suhtautumiseksi.

”Se on itsestäänselvyys minulle. Tämä on nostettu nyky-yhteiskunnassa tikunnokkaan. Käytännössä tällä ajetaan feminismiä ja gender-ideologiaa, vaikka oikeasti kyseessä on perinteisestä kahden sukupuolen välisestä tasa-arvosta, ei mistään muusta.”

Opettaja 2.

”Yleisinhimillisiä arvoja tai sääntöjä ei tarvitse mitenkään kehittää. SETA ei ole mikään tasa-arvon asiantuntija eikä sekään voi muuttaa ihmisen perusolemusta”

Opettaja 14.

”Pärjään Suomessa hyvin. En ole vailla mitään erityiskohtelua”

Opettaja 1.

Jokaisesta edellä esitetystä vastauksesta on luettavissa sukupuolten tasa-arvon näkeminen jollakin tapaa itsestään selvänä asiana (Holli 2002, 13; Vuorikoski 2005, 31). Opettajista kaksi ensimmäistä kertovat suoraan, etteivät koe sukupuolten tasa-arvon painottamista kovinkaan tärkeäksi. Heidän ilmaisujensa perusteella voisi tulkita yhteiskunnallisen puheen sukupuolten tasa-arvosta näyttäytyvän jopa kielteisenä asiana. Viimeinen opettaja tuo sukupuolten tasa-arvon itsestään selvyiden esille kertoessaan pärjäävänsä Suomessa hyvin. Suomessa sukupuolten tasa-arvoa perinteisesti pidetäänkin jo toteutuneena asiana, minkä vuoksi sen edistämiseksi ei juuri olla halukkaita tekemään töitä (Jauhola & Kantola 2016, 214; Tuominen 2014, 25).

Sukupuolten tasa-arvoa vähätteleviä ilmauksia oli edellä esitettyjen lisäksi nähtävissä myös muiden opettajien vastauksissa. Yksi opettajista totesi, ettei koe sukupuolten tasa-arvokysymyksen olevan erityisen olennainen siksi, ettei se hänen mielestään koskenut häntä itseään. Tämän lisäksi muutama opettaja koki sukupuolten tasa-arvon korostuvan liikaa muiden epätasa-arvoisuutta luovien rakenteiden ylitse. Kuitenkin jo pelkästään sukupuolen käsitteen voidaan itsessään ajatella kätkevän alleen monia muitakin epätasa-arvoa tuottavia

rakenteellisia eroja, kuten kulttuurisen taustan, yhteiskuntaluokan ja iän (Holli et. al. 2002, 16; Syrjäläinen & Kujala 2010, 29). Näin muut syrjintäpuheet ovat tietyllä tavalla jo osana sukupuolten tasa-arvokeskustelua, eivätkä sen varjossa.

Kaikkien vastanneiden opettajien näkemykset eivät kuitenkaan olleet sukupuolten tasa-arvoa vähätteleviä. Osa vastanneista piti sukupuolten tasa-arvoa yhä tänäkin päivänä tärkeänä asiana, eivätkä ollenkaan samalla tavalla itsestään selvänä kuin se on Suomessa totuttu näkemään. Näistä opettajista suurin osa mainitsi tasa-arvon tärkeydestä erikseen sen kummemmin asiaa perustelematta, mutta muutama avasi näkemyksiään tarkemminkin.

”Minusta se on tärkeä asia, eikä ollenkaan itsestään selvää. Siihen täytyy yhä edelleen kiinnittää huomiota. Se on osa yleisiä ihmisoikeuksia.”

Opettaja 12.

”Minua koskettavat kyllä muutamat virheelliset väittämät suomalaisen yhteiskunnan sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumisesta”

Opettaja 13.

”Suomalaisessa yhteiskunnassa on vielä paljon tehtävää tasa-arvoasioissa”

Opettaja 18.

Sitaattien opettajat kokevat suomalaisessa tasa-arvopuheessa olevan ongelmia, sillä heidän mielestään sukupuolten tasa-arvo ei ole niin itsestään selvää, kuin sen kuvitellaan olevan. He ymmärtävät suomalaisen yhteiskunnan verrattain hyvästä tasa-arvotilanteesta huolimatta Suomessa yhä olevan asioita, jotka ovat sukupuolten tasa-arvon toteutumisen tiellä (CEDAW 2014, 4; Jääskeläinen et. al. 2015, 9; STM 2017, 43). Näin he myös tunnustavat sukupuolten tasa-arvon edistämisen tarpeen ja ovat perusopetuksen opetussuunnitelman vaatimusten mukaan mahdollisesti koulukontekstissakin valmiita tekemään töitä sen edistämiseksi (OPH 2014). Tulkintani mukaan opettajien suhtautuminen tasa-arvon edistämiseen on siis myönteinen.

6 Sukupuolten tasa-arvo opettajan työssä

Tämän luvun tarkoituksena on perehtyä niihin kuvauskategorioihin, alatason kategorioihin ja merkitysyksikköihin, jotka muodostin sukupuolten tasa-arvoa opettajien työssä koskevista ilmaisuista. Analyysi eteni samalla tavalla kuin edellisen ryhmän kohdalla. Taulukossa 6 esitän, kuinka päädyin tässä luvussa tarkemmin kuvattaviin tutkimustuloksiin.

Taulukko 6: *Sukupuolten tasa-arvo opettajan työssä: merkityskategoriat, alatason kategoriat ja kuvauskategoriat*

Merkityskategoriat	Alatason kategoriat	Kuvauskategoria	
Opettaja kohtelee oppilaita sukupuolensa mukaan	Opettajan suora sukupuolittava toiminta	Opettajan toiminnan sukupuolineutraalisuus	
Pojat saavat opettajalta enemmän huomiota hyvässä ja pahassa			
Tytöt saavat opettajilta lempeämpää kohtelua			
Opettajat sallivat pojille enemmän rajanylityksiä			
Opettaja erottelee sukupuolen mukaan			
Opettaja on sukupuolineutraali	Opettajan epäsuora sukupuolittava toiminta		
Sukupuolitietoisuutta ei tarvitse tuputtaa			
Opettaja saattaa leimata oppilaita tiedostamattaan			
Opettaja ei korosta sukupuolta turhaan	Opettaja ymmärtää sukupuolisensitiivisen kasvatuksen käsitteenä		Opettajan toiminnan sukupuolisensitiivisyys
Opettajan sukupuolisensitiivisyys ei ole paasaamista			
Opettaja tiedostaa omat lähtökohtansa			
Opettaja keskustelee oppilaiden kanssa	Opettaja ohjaa tietoisesti sukupuolitietoiseen näkemysmaailmaan		
Opettaja luo sukupuolistereotyyppioista vapaita tilanteita			
Opettaja toimii roolimallina			
Opettaja purkaa sukupuolirooleja			
Opettaja ei erottele			

Opettaja kohtelee kaikkia tasapuolisesti	Opettajan muu sukupuolisensitiivinen toiminta	
Opettaja huomioi kaikkia samalla tavalla		
Opettajan sukupuoli vaikuttaa oppilaan kohtaamiseen	Opettajan oma sukupuoli tasa-arvonäkökulmasta	Sukupuolten tasa-arvon muut ulottuvuudet opettajan työssä
Naisopettajia on enemmän kuin miehiä		
Miesopettajan kanssa työ sujuu paremmin kuin naisopettajan kanssa		
Opettajat saavat samaa palkkaa sukupuolesta riippumatta	Sukupuolen merkitys opettajan palkkatasoon	
Sukupuoli määrittää palkkatasoa		

Taulukko esittelee tulkintani kautta opettajien sukupuolten tasa-arvoa opettajan työssä koskevista ilmauksista syntyneet merkitysyksiköt, alatason kategoriat ja kuvauskategoriat. Merkitysyksikköjä tämän ryhmän osalta syntyi yhteensä 23. Alatason kategorioita muodostui näiden pohjalta seitsemän, jotka johtivat lopulta kolmeen kuvauskategoriaan. Merkityksellisiä ilmauksia kertyi kokonaisuudessaan 66.

Syntyneet kuvauskategoriat ovat: *Opettajan toiminnan sukupuolineutraalisuus*, *Opettajan toiminnan sukupuolisensitiivisyys* ja *Sukupuolten tasa-arvon muut ulottuvuudet opettajan työssä*. Kaksi ensimmäistä kuvauskategoriaa syntyivät kivuttomasti suoraan opettajien ilmauksia vertailemalla aikaisemmin esittelemäni teoriapohjaan. Kolmannen kohdalla oli kuitenkin ongelmia, sillä sen kautta nousi sellaisia uusia ulottuvuuksia, joita olen vain nopeasti sivunnut teoriassani tai en ollenkaan. Kuvauskategorioiden tarkastelu etenee tässä luvussa edellisen luvun tapaan merkityksellisiä ilmauksia aikaisempaan teoriapohjaan vertaillen.

6.1 Opettajan toiminnan sukupuolineutraalisuus

Kaikki kysymyslomakkeeseeni vastanneista opettajista kokivat kohtelevansa oppilaita tasa-arvoisesti. Joidenkin opettajien vastauksista oli kuitenkin tulkittavissa, että tasa-arvo näkyi usein vain periaatteellisella tasolla. Kuten aikaisemmissakin tutkimuksissa (Jones & Myhill 2004, 552–553; Tainio et. al. 2010, 13, 17) sukupuoli muuttui tässäkin tapauksessa opettajien puheissa koulun arkea jäsentäväksi asiaksi, joka saattoi vaikuttaa paitsi oppilaan ja opettajan, jopa opettajien väliseen kohtaamiseen.

Näiden vastausten perusteella tulkitsin opettajien toiminnan olevan toisinaan tai aina sukupuolineutraalia, mikä vastaa aikaisempien opetussuunnitelmien tapaa suhtautua sukupuolten tasa-arvoon koulussa (Vuorikoski 2005, 35; Brunila et al. 2005, 12). Lahelman ja Gordonin (1999, 94) mukaan sukupuolineutraali ajattelutapa saattaa piilottaa alleen sukupuolittavia käytänteitä, jotka usein ovat tiedostamattomia ja tapahtuvat joko suorasti tai epäsuorasti. Tässä tutkielmassa opettajien vastauksista oli löydettävissä mainintoja sekä suorasta että epäsuorasta toiminnasta, mutta suora sukupuolittava toiminta oli vastauksien kautta helpommin eriteltävissä.

”Se on sitä, että tuen lasta hänen oman sukupuolensa mukaisella tavalla. Lapset ovat herkässä vaiheessa kehityksellisesti, eikä heidän mieltä saa sekoittaa millään sukupuolettomalla kasvatuksella. Tytöt ovat tyttöjä ja pojat poikia”

Opettaja 2.

”Oppilasta rohkaistaan kasvamaan syntymässä saadun sukupuolen mukaisesti yrittämättä väkisin etsiä hänestä jotain ”traumaa” omasta syntymäsuupuolesta”

Opettaja 14.

Opettajat kirjoittavat suhtautuvansa tyttöihin tyttöinä ja poikiin poikina. He toteavat kannustavansa lapsia heidän syntymäsuupuolensa mukaisiin valintoihin, mikä osoittaa, ettei heidän toimintansa ole linjassa tämänhetkisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa (OPH 2014, 18–19, 24). Opettajien puhetapa kertoo siitä, kuinka he kohtelevat eri sukupuolten edustajia koulun jokapäiväisessä arjessa. Jos opettajat kokevat, että oppilaita olisi hyvä kohdella oman sukupuolensa mukaisesti, saattaa huomio kohdistua eri tavalla poikiin kuin tyttöihin ja toisin päin. Opettajien sukupuolittava kohtelu on siis tulkintani mukaan suoraa (Lahelma & Gordon 1999, 94).

Esimerkkejä suorasta sukupuolittavasta toiminnasta nousi myös muiden opettajien ilmauksista. Erään opettajan mielestä tyttöjen ja poikien yhteinen liikunnantunti tuntui kauhistuttavalta asialta, mikä kielii poikien ja tyttöjen erottelusta. Toinenkin opettaja kertoi sukupuolen mukaan tapahtuvan jaottelua, mutta ei todennut tekevänsä sitä itse. Hän oli nähnyt muiden koulunsa opettajien muodostavan esimerkiksi tyttö-poika-jonoja. Monet muutkin opettajat kertoivat sukupuolittavasta kohtelusta vain yleisellä tasolla. Erityisesti tyttöjen ja

poikien eriarvoinen huomiointi oppitunneilla koettiin kuitenkin ongelmaksi (vrt. Hakala 2007, 158; Palmu 2003, 165–166).

Epäsuoraan sukupuolitettuun toimintaan opettajien vastauksista ei löytynyt yhtä selkeitä viitteitä kuin suorasta sukupuolitetusta toiminnasta, mutta niitä kuitenkin oli. Lahelman ja Gordonin mukaan epäsuora sukupuolitettu toiminta on perinteisten maskuliinisten ja feminiinisten arvojen toistaminen opetuksessa ja kasvatuksessa (Lahelma & Gordon 1999, 94). Kukaan opettajista ei suoranaisesti kertonut pyytävänsä oppilaita tekemään tiettyjä asioita siitä syystä, että he olivat tyttöjä tai poikia, mutta tulkitsin opettajan epäsuoran sukupuolittavan toiminnan esiintyvän muilla tavoilla. Seuraavat opettajien lainaukset esittelevät esimerkin epäsuorasta sukupuolittavasta toiminnasta:

”Kuitenkin kutsun tyttöjä tytöiksi ja poikia pojiksi edelleen, eikä se muutu kohdallani miksikään”

Opettaja 2.

”Poika joutuu herkästi leimatuksi villiksi ja levottomaksi vaikka ei kuuluisi siihen joukkoon. Siis jos joukkona komennetaan esim. pojat olkaa hiljaa”

Opettaja 12.

Thorne (1993), Palmu (2003) ja Tainio (2009) havaitsivat tutkimuksissaan opettajien tyytyvän käyttämään sukupuolinimikettä puhutellessaan oppilaita, mikä saattaa antaa oppilaalle kuvan yksilöiden käyttäytymisen tapojen ja toimintojen määräytyvän sukupuolen mukaan (Palmu 2003, 165; Tainio 2009, 158, 180; Thorne 1993, 34). Ensimmäisen sitaatin opettaja toteaa kutsuvansa oppilaita tytöiksi ja pojiksi, eikä hänen aikomuksenaan ole muuttaa toimintatapaansa. Toinen opettaja taas nostaa esille sukupuolinimikkeen käyttämisestä johtuvan leimatuksi tulemisen vaaran. Hänen mukaansa varsinkin pojat saattavat joutua luokitelluksi tietyllä sukupuolittuneella tavalla käyttäytyväksi massaksi silloin, kun opettaja pyrkii pitämään luokkatilassa järjestystä yllä (vrt. Thorne 1993, 34).

6.2 Opettajan toiminnan sukupuolisensitiivisyys

”Opettaja ensinnäkin yrittää jatkuvasti itse oppia tasa-arvokysymyksen näkökulmia. Käytännön työssä sitten sukupuolitietoisuus kumpuaa henkilön kohtaamisesta ja tuntemisesta”

Opettaja 6.

”Kasvattajana näen, että minun on pyrittävä huomioimaan omat mahdolliset ennako-oletukseni ja taustalla vaikuttavat totutut ajatusmallit tai muut kulttuurisesti ohjaavat tekijät huomioon ja pyrittävä välttelemään huonojen mallien toisentamista.”

Opettaja 13.

Sukupuolineutraaliin toimintaan viittaavien ilmausten lisäksi opettajien vastauksista oli löydettävissä myös tämänhetkisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden vaatiman sukupuolisensitiivisen toiminnan piirteitä (OPH 2014 18, 146, 270; Jääskeläinen et. al. 2015, 33–36). Sitaattien opettajat kertovat tasa-arvoon tähtäävän, sukupuolisensitiivisen kasvatuksen lähtevän opettajasta itsestään. Heidän mielestään opettajan on tärkeä ymmärtää omat lähtökohtansa ja sukupuolisidonnaiset arvonsa, jotta kykenee suhtautumaan toimintaansa kriittisesti. Tämän lisäksi Opettaja 6 uskoo myös muiden ihmisten tuntemisen olevan tärkeää sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi käytännössä.

Opettajien käsitykset mukailevat Leinosen (2005) määritelmää sukupuolisensitiivisestä pedagogiikasta. Hänen mukaansa omien sukupuolisidonnaisten piiloisten ajatusmallien ja stereotyyppisten sukupuolikäsitysten ymmärtäminen suhteessa oppilaiden kohtaamiseen on opettajalle tärkeää. (Leinonen 2005, 103.) Opettaja 6:n ajatuksista on löydettävissä yhtymäkohtia myös Skeltonin ja muiden näkemykseen oppilaiden sukupuoli-identiteetin ja ajatusmallien tuntemisen tärkeydestä (Skelton et. al. 2001, 194). Tulkintani mukaan opettajat ymmärtävät, mitä sukupuolisensitiivisellä kasvatuksella tarkoitetaan.

Muutama tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista oli sitä mieltä, että erityisesti opettajan olisi tärkeää auttaa oppilaita näkemään maailma sukupuolitietoisemmassa valossa. Myös Gosselin (2007) sekä Syrjäläinen ja Kujala (2010) korostavat opettajan kykyä ohjata oppilaita sukupuolitietoisuuteen luomalla sukupuolistereotyyppioista vapaita tilanteita ja keskustelemalla heidän kanssaan (Gosselin 2007, 51–52; Syrjäläinen & Kujala 2010, 31).

”Korostaa lapsille, että jokainen saa olla omanlaisensa. Itse sekä yhdessä lasten kanssa stereotyyppien sanoittamista ja niiden alasampumista.”

Opettaja 10.

”Opastan esi- ja alkuopetusikäiset menemään vapaaseen vessaan, kun on vessahätä, eli unohtamaan merkin vessan ovesa”

Opettaja 19.

”jos esimerkiksi oppilaat esittävät tällaisia huonoja näkemyksiä, on minun kasvattajana syytä puuttua niihin vähintään kyseenalaistamalla ne.”

Opettaja 13.

Edellä olevat lainaukset näyttävät esimerkin kolmen opettajan keinoista ohjata oppilaita kohti sukupuolitietoisuutta. Ensimmäisen sitaatin opettaja kertoo keskustelemisen tärkeydestä, siinä missä toisen sitaatin opettaja toteaa tarjoavansa oppilaille sukupuolisidonnaisuuksista vapaita arjen tilanteita. Kolmannen sitaatin opettaja korostaa, että opettajan olisi lisäksi puututtava tilanteisiin, jossa oppilaat itse arvottavat toisiaan sukupuolen perusteella (Lahelma & Gordon 2003, 77).

Opettajien vastauksista oli johdettavissa viitteitä myös muunlaiseen sukupuolisensitiiviseen toimintaan. Useat opettajat totesivat, ettei sukupuolella ollut merkitystä jaettaessa oppilaita ryhmiin tai muodostaessa jonoa ennen ruokailuun menemistä. Muutama kertoi pyytävänsä jokaista oppilasta sukupuolesta riippumatta ottamaan päähineen pois, mikä kertoo opettajien kohtelevan jokaista yksilöä samalla tavalla. Eräs opettajista myös korosti, ettei äänekkäitä eli toisin sanoen opettajalta enemmän huomiota vaativia yksilöitä ollut ainoastaan pojissa, vaan myös tytöissä, eikä näin ollen tiettyjen piirteiden voinut olettaa olevan sukupuoleen sidottuja.

6.3 Sukupuolten tasa-arvon muut ulottuvuudet opettajan työssä

Kyselylomakkeeseeni vastanneista opettajista jotkut avasivat muitakin opettajan työssä näkyviä sukupuolten tasa-arvon ulottuvuuksia. Erityisesti heitä mietitytti oman sukupuolensa merkitys koulun arjen kohtaamisiin. Myös Tainio ja kumppanit ovat havainneet opettajien usein avaavan paitsi oppilaiden, myös oman sukupuolensa merkitystä suhteessa tasa-arvon toteutumiseen koulussa (Tainio et. al. 2010, 13–17).

”Joidenkin oppilaiden kohdalla ja joissakin tilanteissa on hyvä, että asiaa selvittelee mies ja joissakin, että nainen. Esim. yksinhuoltajaäidin/isän lapsen asioiden käsittelyssä. Usein alkuopetuksessa naisen logiikasta on hyötyä, ja

joskus taas ylemmillä luokilla on hyötyä, että oppilas on miesopettajan luokassa. Hyvä olisi, että oppilaalla olisi sekä mies-että naisopettajia.”

Opettaja 15.

”Tyttöjen kanssa en tee tätä, koska en miehenä pysty samaan kuin nainen. Jätän tämän siis naiskollegoille”

Opettaja 6.

”Mutta opettajan on kyllä oma karismansa ja uskottavuutensa hankittava sukupuolesta riippumatta. Pikkuinen ”perällinen” naisope pärjää aivan yhtä hyvin hankalien murkkujen kanssa kuin kaksimetrinen mieskollegansa.”

Opettaja 1.

Sitaattien opettajat kertovat, että oppilaan kohtaamisessa opettajan oma sukupuoli saattaa tietyissä arjen tilanteissa olla merkityksellinen. Ensimmäisen sitaatin opettaja on sitä mieltä, että opettajan sukupuolella on merkitystä suhteessa oppilaiden ikään. Hän uskoo naisen kykenevän helpommin ohjaamaan pieniä oppilaita, kun taas miehillä on toisinaan enemmän keinoja vanhempien oppilaiden hallitsemiseen. Hänen mukaansa oppilailla tulisi olla sekä nais- että miesopettajia. Toinen opettajista uskoo opettajan sukupuolen vaikuttavan siihen kohtaamiseen, joka tapahtuu eri sukupuolta olevien oppilaiden kanssa. Hän on mies ja kokee oman sukupuolensa hankaloittavan tyttöoppilaiden kohtaamista joissakin tapauksissa, jolloin hän turvautuukin naiskollegan apuun. Opettaja saattaa tässä viitata naisopettajan etulyöntiasemaan feminiiniseksi miellettyjen tunteiden käsittelyssä (de Beauvoir 1988, 16; Lloyd 1984, 3–9, 104; Vuorikoski 2005, 39–41), mikä on ollut tyypillistä myös muille tutkimuksille (Tainio et. al. 2010, 13–17). Tainion ja muiden havainnoista poiketen viimeisen sitaatin opettaja kuitenkin toteaa, ettei sukupuolella ole merkitystä opettajan auktoriteetin syntymiseen (Tainio et. al. 2010, 15). Naisopettajalla on yhtä paljon mahdollisuuksia kurinpitoon kuin miehilläkin.

Opettajan sukupuolen ei nähty vaikuttavan ainoastaan oppilaiden kohtaamiseen. Yksi opettajista koki sukupuolella ajoittain olevan merkitystä myös kollegoiden kohtaamisessa ja heidän välisen keskinäisen kanssakäymisen onnistumisessa. Hänen mielestään työnteko miesopettajan kanssa sujui paljon helpommin kuin naisopettajan kanssa. Naiset olivat hänen mukaansa taipuvaisempia jääräpäiseen käytökseen ja ajautuivat useimmin kiistoihin kuin

miespuoliset opettajat. Näin miesten kanssa työskentely tuntuikin hänestä rennommalta ja stressittömämmältä.

Moni opettaja avasi ajatuksiaan opettajan sukupuolesta suhteessa opettajan palkkaukseen. Opettajien mielipiteet sukupuolen ja palkkauksen suhteen jakaantuivat kahtia hyvin tasaisesti. Näin heidän ilmauksistaan ei voinutkaan päätellä selkeää linjaa siitä, kuinka suuresti sukupuoli näytti määrittävän palkan jakaantumista opettajiston kesken.

” Opettajilla on sama palkka sukupuolesta riippumatta.”

Opettaja 18.

”Olen ammatissa, jossa palkka määräytyy tehdyn työn - ei sukupuolen - mukaan.”

Opettaja 1.

”Palkkaeroja on (opetusalallakin ylitunnit saattavat jakautua epätasaisesti)”

Opettaja 19.

”Tietyt tunnit kasaantuvat miehille, jolloin heillä palkkakin on suurempi”

Opettaja 15

Kahden ensimmäisen sitaatin opettajat eivät näe sukupuolen määrittävän opettajan saamaa palkkaa. Opettaja 1:n mukaan palkka määräytyy tehdyn työn mukaan, eikä niinkään sukupuolen. Opettaja 19 kuitenkin nostaa esille, että ylityötunnit saattavat kasaantua epätasaisesti naisten ja miesten kesken, jolloin palkkaerot ovat läsnä myös opettajan ammatissa. Opettaja 15 toteaa näin käyneen juuri hänen työpaikallaan, jossa parempaa palkkaa tuntien sukupuolittuneen jakautumisen ansiosta saavat pääosin miehet.

7 Sukupuolten tasa-arvo koulussa

Tämä luku on viimeinen tutkielmani tuloslukuista. Luvun tarkoituksena on avata opettajien käsityksiä liittyen sukupuolten tasa-arvoon koulussa ja koulun arjessa. Esittelen ryhmän alle muodostuneet kuvauskategoriat, sekä niihin johtaneet alatason kategoriat ja merkitysyksiköt samaan tapaan, kuten kahdessa aikaisemmassakin luvussa olen tehnyt. Taulukko 7 kuvaa näiden tulosten muodostumista tarkemmin.

Taulukko 7: *Sukupuolten tasa-arvo koulussa: merkityskategoriat, alatason kategoriat ja kuvauskategoriat.*

Merkityskategoriat	Alatason kategoriat	Kuvauskategoria
Kaikille yhteinen liikunnanopetus	Sukupuolten tasa-arvo liikunnanopetuksessa	Sukupuolten tasa-arvo oppitunneilla
Tyttöjen ja poikien erillinen liikunnan opetus		
Kaikille yhteinen käsityönopetus	Sukupuolten tasa-arvo käsityönopetuksessa	
Tyttöjen ja poikien erillinen käsityönopetus		
Sukupuoli muilla oppitunneilla	Sukupuolten tasa-arvo muilla oppitunneilla	
Toimintamallit suosivat tyttöjä		
Pojat ovat vahvempia	Pojat koulussa	Sukupuolten tasa-arvo oppilasaineksessa
Poikien käytös on kyseenalaisempaa		
Pojat käyttävät fyysistä voimaa		
Pojat ovat toiminnallisempia		
Tytöt ovat hienomotorisesti lahjakkaita	Tytöt koulussa	
Tyttöjen käytös on parempaa		
Tytöt käyttävät henkistä voimaa		
Tytöt ovat hoivaajia		
Muut sukupuolet koulussa huomioidaan	Muut sukupuolet koulussa	
Muut sukupuolet jäävät koulussa varjoon		

Eröt eivät ole yleistettäviä	Sukupuolten välille ei voi tehdä yleistettävää jakoa	
Tyttöjen ja poikien yhteiset leikit		
Koulussa ei ole sukupuolettomia WC-tiloja	Kysymys koulun WC-tiloista	Sukupuolten tasa-arvo koulun fyysisissä tiloissa
Sukupuolettomia WC-tiloja tarvitaan		
Koulussa ei ole sukupuolettomia puku- ja peseytymistiloja	Kysymys koulun puku- ja peseytymistiloista	
Muut sukupuoleet tulee ottaa huomioon puku- ja peseytymistilanteita järjestettäessä		
Tasa-arvosuunnitelmaa ei tunneta	Tasa-arvon edistämisen keinot ovat epäselviä	Sukupuolten tasa-arvon edistämisen keinot
Tasa-arvosuunnitelmaa ei ole		
Tasa-arvosuunnitelman tavoitteet eivät näy koulun arjessa		
Tasa-arvo suunnitelmaa ei tarvita	Tasa-arvon edistäminen on tapauskohtaista	
Tasa-arvo luodaan oppilaan kohtaamisessa		
Tasa-arvo luodaan arjen tilanteissa		
Tasa-arvosuunnitelma ei ole vielä tuonut uudistuksia	Tasa-arvon edistäminen vaatii jatkuvaa työtä	
Tasa-arvo luodaan yhdessä	Tasa-arvon edistämisen keinoja on hyvä suunnitella	
Tasa-arvosuunnitelma on tuonut uudistuksia		

Taulukosta on luettavissa opettajien sukupuolten tasa-arvoa koulussa koskevien ilmausten kautta syntyneet merkityksyksiköt, alatason kategoriat ja kuvauskategoriat. Tämän ryhmän osalta merkityksyksiköitä muodostui 33, jotka jakaantuivat edelleen 13 alatason kategoriaan. Näiden kautta muodostuneita kuvauskategorioita syntyi yhteensä 4. Merkityksellisiä ilmauksia nousi opettajien vastausten pohjalta kaikkiaan 105.

Aineiston pohjalta muodostuneet kuvauskategoriat nimesin seuraavasti: *Sukupuolten tasa-arvo oppitunneilla*, *Sukupuolten tasa-arvo oppilasaineksessa*, *Sukupuolten tasa-arvon edistämisen keinot* ja *Sukupuolten tasa-arvo koulun fyysisissä tiloissa*. Tämän ryhmän kautta syntyneet kuvauskategoriat syntyivät kuin itsestään, sillä opettajilla oli paljon sanottavaa koulun yleisestä tasa-arvotilanteesta. Kuten kahdessa aikaisemmassakin luvussa, avaan näitä kuvauskategorioita tarkemmin vertaillen aineistosta nousseita merkityksellisiä ilmauksia aikaisemmin luomaan teoriaan.

7.1 Sukupuolten tasa-arvo oppitunneilla

Lähes kaikki kyselyyni vastanneet opettajat pohtivat eri oppiaineiden suhdetta sukupuolten tasa-arvon toteutumiseen koulun arjessa ja toimintakulttuurissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opettajien tulisi kannustaa oppilaita tekemään sukupuolesta riippumattomia jokaisen oppiaineen oppitunnilla (OPH 2014, 18). Tässä tutkimuksessa eri oppiaineista opettajien puheissa korostuivat ennen kaikkea liikunta ja käsityö, mutta vastauksista oli poimittavissa muutamia mainintoja myös muiden oppiaineiden opetuksesta.

”Vähitellen se ((sukupuolten tasa-arvo)) näkyy siinä, että liikunnan sekaryhmiä on enemmän”

Opettaja 19.

”Joissakin asioissa kuten esim. liikunnassa teen joskus tyttö- ja poikaryhmiä, koska pojat haluavat pelata ärhäkämmin kuin tytöt. (Toki tytöt saavat halutessaan mennä "poikien" joukkueeseen). Valinnanvapautta annan.”

Opettaja 5.

Sitaattien opettajat avaavat näkemyksiään sukupuolten tasa-arvon ja liikunnanopetuksen suhteesta. Ensimmäisen sitaatin opettaja toteaa, että sukupuolten tasa-arvoisuuteen pyritään koulussa vähitellen muuttamalla liikuntaryhmät kaikille oppilaille yhteiseksi sukupuoleen katsomatta. Opettaja 5:n vastauksesta käy ilmi, että hänen koulussaan näin on jo tehty, mutta opettajan toimesta ryhmän sisällä tehdyt joukkuejaot saattavat muodostua sukupuolen mukaan. Samalla hän kuitenkin korostaa antavansa myös tyttöjen pelata pojille tarkoitettussa ryhmässä.

Kaikkien opettajien vastauksista ei ollut pääteltävissä yhtä selkeää linjaa yhteisen liikunnanopetuksen järjestämisestä kuin kahden edellisen opettajan sitaatissa. Opettajat kuitenkin jakaantuivat selkeästi liikunnan sekaryhmien kannattajiin ja niiden vastustajiin. Kannattajia oli suhteessa enemmän ja monen mielestä yhteinen liikuntaryhmä toimi erityisesti alakoulussa. Jotkut kuitenkin vastustivat yhteisiä liikuntaryhmiä voimakkaasti ja eräs opettaja piti sitä jopa liioitteluna. Samanlainen kahtiajako oli nähtävissä myös suhteessa käsityön opetukseen.

”Myös käsityössä on ikävää, että usein teknisestä työstä kovasti motivoituneet pojat ”pakotetaan” tekstiilityöhän joka vuosi puoleksi vuodeksi, eivätkä he saa tehdä sitä, mistä olisivat kovin kiinnostuneet. Tällä systeemillä ei ehditä kuin pintaraapaisu aina yhdestä tekniikasta ja syventymistä tiettyyn aiheeseen ei tapahdu. --. Entinen systeemi oli parempi, että esim. kolmosella kaikki kokeilivat teknistä- ja tekstiilityötä ja neljännelle luokalle sai valita, kumpaan haluaa syventyä.”

Opettaja 8.

”Onneksi esim. käsitöissä materiaalien värit saavat oppilaat itse valita, omat työskentelytekniikkansa ym. Uusi ops oli tässä siunauksena, koska vaikka aiemminkin piti opettaa nimenomaan käsityötä, oli jako tekstiili ja tekniseen työhön vahva monissa kouluissa”

Opettaja 17.

Kummankin opettajan vastauksesta käy ilmi, että heidän kouluissaan on siirrytty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaiseen käsityönopetukseen (OPH 2014, 146, 270). Sitaattien opettajien mielipiteet tästä kuitenkin eroavat toisistaan. Opettaja 8 kokee, ettei nykyisenlainen käsityönopetus palvele ketään ja näyttäytyy epäedullisena etenkin pojille. Hänen näkemyksensä mukaan kaikille yhteinen käsityönopetus pakottaa pojat mukavuusalueensa ulkopuolelle, eikä tarjoa heidän kiinnostuksenkohteilleen tarvittavia eväitä. Vanhoihin tapoihin palaaminen olisi näin hänen mielestään paras mahdollinen ratkaisu. Opettaja 17 puolestaan näkee uuden opetussuunnitelman käsityön opetusta koskevat tavoitteet tasa-arvon edistämisen kannalta mielekkäinä, sillä aikaisempaan verrattuna ne korostavat selkeämmin käsityön monimenetelmällistä luonnetta (OPH 2014; OPH 201, 33–36).

Muita oppitunteja kuin käsitöitä tai liikuntaa koskevien ilmausten joukosta oli tulkittavissa oppilailta olevan luokkahuoneessa sekä samat mahdollisuudet, oikeudet ja velvollisuudet sukupuoleen katsomatta. Opettajat kertoivat oppilaiden työskentelevän sekaryhmissä, eikä tehtäviä jaettu sukupuolen, vaan oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan. Tästä huolimatta jotkut opettajista totesivat luokkahuonetyöskentelyn tapojen olevan liian akateemisia, minkä vuoksi ne suosivat enemmän tyttöjä kuin poikia. Pokien nimittäin koettiin innostuvan toiminnallisemmasta tekemisestä. Lahelma (2009) ja Walkerdine (1998) ovat huomanneet

saman ilmiön toistuvan opettajien puheissa omista tutkimuksissaan, ja pohtineet kyseisen ajattelutavan ongelmallisuutta sukupuolten tasa-arvon edistämisen kannalta (Lahelma 2009, 145–147; Walkerdine 1998, 168).

7.2 Sukupuolten tasa-arvo oppilasaineuksessa

Sukupuolierot ovat väistämätön osa kouluyhteisöä ja sen arkea (Ojala et. al. 2009, 14-23). Tutkimukseeni osallistuneet opettajat avasivat näitä eroja erityisesti koulun oppilasaineuksen osalta. Heistä jokainen oli sitä mieltä, että tyttö- ja poikaoppilaiden välillä on pääsääntöisesti eroavaisuuksia.

”Poikia joutuu käskemään huomattavasti enemmän ja yleensä he aiheuttavat ongelmia eniten esim. kännyköiden kanssa. Pojat vaativat enemmän huomiota siihen, että saavat suunnattua tarkkaavaisuuttaan, vaikka tehtäväkin olisi heille enemmän mieleinen kuin tytöille”

Opettaja 5.

”Pojat saavat enemmän huomiota provosoivalla käytöksellä kuin tytöt. Tytöt hakevat salituissa rajoissa hyväksyntää käytöksellään. Kun on tilanne päällä, opettajan on pakko puuttua eniten ”häiritsevään” käytökseen. Pojille sallitaan enemmän rajoja hakeva käytös kuin tytöille.”

Opettaja 11.

Erityisesti eroja tyttöjen ja poikien välillä nähtiin olevan käyttäytymisen tavoissa. Kuten aikaisemmissakin tutkimuksissa, kokivat myös tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat poikien käyttäytyvän yleisesti huonommin kuin tyttöjen (Tainio et. al. 2010, 14–15). Sitaattien opettajat kertovat poikien aiheuttavan tyttöihin verrattuna enemmän ongelmia, minkä vuoksi heitä joutuu useammin komentamaan. Opettaja 11 kokee poikien provosoivan käytöksen olevan jopa niin normalisoitunutta, että se myös sallitaan heille useammin kuin tytöille. Huomio vastaa Lahelman ja Gordonin havaintoja luokkatilaa dominoivista pojista, jotka pyytämättä ottavat luokassa vallan ja usein myös kyseenalaistamatta sen saavat (1998, 97; 2003, 18–19).

Käyttäytymisen lisäksi opettajat kokivat sukupuolieroja olevan myös tyttö- ja poikaoppilaiden fyysisissä ominaisuuksissa sekä voiman- ja vallankäytössä. Useat opettajat pitivät poikia

vahvempina ja nopeampina kuin tytöt, mutta tytöt nähtiin hienomotorisesti lahjakkaampina. Palmu toteaa tämän kaltaisen jaottelun fyysisesti vahvoihin poikiin ja huolellisiin tyttöihin olleen tyypillistä myös hänen tutkimuksessaan (2003, 154–155). Voiman- ja vallankäytössä poikien koettiin toimivan enemmän fyysisellä tasolla siinä missä tytöt käyttivät asioiden selvittelyyn enemmän henkisiä keinoja.

”Pojat ovat useimmiten fyysisesti vahvempia ja hienomotorisesti hiukan kömpelömpiä”

Opettaja 8.

”Pojat ovat keskiarvoltaan selvästi tyttöjä isompia, vahvempia ja nopeampia.”

Opettaja 13.

”Omana havaintona, naissukupuoli korreloi hyvän käsialan ja pidempien vastausten kanssa, kun taas miessukupuoli korreloi muuhun osaamistasoon nähden vahvan alkeismatematiikan kanssa, kun se matematiikka liittyy käytännöllisiin fysikaalisiin asiayhteyksiin fysiikassa kouluaineena.”

Opettaja 6.

Kahden ensimmäisen sitaatin opettajat kertovat tyttöjen ja poikien fyysisistä eroista hyvin perinteisellä tavalla jakaen lapset vahvoihin poikiin ja näitä heikompiin tyttöihin. Viimeisen sitaatin opettaja keskittää pohdintansa fyysisten erojen sijasta tyttöjen ja poikien koulumenestykseen liittyviin erityispiirteisiin. Hänen mukaansa tyttöjen kielelliset lahjat ovat paremmat verrattuna poikiin, jotka toisaalta omaavat enemmän matemaattisissa aineissa tärkeänä pidettyä loogista päättelykykyä. Samankaltaisia mietintöjä tyttöjen ja poikien koulumenestyksestä oli löydettävissä muidenkin opettajien vastauksista. Tyttöjen kerrottiin pääosin saavan parempia arvosanoja kuin poikien, ja heitä pidettiin myös koulunkäyntiin motivoituneempina. Tyttöjen keskimääräisesti parempi koulumenestys on ollutkin osana koulutuksen tasa-arvokeskustelua jo pitkään. Samoissa keskusteluissa on pohdittu myös Opettaja 6:n havaintoja poikien matemaattisesta lahjakkuudesta. (Arnesen, Lahelma & Öhrn 2008, 5; Lahelma 2009, 139; 2014, 175; Silvennoinen 2011, 162; Walkerdine 1998, 168.)

Monista tyttöjen ja poikien välisistä eroista huolimatta useat opettajat korostivat, etteivät erot olleet yleistettävissä. Oppilaiden joukossa oli heidän mukaansa myös äänekkäitä tyttöjä ja hiljaisia poikia. Suuri osa opettajista totesi tyttöjen ja poikien välillä olevan keskenään myös

samankaltaisuuksia, kuten yhteiset mielenkiinnon kohteet ja leikit. Lähes kaikkien opettajien sukupuolten eroja käsitteleville vastauksille yhteistä oli kuitenkin suomalaiselle tasa-arvopuheelle tyypillinen kaksinapainen luonne (Brunila, Heikkinen & Hynninen 2005, 11; Ylöstalo 2012, 230). Opettajat vertailivat keskenään ainoastaan tyttöjä ja poikia. Muunsukupuolisia mainittiin paria poikkeusta lukuun ottamatta tuskin lainkaan.

7.3 Sukupuolten tasa-arvo koulun fyysisissä tiloissa

”Mielestäni on hyvä, että esim. vessoja ei eroteltaisi sukupuolen mukaan. Tällöin lapsi/nuori/aikuinen, jolla ei ole perinteistä sukupuoli-identiteettiä, ei joudu hankalaan tilanteeseen”

Opettaja 18.

”Meidänkin koulussamme on tilastollisesti useampi oppilas, joka ei koe olevansa tyttö tai poika, vaan jotakin muuta. En tiedä, mitä he uimahallissa tekevät tai missä vessassa he käyvät. Unisex-vessoissa (2kpl) lukee ”Vieras-wc” tai sitten niissä on pyörätuolin kuva. Kaikki muut on merkitty erikseen miehille/pojille tai naisille/tytöille.”

Opettaja 19.

Vaikka puheissa oppilasaineksesta sukupuoli jakautui kaksinapaisesti, ilmaisut koulun fyysisten tilojen järjestämisestä toivat kuvaan myös muut sukupuolet. Sitaatin opettajat kokevat, että WC-tilojen sukupuolisidonnaisuus on ongelma erityisesti heille, jotka kokevat sukupuolensa joksikin muuksi kuin tytöksi tai pojaksi. Opettaja 19 toteaa tällaisia lapsia heidänkin koulussaan olevan, mutta heille ei siitäkään huolimatta ole tarkoituksenmukaisesti järjestetty WC-tiloja. Ainoat sukupuolettomat vessat hänen koulussaan ovat liikuntarajoitteisille tai vieraille tarkoitettuja. Jos kahteen sukupuolikategoriaan kuulumattomien ainoa mahdollisuus WC:ssä asioimiseen on tällä tavoin merkittyjen tilojen hyödyntäminen, voi se tulkintani mukaan helposti luoda kuvan muiden kuin nais- ja miessukupuolen olevan jollakin tapaa vieraita tai rajoitteisia (vrt. Karvinen 2010, 113).

”Peseymistilat ovat erilliset, meidän koululla myös vessat ovat vielä tyttöjen ja poikien vessoja”

Opettaja 8.

Myös muiden opettajien vastauksissa nousi esille, että sukupuoleettomia WC-tiloja ei heidän koulussaan ollut. Sitaatin opettaja toteaa, että vessojen lisäksi hänen koulussaan tytöille ja pojille erilisiä olivat myös pukutilat. Ne olivatkin WC-tilojen lisäksi toisia ongelmallisia fyysisiä tiloja, joita opettajat pohtivat sukupuolten tasa-arvon toteutumisen kannalta. Jokainen puku- ja peseymistilat esille nostaneista opettajista kertoi, että heidän kouluissaan ne oli jaettu erikseen tytöille ja pojille. Lähes kaikkien heidän mielestään näin kuului ollakin. Eräs opettaja kuitenkin painotti, että näissä tiloissa olonsa epämukavaksi kokeville oppilaille olisi annettava luonteva mahdollisuus pukeutua ja peseytyä muissa tiloissa, esimerkiksi opettajan pukuhuoneessa.

Omassa teoriaosuudessa en ole perehtynyt tarkemmin koulun fyysisten tilojen merkitykseen sukupuolten rakentumiskenttänä. Aiheesta on kuitenkin aiemmin kirjoitettu. Erityisesti tutkijat ovat pohtineet fyysisen luokkatilan mahdollisuuksia sukupuolten jäsentymiseen. Tarja Tolonen (2001) on yksi näistä tutkijoista, joka tuo esille koulun fyysisen, sosiaalisen ja kulttuurisen tilan merkityksiä sukupuolten muovaamiseen väitöskirjassaan *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*.

7.4 Sukupuolten tasa-arvon edistämisen keinot

Tutkimukseen osallistuneet opettajat esittivät hyvin erilaisia näkemyksiä tasa-arvosuunnitelmasta, tasa-arvon edistämisen keinoista sekä niiden toteutumisesta koulun käytänteissä. Heinosen mukaan koulussa työskentelevillä opettajilla ja muulla henkilökunnalla ei usein olekaan selkeää visiota tasa-arvon edistämisestä (Heinonen 1997, 17) ja myös tässä tapauksessa yhtenäisen linjan löytäminen vastausten joukosta oli mahdotonta. Heinosen esittämä ongelma näyttäisi siis olevan yhä edelleen läsnä koulun arjessa.

Eniten päänvaivaa opettajille tuotti tasa-arvosuunnitelma. Vaikka peruskoulutasoiset oppilaitokset ovat olleet velvoitettuja laatimaan tasa-arvosuunnitelman jo vuodesta 2014 lähtien (Jääskeläinen et. al. 2015, 5; 609/1986, täydennys 30.12.2014/1329, §5a), suurin opettajista totesi, ettei heidän koulussaan ollut moista suunnitelmaa tai ainakaan sitä ei

tunnettu. Ainoastaan muutama opettaja kertoi, että heidän kouluissaan oli laadittu tasa-arvosuunnitelma. Heistäkin osa kuitenkin myönsi, ettei ollut siihen tutustunut ja jotkut pitivät sitä jopa turhana.

”Arki määrää, ei suunnitelma. Mielestäni koulumme on hyvin tasa-arvoa tukeva, siksi ylenmääräinen suunnittelu tuntuu ajanhaaskaukselta.”

Opettaja 7.

”Ei opetussuunnitelmassa ole ratkaisuja vaan opettaja ratkaisee ne tilanteissa intuitiivisesti.”

Opettaja 11.

”Itse kannattaisin enemmän omakohtaista oppimista aihepiiristä ja vaikkapa tasa-arvotyö-oppaan läpikäyntiä. Linjanvedot jäävät helpommin paperille. En huomaa arkisissa käytännöissä tasa-arvo-ongelmaa, joten tahtoisin siirtää huomiota mieluummin kohtaamisissa näkyvään sukupuolitietoisuuteen.

Opettaja 6.

Sitaattien opettajat eivät koe tasa-arvosuunnitelman ja opetussuunnitelman tasa-arvoon tähtäviä tavoitteita erityisen tarpeellisiksi. Heidän mielestään yleispätevillä periaatteilla ei ollut suurta merkitystä, sillä he kokivat tasa-arvon syntyvän arjen toimintojen ja tilanteiden kautta (Teräs 2005, 65). Näistä tilanteista Opettaja 6 korostaa erityisesti yksilöiden välistä kohtaamista ja siinä hetkessä läsnä olevaa sukupuolitietoisuutta, jonka tulisi nousta jokaisesta toimijasta itsestään. Tämä tietoisuus on hänen saavutettavissa itsenäisesti sukupuolten tasa-arvon edistämisen keinoihin tutustumalla.

Edellisen sitaatin opettajan näkemys tasa-arvon edistämisestä on pitkälti yksilökeskeinen. Lahelma ja Gordon kuitenkin muistuttavat, ettei tasa-arvon edistäminen saisi olla ainoastaan yksittäisen opettajan tehtävä, vaan koko kouluyhteisön olisi sitouduttava siihen (Lahelma & Gordon 2003, 77). Myös opettajien vastauksista nousi esille yhteisen ymmärryksen merkitys tasa-arvon edistämisen kannalta.

”Kyllä on. Toivottavasti kaikki tutustuvat siihen”

Opettaja 17.

” Ohjeet ovat yleisiä eli ei kovin spesifejä. Kai se on niin, että ei joku sovinisti tai muuten änkyrä muuta omaa käyttäytymistään normittamalla ”

Opettaja 3.

”Se on prosessi, joka etenee vuosi vuodelta, eikä tämänsykyistäkään versiota ole vielä ehditty esitellä. Se ei tule olemaan käytännössä hyödyllinen, ennustan, koska vanhoja jääriä on talossamme liikaa.”

Opettaja 19.

Sitaattien opettajat pohtivat tasa-arvon toteutumisen koulussa vaativan kaikkien opettajien yhteistä panostusta tasa-arvotyöhön. Sama näkemys on esitetty myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014, 28; Jääskeläinen et. al. 2015, 7). Opettaja 17 kokee tasa-arvosuunnitelmasta olleen hänen omassa koulussaan hyötyä ja toivoo kaikkien opettajien tutustuvan siihen. Opettajat 3 ja 19 ennustavat kuitenkin, että olipa koululla tasa-arvosuunnitelma tai ei, voi tavoitteiden toteuttaminen jäädä vain teoreettiselle tasolle. Perusteluna tälle he toteavat joidenkin opettajien olevan liian konservatiivisia muuttaakseen asenteitaan ja tottumuksiaan sukupuolten tasa-arvoa edistävämpään suuntaan. Lehtosen (2010, 104) mielestä tasa-arvosuunnitelma on kuitenkin ensiaskel yhteisen sävelen löytämiselle.

8 Yhteenveto ja pohdinta

Olen tässä tutkimuksessa avannut sukupuolten tasa-arvon tämänhetkistä tilaa koulussa ja opettajan työssä suhteessa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Tätä tilaa olen kartoittanut peruskoulussa opettavien opettajien näkemysten kautta. Tutkimukseni tarkoituksena on ollut luoda näiden näkemysten kautta kuvaa siitä, kuinka vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitetyt tavoitteet on otettu huomioon koulun toimintakäytänteissä. Tässä luvussa avaan yhteenvetona tuloksieni ja kyseisten opetussuunnitelman perusteiden yhteyttä vielä tarkemmin oman pohdinnan ja tulkintojen kautta. Tämän lisäksi perehdyn tutkimukseni luotettavuuteen ja etiikkaan liittyviin kysymyksiin sekä pohdin yleisesti tutkimukseni etenemistä.

Tutkimukseni tulokset ovat muodostuneet yhdeksäntoista, peruskoulussa työskentelevän opettajan näkemysten kautta. Tutkimusjoukko on suhteellisen pieni ja opettajien näkemykset muodostuneet subjektiivisen kokemuksen kautta. Lisäksi aineistonkeruussa käytettyyn kyselylomakkeeseen vastaaminen on ollut opettajille vapaaehtoista, mikä on saattanut ohjata tutkimukseen osallistumaan vain sellaisia opettajia, joita aihe koskettaa tai kiinnostaa. Näin ollen tutkimukseni tuloksia ei voida pitää yleistettävänä, jokaista suomalaista koulua koskevinä objektiivisina totuuksina, vaan tutkimukseeni osallistuvien opettajien henkilökohtaisten käsitysten kautta luotettuina kuvauksina.

Fenomenografinen tutkimusote vakiintui tutkimukseni menetelmälliseksi lähestymistavaksi, sillä tutkimukseni perustana ovat opettajien käsitykset sukupuolten tasa-arvon toteutumisesta. Tämänkaltaisessa tutkimuksessa olisi kuitenkin voinut käyttää erilaistakin lähestymistapaa. Erityisesti tutkimustuloksia avatessani esille nousi mahdollisuus fenomenologisesta tutkimusotteesta, sillä sen tavoitteena on pyrkiä johonkin yksittäiseen ilmiöön liittyvään tietoon yksilöiden käsitysten kautta (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Myös tässä tutkimuksessa taustalla kulki ajatus sukupuolten tasa-arvon nykyisenlaisen tilan kartoittamisesta opettajien näkemysten avulla.

Koska tutkimukseni on laadullinen tutkimus, on hyvä kiinnittää huomiota tutkijan subjektiviteettiin suhteessa tutkittavaan aiheeseen. Eskola ja Suoranta toteavat laadullisen tutkimuksen kentällä tutkijan olevan aina jollain tapaa osana tutkimaansa merkitysyhteyttä, sillä hänen ymmärryksensä tutkittavasta ilmiöstä vaikuttaa siitä muodostettuihin tulkintoihin (Eskola & Suoranta 1998, 20–21). Tästä syystä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden

kannalta tärkeimmäksi kysymykseksi nousee, kuinka tarkasti tulkinta vastaa tutkimuksen aineistoa (Huusko & Paloniemi 2006, 169).

Tässä tutkimuksessa tulkinnan luotettavuuteen on pyritty kuvaamalla aineiston analyysin vaiheita mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja todentamalla tulkinnan muodostaminen käyttämällä aineistosta nousseita suoria lainauksia esimerkkeinä. Tuloksia avatessa tulkintojen muodostamisessa olen hyödyntänyt myös aikaisempaa tutkimusta, vaikka se ei suoraan olekaan vaikuttanut opettajien vastauksista löytyvään tietoon. Ahosen mukaan tieteellinen tutkimus kuitenkin edellyttää teorian ja aikaisemman tutkimuksen kanssa käytyä vuoropuhelua. (Ahonen 1994, 128–131.)

Tutkimustulosten ja niistä tehtyjen tulkintojen avoin kuvaus luo aihetta eettiselle pohdinnalle. Pietarinen ja Launis (2002, 46) toteavat eettisten kysymysten olevan osana jokaista tutkimusprosessia. Tutkija on vastuussa tutkimustietojen käyttötarkoituksesta, minkä vuoksi pääasiallinen eettisten ongelmien tarkastelu painottuu tiedonhankinnan ja tutkittavien suojaamisen ympärille (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 20–21). Eskola ja Suoranta (1998) painottavat tietojen käsittelyn ja julkaisun ehdottomana periaatteena olevan tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyyden suojaaminen (Eskola & Suoranta 1998, 57). Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin nimettömällä kyselylomakkeella, minkä vuoksi en ole edes itse tietoinen tutkimukseeni osallistuneiden opettajien henkilöllisyydestä. Niinpä aineisto on myös analysoitu, ja siitä tehdyt tulkinnat ovat tuotettu tutkittavien anonymiteetti säilyttäen. Kyselylomakkeen yhteydessä olleen saatekirjeen tarkoituksena oli varmistaa, että myös tutkittavat itse ovat tästä tietoisia.

Vaikka en tiennyt tutkittavien nimiä, täyttivät kyselylomakkeeseeni osallistuneet opettajat esitietoina sen kaupungin tai kunnan, jossa opettivat, koulun koon oppilasmäärällisesti, vuotensa opettajana, opettamansa luokka-asteen sekä oman sukupuolensa. Näiden tietojen tarkoituksena oli ainoastaan kartoittaa, oliko niillä vaikutusta opettajien näkemyksiin sukupuolten tasa-arvon toteutumisesta. Tutkimuksen tässä vaiheessa voin todeta, ettei tiedoilla ollut suurta merkitystä. Mielenkiintoista kuitenkin on, että opettajista sukupuolisensitiivisimmän otteen omaavista opettajista toinen työskenteli suuressa koulussa Etelä-Suomessa ja toinen pienellä paikkakunnalla Lapissa. Heistä molemmat olivat naisia.

Pääsääntöisesti tutkimukseen osallistuneiden opettajien näkemysten kautta oli kuitenkin tulkittavissa, että uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sukupuolten tasa-arvoon tähtäävät tavoitteet eivät suuressa mittakaavassa ainakaan vielä ole vaikuttaneet

opettajien tai koulun toimintatapoihin. Kyseisen suunnitelman tasa-arvotavoitteiden mukaisesti huomiota oli lähinnä kiinnitetty liikunnan ja käsityön opetuksen järjestämiseen. Tasa-arvosuunnitelmaa ei useissa kouluissa ollut lainkaan, tai ainakaan opettajat eivät sitä tunteneet. Niissä kouluissa, joissa tasa-arvosuunnitelma oli, sitä ei ollut ehditty ajanpuutteen vuoksi esitellä tai siihen ei ollut juuri paneuduttu.

Kuten aikaisemmassakin sukupuolten tasa-arvoa koulukontekstissa tarkastelleissa tutkimuksissa, nousi tässäkin sukupuoli asiaksi, joka jäseni koulun arjen käytänteitä ja joidenkin opettajien toimintatapoja. Lähes kaikki tutkimukseeni osallistuneet opettajat näkivät eroja tyttö ja poikaoppilaiden käyttäytymisen ja toiminnan tavoista, joskaan erojen ei kerrottu olevan yleistettyjä. Sukupulineutraali kasvatusote paistoi läpi usean opettajan vastauksista, mutta näin ei ollut kaikkien kohdalla. Jotkut opettajista olivat selkeästi perehtyneet sukupuolten tasa-arvon ongelmallisuuteen koulussa ja kertoivat konkreettisia esimerkkejä siitä, kuinka ovat pyrkineet edistämään tasa-arvoa omassa työssään. Eräs opettajista jopa kertoi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tasa-arvotavoitteiden saaneet hänet pohtimaan sukupuolisensitiivistä työtettä, joten opetussuunnitelmauudistuksesta oli hänen tapauksessaan ollut hyötyä.

Opettajien erilaiset kasvatusotteet ovat yhteydessä yhteen tutkimukseni mielenkiintoisimmista löydöksistä. Kaikki opettajista pitivät tasa-arvoisuutta sinänsä tärkeänä asiana, mutta opettajien keskenään erilaiset näkemykset sukupuolesta ja tasa-arvosta tuottivat monenlaisia, tehokkaita ja vähemmän tehokkaita keinoja sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi. Opettajien vastausten pohjalta ei siis ollut vedettävissä yhtenäistä linjaa siitä, miten sukupuolten tasa-arvoon koulussa tulisi pyrkiä. Samaan aikaan suuresta osaa vastauksista oli kuitenkin tulkittavissa, että tasa-arvoinen ilmapiiri luodaan arjen käytänteissä ja yhdessä niin muiden opettajien, kuin oppilaiden ja vanhempienkin kanssa.

Kysymykseni kuuluukin, että onko perusopetuksen opetussuunnitelmien tasa-arvotavoitteiden käytännössä mahdollista toteuttaa, jos koulun toimijat eivät pääse yksimielisyyteen siitä, miten tavoitteisiin tulisi pyrkiä? Uudesta opetussuunnitelmasta huolimatta koulun arjen käytänteet eivät välttämättä tule muuttumaan, elleivät kaikki ole valmiita sitoutumaan tähän muutokseen samalla tavalla. Opetussuunnitelma ei tarjoa ratkaisuja, vaan opettajien olisi yhdessä niitä pohdittava. Tähän tilanteeseen pääsemistä edellyttäisi mahdollinen lisäkoulutus ja perehdytys aiheeseen liittyen.

Aihetta on tutkittu paljon ja edistysaskelia kohti tasa-arvoisempaa koulua on pitkällä aikavälillä otettu runsaasti. Vaikka sukupuolten tasa-arvoa edeltäjiinsä nähden huomattavasti selkeämmin painottavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eivät vielä näyttäisikään tuoneen suuria konkreettisia muutoksia koulun arkeen ja opettajien käytänteisiin, voi tilanne pidemmällä tähtäimellä olla toisenlainen. Oman kokemukseni mukaan ainakin nykyisenlainen opettajankoulutus tähtää tähän tuomalla sukupuolten tasa-arvon koulutuksellisia haasteita yhä näkyvämmäksi.

Jatkotutkimuksen kannalta olisikin järkevää tehdä pidemmän aikavälin kartoitusta. Uuden opetussuunnitelman keinoja ehkäistä sukupuolten mukaan jakautuneita opintopolkuja voisi tarkastella tutkimalla kyseisen opetussuunnitelman mukaan opetettujen, johonkin tiettyyn ikäryhmään kuuluvien oppilaiden koulutietä ensimmäiseltä luokalta toisen asteen koulutusvalintoihin saakka. Näitä valintoja olisi näin mahdollista arvioida tarkemmin suhteessa koulun menettelytapoihin, oppilaiden omiin mielenkiinnonkohteisiin sekä aiempiin tilastoihin sukupuolten välisistä koulutusvalinnoista. Tämän lisäksi tutkimusteni tulosten perusteella olisi jatkossa tehtävä lisätutkimusta koulujen tasa-arvosuunnitelman tekemisestä ja toteuttamisesta.

Kaiken kaikkiaan tämä tutkimus on ollut erittäin mielenkiintoinen taival. Aihe on kiinnostanut minua pitkään ja koen siihen perehtymisen olevan minulle erityisesti tulevana opettajana tärkeää. Tämä pro gradu-tutkielma onkin ollut minulle paitsi antoisa kokemus tutkimuksen tekemisestä, myös matka aiheen syvällisempään ymmärtämiseen ja omien arvojen kriittiseen tarkasteluun. Vaikka olenkin ollut jo aikaisemmin tietoinen sukupuolten tasa-arvon toteutumisen monista haasteista, on tämä tutkimus siitäkin huolimatta avannut enemmän silmiäni niiden suhteen, ja näin ollen tarjonnut myös keinoja tasa-arvon edistämiseen tulevassa opettajan työssäni.

Lähteet

- Ahonen, S. (1994) Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L; Ahonen, S; Syrjäläinen, E & Saari, S. (toim.): Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy. 114–156.
- Arnesen, A-L.; Lahelma, E. & Öhrn, E. (2008) Travelling Discourses on Gender and Education. *Nordisk Pedagogik*. 28 (1); 1–14.
- de Beauvoir, S. (1988) *The Second Sex*. Engl. Cape, J. Picardo Classic Edition. London: Pan Books.
- Bradley, H. (2007) *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Brunila, K.; Heikkinen, M; & Hynninen, P. (2005) *Monimutkaista, mutta mahdollista. Hyviä käytäntöjä tasa-arvotyöhön*. Oulu: Oulun Yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus.
- Butler, J. (1999) *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Tenth Anniversary Edition. London: Routledge.
- Connell, RW. (2010) *Gender: in World Perspective*. 2. painos. Cambridge: Polity Press.
- Dalton, P. (2001) *The Gendering of Art Education. Modernism, Identity and Critical Feminism*. Buckingham: Open University Press.
- Desai, P. (2010) *Methods beyond interviewing in qualitative market research*. California: Thousand Oaks, SAGE c2010.
- Elomäki, A. (2014) *Sukupuolinäkökulman valtavirtaistaminen Suomen valtionhallinnossa 2004-2014*. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2014:40.
- Epstein, D.; Elwood, J.; Hey, V. & Maw, J. (1998) *Schoolboy frictions: Feminism and "Failing" Boys*. Teoksessa Epstein, D.; Elwood, J.; Hey, V.; & Maw, J. (toim.) *Failing Boys' Issues in Gender and Achievement*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015) Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Francis & Skelton (2005) Reassessing Gender and Achievement. London: Routledge.
- Gosselin, C. (2007) Philosophy and the Role of Teacher Reflections on Constructing Gender. Educational Foundations 21 (3–4); 39–57.
- Hakala, K. (2007) Paremmen tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsinki: Yliopistopaino. Ladattu 8.6.2017 osoitteesta: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19737/paremmiin.pdf?sequence>.
- Häkkinen, K. (1996) Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Heikkinen, M. & Huuki, T. (2005) Hoiva, huolenpito ja elollisesta huolehtiminen perusopetuksen piiloisina sukupuolistuneina sisältöinä. Teoksessa Teräs, L. (toim.) Koulutus, sukupuolisosialisaatio ja teknologia – näkökulmia segregatioon. WomenIT – Women in Industry and Technology koulutus-, kehittämis- ja tutkimusprojekti 2001-2005. Kajaani: Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus.
- Heinonen, O-P.; Huttunen, J.; Kari, J.; Mikkola, A. & Silvennoinen M. (1997) Miehiä kouluun. Taustaa ja keskustelua tasa-arvosta. Juva: WSOY.
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. (2008) Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun käyttö ja teoria. Helsinki: Gaudeamus.
- Holli, A-M. (2002) Suomalaisen tasa-arvopolitiikan haasteet. Teoksessa Holli, A-M.; Saarikoski, T. & Sana, E. (toim.) Tasa-arvopolitiikan haasteet. Vantaa: WSOY.
- Holli, A-M. (2012) Kriittisiä näkökulmia tasa-arvon tutkimukseen. Teoksessa Kantola, J.; Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.) Tasa-arvo toisinnähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus.
- Horelli, L. & Saari, M. (2002) Tasa-arvoa valtavirtaan. Tasa-arvon valtavirtaistamista ja käytäntöjä. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

- Husso, M. & Heiskala, R. (2016) Institutionaalinen näkökulma sukupuoleen. Teoksessa Husso, M. & Heiskala, R. (toim.) Sukupuolikysymys. Helsinki: Gaudeamus.
- Husso, M. & Heiskala, R. (2016) Sukupuoliradikalismien kolme aaltoa ja erojen politiikka. Teoksessa Husso, M. & Heiskala, R. (toim.) Sukupuolikysymys. Helsinki: Gaudeamus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006) Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2); 162–173.”
- Hynninen, P. & Juutilainen, P-K. (2006) Seitsemän asiaa ohjauksen suunnittelusta ja tasa-arvosta. Sukupuolisensitiivinen ohjaus tasa-arvon edistäjänä koulutuksessa-hanke 2002–2006. Helsinki: Yliopistopaino.
- Häkkinen, K. (1996) Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Jauhola, M. & Kantola, J. (2016) Globaali sukupuolipolitiikka Suomessa. Teoksessa Husso, M. & Heiskala, R. (toim.) Sukupuolikysymys. Helsinki: Gaudeamus.
- Ikävalko, E. (2010) Suunnittelu on tekoja – tasa-arvosuunnittelu osana koulujen tasa-arvotyötä. Teoksessa Suortamo, M.; Tainio, L.; Ikävalko, E.; Palmu, T. & Tani, S. (toim.): Sukupuoli ja toimijuus koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Isosomppi, L. (2010) Opettajat ja koulu yhteisöt tasa-arvo-osajina. Teoksessa Suortamo, M.; Tainio, L.; Ikävalko, E.; Palmu, T. & Tani, S. (toim.): Sukupuoli ja toimijuus koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jones, S. & Myhill, D. (2004) 'Troublesome boys' and 'compliant girls': Gender Identity and Perceptions of Achievement and Underachievement. *British Journal of Sociology of Education* 25 (5); 547–561.
- 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 peruskoulussa. Helsinki: Opetushallitus. Ladattu 8.6.2017 osoitteesta: http://www.oph.fi/download/173318_tasa_arvotyö_on_taitolaji.pdf
- Kantola, J.; Nousiainen, K. & Saari, M. (2012) Tasa-arvosta ja sen lukemisesta toisin. Teoksessa Kantola, J.; Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.): Tasa-arvo toisinnähtynä.

- Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus.
- Kantola, J. & Nousiainen, K. (2012) Euroopan unionin tasa-arvopolitiikka. Teoksessa Kantola, J.; Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.): Tasa-arvo toisinnähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus.
- Karvinen, M. (2010) Sateenkaaren värit koulussa – suvaitsevaisuudesta yhdenvertaisuuteen. Teoksessa Suortamo, M.; Tainio, L.; Ikävalko, E.; Palmu, T. & Tani, S. (toim.): Sukupuoli ja toimijuus koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karvonen, T. (2014) Koulutuksellisen segregaaation purkamisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet. Teoksessa Pulkkinen, S. & Roihuvuo, J. (toim.): Erkanevat koulutuspolut – Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla. Helsinki: Suomen ylioppilaskuntien liitto (SYL).
- Kempainen, M. 11.2.2016. Opetussuunnitelma, koulun kehittäminen ja arviointi. Luento. Oulun Yliopisto.
- Kimmel, M. (2010) Boys and School: A Background Paper on the "Boy Crisis". Swedish Government Inquiries. Swedish Government Official Reports. SOU 2010:53.
- Kuusi, H., Jakku-Sihvonen, R. & Koramo, M. (2009) Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:52.
- Lahelma, E. & Lampela, K. (1996) Tytöt ja pojat peruskoulussa: kouluhenkilöstön näkemyksiä tasa-arvosta. Teoksessa Jakku Sihvonen, R.; Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.): Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Helsinki: Opetushallitus.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (1999) Rajankäyntiä – Sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa Arnese, A-L. (toim.): Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (2003) Erot ja erilaisuus koulussa. Teoksessa Lahelma, E. & Gordon, T. (toim.): Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1. Helsinki: Helsingin kaupunki, Opetusvirasto.

Ladattu 16.6.2017 osoitteesta:

[http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+\(toim.\),+Koulun+arke+a+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf](http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+(toim.),+Koulun+arke+a+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf)

Lahelma, E. (2009) Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa Ojala, H.; Palmu, T. & Saarinen, J. (toim.): Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino.

Lahelma, E. (2011) Sukupuolitietoisuutta kouluun ja opettajankoulutukseen: TASUKO-hankkeesta eteenpäin. Kasvatus 1(42); 90–95.

Lahelma, E. (2014) Troubling discourses on gender and education. Educational Research. 56(2); 171–183.

Laiho, A. (2013) Sukupuolten tasa-arvo koulutuspoliittisena tavoitteena ja käsitteenä – erityistarkastelussa 2000-luvun politiikkadokumentti. Kasvatus & Aika, 7 (4); 27–44.

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. 609/1986. Viitattu 27.06.2017. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>

Lehtonen (2003) Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Helsinki: Helsingin Yliopistopaino.

Lehtonen (2010) ”Kaikki kuvatkin on sellasia: isä, äiti ja lapsi” – heteronormatiivisuus eri koulutusasteilla. Teoksessa Suortamo, M.; Tainio, L.; Ikävalko, E.; Palmu, T. & Tani, S. (toim.): Sukupuoli ja toimijuus koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lehtonen, J. et. al. (2011) Eroja ja siirtymiä jäljittämässä – tutkimuksia peruskoulun jälkeisistä koulutuksista. Teoksessa Lehtonen, J. (toim.): Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen. Helsinki: Helsingin Yliopistopaino.

Leinonen, E. (2005) Opetuksen ja ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt - sukupuolen huomioiva opas kasvatuksen arkeen. Oulu: Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus, WomenIT-projekti.

Lloyd, G. (1984) The Man of Reason. ”Male” and ”Female” in Western Philosophy. London: Methuen & Co. Ltd.

Magnusson, E.; Rönnblom, M. & Silius, H. (2008) Critical studies of gender equalities: Nordic dislocations, dilemmas and contradictions. Göteborg: Makadam.

- Mann, C. & Stewart, F. (2003) Internet interviewing. Teoksessa Gubrium, J. & Holstein, J. (toim.): Postmodern interviewing. London: SAGE.
- Marton, F. (1981) Phenomenography – Describing Conceptions of the World Around Us. *Instructional Science* 10 (1981); 177–200.
- Marton, F. (1988a) Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa Sherman, R.R. & Webb, R.B. (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. Lontoo: The Falmer Press.
- Marton, F. (1988b) Phenomenography: Exploring Different Conceptions of Reality. Teoksessa Fetterman, D.M. (toim.) *Qualitative Approaches to Evaluation in Education. The Silent Scientific Revolution*. New York: Praeger.
- Marton, F. & Booth, S. (1997) *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Metsämuuronen, J. (2011) *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 4. painos. Helsinki: International Methelp Oy.
- Moser, C. (2005) Has gender mainstreaming failed? A comment on international development agency experiences in the south. *International Feminist Journal of Politics* 7 (4); 576–590.
- Murphy, P. & Elwood, J. (1998) *Gendered Learning Outside and Inside School: Influences on Achievement*. Teoksessa Epstein, D.; Elwood, J.; Hey, V.; & Maw, J. (toim.) *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Mäkelä, A.; Puustinen, L. & Ruoho, I. (2006) *Feministisen mediatutkimuksen näkökulmat*. Teoksessa Mäkelä, A. (toim.): *Sukupuolishow*. Helsinki: Gaudeamus.
- Naumanen, P. (2002) *Koulutus on enemmän miesten kuin naisten menestystekijä*
- Niikko, A. (2003) *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun Yliopistopaino.

- Nousiainen, K. (2012a) Käsitteellisiä välineitä tasa-arvon erittelyyn. Teoksessa Kantola, J.; Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.): Tasa-arvo toisinnähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus.
- Nousiainen, K. (2012b) Suomen syrjinnänvastainen lainsäädäntö. Teoksessa Kantola, J.; Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.): Tasa-arvo toisinnähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus.
- O'Connor, H.; Madge, C.; Shaw, R. & Wellens, J. (2008) Online-based Interviewing. Teoksessa Fielding, N.G.; Blank, G.; Fielding, N. & Lee, R. (toim.) SAGE Handbook of Online Research Methods. Los Angeles: SAGE.
- Ollila, A. (2010) Kirjoituksia kulttuurista, sukupuolesta ja historiasta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ojala, H.; Palmu, T. & Saarinen, J. (2009) Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa – Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa Ojala, H.; Palmu, T. & Saarinen, J. (toim.): Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010) Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportti. Ladattu 8.6.2017 sivulta: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75541/okmtr18.pdf?sequence=1>
- Opetushallitus (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Ladattu 8.6.2017 sivulta: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Palmu, T. (2003) Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsinki: Helsingin Yliopistopaino.
- Perusopetuslaki. 628/1998. Viitattu 27.06.2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Petäjaniemi, T. (1998) Naisten ja miesten tasa-arvo – yhteinen etu. Kokemuksia, näkemyksiä ja visioita naisten ja miesten tasa-arvosta Pohjoismaissa. Tarkki, J. & Petäjaniemi, T. (toim.) Tasa-arvo. Saavutuksia ja haasteita.

- Pietarinen, J. & Launis, V. (2002) Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa Karjalainen, S. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus.
- Pramling, I. (1983) The Child's Conception of Learning. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 46.
- Pulkkinen, T. (2000) Judith Butler – sukupuolen suorittamisen teoreetikko. Teoksessa Anttonen, A.; Lempiäinen, K. & Liljeström, M. (toim.): Feministejä – aikamme ajattelijoita. Tampere: Vastapaino.
- Pulkkinen, S. (2014) Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla. Teoksessa Pulkkinen, S. & Roihuvuo, J. (toim.): Erkanevat koulutuspolut – Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla. Helsinki: Suomen ylioppilaskuntien liitto (SYL).
- Puusa, A. (2011). Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (Toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. (s. 73-87). Vantaa: Hansaprint Oy.
- Rintala, L. (2016) Lastentarhanopettajien käsityksiä mediavaikutuksista ja mediakasvatuksesta. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Oulun Yliopisto.
- Rees, T. (2005) Reflections on the Uneven Development of Gender Mainstreaming in Europe. *International Feminist Journal of Politics*, 7 (4); 555–574.
- Ronkainen, S.; Mertala, S. & Karjalainen, A. (2008) Kvalitatiivisuus, kvantitatiivisuus ja sähköinen kyselytutkimus. Teoksessa Ronkainen, S. & Karjalainen, A. (toim.): Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.
- Rossi, L-M. (2010) Sukupuoli ja seksuaalisuus, eroista eroihin. Teoksessa Saresma, T.; Rossi, L-M & Juvonen, T. (toim.): Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino.
- Rubin, G. (1975) Traffic in Women: Notes on the "Political Economy of Sex". Teoksessa Reiter, R. (toim.) *Toward an Anthropology of Women*. New York: Monthly Review Press. 157–165.

- Räihä, P. & Mattila, K. 3.10.2015. Sukupuolesta on tullut peruskoulussa kielletty puheenaihe. Helsingin sanomat. Viitattu 23.11.2017. <http://www.hs.fi/paakirjoitukset/a1443761056442>
- Räsänen, L. (2002) Hallituksen tasa-arvopolitiikkaa tekemässä. Teoksessa Holli, A-M.; Saarikoski, T. & Sana, E. (toim.) Tasa-arvopolitiikan haasteet. Vantaa: WSOY.
- Saari, M. (2012) Sukupuolinäkökulman valtavirtaistaminen tasa-arvopolitiikan strategiana. Teoksessa Kantola, J.; Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.): Tasa-arvo toisinnähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009) Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Tampereen Yliopisto. Ladattu pdf-tiedostona 5.11.2017 osoitteesta: http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv_pdf/KvaliMOTV.pdf
- Salonen, A. (1988) Koulu matkalla sukupuolten tasa-arvoon. Helsinki: Opetusministeriö.
- Silvennoinen, H. (2011) Opettamisen ja oppimisen sukupuoli. Aikuiskasvatus 3 (2011); 162–163.
- Skelton, C. & Francis, B. (2001) Endnotes: gender, school policies and practices. Teoksessa Skelton, C. & Francis, B. (toim.): Investigating gender. Contemporary perspectives in education. Buckingham: Open University Press; 194.
- Soro, R. (2002) Opettajien uskomukset tytöistä, pojista ja tasa-arvosta matematiikassa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 191. Turku: Turun yliopisto.
- Sosiaali- ja terveysministeriö (2010) Valtioneuvoston selonteko naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2010:8.
- Sosiaali- ja terveysministeriö (2017) Valtioneuvoston selonteko naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 2010. Väliraportti. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2017:11.

- Säävälä, H. 4.7.2016. Opetushallituksen opas johti kanteluun – transihmisistä kertominen nähdään tasa-arvorikkomuksena. Yle Uutiset. Viitattu 23.11.2017. <https://yle.fi/uutiset/3-9001992>
- Syrjäläinen, E. & Kujala, T. (2010) Sukupuolittietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa Suortamo, M.; Tainio, L.; Ikävalko, E.; Palmu, T. & Tani, S. (toim.): Sukupuoli ja toimijuus koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tainio, L. (2009) Puhuttelu luokkahuoneessa: tytöt ja pojat huomion kohteena. Teoksessa Teoksessa Ojala, H.; Palmu, T. & Saarinen, J. (toim.): Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Tanhua, I., Mustakallio, S. Karvinen, M., Huuska, M. & Aaltonen, M. (2015) Tietopaketti sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta oppilaitoksille, työpaikoille ja viranomaisille. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2015:22.
- Thorne, B. (1993) Gender play. Girls and boys in school. Buckingham: Open University Press.
- Tiittula, L.; Rastas, A. & Ruusuvuori, J. (2009) Kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta tietokonevälitteiseen viestintään. Virtuaalihaastattelun näkymiä. Teoksessa Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (toim.): Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Tiittula, L. & Rastas, A. (2009) Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (toim.): Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- 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. Oulu: Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus, WomenIT-projekti.
- Tolonen, T. (2001) Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Tampere: Gaudeamus.

- Tolvanen, P. 25.10.2017. Unesco patistaa kantamaan vastuuta koulutuksesta – suomalaistutkijat huolissaan tasa-arvosta. Yle Uutiset. Viitattu 23.11.2017. <https://yle.fi/uutiset/3-9900450>
- Tuominen, M. (2012) Akanvirrasta valtavirtaan – Sukupuolinäkökulman valtavirtaistaminen kolmessa suomalaisessa kaupungissa. Tampereen Yliopiston pro gradu -tutkielma. Ladattu 26.7. osoitteesta: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/96709/GRADU-1424262258.pdf?sequence=1>
- Työsopimuslaki. 55/2001. Viitattu 27.06.2017. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2001/20010055>
- Uljens, M. (1989). Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1991) Phenomenography – A Qualitative Approach in Educational Research. Teoksessa Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulu: Oulun Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- UN Committee of the Elimination of Discrimination Against Women (CEDAW). Concluding observations on the seventh periodic report of Finland. 28.2.2014. CEDAW/C/FIN/CO/7.
- Valli, R. (2015) Paperinen kyselylomake. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.
- Vidén, S. & Naskali, P. (2010) Sukupuolittietoisuus Lapin yliopiston opettajankoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Sukupuolentutkimusyksikkö.
- Vuorikoski, M. (2005) Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa Kiilakoski, T.; Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.): Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.
- Walby, S. (2005) Introduction: Comparative Gender Mainstreaming in a Global Era. *International Feminist Journal of Politics*. 7 (4); 453–470.
- Walkerdine, V. (1998) *Counting Girls Out. Girls and Mathematics*. London: Falmer Press.

Yhdenvertaisuuslaki. 1325/2014. Viitattu 27.06.2017: <http://www.finlex.fi/fi/laki/akup/2014/20141325>

Ylöstalo, H. (2012) Sukupuolinäkökulman valtavirtaistaminen puolustushallinnossa. Puolustusministeriö.

Ylöstalo, H. (2013) Väärinymmärryksiä ja vastustamista – sukupuolinäkökulman valtavirtaistamisen käytännön ongelmia. *Politiikka* 55 (4); 223–238.

Liite 1: Kyselylomakkeen saatekirje

Hei opettajat,
pyydän apuanne pro gradu-tutkielmaani varten.

Olen viidennen vuoden luokanopettajaopiskelija Oulun yliopistosta ja teen pro gradu-tutkielmaa liittyen sukupuolten tasa-arvoon koulussa sekä opettajan työssä. Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma otettiin käyttöön valtakunnallisesti syksyllä 2016 ja se toi mukanaan tasa-arvovelvoitteita, jotka edellyttävät opettajalta sukupuolisensitiivistä työtettä. Siksi toivonkin teidän osallistuvan laatimaani sähköiseen haastatteluun, jonka tarkoituksena on selvittää, ovatko opetussuunnitelman mukaiset sukupuolten tasa-arvotavoitteet sekä koulukohtaisesti laadittu tasa-arvosuunnitelma tuoneet opettajien työhön sekä koulun toimintakulttuuriin konkreettisia muutoksia. Haastatteluun vastataan nimettömänä ja aineistoa ei käytetä muuhun kuin tämän tutkimuksen tekemiseen. Käsittelen aineiston luottamuksellisesti yhdessä ohjaajani KT dos. Tuija Huukin kanssa. Aineisto tuhotaan viiden vuoden kuluttua tutkimukseni valmistumisesta. Mikäli teillä ilmenee tutkimuksestani kysymyksiä, vastaan niihin mielelläni.

Ohessa linkki kyselyyni:

< linkki kyselyyn >

Kiitos suuresti jo etukäteen kaikille vastaajille!

Ystävällisin terveisin,
Hilla Nokela (hillanokela@hotmail.com)

Liite 2: Kyselylomakkeen runko

Taustatiedot:

Ikä:

Sukupuoli:

Vuodet opettajana:

Koulun koko oppilasmäärällisesti:

Kunta, jossa työskentelet:

Sukupuolten tasa-arvo opettajan arvomaailmassa

- Mitä ymmärrät käsitteellä sukupuolten tasa-arvo?
- Mitä sukupuolten välinen tasa-arvo merkitsee sinulle?
- Millaista mielestäsi on tasa-arvoon tähtäävä, sukupuolitietoinen kasvatus käytännössä?

Sukupuolten tasa-arvo koulussa ja opettajan työssä

- Miten sukupuolten tasa-arvo näkyy koulun arjessa?
- Millaisissa tilanteissa sukupuolella on merkitystä? Millaisissa taas ei?
- Onko sukupuolten välillä mielestäsi eroja? Jos on, millaisia?
- Onko sukupuolten välillä mielestäsi samankaltaisuuksia? Jos on, millaisia?
- Saavatko eri sukupuolet eri tavalla huomiota koulussa? Miten ja miksi/miksi ei?
- Miten käytännössä otat sukupuolten tasa-arvon huomioon omassa työssäsi?

Sukupuolten tasa-arvo opetussuunnitelmassa

- Oletko kokenut uuden opetussuunnitelman tasa-arvouudistukset tarpeellisiksi? Perustele vastauksesi.
- Ovatko opetussuunnitelman tasa-arvotavoitteet muuttaneet omaa ajattelutapaasi sukupuolisensitiivisestä kasvatuksesta?
- Ovatko tavoitteet muuttaneet omaa toimintaasi työssäsi? Jos ovat, millä tavalla?

Toiminnallinen tasa-arvosuunnittelu koulussa

- Millaisia sukupuolten tasa-arvoa tukevia ratkaisuja koulunne tasa-arvosuunnitelmasta löytyy?
- Ovatko ne tuoneet kouluunne ja työhösi merkittäviä käytännön uudistuksia? Millaisia?
- Onko koulunne tasa-arvosuunnitelma mielestäsi käytännössä hyödyllinen? Perustele vastauksesi.
- Millä tavalla tasa-arvosuunnitelmaa voisi mielestäsi vielä kehittää?