



Mustonen Milja

*”Sanotaan, että kieleni rajat ovat maailmani rajat ja näitä rajoja on opettajan puheessaan tarpeellista aika ajoin tarkistaa”* – Opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsityksiä sukupuolen vaikutuksesta kieleen ja vuorovaikutukseen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA  
Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma, luokanopettaja  
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

*”Sanotaan, että kieleni rajat ovat maailmani rajat ja näitä rajoja on opettajan puheessaan tarpeellista aika ajoin tarkistaa”* – Opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsityksiä sukupuolen vaikutuksesta kieleen ja vuorovaikutukseen (Milja Mustonen)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 63 sivua, 1 liitesivu

Toukokuu 2023

---

Suomalaisen peruskoulujärjestelmän koulujen toimintakulttuurin on havaittu pitävän sisällään heteronormatiivisia toimintamalleja, jotka tekevät sukupuolten moninaisuudesta kouluarjessa näkymätöntä. Tutkimuksissa on myös havaittu oppilaan sukupuolen vaikuttavan siihen, kuinka opettajan vuorovaikutus luokassa jakautuu, millaista sanastoa vuorovaikutuksessa käytetään ja millaista vuorovaikutus on laadultaan. Tässä fenomenografisessa tutkimuksessa avaan opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsityksiä oppilaan sukupuolen vaikuttavuudesta opettajan oppilaaseen kohdistaman kielellisen ja vuorovaikutteisen toiminnan kannalta.

Tutkimusaineisto hankittiin kevään 2023 aikana. Tutkimusaineisto muodostui yhdestätoista kirjalliseen muotoon laaditusta kyselyvastauksesta, jotka kerättiin luokan- ja aineenopettajilta sekä luokanopettajiksi opiskelevilta opettajan tehtävässä toimineilta henkilöiltä. Kyselylomakkeella kerätyn aineiston avoimet tekstivastaukset analysoitiin fenomenografiaa tutkimusmenetelmänä hyödyntäen.

Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että opettajat ja opettajaksi opiskelevat kokevat oppilaan sukupuolen vaikuttavan käytettyyn kieleen ja vuorovaikutukseen. Esiin nousi kolme eri näkökulmaa, jotka olivat opettajan vuorovaikutuksen jakautuminen, kielen ja vuorovaikutuksen sanasto sekä kielen ja vuorovaikutuksen laatu. Vuorovaikutuksen koettiin jakautuvan muita enemmän villeille oppilaille, joiden ajateltiin usein olevan poikia. Toisaalta hiljaisille tytöille haluttiin antaa erityishuomiota. Sanaston näkökulmasta esiin nostettiin sukupuolistavien ryhmänimitysten käyttö sekä näiden rinnalla sukupuolineutraalit tavat puhutella oppilaita. Vuorovaikutuksen laatu nousi aineistossa esiin muun muassa pyrkimyksenä vaatia työrauhaa kaikilta oppilailta sukupuolesta riippumatta.

Tulosten mukaan koulumaailmassa ilmenee niin sukupuolinormatiivisia kuin sukupuolineutraaleita kielellisen ja vuorovaikutteisen toiminnan tapoja. Aineistosta nousi esiin opettajan tai opettajaksi opiskelevan omien käsitysten vaikutus siihen, suosittiinko sukupuolinormatiivisia vai sukupuolineutraaleja kielen ja vuorovaikutuksen keinoja enemmän. Vastauksista ilmeni myös variaatiota siinä, kuinka sukupuolistavaan kieleen ja vuorovaikutukseen suhtaudutaan.

Oppilaiden sukupuolistaminen kielellisin ja vuorovaikutteisin keinoin ylläpitää perinteisiä sukupuolirooleja ja stereotyyppioita, tehden non-binäärit oppilaat koulumaailmassa näkymättömiksi. Perusopetuksen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumisen näkökulmasta on tärkeää edelleen ylläpitää keskustelua sukupuolistavan kielen ja vuorovaikutuksen tematiikan ympärillä sekä laajemmin sukupuolten moninaisuutta ja koulun heteronormatiivista kulttuuria koskien.

Avainsanat: sukupuoli, sukupuolistunut, sukupuolistava, vuorovaikutus, kieli, peruskoulu

# Sisältö

<b>1 Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2 Teoreettinen viitekehys</b> .....	<b>7</b>
2.1 Sukupuoli.....	7
2.1.1 <i>Dualistinen sukupuolikäsitys</i> .....	7
2.1.2 <i>Sukupuoli performatiivina</i> .....	9
2.1.3 <i>Moninaiset sukupuolet</i> .....	11
2.2 Sukupuolistunut koulu.....	12
2.2.1 <i>Heteronormatiivisuus koulun kulttuurissa</i> .....	12
2.2.2 <i>Heteronormatiivisuus koulun tiloissa</i> .....	14
2.3 Sukupuolistuneisuus ja sukupuolistavuus kielessä ja vuorovaikutuksessa.....	16
2.3.1 <i>Sukupuolistuneisuus ja sukupuolistavuus käsitteinä ja käytänteinä</i> .....	16
2.3.2 <i>Sukupuolistava kieli ja vuorovaikutus</i> .....	17
2.4 Sukupuoli, kieli ja vuorovaikutus koulussa.....	23
2.4.1 <i>Opettajan vuorovaikutuksen jakautuminen</i> .....	23
2.4.2 <i>Kielen ja vuorovaikutuksen sanasto</i> .....	24
2.4.3 <i>Kielen ja vuorovaikutuksen laatu</i> .....	24
2.4.4 <i>Opettaja tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäjänä</i> .....	25
<b>3 Tutkimuksen metodologia ja toteutus</b> .....	<b>27</b>
3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys.....	27
3.2 Laadullinen tutkimus.....	28
3.3 Fenomenografia.....	30
3.4 Aineisto ja aineiston keruu.....	33
<b>4 Aineiston analyysi</b> .....	<b>38</b>
<b>5 Tutkimustulokset</b> .....	<b>45</b>
5.1 Vuorovaikutuksen jakautuminen.....	45
5.2 Kielen ja vuorovaikutuksen sanasto.....	47
5.3 Kielen ja vuorovaikutuksen laatu.....	50
<b>6 Pohdinta</b> .....	<b>52</b>
6.1 Johtopäätökset.....	52
6.2 Tutkimuksen eettisyys.....	54
6.3 Tutkimuksen luotettavuus.....	56
6.4 Lopuksi.....	57
<b>Lähteet</b> .....	<b>60</b>

# 1 Johdanto

Suomalaisen koulutuksen kentällä sukupuolten välisen tasa-arvon kehittäminen nostettiin ensimmäisen kerran esiin vuonna 1978 asetetussa laissa, jolloin sukupuolikysymykseen havahduttiin keskiasteen koulutuksen kehittämistyön yhteydessä (Kujala & Syrjäläinen, 2010, s. 27). Myös peruskoulu- ja lukiolain uudistamisen yhteydessä, vuonna 1983, sisällytettiin sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen lakien tavoitepykäliin (Kujala & Syrjäläinen, 2010, s. 27). Nykypäivänäkin opettajalla on lakiin kirjattu velvollisuus edistää työnsä kautta tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Suomen perustuslain opettaja ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asetta ketään eriarvoiseen asemaan sukupuolen perusteella ja lapsia tulisi kohdella tasa-arvoisesti yksilöinä (Suomen perustuslaki, 6 §). Myös yhdenvertaisuuslaki velvoittaa koulutuksen järjestäjän arvioimaan sitä, kuinka yhdenvertaisuus toteutuu oppilaitoksessa ja millaisin toimin yhdenvertaisuuden toteutumista olisi mahdollista edistää (Yhdenvertaisuuslaki, 6 §). Tasa-arvolaki edellyttää koulutuksen järjestäjiltä sukupuoli-identiteettiin tai sukupuolen ilmaisuun liittyvän syrjinnän ennaltaehkäisyä (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta, 6 c §). Koulujen tulisi tämän lisäksi laatia vuosittain koulukohtainen tasa-arvosuunnitelma, jonka suunnittelutyöhön tulisi ottaa mukaan niin koulun henkilökunta kuin oppilaatkin (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta, 5 §). Näiden lisäksi myös perusopetuslaki edellyttää kouluilta opetusta, joka edistää sivistystä sekä yhteiskunnan tasa-arvoisuutta (Perusopetuslaki, 2 §). Opettajan tehtävällä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäjänä on siis löydettävissä lakiin pohjautuvat perusteet, mutta toteutuuko tasa-arvo ja yhdenvertaisuus koulussa siltikään?

Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 18) nostetaan esiin perusopetuksen tehtävä sukupuolten välisen tasa-arvon edistäjänä. Lisäksi korostetaan, että tyttöjä ja poikia tulee tukea yhdenvertaisesti eri oppiaineiden opinnoissa ja opetuksen tulee olla sellaista, että se lisää oppilaiden tietoa sukupuolen moninaisuudesta (OPH, 2014, s. 18). Voidaan todeta, että sukupuolten välisen tasa-arvon sekä yhdenvertaisuuden edistäminen on yksi niistä yhteiskunnallisesti merkittävistä tehtävistä, joita suomalaiselle peruskoulujärjestelmälle on annettu. Tulevana opettajana laadukkaan tasa-arvo- ja moninaisuuskasvatuksen tarjoaminen sekä yhdenvertaisuuden edistäminen ovat omassa ammatissa toimimisessani avainasemassa. Koska koulujen ja opettajien toiminnassa on edelleen havaittavissa käytänteitä, jotka ylläpitävät sukupuolten välistä epätasa-arvoa, segregatiota sekä dualistista sukupuolikäsitystä (Heikkinen & Okkonen, 2019, s. 13; Ojala, Palmu & Saarinen, 2009, s. 13), pidän aiheellisena edelleen ylläpitää keskustelua sukupuolesta ja tasa-arvosta myös peruskoulun kontekstissa.

Koulutuksen kentällä on pyritty häivyttämään sukupuolen merkitystä peruskoulun arjessa, milloin pyrkien sukupuolineutraaliuteen, milloin taas sukupuolitietoisuuteen tai sukupuolisensitiivisyyteen. Sukupuolineutraaliudella tarkoitetaan pyrkimystä häivyttää sukupuolen merkitys, mikä voi pahimmillaan johtaa tilanteeseen, jossa sukupuolten välisiä eroja, eikä näiden erojen vaikutuksia tunnusteta tai tunnusteta (Kujala & Syrjäläinen, 2010, s. 32; OPH, 2015, s. 68). Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet pyrki vielä koulun sukupuolineutraaliuteen, eli kasvatus pohjautui oletukseen, ettei sukupuolella ole käsiteltävän aiheen tai esillä olevan toiminnan kannalta merkitystä (OPH, 2004; OPH, 2015, s. 18). Sittemmin todettiin sukupuolineutraaliuden pahimmillaan korostavan tyttöjen ja poikien lähtökohtaisia eroja (OPH, 2015, s. 18). Tämän takia uusin, vuonna 2016 voimaan tullut opetussuunnitelma pyrkii neutraaliuden sijaan sukupuolitietoiseen kasvatukseen ja opetukseen (OPH, 2015, s. 18). Sukupuolitietoisuudella tai sukupuolisensitiivisyydellä tarkoitetaan sukupuolinäkökulman huomioon ottamista kaikessa koulun toiminnassa (Kujala & Syrjäläinen). Opetuksessa myös pyritään pidättäytymään sosiaalistamasta oppilasta tämän oletettuun sukupuoleen (OPH, 2015, s. 68). Opetushallituksen oppaan (2015, s. 18) mukaan sukupuolitietoisessa opetuksessa huomioidaan se tosiseikka, että oppilaan sukupuoli voi tietoisesti tai tiedostamatta vaikuttaa siihen, millaista opetusta tai vuorovaikutusta opettaja oppilaaseen kohdistaa. Pyrkimyksenä on siis purkaa näennäistä sukupuolineutraaliutta, joka voi pahimmillaan muotoutua epätasa-arvoa edistäväksi sukupuolisokeudeksi, jolloin sukupuolierojen vaikutuksia ei nähdä ja sukupuolet voidaan tämän vuoksi hahmottaa stereotyyppisesti (Lahelma & Gordon, 1999, s. 91).

Tässä fenomenografiaa tutkimusmenetelmänä hyödyntävässä tutkimuksessa pureudun niihin kielellisiin ja vuorovaikutteisiin tekijöihin, jotka ovat opettajien ja opettajiksi opiskelevien käsitysten mukaan jollain tapaa sukupuolisidonnaisia. Tutkimukseni tavoitteena on nostaa esiin, kuinka opettajana toimivat ammattilaiset kokevat oppilaan sukupuolen vaikuttavan opettajan oppilaaseen kohdistamaan kielelliseen ja vuorovaikutteiseen toimintaan. Pyrin tutkimuksessani nostamaan esiin myös niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, että koulumaailma ilmenee sukupuolistuneena ja heteronormatiivisena toimintaympäristönä. Tutkimukseni avulla haluan laajentaa käsitystäni suomalaisen peruskoulujärjestelmän sukupuolistuneisuudesta sekä siitä, millaisia käsityksiä kasvatuksen ammattilaisilla on liittyen sukupuolistavaan kieleen ja vuorovaikutukseen. Koen tutkimukseni aiheen merkitykselliseksi oman opettajuuteni kehittämisen kannalta. Pidän myös tärkeänä lisätä tietoisuutta sukupuolen sekä kielen ja vuorovaikutuksen välisestä kytköksistä, sillä niin oppilaan kuin koko kasvattavan yhteisön hyvinvoinnin kannalta on

tärkeää pohtia sitä, millaista kuvaa todellisuudesta ylläpidämme ja tarjoamme kielen ja vuorovaikutuksen kautta.

## 2 Teoreettinen viitekehys

Tutkimukseni keskiössä operoi sukupuolen käsite ja tutkimustani ohjaa ajatus sukupuolesta yksilön toimintaan ja identiteettiin vaikuttavana tekijänä. Lähestyn sukupuolen käsitettä ensin kahden toisistaan poikkeavan feministisen sukupuolenteorian kautta. Ensimmäinen käsittelemäni teoria hahmottaa sukupuolta biologisen ja sosiaalisen sukupuolen toisistaan erottavan kahtiajaon kautta. Toinen käsittelemäni näkökulma hahmottaa sukupuolen performatiivina, ja nimenomaan sukupuolen performatiivisuus on oman tutkimukseni lähtökohtainen sukupuolen tarkastelun näkökulma. Performatiivisuuden ohella näen sukupuolen moninaisena ja pyrin nostamaan esiin sukupuolistavan kielen ja vuorovaikutuksen problematiikka kaikkien sukupuolien näkökulmista. Sukupuolta ja sitä, kuinka se operoi opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa lähestyn kielen ja vuorovaikutuksen kautta.

### 2.1 Sukupuoli

#### 2.1.1 Dualistinen sukupuolikäsitys

Sukupuoli nähdään feministisissä teorioissa usein kaksinapaisena jakona biologiseen (sex) ja sosiaaliseen sukupuoleen (gender). Tämänkaltaisen jaon ongelmaksi muodostuu usein sen paradoksaalinen luonne. Kaksinapaisen sukupuolikäsityksen kautta on pyritty nostamaan esiin biologiseen sukupuoleen perustuvien, sukupuolta järjestävien valtasuhteiden problematiikkaa, jossa biologista sukupuolta käytetään vain perusteena epätasa-arvoiselle kohtelulle (Butler, 2006, s. 56–57; Rossi, 2010, s. 27). Rossin (2010, s. 27) mukaan näin on pyritty osoittamaan, etteivät biologiset ominaisuudet itsessään tuota epätasa-arvoa, vaan kyse on sukupuoleen kohdistuvasta sosialisatiosta ja kulttuurisista rakenteista, jotka asettavat yksilöt eriarvoiseen asemaan. Myös Butler (2006, s. 56–57) esittää pyrkimyksen olleen kiistää biologisen sukupuolen merkitys yksilön kohteluun vaikuttavana tekijänä ja syytä epätasa-arvoiselle kohtelulle on alettu etsiä kulttuurisesti rakennetusta sosiaalisesta sukupuolesta. Tämäkään sukupuolen ja sen rakentumisen hahmottamisen malli ei kuitenkaan ole täysin ongelmaton, sillä kulttuuri ja sosialisatio voivat muodostua yksilön kohtaloa määrääviksi tekijöiksi biologian sijaan (Butler 2006, s. 56–57).

Vaikka sukupuolen jakaminen biologiseen ja sosiaaliseen sukupuoleen on saanut osakseen paljon kritiikkiä, tukeudutaan tähän kahtiajakoon yhä usein myös kasvatustieteellisen tutkimuksen

kentällä. Tällä on vaikutuksensa siihen, millä tavoin sukupuoli hahmotetaan erilaisissa tutkimuksissa, tietokirjoissa sekä kasvatusta ohjaavissa pedagogisissa asiakirjoissa. Esimerkiksi Opetushallituksen (2015, s. 9) laatiman koulun tasa-arvotyön edistämistä ajavan oppaan sukupuolikäsitys perustuu biologisen ja sosiaalisen sukupuolen kahtiajakoon. Oppaassa esitetään yksilön sukupuolen ja sukupuoli-identiteetin olevan moninainen kokonaisuus ja rakentuvan biologisten seikkojen lisäksi sosialisointin ja oppimisen kautta (OPH, 2015, s. 9). Tämänkaltaisen kahtiajaon ongelmaksi muodostuu sen deterministinen luonne. Toisin sanoen, kun sukupuolta ajatellaan vain biologisena tekijänä, ajatellaan sen usein olevan jotain pysyvää ja annettua (Lindroos, 1997, s. 25), eikä ominaisuus, johon yksilöllä on mahdollisuus itse vaikuttaa.

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa biologisen ja sosiaalisen sukupuolen kahtiajaon pelkistävää luonnetta on toisinaan pyritty syventämään tarkastelemalla biologisen ja sosiaalisen sukupuolen yksilölle määrittelemiä rooleja. Tätä kautta on pyritty selittämään biologisen sukupuolen sosiaalisten ilmenemismuotojen problematiikkaa ja käyttöön on otettu sosiaalisen roolin käsite. Sosiaalinen rooli voi olla saatu, jolloin yksilö ei kykene omalla tahdolla tai toiminnallaan vaikuttamaan rooliin (Lindroos, 1997, s. 25). Lindroosin (1997, s. 25) mukaan tällaisia rooleja ovat esimerkiksi ikä, sukupuoli ja etnisuus, jotka luovat biologisen pohjan sosiaaliselle erottelulle. Rooli voi olla myös yksilön itse hankkima, jolloin hän on päätenyt rooliin oman toimintansa ja tahtonsa seurauksena (Lindroos, 1997, s. 25). Tällaisesta itsehankitusta roolista Lindroos nostaa esimerkiksi ammatit. Erityisesti saadut sosiaaliset roolit voivat muodostua ongelmiksi silloin, kun niiden kautta perustellaan epätasa-arvoista ja yhdenvertaisuutta vaarantavaa toimintaa.

Myös Biddle (1979, s. 7) on käsitellyt teoksessaan biologiseen sukupuoleen perustuvan sosiaalisen roolin, eli sukupuoliroolin rakentumista. Hän esittää sukupuoliroolin rakentamisen alkavan erittäin varhain lapsuudessa. Jo pieni vauva kykenee omaksumaan vanhemmiltaan ja vanhemmilta sisaruksiltaan sukupuolelleen ominaisia käyttäytymisen malleja ja tapoja (Biddle, 1979, s. 7). Tämä tapahtuu Biddlen mukaan roolileikin (*role playing*) ja roolin ottamisen (*role taking*) avulla. Roolileikki tarkoittaa omaksumisen tapaa, jossa lapsi seuraa ja matkii muiden toimintaa (Biddle, 1979, s. 7). Lapsi ei kuitenkaan kopioi kaikkea toimintaa, vaan vain sen, mikä muiden yksilöiden toiminnan perusteella liittyy lapsen oman biologisen sukupuolen mukaiseen sosiaaliseen sukupuolirooliin (Biddle, 1979, s. 7). Biddlen mukaan roolin ottaminen taas tapahtuu muiden ihmisten lapselle antaman palautteen perusteella. Saamansa palautteen myötä lapsi rakentaa sosiaalista sukupuolirooliaan. Tämän tyyppisistä sukupuolirooleista on tullut luonnollinen osa kulttuurista järjestelmää toistuessaan sukupolvelta toiselle (Lindroos,



1997, s. 25). Pitkästä historiastaan ja tiivistä kulttuuriyhteydestään johtuen sukupuolirooleja on Lindroosin mukaan käytetty perusteella sukupuoltenväliselle eriarvoiselle kohtelulle.

Yllä esitetyn kaltainen sukupuoliteoria on saanut kasvatustieteen feministisen linjan edustajilta osakseen kritiikkiä yksinkertaistavan luonteensa vuoksi. Muun muassa Leach ja Davies (1990) esittävät, ettei sukupuoltenvälisiä eroja tulisi tarkastella vain sukupuolirooliin perustuen. Myös teorian pohja-ajatus siitä, että lapsi on vain passiivinen kohde, joka vastaanottaa aikuiselta saamansa vaikutteet ja opit siitä, kuinka ollaan tyttö tai poika, muodostaa Leachin ja Daviesin mukaan ongelman. Tällöin lasta ei pidetä kykenevänä itse hahmottamaan sosiaalisen todellisuuden rakentumisen tapaa (Leach & Davies, 1990, s. 327–328). Tämä taas johtaa siihen, ettei pidetä mahdollisena, että lapsi kykenisi tai edes haluaisi tietoisesti vastustaa annetun sukupuoliroolin rakentamisen prosesseja (Leach & Davies, 1990, s. 327–328).

Edellä esitetyn kaltainen dualistista sukupuolikäsitystä painottava teoria muodostuu ongelmaksi myös siinä mielessä, ettei se huomioi ollenkaan non-binäärejä henkilöitä, eli sellaisia henkilöitä, joiden sukupuoli ei sovi kaksinapaiseen nais–mies -jakoon. Setan (2021) mukaan non-binääri henkilö voi olla esimerkiksi muunsukupuolinen, intersukupuolinen tai sukupuoleton. Tämä muodostaa ristiriidan biologisen ja sosiaalisen sukupuolen kategorisoivan kahtiajaon kanssa. Erilaiset sukupuolijakoon perustuvat kategoriat voivat myös muodostua kyseenalaistamattomiksi oletuksiksi (Palmu, 2003, s. 46). Palmun mukaan tästä voi seurata se, että tällaiset sukupuoliolot alkavat muodostua yksilöiden toimintaa rajoittaviksi tekijöiksi. Siinä missä muutkin kategoriat, myös sukupuolikategoriat sisältävät jo itsessään erilaisia tulkintakehyksiä ja merkityksiä (Tainio, 2009, s. 163). Tällaiset tulkintakehykset ja merkitykset ovat usein stereotyyppisiä oletuksia, jotka leimaavat kategorioita (Tainio, 2009, s. 163). Vaikka kategoriat helpottavat todellisuuden jäsentämistä, on niillä Tainion mukaan myös nurja puolensa, sillä samaan aikaan ne voivat muodostua kyseenalaistamattomiksi itsestäänselvyyksiksi, minkä seurauksena kategorioista voi tulla sosiaalisen kontrollin välineitä. Palmu (2003, s. 67) esittää, että erilaisten sukupuoleen liittyvien luokitteluiden tulisi olla kyseenalaistettavissa ja uudelleen määriteltävissä.

### 2.1.2 Sukupuoli performatiivina

Butlerin (2006, s. 25) mukaan sukupuolen performatiivisuus pyrkii kuvamaan sitä, kuinka oletus sukupuolesta yksilön sisäisenä ominaisuutena toimii itseään toteuttavana ennusteena rakentaen ja ylläpitäen ulospäin ilmentyvää sukupuolen olemusta. Performatiivisuuden käsitteen

avulla Butler (2006, s. 25) pyrkii nostamaan esille myös sen, kuinka sukupuoli on kulttuurisesti ylläpidettyjä ja täten luonnollistettuja, tietynlaisen ruumiin kontekstissa toistuvia tekoja ja rituaaleja. Omassa tutkimuksessani kaikista sukupuolen kulttuurisen ylläpidon välineistä keskiöön nousevat kieli ja vuorovaikutus.

Ajatus sukupuolesta performatiivina ei monen muun teorian tapaan perustu biologisen ja sosiaalisen sukupuolen kahtiajaolle. Butler (2006, s. 58) kritisoi oman teoriansa kautta sitä, kuinka useissa muissa teorioissa ruumis näyttäytyy vain passiivisena työvälineenä tai välikappaleena omaksumisen ja kulttuurin kautta tapahtuvan merkityksenannon kentällä. Ajatus sukupuolen performatiivisesta luonteesta pyrkii kumoamaan tämän ajatuksen ”biologisen” sukupuolen passiivisesta luonteesta ja samalla punomaan auki sosiaalista sukupuolta ympäröivän diskurssin sukupuolelle langettamia rajoitteita.

Kun puhutaan sukupuolesta, on kulttuurin lisäksi huomioitava myös ajallisuus. Butler (2006, s. 25) esittää, että sukupuolen performatiivisuus ilmenee kulttuurisidonnaisesti, mutta myös eri tavoin eri aikoina. Ennen kaikkea Butler pyrkii teoriansa avulla nostamaan esiin virheellisen käsityksemme siitä, että olisi olemassa jokin sisäinen sukupuolen olemus. Hänen mukaansa se, mitä pidämme sisäsyntyisenä ja sukupuolelle ominaisena taipumuksena on tekojen ja ennakkoinnin kautta muodostunut konstruktio. Jokapäiväisessä elämässämme me itse ilmennämme ja edelleen tuotamme tätä konstruktioita tietynlaisen ruumiin kontekstissa tapahtuvien tietynlaisten tekojen muodossa (Butler, 2006, s. 25).

Butler (2006, s. 79–80) esittää, että koska sukupuolen substanssiolemus on luotu performatiivisuuden kautta, ei sukupuolta voi pitää substantiivina, vaan se on pikemminkin verbi. Tämä tarkoittaa toisin sanoen sitä, ettei sukupuolta tulisi pitää itsessään identiteettinä, vaan sitä pitäisi ajatella yhtenä tekijänä, joka on mukana identiteetin muodostuksessa (Butler, 2006, s. 79–80). Butlerin mukaan ei siis ole olemassa mitään sukupuolen identiteettiä, jonka voisi ajatella ohjaavan yksilöä tietynlaisiin sukupuolen ilmaisukeinoihin. Identiteetti pikemminkin muovautuu näiden sukupuolen ilmaisukeinojen kautta, joiden usein virheellisesti ajatellaan olevan sukupuolen identiteetin seurausta (Butler, 2006, s. 79–80).

Omassa tutkimuksessani suosin Butlerin sukupuolen performatiivisuuden teoriaa, sillä se pyrkii näkemään sosiaalisen ja biologisen sukupuolen läpi, mahdollistaen jaottelun keinotekoisuuden esille tuomisen. Myös kieli ja vuorovaikutus ovat osa sukupuolen performatiivisuutta. Kielellisin keinoin ja vuorovaikutuksen kautta usein juuri luodaan niitä miehenä ja naisena sekä tyttönä

ja poikana olemisen tapoja ja raameja, joita sukupuolen performatiivisen luonteen esille ostamisen kautta pyritään tuomaan tietoisuuteen sekä tietoisesti purkamaan.

### 2.1.3 Moninaiset sukupuolet

Sukupuolten moninaisuuden käsitteen avulla pyritään kuvamaan sitä, kuinka sukupuolta ilmentetään ja koetaan moninaisella tavalla (Karvinen & Venesmäki, 2019, s. 4; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019, s. 5). Sukupuolen fyysinen kehitys sekä se, kuinka yksilö sukupuolensa kokee, pitää sisällään merkittävää vaihtelua (Huuska, 2021, s. 3). Karvisen ja Venesmäen mukaan sukupuoli on ilmiönä moninainen, eikä sukupuolia tulisi näin ollen jakaa kahteen toisistaan eroavaan ja toisilleen vastakkaiseen sukupuoleen. Sukupuolten monianisuudesta puhuttaessa on tärkeää muistaa, että käsitteenä se sisältää niin sukupuolivähemmistöt kuin -enemmistöt (Karvinen & Venesmäki, 2019, s. 4). Sukupuolten moninaisuuden näkökulmasta biologinen sukupuoli hahmotetaan usein mieluummin jatkumona, kuin mies- ja naissukupuolena, jotka ovat toisilleen vastakkaiset (Huuska, 2021, s. 3). Kehot pitävät sisällään naistyyppillisiä ja miestyyppillisiä ominaisuuksia omalla ainutkertaisella tavallaan (Huuska, 2021, s. 3).

Sukupuolten moninaisuuteen liittyvä sanasto on varsin laaja. Jokaisen ihmisen kokemus itsestään ja sukupuolestaan on ainutlaatuinen, eivätkä sukupuolta selittämään pyrkivät termit välttämättä koskaan tavoita yksilöiden kokemusta täydellisesti. Jokaisella on myös oikeus määrittellä oma sukupuolensa haluamallaan tavalla tai jättää se kokonaan vaille määrittelyä. Avaan seuraavaksi sukupuolten moninaisuuteen liittyvää käsitteistöä pintapuolisesti niiltä osin, kuin henkilökohtaisesti pidän tämän tutkielman kontekstissa olennaisena.

Sukupuoli-identiteetillä tarkoitetaan yksilön omaa käsitystä omasta sukupuolestaan tai sukupuolettomuudestaan (Seta, 2021). Yksilö voi määrittellä sukupuoli-identiteettiään monin eri käsittein. Setan (2021) Sukupuolen moninaisuuden sanaston mukaan non-binäärin henkilön sukupuoli-identiteetti ei sovi kaksinapaiseen nais-mies-jakoon, ja tällöin henkilö voi kokea olevansa esimerkiksi muunsukupuolinen, sukupuoleton tai intersukupuolinen. Muunsukupuolinen ihminen voi kokea olevansa sekä mies että nainen, jotain tämän jaon väliltä, tai kokonaan tämän jaon ulkopuolella. Sukpuoleton voi olla ihminen, joka ei koe omaavansa sukupuoli-identiteettiä lainkaan tai joka kokee sukupuolettomuuden omaksi sukupuoli-identiteetikseen (Seta, 2021). Intersukupuolisuudella tarkoitetaan kehojen luonnollista variaatiota, jossa sukupuoliteut ominaisuudet kuten kromosomit, hormonitoiminta tai sukuelimet eivät ole yksiselitteisesti mies- tai naistyyppilliset. Transsukupuolisen henkilön sukupuoli tai sukupuolen ilmaisu ei ole

yksiselitteisesti hänelle syntymässä määritellyn sukupuolen ja tähän sukupuoleen liitettyjen odotusten mukainen (Seta, 2021). Transsukupuolisen ihmisen sukupuoli-identiteetti voi olla esimerkiksi mies, nainen tai muunsukupuolinen. Cissukupuolisen henkilön sukupuoli ja sukupuolen ilmaisu taas vastaa hänelle syntymässä määriteltyä sukupuolta sekä siihen liitettyjä odotuksia (Seta, 2021).

Tasa-arvolaki velvoittaa koulutuksen järjestäjät ennaltaehkäisemään sukupuoli-identiteettiin tai sukupuolen ilmaisuun liittyvää syrjintää (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 6 c §). Välitön ja välillinen syrjintä sukupuolen perusteella on myös kielletty, mikä tarkoittaa sitä, että ketään ei tulisi koulutuksessa asettaa sukupuolen perusteella epäedulliseen asemaan (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 7 §, 8 b §). Koulujen tulisi vuosittain laatia myös koulukohtaiset tasa-arvosuunnitelmat ja suunnittelutyön tulisi tapahtua yhteistyössä koulun henkilöstön sekä oppilaiden kanssa (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 5 §). Tasa-arvosuunnitelman tulisi sisältää kartoitus koulun tasa-arvotilanteesta, selvitys tarvittavista toimenpiteistä tasa-arvon toteutumisen edistämiseksi sekä aikaisempaan tasa-arvosuunnitelmaan kirjattujen toimenpiteiden toteutumisesta sekä tuloksista.

Sukupuolten moninaisuuden huomioiminen on erityisen tärkeää koulun kontekstissa, sillä lapset viettävät suuren osan elämästään koulussa. Näin ollen kouluympäristöstä tulisi luoda sellainen, että myös sukupuoltaan heteronormista poikkeavalla tavalla ilmentävien lasten ja nuorten olisi mahdollista kokea olonsa turvalliseksi ja arvostetuksi myös koulussa (Karvinen & Venesmäki, 2019, s. 22). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin nojaten koulujen tulisi lisätä tietoisuutta ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta ja koulujen opetuksen tulisi olla sukupuolitietoista (OPH, 2014, s. 18). Jokaiselle lapselle tulisi tarjota myös mahdollisuus rakentaa oppimispolkunsa ilman, että sitä varjostaa sukupuoleen sidotut roolit (OPH, 2014, s. 18).

## **2.2 Sukupuolistunut koulu**

### **2.2.1 Heteronormatiivisuus koulun kulttuurissa**

Koulun sukupuolistuneisuutta voidaan käsitellä heteronormatiivisuuden käsitteen kautta. Heteronormatiivisuudella tarkoitetaan ajattelumallia, jonka mukaan jokainen meistä on joko mies tai nainen (Lehtonen, 2003, s. 87). Heteronormatiivisessa ajattelutavassa heteroseksuaalinen maskuliinisuus ja heteroseksuaalinen feminiinisyys nähdään ainoina sukupuolen ilmentämisen

luonnollisina lähtökohtina (Lehtonen, 2003, s. 13). Ne myös asettuvat hierarkkisesti muita sukupuoli-ilmentämisen tapoja korkeammalle sekä hierarkkisesti toistensa suhteen siten, että heteroseksuaalinen maskuliinisuus nähdään heteroseksuaalista feminiinisyttä parempana (Lehtonen, 2003, s. 13).

Koulun sukupuolistuneisuutta on mahdollista tarkastella heteronormatiivisen kulttuurin näkökulmasta. Heteronormatiivisella kulttuurilla tarkoitetaan institutionaalisen kasvatuksen ja koulutuksen sisällään pitämiä ja uusintavia kulttuurisia toimintatapoja, jotka kiistävät, hiljentävät tai tekevät näkymättömäksi sukupuolten moninaisuuden (Goodhand & Brown, 2016, s. 1). Heteronormatiivinen kulttuuri myös leimaa oppilaita, jotka ilmentävät sukupuoltaan heteronormista poikkeavalla tavalla (Goodhand & Brown, 2016, s. 1). Koulun heteronormatiivinen kulttuuri asettaa normeja rikkovat oppilaat, mutta myös opettajat, alttiiksi häirinnälle, kiusaamiselle ja jopa väkivallalle. Niin koulun tasolla kuin laajemmin yhteiskunnan tasolla olisi syytä pohtia niitä rakenteita ja toimintamalleja, jotka tukevat tämän kaltaisen epätasa-arvoisen ja moninaisuuden hiljentävän kasvatusilmapiirin uusintamista. Jotta jokaisen lapsen tasapainoinen kasvu ja kehitys olisi kouluympäristössä mahdollista taata, tulisi asenneilmapiirissä tapahtua muutoksia tasa-arvoisempaan ja moninaisuutta arvostavampaan suuntaan. Opettajalla on keskeinen rooli sukupuoltaan epätyypillisesti ilmaisevan lapsen tasapainoisen ja tasa-arvoisen kehityksen kannalta (Karvinen, 2010, s. 114). Yksilön myöhempien elämänvaiheiden kannalta lapsen aintulaatuisuuden hyväksyvä ja sitä arvostava lähiverkosto on vahva suojaava tekijä (Karvinen, 2010, s. 114). Heteronormatiivisen kulttuurin purkaminen koulu yhteisöissä on tärkeää jokaisen oppilaan kasvun ja kehityksen sekä turvallisuuden kannalta.

Jos koulun kulttuuri on sellainen, että se hiljentää sukupuoltaan heteronormista poikkeavalla tavalla ilmentävät oppilaat, voi se pahimmillaan edistää eritaytymistä ja vähemmistöryhmien sortoa, mikä taas vaikuttaa nuoren emotionaaliseen ja psyykkiseen kehitykseen negatiivisesti (Goodhand & Brown, 2016, s. 1). Usein koululaitosten kehitystä hidastaa se, että opettajat ja oppilaiden vanhemmat mieltävät koulun seksuaalisoitumattomana tilana, minkä seurauksena sukupuolen moninaisuuteen liittyvien kysymysten ei ymmärretä olevan kiinteä osa koulua, tai niitä vältellään (Goodhand & Brown, 2016, s. 1). Tilanteissa, joissa sukupuoleen liittyvät kysymykset sivuutetaan ja jätetään käsittelemättä, ajaudutaan herkästi olettamaan jokaisen koulun lapsen ja aikuisen ilmentävän heteronormin mukaista sukupuolta. Tämä taas muodostaa kierteen, joka entuudestaan vahvistaa heteronormatiivisuuden asemaa osana koulun kulttuuria sekä heikentää muunlaisten sukupuolen ilmentämisen vaihtoehtojen näkymistä (Lehtonen, 2003, s.133).

Lapsia kasvatetaan heidän ruumiillisten ominaisuuksiensa perusteella tavallisesti joko tyttöinä tai poikina (Lehtonen, 2010, s. 91). Lehtosen mukaan tämä vaikuttaa tyypillisesti siihen, millaista vuorovaikutusta lapsi saa osakseen, kuinka hänet puetaan ja millainen käyttäytyminen sallitaan ja millaista taas toisaalta pidetään ongelmallisena. Lapset voivat tätä kautta omaksua sukupuolierottelun keskeiseksi toimintaa määrittäväksi rakenteeksi, jota on haastavaa kyseenalaistaa. Toisaalta lapsi ei myöskään ole vain passiivinen vastaanottaja vaan voi tietoisesti tai tiedostamattaan haastaa totuttua sukupuolinormia käytöksensä kautta. Lapsen vertaisilta ja hänen lähipiirinsä aikuisilta saatu palaute heteronormin vastaisesta käytöksestä voi kuitenkin olla varsin vaihtelevaa (Lehtonen, 2010, s. 91). Lehtonen esittää, että jos lapsen kasvuympäristö on voimakkaan heteronormatiivinen, voi lapsi kokea painetta mukautua yhteisön sukupuolella asettamiin vaatimuksiin tullakseen yhteisön hyväksymäksi (Lehtonen, 2010, s. 92). Koulun heteronormatiivisuus ei koske vain lapsia, vaan myös koulussa työskenteleviä aikuisia. Koulun kasvattajien oletetaan toimivan lapsille sukupuolimallina, mistä johtuen paine salata oma sukupuolinormista poikkeava sukupuoli voi olla suuri (Lehtonen, 2010, s. 93).

Heteronormatiivista koulukulttuuria on osin mahdollista selittää sillä, ettei opettajilla ja koulun muilla työntekijöillä ole riittävästi työkaluja kouluarjen ja sukupuolen moninaisuuden yhdistämiseen (Goodhand & Brown, 2016, s. 2; Lehtonen, 2003, s. 113). Koulun aikuisten saama koulutus sukupuolen moninaisuuden kohtaamiseen on usein riittämätöntä, eikä ammattijärjestöiltä tai muilta koulun toimintaa organisoivilta järjestöiltä saatava apu usein riitä (Goodhand & Brown, 2016, s. 2; Lehtonen, 2003, s. 113). Vastuu heteronormin purkamisesta lankeaa usein yksittäiselle opettajalle sellaisissa tilanteissa, joissa opettajan tulisi sensitiivisesti kohdata sukupuolen moninaisuutta ilmentävä nuori tai jos opettajan oma sukupuoli on normista poikkeava (Lehtonen, 2003, s. 113).

### 2.2.2 Heteronormatiivisuus koulun tiloissa

Koulut pitävät sisällään paljon sellaisia fyysisiä tiloja, jotka tekevät yksilöiden sukupuolen havaituksi ja luovat sukupuolelle erilaisia merkityksiä (Lehtonen, 2003, s. 39). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna koulun tilat voidaankin hahmottaa monimutkaisena vallan ja sosiaalisten suhteiden verkostona (Lehtonen, 2003, s. 39). Koska kouluympäristössä toimiva lapsi ja nuori on aina ruumiinsa kautta suhteessa tilaan, voivat koulun tilat joissain tapauksissa muodostua ruumiin hallinnan välineiksi (Lehtonen, 2003, s. 39). Esimerkiksi koulun tiloista, jotka hallitsevat yksilön ruumista, voidaan nostaa sukupuolitetut WC-tilat. Tietyille sukupuolelle osoitetut

WC-tilat ylläpitävät sukupuoli-jakoa ja tuottavat niin oppilaiden kuin koulun henkilökunnankin sukupuolta (Lehtonen, 2003, s. 39). Sukupuolitettujen WC-tilojen tuottama sukupuoli-jako on usein hyvin heteronormatiivinen, sillä vessat jaetaan tyypillisesti miesten- ja naisten vessoihin symboleja hyödyntäen. Lehtosen (2003, s. 220) mukaan vessat ovat yksi koulun vahvimmin sukupuolisesti ladatuista tiloista. Useissa kouluissa tähän ongelmaan on kuitenkin pyritty vastamaan muuttamalla joko kaikki, tai osa WC-tiloista sukupuolineutraaleiksi. Pukuhuoneet ovat toinen hyvin sukupuolistunut tila. Sukupuolistuneita tiloja rakennettaessa sukupuolet hahmotetaan usein toisilleen vastakkaisiksi (Lehtonen, 2003, s. 224), minkä vuoksi tilat jaotellaan binääriin sukupuoli-jakon mukaisesti miesten- ja naisten tiloihin. Tällöin jokaisen tiloja käyttävän henkilön oletetaan olevan mies tai nainen tai tyttö tai poika.

Toisinaan koulujen luokkahuonetilat voivat sukupuolistua oppilaiden istumajärjestyksen kautta. Jos luokan istumajärjestys perustetaan sukupuoli-jakoa siten, että opettaja laittaa tytöt ja pojat vierekkäisille paikoille, muodostuu luokkahuoneesta sukupuolistunut tila (Lehtonen, 2003, s. 208). Lehtosen (2003, s. 208) mukaan tämänkaltaista toimintaa juontuu ajatuksesta poika- ja tyttöryhmien vastakkaisuudesta. Tytöt nähdään rauhallisina ja pojat viltteinä, jolloin tyttöjen istuttaminen poikien väliin nähdään luokan työrauhaa edistävänä toimintamallina (Lehtonen, 2003, s. 208). Toisinaan tytön siirtämistä pojan viereen pidetään myös rangaistuskeinona (Lehtonen, 2003, s. 208). Jos opettaja laatii istumajärjestyksen oppilaiden sukupuolen perusteella, hän myös lähtökohtaisesti olettaa luokassa olevan vain tyttöksi ja pojaksi itsensä identifioivia oppilaita. Tämän kaltaista toimintaa ylläpitää koulun heteronormia ja voi pahimmillaan aiheuttaa oppilaissa sukupuoli-ristiriitaisia ajatuksia.

Vaikka koulun erilaiset tilat voivat tuottaa sukupuoli-jakoa ja ylläpitää heteronormatiivista sukupuolijakoa, ei näin olisi välttämätöntä olla. Tilat ja niiden käyttö voi tuottaa sukupuoli-jakoa vain silloin, kun tilan käyttäjät ylläpitävät ajatustensa ja toimintansa kautta tilaan liittyviä sukupuolijakoa funktioita (Lehtonen, 2003, s. 235). On syytä pohtia, onko oppilaiden jakaminen erilaisiin tiloihin oletetun sukupuolen perusteella todella välttämätöntä. Binääriin sukupuoli-jakoon perustuvat tilaratkaisut muodostuvat ongelmallisiksi myös sukupuolten moninaisuuden näkökulmasta.

## 2.3 Sukupuolistuneisuus ja sukupuolistavuus kielessä ja vuorovaikutuksessa

### 2.3.1 Sukupuolistuneisuus ja sukupuolistavuus käsitteinä ja käytänteinä

Lähteistä riippuen niin feministisen tutkimuksen kuin kasvatustieteellisenkin tutkimuksen kentällä ilmenee jonkin verran variaatiota termistön suhteen asioiden ja ilmiöiden sukupuolenmuokaisesta jakautumisesta puhuttaessa. Käytössä ovat muodot sukupuolittava ja sukupuolistava. Kielestä puhuttaessa yleisimmin käytössä oleva muoto on *sukupuolittava*. Termillä *sukupuolistava* pyritään kuitenkin nostamaan laajemmin esiin se, että sukupuolia on enemmän kuin kaksi. Tätä kautta pyritään myös välttämään käsiteltävien ilmiöiden käsittelyä olettaen, että ne ovat jo valmiiksi sukupuolen mukaan kahtia jaetut (Keskinen, 2010, s. 243). Käsite sukupuolistava onkin muun muassa sukupuolen moninaisuuden näkökulmasta kuvaavampi, mistä johtuen suosin omassa tutkimuksessani juuri tätä muotoa.

Sukupuolistuneisuuden ja sukupuolistavuuden käsitteiden avulla pyritään kuvamaan jonkin ilmiön tai asian jakautumista tai variaatiota, joka on sukupuolesta riippuvaa. Juvonen, Rossi ja Saresma (2010, s. 14) kuitenkin esittävät käsitteillä olevan nyanssieron, joka on tuotu esiin erityisesti feministisellä tutkimuskentällä. Juvosen, Rossin ja Saresman mukaan nyanssiero aiheutuu *sukupuolistunut* -sanan päättynyttä tekemistä kuvaavasta partisiippimuodosta. Päättynyttä tekemistä kuvaava partisiippimuoto antaa ymmärtää, että jonkin asian sukupuolistuneisuus on tapahtunut tosiasia, mikä taas johtaa siihen, että ihmisetkin nähdään jo valmiiksi sukupuolistettuina. Tästä syystä Juvonen, Rossi ja Saresma (2010, s. 14) suosittelivat käytettävän sanaa *sukupuolistava*, jotta kielenkäytön kautta ei virheellisesti luoda kuvaa sukupuolesta annettuna ja itsestään selvänä tosiasiana. *Sukupuolistava* -sanan päättymätöntä tekemistä kuvaava partisiippimuoto antaa ymmärtää, että vasta sukupuolistamisen kautta yksilöiden toiminta muodostuu sukupuolistuneeksi (Juvonen, Rossi & Saresma, 2010, s. 14). Tällä tavoin voidaan kielellisin keinoin tuoda esiin se, ettei yksilö tai ilmiö ole luonnostaan sukupuolistunut, vaan sukupuolistuneisuus tapahtuu vasta sukupuolistamisen kautta. Näin ollen Juvosen, Rossin ja Saresman näkemys mukaillee myös sukupuolen performatiivisuuden ajatusta. Sekä sukupuolistuneisuutta että sukupuolistavuutta ohjaavat sukupuolta koskevat piintyneet uskomukset ja käsitykset (OPH, 2015, s. 12).

Erilaiset piintyneet sukupuoleen liittyvät ajatusmallit ja kategoriat luovat pohjaa sukupuolistuneisuudelle. Syvään juurtuneet sukupuolikäsitykset sekä oletus siitä, että jokainen meistä ilmai-



see ja edustaa binäärin sukupuoli- ja sukupuolijonon mukaista sukupuolta ohjaa sukupuolistuneisuutta ja sukupuolistavaa toimintaa (OPH, 2015, s. 12). Sukupuolistavaa todellisuutta rakentaa osaltaan myös se, että tyttöjen ja poikien kulttuuriset kategoriat mielletään toisilleen vastakkaisiksi, jolloin ne muodostuvat toisiaan rakentaviksi luokiksi (Palmu, 2003, s. 46; Tainio, 2009, s. 163). Esimerkiksi yksilön käsitykset ja tapa hahmottaa todellisuutta voivat olla sukupuolistuneet, mikä usein johtaa sukupuolistavaan toimintaan ja kielenkäyttöön (Teräs, 2012, s. 103; Ylitapio-Mäntylä, 2012, s. 17).

Sukupuolistava toiminta ja sukupuoleen kasvattaminen ovat hienovaraista toimintaa, ja usein myös kasvattajalle itselleen tiedostamatonta (Ylitapio-Mäntylä, 2012, s. 16). Jo ennen syntymää lasta aletaan määrittellä oletetun sukupuolen kautta, mikä väistämättä johtaa kategorisointiin (Ylitapio-Mäntylä, 2012, s. 16). Erilaiset kulttuuriset toimintamallit ohjaavat lasta alusta lähtien kohti ”oikeanlaista” sukupuolen ilmaisun tapaa (Ylitapio-Mäntylän, 2012, s. 17; Tainion, Palmun & Ikävalkon, 2010, s. 17). Erityisesti kasvattajien tulisi pohtia, mille sukupuolistavat, yksilön toimintaa rajoittavat sukupuolisäännöt perustuvat ja millaisia sukupuolistuneita käsityksiä ja käytäntöjä me kasvattajat oman toimintamme ja kielen käyttömme kautta toisinnamme (Ylitapio-Mäntylä, 2012, s. 17).

### 2.3.2 Sukupuolistava kieli ja vuorovaikutus

Siinä missä vuorovaikutuskäytännöt voivat olla sukupuolistavia, niin voi olla myös kieli. Sukupuolistavalla kielellä tarkoitetaan sellaisia kielellisiä keinoja, joiden kautta sukupuolet asetetaan keskenään eriarvoiseen asemaan (Engelberg, 2018, s. 13). Engelbergin (2018, s. 13) mukaan sukupuolistava kieli ylläpitää myös piintyneitä sukupuolistereotyyppioita. Kieli on sukupuolistavaa myös silloin, kun sen avulla tehdään jokin ryhmä näkymättömäksi (Engelberg, 2018, s. 3) Tällaisia muita ihmisryhmiä näkymättömäksi tekeviä kielenkäytön tilanteita ovat esimerkiksi tilanteet, joissa maskuliini-ilmaisuja käytetään yleistävästi. Usein tämän kaltaisiin tilanteisiin törmää *mies*-loppuisten tehtävänimikkeiden käytön yhteydessä silloin, kun niillä viitataan naisiin, muunsukupuolisiin tai ihmisiin yleensä (Engelberg, 2018, s. 72). Sukupuolistuneisuus kielessä voi olla joko piilevää ja täten tiedostamatonta, tai näkyvää ja räikeää (Engelberg, 2018, s. 3). Etenkin kielen piilevään sukupuolistuneisuuteen tarttuminen ja puuttuminen on äärimmäisen hankalaa. Tällöin puhutaan sukupuolineutraalien ihmisviittausten piilosukupuolesta (Engelberg, 2018, s. 22). Jotkin sinällään sukupuolineutraalit tehtävänimikkeet, kuten *sai-*

*raanhoitaja* tai *sotilas*, voivat pitää sisällään piilofeminiinisiä tai piilomaskuliinisia sivumerkityksiä (Engelberg, 2018, s. 22). Piilofeminiinisyydellä ja piilomaskuliinisuudella viitataan siis yleisesti tapaan assosoida jokin sana tiettyyn sukupuoleenliittyväksi ja tietyn sukupuolen edustajalle ominaiseksi (Engelberg, 2018, s. 18). Yleistävä maskuliini-ilmaisujen käyttö välittää kielen kautta mieskeskeistä ihmiskuvaa (Engelberg, 2018, s. 13) ja on yksi sukupuolirooleja ja -stereotyyppioita ylläpitävistä sukupuolistavan kielen muodoista (Cameron, 1996, s. 126–127).

Myös mediassa herätään aika-ajoin kielen sukupuolistuneisuuteen. Tämä on joissain tapauksissa johtanut pyrkimykseen kehittää tasa-arvoisempaa kielenkäyttöä. Syyskuussa 2017 Aamulehti ilmoitti pääkirjoituksessaan käyttävänsä jatkossa vain sukupuolineutraaleja työnimikkeitä (Aamulehti, 2017). Muutos näkyi erityisesti yleistävien maskuliini-ilmausten, eli *mies*-loppuisien tehtävänimikkeiden käytöstä luopumisessa. *Mies*- ja *nais*-etuliitteiden käytöstä kerrottiin myös luovuttavan. Aamulehti (2017) kertoi päätöksensä johtuvan halusta edistää tasa-arvoa kielellisin keinoinen sekä pyrkimyksestä kitkeä kielestä piilomaskuliinisuutta.

Myös Kotimaisten kielten keskus (Kotus) on omalta osaltaan pyrkinyt edistämään kieleen kohdistuvaa tasa-arvotyötä. Jo vuonna 2007 Kotuksessa laadittiin kannanotto sukupuolineutraalin kielenkäytön edistämiseksi. Kannanotossa esiin nousseita teemoja ovat halu edistää sukupuolesta riippumatonta kielenkäyttöä sekä poistaa sukupuoleen viittaavat ammattinimikkeet ja korvata ne neutraaleilla nimikkeillä. Luopua haluttiin myös epäsymmetrisestä *nais*- ja *mies*-etuliitteiden käytöstä sekä suomen kielen sanaston geneerisestä, eli yleispätevästä maskuliinisuudesta. Kotuksen lautakunnan mukaan erityisesti lainsäädännön ja hallinnon sekä mediassa käytetyn kielen olisi ensisijaisen tärkeää noudattaa sukupuolineutraalin kielenkäytön periaatteita (Kotimaisten kielten keskus, 2007).

Myös terveyden ja hyvinvoinninlaitos (THL, päivitetty 2022) on laatinut ohjeet sukupuolittaiseen viestintään tavoitteena kitkeä kielen epätasa-arovisuutta. Ohjeissa kehoitetaan muun muassa pohtimaan tapauskohtaisesti, onko sukupuolen esiin nostaminen tekstissä välttämätöntä sekä kehoitetaan huomioimaan sukupuolen monianisuus puhumalla (kaikista) sukupuolista. Myös sukupuolistavia etuliitteitä kehoitetaan käyttämään symmetrisesti ja harkiten, korostaen, ettei *nais*-etuliitteen käyttö ole suositeltavaa silloin, kun *mies*-etuliitettä ei käytetä (THL, päivitetty 2022).

Kielen sukupuolistuneisuus näkyy edellä esitellyn kaltaisten henkilöviitteiden ohella myös joidenkin verbien ja adjektiivien käytössä, sillä jotkin teos sanat ja laatusanat assosioidaan herkemmin tiettyä sukupuolta kuvaaviksi (Engelberg, 2018, s. 33). Engelberg (2018, s. 33) käytti

suomen kielen verbejä ja adjektiiveja käsittelevän tutkimuksensa aineistona Kielitoimiston sanakirjaa. Kielitoimiston sanakirja on Kotimaisten kielten keskuksen ylläpitämä suomen kielen yleissanakirja, jota pidetään laajimpana ja ajantasaisimpana suomen kielen sanakirjana. Engelbergin (2018, s. 33) mukaan Kielitoimiston sanakirjan kuvaukset adjektiiveista *hemaiseva*, *kaino* ja *kaunis* liitettiin stereotyyppiseen tapaan kuvamaan naista. Tämä kävi ilmi adjektiivin käyttöön liittyvistä virke-esimerkeistä. Adjektiivit *salskea*, *komea* ja *uljas* liitettiin taas kuvauksissa mieheen. Verbejä tarkasteltaessa taas sana *harppoa* liitettiin mieheen ja verbit *kimittää* ja *nalkuttaa* liitettiin kuvauksissa naiseen (Engelberg, 2018, s. 33; Kielitoimiston sanakirja). Tämän kaltaiset kielenkäytön tilanteet ovat hyvä esimerkki siitä, kuinka kielen avulla on mahdollista ylläpitää sukupuolistereotyyppioita ja piintyneitä sukupuolirooleja. Toisaalta tulee myös huomata, että samoin keinoin on stereotyyppioita ja roolituksia mahdollista myös purkaa.

Suomen kielen ajatellaan usein virheellisesti olevan sukupuolineutraali kieli. Tämä yleinen harhaluulo juontaa juurensa siitä seikasta, ettei suomen kieli monen muun kielen tapaan sisällä luonnollista tai kieliopillista sukua. Kielen luonnollinen suku tarkoittaa eri sukupuolista puhuttaessa ilmenevään pronominvaihteluun (Engelberg, 2018, s. 17). Englannin kielessä tämä näkyy esimerkiksi pronomien *she* ja *he* vaihtelussa eri sukupuolista puhuttaessa. Toisinaan sukupuolen määrittelyä pronominin avulla on pyritty kiertämään käyttämällä *they*-pronominia myös *häneen* viitattaessa. Kieliopillisella suvulla tarkoitetaan tilannetta, jossa sanoja jaotellaan feminiineihin, maskuliineihin ja toisinaan myös neutreihin (Engelberg, 2018, s. 17). Suomen kielessä sanoja ei siis jaotella suvuittain ja kaikkiin henkilöihin viitataan sukupuolesta riippumatta yhtäläisesti *hän*-pronominilla. Engelberg (2018) nostaa tutkimukseensa perustaen kuitenkin esille myös suomen kieltä vaivaavan sukupuolistavuutta lisäävän ilmiön, jota hän kutsuu ”sukupuolineutraalien ihmisviittausten piilosukupuoleksi”. Tämä näkyy muun muassa siinä, että vaikka suomen kielen *hän*-pronomini on sinällään sukupuolineutraali, assosioidaan se esimerkiksi tekstiyhteyksissä herkemmin mieheen viittaavaksi. Engelberg (2018, s. 22, 26–27) esittää ilmiön näkyvän suomen kielen sanakirjojen *hän*-pronominin käytössä. Niin Nykysuomen sanakirja, Kielitoimiston sanakirja kuin Suomen kielen perussanakirjakin käytti noin neljä kertaa useammin mieheen, kuin naiseen viittaavaa esimerkkiä *hän*-pronominin käyttöä havainnollistettaessa. Nykysuomen sanakirjan 43 esimerkistä 24 viittasi sekä mieheen että naiseen. Ainoastaan mieheen viittasi esimerkeistä 15 ja pelkästään naiseen viitattiin vain neljässä esimerkissä.

Samantyyppistä *hän*-pronominin maskuliinista assosioitumista on havaittavissa kolmessa muussa Engelbergin (2018, s. 28) laatimassa tutkimuksessa, jotka toteutettiin alakouluikäisille

oppilaille sekä lukio-opiskelijoille. Tutkimuksensa avulla Engelberg pyrki selvittämään, mihin sukupuoleen vastaajat kokevat herkemmin *hän*-pronominin viittaavan. Vastaajille annettiin tulkittavaksi tekstiaineistoja, joiden kontekstista ei ollut sukupuolistereotypioihin nojaten mahdollista ”päättellä” sitä, mihin sukupuoleen *hän*-pronominilla kussakin tekstissä viitattiin (Engelberg, 2018, s. 28).

Ensimmäisessä tehtävässä tutkimukseen osallistuneiden nuorten tuli piirtämällä kuvittaa tekstikatkelmia, jotka kertoivat ”hänestä” (esim. *Hän katselee olohuoneessaan televisiota yö-myöhään, vaikka hänen täytyy nousta varhain seuraavana aamuna*). Tehtävän perusteella niin alakouluikäiset tytöt ja pojat kuvasivat henkilöitä, jotka olivat samaa sukupuolta heidän itsensä kanssa. Poikien piirustuksista 96 % kuvasi tarinan hahmon miehenä, tyttöjen piirustuksista 66 % naisena. Ainoastaan naisia piirsi 38 % tytöistä ja 82 % pojista piirsi yksinomaan miehiä. Lukioikäisistä vastaajista merkittävä osuus kuvasi piirustuksissaan pelkästään mieshenkilöitä. Kaikkien katkelmien yhteyteen ainoastaan miehiä piirsi kolme tyttöä ja 51 % pojista. Pelkkiä naisia kuvitti vain yksi tyttö (Engelberg, 2018, s. 28).

Engelbergin (2018, s. 28–29) laatimaan toiseen *hän*-pronominin käyttöä kartoittavaan tehtävään osallistui 84 lukio-opiskelijaa. Tehtävässä vastaajien tuli kääntää kontekstistaan irrallisia, suomenkielisiä virkkeitä englannin kielelle. Kaikissa tehtävän virkkeissä käytettiin *hän*-pronominia. Tehtävässä ei annettu vastaajille minkäänlaista valmista mallia siitä, kuinka virke tulisi kääntää, joten tutkimukseen osallistujat saivat ratkaista käännöstehtävän parhaaksi katsomallaan tavalla. Tuloksia tarkasteltaessa havaittiin jälleen, että sekä tytöt että pojat käänsivät useimmin *hän*-pronominin maskuliiniseksi *he*-pronominiksi, vaikka käytettävissä olisi ollut myös feminiininen *she*-pronomini sekä molempiin sukupuoliin viittaavat merkintätavat *she/he*, *he/she* tai *s/he*. Ainoastaan *he*-pronominia käytti käännöksissään 68 % pojista ja 36 % tytöistä. Viisi tyttöä käytti käännöksissään pelkkää *she*-pronominia.

Kolmannessa tehtävässä vastaajien tuli kirjoittaa essee, jonka otsikko oli ”*Hän*” (Engelberg, 2018, s. 29). Tähän tehtävään osallistui jälleen sekä alakouluikäisiä että lukioikäisiä lapsia ja nuoria. Esseetekstissä *häntä* tuli kuvata mahdollisimman yksityiskohtaisesti kertoen *hänen* ulkonäöstään, luonteestaan, käyttäytymisestään sekä harrastuksistaan. Kenestäkään tuntemastaan henkilöstä ei ollut sallittua kirjoittaa. Esseessä ei myöskään saanut kirjoittaa itsestään. Kuten ensimmäisessä tehtävässä, alakouluikäiset lapset kirjoittivat henkilöstä, joka oli samaa sukupuolta heidän itsensä kanssa. Lukiolaispojat kuvasivat *hänet* merkittävästi useammin miehenä,

kun taas lukiotyttöillä ei ollut merkittävää eroa siinä, kuvattiinko *hänet* miehenä vai naisena (Ebgelberg, 2018, s. 29).

Engelbergin tutkimuksista voidaan havaita, että alakouluikäisten lasten tulkinnat siitä, mihin sukupuoleen *hän*-pronominilla viitataan, ovat usein itsestä lähtöisiä siten, että *hän*-pronominin tulkitaan viittaavan henkilöön, joka on samaa sukupuolta itsen kanssa. Sen sijaan kahdessa tehtävässä kolmesta sekä lukiolaispojat että -tytöt tulkitsivat hänen viittaavan useammin mieheen, kuin naiseen. Toisaalta Engelbergin tutkimuksiin liittyen voidaan pohtia sitä, valikoituiko tutkimukseen osallistujiksi vain tytöksi tai pojaksi itsensä identifioivia oppilaita ja opiskelijoita, tai oliko vastaajilla mahdollista valita sukupuolekseen jokin muu, kuin tyttö tai poika. Koska tutkimukset toteutettiin koulun kontekstissa, on myös aiheellista miettiä, onko institutionaalisella kasvatuksella jotain tekemistä sen asian kanssa, että nuorten sukupuolitulkinat muuttuvat koulutusportailta edetessä entistä mieskeskeisemmiksi.

Vuorovaikutuksesta tulee sukupuolistavaa silloin, kun siinä käytetty kieli ja sanasto on sukupuolistavaa. Sukupuolistava kielenkäyttö muodostaa ristiriidan sukupuolen monianisuuden näkökulmasta, sillä sukupuolistava kielenkäyttö olettaa olemassa olevan vain kaksi toisistaan eroavaa sukupuolta (Heikkinen, 2017). Sukupuolistava kielen käyttö sulkee siis pois täysin sen mahdollisuuden, että sukupuolia on muitakin, kuin vain *nainen* ja *mies*. Sukupuolistavaan kielenkäyttöön kohdistuva kritiikki ei pyri siihen, ettei sukupuoleen viitattaisi enää ollenkaan. Melko yleinen väärinkäsitys on se, ettei sukupuolista saisi puhua enää lainkaan (Tiililä, 2020). Tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa. Toisinaan juuri sukupuolesta vaikeneminen tuottaa eriarvoisuutta tai se on syrjivää, ja huomio tulisi kiinnittää siihen, että sukupuoliin viitataan yhdenvertaisella tavalla (Engelberg, 2018, s. 15). Tiililä (2020) korostaa, että miehistä ja naisista on aivan luvallista puhua, mutta muiden kuin miesten ei tarvitse tulla kutsutuksi miehiksi ja muiden kuin naisten naisiksi. Tästä johtuen olisi toivottavaa, että muun muassa ammattinimikkeet olisivat kieliasultaan sukupuolineutraaleja. Myös laki- ja mediakielessä tulisi kiinnittää erityistä huomiota sukupuolineutraaliin kieliasuun, sillä viranomaisilla on lakisääteinen velvollisuus edistää kaikessa toiminnassaan tasa-arvoa ja kieli on yksi tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisen kulmakivistä (Tiililä, 2020). Suomen kielen muovaaminen yhdenvertaisemmaksi herättää kuitenkin kielenkäyttäjissä toisinaan vahvojakin tunteita, mikä osaltaan johtuu juuri sukupuolineutraaliin kieleen liittyvistä väärinymmärryksistä (Engelberg, 2018, s. 16). Kieli kuitenkin ylläpitää ja välittää merkityksiä niin eksplisiittisesti kuin implisiittisestikin, ja nämä merkitykset muovaavat osaltaan sitä, kuinka hahmotamme todellisuuden. Tämän takia kieli nousee

merkittävään asemaan yhteiskunnallisten rakenteiden sekä arvojen ja asenteiden muovaajana kohti tasa-arvoisempaa ja yhdenvertaisempaa todellisuuskuvaa.

Suomen kielen osalta sukupuolistavan kielenkäytön ja vuorovaikutuksen vaikutusta yksilöiden kognitioon on tutkittu varsin vähän. Ulkomaisissa kielentutkimuksissa on sen sijaan havaittu sukupuolistavan kielenkäytön olevan yhteydessä yksilöiden kognitiiviseen toimintaan sekä vaikuttavan heidän tapansa arvioida asioita (Engelberg, 2018, s. 78). Muun muassa Vervecken, Hannover ja Wolter ovat tutkineet *mies*-loppuisten ammattinimikkeiden käytön vaikutusta lasten arvioon naisten mahdollisuuden menestyä kyseisillä aloilla (Viitattu lähteestä Engelberg, 2018, s. 78). Koehenkilöt olivat 6–12 -vuotiaita lapsia ja heille kuvattiin hollannin ja saksan kielellä miesvaltaisia ammatteja joko käyttäen ammatista yleistävää maskuliinimuotoa, feminiinistä ja maskuliinista muotoa tai sukupuolineutraalia muotoa. Kokeeseen osallistuneet lapset arvioivat naisten menestyvän paremmin miesvaltaisilla aloilla silloin, kun ammattinimikkeet olivat sukupuolineutraalissa muodossa ja silloin, kun ammatista käytettiin sekä feminiini- että maskuliinimuotoa. Tutkimukseen osallistuneiden tyttöjen kiinnostus miesvaltaisia aloja kohtaan oli myös suurempi silloin, kun nimike oli neutraali tai molemmat sukupuoli huomioitiin nimikkeessä. Tutkimukseen osallistuneiden poikien mielenkiintoon ei tehtävänimikkeestä käytetty muoto vaikuttanut. Vervecken, Hannover ja Wolter uskovat, että tasa-arvoisten ja neutraalien tehtävänimikkeiden käyttö niin kouluopetuksessa kuin mediassakin voisi lisätä lasten kokemusta siitä, että kuka tahansa voi sukupuolesta riippumatta hakeutua työskentelemään kyseiselle alalle (viitattu lähteestä Engelberg, 2018, s. 78). Engelberg (2018, s. 77–78) uskoo myös suomen kielen yleistävillä maskuliinimuodoilla olevan samakaltaisia vaikutuksia. Tämän huomioiminen on tärkeää myös koulun kontekstissa.

Sukupuoltenvälisen tasa-arvon ja moninaisuuden huomioimisen ja arvostuksen näkökulmasta kielellisillä valinnoilla on valtava merkitys. Butler (2006, s. 29) esiin nostaa teoksessaan Wittigin ajatuksen kielestä ja kieliopin normeista sukupuolen ja sukupuoleen liittyvien ajatusten, arvojen ja asenteiden luonnollistajana. Sukupuolen taaksen nähdäksemme tulisi meidän haastaa ja kyseenalaistaa se kielioppi ja kielelliset rakenteet, joiden avulla uusinnamme ja tuotamme sukupuolta (viitattu lähteessä Butler, 2006, s. 29). Sukupuolistavaa kieltä tutkiessa ollaan siis yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistämisen kannalta ydinalueella. Cameronin (1996, s. 84) mukaan kieli on yksi sukupuolen ja perinteisten sukupuoliroolien rakentamisen työkaluista. Toisaalta voidaan myös ajatella, että se on yksi ahtaiden sukupuolikäsitysten ja stereotyyppien murtamisen avaimista. Toisinaan uudet sukupuolta koskevat ajatukset tarvitsisivat kuitenkin tuekseen myös uusia sanoja (OPH, 2015, s. 9). Kasvatusalan ammattilaisena olisi tärkeää kyetä

reflektoimaan omaa asennoitumistaan sukupuolta ja sen moninaisuutta kohtaan. Oman kielellisen ja vuorovaikutteisen toiminnan kautta on mahdollista edistää oppilaidenkokemaa yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa niin luokkahuoneessa kuin laajemminkin yhteiskunnassa.

## **2.4 Sukupuoli, kieli ja vuorovaikutus koulussa**

### **2.4.1 Opettajan vuorovaikutuksen jakautuminen**

Kasvatustilanteissa voidaan huomio kiinnittää esimerkiksi siihen, suuntaanko kasvattaja huomionsa yhdenvertaisesti oppilaiden kesken, sukupuolesta riippumatta (Teräs, 2012, s. 103). Opettajan vuorovaikutus on sukupuolistunutta silloin, kun vuorovaikutus jakautuu epätasaisesti sukupuolten kesken (Teräs, 2012, s. 103). Lahelma ja Gordon (1999, s. 97) tutkivat opettajan luokkahuonevuorovaikutuksen jakautumista tyttö- ja poikaoppilaiden kesken. Heidän tutkimuksessaan kävi ilmi, että useilla oppitunneilla muutamat oppilasryhmän pojat veivät opettajan huomiosta suurimman osan. Toisaalta heidän aineistonsa sisälsi myös oppitunteja, joilla oppilaan sukupuolella ei vaikuttanut olevan mitään merkitystä oppitunnin vuorovaikutuksen rakentumisen, tai opettajan vuorovaikutuksen jakautumisen kannalta. Aineisto piti sisällään myös sellaisia oppitunteja, joilla luokan tytöt osallistuivat aktiivisesti vuorovaikutukseen haastaen opettajaa kysellen ja kyseenalaistaen. Näillä tunneilla pojat taas olivat jääneet vuorovaikutuksesta syrjään (Lahelma & Gordon, 1999, s. 97).

Toisinaan opettajat tiedostavat itsekkin vuorovaikutuksensa jakautuvan epätasaisesti oppilaiden kesken oppilaan sukupuolesta riippuen. Usein opettajat havaitsevat suuntaavansa vuorovaikutustaan enemmän poikaoppilaisiin (Lahelma, 2009, s. 144). Lahelman haastattelututkimuksessa eräs opettaja kertoi poikien läsnäolon luokassa olevan helpommin havaittavaa kuin hiljaisten ”nyssykkätyttöjen”. Vuorovaikutuksen epätasainen jakautuminen voi johtaa siihen, että vuorovaikutuksesta syrjään jäävät oppilaat jäävät oppimisensa kanssa oman onnensa nojaan (Lahelma, 2009, s. 144). Gordonin haastatteluaineistosta käy taas ilmi, etteivät tyttöoppilaat koe vuorovaikutuksen epätasa-arvoista jakautumista välttämättä epäoikeudenmukaiseksi, vaan ratkaisevat tilanteen turvautumalla vertaisoppimiseen (viitattu lähteestä Lahelma, 2009, s. 144).

## 2.4.2 Kielen ja vuorovaikutuksen sanasto

Opettajan oppilaisiin suuntaaman luokkahuonevuorovaikutuksen sukupuolistuneisuutta voidaan tarkastella myös opettajan käyttämien sukupuolistavien ryhmänimityksien kautta. Sukupuolen esiintuoviin ryhmänimityksiin on omassa tutkimuksessaan keskittynyt muun muassa Tainio (2009). Tainion keräämä aineisto sisälsi yhteensä 28 oppituntia, jotka sijoituivat 1990-luvun loppupuolelle sekä 2000-luvun alkuun. Kaikissa luokissa, joista aineistoa kerättiin, oli oppilaina sekä tyttöjä että poikia. Tainion tutkimuksen perusteella sukupuolistavaa kieltä sukupuolen esiin tuovien ryhmänimitysten muodossa käytettiin varsin vähän. Aineisto sisälsi ainoastaan 15 opettajan käyttämää puheenvuoroa, joissa sukupuolistavia ryhmänimityksiä käytettiin. Luokkahuonetilanteessa sukupuolistavia ryhmänimityksiä *tytöt* ja *pojat* käytetään yleisimmin silloin, kun opettaja pyrkii puheenvuorollaan saavuttamaan luokassa työrauhan (Tainio, 2009, s. 157, 165, 178). Työrauhapyyntöjen yhteydessä *pojat* -puhuttelu on *tytöt* -puhuttelua yleisemmin käytetty (Tainio, 2009, s. 157, 165, 178). Puhutellessaan oppilaita tytöiksi tai pojiksi opettajat samalla rakentavat vuorovaikutuksensa kautta tytön ja pojan kategoriaa (Tainio, 2009, s. 163). Jos työrauhapyyntöjen yhteydessä käytetään esimerkiksi usein ilmaisua *pojat*, uusintaa tämä stereotypiaa villeistä pojista ja rauhallisista tytöistä. Toisaalta vuorovaikutustilanteeseen osallistuvien henkilöiden omat kokemukset ja asenteet myös vaikuttavat siihen, kuinka he vuorovaikutustilannetta tulkitsevat (Tainio, 2009, s. 163) ja kuinka se vaikuttaa heidän omiin sukupuolikäsityksiinsä.

## 2.4.3 Kielen ja vuorovaikutuksen laatu

Kolmas näkökulma kasvatustilannetta tarkasteltaessa on se, millaista vuorovaikutusta oppilaat saavat osakseen, ja vaikuttaako oppilaan sukupuoli hänen opettajaltaan saaman vuorovaikutuksen laatuun (Teräs, 2012, s. 103). Luokkahuonetilanteissa suurin osa työrauhapyynnöistä kohdistuu poikaoppilaisiin (Tainio, 2009, s.165). Opettajan luokkahuonepuhuttelu sisältää työrauhapyyntöjen lisäksi toimintakehotuksia sekä vastaajan nimeämisiä (Lindroos, 1997, s. 74). Lindroosin (1997, s. 74) mukaan suurin osa luokan toimintakehotuksista sekä vastaajan nimeämisistä osoitetaan poikaoppilaille.

Oppilaan sukupuoli voi vaikuttaa myös siihen, millaiseksi oppilas-opettaja -vuorovaikutus muotoutuu (Lahelma & Gordon, 1999, s. 97). Lahelma ja Gordon (1999, s. 97) esittävät, että tytöt saavat opettajalta poikia vähemmän niin positiivista kuin negatiivistakin huomiota. Oppituntien vuorovaikutustilanteissa tytöt saavat puheenvuoron usein viittaamalla, kun taas pojat



ottavat puheen vuoron itse (Lahelma & Gordon, 1999, s. 97). Lahelman ja Gordonin mukaan opettajat kysyvät pojilta myös silloin, kun nämä eivät ole viitanneet. Hauskemmat kysymykset opettaja suuntaa usein pojille, jolloin tytöt pääsevät vastaamaan sillin, kun aihe ei kiinnosta poikia (Lahelma & Gordon, 1999, s. 97). Tytöt saavat opettajalta palautetta vastauksistaan myös poikia vähemmän (Lindroos, 1997, s. 77). On kuitenkin tärkeää huomata, että tämän kaltaiset luokkahuoneen vuorovaikutuskehykset ovat vain yleistyksiä, eivätkä ne päde jokaisessa luokkahuoneessa eivätkä jokaisella oppitunnilla.

#### 2.4.4 Opettaja tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäjänä

On havaittu, että opettajien suhtautumisessa sukupuoleen on eroja siten, että toiset opettajat tekevät selkeän eron poikien ja tyttöjen oppimisen välille, kun taas toiset eivät tee eroa juuri ollenkaan (Palmu, 1999, s. 183). Opettajilla on myös varsin vaihtelevia käsityksiä sukupuolesta yleensäkin (Lahelma & Gordon, 1999, s. 95). Opettajien ajatusmalleissa tytön ja pojan kategoriat voivat toisinaan olla varsin erilaiset (Tainio, 2009, s. 163), mikä voi osaltaan vaikuttaa tiedostamattakin opettajan käyttämään kieleen ja oppilaaseen kohdennettuun vuorovaikutukseen.

Olisi tärkeää, että opettaja kykenisi ottamaan tietoisien roolin oppilaan sukupuolisessa kasvussa, mutta tämä vaatisi opettajalta monenlaista osaamista (Kilpiä, 2011, s. 260). Kilpiä (2011, s. 260) toteaa, että jotta opettaja kykenisi tukemaan oppilasta tämän sukupuolisessa kasvussa, tulisi opettajan ymmärtää jotain sukupuolen olemuksesta tiedollisesti, arvot ja etiikka huomioiden sekä yhteiskunnallisesta ja ihmisoikeudellisesta näkökulmasta katsoen. Tämän lisäksi opettajan tulisi olla selvillä omasta sukupuolimaailmastaan sekä arvoistaan ja siitä mihin ne perustuvat (Kilpiä, 2011, s. 260). Myös opettajan kokemushistoria sekä hänen ihmiskuvansa vaikuttavat siihen, minkälaiset mahdollisuudet oppilaalla on saada opettajalta tarvitsemaansa tukea sukupuolisen kasvunsa ja kehityksensä kanssa (Kilpiä, 2011, s. 260). Tämä on varsin paljon vaadittu yhdeltä opettajalta ja Kilpiä (2011, s. 260) nostaa esiin erään kehitystä hidastavan ongelman; opettajan koulutus ei valmista opettajia kohtaamaan omaa ja oppilaiden sukupuolisuutta koulu- maailmassa.

Opettajan tehtävä on kaksitahoinen sukupuolikasvatuksen ja sukupuolisen hyvinvoinnin edistämisen näkökulmasta (Kilpiä, 2011, s. 262). Hänen tulisi kyetä tukemaan oppilaan oman sukupuolisuuden kasvua sekä tarjota mahdollisuudet sille, että oppilas ymmärtää sukupuolisuuden ihmistä läpäisevänä, meitä jokaista eri tavalla koskettavana ominaisuutena, joka tulisi hy-

väksyä ja jota kohtaan pitäisi osoittaa kunnioitusta (Kilpiä, 2011, s. 262). Opettajan tulisi kasvatuksen kautta siis tukea oppilasta ymmärtämään oma, mutta myös muiden sukupuoliuus. Tämäntyyppinen opetus ja kasvatus vaatii opettajalta paljon sensitiivisyyttä, sillä kuten Kilpiä (2011, s. 262) toteaa, kaiken olisi tapahduttava oppilaan omassa tahdissa.

### 3 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Tässä kappaleessa esittelen tutkimukseni metodologisia valintoja sekä sitä, kuinka päädyin juuri näihin valintoihin. Tämän lisäksi avaan tutkimukseni toteutukseen liittyviä seikkoja sekä sitä, kuinka keräsin tutkimukseni aineiston ja mistä lähtökohdista analyysiprosessi alkoi. Kuvaan tutkimukseeni osallistuneita henkilöitä yleisellä tasolla siten, ettei osallistujien henkilöllisyys ole raportoinnista tunnistettavissa. Toteutin pro gradu -tutkielmani laadullisena tutkimuksena ja aineosto koostuu luokan- ja aineenopettajien laatimista, vapaamuotoisista kirjoitelmista. Kirjoitelma on yksi yleisesti käytetty aineistonkeruu menetelmä laadullisen tutkimuksen kentällä. Laadullisen tutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään jotain ilmiötä nimenomaan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden näkökulmasta (Puusa & Juuti, 2020a). Puusan ja Juutin (2020a) mukaan tämä edellyttää tutkijalta mielenkiintoa tutkittavien henkilöiden ajatuksia, kokemuksia ja tunteita sekä merkityksen asetteluja kohtaan. Oman tutkimukseni mielenkiinto kohdistuu juuri osallistujien näkökulmaan tutkimukseni aiheesta.

#### 3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys

Tässä tutkimuksessa pyrin aiempaa tutkimusta sekä itse keräämääni tutkimusaineistoa hyödyntäen selvittämään, millaisia käsityksiä peruskoulussa opettavilla luokan- ja aineenopettajilla on sukupuolesta. Tämän lisäksi avaan tutkimuksessani sitä, opettajien käsityksiä siitä, kuinka oppilaan sukupuoli vaikuttaa opettajan oppilaisiin kohdentamaan kieleen ja vuorovaikutukseen, vai onko oppilaan sukupuolella tässä asiassa merkitystä lainkaan.

Tutkimukseni peruslähtökohtana toimii havainto siitä, että sukupuolistava kielenkäyttö sekä sukupuolistuneet vuorovaikutuskäytännöt ovat edelleen osa peruskoulun arjen vuorovaikutustilanteita. Pidän aihetta mielenkiintoisena ja mielekkäänä tutkia sen vuoksi, että koulun sukupuolistavat käytännöt ja toimintamallit tapahtuvat tietyllä tapaa harmaalla alueella. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei suoranaisesti kielletä käyttämästä sellaista kieltä, joka jaottelee oppilaat dualistisen sukupuolikäsityksen mukaisten sukupuolikategorioiden mukaan. Toisaalta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan sukupuoltenvälisen tasa-arvon edistämisen merkitystä sekä koulun tehtävää sukupuolen moninaisuutta koskevan tiedon ja ymmärryksen lisääjänä (OPH, 2014, s. 18). Koulun arjessa ilmenevä oppilaita kategorisoiva sekä stereotyyppioita vahvistava ei tätä tavoitetta kuitenkaan tue (Tainio, 2009, s. 157–158). Sukupuolitietoisessa opetuksessa oppilaiden esimääritystä tämän oletetun sukupuolen perusteella

tulisi välttää ja pyrkiä korvaamaan sukupuolistavat joukkonimitykset ”tyttö” ja ”poika” oppilaiden nimillä (OPH, 2015, s. 19, 27).

Tutkimusprosessini alkuvaiheessa päätin, että haluan jatkaa pro gradu -tutkielmaani saman aiheen ympärillä, kuin mitä kandidaatin tutkielmani käsitteli. Halusin kuitenkin muokata tutkimukseni tulokulmaa hieman. Kandidaatin tutkielmanikin käsitteli opettajien oppilaisiin kohdistamaa, luokkahuonevuorovaikutuksessa ilmenevää sukupuolistavaa kieltä ja vuorovaikutusta. Pro gradu -tutkielmassani en sinällään rajaa vuorovaikutusta ja puhuttelua vain luokkahuonekontekstiin, ja tutkimukseni pääpaino on opettajien omilla käsityksillä sukupuolen merkityksestä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen ja siinä käytetyn kielen kannalta. Pidän aiheita edelleen merkittävänä oman opettajana kasvuni ja kehitykseni kannalta niin tulevana opettajana, kuin kielenkäyttäjänä.

Tutkimuskysymysten muotoilu vaati tutkimusprosessin alussa melko paljon aikaa, ja pohdin pitkään myös sitä, kuinka moneen osaan tutkimuskysymystä on järkevää jakaa. Google Forms -lomaketta laatiessani koin kuitenkin kysymyksistä muotoutuvan kaksi varsin lähekkäistä, mutta kuitenkin erillistä teemaa: opettajien käsitys sukupuolesta ja opettajien käsitys sukupuolen merkityksestä kielen ja vuorovaikutuksen kannalta. Tutkimuskysymyksen asettelu muotoutui kuitenkin jatkuvasti tutkimusprosessin aikana. Keräämästäni aineistosta nousu lukuisia teemoja, joita olisin halunnut gradussani käsitellä ja pyörittelin mielessäni ajatusta tutkimuskulmani laajentamisesta koskemaan kouluarjen sukupuolistavuutta yleensä eikä vain kielen ja vuorovaikutuksen näkökulmasta. Lopulta tulin kuitenkin siihen lopputulokseen, että toisinaan vähemmän on enemmän ja näin ollen tutkimukseni operoi vain yhden tutkimuskysymyksen ympärillä: **Kuinka oppilaan sukupuoli vaikuttaa opettajan oppilaaseen kohdistamaan kieleen ja vuorovaikutukseen?**

### **3.2 Laadullinen tutkimus**

Laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista se, että tutkimuksen tarkastelun kohteena olevaa ilmiötä pyritään ymmärtämään tutkimukseen osallistuvien henkilöiden näkökulmasta (Puusa & Juuti, 2020a). Koska tutkimukseni lähestymistapa on laadullinen, korostuu siinä erityisesti todellisuuden ja siitä saatavan tiedon subjektiivinen luonne (Puusa & Juuti, 2020b). Puusa ja Juuti (2020a) esittävät, että laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, mil-

laisia käsityksiä johonkin ilmiöön liittyy. Tällöin tutkitaan siis sitä, millaisia kokemuksia, ajatuksia, tunteita ja merkityksiä tutkimuksen kohteena olevat henkilöt kohdistavat tutkittavaan ilmiöön (Puusa & Juuti, 2020b).

Laadullisesta tutkimuksesta puhuttaessa puhutaan usein tutkimuksen induktiivisuudesta (Puusa & Juuti, 2020a). Puusan ja Juutin (2020a) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen induktiivisuudella tarkoitetaan laadullisen tutkimuksen menetelmille tyypillistä tapaa tehdä johtopäätöksiä aineistoa vahvasti hyödyntäen. Tällöin voidaan puhua kvalitatiivisen tutkimuksen aineistolähtöisyydestä (Puusa & Juuti, 2020a). Kun tutkimus on aineistolähtöistä, on luonnollista, että tutkimuksessa hyödynnetään paljon aineistosta esiin nousevaa käsitteistöä ja sanastoa sekä suoraan lainattuja lauseita tai virkekokonaisuuksia, joita tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat omissa vastauksissaan käyttäneet (Puusa & Juuti, 2020a). Puusan ja Juutin (2020a) mukaan aineiston ja teorian välinen vuoropuhelu on kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä, kuitenkin siten, ettei teoria ole tutkimuksen lähtökohta, vaan pikemminkin apuväline analyysin eri vaiheissa. Tähän olen myös omassa tutkimuksessani pyrkinyt.

Laadullinen tutkimus keskittyy usein tarkastelemaan yksittäisiä tapauksia, mistä johtuen tutkimukseen osallistuvien ihmisten näkökulma nousee tutkimuksen kannalta olennaiseksi elementiksi (Puusa & Juuti, 2020b). Tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä pyritään tuottamaan mahdollisimman yksityiskohtaista ja monipuolista tietoa (Puusa & Juuti, 2020b). Koska ilmiön tutkimisen keskiössä on ajatus tutkimukseen osallistuvien ihmisten näkökulmista jotain ilmiötä koskien, pyritään tietoa hankkimaan sellaisilta ihmisiltä, jotka toimivat luonnollisena osana sitä ympäristöä, jossa tutkittava ilmiö esiintyy (Puusa & Juuti, 2020b). Laadullinen tutkimus perustuu hyvin pitkälti tutkijan kykyyn tulkita ja ymmärtää ihmisten toimintaa ja heidän välistään vuorovaikutusta (Puusa & Juuti, 2020b). Tästä syystä myös tutkimuksen aineiston tulkinnan ja analyysin onnistumiseen vaikuttaa vahvasti se, kuinka hyvin tutkija kykenee eläytymään siihen sosiaaliseen kehykseen, jonka sisällä tutkimuksen kohteena oleva ilmiö esiintyy (Puusa & Juuti, 2020b).

Oman tutkimukseni keskiössä operoi opettajien käsitykset sukupuolesta sekä sukupuolen vaikutuksista kieleen ja vuorovaikutukseen. Tutkimuksessani en pyri selvittämään sitä, kuinka usein tai missä määrin tutkimani ilmiö esiintyy (Puusa & Juuti, 2020a). Sen sijaan tavoitteenani on nostaa esille mahdollisimman laajasti erilaisia näkökulmia, joiden kautta ilmiötä on mahdollista tarkastella (Puusa & Juuti, 2020a). Koska tutkimukseni tarkoitus on kartoittaa opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsityksiä siitä, kuinka sukupuoli käsitetään ja kuinka sukupuoli

vaikuttaa kieleen ja vuorovaikutukseen, valitsin analyttiseksi lähestymistavakseni fenomenografian.

### 3.3 Fenomenografia

Tutkimuskirjallisuudessa fenomenografisesta tutkimuksen lähestymistavasta käytetään useita erilaisia nimityksiä (Koskinen, 2011, s. 268). Koskinen (2011, s. 268) esittää puhuttavan muun muassa fenomenografisesta tutkimusotteesta, lähestymistavasta, tutkimusmenetelmästä sekä analyysimenetelmästä. Tämän lisäksi fenomenografia käsitetään toisinaan tätäkin laajemmaksi, prosessia ohjaavaksi tutkimussuuntaukseksi, ei niinkään vain analyysi- tai tutkimusmenetelmäksi (Koskinen, 2011, s. 268). Näin ollen Koskinen (2011, s. 268) toteaa, ettei fenomenografiaa voi suoranaisesti sijoittaa kuuluvaksi mihinkään tiettyyn metodologiseen alueeseen, vaan se muodostaa itsenäisen, luonteeltaan empiirisen ja kvalitatiivisen kokonaisuuden. Itse suosin tutkielmassani fenomenografiasta nimitystä lähestymistapa.

Fenomenografia on laadullisen tutkimuksen suuntaus, jossa hyödynnetään erilaisia kirjalliseen muotoon muokattuja, empiirisiä tutkimusaineistoja (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163, 166). Koskisen (2011, s. 270) mukaan fenomenografisen tutkimuksen kentällä hallitsevia aineistonhankintamenetelmiä ovat haastattelu ja erityisesti syvähaastattelu. Myös esimerkiksi ryhmähaastatteluja, historiallisia dokumentteja sekä informanttien kirjoittamia tekstejä voidaan hyödyntää (Koskinen, 2011, s. 270). Tämän tutkimuksen aineistona toimii kyselymenetelmällä kerätyt kirjoitelmapastaukset.

Fenomenografinen lähestymistapa on toimiva silloin, kun tarkasteltavana on jokin arkipäiväinen ilmiö ja tutkimuksen päämääränä on selvittää ilmiöön liittyviä käsityksiä ja erilaisia ymmärtämisen tapoja (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 162–163), sillä samaa ilmiötä koskevat käsitykset voivat vaihdella yksilöstä toiseen (Ahonen, 1996, s. 114). Näin ollen fenomenografinen tutkimus ei siis pyri tieteellisen totuuden etsimiseen (Koskinen, 2011, s. 267). Keskeistä fenomenografiselle lähestymistavalle on ajatus siitä, että on olemassa yksi todellisuus, jota ihmiset hahmottavat ja ymmärtävät eri tavoin (Kettunen, 2021). Kettusen (2021) mukaan tämä tarkoittaa epistemologisesti sitä, ettei todellisuutta ole mahdollista tutkia sellaisenaan, vaan todellisuuden lähestyminen on mahdollista muun muassa ihmisten kokemusten selvittämisen avulla. Hänen mukaansa ilmiön kuvaaminen on tällöin epäsuoraa ja ilmiötä kuvataan siten, kuin tutkimukseen osallistuvat henkilöt sen näkevät ja kokevat. Fenomenografisen tutkimusotteen avulla

pyrin siis kuvaamaan yksilöiden subjektiivisia käsityksiä ilmiöstä, en ilmiön ”todellista” olemusta. Marton (1981, s. 185) toteaa, että käsitykset jostain ilmiöstä ovat muuttuvia ja eri ihmisillä voi olla samasta ilmiöstä erilaisia käsityksiä. Tämän takia pidän tutkimaani ilmiötä ympäröivän näkökulmien laajan kirjon esille tuomista tärkeänä.

Fenomenografisen lähestymistavan erikoispiirteisiin kuuluu se, että tutkijan tulee kuvailla, ymmärtää ja analysoida vastaajien käsityksiä, mistä seuraa se, että tutkimusaineistoa tulee lähestyä ymmärtäen ja sisäistäen (Koskinen, 2011, s. 268). Tutkija ei myöskään voi yleisesti arvioida tutkittavien käsitysten oikeellisuutta tai vääryyttä, mistä seuraa se, että tutkimus on luonteeltaan kuvailevaan ja pyrkii raportoinnin kautta luomaan uutta tietoa vastaajien käsitysten kautta (Koskinen, 2011 s. 268). Fenomenografisessa lähestymistavassa käsityksille annetaan myös mieli-pidettä laajempi ja syvempi merkitys merkityksenantoprosessin kautta (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Huusko ja Paloniemi (2006, s. 164) nostavat esiin myös sen, että useista muista lähestymistavoista poiketen fenomenografia hyödyntää toisen asteen näkökulmaa ensimmäisen asteen näkökulman sijaan. Ensimmäisen asteen näkökulma pyrkii objektiivisesti kuvaamaan todellisuutta sellaisenaan, kun taas toisen asteen näkökulman kautta korostetaan todellisuuden sosiaalista ja konstruktiiivista rakentumista (Koskinen, 2011, s. 268). Fenomenografisessa tutkimuksessa todellisuus saa siis merkityksen vasta yksilön oman tulkinnan ja käsitysten kautta.

Fenomenografinen tutkimusote on saanut osakseen myös kritiikkiä. Fenomenografiaa on kritisoitu muun muassa siitä, että erilaisista kokemuksista, vuorovaikutustilanteista ja tiedosta johdettujen ihmisten käsityksen asioista ovat dynaamisia ja muuttuvia (Koskinen, 2011, s. 269). Myös kontekstuaalisuus nousee fenomenografisessa lähestymistavassa merkittävään asemaan, sillä aineistossa ilmenevä ilmaisu voi asiayhteydestä riippuen saada useita erilaisia merkityksiä (Koskinen, 2011, s. 270). Usein fenomenografiaa kritisoidessa nostetaan esiin ihmisten käsitysten tilanne ja konteksti sidonnaisuus, jolloin tutkija ei välttämättä omien lähtökohtiensa takia pääse käsiksi tutkittavan hahmottamaan maailmaan (Koskinen, 2011, s. 270). Nämä ovat seikkoja, jotka minun tulee tiedostaa ja huomioida tutkimusta tehdessäni erityisesti analyysiprosessin aikana.

Ahonen (1996, s. 115) esittää Fenomenografisen tutkimuksen etenevän neljän vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa tutkija kiinnittää huomionsa käsitteeseen tai asiaan, johon liittyvät yksilöiden käsitykset vaikuttavat sisältävän huomattavasti variaatiota. (Ahonen, 1996, s. 115). Ahosen mukaan toisessa vaiheessa tutkija perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoriantasolla, jonka

myötä hänen on mahdollista jäsentää alustavasti aiheeseen liittyviä erilaisia näkökulmia. Tutkimuksen kolmannessa vaiheessa tutkija kerää tutkimustaan varten tutkimusaineiston, esimerkiksi haastattelun tai kyselyn avulla (Ahonen, 1996, s. 115). Tutkittavaan ilmiöön kohdistuvien näkökulmien variaatio tulisi käydä kerätystä aineistosta ilmi, jotta aineisto olisi tutkimuksen kannalta hyödyllinen. Viimeisessä vaiheessa tutkija luokittelee erilaiset aineistosta nousseet käsitykset niiden merkityksen perusteella (Ahonen, 1996, s. 115). Koskisen (2011, s. 270) mukaan aineiston analyysiprosessi on fenomenografisen tutkimuksen haastavin, mutta myös mielenkiintoisin vaihe. Hän myös korostaa, että fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan tiedot, taidot ja kyvyt vaikuttavat huomattavasti siihen, millaiseksi analyysiprosessi muotoutuu. Aineiston analyysivaiheessa keskeisintä olisi kuitenkin löytää laadullisesti erilaisia käsityksiä tutkitavasta aiheesta sekä niiden kuvaaminen kategorioiden avulla (Koskinen, 2011, s. 270). Ahonen (1996, s. 115) esittää, että tutkijan tulee koota käsitykset vielä ylemmän tason merkitysluokiksi, jotta käsityksien erilaisuus tulisi selitettyä. Päämäärä ei kuitenkaan ole löytää mahdollisimman montaa erilaista ilmaisua tai käsitystä, vaan aineistosta nousevien käsitysten variaatio on tutkimuksen keskeisin tarkoitus (Koskinen, 2011, s. 270). Olennaista on kuitenkin huomata, että analyysiprosessi etenee hyvin harvoin suoraviivaisesti ja usein aikaisempiin vaiheisiin palataan useita kertoja uudestaan (Koskinen, 2011, s. 271). Kuva 1. havainnollistaa analyysin vaiheita Huuskoa ja Paloniemeä (2006, s. 167) mukaillen.



**Kuva 1:** Analyysiprosessin vaiheet Huuskoa ja Paloniemeä (1996, s. 167) mukaillen.

Oma tutkimukseni noudattelee hyvin pitkälti Ahosen (1996, s. 115) sekä Huuskon ja Paloniemen (2006, s. 167) esittämää mallia fenomenografisen tutkimuksen etenemisestä. Kiinnostus opettajien sukupuolikäsityksiä kohtaan nousi kesällä 2022, kun kävin kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssin. Kurssin yhteydessä laadin raportin valmista aineistoa hyödyntäen. Valitsemani aineisto käsitteli opettajien käsityksiä siitä, kuinka oppilaan sukupuoli näkyy kouluar-



jessa. Aineisto koostui oman tutkimukseni tapaan vapaamuotoisista kirjoitelmista, joissa vastaajiksi valikoituneet luokan- ja aineenopettajat kirjoittivat vapaasti omista käsityksistään. Teksteistä nousi mielenkiintoisella tavalla ilmi se, kuinka eri tavalla opettajat ymmärsivät sukupuolen käsitteen, ja kuinka vastaukset sisälsivät laajan kirjon erilaisia mielipiteitä koskien esimerkiksi sukupuolen moninaisuutta sekä sukupuolirooleja. Tätä kautta heräsi mielenkiintoni tutkia juuri opettajien käsityksiä sukupuolesta. Lisäksi tutkin jo kandidaatin tutkielmassani aloittamaani aihetta; kuinka sukupuoli vaikuttaa kieleen ja vuorovaikutukseen.

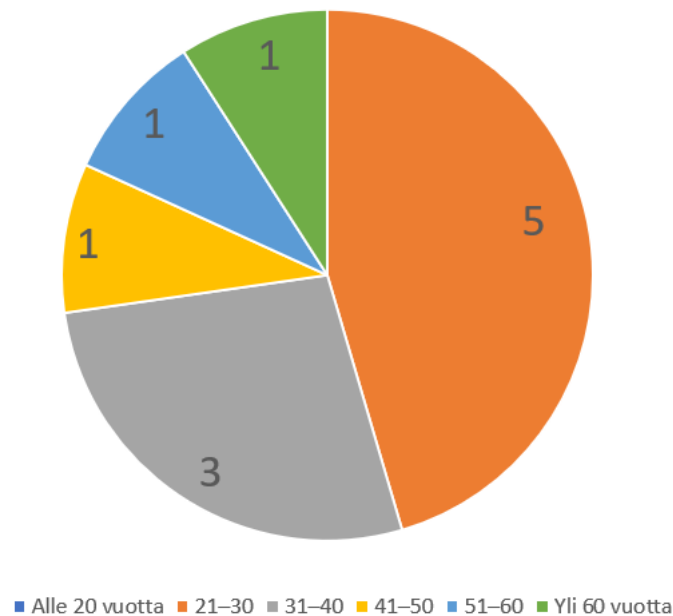
Koska jo kandidaatin tutkielmani käsittelin sukupuolta ja sukupuolistavaa kieltä ja vuorovaikutusta, on minulla entuudestaan aiheeseen liittyen melko vahva teoriapohja. Tässä tutkimuksessa haluan kuitenkin laajentaa tutkielmani tulokulmaa, sillä kandidaatin tutkielmassani keskityin pohtimaan sukupuolistavaa kieltä ja vuorovaikutusta lähinnä binääriin sukupuolijaon näkökulmasta. Siksi käsittelen tässä tutkimuksessa sukupuolta ja siihen liittyviä ilmiöitä binäärit sukupuolirajat ylittävästi. Tutkimuksen kolmatta ja neljättä vaihetta käsittelen tarkemmin tulevissa luvuissa aineiston keruun ja analyysin yhteydessä.

### **3.4 Aineisto ja aineiston keruu**

Keräsin tutkimukseni aineiston Google Forms -työkalulla laadittua, sähköistä kyselylomaketta hyödyntäen keväällä 2023. Pyrin luomaan lomakkeen, joka olisi mahdollisimman selkeä ja vastaajan helposti ymmärrettävissä ja täytettävissä. Varsinaisten kirjoitelmien lisäksi keräsin lomakkeella vastaajilta muutamia taustatietoja, joita pidin tutkimukseni kannalta olennaisina. En kerännyt vastaajilta mitään tunnistetietoja, enkä sähköpostiosoitteita Google Forms -työkalulla. Tämä mahdollisti kyselyyn vastaamisen anonyymisti, minkä ajattelin laskevan kynnystä vastata kyselyyn. Kyselyyn vastasi kaiken kaikkiaan kahdeksan luokan- tai aineenopettajaa sekä kolme luokanopettajana toiminutta luokanopettajaopiskelijaa.

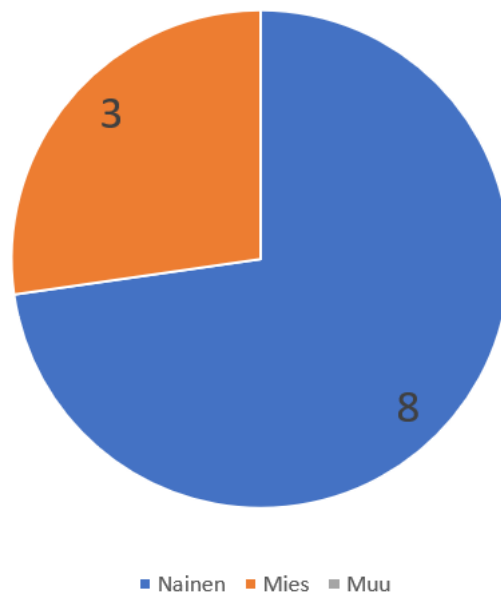
Ensimmäinen keräämäni taustatieto oli vastaajan ikä. Vastaajan oli mahdollista valita itsensä sopiva vaihtoehto kuudesta vastausvaihtoehdosta: alle 20 vuotta, 21–30, 31–40, 41–50, 51–60 tai yli 60 vuotta. Tähän vastaaminen oli kyselyyn osallistuvilla henkilöillä pakollista. Kyselyyn vastanneiden ikäjakauma muodostui siten, että kyselyyn vastanneista opettajista kolme oli 31–40-vuotiaita ja vastaajista kaksi oli iältään 21–30. Näiden lisäksi kyselyyn vastasi yksi 41–50-

vuotias, yksi 51–60-vuotias sekä yksi yli 60-vuotias opettaja. Kyselyyn vastanneet opettajaksi opiskelevat olivat sen sijaan kaikki iältään 21–30-vuotiaita.



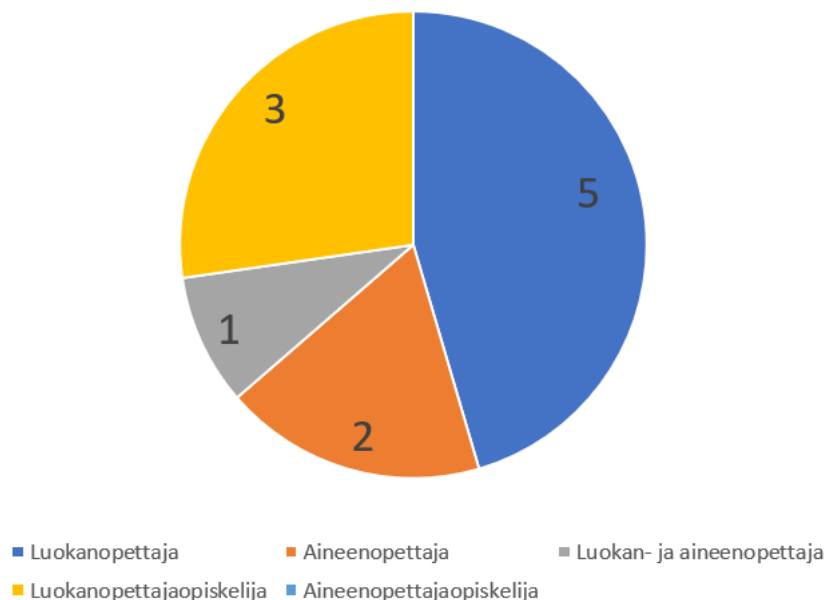
**Kuva 2:** Kaikkien kyselyyn vastanneiden ikäjakauma.

Toinen lomakkeella keräämäni taustatieto oli vastaajan sukupuoli. Tässä monivalintakysymyksessä vastausvaihtoehdot olivat nainen, mies tai muu. Tähän kohtaan vastaaminen oli vapaaehtoista. Jokainen kyselyyn osallistunut oli kuitenkin vastannut myös tähän kysymykseen ja opettajien osalta vastaajista viisi kertoi olevansa naisia ja kolme taas miehiä. Luokanopettajaksi opiskelevat vastaajat olivat kaikki naisia.



**Kuva 3:** Kaikkien kyselyyn vastanneiden sukupuolijakauma.

Kolmannella vastaajan taustatietoja kartoittavalla kohdalla selvitin, missä asemassa vastaaja työskentelee perusopetuksen parissa, eli toimiiko hän luokan- vai aineenopettajana, tai opiskeleeko hän luokan- vai aineenopettajaksi. Tähän kysymykseen vastaaminen oli pakollista. Koska tutkimukseni kiinnostus rajautuu nimenomaan perusopetukseen, pidin loogisena rajata vastaajakunnan perusopetuksessa toimiviin luokan- ja aineenopettajiin sekä alalla toimineisiin opiskelijoihin. Tämän lisäksi kartoitan tutkimuksessani juuri opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsityksiä tutkimusaiheestani, mikä rajasi koulun muun henkilökunnan tutkimukseni ulkopuolelle. Opettajista viisi vastasi toimivansa työssään luokanopettajana ja kaksi taas aineenopettajana. Näiden lisäksi yksi vastaaja vastasi toimivansa sekä luokan- että aineenopettajana. Kaikki kyselyyn vastanneet opiskelijat olivat opintojensa aikana opettajan työssä toimiessaan toimineet luokanopettajan tehtävissä.



**Kuva 4:** Kaikkien vastaajien status työyhteisössä.

Kyselylomakkeeni viimeinen kohta oli varattu vastaajien vapaamuotoisille kirjoitelmille. Vastaajat saivat halutessaan hyödyntää kirjoituksissaan valmiita apukysymyksiä, mutta kysymykset sai jättää myös täysin huomiotta. Apukysymysten valitseminen tuotti lomaketta laatiessa jonkin verran päänvaivaa, sillä koin haasteelliseksi arvioida, millaisten kysymysten avulla saisin parhaiten kerättyä juuri tutkimuskysymyksiini vastaavia vastauksia. En myöskään halunnut ohjailta tutkimukseen osallistuvien henkilöiden vastauksia kysymysten muotoiluilla, joten pyrin pitämään kysymykset mahdollisimman neutraaleina ”*Koetko*” -alkuisina kysymyksinä. Tämä tosin johti siihen, että lähes kaikki kysymykset olivat rakenteeltaan samanlaisia, mutta pidin tätä kuitenkin parhaana ratkaisuna neutraalin otteen saavuttamisen kannalta. Koska olin

kysymyksistä hieman epävarma, päätin pilotoida tutkimukseni muutamilla lähipiiriini kuuluvilla henkilöillä. Tätä kautta sain vahvistuksen siitä, että laatimieni apukysymysten avulla on mahdollista saada nimenomaan tutkimuskysymyksiini pureutuvia vastauksia.

Ohjeistin vastaajia kirjoittamaan haluamansa mittaisen tekstin ja kehotin olemaan välittämättä liikaa kieliästä tai tekstin eheydestä. Korostin myös sitä, että kaiken muotoiset ja mittaiset tekstit rakentavat kokonaiskuvaa ja ovat äärimmäisen tärkeitä tutkimukseni kannalta. Näin pyrin madaltamaan vastauskynnystä ja kenties mahdollistamaan sen, että myös esimerkiksi kielteisiä ja epäileviä näkemyksiä tuodaan teksteissä esiin. Keräämäni aineisto ilmentää hyvin sukupuoleen sekä kieleen ja vuorovaikutukseen liittyvien näkemysten variaatiota, mikä on fenomenografisen tutkimuksen onnistumisen kannalta erityisen tärkeää (Koskinen, 2011, s. 270).

Koska tutkimukseni tarkoitus oli kartoittaa opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsityksiä sukupuolesta ja sen vaikutuksesta kieleen ja vuorovaikutukseen, kuka tahansa perusopetuksessa toimiva luokan- tai aineenopettaja sekä perusopetuksessa toiminut opettajaksi opiskeleva sopi tutkimukseni vastaajaksi. Tämän takia vastaajiksi kelpaavia ei rajoittanut tiukat reunaehdot, mikä helpotti vastaamaan kiinnostuneiden opettajien löytämistä huomattavasti.

Tavoitin tutkimukseen osallistumisesta kiinnostuneita henkilöitä sähköpostitse. Pyrin laatimaan sähköpostiin mahdollisimman selkeän kuvauksen tutkimuksestani sekä siitä, kuka soveltuu vastaajaksi ja kuinka tutkimukseen pääsee osallistumaan. Tutkimuksen lähetystä suunnitellessani pohdin sitä, pitäisikö potentiaalisia vastaajia lähestyä ensin sähköpostitse siten, että halukkaat vastaisivat lähettämäni sähköpostiin ja saisivat tämän jälkeen Google Forms -vastauslinkin. Päädyin kuitenkin linkittämään Forms -lomakkeen suoraan sähköpostiin, sillä ajattelin turhien välivaiheiden vain karsivan mahdollisten vastaajien määrää. Mitä yksinkertaisempaa tutkimuslomakkeeseen vastaaminen on, sitä todennäköisemmin halukkaita vastaajia myös löytyy.

Jaoin tutkimukseni vastauspyyntöä myös Facebookin opettajille suunnatuissa ryhmissä, sillä tätä kautta ajattelin saavuttavani laajemman vastaajakunnan. Ryhmissä oli kuitenkin julkaistu suuri määrä pro gradu -tutkielmiin liittyviä kyselyitä, mistä johtuen epäilen, että omani saattoi hukkua kyselytulvaan. Tämän lisäksi jaoin kyselyä WhatsApp -viestisovellusta hyödyntäen tutuilleni, jotka toimivat opettajina tai ovat toimineet opettajan tehtävissä opettajaopintojensa ohella. He myös edelleen lähettivät tutkimuskyselyäni omille tuttavilleen.

Tämän tyyppisen aineiston kerääminen osoittautui melko vaikeaksi, sillä halukkaiden vastaajien löytäminen oli melko haastavaa. Tämän vuoksi laajensin vastaajien soveltuvuuskeriteereitä

siten, että vastaajiksi soveltuivat luokan- ja aineenopettajien lisäksi luokan- ja aineenopettajiksi opiskelevat henkilöt, jotka ovat työskennelleet opettajan tehtävissä. Tätä kautta sain tutkimukseeni riittävän kattavan otannan.

## 4 Aineiston analyysi

Kuten Huusko ja Palonimi (1996, s. 167) esittävät, fenomenografinen tutkimus alkaa aineiston systemaattisella läpikäynnillä, ja näin oli myös oman tutkimukseni kohdalla. Kyselyni kautta sain kerättyä tutkimustani varten aineistoa kymmenen A4-liuskan verran ja analyysin alussa käytin paljon aikaa siihen, että perehdyin aineistoon lukemalla sen läpi useaan kertaan. Koska fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkia valittua ilmiötä eikä vastaajien yksittäisiä käsityksiä, on tärkeää, että aineistoa käsitellään kokonaisuutena, eikä yksittäisinä tapauksina (Huusko & Palonimi, 2006, s. 166). Tästä syystä muokkasin aineistoni sellaiseen muotoon, että yksittäisiä kyselyvastauksia ei voinut sinällään erottaa toisistaan. Tämä tapahtui siten, että siirsin Google Forms -työkalulla keräämäni aineistosta vastaajien tekstivastaukset yhteen Word -tiedostoon. Koin tämän helpottavan aineiston analysointia kokonaisuutena yksittäisten vastaus-ten sijaan. Tämä mielestäni paransi myös tutkimuksen luotettavuutta siinä mielessä, että vastaajilta keräämäni taustatiedot ja näiden mahdollisesti aiheuttamat ennako-oletukset eivät vaikuttaneet tekstien analysointiin millään tavalla.

Vaikka fenomenografisen tutkimuksen analyysiprosessille on pyritty luomaan selkeät ja suoraviivaisesti etenevät, toisiaan seuraavat vaiheet, ei fenomenografinen tutkimus useinkaan etene aivan näin kronologisesti (Koskinen, 2011, s. 271). Näin ollen myöskään oma tutkimukseni ei edennyt aivan suoraviivaisesti fenomenografisen tutkimuksen vaiheita noudatellen, vaan jouduin aika-ajoin palaamaan tutkimusvaiheissa taaksepäin. Tämä johtui muun muassa tarpeesta tarkistaa aineistosta löytämiäni merkitysyksiköitä sekä näiden ympärille luotuja kuvauskategorioita. Seuraavaksi esittelen tutkimukseni analyysiprosessia kuitenkin fenomenografisen analyysiprosessin vaiheiden mukaisessa järjestyksessä, jotta tutkimukseni analyysin etenemistä ja tulosten muototutustumista olisi yksinkertaisempaa seurata.

Aineiston syvällisen läpikäynnin jälkeen analyysiprosessini eteni merkitysyksiköiden etsimiseen aineiston tekstivastauksista. Merkitysyksiköitä etsiessä on tärkeää, että aineiston tulkinta kohdistuu ajatuksellisiin kokonaisuuksiin, eikä niinkään yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 167). Merkitysyksiköiden muodostus tapahtuu siten, että tutkija lukee tekstistä ilmaisut, jotka käsittelevät tutkittavana olevaan aiheeseen liittyvää variaatiota (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 167). Tämän jälkeen tutkija kiinnittää huomiota siihen, kuinka laajalle ilmaisujen asiayhteydet aineistossa ulottuvat, ja millaisia ovat vastaajien tätä kautta tuottamat käsitykset (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 167). Aineistosta löytämäni merkitysyksiköt muodostuivat ajatuksellisista kokonaisuuksista, jotka nostivat esiin jonkin merkityksellisen

näkökulman siihen, kuinka sukupuoli näkyy kielessä ja vuorovaikutuksessa. Keräämässäni aineistossa ajatukselliset kokonaisuudet muodostuivat virkkeistä, joiden kautta opettajat ja opettajaksi opiskelevat olivat nostaneet esiin sukupuolen vaikutusta kieleen ja vuorovaikutukseen. Korostin nämä teksteistä löytämäni ajatukselliset kokonaisuudet keltaisella ja siirsin ne lopulta erilliseen tiedostoon tarkempaa analyysiä varten.

Tutkimukseni toisessa vaiheessa tutkin aineistosta löytämiäni merkitysyksiköitä pyrkien vertailemaan niitä toisiinsa. Vertailun tarkoituksena on etsiä merkitysyksiköistä eroja ja yhtäläisyyksiä ja lajitella ja ryhmitellä merkitysyksiköt näiden perusteella (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168). Tavoitteena on siis määritellä rajoja merkitysyksiköistä muodostettaville kuvauskategorioille vertaamalla yksittäisiä merkitysyksiköjä koko merkitysyksiköiden joukkoon, ja muodostamalla näistä merkitysyksiköistä luokittelevia teemoja (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168). Teemojen muodostuksessa hyödynsin jälleen tekstin osien värikoodausta eri väreillä siten, että tietyn teeman alle kuuluva merkitysyksikkö korostettiin tietyllä värillä. **Esimerkki 1** ja **Esimerkki 2** havainnollistaa sitä, kuinka hyödynsin värikoodausta merkitysyksiköiden teemoittelussa.

**Esimerkki 1:** ”*Sukupuolen ei tulisi vaikuttaa luokahuoneessa mitenkään huomioon mutta koen, että helposti on sellaisia tilanteita, jossa huomio kiinnittyy herkemmin esimerkiksi villeihin poikiin. Opetuksessa pyrin kuitenkin käyttämään neutraalia kieltä esimerkiksi oppilaiden nimiä, jotta ei tulisi oletuksia.*”

**Esimerkki 2:** ”*Rehellisesti en itse koe, että huomioni jakautumiseen luokahuoneessa vaikuttaa sukupuoli. Huomaan kuitenkin, että on mahdollista, että sanoisin tiukemmin poikaoppilaille.*”

Ensimmäisen aineistosta nostamani sitaatin alkuosan olen korostanut vihreällä, koska siinä nousee esiin vastaajan käsitys siitä, että sukupuoli voi vaikuttaa siihen, kuinka opettaja jakaa huomiotaan oppilaiden kesken. Esimerkin loppuosa on taas korostettu sinisellä värillä, koska se nostaa esille sen, että sukupuoli voi ohjata opettajan kielellisiä valintoja sukupuolineutraaliin suuntaan, jotta vältyttäisiin esittämästä kielen kautta oletuksia kenenkään sukupuolesta. Toisen esimerkin vihreä osio kertoo jälleen vastaajan käsityksestä sukupuolen vaikuttavuudesta opettajan huomion jakautumisen näkökulmasta. Keltaisella korostettu katkelma sen sijaan kertoo sukupuolen vaikutuksesta opettajan oppilaaseen kohdistaman vuorovaikutuksen laatuun. merkitysyksikkö pitää sisällään ajatuksen siitä, että oppilaan sukupuoli voi vaikuttaa opettajan oppilaaseen kohdistaman vuorovaikutuksen sävyyn.

Osa aineistosta esille nousseista teemoista esiintyi aineistossa useammin kuin toiset, ja merkitysyksiköistä muodostamani teemat saattoivat liittyä jollain tapaa myös samoihin asioihin (Puusa & Juuti, 2020b). Kaiken kaikkiaan jaottelin aineistostani löytämäni merkitysyksiköt viiden eri teeman alle. Kuvauskategorioiden teemoittelu teki aineiston käsittelystä ja analysoinnista huomattavasti helpompaa ja toisaalta tutkimuksen myöhempää vaiheita ajatellen, teemoja oli mahdollista hyödyntää apuna aineistosta muodostuneiden kuvauskategorioiden laatimisessa. Myös tässä analyysin vaiheessa palasin kuitenkin useita kertoja alkuperäisen aineiston äärelle, jotta saatoin varmistua, että tarkasteluni alla olevat ajatussisällöt tulevat analysoiduksi yhdessä alkuperäisen ajatussisällön kanssa. **Kuva 5** esittää merkitysyksiköiden ympärille muodostuneet teemat.

Sukupuolineutraali kieli

Vuorovaikutuksen epätasainen  
jakautuminen

Sukupuolinormatiivinen  
kieli

Erot vuorovaikutuksen  
sävyssä

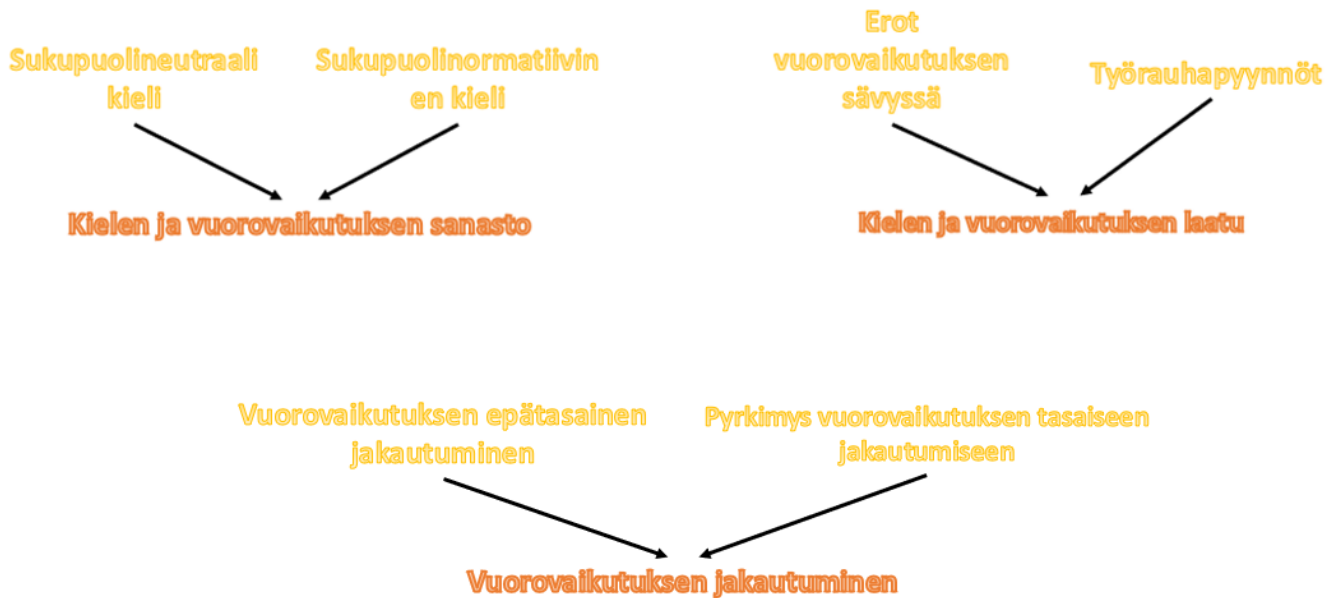
Työrauhapyyynnöt

**Kuva 5:** Analyysiprosessin toisessa vaiheessa muodostuneet teemat.

Analyysiprosessini kolmannessa vaiheessa laadin merkitysyksiköistä muodostuneiden teemojen pohjalta kuvauskategorioita. Tarkoituksena tässä vaiheessa on muovata aiemmin löydetty teemat analyysin kautta abstraktimpaan muotoon, löytää jokaiselle kategorialle selvät kriteerit sekä löytää kategorioiden toisistaan erottavat tekijät (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168). Huusko ja Paloniemi (2006, s. 168) korostavat sitä, että fenomenografisen tutkimuksen analyysiprosessin kolmannessa vaiheessa muodostettavien kategorioiden erojen tulee olla niin selkeät, että kategoriat eivät mene kuvaussisällöltään keskenään limittäin. Kategorioita muodostettaessa on tämän lisäksi kuitenkin varottava tekemästä ylitulkintaa ja pakottamasta aineistosta nousseita merkitysyksiköitä sellaisiin kategorioihin, joihin ne eivät sisältönsä puolesta sovi tai joihin niissä ei ole sisällöllisesti riittävästi ainesta (Ahonen, 1996, s. 146). Tämä voi Ahosen (1996, s. 146) mukaan muodostua kompastuskiveksi silloin, kun tutkija yrittää muodostaa aineistosta kohtuullisen määrän kuvauskategorioita aineiston ollessa kuitenkin liian laaja.



Oman analyysiprosessin tuloksena merkitysyksiköistä muodostuneista teemoista hahmottui yhteensä kolme erilaista kuvauskategoriaa, jotka ovat *vuorovaikutuksen jakautuminen*, *kielen ja vuorovaikutuksen sanasto* sekä *kielen ja vuorovaikutuksen laatu*. **Kuva 6** havainnollistaa teemojen asettumista kuvauskategorioiksi.



**Kuva 6:** Teemoista analyysiprosessin aikana muotoutuneet kuvauskategoriat.

Teemojen jalostaminen abstraktimmiksi kuvauskategorioiksi ei ollut aivan yksinkertaista, sillä aineistosta nousseet merkitysyksiköt, joissa sukupuolen vaikutus kieleen ja vuorovaikutuksen näkyi, ilmenivät jokseenkin limittäin. Kielen ja vuorovaikutuksen sanasto oli kuvauskategorioista alusta asti selkeimmin havaittavissa, sillä useat vastaajat nostivat esiin joitain sukupuolittavia tai sukupuolineutraaleja kielellisiä käytänteitä, joita he vuorovaikutustilanteissa käyttivät. Kielen ja vuorovaikutuksen laatu ja vuorovaikutuksen jakautuminen sen sijaan aiheuttivat enemmän päänvaivaa. Pohdin pitkään, ovatko ne kuvauskategorioina toisilleen liian läheiset, tai menevätkö ne analyysissä toistensa kanssa limittäin. Tästä johtuen hahmottelinkin itselleni selkeät kriteerit kummallekin kuvauskategorialle, mikä auttoi minua huomaamaan kuvauskategorioiden välisen suurimman eron. Kielen ja vuorovaikutuksen laatu -kuvauskategoria ilmentää sukupuolen vaikutusta kielen ja vuorovaikutuksen sisällölliseen puoleen, kun taas vuorovaikutuksen jakautuminen -kuvauskategoria nostaa esiin sukupuolen vaikutuksen näkyvään vuorovaikutustoimintaan.

Kun olin muodostanut teemoista abstraktimmat kuvauskategoriat siirryin tutkimusaineistoni analyysissä analyysiprosessin neljänteen vaiheeseen. Neljännessä vaiheessa esiin nousseista kuvauskategorioista muodostetaan kuvauskategorijärjestelmä, joka on mahdollista rakentaa vertikaalisesti, hierakkisesti tai horisontaalisesti (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169).

Vertikaalinen kuvauskategoriasysteemi on mahdollista muodostaa silloin, kun kuvauskategorioiden välisen yleisyyden, tärkeyden tai ajallisen esiintymisen keskinäiset erot ovat aineistosta selkeästi havaittavissa (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169). Huuskon ja Paloniemen (2006, s. 169) mukaan kuvauskategorioista voidaan muodostaa hierarkkinen systeemi sellaisissa tapauksissa, joissa kuvauskategoriat ovat selkeästi eritasoisia toisiinsa verrattuna. Tämän kaltainen eritasoisuus voi ilmetä esimerkiksi kuvauskategorioiden teoreettisuuteen liittyvässä vaihtelussa tai kuvauskategorioiden laaja-alaisuuden eroissa (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169). Horisontaalisessa kuvauskategoriasysteemissä kuvauskategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja yhdenvertaisia, mikä johtuu siitä, että kategorioiden väliset erot ovat sisällöllisiä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169).

Koska omasta tutkimusaineistostani analyysin myötä nousseet kuvauskategoriat eroavat toisistaan sisällöllisesti, ei niistä ole tarpeellista tai edes mahdollistakaan muodostaa hierakkista tai vertikaalista kuvauskategorijärjestelmää. Tästä johtuen oli luonnollista, että tämän tutkimuksen kuvauskategorijärjestelmä muodostuu horisontaalisesti. Seuraava taulukko esittää sen, kuinka aiemmassa analyysin vaiheessa tutkimusaineistostani esiinnousseet kuvauskategoriat asettuvat luomaani horisontaaliseen kuvauskategoriasysteemiin.

<b>MÄÄRITELLYT KUVAUSKATEGORIAT</b>	<u>KIELEN JA VUOROVAIKUTUKSEN SANASTO</u>	<u>KIELEN JA VUOROVAIKUTUKSEN LAATU</u>	<u>VUOROVAIKUTUKSEN JAKAUTUMINEN</u>
<b>AINEISTOSTA NOUSSEET TEEMAT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SUKUPUOLINEUTRAALI KIELI</li> <li>• SUKUPUOLINORMATIIVINEN KIELI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EROT VUOROVAIKUTUKSEN SÄVYSSÄ</li> <li>• TYÖRAUHAPYYNNÖT</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• VUOROVAIKUTUKSEN EPÄTASAINEN JAKAUTUMINEN</li> <li>• PYRKIMYS VUOROVAIKUTUKSEN TASAISEEN JAKAUTUMISEEN</li> </ul>
<b>AINEISTOSTA NOSTETTU ESIMERKKISITÄNTI</b>	<i>”Joskus sana tytöt/pojat saattaa lipsahtaa kun puhun vaikka välitunnilla palaaville oppilaille.”</i>	<i>”Kannustan esimerkiksi tyttöjä opiskelemaan matikkaa ja kerron heille jo</i>	<i>”Rehellisesti en itse koe, että huomioni jakautumiseen luokkahuoneessa vaikuttaa sukupuoli.”</i>

	<p><i>”Mielestäni opettaja ei voi kutsua oppilaita tytöiksi ja pojiksi, jos ei ole varma, että kaikki kutsumansa oppilaat identifioituvat tytöksi tai pojaksi. Opettajana on mahdollisuus kutsua oppilaita nimellä tai sanoilla lapsi/oppilas/ryhmän nimi esim. siniset, jolloin valituilla sanoilla ei ilmennä sukupuolta. Esimerkiksi uimahalliin mennessä sen sijaan, että pyydetään tytöt toiseen jonoon ja pojat toiseen, voidaan pyytää naisten pukkariin menevät ja miesten pukkariin menevät.”</i></p> <p><i>”Olen sen verran pitkän linjan opettaja, että minulle tytöt ovat edelleen tyttöjä ja pojat poikia. En kokenut missään vaiheessa paheksuntaa oppilaiden puolelta tai muilta tahoilta tästä. Toki etunimien käyttäminen on aina kohteliaampaa.”</i></p>	<p><i>pienestä lähtien mitä mahdollisuuksia heillä aikuisena on, jos he ovat ahkeria matikan opiskelussa.”</i></p> <p><i>”Omassa opetuksessani pyrin tasa-arvoisuuteen tietoisesti esim. kiinnitän huomiota siihen että työrauhaa vaaditaan kaikilta ja teen tilanteen näkyväksi ja sanoittamaan oppilaillekin toimintaani esim. seuraavasti: ’Huomaathan, että myös sinä et voi kesken opetuksen ruveta juttelemaan kaverille, kuten ei voi tämä toinenkaan kaveri, josta aiemmin huomautit.’”</i></p> <p><i>”Huomaan kuitenkin, että on mahdollista, että sanoisin tiukemmin poikaoppilaille.”</i></p>	<p><i>”Luokkatilanteissa pyrin huomiomaan kaikki lapset, mutta on myönnettävä että eniten aikaani vie luokassa lapset, joilla on taipumusta häiritä muita tai joilla on keskittymisessä haasteita ja näistä enemmistö on poikaolettuja.”</i></p> <p><i>”Luokan hiljaiset ja tunnolliset tytöt eivät välttämättä uskalla tuoda ajatuksiaan esille ellei opettaja erikseen nosta heitä esille. Tämä koskee myös rauhallisia poikia. Opettajan aika ja energia menee riehakkaiden rauhoitteluun ja muut jäävät vähemmälle huomiolle.”</i></p>
--	--	--	--

**Taulukko 1:** kuvauskategorioista muodostunut kuvauskategoriasysteemi.

Yllä esittämäni kuvauskategoriasysteemi ei kata kaikkia tutkimukseni aineistosta esiin nousseita merkitysyksiköitä, vaan nostin taulukkoon esimerkiksi joitakin sitaatteja aineistosta, jotka mielestäni kuvaavat opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsityksissä ilmenevää variaatiota hyvin.

Tutkimukseni tarkoitus oli kuvata opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsityksiä siitä, kuinka sukupuoli vaikuttaa kieleen ja vuorovaikutukseen, mistä johtuen esimerkiksi kielen ja vuorovaikutuksen sanasto -kuvauskategorian alle kuuluivat niin sukupuolistavat kuin sukupuolineutraalit ilmaisut. Tämä tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa normatiivista tietoa siitä, millainen kielellinen ja vuorovaikutteinen toiminta olisi oppilaan kannalta edullisin, vaan tämä tutkimus pyrkii systemaattiseen, ilmiötä koskevaan kuvaukseen, joka ei kuitenkaan ole tarkka kuvaus todellisuudesta, vaan perustuu tutkittavien käsityksiin. Tarkoituksena on siis kuvata sitä, millaisessa kielellisessä ja vuorovaikutteisessa toiminnassa oppilaan sukupuoli nousee merkittäväksi kielellisten ja vuorovaikutukseen vaikuttavien toimintojen kannalta. Näin ollen merkityksellisiksi nousevat opettajien ja opettajaksi opiskelevien esiin nostamat tilanteet, joissa oppilaan sukupuoli ohjaa opettajaa heteronormatiiviseen toimintaan sekä tilanteet, joissa opettaja tietoisesti pyrkii välttämään oppilaiden sukupuolistamista, tai minimoimaan oppilaan sukupuolen vaikutusta vuorovaikutustoiminnassa. Seuraavaksi esittelen tutkimukseni aineiston analyysin kautta esiin nousseita tutkimustuloksia tarkemmin.

## 5 Tutkimustulokset

Esittelen fenomenografisen analyysin pohjalta muodostuneet tutkimustulokset kolmessa osiossa siten, että avaan jokaista tutkimusaineistosta esiin noussutta kuvauskategoriaa siihen liittyviä tulkintoja yksitellen. Koska analyysin kautta rakentunut kuvauskategoriajärjestelmäni on horisontaalinen, en esitele tutkimustuloksia tärkeysjärjestyksessä, vaan kuvauskategorioiden esittelyjärjestys on sama, kuin teoreettisessa viitekehyksessä. Aloitan tutkimustulosten käsitteilyn avaamalla opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsityksiä vuorovaikutuksen jakautumiseen liittyen, jonka jälkeen siirryn kielen ja vuorovaikutuksen sanastoon liittyviin, aineistosta nousseisiin tutkimustuloksiin. Lopuksi käsittelen vielä kielen ja vuorovaikutuksen laatuun liittyviä tutkimustuloksia.

### 5.1 Vuorovaikutuksen jakautuminen

Sukupuolen vaikutus vuorovaikutuksen jakautumiseen nousi tutkimukseen osallistuneiden opettajien ja opettajaksi opiskelevien tekstivastauksissa esiin kahden toisistaan eroavan näkökulman kautta. Toisaalta opettajat kokivat huomionsa jakautuvan suuremmissa määrin villoille, työrauhaa häiritseville tai keskittymisen haasteita omaaville oppilaille. Useissa vastauksissa nämä ominaisuudet liitettiin myös vahvemmin poikiin tai poikaoletettuihin oppilaisiin. Vastajat kuitenkin nostivat esiin myös sen, ettei huomion epätasainen jakautuminen sukupuolen perusteella ole tarkoituksellista. Tämä tuotiin esiin muun muassa kertomalla pyrkimyksestä huomioida kaikki lapset, nostamalla esiin se, että tiedostaa vuorovaikutuksen epätasapainoisen jakautumisen sekä sanallistamalla sen, ettei sukupuolen tulisi vaikuttaa vuorovaikutuksen jakautumiseen, mutta niin silti käy.

*”Pyrin tiedostamaan sitä asiaa, että huomioni menee enemmän lapsille joilla on käyttäytymisen haasteita. Valitettavasti nämä lapset ovat useammin poikia kuin tyttöjä.”*

*”Luokkatilanteissa pyrin huomiomaan kaikki lapset, mutta on myönnettävä että eniten aikaani vie luokassa lapset, joilla on taipumusta häiritä muita tai joilla on keskittymisessä haasteita ja näistä enemmistö on poikaoletettuja.”*

*”Opettajan aika ja energia menee riehakkaiden rauhoitteluun ja muut jäävät vähemmälle huomiolle.”*

*”Sukupuolen ei tulisi vaikuttaa luokkahuoneessa mitenkään huomioon mutta koen, että helposti on sellaisia tilanteita, jossa huomio kiinnittyy herkemmin esimerkiksi villeihin poikiin.”*

Näin ollen tässä tutkimuksessa esiin nousseet opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsitykset sukupuolen vaikutuksesta kieleen ja vuorovaikutukseen ovat linjassa tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä esittelemäni teoriapohjan ja aiemman tutkimuksen kanssa. Opettajien ja opettajaksi opiskelevien oppilaisiin kohdistama vuorovaikutus voi siis toisinaan olla sukupuolistunutta. Kuten Teräs (2012, s. 103) esittää opettajan vuorovaikutus on sukupuolistunutta silloin, kun vuorovaikutus jakautuu epätasaisesti sukupuolten kesken. Oma tutkimukseni on linjassa myös Lahelman ja Gordonin (1999, s. 97) opettajan ja oppilaan välisestä luokkahuonevuorovaikutuksesta tekemän tutkimuksen kanssa, sillä heidänkin aineistostaan nousi esiin, kuinka joissain tapauksissa muutamat oppialasryhmän pojat vievät suurimman osan opettajan huomiosta.

Osa tutkimukseni vastaajista kertoi myös tietoisesti huomioineensa vuorovaikutuksensa epätasaisen jakautumisen sukupuolten kesken ja pyrkineensä tasapainottamaan tilannetta erilaisin keinoin. Tähän ”epätasapainoon” oli pyritty vaikuttamaan tietoisesti lisäämällä tytöille tai tyttöoletetuille suunnattua huomiota esimerkiksi tuntien ulkopuolella, tai nostamalla tietoisesti hiljaisia oppilaita esiin oppitunnin aikana.

*”Luokan hiljaiset ja tunnolliset tytöt eivät välttämättä uskalla tuoda ajatuksiaan esille ellei opettaja erikseen nosta heitä esille. Tämä koskee myös rauhallisia poikia.”*

*”Tätä [vuorovaikutuksen jakautumisen] epätasapainoa olen pyrkinyt vähentämään antamalla tuntien ulkopuolella ns. tunnollisille tyttö(oletetuille) kohdistettua ja erityistä huomiota ja vahvistamaan myös heidän uskoa omiin kykyihinsä ja toimijuuteensa.”*

Osa kyselyyn vastanneista opettajista ja opettajaksi opiskelevista koki myös, ettei oppilaan sukupuolella ole vaikutusta heidän huomionsa tai vuorovaikutuksensa jakautumiseen.

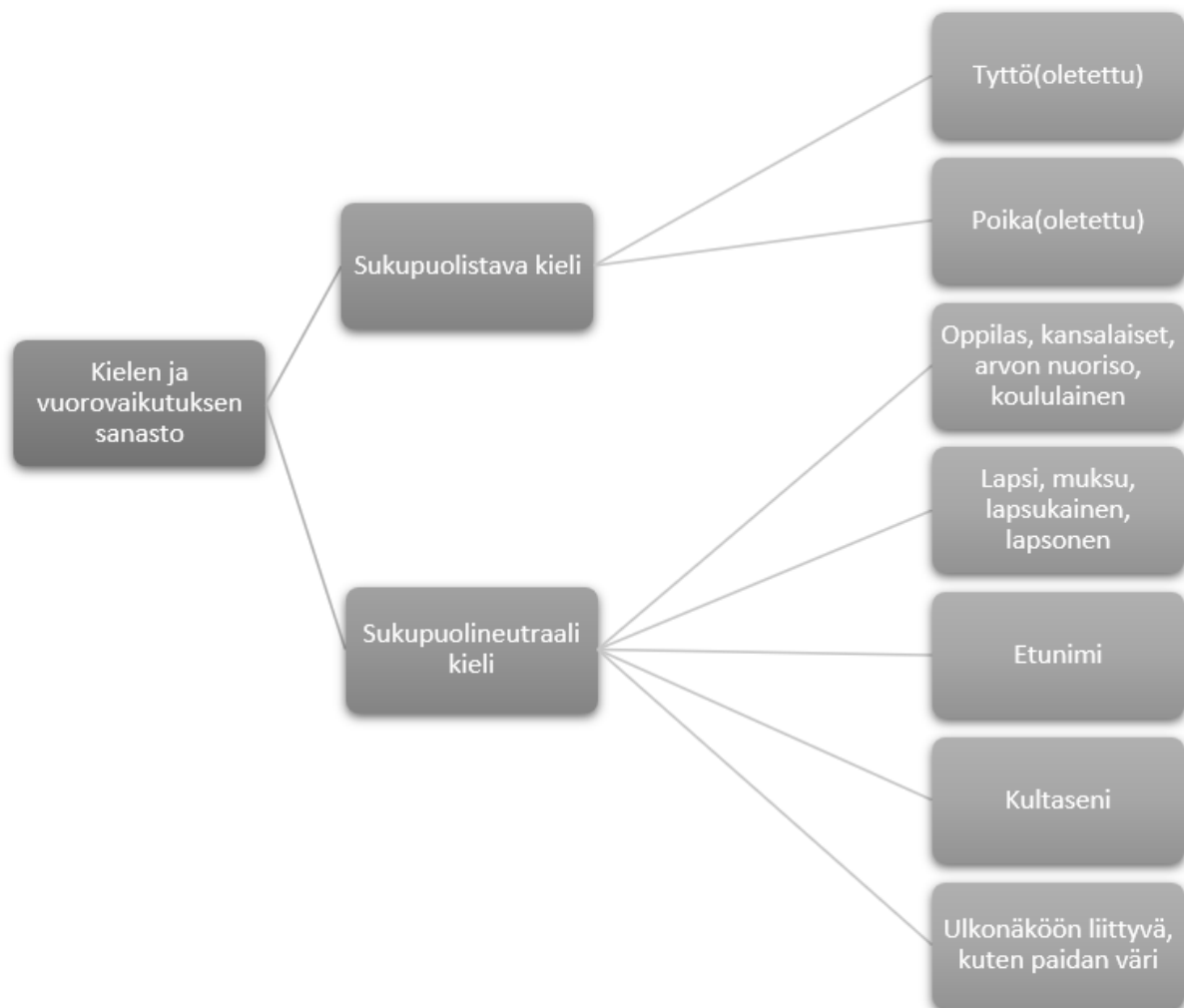
*”Oppilaan sukupuoli ei vaikuta huomioni jakautumiseen luokkahuonetilanteessa. Huomio kiinnittyy enemmän automaattisesti aktiivisiin oppilaisiin, jotka ottavat kontaktia ja pyrkivät avoimeen vuorovaikutukseen.”*

*”Rehellisesti en itse koe, että huomioni jakautumiseen luokkahuoneessa vaikuttaa sukupuoli.”*

Seuraavaksi esittelen tutkimukseni tuloksia opettajien ja opettajiksi opiskelevien oppilaisiin kohdentaman kielen ja vuorovaikutuksen sanaston osalta. Avaan sitä millaisiin sukupuolista-viin tai sukupuolineutraaleihin kielenkäytön tapoihin oppilaan sukupuoli voi opettajana toimi-vaa ammattilaista ohjata.

## 5.2 Kielen ja vuorovaikutuksen sanasto

Tutkimukseni kirjoitusvastauksissa oppilaan sukupuolen vaikutus opettajan tai opettajaksi opiskelevan kielen ja vuorovaikutuksen sanastollisissa ratkaisuissa nousi esiin kahdesta näkökulmasta. Toisaalta nostettiin esiin sukupuolineutraaleja keinoja puhutella yksittäistä oppilasta tai oppilasryhmää, mutta myös sukupuolistavia ryhmänimityksiä kerrottiin käytettävän tarkoituksella tai tahattomasti. Seuraava kuvio esittää vastaajien kirjoitelmista esiinnousseita sukupuolistavia ja sukupuolineutraaleja tapoja, jotka ilmenivät opettajan ja oppilaan välisessä kielellisessä ja vuorovaikutteisessa suhteessa.



**Kuvio 1:** Vastauksista nousseet sukupuoli- ja sukupuolineutraalit tavat puhutella oppilasta

Osa kyselyyn vastanneista kertoi oppilaan sukupuolen vaikuttavan käytettyyn sanastoon siten, että kielessä ja vuorovaikutuksessa käytettiin sukupuoli-ryhmänimityksiä *tyttö* sekä *poika*. Sukupuolistavien ryhmänimitysten käyttöä perusteltiin muun muassa omalla, dualistisella sukupuolikäsityksellä, jota ilmennettiin ulospäin kielellisin keinoin. Oppilaiden sukupuolistamista sanastollisten valintojen kautta ei pidetty ongelmallisena, sillä sukupuoli-kielen käyttö ei ollut aiheuttanut kuulijakunnassa paheksuntaa. Oppilaan sukupuolen olettamista ja oletetun sukupuolen kielen ja vuorovaikutuksen sanaston kautta esiin tuomista pidettiin myös opettajana toimivan henkilön oikeutena tilanteessa, jossa oppilaasta käytetty sukupuoli-ryhmänimitys vastasi sitä sukupuoli-merkintää, joka oppilaan tiedoissa oli. Osa kyselyyn vastanneista kertoi myös *tyttö* ja *poika* -sanojen toisinaan vain lipsahtavan puheeseen epähuomiossa.

*”Joskus sana tytöt/pojat saattaa lipsahtaa kun puhun vaikka välitunnilla palaaville oppilaille.”*

*”Toisaalta valtaosassa tilanteista on aivan turhaa luokitella tai jaotella ketään tytöiksi tai pojiksi, mutta en koe tilanteen niin vaatiessa (esim. pukuhuonetilanteet) vääräksi luokitella oppilaita sukupuolen mukaan. Niin kauan kun oppilaiden papereissa lukee jotain sukupuolesta, koen että olen myös oikeutettu kutsumaan ja olettamaan heidän kuuluvan tiettyyn sukupuoli-ryhmään.”*

*”Myönnän käyttäväni toisinaan sukupuoli-ryhmänimityksiä tytöt ja pojat.”*

*”Olen sen verran pitkän linjan opettaja, että minulle tytöt ovat edelleen tyttöjä ja pojat poikia. En kokenut missään vaiheessa paheksuntaa oppilaiden puolelta tai muilta tahoilta tästä. -- Erikseen tai tietoisesti en pyri käyttämään sukupuoli-ryhmänimityksiä ilmaisuja oppilaita.”*

*”Näissä tilanteissa [riehakkaiden oppilaiden rauhoittelussa] tunnista käyttäväni vaikkapa ilmaisua: pojat rauhoittukaa., vaikka mukana saattaa olla joku tyttökin.”*

*”Kielessä sukupuoli näkyy esimerkiksi oppilaiden puhuttelussa, jos opettaja esimerkiksi olettaa oppilaan sukupuolen ja puhuttelee poikana/tyttöinä.”*



Toinen näkökulma siihen, kuinka oppilaan sukupuoli vaikutti vastaajien käsitysten mukaan kielen ja vuorovaikutukseen, oli pyrkimys sukupuolisensitiivisyyteen sukupuolineutraalin sanaston käytön kautta. Monet vastaajista kertoivat myös tietoisesti pyrkivänsä välttämään sukupuolistavien ryhmänimitysten *tyttö* ja *poika* käyttöä. Eräissä vastauksessa kerrottiin myös mielenkiintoisella tavalla tavasta kiertää oppilaiden sukupuolistamista kielellisesti pukuhuonetilanteissa. Vastaja esitti, että sen sijaan, että pukuhuoneisiin siirryttäessä pyydetäisiin tytöt toiseen jonoon ja pojat toiseen, voidaan pyytää naisten pukuhuoneeseen ja miesten pukuhuoneeseen menevät oppilaat jonoittain. Näin välttyään sukupuolistamasta oppilaita kielen ja vuorovaikutuksen kautta, vaikka tilat ovat sukupuolen mukaan jaettuja. Mielenkiintoista onkin, että jopa arkkitehtoniset ratkaisut voivat johtaa siihen, että opettaja joutuu kenties tahtomattaankin jakamaan oppilaita sukupuolen mukaan ja käyttämään tässä yhteydessä sukupuolistavaa sanastoa.

*”Pyrin puhumaan oppilaista. Pyrin välttämään tytöt ja pojat sanan käyttöä.”*

*”Mielestäni opettaja ei voi kutsua oppilaita tytöiksi ja pojiksi, jos ei ole varma, että kaikki kutsumansa oppilaat identifioituvat tytöksi tai pojaksi. Opettajana on mahdollisuus kutsua oppilaita nimellä tai sanoilla lapsi/oppilas/ryhmän nimi esim. siniset, jolloin valituilla sanoilla ei ilmennä sukupuolta. Esimerkiksi uimahalliin mennessä sen sijaan, että pyydetään tytöt toiseen jonoon ja pojat toiseen, voidaan pyytää naisten pukukariin menevät ja miesten pukukariin menevät.”*

*”Arjessani en joudu käyttämään juurikaan sukupuoleen viittaavia nimityksiä, vaan kutsun oppilaita omilla nimillään tarvittaessa.”*

*”Käytän näitä [sukupuolistavia ryhmänimityksiä] ristiin myös sukupuolineutraalimpien sanojen (muksu, lapsukainen, kultaseni, oppilas, arvon nuoriso) kanssa sävyn vaihtuen tilanteesta riippuen. Lisäksi olemme keskustellee tyttö- ja poikaoletuista termeinä sekä ala- että yläkoululaisten kanssa.”*

*”Pyrin itse käyttämään oppilaiden nimiä tai muuten yleisiä nimityksiä, kuten kansalaiset, arvoisat oppilaat tms.”*

*”Käytän opetuksessa sukupuolineutraaleina nimityksinä esim. lapsi/lapset ja koululainen/koululaiset.”*

*”Oppilas, lapsi tai nuori ovat neutraaleja ilmaisuja opetuksessa.”*

*”Toki etunimien käyttäminen on aina kohteliaampaa.”*

*”Omassa opetuksessani pyrin siihen, että en käyttäisi sukupuolittavia nimityksiä kuten tyttö/poika, vaan puhuttelin oppilaita lähtökohtaisesti heidän kutsumanimellään. Pyrin siis sukupuolineutraaliin puhutteluun.”*

*”Opetuksessa pyrin kuitenkin käyttämään neutraalia kieltä esimerkiksi oppilaiden nimiä, jotta ei tulisi oletuksia.”*

*”Kuten mainitsin, pyrin välttämään sukupuolittavia ryhmänimityksiä opetuksessa. Koen, että sitä kuitenkin tapahtuu joskus, mutta pyrin käyttämään seuraavanlaisia nimityksiä: ’te kolme/te siellä takana/sinä punapaitainen/oppilaat.’ Näin ollen käytän esimerkiksi paidan väriä apuna, kun haluan antaa vaikkapa vastausvuoron oppilaalle. Pidän näitä sukupuolineutraaleina nimityksinä. Haluan käyttää myös joitain mukavia lempinimiä, kuten ’lapsoset.’”*

### **5.3 Kielen ja vuorovaikutuksen laatu**

Omassa tutkimuksessani kielen ja vuorovaikutuksen laadun näkökulmasta ei Tainion (2009, s.165) tutkimuksen tapaan noussut suoranaisesti esiin sitä, että pojat saisivat luokassa suurimman osan työrauhapyyntöistä. Kuten vuorovaikutuksen jakautumista käsittelevässä kappaleessa havaittiin, opettajien huomio jakautuu luokassa toisinaan epätasaisesti siten, että ”häiritsevät pojat” saavat suurimman osan huomiosta. Näihin tilanteisiin voisi olettaa liittyvän myös jonkin kaltaisia työrauhapyyntöjä, mutta tämän tutkimuksen aineisto ei kuitenkaan anna riittävästi perusteita väittää, että työrauhapyyntöt kohdistuisivat sen enempiä poikiin kuin muihin oppilaisiin. Sen sijaan eräs vastaaja kertoi vastauksessaan pyrkivänsä tasa-arvoisuuteen vaatimalla työrauhaa kaikilta oppilailta, sukupuolesta riippumatta. Yksi vastaajista myös kertoi oppilaan sukupuolella olevan mahdollisesti vaikutusta siihen, kuinka ”tiukasti” oppilaalle uskalletaan sanoa.

*”Omassa opetuksessani pyrin tasa-arvoisuuteen tietoisesti esim. kiinnitän huomiota siihen että työrauhaa vaaditaan kaikilta ja teen tilanteen näkyväksi ja sanoittamaan oppilaillekin toimintaani esim. seuraavasti: ”Huomaathan, että myös sinä et voi kesken opetuksen ruveta juttelemaan kaverille, kuten ei voi tämä toinenkaan kaveri, josta aiemmin huomaatit.”*

*”Huomaan kuitenkin, että on mahdollista, että sanoisin tiukemmin poikaoppilaille.”*

Eräässä tutkimukseni aineiston vastauksessa nousi myös esiin vastaajan tarve huomioida erityisesti tyttöihin kohdistetussa vuorovaikutuksessa matematiikan opiskeluun kannustaminen. Oppilaan sukupuoli nousee näin ollen merkitykselliseksi niin vuorovaikutuksen sisällön kuin laadunkin kannalta.

*”Kannustan esimerkiksi tyttöjä opiskelemaan matikkaa ja kerron heille jo pienestä lähtien mitä mahdollisuuksia heillä aikuisena on, jos he ovat ahkeria matikan opiskelussa.”*

## 6 Pohdinta

Tutkimukseni tavoitteena oli nostaa esiin opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsityksiä siitä, kuinka oppilaan sukupuoli vaikuttaa opettajan oppilaaseen kohdistamaan kieleen ja vuorovaikutukseen. Tutkimuksen edetessä mielenkiintoni kohdistui siihen, millaisilla erilaisilla tavoilla oppilaan sukupuoli vaikuttaa opettajan käyttämään kieleen sekä oppilaaseen kohdistettuun vuorovaikutukseen. Esiin nousi kolme toisistaan eroavaa tapaa, jotka ilmenivät laajasti opettajien ja opettajaksi opiskelevien tekstivastauksissa. Seuraavaksi pohdin tutkimukseni tuloksia ja sitä, millaisia johtopäätöksiä tulosten pohjalta on mahdollista muodostaa. Pohdin myös tutkimukseni luotettavuutta sekä tutkimuksen toteutukseen ja aineiston käsittelyyn liittyviä eettisiä kysymyksiä. Lopuksi käsitelän tutkimukseni antia sekä aiheeseen liittyviä jatkotutkimusmahdollisuuksia.

### 6.1 Johtopäätökset

Halusin tutkimuksellani vastata kysymykseen, kuinka oppilaan sukupuoli vaikuttaa opettajan oppilaaseen kohdistamaan kieleen ja vuorovaikutukseen. Tutkimukseni aineistosta kävi selvästi ilmi, että suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista ja opettajaksi opiskelevista kokivat oppilaan sukupuolen vaikuttavan opettajan oppilaaseen kohdistamaan kielelliseen ja vuorovaikutteiseen toimintaan. Tämä löydös on myös linjassa tässä tutkimuksessa hyödynnetyn aiemman tutkimuksen sekä muun kirjallisuuden kanssa. Toisaalta tutkimusaineistoni pohjalta voidaan kuitenkin myös todeta, että useissa tutkimukseni aineistovastauksissa nostettiin esiin pyrkimys välttää sukupuolistavaa kieltä ja vuorovaikutusta omassa opetustyössä sekä halu tuoda aihe kriittisen keskustelun kohteeksi myös oppilaiden kanssa. Tutkimukseni keskeisimmäksi johtopäätökseksi on näin ollen perusteltua nostaa kolme näkökulmaa, joiden kautta oppilaan sukupuoli vaikuttaa opettajan kielelliseen ja vuorovaikutteiseen toimintaan. Nämä kolme näkökulmaa ovat *vuorovaikutuksen jakautuminen, kielen ja vuorovaikutuksen sanasto sekä kielen ja vuorovaikutuksen laatu*.

Tutkimukseni aineistosta ilmeni, että oppilaan sukupuoli voi vaikuttaa siihen, kuinka opettaja jakaa huomiotaan oppilaiden kesken. Lahelma ja Gordon tutkivat luokahuonevuorovaikutuksen jakautumista tyttö- ja poikaoppilaiden kesken vuonna 1999, jolloin he totesivat muutaman pojan vievän suurimman osan opettajan vuorovaikutuksesta (Lahelma & Gordon, 1999, s. 97). Näin 24 vuotta myöhemmin on tilanne opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsitysten mukaan edelleen sama. Vastajaat kokivat villien oppilaiden vievän suurimman osan opettajan oppilaan

välisestä vuorovaikutuksesta ja lähes aina näiden oppilaiden koettiin olevan poikia. Toisaalta hiljaiset ja tunnolliset tytöt pyrittiin nostamaan luokassa esiin, ja antamaan heille erityistä huomiota. Osa vastaajista myös koki, ettei oppilaan sukupuoli vaikuta heidän vuorovaikutuksensa jakautumiseen.

Kielen ja vuorovaikutuksen sanaston näkökulmasta oppilaan sukupuoli nousi merkittäväksi tämän tutkimuksen aineistossa kahdesta näkökulmasta. Toisaalta oppilaista saatettiin tahattomasti tai tarkoituksella käyttää sukupuolistavia ryhmänimityksiä *tyttö* ja *poika*, mutta enemmistö vastaajista kertoi myös tietoisesti pyrkivänsä korvaamaan sukupuolistavat ryhmänimitykset sukupuolineutraaleilla puhuttelun tavoilla. Sukupuolistavien ryhmänimitysten käyttöä pidettiin oikeutettuna silloin, kun tilanne sitä vaati. Tällaisina tilanteina pidettiin esimerkiksi tilanteita, joissa oppilaat siirtyivät sukupuolitettuihin pukuhuonetiloihin. Jos opettajan oppilaasta käyttämä sukupuolistava ryhmänimitys vastasi sitä sukupuolimerkintää, joka oppilaan tiedoissa oli, ei oppilaan sukupuolistamista nähty ongelmallisena. Opettajan oma dualistinen sukupuolikäsitys vaikutti myös siihen, että opettaja käytti sukupuolistavia ryhmänimityksiä oppilaista. Tätä ei pidetty ongelmallisena, sillä sukupuolistavan kielen kohteeksi joutuneet yksilöt eivät olleet tilanteesta pahastuneet. Aineistosta kävi myös ilmi oppilaiden, erityisesti poikien, toive tulla puhutelluksi binäärin sukupuolijaon mukaisesti.

Sukupuolineutraalin sanaston käyttöä perusteltiin sillä, ettei opettajalla ole oikeutta puhutella oppilaitaan tytöksi tai pojaksi, mikäli ei ole varmaa, että puhuttelu vastaa sitä sukupuolta, johon oppilas itse identifioituu. Vastauksista nousi myös esiin halu näyttää oman toiminnan kautta oppilaille esimerkkiä tasa-arvoisesta kielenkäytöstä. Oppilaan etunimen käyttöä sukupuolistavan ryhmänimityksen sijaan pidettiin myös kohteliaampana puhuttelun tapana. Aineistosta nousi myös esiin näkemys, jonka mukaan tytöt ovat sukupuoli-identiteetin suhteen tiedostavampia ja antavat opettajalle palautetta, mikäli sukupuolta kielessä turhaan korostetaan. Oppilaiden sukupuolistamista kielellisin keinoin ei myöskään pidetty kouluarjen kannalta tarpeellisenä.

Kielen ja vuorovaikutuksen laadun näkökulmasta oppilaan sukupuoli vaikutti opettajan toimintaan verrattain vähän. Eräässä vastauksessa nostettiin esiin pyrkimys vaatia työrauhaa tasapuolisesti kaikilta oppilailta sukupuoleen katsomatta. Näin ollen tämän tutkimuksen aineisto ei antanut viitteitä siitä, että suurin osa työrauhapyynnöistä kohdistuisi poikaoppilaisiin, kuten Tainion (2009, s.165) tutkimuksessa. Toisaalta yhdessä vastauksessa pidettiin mahdollisena, että poikaoppilaalle osoitettu kehoitus voisi olla sävyllään tiukempi, kuin tyttöoppilaalle osoitettu.

Aineistosta nousi myös esiin erään vastaajan halua kannusta erityisesti tyttöjä opiskelemaan matematiikkaa, jolloin oppilaan sukupuoli nousee merkittäväksi tekijäksi vuorovaikutuksen laadun näkökulmasta.

Opettajat ja opettajaksi opiskelevat arvioivat oppilaan sukupuolen merkitystä kielen ja vuorovaikutuksen kannalta oman kokemuksensa pohjalta. Karjalainen (2010) esittää, että kuva maailmasta kaikkine ilmiöineen näyttäytyy yksilölle sen suhteen läpi, joka hänellä niihin on. Käsityksen rakennetaan kokemuksen pohjalta, ja käsitykset taas peilaavat yksilön kokemuksia (Karjalainen, 2010). Tämä tutkimus avaa opettajien ja opettajiksi opiskelevien käsityksiä siitä, kuinka oppilaan sukupuoli vaikuttaa opettajan oppilaaseen kohdistamaan kieleen ja vuorovaikutukseen. Koska käsityksemme eivät aina kuvaa suoraan todellisuutta, olisi sukupuolistavaa kieltä ja vuorovaikutusta käsittelevä diskurssianalyysi mielenkiintoinen jatkotutkimuskohde aiheen ympärillä. Diskurssianalyysin kautta olisi mahdollista selvittää muun muassa se, kuinka paljon ja millaisissa tilanteissa sukupuolistavia ryhmänimityksiä käytetään ja toisaalta millaisia sukupuolineutraaleja puhuttelun tapoja opettajilla on. Myös oppilaan sukupuolen merkitystä vuorovaikutuksen jakautumisen kannalta olisi mahdollista tutkia. Diskurssianalyysiä hyödyntäen olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka oppilaan sukupuolta tuotetaan koulun kielellisissä ja vuorovaikutteisissa käytänteissä.

Fenomenografisen tutkimuksen kentällä mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi se, kuinka opettajat käsittävät sukupuolen. Tätä tutkimusta tehdessäni pohdin usein sitä, millä tavoin opettajat näkevät sukupuolen. Koetaanko sukupuoli dualistisena jakona miehiin ja naisiin, vai nähdäänkö sukupuoli kenties Butlerin (2006) tapaan performatiivina? Opettajan käsitys siitä, mitä sukupuoli on, vaikuttanee myös siihen, kuinka sukupuolistavaan kieleen ja vuorovaikutukseen suhtaudutaan ja millä tavoin ilmiö yksilölle hahmottuu.

## **6.2 Tutkimuksen eettisyys**

Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittävät laadullisen tutkimuksen tutkimuseettisten kysymysten tarkastelun olevan mahdollista kahdesta eri näkökulmasta. Ensinnäkin huomio voidaan kiinnittää siihen, onko tutkimustoiminta ollut itsessään tutkimuseettisiä periaatteita noudattavaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Toisekseen voidaan pohtia sitä, ovat tutkimuksen metodologiset valinnat olleet perusteltuja ja eettisiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Seuraavaksi tarkastelen tutkimukseni eettisyyttä niin tutkimustoiminnan kuin metodologiankin näkökulmasta.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen eettisen pohjan tulisi muodostua ihmisoi-  
keuksien ja tutkittavien suojan vaalimisen ympärille. Tähän pyrin systemaattisesti myös oman  
tutkimukseni tutkimustyötä tehdessäni. Tutkimukseeni osallistuminen oli täysin vapaaehtoista,  
eikä osallistumisesta tarjottu minkäänlaista etua tai palkkiota. Osallistumatta jättämisestä ei  
myöskään seurannut mitään sanktiota. Tutkimukseen osallistuminen oli täysin anonymia, sillä  
tutkittavilta ei kerätty mitään tunnistetietoja. Tutkimustulokset raportoitiin myös siten, ettei tut-  
kittavia ole mahdollista vastauksista nostetuista lainauksista tunnistaa. Tutkimuksessa käytetty  
aineisto tuhottiin tutkimuksen valmistuttua. Koska tutkittavista ei kerätty tunnistetietoja ja tut-  
kimus kyselyä jaettiin muun muassa Facebookin opettajille suunnatuilla keskustelufoorumeilla,  
on mahdotonta varmistua siitä, että jokainen tutkimukseen osallistunut todella oli opettaja tai  
opettajaksi opiskeleva henkilö. Tämä voi heikentää tutkimuksen luotettavuutta jonkin verran.  
Valitessani Facebook -ryhmiä, joilla tutkimuspyyntöäni jaoin, kiinnitin huomiota kuitenkin sii-  
hen, että kyseessä oli suljettu ryhmä, mikä tarkoittaa sitä, että aivan kuka tahansa ei päässyt  
tutkimuspyyntöni käsiksi.

Tässä tutkimuksessa en tehnyt eroa siinä, olivatko vastaajien esiin nostamat kieleen ja vuoro-  
vaikutukseen liittyvät tilanteet ja ilmiöt yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa edistäviä vai sukupuol-  
linormia ylläpitäviä. Koska tutkimukseni keskeisin tarkoitus oli selvittää sitä, kuinka oppilaan  
sukupuoli vaikuttaa opettajan oppilaaseen kohdistamaan kieleen ja vuorovaikutukseen, en pi-  
tänyt perusteltuna lisätä tutkimukseeni minkäänlaista normatiivista otetta. Fenomenografiselle  
tutkimukselle luonteenomaisesti pidin tarkasteluni keskiössä ilmiön kuvailun, sillä tutkijana en  
voi tehdä arvioita tutkittavien käsitysten oikeellisuutta tai vääryyttä koskien (Koskinen, 2011 s.  
268). Kuten Koskinen (2011, s. 267) toteaa, fenomenografinen tutkimus ei pyri tieteellisen to-  
tuuden etsimiseen, ja tästä syystä myöskään omasta tutkimuksestani ei ole tehtävissä minkään-  
laisia todellisuutta absoluuttisesti kuvaavia päätelmiä. Sen sijaan tutkimukseni lähestyy todel-  
lisuutta tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden käsitysten kautta. Kettunen (2021) esittää il-  
miön kuvaamisen olevan tällöin epäsuoraa, ja todellisuus kuvastuu sellaisena, kuin tutkittavat  
ihmiset sen kokevat ja havaitsevat.

Kun pohditaan tutkimuksen eettisiä kysymyksiä metodologisten valintojen näkökulmasta, on  
tärkeää pysähtyä miettimään sitä, mitkä tekijät ovat johtaneet tutkimusaiheen valintaan ja mistä  
syistä tutkimus on tehty (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Oman tutkimukseni kohdalla aiheen valin-  
taan ohjasi oma henkilökohtainen mielenkiintoni lisätä ymmärrystäni ilmiöstä. Tämän lisäksi  
pidin aiheen tutkimista pro gradu -tutkielmassani hedelmällisenä, sillä olin kandin työssäni laa-

tinut sukupuolistavaa kieltä ja vuorovaikutusta käsittelevän kirjallisuuskatsauksen. Tästä johdun koin, että jo tutkimuksen alussa käsitykseni ilmiöstä oli riittävällä pohjalla, jotta kykenisin käsittelemään aihetta sensitiivisesti heti tutkimuksen alusta lähtien. Tutkimuksen edetessä myös laajensin käsitystäni aiheesta lisäämällä kirjallisten lähteitten määrää.

### **6.3 Tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimukseni luotettavuuden näkökulmasta keskeiseksi luotettavuuteen vaikuttavaksi tekijäksi nousee pieneksi jäänyt tutkimusjoukko. Tutkimukseni aineistonkeruuvaiheessa havaitsin melko pian, että sellaisia opettajia, jotka olisivat halukkaita osallistumaan tähän tutkimukseen, oli haasteellista löytää. Syitä tälle voivat olla opettajien kokemaa kiireä sekä opettajille suunnattujen tutkimusten ja kyselyiden jo entuudestaan suuri määrä. Toisaalta tutkimukseni aihe saattoi tuntua osasta potentiaalisista vastaajista vaikealta, jolloin kyselyyn vastaamista kenties arasteltiin. Luotettavuuden aspektista on syytä nostaa esiin myös se mahdollisuus, että kyselyyn vastanneet opettajat ja opettajiksi opiskelevat saattoivat olla jo entuudestaan kiinnostuneita sukupuolistavaa kieltä ja vuorovaikutusta käsittelevistä kysymyksistä. Koska aineiston keruun kautta opettajilta saamani vastausmateriaali olisi ollut hyvin suppea tutkimuksen aineistoksi, laajensin tutkimukseni kohderyhmää myös opettajan tehtävissä toimineisiin opettajaopiskelijoihin. Näin sain laajennettua aineistoani hieman.

Fenomenografiselle tutkimukselle on luonteenomaista, ettei tutkimuksen tuloksia ole mahdollista yleistää tutkimusjoukkoa laajemmalle. Koska fenomenografinen tutkimus pyrkii nostamaan esiin tutkittavien henkilöiden käsityksiä jostain ilmiöstä, ei tutkimuksessa ole mahdollista tuottaa absoluuttisen luotettavia tutkimustuloksia (Niikko, 2003). Fenomenografinen tutkimus perustuu tutkijan tulkintaan vastaajien käsityksistä, jolloin omat ennakko-odotukseni sekä aihetta koskevat käsitykseni ovat voineet vaikuttaa aineiston analyysivaiheessa. Fenomenografisen tutkimuksen analyysin luotettavuutta onkin arvosteltu, sillä tutkijan omat kokemukset ja näkemykset vaikuttavat aineiston tulkintaan (Niikko, 2003). Tästä syystä onkin tärkeää, että tutkija pyrkii siirtämään sivuun omat ennakko-oletuksensa, joita hänellä tutkittavasta ilmiöstä on (Niikko, 2003). Myös tämän tutkimuksen lukijan käsitykset voivat vaikuttaa siihen, kuinka hän tätä tutkimusta ja sen tuloksia tulkitsee. Tämä on kuitenkin fenomenografiselle tutkimukselle tyypillistä, sillä kuten Huusko ja Paloniemi (2006, s. 164) toteavat, fenomenografisessa tutkimuksessa hyödynnetään toisen asteen näkökulmaa ensimmäisen asteen näkökulman si-



jaan. Tällöin todellisuuden sosiaalinen ja konstruktiivinen muotoutuminen korostuvat (Koskinen, 2011, s. 268) ja yksilön omat tulkinnat ja käsitykset nousevat todellisuuden rakentumisen kannalta merkityksellisiksi tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

Kyselyä laatiessani toin kyselyn saatekirjeessä esiin sen, että kaikenlaiset aiheeseen liittyvät ajatukset olisivat tutkimukseni kannalta tervetulleita, niin myönteiset, kielteiset kuin välinpitämättömätkin. Tällä tavoin pyrin keräämään mahdollisimman autenttisen aineiston, joka sisältäisi monenlaisia sukupuolistavaa kieltä ja vuorovaikutusta koskevia käsityksiä. Tutkimukseni aineistossa onkin havaittavissa variaatiota tutkittavien välillä siinä, kuinka sukupuolistavaa kieltä ja vuorovaikutusta kohtaan asennoidutaan. Aineistossa ilmenevien käsitysten variaatio lisää tutkimuksen luotettavuutta. Muotoilin kyselyvastauksessa vapaaehtoisesti käytettävät apukysymykset myös siten, etteivät ne johdatelleen tietynlaiseen näkemykseen tai vastaukseen.

Tutkimukseni lähestymistapa oli analyysilähtöinen. Näin pyrin minimoimaan omien ennakkokäsitysteni vaikutuksen tutkimuksen luotettavuuteen analyysin aikana. Aineistoa analysoidessani erotin myös vastaajilta keräämäni taustatiedot tekstivastauksista, jotta omat vastaajan sukupuoleen tai ikään liittyvät ennakkokäsitykseni eivät vaikuttaisi aineiston analyysiin. Olen pyrkinyt avaamaan tutkimukseni analyysivaiheen sekä tulokset mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta tutkimuksen vaiheiden hahmottaminen sekä johtopäätösten muodostumisen seuraaminen olisi lukijalle mahdollista. Pyrin havainnollistamaan tutkimukseni etenemistä taulukoiden ja kuvioiden avulla sekä käyttämällä havainnollistavia tekstikatkelmia tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kyselyvastauksista.

## **6.4 Lopuksi**

Tämän tutkimuksen keskeisin löydös on mielestäni se, että oppilaan sukupuolella on edelleen merkitystä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen kannalta. Kieli ja vuorovaikutus nousevat merkittävään rooliin, koulun sukupuolistavia käytänteitä ja toimintamalleja sekä kaikkien sukupuolten välistä tasa-arvoa pohdittaessa. Sukupuolten moninaisuuden tukemisen sekä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisen näkökulmasta kieli ja vuorovaikutus ovat äärimmäisen tehokkaita työkaluja, jotka oikein käytettynä mahdollistavat sen, että jokainen koulua käyvä lapsi ja nuori sekä jokainen koulun työntekijä voi kokea olonsa turvalliseksi sekä nähdyksi koulumaailmassa.

Pyrin tässä tutkimuksessa huomioimaan kandidaatintutkielmaani paremmin sukupuolten moninaisuuden. Sukupuolistavan kielen ja vuorovaikutuksen seuraukset eivät koske ainoastaan binäärin sukupuolijaon mukaan itsensä identifioivia oppilaita, vaan kenties heitäkin enemmän se vaikuttaa oppilaisiin, joiden sukupuolta ei koulussa tunnusteta ja tunnusteta laisinkaan. Vahvasti heteronormatiivinen ympäristö voi pakottaa lapsen mukautumaan sukupuolelle asetettuihin vaatimuksiin hyväksytyksi tulemisen toivossa (Lehtonen, 2010, s. 92). Goodhand ja Brown esittävät koulun heteronormatiivisen kulttuurin altistavan normia rikkovat oppilaat alttiiksi kiusaamiselle, häirinnälle ja väkivallalle (2016, s. 1).

Perusopetukselle annettuihin tehtäviin kuuluu tiedon ja ymmärryksen lisääminen sukupuolten moninaisuutta koskien, mutta kuten tämänkin tutkimuksen aineistosta on käynyt ilmi, on täysin opettajasta riippuvaa, kuinka paljon sukupuoleen liittyviä kysymyksiä ja koulun sukupuolistaavaa ja heteronormatiivista luonnetta oppilaitten kanssa pohditaan. Moninaisuuden huomioimisen näkökulmasta on esimerkiksi tärkeää huomioida oppilaan toiveet sukupuolesta tai käytetystä nimestä, vaikka ne eivät vastaisi juridista sukupuolta tai sitä nimeä, joka oppilaan tiedoissa on. Osa tämänkin tutkimuksen vastaajista kuitenkin piti oikeutenaan olettaa lapsen kuuluvan siihen sukupuoliryhmään, johon hänet juridisesta näkökulmasta on asetettu. Itse pidän tulevana opettajana tärkeänä pitää yllä keskustelua oppilaiden kanssa siitä, ettei juridinen sukupuoli ja koettu sukupuoli välttämättä aina vastaa toisiaan. Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistääkseen ja jokaisen oppilaan nähdyksi tulemisen kokemuksesta vahvistaakseen on opettajan mahdollista tuoda omaan opetukseensa sukupuolisensitiivisiä elementtejä. Opettajan on esimerkiksi mahdollista käydä oppilaiden kanssa nimikierros, jolloin oppilas voi itse kertoa millä nimellä haluaa tulla kutsutuksi. Vieraiden kielten tunnilla on mahdollista myös käydä pronominikierros, jolloin oppilas voi kertoa, mitä pronominia haluaisi itsestään käytettävän.

Toisinaan opettajan voi olla haastavaa nähdä koulun sukupuolistavia ja heteronormatiivisia toimintamalleja ongelmallisina, sillä toimintojen sukupuolistuneisuus on vakiinnuttanut paikansa koulun toimintakulttuurin osana (Naskali, 2010, s. 281). Koulun arkeen liittyvät käytännöt ja toimintatavat, jotka vahvistavat poikien toimijuutta ja tyttöjen kiltteyttä, voivat myös tehdä opettajan työstä helpompaa luomalla toiminnasta ennakoitavampaa (Naskali, 2010, s. 281). Feministinen kasvatustieteellinen tutkimus on omalta osaltaan pyrkinyt nostamaan esiin koulujen toimintakulttuuriin vakiintuneita toimintoja ja tapoja, joiden kautta sukupuolta päivittäin koulun arjessa tuotetaan (Naskali, 2010, s. 279). Tätä kautta koulun ja kasvatuksen heteronormatiivista kulttuuria on pyritty purkamaan (Naskali, 2010, s. 279). Sukupuolisensitiivinen

ja -tietoinen kasvatus nousevatkin merkittävään rooliin pyrittäessä yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon toteutumiseen peruskoulussa.

Kuinka opettajan koulutus sitten asemoituu kaikkien sukupuolten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kehittämisen näkökulmasta tarkasteltuna? Syrjäläinen (2010, s. 2) on todennut merkittävimmän suomalaisen peruskoulujärjestelmän tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kehitystä hidastavan tekijän olevan järkähtämätön usko siihen, että tasa-arvo ja yhdenvertaisuus toteutuvat jo. Näin ollen suomalaisen peruskoulujärjestelmän tasa-arvoisuutta pidetään itsestäänselvyytenä, eikä siihen tämän vuoksi kohdisteta sitä huomiota, joka vaadittaisiin tasa-arvoasioiden eteenpäinviemiseen ja kehittämiseen. Toisin sanoen, nykytilannetta ei nähdä ongelmana, ja näin ollen sitä ei pyritä millään tapaa ratkaisemaan. Kuitenkin samaan aikaan niin opettajan koulutuksessa kuin perusopetuksessa ylläpidetään ja toisinnetaan heteronormatiivista kulttuuria erilaisten tietoisten tai tiedostamattomien sukupuoleen perustuvien odotusten, olettamusten ja vaatimusten kautta (Syrjäläinen, 2010, s. 2). Syrjäläisen mukaan opettajan koulutuksessa tulisi vahvemmin nostaa esiin sukupuolitietoisen tasa-arvokasvatuksen tematiikkaa, mutta opettajan koulutukseen sisällytetty tasa-arvokasvatus on läpäisyperiaatteen mukaisesti upotettu eri oppiaineiden sisään (Syrjäläinen, 2010, s. 2, 5). Oman kokemukseni mukaan sukupuolitietoista tasa-arvokasvatusta ja moninaisuuteen liittyviä kysymyksiä on käsitelty melko laajasti pitkin opintoja. Muutokset näkyvät koulumaailmassa ja koulujen toimintakulttuureissa kuitenkin viiveellä, mutta uskon, että suomalaisen perusopetuksen tasa-arvo ja yhdenvertaisuus kehitys on matkalla oikeaan suuntaan.

## Lähteet

- Ahonen, Sirkka. (1996). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. (s. 113–160). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Biddle, Bruce J. (1979). *Role theory: Expectations, Identities, and Behaviors*. New York: Academic Press.
- Butler, Judith. (2006). *Hankala sukupuoli*. Helsinki: Gaudeamus. Suomentaneet Tuija Pulkkinen & Leena-Maija Rossi.
- Engelberg, Mila. (2018). *Miehiä ja naisihmisiä - suomen kielen seksismi ja sen purkaminen*. Helsinki: Tasa-arvoasiain neuvottelukunta TANE.
- Goodhand, Margaret & Brown, Kathleen. (2016). Heteronormativity in Elementary Schools: The Hidden and Evaded Curricula of Gender Diversity. *International Journal of School and Cognitive Psychology*. 188 (3), 1–15.
- Heikkinen, Vesa. (2017). Tasa-arvohaaste: sukupuoli neutraali kielenkäyttö on tekoja tasa-arvon puolesta. Viitattu 15.1.2023. Saatavissa [https://www.kotus.fi/nyt/kotus-blogi/blogiarkisto/vesa\\_heikkinen/tasa-arvohaaste.25529.blog](https://www.kotus.fi/nyt/kotus-blogi/blogiarkisto/vesa_heikkinen/tasa-arvohaaste.25529.blog)
- Huuska, Maarit. (2021). *Sukupuolen moninaisuus ja kehon kirjo*. Seta-julkaisut. Viitattu 21.1.2023. Saatavissa <https://setary.sharepoint.com/Setafitiedostoalue/Forms/AllItems.aspx?id=%2FSetafitiedostoalue%2FOppaat%2Desitteet%2Ddokumentit%2FSukupuolen%20moninaisuus%20%2Doppaat%202021%20web%2FSukupuolen%20moninaisuus%20ja%20kehon%20kirjo%20web%202021%2Epdf&parent=%2FSetafitiedostoalue%2FOppaat%2Desitteet%2Ddokumentit%2FSukupuolen%20moninaisuus%20%2Doppaat%202021%20web&p=true&ga=1>
- Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Juvonen, Tuula, Rossi, Leena-Maija & Saresma, Tuija. (2010). Kuinka sukupuolta voi tutkia? Teoksessa: T. Juvonen, L-M. Rossi & T. Saresma (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. (s. 9–17). Tampere: Vastapaino.
- Karvinen, Marita. (2010). Sateenkaaren värit koulussa – suvaitsevaisuudesta yhdenvertaisuuteen. Teoksessa: M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani. (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. (s. 111–132). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karvinen, Marita & Venesmäki, Elina. (2019). *Tilaa moninaisuudelle! Opas seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen yhdenvertaisuuden edistämiseen*. Viitattu 21.1.2023. Saatavissa

<https://yhdenvertaisuus.fi/documents/5232670/14323821/HLBTI-opas+viranomaisille/9175485d-682f-5b16-674e-4fe407024ade/HLBTI-opas+viranomaisille.pdf>

- Kettunen, Jaana. (2021). Fenomenografia. Teoksessa: J. Vuori. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
- Kilpiä, Juha. (2011). Opettaja seksuaalisen ja sukupuolisen moninaisuuden äärellä. Teoksessa: L. Tuovinen, O. Stålström, J. Nissinen & J. Hentilä. (toim.) *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Keskinen, Suvi. (2010). Sukupuolistunut väkivalta. Teoksessa: T. Juvonen, L-M. Rossi & T. Saresma (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. (s. 243–254). Tampere: Vastapaino
- Koskinen, Marketta. (2011). Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähetymistavan valintaan*. (s. 267–280). Johtamistaidon opisto.
- Kotimaisten kielten keskus. (2007). Sukupuolineutraalin kielenkäytön edistäminen. Viitattu 13.1.2023. Saatavissa [https://www.kotus.fi/ohjeet/suomen\\_kielen\\_lautakunnan\\_suosituksia/kannanotot/sukupuolineutraalin\\_kielenkayton\\_edistaminen](https://www.kotus.fi/ohjeet/suomen_kielen_lautakunnan_suosituksia/kannanotot/sukupuolineutraalin_kielenkayton_edistaminen)
- Kujala, Tiina & Syrjäläinen, Eija. (2010). Sukupuolittietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa: L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. (s. 25–40). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula (1999). Rajankäyntiä - Sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa: A-L. Arnesen (päätoim.) *Eroja ja yhtäläisyyksiä: Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. (s. 91–106). Helsingin yliopisto.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (8.8.1986/609). Viitattu: 6.1.2023. Saatavissa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>
- Leach, Mary & Davies, Bronwyn. (1990). Crossing the boundaries: Educational thought and gender equity. *Educational Theory* 40 (3), 321–332.
- Lehtonen, Jukka. (2003). *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa: näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lehtonen, Jukka. (2010). ”Kaikki kuvatkin on sellaisia: isä, äiti ja lapsi” – heteronormatiivisuus eri kouluasteilla. Teoksessa: M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. (s. 85–110). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lindroos, Maarit (1997). *Opetusdiskurssiin piirretty viiva: tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia.
- Marton, Ference. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10 (1981) 177–200.

- Naskali, Päivi (2010). Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. Teoksessa: T. Juvonen, L-M. Rossi & T. Saresma (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. (s. 277–288). Tampere: Vastapaino
- Niikko, Anneli. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Opetushallitus (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavissa [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet\\_2004.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf)
- Opetushallitus (2015). *Tasa-arvotyö on taitolaji*. Oppaat ja käsikirjat 2015:5. Saatavissa [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/173318\\_tasa\\_arvotyö\\_on\\_taitolaji\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/173318_tasa_arvotyö_on_taitolaji_0.pdf)
- Opetushallitus (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Saatavissa [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). Sukupuolen moninaisuus. Viitattu 21.1.2023. Saatavissa [https://setstop.files.wordpress.com/2019/10/setstop\\_sukupuolen\\_moninaisuus\\_oppimateriaali.pdf](https://setstop.files.wordpress.com/2019/10/setstop_sukupuolen_moninaisuus_oppimateriaali.pdf)
- Palmu, Tarja (1999). Kosketuspintoja sukupuoleen: Opettajat, ruumiillisuus ja seksuaalisuus. Teoksessa: T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. (s. 181–202). Tampere: Vastapaino
- Palmu, Tarja (2003). Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Helsinki: Yliopistopaino. Viitattu 30.4.2023. Saatavissa <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19881/sukupuol.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Puusa, Anu & Juuti, Pauli. (2020a). Johdanto. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 9–19). Gaudeamus.
- Puusa, Anu & Juuti, Pauli. (2020b). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 73–83). Gaudeamus.
- Rossi, Leena-Maija (2010). Sukupuoli ja seksuaalisuus, eroista eroihin. Teoksessa: T. Saresma, L-M. Rossi & T. Juvonen (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. (s. 21–38). Tampere: Vastapaino.
- Seta, (2021). *Sukupuolen moninaisuuden sanasto*. Viitattu 23.1.2023 Saatavissa <https://sukupuolensaamiskeskus.fi/sukupuolen-moninaisuus/sukupuolen-moninaisuuden-sanasto/>
- Suomen perustuslaki (11.6.1999/731). Viitattu: 11.3.2023. Saatavissa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perustuslaki>

- Syrjäläinen, Eija (2010). Sukupuolیتietoista tasa-arvokasvatusta. TASUKO-projekti. Viitattu 27.4.2023. Saatavissa: [TASUKO-hanke - EXPIRED: This space has not changed for 18 months. If no page in it is changed in another 6 months the space will be archived and deleted on 2023-05-23. - University of Helsinki Confluence](#)
- Tainio, Liisa (2009). Puhuttelu luokkahuoneessa. Tytöt ja pojat huomion kohteena. Teoksessa: H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.). *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. (s. 157–186). Vastapaino.
- Terveyden ja hyvinvoinninlaiton. (Päivitetty 2022). *Sukupuolیتietoinen viestintä*. Viitattu 13.1.2023. Saatavissa <https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/tasa-arvon-edistaminen/sukupuolیتietoinen-viestinta>
- Teräs, Tiina. (2012). Kasvattajan puhe sukupuolittavana käytäntönä. Teoksessa: O. Ylitapio-Mäntylä. (toim.) *Villit ja kiltit: Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. (s. 103–121) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tiililä, Ulla. (2020). *Kuusi korjattavaa käsitystä sukupuolineutraalista kielestä*. Viitattu 21.1.2023. Saatavissa [https://www.kotus.fi/nyt/kolumnit\\_artikkelit\\_ja\\_esitelmat/hyvaa\\_virkakielta/hyvaa\\_virkakielta\\_2020/kuusi\\_korjattavaa\\_kasitysta\\_sukupuolineutraalista\\_kielesta.32828.news](https://www.kotus.fi/nyt/kolumnit_artikkelit_ja_esitelmat/hyvaa_virkakielta/hyvaa_virkakielta_2020/kuusi_korjattavaa_kasitysta_sukupuolineutraalista_kielesta.32828.news)
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Yhdenvertaisuuslaki (30.12.2014/1325) Viitattu: 11.3.2023. Saatavissa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajan-tasa/2014/20141325?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=yhdenvertaisuuslaki>
- Ylitapio-Mäntylä, Outi. (2012). Sukupuolittuneet käytännöt varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: O. Ylitapio-Mäntylä. (toim.) *Villit ja kiltit: Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. (s. 15–29) Jyväskylä: PS-kustannus.

# Sukupuolen vaikutus kieleen ja vuorovaikutukseen

Hyvä peruskoulussa työskentelevä opettaja tai opettajaopiskelija,

teen pro gradu -tutkielmaa, jossa tarkastelen peruskoulussa opettavien opettajien, sekä opettajaksi opiskelevien käsityksiä sukupuolesta sekä sitä, kuinka oppilaan sukupuoli vaikuttaa opettajan käyttämään kieleen, sekä oppilaaseen kohdistettuun vuorovaikutukseen. Pyydän ystävällisesti sinua, opetuksen asiantuntija, kirjoittamaan haluamasi mittaisen, vapaan tekstin aiheeseen liittyvistä ajatuksista. **Vastaajiksi soveltuvat luokanopettajat ja aineenopettajat, jotka työskentelevät perusopetuksen parissa, sekä perusopetuksen parissa toimineet opettajaopiskelijat.**

Tekstien analysointiin käytän fenomenografista menetelmää, luokitellen aiheeseen liittyviä käsityksiä ja merkityksiä. Kaikentyyppiset vastaukset rakentavat kokonaiskuvaa, joten älä ole huolissasi tekstin kieliasusta tai eheydestä. Sisältö ratkaisee, ja yksittäiset irralliseltakin tuntuvat ajatukset ovat tervetulleita. Kaikki ajatukset ja kokemukset ovat tutkimukseni kannalta äärimmäisen merkityksellisiä ja arvokkaita, olivatpa ne sitten myönteisiä, kielteisiä, välinpitämättömiä, innostuneita tai epäileviä.

Käsittelen tietoja luottamuksellisesti ja yksityisyyttäsi suojellen. Noudatan tutkimuksessani hyvän tieteellisen käytännön mukaisia toimintatapoja, enkä käytä tietoja, jotka voisivat paljastaa henkilöllisyytesi.

Kun vastauksesi on valmis, paina lomakkeen lopusta löytyvää **Lähetä** -painiketta. Ruudulle ilmestyy teksti "**Vastauksesi on tallennettu**". Tämän jälkeen voit sulkea selaimen.

**Voit halutessasi hyödyntää seuraavia apukysymyksiä vastauksessasi:**

- Miten sukupuoli mielestäsi näkyy kouluarjessa? (käytetty kieli, vuorovaikutus, opetus...)
- Koetko, että sukupuoliroolit tukevat oppilaiden sukupuoli-identiteettiä?
- Koetko, että sukupuoli tuottaa eriarvoisuutta koulussa? Millaista/miten?
- Koetko tarpeelliseksi huomioida oppilaan sukupuolen opetuksessa?
- Koetko tarpeelliseksi huomioida sukupuolen moninaisuuden opetuksessasi?
- Koetko oppilaan sukupuolen vaikuttavan huomiosi jakautumiseen luokkahuonetilanteessa?
- Käytätkö opetuksessa sukupuolittavia ryhmänimityksiä, kuten *tyttö* ja *poika*? Millaisessa yhteydessä?
- Käytätkö opetuksessasi jotain sukupuolineutraaleja nimityksiä? Mitä?
- Miten edistät sukupuolten välistä tasa-arvoa opetuksessasi?