

1054/99

Tasa-arvokasvatusprojekti tyttöjen ja poikien vuorovaikutustaitojen edistäjänä peruskoulun toisella luokalla

Annemari Suomalainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 1999

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

ESIPUHE

Tutkimukseni pohjautuu työelämässä vastaan tulleisiin ongelmiin tyttöjen ja poikien erilaisista mahdollisuuksista toteuttaa itseään koulun arjessa. Aloitin aiheeseen perehtymisen jo proseminarityötä tehdessäni. Tällöin tarkastelin sukupuolieroja koulussa. Tutkimus etenee pro gradu -tutkielmassani tasa-arvokasvatusprojektin kokeiluun ja sen vaikutusmahdollisuuksien kartoittamiseen. Vaihteellinen työn eteneminen on antanut laajan teoreettisen pohjan ja vahvistunut käsityksiäni tasa-arvokasvatuksen tarpeellisuudesta. Työn edetessä olen pyrkinyt yhä syvällisemmin pohtimaan sukupuolten olemassaolon perusteita ja välttämättömyyttä. Tutkimusprojektin toteuttaminen on ollut erittäin haastavaa ja tuonut yhä uusia ongelmia ja ideoita, miten tasa-arvokasvatuksen avulla voidaan opettaa ja oppia yksinkertaisella tavalla tärkeitä sosiaalisen elämän vuorovaikutustaitoja sekä vähentää tasa-arvoa oppilaiden välillä. Tarkoitukseni on jatkotutkimuksessani laajentaa tasa-arvo-kasvatusprojektin kehittelyä soveltuvasi erityiskoulujen ja normaalissa koulussa olevien oppilaiden välisen vuorovaikutuksen ja ystävyysuhteiden lisäämiseen ja syventämiseen.

Kasvatustieteen tohtori Tuula Matikainen on kulkenut rinnallani ohjaten suurien ja pienempienkin kompastuskivien yli. Hän on valanut minuun tarmoa ja innokkuutta koetella rajojani sekä ylittää niitä. Häntä haluan kiittää sydämellisesti. Arvokasta apua olen saanut myös Marja-Leena Hussolta, Eira Korpiselta sekä Kaisa Rajamäeltä, jonka avulla pääsin suorittamaan tutkimukseni halua maani kouluun. Samoin tutkimukseen osallistuneiden koulujen opettajat ja oppilaat auttoivat suuresti projektin onnistumisessa osallistuen ennakkoluulottomasti tutkimukseen.

Jyväskylässä 22. elokuuta 1999



Annemari Suomalainen

TIIVISTELMÄ

Suomalainen, Annemari

Tasa-arvokasvatusprojekti vuorovaikutustaitojen kehittäjänä peruskoulun toisella luokalla

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 1999. 153 s.

Koulun tehtävänä on kasvattaa oppilaistaan tasa-arvoisia yhteiskunnan jäseniä. Tasa-arvoisuuden saavuttaminen edellyttää laajaa asennemuutosta, joka ei tapahdu hetkessä. Siksi on tärkeää, että siirrytään sukupuolten eroja tarkastelevista tutkimuksista käytännön parantamiseen, toiminnallisiin tasa-arvokasvatusprojekteihin. Oma tutkimukseni tarkastelun lähtökohtana on sukupuolten vuorovaikutussuhteiden ja ryhmädynamiikan kehittäminen tasavertaiseen, yhteistyötä ja jokaisen yksilön kykyjä arvostavaan suuntaan.

Viime vuosikymmeninä sukupuolta ei enää ole tarkasteltu pelkästään biologisten lainalaisuuksien valossa, vaan psykologiset ja sosiaaliset seikat ovat nousseet yhä tärkeämmiksi. Lapsi kasvaa yhteiskuntansa jäsenenä ja sosiaalistuu ympäröivään kulttuuriin vuorovaikutuksen kautta, joka viestittää mitä lapselta odotetaan oman sukupuolensa edustajana. Lapsi rakentaa yhteiskunnan odotusten mukaisesti omaa sukupuoliskeemaansa, johon hän luokittelee ja järjestää sukupuolten ominaisuuksia ja toimintoja. Skeema ohjaa lasta käyttäytymään sen mukaan, minkä lapsi tuntee omalle sukupuolelleen mahdolliseksi ja sopivaksi.

Tutkimus suoritettiin näennäiskokeellisena. Tutkimuksen koeryhmänä oli Vuoksialankosken kyläkoulun toinen luokka, jossa oppilaita oli 15. Kontrolliryhmä oli saman kunnan alueella sijainnut Sarialan koulun toinen luokka, jossa oppilaita oli 22. Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena, jonka tarkoituksena oli kehittää luokan oppilaiden vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja tasa-arvoisemmiksi ja lisätä tyttöjen ja poikien välisen vuorovaikutuksen määrää ja monipuolisuutta.

Aineiston keruu ja tasa-arvokasvatusprojekti toteutettiin 1.3.1999–30.4.1999. Tasa-arvokasvatusprojekti kesti vain kaksi kuukautta. Tutkimuksen aineiston keruun tein samaan aikaan päättöharjoitteluni kanssa, eikä minulla ollut ajallisia resursseja pitempiaikaisen projektin toteuttamiseen. Yleensä toimintatutkimukselliset kehittämissuunnitelmat ovat pitkäkestoisia (vrt. Davies 1995; Lloyd & Duveen 1992; Kurtakko 1989, 1990).

Tutkimusryhmän alku- ja loppumittauksia sekä kontrolliryhmän tuloksia vertaamalla voitiin todeta huomattavia muutoksia tutkittavan ryhmän oppilaiden vuorovaikutussuhteissa projektin jälkeen. Sekä tyttöjen että poikien käsitykset toisesta sukupuolesta olivat muuttuneet myönteisemmiksi ja sukupuolten väliset parivalinnat olivat lisääntyneet.

Hakusanat: sukupuoli, sosiaalinen sukupuoli, sukupuolirooli, sukupuoli-identiteetti, tasa-arvo, tasa-arvokasvatus.

ABSTRACT

Suomalainen, Annemari

Equality project as promoter of interaction skills on a second grade of comprehensive school.

University of Jyväskylä. Education Faculty. Teacher training program, 1999.
153 p.

School is obliged to raise the pupils to become equal members of society. It requires a wide attitudinal change to reach equality that does not happen in a moment. That is why it is important that we move from research which concentrates on differences between sexes into functional education of equality which improves the practice. Basis of my own research is promoting interactive relations and group dynamics in a way that appreciates equality, collaboration and the skills of every individual.

In last decades sex has not been studied biologically but psychological and social matters have become more important. A child grows up as a member of society and gets socialized with the surrounding culture through interaction which signals what is expected for her/him as a representer of her/his gender. Child builds up her/his gender scheme by means of expectations and rules of society. By means of gender scheme child classifies and organizes qualities and functions of gender. Scheme directs child's behavior in terms of what she/he feels possible and suitable for her/his own gender.

The research was carried out as a quasi-experimental test. Research group was the second grade class in Vuoksialankoski, which contained 15 pupils. Control group was from the same municipality, the second grade class in Sariala, which contained 22 pupils. Research was carried out as an action research which purpose was to develop pupils skills in equal interaction and cooperation and to increase interaction and gender crossing between girls and boys.

The project of equality carried out from the beginning of March to the end of April 1999. Project took only two months. In frames of my education program I had no resources concerning time to carry through longer program because

the project was part of my teacher training period. Usually action research programs take longer (Davies 1995; Lloyd & Duveen 1992; Kurtakko 1989, 1990). Comparing the results of the research group and the control group after the project, remarkable changes could be found in interaction between sexes. I found out that both boys and girls changed their opinions about opposite sex in positive ways and gender crossing increased.

Keywords: sex, gender, gender identity, equality and equality programs.

SISÄLTÖ

ESIPUHE	2
TIIVISTELMÄ.....	3
ABSTRACT.....	5
SISÄLTÖ.....	7
1 JOHDANTO	9
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT.....	11
2.1 IHMISKÄSITYS.....	11
2.2 OPPIMISKÄSITYS.....	12
3 SUKUPUOLI.....	14
3.1 BIOLOGINEN JA SOSIAALINEN SUKUPUOLI	14
3.2 MASKULIINISUUDESTA JA FEMINIINISYYDESTÄ ANDROGYYNISYYTEEN.....	15
3.3 SOSIAALISEEN SUKUPUOLEEN LIITTYVIÄ KÄSITTEITÄ.....	17
3.4 SUKUPUOLIROOLIEN MUODOSTUMISTEORIAT	18
3.5 SUKUPUOLISUUS MURROKSESSA.....	20
4 SUKUPUOLTEN TASA-ARVO.....	22
4.1 TASA-ARVO KÄSITTEENÄ.....	22
4.2 SUKUPUOLTEN VÄLINEN TASA-ARVO LAINSÄÄDÄNNÖSSÄ.....	23
4.3 TASA-ARVOTAVOITE OPETUSSUUNNITELMA-ASIAKIRJOISTA KÄYTÄNTÖÖN.....	25
4.4 YHTEISKUNNAN VALTARAKENTTEEN MASKULIININEN DOMINANSSI	26
4.5 PIILO-OPEUSSUUNNITELMA SUKUPUOLIJÄRJESTELMÄN UUSINTAJANA.....	27
4.6 SUKUPUOLTEN TASA-ARVOON TASA-ARVOKASVATUKSELLA.....	29
4.6.1 Sukupuolten mukaiset kulttuurit	35
4.6.2 Sukupuolierot luokan vuorovaikutuksessa	36
4.6.3 Sukupuolierot ryhmän vuorovaikutuksessa.....	37
4.6.4 Sukupuolierot työskentelytavoissa	38

5	TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	39
5.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄN TÄSMENTÄMINEN JA TUTKIMUSONGELMAT	39
5.2	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET PERUSTEET	41
5.2.1	Historiallinen katsaus toimintatutkimukseen	41
5.2.2	Toimintatutkimus tasa-arvotutkimuksissa	42
5.2.3	Toimintatutkimus laajemmassa viitekehyksessä	44
5.3	TUTKIMUSASETELMA JA KOHDEJOUKKO	46
5.3.1	Tutkimuksen kohdejoukko	47
5.3.2	Kohderyhmän valinta	48
5.4	TIEDONHANKINTAMENETELMÄT	50
5.5	AINEISTON KERUU	51
5.5.1	Tutkimusryhmän haastattelut	51
5.5.2	Kontrolliryhmän haastattelu	53
5.5.3	Kysely	54
5.5.4	Oppilaiden tuotokset: aineet ja päiväkirjat	54
5.6	PROJEKTIN TOTEUTTAMINEN	55
5.7	AINEISTON ANALYYSI	58
6	TUTKIMUSTULOKSET	64
6.1	KAVERIVALINNAT	64
6.2	VALINNAT TOISESTA SUKUPUOLESTA	67
6.3	SUKUPUOLIRYHMIEN SISÄISET SUHTEET	70
6.4	PROJEKTIN AIKANA SYNTYNEET MUUTOKSET OPPILAIDEN MIELIPITEISSÄ TOISESTA SUKUPUOLESTA	73
6.5	KIUSAAMINEN JA HÄIRIKÖINTI	78
6.6	TASA-ARVO KÄSITTEENÄ	80
6.7	TUTKIMUSRYHMÄN MIELIPITEET PROJEKTISTA	81
7	POHDINTA	84
7.1	TULOKSTEN TARKASTELUA	84
7.2	MALLI SUKUPUOLIROOLIN OMAKSUMISESTA	86
7.3	TASA-ARVOKASVATUS KOULUSSA	88
7.4	TASA-ARVOKASVATUKSEN ONGELMIA JA JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUKSIA	90
	LÄHTEET	92
	LIITTEET	103

1 JOHDANTO

Sukupuolisuus on katoamassa, väittävät postmodernin yhteiskuntamme tutkijat. Onko se mahdollista? Sukupuolten tasa-arvosta ei enää voida puhua, jos koko sukupuoli käsitteenä häviää. Mielestäni sukupuolen merkityksettömyys onkin yksi tapa päästä eroon tasa-arvon tuomista ristiriidoista: ilman sukupuolta ei ole ristiriitaakaan. Biologisista entiteeteistä on kuitenkin mahdoton vapautua, ainakaan luonnollisin menetelmin.

Eduskunnan puheenjohtaja Riitta Uosukainen painotti 10.11.1998 televisiohaastattelussa vahvasti tasa-arvoisuutta, jonka perustana on jokaisen ihmisen oikeus olla hyväksytty ainutlaatuisena, ainutkertaisena yksilönä, omana itsenään. Uosukaisen mainitsema ihmisarvosta lähtevä yhdenvertaisuus on tasa-arvokasvatusprojektini kulmakivenä. Tytöstä ei pidä tehdä poikaa niin kuin ei pojastakaan tyttöä eikä missään tapauksessa sukupuoletonta neutria, jolle kaikki on mahdollista. Tärkeintä on murtaa ennakkoluuloja ja stereotypioita sukupuolten piirteistä ja toiminnoista, jotta jokainen voisi kokonaisvaltaisesti kehittää omaa persoonallisuuttaan ilman sukupuolensa rajoituksia. Tasa-arvokasvatuksen merkitys lisääntyy kansainvälisyyden ja uudenlaisten sosiaali-politiittisten ongelmien edessä. Ensisijaisesti tarvitaan tasa-arvokasvatusta, joka lähtee liikkeelle jokaisen yksilön tarpeista ja tavoitteista, tasa-arvosta, joka sallii jokaisen olla oma ainutlaatuinen itsensä, mutta silti nainen tai mies.

Kouluissa kasvatetaan poikia ja tyttöjä hyvin eri menetelmillä, jotka perinteisesti jatkuvat opettajasukupolvesta toiseen, jos emme tietoisesti tarkastele omaa suhtautumistamme vallitseviin eroihin ja stereotypioihin. Myös oppilaat välittävät toisilleen tiedostamattomia odotuksia ja stereotypioita, jotka ovat lähtöisin oppilaiden aiemmista kokemuksista.

Tutkimukseni perustuu tasa-arvokasvatusohjelmaan, joka pyrkii lisäämään sukupuolten välistä vuorovaikutusta luokassa harjoituksilla, jotka antavat oppilaille mahdollisuuden tutustua toiselle sukupuolelle perinteisesti omaksuttuihin

tehtäviin ja mielenkiinnon kohteisiin. Tarkoituksena ei ole muuttaa oppilasta, vaan lisätä hänen mahdollisuuksiaan persoonallisuutensa kehittämisessä. Tutkimuksen pääongelmana on selvittää, voidaanko tasa-arvokasvatusohjelmalla muuttaa vuorovaikutusta sukupuolten välillä. Alaongelmien tarkoituksena on syventää pohdintaa, miten vuorovaikutus muuttui – lisääntyvätkö sukupuolten väliset vuorovaikutussuhteet ja laajeneeko vuorovaikutus erilaisiin tilanteisiin. Oppilaiden mielipiteet projektista antavat myös hyödyllistä palautetta, vastasiko projekti tutkimusryhmän odotuksia ja tarpeita. Tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi verrataan tutkimusryhmän alku- ja loppumittausten lisäksi tutkimusryhmän tuloksia myös ulkopuolisen kontrolliryhmän tuloksiin.

Tasa-arvokasvatusohjelma antaa oppilaille mahdollisuuden löytää toisen sukupuolen tuntemattomia alueita, ymmärtää paremmin toisen sukupuolen tapaa ajatella ja olla ja näin solmia siteitä sukupuolten välille tasa-arvoisen ja monipuolisen yhteistyön hengessä. Tasa-arvokasvatusohjelma pohjautuu vakaumukseen, että kummallakin sukupuolella on annettavaa toisilleen eikä sitä rikkautta ole vara halveksia tai olla hyödyntämättä. Tulevaisuuden haasteet ovat edessäpäin. Toinen toistamme vahvistaen meillä on paremmat mahdollisuuden kohdata niin haasteet kuin mahdollisuudetkin.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Ihmiskäsitys

Tutkimuksessani ihminen nähdään holistisena, omassa ympäristössään oma-aloitteisesti toimivana kokonaisuutena (Suojanen 1992, 20). Ron Millerin (1990) mukaan tähän kokonaisuuteen kuuluvat niin ihmisen järki, tunteet, huolet ja mielikuvitus kuin hänen kehonsakin (Crain 1992, 329). Jo Piaget'n kognitiivis-kehityksellinen teoria (1970) tarjoaa ihmiskäsityksen, joka on enteillyt holistista paradigmaa. Vaikka Piaget keskittyikin kognitiivisiin prosesseihin, hän näkee ihmisen sitoutuvan maailmaan tunteidensa kautta. Piaget'laisen tradition mukaan lapsi nähdään ympäristöään tutkivana, uteliaana ja ongelmia ratkovana yksilönä, joka hakeutuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen vertaisryhmänsä kanssa. (Crain 1992, 328–329.)

Lauri Rauhalan (1986, 21) mukaan holistinen ihmiskäsitys perustuu monopluralistiseen käsitykseen, jossa ihminen nähdään kokonaisuutena. Kokonaisuus muodostuu kuitenkin olemassaolon perusmuodoista, jotka kukin rakentuvat omiksi systeemeikseen: tajunnallisuudeksi, kehollisuudeksi ja situationaalisuudeksi. *Tajunnallisuus* käsittää ihmisen inhimillisen kokemuksen kokonaisuutta, joka on keskeisin vaikutuskanava opetustyössä (Rauhala 1986, 27, 30). *Kehonkanava* viittaa ihmisen ruumiillisuuteen, jolloin sukupuolten fyysiset ja biologiset erotkin tulevat esille (Rauhala 1986, 30–31). *Situationaalisuus* tarkoittaa ihmisen suhdetta ympäristöönsä, johon kuuluvat niin esineet, asiat kuin ihmisetkin (Rauhala 1986, 33).

Tutkimusprojektini tarkoituksena on antaa oppilaille runsaasti kokemuksia toisesta sukupuolesta luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa: ryhmä- ja pariöskentelyn, roolileikkien ja yhteisten mielikuvaharjoitusten yhteydessä. Harjoitusten tarkoituksena on antaa oppilaalle tasa-arvoisen kumppanuuden kokemuksia. Nämä kokemukset muodostavat oppilaan tajuntaan merkityssuhteita, jotka hän voi liittää omaan maailmankuvaansa. Tutkimusprojektin suunnit-

telussa olen tarkastellut myös kehonkanavan ja situationaalisuuden mahdollisuuksia, koska ne muovaavat osaltaan oppilaan tajunnallista kokemusta eli sitä, millaiseksi oppilas tehtävänsä kokee. Hyvä työskentelyasento, rentous, virkeys ja fyysinen kosketus edistävät kehon hyvän olon tunnetta ja aktivoivat myös muita olemassaolon puolia. Oppilaiden tilanteeseen pyrin vaikuttamaan opetusjärjestelyillä, istumajärjestyksellä ja ryhmämuodostelmilla.

Tasa-arvokasvatusprojektissa vaikuttaminen kohdistuu kaikkiin kolmeen alueeseen, jotka ovat ihmisen holistisessa kokonaisuudessa myös toinen toistaan heijastavia ja tukevia. Siksi vaikuttaminen yhteen alueeseen heijastuu aina myös muissa ihmisen olemassaolon perusmuodoissa. Tutkimukseni tarkastelee oppilaiden suhteita toisiinsa. Vuorovaikutussuhteet itsessään voidaan luokitella kuuluviksi oppilaan tilanteeseen, kun taas näihin suhteisiin vaikuttaminen kuuluu kokemuksen ja pienemmässä mittakaavassa kehollisuuden piiriin rentouden ja hyvän olon kautta. Kaikki kolme perusmuotoa nivoutuvat yhteen holistiseksi kokonaisuudeksi (Rauhala 1986, 21).

2.2 Oppimiskäsitys

Kognitiiviset oppimisteoriat tarjoavat välineen ihmisen tarkasteluun informaation prosessoijana, joka ratkaisee ongelmia tiettyjen strategioiden ja toimintamallien avulla (Crain 1992, 328). Nämä teoriat ovat myös lähtökohtana sekä Bemlin (1981) että Kohlbergin (1966) sukupuoliroolien muodostumisteorioissa, joita käytän tutkimukseni viitekehystenä. Ristiriita muodostuu kuitenkin kognitiotieteiden ja tutkimuksen ihmiskäsityksen välillä, sillä kognitiotieteet eivät tarkastele ihmisen tuntevaa, elävää puolta – ihmistä, joka ei elä ja opi vain rationaalisten toimintakaavojen sitomana.

Joseph D. Novakin (1984) kehittämä oppimisteoria tarjoaa tasa-arvokasvatusprojektilleni yhtenevän pohjan tutkimukseni ihmiskäsityksen kanssa. Novakin mielestä pelkkä kognitioiden oppiminen ei riitä vaan oppilaan on omaksuttava myös asenteita, arvoja ja taitoja. Novak (1998) nostaa teorianmuodostuksensa pohjaksi David P. Ausubelin (1968) oppimisteorian mielekkäästä oppimisesta, jossa tähdennetään olemassa olevan tiedon tärkeyttä kaiken oppimisen lähtökohtana. Tällöin uusi tieto assimiloituu aikaisempaan olemassa olevaan tietoon ja muuttaa tiedon aivan uudeksi kokonaisuudeksi. Mie-

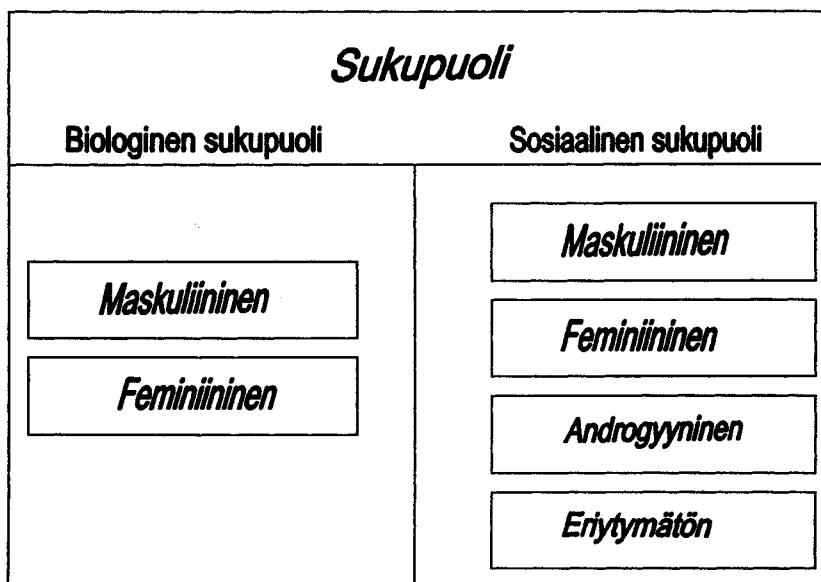
lekkään oppimisen teorian mukaisesti tasa-arvokasvatusprojekti alkaa oppilaiden alkutilanteen kartoituksesta, jonka pohjalle oppimisprosessi rakentuu. Opettajan tehtäväksi tulee oppilaan ohjaaminen, jotta oppilas saisi mahdollisimman paljon toiminta- ja tunnekokemuksia tasa-arvoisuudesta sukupuolten välillä.

Ausubelin mielekkään oppimisen teoria (1968) muokattuna Joseph D. Novakin ja D. Bob Gowinin (1984) ideoiden kanssa muodostaa teoreettisen viitekehyksen, jonka avulla myös asenteiden ja arvojen oppiminen on mahdollista (Novak & Gowin 1984, 168). Pelkkä tiedollinen ymmärtäminen ja oppiminen ei riitä tasa-arvokäsitysten sisäistämiseen ja assimiloimiseen omaan maailmankuvaan. Lapsen on hyväksyttävä ja tunnettava tasa-arvo mielekkääksi ja hänelle itselleen tärkeäksi kokonaisuudeksi, jonka avulla hän pystyy toimimaan paremmin omassa oppimisympäristössään. Vasta silloin lapsi motivoituu edistämään tasa-arvoa kaikessa toiminnassaan.

3 SUKUPUOLI

3.1 Biologinen ja sosiaalinen sukupuoli

Suomen kielessä yksi sana *sukupuoli* kattaa sekä sosiaalisen että biologisen sukupuolen käsitteen, joka englannin kielessä erotetaan erillisiksi sanoiksi *gender* ja *sex* selkeyttämään jakoa sosiaaliseen (*gender*) ja biologiseen (*sex*) sukupuoleen (kuvio 1). Biologinen sukupuoli määritellään yksiselitteisesti biologisten ja fysiologisten ominaisuuksien joukkona, joka määrittää yksilön naiseksi tai mieheksi (Huttunen 1990, 7). Sosiaalisella sukupuolella sen sijaan tarkoitetaan Liisa Lautamatin (1987, 436) mukaan niitä velvollisuuksia ja mahdollisuuksia, joita kussakin kulttuurissa naiselta ja mieheltä vaaditaan. Jouko Huttunen (1990, 8) korostaa, että sosiaalinen sukupuoli on aina oppimalla hankittu ominaisuus.

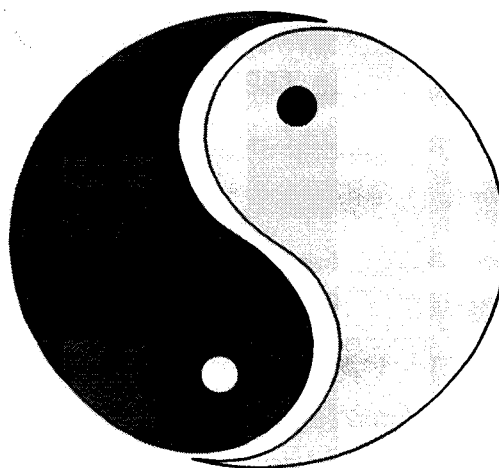


KUVIO 1. Sukupuolen määrittäminen sosiaaliseksi ja biologiseksi sekä biologisen ja sosiaalisen sukupuolen luokat

Kuvio 1 täsmentää, kuinka biologinen sukupuoli lähes poikkeuksetta määritellään feminiiniseksi tai maskuliiniseksi. Sosiaalisen sukupuolen käsite on monimutkaisempi, mikä nähdään käsitteen luokkien moninaisuudesta. Kuten kuviossa 1 esitetään, sosiaaliseen sukupuoleen kuuluu neljä eri luokkaa: feminiininen eli naisellinen, maskuliininen eli miehinen ja androgyyninen eli sekä maskuliinisuuden että feminiinisuuden sisältävä luokka sekä vielä kiistelty eriytymättömien luokka (Määttä & Turunen 1991). Eriytymättömien luokalla tutkijat viittaavat vastasyntyneisiin. Näillä on toki biologinen sukupuoli, mutta sosiaalinen sukupuoli on eriytymätön, koska vuorovaikutus ympäröivän kulttuurin kanssa on mahdotonta (Määttä & Turunen 1991, 18).

3.2 Maskuliinisuudesta ja feminiinisuudesta androgyynisyyteen

Maskuliinisuutta ja feminiinisuutta on pidetty toistensa vastakohtina kautta aikojen. Ne ovat olleet luokitteluperusteita, joiden mukaan tehtävät ja ominaisuudet on määritelty sopiviksi. Maskuliinisuutta ja feminiinisuutta on kuvattu toistensa vastapoleiksi jo ennen ajanlaskumme alkua, mutta vastaavasti on korostettu kummankin osapuolen tärkeyttä harmonisen ykseyden syntymiseksi. Badinter (1993, 232) viittaa Jungiin (1958), joka käsitteellisti ihmissielun kaksinaisuuden *animukseksi* ja *animaksi*.



KUVIO 2. Feminiinisen (Yin) ja maskuliinisen (Yang) harmonian ja ykseyden havainollistava T'ai Chi'i -kuvio

Itämaisissa uskonnoissa, kuten taolaisuudessa, kaksinaisuus tulee esille Yin-Yang-filosofiassa, joka kuvaa feminiinisen (Yin) ja maskuliinisen (Yang) puolen toisaalta vastakohtaisuutta toisaalta ykseyttä. Yin-Yang symbolina käytetään pyöreää T'ai Chi'i -alkuykseyskuviota. (Pentikäinen & Pentikäinen 1992, 101). Kuvio 2 symbolisoi, miten toistensa vastakohtat Yin ja Yang voivat saavuttaa harmonian vain toistensa yhteydessä. Toisaalta vastakohtissa on aina mukana jotain toisistaan. Kuten kuvio 2 havainnollistaa valkoinen Yin sisältää myös mustaa Yangia ja päinvastoin (Pentikäinen & Pentikäinen 1992, 102).

Maskuliinisuus ja feminiinisyys on käsitetty sekä toistensa vastakohtiksi että kokonaisuuden osiksi, jotka vasta yhdessä toimivat eheänä kokonaisuutena. Varsinaisesti sukupuoliskeemateorian muodostanut Sandra Bem (1974) kietoi maskuliinisuuden ja feminiinisyiden yhden käsitteen alle luonnehtimalla sen "yksilön kyvyksi toimia sekä maskuliinisesti että feminiinisesti tilanteesta riippuen" (Määttä & Turunen 1991, 18). Bem mukaan jokainen yksilö ei kuitenkaan toimi androgyynisesti, vaan ihmiset jakautuvat eri luokkiin sen mukaan, kuinka paljon feminiinisyttä ja maskuliinisuutta heissä on (Bem 1987, 264–266). Androgyynisiä yksilöitä Bem (1987) pitää ei-sukupuoli-sidonnaisina, kun taas feminiinisiä naisia tai maskuliinisiä miehiä tutkija kuvailee sukupuolisidonnaisiksi. Sukupuolisidonnaiset yksilöt pyrkivät käyttäytymään kulttuurin odotusten mukaisesti. Elisabeth Badinter (1993) näkee androgyynisyyden pitkänä kehitysprosessina, jonka yhteydessä ihminen löytää oman seksuaali-identiteettinsä. Vasta prosessin jälkeen ihminen voi löytää toisen sukupuolensa ja päätyä eheään kokonaisuuteen feminiinisen ja maskuliinisen puolensa välillä (Badinter 1993, 229–232).

Tasa-arvokasvatusprojektini pohjautuu androgyyniseen käsitykseen yksilön kokonaisvaltaisuudesta. Projektissa pyritään antamaan oppilaille mahdollisuuksia kohdata ja löytää sekä feminiinisiä että maskuliinisiä piirteitään. Käsitkseni mukaan yksilön on helpompi ymmärtää ja hyväksyä toisen sukupuolen tehtävät ja ominaisuudet yhtä arvokkaiksi kuin omansakin sen jälkeen, kun hän oppii, etteivät ominaisuuden ja toimintamallit ole sidoksissa sukupuoleen. Sekä tytöllä että pojalla voi olla feminiinisiä ja maskuliinisiä ominaisuuksia, ja silti lapsi voi olla täysi tyttö tai poika. Kun yksilö pystyy kohtaamaan omat ainutlaatuiset

piirteensä ilman sukupuolen rajoitteita, hän pystyy myös hyväksymään vastakkaisen sukupuolen tasavertaisena yhteistyökumppanina ja -toverina.

3.3 Sosiaaliseen sukupuoleen liittyviä käsitteitä

Sukupuolirooli (sex role) on ”niiden normien ja odotusten summa, joka eri yhteiskunnissa kohdistetaan toisaalta mieheen, toisaalta naiseen hänen sukupuolensa vuoksi” (Hirsjärvi 1982, 178). Vaikka määritelmä korostaakin sukupuoliroolien deterministisyyttä, rooleja ei voi itse valita tai muuttaa kuten ammattiroolia, vaan sukupuolirooli leimaa helposti kaikkea käyttäytymistä. Sukupuoliroolit ovat vahvasti sidoksissa sosiaalisen sukupuolen käsitteeseen, sillä ne syntyvät aina tietyn yhteisön vallitsevan kulttuurin mukaan (Määttä & Turunen 1991, 14).

Sukupuoliroolien stereotypiat ovat kulttuuriin sidoksissa olevia uskomuksia, jotka luokittelevat erilaiset roolit ja toiminnan sopiviksi tai sopimattomiksi sukupuolen mukaan (Siivonen 1998, 72–73). Sukupuoliroolien stereotypiat rajaavat ajatteluamme. Kun stereotypiat ohjaavat ihmisten käyttäytymisen havainnointia perinteiset käsitykset ja odotukset vahvistuvat (Haataja, Lahelma & Saarnivaara 1990, 91). Miesten ja naisten suhdetta voidaan kuvata sukupuolijärjestelmällä, joka perustuu sukupuolijakoon. Hyypän (1995, 19) mukaan sukupuolijärjestelmässä sukupuoliroolit määräytyvät sosiaalisesti, vaikka itse sukupuolijako on luonnontieteellis-ulkoinen. Sukupuolijärjestelmän mukaisesti naiset ja miehet sijoittuvat työelämässä, perheessä ja vapaa-aikana erilaisiin tehtäviin ja asemaan perinteisten odotusten mukaisesti sosialisointin ja oppimisen tuloksena (Bem 1981, 354). Tasa-arvokasvatuksellisessa tutkimuksessa sukupuoliset stereotypiat nähdään ihmisen käyttäytymistä kangistavina malleina. Käyttäytyessään mallien mukaan yksilö ei pysty hyödyntämään kokonaisvaltaisesti persoonallisuuden alueitaan.

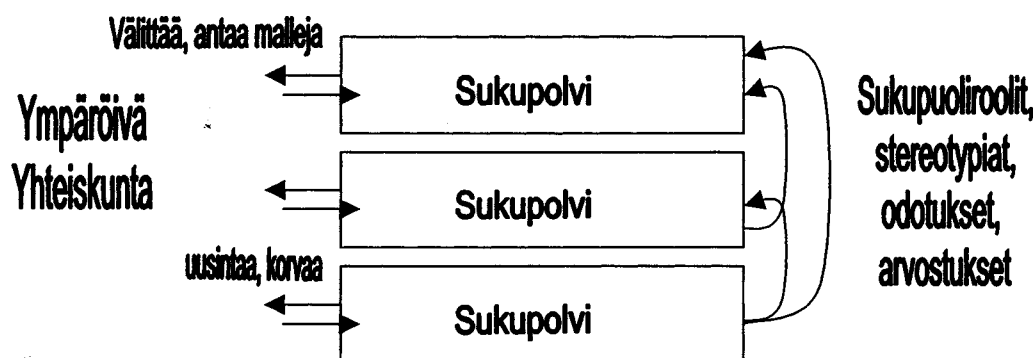
Sukupuoli-identiteetin kautta yksilö tuntee kuuluvansa tiettyyn ihmisluokkaan, miehiin tai naisiin, ja tämä yhteenkuuluvuus perustuu yhteisiin psykologisiin ja fysiologisiin piirteisiin (Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1994, 16). Moneyn ja Ehrhardtin (1972) mukaan ympäristö vaikuttaa biologisia mekanismeja voimakkaammin lapsen sukupuoli-identiteetin muodostumiseen tarjoamalla sukupuolimalleja sekä luokittelemalla lapsen tytöksi tai pojaksi (Huttunen 1990, 15). Muodostaakseen psyykkisesti terveen ja ehjän persoonallisuuden ihmisen

on koettava, että hänen sukupuoli-identiteettinsä on selkeä ja hyväksytty (Lehtonen & Keskinen 1998, 4–5).

Sukupuolirooli-identiteetti viittaa aina sosiaaliseen sukupuoleen ja yksilön omaan käsitykseen siitä, missä määrin hänellä on ominaisuuksia, jotka liitetään mieheen ja naiseen (Huttunen 1990, 15).

3.4 Sukupuoliroolien muodostumisteoriat

Lawrence Kohlbergin (1966) kognitiivinen teoria sukupuoliroolien omaksumisesta sekä Sandra Bem'n sukupuoliskeemateoria (1981) selittävät tutkimuksessa sukupuoliroolien muodostumisen periaatteita. Kuvio 3 havainnollistaa sukupuoliroolien uusintamista yhteiskunnassa, jonka perustana on yksilöiden välinen vuorovaikutus.



KUVIO 3. Sukupuoliroolien ja stereotyyppien jatkuvuus sukupolvelta toiselle sekä yhteiskunnan vuorovaikutteinen rooli

Aiemmat sukupolvet viestittävät lapselle kulttuurin mukaisia odotuksia ja arvostuksia sukupuolten rooleista (Bem 1987, 251–252). Toisaalta koko lasta ympäröivä yhteiskunta välittää lapselle sukupuoliroolimalleja ja stereotyyppioita, jotka tukevat tai uudistavat lapsen aikaisempia käsityksiä. Samoin lapsi alkaa rakentaa havainnoistaan omia mallejaan sukupuolten rooleista ja jakaa niitä edelleen yhteiskuntaan (Bem 1987, 264–265).

Sandra Bem (1981) sukupuoliskeemateorian mukaan vuorovaikutusprosessin tuloksena lapselle kehittyy sukupuoliskeema, jota Bem (1981, 355) kuvailee ”assosiaatioiden verkostoksi, joka organisoii ja ohjaa yksilön havainnointia”. Kehittyvän sukupuoliskeemansa avulla lapsi prosessoi uutta tietoa kehittäen taas edelleen skeemaansa. Lapsi ei niinkään opi toimintoja vaan oppii käyttämään sukupuoliskeemaansa arvioidessaan ja omaksuessaan uutta tietoa (Bem 1981, 354–355). Näin ollen sukupuoliskeema alkaa ohjata lasta ja hän valitsee itselleen niitä toimintamalleja ja ominaisuuksia, jotka skeeman mukaan ovat hänen sukupuolelleen soveltuvia. Lapsi hylkää myös ominaisuuksia ja toimintoja, jotka hän kokee sukupuolelleen vieraiksi (Bem 1981, 354–356).

Lawrence Kohlbergin (1966) kognitiivis-kehityksellisen teorian mukaan lapsen roolikäsitykset eivät synny yksinomaan biologisten vaistojen ja kulttuuristen normien ohjaamana, vaan lapsi muodostaa itse roolikäsityksensä havainnoimalla ja organisoimalla kokemuksistaan (Kohlberg 1966, 182). Kohlbergin (1966, 95) mukaan lapsi saavuttaa käsityksen sukupuolesta pysyvänä ominaisuutena 5–6-vuotiaana. 8–10-vuoden iässä lapsi kytkee yhä yksityiskohtaisempia sukupuolelleen tyypillisiä sekä toiselle sukupuolelle kuuluvia toimintatapoja ja käyttäytymissäntöjä sukupuoliskeemaansa (Keskinen & Lehtonen 1998, 17). Tällöin lapselle muodostuu sukupuoli-identiteetti – hän pitää itseään tyttönä tai poikana (Kohlberg 1966, 88). Kun lapselle on muodostunut käsitys sukupuolen pysyvyydestä, hän alkaa arvostaa ja jäljitellä niitä piirteitä ja toimintoja, jotka hän tuntee kuuluvaksi omalle sukupuolelleen (Kohlberg 1966, 89).

Kohlbergin (1966) teoria on saanut osakseen myös kritiikkiä. Walter Mischelin (1966, 63) mukaan ei ole teoreettista näyttöä sille, että muutokset lapsen arvoissa tai käsityksissä, kuten käsityksessä sukupuolen pysyvyydestä, tuottaisi muutoksia käyttäytymisessä. Toisaalta Mischel (1993, 516) korostaa, että yhteiskunta tarjoaa lukuisia erilaisia malleja maskuliinisuudesta ja feminiinisuudesta, eikä Kohlbergin teoria tuo esille, miksi lapsi valitsee juuri tietyt mallit. Sosiaalisen oppimisen teoria vuorostaan tähdentää, että lapsi oppii sukupuolelleen kuuluvia käyttäytymismalleja jo paljon ennen kuin hänellä on muodostunut käsitys sukupuolen pysyvyydestä. (Mischel 1993, 516–517).

Tutkimuksessani nojaudun Kohlbergiin (1966) lähinnä lapsen aktiivisuudessa itse tuottaa ja organisoida roolimallinsa. Suurimmaksi osaksi tutkimukseni tukeutuu kuitenkin Bem (1981) sukupuoliskeemateoriaan.

3.5 Sukupuolisuus murroksessa

Sukupuolen määrittely biologiseksi ja sosiaaliseksi on koettu ongelmalliseksi, koska koska keskittyminen pelkästään sosiaaliseen sukupuoleen neutralisoi ja kieltää ruumiin, aivotoiminnan ja hormonitoiminnan erot. Tutkijat ovatkin yrittäneet etsiä uusia näkökulmia, jotka sijoittuisivat sosiaalisen ja biologisen sukupuolen väliin. (Lindroos 1997, 26–27; ks. myös Sipilä 1998.)

Maarit Lindroos purkaa sosiaalisen sukupuolen käsitettä jakamalla sen kolmeen alueeseen: kokemukselliseen, ruumiilliseen ja performatiiviseen sukupuoleen. *Performatiivisuus* viittaa Lindroosin mukaan yksilön tehokkaaseen toimintaan. Toiminnan seurauksena yksilö oppii sosiaalisessa kanssakäymisessä sukupuolelleen ominaisen käyttäytymisen. Sukupuoli määräytyy toiminnassa. (Lindroos 1997, 32–33.) Lindroos tähdentää myös *kokemuksellisen sukupuolen* merkitystä sukupuolisosialisaatiossa. Henkilökohtaisen kokemuksen kautta yhteiskunnan sukupuolikäsityksistä tulee yksilön omia käsityksiä, jolloin yksilö löytää oman paikkansa yhteiskunnasta. *Ruumiillinen sukupuoli* on myös aina yhteydessä kokemukselliseen ja performatiiviseen sukupuoleen, ruumiissa ovat muistissa koetut tapahtumat, jotka rakentuvat sosiaalisessa ja historiallisessa vuorovaikutuksessa (Lindroos 1997, 29).

Lindroos tuo esille Braidottin (1993) hahmotteleman nomadi-subjektin käsitteen, joka pyrkii löytämään uuden mallin sukupuolten jaottelulle. Ruumiillisuus ja kokemuksellisuus ovat tärkeitä nomadiudessa. Koetaan ja ajaututaan virran mukana kokemuksesta toiseen. Virta on tietynlainen sukupuolten välitila, jossa moninaisten uusien kokemusten hankkiminen on mahdollista. (Lindroos 1997, 31.) Samanlaista sukupuolesta irtautumista korostaa myös Petri Sipilä (1998) väitöskirjassaan *Sukupuolitettu ihminen – kokonainen etiikka*. Hän huomauttaa, ettei sukupuolisuudesta pääse eroon. Kuitenkin Sipilän mielestä juuri sukupuolisidonnaiset roolit kahlitsevat yksilöä ja niistä pitäisi pyrkiä irtautumaan. Sekä Sipilän (1998) sukupuolesta irtautuminen että Braidottin (1993) nomadi-subjekti herättävät mieleeni kuvan virtuaalitodellisuudesta, jossa kaikki on sallittua, eikä millään moraalisisilla arvoilla enää ole merkitystä. Tutkijat kehoittavat heittäytymään virtaan ja irtautumaan vanhasta. Epäilemättä moni internet-, huume-, peli-, seksi- tai syömisriippuvuuteen joutunut on irtautunut entisestä

virran vietäväksi. Vai onko vanhasta irtautuminen enemmänkin juurettomuutta, omaan itseensä käpertymistä, narsismia? Kun yksilö ei tiedä mistä on tulossa, miten hän voisi osata suunnata eteenpäin? Miten kokemushakuisuutemme vielä käy, kun kaikki jännittävä mahdollinen on koettu eikä tavallinen kokemus enää tunnu mitään. Halutaan kokea yhä jännittävämpää, yhä mielettömämpää, yhä sairaampaa. Mille ihminen rakentaa elämänsä, kokemuksilleko? Kokemukset kun eivät välttämättä ole niin kivuttomia ja eteenpäin työntäviä. Unohtuuko kokemusjahnissa elämän kunnioittaminen, kuka nauttii, kuka kärsii?

4 SUKUPUOLTEN TASA-ARVO

4.1 Tasa-arvo käsitteenä

Tasa-arvo kattaa käsitteenä sukupuolten, sukupolvien, maan eri alueitten välis-
tä, kielellistä ja sosiaalista tasa-arvoa. Samoin kuuluvat vammaisten ja erilais-
ten etnisten ryhmien asema ja oikeudet tasa-arvokäsitteen piiriin (Tarkki & Pe-
täjaniemi 1998, 14, 129). Jarmo Tarkin (1998, 126–127) mukaan tasa-arvo kä-
sitteenä viittaa hierarkkiseen järjestelmään ja esittää jo itsessään vaatimuk-
sen: ”vaikka ihmiset ovat jollakin tavalla arvoltaan erilaisia, heitä pitäisi silti koh-
della tasa-arvoisesti” (Tarkki 1998, 126). Yksi tasa-arvovaatimuksen perusteista
on tutkimuksessani Tarkin (1998, 131–132) mainitsema ihmisarvo, joka tar-
koittaa jokaisella ihmisellä olevaa ominaisuutta, joka erottaa ihmiset omaksi
ryhmäkseen. Ihmisarvoon ei vaikuta rikkaus tai köyhyys, sukupuoli tai rotu eikä
mikään muukaan ominaisuus ja ihmisarvo vaatii, että kaikkia ihmisiä on koh-
deltava perusasioissa ihmisarvon kunnioittaen. Tarkki (1998, 132) väittääkin
että, jokaisen ihmisen tasa-arvoinen kunnioitus on kulttuurin, sivistyksen ja mo-
raalin olennainen perusta.

Yhteiskunnallisella tasolla tasa-arvo nähdään kahdesta eri näkökulmasta.
Samanlaistamistasa-arvossa pyritään muuttamaan kaikki ihmiset mahdollisim-
man samanlaisiksi eri elämän alueilla, jolloin tavoitellaan yhdenmukaisuutta ja
erilaisuuden poistamista (Tarkki 1998, 191). Samanlaistamistasa-arvo estää
kuitenkin ihmisiä toteuttamasta luontaisia taipumuksiaan ja lahjojaan ja näin
ollen loukkaa ihmisarvoa. Vaihtoehdoksi Tarkki (1998, 195–196) tarjoaa mah-
dollisuustasa-arvoa, joka on myös omassa tutkimuksessani tasa-arvokasva-
tuksen ytimenä. Mahdollisuustasa-arvolla pyritään luomaan olosuhteet, joissa
ihmisen ominaisuudet kuten ikä, sukupuoli yms. eivät saa rajoittaa ihmistä to-
teuttamasta itseään ja pyrkimästä päämääriinsä silloin, kun hän pystyy ominai-
suuksistaan huolimatta toteuttamaan itseään haluamallaan tavalla. Hyvänä
esimerkkinä on nykyisin laajallekin levinnyt elinikäisen oppimisen trendi. Enää

ei tarvitse olla nuori voidakseen opiskella ja kehittää itseään jopa yliopistomaailmassa. Tarkki (1998, 196) varoittaa kuitenkin myös liian vahvasta mahdollisuustasa-arvosta. Jos yhteiskunnassa yksinomaan keskitytään tasa-arvoisen elämisen esteiden purkamiseen, eivät pelkät tasa-arvoiset olosuhteet vielä auta heikoimmassa asemassa olevia. He eivät välttämättä uskalla eivätkä tiedä tarttua uusiin mahdollisuuksiin ilman erityistä tukea asemansa kohentamiseksi. Siksi yhteiskunnan tulisi tarjota tukipalveluja heikoimmassa asemassa oleville.

4.2 Sukupuolten välinen tasa-arvo lainsäädännössä

Naistutkimuksen nousu 1960-luvulla otti tutkimusten pääongelmaksi sukupuolierot, jotka olivat aikaisemmissa tutkimuksissa olleet koulutuksellisten erojen selvittäjinä, taustamuuttujan asemassa (Lahelma 1987b, 440–441). Naistutkimukset, naisten siirtyminen työelämään maailmansotien jälkeen sekä yleinen elintason nousu johtivat naisten oikeuksien konkretisoimiseen pohjoismaissa koululainsäädäntöön, opetussuunnitelmiin sekä muihin säännöksiin. Nämä lauseimat korostivat sukupuolten välistä tasa-arvoa. (Lahelma 1987a, 5.)

Ensimmäisenä merkinä tasa-arvon edistämisestä voidaan pitää 1970-luvulla Suomeen luotua yhtenäistä peruskoulujärjestelmää, joka turvasi kaikille suomalaisille maksuttoman perusopetuksen perustuslain hallitusmuodon 80. § ja peruskoululain 32. § mukaisesti (Suomen raportti YK:n lapsen oikeuksien komitealle 1994, 92–93). Kuitenkin ensimmäinen maininta tasa-arvon edistämistavoitteesta on vuonna 1978 annetussa keskiasteen koulutuksen kehittämislaisissa (Heinonen & Mikkola 1997, 6).

Vuonna 1980 Suomi allekirjoitti Kööpenhaminassa pidetyn YK:n naisten vuosikymmenen konferenssin yhteydessä kaikkinaisen naisten syrjinnän poistamista koskevan yleissopimuksen (Naisten oikeuksien yleissopimus 1996), jonka seurauksena hallitus antoi esityksen (57/1985) ”naisten ja miesten välistä tasa-arvoa koskevaksi lainsäädännöksi” (Moilanen 1990, 86). 4.10.1986 Suomi saattoi voimaan vuodelta 1979 olevan YK:n yleissopimuksen (SopS 68/1986). Annetun lain (609/1986, 1. §) ”*tarkoituksena on estää sukupuoleen perustuva syrjintä ja edistää naisten ja miesten välistä tasa-arvoa*”. Lain I osan 5. artiklan mukaan:

sopimusvaltioiden tulee ryhtyä kaikkiin tarvittaviin toimenpiteisiin a) muuttaakseen miesten ja naisten sosiaalisia ja sivistyksellisiä käyttäytymiskaavoja poistaakseen ennakkoluulot ja tapaan tai muuhun perustuvat käytännöt, joiden lähtökohtana on käsitys jomman kumman sukupuolen alemmuudesta tai ylemmyydestä tai kaavamainen miesten ja naisten roolijako.

Koulutuksen osalta III osan 10. artiklassa korostetaan, että jäsenvaltioiden tulee ryhtyä kaikkiin tarvittaviin toimenpiteisiin naisten syrjinnän poistamiseksi voidakseen varmistaa heille koulutuksen alalla samanlaiset oikeudet kuin miehille ja erityisesti varmistakseen miehille ja naisille samanlaiset mahdollisuudet kaikkien tutkintojen suorittamiseen sekä:

miesten ja naisten kaavamaisen roolijaon poistamiseen kaikentasoisessa ja -tyyppisessä koulutuksessa rohkaisemalla yhteisopetusta ja muita tämän päämäärän saavuttamista auttavia koulutusmuotoja (Naisten oikeuksien yleissopimus 1996).

Vuonna 1983 tasa-arvotavoite sisällytettiin peruskoulu- ja lukiolakeihin. Sekä peruskoululain 2. §:ssä että lukiolain 2. §:ssä määrätään tasa-arvon edistämisestä koulun toiminnassa ja opetuksessa (Opetustoimen lainsäädäntö 1997, 1; Koulusäädökset 1991, 9).

Pohjoismaat aloittivat tasa-arvoyhteistyön vuonna 1974. Pohjoismailla on yhteisiä toimenpideohjelmia, jotka Pohjoismaiden ministerineuvosto vahvistaa. Pohjoismainen Forum 1994 järjestettiin Suomen Turussa elokuussa 1994 ja silloin Pohjoismaiden lisäksi tulivat mukaan Baltian naisten ja venäläisten naisten valtuuskunta. (Jämställdhetsbrochyr 1994, 14–15.) Norjan ja Suomen tasa-arvolait ovat lähinnä samanlaisia toisin kuin Ruotsin laki, joka koskee vain työelämää. Norjan ja Suomen laeissa veloitetaan myös koulutusta ja opetusta järjestävät viranomaiset ja oppilaitokset huolehtimaan tasa-arvon kehityksestä. Suomessa tasa-arvovaltuutettu ja tasa-arvolautakunta valvovat tasa-arvolain noudattamista. Syrjivistä menettelyistä voidaan tuomita sakkoon kaikissa Pohjoismaissa, vain Tanskassa rikkomuksista voidaan myös rangaista. (Naiset ja EY 1991, 48.)

Euroopan Unionin jäsenenä Suomi on myös osallisena yhteisön naisten oikeuksien edistämisessä. EY:n perustamissopimuksessa ns. Rooman sopimuksessa (1957) 119. artikla, 2. artikla ja 6. artikla ovat määränneet tasa-arvoista kohtelua naisille ja miehille työelämässä. (Piepenschneider 1997, 136.) Vasta 17 vuotta myöhemmin ministerineuvoston päätöslauselma (1974) laajensi tasa-arvon periaatteen koulutus- ja perhepolitiikkaan. Naisten oikeuksien va-

liokunta on Melanie Piepenschneiderin (1997,137) mukaan ajanut naisten asiaa vuodesta 1984 samoin kuin Euroopan komission naisten työllisyyden ja tasa-arvoisuuden ala-osasto, jonka toimialaan kuuluu mm. nuorten naisten kasvatusta.

EU:n naispolitiikan tärkein tulos on viisi tasa-arvodirektiiviä. Direktiivit velvoittavat jäsenmaita sisällyttämään ne lainsäädäntönsä. Suomen tasa-arvolaki tuli voimaan 1.1.1997 ja täyttää varsin hyvin tasa-arvoista kohtelua koskevan direktiivin velvoitteet. (Naiset ja EY 1991, 35.) Suomen laissa on sekä välillisen että suoran syrjinnän kiellot. Ainut epäkohta direktiiviin verrattuna on, ettei Suomen laissa kielletä syrjintää siviilisäädyn tai perheaseman perusteella yhtä selkeästi kuin direktiiveissä. (Naisten ja EY 1991, 47.) EU:n hallitusten välisessä konferenssissa toukokuussa 1996 neuvottelukunta totesi, että naisten ja miesten oikeus sukupuolten tasa-arvoon tulisi hyväksyä perusoikeudeksi EU:n perustamissopimuksen muutoksessa (Tasa-arvoasiain neuvottelukunnan 1997, 8).

4.3 Tasa-arvotavoite opetussuunnitelma-asiakirjoista käytäntöön

Jo ennen peruskoulujärjestelmää ovat valveutuneet naiset tehneet työtä naisten aseman parantamiseksi. Vuonna 1936 Helle Cannelin kehoitti artikkelissaan naisia opiskelemaan innokkaasti ja rohkaisi heitä:

Meidän naisten on totuttauduttava antamaan tiedolle enemmän arvoa ja pääsemään tietojen hankkimisen makuun. Ei siksi, että "tieto on valtaa", vaan siksi, että suurempi tieto ja viisaus merkitsee suurempaa henkistä rikkautta ja sisäistä voimaa, suurempaa mahdollisuutta auttaa ja hyödyttää kanssaihmiään. (Kuula 1996, 108.)

Vuoden 1983 peruskoulu- ja lukiolakeihin sisällytetty sukupuolten tasa-arvotavoite lisättiin myös opetussuunnitelmien perusteisiin. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) samoin kuin lukion opetussuunnitelman perusteissakin (1994) korostetaan sukupuolten tasa-arvon tärkeyttä osana koulun arvoperustaa. Tarkoituksena on tarjota tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin perhe-elämässä, työelämässä ja yhteiskunnassa.

Suomen koulutuspolitiikkaa on kehitetty viime aikoina Lapsen oikeuksien sopimuksen 29. artiklan hengessä, joka pyrkii *"lapsen varmistamiseen vastuulliseen elämään vapaassa yhteiskunnassa - - sukupuolten välisen tasa-arvon - -*

hengessä” (Suomen raportti YK:n lapsen oikeuksien komitealle 1994, 96). Suomen hallituksen tasa-arvo ohjelman seurantaraportin ja tarkistusesityksen (1998, 4) mukaan opetusministeriön tasa-arvostrategiana on tasa-arvon toteuttaminen kaikissa oppilaitoksissa läpäisyperiaatteella. Elina Lahelma (1993, 10) tähdentääkin, että tarkoituksena on muuttaa opetuskäytäntöjä, jotta ne tukisivat tasa-arvoa sukupuolten välisissä suhteissa. Tällöin ei keskitytä vain tasa-arvoon koulutuksessa, vaan pyritään koulutuksen kautta saavuttamaan tasa-arvoa sukupuolten välille myös laajemmassa kontekstissa.

Opetusministeriö painottaa erityisesti tasa-arvon edistämistä paikallisten opetussuunnitelmien arvioinneissa sekä opetussuunnitelmien laatimista tukevista ohjeissa, koska läpäisyperiaate johtaa helposti vain pintapuoliseen toteuttamiseen tasa-arvokysymyksissä (Suomen hallituksen tasa-arvo-ohjelman seurantaraportin... 1998, 22). Nykyisin tasa-arvotemat sisältyvät läpäisyperiaatteella myös opettajankoulutukseen ja opetusministeriö antaa taloudellista tukea opettajankoulutuslaitosten tasa-arvokysymyksiä käsitteleville hankkeille (Suomen hallituksen tasa-arvo-ohjelman seurantaraportin... 1998, 21–22).

4.4 Yhteiskunnan valtarakenteen maskuliininen dominanssi

Raamattu on selvästi antanut ohjeita ja määräyksiä jo ennen ajanlaskumme alkua sukupuolten väliseen työnjakoon ja asemaan. Vanhan testamentin patriarkalisessa maailmassa nainen oli sidottu kotiin ja perheeseen palvelemaan ja hoitamaan taloutta:

Jos hyvän vaimon löydät, / löydät aarteen, / kalliimman kuin meren helmet. / Häneen voit aina luottaa, / hän pitää puutteen loitolla sinusta. / Hän toimii miehensä parhaaksi, / ei vahingoksi, / kaikkina elämänsä päivinä. / Hän huolehtii villasta ja pellavasta, / hänen kätensä ahkerovat iloisesti. / Hän on kuin laiva, / hän hankkii ravintoa etäältäkin. / Kun vielä on yö, hän nousee, / valmistaa ruoan talonsa väelle / ja jakaa ravinnon palvelustytöilleen.
(Sananl. 31:10–15 .)

Jeesus korosti naisen asemaa monin tavoin. Hän puhui naisille sekä miehille, kävi monien naisten luona ja aterioi heidän luonaan sekä paransi ja pelasti naisia. Uuden Testamentin tunnetuin tasa-arvon julistus on Paavalin galatalaiskirjeessä.” *Yhdentekevää, oletko juutalainen vai kreikkalainen, orja vai vapaa, mies vai nainen, sillä Kristuksessa Jeesuksessa te kaikki olette yksi.*” (Gal. 3:28.) Paavali ei kuitenkaan puuttunut miesten ja naisten tehtäviin, vaan piti

vanhat traditiot kunniaissa; mies oli perheen pää, joka julkisesti edusti perhettä.

Historian aikana miehisuus on ollut normi, jonka perusteella on arvioitu ja arvosteltu myös feminiinisyyttä ja naiseuden ilmiöitä (Frykhammar 1994, 1). Ihminen onkin monissa yhteyksissä kuvattu sukupuolettomana ja määritelty maskuliinisin käsittein. Selvänä esimerkkinä maskuliinisuuden universaalisuudesta ja sukupuolettomuudesta on englannin kielen sana *man*, joka tarkoittaa sekä miestä että sukupuoletona subjektia.

Miesvaltaisessa kulttuurissamme maskuliinisuuden ja feminiinisuuden määritelmät palvelevat vallassa olevien tavoitteita tukien heidän valtaansa. Martti Lahti (1992) selvittää, että kulttuurissamme rationaalisuutta pidetään maskuliinisena ominaisuutena ja feminiinisytydellä tarkoitetaan samassa yhteydessä ei-rationaalisuutta, yleensä emootioiden korostusta. Toisaalta poliittisella, taloudellisella ja yhteiskunnallisella sektorilla edellytetään rationaalisuutta, jolloin maskuliinisuuden ja rationaalisuuden rinnastuksella rakennetaan johtajuuden ja maskuliinisuuden välille yhteys, jonka ansioista miesten valta-asema säilyy. (Lahti 1992, 59–61.)

4.5 Piilo-opetussuunnitelma sukupuolijärjestelmän uusintajana

Yhteiskunnallisena instituutiona myös koulu kätkee sisäänsä miehisen valtaasetelman. Yhteiskunnan tavoin koulussa vallitsee sukupuolijärjestelmä, joka muokkaa koulun oppilaiden ja henkilökunnan sukupuoliroolikäsityksiä, jonka seurauksena koulun piirissä toimivat luovat vastavuoroisesti sukupuolijärjestelmää koulun kulttuurien ja prosessien puitteissa (Lahelma 1992, 34–35). Oppilaat saavat koulun kautta tietoja ympäristöstään ja kulttuuristaan, kuinka työn ja vallanjako on eriytynyt sukupuolen mukaisesti yhteiskunnassamme. Elina Lahelma (1987a, 440–444) toteaa koulun toimivan yhteiskunnan sukupuolen mukaisen jakautumisen säilyttäjänä ja laajemmin sosiaalisen sukupuolen uusijana.

Koulussa työtä ohjaa opetussuunnitelma, joka sinällään on laadittu sukupuolineutraaliksi. Arkikäytännöissä toimintaa ohjaa kuitenkin koulun epävirallinen piilo-opetussuunnitelma, joka Järvikosken ja Nummisen (1987, 490) mukaan on sukupuolen mukaan eriytynyt. Piilo-opetussuunnitelma kytkeytyy kou-

lun arkipäivään. Matti Meri (1992) selittää tutkimuksessaan, että piilo-opetus-suunnitelma tarkoittaa oppilaan kokemaan työskentely-ympäristöä, jossa opettaja toimii koulun tasolla piilo-opetussuunnitelman toteuttajana. Meren (1992, 207) mukaan opettaja toimii neljän tapahtuman kautta ilmentäessään piilo-opetussuunnitelmaa. Opettaja kannustaa oppilaita työskentelemään, pyrkii vuorovaikutuksen kautta sosiaalistamaan oppilaitaan piilo-opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti, antaa oppilaille ohjeita ja määräyksiä suunnaten oppilaiden työskentelyä sekä huolehtii opetuksen ajoittamisesta, jotta sosiaalistamistavoite toteutuu. Opettaja antaa toiminnallaan viitteitä opettajan ja oppilaan rooleista, joihin oppilaan on kehitettävä omat selviytymisstrategiansa. Tällöin oppilas oppii opetussuunnitelman ulkopuolisia toimintoja: jatkuvaa vertailua ja kontrollia, määräysten tottelemista sekä sukupuolista erottelua. (Määttä & Turunen 1991, 46.)

Lahelma (1987, 444) viittaa Anyoniin (1984) ja Kesleriin (1985), joiden mukaan tytöt ja pojat reagoivat sekä koulun avoimeen että piilevään oppisisältöön. Oppilas heijastaa luokan vuorovaikutuksessa sisäistämäänsä arvoja ja normeja, joita hän on omaksunut koko lapsuutensa ajan sekä perheeltään että ympäröivästä kulttuurista. Tämän seurauksena arvojen sisäistäminen kuten sukupuoliroolin omaksuminen, ei tapahdu yksisuuntaisesti. Myös Tarmo (1989, 161–164) toteaa, että opettajan on vaikea kohdella oppilaita tasa-arvoisesti, koska oppilaat ovat omaksuneet erilaiset sosiaaliset roolinsa ja esittävät niiden pohjalta erilaisia vaatimuksia opettajalle. Sekä oppilaat että opettajat viestittävät toisilleen käsityksiään sukupuolten rooleista, jolloin myös kotien, päivähoito-henkilöstön, median ja muun ympäröivän kulttuurin normit ja odotukset tulevat osaksi koulun arkea.

Monissa eri maiden tutkimuksissa on havaittu, että opettajat luulevat suhtautuvansa tasapuolisesti tyttöihin ja poikiin (Sunnari 1997, 87). Kasvattajat ovat yleisesti hyväksyneet sukupuolineutraalisuuden opetuksensa perustaksi ja eroja selitetään yksilöllisillä seikoilla (Sörensen 1991, 151). Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että opettajat suhtautuvat tyttöihin ja poikiin eri tavoin. Opettaja katsoo maailmaa sukupuolilinssiensä läpi ja tiedostamattaan kohtelee tyttöjä ja poikia eri tavoin (Tarmo 1991, 195; Käller 1990, 23; Saarnivaara 1987, 486–487).

4.6 Sukupuolten tasa-arvoon tasa-arvokasvatuksella

Tasa-arvokasvatuksen perustana ovat kotimaiset ja ulkomaalaiset tutkimukset sukupuolten eroista sekä näiden tutkimusten pohjalta nousevat ehdotukset sukupuolten tasa-arvon parantamiseksi. Taulukoissa 1 ja 2 tarkastelen lähemmin tutkimuksia, jotka valottavat sukupuolten eroja ja ovat olleet alkusysäyksenä tasa-arvon edistämiseksi.

TAULUKKO 1. Esikoulu- ja kouluikäisille tehtyjä ulkomaisia tutkimuksia tasa-arvosta ja sukupuolten eroista

Tutkijat	Vuosi	Tutkimuskohde	Tutkimusmenetelmät	Tulokset
Brooker, Ross; Smeal, Georgia; Ehrich, Lisa, Daws, Leonie & Brannock, Jillian	1998	4 koulun yhteinen ohjelma tasa-arvon edistämiseksi 7–10 vuotiaiden opetuksessa	Toimintatutkimus: kysely, observointi, toiminta, yhteisreflektointi, koulun mukainen tasa-arvo-ohjelman luominen	Kouluille tehtiin omat tasa-arvoa edistävät ohjelmansa, joita koulut voivat toteuttaa ilman ulkopuolista apua.
Danby, Susan & Baker, Carolyn	1998	n = 9, 3–5 vuotiaita poikia. Kuinka pojat oppivat maskuliinisen käyttäytymisen rakentelu-leikki-paikalla	Poikien leikkien videointi.	Maskuliinisuus ei ole jäykkä luonteenpiirre, vaan kehittyy maskuliinisisä käytännön toiminnoissa, lähinnä leikissä ja konfliktitilanteissa.
Francis, Becky	1998	n=145, oppilaita 4:stä eri koulusta Lontoosta; 7-11v. sukupuolen mukaiset käsitykset	Roolipelit, haastattelut	Oppilaat muodostivat sukupuolen mukaiset vastakkaiset 'puolet' rakentaen 2 erilaista symbolista sukupuolen mukaista kulttuuria. Näitä voidaan muuttaa kehittämällä kouluissa tasa-arvokeskustelua.
Tunnicliffe, Sue Dale	1998	n=1288, 6-7v. ja 8-11v. lasten puhetta eläimistä eläintarhassa	Nauhoitetut, litteroidut lasten keskustelut luonnollisessa ympäristössä	Tyttöjen kommentit emotionaalisia, poikien tietoperäisiä.
Jacklin, Angela & Lacey, Colin	1997	2 luokkaa (1-2 luokat) koe- ja kontrolliryhmä. Pyrittiin parantamaan sukupuolten tasa-arvoa luokassa	luonnollinen experimentti, alku- ja loppuhaastattelut, sosiometriset menetelmät	Koeryhmässä oppilaat lisäsivät kaverivalintoja toisesta sukupuolesta, kun taas kontrolliryhmässä toisen sukupuolen kaverivalinnat vähenivät.

(jatkuu)

TAULUKKO 1. (jatkuu)

Davies, Bronwyn & Banks, Chas	1995	n = 8, seuranta-tutkimus, lapset 8-9 v. Miten lasten käsitykset sukupuoli-rooleista olivat muuttuneet 4 vuoden aikana? Tulkittiin lasten käsityksiä naiseudesta ja miehyydestä	Satujen kerrota ja keskustelu, haastattelut, observointi	Ei riitä, että oppilaita kohdellaan tasa-arvoisesti ja annetaan heille uudenlaisia roolimalleja tasa-arvokasvatuksen yhteydessä. Lasten on opittava, miten he ovat omaksuneet tietyt sukupuolelle ominaiset diskurssit ja miten se havaitaan heidän puheessaan. Heille on opettava, millaisia ristiriitoja diskurssista ilmenee sekä miten uudenlaisten diskurssien vastustus ilmenee.
Grurgeon, Elisabet	1993	2 koulun 1. -luokkien tytöt sekä isommat 11 - 12 v. tytöt samasta koulusta. Tutkittiin koulua aloittavien tyttöjen sosiaalistumista koulun tyttökulttuuriin	Observointi, haastattelut, valokuvaus	Leikkikenttä on tärkeä paikka lasten sosiaalisen identiteetin muotoutumiselle. Isot tytöt opettavat sukupuoliroolimalleja pienemmille.
Sroufe, L. Alan, Bennett, Christopher; Englund, Michelle; Urban, Joan & Shulman, Samuel	1993	n= 47, Sukupuolirajojen pysyvyys ja rikkominen 10-11vuotiailla	Observointi, videointi, haastattelu kesäleirillä	Sukupuolirajoja ylläpitävät lapset olivat sosiaalisesti kyvykkämpiä ja suosittuimpia vertaisryhmän keskuudessa kuin sukupuolirajojen rikkojat.
Lloyd, Barbara & Duveen, Gererd	1992	n = 4 esikoulu-luokkaa, joita seurattiin 2 vuoden ajan. Sukupuolidentiteetin muotoutuminen koulussa	Observointi, haastattelut	Pojat ja tytöt eivät spontaanisti valitse omaa sukupuoltaan olevaa ryhmää, vaan sukupuolten segregaatio peilaa kulttuurin vaikutusta sosiaaliseen uusin-tamiseen.
Käller, L. Kathrine	1990	Tutkii millainen on koulun dominanssi-prosessi ja miten tytöt kasvatetaan toiseuteen	Haastattelu, observointi	Sukupuolet erotellaan jo kouluaikana. Valtarakenteita on sekä sukupuolten välillä että sukupuoliryhmien sisällä. Institutionaalinen dominanssiproessi kasvattaa tyttöjä naisten paikoille yhteiskunnassa, mutta tytöt myös itse uudelleen tuottavat vallitsevaa systeemiä.
Davies, Bronwyn	1989	n=8 lasta, Tutkittiin miten mies-nainen kaksinaisuutta muodostetaan ja ylläpidetään	Toiminnallinen: naisasiasadut, observointi, audio- ja videotallennus	Tyttöjen ja poikien stereotyyppisiin asenteisiin voidaan vaikuttaa naisasiasaduilla.

(jatkuu)

TAULUKKO 1. (jatkuu)

Grand, Linda	1985	n = 139 1. - luokan oppilasta, jotka kuudesta eri luokasta. Tutkittiin luokkahuoneen vuorovaikutusta suhteessa rotuun ja sukupuoleen	Observointi	Oppilaiden rotu ja sukupuoli vaikuttavat heidän sijaintiinsa luokassa sekä oppilaan rooleihin interaktiivisessa ympäristössä. Kaikkein huonoimmasa asemassa olivat afro-amerikkalaiset tytöt. Valta-asema oli valkoihoisilla pojilla.
Huston, Aletha C. & Carpenter, C. Jan	1985	n = 110 7 - 10 vuotiaiden lasten aktiviteettien valinta ja vuorovaikutus toiminnassa.	Toiminnan observointi viikon kesäleirillä	Pojat valitsivat vähän organisoituja aktiviteetteja, tytöt pitkälle organisoituja. Pitkälle organisoituissa toiminnissa aikuisten rooli oli huomattava vuorovaikutussuhteissa, kun taas vuorovaikutussuhteet vertaisryhmään olivat vähäisiä. Vähän organisoituissa tilanteissa lisääntyi huomattavasti vuorovaikutus omaan sukupuoleen ja väheni aikuisiin.

Sukupuolieroja ei tässä tutkimuksessa tarkastella koulumenestyksen näkökulmasta, koska tutkimuksen tarkoituksena on muuttaa koulun arkea tasa-puolisemmaksi tytöille ja pojille, eikä saada tytöistä ja pojista samanlaisia, samoissa aineissa samalla tavalla menestyviä klooneja.

Taulukko 1 jaottelee ulkomaiset ja taulukko 2 kotimaiset tutkimukset sukupuolten eroista ja tasa-arvosta koulun piirissä julkaisuvuoden mukaan. Tutkimusten taustatiedot ja tutkimusotteet vaihtelevat, mutta kaikki tutkimukset tarkastelevat tasa-arvoa ja sukupuolisuutta kasvatuksellisesta näkökulmasta peruskoulun ala-asteella. Tutkimukset voi karkeasti jakaa toiminnallisiin ja kartoittaviin tutkimuksiin. Toiminnallisten tutkimusten tarkoituksena on parantaa koulun käytäntöjä tasa-arvoisemmiksi kaikille oppilaille, kun taas kartoittavat tutkimukset pyrkivät lisäämään kasvattajien ja tutkijoiden tietoisuutta sukupuolen merkityksestä yhteiskunnassa ja valottavat sosiaalisen sukupuolen muodostumismekanismia.

TAULUKKO 2. Suomalaisen tutkijoiden tasa-arvotutkimuksia esikoulu- ja kouluikäisille

Keskinen, Soile, Virtanen, Nana & Hopearuo-ho-Saajala, Kristiina	1998	n = 180; Suomalaisen, japanilaisten ja eestilaisten 4 - 6 v. Lasten lelupreferenssit sukupuolen mukaan	Haastattelut, täydentävä havainnointi	Poikien lelupreferenssit stereotyyppisempiä kuin tyttöjen.
Lindroos, Maarit	1997	Tutkii, miten tyttö tuotetaan opetusdiskurssiin luokahuoneen vuoro-vaikutuksessa.	Oppitunnit nauhoitettu	Pojille opetusdiskurssi on valtapeliä, tytöt tyytyvät vastamaan vuorollaan ja puhuvat poikia vähemmän. Pojat keskeyttävät ja tekevät aloitteita.
Lampela, Kristiina	1995	n = 128, joista haastateltiin 15. Kartoitettiin kouluhenkilöstön näkemyksiä tasa-arvosta	Kyselylomake, teemahaastattelu	Kouluhenkilöstö näkee tasa-arvon periaatteena, mutta toiminnan tasolla sukupuolet saavat erilaisia merkityksiä.
Linnakylä, Pirjo, Brunell, Viking, Kankaanranta, Marja	1995	N = Suomen koulujen 8. - luokkalaisten, yksikkönä perusopetusryhmä. Millaisena oppilaat kokevat koulun?	Kyselylomake, suhteellisesti ositettu otanta	Tytöt viihtyvät merkittävästi poikia enemmän koulussa. Kuitenkin koulukieltäisyyttä ilmeni paljon sekä tytöillä että pojilla.
Näre, Sari	1995	n = 500 9 - 16 v. Peruskoulun oppilaiden suhde idoleihinsa sukupuolinäkökulmasta	Kysely kolmessa Helsingin peruskoulussa	Pienten oppilaiden idolit olivat sukupuolen mukaisia. Tytöt loivat intensiivisen suhteen muutamaan idoliinsa, pojilla idoleja oli useita ja suhde idoleihin kaukaisempi.
Teittinen, Liisa	1995	n = 2 seitsemättä luokkaa Kokeilu sekä teknisen työn että tekstiilityön pitämisestä kaikille	Toimintatutkimuskokeilu, havainnointi	Oppilaiden välinen vuorovaikutus ja yhteistyötaidot paranivat. Tutkija kysyy, onko kokeilu todella tasa-arvoinen kaikille vai pitäisikö oppilaan saada itse valita.
Aapola, Sinikka	1992	n = 18 Viidesluokkalaisten Helsingin keskustassa asuvien tyttöjen ystävyys-suhteiden tarkastelua	Teemahaastattelut	Tyttöjen ystävyys-suhteet liittyivät kaikkeen heidän toimintaansa ja niiden avulla haettiin läheisyyttä ja opeteltiin sosiaalisia taitoja, toisaalta myös itsenäistyminen vanhempien ohjauksesta tapahtui kaverin avustuksella.
Metso, Tuija	1992	n = 6 opettajaa, 3 miestä, 3 naista. Selvitetään, miten ja mitä tietoa koulun arkipäivän käytännöt välittävät oppilaille sukupuolesta	Haastattelut, täydentävä havainnointi	Koulu antaa piilopetussuunnitelman puitteissa oppilaille perinteisen kuvan sukupuolten rooleista.

(jatkuu)

TAULUKKO 2. (jatkuu)

Tarmo, Marjatta	1992	n = 8, 5 naista, 3 miestä. Opettajien käsityksiä tytöistä ja pojista	Syvähäastattelut	Tyttöjen hyviä puolia vähätellään ja poikien heikkouksia selitellään.
Haataja, Marja-Leena	1991	n= 200 Tasa-arvokasvatuksen edistäminen päiväkodissa	Toimintatutkimus	Tyttöjen ja poikien yhteistoiminta lisääntyi ja riitatilanteet vähenivät, isompien tyttöjen oma-aloitteisuus lisääntyi ja ennen kaikkea kasvattajien asenteet ja tietoisuus sukupuolten välisistä eroista kasvoi, jolloin kasvattajat huomioivat tyttöjä ja poikia eri tavalla.
Turunen, Anu – Liisa	1991	n = 84, ala-asteelta 29, yläasteelta 34, lukiosta 21 Sukupuolten roolit ja niiden ilmeneminen	Ainekirjoitukset	Tyttöjen ja poikien sukupuolikäsitykset olivat hyvin stereotyyppisiä ja tasa-arvo oli oppilaille vähemmän tärkeä pohdinnan aihe.
Tarmo, Marjatta	1989	n = 208 1.- 6.- luokkalaisten käsityksiä tytöistä ja pojista	Haastattelut	Sekä tyttöjä että poikia kuvattiin positiivisesti, mutta pojilla oli mahdollisuus poiketa kiltin oppilaan roolista olematta silti pahoja, tytöillä ei.
Knubb – Manninen, Gunnel	1987	n = 510, 24 ala-astetta, 4 yläastetta. Tyttöjen ja poikien opiskeluaktiivisuuden ja taitojen vertailua äidinkielessä	Kvantitatiivinen kielellinen mittaus	Tyttöjen arvosanat ja opiskeluaktiivisuus olivat poikia parempia, mutta poikien taidot olivat silti samalla tasolla kuin tyttöjen.
Saarnivaa-ra, Marjatta	1987	n = 135 (miehiä) + 41 (naisia) Opettajakokelaisten tietoisuuden lisääminen omista sukupuolta erottelevista toimintavoistaan luokassa	Videointi, yhteiskeskustelu ja reflektointi	Kun opettajakokelaat havainnoivat videolta stereotyyppisiä asenteitaan ja kiinnittivät tämän jälkeen opetuksessaan enemmän huomiota tyttöihin luokan epätasa-arvoinen vuorovaikutus tuli tasavertaisemmaksi.

Sosiaalisen identiteetin kehittymistä ovat tutkineet mm. Danby & Baker (1998), Francis (1998), Lindroos (1997), Näre (1995), Grugeon (1993), Käller (1990) ja Davies (1989, 1995). He painottavat, että vertaisryhmän vaikutus sosiaalisen identiteetin muodostumiselle on hyvin merkittävä. Isommat pojat viestittävät maskuliinisia malleja pienemmille pojille samoin kuin isommat tytöt pienemmille (Danby & Baker 1998, 168–169; Grugeon 1993, 29 – 30). Tasa-arvokasvatuksessa kannattaisi käyttää hyväksi tätä oppilaille tärkeän vertaisryhmän merki-

tystä. Kun luokan sosiaalisesti kyvykäs ja suosittu oppilas alkaisi suhtautua vastakkaiseen sukupuolen suopeasti ja yhteistyöhaluisesti, saattaisivat vähitellen muutkin oppilaat liittyä mukaan. Thorne (1993, 123) onkin tutkimuksessaan esittänyt, kuinka sosiaalisesti suosittu oppilas voi rikkoa sukupuolten välistä rajaa tulematta nimitellyksi tai kiusatuksi. Sen sijaan Sroufe ym. (1993, 461–463) on havainnoinut, että sosiaalisesti kyvykkäät ja suositut oppilaat pitävät yllä sukupuolirajoja, kun taas sosiaalisesti kypsymättömät ja ei pidetyt oppilaat rikkoivat niitä. Tämän takia tasa-arvokasvatuksella olisi pyrittävä rohkaisemaan suosittuja oppilaita rikkomaan sukupuolirajoja, jolloin sukupuolirajan merkitys vähenisi ja sukupuolirajan ylittäminen tulisi normaaliksi käytännöksi. Silloin epäsuosittujakaan oppilaita ei enää nimiteltäisi ja kiusattaisi, jos he ylittäisivät sukupuolirajoja. Yhteistyö sukupuolten kesken tulisi luonnollisemmaksi kaikille oppilaille.

Eräissä tasa-arvotutkimuksissa (Turunen 1991; Tarmo 1989) on keskitytty tarkastelemaan sukupuolten käsityksiä toisistaan, toisissa tarkastelukulma on kouluhenkilöstön ja opettajien käsityksissä oppilaistaan tyttöinä ja poikina (Lampela 1995; Tarmo 1992; Metso 1992; Saarnivaara 1987). Edelleen voidaan havaita vertaamalla taulukoita 1 ja 2 toisiinsa, että suomalaiset tutkimukset ovat edelleen jäljessä ulkomaalaisista tutkimuksista. Suomalaiset tutkimukset keskittyvät tyttöjen ja poikien erojen määrittelyyn kun taas ulkomaalaisissa tutkimuksissa nousee vahvasti esille sukupuoliroolien muodostumisprosessi ja sukupuolten välisten kulttuurien raja-aitojen purkaminen tasa-arvokasvatusohjelmilla.

4.6.1 Sukupuolten mukaiset kulttuurit

Barrie Thorne (1993), Alan L. Sroufe, Christopher Bennett, Michelle Englund, Joan Urban ja Samuel Shulman (1993) sekä Eleonor Maccoby (1990; 1991) ovat tutkineet, miten tytöt ja pojat muodostavat koulussa omat vastakkaiset ryhmänsä. Tyttöjen ja poikien ryhmien välille muodostuu sukupuolirajat, joiden ylittäminen on mahdollista vain tiettyjen normien mukaan. Normien mukaisia tilanteita ovat mm. kohtaaminen sattumalta, samaan ruokajonoon joutuminen tai opettajan määräämä tilanne (Sroufe ym. 1993, 455–456). Tätä sukupuolirajojen normin mukaista ylitystä kutsutaan rajatyöskentelyksi ja siihen kuuluu olennaisesti nimittely, kiusaaminen, takaa-ajoleikit ja lyhytkestoisuus. Rajatyöskentely

ei uhkaa sukupuolirajojen pysyvyyttä ja on siksi sallittua sukupuolten välillä. (Sroufe ym. 1993, 457–459.) Sukupuoliraja ei niinkään ole fyysinen kuin psykologinen rakennelma ja sen tarkoituksena on suojata kummankin sukupuolen omaa identiteettiä ja intimiteettiä (Sroufe 1993, 457). Rajoituksensa omiksi ryhmikseen sukupuolet myös muodostavat omat vastakkaiset kulttuurinsa. Barrie Thorne (1993) tähdentää, ettei rajatyöskentelyn lisääminen lähennä sukupuolia toisiinsa, koska sukupuolet edelleen rajoittuvat omiksi puolikseen. Tärkeintä Thornen (1993, 133) mukaan olisikin lisätä sukupuolten sekaryhmiä, jolloin myös sukupuoli vastakkaisena puolena menettäisi merkitystään. Tästä sukupuolten yhteistoiminnasta Sroufe ym. (1993, 459) käyttää nimitystä sukupuolirajan rikkominen vastakohtana rajatyöskentelyn tarkoitukseen – sukupuolirajan ylläpitämiseen.

Tutkimuksissa on myös pyritty selvittämään, miksi tytöt ja pojat muodostavat omat kulttuurinsa. Eleonor Maccobyn (1990, 514–515) mukaan sukupuolten segregatio johtuu ensiksikin siitä, että tytöillä ja pojilla on erilainen vuorovaikutustyyli ja heidän sosiaaliset maailmansa ovat eriytyneet. Tyttöjen kohteliaat viestit eivät tehoa poikiin ja tytöt taas välttävät poikia, koska nämä käskvät ja dominoivat tyttöjä (ks. Hopearuoho-Saajala & Keskinen 1998, 65–66). Toiseksi Maccoby (1990, 515) kuvaa poikien rajuja leikkejä, jotka suuntautuvat kilpailuun ja hierarkkisen järjestelmän luomiseen. Tyttöjen leikit perustuvat toisen huomioon ottamiseen ja sosiaalisuuteen. Tyttöjen ja poikien on hyvin vaikea toimia toistensa kanssa, koska he ovat oppineet aivan erilaiset tavat luoda kontakteja leikkikavereihinsa (Maccoby 1990, 515–516). Eleonor Maccoby (1990) on tutkimuksissaan osoittanut, että tytöt ja pojat käyttäytyvät merkittävästi enemmän sukupuolensa mukaisesti silloin, kun he joutuvat tekemisiin toisen sukupuolen kanssa.

4.6.2 Sukupuolierot luokan vuorovaikutuksessa

Opettaja kohtelee tyttöjä ja poikia luokassa hyvin eri tavoin, vaikka tytöillä ja pojilla on näennäisesti yhtenäinen opetussuunnitelma. Lukuisat vuorovaikutustutkimukset osoittavat, että opettajat käyttävät enemmän aikaa poikien kuin tyttöjen kanssa (Käller 1990, 23; Lahelma 1987, 442). Tytöiltä kysytään mekaanista muistitietoa vaativia kysymyksiä, kun taas pojille tehtävät kysymykset

edellyttävät enemmän pohdintaa. Tyttöjen vastaukset keskeytetään myös poikia useammin (Lahelma 1987, 442). Pojat ovatkin yleensä tyttöjä keskeyttämässä (Keskinen & Lehtonen 1998, 65). Liekö tähän syynä se, että pojat vastaavat yleensä tietopainotteisemmin, tytöt taas vastaavasti esteettisiä ja tunnepohjaisia kuvauksia korostaen, jolloin vastauksista tulee pitkiä ja kuvailevia (Järvikoski & Numminen 1987, 45).

Leila Räsänen (1991, 187) mainitsee artikkelissaan, että tyttöjen vastaukset perustuvat havaintojen ja johtopäätösten tekemiseen. Sue Dale Tunnicliffe (1998) taas korostaa tutkimustulostensa perusteella, että tyttöjen vastaukset ovat tunneperäisiä, kun taas poikien vastaukset ovat tietopitoisia. Tunnicliffen (1998) ja Räsänen (1991) tutkimuksista nousee ristiriita Elina Lahelman (1987) tutkimuksiin, joissa on todettu, että tytöiltä kysytään muistitietoa vaativia, mekaanisia kysymyksiä ja pojilta pohdinnallisia kysymyksiä. Pohdintaanhan kuuluu myös emotionaaliset kommentit ja se perustuu havaintoihin ja johtopäätöksiin. Tietopohjaiset vastaukset ovat lyhyitä ja ytimekkäitä, eikä niissä tuoda esille tunteita. Tällöinhän opettaja kysyy aivan vääriä kysymyksiä vääriltä oppilailta. Eikö tunteva, havainnoiva tyttö mieluummin vastaa pohdinnallisiin kysymyksiin ja tietopainotteinen poika mekaanisiin tietokysymyksiin. Ristiriita muodostuu myös siitä, että tytöille ominaista keskustelu- ja väittelytapaa kannustetaan alasteella, mutta viimeistään lukiossa kielenkäytössä aletaan korostaa objektiivisuutta, loogisuutta, rationaalisuutta ja dokumentointia, jolloin poikien paremmuus vähitellen lisääntyy. (Lahelma 1987, 442.)

Luokan vuorovaikutustilanteissa pojilla on valta tehdä enemmän aloitteita ja he osallistuvat vilkkaasti luokan toimintaan (Käller 1990, 23). Toisaalta Leino ym. (1987) sekä Evans (1988) ovat havainneet tytöillä aivan yhtä paljon aloitteellisuutta ja aktiivisuutta kuin pojillakin, mutta tyttöjen vuorovaikutus on vain enemmän koulukäyttäytymisen mukaista ja sen takia huomaamatonta (Tarmo 1991, 199–200). Pojilta sallitaan myös enemmän normien vastaisuutta ja häirintää kuin tytöiltä. Pojat vaativat huomiota ja kiitosta, jotta he eivät häiritsisi työskentelyä tai keksisi jotain aivan muuta puuhaa (Tarmo 1989, 161–164). Häiriökäyttäytyminen luokan ulkopuolellakin, kuten tappelut ja riidat, koskevat poikia selvästi enemmän kuin tyttöjä.

Poikien riidoissa on kuitenkin etuna se, että riitely on avointa ja tulee opettajankin tietoon, kun taas tyttöjen aggressio on epäsuoraa, kurittomuutta

selän takana, jolloin se myös saattaa jatkua hyvinkin kauan opettajan huomaamatta. Tyttöjen kiltteyskään ei ole ristiriidatonta. Vaikka opettajat Marjatta Tarmon (1991) tutkimuksessa pitivät ihanteena vastuuta, tottelevaisuutta, toisen huomioon ottamista sekä oma-aloitteisuutta, kokivat opettajat tyttöjen mielistelyn ja ”silmänpalvonnan” hyvinkin negatiivisena. Joka tapauksessa tyttöjä palkittiin kiltteydestä, tytön odotettiin mukautuvan oppilaan rooliin ja työskentelevän näkymättömästi lähinnä ala-asteen aikana. Myöhemmillä vuosiluokilla näkymättömyys muuttui kielteiseksi piirteeksi, jolloin pojat pääsivät opettajien arvioissa tyttöjä parempaan asemaan. (Tarmo 1991, 198.)

4.6.3 Sukupuolierot ryhmän vuorovaikutuksessa

Tytöt ja pojat eroavat toisistaan myös ryhmävuorovaikutuksen suhteen. Tytöt leikkivät mielellään pareittain, jolloin itse suhde ja luottamuksen osoittaminen ovat tärkeitä. Pojat sitä vastoin leikkivät ryhmissä, joissa status ja valta ovat keskeisessä asemassa. (Hopearuoho-Saajala & Keskinen 1998, 62.) Poikien ryhmiä kutsutaankin dominanteiksi hierarkioiksi, joissa valta on muutamien hierarkian huipulla olevien oppilaiden käsissä. Pojat eivät kuitenkaan tee tarkkaa eroa kuka on ystävä ja kuka ei. Pojille kilpailuasetelma on tärkeä ja sitä korostavat poikien leikitkin: taistelut, aseet ja supersankarit sekä kilpailulliset joukkuepelit. (Keskinen & Lehtonen 1998, 62–64.)

Työille suurta ryhmää tärkeämpää on yhden tai kahden ”parhaan ystävän” kumppanuus, jonka tunnusmerkkinä on osapuolten yhtäläinen status (Aapola 1992). Tytöt pyrkivätkin välttämään tilanteita, joissa muodostuu selviä voittaja-häviöjä-asetelmia. (Hopearuoho-Saajala & Keskinen 1998, 62.) Vaikka tytöt huomioivat ystäväänsä poikia enemmän, heille merkitsee erityisesti se, kuka on ystävä ja kuka ei. Näin syntyy helposti tilanteita, joissa joku tytöistä suljetaan ryhmän ulkopuolelle (Hopearuoho-Saajala & Keskinen 1998, 63).

4.6.4 Sukupuolierot työskentelytavoissa

Marjatta Tarmon (1991) tutkimuksessa opettajat kuvailivat oppilaiden työtapoja tuntiaktiivisuuden ja työskentelymotivaatioon kytkeytyvien ahkeruuden ja huolellisuuden valossa. Tytöt lukevat läksynsä ahkerasti ja tunnollisesti sekä osaa-

vat vastata opettajan kysymyksiin läksystä, vapaammissa kysymyksissä pojat tulevat esille. Tytöt ovat opettajien mielestä ahkerampia, tekevät siistimpää työtä ja pitävät ympäristönsä paremmin järjestyksessä kuin pojat. (Tarmo 1991, 199–200.)

Pirjo Linnakylän, Viking Brunellin ja Marja Kankaanrannan (1995) sekä Marjatta Tarmon (1991) tutkimuksessa on tullut ilmi poikien työskentelymotivaation puute, jota havaittiin merkittävästi useammin kuin tytöillä. Se ilmeni välinpitämättömytenä, huolimattomuutena ja unohteluina sekä kotitehtävien tekemättömytenä. Pojat olivat suurpiirteisempiä kuin tytöt, jotka puolestaan olivat tunnollisia ja pikkutarkkoja (Tarmo 1991, 199).

5 TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimustehtävän täsmentäminen ja tutkimusongelmat

Tutkimukseni pyrkii selvittämään, voidaanko tasa-arvokasvatus-projektilla kehittää sukupuolten välistä vuorovaikutusta. Tasa-arvokasvatusprojektilla pyritään vähentämään tyttöjen ja poikien sosiaalista eriarvoisuutta, jolloin eri sukupuolet voisivat työskennellä enemmän toistensa kanssa sekä tukea toistensa oppimista. Kun luokassa opitaan ottamaan huomioon jokaisen oppilaan erikoispiirteet, voidaan niitä käyttää yhteiseksi hyödyksi oppimisprosessissa.

Pääongelma

Voidaanko tasa-arvokasvatusprojektilla muuttaa sukupuolten välistä vuorovaikutusta luokassa ?

Francis (1998), Jacklin ja Lacey (1997), Thorne (1993), Määttä (1991), Haataja, Lahelma ja Saarnivaara (1990), Salonen (1988) ja Lahelma (1987) ovat antaneet tutkimuksiinsa perustuvia toimenpide-ehdotuksia sukupuolten välisen tasa-arvon parantamiseksi koulussa (liite 1). Näistä ehdotuksista olen koontanut tasa-arvokasvatusohjelman, joka painottaa sukupuolten vuorovaikutusta edistäviä harjoituksia luokassa. Tutkimusryhmän alku- ja loppumittauksia sekä kontrolliryhmän tuloksia vertailemalla selvitän, muuttuvatko oppilaiden vuorovaikutussuhteet sukupuolten välillä, kun opetuksessa käytetään tutkimuksiin pohjautuvia tasa-arvoa lisääviä ja parantavia harjoituksia.

Alaongelmat

1. Miten tyttöjen ja poikien vuorovaikutus muuttui tasa-arvokasvatusprojektin aikana?

Eleonor Maccoby (1990) on tutkinut tyttöjen ja poikien vuorovaikutusta ja sukupuolten segregatiota. Hän toteaa, että omaa sukupuolta olevan parin valitseminen on kaikkein voimakkainta 6–10-vuotiailla. Samoin Sroufe, Bennett, Englund ja Urban (1997) sekä Thorne (1993) esittävät tutkimuksissaan, miten oppilaat luovat sukupuolensa mukaiset kulttuurit, jotka rajoittavat sukupuolten välistä vuorovaikutusta. Tasa-arvokasvatusprojektilla pyritään ehkäisemään sukupuolten välisten kulttuurien syntymistä ja lisäämään sukupuolten välistä vuorovaikutusta. Siksi tutkimuksen tuloksia peilataan tutkijoiden käsityksiin sukupuolten vuorovaikutuksesta ja tarkastellaan, onko muutosta saatu aikaan sukupuolten välisissä vuorovaikutussuhteissa.

2. Laajenivatko oppilaiden vuorovaikutusverkostot luokassa tasa-arvokasvatusprojektin jälkeen?

Thorne (1993) on tutkimuksessaan todennut sukupuolten välisen vuorovaikutuksen määrän vaihtelevan toiminnan ja tilanteen mukaan. Tasa-arvokasvatusprojektissa pyritään luomaan erilaisia tilanteita ja toimintoja, joissa eri sukupuolet voivat tutustua ja työskennellä yhdessä ja selvitetään, voidaanko tällöin laajentaa oppilaiden vuorovaikutussuhteita koskemaan useampia toista sukupuolta olevia oppilaita.

3. Miten vuorovaikutus erosi tutkimus- ja kontrolliryhmässä?

Jacklin ja Lacey (1997, 636–637) ovat näennäiskokeellisissa tutkimuksissaan luoneet tutkimusryhmissään uusia sukupuolirajat ylittäviä ystävyysuhteita, kun oppilaat sijoitettiin istumaan eri sukupuolta olevan parin kanssa ja heitä kannustettiin toimimaan parin kanssa. Kontrolliryhmässä, jossa oppilaat työskentelivät sukupuolen mukaan jaetuissa ryhmissä sukupuolirajat ylittävät kaverisuhteet vähenivät. Samoin oman tutkimukseni tarkoitus on lisätä sukupuolirajat ylittäviä suhteita projektin avulla. Vertaamalla tutkimusryhmän tuloksia koulun ulkopuoliseen kontrolliryhmään laajennan tutkimukseni näkökulmaa ja voin tarkastella, onko tutkimus- ja kontrolliryhmän vuorovaikutuksessa eroja ja millaisia eroja syntyi.

5.2 Tutkimuksen metodologiset perusteet

5.2.1 Historiallinen katsaus toimintatutkimukseen

Ensimmäinen toimintatutkimus -termin käyttäjä on ollut Wienin prostituoitujen asemaa kehittänyt J. L. Moreno vuonna 1913 (McTaggart 1995, 316). Dewey'n opetussuunnitelmien kehittämisprojektien ansiosta toimintatutkimus levisi myös koulukasvatukseen piiriin (Dewey 1957). Dewey korostaa tutkimuksen sosiaalista prosessiluonnetta. Hänen mielestään tieteen tehtävä on vapauttaa ihmisiä vanhoista juurtuneista työskentelytavoistaan ja asenteistaan. Samoin tieteen pitäisi tarjota tilannekohtaisia ratkaisuja, joista jokainen ihminen voisi hyötyä. (Dewey 1966, 230.)

Useimmissa teoksissa viitataan psykologi Kurt Lewiniin (1946) toimintatutkimus termin käytön aloittajana ja toimintatutkimuksen perusajatuksen hahmottelijana. Hän korosti toiminnan syklisyyttä sekä ryhmän sitoutumista toimintaan aina lähtötilanteen kartoituksesta, toiminnan suunnittelun ja toteutuksen kautta arviointiin. (Leino 1996; Taylor 1994; Suojanen 1992; Kemmis 1988.) Lewinin mielestä tutkijan oli oltava ryhmänsä tasapuolinen jäsen, jolloin hän pystyi ymmärtämään ryhmän sisäistä dynamiikkaa (Merrifield 1998, 2–3) sekä luotsaamaan ryhmäänsä kohti yhä demokraattisempaa ja tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa.

Vuonna 1953 Stephen Corey määritteli Lewinin periaatteet toimintatutkimukseksi, jolloin termi siirtyi kasvatustieteen alueelle (McNiff 1988, 19). 1970-luvulla syntyi Englannissa toimintatutkimukseen perustuva opettajat tutkijaliike, jonka uranuurtajana toimi Lawrence Stenhouse (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 26). Liikkeen pyrkimyksenä oli nostaa opettajat tärkeimmiksi oman työnsä tutkijoiksi (Leino 1996, 82; Taylor 1994, 109). Toimintatutkimuksessa alettiin painottaa kriittistä reflektointia ja systemaattisuutta välineinä oman työn kehittämiseen (McNiff 1988, 20).

Ulkopuolisten tutkijoiden keskeisen aseman syrjäytyminen ja positivististen tutkimusten käytännön hyödyn kyseenalaistaminen 1980-luvulla toi toimintatutkimuksen yliopistoista opettajakeskeiseksi kasvatustieteelliseksi tutkimukseksi (Carr & Kemmis 1986, 98). Toiminnan avainkäsitteeksi muodostui reflektio, jonka avulla pystyttiin perustelemaan tiettyyn tilanteeseen tarpeelliset ja

käyttökelpoiset toimenpiteet. Samalla arvot sidottiin erottamattomaksi osaksi reflektiota ja kiinteäksi osaksi tutkimusta. (Leino 1996, 82; ks. myös Altrichter ym. 1993, 6.) 1980-luvun tutkijat ovat kehittäneet ja muokanneet Lewinin (1946) ajatuksia säilyttäen kuitenkin toimintatutkimuksen osallistuvan luonteen, demokraattisuuden ja vaikutuksen sekä tieteen kehittymiseen että sosiaaliseen muutokseen. (Syrjälä ym. 1995, 34; Suojanen 1992, 37.) Wilfred Carr ja Stephen Kemmis (1986, 162) määrittelevät nykyaikaisen toimintatutkimuksen tutkimukseksi, jossa osanottajat refleктоimalla omaa työtään sosiaalisessa kontekstissa pyrkivät parantamaan työskentelykäytäntöjään sekä laajentamaan tietämystään näistä käytännöistä ja tilanteista.

5.2.2 Toimintatutkimus tasa-arvotutkimuksissa

Toimintatutkimusta käytetään yksilön suhteiden muutosprosessia ohjaavana menetelmänä sekä ihmisiin että toiminnan kontekstiin (Kurtakko 1990). Tämän takia toimintatutkimusta on laajalti käytetty tasa-arvotutkimuksissa ja tasa-arvon edistämiskokeiluissa. 90-luvulla yhä useammat ulkomaalaiset ja suomalaisetkin tutkijat ovat alkaneet hyödyntää toimintatutkimusta tasa-arvokasvatuksen kehittämisen- ja kokeiluhankkeissa. R. Brooker, G. Smeal, L. Ehrich, L. Daws ja J. Brannock (1998), Susan Merrifield ja Maureen Petrona (1998), Vappu Sunnari (1997), Elisabeth Fryhammar (1994), Jill Reynolds (1994), M. Gail Jones (1989) ja Marjatta Saarnivaara (1989) ovat käyttäneet toimintatutkimusta kehittäessään kasvattajien tietoisuutta sukupuolten merkityksestä koulun kontekstissa, jolloin kasvattajat ovat oman tietämyksensä kasvaessa saaneet uusia välineitä omaan tasa-arvokasvatustyöhönsä koulussa.

Toimintatutkimusta on käytetty myös arkikäytäntöjen muuttamiseen erilaisten kokeilujen muodossa. Angela Jacklin ja Colin Lacey (1997), Liisa Teittinen (1996), Bronwyn Davies (1989; 1995) ja Anita Haataja (1989) ovat kehittäneet ohjelmia sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi suoraan oppilaiden parissa sekä läpäisyperiaatteella että tiettyihin oppiaineisiin sidottuina. Suomalaisia toimintapainotteisia tasa-arvo-ohjelmia on edelleen hyvin vähän, vaikka kokeilut ovat osoittautuneet menestyksellisiksi. Kokeilujen käytännönläheisyys ja kontekstisidonnaisuus on kuitenkin rajoittanut niiden laajempaa yleistettävyyttä. Resurssien puuttuessa on tutkijoiden ollut vaikea keskittyä pieniin, yksittäisiin

hankkeisiin, joiden tieteellinen yleistettävyyks on jäänyt heikoksi. Kartoitettavia tutkimuksia on ehkä tämänkin takia korostettu pienten hankkeitten kustannuksella, jolloin toiminnan ja teorian suhde on kuitenkin jäänyt toimintatutkimuksellisia menetelmiä heikommaksi ja usein hyödyntämättä käytännön opetustyössä.

Tutkimukseni lähtee liikkeelle Pirkko Anttilan (1996, 320) mainitsemasta todellisen elämän tilanteesta, johon tarvitsin juuri tuohon tilanteeseen sovellettavaa tietoa (ks. myös Otto 1995, 279). Ongelmien kohtaaminen omassa työssä aukaisi minulle tien tasa-arvokasvatusprojektin kokeilemiseen ja kehittelyyn. Havaittiin opettajana toimiessani oppilaitteni huomattavan näkyvästi ilmenevän eriarvoisuuden sukupuolten välillä. Halusin parantaa koulun ilmapiiriä ja koulunkäynnin mielekkyyttä, koska eriarvoinen kohtelu sai aikaan koulun syyttämistä ja epäsovia tyttöjen ja poikien välillä. Tavoittelin muutosta, jota tuossa koulussa ei hyväksytty ja hain tutkimukselleni uuden kokeilukohteen. Tästä lähtökohdasta jatkan edelleen, mutta pyrin yhä suuremmassa määrin turvautumaan yhteistyön voimaan sekä demokraattiseen päätöksentekoon ja kompromisseihin.

En keskity kuvailevaan tai kartoitavaan tutkimukseen vaan pyrin vahvasti aiempiin tutkimuksiin pohjautuen kehittämään projektin, jonka avulla oppilaiden vuorovaikutussuhteet luokassa voisivat muuttua tasa-arvoisemmiksi jokaista yksilöä kunnioittaen. Henkilökohtaisen kasvun lisäksi tarkoituksena on vapauttaa eli emansipoida kaikkia tutkimukseen osallistujia Kemmisin ja McTaggartin (1988, 22) mainitsemista institutionaalisista ja persoonallisista kahleista, jotka rajoittavat heidän mahdollisuuksiaan omien kasvatuksellisten ja sosiaalisten arvojen kokonaisvaltaisessa hyödyntämisessä. Yhteisten harjoitusten ja pohdintojen avulla on tarkoitus antaa oppilaille myös uudenlaisia malleja suvaita ja ymmärtää toinen toistaan ilman sukupuolen rajoitteita.

5.2.3 Toimintatutkimus laajemmassa viitekehysessä

Stephen Kemmisin (1988b, 27–39) laatima kasvatuksellisiin olosuhteisiin soveltuva yksityiskohtainen spiraalimalli on nykyisin laajasti käytetty tutkimusten toiminnan perustana. Oman tutkimukseni toteutuksen teoreettisena runkona käytän Kemmisin spiraalimallia, koska malli kuvaa parhaiten prosessin vaiheita ja toiminnan jaksottaisuutta. John Elliott, Dave Ebbutt ja Jack Whitehead ovat

kehittäneet omat toimintatutkimuksen mallinsa, jotka eivät noudata Kemmisin mallin syklisyyttä (McNiff 1988, 31–39).

Toimintatutkimuksen kokonaisvaltaisuutta kuvaa osuvasti McTaggartin (1995, 314) väite, että toimintatutkimus perustuu yleisiin sosiaalista tutkimusta ohjaaviin periaatteisiin, joiden mukaan tutkija sitoutuu havainnoimaan ja kyseenalaistamaan käytäntöjä. Laaja-alaisuutensa vuoksi ei toimintatutkimuskäsite yksinään pysty kuvaamaan riittävän tarkasti kaikkea, mitä toimintatutkimuksen alaan kuuluu. Tämän takia tutkijat ovat määritelleet useita toimintatutkimuksen suuntauksia, jotka perustuvat erilaisiin oletuksiin tutkijan roolista ja toiminnan sisällöstä (Syrjälä ym. 1995, 31; Suojanen 1992, 16). Suojaseen (1992) ja Kurtakkoon (1990) pohjautuen olen kerännyt toimintatutkimuksen suuntauksia taulukkoon 3 ja määritellyt oman tutkimukseni näiden suuntausten mukaan.

Taulukon 3 mukaan tutkimukseni noudattaa Jyrki Jyrkämän (1978) kuvaaman toimintasuuntautuneen tutkimuksen kriteereitä, joiden mukaan tutkimus lähtee liikkeelle kohdeyhteisöstä ja sen tavoitteista. Tutkimus on lähtenyt liikkeelle kohderyhmästä eli koulusta, jossa toimin opettajana. Koulun käytännöt olivat pitkälle stereotyyppisiä ja suosivat havaintojeni mukaan epätasa-arvoa sukupuolten välillä. Tytöt ja pojat halusivat toisenlaisia käytäntöjä. Pojat saivat usein mielenkiintoisia tehtäviä, koulun seinien maalaamista, pulkkamäentekoa ym. käytännöllistä puuhaa. Tyttöjä ei näihin yhteistöimiin otettu ollenkaan mukaan, vaan he saivat sen ajan opiskella itsenäisesti luokassa. Toisaalta tytöille kuului keittäjän apuna oleminen ruokailussa. Siihen poikien ei tarvinnut osallistua. Pojat jopa saivat tunteja vapaaksi ja tytöt joutuivat tekemään tekemään kaikki tunnit. Sellainen kohtelu ärsytti tyttöjä, aivan syystäkin.

Kankaan (1979) jaotuksen mukaan tutkimukseni kuuluu empiirisen toimintatutkimuksen piiriin (ks. taulukko 3). Empiirisen toimintatutkimuksen mukaan tehdään jotain ja rekisteröidään, mitä on tehty ja mitä tapahtui (Suojanen 1992, 16). Oman tutkimukseni tekeminen kohdistuu toiselle luokalle soveltuvan tasa-arvokasvatusprojektin toteuttamiseen sekä tapahtumien yksityiskohtaiseen rekisteröimiseen. Kyösti Kurtakon (1990) mainitsema sosiaaliexperimentti kuvaa läheisimmin tutkimukseni empiiristä luonnetta. Sosiaaliexperimentin tarkoituksena on tieteen tulosten siirtäminen käytännön toiminnaksi luonnollisissa olosuhteissa (Kurtakko 1990, 11–12). Tutkimukseni pohjautuu teorioihin ja ai-

kaisempiin tutkimustuloksiin, joiden mukaan laadittu projekti pyrkii siirtämään näiden tulosten annin luokan käytäntöön keskittyen kehittämään luokan vuoro-vaikutussuhteita.

TAULUKKO 3. Toimintatutkimuksen eri suuntaukset ja lähtökohtien erot

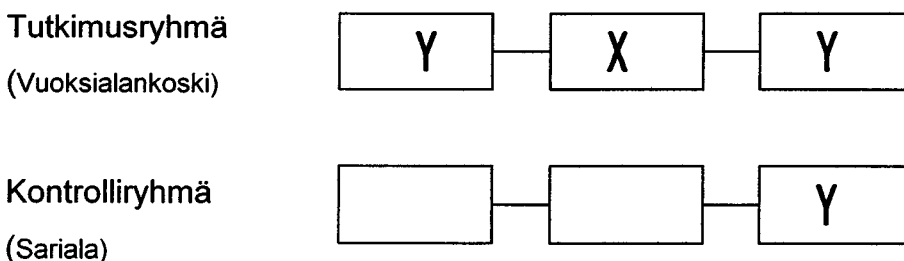
Toimintatutkimuksen suuntaus	Määrittelijä	Lähtökohta	Tutkijan rooli	Tiedonintressi	Tutkimukseeni kuuluu
Interventio-suuntautunut	Jyrkämä (1978)	Organisaation kasvun malli	Ulkopuolinen	Käytännöllinen	Ei
Tutkimus-suuntautunut	Jyrkämä (1978)	Teorian kehittäminen, oppiminen	Ulkopuolinen	Teoreettinen	Kyllä
Toimintasuuntautunut	Jyrkämä (1978)	Kohderyhmän tarpeet	Usein asianosainen	Käytännöllinen	Kyllä
Diagnostinen	Kangas (1979)	Tutkija ongelman ratkaisija	Ulkopuolinen	Käytännöllinen	Ei
Osallistuva	Kangas (1979)	Kohdeyhteisö mukana	Osallistuva	Teoreettinen	Ei
Empiirinen	Kangas (1979)	Toiminnan rekisteröinti	Osallistuva	Käytännöllis-teoreettinen	Kyllä
Tekninen	Carr & Kemmis (1983)	Tutkija määrittelee tavoitteet	Ulkopuolinen	Käytännöllinen	Ei
Käytännöllinen	Carr & Kemmis (1983)	Osallistujat mukana tutkijoina	Avustaja	Käytännöllinen	Ei
Emansipatorinen	Carr & Kemmis (1983)	Kohderyhmä omana tutkijanaan	Ryhmä itse	Käytännöllinen	Ei
Interventiivinen	Kurtakko (1989)	Tutkija konsulttina	Konsultti	Käytännöllinen	Ei
Pedagoginen	Kurtakko (1989)	Käytännön kehittäminen – muutos ryhmän sosiaalisuusprosesseissa	Asiaosainen	Käytännöllinen	Kyllä
Pedagogis-analyttinen	Kurtakko (1989)	Todellisuuden ajatuksellinen rekonstruointi	Asianosainen	Teoreettinen	Ei
Sosiaaliperimentti	Kurtakko (1989)	Tieteen tuloksien siirtäminen käytännön toiminnaksi	Ulkopuolinen	Käytännöllinen	Kyllä
Koulutus-painotteinen	Suojanen (1992)	Itsensä kouluttaminen	Yhteistoiminnallinen	Käytännöllinen	Ei
Hankepainotteinen	Suojanen (1992)	Tutkimuskohteen kehittäminen	Usein asianosainen	Käytännöllinen	Kyllä

Myös taulukossa 3 alimmaisena esitelty Ulla Suojasen (1992, 18) määrittelemä hankepainotteisuus liittyy toimintatutkimukseeni pyrkimykseen kehittää tutkimus-

kohdetta oikeudenmukaisemmin toimivaksi. Koulu on aina osa yhteiskuntaa ja tällöin tutkimuksen yhteiskunnallinen näkökulma on vahva (Ahonen ym. 1995, 32). Tasa-arvon ja yhteistyön lisääminen vaikuttaa oppilaiden mahdollisuuksiin myöhemmässä elämässä sekä edistää demokratiaa ja oikeudenmukaisuutta myös laajemmassa mittakaavassa koulun ulkopuolella (Syrjälä ym. 1995, 33). Stephen Kemmis ja Robin McTaggart (1988, 37) tuovat esille koulun yhteiskuntaa uudistavan puolen. Koulu kehittää ympäröivää yhteiskuntaa vaalimalla tietoa, kulttuuria ja humanitaarisia arvoja, joihin toimintatutkimuksella taas voidaan vaikuttaa.

5.3 Tutkimusasetelma ja kohdejoukko

Tutkimukseni koostuu yksinkertaisesta näennäiskoeasetelmasta, jossa on mukana kontrolli- ja koeryhmä (kuvio 4). Näennäiskoeasetelman olen valinnut, koska tutkimuksen ryhmät on muodostettu harkinnanvaraisesti, eikä niillä ole samanlaista yleistettävyyttä kuin satunnaisotantamenetelmillä valitussa otoksessa (Best & Kahn 1986, 113, 128–129).



Y = riippuvan muuttujan alkumittaus (vuorovaikutussuhteet ennen projektia)

Y = riippuvan muuttujan loppumittaus (vuorovaikutussuhteet projektin jälkeen)

X = tutkimuskäsittely (tasa-arvokasvatusprojekti)

KUVIO 4. Näennäiskokeellinen tutkimusasetelma (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 185)

Näennäiskokeellinen tutkimusasetelma ei ole toimintatutkimuksessa yleinen käytäntö, mutta sitä käytetään, kun halutaan laajemmin yleistettävää tietoa (Cohen & Manion 1994, 192–193). Vaikka tutkimusotteeni on laadullinen, käytän analyysivaiheessa myös tilastollisia menetelmiä saadakseni mahdollisimman monipuolista ja laaja-alaista tietoa. Numeeriset aineistot täydentävät laadullista analyysia.

5.3.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimukseen sopivien koulujen valinta oli vaikeaa, sillä harva koulu pystyi antamaan mahdollisuuden ulkopuoliselle tutkijalle pitää lähes kahden kuukauden mittaista projektia koulussaan. Erityisenä vaikeutena oli se, että pidin kaikki tunnit itse. Koska koulujen halukkuus yhteistyöhön oli vähäistä, ei satunnaisotanta ollut mahdollista. Valitsin näytteeksi kaksi koulua, jotka olivat halukkaita parantamaan luokahuonekäytäntöjään tasa-arvoisemmiksi yhteistyössä kansani. Halusin tutkimus- ja kontrolliryhmän saman kunnan alueelta, jolloin luokissa toteutettiin samaa kuntakohtaista opetussuunnitelmaa. Eräessä Etelä-Suomen n. 6000 asukkaan maalaiskunnassa oli yhteistyöstä kiinnostuneita kouluja. Näistä valitsin kaksi eniten toisiaan muistuttavaa toista luokkaa: kontrolliryhmäksi Sarialan koulun toisen luokan, jossa oli 22 oppilasta ja tutkimusryhmäksi Vuoksialankosken koulun toisen luokan, jossa oli 15 oppilasta. Vain valitsemissani kouluissa toinen luokka toimi omana luokkana, muissa kouluissa alkuopetuksen luokat oli yhdistetty ja oppilasmäärät olivat pieniä.

Vuoksialankosken koulu sijaitsi maaseudulla peltojen keskellä lähellä kirkonkylää. Vuoksialankosken koulurakennuskin korosti maaseutuhenkeä upealla puukuorellaan, joka uhkui entisajan kartanohenkeä. Koulun tilat oli uusittu ja ne olivat hyvässä kunnossa. Sarialan koulu sijaitsi kunnan suurimmassa asumalähiössä ja siihen oli sijoitettu myös kunnan yläaste. Itse Sarialan koulurakennus muistutti enemmän kaupunkimaista persoonatonta funktionalismia, jossa koulurakennuksen viihtyvyysnäkökohtiin ei ollut kiinnitetty huomiota. Sarialan koulussa oppilaita oli myös reilusti enemmän kuin Vuoksialankoskella. Vaikka koulujen välillä on havaittavissa eroja, ovat nämä kaksi toista luokkaa kunnan alueella eniten samantyyppisiä.

Vuoksialankosken toisella luokalla toimi opettajana kaksi naisopettajaa.

Toinen heistä piti taito- ja taideaineita: kuvaamataito, musiikki, liikunta, käsityö, uskonto samanaikaisesti esikoululaisille, ensimmäiselle ja toiselle luokalle. Toisen opettajan vastuulla oli äidinkieli, matematiikka ja ympäristötieto. Opettajat kertoivatkin, että työnjako vähensi mahdollisuuksia integroida opetusta ainerajojen yli. Kumpikin opettajista suunnitteli ja vei eteenpäin omaa ohjelmaansa. Sarialan toisen luokan opettajana toimi nuori naisopettaja. Hänen koulutus pohjansa oli hyvin samantapainen kuin Vuoksialankosken toisen luokan taito- ja taideaineiden opettajalla. Kummatkin olivat ensin lukeneet muuta, Vuoksialankosken opettaja lastentarhanopettajaksi ja Sarialan kotitalousopettajaksi ja suorittaneet kasvatustieteen maisterin tutkinnon myöhemmin. Opettajat olivat lähes samanikäisiä.

5.3.2 Kohderyhmän valinta

Piaget'n (1970) teorian mukaan toisluokkalaiset ovat saavuttaneet konkreettisten operaatioiden vaiheen. He pystyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ottamaan huomioon itsensä lisäksi kuuntelevan osapuolen tarpeet. Tämä kyky samanaikaisesti ottaa huomioon kaksi erilaista näkökulmaa on sosiaalisen ajattelun perusta, joka on välttämätöntä myös tasa-arvo-kasvatuksen onnistumiselle. Roolipelien ja mielikuvitusleikkien tarkoituksena on harjoitella samastumaan toisen sukupuolen asemaan ja näin kehittää lapsen empaattisuutta myös toista sukupuolta kohtaan. Myötäeläminen ja -ymmärtäminen on aina kaksisuuntainen vuorovaikutustapahtuma. Tasa-arvokasvatusprojektin aikana aletaan vähitellen harjoitella niin oman parin kuin ryhmänkin kanssa omien kokemusten viestimistä toiselle sekä toisen kokemusten kuuntelemista. (Kalliopuska 1995, 62-68.) Mirja Kalliopuska (1995, 62) nimittääkin prosessia kaksisuuntaiseksi empaattiseksi kommunikaatioksi. Kommunikaation tarkoituksena on tasa-arvokasvatusprojektissa tuoda toisen sukupuolen kulttuuri tutummaksi toisellekin ja antaa oppilaille mahdollisuuksia pohtia, miksi toiselle sukupuolelle sopiva leikki tai ominaisuus ei voisi sopia myös toiselle.

Amerikkalaisen Robert Havighurstin (1948/1982) elämänkaariteoria selvittää, että kouluikäisen lapsen kehitystehtäviin kuuluu yleisesti hyväksytyjen, sukupuolenmukaisten käyttäytymissääntöjen sekä ryhmätoiminnan fyysisten ja sosiaalisten valmiuksien oppiminen (Kuusinen & Korkiakangas 1991, 114–115).

Koska Havighurstin (1948/1982) mainitsevat koulu-ikäisen lapsen kehitystehtävät muokkaavat koko ajan oppilaan käyttäytymistä ja arvomaailmaa, on tasa-arvokasvatus aloitettava koulun alimmilta luokilta lähtien. Silloin voidaan tehokkaammin eliminoida koulun välittämiä sukupuolisia stereotyyppioita. Toisen luokan valinta tutkimuskohteeksi pohjautuu oletukseen, että mitä aikaisemmin tasa-arvokasvatus käynnistetään, sitä tehokkaampaa se on. Morgan ja Dunn (1988) selvittävät, miten kauaskantoiset seuraukset alkuvuosien stereotyyppioilla voi olla. Oppilaat sopeutuvat koulun maailmaan kehittämällä sukupuolen mukaisia strategioita ja oppivat käyttäytymään sen mukaan mikä on suotavaa tytöille ja mikä pojille. (Jacklin & Lacey 1997, 626.) Kun sukupuolen mukainen käyttäytyminen on jo opittu, on entistä vaikeampi muuttaa epätasa-arvoisia käytäntöjä.

Lloyd & Duveen (1992, 182–183) ehdottavatkin tasa-arvokasvatuksen käynnistymistä jo koulun ensimmäisiltä luokilta lähtien. Omaan tutkimukseeni en kuitenkaan ottanut ensimmäisen luokan oppilaita, koska toisen luokan oppilaiden kommunikointitaidot sekä sosiaaliset taidot ovat kehittyneempiä. Toisluokkalaiset ovat jo omaksuneet tietyt koulun käytännöt ja koulusanastoa, jolloin oppilaiden haastattelu ja kyselylomake tuottavat mielestäni luotettavampaa aineistoa. Ristiriitana lienee se, että oppilaat ovat omaksuneet koulussa myös stereotyyppioita ja sukupuolen mukaista käyttäytymistä, jota ensimmäisellä luokalla ei vielä ole.

5.4 Tiedonhankintamenetelmät

Tiedon tallentaminen luokassa perustui tutkimusprojektin aikana pidettyyn *tutkimuspäiväkirjaan*. Aiemmassa tutkimuskokeilussani en pitänyt tarkkaa päiväkirjaa, vaan kirjoitin vain opettajan päiväkirjaan joitakin merkittäviä havaintoja. Tällöin huomasin, kuinka paljon tärkeitä tilanteita ja huomioita unohtui tutkimuksen kuluessa. Vahingosta viisastuneena pidin tasa-arvokasvatusprojektin aikana yksityiskohtaista päiväkirjaa jokaisesta pitämästäni tunnista ja kirjasin päiväkirjaan monenlaista informaatiota: havaintoja, tunteita, reaktioita, tulkintoja sekä toiminnan, metodien ja vuorovaikutussuhteiden reflektointia (Altrichter ym. 1993, 10; Kemmis & McTaggart 1988, 101). Penny Lacey (1996) on kuvannut artikkelissaan päiväkirjan pitämistä yhtenä tärkeimpänä toimintatutkimuksen

toteutuksen tallentajana ja Lacey'n (1996, 354) apukysymysten avulla aloitin päiväkirjani laadinnan. Päiväkirjaan tallensin myös muilla menetelmillä kerättyä tietoa mm. avointa havainnointia tai keskustelujen kuvauksia (Altrichter ym. 1993, 10–11). Analyysin aikana päiväkirja helpotti raportointia, koska siihen oli tallennettu mitä tapahtui ja milloin (Banister, Burman, Parker, Taylor & Tindall 1994, 114).

Sosiometriset menetelmät pohjautuvat olettamukseen, että jokaisella ihmisellä on oma näkökulmansa ryhmän vuorovaikutussuhteista itsensä ja muiden ryhmän jäsenten välillä (Criswell 1960, 133). Amerikkalainen psykiatri J. L. Moreno (1960) kehitti sosiometriset menetelmät ryhmän vuorovaikutussuhteiden mittaamiseen. Menetelmän perustana on kysely, johon kukin ryhmän jäsen ilmoittaa tarkan lukumäärän henkilöitä, jotka hän valitsisi kavereikseen eri tilanteissa. Kyselyn jälkeen selvitetään, kuinka monta kertaa ryhmän jäsenet ovat toisensa valinneet. Näistä valinnoista rakennetaan sosiogrammit kuvaamaan ryhmän sisäistä rakennetta. (Moreno 1960, 20–28.) Koska jokaisella yksilöllä on yksityisiä tarpeita, joiden perusteella hän tekee kaverivalintojaan, kehottaa Criswell (1960) käyttämään myös muita menetelmiä rinnan sosiometristen menetelmien kanssa tai vaihtelemaan haastateltavalta kysyttävien kysymysten tyyppiä. Etenkin valintoihin vaikuttavien syiden etsiminen on Criswellin (1960, 134) mielestä erityisen tärkeää. Tutkimuksessani olen laatinut erilaiset haastattelurungot alku ja -loppumittaukselle, jotta saisin mahdollisimman monipuolista tutkimusaineistoa. Vuorovaikutussuhteita mittaavissa kysymyksissä on oppilaan kuulunut kertoa, miksi tämä valitsi juuri tietyn henkilön tehtävään. Vastauksista sain runsaasti lisäinformaatiota niiden oppilaiden kohdalla, jotka osasivat tuoda julki syitä valintoihin. Syyn kertomatta jättämisestä sai myös tietoa oppilaan sosiaalisuudesta ja kyvystä etsiä syitä toiminnalleen. Kyselylomakkeet, avoin havainnointi ja oppilaiden aineet sekä päiväkirjat antavat sosiometrisia menetelmiä täydentävää informaatiota tutkimusryhmästä.

Haastattelun avulla selvitin, kenet luokkatovereistaan oppilas valitsi erilaisiin tehtäviin tai kaverikseen ja kenet oppilas sulki kaveripiiriinsä ulkopuolelle. Alku- ja loppumittauksien sosiogrammeja ja suosituimmuusmatriiseja vertaamalla päätin, olivatko tytöt ja pojat enemmän vuorovaikutuksessa toistensa kanssa projektin jälkeen ja olivatko vuorovaikutussuhteet monipuolistuneet sukupuolten välillä. (Kemmis & McTaggart 1988, 101). Tarkastelun kohteena oli

erityisesti kaverivalintojen laajentuminen useampiin henkilöihin sekä eri oppilaiden valitseminen erilaisiin tehtäviin.

5.5 Aineiston keruu

5.5.1 Tutkimusryhmän haastattelut

Alkuhaastattelulla pyrin syvälliseen vuorovaikutussuhteiden kartoittamiseen (liite 2). Haastattelut olivat stantardoituja avoimia haastatteluja, jotka sopivat Pattonin (1990, 284) mielestä hyvin projektien arviointiin. Mertonin ja Kendallin (1946) mukaan käyttämäni haastattelua voidaan sanoa kohdennetuksi haastatteluksi (Bell 1991, 72). Kohdennettu haastattelu mukailee teemahaastattelua, mutta kysymykset ovat valmiiksi laadittu. Kysymykset ovat kuitenkin avoimia, eikä haastateltavan vastauksia rajoiteta. Hirsjärven (1982) mukaan kohdennettua haastattelua voidaan käyttää erityisesti silloin, kun tutkittavat ovat kokeneet saman tilanteen (Hirsjärvi 1982, 36; ks. myös Cohen & Manion 1994, 289), joka omassa tutkimuksessani oli tasa-arvokasvatusprojekti. Toisaalta kontrolliryhmältä puuttui tämä yhteinen kokemus.

Haastattelin Vuoksialankosken oppilaat sekä alku- että loppumittauksessa koulun pienryhmäluokassa, joka antoi rauhalliset ja viihtyisät puitteet haastattelulle, koska lähes kaikki muut luokat sijaitsivat käytävän toisessa päässä. Siksi huoneeseen ei kantautunut häiritseviä ääniä muualta. Luokka oli sisustettu hyvin kotoisaksi. Seiniä kiersi panelointi, keskellä huonetta oli pyöreä pöytä, jonka ympärillä lapset olivat tottuneet tekemään tehtäviään. Toisella seinällä oli sohva ja nojatuoli ja toisella avautui ikkunasta näkymä koulun pihamaalle. Pelit, kirjat ja lelut huoneen hyllyillä eivät häirinneet oppilaiden keskittymistä haastatteluun, sillä oppilaat olivat saaneet usein olla leikkimässä huoneessa. Miettiesään kysymyksiä useat oppilaat katselivat ikkunasta koulun pihalle.

Tutkimusryhmän alkuhaastattelut (liite 2) pidin 1.–2. maaliskuuta. Yhden oppilaan haastattelu kesti n. 15 min. Käytin videokameraa nauhurin sijasta, sillä halusin palata myöhemmin takaisin haastattelutilanteeseen sekä tarvittaessa tulkita myös vastaajan ilmeitä ja eleitä. Minulla oli avustaja videoimassa haastattelut, koska halusin varmistaa, että kamera varmasti taltioisi kaikki haastattelut alusta loppuun sekä oppilas näkyisi ruudulla koko ajan. Avustajan olemas-

saolo ei näyttänyt häiritsevän oppilaita, sillä avustajani oli aluksi tutustumassa oppilaisiin kuten minäkin. Emme olleet kumpikaan tavanneet lapsia aikaisemmin. Pyrin luomaan haastattelulle mahdollisimman avoimen ja hyväntuulisen ilmapiirin pitämällä ensin yhteisen tutustumistunnin. Tutustumistunnilla kerroin itsestäni ja haastattelusta sekä leikimme ja lauloimme yhdessä. Muutamissa oppilaissa oli havaittavissa lievää hermostuneisuutta haastattelun alussa. Lähinnä videokamera sai huomiota osakseen, mutta haastattelun kuluessa kamera unohtui. Videokameran käyttö luokassa ennen haastatteluja olisi vähentänyt häiriötä, mutta se ei ollut mahdollista. Koululla ei ollut videokameraa, enkä itse päässyt aikaisemmin koululle.

Haastattelurunko oli aiheiltaan loppuhaastattelussa täysin erilainen kuin alkuhaastattelussa, vaikka itse tutkittavat teemat pysyivätkin samoina (liite 3). Muuntelun tarkoituksena oli pitää haastattelu mielenkiintoisena ja parantaa tutkittavan tiedon luotettavuutta. Alkuhaastattelussa kysymykset koskivat konkreettisia, arkipäivän tilanteita (liite 2), loppuhaastattelussa lisäsin runkoon mielikuvitusleikin (liite 3). Alkuhaastattelussa selvitin lämmittelykysymyksinä, millainen oppilaan perhe oli, millaisia töitä hän teki kotona ja mitä oppilas piti eri aineista koulussa ja olivatko ne hänelle helppoja vai vaikeita. Haastattelun pääteemana oli oppilaiden väliset vuorovaikutussuhteet, jotka alkuhaastatteluissa painottuivat kaverin valitsemiseen erilaisiin koulutöihin sekä kaverivalintoihin yleensä. Alkuhaastattelussa kysyin opetuksen suunnittelua varten, kuinka paljon oppilaat olivat tehneet ryhmä- ja paritöitä ja mitä he olivat näistä töistä pitäneet. Alkuhaastattelun loppuosa käsitteli vuorovaikutusta ja parinmuodostusta sukupuolten välillä sekä oppilaan käsityksiä tytöistä ja pojista.

Loppuhaastattelut pidin koeluokan oppilaille 21.–22. huhtikuuta 1999. Loppuhaastattelu etenimme koulumaailmasta mielikuvitusretkelle, jossa etenemällä retken tapahtumasta toiseen oppilas sai valita mieleisensä parin tai ryhmän erilaisiin tehtäviin. Myös loppuhaastattelussa käsiteltiin yleisiä kaverivalintoja omalla luokalla sekä mielipiteitä tytöistä ja pojista. Tutkimusryhmältä kysyin lisäksi loppuhaastattelussa mitä he olivat projektista pitäneet. Mielikuvitusmatkan päätinkin kysymyksillä, jotka mittasivat oliko oppilas ollut todella mukana tarinassa. Vain muutama kontrolliryhmän oppilas ei ollut seurannut mielikuvitusmatkaa. Kysyessäni, millaisia asioita tytöt ja pojat tekivät yhdessä retkellä, oppilas vastasi, mitä tytöt ja pojat tekivät sinä päivänä koulussa tai kertoi,

mitä hän voisi tehdä toista sukupuolta olevan kanssa. Tällöin oppilas ei kertonut mielikuvitusmatkasta vaan omasta arkipäivästään koulussa. Tutkimusryhmässä kaikki oppilaat pystyivät seuraamaan kertomusta, koska olimme monta kertaa tehneet samanlaisia mielikuva- ja roolipeliharjoituksia projektin aikana.

5.5.2 Kontrolliryhmän haastattelu

Kontrolliluokan oppilaille en pitänyt alkuhaastattelua, koska aineistoa oli muutenkin erittäin runsaasti ja aineiston käsittely olisi tullut ajallisesti liian mittavaksi. Alkuhaastattelu ei ollut kontrolliluokalla edes tarpeellinen, koska kontrolliryhmän opetus ei muuttunut projektin aikana. Menettely ei vähentänyt tutkimuksen luotettavuutta, joten pidin sitä järkevänä keinona vähentää aineiston määrää.

Haastattelin kontrolliluokan oppilaat 8.–9. huhtikuuta 1999 ja kolme tällöin koulusta poissa ollutta seuraavana maanantaina 12. huhtikuuta. Kontrolliryhmän haastattelurunko oli sama kuin tutkimusryhmällä loppuhaastattelussa, mutta siitä puuttui osio projektin arvioinnista (liite 3). Kontrollikoululla pidin avustajani kanssa lyhyen tutustumiskuokion, jonka jälkeen haastattelin oppilaat koulun erityisopetusluokassa. Luokka ei tarjonnut yhtä viihtyisiä puitteita haastatteluun, mutta ei myöskään antanut ylimääräisiä virikkeitä. Huone oli pelkistetty, pieni luokka, jossa avautui ikkuna koulun etupihalle. Myös kontrolliluokan haastattelut videoitiin ja jokainen oppilas haastateltiin.

5.5.3 Kysely

Alun perin tarkoitukseni oli suorittaa alkumittaus kyselylomakkeella, mutta koska halusin päästä lähemmäs lasten omaa maailmaa ja tarkentaa kysymyksiä, joita oppilas ei ymmärtänyt, päädyin haastatteluun. Luokan opettajien mielestä luokan sisällä oli vahvoja ryhmittymiä sekä negatiivisia vuorovaikutussuhteita oppilaiden välillä, jotka eivät alkuhaastatteluissa tulleet ilmi. Haastattelussa kysyin, oliko luokassa joku, josta oppilas ei pitänyt. Kun oppilas vastasi, että heidän luokallaan pidettiin kaikista, hän ei ilmaissut omaa henkilökohtaista mielipidettään eikä leimannut luokkatoveriaan epämukavaksi. Saadakseni negatiivisetkin vuorovaikutussuhteet selvitettyiksi laadin oppilaille kyselylomakkeen kaverisuhteista (liite 4), jossa oppilas nimesi lähimpiin ympyröihin kaverinsa ja

ulompiin ympyröihin ne luokkatoverit, joista ei pitänyt. Lomakkeessa siis oletettiin, että kumpiakin oppilaita löytyisi. Näin kielteisetkin suhteet tulivat ilmi. Toisaalta persoonattomaan lomakkeeseen oli varmasti helpompi ilmaista negatiiviset tunteensa kuin suoraan vielä vieraille tutkijalle. Kyselylomake selvensi oppilaiden suhteita sekä antoi alustavan katsauksen siitä, mitä oppilaat tiesivät tasa-arvosta käsitteenä, ammattien jakautumisesta naisten ja miesten aloille sekä työjaosta perheessä.

Loppumittauksessa käytin uudelleen kyselylomaketta (liite 5), koska halusin selvittää olivatko oppilaiden käsitykset ammattien ja kotitöiden sukupuolisedonnaisuudesta muuttuneet ja olivatko he oppineet, mitä tasa-arvo käsitteenä tarkoittaa. Loppukyselyssä en enää käsitellyt vuorovaikutussuhteita, koska ne oli käsitelty laaja-alaisesti jo loppuhaastatteluissa.

5.5.4 Oppilaiden tuotokset: aineet ja päiväkirjat

Tasa-arvokasvatusprojektin alussa oppilaat kirjoittivat aineen: Jos olisin tyttö/poika (liite 6). Aineen tarkoituksena oli antaa oppilaalle uudenlainen kokemus samaistua toisen sukupuolen asemaan ja miettiä, millaista elämä silloin olisi. Koska tehtävä oli toisluokkalaisten kehitystasoon nähden vaikea, annoin oppilaille tarkat ohjeet kirjoittamista varten sekä useita apukysymyksiä.

Oppilaat pitivät myös useista tunteista omaa päiväkirjaa (liite 7), jonka tarkoituksena oli pohtia sekä oppituntien mielekkyyttä että millaista työskentely parin kanssa oli. Jokaisesta projektipäivästä ei ole oppilaiden päiväkirjamerkintöjä. Joinakin päivinä tunnit kestivät niin kauan, etteivät oppilaat ehtineet täyttää päiväkirjaansa. Tutkimusryhmän oppilaat olivat toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti tutkimuksen toteuttajia, joten oli ensi arvoisen tärkeää saada tutkimukseen myös oppilaiden näkökulma projektin onnistumisesta ja toteutuksesta. Oppilaiden ajatukset välittyi minulle päiväkirjamerkinnöistä sekä oppilaiden projektin kirjallisesta arvioinnista.

5.6 Projektin toteuttaminen

Ennen projektin varsinaista toteutusvaihetta tein huolella laajan alkukartoituksen tutkittavasta aiheesta toimintatutkimuksellisten periaatteiden mukaisesti.

Saadakseni laajan aihepiirin käsitteellisesti tarkennettua tein tasa-arvon kehittämistä käsittekartan (liite 8) Joseph D. Novakin ja D. Bob Gowinin (1984, 28–40) ohjeiden mukaan. Projektin aikana käsittekartta selkeytyi (liite 9) teoreettisemmaksi sekä tarjosi välineen tasa-arvokasvatuksen käsitteelliseen halluunottoon.

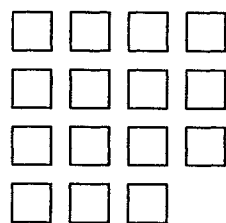
Tasa-arvokasvatusprojektin suunnittelin itsenäisesti aikaisempien tutkijoiden ehdotuksien ja kokeilujen pohjalta (liite 1). Jo suunnitteluvaiheessa arvioin ja tein päätöksiä mitkä teemat soveltuisivat toisluokkalaisille heidän kehitystasoaan ja vuorovaikutustaitojaan vastaavasti. Tutustuin sekä yleiseen peruskoulun opetussuunnitelmaan (1994) ja peruskoulun opetuksen oppaisiin että Vuoksialankosken koulun omaan opetussuunnitelmaan, joka tehdään yhteistyössä muiden kunnan koulujen kanssa. Luokan opettajilta sain lisätietoja siitä, missä vaiheessa edettiin ja mitä asioita ei vielä ollut oppilaiden kanssa käsitelty. Näiden tietojen pohjalta laadin yksityiskohtaisen suunnitelman, jossa tasa-arvokasvatus kulki läpäisevänä teemana kaikilla opettamillani tunneilla (liite 10). Tunnit jakautuivat 7 viikolle ja viikkotuntimäärät pysyivät lähes samanlaisia. Kuitenkin pieniä poikkeuksia tehtiin projektien määräämissä puitteissa. Afrikka-projekti vaati mm. enemmän tunteja, koska myös afrikkalaista materiaalia oli hyvin paljon ja tehtävät aikaa vieviä. Jokaiselle viikolle tuli oma teemansa, jonka ympärillä tutustuimme tasa-arvoasioihin, kuten taulukko 4 esittää.

TAULUKKO 4. Tasa-arvokasvatusprojektin tuntimäärät teemoittain

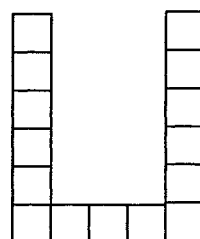
Viikko	Teema	Tunnit
9	Haastattelut, tutustuminen	7
10	Kännykkä	6
11	Mainoksien maailmassa	5
12	Tyttöjen ja poikien leikkejä	5
13	Pääsiäinen	5
14	Kierrätys	6
15	Afrikka	8
16	Yhteenveto	4
Yht.		46

Kirjallinen materiaali kuului olennaisena osana tunteihin (liite 11), josta osa kävi tasa-arvokasvatukseen sellaisenaan. Tasa-arvokasvatusta koskevia satuja, tarinoita tai kertomuksia oli vaikea löytää, sillä kirjastoissa ei tunnettu tasa-arvokasvatusaiheisiin liittyvää materiaalia. Käymällä läpi useita lastenosaston kirjoja löysin kuitenkin tasa-arvokasvatukseen soveltuvia satuja ja kertomuksia.

Aloitin tasa-arvokasvatusprojektin hakemalla tutkimusluvan kontrolli- ja tutkimuskouluilta (liite 12). Tutkimusluvan saatuaani lähetin lupakirjeet tutkittavien lasten vanhemmille (liite 13) sekä pyysin heiltä kirjallisen suostumuksen tutkimukselleni. Vanhempien suostuttua projektiin aloitin tutkimuksen haastatteleamalla tutkimusryhmän oppilaat 1.–2. maaliskuuta 1999. Tasa-arvokasvatusta sisältävät oppituntini pidin 5.3–20.4.1999. Oppituntien aikana tarkkailin ryhmä- ja parityöskentelyä, oppilaiden suhtautumista toisiinsa sekä tyttöjen ja poikien työskentelytapoja tuntien aikana. Tuntien kulkua seurasin itse merkitsemällä tarkkaan havaintojani ja kuvaamalla keskustelujani opettajien ja oppilaiden kanssa kenttäpäiväkirjaani. Kenttäpäiväkirjan avulla kirjoitin tarkan selostuksen pitämistäni tunteista, joka löytyy liitteestä 14. Suurimman osan tunteista oppilaat työskentelivät pareittain tai 4 oppilaan ryhmissä, jotka muodostuivat kahdesta nimikkoparista. Nimikkoparit valittiin sattumanvaraisesti. Sekä tyttöjen että poikien ryhmälle jaettiin omat laput, joissa luki jonkun tutun eläimen nimi. Oppilaat saivat äänellä eläimen tavoin ja kulkea ympäri luokkaa löytääkseen samalla tavalla ääntelevän eläimen parikseen. Oppilaat innostuivat aluksi kovasti löytäessään parinsa, mutta hämmentyivät sitten, kun huomasivat parin olevan toista sukupuolta. Muutaman tyttöjen kommentin jälkeen: ”En mie voi olla pojan kaa”, oppilaat ryhmittyivät istumaan pariensa kanssa ja siirsivät pulpettinsa kuvion 5 osoittamaan hevosenkengän muotoon.



Ennen projektia



Projektin aikana

KUVIO 5. Tutkimusryhmän istumapaikat ennen projektia ja projektin aikana

Ainoastaan Susanna (T1) vastusti ensin istumista parin vieressä ja veti pulpettinsa metrin päähän Hiskin (P4) pulpetista. Kun en kiinnittänyt Susannaan (T1) huomiota, vähän ajan kuluttua hän siirsi pulpettinsa takaisin paikoilleen. Nimikkopareja vaihdettiin kerran projektin kuluessa, sillä halusin oppilaiden tutustuvan useampiin toisen sukupuolen edustajiin luokassa. Toisella kerralla parin vaihto sujui ongelmitta. Oppilaat olivat jo tottuneet toista sukupuolta olevaan pariin, eivätkä vastustaneet uutta paria.

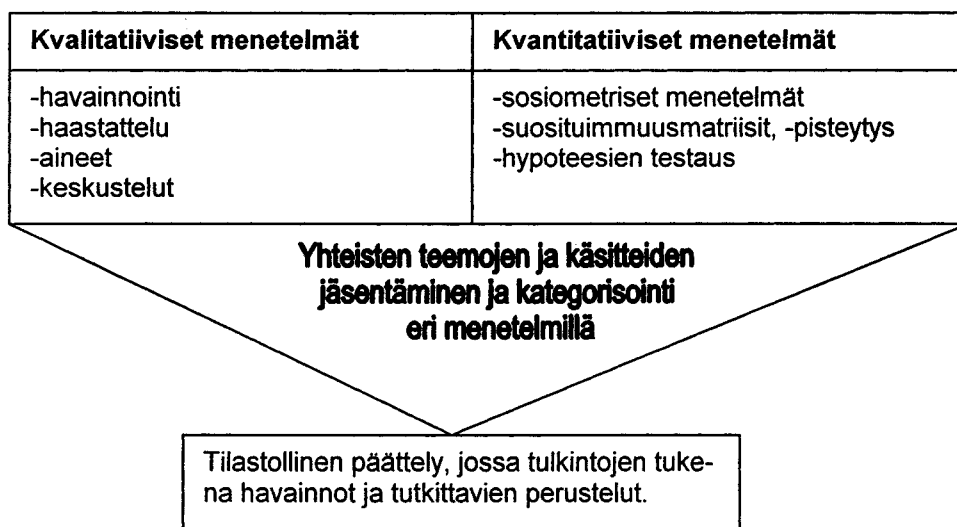
Tasa-arvokasvatusprojektin aikana oppilaita kohdeltiin mahdollisimman tasa-arvoisesti pyrkien antamaan koulun puitteissa tytöille ja pojille samanlaisia tehtäviä, velvollisuuksia ja oikeuksia (Lampela & Lahelma 1996, 225). Tämän lisäksi pyrimme roolipelien ja keskustelun avulla hahmottamaan naisten ja miesten tehtäviin ja ominaisuuksiin kohdistuvia stereotypioita ja purkamaan niitä yhteisellä pohdinnalla. Erilaisiin ammatteihin tutustuminen, mainoksien tarkasteleminen sukupuolinäkökulmasta, kotitöiden jakautuminen perheessä, tyttöjen ja poikien leikit ja lelut kuuluivat tärkeimpiin tarkastelukohteisiin. Projektissa tutustuttiin erityisesti toiminnallisiin työmuotoihin, joissa oppilaat saivat tutustua yhdessä sekä tytöille että pojille tuttuihin tehtäviin oman parinsa kanssa. Näitä olivat mm. puutyö, virkkaus, jättemateriaalityö, pantomiimit, roolileikit, lastimaalaus (ks. liite 14). Parit auttoivat toinen toistaan ja monipuolisen tehtävätarjonnan tarkoituksena olikin antaa kummallekin parista mahdollisuus opettaa ja ohjata toista taitamallaan alueella. Toiminnan jälkeen purimme aiheen yhdessä keskustelemalla, miten kyseinen aihe kuului tasa-arvokasvatusprojektiimme ja mitä oppilaat pitivät tehtävästä. Tarkastelimme myös kirjoja, videofilmejä ja kuvia ja pohdimme yhdessä millaisia rooleja tytöillä ja pojilla oli kuvissa ja kertomuksissa sekä keskustelimme, miksi näin oli ja olisiko jotain voinut muuttaa. Keskustelujen kysymyssarjat vaativat pitkäaikaista pohdintaa, mutta tuottivat koko luokkaa rikastuttavia yhteisiä kokemuksia.

Tutkimuksen kuluessa joitakin teema-alueita jäi pois ja toisia tuli tilalle, kun huomasin joidenkin työskentelymuotojen olevan sopimattomia juuri tälle ryhmälle tai en saavuttanut niitä tavoitteita, joihin tähtäsin. Yksi tällainen oli puutyötunnin työskentelymuodot. Puutyötä oli tarkoitus tehdä oman parin kanssa. Puutyötunti vaati minulta paljon huomiota, kun opastin välineiden käytössä, näytin työvaiheita tai kävin avustamassa vaikeissa kohdissa. Vasta tunnin lopulla huomasin, että pareista ei ollut tietoaakaan. Tytöt olivat ajautuneet omaan

nurkkaukseensa ja pojat omaansa, eikä kukaan edes huomannut olevansa ”väärässä” paikassa. Tämän jälkeen annoin oppilaille mahdollisuuden olla myös isommissa neljän hengen ryhmissä tai seurasin tunnin aikana, että parit todella työskentelivät yhdessä. Neljän hengen ryhmät toimivatkin parhaiten. Vaikka ryhmässä oli puolet toista sukupuolta, löytyi sieltä myös joku tuttu oman sukupuolen edustaja, jonka kanssa oli helpompi tutustua vastakkaiseen sukupuoleen.

5.7 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi perustui kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen aineiston integroimiseen kokonaisuudeksi, josta muodostui moniulotteinen kuvaus oppilaiden sukupuolten välisistä vuorovaikutussuhteista. Kuvio 6 havainnollistaa kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen alueen sisältöjä ja niiden vaikutusta kokonaisuuteen.



KUVIO 6. Kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten menetelmien jaottelu ja integrointi tutkimuksessani

Jennifer Mason (1994, 101) selvittää, miten kvalitatiivista ja kvantitatiivista tietoa voidaan käyttää hyödyksi tutkimuksessa. Kvantitatiivinen menetelmä selkeyttää tutkittavan kohteen rakennetta ja kvalitatiivinen menetelmä sen tarkoi-

tusta ja mielekkyyttä. Omassa tutkimuksessani kvantitatiivisilla menetelmillä on saatu tietoa tutkittavan ryhmän vuorovaikutusverkoston rakenteesta ja kvalitatiivisilla menetelmillä on tilastollisille päätelmille pyritty löytämään perusteluja. Toimintatutkimuksessa aineiston analyysi on käynnissä koko tutkimusprosessin ajan. Glaser ja Strauss (1967) jakavat toimintatutkimuksellisen analyysin neljään eri tutkimusvaiheeseen: aineiston keruuseen, luotettavuuden tarkasteluun, tulkintaan ja toimintaan (Hopkins 1985, 106–114). Aineiston käsittely alkoi heti alkuhaastattelujen jälkeen 5.3.1999. Laadin oppilaiden toverisuhteista sosiogrammit ja selvitin oppilaiden perustietoja ja arvostuksia sukupuolten välillä. Kyselylomake oli apuna alkutilanteen kartoituksessa ja vastausten mukaan muokkasin tunteja vielä paremmin ryhmälle soveltuviksi (ks. liite 4, kohdat 7, 8, 9, 10). Kari Kiviniemi (1999, 74) tähdentää, että toimintatutkimus mukautuu koko ajan tutkimuksen aikana tapahtuviin muutoksiin. Omassa tutkimuksessani muokkasin tunteja oppilaiden palautteen, oman reflektointini, opettajien kommenttien sekä yleisen tuntien arvioinnin perusteella sekä projektin alussa että toimintavaiheessa. Projektin jälkeen aloitin koko aineiston kattavan varsinaisen analyysivaiheen. Aluksi laadin yksityiskohtaiset sosiogrammit jokaisesta oppilaasta erikseen, joihin kirjoitin opettajia varten selitykset sosiogrammeista (liite 15). Opettajat lukivat ja kommentoivat kirjoitetut aineistot. Koska opettajien mielestä ei alkumittauksen perusteella ilmennyt mitään yllättävää, vaan aineisto vahvisti heidän käsityksiään luokasta, tulkitsin saaneeni luotettavia vastauksia ja siirryin seuraavaan vaiheeseen. Piirsin sosiogrammit alkuhaastattelujen perusteella oppilaiden kaverisuhteita mittaavien kysymysten mukaan (ks. liite 2, kohdat 7–13, 17, 18, 23).

Muuttujana oli kaverisuhteet ja muuttujan luokat:

- 1 = paras kaveri
- 2 = hyvät ystävät
- 3 = mukavat
- 4 = vastaaja ei mainitse
- 5 = vastaaja ei pidä oppilaasta

Kyselylomakkeesta tein sosiogrammit negatiivisista vuorovaikutussuhteista (liite 16) ja kirjoitin puhtaaksi oppilaiden käsitykset tasa-arvo-käsitteestä (liite 17). Halusin selvittää, miten oppilaat suhtautuivat toiseen sukupuoleen (ks. liite 2,

kohdat 13, 26) ja millaisia sukupuolenmukaisia stereotypioita oppilailla oli (ks. liite 2, kohdat 20–26; liite 7). Oppilaiden käsitykset auttoivat tulkitsemaan kaverivalintoja. Olihan täysin ymmärrettävää, että oppilas otti mieluummin kaveriksi puutyöhön auttavaisen oppilas, joka oli hyvä käsitöissä, kuin kiusaavan luokkatoverin, joka ei ollut koskaan tehnyt puutöitä.

Loppuhaastattelujen jälkeen litteroin haastatteluaineiston haastateltavan puheen osalta (liite 18). Hirsjärven (1988, 109) mukaan tutkija voi itse valita aineistonsa vaatimusten mukaan, millaisen osan aineistostaan litteroi. Koska omassa aineistossani kysymykset olivat standardoituja, niiden toistaminen jokaiseen keskusteluun olisi mielestäni ollut tarpeetonta. Vastaukset kirjattiin sanatarkasti, mutta taukojen pituuksia en merkinnyt muistiin, koska videotallenne oli saatavilla lisätietoja varten. Vaihdoin oppilaiden nimet sekä annoin jokaiselle oppilaalle koodinimen tilastollisia tarkastelu varten. Sekä kontrolli- että tutkimusryhmän haastatteluista tein taulukot vuorovaikutussuhteita mittaavien kysymysten osalta (liite 19, ks. myös liite 3, kohdat 2–14).

Haastattelujen ja kyselyjen pohjalta annoin pisteet oppilaiden kaverivalinnoille. Käytin pisteytyksen perustana D. T. Campbellin (1960, 137–138) sosiometristen valintojen pisteytykseen tarkoitettua systemaattista rationaalista painotusta, jossa valintojen järjestys korostuu. Mukailin Campbellin pisteytyksen omaan tutkimukseeni soveltuvaksi ja nimitin pisteytyksen painotetuksi pisteytykseksi. Painotetun pisteytyksen mukaan ensimmäinen valittu saa korkeimman pistemäärän, kun taas kokonaan mainitsematon henkilö jää pisteittä. Samaa menetelmää käytin myös kielteisten mainintojen pisteyttämiseen. Jokainen oppilas sai vain yhden pistemäärän kultakin luokkatoveriltaan, jolloin suurin pistemäärä oli hallitseva. Pistemääristä laadin suosituimmuusmatriisit, joita on mahdollisuus tarkastella liitteessä 20. Suosituimmuusmatriiseissa laskin rivisummista jokaiselle tutkimusryhmän oppilaalle keskiarvon alku- ja loppumittauksessa ja laadin keskiarvoista diagrammit sukupuolten välisistä suosituimmuuspistemääristä ja diagrammien avulla vertasin alku- ja loppumittauksen pistemääriä ja tarkastelin, millaisia muutoksia oli tapahtunut. Kontrolliryhmästä laadin samanlaiset diagrammit loppumittauksesta ja vertailin kontrolli- ja tutkimusryhmän diagrammeja.

Pisteytin valinnat seuraavasti:

paras kaveri = 7
 toiseksi mainittu kaveri = 5
 valittu 1. vierustoveriksi = 5
 muut kaveriksi mainitut = 3
 valittu 2. vierustoveriksi = 3
 valittu pariin tehtävään
 toisen sukupuolen edustaja = 3
 kivaksi mainittu = 2
 valittu pariin tehtävään,
 kun parin oltava toista sukupuolta = 1
 ei mainittu = 0
 ei pidätty (mainittu
 kyselyssä) = -3
 ei pidätty (mainittu
 haastattelussa) = -7
 ei haluttu vierustoveriksi = -7

Painotettujen pisteytysten ohella käytin myös yksinkertaista pisteytystä, jolloin pisteinä käytettiin vain $-/+/0$ arvoja. Yksinkertaisen pisteytyksellä tein samanlaiset suosituimmuusmatriisit (liite 21) kuin painotetulla pisteytyksellä ja vertasin taulukoita keskenään. Koska kummallakin pisteytysmenetelmällä oppilaiden suosituimmuusjärjestys pysyi samana, tulkitsin pisteytykseni olleen luotettava.

5.8 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

5.8.1 Luotettavuus toimintatutkimuksessa

Toimintatutkimuksella pyritään tietyn ryhmän toiminnan parantamiseen ja kyseessä olevan ongelman ratkaisemiseen. Toiminnan tarkoituksena onkin tuottaa tietoa tätä ainutkertaista tilannetta varten, eikä tarkoituksena ole yleistettävän tiedon tuottaminen (Lytle 1998, 3–4; Johnson 1996, 2). Jotta tutkimukseni voisi olla myös muiden tasa-arvoa kehittävien käytettävissä, olen pyrkinyt parantamaan tutkimukseni yleistettävyyttä ja luotettavuutta. Nigel Norrisin (1997, 172–175) mukaan ei olekaan mahdollista osoittaa täysin virheettömään tietoon johtavia menetelmiä vaan tutkijan tehtävä on pyrkiä itse keksimään sosiaalisia prosesseja, jotka antavat mahdollisimman luotettavaa ja tasapuolista aineistoa sekä parantavat aineiston laatua.

Oma tutkimukseni perustuu luotettavuuden osalta lähinnä metodi-triangulaatioon sekä aineiston keruun ja analysoinnin sekä tutkimuksen toteutuksen tarkkaan kuvaukseen. Tarkka kuvaus projektista viittaa Kurtakon (1990, 16) mainitsemaan intersubjektiiviseen konsensukseen, joka merkitsee sitä, että muut tutkijat päätyisivät samoihin analyysiin tehdessään samanlaiset havainnot. Tutkimuksen yksityiskohtainen kuvaus antaa lukijoille mahdollisuuden omakohtaiseen analyysiin. Grönfors (1990, 122) pitää tärkeänä, että myös tutkittavat voivat osallistua päättämään, onko tuloksia tullut. Sekä tutkimuksen aikana että sen jälkeen pyysin kommentteja tutkimuskoulun opettajilta sosio-grammeista ja niiden selityksistä sekä oppilaiden mielipiteitä siitä, miten heidän mielestään projekti onnistui. Täten olen pyrkinyt antamaan myös tutkittaville itselleen mahdollisuuden olla päättämässä, onko tavoitteet saavutettu. Toimintatutkimuksen luotettavuuden osoittamiseksi ei voida käyttää experimentaalises- sa tutkimuksessa käytettyjä mittareita, reliabeliutta ja validiutta. Kurtakon (1990, 15) mukaan tällaiset luotettavuusmittarit soveltuvat vain keinotekoisesti arkielämään, josta toimintatutkimus on kiinnostunut.

5.8.2 Triangulaatio

Keskeisimpiä kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden parantamiseen tarkoitettuja välineitä on triangulaatio (Cohen & Manion 1994, 233–234). Triangulaation avulla tutkimuskohdetta tarkastellaan monesta eri näkökulmasta. Tutkijat ovat käsitelleet triangulaatiota Norman Denzinin (1970) tyypittelyn mukaan. Denzin on luokitellut triangulaatio-käsitteen eri tyypeiksi: eri aineistonkeruumenetelmiä käyttävä metoditriangulaatio, eri näkökulmia esiintuova aineistonkeruulähteiden triangulaatio, useita tutkimuksen suorittajia käyttävä tutkijatriangulaatio, erilaisia teoreettisiin näkökulmiin pohjautuva teoreettinen triangulaatio sekä näiden yhdistelmät (Stake 1995, 112–115; Cohen & Manion 1994, 235–238; Yin 1994, 91–94; Patton 1990, 462–470).

Oman tutkimukseni keskeisin triangulaatiotyyppi on metoditriangulaatio, joka muodostuu automaattisesti useiden menetelmien käytön yhteydessä. Toisaalta useiden menetelmien käytössä on tutkimuksessani myös pyritty saturaatioon (Syrjälä ym. 1995, 48). Tietoa on pyritty saamaan eri lähteiden kautta niin paljon, ettei uutta informaatiota tältä alueelta enää saada. Kuten Kyösti Kurtak-

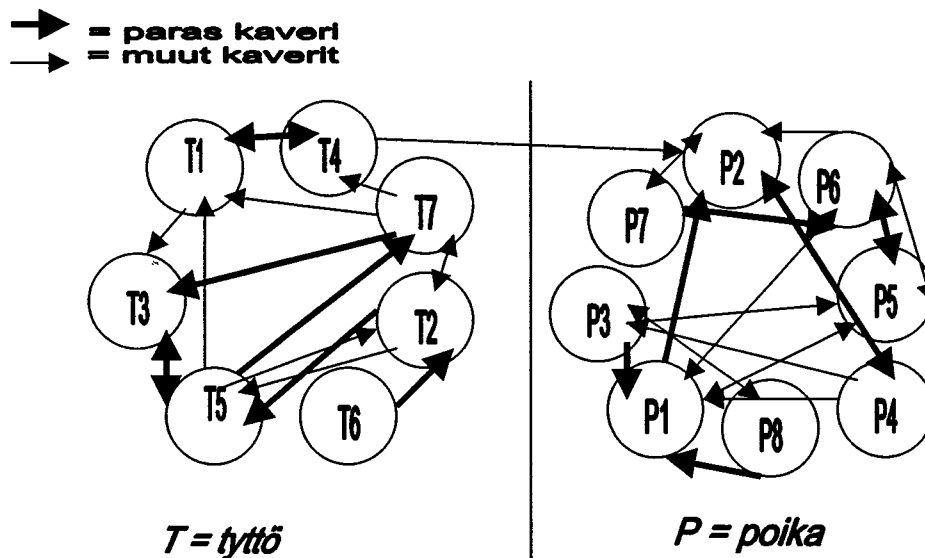
ko (1990, 16) toteaa eri menetelmillä saatu aineisto asetetaan vastakkain eli ristiinvalidoidaan. Tämä vastakkainasettelu osoittaa ovatko samaa asiaa koskevat aineiston kohdat keskenään johdonmukaisia. Johdonmukaiset tulokset tulkitaan valideiksi ja ristiriitaiset johtavat uuden tieteellisen tiedon lähteille.

Tutkimukseni pohjana on myös tutkimuksia hyvin eri näkökulmista ja taustasitoumuksista mm. nais-, mies-, ja gender-tutkimustraditioon pohjautuen, joissa näkökulmat poikkeavat ristiriitaisestikin toisistaan. Tarkoitukseni on osoittaa, että tutkimukseni tulokset perustuvat eri menetelmillä ja useista eri tietolähteistä saatuihin toisiaan tukeviin tuloksiin. Peilaan siis omia tuloksiani aiempien tutkijoiden tuloksiin.

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Kaverivalinnat

Alkuhaastattelujen perusteella Vuoksialankoskella oli ollut hyvin vähän vuorovaikutusta sukupuolten välillä ennen tasa-arvokasvatusprojektia. Oppilaat kertoivat, että järjestäjinä heillä oli kerran ollut tyttö-poika parit, mutta yleensä tehtäviä tehtiin yksin tai parit olivat samaa sukupuolta.



KUVIO 7. Vuoksialankosken toisen luokan oppilaiden kaverivalinnat alkumittauksessa (n=15)

Alkumittaukset tukivat Maccobyn (1990) ja Thornen (1993) tutkimustuloksia, joiden mukaan lapset valitsivat omaa sukupuoltaan olevan parin tai ryhmän silloin, kun opettaja ei organisoinut tilannetta. Kuvio 7 esittää, millaiset kaveripiirit tytöt ja pojat muodostivat Vuoksialankosken alkumittauksessa. Lähes kaikki kaverisuhteet olivat sukupuolirajojen sisällä omaa sukupuolta olevien luokkatoverien kanssa. Ainoastaan yksi tytöistä, Tonja (T4) piti kaverinaan poikaa, Karia

(P2). Tonja (T4) kertoi, että Kari (P2) oli ollut hänen ystävänsä aina päiväko-
dista asti. Pojat valitsivat yksinomaan poikia pareikseen. Ryhmätyöhön valittiin
parit yhtä traditionaalisesti, pojat valitsivat vain poikia ja vain yksi tytöistä, Jo-
hanna (T2) olisi ottanut ryhmäänsä kenet tahansa pojan, koska hänen mieles-
tään ryhmätyö oli ihan samanlaista tehtiin sitä poikien tai tyttöjen kanssa. Omaa
sukupuolta olevan parin kanssa oli oppilaiden mielestä myös helpointa työ-
kennellä.

No, on tyttöjen kans helpompi tehdä tehtäviä. Ehkä siksi kun tytöt on rauhallisempia eikä ne
koko ajan siinä sählää siinä vierellä eikä kato niit tehtäviä – Artoki leikkii jollain kynäl jotain
formulaa. (T1, Susanna)

No poikien kaa (olisi helpompi tehdä tehtäviä). No jos olis tyttöjä ja pitäis tehdä vaikk sellast
hurjaa pudotust, ni ne ei pakottais tekee, mut jos pojat on siinä, sit mie pystyn tekeen ihan
oikeesti. (P1, Arto)

Vaikka oppilaat mainitsivat useita syitä, miksi halusivat työskennellä koulussa
omaa sukupuolta olevan oppilaan kanssa, suurin osa oppilaista oli kuitenkin
sitä mieltä, ettei koulussa olisi kivaa ilman toista sukupuolta.

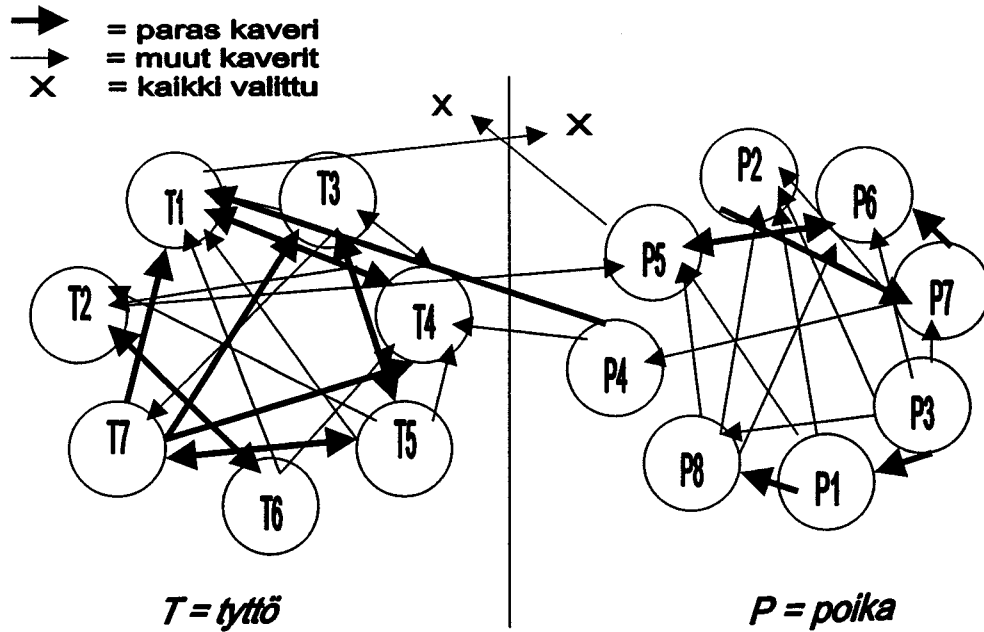
En tykkäis (koulusta, jossa olisi vain tyttöjä). Tarviihan niitä (poikia) joskus, niinku joskus,
niinko ko ne osaa piirtää linnoja ja tällasii ja muutenki ne on tosi avuliaita joskus. (T1, Su-
sanna)

Ei se olis kiva. No kun sitte se ei oo yhtään kivaa, kun ei oo poikia. Jos joku tyttö tahtois
olla jonkin pojan kaa, niin sitte se ei voi olla pojan kaa. (T3, Meri)

En tykkäis (koulusta, jossa olisi vain poikia). Siellä kyllästyis pelkkiin poikiin. (P2, Kari)

No, ei se aina niin kivaa ois, ku ei aina jaksaa olla poikien kaa. (P6, Vesa)

Kuvio 8 esittää kaverivalintoja tasa-arvokasvatusprojektin jälkeen Vuoksialan-
kosken loppuhaastattelussa. Alkuhaastattelussa vain Tonjalla (T4) oli toista su-
kupuolta oleva kaveri (kuvio7), mutta loppuhaastattelussa sukupuolten rajan
ylityksiä oli jo useampia. Aapon (P5) ja Susannan (T1) mielestä kaikki luokka-
kaverit olivat mukavia kavereita. Kuviossa 8 valintaa, jossa kaikkia luokkatove-
reita on pidetty kavereina on merkitty X-merkillä.



KUVIO 8. Vuoksenalankosken toisen luokan oppilaiden kaveri valinnat loppuhaastattelussa (n=15)

Kaverin valintaa oppilaat perustelivat mukavalla yhteistyöllä projektin aikana. Johanna (T2) kertoi ystäväystyneensä Karin (P2) kanssa, koska Kari (P2) oli auttanut häntä tasa-arvokasvatusohjelman aikana. Hiski (P4) mainitsi jopa parhaimpana ystävänänsä tytön, Susannan (T1) ja toisena kaverinaan, Tonjan (T4). Hiski oli projektin aikana Susannan (T1) parina ja päiväkirjamerkinnät kertoivat, että heidän yhteistyönsä sujui hyvin ja Hiski (P4) piti pariaan kivana.

Vaikka alkuhaastattelussa oppilaat halusivat ryhmäänsä omaa sukupuoltaan olevia luokkakavereitaan, kertoivat oppilaat loppuhaastattelussa (liite 3) haluavansa vierustovereikseenkin toista sukupuolta olevia oppilaita. Viisi oppilasta toivoi vierustoverikseen toisen sukupuolen edustajaa ja neljä heistä halusi viereensä oman parin. Tulokset tukivat edelleen Jacklin ja Lacey (1997) tuloksia, joissa projektilla vaikutettiin tutkimusryhmän vuorovaikutukseen niin, että sukupuolirajat ylittäviä suhteita oli huomattavasti enemmän loppu- kuin alkuhaastattelussa.

6.2 Valinnat toisesta sukupuolesta

Sekä alku- että loppumittauksessa tytöiltä ja pojilta kysyttiin myös paria silloin, kun pariksi määrättäisiin joku toisen sukupuolten edustaja. Taulukko 5 selittää alkuhaastattelujen toisen sukupuolen kaverivalintoja. Kaikki vastanneet tytöt (6) halusivat parikseen Karin (P2), kun taas pojista kolme halusi parikseen Tonjan (T4) ja kaksi (2) Susannan (T1), kaksi pojista ei tiennyt kenet valitsisi.

TAULUKKO 5. Vuoksialankosken toisen luokan tyttöjen ja poikien parin valinta toisesta sukupuolesta (n=15)

Valitsijat	Valinnat					
	P2 Kari	T4 Tonja	T1 Susanna	Ei tiedä	Kuka vain	Yht.
Tytöt (f)	6			1		7
Pojat (f)		3	2	2	1	8

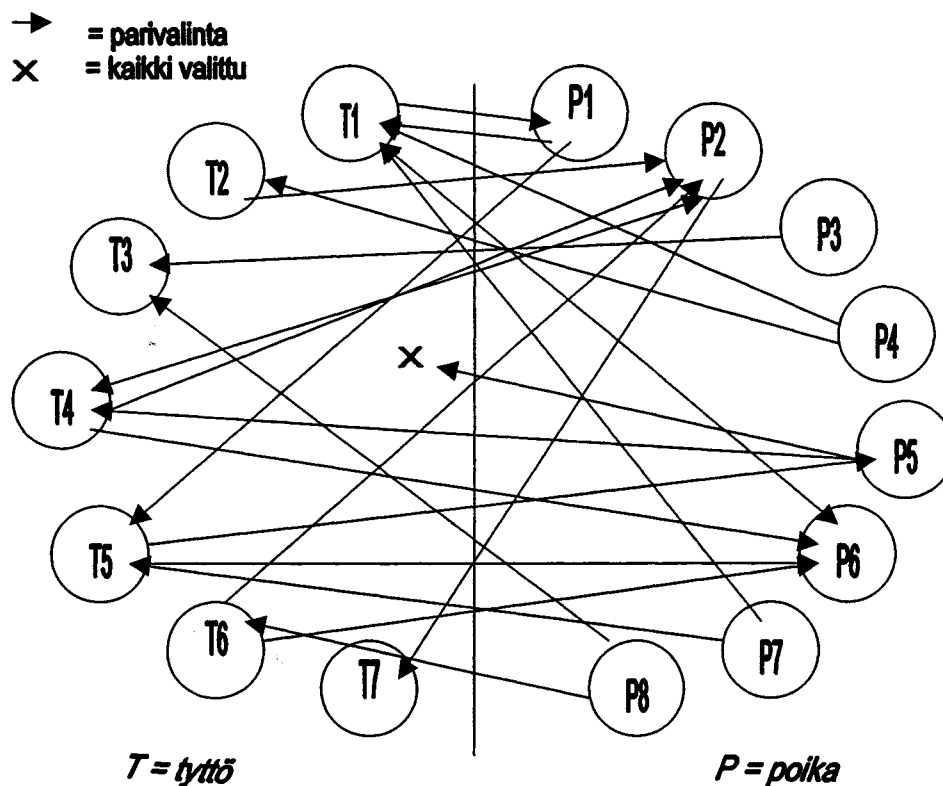
Vain Aapon (P5) mielestä, kuka tahansa tytöistä olisi sopinut pariksi. Kaikki tytöt halusivat parikseen saman pojan ja pojillakin oli suosikkeina kaksi tyttöä, jotka poikien mielestä soveltuivat pareiksi. Koska tyttöjen ja poikien kontaktit luokassa ennen projektia olivat olleet vähäisiä, on todennäköistä, että tytöt valitsivat sen pojan, jonka parhaiten tunsivat. Kari (P2) oli hyvin sosiaalinen, eikä koskaan kiusannut muita oppilaita. Hän oli myös valmiina auttamaan, kun joku tarvitsi apua. Nämä piirteet ilmeisesti vetosivat tyttöihin. Poikien valinnat keskittyivät tyttöpariin, jonka jäsenet olivat aina yhdessä. Nämä kaksi tyttöä tekivät jo projektin alussa selväksi, että he eivät pitäneet tyttömaisistä asioista. Tonjan (T4) mielipide tuli selväksi tunnilla, jossa oppilaiden oli nimettävä lelut kuuluviksi joko tytöille tai pojille tai kummallekin. Tonjan (T4) mielestä jaottelu oli vaikeaa:

En mie kyllä tajua, miten mun pitäis vastata, kun mie tykkään poikien leikeistä vaikka olenkin tyttö, enkä mistään nukeista niin kuin tytöt yleensä. Mut onhan nuket kuitenkin tyttöjen lelui. Laitanko mie tähän niinku mie ajattelen vai niinku yleensä?

Susanna selvitti omaa kantaansa:

Mie ainakin leikin poikien leikkejä, pelaan, kiipeilen ja pelaan sellasii lautapelejä.

Näille tytöille, jotka mielellään leikkivät poikien leikkejä, oli kuitenkin myös siirtynyt kulttuurimme mukainen käsitys lelujen ja leikkien sukupuolisidonnaisuudesta, vaikka he itse tunsivatkin itsensä erilaisiksi. Heidänkin mielestään kiipeily tai lautapelit kuuluivat poikien leikkeihin, kun taas nuket olivat tyttöjen leikkikaluja.



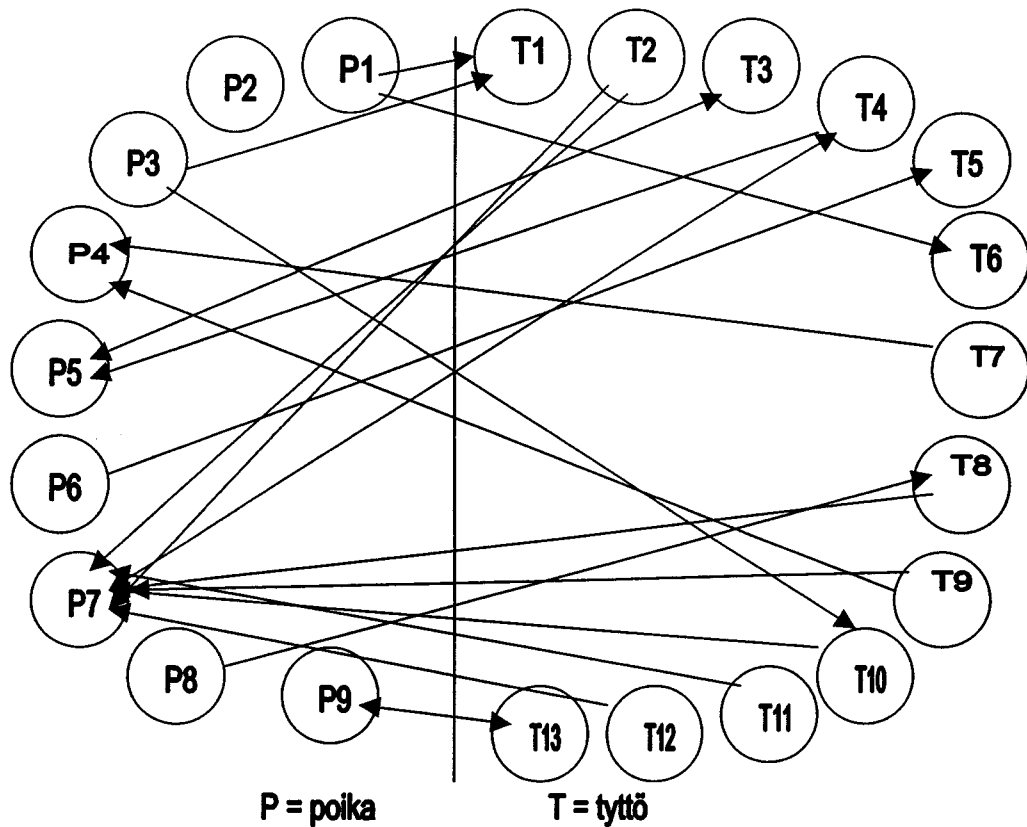
KUVIO 9. Vuoksalakosken toisen luokan oppilaiden parin valinnat toisesta sukupuolesta loppuhaastattelussa (n=15)

Kuviossa 9 on kuvattu loppuhaastattelun parivalintoja, kun tehtävänä on ollut valita pari toisesta sukupuolesta. Verrattaessa alkuhaastattelun yksipuoleisiin parivalintoihin on loppuhaastattelussa havaittavissa eroa sekä valintojen määrässä että niiden jakautumisessa koskemaan useampia oppilaita. Vaikka tytöt

edelleen valitsivat Karin (P2) parikseen useimmin, oli alkuhaastattelujen yksi-puolinen valinta laajentunut koskemaan kolmea muutakin poikaa. Poikien parivalinnat olivat jopa niin monipuolistuneet, ettei haastattelun mukaan kukaan tytöistä olisi jäänyt ilman paria. Alkuhaastattelussakin valittujen Tonjan (T4) ja Susannan (T1) lisäksi muutkin viisi tyttöä tulivat valituiksi loppuhaastattelussa. Kuudella pojalla toinen valituista oli oma pari. Pojat perustelivatkin valintojaan sillä, että pari oli ollut todella kiva, muutenkin pojat mainitsivat valintansa syiksi sen, että juuri tämä tyttö oli todella mukava ja kiva. Samanlaisia syitä oli myös tytöillä poikaparin valinnassa, mutta tytöt valitsivat enemmän muita poikia kuin oman parinsa.

Poikien toista sukupuolta koskevat parivalinnat osoittivat poikien valitsevan parinsa hyvin ennakkoluulottomasti ja tutustuttuaan pariinsa olivat valmiita ottamaan tämän parikseen myös muulloin. Poikien valinnat jakautuivat kaikkien tyttöjen kesken, kun taas tytöt jättivät neljä poikaa valitsematta. Tulos herättääkin kysymyksen, miksi juuri poikien valinnat kattavat kaikki toisen sukupuolen edustajat. Ovatko pojat sosiaalisempia tai sopeutuvaisempia kuin tytöt? Onko poikien helpompi solmia uusia suhteita, koska heille ei ole niin tärkeää kuka on ystävä?

Kuviossa 10 kuvataan Sarialan kontrolliryhmän oppilaiden valintoja, kun parin piti olla toisen sukupuolen edustaja. Sarialassa tyttöjen valinnat keskittyivät muutamaankin poikaan, kuten Vuoksialankosken alkuhaastattelussakin (vrt. taulukko 5). Sarialassa kahdeksan tyttöä valitsi parikseen Panun (SP7), jonka sanottiin olevan tosi kiltti. Kaksi tyttöä valitsi parikseen Raimon (SP4) ja kaksi valitsi Erkin. Erkin kohdalla tytöt selittivät, hänen olevan luokan mukavin poika. Kiltteydestä nämä tytöt eivät maininneet. Kuten kuviosta 10 nähdään eivät poikien parivalinnat keskittyneet tiettyihin tyttöihin, vaan hajautuivat moniin tyttöihin eikä kukaan tytöistä ollut enempää kuin kahden pojan valintana. Tyttöjä jäi kuitenkin poikien valinnan ulkopuolelle. Myös Sarialassa kuvastui poikien useampia tyttöjä kattava parivalinta. Miksi tytöt Sarialassakin valitsevat vain muuttaman pojan parikseen?



KUVIO 10. Sarialan toisen luokan oppilaiden valitsemat parit toisesta sukupuolesta (n=22)

6.3 Sukupuoliryhmien sisäiset suhteet

Tyttöjen sisäiset ystävyysuhteet muodostuivat kahden tai kolmen oppilaan ryhmistä (ks. kuvio 7). Tulos vahvistaa aikaisempia tutkijoiden tuloksia siitä, että tytöillä on tiiviitä parin oppilaan ystävyysuhteita (Hopearuoho-Saajala & Keskinen 1998). Tiiviimmän parin muodostivat Susanna (T1) ja Tonja (T4), jotka olivat koko ajan yhdessä. Merin (T3), Sirpan (T5) ja Eijan (T7) ryhmään pyrki myös Johanna (T2), joka jäi usein Helin (T6) pariin. Kuten Sinikka Aapola (1992) toteaa tutkimuksessaan, tytöille on erittäin tärkeää kuka on ystävä ja kuka ei ja tämän takia tyttöjä joutuu myös helposti koko ryhmän ulkopuolelle. Taulukossa 6 vain yksi tytöstä, Heli (T6), sai miinus pisteitä muilta tytöiltä Vuokسالankoskella. Heliä (T6) ei kukaan pitänyt parhaimpana kaverinaan ja hän oli tunneillakin yksin. Sekä tytöt että pojat antoivat Helille (T6) alhaisimmat suosituimmuuspistemäärät.

TAULUKKO 6. Vuoksalankosken tyttöjen suosituimmuspisteet tytöistä alkuhaastattelussa (n=7)

Pisteiden saajat	Pisteiden antajat							Yht.	X
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7		
T1		1	3	7	3	2	3	19	3,2
T2	1		1	0	3	7	3	15	2,5
T3	5	1		3	7	2	7	25	4,2
T4	7	1	2		2	0	3	15	2,5
T5	0	7	7	2		1	5	22	3,7
T6	-3	5	1	0	-3		-7	-7	-1,2
T7	1	3	5	0	5	0		14	2,3

Myöskään Johannalla (T2) ei ollut tiivistä kaverisuhdetta, vaikka tytöt hänestä pitivätkin ja hän joutui tämän takia usein Helin (T6) pariaksi.

Taulukko 7 ilmaisee poikien ryhmän negatiivisia pisteitä, joita sai vain Jyrki (P8). Jyrki (P8) oli tullut luokalle vasta kaksi viikkoa aikaisemmin ja kielteisyys johtui vielä suurelta osin siitä, etteivät muut pojat vielä tunteneet Jyrkiä (P8).

TAULUKKO 7. Vuoksalankosken toisen luokan poikien suosituimmuspisteet pojista (n=8)

Pisteiden saajat	Pisteiden antajat								Yht.	X
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8		
P1		0	7	3	3	3	1	7	24	3,4
P2	3		2	7	5	5	5	1	28	4,0
P3	2	0		5	2	2		5	16	2,3
P4	5	7	2		2	2	3	0	21	3,0
P5	2	3	3	1		7	2	0	18	2,6
P6	2	2	2	2	7		7	0	22	3,1
P7	1	5	2	2	2	2		0	14	2,0
P8	-3	0	5	-3	2	0	0		1	0,1

Jyrki (P8) sanoikin haastattelussa, että hän ei ollut tutustunut vielä kuin muutama luokan pojista. Työillä suuremman ja pienimmän pistemäärän ero oli suurempi kuin pojilla, eikä kukaan pojista saanut negatiivista loppusummaa (vrt. taulukko 6 ja taulukko 7). Tytöt arvioivat luokkatovereitaan poikia kielteisemmin.

Poikien ystävyysuhteita oli vaikea kartoittaa tiiviiksi ryhmiksi. Pojilla oli paljon ystävyysuhteita toistensa kanssa ja hyvin vähän negatiivisia suhteita toisiinsa. Usein pojillakin oli paras ystävä, mutta välitunnilla ja tunneillakin oltiin kaikkien poikien kanssa. Tulokset viittaavat Thornen (1993) ja Hopearuoho-Saajalan ja Keskisen (1998, 87–88) tutkimuksiin, joissa on osoitettu poikien olevan mieluiten isoissa ryhmissä, missä jokaisella pojalla on oma asemansa. Tutkijat korostavat, etteivät pojat tee tarkkaa rajaa kuka on ystävä ja kuka ei. Tämä on havaittavissa myös omassa tutkimuksessani. Hopearuoho-Saajalan ja Keskisen (1998, 88) tutkimuksessa oli kuitenkin poikia, jotka toimivat myös pienemmissä ryhmissä. Tällaisia poikia ei tavattu omassa tutkimuksessani.

Sarialan oppilaiden sukupuolten sisäisiä ryhmämuodostelmia ei tutkittu tarkemmin, koska haastattelujen lisäksi ei ollut saatavilla havaintomuistiinpanoja, joista olisi voinut varmistaa ryhmien paikkansapitävyyden. Toisaalta Sariala toimi kontrolliryhmänä juuri ryhmien välisiä eroja mitattaessa, eikä tarkoituksena ollut mitata ryhmien eroja sukupuolten sisäisen vuorovaikutuksen suhteen.

6.4 Projektin aikana syntyneet muutokset oppilaiden mielipiteissä toisesta sukupuolesta

Alkuhaastattelussa vain harvat oppilaat ilmaisivat kielteisiä suhteitaan ja näissä tapauksissa kielteisyys oli voimakasta, joten sitä merkittiin taulukoissa suurimmalla negatiivisella luvulla -7. Tulos paljasti haastattelun luotettavuuteen vaikuttavan ongelman, kun vastaaja esiintyy kunnollisena, kilttinä oppilaana haastattelijalle. Vastaaja ei halua ilmaista negatiivisia tunteitaan, jotka koulussa ovat paheksuttavia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 202–203.) Kyselylomake paljasti suuren joukon negatiivisia suhteita oppilaiden välillä, joita taulukossa on merkitty luvulla -3. Negatiiviset suhteet olivat enimmäkseen sukupuolten välisiä.

TAULUKKO 8. Vuoksialankosken toisen luokan poikien (P = poika) suosituimmuuspistemäärät tytöistä (T = tyttö) alkumittauksessa (n=15)

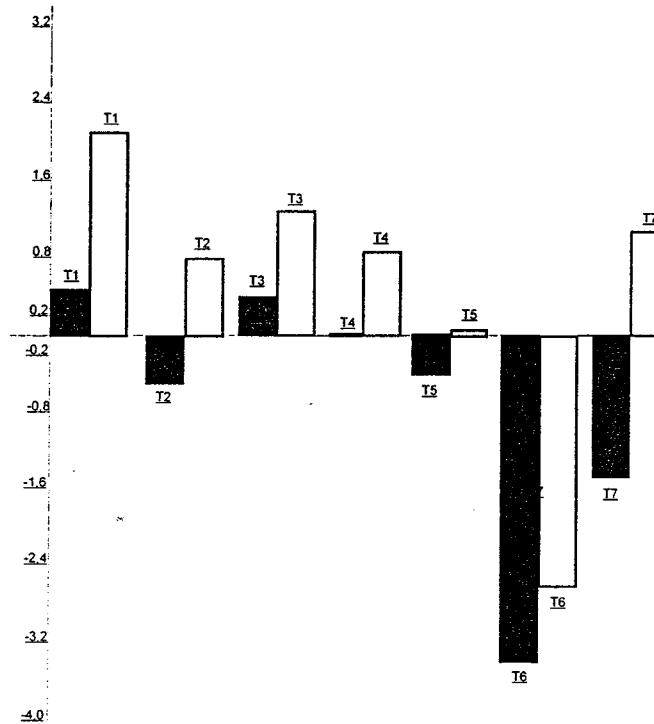
Pisteiden saajat	Pisteiden antajat								Yht.	X
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8		
T1	0	2	2	2	-3	0	1	0	4	0,5
T2	-3	2	-3	0	0	0	0	0	-4	-0,5
T3	0	3	0	0	0	0	0	0	3	0,4
T4	1	3	-3	2	-3	0	0	0	0	0,0
T5	0	0	0	-3	0	0	0	0	-3	-0,4
T6	-7	0	-7	-3	-3	-3	-3	0	-26	-3,3
T7	0	2	-3	-3	-3	0	-3	0	-12	-1,5

Mielipiteet vastakkaisesta sukupuolesta olivat alkuhaastatteluihin yhteneviä tyttöjen ja poikien osalta. Taulukosta 9 voidaan todeta, että viisi pojista sai tytöiltä negatiivisen pistemäärän, kun taas taulukko 8 kertoo, että neljä tytöistä sai pojilta negatiivisen pistemäärän.

TAULUKKO 9. Vuoksialankosken toisen luokan tyttöjen (T = tyttö) suosituimmuuspistemäärät pojista (P = poika) alkumittauksessa (n=15)

Pisteiden saajat	Pisteiden antajat							Yht.	X
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7		
P1	0	-3	-3	0	-7	-7	-3	-13	-1,9
P2	1	1	2	5	1	2	0	12	1,7
P3	-3	2	0	-3	-3	2	-3	-8	-1,1
P4	-3	-3	0	-3	-3	1	-3	-14	-2,0
P5	3	0	-3	-3	0	-3	0	6	0,9
P6	0	0	0	0	0	-3	0	-3	-0,4
P7	1	2	0	-3	0	0	0	0	0,0
P8	0	-3	-3	0	-7	-3	-3	-19	-2,7

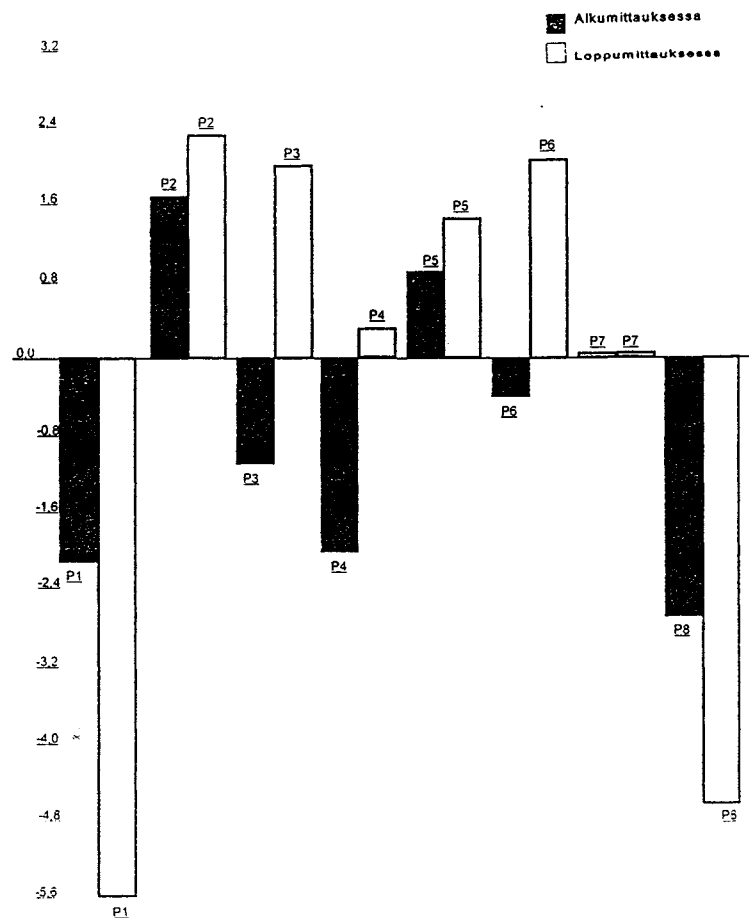
Ainoastaan vähiten suosituimmuspisteitä saaneet Heli (T6) ja Jyrki (P8) saivat negatiivisia pisteitä oman sukupuolensa edustajilta (Taulukko 6 ja taulukko 7). Tytöistä vain Eija (T7) sai useamman kuin kaksi kielteistä mainintaa pojilta (taulukko 9), kun taas pojista Arto (P1), Eetu (P3), Hiski (P4) ja Aapo (P5) saivat vähintään neljä kielteistä mainintaa tai useamman (taulukko 8). Tytöillä kielteisiä mainintoja toisesta sukupuolesta oli huomattavasti enemmän kuin pojilla (26/17).



KUVIO 11. Alku- ja loppumittauksen suosituimmuspistemäärät pojilta (P=poika) tytöille (T=tyttö) Vuoksalankoskella (n=15)

Kuvio 11 havainnollistaa, kuinka Vuoksalankoskella poikien maininnat olivat muuttuneet projektin aikana jokaisen tytöt kohdalla myönteiseen suuntaan. Luokan vähiten pidetyllä tytöllä, Helillä (T6), jäi pistemäärä edelleen negatiiviseksi, mutta parani kuitenkin hieman.

Kuvio 12 osoittaa tyttöjen mainintojen muuttuneet huomattavasti suopeammiksi useimpien poikien kohdalla. Pistemäärien kohoaminen kertoo osaltaan projektin tavoitteiden saavuttamisesta.



KUVIO 12. Alku- ja loppumittausten suosituimmuspistemäärät tytöiltä (T=tyttö) pojille (P=poika) Vuoksalankoskella (n=15)

Sukupuolet näkivät toisensa myönteisemmin projektin jälkeen. Myös Jacklin & Lacey (1997) ovat omassa tutkimuksessaan saaneet samanlaisia tuloksia. Heidän tutkimuksessaan koeryhmässä sukupuolirajat ylittäviä kaveruussuhteita muodostui projektin aikana huomattavasti lisää. Kuitenkin kahden pojan, Arton (P1) ja Jyrkin (P8), pistemäärät laskivat vielä entisestään. Kysyessäni miksi oppilaat eivät halunneet viereensä Artoa (P1) ja Jyrkiä (P8), kertoivat oppilaat myös syitä, miksi Arto (P1) ja Jyrki (P2) eivät olleet mukavia vieruskavereita.

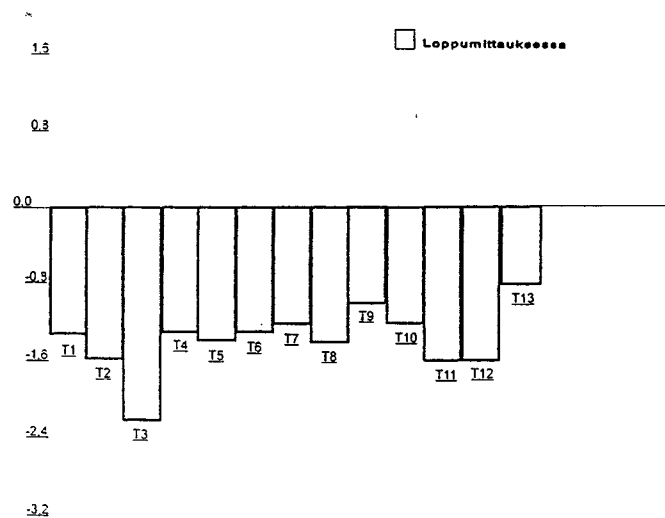
No, ehkä Artoa – sitten Jyrkiä (en haluaisi viereeni). No koska Arto ei anna rauhaa. Ku mie lasken, sitte se kyselee mikä toi on. Mie jou'un keskeyttään ja laskeen uudelleen. (T3, Meri)

Jyrki ja sitte toi Arto. No, ne on niin sellasii villii. (T6, Heli)

No Artoo, ku se sählää. (T7, Eija)

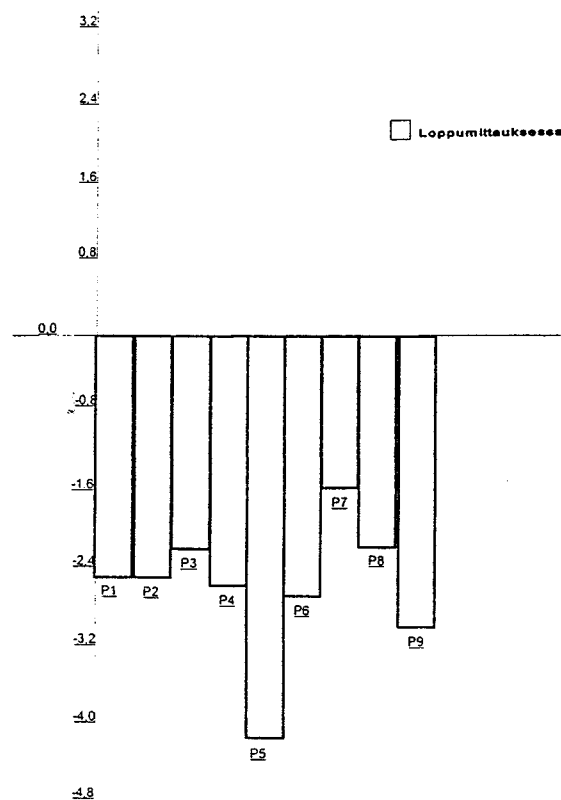
Alkuhaastattelussa luokan suosituimpien poikien, Karin (P2) ja Aapon (P5) pistemäärät kasvoivat vähiten projektin aikana, kun taas kolmella negatiivisia arvoja saaneella pojalla, kohosivat pisteet loppuhaastattelussa selkeästi positiivisen puolelle (kuvio 12).

Vertailtaessa Sarialan tyttöjen ja poikien mielipiteitä vastakkaisesta sukupuolesta (kuvio 13 ja kuvio 14) Vuoksialankosken tyttöjen ja poikien mielipiteisiin (kuvio 11 ja kuvio 12) on huomion arvoista ero luokkien toiselle sukupuolelle antamien kielteisten mainintojen välillä.



KUVIO 13. Sarialan toisen luokan poikien (P=poika) suosituimmuspistemäärät tytöistä (T=tyttö) (n=22)

Kuviosta 13 ilmenee selkeästi Sarialan poikien kauttaaltan kielteinen suhtautuminen tyttöihin samoin, kun kuvio 14 osoittaa Sarialan tyttöjen kielteisen suhtautumisen kaikkiin poikiin. Vuoksialankoskella vain neljällä pojalla ja neljällä tytöllä oli negatiiviset yhteispistemäärät alkuhaastattelussa ja projektin jälkeen vain kahdella pojalla ja yhdellä tytöllä pistemäärä säilyi negatiivisena. Sarialan tytöt ja pojat olivat muodostaneet vielä voimakkaammat omat puolensa kuin Vuoksialankosken oppilaat edes alkuhaastattelussa ja Sarialan oppilaista sekä tytöt että pojat arvioivat toisiaan vain kielteisesti. Vain pakollisissa valintatilanteissa oppilaat valitsivat toista sukupuolta olevan parin.



KUVIO 14. Sarialan toisen luokan tyttöjen (T=tyttö) suosituimmuspistemäärät pojista (P=poika) (n= 22)

Sarialassa vallitsi erittäin selkeästi Maccobyn (1991), Francisin (1998) mainitsevat sukupuolten erilaiset kulttuurit. Sarialassa sukupuolten väliset kulttuurit eroavat voimakkaasti toisistaan, joka Maccobyn (1990, 514) mukaan onkin sel-

vimmin havaittavissa juuri 6–11-vuotiaana. Sarialassa ainoana poikkeuksena sukupuolten erillisyyteen oli Sami (SP9), jonka kaikki ystävät olivat tyttöjä. Opettaja kertoi pojan olevan myös muuten hyvin poikkeuksellinen. Hän leikki nukeilla ja oli hyvin syrjäänvetäytyvä. Haastattelussa poika käytti tyttöjä kuvatessaan me-sanaa ja poikia kuvatessaan ne-sanaa, mikä osaltaan kuvasi hänen kuulumistaan enemminkin tyttöjen ryhmään kuin poikien. Tytöistä Tuuli (ST13) mainitsi Samin kaverikseen. Perusteluna hän totesi:

siks ku sil ei oo oikein muita kavereit, muuten se on mun serkku. (ST13, Tuuli)

Sroufen ym. (1993) tutkimus paljasti, että sukupuolirajoja rikkovat lapset ovat sosiaalisesti kehittymättömiä ja epäsuosittuja. Samin (SP9) kohdalla väite pitää täysin paikkansa, sillä Samilla ei ollut kuin yksi tyttö luokallaan, joka piti häntä kaverinaan ja useimmat oppilaat välttivät kanssakäymistä hänen kanssaan. Häntä ei haluttu esim. vierustoveriksi. Sami oli myös hyvin hiljainen ja arka, sekä vietti suurimman osan vapaa-ajastaan kotona.

Sarialan oppilaista kolme tyttöä ja kaksi poikaa eivät halunneet viereensä ketään toisen sukupuolen omaavaa oppilasta. Syinä mainittiin toisen sukupuolen kiusaaminen tai tyhmyys. Sarialassa eniten kielteisiä kommentteja sai Erkki (SP5). Seitsemän tyttöä ja kolme poikaa ei halunnut häntä vierustoveriksi. Syyinä oli se, että Erkki (SP5) kiusaa ja häiritsee.

6.5 Kiusaaminen ja häiriköinti

Usein kiusaamista ja häiriökäyttäytymistä tutkitaan erillisenä ongelmana, jolloin sitä ei vuorovaikutustutkimuksissa tarkastella syvällisemmin. Kuitenkin on huomattava, että myös kiusaaminen ja häiriökäyttäytyminen kuuluvat vuorovaikutuksen piiriin, vaikkakin kielteisenä ilmiönä. Tässä tutkimuksessa kiusaaminen ja kielteiset suhteet liittyivät vahvasti yhteen ja vahvistivat käsitystä kiusaamisen vaikutuksista koko luokkaan ja toisaalta siihen, että luokassa kaikki tietävät ketä kiusataan ja kuka kiusaa.

Taulukko 10 esittää Sarialan eniten luokkatovereiden mielestä kiusaavia ja häiriköiviä oppilaita, joista Erkki (SP5) mainittiin suurimpana tuntien häiritsijänä ja kiusaajana.

TAULUKKO 10. Tyttöjen ja poikien maininnat kiusaajista ja häiritsijöistä Sarialan toisella luokalla (n=22)

SP = Sarialan poika SPx = kaikki pojat Sarialassa

Kiusaaja	Kiusaaminen						Häiriköiminen					
	Tyttöt		Pojat		Yht.		Tyttöt		Pojat		Yht.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
SP2	7	54	3	34	10	45	4	31	4	44	8	36
SP3	1	8			1	5	2	15			2	9
SP4	5	38	1	11	6	27	2	15	2	22	4	18
SP5	11	85	7	78	18	82	10	78	7	78	17	77
SP6							1	8			1	5
SPx	1	8			1	5	1	8			1	5
Yht.	25	193	11	123	36	164	20	155	13	144	33	150

Jopa seitsemän poikaa ja yksitoista tyttöä piti Erkkiä (SP5) kiusaajana ja seitsemän poikaa ja kymmenen tyttöä tuntien häiritsijänä. Ketään tytöistä ei mainittu kiusaajaksi tai tunnin häiritsijäksi. Marjatta Tarmo (1991) mainitseekin häiriökäyttäytymisen koskevan poikia selvästi enemmän kuin tyttöjä. Yleensä häiriökäyttäytyminen on myös poikien keino saada opettajan huomiota.

TAULUKKO 11. Tyttöjen ja poikien maininnat kiusaajista ja häiritsijöistä Vuoksalankosken toisella luokalla loppuhaastattelussa (n=15)

P = poika T = tyttö

Kiusaaja	Kiusaaminen						Häiriköiminen					
	Tyttöt		Pojat		Yht.		Tyttöt		Pojat		Yht.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
P1	2	29	1	13	3	20	7	100	3	38	10	67
P2							1	14			1	7
P5	1	14			1	7						
P6	1	14	1	13	2	13	2	29	2	25	4	27
P8	2	29	1	13	3	20	7	100	4	50	11	73
T4							1	14	1	13	1	13
Yht.	6	86	3	39	9	60	18	257	10	126	27	187

Vuoksalankoskella kiusaamistilanteita oli vähemmän kuin Sarialassa. Kuitenkin on hyvä huomata, että tyttöjen sisäiset ryhmämuodostelmat ja ystäväsuh-

teet antoivat tytöille mahdollisuuksia sulkea toisia tyttöjä kaveripiiriin ulkopuolelle, joka ei useinkaan tule ilmi häiriökäyttäytymisenä (Tarmo 1991, 197). Kuitenkin tämä tyttöjen kiusaamismuoto voi olla aivan yhtä vahingoittavaa uhrille kuin poikien avoin kiusaaminen. Vertaamalla taulukoita 10 ja 11 on havaittavissa, että kiusaaminen oli selvästi vähäisempää Vuoksialankoskella, kun taas työrauhahäiriöiden suhteen luokilla ei ollut eroa. Sekä Vuoksialankoskella että Sarialassa tytöt ja pojat olivat samaa mieltä siitä, ketä häiriköt ja kiusaajat olivat. Samoin kummassakin koulussa tytöt mainitsivat häiriköinnin ja kiusanteon poikia useammin.

6.6 Tasa-arvo käsitteenä

Koska tasa-arvo oli koko projektin teemana, halusin opettaa tämän uuden käsitteen oppilaille, vaikka itse käsitteen tietäminen ei olekaan edellytys tasa-arvokasvatusohjelman onnistumiselle. Kuitenkin käsite herätti oppilaissa erilaisia mielikuvia ja tutkimusryhmän oppilaat sisäistivät projektin aikana käsitteen toiminnallisten tehtävien ja yhteiskeskustelujemme yhteydessä.

Sarialan oppilaille tasa-arvo -käsite oli suurimmalle osalle täysin vieras, vaikka he yrittivätkin parhaansa mukaan keksiä sanalle loogisia selityksiä. Useat oppilaat pitivät tasa-arvoa samana asiana kuin matematiikan käsitettä tasan tai sanan lopun mukaan käsitteeksi jonkin arvoinen.

No jos ois sellanen, se ois aika tarpeeks arvonen. (SP3, Anssi)

No, jos vaikka tasan. (SP2, Ville)

Ehkä varmaan sitä, jos kaks on samanarvosii. (ST7, Satu)

Se on tasan jonku arvonen. (SP7, Panu)

Et nyt on vaikka samanhintainen lelu tai on saman verran rahaa ku toisilla. (ST13, Tuuli)

On yhtä paljon. (SP8, Tomi)

Monet oppilaista eivät osanneet sanoa mitään selitystä sanalle. Luokassa oli kuitenkin myös niitä oppilaita, jotka osasivat yhdistää tasa-arvoon muita samansuuntaisia käsitteitä. Käsitteet eivät kuitenkaan kertoneet, tiesivätkö oppilaat, mitä sana tarkoitti.

No jos kaikki on tasapuolisia. (SP1, Jaakko)

-varmaan jotain – tasaväkistä. (ST2, Suvi)

Vuoksalankoskella alkuhaastattelussa oppilaiden käsitykset olivat samansuuntaisia kuin Sarialan kontrolliryhmässäkin.

Jos olis kymmenen markkaa ja kaksi poikaa. He haluavat jakaa rahat tasan, niin kumpikin saa viisi markkaa.(P1, Arto)

Että ne (?) saavat saman verran. (T4, Tonja)

Loppukyselyssä ei Vuoksalankosken oppilailla enää ollut epäselvyyksiä useaan kertaan esille tulleesta käsitteestä.

Kuinka monta kertaa vielä kysyt tuota? Miehiensä ja naisten tasapuolista kohtelua. (T5, Sirpa)

Kaikki ihmiset ovat samanarvoisia. (P8, Jyrki)

Ketään ei syrjitä. (P5, Aapo)

Että kaksi ihmistä saa työstä saman palkan. (T1, Susanna)

Että kaikki ovat samanarvoisia, niin kuin sinä ja minä. (T3, Meri)




6.7 Tutkimusryhmän mielipiteet projektista

Koko projektin aikana oppilaat suhtautuivat projektiin uteliaina ja yhteistyöhaluisina, jonka ansiosta saimme toteutetuksi projektin kokonaisvaltaisesti. Vain projektin alussa havainnoin oppilaiden kokevan toista sukupuolta olevan parinsa ensin vastenmielisenä ja outona järjestelynä, mutta jo toista paria valittaes-

sa oppilaat pitivät valintaa normaalina toimintana, eikä vastarintaa syntynyt ol-
lenkaan. Loppukyselyssä ja -haastattelussa pyysin oppilailta mielipiteitä projek-
tista ja oppilaat arvostelivat projektin eri toimintamuotoja.

Taulukossa 11 on koottu oppilaiden arvioita erilaisista tehtävistä tasa-
arvokasvatustuntien aikana. Oppilaat vastasivat piirtämällä kasvoihin suun sen
mukaan, mikä ilme heistä parhaiten kuvasi tehtävää (liite 5).

TAULUKKO 11. Vuoksalankosken toisen luokan oppilaiden mielipiteitä tasa-
arvokasvatusprojektista (n=15)

Oppituntien aiheet	Tosi kiva 						Ihan OK 						Ei kiva 					
	Tyttöt		Pojat		Yht.		Tyttöt		Pojat		Yht.		Tyttöt		Pojat		Yht.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lukeminen	2	29	4	50	6	40	5	71	3	38	8	53			1	13	1	6
Puutyö	6	86	7	88	13	87	1	14	4	50	5	33						
Uskonto	4	57	4	50	8	53	3	43	3	38	6	40						
Kirjoittaminen	6	86	3	38	9	60	1	14	2	25	3	20			2	25	2	13
Pysäkit	4	57	4	50	8	53	2	29	4	50	6	40			2	25	2	13
Näytteleminen	6	86	4	50	10	67	1	14			1	6						
Virkkaus	7	100	7	88	14	93			1	13	1	6			1	13	1	6
Musiikki	7	100	6	75	13	87	1	14	2	25	3	20			1	13	1	6
Ryhmätyöt	5	71	5	63	10	67	2	29	3	38	5	33	1	14	1	13	2	13
Parityöt	4	57	5	63	9	60	2	29	3	38	5	33						
Ikkunamaalaus	5	71	3	38	8	53	2	29	2	25	4	27			2	25	2	13
Afrikkalainen kylä	5	71	6	75	11	73	2	29					1	14			1	6
Yht.	61	72	58	61	119	66	22	26	27	29	49	27	2	2	10	10	12	7

Suurimmaksi osaksi oppilaat pitivät projektin tehtäviä todella mukavina. Todella mukavina oppilaat pitivät 66% kaikista tehtävistä, 27% tehtävistä oli oppilaiden mielestä "ihan OK" ja ikävinä oppilaat pitivät 7% tehtävistä. Kukaan oppilaista ei pitänyt parityötä ikävänä ratkaisuna. Samoin kaikki oppilaat pitivät näyttelemisestä ja puutöistä. Myös musiikin suosio oli yllättävä loppumittauksessa, sillä alkumittauksessa suurin osa oppilaista ei pitänyt musiikista. Tyttöjen ja poikien arvioissa tunteista ei ollut suuria eroja. Vain ikäviä mainintoja pojat antoivat

enemmän, joskin hyvin vähän hekin. Sekä kenttäpäiväkirjan havainnot että haastatteluvastaukset vahvistivat oppilaiden myönteistä kuvaa projektista. Projektin aikana ei syntynyt nurinoita tehtävien teosta ja haastattelussa kukaan oppilaista ei osannut nimetä yhtäkään tehtävää, josta ei olisi pitänyt.

Toinen projektin onnistumista kuvaava tekijä ilmeni haastattelussa oppilaiden haluna valita parikseen toisen sukupuolen edustaja. Lähes kaikki Vuokسالankosken oppilaat pitivät selvänä, että voisivat valita parikseen projektin jälkeenkin sekä tyttöjä että poikia, ainoastaan kaksi poikaa ja yksi tyttö eivät osanneet sanoa mielipidettään.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelua

Alkumittausten perusteella Vuoksialankosken toinen luokka noudatti tutkijoiden tuloksia (Maccoby 1990, 514; Lockheed 1985, 176), joiden mukaan oppilaat valitsevat mieluiten omaa sukupuoltaan olevan parin. Lapset olivat työskennelleet koulussa suurimmaksi osaksi sukupuolen mukaisissa ryhmissä ja muodostivat toisilleen vastakkaiset kulttuurit, kuten Francis (1993, 39) ja Sroufe ym. (1993, 455) ovat tutkimuksissaan osoittaneet. Luokka soveltuikin erinomaisesti tasa-arvokasvatuskokeiluun, koska siellä ei oltu aiemmin tietoisesti huomioitu sukupuoleen vuorovaikutukseen vaikuttavana tekijänä.

Lasten kulttuuri keskittyy ystävyysuhteisiin, joissa opitaan sukupuolelle hyväksyttävän käyttäytymisen sääntöjä eri tilanteissa (Grugeon 1993, 27). Tämän takia tasa-arvokasvatusprojektissa keskityttiin erityisesti tukemaan sukupuolten välisiä ystävyysuhteita, jolloin lapsen on mahdollista oppia myös toiselle sukupuolelle kuuluvia käyttäytymismalleja ja vuorovaikutustyyliä. Tyttöjen ja poikien on helpompi lähestyä toisiaan, kun he oppivat, millä tavalla toinen sukupuoli kommunikoi. Siksi tasa-arvokasvatusprojektin aikana oli paljon harjoituksia, jotka kehittivät oppilaan sosiaalisia taitoja ja edellyttivät yhteistyötä (ks. liite 10).

Tasa-arvokasvatusprojektin jälkeen oppilaiden stereotyyppiset kaverivallinnat vähenivät ja oppilaat tottuivat työskentelemään erilaisten parien kanssa sekä tekemään yhdessä monipuolisia, sukupuolelleen vieraampiakin harjoituksia. Tasa-arvokasvatusprojekti lisäsi myös vuorovaikutusta sukupuolten välillä ja muutti oppilaiden käsityksiä toisesta sukupuolesta myönteisemmiksi. Tulokset tukivat tutkimuksia (Jacklin & Lacey 1997, 636; Lockheed 1985, 176), joiden mukaan runsas sukupuolten välinen vuorovaikutus vähentää sukupuolten eriytymistä omiksi kulttuureikseen.

Poikien vuorovaikutus toiseen sukupuoleen muuttui vielä enemmän projektin aikana kuin tyttöjen. Pojat pitivät kaikista tytöistä loppuhaastattelussa enemmän kuin projektin alussa, kun taas tytöt antoivat paremmat suosituimmuspistemäärät useimmille pojille, mutta kahden pojan pisteet laskivat entisestään. Tyttöjen mielestä nämä pojat häiritsivät tuntia, eivätkä heidän pareinaan olleet tytöt halunneet enää työskennellä heidän kanssaan. Tyttöillä valinnat keskittyivät enemmän luokan suosituimpiin poikiin. Tutkimustulos on ristiriidassa Siivosen (1998, 88) tutkimukseen, jossa pojat valitsivat parikseen toveripiirinsä suosituimman. Vuoksialankosken poikien kaveripiiri omaan sukupuoleen oli laaja ja pojat valitsivat yleensä tyttöparikseen loppuhaastattelussa usein projektissa olleen parinsa, jota pitivät mukavana. Näin ollen jokainen tyttö olisi saanut poikaparin. Tulos viittaa siihen, että pojat valitsevat toista sukupuolta olevan parinsa paljon tyttöjä ennakkoluulottomammin ja näkevät tämän myönteisemmin, jos heille annetaan mahdollisuus tutustua toiseen sukupuoleen. Vaikka tytöillä alkumittauksessa oli nähtävissä myös sukupuolirajan ylittäviä valintoja, joita pojilla ei ollut ollenkaan, eivät tytöt kuitenkaan lisänneet valintojaan loppuhaastattelussa kuten pojat. Poikien myönteisyys näkyi myös siinä, että he kuvailivat tyttöjä myönteisesti, kun taas tytöt mainitsivat runsaasti kielteisiä asioita pojista.

Sukupuoliryhmien sisällä pistemäärät laskivat joillakin oppilailla. Kahdella tytöllä ryhmän sisäiset suosituimmuspisteet laskivat ja poikien ryhmässä, jopa neljä poikaa sai pienemmän suosituimmuspistemäärän pojilta kuin alkumittauksessa. Selvin syy sukupuoliryhmien sisäisten pistemäärien laskuun näyttäisi olevan oppilaiden uudet, toisen sukupuolen valinnat kaveriksi tai pariksi tehtäviin. Jokainen uusi valinta vei väistämättä jonkun oman sukupuolen edustajan paikan.

Kontrolliryhmän ja tutkimusryhmän välillä oli erittäin suuria eroja loppumittauksessa, kuten myös Jacklin ja Lacey (1997) raportoivat omasta tutkimuksestaan. Tutkimusryhmässä oli alkumittauksessakin myös positiivisia mainintoja toisesta sukupuolesta, kun taas kontrolliryhmässä sekä tyttöjen että poikien maininnat toisesta sukupuolesta olivat kauttaaltaan negatiivisia. Kontrolliryhmässä kiusaajia mainittiin myös runsaasti enemmän kuin tutkimusryhmässä, mikä saattoi olla syynä oppilaiden välisiin kielteisiin suhteisiin, jotka olivat huomattavasti voimakkaampia kuin tutkimusryhmässä. Kontrolliryhmän parivalinnat pitivät yhtä aikaisempien tutkimusten kanssa (Bjerrum Nielsen 1994, 14; Mac-

coby 1990, 514), jotka korostavat 8–12-vuotiaiden rajoittuvan kaveripiirissään omaan sukupuoleensa.

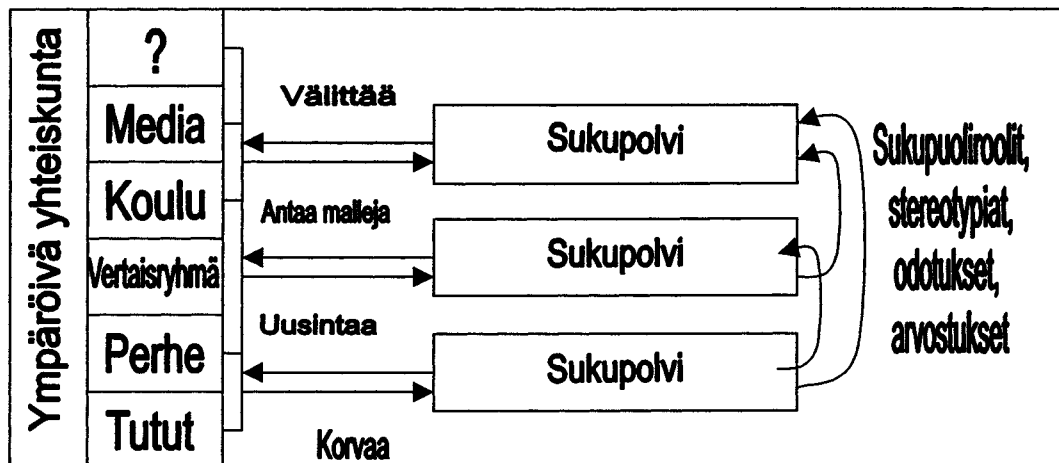
Kahden kuukauden mittainen tasa-arvokasvatusprojektin toteutusvaihe oli toimintatutkimuksiin nähden lyhyt (vrt. Brooker ym. 1998, Davies 1995; 1989) ja on oletettavaa, että pitemmällä projektilla saataisiin aikaan laajempia ja kauaskantoisempia tuloksia. Tulosten pysyvyyttä ei tässä tutkimuksessa pystytty mittaamaan, mikä vähentää tulosten yleistettävyyttä. Tasa-arvo-käsite omaksuttiin jo vajaa kahden kuukauden projektin aikana (ks. liite 17), mutta huomattavia muutoksia oppilaiden stereotyyppisissä käsityksissä toisesta sukupuolesta tai ammattien jakautumisesta ei kuitenkaan ollut havaittavissa.

7.2 Malli sukupuoliroolin omaksumisesta

Tutkimuksen alussa hahmottelin Sandra Bem (1981) sukupuoliskeemateoriaan pohjautuen yksinkertaisen mallin (kuvio 3), miten yhteiskunta vuorovaikutuksessa yksilön kanssa viestittää tälle kulttuurin mukaisia käsityksiä, millainen persoonallisuus, käyttäytyminen tai minä-käsitys on sopiva hänen sukupuolelleen. Lapsi omaksuu sukupuolisidonnaisen käyttäytymisen arvioidessaan ja yleistäessään omaa käyttäytymistään kulttuurin odotusten mukaisesti (Bem 1987, 251). Varhaislapsuudessa kulttuurin käsitykset välittyvät lapselle lähinnä perheen sekä muiden tuttujen ihmisten kautta, joita voivat olla sukulaiset, tuttavat ja päivähoitohenkilöstö. Kuvioon 15 on lisätty voimakkaina varhaislapsuuteen vaikuttavat tekijät. Siirtyessään kouluun sekä oppilaat että opettaja heijastavat niitä arvoja ja normeja, joita he ovat omaksuneet vuorovaikutuksessa ympäröivään kulttuuriin (Tarmo 1989, 161–164). Näin koulu toimii Elina Lahelman (1987b, 440–444) mukaan stereotyyppisten sukupuoliroolimallien uusintajana. Kuvioon 15 on täydennetty (vrt. kuvio 3) koulun rooli yhtenä oppilaan sukupuoliroolin omaksumiseen vaikuttavana tekijänä.

Ikätoverien vaikutusta oppilaan sukupuoliroolin omaksumiseen esittää kuvioon 15 lisätty vertaisryhmä. Bjerrum Nielsenin (1994, 14) mukaan 8–12-vuotiailla vertaisryhmän merkitys korostuu. Tämä onkin tärkeää, sillä vertaisryhmässä lapsi oppii sosiaalisia taitoja, selkeyttää identiteettiään vertaamalla itseään muihin ikätovereihin ja alkaa luoda suhteita myös kodin ulkopuolelle. Susan Danby ja Carolyn Baker (1998), Elisabet Grugeon (1993) sekä L. Katherine

Käller (1990) ovat todenneet tutkimuksissaan, että vertaisryhmällä on tärkeä osuus stereotyyppisten sukupuoliroolien omaksumisessa. Tasa-arvokasvatusprojektissa tuli esille vertaisryhmien käänteinen merkitys. Keskustellessamme tyttöjen ja poikien leluista, sukupuolen mukaan jakautuneista ammateista tai kotitöistä sai yhden oppilaan aloite mukaan toisetkin.



KUVIO 15 . Kuviosta 3 tarkennettu malli sukupuoliroolien omaksumiseen vaikuttavista tekijöistä

Susanna (T1) ja Tonja (T4) kertoivat pitävänsä ”poikien leikeistä”, jolloin myös Johanna (T2) keksi itsekin sellaisia poikien leikkejä, joista hän piti (liite 14). Myös pojat tarvitsivat aloitteentekijän, joka lelu keskusteluissa oli Jyrki (P8). Hän leikki mielellään kokkia tai leipuria, johon Kari (P2) lisäsi, että hän halusi hoitaa nukkea, koska halusi hyväksi isäksi isona.

Tasa-arvokasvatusprojektin aikana tutustuttiin myös laaja-alaisesti median tapaan kuvata sukupuolta ja sukupuolirooleja – uutistekstit, mainokset ja videokatkelmat antoivat kukin hyvin erilaisia mielikuvia sukupuolten rooleista. Lapset tunnistivat sekä perinteisiä että uudenlaisia roolimalleja ja osasivat taitavasti kertoa, mikä kuvissa oli heidän mielestään perinteistä ja mikä uutta ja epätavallista. Kuten Haataja, Lahelma ja Saarnivaara (1990, 92), Määttä (1991, 25–26) sekä Norman, Turner, Johnson, Schwarcz, Green ja Harris (1985, 135) ovat to-

denneet, vaikuttaa media olennaisesti lasten ja nuorten muodostamaan kuvaan sukupuolten rooleista ja merkityksestä. Edellisiin tutkimuksiin ja havaintoihini pohjautuen olen lisännyt median yhtenä sukupuoliroolien muodostumiseen vaikuttavana tekijänä. Koulun kannattaisi hyödyntää median voimavaroja nostamalla esiin uudenlaisia malleja ei-sukupuolisidonnaisista rooleista ja antaa esimerkkejä sukupuolirajoja ylittävistä henkilöistä. Vaikka kuvio 15 havainnollistaa jo osan niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat sukupuoliroolien muotoutumiseen, on todennäköistä, että alati muuttuvassa yhteiskunnassamme tulee koko ajan lisää sukupuolirooliin vaikuttavia tekijöitä, joita tässä tutkimuksessa vielä kuvataan kysymysmerkki (kuvio 15).

7.3 Tasa-arvokasvatus koulussa

Elina Lahelma (1992, 16–17) tuo esille tutkimuksessaan, että keinotekoinen sukupuolineutraalisuuden vaatimus on esteenä tasa-arvon toteutumiselle koulussa, jossa aktiivinen tasa-arvon edistämisen ote puuttuu. Jos sukupuolta ei avoimen kriittisesti tarkastella koulun kontekstiin vaikuttavana muuttujana, ei tasa-arvoonkaan voida päästä. Tasa-arvokasvatusprojektilla toin koulussa piilevän sukupuolten erillisuuden rakentavalla tavalla kummankin sukupuolen ulottuville, jolloin sukupuolet saivat mahdollisuuden tarjota toisilleen uudenlaisia yhteistyömuotoja ja vahvuuksia. Selvät tulokset sukupuolten välisen vuorovaikutuksen lisääntymisestä ja laajentumisesta useampiin oppilaisiin vahvistaa Lundebergin (1997, 55) väitettä, että opettaja voi toimia tehokkaana muutosagenttina tasa-arvokasvatuksessa. Vaikka tutkimukset osoittavat, että koulu uusintaa vanhoja stereotyyppioita (Käller 1990, Metsö 1992), voi se toimia myös voimakkaana muutoksen edistäjänä. Toisaalta tulokset vahvistavat myös toimintatutkimuksen mahdollisuuksia opettajan välineenä parantaa luokkahuonekäytäntöjä tasavertaisemmiksi tytöille ja pojille.

Sörensen (1991, 153) huomauttaa, ettei tasa-arvokasvatuksessa pidä keskittyä sukupuolten samanlaistamiseen, jolloin yritetään kasvattaa tytöistä poikien kaltaisia. Sörensenin (1991) mielestä olisi hyväksyttävä, että on olemassa hiljaisia tyttöjä ja kilpailevia poikia. Oppilaille pitäisikin antaa mahdollisuus olla oma itsensä niin tyttöinä kuin poikinakin. Sörensenin (1991) käsitys tasa-arvosta vastaa Tarkin (1998, 195–196) kuvaamaa mahdollisuustasa-

arvoa, jonka ytimenä on luoda olosuhteet, joissa ihminen voi toteuttaa itseään ilman sosiaalisen sukupuolen rajoituksia. Tämän takia tasa-arvokasvatusprojektilla annettiin tytöille ja pojille mahdollisuus tutustua toistensa kulttuureihin ennakkoluulottomasti ja kannustettiin kumpaakin sukupuolta kokeilemaan perinteisesti toiselle kuuluvia leikkejä, tehtäviä ja käyttäytymismalleja. Koska toiminnot vaihtelivat niin, että kummallekin sukupuolelle tuli tehtäväksi sekä tuttuja että uudenlaisia tehtäviä, oli pareilla mahdollisuus toimia toistensa avustajina ja oppilaina. Parin apu olikin monissa tehtävissä erittäin tärkeää, koska opettaja ei voinut auttaa vain yhtä oppilasta kerrallaan. Hopearuoho-Saajalan ja Keskisen (1998, 64) mukaan pojat mielellään opettavat ystäviään, koska haluavat korostaa omaa tietämystään. Projektissa sekä tytöt että pojat saivat toimia toistensa opettajina, jolloin ei syntynyt harhakuvaa toisen sukupuolen paremmuudesta.

Negatiivinen käyttäytyminen, joka ilmeni luokassa häiriökäyttäytymisenä oli pojilla runsaampaa kuin tytöillä. Poikien kielteisyyden kohteena oli kuitenkin koulu, kun taas tyttöjen negatiivisuus kohdistui toisiin oppilaisiin. Useissa vuorovaikutusta kartoittavissa tutkimuksissa (Tarmo 1991; 1989; Käller 1990) on todettu poikien häiritsevän siksi, että he haluavat huomiota tai kyllästyvät istumaan ja odottamaan. Fylying (1998, 143–144) ja Likitalo-Lehtinen (1998, 48–49) ovat kiinnittäneet huomiota poikien häiriökäyttäytymiseen, joka usein johtaa erityisopetuksen ja erityisavun tarpeeseen. Nykyisin tutkimusprojekteja suunnataankin poikien ongelmien ratkaisemiseen. Toisaalta Honkatukia (1992, 17) korostaa, ettei tyttöjen koulua kohtaan tuntema vastarinta tule näkyviin, koska se ei ilmene häiriökäyttäytymisenä kuten pojilla vaan arkuutena, ahdistuneisuutena tai pinnaamisena. Tällaista ahdistuneisuutta saattaa ilmetä jo ensimmäisillä luokilla. Onko tyttöjen ahdistus sittenkin koulun aikaansaamaa, mutta tytöt eivät vain uskalla julkisesti vastustaa koulun institutionaalista valtaa ja täten kääntävät kielteisyytensä toisia oppilaisiin tai itseensä? Tutkimusryhmässäni yksi tytöistä oli vihamielinen opettajia kohtaan ja suhtautui uusiin tehtäviin vastahakoisesti. Tytön käyttäytyminen häiritsti tuntia, joten keskustelin asiasta tytön kanssa koulun jälkeen. Keskustelun aikana havaitsin, kuinka paljon lapsi kaipasi läheisyyttä ja turvallista aikuista lähelleen ja yritti käyttäytymisellään hakea huomiota ja purkaa pahaa oloaan. Ehkä alimmilla luokilla tytöt vielä näyttävät selvemmin myös pahaa oloaan, joka myöhemmin ei enää tule julki. Honkatukian (1992) mukaan tyttöjen kärsiminen hiljaa kasaa ongelmat sisään-

päin ja aiheuttaa itsetuhoista käyttäytymistä, jota taas ulkopuolisten on vaikea havaita. Toisaalta myös Likitalo-Lehtinen (1998, 49) huomauttaa, että poikien pahimmat kouluvaikeudet pohjautuvat mielenterveysongelmiin, jotka näkyvät elämän taidon puutteena.

Vaikka tutkijat ovat keskittyneet eri sukupuolten vaikeuksien ympärille, johtaa kuvattu tilanne johtopäätökseen, että sekä tytöt että pojat tarvitsevat apua. Poikien tilanne on jo havaittu, mutta tyttöjen ongelmat kasautuvat salakavalasti huomaamatta. Tyttöjen ja poikien tapa reagoida ongelmiin on erilainen, mutta mielestäni ongelmien lähtökohta on sama kummallakin sukupuolella. Sen tähden olisi erittäin tärkeää selvittää ongelmien syitä, eikä poistaa vain näkyviä oireita. Anneli Mäki-Opas (1993) johdattaa kasvattajia huomispäivän pedagogiikan lähteille, jossa opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi muodostuu auttamis- ja terapiatyö (Likitalo-Lehtinen 1998, 49).

7.4 Tasa-arvokasvatuksen ongelmia ja jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tutkimukseni huomattavimmaksi ongelmaksi nousi negatiivisten vuorovaikutussuhteiden mittaamisen vaikeus. Tutkimuksen alkumittauksessa ei esiintynyt kuin muutama negatiivinen suhde oppilaiden välillä. Opettajat kommentoivat alkuvaiheessa tekemiäni sosiogrammeja ja kertoivat, että heidän kokemuksensa mukaan luokassa oli paljon kielteisiä suhteita oppilaiden välillä. Haastattelussa nämä kielteiset suhteet eivät tulleet ilmi, joten laadin oppilaille kyselylomakkeen (liite 4) kaverisuhteista. Kyselylomakkeessa oppilaat toivat esille runsaasti negatiivisia suhteitaan (liite 16), joita oli jokaisella oppilaalla. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1998, 202) korostavat, että haastattelussa luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastateltava antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Koska koulussa kuuluu hyviin tapoihin hyväksyä kaikki luokkatoverit, on hyvin todennäköistä, että oppilaat halusivat esiintyä uudelle tutkijalle kunnollisina, kiltteinä oppilaina. He välttivät luokkatoverinsa leimaamisen epämuikavaksi kertomalla, että heidän luokallaan pidettiin kaikista. Samalla yleisestä mielipiteestä tuli oppilaan keino väistää arkaluontoinen kysymys. Tutkijoiden olisikin tarkoin mietittävä keinoja, miten sosiometrisistä valinnoista saataisiin luotettavaa aineistoa. Jos Vuoksialankosken opettajat eivät olisi kertoneet rehellisesti omaa mielipidettään, olisi tutkimuksestani tullut harhaanjohtava. Criswellin (1960, 134) ke-

hotus käyttää sosiometristen menetelmien rinnalla myös muita vaihtoehtoja, on mielestäni edellytys luotettavalle sosiometriselle aineistolle.

Tasa-arvokasvatus on hedelmällinen maaperä myös jatkotutkimuksille. Edelleen kaivataan lisää tasa-arvokasvatuksen käytännön kokeiluja sekä kouluille tarkoitettua materiaalia tasa-arvon kehittämiseen. Omassa tutkimustani jatkan kehittämällä pitempiketoisen tasa-arvokasvatus-projektin peruskoulun toiselle luokalle. Tarkoituksena on myös projektin aikana kerätä aineistoa kouluille tarkoitettua tasa-arvokasvatusmateriaalia varten sekä syventää omaa tietämystä toimintatutkimuksen keinoista muutoksen välineenä.

Tasa-arvokasvatusprojektissa ilmeni että, pojat sopeutuivat tyttöjä helpommin työskentelemään erilaisten pariin kanssa. Jatkotutkimuksella voitaisiin selvittää, onko pojille todella helpompi solmia suhteita toiseen sukupuoleen kuin tytöillä ja selvittää mistä erot johtuvat. Oppivatko pojat leikkiessään isommissa ryhmissä työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa? Tutkijoiden mukaan (Aapola 1992, 99–100; Maccoby 1990, 518) tytöt oppivat kahden keskinäisissä suhteissaan sosiaalisia taitoja ystäväänsä kohtaan, mutta oppivatko he samalla kielteisyyttä sisäpiirinsä ulkopuolelle jääneisiin. Onko tuo kahden keskinen suhde niin kiinteä, ettei muilla ihmisillä ole siellä tilaa? Alkaako tyttöjen kielteisyys tässä kiinteässä kaverisuhteessa, jossa ulkopuolisia vertaillaan ja arvostellaan sekä etsitään heidän virheitään? Tyttöjen kahden keskinen kaveruus ei välttämättä ole niin hyödyllistä kuin miltä se vaikuttaa. Ehkä tytöt keskittyvät tällöin liiaksi omaan itseen, jolloin he alkavat vaatia itseltään yhä enemmän niin ulkonäön kuin menestymisen suhteen. Liiallinen itsekritiikki johtaa helposti ahdistuneisuuteen ja mielenterveysongelmiin.

Sukupuolten tasa-arvo on vain yksi tasa-arvon muodoista ja mielestäni tasa-arvokasvatus projekti tarjoaa mahdollisuuksia tarkastella tasa-arvoa monista eri lähtökohdista. Koulunkin piirissä tasa-arvoprojekteja kannattaisi suunnata maahanmuuttajaoppilaisiin, erityisopetusta saaviin oppilaisiin sekä muihin vähemmistöryhmiin. Toisaalta myös sosiaaliluokkien erot kasvavat ja tulee aiheelliseksi Suomessakin kiinnittää huomiota vaiettuun epätasa-arvoon sosiaaliryhmien välillä.

LÄHTEET

- Aapola, S. 1992. Helsinkiläistyttöjen ystävyysuhteet: ihanteina itsenäisyys, läheisyys ja monipuolisuus. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura, 83–101.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. 1993. *Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Anttila, P. 1996. *Tutkimisen taito ja tiedonhankinta*. Helsinki: Akatiimi.
- Arajärvi, A. & Aalto-Setälä, M. 1993. *Koululainsäädännön käsikirja*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Arffman, I. & Brunell, V. 1983. Sukupuolten psykologisista eroavuuksista ja niiden syistä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. *Selosteita ja tiedotteita* 238.
- Askew, R. & Ross, C. 1988. *Boys don't cry. Boys and sexism in education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Badinter, E. 1993. *Mikä on mies?* Suom. L. Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. & Tindall, C. 1994. *Qualitative methods in psychology. A research guide*. Buckingham: Open University Press.
- Bell, J. 1991. *Doing your research project. A guide for first-time research in education and social science*. Bristol: Arrowsmith.
- Bem, S. L. 1981. Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review* 88, 354–364.
- Bem, S. L. 1987. Gender schema theory and the romantic tradition. Teoksessa P. Shaver & C. Hendrick (toim.) *Sex and gender. Review of personality and social psychology* 7. Newbury Park, CA: Sage publications, 251–271.
- Best, J. W. & Kahn J. V. 1986. *Research in education*. 5. painos. New Jersey: Prentice-Hall.

- Bjerrum Nielsen, H. & Rudberg, M. 1994. Psychological gender and modernity. Oslo: Scandinavian U.P.
- Blomberg, B. 1995. Pojkar fångar i en kvinnovärld. *Barn & Kultur* 1, 18–19.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational research. An introduction. 5. painos. New York: Longman.
- Brooker, R., Smeal, G., Ehrich, L., Daws, L. & Brannock, J. 1998. Action research for professional development on gender issues. Teoksessa B. Athew, S. Kemmis & P. Weeks. *Action research in practice. Partnerships for social justice in education*. London: Routledge, 189–211.
- Campbell, D. T. 1960. A rationale for weighing first, second, and third sociometric choices. Teoksessa J. L. Moreno (toim.) *The Sociometry Reader*. Illinois: The Free Press, 137–138.
- Cannelin, H. 1936. Naiset opiskelemaan. Teoksessa M. Kuula (toim.) 1996. *Helle Kannila Ihmiset polveutuvat äideistäkin*. Helle Kannila naisasiakirjoittajana. Helsinki: Suomen kirjastoseura, 108–111.
- Carr, W., & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Victoria: Deakin University.
- Cohen, L. & Manion, L. 1994. *Research methods in education*. 4. painos. London: Routledge.
- Criswell, J. 1960. Sociometric Measurement. Teoksessa J. L. Moreno (toim.) *The Sociometry Reader*. Illinois: The Free Press, 133–136.
- Danby, S. & Baker, C. 1997. How to be masculine in the block area. *A global journal of child research* 5, 151–175.
- Davies, B. & Banks, C. 1995. The gender trap: a feminist poststructuralist analysis of primary school children's talk about gender. Teoksessa J. Holland, M. Blair & S. Sheldon (toim.) *Debates and issues in feminist research and pedagogy*. London: Open university, 45–68.
- Davies, B. 1989. *Frogs and snails and feminist tales: preschool children and gender*. St. Leonards: Allen & Unwin.
- Dewey, J. 1916/1944. *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Education and equity in OECD countries. 1997. Organisation for Economic Co-operation and Development.

- Francis, B. 1998. Oppositional positions: children`s construction of gender in talk and role plays based on adult occupation. *Educational Research* 40, 31–43.
- Frykhammer, E. 1994. Flickors villkor i förskolan. Teoksessa G. Härnsten, M. Jonsson, A. Lindh-Munther & L. Strömberg Sölveborn (toim.) *Kvinnoperspektiv i pedagogiken. Rapport från en forskarutbildningskurs. Uppsala universitet. Pedagogiska institutionen. Arbetsrapporter* 184, 1–10.
- Fylling, I. 1998. Bråkete gutter og flinke jenter? Kjonnsforskjeller i spesialundervisning, i et sosiologisk perspektiv. *Nordisk Pedagogik* 18 (3), 142–151 .
- Grant, L. 1985. Race-gender status, classroom interaction, and children`s socialization in classrooms`. Teoksessa L. C. Wilkinson & C. B. Marrett (toim.) *Gender influences in classroom interaction*. New York: Academic Press, 57– 77.
- Grant, L. 1992. Race and schooling of young girls. Teoksessa J. Wrigley (toim.) *Education and gender equality*. London: The Falmer Press, 91–113.
- Grugeon, E. 1993. Gender implications of children`s playground culture. Teoksessa P. Woods & M. Hammersley (toim.) *Gender & Ethnicity in schools. Ethnografic accounts*. London: Open University, 11–33.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Haataja, A., Lahelma E., & Saarnivaara M. 1990. *Se pieni ero. Kirja tasa-arvo kasvatuksesta*. 1.–2. painos. Helsinki: Kouluhallitus.
- Haataja, M.-L. 1991. *Tasa-arvokasvatusta Kajaanissa*. *Kasvatus* 22 (3), 241–244.
- Halonen, K. 1997. Opetusministeri Olli-Pekka Heinonen: ”Tavoitteena tasa-arvoisempi yhteiskunta”. Campus. Saatavilla [www–muodossa> URL:http://www.uta.fi/campus/971/sukup1.html](http://www.uta.fi/campus/971/sukup1.html)>. 11.12.1998.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1982. *Kasvatustieteen käsitteistö*. 1.–3. painos. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. *Teemahaastattelu*. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.

- Hollingsworth, S. 1997. Killing the angel in academe: feminist praxis in action research. *Educational Action Research* 5 (3), 483–499.
- Honkatukia, P. 1992. "Ollaan vähän semmosii kiltimpii": tutkimus helsinkiläistyttöjen rikosasenteista. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja. Helsinki.
- Hopearuoho-Saajala, K. & Keskinen, S. 1998. Tyttöjen ja poikien ystävyysuhteet sosiaalisen sukupuolen rakentajina. Teoksessa K. Lehtonen & S. Keskinen (toim.) *Tytöt ja pojat – samanlaisia ja erilaisia*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 187, 58–71.
- Hopkins, D. 1985. *A teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Houtsonen, L. & Rikkinen, H. 1994. Suomalaisten tyttöjen ja poikien maantieteen osaaminen. *Kasvatus* 25 (3), 253–264.
- Huston, A. C. & Carpenter C. J. 1985. Gender differences in preschool classrooms: The effects of sex-typed activity choices. Teoksessa L. C. Wilkinson & C. B. Marrett (toim.) *Gender influences in classroom interaction*. Educational psychology series. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, 143–164.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 111–134.
- Hyypä, M. T. 1996. *Sukupuolten kirjo*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hännikäinen, M. 1998. From togetherness to equal partnership in role play. Teoksessa R. Evans (toim.) *Early Child Development and Care* 142, 23–32.
- Jacklin, A. & Lacey, C. 1997. Gender integration in the infant classroom: a case study. *British Educational Research Journal* 23, 623–637.
- Johnson, B. 1996. *Professional Development. Teacher as researcher*. Saatavana [www –muodossa>URL: http://www.dsea.org/profdevl/actrsrch.html](http://www.dsea.org/profdevl/actrsrch.html)>13.11.1998.
- Jones, M. G. 1989. Gender issues in teacher education. *Journal of Teacher Education* 40, 33–38.

- Jyrkämä, J. 1987. Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöstä. Sosiaalipoliitikka 1987. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen vuosikirja. Vammala.
- Jämställdhet – en vana att varna om: jämställdhetarbete i Finland 1996. 1997. Jämställdhetsbrochyr. Social- och hälsovårdsministeriet. Helsinki.
- Järvikoski, T. & Numminen, M. 1987. Tytöt ja pojat ympäristöarvojen kannattajina. Kasvatus 18, 454–460.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. 2. painos. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kannila, H. 1996. Ihmiset polveutuvat äideistäkin. Helsinki: Suomen kirjastoseura.
- Kangas, A. 1979. Toimintatutkimuksen käytäntö. Sosiaalipoliitikka, 221–226.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (toim.) 1988. The action research planner. 3. korj. painos. Victoria: Deakin University.
- Keskinen, S. & Hopearuoho-Saajala, K. 1994. Pojat päivähoitossa. Varhaiskasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Knubb-Manninen, G. 1987. Skolframgång och inläring – är flickor och pojkar lika? Kasvatus 18, 461–466.
- Kohlberg, L. 1966. A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. Teoksessa E. E. Maccoby (toim.) The development of sex differences. Stanford University. Stanford studies in psychology V, 82–166.
- Kurtakko, K. 1989. Toiminta, ajattelu, tieto: opetus kasvu ympäristöstä orientoituvaksi -projektin loppuraportti. Lapin korkeakoulu. Kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 11. Rovaniemi.
- Kurtakko, K. 1990. Toimintatutkimus koulun ja opetuksen kehittämisessä. TUKU –projektin loppuraportti II osa: Projektissa käytetyn toimintatutkimusmallin lähtökohdat ja kokemuksia sen soveltamisesta. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 14.
- Käller, L., K. 1990. Fostran till andraring. Uppsala studies in education 34. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Lacey, P. 1996. Improving practice through reflective enquiry: confessions of a first-time action researcher. *Educational Action Research* 4 (3), 349–361.
- Lahelma, E. 1993. Policies of gender and equal opportunities in curriculum development: discussing the situation in Finland and Britain. University of Helsinki. Department of Education. Research bulletin 85.
- Lahelma, E. 1987a. Näkökulmia sukupuolten tasa-arvokysymyksiin koulussa. *Kasvatus* 18 (6), 440–444.
- Lahelma, E. 1987b. Sukupuolten tasa-arvo koulussa. Tutkimuskartoitus tasa-arvokokeilutoimikunnalle. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja 4. Helsinki.
- Lahti, M. 1992. Pojat, maskuliinisuus ja yhteiskunta. Teoksessa J. Huttunen (toim.) *Poika, poika! Näkökulmia pojan kasvuun ja kehitykseen*. Opetusjulkaisut. Helsinki: Yleisradio, 58–69.
- Laki naisten ja miesten tasa-arvosta 609/86. 4.10.1986.
- Lamb, S. 1996. Gender differences in mathematics participation in Australian schools: Some relationships with social class and school policy. *British Educational Research Journal* 22, 223–239.
- Lampela, K. 1995. Sukupuolineutraalisuus oppilaitoksissa – opettajien, rehtoreiden ja koulutoimenjohtajien näkemyksiä oppilaan sukupuolesta. Opetushallitus. Helsinki.
- Lampela, K. & Lahelma E. 1996. Tytöt ja pojat peruskoulussa – kouluhenkilöstön näkemyksiä tasa-arvosta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa ? 2. tarkistettu painos*. Opetushallitus. Helsinki. Arviointi 1, 225–240.
- Lapsen oikeuksien sopimus. Suomen ensimmäinen raportti. 1994. Ulkoasianministeriön julkaisuja 3. Helsinki.
- Lautamatti, L. 1987. Koulutus ja sukupuolten välinen tasa-arvo. *Kasvatus* 18 (6), 435–439.
- Lehtonen, K. & Keskinen, S. 1998. Johdanto. Teoksessa K. Lehtonen & S. Keskinen (toim.) *Tytöt ja pojat – samanlaisia ja erilaisia*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 187, 3–6.

- Lehtonen, M. 1995. Pikku jättiläisiä. Tampere: Vastapaino.
- Leino, J. 1996. Toimintatutkimus: Käytännön ja tutkimuksen yhdistäjä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 81–89.
- Likitalo-Lehtinen, O. 1998. Ovatko pojat kasvatuksen ongelma – kasvattajien käsityksiä. Teoksessa K. Lehtonen & S. Keskinen (toim.) Tytöt ja pojat – samanlaisia ja erilaisia. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 187, 7–57.
- Linnakylä, P., Brunell, V. & Kankaanranta, M. 1996. Miten oppilaat kokevat koulun? Kouluelämän laatu ja sen kehittyminen 90-luvulla. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? 2. tarkistettu painos. Opetushallitus. Helsinki. Arviointi 1, 241–261.
- Lloyd, B. & Duveen, G. 1992. Gender identities and education. The impact of starting school. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Lukiolaki 477/83. 27.5.1983.
- Lundeberg, M.A. 1997. You guys are overreacting: Teaching prospective teachers about subtle gender bias. Journal of Teacher Education 48 (1), 55–61.
- Lytle, S. L. 1998. On reading teacher research. Saatavilla www-muodossa: >URL: <http://hugse1.harvard.edu/~ncsall/lytle.htm>>. 23.11.1998
- Maccoby, E.E. 1990. Gender and Relationships. A developmental account. American Psychologist 45, 513–520.
- Maccoby, E. E. 1991. Gender and Relationships: A reprise. American Psychologist 46, 538–539.
- Malinen, P. 1998. Kannattaako leimaaminen sukupuolen tms. piirteen mukaan? Kasvatus 29 (2), 241–242.
- Marquardt, F. M. 1998. The Implications of teacher action research for inservice teachers' professional development. Saatavilla www-muodossa <URL: <http://www.unf.edu/dept/juep.html>>. 13.11.1998.
- Mason, J. 1994. Linking qualitative and quantitative data analysis. Teoksessa A. Bryman & R. G. Burgess (toim.) Analyzing qualitative data. London: Routledge, 89–110.

- McNiff, J. 1988. Action research: Principles and Practice. London: Macmillan.
- McTaggart, R. 1994. Participatory action research: issues in theory and practice. Educational Action Research 2 (3), 313–335.
- Merrifield, J. 1998. Knowing, learning, doing: Participatory action research. Saatavana www-muodossa <URL: <http://hugse1.harvard.edu/~ncsall/merrif.htm>>. 23.11.1998.
- Merrifield, S. & Petronio, M. 1998. A contemporary perspective on creating gender equity in U.S. schools. Saatavana www-muodossa <URL: http://hugse1.harvard.edu/~apsp_web/a010fsyll98.html>. 23.11.1998.
- Metso, T. 1992. Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetus-suunnitelma. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura, 270–283.
- Mischel, W. 1993. Introduction to personality. 5. painos. Orlando: Harcourt Brace Jananovich.
- Mischel, W. 1966. A social-learning view of sex differences in behavior. Teoksessa E. E. Maccoby (toim.) The development of sex differences. Stanford University. Stanford studies in psychology V, 56–78.
- Moilanen, P. 1990. Oikeus olla ihminen. Perusoikeuksien turvan kehityksestä Suomessa. Helsinki: Otava.
- Moreno, J. L. 1960. Role. Teoksessa J. L. Moreno (toim.) The sociometry reader. Illinois: The Free Press, 80–86.
- Morse, P. S. & Brand, L. B. 1995. Young children at home and in school. Needham Heights, Ma: Simon & Schuster.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Määttä, K. & Turunen, A. 1991. Tasa-arvokasvatuksen didaktiikan perusteet. Helsinki: Finn Lectura.
- Naisten oikeuksien yleissopimus. 1996. Ulkoasianministeriön julkaisuja 3. Helsinki.
- Niikko, A. 1996. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 107–119.

- Norman, F., Turner, S., Johnson, J. G., Schwarcz, H., Green, H. & Harris, J. 1985. 'Look, Jane, Look': Anti-sexist initiatives in primary schools. Teoksessa G. Weiner (toim.) *Just a bunch of girls*. Milton Keynes: Open University Press, 134–145.
- Norris, N. 1997. Error, bias and validity in qualitative research. *Educational action research* 5 (1), 172–175.
- Novak, J.D. & Gowin, D. B. 1984. *Opi oppimaan*. Suom. P. Lehto-Kaven. Tampere: Gaudeamus.
- Novak, J. D. 1998. *Learning, creating and using knowledge. Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Näre, S. 1992. Sankareita, onko heitä? Tyttöjen sukupuoli- ja sankarikäsityksiä. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura, 69–78.
- Näre, S. 1995. Tyttöjen ja poikien idolisuhde etnopsykoanalyttisessä viitekehyksessä. 2. korjattu painos. *Psykologia* 30 (1), 12–19.
- Otto, A. 1995. *Doing educational research: an action research approach*. *Educational Action Research* 3 (3), 279–285.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. painos. Lontoo: Sage.
- Piepenschneider, M. 1997. *Naisten Eurooppa*. Teoksessa W. Weidenfeld & W. Wessels (toim.) *Käsikirja Euroopan Unionista*. Belgia: institut fur Europäische Politik, 136–138.
- Pässilä, T. & Niinikuru, L. 1992. *Pojat ja koulu*. Teoksessa J. Huttunen (toim.) *Poika, poika! Näkökulmia pojan kasvuun ja kehitykseen*. Helsinki: Yleisradio, 50–57.
- Ranta, H. (toim.) 1997. *Opetustoimen lainsäädäntö 1997*. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.
- Raynolds, J. 1994. *Researching teaching on gender in social work education: A case study*. *Educational Action Research* 2 (2), 267–279.
- Räsänen, L. 1991. Tytöt ja fyysikaalisten käsitteiden oppiminen. *Kasvatus* 22 (3), 185–194.

- Saarnivaara, M. 1987. Tasavertaisuutta luokkahuoneen vuorovaikutukseen – monitorointi opettajankoulutuksessa. *Kasvatus* 18 (6), 486–492.
- Salonen, A. (toim.) 1988. *Koulu matkalla sukupuolten tasa-arvoon. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja 5.* Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Siivonen, K.-M. 1998. Sosiaalinen sukupuoli nuoruusiän kynnyksellä. Teoksessa K. Lehtonen ja S. Keskinen (toim.) *Tytöt ja pojat – samanlaisia ja erilaisia.* Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 187, 72–99.
- Sipilä, P. 1998. *Sukupuolitettu ihminen – kokonainen etiikka: onko sukupuoli oikein?* Helsinki: Gaudeamus.
- Stake, R. E. 1995. *The art of case study research.* London: Sage.
- Sunnari, V. 1997. *Gendered structures and processes in primary teacher education – challenge for gender-sensitive pedagogy.* Käänt. Käännöstoimisto BSF. Oulu: Femina Borealis 4.
- Suomen hallituksen tasa-arvo-ohjelman seurantaraportti ja tarkistusesitys 25.2.1998. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 6. Helsinki.
- Sörensen, A. S. 1991. *Studies of gender and education in Scandinavia: results, problems and future directions.* *Nordisk Pedagogik* 3 (11), 147–156.
- Tarkki, J. & Petäjäniemi, T. 1998. *Tasa-arvo. Saavutuksia ja haasteita.* Suomen itsenäisyyden juhlarahaston Sitran julkaisusarja 187. Jyväskylä: Atena.
- Tarmo, M. 1989. *Tytöt ja pojat koulussa: oppilaiden näkökulma. Koulu elämän paikkana. Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen.* Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 31.
- Tarmo, M. 1991. *Opettajan sukupuolilinssit.* *Kasvatus* 22 (3), 195–204.
- Tarmo, M. 1992. "Tytöt ne mutisee mekkoonsa." Opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa.* Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura, 284–300.
- Teittinen, L. 1996. *Yhteinen käsityönopetus tyttöjen ja poikien tasa-arvon edistäjänä.* Teoksessa R. Jakku - Sihvonen, A. Lindström & S.

- Lipsanen (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? 2. tarkistettu painos. Opetushallitus. Helsinki. Arviointi 1, 311–314.
- Tesch, R. 1990. Qualitative research. Analysis types & software tools. London: Falmer press.
- Tunncliffe, S.D. 1998. Boy talk / girl talk: is it the same at animal exhibits? *International Journal of Science Education* 20 (7), 795–811.
- Turunen, A.-L. 1991. Jos olisin tyttö – jos olisin poika. Lasten ja nuorten käsityksiä sukupuolista. *Kasvatus* 22 (3), 220–226.
- Tytöt moninaisten odotusten kentillä. 1998. Nuorisoasiain neuvottelukunta NUORA. Saatavilla www - muodossa <URL: <http://www.minedu.fi/nuora.html>>. 11.12.1998.
- Uosukainen, R. 1998. Uuden vuosituhanen tekijät. Haastatteluja Presidentin itsenäisyyspäivän vastaanotolta. MTV 3. 10.11.1998.
- Vahtera, J. & Soini, S. 1994. Psykososiaaliset voimavarat ja tasa-arvo työssä. Helsinki: Työministeriö.
- Weiner, G. (toim.) 1985. Just a bunch of girls. 3. painos. Milton Keynes: Open University Press.
- Wilkinson, L.C. & Marret C.B. (toim.) 1985. Educational psychology series. Gender influences in classroom interaction. Orlando, FL: Academic Press.
- Wrigley, J. (toim.) 1992. Education and gender equality. London: Falmer Press.
- Yin, R. K. 1994. Case study research. Design and methods. 2. painos. London: Sage.

LIITTEET

Liite 1: Tasa-arvokasvatusprojektin sisällöt	104
Liite 2: Alkuhaastattelu Vuoksalankosken ala-asteella 1.-2.3.1999	106
Liite 3: Loppuhaastattelun runko Vuoksalankosken ja Sarialan oppilaille	107
Liite 4: Vuoksalankosken kyselylomake alkumittauksessa	109
Liite 5: Kyselylomake loppumittauksessa Vuoksalankoskella ja Sarialassa	113
Liite 6: Vuoksalankosken ala-asteen toisen luokan aineet aiheesta: Jos olisin tyttö/ poika	116
Liite 7: Oppilaiden päiväkirjan runko ja ote päiväkirjasta	110
Liite 8: Tutkimuksen alussa muodostunut käsitekartta tasa-arvokasvatuksesta	118
Liite 9: Lopullinen käsitekartta tasa-arvokasvatuksesta	119
Liite 10: Tasa-arvokasvatusprojektin tunnit Vuoksalankoskella	120
Liite 11: Tasa-arvokasvatusprojektissa käytetty aineisto	123
Liite 12: Suostumus tasa-arvokasvatusprojektiin koulunjohtajilta	124
Liite 13: Vanhemmilta pyydetty suostumuskirjelmä tasa-arvokasvatusprojektille	125
Liite 14: Yksityiskohtainen selostus tasa-arvokasvatusprojektin tunneista	126
Liite 15: Oppilaiden yksilölliset sosiogrammit ja sosiogrammien selitykset	139
Liite 16: Vuoksalankosken toisen luokan tyttöjen (T) ja poikien (P) kielteisiä suhteita kuvaava sosiogrammi (n = 15)	140
Liite 17: Oppilaiden käsityksiä tasa-arvosta	141
Liite 18: Otteita Vuoksalankosken loppuhaastattelujen litteroinneista (kysymykset liitteessä 3)	142
Liite 19: Taulukot oppilaiden vuorovaikutussuhteita mittaavista vastauksista loppumittauksesta	145
Liite 20: Suosituimmuusmatriisit painotetulla pisteytyksellä	149
Liite 21: Suosituimmuusmatriisit yksinkertaisella pisteytyksellä	152

Liite 1 (1/2): Tasa-arvokasvatusprojektin sisällöt

Tasa-arvokasvatus ei ole erillinen oppiaine tai teema-alue vaan on mukana kaikessa opetuksessa. Opetus pohjautuu kaikille samaan opetussuunnitelmaan, eikä sukupuolenmukaisia jakoja tehdä kuin erityistapauksissa, jolloin on aiheellista harjoitella jotain taitoa, jotta yhteistyö sujuisi paremmin.

Perustiedot

Puutteelliset perustiedot naisen ja miehen asemasta yhteiskunnassa, sukupuolirooleista ja stereotyyppioista ruokkivat stereotyyppistä ajattelua ja asennoitumista (Haataja, Lahelma & Saarnivaara 1990, 58) Ikäkaudelle sopivalla tavalla tarpeelliset perustiedot tasa-arvosta, niin että oppilasta ei rajoiteta toimimaan sukupuolensa edellyttämällä tavalla. Tyttö voi tehdä puuauton aivan samoin kuin poikakin tai pojalla on mahdollisuus kutomiseen tai leipomiseen samoin kuin tytölläkin. Tarkoituksena on, että näistä sukupuolelle vieraaksi katsotuista käytännöistä tulee normaa- leja ja luonnollisia kummallekin sukupuolelle (Jacklin & Lacey 1997, 626-627).

Opetusjärjestelyt

Opetusjärjestelyissä kiinnitetään huomiota sukupuolijakoon kaikissa ryhmyksissä ja yhteistyö- muodoissa:

- tyttö-poika -parit pienimpänä yhteistyöyksikkönä tarkoituksena positiivinen vahvistaminen ystävyys-suhteisiin myös toisen sukupuolen kanssa (Thorne 1993, 47; 163-164), parit istuvat vierekkäin (Arffman 1983, 42; Jacklin & Lacey 1997, 630)
 - erillisryhmäopetusta ylimääräisen tuen antamiseksi niille, joilla on enemmän vaikeuksia kysei- sessä aineessa eli positiivinen diskriminaatio (Lahelma 1987, 41)
 - pojille tarpeellista omien tunteiden ilmaiseminen, hiljentymis- ja kuunteluharjoitukset sekä lau- laminen (Määttä 1991, 79 ; Morse ym. 1995, 160)
 - tytöille tarpeellista omien hyvien puolien löytäminen ja esille tuominen, ryhmäpelit, tietokoneen käyttö, spatiaaliset tehtävät (Arffman 1983, 59-62)
- Kaikenlaisen yhteistyön lisääminen kaikessa koulun toiminnassa sekä sukupuolen huomioonot- taminen tärkeänä osana koulun työskentelyä demokratisoivana menetelmänä.

Yhteistyömuotoja

- projektitöiden käyttäminen yhteistyön lisääjänä sekä paritöiden monipuolinen käyttö mm. avus- taminen, opettaminen, ohjaaminen, parivastuu jne... (Thorne 1993, 4)
- projektitoissa ydinryhmän muodostaa perhe (4 oppilasta), johon kuuluu kumpaakin sukupuolta. Perhe istuu omana ryhmänään ja yksi vuoroviikoin vaihtuva oppilas toimii ryhmän huoltajana, jolla on vastuu läksyjen tarkastamisesta, työnjaosta, työrauhasta ym. koulun rutiini asioista (Sa- lonen 1988, 33).
- Jigsaw -metodi, jossa jokainen oppilas tietää osan tärkeästä kokonaisuudesta ja vain yhteistyön kautta koko ryhmä voi saada kokonais käsityksen opittavasta asiasta. (Thorne 1993, 165)
- ruokailun järjestäminen, niin että tytöt ja pojat voivat vuorotellen auttaa keittiöhenkilökuntaa ruuan korjaamisessa tai kattamisessa
- yhteinen leipomistunti, jonka tarkoituksena on synnyttää yhteinen mielenkiinto ja vastuu koti- töistä sekä tytöille että pojille (Askew & Ross 1988, 75; Salonen 1988, 31)
- yhdessä paneudutaan uuteen aiheeseen siirryttäessä, miten se on oppikirjoissa esitetty, onko kirjan tekijät olleet tasapuolisia naisia ja miehiä kohtaan
- mietitään yhdessä mikä on tärkeä ominaisuus ystävässä, ovatko tytöt ja pojat samaa mieltä jne...

Vuorovaikutusmuotoja

- viikonlopusta kertominen, jossa myös tytöt pääsevät kertomaan itselle tärkeistä asioista ja po- jat opettelevat kuuntelemaan (Lahelma 1987, 40)
- päätöksentekoa yhdessä, jolloin oppilaat ottamaan huomioon toisten toivomukset sekä perustelemaan omat mielipiteensä ja pitämään puolensa (Lahelma 1987, 40)
- tärkeistä asioista kertominen esim. oma lemmikki, perhe, matka; istutaan piirissä puhujalla kä- dessä esine, puheenvuoro vaihtuu sille, kuka saa esineen, ilman esinettä on oltava hiljaa (Nor- man, Turner, Johnson, Schwarcz, Green & Harris 1985, 141)

(jatkuu)

Liite 1 (jatkuu) (2/2)

- ammatteihin, kodin askareisiin tutustuminen roolipelien ja pantomiimin avulla (Norman ym. 1985, 142; Francis 1998; Olander ym. 1994, 137)
- erilaisten esineiden esittely, niin että oppilaat kirjaavat ylös onko heidän mielestään esine tytön vai pojan. Aiheesta koonti yhdessä
- mietitään yhdessä miten toisen voi tehdä iloiseksi, tehdään puu näistä hyvistä töistä (Morse & Brand 1995, 164, 166)
- pariharjoitus: istutaan kasvokkain lattialla, kumpikin kertoo mitä eilen tapahtui, entä miten keskustele sanoitta, kaikkia muita eleitä ja kehon kieltä saa käyttää (Olander ym. 1994, 126-131)
- kerrotaan parille mitä kehossa juuri nyt tapahtuu, mitä kuulen, mitä näen, haistan
- mielikuvitusmatka silmät suljettuina ja paluu takaisin luokkaan
- kerrotaan kaverille mikä tekee sinut onnelliseksi, vihaiseksi, surulliseksi jne...
- omien mielipiteiden kertominen lähtee liikkeelle pienryhmistä ja vähitellen siirrytään koko luokalle kertomiseen, jolloin hiljaisemmatkin oppilaat pääsevät mukaan (Lahelma 1987, 40)

Yhteiset pelit ja leikit

- oman lempilelun, lempikirjan yms. esittely, jolloin tuodaan esille myös tyttöjen ja poikien samanlaisia mieltymyksiä usein esim. eläimet
- yhteinen pelitunti, jolloin pelataan oppilaiden valitsemia pelejä yhdessä
- parityönä, keksiä sellainen harrastus, vaatekappale, eläin, kirja, kouluaine tms. josta kumpikin parista pitäisi, jälleen koonti
- naisten elämänpiiriin kuuluvien asioiden harjoittelu yhdessä mm. laulu, kotileikki, tarkkuutta vaativa askartelu, käsityö, leipominen (Arffman 1983, 58; Grugeon 1993, 19; Norman ym. 1985, 138)
- poikien leikkeihin tutustuminen yhdessä mm. joukkueläimet, rakentelu, avaruus, toimintapainotteiset leikit, erityisen tärkeää antaa pojille mahdollisuuksia leikkiä, sillä tutkimukset ovat osoittaneet poikien leikkivän tyttöjä vähemmän ja sitä vastoin keskittyvän videofilmien ja tietokonepelien virtuaalitodellisuuteen, joka kapeuttaa poikien elämää. Pojista tulee helposti passiivisia sivustakatsosia, jolloin jatkuva toiminnan ulkopuolinen ohjaus tulee pojille välttämättömäksi (Keskinen & Lehtonen 1998, 41-43)
- yhteisten leikkien ja pelien jälkeen on tarpeellista koota millaisia ajatuksia ne herättivät, miltä tekeminen tuntui, oliko se mukavaa vai ei, miksi?, miten yhteistyö sujui?

Media

- Median vaikutus stereotyyppien muodostajana on valtava. Kirjat, sarjakuvat, tv-ohjelmat ja mainokset muokkaavat katsojan tai lukijan kuvaa maailmasta (Norman ym. 1985, 135)
- video afrikkalaisesta työstä, jonka pohjalta keskustelua sukupuolten rooleista eri kulttuureissa ja miltä kuvatut roolit tuntuvat, millaista olisi olla Afrikassa entä täällä?
- mainoksien analysointi, mitä naiset tekevät, mitä miehet tekevät, voiko olla toisin? (Norman ym. 1985, 135, Thorne 1993, 2)

Itsenäisen työskentelyn muotoja

- aine: jos olisin tyttö / jos olisin poika vastakkaisesta sukupuolesta
- oman kirjan tekeminen itsestä, kirja esitetään luokalle ja keskustellaan. Kirjassa tärkeää oman erityisosaamisen ja omien vahvuuksien korostaminen sekä omat erityispiirteet (Morse & Brand 1995, 160)
- salainen ystävä luokassa, joka yritetään saada iloiseksi, yllätetään kirjeellä tai piirroksella, päästetään ensin ovesta tai hemmotellaan jollakin kohteliaisuudella (Morse & Brand 1995, 164)
- lapsi kirjaa milloin hän on surullinen, iloinen, pelokas, innostunut. Keskustellaan ketkä tuntevat samoin (Morse & Brand 1995, 159)

Erillisryhmissä työskentelyyn

- tytöt tutustuvat poikien lehtiin, kirjoihin tai leluihin, pojat taas tyttöjen. Löytyykö näistä leluista jotain kivaa, mitä? (Haataja ym. 1990, 60-61)
- harjoitellaan pienryhmissä toiselle sukupuolelle automatisoituneita taitoja, jotta yhteistyö sujuisi paremmin ja tasavertaisemmin.

Liite 2: Alkuhaastattelu Vuoksialankosken ala-asteella 1.-2.3.1999

Kysymykset:

1. Ketkä kuuluvat perheeseesi?
2. Millaisia tehtäviä sinulla on kotona?
3. Millaisista tunteista pidät eniten?
4. Mikä niissä on mukavaa? Miksi ne ovat mukavia?
5. Millaisista tunteista et pidä?
6. Mikä niissä on tyhmää? Miksi niillä tunteilla ei ole mukavaa?
7. Onko sinulla omalla luokallasi hyviä kavereita?
8. Kuka on paras kaverisi luokallasi?
9. Mainitse kaksi muuta oppilasta, jotka ovat myös hyviä kavereitasi?
10. Mikä tekee heistä kavereitasi? Mitä teette yhdessä?
11. Onko luokallasi joku, josta et pidä?
12. Miksi et pidä hänestä/heistä?
13. Onko sinulla yhtään kaveria joka olisi poika/tyttö?
14. Teettekö luokassasi ryhmitöitä? Entä paritöitä?
15. Miten sinä mieluiten teet tehtäviä? Yksin ryhmässä vai parin kanssa? Miksi?
16. Onko sinusta ihan sama kenen pari tai kenen ryhmässä olet?
17. Jos saisit itse valita ryhmäsi, ketkä kaksi oppilasta ottaisit omaan ryhmääsi?
18. Kenen kanssa mieluiten tekisit
 - a) ompelutöitä
 - b) puutyön
 - c) matematiikan tehtäviä
 - d) järjestäjän tehtäviä
 - e) kirjoitustehtäviä
 - f) olisit välitunnilla
19. Oletko ollut tytön/pojan parina tai ryhmässä?
20. Onko ryhmätyö/leikki erilaista tyttöjen kuin poikien kanssa?
21. Miten pojat/tytöt ovat erilaisia kuin tytöt/pojat?
22. Onko tyttöjen kanssa helpompi tehdä tehtäviä kuin poikien kanssa? Miksi?
23. Jos sinun pitäisi valita joku tyttö/poika luokaltasi pariksesi, kenet valitsit? Miksi?
24. Millaisia tehtäviä tekisit mieluiten tyttö/poika parin kanssa? Miksi?
25. Millaisissa tehtävissä haluaisit ehdottomasti olla pojan/tytön parina?
26. Mitä pitäisit sellaisesta koulusta, jossa olisi vain tyttöjä/poikia? Miksi?

Liite 3 (1/2): Loppuhaastattelun runko Vuoksialankosken ja Sarialan oppilaille

* merkityt kysymykset eivät kuuluneet Sarialan haastatteluun

Nimi:

Ikä:

Tyttö / Poika

A. Koti ja perhe

1. Perheen jäsenet:

B. Ystävyysuhteet luokassa

2. Jos luokassasi vaihdettaisiin istumajärjestystä. Kenet haluaisit viereesi istumaan? Entä toiselle puolellesi? Miksi?

3. Ketä et haluaisi viereesi istumaan? Miksi?

4. Kuka on sinun paras kaverisi?

5. Mainitse luokan mukavimmat oppilaat? Miksi he ovat luokkasi mukavimpia?

6. Mainitse ketkä luokallasi kiusaavat muita? Kiusaako joku sinua?

7. Ketkä häiritsevät luokassa? Miten he häiritsevät?

C. Leikitään yhdessä seuraavanlainen mielikuvitusleikki luokastasi.

8. Jos koulussasi järjestettäisiin keväinen yöretki ja nukkuisitte yön 4 hengen teltassa. Ketä haluaisit samaan telttaan kanssasi?

9. Retkellä mentäisiin kalaan? Kala pitäisi irrottaa koukusta. Kenen apua pyydät?

10. Illalla koko luokka istuisi nuotion ääressä. Yhdessä paistetaan makkaraa ja lauletaan lauluja. Kuka mielestäsi osaisi kertoa hyviä juttuja? Kenen juttuja et haluaisi kuunnella? Miksi?

11. Aamulla joutuisit kantamaan vettä metsälammesta. Ämpäri on kuitenkin hyvin painava. Kenet pyytäisit kaveriksi?

12. Ruoan jälkeen lähdette patikoimaan metsään. Kuka osaisi kulkea joukon edellä, pitää huolta, että kuljettaisiin oikealla polulla?

13. Metsäretken jälkeen kaikilla olisi aivan hirveä nälkä. Jokainen saisi syödä vatsansa täyteen herkullista jauhelihakastiketta. Ruoan jälkeen saisit tehtäväksi korjata pöydän tyhjäksi. Sinun pitäisi valita yksi tyttö ja yksi poika avuksesi, ketkä valitsisit? Miksi?

(jatkuu)

Liite 3 (jatkuu) (2/2)

14. Seuraavaksi opiskeltaisiin hieman tärkeitä asioita metsän eläimistä. Tehtävänä olisi lukea kirjasta ja kirjoittaa tärkeimmät asiat paperille sekä piirtää kuva eläimestä. Nyt pariksi pitäisi valita joku tyttö/poika. Kenet valitsisit? Miksi?
16. Leirin lopussa opettaja antaisi kolmelle oppilaalle suuren karkkipussin kiitokseksi iloisesta ja avuliaasta mielestä. Kenelle luulet opettajan antavan karkkipussit?
17. Joku/jotkut saisivat jälki-istuntoa ja kirjeen kotiin, koska käyttäytyivät huonosti ja aiheuttivat harmia. Ketä he olisivat?
18. Sen jälkeen koko luokka palaisi kouluun ja voisitte yhdessä muistella kaikkia ihania muistoja, joita retkeltä olisi jäänyt mieleen ja mitä kaikkea hauskaa teitte yhdessä. Mitä luulet, että teitte koko luokka yhdessä? Mitä teitte vain poikien/tyttöjen kesken? Miksi?
- D. Vuorovaikutus ja ryhmittäminen sukupuolten välillä
20. Millaisia sinusta tytöt ovat? Kerro tai kuvaile ainakin viidellä (5) sanalla.
21. Millaisia pojat ovat? Samoin 5 sanalla
22. Missä asioissa tytöt ja pojat ovat erilaisia?
23. Milloin koulussa tytöstä/pojasta on apua?
24. Milloin tyttöistä/pojista haittaa?
- E. Projektista*
25. Mikä sinusta oli kivaa tässä projektissa jota olen teille pitänyt?*
26. Millaiset asiat eivät olleet sinusta kivoja? Miksi?*
27. Minkälaisia tehtäviä tekisit mielelläsi uudestaan?*
28. Mitä uutta opit?*
29. Miksi yhteistyötä tarvitaan?*

Liite 4 (1/4): Vuoksialankosken kyselylomake alkumittauksessa

4. Mitä teet vapaa-aikanasasi?-

Pelaan pelikoneella ja katson tv:tä

Hei! 1.3.1999

Teen tutkimustani koulun tasa-arvosta tyttöjen ja poikien keskuudessa. Tämä kyselylomake antaa minulle tietoja mitä sinä ajattelet aiheesta, jota tutkin.

Kysely on luottamuksellinen, eikä kenenkään tietoja anneta ulkopuolisten käsiin. Vastauksesi ovat minulle hyvin tärkeitä ja toivon, että vastaan kaikkiin rehellisesti, juuri niin kuin sinusta tuntuu. Oikeita ja vääriä vastauksia ei ole. Toivon, että lomakkeesta olisi iloa Sinullekin.

Nimeni: _____

Aloitetaan ihan helpolla tehtävällä.

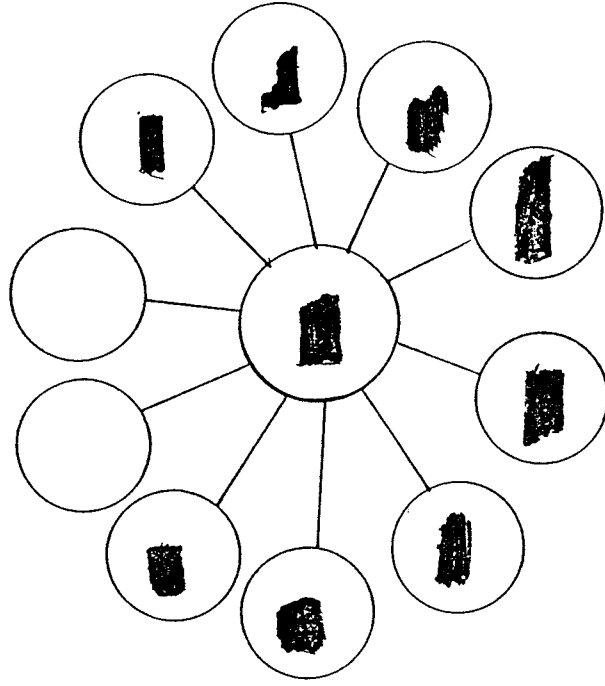
1. Ympyröi kumpi olet, tyttö vai poika.



2. Tiesitkö kumpi merkki tarkoitti sinua? Kyllä

3. Mistä tiesit? Siitä kun tytön merkissä on home.

5. Kirjoita ympyröiden sisään ystäväsi nimet. Kirjoita oma nimesi keskimmäiseen ympyrään.

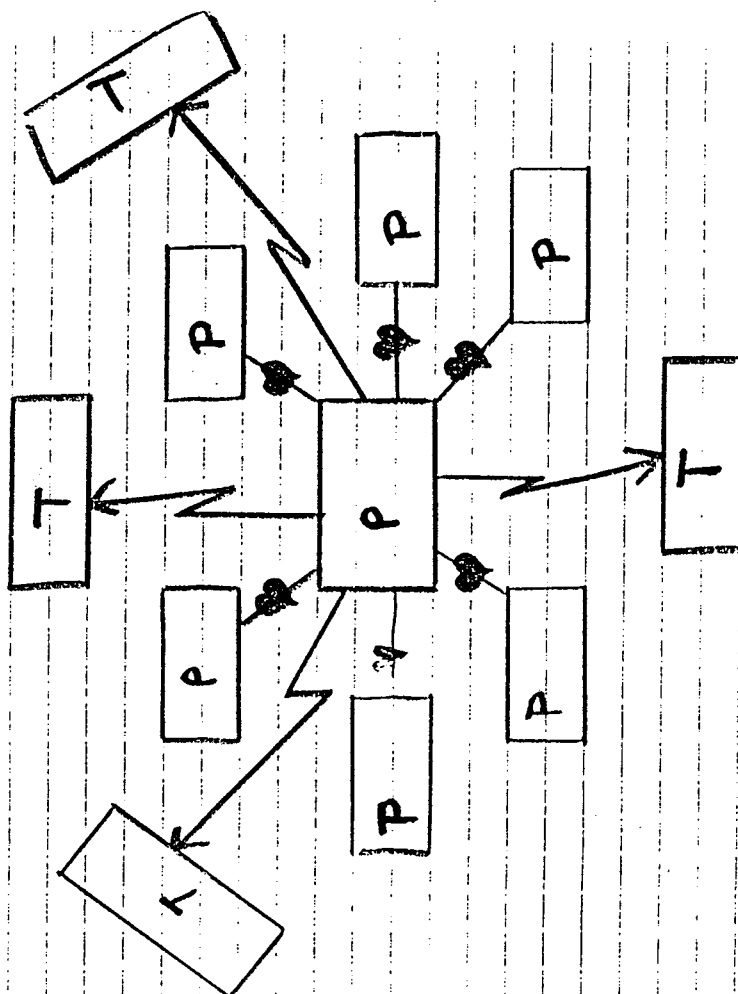


Liite 4 (jatkuu) (2/4)

6. Kirjoita taas oma nimesi keskimmäiseen laatikkoon.

Kirjoita luokkasi mukavimpien oppilaiden nimet lähimpiin laatikoihin (sydän nuoli).

Kirjoita niiden luokkasi oppilaiden nimet, joiden kanssa et mielelläsi ole, ulompiin laatikoihin (salama nuoli).



(jatkuu)

7. Mistä aineista pidät koulussa?

Piirrä kasvoihin suu sen mukaan mitä pidät aineesta.

en pidä en osaa pidän kovasti



en osaa sanoa



LUKEMINEN

KÄSITYÖ



KIRJOITTAMINEN

MUSIIKKI



MATEMATIIKKA

LIIKUNTA



LUONNONTIETO

USKONTO

8. Seuraavaksi voit kertoa mitkä aineet ovat sinulle helppoja ja mitkä aineet 9. Tässä on luettelo kotitöistä. Mieti, kuka teidän perheessä tekee mitäänkin vaikeita.

















Ympyröi PUNAISELLA aineet joissa olet hyvä.

Ympyröi SINISELLÄ aineet, joissa tarvitset harjoitusta.

- LUONNONTIETO ^{pun.}
- USKONTO ^{sin.}
- KIRJOITTAMINEN ^{pun.}
- LIIKUNTA ^{pun.}
- MUSIIKKI ^{sin.}
- MATEMATIIKKA ^{pun.}
- LUKEMINEN ^{pun.}
- KÄSITYÖ ^{sin.}

väritä ruutu sen mukaan.

- ÄITI tekee ,väritä ruutu punaiseksi
- ISÄ tekee ,väritä ruutu siniseksi
- MINÄ teen ,väritä ruutu mustaksi
- SISKO tekee ,väritä ruutu keltaiseksi
- VELI tekee ,väritä ruutu vihreäksi

- SÄNGYN PEITTÄMINEN  ^{pun.}
- RUOANLAITTO  ^{pun.}
- LATTIAN PESU  ^{pun./sin.}
- AUTON HUOLTO  ^{sin.}
- IMUROIMINEN  ^{sin./kaikki}
- VAATTEIDEN SILITTÄMINEN  ^{pun.}
- LUMEN LUONTI  ^{sin.}
- OMAN HUONEEN JÄRJESTELY  ^{must.}
- LAMPUN VAIHTAMINEN  ^{sin.}
- PÖYDÄN KATTAMINEN  ^{kelt/vihr}
- MATTOJEN PUUSTELEMINEN  ^{sin./vihr.}
- IKKUNOIDEN PESU  ^{pun.}
- LELJEN KORJAAMINEN  ^{sin./kelt}
- LÄKSYJEN TEKEMINEN  ^{must.}
- ELÄINTEN HOITAMINEN  ^{kaikki}
- TISKAAMINEN  ^{must./kelt/vihr.}

(jatkuu)

10. Edessäsi on erilaisia ammatteja.

Väritä ruutu sinisellä, jos sellaista työtä tekevät vain miehet.

Väritä ruutu punaisella, jos työtä tekevät vain naiset.

Väritä ruutu vihreäksi, jos työtä tekevät sekä miehet että naiset.

Jätä ruutu värittämättä, jos et osaa sanoa.

ELI

MIESTEN TYÖ SININEN

NAISTEN TYÖ PUNAINEN

KUMMANKIN TYÖ VIHREÄ

EN TIEDÄ TYHJÄ RUUTU

LÄÄKÄRI vihr. SIHTEERI

AUTONKULJETTAJA vihr. SIIVOOJA vihr.

SAIRAANHOITAJA vihr. TALONMIES sin.

PAPPI vihr. NÄYTELIJÄ vihr.

OPETTAJA vihr. MAANVILJELIJÄ vihr.

LASTENHOITAJA vihr. POLIISI vihr.

11. Mitä sinä haluaisit tehdä aikuisena?

Pelata jääkiekkoa.

12. Tiedätkö mitä tarkoittaa sana TASA-ARVO?

Kaikki tekee yhtä paljon töitä

*HYVÄÄ KEVÄÄN JATKOA SINULLE JA

PALJON KIITOKSIA



VASTAUKSISTASI !!!

Liite 5: Kyselylomake loppumittauksessa Vuoksialankoskella ja Sarialassa (1/3)

Hei!

21.4.1999

Teen tutkimustani koulun tasa-arvosta tyttöjen ja poikien keskuudessa. Tämä kyselylomake antaa minulle tietoja mitä sinä ajattelet aiheesta, jota tutkin.

Kysely on luottamuksellinen, eikä kenenkään tietoja anneta ulkopuolisten käsiin. Vastauksesi ovat minulle hyvin tärkeitä ja toivon, että vastaan kaikkiin rehellisesti, juuri niin kuin sinusta tuntuu. Oikeita ja vääriä vastauksia ei ole.

Toivon, että lomakkeesta olisi iloa Sinullekin.

Nimieni: Susanna

1. Mitä sinä teet vapaa-aikanasi? Valitse vaihtoehtoista sopivat ja väritä ruutu mitä teet. Loppuun voit lisätä muut harrastuksesi.

Rullaluistelu	<input checked="" type="checkbox"/>	TV:n katsominen	<input checked="" type="checkbox"/>
Pyöräily	<input checked="" type="checkbox"/>	Videopelit	<input type="checkbox"/>
Eläintenhoito	<input checked="" type="checkbox"/>	Pelaaminen (play station)	<input type="checkbox"/>
Kavereiden kanssa leikkiminen	<input checked="" type="checkbox"/>	Vanhempien auttaminen kotitöissä	<input checked="" type="checkbox"/>
Sisaruksien kanssa leikkiminen	<input type="checkbox"/>	Ulkkoilu	<input checked="" type="checkbox"/>
Lukeminen	<input type="checkbox"/>	Piirtäminen	<input checked="" type="checkbox"/>

Mitä muuta

teet?

Ulkkoilu ja pelaaminen kallekka
leikkiminen

(jatkuu)

2. Mistä aineista pidit Annemarin tunteilla?

Piirrä kasvoihin suu sen mukaan mitä pidät aineesta.



en pidä



en osaa



pidän kovasti

sanoa



LUKEMINEN



VIRKKAAMINEN



PUUTYÖ



MUSIIKKI



USKONTO



RYHMÄTYÖT



KIRJOITTAMINEN



PARITYÖT



PYSÄKKITYÖSKENTELY



IKKUNAMAALAU



NÄYTTELEMINEN



AFRIKKALAISEN KYLÄN



TEKEMINEN

3. Mitkä tehtävät olivat sinulle

helppoja? Kuivaa mataloiden työt
virkkaukset ja värähdän kaikki

7. Millaisissa töissä autat

isää? VAIKKA missä, jollaku
pyörän korjaamisessa.

4. Mitkä tehtävät tuntuivat sinusta

vaikeilta? Väriä... Häästaitelut
Väriä kaikki myös.

8. Millaisissa töissä autat

äitiä? VAIKKA missä. Siivoo
missä kaikkien syöttäm
isessä.

5. Tässä on luettelo kotitöistä. Kenelle Sinun mielestäsi työn hoitaminen

kuuluu. Värity ruutu sen mukaan.

TYÖ KUULUU ÄIDILLE , värity ruutu punaiseksi

TYÖ KUULUU ISÄLLE , värity ruutu siniseksi

TYÖ KUULUU KUMMALLEKIN, värity ruutu mustaksi

SAUNAN SIIVOUS



sin.

RUOANLAITTO



pun.

SILITTÄMINEN



must.

HARAVOIMINEN



must.

IMUROIMINEN



must.

JÄTEPUSSIN VIEMINEN



sin.

ULOS

ELÄINTEN HOITO



must.

LASTEN HOITO



must.

VAAATTEIDEN KORJAUS



must.

KUKKIEN KASTELU



pun.

SEINÄN MAALAUUS



sin.

TALON KUNNOSTAMINEN



sin.

OPETTAJA



vihr.

MYYJÄ



vihr.

PANKKIVIRKAILIJA



pun.

6. Autatko Sinä isää ja äitiä kotitöissä? JOS KUS

9. Ketkä tekevät näitä töitä?

Värity ruutu sen mukaan, mitä itse ajattelet.

ELI

MIESTEN TYÖ

SININEN

NAISTEN TYÖ

PUNAINEN

KUMMANKIN TYÖ

VIHREÄ

EN TIEDÄ

TYHJÄ RUUTU

SIITEERI



sin.

BALETTITANSSIJA



vihr.

HUOLTOASEMAN



pun.

VANHUSTEN HOITAJA



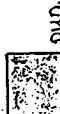
vihr.

NUORISOTYÖNTEKIJÄ



vihr.

LASTENHOITAJA



pun.

TUOMARI



vihr.

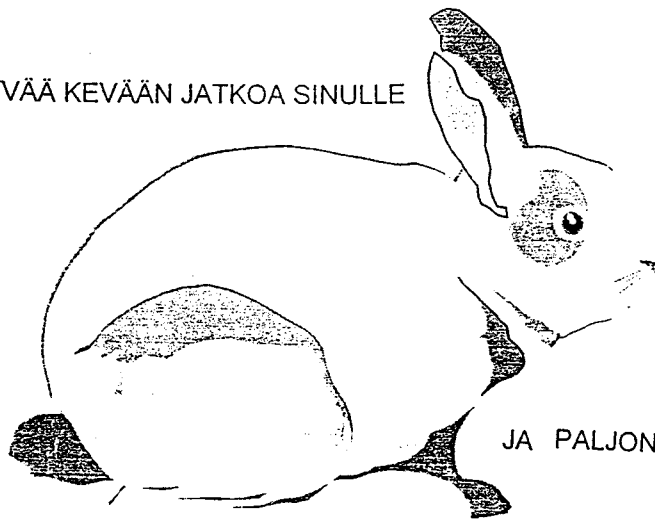
(jatkuu)

Liite 5 (jatkuu) (3/3)

10. Mitä sinä haluaisit tehdä aikuisena?

Haluan tehdä elokuvia.
Eläinten kanssa

HYVÄÄ KEVÄÄN JATKOA SINULLE



JA PALJON KIITOKSIA

VASTAUKSISTASI !!!

Mitä tarkoittaa tasa-arvo?
että kaksi ihmistä saa
työstä samanh palkan

Liite 6: Vuoksenalankosken ala-asteen toisen luokan aineet aiheesta: Jos olisin tyttö/ poika

VP1

Haluaisin olla viisas ja älykäs. Pelaisin palystationilla ja kulkisin kavereiden kanssa kylillä. Haluaisin olla piirtämisessä hyvä. Kotona olisin kiltti, että saisin rahaa. Haluaisin että luonteeni olisi kiva. Minusta tyttönä olisi helpompaa ruokkia koiria. Pojat varmasti kiusaisivat aina. Ammattini olisi lääkäri.

VP2

Olen pitkähiuksinen. Harrastan lumilautailua. Minulla on siniset silmät. Olen rauhallinen koulussa. Minulla on hyvä luonne. Tyttönä on siksi kiva olla kun tyttö on rauhallinen. Haluaisin olla tietokone opettaja.

VP3

Minä olen aina halunnut olla tyttö. Olen kiltti. Minä harrastan golfia. Olen kiltti, hyväluonteinen tyttö. Noudatan ohjetta. Tosi hauska tyttö. Tuhma. Ne ovat tosi viisaita. Se ei ole hauskaa. Siivoojaksi.

VP4

Nätti. Hiihto, luistelu. Rauhallinen. Kiltti.

VP5

Minä olisin aika ahkera. Harrastaisin käsityötä. Olisin kiltti kotona ja koulussa. Minun luonne olisi hauska. Olisi kiva olla tyttö koska olisi paljon kavereita. Siksi ei olisi kiva olla tyttö jos pojat kiusaisi. Haluaisin isona ompelijaksi.

VP6

Jos olisin tyttö olisin siisti ja en jättäisi tavaroita. Harrastaisin liikuntaa. Mä en halua olla tyttö kun ne on niin tylsiä. Poliisin homma on niin kiva.

VP7

Jos olisin tyttö.

VP8

Harrastaisin ratsastamista ja olisin kiltti ja saisin hienoja leluja. En haluaisi olla tyttö jos pitää siivota. Minusta tulee isona, jos olisin tyttö, sirkustaiteilija.

VT1

Olisin kiltti ja urhea. Harrastaisin jalkapalloa ja sählyä ja hiihtoa. Olisin urhea, komea ja auttava kotitöissä. Olisin kiltti, en tahtoisi pahaa kenellekkään ja touhuaisin koska se olisi niin kivaa, koska poika ei pelkää niin paljon. Koska joutuisin antamaan hääsormuksen. Jalkapalloilija.

VT2

Jos olisin poika niin olisin villi. Tahdon olla poika koska ne veistelee. Jos olisin poika harrastaisin romurallia. Pojat tappelee. Koulussa minä auttaisin muita. Kotona olisin kiltti. Isona haluaisin tulla opettajaksi.

VT3

Olisin kiva kavereille. Harrastaisin hiihtoa. Olisin kotona avulias ja koulussa rauhallinen. Poikamainen. Olisi kiva olla poika kun olisi erilainen luonne. Minusta ei olisi kiva olla poika kun joutuu tekemään poikien harrastuksia. Isona tahtoisin olla poliisi.

VT4

Jos olisin poika niin olisin villi koulussa. Ja harrastaisin mielelläni juoksua. Jos minulta kysytään ammattia niin olisin lehdenkirjoittaja, mutta jos minulta kysytään olisiko kiva olla poika niin vastaisin ei. Mutta olisin poikana sellainen että tekisin kepposia ja muita juonia.

VT5

Olisin vekkuli poika ja harrastaisin sählyä ja jääkiekkoa. Kotona suuttuttaisin aina perheen minun mielestä hauskoilla tempuilla. Koulussa olisin opettajille avulias. Minun nimeni olisi Sami ja minulla olisi urheilullinen luonne. Minä haluaisin isona, jos olisin poika, olla postimies ja siksi haluaisin olla poika.

VT6

Jos minä olisin poika niin olisin villi. Kävisin uimahallissa uimassa. Olisin kiltti koulussa ja kotona tekisin koulutehtäviä. Olisin kouluhaluinen. Jos minä olisin poika niin haluaisin eläinlääkäriksi.

VT7

Minä olisin kiva. Minä harrastaisin paljon liikuntaa. Minä leikkisin paljon. Minä olisin tosi kiva. Koska melkein aina pojat meluaa. Näppäillä tietokoneella.

Liite 7: Oppilaiden päiväkirjan runko ja ote päiväkirjasta

1. Kaksi (2) hyvää asiaa paristani ?
2. Miten yhteistyömme sujui tänään ?
3. Mitä uutta opin tänään paristani ?
4. Mitä pidin päivästä ?

26.3 Perjantai
 1. se kirkkoo niin
 että mun pää
 tulee kipeäksi.

2. 😞 4. 😊

3. se on pöhkö

Maanantai 15.3

1. se on hauska ja auttaa.

2. 😊 4. 😊

3. se on välillä tyhmä.

Maanantai
 15.3

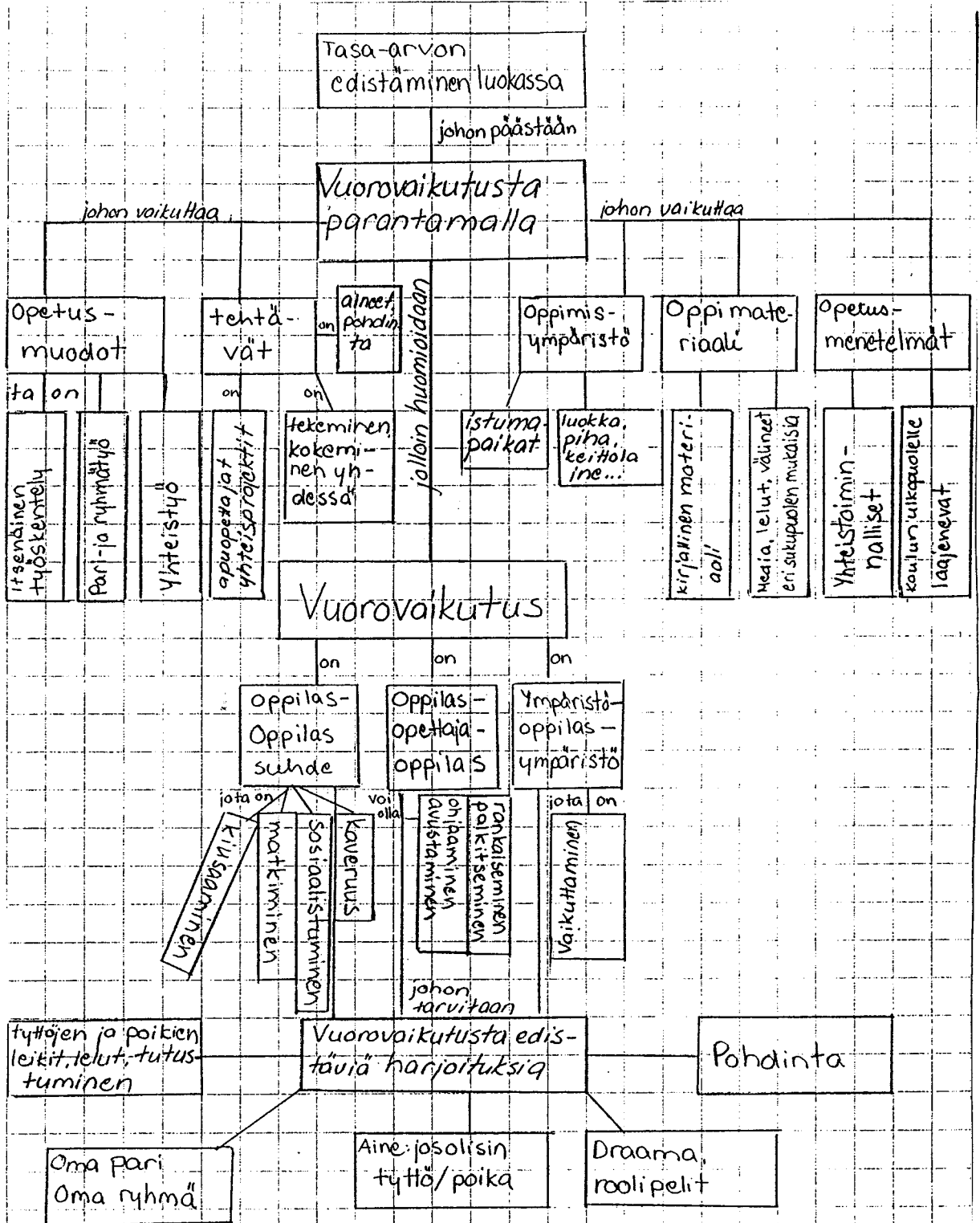
1. että se on kiva ja säpö

2. Hyvin 😊

3. että se on hyvä puurtamaan

4. olise kiva 😊

Liite 8: Tutkimuksen alussa muodostunut käsitekartta tasa-arvokasvatuksesta



Tutkimuksen alussa käsitekartta keskittyi käytännön läheisesti luokan opetukseen vaikuttaviin tekijöihin.

KUVIO 16. Tasa-arvokasvatusta ohjaava käsitekartta luokan kontekstissa

Liite 10: Tasa-arvokasvatusprojektin tunnit Vuoksalankoskella

TAULUKKO 12. Tasa-arvokasvatusprojektin tunnit Vuoksalankoskella

Aika	Aihe	Sisällöt	Työskentelytapa	Materiaalit
1.3/ 9.00	Tutustuminen	Tutustuminen, leikkejä, lauluja	Yhteistyö	Videokamera
3.3/ 9.00	Oma pari	Päiväkirjan käyttö, parin etsintä, mitä on yhteistyö	Parityö	Eläinkortit, päiväkirjat
3.3/ 10.00	Oma pari	Tutustumistehtäviä, pantomiimi	Parityö	Tehtävälaput
3.3/ 11.00	Yhteisharjoitus	Äänimaisemia taidekuvista, äänen sijainti, Inke tinke minki	Yhteistyö	Taidekirjat, laulu, soittimia
3.3/ 12.00	Uusi vihko	Johdanto kirjaan, päiväkirjan täyttö, Inke tinken opetus 1.-luokalle	Yksilö- ja parityö	Vihkot, paperi, kynät
9.3/ 12.00	Kännykkä	Johdanto, ohjeet, työvaiheiden nimet, työvaiheet	Pari- ja ryhmätyö	Puumateriaali, liimat, sahat, vasarat, hioma paperi, petsi, suojavaatteet
9.3/ 13.00	Kännykkä	Hionta, nappuloiden sahaus ja kiinnitys, antennin kiinnitys, värjäys	Sekamuotoja	Ks. edellinen
10.3/ 9.00	Kunnon isoäiti	Kerran, satu, piirroset isoäidin tavaroista	Opettaja-joht., parityötä	Kunnon isoäidin, värit, paperi, Kerran -laulu
10.3/ 10.00	Vaatteiden raaka-aineet	Kankaiden tunnustelua, mitä on kangas?, tuoteseloste, suunnittelua	Pari- ja ryhmätyö	Kankaita, käsityökansio, tuoteseloste, suunnitteluhjelaput
10.3/ 11.00	Petsaus	Kännykkä väriä vaille valmiiksi, petsaus, työvaiheet paperille	Parityö	Kännykän runko, petsi, vasarat, liima, suojatakit
10.3/ 12.00	Petsaus	Kännykkä väriä vaille valmiiksi, petsaus, työvaiheet paperille	Parityö	Kännykän runko, petsi, vasarat, liima, suojatakit
15.3/ 10.00	Kännykän suojaus	Parafiiniöljysuoja	Parityö	Parafiiniöljy, kangas, suojapaperit ja -takit
15.3/ 11.00	Tyttöjen ja poikien leluja	Lelujen ryhmittely, pohdinta, ryhmätyö ammasteista	Yhteistyö	Lehtikuvia, kalvo leluista, julistepohjat, liimat
15.3/ 12.00	Naisten ja miesten ammatteja	Koonti, pohdinta, loppulaulu	Pari- ja ryhmätyö	Ks. edellinen
17.3/ 9.00	Lempilelu	Aamunavaus, leluista kertominen, leikkiä ryhmässä	Pari- ja ryhmätyö	Lelut, paperia
17.3/ 10.00	Kännykän käyttöä	parityönä erilaisia keskusteluja kännykällä	Pari- ja ryhmätyö	Kännykät, tehtävälaput
17.3/ 11.00	Mainoksia työille ja pojille	tutustuminen mainoksiin, oma mainos liituväreillä	Pari- ja yksilötyö	Mainokset, paperi, liidut

(jatkuu)

TAULUKKO 12. (jatkuu)

17.3/ 12.00	Tyttöjen ja poiki- en tava- roita	Mainokset valmiiksi, monisteet, keskustelu, mainosten esittely	Parityö	Mainokset, monisteet, lukuläksy
25.3/ 9.00	Vaatteet	Uudet parit, kankaat, vaatteiden suunnittelu,	Yksilö- ja parityö	Kankaita, paperit, värit, liima, sakset, kartonki, apupiirros
25.3/ 10.00	Vaa- tealan ammat- teja	Vaatealan ammatteja panto- miimina	Pari- ja ryhmätyö	Laput tehtävistä ryhmille
25.3/ 11.00	Virkkaus	Virkkauksen välineistö, ve- tosolmu, ketjusilmukka, oikeat otteet	Yksilötyö	Villalanka, koukut
26.3/ 9.00	Luku- tunti	Lukuläksy kiltistä sudesta, pohdinta	Yksilö- ja yhteistyö	Lukumonisteet
26.3/ 10.00	Pysäk- kityös- kentely	Ohjeet, pysäkkien tehtävien tekoa	Parityö	Nukkeja, elektroniikka- peli, slalom-peli, piirus- tuslevyjä, piirrostehtäviä, kirjoja, lehtiä, nuken- vaatteita, barbeja
26.3/ 11.00	Pysäk- kityös- kentely	Pysäkit loppuun, keskustelua tunnista, pysäkkien korjaus	Pari- ja yhteistyö	Ks. edellinen
26.3/ 12.00	Luku- tunti	Satu Prinsessasta, loppulaulu	Yksilötyö	Monisteet, uusi lukuläk- sy
31.3/ 9.00	Luku- tunti	Pääsiäissadun lukeminen, sorinaluku, vaikeat sanat, lu- keminen, keskustelu	Yksilö- ja parityö	Monisteet, uusi lukuläk- sy
31.3/ 10.00	Virkkaus	Esittelen mitä teemme, virkka- usta	Yksilötyö	Villalanka, koukut
31.3/ 11.00	Pääsi- äislau- luja	Harjoittelemme lauluja: sanat, sävel, yhteen		
6.4/ 11.00	Kevät	Kevätaihe kalvolla, keskuste- lua, kevätikkunan suunnittelu	Yksilötyö	Kalvot, väriympyrä, vesi- värit
6.4/ 12.00	Ikkuna- maalaus	Suunnitelmasta ikkunamaala- us, kevättehtäviä	Yksilö- ja parityö	Piimävärit, oma suunni- telma, monisteet
7.4/ 9.00	Kierrätys	Aamunavaus, etsitään leh- destä materiaaleja	Ryhmätyö	Lehtiä, oma kartonki, liimaa, sakset
7.4/ 10.00	Jäte- materi- aalit	Ryhmätyöt käydään läpi, sug- gestopedinen johdatus jäte- materiaalikollaasiin, kollaasin teko alkaa	Ryhmätyö	Ryhmätyöt, jätteitä kotoa ja koulusta
7.4/ 11.00	Jäte- materi- aalit	kollaasin teko jatkuu	Ryhmätyö	Ryhmätyöt, jätteitä kotoa ja koulusta
7.4/ 12.00	Lopet- telu	kollaasi valmiiksi, ikkunatyö valmiiksi, päiväkirjan täyttöä	Parityö	Jätteet, vesivärit
12.4/ 9.00	Afriikka- aihe alkaa	Tietoja Afrikasta, lähetystyöai- he	Yhteistyö	Kirjoja, kartta, musiikkia yms...

(jatkuu)

TAULUKKO 12. (jatkuu)

12.4/ 10.00	Afriikka- aihe alkaa	Video Ruandan lapsista		Video
13.4/ 12.00	Lähetys- työ	jätékollaasien arvostelu ja pal- kitseminen, Kaivo-kirja, laulu Kum ba Yah, my Lord		
13.4/ 13.00	Afriikka- lai- nen kylä	Tutustuminen Afrikasta kerto- viin kirjoihin ja kuviin, vesivä- reillä kylän tausta	Pari- ja yhteistyö	1mx2m suuri kartonki, vesivärit, afrikkakirjoja, musiikkia
14.4/ 12.00	Virkkaus	Ketjusilmukkanauhasta kissa	Yksilötyö	Sukkahousuja, WC- paperirullia, lankaa, lii- maa, nahkaa, tekosil- miä, niintä
16.4/ 9.00	Afriikka- aihe	Aamunavauslauluja Afrikasta, video Aisatusta, kysymyksiä kalvoilta, malleja kirjoista	Pari- ja ryhmätyö	Kylän tausta, video Ai- satusta, kalvo, silkkipa- peria
16.4/ 10.00	Afriikka- lainen kylä	Ihmisten, eläinten, asumusten, kasvien piirtäminen mallien avulla	Pari- ja ryhmätyö	Kylän tausta, musiikkia, kankaita, värillisiä pape- reja, saksia, liimaa, kyniä
19.4/ 12.00	Afriikka- aihe	Lapset kertovat jokainen luke- mansa afrikkalaisen sadun muille, keskustelua, erilaisuuksia ja samanlaisuuksia	Yksilötyö	Monisteet saduista
20.4/ 11.00	Afriikka- aiheen koonti	Leikki, lähetyskäsky, keskus- telua Aisatusta	Yhteistyö	Kalvoja
20.4/ 12.00	Tasa- arvo- teeman lopetus, lauluja	Tärkeimmät aiheet tasa- arvosta, tarkastelua ja kes- kustelua	yhteistyö	Tehtyjä töitä
20.4/ 13.00	Kierrä- tysai- heen lopetus	Kollaasien purkaminen, laulu- harjoitukset	Ryhmätyö	Kollaasit, jäteastioita

Liite 11: Tasa-arvokasvatusprojektissa käytetty aineisto

TAULUKKO 13. Tasa-arvokasvatusprojektin aineistot teemoittain

Viikko	Teema	Käytetyt aineistot
9	Haastattelut, tutustuminen	Morse, P. S. & Brand, L. B. 1995. Young Children at Home and in School. 212 Educational Activities for Their Parents, Teachers, and Caregivers. Massachusetts: Allyn & Bacon. Olander, S., Saramies, A., Soilanne, I. & Solovjew, M – L. 1994. Noita naisia – vallattomia ja vallanpitäjiä. Jyväskylä: Gummerus.
10	Kännykkä	Hautakangas, J. Lapsi nikkaroi. Helsinki: Otava. Mahy, M. & Chamberlain, M. 1993. Kunnon isoäidin vauhdikas päivä. Suom. R. Viitanen. Karkkila: Kustannus – Mäkelä. Salakka, A. 1995. Tasa-arvo keskustelua. Teoksessa H. Järä, A. Salakka & M. Vainio (toim.) Huomenta, ala – aste! Pieksämäki: Suomen lähetysseura, 48.
11	Mainoksien maailmassa	Hiltunen, A. & Korhonen, L. 1995. Naisten koulut Avaus naiseriityiseen pedagogiikkaan. Jyväskylä: Gummerus.
12	Tyttöjen ja poikien leikkejä	Nickl, P. 1982. Hyväsydäminen susi. Suom. K. Pakkanen. Helsinki: Otava. Readman, G. & Lamont, G. 1994. Drama. A handbook for primary teachers. London: BBC. Waddell, M. & Benson, P. 1987. Hurjapäinen prinsessa. Suom. M – L. Laaksonen. Karkkila: Kustannus – Mäkelä.
13	Pääsiäinen	
14	Kierrätys	Salakka, A. 1995. Tyttöjen ja poikien vaatteet. Teoksessa H. Järä, A. Salakka & M. Vainio (toim.) Huomenta, ala – aste! Pieksämäki: Suomen lähetysseura, 147. Quesnel, L. 1988. Opi leikkien. Keuruu: Otava.
15	Afrikka	Rigge, S. 1974. Maailman villi luonto. Itä – Afrikan repeämälaakso. Amsterdam: Time – Life Books. Brown, L. 1969. Maailman luonto 2. Afrikka. Suom. J. Taarna & I. Taarna. New York: Random House, Inc. Onyefulu, I. 1996. One big family. Sharing life in an African village. London: Frances Lincoln Limited. Kosova, M. 1973. Afrikkalaisia satuja. Suom. T. Havu. Helsinki: Weilin + Göös. Geelhaar, A. & Appelman, K – H. 1981. Kjambaki: afrikkalaisia satuja. Suom. L. Ryömä. Helsinki: Kansankulttuuri Ruandan lapset. 1989. Käänt. M. Rantanen & T. Harpf. Espoo: Suomen videokeskus & Suomen kulttuurimediayhdistys. Suomen lähetysseura. 1986. Kaivo. Pieksämäki: Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo. Murray, J (toim.) 1981. Cultural Atlas of Africa. Amsterdam: National Projects. Cottrelli, J. & Gaisford, J (toim.) 1988. Kansojen kirjasto: Itä – Afrikka. Amsterdam: Time – Life Books. Gordon, R. 1980. Africa a continent revealed. Amsterdam: Country Life Books. Sleen, M. 1980. Safari. Belgium: New English Library Ltd.
16	Yhteenveto	Ystävät ympäri maailmaa. 1989. Forssa: Lasten Keskus.

Liite 12: Suostumus tasa-arvokasvatusprojektiin koulunjohtajilta

Jyväskylän Yliopisto,
Opettajankoulutuslaitos

koulunjohtajan päätös 31/99

Tutkimuslupa myönnetään esitetyn mukaises

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

[REDACTED] ala-asteen koulunjohtaja [REDACTED]

Tutkin kasvatustieteiden syventävien opintojen tutkielmassani tasa-arvokasvatuksen mahdollisuuksia koulussa. Tarkoitukseni on selvittää, voiko tasa-arvokasvatusprojektilla vaikuttaa luokan sosiaaliseen kanssakäymiseen ja vuorovaikutukseen ja lisääkö tasa-arvon huomioiminen koulun arjessa myös oppilaiden välistä tasa-arvoa ja yhteistyötä, jolloin sekä tyttöjen että poikien vahvat puolet voitaisiin nostaa esiin ja käyttää koko luokan oppimisprosessin kehittämiseen. Tasa-arvo kysymykset leimataan usein feministiseksi propagandaksi miehisyyttä vastaan. Tämän tasa-arvoprojektin tarkoituksena ei ole asettaa miehisyyttä tai naiseutta kyseenalaiseksi, vaan katsoa sukupuolikysymystä uudelta kannalta. Kummatkin sukupuolet ovat tärkeitä ja antavat oman tärkeän panoksensa yhteiskuntamme kehitykseen juuri sellaisina kuin ovat. Tasa-arvoprojektini ei tähtää sukupuolien samankaltaistamiseen vaan kummankin sukupuolen ainutlaatuisuuden toteamiseen ja arvostamiseen sekä sukupuolten erojen rakentavaan käyttöön koko ryhmän kehittämiseksi. Uskon, että tutkimus antaa aineistoa tasa-arvokasvatustyöhön. Ohjaajanani tutkimustyössä toimii kasvatustieteen tohtori Tuula Matikainen Jyväskylän yliopistosta.

Pyydän saada lupaa suorittaa toimintatutkimuksena kontrolliryhmän haastattelun [REDACTED] 2.-luokkalaaisille koulun tiloissa. Pyydän lupaa myös videoinnin käyttöön haastattelujen tallentamisessa. Tämän tutkimuslupa-anomukseni liitteenä on kopio tutkimussuunnitelmastani.

Toivon Teidän suhtautuvan myönteisesti tutkimuslupapyyntöni.

Kunnioitavasti

Annemari Suomalainen
Annemari Suomalainen
Jyväskylän OKL
Luokanopettaja-opiskelija

Yhteystietoni:
Annemari Suomalainen
Kaakonkoipi 1 c 25
40340 Jyväskylä
Puh: 014-282191 tai 0400-5448246

Ohjaajani yhteystiedot:
Tuula Matikainen
matikain@cc.jyu.fi tai
puh. 050-5485446

Liite 13: Vanhemmilta pyydetty suostumuskirjelmä tasa-arvokasvatusprojektille

15.02.1999

Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Arvoisat vanhemmat

Olen luokanopettaja-opiskelija Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselta ja tutkin kasvatustieteiden pro gradu- tutkielmassani tasa-arvokasvatus-projektin mahdollisuuksista koulussa. Tarkoitukseni on toteuttaa Vuoksialankosken koulun toisen luokan oppilailla maaliskuuhuhtikuun aikana tasa-arvokasvatusprojekti. Projektin toteutan itse opettaen oppilaille kyseessä olevat tunnit kokonaisopetuksen periaatteiden mukaan. Projektin alussa ja lopussa haastattelen oppilaat, selvittääkseni miten projekti on onnistunut ja voidaanko tasa-arvokasvatuksella vaikuttaa luokan sisäisiin sosiaalisiin rakenteisiin sekä tyttöjen ja poikien vahvuuksien löytämiseen ja arvostamiseen. Projektin tarkoituksena ei ole muuttaa sukupuolia samanlaisiksi vaan rohkaista jokaista oppilasta käyttämään omia vahvuuksiaan sekä kehittämään heikompia alueitaan. Toisen projektin tavoitteista on kaataa perinteisiä stereotyyppisiä käsityksiä sukupuolten mahdollisuuksista ja velvollisuuksista sekä antaa oppilaille erilaisia ja uudenlaisiakin malleja olla mies ja olla nainen. Vuoksialankosken koulunjohtaja on myöntänyt tutkimukselleni luvan.

Pyydän kunnioittavasti, että lapsenne saa osallistua tutkimusprojektiin. Projektini perustuu opettamiini tunteihin ja niiden videoimiseen sekä alku- ja loppuhaastatteluihin, jotka suoritan koulutuntien aikana. Tutkimukseen osallistuvien oppilaiden nimiä ei paljasteta tutkielmassani, vaan tiedot säilytetään luottamuksellisina.

Toivon teidän suhtautuvan myönteisesti tutkimukseeni. Palauttakaa vastauksenne pikaisesti lapsenne opettajalle.

Terveisin

Annemari Suomalainen
Luokanopettaja-opiskelija
Osoitteeni: Mokrantie 175
49200 Heinlahti
puh. 2201246

Oppilaan nimi: _____ Luokka: _____

Lapseni _____ saa osallistua tutkimusprojektiin
_____ ei saa osallistua tutkimusprojektiin.

Huoltajan allekirjoitus: _____

Liite 14 (1/13): Yksityiskohtainen selostus tasa-arvokasvatusprojektin tunteista

Tasa-arvokasvatusprojektin kulku Vuoksialankosken toisella luokalla

1.3 Koululla kävin jo viikkoa aiemmin tutustumassa koulun opettajiin. Keskustelimme projektini toteutuksesta, sovimme kiinteät tunnit sekä haastattelujani että tuntejani varten ja minulle esiteltiin koulun tilat ja välineet. Tunnit sovimme niin, että tunnit sijoituivat taito- ja taideaineiden opettajan tunneille, jolloin oppilailta ei jäänyt tunteja pois matematiikasta, kirjoituksessa tai lukemisessa. Opettajien työnjaon takia tunnit sopivat parhaiten alkuviikolle ja keskiviikkoisin sain pitää koko päivän. Joitain keskiviikkoja siirrettiin perjantaiksi (2 kpl), koska tein samalla päättöharjoittelua ja didaktikkoni kävi tarkkailemassa tuntejani kahtena perjantaina.

Ensimmäisellä tunnille tulin videokuvaajan kanssa. Kuvaajani oli mukana luokassa myös tutustumistunnilla, koska hän kuvasi haastattelun aikana keskustelut. Näin halusimme lapsien tuntevan hänetkin tutuksi. Tutustumistunnilla esittelin itseni ja kerroin yleispiirteittäin miksi olin tullut. Kerroin lapsille tekeväni tutkimusta Jyväskylän yliopistossa, mutta en kertonut mitä halusin saada selville. Keskityin kertomaan mitä kaikkea tulimme tekemään seuraavien viikkojen aikana. Tehtävät saivat lapsilta iloisen vastaanoton. Koko luokka hihkui iloisena. Toisiimme tutustuimme leikkien kautta. Ensin lapset esittelivät itsensä minulle. Lauloimme yhdessä aamunavauksena lapsille tutun laulun Taivaan Isä tahtoisin oman ystävän. Sen jälkeen istuimme piiriin ja jokainen keksi itselleen omalla etunimen ensimmäisellä kirjaimella alkavan sukunimen. Leikissä seuraava yritti muistaa edellisten oppilaiden etu- ja sukunimet. Lapset keksivätkin hauskoja yhdistelmiä. Jo ensimmäisellä tunnilla tein runsaasti huomioita sukupuolenmukaisesta käyttäytymisestä. Heti ensimmäiseksi huomasin, että oppilaat olivat jakautuneet piiriin sukupuolen mukaisesti, kun annoin heidän vapaasti etsiä paikkansa, pojat muodostivat toisen puolikaaren minun toiselle ja tytöt toiselle puolelleni, vanhempana siis toimin jonkinlaisena rajapylväänä. Seuraavana otimme lapsille tutun Jos sun lysti on –laululeikin. Leikin aikana pojat liikkuivat paljon ja hyppivät välillä piirin ulkopuolellekin kun taas tytöt istuivat kuuliaisina paikallaan. Pojat myös huutelivat kommenttejaan ja kysymyksiään leikin sekaan. ”Enks mie vois jo näyttää” kyseli Jyrki malttamattomana ja Arto oman vuoronsa mentyä: ”Saanks mie viel tehä yhen?”. Tytöt odottivat tottelevaisina omaa vuoroaan. Tyttökulttuuria heijasti myös heti ensimmäisenä päivänä kolmen tytön tekemä piirustus, jossa minut toivotettiin iloisesti tervetulleeksi aurinkoisella piirustuksella ja tekstillä ”sinä olet kiva”. Tytöt halusivat solmia läheisiä suhteita kanssani antamalla minulle ”lahjoja”. Välitunnin aikana tytöt tulivat myös juttelemaan kanssani milloin ja mitä kaikkea aiomme tehdä ja kuinka kivaa se heistä oli. Tytöt selvästi halusivat minun pitävän heistä, pojat taas eivät osoittaneet mielenkiintoaan avoimesti, toki he olivat innoissaan, kun kerroin mitä teemme, mutta kukaan heistä ei tullut kyselemään minulta sen enempää.

Varsinaisen projektin aloitin keskiviikkona 3.3.1999. Ensimmäiseksi sovimme yhteisistä säännöistä, joita pohdimme yhteisesti. Arto innostui keksimään mitä hirveimpiä kidutuskonsteja sääntöjen rikkojille: hirttämistä tai roviolla

(jatkuu)

Liite 14 (jatkuu) (2/13)

polttamista. Arto sai työtökin innostumaan kauheuksien keksimiseen, mutta tytöt eivät sentään huudelleet ehdotuksiaan milloin sattui vaan odottivat kiltisti vuoroaan. Tyttöjen ehdotukset olivat myös paljon lievempiä, Tonja ehdotti, että sääntöjen rikkoja ripustettaisiin roikkumaan naulaan paidankauluksesta. Onneksi pääsimme jälleen takaisin arkipäivään, kun kerroin, että mitäs sitten tapahtuisi, jos joku sitten rikkoisikin jotain sääntöä. Kukaan ei ollut valmis roikkumaan paidankauluksesta. Oppilaat olivat yhtä mieltä siitä, että luokassa ei saanut häiritä eikä kiusata muita. Pohdimme myös miten pitäisi menetellä, jos oma pari ei olisikaan se paras kaveri. Oppilaiden mielestä se ei haitannut.

Sääntöjen jälkeen jaoin jokaiselle lapun, jossa oli joku eläimen nimi. Sekä tytöillä että pojilla oli yksi kutakin eläintä. Oppilaiden piti kävellä ympäri luokkaa ja äänellä lapussa mainitun eläimen tavoin. Kun samalla tavalla äännelevä eläin tuli vastaan, oli oppilas löytänyt oman parinsa. Aluksi lapset innostuivat löytäessään parinsa, mutta kun kerroin, että tämä sitten olisi parina kauemminkin useampi tyttö kauhisteli, miten hän voisi olla pojan parina. Vain Susanna näytti mielipahansa ulospäin ja veti pulpettinsa metrin päähän Hiskin, oman parinsa, pulpetista. Pyysin pareja laittamaan pulpettinsa toistensa viereen, niin että syntyi hevosenkenkä opettajan pöydän ympärille. Lapset innostuivat uudesta istumajärjestyksestä, koska olivat ennen istuneet toisistaan erillään.

Koska oppilaita oli 15, kuuden parin lisäksi tuli yksi kolmen hengen ryhmä. Tähän varauduin jo ennakolta. Koira lappuja oli kolme. Mielestäni hevosenkänkävio oli harjoituksiemme kannalta kaikkein järkevin. Koska tarkoituksena oli tehdä paljon ilmaisharjoituksia, jäi hevosenkengän sisään tilaa toiminnalle. Jo alusta asti omasta paristaan pitivät Tonja ja Kari, koska he olivat toistensa kerhokavereita sekä Heli, joka ilmoitti minulle heti parien etsinnän jälkeen: ”Minä sain ainakin viisaan parin”. Pariin tutustumisen aloitimme pantomiimiharjoituksella. Pari oli matkalla vieraassa maassa, jonka kieltä he eivät ymmärtäneet. Heidän piti kuitenkin yrittää selittää ulkomaalaisille (luokkatovereilleen) mitä tarvitsivat tai mikä heillä oli. Luokka yritti arvata mitä apua pari tarvitsi.

TAULUKKO 14. Vuoksalankosken toisen luokan oppilaiden ensimmäiset parit tasa-arvokasvatusprojektin aikana

	Tyttö	Poika	Kolmas
Pari 1	Tonja	Kari	
Kolmois-pari 2	Heli	Juha	Eetu
Pari 3	Sirpa	Arto	
Pari 4	Susanna	Hiski	
Pari 5	Johanna	Jyrki	
Pari 6	Meri	Vesa	
Pari 7	Eija	Aapo	

Aloitin toisilleen tutusta parista, jonka esitys meni hienosti. Luokkatoverit arvasivat nopeasti, että Tonjalla ja Karilla oli nälkä, kun he pitelivät vatsojaan ja ojentelivat käsiään. Kaikille pareille yhteistyö ei ollut niin helppoa. Juha oli niin
(jatkuu)

Liite 14 (jatkuu) (3/13)

arka, ettei millään uskaltanut näytellä ja Arto taas innostui esittämään omiaan, onneksi aiheeseenkin sitten päästiin.

Keskustelimme yhdessä, miksi yhteistyö on tärkeää ja lapset toivat esille monenlaisia asioita. Jonkun mielestä silloin tekee asioita nopeammin, toisen mielestä kaveri voi keksiä jotain, mitä itse ei keksi tai auttaa silloin, kun itse ei osaa. Jaoin jokaiselle oppilaalle oman vihon, johon oli tarkoitus kirjoittaa jokaisesta päivästä neljä asiaa: 2 hyvää asiaa parista, miten yhteistyö parin kanssa sujui, mitä piti projektitunneista ja mitä uutta oppi kaveristaan. Kysymykset numeroitiin ja kysymyksiin vastattiin numeron perään joka päivä. Kolmannella tunnilla tutustuimme taidekuviin, impressionistiseen ja nykytaidetta esittävään kuvaan. Oppilaat keksivät ääniä taidekuvien maailmasta. Parien yhteisen keksimisen jälkeen muodostettiin ääniä yhdessä. Impressionistisia kuvia oli kaksi, toinen merinäköala ja toinen kuva torilta, nykytaiteen kuvassa oli suurkaupunkinäköala. Lapset osasivat upeasti eläytyä kuvien maailmaan, luonnonläheisissä kuvissa kuului lintujen laulua, tuulta, aaltojen loisketta ja torilla puheen soriinaa ja lapsien kirkunaa, suurkaupunki sai lapset innostumaan niin, että koko ryhmä työntyi eteenpäin ihan kuvaan kiinni ja äänet kohosivat toistensa yli kuin suurkaupungissa ainakin. Äänien jälkeen tarkastelimme vielä modernin taiteen kuvaa uudelleen, koska ihmettelin miten hyvin lapset olivat kuvasta löytäneet asioita, sillä kuva oli rakennettu toisiaan peittävästä osista. Äänien maailmasta jatkoimme soittimien ääniin, joita lapset ensin tunnistivat. Tunnistettuaan soittimet, jokainen oppilas sai vuoronperään yhden soittimesta. Muut oppilaat pitivät silmiään kiinni ja yrittivät arvata mistä ääni kuului ja miltä korkeudelta. Oppilaat olivat tunnistamisessa hyvin eteviä. Kaikki soittimet ja suunnat tunnistettiin. Lopputunnilla opetin lapsille uuden laulun Inke Tinke Minkin, jota lapset olisivat halunneet laulaa välitunnillakin.

Viimeisellä tunnilla opetin suurryhmää, jossa oli mukana 1.-luokkalaiset sekä esikoululaiset. Toisluokkalaiset halusivat ehdottomasti opettaa Inke tinke minkin muille oppilaille, joten aloimme siitä. Tunnilla piirsimme yhdessä isoäidille kuuluvia tavaroita pareittain. Tehtävänä oli parin kanssa miettiä millaisia tavaroita isoäideillä on, omalla tai vaikka satukirjan isolla äidillä. Lopputunnilla jatkoin toisluokkalaisten kanssa päiväkirjan täyttämistä ja muut oppilaat tekivät oman opettajansa johdolla tehtäviä. Lasten mielestä päiväkirjan täyttäminen tuntui ensin vaikealta. Johannasta oli todella vaikea keksiä paristaan mitään hyvää sanottavaa. Johannan esimerkkiä seuraten muutkin tytöt väittivät, etteivät keksineet paristaan kuin huonoja asioita. Onneksi Jyrki kertoi, että hänestä ainakin hänen parinsa oli ihan mukava. Ja niin alkoivat muutkin kirjoittaa vihkoihinsa. Oli mielenkiintoista huomata, kuinka suuri vaikutus ryhmän mielipiteillä oli oppilaiden omiin mielipiteisiin. Se, joka uskalsi sanoa ääneen oman mielipiteensä pystyi ohjailemaan myös muiden oppilaiden mielipiteitä.

Tiistaina 9.3. aloitimme kännyköitten valmistuksen. Koulun teknisen työn opettaja oli ystävällisesti sahanut valmiiksi laudanpätkät ja rimat. Poraakaan emme tarvinneet kuten olin suunnitellut, sillä opettaja oli jo porannut reiät rimaa rima-antennia varten sekä sahanut pitempiä vaneriliuskoja, joista oppilaat itse voisivat sitten sahata haluamansa kokoiset nappulat kännykkää varten. Menimme koulun teknisen työn luokkaan, jossa lapset olivat käyneet vain kerran aikaisemmin. Ensimmäiseksi kävimme läpi, mitä tehtäviä jokaisella parilla oli ja

(jatkuu)

Liite 14 (jatkuu) (4/13)

laitoin siivousohjeet taululle. Jokainen pari oli vastuussa omasta työskentelypaikastaan. Annoin jokaiselle parille oman työjärjestyksen. Tarkoitukseni oli näin vahvistaa parien pysyvyyttä, koska ensin piti kysyä parilta ja yrittää tehdä ohjeen mukaan ennen kuin tultiin kysymään opettajalta. Kysyin mitkä kohdat eivät olleet tuttuja oppilaille ja nämä kohdat näytin oppilaille ennen kuin aloimme vielä tehdä muuta työtä. Tässä vaiheessa jotkut, lähinnä Arto, Vesa ja Jyrki olisivat halunneet alkaa jo tehdä, mutta kun heillä ei vielä ollut materiaaleja sain heidätkin katsomaan demonstraatiotani naula-liima-liitoksesta. Samalla kävimme läpi työvälineiden nimet, jotka olivatkin oppilaille tuttuja.

Vasta seuraavalla tunnilla pääsimme aloittamaan itse työn. Oppilaat saivat hakea tarvittavat puutavarat ohjeen mukaan ja aloittivat hiomisen. Hiominen olikin hyvin kärsivällisyyttä vaativaa puuhaa ja puolen minuutin välein oppilaat kävivät kysymässä minulta, eikö voisi mennä jo seuraavaan vaiheeseen. Varsinkin Tonja oli niin innoissaan kännykästään, että olisi halunnut saada sen valmiiksi heti. Itselläniikin oli kädet täynnä työtä, kun opastin oppilaita eri vaiheissa. Vasta lopputunnilla huomasin, että tytöt olivat vaivihkaa siirtyneet tyttöjen viereen ja pojat työskentelivät omien pöytiensä ääressä. Huomasin heti, että minun oli tarkasti kiinnitettävä huomiota pareihin, jos halusin, että parit eivät jakautuisi sukupuolenmukaisesti. Havaintoni vahvasti Eleonor Maccobyn tutkimuksia lapsien parinvalinnasta, jos aikuinen ei niihin puutu.

Keskiviikkona 10.3 aloitin aamunavauksella, jossa tutustuimme uuteen lauluun Kerran. Aamunavauksen jälkeen luin oppilaille kirjan erilaisesta isoäidistä. Tasa-arvokasvatukseen tarkoitettuja satuja oli hyvin vaikea löytää kirjastosta, laiton jopa niitä hakuun, mutta yhtään ei löytynyt. Muutama mielestäni hyvin aihetta käsittelevä kirja löytyi kuitenkin, kun kävin itse läpi lastenosaston hyllyjä. Oppilaat olivat taas suurryhmänä ja järjestäytyivät pareittain lattialle istumaan. Itse istuin matalalle jakkaralle oppilaiden keskelle, jotta saatoin näyttää kaikille myös kirjan kuvia. Kun mummo viiletti kirjassa surffilaudalla, motskarilla ja lentokoneella pitkin maata lapset innostuivat lukemisenkin aikana kommentoimaan kuvia ja ihmettelemään isoäitiä. Kommentit eivät mitenkään haitanneet tuntia, vaan mielestäni lisäsivät oppilaiden eläytymistä. Luettuani sain lapsilta heti ihmetteleviä kysymyksiä, voisikohan oikeasti isoäidillä olla surffi-lauta tai muffinsseja heittelevä lentokone. Siitä saimmekin oivan sillan takaisin aiemman tehtäväämme, jossa oppilaat piirsivät pareittain isoäidin tavaroita. Nyt piirustusta jatkettiin lisäämällä taitetun paperin toiseen laitaan kirjassa kuvatun isoäidin tavaroita. Lopputunnista vertailimme yhdessä mitä tavaroita aiemmin oli laitettu ja mitä lukemisen jälkeen sekä sitä mitä eroa tavaroilla oli. Ensin piirretyt kuvat olivat selvästi stereotyyppisiä. Mummolle kuului silmälasit, keppi, keinutuoli, kahvipannu; ainoa asia, mikä löytyi myös viimeisestä piirroksesta oli kissa. Lapset keskustelivat vielä välitunnillakin ihmeellisestä isoäidistä ja Tonja sanoikin, että sellainen isoäiti hänestä tulee.

Seuraavalla tunnilla tutustuimme eri kankaisiin tunnustelemalla niitä silmät kiinni. Lapset tunsivat kankaita yllättävän hyvin. Sirpa sanoi college-kankaasta, että tästä voisi tehdä puseron ja pellavakangasta sanottiin säkkikankaaksi. Merin mielestä tekoturkis tuntui lampaan taljalta. Koska annoin lasten laittaa kankaanpalat tunnustuksen jälkeen kiertämään, häiritsi tämä muiden keskittymistä tunnustettavaan kankaaseen, Arto jopa keksi leikkiä kuristajaa uimapukukan-
kaalla.

(jatkuu)

Liite 14 (jatkuu) (5/13)

Kahdella viimeisellä tunnilla jaon luokan puoliksi äidinkielen opettajan kanssa. Puutyöhön oli helpompi keskittyä pienessä ryhmässä. Osa oppilaista kiinnitti vielä nappuloita kännykkään, mutta suurin osa alkoi petsata kännyköitä. Petsaus tehtiin erillisessä huoneessa parin kanssa. Itse ohjasin petsausta, sillä suuresta ikkunasta saatoin seurata myös muun ryhmän toimintaa. Väri vaihtoehtoja oli kolme ja lähes kaikki lapset maalasivat kännykkänsä jokaista väriä käyttäen. Aluksi varoitelin värien sekoittumisesta, mutta annoin oppilaiden sitten itse päättää miten halusivat oman kännykkänsä värittää. Pienemmässä ryhmässä parit säilyivät hyvin ja auttoivat toisiaan. Sekä tytöt että pojat olivat hyvin innostuneita kännyköiden teosta, vain Helistä naulaaminen oli ikävää, kun sattui sormiin ja naula meni vinoon. Kun Heli jäi toisista jälkeen, auttoi muita nopeampi Tonja häntä nappuloiden naulaamisessa. Pojille oli hyvin tärkeää saada itse katkaista naula hohtimilla. Olikohan tämä se miehisyyden mitta? Tytöt taas antoivat minun katkaista naulat, koska heidän mielestään se näytti vaaralliselta ja olinhan itsekkin varoitellut, että oli oltava todella tarkkana, minne naulanpää lentää. Tytöt pyysivät enemmän apua kuin pojat, jotka kävivät vain varmistamassa, että olivat tehneet oikein. Lopuksi oppilaat kirjoittivat paperille kännykän työjärjestyksen. Ilokseni huomasi, että tärkeitä käsitteitä oli opittu ja työvaiheetkin tulivat aivan oikeaan järjestykseen. Ensimmäisillä tunneilla olin kiinnittänyt erityistä huomiota siivoukseen ja ilokseni sain todeta, että viimeisellä tunnilla välineet vietiin oikeille paikoille ja työpöytä lakaistiin ilman, että minun tarvitsi puuttua asioihin.

Maanantaina 15.3. äidinkielenopettaja piti tuntia ja hain aina parin suojaamaan kännykkänsä parafiiniöljyllä. Pari teki työtään rauhallisesti, mutta toistaan etäällä. Parit eivät myöskään keskustelleet töistään keskenään, vaan sain itse kysellä tai kommentoida, jos halusin saada keskustelua aikaan. Seuraavalla yhteisellä tunnilla käsittelin tyttöjen ja poikien tavaroita. Aloitimme laulamalla leikkikalulaulun. Jatkoin näyttämällä kalvolta lelujen kuvia ja oppilaat laitoivat numeroiduille lapuille kuuluiko lelu tytölle vai pojalle. Yhdessä kävimme käsiä nostamalla läpi, kuinka monen mielestä lelu oli tytön ja kuinka monen mielestä pojan vai voisiko se sopia kummallekin. Lähes kaikki vastaukset perustuivat stereotyyppisiin käsityksiin tyttöjen ja poikien leluista. Ainoastaan Tonja ja Susanna toivat esille eriäviä näkemyksiään. Tonjan mielestä tehtävä oli hirveän vaikea ja ihmetteli minullekin: ”Miten minä voin tällaiseen vastata, kun minusta poikien leikit on paljon kivempia kuin tyttöjen, enkä minä tykkää mistään nukeilla leikkimisestä niin kuin tytöt yleensä. Miten minä sitten vastaan?” Susanna oli taas sitä mieltä, että kyllä lelut käy kummallekin, koska ”minäkin leikin mieluummin poikien leikkejä, pelaan, kiipeilen ja pelaan lautapelejä”. Nukke kuului kaikkien mielestä tytöille, vaikka Tonja sanoikin, että en minä sillä kyllä itse leiki. Muita tyttöjen leluja olivat myös leivontavälineet ja kahviastiasto. Pojille taas kuuluivat rummut, kaivinkone ja jalkapallo. Tyttöjen kommentit olivat erinomainen avaus keskustelullemme, miksi pojat eivät voisi leikkiä ravintolanomistajaa tai tytöt leikkiä autoilla ja kaivinkoneella. Jyrki innostui kovasti, kun huomasi mitä kahvikalustolla voisi leikkiä ja huudahti ”sellaista minä haluaisin” ja Johanna selvitti, että tietysti tytöt voivat leikkiä autoilla, koska hänenkin äitinsä ajaa autolla joka päivä, vaikka on nainen. Loppujen lopuksi kaikki pojat halusivat leikkiä kahviastiastolla ja leipoa ja tytötkin oli-

(jatkuu)

Liite 14 (jatkuu) (6/13)

vat sitä mieltä että poikienkin leluja voisi joskus kokeilla.

Seuraavalla tunnilla parit saivat tehtäväksi tarkastella lehtileikkeitä ja miettiä, oliko kuvan mies tai nainen tavallinen vai jotenkin erilainen. Itse kirjoitin neljään kartonkiin otsikot: Naiset miesten aloilla, Miehet naisten aloilla, Mainoksia miehille ja Mainoksia naisille. Parit liimasivat kuvat mielestään sopivan otsikon alle. Välitunnin jälkeen jatkoimme töiden tarkastelua yhdessä. Jokainen pari esitteli omat kuvansa ja kertoi kuka kuvassa oli ja mitä hän teki, mainoskuvissa tarkasteltiin mitä mainostettiin ja kuka mainosti, kysyin myös miksi lapset luulevat, että juuri tämä ihminen mainosti kyseistä tuotetta. Ammatit herättivät vilkasta keskustelua, koska kuvat oli valikoitu stereotyyppien vastaisesti. Sirpa selitti eräästä kuvasta: ”Minusta kalastajat on kyllä miehiä, mutta tässä (kuvassa) oli nainen ottamassa silakoita verkosta”. Samoin huomattiin, että yleensä äiti hoitaa lasta kuvissa, karjapaimenet ja poliisit taas ovat miehiä. Eräässä kuvassa oli naispoliisipäällikkö. Kun kerroin, että poliisin pukuun sonnustautunut nainen oli poliisipäällikkö, alkoivat oppilaat ihmetellä. ”Naispäällikkö?” kyselivät tytöt ja poikienkin suunnalta ihmeteltiin ”En mie oo ikinä kuullut, että poliisipäälliköt vois olla naisia?” Naispoliisi hyväksyttiin oppilaiden keskuudessa suuremmita ihmettelyttä, mutta päällikköksi he eivät voineet naista millään uskoa. Lasten suustahan se totuus paljastuu. Jos naispäällikkö on lapsista niin ihmeellinen asia, täytyy se olla aika harvinaista heidän elämänpiirissään ja sitä kautta koko yhteiskunnassakin.

Keskiviikkona 17.3 aloitimme aamunavauksella, jonka jälkeen lauloimme laulut Kerran ja Leikkikaluu. Koska Kerran-laulu oli saanut lapsilta hyvin innostuneen vastaanoton, kysyin haluaisivatko lapset esittää sen kevätkirkossa. Vastaukseksi sain iloisen Joo –kiljahduksen. Lapset olivat saaneet tuoda kouluun oman lempilelunsa ja ensimmäisellä tunnilla, jokainen kirjoitti paperille lelunsa nimen sekä miksi piti siitä. Tämän jälkeen paperit annettiin parilla ja pari sai esitellä lelun. Ensin lapset vastustivat järjestelyä, Tonjan mielestä Kari ei voinut mitenkään osata esitellä hänen leluaan, mutta kun en antanut periksi jokainen esitteli parinsa lelun. Kun pari oli esitellyt lelun sai lelun omistaja itse lisätä tärkeitä asioita ja se innosti Tonjaakin. Lopuksi teimme taululle taulukon tyttöjen ja poikien leluista ja tarkastelimme sitä yhdessä.

TAULUKKO 15. Lasten lempilelut sukupuolijaon mukaan

	Tytöt	Pojat
Pehmolelu	7	3
Kulkuväline		3
Muovilelu		2

Pehmolelut olivat tyttöjen ja poikien yhteistä aluetta, kun taas kulkuvälineet kuten autot, traktori ja lentokone sekä muovilelut kuten sotilaat ja Godzilla edustivat poikien omaa aluetta –vauhtia ja sotaisuutta. Lopputunnista ehdotin, että parit voisivat leikkiä omilla leluillaan. Lapset vastustivat kuitenkin parin kanssa leikkimistä” kun me tehdään aina parin kanssa”, niin kuin Sirpa asian ilmaisi.

Annoin mahdollisuudeksi tehdä ryhmän jonkun toisen parin kanssa ja tämä on (jatkuu)

Liite 14 (jatkuu) (7/13)

nistui erinomaisesti. Ryhmät myös leikkivät kaikki toistensa kanssa, kun muistutin ettei tarkoitus ollut leikkiä tytöt ja pojat erikseen.

Seuraavalla tunnilla oppilaat hakivat kännykkänsä puutyöluokasta ja harjoittelimme yhdessä puhelimen käyttöä. Parit tai ryhmät saivat tehtävälaput, joiden pohjalta he saivat suunnitella oman puhelinkeskustelunsa. Pienen harjoittelun jälkeen ryhmät esiintyivät muulle luokalle. Parit osasivat puhua hienosti, vain hiljaisille ja aroille pojille, Hiskille ja Juhalle keskustelun alkuun pääseminen tuotti hankaluuksia. Heli kuitenkin neuvoi Hiskiä ja Susanna keksi omia juttuja, kun Juha ei heti osannut vastata. Luokan opettaja piti puhelinkeskusteluharjoitusta todella hyvänä kertauksena. He olivat edellisenä vuonna käyneet läpi puhelimenkäyttöä ja asiat oli opittu hienosti.

Kaksi viimeistä tuntia teimme uudenlaisia mainoksia. Oppilaiden tehtävä oli mainostaa mieleistään lelua toiselle sukupuolelle. Ohjatakseeni oppilaita aiheeseen näytin heille artikkelia aamuisesta paikallislehdestä, jossa kerrottiin, että läheisessä kaupungissa on myytävänä sukkahousuja miehille. Lapsista juttu oli todella hauska, Sirpa sanoikin: ”Toivottavasti pojat laittaa sukkahousut kouluun, niin tytöt saa nauraa”. Mainoksen teko tuntui oppilaista aluksi vaikealta, koska oppilaat eivät tienneet miten leluun mainostaisivat. Mainoksia tehtiin hiljaisuuden vallitessa. Viimeisellä tunnilla valmiit työt esiteltiin ja laitettiin seinälle. Viimeisellä tunnilla parit saivat tehtäväksi monisteita kenelle mikäkin esine kuuluu. Monisteet täytettiin pareittain. Lopuksi keskustelimme taas, oppilaiden valinnoista. Vaikka oppilaat olivat itse valinneet hyvinkin stereotyyppiset ratkaisut, herättivät kysymykseni ja keskustelu heissä uudenlaisia ideoita. Kyselin, miten joku yksinäinen nainen tai mies pärjää, jos hän ei osaa käyttää putkitonkia tai neulaa. Voihan isältä pudota nappi, kun äiti ei ole kotona tai keittiön putki vuotaa, kun isä on poissa kotoa. Miten sitten käy? Lapset keksivät runsaasti uusia ideoita putkivuodon tyrehdyttämiseen, joita olivat mm. putkiteitppi, ilmastointiteitppi, muovailuvaha, sinitarra. Samalla lapset huomasivat, että jokaisessa perheessä äiti ajoi autoa ja monet isätkin laittoivat ruokaa. Tyttöjen ja poikien tavaroista keskusteltiin samaan tapaan kuin aiemmin kalvolla olleista leluista ja tytöt olisivat mielellään leikkineet intiaanipäällikköä ja pojista vauvanhoito kuulosti jännittävältä.

Tiistaina 25.3 siirryimme jälleen ympäristöopin teemaan vaatteista. Kävimme läpi yleisimmät kuidut sekä kankaat ja parit saivat tehtäväksi suunnitella vaatteita erilaisiin tilanteisiin. Parit olivat jo tottuneet tekemään töitä toistensa kanssa ja minkäänlaisia vaikeuksia ei suunnittelussa ilmennyt. Suunnitellut työt leikattiin ja kiinnitettiin samalle kartongille. Parit esittelivät muille omat työnsä. Seuraavalla tunnilla oli roolileikkien vuoro. Parit tai ryhmät näyttelivät erilaisia vaatealan ammatteja ja luokka yritti arvata mitä he esittivät. Jaoin roolit niin, että perinteisiin naisten aloihin, joutuikin nyt poika tai päinvastoin. Kari sai esittää mannekiinia ja Jyrki oli myyjänä ja yritti myydä Susannalle puseroa. Ammatit olivat aika vaikeita arvata, mutta pienin lisävihjein arvaaminen onnistui. Lopuksi näyttelijät esittivät vielä roolinsa uudelleen, jolloin luokan oli helpompi seurata esitystä, kun tiedettiin mitä oli menossa. Viimeisellä tunnilla aloimme virkkauksen. Virkkaus kuului osana tasa-arvokasvatuksen läpäisyperiaatteen. Koska aiemmin olimme tehneet perinteistä poikien puutyötä, kännykkää, siirryimme nyt tekemään tyttöjen käsityötä, virkkausta. Kävimme läpi erilaiset

(jatkuu)

Liite 14 (jatkuu) (8/13)

koukut ja langat ja opettelimme vetosolmun teon. Virkkauksen aloittaminen vaati minulta paljon huomiota, sillä oppilaat hermostuivat helposti, kun ensimmäisellä kerralla silmukka ei meinannut onnistua. Koska suurimmalle osalle täytyi antaa ohjausta kädestä pitäen oli alku jokseenkin tuskastuttavaa. Yllätyksekseni kaksi poikaa osasi jo hyvin virkata. Vaikeinta virkkaus oli tytölle, nopealle, sähkökälle Tonjalle, jonka kärsivällisyys ei millään meinannut riittää moiseen pikkutarkkaan puuhaan. Lapset eivät olleet aiemmin virkanneet koulussa.

Perjantaina 26.3 pidin aamulla lukutunnin. Puolet luokasta oli saanut lukuläksyksi sadun kiltistä sudesta ja toinen puoli sadun erilaisesta prinsessasta. Satujen tarkoituksena oli jälleen herättää lapsia ajattelemaan, ettei kaikki ole aina siltä miltä näyttää, eikä niin kuin on opittu ajattelemaan. Tasa-arvokasvatuksen mukaisesti pureuduimme itse ajattelemaan ja pohtimaan, voisivatko asiat sittenkin olla toisin? Olin kuitenkin arvioinut luokan lukunopeuden väärin ja ennätimme lukea vain toisen saduista, sadun kiltistä sudesta. Lapset pohtivat myös kysymysteni saattamana kirjan sisältöä ja kuvaa sudesta. Lopuksi lapset huomasivat, että susi sai hyvillä töillään myös muitakin eläimiä muuttumaan. Tarinan loppua painotin itsekin, jokainen voi olla mallina toisille ja saada toisetkin mukaansa. Lapset keksivät itse esimerkkejä. Jonkun mielestä kaveria auttamalla, autettu halusi itsekin auttaa tai jos oli ystävällinen syrjään jääneelle toverille, muutkin saattoivat alkaa olla tämän kanssa.

Seuraavalla tunnilla aloitimme pysäkkityöskentelyn. Pysäkkien tarkoituksena oli tutustuttaa sekä tytöt että pojat toistensa leikkeihin. Pysäkkejä kierrettiin oman parin kanssa ja jokaisella pysäkillä oli kysely, mitä pysäkestä piti. Annoin ohjeet pysäkkityöskentelyyn tunnin alussa ja varasin jokaiselle pysäkille aikaa 10 minuuttia. Jokaisella pisteellä parin piti lukea huolellisesti ohje, mitä pysäkillä piti tehdä. Itse kävin seuraamassa eri pysäkeillä tunnin kulkua. Parit pitivät hyvin huolta toisistaan ja siirtyivät järjestyksessä pysäkiltä toiselle. Tonja ei kuitenkaan millään malttanut odottaa 10 minuuttia siirtyäkseen seuraavalle pysäkille ja kiersi pysäkit paljon ennen toisia. Loppu tunnin hän luki lempikirjaansa. Piirroslevy- ja paperitehtävät tuntuivat oppilaista vaikeilta, tai sitten niihin vain ei oikein jaksettu keskittyä. Vauvanhoito oli pojistakin aika jännää. Vaippaa vaihtaessa eläytyminen oli niin syvälistä, että Arto piti aivan nenästä kiinni. Jyrki taas ihastui barbeihin niin että tullessani pysäkille kysyi hätäntyneenä: ”Ei kai me vaan lopeteta, kun näillä barbeilla on tosi kiva leikkiä. Mie menen just ulkoiluttamaan koiraa.” Viimeisellä tunnilla keskustelimme, mistä lapset olivat pysäkeillä pitäneet. Elektroniikkapelillä pelaaminen oli kaikkien muiden mielestä parasta, paitsi Jyrkin, jonka mielestä slalom-peli oli mukavampi. Kun kysyin, mitä oppilaat oppivat Kari vastasi ytimekkäästi: ”No, minä ainakin osaan nyt hoitaa vauvoja.” Korjasimme pysäkit pois yhdessä, jolloin minullekaan ei jäänyt ylimääräistä työtä. Viimeiseksi meillä oli vielä aikaa lukea myös toinen lukuläksyistä, satu erilaisesta prinsessasta. Keskustelimme myös millainen tämä prinsessa oli ja miten hän oli erilainen kuin yleensä prinsessojen ajatellaan olevan. Oppilaat eivät pitäneet prinsessasta, koska hän ei totellut ja tyrmäsi prinssin, Tonjasta prinsessa oli juuri sellainen kuin hän halusi olla. Lopputunnista annoin oppilaille uuden lukuläksyn pääsiäisaiheesta.

31.3 siirryimme lukemisessakin pääsiäisaiheisiin. Löysin hauskan pääsiäistarinan, jossa perinteisten naisnoitien lisäksi oli myös miesnoitita. Samalla
(jatkuu)

Liite 14 (jatkuu) (9/13)

lapset saivat myös harjoitusta ulkomaalaisperäisten nimien lukemisesta. Koska lukukappale oli tällä kertaa lyhyt aloitimme yhteisellä sorinaluvulla ja sen jälkeen kävimme vaikeita sanoja läpi. Lukeminen sujuikin entistä paremmin ja lapset huomasivat heti, että sadussa oli myös miesnoitia. Johanna tarkensi heti asiaa: "Mutta eihän niillä voisi mitenkään olla lapsia, jos miehiä ei olisi." Johon Tonja viisaana lisäsi: "Nehän kuolisivat sukupuuttoon".

Virkkaustunnin alussa kerroin lapsille, mitä voisimme tehdä ketjusilmukka-nauhasta ja suunnitelma sai iloisen vastaanoton. Suunnitelma myös nopeutti virkkaustyön edistymistä. Tonja, jolle virkkaus oli aluksi tuntunut vaikealta, oli harjoitellut kotona ja toi ylpeänä virkkaustaan näytteille. Artolla oli edelleen vaikeuksia, koska hän oli ensimmäisen virkkaustunnin ollut poissa eikä millään malttanut keskittyä aloittamiseen, kun toisetkin olivat jo pitkällä. Muuten tunti sujui hyvin. En antanut erillistä ohjetta parityöskentelyyn, mutta Tonja ja Kari virkkasivat vieretysten toisiaan neuvoen. Pääsiäisen kunniaksi opettelimme viimeisellä tunnilla uusia pääsiäislauluja. Lapset olivat innokkaita laulajia, sekä tytöt että pojat. Tähän olin erikoisesti pyrkinyt valitsemalla rytmikkäitä ja iloisia lauluja, joissa olisi myös haastetta lapsille. Koska alkukyselyssä lähes kaikki olivat vastanneet musiikkituntiin surullisella naamalla, halusin lisätä oppilaiden innostusta musiikkia kohtaan. Se näytti myös tehoavat. Loppuhaastattelussa musiikkitunti ei saanut yhtään surullista naamaa ja yhtä oppilasta lukuun ottamatta kaikki oppilaat arvioivat musiikkituntia nauravalla naamalla. Aluksi kävimme läpi laulut lukuharjoituksena, sen jälkeen soitin ja lauloin laulut läpi, jolloin sai myös tulla mukaan. Sen jälkeen harjoittelimme säkeistön kerrallaan ja lopuksi lauloimme laulut kokonaan. Innostunut laulajakunta halusi laulaa lauluja yhä uudestaan, loppujen lopuksi välitunti sitten pakotti meidät lopettamaan laulutuntimme.

Pääsiäisen jälkeen 6.4 teimme aivan ensimmäiseksi parien vaihdon. Nyt pojilla oli kysymyslappuja ja tytöillä vastauslappuja. Pari löytyi, kun kysymykseen sai oikean vastauksen.

TAULUKKO 16. Vuoksialankosken uudet parit 6.4.1999.

	Tyttö	Poika	Kolmas
Pari 1	Susanna	Kari	
Pari 2	Eija	Hiski	
Pari 3	Meri	Eetu	
Pari 4	Johanna	Arto	
Pari 5	Heli	Jyrki	Juha
Pari 6	Sirpa	Vesa	
Pari 7	Tonja	Aapo	

Tällä kertaa parien muodostaminen sujui ongelmitta, aika moni oppilaista olisi halunnut jatkaa vanhan parin kanssa, mutta pyysin lapsia katsomaan, mitä tästä tulisi. Nyt oli mahdollisuus tutustua taas uuteen ihmiseen. Aiheenamme oli kevät ja annoinkin pareille tehtävän keskustella mitä kivaa keväässä on ja mitä ikävää. Parikeskustelun jälkeen kävimme yhdessä läpi kevään hauskoja ja ikäviä puolia. Kalvolta kävimme läpi kevään merkkejä ja annoin lapsille tehtäväksi

(jatkuu)

Liite 14 (jatkuu) (10/13)

suunnitella oman keväisen ikkunan. Oppilaiden tehtävä oli piirtää paperille, mitä he näkisivät kun katsoisivat ulos ikkunasta keväällä. Työ suunniteltiin lyijykynällä ja väritettiin vesiväreillä, parin kanssa sai miettiä erilaisia vaihtoehtoja. Seuraavalla tunnilla kerroin, että nyt tehtäisiin lasimaalaukset käyttäen vesiväritöitä malleina. Lapset ihmettelivät tekemiäni piimävärejä, eivätkä ensin meinanneet millään uskoa, että piimällä maalataan ikkunoita. Aluksi piimävärit olivat liian valuvia, mutta kun lisäsin niihin vesiväriä tulos oli paljon kirkkaampi ja helpompi maalata. Jokainen sai oman pienen ikkunansa maalattavakseen ja luokkaan tuli monen monta iloista kevätikkunaa. Lopputunnista nopeimmat tekijät saivat tehdä kevätaiheisia monistetehtäviä.

7.4. seurakunnan nuoriso-ohjaaja piti koulussa yhteisen aamunavauksen. Etenkin pojille oli vaikeaa seisoa hiljaa ja laulaa ilman säestystä aivan tuntematonta virttä. Aamunavauksen jälkeen pidimme omassa luokassa vielä lauluhetken. Opetin lapsille uuden laulun Oi, katso mikä aamu, jota sitten laulettiinkin useaan kertaan. Tunnin aiheena oli kierrätys ja aloitimme keskustelemalla, mitä se sellainen kierrätys on ja mitä kaikkea kierrätetään. Paperi, limsapullot ja lasi olivat tuttuja kierrätystuotteita ja yhdessä keksimme lisää kierrätettäviä tuotteita pienien vihjeiden avulla. Samalla kävimme läpi erilaisia jätteiden keräilypisteitä. Jaoin suuryhmämme, jossa oli mukana myös esikoululaiset ja 1.-luokkalaiset neljän hengen ryhmiin (yksi kolmen hengen ryhmä) ja annoin jokaiselle ryhmälle tehtäväksi etsiä ja leikata lehdistä kuvia ryhmän materiaalista. Materiaalit jakautuivat lasiin, metalliin, muoviin, ruoka, puu ja paperi. Lapset aloittivat työn innostuksen vallassa, joka näkyi lojuvina papereina pitkin luokkaa ja äänien sorinana, kun ryhmäläiset miettivät oliko kuva varmasti oikea. Keskittymisongelmia ei ilmennyt ollenkaan, koko ryhmä teki töitä tehtävänsä kimpussa. Välitunnin jälkeen oppilaat liimasivat kuvat kartongeille ja kävimme jokaisen tuoteryhmän läpi. Ryhmäläiset esittelivät itse, mitä kuvia oli mukana ja keskustelimme, mihin nämäkin sitten lopuksi päätyvät. Seuraavaksi käytin suggestiivista, mielikuvaoppimiseen perustuvaa tehtävää. Soitin Gabriel Fauren Masques et Bergamasque Pastoraalia ja luin jättemateriaalikoollaasiin johdattelevan kertomuksen tulevaisuuden jäteongelmasta, jossa lapset saivat olla mukana keksimässä, mikä pelastaisi maailman hirveältä jätevuorelta. Tekstin pohjalta edellisen tunnin ryhmät saivat tehtäväksi suunnitella ja tehdä keksinnön, mikä vähentäisi jätettä. Edellisen tunnin hälinän jälkeen luokka hiljeni kuuntelemaan musiikkia ja hartaasti lausuttua kertomusta. Ainoastaan silmien kiinnittäminen ei oikein vilkkaimmiltä onnistunut. Kertomuksen jälkeen kysyin mitä piti tehdä ja kun tehtävät olivat selvät jaoin oppilaat ryhmiksi. Ryhmissä alkoi heti mahdoton sähinä. Jokainen halusi tuoda oman ideansa esille ja paperille suunnitteleminen näytti olevan kaikkein vaikeinta. Jokainen ryhmä teki kuitenkin jonkinlaisen yhteisen piirroksen ennen kuin aloittivat itse kollaasin teon. Lapset olivat tuoneet kotoaan paljon erilaisia jätteitä: maitopurkkeja, muovirasioita, pahvipakkauksia, WC-paperirullia yms. Seurasin ryhmien toimintaa kiertelemällä luokassa ryhmän luota toisen luo ja ilokseni totesin, ettei mikään ryhmistä jakautunut sukupuolen mukaan. Sekä tytöt että pojat puursivat kollaasin kimpussa; toisissa ryhmissä tekeminen oli tärkeämpää, jokainen teki omaa puoltaan kollaasista ja toisissa ryhmissä mietittiin tavaroiden kanssa ensin, minne mitäkin pitäisi laittaa ja vasta sitten yhteisestä päätöksestä jättemateriaali laitet

(jatkuu)

Liite 14 (jatkuu) (11/13)

tiin oikealle paikalle. Sirpan ryhmässä kaikki ryhmäläiset puuhasivat tiiviisti oman työnsä kanssa ja Sirpa tuli pian itkien luokseni ja kertoi, ettei hän saanut ollenkaan laittaa omia tavaroitaan kollaasiin. Muiden ryhmäläisten mielestä kaikki saivat laittaa mitä halusivat ja tilanne vaikutti Sirpasta lohduttomalta. Johannan ja Arton ryhmä ehdotti, että Sirpa voisi tulla heidän ryhmäänsä ja koko tilanne laukesi. Lopputunnin kaikki ryhmät työskentelivät sopuisassa ilmapiirissä. Jäteaiheen parissa kului vielä seuraavakin tunti. Olin hämmästynyt lasten uutteruudesta ja mielenkiinnosta. Jättemateriaalitöitä todella tehtiin koko ajan, eikä työrauhan ylläpitämiseen tarvinnut keskittyä. Toisaalta myös ongelmanratkaisutaitoja käytettiin kollaasin teossa koko ajan. Lapset joutuivat miettimään erilaisia keinoja kiinnittää esineitä kollaasiin, miettiä miten kollaasi pysyisi pysytyssä, millä tavalla voisi peittää tuotemerkit ja miten valmistuva jätetehdas toimii. Oppilaat selittivät tarkasti minullekin tehtäidensä ja keskuksiensa toiminta-periaatteet. Mistä roskat menivät sisään, mitä niille keskuksessa tapahtui ja mitä tuloksena syntyi. Viimeisellä tunnilla alkoivat työt valmistua ja valmiit ryhmät saivat viimeistellä ikkunamaalauksensa sekä kirjoittaa vihkopäiväkirjaan muistiinpanot päivästä.

12.4. aloitin Afrikka-aiheen, jonka tarkoituksena oli tutustua uskonnon aiheena lähetystyöhön, miettiä suomalaisten ja afrikkalaisten lapsien eroja ja mahdollisuuksia sekä luoda kuva afrikkalaisesta kulttuurista. Olin tuonut luokkaa afrikkalaisia kirjoja, satuja, lähetystyön esitteitä Afrikasta, kuvia, nukan sekä afrikkalaista musiikkia, joka toivotti lapset tervetulleiksi luokkaan. Ensin tutustuimme piirtämään Afrikan mantereeseen, kun karttaa ei löytynyt. Susanna tunsu Afrikan niin hyvin, että lisäsi heti Afrikan viereen saaren, jota en ollut taululle piirtänyt. Näytin myös lapsille kuvaa suomalaisesta ja afrikkalaisista tytöistä ja mietimme, miksi kuvan suomalaistyttö oli Afrikassa ja keitä muut tytöt olivat. Susanna kertoi heti, että eihän suomalaisen tytön tarvitse Suomessa ollakaan, sillä onhan hänenkin ystävänsä Suomessa, vaikka on kotoisin Kiinasta. Lähdimme pohtimaan, miksi suomalainen tyttö voisi olla Afrikassa ja vastauksia kertyi kymmeniä, työstä aina pakolaisuuteen asti. Lähetystyö oli kuitenkin kaikille vieras aihe, vaikka lapset kyllä sanoivat, että saattoihan olla, että tytön vanhemmat olivat työssä Afrikassa. Koska lähetystyö on työtä myös kerroin lapsille, mitä tytön isä ja äiti tekivät. Kyselin myös miksi lähetystyötä tehdään ja lapsien mielestä silloin haluttiin auttaa ihmisiä. Yhdessä kävimme läpi, mitä kaikkea lähetystyöntekijät tekevät ja mikä on kaikkein tärkeintä lähetystyössä. Seuraavalla tunnilla katsoimme videota Ruandan lapsista ja ruandalaisen perheen elämästä yhden päivän aikana. Istuminen ja katsominen päivän viimeisellä tunnilla oli kuitenkin oppilaille vaikeaa ja osa oppilaista aiheutti liikkumisellaan ja supinallaan rauhattomuutta. Sirpa jopa sanoi, ettei hän minun videoista ollut kiinnostunut ja keskustelimmekin tunnin jälkeen Sirpan kanssa toisen mielen pahoittamisesta ja työrauhasta. Vaikka keskustelu ei aluksi onnistunut ollenkaan, kun Sirpa oli jokaisesta asiasta eri mieltä kanssani tai hän ei muistanut tai vain välittänyt, mitä yritin selittää. Loppujen lopuksi Sirpalla olikin ollut paha mieli ja koko kiukku purkautui itkuna syliini.

13.4. aloitin tuntimme arvostelemalla jättemateriaalityöt. Koska työt olivat kaikki vaatineet paljon vaivannäköä ja yhteistyötä, sekä olivat ryhmän hienoja taidonnäytteitä sai jokainen oppilas pienen palkinnon tehtävästä. Koska minulla

(jatkuu)

Liite 14 (jatkuu) (12/13)

ei ollut kaikille annettavana samanlaista palkintoa, pidimme arvonnin. Ensin pelkäsin, että arvonta tuottaisi epäsopua, mutta loppujen lopuksi kaikki olivat hyvin tyytyväisiä omiin palkintoihinsa. Ainoastaan Sirpa sai posliinisorsan, joka hänellä oli kotona, mutta Susanna vaihtoi sen mielellään posliinimaljakkoon ja kummatkin olivat tyytyväisiä. Palasimme jälleen lähetystyön pariin ja tutustuimme kalvolta Jeesuksen lähetyskäskeyn. Käskystä siirryimme itse lähetystyön arkeen, josta luin lapsille Kaivo - kirjasta (Suomen Lähetysseura 1986). Kirjassa selvisi myös paljon perusasioita Afrikasta, kuivuus, kuumuus, kasvillisuus, puutteet ja rikkaudet. Tunnin lopulla opetin lapsille afrikkalaisen uskonnollisen laulun, johon lapset heti ihastuivat. Kum ba Yah, my Lord oli rytmikäs ja iloinen laulu, joka tempaisi koko luokan mukaansa. Ensin opettelimme sanat, joita lauloimme pianon säestykselle. Seuraavaksi kysyin, miten saisimme aikaan musiikkia, jos olisimme afrikkalaisessa kylässä, missä ei olisi soittimia. Heti lapset keksivät taputuksen, pulpetin rummutuksen ja napsutuksen. Kokeilimme rytmissä kaikkia erikseen ja lopuksi jaoin luokan osiin, jotka soittivat omaa instrumenttiaan: käsiä, pulpettia tai lattiaa. Laulu ja rytmikäs taputus toivat iloisen tunnelman luokkaan.

Seuraavalla tunnilla jatkoimme Afrikka-aiheen parissa. Ensin opettelimme Inke tinke minki –laulun ja eläinaiheisesta laulusta siirryimme katselemaan kuvia Afrikan luonnosta, eläimistä ja ihmisistä. Oppilaat saivat pareittain oman Afrikasta kertovan kirjan ja saivat tehtäväksi etsiä, minkä väristä Afrikan luonto on. Piirsin värejä taululle ja yhteisen suunnitelmamme mukaan oppilaat saivat maalata vesiväreillä 1m x 2m suurelle pahville afrikkalaisen maiseman, taustan afrikkalaiselle kylälle. Taustan maalaaminen oli aikaa vievää puuhaa, vaikka maalaajia oli useitakin, mutta ennen tunnin loppua tausta saatiin valmiiksi ja paikat kuntoon.

Keskiviikkona 14.4. oli tehtävänä viimeistellä ketjusilmukkanauhasta tehtävät kissat. Koululla oli tulossa perjantaina kansalaisopiston ja koulun yhteinen näyttely ja kissatyöt aiottiin tehdä näyttelyyn valmiiksi. Oppilaat olivat hyvin kiinnostuneita kissan teosta. Sukkahoususta tuli kissalle pää, napeista tai tekosilmistä silmät, nahasta korvat tai oppilas sai suunnitella itse miten halusi kissan pään tehdä. Lopputunnilla saimme suurimman osan kissoista valmiiksi näyttelyyn.

Perjantaina 16.4. tarkoitukseni oli pitää 4 h päivä, mutta koska ääneni oli kokonaan poissa pidin vain ensimmäiset kaksi tuntia. Lapset lauloivat tutut laulumme Kum ba Yah ja Kerran. Kun lapset itse tekivät vielä rytmiä käsillä ja jaloilla laulu kuulosti todella kauniilta. Laulun jälkeen näytin videon Aisatun päivästä. Koska edellinen Ruandan lapsista kertova video oli itsellenikin pettymys, koska kuvat olivat hyvin värittömiä ja ohjelma eteni hitaasti. Kun itse näin videon Aisatusta, halusin näyttää sen luokalla. Video oli iloinen, värikäs, suomalaiselle lapselle tehty. Ja lapset todella katsoivat tarkkaavaisina videon, minkäänlaisia häiriöitä ei ollut, kun lapset keskittyivät seuraamaan ohjelmaa, eivätkä keksimään parempaa tekemistä. Koska en voinut keskustella oppilaiden kanssa Aisatun päivästä, kirjoitin kalvolle kysymyksiä, joita kävimme yhdessä läpi. Kuitenkin oma kuiskailuni ja puhumattomuuteni haittasi ja latisti keskustelua, usein lapsista kuiskasivat vastauksetkin, eivätkä toiset saaneet vastauksista selvää, toinen ongelma oli se, etten voinut jatkaa hedelmällistä keskustelunala

(jatkuu)

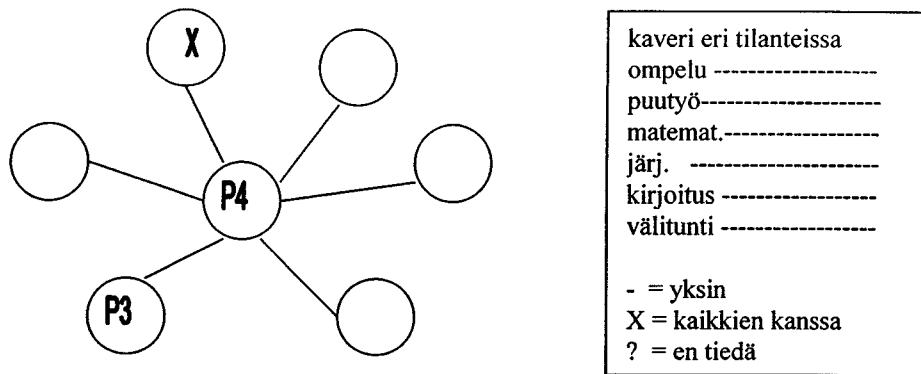
Liite 14 (jatkuu) (13/13)

kua lisäkysymyksillä, vaan aihe jäi hieman roikkumaan ilmaan. Kuitenkin tärkeitä tasa-arvokysymyksiä käytiin läpi mm. tyttöjen ja poikien koulunkäynnin tai töiden ja leikkien eroista Suomessa ja Afrikassa. Afrikkalaisen kylän tekoa lapset jatkoivat tekemällä kylään ihmisiä, eläimiä, asumuksia ja kasveja. Koska eläimiä olisi tullut koko kylä täyteen, jouduin tässä vaiheessa ohjaamaan oppilaita tekemään myös ihmisiä, kasveja ja asuntoja. Oppilaat ottivat kirjojen kuvista mallia piirtäessään tai piirsivät ääriiivat silkkipaperin läpi. Yhdessä he sommittelivat piirroksia paikalleen, kun ensin kävimme yhdessä läpi perusasioita perspektiivistä.

19.4. oppilaat kertoivat lukutunnilla toisilleen lukemansa afrikkalaisen sadun. Koska lukeminen oli aiemmin hieman kangerrellut, pelkäsin etteivät lapset osaisi kertoa satuja itse. Tässä olin kuitenkin väärässä. Vain muutama oppilas sai lukea läksyn vielä uudestaan, mutta suurin osa kertoi satunsa täsmällisesti, mutta omin sanoin. Sadut avasivat meille aivan uudenlaisen oven afrikkalaiseen maailmaan ja itsekin tajusin kuinka valtavasti tietoa sadut kertovat afrikkalaisesta elämästä ja kulttuurista. Kävimme läpi afrikkalaisia eläimiä, satujen rakennetta, eroja ja samankaltaisuuksia verrattuna suomalaisiin satuihin sekä miesten ja naisten rooleja saduissa. Lapset löysivät saduista hämmästyttävän paljon tietoa.

20.4 oli viimeinen päivänäni opettajana. Aloitimme Afrikka-aiheen lopettelulla. Keskustelimme vielä Aisatusta ja videosta, koska halusin päästä syvällisempään pohdintaan tämänkin työn suhteen. Lapset löysivät paljon eroja afrikkalaisten lasten ja suomalaisten lasten välillä, mutta huomasivat myös samankaltaisuuksia. ”Kummatkin on lapsia”, sanoi Susanna. Toinen hämmästyttävä havainto oli Johannan mielipide, mitä Afrikassa oli mukavampaa kuin Suomessa.” Siellä ei tarvis koskaan olla vaan, olis aina tekemistä”, kuvasi Johanna. Mietimme yhdessä, kuinka tärkeää onkaan saada tehdä ja puuhata ja millaista elämä olisi, jos meidän ei tarvitsisi tehdä mitään, vaan koneet tekisivät kaiken. Tarkastelimme valmiita töitä tasa-arvo aiheen näkökulmasta ja keskustelimme vielä tyttöjen ja poikien leikeistä ja leluista sekä aikuisten töistä. Lapset muistivat hyvin, mitä olimme puhuneet aiemmin ja moni kertoi esimerkkejä omasta perheestä. Viimeinen tunti oli meille kaikille aika raskas. Tuntui surkealta lopettaa hieno projekti. Lopuksi oppilaat purkivat jättemateriaalikollaasinsa ja samalla katsottiin, mihin mikäkin roska piti laittaa. Koska suurikokoisia töitä ei voitu säilyttää koulussa, luokan opettaja piti parhaimpana jätekollaasien purkua, vaikka itselleni tuli hieman surullinen olo. Lapset tekivät niin paljon töitä kollaasien eteen ja sitten ne joutuivat purettaviksi. Toisaalta tähänkin tehtävään sisältyi opetus. Kaikki päättyy aikanaan. Jätekeskuskin vanhenee ja puretaan. Lopputunnista lauloimme kaikki tutut laulut vielä yhdessä ja lapset antoivat minulle aivan ihania lähtiäismuistoja; kortteja, kirjeitä, käsitöitä ja purkkaa. Onneksi haastattelut olivat vielä edessä, jotta lähtöni ei tullut niin äkkiä.

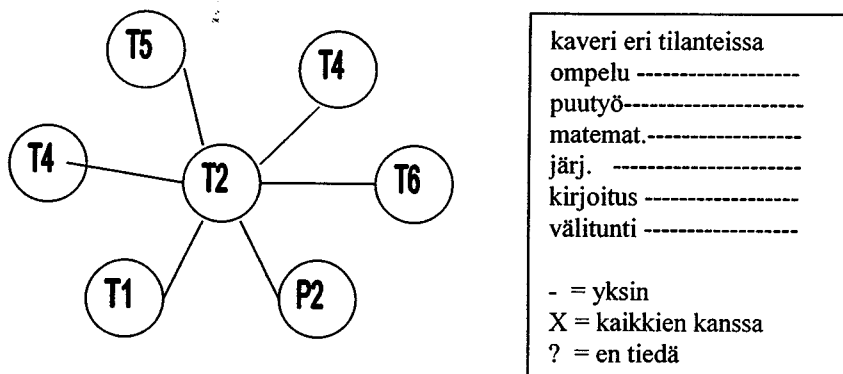
Liite 15: Oppilaiden yksilölliset sosiogrammit ja sosiogrammien selitykset



KUVIO 18. Hiskin (P4) parivalintoja erilaisilla tunteilla kuvaava sosiogrammi

Hiskin paras kaveri oli Kari ja muita kavereita olivat Eetu ja pienen harkinnan jälkeen Hiski nimesi kaverikseen myös Arton. Ryhmäänsä hän olisi ottanut Karin ja Juhan, mutta tunnilla hän työskenteli mieluiten yksin. Hiskin mielestä ystävät ovat rauhallisissa – ihmettelyn mainitsiko Hiski Arton vahingossa ystäväkseen, sillä eihän Arto ole rauhallinen, eikä Hiski näytä olevan koskaan Arton seurassa. Välitunnilla Hiski on kenen kanssa tahansa, samoin kuin hänen paras ystävänsä Kari.

Hiskistä uskonto on mukavin oppiaine, koska silloin saa piirtää. Hiski haluaisi myös isona papiksi. Matematiikasta Hiski ei pitänyt, koska silloin pitää laskea. Hiski tekisi mieluiten töitä parin kanssa, eikä hänellä ollut yhtään kaveria, joka olisi ollut tyttö. Viisi tyttöä ei pitänyt Hiskistä.

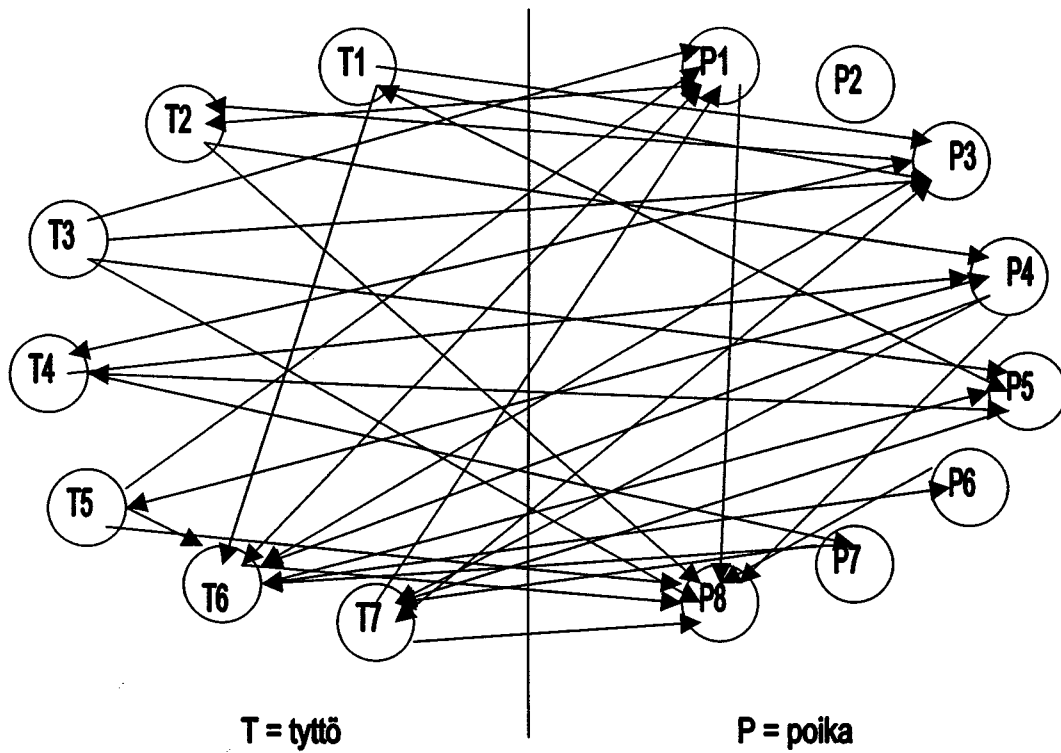


KUVIO 19. Johannan (T2) erilaisten tuntien parivalintoja kuvaava sosiogrammi

Johannan paras kaveri on Sirpa ja muita kavereita Heli ja Eija. Johannan mielestä hänen ryhmässään voisi hänen lisäksi olla yksi poika ja yksi tyttö. Välitunnilla Johanna on Sirpan kanssa ja olisi mielellään Karin kanssa matematiikan tunnilla, koska Kari on hyvä matematiikassa. Karin hän valitsisi myös parikseen, koska tämä ei ole niin villi kuin muut pojat. Johannan mielestä järjestäjän tehtäviä voi tehdä myös pojan kanssa. (Onko siksi, että sitä on kokeiltu koulussa?).

Johannan mielestä koulussa ei olisi kivaa ilman poikia. Vain Eetu ei pitänyt Johannasta ja Johanna taas ei pitänyt Jyrkistä, Artosta eikä Hiskistä. Johannan mielestä Sirpan kanssa voi jutella kahden kesken, kun taas Eija ja Heli ovat mukavia leikkikavereita. Johannan mielestä käsityöt ovat mukavia, kun saa tehdä kaikkea kivaa. Äidinkielessä ei ole Johannan mielestä mitään hauskaa, sillä on jopa tyhmä nimikin.

Liite 16: Vuoksalankosken toisen luokan tyttöjen (T) ja poikien (P) kielteisiä suhteita kuvaava sosiogrammi (n = 15)



KUVIO 20. Vuoksalankosken tyttöjen (T) ja poikien (P) kielteisiä suhteita kuvaava sosiogrammi

Liite 17: Oppilaiden käsityksiä tasa-arvosta

Vuokisialankosken tyttöjen käsityksiä tasa-arvosta alku- ja loppuhaastattelussa

Käsitykset alkuhaastattelussa

- T1-sitä että se on tasaista ja yhteistä
- T2 -
- T3 -että kaikki ovat saman arvoisia
- T4 -että ne saavat saman verran
- T5 - ?
- T6 - ?
- T7 -että kaikki ihmiset ovat tasa-arvoisia

Käsitykset loppuhaastattelussa

- T1 -että kaksi ihmistä saa työstä saman palkan
- T2 - ?
- T3 - kaikki on samanarvoisia
niin kuin sinä ja minä
- T4 -voi tehdä samanlaisia töitä
- T5 -kuinka monta kertaa vielä kysyt tuota?
miehien ja naisten tasapuolista kohtelua
- T6 -tytöt ja pojat tekevät samaa työtä
- T7 -että kaikki miehet ja naiset ovat tasa-arvoisia

Vuokisialankosken poikien käsityksiä tasa-arvosta alku- ja loppuhaastattelussa

Käsityksiä alkuhaastattelussa

- P1 -jos olis 10 mk ja 2 poikaa.
He haluavat jakaa rahat tasan
niin kumpikin saa 5 mk.
- P2 -en tiedä
- P3 -naiset ja miehet ovat tasa-arvoisia
- P4 -ihmiset ovat samanarvoisia
- P5 -kaikki tekee yhtä paljon töitä
- P6 -että ollaan tasapuolisia
- P7 -
- P8 -miehet ja naiset tasa-arvoisia

Käsityksiä loppuhaastattelussa

- P1 -Suomi on vapaa maa
- P2 -
- P3 -mies ja nainen ovat tasa-arvoisia
- P4 -että kaikki ihmiset ovat samanarvoisia
- P5 -ketään ei syrjitä
- P6 -että naiset tekee samoja asioita kuin miehet
- P7 -kaikkia kohdellaan samalla lailla
- P8 -ihmiset on saman arvoisia

Sarialan oppilaiden käsityksiä tasa-arvosta

Sarialan poikien käsityksiä tasa-arvosta

- on tasan
- aika tarpeeksiarvoinen
- maitten välistä tasa-arvoa
- tasan jonku
- en tiedä
- tasan jonku arvoinen

Sarialan tyttöjen käsityksiä tasa-arvosta

- kaikki tasapuolisia
- en tiedä
- tasaväkistä
- en tiedä
- en tiedä
- yhtä arvokkaita
- en tiedä
- en tiedä
- ihmisille on samantapaisia asioita
- kaks on samanarvosii
- esineet on tasa-arvoisia
- en tiedä
- en tiedä
- että arvostaa kaikkia
- samanverran rahaa kuin toisella

Liite 18 (1/3): Otteita Vuoksialankosken loppuhaastattelujen litteroinneista
(kysymykset liitteessä 3)

V = Vuoksialankoski
L = Loppuhaastattelu
P = poika

V/L/P6/VESA

2. Kari ja Aapo / ne on niin kivoja
3. Heliä
4. Aapon ainaski
5. En osaa sanoa
6. No aina ku opettaja alkaa opettaa niin Jyrki ja Arto alkaa palloileen
7. No Jyrki ja Arto
8. Kari ja Aapo ja – Juha
9. Opettajan ehkä
- 10.a) Ei meiän luokalla ole sellasii / ei tuu mielee
11. Ehkä Karin
12. Joku vanhempi
13. Ehkä Susanna ja sit tota Aapo / ne on meiän luokan kivoimmat
14. No ehkä se Susanna
16. No ehkä mie ja Kari on aina auttavainen ja ehkä Aapo
17. Jyrki
20. No kivoja / niillä on mielikuvitus hyvä
21. No niillä on huumorintajua paljon /-
22. No ne pelaa esimerkiks kaikkee jalkapalloa ja silleen
23. No vaikka joka tunti
24. Ei minusta
25. No virkkaamista ja piirtäminen oli hauskaa ja sit se missä kierrettiin paikasta toiseen
26. Ei niistä ollu minust mikään
29. Voisin
31. No eihän kaikkea voi yksin tehdä / jotain voi yksin ja jotain ei voi yksin

V/L/T1/SUSANNA

2. Tanjan ja Merin
3. Ei mulla ketään sellasta jota mie en haluais /kaikki mie voisin ottaa mutta tällä hetkellä mie haluaisin olla Merin ja Tanjan kaa
4. Tanja
5. Vähä niinku kaikki on mukavii / vähän sellasia toiseksi parhaimpii / Tanja
6. No pojat yleensä kiusaa
7. Arto joskus ja Jyrki ja vähän kaikki siellä kyllä
8. Meri Tanja / viel vois olla vaikka en tiä / joku joka osaa ton kompassin / joku ku teltaan muodostuu sellasii varjoja niin se tietäis mitä ne on / en tiä / vois olla poikaki
9. Opettajaa
- 10.a) Sie / sie oot hyvä kerton kaikki jutskii

(jatkuu)

Liite 18 (jatkuu) (2/3)

11. Jotain mun kaverii tai opettajaa
12. Opettaja
13. Vesa ja Tanja / ne on niin toverii
14. Vesa / sit se ois kyllä Kari / ku Kari on niin ihana piirtään / se piirtää ihan ku kirjaa
16. Ainaki Vesa ja Tanja / ne on auttanu ruuan korjauksessa / Kari / se auttoi minua piirtämisessä
17. Ei must ketkään / kyl Arto on sellanen sählääjä
20. Viiellä sanalla / Esimerkiks niit sanotaan et ne on kauniita ja pojat on komeita / ne on ehkä vähän heikompia ku pojat / - no tää ei oo mikään sellanen tosi jutska mut ku tyttöillä on vähän pitemmät hiukset ja ne on aikuisena vähän erimmän näkösiä ku pojat / - ja tytöt käyttää meikkiä
23. Tunnilla
24. Välitunnilla / No kerranki ku me Tanjan ja Sirpan ja Eijan Meriki tais olla siin joo / me juostiin kaikki hirveellä rynnäköllä karkuun ku pojat jahtas / me mentiin kaikista sokkeloista ku me ollaan vähän laihempii
25. Kuvaamataion tunnit on kivoja / sitte ku me tehtiin se romuläjä ja sit ku sä opetit meille Afrikasta / kaikki on kivoja
26. Mä tykkäsin kaikista
29. Voisin
31. Voiko sanoa parii jutskaa / minua ainaki harmittais minua ei kukaan auttais jos minua olis käsketty jotain tekemään / ja muutenki mie en varmaan koskaan sais koulutöitä valmiiksi jos minua ei autettais ja silleen

V/L/T3/MERI

2. Ehkä Sirpan ja Susannan / ne on aina ollu niinku / silloin ku meillä oli ne kolmen pöyät niin silloin olin poikien kaa
3. No ehkä Arto – sitte Jyrki / no koska Arto ei anna rauhaa / ku mä lasken sitte mikä toi on mä jouin keskeyttän ja laskeen uudelleen
4. Sirpa
5. Johanna Sirpa Tanja ja Susanna ja Eija
6. Emmä tiiä
7. Ainaki Arto ja sitte Jyrki
8. Sirpan Susannan ja Tanjan
9. Ehkä Vesan ku avaa maitopurkin ku jotku ei saa
- 10.a) Arto
 11. Ehkä Sirpan / no kun kerran myö kannettiin vesisaavia ku se oli hirveen painava
12. Ehkä Tanja
13. Heli – ja sitte toi Kari / no kun Kari on hyvä pyyhkiin pöytiä ja Helin kaa voitais laittaa pesukoneeseen
14. Kari / no se hyvä / se tietää kaikkii eläimii ja se piirtää hyvin
16. Anssi Arto – ja sitten Susanna
17. En mä tiedä / - no vaikka sanotaan nyt Hiski ku en mä tiiä
20. Kivoja / ne ei kiusaa / sitte ne osaa auttaa / ja ne ei huuda luokassa ja keskeytä mitään ku opettaja puhuu / ja sitte – (jatkuu)

Liite 18 (jatkuu) (3/3)

21. Neki on ihan kivoi / - sitte jos on liikkatunti ne osaa pelata vaikka jal-
kapalloja ja ne naurattaa tyttöi ja ne osaa kertoo kaikkii kivoi juttui
22. Siinä ku pojat pelaa usein sählyy ja jalka palloa
23. Jos pitää vaikka lakasta lattia
24. Silloin ku ne on tiellä / jos vaikka pitäis kävellä johnkin niin sitte ne on
tiellä
25. No se Afrikka työ ja se kissa
26. Mie tykkäsin kyllä kaikista
29. Voisin
31. No siks että voi niinku voi saada yhdessä tehä kaikkee ja siinä oppii
niinku kahestaan

V/L/P3/ EETU

2. – Karin ja Arton / ne on mun parhaimpii kavereit
3. Heliä / en osaa silleen sanoo
4. Arto
5. Arto Vesa Juha ja Kari
6. En mie osaa sanoo
7. Arto yleensä vähän huutelee siellä
8. Arton Karin ja sit tota Aapon
9. En kenenkään
- 10.a) Susanna ja Tanja
b) Juha / nõ se on sellanen hiljanen
11. Karin
12. Ope
13. No Merin ja Arto / se on mun pari
14. No kyl se Meri taitais olla sitte / no huvikseni
16. Minun / - Merin ja ton Karin
17. Arto ja Vesa ja Aapo
18. a) En mie oikein tiä sitä
b) Leikki auttoi kalasti ja perkas
20. Joskus vähän inhottavii / joskus vähä ihmeellisii
joskus ne on vähä ne vähä leikkii isompaa /
sit nei ikinä ota poikii leikkiin / kyl ne joskus ottaa poikii leikkii
21. No ne antaa pelaa jalkkista / sit ne leikkii hauskoii juttuja
ne on hauskoii
22. Tytöt on tyttöjä ja pojat on poikia
23. No tytöillä kun on isommat aivot ku pojalla ne tietää paremmin kaiken
24. Aina joku koskee mun pulpettiin mä en tykkää siitä
25. No käsialatunnista oli se kiva ku oppi käsialall kirjoittaa
26. Matikasta / se on sellasta inhottavaa
27. No puukässässä sen kännykän
28. No en mie oikein ossaa sanoo
29. En / en
31. Saa nopeammin kaikki valmiiks

Liite 19 (1/4): Taulukot oppilaiden vuorovaikutussuhteita mittaavista vastauksista loppumittauksesta

TAULUKKO 17. Vuoksenalankosken tyttöjen (T) ja poikien (P) oppilasvalintoja eri tilanteissa loppuhaastattelussa (n = 15)

Vas taaja	Kysymys 2	Kysymys 3	Kysymys 4	Kysymys 5	Kysymys 6	Kysymys 7	Kysymys 16	Kysymys 17
P1	P2,P4	T6	P8	P2,P5	P8,P6	P8	P3,P4,P5	P6,P8
P2	T3,P7	-	P7	P5	-	P6	-	P8
P3	P1,P2	T6	P1	P1,P2,P6,P7	-	P1	P3,T3,P2	P1,P6,P5
P4	T7,T2	T5	T1	T1,T4	-	P6	T2,T6,T4	T4,T1
P5	P2,P6	-	P6	kaikki	-	P1,P8,T4	X	X
P6	P2,P5	T6	P5	?	-	P1,P8	P6,P2,P5	P8
P7	P2,P4	T6	P6	P6,P4,P2	P1	P8	P6,P5,P2	P1,P8
P8	P6,P7	P1,P3	P6	P6,P5,P2	-	-	-	-
T1	T4,T3	P8,P1	T4	X	P	P1,P8	P6,T4,P2	P1
T2	P2,T7	P1,P8	T6	P2,T6	P1,P8	P1,P8	T6,P6,P2	P1,P8
T3	T1,T5	P1,P8	T5	T1,T5,T2,T4,T7	-	P1,P8	P6,P1,T1	?
T4	T3,T1	T6,P7	T1	T1,T3	-	T4	P6,T1,P2	P1,P8
T5	T7,T3	P1,P8	T3,T7	T1,T2,T3,T4,T7	P6,P8,P5	P1,P2	T3,P5,T2	P1,T5,P2
T6	T1,P3	P1,P8	T2	T4,T1	-	-	T1,P3,P2	P1,P8
T7	T5,T3	P4,P1	T5,T3,T1,T4	T5,T3,T1,T4	P1	P1	T1,T4,T3	T4,T5,T7

Taulukossa Tx = kaikki tytöt, Px = kaikki pojat, x = kaikki oppilaat

2. Jos luokassasi vaihdettaisiin istumajärjestystä. Kenet haluaisit viereesi istumaan? Entä toiselle puolellesi? Miksi?
3. Ketä et haluaisi viereesi istumaan? Miksi?
4. Kuka on sinun paras kaverisi?
5. Mainitse luokan mukavimmat oppilaat? Miksi he ovat luokkasi mukavimpia?
6. Mainitse ketkä luokallasi kiusaavat muita? Kiusaako joku sinua?
7. Ketkä häiritsevät luokassa? Miten he häiritsevät?
16. Leirin lopussa opettaja antaisi kolmelle oppilaalle suuren karkkipussin kiitokseksi iloisesta ja avuliaasta mielestä. Kenelle luulet opettajan antavan karkkipussit?
17. Joku/jotkut saisivat jälki-istuntoa ja kirjeen kotiin, koska käyttäytyivät huonosti ja aiheuttivat harmia. Ketä he olisivat?

(jatkuu)

Liite 19 (jatkuu) (2/4)

TAULUKKO 18. Vuoksenalankosken toisen luokan tyttöjen (T) ja poikien (P) pari-
valintoja eri tilanteissa loppuhaastattelussa (n = 15)

Vas- taaja	Kysymys 9	Kysymys 10a	Kysymys 10b	Kysymys 11	Kysymys 12	Kysymys 13	Kysymys 14
P1	P6	P1	P8	P2	P1	T5,P3=ystäviä	T1=kiva
P2	-	P6	T3	P7	-	T3, P5	T7
P3	-	T1,T4	P7	P2	Ope	T3,P2=pari	T3
P4	Ope	T4	-	T6	Ope	T1,P2	T2
P5	X*	X	-	X	Ope	T4,P6	X
P6	Ope	-	-	P2	vanhempi	T1,P5=kivoimmat	T1=kiva
P7	Ope	P1	-	P5	P6	P2,T5	T1
P8	P5	P8	-	P7	Ope	P1,T3	T6,kiva
T1	Ope	Tutkija	-	ope,X	Ope	P6,T4=kaverei	P2,hyväpiirtäjä
T2	X	P8	-	P6	Ope	P2, T6	P2=paras
T3	P6	P1	-	T5	T4	P2, T6	P2
T4	T1	T4	-	Px	P5	P2,T1	P2,P6=kiva
T5	P6	T1,T4	-	P6	P2	T3,P5	P6=kiva,hyvä
T6	P3	T4	P7	P3	P3	P2,T1	P3
T7	T5	T1,T4	-	T1	Ope	T3,P2	P2

Taulukossa Tx = kaikki tytöt, Px = kaikki pojat, x = kaikki oppilaat

Kysymykset:

9. Retkellä mentäisiin kalaan? Kala pitäisi irrottaa koukusta. Kenen apua pyydät?
10. Illalla koko luokka istuisi nuotion ääressä. Yhdessä paistetaan makkaraa ja lauletaan lauluja. a. Kuka mielestäsi osaisi kertoa hyviä juttuja?
b. Kenen juttuja et haluaisi kuunnella? Miksi?
11. Aamulla joutuisit kantamaan vettä metsälammesta. Ämpäri on kuitenkin hyvin painava. Kenet pyytäisit kaveriksi?
12. Ruoan jälkeen lähdette patikoimaan metsään. Kuka osaisi kulkea joukon edellä, pitää huolta, että kuljettaisiin oikealla polulla?
13. Metsäretken jälkeen kaikilla olisi aivan hirveä nälkä. Jokainen saisi syödä vatsansa täyteen herkullista jauhelihakastiketta. Ruoan jälkeen saisit tehtäväksi korjata pöydän tyhjäksi. Sinun pitäisi valita yksi tyttö ja yksi poika avuksesi, ketkä valitsisit? Miksi?
14. Seuraavaksi opiskeltaisiin hieman tärkeitä asioita metsän eläimistä. Tehtävänä olisi lukea kirjasta ja kirjoittaa tärkeimmät asiat paperille sekä piirtää kuva eläimestä. Nyt pariksi pitäisi valita joku tyttö/poika. Kenet valitsisit? Miksi?

(jatkuu)

Liite 19 (jatkuu) (3/4)

TAULUKKO 19. Sarialan toisen luokan poikien (SP) oppilasvalintoja eri tilanteissa (n = 22)

Vas- taaja	Kysymys 2	Kysy- mys 3	Kysy- mys 4	Kysymys 5	Kysymys 6	Kysymys 7	Kysymys 15	Kysy- mys16
SP1	P3, P2		Muu	P2		P5		P5
SP2	P7, P4	Tx	P4	P4, P7	P5	P5	P1, P7, P2	P5
SP3	P1, P5	P2	P5		P2, P5	P4, P2	P5, T1, P7	P2
SP4	P2	P9	P2	P7, P3, P2	P5	P5	T2, T7, T10	P5
SP5	P4, P3	P2	P4	P4, P3	P2	P2	P4, P7, P3	P2
SP6	P8, P7	Tx	P8, P7	P8	P2, P5	P5, P2	P6, P8, P7	P5
SP7	P2, P4	P5	P2	P2, P5	P5	P5, P2	P6	P5
SP8	P6, P7	P5		P6, P7, P2	P5, P4	P5	P8, P6	P5
SP9	T9, T13	P5, T3	T13	T13, T9, T4, T7	P5	P5, P4	T4, T7, P9	P5

Taulukossa Tx = kaikki tytöt, Px = kaikki pojat

TAULUKKO 20. Sarialan toisen luokan tyttöjen (ST) oppilasvalintoja eri tilanteissa (n = 22)

Vast- aaja	Kysy- mys2	Kysy- mys 3	Kysy- mys 4	Kysymys 5	Kysymys 6	Kysy- mys 7	Kysymys 15	Kysymys 16
ST1	T3, T2	P5, P9	T2	T3, T2, T7	P5, P4	P5	T7, T2, T3	P5
ST2	T3, T1	Px	T1	T1, T3, T7, T4	P5, P2	P5, P4	T7, P7	P5, P2
ST3	T2, T3	?	Muu	T5, T2, T1, T13	P2, P3	P6, P3, P5, P2	T4, T7, T2	P5, P2, P4, P6
ST4	T7, T5	Px	T5	T2, T7, T5, T1	Px	Px	T7, T5, T4	P2, P5, P4
ST5	T4, T1	P5, P6		T4, T1	P5, P2	P5	T4	P5, P2
ST6	T13, T8	?	Muu	?	P5	P2, P5	?	P5
ST7	T4, T9	T10	T4	T2, T9, T4, T1, T3	P5	P3	T9, P4, T7, T 4, T5	P4, P7, P3
ST8	T7, T5	Px	T5, T7	Tx	P5, P2, P4, P6	P5, P2, P4	T7, T3, P8	P5, P2, P4
ST9	T7, T5	P9, P1	T7	T7, T4, T5	P5, P2	P5	T7, T5	P2
ST10	T9, T5	Px	T5, T7, T4, T9		P4, P2, P5	P5	T5, P7, P9	P5, P2, P4
ST11	T6, T10	T13	T6	T10, T9	P5	P2	T9, T10, T6	P5, P2
ST12	T13, T8	P5	T8	T8, T13, T7, T4	P5, P2, P4	P5	T7, T4, T10	P5, P2
ST13	T8, T6, P9	P5, P2, P4	Muu	T6, T8, P9	P2, P5, P4	P5	T9, T6	P5, P2, P4

Taulukossa Tx = kaikki tytöt, Px = kaikki pojat, x = kaikki oppilaat

Kysymykset:

2. Jos luokassasi vaihdettaisiin istumajärjestystä. Kenet haluaisit viereesi istumaan? Entä toiselle puolellesi? Miksi?
3. Ketä et haluaisi viereesi istumaan? Miksi?
4. Kuka on sinun paras kaverisi?
5. Mainitse luokan mukavimmat oppilaat? Miksi he ovat luokkasi mukavimpia?
6. Mainitse ketkä luokallasi kiusaavat muita? Kiusaako joku sinua?
7. Ketkä häiritsevät luokassa? Miten he häiritsevät?
16. Leirin lopussa opettaja antaisi kolmelle oppilaalle suuren karkkipussin kiitokseksi iloisesta ja avuliaasta mielestä. Kenelle luulet opettajan antavan karkkipussit?
17. Joku/jotkut saivat jälki-istuntoa ja kirjeen kotiin, koska käyttäytyivät huonosti ja aiheuttivat harmia. Ketä he olisivat?

(jatkuu)

Liite 19 (jatkuu) (4/4)

TAULUKKO 21. Sarialan toisen luokan tyttöjen (ST) ja poikien (SP) oppilasvalintoja eri tilanteissa loppuhaastattelussa

Vastaaja	Kysymys 9	Kysymys 10a	Kysymys 10b	Kysymys 11	Kysymys 12	Kysymys 13	Kysymys 14
SP1	P1	P3	T6	P2	Ope	T6, P6	T1
SP2	P7	P1	P5	P4	P1,P4	P1, ?	?
SP3	P5, ope	P3	T6	P5	P8	T1, P7	T10
SP4	P2	P5	T13	P3	P5	P2, T10	T7
SP5	P3	P2	P4	P4	P7	T3, P3	T3
SP6	P8	P8, P3	-	P8	P8	P8, T5	T5
SP7	P2	P3	-	P6	Ope	T5, P4	T5
SP8	Ope	P3	P7	P6	Ope	T8, P6	T8
SP9	T4	T4, T13, T7	T6	T4	T4	P2, T13	T13
ST1	T7	T7	-	T2	T7	T3, ?	P7
ST2	Ope	T7	-	T3	T1	T1, P7	P7
ST3	-	X	P9, T13	-	-	T5, P5	P5
ST4	?	T7	T6	T7, T5	Ope	T7, P2	P7
ST5	-	P1	-	T4	-	T4, P7	P7
ST6	-	-	-	-	-	T8, ?	?
ST7	T4	P1	T7	T9	-	T2, P4	P4
ST8	Ope	P3	P7	T5	Ope	T12, P7	?
ST9	-	-	-	-	Ope	T7, P7	?
ST10	T5	Ope	Px	T9	Ope	?,P7	P7
ST11	T10	T6	P2	T13	T9	T6, P7	P4
ST12	-	P1	T6	-	-	T8,P7	P7
ST13	Ope	T6	P9	T6	Ope	T9, P9	P9

Kysymykset:

9. Retkellä mentäisiin kalaan? Kala pitäisi irrottaa koukusta. Kenen apua pyydät?

10. Illalla koko luokka istuisi nuotion ääressä. Yhdessä paistetaan makkaraa ja lauletaan lauluja.a. Kuka mielestäsi osaisi kertoa hyviä juttuja?

b. Kenen juttuja et haluaisi kuunnella? Miksi?

11. Aamulla joutuisit kantamaan vettä metsälammesta. Ämpäri on kuitenkin hyvin painava. Kenet pyytäisit kaveriksi?

12. Ruoan jälkeen lähdette patikoimaan metsään. Kuka osaisi kulkea joukon edellä, pitää huolta, että kuljettaisiin oikealla polulla?

13. Metsäretken jälkeen kaikilla olisi aivan hirveä nälkä. Jokainen saisi syödä vatsansa täyteen herkullista jauhelihakastiketta. Ruoan jälkeen saisit tehtäväksi korjata pöydän tyhjäksi. Sinun pitäisi valita yksi tyttö ja yksi poika avuksesi, ketkä valitsisit? Miksi?

14. Seuraavaksi opiskeltaisiin hieman tärkeitä asioita metsän eläimistä. Tehtävänä olisi qw32lukea kirjasta ja kirjoittaa tärkeimmät asiat paperille sekä piirtää kuva eläimestä. Nyt pariiksi pitäisi valita joku tyttö/poika. Kenet valitsisit? Miksi?

Liite 20 (1/3): Suosituuimmuusmatriisit painotetulla pisteytyksellä

Suosituimmuusmatriisit on tehty kahdella eri laskentajärjestelmällä, yksinkertaisella pisteytyksellä ja painotetulla pisteytyksellä. Eri järjestelmien tarkoituksena on parantaa luotettavuutta, koska vertaamalla matriiseja toisiinsa nähdään onko järjestelmästä riippumatta saatu samanlaisia tuloksia. Yksinkertaisella pisteytyksellä (liite 21) oppilaiden mielipiteet luokkatoveristaan pisteytetään vain negatiivisen, positiivisen tai nolla-arvon mukaan. Järjestelmä on yksinkertainen, koska oppilaasta, joko pidetään, ei pidetä tai häntä ei mainita. Parhaita kavereita ja muita luokan mukavia oppilaita ei erotella toisistaan. Kaikki negatiiviset ja positiiviset arvot ovat yhtä suuria. Painotetussa pisteytyksessä parhaan kaverin pistemäärä on korkeampi kuin muiden luokan mukavien oppilaiden. Toisaalta painotuksessa on huomioitu myös kysymykset, joissa oppilas valitsee, jonkun toisen sukupuolen edustajan kysymyksen näin määrätessä. Koska oppilaan valintamahdollisuuksia rajoitetaan on myös pistemäärä tästä alhainen. Pisteytys:

paras kaveri = 7
 toiseksi mainittu kaveri = 5
 valittu 1. vierustoveriksi = 5
 muut kaveriksi mainitut = 3
 valittu 2. vierustoveriksi = 3
 valittu pariaksi tehtävään
 toisen sukupuolen edustaja = 3
 kivaksi mainittu = 2
 valittu pariaksi tehtävään,
 kun parin oltava toista sukupuolta = 1
 ei mainittu = 0
 ei pidätty (mainittu
 kyselyssä) = -3
 ei pidätty (mainittu
 haastattelussa) = -7
 ei haluttu vierustoveriksi = -7

(jatkuu)

Liite 20 (jatkuu) (2/3)

TAULUKKO 22. Vuoksalankosken toisen luokan tyttöjen (T) ja poikien (P) suosituimmuusmatriisi alkumittauksessa painotetulla pisteytyksellä (n = 15)

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	Yht.	T	P
T1		1	3	7	3	2	3	0	2	2	2	-3	0	1	0	23	19	4
T2	1		1	0	3	7	3	-3	2	-3	0	0	0	0	0	11	15	-4
T3	5	1		3	7	2	7	0	3	0	0	0	0	0	0	28	25	3
T4	7	1	2		2	0	3	1	3	-3	2	-2	0	0	0	16	15	1
T5	0	7	7	2		1	5	0	0	0	-3	0	0	0	0	-19	22	-3
T6	-3	5	1	0	-3		-7	-7	0	-7	-3	-3	-3	-3	0	33	-7	-26
T7	1	3	5	0	5	0		0	2	-3	-3	-3	0	-3	0	4	14	-10
P1	0	-3	-3	0	-7	-7	-3		0	7	3	3	3	1	7	1	-23	24
P2	1	1	2	5	1	2	0	3		2	7	5	5	5	1	40	12	28
P3	-3	2	0	-3	-3	2	-3	2	0		5	2	2		5	8	-8	16
P4	-3	-3	0	-3	-3	1	-3	5	7	2		2	2	3	0	7	-14	21
P5	3	0	-3	-3	0	-3	0	2	3	3	1		7	2	0	12	-6	18
P6	0	0	0	0	0	-3	0	2	2	2	2	7		7	0	19	-3	22
P7	1	2	0	-3	0	0	0	1	5	2	2	2	2		0	14	0	14
P8	0	-3	-3	0	-7	-3	-3	-3	0	5	-3	2	0	0		-18	-19	1
Yht	10	14	11	5	-2	1	2	3	29	9	12	12	18	13	13			
T	11	18	19	12	17	12	14	-9	12	-14	-5	-11	-3	-5	0			
P	-1	-4	-7	-7	-19	-11	-12	12	17	23	17	23	21	18	13			

TAULUKKO 23. Vuoksalankosken tyttöjen (T) ja poikien (P) suosituimmuusmatriisi loppuhaastattelussa painotetulla pisteytyksellä (n = 15)

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	Yht.	T	P
T1		3	5	7	3	3	3	2	0	2	7	3	2	1	0	41	24	17
T2	3		3	5	2	7	0	0	0	0	3	3	0	0	0	26	20	6
T3	5	3		3	7	0	5	0	5	1	0	3	0	0	1	32	23	9
T4	7	3	3		2	2	2	0	0	2	2	3	0	0	0	24	19	5
T5	3	3	7	0		0	7	3	0	0	-7	3	0	1	0	20	20	0
T6	3	7	0	-7	0		0	-7	0	-7	2	3	-7	-7	2	-18	3	-21
T7	3	3	3	0	5	0		0	1	0	5	3	0	0	0	23	14	9
P1	-7	-7	-7	3	-7	-7	-7		0	7	0	3	0	2	-7	-34	-39	5
P2	2	5	1	3	3	1	1	5		5	2	5	5	5	2	45	16	29
P3	3	3	0	3	0	5	0	0	0		0	3	0	0	-7	10	14	-4
P4	3	3	0	3	0	0	-7	3	0	0		3	0	3	0	11	2	9
P5	3	3	0	3	1	0	0	2	3	0	0		7	2	3	37	10	17
P6	2	3	3	3	3	0	0	3	2	3	0	7		7	7	43	14	29
P7	3	3	0	-7	0	1	0	0	7	2	0	3	0	0	5	17	0	17
P8	-7	-7	-7	3	-7	-7	0	7	0	0	0	3	0	0		-22	-32	10
Yht	26	28	11	22	12	5	4	18	18	15	14	48	7	14	6			
T	24	22	21	8	19	12	17	-2	6	-2	12	21	-5	-5	3			
P	2	6	-10	14	-7	-7	-13	20	12	17	2	27	12	19	3			

(jatkuu)

Liite 20 (jatkuu) (3/3)

TAULUKKO 24. Sarialan toisen luokan tyttöjen (T) suosituimmuspistemäärät pojille (P) painotetulla pisteytyksellä (n = 22)

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	Yht.	x
P1	0	-7	0	-7	1	0	1	-7	-7	-7	0	0	0	-33	-2,5
P2	0	-7	0	-6	0	0	0	-7	0	-7	0	0	-7	-33	-2,5
P3	0	-7	0	-7	0	0	0	-7	0	-7	0	0	0	-28	-2,2
P4	0	-7	0	-7	0	0	1	-7	0	-7	1	0	-7	-34	-2,6
P5	-7	-7	1	-7	-7	0	0	-7	0	-7	0	-7	-7	-55	-4,6
P6	0	-7	0	-7	-7	0	0	-7	0	-7	0	0	0	-35	-2,7
P7	1	-7	0	-6	1	0	0	-7	1	-6	1	1	0	-21	-1,6
P8	0	-7	0	-7	0	0	0	-7	0	-7	0	0	0	-28	-2,2
P9	-7	-7	0	-7	0	0	0	-7	-7	-7	0	0	3	-39	-3,0
Yht	-13	-63	1	-61	-12	0	2	-63	-13	-62	2	-6	-18		

TAULUKKO 25. Sarialan toisen luokan poikien (P) suosituimmuspistemäärät tytöille (T) painotetulla pisteytyksellä (n = 22)

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Yht.	x
T1	1	-7	1	0	0	-7	0	0	0	-12	-1,3
T2	0	-7	0	0	0	-7	0	0	0	-14	-1,6
T3	0	-7	0	0	1	-7	0	0	-7	-20	-2,2
T4	0	-7	0	0	0	-7	0	0	2	-12	-1,3
T5	0	-7	0	0	0	-7	1	0	0	-13	-1,1
T6	1	-7	0	0	0	-6	0	0	0	-12	-1,3
T7	0	-7	0	1	0	-7	0	0	2	-11	-0,9
T8	0	-7	0	0	0	-7	0	1	0	-13	-1,1
T9	0	-7	0	0	0	-7	0	0	5	-9	-1,0
T10	0	-7	1	1	0	-7	0	0	0	-12	-1,3
T11	0	-7	0	0	0	-7	0	0	0	-14	-1,6
T12	0	-7	0	0	0	-7	0	0	0	-14	-1,6
T13	0	-7	0	0	0	-7	0	0	7	-7	-0,8
P1		2	5	0	0	0	0	0	0	7	0,8
P2	3		-7	7	-7	0	7	2	2	21	2,3
P3	5	0		2	5	0	0	0	0	12	1,3
P4	0	7	0		7	0	5	0	0	19	2,1
P5	0	0	7	2		0	-7	-7	-7	-12	-1,3
P6	0	0	0	0	0		0	5	0	5	0,6
P7	0	5	2	2	2	5	0	3	0	19	2,1
P8	0	0	2	0	0	7	0	0	0	9	1,0
P9	0	0	0	-7	0	0	0	0	0	-7	-0,8
T	2	-91	2	2	1	-90	1	1	9		
P	8	14	9	6	7	12	5	3	-5		
Y	10	-77	11	8	8	-78	6	4	4		

Liite 21 (1/2): Suosituimmuusmatriisit yksinkertaisella pisteytyksellä

TAULUKKO 26. Vuoksalankosken tyttöjen (T) ja poikien (P) suosituimmuus-
pistemäärät alkumittauksessa yksinkertaisella pisteytyksellä

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	Yht	T	P
T1		+	+	+	+	+	+	0	+	+	+	-	0	+	0	+ 9	+ 6	+ 3
T2	+		+	0	+	+	+	-	+	-	0	0	0	0	0	+ 4	+ 5	- 1
T3	+	+		+	+	+	+	0	+	0	0	0	0	0	0	+ 7	+ 6	+ 1
T4	+	+	+		+	0	+	+	+	-	+	0	0	0	0	+ 7	+ 5	+ 2
T5	0	+	+	+		+	+	0	0	0	-	0	0	0	0	+ 4	+ 5	- 1
T6	-	+	+	0	-		-	-	0	-	-	-	-	0	-	- 1	- 1	- 6
T7	+	+	+	0	+	0		0	+	-	-	-	0	-	0	- 7	+ 4	- 5
P1	0	-	-	0	-	-	-		0	+	+	+	+	+	+	+ 1	- 5	+ 6
P2	+	+	+	+	+	+	0	+		+	+	+	+	+	+	+ 13	+ 6	+ 7
P3	-	+	0	-	-	+	-	+	0		+	+	+		+	+ 3	- 2	+ 5
P4	-	-	0	-	-	+	-	+	+	+		+	+	+	0	+ 2	- 4	+ 6
P5	+	0	-	-	0	-	0	+	+	+	+		+	+	0	+ 4	- 2	+ 6
P6	0	0	0	0	0	-	0	+	+	+	+	+		+	0	+ 5	- 1	+ 6
P7	+	+	0	-	0	0	0	+	+	+	+	+	+		0	+ 7	+ 1	+ 6
P8	0	-	-	0	-	-	-	-	0	+	-	+	0	0		- 5	- 5	0
Yht	+5	+6	+4	0	+1	+3	0	+4	+9	+4	+4	+4	+5	+4				

TAULUKKO 27. Vuoksalankosken loppuhaastattelujen toisen luokan tyttöjen
(T) ja poikien (P) suosituimmuuspistemäärät mitattuna yksinkertaisella pistey-
tyksellä

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	Yht	T	P
T1		+	+	+	+	+	+	+	0	+	+	+	+	+	0	+ 12	+ 6	+ 6
T2	+		+	+	+	+	0	0	0	0	+	+	0	0	0	+ 7	+ 5	+ 2
T3	+	+		+	+	0	+	0	+	+	0	+	0	0	+	+ 9	+ 5	+ 4
T4	+	+	+		+	+	+	0	0	+	+	+	0	0	0	+ 9	+ 6	+ 3
T5	+	+	+	0		0	+	+	0	0	-	+	0	+	0	+ 6	+ 4	+ 2
T6	+	+	0	-	0		0	-	0	-	+	+	-	-	+	0	+ 1	- 1
T7	+	+	+	0	+	0		0	+	0	+	+	0	0	0	+ 7	+ 4	+ 3
P1	-	-	-	+	-	-	-		0	+	0	+	0	+	-	- 3	- 5	+ 2
P2	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+ 14	+ 7	+ 7
P3	+	+	0	+	0	+	0	0	0		0	+	0	0	-	+ 4	+ 4	0
P4	+	+	0	+	0	0	-	+	0	0		+	0	+	0	+ 5	+ 2	+ 3
P5	+	+	0	+	+	0	0	+	+	0	0		+	+	+	+ 9	+ 4	+ 5
P6	+	+	+	+	+	0	0	+	+	+	0	+		+	+	+ 11	+ 5	+ 6
P7	+	+	0	-	0	+	0	0	+	+	0	+	0		+	+ 6	+ 2	+ 4
P8	-	-	-	+	-	-	0	+	0	0	0	+	0	0		- 2	- 4	+ 2
Yht	+10	+10	+5	+8	+6	+4	+3	+6	+5	+6	+5	+14	+2	+6	+4			
T	+6	+6	+5	+2	+5	+3	+4	+1	+2	+2	+4	+7	0	+1	+2			
P	+4	+4	0	+6	+1	+1	-1	+5	+3	+4	+1	+7	+2	+5	+2			

(jatkuu)

Liite 21 (jatkuu) (2/2)

TAULUKKO 28. Sarialan toisen luokan tyttöjen (T) suosituimmuspistemäärät pojille (P) yksinkertaisella pisteytyksellä

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	Yht.
P1	0	-	0	-	+	0	+	-	-	-	0	0	0	- 3
P2	0	-	0	-	0	0	0	-	0	-	0	0	-	- 5
P3	0	-	0	-	0	0	0	-	0	-	0	0	0	- 4
P4	0	-	0	-	0	0	+	-	0	-	+	0	-	- 3
P5	-	-	+	-	-	0	0	-	0	-	0	-	-	- 7
P6	0	-	0	-	-	0	0	-	0	-	0	0	0	- 5
P7	+	-	0	-	+	0	0	-	+	-	+	+	0	+ 1
P8	0	-	0	-	0	0	0	-	0	-	0	0	0	- 4
P9	-	-	0	-	0	0	0	-	-	-	0	0	+	- 5
Yht.	- 1	- 9	+ 1	- 9	0	0	+ 2	- 9	- 1	- 9	+ 2	0	- 2	

TAULUKKO 29. Sarialan toisen luokan poikien (P) suosituimmuspistemäärät tytöille (T).

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Yht.
T1	+	-	+	0	0	-	0	0	0	0
T2	0	-	0	0	0	-	0	0	0	- 2
T3	0	-	0	0	+	-	0	0	-	- 2
T4	0	-	0	0	0	-	0	0	+	- 1
T5	0	-	0	0	0	-	+	0	0	- 1
T6	+	-	0	0	0	-	0	0	0	- 1
T7	0	-	0	+	0	-	0	0	+	0
T8	0	-	0	0	0	-	0	+	0	- 1
T9	0	-	0	0	0	-	0	0	+	- 1
T10	0	-	+	+	0	-	0	0	0	0
T11	0	-	0	0	0	-	0	0	0	- 2
T12	0	-	0	0	0	-	0	0	0	- 2
T13	0	-	0	0	0	-	0	0	+	- 1
Yht.	+ 2	- 13	+ 2	+ 2	+ 1	- 13	+ 1	+ 1	+ 3	