

Sonja Puolakka

TYTÖIKSI JA POJIKSI

Vanhempien sanavalinnat ja sukupuolen sosiaalinen oppiminen

Kasvatustieteen
pro-gradu tutkielma
Syyslukukausi 2012
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Puolakka, Sonja. Tytöiksi ja pojiksi. Vanhempien sanavalinnat ja sukupuolen sosiaalinen oppiminen. Kasvatustieteen pro-gradututkielma, Jyväskylän yliopisto, 2012. 120 sivua. Julkaisematon.

Tässä feminististä kasvatustieteellistä tutkimusta edustavassa tutkielmassa tarkastelun kohteena on vanhempien sukupuolta konstituivat arkisia tilanteita kuvaavat sanavalinnat. Tutkimusintressi liittyy laajasti sukupuolen sosiaaliseen oppimisprosessiin. Tutkimuksen kohteena ovat vanhempien vastaukset tutkimuspäiväkirja-aineistossa, jossa he kuvaavat tyttö- tai poikalapsen arkisia kasvatustilanteita ja samalla rakentavat kielellisiä merkityksiä. Tutkimuksen aineiston muodostaa osa Jyväskylän yliopiston Perhetutkimuskeskuksen Paletti-tutkimusprojektin kotipäiväkirja-aineistosta. Kotipäiväkirja koostui kahdesta osasta: taustakysymyksistä ja päiväkirjakysymyksistä. Päiväkirjakysymyksiin vanhemmat vastasivat kahdesti päivässä seitsemän päivän ajan. Alle kouluikäisen lapsen kotipäiväkirjaan vastasi 54 perhettä, joista tyttöjen perheitä oli 26 ja poikien 28.

Tutkielman ensisijainen tavoite on kuvailla vanhempien lapseen liittyvien sanavalintojen ja ilmauksien (sukupuolittuneita) merkityksiä. Ilmaisujen sisältämien merkitysten ja esikäsitusten kautta tarkastellaan yleisemmällä tasolla sitä, miten lapsen sukupuoli näyttäytyy sosiaalisena toimintana ja oppimisprosessina. Tutkielman tarkoituksena on lisätä tietoa sukupuolen sosiaalisesta oppimisprosessista.

Tutkielman tulokset osoittavat, että havainnoidessaan lapsia vanhemmat tulkitsevat heidän tekemisiään sukupuolen mukaan ja kuvailevat lapsen toimintaa erilaisin sanavalinnoin riippuen lapsen sukupuolesta. Tutkimuksessa havaittiin, että vanhempien käyttämät sanavalinnat ilmentävät yleisempiä kulttuurisia käsityksiä feminiinisydestä ja maskuliinisuudesta. Tuloksien mukaan maskuliinisuuteen konstituoituu ulkoilu ja fyysinen toiminta; feminiinisyteen siisteys, vaatteet ja sisällä oleminen. Tietyt kulttuuriset toiminnat, kuten vaatteet ja niiden valinta sekä fyysiset leikit, kuten paini, riehunta ja kilpaileminen, osoittautuivat aineistossa niin määrällisesti kuin sisällöllisestikin erilaisiksi tilanteiksi tytöille ja pojille.

Tuloksista voidaan todeta, että tulkitsemalla ja kuvailemalla lasten toimintaa eri tavoin vanhemmat osaltaan osallistuvat lapsen feminiinisen ja maskuliinisen identiteetin sosiaalisen oppimisprosessiin. Vanhemmat uusintavat, vahvistavat ja rakentavat, tai purkavat ja rikkovat olemassaolevia kulttuurisia koodistoja. Tutkielman johtopäätöksenä voi sanoa, että vanhempien sanavalinnat lastensa tavoista toimia heijastelevat sukupuoliin liitettyjä merkityksiä kuvaten tilanteita, joissa naiseksi kasvetaan ja mieheyttä ansaitaan.

Hakusanat: sukupuoli, fenomenografia, sosiaalinen toimijayhteisö

SISÄLLYS

SISÄLLYS.....	3
1 JOHDANTO.....	5
2 FEMINISTISEN KASVATUSTIETEELLISEN TUTKIMUKSEN MONITIETEINEN TAUSTA.....	9
2.1 Sukupuoli tutkimuksen kohteena koulumaailmassa.....	9
2.2 Sukupuoli koulumaailman ulkopuolelle ulottuvana tutkimuskohteena.....	11
2.3 Sukupuoli sosiaalisena konstruktiona.....	14
2.4 Sukupuoli sosiaalisen oppimisen kohteena.....	16
2.5 Sukupuoli moninaisena.....	17
2.6 Sukupuoli ja heteronormatiivisuus.....	18
3 TUTKIMUKSEN TEOREETTISTA TAUSTAA.....	21
3.1 Sukupuoli.....	21
3.2 Identiteetti.....	23
3.3 Toimijayhteisöt.....	26
3.4 Femininiisyys ja maskuliinisuus toimijayhteisöinä.....	27
4 FENOMENOGRAFIA TUTKIMUSMENETELMÄNÄ.....	30
4.1 Mikä on fenomenografinen tutkimus?.....	30
4.2 Fenomenografisen menetelmän soveltuvuus ja soveltaminen.....	33
4.3 Fenomenografisen tutkimuksen vaiheet.....	37
5 TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	39
6 TUTKIJANA MIKÄ-MIKÄMAASSA ELI KUINKA LÄHESTYÄ AINEISTOA?	41
6.1 Aineiston kuvaus – Paletti-tutkimusprojekti.....	41
6.2 Tutkimukseen osallistuneet.....	42
6.3 Tutkijan positio ja tutkimuksen luotettavuus.....	45
6.4 Tutkimuksen vaiheet.....	47
6.4.1 Tutkimusintressin muotoutuminen.....	47
6.4.2 Aineiston rajaus.....	49
6.4.3 Aineiston työstäminen.....	51
6.5 Aineiston analysointi: merkitysyksiköistä kategorioiksi.....	52
7 TUTKIMUSTULOKSET.....	56
7.1 ”Kun tyttöjen ja poikien leikit ovat niin erilaisia”.....	57
7.1.1 Tyttöjen ja poikien lelut.....	58
7.1.2 Leikkihetket ulkona, painiminen sisällä.....	62
7.1.4 Askartelu, roolileikit, tanssi ja laulu.....	66
7.2 Arjen eronteot.....	70
7.2.1 Peliä, kinaa ja kilpailua.....	72
7.2.2 Vaatteiden valinta.....	79
7.2.3 Kotityöt.....	86
7.2.4 Lukemiset, katsomiset ja keskustelut.....	90
8 POHDINTA.....	98
8.1 Johtopäätökset.....	98
8.1.1 Naiseksi ei synnytä, naiseksi tullaan.....	101
8.1.2 Mieheksi ei synnytä, mieheys ansaitaan.....	103
8.1.3 Vanhemmat ja toisin tekemisen toivo.....	105
8.2 Tutkielman rajoitukset ja jatkotutkimusaiheet.....	110
9 LÄHTEET.....	112

10 LIITTEET.....	118
Liite 1 Lelukuvastoa.....	118
Liite 2 Lelukuvastoa.....	119
Liite 3 Lista kuvioista ja taulukoista.....	120

1 JOHDANTO

”Mistä on pienet tytöt tehty? Sokerista, kukkasista, inkivääristä, kanelista. Niistä on pienet tytöt tehty. Mistä on pienet pojat tehty? Etanoista, sammakoista, koiranhännäntupsukoista. Niistä on pienet pojat tehty.” (eng. kansanruno, käänt. Kirsi Kunnas)

Arkielämän tilanteet ja käytännöt sisältävät paljon tyttöjä ja poikia kuvaavia sekä määrittäviä ilmaisuja. Kansanrunoa lukiessa voi havaita, että sanojen taakse sisältyy merkityksiä erilaisista ihmistyypeistä – niistä, joita kiinnostavat makeat, kauniit ja sisäsiistit asiat, sekä niistä, jotka ovat valmiina seikkailuun ja ulkoilmaan. Tässä fenomenografisessa feminististä kasvatustieteellistä tutkimusta edustavassa tutkielmassa tarkastelun kohteena on vanhempien lasten arkisten tilanteiden kuvaamisessa käytetyt sanavalinnat, jotka samalla konstituivat sukupuolta. Konstituomisella tarkoitetaan maailman asettamista ja perustamista kielellis-kognitiivisena prosessina. Tutkielma kuvailee alle kouluikäisten lasten vanhempien kasvatustilanteiden kuvauksien kielellisiä merkityksiä rakentavia ilmaisuja, toisin sanoen vanhempien osin tiedostamattomiakin esikäsityksiä sukupuolista, tässä tytöistä ja pojista. Päivi Naskalin (2010) määritelmän mukaisesti feminististä kasvatustieteellistä tutkimusta määrittää kiinnostus siitä, *miten* kasvatusta ja koulutuskäytännöt tuottavat sekä määrittelevät tyttönä tai poikana olemista.

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on löytää ja systematisoida ajattelutapoja, jotka ovat jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä (Mira Huusko & Susanna Paloniemi 2006, 165). Fenomenografiassa oletetaan olevan mahdollista muodostaa olettamuksia tietyn kulttuurin, yhteiskunnan tai yhteisön yleisestä käsitysten joukosta. Tarkastelun kohteena eivät siis ole yksilölliset käsitykset, vaan se erilaisten käsitysten kokonaisuus, minkä ne suhteessa toisiinsa muodostavat. Tässä tutkielmassa kuvaillaan lasten vanhempien sanavalintojen ja ilmaisujen kautta esikäsityksiä, jotka konstituivat sukupuolta. Huomion kohteena eivät ole yksilötason kuvaukset sukupuolesta vaan tutkimukseen vastanneiden esikäsitysten

samankaltaisuudet ja erot. Tutkielmalla pyritään kuvailemaan, millaisia ovat vastaajien esikäsitykset sukupuolisesta lapsesta, tytöistä ja pojista, sisällöltään ja miten ne ovat suhteessa toisiinsa.

Tutkielman ensisijainen tavoite on kuvailla vanhempien lapseen liittyvien sanavalintojen ja ilmauksien sukupuolittuneita merkityksiä. Ilmaisujen sisältämien merkitysten ja esikäsitysten kautta tarkastellaan yleisemmällä tasolla sitä, miten sukupuoli näyttäytyy sosiaalisena toimintana ja oppimisprosessina. Yleisesti fenomenografialla tarkastellaan sitä, miten maailma näyttäytyy sekä rakentuu ihmisten tietoisuudessa. (Sirkka Ahonen 1994; Kirsi Häkkinen 1996; Huusko & Paloniemi 2006.)

Sukupuoli käsitteenä sisältää viittauksen naisiin ja miehiin sekä heihin liitettyihin ruumiillisiin eroihin. Lisäksi käsite sisältää ruumiillisiin eroihin kiinnittyvät kulttuuriset jaot ja kulttuurisen sukupuolijärjestelmän, eli sen miten naiset ja miehet yhteiskunnassa asetetaan suhteessa toisiinsa. (Tuula Juvonen, Leena-Maija Rossi & Tuija Saresma 2010, 12–13). Tässä tutkielmassa sukupuolta tarkastellaan oppimis- prosessina, sosiaalisena, psyykkisenä ja kulttuurisena ilmiönä, mikä ei sulje pois sukupuolisiin ruumiisiin liittyvien toimintojen tunnustamista. Kuten Rossi (2010, 21) asian ilmaisee, sukupuolen ottamisessa tarkastelun kohteeksi kysymys on siitä, kuinka sukupuoli ajattelun rakenteena vaikuttaa ruumiille, ruumiinosille ja ruumiillisille tyyleille yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti annettaviin merkityksiin.

Vaikka yksittäisten kasvattajien tai kasvatustekojen ja sukupuolen välistä välitöntä yhteyttä on mahdoton osoittaa (Naskali 2010, 277), on tutkielman toissijainen tavoite lisätä tietoa siitä, millä tavalla sukupuolen normeja, käytäntöjä ja piirteitä voi oppia ja opettaa arkisiin kasvatustilanteisiin liittyvien kuvauksien kautta. Tästä nimitys feministinen, sillä feministiseksi nimetyn tutkimuksen pyrkimys on vallitsevan epäoikeudenmukaisen tilan muuttaminen: tutkiminen ymmärretään siten myös poliittiseksi teoksi (Juvonen, Rossi & Saresma 2010, 11). Tiedon lisäämisen

tavoitetta tukee myös se, ettei sukupuoleen ja kotikasvatukseen liittyvää tutkimusta juurikaan ole tehty edes feministisen kasvatustieteen piirissä; painopiste on ollut institutionaaliossa kasvatuksessa eli koulutuksessa (Naskali, 2010, 277). Tiedon lisääminen sukupuoliä tuottavasta ja uusintavasta kasvatustodellisuuksiin liittyvistä ilmaisuista ja sanavalinnoista osallistuu myös feministisen tutkimuksen tekoon sisältyvään poliittiseen ja voimaannuttavaan intressiin. Lisääntyvän tiedon avulla voidaan ymmärtää laajemmin sukupuolta teoreettisena käsitteenä (Naskali 2010, 279), sekä oppia näkemään ja purkamaan sukupuolijärjestelmän rajoittavia ja alistavia mekanismeja. Näitä mekanismeja ovat esimerkiksi yksilön mahdollisuuksia rajoittavat ja säätelevät kulttuuriset käsitykset sukupuolista.

Tutkimuskysymyksiä muotoutumista ovat ohjanneet kaksi intressiä. Laajempänä yhteiskunnallisena, psykologisena ja sosiaalisena ilmiönä kysymyksiä ohjaa kiinnostus sukupuoliin liitettyjen ominaispiirteiden sosiaalisesta, toiminnallisesta ja kokemuksellisesta oppimisesta. Tätä tarkentava aineistolähtöinen intressi liittyy siihen, minkälaisia sukupuoli-identiteettiin liittyviä esikäsityksiä ja merkityksiä vanhemmat tuottavat kasvatustilanteita tulkitsemissä kuvauksissaan.

Tutkimuksen aineiston muodostaa osa isoa Paletti-tutkimusprojektin aineistoa. Paletti projektin tavoite oli tarkastella lapsiperheiden arkea monipuolisilla tutkimusmenetelmillä. Tässä tutkimuksessa aineistona toimivat strukturoidut kotipäiväkirjat. Empiirisen aineiston kautta tutkielmassa yhdistetään eri tieteenalojen teoriaa, käsitteistöä ja tutkimustietoa poikkitieteellisen feministisen tutkimuksen tavoin (Naskali 2010, 280). Myös tutkielman alkuperäisen aineiston on alun perin kerännyt monitieteinen tutkijaryhmä.

Tutkielma etenee alun johdannon jälkeen esittämään muiden tutkimusten kautta sitä, mitä on feministinen kasvatustieteellinen tutkimus. Tämän jälkeen hahmotetaan tutkielmassa käytettäviä käsitteitä ja teoreettista taustaa. Käsitteiden ymmärtäminen on edellytys tutkielman analyysin luennalle, sillä muun muassa se, miten ymmärtää sukupuolen, vaikuttaa suuresti koko kysymyksenasettelun

logiikkaan. Tutkimusmenetelmän kuvauksen jälkeen siirrytään aineiston esittelyyn ja tuloksiin. Tutkimuksen tulokset esitetään kytkettynä esiteltyihin muihin tutkimuksiin sekä teoriataustaan. Johtopäätöksiä esitetään tulosten esittelyn pohjalta osana pohdintaa. Viimeisenä esitellään tulosten laajempia merkityksiä sekä tutkimuksen ansioita ja heikkouksia. Tekstin lopusta löytyy liitteinä kuvat sekä lista kuvista ja taulukoista. Tekstissä käytetään lähdeviittauksissa tekijöiden etunimiä, kun viittauksen kohde mainitaan ensimmäisen kerran.

2 FEMINISTISEN KASVATUSTIETEELLISEN TUTKIMUKSEN MONITIETEINEN TAUSTA

Tässä luvussa esittelen feministisiä kasvatustieteellisiä tutkimuksia sekä tutkimuksia, jotka liittyvät sukupuolen sosiaaliseen oppimiseen. Feministiseksi on kutsuttu tutkimuksia, jotka sisältävät pyrkimyksen vallitsevan epäoikeudenmukaisen tilan muuttamiseksi: kuten jo johdannossa mainittiin, tutkiminen ja tiedon tuottaminen ovat siten myös poliittisia tekoja (Juvonen, Rossi & Saresma 2010, 11). Sukupuolen ohella feministinen tutkimus kiinnittää huomiota myös muihin eriarvoisuutta ja hierarkioita tuottaviin eroihin, jotka liittyvät luokkaan, seksuaalisuuteen, ikään, vammaisuuteen, etnisyyteen tai uskontoihin (mts. 11). Kasvatus taas on keskeinen osa sosiaalisia rakenteita, jotka tuottavat sukupuolen representaatioita, eroja ja hierarkioita niin tekstuaalisina kuin mielikuvinkin. Kasvatus on oleellisesti kielellinen ilmiö, mutta myös hyvin materiaalinen, 'todellinen' tapahtuma, prosessi, jossa ideologia konstruoi subjektit (Naskali 1998, 46.)

2.1 Sukupuoli tutkimuksen kohteena koulumaailmassa

1980-luvulla tasa-arvokasvatus nousi uuden lain myötä tavoitteeksi suomalaisessa koulumaailmassa. 1960-luvun feminismin aallon jälkeen ihmeteltiin, mikseivät rakenteet muuttuneet vaikka tietoisuus sukupuolten välisestä epätasa-arvosta heräsikin. Keskeisenä huomiona oli rakenteiden, ideologioiden sekä stereotyyppisten identiteetteihin vaikuttavien sukupuolisten roolimallien muuttumattomuus. Sukupuolen rakentumista on kasvatustieteissä (Suomessa) tutkittu suhteellisen paljon koulutusinstituutioissa ja tutkimuksen painopiste on ollut institutionaalisessa kasvatuksessa sekä sen suhteissa yhteiskuntaan. (Naskali 1998; 35–37; Naskali 2010, 277). Kouluinstituutioissa tulevat näkyvämmäksi myös sukupuoliin kohdistuvat velvoitteet ja vaateet. Koulutusinstituutioita ovat tutkineet sukupuolen näkökulmasta Suomessa lukuisat tutkijat 1990-luvulta lähtien, kuten Anita Haataja, Elina Lahelma

ja Marjatta Saarnivaara (1989); Kaarina Määttä ja Anu-Liisa Turunen (1991); Tuula Gordon ja Elina Lahelma (1992); Tuula Gordon, Janet Holland ja Elina Lahelma (2000); Tuija Metso (1992); Marjatta Tarmo (1992); Tarja Palmu (1992; 2003); Marketta Saari (1992); Tarja Tolonen (2001); Jukka Lehtonen (2005; 2007); Outi Ylitapio-Mäntylä (2009); Markku Suortamo, Liisa Tainio, Elina Ikävalko, Tarja Palmu ja Sirpa Tani (2010). Tämän ohella valtion erilaiset instituutiot ja työryhmät ovat tehneet useita oppaita tasa-arvoisen kasvatuksen ja koulutuksen yhteiskunnallisista vaikutuksista¹.

Barbara Bank (2007) on koonnut laajan englanninkielisen feministisen kasvatustieteellinen tutkimuksen ensyklopedian, joka esittelee teorioita ja tutkimuksia kasvatuksen, koulutuksen ja sukupuolen alueilla. Brittiläiset Janet Holland, Maud Blair ja Sue Sheldon (1995) sekä Glenda MacNaughton (2000) ovat pohtineet feminististä pedagogiikka varhaiskasvatuksessa ja alakoulun opetuksessa. Tässä tutkielmassa tarkastellaan sukupuolta tekemisenä, kuten Barrie Thorne (1993) sekä Carrie Paechter (2007) ovat tehneet. Thorne (1993) on etnografisella menetelmällä tutkinut sukupuolen oppimista koulussa juuri tekemisen kautta. Thorne seurasi oppilaiden leikkien kautta rakentuvia sukupuolisia toimintoja, sekä erojen tekemistä sukupuolien välille. Paechter (2007) on tarkastellut sukupuolta juuri sosiaalisena oppimisprosessina, joka jatkuu koko elämän ajan ja jossa koulumaailma edustaa oleellista osaa.

Riippumatta tarkastelunäkökulmista sukupuoleen ja kouluinstituutioon liittyvien tutkimusten tavoitteena on ollut vuosikymmenten aikana ja on edelleen tasa-arvoisemman koulukulttuurin kehittäminen. Niin yhdeksänkymmentäluvun alkupuolen peruskoulun opetussuunnitelman ja piilo-opetussuunnitelman sukupuolittuneisuuden tutkimuksesta (Määttä & Turunen 1991) aina opettajankoulutuksen sukupuolittumisen tutkimiseen (Eija Syrjäläinen & Tiina Kujava 2010), on tavoite edelleen sama: sukupuoliin liitettyjen stereotyyppien ja

¹Tasa-arvoasiain neuvottelukunnan internetsivustolla on lista uusimmista tutkimuksista ja selvityksistä. http://www.tane.fi/c/document_library/get_file?folderId=125997&name=DLFE-2425.pdf . Liite 3.

sukupuoliin liitettyjen ominaisuuksien välillä vallitsevien hierarkioiden purkaminen. On pyritty tutkimaan sitä, ”miten tietyt konventionaaliset ja väkivaltaiset oletukset rajaavat jo sukupuollittuneen elämän tarjoamien mahdollisuuksien ajattelemista” (Butler 2006, 18). Suomalaista peruskoulua pidetään tasa-arvoisena, mutta tarkastelut ovat osoittaneet sukupuolineutraalien toimintojen olevan usein sukupuolisokeita ja stereotyyppioita ylläpitäviä. (Syrjäläinen & Kujava 2010.)

Yhteisenä tavoitteena feministisissä kasvatustieteellisissä sukupuoleen liittyvissä tutkimuksissa on sukupuoliin liitettyjen erojen korostamisen sijasta niiden stereotyyppien ja hierarkkisuuden tunnistamiseen pyrkiminen, ja tätä kautta sukupuolten jyrkän kahtiajaon purkaminen. Perimmäinen tavoite on, että tytöt ja pojat, naiset ja miehet voisivat tehdä valintoja omien taipumustensa ja kiinnostustensa mukaan ilman sukupuoleen liittyviä rajoitteita. (Syrjäläinen & Kujava 2010, 32.) Määttä ja Turunen (1991, 11) ovat tiivistäneet:

”Perinteiset sukupuoliroolit tasapäivät meitä jakaen psykologiset ominaisuudet karkeasti kahtia naisisiin ja miehiin ominaisuuksiin. Ne luokittelevat meidät riippumatta siitä, millaisia ovat taipumuksemme ja lahjamme.”

Mitä kapeammaksi käyvät yhteiskunnassa vallalla olevat yleisesti hyväksytyt stereotyyppiset käsitykset sukupuolille sallituista ominaisuuksista ja käyttäytymisestä, sitä enemmän voi yksilötasolla aiheutua hankaluuksia ja ristipaineita ryhmään sopeutumisessa. Feministisen kasvatustieteellisen tutkimuksen tavoitteena oli tiedon lisäämisen myötä vaikuttaa siihen, että muutos sallivaan ja erilaisuutta hyväksyvään (koulu)kulttuuriin mahdollistuisi.

2.2 Sukupuoli koulumaailman ulkopuolelle ulottuvana tutkimuskohteena

Kasvatus- ja koulutusinstituutioihin kohdistunut tutkimus edustaa feministisen

kasvatustieteen enemmistöä. Koulu on paikka, jossa lapsi kohtaa perheen ulkopuolelle ulottuvat yhteiskunnalliset rakenteet, normit ja velvoitteet. Tämän vuoksi feministisessä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on ollut mielekästä tarkastella yhteiskunnassa esiintyvää sukupuolten välistä epätasa-arvoa juuri niiden instituutioiden kautta, joilla sukupuolta ja valta-asetelmia rakennetaan, uusinnetaan ja tuotetaan. Oppilas on kuitenkin jo kouluun tullessaan oppinut sukupuoliin liittyviä piirteitä ja muodostanut käsityksen maailmasta sukupuolisena olentona. Sallittua käyttäytymistä ja sallittuja ominaisuuksia määritteleviä arvoja ja asenteita opitaan tiedostamattomasti jo ennen kouluikää vanhemmilta, isovanhemmilta, leikkiveriryhmiltä, televisio-ohjelmista, kirjoista sekä päiväkodista. (Grabrucker 1991, 10; Mary Holmes 2009, 47; Määttä & Turunen 1991, 11.)

Sukupuoli ja siihen liittyvät odotukset, toiminnat ja mallit ovat monen asian summa ja kestävät prosessina eliniän ajan, joskin Mary Holmesin² (2009, 47) sosialisatiota pohtivan tutkimuksen mukaan suuri painoarvo sukupuolisen identiteetin rakentumisessa on viidellä ensimmäisellä elinvuodella. Vähäisemmälle tutkimukselle ovat jääneet varhaiset vuorovaikutussuhteet, jotka muodostavat perhe-elämässä lapsen todellisuuden. Vuorovaikutussuhteet ovat myös hankala tutkimuskohde intiiminä ja henkilökohtaisena sekä osin tiedostamattomana. Vuorovaikutussuhteet arkisena ja intiiminä ulottuvuutena eivät ole myöskään (olleet) kasvatustieteen kiinnostuksen ytimessä.

Eeva Jokinen (2005) on tutkinut arkea ja sen ulottuvuuksia, ja sanoo naisilla aina olleen läheinen yhteys arkeen (mts. 14). Itse arkisuuden voidaankin Jokisen mukaan nähdä sijoittuvan länsimaisessa kulttuurissa naisten alueelle; arkinen toiminta koti-ympäristössä mielletään usein naisten persoonallisuuden kuvastoksi, eikä miehille yhtä helposti kotiympäristössä löydy toimijan paikkaa (Jokinen 2005, 15.) Arkisuus näyttää siten pitävän yllä stereotyyppistä sukupuolijakoa ja vahvistavan heteronormatiivista ajatusta sukupuolten vastakkaisuudesta ja toisiaan täydentävyydestä. Arkinen toiminta on siten sukupuolen tekemiseen liittyvää toimintaa, myös lapsilla. Tässä tutkielmassa arki ei ole analyysin kohteena vaan

2 Ks. seuraava luku 2.3

arkinen elämä on taustaa, joka määrittää aineistoon ulottuvia tutkimuskysymyksiä. Tarkastelun kohteena ovat tyttöjen ja poikien arkisiin askareisiin liittyvät vanhempien kuvaukset.

Sukupuolen, seksuaalisuuden, sukupuolierojen, sukupuoli-identiteettien ja sukupuoliroolien arkisista merkityksistä on paljon teoriaa, mutta yllättävän vähän empiiriseen aineistoon pohjautuvia havaintoja. Poikkeus on Marianne Grabruckerin (1991) omiin henkilökohtaisiin päiväkirjahavaintoihin perustuva kuvaus lapsen kasvusta, sukupuolesta ja sen rakentumisesta. Grabrucker havainnoi tyttärensä Annelin sukupuolisuuteen kasvattavaa ympäristöä, sen ihmisiä sekä itseään äitinä lapsen kolmen ensimmäisen vuoden ajan. Kirja kuvaa kasvattajan haasteita arjen kasvatuksessa sukupuolen toisin tekemiselle, kun vastassa ovat koko kulttuurin ja yhteiskunnan käsitykset ja merkitykset, jotka vaikuttavat lapsen sukupuolisen identiteetin rakentumiseen. Grabrucker (1991, 10) kirjasi omat lapseen liittyvät tekonsa ja sanomisensa sekä kuvasi myös sitä mitä muut ihmiset olivat välittäneet hänen lapselleen ja tämän leikkiveroilleen, sekä sitä mitä lapsi on mediasta havainnut. Havainnoinnin perustella Grabrucker pohtii sukupuolta rakentavia tiedostamattomia käytäntöjä. Hän havainnoikin tarkasti sitä, miten sukupuolisia arvoja sekä toimintatapoja opitaan omilta vanhemmilta, muilta aikuisilta, toisilta lapsilta sekä koko ympäröivästä kulttuurista. Grabruckeria kiinnosti nimenomaan se, millä tavalla naissukupuolen odotukset sisäistyvät lapsuudessa.

Grabruckerin arkielämän tilanteita avaavat havainnot osoittavat arkisten pienten tilanteiden sukupuolittuneisuutta. Annelin ohella Grabrucker on havainnoinut läheisen ystävänsä samanikäistä poikalasta Schorschia sekä muita tuttuja lapsia suhteessa vanhempiinsa ja ympäristöönsä. Grabruckerin teos on alun perin kirjoitettu Saksan liittotasavallassa 1980-luvulla, joten tiettyjä kulttuurisia eroja tulee huomioida havaintojen vertaamisessa tutkimukseni aineistoon.

2.3 Sukupuoli sosiaalisena konstruktiona

Feministisen kasvatustieteellisen tutkimuksen kenttää määritellesään Naskali (2010) on kuvannut, että läheisin keskustelukumppani sille on kriittinen kasvatussociologia. Yhteistä molemmille suuntauksille on koulutuksen harjoittaman vallankäytön tunnistaminen ja tavoite tehdä näkyväksi marginaalissa elävien ihmisten tietoa. (Post-)feministisen kasvatustieteellisen tutkimuksen huomio kiinnittyy määrittelyvallan analyysiin: kasvatus ja koulutus nähdään toimintana, jossa kamppaillaan yhteiskunnallisista asemista, identiteettien määrittelystä ja tiedon oikeellisuudesta. Osa yhteiskunnallisen vallan käytäntöjä on yksilöiden sukupuolittaminen kulttuurissa sopiviksi katsottuihin sukupuolten esittämisen tapoihin. (Naskali 2010, 278.) Feministisen tutkimuksen diskursseissa ovat osallisina uudenlaiset vanhemmuussuhteet, työ, kouluopetus, leikki, kansalaisuus ja ilo (Henry A. Giroux 2001, 195–196); (myös Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi ja Marjo Vuorikoski 2005).

Feminististä sosiologista tutkimusta edustava Holmes (2009) on tutkinut sukupuolen sosiaalista rakentumista. Hän on pohtinut myös sitä, miten sukupuolta on tutkittu sekä miten sukupuolen käsitettä voi käyttää menetelmällisesti avaamaan erilaisia sosiologisia ilmiöitä. Tutkimuksessaan Holmes (2009, 34–37) havainnollistaa esimerkkien kautta sitä, miten sukupuolta tehdään jokapäiväisessä elämässä. Hän ymmärtää sukupuolen tekemisenä, joka opitaan muilta, usein vanhemmilta (saman) sukupuolen edustajilta. Holmes (2009, 136) kritisoi sukupuolen tekemisen näennäisvapautta. Hänen mukaan yksilöllä on vain vähän mahdollisuuksia toimia individuaalina sukupuolen rakentamisen prosessissa. ”Oikean” sukupuolen tekemistä ohjaavat monet säännöt, normit ja käyttäytymiskoodistot, jotka vaihtelevat ajan ja kulttuurin mukaan.

Holmes (2009, 37) toivoo, että jos sukupuoli ymmärrettäisiin tehdyksi ja siten paikallisista oloista ja ajasta riippuvaiseksi, se olisi keino edistää tasa-arvoa. Holmes (2009, 138) esittää samoin kuin moni muu, että binaarinen

vastakkainasettelun systeemi feminiinisen ja maskuliinisen välillä tuottaa sukupuolijärjestelmän, joka tuottaa epätasa-arvoa. Syy on hänen mukaansa siinä, että miesjohtoiset yhteiskunnat asettavat maskuliinisuuteen mielletyt asiat, piirteet ja arvot edullisempaan asemaan, mikä johtaa siihen, että feminiinisinä pidetyt vastaavat asiat mielletään epäedullisemmiksi. Holmes (2009, 138) kuitenkin muistuttaa, etteivät feminiinisyys ja maskuliinisyys ole hegemonisia ryhmiä, vaan sisältävät monia eri alaryhmiä. Vaikka tämän hetken yhteiskunnallisessa tilanteessa miesten on helpompi hyötyä olemassa olevista rakenteista kuin naisten, eivät kaikki mieheyden edut kuten valta, raha ja arvoasemat, koske kaikkia miehiä, eikä ulossulkeminen kaikkia naisia. Muutkin, kuten luokka, rotu, etnisyys, ikä, vammaisuus ja seksuaalisuus jakavat ihmisiä eriarvoisiin asemiin.

Arto Jokinen (2010; 1999) edustaa kriittistä miestutkimusta. Hänen tutkimuskohteensa on mieheys ja maskuliinisyys sukupuolen teorioiden kautta tarkasteltuna. Jokisen mukaan yksinkertainen jako naisiin ja miehiin kyseenalaistuu tutkimuksessa, jossa pohditaan seksuaalisuuden ja sukupuolen muodostumista sekä niiden merkityksiä. Jokinen muistuttaa, että sukupuolena mies ja maskuliinisyys ovat toisiaan määrittäviä, mutta silti toisistaan eriäviä käsitteitä. Mieheyttä tehdään niiden piirteiden omaksumisen ja toteuttamisen kautta, jotka kulttuurissa määritellään maskuliiniseksi. Jokisen tarkastelussa maskuliinisuuden piirteisiin liittyy myös valta. Mitä enemmän miehellä on maskuliinisuuden piirteitä, sitä todennäköisemmin hän on 'mies' ja sitä enemmän hänellä on valtaa muihin, vähemmän maskuliinisia piirteitä omaaviin miehiin. Tästä seuraa väistämättä se, että mitä vähemmän miehenä/poikana pidetty henkilö toimii vallitsevien maskuliinisten normien mukaisesti, sitä todennäköisemmin henkilö suljetaan ulos esimerkiksi homo-kategorisoinnilla. Maskuliinisuutta (ja feminiinisyttä) voi siis Jokisen mukaan tarkastella hegemoniana, tai diskurssina. Hegemoniaa määrittävät yhteenkuuluvuuden ja ulossulkemisen välinen jännite sekä valta-asetelman tarkkaan järjestävä hierarkia. Maskuliinisuuden diskurssia puolestaan määrittää yksilötason toiminta ja osallisuus tiettyyn diskurssiin.

2.4 Sukupuoli sosiaalisen oppimisen kohteena

Kasvatustieteilijä Carrie Paechter (2007) on tutkinut sukupuolta sosiaalisena oppimisprosessina. Teoriassaan hän yhdistää Etienne Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teorian feminiinisyyden ja maskuliinisuuden oppimisprosessien tarkasteluun. Wengerin (1998) lanseeraama käsitys oppimisesta osallisuutena sosiaaliseen toimijayhteisöön saa uusia ulottuvuuksia Paechterin tutkimuksessa, jossa tarkastellaan sosiaalisina toimijayhteisöinä (Wenger 1998) feminiinisyttä ja maskuliinisuutta. Paechter (2007, 7) tutkii sitä,

”miten vauvat, lapset ja nuoret oppivat mitä on olla nainen tai mies, feminiini tai maskuliini, miten tämä merkitsee sitä mitä voi ajatella itsestä, ja tämän seurauksena sitä mitä voi sanoa, tehdä ja olla.”

Sukupuoli merkitsee Paechterille maailmassa olemisen tapaa, joka vaikuttaa ratkaisevalla tavalla paitsi yksilön identiteettiin ja elämään, myös yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Paechter toteaa, että feminiinisen ja maskuliinisen välinen ero on perusta sille, miten ymmärrämme itsemme ihmisinä. Tämä ero feminiinisen ja maskuliinisen välillä määrää, miten yksilöitä kohdellaan, mitä rooleja he voivat toteuttaa yhteiskunnassa, ja miten heidän uskotaan käyttäytyvän tai tuntevan. (Paechter 2007, 6.) Eroon perustuvat laajat kontekstit ja sosiaaliset ryhmittymät voidaan havaita näkemällä feminiinisyys ja maskuliinisuus monina sosiaalisina toimijaryhminä, jotka samaan aikaan ovat paikallisia ja yksilöitä yhteen liittäviä mutta myös laajasti kulttuurisia ja yhteisöllisiä. Paechter esittelee, kuinka eri kontekstien kautta lapset konstruoivat ja oppivat feminiinisyttä ja maskuliinisuutta. Paechter (2007, 40–41) toivoo, että tämän kautta on mahdollista ymmärtää, miten tietystä sukupuolittuneesta valta/tietosuhteesta tulee ensin hallitseva ja sitten suojeltu ja säilytetty. Paechter pitää tärkeänä, että tämän ymmärryksen kautta oppisimme toimimaan toisin, vaikka vain paikallisissa toimijayhteisöissämme, ja luomaan lapsille uusia tulevaisuuden mahdollisuuksia.

2.5 Sukupuoli moninaisena

Hanna Vilkka (2006) on tutkinut sukupuolijärjestelmää sekä sukupuolisen tiedon ja ymmärryksen jäsentymistä transsukupuolisten kokemusten kautta. Vilkan väitöskirjatutkimuksen aineiston muodostavat muutaman transsukupuolisen henkilön julkaistut elämäkerrat, joiden kautta avautuu uudenlainen tarkastelunäkökulma sukupuolijärjestelmän rakenteeseen ja yhteiskuntaan. Lisäksi Vilkka kuvaa sukupuolisuuden ja seksuaalisuuden kokemisen kehollisena ja yhteiskunnallisena. Vilkan (2006, 159) johtopäätöksenä on kuvaus sukupuoliisuuden ja seksuaalisuuden erillisyydestä sekä yhteenkietoutuvuudesta. Keho suuntautuu aistillisena maailmaan ja muistaa toistetut kokemukset. Kokemukset taas syntyvät Vilkan mukaan transsukupuolisilla, kuten myös kaikilla sukupuoliisilla, erilaisista sosiaalisista suhteista. Transsukupuolisilla korostuu eri tavalla instituutioiden vastus oman sukupuoliisuuden määrittelyssä. Tämä vastus määrittelee sukupuoliisena elämistä ja asettaa ennakolta sovittuja käyttäytymismalleja, joiden rajojen sisällä muodostuu stereotyyppioita. Stereotyyppiat ohjaavat elämistä yhteiskunnan odotusten mukaiseen suuntaan.

Vilkka (2006) pohtii myös sukupuoliisuuden ja seksuaalisuuden kietoutuneisuutta. Kirjallisuuteen tutustuessaan hän havaitsi, että lähes kaikissa teoksissa sukupuoli- ja seksuaalisuusteemat käsitellään toisiinsa liittyvinä. Vilkan (2006, 167) mukaan tämä saattaa johtua heteroseksuaalisesta ajattelutavasta, että sukupuoli määrää seksuaalisen suuntautumisen, eivätkä sukupuoliisena ja seksuaalisena olemisen tavat eroa toisistaan. Vilkan tutkimuksen mukaan eron tekeminen teoreettisesti sukupuolen ja seksuaalisuuden välille nousi esille myös hänen aineistostaan, jossa elämäkertojien kirjoituksissa seksuaalista määrittelyä tärkeämmäksi nousi vierauden tunto oman sukupuolen kokemuksen sekä toisten määritelmien välillä. Vierauden tuntoa muodostivat sukupuoli jako, stereotyyppiat sekä selontekovelvollisuus. Vilkan havainto on oleellinen, sillä sukupuoliisuutta ymmärretään ja määritellään usein juuri seksuaalisuuden kautta. Vilkka (2006) ei tutkimuksessaan käsittele lapsuuden kasvuympäristöjä, mutta mieltää kasvatuksen

keskeiseksi tehtäväksi omaa sukupuolta koskevan tiedon ja ymmärryksen muotoutumisen. Vilkan (2006, 171) jatkotutkimusideana on tutkia miten ihmisen omaa sukupuolta koskeva tieto ja ymmärrys otetaan tietoisesti osana kasvatustehtävää perheessä, päiväkodissa ja koulussa.

Vilka (2006, 170) esittää tutkimuksensa perusteella, että yhteiskunnan kaikkien sukupuolitettujen kysymysten ratkaiseminen alkaa ihmisten sukupuolta koskevasta tiedosta ja ymmärryksestä, jossa kasvatuksella on perustava rooli. Vilka esittää, että tasa-arvoa etsivien ratkaisujen, kuten eroavaisuuksien tasoittamisen ja vähemmistökiintiöiden sijasta tulisi lisätä tietoa erilaisuudesta ja erilaisuuksilla rikastuttaa kulttuuriamme ja luoda maailmaan moninaisuutta. Heteronormatiivisuuden purkaminen ei Vilkan (2006, 171) mukaan ole ratkaisu, sillä hänen mukaan heteronormatiivisuus mahdollistaa sukupuolten moninaisuuden. Sen sijaan tiedon ja ymmärryksen kasvattaminen heteronormatiivisuuden kulttuurisidonnaisuudesta sekä sen erilaisista ilmenemistavoista voisi tuoda erilaisuudelle mahdollisuuksia.

2.6 Sukupuoli ja heteronormatiivisuus

Judith Butler (2006, 21) on esittänyt kysymyksen siitä, kuinka tietyt seksuaaliset käytännöt pakottavat esiin sen mikä on nainen ja mikä on mies. Butlerin (2006, 21) sukupuolen ja heteronormatiivisuuden kytköksiä käsitellyt teoria pyrkii tuomaan esiin käytäntöjä, joilla normatiivista sukupuolta pönkitetään normatiivisen seksuaalisuuden kautta nimeämällä heteronormatiivisuus yhteiskunnan perusvallankäytöksi yli yksilöiden. Lainsäädännön käytännöt kuvaavat heteronormatiivisuuden perustuvaa vallankäyttöä.

Butlerin teoriaan liittyen Minna Uimonen (2008) on pohtinut sukupuolen syntymiseen liittyvää heteronormatiivisuuden rakentumista psykoanalyttisessä kehitysteoriassa. Heteronormatiivisuudesta kirjoittaneen Jukka Lehtosen (2005, 66)

mukaan heteronormatiivisessa ajattelussa ei ole vain kyse siitä, kuka toteuttaa seksiä ja kenen kanssa, vaan siitä kaiken määrittelevästä olettamuksesta, jonka mukaan yhteiskuntajärjestyksen ja kansalaisuuden peruselementti on heteroseksuaalisuus. Uimonen tarkastelee artikkelissaan tekstuaalista heteronormatiivisuutta eli sitä, miten hetero-oletukset rakentuvat normatiiviseksi kehityspsykologisissa teorioissa ja teoksissa. Uimonen (2008, 7) tarkoittaa tekstuaalisen normatiivisuuden tarkastelemisella sitä, miten tietyt tekstuaaliset rakenteet kuvailemisen ja todellisuuden rakentamisen rinnalla tai jopa sen sijasta kiinnittyvät siihen, miten asioiden pitäisi olla.

Uimosen (2008) lähtökohtana on sosiaalisissa suhteissa rakentuva sosiaalinen sukupuoli, joka tulee ymmärretyksi ja toteutetuksi yhteiskunnallisena toimijana. Uimonen toteaa, että kehityspsykologisissa teorioissa sukupuolen rakentumista käsitellään ”oikeana”, ”terveenä” kehittymisenä, jolloin sukupuoleen liittyvät ilmiöt medikalisoidaan ja psykiatrisoidaan, ja niistä tehdään (mielen)terveyden ja sairauden asioita. Uimonen (mts. 7–8) määrittelee normin olevan jonkin asian kääntöpuoli, jossa normi saa merkityksensä tehtävänsä ja arvonsa ulkopuolelta, siitä että on ei-toivottuja, poikkeavia, syrjittyjä ja ulossuljettuja, joiden kautta ihannemallit määrittyvät. Edelleen normatiivisuutta voi Uimosen mukaan kutsua kulttuuriseksi kloonaukseksi, jossa normatiivisuudella pyritään samuuteen ja homogeenisyyteen.

Uimonen (2008) kritisoi edelleen yleispätevään, universaaliin tietoon pyrkivää terveystieteellistä kuvaamista, joka rakentaa tavoitekehitystä ulkoapäin. Esimerkkinä Uimonen esittää sen, että lapsuutta tutkitaan aikuisuudesta käsin: ”tunnetusta ja toivotusta, positiiviseksi arvostetusta lopputuloksesta, esimerkiksi kognitiivisesta, motorisesta, psyykkisestä ja muunlaisesta kypsyydestä käsin” (mts. 9.) Näin asetettuna myös sukupuoli on kehityspsykoanalyttinen tavoite, kohtalon määräämä asema elämässä tai yhteiskunnassa. Uimosen mukaan kehityspsykologiset teoriat asettavat normaaliksi tietynlaisen sukupuolisen identiteetin ja lapsuuden kehitystehtävänä on alkaa viihtyä omassa, oikeassa sukupuoleessa.

Uimonen (2008) ei tutkimuksessaan kuvaa sitä, millä tavoilla tätä sukupuolista identiteettiä rakennetaan. Teoreettisella tasolla tapahtuvassa tarkastelussa on vain lapsuuden kehitystehtävien normatiivisuuden ilmeneminen. Lapsuutta kuitenkin eletään arkisessa vuorovaikutuksessa, kokemusten ja aistien kautta maailmaan tutustuen. Tutkielmaa määrittää kiinnostus siitä, missä kulkee sukupuoleen liittyvien sanavalintojen, sukupuolisen toiminnan ja oppimisen rajapinnat.

3 TUTKIMUKSEN TEOREETTISTA TAUSTAA

Monitieteisen ja useita eri aloja yhdistävän tutkimuksen haasteena on luoviminen käsiteviidakossa. Sukupuolen- tai naistutkimuksen sisällä käsiteltävinä olevat asiat ja ilmiötkään eivät ole vakiinnuttaneet suomenkielistä sanaa kuvaamaan tutkimuksen kohteita, vaan eräänlaista käsitekiistaa käydään jopa sukupuolen- tai naistutkimuksen oppiaineen nimestä. (Juvonen, Rossi & Saresma 2010, 11.) Käsitteillä laajasti ajateltuna on kaksi funktiota: toisaalta ne auttavat ymmärtämään tutkijan positiota ja siitä positiosta toteutettua analyysia ja tutkimuksen tuloksia; toisaalta ne taas liittävät tutkimuksen luettavaksi jollekin tietylle tutkimuksen alalle. Tässä luvussa esittelen lyhyesti teorioita sekä keskustelua, joita on käyty tämän tutkielman kannalta oleellisten käsitteiden määrittelemisessä sekä sukupuolentutkimuksen että kasvatustieteellisen tutkimuksen parissa. Käsitteiden avaamisen kautta osoitan, mitä taustaa vasten tutkimuksen tuloksia esitetään.

3.1 Sukupuoli

Suomenkielinen sana sukupuoli ei itsessään ole riittävän tarkka tutkimuksellinen käsite. Englannin kielen termit sex ja gender sisältävät teoreettisen jaon biologisen ja sosiaalis-kulttuurisen sukupuolisuuden tarkastelulle, samoin ruotsissa käytössä oleva genus-käsite. Sekä gender- että genus-käsitteet ovat alun perin kielitieteellisiä sanojen sukua määrittäviä, jollaisia ei suomen kielessä ole. (Rossi 2010, 21.) Suomen kielessä sama sana ”sukupuoli” voidaan ymmärtää biologisena, anatomisena ja ruumiillisena sekä sosiaalisena, yhteiskunnallisena, symbolisena ja kulttuurisena (Juvonen et al. 2010, 12). Tässä tutkielmassa sukupuolta tarkastellaan sosiaalisesti ja performatiivisesti rakentuvana ja yhteiskunnallisena konstituutiona, joka kiinnittyy tiukasti ihmisen identiteettiin sosialisoinnin keinoin. Sukupuoli on tarkastelussa siten eräänlainen diskurssikäytäntö, jonka kautta aikuiset konstituivat naisisuutta ja miehisyyttä lapsissa (Naskali 1998, 40.) ja diskurssiin osallistumalla lapset konstruoivat omaa sukupuolisuuttaan.

Englanninkielisen Paechterin (2007, 10–11) mukaan sukupuolirooleja kuvaaman kehitetyt sex ja gender-käsitteet sekä niitä hyödyntävät suomen kielen sukupuoli-käsitteen eri ulottuvuudet määrittelevät toisensa. Biologinen keho kasvaa ja kehittyy suhteessa mielen kokemuksiin ja ympäristöön, joten sukupuolta ei tulisi ymmärtää annettuna vaan sosiaalisten prosessien kautta tulkittuna. (Paechter 2007, 10–11). Sukupuolen teoretisoinnin pitkälle vienyt Judith Butler (2006) ja hänen ajatteluaan keskusteluttavat nykynaistutkijat (tässä Tuija Pulkkinen & Leena-Maija Rossi 2006, 9) pyrkivät myös sex ja gender-jaottelun tuolle puolen. Sex ja gender-jaottelua edeltäneet sukupuolirooliteoriat sekä itse sex ja gender-jaottelu, eivät mahdollista sukupuolen muutoksenalaisuutta. Pulkkinen ja Rossi (2006, 10) tiivistävät Butlerin ajatuksia laajentaa feminististä sukupuolen määrittelyä seuraavasti: ”sukupuolet eivät vain yksinkertaisesti ’ole olemassa’, vaan sukupuoli tehdään”. Sukupuolta ei kuitenkaan voi kytkeä irti ruumiista. Kuten Vilka (2006, 90–91) huomauttaa, aistitunnot ovat perusta omaa sukupuolta koskevalle tiedolle ja ymmärryksen muotoutumiselle. Vasta tämän jälkeen alkaa sukupuolen tekeminen, tie kohti päätepistettä, ’naisen’ ja ’miehen’ sukupuoliluokkia. Sosiaalinen ja kulttuurinen sukupuoli on edellä mainitun postmodernin ihmiskäsityksen mukaista individualistista tekemistä, valintoja, esittämistä ja osallistumista. Tässä tutkielmassa pohditaan sukupuolta kulttuurisena ja sosiaalisena.

Sukupuoli näin ymmärrettynä muodostuu sosiaalisesti rakennetuista ja ylläpidetyistä käytännöistä, ja sitä tehdään jokapäiväisillä pienillä teoilla (mm. Naskali 2010, 281.) Se millaisina ymmärrämme sukupuolet, vaikuttaa myös maailman havainnointiin. Sukupuoleen kuuluvaksi katsottuja piirteitä, käytäntöjä ja tapoja opitaan kulttuurisen ympäristön ja median ohella myös arkipäiväisten vuorovaikutustilanteiden kautta. Vuorovaikutuksessa koettu on merkityksellistä kokijalleen ja merkityksistä rakentuvat käsitykset itsestä sekä maailmasta. Jokainen arkipäiväinen kokemus on oppimista, erityisesti lapselle, sillä kokemalla ja sitten selittämällä kokemansa ihminen rakentaa alituisen myös uusia ajatusrakenteita (Ahonen 1994, 121).

Fenomenografiaa kuvannut Sirkka Ahonen (1994, 117) erottelee käsitteitä fyysisestä todellisuudesta riippuviin (esim. fyysiset asiat ja esineet) ja fyysisestä todellisuudesta riippumattomiin (kuten uskonto, yhteiskunta jne.), jotka ovat olemassa vain ihmisten ajattelun varassa. Sukupuoli käsitteenä voidaan ymmärtää kuuluvaksi molempiin kategorioihin, kuten sukupuolen sex ja gender-jaottelu kuvaa. Sukupuolen problematisointi voi hämmentää, koska käsite sukupuoli voidaan ymmärtää kuuluvaksi fyysiseen todellisuuteen sekä siitä riippumattomaan todellisuuteen. Ahosen (1994, 117) esimerkkiä mukaillen fyysistä todellisuutta kuvaavana käsitteenä sukupuoli säilyy, vaikka kaikki sukupuoliset olennot kuolisivat. Sen sijaan sosiaalisen sukupuolen käsite on fyysisestä todellisuudesta riippumaton, eli se mitä sosiaalisesti katsotaan sukupuolta määritteleväksi, on ajasta ja ajattelusta riippuvaista.

3.2 Identiteetti

Tässä tutkielmassa identiteetti ymmärretään yksilön käsitykseksi itsestä persoonana ja toimijana suhteessa ympäristöönsä. Identiteettiin kuuluvat siten sukupuolen lisäksi myös muut toimijaan vaikuttavat tekijät, kuten esimerkiksi luokka, kulttuuri, etnisyys, fyysinen tila ja uskonto. (Ks. esim. Hall 1999) Tässä tutkielmassa identiteettiä ei tarkastella yksilöpsykologisenä tapahtumana, vaan sosiaalista ja vuorovaikutteista yhteiskunnallista todellisuutta rakentavana, mikrotason käsitteenä.

Refleksiivisen modernin käsitteen luoneen sosiologi Ulrich Beckin (1995) mukaan vaatimukset yksilöllistymiselle pakottavat ihmiset etsimään identiteettejään. Yksilöt muodostavat identiteettejään kokemuksistaan, ajatuksistaan ja tekemisistään (Beck 1995, 29). Identiteetti ja individualismi ovat siten postmoderniksi kutsutun ajan ihmisen tunnusmerkkejä. Sekä Vilkka (2006, 21) että postmodernia teoretisoinut sosiologi Scott Lash (1995, 157–160) ovat todenneet, että postmoderni yksilöllisyys

on seurausta yksilön paikan määrittäneiden rakenteiden purkautumisesta ja yksilöllisen valinnan vastuun kasvamisesta. Rakenteita ovat olleet 'suuret kertomukset', joiden avulla maailmankuva ja yksilöiden paikka maailmassa ovat jäsentyneet. Identiteetti on siis individualistinen käsitys itsestä toimijana. Sukupuolinen identiteetti voidaan toisaalta nähdä eräänä 'suuren kertomuksen' osana, sukupuolijärjestelmän määrittelemänä paikkana. Sen mukaan ajateltuna se, mitä elimiä ruumiissamme on, määrittää paikkamme halujen, toiveiden ja tekojen mahdollisuuksien kaaoksessa. Toisaalla taas voi nähdä kuten Vilka (2006, 21), että sukupuoli-identiteettikin on irtautunut heteroseksuaalisesta sukupuolijärjestelmästä ja on siten enemmän yksilöllinen valinta kuin biologinen kohtalo.

Paechter (2007) argumentoi myös identiteetin olevan oppimispolku tai kehityskaari (learning trajectory), joka on alituisessa liikkeessä neuvottelujen kautta. Identiteetti on prosessi, jossa mennyttä ja tulevaa käsitellään nykyhetkessä. Identiteettiprosessi on myös paikka- ja instituutiosidonnaista. Yhdessä paikassa tai instituutiossa opittu siirretään ja muokataan muihin ympäristöihin soveltuviksi. (Paechter 2007, 25.) Paechter (2007) kytkee identiteetin tiiviisti osaksi yhteisöllistä osallisuutta. Osallisuuden ja toiminnan kautta ymmärrettynä identiteetti on lujasti sidottuna maailmassa olemiseen. Toisin sanoen, identiteettimme on sitä, miten olemme ja elämme yhdessä toisten kanssa. Sosiaalisessa todellisuudessa määrittyvää identiteettiä yksilöt konstruoivat osallistumalla aktiivisesti ympäristön sosiaalisen toimintaan. Identiteetti on siis enemmän sosiaalista toimintaa sisältäen neuvotteluja merkityssuhteista, eikä annettuna vastaanotettua. (Paechter, 2007, 23.) Ihmisen pitäminen sosiaalisena sekä tietoa sosiaalisista ympäristöistä konstruoivana toimijana auttaa näkemään vaikeasti avautuvien, itsestään selvinä pidettyjen käsityksien läpi. Läpinäkeminen mahdollistaa siten tarkastelunäkökulman laajentamisen hahmottamaan sosiaalisen moninaisuuden ja ennen kaikkea toimijuuden toisiinsa kytkeytyneinä prosesseina.

Identiteetti ymmärrettynä tiettyihin sosiaalisiin toimintoihin osallistumisen kautta rakentuneena mahdollistaa erilaisten sosiaalisten toimintayhteisöjen

merkityksien tarkastelun osana tätä identiteetin konstruoinnin projektia. Yhteisöllistä oppimista tutkineen Etienne Wengerin (1998, 54) mukaan identiteetti on osa merkityksien neuvottelua, joka jatkuvasti muuttaa tilanteita ja merkityssuhteita vaikuttaen siten osallistujiin. Neuvottelu sisältää Wengerin mukaan sekä tulkinnan että toiminnan purkaen samalla eroa näiden kahden välillä, kuten myös tekemisen ja ajattelun tai ymmärtämisen ja reagoimisen välillä. Identiteetin muotoutumisen prosessia voi Wengerin (1998, 188) mukaan kuvailla juuri identifikaation ja neuvottelevuuden kautta.

Wengerin (1998, 191) mukaan identifikaatio on osallistumista ja identifioitumista suhteessa joihinkin – kategoriaan, kuvaukseen, rooliin ynnä muihin konkreettisiin määritelmiin sekä eron että kuulumisen kautta. Identifikaatio on vuorovaikutuksellista, me voimme identifoida muun muassa kansallisuuttamme, sukupuoltamme ja tulla tunnistetuksi sekä tunnustetuksi näihin kuuluvaksi. Identifioimme itsemme ja muut erilaisten merkkien kautta, joilla joko kuulumme johonkin toimijayhteisöön tai tulemme suljetuksi sen ulkopuolelle. (Wenger 1998, 191.) Sosiaalisen olemisen ja oppimisen kautta voidaan ymmärtää paremmin, mitä Holmes (2009, 136) tarkoitti sukupuolen tekemisen näennäisvapaudella. Johonkin kuulumisen tarpeen vuoksi ihmisyyhteisöjä leimaa se, että mitä voimakkaampia rajoituksia ja vaatimuksia yhteisöön kuulumisen edellyttää, sitä enemmän niitä yleensä pyritään noudattamaan ja sitä enemmän tulevat ulossuljetuksi niistä poikkeavat.

Naskalin (1998) mukaan psykoanalyttisessa perinteessä identiteettistä ja sen sosiaalisesta ulottuvuudesta voi puhua myös subjektiivana ja peilisuhteina. Lapsi (sekä myös aikuinen) saa tietoa itsestään dialektisesti toisilta heijastumina. Lapsi ei ensimmäisinä elinkuukausina teorian mukaan erota itseään hoitajastaan. Lapsi on ilman erillistä identiteetintunnetta osa kokonaisuutta. Vasta 6–18 kuukauden iässä lapsi tunnistaa itsensä peilikuvasta ja alkaa sekä symbolisten että konkreettisten peilikuvien kautta rakentaa identiteettiään. Symbolisilla peilikuvilla tarkoitetaan lakien, instituutioiden, perheen, sukupuoliroolien ja -suhteiden aluetta, jotka

määrittävät, mikä on mahdollista, mikä ei, ja mikä on paikkamme kulttuurissa. (Naskali 1998, 117–119.)

3.3 Toimijayhteisöt

Wenger (1998) määrittää ihmisten aktiivisen sekä sosiaalisen toiminnan suhteita toimijayhteisö-käsitteen avulla (*communities of practise*). Toimijayhteisön muodostavat ihmiset, joilla on samankaltainen tavoite, jonka saavuttamisessa he jakavat samanlaisia toimintatapoja, kielen, asenteita ja arvoja. Wengerin (1998) teoria toimijayhteisöistä kuvaa niiden kautta tapahtuvaa oppimista jokapäiväisenä, arkisena, toiminnallisena sekä oleellisena osana ihmisen sosiaalista olomuotoa (Wenger 1998, 3). Käsitettä *communities of practise* on käännetty suomeksi monenlaisina versioina, muun muassa käytäntöyhteisönä, käytänneyhteisönä (nettiviite 2), sekä toimijayhteisönä. Tutkielmassa käytetään versiota toimijayhteisö, sillä siinä tulee ymmärrettäväksi englanninkielisen käsitteen sisältämä toimijuus sekä sosiaalisuus ehkä paremmin kuin muissa edellä mainituissa.

Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teoria fokuoituu oppimisen näkemiseen sosiaalisena osallistumisena, joka ei rajoitu vain paikallisiin käytäntöihin, toimijoihin tai tapahtumiin tiettyjen ihmisten kesken (*practise*), vaan nimenomaan aktiiviseen osallisuuteen ja identiteetin konstruointiin suhteessa sosiaalisiin yhteisöihin (*communities*). Oppiminen ymmärretään oleellisena osana ihmisyyttä ja tietämisen mahdollisuutta. Ensisijaisesti Wenger (1998) korostaa näkemystä oppimisesta sosiaalisena osallistumisena;

”Osallistuminen ei tarkoita ainoastaan sitoutumista paikallisiin tapahtumiin tiettyjen ihmisten parissa, vaan kaiken kattavaa prosessia olla aktiivinen jäsen näissä sosiaalisissa toimintayhteisöjen käytännöissä ja identiteetin konstruointia suhteessa näihin.” (Wenger 1998, 4.)

Aktiivinen kuuluminen toimijayhteisöön on oleellista, sillä se määrittää mitä olemme sen lisäksi mitä teemme, sekä sitä miten tulkitsemme sen mitä teemme. Kuulumme moniin eri yhteisöihin elämämme varrella, toisiin tietoisesti ja toisiin tiedostamattamme – niitä on joka puolella (Wenger 1998, 4–7).

3.4 Feminiinisyys ja maskuliinisuus toimijayhteisöinä

Toimijayhteisöjä yhdistävät siis kieli, arvot, asenteet ja toimintatavat. Feminiinisyyttä ja maskuliinisuutta määrittävät yhtäläillä omanlaisensa kieli, arvot, asenteet ja toimintatavat, joten Paechterin (2007) tavoin feminiinisyyttä ja maskuliinisuutta voidaan tarkastella sosiaalisina oppimis- ja toimijayhteisöinä. Paechterin (2007, 22 – 23) mukaan feminiinisyyden ja maskuliinisuuden tarkastelu konstruoitavina ja paikallistuneina toimijayhteisöinä auttaa paitsi sukupuolen performatiivisuus-käsitteen teoreettista ymmärtämistä myös sen hahmottamista, miten feminiinisyys ja maskuliinisuus toimijayhteisöinä itsessään jatkuvasti konstruoituvat ja rekonstruoituvat. Feminiinisyyden ja maskuliinisuuden hahmottaminen performatiivisina paljastaa niiden moninaiset sosiaaliset ilmenemistavat (Paechter 2007, 22–23) ja tästä syystä olisikin hyvä käyttää kyseisiä käsitteitä monikkomuodoissa. Ei ole olemassa yhtä 'feminiinisyyttä' jota kaikki feminiinisiksi pyrkivät toteuttavat vaan erilaisia feminiinisyksiä, joita kuitenkin yhdistää feminiinisyyden 'idea'. Paechter (2007) sitoo näin Butlerin (1990) teorian sukupuolen performatiivisuudesta sosiaalisen oppimisen toimijayhteisöjen keskeiseksi ymmärryksen perustaksi:

”Feminiinisyys ja maskuliinisuus saavat eri merkityksiä eri aikoina sekä eri paikoissa, joten niiden näkeminen toimijayhteisöinä auttaa erottamaan juuri tietyt performatiivisuudet ja niiden merkitykset.” (Paechter 2007, 22–23.)

Juuri toiminta ja toiminnan kautta osallistuminen on oleellinen osa toimijayhteisön oppimisen ideaa. Osallistuminen mahdollistaa vastavuoroisen tunnistamisen, jonka

toteuttamisessa ovat vallassa täysivaltaiset yhteisön jäsenet. Harjoittelijajäsenet eli oppijat tarkkailevat täysivaltaisia jäseniä ja rakentavat osallisuutensa kautta ymmärrystä siitä

”miten, milloin ja mitä varten he liittoutuvat, ovat salaliitossa tai törmäävät ja mistä he nauttivat, mitä inhoavat, kunnioittavat ja ihailevat.” (Lave and Wenger 1991, 95; myös Paechter 2007, 33–34.)

Feminiiniseen tai maskuliiniseen toimijayhteisöön osallistumalla opitaan siis sitä, miten ollaan olemassa. Täyden osallisuuden saaminen toimijayhteisössä on siten oman identiteetin oppimista ja sen esittämistä, eli sitä kuinka liikkua, puhua ja käyttäytyä. Tämä yhteisön edellyttämän identiteetin omaksuminen ja esittäminen on oleellista täysivaltaiseksi jäseneksi pääsemisessä. (Paechter 2007, 34.) Täyden osallisuuden saaminen tuo mukanaan identiteetin tunnistamisen ja tunnustamisen palkkion, mikä luo yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä auttaa jäsentämään maailmakuva.

Feminiinisyyden ja maskuliinisuuden ymmärtäminen toimijayhteisöinä, joita sitovat tietyt jäsentensä sisällyttämis-, hyväksymis- ja oikeuttamiskäytännöt, mahdollistavat myös näkemään sen, miksi sukupuolittuneita sosiaalisia käytäntöjä on niin vaikea muuttaa (Paechter 2007, 26). Toimijayhteisöt pysyvät kasassa, kun yksilöt konstruoivat identiteettiään ja samalla rekonstruoivat toimijayhteisöä. Uudet jäsenet sisällytetään oppimalla osallistumaan ja heitä motivoidaan aikaa myöten saavuttamaan täysi jäsenyys. Paechterin (2007, 27) mukaan jäsenet saavat aluksi harjoittelijan statuksen helpoilla tehtävillä, jotka monimutkaistuvat asteittain. Esimerkiksi lapset oppivat ja konstruoivat leikkimisen ja kokeilujen kautta sukupuoltaan, ja toimijayhteisön ohjaamina aikaa myöten oppivat sosiaalisesti hyväksytyt naiseuden tai mieheyden tavat. Näitä yhteisön sisällä jaettuina merkkeinä, joilla kuulumista osoitetaan, ovat performatiiviset toimintatavat kuten kävelemistyylit, puhetapa, pukeutuminen ja käyttäytyminen. Hyväksynnän saaminen toimijayhteisöön jo kuuluvilta ja siinä vaikuttavilta, usein vanhemmilta lapsilta tai aikuisilta, on oleellinen osa toimijayhteisöön osallistumista. (Paechter 2007, 22–23.)

Legitimoitu osallisuus, oli se sitten harjoittelijan tai täysivaltaisen jäsenen osallisuutta, tuo mukanaan symbolisia ja materiaalisia hyödykkeitä. Tämä on erityisen oleellista maskuliinisessa toimijayhteisössä, jossa yhteisöön kuuluminen tuo mukanaan huomattavia etuja, kuten korkeammat palkat, eteneminen uralla, suurempi valta poliittisessa päätöksenteossa sekä suurempi henkilökohtainen valta yksityisessä elämäpiirissä. (mm. Paechter 2007, 27.) Hegemonisen maskuliinisuuden mukaan katsottuna edut eivät koske tasaisesti kaikkia maskuliinisia ryhmiä yhteiskunnassa, vaan vallan jakoa tehdään maskuliinisten ryhmien kesken ja välillä. Edelleen Paechterin (2007, 27) mukaan maskuliinisuuteen kuuluvat edut ovat kuitenkin haittoja suuremmat. (Maskuliinisten) miesten suurempi todennäköisyys joutua väkivallan kohteeksi sekä epäterveelliset elintavat ovat toissijaisia, sillä maskuliinisuuden edut ovat puolustamisen arvoisia. Etuja puolustetaan muun muassa sulkemalla maskuliinisuuden sisäpiiristä pois naiset ja ei-maskuliiniset miehet. (Myös Jokinen 1999; 2010, Lehtonen 2005.)

4 FENOMENOGRAFIA TUTKIMUSMENETELMÄNÄ

Tässä luvussa esittelen fenomenografista tutkimusmenetelmää sekä sen soveltumista tämän tutkimuksen tutkimusintresseihin ja epistemologisiin taustaoletuksiin. Esittelen myös miltä osin tutkimusmenetelmää on sovellettu aineiston hankintaan sekä kuvaan tutkimuksen vaiheet pääpiirteittäin.

4.1 Mikä on fenomenografinen tutkimus?

Fenomenografisessa tutkimuksessa tarkastellaan yleisesti sitä, miten maailma näyttäytyy ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Ilmiötä maailmasta tarkastellaan ihmisten käsitysten kautta (phenomenographia eli ilmiön kuvaaminen tai kirjoittaminen). (Ahonen 1994; Häkkinen 1996; Huusko & Paloniemi 2006; Metsämuuronen 2009.) Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat siten käsitykset ilmiöistä ja käsitysten keskinäiset suhteet (Huusko & Paloniemi 2006,163).

Fenomenografinen suuntaus on syntynyt oppimisen tutkimisen kautta Göteborgin yliopistossa 1970-luvulla, jossa Ference Marton alkoi tutkia erilaisia käsityksiä oppimisesta (Ahonen 1994, 115). Fenomenografisen tutkimusotteen tieteenfilosofinen tausta on lähellä konstruktivismia sekä fenomenologiaa. Huuskon ja Paloniemen (2006, 164) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa ihminen nähdään konstruktivismin tavoin toiminnallisena tietoa aktiivisesti tulkitsevana ja muodostavana, jolloin oleminen on prosessia, johon aiemmat käsitykset, tiedot ja kokemukset vaikuttavat. Ihmiskäsityksen muodostaa laadullisia tutkimustraditioita yhdistävä ajatus ihmisestä intentionaalisen olentona, autonomisena subjektina. Aktiivisen, kognitiivisen toiminnan kautta subjektit pyrkivät rakentamaan itselleen kuvaa maailmasta, jäsentämään sen

kokonaisuudeksi, jossa pystyy toimimaan tarkoituksenmukaisesti. (Ahonen 1994, 121).

Ero konstruktivismiin näkyy irtisanoutumisena kognitiivisesta psykologiasta. Konstruointi-sanana sijaan fenomenografiassa käytetään termiä konstituoida. Tällä tarkoitetaan sitä, miten käsitykset muodostuvat ja perustavat maailmaa. Fenomenologiaa ja fenomenografiaa yhdistävät non-dualistinen käsitys ihmisen ja maailman suhteesta sekä ymmärrys kokemuksellisuudesta, kontekstuaalisuudesta ja laadullisuudesta. Yksilön käsitykset ovat samalla maailmankuvan muodostamista, perustavanlaatuisuutta, eli tällöin käsitykset konstituoituvat. Tässä tutkielmassa käytetään termiä konstruoida silloin, kun halutaan korostaa kyseessä olevan yksilön oppimisprosessin kuvausta. Konstituoitumista puolestaan käytetään, kun kuvataan yksilön kognitiivisten prosessien olevan myös maailman paikoilleen asettamista.

Fenomenografinen tutkimussuuntaus on ottanut vaikutteita fenomenologista myös kielen merkityksen jäsentämisessä ajattelulle ja käsityksien ilmaisulle suhteessa maailmaan ja todellisuuden ilmenemiseen. Fenomenografiassa juuri kielellisesti ilmaistut käsitykset ovat tutkimuksen kohteena kuvaten ilmiöitä maailmasta. Kuitenkin fenomenografiassa ymmärretään ihmisen ajattelun ja toiminnan olevan kokonaisvaltaista ja olevan yhtä subjektin tietoisuuden kanssa, eikä toimintaa siten eritellä teoreettisen havainnoinnin kohteeksi. (Ahonen 1994, 121–122.) Fenomenografiassa ei kuitenkaan päädytä pohtimaan todellisuuden olemusta, sillä fenomenografia on metodinen tutkimussuuntaus siinä missä fenomenologia on myös tieteenfilosofiaa (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Fenomenografiassa pyritään ymmärtämään eikä selittämään, asioita ei pyritä asettamaan syyn ja seurauksen suhteisiin, vaikka yhteyksiä asioiden välillä voidaan kuvata (Ahonen 1994, 126.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa siis hylätään dualistinen tietokäsitys

näkemällä todellisuus kokemuksena jostakin. Kokemukset vaihtelevat yksilöiden kesken ja nämä kokemukset ovat todellisuus; ilmiöitä tai käsityksiä ei ole olemassa ilman ihmisten ajattelua. (Ahonen 1994, 116.) Kokemukset ovat taustalla ajatteluprosesseissa, joissa ihminen rakentaa käsityksiään. Fenomenografiassa käsitykset ymmärretään dynaamisina ilmiöinä, muuttuvaisina ja vuorovaikutteisina, jotka muuttuvat ajan ja tilanteiden mukaan. (Ahonen 1994, 117; Metsämuuronen 2009, 240.)

Fenomenografiassa termit ilmiö ja käsitys ovat samanaikaisia ja erottamattomia, saman kognitiivisen prosessin osia. Ilmiö (phenomenon, fenomi) on ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta saama kokemus, josta ihminen rakentaa oman käsityksensä (Ahonen 1994, 116). Käsitykset ilmentävät ihmisen ja maailman non-dualistista suhdetta, jolloin käsitys on sekä ymmärrystä ilmiöstä että suhde yksilön ja ympäristön välillä (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Non-dualistista suhdetta voi ymmärtää kokemuksen kautta. Kokemus yhdistää objektin ja subjektin, jolloin käsitystä ei nähdä ulkoisen todellisuuden kuvana, vaan siinä yhdistyvät sekä objektiivinen että subjektiivinen puoli. Käsitys on aktiivisen kognitiivisen toiminnan kautta muodostunut ymmärrys jostakin ilmiöstä. Käsityksellä on siten myös voimakkaampi merkitys kuin mielipiteellä, sillä se on yksilön kognitiivinen konstruktio, jonka avulla ihminen jäsentää uutta informaatiota. (Ahonen 1994, 116–117.) Käsitykset edustavatkin fenomenografiassa ihmisen ajattelun koko merkityksenantoprosessia (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Kokemukset ja niiden kautta konstituoituvat käsitykset ovat osa maailmaa, toisin sanoen niiden kautta käsitetään ja tehdään maailma ymmärrettäväksi. Käsitykset ilmentävät myös paitsi yksilön mutta oleellisesti myös yhteisön ominaispiirteitä. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa ei pyritä löytämään ilmiöiden käsitysten takaa ilmiöitä itseään (an sich), vaan mielenkiinto kohdistuu käsityksien erilaisuuteen ja niiden välisiin suhteisiin (Huusko & Paloniemi 2006, 164).

Ahonen (1994, 114) kuvaa käsityksien erilaisuuden johtuvan enemmän kokemuksista, kun taas Metsämuuronen (2009, 240) jäsentää käsityksien erilaisuuteen vaikuttavien seikkojen olevan kokemusten ohella sukupuoli, ikä ja koulutustausta. Näitä Ahonen (1994, 126) puolestaan pitää ilmiön ontologiseen tulkintaan mahdollisesti vaikuttavina rakenteellisina seikkoina. Perinteisessä haastatteluaineistoa sisältävissä fenomenografisissa tutkimuksissa ei Ahosen (emt.) mukaan ulkoisia tekijöitä tule käyttää käsitysten selittäjinä, vaan tukemaan käsityksien ymmärtämisprosessia ajatteluyhteyksien kuvaamiseksi. Tässä tutkimuksessa taustatietoja ei käytetä yksittäisten vastausten tulkitsemisessä.

4.2 Fenomenografisen menetelmän soveltuvuus ja soveltaminen

Fenomenografinen tutkimussuuntaus tarkentui menetelmäksi painiskellessani tutkimusongelman ja valmiiksi kerätyn, laajan tutkimusaineiston yhteensovittamisen parissa. Aineisto, jonka sain käytettäväkseni, tarjosi erilaisia tapoja tarkastella tutkimusintressiäni sukupuoli-identiteetin sosiaalisesta ja vuorovaikutuksellisesta rakentumisesta. Fenomenografinen tutkimusote sopii kasvatustieteissä erilaisten kasvatustodellisuuksien ja arkielämän ilmiöiden kuvaamiselle (Huusko & Paloniemi 2006, 171). Ilmiöt, joiden ymmärtämisestä ja käsittämisestä ei ole aiempaa tietoa, soveltuvat hyvin fenomenografisen tutkimuksen kohteiksi. Sukupuolta ja sen oppimisprosessia vanhempien sanavalintojen ja ilmaisujen heijastamana ei ole tutkittu empiirisen aineiston avulla.

Tutkimuksessa käytetty menetelmä poikkeaa hieman fenomenografian perinteisestä tutkimustavasta. Fenomenografisessa tutkimuksessa kysytään määritelmiä käsitteille haastatteleamalla (Ahonen 1994, 136) tai käytetään projektiivisiä tehtäviä (Ahonen 1994, 141), jolloin tutkittavat käsitteet sisältyvät jo aineistonkeruun teemoihin. Tässä tutkimuksessa käytetyn aineiston keruu tapahtui

Perhetutkimuskeskuksen tutkijaryhmän toimesta ja aineistonkeruuta määritteli pikkulapsiperheiden arkisen elämän tutkiminen. Sukupuoli oli yksi taustamuuttujista. Aineisto kuitenkin soveltuu laajuutensa ja intiimin menetelmänsä (päiväkirja) vuoksi erityisesti tiedostamattomien sukupuolikäsitysten ja niiden arkisen ilmenemisen tarkasteluun.

Tiedostamattomat tai esitietoiset käsitykset näkyvät aineistossa sanavalintojen ja ilmaisujen sisältämien merkityksien kautta. Esitietoiset käsitykset ovat toiminnallisia ja kokemuksellisia, eikä niihin suinkaan ole aina mahdollisia vastata niistä suoraan kysyttäessä. Tiedostamattoman suhdetta oppimiseen pohtinut Laine (2009, 116) kutsuu esitietoista tasoa kellarikerrokseksi, joka sisältää kokemuksellista tietoa, tunteita ja omakohtaisia maailmaa arvottavia tapoja. Laineen (2009, 117) sanoin:

”Maailman sanaton jäsentyminen ja tunteet kietoutuvat toisiinsa tällä tasolla, joka on meille itsellemme suurimmalta osin tiedostamaton. Siitä kysyttäessä on vaikea sanoa mitään.”

Kuitenkin tämän kellarikerroksen kautta havaitsemme, reagoimme ja toimimme spontaanisti, välittömästi itsellemme sopivalla tavalla. Juuri näiden esikäsitysten tarkasteluun soveltuu aineisto, joka ei kysy suoraan käsityksistä tiedostamattomalta tasolta, johon ei osata vastata, vaan jonka kautta esikäsitykset nousevat esiin arkisten tilanteiden kuvaamisen yhteydessä.

Esitietoiseiin ja tiedostamattomiin käsityksiin liittyvät usein myös tunnekytkökset, jotka myös tekevät niiden tutkimuksesta haastavan. Butler (2006, 18) on kiinnittänyt huomionsa siihen, minkälaisia vahvoja esitietoisia reaktioita nousee esiin, kun käsittelyn kohteena on sukupuoli. Paniikki tekee tiettyjä käytäntöjä kohdatessaan niistä mahdottomia ajatella selkeästi. Butler on havainnut, että juuri sukupuolen kaksinapaisuuden purkaminen on käytäntönä niin pelottavaa, että ”sitä täytyy pitää määritelmällisesti mahdottomana” (Butler 2006,

18). Butler (2006, 21) kuvaa tarkasti havaitsemansa paniikin syntymekanismia:

”Ihminen on tässä ajatuskehikossa nainen siinä määrin kuin hän toimii naisena vallitsevassa heteroseksuaalisessa kehyksessä, ja tämän kehyksen kyseenalaistaminen johtaa ehkä siihen, että kyseenalaistaja samalla menettää jotain omasta paikantuneisuuden tunteestaan suhteessa sukupuoleen.”

Butler (emt.) kuvaa varsinkin homoseksuaalisten suhteiden aiheuttamaa pelkoa sukupuolipaikkansa menettämisestä, sillä kyseenalaistamalla sukupuolia menetetään myös tietoa siitä, kuka on. Sukupuolen kyseenalaistaminen, vaikka ei edes niin seksuaalis-intiimillä identiteettitasolla kuten Butlerilla, voi aiheuttaa kriisin oman sukupuolittuneen identiteetin paikantumisesta myös silloin, kun kyseenalaistetaan, pilkotaan ja tarkastellaan sukupuolittuneita arkisia käytäntöjä. Omana itsenä pidetyt tavat ja toimet voivatkin paljastua sukupuolittuneiksi, rakenteellisiksi käytännöiksi. Tämä ajatus voi herättää sisäisen, kauhua lietsovan ontologisen ja eksistentiaalisen kysymyksen siitä mitä minä olen, tai mitä ’minä’ on.

Vilka (2006, 171) esittää syitä, miksi sukupuolentutkimus ja siitä keskusteleminen voi olla vaikeaa:

”Sukupuolen pohdinta saattaa nostaa esille omaa sukupuolta koskevia inhon, häpeän, pettymyksen tunteita sekä ulkopuolisuuden ja vieraantumisen kokemuksia.”

Nämä tunteet voivat esiin noustessaan osoittautua vaikeiksi ja tehdä aiheesta, kuten tutkimuksesta, yhtä vaikean. Kuitenkin pohdinta ja kysymykset voivat olla ainoa tie tietoon omasta sukupuolisuudesta. Edelleen Vilkan mukaan sukupuoleen liittyvä tieto ja sen kautta kasvava ymmärrys antavat mahdollisuuden kysyä myös, mikä on oman ihmisenä olemisen perusta sukupuolisena olentona. Omaa sukupuolta koskeva tieto ei liity vain Vilkan tutkimiin transsukupuolisten

sukupuolisuuteen, vaan jokainen ihminen on sukupuolinen yhteiskunnassa.

Sukupuolittuneet käsitykset ovat erittäin vaikeita tiedostaa ja sanallistaa. Sukupuoli on kellarikerroksemme perustavanlaatuinen tekijä. Tiedostaminen sukupuoliin liittyvissä asioissa mielletään yleensä feministiseksi toiminnaksi, joka taas voidaan kokea tutkimuksellisessa tilanteessa, kuten haastattelussa, haastateltavasta itsestä vieraannuttavana. Sukupuoliin liittyviä käsityksiä arkisesta lapsen kasvatuksesta voisi olla erittäin vaikea haastatteleamalla tai muulla suoralla aineistonkeruumenetelmänä kerätä, koska kysymällä käsitykset tulisivat tavalla tai toisella tiedostetuiksi ja samalla menettäisiin esitietoisten käsityksien mahdollistamaa tietoa. Paletti-tutkimuksen aineistonkeruun menetelmät (Anna Rönkä, Kaisa Malinen & Tiina Lämsä 2009) mahdollistavat esitietoisten käsitysten tarkastelua tilanteessa, jossa nämä käsitykset eivät ole olleet aineistonkeruun ensisijaisia tutkimuskysymyksiä. Valmis arkipäivän tilanteita kartoittava tutkimusaineisto, jossa tutkittavat lapset ovat eritelty iän ja sukupuolen mukaan, sekä kysymyksiin vastaajat sukupuolen mukaan, on oiva keino tarkastella suomalaisen, perinteisen heteroseksuaalisen ydinperhemallin arkisen toiminnan kautta osaltaan rakentavia ja uusintavia käytäntöjä sukupuolisista eroista ja identiteeteistä.

4.3 Fenomenografisen tutkimuksen vaiheet

Fenomenografia ei rajoitu vain tutkimuksen analyysin tekemiseen, vaan on Huuskon ja Paloniemen (2006, 163) mukaan koko tutkimusprosessia ohjaava tutkimussuuntaus. Fenomenografia jakaa fenomenologian kanssa ymmärryksen tiedosta kokemuksellisenä ja todellisuudesta kielen kautta rakentuvana. Fenomenologinen todellisuuskäsitys määrittää siten tutkimuksen lähtökohtia. Fenomenografisen tutkimuksen kulku Ahosen mukaan (1994, 115) etenee vaiheittain. (Myös Metsämuuronen 2009, 241.)

1. Ensin tutkija kiinnittää huomionsa asiaan tai käsitteeseen, josta näyttää esiintyvän paljon erilaisia käsityksiä. Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyi tyttöyteen ja poikuuteen. Teoreettisella tasolla sukupuolesta on lukuisia erilaisia teorioita ja käsityksiä, jossa lapsen sukupuolen rakentuminen nähdään esimerkiksi psyykkisenä kehitystehtävänä ja/ tai sosialisatioprojektina, puhumattakaan sukupuolentutkimuksen monista teorioista. Myös arkielämässä heijastuvat lukuisat eri tavat määritellä ja kuvailla tyttöjä ja poikia.

2. Ilmiöön liittyvä mielenkiinto edellytti perehtymistä aiheeseen. Tutkimuksen toisessa vaiheessa tutkija perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti ja jäsentää siihen liittyvät näkökohdat. Tässä tutkimuksessa etsin vastauksia kysymyksiin, miten sukupuoleen kasvetaan, millä tutkimusaloilla sukupuoleen kasvamista on tutkittu ja miten sukupuolta ja sukupuoli-identiteettiä on käsitteellisesti määritelty.

3. Kolmannessa vaiheessa tämä tutkimus poikkeaa perinteisestä fenomenografisesta tutkimuksesta. Perinteisesti fenomenografinen tutkija haastattelee henkilöitä, jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiään asiasta. Tässä tutkimuksessa aineistona käytetään Paletti-tutkimuksen päiväkirja-aineistoa, jossa vanhemmat vastasivat kysymyksiin kuvaillen lapsen arkista toimintaa ja vuorovaikutustilanteita. Arkielämään kytkeytyvien, tiedostamattomienkin

merkityksien kautta tutkittavaksi avautui siten vanhempien esikäsityksiä tyytöydestä ja poikuudesta.

4. Neljännessä vaiheessa tutkija luokittelee käsitykset niiden merkitysten perusteella. Erilaiset merkitykset pyritään selittämään kokoamalla niistä abstraktimpia merkitysluokkia.

Fenomenografisen tutkimuksen vaiheet eivät ole ajallisesti lineaarisia, vaan osittain päällekkäisiä ja lomittaisia, jolloin vuoropuhelu tutkijan omien esikäsitysten sekä aineiston ja teorian välillä vaikuttaa koko prosessiin aina ilmiön tarkastelunäkökulman rajaamisesta lopputulokseen saakka. Fenomenografia on aineistopohjainen tutkimusmenetelmä. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa perusväitteet muodostetaan vasta oman aineiston tulkinnan pohjalta, eikä tutkija testaa muiden teorioita. Oleellista aineistolähtöisessäkin tutkimuksessa on omien havaintojen ja kategorioiden luomisessa vuorovaikutus aikaisempien, vastakkaisten ja omaa ajattelua tukevien teorioiden kanssa. Näin oman tutkimuksen kautta muodostuva teoria ikään kuin osallistuu teoreettiseen keskusteluun ilmiöitä tutkineiden kanssa. (Ahonen 1994, 122–123; Huusko & Paloniemi 2006, 166–167.)

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimusintressini kohdistuu laajasti sukupuolen sosiaaliseen oppimiseen, joka implisiittisesti sisältää myös kulttuurisen ja psyykkisen sukupuolen oppimisen ulottuvuuksia. Näen Paechterin (2007) tavoin sukupuolen olevan osa sosiaalisesti konstruoitua identiteettiä, ilmiö joka itsestäänselvyytensä ja intiimiytensä vuoksi on hankala mutta tärkeä analyttisen tarkastelun kohde. Tarkastelen tutkimusintressini ohjaamana empiiristä päiväkirja-aineistoa fenomenografisen tutkimusmenetelmän avulla. Tavoitteena on lisätä tietoa sukupuolen sosiaalisesta oppimisprosessista. Tutkimuksellinen mielenkiinto kohdistuu tiedostamattomiin sekä itsestäänselvyyksinä oletettuihin sukupuoliin liitettyihin piirteisiin, joiden ilmenemistä tarkastellaan vanhempien arkisen toiminnan kuvauksen ohella. Tutkimuskysymykseni kohdistuvat tarkastelemaan vanhempien käyttämien sanavalintojen sukupuolittuneisuutta sekä näiden käyttöä.

Fenomenografia ei rajoitu vain tutkimuksen analyysin tekemiseen vaan se on Huuskon ja Paloniemen (2006, 163) mukaan koko tutkimusprosessia ohjaava tutkimussuuntaus. Fenomenografia sisältää onto- ja epistemologisia oletuksia, jotka vaikuttavat niin tutkimusintressin ja tutkimuskysymysten muodostamiseen kuin analyysin toteuttamiseen. Fenomenografisessa analyysivaiheessa merkityksenantoprosesseja voi kuvailla toisiinsa kytkeytyvien mikä- ja miten-näkökulmien avulla. Mikä-näkökulmasta tarkastellaan käsityksiä ajatustuotteina. Tavoitteena on sisällön tulkinnan kautta saada esille yksilön käsitys tietystä aiheesta. Näkökulmaa voi kutsua myös merkitysulottuvuudeksi (referential aspect). Miten-näkökulma tuo tarkasteluun toiminnallisuuden aspektin, jossa kohteena on ajattelu toimintana eli ajatteluprosessit, joissa käsitysten rakenneulottuvuus (structural aspect) korostuu. Rakenneulottuvuuteen liittyy myös käsitysten rakentuminen. Se, miten näemme jonkun ilmiön, määrittää myös sitä, mitä me näemme. Toisin sanoen, se kuinka tietty ilmiö nähdään, rajaa ilmiötä itseään. Siten se rajoittaa myös mikä-näkökulmaa. (Huusko & Paloniemi 2006,

164–165.)

Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat kysymykset mikä-näkökulmasta:

- 1) Minkälaisia sukupuolittuneita ilmaisuja ja sanavalintoja lasten arkisia toimia kuvaavat vanhempien ilmaisut sisältävät?
- 2) Minkälaisia sukupuolia sukupuolittuneet sanavalinnat ja ilmaisut uusintavat sekä rakentavat?

Sekä miten-näkökulmasta:

- 3) Miten sukupuolittuneet sanavalinnat ja ilmaisut osallistuvat sukupuolen sosiaaliseen oppimisprosessiin?

Fenomenografisessa tutkimusmenetelmässä teoria on osa tutkimusprosessia, mutta sitä ei käytetä ennalta johdettujen hypoteesien rakentamiseen ja testaamiseen (Ahonen 1994, 122–123; Huusko & Paloniemi 2006, 166–167). Tarkat tutkimuskysymykset muodostuivatkin vasta tutkimuksen edetessä ja aineiston kautta. Vaikka tutkimusintressi ilmiöstä oli selkeä, aineiston käsittelyssä pyrin olemaan avoin uuden tiedon ja ajatusten käsittelylle. Avoin lähestymistapa muotoili tutkimuskysymyksiä analyysiprosessin edetessä.

6 TUTKIJANA MIKÄ-MIKÄMAASSA ELI KUINKA LÄHESTYÄ AINEISTOA?

Fenomenografisessa tutkimuksessa näkökulma määrittää koko tutkimusprosessia, joten prosessin kuvaus on oleellista luotettavuuden lisäämiseksi. Tässä luvussa kuvaan sekundaariaineistoa ja tutkijan aineistoon paikantumista, aineiston prosessointia, tutkimusintressien muodostumista sekä tutkimuksen vaiheita.

6.1 Aineiston kuvaus – Paletti-tutkimusprojekti

Aineistoni on pieni osa laajaa Jyväskylän yliopiston Perhetutkimuskeskuksen Paletti-tutkimusprojektin aineistoa. Paletti-projektin tavoite oli tarkastella lapsiperheiden arkea monipuolisilla tutkimusmenetelmillä. Projektissa aineistoa kerättiin päiväkirjoilla, kyselylomakkeilla ja tekstiviesteillä perhe-elämästä, parisuhteesta sekä työn ja perheen yhteensovittamisesta. Päiväkirjamenetelmän kautta pyrittiin samaan perhettä häiritsemättä tietoa perheen päivittäisistä askareista sekä niihin osallistujista, päivittäisistä vuorovaikutustilanteista sekä tunteista. (Rönkä, Malinen & Lämsä 2009, 22–23).

Tutkimushankkeessa kerättiin lapsesta päiväkirjoja kaksi jokaista tutkimukseen osallistunutta lasta kohden, joista toista täyttivät vanhemmat aamuin illoin kotona ja toista päiväkodin henkilökunta. Menetelmällisenä lähtökohtana aikuisille suunnatuissa kysymyksissä oli lapsen havainnointi ja havaintojen kuvaaminen (Rönkä et al. 2009, 38). Tämän tutkielman aineiston muodostaa osa kotipäiväkirjasta, joka koostui kahdesta osasta: taustakysymyksistä, joihin vastattiin kerran ja päiväkirjakysymyksistä, joihin vastattiin kahdesti päivässä seitsemän päivän ajan. Lapsen kotipäiväkirjojen aineistonkeruu tapahtui vuoden 2006 marraskuussa. Alle kouluikäisen lapsen kotipäiväkirjaan vastasi 54 perhettä, joista tyttöjen perheitä oli 26 ja poikien 28. Panostaminen vastaamiseen vaihteli

sekä päivien että kysymysten välillä suurestikin, eikä kaikilta 54:ltä ole vastauksia kaikkiin kysymyksiin.

Esimerkkikysymys:

Tapahtuiko aamun aikana tilannetta, jossa lapsi olisi halunnut tehdä jotain / saada jotain, minkä vanhempi joutui kieltämään? Kuvaile tilannetta omin sanoin.

Havainnoinnin avuksi kotipäiväkirjassa oli lista kysymyksiä, joihin vastattiin kyllä/ei, sekä väittämiä joihin vastattiin numerolla 1–5 sen mukaan, mikä parhaiten sopi kuvaamaan lapsen toimintaa. Kysymysten ja väittämien lisäksi oli myös avoimia kohtia kommentoida laajemmin tapahtunutta.

Esimerkkikysymys:

Tapahtuiko tänä iltana sellaista tilannetta, että lapsi ei olisi halunnut siirtyä johonkin perheen yhteiseen toimintaan / aloittaa jotain uutta tekemistä? Vaihtoehdot: Kyllä, jossain määrin, ei. Jos vastasit kyllä/jossain määrin, kuvaile tilannetta tarkemmin? Mitä muuta hän tulkintasi mukaan olisi mieluiten tehnyt? Miten tilanne ratkaistiin, mihin lopputulokseen päädyttiin?

Tämän tutkielman aineisto on osa lapsen kotipäiväkirjamenetelmällä kerätyistä vastauksista. Tutkimukseni on irrallinen Paletti-tutkimusprojektista, myöskään tutkimuskysymykseni eivät ole samat kuin Paletti-tutkimusprojektin. Tutkimuksessani esitän oman tutkimukseni aineiston valikoitumisen kannalta oleellisia seikkoja. Jätän ulkopuolelle koko projektin tiedonkeruun kuvauksen sekä vastaajien muut aineistonkeruun vaiheet.

6.2 Tutkimukseen osallistuneet

Paletti-tutkimusryhmä (Rönkä et al. 2009, 26–27) esittelee tutkimukseen osallistuneiden vastaajien taustoja pohtiessaan tutkimukseen osallistuneiden

vaikutusta aineiston valikoituneisuuteen. Aineistonkeruun kohdistuessa lapsiperheisiin vastaajat edustavat kaksivanhempaista heteroparisuhde-mallia. Vastaajista 90.8 % on ilmoittanut perhemuodoksi avio- tai avoliiton. Verrattaessa vastaajien taustatietojen nojalla aineiston jakaumaa koko Suomen väestön vuoden 2010 tilastoihin (Tilastokeskus 2011³), otoksessa on vähemmän yksinhuoltajia kuin Suomen lapsiperheitä koskevissa tilastoissa: aineistossa 9,3 % (Rönkä et al. 2009, 28–29), kun koko Suomen keskiarvo vuonna 2010 oli 12,4 %.

Tutkimukseen osallistuneissa perheissä oli enemmistö yksilapsisia perheitä kuin tutkimuksesta kieltäytyneiden keskuudessa, joiden joukossa oli enemmän neljä tai useampi lapsisia perheitä. Tutkimuksesta kieltäytymisen syitä kysyttiin omalla kieltäytymislomakkeella, johon syiksi kieltäytymiselle kirjattiin kiireet, elämäntilanne, kiinnostuksen puute tutkimusta kohtaan sekä se ettei puoliso (usein mies) halunnut osallistua. (Rönkä et al. 2009, 27.) Koulutustaso vaikutti tutkimukseen osallistumiseen: tutkimukseen osallistuneilla naisilla oli kieltäytyneitä naisia useimmin korkeakoulututkinto, lisensiaatti- tai tohtorintutkinto. Tutkimukseen osallistuneiden miesten koulutustaso ei tutkijoiden mukaan ollut yhteydessä tutkimukseen osallistumiseen tai siitä kieltäytymiseen (mts. 26–27). Tilastokeskuksen tietoihin verrattuna tutkimukseen osallistuneet molempaa sukupuolta olevat vanhemmat ovat kuitenkin keskimäärin korkeammin koulutettuja kuin suomalaiset keskimäärin. (Mts. 2009, 31.)

Aineiston otanta kuvaa korkeasti koulutettujen, yksilapsisessa heteroparisuhteessa elävien naisten ja heidän puolisoitensa käsityksiä. Tutkimusaineiston muodostaneissa vastauksissa vanhemmuus on vahvasti naisinen ala: suurin osa lapsen kotipäiväkirjatutkimukseen vastanneista oli äitejä. Seuraavissa taulukoissa näkyy vastaajien sukupuolijakauma. Kuten taulukoista voi havaita, jokaisena tutkimuspäivänä reilusti yli puolet päiväkirjaan vastanneista ovat olleet naisia, enimmillään 82 % ja vähimmilläänkin 55 %. Päivittäisiin

3 http://tilastokeskus.fi/til/perh/2010/perh_2010_2011-05-27_tau_001_fi.html. Haettu 18.10.2011.

kysymyksiin vastaajien sukupuoli oli jätetty ilmoittamatta muutamissa vastauksissa. Vastanneiden määrä (n) vaihteli.

Taulukko 1. Taustakysymyksiin vastanneiden sukupuolijakauma

Kysymyksiin vastaajat (n=54)	Äiti	Isä	Vanhemmat yhdessä
	77,0 %	2,0 %	21,0 %

Taulukko 2. Aamu kotona – vastaajien sukupuolijakauma

Kysymyksiin vastaajat	1.päivä (n=51)	2.päivä (n=51)	3.päivä (n=51)	4.päivä (n=51)	5.päivä (n=50)	6.päivä (n= 46)	7.päivä (n=47)
Äiti	72,5%	70,6%	72,6%	82,4%	74,0%	70,0%	72,0%
Isä	17,5%	17,6%	15,6%	13,7%	22,0%	11,0%	13,0%
Vanhemmat yhdessä	10,0%	11,8%	11,8%	3,9%	4,0%	19,0%	15,0%

Taulukko 3. Ilta kotona – vastaajien sukupuolijakauma

Kysymyksiin vastaajat	1.päivä (n=52)	2.päivä (n=54)	3.päivä (n=54)	4.päivä (n=53)	5.päivä (n=51)	6.päivä (n=50)	7.päivä (n=49)
Äiti	75,0%	55,5%	66,7%	64,2%	62,7%	70,0%	67,3%
Isä	9,6%	11,1%	14,8%	15,0%	19,6%	12,0%	14,3%
Vanhemmat yhdessä	15,4%	31,4%	18,5%	20,8%	17,6%	18,0%	18,4%

6.3 Tutkijan positio ja tutkimuksen luotettavuus

Kun käyttää laajaa tutkimusaineistoa omaan erilliseen tutkimukseen, on syytä selvittää, miten valmiiksi kerätty aineisto ja oma tutkimussuunnitelmani kohtaavat, sekä sitä, mitkä ovat laajan aineiston keruuta määrittävät tutkimusongelmat ja mitkä ovat oman tutkimukseni ongelmat suhteutettuna siihen.

Aineistonkeruu on oleellinen vaihe tutkimuksen tekoa, sillä se linkittää tutkijan/t yhteen tutkittavien eli vastaajien kanssa. Aineiston kysymykset ovat osa tärkeää vuoropuhelua, samoin kuin suuri osa tutkimuksen suuntaa ja tuloksia. Tässä prosessissa oli tärkeää kysyä jo valmiiksi kerätyltä aineistolta uudestaan kysymykset, nyt eri näkökulmasta. Jo aineistonkeruu konstruoi kohdettaan kysymysten laatijan intresseillä ja tutkimusongelmien valinnalla, joten aineiston osan valikoiminen konstruoi tutkimuksen tekoa edelleen. Koska tutkijat konstruoivat kohteensa omien näkemystensä ja kokemustensa kautta (mm. Denise Farran 1990, 91), niin kahdesti valikoitu aineisto voi sisältää jo kahdet erilaisiksi muodostuneet konstruktiot. Tästä syystä on oleellista tarkastella vastausten ohella myös asetettuja kysymyksiä aineiston keruussa sekä omia aineistolle asetettuja kysymyksiä. Tällä tavalla voidaan pyrkiä siihen, ettei aineistonkeruun ulkopuolinen tutkija ole aineiston implisiittinen jatke vaan itsenäisesti toimiva, ajatteleva sekä omaa positiotaan aukikirjoittava subjekti.

Tutkimuskysymykset paitsi keräävät vastaajilta vastauksia myös määrittelevät vastaajien suhtautumista kyselyyn. Sekä kysymysten laatijoiden että kysymyksiin vastaajien tieto on konstruktivistisen ja postmodernin epistemologian mukaan tietämistä jo jonkin diskurssin sisällä (mm. Ronkainen 1998, 237). Ihmisolento ei voi kohdata ”todellisuutta” ilman omia skeemoja, systeemejä ja kokemuksia, jotka suuntaavat ja rajaavat havainnot tiettyyn diskurssiin. Tutkijoilla, jotka laativat tutkimuskysymyksiä, on omat diskurssinsa, joita kysymykset edustavat ja esittävät. Tutkimukseen vastaamista määrittää siten

tutkijoiden valta-asema suhteessa vastaajiin, joka näkyy tutkimuksen heijastamana maailmankuvana. Tilasto- ja tutkimustieto on paitsi kuvaamansa kohteen representaatiota myös kohteen konstruktioita, joka rakentaa kuvaamaansa maailmaa. (mm. Ronkainen 1998, 234; Farran 1990, 101.) Kuitenkin avoimet vastaukset, joihin vastaaja voi kirjoittaa oman toimijuutensa ja kokemustilanteensa mukaisesti, voivat sisältää merkityksiä asetettujen tutkimuskysymysten ulkopuolella. Tämän tutkielman aineiston muodostavat avoimet vastaukset jättävät tilaa vastaajien toimijuudelle, kokemuksille ja tätä kautta merkityksille, joita fenomenografinen analyysi voi tuoda esille. Vastaajien toimijuutta pyritään ilmaisemaan käyttämällä runsaasti aineistolainauksia. Lainauksissa esiintyvät nimet on korvattu kuvauksilla tytöistä, pojista, äideistä ja isistä, jolla turvataan vastaajien yksityisyyttä.

Fenomenografiassa korostuvat käsityksien tutkimisen kautta sekä vastaajien niille asettamat erilaiset merkitykset että tutkijan rooli tulkinnassa. Käsityksien tulkinta intentionaalisten olentojen eli aktiivisten toimijoiden kautta pakottaa ymmärtämään myös tutkijan merkityksiä rakentavaksi subjektiksi, jonka intentionaalisuus vaikuttaa tutkimukseen. Samat merkitystulkintoja ohjailevat säännöt sitovat siten ehdottomasti myös tutkijaa: ”Empiiristä tutkimusta ohjaa aina erityinen tiedonintressi, joten tutkijan on mahdotonta lähestyä aineistoa ilman ennakko-oletusta” (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Tutkija on samalla tavalla omien merkitysulottuvuuksiensa sisällä ja tarkastelee aineistoaan suhteessa omiin käsityksiinsä siinä missä maailmaakin (mts. 2006, 165.)

Merkityksien luonne on kontekstuaalinen ja intersubjektiivinen (Ahonen 1994, 124) ja niiden merkitykset paljastuvat tutkijalle analyysiä tehdessä usein vain asia- ja tilanneyhteydessä. Voidakseen huomioida ajan ja tilan mukanaan tuomat vivahteet, tutkijan tulee harjoittaa kriittistä itsereflektiota suhteessa omaan aikaan ja tilanteeseen (Huusko ja Paloniemi 2006). Tähän pyrin avaamalla seuraavassa luvussa oman tutkimusintressini muodostumista sekä kuvaamalla

tutkimuksen vaiheita. Objektiivisuuteen pyrkivä tutkija tiedostaa ja aukikirjoittaa oman kokemustautansa merkitystä. Tutkijan omien käsitysten ja olettamusten tiedostaminen teoreettisen perehtyneisyyden pohjalta on tärkeää tutkimuksen suuntaamisessa. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa Ahosen (1994, 122) mukaan hallittu subjektiivisuus.

Aineiston kontekstuaalisella ja intersubjektiivisella tulkinnalla rekonstruoidaan ilmaisujen intentio niiden sisäisten yhteyksien, tekijää koskevan taustatiedon sekä tutkijan asiantuntijuuden kautta. Tutkijalle ei näin ollen riitä pelkkä teoreettinen perehtyneisyys, vaan hänen tulee tunnistaa vivahteita, eläytyä ja ikään kuin kokea uudelleen (re-enactment) aineiston heijastama tilanne. (Ahonen 1994; Huusko ja Paloniemi 2006.)

6.4 Tutkimuksen vaiheet

6.4.1 Tutkimusintressin muotoutuminen

Paletti-tutkimusprojektin lapsen kotipäiväkirja-aineisto koostuu sekä strukturoiduista että avoimista vastauksista. Alun suunnitelmat muuttuivat arkipäivän ilmiöiden frekvenssien tilastollisesta analysoinnista kohti laadullisempaan tutkimusmenetelmää samalla, kun tutkimusintressini tarkentui. Aineistoni koostuu ainoastaan avointen kysymysten vastauksista. Aloitin aineiston parissa työskentelyn alkuperäisten päiväkirjojen sisältämän tiedon koodaamisella keväällä 2007, jota jatkoin silloin tällöin aina kevääseen 2009 asti. Tällä välin Paletti-aineistoa oli käytetty jo moniin eri tutkimuksiin (Rönkä, Malinen, Lämsä 2009). Aloittaessani tietojen koodaamisen mielessäni oli lapsien sukupuolittuneeseen toimijuuteen liittyviä kysymyksiä. Koodatessani aineistoa havaitsin työskentelyssäni ensimmäisten koodausten jälkeen, että sukupuolikoodit (1, 2) eivät ole oikein. Jostain tiesin, että vastaus, jota tarkastelin, ei voinut koskea

tyttöä, vaikka vastauksessa ei suoraan kuvattu mitään erityistä sukupuoleen liittyvää seikkaa. Sukupuolta merkitsevät koodit olin siis tulkinnut väärin. Havahduin ihmettelemään, mikä alle kouluikäistä lasta kuvaavassa, näennäisesti sukupuolettomassa vastauksessa heti kertoi minulle lapsen sukupuolen. Tähän kysymyksen pohtiminen sai aikaan tutkimusintressini tarkentumisen juuri tähän aineistoon: mitkä vanhempien vastauksissa ilmentämät kulttuurisesti jaetut piirteet merkitsevät tyttöä ja mitkä poikaa, ja miten nämä käsitykset osallistuvat sukupuolen sosiaaliseen oppimisprosessiin.

Fenomenografisen tutkimuksen toteuttaminen edellyttää tutkijalta sekä teoreettista perehtymistä että omien käsityksiensä tiedostamista, joka voi viedä kauankin aikaa (Ahonen 1994, 124–125). Tämä näkyy tutkielmani aikajanassa. Kiinnostus sukupuoleen ja sen rakentumisen alkulähteille on kehittynyt paitsi opintojen ohessa myös työssä tasa-arvoasiantuntijana kunnallishallinnossa sekä järjestöissä. Tutkielman viimeistelyvaiheessa työskentelen sukupuolisensitiivisen erityisnuorisotyön kehittämishankkeessa. Oma henkilökohtainen ymmärykseni siitä, että tyttöjä kasvatetaan eri tavalla yhteiskunnan jäseniksi kuin poikia ja naisilta odotetaan erilaista käyttäytymistä kuin miehiltä, on paitsi vaikuttanut tutkimusaiheen valintaan, myös koko analyysiprosessiin. En tätä pro gradu tutkielmaa aloittaessa löytänyt tutkimuksia, joissa olisi tarkasteltu arkisia tilanteita kuvaavia ilmauksia tai sanavalintoja ja niihin liittyviä merkityksiä sukupuolen konstituomisen näkökulmasta. Tutkielmani tavoitteeksi tuli siten tarkastella ja kuvailla sukupuolisen identiteetin sosiaalista rakentumista. Sukupuoleen kasvaminen ja kasvattaminen ovat olleet viime vuosina kiinnostuksen kohteena monella alalla. Muun muassa Suomen Akatemian rahoituksella tehtiin samaan aikaan (2008 – 2011) monitieteistä sukupuolen rakentumisen tutkimusprojektia⁴. Tutkimusprojektissa tarkasteltiin eri-ikäisten lasten vertaisryhmissään rakentamaa kulttuuria ja heidän tapojaan käyttää aikuisten heille tuottamia harrastuksia ja kulttuurituotteita ja -palveluita. Tutkimusprojektissa kysyttiin, miten lasten

4 ELORE vol. 15 – 1/2008. Julkaisija: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry. http://www.elore.fi/arkisto/1_08/les1_08.pdf

kulttuurit sukupuolittuvat sekä miten lapset kasvavat sukupuoliin, miten ja minkälaisiksi he tuottavat sukupuolet omissa kulttuureissaan. Oma tutkielmani kohdentuu perheessä tapahtuvaan kuvailuun, mutta sekä oma tutkielmani että akatemiarahoitteinen tutkimusprojekti tarkastelevat samaa ilmiötä.

6.4.2 Aineiston raja

Fenomenografisessa tutkimusotteessa on oleellista kiinnittää huomiota aineiston kontekstuaalisuuteen. Kontekstuaalisuus tuodaan esiin kuvailemalla vastaajien taustoja sekä tässä tapauksessa myös valmiin tutkimusaineiston yleisemmällä esittelyllä. Kontekstuaalisuus vaikuttaa myös aineiston rajaamiseen. Tarkastelun kohteen ollessa sukupuolen rakentumiseen liittyvä arkinen kasvatuspuhe, huomio kiinnittyi lapsen sukupuolisesti merkityksellisiin vastauksiin. Aineistoksi valikoituivat ne kysymyspäiväkirjan avoimet kysymykset, jotka kuvailivat lapsen ja vanhemman tai muiden henkilöiden välisiä vuorovaikutustilanteita. Pois jäivät tilastoaineiston lisäksi sellaiset avoimet kysymykset, jotka eivät kuvailleet varsinaista vuorovaikutusta, vaan lapsen käyttäytymistä yleensä: ”Mitä lapsi tekee pitääkseen leikin käynnissä?”. Myöskään vastaukset edellisten kaltaisiin kysymyksiin eivät lisänneet tietoa vanhempien sukupuolittuneista käsityksistä.

Aineisto koostuu tutkimuskyselyn neljästä lasta koskevasta taustakysymyksestä, joiden luonne oli avoin, sekä viidestä aamu- ja iltapäivän kysymyksestä. Taustakysymyksiä kautta kuvaillaan enemmän lapsen persoonaa, kun taas päiväkirjakysymyksillä lapsien arkisia tilanteita ja niihin liittyvää toimintaa. Kysymysten erilaisen luonteen vuoksi ne on eritelty eri numerokodein.

Tutkielman aineiston muodostavat vastaukset seuraaviin kysymyksiin:

Taustakysymykset

- I. Minkälaiset vuorovaikutustilanteet (vanhemman/vanhempien kanssa tai lasten kesken) ovat tälle lapselle antoisimpia? Missä tilanteissa lapsi on ns. elementissään?
- II. Onko päivittäisessä arkielämässä (esim. kavereiden kanssa, perheen arjessa) jotain sellaista, mikä on toistuvasti vaikeaa lapsellesi? Jos kyllä, niin kertoisitko minkälaisissa tilanteissa ja miten se ilmenee?
- III. Minkälaisissa tilanteissa lapsellesi tulee kinaa muiden lasten kanssa?
- IV. Minkälaisissa tilanteissa lapsellesi tulee erimielisyyttä vanhemman/vanhempien kanssa?

Kysymykset aamun toimista

1. Mitä aamutoimia (esim. peseytyminen) lapsesi teki / vanhempi teki lapsen kanssa? Mitä muuta hän teki näiden toimien lisäksi (esim. muut mahdolliset aamurutiinit tai tavat)?
2. Anna esimerkki jostain lapsen aamun tilanteesta, sekä kuvaile minkälaista vuorovaikutusta tilanteeseen liittyi?
3. Tapahtuiko aamun aikana tilannetta, jossa lapsi olisi halunnut tehdä jotain /saada jotain, minkä vanhempi joutui syystä tai toisesta kieltämään? Kuvaile tilannetta.

Kysymykset iltapäivän/illan toimista

4. Kommentoitavaa, huomioitavaa tarkennettavaa - avoin kohta kommentoida lapsen toimia ja tunnelmia.
5. Tapahtuiko tänä iltana sellaista tilannetta, että lapsi ei olisi halunnut siirtyä

johonkin perheen yhteiseen toimintaan / aloittaa jotain uutta tekemistä?
Vaihtoehdot: Kyllä, jossain määrin, ei. Jos vastasit kyllä/jossain määrin, kuvaile tilannetta tarkemmin? Mitä muuta hän tulkintasi mukaan olisi mieluiten tehnyt? Miten tilanne ratkaistiin, mihin lopputulokseen päädyttiin?

Edellä olevaa numerointia (I-IV ja 1-5) käytetään tulosluvussa koodeina aineistosta poimittujen vastausten yhteydessä.

6.4.3 Aineiston työstäminen

Alkuperäinen aineisto koostui paperisista käsin vastatuista strukturoiduista lomakkeista. Muokkasin avoimet vastaukset tekstitaulukoiksi. Taulukoista näkyi kysymysten lisäksi lapsen ikä, sukupuoli sekä se kuka on vastannut kysymyksiin. Taulukoitua aineistoa lukiessa pystyin vertailemaan vastauksia lapsien sukupuolen ja iän mukaan sekä tarkkailemaan myös vastaajan sukupuolen vaikutusta vastaukseen. Taulukot visualisoivat aineiston, josta oli siten helpompi havaita merkityksikköjä, eli vastauksia, jotka sisälsivät käsityksiä ja merkityksiä sukupuolista tai sukupuolittuneista toimista.

Tarkastelun kohteena ei ole sukupuolisen lapsen eikä vanhemman toiminta sinällään vaan se, miten kyselyyn vastanneet vanhemmat kuvaavat, tulkitsevat, ilmaisevat ja siten osallistuvat lapsen sukupuolisen identiteetin rakentamiseen. Kuten luvussa 5 esitin, tutkielman tarkoitus on tarkastella vanhempien vastauksien kautta sitä, miten vanhemmat vastaavat suhteessa sukupuoliseen lapseen ja minkälaisia käsityksiä sukupuoleen kulttuurisesti liitetyistä piirteistä voi havaita vastauksista. Tarkoitus on lisätä ymmärrystä siitä, miten sukupuolta konstituoidaan ja opitaan vanhempien sukupuoliin liittyvien käsitysten sekä arkisten sanavalintojen ja ilmaisujen kautta.

6.5 Aineiston analysointi: merkitysyksiköistä kategorioiksi

Fenomenografinen analyysi etenee aineistolähtöisesti. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on löytää ja systematisoida ajattelutapoja, jotka ovat jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Fenomenografisessa tutkimuksessa muodostetaan kuvauskategorioita tietyn kulttuurin, yhteiskunnan tai yhteisön yleisestä käsitysten joukosta. Tarkastelun kohteena eivät siis ole yksilölliset käsitykset, vaan se erilaisten käsitysten kokonaisuus, minkä käsitykset muodostavat suhteessa toisiinsa. Aineistosta pyritään löytämään mahdollisimman paljon relevantteja merkitysyksiköitä, joista muotoutuvat kategoriat pyrkivät kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä sekä siihen liittyviä käsityksiä. (Ahonen 1994, 127.)

Merkitysyksiköitä muodostivat ne vastaukset sekä sanavalinnat, jotka erosivat lapsen sukupuolesta riippuen tai korostuivat sukupuolipiirteiden kautta. Ensimmäisellä lukukerralla merkityksellisiksi muodostuivat kohdat, joissa toiminnalla tai mainitulla oheisesineistöllä oli kulttuurisesti yleisesti ajateltuina jotain ”poikamaista” tai ”tyttömäistä”. Esimerkiksi leluihin ja leikkeihin liittyy monia eri merkitysyksiköitä. Yksiköt yhdistyivät laajemman kategorian alle, esimerkiksi kuvauskategoriaan ”Kun tyttöjen ja poikien leikit ovat niin erilaisia” kuuluu eri leikkeihin liittyvinä merkitysyksiköitä, kuten lelut, leikin kuvaamisen eri sanat ja leikkimisen paikat. Merkitysyksiköiksi muodostuivat lelujen lisäksi leikin muodot: ulkoleikki, roolileikki, askartelu, paini, riehunta, tanssi ja laulu.

Leikkihetket ulkona, painiminen sisällä. (I, poika 3v., äiti)⁵

Juoksukilpailu. (I, poika 2,5v.,)

Kun saa itse rakentaa & leikkiä ja selostaa samalla toimintaa

⁵Aineistolainauksien merkinnät ilmaisevat mihin tutkimuskysymykseen on vastattu (I-IV, 1-5), lapsen sukupuoli, ikä ja kuka kysymyksiin on vastannut (vaihtoehdot äiti, isä, vanhemmat yhdessä).

aikuiselle. (1, poika 5v., äiti)

Kavereiden kanssa keijuleikkiä. (4, tyttö 6v., äiti).

Tanssi, laulu, lapsen kanssa roolileikit. (1, tyttö, 5v., äiti)

Leikki (..) paperinukeilla ja askartelivat yhdessä uusia nukkeja ja niille vaatteita yhdessä tuumin. (4, tyttö 5v., äiti)

Toisen laajemman kuvauskategorian, josta käytän tässä tutkimuksessa nimeä ”arjen eronteot”. Kuvauskategorian muodostavat merkitysyksiköt kuvailuista liittyen lasten arkielämän tilanteisiin: vaatteiden valintaa, kotitöitä, lukemista, kinastelua ja keskustelujen kuvauksia.

On mukava laittaa hiuksia yhdessä ja samalla höpötellä hassuja. (2, tyttö 5v., äiti)

Olisi halunnut laittaa eri vaatteet, kuin mitä äiti oli valinnut. Tyytyi siihen että toiset vaatteet laitetaan kylmemmällä ilmalla. (3, poika 2,5v., äiti)

Keskusteltiin tossuista ja vaatteista. (2, tyttö 5v., äiti)

Pukeutuessaan lapsi itse puki äidin ojennellessa vaatteet ja samalla keskusteltiin autoista. (1, poika 5v., äiti)

Keskusteltiin lumenaurauksista ja muista työkoneista. (2, poika, 5v., isä)

Katseltiin samalla jääkiekkolehteä. (1, poika 5 v., äiti)

Luki prinsessakirjaa. (4, tyttö 5v., äiti)

Merkitysyksikön lisäksi vastauksia tarkastellessa voi havaita, että ne ovat eri tyyllilajisia, jolloin tarkastelussa merkitysyksikkö vaatteiden valinta saa erilaisia käsityksiä vaihdellen poikien ja tyttöjen kesken.

Aineistosta löytyi näin kiinnostavia ja merkittäviä ilmaisuja, joista

muodostui merkitysyksiköitä. Kuvailun tarkoituksena on esittää sukupuolittain eroavia ilmaisuja ja käsityksiä, eikä tutkimuksen tavoitteena ole kuvata kaikkien vastaajien käsityksiä. Lapsilla, tytöillä ja pojilla, on paljon yhteisiä ja samanlaisia arkisia tilanteita, joiden kuvaileminen ei sisälly tähän tutkielmaan⁶. Ilmaisujen määrä per merkitysyksikkö ei ole oleellista, joskus marginaalinen ilmaisu saattaa paljastaa tärkeitä teoreettisia ulottuvuuksia (Ahonen 1994, 127.) Merkitysyksiköt sisältävät siten eri määrän ilmaisuja. Joissan tapauksissa ilmaisujen määrät voivat kuitenkin lisätä havainnon uskottavuutta. Samassa vastauksessa voi olla merkityksiä, jotka liittyvät useampaan merkitysyksikköön tai kokonaan toiseen kuvauskategoriaan. Tällöin käytän samaa ilmaisua kuvamaan sen merkityksiä eri yksiköissä.

Ahonen (1994, 114–115) kuvaa fenomenografisen tarkastelun kohteena olevan tietyt esikäsitteet, jotka ovat arkielämän toiminnalle välttämättömiä ja jotka voivat tiedostamattomastikin ohjata yksilön toimintaa. Tämän tutkielman kohteena olevia esikäsitteitä ilmentävät sukupuoliseen lapseen ja toimijaan liitetyt kuvaukset. Esikäsitteiden kartoittamisen kautta voidaan tutkimuksessa siten edetä ensimmäisen tason yhdistelmäkategorioiden avulla voidaan tarkastella laajemmin käsityksien heijastamaa ilmiötä.

Merkitysyksikköjen esittämisen kautta kuvaan sitä, minkälaisia sukupuolittuneita ilmaisuja ja sanavalintoja vanhempien lasten arkisia toimia kuvaavat ilmaisut sisältävät. Ilmaisujen ja sanavalintojen kuvailun kautta tarkastelen myös, minkälaisia sukupuolia sukupuolittuneet sanavalinnat ja ilmaisut uusintavat sekä rakentavat.

Tulosluvussa kuvataan merkityskategorioiden merkitysyksiköitä ja niiden sisältämien käsityksien heijastelemia sukupuolisia toimijaryhmiä. Johtopäätöksissä merkitysyksiköiden muodostamia kategorioita tarkastellaan

⁶ Lisää voi halutessaan katsoa Paletti-tutkimusprojektin tuloksista teoksesta Rönkä et al. 2009. Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

sukupuolen sosiaalisen oppimisenäkökulman valossa. Pohdin sitä, miten sukupuolittuneet sanavalinnat ja ilmaisut osallistuvat sukupuolen sosiaaliseen oppimisprosessiin. Tarkastelu yleistää siten sukupuoleen liittyvät merkitysyksiköt (kuten leikin tulkitsemisen ja kuvaamisen) osaksi laaja-alaisimpia ylemmän tason kategorioita, joita tässä tutkielmassa ovat feminiinisuuden ja maskuliinisuuden toimijaryhmät, joka laajentavat ymmärrystä sukupuoleen liittyvistä käsitteistä yleisemmälle tasolle (Ks. Ahonen 1994, 127).

Taulukko 4. Merkitysyksiköistä kategorioiksi.

Merkitysyksikkö	Kuvauskategoria	Ylemmän tason kategoriat
Lelut	”Kun tyttöjen ja poikien leikit ovat niin erilaisia”	Maskuliininen toimijaryhmä
Leikkien kuvaukset		
Ulkoilu, kilpailu, riehunta ja paini		
Roolileikit, askartelu, tanssi ja laulu		Feminiininen toimijaryhmä
Vaatteiden valinta	Arjen eronteot	Feminiininen toimijaryhmä
Hiusten laitto ja muu ulkonäköön liittyvä		
Kotityöt, siivous ja leipominen		Maskuliininen toimijaryhmä
Keskustelut, lukeminen ja katsominen		

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustuloksissa kuvaan muodostuneet kuvauskategoriat, jotka sanavalintojen tai ilmaisujen kautta osallistuvat lapsen sukupuolen konstruoimiseen ja konstituomiseen. Kategorioiden kuvaamisen kautta vastaan tutkimuskysymykseen: minkälaisia sukupuolittuneita ilmaisuja ja sanavalintoja vanhempien lasten arkisia toimia kuvaavat ilmaisut sisältävät. Kategorioiden jaottelun ja nimeämisen kautta hahmotan vastauksia tutkimuskysymykseen: minkälaisia sukupuolia sukupuolittuneet sanavalinnat ja ilmaisut uusintavat sekä rakentavat.

Nimeäminen on toimintaa, jolla maailma asetetaan paikoilleen, jossa luodaan merkityksiä kielen kautta. Vanhemmat kasvattavat lapsiaan nimeämällä maailman: ensin antamalla nähdylle kohteille nimet (äiti, isä, lamppu, kukka jne.) ja lapsen kasvaessa vähitellen monimutkaistamalla ilmaisujaan koskien syy-seuraussuhteita. (Stern 1992). Paechterin (2007) mukaan nimeämällä lapsi tytöksi tai pojaksi liitetään lapsi feminiiniseen tai maskuliiniseen toimijayhteisöön. Nimeämällä lapsi paikannetaan legitimoiduksi ryhmän jäseneksi, tyttönä kuuluvaksi naisten ryhmään ja poikana miehien. Tämä joko feminiininen tai maskuliininen toimijayhteisö määrittää minkälaista käyttäytymistä lapselta odotetaan ja minkälaisia toimintoja toteutetaan monilla eri tavoilla. Joitain käyttäytymisen piirteitä huomioidaan, keuhataan tai korostetaan ja toisia sivuutetaan välinpitämättömästi tai kritisoidaan. (Paechter 2007, 27–28.)

Tuloksissa en kuvaa sitä, mitä lapsi tai vanhempi tekee, vaan sitä, mitä ja miten vanhemmat kuvailevat lapsen tekemistä. Kuvailu on siten kognitiivista tulkintaa toiminnasta, jossa samalla kuvaillaan laajemmin käsityksiä sukupuolesta. Toiminnan kuvaus rakentaa merkityksiä paikallisesta feminiinisestä tai maskuliinisestä toimijayhteisöstä. Paechter on kuvannut prosessia seuraavanlaisesti:

Kun lapsi on nimetty pojaksi tai tytöksi, hänet on paikannettu limittaiseen feminiiniseen tai maskuliiniseen toimijayhteisöön. Yhteisön kautta hän oppii ryhmän vakiintuneimmilta jäseniltä, kuten vanhemmilta ja sisaruksilta, mitä on olla nainen tai mies siinä yhteisössä. Siten poika voidaan nähdä laajalti mieheyden harjoittelijana, joka oppii tapaamiensa miesten tarkkailun sekä miesten aktiviteetteihin osittaisen osallisuuden kautta sitä, mitä tarkoittaa olla mies tässä paikallisessa maskuliinisessa toimijayhteisössä, jossa he elävät. Samalla tavalla tytöt ovat naiseuden harjoittelijoita osallistumalla toimintoihin jotka liittyvät naiseuteen kyseisessä toimijayhteisössä. (Paechter 2007, 7.)

Tarkastelen vanhempien vastauksia heijastuksina ja kuvauksina toimijayhteisöjen prosesseista.

7.1 ”Kun tyttöjen ja poikien leikit ovat niin erilaisia”

Yllä olevassa otsikossa kuusivuotiaan tytön äiti esittää mielipiteensä siitä, että tyttöjen ja poikien leikit ovat erilaisia (III, tyttö, 6v., äiti). Tässä kappaleessa pohdin leikkien kuvauksien kautta sitä, miten tyttöjen ja poikien leikit kuvataan erilaisiksi. Esittelen, minkälaisia sukupuolittuneita ilmaisuja ja sanavalintoja vanhempien lasten leikkejä kuvaavat vastaukset sisältävät. Leikki-sanaa käytettiin aineistossa tyttöjen kohdalla 104 kertaa ja poikien 109 kertaa niin itse toimintana (leikkiä-verbi) kuin toiminnan kohteena (leikki objektina).

Leikkikulttuuria tutkineen Marjatta Kallialan (2006) mukaan leikkiminen on inhimillisen toiminnan peruskategorioita. Hänen mukaansa kulttuuria ensin leikitään ja kulttuuri syntyy leikin kautta (mts. 35–36). Lapset luovat leikkiessään uudelleen kulttuurin, jossa elävät ja jonka piirteitä käsittelevät leikin kautta. Lapset leikeissään heijastavat ympärillä olevaa kulttuuria, tekevät sitä itselleen ymmärrettäväksi ja samalla uusintavat sitä. Leikki ei siis tapahdu irrallaan kulttuurisesta, sosiaalisesta ja fyysisestä ympäristöstä. Leikin kautta opitaan

ymmärrettäväksi tekemällä ja harjoittelemalla myös sukupuoliin liittyviä piirteitä ja toimintoja. Havaitsemalla, nimeämällä ja myös tutkimuspäiväkirjan kysymyksiin vastaamalla vanhemmat erottelevat lapsien toimien ja leikkien joukosta ne, jotka kokevat oleellisimmiksi.

Leikkimistä pidetään lapsen tärkeimpänä toimena. Leikkiminen itsessään on osa sosialisointia prosessia, sosiaalisten taitojen ja tietojen harjoittamista. Lapsen leikissä vanhempien tehtävinä on usein leikkikaverina oleminen, leikin ympäristöjen mahdollistaminen sekä leikin kautta tai leikkiä rajoittamalla tapahtuva ohjaaminen ja kasvattaminen. (Kalliala 2006.)

Leikkimisen merkityskategorian aineiston muodostavat vastaukset päiväkirjan taustakysymyksiin antoisista vuorovaikutustilanteista ja omassa elementissä olemisesta (I), päivittäisen arkielämän toistuvasti vaikeista asioista/tilanteista (II), muiden lasten kanssa kinaamisesta (III), sekä tutkimuspäiväkirjojen vastaukset kysymyksiin aamutoimista ja niihin liittyvistä vuorovaikutustilanteista (1 ja 2), kuvaukset tilanteista, joissa lapsi halusi jotain minkä vanhempi joutui kieltämään (3), avoimista kommentteista lapsen illan toimista ja tunnelmista (4) sekä lapsen vaikeudesta/haluttomuudesta tehdä jotain (5).

7.1.1 Tyttöjen ja poikien lelut

Useimmat leikkivälineet ovat kulttuurisessa koodistossa tarkasti sukupuolittuneita ja lelujen jakautumisen tyttöjen ja poikien leluiksi tulkitaan usein olevan suorastaan biologisten viettien aikaansaamaa. Lelutuotannon jakautumisen tyttöjen ja poikien leluihin voi havaita vain vilkaisemalla markettien osastoille tai lelukuvastoihin (ks. liite 1) joissa on eri osastot tyttöjen ja poikien leluille. Lelukulttuuria tarkkailemalla voisi tehdä sen päätelmän, että puolet lapsista ei

halua leikkiä seikkailuleikkejä, kun taas puolet lapsista ei halua leikkiä lasten tai eläinten hoitamista. Puolet lapsista ei siten konstruoisi osaksi identiteettiään seikkailijaa tai sankaria leikin kautta, eikä toinen puoli tutustuisi muiden hoitamiseen ja muista huolehtimiseen osana omaa toimintapiiriään. Naima Beown ja Carol Ross (1995, 143–145) ovat tutkineet lasten materiaalien ja leikkien valikoitumista sukupuolisensitiivisesti ja todenneet, että lapset erottelevat tyttöjen ja poikien leikit ja lelut jo varsin pienestä lähtien. Heidän tutkimuksessaan vain tytöt valikoivat nukkeja ja niihin liittyviä oheistuotteita ja pojat legoja, mobileja ja palikoita. Yhteisiä kaikille olivat kirjat, palapelit ja hiekkaleikit.

Tyttöjen kohdalla leikkivälineet on mainittu kaikkiaan seitsemäntoista kertaa. Tyttöjen kuvattiin leikkivän barbeilla ja bratzeilla, seurassa sosiaalisesti, sopuisasti ja hoivaten.

Leikkivät kaverin kanssa Bratzeilla sopuisasti. (2, tyttö 6v., äiti)

Pesi Barbieta isosiskonsa kanssa. (4, tyttö 5v., äiti)

Barbit liittyvät myös aamun vuorovaikutustilanteen kuvaamiseen.

Lelun valinta lelopäivään:

Äiti: Minkäs lelun haluat viedä?

X: Barbien, kun Z (toinen lapsi) ei enää leiki barbeilla, se on nyt mun.

Ä: Eikä Z enää leiki barbeilla?

X: Ei, se anto sen mulle.

Ä: Otatko sille barbille jotain mukaan?

X: Joo, nää vihreät kengät..

(1, tyttö 5v., äiti)

Tyttöjen myös mainittiin leikkivän pehmoleluilla, niitäkin tyttömäiseen tapaan hoitaen ja äitiin liitettäviä tapoja harjoitellen.

Pehmolelut oli otettu esille ja niitä hoidettiin paljon. (4, tyttö 6v.,-)

Hoitaa nukkea, tulee imettämään sitä äitin viereen, kun äiti imettää pikkusiskoa. (1, tyttö 2v., äiti)

Kuvauksista ei aina voi päätellä, mitä kaikkea leikki lapsen toiminnassa on käsitelty. Yhtä hyvin pehmolelu on voinut olla toisenlaisen toiminnan kohteena, lääkärin hoidossa, vaikka sisuskalujen tutkimisen kohteena, tai leikki on voinut sisältää useita eri tekemisiä. Kuitenkin on mainittu juuri hoitaminen. Tytön kerrotaan myös käyttävän leluja muun leikin osana:

Hän on hyvä keksimään erilaisia leikkejä. Nyt hän oli nukan kanssa retkellä olohuoneessa, eväät ja kirja olivat mukana. (4, tyttö 6v., äiti)

Tyttöjen leluja on mainittu vastauksissa 17 kertaa. Verrattaessa tyttöjen ja poikien leikkivälineiden mainitsemiskertoja korostuvat maininnat poikien leikkivälineistä. Pojilla lelut, välineet ja tavarat ovat mainittu 46 kertaa ja poikien leikkiä kuvataan usein tavaran kautta. Autot, traktorit ja palikat olivat suosittuja poikien leluja, iästä riippumatta. Samoin pulkat, rattikelkat ja muut ulkoleikkivälineet olivat usein mainittuja.

Ehti vielä autoilla leikkiä hetken. (1, poika 5v., -)

Vähän leikkiä autoilla. (1, poika 1,5v., isä)

Auto- ja traktorileikit edustivat myös aamun antoisaa vuorovaikutustilannetta.

Leikittiin yhdessä traktoreilla. (2, poika 3,5v., äiti)

Myös dinosauruslelu oli päässyt useampaan vastaukseen.

Lapsi leikki innoissaan uudella dinosauruksella (..) ja halusi näyttää millaisen kodin oli sille legoista rakentanut. (4, poika 4v., äiti)

Poikaa houkuttelee myös peseytymään veneen ohella playman-leluilla, (jotka ovat väkivaltaisen näköisiä muovisia mieshahmoja)

..lupasin ammeeseen veneen ja muutaman Playman.. (4, poika 4v., äiti)

Poika leikkii myös aseilla:

Lapsi leikki jousipyssyllä ja leikkinuolilla, hakivat isin kanssa oksia nuoliksi. (4, poika 5v., äiti)

Armeijatermit erottuvat myös leikkien kuvauksissa: pojat leikkivät myös tyynysotaa ja lumisotaa. Kalliala (2006, 268–274) havaitsi tutkimuksessaan suurimmat erot liittyen naisen ja miehen tekemiseen suhteessa leikkivälineisiin; tytöt leikkivät barbeilla ja pojat aseilla. Kuten liitteessä olevista kuvista voi todeta (liite 1), tyttöjen lelut toimintana kuvastavat passiivisuutta, hoivaamista, hellyyttä ja pehmeyttä, kun taas poikien lelut aktiivisuutta, seikkailuja, jännitystä ja vaarallisista tilanteista selviämistä. Näin monen pojan ja tytön kohdalla onkin, sillä nämä edustavat perinteisiä, stereotyyppisiä käsityksiä sukupuolista ja sukupuolten mukaan määräytyvistä mielenkiinnonkohteista. Kyseenalaistamalla ajatuksen, että kromosomit X tai Y määrittävät tavaroiden merkityssuhteisiin liittyvää kiinnostusta, poikien ja tyttöjen leikkejä voidaan ymmärtää uudella tavalla. Leikitävät voivat olla sekä erilaisten persoonien että ympäröivän leikkikulttuurin mukaan rakentuneita, eikä ”valmiita” ja sukupuolittuneiden olettamuksien täyttämiä tehtäviä.

MacNaughtonin (2007, 267) mukaan sukupuolisissa valinnoissa ei ole mitään ”luontoa” tai ”luonnollista”, lapsista on vain miellyttävää tehdä oikein. Lapsi tekee aktiivisesti valintoja, kuitenkin aina jonkun (paikallisen) diskurssin sisällä. Lapsen sukupuolinen identiteetti on tekemistä ja oikein tekeminen liittyy omaan identiteettiin tunteeseen olla normaali, samanlainen kuin ympäröivä kulttuuri olettaakin tytön tai pojan olevan (mts. 267). Ympäristön hyväksymän leikin leikkiminen tai lelun valitseminen konstruoivat lapselle oikeanlaista

sukupuolista toimintaa. Myös Grabruker (1991, 32) on todennut, ettei vastakkaisen sukupuolen ominaislelun antaminen lapselle vielä tarkoita sillä leikkimisen aloittamista. Lapsen leikillä on aina jokin tavoite, joka usein tavalla tai toisella liittyy myös oikeanlaisen, huomioidun ja havaitun identiteettityön tekemiseen. Jos esimerkiksi äiti ei ole kiinnostunut leikkimään kuorma-autolla, ei tyttö-identiteettiä rakentava lapsikaan sillä leiki, sillä äiti edustaa feminiinisen toimijayhteisön vallan ydintä, joka esimerkillään ja toiminnallaan määrittää oikeanlaista feminiinistä toimintaa. Toisaalta taas kiinnostusta ja omaa esimerkkiä näyttäen voidaan tietoisesti tukea lasta ilmaisemaan monia erilaisia tunteita ja toimintoja. Aineiston yleislinjasta erottuneessa lainauksessa äiti kuvailee neljävuotiaan pojan aamun tilannetta, johon liittyy pehmolelujen hoivaamista. Pitämällä sylissä ja kyselemällä hän samalla tekee näkyväksi pojan hoiva- ulottuvuuden osana pojan persoonaan kuuluvaa olemista.

Heräämisen jälkeen menimme lapsen huoneeseen avaamaan verhoja. Lapsi oli laittanut pupun ja kengurun (pehmoja) tyynylle vierekkäin peiton alle. Lapsi kömpi syliin, kyselin jäivätkö pehmot vielä nukkumaan. Lapsi kertoi että joo, ja pupu on enemmän peiton alla kun sillä on kylmempi. (2, poika 4v., äiti)

7.1.2 Leikkihetket ulkona, painiminen sisällä

Tutkimusviikolla marraskuussa, jolloin aineisto kerättiin, oli satanut ensilumi maahan. Lumen sataminen on yleensä lapsille sukupuolesta riippumatta iso ilon aihe kurakelien jälkeen. Poikien kuvattiin olevan ulkoilemassa, lumileikeissä ja -hommissa aineistossa yhteensä 64 kertaa ja tyttöjen kohdalla ulkoilu mainittiin 12 kertaa. Yhteensä kahdeksan kertaa poikien kuvailtiin olevan omassa elementissään ulkoillessa ja ulkoilutilanteiden olevan antoisaa vuorovaikutusta (I).

Leikkihetket ulkona, painiminen sisällä. (I, poika 3v., ä)

Yhdessä ulkona leikkiminen, majojen rakennus, leikkipuistossa kiipeily ja mäenlasku kivointa. (I, poika 6v., äiti)

Kun ulkoilemme yhdessä. (I, poika 6v., yhdessä)

Ulkoilee. (I, poika 4v., äiti)

Aamun ja illan toimina raportoitiin monenlaisia ulkoleikkejä ja poikien kerrottiin usein viettävän paljon aikaa ulkona.

Laski pihassa mäkeä laskettelusuksilla (..) sai koko perheeltä paljon kehuja. (4, poika 4v., äiti)

Leikki jousipysyillä ja leikkinuolilla, hakivat isin kanssa oksia nuoliksi. (4, poika 5v., äiti)

Leikki kavereiden kanssa ulkona lähes koko illan. (4, poika 5v., äiti)

Lapsi oli käytännöllisesti katsoen koko illan ulkona. (4, poika 6,5v., äiti)

Poikien kuvattiin myös haluavan hyppiä penkassa, potkukelkkailla ja laskea mäkeä, jonka vanhempi joutui kieltämään (3). Poikien halu ulkoilmaan on siis merkittävä, vaikka itse aktiviteetti ei onnistuisi. Ulkona oli myös tilaa käydä neuvotteluja vaikka huutaen.

Olisi halunnut hyppiä penkassa. (3, poika 5v., äiti)

Potkukelkkailla ja laskea mäkeä. (3, poika 4v., äiti)

Ulkona mäenlaskussa ja kolattiin piha lumesta. Riideltiin saako äidin luudan varren ottaa leikkiin (Tarzanin kepiksi) kielsin – huutoa. (4, poika 5v., äiti)

Tyttöjen kohdalla ulkoilma ylipäätään mainittiin 12 kertaa eikä ulkoilun kuvattu kertaakaan olevan tytölle omassa elementissä olemista tai antoisaa

vuorovaikutusta. On mielenkiintoista, että oletettavasti myös tytöt leikkivät viikon aikana vastasataneessa lumessa, mutta sitä eivät vanhemmat olleet kuvailleet kuin kerran: *leikkivät pulkkaillen*. Kaksi kertaa mainittiin tytön kohdalla että tyttö ulkoili tai leikki ulkona. Kahdesti mainittiin kävelyllä käynti. Loput ulkoiluun liittyvistä kuvauksista koskivat sitä, että tyttö ei halunnut aloittaa perheen yhteistä tai uutta toimintaa (5⁷), ei halunnut lähteä ulos tai tulla ulkoa sisälle. Ulkona leikkiminen ei ole yhtä oleellista ja tärkeää tyttöyden tekemisessä kuin poikuuden. Vastauksissa korostuu ulkoilun sijasta tytön tottelevaisuus.

Olisi halunnut olla ulkona illalla jumppaharkkojen jälkeen. Oli pienen hetken pihalla siskon kanssa ja tuli sieltä käskettäessä. (5, tyttö 6v., isä)

Lapsi ei olisi halunnut lähteä ulos päiväunien jälkeen. Jäädä sisälle. Äiti oli jo luvannut toiselle lapselle että lähdetään ulos, joten äiti puki rimpuilevan lapsen ja menttiin ulos. (5, tyttö 1,5v., äiti)

Ulkoilma tuo toimintaan tilaa ja vapautta, sekä ulkona leikkiville itsemääräämisoikeutta, sillä vaikka vanhempia olisikin paikalla, leikkikentillä lapsilla on toiminnan päättämisessä enemmän valtaa (Paechter 2007, 92). Ulkoileminen kuuluu maskuliinisuuteen, sillä perinteisessä maskuliinisuuden ja feminiinisyuden erottelussa naiselle on kuulunut kodin sisätilat, yksityinen alue, ja mies on ollut julkinen toimija kodin ulkopuolella. Pojalle ulkoiluun liittyvät myös haasteet. Koska ulkoilussa varsinkin vanhemmilla lapsilla on vapaa tila ilman vanhempia, poikien keskinäinen toiminta voi saada aikaan kilpailua ja myös yksinjäämistä.

Ei olisi halunnut lähteä kanssani ulos lumihommiin. Hän itkeskeli ettei hänellä ole ketään kaveria eikä hän halua lähteä ulos, tai sitten haluaa mennä isompien mukaan laskemaan mäkeä. Valitsin keinoksi hassuttelun ja jonkin ajan kuluttua sai huonon tuulensa menemään ohi ja tuli ulos

⁷Tapahtuiko tänä iltana sellaista tilannetta, että lapsi ei olisi halunnut siirtyä johonkin perheen yhteiseen toimintaan / aloittaa jotain uutta tekemistä? Vaihtoehdot: Kyllä, jossain määrin, ei. Jos vastasit kyllä/jossain määrin, kuvaile tilannetta tarkemmin? Mitä muuta hän tulkintasi mukaan olisi mieluiten tehnyt? Miten tilanne ratkaistiin, mihin lopputulokseen päädyttiin?

rattikelkkailemaan ym. (5, poika 4v., äiti)

Kotipihaan jääminen ja äidin kanssa oleminen ovat huonompi vaihtoehto kuin 'isompien poikien' ja kavereiden kanssa ulkoileminen. Ulkoileminen on osa maskuliinisen toimijayhteisön jaettua toimintaa. Ulkoileminen on sosiaalista ja usein poikien ja miesten kesken jaettua:

Isän kanssa ulkona ns. ulkohommissa apuna. (4, poika 2v., yhdessä)

Leikki jousipyssyllä ja leikkinuolilla, hakivat isin kanssa oksia nuoliksi. (4, poika 5v., äiti)

Poika tekee miehistä identiteettiään samalla, kun pyrkii saavuttamaan legitiimin toimijayhteisön jäsenen paikan, eli olemalla 'iso poika'. Isona poikana olemiseen liittyy huomattavia etuja, sillä isot pojat voivat laskea vaikka keskenään mäkeä, kauempana kodista, kauempana äidistä. Paechter (2007, 100) on myös havainnut, että huomattavan iso osa julkisista leikkipaikoista ja -puistoista täyttää poikien ryhmäleikit ja joukkuepelit. Ulkoilu on aineistossakin katsottu niin oleelliseksi asiaksi pojan identiteetille ja toiminnalle, että vastauksissa on mainittu viidesti että poika ei ollut ulkona, sekä erikseen syy siihen, miksi näin tapahtui. Vastaavaa ei mainittu tyttöjen kohdalla.

Ulkona oli huono ilma joten ulkoilua ei tapahtunut. (4, poika 6v., äiti)

Ulkona huono ilma, joten teimme sisällä palapelejä. (4, poika 4v., äiti)

Oli nuhainen olo joten ei ulkoiltu. (4, poika 4v., äiti)

Pojalle myös tulee kinaa vanhempien kanssa kun pitää tulla sisälle ulkoleikeistä sekä ulkoleikkien lopettaminen ja sisääntulo on mainittu kahdesti toistuvasti (II) vaikeaksi poikien kohdalla.

Ulkoleikit ovat yleensä niin mukavia, että sisälle lähtö on lähes poikkeuksetta hankalaa. Yleensä helpoimmalla pääsee jos hakee lapsen sisälle juuri ennen Simpsonsia (n. 19.15).

(II, poika 6,5v., äiti)

7.1.4 Askartelu, roolileikit, tanssi ja laulu

Siinä missä poikien kuvataan olevan ulkoilmatoimijoita, tyttöjen kohdalla taas huomio on kiinnittynyt askarteluun, tanssiin ja lauluun. Askartelu oli mainittu tyttöjen kohdalla 13 kertaa, pojilla 4, ja piirtäminen tytöillä 17 kertaa, pojilla 12. Tyttö askartelea, tekee helmikoruja, lumihiatteita ikkunoihin, paperinukkeja ja ompelee yhdessä naispuolisten sukulaisten tai kavereiden kanssa.

Askartelua yhdessä. (2, tyttö 5v., äiti)

Pujotteli helmiliskoa yhdessä mummon kanssa. (1, tyttö 6v., äiti)

Leikki (..) paperinukeilla ja askartelivat yhdessä uusia nukkeja ja niille vaatteita yhdessä tuumin. (4, tyttö 5v., äiti)

Askarteli oma-aloitteisesti lautasen, jonka päälle hän asetteli hedelmiä. (4, tyttö, 5v., äiti)

Askarteli neulalla ja langalla pienen pussin. (4, tyttö 6v., isä)

Askartelu on myös tytölle antoisaa vuorovaikutusta ja omassa elementissään olemista.

Tykkää piirtää ja askarrella. (I, tyttö, 4v., äiti)

Askartelu on feminiinistä yhdessä tekemistä, jossa vanhempi, osaavampi naiseuden edustaja (äiti, mummo) opastaa ja näyttää mallia naistapaiseen toimintaan. Kuitenkin myös pojan kerrotaan kerran olevan elementissään askartelun parissa, unohtamatta kuitenkaan mainita maskuliinista rakentamista.

Askartelea, piirtää ja rakentaa kaikkea mielellään. (I, poika, 6v., äiti).

Piirrettiin ja leikattiin saksilla. (4, poika 1,7v., äiti)

Yritti piirustella, raivostui. (4, poika 5v., äiti)

Askartelu kehittää paitsi hienomotorisia taitoja myös keskittymiskykyä ja luovuuttakin. Askartelu näyttäytyy lähtökohtaisesti tytöille soveltuvana, yhteisenä ja oma-aloitteisena toimintana. Askartelu saa tytön myös kehittämään hienomotorisia taitoja. Näppäryys, tarkkuus, huolellisuus ja kärsivällisyys ovat kulttuurissa perinteisesti feminiinisiksi miellettyjä taitoja.

Tyttöjen kuvailtiin leikkivän roolileikkejä 10 kertaa ja poikien 8. Tyttöjen vastauksista kolme kuvasi roolileikkien olevan omassa elementissä olemista ja antoisaa vuorovaikutusta ja poikien vastauksista kaksi. Poikien roolileikkeissä mainittiin Tarzan, karhu, autot sekä viittojen virittäminen päälle. Tyttöjen leikeissä leikittiin eläimiä, kotia, kauppaa, koulua sekä muita arkielämän tilanteita.

Leikki hyvin paljon pikkusiskon kanssa kissaa, kotia ja kauppaa. (4, tyttö 6v., äiti)

Kavereiden kanssa keijuleikkiä. (4, tyttö 6v., äiti)

Lapsi eläytyi voimakkaasti mielikuvitusleikeissään ja esitti vanhemmalle mikä hän on. (4, tyttö 5v., äiti)

Sisarusten kanssa esitettiin hevosta. (4, tyttö 5v., äiti)

Armoton leikkijä! Elementissään esim. roolileikeissä kavereiden kanssa. (I, tyttö, 6v., äiti)

Leikkiminen. Lapsella on vilkas mielikuvitus, ja hän keksii hienoja ja pitkiä leikkejä. (I, tyttö, 5v., äiti)

Hän on hyvä keksimään erilaisia leikkejä. Nyt hän oli nuken kanssa retkellä olohuoneessa, eväät ja kirja olivat mukana. (4, tyttö 6v., äiti)

Hieno autoleikki siskon kanssa (roolileikki). (4, poika 3v., äiti)

Majanrakennus riehaannutti 'karhun' kiipeilemään sohvan selkänojalla. (4, poika 4v., äiti)

Aloittaessa tai keksiessä leikkiä. Mielikuvitus lentää. (1, poika, 6v., yhdessä).

Laulaminen ja tanssiminen eivät varmasti ole ainoastaan tyttöjen toimintaa, mutta näyttävät liittyvän erityisesti tyttöyden tekemiseen. Tyttöjen kohdalla mainittiin tanssiminen 10 kertaa, poikien kohdalla 3. Samoin laulu oli mainittu tytöillä 10 kertaa ja pojilla 3 kertaa. Tanssi on tytölle antoisaa vuorovaikutusta ja tyttö on elementissään tanssin ja laulun parissa. Tyttö tanssii ja laulaa iästä riippumatta. Kahdesti tytön mainittiin myös käyvän ”muskarissa” eli musiikkileikkikoulussa.

Liikunta -> laululeikit. (1, tyttö 2v., äiti)

Laulaminen ja musiikkileikit sekä tietenkin tanssiminen. (1, tyttö 1,8v., yhdessä)

tanssi, laulu (1, tyttö 5v., äiti)

Tanssi ja laulu on kulttuurissamme liitetty feminiinisyteen ja tyttöjen laulu- ja tanssitoiminta on siten myös vanhempien havainnoissa tyttöyttä rakentavaa. Tytöt rakentavat ja käsittelevät tanssien ja laulaen feminiinisyteen liittyviä merkityksiä sekä esiintyvät vanhemmilleen;

Esitykset kotona (tanssi, laulu) (1, tyttö 6v., äiti)

Harjoitteli tanssia, pyysi yleisöksi isän. (1, tyttö 5v., isä)

Tytöt tulevat esitysten kautta myös huomioiduiksi tässä feminiinisessä esillä olossa. Tanssimalla ja laulamalla tytöt paitsi käsittelevät median antamaa naiskuvaa tekevät samalla omaa tyttöyttään tämän mallin kautta.

Poikien on ilmoitettu tanssivan kerran jumppaamisen ohella ja yhden

pojan kuvailtiin osallistuvan tanssiharkkoihin.

Yhteistanssia ja jumppaa, riemua riitti. (4, poika 3,5v., yhdessä)

Sana 'rakentaminen' korostui myös sukupuolittain erottuvana. Rakentaminen ja rakentelu oli mainittu poikien kohdalla 8 kertaa ja tyttöjen 4. Rakentamisen oli ilmaistu oleva kahdesti pojille antoisaa vuorovaikutusta ja tilanne, jossa lapsi on omassa elementissään (I):

Mmajojen rakennus.(I, poika 6v., äiti)

Kun saa rakentaa & leikkiä ja selostaa samalla toimintaa. Aikuinen saa seurata ja kuunnella, muttei juuri osallistua. (I, poika 5v., yhdessä).

Rakentaminen on myös sana kuvaamaan arkisia leikkitilanteita.

Majanrakennus. (4, poika 4v., äiti)

”Rakensii veljien kanssa lumilinnaa (..) veljet ottivat hänet mukavasti rakennushommaan” (4, poika 4v., äiti)

Tyttö puolestaan tekee majoja, ei rakenna. Tytön kohdalla sanaa rakentaa/rakennella käytettiin palapeleistä sekä legoista.

Lapsi teki majan ja halusi näyttää sen kaikille. (4, tyttö 5v., äiti)

'Rakenteli' siskon kanssa palapelejä. (4, tyttö 6v., isä)

Rakentaminen on Uimosen (2008) mukaan perinteinen maskuliinisuutta rakentava symboli. Majojen rakentaminen ei ole vain poikien leikkiä, mutta sanaero rakentamisen ja rakentelun tekee siitä joko vakavimmin otettavan tai leikinomaisemman. Kulttuuristen maskuliinisuuden piirteiden siirtymistä kuvaa se, että rakentamista on tulkittu pojan maskuliiniseen identiteettiin kuuluvaksi, tärkeäksi toiminnaksi. Browne ja Ross (1995, 143–148) ovat havainnoineet

pienten lasten luokkaa (vrt. suomalainen päiväkotiryhmä) ja huomanneet tyttöjen osallistuvan usein luoviin toimintoihin ja poikien rakentaviin toimintoihin. Aikuiset tukevat lapsia valitsemaan, mutta lapset myös itse ylläpitivät tätä jakoa. Toiminta, jossa lapsi on saanut tukea ja kannustusta muodostuu itseluottamuksen ja varmuuden toiminta-alueeksi, ja muut taas epävarmuusalueiksi. Browne ja Ross (mts.) totesivat, että lapset dominoivat omalla varmuusalueellaan muita pyrkimällä osoittamaan pätevyytensä.

Brownen ja Rossin havaintoja voi kytkeä myös identiteetin rakentamiseen. Lapsen pätevyyden osoittaminen sosiaalisissa konteksteissa rakentaa identiteettiä ja sosiaalisesti tuetuista taidoista voi muodostua minäkäsityksen peruselementtejä: minä olen sellainen, joka rakentaa (palikkatorneja, majoja, legoja). Tutkielman aineiston vanhempien sanamuotojen valinta osoittaa samansuuntaista asennoitumista, kuin mitä Browne ja Ross (mts.) ovat havainneet: pojille osoitetaan sanallisesti rakentamista ja tytöille luovia puuhia. Pojille varmuusalueeksi muodostuvat kilpailu- ja insinööritaitoja sisältävät alueet ja tytöille kulttuuriset ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvät alueet.

7.2 Arjen eronteot

Tässä kappaleessa tarkastelen, miten sukupuolta konstituoidaan arjen toimien yhteydessä. Myös aikuisuudessa konstruoidaan jatkuvasti feminiinistä tai maskuliinista identiteettiä. Sekä naiset että miehet, äidit ja isät, yrittävät olla 'oikein' sukupuolensa mukaan. (Ks. MacNaughton 2007) Tätä sukupuolen mukaan 'oikein olemista' määrittävät ja rajoittavat paikallisen toimijayhteisön (communities of practise) hyväksymät käsitykset feminiinisyydestä ja maskuliinisuudesta. Esimerkiksi työnjako, mieltymykset, harrastukset ja tunneilmaisut voivat olla tarkankin sosiaalisen määrittelyt alaisena. Näitä käsityksiä lapset osaavat reflektoida (Paechter 2007, 16) ja tarkkailla

tyttömäisyyden ja poikamaisuuden rajapintoja. Samalla kun aikuiset tekevät omaa sukupuoltaan, he osallistavat tyttöjä ja poikia kuulumaan sukupuolisiin toimijayhteisöihin.

Lapset kasvaessaan tarkkailevat maailmaa, rakentavat aktiivisesti tietoisuuttaan ja identiteettiään, sekä samalla myös yleistävät kriittikittömästi näkemäänsä ja kokemaansa (mm. Grabrucker 1991, 79; Stern 1992). Tarkkailemalla ympäristönsä sukupuolittunutta toimintaa, lapsi rakentaa käsityksensä siitä, mitä kuuluu naisena olemiseen ja mitä miehenä (Paechter 2007, 14; Grabrucker 1991, 79). Grabrucker (1991, 51) huomioi tämän vaikutuksen sukupuoli-identiteetin rakentumiseen kuvaavasti:

Kun olemme matkalla vieraassa maassa, jonka kieltä ja kulttuuria emme hallitse, meidän on orientoiduttava muiden seikkojen mukaan. Tarkkailemme eleitä, ilmeitä, silmiä, asentoa, toisin sanoen koko olemusta ja saamme sitä kautta selville, kenen kanssa olemme tekemisissä. Miksi lapsemme toimisivat toisin? Me aikuiset edustamme lapsille tuntematonta yhteisöä, jossa heidän on selvittävä. Lapset kirjaavat erittäin tarkkoilla, herkkiin tunnistimiin verrattavilla havainnoilla sukupuolierottelun pienetkin yksityiskohdat, joille me täysikasvuiset olemme jo sokeutuneet. Siten jo yhteiskunnassa ja yhteisössä eläminen opettaa lapsille, miten käyttäytyään ”oikealla tavalla” miehinä ja naisina. (Grabrucker 1991, 51.)

Grabrucker (1991) tulee kuvailleeksi Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teorian toimintayhteisöjen perusidean. Tästä näkökulmasta käsin se, mitä vanhemmat tekevät, voi olla jopa oleellisempaa kuin se, mitä vanhemmat sanovat. Vanhempien lasten kanssa oleminen on monitahoista vuorovaikutusta. Psykoanalyttisesti katsottuna vuorovaikutukseen sisältyvät tietoisien vaikuttamisen (suora kommunikaatio) ohella myös prosessit, jotka vaikuttavat tiedostamattomasti. Kasvatusprosessiin vaikuttavat siten tiedostamattoman kautta kulttuuriset ja myyttiset representaatiot (Naskali 1998, 73), jotka liittyvät sukupuoliin. Lapsen huomion kiinnittäminen tiettyihin kohteisiin sekä lapselle

huomion antaminen tiettyjen toimien ohella ovat suoran kommunikaation ja tiedostamattoman vaikuttamisen yhdistelmiä.

7.2.1 Peliä, kinaa ja kilpailua

Tutkielman aineiston perusteella pojat ovat poikia, kun he ulkoilevat, pelaavat, kilpailevat, painivat ja riehuvat. Riehunna ja paini oli mainittu poikien kohdalla yhteensä 11 kertaa ja tyttöjen kohdalla kolme kertaa ja niistä kaksi lainausmerkeissä.

Olisi halunnut jatkaa tyynysotaa + riehuntaa veljen kanssa. (5⁸, poika 5v., yhdessä)

Pojat riehaantuivat juoksemaan taloa ympäri. (5, poika 4v., yhdessä)

Riehui isoveljen kanssa, rauhoittui piirtelemään välillä, paini ja lumisota jatkui ulkona. (4, poika 5v., yhdessä)

Rauhallinen ilta koska oltiin kahdestaa, ei riehumista & tappelua veljen kanssa. (4, poika 4v., äiti)

Pelleillessään ja ”riehuessaan” isän kanssa. (I, tyttö 2v., äiti)

Sanoina pelejä ja pelaamista käytettiin tyttöjen kohdalla 16 kertaa ja poikien 40. Kilpailu-sanaa oli käytetty kolmesti vain poikien vastauksissa, samoin häviämistä kuvaavia sanavalintoja, kuten *jos ei voita* tai *häviää*. Poikien toimintaa kuvataan pelaamisen ja kilpailun kautta jo nuoresta iästä alkaen.

Konttasivat kilpaa. (4, poika 1,5v., äiti)

Yhden vastauksen mukaan kilpailu on myös pikkupojalle antoisaa

8 5. Tapahtuiko tänä iltana sellaista tilannetta, että lapsi ei olisi halunnut siirtyä johonkin perheen yhteiseen toimintaan/aloittaa jotain uutta tekemistä? Vaihtoehdot: Kyllä, jossain määrin, ei. Jos vastasit kyllä/jossain määrin, kuvaile tilannetta tarkemmin? Mitä muuta hän tulkintasi mukaan olisi mieluiten tehnyt? Miten tilanne ratkaistiin, mihin lopputulokseen päädyttiin?

vuorovaikutusta ja elementissä olemista.

Juoksukilpailu. (I, poika 2,5v., äiti)

Kaksi ja puolivuotias lapsi nauttii saamastaan huomiosta ja oppii varmasti kilpailemisen ja voittamisen merkityksen. Iän karttuessa lapsuuden konttaus- ja juoksukilpailut saavat kuitenkin harmillisia puolia – vain yksi voi olla voittaja.

Juoksuleikit on vaikeita. Alkaa harmittaa jos toiset ovat liian nopeita. Alkaa itkettämään. Ei oikein mielellään lähde sellaisiin peleihin mukaan. (II, poika 6v., äiti)

Kun yksi voittaa, muut ovat häviäjiä ja häviäminen kirvelee pojan mieltä. Kilpaileminen on voimakkaasti hegemoniseen maskuliinisuuteen ja maskuliinisuuden hierarkisuuteen liittyvää leikkiä. Jokisen (2010) ja Thornen (1993, 92–93) mukaan poikien keskinäinen sosiaalisuus sisältää hierarkioita ja kilpailua. Se, kuka on taitavin ja kykenevin urheilussa, on hierarkian ylimmällä tasolla ja voi käskä muita peleissä ja leikeissä. Vahvin ja nopein voittaja saa osakseen erityishuomiota. Häviäjät sen sijaan nielevät pettymyksen kyyneleitä tai kääntävät sen aggressiivisuudeksi huomion menetettyään.

Jos häviää jossain lautapelissä, itku tulee. (II, poika 5v., äiti).

Pelattiin muistipeliä ja lapsi ei voittanut ja siitäkö mekkala nousi. (4, poika 5., äiti)

Menestyminen ja tunnustuksen antaminen hyvästä pelaamisesta ovat oleellisessa asemassa pojan identiteetin rakentamisessa vanhempien mukaan. Pojan kuvaillaan olevan antoisassa vuorovaikutustilanteessa sekä omassa elementissään pallopeleissä ja liikunnassa.

Pallopeleissä hyvä. (I, poika 5v., yhdessä)

Peleissä (..) Myös kiipeilyssä ja yhdessä jumppaamisessa. (I, poika 4v., äiti)

Yhteisillä retkillä, liikuntalajeissa. (I, poika 5v., äiti)

Kun joku katsoo kun hän tekee jotain (esim. temppuilee trampoliinilla, hiihtää. (I, poika 4v., äiti)

Toistuvasti vaikeaksi (II) ovat vanhemmat kuvailleet poikien kohdalla myös itsekkyyden, anteeksi pyytämisen ja oman tahdon voimakkuuden. Kilpailun ja menestyksen paineessa anteeksi pyytäminen voidaan tulkita toisen ylemmän aseman tunnustamiseksi, joka tekee siitä vaikean, jos kyse on samalla oman identiteetin hyväksynnästä.

Oman tahdon taipumattomuus ja itsekkyyys. Lapsi kertoo, että leikkii toisinaan yksin, koska kukaan ei leiki juuri kuten hän haluaa. (II, poika 5v., äiti)

Anteeksi pyytäminen ja kiittäminen -> vaikeaa nöyrtyä. (II, poika 5v., yhdessä)

Voimakastahtoinen: jos joku asia ei mene juuri niin kuin piti seuraa hepuli. (II, poika 2v., yhdessä)

Lapsi hermostuu vähän liian herkästi tai kiukustuu ja tulostuu (..) Pinna palaa lapselta, jos joku homma ei häneltä onnistu (..) Johtuu useimmiten nälästä tai väsymyksestä. Ovet paikkuu, tavarat lentelee. (II, poika 5v., äiti)

Kun oma tahto ei mene läpi tai itsekeskeisyys on mahdotonta. (III, poika 5v., äiti)

Thorne (1993, 91–92) on kuvaillut poikien taipumusta aggressiivisiin leikkeihin ja ulkoilemiseen. Hän on havainnut poikien leikkejä seurattessaan, että pojat leikkivät ulkona, isommissa ryhmissä ja fyysisesti aggressiivisia pelejä. Maskuliinisuuden sosiologiaa tutkinut Paul Conolly (1995, 169) esittää maskuliinisuuden mallien olevan sidoksissa sosiaaliluokkiin. Connollyn mukaan fyysisen voiman ja aggressiivisuuden korostaminen ovat tyypillistä alempien sosiaaliluokkien maskuliinisuuden malleissa. Erilaiset sosiokulttuuriset taustat ja ympäristöt rakentavat siten myös erilaisia maskuliinisuuksia.

Paechter (2007,102) on myöskin huomauttanut, että poikien

maskuliinisuus rakentuu juuri tappelemisen ja aggressiivisen leikkimisen kautta, tavalla tai toisella. Pojat ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja rakentavat nahistelulla maskuliinisuuttaan, niin siinä voittoa kuin sivuun jäävät. Riehumisen eli aggressiivisen leikkimisen on kuvattu olevan poikien välistä yhteistä toimintaa ja leikkiä. Vanhempien toteava kuvaus poikien välisestä riitelystä kuvaa hyvin maskuliinisuuden hierarkian sisältämiä oletuksia:

Riitelivät veljen kanssa. Osaa hyvin ärsyttää veljeään ja sitten vikistä kun se läppää takaisin. (2, poika 6v., yhdessä)

Sarkastinen kehuminen osaamisesta, hyvästä ärsyttämisen taidosta osoittaa tässä tilanteessa vanhempien tukemana veljen valta-asemaa. Häirikön omalle paikalle asettaminen fyysisellä voimalla, 'läppäämisellä', on siten ansaittua ja oikeutettua. Vikinä on jotain negatiivista, ei miehekästä ja lausahdus ilmaisee hyvin maskuliinisuuden malleja. Ärsyttämisen laadusta ei vastaus kerro, mutta sen voi olettaa liittyvän esimerkiksi siihen, kuka saa määrätä leikistä ja leikkivälineistä, eli kenellä on valtaa määrittellä toiminnan suunta.

Jos isovelji määrää liikaa leikkiä. (III, poika 5v., äiti)

Vanhemmat myös puuttuvat poikien välisiin hierarkian määrittelyihin.

Lapsi päristelemällä hännäsi veljeään, jolloin jouduin käskemään molempia lopettamaan nahistelun. (3, poika 4v., äiti)

Niin tyttöjen kuin poikien kesken on tavallista, että joku tahtoo olla leikeissä johtohahmona. Poikien ja tyttöjen vastauksien kuvailut kuvaavat hyvin erilaisia keinoja pettymysten ilmaisemiseen. Thornen (1993, 94–95) mukaan feminiinisessä käyttäytymisessä vältellään avointa kilpailua. Konflikteja ja jännitteitä ei ilmaista suoraan, vaan niitä puretaan epäsuorasti. Sosiaalisissa suhteissaan tytöt oppivat panostamaan läheisyyteen ja vuorovaikutukseen, leikkimään yhteisleikkejä ja pitämään yllä harmoniaa. Tyttöjen suuttumista,

pettymistä tai oman huonommuuden kokemuksia ja niihin liittyvää reagointia kuvataan myös aineistossa hyvin eri tavoin kuin poikien. Tytöt eivät ole kuvauksissa voimakastahtoisia, he ovat *ns. johtajia*, joiden vahvuus aiheuttaa riitaa.

Haluaa olla ns. johtajan asemassa monesti ja se aiheuttaa riitaa. (III, tyttö 4v., äiti)

Tytöt eivät vanhempien kuvausten mukaan paini tai kilpaile, pettyessään tulistuu tai itke häviötä, kuten poikien kohdalla on kuvattu. Tytöt nimittelevät tai sanovat pahasti ja pahoittavat mielensä. Tytöt kinaavat myös sosiaalista suhteista valikoiden leikkikavereitaan.

Jos toinen sanoo pahasti tai "tulee hänen tontilleen" liikaa. (III, tyttö 5v., äiti)

Jos joku nimittelee, siitä pahoittaa mielensä. Ei ole juuri tälläisiä tilanteita. (III, tyttö 5v., äiti)

Tunnereaktioiden kuvaamisen erot näkyvät selvästi vastauksissa, joissa vanhemmat ovat kuvanneet tyttö- ja poikalasten pettymyksiä oman osaamisensa suhteen. Pettymykset ja niistä selviytymään oppiminen ovat osa elämää. Vanhempien kuvaukset kuvaavat asenteita, joita perinteisiin sukupuolirooleihin liitetään. Aineistossa näkyy yleinen tyttötytökimoksessa esiin tullut havainto siitä, että kiltit tytöt kääntyvät helposti sisäänpäin, vertaavat itseään muihin ja masentuvat. Aineistossa pojat puolestaan kuvataan itsenäisemmiksi ja heidän kerrotaan turhautuvan, kiukuttelevan ja syyttävän olosuhteita.

Välillä pienenä 'harmina' täydellisyyden tavoittelu. Pitäisi osata vaativatkin uudet asiat, saattaa verrata taitojaan muihin. (II, tyttö 6v., äiti)

Jos hän huomaa, ettei osaa jotain. Luovuttaa helposti ja

mumisee. (II, tyttö 5v., yhdessä)

Uusien asioiden opettelu. Lapsi on hieman kärsimätön. Luulee osaavansa kaikki uudet asiat heti ilman harjoitusta tai opastusta. Turhautuu ja kiukuttelee, kun asiat ei ihan niin helposti sujukaan. (II, poika 6v., yhdessä)

Saman sävyeron voi havaita vastauksista kysymykseen siitä, milloin tulee kinaa muiden lasten kanssa (III). Lapsuudessa tytöt ja pojat käyvät läpi samanlaisia tilanteita, joissa opitaan ympäröivän sosiaalisen maailman kanssa toimimista eli toteutetaan kehitystehtäviä. Ympäristön reagointi näihin oppimistilanteisiin vaihtelee sukupuolen mukaan. Paikallinen ympäristö eli toimijayhteisö tukee kehitystehtävien erilaisten ratkaisujen rakentumista tytöille ja pojille. Nämä ratkaisut muodostuvat osaksi identiteettiä ja sosiaalista minää. Vaikka kinaa aiheuttava tilanne on lähes kaikilla lapsilla sama eli leluihin kohdistuva omistuksen tunne, sävyero liittyy tapaan ilmaista asia. Tytön kohdalla käytetään useammin ilmaisua *ei halua jakaa*, jossa mainitaan lapsen kieltäytyvän jakamisesta ja ilmaisu saa tavaran haluamiselle negatiivisen sävyn. Pojan kohdalla käytetään useammin ilmaisua *haluta samaa asiaa*, jolloin tavaroiden haluaminen on neutraalia, ellei jopa positiivista. Haluaminen on ilmaisun keskeinen sisältö ja siten tämä haluaminen on myös implisiittisesti hyväksyttyä.

Tavaroista, jotka ovat omia ja joita ei halua jakaa. (III, tyttö, 4v.)

Lelujen jakaminen yleensä. (III, tyttö 2v., äiti)

Kun molemmat haluavat saman tavaran. (III, poika 4v.,)

Useinmiten halutaan tällöin samaa asiaa, joka voi olla esim. lelu, piilopaikka tms. (III, poika 4v., äiti)

Jos lapsi haluaisi toisella olevan lelun ja toinen ei halua antaa niin lapsi suuttuu. (III, poika 5v., äiti)

Tyttöjen kohdalla ilmaisuissa puolestaan usein selitetään, mistä moinen johtuu. Aineiston sanavalintojen perusteella voidaan todeta, että tyttöyteen ei yleensä liitetä tavaroiden ja aseman haluamista, vaan kiistatilanteiden kuvataan johtuvan esimerkiksi iästä tai väsymyksestä. Haluamista käytetään myös selityksenä jakamisen vaikeudelle. Ympäristö viestittää tytölle ettei asemasta ja tavaroiden saamisesta kannata kiistellä.

Väsyneenä, kun molemmat tahtovat samaa tavaraa tai kinastellaan leikin suunnasta. Tätä tosin tapahtuu harvoin. (III, tyttö 5., äiti)

Ikä huomioiden omien tavaroiden jakaminen on joskus ylivoimaista. (III, tyttö 1,5v., isä).

Lelujen jakaminen, haluavat vielä 2-3-vuotiaina samoja leluja, kuten lapseni. (III, tyttö 2v., äiti).

Pojille kinaa muiden lasten kanssa tulee iästä riippumatta useimmiten leluista ja tavaroista.

Yleensä aina silloin kun on epäselvää oliko tietty lelu tai legopalikka kummalla ensin leikissä. (III, poika 6,5v., äiti)

Jos kokee tulleen väärin kohdelluksi, esim. joku vie hänen lelun jolla juuri oli leikkimässä. (III, poika 3v., äiti)

Kun oma tahto ei mene läpi, tai [lapsen] itsekeskeisyys tavaroiden kanssa on mahdoton. (III, poika 5v., äiti)

Leluista. Lapsi on tarkka omistaan ja ei antaisi kaikkien koskea niihin. (III, poika 4v., äiti)

Vanhempien tyttöjen kinaamista kuvaavat myös selostukset siitä, kuka leikkii ja kenen kanssa sekä myös siitä mitä leikitään.

Kuka leikkii milläkin tavaralla tai kenen kanssa. (III, tyttö 5v., äiti)

Kun leikin kulusta tai muodosta ollaan eri mieltä. (III, tyttö 5v., yhdessä)

Jos useampia lapsia ja lisäksi väsymystä, syntyy esim. pientä kinaa siitä mitä leikitään! (III, tyttöä 6v., äiti)

Havainnot tukevat Thornen (1993, 94–95) tekemiä havaintoja tyttöjen leikistä. Thornen mukaan kouluikäiset tytöt muodostivat parhaan ystävän pareja, jotka liittyivät muihin muodostaen kolmikkoja tai nelikkoja. Tyttöjen suhteet muodostavat kaikkiaan kompleksisen sosiaalisen verkoston ja tyttöjen toimintaa leimaa sosiaalinen toiminta parien ja ryhmien rakentumiselle. Siitä kuka leikkii ja kenen kanssa, ystävyksien muodostumisesta ja purkautumisesta aiheutuu pettymyksiä, jännitteitä ja vihollisuuksiakin. Thornen (1993, 94–95) mukaan yhdessä leikkiminen on osa tyttöyden leikkikulttuuria, sillä tytöt panostavat läheisyyteen ja vuorovaikutukseen sekä leikkivät yhteisleikkejä.

7.2.2 Vaatteiden valinta

Vaatteet ja pukeutuminen on arkisia, jokapäiväisiä toimia lasten maailmassa. Mitä nuorempi lapsi on, sitä enemmän vaatteiden vaihto kuuluu perusrutiineihin. Lapsen kasvaessa ja oppiessa itse pukemaan myös vaatteisiin ja pukeutumiseen liittyvät tilanteet muuttuvat. Lapsi voi alkaa itse valita vaatteitaan, itse pukemaan ja osallistumaan eri tavoilla itseensä liittyviin toimiin. Pukeutuminen ja vaatteet ovat lasten sukupuolisen erottelun keskiössä. Vaatteiden valinta osoittautui hyvin erilaiseksi tilanteeksi tytöille ja pojille.

Vaatteiden merkitys tyttöjen kokemusmaailmaan on korostuneempi kuin poikien. Tyttöjen vaatteiden valintaa kuvattiin vastauksissa 26 kertaa⁹ osana

⁹ Poikien kohdalla 17 kertaa.

aamurutiineja (1), jokapäiväisiä vuorovaikutustilanteita (2), tilanteina jolloin lapsi haluaa jotain jonka vanhempi joutui kieltämään (3) sekä taustakysymyksissä toistuvasti vaikeista sekä kinaa aiheuttavista tilanteista vanhempien kanssa (II & IV). Mukaan ei laskettu pelkkää pukeutumista kuvaavia vastauksia.

Vanhemmat kuvasivat aineistossa, kuinka tyttöjen mielipidettä vaatteista kuunneltiin ja heidän kanssaan neuvoteltiin.

Vaatteiden valinta. Lapsi pukeutuu mielellään itse, kun sai osallistua päätöksentekoon, mitä hän pukee päällensä. Erityisen mieluinen oli ”pikku toppi”. (1, tyttö 5v., äiti)

Keskustelu pukeutumistilanteessa: college-puku jäänyt pieneksi, piti miettiä vaatetus uusiksi. Keskustelu mitkä ovat sähän sopivat vaatteet. (1, tyttö 6v., äiti)

Yhdessä pohdittiin, mitkä sukat sopii ja tarvitaanko villasukkia. (2, tyttö 5v., äiti)

Etsittiin yhdessä sopivat vaatteet. Lapsi ei halunnut äidin valitsemaa t-paitaa, valittiin toinen. (3, tyttö 6v., äiti)

Tytöille vastauksien perusteella hyväksyttiin vaatteiden valinta jo varsin nuoresta lähtien. Niin isät kuin äidit neuvottelevat vaatteiden valinnasta yhdessä tytön kanssa.

Taaskaan ei löytynyt mieleisiä vaatteita, oli pikkasen neuvottelemista. (2, tyttö 2,5v., äiti)

Katsottiin yhdessä puettavat vaatteet. (1, tyttö 4v., äiti)

Sukkahousut eivät olleet mieleiset, kiistatilanne ei riitelyä vaan neuvottelu -> lopputuloksena pyykkikopasta löytyi sopivat sukkahousut. Isä hävisi 5-0. (2, tyttö 5,5v., isä)

Ei olisi halunnut laittaa pukea pitkien housujen alle sukkahousuja. Löydettiin hyvissä merkeissä asiaan ratkaisu, yhdessä neuvotellen. (3, tyttö 6v., -)

Tyttöjen kuvataan keskustelevan myös keskenään vaatteiden valinnasta:

Kuului keskustelevan sisarensa kanssa päälle valittavista vaatteista. (2, tyttö 5v., äiti)

Vaatteiden ohella myös korut kuuluvat tytöillä asiaan. Aineistossa mainittiin erikseen, että tyttö sai huomiota korun kautta. Korujen viesti on selkeästi feminiininen.

Hiusten laitto + pukeminen. Mietittiin yhdessä korua ja mitä ulkovaatteiksi. (1, tyttö 5v., äiti)

Oli onnellinen uudesta helminauhasta, pyysi saada katsoa itseä peilistä. (2, tyttö 2v., äiti)

Tyttöyteen ja naiseuteen liitetään aineiston perusteella kiinnostus ulkonäöstä, vaatteista, koruista ja hiuksista. Tytöille ajan, tilan ja huomion antaminen vaatteisiin liittyvissä tilanteissa rakentaa käsitystä tyttöjen itseilmaisun ja pukeutumisen välisestä yhteydestä.

Poikien kohdalla vaatteiden valinta oli mainittu 17 kertaa¹⁰ ja yli puolet niistä oli kuvattu negatiivisena tilanteena (3¹¹), joskus myös kiukuttelun puuttumisenakin selityksen kanssa. Mukaan ei laskettu pelkkää pukeutumista kuvaavia vastauksia.

Olisi halunnut laittaa eri vaatteet, kuin mitä äiti oli valinnut. Tyytyi siihen että toiset vaatteet laitetaan kylmemmällä ilmalla. (3, poika 2,5v., äiti)

Halusi tiettyä paitaa päälleen. (3, poika 5v., äiti)

Ei kiukuttelua vaatteista (sai kotona laittaa suosikkihousut, jotka on jo 2 kertaa paikattu). (1, poika 4v., äiti)

¹⁰Tytöillä 26 kertaa.

¹¹Tapahtuiko aamun aikana tilannetta, jossa lapsi olisi halunnut tehdä jotain /saada jotain, minkä vanhempi joutui syystä tai toisesta kieltämään? Kuvaile tilannetta.

Silloin kun poikien kohdalla vaatteiden valintatilanteen kuvattiin olevan arkista vuorovaikutusta ja yhdessä tekemistä (1 & 2), vaatteiden valinnalle annettiin usein selitys.

Etsittiin yhdessä lapselle vaatteita. Tänään on eskarissa lempivärivaatepäivä. (1, poika, 6v., äiti)

Puseroa päälle laittaessani lapsi sanoi, että hänen pusero pitää vaihtaa, kun kaveri ei siitä tykkää. Sanoin että lapsi voi laittaa sen, jos lapsi itse siitä tykkää. Lapsi sanoi, että se pitää vaihtaa ja minä vaihdoin lapselle toisen puseron. (1, poika 3v., äiti)

Valikoi eri puseron päällensä, kun: ”Kaverit ei tykkää tästä puserosta”. (1, poika 3v., äiti)

Aineiston perusteella poikien kohdalla pukeutumiseen liittyy ristiriitaisia odotuksia. Poikien tulisi osata valita nopeasti tai tyytyä siihen mitä muut ovat valinneet. Vaatteiden valinnan vaikeus on ongelma, mutta vaatteiden valintatilannetta ei kuitenkaan tueta vuorovaikutuksellisesti keskustellen. Vaatteet eivät liity maskuliinisuuteen eivätkä poikien itseilmaisuun paitsi silloin, kun ne eroavat maskuliinisuuden ihanteista. Poikien pukeutumistilanteeseen ei kuulunut ilman erityisyyttä vaatteista keskusteleminen ja vaatteiden valinta on vuorovaikutuksessa toissijaista. Muutamassa vastauksessa on havaittavissa selkeästi maskuliinisten piirteiden merkityksien korostaminen. Maskuliinisuuden rakentuminen on turvattu, kun vaatteiden valinnan sijasta puhutaan vaikka autoista:

Pukeutuessaan lapsi itse puki äidin ojennellessa vaatteet ja samalla keskusteltiin autoista. (1, poika 5v., äiti)

Poikien vaatteiden valintatilanteen kuvaukset ovat tyttöjen kuvauksia useammin negatiivissävytteisinä, joissa vanhempi kieltää ja poika ei tottele. Poikien vaatteiden valintatilanteet myös hermostuttavat vanhempia.

Ovella oli jo kiire eskariin. Menin autoa käynnistämään. X

oli vielä sisällä eteisessä eikä suostunut tulemaan vaan vaihteli takkia (ei osannut päättää) ja itki. Olin kertonut monta kertaa, että pitää lähteä. Suutuin ja huusin autosta. (2, poika 6v., äiti)

Lapsi halusi eri vaatteet kuin äiti. Itkua seurauksena. (3, poika 5v., äiti)

Lapsi olisi halunnut pukea ohuen paidan pelkästään päälle, jouduin kieltämään, lapsi kiukustui, itki ja meni hakemaan toista paitaa. (3, poika 4v., äiti)

Vanhempien vastauksissa rakennetaan maskuliinisuutta kehoittamalla poikaa olemaan iso poika ja pukeutumaan sen mukaisesti.

Kypärämyssyn suostui laittamaan haalarin sisään vasta sitten kun sanoin, että taaperoilla roikkuu [kypärämyssyn liepeet haalarin] päällipuolella. (1, poika 5v., äiti)

Maskuliinisuuteen liitettäviä piirteitä tuo esiin myös se, että on merkityksellistä onko jalassa tavalliset vai pääkallosukat.

Lapsi veti pääkallosukkia jalkaan ja suunnitteli samalla laittavansa pääkallokaulaliinankin. (1, poika 5v., äiti)

Maskuliinisuuden piirteisiin liitetään myös kovuus ja karskius, joka tässä lainauksessa tulee esiin isän reaktiossa kun pojan jalat palelevat.

”Mä haluan ne toppakengät, mun jalkoja paleltaa hirveesti karvanilkkureissa.” Isänsä: ” Höpöhöpö.” Alkavaa kitinää. Minä puutuin tilanteeseen ja annoin laittaa toppakengät. (1, poika 5v., äiti)

Vaatteiden valinnan voi tulkita olevan tytöille feminiiniseen identiteettiin liittyvä tärkeä elementti myös siksi, että tyttöjen kohdalla on mainittu kahdesti vaatteiden valinnan olevan toistuvasti vaikeaa (II). Myös vaatteiden valinnan on kuvattu aiheuttavan kinaa vanhempien kanssa (IV) tytöille kaksi kertaa ja pojalla kerran.

Vaatteista eli mitä puetaan milloinkin. (IV, tyttö 5v., äiti)

Aineistossa vaatteisiin liittyy myös erilaista huolta ja hallintaa tyttöjen kohdalla. Äiti kuvasi kokonaan kieltäneensä tytön pukeutumistoiveita.

Lapsi olisi halunnut pukea hameen farkkujen päälle, joka on hänen mielestään Bratz-asu. (3, tyttö 5v., äiti)

Tässä Bratz-asu edustaa äidille jotain epämiellyttävää. Paechterin (2007, 39) mukaan äidit valvovat tyttärien pukeutumista mm. sen suhteen, ettei ole liian lyhyt hame, liian paljon meikkiä, lävistyksiä jne. Osaltaan äidit eivät halua heistä liian aikuisia, eli naiseuden täysivaltaisia jäseniä vaatimuksineen ja odotuksineen. Toisaalta he valvovat myös, ettei tyttäriä luettaisi kuuluvaksi alempiarvoisiin tai muuten poikkeavien ryhmiin.

Kuvauksissa on havaittavissa poikienkin kohdalla, että ryhmään kuulumisen ja kaverien hyväksynnän saaminen ulottuu vaatteisiin. Vaatteiden tulee sopia kavereille. Vaatteet liittyvät maskuliinisuuden identiteettiin ja poikien vaatteiden valinnassa korostuu maskuliinisuuden hegemonisuus: oikeanlaiset vaatteet viestivät kuulumisesta joukkoon sekä 'kaverin' vallasta määrittää mikä on sopivaa.

Puseroa päälle laittaessani lapsi sanoi, että hänen pusero pitää vaihtaa, kun kaveri ei siitä tykkää. Sanoin että lapsi voi laittaa sen, jos lapsi itse siitä tykkää. Lapsi sanoi, että se pitää vaihtaa ja minä vaihdoin lapselle toisen puseron. (1, poika 3v., äiti)

Valikoi eri puseron päällensä, kun: ”Kaverit ei tykkää tästä puserosta”. (1, poika 3v., äiti)

Aamutoimien kuvauksissa vaatteiden ohella tyttöjä ja poikia erottavat hiuksiin liittyvät aamurutiinit. Tyttöjen hiuksia laitettiin, kammattiin, letitettiin ja

laitettiin ponkkareita, renksuja ja pinnejä, siinä missä muutaman pojan kohdalla mainittiin että, hiuksia harjattiin aamurutiinien osana. Hiuksiin liittyvä keskustelu oli joidenkin äitien vastauksien perusteella antoisaa vuorovaikutusta ja normaalia yhteistä höpöttelyä.

On mukava laittaa hiuksia yhdessä ja samalla höpötellä hassuja. (2, tyttö 5v., äiti)

Keskusteltiin siitä, miten tänä aamuna laitetaan lapsen hiukset. Sopuisasti löytyi yhteinen sävel. (2, tyttö 4v., äiti)

Kuvauksista voi havaita, että hiusten laittaminen voi mahdollistaa yhteistä neuvottelua ja tahtojen koittelua. Tyttö voi harjoitella oman tahdon toteutumista vaatteiden ja hiusten kautta.

Katsottiin yhdessä puettavat vaatteet... kampsin tytön tukan ja laitoin poninhännän. Halusin laittaa letit, mutta tyttö ei halunnut. (1, tyttö 6v., äiti)

Olisi halunnut letit, mutta en ehtinyt niitä tekemään. Pyysi sen sijaan laittamaan kaksi ponkkaria. (3, tyttö 5v., äiti)

Vastausten perusteella arkeen mahtuu paljon havainnoitavaa ja opittavaa tarkoille oppijoille. Vanhempien toimia tarkkaillessa lapset oppivat feminiinisen ja maskuliinisen toimijayhteisön tapoja. Tytöt oppivat hiuksien laitton äideiltään siinä missä harjoittelevat feminiinistä toimijuutta.

Hampaita pestessä hän tarkkaili minun hampaitteni pesua ja teki samat liikkeet – joten kerroin miksi mitenkään pitää pestä. (2, tyttö 4v., äiti)

Laitoin hiuksiani ja X tuli viereeni näyttämään yhtä Nalle-sivua. (2, tyttö 1,8v., äiti)

Aineistossa kuvataan myös kun poika tekee isän kanssa ulkohommia ja käy miesten kanssa saunassa. Näin poika samalla oppii miesten

sosiaalisesta toiminnasta.

Pientä vastaansanomista äitille (isi jääkiekkoa pelaamassa). (4, poika 4,5v., äiti)

Lapsi pelasi isän kanssa jääkiekkopeliä. (4, poika 5v., äiti)

Illalla isän kanssa jääkiekkopelissä. (4, poika 5v., äiti)

Isän kanssa ulkona ns. ulkohommissa apuna. (4, poika 2v., yhdessä)

Miesten kanssa saunomaan. (5, poika 5v., isä)

7.2.3 Kotityöt

Arkista vuorovaikutusta ovat myös kotityöt. Suurin osa kotitöistä kuvattiin äidin kanssa tehdyiksi. Äidit olivat myös pääsääntöisesti vastaajina tutkimuksessa. Grabruckerin (1991) havaintojen mukaan arjen esimerkit vaikuttavat voimakkaasti sukupuolittuneen maailmankuvan muodostumiseen. Aineistossa sekä tyttöjen että poikien ilmoitettiin liittyneen kotitöiden tekemiseen tai vanhempien auttamiseen yhtä useasti. Mainintoja oli tyttöjen kohdalla 23 ja poijilla 24. Vastauksien jakautuminen eri alueisiin sekä vastausten sisältämät merkitykset vaihtelivat suuresti. Joissain vastauksissa vanhemmat kertoivat tehneensä lasten kanssa yhdessä kotitöitä

Yhdessä tehtiin kotitöitä. (1, tyttö 5v., äiti)

Kotitöitä tehtiin yhdessä. (4, poika 5v., äiti)

Osallistui siivoukseen. (1, tyttö 5v., äiti)

Laittoi ruokaa äidin kanssa. (4, poika 4v., yhdessä)

Ruoan laitosta ja leipomisesta oli mainittu tyttöjen kohdalla neljä kertaa, poikien

kohdalla seitsemän. Poikien kohdalla oli myös kuvattu leipomisen ja ruuan laitton olevan antoisaa vuorovaikusta (I) neljä kertaa, kun taas tytöille ei keittiössä olemisen tulkittu olevan elementissä olemista tai antoisia vuorovaikutustilanteita. Havainnot siivoamisesta tai siivoamatta jättämisestä oli kuvattu poikien kohdalla 7 kertaa ja tytöillä 14 kertaa.

Lapsi halusi siivota oman huoneen. Hän oli ilmeisesti hoksannut että siitä saa superkehut ja kaikki ovat tyytyväisiä. Hän pyysi äitiä apuun mutta oli itsekin todella tehokas siivoaja. (2, poika 4v., -)

Lapsi otti lyijykynän ja piirsi lattiaan. Toruin ja annoin luutun sekä käskin siivota jäljet pois. Lapsi siivosi, sai kehut. (4, poika 3v., äiti)

Aineiston vanhempien kuvauksissa poikia kehuaan, kun he siivoavat. Toisin on tyttöjen kohdalla, joissa siivoaminen ei ole kehumisen aihe, vaan siivoamisen opetus sekä itse siivoaminen ovat vuorovaikutustilanteita vanhemmilla ja nuoremmilla tytöillä.

Aamupalalla syntyi pientä sotkua. Keskusteltiin että miten se pitäisi hoitaa ja sitten lapsi siivosi itse jälkensä. (2, tyttö 5v., -)

Äiti siivosi, niin lapsi halusi auttaa, pyyhimme pölyjä yhdessä. (2, tyttö 2v., yhdessä)

Aineistossa tyttöjen toimintaa kuvataan siivoamiseen velvoittavalla tavalla, heidän oletetaan haluavan siivota. Kuvauksissa tyttöjä ei kehua yleisesti siivoamisen tekemisestä kuten poikia, vaan ainoastaan kehuaan sen onnistumista sekä sen oma-aloitteisuutta:

Eniten siivosi pitkin iltaa. Nyt huone on tosi siisti. Halusi opetella pesemään lattiansa. (4, tyttö 6v., äiti)

Hän halusi ruuan jälkeen tiskata. (4, tyttö 6v., äiti)

Tytön kuvataan osallistuvan siivoukseen tasavertaisesti, siinä missä poika tekee

palveluksia.

Rupesimme porukalla siivoamaan, lapsi omaa huonettaan.
(1, tyttö 5v., äiti)

Hän petasi itse sänkynsä ja ilmoitti, että ”äiti sinun ei tarvitse pedata tänään”. (1, poika 4v., äiti)

Poikien kohdalla kaikki kotityöt oli jokaisessa vastauksessa mainittu neutraaleina toimina, kuvauksina aamun tai illan vuorovaikutustilanteista. Tyttöjen kohdalla siivous oli puolestaan usein mainittu kohdassa, jossa ei olisi halunnut tehdä jotain (5¹²), eli siivota.

Lapsi ei olisi halunnut siivota. Leikkiä. Keskustelemalla, näytin minkä osan hänen pitää siivota, ja sen jälkeen saisi jälleen leikkiä. (5, tyttö 4v., äiti)

Siivoukseen lähinnä omien lelujen keräämiseen ei oikein ollut tänään intoa. Pelannut esim. muistipeliä äidin kanssa. Siivosimme yhdessä, siinä tuli positiivista vuorovaikutusta, lisäksi saunoimme illalla. (5, tyttö 5v., äiti)

Ei olisi halunnut siivota leikkejään pois. Laiskotellut, mitä tahansa muuta.. Keskustelemalla, kovaäänisillä kehoituksilla.
(5, tyttö 4v., yhdessä)

Illan mittaan pientä hankausta lapsen kanssa, kun piti siivota. (4, tyttö 4v., äiti)

Oli mukana siivouksessa (välillä vastahakoisesti). (4, tyttö 5v., äiti)

Siivous ja apuna oleminen oli myös tyttöjen kohdalla mainittu taustakysymyksen kohdassa, mikä asia aiheuttaa kinaa vanhempien kanssa (IV).

Leikin pois siivoaminen. (IV, tyttö 5v., äiti)

12 Tapahtuiko tänä iltana sellaista tilannetta, että lapsi ei olisi halunnut siirtyä johonkin perheen yhteiseen toimintaan / aloittaa jotain uutta tekemistä? Vaihtoehdot: Kyllä, jossain määrin, ei. Jos vastasit kyllä/jossain määrin, kuvaile tilannetta tarkemmin? Mitä muuta hän tulkintasi mukaan olisi mieluiten tehnyt? Miten tilanne ratkaistiin, mihin lopputulokseen päädyttiin?

Kun ”ei jaksa” tehdä jotain: hakea tavaraa/vaatteita tms.
(IV, tyttö 5v., yhdessä)

Aineiston perusteella tytöt aiheuttavat ongelmia siivottomuuden kanssa. Kuvauksista käy ilmi, miten tyttöjä kasvatetaan huolehtimaan siisteydestä. Yhdenkään pojan vastauksessa ei ole kuvattu pojan vastustavan siivoamista, tai siivoustilanteiden aiheuttavan kinaa. Vaikea kuitenkin uskoa, että kaikki tutkimukseen osallistuneet poikalapset olisivat siivoukseen erityisen mieltyneitä. Enemmän kyseessä saattaa olla kulttuurinen maskuliinisuuden muoto, joka vaikuttaa tilanteiden tulkintaan niin, ettei pojilta odoteta siivoamista. Tällöin siivoamisen välttäminen ei ole hankaluutta tai kinaa, vaan luonnollinen olotila. Siivoaminen liittyy ja liitetään lähtökohtaisesti osaksi feminiinistä identiteettiä samalla kun se on maskuliiniselle identiteetille positiivinen lisä. Ympäröivä kulttuuri ohjaa tyttöjä siivouksen pariin myös lelujen avulla. Liitteenä on lelukuvaston mainos siivoamisen harjoitteluun soveltuvista pinkeistä leluista (liite 2).

Aineistossa pojan on kuvailtu tekevän kotitöinä isän kanssa ulkohommia ja puuhailevan auton kanssa. Näitä ei yhdenkään tytön kuvattu tekevän. Ulkohommat ovat edellä kuvattu tärkeäksi osaksi maskuliinisuuden harjoittamista. Ulkohommien kuvauksia oli poikien kotityövastauksista yhteensä 7/24.

Raivattiin paikkoja porukalla, sitten isän kanssa ulos mattoja puistelemaan ja samalla leikkimään. (2, poika 6v., yhdessä)

Hakkasi isän kanssa jäätä autokatoksen luona lapiolla ja jutteli yleensäkin pihan siisteydestä. (4, poika 5v., yhdessä)

Isän kanssa ulkona ns. ulkohommissa apuna. (4, poika 2v., yhdessä)

Puhdisti autoa lumesta kanssani. (1, poika 5v., äiti)

Auton puhdistus yhdessä lumesta. (1, poika 3,5v., äiti)

Tehtiin lumitöitä ulkona. (4, poika 6v., äiti)

Pakkasi autoa. (1, poika 5v., isä)

Siivous ja kotityöt ovat helposti tunnepitoisia tarkastelun kohteita ja niihin liittyvää sukupuolisensitiivistä tutkimusta on nimetty myös ”tiskiharjafeminismiksi”. Tuoreen Väestöliiton perhebarometrin (2011, nettiviite 4) mukaan miehet tekevät yhä enemmän kotitöitä. Arjen töiden jakautumisen ja jakautumisen purkautumisen kautta voidaan tarkastella laajemmin eri elämäntilanteiden ja identiteettien feminiinisiä ja maskuliinisia piirteitä. Koti alueena on perinteisesti liitetty feminiiniseksi alueeksi, ja naisia arvioidaan myös ihmisenä kodin ulkoasun perusteella. Kodin sisustuksesta ja siisteydestä tulee helposti identiteettikysymys. Sotien jälkeisen Suomen miesihanne kuitenkin edellyttää, että myös ”uusi mies” osallistuu kotitöihin. Poikia siis kehuun kasvatetaan osallistumaan ja tekemään osuutensa keittiössä ja luutun varressa.

7.2.4 Lukemiset, katsomiset ja keskustelut

Kuvaukset arkisista lapsen kanssa tapahtuneista lukuhetkistä ja keskusteluista sekä niihin liittyvästä vuorovaikutuksesta noudattavat feminiinistä keskustelempaa ja maskuliinista karskimpaa linjaa. Vanhemmillä voi olla erilainen tapa suhtautua, kohdella ja tulkita lasta sukupuolen mukaan. Usein poikaa kohdellaan reippaammin sekä fyysisemmin kuin tyttöä (mm. Mondschein 2000).

Tyttöjen kohdalla mainittiin 19 kertaa lukeminen¹³.

¹³Pojilla 11 kertaa.

Luettiin kirjaa ja opeteltiin värejä. (1, tyttö 1,8v., äiti)

Yhdessä ihmeteltiin äitin kanssa eläinkirjaa. (1, tyttö 1,5v., äiti)

Lehden lukua äidin kanssa äidin sylissä. (1, tyttö 5v., äiti)

Istui sylissä ja luettiin sanomalehden sarjakuvat. (2, tyttö 5v., äiti)

Lehdenlukua äidin sylissä. (1, tyttö 5v., äiti)

Katseli lelumainoksia. (4, tyttö 6v., äiti)

Vanhempien vastauksessa on erikseen mainittu lukemisen kohteena olleen prinsessakirja. Tyttöjen kanssa myös katsellaan prinsessahahmoja ja kuvaillaan lintujen katselua.

Luki prinsessakirjaa. (4, tyttö 5v., äiti)

Katselimme yhdessä lapsen uutta prinsessahammasharjaa. (1, tyttö 2v., äiti)

Katselimme yhdessä ikkunasta, kun linnut kävivät hakemassa ruokaa. Lapsi selosti aina kun uusi lintu tuli paikalle tai lensi pois ikkunalaudalta. (2, tyttö 2v., yhdessä)

Televisiosta tyttöjen kuvataan katsovan Winx ja Bratz-ohjelmia, Liloa ja Stichiä, muumeja, Frankliniä ja Teletappeja.

Aamutoimien vuorovaikutustilanteiden keskustelut tyttöjen kanssa liittyivät aineistossa usein vaatteisiin ja hiusten laittoon:

Keskusteltiin tossuista ja vaatteista. (1, tyttö 5v., äiti)

Keskusteltiin, miten tänä aamuna laitetaan X:n hiukset. Sopuisasti löytyi yhteinen linja. (1, tyttö 4v., äiti)

On mukava laittaa yhdessä hiuksia ja samalla höpötellä

hassuja. (1, tyttö 5v., äiti)

Keskustelu pukeutumistilanteessa: college-puku jäänyt pieneksi, piti miettiä vaatetus uusiksi. Keskustelu mitkä ovat sähän sopivat vaatteet. (1, tyttö 6v., äiti)

Aineistossa jopa leluihin liittyvään keskusteluun on kuvailtu liittyneen vaatteiden ja ulkoasun valintaa.

Ä: Minkäs lelun haluat viedä..?

X: Barbin, kun Z ei enää leiki barbeilla se on nyt mun.

Ä: 'Eikä Z enää leiki barbeilla?

X: Ei, se anto sen mulle.

Ä: Otatko sille barbille jotain mukaan?

X: Joo nää vihreet kengät...

(2, tyttö 5v., äiti)

Vaatteiden ja pukeutumisen lisäksi keskusteluissa on mainittu muitakin aiheita.

Keskustelimme pukeutumisen yhteydessä Pikku Myystä. (1, tyttö 5v., äiti)

Keskusteltiin tv:n lasten tietokilpailun kysymyksistä ja vastauksista. (2, tyttö 5v., isä)

Mielenkiintoisia feminiinisen toiminnan vahvistamisen tilanteita ovat myös kuvaukset, joissa vuorovaikutustilanne tytön kanssa liittyy yhteiseen siivoamiseen.

Siivoiltiin ja juteltiin yhdessä. (2, tyttö 2v., äiti)

Siivoukseen lähinnä omien lelujen keräämiseen ei oikein ollut tänään intoa. Pelannut esim. muistipeliä äidin kanssa. Siivosimme yhdessä, siinä tuli positiivista vuorovaikutusta, lisäksi saunoimme illalla. (5, tyttö 5v., äiti)

Poikien kohdalla lukeminen mainittiin 11 kertaa¹⁴. Poikien aamutoimien vuorovaikutustilanteiden sekä illan toimien kuvailussa olivat lukemisen kohteena

14Tyttöillä 19 kertaa.

sanomalehtien sijasta lelulehdet ja jääkiekkolehdet.

Katseltiin lelukirjasta kuvia. (2, poika 2v., äiti)

Luki enon kanssa lelulehteä. (1, poika 2,5v., isä)

Syötiin aamupala yhdessä ja katseltiin samalla jääkiekkolehteä. (1, poika 5v., äiti)

Televisiosta on kuvattu pojan katsoneen traktorihahmoisia lastenohjelmia.

Tomi Traktorin katselu pukiessa. (1, poika 1,7v., äiti)

[olisi mieluummin] katsonut Pikku-traktoria DVD:ltä. (5, poika 2,5 v., isä.)

Poikien kanssa on katsottu Lassie-elokuva, Mr. Beania, luonto-ohjelmia, muumia ja titinallea. Vuorovaikutukselliseksi tilanteiksi (2) on kuvattu televisio-ohjelmien lukutilanteet, joissa seikkailee maskuliinisia toimintasankareita.

Äiti luki Batmanin tekstit. (2, poika 5v., äiti)

Batmanin (tv:stä) jälkeen luimme yhdessä kaksi kirjaa. (2, poika 5v., äiti)

Vanhemmat kertovat että poikien kanssa on ihmetelty junia ja koeajettu autoa.

Lähdettiin katsomaan Matkakeskukseen junia. (4, poika 6v., äiti)

Kävimme illalla koeajamassa uutta autoa n. 1 tunnin ajan. (4, poika 4,5v., yhdessä)

Poikien aamun vuorovaikutustilanteiden keskustelunaiheista on mainittu jääkiekko, autot ja koneet.

Juttelimme jääkiekosta. (2, poika 5v., äiti)

Juttelimme autossa koneista. (1, poika 5v., isä)

Keskusteltiin samalla autoista. (1, poika 5v., äiti)

Juteltiin lumenaurauksesta ja muista työkoneista. (1, poika 5v., isä)

Myös muita aiheita on mainittu keskustelun kohteina.

Juteltiin mm. jouluasioista ja pelottavista ravuista. (2, poika 4v.,-)

Pojan kanssa käydyn keskustelun kerrotaan liittyneen myös ohjeiden antamiseen ja ohjeiden mukaan toimimiseen.

Opeteltiin palikkatornien kasaamista ja muiden palikkarakennelmien tekemistä. Juteltiin siinä samalla (äiti puhui, lapsi sanoi ”joo” nyökkäsi ja toimi ohjeiden mukaan). (2, poika 3,5v., äiti)

Juttujen kertominen ja hauskuuttaminen on yksi maskuliinisuuden keino sosiaalisen statuksen saamiselle (Huuki 2010). Usean pojan kohdalla on huumori ja juttujen kertominen mainittu antoisana vuorovaikutustilanteena ja elementissä olemisena (I).

Kun pääsee kertomaan juttuja. (I, poika 5v., yhdessä)

On kekseliäs, hyvällä huumorilla varustettu. (I, poika 2v., yhdessä)

Lapsen kanssa kun rupeaa hassuttelemaan /menee lapsen tasolle, silloin innostuu kaikenlaista kertoilemaan ja höpöttelemään. (I, poika 4,5v., äiti)

Pojan kanssa naureskelusta ja hassuttelusta on myös kuvauksia arkielämän vuorovaikutustilanteissa.

Nauroi ja kertoili omia 'vitsejä' ja naurettiin kaikki. (1, poika 5v., äiti),

Pelleiltiin ja naureskeltiin yhdessä. (1, poika 6v., yhdessä)

Pelleillään aina aamulla yhdessä vessassa. (1, poika 6v., -)

Joihinkin tilanteisiin vanhempien mukaan pelleily ei sovi ja aiheuttaa hankaluuksia pojalle.

Ruokailussa oli ongelmia, poistettiin pöydästä pelleilyn tuloksena. (1, poika 3v., äiti)

Hassuttelulla kuvataan ratkaistavan pojan kohdalla myös itkeskelytilanne.

(Lapsi) itkeskeli ettei hänellä ole ketään kaveria eikä hän halua lähteä ulos, tai sitten haluaa mennä isompien mukaan laskemaan mäkeä. Valitsin keinoksi hassuttelun ja jonkin ajan kuluttua sai huonon tuulensa menemään ohi ja tuli ulos rattikelkkailemaan ym. (2, poika 4v., äiti)

Tyttöjen kohdalla vuorovaikutuksen kuvauksissa korostuu hassuttelun sijaan fyysinen läheisyys, empaattisuus ja muista huolehtiminen. Verrattuna pojan kanssa vessassa pelleilyyn, tytölle vessassa käynnin on kuvailtu olevan herkkä ja hellä hetki.

Pelleillään aina aamulla yhdessä vessassa. (1, poika 6v., -)

Lapsen herättyä kannoin hänet vessaan pesulle. Se oli tosi herkkä ja hellä hetki meillä joka aamu. Pidämme molemmat toistemme koskettelusta ja hellimisestä. (1, tyttö 6v., äiti)

Huumorin sijaan tyttöjen vuorovaikutustilanteina kuvailtiin hellyydenosoituksia.

Suukotellaan, halitaan ja toivotellaan hyvät päivät tarhaan / töihin. (1, tyttö 4v., äiti)

Herääminen silittely, aamuhalaukset ja pusut, hoitoonjäätihalit ja pusut. (1, tyttö 1v., äiti)

Päiväkodissa joka aamu suukottelurituuaali, jonka lapsi on kehitellyt: poskelle, nenänpäähän, otsaan, leukaan+ lentosuukko oven raosta. (1, tyttö 5v., yhdessä)

Myös poikia hellittiin.

Herääminen oli taas oikein mukava, lapsi nautti hetkestä

kahdestaan ja pyysi että silittäisin lisää, kun silittelin selkää. Hän herää aina tällä tavalla rauhallisesti ja tulee usein syliin tai käpertyy matolle 'kilpikonnaksi' tai vaikka 'oravaksi', joka odottaa hellittelyä. (1, poika 4v., äiti)

Aineiston voidaan tulkita, että emotionaalisen ja hellän fyysisen läheisyyden ohella tyttöjä kasvatetaan myös vastuurationaaliseksi olennoiksi. Tyttöjen kuvauksista tulee esiin, kuinka heidän oletetaan olevan hyviä jakamaan omastaan (lelut) sekä lohduttamaan, hoitamaan ja ohjaamaan muita. Pienestä asti tytön vuorovaikutustilanteisiin kuuluu toisten tunteiden huomioiminen ja muiden auttaminen.

Lapsi on ollut valtavan iloluontoinen, hassutteleva, isolla veljellä oli valtaisia raivo. Tutkimuslapsi meni halaamaan ja äidin pyynnöstä kysyi: 'helpottiko, tuliko hyvä mieli', isoa veljeä hymyilytti. (4, tyttö 2,5v., äiti)

Puin hänelle ulkovaatteita, hän kysyi: "Mihin pikkusisko menee?" Sanoin, että pikkusisko jää kotiin ja että joulun jälkeen pikkusiskokin menee hoitoon. Kysyin: "Osaako pikkusisko olla hoidossa?" Hän vastasi kieltävästi. Isä sanoi, että hänen pitää sitten sanoa aina, mitä pikkusiskon pitää hoidossa tehdä. "Joo", vastasi lapsi innokkaasti." (1, tyttö 2v., äiti)

Elementissään: riisuu ja pukee itse, tekee pikku hommia pyynnöstä esim. hakee vaipan, vie roskat roskiin, antaa pikkusiskolle tutin. (1, tyttö 2v., äiti)

Hoitaa nukkea, tulee imettämään sitä äitin viereen, kun äiti imettää pikkusiskoa. (1, tyttö 2v., äiti)

Omista oikeuksista huolehtiminen jää kehittymättä kun ympäristö tukee tytön omien tarpeiden ja halujen ohittamista, esimerkiksi lelujen ja tavaroiden haluamiseen ja siivoamiseen liittyvissä kuvauksissa, sekä korostettaessa toisten huomioon ottamista. Kuvaukset kahdesta samankaltaisesta tilanteesta kuvaavat hyvin tyttöihin ja poikiin kohdistettuja erilaisia odotuksia suhteessa omaan

tahtoon ja muiden huomioimiseen. Kummassakin tilannekuvauksessa vanhempi tahtoi lapsen lopettavan hyppimisen. Tytön kohdalla kieltoa perustellaan muiden huomioon ottamisella, pojan kohdalla kyse on tahtojen neuvottelusta. Kuvauksessa esiintyvistä vuorovaikutuksesta tyttö oppii arvioimaan oman tahtonsa toteuttamisen seurauksia muille aiheutuvien harmien kautta, poika taas tekemään oman tahtonsa toteuttamisen suhteen kompromisseja.

Lapsi hyppi sängystä lattialle ja vanhempi joutui sen kieltämään, siitä kuuluu ikävä ääni alakertalaisille, ja lopetti kun hänelle perusteltiin. (3, tyttö 5v.,-)

Lapsi hyppi sohvalla, kielsin, koska meillä ei kuulu hyppiä sohvalla. Kehotin lasta jumppaamaan lattialla. Hän lopetti vasta kun annoin vaihtoehdoksi huomisen tv-ohjelmien menettämisen tai hyppimisen lopettamisen. (3, poika 4v., äiti)

8 POHDINTA

Tässä kappaleessa esitän tulosten pohjalta johtopäätöksiä sukupuolen sosiaalisesta oppimisesta, tarkastelen tutkielman ansioita ja puutteita sekä esitän muutamia jatkotutkimusideoita. Olen liittänyt mukaan myös pari sarjakuvaa kuvittamaan johtopäätöksiäni.

8.1 Johtopäätökset

Tutkielman tuloksissa on kuvailtu erilaisia sukupuolittuneita ilmaisuja ja sanavalintoja sekä niiden tyttöjä ja poikia konstituivia merkityksiä. Tulokset osoittavat, että havainnoidessaan lapsia vanhemmat tulkitsevat heidän tekemisiään sukupuolen mukaan ja kuvailevat lapsen toimintaa erilaisin sanavalinnoin. Vanhempien sanavalinnat ilmentävät yleisempiä kulttuurisia käsityksiä feminiinisuudesta ja maskuliinisuudesta. Sanallistamalla vanhemmat osallistuvat lapsen sukupuolen oppimisprosessiin. Tuloksissa vanhempien sanavalintojen jakautuminen sukupuolen mukaan erilaisiin ilmaisuihin tytöistä puhuttaessa myötäilevät Paechterin (2007) teoriaa sukupuolesta sosiaalisena oppimisprosessina. Vanhempien sanavalintojen ja sanallisten merkityksien antamisen kautta lapset osallistuvat feminiiniseen tai maskuliiniseen toimijayhteisöön sekä oppivat miten ollaan olemassa tyttöinä ja poikina.

Tuloksissa maskuliinisuuteen konstituoituu ulkoilu ja fyysinen toiminta; feminiinisuuden siisteys, vaatteet ja sisällä oleminen. Tietyt kulttuuriset toiminnat, kuten vaatteet ja niiden valinta, osoittautuivat aineistossa niin määrällisesti kuin sisällöllisestikin hyvin erilaisiksi tilanteiksi tytöille ja pojille. Äidit ja isät jakoivat tyttöjen vaatteiden valintatilanteet positiivisesti keskustellen ja neuvotellen, kun taas poikien vaatteiden valinta oli kinaamista ja vastaan hangoittelua. Vaatteista muodostuu näin sosiaalisesti tuetusti osa feminiinistä merkkikieltä, itseilmaisua ja persoonan esittämistä. Hangoitteleviksi sanallistetut

pojat taas oppivat, etteivät vaatteet kuulu välttämättä heidän persoonansa esittämiseen, vaan antoisat vuorovaikutustilanteet liittyvät muihin toimintoihin. Myös fyysiset leikit, kuten paini ja riehunta sekä kilpaileminen, olivat selkeästi sukupuolen mukaan erottuvia ilmauksia. Poikien leikkiä kuvattiin useammin pelaamisena sekä ainoastaan poikien leikkejä kuvattiin kilpailemisen tai häviämisen kautta. Poikiin konstituoituu näin fyysinen toiminnallisuus ja toisista mittaa ottaminen kilpailun kautta.

Naskali (1998, 41) on tutkimuksissaan todennut, että maailman jako naisiseen ja miehiseen on fundamentaalimpi kuin kuin vaikka jako silmien värin mukaan, ja lapset oppivat tunnistamaan sen hyvin varhain selvittäessään itselleen paikkaansa sosiaalisessa kentässä. Samaa on pohtinut Paechter (2007, 6), jonka mukaan tämä jako määrittää, kuinka yksilöä kohdellaan, roolit joita yksilö voi toteuttaa yhteiskunnassa sekä sen, kuinka yksilön odotetaan tuntevan tai käyttäytyvän. Tulokset näyttävät tukevan Naskalin ja Paechterin havaintoja tämän jaon olemassaolosta sanavalintojen ja ilmaisujen jakautumisen osalta. Tämän tutkimuksen aineiston arkistiin kasvatustilanteiden kuvauksiin liittynyt sukupuolittunut kielen käyttö on suurelta osin tiedostamatonta ja heijastaa tätä implisiittistä maailman jakautumista. Tulkitsemalla ja kuvailemalla lasten toimintaa eri tavoin vanhemmat osaltaan rakentavat kahtiajakautunutta todellisuutta sekä osallistavat lapsen feminiinisen ja maskuliinisen identiteetin sosiaalisen oppimisprosessiin. Vanhemmat uusintavat, vahvistavat ja rakentavat, tai purkavat ja rikkovat olemassaolevia kulttuurisia koodistoja.

Kasvavan ja kehittyvän yksilön tavoitteena on pyrkiä saavuttamaan mahdollisimman täysi osallisuus toimijayhteisössä sen vanhemmilta jäseniltä ja siitä feminiinisestä tai maskuliinisesta maailmasta, jonka rakentamiseen he liittyvät. Lapset oppivat vanhempien käytöksen ja kielen kautta sitä, miten liikkua, puhua ja käyttäytyä oikein (Paechter 2007, 34; MacNaughton 2007, 267) ja konstruoivat samalla omaa identiteettiään. Täyden osallisuuden saaminen tuo

mukanaan identiteetin tunnistamisen ja tunnustamisen, nähyksi ja huomioiduksi tulemisen, mikä on tärkeää lapsen yksilönkehityksen kannalta. Sukupuolinen identiteetti on prosessi. Sitä tehdään fyysisissä ruumiissa, sosiaalisissa konteksteissa ja materiaalisessa maailmassa. Kuten Naskali (1998) on tiivistänyt, sukupuolen konstituutio, kuten lasten kasvattaminen yleensä, ei tapahdu pelkästään kognitiivisella tasolla. Lasten kehittyminen on hyvin voimakkaasti myös ruumiillinen tapahtuma; henkilön sukupuoli ja tieto yksilön paikasta yhteiskunnassa on koodattu ruumiiseen – ja ruumiiseen on koodattu myös paikka kulttuurin narratiivisessa rakenteessa (mts. 41).

Holmesin (2009, 47) mukaan suuri painoarvo sukupuolisen identiteetin rakentumisessa on viidellä ensimmäisellä vuodella. Daniel Stern (1992) ja Alice Miller (1985) kuvaavat lapsen ensimmäisten vuosien kehitystä. Tietoisuus ennen kieltä ja sanoja on mielikuvia, tunteita ja ulkoisia ärsykeitä, jotka lapsen kehityksen myötä sisäistyvät omaa itseä ja maailmaa erottavaksi minä-tunteeksi. Millerin (1985, 22) teorian mukaan lapsen kahden ensimmäisen elinvuoden aikaiset asiat eivät yleensä nouse tietoisuuteen aikuisuudessakaan. Siten ensimmäisten vuosien aikaiset kasvattavat toimenpiteet muodostavat ihmisen persoonan syviä vivahteita. Sukupuolenkin voi mieltää olevan piiloon jäävä sukupuolen mukaisen kasvatuksen tuote, joka aikuisuudessakin jää helposti tiedostamatta. Lapsiin liittyvät tilanteet eivät välttämättä jätä heihin suoria muistijälkiä, mutta osallistuvat identiteetin muotoutumisprosessiin vuorovaikutuksellisinä ja siinä hetkessä merkityksillinä tilanteina.

Tässä tutkielmassa korostuvat sanoihin liittyvien merkitysten tulkinta ja käsittely. Tutkielmaan on vaikuttanut tutkijan oma sukupuoli naisena ja oma elämänhistoria tyttönä. Tyttöihin liittyvät sanat ja tilanteet vaikuttivat minusta elävämmltä kuin poikien, mikä on tehnyt poikia koskevien kuvausten tulkinnasta etäisemmän. Tulkinta on myös tehty yleistäen erilaisten tilanteiden kuvauksia sanavalintojen ja käsitteiden tasolle. Samoista aineistolainauksista olisi varmasti havaittavissa myös paljon muita tasoja ja tilanteita, joita tässä tutkielmassa ei ole

tarkasteltu.

Tulosluvussa on kuvattu aineistoesimerkein, minkälaisia sukupuolittuneita ilmaisuja ja sanavalintoja vanhemmat käyttävät kertoessaan lasten arkisista toimista. Seuraavissa kappaleissa kuvataan yleistäen minkälaisia sukupuolia sukupuolittuneet sanavalinnat ja ilmaisut uusintavat sekä rakentavat. Aineistosta löytyi poikkeuksia, jotka eivät sovi yleistykseen. Poikkeukset olivat yksittäisiä, eikä niitä ole kuvattu tuloksien yleistason kuvauksissa.

8.1.1 Naiseksi ei synnytä, naiseksi tullaan

Simone Beauvoir (2000, 154) todennut klassikkoteoksessaan vuodelta 1949 naiseuden olevan naiseksi tulemista. Beauvoirin mukaan naisen omaksumaa hahmoa ei määrää mikään biologinen, psykologinen tai taloudellinen kohtalo, vaan koko kulttuurinen ilmapiiri. Tätä kulttuurista ilmapiiriä, joka kasvattaa tytöistä kanelin ja kukantuoksuisia ja pojista sammakonmetsästäjiä, kuvaavat myös tämän tutkielman havainnot.

Tutkielman tulosten perusteella tyttöyden tekemiseen ja feminiinisen toimijayhteisön harjoittelijalle kuuluvat leikkiminen nukeilla ja ihmishahmoisilla leluilla kuten Barbeilla ja Bratzeilla sekä pehmoleluilla. Tyttöjen kerrotaan askartelevan mielellään mitä erilaisempia tuotteita kangaspusseista lumihiihtaleihin ja hedelmäasetelmiin. Tytöiltä odotetaan siivoukseen osallistumista ja siivoamisen haluamista, toisenlainen käyttäytyminen on kuvattu negatiivisena, laiskuutena ja kiukutteluna. Tyttöjä ohjataan pukeutumisen ja ulkonäön kautta itsensä ilmaisemiseen ja ulkonäköön kiinnitetään paljon huomiota. Tyttöjen ei kuvata juuri lainkaan riehuvan tai ulkoilevan, eivätkä tytöt paini tai kilpaile. Usein tytöt eivät näytä pettymystään vaan tunteet käsitellään sisäänpäin kääntymällä. Tytöt tekevät identiteettiään leikeissä, askarteluissa ja esityksissä sekä vaatteilla ja

koruilla. Tyttöjä kasvatetaan vastuurationaalisiksi olennoiksi, joiden oletetaan olevan hyviä jakamaan omastaan sekä lohduttamaan, hoitamaan ja ohjaamaan muita.

Määtän ja Turusen (1991) mukaan perinteinen stereotyyppi feminiinisestä toimijasta on huolehtiva, empaattinen, huolellinen ja muille omastaan antava. Perinteisten stereotyyppien aiheuttamia haittatekijöitä ovat heidän (mts. 11) tutkimuksen mukaan esimerkiksi haitat itseluottamuksen kehityksessä. Feminiiniseen stereotyyppiin mukaiseen sukupuoleen kasvaminen voi edellyttää ylihuolehtimisen korostumista terveen itseluottamuksen kustannuksella. Johtajuus, omien halujen tukeminen ja oikeuttaminen sekä pettymyksen ja vihan suora ilmaiseminen ovat keinoja kehittää omaan itseen ja omaan pärjäämiseen liittyvää luottamusta. Perinteisten feminiinisten arvojen mukaisessa käyttäytymisessä muiden tarpeet menevät omien edelle ja ulkonäköön liittyvän hyväksynnän saaminen korostuu. Määtän ja Turusen (1991, 11) mainitsevat piirteet sukupuolistereotyyppioista näkyvät myös tämän tutkielman tuloksissa. Tyttöjen ulkonäköön ja pukeutumiseen liittyi poikia enemmän merkityksiä ja positiivista vuorovaikutusta, mikä saattaa johdattaa tyttöjen feminiinisen identiteetin kehitystä ulkonäkökeskeisemmäksi kuin poikien. Samoin tyttöjen kohdalla oli poikia useammin kuvattu nukkien ja lelujen hoitamista sekä toisista huolehtimista.

Yhtymäkohtia Määtän ja Turusen (1991,11) kuvaukseen eroavista tekijöistä tyttöjen ja poikien kasvatuksessa löytyy myös kuvauksissa tunnesuhteista ja oman tahdon ilmaisusta. Tämän tutkielman aineistossa näkyy kuvauksia ja käsityksiä perinteisesti feminiinisyteen liitetystä kyvykkyydestä läheisiin tunnesuhteisiin (myös Thorne 1993, 94–95.) Käsitykset ja samalla odotukset tyttöjen sopuisuudesta näkyvät vanhempien kuvailuissa tyttöjen leikeistä toisten lasten kanssa sekä selityksissä siitä, miksi tulee kinaa muiden lasten kanssa. Tyttöjen kinastelulle ja riitatilanteille esitetään syytä ja perusteluja, mutta siitä ei olla huolissaan. Edelleen Määtän ja Turusen (mts.) havainnot

erilaisista tytöille ja pojille asetetuista suoriutumistarpeista näkyvät tyttöjen kohdalla kilpailemisen kuvailujen puuttumisena sekä vähättelevinä mainintoina silloin, kun tyttö haluaa olla johtajana. Vanhemmat eivät kuvanneet tyttöjen kärsivän häviöistä, toisin kuin poikien. Pettyessään tyttöjen kuvataan suuttumisen tai kiukuttelun sijasta kääntävän pettymyksen sisäänpäin, mutisevan ja luovuttavan.

8.1.2 Mieheksi ei synnytä, mieheys ansaitaan

Arto Jokinen (2010, 129) on Simone Beauvoirin lausetta mukaillen todennut, että ”mieheksi ei synnytä, vaan mieheys ansaitaan”. Tämän tutkielman tulokset osoittivat, että maskuliiniseen toimijayhteisöön ja maskuliinisuuden harjoittelijoille kuuluvat ulkoilmaan ja fyysisyyteen liittyvät toimet. Tulosten mukaan poikien kuvataan olevan liikunnallisia, jopa aggressiivisiakin ulkoilijoita ja pelaajia, joilla on voimakas halu mekaanisiin tavaroihin ja asioihin, ja joita eivät kiinnosta vaatteet tai ulkonäköön liittyvät asiat. Pojat leikkivät tavaroilla, pelaavat ja kilpailevat. Leluissa ja leikeissä näkyvät supermaskuliiniset hahmot: Tarzan, Batman ja He-man. Pojat ulkoilevat paljon, painivat ja riehuvat sekä ilmaisevat suuttumusta ja pettymystä suoraan. Poikia kannustetaan siivoamiseen kehumalla, heitä ei velvoiteta siihen. Pojat leipoivat ja auttoivat kotitöissä, varsinkin ulkona. Pojilla on myös voimakas oma tahto, jonka kanssa selviämiseen koittavat vanhemmat löytää keinoja.

Tuloksissa poikien kohdalla oman tahdon voimakkuutta on kuvattu hankalana, mutta samalla se tehdään näkyväksi ja olemassa olevaksi. Oman tahdon toteutumista voi harjoittaa myös vastustamisen kautta, mutta toistuva vastustus ja toiseksi jääminen voi perinteisessä maskuliinisuudessa merkitä huonommuuden kokemusta, ulossulkemista ja yksinäisyyttä. Thornen (1993, 93) havainnoissa pojat vahvistivat keskinäisiä suhteitaan nimittelemällä heikompia

poikia, mitä tässä tutkielmassa ei havaittu, mutta joka liittyy ulossulkemisen strategioihin. Jokinen (1999; 2010) puolestaan on kuvannut perinteistä, hegemonista maskuliinisuutta leimaavaa kamppailua vallasta. Maskuliinisuuden harjoittelijan näkökulmasta valtaa pitävät vanhemmat pojat ja miehet, jotka kuuluvat paikallisen maskuliinisuuden toimijayhteisön ydinjoukkoon. Mitä enemmän poika on mies tämän paikallisen toimijayhteisön mukaan, sitä enemmän hänellä on siinä valtaa. Valtaa ansaitaan ja valta-aseman saaminen on samalla kehu ja tunnustus pojalle. Tämän tutkielman tulosten mukaan poikia kuvataan käyttämällä ilmaisuja ”iso poika”, ”isän apuri ulkohommissa” sekä pojan kuvataan olevan toimissa mukana ”miesten kanssa”. Sanavalinnat heijastavat voimaannuttavaa ”pojasta mieheksi” -puhetta, kun pojalle annetaan miehen valtaa ja hänet liitetään miesten joukkoon.

Perinteiseen maskuliinisuuteen kuuluu käsitys miesten itsenäisestä selviytymisestä, voittajahahmoista, jotka ovat muita vahvempia. Sankarihahmot ratkaisevat usein ongelmat yksin ja sankaruus on usein oman tahdon voimakkuutta ylitse muiden, niin kilpailuissa, johtamisessa kuin osaamisessa. Myös fyysinen ylivoimaisuus kuuluu maskuliinisten sankarihahmojen kuvastoon. Paul Connolly (1995, 169–170) mieltää fyysisyyden kuuluvan osaksi varsinkin työväenluokkaista maskuliinisuutta. Tuloksia yleistäen näyttää siltä, että pojat tavalla tai toisella osallistuvat maskuliinisuuden määrittelyyn kulttuuriin, jossa maskuliinisen toimijan tulisi olla voittoisa ja johtaja. Kuitenkaan kaikki eivät voi olla johtajia ja voittajia samaan aikaan, vaan yhden voittajan voiton mahdollistaa toisten häviö. Kilpailemisesta seuraakin useimmille perinteiseen maskuliinisuuteen perustuville miesidentiteeteille musertavia kokemuksia. Tutkielman aineistossa kilpailukulttuurin merkitykset näkyivät monella tavalla. Pelaaminen ja kilpailu ovat pojille kuuluvaa toimintaa. Havainnot ovat samansuuntaisia kuin Thornen (1993, 93) tutkimuksissa kouluikäisten poikien toiminnasta. Kilpailutilanteet aiheuttavat huonosti mennessään itkua ja suuttumista. Pojat myös pettyivät, turhautuivat ja kiukustuivat, jos eivät osanneet

kaikkea itse ja joutuvat myöntämään osaamattomuutensa.

Perinteisen maskuliinisuuden käsitys vahvoista, yksinäisistä toimitasankareista voi Määtän ja Turusen (1991, 11) mukaan ylikorostaa itseluottamusta empaattisuuden ja muista vastuun ottamisen kustannuksella. Aineiston tulkinnan perusteella voidaan huomata, että usein siinä missä tyttöjä kasvatetaan huomioimaan toisia ja sopeuttamaan oma tahto muiden ihmisten tarpeisiin, poikia kasvatetaan neuvottelemaan tahdon toteuttamisesta sekä tottelemaan.

Kulttuuriset huumorikuvastot, joita tässä edustavat sarjakuvat, kuvaavat hyvin sukupuoliin liitettyjä merkityksiä. Maskuliinisuuteen liitetään (leikki)välineet sekä toiminnallisuus, feminiinisyyteen vastuurationaalisuus sekä ulkonäöstä huolehtiminen.



Kuva 1. Lassi ja Leevi sarjakuva tyttöjen ja poikien eroista. KS 14.6.2012.

8.1.3 Vanhemmat ja toisin tekemisen toivo

Joskus kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa (ks.kuvio 1). Toisessa sarjakuvassa kerrotaan pienillä eleillä, minkälaisia ovat perinteiset äidin ja isän roolit. Äidit ovat läheisiä, ymmärtäviä ja lapsen tasolla. Isät ovat etäisempiä, viileämpiä ja

suoraviivaisia, sekä hauskempia.



Kuva 2. Äidin ja isän keskustelutavat lapsen kanssa. KS 13.10.2011.

Grabruckerin (1991, 39–40) kuvaama esimerkki havainnollistaa äidin ja isän eroja lapsien kohtelussa ja puhuttelussa. Grabrucker oli tyttäreinen samaan aikaan laskemassa mäkeä, kun tuttu isä samanikäisen poikansa kanssa. Lapset olivat ensimmäistä kertaa ulkona lumessa ja siksi epävarmoja ja varovaisia. Lapset etenevät empivästi, eivätkä rynnänneet kelkkoihin, mutta Grabrucker kuvaa isän toimien olevan suoraviivaisempia kuin omiensa.

”Pojan isä ei kysele eikä selittele; hän vain nostaa pojan päättäväisesti kelkkaan. Hän lykkää empimättä vauhtia ja he kiitävä mäkeä alas.”

Grabruckerin kuvauksessa mäenlasku on remuavaa ja isä asettelee poikaa kelkkaan miten päin milloinkin, eikä huomaa lapsen olevan rasittunut. Sen sijaan isä hihkuu, hieman karskistikin, kuinka hauskaa heillä on. Grabrucker kuvaa kuinka hän itse äitinä toimii toisin tyttärensä kanssa, varovaisesti selittää mistä on kyse, mitä tapahtuu ja tahtoisiko hän kokeilla, luvaten pitää tiukasti kiinni. Grabrucker (mts.) pohtii tilanteeseen suhtautumisen eroja. Poikaa kohtaan isällä oli rajumpi, päättäväisempi ote ja äiti oli tyttöä kohtaan keskustelempinen ja varovaisempi. Samaa eroa myös edellä oleva sarjakuva osoittaa. Grabrucker (1991, 40) havaitsi myös puheäänien eron puhuessaan tytölle tai pojalle. Tytölle

puhutaan lämpimästi, pehmeästi ja lohduttavasti, kun taas pojalle haastavammin, reippaammin ja rohkaisevammin.

Vaikka puheääntä ei voi verrata tutkielman tuloksissa esitettäviin tilanteisiin, on samankaltaiset lähestymistapojen erot havaittavissa myös tämän tutkielman aineistosta. Tutkielmassa havaittiin, että tyttöjen kohdalla vanhemmat, usein äidit, kuvasivat tyttöjen toimintaa ja vuorovaikutusta useammin hellyyden ja yhteenkuuluvuuden kautta ja poikien toimintaa puolestaan etäisemmän riehunnan ja fyysisen toiminnan kautta. Sukupuolen tunnistaminen vaikuttaa henkilöiden tapoihin käsitellä ja puhutella vauvaa sekä tapoihin, joilla he kannustavat tai estävät tulevaisuuteen suuntaavia odotuksia suhteessa vauvan/lapsen persoonallisuuteen. (Haataja ym. 1991,30; Näre 1992; Paechter 2007; Grabrucker 1991; Thorne 1993.) Toisin sanoen, käyttäydymme eri tavalla vaaleanpunaisessa haalarissa vilistävän lapsen kanssa, kuin sinimustassa haalarissa. Emily Mondschein, Karen Adolph, and Catherine Tamis-LeMonda (2000) ovat havainneet psykologian tutkimuksessaan, että äidit odottivat jopa ryömimisikäisiltä tyttölapsilta vähäisempää fyysisistä suoriutumista, kun taas liioittelivat poikien suoriutumista, vaikka alle vuoden ikäisten lasten fyysisessä osaamisessa ei ole havaittavissa eroja sukupuoleen nähden, vaan erot ovat yksilöllisiä.

Paechterin (2007, 34) mukaan feminiinisissä ja maskuliinisissä paikallisissa toimijayhteisöissä oppiminen tapahtuu yhteisön valtaa pitävien ja keskeisten henkilöiden kautta. Toimijayhteisöissä oppimista tapahtuu monin eri tavoin, mutta oppimiseen liittyy aina jollakin tavalla oppijan osallisuus ja yhteisön keskeiset henkilöt. Tavot, millä naisena ja miehenä olemisen tapoja opitaan, voivat olla suoria kuten 'isot pojat eivät itke' tai epäsuoria vaikka jättämällä huomiotta tytön toiveen leikkijunasta tai pojan toiveen nukesta. Yhteisön keskeiset jäsenet konstruoivat ja vahvistavat ryhmän täysivaltaisuuden kriteerejä ja samalla päättävät, mikä on hyväksyttävää käyttäytymistä naisille ja miehille.

Vanhemmat ovat alle kouluikäisten lasten elämässä päiväkodin hoitohenkilökunnan ja lähisukulaisten ohella useimmiten toimijayhteisöjen keskeisiä henkilöitä. Lapsen kasvaessa myös kaverit ja median välittämät kuvastot tulevat yhä merkityksellisemmiksi. Muutosta perinteisiin sukupuoliodotuksiin haluavan tulee kiinnittää huomio jokaisen yksilön kohdalla siihen paikalliseen toimijayhteisöön, jonka jäsen yksilö on. Vain paikallisen feminiinisen tai maskuliinisen toimijayhteisön keskeiset jäsenet voivat muuttaa yhteisön jäsenyyden kriteerejä, eivät sen reunoilla olevat tai harjoittelijan asemassa olevat jäsenet. Reunoilla olijat ovat kaukaisia eikä heillä ole vaikutusvaltaa yhteisön toimintaan. Yhteisön keskeiset jäsenet ovat samalla niitä, joilla on eniten menetettävää, jos valtatilanne muuttuisi. Keskeinen asema paikallisissa yhteisössä ei myöskään ole vakaa, sillä yhteisö voi sivuuttaa epämieluisaa vastustusta ja muutosta osoittavan jäsenensä. Tähän liittyy lasten, ja aikuistenkin, tarve tehdä sukupuolta oikein. Psykologinen paine sukupuolisiin odotuksiin voi olla suuri. (Paechter 2007, 34; Määttä & Turunen 1991, 11; Holmes 2009, 136; katso myös MacNaughton 2000.)

Suomessa moni viime vuosien väkivaltaisista surmista ja kouluampumisista liittyy tavalla tai toisella koulukiusaamiseen. Monia näistä väkivallan tekijöistä on kuvattu yksinäisiksi, erilaisiksi, ulkopuolisiksi tai aiemmin koulukiusatuiksi. Kiusaamistilanteet, jossa yhteisöön sopeutumaton tai sitä liikaa haastava joutuu ulossuljetuksi, tuottavat identiteettiä ja itseluottamusta murskaavia kokemuksia, jotka voivat kääntyä aggressiiviseksi käyttäytymiseksi. Tietystä yhteisöstä ulossuljettu voi myös liittyä uusiin yhteisöihin, jos niitä on tarjolla, tai pyrkiä muodostamaan itse uuden yhteisön. Yhteisöstä, kuten maskuliinisuuden tai feminiinisuuden paikallisesta toimijayhteisöstä ulossulkeminen voi kuitenkin olla hyvin tuskallista silloin, jos vaihtoehtoista yhteisöä ei ole tarjolla tai osallistuminen siihen ei ole muuten mahdollista. (Paechter 2007, 34; Määttä ja Turunen 1991, 11) Esimerkiksi koulussa, jos lapsi

tulee suljetuksi ulos feminiinisestä tai maskuliinisesta toimijayhteisöstä, eikä tilalla ole vaihtoehtoista yhteistöä, vaihtoehtoina on joko koko koulun vaihtaminen tai pitkäaikaisenkin ulkopuolisen statuksen kanssa eläminen. (Paechter 2007, 34.)

Yhteiskunnan kaikkien sukupuolitettujen kysymysten ratkaiseminen alkaa ihmisten sukupuolta koskevasta tiedosta ja ymmärryksestä, jossa kasvatuksella on perustava rooli (Vilka 2006, 170). Tämän tutkielman tavoitteena on ollut lisätä tietoa siitä, millä tavalla sukupuolen normeja, käytäntöjä ja piirteitä voi oppia ja opettaa arkisiin kasvatustilanteisiin liittyvien sanavalintojen ja ilmaisujen kautta. Tietoa lisäämällä voidaan mahdollistaa keinoja sukupuolten toisin tekemiselle niin, ettei feminiinisten ja maskuliinisten asioiden jako olisi kovin jyrkkä. Keinoja tukea sukupuolisia identiteettejä kehitetään varsinkin nuorisotyön parissa. Feminiinisuuden ja maskuliinisuuden näkeminen sosiaalisena oppimisprosessina mahdollistaa myös keinoja tukea sukupuoli-identiteettin rakentumista. Sukupuolisensitiivisellä kasvatus- ja nuorisotyöllä pyritään tukemaan omaan sukupuoleen identifioitumista, itseluottamuksen kehittymistä ja sitä kautta toisten ja erilaisten arvostamista. Tavoitteena on ahtaiden sukupuoliin liittyvien mallien avaaminen ja purkaminen, jonka kautta yksilön omat voimavarat ja mahdollisuudet pääsevät oikeuksiinsa. (Heli Eischer & Jonna, Tuppurainen 2008.)

Sukupuolen ymmärtäminen tehdyksi biologisen kohtalon sijaan, mahdollistaisi sosiaalisissa yhteisöissä toimimiskojoja moninaisemmille identiteeteille. Kuten Holmes (2009, 37) toteaa, sukupuolen ymmärtäminen sosiaalisesti tehtynä, ajasta ja paikasta riippuvaisena, olisi keino edistää laajemmin tasa-arvoa yhteiskunnassa. Kun tytöt saisivat olla poikia ja pojat tyttöjä menettämättä omaa sukupuolisuuttaan, voisimme hyväksyä myös naisia johtajiksi ja miehiä hoitajiksi ilman ihmettelyä ja erityiskohtelua. Jos voisimme irtautua ajattelutavasta, että sukupuoli määrää myös seksuaalisen suuntautumisen (Vilka

2006, 167), voisimme kenties oppia näkemään myös sukupuolisten yksilöiden väliset erot lisäarvona, eikä uhkana omalle seksuaalisuudelle ja sukupuoli-identiteetille.

8.2 Tutkielman rajoitukset ja jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkielmassa on kuvattu aineiston kautta sitä, millä tavoin sukupuolen normeja, käytäntöjä ja piirteitä opitaan ja opetetaan arkisiin kasvatustilanteisiin liittyvien kuvauksien kautta. Tutkielman tavoite on ollut lisätä tietoa ja ymmärrystä sukupuoleen kasvamiseen liittyvistä ilmiöistä. Tutkielman tarkastelunäkökulmana on ollut ymmärrys lapsen sukupuolisesta identiteetistä ja toimijuudesta sosiaalisina oppimiprosesseina. Aineiston analysointiin on vaikuttanut se lähtökohtainen oletus, että lapselle luodaan sosiaalisia ja toiminnallisia odotuksia suhteessa sukupuoliin kategorioihin. Aineistosta rajautui siten pois vastauksia, jotka eivät liittyneet suoraan sukupuoli-identiteettiin, mutta joiden kuvaamat tilanteet varmasti ovat tärkeä osa yksilöllistä, persoonallista identiteettiprosessia.

Ilman laajaa sekundaarista aineistoa ei tutkielmaa tässä laajuudessa olisi voinut toteuttaa. Vastaajien määrä ja aineistonkeruun menetelmä mahdollistivat kulttuuristen sukupuolimallien tarkastelun sekä määrällisesti että laadullisesti. Tutkielman luotettavuutta lisää aineistoviittausten määrällinen esittäminen niiden kuvailun ohella. Tekstissä esitetyt lainaukset kuvasivat siten useampia aineiston osia. Lainauksien kautta ei pyritä kuvaamaan kaikkia vastauksia, vaan ilmentämään keskiarvoa sukupuoliin aineistossa liitettävistä piirteistä.

Yksi tutkielman puute on se, ettei fenomenografinen menetelmä sovellu täysin sekundaariaineiston käsittelyyn, varsinkin kun kohteena on rivien väliin piiloutuvien merkitysten esiin tuominen. Fenomenografia on kehitetty

tarkastelemaan suoraan kysytyjen käsityksien merkityksiä. Tutkielman tuloksia voidaan kritisoida myös siitä, että jo tarkastelunäkökulma ohjasi aineiston rajaamista sukupuolittain erottuviin merkitysyksiköihin, eikä näin kuvaa kokonaisuudessaan lapsen sosiaalista oppimiskenttää. Täten sukupuolen oppimisprosessi korostuu aineistossa yleisten lapsuuden asioiden kuvaamisen ohitse. Lapsiin liittyvät poikkeuksetta muun muassa hoivan ja huomion tarve, jotka myös näkyivät aineistossa selkeästi.

Vanhempien toteuttama lapsensa arkisen toiminnan havainnointi ja kuvaaminen sisälsivät erilaisia tulkintoja ja merkityksiä riippuen lapsen sukupuolesta. Suurin osa aineiston havainnoijista ovat olleet naisia. Havainnoijan sukupuolella voi olla merkitystä havainnointi- ja tulkintaprosessiin. Olisi mielenkiintoista jatkaa aineiston analysointia vertailemalla vastaajan sukupuolen mukaisia sanavalintoja ja ilmaisuja. Tutkielman tulosten syvyyttä ja kulttuurista merkittävyyttä lisäisivät myös nimenomaan sukupuolisiin lapsiin liittyvät haastattelut tai kirjoitukset, joissa kuvailtaisiin yksittäisten henkilöiden laajempia käsityksiä tytöistä ja pojista kasvatuksen kohteina. Tällöin jatkotutkimuksen kohteena olisivat tiedostetut ja sukupuolisensitiivisesti tarkastellut käsitykset. Tämän tutkielman fokuksen ulkopuolelle on jäänyt myös tarkastelu ja kuvailu erilaisista feminiinisyyksistä ja maskuliinisuuksista. Jatkotutkimuksena voisi aineistoa lähilukea pohtien sitä, millaisia erilaisia feminiinisyyksiä ja maskuliinisuuksia, eli sukupuolen toisin tekemisen paikkoja, tämän tutkimuksen aineistossa esiintyy. Aineiston uudelleen avaaminen tarkastellen erilaisia feminiinisyyden ja maskuliinisuuden muotoja ja malleja voisi tuoda uusia näkulmia näiden laajojen kategorioiden sisältä, joita tässä tutkielmassa on käsitelty ristiriidattomina kokonaisuuksina.

9 LÄHTEET

- Aaltonen, Sanna 2006. Tytöt, pojat ja sukupuoli häirintä. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 69. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ahonen Sirkka, 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari 1994. Laadullisen tutkimuksen työpajoja. Helsinki: Kirjayhtymä, s. 114–160.
- Bank, Barbara J. (toim.) 2007. Gender and Education. An Encyclopedia. Vol I & II. Westport, US. Praeger Publishers.
- Beck, Ulrich & Scott, Lash & Giddens, Anthony 1995. Nykyajan jäljillä. Tampere: Vastapaino.
- Burman, Erica 2005. Childhood, neo-liberalism and the feminization of education. Gender and Education. Vol. 17. (4),. s. 351-367.
- Butler, Judith 1990. Gender Trouble. Feminism and the Subversion of the Identity. London: Routledge.
- Butler, Judith 2006. Hankala sukupuoli. Feminismi ja identiteetin kumous. Helsinki: Gaudeamus. Suom. T. Pulkkinen & L.-M. Rossi.
- Butler, Judith 2000. Antigone's claim. Kinship between life and death. New York: University Press.
- Browne, Naima & Ross, Carol 1995. Girls' stuff, boys' stuff: young children talking and playing. Teoksessa J. Holland & M. Blair & S. Sheldon (toim.) 1995. Debates and issues in feminist research and pedagogy. A Reader. Clevendon, Avon: The Open University, s. 143–156.
- Böök, M-L. 2001. Vanhemmuus ja vanhemmuuden diskurssit työttömyystilanteessa. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 182. Jyväskylän Yliopisto
- Connolly, Paul 1995. Boys will be boys? Racism, sexuality, and the construction of masculine identities amongst infant boys. Teoksessa J. Holland & M. Blair & S. Sheldon (toim.) 1995. Debates and issues in feminist research

and pedagogy. A Reader. Clevedon, Avon: The Open University, s. 169–195.

- Eicher, Heli ja Tuppurainen, Jonna 2008. ”Tyttöjen talo on kuin avoin koti”. Helsinki: Suomen Setlementtiliitto.
- Farran Denise 1990. ’Seeking Susan’: producing statistical information on young people’s leisure. Teoksessa L. Stanley (toim.) Feminist praxis. Research, theory and epistemology in feminists sociology. Kent: Mackays of Chatham, s. 91–101.
- Giroux, Henry & McLaren, Peter 2001. Kriittinen pedagogiikka. Suom. toim. T. Aittola & J. Suoranta. Tampere: Vastapaino.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina 1992. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja Sari Näre & Jaana Lähteenmaa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuudenseura.
- Gordon, Tuula, Holland, Janet & Lahelma, Elina 2000. Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools, London: Macmillan.
- Grabruker, Marianne 1991. Siinäpä vasta kiltti tyttö. (Lyhentäen suomentanut Helene Bützow). Helsinki: Kääntöpiiri.
- Haataja, Anita ja Lahelma, Elina ja Saarnivaara, Marjatta 1989. Se pieni ero. Kirja tasa-arvokasvatuksesta. Helsinki: Kouluhallitus.
- Haavio-Mannila, Elina ja Jallinoja, Riitta ja Strandell Harriet. 1984. Perhe, työ ja tunteet, ristiriitoja ja ratkaisuja. Helsinki: WSOY.
- Hall, Stuart 1999. Identiteetti. Suom. ja toim. Mikko Lehtonen ja Juha Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Holmes, Mary 2009. Gender and everyday life. The new sociology. London & New York: Routledge.
- Holland, Janet & Blair, Maud & Sheldon Sue (toim.) (1995). Debates and issues in feminist research and pedagogy. A Reader. Clevedon, Avon: The Open University.
- Huuki, Tuija 2010. Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiilassa. Väitöskirja. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Nettiversio osoitteessa

<http://herkules.oulu.fi/isbn9789514263613/isbn9789514263613.pdf>. Luettu 13.12.2011.

- Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Häkkinen, Kirsi 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Jokinen, Eeva 2004. Päiväkirjat tiedon lajina. Teoksessa M. Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Arto 1999. *Mies ja muutos*. Tampere: Tampere University Press.
- Jokinen, Arto 2010. Kriittinen mies- ja maskuliinisuustutkimus. Teoksessa T. Saresma & L.-M. Rossi & T. Juvonen 2010. *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino.
- Kalliala, Marjatta 2006. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. *Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Tampere: Tammerpaino.
- Lahelma, Elina ja Gordon Tuula 1992. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.). *Letit liehumaan, tyttökuulttuuri murroksessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Laine, Timo & Malinen Anita 2009 (toim.) *Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtonen, Jukka 2007. Koulukokemukset pohjana ei-heteroseksuaalisten nuorten uravalinnoille. *Kasvatus* 38 (2), 144–153.
- Lempiäinen Kirsti 2010. Feministisosiologit kysyvät, mitä on sosiaalinen. *Sosiologi-lehti* 2/2010 47, s.148.
- Liljeström, Marianne 2004. Feministinen metodologia – mitä se on? Teoksessa M. Liljeström (toim.), *Feministinen tietäminen. Keskusteluja metodologiasta*. Tampere: Vastapaino.

- Lämsä, Tiina & Malinen, Kaisa & Rönkä, Anna 2009. Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- MacNaughton, Glenda 2000. Rethinking gender in early childhood education. London: Paul Chapman publishing.
- Metso, Tuija 1992. Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa Letit liehumaan, tyttökuulttuuri murroksessa. Toim. S. Näre & J. Lähteenmaa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Metsämuuronen, Jari 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Methelp, s. 240–242.
- Miller, Alice 1985. Alussa oli kasvatus. Suom. Mirja Rutanen. Helsinki: WSOY.
- Mondschein, Emily R. & Adolph, Karen E. & Tamis-LeMonda Catherine S. 2000. Gender Bias in Mothers' Expectations about Infant Crawling. *Journal of Experimental Child Psychology* 77, s. 304–316.
- Määttä, Kaarina & Turunen, Anu-Liisa 1991. Tasa-arvokasvatuksen didaktiikan perusteet. Espoo: Finnlectura.
- Naskali, Päivi 1998. Tyttö, äiti, kasvatus. Kohti feminiinistä kasvatustilfilosofiaa. *Acta Universitatis Lappeensis* 18. Väitöskirja, Lapin yliopisto.
- Naskali, Päivi 2010. Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. Teoksessa T. Saresma, L.-M. Rossi & T. Juvonen (toim.). Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino, s. 277–288.
- Näre, Sari 1992. Liisa älä!älä!-maassa. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.). Letit liehumaan, tyttökuulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Paechter, Carrie 2007. Being Boys Being Girls. Learning masculinities and femininities. McGraw Hill, Berkshire: Open University Press.
- Palmu, Tarja 1992. Nimetön Hiiri ja Simo Siili. Aapisten sukupuoli-ideologia. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.). Letit liehumaan, tyttökuulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, s.301–313.
- Palmu, Tarja 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. *Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Helsinki: Helsingin

yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.

- Pulkkinen, Lea 2002. Koti, koulu ja yksityinen elämäpiiri hyvän elämän ankkureina. Teoksessa A. Rönkä & U. Kinnunen (toim.) Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Jyväskylä: PS-Kustannus, s.14–29.
- Pulkkinen, Tuija & Rossi, Leena-Maija 2006. Suomentajien (XXX)
- Ronkainen, Suvi 1998. Kaikuva empiirisuus – surveyn epistemologiset mahdollisuudet. Teoksessa S. Paananen & A. Junto & H. Sauli (toim.). Faktajuttu. Tilastollisen sosiaalitutkimuksen käytännöt. Tampere: Tammerpaino.
- Saari, Marketta 1992. Iiris rukan oppivuodet. Tyttöjen kansakouluopetus 1930-luvulla. Teoksessa Letit liehumaan, tyttökulttuuri murroksessa. Toim. S. Näre & J. Lähteenmaa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Saresma, Tuija & Rossi, Leena-Maija & Juvonen, Tuula 2010. Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino.
- Suortamo, Markku, Tainio, Liisa, Ikävalko, Elina, Palmu, Tarja & Tani Sirpa (toim.) 2010. Sukupuoli ja tasa-arvo koulutuksessa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Suoninen, Annikka 1992. Pikkutyttöjen televisionkatselu. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan, tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Stern, Daniel 1990. Maailma lapsen silmin – mitä lapsi näkee, kokee ja tuntee. Helsinki: WSOY.
- Syrjäläinen, Eija & Kujala, Tiina 2010. Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio E. Ikävalko, T. Palmu, S. Tani (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulutuksessa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Tarmo, Marjatta 1992. ”Työt ne mutisee mekkoonsa.” Opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan, tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Tolonen, Tarja 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolen arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Thorne, Barrie 1993. Gender play. Girls and boys in school. New Brunswick. New Jersey: Rutgers University Press.
- Uimonen, Minna 2008. Sukupuolten syntymiä. Normatiivisuuden rakentuminen psykoanalyttisessa kehitysteoriassa. Naistutkimus 3/ 2008, s. 6–18.
- Ylitapio-Mäntynen, Outi, 2010. Lastentarhanopettajien jaettuja muisteluja sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 171, Rovaniemen yliopisto.
- Vilkka, Hanna 2006. Keho: Omaa sukupuolta koskevan tiedon ja ymmärryksen muotoutumisen perusta transsukupuolisilla. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Nettiversio osoitteessa <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/sosio/vk/vilkka/kehoomaa.pdf>. Luettu 15.2.2009.
- Wenger, Etienne 1998. Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Nettilähteitä:

- 1 http://www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm. Luettu 7.9.2010.
- 2 <http://sometu.ning.com/forum/topics/communities-of-practice-onko?id=1404780%3ATopic%3A34104&page=3#comments>. Luettu 7.9.2010.
- 3 http://www.tane.fi/c/document_library/get_file?folderId=125997&name=DLFE-2425.pdf Luettu 18.11.2011.
- 4 <http://www.vaestoliitto.fi/?x27375=1473132>. Luettu 24.1.2012.

10 LIITTEET

Liite 1 Lelukuvastoa

431923-25
STAR WARS CLONE WARS
Clone Trooper -asu
Kokopuku ja naamio. Ei sisällä
hanskoja.
Koot: 116-140.
25⁹⁹

431957-58
TOY STORY 3
Buzz Lightyear
-asu
Kokopuku, huppu
ja jetpack-raketti.
Koot: 104-128.
29⁹⁹

432089-91
BARBIE-mekot
Sisältää mekon
sekä sinulle että
Barbie-nukkelesi.
Ei sisällä nukea.
Koot: 116-140.
36⁹⁹

433327-90
PIRATES Jack
Sparrow -asu
Taku ja hattu.
Koot: 104-140.
34⁹⁹

433219-91
DISNEY PRINCESS
-puku -Tahkappää
Koot: 104-140.
34⁹⁹

432131-33 / 40-42
DISNEY FAIRIES -puku
Ei sisällä kankia eikä
sukkahousuja. Valitse
Rosaetta tai Helmi-aijau.
Koot: 104-140.
34⁹⁹

431917-20
SPIDER-MAN-asu
Kokopuku, jossa on
lihaksat ja huppu.
Koot: 104-140.
25⁹⁹

432273
Ninjabiekkä
Ainehositeet.
7⁹⁹

431967-70
Samuraipuku
Miekkä myydään erikseen.
Koot: 116-164.
19⁹⁹

**432316-18 /
2134-36 / 2137-39**
DISNEY PRINCESS
-puku
Valitse Ruusunen,
Lumikki tai Tuhkimö.
Koot: 104-128.
34⁹⁹

myös verkossa: www.br-lelut.fi

www.br-lelut.fi on aina avoinna

101

Liite 2 Lelukuvastoa



Liite 3 Lista kuvioista ja taulukoista

Taulukot

Taulukko 1. Taustakysymyksiin vastanneiden sukupuolijakauma	44
Taulukko 2. Aamu kotona – vastaajien sukupuolijakauma	44
Taulukko 3. Ilta kotona – vastaajien sukupuolijakauma	44
Taulukko 4. Merkitysyksiköistä kategorioiksi.	55

Kuvat

Kuva 1. Lassi ja Leevi sarjakuva tyttöjen ja poikien eroista. KS 14.6.2012.	105
Kuva 2. Äidin ja isän keskustelutavat lapsen kanssa. KS 13.10.2011.	106