

**Sukupuolittava puhe lapsikohtaisissa varhaiskasvatus-
suunnitelmissa**

Nadja Kesti

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma

Kevätlukukausi 2016

Kasvatustieteiden tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kesti, Nadja. 2016. Sukupuolittava puhe lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. 50 sivua.

Tutkimuksessani tarkastellaan varhaiskasvatuksen sukupuolittumisen ilmiötä. Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, ilmeneekö varhaiskasvatuksen henkilökunnan lapsia sukupuolittava puhe lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Lisäksi tutkimuksessani tarkastellaan, välittyykö henkilökunnan puheesta yleisemmin lapsuuden sukupuolittuneisuus. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka aineistona ovat lapsikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat. Analyysissä varhaiskasvatussuunnitelmista on mukana vain henkilökunnan kertomukset lapsista ja analyysimenetelmänä käytin sisällönanalyysiä.

Varhaiskasvatussuunnitelmissa tehtiin suoria sukupuoliviittauksia, joista suurin osa ei ollut varsinaisesti merkityksellisiä. Yhdessä suunnitelmassa sukupuoliviittaukset olivat kuitenkin merkityksellisiä: ne kuvasivat lasta ja hänen käyttäytymistään sukupuolittuneesti ja lapsen toimintaa selitettiin sukupuolella. Lisäksi henkilökunnan kuvailut poikkesivat joiltain osin tyttöjen ja poikien varhaiskasvatussuunnitelmissa. Vertaissuhteita kuvailtaessa pojilla mainittiin niiden merkityksellisyydestä, toisin kuin tytöillä. Lisäksi tyttöihin verrattuna pojat esitettiin niissä itsenäisempinä toimijoina. Vastaavasti omatoimisuustaitojen harjoittelupuheissa tytöt kuvattiin poikia aktiivisempina toimijoina ja oppijoina. Lapsuuden sukupuolittuneisuus ilmeni tyttöjen ja poikien leikeistä ja puuhista tehdyissä maininnoissa.

Varhaiskasvattajien sukupuolittunut puhe lapsista välittyy myös lapsikohtaisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin, vaikka varhaiskasvatus näyttäytyy muiden virallisten asiakirjojen valossa sukupuolisesti neutraalina. Myös lapsuuden sukupuolittuneisuus ilmenee lapsikohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista.

Asiasanat: varhaiskasvatus, asiakirjat, sukupuolittuneisuus, sukupuoli, lapsuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	SUKUPUOLI JA VARHAISKASVATUS	6
	2.1 Monimuotoinen ja monimerkityksinen sukupuoli.....	6
	2.2 Heteronormatiivisuus	8
	2.3 Merkitys yksilölle.....	9
	2.4 Sukupuoli varhaiskasvatuksessa ja sen käytännöissä.....	12
3	SUKUPUOLI JA TASA-ARVO VARHAISKASVATUSTA OHJAAVISSA LAEISSA JA ASIAKIRJOISSA	16
	3.1 Lainsäädäntö.....	16
	3.2 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet	17
	3.3 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet	18
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	20
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	21
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	21
	5.2 Tutkimusaineisto.....	22
	5.3 Aineiston analyysi	23
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	28
6	SUKUPUOLITTUNEISUUDEN ILMENEMINEN LAPSIKOHTAISISSA VARHAISKASVATUSSUUNNITELMISSA	29
	6.1 Lapsia sukupuolittava henkilökunnan puhe varhaiskasvatussuunnitelmissa	29
	6.2 Lapsuuden sukupuolittuneisuuden näkyminen varhaiskasvatussuunnitelmien henkilökunnan puheessa	35
7	POHDINTA	37
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	37
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	44
	LÄHTEET	48

1 JOHDANTO

Sukupuoli on yksi ominaisuus, jonka mukaan ihmisiä luokitellaan. Meidät jaotellaan miehiksi tai naisiksi, tytöiksi tai pojiksi, mutta kaksijakoinen luokittelu ei kuitenkaan kuvaa sukupuolen todellista luonnetta. Sukupuoli on tuota kah-tiajakoa paljon monimuotoisempi. (Vilka 2010, 17-25.)

Sukupuolen ajatellaan olevan sosiaalinen konstruktio (Robinson & Díaz 2006, 130), johon kasvatetaan jatkuvasti ympäristöstä tulevalle tiedostamatto-malla ohjauksella (Ylitapio-Mäntylä 2012a, 16). Sukupuoli-identiteetin toteut-tamisen mahdollisuudet ja rajat muodostetaan sosialisoinnin kautta, jota ohjaa-vat kulttuuriset oletukset (Alasuutari 2016, 123). Sukupuolella on merkitystä yksilölle ja lapselle, sillä se heijastuu esimerkiksi pukeutumiseen ja sallittuihin käyttäytymisen muotoihin (Lehtonen 2010, 91) sekä leluihin ja leikkeihin (Ylita-pio-Mäntylä 2009, 73, 121). Erilaiset lapsena opitut sukupuolistereotyyppiset ajattelumallit voivat ohjata lapsen elämää pitkällekin tulevaisuuteen (Ylitapio-Mäntylä 2012a, 23).

Sukupuoleen liitetyt tulkinnat toimivat kehyksenä lapsen jokapäiväisessä elämässä (Alasuutari 2016, 122) ja sukupuolittuneiden odotusten sekä kohtelun on huomattu olevan niin tunnusomaista kasvatusinstituutioissa, että on alettu puhumaan jopa piilo-opetussuunnitelmasta (Bayne 2009, 132). Tästä huolimatta kasvattajat saattavat uskoa kohtelevansa lapsia tasa-arvoisesti, sillä usein he eivät tunnista sukupuolittavia käytäntöjä puheissaan ja toiminnassaan (Ylita-pio-Mäntylä 2009, 121).

Suomessa nimenomaan varhaiskasvatuksen tutkimuksen piirissä sugu-puolten merkityksestä ja sukupuolittamisen teemoista on vielä suhteellisen vä-hän tutkimusta (Alasuutari 2016, 126). Ylitapio-Mäntylän (2009) tutkimus käsit-telee sitä, kuinka sukupuolen ja vallan näkökulmat näkyvät arjen käytännöissä lastentarhanopettajilla. Värtö (2000) on selvittänyt maskuliinisuuden raken-tamisesta päiväkodissa. Lappalaisen tutkimus (2006) käsittelee kansallisuuden, etnisyyden ja sukupuolen teemoja ja niiden toisiinsa kiinnittymistä esiopetuk- sessa. Alasuutari (2011) selvittää tutkimuksessaan muun muassa sitä, millainen

paikka isillä on lapsen varhaiskasvatuksen suunnittelussa. Tutkimuksesta ilmenee myös lasten varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa esillä oleva sukupuoliutunut puhe. Tämä oli yksi merkittävä taustatekijä tämän tutkimuksen aihepiirin muotoutumisessa.

Tässä tutkimuksessa keskitytään siihen, kuinka varhaiskasvatuksen henkilökunnan sukupuoliutunut puhe ilmenee itse lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa kirjattuna. Tutkimuksessa selvitetään, puhutaanko lapsista eri tavoin riippuen heidän sukupuolestaan ja viitataan lapsiin heidän sukupuolensa kautta. Lisäksi tarkastellaan myös kuinka lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien henkilökunnan puhe ilmentää lapsuuden sukupuoliutuneisuutta.

Varhaiskasvatuksen ohjaavat asiakirjat toimivat ammattikasvattajien työn ohjenuorina. Varhaiskasvatuksen valtakunnallisissa ohjaavissa asiakirjoissa lapsista puhutaan sukupuoliineutraalisti. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) on tasa-arvoisen kohtelun ja muun muassa sukupuolten syrjimättömyyden kirjaukset. Tästä huolimatta sukupuoliutuneisuus on vahvasti läsnä varhaiskasvatuksen käytännöissä ja arjessa – osin jopa varhaiskasvatuksen lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa.

2 SUKUPUOLI JA VARHAISKASVATUS

Tässä luvussa käsittelen sukupuolta ja varhaiskasvatusta. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen sukupuolen monimuotoisuutta sen eri määritelmien, pääasiassa biologisen ja sosiaalisen sukupuolen kautta. Sukupuolen määrittelyä seuraa alaluku heteronormatiivisuuden käsitteestä. Heteronormatiivisuus vaikuttaa sukupuoleen ja sen rakentumiseen suhtautumiseen varhaiskasvatuksessa (Gunn 2011, 281), joten sen määrittely on merkityksellistä. Kolmannessa alaluvussa esittelen sukupuolen merkitystä yksilölle ja lopuksi käsittelen sukupuolta varhaiskasvatuksen käytännöissä ja arjessa.

2.1 Monimuotoinen ja monimerkityksinen sukupuoli

Vilkan (2010) mukaan sukupuolen määrittelemisen yksiselitteisesti mieheksi tai naiseksi, pojaksi tai tytöksi, ei tavoita sukupuolen todellista monimuotoisuutta. Kaksijakoinen sukupuolen kategorisointi lähtee sukupuolen biologisesta määrittelystä, mutta jos halutaan ymmärtää sukupuolen monimuotoista ilmenemistä, tulee ottaa huomioon myös sosiaalinen sukupuolen määritelmä. Näiden lisäksi sukupuoli on myös juridinen sekä psyykkinen ja aistinen yksilön kokemus, jota ilmennetään eri tavoilla. (Vilka 2010, 17-25.) Keskityn tässä enimmäkseen sukupuolen biologiseen ja sosiaaliseen puoleen.

Biologinen sukupuoli (sex) määritellään riippuen henkilön geneettisistä, anatomisista ja hormonaalisista tekijöistä. Geneettinen sukupuoli määräytyy syntymähetkellä, kun lapselle on kehittynyt sukukromosomit. Anatominen sukupuoli merkitsee sukupuoleen kuuluvia ulkoisia ja sisäisiä rakenteellisia ominaisuuksia. Hormonaaliset sukupuolen osatekijät kytkeytyvät sukurauhasiin, jotka tuottavat eri hormoneja ja niiden suhde kehossa vaikuttaa biologiseen sukupuoleen. (Vilka 2010, 17-18.) Aina biologista sukupuolta ei voida kuiten-

kaan määrittää fyysisten ominaisuuksien perusteella, jolloin puhutaan intersukupuolisuudesta (Huuska 2008, 51).

Biologista sukupuolen määrittelyä on kuitenkin kritisoitu. Postkulttuurisen feminismin edustajien mukaan sukupuoli on kulttuurisesti ja historiallisesti muuttuva, eikä suinkaan kiinnitetty yksilöiden biologisiin eroihin (Robinson & Díaz 2006, 132). Lisäksi Ylitapio-Mäntylän mukaan (2012a, 20) sukupuolen biologinen määrittely luo stereotypioita miehenä ja naisena olemisesta eli siitä kuinka sukupuolet käyttäytyvät, toimivat ja millaisia luonteenpiirteitä heillä on.

Biologisen sukupuolen huomioidessa sukupuolten ruumiilliset erot, sosiaalinen sukupuoli (gender) määrittelee sukupuolen laajemmin sosiaalisina, kulttuurisina ja psykologisina eroina (Ylitapio-Mäntylä 2012a, 21). Sosiaalisen sukupuolen ollessa kokemuksellista tunnetta omasta sukupuolesta, ei sukupuolta voida jakaa vain kahteen kategoriaan, miehiin ja naisiin. Sukupuoli koetaan yksilöllisesti ja sukupuolia on näin ollen yhtä monta kuin on siihen liittyviä kokemuksia. (Vilkkä 2010, 18.)

Yksilön käyttäytyminen kuten puhetapa, eleet ja omaksutut roolit rakentavat sosiaalista sukupuolta ja sosiaalinen sukupuoli nähdään yksilön valitsemana konstruktiona. Rakenteena se muodostuu tietyssä kulttuurissa ja voi myös vaihdella. Sosiaalinen sukupuoli on tapa, jolla rakennamme sukupuollemme ja teemme itsemme sukupuoliseksi. Nämä tavat rakentaa sukupuolta eivät välttämättä seuraa yksilön biologisen sukupuolen määritelmää, ja riippumatta biologisesta sukupuolesta yksilö voi omaksua monimuotoisia ja erilaisia sukupuolirooleja. (Vilkkä 2010, 18-19.) Näin ollen sukupuolen jaottelu tiukasti kahteen kategoriaan muodostuu vähintäänkin ongelmalliseksi.

Lisäksi kulttuuri vaikuttaa sukupuolen rakentumiseen. Sosiaalinen sukupuoli muodostuu ympäröivän kulttuurin sisäisten sosiaalisten rakenteiden, kuten esimerkiksi perheen ja varhaiskasvatuksen, vaikutteiden alla. Sosiaalinen sukupuoli edustaa hyväksyttävää ja sopivaa tapaa olla ja toimia sukupuolisena olentona. (Vilkkä 2010, 19-20.)

Edellä esittelin sukupuolen biologisen ja sosiaalisen määritelmän. Sukupuolta ei voi kuitenkaan määrittää biologiseksi tai sosiaaliseksi, vaan se raken-

tuu nimenomaan molempien yhteisvaikutuksesta (Vilka 2010, 21). Biologinen sukupuoli on aiemmin nähty usein universaalina ja annettuna lähtökohtana. Sosiaalisen sukupuolen ja sen roolien, käyttäytymisen sekä identiteetin on ajateltu rakentuvan biologisen sukupuolen päälle, mutta tätä näkemystä on alettu kyseenalaistaa. (Lehtonen 2003, 25.) Esimerkiksi Butlerin (2006, 54-55) mukaan niin biologinen kuin sosiaalinen sukupuoli ovat historiallisia ja kulttuurisia konstruktioita, ja näin ollen muuttuvia kokonaisuuksia. Myös Lehtonen (2003, 23) näkee sukupuolen yhteiskunnallisena, historiallisena, sosiaalisena ja kulttuurisena konstruktiona.

Vilkan (2010) mukaan sukupuolta voidaan määrittellä myös juridisena ja aistisena kokemuksena. Juridinen sukupuoli määräytyy nimen ja syntymäsukupuolen määrittelemän henkilötunnuksen mukaan, jotka meillä ovat sukupuolittuneita. Aistinen sukupuoli on kehollisesti aistittua kokemusta sukupuolesta. Lisäksi sukupuolta voidaan ryhmitellä myös koetun sukupuolen mukaisesti, jolloin määrittelyyn otetaan mukaan yksilön omaksuttu sukupuoli-identiteetti. (Vilka 2010, 22-26.)

2.2 Heteronormatiivisuus

Heteronormatiivisuuden käsite on tuotettu kuvaamaan alun perin puheen, ajattelun ja muiden käytäntöjen institutionalisoimaa heteroseksuaalisuutta, joka näyttäytyy oletusarvoisena ja luonnollistettuna, ainoana hyväksyttävänä ja tavoiteltavana mallina sosiaalisille ja seksuaalisille suhteille (Rossi 2015, 15). Heteronormatiivisuudesta on puhuttu hieman erilaisin käsittein, mutta nykyään se on terminä vakiintunut sukupuolentutkimuksen vakiosanastoon. Se on 2000-luvulla korvannut aiemmin käytetyt eri painotuksia sisältävät termit, joita ovat muun muassa heteroseksismi, heteroseksuaalinen matriisi, heteroseksistinen oletus, heteroseksuaalinen hegemonia ja pakkoheteroseksuaalisuus (Rossi 2015, 15-16). Tässä esittelen vain heteronormatiivisuuden käsitteen menemättä tarkemmin aiemmin käytettyihin käsitteisiin ja niiden painotuseroihin.

Heteronormatiivisuus on ajattelu- ja asennoitumistapa, jossa tietynlainen sukupuoli ja seksuaalisuuden ilmaisu ja kokeminen arvotetaan muita paremmaksi. Miehen ja naisen tulee olla ja ilmaista sukupuoltaan tietyllä, heteroseksuaalisten normien mukaisella tavalla. (Lehtonen 2010, 87.) Heteronormatiivinen ajattelumalli heijastuu instituutioihin, rakenteisiin, ihmissuhteisiin ja käytäntöihin, jolloin heteroseksuaalinen maskuliinisuus ja feminiinisyys edustavat luonnollisia ja oikeutettuja, toivottuja ja ainoita mahdollisuuksia olla ihminen (Lehtonen 2003, 32).

Gunn (2011) määrittelee heteronormatiivisuuden heteroseksuaalisen identiteetin institutionalisoituneeksi normiksi, joka on ensiluokkainen ja etuoikeutettu. Heteronormatiivisuuden myötä myös heteroseksuaalisuus nähdään luonnollisena, kyseenalaistamattomana ja itsestään selvyytenä. (Gunn 2011, 280.) Heteroseksuaaliset normit kannustavat lapsia pitämään yllä stereotyyppisiä sukupuolirooleja ja erilaiset sukupuolittuneet odotukset ja oletukset rajoittavat lasten toimintamahdollisuuksia (Blaise 2009, 457).

Heteronormatiivisuuden lähtökohtana on biologinen sukupuolen määrittely. Heteronormatiivinen ajattelutapa on järjestelmä, jonka ihmiset ja yhteisöt ovat luoneet (Ylitapio-Mäntylä 2012a, 23). Heteronormatiivinen ajattelu tekee sukupuoliryhmistä, miehistä ja naisista, tytöistä ja pojista, sisäisesti yhteneväisiä, luoden samalla vastakkainasettelua sukupuoliryhmien välille niiden eroja korostaen (Lehtonen 2003, 240). Yksilöt kategorisoidaan siis biologisen sukupuolen mukaiseen ryhmään ja kuva ryhmästä muodostuu homogeeniseksi, vaikka todellisuudessa samaan sukupuoliryhmään määritellyt ihmiset ovat hyvinkin erilaisia keskenään.

2.3 Merkitys yksilölle

Ylitapio-Mäntylän (2012a) mukaan lapset usein jaetaan syntymästään lähtien luokitteluihin sukupuolen perusteella, kuten kiltit ja hiljaiset tytöt, hankalat ja äänekkäät pojat. Tytöt ja pojat saavat erilaiset kulttuuriset toimintamallit ja tavat sekä tilat liikkua ja toimia, joiden mukaan niin sanottu oikeanlainen tyttö-

ys ja poikeus muodostuvat. Yleistävät puheet sukupuolista kategorisoivat lapsia sukupuolen mukaisiin luokkiin ja jaettujen sukupuoliluokkien heterogeenisyys jää näkymättömiin (Ylitapio-Mäntylä 2012a, 17.)

Itsessään biologisen ja sosiaalisen sukupuolen välillä ei ole kuitenkaan suoraa syy-seuraus - yhteyttä, sillä yksilö voi kokea olevansa sosiaaliselta sukupuoleltaan jotain muuta, mitä hänen biologinen sukupuolensa on. Biologisen ja sosiaalisen sukupuolen ulottuvuuksissa ei ole arvojärjestystä, mutta se, että usein "aidoksi" sukupuoleksi tunnustetaan vain toinen, biologinen tai sosiaalinen, on eriarvoistavaa. Eriarvoistusta tapahtuu myös, jos sukupuolen tekemiseksi hyväksytään vain ajalle sopiva kulttuurinen kuva biologisesta sukupuolesta (Vilka 2010, 20-21.) Ympäröivä kulttuuri määrittelee sukupuolekset tietyntalaiseksi ja edellyttää niiden noudattamista, mutta yksilö pystyy harvoin täyttämään niiden erilaisia sekalaisiakin määritelmiä ja vaatimuksia (Lehtonen 2003, 25). Sukupuolen yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon kannalta sukupuolen tekemisen moninaisuus tulee ottaa huomioon kaikissa tilanteissa (Vilka 2010, 22).

Lehtosen (2010) mukaan lapset siis kasvatetaan yleensä joko tyttöinä tai poikina riippuen heidän ruumiillisista ominaisuuksistaan. Lisäksi he saavat henkilötunnuksen, jonka kautta myös juridisen sukupuolen ja myös sukupuolesta kertovan nimen. Lapsia kohdellaan joko tyttöinä tai poikina, ja se heijastuu esimerkiksi lasten pukemiseen, kohtaamiseen ja siihen, millainen käyttäytyminen nähdään sallittuna tai ongelmallisena. Päiväkodeissa ja alakouluissa lasten ryhmittely sukupuolen mukaan korostuu, jolloin myös tarve tunnustautua tytöksi tai pojaksi vahvistuu. (Lehtonen 2010, 91.) Edellä mainituilla seikoilla on merkitystä yksilön elämään.

Lehtosen (2010) mukaan kasvatusinstituutioiden työntekijöiden lisäksi myös lasten omat kulttuuriset sukupuolen jäsenyydet aiheuttavat sukupuoli-paineita, esimerkiksi vaatteiden värin tai hiusten pituuden kautta. Kasvatusinstituutioiden, kuten päiväkodin, sukupuolijakoa korostava ilmapiiri voi vaikeuttaa lapsen sukupuolen toteuttamista, sillä hyväksynnän saamiseksi lapsi voi kokea paineita mukautua stereotyyppisiin sukupuolen toteuttamisen tapoihin (Lehtonen 2010, 91-92.) Sukupuoleen liitetyt tulkinnat toimivat kehyksenä lap-

sen jokapäiväiselle elämälle, ja mitä nuorempi lapsi on, sitä vahvemmin aikuinen voi säädellä lapsen tapoja olla suhteissa. Suhteet ja suhteissa olemisen tavat taas mahdollistavat lapsen yksilöksi tulemisen sekä persoonan ja (sukupuoli)identiteetin kehittymisen. (Alasuutari 2016, 122.)

Lapsen sukupuoli-identiteetti alkaa muodostua noin 2-4 - vuoden iässä, kun lapsi alkaa tuntea itsensä tytöksi tai pojaksi (Huuska & Karvinen 2012, 35). Sukupuoli on sosiaalinen konstruktio ja sosialisointia kautta lapset omaksuvat usein stereotyyppisiä, maskuliinisia tai feminiinisiä, sukupuolirooleja, jonka lisäksi lapsilta vaaditaan identifioitumista joko tytöksi tai pojaksi (Robinson & Díaz 2006, 127, 130). Sukupuoliroolit ovat kaavamaisia käsityksiä koskien sukupuolta. Sukupuolistereotyyppiä kutsutaan ajattelua, jossa sukupuoliroolijako on stereotyyppistä. Sukupuolistereotyyppiä tekevät oletuksia ihmisistä ja heidän toiminnastaan ja osaamisestaan perustuen sukupuoleen. (Ylitapio-Mäntylä 2012a, 23.) Lasta ohjataan sosialisointia kautta toimimaan kulttuurin oletusten ja käytäntöjen mukaisesti sukupuolen osalta ja luodaan näin sukupuoli-identiteetin toteuttamisen mahdollisuudet ja rajat lapselle (Alasuutari 2016, 123).

Sukupuoli-identiteetti rakentuu moninaisten tiedostettujen ja tiedostamattomien sukupuoleen liittyvien tapojen, tekojen, tunteiden, vuorovaikutusprosessien, sosiaalisten käytäntöjen sekä kulttuuristen kokemusten ja niille annettujen merkitysten kautta (Vilkkä 2010, 46). MacNaughtonin (2000) mukaan vuorovaikutus on merkittävässä roolissa identiteetin muodostamisessa. Jos sukupuoli-identiteetin rakentuminen ymmärretään dialogisena prosessina, opettajan rooli lasten identiteettien rakentumisessa muodostuu vahvaksi (MacNaughton 2000, 26, 28).

Ylitapio-Mäntylän (2012a, 23) mukaan lapsena opitut sukupuolistereotyyppiset ajattelumallit muokkaavat harrastusvalintoja lapsena ja myöhemmin koulutukseen ja työelämään liittyviä valintoja. Siihen, miten omaksumme sukupuolirooleja ja niihin liitettyjä ominaisuuksia vaikuttavat erilaiset aikaan, paikkaan ja tilanteeseen liittyvät kulttuurisesti hyväksytyt mahdollisuudet (Vilkkä 2010, 19).

Kasvaminen sukupuoleen jatkuu koko elämän ajan ja lähtökohtana pidetään nykyään sitä, että lapsella on oikeus kasvaa identiteettinsä mukaiseen sukupuoleen. Vilkan (2010) mukaan oikeus näyttää olevan kuitenkin vain heillä, jotka kokevat sukupuolensa hetero-olettamuksen mukaisena. (Vilka 2010, 131.) Sukupuolen ja sukupuoli-identiteettien suhteen ei ole olemassa pysyvää, yhtenäistä ja muuttumatonta identiteettiä, joka omaksua. Lapsi on aktiivinen identiteetin muodostamisen monimuotoisessa prosessissa, mutta prosessia rajoittavat ympäristön antamat ja luomat sukupuoli-identiteetin vaihtoehdot, kuten jo aiemmin on käynyt ilmi. (MacNaughton 2000, 28.)

2.4 Sukupuoli varhaiskasvatuksessa ja sen käytännöissä

Niin kotona kuin päiväkodissa tuotetaan ja muutetaan arjen käytäntöjä, jotka ovat sukupuolittavia, ja lapset ottavat aikuisten toimintamalleista vaikutteita leikkeihinsä. Lapset havainnoivat sukupuolisesti oikein käyttäytymistä ympäristöstä ja tekevät johtopäätöksiä. (Ylitapio-Mäntylä 2009,103.) Seksuaalisuuden ja sukupuolen ajatellaan usein olevan yksityistä elämänaluetta eikä sen merkitystä kasvatustilanteissa nähdä tärkeänä (Vuorikoski 2005, 44). Sukupuoli on kuitenkin mukana varhaiskasvatuksessa ja sen käytännöissä, vaikka se onkin usein vaikeasti nähtävissä.

Vaikka biologisen sukupuolen rinnalla on myös muun muassa sosiaalinen sukupuoli, kasvattajat perustavat kasvatuksen ja opetuksen biologisen sukupuolen näkökulmaan (Robinson & Díaz 2006, 130-131). Tulemisessa sukupuoli-seksi kulttuurin sisäisillä sosiaalisilla rakenteilla kuten perheellä, varhaiskasvatuksella, koululla, koulutuksella ja työllä, on vahva merkitys (Vilka 2010, 19). Sukupuolta ei ole kuitenkaan tutkittu paljon nimenomaan varhaiskasvatuksen kentällä (Alasuutari 2016, 126) eikä varhaiskasvatuksen roolia sukupuolen rakentumisessa ole riittävästi huomioitu (Robinson & Díaz 2006, 128). Baynen (2009, 132) mukaan oppilaisiin kohdistuneet sukupuolittuneet odotukset ja kohdeltu ovat niin tunnusomaista käyttäytymistä opettajien taholta, että voidaan puhua jopa kaksinkertaisesta piilo-opetussuunnitelmasta.

Sukupuolen määrittelyjä, käsityksiä ja malleja luodaan joka paikassa ympärillämme ja arjessa sukupuoli muodostuu yhdeksi luokittelun perusteeksi. Niin vaatteet, lelut, satukirjat kuin laululeikitkin jakautuvat usein sukupuolituneesti tietyn sukupuolen tavaroiksi tai toiminnoiksi. (Ylitapio-Mäntylä 2012a, 15.) Näin siis luonnollisesti myös varhaiskasvatuksessa. Sukupuoleen kasvatetaan ympäristöstä käsin tulevalle jatkuvalla ja tiedostamattomalla ohjauksella (Ylitapio-Mäntylä 2012a, 16), ja tätä ohjausta tapahtuu myös varhaiskasvatuksen arjessa ja käytännöissä. Kasvatustoimintaa ohjaavat kasvattajien omat kokemukset, arvot ja asenteet, joiden lisäksi sukupuoli toimii päiväkodin käytön jäsentäjänä, rajoittajana ja erottajana (Ylitapio-Mäntylä 2009, 73, 121). Kasvattajien käsitykset lasten käyttäytymisestä voivat joko rajoittua tai laajentua riippuen näkökulmista ja käsityksistä, jotka ovat heidän käytettävissään (MacNaughton 2000, 52). Lastentarhanopettajat uskovat kohtelevansa lapsia tasa-arvoisesti, mutta eivät usein tunnista toimintansa tai puheensa sukupuolittavia käytäntöjä (Ylitapio-Mäntylä 2009, 121).

Sukupuoli jakaa ja ohjaa lapsia erilaisiin toimintatapoihin, joita kasvattajat tuottavat ja vahvistavat tiedostamattaan (Ylitapio-Mäntylä 2012a, 19). Kasvatuksen ammattilasten kohtaamisissa käytetty tieto perustuu hetero- ja sukupuolinormatiiviseen ajatteluun (Vilkkä 2010, 109), jolloin sukupuolten moninaisuutta ei välttämättä nähdä. Aikuisten teot, puheet, kieli, ilmeet ja eleet kertovat, miten tyttöinä tai poikana tulee käyttäytyä (Ylitapio-Mäntylä 2009, 101-102). Sukupuolittavia käytäntöjä ei välttämättä edes huomata tai tiedosteta, sillä ne ovat läsnä hyvin arkipäiväisissä tilanteissa (Ylitapio-Mäntylä 2009, 73). Lapset ovat kuitenkin hyvin herkkiä huomaamaan erilaiset odotukset, vaatimukset ja ehdot koskien sukupuolta (Bayne 2009, 133). Varhaiskasvatuksessa sukupuoleen perustuvia hierarkkisia järjestyksiä on Lappalaisen (2006, 43) mukaan vaikea havaita, sillä ne jäävät usein eroja korostavan monikulttuurisuusdiskurssin ja sukupuolten tasa-arvo myytin vuoksi piiloon.

Varhaiskasvatuksen sukupuolistavat käytännöt jäävät siis näkymättömiksi, kun sukupuoli nähdään luonnollisena ja biologiaan pohjaavana ominaisuutena (Alasuutari 2016, 127). Kun keskitytään lapsen havainnointiin vain kehi-

tyspsykologiselta pohjalta, sukupuolen merkitystä ei tunnisteta tai huomioida, ja käytännöt tekevät sukupuolesta näkymättömän (MacNaughton 2000, 73). Sukupuolen tekeminen näkyväksi vaatii kasvattajalta kriittisyyttä ja kyseenalaistamista. Itse sukupuolta tulee tarkastella kriittisesti, jos halutaan päästä kaksijakoisen biologisen sukupuolenmäärittelyn yli. (Ylitapio-Mäntylä 2012a, 21-22.)

Heteronormatiivisuus tulee esille myös varhaiskasvatuksen arjessa ja toimintakulttuureissa. Esimerkiksi sadut, laulut, laululeikit ja paritanssit toistavat heteroseksuaalista normia, heteronormatiivisuuden pysyessä lastenkulttuurissa vallitsevana piirteenä. (Ylitapio-Mäntylä 2009, 121.) Aikuiset toimivat tämänkin kulttuurin tuottajina ja uusintavat näin heteronormatiivisuuden vallitsevaa ihannetta. Lisäksi hetero-oletus on nähtävissä varhaiskasvatuksessa esimerkiksi juuri lomakkeissa, joissa kysytään lapsen äidin ja isän nimeä sekä lapsen sukupuolta. Lomakkeissa ei ole tilaa sukupuolen monimuotoisuudelle. (Ylitapio-Mäntylä 2012a, 23.) Ylitapio-Mäntylän (2009) mukaan niin kasvattajat kuin lapset itse ja lapsen lähipiiri määrittelevät tytöille ja pojille sallittuja ja sopivia leikkejä, leluja ja käyttäytymistä. Myös tilat ja paikat voivat olla sukupuolen mukaan jaoteltuja ja hiljalleen lapset oppivat ympärillään olevia ihmisiä havainnoimalla, kuinka toimia ja käyttäytyä ”sukupuolisesti oikein”. (Ylitapio-Mäntylä 2009, 121.)

Varhaiskasvatuksen arjen tytöt ja pojat -puheissa tehdään vastakkainasettelua sukupuolten välille, kun lapsia käsitellään sukupuolenmukaisina ryhminä. Sukupuolenmukaiset jaottelut voivat vaikuttaa esimerkiksi istumajärjestykseen. (Lehtonen 2005, 73.) Poikien on todettu saavan enemmän kehuja ja rohkaisua naisen tehtäviksi tulkittuihin toimintoihin, kun taas tyttöjen vastaava toiminta nähdään luonnollisena. Vapaan leikin hetkissä kasvattajat saattavat jopa estää poikien ja tyttöjen yhteisleikit. (Värtö 2000, 31-33, 129-130.) Lisäksi pojilla on enemmän tilaa liikkua ja purkaa fyysistä energiaa (Ylitapio-Mäntylä 2009, 106).

Värtön (2000) tutkimuksessa tytöt saivat osakseen enemmän vaatimuksia kasvattajien osalta ja tyttöjen rajua leikkiä kontrolloitiin tiukemmin kuin poiki-

en. Lisäksi poikien leikkeihin sallittiin enemmän vapauksia, joka Värtön (2000, 141) mukaan voi aiheuttaa poikien leikkitoimintojen muodostumisen monimuotoisemmaksi tyttöihin verrattuna. Vehviläisen (1982) mukaan päiväkodin laulu- ja leikkituokiot näyttäytyvät usein tytöille suunnatuilta (Vehviläinen 1982 Ylitapio-Mäntylän 2009, 110 mukaan). Päiväkotia ja sen toimintoja onkin joidenkin arvioiden mukaan pidetty tyttöjä suosivana ja poikia sortavana (Ylitapio-Mäntylä 2009, 122).

3 SUKUPUOLI JA TASA-ARVO VARHAISKASVATUSTA OHJAAVISSA LAEISSA JA ASIAKIRJOISSA

Seuraavaksi esittelen varhaiskasvatusta ohjaavia lakeja ja asiakirjoja sukupuolen ja tasa-arvon osilta. Lainsäädäntöä sovelletaan pääsääntöisesti kaikkeen yhteiskunnan toimintaan, myös varhaiskasvatukseen, mutta varhaiskasvatusta ohjaavat myös erityiset varhaiskasvatuksen ohjaavat asiakirjat. Ne toimivat kasvattajien työvälineinä ja käytännöntyön suunnannäyttäjiä, joten niissä olevat kirjaukset ovat tärkeitä lähtökohtia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen perustuvassa kasvatuksessa ja opetuksessa. Arjessa toiminta pohjaa asioihin, jotka ovat kirjattu suunnitelmiin sekä kasvattajien oletuksiin lasten toiminnasta ja luonteesta. (Ylitapio-Mäntylä 2012b, 57.)

3.1 Lainsäädäntö

Suomen perustuslain (731/1999) mukaan ketään ei saa perusteetta asettaa eri asemaan muun muassa sukupuolen perusteella. Perusoikeuksiin määritellään yhdenvertaisuuden nimissä lasten tasa-arvoinen kohtelu yksilöinä ja linjataan sukupuolten tasa-arvon edistämisestä. (Suomen perustuslaki 731/1999 6§). Sukupuoleen perustuvan syrjinnän kiellosta ja sukupuolten tasa-arvon edistämisestä säädetään naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta annetussa laissa (609/1986). Lain tarkoituksena on ensimmäisen pykälän mukaan estää ”sukupuoleen perustuva syrjintä ja edistää naisten ja miesten välistä tasa-arvoa”. Lisäksi laki tavoittelee sukupuoli-identiteettiin tai sukupuolen ilmaisuun perustuvan syrjinnän estämistä. Laissa linjataan myös viranomaisten velvollisuudesta edistää naisten ja miesten välistä tasa-arvoa tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti. (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986 1§, 4§.)

Lasten oikeuksien yleissopimus on ratifioitu Suomessa 1991, ja näin Suomen oman kansallinen lainsäädäntö on muutettu vastaamaan Lasten oikeuksi-

en yleissopimusta. Siinä lapsille taataan tasa-arvoinen kohtelu ja syrjäntäkielto. Lisäksi siinä linjataan lasten oikeudesta tasavertaiseen kohteluun muun muassa hänen tai hänen vanhempiensa tai huoltajiensa sukupuolen tai muun seikan perusteella. Myös lasten koulutuksessa tulee ottaa huomioon muun muassa sukupuolten välinen tasa-arvo. (UNICEF, Yleissopimus lapsen oikeuksista, 2, 29 artikla).

Varhaiskasvatustalua päivitettiin osin merkittävästi vuonna 2015. Yksi vastikään päivitetty pykälä koskee sukupuolten tasa-arvon edistämistä, sillä laissa säädetään nyt varhaiskasvatuksen yhdeksi tavoitteeksi sukupuolten tasa-arvon edistäminen (Varhaiskasvatustalaki 580/2015 2a§). Varhaiskasvatustalassa puhutaan yleisesti lapsesta eikä siinä erikseen mainita sukupuolia, mutta huomioidaan kuitenkin sukupuolten tasa-arvon edistäminen. Esittelemäni lait ja asetukset ovat linjassa toisiinsa, sillä ne säättävät ja vetoavat tasa-arvoisen kohtelun puolesta huolimatta sukupuolesta tai muista henkilöiden ominaisuuksista.

3.2 Varhaiskasvatustalun suunnitelman perusteet

Esittelen seuraavaksi varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavat asiakirjat. Varhaiskasvatustalun suunnitelman perusteet (2005) ja Esiopetuksen opetustalun suunnitelman perusteet (2014) ovat valtakunnallisia asiakirjoja. Ne ohjaavat varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen sisältöä, laatua sekä paikallisten opetus- ja varhaiskasvatustalun suunnitelmien laatimista (Varhaiskasvatustalun suunnitelman perusteet 2005, 7-8; Esiopetuksen opetustalun suunnitelman perusteet 2014, 8).

Varhaiskasvatuksen lähtökohtana on tyttöjen ja poikien välinen tasa-arvoisuus. Lapset tulee kohdata tasa-arvoisesti sukupuolesta riippumatta. (Varhaiskasvatustalun suunnitelman perusteet 2005, 15, 39.) Varhaiskasvatustalun suunnitelman perusteissa (2005) sukupuolesta ja tasa-arvosta puhutaan lyhyesti kahdessa kohdassa, joissa käsitellään lasten hyvinvointia ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia varhaiskasvatuksessa. Lapsen hyvinvoinnin saavuttamiseksi lapsi kohdataan muun muassa yksilöllisten tarpeiden ja persoonallisuuden

mukaisesti ja tällä saavutetaan lapsen kokemus tasa-arvoisesta kohtelusta riippumatta lapsen sukupuolesta. Lisäksi eri kieli- ja kulttuuritaustaisista lapsista puhuttaessa mainitaan sukupuolten ja kulttuurien välinen tasa-arvo. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15, 39.) Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa (2005) ei kuitenkaan määritellä mitä sukupuolten tasa-arvo on tai mitä se tarkoittaa nimenomaan varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuspäiväkotini kunnan varhaiskasvatussuunnitelmassa ei mainita sukupuolta. Siinä puhutaan yleisesti tasa-arvosta, ja viitataan valtakunnallisiin ja keskeisiin lakeihin, säädöksiin ja asiakirjoihin. Päivähoidon yleisperiaatteina mainitaan asiakirjojen ja säädösten mukaisesti syrjintäkielto sekä vaatimus lasten tasa-arvoisesta kohtelusta. Tasa-arvoisesta kohtelusta puhutaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten varhaiskasvatuksen yhteydessä. Tutkimuspäiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmassa ei mainita varsinaisesti sukupuolta tai sukupuolten tasa-arvoa, mutta siinä puhutaan lasten tasavertaisesta osallistumisesta eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten varhaiskasvatusta käsittelevässä kohdassa.

3.3 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sukupuoli mainitaan esiopetuksen järjestämistä ohjaavissa velvoitteissa ja arvoperustassa, joissa viitataan perustuslakiin. Ketään ei siis saa asettaa eri asemaan muun muassa sukupuolen perusteella. Esiopetuksen mainitaan edistävän lapsen mahdollisuuksia kehittää kykyjään ja tehdä valintojaan ilman sukupuolesta johtuvia ennakkoodotuksia ja rajoituksia. Lisäksi siinä mainitaan esiopetuksen tukevan lasten tasa-arvoisuutta, johon lukeutuu muun muassa sukupuolten tasa-arvo. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 12-15.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) linjaukset sukupuolesta ja sukupuolten tasa-arvosta ovat hieman lähempänä arjen toimintaa verrattuna varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2005). Maininnat sukupuolesta ja sukupuolten tasa-arvosta ovat kuitenkin myös Esiopetuksen opetus-

suunnitelman perusteissa (2014) lyhyitä ja viittaukset liitetään yhteen erilaisista kulttuuri- ja kielitaustoista tulevista lapsista puhuttaessa. Sukupuolittuneisuus ei tule esiin varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavissa asiakirjoissa, sillä niissä lapsista puhutaan neutraaleina ja sukupuolettomina, lapsina.

Alasuutari (2011, 186, 188) on todennut varhaiskasvatussuunnitelmien kiinnittyvän usein heikosti päiväkotien arjen kasvatus- ja opetustoimintaan. Ylitapio-Mäntylän (2012b, 63) mukaan voidaan myös pohtia, huomioivatko asiakirjat, toiminta- ja opetussuunnitelmat lapsia monenlaisina tyttöinä ja poikina. Sukupuoli ei ole yleensä kovinkaan näkyvissä arjen käytännöissä eikä sukupuoli näy opetus- tai toimintasuunnitelmissakaan (Ylitapio-Mäntylä 2012b, 55). Tästä huolimatta ja ehkä osittain tämän vuoksi, varhaiskasvatuksen arjen ja käytäntöjen on todettu olevan sukupuolittuneita, kuten olen aiemmin esittänyt.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tavoitteenani on tarkastella, kuinka varhaiskasvatuksen sukupuolittuneisuus näkyy lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Kiinnostuin sukupuolittuneisuuden teemoista alun perin vuosia sitten aiempien yhteiskuntapolitiikan opintojeni ja naistutkimuksen peruskurssin myötä. Myöhemmin aloitettuani varhaiskasvatustieteen opinnot lapsuuden sukupuolittuneisuus ilmeni useammassa yhteyksissä. Lisäksi kiinnostustani juuri tähän aiheeseen ovat kasvattaneet omat havaintoni varhaiskasvatuksen sukupuolittuneista piirteistä sekä omassa arjessani tekemät havaintoni koskien sukupuolittuneisuuden teemoja.

Päätutkimuskysymyksekseni muodostui *Miten lasten sukupuolittaminen lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa ilmenee*. Tutkimuksessani tarkastelen varhaiskasvatussuunnitelmissa esiintyvää henkilökunnan lapsia sukupuolittavaa puhetta. Lisäksi käsittelen lapsuuden sukupuolittumisen ilmenemistä varhaiskasvatussuunnitelmien henkilökunnan puheessa.

1. Miten lasten ja lapsuuden sukupuolittaminen lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa ilmenee?
 - 1.1. Miten henkilökunnan lapsia sukupuolittava puhe ilmenee lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa?
 - 1.2. Miten lapsuuden sukupuolittuminen ilmenee lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien henkilökunnan puheessa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kerron tutkimukseni toteuttamisesta. Esittelen tutkimuskohteen ja lähestymistavan sekä tutkittavat. Sen jälkeen kerron aineiston keruusta ja avaamiseen aineiston analyysiprosessia. Lopuksi esittelen vielä tutkimukseni eettisiä näkökulmia.

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimus on laadullinen tutkimus, sillä tutkimuksessa on tavoitteena kuvailla lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien sukupuolittuneisuutta. Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan yksinkertaisimmillaan laadullinen tutkimus voidaan ymmärtää juuri aineiston muodon kuvaukseksi. Laadullisina aineistoina tutkimuksessa voivat olla pelkistetyimmillään tekstiaineistot, jotka voivat olla joko tutkijan toimesta tai tutkijasta riippumatta kerättyjä. (Eskola & Suoranta 2008, 13, 15.)

Kun laadullisessa tutkimuksessa kuvataan sosiaalisen todellisuuden ilmiöitä, tutkimustulosten ei voi ajatella olevan ajattomia tai paikattomia, vaan ne ovat aina historiallisesti muuttuvia ja paikallisia (Eskola & Suoranta 2008, 16). Lisäksi laadullisen tutkimuksen harkinnanvaraisen otannan ollessa kyseessä, voidaan keskittyä pieneenkin aineistoon, jota analysoidaan mahdollisimman perinpohjaisesti. (Eskola & Suoranta 2008, 18). Tutkimusaineistoni on pieni, mutta se ei siis tarkoita, ettei sitä voisi analysoida ja käyttää aineistona.

Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruu voidaan jakaa kolmeen tapaan, haastatteluihin, havainnointiin ja kirjoitettuihin dokumentteihin. Haastatteluista saadaan tietoa ihmisten kokemuksista, mielipiteistä, tiedoista ja tunteista, kun taas havainnoimalla saadaan selvitettyä käyttäytymistä, tekoja sekä ihmistenvälisiä prosesseja. (Patton 2002, 4.) Haastattelut tai havainnoinnit eivät tutkimusongelmani kannalta ole kuitenkaan tarkoituksenmukaisia.

Kirjallisten dokumenttien analysointi voi sisältää monenlaisia erilaisia aineistoja kuten rekistereitä, kirjeitä, virallisia julkaisuja ja raportteja sekä muun muassa päiväkirjoja ja kyselylomakevastauksia (Patton 2002, 4). Usein laadullinen tutkimus pitää sisällään myös kenttäjaksoja, joilla aineisto hankitaan (Patton 2002, 4-5), mutta omassa tutkimuksessani tämä ei ole tarpeen, sillä tarkoituksena on kuvata kirjallisten dokumenttien luonnetta.

5.2 Tutkimusaineisto

Tutkimuksessa tarkastellaan valmiita lapsikohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia, joista neljä on pojan ja kahdeksan tytön. Lapsikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat tehdään jokaiselle lapselle ja laatiminen tapahtuu yhdessä vanhempien tai lapsen huoltajien kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelma on suunnitelma siitä, miten lapsen kasvatusta, opetusta ja hoitoa toteutetaan (Varhaiskasvatustalaki 580/2015, 7a§). Tutkimusaineisto on kerätty kahdesta 3-5 -vuotiaiden ryhmästä, ja varhaiskasvatussuunnitelmien tekohetkellä lapset ovat olleet 2-5-vuotiaita. Pojat ovat keskimäärin 4-vuotiaita ja tytöt 3,3-vuotiaita.

Olen keskittynyt tutkimuksessani ja aineiston analyysissä päiväkodin henkilökunnan kertomuksiin lapsista, sillä tarkasteluni kohteena oli nimenomaan henkilökunnan puhe. Minulla ei ole tietoa henkilökunnan eli varhaiskasvatussuunnitelmien laatijoiden henkilöisyydestä enkä näin ollen tiedä esimerkiksi heidän koulutustaustastaan. Varhaiskasvatustalassa lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmista linjataan kuitenkin, että sen laatimisesta vastaa lastentarhanopettajan kelpoisuuden omaava henkilö (Varhaiskasvatustalaki 580/2015, 7a§). Tutkimusaineisto on kerätty yhdestä päiväkodista, joka sijaitsee noin 140 000 asukkaan kaupungissa.

Tutkijat voivat hyödyntää monenlaisia valmiita aineistoja, kuten esimerkiksi aiempien tutkimusten aineistoja sekä erilaisia dokumentteja, tilastoja ja asiakirjoja (Uusitalo 1991 Eskolan & Suorannan 2008, 118 mukaan; Patton 2002, 293). Erilaiset valmiit dokumentit antavat myös tietoa, jota ei havainnoiden voida tavoittaa tai dokumenteista voi saada olennaista lisätietoa koskien ha-

vainnoitavaa ilmiötä (Patton 2002, 293-294). Olisi ollut mielenkiintoista tarkastella lisäksi keskusteluja, joissa varhaiskasvatussuunnitelmat ovat syntyneet, mutta kandidaatintutkielman laajuus rajoitti tutkimusaineiston keruuta ja kokoa.

Sain käyttööni kopiot lasten varhaiskasvatussuunnitelmista, joista niin perheiden kuin henkilökunnan tiedot oli peitetty valmiiksi. Valmiin aineiston kerääminen oli tutkimuskysymyksen perusteella olennaista, sillä ne ovat aitoja dokumentointeja ja kuvauksia kentältä. Tutkijana en ole vaikuttanut niiden syntymiseen, sillä lapsikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat tehdään kaikille päivähoitossa oleville lapsille. Tutkijana en myöskään henkilökohtaisesti tavannut vanhempia tai pyytänyt tutkimuslupia, sillä vanhemmat saivat saatekirjeen ja tutkimuspäiväkodin henkilökunta keräsi luvat.

Lapsiryhmissä, joista aineisto kerättiin, oli yhteensä 26 lasta. Ryhmien lasten vanhemmille toimitettiin tutkimuslupakysely täytettäväksi pienen saatekirjeen kanssa. Saatekirjeessä esittelin tutkimukseni tarkoituksen sekä kerroin aineiston käsittelystä. Mukana olivat myös yhteystietoni, mikäli vanhemmat olisivat halunneet kysyä lisätietoja. Lupaa lasten varhaiskasvatussuunnitelmien käyttämiseksi kysyttiin yhteensä 22 lapsen vanhemmilta. Lupaa ei kysytty ryhmien kaikkien lasten vanhemmilta osan valikoituessa pois tutkimuspäiväkodin toiveesta yhteisen kielen puuttuessa. Aikaa tutkimusluvan antamiseen oli kokonaisuudessaan yli kaksi viikkoa.

5.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata lapsikohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia sukupuolen näkökulmasta, joten valitsin analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin. Sisällönanalyysi sopii laadullisen tutkimusaineiston analyysimuodoksi, sillä sen avulla aineistoa voidaan kuvata sekä pelkistää ja eritellä sen sisältöjä (Patton 2002, 453). Se on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä ja voi toimia niin väljänä teoreettisena kehyksenä kuin yksittäisenä analysointimetodinä (Tuomi & Sarajarvi 2009, 91). Tässä sisällönanalyysillä viitataan

analyysimenetelmään. Sisällönanalyysillä tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan tiivistetty ja yleisessä muodossa oleva selkeä kuvaus ja löytämään tekstistä erilaisia merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103-104).

Sisällönanalyysia voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi pyrkii luomaan aineistosta teoreettisen kokonaisuuden, jossa tutkittavan ilmiön aiemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ei ole merkitystä analyysin tai siitä saatujen tulosten kannalta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä käsitteiden määrittely ja analyysi perustuu jo tiedettyyn tietoon aiheesta, ja sitä ohjaa ennestään tunnettu teoria, käsitekartta, malli tai ajattelu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97, 113). Lisäksi sisällönanalyysiä voi tehdä teoriaohjaavasti. Teoriaohjaava sisällönanalyysi pohjautuu aineistoon ja sisältää teoreettisia kytkentöjä, kun siinä aineistosta tehdyt löydökset liitetään jo valmiisiin teorioihin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.)

Valitsin aineiston analyysimuodoksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin. Tässä aiempi tutkimus sukupuolittuneisuudesta ohjaa analyysia ja aineistosta tehdyt löydökset liitetään jo valmiisiin teorioihin. Analyysimenetelmä sopi siinä hyvin lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmissa esiintyvän ilmiön, sukupuolittuneisuuden, kuvaamiseen ja järjestämiseen. Lapsuuden ja varhaiskasvatuksen sukupuolittuneisuudesta on jo olemassa olevaa tutkimusta, joten sen ottaminen mukaan analyysia ohjaamaan oli luonnollista. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tutkittavan ilmiön käsitteenmäärittely on kuitenkin vapaata suhteessa jo tiedettyyn tietoon tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 98), joten se voi lähteä ikään kuin aineistosta käsin.

Aluksi kirjoitin tekstinkäsittelyohjelmalla varhaiskasvatussuunnitelmat puhtaaksi helpommin luettavaan muotoon ja merkitsin litteraatteihin lapsen iän, sukupuolen ja varhaiskasvatussuunnitelmaan merkityn tekohetken (syksy/kevät ja vuosi). Luin aineistoa läpi useamman kerran, jotta oppisin tuntemaan aineiston perinpohjaisesti jo ennen varsinaista analyysia (Eskola & Suoranta 2008, 151). Päädyin rajaamaan aineistoani niin, että otin varhaiskasvatussuunnitelmista mukaan vain osion, jossa päiväkodin henkilökunta kertoo lap-

sesta. Eskolan ja Suorannan (2008, 64) mukaan aineiston rajauksen tulee tapahtua huomioiden teoreettista kattavuutta ja laadullinen aineisto voi olla pienikin, kunhan tulkinta siitä on eheää. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita ensisijaisesti vain varhaiskasvatuksen henkilökunnan puheesta ja sen sukupuolittuneisuudesta. Muihin osioihin oli saattanut sekoittua esimerkiksi vanhempien puhetta ja yhteisesti sovittuja asioita, joten jätin ne analyysini ulkopuolelle. Lisäksi lasten varhaiskasvatussuunnitelmien kaikkia osioita ei oltu aina täytetty, tai niihin oli viitattu jatketaan samaan malliin -tyyppisesti. Valmis aineisto ja sen sisällöt ohjasivat jossain määrin lopullisten tutkimuskysymysten asettamista, sillä rajaamisen jälkeen tarkistin ja muokkasin vielä tutkimuskysymyksiäni.

Seuraavaksi aloitin aineiston pelkistämisen eli kävin sen läpi ja merkitsin asiat, jotka olivat tässä tutkimuksessa kiinnostavia ja merkityksellisiä. Aineiston pelkistäminen on informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin, jolloin otetaan huomioon tutkimustehtävän kannalta olennaiset ilmaukset (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92, 109). Merkitsin esimerkiksi aineistossa esiintyneet suorat sukupuolimaininnat eli viittaukset sukupuoleen (tyttö/poika). Sitten analyysiprosessissani siirryin aineiston jäsentelyyn teemoitellen sitä alustavasti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93), jolloin ryhmittelin ja luokittelin aineistosta erilaisia kuvauksia lapsesta, joiden mahdollista sukupuolittuneisuutta halusin tarkastella. Teemoittelu tarkoittaa aineiston pilkkomista osiin ja ryhmittelyä erilaisten aihepiirien mukaan, jolloin vertailu aineistossa esiintyvien teemojen välillä on mahdollista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Tämä oli olennaista, jotta sukupuolittuminen ja varhaiskasvatussuunnitelmien vertailu olisi mahdollista. Aihepiirien mukaan ryhmittelyssä aineistosta löydetyt ilmaukset käydään läpi ja niitä yhdistetään luokiksi ja luokat nimetään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Yhdistin lopullisiksi luokiksi löytämäni ilmaukset ja palasin vielä teoreettiseen viitekehykseeni ja aiempiin tutkimuksiin sekä niistä saatuihin tuloksiin, jotka ohjasivat osin luokkien muodostamista. Lisäksi myös kvantifioin analyysissa tuotettua aineistoa eli etsin sanallisesti kuvatusta aineistosta määrällisiä tuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 107). Kvantifioin esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmissa mainittuja leikkejä ja puuhia laskemalla niiden mainintojen yleisyyttä.

Analyysivaiheessa muodostamalla analyysirungon voidaan kerätä aineistosta asioita erilaisiin luokkiin tai kategorioihin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113). Eskola ja Suoranta (2008, 152-153) esittävät yhdenlaisen tavan tehdä teemoittelemaa teemakortistona, joka toimii analyysirunkona. Teemakortisto luodaan tarina kerrallaan, eli aineistosta poimitaan kutakin teemaa koskevat tekstikohdat (Eskola & Suoranta 2008, 154). Esittelen seuraavaksi tarkemmin analyysirunkoni ja kuinka se muodostui.

Aloitin analyysirunkoni muodostamisen kopioimalla eri teemoihin liittyviä kohtia aineistosta sellaisenaan analyysiin, jotta tekstikohtiin ei välittyisi vielä omaa tulkintaani ja myöhempi tulkintojen tekeminen olisi luotettavampaa (ks. Eskola & Suoranta 2008, 154). Litterointivaiheen alustavista ryhmittelymerkinnöistä muodostui lopulta kaikkiaan neljä teemaa. Esimerkiksi sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen teemaan ryhmittelin kuuluvaksi aineistosta kohtia, joissa puhuttiin lapsen vertaissuhteista, tehtiin kaverimainintoja ja mainintoja aikuisista vertaissuhteiden yhteydessä, kuten *hänelle kaverit ovat tärkeitä, mutta hän osaa leikkiä myös itseksensä (Poika 4v)* ja *Riikan siirtyminen Kukkasiin sujui hyvin, Riikalle löytyi heti kaveri ryhmästä (Tyttö 3v)*. Analyysirunkoni ensimmäiset kolme teemaa vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen lapsia sukupuolittavasta puheesta. Viimeinen neljäs teema vastaa tutkimuskysymykseen lapsuuden sukupuolittumisen ilmenemisestä varhaiskasvatussuunnitelmissa.

Lopulta analyysiprosessissa aineisto käsitteellistetään eli aineiston kielellisistä ilmauksista siirrytään teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111). Muodostin jokaisesta teemasta omat käsitteet. Esimerkiksi suorien sukupuoliviittausten teemasta syntyivät käsitteet merkitykselliset ja merkityksettömät sukupuoliviittaukset, jotka esittelen tarkemmin tuloksissani. Analyysirungon muodostamista ja teemoista tehtyä käsitteellistämistä ohjasivat aineistoni lisäksi aiemmat tutkimukset, jotka mainitsen analyysirungossa kunkin teeman jälkeen. Esimerkiksi Värtön (2000) tutkimus esittelee erilaisia päiväkodin arjen tilanteita, joissa sukupuolittuneisuus tulee ilmi, kuten ruokailu ja päiväunet, ja se ohjasi huomiotani aineistoa tutkiessani ja analyysirunkoa muo-

dostaessani. Seuraavaksi esittelen alla analyysirunkoni ja sen teemoista muodostamani käsitteet.

Analyysirunko ja käsitteet:

1. Suorat sukupuoliviittaukset: tyttö – ja poikaviittaukset (aineisto, Alasuutari 2009)
 - ➔ Merkitykselliset ja merkityksettömät sukupuoliviittaukset
2. Lapsen ja lapsen kehityksen kuvaus: persoona, käytös, toimintatavat, ohjeiden kuunteleminen ja noudattaminen, osallistuminen, tunteet, oma-toimisuustaidot ja harjoittelupuhe (aineisto, Ylitapio-Mäntylä 2009, Värtö 2000)
 - ➔ Sukupuolittuneet kuvaukset sekä roolit osallistujana ja oppijana
3. Sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus: vertaissuhteet, kaverimaininnat, aikuisen tarve ja läheisyys (aineisto)
 - ➔ Sukupuolittuneisuus vertaissuhteiden merkityksellisyyden ja vertaissuhdeitsenäisyyden kuvauksissa
4. Leikit ja puuhut: mainitut leikit ja puuhut, tilat (Ylitapio-Mäntylä 2009, Lappalainen 2006)
 - ➔ Sukupuolittuneet leikit ja puuhut

Teoriaohjaavassa analyysissä aiempi teoria voi toimia analyysin etenemisessä apuvälineenä. Vaikka analyysiyksiköt valitaankin aineistosta, aikaisempi tieto ohjaa prosessia ja auttaa analyysissä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.) Analyysivaihe lähti liikkeelle aineistolähtöisesti, mutta otin aiemman teorian mukaan ohjaamaan analyysia muodostaessani analyysirunkoani ja käsitteellistäessäni teemoja. Teoriaohjaava analyysi perustuu induktiiviseen päättelyyn, johon teoria siis tuodaan ohjaamaan päättelyä, mutta se, missä vaiheessa teoria tulee mukaan päättelyyn on aineistolähtöistä ja tutkijakohtaista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 100). Tässä tutkimuksessa teoria oli mukana ohjaamassa päättelyäni melko varhaisessa vaiheessa analyysiä, joten sisällönanalyysini sijoittuu joiltain osin suhteellisen lähelle deduktiivista, eli teorialähtöistä päättelyä. Teoriaohjaavassa analyysissä ja päättelyprosessissa on mukana aineistolähtöisyys ja valmiit mallit vaihdellen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97), näin siis myös tutkimukseni analyysi-

sissä. Palasin analyysiprosessin aikana useampaan otteeseen aiempiin tutkimuksiin, jotka auttoivat analyysin etenemisessä.

5.4 Eettiset ratkaisut

Seuraavaksi esittelen tutkimukseni eettisiä ratkaisuja. Jotta tutkimusta voi tehdä, täytyy kysyä asiaankuuluvat luvat, niin viranomaisilta kuin tutkittavilta (Eskola & Suoranta 2008, 52). Siispä aluksi kysyin suullisen tutkimusluvan päiväkodin johtajalta, jonka jälkeen hain kirjallisen tutkimusluvan kaupungilta. Lopulta pyysin vielä kirjalliset tutkimusluvut lyhyen saatekirjeen kanssa myös lasten vanhemmilta.

Eskolan ja Suorannan (2008, 57) mukaan on pidettävä huolta luottamuksellisuudesta ja anonymiteettisuojasta kun tutkimustuloksia julkaistaan. Tutkimuksessa ei esitellä aineistoa niin, että lasten tai perheiden anonymiteetti vaarantuisi. Tutkimuksessa ei myöskään kerrota mistä kaupungista ja päiväkodista aineisto on kerätty. Salassa pidettäviä dokumentteja voidaan myös siteerata, mutta on huomioonotettava luottamuksellisuuden suojaaminen (Patton 2002, 294). Esittelen joitain lainauksia aineistosta, mutta käytetyt lainaukset eivät vaaranna lasten tai perheiden anonymiteettiä, ja aineistoesimerkeissä esiintyvät nimet ovat peitenimiä.

Eskola ja Suoranta (2008, 56) kehottavat tutkijaa miettimään, mitä tietoja tutkija todella tarvitsee tutkittavistaan ja aineistostaan. Lasten ja perheiden yksityistiedot kuten nimet, osoitteet ja tarkat syntymäajat pysyvät salassa, sillä niiden tietäminen ei tuo tutkimuskysymysten kannalta tärkeää tai olennaista tietoa tutkittavasta ilmiöistä. Taustatiedoista tarpeellisia tietoja ovat lapsen sukupuoli ja syntymävuosi, joten varhaiskasvatussuunnitelmat kopioitiin niin, että lasten, henkilökunnan ja vanhempien yksityistiedot peitettiin. Lisäksi hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu, että tutkimuksen lähdemateriaaleja ja muita tutkimuksia käytetään eettisesti (Tuomi & Sarajärvi 2011, 132). Lähdeviitteeni ovat asianmukaisia ja tekstissäni näkyy selkeästi milloin viitataan muihin lähteisiin ja tutkimuksiin.

6 SUKUPUOLITTUNEISUUDEN ILMENEMINEN LAPSIKOHTAISISSA VARHAISKASVATUS- SUUNNITELMISSA

Tämä luku pitää sisällään tulosten esittelyn. Olen jakanut sen kahteen alalukuun, joista ensimmäisessä esittelen miten henkilökunnan lapsia sukupuolittava puhe ilmeni lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Lopuksi esittelen kuinka lapsuuden sukupuolittuneisuus näkyi varhaiskasvatussuunnitelmiin henkilökunnan puheessa.

6.1 Lapsia sukupuolittava henkilökunnan puhe varhaiskasvatussuunnitelmissa

Kaikista 12 varhaiskasvatussuunnitelmasta yhteensä kahdeksassa tehtiin viittauksia lapsen sukupuoleen henkilökunnan kertomus lapsesta -osassa. Kolmessa neljästä poikien ja viidessä kahdeksasta tyttöjen varhaiskasvatussuunnitelmissa oli yksi tai useampi viittaus lapsen sukupuoleen. Useimmiten henkilökunta viittasi lapseen varhaiskasvatussuunnitelmissa kuitenkin nimellä, nimen alkukirjaimella ja persoonapronominilla.

Suurin osa sukupuoliviittauksista oli merkityksettömiä viittauksia eli sukupuoleen viittaavan sanan tilalla olisi voitu hyvin käyttää esimerkiksi nimeä tai lapsi-sanaa. Esimerkiksi aineistossa *Heikki on perustyytyväinen, omatoiminen poika*, poika-sanalla olisi voinut hyvin laittaa sanan lapsi. Varhaiskasvatussuunnitelmissa oli kuitenkin myös merkityksellisiä sukupuoliviittauksia, jolloin sen yhteydessä esiintyi sukupuolittunutta puhetta sekä tulkintoja lapsesta ja tämän käyttäytymisestä, esimerkiksi *pienen tytön tavoin vielä useasti pyrkii itkulla ja kiukulla saamaan tahtonsa läpi*. Esittelen näitä tarkemmin seuraavaksi.

Poikien varhaiskasvatussuunnitelmissa sukupuoliviittaukset tehtiin lapsen persoonallisuuden kuvausten yhteydessä, esimerkiksi *Eero on vauhdikas*

kolmevuotias poika. Ne eivät näyttäneet erityisen merkityksellisinä. Merkityksettä sukupuoliviittauksia lapsen persoonallisuuden luonnehdintojen yhteydessä esiintyi myös tyttöjen varhaiskasvatussuunnitelmissa. Sukupuoliviittauksen yhteyteen liitetystä persoonallisuuden kuvailuista tytöistä ja pojista rakentuva kuva muodostui kuitenkin paljolti vallitsevien sukupuolistereotyyppien mukaisiksi (ks. Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Sukupuoliviittaukseen liitetyt persoonallisuuden kuvailut poikien ja tyttöjen varhaiskasvatussuunnitelmissa.

Poikaviittaukseen liitetyt persoonallisuuden kuvailut	Tyttöviittaukseen liitetyt persoonallisuuden kuvailut
iso	pieni
omatoiminen	nauravainen
reipas	hiljainen
iloinen	herkkä
perustyytyväinen	ujonoloinen
vauhdikas	

Poikia luonnehdittiin omatoimiseksi, tyytyväiseksi ja vauhdikkaaksi, kun tyttöjä taas herkiksi, hiljaisiksi ja ujoiksi. Lasten persoonallisuutta ja kuvailtiin myös ilman sukupuoliviittauksia, jolloin kuva lapsista muodostui stereotyyppioita monipuolisemmiksi. Poikia luonnehdittiin tällöin esimerkiksi joustaviksi ja jännittyneiksi, mutta myös stereotyyppien mukaisesti mainittiin poikien uhmasta, reippaudesta ja ujostelemattomuudesta. Ilman sukupuoliviittauksia tyttöjen luonnehdinnoissa kuvailtiin riehakkuutta ja rohkeutta, mutta myös tyttöstereotyyppiaan sopivampaa touhukkuutta ja innokkuutta.

Tytöillä sukupuoliviittausten yhteydessä kuvattiin lapsen persoonaa ja toimintatapoja, pojilla vain lapsen persoonaa. Esittelen seuraavaksi aineiston merkityksellisiä sukupuoliviittauksia. Niitä esiintyi yhdessä tytön varhaiskasvatussuunnitelmassa.

Esimerkki 1.

Siirtymätilanteet tarvitsevat vielä harjoitusta, niissä Riikka lähtee helposti mukaan kavereiden touhuihin, pienen tytön tavoin. - - Riikka osaa pitää puolensa, pienen tytön tavoin vielä useasti pyrkii itkulla ja kiukulla saamaan tahtonsa läpi, mutta itkut menevät nopeasti ohi ja nauravainen tyttö myöntyy tekemään asioita annettujen ohjeiden mukaan. (Tyttö 3v)

Esimerkin 1 sukupuoliviittaukset olivat sukupuolittuneita tulkintoja ja luonnehdintoja lapsesta sekä tämän toiminnasta. Varhaiskasvatussuunnitelmassa esitetään sukupuolittunut olettamus ja tulkinta *pienen tytön* tyypillisestä käyttäytymisestä, tunteenpurkauksen avulla tahtonsa läpi saamisesta ja epätoivotuun käyttäytymiseen mukaan lähtemisestä (*lähtee helposti mukaan kavereiden touhuihin, pienen tytön tavoin ja pienen tytön tavoin - - pyrkii itkulla ja kiukulla saamaan tahtonsa läpi*). Tämänäyttävät sukupuoliviittaukset olivat merkityksellisiä, sillä ne kuvasivat selvästi sukupuolittuneesti lasta ja lapsen toimintatapaa ja viittauksessa lapsen toimintatapaa perusteltiin lapsen sukupuolella.

Varhaiskasvatussuunnitelmissa esiintyi myös sukupuolittuneesti jakautuneita kuvauksia lasten tunnetaidoista ja tunteiden ilmaisusta. Tunnetaidoista ja tunteiden ilmaisusta puhuttiin eritavoin tyttöjen ja poikien varhaiskasvatussuunnitelmissa, kuten aineistoesimerkistä 2 käy ilmi:

Esimerkki 2.

Elina näyttää tunteensa ja päivä alkaakin iloisella halauksella, kun tytöt tapaavat aamuisin. - - Hän osaa sanallisesti kuvata tunteitaan. (Tyttö 3v)

Eeron on vielä vaikea sietää pettymyksiä. Jos asiat eivät suju Eeron haluamalla tavalla, saattaa hän lyödä tai tönä. Kavereita tämä välillä pelottaa. Asiat on kuitenkin selvitettävissä kielellisesti ja jälkeenpäin Eeroa harmittaa oma äkkipikaisuutensa. (Poika 3v)

Esimerkin katkelmassa 3-vuotiaan tytön varhaiskasvatussuunnitelmasta sukupuoli tulee näkyväksi, kun kuvataan tytön vertaissuhteita (*- -kun tytöt tapaavat aamuisin*). Sukupuoliviittauksena tämä ei kuitenkaan ollut erityisen merkityksellinen. Esimerkissä 3-vuotiaiden tytön ja pojan tunneilmaisun ja -taitojen kuvaukset poikkeavat niiltä osin, että tytön tunnetaitoja kuvataan suoraan kehittyneiksi (*osaa sanallisesti kuvata tunteitaan*) ja lisäksi kerrotaan esimerkki arjesta (*näyttää tunteensa - - iloisella halauksella*), kun pojan tunnetaidoista kerrotaan vain arjen toiminnan esimerkin (*Eeroa harmittaa*) kautta. Tyttöjen tunnetaitojen mai-

nittiin olevan kehittyneitä muissakin varhaiskasvatussuunnitelmissa, kun taas pojilla kaikki kuvaukset olivat arjen toiminnan kautta kuvailtuja.

Seuraavaksi esittelen, millaisia rooleja osallistujina ja oppijoina lapset saivat varhaiskasvatussuunnitelmissa. Lapsille annetut ja kuvaillut roolit olivat sukupuolittuneita. Varhaiskasvatussuunnitelmista välittyi kuva erilaisista lapsista sukupuolen mukaan jakautuneena koskien lasten aktiivisuutta ja toimijuutta, kuten esimerkiksi 3 ilmenee:

Esimerkki 3.

Pieni uhmavaihe Antilla tuntuu olevan, aikuisten ohjeiden mukaan ei aina huvittaisi toimia. (Poika 5v)

Lähtee hyvin mukaan kaikkeen toimintaan, välillä touhuihin on tullut jopa riehakkuutta. (Poika 4v)

Riikka osallistuu yhteiseen toimintaan innokkaasti, opettelee yhteisiä sääntöjä ja leikkejä. (Tyttö 3v)

Elina osallistuu mielellään päiväkodin leikkeihin, toimintaan sekä ohjattuihin tuokioihin. Hän kuuntelee ja ymmärtää aikuisen antamat ohjeet sekä jaksaa keskittyä. (Tyttö 3v)

Esimerkistä 3 käy ilmi kuinka ohjeiden kuuntelemisen ja noudattamisen sekä noudattamatta jättämisen luonnehdinnat luovat kuvaa tytöistä kuuliaisina (*kuuntelee ja ymmärtää aikuisen antamat ohjeet - - jaksaa keskittyä*) ja pojista omatahtoisina (*pieni uhmavaihe Antilla tuntuu olevan - - ohjeiden mukaan ei aina huvittaisi toimia*). Pojilla ohjeiden noudattaminen ja noudattamatta jättäminen mainittiin yhtä usein, kun tyttöjen ohjeiden noudattamisesta mainittiin seitsemän kertaa, kun noudattamatta jättämisen mainintoja oli vain kaksi, mikä vahvistaa kuvaa kuuliaisista tytöistä ja omatahtoisista pojista. Myös osallistumisen kuvailut olivat erilaisia riippuen lapsen sukupuolesta. Osallistumisen kuvaukset pojilla (*lähtee hyvin mukaan kaikkeen toimintaan*) välittivät tyttöihin verrattuna (*Elina osallistuu mielellään ja Riikka osallistuu - - innokkaasti*) passiivisemmän kuvan poikien osallistumisesta. Pojilla osallistumisesta puhuttiin epäsuoremmin kuin tytöillä, lähtemisenä mukaan toimintaan tai olemaan valmiina tekemään jotakin. Tyttöillä osallistumisen kuvaukset loivat aktiivisemmän kuvan tyttöjen osallistumista. Sitä kuvailtiin usein innokkaaksi osallistumiseksi, joka on lapselle mie-

lekästä. Lisäksi osallistumisen ja mukana olemisen kuvauksia tehtiin enemmän tyttöjen (88%) kuin poikien (50%) varhaiskasvatussuunnitelmissa.

Varhaiskasvatussuunnitelmissa kaikissa esiintyi kuvauksia lasten omatoimisuustaidoista, kuten päiväkodin rytmiin sopeutumisesta, ruokailutaidoista ja päiväunista. Omatoimisuustaitojen yhteydessä esiintyi usein harjoittelupuhetta liittyen taitojen opetteluun. Harjoittelupuhe esitti tytöt ja pojat erilaisina oppijoina, kuten aineistoesimerkistä 4 käy ilmi:

Esimerkki 4.

- päiväkodin rytmiin sopeutumista Alina harjoittelee. (Tyttö 3v)

- haluaa opetella asioita omatoimisesti - haluaa useasti tehdä samoja asioita kuin isommat. (Tyttö 3v)

Ruokailussa salaattien, hedelmien, kasvisten syöminen vaikeaa ei haluaisi edes maistaa niitä. Pikkuhiljaa olemme opetelleet niitä maistamaan. (Poika 4v)

Harjoittelupuheet erosivat tyttöjen ja poikien välillä lapsen oppijaroolin ja harjoittelutilanteiden toimijuuden kuvailujen suhteen. Esimerkissä 4-vuotiaan pojan varhaiskasvatussuunnitelmassa opettelumaininta häivyttää pojan omaa toimijuutta oppijana (*olemme opetelleet*). Tyttöjen varhaiskasvatussuunnitelmien opettelupuheissa tytöt olivat itse aktiivisia toimijoita, tekijöitä ja oppijoita (*Alina harjoittelee, haluaa opetella*). Oppiminen tapahtuu pojilla yhdessä aikuisen kanssa, tytöillä korostuu itse opetteleminen ja harjoittelu. Voidaan siis sanoa, että varhaiskasvatussuunnitelmissa luonnehdittiin tytöt itsenäisemmiksi oppijoiksi ja toimijoiksi kuin pojat. Tyttöjen varhaiskasvatussuunnitelmissa erilaisten taitojen ja valmiuksien opettelemisesta puhuttiin useammin. Tämä voi tosin selittyä osittain sillä, että tytöt olivat keskimäärin nuorempia (3,3-vuotta) kuin pojat (4-vuotta).

Vertaissuhteita ja niiden kuvailuja esiintyi niin tyttöjen kuin poikienkin varhaiskasvatussuunnitelmissa. Kuvaukset erosivat sukupuolten välillä vertaissuhteiden merkityksellisyyden kuvauksissa, mutta myös vertaisiin viittämisen tavoissa (ks. esimerkki 5). Lisäksi eroja oli vertaissuhdeitsenäisyyden eli aikuisten läsnäolon kuvauksissa, kun kuvattiin poikien ja tyttöjen vertaissuhteita, mikä ilmenee esimerkistä 5:

Esimerkki 5.

Hänelle kaverit ovat tärkeitä, mutta hän osaa leikkiä myös itseksensä. - - Heikki keksii yleensä nopeasti mieluisan leikin ja on joustava leikin kehittämisessä kaverin kanssa. (Poika 4v)

Kaverit ovat Eerolle tosi tärkeitä. Hän on ystäväystynyt jo useamman lapsen kanssa. - - Eero osaa hyvin johdattaa ja kehittää leikkiä. (Poika 3v)

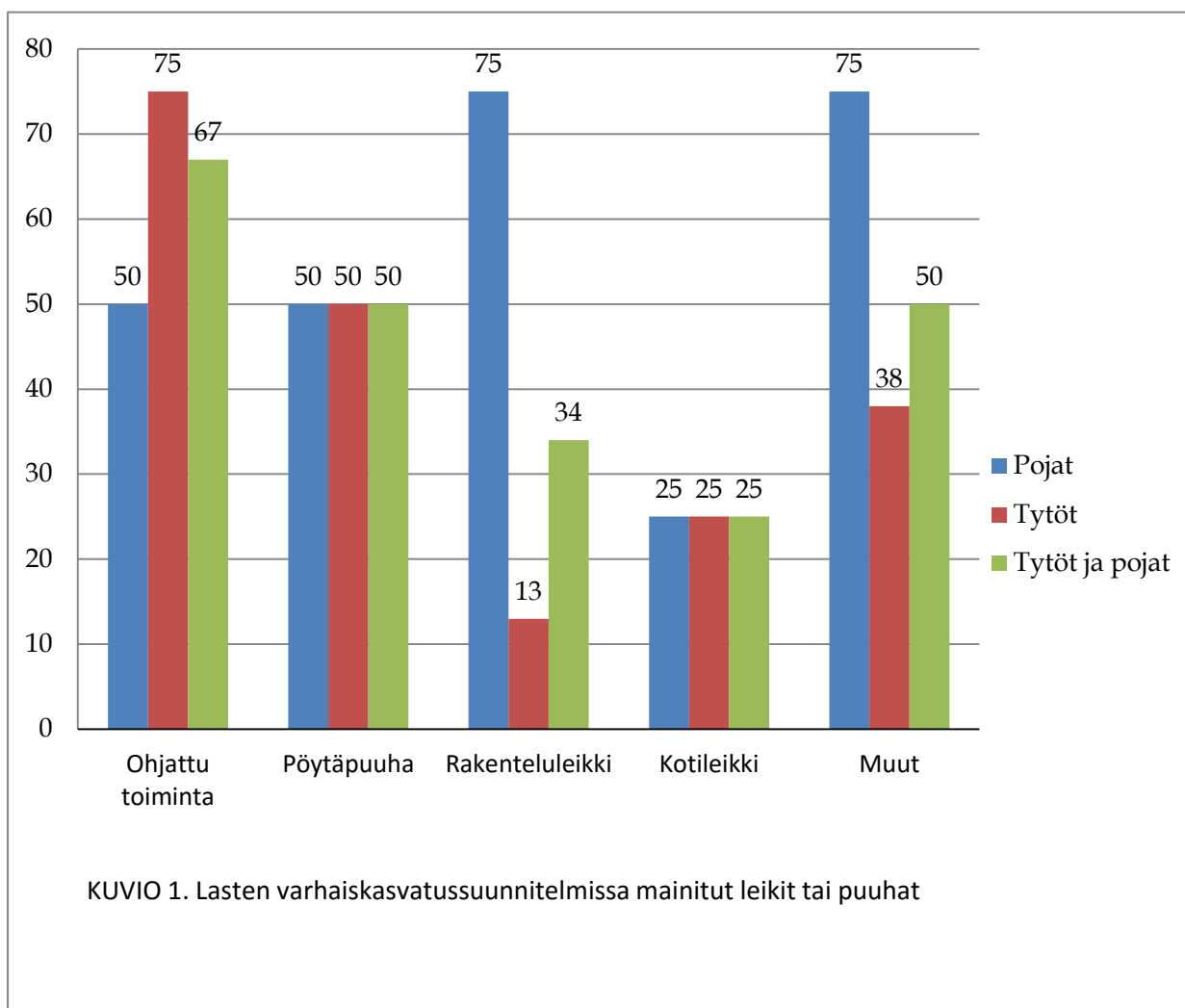
Elina sai heti ystäviä samanikäisistä tytöistä ja he leikkivät koko ajan yhdessä 3-4 tytön ryhmänä. (Tyttö 3v)

-- ei vielä hakeudu toisten lasten seuraan Ulkona kyllä hiekkalaatikolla leikkii toisten rinnalla kun aikuinen hänet sinne johdattaa. Tarvitsee ja hakee paljon aikuista lähelleen. (Tyttö 3v)

Kuten esimerkistä käy ilmi, poikien varhaiskasvatussuunnitelmissa mainittiin vertaissuhteiden merkitys ja tärkeys lapselle (*kaverit ovat tärkeitä*), kun tyttöjen varhaiskasvatussuunnitelmissa ei esiintynyt vastaavia merkityksellisyyden kuvauksia. Lisäksi, vertaissuhteista puhuttaessa pojista luotiin kuvaa itsenäisinä toimijoina, jotka eivät tarvitse aikuisen apua (*keksii yleensä nopeasti mieluisan leikin ja on joustava leikin kehittämisessä ja osaa hyvin johdattaa ja kehittää leikkiä*). Tyttöillä vertaissuhteita kuvailtaessa puhuttiin myös aikuisen avun tai läheisyyden tarpeesta vertaissuhteissa (*leikkii toisten rinnalla kun aikuinen hänet sinne johdattaa*). Pojilla vastaavia mainintoja aikuisista tai heidän tarpeestaan ei mainittu. Tosin tämäkin ero saattaa selittyä tutkimusaineiston poikien ja tyttöjen ikäerolla. Lisäksi vertaisiin viitattiin eri tavoin tyttöjen ja poikien varhaiskasvatussuunnitelmissa. Tyttöjen varhaiskasvatussuunnitelmissa kuvailtiin kavereiden saamista muista tytöistä ja tyttöryhmänä leikkimistä (*sai heti ystäviä samanikäisistä tytöistä - - leikkivät koko ajan yhdessä 3-4 tytön ryhmänä*). Poikien varhaiskasvatussuunnitelmissa vertaissuhteita kuvailtaessa puhuttiin kavereista erittelemättä sukupuolta (*ystävystynyt jo useamman lapsen kanssa*).

6.2 Lapsuuden sukupuolittuneisuuden näkyminen varhaiskasvatussuunnitelmien henkilökunnan puheessa

Varhaiskasvatussuunnitelmissa mainittiin useampia erilaisia leikkejä tai puuhia yhtä pojan varhaiskasvatussuunnitelmaa lukuun ottamatta kaikissa. Esiin tuotuja leikkejä ja puuhia olivat esimerkiksi rakentelu- ja kotileikit, erilaiset pöytäpuuhat (kuten muovailu, palapelit, piirtäminen) sekä erilainen ohjattu toiminta (laulu- ja musiikkihetket, jumppahetket, muut ohjatut hetket). Lisäksi varhaiskasvatussuunnitelmissa oli yksittäisiä mainintoja muista leikeistä ja puuhista, kuten keinumisesta sekä auto- ja prinsessaleikeistä. Leikkien tai puuhien yhteydessä ei tehty varsinaisia sukupuoliviittauksia, mutta mainitut leikit ja puuhat ilmensivät kuitenkin lapsuuden sukupuolittumista (ks. kuvio 1).



Suurimmat erot sukupuolien välillä mainituissa leikeissä ja puuhissa olivat rakenteluleikeissä ja ohjatussa toiminnassa. Rakenteluleikit mainittiin useammin poikien varhaiskasvatussuunnitelmissa, jopa kolmessa neljästä (75%), kun tytöillä mainintoja rakenteluleikeistä oli vain yhdessä kahdeksasta (13%). Tyttöjen varhaiskasvatussuunnitelmissa kuudessa kahdeksasta (75%) mainittu leikki tai puuha oli ohjattu toiminta, pojilla ohjattu toiminta mainittiin kahdessa neljästä varhaiskasvatussuunnitelmasta (50%). Ohjatut hetket erosivat myös sisällöltään: pojilla laulu- tai musiikkihetki ei tullut mainituksi kertaakaan (0%), kun tytöillä se mainittiin viidessä kahdeksasta (63%) varhaiskasvatussuunnitelmasta. Jumppahetki mainittiin tytöillä neljässä kahdeksasta (50%), pojilla yhdessä neljästä (25%). Erilaiset pöytäpuuhat ja kotileikit mainittiin yhtä usein poikien ja tyttöjen varhaiskasvatussuunnitelmissa.

Tutkimustuloksistani käy ilmi, miten varhaiskasvatuksen henkilökunnan sukupuolittunut puhe näkyy lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Lasten sukupuolittunut kuvailu näkyi lasten kuvailuissa ja lapsuuden sukupuolittuminen ilmeni mainituissa leikeissä ja puuhissa. Ensimmäisessä alaluvussa esittelemäni sukupuolittuneet kuvaukset lapsista ja heidän persoonallisuksistaan kertonevat henkilökunnan sukupuolittuneen puheen lisäksi myös laajemmin lapsuuden sukupuolittuneisuuden näkymisestä lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa.

7 POHDINTA

Viimeisessä luvussa esittelen tutkimustulosteni pohdinnan. Luku on jaoteltu alalukuihin, joista ensimmäisessä tarkastelen tuloksia ja niiden johtopäätöksiä. Vertailen myös tutkimustuloksiani aiempiin tutkimuksiin. Toisessa alaluvussa arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja käsittelen jatkotutkimushaasteita.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Esittelen seuraavaksi tutkimukseni päätulokset ja niiden yhteydet aiempiin tutkimuksiin. Lisäksi tarkastelen tulosten merkittävyyttä ja sitä miltä osin tulokset tuottivat uutta tietoa ja vahvensivat aiempia tutkimustuloksia. Lopuksi arvioin tutkimukseen tavoitteen toteutumista ja tulosten sovellettavuutta käytäntöön.

Varhaiskasvattajien sukupuolittunut puhe lapsista välittyy myös lapsikohtaisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin, vaikka varhaiskasvatus näyttäytyy muiden virallisten asiakirjojen valossa sukupuolisesti neutraalina. Lapsikohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia ei ole aiemmin tarkasteltu niiden sisältöjen tai sukupuolen näkökulmasta. Tutkimukseni ja tulokseni tarjoavat siis uutta tietoa lapsia sukupuolittavan puheen ilmenemisestä.

Varhaiskasvatussuunnitelmissa tehtiin sukupuoliviittauksia, joista suurin osa oli kuitenkin merkityksettömiä eli viittauksen tilalla olisi voinut käyttää esimerkiksi lapsen nimeä. Yhdessä varhaiskasvatussuunnitelmassa esitetyt sukupuoliviittaukset olivat kuitenkin selvästi merkityksellisiä. Ne kuvasivat lasta ja hänen käyttäytymistään sukupuolittuneesti ja viittauksessa lapsen toimintatapaa selitettiin tämän sukupuolella. Kuvauksessa tehtiin tulkinta kyseisestä toimintatavasta ikään kuin se olisi tytöille ominainen tapa toimia. Tulokseni olivat tältä osin aiemman tutkimuksen mukaisia. Alasuutarin (2011) tutkimuksessa ilmeni varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelujen puheen olevan sukupuolittunutta. Keskustelut myös olettivat lapsen sukupuolen orientoivan päi-

väkodin kasvatuskäytäntöjä olennaisella tavalla. Keskusteluissa lapsista puhuttiin hyvin paljon tyttöinä ja poikina. (Alasuutari 2011, 167, 172). Myös tutkimusaineistoni varhaiskasvatussuunnitelmissa esiintyi tyttö- ja poikapuhetta, vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) lapsesta puhutaan neutraalina ja sukupuolettomana.

Omassa tutkimuksessani jaoin puheessa esiintyneet sukupuoliviittaukset merkityksettömiin ja merkityksellisiin sukupuoliviittauksiin. Merkityksellistä sukupuolittunutta puhetta ilmeni, kun kuvattiin lapsen käyttäytymistä ja toimintaa. Merkityksettömiä sukupuoliviittauksia tehtiin lisäksi myös persoonallisuuden kuvailujen yhteydessä. Alasuutarilla sukupuolittunut puhe oli läsnä erityisesti puhuttaessa leikkikavereista ja leikistä (Alasuutari 2011, 166-167).

Varhaiskasvatussuunnitelmissa sinänsä merkityksettömiin sukupuoliviittauksiin liitetyt kuvailut lapsista näyttäytyivät kuitenkin jokseenkin vallitsevia sukupuolistereotyyppioita ja -odotuksia vastaaviksi: tyttöjä kuvailtiin herkiksi ja hiljaisiksi ja poikia omatoimisiksi ja vauhdikkaiksi (ks. taulukko 1). Kuvaukset lapsista noudattelivat esimerkiksi Ylitapio-Mäntylän (2012a, 25) esittämää jaottelua feminiinisinä ja maskuliinisina pidetyistä ominaisuuksista ja kuvailuista eli tytöt esitetään feminiinisten herkkienä ja hiljaisina vetäytyjinä, pojat maskuliinisen reippaina ja itsenäisinä. Ylitapio-Mäntylän (2009, 97) mukaan esimerkiksi herkkyys on tytöille sallitumpaa eikä poikien rajuus näyttäyty ongelmallisena. Kun aineistossa esiintyviin kuvauksiin liitettiin ilman sukupuoliviittaus-ta tehdyt luonnehdinnat, kuva lapsista muodostui jokseenkin monipuolisemmaksi ja stereotyyppioita sekä tyypillisiä tyttöinä ja poikana olemisen tapoja purkaviksi: tyttöjäkin kuvailtiin riehakkaina ja poikia joustavina. Lehtosen (2003, 240) mukaan tyypillisesti naiset ja tytöt esitetään hiljaisina ja kuuntelijoina, jotka ovat kilttejä ja mukautuvia, miehet ja pojat päättäväisinä ja kontrolloivana. Varhaiskasvatussuunnitelmien luonnehdinnat lapsista eivät siis noudattaneet täysin näitä stereotyyppioita.

Lapset usein jaetaan syntymästään lähtien luokitteluihin sukupuolen perusteella, kuten kiltit ja hiljaiset tytöt sekä hankalat ja äänekkäät pojat. Tytöt ja

pojat saavat erilaiset kulttuuriset toimintamallit ja -tavat sekä tilat liikkua ja toimia, joiden mukaan niin sanottu oikeanlainen tyttöys ja poikuus muodostuvat. (Ylitapio-Mäntylä 2012a, 17.) Varhaiskasvatussuunnitelmat todensivat osin näitä sukupuoli-eroja, mutta niissä esiintyi siis jossain määrin myös toisen tekemistä, kuten aiemmin esittämäni kuvaukset tytöistä riehakkaina ja pojista joustavina.

Varhaiskasvatussuunnitelmissa tyttöjen ja poikien tunnetaitoja ja -ilmaisua kuvattiin eri tavoin: tyttöjen tunnetaitojen kehittyneisyyteen viitattiin suoraan ja arjen esimerkkien kautta, poikien tunnetaitojen kuvaukset tehtiin käyttämällä pelkästään arjen esimerkkejä (ks. esimerkki 2). Ylitapio-Mäntylän (2009, 97) mukaan tunteiden näyttäminen tai näyttämisen kieltäminen sukupuolisidonnaista. Värtö (2000, 74) esittää, että poikia motivoidaan toimintaan vetoamalla järkeen, jonka voidaan stereotyyppisesti ja yksioikoisesti ajateltuna olevan tunteiden vastakohta. Näiltä osin tutkimukseni tulokset vastasivat siis jo aiempien tutkimusten tuloksia.

Lisäksi tytöt ja pojat saivat erilaisia rooleja osallistujina ja oppijoina. Ne loivat kuvaa tytöistä kuuliaisina ja pojista omatahtoisina (ks. esimerkki 3). Tyttöillä ohjeiden noudattamisen mainintoja oli enemmän kuin noudattamatta jättämisen mainintoja. Pojilla noudattaminen ja noudattamatta jättäminen mainittiin yhtä usein. Varhaiskasvatussuunnitelmien kuvauksissa pojat esitettiin passiivisempina osallistujia, kun tytöt taas innokkaina ja aktiivisina, joille osallistuminen on mielekästä. Lisäksi osallistumispuhetta esiintyi enemmän tyttöjen kuin poikien varhaiskasvatussuunnitelmissa. Nämäkin kuvailut poikkeavat aiemmin esittelemistäni tyttö- ja poikastereotyyppioista (vrt. Lehtonen 2003, 240, Ylitapio-Mäntylä 2012a, 25).

Omatoimisuustaitojen kuvailujen yhteydessä esiintynyt harjoittelupuhe oli erilaista pojilla ja tytöillä, sillä se esitti lapset sukupuolittuneesti erilaisina oppijoina (ks. esimerkki 4). Poikien toimijuutta oppijana häivyttiin, kun tytöt olivat opettelupuheessa itse aktiivisia toimijoita, tekijöitä ja oppijoita. Varhaiskasvatussuunnitelmissa tyttöjen oppimisen kuvattiin tapahtuvan itsenäisesti,

kun pojilla kuvattiin sen tapahtuvan yhdessä aikuisen kanssa. Värtön (2000, 36) tutkimuksen mukaan pukemistilanteissa tytöt ja pojat saivat tulla molemmat toimeen itsenäisesti, mutta tutkimusaineistoni varhaiskasvatussuunnitelmien kuvailujen perusteella tytöt nähtiin itsenäisempinä oppijoina ja toimijoina. Tyttöjen varhaiskasvatussuunnitelmissa harjoittelu ja opettelu puhetta esiintyi enemmän kuin pojilla, tosin tätä voi selittää se, että tutkimusaineiston tytöt olivat keskimäärin nuorempia kuin pojat.

Tutkimusaineistossa esiintyvien oppijaroolien osalta varhaiskasvatussuunnitelmat ja henkilökunnan puhe niissä eivät siis vahvistaneet tai vastanneet tyypillistä stereotyyppistä kuvaa miehistä ja pojista aktiivisina toimijoina ja naisista ja tytöistä passiivisina kohteina (vrt. Lehtonen 2003, 240). Tutkimuksessani tytöt esitettiin harjoittelupuheessa aktiivisina toimijoina, toisin kuin pojat. Ylitapio-Mäntylän (2009, 121) esittää, että hyvänä pidettyjä asioita vahvistetaan ja sopimattomaksi ajateltuja paheksutaan, kunnes lapsi alkaa omaksua niin sanottua oikeaa sukupuolen mallia. Tätä vasten tyttöjen aktiivista roolia ei suinkaan yritetty kääntää niin sanottuun oikeanlaiseen sukupuolen mallin suuntaan, vaan heidän toimijuuttaan vahvennettiin varhaiskasvatussuunnitelmien maininnoilla.

Varhaiskasvatussuunnitelmissa vertaissuhteet ja niiden kuvailut erosivat sukupuolittuneesti tytöillä ja pojilla vertaissuhteiden merkityksellisyyden ja vertaissuhdeitsenäisyyden osalta (ks. esimerkki 5). Pojilla ei myöskään eritelty vertaissuhteissa sukupuolta, kun tytöillä vertaissuhteiden kerrottiin olevan nimenomaan suhteita tyttökavereihin (vrt. Alasuutari 2011, 166-167). Pojilla vertaissuhteiden kuvauksissa kerrottiin niiden merkityksellisyydestä lapselle, mutta tytöillä kuvaukset eivät sisältäneet mainintoja merkityksellisyydestä. Vertaissuhteiden merkityksellisyyden kuvailut voivat kertoa esimerkiksi siitä, että pojille vertaissuhteiden ajatellaan olevan tärkeämpiä ja merkityksellisempiä kuin tytöille. Lisäksi pojat esitettiin vertaissuhteissa itsenäisempinä toimijoina, jotka pärjäsivät ilman aikuisen apua. Tytöillä vertaissuhteiden yhteydessä tuotiin esiin tarve aikuisen avulle ja ohjaukselle. Vertaissuhdeitsenäisyys ja sukupuolit-

tuneet erot sen suhteen voivat selittää merkityksellisyyden mainintojen eroja siltä osin, että tytöt toimivat enemmän myös aikuisten kanssa vuorovaikutuksessa, jolloin vertaissuhteita ei nähdä tytöille niin merkityksellisinä kuin pojille, jotka ovat itsenäisempiä vertaissuhteissaan. Tyttöjen vertaissuhteiden yhteydessä maininta aikuisesta vahvistaa myös sitä, että tyttöjen tilat ovat lähempänä aikuisia (ks. Robinson & Díaz 2006, 129). Erot sukupuolten välillä voivat selittyä osin myös aineiston tyttöjen ja poikien ikäeroilla. Se saattaa tosin myös vahventaa tyypillistä esitystä pojista tilan ottajina ja kontrolloijina (ks. Lehtonen 2003, 73-74). Tyttöjen vertaissuhteissa maininnat vertaisten sukupuolesta voivat kertoa siitä, että heiltä jopa odotetaan toimimista sukupuolensa mukaisissa ryhmissä (ks. Alasuutari 2011, 166). Pojilta tämä ei kuitenkaan tämän tutkimusaineiston perusteella ole niin odotettua tai se ei saa samanlaista merkitystä.

Varhaiskasvatussuunnitelmissa mainitut leikit poikkesivat sukupuolen mukaan, vaikka niiden yhteydessä ei tehty kuitenkaan varsinaisia viittauksia sukupuoleen. Varhaiskasvatussuunnitelmat ilmensivät lasten leikkien sukupuolittuneisuutta (ks. Alasuutari 2011, 167). Suurimmat erot olivat rakentelu- leikkimaininnoissa ja ohjatun toiminnan maininnoissa (ks. kuvio 1). Rakentelu- leikki mainittiin 75% poikien varhaiskasvatussuunnitelmia, kun tyttöillä mainintoja oli vain 13% varhaiskasvatussuunnitelmissa.. Saadut tulokset vastasivat aiempaa tutkimusta. MacNaughtonin (2000, 68) mukaan se miten lapset toimivat keskenään ja käyttävät materiaaleja, on sukupuolittunutta ja sukupuolittuneisuus on näkyvässä esimerkiksi rakennuspalikoiden käyttämisessä ja niihin liittyvässä leikissä. Varhaiskasvatussuunnitelmissa ohjatun toiminnan maininnoissa oli myös eroja sukupuolen mukaan. Ohjattu toiminta mainittiin useammin tyttöjen (75%) kuin poikien (50%) varhaiskasvatussuunnitelmissa. Ohjatut hetket poikkesivat myös hieman sisällöiltään: laulu- tai musiikkihetki mainittiin 63% tyttöjen suunnitelmissa, kun pojilla se ei tullut mainituksi kertaakaan. Lisäksi jumppahetki mainittiin tyttöillä useammin (50%) kuin pojilla (25%).

Tutkimusaineiston sukupuolittuneesti jakautuneet maininnat leikeistä ja puuhista ovat aiempien tutkimustulosten mukaisia. Ylitapio-Mäntylän (2009,

103-104) mukaan leikit, leikkien roolit ja värien jakautumiset ovat sukupuolittuneita. Ohjattujen toimintojen sukupuolittuneet maininnat vahvistavat havain- toja siitä, että päiväkodin laulu- ja leikkituokiot näyttäytyvät usein tytöille suunnattuina (Vehviläinen 1982 Ylitapio-Mäntylän 2009, 110 mukaan). Lisäksi ikä voi toimia luokittajana siihen, mihin leikkiin on suotavaa ja sopivaa osallista: ”isoksi” tullessa ei voida enää leikkiä toista sukupuolta olevan lapsen kanssa (Ylitapio-Mäntylä 2009, 110). Tutkimusaineistoni pojat olivat keskimäärin hieman vanhempia kuin tytöt, joka saattaa osaltaan vaikuttaa varhaiskasvatussuunnitelmissa esiintyviin mainintoihin leikeistä. Rakenteluleikistä on voinut muodostua päiväkodin arjessa poikien leikki, kun tytöt saavat tilaa ohjatuissa toiminnoissa. Ohjatut toiminnot ovat usein myös tiukemmin aikuisen kontrollissa (ks. Ylitapio-Mäntylä 2009, 139), jolloin voi olla, että tutkimusaineistossani tyttöjen toimintaa saatetaan kontrolloida tiukemmin. Päiväkotia ja koulua pidetään joidenkin näkemysten mukaan tyttöjä suosivana ja poikia sortavana (Ylitapio-Mäntylä 2009, 122), ja tutkimustulokseni saattavat osin ilmentää sitä. Tutkimusaineistoni tyttöjen varhaiskasvatussuunnitelmissa useammin esiintyneet maininnat ohjatuista toiminnoista voivat kertoa taas siitä, että tyttöjen tilat sijaitsevat lähempänä aikuista (ks. Robinson & Díaz 2006, 129).

Varhaiskasvatuksen suunnitelmien ohjeistukset sekä kasvun seurantalomakkeet tuottavat tietynlaista pedagogiikkaa sekä lapsen toiminnan ja kehityksen arviointia. Alasuutari ja Karila (2009, 85) pohtivat, pyrkivätkö suunnitelmat yhdenmukaistamaan lapsuutta ja lapsia sekä tuottamaan yksipuolista kuvaa lapsista. Ainakin tutkimukseni aineiston perusteella sukupuolen osalta lapsikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat pyrkivät jossain määrin tuottamaan yksipuolista kuvaa lapsista heidän sukupuolensa perusteella, tosin varhaiskasvatussuunnitelmissa esiintyi vaihtelevuutta tämän suhteen. Niissä esiintyvä sukupuolittunut puhe oli joissain varhaiskasvatussuunnitelmissa näkyvämpää ja merkityksellisempää kuin toisissa. Joka tapauksessa sukupuolittuneiden odotusten ja kohtelun vuoksi voidaan puhua jopa kaksinkertaisesta piilopetussuunnitelmasta (ks. Bayne 2009, 132). Tutkimustuloksistani ilmenee

myös lapsuuden sukupuolittuneisuus leikkien osalta, mikä näkyy henkilökunnan puheessa.

Sukupuolta ei kuitenkaan ole tarkoitus häivyttää kokonaan näkyvistä, mutta sukupuolittuneita käytäntöjä varhaiskasvatuksessa tulisi tarkastella kriittisesti (ks. Ylitapio-Mäntylä 2012a, 19). Jo henkilötietolomakkeissa sukupuoli määritellään biologisen sukupuolen pohjalta, eikä näin ollen oteta huomioon monimuotoisempaa kokemuksellisuuden näkökulmaa sukupuolesta. Ammattilaisen tulisi kohdata ihminen aina ensisijaisesti persoonana, ei sukupuolena (Vilkkä 2010, 86). Lapset tulisi kohdata yksilöinä ilman, että sukupuolen perusteella jaotellaan lapsen halua oppia ja kokeilla erilaisia asioita (ks. Ylitapio-Mäntylä 2012a, 19).

Vuorikosken (2005) mukaan yhteiskunnassamme on jokseenkin juurtunut käsitys siitä, että suomalaisessa yhteiskunnassa sukupuolet ovat tasa-arvoisia, ja se estää muun muassa näkemästä sukupuolten eriarvoisuutta. Koulutus on saatu näyttämään niin neutraalilta, että sukupuolten epätasa-arvoa on vaikea sieltä havaita. (Vuorikoski 2005, 31.) Näitä näennäisesti neutraaleina näyttäytyviä käytäntöjä tulisi jatkossa tarkastella ja tutkia tarkemmin, muun muassa juuri lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien osalta. Tasa-arvo illuusiassa on se vaara, että asiaan ei suhtauduta riittävän vakavasti (Vuorikoski 2005, 31), joten tätä illuusiota on syytä haastaa, kritisoida ja arvioida tulevaisuudessakin. Tämä tulisi huomioida lastentarhanopettajien ja muiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten koulutuksessa jo opiskeluvaiheessa. Jo työelämässä oleville varhaiskasvatuksen ammattilaisille tulisi järjestää lisäkoulutusta aiheen tiimoilta.

Opettajilla ja instituutioilla on mahdollisuuksia purkaa ja haastaa heteronormatiivisuutta (Lehtonen 2005, 80-81). Lapsia pitäisi havainnoida kehityspsykologisten käytäntöjen lisäksi eräänlaiset sukupuolilasit silmillä ja tarkastella kriittisesti sukupuolittuneita käytäntöjä varhaiskasvatuksessa. Kehityspsykologisten lasien lisäksi lastentarhanopettajilla tulisi olla erityiset sukupuolilasit asetettuina silmilleen lasten havainnointia ja lapsikohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia tehdessään.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tässä alaluvussa käsittelen tutkimukseni luotettavuutta ja jatkotutkimushaasteita. Arvioitaessa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta, arviointikriteereinä ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus (Eskola & Suoranta 2008, 211-212; Tuomi & Sarajärvi 2009, 138-139). Seuraavaksi tarkastelen tutkimustani näiden kriteerien valossa.

Tutkimuksessa uskottavuus merkitsee sitä, että tutkijan tekemät tulokset vastaavat tutkittavien käsityksiä todellisuudesta (Eskola & Suoranta 2008). Tutkijan on pyrittävä ymmärtämään tutkimuksen informantteja itsenään antamatta esimerkiksi oman sukupuolensa, ikänsä tai poliittisen asenteensa vaikuttaa tekemiinsä havaintoihin. Vain näin tutkimusaineistosta voidaan tehdä puolueettomia havaintoja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135-136.) Tutkimukseni aineisto on valmis aineisto, jota ovat laatineet useat eri henkilöt tutkimuspäiväkodista. En myöskään tutkijana tiedä työntekijöiden henkilöisyyksiä, jotka ovat olleet mukana laatimassa lasten varhaiskasvatussuunnitelmia, sillä ne tiedot ovat tutkimuseettisten kysymysten vuoksi peitetty tutkimusaineistosta. Näin ollen päiväkodin henkilökunnan tavoittaminen yhteneväisten käsitysten ja tulkintojen tarkastamiseksi olisi jokseenkin mahdotonta. Sain varhaiskasvatussuunnitelmat käyttööni maaliskuussa 2016, mutta ne ovat laadittu 2014-2015 välisenä aikana, jolloin laatimisajankohtana tarkoitettuja käsityksiä voi olla mahdotonta enää tavoittaa vaikka varhaiskasvatussuunnitelmien laatijat olisivat selvillä.

Siirrettävyyden kriteeri pitää sisällään vaatimuksen tulosten siirrettävyydestä toiseen kontekstiin, tosin Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan siihen liittyy tiettyjä ehtoja. Sosiaalinen todellisuus on monimuotoinen, jolloin yleistettävyys ei sinällään ole mahdollista. (Eskola & Suoranta 2008, 211- 212.) Tuomen ja Sarajärven (2009, 136) mukaan sosiaalista todellisuutta tutkittaessa, ei voida saavuttaa koskaan täysin objektiivista tietoa. Kuitenkin, jos informaatiota on riittävästi ja se on riittävän laadukasta, tieto ja tutkimustulokset voivat olla siirrettävissä toiseen kontekstiin. Tutkijan on pyrittävä kuvaamaan tarkasti informantit, heidän toimintaympäristönsä ja menetelmät, joita on käyttänyt tiedonhankintaan. (Tauriainen 2000, 113.) Tutkimuksessani olen pyrkinyt kuvaile-

maan aineistoni analyysia ja toimintaympäristöä mahdollisimman kattavasti. Tutkimukseni siirrettävyyttä rajoittaa tutkimusaineistoni pieni koko, mutta kandidaatintutkielmassa aineisto on kerättävä pitäen silmällä tutkielman laajuutta. Lisäksi varhaiskasvatussuunnitelmat ovat kuitenkin sen hetken tuotoksia, tiettyjen ihmisten laatimia, jolloin toisenlaisena ajankohtana ja toisessa paikassa tulokset saattaisivat olla poikkeavia. Vaikka tutkimukseni kuvaakin tietyn ajan ja paikan varhaiskasvatussuunnitelmia, uskon että tietyin osin tutkimukseni olisi myös siirrettävissä ja saadut tutkimustulokset voisivat olla osin samansuuntaisia muissa tutkimuksissa.

Tutkijan ennakko-oletukset otetaan huomioon, kun arvioidaan tutkimuksen varmuutta (Eskola & Suoranta 2008, 212). Oma ennakko-oletukseni oli, että lasten varhaiskasvatussuunnitelmista löytyy sukupuolittunutta puhetta lapsista. Oletukseni perustui niin omiin kokemuksiini kuin teoreettisessa viitekehyksessä esittelemiini tutkimustuloksiin sukupuolittuneesta lapsuudesta. Oletukseni sukupuolittuneisuuden löytämiseen varhaiskasvatussuunnitelmista perustui erityisesti esimerkiksi Alasuutarin (2011) huomioihin sukupuolittuneesta puheesta varhaiskasvatuskeskusteluissa. Myös se, että varhaiskasvatuksen arjen on todettu useissa aiemmin esittelemissäni tutkimuksissa olevan sukupuolittunutta vaikutti ennakko-oletusten syntymiseen. Analyysivaiheessa pyrin kuitenkin unohtamaan ennakko-oletukseni ja -odotukseni, ja analysoimaan aineistoa järjestelmällisesti ja mahdollisimman objektiivisesti. On lisäksi huomioitava muita tutkijaan ja informantteihin liittyviä ennustamattomia tekijöitä, kuten tutkijan ja informanttien välisiä suhteita, menetelmätekijöitä sekä erilaisia ympäristötekijöitä (Tauriainen 2000, 116). Näistä ennustamattomista ympäristötekijöistä minulla ei ole tietoa, sillä en ole ollut aineiston syntymisen hetkellä paikalla. Otin analyysiin mukaan vain ”henkilökunnan kertomus lapsesta” -osion, sillä tiesin sen olevan varmuudella vain henkilökunnan puhetta, eikä esimerkiksi yhdessä vanhempien kanssa sovittua ja kirjattua.

Valmiin aineiston käyttö voi olla joskus perusteltua, mutta se aiheuttaa myös tiettyjä rajoituksia tutkimukselle. Aineisto ei välttämättä tarjoa tietoa tutkittavasta ilmiöstä eikä tarkentavia kysymyksiä ole mahdollista esittää, ja on

mahdollista että aineisto valikoituu. (Eskola & Suoranta 2008, 117, 123.) Tutkijana en voi tietää, kuinka tarkasti päiväkodin henkilökunta on varhaiskasvatussuunnitelmissa kuvannut todellisuutta. Toisaalta halusin tutkimuksessani selvittää nimenomaan sitä, miten sukupuolittuneisuuteen liittyvät teemat näkyvät itse kirjallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa, joten ne kertovat sellaisenaan nimenomaan siitä todellisuudesta. Tutkijana en tiedä kuinka erilaiset ympäristöön liittyvät tekijät ovat mahdollisesti vaikuttaneet aineistoon, sillä en ole ollut paikalla arvioimassa näitä tekijöitä. Suurin osa varhaiskasvatussuunnitelmista on kirjoitettu käsin, vain yksi päivähoiton henkilökunnan kertomus lapsesta – osio on kirjoitettu koneella. Osa on saatettu kirjoittaa kotona, osa päiväkodissa erilaisissa tilanteissa. Tutkimuksen varmuuden kannalta on etu, että tutkijana minulla ei ole ollut vuorovaikutussuhdetta henkilökunnan kanssa kun varhaiskasvatussuunnitelmia on kirjoitettu. Aineiston muodostumiseen ja sen laatuun ei näin ollen ole vaikuttanut minun ja informanttien vuorovaikutussuhde. Aineiston valikoituminen on siinä määrin mahdollista, että tutkimusluvan antaneet vanhemmat ovat erityisen kiinnostuneita tai valveutuneita sukupuolittuneisuudesta, mutta tämän ei toisaalta pitäisi vaikuttaa siihen, kuinka henkilökunta puhuu lapsista varhaiskasvatussuunnitelmissa.

Vahvistuvuus tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tarkoittaa sitä, että tutkimuksen tulkinnat ja tulokset saavat tukea muista saman ilmiön tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2008, 212). Tutkimukseni tulokset saivat tukea muista saman ilmiön tutkimuksista, joskaan itse lapsikohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia ei ole aiemmin tutkittu sukupuolen näkökulmasta. Niissä kuitenkin näkyi samoja piirteitä, kuin varhaiskasvatuksen arkea ja käytäntöjä muilta osin tarkastelleet tutkimukset ovat ilmentäneet.

Varhaiskasvatuksen sukupuolittuneisuutta tulisi tarkastella tulevaisuudessa lisää ja ottaa huomioon, kuinka valtakunnalliset suunnitelmat todella ohjaavat arkea esimerkiksi sukupuolen ja tasa-arvon osalta. Myös lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien sisältöjä tulisi tarkastella näiltä osin enemmän. Tulevien tutkimusten syntymiseksi täytyy kuitenkin päästä yli sukupuolten tasa-arvoiluusiosta, vaikka suomalainen yhteiskunta kansainvälisesti vertail-

tuna onkin sukupuolten tasa-arvon kärkimaita. Esimerkiksi vuoden 2015 hallitusohjelmassa ei esitellä erityisiä keinoja tasa-arvon lisäämiseksi, vaan todetaan: "Naiset ja miehet ovat tasa-arvoisia" (Hallituksen julkaisusarja 10/2015, 8). Kuitenkin tästäkin tutkimuksesta kävi ilmi, lapsia kohdellaan eri tavalla riippuen heidän sukupuolestaan. Ammattikasvattajilla on vastuu tarkastella kriittisesti omia käsityksiään sekä oletuksiaan ja kohdata sekä kohdella lapsia tyttöjen ja poikien sijaan lapsina antamatta sukupuolen määrittäviä heistä tehtyjä oletuksia ja odotuksia.

LÄHTEET

- Alasuutari, M. 2016. Tytön ja pojan varhaiskasvatus. Teoksessa Husso, M. & Heiskala, R. (toim.) Sukupuolikysymys. Helsinki: Gaudeamus, 122-141.
- Alasuutari, M. 2011. Suunniteltu lapsuus: keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 70-88.
- Bayne, E. (2009). Gender Pedagogy in Swedish Pre-Schools: An Overview. *Gender Issues* 26 (2), 130-140.
- Blaise, M. 2009. "What a Girl Wants, What a Girl Needs": Responding to Sex, Gender, and Sexuality in the Early Childhood Classroom. *Journal of Research in Childhood Education* 23(4), 450-460.
- Butler, J. 2006. Hankala sukupuoli. Feminismi ja identiteetin kumous. Suom. Pulkkinen T. & Rossi, L-M. Helsinki: Gaudeamus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Gunn, A. 2011. Even if you say it three ways, it still doesn't mean it's true: The pervasiveness of heteronormativity in early childhood education. *Journal of Early Childhood Research* 9 (3), 280-290.
- Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82. Luettu 25.4.2016.
- Huuska, M. 2008. Intersukupuolisuus ja transihmisyys. Teoksessa Jämsä, J. (toim.) Sateenkaariperheet ja hyvinvointi. Käsikirja lasten ja perheiden kanssa työskenteleville. Jyväskylä: PS-kustannus, 48-59.

- Huuska, M. & Karvinen, M. 2012. Persoona on aina enemmän kuin sukupuoli. Teoksessa Ylitapio-Mäntylä, O. (toim.) Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille. Jyväskylä: PS-kustannus, 31-54.
- Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännössä. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 205.
- Lehtonen, J. 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Yliopistopaino.
- Lehtonen, J. 2010. "Kaikki kuvatkin on sellaisia: isä, äiti ja lapsi"-heteronormatiivisuus eri kouluasteilla. Teoksessa Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T., & Tani, S. (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus, 87-109.
- Lehtonen, J. 2005. Heteroita oomme kaikki? Kasvatuksen heteroseksuaalinen normi. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi T., & Vuorikoski, M. (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Jyväskylä: Gummerus, 62-86.
- MacNaughton, G. 2000. Rethinking Gender in Early Childhood Education. London: Paul Chapman Publishing & Sage.
- Naisten ja miesten yhdenvertaisuuslaki. 609/1986.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>. Luettu 15.4.2016.
- Patton, M. Q., 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Robinson, K. H. & Díaz, C. J. 2006. Diversity and Difference in Early Childhood Education. Issues for Theory and Practice. Berkshire: Open University Press.
- Rossi, L-M. 2015. Muuttuva sukupuoli. Seksuaalisuuden, luokan ja värin politiikkaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Suomen perustuslaki 731/1999.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>. Luettu 14.4.2016.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua: Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatuksitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social research 165.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37835/978-951-39-4743-9.pdf?sequence=1>. Luettu 9.4.2016.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- UNICEF n.d. YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista.
https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf. Luettu 7.2.2016.
- Varhaiskasvatustilasto 580/2015.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=varhaiskasvatustilasto>. Luettu 14.4.2016.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- Vehviläinen, M-R. 1982. Sukupuoliroolit lasten päiväkodeissa. Tasa-arvoasiain neuvottelukunta. Koulutuspoliittinen jaosto. 2. painos. Helsinki: Valtioneuvoston kanslian julkaisuja.
- Vilkka, H. 2010. Sukupuolen ja seksuaalisuuden kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vuorikoski, M. 2005. Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Jyväskylä: Gummerus, 31-61.
- Värtö, P. 2000. "Mies vastaa tekoistaan ... siinä missä nainenkin". Maskuliinisuuden rakentaminen päiväkodissa. Väitöskirja. Kuopion yliopisto. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 79. Sosiaalitieteiden laitos.
- Ylitapio-Mäntylä, O. 2009. Lastentarhanopettajien jaettuja muisteluja sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 51.
https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61659/Ylitapio-M%C3%A4ntyl%C3%A4_DORIA_A5_crop.pdf?sequence=4. Luettu 30.3.2016.
- Ylitapio-Mäntylä, O. 2012a. Sukupuolittuneet käytännöt varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ylitapio-Mäntylä, O. (toim.) Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille. Jyväskylä: PS-kustannus, 15-30.
- Ylitapio-Mäntylä, O. 2012b. Tasa-arvo ja sukupuoli varhaiskasvatuksen opetus- ja toimintasuunnitelmissa. Teoksessa Ylitapio-Mäntylä, O. (toim.) Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille. Jyväskylä: PS-kustannus, 55-70.