

Sukupuoli, opettajuus ja eletty merkitys –
kokemuksellisesti kohti sukupuolitietoista opettajuutta
Olli Etelämaa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Etelämaa, Olli. 2019. Sukupuoli, opettajuus ja eletty merkitys – kokemuksellisesti kohti sukupuolitietoista opettajuutta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. xx sivua.

Tutkimukseni tarkoituksena on luoda pohjaa sukupuolitietoisen opettajuuden kehittämiseksi opettajankoulutuksessa. Tutkimuksessani lähestyn aihetta kokemuksellisuuden ja erityisesti merkityksen käsitteen avulla. Tavoitteenani on selvittää, millaisten merkitysten välityksellä sukupuoli elää opintojensa loppuvaiheessa olevien luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksissa.

Tutkimusaineistoni on kahdeksan luokanopettajaopiskelijan haastattelut. Systemaattista fenomenologista analyysimenetelmää ja fenomenologian eettisiä sitoumuksia soveltamalla päädyn esittämään merkitysten verkoston, jonka avulla sukupuolen kokemuksellista yhteyttä opettajuuteen voidaan opettajankoulutuksessa lähestyä.

Tutkimustuloksissani nousevat esille sukupuolen ongelmalliseksi koettu suhde oppilaan yksilölliseen kohtaamiseen, tyttö–poika-jaon elävyys oppilaille muodostuvien toimijuuksien muodostumisessa ja taustaoletuksena opettajien pedagogisissa käytännöissä, sukupuoli opettaja-oppilassuhdetta koetusti lähentävänä tai loitontavana tekijänä sekä äitiopettajuuden konstruktio opettajuuteen yleisesti liittyvänä ilmiönä.

Pohdintaosiossa peilaan tutkimustuloksia sukupuolitietoisen opetuksen ydinajatuksiin. Keskeisiksi päätelmiksi erottuvat sukupuolen moninaisuuden näkökulman hedelmällisyys sukupuolikäsitysten tiedostamisessa, yksilöllisen kohtaamisen paradigman kriittisen tarkastelun tarve sekä mahdollisuus hahmottaa sukupuolen rakenteellisia vaikutuksia tarkastelemalla usein vaiettua opettajan sukupuolisuutta.

Asiasanat: sukupuolitietoinen opetus, merkitys, kokemuksen tutkimus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	Johdanto.....	6
2	Sukupuolitietoisien opettajuuden edistäminen tutkimuksen tavoitteena	8
2.1	Sukupuolitietoinen opetus tasa-arvon edistämisen lähestymistapana	8
2.2	Sukupuolitietoisien opetuksen ydinajatuksat	9
2.2.1	Sukupuolikäsitysten ja sukupuolen moninaisuuteen liittyvien käsitysten tiedostaminen	10
2.2.2	Herkkyys tunnistaa yksilöllisyys ja persoonallisuus jokaisessa oppijassa	13
2.2.3	Sukupuolittavien yhteiskunnallisten ja kulttuuristen rakenteiden tunnistaminen ja purkaminen opetuksessa	14
2.4	Opettajankoulutuksen ja opettajien täydennyskoulutuksen mahdollisuudet sukupuolitietoisien opettajuuden edistäjänä	15
2.5	Tutkimuksen tavoite.....	16
3	Eletyt merkitykset tutkimuskohteena: tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttinen lähtökohta	18
3.1	Tutkimuksen asettuminen fenomenologis-hermeneuttiseen viitekehykseen ...	18
3.2	Eletyt merkitykset: tutkimuskohteen ontologinen erittely	19
3.2.1	Merkitys ja ilmiö: tutkimuksen rajaaminen kokemusmaailmaan.....	20
3.2.2	Merkitys ja kokija: intentionaalinen ihminen kokemuksen subjektina	22
3.2.3	Merkitys ja tilanne	24
3.2.4	Yhteenveto: tutkimuskohteen ääriviivat	25
4	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	27
5	Tutkimuksen toteuttaminen	28
5.1	Tutkimusprosessin yleiset periaatteet.....	29
5.1.1	Ankaruuden periaate	29
5.1.2	Tutkijan itsereflektiivisyys.....	29

5.2	Tutkijaprofiili	30
5.3	Tutkimushenkilöt.....	33
5.4	Aineistonkeruu.....	34
5.5	Aineiston tulkinta.....	36
6	Empiirinen tutkimusprosessi	38
6.1	Tutkimuksen yksilökohtainen osa	38
6.1.1	Haastatteluaineiston lukeminen.....	38
6.1.2	Yksilöhaastattelujen tiivistetyt kuvaukset.....	39
6.1.3	Sisältöalueiden muodostaminen	42
6.1.4	Merkityssuhteiden etsiminen lausumista	43
6.1.5	Merkityskokonaisuuksien muodostaminen.....	50
6.1.6	Merkitysverkostojen hahmottaminen	52
6.2	Tutkimuksen yleinen osa.....	58
6.2.1	Yksilöllisten merkitysverkostojen käsittäminen ehdotelmina yleisestä tiedosta.....	59
6.2.2	Yleisen merkitysverkoston muodostaminen	61
7	Tutkimustulokset: yleinen merkitysverkosto.....	64
7.1	Yleiset merkitystihentymät	64
7.1.1	Äidillisen naisopettajan normi osana opettajuuden sukupuolittunutta kokemusta.....	64
7.1.2	Sukupuoli hankalana suhteessa oppilaan yksilölliseen kohtaamiseen.....	67
7.1.3	Sukupuoli tyttö–poika-jakona.....	69
7.1.4	Sukupuoli lähentäjänä ja loitontajana.....	74
7.1.5	Poikasubjektius konstruoituna ja aktiivisesti konstruoitavana toimijuuden tilana.....	76
7.2	Merkitystihentymien väliset suhteet	82
8	Pohdinta.....	85
8.1	Tulosten tarkastelua sukupuolitietoisesta opetuksen näkökulmasta	85

8.1.1	Sukupuolen moninaisuus hedelmällisenä lähtökohtana opettajan sukupuolikäsitysten tiedostamisessa	85
8.1.2	Yksilöllisen kohtaaminen ja sukupuolen merkityksellisyys – yhteen sovittamattomat?	87
8.1.3	Näkökulmia sukupuolittavien yhteiskunnallisten ja kulttuuristen rakenteiden tunnistamiseen ja purkamiseen	90
8.2	Tutkimuksen luotettavuus.....	92
8.3	Tutkimuksen eettisyys	95
9	Lähteet.....	97
	Liite: Tutkimushaastattelujen yksilökohtaiset kuvaukset.....	102

1 Johdanto

Sukupuolittietoinen opetus tuli vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) myötä koulujen lakisääteiseksi tehtäväksi, ja perusopetuslakiin (laki 1998/628, 30 §) nojaten jokaisella oppilaalla on POPS 2014:n voimassa ollessa oikeus sukupuolittietoiseen opetukseen. Vaikka sukupuolten tasa-arvon edistäminen on kuulunut perusopetuksen tehtäviin aiemminkin, merkitsee sukupuolittietoiseen opetuksen vaatimus merkittävää periaatteellista muutosta edellisiin opetussuunnitelman perusteisiin verrattuna (Jääskeläinen ym. 2015, 18). Onkin perusteltua puhua virallisen koulun uudesta sukupuolten tasa-arvon edistämisen lähestymistavasta, jossa sukupuoli ymmärretään moninaiseksi ja sen merkitys tiedostetaan niin koulun vuorovaikutustilanteissa kuin laajemmin yhteiskunnallisissa rakenteissakin. Suomessa on 1990-luvun alusta nykypäivään saakka tehty useita kouluun ja sukupuolten tasa-arvoon liittyviä tutkimuksia, ja myös erilaisia hankkeita on toteutettu. Sukupuolittietoiseen opetuksen kirjaaminen opetussuunnitelmaan pohjautuu tähän pitkäjännitteiseen työhön.

Suomalaisen koulun haasteena on seuraavaksi saattaa sukupuolittietoinen opetus opetussuunnitelmatekstistä osaksi koulun arkea ja opetusta. Tämä edellyttää uudistuksia paitsi koulun rakenteissa, myös opettajankoulutuksessa. Tutkimuksellani pyrin luomaan pohjaa sellaiseen opettajankoulutukseen ja opettajien täydennyskoulutukseen, jossa sukupuolittietoinen opettajuus on tietoisena pyrkimyksenä.

Lähestyn tutkimusaiheittani kokemuksellisen tiedon näkökulmasta tutkimalla niitä merkityksiä, joissa sukupuoli elää opettajankoulutuksensa loppupuolella olevien luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksissa. Uskon näiden merkitysten olevan elävyydessään hedelmällistä tietoa koulutukseen, jossa tulevat opettajat lähestyvät sukupuoliteemaa reflektiivisesti ja kokemuksellisesti. Tällainen lähestymistapa koettiin Lapin yliopistossa

tehdyssä tutkimuksessa erityisen tarpeelliseksi (ks. Vidén & Naskali 2010). Kokemuksellista näkökulmaa tukee feministisen pedagogiikan piirissä jaettu käsitys siitä, ettei tieto ole ihmisen ulkopuolista tai siirrettävissä olevaa (ks. Saarinen ym. 2014, 19). Opettajien ja opettajaopiskelijoiden yksilölliset, mutta juuriltaan yhteisöllisistä merkityksistä rakentuvat kokemusmaailmat ansaitsevat nähdäkseni tutkimuksellista huomiota, jotta sukupuolitietoisen opetuksen ja opettajuuden valtavirtaistuminen voisi toteutua.

Tutkimustyötäni värittää fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote, joka mielestäni tarjoaa vankan perustan inhimillisen kokemuksen tutkimukseen. Erityisesti Lauri Rauhalan, Juha Varton, Sara Heinämaan, ja Juha Perttulan tieteenfilosofiset näkemykset ovat olleet tutkimuksellisia innoittajiani ja myös velvoittajiani. Rauhalan työ elää tutkimukseni pohjalla olevassa ihmiskäsityksessä, erityisesti tilanteen näkemisenä erottamattomana osana ihmisenä olemisen ymmärtämistä. Varto taas on mielestäni ansiokkaimmin ja tinkimättömimmin esittänyt, mitä seurauksia omani kaltaiseen ihmiskäsitykseen sitoutumisella ja yleisemmin fenomenologisen tutkimusasetteen omaksumisella on tieteellisen tutkimuksen tekemisen periaatteille. Varton kuvaamia periaatteita pyrin omassa työssäni noudattamaan. Tutkimusaineiston kanssa työskentelyssä olivat Perttulan kirjoitukset tärkeimpiä lähteitäni niiden esittäessä tavan haastatteluaineiston systemaattiseen fenomenologiseen analyysiin. Heinämaan työ on puolestaan ollut korvaamatonta sen keskipisteenä olevan sukupuolen fenomenologiasta ammentavan tarkastelun myötä.

Raporttini alussa esittelen tutkimusaiheeni taustat ja tutkimukseni tieteenfilosofisen viitekehyksen. Tältä pohjalta etenen tutkimuskohteeni ääriviivojen tarkkaan hahmottamiseen ja tutkimuskysymyksiin. Raportin loppupuolella kuvaan tutkimusprosessini taustalla päteviä eettisiä periaatteita jatkaen tutkimustyön seikkaperäiseen kuvaukseen ja tutkimustuloksiin. Lopuksi asetan tulokset tutkimuskirjallisuuden valokeilaan.

2 Sukupuolitietoisen opettajuuden edistäminen tutkimuksen tavoitteena

2.1 Sukupuolitietoinen opetus tasa-arvon edistämisen lähestymistapana

Sukupuolitietoisen opetuksen käsite on esiintynyt suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuskirjallisuudessa varsin pitkään (mm. Sunnari 1999). Sen merkityssisältö on kuitenkin vaihdellut julkaisusta riippuen, ja sukupuolitietoista opetusta on paikoin käytetty myös ristiin ja synonyyminä sukupuolisensitiivisen opetuksen kanssa (Jääskeläinen ym. 2015, 19). Opetushallituksen vuonna 2015 julkaisemassa Tasa-arvotyö on taitolaji -oppaassa (jatkossa TOT) paitsi kuvaillaan sukupuolitietoisen opetuksen käsitteen merkityssisältöä, myös tehdään eksplisiittinen ero sukupuolisensitiivisyyden käsitteeseen. Oppaan kirjoittajat perustelevat erontekoa sillä, että ”sukupuolisensitiivisyys saattaa arkiajattelussa sekaantua tyttöjen ja poikien lähtökohtaisia eroja korostavaan ajattelutapaan eli essentiaalisuuteen” (TOT, 19). Näkemys heijastaa sukupuolentutkimuksessa jo pitkään tärkeänä kehityssuuntana pidettyä essentiaalisuuden kritiikkiä (ks. Marsiglio & Pleck 2005, 251), joka Suomessa kohdistuu mm. edellisiin opetussuunnitelman perusteisiin (TOT, 18) sekä osaan sukupuolisensitiivistä opetusta vaativasta puheesta, jossa tasa-arvon edistäminen nojautuu näkemykseen tyttöjen ja poikien lähtökohtaisista eroista mielenkiinnon kohteiden, kykyjen ja taipumusten osalta (ks. Naskali 2010, 280).

Sukupuolitietoisen opetuksen näkökulma erottautuu paitsi essentialistisesti tulkitusta sukupuolisensitiivisyydestä myös ja erityisesti sukupuolineutraaliudesta, jossa sukupuolen merkitys kielletään oppilaiden yksilöllisyyden retoriikkaan nojautuen (Huuki, Kivijärvi & Lunabba 2018, 11; Lahelma 2011, 92). Siinä missä näennäisen sukupuolineutraalia puhetapaa luonnehtii sukupuolen merkityksistä vaikeneminen ja oletus jo vallitsevasta tasa-

arvosta, kuvaa sukupuolitietoista opetusta näiden merkitysten näkyväksi tekeminen ja sukupuolittavien rakenteiden tietoinen purkaminen. Sukupuolineutraalius on suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa todettu vain näennäiseksi ja sukupuolistereotyypioille tilaa antavaksi (mm. Huuki ym. 2018, 11; Syrjäläinen & Kujala 2010, 32), mutta silti sillä on todettu olevan vahva jalansija koulujen käytännöissä ja myös opettajankoulutuksessa (Lahelma 2011, 92; Syrjäläinen & Kujala 2010, 32). Sukupuolitietoisen opetuksen vaatimus laskeutuu näin ollen kentälle, jota ainakin jossain määrin voi odottaa luonnehtivan sukupuolineutraalin kulttuurin. Sukupuolitietoisen opettajan kohdalla voidaan siksi perustellusti puhua toisin toimimisesta.

2.2 Sukupuolitietoisen opetuksen ydinajatuksat

”Tasa-arvotyö on taitolaji” -oppaan kirjoittajat esittävät sukupuolitietoisesta opetuksesta seuraavan tiivistelmän:

”Sukupuolitietoisuus on hyvän opetuksen tunnuspiirre. Sukupuolitietoisessa opetuksessa opettaja tiedostaa käsityksensä sukupuolesta ja sukupuolen moninaisuudesta. Sukupuolitietoinen opetus perustuu herkkyydelle tunnistaa yksilöllisyys ja persoonallisuus jokaisessa oppijassa. Sukupuolitietoisessa opetuksessa tunnistetaan sukupuolittavia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia rakenteita ja puretaan niitä. Sukupuolitietoinen opetus rakentaa johdonmukaisesti sukupuolten tasa-arvoa. Sukupuolitietoisuus on osa hyvän opettajan ammattitaitoa.” (TOT, 18)

Kuvauksesta erottuu kolme sukupuolitietoisen opetuksen lähestymistavan ydinajatuksat:

- 1) opettajan omien sukupuoleen ja sukupuolen moninaisuuteen liittyvien käsitysten tiedostaminen,
- 2) opettajan herkkyyden tunnista yksilöllisyys ja persoonallisuus jokaisessa oppijassa sekä
- 3) sukupuolittavien yhteiskunnallisten ja kulttuuristen rakenteiden tunnistaminen ja purkaminen opetuksessa.

Seuraavissa alaluvuissa erittelen näitä ydinajatuksia yksitellen, liittäen ne laajempaan kasvatustieteellisen tasa-arvonedistämiskeskustelun kontekstiin.

2.2.1 Sukupuolikäsitysten ja sukupuolen moninaisuuteen liittyvien käsitysten tiedostaminen

Tähän sukupuolitietoisesta opetuksen ydinajatukseseen sisältyy kaksi keskeistä piirrettä: yhtäältä opettajan tiedostava ja reflektiivinen suhtautuminen omaan sukupuolikäsityksiinsä ja toisaalta sukupuolen moninaisuuden ymmärtäminen osaksi sukupuoli-ilmiötä.

Syrjäläinen ja Kujala (2010, 34) kirjoittavat sukupuolitietoisesta tasa-arvokasvatuksesta ennen kaikkea tiedostamista edellyttävänä prosessina, joka vaatii tilaa ja aikaa omien sukupuoleen liittyvien tunteiden ja asenteiden reflektointiin osana opettajankoulutusta. Koulujen ja opettajankoulutuksen sukupuolineutraali kulttuuri, jossa sukupuolen merkityksistä ei keskustella, voidaan nähdä tällaista tiedostamista huonosti jos lainkaan tukevana. Syrjäläisen ja Kujalan mukaan kouluissa ja myös opettajankoulutuksessa on pikemminkin tiedostamattomasti vahvistettu stereotyyppisiä sukupuolikäsityksiä, joille jää näennäisen sukupuolineutraaliuden myötä tilaa vaikuttaa (mts. 32). Tällöin myös epätasa-arvo jää piiloon (Lehtonen 2003, 82). Sukupuolitietoisesta opetuksen lähestymistavan reflektion vaatimus merkitsee vastalauseita sukupuolineutraaliuteen liittyvälle sukupuolen merkityksistä vaikenemiselle. Kun merkitykset tehdään näkyviksi, on niihin kytkeytyvät sukupuolikäsitykset mahdollista tiedostaa. Merkitysten näkyviksi tekemisen voidaan puolestaan omaa tutkimustani ympäröivässä fenomenologisessa kehyksessä katsoa korostavan kokemuksellisuuden roolia osana oppimisprosessia. Tasa-arvonäkökulmasta ponnistavassa feminististä pedagogiikassa onkin kritisoitu käsitystä tiedosta ihmisen jonakin ihmisen ulkopuolisena ja siirrettävissä olevana, ja painotettu kokemuksellisen tiedon merkitystä (Saarinen ym. 2014, 19). Kysymys tiedon omaksumisen ehdoista on kiistämättä relevantti sukupuolitietoisesta opetuksen yhteydessä; tilanteessa, jossa

opetussuunnitelmaan kirjattu sukupuoli-tietoinen lähestymistapa kohtaa koulun ja opettajankoulutuksen sukupuolineutraaliuden.

Sukupuolen moninaisuuden käsite on opetussuunnitelmateksteissä uusi. "Tasa-arvotyö on taitolaji" -oppaassa (12-13) käsitteen voi tulkita kattavan seuraavia piirteitä:

- sukupuoli on enemmän kuin kaksi, ja sukupuoli-identiteetin ja sukupuolen ilmentämisen kirjo on moninainen
- yksilön kokemus sukupuolestaan voi muuttua ja vaihdella eri elämänvaiheissa, eikä kokemus sukupuolesta välttämättä vastaa syntymässä määritettyä sukupuolta
- jokaisella tulee olla oikeus määrittellä sukupuolensa itse, ja muiden tulee kunnioittaa yksilön kokemusta sukupuolestaan
- myös lapset voivat kokea sukupuolensa siten, että se ei mahdu kaksijakoiseen (poika/tyttö) sukupuolijärjestelmään. Oppilaan sukupuolikokemuksen arvostavalla kohtaamisella on myönteinen vaikutus aikuisuuteen asti

Sukupuolen moninaisuuden käsite purkaa sekä käsitystä sukupuolesta binäärisenä eli kahtalaisena jakona naisiin ja miehiin että ajatusta sukupuoliryhmistä sisäisesti yhtenäisinä, esimerkiksi jonkin olemuksellisen naiseuden tai mieheyden määrittäminä ryhminä. Sukupuolen moninaisuuden yhteydessä ilmaiseekin itsensä sukupuolitietoista opetusta määrittävä epäessentialistisuus (ks. luku 2.1).

Sukupuolen moninaisuuden sisällyttäminen opetussuunnitelmaan voidaan nähdä paitsi filosofisen näkemyksen ilmauksena myös perustellusti tasa-arvon edistämisenä. Gordon ja Lahelma (1992, 323) ovat feministisessä kasvatus- ja koulutustutkimuksen yleisesti jaetun näkemyksen mukaisesti (ks. Naskali 2010, 278) todenneet tyttöjen ja poikien yksinkertaistavan vastakkainasettelun ylläpitävän sukupuolten välisiä eroja ja niihin kytkeytyviä valtarakennelmia. Vastakkainasetteluun liittyvät stereotyyppit asettavat heidän

mukaansa rajoituksia oppilaiden valinnoille ja lisäksi sivuuttavan sukupuolta läpileikkaavien tekijöiden, kuten yhteiskuntaluokan, kulttuurisen, sosiaalisen ja alueellisen taustan sekä etnisyyden merkityksiä sukupuoleen liittyvissä keskusteluissa. Uudemmassa tutkimuskirjallisuudessa Lunabba (2018, 103-104) puolestaan esittää oppilaiden kategorisoinnin tytöiksi ja pojiksi luovan harhaa kahdesta yhtenäisestä ja toisilleen vastakkaisesta sukupuoliryhmästä ja näiden välisistä oppimiserosta. Tosiasiassa pojat eivät kokonaisuudessaan ole tyttöjä jäljessä, vaan ero Pisa-tuloksissa syntyy poikien yliedustuksesta heikoimpien tulosten joukossa. Sukupuolitietoinen opetus noudattaa Tainion ym. (2010, 19) näkemystä siitä, että olisi "hyvä nähdä erilaisten tyyppittelyjen ja kategorioiden ohitse ja sisään ja tunnistaa myös ristiriitaisia, erilaisia tai vaihtuvia ja moninaisia tapoja olla sukupuolistunut ja seksuaalinen olento". Tämä ymmärrys asettuu koulumaailmassa kontekstiin, jossa tytöille ja pojille tarjoutuu erilaisia kulttuurisesti hyväksytyjä olemisen ja toimimisen tiloja, jotka suuntaavat heitä kohti hyväksytyä "tyttöyttä" tai "poikuutta" (Tainio ym. 2010, 19). Näiden tilojen tunnistaminen edellyttää kriittistä pohdintaa liittyen tyttöinä ja poikana olemiseen mm. arkisissa käytännöissä. Tällaista pohdintaa on ilmennyt Hakalan (2002, 74–75) mukaan kuitenkin harvoin oppikirjoissa ja opettajien puheessa sukupuolesta. Sukupuolitietoiseen opetukseen tällainen pohdinta tiedostamisen ja reflektiivisyyden vaatimuksen myötä kuuluu.

TOT:n kuvaus sukupuolen moninaisuuden tiedostamisesta on selkeän normatiivinen: sukupuolen moninaisuus tulee hyväksyä ja oppilaan kokemusta sukupuolestaan tulee kunnioittaa. Opetussuunnitelmaa noudattava opettaja ei voi perustaa toimintaansa kaksijakoiseen käsitykseen sukupuolesta tai olla kunnioittamatta oppilaan sukupuolen yksilöllistä ilmaisua. Tässä yhteydessä on kuitenkin tärkeää tiedostaa, että opetussuunnitelma on muutenkin laadultaan normatiivinen määritellesään opetuksen perusarvot, tavoitteet ja joiltain osin toimintatavat. Sukupuolen moninaisuuden tiedostamisen vaatimus on vain yksi opettajan lakisäateistä työtä määrittävä tekijä monien muiden rinnalla.

2.2.2 Herkkyys tunnistaa yksilöllisyys ja persoonallisuus jokaisessa oppijassa

Oppilaan kohtaaminen yksilönä ja persoonana on ollut perusopetuksen tasa-arvotyön lähtökohtana jo kauan ennen sukupuolitietoisen opetuksen vaatimusta (ks. Lahelma 1990, 15). Puheen oppilaan yksilöllisestä kohtaamisesta on kuitenkin havaittu liittyvän usein näennäiseen sukupuolineutraaliuteen silloin, kun lisäksi on kiistetty sukupuolella olevan merkitystä opetuksessa (Huuki, Kivijärvi & Lunabba 2018, 11; Lahelma & Gordon 1999, Syrjäläinen & Kujala 2010, 32). Tällöin sukupuoli vaikuttaa opetuksessa ja oppimisessa tiedostamattomana piilotetuin viestein (Gordon & Lahelma 1992, 318).

Sukupuolitietoisen opetuksen lähestymistavassa tiedostetaan, että sukupuolella on herkästi vaikutusta siihen, miten häntä kasvatetaan ja millaisia kuvia ja rooleja sukupuolesta hänelle tarjotaan (TOT, 18). Oppilaan yksilöllisyyden ja persoonallisuuden tunnistaminen tapahtuu sukupuolitietoisen opetuksen näkökulmasta aina tilanteessa, jossa sukupuoli on läsnä laajemmin kulttuuristen ja yhteiskunnallisten rakenteiden sisällä sekä yhteisöllisinä stereotyyppioina, ja hyvin konkreettisesti opettajan ja oppilaan sukupuolen ilmaisuissa. Sukupuolitietoinen opettaja ei sulje silmiään sukupuolen merkityksiltä, vaan pyrkii nämä seikat tiedostaen kohtaamaan oppilaat yksilöinä sukupuolten tasa-arvoa edistävällä tavalla.

Myös essentialismiin kytkeytyvässä sukupuolisensitiivisyyspuheessa on korostettu sukupuolen merkityksellisyyttä oppilaan kohtaamisessa. Tällöin sukupuoli on merkityksellistynyt tyttöjen ja poikien tarpeiden ja viestintätapojen erojen huomioimisena (Naskali 2010). Sukupuolitietoisessa opetuksessa ymmärrys sukupuolen moninaisuudesta merkitsee irtiottoa tällaiseen ajatteluun, jossa tytöt ja pojat käsitetään tarpeiltaan yhtenäisinä, ainoina sukupuoliryhminä. Herkkyys oppilaan yksilöllisyydelle ja persoonallisuudelle tarkoittaa sukupuolitietoisen opetuksen kehyksessä myös herkkyyttä sukupuolen ilmentämisen yksilölliselle ja tilannekohtaiselle vaihtelulle, koskien myös

sukupuolivähemmistöjä edustavia oppilaita. Sukupuolitietoisessa opetuksessa ei tämän vuoksi esimääritellä oppilasta sukupuolen mukaan (TOT, 19).

2.2.3 Sukupuolittavien yhteiskunnallisten ja kulttuuristen rakenteiden tunnistaminen ja purkaminen opetuksessa

Sukupuolittavilla yhteiskunnallisilla ja kulttuurisilla rakenteilla voidaan koulukontekstissa viitata esimerkiksi oppilaisiin kohdistuviin sukupuolenmukaisiin normeihin ja luokituksiin (ks. Tainio ym. 2010, 17-19), koulutyötä ohjaavissa säädöksissä kuten opetussuunnitelmissa esiintyvään sukupuolittuneisuuteen (ks. TOT, 18) ja opettajien ammattikunnassa vallitsevaan sukupuolierotteluun (ks. Syrjäläinen & Kujala 2010, 36-37). Ymmärrys sukupuolesta rakenteisiin liittyvänä seikkana merkitsee erontekoa käsitykseen, jonka mukaan sukupuoli olisi pelkästään biologiaan perustuva (TOT, 19). Naskalin (2010, 280) mukaan tämä näkökulma on ollut esillä suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa 1980-luvulta lähtien, jolloin alettiin puhua jaosta biologiseen ja sosiaaliseen sukupuoleen, eli ns. sex/gender-erottelusta. Feministisen tutkimuksen piirissä tätä jakoa on kuitenkin kritisoitu useasta näkökulmasta (esim. Butler 1990; Heinämaa 1996). Naskalin (2010) mukaan sosiaalisen sukupuolen korostamiseen on suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa liittynyt näkemys olemuksellisesta tyttöydestä ja poikkeudesta, jotka tulisi opetuksessa huomioida. Näin sosiaalisen sukupuolen käsite kytkeytyy essentialistiseen sukupuolisensitiiviseen ajatteluun, johon sukupuolitietoinen opetus ottaa etäisyyttä. Sukupuolitietoisessa opetuksessa ymmärretään rakenteet yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti muodostuneina konstruktioina (ks. Syrjäläinen & Kujala 2010, 31), mutta lähestymistavassa korostuu niiden konstruktivisuus: sukupuolittaviin rakenteisiin on mahdollista vaikuttaa ja niitä voi ja tulee opetustyössä purkaa (TOT, 18).

2.4 Opettajankoulutuksen ja opettajien täydennyskoulutuksen mahdollisuudet sukupuolitietoisen opettajuuden edistäjänä

Opettajankoulutuksen kehittämistä kulloinkin vallitsevaa tasa-arvodiskurssia tukevaksi on vaadittu tutkimuskirjallisuudessa johdonmukaisesti (mm. Lahelma 1990, 62-68; Sunnari 1999, 118; Syrjäläinen & Kujala 2010, 37-38; Vidén & Naskali 2010), mutta muutokset ovat olleet vähäisiä (ks. Hynninen & Lahelma 2008). Sukupuolineutraalius on usein vallinnut koulujen ohella myös opettajankoulutuksessa (Syrjäläinen & Kujala 2010, 26).

Sukupuolitietoista opetusta tai sukupuolten tasa-arvoa koskevien sisältöjen lisääminen opettajankoulutukseen on kirjattu kolmeen edelliseen hallituksen tasa-arvo-ohjelmaan (2008-2011 Vanhanen II/Kiviniemi, 2012-2015 Katainen, 2016-2019 Sipilä), ja sitä varten on aloitettu useampia hankkeita. Sukupuolitietoinen opetus ei kuitenkaan vielä "Tasa-arvotyö on taitolaji"-oppaan julkaisun aikaan (2015) kuulunut kaikkien opettajien peruskoulutukseen (TOT, 19).

Vuonna 2016 opetus- ja kulttuuriministeriö asetti Opettajankoulutusfoorumin uudistamaan opettajien perus-, perehdyttämis- ja täydennyskoulutusta. Sipilän hallituksen tasa-arvo-ohjelmassa sille annettiin tehtäväksi keskeisten sukupuoli- ja tasa-arvotietoisia sisältöjä ja menetelmiä koskevien linjausten kokoaminen ja näiden linjausten toteutumisen seuraaminen opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa vuoden 2018 loppuun asti. Tehtävänannon seurauksena alkoi SetSTOP-hanke, jonka tavoitteena on tuottaa "Suomen opettajankoulutuksia varten oppisisältöjä ja -materiaaleja" sekä kehittää "toiminnallisia malleja, jotta sukupuolten tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvät ongelmat olisi mahdollista tunnistaa paremmin ja jotta niihin pystyttäisiin puuttamaan nopeammin ja tehokkaammin" (SetSTOP-hankkeen verkkoesittely, luettu 12.8.2018). Oma tutkimustyöni ajoittuu aikaan, jolloin hankkeen loppuraporttia ei ole vielä julkaistu.

Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämistarpeen mainitsevista teksteistä on usein nostettu esiin opiskelijoiden reflektiivisen ja kriittisen itsetarkastelun tärkeä rooli (Sunnari 1999; Syrjäläinen & Kujala 2010; Lehtonen 2010; Vidén & Naskali 2010). Katseen kääntäminen omaan opettajuuteen ja epämukavienkin kysymysten ääreen asettuminen ovatkin Saarisen ym. (2014, 33) mukaan feministisen pedagogiikan perusedellytyksiä. Vidénin ja Naskalin sukupuolittietoisuutta Lapin yliopistossa käsitelleessä tutkimuksessa opettajaopiskelijat kokivat itsereflektiivisyyden ja koulutuksen kehittämisen (sukupuolittietoisuuden) muutoksen avaimina (Vidén & Naskali 2010, 84-88). Painotus sopii yhteen foucault'laisen toisin toimimisen analyysin kanssa: kriittinen itsesuhde on toisin toimimisen edellytys.

Feministisessä pedagogiikassa on pyritty purkamaan käsitystä tiedosta jonakin ihmisen ulkopuolella olevana ja siirrettävissä olevana sekä ajattelua tiedon jakautumisesta oikeaan faktatietoon ja vähemmän oikeaan kokemukselliseen tietoon (Saarinen ym. 2014, 19). Tällaisen tietokäsityksen perustalle tulisi nähdäkseni sukupuolittietoiseen opettajuuteen tähtäävää opettajien perus- ja täydennyskoulutusta rakentaa. Muutoksen avaimena pidetyssä kriittisessä itsereflektiossa työskennellään kokemuksellisen alueella: se sekä alkaa että päättyy kokemukseen. Niinpä omassa ajattelussani sukupuolittietoisuuden opettajankoulutuksen kehittämisestä kokemuksellisuuden painottaminen on tutkimusta ohjaava tekijä.

2.5 Tutkimuksen tavoite

Tutkimukseni tavoitteena on tuottaa tietoa, jonka pohjalta luokanopettajien perus- ja täydennyskoulutusta voidaan kehittää sukupuolittietoisuuden näkökulmasta. Tiedon tulisi tukea koulutusta, joka perustuu opiskelijoiden reflektiiviseen pohdintaan omaa opettajuuttaan ja sukupuolikäsityksiään koskien. Siksi valitsin tavoittelemiani tiedon lähteeksi tutkimushetkellä opintojensa maisterivaihetta suorittavien opettajaopiskelijoiden aiheeseen liittyvät kokemukset. Tällainen kokemukselliseen aineistoon perustuva tieto

voisi toimia koulutuksessa keskustelun alkupisteenä, ohjaten opiskelijoita tarkastelemaan syvällisesti ja kriittisesti omaa kokemuksellista tietoaan.

3 Eletyt merkitykset tutkimuskohteena: tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttinen lähtökohta

3.1 Tutkimuksen asettuminen fenomenologis-hermeneuttiseen viitekehykseen

Elettyjen merkitysten valitseminen kokemuksellista tietoa käsittelevän tutkimukseni varsinaiseksi kohteeksi merkitsee tietynlaista sijoittautumista laadullisen tutkimuksen moninaisten traditioiden kentälle. Kokemusten tutkiminen ja niitä rakentavien merkitysten käsitteellistäminen on ominaista erityisesti fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimusperinteelle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 39-40), ja koen tutkijana fenomenologisen teorian ja käsitteistön sekä hermeneuttisen ymmärtämisen ja tulkinnan teorian muodostavan mielekkään perustan oman tutkimuskohteeni tarkasteluun.

Omaksumani tutkimusote ei kuitenkaan kuvaa tutkimukseni kulkua koko tutkimusprosessin osalta. Tutkimuksen filosofisten lähtökohtien perusteellinen pohdinta sijoittui ajallisesti tutkimusaineiston keräämisen ja sen analysoinnin välille. Tällainen etenemisjärjestys on fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa epäortodoksisista, sillä fenomenologisessa ajattelussa tutkimuskohteen ontologisen eli olemistapaa koskevan erittelyn tulisi perustella sovellettavat tutkimusmenetelmät (Varto 1992, 30) ja näin ollen loogisesti edeltää paitsi aineiston analyysiä, myös sen keräämistä (ks. Moilanen & Räihä 2001, 51).

Alkuperäinen tutkimusasenteeni heijastikin laadullisen tutkimuksen perinteistä selkeimmin yhdysvaltalaisesta Qualitative Research-otetta, jolle Tuomen ja Sarajärven (2018, 49) mukaan on kuvaavaa, ettei tutkimuksen filosofis-teoreettisten perustojen tuntemusta pidetä välttämättömänä tutkimuksen käytännön toteuttamiselle. Aloittelevana tutkijana en osannut arvioida orientoitumistani riittävän kriittisesti ja siirryin tutkimuksen käytännölliseen toteuttamiseen, tässä tapauksessa

tutkimushaastattelujen tekemiseen, varsin vähäisten filosofisten pohdintojen jälkeen. Selvillä tässä vaiheessa olivat tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoite sekä merkityksen käsite, tosin sisällöltään hämäränä ja irrallaan laajemmasta filosofis-teoreettisesta kontekstista. Selvää oli, että opinnoissani omaksumassani dikotomiassa oma tutkimukseni on laadullinen, ei määrällinen.

Tutkimushaastattelujen jälkeinen tarkempi syventyminen laadullisesta tutkimuksesta kirjoitettuun menetelmäkirjallisuuteen ja tieteenfilosofisiin teksteihin paljasti kuitenkin, kuinka monitulkintainen ja kiisteltykin käsite "laadullinen tutkimus" on. Näkemyserot eri perinteitä edustavien tutkijoiden välillä tulevat esiin varsin voimakkainakin äänenpainoina metodikirjojen esipuheissa (mm. Alasuutari 1999; Töttö 2000; Varto 1992), joita lukiessani illuusio laadullisen tutkimuksen monoliittisuudesta viimeistään hälveni. Ymmärsin itsekkin, ettei ole olemassa neutraalia suhtautumista laadulliseen tutkimukseen, vaan perspektiivivalinta on väistämättä "puolueellinen".

Tutkimusprosessissani alusta asti keskeinen merkityksen käsite sai mielekkään ymmärtämisyhteyden fenomenologisessa teoriassa, jota syvemmin opiskeltuani aloin tietoisesti rakentaa tutkimustani aineistonkeruusta eteenpäin fenomenologis-hermeneuttisen perinteen tarjoamalle käsitteelliselle pohjalle.

Merkityksen käsite ei kuitenkaan vielä itsessään johda suoraviivaisesti fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimukseen. Käsite on tärkeä myös useissa muissa tutkimussuuntauksissa, ja se ymmärretään suuntauksesta riippuen eri tavoin (Hirsjärvi & Hurme 1984, 16-18). Ratkaisevan kytkeytymisen fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen voikin katsoa ilmenevän juuri merkityksen käsitteen fenomenologisessa ymmärtämisessä.

3.2 Eletyt merkitykset: tutkimuskohteen ontologinen erittely

Hirsjärven ja Hurmeen esityksessä (mts. 17) merkityksen merkitys fenomenologisesti ymmärrettynä on "jonkin ilmiön mieli eli noema jollekin

jossakin tilanteessa". Määritelmä on vaikeaselkoinen, mutta tarjoaa lähtökohdan merkityksen käsitteen ymmärtämiselle osana laajempaa fenomenologista viitekehystä.

Hirsjärven ja Hurmeen määritelmästä voidaan tehdä esimerkiksi seuraavanlainen erittely: (1) merkitykset liittyvät ilmiöihin, (2) merkitykset ovat sidoksissa kokijaan ja (3) merkitykset ovat riippuvaisia tilanteesta. Mielen ja noeman käsitteet jätän erittelyssä tietoisesti sivuun liiallista käsitepaljoutta välttääkseni.

Seuraavassa hahmottelen tutkimuskohdettani edellä esittämäni kolmiosaisen erittelyn avulla. Eletyn merkityksen yleisen ontologisen erittelyn lisäksi kuvaan, miten fenomenologinen merkityksen käsite soveltuu oman spesifin tutkimuskohteeni, maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden sukupuolelle opettajuudessaan antamien merkitysten, tutkimiseen.

3.2.1 Merkitys ja ilmiö: tutkimuksen rajaaminen kokemusmaailmaan

Varton (1992, 118) mukaan fenomenologia on "filosofinen lähestymistapa, joka korostaa ihmisen tietämisen kyvyn sitoutumista ihmisen elämismaailmaan ja sen ilmiöihin". Fenomenologian perustajalta Edmund Husserlilta perimällään elämismaailman käsitteellä (ks. Husserl 2012) Varto tarkoittaa ihmisen yksilöllistä kokemusmaailmaa, jonka voi erottaa "luonnollisesta maailmasta" so. "tieteellisestä maailmasta" (Kvale 1996, 54). Luonnollisen maailman muodostuessa luonnontapahtumista rakentuu elämismaailma merkityksistä (Varto 1992, 23-24). Niinpä fenomenologinen merkitysten tutkimus rajautuu ensi kädessä elämismaailmaan, omassa tutkimuksessani luokanopettajaopiskelijoiden kokemusmaailmaan. Merkitykset käsitetään tutkittavien kokemusta rakentavina ilmiöinä, ja toisaalta tutkimuskohteena ne ovat ilmiöitä, joihin tutkija suuntautuu kokemustodellisuudessaan. Varton (1992, 85) mukaan ilmiön käsite "muistuttaa ilmiöstä, siis tavasta, jolla tutkija näkee tutkimuskohteensa".

Kokemusmaailmaan rajautumisen oleellinen merkitys on, että se kehystää tutkimuksen tiukasti subjektiivisen eli henkilökohtaisen alueelle. Vaikka fenomenologisessa merkitysten tutkimuksessa pyritään paljastamaan jotakin yleistä, kohdistuu tutkimus aina yksilölliseen (Laine 2001a, 28). Varton (1992, 14) mukaan tästä seuraa, ettei merkitysten tutkimus voi turvautua pitkälle menevään idealisaatioon tai rationalisointiin ilman, että tutkimuskohde ainutkertaisuudessaan menetetään. Käytännössä tämä tarkoittaa, että merkityksiä ei voida tutkia määrällisin menetelmin tai teorialähtöisesti. Tutkimuksen on oltava laadullinen ja tutkittavien kokemusten ainutkertaisuutta kunnioittava.

Koska merkitysten katsotaan kuuluvan koettuun maailmaan, ei ilmiöillä nähdä olevan merkitystä itsessään, vaan merkitykset käsitetään ainoastaan ihmisen kautta syntyviksi (Varto 1992, 24).¹ Tämä tekee merkityksistä eläviä, minkä korostamiseksi käytän käsitettä *eletty merkitys*, joka esiintyy erityisesti ruumiinfenomenologisessa kirjallisuudessa (esim. Heinämaa 1996), mutta myös yleisesti fenomenologista ihmiskäsitystä koskevissa teksteissä (esim. Laine 2001b, 122). Oman tutkimukseni rajatussa kontekstissa käsite merkitsee erontekoa käsityksiin, joissa merkitysten katsottaisiin voivan olla olemassa ilman niiden antajaa ja kantajaa (ks. Heinämaa 1996, 145) ja toisaalta käsityksiin, joissa merkityksiä tarkastellaan yksinomaan kielitieteen ongelmina (ks. Hirsjärvi & Hurme 1984, 16-18). Yksinkertaisesti esitettynä *eletty* viittaa tutkimuksessani koettuun, ei siis objektiivisesti tiedettyyn, käsitettyyn tai ilman kokevaa ihmistä olemassa olevaan.

Elettyjä merkityksiä kuvaavaksi luen niiden kokemuksellisuuden lisäksi/vuoksi Moilasta ja Räihää (2001, 44) mukailleen sen, että merkitykset ovat kontekstiherkkiä. Sen lisäksi, ettei ilmiöillä (kuten sukupuoli) ole merkitystä

¹ Tässä kohden on tosin syytä kyseenalaistaa muiden eläinlajien sivuuttaminen todellisuutta merkityksellistävänä olioina. Muiden eläinten huomiotta jättämisen perustelut nojaavat yhtäältä skeptisismiin (Spinelli 1989, 110; Rauhala 1999, 33-34) ja toisaalta käsitteellisen ajattelun puuttumiseen (Rauhala mts. samat sivut). Jälkimmäisen perustelun koen ristiriitaiseksi fenomenologisen merkitysteorian kanssa, sillä fenomenologinen merkityssuhde ei edellytä käsitteellistämistä tai edes tiedostamista (ks. Moilanen & Räihä 2001, 46).

itsessään luonnollisessa maailmassa, ei niillä myöskään elämismaailmassa ole merkityksiä, jotka pysyisivät välttämättä samoina riippumatta yhteydestä, jossa merkityksenanto tapahtuu. Tästä seuraa tutkimuskohteeni toinen rajausta: sen sijaan, että tutkisin luokanopettajaopiskelijoiden sukupuolelle antamia merkityksiä yleensä, kohdistan tutkimuksen heidän antamiinsa merkityksiin opettajuutensa kontekstissa, eli liittyen siihen pedagogiseen suhteeseen, jossa he opettajina suhteessa oppilaisiin ja muihin kouluinstituution osapuoliin ovat (ks. Hakala, 2007; Laine 2001a).

3.2.2 Merkitys ja kokija: intentionaalinen ihminen kokemuksen subjektina

Omassa kokemustodellisuudessaan ihminen on ainutkertaisella tavallaan suuntautunut maailmaan ja sen ilmiöihin, ja tämä suuntautuneisuus todellistuu enemmän tai vähemmän tiedostetuissa (Moilanen & Räihä 2001, 44) merkityssuhteissa. Fenomenologisessa teoriassa subjektin merkitysvälitteistä suuntautumista todellisuuteen kutsutaan intentionaalisuudeksi (Laine 2001a, 27). Laineen mukaan intentionaaliselle kokemuksen subjektille todellisuus ei ole edessä "jonakin neutraalina massana, vaan jokaisessa havainnossa kohde näyttäytyy havaittajan pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten valossa" (mts. sama sivu). Juuri tämä "miehellisyys" (ks. Rauhala 2005, 34-35) tekee kokijan ja ilmiön välisestä suhteesta merkityssuhteen.

Merkitykset ilmenevät ihmisen konkreettisenä toimintana, suunnitelmina ja esimerkiksi yhteisöjen luomina hallinnollisina rakenteina (Varto 1992, 24). Toiminnan voidaan siis nähdä yhtäältä tapahtuvan sekä merkitysten pohjalta (Laine mts. 27) että toisaalta välittävän ja luovan merkityksiä (Moilanen & Räihä 2001, 45). Tästä käy esimerkiksi Liisa Tainion (2009) tutkimus, jossa opettajat käyttäessään oppilaita puhutellessa ryhmänimityksiä tytöt ja pojat tahtomattaan rakentavat vakiintuneita kulttuurisia kategorioita, joissa tytöt nähdään kuuliaisina ja hiljaisina ja pojat äänekkäinä ja kapinallisina oppilaina. Merkitysten voidaankin sanoa olevan paitsi rakennettuja

myös rakennettavia, mikä perustelee sukupuolietoisuuteen pyrkivän opettajan huomion kiinnittämistä omaan toimintaansa.

Toiminnan taustalla olevat ja toiminnalla rakennettavat merkitykset eivät välttämättä ole täysin tai lainkaan subjektin tiedostamia, ja vaikka olisivatkin, saattavat niiden väliset suhteet olla hämäriä (Moilanen & Rähä 2001, 46). Tämä tekee Moilasan ja Rähän mukaan merkityksistä varteenotettavan tutkimuskohteen. Osin tai täysin tiedostamattomat merkitykset ja niiden väliset suhteet jäävät tutkimushaastattelussa tuotettavan kielellis-käsitteellisen ilmaisun ulkopuolelle (ks. Niskanen 2011, 107), jolloin niiden paljastaminen tulee tutkijan tehtäväksi.

Intentionaalinen, todellisuuteen suuntautuva maailmasuhde on luonteeltaan vuorovaikutteinen. Yhtäältä tämä tarkoittaa sitä, että yksilön kokemusmaailma ei ole yksinkertaisesti ympäristön tuote, eikä hänen toimintaansa ja antamiaan merkityksiä siksi voida täydellisesti selittää ulkoa tuoduilla teoreettisilla malleilla (Spinelli 1989, 17-18; Varto 1992, 60) tai kausaalisilla syy-seuraussuhteilla (Moustakas 1994, 105). Fenomenologisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä onkin selittämisen sijaan tulkinta ja ymmärtäminen, mikä tuo tutkimukseen hermeneuttisen ulottuvuuden (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Toisaalta vuorovaikutteisuus tarkoittaa, ettei ihmisen toimintaa ja hänen elettyjä merkityksiään voida tulkita ja ymmärtää ilman käsitystä hänen elinympäristöstään. Vaikka yksilön elämämaailma on ainutkertainen, on sitä rakentavien merkitysten lähteenä yhteisö, johon hän kasvaa ja johon hänet kasvatetaan (Laine 2001a, 28).

Siljanderia ja Karjalaista (1993, ks. Moilanen & Rähä 2001) mukailten yksilöllisten merkityksenantojen yhteisöllinen pohja ilmenee esimerkiksi yhteisön normeissa, rooliodotuksissa, ihanteissa, moraalikäsitteissä, yhteisön rutinoituneissa toimintarakenteissa, myyteissä ja toiminnan piilevissä säännöissä (ks. Moilanen & Rähä 2001, 46). Samoin kuin yksilölliset merkityksenannot, voivat myös yhteisölliset merkityksenannot tulla reflektion myötä tiedostamisen kohteeksi (mts. sama sivu). Juuri merkitysten yhteisöllisyyteen perustuukin se

oman tutkimukseni mielekkyyden kannalta oleellinen näkemys, että tutkittavien luokanopettajien sukupuolelle opettajuudessaan antamien merkitysten voidaan olettaa paljastavan yksilöllisyydessään myös jotakin yleistä, johon tulevilla opettajankoulutettavilla on henkilökohtaista tarttumapintaa (ks. Beauvoir 2009, 115; Laine mts. 28; Moilanen & Räihä 2001, 63)).

3.2.3 Merkitys ja tilanne

Hirsjärven ja Hurmeen esittämään merkityksen fenomenologiseen määritelmään sisältyvä maininta merkitysten tilannesidonnaisuudesta viittaa tulkitakseni siihen aiemmin todettuun seikkaan, että ilmiöillä ei elämismaailmassa ole merkityksiä itsessään, vaan niille annettavat merkitykset riippuvat yhteyksistä, joissa ne annetaan. Puhutaan siis merkitysten kontekstisidonnaisuudesta.

Fenomenologisessa teoriassa tilanteellisuudella (so. situationaalisuudella) viitataan kuitenkin usein myös siihen, että ihminen suuntautuu ilmiöihin tietystä annetusta ja tosiasiallisesta tilanteesta käsin (ks. Beauvoir 2009, 100; Rauhala 2005, 41-47; Varto 1992, 47). Beauvoirin mukaan yksilön annettu tilanne muodostuu tämän omasta menneisyydestä, läsnä olevasta nykyisyydestä sekä toiminnan mahdollisuuksia avaavista ja rajoittavista historiallisista ja materiaalisista ehdoista (Koskinen, Lukkari & Ruonakoski 2010, 209). Tilanteentekijöiksi Beauvoir lukee muun muassa biologisen kehon ominaisuudet, yhteiskuntaluokan, etnisyyden ja erityisesti sukupuolen (Beauvoir 1949/2009; 47, 100). Opettajaopiskelijoiden sukupuolelle opettajuudessaan antamissaan merkityksissä onkin tuskin yhdentekevää, kokeeko opiskelija itsensä esimerkiksi mieheksi, naiseksi tai muunsukupuoliseksi.

Suoraan yksilöön liittyvien seikkojen ohella tilannetta muodostavat myös esimerkiksi vallitsevat talous- ja oikeusjärjestelmät, arkiset tavat ja taide (Koskinen ym. 2010, 210-211). 2010-luvun suomalaisten luokanopettajaopiskelijoiden tilanteita yhdistävät näin ollen esimerkiksi peruskoululaitos yhteiskunnallisena instituutiona, opettajankoulutus, opettajien

sukupuolijakauma, opetukseen liittyvä lainsäädäntö, opetussuunnitelmat, kulttuurissa vallitsevat opettajuutta koskevat diskurssit kuten puhe opettajasta mallikansalaisena (josta lisää Hakala 2007) sekä kulttuuriset käsitykset opettajan ja oppilaan soveliaan suhteen laadusta. Yhdistävistä tilanteentekijöistä huolimatta on jokaisen ihmisen tilanne nähtävä yksilöllisenä, ja eksistentiaalifenomenologinen katsanto ihmisen yksilöllisestä olemisesta liittyy suuresti tilanteiden ainutkertaisuuteen.

Yhteisölliset merkitykset ilmenevät tilanteentekijöissä, mutta Beauvoirin (2009, 100) sanoin tilanteentekijät eivät kuitenkaan "sisällä omaa merkitystään" olemuksellisesti. Ihmisistä ja ihmisyhteisöistä lähtöisin olevat merkitykset ovat muutettavissa toisin toimimisella. Tosiasiallisena tilanne silti määrittää välttämättä ihmisen olemista vaikuttamalla siihen, miten hän asettuu yhteisöllistä merkityksperustaa vasten. Siksi se on otettava merkitysten tutkimuksessa mahdollisuuksien mukaan huomioon.

3.2.4 Yhteenveto: tutkimuskohteen ääriviivat

Tutkimuskohteeni, luokanopettajaopiskelijoiden sukupuolelle opettajuutensa kontekstissa antamat eleyt merkitykset, on edellä suoritetun ontologisen erittelyn myötä saanut ääriviivansa. Tiivistän Hirsjärven ja Hurmeen esittämästä fenomenologisesta merkityksen määritelmästä alkunsa saaneen erittelyni keskeiset johtopäätökset seuraavasti:

Eleyt merkitykset ovat:

- 1) tutkittavien subjektiivisten kokemusmaailmojen rakennetekijöitä
- 2) tutkittavien yksilöllisiä tapoja suuntautua todellisuuden ilmiöihin tietyssä yhteydessä
- 3) rakentuneita ja teoilla rakennettavia
- 4) juuriltaan yhteisöllisiä
- 5) kietoutuneita tutkittavien annettuihin tilanteisiin

Sukupuolta tarkastellaan:

- 1) ilmiönä, jolle tutkittavat antavat yksilöllisiä merkityksiä niitä toiminnassaan ilmentäen
- 2) osana tutkittavien annettuja tilanteita

Opettajuus ymmärretään:

- 1) opettajan suhteena oppilaisiin ja kouluinstituution eri osapuoliin
- 2) merkityksiä ilmentävässä toiminnassa rakentuvaksi

Näiden rajausten myötä mahdollistuvat tutkimusongelman tarkka muotoileminen sekä perusteltujen valintojen tekeminen tutkimuksen käytännön toteutuksessa.

4 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on tuottaa luokanopettajaopiskelijoiden kokemukselliseen reflektioon perustuvaa tietoa, joka tukee sukupuolitietoisien opettajuuden kehittämistä luokanopettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa. Fenomenologis-hermeneuttisen näkökulman omaksumisen myötä valikoituvat tutkimuskohteekseni eletyt merkitykset, jotka rakentavat maisterivaiheessa olevien luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksellista tietoa sukupuolesta opettajuutensa yhteydessä.

Tutkimuksen tarkoituksena on opiskelijoiden yksilöllisten merkityksenantojen käsitteellistäminen ja sen myötä niiden kytkeminen yksittäisen opiskelijan kokemustodellisuutta laajempiin ymmärtämysyhteyksiin.

Tutkimuskysymykseni näin ollen ovat:

- 1) Millaisista eletyistä merkityksistä opintojensa loppupuolella olevien luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset sukupuolesta opettajuutensa yhteydessä rakentuvat?
- 2) Millaisiin laajempiin yhteisöllisiin merkitysrakenteisiin yksilölliset merkityksenannot kytkeytyvät?

Vastaukset näihin kysymyksiin mahdollistavat pohdinnan siitä, millaisiin merkitysrakenteisiin liittyvä reflektio voisi olla erityisen hedelmällistä pyrittäessä kohti opettajuutta, jota luonnehtivat sukupuolitietoisuus ja nykytilanteeseen nähden toisin toimiminen.

5 Tutkimuksen toteuttaminen

Fenomenologis-hermeneuttisessa merkitysten tutkimuksessa tutkimusmenetelmä saa muotonsa ennen kaikkea tutkijan, tutkittavan ja tilanteen erityislaatuudesta (Laine 2001a, 31-32). Laineen mukaan pyrkimyksenä on löytää tie toisen "toiseuteen", mikä omassa tutkimuksessani tarkoittaa haastateltavien luokanopettajaopiskelijoiden autenttisten kokemusten saavuttamista ja merkitysten löytämistä niistä.

Vaikka fenomenologista ja hermeneuttista metodia on Laineen mukaan mahdotonta tarkasti kuvata, ovat eräät piirteet sille olemuksellisia. Fenomenologisen tutkimuskirjallisuuden perusteella kiteytän nämä piirteet kolmeen kohtaan, joista kaksi ensimmäistä kuvaa tutkimuksen yleisiä periaatteita ja kolmas menetelmällistä etenemistä:

- 1) Ankaruuden periaate, joka kytkee tutkimusmenetelmät tiukasti tutkimuskohteen ontologiseen perustaan (ks. Husserl 1971; Patton 2002, 106; Pulkkinen 2010, 25-28; Varto 1992, 14-15)
- 2) Tutkijan jatkuva itsereflektiivisyys ja hermeneuttisen kehän kulkeminen (ks. Laine mts, 34-35; Moustakas 1994, 84-97; Spinelli 1989, 17)
- 3) Aineiston tulkinnan vaiheittainen eteneminen kuvauksesta analyysiin ja lopulta synteesisivaiheeseen (ks. Laine mts, 37-43; Moilanen & Rähä 2001, 55-65; Spinelli 1989, 17-19; Varto 1992, 87-90)

Koska näiden piirteiden realisoituminen tekee tutkimuksesta aidosti fenomenologis-hermeneuttisen, katson sen toimivan tutkimukseni tieteellisyyden kriteerinä. Tutkimusta voi pitää onnistuneena, jos se (tieteellisyyden kriteerit täyttäen) saa näkemään tutkittavan ilmiön aikaisempaa selkeämmin ja monipuolisemmin niin, että sitä ymmärretään paremmin kuin tutkimuksen alussa (Laine 2001a, 42).

5.1 Tutkimusprosessin yleiset periaatteet

5.1.1 Ankaruuden periaate

Edmund Husserl nimitti perustamaansa fenomenologiaa ankaraksi tieteeksi (strengte Wissenschaft, Husserl 1971) tehden eron luonnontieteelliseen, eksaktiuteen so. täsmällisyyteen pyrkivään tutkimusasenteeseen. Ankaruuden vaatimus perustuu fenomenologiseen käsitykseen ihmisestä, joka sekä tutkijan että tutkittavan roolissa on ontologisesti erilainen kuin luonnontieteen tutkimuskohteet.

Ankaruuden periaatteen voisi tiivistää siten, että se merkitsee tutkimuskohteen tarkastelemista kaikissa tutkimuksen vaiheissa sellaisena kuin se ontologisessa erittelyssä (ks. osio 3) on ymmärretty. Varton (1992, 14) kuvaus ankaruudesta on samankaltainen: "ihmistä tutkivissa tieteissä ei ole lupa tehdä mitään sellaisia toimia, jotka esineellistävät tai ohentavat tutkimuskohdetta siten, että tutkimuskohteeseen kuuluva merkitysten kokonaisuus tuhoutuu". Varton mainitsemaa esineellistämistä tai ohentamista olisivat esimerkiksi teorialähtöinen kokemusten selittäminen, tutkijan omien ennakkoluulojen huomiotta jättäminen (Moilanen & Rähä 2001, 50-51) tai merkitysten monikerroksisuuden häivyttäminen pakottamalla tutkimusaineistossa ilmenneet merkityksenannot yksiselitteiseen muottiin (Laine 2001a, 40). Tutkimustulosten on liityttävä suoraan tutkittavien kokemustodellisuuteen (Varto 1992, 14).

5.1.2 Tutkijan itsereflektiivisyys

Fenomenologisessa tutkimusasenteessa tutkija pyrkii mahdollisimman pitkälle vietyyn avoimuuteen tutkimuskohteelleen (Moustakas 1994, 86). Tutkimustyössä tämä maksiimi merkitsee yhtäältä tutkijan reflektiivistä asennetta tulkintoihinsa ja toisaalta omien tulkinnallisten lähtökohtien tiedostamista (Laine 2001a, 32). Laine korostaa, että tutkija (intentionaalisen subjektina) näkee tutkimuskohteensa väistämättä omalla tavallaan yksilöllisen ja

yhteisöllisen taustansa mukaisesti. Varton (1992, 26-27) mukaan tutkijan ennako-oletukset, tapa ymmärtää kohde ennen tutkimusta ja kyky saattaa ennakoitu osaksi tutkimusta jopa ratkaisevat ensisijaisesti tutkimuksen kohdallisuuden. Omassa tutkimuksessani itsereflektiivisyyden periaate ilmenee jatkuvana hermeneuttisen kehän kulkemisena aineiston ja tulkintojeni välillä sekä tutkimuksellisen mielenkiintoni kuvauksena tutkijaprofiilissa.

Hermeneuttisella kehällä tarkoitan tässä yhteydessä² tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tapahtuvaa dialogia tutkimusaineiston kanssa (Laine mts. 34). Se ilmenee aineistosta tehtyjen spontaanien tulkintojen kyseenalaistamisena ja niihin etäisyyden ottamisena. Pitkäjänteisen kehällä kulkemisen tarkoituksena on Laineen mukaan vapautua vähittäin, joskaan ei täydellisesti, oman tulkintakulmansa minäkeskeisyydestä ja lisätä avoimuutta tutkimuskohteelle.

Omaa tutkimuksellista mielenkiintoani kuvaan seuraavassa lyhyesti esittelemässäni tutkijaprofiilissa. Varton (1992, 27-28) erittelyn mukaisesti käsittelen tutkijaprofiilin osa-alueina tiedekäsityksen, tutkimuksellisen viitekehyksen, tietoisien maailmakäsityksen, teoreettisen käsityksen tutkimustyöstä sekä käsityksen tiedon luonteesta. Tutkijaprofiilin esittämisen myötä tulee näkyväksi, minkälaiset ovat omat henkilökohtaiset lähtökohtani fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimukseen omasta tutkimuskohteestani.

5.2 Tutkijaprofiili

Omaa tutkimuksellista mielenkiintoani kuvaan Varton erittelyn kehyksissä seuraavasti:

Tiedekäsitys: Hermeneutiikkaa käsittelevään kirjallisuuteen tutustuessani pohdin, mikä tekee tieteestä tiedettä ja erottaa sen arkiajattelusta. Spontaanit vastaukset liittyivät erityisesti menetelmälliseen kurinalaisuuteen ja objektiivisuuteen. Voidaan sanoa, että mielessäni tiede oli ennen kaikkea jotakin teknistä ja

² Hermeneuttisen kehän laajennetusta merkityksestä ks. Kvale 1996, 47; Kusch 1986, 39

neutraalia. Tällaista näkemystä voi pitää tunnuksenomaisena luonnontieteelliselle tiedekäsitykselle (ks. Varto 1992, 12-14). Fenomenologiaan ja hermeneutiikkaan perehtymisen myötä käsitykseni tieteestä jonkin verran muuttui, mutta tietyt ajatukset saivat vahvistusta ja rikkaampaa sisältöä. Jälkimmäisiin lasken käsityksen menetelmällisestä kurinalaisuudesta, joka omalla tavallaan koskee myös ankaruuden periaatteen mukaista laadullista tutkimusta. Vaikka tutkijan intuitiolla on siinä tärkeä rooli (ks. Laine 2001a, 39), on tieteellisyyden edellytyksenä johdonmukainen eteneminen tutkimusvaiheittain sekä tiedon systemaattinen rakentaminen omaksutun filosofis-teoreettisen perustan luomalle pohjalle. Näkemysni tieteen objektiivisuudesta on tutkimusprosessin aikana sen sijaan muuttunut itsestänselvyydestä hypoteettiseksi ideaalitulaksi, jota kohti tutkija parhaansa mukaan ja menetelmäänsä kurinalaisesti toteuttaen pyrkii. Subjektiivisuudesta tieteilijäkään ei kuitenkaan voi vapautua, mikä tekee tutkijasta erityisellä tavalla osan tutkimusta.

Tutkimuksellinen viitekehys: Osion 3 alussa kuvailin tutkimusasenteessani tapahtunutta muutosta aineistonkeruun ja analyysivaiheen välissä. Tutkimuksen alkuvaiheessa tutkimusorientaationi oli amerikkalaista laadullisen tutkimuksen perinnettä heijastaen menetelmäkeskeinen, mikä johti nopeaan etenemiseen aineistonkeruuvaiheeseen. Ennen aineiston tulkitsemista omaksuin kuitenkin filosofis-teoreettisia perusteita ja tutkimuskohteen ontologiaa korostavan fenomenologis-hermeneuttisen näkökulman.

Tietoinen maailmakäsitys: Tietoiseen maailmakäsitykseen Varto (1992, 29) katsoo kuuluviksi esimerkiksi tieteelliset, esteettiset, eettiset, uskonnolliset ja ideologiset käsitykset, jotka vaikuttavat tutkijan mielenkiinnossa ohjaavasti. Olisin tuskin valinnut tutkimusaiheittani, jos pitäisin sukupuolten tasa-arvoa täydellisesti toteutuneena tavoitteena yhteiskunnassamme tai jos näkisin sen tavoittelemisen turhana. Tutkimusmotivaationi kumpuaa paitsi praktisesta halusta tasa-arvon edistämistä koskevan ymmärryksen laajentamiseen myös emansipatorisesta intressistä (ks. Kusch 1986, 167): toivon tutkimukseni osaltaan edistävän

muutosta kohti yhteiskuntaa, jossa ihmisen sukupuoli ei ole hänen oikeuksiaan ja mahdollisuuksiaan rajoittava tekijä. Niinpä emansipatorista tutkimusintressiäni voi sanoa myös feministiseksi. Hakalan (2002, 164) mukaan sukupuolen problematisointia feministisestä näkökulmasta kritisoidaan usein "henkilökohtaiseksi, subjektiiviseksi ja näin universaaleihin objektiivisuuden ihanteisiin kiinnittyvän tieteen tekemisen 'oikean' metodologian suunnasta arvioituna vääristyneenä tai 'kapeana'". Tällainen kritiikki on kuitenkin fenomenologis-hermeneuttisen perinteen näkökulmasta kyseenalainen olettaessaan "oikean" (luonnontieteellisen) metodologian sekä sitä noudattavan tutkijan intressivapauden. Katson, että niin omassani kuin muissakin tutkimuksissa jo tutkimusaiheen valinta on riippuvainen tutkijan subjektiivisista intresseistä, ja avoimuuden vuoksi tämä on syytä saattaa näkyväksi.

Teoreettinen käsitys tutkimustyöstä: Aloittelevana tutkijana kokemukseni tutkimustyöstä on varsin vähäinen, mikä on ilmentynyt tutkimusprosessissani näkökulman muutoksina, sivupoluille eksymisinä ja näiden johdosta prosessin pitkäkkönä kestona. Koen oppineeni tutkimustyön teoriasta paljon tätä tutkimusta tehdessäni, ja tutkimuksellista viitekehystä pitkään pohdittuani opin suhtautumaan myös valitsemaani tutkimusotteeseen kriittisesti. Varsinkin diskurssitutkimukseen ja fenomenologiasta eksplisiittisesti irtisanoutuneen Michel Foucault'n teksteihin perehtymisen myötä fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tekeminen tuntuu valinnalta, jonka olisi voinut tehdä myös toisin.

Käsitys tiedon luonteesta: Tutkimalla kokemuksellista tietoa tulen samalla merkityksellistäneeksi kokemuksellisen tiedon tutkimisen arvoisena. Tältä osin perspektiivini yhtyy feministisen pedagogiikan näkökulmaan. Sukupuolentutkimuksen opiskelu sekä suomalaisen koulutuksen tasa-arvon edistämiseen liittyvään kirjallisuuteen ja kansalliseen lainsäädäntöön tutustuminen on tehnyt näkyväksi tiedon rakennettavuutta ja poliittisuuttakin. Esimerkiksi voimassa oleva tasa-arvolaki ja virallisen koulun sukupuolikäsitys eivät ole sukupuolen moninaisuuden osalta yhdenmukaiset. Pyrin

tutkimuksessani mahdollisimman objektiiviseen tietoon soveltamalla fenomenologis-hermeneuttisia tutkimusmenetelmiä, mutta tiedostan olevani tutkijana tämän tiedon rakentaja ja subjektina maailmassa, jota tutkin.

5.3 Tutkimushenkilöt

Tutkimushenkilöiksi valikoitui kahdeksan opintojensa maisterivaihetta eräässä suomalaisessa yliopistossa suorittavaa luokanopettajaopiskelijaa. Tutkimuskutsun saaneet henkilöt määräytyivät satunnaisotannalla erään kyseisen oppilaitoksen pakollisen maisterivaiheen kurssin osallistujista. Etunimestä olettamani juridisen sukupuolen perusteella arvoin kutsuttaviksi neljä nais- ja neljä miesolettamaani opiskelijaa, joista seitsemän suostui haastatteluun kahdeksannen osallistujan valikoituessa uudella satunnaisotannalla. Vaikka tutkimushenkilöiden valintaan vaikutti oletettu sukupuoli, saivat haastateltavat esitietolomakkeessa ilmoittaa sukupuolensa ilman ennalta asetettuja vaihtoehtoja. Muita esitietolomakkeessa kerättyjä tietoja olivat tutkimushenkilön ikä, opiskeluvuosien määrä sekä suostumus haastattelun käyttöön tutkimuksessa. Iän ja opiskeluvuosien määrän päädyin lopulta sivuuttamaan aineiston analyysissä niille kokemani vähäisen relevanttiuden vuoksi.

Muistiinpanoissa ja tutkimusraportissa tutkimushenkilöt on koodattu symboleilla N1-4 ja M1-4. Kirjain merkitsee tutkimushenkilön ilmoittamaa sukupuolta, numerot puolestaan määrittyivät arpomalla. Haastattelut tehtiin luottamuksellisesti, ja tutkimuksen päätyttyä muistiinpanot hävitetään.

Päädyin valitsemaan tutkimushenkilöiksi opintojensa syventävässä vaiheessa olevat opiskelijat virassa olevien opettajien sijaan, koska arvioin heiltä lähtöisin olevan kokemuksellisen tiedon tutkimukseni tavoitteen näkökulmasta hedelmällisimmäksi. Tutkimukseni tuottaman tiedon on tarkoitus palvella tulevaisuuden opettajankoulutettavia, joiden kanssa tällä hetkellä opettajiksi opiskelevilla on tilanteellista yhtenevyyttä opettajuuden kehittymisen ollessa

alkuvaiheessa. Toisaalta maisterivaiheen opiskelijoilla on pakollisten opetusharjoitteluiden myötä jo jonkin verran kokemusta käytännön opetustyöstä ja siten tarttumapintaa opettajuuden käytäntöjen reflektioon. Kiinnostaviksi tiedonantajiksi tutkimushenkilöni tekee myös se, että haastatteluhetkellä (maalis-huhtikuu 2016) sukupuolitietoisien opetuksen vaatimuksen sisältävä POPS 2014 ei vielä ollut tullut voimaan, eikä sen siksi voida olettaa läpäisseen heidän koulutuksensa kaikkia sisältöjä. Haastatteluissa jokainen tutkimushenkilöstä ilmaisi kysyttäessä, ettei sukupuoli ole ollut opinnoissa juurikaan puheenaiheena. Siksi juuri kyseisten tutkimushenkilöiden kohdalla riski ei-omakohtaisten, koulutuksesta omaksuttujen käsitysten (ks. Laine 2001a, 36) saamisesta aineistoksi kokemuksellisen tiedon sijaan ei vaikuttanut suurelta.

Peruste valita tutkimushenkilöiksi tietoisesti sekä nais- että miesoletettuja opiskelijoita kumpuaa tutkimusaiheestani ja fenomenologisesta käsityksestä sukupuolesta osana yksilön tilannetta. Fenomenologiseen teoriaan nojaten olettamukseni oli, että sukupuolella tilanteentekijänä on vaikutusta niihin lähtökohtiin, joihin sidoksissa opiskelijat opettajuuttaan rakentavat. Siksi koin variaation tutkimushenkilöiden sukupuolella olevan tutkimusaineistoa mahdollisesti rikastava tekijä.

5.4 Aineistonkeruu

Keräsin tutkimusaineistoni haastattelulla, joka on fenomenologiselle tutkimukselle tyypillinen aineistonkeruutapa (Moustakas 1994, 114) ja Laineen (2001, 35) mukaan ”laaja-alaisin keino lähestyä toisen ihmisen kokemuksellista maailmasuhdetta”. Haastattelut toteutettiin jokaisen tutkimushenkilön kanssa yksitellen maaliskuussa 2016 tyhjässä ja suljetussa luokkahuonetilassa. Tutkimushenkilöiden suostumuksella nauhoitin haastattelut ääninauhurilla. Jokaiseen haastatteluun oli varattuna 30 minuuttia.

Haastattelun rakennetta suunnitellessani ja haastatteluja toteuttaessani en ollut vielä omaksunut fenomenologis-hermeneuttista

tutkimusotetta. Tästä huolimatta fenomenologiselle haastattelulle tyypillisistä piirteistä (ks. Laine 2001a, 35-36) haastatteluissani toteutuivat kysymysten ja kommenttien avoimuus, keskustelunomaisuus sekä konkreettisiin, kokemuksellisiin, toiminnallisiin ja havainnollisen todellisuuden kuvailemiseen houkutteleva kysymyksenasettelu.

Keskustelua rakentamaan jaoin haastattelurungon (liite 1) karkeasti kahteen vaiheeseen. Vaiheet ja niihin kuuluvat vakiokysymykset eivät kuitenkaan olleet lukittuja, vaan muuntelin kysymysten järjestystä keskustelun ehdoilla. Varsinaisena päämääränä oli tutkimushenkilöiden pääseminen autenttisten kokemusten reflektion tasolle.

Haastattelurungon ensimmäisessä osiossa kysymykseni koskivat tutkimushenkilöiden kokemuksia sukupuolen vaikutuksesta siihen, millaisia opettajia he ovat. Tätä laajempaa kuvaa koskevaa reflektiota seurasivat toisessa vaiheessa konkreettisemmat kysymykset, jotka koskivat sukupuolen koettua vaikutusta opetuksen suunnittelussa, luokkahuonevuorovaikutuksessa sekä oppilaiden arvioinnissa. Tässä vaiheessa esitin myös kysymyksen siitä, mitä opiskelija uskoisi opettajana ajattelevansa tilanteessa, jossa omalle luokalle olisi tulossa uusi oppilas, joka vanhempiensa mukaan ei ole tyttö eikä poika. Tämän ohjaavan kysymyksen esitin luodakseni tutkimushenkilöille selkeän mahdollisuuden sukupuolen moninaisuutta koskevaan reflektioon. Muuten pyrin mahdollisimman vähäiseen ohjailuun, jotta aidolle ja mahdollisesti itselleni odottamattomille näkökulmille olisi tilaa.

Haastattelun aluksi, ennen ensimmäiseen vaiheeseen siirtymistä, kysyin haastateltavalta, miten hän selittäisi kuvitteelliselle ulkoavaruuden olennolle, mitä sukupuoli on. Tutkimuksen lopuksi annoin mahdollisuuden täydentää tai muuttaa alkuperäistä vastausta. Tarkoituksenani oli havainnoida reflektion vaikutusta sukupuolikäsitykseen, mutta lopulta päädyin rajaamaan kyseisen aiheen tutkimuskohteeni ulkopuolelle keskittyen yksinomaan reflektiossa ilmenneiden merkitysten etsimiseen.

5.5 Aineiston tulkinta

Tutkimusaineiston kerättyäni ja litteroituani käytin aikaa aineiston lukemiseen ja alustavaan merkitysten hahmottamiseen. Kesäkuussa 2016 erottelin hahmotteluni perusteella aineistosta tutkimuskysymysteni näkökulmasta kiinnostavia teemoja ja muodostin ensimmäiset tulkintahypoteesit. Tässä vaiheessa tunsin kuitenkin tarvetta saada tieteenteoreettista substanssia tulkintojeni tueksi, joten otin etäisyyttä tulkintoihini ja syvennyin laadullista tutkimusta ja tutkimusfilosofiaa, erityisesti fenomenologiaa ja hermeneutiikkaa käsittelevään kirjallisuuteen. Tämän perehtymisen myötä otin tutkimuksessa askelen taaksepäin ja aloin muodostaa tutkimukselleni pitävää filosofis-teoreettista perustaa nojautuen fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen.

Lopullisten tutkimustulosten muodostuminen sijoittui syksyyn 2018. Tätä edeltänyttä runsaan kahden vuoden työtä aineistonkeruun valmistumisen jälkeen kuvaa aineiston lukemisen, omien tulkintojeni ja tutkimukselle muodostumassa olleen filosofis-teoreettisen perustan välinen vuorottelu ja vuoropuhelu, jota voi kutsua aluksi tiedostamattomaksi ja sittemmin tietoiseksi hermeneuttisen kehän kulkemiseksi.

Aineiston tulkitsemisessä noudatan Laineen (2001, 43) suosittamaa kolmiaskelistä fenomenologis-hermeneuttista tutkimusrakennetta, jossa edetään aineiston autenttista kuvauksesta merkityskokonaisuuksien etsimiseen ja teemoittamiseen pyrkivään analyysiin ja lopulta synteisiin, jossa analyysissä eritellyt merkityskokonaisuudet tuodaan yhteen toistensa ja tulosten tarkastelun yhteydessä myös aiempien tutkimusten ja teorioiden kanssa. Nämä kolme askelta eivät itsessään ole tutkimusprosessin työvaiheita, vaan ne voidaan hahmottaa pikemminkin työvaiheittaiseen etenemiseen "sisään leivotuiksi". Työvaiheiden osalta tutkimusprosessini rakentuu pitkälti Giorgin (1999) muotoileman systemaattisen fenomenologisen metodin mukaisesti, jolloin tutkimustyö jakautuu selkeästi yksilökohtaiseen ja yleiseen osioon, kummankin käsittäessä useampia työvaiheita. Vaikka tutkimusprosessi ei todellisuudessa

edennyt mekaanisesti työvaiheesta seuraavaan ilman harha- ja paluuaskelia, tarjosi vaihteellaisuus keinotekoisista mutta samalla intuitiiviselle tutkimustyölle tilaa ja sopivia rajoja asettavaa muotoa. Työvaiheeni ovat kuvattuina seuraavassa taulukossa:

TAULUKKO 1: Empiirisen tutkimusprosessin työvaiheet

Yksilökohtainen osa		Yleinen osa	
Työvaihe	Askel	Työvaihe	Askel
1. Haastatteluaineiston lukeminen	Kuvaus	1. Yksilöllisten merkitysverkostojen käsittäminen ehdotelmina yleisestä tiedosta	Kuvaus
2. Yksilöhaastattelujen kuvaukset	Kuvaus	2. Yleisen merkitysverkoston hahmottaminen	Analyysi & synteesi
3. Sisältöalueiden muodostaminen	Analyysi		
4. Merkityssuhteiden etsiminen	Analyysi		
5. Merkityskokonaisuuksien muodostaminen	Analyysi		
6. Yksilöllisten merkitysverkostojen hahmottaminen	Synteesi		

Seuraavassa luvussa kuvaan tutkimusprosessini etenemistä työvaiheittain. Havainnollistan kunkin vaiheen toteuttamista kuljettamalla mukana yhden tutkimushenkilön (N2) haastattelusta syntynyttä aineistoa.

6 Empiirinen tutkimusprosessi

6.1 Tutkimuksen yksilökohtainen osa

6.1.1 Haastatteluaineiston lukeminen

Ensimmäisenä työvaiheena fenomenologisen metodin jäsentämässä tutkimustyössäni oli aineistoon syventyminen litteroituja haastatteluja yksitellen lukemalla ja ajoittain myös alkuperäisiin ääninauhoitteisiin palaamalla. Lukutavassa oli keskeistä avoimuus ja tulkinnoista pidättäytyminen – tarkoituksena oli jokaisen haastattelun kohdalla lähestyä tutkittavan omaa kokemusmaailmaa (ks. Laine 2001a, 40; Perttula 1995, 69; Wertz 1999, 164) hermeneuttista kehää kulkien (Laine mts. 36). Tämä merkitsi huomion kurinalaista keskittämistä tutkittavien tuottamaan tekstiin sekä omien ennakoasenteideni tunnistamista ja sulkeistamista eli syrjään siirtämistä tutkimuksen ajaksi (Perttula 1995, 69-70). Tämänkaltaisessa lukemisprosessissa tutkija tulee yhä tietoisemmaksi itsestään tutkimuksen osapuolena ja inhimillisenä eikä siten koskaan täysin objektiivisena havaitsijana. Merleau-Pontya (2002, xiv-xv) mukaillen tutkija voi reflektionsa myötä ”höllentää intentionaalisia säikeitä”, jotka sitovat hänet maailmaan ja määrittävät hänen oman tulokulmansa tutkimuskohteeseen. Tutkijaprofiilistaan ja sen merkitsemästä värittyneisyydestä tietoisena tutkija asettuu tutkimusaineiston kanssa dialogiseen suhteeseen, jossa fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus voi tapahtua (Laine mts. 40). Omassa tutkimusprosessissani tämän vaiheen tärkeys korostui erityisesti siksi, että ennen fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimuskehyyseen asettautumistani olin jo ehtinyt tehdä aineistosta pitkällekin meneviä tulkintoja. Nämä tulkinnat pyrin aineistoa lukiessani tietoisesti siirtämään sivuun.

6.1.2 Yksilöhaastattelujen tiivistetyt kuvaukset

Käytettyäni kunkin haastattelun lukemiseen tarvitsemani ajan siirryin laatimaan haastattelujen yksilökohtaisia kuvauksia eli epäsuoria esityksiä haastateltavien alkuperäisestä puheesta (ks. Laine 2001a, 40). Tehtävänäni oli jokaisen haastattelun kuvaaminen niiltä osin kuin katsoin tutkittavan ilmiön (sukupuoli opettajuuden kontekstissa) kannalta relevantiksi. Tutkimuskohteeni kannalta epäolennaisiksi tulkitsemani aineiston osat jäivät tällöin syntyneiden kuvausten ulkopuolelle (Wertz 1999, 164). Koska kuvausten oli määrä ilmentää tutkimushenkilöiden kokemusmaailmoja, kirjoitin kuvaukset mahdollisimman pitkälle tutkittavien kieltä mukaillen. Haastateltavien oman ilmaisutavan korostamiseksi sisällytin kuvauksiin myös suoria lainauksia (ks. Laine mts. 40). Tutkittavien alkuperäisen kielen mukailemisella pyrin välttämään kuvausvaiheeseen kuulumatonta tulkinnallisuutta, joka kielen "kääntämisestä" tutkijan kielelle väistämättä ainakin vähäisessä määrin seuraa. Tutkimushenkilöiden alkuperäisen puheen kuvaukset toimivat perustana myöhemmin analyysivaiheessa tehtävälle tulkinnalle (Giorgi 1999, 11), ja sen on siksi itsessään oltava niin vapaata tulkinnasta kuin inhimillisestä tutkijapositionista käsin on mahdollista esittää.

Seuraavassa on työvaiheen havainnollistamiseksi esitetty tekemäni kuvaus erään tutkimushenkilöni (N2) haastattelusta. Muiden tutkimushenkilöiden haastattelujen kuvaukset ovat tutkimuksen liitteenä. Päädyin liittämään kaikkien haastattelujen kuvaukset raporttiin, sillä uskon ettei lopullisiin tutkimustuloksiin päätyminen muuten voisi olla ymmärrettävää ja jokseenkin läpinäkyvää. Samalla lukijalle mahdollistuu tulkintojeni kriittinen arviointi. Esitän kuvaukset kolmannen persoonan näkökulmasta enkä ensimmäisestä persoonasta, kuten Wertz (1999, 164) suosittelee. Koen, että kolmannen persoonan kuvaus on luontevampaa tutkijan ja tutkittavan dialogisen suhteen näkökulmasta. Vaikka tutkijan tehtävänä on eläytyä tutkittavan kokemusmaailmaan, on tutkija kuitenkin aina eri kuin tutkittava, ja tämän on syytä olla näkyvillä myös kuvauskielessä. Siksi olen rajannut minä-

muotoisen kerronnan suoriin aineistositaatteihin. Lehtomaan (2009, 183) tavoin painotan, että kuvausteksti ei ilmennä omia arvioitani tutkimushenkilöistä, vaan näiden itsensä ilmaisemaa kokemusta. Niinpä esimerkiksi kuvauksen kohta "Sukupuolta enemmän kannattaisi kuitenkin katsoa oppilaiden temperamentteja ja persoonia" ei ole oma arvioni, vaan kuvaus haastateltavan ilmaisemasta kokemuksesta.

N2 on lempeä, huolehtivainen ja äidillinen. Naisopettajalle nämä ominaisuudet ovat hyväksyttäviä, ja hänen on naisena helppo esimerkiksi halata tai koskea lasta ilman, että siinä nähtäisiin olevan mitään pahaa. Hänestä tuntuu, että miesopettajalle samat ominaisuudet eivät olisi niin hyväksytyjä, ja niiden mukaisesta toiminnasta voisi seurata sanktioita, "vaikka siinä ei olis taustalla mitään muuta, ihan sama ajatus". Se on surullista.

Tilanteen taustalla N2 uskoo olevan ikäikäiset äidin ja isän roolit. Äidin rooli on ollut olla hoivaava nainen, joka hoitaa lapsia eikä tahdo heille mitään pahaa. Vaikka tilanne on nyt tällainen, näkee N2 yhteiskunnallisen muutoksen mahdollisuuden, joka voisi heijastua myös opettajuuteen:

Mut kyl mä luulen et nytte on muutenkin tuntuu, että maailmassa muuallakin ku Suomessa ni on just että, tää niinku tasa-arvo siinäkin mieles et miehet hoitaa enemmän lapsia ja on niinku sellasii koti-isiä ja tälleen. Niin kyl mä luulen et se vaikuttaa sit myös niinkun tuolla, ehkä niinku opettajat ja lastentarhanopettajat, lastenhoitajat, lähihoitajat, ohan niitäki. On ollu perinteisesti sellanen naisten ammatti, niin on paljon myös miehiä, ja sit ehkä sallitaan miehillekin tällanen hoiva, huoli.

Oppilaiden sukupuolilla on merkitystä oppilasparien ja -ryhmien muodostamisessa ja aihealueiden valinnassa. Helposti tulee jaoteltua "nyt kun rupee miettii, niin oikeesti sillee et tyttö-poika". Jaon taustalla on pyrkimys hommien sujumiseen. Sukupuolta enemmän kannattaisi kuitenkin katsoa oppilaiden temperamentteja ja persoonia:

Mut ehkä kannattais mieluummin kuiteski kattoo näitä temperamentteja niinkun sukupuoliin kattomatta. Et voihan se olla, että jos on sellanen, kuitenkin aatellaan, että tytöt on sellasii rauhallisia, niin se on hyvä laittaa sellasen riehuvan pojan pariks tyttö ni sitten sujuu hommat. Mutta voihan se olla, et tyttökin on vähän riekkuvaa sorttia, ni sit ei tavallaan niinku, et enemmän kannattais kattoo niitä persoonia ja sitä temperamenttii kun pelkkää sukupuolta.

Tyttö-poika-parien ja sekaryhmien muodostamiselle on kuitenkin olemassa myös päteviä pedagogisia perusteita: "ettei tuu semmosta, et tytöt on aina keskenään ja pojat keskenään". On tärkeää, että kaikki pystyisivät toimimaan kaikkien kanssa.

Aihealueita valitessaan N2 pyrkii ottamaan sekä tytöt että pojat huomioon. Esimerkiksi äidinkielessä hän pyrkii valitsemaan tekstejä niin, ettei "aina olis vaan niitä niin sanotusti tytöille enemmän suunnattuja". Hän pyrkii valitsemaan aiheita, joista kaikki voisivat olla kiinnostuneita. Ei siis esimerkiksi autoja, kukkia tai hevosia. Eläimet kiinnostavat alkuopetuksessa kaikkia ja on siksi hyvä aihepiiri.

Oppitunnilla N2 pyrkii kohtaamaan oppilaat yksilöinä, mikä tarkoittaa kohtaamista ilman mitään ennakkokäsityksiä. Sukupuolen merkityksellisyyttä kohtaamisissa on kuitenkin vaikea välttää. Vaikka hän kuinka yrittäisi olla ilman ennakkokäsityksiä, tulee kuitenkin jostain syvältä, että suhtautuu eri tavalla poikiin ja tyttöihin. Tyttöjä tulee lähestytyä helpommin, ja tytöt lähestyvät helpommin itseä. N2 ei tiedä, onko kyseessä sukupuoli- vai temperamenttikysymys.

Tyttöjen kanssa on jaettujen harrastusten myötä enemmän yhteistä puhuttavaa, kun taas poikien kohdalla tulee mietittyä, että "mistä ne pojat nyt tykkäis". Pojat eivät tyttöjen tavoin lähesty oma-aloitteisesti, ja koska N2 yrittää tietoisesti ottaa kaikki huomioon, menee hän tarkoituksella keskustelemaan poikien kanssa.

On surullista, että monilla opettajilla on vahvoja stereotyyppioita liittyen sukupuolen ja temperamenttityyppien väliseen yhteyteen. Itse hän ei niihin usko, mutta ei koe olevansa niiden vaikutuksen ulottumattomissa:

OE: Kun sä nostit monesti esiin niinku temperamentin, niin näetkö sä että tietynlaisilla temperamenttityypeillä ja sukupuolella olis joku yhteys?

N2: No, en mä osaa silleen sanoo mut kyllähän nää on nää perus että tytöt on kilttejä ja hiljasia ja pojat ei ehkä pysty niin keskittymään ja ovat enemmän semmosii et haluuvat tehdä käsillään ja tollein. Mut mun mielest ei ne pidä sillein paikkaansa. Et on kyllä yksilöitä kyllä kaikki. Ja sit mun mielest on niinku surullista, että niinku on tosi monilla ja opettajillakin just niinku vahvat nää stereotyyppiat päässä. Ja vaikka niitä yrittäis kuinka olla huomioimatta, ne kuitenkin jotenkin sieltä alitajusesti tulee.

Oppilaiden arviointiin sukupuolen ei pitäisi vaikuttaa lainkaan, "siis se nyt on ainakin selvä", mutta N2 arvelee, että stereotyyppiat saattavat tiedostamatta vaikuttaa havainnoitaessa materiaalia arviointia varten.

Yleisenä, ei siis erityisesti itseään koskevana esimerkkinä sukupuolen merkittävydestä arvioinnissa N2 mainitsee sellaisen "tietynlaisen" käytöksen sallimisen pojille, mitä tytöille ei sallittaisi. Itse N2 yrittää olla mahdollisimman tasapuolinen kaiken suhteen. Arviointikokemusta on vasta vähän.

Hänelle ei tule mieleen, että sukupuoliteema olisi ollut esillä OKL:n opinnoissa. Se, pitäisikö olla, on "vähän kakspiippunen juttu". Sukupuolieroja korostava tai poikien ja tyttöjen kanssa toimimiseen ohjeita antava koulutus ei olisi hyvä asia, mutta toisaalta tämän tutkimushaastattelun kaltainen keskustelu sukupuolen vaikutuksista olisi hyvä. Yleensäkin keskustelua voisi olla enemmän.

Muunsukupuolinen lapsi omassa opetusryhmässä olisi "lapsi muitten joukossa". Hän toivoo, ettei ajattelisi asiaa kovin paljoa. Voi olla, että hän joutuisi pohtimaan, yrittäisikö saada lasta enemmän poika- vai tyttöryhmään, joista toiseen jokaisen on aikaisemmin ollut pakko kuulua. Asetelma saisi hänet miettimään, onko pakko kuulua jompaankumpaan, vai voisiko olla "tavallaan tällanen niin sanottu kolmas sukupuoli". Hän tunnustaa, ettei ole miettinyt asiaa paljoa.

6.1.3 Sisältöalueiden muodostaminen

Yksilökohtaisten kuvausten valmistuttua hahmotin kustakin kuvauksesta sisältöalueita sen mukaan, mistä aiheista tutkimushenkilöt haastatteluissa puhuivat. Tämän vaiheen tarkoituksena oli jäsentää vielä melko kaottista aineistoa helpommin tarkasteltavaksi (Perttula 1998, 78). Perttulan (mts. 78-79) mukaan sisältöalueet voidaan muodostaa joko koko haastatteluaineistosta yhteisesti tai kustakin haastattelusta erikseen. Omassa tutkimuksessani erikseen tarkastelu oli selkeä valinta, sillä siten voidaan parhaiten kunnioittaa jokaisen yksilöllisen kokemusmaailman ainutlaatuisuutta. Tutkimushenkilöiden pieni määrä mahdollisti yksilöllisen tarkastelun ilman kohtuutonta työmäärää.

Muodostin sisältöalueet niin, että jokainen haastattelun kuvauksessa esitetty tutkimushenkilön lausuma sisältyi johonkin sisältöalueeseen. Sisältöalueet eivät noudata tarkasti haastattelurungon teemoja, vaan ovat lähtöisin tutkittavista itsestään (ks. Perttula mts. 78). Siksi

tutkimushenkilöiden haastatteluista muodostamani sisältöalueet ovat keskenään eriävät. On kuitenkin selvää, että omilla suunnitelluilla ja spontaaneilla haastattelukysymyksilläni oli vaikutusta puheenaiheisiin, vaikka pyrin mahdollisimman vähäiseen ohjailuun. Lisäksi sisällytin jokaiseen haastatteluun kaksi samana toistuvaa kysymystä koskien sukupuoliteemaa opettajankoulutuksessa ja muunsukupuolisuutta luokassa. Näihin kysymyksiin liittyvistä lausumista muodostin jokaisen tutkimushenkilön kohdalla sisältöalueet, jotka näin ollen olivat täysin sidoksissa omaan kysymyksenasetteluuni. Joidenkin tutkimushenkilöiden, kuten esimerkkinä käyttämäni N2:n kohdalla, haastattelu eteni yhdestä sisällöstä seuraavaan, mutta tavallista oli myös, että samaan sisältöalueeseen tulkitsemani lausumat sijoittuivat eri puolille haastattelua.

Tutkimushenkilön N2 haastattelussa esittämistä lausumista muodostin kahdeksan sisältöaluetta: naisopettajana oleminen, oppilaiden ryhmittely, aihealueiden valinta, oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen, oppilaiden lähestyttävyyys, stereotyyppiset oletukset, sukupuoliteema opettajankoulutuksessa sekä muunsukupuolisuus luokassa”. Lausumien jakautuminen näihin sisältöalueisiin on esitetty seuraavan työvaiheen kuvauksessa esittämässäni taulukossa.

6.1.4 Merkityssuhteiden etsiminen lausumista

Edellisen työvaiheen seurauksena tutkimusaineisto oli saatu muotoon, joka oli yhtäältä selkeästi jäsentynyt, mutta toisaalta tulkinnoista vapaana uskollinen tutkimushenkilöiden kokemusmaailmoille. Tässä vaiheessa tutkimus eteni kuvauksesta analyysivaiheeseen, mikä merkitsi ennen kaikkea mukaan tullutta tulkinnallisuutta, josta aiemmissa vaiheissa olin pyrkinyt pidättäytymään.

Tässä yksilökohtaisen analyysin ensimmäisessä työvaiheessa tulkitsin tutkittavien lausumia vihjeinä merkityssuhteista, joiden kautta sukupuoli on läsnä heidän kokemuksellisessa opettajuudessaan. Fenomenologinen käsitys ihmisen intentionaalisesta suuntautumisesta

ilmiöihin, kokemuksen rakentumisesta merkityksperustaisesti ja tutkittavan ilmiön ontologisesta luonteesta toimi merkitysten etsimisen kehyksenä.

Siirryttäessä kuvauksesta analyysiin ja lausumista merkityksiin muuttui aineistoon viittaava kieli tutkittavien alkuperäisen kielen mukailusta tutkijan kieleksi (ks. Laine 2001a, 42; Perttula 1995, 92). Analyysivaiheeseen kuuluva tulkinnallisuus ilmenee selvimmin juuri tässä "kielikäännöksessä". Perttulan (1998, 80) mukaan tutkijan on merkityssuhteita etsiessään tasapainoitettava liiallisen varovaisuuden ja liiallisen uskaliaisuuden välillä. Tämän tulkitseen niin, että merkitys ja sen lausumista ilmenevä ilmiö on uskallettava erottaa toisistaan (ks. Moilanen & Rähä 2001, 57-58; Wertz 1999, 173), mutta ankaruuden periaatetta noudattaen yhteyttä haastateltavan kokemusmaailmaan ei saa kadottaa. Merkitysten tulkitsemisessa käytettävän tutkijan kielen on tulkinnan seurauksena oltava jotain muuta kuin tutkittavan kieltä, mutta se ei voi olla mielivaltaista tai tieteenalan perusasennoitumisen sisältämien olettamusten, esimerkiksi kasvatustieteen tai sukupuolentutkimuksen terminologian, värittämää (Perttula 1995, 73).

Merkitysten näkemisessä tutkijan intuitiolla on suuri rooli (Laine mts, 41; Perttula 1998, 79), mikä korostaa hermeneuttisen kehän kulkemisen tärkeyttä myös tässä tutkimuksen vaiheessa. Intuitiivinen merkitysten näkeminen ei koskaan ole mielivaltaista, vaan sitä ohjaavat tutkijan olemassa oleva ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä (Perttula mts. 79) ja elämäkokemuksen myötä muodostunut merkitysten taju (Laine mts. 41). Toisin sanoen oman tutkijaprofiilini tiedostaminen tuli analyysivaiheessa huomattavan tärkeäksi. Löytyneiden merkitysten tulisi ilmentää mahdollisimman suuresti tutkittavan kokemusmaailmaa ja mahdollisimman vähäisissä määrin tutkijan näkökulmaa tai muita tutkittavan kannalta vieraita tulkintakehyksiä, jotka on pyrittävä sulkeistamaan tarkastelun ulkopuolelle. Tutkijan kielen on siis oltava mahdollisimman vapaata näiden kehysten ohjauksesta. Perttulan (1998, 79) mukaan sulkeistamiselta säästyy "psykologinen perusasennoituminen", jonka tulkitseen omassa tutkimuksessani tarkoittavan fenomenologista asennoitumista

kokemuksen rakentumiseen. Intuitiivinen merkitysten tulkinta tapahtui fenomenologisen ihmiskäsityksen puitteissa, ja juuri tämä perusasennoituminen luonnehtii tutkijan kielen eroa tutkittavien kielestä.

Alla olevassa taulukossa ovat kuvattuna tutkimushenkilön N2 lausumista tulkitsemani merkityssuhteet. Vasemmalla puolella ovat haastattelun kuvauksesta erottamani lausumat ja oikealla puolella kustakin lausumasta tulkitsemani merkityssuhteet. Merkityssuhteiden perään olen merkinnyt sisältöalueen, johon merkityksen lähteenä oleva lausuma sijoittui. Lausumien ja merkityssuhteiden esittäminen rinnakkain ilmaisee siirtymää kuvauksesta analyysiin ja tutkittavien kielen mukailusta tutkijan kieleen.

TAULUKKO 2: Lausumien kääntäminen merkityssuhteiksi

<p>1. N2 on lempeä, huolehtivainen ja äidillinen. Naisopettajalle nämä ominaisuudet ovat hyväksyttäviä, ja hänen on naisena helppo esimerkiksi halata tai koskea lasta ilman, että siinä nähtäisiin olevan mitään pahaa.</p>	<p>1. Oletettu naissukupuoli merkitsee hänelle vapautta toteuttaa hyväksyttävästi itselleen luontaiseksi kokemaansa opettajuutta, jota luonnehtivat lempeys, huolehtivaisuus ja äidillisyyys. Vapaus konkretisoituu esimerkiksi oppilaan halaamisen ja koskettamisen ongelmattomuutena. (NAISOPETTAJANA OLEMINEN)</p>
<p>2. Hänestä tuntuu, että miesopettajalle samat ominaisuudet eivät olisi niin hyväksytyjä, ja niiden mukaisesta toiminnasta voisi seurata sanktioita, "vaikka siinä ei olis taustalla mitään muuta, ihan sama ajatus". Se on surullista.</p>	<p>2. Hänestä tuntuu, että näiden piirteiden opettajuudessa ilmentäminen on rajattu miesopettajille hyväksytyn opettajuuden ulkopuolelle. Miesopettajan kosketus saatetaan aiheetta tulkita seksuaaliseksi teoksi. Naisopettajien kohdalla tällaisia tulkintoja ei tehdä. Hän kokee tämän surullisena. (NAISOPETTAJANA OLEMINEN)</p>

<p>3. Tilanteen taustalla N2 uskoo olevan ikiaikaiset äidin ja isän roolit. Äidin rooli on ollut olla hoivaava nainen, joka hoitaa lapsia eikä tahdo heille mitään pahaa.</p>	<p>3. Hän uskoo perinteisten äidin ja isän roolien piilevän nais- ja miesopettajille tehtyjen tilanrajausten taustalla. Äidin rooli hoivaavana ja lapsia kohtaan ei-seksuaalisena heijastuu naisopettajan rooliin. (NAISOPETTAJANA OLEMINEN)</p>
<p>4. N2 luulee, että kun miehet alkavat enemmän hoitaa lapsia, myös miesopettajille aletaan sallia hoivaavaa opettajuutta.</p>	<p>4. Hän luulee, että vanhemmuuden roolien jakautuessa yhteiskunnassa tasa-arvoisemmin myös miesopettajille aletaan sallia pääsy hoivan ja huolen luonnehtimaan opettajuuteen, joka nykyisin rajautuu naisopettajille. (NAISOPETTAJANA OLEMINEN)</p>
<p>5. Oppilaiden sukupuolilla on merkitystä oppilasparien ja -ryhmien muodostamisessa ja aihealueiden valinnassa. Helposti tulee jaoteltua "nyt kun rupee mieltii, niin oikeesti sillee et tyttö-poika". Jaon taustalla on pyrkimys työskentelyn sujumiseen.</p>	<p>5. Pyrkimys työrauhaan saa hänet helposti ryhmittelemään oppilaita tyttö-poika-pareiksi. Sukupuoli merkityksellistyy tyttöjen ja poikien välillä olevana laadullisena, työrauhaominaisuuksia koskevana erona. (OPPILAIKEN RYHMITTELY)</p>
<p>6. Sukupuolta enemmän kannattaisi kuitenkin katsoa oppilaiden temperamentteja ja persoonia pareihin jakamisessa. Tyttökin saattaa olla riehumiseen taipuvainen.</p>	<p>6. Sukupuoli ei ole hänen mielestään ammatillisesti pätevä peruste oppilaiden ryhmittelyssä, sillä tällöin sukupuoli voi merkityksellistyä stereotyyppioina, jotka eivät tunnista työrauhaominaisuuksien vaihtelua sukupuoliryhmän sisällä. Sen sijaan persoona ja temperamentti tulee huomioida, ja niitä on syytä tarkastella sukupuolesta irrallisina. (OPPILAIKEN RYHMITTELY)</p>
<p>7. Tyttö-poika-parien ja sekaryhmien muodostamiselle on kuitenkin olemassa myös päteviä pedagogisia</p>	<p>7. Tyttöjen ja poikien saattaminen toimimaan keskenään on hänen mielestään kasvatuksellisesti tärkeä,</p>

<p>perusteita: "ettei tuu semmosta, et tytöt on aina keskenään ja pojat keskenään". On tärkeää, että kaikki pystyisivät toimimaan kaikkien kanssa.</p>	<p>ja oppilaiden ryhmittely sekä tyttöjä että poikia käsittäviin sekaryhmiin on hyvä keino edistää tätä. (OPPILAIKEN RYHMITTELY)</p>
<p>8. – 9.</p> <p>Aihealueita valitessaan N2 pyrkii ottamaan sekä tytöt että pojat huomioon. Esimerkiksi äidinkielessä hän pyrkii valitsemaan tekstejä niin, ettei "aina olis vaan niitä niin sanotusti tytöille enemmän suunnattuja". Hän pyrkii valitsemaan aiheita, joista kaikki voisivat olla kiinnostuneita. Ei siis esimerkiksi autoja, kukkia tai hevosia. Eläimet kiinnostavat alkuopetuksessa kaikkia ja on siksi hyvä aihepiiri.</p>	<p>8. Hän pyrkii tietoisesti valitsemaan opetukseensa neutraaleja aihealueita, joista sekä pojat että tytöt voisivat olla kiinnostuneita. Eläimet on esimerkki tällaisesta aihealueesta. (AIHALUEIDEN VALINTA)</p> <p>9. On olemassa erityisesti tyttöjä ja erityisesti poikia kiinnostavia aihealueita, ja näitä hän haluaa opetuksessaan välttää. (AIHEALUEIDEN VALINTA)</p>
<p>10. Oppitunnilla N2 pyrkii kohtaamaan oppilaat yksilöinä, mikä tarkoittaa kohtaamista ilman mitään ennakkokäsityksiä.</p>	<p>10. Yksilönä kohtaaminen on hänelle maksiimi oppilaan kohtaamisessa. Se merkitsee ennakkokäsitysten poissaoloa. (OPPILAIKEN YKSILÖLLINEN KOHTAAMINEN)</p>
<p>11. Sukupuolen merkityksellisyyttä kohtauksissa on kuitenkin vaikea välttää. Vaikka hän kuinka yrittäisi olla ilman ennakkokäsityksiä, tulee kuitenkin jostain syvästä, että suhtautuu eri tavalla poikiin ja tyttöihin.</p>	<p>11. Hän kokee suhtautuvansa eri tavalla poikiin ja tyttöihin ja mieltää tämän yksilönä kohtauksen maksiimin kanssa ristiriitaisena. Ilman ennakkokäsityksiä oleminen on hänelle tietoinen pyrkimys, mutta tästä huolimatta hän kokee tietoisesti reflektion ulkopuolella olevien ennakkokäsitysten vaikuttavan siihen, miten hän kohtaa poika- ja tyttöoppilaat.</p>

	(OPPILAIKEN YKSILÖLLINEN KOHTAAMINEN)
12. Tyttöjä tulee lähestyttyä helpommin, ja tytöt lähestyvät helpommin itseä. N2 ei tiedä, onko kyseessä sukupuoli- vai temperamenttikysymys. Tyttöjen kanssa on jaettujen harrastusten myötä enemmän yhteistä puhuttavaa...	12. Hän kokee poika- ja tyttöoppilaat erilaisiksi lähestyttäviksi. Tyttöjä lähestyminen on helpompaa ja vastavuoroista. Kiinnostuksen kohteet yhdistävät. Hän epäilee, että myös temperamentti voisi selittää tyttöjä lähestymisen helppoutta. (OPPILAIKEN LÄHESTYTTÄVYYS)
13. ...kun taas poikien kohdalla tulee mietittyä, että "mistä ne pojat nyt tykkäis". Pojat eivät tyttöjen tavoin lähesty oma-aloitteisesti, ja koska N2 yrittää tietoisesti ottaa kaikki huomioon, menee hän tarkoituksella keskustelemaan poikien kanssa.	13. Poikaoppilaita lähestyminen vaatii häneltä enemmän tietoista ajattelua ja toimintaa, sillä heidän kiinnostuksen kohteensa ovat hänelle vieraita. (OPPILAIKEN LÄHESTYTTÄVYYS)
14. – 15. On surullista, että monilla opettajilla on vahvoja stereotyyppioita liittyen sukupuolen ja temperamenttityyppien väliseen yhteyteen. Itse hän ei niihin usko, mutta ei koe olevansa niiden vaikutuksen ulottumattomissa.	14. Hän kokee monilla opettajilla vaikuttavat stereotyyppiset käsitykset sukupuolen ja temperamenttityyppien välisestä yhteydestä surullisena. Hän ei usko niiden vastaavan todellisuutta. (STEREOTYYPPISET OLETUKSET) 15. Kuitenkin hän uskoo niiden olevan tiedostamattomasti läsnä myös omassa opettajuudessaan. Tietoisella stereotyyppien huomiotta jättämisellä ei pystytä estämään niiden vaikutusta. (STEREOTYYPPISET OLETUKSET)
16. Oppilaiden arviointiin sukupuolen ei pitäisi vaikuttaa lainkaan, "siis se nyt on ainakin selvä", mutta N2 arvelee, että stereotyyppiat saattavat	16. Hänen mielestään on selvää, ettei sukupuolella tule olla mitään merkitystä oppilaiden arvioinnissa. Hän epäilee sukupuolella kuitenkin

<p>tiedostamatta vaikuttaa havainnoitaessa materiaalia arviointia varten.</p>	<p>voivan olla merkitystä omassa arviointityössä tiedostamattomina stereotyyppioina. (STEREOTYYPPISET OLETUKSET)</p>
<p>17. Yleisenä, ei siis itseään koskevana esimerkkinä sukupuolen merkittävydestä arvioinnissa N2 mainitsee sellaisen "tietynlaisen" käytöksen sallimisen pojille, mitä tytöille ei sallittaisi. Itse N2 yrittää olla mahdollisimman tasapuolinen kaiken suhteen. Arviointikokemusta on vasta vähän.</p>	<p>17. Hänen käsityksensä mukaan stereotyyppinen ajattelu voi yleisesti ilmentyä poikien ja tyttöjen erilaisina hyväksyttävän käyttäytymisen tiloina. Pojille tila sallii tiettyjä tytöiltä kiellettyjä käyttäytymistapoja. (STEREOTYYPPISET OLETUKSET)</p>
<p>18. Hänelle ei tule mieleen, että sukupuoliteema olisi ollut esillä OKL:n opinnoissa.</p>	<p>18. Sukupuoli on ollut hänen koulutuksessaan ainakin toistaiseksi poissa oleva teema. (SUKUPUOLI OPETTAJANKOULUTUKSESSA)</p>
<p>19. Se, pitäisikö sen olla, on "vähän kakspiippunen juttu". Sukupuolieroja korostava tai poikien ja tyttöjen kanssa toimimiseen ohjeita antava koulutus ei olisi hyvä asia, mutta toisaalta tämän tutkimushaastattelun kaltainen keskustelu sukupuolen vaikutuksista olisi hyvä. Yleensäkin keskustelua voisi olla enemmän.</p>	<p>19. Hän suhtautuu epäilevästi sukupuoliteeman mielekkyyteen opettajankoulutuksen teemana. Hän kokee, että se voisi merkitä sukupuolierojen korostamista ja sukupuolispesifin pedagogiikan näkökulmaa. Näitä hän ei koe mielekkäinä lähestymistapoina sukupuoleen koulussa. (SUKUPUOLI OPETTAJANKOULUTUKSESSA)</p>
<p>20. Muunsukupuolinen lapsi omassa opetusryhmässä olisi "lapsi muitten joukossa". Hän toivoo, ettei ajattelisi asiaa kovin paljoa.</p>	<p>20. Hän toivoo voivansa suhtautua muunsukupuoliseen oppilaaseen samalla tavoin kuin muihinkin: ilman, että tämän sukupuoli korostuisi ajattelussa. (MUUNSUOKUPUOLISUUS LUOKASSA)</p>

<p>21. Voi olla, että hän joutuisi pohtimaan, yrittäisikö saada lasta enemmän poika- vai tyttöryhmään, joista toiseen jokaisen on aikaisemmin ollut pakko kuulua. Asetelma saisi hänet miettimään, onko pakko kuulua jompaankumpaan, vai voisiko olla "tavallaan tällanen niin sanottu kolmas sukupuoli".</p>	<p>21. Hän kokee, että oppilaiden kulttuuri pakottaa jokaisen kuulumaan poikien tai tyttöjen ryhmään. Muunsukupuolisen oppilaan läsnäolo kyseenalaistaisi jaon merkityksen. (MUUNSUKUPUOLISUUS LUOKASSA)</p>
<p>22. Hän tunnustaa, ettei ole miettinyt asiaa paljoa.</p>	<p>23. Muunsukupuolisuus koulussa on hänelle varsin vieras ja refleктоimaton teema. (MUUNSUKUPUOLISUUS KOULUSSA)</p>

6.1.5 Merkityskokonaisuuksien muodostaminen

Yksittäisten merkityssuhteiden löytämisen jälkeen pyrin hahmottamaan niiden suhteita toisiinsa, tarkoitukseni löytää sisältöalueiden rajoja ylittäviä merkityskokonaisuuksia (ks. Laine 2001a, 41-43), joiden rooli ilmiön kokemuksellisessa ymmärtämisessä olisi ytimellinen. Tässäkin vaiheessa tulkinta oli intuitiivista ja sen rajat ankaruuden periaatteen määrittämät.

Giorgin (1999) metodissa ei ole erikseen vastaavaa työvaihetta, vaan yksittäisten merkityssuhteiden erottamisesta siirrytään suoraan tutkimuksen yksilökohtaisen osan viimeiseen vaiheeseen eli yksilökohtaisen merkitysrakenteen hahmottamiseen. Mikäli merkitysrakenteen (Perttulalla ja itselläni merkitysverkosto) ymmärretään Laineen (mts. 43) tavoin käsittävän ilmiön kannalta olennaiset merkityskokonaisuudet ja niiden väliset suhteet, on askel edellisestä vaiheesta viimeiseen mielestäni liian suuri kerralla otettavaksi ja varsinkin selkeästi esitettäväksi. Tästä syystä sijoitin merkityskokonaisuuksien

hahmottamisen välivaiheeksi yksittäisten merkityssuhteiden ja kokonaisen merkitysverkoston välille.

Merkityskokonaisuudet eivät noudata aiemmista työvaiheista tuttua sisältöaluejakoa, joiden tehtävä rajoittui aineiston jäsentämiseen selkeämmin hahmotettavaksi. Merkityskokonaisuuksia muodostaessani pyrin lähestymään haastateltavan autenttista kokemusmaailmaa sellaisena, kuin se merkityssuhteiden myötä ilmenee, ja keinotekoisesta sisältöaluejaosta oli siksi syytä luopua.

Merkityskokonaisuuksien hahmottaminen tapahtui sisältöalueittain jaettuja yksittäisiä merkityssuhteita moneen kertaan lukemalla ja niiden yhteisiä piirteitä etsimällä (ks. Laine mts. 41). Tuloksena oli tutkimushenkilöstä riippuvainen määrä merkityskokonaisuuksia, joille annoin niitä kuvaavat otsikot. Verrattaessa merkityskokonaisuuksien otsikoita sisältöalueiden otsikoihin tulee jälleen ilmeiseksi ero kuvaus- ja analyysivaiheen välillä: merkityskokonaisuuksissa kieli on tutkijan, ja ne ovat täysin tulkinnallisia sisältöalueiden pyrkiessä vain kuvaamaan, mistä tutkittavat puhuvat.

Tutkimushenkilön N2 kohdalla merkityskokonaisuuksia muodostui kuusi erilaista, jotka otsikoin seuraavasti:

- Sukupuoli omana itsenä opettamisen mahdollistajana
- Sukupuoli toissijaisena oppilaan yksilöllisen kohtaamisen ideaalissa
- Sukupuoli tiedostamattomina ennako-oletuksina
- Sukupuoli eron merkitsijänä opettaja–oppilas -vuorovaikutuksessa
- Sukupuoli oppilaiden kulttuurissa läsnä olevana
- Sukupuoli oppilaiden kiinnostuksen kohteiden määrittäjänä

Esitän alla esimerkkinä kuvauksen yhdestä tutkimushenkilön N2 merkityskokonaisuudesta. Kyseessä on merkityskokonaisuus Sukupuoli toissijaisena oppilaan yksilöllisen kohtaamisen ideaalissa.

Hän pitää oppilaan kohtaamista yksilönä keskeisenä periaatteenaan. Yksilöllinen kohtaaminen merkitsee hänelle ennen kaikkea kohtaamista ilman ennako-

oletuksia, sukupuoleen liittyvät oletukset mukaan lukien. Oppilaan sukupuoli on yksilöllisessä kohtaamisessa toissijainen tekijä, jota ei tulisi juurikaan ajatella tai huomioida. Hän toivoisi ajattelevansa oppilaita lapsina muiden joukossa, sukupuolesta riippumatta. Sukupuolen sijaan oppilaan persoona ja temperamentti ovat tekijöitä, joiden huomioimista hän pitää yksilöllisen kohtaamisen puitteissa relevanttina. Yksilölliselle kohtaamiselle vaihtoehtoisina näkökulmina hän pitää sukupuolieron korostamista ja sukupuolispesifiä pedagogiikkaa, joita ei halua toteuttaa opettajuudessaan. Sukupuoliteeman esille nostaminen opettajankoulutuksessa voisi viedä ei-toivottuun suuntaan, minkä vuoksi hän suhtautuu teeman esiin nostamiseen epäillen.

6.1.6 Merkitysverkostojen hahmottaminen

Tutkimuksen yksilökohtaisen osan viimeisenä työvaiheena oli kunkin tutkimushenkilön yksilöllisen merkitysverkoston hahmottaminen (ks. Giorgi 1999, 19; Lehtomaa 2009, 180-185; Perttula 1998, 81-82) eli ilmiön ymmärtämisen kannalta olennaisten merkitysten asettaminen toistensa yhteyteen (ks. Perttula 1995, 77). Vaihe merkitsi siirtymää analyysistä synteesivaiheeseen, sillä analyysivaiheissa 4 ja 5 suoritetusta aineiston erittelystä siirryin hahmottamaan merkityksiä ja merkityskokonaisuuksia osana samaa kuvaa, yksilön kokonaisvaltaista kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Tarkastelin kaikkia merkityskokonaisuuksia samanaikaisesti olevina ja toisiinsa kietoutuneina (Laine 2001a, 43), pyrkimyksenäni saavuttaa kokonaiskuva tutkittavan ilmiön yksilöllisestä kokemisesta jokaisen tutkimushenkilön osalta.

Laine (mts. 43) ja Wertz (1999) painottavat merkityskokonaisuuksien välisten suhteiden laadun havaitsemisen tärkeyttä. Jokin merkityskokonaisuus voi esimerkiksi olla muihin nähden erityisen keskeinen tai hallitseva, jolloin muut merkityskokonaisuudet järjestyvät sen alaisuuteen. Merkitysverkostojen yksilöllisyys ilmeneekin paitsi merkityskokonaisuuksissa itsessään myös näiden jäsentymisessä osaksi verkostoa.

Seuraavaksi esitän tutkimushenkilön N2 merkitysverkoston ensin Perttulan (1998, 94-117) tapaan kertomusmuodossa ja sen jälkeen kuviona, jossa on nähtävissä toisiinsa kietoutuneet merkityskokonaisuudet ja lyhyesti niiden

keskeiset merkityssisällöt. Nämä esitykset ovat tutkimuksen yksilökohtaisen vaiheen lopputuloksia tutkimushenkilön N2 osalta.

Hän kokee itsensä naiseksi ja uskoo muiden ihmisten käsittävän hänet naisopettajaksi. Hän on ihmisenä lempeä, huolehtivainen ja äidillinen ja ilmentää näitä piirteitä myös opettajuudessaan. Hän kokee itsellään olevan oletetun naissukupuolensa vuoksi tilaa omannäköisensä opettajuuden toteuttamiseen, sillä naisopettajille lempeyttä, huolehtivaisuutta ja äidillisyyttä ilmentävä opettajuus on normin mukaista. Normi ei kuitenkaan hänen nähdäkseen ole kaikille sama, sillä miesopettajalle tällaisen opettajuuden ilmentämisestä voisi seurata sanktioita. Nais- ja miesoletettujen opettajien tilanteet opettajuuden ilmentämisen lähtökohtina ovat näin ollen erilaiset. Hän pitää tätä surullisena ja toivoo, ettei sukupuoli epäisi miehiltä mahdollisuutta hoivaavaan opettajuuteen. Opettajiä koskevat sukupuolitetut normit heijastavat hänen näkemyksensä mukaan vanhemmuuteen liittyviä sukupuolirooleja, ja hän toivoo opettajuuden muuttuvan laajemman yhteiskunnallisen hoivavastuun tasaamisen myötä. Kun hoivaa ei odoteta pelkästään naisilta, ei sitä myöskään odoteta pelkästään naisopettajilta.

Hän toivoo oppilaiden sukupuolten merkityksen olevan vähäinen opetustyössään. Hän pitää periaatteenaan oppilaiden yksilöllistä, ennakkooletuksista vapaata kohtaamista, jossa relevantteja tekijöitä ovat sukupuolen sijaan oppilaan persoona ja temperamentti. Hän ei halua korostaa sukupuolieroja opetuksessaan tai harjoittaa sukupuolispesifiä pedagogiikkaa, vaan kohdata oppilaat lapsina muiden joukossa ajattelematta liiaksi näiden sukupuolta. Yksilöllisen kohtaamisen periaatteen noudattaminen on hänelle kuitenkin vaikeaa, sillä hän tuntee syvältä alitajunnastaan tulevien tiedostamattomien sukupuolittuneiden ennakkooletustensa toimivan sen vastavoimana. Hän ponnistelee tietoisesti sulkeistaakseen oletuksensa, mutta uskoo niiden vaikuttavan tästä huolimatta oppilaiden kanssa työskennellessään. Esimerkiksi oppilaita tyttö-poika -pareiksi tai sekaryhmiksi jakaessaan hän tunnistaa jaon motivoituvan herkästi oletuksista, joiden mukaan työskentely sujuu parhaiten tällaisella ryhmittelyllä. Tytöt ja pojat mieltäytyvät tällöin kahtena työskentelyn sujumiseen liittyvien ominaisuuksien osalta toisistaan laadullisesti eroavana ryhmänä. Hän käsittää sekä omien että yhteisöllisten oletusten paikantuvan

virheelliseen uskomukseen sukupuolten ja temperamenttityyppien välisestä yhteydestä. Hän ajattelee, että sukupuoliteeman esille nostaminen opettajankoulutuksessa voisi tarkoittaa tällaisten oletusten vahvistamista, ja suhtautuu siihen siksi epäillen.

Huolimatta pyrkimyksistään oppilaiden yksilölliseen kohtaamiseen ja tietoisesta ponnistelustaan sukupuolittuneiden ennakko-oletustensa sulkeistamiseksi hän kokee suhtautuvansa tyttö- ja poikaoppilaisiin eri tavoin. Hänen on helpompi lähestyä tyttö- kuin poikaoppilaita, ja hän kokee opettaja–oppilas -vuorovaikutuksen olevan erilaista tyttöjen ja poikien kanssa. Hän kokee yhteisen sukupuolen yhdistävän itseään ja tyttöoppilaita jaettujen kiinnostuksen kohteiden myötä. Pojat ovat mielenkiinnon kohteiltaan vieras ryhmä, ja heitä lähestyminen edellyttää häneltä aloitteellisuutta ja tietoista pohdintaa poikien mieltymyksistä. Vuorovaikutus tyttöoppilaiden kanssa on sen sijaan vastavuoroista, minkä hän epäilee mahdollisesti selittyvän jaettujen mielenkiinnon kohteiden lisäksi temperamenttitekijöillä. Sukupuolella itsessään ei hänen uskoakseen ole selitysvoimaa vuorovaikutuksen laadullisessa eroavuudessa.

Hän kokee jaon tyttöihin ja poikiin olevan syvällä oppilaiden kulttuurissa. Tämä ilmenee siten, että jokaisen yksittäisen oppilaan on kuuluttava jompaankumpaan ryhmään. Sukupuoli ilmenee oppilaiden kulttuurissa selkeän kaksijakoisena. Tyttö- ja poikaoppilaiden välinen yhteistoiminta edellyttää opettajalta tietoista ohjausta, jonka hän kokee pedagogisesti tärkeäksi, sillä kaikkien on pystyttävä toimimaan kaikkien kanssa. Ilman opettajan ohjausta tytöt ja pojat ajautuisivat toimimaan omissa sukupuoliryhmissään. Oppilaiden jakamisella tyttö–poika -pareihin ja sekaryhmiin on näin ollen hänen mielestään myös pätevä peruste, kunhan ennakko-oletuksilla ei ole jaossa sijaa.

Ajatus kaksijakoiseen sukupuolijärjestelmään identifioitumattomasta oppilaasta omassa opetusryhmässä saa hänet kyseenalaistamaan oppilaiden kulttuurissa ja myös omassa ajattelussaan pätevän binäärijaon mielekkyyden. Ajatus on kuitenkin hänelle uusi ja pikemminkin tulevaisuutta kuin nykyistä tilannettaan koskeva: hän kokee toimivansa kaksijakoisen rakenteen sisällä.

Kokemaansa eroon tyttöjen ja poikien mielenkiinnon kohteissa hän suhtautuu mukautuvasti paitsi oppilaita lähestyessään, myös valitessaan opetussisältöjä. Hän haluaa olla tasapuolinen ja valita opetukseensa sisältöjä, jotka kiinnostavat sekä tyttöjä että poikia. Autojen ja hevosten kaltaiset hänen

sukupuolittuneiksi kokemansa aiheet eivät ole sopivia, vaan hän pyrkii valitsemaan neutraaleja aiheita, jollaisista eläimet on yksi esimerkki. Aihealueiden valinnassa hän kokee huomioivansa erityisesti pojat, sillä usein koulussa käsiteltävät aiheet ovat hänen näkemyksensä mukaan enemmän tytöille suunnattuja.

Oppilaiden ryhmittelyssä ja opetussisältöjen valinnassa oppilaat näyttävät hänelle paitsi yksilöinä myös sukupuoltensa edustajina, jollaisiksi hän heidät vuorovaikutuksessaan myös kokee. Hänen toiminnassa ilmaisemaansa suhtautumistaan kokemaansa sukupuolieroon voivat luonnehtia pyrkimys eron merkityksen häivyttämiseen (oppilaiden ryhmittely) tai eroon mukautuminen tasapuolisuuteen pyrkien (oppisisältöjen valinta, asennoituminen vuorovaikutukseen). Sukupuolieron käsittävässä koetussa todellisuudessa juuri tasapuolisuus toimii hänen opettajuuttaan ohjaavana periaatteena ideaalisen yksilöllisen kohtaamisen periaatteen rinnalla.

KUVIO 1: N2:n merkitysverkosto



Kuvion rakenne ilmentää yksinkertaistetusti merkityskokonaisuuksien jäsentymistä merkitysverkostossa. Esitys on väistämättä karkea ja liian staattinen, sillä merkityskokonaisuuksien väliset yhteydet ovat monisyisiä ja eläviä. Systemaattista fenomenologis-hermeneuttista tutkimusmenetelmää kuvaavissa kirjallisuuslähteissäni tämänkaltaisia kuvioita ei olekaan käytetty merkitysverkostojen kuvaamisessa. Ilmeisistä puutteistaan huolimatta koen kuvion täydentävän mielekkäästi perinteistä kerrontamuotoa, joka niin ikään on muotonsa rajaama ja siksi epätydyttävä kuvaus merkitysverkostosta, joka on laadultaan kokemuksellinen eikä käsitteellinen. Olennaista on ymmärtää, että esitykset ovat aina epätäydellisiä ja väistämättä karkeita (ks. Perttula 1998, 81).

Kuviota tulkittaessa voidaan aluksi huomata merkityskokonaisuuden Sukupuoli omana itsenä opettamisen mahdollistajana olevan kuvattu muusta merkitysverkostosta erillään. Tulkitsin sen ansaitsevan tulla huomioiduksi erikseen, sillä ainoastaan kyseisessä kokonaisuudessa keskiössä on opettajan itsensä sukupuoli. Yhteyksiä muihin merkityskokonaisuuksiin selkeästi on (toive sukupuolen merkityksen vähäisyydestä, oman sukupuolen merkitys eri sukupuolia edustavien oppilaiden kohtaamisessa), mutta keskeinen merkitysisältö on laadultaan varsin erilainen verrattuna muihin kokonaisuuksiin.

Muita merkityskokonaisuuksia sitoo toisiinsa ennen kaikkea oppilaan yksilöllisen kohtaamisen ideaalin ja sukupuolittuneiden ennakkoletusten välinen dialektiikka. Kuviossa ylimmäksi ja alimmaksi sijoitetut merkityskokonaisuudet ovatkin muiden kokonaisuuksien ymmärtämisessä olennaisia ja siksi erityisen keskeisiä koko ilmiön ymmärtämisen kannalta. Ideaalin ja ei-toivotun välinen ristiriita paikallistuu erityisesti keskimmäiseen merkityskokonaisuuteen Sukupuoli eron merkitsijänä opettaja–oppilas -vuorovaikutuksessa (kokemus sukupuolesta eron merkitsijänä on olemassa tietoisista ennakkoletusten sulkeistamisyrityksistä huolimatta). Kuviossa sivuille asetetut merkityskokonaisuudet Sukupuoli oppilaiden kulttuurissa läsnä olevana ja Sukupuoli oppilaiden kiinnostuksen kohteiden määrittäjänä liittyvät

ulkoiseen tilanteeseen, jossa N2 kokee toimivansa oppilaiden kanssa vuorovaikuttaessaan. Oppilasta kohdattaessa ja pedagogisia ratkaisuja tehtäessä ovatkin läsnä yhtäaikaaisesti sekä kokemus sukupuolen merkityksestä tilanteentekijänä että tavoiteltavan opettajuuden ja sukupuolittuneiden ennako-oletusten välinen vuoropuhelu.

6.2 Tutkimuksen yleinen osa

Johdatukseksi:

Tutkimuksen yleisessä osassa etenin yksilökohtaiselta tasolta kohti yleistä tietoa, jonka myötä tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden kokemusta sukupuolen merkityksestä oman opettajuutensa kontekstissa voitaisiin ymmärtää yksilötasoa. Pyrin esittämään saavutetun yleisen tiedon Perttulan (1998; 2000) ja Wertzin (1999) tavoin kokonaisrakenteena, jota Perttula seuraten kutsun yleiseksi merkitysverkostoksi. Se on tutkimukseni varsinainen tulos, jonka esittelen luvussa 7.

Perttulan (2000, 431) mukaan eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitykseen perustuvassa fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa yleinen ei merkitse yleistettävää. Myös Varto (1992, 73-74) kiistää yleistämisen mielekkyyden laadullisessa tutkimuksessa toteamalla, että siinä tutkimuskohteet ovat yksittäisiä ja siten myös tutkimuksessa saatu tieto on yksittäistä. Omana tavoitteenani ei ollut saavuttaa tietoa, joka olisi sellaisenaan yleistettävissä johonkin suurempaan joukkoon, esimerkiksi kaikkiin suomalaisiin luokanopettajaopiskelijoihin. Tässä kohden tutkimusasenteeni erosi paitsi määrällisestä tutkimuksesta myös ns. puhtaan fenomenologian asenteesta (ks. mts. 430), jota nähdäkseni edustaa muun muassa omaa menetelmällistä etenemistäni inspiroinut Wertzin (1999) tutkimus. Wertz pyrki omani kanssa hyvin samankaltaista fenomenologista metodologia käyttäen saavuttamaan yleispätevää tietoa rikoksen uhriksi joutumisen kokemisesta. Eksistentiaalisesta näkökulmasta katsoen tällaiseen tietoon pääseminen rajatulla aineistolla ei ole

mahdollista, sillä yhteisöllisyydestään huolimatta merkitykset ovat aina ensisijaisesti osa yksilön koettua maailmaa ja muodostuvat kokijan ainutlaatuisessa tilanteessa (Perttula 2000, 431). Elettyjä merkityksiä ei nähdä puhtaan fenomenologian tavoittelemina kokijasta riippumattomina olemuksina, jotka fenomenologista metodia noudattamalla voitaisiin saavuttaa. Pyrkimys ymmärtää tutkittavaa ilmiötä tarkoittaakin omassa tutkimuksessani ilmiön ymmärtämistä tutkimushenkilöideni kokemana. Rajaus on tiukka, mutta tutkimuksen filosofisiin lähtökohtiin peilaten välttämätön. Vain siten voidaan toimia ankaruuden periaatetta noudattaen eli kunnioittaa ihmisen kokemusmaailman yksilöllisyyttä sitä ohentamatta.

Omassa tutkimuksessani yleinen merkitseekin yleispätevyyden sijaan kattavuutta: tieto on yleistä, kun se sisältää kaiken yksilökohtaisten merkitysverkostojen olennaisen tiedon, mutta ei mitään, mikä olisi ristiriidassa yksilökohtaisen tiedon kanssa (ks. Perttula 2000, 431). Tiedon yleisyys koskee siis välittömästi vain tutkimukseen osallistuneita henkilöitä. Merkitysten yhteisöllisyyden sekä tutkimushenkilöiden ja muiden luokanopettajaopiskelijoiden tilanteiden samankaltaisuuden vuoksi tuloksilla voidaan kuitenkin nähdä olevan arvoa laajemmalti, vaikka suoraa yleistystä ei voidakaan tehdä.

Menetelmällinen eteneminen yleisessä osassa oli yksilökohtaisen osan tavoin systemaattista, mutta en kokenut tarpeelliseksi jakaa sitä Perttulan (1998, 2000) lailla seitsemään työvaiheeseen, jotka pääasiassa keskittyvät yksilöllisten merkitysverkostojen uudelleen analysointiin. Koen yksilökohtaisen osan työvaiheessa suoritetun analyysin riittäväksi. Omassa tutkimuksessani yleinen osa käsitti kaksi työvaihetta, jotka kuvaan seuraavissa alaluvuissa.

6.2.1. Yksilöllisten merkitysverkostojen käsittäminen ehdotelminä yleisestä tiedosta

Tutkimuksen yleisen osan aluksi omaksuin asenteen, jonka myötä pyrin näkemään saavutetussa yksilökohtaisessa tiedossa yleisen, eli tässä

tutkimuksessa kaikkia tutkimushenkilöitä koskevan tiedon mahdollisuuden. Tämänkaltaista lukutapaa yleisessä osassa suosittelevat Perttula (1998, 117; 2000, 433) ja Wertz (1999, 189), joista jälkimmäinen erottaa tutkimusasenteen omaksumisen yleisen osan ensimmäiseksi itsenäiseksi työvaiheeksi.

Vaiheen toteutus alkoi siten, että muunsin jokaisen yksilökohtaisen merkitysverkoston ja sen sisältämät merkitykset muotoon, jossa kokemuksen yksilöllinen subjekti on korvattu "naisopiskelijalla" tai "miesopiskelijalla" viitaten kaikkiin tutkimukseen osallistuneisiin naisiksi tai miehiksi itsensä ilmoittaneisiin opiskelijoihin:

Ote yksilöllisestä merkitysverkostosta (N2):

Hänen on helpompi lähestyä tyttö- kuin poikaoppilaita, ja hän kokee opettaja–oppilas -vuorovaikutuksen olevan erilaista tyttöjen ja poikien kanssa.

Vastaava ote ehdotelmasta yleiseksi tiedoksi (N2):

Naisopiskelijan (viitaten kaikkiin tutkimuksen naisopiskelijoihin) on helpompi lähestyä tyttö- kuin poikaoppilaita, ja hän kokee opettaja–oppilas-vuorovaikutuksen olevan erilaista tyttöjen ja poikien kanssa.

Perttulan (1998) nuorten miesten kokemuksia käsittelevän tutkimuksen ehdotelmassa yksilöllisen subjektin paikalla oli "mies" ja Wertzillä arvatenkin subjektia merkitsevä "S". Itse huomasin heti työhön ryhdyttyäni, että tutkimushenkilöinä toimivien luokanopettajaopiskelijoiden omaa sukupuolisuutta tilanteentekijänä ei voisi jättää tässä vaiheessa huomiotta, sillä useissa yksilöllisissä merkityksenannoissa kokijan omalla sukupuolella oli eleyissä merkityksissä tärkeä rooli.

Ehdotelmien konstruoiminen palveli seuraavia yleisen merkitysverkoston muodostamiseen tähtääviä työvaiheita, sillä toisin kuin elämismaailmaan sidotuista yksilöllisistä merkitysverkostoista, oli ehdotelmista mielekästä etsiä yhdenmukaisuutta ja ristiriitaisuuksia. Yksilöllisestä alkuperästään huolimatta mielsin ehdotelmat erilaisiksi yrityksiä kuvata samaa asiaa, immanentin yksilöllisyyden rajat ylittävää yhteistä kokemusta.

6.2.2 Yleisen merkitysverkoston muodostaminen

Empiirisen tutkimusprosessini viimeisessä vaiheessa pyrin saavuttamaan synteessin edellisessä vaiheessa tuottamistani yleisen tiedon ehdotelmista. Perttulan (2000, 439) mukaan ehdotelmista voidaan saada aikaan yksi yleinen merkitysverkosto, jos kaikissa ehdotelmissa on nähtävissä samat ydinmerkitykset. Verkostoja voi muodostua useampia kuin yksi, mikäli tutkimushenkilöiden kokemukset poikkeavat olennaisesti toisistaan. Perttula itse (1998) sekä Wertz (1999) ovat omissa tutkimuksissaan päätyneet jakamaan merkitysverkostonsa osiin, joita Perttula kutsuu tyypeiksi ja Wertz alarakenteiksi. Osat eivät palaudu toisiinsa, mutta kuuluvat kuitenkin samaan kokonaisuuteen.

Yleisen tiedon ehdotelmista yleiseen merkitysverkostoon siirtyminen ei ollut mekaaninen suoritus, eikä vaiheen toteuttamisesta ole löydettävissä yksiselitteisiä ohjeita. Wertz kuitenkin esittää neljä varsin laveaa toimenpidettä, jotka yleiseen tietoon pyrkimisessä ovat hänen mielestään tarkoituksenmukaisia (mts, 189-191). Se, miten sovelsin näitä toimenpiteitä omasta eksistentiaalisen fenomenologian näkökulmastani, kuvaa mielestäni riittäväällä tarkkuudella omaa työskentelyäni yleistä merkitysverkostoa muodostaessani.

Ensimmäinen Wertzin esittämistä toimenpiteistä on yleisten piirteiden näkemisen yksilöllisissä rakenteissa (Seeing general features of individual structures). Wertz viittaa puhtaan fenomenologisesta näkökulmastaan yleisillä piirteillä "yleiseen totuuteen" (189), mutta omasta eksistentiaalisen fenomenologian perspektiivistäni johtuen yleiset piirteet merkitsivät itselleni kaikkien tutkimushenkilöiden kokemusmaailmoille yhteisiä piirteitä. Toimenpidettä soveltaessani tarkastelin yksilöllisistä merkitysverkostoista muunnettuja yleisen tiedon ehdotelmia rinnakkain, havaiten intuitiivisesti merkityksiä, jotka saattaisivat olla kaikille tutkimushenkilöille tai kaikille samaa sukupuolta edustaville tutkimushenkilöille yhteisiä. Rinnakkain tarkastelun avulla äkkiseltään

samankaltaisilta vaikuttavista merkityssuhteista saattaa paljastua monimerkityksisyyttä, joka on tuloksia muodostettaessa otettava huomioon (ks. mts. 189).

Yksilöiden vertailuun (Comparison of individuals) ohjaavan toimenpiteen toteutin etsimällä ehdotelmista konvergentteja ja divergenttejä piirteitä, toisin sanoen erottamalla, mitkä merkitykset ilmentävät huomattavaa samankaltaisuutta ja mitkä puolestaan on tulkittava yksilölliseksi vaihteluksi. Ensin mainitut kelpaavat Wertzin (190) mukaan osaksi yleistä merkitysverkostoa. Jälkimmäiset puolestaan voivat enimmillään kuvata tyypillisyyttä, joka ei ole fenomenologisessa tutkimuksessa riittävää yleisyyttä (ks. myös Perttula 2000, 431). Vertailun arvo on Wertzin (190) mielestä siinä, että etsiessään yhteen psykologiseen rakenteeseen (itselläni yleisen tiedon ehdotelmaan) kuuluvia piirteitä toisesta vastaavasta saattaa tutkija havaita aineistosta implisiittisiä eli sanojen taakse kätkeytyneitä merkityksiä, joita tutkimuksen aikaisemmissa vaiheissa ei ole huomannut. Ankaruuden periaatteen kurinalainen noudattaminen oli nähdäkseni tässä vaiheessa erityisen tärkeää, sillä riski yksilöllisen kokemusmaailman kolonisoimisesta muiden ihmisten kokemusmaailmoista tehdyillä tulkinnoilla oli todellinen. Tuttuuden näkeminen uusissa yhteyksissä on ihmiselle ominaista (Perttula 2000, 440).

Kolmas toimenpide Wertzin esityksessä on mielikuvallinen variointi (Imaginative Variation). Tähän toimenpiteeseen en ryhtynyt lainkaan, sillä tutkimushenkilöiden rajatusta joukosta irtaantuvana se ei selvästikään sopinut yhteen eksistentiaalisen fenomenologian lähtökohtien kanssa. Mielikuvallisessa variointissa tutkija käy läpi kaikki kuvittelukykynsä ulottuvilla olevat mahdollisuudet tutkittavan ilmiön ymmärtämiseksi ja tarkastelee sitten, kattaako luonnosvaiheessa oleva yleinen merkitysverkosto kaikki nämä variaatiot (Wertz 1999, 190). Näin voidaan puhtaan fenomenologian mukaan saavuttaa ilmiön universaali olemus. Sellaista en kuitenkaan tutkimuksellani tavoitellut.

Viimeinen toimenpide sekä Wertzillä että itselläni oli yleisyyden eksplisiittinen muotoilu (Explicit formulation of generality). Sitä aloittaessani minulla oli edessäni ensimmäinen luonnos yleiseksi merkitysverkostoksi, käsittäen ilmiön ymmärtämisen kannalta välttämättömiksi ja riittäviksi tulkitsemani tilanteentekijät, ydinmerkitykset ja ydinmerkitysten väliset suhteet (ks. Perttula 2000, 439; Wertz 1999, 190-191). Tämä luonnos lähtökohtana aloin Wertzin tavoin koetella sen yksittäisten elementtien välttämättömyyttä (onko ilmiö tutkimushenkilöiden kokemana ymmärrettävissä ilman tätä?) ja kokonaisen merkitysverkoston riittävyttä (kattaako tämä kaiken yksilökohtaisen tiedon tutkimushenkilöiden piirissä?). Saavutettuani pisteen, jossa vastaus ensimmäiseen kysymykseen oli kaikkien merkitysverkoston elementtien osalta "ei" ja vastaus toiseen kysymykseen "kyllä", oli yleinen merkitysverkosto valmis.

7 Tutkimustulokset: yleinen merkitysverkosto

7.1 Yleiset merkitystihentymät

7.1.1 Äidillisen naisopettajan normi osana opettajuuden sukupuolittunutta kokemusta

Tutkimushaastattelujen alussa opiskelijat reflektoivat kokemuksestaan oman sukupuolensa merkityksestä opettajuudessaan. Naisopiskelijoiden kokemuksissa sukupuoli merkityksellistyi tiettyjen omaan opettajuuteen keskeisesti kuuluvien, naissukupuoleen tavalla tai toisella kytkeytyviksi nähtyjen ominaisuuksien kautta. Huolehtivaisuus (N2, N4), lempeys (N2, N4), sensitiivisyys (N1), empaattisuus (N1) ja yleinen lämpö (N1) koettiin tärkeiksi omaa opettajuutta määrittäviksi tekijöiksi. Puhuessaan näistä ominaisuuksista yhdessä nimesi kolme neljästä naisopiskelijasta (N1, N2, N3) ominaisuuskimpun äidillisyydeksi.

Kolmelle naisopiskelijoista (N1, N2, N4) äidillisuus merkitsi itselle luontaista ja omasta persoonasta kumpuavaa tapaa toteuttaa omannäköistä opettajuutta, ja he suhtautuivat siihen hyväksyvästi ja myönteisesti. Reflektioista on tulkittavissa kokemus äidillisyyden ongelmattomasta suhteesta käsitykseen hyvästä opettajuudesta. Äidillisuus saatettiin nähdä jopa kaikkein perustavimmaksi laaduksi oman opettajuuden taustalla: jonakin, mitä ilman omaa opettajuutta tuskin voisi olla:

"Ja mä sanoisin, et mä oon aika äidillinen. Ja tota silloin kun mä ihan alkuaikoina, kun päätin ryhtyä opettajaks tai päätin että tulen opiskelemaan opettajaks, ni se oli se ensisijainen syy tälle kaikelle. Kaikelle, mikä määrittää mun opettajuutta [...] mä nään itteni ensisijaisesti kasvattajana, ja jos vielä mietitään sitä kasvattajuutta, niin senkin sisällä tosi semmosena äitinä." (N1)

Yksi neljästä naisopiskelijasta (N3) ei katsonut äidillisyyttä keskeiseksi osaksi omaa opettajuuttaan, mutta tunnisti häneen naisopettajana kohdistetut odotukset äidillisestä opettajuudesta. Hänen kokemuksensa vihjaa naisopettajan

äidillisyyden normatiivisuudesta: ei-äidilliseksi itsensä kokeva opiskelija arveli saattavansa jossain määrin mukautua äidillisyyden odotuksiin.

Ei-äidilliselle naisopiskelijalle oma sukupuoli ei merkityksellistynyt omalla persoonalla opettamisen kannalta suotuisana tekijänä, vaan keskeisimmäksi merkityssuhteeksi nousi heikko asema työyhteisössä. Tämä ilmeni kuulumisena massaan, vaikeutena erottua ja saada oma ääni kuuluviin opettajainhuoneessa, sekä ponnistelun tarpeena oman pätevyyden esille tuomiseksi silloin, kun oma osaaminen ei vastaa naisopettajilta yleisesti odotettua osaamista. Ei-äidilliselle naisopiskelijalle omannäköisen opettajuuden toteuttaminen näyttäytyi vaikeampana kuin äidillisiksi itsensä kokeville naisopiskelijoille, mikä tekee äidillisen naisopettajan normista naisopiskelijoiden tilanteen ymmärtämisen kannalta keskeisen tekijän.

Äidillisen naisopettajan normin voi tulkita olevan läsnä myös miesopiskelijoiden kuvaamassa opettajuuden sukupuolittuneessa tilanteessa, jota sekä mies- että naisopiskelijoiden kokemuksissa luonnehti toiseus (äidilliseen) naisopettajuuteen nähden:

Mä en tiä, joku ehkä saattais ajatella, että miesopettaja on vähän epäsensitiivisempi lasten tarpeille. (N1)

No must tuntuu et niinku mä oon luonteeltani aika semmonen lempee ja ehkä sellanen äidillinen ja sellanen huolehtivainen. Ja must tuntuu, et jos niinkun miesopettajalla ois tällasia samanlaisia, niinkun, ominaisuuksia, niin se ei ehkä olis niin hyväksyttävää sille miehelle. (N2)

...miesopettajien voitais ajatella ehkä olevan [...] sellasia niinkun jollain tavalla jos haluaa negatiivisen kautta, vähemmän ehkä empaattisia kuin naisopettajat. Että tää vois olla sellanen yleinen käsitys. (M1)

...en tiä onko yht hyvä niinku empatiakyky opettajana miehillä mitä on naisilla. Et sen mä mietin sillee, et ehkä naisena ois parempi niin kun empatiakyky. (M2)

Ja se on jossain määrin myös semmonen niinku, sillä tavalla että, kun miesopettajia on koulussa aika vähän, niin sitte sitä usein niinku pidetään sellasena vastakkainasetteluna. Et se on jotain muuta kuin naisopettaja. Ja sen takia niitä tarvitaan koulussa. Se on vähän hämmentävää. (M3)

Miesopiskelijoille oma sukupuoli ei äidillisten naisopiskelijoiden tavoin ilmentynyt voimavarana tai keskeisenä osana omaa opettajidentiteettiä. Mieheyden koettiin merkityksellistyvän odotuksessa olla jotain muuta kuin

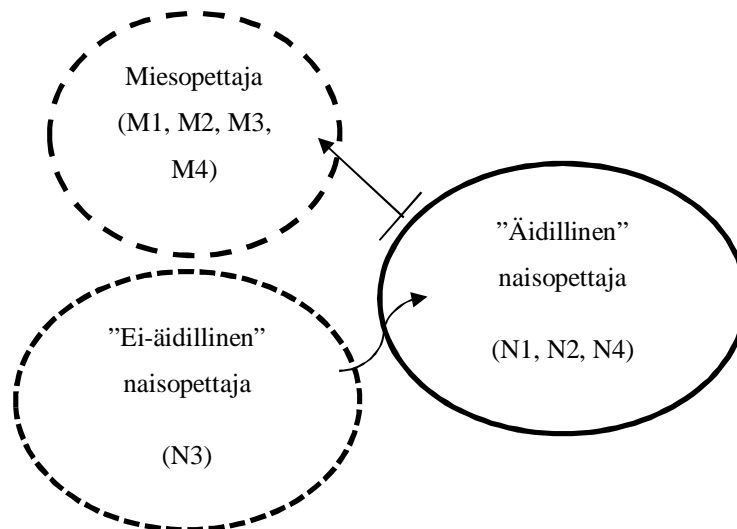
naisopettaja, mikä yllä olevissa sitaateissa tarkentuu tiettyjen ominaisuuksien (sensitiivisyys, äidillisuus, lempeys, huolehtivaisuus, empatiakyky) vajavaisuutena naisopettajiin nähden. Vaikka äidillisyyttä ei olisi eksplisiittisesti mainittukaan, voidaan huomata, että kyseiset ominaisuudet ovat samoja, jotka äidilliset naisopiskelijat liittivät äidillisyyteen. Näin ollen miesopettajien tilanne oman opettajuutensa toteuttamisessa määrittyy äidillisen naisopettajan normin kautta. Keskeisiä ja samastuttavia miesopettajuuteen liittyviä sisältöjä ei koettu olevan, sillä esille tulleet miehinen johtajuus ja vahva kurinpito koettiin vanhanaikaisiksi. Puhe miesopettajien tarpeesta ilmenikin siksi hämmäntävänä (M3), tosin joskus myös allekirjoitettavana (M4).

Opiskelijan N2 reflektiossa äidillisuus ilmeni paitsi miesopettajille kuulumattomana myös ei-hyväksyttävänä. Kielto konkretisoituu oppilaan koskettamisen kontekstissa:

Et mul on tavallaan niinkun, mun on helppo naisena vaikka niinkun halata lasta tai silleen niinkun koskee ja siinä ei nähä et siin ois mitään pahaa. Mut sitte se voi olla, jos joku miesopettaja menis pikkutyttöjä silleen samalla tavalla, vaikka siinä ei olis taustalla mitään muuta, ihan sama ajatus, ni musta tuntuu et mä niinkun naisena pystyn sen tekemään ilman sanktioita helpommin kuin mies. Ja mun mielestä se on aika surullista. (N2)

”Jokin paha” tulkkiiutuu kosketuksen seksuaalissävyytteisyydeksi, sillä fyysisestä vahingoittamisesta esimerkiksi halaamisen kohdalla on tuskin kyse. Näin ollen miesopettajille asetettu äidillisyyden kielto taustoittuisi yhteisöllisellä epäluottamuksella miehen ja lapsen fyysistä läheisyyttä kohtaan. Naisopettajiin vastaava epäily ei N2:n kokemuksessa ulotu, sillä lapsen halaaminen ilmentää opettajuuteen sopivaa äidillisyyttä. N2 piti erilaisia odotuksia surullisina ja käsitti niiden palautuvan perinteisiin käsityksiin vanhemmuuden roolijaosta, joiden hän uskoi heijastuvan myös opettajuuteen. Parhailtaan meneillään olevan tasa-arvokehityksen, jossa hoivaa sallitaan enenevässä määrin myös miehille, hän uskoo vaikuttavan opettajuuteen myönteisellä tavalla.

KUVIO 2: Kolme erilaista äidillisen naisopettajan normin kautta määrittyvää opettajuuden tilaa



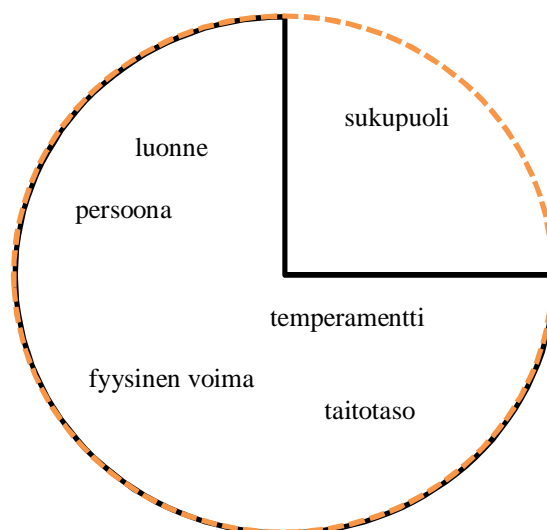
Yleisesti voidaan todeta, että tutkimusaineistossa äidillisen naisopettajan normin koettiin vaikuttavan omaan tilanteeseen opettajuuden toteuttamisessa. Naisopiskelijoille äidillisyyys merkityksellistyi yhtäältä kategorisena vaatimuksena (erityisesti ei-äidillinen naisopiskelija), mutta toisaalta oman opettajuuden kulmakivenä (äidilliset naisopiskelijat). Miesopiskelijoille äidillisyyden normi ilmeni ulos sulkevana: miesopettajan normia määritti ennen muuta ei-äidillisyyys.

7.1.2 Sukupuoli hankalana suhteessa oppilaan yksilölliseen kohtaamiseen

Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen ilmeni opiskelijoiden kokemuksissa yleisesti hyväksyttynä ammattimaisen opettajuuden paradigmana, jonka toteuttamiseen pyritään tietoisesti omassa opettajuudessa. Sen keskeisimmäksi tunnuspiirteeksi erottui vapaus oppilaisiin liittyvistä sukupuolittuneista ennakko-oletuksista, jotka ovat yhteisöllisesti jaettuina ja tunnistettuina ja sen myötä ajattelussa ja toiminnassa piilevästi vaikuttavia. Yksilöllinen kohtaaminen merkitsi joissakin merkityksenannoissa verrannollista, mutta ammatillisesti "oikeampaa" vaihtoehtoa sukupuolieroja korostavalle pedagogiikalle (N2, M3) tai oppilaiden sukupuolenmukaiselle kohtelulle (M1, M3).

Sukupuolen tietoinen huomioiminen opettajan ajattelussa ja toiminnassa koettiin yksilöllisen kohtaamisen kannalta hankalaksi, sillä se kytkeytyi merkityksenannoissa herkästi ennakko-oletuksiin. Yksilöllisessä kohtaamisessa sukupuolen merkitystä kuvaakin parhaiten toive sukupuolen poissaolosta: kun oppilas kohdataan yksilöllisesti, on hänen sukupuolensa merkitys opettajan ajattelussa ja toiminnassa toivottavasti vähäinen tai olematon. Sukupuolen sijaan relevanteiksi tekijöiksi yksilöllisessä kohtaamisessa nimettiin oppilaan persoona (N2, N4, M2), temperamentti (N2, N4, M1), luonne (N4), taitotaso (M3) ja fyysinen pystyvyys (M1).

KUVIO 3: Sukupuoli ja oppilaan yksilöllisessä kohtaamisessa relevanteiksi koetut tekijät



Vaikka yksilöllisen kohtaamisen asema opettaja–oppilas -vuorovaikutuksen tärkeänä periaatteena oli vankka, koettiin oppilaiden sukupuolisuuden huomiotta jättäminen omassa opettajuudessa vaikeaksi. Oppilaiden sukupuolella koettiin olevan omassa opettajuudessa merkitystä piilevinä sukupuolistereotyyppioina (M1), sukupuolittavina toimintatapoina (N2, M3) ja koettuina eroina tavassa kohdata tyttö- ja poikaoppilaita (N2, N3, M1, M2). Oppilaan sukupuolen ei-toivottuihin merkityksiin liittyvissä reflektioissa toistui tunnustuksenomainen sävy:

valehtelisin jos väittäisin ettei se (sukupuoli) niinku vaikuttas (M2)

Pelkään pahasti kyllä, että noinkin saattais olla (M1)

ni kyl ihan rehellisesti sanottuna... (M2)

...et vaikka kuinka yrittää [...] niin jotenki kuiteski (N2)

Ihan tyhmää on jos sanoisin että (sukupuoli) ei (vaikuta). (N3)

Yhteistä oli myös se, että sukupuolen merkitysten uskottiin kumpuavan tiedostamattomasta. Näitä merkityksiä kuitenkin tunnistettiin tutkimushaastattelussa tapahtuneessa reflektiossa, ja moni opiskelijoista piti samankaltaista reflektiota arvokkaana opettajankoulutukseen sisällytettynä.

7.1.3 Sukupuoli tyttö–poika -jakona

Oppilaita koskevissa reflektioissa sukupuoli ilmeni binäärisenä eli kaksijakoisena erotteluna tyttöihin ja poikiin, ennen kuin tutkijana otin muunsukupuolisen oppilaan keskustelun kohteeksi (kuten haastattelun loppuksi aina tein). Niinpä oppilaiden sukupuoleen oman opettajuuden kontekstissa liittyvät merkityssuhteet ovat tulkittavissa kehyksessä, jossa käsitys sukupuolesta kaksijakoisena on ennalta annettuna.

Oppilaiden tyttö–poika -jako ja sen taustalla oleva binäärinen sukupuolikäsitys paljastuivat haastatteluissa myös muilla tavoin merkityksellisiksi. Tyttö–poika -jaon koettiin olevan osa oppilaiden kulttuuria, minkä lisäksi opiskelijat kuvasivat osallistumistaan opettajina jaon ylläpitämiseen omilla pedagogisilla käytännöillään. Kummassakin kontekstissa sukupuolijako valottui uudella tavalla, kun reflektioon otettiin mukaan tyttö–poika -jakoon yksiselitteisesti sopeutumattoman oppilaan mahdollisuus. Juuri näissä pohdinnoissa oppilaiden tyttö–poika -jakoon liittyvät merkityssuhteet tulivat elävimmän havaittaviksi.

Sukupuoli oppilaiden kulttuurissa olevana tyttö–poika -jakona

Opiskelijat kokivat opettajina työskentelevänsä tilanteessa, jossa oppilaiden kulttuurissa vallitsee hyvin jyrkkä jako tyttöihin ja poikiin. Jaon laadullisesti olennaisena piirteenä ilmeni sukupuoliryhmään kuulumisen normatiivisuus: tyttöjen tai poikien ryhmään on pakko kuulua. Normatiivisuus on helpoimmin havaittavissa tyttö- ja poika-kategorioiden ulkopuolelle asemoituvan oppilaan tilanteeseen liittyvissä reflektioissa. Tällaisen oppilaan tilanteeseen liittyi huolta, joka juontui oppilaiden tekemästä normatiivisesta sukupuolijaosta:

Mulle heräis ehkä ensisijaisesti huoli siitä, et miten muut lapset reagoi siihen asiaan [...] Koska lapsella on kuitenkin mun mielestä sisään rakennettu halu liittyä porukkaan. Ja ehkä just sen takia varsinkin koulun alussa tytöt on jakautunut tyttöporukoihin ja sitten poikaporukoihin. Että siinä voi tulla vastaan sille lapselle tällainen vuorovaikutuksellinen ongelma näitten muitten lasten kanssa. (N1)

Ja sitten ois niinku se ryhmäyttäminen tai kun hän tulee luokkaan, niin siitä mulla ois aika niinku voimakas huoli myös, koska hänen sukupuolensa ei oo mikään sellanen asia, mitä tulis käsitellä. Mutta toisaalta jos se niinkun myöhemmin, se vaan tulee ilmi, ni se voi aiheuttaa niinku oppilaissa monenlaisia niinku tunteita ja reaktioita. Voi olla hämmennystä, voi esiintyä kiusaamista... (M1)

Ja sillee, että se, kyl se teettäis lisätyötä. Siis sillee et niinku selitellä muille oppilaille, niitten vanhemmille et miten tää yks ei niinku oo kumpikaan-sukupuolinen ynnä muuta. Ja sitte, mutta ei siis pakkohan se on kunnioittaa ja eikä niinku. (M2)

Niin tavallaan ekana tuli mieleen se, että miten mä lähtisin niiden oppilaitten kanssa sitä niin kun työstämään sitä asiaa. Koska oppilailta itsellään usein on semmonen tosi radikaali tytöt-pojat -jako. Et miten se siihen formaattiin sitten niinku sopii. (M3)

Binääriseen sukupuolikäsitykseen sopeutumattoman oppilaan ryhmäyttäminen koettiin ongelmallisena oppilaiden kulttuuriin kuuluvaksi oletetun jyrkän binäärijaon takia. Miesopiskelijoiden (M1, M2, M3) reflektioissa kuvastuu suhde omaan toimintaan opettajana tällaisessa tilanteessa. Oppilaan poikkeava sukupuolisuus koettiin asiaksi, jota tulee käsitellä yhteisesti muiden oppilaiden kanssa. M1:n reflektiossa sukupuoli saa tällöin uudenlaisen merkityksen yksityisasiana, joka kuitenkin on väistämättä julkinen. Tällainen herkkyys ei noussut lainkaan esille seuraavan otsikon alla käsiteltävissä opiskelijoiden pedagogisissa käytännöissä, joissa oppilaita ryhmitellään tai heitä puhutellaan

sukupuolittavasti tyttöinä ja poikina. Binäärijakoon perustuvassa oppilaiden jaottelussa sukupuoli ilmeni julkisena, opettajan pääteltävissä olevana asiana.

Jyrkkä binäärijako koettiin ennen kaikkea oppilaisiin (myös kouluinstituutioon) liittyväksi seikaksi. Binäärijakoa rikkovissa tilanteissa opiskelijoiden kokemusten yleisenä piirteenä oli luottamus omaan avarakatseisuuteen ja henkilökohtaiseen kykyyn kohdata moninaisuutta asianmukaisesti mahdollisesta hämmennyksestä huolimatta. Osalla opiskelijoista luottamus kytkeytyi käsitykseen siitä, ettei oppilaiden sukupuolella muutenkaan ole merkitystä omassa opettajuudessa. Opiskelijat kokivat itsensä opettajina oppilaita ja muuta kouluinstituutiota valmiimmiksi kohtaamaan sukupuolen moninaisuutta. Tilanne, jossa oppilasryhmään kuuluisi yksiselitteisesti tyttö- ja poikakategorioihin sopeutumaton oppilas, ilmeni kaikille opiskelijoille kuitenkin täysin hypoteettisena kuvana, johon ei liittynyt välitöntä kokemusta tai opettajankoulutuksesta omaksuttuja toimintamalleja.

Tyttö–poika -jaottelu osana omia pedagogisia käytäntöjä

Useiden opiskelijoiden kokemuksissa oppilaiden tyttö–poika -jako ilmeni paitsi oppilaiden kulttuuriin sisältyvänä, myös omissa tiedostetuissa pedagogisissa käytännöissä ylläpidettävänä. Tällaisia käytäntöjä olivat oppilaiden sukupuolittava puhuttelemine tyttöinä ja poikina (M2, M3) sekä oppilaiden ryhmittely tyttö–poika -pareiksi ja sekaryhmiksi (N2, N4, M2, M3). Vaikka oppilaiden sukupuolten merkitystä omassa opettajuudessa pidettiin yleisesti vähäisenä ja ei-toivottuna (ks. luku 7.1.2), on (binäärisesti käsitetty) sukupuoli näissä käytännöissä merkityksellinen. Periaatteen ja käytännön ristiriita tulee näkyväksi esimerkiksi seuraavassa otteessa opiskelijan M2 pohdinnasta ei-binääriseen oppilaaseen liittyen:

Mut en mä, just se niinku et ei se oma opetus ni ei se, ei mul oo sillee niinku, saatan käyttää tyttö-poika -termejä, mut ei se niinku, se ei määritä mitenkään sitä niinku opettamista. Että tytöt istuu täällä ja pojat täällä ja näin, että sitte tää tyyppi istuis keskellä. Vaan siis niinku sillee, että mä en koe sitä et se määrittää sitä omaa opettamista mihinkään. Mut kyl se outoo ois. (M2)

Opiskelijoiden suhtautuminen oppilaita sukupuolittaviin käytäntöihin oli kuitenkin myös usein kriittinen. Toisin kuin M2 yllä olevassa lainauksessa, opiskelija M3 tunnistaa sukupuolittavan puhuttelun olevan ristiriidassa oppilaiden sukupuolisuuden merkityksettömyyden periaatteen kanssa:

Kyllähän sitä tulee vielä tätä paljon parjattua, että 'pojat' tai 'tytöt' käytettyä. Sillee vähän niinku liian helppona oikotienä siihen, että saa useamman ihmisen huomion. Et siinä on, kyllä mä tiedostan sen, et siin on monia ongelmia [...] se määrittää sitä niin kun, et esimerkiksi jos mä tokasen että "pojat, nyt hiljaa siellä", niin se tavallaan markeeraa siinä heti sitä, et se niinku sukupuoli määrittää sitä, et miten käyttäytyy. Ja se ei oo niinku tavallaan se, mitä mä haluan sanoa. Vaan se, mitä mä haluan sanoa on itse asias se, että "te kolme henkilöä siellä, voisitteko olla hiljaa". Ja sillen se niinku määrittäis sen mukaan, että no, nämä kolme henkilöä niinku on mekastanu, ja heidän pitää olla hiljaa. Eikä niin, että he ovat sukupuoleltaan poikia, ja heidän pitää olla sen takia hiljaa. (M3)

Puhuttelua useammin esille noussut sukupuolittava pedagoginen käytäntö oli oppilaiden ryhmitteleminen tyttö–poika -pareiksi tai sekaryhmiksi. Ryhmittelyn pedagogisen perusteltavuuden koettiin riippuvan jaon taustalla vaikuttavista intentioista. Jaon "oikeuttavia" intentioita olivat oppilaiden opettaminen kaikkien kanssa toimimiseen (N2), sukupuolen merkityksen häivyttäminen ryhmäjaossa (M3) sekä työrauhan ylläpitäminen (N4).

No mun mielest on hyvä niinku lähtee silleen niinku eka luokalta tai alusta asti siihen et ei, niinku et voi ihan hyvin olla, niinku toimii sukupuolten kanssa niinku sekaryhmissä. Ettei tuu semmosta, et tytöt on aina keskenään ja pojat keskenään. Vaan mutta ei se pelkästään sitä, että niinku sukupuolen väliset, vaan että ihan kaikki pystyis toimimaan kaikkien kanssa. Mä luulen et se tyttö–poika on sitäkin. Tavallaan että niinku ei tulis sitä kuiluu niinku niitten sukupuolten välille, vaan tottuu niinkun alusta asti toimimaan kaikkien kanssa. (N2)

No siis vaikka ihan kun ryhmää muodostetaan, ni on tällasia paljon tällasia käsityksiä et pitää olla sit poikia ja tyttöjä. Mikä on sillee niinku ihan näin niinku kasvatuksen näkökulmasta hyvä juttu. Et se ei niinku se sukupuoli ei määrittäis niitä ryhmäjakoa. (M3)

Tai iteki oon saanu neuvoja vaikka harjoitteluissa, että jos lähdetään vaikka kirkkoon tai jonnekin, ni sit tehään et tyttö–poika -jono, että pysyy se rauha siinä. Ja helposti on kuitenkin, että tytöt on enemmän tyttöjen kaa ja rupattelee, ja pojat poikien kaa. Ja ihan ymmärrän sen ajatuksen siinä, että kyllähän se yleensä vähän hillitsee sitte sitä rupattelua ja tälläst. (N4)

Jaon taustalta voi löytää oletuksen, jonka mukaan tytöt ja pojat ajautuvat ilman opettajan ohjausta pareiksi ja ryhmiksi enimmäkseen samaa sukupuolta edustavien oppilastoverien kanssa. Opettajan tehtävänä olisi näin ollen toimia pedagogisista syistä sukupuoliryhmien sisäisen vetovoiman vastavoimana.

Vaikka tyttö–poika -ryhmittely nähtiin sukupuolen merkityksellisyyttä ehkäiseväksi käytännöksi, on oppilaiden sukupuoli siinä välttämättä merkityksellinen. Toisin kuin vapaassa ryhmiin ja pareiksi "ajautumisessa", on merkitsevyys kuitenkin opettajan hallinnassa. Ryhmittely koettiin ongelmalliseksi silloin, kun sen taustalla olevat todelliset intentiot liittyvät stereotyyppisiin käsityksiin oppilaiden käyttäytymisestä (N2, N4, M3):

Mut toisaalta taas sitte, että jos siihen sekoitetaan tällanen käsitys siitä, että esimerkiksi tytöt tasapainottaa sitä ryhmää koska he ovat tällasia, tällasia ja tällasia. Ja sitte nää pojat laitetaan siihen, koska ne on tällasia ja tällasia. Vaikka niitä räyhäkkäitä tai ei niinku motivoitu koulutehtävistä tai tällasia, niin semmoset käsitykset sitte vie ehkä sitä työtä vähän harhaan. (M3)

Opiskelijat N2 ja N4 pitivät pedagogisesti hyvänä ratkaisuna arvioida ryhmittelyssä oppilaiden temperamentteja ja persoonia sukupuolen sijaan, mikä on linjassa aiemmin käsitellyn yksilöllisen kohtaamisen paradigman kanssa. Tämä ei kuitenkaan vähennä sukupuolen merkitsevyyttä, kun kyseessä on tyttö–poika -jako.

Tyttö–poika -ryhmittelyn taustalla on oletus sukupuolesta binäärisenä, ja sukupuoli nähdään myös julkisena – muuten opettaja ei ryhmittelyä voisi tehdä. Binärisen sukupuolikäsitykseen yksiselitteisesti sopeutumattoman oppilaan ja tyttö–poika -ryhmittelyn kohdatessa kyseessä olisi ristiriitatilanne, jossa ryhmittelyn sukupuolittavuus nousisi esille:

Että sit, oishan varmasti, tulis sellasia tilanteita, et ei ois tottunut sellaiseen tilanteeseen vielä. Ni sitte tuleeki sellasii, että no mitäs nyt kun on tyttö-poika – jono? Että kumpi hän haluaa olla siinä? Tai et ihan tällasii pieniä käytännön juttuja voi tulla, mutta ei mulla olis niinku mitään ongelmaa siinä. (N4)

Sitaatissa toistuvat aiemmin huomattu luottamus omaan toimintakykyyn opettajana ilmeisessä ristiriitatilanteessa sekä vähättelevä suhtautuminen ongelmaan, yllä olevassa sitaatissa "pienenä käytännön juttuna". Oppilaiden ryhmittely tarjoaa esimerkin kontekstista, jossa sukupuolen moninaisuuden huomioon ottaminen ja vakiintuneet binäärisesti sukupuolittavat käytännöt törmäävät. Jonkin tai jonkun on tilanteessa joustettava, ja ratkaisu edellyttää luovuutta ja kyseenalaistavaa asennetta joko omaan sukupuolikäsitykseen tai vakiintuneisiin pedagogisiin käytäntöihin.

7.1.4 Sukupuoli lähentäjänä ja loitontajana

Sillä, edustaako oppilas opettajan kanssa samaa vai eri sukupuolta, koettiin olevan merkitystä omassa suuntautumisessa vuorovaikutukseen oppilaan kanssa. Yhteinen sukupuoli koettiin itseä ja samaa sukupuolta edustavia oppilaita lähentäväksi: tällaiset oppilaat mieltyivät helpommin lähestyttävänä, ymmärrettävänä ja samaistuttavana (N2, N3, M1, M2, M4). Suuntautumista vuorovaikutukseen eri sukupuolta edustavan oppilaan kanssa puolestaan luonnehti kokemus vieraudesta, mikä ilmeni erityisesti naisopiskelijoilla suhteessa poikaoppilaisiin (N2, N3, N4). Tällöin omaan suuntautumiseen koettiin liittyvän tietoista huomioimista, joka ilmeni poikia kiinnostavina aihevalintoina (N3) ja poikien kiinnostuksen kohteiden pohtimisena (N2) tai tiedostamattomana opetuksen pohjavireen mukauttamisena poikien olemistavan kanssa yhteensopivaksi – rennoksi ja huumoripohjalta lähtemiseksi (N4).

Sukupuolen merkityksen lähentäjänä ja loitontajana koettiin liittyvän tyttöjen ja poikien olemuksellisesti erilaiseen sukupuolikokemukseen, jonka osatekijöiksi erottuivat sukupuolittuneet kiinnostuksen kohteet (N1, N2, N3, M1, M2) sekä miehillä ja pojilla näitä laajempi ja abstraktimpi yhteisyys, jota kuvattiin ”miesten maailmana” (M2), ”yhteisenä mielenmaisemana” (M4) tai tietynlaisena mieheyden ja poikuuden yhteistä ydintä koskevana kertomuksena (N1). Yleisesti ottaen tyttönä ja poikana olemisen kokemukset merkityksellistyivät toisistaan poikkeavina ja siten laadullisesti tietynlaisina (joskin yksilöllistä variaatioita sallivina), toisiinsa palautumattomina sekä ylisukupolvisina:

Koska mulla on kokemus itsellä siitä, että olen ollut tyttölapsi, ni se voi vaikuttaa siihen, että miten mä jotenkin nään sen tyttöjen, tiedän kaikki tyttöjen tällaset juoruilukuviot sun muut. Mutta sitten nimenomaan tommosista kokemuksista, että millasta on olla poika, nii siihen mulla ei ois sellasta kosketuspintaa. (N3)

Että kyl mä uskoisin kuitenkin niin, että mun on niin kun helpompi samaistua poikaoppilaisiin tai ehkä ymmärtää heitä. Ja sitten mun niinku oppilaantuntemus voi jollain tasolla olla ainakin helpompi heillä kuin tytöillä, koska mä oon joskus sentään ollu pikkupoika, vaikka tietenkkin jokainen meistä on erilainen. Mutta mä en oo koskaan ollu pikkutyttö, enkä mä välttämättä niin hyvin tiiä esimerkiksi niinku vapaa-ajan kiinnostuksen kohteita. Ja sitten tota, kyl mä jotenkin niinku, vaikka mäen haluais että asia ois niin, ni mä silti uskon, että mun on niinku

helpompi lähestyä poikaoppilaita kuin tyttöoppilaita. Näin mä ainakin epäilisin, vaikka toivoisin, että asia ei ois niin, mut jotenkin mä oon jo varma et se loppupeleissä on niin. (M1)

Kokemus miesopettajan ja poikaoppilaiden välisestä erityisestä yhteydestä ilmeni yleisen tiedon erityispiirteenä, joka näyttäytyi muihin merkitystihentymiin peilaten huomionarvoisena. Tämänkaltainen kokemus esiintyi kahden miesopiskelijan (M2, M4) omakohtaisissa reflektioissa sekä yhdellä naisopiskelijalla (N1) näkökulmasta, jota luonnehtii ulkopuolisuus:

No se on ehkä vähän enemmän semmost niinku, siin pystytään heittää vähän niinku roisimpaa läppää ja sillee. No ei, kyl se siihen semmonen huumori mikä on itellä niinku sillee tos opetustyössä niinku hyvin vahvasti mukana, ni kyl mä koen, että mä pystyn, ehkä ne, mun kokemusten mukaan ne ehkä ymmärtää paremmin sitä huumoria. Ja sitte tietysti kun sielläkin on, jos siel on jotain liikuntaan, tämmösii niin kun hyvin, liikunta on heille lähellä sydäntä, niin niitten kans pystyy paremmin toimimaan. Mä koen, et jotenkin niitten kans on semmosta niinku enemmän yhteistä, mitä sit niinku muitten kans. Mut ei se kuitenkaan, kyl, ei siinä suuri ero oo sukupuolten välillä eikä se sukupuoli oo siinä se nimittäjä. Kyllähän siel samalla lailla tyttöjäkin on niinku jonka kans pystyy heittää läppää ja sillee. Mut kyl se niinku, valehtelisin jos väittäisin ettei se niinku vaikuttas siihen omaan. Kyl se niinku, et ehkä sieltä niinku helpommin sitte tota opettajanakin niinku niin sielt ottaa ehkä semmosen jonku vaikka uudesta luokasta ottaa semmosen, joka on siel vähän semmonen niinku tukipilari, jolta pystyy niinku kysymään ja tälleen. Ni kyl mä otan sen niinku suuremmal todennäköisyydellä niin varmaan otan sen niinku pojasta ku tytöstä, semmosen niinku, en mä nyt tiä onko se mikään niinku tukipilari, mut semmonen niinku semmonen luottotyyppi siellä." (M2)

"Mutta siis opettaja sitten jatko sillä tavalla, että "nyt mä sanon teille jotain elämää varten. Ja se on se, että pieni Peter Pan –kompleksi on suotavaa pojille. Mutta tää ei nyt koske tyttöjä." Joo, ja sit se jotain jutteli siellä vielä yhen oppilaan kanssa ja, jotain just siitä et millasia pojat on, kun heille tämä Peter Pan –kompleksi on anteeksiannettavaa, ni hän sitten sano et "eks me pojat olla vähän semmosia et me ei koskaan kasveta aikuisiks ja me vaan pelataan jalkapalloa, tytöt tekee kaiken oikein hyvin". En nyt muista meniks sanatarkkaan näin, mut muistan ainakin sano, et pelataan vaan jalkapalloa (nauraa) [...] olihan se aika ikävää, kun se liitti sen pelkästään poikiin." (N1)

Miesopettaja ja poikaoppilaita yhteen sitovina piirteinä ilmenevät sitaateissa huolettomuus, liikunnallisuus ja "roisimpi" huumori. Huolettomuuden ja tietynlaisen huumorin yleisempää yhdistämistä miesopettajiin ja poikaoppilaisiin tukevat myös tutkimushenkilön N1 käsitys miesopettajista naisia rennompina sekä tutkimushenkilön N4 kokemus "rennommin" ja "huumoripohjalta" toimimisena vuorovaikutuksessa poikaoppilaiden kanssa. Olennaista on huomata, että vaikka moninaisuus poikien piirissä tunnustettiin,

ilmaisee miesopettajien ja poikaoppilaiden väliseen erityiseen suhteeseen liittyvissä merkityksenannoissa itsensä tietynlainen mieheys ja poikuus, joka peittää moninaisuuden alleen.

Miesopettajan ja poikaoppilaiden välisen suhteen potentiaalinen läheisyys ilmenee selkeästi paitsi aiemmin esitetyissä sitaateissa, myös tutkimushenkilö M4:n kokemuksessa siitä, että hän miesopettajana voi toimia isähahmona nimenomaisesti pojille. Naisopettajien ja tyttöoppilaiden suhteeseen ei liittynyt vastaavanlaista erityissidosta ilmaisevia merkityksiä lukuun ottamatta tutkimushenkilön N2 epäilyä itseään ja tyttöoppilaita yhdistävästä temperamentista. Vaikka naisopiskelijat näkivät yhtä lailla sukupuolen lähentävän itseään ja tyttöoppilaita, ei erityistä suhdetta konkretisoiva toiminta ja ajattelu tullut esille. Miesopettajuuden aiemmin huomattu (ks. 7.1.1) "sisällöttömyys" puolestaan saa uuden näkökulman poikien ja miesopettajien erityiseksi koetusta suhteesta.

7.1.5 Poikasubjektius konstruoituna ja aktiivisesti konstruoitavana toimijuuden tilana

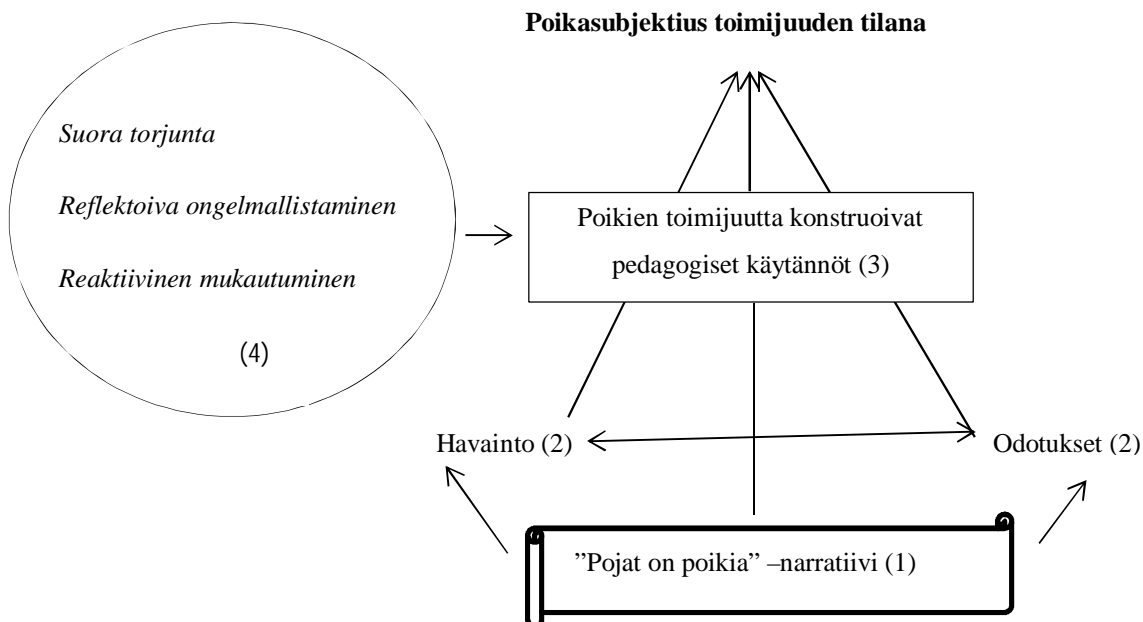
Poikaoppilaisiin liittyvät lukuisat merkityssuhteet tihtyivät erityisen, yhteisöllisenä konstruktiona "valmiina" olemassa olevan mutta opettajan toiminnallaan ylläpitämän poikatoimijuuden ympärille. Toimijaa tässä tilassa kutsun poikasubjektiksi. Sen yleinen merkityssisältö tiivistyy varsin hyvin seuraavassa opiskelijan M1 reflektiosta irrotetussa sitaatissa:

...mä oon aika varma et pojille sallitaan enemmän tällanen niinku aktiivinen rooli, jossa saa olla äänessä jopa silloin kun se ei ois välttämättä suvaittavaa. Ni sitte heil on ehkä myös mahdollisuus sitte näyttää jotenkin osaamistaan muillakin tavoin kuin sitte kokeen suhteen. Mutta siis yleisesti ottaen pojat taitaa olla huonompia koulussa kun tytöt, ja tästä syystä heille niinku madalletaan sitä aitaa, jotta niinku (naurahtaa), en tiä miks, ettei tulis niin paha mieli tai selviää sit niinku eteenpäin. Mut se voi olla ihan sellasta niinku taito, vähän niinku semmonen taso, taitotaso, et heil on niinku oma tasoryhmänsä. (M1)

Poikasubjektin merkitysvälitteinen rakentuminen (kuvio) hahmottuu erittelemällä se osatekijöiksi, joita ovat:

- 1) Poikia koskeva yhteisöllinen narratiivi, joka läpäisee muut poikasubjektin rakentumisen alueet,
- 2) kokemuksessa toisiaan vastaavat havainnot ja yhteisölliset odotukset pojista työrauhan kannalta ongelmallisella tavalla käyttäytyvinä ja/tai heikosti osaavina oppilaina,
- 3) pedagogiset käytännöt, joilla rakennetaan ja pidetään yllä poikasubjektin toimijuuden tilaa sekä
- 4) intentionaalinen suuntautuminen näihin käytäntöihin.

KUVIO 4: "Poikasubjektin" rakentuminen



- 1) Narratiivi pojista "poikina" merkityksellistyi havaintoihin, odotuksiin ja pedagogisiin käytäntöihin kiinnittyneenä kertomuksena, jota ilman poikasubjektin toimijuuden tilan rakentuminen ei ole ymmärrettävissä. Narratiivin tunnuslauseen "pojat on poikia" näennäinen tautologisuus avautuu kiinnittämällä huomio niihin konteksteihin, joissa se opiskelijoiden reflektioissa esiintyi:

Pojat on poikia (nauraa). Ei mun mielestä, mutta ihmisten kans kun juttee ja esimerkiks puhutaan siitä, että, jos ei puhuta nyt miesopettajista vaan esimerkiks poikaoppilaista, että miks opettaja on joskus saattanu kattoo vähän läpi sormien,

että poika on lintsannu koulusta ja vähän huolimaton, ni kyllä siinä ehkä tulee vähän selitykseks, että ku pojat on vähän semmosia (nauraa). (N1)

Mut kyl mä niinku edelleen näkisin, että toisaalta niinku tytöt pärjää koulussa paremmin ku pojat, mut ehkä pojat silti pääsee helpommalla koulussa kun tytöt [...] Ehkä siinä, voiko siinä olla semmonen "boys will be boys" -ajattelu tai jotain. Totta kai siin on myös se, että tytöt taitaa ihan fyysisesti ja henkisesti kypsyä vähän aiemmin kuin pojat, mikä niinku toisaalta vois ihan tällasistakin syistä puoltaa sitä, että voitais vaatia vähän enemmän. (M1)

Et kyl mä ehkä ajattelisin sillee, et ne rupee helpommin niinku purnaamaan vastaan, ja siel tulee sit rauhattomuutta ja tällee [...] Ja ehkä se on myös, se voi johtuu siitä, et koska niinku heille on sanottu niinku pienest asti sitä mitä meilleki on sanottu, et pojat on vähän semmosii pojanviikareita, ja tytöt on kilttejä tyttöjä. Ja se on semmonen niinku itteensä toteuttava ennuste, voisin kuvitella et semmonenkin voi olla. Ja sit tietysti niinku, onks se vaan sukupuoli, sä oot enemmän siihen selkeesti tiedät siitä faktoja, mutta se että onks se semmonen joku temperamentti, joka on niinku suurimmalla osalla pojista on vaikka niinku sillee, et ne on enemmän kärsimättömiä. Et tykkää tehä niinku enemmän niinku kinesteettisesti vaikka. Tai että ne ei oo niin, niil ei oo niin hyvä kärsivällisyys. (M2)

Ja nyt mitä tossa luokkaa seurannu, niin kyl siel niinku molemmist sukupuolist löytyy niitä, jotka on äänessä tunneilla ja heittelee kaikkee juttuu. Mut kyl niit on niinku selkeesti enemmän poikii. Ja niihin jotenkin kiinnittää sit enemmän huomiota [...] No ehkä jompikumpi sukupuoli niinku kasvatetaan enemmän sellaseen, no tytöt ehkä kasvatetaan enemmän semmosiks kuuliaisiks. Et pojat nyt on poikia, että antaa niitten riehua. (M4)

Yllä olevissa reflektioissa "pojat on poikia" -narratiivi merkityksellistyy poikia eri käytöksen ja osaamisen standardeilla kohtelemisen oikeuttajana (N1, M1, M4), alhaisempien odotusten taustatekijänä (M1) sekä pojista tehtävien havaintojen yhtenä mahdollisena selittäjänä (M1, M2, M4). Lauseen "pojat on poikia" tautologisuus korvautuu merkityksellisyydellä, kun sen kursivoitu osa tulkitaan kokoelmaksi taipumuksia, joihin kuuluvat huolimattomuus, piittaamattomuus säännöistä, "viikarius", purnaaminen, rauhattomuus, kärsimättömyys, kinesteettisyys, äänekkyyys ja "jutunheitto" sekä riehuminen. Narratiivi merkityksellistettiin joko mihinkään palautumattomana, kausaaliketjussa "syynä seuraukselle" toimivana itseään toteuttavana ennusteena tai mahdollisesti biologisiin tekijöihin (temperamentti, kehityserot) palautuvana.

- 2) Poikiin kohdistettavat alhaiset odotukset osaamisesta ja käyttäytymisestä lankesivat opiskelijoiden kokemuksissa yhteen havaitun todellisuuden

kanssa: pojat myös havaitusti osaavat heikommin ja käyttäytyvät muita useammin häiritsevästi. Odotusten ja havainnon välinen suhde ilmeni miesopettajien kokemuksissa kaksisuuntaisena: heistä jokainen katsoi odotusten toimivan itseään toteuttavasti (N3, M1, M2, M3, M4), mutta toisaalta havainnon arveltiin myös tukevan odotuksia (M1, M2, M4).

- 3) Vaikka poikien toimijuuden tila koettiin kulttuurisena konstruktiona "valmiina olevaksi", ilmenivät opettajan pedagogiset käytännöt useilla eri tavoilla sitä rakentavaksi ja ylläpitäväksi. Tällaisena toimintana erottuivat löysemmät arviointikriteerit (N1, M1), häiritsevän käytöksen salliminen (N1, N2, N3, M1), pojat ja häiriökäyttäytymisen yhteen liittävä oppilaiden puhuttelemisen (M3), vähemmän varovainen ote kurinpidossa (M1, M4), poikien oletetun rauhattomuuden huomioiminen ryhmäjaossa (N2, N4) ja opetuksen suunnittelussa (M2) sekä kenties myös edellisen merkitystihentymän yhteydessä esille nostettu huumoripohjavireen ottaminen poikien opetuksessa (N4). Käytäntöjä yhdistäväksi tekijäksi voidaan nimetä niiden mukautuminen odotusten ja havainnon vuorovaikutuksessa syntyvään poikasubjektiin, joka merkityssisällöltään vastaa "pojat on poikia" -narratiivin subjektia.

- 4) Henkilökohtaisella tasolla opiskelijoiden intentionaalista suuntautumista poikasubjektia ylläpitäviin käytäntöihin voidaan kuvata joko suorana torjuntana, reflektiivana ongelmallistamisena tai reaktiivisena mukautumisena. Niiden erot paikallistuivat yhtäältä siihen, koettiinko käytäntö osaksi omaa opettajuutta vai sen ulkopuolella vaikuttavaksi ja toisaalta se, mistä suuntautumisen voi tulkita motivoituvan.

Suoraa torjuntaa ilmeni silloin, kun käytäntö merkityksellistyi selkeästi tyttöjen ja poikien epätasa-arvoisena kohteluna. Häiritsevän käytöksen salliminen pojille on tästä kohdallinen esimerkki. Sitaateista voi tulkita, että myös

suoraan torjuntaan voi liittyä epävarmuuteen viittaavia ilmaisuja: yrittämistä, haluamista ja uskomista:

Ja mä en ainakaan salli mitään semmosta, et pojille sallittais enemmän juttuja kuin tytöille, ei tosiaankaan. (N1)

...paljon taas puhutaan siitä, että sallitaanko pojilta enemmän tietynlaista käytöstä. Et jos on vaikka joku käytösnumero, niin onko, jos poika ja tyttö niinku käyttäytyy ihan täysin samalla tavalla, niin onko niillä sit kuiteskaan sama arvosana, arvioidaanko samalla tavalla [...] Mä ite tietenkä yritän olla ja yrittäisin olla niinku mahdollisimman tasapuolinen niinku kaiken suhteen. (N2)

No tällä hetkellä haluaisin uskoa, tai siis sillä tavalla haluaisin välttää sitä, että ois semmonen, että jotenki antais niinku pojille esimerkiks anteeks jonkun huonon käytöksen vaan siksi, että he ovat poikia. (N3)

Reflektioivaa ongelmallistamista ilmeni yhteyksissä, joissa toiminnan keskeiseksi merkitykseksi erottui poikien kohteleva pikemminkin sukupuolittuneiden ennako-oletusten kautta kuin yksilöinä. Toisin kuin suorassa torjunnassa, kriittisyys kohdistui omaan toimintaan opettajana. Reflektioivan ongelmallistavasti suhtauduttiin oppilaiden puhuttelemiseen (M3), kurinpidolliseen vuorovaikutukseen (M1) sekä oppilaiden ryhmittelyyn työrauhaperusteisesti tyttö–poika -pareiksi ja -ryhmiksi (N2). Opiskelijat tunnustivat reflektiossaan toiminnan kiinnittymisen sukupuolistereotyyppisiin – tietynlaiseen poikasubjektiin – minkä koettiin olevan ristiriidassa oppilaan yksilöllisen kohtaamisen tavoitteen kanssa:

Ehkä mulla on niinku just sellanen ennako-oletus, että pojat, mitenköhän sen muotoilis, pojat niinku ehkä vaatii sellasen voimakkaamman niinku, eivät ehkä usko jos on tällanen pehmeämpi [...] (Naurahtaa) Aika kyllä paha nyt kun alkaa tähän väliin sanallistaa noit omia ajatuksia. En mä ollu kyl missään vaiheessa ajatellut, mut noin se varmaan vois olla. Mut kyl mä niinkun toivoisin, et kuitenkin jokaista kohtelee enemmän yksilönä kuin niinku sukupuolensa edustajana. (M1)

Mutta, et se helposti tulee jaoteltua nyt kun rupee miettii, niin oikeesti sillee et tyttö-poika. Mut ehkä kannattais mieluummin kuiteski kattoo näitä temperamentteja niinkun sukupuoliin kattomatta. Et voihan se olla, että jos on sellanen, kuitenkin aatellaan, että tytöt on sellasii rauhallisia, niin se on hyvä laittaa sellasen riehuvan pojan pariks tyttö ni sitten sujuu hommat. Mutta voihan se olla, et tyttökin on vähän riekkuva sorttia, ni sit ei tavallaan niinku, et enemmän kannattais kattoo niitä persoonia ja sitä temperamenttiä kun pelkkää sukupuolta. (N2)

Kyllähän sitä tulee vielä tätä paljon parjattua, että 'pojat' tai 'tytöt' käytettyä. Sillee vähän niinku liian helppona oikotienä siihen, että saa useamman ihmisen huomion. Et siinä on, kyllä mä tiedostan sen, et siin on monia ongelmia. Että miksi ei niin ehkä kannattais tehdä [...] No ensinnäkin se määrittää sitä niin kun, et esimerkiks jos mä tokasen että 'pojat, nyt hiljaa siellä', niin se tavallaan

markkeeraa siinä heti sitä, et se niinku sukupuoli määrittää sitä, et miten käyttäytyy. Ja se ei oo niinku tavallaan se, mitä mä haluan sanoa. Vaan se, mitä mä haluan sanoa on itse asia se, että 'te kolme henkilöä siellä, voisitteko olla hiljaa'. (M3)

Reaktiivisesti mukautuva toimintaan suuntautuminen perustui havaintoon siitä, millaisia (yhteisöllisen poikasubjektin kaltaisia) pojat syystä tai toisesta ovat. Esimerkkeinä reaktiivisesti mukautuvasta suuntautumisesta voidaan pitää poikien rauhattomuuden ja purnaamisherkkyyden huomioimista opetuksen suunnittelussa (M2) sekä erityisen huomion kiinnittämisestä äidinkielessä osaavaan poikaan (N1). Näissä yhteyksissä reflektio kohdistui oman toiminnan sijaan siihen, mistä poikien "tietynlaisuus" johtuu. Tällöin esille nousivat kulttuuristen ohella myös biologiset tekijät:

...se on musta fakta et keskimäärin pojat on ehkä motorisesti aktiivisempia ja ne tykkää keskimäärin enemmän pelata keskenään ja riehua, tiiätkö. Ja totta kai se sit varmaan vaikuttaa siihen huolellisuuteen. Ja ehkäpä siihen hienomotoriikankin kehittymiseen. Kun tytöt just tykkää, monet, ei kaikki, mut aika monet tytöt just tykkää käsitöistä ja letittämisestä, kaikist tämmösistä jutuista, missä vaaditaan sitä hienomotoriikkaa. Ja sit se käsialakin varmaan kehittyy sitten huolellisemmaksi keskimäärin. Mut ei tää ollu mitään faktatietoo. (N1)

Se on vaikee sanoo, mistä se johtuu. Mutta ainaki niinku se on ehkä, miten ite sen ajattelen, ni se johtuu ihan omista kokemuksista. Et niin on niinku perinteisesti ollu. Ja ehkä se on myös, se voi johtuu siitä, et koska niinku heille on sanottu niinku pienest asti sitä mitä meilleki on sanottu, et pojat on vähän semmosii pojanviikareita, ja tytöt on kilttejä tyttöjä. Ja se on semmonen niinku itteensä toteuttava ennuste, voisin kuvitella et semmonenkin voi olla. Ja sit tietysti niinku, onks se vaan sukupuoli, sä oot enemmän siihen selkeesti tiedät siitä faktoja, mutta se että onks se semmonen joku temperamentti, joka on niinku suurimmalla osalla pojista on vaikka niinku sillee, et ne on enemmän kärsimättömii. Et tykkää tehä niinku enemmän niinku kinesteettisesti vaikka. Tai että ne ei oo niin, niil ei oo niin hyvä kärsivällisyys. (M2)

"Poikasubjektius" toimijuuden tilana on merkitystihentymänä moniulotteinen, ja sillä on yhteyksiä myös muihin merkitystihentymiin. Fenomenologisesta näkökulmasta se näyttäytyy ennen kaikkea vakiintuneiden yhteisöllisten merkityksenantojen ja intentionaalisen merkitysvälitteisen toiminnan kohtaamisena, joka syvälle ulottuvista juuristaan huolimatta elää nykyhetkessä, kytkeytyen merkityssuhtein myös miesopettajuuteen.

7.2 Merkitystihentymien väliset suhteet

Merkitysverkostossa merkitystihentymät ovat kytkeytyneinä toisiinsa, näiden yhteyksien sisältäessä ilmiön kokonaisen ymmärtämisen kannalta olennaista tulkinnallista tietoa. Seuraavassa erittelen kiinnostavimmiksi tulkitsemiani merkitystihentymien välisiä yhteenkietoutumia tiivistetysti. Otsikoinnissa kutakin merkitystihentymää kuvaa roomalainen numero seuraavasti:

- I Äidillisen naisopettajuuden normi osana opettajuuden sukupuolittunutta kokemusta
- II Sukupuoli hankalana oppilaan yksilöllisen kohtaamisen paradigmassa
- III Sukupuoli tyttö–poika-jakona
- IV Sukupuoli lähentäjänä ja loitontajana
- V Poikasubjektius konstruoituna ja aktiivisesti konstruoitavana toimijuuden tilana

I-IV

Äidilliset naisopettajat eivät eritelleet oppilaita äidillisen läheisyytensä kohteina, vaan puhuivat näissä yhteyksissä vain lapsista. Voidaan olettaa heidän äidillisyytensä ulottuvan kaikkiin oppilaisiin sukupuolesta riippumatta. Miesopettajilta äidillinen läheisyys on kielletty, ja miesopettajuus jäi aihetta koskevissa reflektioissa ilman positiivista sisältöä. Erityinen, ”miesten maailman” välityksellä tapahtuva läheisyys poikaoppilaiden kanssa kuitenkin vihjaa tällaisesta sisällöstä – jostain vain miesopettajien ulottuvilla olevaksi käsitetyistä. Miesopettajien ja poikaoppilaiden yhteyden rakentuessa jaetulle ”poikuudelle” antautuu pelkästään miesopettajille varattu tila näkyväksi.

II-III

Opiskelijat olivat sitoutuneita yksilöllisen kohtaamisen paradigmaan, jonka puitteissa sukupuolen merkitsevyys koettiin hankalaksi. Tästä huolimatta he kokivat oppilaat tyttöinä ja poikina omassa ajattelussaan, minkä lisäksi tyttö–poika -jako koettiin osana oppilaiden kulttuuria ja myös omia pedagogisia käytäntöjä. Kokemuksessa sukupuoli ei ole poissa oleva, kuten yksilöllisen kohtaamisen paradigman tulkittiin edellyttävän. Tämä on taustalla opiskelijoiden tunnustuksenomaisissa ilmauksissa oppilaiden sukupuolten merkityksestä opettajuudessa päinvastaisista pyrkimyksistä huolimatta. Yksilöllisen kohtaamisen paradigma jää teoreettiselle tasolle.

II-V

Oppilaan yksilölliseen kohtaamiseen liittyvä vapaus ennakko-oletuksista on jännitteisessä suhteessa yhteisöllisen "pojat on poikia"-narratiivin osaltaan rakentaman poikasubjektiuden kanssa. Narratiivi sisältää merkityksiä, jotka yhdistävät pojat ja tietynlaiset käyttäytymispiirteet. Pyrkimys yksilöllisen kohtaamisen paradigman mukaiseksi tulkittuun opettajuuteen kaikkua opiskelijoiden intentionaalisissa suuntautumisissa poikasubjektiuteen, erityisesti suorassa torjunnassa ja refleктоivassa ongelmallistamisessa. Reaktiivisesti mukautuvassa suuntautumisessa yksilöllisen kohtaamisen pyrkimys on jäänyt poikien tietynlaisuuden taustalle.

III-IV

Opiskelijoiden puhuessa yhteisestä sukupuolikokemuksesta opettaja–oppilas -suhdetta lähentävänä voidaan tulkita kokemuksellisen tyttö–poika -jaon paikantuvan oppilaiden kulttuurin ohella yksilöiden sisäiseen maailmaan. Oletettu sukupuolikokemus tekee eron tyttöjen ja poikien sekä nais- ja miesopettajien välille. Voidaan myös ajatella, että jaetun sukupuolen tuoma yhteisyyden tunne samaa sukupuolta edustaviin oppilaisiin toimii osaltaan sukupuolittavien pedagogisten käytäntöjen taustalla, mistä poikaoppilas miesopettajan tukipilarina käy esimerkiksi.

III-V

Poikassubjekti on löydettävissä oppilaiden tyttö–poika -ryhmittelyyn liittyvistä pohdinnoista. Ryhmittelyn taustalla mahdollisesti vaikuttava ”väärä intentio” ilmeni stereotyyppisenä ajatteluna, jossa pojat nähdään poikasubjektiuteen liittyvien käyttäytymispiirteiden kautta. ”Oikean intention” inspiroima tyttö–poika -ryhmittely ei nojaa stereotypioihin, mutta toisaalta temperamentin korostaminen luo sekin kytköksen poikasubjektiuteen, jonka selittämisessä temperamenttitekijät nousivat esille.

IV-V

Miesopettajien ja poikaoppilaiden erityinen suhde kytkeytyy poikasubjektiuteen konstruoitavana toimijuuden tilana. Esimerkiksi opiskelijan N1 kertomuksessa miesopettajan ja poikaoppilaiden vuorovaikutuksesta yhteisyys perustui miespuolisten osapuolten jakamaan ”poikuuteen”. Niinpä yhteys edellyttää paitsi tietynlaisia poikaoppilaita, myös tietynlaista miesopettajaa.

8 Pohdinta

8.1 Tulosten tarkastelua sukupuolitietoisuuden opetuksen näkökulmasta

8.1.1 Sukupuolen moninaisuus hedelmällisenä lähtökohtana opettajan sukupuolikäsitysten tiedostamisessa

Jääskeläisen ym. (2015, 18) Tasa-arvotyö on taitolaji -oppaassa erikseen mainitsevat opettajan sukupuolikäsitykset ja sukupuolen moninaisuuteen liittyvät käsitykset ovat väistämättä toisiinsa kietoutuvia. Voisi sanoa, että mikä tahansa sukupuolikäsitys sisältää näkemyksen sukupuolen moninaisuudesta, ja toisin päin käsitys sukupuolen moninaisuudesta on osa sukupuolikäsitystä. Sukupuolitietoiseen opetukseen valmistavan opettajankoulutuksen näkökulmasta on huomionarvoista, että opiskelijoiden kokemusmaailmoissa yleisenä ilmenneen binäärisen tyttö–poika -jaon merkitykset tulivat elävimmiksi näkyville muunsukupuoliseen oppilaaseen liittyvissä pohdinnoissa. Esimerkkinä voi mainita useampaa opiskelijaa mietityttäneen kysymyksen binäärisen sukupuolijärjestelmän ulkopuolella olevan oppilaan sukupuolen yhteisestä käsittelemisestä muiden oppilaiden ja kouluinstituution eri osapuolten kanssa. Tässä yhteydessä tuli esiin sukupuolen hämärä ja harvemmin keskusteltu sijoittuminen julkisuus–yksityisyys -akselilla. Boler ja Zembylas (2003, 109) ovat tuoneet esiin, että pintapuolisesti erilaisuutta sietävästä ja yksilöllisiä eroja juhlistavassa kulttuurissa tiettyjen erojen sulkeminen yksityisasioiden piiriin merkitsee tosiasiasa näiden erojen torjumista, samalla kun normalisoidut olemisen tavat ovat läsnä kaikkialla. Tällöin kysymys sukupuolen julkisuudesta ja yksityisyydestä on tasa-arvoon pyrkivässä opetuksessa hyvinkin relevantti sukupuolikäsityksiin liittyvä asia. Kiinnostavan kontekstin tarkastelulle avaa aineiston perustella oppilaiden tyttö–poika -ryhmittely, joka edellyttää sukupuolen julkisuutta ja vieraampien oppilaiden kohdalla myös oppilaiden sukupuolten esimääritlemistä.

Oppilaiden ryhmittelyyn liittyvät reflektiot olivat myös yleisesti erityisen kiinnostavia sukupuolen moninaisuuden näkökulmasta, sillä kaksikategorisen ryhmittelyn voi nähdä osaltaan ylläpitävän oppilaiden selkeää jakoa tyttöihin ja poikiin. Sukupuolivähemmistöön kuuluvan oppilaan ja binäärijakoon perustuvan ryhmittelykäytännön törmätessä opiskelijoille ei ollut itsestään selvää, kumpi joutuu joustamaan. Sukupuolitietoisien opetuksen vaatimus arvon antamisesta kaikille sukupuoli-identiteeteille tulee tällaisessa yhteydessä tärkeydessään ilmaistuksi.

Sukupuolen moninaisuuden kattaessa kaksikategorisen tyttö–poika-jaon purkamisen ohella sukupuoliryhmien sisäisen moninaisuuden, nousee esiin kysymys siitä, millaisina eri sukupuolia edustavat oppilaat opiskelijoiden kokemuksissa näyttäytyivät. Tässä yhteydessä tutkimustuloksistani erottuu erityisesti poikasubjektius, jonka voi tulkita Tainioon ym. (2010, 17) viitaten kulttuurisesti hyväksytyksi, tietynlaiseen poikuuteen suuntaavaksi toimijuuden tilaksi. Poikien asema kasvatustieteellisen keskustelun keskiössä noudattaa yleisesti havaittua tendenssiä (Aalto 2018, 33), ja opiskelijoiden reflektioissa poikiin liittyen oli tuttuja piirteitä. Sukupuolitietoiseen opetukseen pyrittäessä koen tärkeäksi paikallisen aineistonikin myötä koettaa päästä yhteyteen niiden merkitysten ja merkityksiä välittävien käytäntöjen kanssa, joissa pojille muodostuva erityinen toimijuuden tila rakentuu.

Analyysissani poikasubjektisuuden rakentumiseen liittyivät yleisesti tunnistettu ”pojat on poikia” -narratiivi, opettajien odotukset ja suorat havainnot sekä tietynlaista poikuutta tukevat pedagogiset käytännöt. ”Pojat on poikia” – kertomuksen elävä merkityksellisyys liittyy Lunabban (2018, 105) tulkintaan pojista hegemonisen maskuliinisuuden varjostamina, millä hän tarkoittaa todellisuudessa monimuotoisen poikien joukon redusoituvan kategorisissa yleistyksissä sisäisesti homogeeniseksi ryhmäksi, jonka yhtenäisyyttä määrittää käsitys ”oikeasta” tavasta olla poika (myös Swain 2005, 220). Aineistossani tämä ”tietynlainen poikuus” ilmeni kenties kiinnostavimmin miesopettajien ja poikaoppilaiden suhteeseen liittyvissä merkityksissä. Tämä havainto toi muuten

muista merkitystihentymistä melko irralliseksi jääneen äitiopettajuustihentymän muiden merkitystihentymien yhteyteen.

Äitiopettajuus-merkitystihentymän analyysissa miesopettajuus ilmeni selkeänä mutta merkitysisällöltään varsin epämääräisenä ulkopuolisuutena äidillisestä naisopettajuudesta. Poikasubjektuuden rakentuminen miesopettajien ja poikaoppilaiden vuorovaikutuksessa kuitenkin saattaa tuoda valoa siihen, miten miesopettajuutta voitaisiin lähestyä muuten kuin negaation kautta. Huukin ym. (2018, 14) esitys, jonka mukaan maskuliinisuus nähdään usein "poikamaisena pidettynä toimintana, poikatapaisuutena", tarjoaa tällaiselle lähestymiselle tarttumapintaa. Myös aineistostani ilmenee, että miesopettajien ja poikaoppilaiden jakamaksi koettu yhteinen olemisen tapa ilmenee juuri poikuutena, joka analyysini mukaan koetaan tietynlaiseksi poikuudeksi. Sukupuolen moninaisuuden näkökulma antaa perusteita pohtia tätä ilmiötä sukupuoli-identiteettien ja sukupuolen ilmaisun yksilöllisen vaihtelun kontekstissa. Voidaan kysyä, miten miesopettajia ja poikaoppilaita koetusti yhteen sitova poikatapaisuus sallii toimijuutta pojille, joille tällainen poikuus ei tunnu luontevalta. Näkisin, että esimerkiksi Lunabban (2018) ajankohtaiseen poikatutkimukseen tuomalla hegemonisen maskuliinisuuden käsitteellä voisi vastaisuudessa olla käyttöä miesopettajuuteen keskittyvässä tutkimuksessa, ja että tällainen tutkimus voisi tuoda uusia sävyjä sitkeään keskusteluun miesopettajien tarpeesta koulussa.

8.1.2 Yksilöllisen kohtaaminen ja sukupuolen merkityksellisyys – yhteen sovittamattomat?

Tutkimustuloksissani esiin noussut oppilaan yksilöllinen kohtaaminen on monitulkintainen päämäärä, joka luonnehtii sekä sukupuolitietoista opetusta että tasa-arvon edistämisen kannalta vahingolliseksi todettua näennäisen sukupuolineutraalia toimintakulttuuria. Tutkimusaineistoni vahvistaa käsitystä siitä, että yksilöllisen kohtaamisen paradigmalla on myös kokemuksellisesti

merkittävä rooli sukupuolen ja opettajuuden intentionaalisessa yhteen kietoutumisessa.

Tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksissa oppilaan yksilöllinen kohtaaminen ilmeni toiveena sukupuolen merkityksellisyyden poissaolosta, mikä vastaa Syrjäläisen ja Kujalan (mts. 34-35) kuvausta näennäisen sukupuolineutraalista puhetavasta. Nähdäkseni olennainen huomio on se, että toive sukupuolen merkityksettömyydestä usein samastettiin sukupuolistereotyypioiden toivottuun poissaoloon oman toiminnan vaikuttamista. On helppoa ymmärtää, että mikäli sukupuolen merkitysten opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa katsotaan rajautuvan sukupuolistereotyyppioihin, koetaan sukupuolen merkityksellisyys ylipäätään negatiivisena ja ei-toivottuna.

”Ei-toivottavuus” kuvaa mielestäni kohdallisesti tutkimushenkilöilleni yhteistä, passiivista tapaa suuntautua oppilaan sukupuolen merkityksellisyyteen opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa. Useammasta opiskelijareflektiosta on tunnistettavissa passiivisuuden ohella riittämättömyyden tunnetta silloin, kun oppilaan sukupuolen koettiin vastakkaisesta toiveesta huolimatta vaikuttavan oman toiminnan taustalla. Kun oppilaan sukupuolen ilmaistiin tosiasiallisesti merkittävänä vuorovaikutustilanteissa, oli kyseessä rehellinen tunnustus: näin on, vaikka ei pitäisi olla, ja pitkälti tiedostamattomana, jossain syvällä olevana asiaan on vaikeaa tarttua.

Sukupuolitietoisien opetuksen näkökulma osoittaa tavan katsoa opiskelijoiden ristiriitaiseksi kokemaa sukupuolen merkityksellisyyttä toisin. Sukupuolitietoisessa kehityksessä oppilaan yksilöllinen kohtaaminen ei merkitse sukupuolen merkityksettömyyttä, vaan sukupuolen merkitysten tunnistamista ja niihin suuntautumista tasa-arvoa edistävästi. Tämä edellyttää tilaa sukupuolen merkitysten reflektoinnille. Analyysini viittaa siihen, että tuota tilaa kaventaa edelleen vankassa asemassa oleva sukupuolineutraaliuteen kytkeytyvä yksilöllisen kohtaamisen ideaali. Niinpä esitän, että tämän merkitystihentymän

näkyväksi tekemisen ja kriittisen arvioimisen olisi syytä sisältyä keskeisenä sukupuolitietoiseen opetukseen valmistavaan opettajankoulutukseen. Opiskelijoiden reflektioiden tunnustuksenomaisuus viestii nähdäkseni arvoasetelmasta yhteisöllisesti tunnistetun ihanteen ja kokemuksellisen tiedon välillä: oma kokemus ilmenee ongelmallisena, eikä se kyseenalaista yksilöllisen kohtaamisen paradigmaa. Feministisen pedagogiikan kokemuksellisuudelle arvoa antava ja ihmisen ulkopuoliseen tietoon kriittisesti suhtautuva näkökulma voisi olla paitsi helpottava myös hedelmällinen lähtökohta sukupuolen merkityksellisyyden tunnistamiselle ja tutkimiselle.

Joissakin tilanteissa opiskelijat oikeuttivat itselleen oppilaiden kohtelemisen tietoisesti sukupuoltensa edustajina. Oppilaiden ryhmitteleminen sekaryhmiksi ja tyttö–poika -pareiksi oli selkein esimerkki hyväksyttäväksi koetusta sukupuolisidonnaisesta ja myös sukupuolittavasta toiminnasta, joka on ilmeisessä ristiriidassa sukupuolen merkityksellisyyden sivuuttavan yksilöllisen kohtaamisen kanssa. Hakala (2002, 74-75) on tehnyt ryhmittelyyn liittyen samanlaisen huomion, saaden vaikutelman sukupuolen käsitteellistymisestä "ikään kuin katkaisijasta sopivasti käännettäväksi välillä päälle ja välillä pois päältä". Jotkut opiskelijoista kyseenalaistivatkin sukupuoleen perustuvan tapansa ryhmitellä oppilaita. Tällöin painottui yksilölliseen kohtaamiseen sopivien tekijöiden, erityisesti temperamentin huomioiminen sukupuolen sijaan.

Temperamentin toistuva esiintyminen opiskelijoiden reflektioissa oli itselleni tutkimuksellista mielenkiintoa herättävä havainto. Toisin kuin sukupuoli, temperamentti ilmeni tilanteentekijänä, jonka huomioiminen on hyväksyttävää, ammattimaista ja toivottavaa oppilaan yksilöllisessä kohtaamisessa. Sukupuolen ja temperamentin koettu yhteys ilmeni monitulkintaisena: oppilaiden ryhmittelyn kontekstissa sukupuoli ja temperamentti esiintyivät toisistaan erillisinä, mutta toisaalla pohdittiin muun muassa eri temperamenttityyppien soveltumista eri sukupuolille. Huomionarvoista on, että temperamentti-käsitteen sisältö ymmärrettiin varsin laajasti käyttäytymistäipumuksia ja mieltymyksiä koskevaksi, ja se asettuu

mielenkiintoiseen yhteyteen sukupuolistereotyyppioiden kanssa. Viikka (2012) on tuonut esiin, että opettajien ja vanhempien odotuksissa sukupuoli ja temperamentti kietoutuvat toisiinsa, vaikka kehityspsykologisissa temperamenttitutkimuksissa on löydetty vain vähäisiä viitteitä sukupuolen ja temperamentin välisistä yhteyksistä. Vilkan mukaan temperamentin ja sukupuolen välisiä yhteyksiä luodaan vuorovaikutuksessa, jolloin temperamentin voi sanoa sukupuolittuvan sosiaalisesti. Tutkimusaineistoni perusteella sukupuolittuvan temperamentin teema voisi olla tärkeä sivupolku yksilöllisen kohtaamisen edellytyksiä pohdittaessa. Temperamentin ja sukupuolen yhteen kietoutuminen opettajien käsityksissä olisi mielenkiintoinen aihe jatkotutkimukselle.

8.1.3 Näkökulmia sukupuolittavien yhteiskunnallisten ja kulttuuristen rakenteiden tunnistamiseen ja purkamiseen

Sukupuolittavien rakenteiden purkamisesta opettajan aktiivisena ja tietoisena toimintana tasa-arvon edistämiseksi ei aineistossani juurikaan puhuttu, joskin on todettava, ettei siitä suoraan haastattelussa kysytty. Aineisto antaa kuitenkin aihetta joihinkin pohdintoihin aiheen osalta.

Sukupuolittavat rakenteet nousivat reflektioissa usein esiin sukupuolistereotyyppioiden hahmossa. Stereotyypit koettiin yksiselitteisen negatiivisiksi, mutta niiden uskottiin usein vaikuttavan omaan toimintaan opettajana tiedostamattomasti. Opiskelijoiden suhtautumista tähän tiedostamattomaan vaikutukseen luonnehtivat voimattomuus ja passiivisuus. Ongelma tunnistettiin, mutta tiedostaminen ja sen myötä oma toimijuus koettiin hankalaksi, mikä vastaa pitkälti Vidénin ja Naskalin (2010, 84) tutkimustuloksia Lapin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa tehdyssä tutkimuksessa. Tässä yhteydessä on syytä ottaa esiin, että yksikään tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista ei kokenut, että sukupuoliteema olisi juurikaan ollut esillä omilla opettajaopinnoissa. Kysyttäessä suhtautumisesta teeman käsittelyyn useampi

opiskelija ilmaisi toiveen koulutuksesta, jossa sukupuolta lähestyttäisiin tutkimushaastatteluni herättämällä reflektiivisellä otteella. Tutkimustulokseni viittaavat siihen, että opiskelijoiden toivoma lähestymistapa tukisi aktiivista toimijuutta osana sukupuolitietoista opetusta.

Opettajan omaan sukupuoleen liittyvät sukupuolittavat rakenteet tulivat näkyville äitiopettajuus-merkitystihentymään sisältyvissä merkityssuhteissa. Analyysini, että naisille kohdistettu äidillisen naisopettajan rooli määrittää jokaiselle opettajalle muodostuvaa toimijuuden tilaa, on kenties ilmiötä yksinkertaistava, mutta jatkotutkimusta varten se voisi tarjota kiinnostavan hypoteesin. Myöhemmässä tutkimuksessa huomio voitaisiin kohdentaa esimerkiksi niihin naisopettajiin, jotka eivät koe itseään äidillisiksi. Omassa aineistossani tällaisen opiskelijan tila omanlaisen opettajuuden toteuttamiseen ilmeni äidillisiin naisopettajiin ja miesopettajiin nähden tukalana, sijoituessaan näiden yhteisöllisesti tunnustettujen opettajuuksien ulkopuolelle. Ei-äidillisen naisopettajan kokemusmaailmassa opettajan sukupuoli merkitsi siinä, keitä kuunnellaan opettajainhuoneessa, ketkä erottuvat ja ketkä mielletään massaksi. Tämä tietty positio näyttäytyy erityisen kiinnostavana suhteessa Kinnusen ja Seppäsen (2009, 6) näkemykseen opettajuudesta sukupuolen, seksuaalisuuden ja vallan kytköksiä koskevien yhteiskunnallisten sopimusten ruumiillistumisen paikkana. Sukupuolittavien rakenteiden purkamisen tarve on ei-äidilliseksi identifioituvan naisopettajan tilanteessa selkeästi nähtävillä.

Äidillisen naisopettajuuden sekä miesopettajuuden normien rakentumista olisi sukupuolitietoisen opetuksen näkökulmasta myös syytä tutkia tarkemmin. Esitin aiemmin hegemonisen maskuliinisuuden käsitteen mahdollisena välineenä miesopettajuuden tarkastelussa, mutta tämän lisäksi huomiota voisi aineiston pohjalta kiinnittää myös yhteisöllisin merkityksin rakentuvien nais- ja miesopettajuuden koettuihin rajapintoihin. Eräänä sellaisena aineistosta paljastui nais- ja miesopettajien erilainen tilanne suhteessa lapsen koskettamiseen. Miesopettajien vaikeus olla fyysisessä kontaktissa lapsen kanssa on aiemminkin havaittu (Estola 2003, 25), mutta uskoakseni varsin vähän

opettajankoulutuksessa käsitelty. Tähän liittyyneen asian arkaluonteisuus juontuen myös Kinnusen ja Seppäsen (2009, 9) esiintuomasta hellivän kosketuksen yhdistämisestä opettajuudessa patologisoituun seksuaalisuuteen erityisesti miesopettajien kohdalla. Seksuaalisuus opettajuuden yhteydessä on ollut vaiettu aihe (Hakala 2002, 76-77; Tainio ym. 2010, 15), joka Hakalan (mts. 76-77) mukaan on ristiriidassa opettajuuteen kiinteästi liittyvän sukupuolineutraalin mallikansalaisen idean kanssa. Seksuaalisuuden merkitsevyys opettajuuden tilojen rakentumisessa antaa yhden aiheen katsella kuvaa sukupuolineutraalista ja ei-seksuaalisesta mallikansalaisesta kriittisellä silmällä.

Hakalan käyttämä mallikansalaisuuden käsite on monimutkaisessa suhteessa myös äidillisen naisopettajuuden kanssa. Siinä missä mallikansalaisuus on sukupuolineutraali, kytkeytyi äidillisyyden aineistossa selvästi naissukupuoleen. Aiheesta on kirjoittanut mm. Estola (2003), joka nimeää "äidin äänen" yhdeksi mahdollisuudeksi opettajan omaksumaksi moraaliseksi orientaatioksi, jota merkitsevät fyysisuus ja emotionaalinen suhde oppilaisiin. Estolan teoretisointia tukee aineistossani erityisesti erään tutkimushenkilön kokemus äidillisyydestä oman opettajuuden keskeisimpänä motivoijana, "syynä tälle kaikelle". Voidaan kysyä, minkälaisuudesta ja missä määrin käsitys lasten kasvattamisesta ja hoivasta naisten ja äitien tehtävinä (ks. Hakala 2002, 73) merkitsee nykyopettajuudessa. Kysymys koskettaa esimerkiksi perhevapaisiin liittyvää ajankohtaista poliittista keskustelua hoivan sukupuolittuneisuudesta ja voisi täten olla yksi teema, jonka avulla opettajuuteen liittyviä sukupuolittavia rakenteita voidaan hahmottaa sekä kokemuksellisesti että laajemmassa yhteiskunnallisessa perspektiivissä.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen piiristä löytyy tutkimusperinteiden moninaisuuden myötä useita erilaisia käsityksiä luotettavuuden kriteereistä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158). Oma tutkimukseni on lähtökohdiltaan fenomenologis-hermeneuttinen, joten arvioin tutkimukseni luotettavuutta siten, kuin se tämän

tutkimusperinteen kontekstissa on tarkoituksenmukaista. En esimerkiksi sovelle arvioinnissani reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä, joita voidaan pitää lähinnä määrällisen tutkimuksen tarpeita vastaavina (Tuomi ja Sarajärvi mts. 160).

Oman tutkimukseni ollessa fenomenologis-hermeneuttinen voidaan luotettavuuden arvioinnin lähtökohtana pitää ontologista relevanttiutta eli tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja tutkimusmenetelmän vastaavuutta (ks. Perttula 1995, 97). Olen raportin kolmannessa pääluvussa esitellyt tutkimukseni filosofis-teoreettiset perusteet eli työni pohjalla olevat käsitykset ihmisestä maailmaan intentionaalisesti suuntautuvana kokemuksensa subjektina sekä merkityksistä kokemusmaailman rakentajina. Pääluvuissa 5, 6 ja 7 olen kuvannut mielestäni kattavasti ja perustellen menetelmällistä etenemistäni, joka aineistonkeruuvaiheesta eteenpäin oli vahvasti filosofisen viitekehykseni ohjaamaa. Analyysivaiheessa tukeuduin soveltaen niihin systemaattisiin fenomenologisiin etenemismalleihin, joita fenomenologisen tutkimusotteen kanssani jakavat Giorgi (1999), Perttula (1995; 1998; 2000) ja Wertz (1999) ovat esittäneet. Tällä pyrin hyödyntämään sitä menetelmällistä tietoa ja näkemystä, joka fenomenologisen tutkimuksen piirissä on ajan kuluessa rakentunut, ja ennen kaikkea tukemaan tutkimukseni ontologista relevanttiutta. Kuten todettua, tämä pyrkimykseni ei ollut läsnä tutkimushaastatteluja suunnitellessani ja toteuttaessani. Pohdin useaan otteeseen sitä, olisiko tietoisesti fenomenologinen haastattelutapa johtanut samojen tutkimushenkilöiden kanssa heidän kokemusmaailmojaan autenttisemmin saavuttavaan tietoon. Aineistoni parissa vakuutuin kuitenkin kerta toisensa jälkeen siitä, että huolimatta kenties taitamattomista haastattelukysymyksistäni kuvastui tutkimushenkilöiden vastauksissa aito kokemuksellinen reflektio. Tämän saattoi huomata eksplisiittisesti esimerkiksi useamman haastattelun lopussa ilmaistuissa ajatuksissa juuri vastaavanlaisen reflektion potentiaalisista hyödyistä opettajankoulutuksessa. Samoin monesti vastauksissa ilmennyt hapuilu, hämmentyneisyys ja tunnustuksenomaisuus olivat itselleni selkeitä merkkejä siitä, ettei aineistoni koostunut vain käsityksistä, vaan oli varsin rikas kokemuksellisesta tiedosta.

Ankaruuden periaatteen ohjaamana pyrin tavoittelemaan merkityksiä, jotka ovat mahdollisimman riippumattomia itseni niihin liittämistä merkityksistä (ks. Varto 1992). Tuomi ja Sarajärvi (2018, 160) viittaavat tähän tutkimuksen puolueettomuudella. Vaikka laadullisen tutkimuksen piirissä tunnustetaan tutkijan objektiivisuuden mahdottomuus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160), pyrin hermeneuttista kehää kulkemalla ja aina uudelleen tulkintojen jälkeen aineistooni palaamalla tiedostamaan omat värittyneet tutkimuslasini ja ohentamaan tulkinnallista verhoa itseni ja tutkimushenkilöiden väliltä. Tutkimusprosessini kesti yli kolme vuotta, sisältäen umpikujia ja takaisin palaamisia. Jälkeenpäin koen mutkikkaan ja ajoittain raskaan tien hedelmälliseksi - hermeneuttisen kehän kulkeminen tuntui hyvin elävältä osalta tutkimusprosessia.

Hermeneuttisen kehän ohella tutkimukseni pyrkimys mahdollisimman vähäiseen puolueellisuuteen ilmeni muun muassa oman tutkijaprofiilini auki kirjoittamisena pääluvussa 5, tutkimushenkilöiden valintamenettelyssä sekä erityistieteellisten, esimerkiksi sukupuolentutkimukseen liittyvien käsitteiden ottamisessa mukaan vasta pohdintavaiheessa. Läpi tutkimuksen käyttämäni fenomenologinen käsitteistö merkitsi tietynlaista puolueellisuutta tutkimusaineiston jäsentämisessä, mutta juuri tähän asemoitumiseen koko tutkimukseni nojautui.

Lopuksi voidaan luotettavuuden osalta pohtia, ovatko tutkimustulokseni täysin sovellettavissa vastaavan ilmiön tutkimiseen vastaavissa olosuhteissa. Perttulan (1995, 100-101) mielestä tällainen siirrettävyys ei ole hyväksyttävä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri, sillä kokemuksen ja merkitysten tutkimuksessa tutkimuskohteet ovat tutkittavien henkilöiden ainutlaatuisiin kokemusmaailmoihin liittyviä. Lisäksi tutkimushenkilöiden ainutlaatuiset tilanteet ovat fenomenologisesti katsottuna merkittäviä tekijöitä kokemusten rakentumisessa. Oman tutkimukseni erityisolosuhteina tuleviin vastaaviin tutkimuksiin nähden voidaan pitää esimerkiksi sitä, että tutkimushaastattelut sijoittuivat ennen sukupuolitietoisien

opetuksen vaatimuksen sisältävän POPS 2014:n voimaantuloa. Tämän tilanteentekijän osalta tulevien tutkimusten tutkimushenkilöt ovat erilaisessa tilanteessa.

8.3 Tutkimuksen eettisyys

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 147) kuvaavat tutkimuksen ja etiikan suhdetta kahtalaisena: yhtäältä tutkijan eettiset kannat vaikuttavat hänen tekemiinsä ratkaisuihin, toisaalta tutkimustulokset vaikuttavat sovellutustensa myötä myöhempiin eettisiin ratkaisuihin. Seuraavissa kappaleissa arvioin tutkimukseni eettisyyttä näiden kahden näkökulman sekä tutkimushenkilöiden suojan kautta.

Omat eettiset kantani vaikuttivat tutkimustyöhöni erityisesti tutkimusaiheen valinnassa. Tutkijaprofiilissa kuvaamani emansipatorinen intressi eli tapauksessani halu edistää tutkimustulosteni avulla sukupuolten tasa-arvoa oli keskeisin tutkimustani motivoinut voima. Emansipatorisen intressini vaikutus tutkimuksessa tekemiini ratkaisuihin oli aiheen valintaa lukuun ottamatta kuitenkin uskoakseni vähäinen, sillä fenomenologisen tutkimusotteen omaksuttuani pyrkimys ainkaruuden periaatteen mukaiseen aineistolähtöisyyteen oli mielessäni elävänä ja velvoittavana. Katsoin ankaruuden periaatteen noudattamisen Tuomen ja Sarajärven (mts. 150) kuvaamana eettisenä sitoutuneisuutena, joka on hyvän tutkimuksen edellytyksenä. Mielestäni oli ennen muuta eettinen kysymys, millä lailla saatoin tutkijana tulkita toisen ihmisen kokemusmaailmaa. Systemaattinen eteneminen, aineistoon yhä uudestaan palaaminen ja tutkimuksen laatuun panostaminen aikataulujen kustannuksella olivat valintoja, joissa pyrkimykseni tutkimuksen eettisyyteen tulevat nähdäkseni ilmaistuksi.

Varton (1992, 34) mukaan kaikkeen inhimilliseen toimintaan, myös tutkimukseen, kuuluu eettinen vastuu. Tämä perustuu fenomenologiassa hyväksytyyn näkemykseen siitä, että valinnat luovat sitä juuriltaan yhteisöllistä merkitysmaailmaa, jossa elämme. Tutkimuksessani tällaisia valintoja edustavat

esimerkiksi tulosten esittämisessä tekemäni rajaukset ja pohdintalukuun valitsemani näkökulmat tutkimuskirjallisuudesta. Näen tutkimukseni kokonaisuudessaan näistä valinnoista rakentuvaksi, ja valintojen tekijänä koen vastuun tutkimuksen eettisyydestä kokonaisuudessaan olevan itselläni. Tämä vastuu liittyy osaltaan siihen, miten tutkimustuloksiani mahdollisesti tulevaisuudessa sovelletaan. Niin sanottu Manhattan-tapaus, eli tutkimustulosten soveltaminen eettisesti kyseenalaisten tarkoitusprien palvelemiseen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 154-155), on nähdäkseni tutkimukseni osalta vähäinen, sillä koen tulosteni tukevan sukupuolittietoisien opettajuuden kehittämistä. Olen samalla tietoinen siitä, että oman tutkimukseni kaltaiset, feministisestä eli sukupuolten tasa-arvoa tavoittelevasta intressistä voimansa saavat tutkimukset leimataan helposti henkilökohtaisiksi ja metodologialtaan vääristyneiksi ja kapeiksi (ks. Hakala 2001, 287). Tällaiseen kritiikkiin vastaisin painottamalla tutkimuksessa noudattamaani fenomenologista tutkimusotetta. Tutkimuksen filosofisten lähtökohtien erittely, pyrkimys ontologiseen relevanttiuteen lähtökohtien ja tulosten osalta sekä systemaattinen kuvauksen, analyysin ja synteessin eron tunnistava metodologinen eteneminen voivat mielestäni antaa lukijalle luottamusta aidosta pyrkimyksestäni hyvään tieteelliseen tutkimukseen.

Arvioni tutkittavien suojasta tutkimuksessani perustuu Tuomen ja Sarajärven (2018, 155-156) erittelyyn suojaan kuuluvista tekijöistä. Erittelyn ensimmäinen kohta eli tutkimuksen tavoitteiden ja menetelmien selvittäminen tutkimushenkilöille tapahtui haastattelukutsun yhteydessä. Haastattelun aluksi pyysin tutkimushenkilöiltä luvan haastatteluaineiston käyttöön tutkimuksessani ja kertosin vielä, mitä olen tutkimassa. Pyrin luomaan haastattelutilanteeseen turvallisen ilmapiirin esimerkiksi lämmintä juomaa tarjoamalla ja jutustelemalla kiireettömästi ja ystävällisesti. Alkuperäinen tutkimusaineisto ja muistiinpanoni ovat pysyneet ainoastaan minun hallussani, ja tiedot ovat pysyneet luottamuksellisina. En ole jälkikäteen tutkimushenkilöitä julkisilla paikoilla sattumalta kohdatessani ottanut tutkimusta puheeksi tai kertonut tutkimushenkilöiden henkilöllisyyksiä kenellekään. Raportissa

tutkimushenkilöt esiintyvät koodeilla, joissa kirjain paljastaa tutkimushenkilön itsensä avoimessa lomakekysymyksessä ilmoittaman sukupuolen. Koodin numerot arvoin. Sukupuolen yhdistäminen tutkimushenkilöön kuului haastattelutiedon tutkimuskäyttösuostumuksen piiriin. Lopuksi pidin ankaruuden periaatteen velvoittamana parhaani mukaan huolta siitä, että tulkintani ovat rehellisiä tutkimushenkilöitä kohtaan.

9 Lähteet

- Aalto, I. 2010. Miten miehet pissaavat? Miehen mallin käsite poikien kehitystä ja kasvatusta koskevassa keskustelussa 1960-luvulta nykypäiviin. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (toim.) Poikatutkimus. Tampere: Vastapaino, 29-51.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Beauvoir, S. 2009. Toinen sukupuoli 1 – Tosiasiat ja myytit. Suomentaneet Iina Koskinen, Hanna Lukkari ja Elina Ruonakoski. Helsinki: Tammi.
- Boler, M. & Zembylas, M. 2003. Discomforting Truths: The Emotional Terrain of Understanding Difference. London: Routledge, 116-139.
- Butler, J. 1990. Gender Trouble. New York, NY: Routledge.
- Estola, E. 2003. In the language of the mother: re-storying the relational moral in teachers' stories. Oulu: Oulun yliopisto.
- Giorgi, A. 1999. Sketch of a Psychological Phenomenological Method. Teoksessa A. Giorgi (toim.) Phenomenology and Psychological Research. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press, 8-22.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 1992. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan: Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 314-328.
- Hakala, K. 2002. Varmuuksia ja epäröintejä. Puhetapoja opettajan sukupuolesta. Kasvatus 33 (3), 288-301.
- Hakala, K. 2007. Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila: opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2008-2011. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

- Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2012-2015. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2016-2019. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Heinämaa, S. 1996. Ele, tyyli ja sukupuoli: Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiinfenomenologia ja sen merkitys sukupuolikysymykselle. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1984. Merkityksen ongelma haastattelututkimuksessa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisu 3/1984.
- Husserl, E. 1971. Philosophie als strenge Wissenschaft. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Husserl, E. 2012. Eurooppalaisten tieteiden kriisi ja transsendentaalinen fenomenologia. Suomentanut Markku Lehtinen. Helsinki: Gaudeamus.
- Huuki, T., Kivijärvi, A. & Lunabba, H. 2018. Johdanto: Kohti sukupuolivastuullista poikatutkimusta. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (toim.) 2018. Poikatutkimus. Tampere: Vastapaino, 8-28.
- Hynninen, P. & Lahelma, E. 2008. Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuutta opettajankoulutukseen. Kasvatus 39 (3), 283-288.
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M. & Kajander, V. 2015. Tasa-arvotyö on taitolaji. Helsinki: Opetushallitus
- Kinnunen, T. & Seppänen, J. 2009. Oikeaoppinen opettajaruumis. Naistutkimus 22 (4), 6-17.
- Koskinen, I., Lukkari, H. & Ruonakoski, E. 2010. Sukupuoli, tilanne ja vapaus Beauvoirin filosofiassa. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus, 205-219.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Kvale, S. 1996. InterViews - An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lahelma, E. 1990. Tasa-arvokasvatusta tarvitaan. Teoksessa A. Haataja, E. Lahelma & M. Saarnivaara (toim.) Se pieni ero: kirja tasa-arvokasvatuksesta. Helsinki: Koulutushallitus, 13-20.
- Lahelma, E. 2011. Sukupuolitietoisuutta kouluun ja opettajankoulutukseen: TASUKO-hankkeesta eteenpäin. Kasvatus 42 (1), 90-95.

- Lahelma, E. & Gordon, T. 1999. Rajankäyntiä. Sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa A. Arnesen (toim.) *Eroja ja yhtäläisyyksiä: sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Helsinki: Yliopistopaino, 91-106.
- Laine, T. 2001a. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Laine, T. 2001b. Kasvatustilanteen kaksisuuntaisuudesta. Teoksessa M. Itkonen (toim.) *Ihminen, mikä ja kuka olet?* Tampere: Tampere University Press, 119-142.
- Lehtomaa, M. 2009. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163-194.
- Lehtonen, J. 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa: näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lehtonen, J. 2010. "Kaikki kuvatkin ovat sellaisia: isä, äiti ja lapsi" – heteronormatiivisuus eri koulutusasteilla. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 87-104.
- Lunabba, H. 2018. Laadullisen tutkimuksen näkökulma poikien koulu- ja hyvinvointikeskusteluun. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (toim.) *Poikatutkimus*. Tampere: Vastapaino, 103-120.
- Marsiglio, P. & Pleck, J. 2005. *Fatherhood and Masculinities*. Teoksessa M. Kimmel, J. Hearn & Connell, R. (toim.) *Handbook of Studies on Men & Masculinities*. Thousand Oaks, CA: Sage, 249-269.
- Merleau-Ponty, M. 2002. *Phenomenology of Perception*. Ranskan kielestä englanniksi käänntänyt Colin Smith. London: Routledge.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.
- Moustakas, C. 1994. *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Naskali, P. 2010. Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. Teoksessa T. Saresma, L. Rossi & T. Juvonen (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino, 277-287.

- Niskanen, S. 2011. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 89-114.
- Patton, M. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 1998. *The Experienced Life-Fabrics of Young Men*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 31 (5), 428-442.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998.
- Pulkkinen, S. 2010. Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 205-219.
- Rauhala, L. 2005. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Saarinen, J., Ojala, H. & Palmu, T. 2014. Mikä ihmeen feministinen pedagogiikka? Teoksessa J. Saarinen, H. Ojala & T. Palmu (toim.) *Eroja ja vaarallisia suhteita: keskustelua feministisestä pedagogiikasta*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17-40
- SetSTOP-hankkeen verkkoesittely. Luettu 12.8.2018.
<http://setstop.wordpress.com/>
- Spinelli, E. 1989. *The Interpreted World*. London: Sage.
- Sunnari, V. 1997. Opettajan työssä tarvitaan sukupuoli-tietoista reflektiivisyyttä. Teoksessa A. Arnesen (toim.) *Eroja ja yhtäläisyyksiä: sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Helsinki: Yliopistopaino, 107-120.
- Swain, J. 2005. *Masculinities in Education*. Teoksessa M. Kimmel, J. Hearn & R. Connell (toim.) *Handbook of Studies on Men & Masculinities*. Thousand Oaks, CA: Sage, 213-229.
- Syrjäläinen, E. & Kujala, T. 2010. Sukupuolittainen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25-40.

- Tainio, L. 2009. Puhuttelu luokkahuoneessa - Tytöt ja pojat huomion kohteena. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 157-186.
- Tainio, L., Palmu, T. & Ikävalko, E. 2010. Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-22.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu: laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vidén, S. & Naskali, P. 2010. Sukupuolitietoisuus Lapin yliopiston opettajankoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Vilkka, H. 2012. Sukupuolitettu temperamentti. <http://hanna.vilkka.fi/wp-content/uploads/2014/02/Sukupuolitettu-temperamentti.pdf>
- Wertz, F. 1999. Method and Findings in a Phenomenological Psychological Study of a Complex Life-Event: Being Criminally Victimized. Teoksessa A. Giorgi (toim.) Phenomenology and Psychological Research. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press, 155-219.

Liite: Tutkimushaastattelujen yksilökohtaiset kuvaukset

N1

N1 kokee kysymyksen oman sukupuolensa vaikutuksesta opettajuuteensa haastavaksi, koska uskoo sukupuolen vaikuttavan siihen, millainen ihminen hänestä on tullut, kasvatusajattelun tultua vasta myöhemmin rinnalle. Hän ei ole koskaan ajatellut, että sukupuoli määrittäisi, millainen opettajan pitäisi olla, vaikka arvelee tällaisia ajatuksia jollakin olevan. Joku saattaa ajatella miesopettajan olevan epäsensitiivisempi lapsen tarpeille ja naisopettajan puolestaan ilmentävän sensitiivisyyttä, empaattisuutta ja yleistä lämpöä - piirteitä, joita naisiin ylipäättään liitetään. Naisiin kohdistuvien odotusten juuret ovat äitiydessä, jolla on eroa isyyteen:

No naisestahan tulee lapselle äiti. Ja äitihän hoitaa enemmän lasta kuin isä keskimäärin tai ihan käytännön syistäkin. Ainoastaan äiti pystyy esimerkiksi imettämään. Ja mä luulen, et sitä kautta, puhutaan yleensä esimerkiksi äidillisestä otteesta. Se tarkoittaa ehkä vähän eri asiaa kuin isällinen ote. Siinä on ehkä vähän erilainen soundi.

N1 korostaa useaan otteeseen, että ei itse ajattele näiden odotusten mukaisesti: ne ovat ”ihan hölmöjä juttuja”. Hän ei ajattele, että koska hän on nainen, hän olisi sensitiivisempi lapsen tarpeille tai empaattisempi. Tästä huolimatta ovat sensitiivisyys ja empaattisuus erittäin keskeisissä roolissa hänen oman opettajuutensa kokemuksessa. Ne kuvaavat äidillisyyttä, jonka N1 kokee opettajuudessaan hyvin olennaiseksi. Ero isällisyyteen on selvä:

Ja mä sanoisin, et mä oon aika äidillinen. Ja tota silloin kun mä ihan alkuaikoina, kun päätin ryhtyä opettajaksi tai päätin että tulen opiskelemaan opettajaksi, ni se oli se ensisijainen syy tälle kaikelle. Kaikelle, mikä määrittää mun opettajuutta. Että mä haluan tukea niitä lapsia, koska mä oon nähnyt niin paljon sellaisia tapauksia, missä ehkä joku semmonen, aika rankasti sanottu mut joku heitteille jätetty lapsi niin, on sitten kärsinyt koulussa kauheesti. Kun hän jää ihan jalkoihin, kun muut pärjää koulussa ja sillä on kotona asiat niin huonosti, et sillä ei oo vanhempia siellä mitenkään läsnä. Ja sitten opettaja näkee hänet vaan lähinnä uhkana auktoriteetilleen [...] koska mä nään itteni ensisijaisesti kasvattajana, ja jos vielä mietitään sitä kasvattajuutta, niin senkin sisällä tosi semmosena äitinä. Ja mun ei tekis mitenkään mieli sanoa, tai ei tulis mieleenkään sanoa et mä olisin isällinen. Ei ainoastaan sen takia, koska mä en oo mies, vaan ihan yksinkertaisesti, koska siihen äitiin ehkä liitetään semmosia ominaisuuksia, mitkä on mulle tärkeitä ja luonnollisia. Ja nyt palataan taas siihen sensitiivisyyteen ja empaattisuuteen.

Keskustelun palatessa nais- ja miesopettajiin ulkopuolelta kohdistettaviin odotuksiin esittää N1 aikaisemmasta poikkeavan reflektion: hän ei usko sukupuolen mukaisia odotuksia opettajuudelle olevan:

Mä en kyllä uskois, koska opetussuunnitelma määrittää sen opettajan tehtävän kuitenkin aika tarkkaan. Et siinä ei oo kenelläkään kauheesti varaa sooloilla.

Opetussuunnitelman koettu merkitys ammatillisten odotusten kontekstissa kuitenkin tulee selväksi jälkimmäisessä virkkeessä: opetussuunnitelma rajaa opettajuuden toteuttamisen tilaa sukupuolisuuden osalta.

Puhuessaan oppilaiden sukupuolen merkityksellisyydestä omassa opettajuudessaan N1 nostaa toistuvasti esille sen, että hän ajattelee lapsia yksilöinä. Oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen on tietoinen pyrkimys, johon peilaten oppilaiden sukupuolen huomioiminen näyttäytyy ei-toivottuna, ristiriitaisena ja tietoisuuden ulkopuolelle jos jonnekin kuuluvana:

N1: Ja kysymys oli, että miten sukupuoli vaikuttaa siihen et miten mä kommunikoin se lapsen kanssa.

H: Joo.

N1: No, toivottavasti ei mitenkään, koska mä nostan aina tärkeimmäksi asiaksi sen yksilön. Mutta kyllä se tietysti ehkä alitajunnassa voi jotenkin vaikuttaa. Mutta se ei oo tiedostunutta.

Oppilaiden sukupuolen merkittävyys opettajuudessa voisi ilmetä sukupuolittuneiden ennako-oletusten mukaisena toimimisena (”en ainakaan tietoisesti enkä haluaisi olettaa mitään”), stereotyyppien luomisena ja niiden pohjalta luokittelemisena (”en haluu”) sekä poikien huolimattomuuden ja lintsaimisen läpi sormien katsomisena (”mä en ainakaan salli mitään semmosta”). Sulkeissa olevista sitaateista ilmenee N1:n kielteinen suhtautuminen näihin sukupuolen merkittävyyden ilmenemismuotoihin. Jos sukupuoli omassa opettajuudessa jollain tavalla merkitsee, on se tiedostamaton, alitajunnassa vaikuttavaa.

Oppilaiden sukupuoleen liittyvistä yhteisöllisistä merkityksenannoista keskeinen on pojat on poikia –fraasiin liittyvä merkityskimppu. Se purkautuu N1:n mieleen jääneessä puheenvuorossa, jonka eräs opetusharjoittelussa ohjaavana opettajana toiminut miesopettaja poikaoppilailleen osoittaen käytti:

N1: Mutta siis opettaja sitten jatko sillä tavalla, että nyt mä sanon teille jotain elämää varten. Ja se on se, että pieni Peter Pan –kompleksi on suotavaa pojille. Mutta tää ei nyt koske tyttöjä.” Joo, ja sit se jotain jutteli siellä vielä yhen oppilaan kanssa ja, jotain just siitä et millasia pojat on, kun heille tämä Peter Pan –kompleksi on anteeksiannettavaa, ni hän sitten sano et ”eks me pojat olla vähän semmosia et me ei koskaan kasveta aikuisiks ja me vaan pelataan jalkapalloa, tytöt tekee kaiken oikein hyvin. En nyt muista meniks sanatarkkaan näin, mut muistan ainakin sano, et pelataan vaan jalkapalloa (nauraa).

OE: Mitä mieltä sä oot siitä?

N1: No kyllä se oli varmasti mulle aika suuri kokemus, kun se tuli tässäkin mieleen. Ja just kun ittekin tässä vähän leikillisesti et mulla on vähän semmonen Peter Pan –kompleksi ja vähän semmonen olo et tää oli ehkä vitsi. Mut että olihan se aika ikävää, kun se liitti sen pelkästään poikiin. Mut tää on varmasti niinku vitsi, ihan tää koko juttu. Mut olihan se aika jännää.

Toisaalla haastattelussa N1 arvelee kuitenkin poikuuteen liitettyllä huolimattomuudella olevan faktaperusta: pojat ovat keskimääräisesti motorisesti aktiivisia ja tykkäävät pelata keskenään ja riehua, kun taas monet tykkäävät käsitöistä ja letittämisestä. Tämä saattaa vaikuttaa huolellisuuteen ja hienomotoriikan kehittymiseen. Oppilaiden tarpeet ovat kuitenkin yksilöllisiä, ja vaikka stereotypiat sukupuolten erilaisista tarpeista vastaisivatkin todellisuutta, ei tämä vaikuta mitenkään koulunkäyntiin tai siihen, millaisia tavoitteita oppilaille tulisi asettaa. Opetuksen suunnittelussa ja oppitunnilla hän kohtaa oppilaat yksilöinä. Tällöin sukupuoli ei nouse esille.

Ainoastaan oppilaiden arvioinnista puhuttaessa tulee ilmi oppilaiden sukupuolten merkitys omassa opettajuudessa. Esimerkiksi jos poikaoppilas osoittaa hyvää osaamista äidinkielessä, jossa keskimäärin tytöt ovat parempia, saa tottumus poikien huolimattomuuteen kyseisen oppilaan näyttäytymään poikkeuksellisen etevänä lapsena, vaikka osaamisessa ei olisi mitään erityistä tyttöihin nähden.

Tyttö- ja poikakategorioihin yksiselitteisesti lokeroitumattoman oppilaan tulo luokalle johtaisi ”aika pitkään” keskusteluun vanhempien kanssa asiointilan syystä. Olisi tärkeää puhua siitä, perustuuko oppilaan sukupuolen määrittely biologiaan vai kokemukseen. Oma reaktio ei huoleta, koska hän ainakin toivoo osaavansa ”handlata monenlaisia tilanteita”. Huoli kuitenkin heräisi liittyen muiden oppilaiden reagointiin, joka voisi ilmetä vuorovaikutuksellisenä ongelmana muiden lasten ollessa jakaantuneina tyttö- ja poikaporukoihin.

Sukupuoliteema ei ole ollut opinnoissa esillä erillisen kursin tai ”ees” valinnaiskurssin muodossa, eikä siitä ole erikseen keskusteltu minkään kurssin yhteydessä. Ohimennen on saattanut tulla esille jossakin. Kasvatustieteen kursseilla on puhuttu vain lapsista ja heidän tarpeistaan. Sukupuoliteeman käsittelemisen tarpeellisuus riippuu valitusta näkökulmasta. Mielenkiintoista olisi perehtyä siihen, onko tyttöjen ja poikien oppimisessa tieteellisesti todistettuja eroavaisuuksia. Toinen kiinnostava aihe olisi myytit ja opettajan välineet niiden murtamiseksi.

N2

N2 on lempeä, huolehtivainen ja äidillinen. Naisopettajalle nämä ominaisuudet ovat hyväksyttäviä, ja hänen on naisena helppo esimerkiksi halata tai koskea lasta ilman, että siinä nähtäisiin olevan mitään pahaa. Hänestä tuntuu, että miesopettajalle samat ominaisuudet eivät olisi niin hyväksytyjä, ja niiden mukaisesta toiminnasta voisi seurata sanktioita, ”vaikka siinä ei olis taustalla mitään muuta, ihan sama ajatus”. Se on surullista.

Tilanteen taustalla N2 uskoo olevan ikiaikaiset äidin ja isän roolit. Äidin rooli on ollut olla hoivaava nainen, joka hoitaa lapsia eikä tahdo heille mitään pahaa. Vaikka tilanne on nyt tällainen, näkee N2 yhteiskunnallisen muutoksen mahdollisuuden, joka voisi heijastua myös opettajuuteen:

Mut kyl mä luulen et nytte on muutenkin tuntuu, että maailmassa muuallakin ku Suomessa ni on just että, tää niinku tasa-arvo siinäkin mieles et miehet hoitaa enemmän lapsia ja on niinku sellasii koti-isiä ja tälleen. Niin kyl mä luulen et se vaikuttaa sit myös niinkun tuolla, ehkä niinku opettajat ja lastentarhanopettajat, lastenhoitajat, lähihoitajat, ohan niitaki. On ollu perinteisesti sellanen naisten ammatti, niin on paljon myös miehiä, ja sit ehkä sallitaan miehillekin tällanen hoiva, huoli.

Oppilaiden sukupuolilla on merkitystä oppilasparien ja -ryhmien muodostamisessa ja aihealueiden valinnassa. Helposti tulee jaoteltua ”nyt kun rupee miettii, niin oikeesti sillee et tyttö-poika”. Jaon taustalla on pyrkimys hommien sujumiseen. Sukupuolta enemmän kannattaisi kuitenkin katsoa oppilaiden temperamentteja ja persoonia:

Mut ehkä kannattais mieluummin kuiteski kattoo näitä temperamentteja niinkun sukupuoliin kattomatta. Et voihan se olla, että jos on sellanen, kuitenkin aatellaan, että tytöt on sellasii rauhallisia, niin se on hyvä laittaa sellasen riehuvan pojan pariks tyttö ni sitten sujuu hommat. Mutta voihan se olla, et tyttökin on vähän riekkuvaa sorttia, ni sit ei tavallaan niinku, et enemmän kannattais kattoo niitä persoonia ja sitä temperamenttiä kun pelkkää sukupuolta.

Tyttö-poika-parien ja sekaryhmien muodostamiselle on kuitenkin olemassa myös päteviä pedagogisia perusteita: ”ettei tuu semmosta, et tytöt on aina keskenään ja pojat keskenään”. On tärkeää, että kaikki pystyisivät toimimaan kaikkien kanssa.

Aihealueita valitessaan N2 pyrkii ottamaan sekä tytöt että pojat huomioon. Esimerkiksi äidinkielessä hän pyrkii valitsemaan tekstejä niin, ettei ”aina olis vaan niitä niin sanotusti tytöille enemmän suunnattuja”. Hän pyrkii valitsemaan aiheita, joista kaikki voisivat olla kiinnostuneita. Ei siis esimerkiksi autoja, kukkia tai hevosia. Eläimet kiinnostavat alkuopetuksessa kaikkia ja on siksi hyvä aihepiiri.

Oppitunnilla N2 pyrkii kohtaamaan oppilaat yksilöinä, mikä tarkoittaa kohtaamista ilman mitään ennakkokäsityksiä. Sukupuolen merkityksellisyyttä kohtaamisissa on kuitenkin vaikea välttää. Vaikka hän kuinka yrittäisi olla ilman ennakkokäsityksiä, tulee kuitenkin jostain syvältä, että suhtautuu eri tavalla poikiin ja tyttöihin. Tyttöjä tulee lähestytyä helpommin, ja tytöt lähestyvät helpommin itseä. N2 ei tiedä, onko kyseessä sukupuoli- vai temperamenttikysymys.

Tyttöjen kanssa on jaettujen harrastusten myötä enemmän yhteistä puhuttavaa, kun taas poikien kohdalla tulee mietittyä, että ”mistä ne pojat nyt tykkäis”. Pojat eivät tyttöjen tavoin lähesty oma-aloitteisesti, ja koska N2 yrittää tietoisesti ottaa kaikki huomioon, menee hän tarkoituksella keskustelemaan poikien kanssa.

On surullista, että monilla opettajilla on vahvoja stereotyyppioita liittyen sukupuolen ja temperamenttityyppien väliseen yhteyteen. Itse hän ei niihin usko, mutta ei koe olevansa niiden vaikutuksen ulottumattomissa:

OE: Kun sä nostit monesti esiin niinku temperamentin, niin näetkö sä että tietynlaisilla temperamenttityypeillä ja sukupuolella olis joku yhteys?

N2: No, en mä osaa silleen sanoo mut kyllähän nää on nää perus että tytöt on kilttejä ja hiljasia ja pojat ei ehkä pysty niin keskittymään ja ovat enemmän semmosii et haluuvat tehdä käsillään ja tollein. Mut mun mielest ei ne pidä sillein

paikkaansa. Et on kyllä yksilöitä kyllä kaikki. Ja sit mun mielest on niinku surullista, että niinku on tosi monilla ja opettajillakin just niinku vahvat näät stereotypiat päässä. Ja vaikka niitä yrittäis kuinka olla huomioimatta, ne kuitenkin jotenkin sieltä alitajusesti tulee.

Oppilaiden arviointiin sukupuolen ei pitäisi vaikuttaa lainkaan, ”siis se nyt on ainakin selvä”, mutta N2 arvelee, että stereotypiat saattavat tiedostamatta vaikuttaa havainnoidessa materiaalia arviointia varten. Yleisenä, ei siis erityisesti itseään koskevana esimerkkinä sukupuolen merkittävydestä arvioinnissa N2 mainitsee sellaisen ”tietynlaisen” käytöksen sallimisen pojille, mitä tytöille ei sallittaisi. Itse N2 yrittää olla mahdollisimman tasapuolinen kaiken suhteen. Arviointikokemusta on vasta vähän.

Hänelle ei tule mieleen, että sukupuoliteema olisi ollut esillä OKL:n opinnoissa. Se, pitäisikö olla, on ”vähän kakspiippunen juttu”. Sukupuolieroja korostava tai poikien ja tyttöjen kanssa toimimiseen ohjeita antava koulutus ei olisi hyvä asia, mutta toisaalta tämän tutkimushaastattelun kaltainen keskustelu sukupuolen vaikutuksista olisi hyvä. Yleensäkin keskustelua voisi olla enemmän.

Muunsukupuolinen lapsi omassa opetusryhmässä olisi ”lapsi muitten joukossa”. Hän toivoo, ettei ajattelisi asiaa kovin paljoa. Voi olla, että hän joutuisi pohtimaan, yrittäisikö saada lasta enemmän poika- vai tyttöporukkaan, joista toiseen jokaisen on aikaisemmin ollut pakko kuulua. Asetelma saisi hänet miettimään, onko pakko kuulua jompaankumpaan, vai voisiko olla ”tavallaan tällanen niin sanottu kolmas sukupuoli”. Hän tunnustaa, ettei ole miettinyt asiaa paljoa.

N3

Sukupuolella on merkitystä asemaan työyhteisössä. N3 kokee olevansa naisena ”semmosessa massassa sillä tavalla, koska on niin paljon naisopettajia”. Miesopettajana hän erottuisi joukosta helpommin ja hänen omat sanomisensa ehkä huomioitaisiin paremmin opettajainhuoneessa. Jos menee naisena naisvaltaiseen kouluun, häneltä ei välttämättä odoteta mitään, paitsi ehkä tekstiilityön opetusta. Miesopettajalle kohdistuvat odotukset ovat selkeämmät: tietotekniikka-, liikunta- ja teknisen työn asioiden hoitaminen. Vaikka kuinka yritettäisiin olla edistyksellisiä ja sanottaisiin, ettei tällaisia

odotuksia olisi, ilmenevät ne silti. N3 ei aio alistua sukupuolittuneille odotuksille, mikäli ne eivät vastaa hänen todellista osaamistaan:

No ainakin aion siis sillä tavalla tuota, no (naurahtaa) ainakin niinku aion sanoa siis suoraan et jos minulla on pätevyys johonkin, niin minä oon silloin pätevä siinä asiassa. Et esimerkiksi vaikka tää niinku tekstiilityö, niin sanon suoraan et vaikka olen nainen, niin en ole siihen perehtynyt. Niin sitä en pystyisi sitten opettamaan. Toisaalta taas itteeni jollain tasolla kuitenkin kiinnostaa vaikka perehtyä niinku tietotekniikkaan, ni sitten taas toisaalta haluaisin niinku tämän tuoda esille. Että kyllä, minä voin ottaa tästä niin kun, olla sitten jotenkin vastuuhenkilönä, jos niinku oon hankkinu siihen sitte tuota noin koulutusta. Niin kyllä niinku, et pyrittäis niinku painottamaan sitä, että mikä on se mun koulutus ja mihin olen niinku tullut.

N3 tunnistaa naisopettajiin kohdistetut odotukset äidillisyydestä ja huolehtivaisuudesta, ja arvelee niillä olevan merkitystä oppilaiden häneen kohdistamiin odotuksiin. Tällä taas ”varmasti” on vaikutusta omaan käyttäytymiseen.

Naissukupuolen myötä N3:lla on kokemus tyttölapsena olemisesta, hän tietää, millaista on olla tyttölapsi. Siksi hän epäilee näkevänsä eri tavalla tytöt oppilaina. Tyttölapsena kasvamisen myötä N3 tietää ja näkee ”kaikki tyttöjen tällaset juoruilukuviot sun muut”. Poikana olemiseen hänellä taas ei ole kosketuspintaa. N3 haluaisi kohdella oppilaita tasavertaisesti, mutta poikana olemisen kokemuksen puuttuminen vaikuttaa tähän. Tasavertaisen kohtelun pyrkimyksen vuoksi hän haluaisi ymmärtää ”sitä poikien niinku näkökulmaa”.

Oppilaiden sukupuolten merkitys opetuksen suunnittelussa ei ole tietoista eikä toivottavaa, ja sitä tulisi välttää. Sukupuoli vaikuttaa silti:

No kyllä se varmaan, siis varmasti vaikuttaa. Ihan tyhmää on jos sanoisin että ei. Koska varmasti niinku se, että kuitenkin koen, että omassa opettajuudessa haluaisin, en haluais tuota noin tämmösiä nais- ja miesmalleja tosi voimakkaasti. Niinku että tyttöjä kohdellaan näin ja tytöt tekee tätä, vaan että kaikki tekee kaikkee. Niin niin tuota noin, varmasti se vaikuttais miten mä suunnittelisin sen niin, että mä pyrkisin tietosesti välttämään sitte jollain tasolla sitä, että jakaisin niitä esimerkiksi, että tytöt kun hei eivät ehkä välttämättä nyt jaksaa vaikka kantaa näitä raskaita tavaroita, laitetaan pojat ne tekemään, ja jotain tämmösiä.

Draamaopettajana on eri asia suunnitella opetusta pelkästään pojista muodostuvalle ryhmälle kuin ryhmälle, jossa on tyttöjä ja poikia. Hän antaa esimerkin tilanteesta, jossa pääsi vetämään draamaharjoitusta pelkästään pojille. Suunnittelun lähtökohtana oli

”poikien maailma”, joka saa sisältönsä mm. viihdetuotteista. Lopulta sukupuoli ei kuitenkaan ollut suunnittelua määrittävä tekijä, vaan oleellista olivat kyseisen oppilasryhmän jäsenet yksilöinä:

Niin lähdin siitä niinku poikien maailmasta käsin, koska pojilla, koska pojat tuota noin, pojille myydään erilaisia leluja ja heitä kiinnostaa erilaiset elokuvat ja pelit sun muut, niin sitten lähin niinku heidän maailmasta käsin motivoimaan heitä siihen toimintaan. Elikkä me lähdettiin sellasen niin kun, tälläsen seikkailija-taisteluhenkisen meiningin kautta niinku siihen maailmaan. Joka, siis sit ihan perustin sen myös siihen, että tiesin keitä ne oppilaat on. Että tiesin et tää vois olla se näkökulma, mistä lähetään liikkeelle, niin. Se myös toimi, nii elikkä se, miten mä motivoin mun oppilaat. Mutta sitten samalla tavalla se kuitenkin, että jos ne pojat ois vaikka kiinnostunu, no vaikka musiikista, ni sit ehkä se ois voinu olla semmonen teema. Että sanotaan näin.

Myös oppituntivuorovaikutuksesta puhuttaessa N3 lähtee liikkeelle sukupuolen merkityksellisyyden välttämisestä. Hän haluaisi välttää esimerkiksi huonon käytöksen sallimista pojille tai tietynlaisen käytöksen vaatimista tytöiltä. Oppilaita tulisi kohdella yksilöinä, tunnistaen, että kaikki ovat erilaisia. Se on kuitenkin vaikeaa ja siihen tulisi ”todella paljon niinku tietosesti sitte pyrkiä”. Itse koetussa koulumaailmassa sukupuolenmukainen kohtelu on ollut voimakkaasti läsnä, ja siksi tietoista ponnistelua tarvitaan. N3 kokee, että pojille yleisesti ottaen sallitaan riehumista ja heiltä odotetaan vähemmän. Hän uskoo tämän olevan itseään toteuttavaa ja syövä poikien oppimista, jonka tyttöjä heikompi taso tietyissä aineissa on tutkimuksissa todettu.

N3 ei haluaisi ajatella, että oppilaiden sukupuoli liittyisi hänen arviointityöskentelyynsä mitenkään. Hän haluaisi kohdata oppilaat yksilöinä ja sitä kautta arvioida heitä. Sukupuoli ei tällöin vaikuttaisi niin kuin ei pitäisikään, sillä se ei ole järkevä arviointiperuste.

Muunsukupuolisen oppilaan tulo omalle luokalle korostaisi sellaisten toimintatapojen tärkeyttä, joissa sukupuolella ei ole merkitystä, ”koska sitten tuota, jotenki silloin tietäs, että tämä oppilas vois niinku myös kokea olonsa niinku mielekkääks minun opetuksessa”. Tällaisessa tilanteessa N3 haluaisi ehdottomasti välttää sitä, että pojat ja tytöt tekevät eri asioita. Muunsukupuolisuus on kuitenkin N3:lle vieras asia, ”toistaiseks en oo googletanu tätä tietoo sillee sen tarkemmin”, ja hän lähtisi perehtymään aiheeseen.

Sukupuoli on noussut opinnoissa silloin tällöin esille keskustelujen kautta. Ei niin, että ”se lukis jossain ja se pitäis kaikkien käydä”. Sukupuoliteema voisi olla esillä enemmän

ja voimakkaammin, niin että se tulisi varmasti kaikilla käytyä. Opettajuuden rakentumisessa sukupuoli on ilmiö, joka on kaikkien opettajuudessa ”pohtimisen paikka”. Aiheen käsittely ei tulisi suuntautua ”niinkään sellasella painokkaalla niinku että näin pitää tehdä, vaan niin päin, että tuodaan tää ilmiö niinku esille, että tää on olemassa.” Aihe olisi tärkeä, koska tilastojen osoittama tyttöjen ja poikien oppimisero on ”täysin sukupuolikysymys”. Pitäisi lähteä miettimään sen takana olevia syitä.

N4

Kysymys oman sukupuolen merkityksellisyydestä omassa opettajuudessa on vaikea. N4 kuitenkin tuntee itsensä naiselliseksi:

Ja et on sellasii naisellisia ominaisuuksia, vaikka just äsken sanoin, että ei välttämättä oo niin tarkkoja ominaisuuksia mutta kuitenkin. Että, no on ehkä semmonen aika lempeä ja huolehtivainen, jotka yleensä ajatellaan ehkä naissukupuolelle enemmän ominaiseksi kuin sitten miehelle. Mutta sekään ei aina oo niin.

Naisille ominaisiksi luetut piirteet eivät kuitenkaan ole miehiltä poissuljettuja, N4 ei ”todellakaan sano sitä”. Opettajuudesta ei sukupuolen mukana poistuisi mitään.

Yleisesti ottaen nais- ja miesopettajiin kohdistetaan erilaisia odotuksia esimerkiksi opetusmenetelmien suhteen. N3 suhtautuu näihin odotuksiin ensinnäkin toivoen, ettei niitä olisi, ja toisaalta pyrkien olemaan antamatta niiden vaikuttaa omassa opettajuudessa:

Mutta sit jos on, niin en nyt ainakaan, en nyt haluis sitten lähteä siihen mukaan tai sillee, että mulla on tää muotti tässä, et mun pitää nyt siihen mennä, sopeutua. Niin ehkä en, en sitte sopeutuis. Tai että en rupeis muuttaa omaa opetustyyliäni sen takia, että halutaan että se on naisen opetustyyli.

Oppilaiden sukupuolilla on merkitystä muodostettaessa jonoja ja istumajärjestyksiä. N4 on saanut harjoittelussa ohjeita, että esimerkiksi kirkkoon lähtiessä tehdään tyttö-poikajono, ”että pysyy se rauha siinä”. N4 ymmärtää järjestelyn, koska ”kyllähän se yleensä vähän hillitsee sitte sitä rupattelua ja tällästä”.

Istumajärjestyksen teossa oppilaiden sukupuoli ”vaikuttaa [...] ihan varmasti välillä”. Opetuksen suunnittelussa on kuitenkin oppilaiden luonteella ja ”semmose(II)a temperament(II)a” sukupuolta painavampi merkitys. N4 ei esimerkiksi suunnittele opetusta toiminnalliseksi oppilasryhmän poikapainotteisuuden vuoksi.

Harjoitteluluokissa pojat ovat usein olleet tyttöjä vilkkaampia, mutta siitä ei tule vetää yleistäviä johtopäätöksiä. Pinttyneitä ennakko-oletuksia mekastavista, villeistä ja vilkkaista poista sekä kiltisti hiljaa ahkeroivista tytöistä on koulussa olemassa, mutta ne eivät ”todellakaan aina” kuvaa hyvin todellisuutta.

Oppitunnilla N4 arvelee vuorovaikutuksensa poikaoppilaiden kanssa lähtevän enemmän huumoripohjalta, mihin liittyy rennompia olemisen ja läpänheitto. Tässäkään yhteydessä sukupuoli itsessään ei kuitenkaan ole yksilöllisiä piirteitä merkityksellisempi:

Mut niin, ei tietysti kaikissa tapauksissa. Ja taas tulee se, et enempi se oppilaan luonne ja temperamentti ja niin kun persoona vaikuttaa enempi siihen kuin se sukupuoli.

Rennompia olemisen poikien kanssa ei ole tietoista, vaan N4 kokee tämän olevan ”tiedostumatonta puolta”. Kokemus poikien läpänheitosta ja äänessä olemisesta on jäänyt omilta kouluajoilta.

Arvioinnissa N4 ei koe oppilaiden sukupuolen vaikuttavan millään tavalla. Arviointikokemus on vielä vähäistä.

Muunsukupuolisuus on nykypäivänä normaalia, eikä tyttö- ja poikakategorioihin sopeutumaton oppilas olisi ”mitenkään semmonen kauhistus tai mitään”. N4 ei ajattelisi tilanteessa mitään erityistä. Pieniä käytännön juttuja, kuten oppilaan sijoittuminen tyttö-poika-jonossa, voisi tulla, mutta N4:llä ei olisi asian kanssa mitään ongelmaa.

Sukupuoliteema ei ole ollut esillä opinnoissa. Sitä voisi kuitenkin olla hyvä käsitellä, sillä se on ”mielenkiintoinen aihe, jota ei oo koskaan ite tullu ees ajatelleeks” ja voi olla, että sukupuoli jollain tavalla vaikuttaa opettajuuteen. Tässä tutkimushaastattelussa olleet kysymykset edustavat sellaista tulokulmaa, josta aihetta voisi koulutuksessa lähestyä.

M1

Sukupuolella on ”varmaan tosi paljon” vaikutusta omaan opettajuuteen. Se ei ole asia, jonka kautta M1 opettajuuttaan määrittää, vaan ennemmin tiedostamattomampi seikka, joka vaikuttaa ”siellä alhaalla”. M1 uskoo, että hänen on miessukupuolensa vuoksi helpompi samaistua poikaoppilaisiin, ymmärtää heitä ja lähestyä heitä. Hän ei haluaisi eikä toivoisi, että asia olisi niin, mutta on varma sen loppupeleissä olevan. Oman sukupuolen merkitys juontuu omakohtaisesta kokemuksesta pikkupoikana olemisesta,

sillä omat kokemukset määrittävät ”aika paljon” opettajuutta. M1 on itse ollut kouluaikanaan äänekkäs poika, ja samankaltaisia oppilaita, äänekkäitä poikia, hänen on muita oppilastyyppejä helpompaa ymmärtää. Hän ei ole koskaan ollut pikkutyttö, eikä siksi välttämättä niin hyvin tiedä näiden vapaa-ajan kiinnostuksen kohteita.

M1 uskoo opettajiin liitettävän sukupuolen mukaisia odotuksia samalla tavalla kuin miehiin ja naisiin yleensäkin yhteiskunnassa. Miesopettajiin yhdistetään auktoriteetti, kurinpito ja ”jos haluaa negatiivisen kautta”, naisopettajia vähäisempi empaattisuus. Sukupuoli tuntuu vaikuttavan opetettaviin aineisiin. Miesopettaja tekstiilityön opettajana olisi odotustenrikkoja ja voisi hämmentää.

Suunnitellessaan opetusta M1 ei millään tavalla ota huomioon oppilaiden sukupuolta. Sukupuolen sijaan hän ajattelee oppilaiden persoonia. Hän ei ole koskaan edes tajunnut ajatella, mistä tyttö- ja poikaoppilaat tykkäävät, eikä niin ehkä pitäisikään tehdä. Kun luokka-aste on pieni, ovat oppilaat ”kuitenkin aika sellaisia lapsia”, eikä sukupuolella ole suurta merkitystä vielä siinä vaiheessa.

M1 ei ole pohtinut oppituntivuorovaikutustaan sukupuolen kannalta, mutta tuntee oppilaiden sukupuolilla olevan siinä merkitystä. Hän toivoisi kohtelevansa jokaista oppilasta ”ennemmin yksilönä kuin niinku sukupuolensa edustajana”, mutta pelkää pahasti, ettei se täysin onnistu. Sukupuolen merkitys ilmenee kurinpidollisessa ohjeistuksessa, jossa M1 uskoo otteensa olevan jyrkempi pojille ja pehmeämpi ja varovaisempi tytöille. Taustalla hän myöntää olevan ennako-oletuksia tyttöjen herkkyydestä ja siitä, että heille riittää pehmeämpi tapa sanoa ei. Pojat taas eivät usko pehmeämpää kurinpitoa. Omien ennako-oletusten reflektio on uutta ja hieman hämmäntävää:

(Naurahtaa) Aika kyllä paha nyt kun alkaa tähän väliin sanallistaa noit omia ajatuksia. En mä ollu kyl missään vaiheessa ajatellut, mut noin se varmaan vois olla. Mut kyl mä niinkun toivoisin, et kuitenkin jokaista kohtelee enemmän yksilönä kuin niinku sukupuolensa edustajana. Pelkään pahasti kyllä, että noinkin saattais olla.

M1 uskoo oppilaiden sukupuolen näkyvän jotenkin myös omassa arviointityössään, vaikka on arvioinut vielä melko vähän. Sukupuolen vaikutus on tiedostamatonta, vain harva työstää sitä aktiivisesti. Muutos saattaa olla kuitenkin liikkeellä kun tutkitaan, miten eri temperamenttityypit soveltuvat eri sukupuolille.

M1 pyrkii arvioimaan oppimistavoitteiden mukaan, mutta epäilee antavansa ”löysää niinku pojille, et noo, että kyllä se kuitenkin yritti ees tällä kertaa”. Tämän hän kokee ilmentävän laajemmin vaikuttavaa, huonona pitämäänsä ajattelutapaa, jossa pojilta odotetaan koulutyössä vähemmän kuin tytöiltä. Aidan madaltamisen hän uskoo johtuvan ensinnäkin siitä, että pojat pärjäävät koulussa tyttöjä heikommin. Pojat ovat ikään kuin oma tasoryhmänsä, jonka myös halutaan selviävän eteenpäin eikä haluta, että heille tulee paha mieli. Toisaalta M1 arvelee, että käänteisesti korkeammilla odotuksilla saattaisi olla positiivinen vaikutus poikien oppimistuloksiin.

Oma merkityksensä vähäisillä odotuksilla voi olla myös ”boys will be boys”-ajattelulla (”et poikien pitää niinku ymmärtää et ne on tollasii, ja tyttöillä taas niitten juttu on se, et ne niinku on jotenki kunnollisempia”) sekä poikien tyttöjä hitaammalla fyysisellä ja henkisellä kehityksellä.

Sukupuoli tulee arviointityössä merkitykselliseksi myös sen myötä, että tietyt oppilaat ovat luokassa näkyvämpiä kuin toiset. M1 kokee, että pojille annetaan yleisesti ottaen enemmän tilaa olla äänessä, häiritä työskentelyä ja osoittaa osaamistaan muillakin tavoin kuin kirjallisilla tuotoksilla. Hiljaa olevien tyttöjen arviointi on selkeämpää, sillä arvioitava materiaali on rajatumpi.

Muunsukupuolinen oppilas omassa luokassa ei M1:lle itselleen olisi merkittävää, vaan ”henkilökohtaisella tasolla ihan sama” ja ”tietenkin [...] niin kun yksi oppilas muiden joukossa”. M1:llä heräisi kuitenkin huoli oppilaan sopeutumisesta kouluun, jonka järjestelyitä hän pitää kaikkienensa sukupuolittuneina. Lisäksi huolta aiheuttaisi oppilaan ryhmäyttäminen ja kysymys siitä, millä tavalla jos mitenkään oppilaan muunsukupuolisuus tulisi opettajajohtoisesti ottaa esille. Kenenkään sukupuoli ei ole ”huomion asia”, jota yhdessä kuuluisi käsitellä, mutta toisaalta jos muunsukupuolisuus tulisi ilmi ilman yhteistä käsittelyä, voisi siitä seurata hämmennystä ja kiusaamista. Dilemma on ongelmallinen:

Aika paha, ois kyllä paha tilanne, koska tosiaan ei, niin, se ei oo kuitenkaan niin kun, se ei oo kenenkään asia, se että mitä sukupuolta hän niin kun edustaa. Tai et ei se oo niinku, voi oikein käsitelläkään. Oisin huolissani niin kun siitä, että miten hän sopeutuu.

Sukupuoliteema on ollut ”aika vähän” esillä, painopisteet ovat olleet ”ihan muualla”. Se on sääli, sillä jokaisella tai ainakin suurimmalla osalla opettajista on tiettyjä odotuksia, rooleja, ajatuksia ja turhan suppeita käsityksiä. Kun niistä ei puhuta ääneen, ei omia

käsityksiään pääse työstämään. Haastattelun aikana M1 teki omaan opettajuuteensa liittyvistä sukupuolen merkityksistä huomioita, joita ei ennen ollut tietoisesti ajatellut. Näitä asioita pitäisi työstää todella paljon, ja siksi OKL:nkin pitäisi rohkaista siihen. Tämä olisi tarpeen jo pelkästään siksi, koska tiedetään tyttöjen ja poikien oppimistulosten sukupuolittuneesta erosta. Olisi syytä miettiä, mikä koulussa tämän eron saa aikaan.

M2

Sukupuoli ei ohjaa omaa opettajuutta millään tavalla. Opettaja on luokassa aikuinen, joka ”pelaa siellä ja on siellä se, joka niitä asioita niinku opettaa”. Aikuisena opettajan on oltava sensitiivinen ja ymmärrettävä oppilaita, ovat he sitten tyttöjä tai poikia.

Yleisesti opettajiin kohdistetaan odotuksia sukupuolen mukaan, ja vielä nykypäivänäkin ihmisten ja myös vanhempien kuva opettajasta on konservatiivinen. Naisten pitäisi olla hyviä (tekstiili)käsityön ja miesten teknisen työn opettajia. Opettajuuteen liitetään puhtoinen kuva, ja erityisesti naisten pitäisi olla ”semmosii hento sisar valkoisia” opettajina. Miehiltä odotetaan hakeutumista rehtoriksi, vaikka nykyjohtajuus ei vastaa perinteistä maskuliinista, fyysiseen voimaan perustuvaa johtamistyyliä. Itse M2 ei odotuksen pätevyyttä allekirjoita.

M2 kokee, että pojille opetuksen suunnittelun täytyy olla pidemmälle vietyä. Pojat eivät ole tyytyväisiä kaikkeen opettamiseen ja alkavat helpommin purnaamaan vastaan, mistä seuraa rauhattomuutta. Heille on oltava enemmän virikettä. Tämä ehkä johtuu siitä, että pojille on pienestä asti sanottu heidän olevan ”semmosii pojanviikareita, ja tytöt on kilttejä tyttöjä”. Kyseessä olisi itseään toteuttava ennuste. M2 miettii, voisiko poikien käyttäytymisen taustalla olla temperamenttitekijöitä:

[...] että onks se semmonen joku temperamentti, joka on niinku suurimmalla osalla pojista on vaikka niinku sillee, et ne on enemmän kärsimättömii. Et tykkää tehä niinku enemmän niinku kinesteettisesti vaikka. Tai että ne ei oo niin, niil ei oo niin hyvä kärsivällisyys.

Persoonaa, ei sukupuoli, nimittää sitä, miten opetus toimii. Kuitenkin M2:n on ”kyl ihan rehellisesti sanottuna” helpompi työskennellä poikien kanssa. Hän ”valehtelisi jos väittäisi”, ettei oppilaiden sukupuoli vaikuttaisi omaan toimintaan opettajana. Hän kokee voivansa olla poikien kanssa enemmän oma itsensä. ”Vanha joukkuepelaaja itekin”, hän on ollut paljon niin sanotussa miesten maailmassa ja osaa siksi toimia paremmin poikien

kuin tyttöjen kanssa. Miesten maailmaan kuuluu roisimpi läpänheitto ja yleensäkin huumori, joka omassa opetustyössä on vahvasti mukana. M2:n kokemusten mukaan pojat ymmärtävät tätä huumoria tyttöjä paremmin, vaikka on myös tyttöjä, joiden kanssa voi heittää läppää. Liikunta lähellä sydäntä on myös yhdistävä tekijä. Uudessa luokassa M2 ottaa tukipilarikseen/luottotyypikseen suuremmalla todennäköisyydellä poikaoppilaan. Oppilaan arviointiin sukupuoli ei vaikuta millään tavalla.

Muunsukupuolisen oppilaan tuleminen opetettavalle luokalle olisi outoa ja teettäisi lisätyötä, kun oppilaan kumpikaan-sukupuolisuutta pitäisi selitellä muille oppilaille ja vanhemmille. Pakko sitä on kuitenkin kunnioittaa. Omaa opetusta oppilaiden sukupuoli ei kuitenkaan määritä mitenkään, vaikka M2 saattaa käyttää tyttö-poika –termejä. M2 ei siis esimerkiksi laittaisi muunsukupuolista oppilasta istumaan tyttö- ja poika-ryhmien keskelle.

Sukupuoli on ollut aika vähän esillä, ei ole hirveästi tullut. Aihe saisi olla enemmän esillä, koska on outoa väittää ettei sukupuolia olisi. On miehiä ja naisia sekä lisäksi nykypäivänä muitakin sukupuolia, ja viimeksi mainitunkin takia keskustelua pitäisi käydä. Koulutuksessa olisi kiva kuulla esimerkiksi transsukupuolisuudesta nykypäivän koulussa, onko esimerkiksi sellaisia opettajia. Omana kouluaikana aihe ei ole ollut esillä.

M3

M3 ei koe sukupuolen määrittävän itseään opettajana, mutta kokee lähes kaikkien muiden määrittävän häntä ennen kaikkea miesopettajana. Hän ei juurikaan piittaa siitä, että niin tehdään, mutta niin kuitenkin tapahtuu. Miesopettajilta odotetaan jäämäkkyyttä, hyvän kurin pitämistä sekä olemista ”jotain muuta kuin naisopettaja”. On hämmäntävää, että miesopettajia sanotaan tarvittavan koulussa sen vuoksi, että he ovat jotain muuta kuin naisopettajia. Sukupuoli vaikuttaa ongelmatilanteissa siten, ettei M3 saa tunnustella tyttöoppilasta tätä tarkastaessaan.

Kysyttäessä oppilaiden sukupuolen vaikutuksesta opetuksen suunnitteluun M3 ymmärtää kysymyksen koskevan sitä, onko hänellä stereotyyppisiä käsityksiä tytöistä ja pojista. M3:n kokemuksen mukaan sukupuoli ei määritä oppilaiden koulunkäyntiä, ja hänelle sukupuolta paljon merkittävämpää opetuksen suunnittelussa on oppilaiden taitotaso. Sukupuolen sijaan tietyt yksilöt voivat määrittää opetusta.

Opetustilanteissa M3:n tulee käytettyä ”tätä paljon parjattua” tytöt- ja pojat-nimeämistä. Siinä on paljon ongelmia eikä niin kannattaisi tehdä, mutta hän on käyttänyt sitä edelleen saadakseen samalla kertaa useamman ihmisen huomion. Olisi hyvä sauma keksiä jokin muu tapa. Ongelmallista nimeämisessä on se, että se markkeeraa sukupuolen käyttäytymistä määrittäväksi tekijäksi. Kun hän tokaisee ”pojat, nyt hiljaa siellä”, hän todellisuudessa haluaa sanoa ”te kolme henkilöä siellä, voisitteko olla hiljaa”.

M3 oppii jostain syystä poikien nimet nopeammin uusissa luokissa ja sitä myöten pääsee lähempään kosketukseen poikien kanssa, tuntee heidät paremmin ja sen kautta pystyy kenties tuottamaan laadukkaampaa arviointitietoa heidän oppimisensa tueksi. Muuten oppilaiden sukupuolella ei ole arvioinnissa merkityksiä, joista M3 olisi tietoinen. Tiedostamattomia saattaa aina olla.

Yleisesti ottaen poika- ja tyttöoppilaisiin liitetään tiettyjä odotuksia, ja sitä näkee ”ihan jatkuvasti”. Poikien oletetaan olevan hälliseviä, röyhkeitä ja koulun säännöistä piittaamattomia, tyttöjen taas kilttejä. Tytön röyhkeyttä pidetään pahempana asiana kuin pojan, sillä tämä on mennyt norminsa ulkopuolelle. Odotuksilla on jonkin verran totuus pohjaa, mutta se johtuu odotusten itseään toteuttavuudesta eikä oppilaiden sukupuolesta itsessään. Sukupuolittuneet odotukset voivat ilmetä myös ryhmien muodostamisessa, jos niillä perustellaan sitä, että jokaisessa ryhmässä tulee olla tyttöjä ja poikia. Tällaiset ryhmät itsessään ovat kasvatuksen kannalta hyvä juttu, sillä siinä sukupuoli ei määritä ryhmäjakoja.

Vaikka M3 ajattelee, ettei oppilaita tule kohdella sukupuolen mukaan, on asiaan puuttuminen vaikeaa, koska siinä mennään isojen asioiden äärelle. Opetusharjoittelun ohjauspalaveriaika menisi kokonaan selittäessä, miksi sukupuolen mukaan kohteleva ei ole järkevää.

M3:lle näkemys lapsen kuulumattomuudesta yksiselitteisesti tytön tai pojan kategoriaan on ”hyvinkin” ymmärrettävä. Häntä mietityttäisi, miten lähtisi avaamaan ja työstämään asiaa muiden oppilaiden kanssa, joilla usein on radikaali tytöt-pojat-jako. Lisäksi hän lähtisi miettimään, miten muunsukupuolinen oppilas pystyisi sopeutumaan kouluun, jossa on nykyisenlaiset tiukat normit.

Sukupuoli on ollut esillä vähänlaisesti. Keskustelua on ollut, jos joku opiskelija on nostanut asian esille. ”Tietysti” on puhuttu, että on meneillään suuntaus, jossa tyttö- ja

poikanormeista pitäisi päästä eroon: ”se on niinku se, mitä meille niinku opetetaan”. Sitä ei kuitenkaan opeteta, miten sukupuolikysymykseen pitäisi suhtautua laajemmin. Tämän haastattelun kaltaisia kysymyksiä on tosi vähän. Sukupuoli voisi olla opettajankoulutuksessa hyvä sisältö, mutta OKL:lle tyypillinen käytännönläheinen tulokulma ei välttämättä ole paras. Aihetta pitäisi käsitellä filosofisella ja arvoihin pohjautuvalla tavalla ongelmallisia käsityksiä haastaen.

M4

Opettaminen on ”persoonan kautta tapahtuva juttu”. Sukupuolella on vaikutusta persoonaan, mutta niin on monella muullakin asialla. Siksi sukupuolen merkitystä on vaikea yksilöidä. Sukupuolella on kulttuurisia piilovaikutuksia, kuten roolimalleja. Niitä M4 pyrkii myös jollain lailla rikkomaan. Sukupuolella kenties on tekemistä teknisen työn opettamisen mieltymyksen kanssa. Voi olla, että hän pyrkii olemaan poikaoppilaille jonkinlainen isähahmo.

Miesopettajilta odotetaan jämpyyttä ja järjestyksen ylläpitämistä, mikä perustuu stereotyyppiseen käsitykseen tietynlaisesta miehen rooliin kuuluvasta fyysiseen voimaan liittyvästä johtajuudesta. M4 ei itse ole miettinyt suhtautumistaan näihin odotuksiin, ja se tuntuu vaikealta. Hän on kuitenkin sitä mieltä, ettei ole ”tyhjästä temmastu”, että miehiäkin halutaan opettamaan, ”et ei se pelkästään naisten tehtävä ole”.

Opetuksen suunnittelussa kiinnittää helposti huomiota stereotyyppisesti vilkkaisiin poikiin, millä saattaa olla tiedostamattomasti merkitystä myös arvioinnissa. Kuitenkin jos luokalla olisi vilkkaita poikien tavoin käyttäytyviä tyttöjä, M4 ”tietysti niinku ehkä suhtautuisi(n) samalla tavalla”. Suhtautuminen ei ole sukupuolesta kiinni, vaan jos joku käyttäytyy hankalasti, häneen kiinnittää huomiota. Tällaiset oppilaat vain sattuvat tuntemattomasta syystä yleensä olemaan poikia. Taustalla on pitkä kulttuurinen ketju, jossa poikien kasvatusta kuvaa ”pojat nyt on poikia, antaa niitten riehua”, kun taas tytöt kasvatetaan kuuliaisiksi. Siinä on varmasti paljon tiedostamatonta mukana.

Oppitunnilla M4 uskoo suhtautuvansa jollain tapaa eri tavalla poikiin kuin tyttöihin. Poikia kohtaan hän on vähemmän varovaisempi. Tämän hän uskoo johtuvan siitä, että on itse poikien kanssa samaa sukupuolta ja pystyy siksi samaistumaan poikien

mielenmaisemaan, joka tulee kulttuurin kautta. On kuitenkin tosi erilaisia poikia ja tosi erilaisia tyttöjä.

M4:llä ei ole mitään tarvetta lähteä lokeroimaan oppilasta tytöksi tai pojaksi. Ihmiset ovat mitä ovat ja saavat hänen puolestaan ollakin mitä haluavat olla. Kiinnostaisi kysyä lapselta itseltään, mitä hän itse ajattelee, sillä ei ole vanhempien asia päättää, ettei lapsi ole tyttö eikä poika. M4 on itse kuitenkin kasvanut ”sellaisessa friikkisirkuksessa, et toi ei jotenki niinku ihmetytä, tollaset asiat sillee”.

Sukupuoli ei ole ollut esillä kurssitarjonnan tai kurssin teemojen puolesta, eikä M4 ole varma, pitäisikö sen ollakaan:

En mä kyl tiedä. Mä välillä vähän ihmettelen, et mitä niinku (naurahtaa) ihmeellistä siin on aiheena, et sitä pitäs käsitellä niin paljon. Toki sellasia niinku stereotyyppioita nyt on niinku yleensäkin hyvä purkaa opetukseen liittyen. Ja ehkä niinku sukupuoliisuus on yks niistä. Ja no kyl sellast niinku sukupuolisensitiivisyyttä vois kyllä olla ihan niin kun siinä mielessä et ihmiset niinku ymmärtäis mistä siin on kyse. Mut en mä nyt näkis, et sitä pitäis jotenkin ihan hirveesti painottaa.

M4 uskoo, että OKL:ssä on ”sen verran suvaitsevaista väkeä”, että juuri heitä tarvitsisi asiassa kouluttaa.