

TIETOISESTI JA TIEDOSTAMATTA

Miten luokanopettaja näkee vaikuttavansa lasten sukupuolirooleihin

Marika Äijälä

Tiivistelmä

Tutkimukseni aiheena on luokanopettajien näkemys sukupuolirooleista. Tutkimuksessa siis tarkastellaan opettajien ajatuksia ja käsityksiä sekä tietoisuutta siitä, miten he itse ymmärtävät sukupuoliroolit ja näkevät vaikuttavansa lasten sukupuolirooleihin. Teoriaosassa esitellään tärkeitä käsitteitä sukupuolirooleista kuten biologinen ja sosiaalinen sukupuoli. Koska jälkimmäinen on tutkimuksen kannalta merkityksellisempi, sitä tarkastellaan tarkemmin sukupuoliroolien, sukupuoliroolistereotyyppien ja -identiteetin kautta. Jotta ymmärrämme sukupuoliroolien kulttuurisen aspektin, käsittelem myös sukupuolirooli-ideologioita ja historiaa. Oppimisteorioista keskityn tarkemmin skeemateoriaan, jonka avulla käsittelem sosialisatiota. Tarkemmin pohditaan koulun ja opettajan merkitystä, sillä ne ovat hyvin tärkeitä malleja lapsille kehityksen aikana. Opettajan taustan, arvojen ja toiminnan tietoisuus edesauttaa ymmärtämään tätä merkitystä.

Tutkimuksen tarkoitus on tutkia, miten opettajat näkevät vaikuttavansa lasten sukupuolirooleihin. Alaongelmina ovat opettajan käsitys sukupuolirooleista ja niihin vaikuttamisesta sekä käsitys oman taustan ja toiminnan merkityksestä lasten sukupuolirooleihin. Entä pitävätkö he sukupuolirooleja merkittävänä asiana opetustyössään. Tutkimusmetodina on teemahaastattelu.

Teen tutkimusta skeemateorian pohjalta. Keskeistä on käsitys kasvattajan sukupuoliskeemoista, joihin vaikuttavat kasvattajan tausta, kasvatus ja kokemukset. Nämä saavat aikaan juuri tälle ihmiselle ominaisen käyttäytymisen, joka edelleen vuorovaikutuksessa siirtyvät lapsen havaintojen myötä lapsen käyttäytymiseen. Opettaja voi vaikuttaa tietoisesti omaan käyttäytymiseensä myös sukupuoliroolien osalta, mutta paljon toimintaa tapahtuu tiedostamatta, piilokasvatuksena. Tutkimuskohteena ovat suomalaiset, juuri työelämänsä aloittaneet opettajat. Heitä haastattelen heidän kotikasvatuksestaan ja koulutuksestaan ja erityisesti heidän ajatuksiaan, näkemyksiään ja kokemuksiaan sukupuolirooleista ja niihin vaikuttamisesta.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että luokanopettajat tiedostavat vaikuttavansa lasten sukupuolirooleihin ja että he toimivat myös osittain tietoisuuden ulkopuolella. Toiminnassaan he saattavat ajatella sukupuolirooleja mutta lähinnä saadakseen toiminnan suunnattua molemmille sukupuolille. Luokanopettajat tietävät, että he vaikuttavat lasten sukupuolirooleihin henkilökohtaisella taustallaan, mutta pitävät kotia ja koko yhteiskuntaa tärkeämpänä vaikuttajana kuin yksittäistä opettajaa. He kuitenkin tiedostavat olevansa merkittävä osa lasten sosiaalistamisprosessia. Yhteenvetona voidaan todeta, että luokanopettajat kokevat olevan tärkeä malli lapsille, mutta pitävät samalla itseäänkin yhteiskunnan tuotoksena.

Avainsanat: sukupuolirooli, sukupuoliskeemateoria, sosialisatio

SISÄLLYS

1 Johdanto	5
2 Sukupuolirooleihin liittyviä käsitteitä	8
2.1 Biologinen sukupuoli	8
2.2 Sosiaalinen sukupuoli	10
2.2.1 Sukupuolirooli	11
2.2.2 Sukupuoliroolistereotypiat	12
2.2.3 Sukupuolirooli-identiteetti	14
2.3 Kulttuuria, historiaa ja sukupuolirooli-ideoita	15
3 Sukupuoliroolien oppimisen teorioita	18
3.1 Psykoanalyttinen teoria, sosiaalisen oppimisen teoria ja kognitiivisen oppimisen teoria	18
3.2 Sukupuoliskeemateoria tutkimuksen taustalla	19
3.2.1 Sosialisatio skeemateorian valossa	21
3.2.2 Sosialisatian määritelmä	22
3.2.3 Sukupuolijärjestelmän välittyminen	23
4 Koulun ja opettajan vaikutus sukupuolirooleihin	27
4.1 Koulu sosiaalistajana	28
4.1.1 Koulun näkyvät ja piilevät suunnitelmat	29
4.1.2 Valintojen tekeminen ja niihin ohjaaminen	33
4.2 Opettaja sosiaalistajana	38
4.2.1 Tausta ja sen tiedostamisen tärkeys	39
4.2.2 Arvo- ja käsitysmaailman ymmärtäminen	43
4.2.3 Opettajan toiminta ja sen tietoisuus	45
5 Sukupuoliherkkää pedagogiikkaa	51

6 Tutkimusmalli	57
7 Tutkimusongelmat	58
8 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen toteutus	60
9 Tutkimusaineiston analysointi	67
10 Tutkimuksen tulokset ja niiden tarkastelu	77
11 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	86
12 Pohdintaa ja jatkotutkimusmahdollisuuksia	90
LÄHTEET	95
LIITTEET	103

1 Johdanto

Opettajan ja kasvattajan pedagoginen ajattelu ja sen mukainen toiminta on aina ollut kiinnostukseni kohteena. Tässä tutkimuksessa lähdän kuvailemaan ja pohtimaan sitä, mikä on luokanopettajan merkitys oppilaan identiteetin kehitykseen ja elämäntulkun sukupuoliroolien osalta ja miten hän itse kokee vaikuttavansa siihen.

Opettajan ajattelua tutkimusteemana on tarkennettava, sillä se sisältää oikeastaan koko opettajan ajattelumaailman kokonaisuuden. Kognitiivisessa lähestymistavassa opettajan ajattelun tutkimuksessa keskitytään opettajan tietoperustaan. Tällöin kysymys on kuvuksesta ja kognitiivisesta sisällöstä. Pedagogisella ajattelulla tarkoitetaan opettajan ajattelun normatiivista puolta. Kiinnostus kohdistuu tällöin siihen, miten ajattelu siirtyy deskriptisestä ajattelusta normatiiviseen. ”Aina kun opettaja tekee ratkaisun tai valinnan, hän ottaa kantaa ja tähän kannanottoon voidaan etsiä perusteita. Nämä voivat olla joko tiedostettuja tai tiedostamattomia, ja ne perustuvat joihinkin tiettyihin arvoihin. Näiden arvojen tarkastelu johtaa normatiiviseen etiikkaan”. (Kansanen 1995, 10–11.)

Olen usein pohtinut, miksi ihmiset, lapset ja aikuiset käyttäytyvät joskus hyvinkin stereotyyppisesti. Mistä stereotyyppiset käsitykset tulevat, miten ja miksi? Ennen kaikkea olen tulevana kasvattajana ja opettajana pohtinut sitä, miten itse vaikutan luokanopettajana lapsiin. Kykenenkö tiedostamaan vaikutukseni lapsiin ja heidän kokonaisvaltaiseen kehitykseensä? Lopulta päädyin kysymykseen: Miten minun kasvattajana pitäisi toiminnassani huomioida lasten sukupuolirollit, jotta voisin taata identiteetin kehityksen lapselle yksilönä? Koko yhteiskunnan on tärkeää pohtia aikansa sukupuolirollikäsityksiä, siten myös yksittäisen kasvattajan. Näin nyt ja tulevaisuudessa voitaisiin paremmin oppia ymmärtämään ihmisten erilaisuutta.

Sukupuolirooleja on tutkittu paljon eri näkökulmista. On tehty erilaisia tutkimuksia luokkahuoneen ja koulun arjesta, opettajan opetusperiaatteista ja opettajan vaikutuksesta oppilaisiin. Siksi päädyin tutkimaan opettajien omia käsityksiä sukupuolirooleista ja heidän näkemystään sukupuolirooleihin vaikuttamisesta, sillä tätä ei ole vielä juurikaan

tutkittu. Aihe on mielestäni tärkeä, sillä kasvattajan on pohdittava ja tiedostettava, mihin lasta todella ohjaa. Auttaisiko tutkimus ymmärtämään kasvattajien mahdollisuuksia myös yhteiskunnallisesti? Tutkimus sai ainakin haastateltavat pohtimaan syvemmin oman kasvatuksensa vaikutusta sukupuolirooleihin sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta. Asiasta keskustellessani olen huomannut, että näin tapahtuu muidenkin kuin vain haastateltujen opettajien kohdalla. Aihetta pidetään tärkeänä mutta vaikeana.

Aiheesta on runsaasti tietoa, sillä eri vuosikymmeninä sukupuolirooleja on tutkittu aikansa näkökulmasta. Muutenkin aiheen rajaaminen on vaikeaa, onhan kyse lapsen kokonaisvaltaisesta kehityksen yhdestä tärkeästä osasta, joka nivoutuu erittäin voimakkaasti kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin tekijöihin. Tutkimuksessani en ota kantaa tasa-arvokysymyksiin enkä käsittele syvällisesti kulttuurillisia tai historiallisia аспекteja, vaikka näitä usein sivuankin. Nämä tekijät on kuitenkin huomioitava, koska todellisuus on erilaisten yksilöiden ja kulttuurien luomaa.

Opetuksen tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita opetustapahtuman kokonaisuudesta. Mutta vaikka tutkijan on kuitenkin mahdotonta hallita tätä kokonaisuutta yhdellä kertaa, on se kuitenkin opettajantyön todellisuutta. Toisaalta opetuksen osatekijöitä ei voida irrottaa kokonaisuudesta, toisaalta kokonaisuus tulee ymmärtää osiensa kautta yhä uudelleen ja yhä perusteellisemmin. Luonnollisesti opetustapahtumaa tutkitaan monesta näkökulmasta ja monen teeman avulla. Tutkijan vastuu edellyttää hänen ymmärtävän oman teemansa aseman kokonaisuudessa ja vaikka kohteena olisi vain pieni yksityiskohta, joudutaan tulkinnassa aina pohtimaan mitä opetus on, mihin sillä pyritään, mikä on opettajan vastuu opetusprosessissa, kuinka ymmärrämme lapsen, nuoren, kasvatettavan, oppilaan, opiskelijan jne. (Kansanen 1995, 9.)

Sen lisäksi, että ihminen on kulttuurinsa jäsen, ihminen on myös yksilö ja jokaisella erilaisella yksilöllä on merkityksensä. Hermeneuttisessa tutkimusotteessa ei edes pyritä yleistämään yksittäistapauksia, vaan myös ainutlaatuisuus kiinnostaa. Opettajuuttakin tutkittaessa huomataan, että jokainen tilanne ja opettaja on erilainen. Fenomenologinen tutkimus on ”yksittäiseen suuntautuvaa paikallistutkimusta. Se ei pyri niinkään löytämään universaaleja yleistyksiä kuin ymmärtämään jonkin tutkittavan alueen ihmisten sen hetkistä merkityks maailmaa.” (Laine 2001, 28–29.)

Tässä tutkimuksessa tutkijan suhde teoriaan on teoriasidonnainen. Tällöin analyysissä on teoreettisia kytkeitä mutta se ei suoraan pohjautu teoriaan. Sen sijaan teoriaosuus on kokoelma aiheeseen liittyviä teorioita ja aikaisempia tutkimuksia sekä käsitteitä. Tällöin Eskolan (2001, 137–138) mukaan haasteena on saada tutkimuksen teoriaosuus ja empiriaosuus sidottua pohdinnassa yhtenäiseksi tutkimuskokonaisuudeksi. Laadullisessa tutkimuksessa tämä on tyypillinen ongelma, sillä laadullisessa tutkimuksessa on harvoin niin selkeitä tuloksia, että ne voitaisiin esitellä ilman viittauksia teoriaan. Asian laajuuden vuoksi on epätodennäköistä, että yhteiskunta- ja käyttäytymistieteissä saavutettaisiin täysin yleispäteviä lakeja (Hirsjärvi & Hurme 2000, 19).

2 Sukupuolirooleihin liittyviä käsitteitä

Tutkimuksessa ydinkäsitteenä on suomenkielen sana sukupuoli, jolla on kuitenkin sekä biologinen että sosiaalinen merkityksensä. Englanninkielessä sukupuoleen viittaavat käsitteet sex ja gender. (Tamminen 1995, 13.)

Sukupuolikäsitettä ymmärtääksemme on siis eroteltava toisistaan biologinen sukupuoli (sex) ja sosiaalinen sukupuoli (gender). Edellistä käytetään silloin, kun painotetaan sukupuolten biologisia tai fyysisiä ominaisuuksia ja jälkimmäistä, kun eri sukupuolia tarkastellaan kulttuurin muovaamina sosiaalisina ryhminä. Naisten ja miesten väliset biologiset erot tiedetään suhteellisella varmuudella, mutta sosiaalisen sukupuolen määrittely on huomattavasti vaikeampaa. (Määttä & Turunen 1991, 14–15.) Biologinen sukupuoli on saatu syntymässä, joten se on ihmisen muuttumaton ominaisuus. Sosiaalinen sukupuoli on taas opittu kanssakäymisessä muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. Se viittaa käsityksiin naisten ja miesten olemuksesta, jotka kätkeytyvät yhteiskuntarakenteisiin (Gordon & Lahelma 1990, 141).

Sukupuolten välisiä eroja on siis selitetty sekä biologisesti että sosiaalisesti. Painotukset vaihtelevat tutkimuksesta riippuen. Tutkimuksessa käsittelen molempia, koska katson molempien vaikuttavan yksilön sukupuolirooleihin. Tutkimuksen aihe vaatii kuitenkin syvällisempää tietoa sosiaalisesta sukupuolesta. Siihen liittyviä käsitteitä ovat sukupuolirooli, sukupuoliroolistereotypia ja sukupuolirooli-identiteetti. Lopuksi esittelen vielä lyhyesti sukupuolirooli-ideoita yhdessä kulttuurin ja historian kanssa.

2.1 Biologinen sukupuoli

Biologis-rakenteellisten tekijöiden merkitystä korostavat tutkijat esittävät, että tytöillä ja pojilla on biologis-rakenteellisia eroja. Erot perinnöllisyydessä johtuvat siitä, että he-

delmöityksessä yksi kromosomipari määräytyy sukupuolen mukaan. Miehellä ja naisella on myös eroja hormonitoiminnassa. Miesten sukupuolihormonia kutsutaan androgeeniksi ja naisten estrogeeniksi. Aivorakenteellisia eroja katsotaan olevan siinä, että tyttöjen ja poikien aivopuoliskot eroavat erikoistumisnopeudessaan. Myös aistijärjestelmissä on havaittu eroja: tytöt ja pojat havaitsevat maailmaa eri tavalla. (Määttä & Turunen 1991, 65–66.)

Määttän ja Turusen mukaan (1991, 65) kysymys näiden erojen olemassaolosta ja merkityksestä on varsin kiistanalainen. Sukupuoliroolien oppimisessa he katsovat sosiaalisen kanssakäymisen olevan biologiaa merkittävämpi tekijä. Kuitenkin muun muassa Huttunen (1990, 9) katsoo biologisen sukupuoleen liittyvien teorioiden olevan selkeitä, yksiselitteisiä ja kiistattomia. Tutkijoilla on siis erilaisia näkökulmia, usein riippuen heidän tutkimussuuntauksestaan. Itse pyrin välttämään sitoutumista yhteen suuntaukseen ja haluan katsoa kokonaisuutta. Ihmisen biologista taustaakaan ei voida unohtaa, sillä olemmehan biologisia olentoja, joihin ympäristö syntymän jälkeen alkaa vaikuttaa historian, kulttuurin ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen kautta.

Käyttäytymistieteiden painottamaan sosiaaliseen sukupuoleen haluavat Moir ja Jesser (1991, 88–89) vastata. He selittävät sukupuolten käyttäytymisen erot vahvasti biologisiksi tekijöiksi, jolloin aivojen rakenne ja hormonaaliset tekijät selittävät miesten ja naisten erot. Heidän mukaansa lääketiede kiistatta todistaa, että miehillä on esimerkiksi miessukupuolihormonin määrä korkeampi kuin naisilla, ja tämä selittää muun muassa aggressiivisuuden ja mekaanisen lahjakkuuden. Mielestäni meidän tulee ymmärtää ja havaita nämä biologiset erot, mutta on myös hyvin vaarallista jäädä kiinni tähän käsitykseen huomioimatta lapsen yksilöllisyyttä. Kuten Moir ja Jesserkin kirjoittavat, ovat hormonitasot erilaiset jokaisella yksilöllä. Niinpä jollakin naisella saattaa miessukupuolihormonin taso olla verrattain korkea ja jollakin miehellä taas vastaavasti matala. Koska hormonitkin vaikuttavat käyttäytymiseen, on mielestäni tärkeää, että opettaja huomioi tämän toiminnassaan: on tyttöjä, joita kiinnostaa vauhti ja poikia jotka ovat sosiaalisia ja rauhallisia, vaikka yleensä heidät sukupuolensa mukaan määriteltäisiin päinvastoin.

2.2 Sosiaalinen sukupuoli

Huttunen (1990, 1) jakaa sosiaalisen sukupuolen maskuliiniseen ja feminiiniseen, jotka ovat sitä mitä kulttuuri niihin kulloinkin sisällyttää. Myös Keskinen (1996, 108) mukaan käsitteet sosiaalinen sukupuoli ja kulttuuri ovat sidoksissa toisiinsa, sillä kulttuurin sosiaaliseen sukupuoleen liitetyt ominaispiirteet säätelevät sosiaalisen sukupuolen sisältöä.

Reisby (1998, 22–23) määrittelee sukupuolen sosiaalisena ja kulttuurisena konstruktiona, johon sisältyy useita tasoja jotka kuitenkin voidaan erottaa toisistaan vain analyytisesti, sillä todellisuudessa ne sekoittuvat toisiinsa. ”Vaikka biologia vaikuttaa sukupuolen kehittymiseen, sukupuoli on biologian, yksilöllisten piirteiden, kulttuuristen ja sosiologisten suhteiden yhteistuotos. Se on historiallinen ja rakentuu yhteiskunnallisten ehtojen puitteissa”. Reisbyn mukaan ei siis riitä se miksi ”synnyttään” ja ”tullaan” vaan myös mitä ”tehdään” (doing gender). Lasten ja nuorten kokeillessa maskuliinisuutta ja feminiinisuutta on ympärillä myös aktiivisesti konstruotivia toimijoita. Ihmisten kesken syntyvät henkilökohtaiset ja sosiaaliset identiteetit, jotka rakentuvat koko eliniän ajan. Sukupuoli on siis biologian eli yksilöllisten piirteiden, kulttuurisen ja sosiologisten tekijöiden summa joka rakentuu historiallisten ja yhteiskunnallisten ehtojen puitteissa. Naisen ja miehen sosiaaliset sukupuolet eroavat huomattavasti toisistaan niihin vaikuttavien sukupuolistereotyyppien eli yhteisön luomien odotuksien vuoksi (Leinonen 2005, 102).

Sosiaaliseen sukupuoleen liitetään nykyään maskuliinisen ja feminiinisen kategorian rinnalle vielä kolmas, androgynian luokka (Määttä & Turunen 1991, 18), sillä ei ole itsestään selvää, että kaikesta kasvatuksesta huolimatta jokaisesta ihmisestä tulisi automaattisesti sukupuolistereotyyppien mukaisesti muokattuja miehiä tai naisia. Lipsin mukaan ihmisiä joilla on sekä maskuliinisia että feminiinisiä piirteitä, voidaan kutsua androgyyneiksi (Arffman & Brunell 1984, 45). Androgyyniset henkilöt ovat käytökseltään joustavia ja itsenäisiä: androgyyni mies voi olla perinteisen miehekkään kilpailunhaluinen käytökseltään, mutta voi silti olla itsekunnioitustaan menettämättä naisellisen hellä ja myötätuntoinen (Määttä & Turunen 1991, 18).

2.2.1 Sukupuolirooli

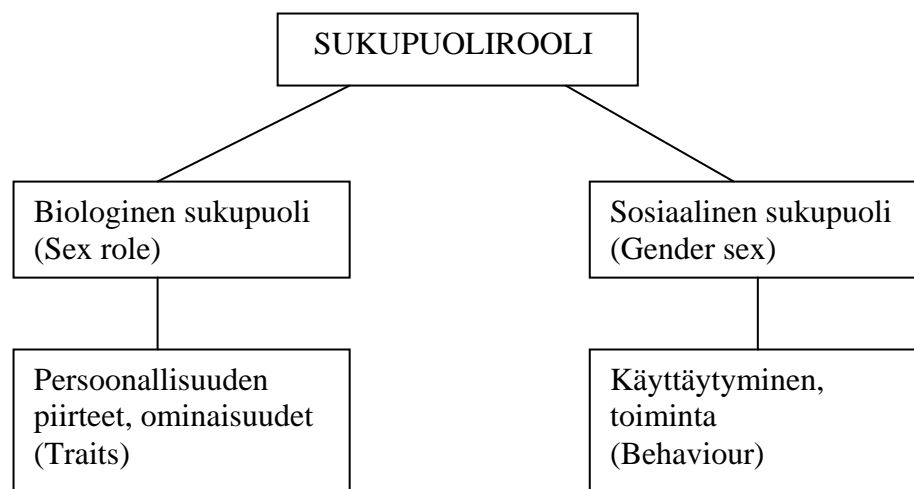
Huttunen (1990, 9-10) on määritellyt sukupuoliroolikäsitteen Maccobyn klassisen sanakirjamääritelmän mukaan: sukupuoliroolit ovat ”niiden odotusten ja normien summa, joka kulloinkin kohdistetaan henkilön persoonallisuuteen ja sosiaaliseen käyttäytymiseen hänen biologisen sukupuolensa vuoksi.” Normit ja odotukset eivät ole yleensä virallisia eivätkä kirjattuja, mutta ne saattavat silti olla hyvin tiukkoja (Huttunen & Happonen 1974, 14).

Sukupuolirooleja on vanhastaan ajateltu olevan kaksi, feminiininen, jota luonnehtii ekspressiivisyys ja maskuliininen, jota luonnehtii instrumentaalisuus. Luonnehdinnoista huolimatta kaikkia sukupuoleen liittyviä odotuksia ei voi mahduttaa näihin. Maccobyn mukaan jokainen ”näyttelee” yhtä biologisen sukupuolen mukaan määräytyvää laaja-alaista ja moni-ilmeistä sukupuoliroolia. (Huttunen 1990, 9-10.) Sukupuoliroolin käsitteen voi ymmärtää myös siten, että maskuliinisuus ja feminiinisyys koostuvat useista rooleista, joissa kussakin on erilaisia odotuksia (esimerkiksi aviomies, isä, perheen elättäjä...) Sukupuoliroolin käsite on siis moniselitteinen. Jo 60-luvulla on kritisoitu termin monitieteistä käyttöä, koska esimerkiksi sosiologit tarkoittavat sillä odotuksia ja normeja kun taas psykologit persoonallisuuden piirteitä. (Huttunen 1990, 10.)

Keskinen ja Hopearuoho-Saajala (1994b, 17–18) määrittelevät sukupuoliroolit ymmärrykseksi siitä, minkälainen käyttäytyminen yleensä liitetään mieheen, minkälainen naiseen, mitä miehen ja naisen odotetaan tekevän. Heidän mukaansa sukupuoliroolit ovat ympäristöstä opittuja ja ne saattavat vaihdella tilanteesta ja yksilöstä toiseen sekä muuttua iän myötä ja ympäristön odotusten ja paineiden vaikutuksesta. Sukupuoliroolit ovat myös herkkiä muuttumaan erilaisten muotivirtausten ja kulttuuristen käsitysten mukaisesti. Erilaisilla käyttäytymismuodoilla ja tavoilla osoitetaan oma sukupuoli ulospäin. Samalla sukupuolen edustajan odotetaan käyttäytyvän, kuten omassa yhteisössä yleisesti pidetään sopivana tytön ja pojan käyttäytymisenä. Mielestäni juuri tämä erilaisuus ja muuttuvuus tekevät sukupuoliroolit hyvin vaikeaksi ja laajaksi aiheeksi tutkia kokonaisuutena. Käytännössä tämä onkin mahdotonta. On rajattava tutkimus ja valittava sen painopiste. Tämä ei kuitenkaan sulje pois sitä, että aiheen joitakin osa-alueita voisi sulkea pois, vaan kokonaisuus on hahmotettava.

Vehviläinen (1974, 11–12) määrittelee sukupuoliroolin Allardin ja Littusen mukaan sosiaalisesti rooliksi, joka voidaan määritellä yksilön toistuvaksi yhdenmukaiseksi käyttäytymiseksi vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Sukupuoliroolit eivät siis määräydy pelkästään yksilöiden todellisten ominaisuuksien mukaan, vaan on otettava huomioon, että yksilö kuuluu tiettyyn tunnistettavaan ihmisryhmään. ”Sukupuolijaottelu on helppo, tulkittavissa oleva ja näennäisesti luonnollinen ja oikeutettu selitys kaikille ajateltaville eroille” (Määttä & Turunen 1991, 14).

Kuviossa 1 näkyy, miten Huttunen (1990, 11) on jakanut sukupuoliroolin käsitteen biologiseen sukupuolirooliin (sex role) ja sosiaaliseen sukupuolirooliin (gender role).



Kuvio 1. Sukupuolirooli-käsitteen jakaminen

Sence ja Helmreich esittävät, että kun sukupuoliroolin käsitteestä halutaan erottaa persoonallisuuden piirteitä ja sosiaalisista käyttäytymistä koskevat odotukset, määritellään se toisaalta joukoksi persoonallisuuden piirteitä (set of characteristics) ja toisaalta joukoksi käyttäytymisen piirteitä (set of behaviours), joiden yleisesti katsotaan olevan tyyppisiä ja suotavia joko miehille tai naisille, esimerkiksi maskuliinisuuteen yhdistetty aggressiivisuus, analyttisyys, kunnianhimo (Huttunen 1990, 11).

2.2.2 Sukupuoliroolistereotypiat

Yleensä stereotyyppiöillä tarkoitetaan piirteitä, tapoja, kykyjä ja odotuksia, jotka liitetään ihmisiin ryhmään kuulumisen perusteella, riippumatta ihmisen yksilöllisistä ominaisuuksista. Sukupuoliroolistereotyyppiolla tarkoitetaan siten tiettyjä odotuksia, uskomuk-

sia, arvostuksia, joita asetetaan miehille ja naisille: millainen hän saa olla, mitä hän saa tehdä. Sukupuoliroolistereotyyppit erottelevat miehet ja naiset toisistaan, unohtaen todelliset yksilölliset erot. Sukupuolistereotyyppityllä (sex-stereotyping) prosessina tarkoitetaan ihmisten sosiaalistamista ajattelemaan ja toimimaan tavalla, joka on sovussa oman sukupuolen kanssa. (Lahelma 1988, 28.)

Härkösen (1996, 45) mukaan stereotyyppit ovat kognitiivisia järjestelmiä, jotka ovat pysyviä ja piintyneitä eivätkä huomioi yksilön piirteitä. Ne sisältävät sisäisesti johdonmukaisia uskomuksia, havaintoja, odotuksia ja attribuutioita. Sukupuoliroolistereotyyppit katsotaan olevan haitallisia koska ne antavat vääristyneen kuvan miesten ja naisten todellisista eroista. Uhkaksi ne muodostuvat sellaisten lasten minäkuvalle, jotka eivät voi tai halua sopeutua annettuun roolimalliin. (Lahelma 1988, 28.)

Stereotyyppit käytetään kulttuurin muovaamana perustietona aina silloin, kun havaintojen kohteesta ei tehdä tietoisia ja kriittisiä huomioita. Vaikka stereotyyppit ovat yleistyksiä ja mielikuvia tietystä ryhmästä, niillä on myös suuri ohjaava voima. Olemme saman kasvatustavan kasvattamia, jaamme saman kulttuurikoodiston ja olemme omaksuneet yhteisesti kulttuurissamme vaikuttavat stereotyyppit. Kasvamme vuorovaikutuksessa ympäristömme kanssa ja omaksumme myös itseämme koskevat stereotyyppit. Nämä vaikuttavat persoonallisuuteemme varhaisesta vuorovaikutuksesta lähtien. (Leinonen 2005, 58.)

Keskinen ja Hopearuoho-Saajala (1994b, 18–19) ovat havainneet, että vaikka kasvattajan asenteet tyttöihin ja poikiin ja heidän kasvatukseensa olisi hyvinkin vahvasti tasa-arvoa korostavia, niin silti käytännössä esille saattaa tulla jäykät, kaavamaiset, mutta piilotetut sukupuoliroolikäsitykset. Tästä voimme havaita, miten tärkeää on, että kasvattaja on tietoinen käsityksistään ja varsinkin niiden vaikutuksesta lapsiin. Mutta miten lapsia tulisi kasvatkaa että heillä olisi mahdollisimman tasapainoinen lapsuus ja tulevaisuus? Tulisiko sukupuolirooleja tukea vai päästä niistä eroon?

Sukupuolille sopivasta käyttäytymisestä on myös lapsilla stereotyyppisiä käsityksiä. Erityisesti pojilla ne ilmenevät voimakkaan kaavamaisina ja konservatiivisina käsityksinä. Ollaan erityisen ”poikamaisia”, mitä se sitten kenenkin mielestä tarkoittaa. Kaavamaisuus on kuitenkin hyödyllistä lapsen kasvulle, se palvelee lasta hänen yrittäessään saada järjestystä itseään ympäröivään tiedon tulvaan. Kulttuurissamme miehen rooli on

ilmeisesti sitovampi ja ehdottomampi kuin naisen rooli. (Vainikainen 1994b, 40.) Myös joukkoviestintä pitää yllä jäykkiä sukupuolten välisiä eroja lastenkirjojen ja oppimateriaalien ohella. Naiset kuvataan erilaisissa kotitöissä ja miehet kodin ulkopuolisissa tehtävissä. (Saarnivaara 1990, 92.)

”Itse asiassa on mahdotonta tietää, millainen olisi olemuksellinen nainen tai mies, jos lapset saisivat kasvaa ilman sukupuolistereotyyppien ohjaavaa vaikutusta heidän minäkäsitykseensä ja persoonallisuuteensa. Millaisia naisia ja miehiä heistä kasvaisi? Luultavasti moninaisuus olisi niin ilmeistä, että nykyiset sukupuolistereotyyppit joutaisivat romukoppaan”. (Leinonen 2005, 61.)

2.2.3 Sukupuolirooli-identiteetti

Sukupuolirooli-identiteetti on käsitys itsestä tyttönä tai poikana (Lahelma 1988, 29). ”Selkeä, arvostusta ja hyväksyntää sisältävä sukupuoli-identiteetti muodostaa olennaisen osan yksilön persoonallisuuden eheydestä, hyvinvoinnista ja psyykkisestä terveydestä sekä elinvoimasta” (Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1994b, 16). Esimerkiksi hakeutuminen oman sukupuolen seuraan on luonnollinen seuraus lasten identiteetin kehittymisestä (Huttunen & Tamminen 1991, 6).

Keskinen ja Hopearuoho-Saajala (1994b, 19–20) määrittelevät teoksessaan sukupuolirooli-identiteetin kehittymisen kolme vaihetta. Ensimmäinen vaihe on saavutettu, kun lapsi tietää olevansa tyttö tai poika ja osaa luokitella toiset ihmiset miehiksi ja naisiksi. Jo reilun vuodenikäisenä lapsi erottaa sukupuolelle tyypillisiä piirteitä. Kaksivuotiaana lapsi tunnistaa kuvasta oman sukupuolensa ja vuotta myöhemmin toisten sukupuolen ulkoisten tunnusmerkkien avulla (esimerkiksi hiusten pituudesta). Seuraavassa kehitysvaiheessa lapsi ymmärtää sukupuolen jatkuvuuden (gender stability), yleensä noin neljävuotiaana. Kolmas vaihe on lapsen kyky ymmärtää sukupuolen pysyvyys (gender constancy) huolimatta jonkun ulkoisen seikan vaihtumisesta.

Heleniuksen mukaan tytöt sosiaalistuvat rooliinsa poikia aikaisemmin johtuen tyttöihin kohdistuneista myönteisemmistä kasvatusmenetelmistä (Arffman & Brunell 1984, 37). Vehviläinen (1974, 21) pohtii mistä johtuu, että poikien käsitys maskuliinisesta roolista

tulee positiivisemmaksi iän mukana, kun taas tyttöjen oman sukupuolen arvostus vähenee.

On tärkeää, että lapsen lähellä olevat merkitykselliset aikuiset ovat tietoisia omista arvoistaan sekä niistä muodostuvista kasvatuskäsityksistään ja menetelmistään. Nämä todentavat aikuisen käytöksen. Opettajan tulee kasvatuksen ammattilaisena tiedostaa edellä mainitut asiat. On ymmärrettävä, että ihmisen persoona ja sen kehitys on niin herkkä, että yksi sana tai yksi sekunti lapsen elämässä voi vaikuttaa siihen mikä hänestä tulee, millainen on hänen identiteettinsä. Haluan vielä korostaa, että kyse ei ole vain sukupuolirooleista, vaan ihmisen kokonaisuudesta.

2.3 Kulttuuria, historiaa ja sukupuolirooli-ideoita

Lahelman ja Gordonin (1998, 91) mukaan sukupuoli ei ole vain ero tyttöjen ja poikien välillä vaan myös kulttuurisesti ja historiallisesti vaihteleva yhteiskunnallinen tekijä. ”Sukupuolta ei tule tarkastella pelkkänä abstraktina ihmisen ominaisuutena tai roolina, vaan suhteena, joka määrittyy konkreettisesti kussakin historiallisessa tilanteessa. Se mitä on määritelty maskuliiniseksi ja feminiiniseksi, on vaihdellut eri kulttuureissa ja eri aikoina”. Yksi syväänjuurtuneimpia näkemyksiä kulttuurissamme ja ajattelussamme on näkemys kahdesta vastakkaisesta sukupuolesta, ei vain biologisesti vaan myös psykologisessa ja sosiaalisessa mielessä. Tähän vastakohta-asetelmaan liittyy maskuliinisuuden arvottaminen feminiinisyttä korkeammalle. (Lahelma 1995, 51.)

Länsimaisen kulttuurin eri aikakausia on hahmoteltu ideologisiksi järjestelmiksi. Perinteisen sukupuolirooli-ideologian mukaan Jumala loi miehen ja naisen erilaiseksi, molemmilla on omat oikeutensa ja velvollisuutensa. Vanhaliberaalinen ideologia 1700-luvulta näkee molemmat sukupuolet periaatteessa tasa-arvoisina, kunhan nainen muistaa velvollisuutensa kotona. Romanttisen näkemyksen mukaan mies ja nainen ovat erilaisia, mutta toisiaan täydentäviä. Yhteiskunta tarvitsee kumpaakin ja molemmat ovat yhtä arvokkaita. Marxilainen ideologia näkee tasa-arvon toteutumisen olevan mahdollista, kun naisetkin tuodaan yhteiskunnalliseen työhön ja hänen ei enää tarvitse valita vapau-

den ja naimattomuuden sekä kotiorjuuden ja avioliiton väliltä. (Huttunen & Happonen 1974, 16–17; Vehviläinen 1974, 12–14.)

Uusimpia sukupuoli-ideologioita on kolme. Konservatiivinen ajattelutapa on lähellä perinteistä ideologiaa: nainen on miehestään riippuvainen. Maltillinen sukupuolirooli-ideologia näkee naisella kaksi erilaista roolia: äiti ja vaimo sekä ansiotyötä tekevä nainen, mutta rooli vaimona ja äitinä on luonnollisempi. Radikaali ideologia pyrkii täydelliseen tasa-arvoon: molemmilla sukupuolilla tulee olla maltillisten määrittämät kaksi roolia, olla kotona ja työssä. (Huttunen & Happonen 1974, 17–18; Vehviläinen 1974, 14–16.)

Rauste-Von Wrightin mukaan (1984, 113–114) kirjallisuudesta löytyy jokseenkin yksimielisiä kannanottoja siitä, millaisia ovat länsimaisen kulttuurin perinteiset sukupuoli-standardit eli mitkä seikat tässä kulttuurissa katsotaan olevan leimaa antavia eri sukupuolille: mies saa myönteistä palautetta tarkkaillessaan maailmaa, opetellessaan ratkaisemaan ongelmia, ollessaan aktiivinen. Naisilta odotetaan vuorovaikutusta, sensitiivisyyttä ja passiivisuutta. Kun lapsuutta tarkastellaan kulttuurisesta näkökulmasta, on painopiste lapsen arkipäivässä kohtaamien yleisesti jaettujen tai omaksuttujen arvostusten, käsitysten, asenteiden ja käytäntöjen tarkastelussa (Lahikainen & Strandell 1988, 122). Esimerkiksi kasvatuksen ja koulutuksen historiassa oppilas ja lapsi on ollut poika. Suomessa opetus on ollut alusta alkaen molemmille sukupuolille tarkoitettua, mutta korkeampi opetus oli pojille ja tyttöjen opetuksen pääpiirteenä oli ”naisuus” muun muassa käsitöineen. Koulutuksen eroja perusteltiin biologisilla eroilla ja näkemyksenä eroavaisuuksista yhteiskunnallisissa tehtävissä. (Lahelma 1995, 52.)

Tänä päivänä sukupuoliroolien tilanne on mielenkiintoinen. Ei tarvitse kuin tarkkailla ympäristöään, lasten leluja ja leikkejä, niin huomaa, miten tyttöjen kulttuuri on tullut voimakkaaksi. Joitakin vuosia sitten ympäristö tuntui olevan huolissaan tyttöjen ”poikamaistumisesta” negatiivisessa mielessä eli siitä, että tytöt ovat saamiensa mallien mukaisesti muuttumassa kovemmiksi. Mielestäni huoli oli turha. Nykypäivän tytöt ovat aktiivisia, reippaita ja omaavat huomattavasti paremman itsetunnon kuin tytöt aikaisemmin. Ajat muuttuvat, mutta ei parane unohtaa tarjolla olevien roolien vaikutusta. Vahva ja positiivinen naisuus ovat nykyään esillä niin politiikassa kuin leikeissä. Esimerkkinä mainittakoon Brazt-nuket, jotka suosiossaan ovat voittaneet Barbiet. Nämä

teininuket omaavat jokainen erilaisen ”luonteen” ja ovat ylpeitä itsestään. He tekevät asioita, joista ovat itse kiinnostuneita, ei sitä, mitä tytöiltä yleensä odotetaan.

Nuket kertovat ajastaan: vielä 50-luvulla naisen kuva oli äiti, 60-luvulla naisella oli usein jo oma ammatti, mutta silti hän oli koti-ihminen. 2000-luvulla nainen on nuorekas ja huipputrendikäs (Kuntsi 2004, 112–114) Uskon, että kaikkien tuntema Peppi Pitkätossu on tehnyt suuren taustatyön sukupuolirooli-ideologioiden muuttajana. Mutta ei pidä unohtaa poikienkaan ajatusmaailman muuttumista. Ei ole kauanakaan kun kuulin miten teini-ikäiset pojat keräävät suosiota virkkaamalla itse muodikkaita pipoja ihan myyntiin asti. olisiko tämä tullut kuuloonkaan jokunen vuosikymmen taaksepäin? Muutos on kuitenkin hidasta.

Ideologiat ovat muuntuneet useasti viimeisen sadan vuoden aikana. 1800-luvun lopulla taisteltiin naisten äänioikeudesta ja oikeudesta yliopistokoulutukseen. Viimeaikaisempina muutoksia on naisten määrän lisääntyminen taloudellisessa ja poliittisessa johdossa sekä muutokset miesten elämänpiirissä kuten isyyslomat, osallistuminen kotona tehtävään palkattomaan hoivatyöhön ja laajentunut ”oikeus” tunneilmaisuun. (Leinonen 2005, 61.)

Ajattelutavan väkisin muuttaminen ei onnistu, sillä on huomioitava myös ne historiallisesti kehittyneet kulttuuriset muodot, joiden kautta yksilöt haluineen ja pyrkimyksineen tuotetaan (Alasuutari 2001, 67). Naisten ja miesten asema on pitkän historian tulos, jota me itse pidämme yllä. On muistettava, että ajattelu ja oppiminen ovat aina sidottu kulttuuriin, vaikka se onkin itse tehtyä (Bruner 1999, 4).

3 Sukupuoliroolien oppimisen teorioita

Sukupuoliroolien oppimisteorioita on useita. Osa tutkijoista katsoo, että vain biologiset tekijät vaikuttavat sukupuolirooleihin. Toisten mielestä niihin vaikuttaa vain sosiaaliset tekijät. Monet tutkijat ovat kuitenkin tulleet siihen tulokseen, että sukupuoliroolit määräytyvät useasta eri tekijästä. Teoriat ovat osittain päällekkäisiä. (Arffman & Brunell 1984, 28.) Esittelen tässä lyhyesti kolme teoriaa: psykoanalyttisen samaistumisteorian, sosiaalisen oppimisen teorian, ja kognitiivisen oppimisen teorian. Lisäksi neljäntenä esittelen laajemmin sukupuoliskeemateorian, joka on tämän tutkimuksen taustalla.

3.1 Psykoanalyttinen teoria, sosiaalisen oppimisen teoria ja kognitiivisen oppimisen teoria

Freudin psykoanalyttinen teoria on muodostanut tärkeimmän lähtökohdan sukupuoli-identiteetin ja sukupuoliroolikäyttäytymisen kuvaukselle. Teorian mukaan lapsi oppii roolinsa pyrkimällä samaistumaan samaa sukupuolta olevaan vanhempansa. ”Lapsi pyrkii tulemaan malliksi otetun kaltaiseksi omaksumalla kohteen ominaisuudet, joihin kuuluvat myös sukupuolirooliasenteet ja -käyttäytyminen.” (Määttä & Turunen 1991, 23.)

Samaistuminen on eräänlainen ratkaisu varhaislapsuuden oidipaalivaiheelle: omaksuessaan äidin ominaisuudet tyttö pyrkii saamaan osakseen isänsä ihailun. Seurauksena saattaa olla myös ylilyöntejä, esimerkiksi korostunutta maskuliinisuutta pojalla. Samaistumisprosessiin kuuluu matkimista ja ”yritys ja erehdys” - oppimista lapsen taholta sekä vanhempien taholta ohjaamista ja neuvontaa. (Määttä & Turunen 1991, 23.)

Sosiaalisen oppimisen teoria korostaa sitä, että sosiaalisissa tilanteissa tapahtuvat oppimisprosessit aikaansaavat psykoseksuaalisen identiteetin eli yksilön persoonallisuuden

muotoutumisen ja kehittymisen. Sosiaalistuminen alkaa pienokaisena jatkuen kunnes olemme samankaltaisia (mm. käytökseltämme ja arvostuksiltamme) kuin ympärillämme olevat. (Arffman & Brunell 1984, 39.) Yksilö oppii ensin erottelemaan sukupuolisidonnaisia käyttäytymismalleja, jonka jälkeen hän yleistää nämä spesifit oppimiskokemukset uusiin tilanteisiin ja lopuksi alkaa käyttäytyä sukupuolisidonnaisesti. Lapsen valitsemat käyttäytymismallit riippuvat mallien tuottamista seuraamuksista. Yleensä oman sukupuolen mukainen käyttäytyminen palkitaan ja vastakkaisen rangaistaan. Tällä tavalla lapset oppivat ne käyttäytymismallit, mitkä ovat kummankin sukupuolen kannalta tavallisimpia ja toivotuimpia. Myöhemmät käyttäytymismuodot ja asenteet arvioidaan kerran omaksutun sukupuoliroolin avulla. (Määttä & Turunen 1991, 31–32.)

Kognitiivista kehitysteoriaa Piaget'n pohjalta kehitellyt Kohlberg on päätenyt siihen, että lapsi voi jäljitellä samaa sukupuolta olevaa vasta, kun sukupuolen jatkuvuus-käsite on hänelle muodostunut. (Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1994b, 25.) Kognitiivinen teoria selittää lasten sukupuoliroolikäsitysten syntymistä ja Kohlbergin mielestä tärkein kehityksellinen tehtävä lapsilla on ymmärtää sukupuolen pysyvyys (Kauppinen & Romunen 1997, 256–257). Lapsen oma orientoituminen sosiaaliseen maailmaansa, eli maailman kognitiivinen järjestäminen, säätelee sukupuoliroolien oppimiskehitystä. Ei niinkään biologiset vaistot tai keinotekoiset kulttuurinormit. Aktiivisesti omien havaintojensa ja elämystensä pohjalta lapset valikoivat oppimaansa vaikuttimenaan kaksi tekijää: halu sopeutua fyysis-sosiaaliseen ympäristöön ja tarve säilyttää pysyvä positiivinen minäkuva. Lapsi luokittelee itsensä tytöksi tai pojaksi ja etsii informaatiota täyttääkseen nämä kategoriat sitten tarkoituksenmukaisilla sisällöillä. Näin yksilöiden sukupuoliasenteet ja -käsitykset saavat alkunsa. (Määttä & Turunen 1991, 33–34.)

3.2 Sukupuoliskeemateoria tutkimuksen taustalla

Sukupuoliroolien oppimisteorioissa Sandra Bem edustaa sukupuoliskeemateoriaa (gender schema theory). Teoria pitää sisällään piirteitä kognitiivisesta kehitysteoriasta ja sosiaalisen oppimisen teoriasta. Sukupuoliskeemateoria esittää, kuten kognitiivisenkin kehitysteoria, että lapsen oma kognitiivinen prosessointi ohjaa sukupuolityypittelyä ja erottelu opitaan sosiaalisessa yhteisössä. Ja kuten sosiaalisen oppimisen teoria niin su-

kupuoliskeemateoriakin olettaa, että tyypittely on opittu ilmiö eikä siis väistämätöntä eikä muuttumatonta. (Bem 1983, 603.)

Yksilö saa sukupuoliroolikäsityksistä apua organisoimaan kokemuksiaan sukupuolelle tyypillisestä käyttäytymisestä, valikoimaan informaatiota ja tulkitsemaan kokemuksia ja havaintoja (Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1994b, 26). Lapsi oppii sekä tyypittelmään että sosiaalistumaan ("sex typing" tai "gender typing") sukupuolenmukaiseen (maskuliiniseen tai feminiiniseen) käyttäytymiseen (Keskinen 1996, 107).

Sukupuoliskeemat alkavat muodostua noin kahden tai kolmen vuoden iässä, eli kun lapsi huomaa eron miesten ja naisten välillä. Sukupuoli, vaikka onkin vielä jäsentymätön, alkaa toimia magneetin tavoin auttaen lasta luokittelemaan uutta informaatiota jäsentämään valtavaan määrään tietoa ja kokemuksia. (Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1994b, 26.)

Sukupuoliskeeman muodostuessa lapsi ensin havaitsee karkeita eroja maskuliinisten ja feminiinisten mallien käyttäytymisessä. 4 - 6-vuotiaana lapsi alkaa jäsentyneemmin havaita omalle sukupuolelleen tyypillisiä toimintatapoja ja ominaisuuksia. 8 - 10-vuotiaana vielä jäsentyneemmät yksityiskohdat sisältyvät lapsen sukupuoliskeemaan sekä oman että toisen sukupuolen osalta. (Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1994b, 26.)

Skeemateorian mukaan on välttämätöntä, että lapsi saa muodostetuksi mallin eri sukupuolten toiminnasta. Tämä auttaa lasta luomaan järjestystä, ymmärrystä ja sääntöjä muuten kaaosmaiseen kokemusten ja tietojen tulvaan. Lapsi tarvitsee avukseen malleja, sääntöjä siitä, miten miehet ja naiset toimivat. Ja kuten muutkin säännöt, lapsi omaksuu aluksi sukupuoliskeemat huomattavan jäykkänä ja ehdottomina sallien vasta myöhemmin niihin poikkeuksia. "Siihen, minkälaisia sääntöjä, skeemoja lapsi sukupuolelleen tyypillisestä käyttäytymisestä muodostaa, vaikuttaa lapsen saamat ja hyväksymät käyttäytymismallit: lapsihan on valikoiva myös mallien valinnassa." (Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1994b, 26–27.)

Vaikka lapsi tarvitsee kehitysvaiheessaan selkeitä, yksiselitteisiä ja kaavamaisia malleja miesten ja naisten käyttäytymisestä selkiyttääkseen sukupuoli-identiteettiään, on huomattava, että väljentääkseen sukupuoliskeemoja lapsen on hyvä antaa tilaisuus nähdä,

seurata ja jäljitellä miehiä ja naisia mahdollisimman monenlaisissa rooleissa. (Keskinen & Hopearuohi-Saajala 1994b, 27.)

3.2.1 Sosialisatio skeemateorian valossa

Lapsi ei ole tyhjiössä, vaan hän kasvaa ja kehittyy yhteiskunnan, kulttuurin ja muiden ihmisten ympäröimänä. Ei ole lasta, joka olisi kasvanut normaaleissa olosuhteissa ilman, että nämä edellä mainitut tekijät olisivat vaikuttaneet häneen. Sosialisatiossa yksilö oppii yhteiskuntansa tavat ja arvot, jolloin hän voi toimia siinä. Sosialisatioon vaikuttaa kuitenkin myös lapsen yksilölliset ominaisuudet ja kiinnostuksen kohteet lapsen tarkkaillessa ympäristöään. Lapsi ei ole vain sosialisation kohde, vaan hän toimii vuorovaikutuksessa ja myös itse luo sitä ympäröivän yhteiskunnan ja kulttuurin havaintojensa pohjalta.

Myös sukupuoli-identiteetin kehittyminen on yksi sosialisation tulos. Lapsi oppii sukupuoli-identiteetin ja sitä kautta sukupuoliroolin kehittymisen edellyttämät tiedot, taidot, mielipiteet ja asenteet jotka sitten muokkaavat hänen ajatteluaan ja valintojaan. Joidenkin tutkijoiden mielestä lapsi on syntyessään ”puhdas” ja hänen kasvaessaan ympäristö alkaa vaikuttaa häneen. Mielestäni kuitenkin myös lapsen omat biologiset lähtökohdat, x- tai y-kromosomi, vaikuttavat hänen toimintaansa. Jo raskausaikana lapsi saa ympäristöstään (erityisesti äidiltä) ominaisuuksia, jotka lapsen syntyessä yhdessä biologisten tekijöiden kanssa muodostavat lapsesta yksilön. On huomattu, että heti lapsen synnyttyä alkaa tiedostamaton sukupuolirooleihin sosiaalistaminen lapsen sukupuolen mukaan.

Sen lisäksi että lapsi kasvaa yhteiskunnassa, häntä myös kasvatetaan yhteiskunnan jäseneksi. Kasvatus on suunnitelmallista toimintaa, jonka tarkoituksena on edistää kasvatettavan kokonaiskehitystä. Suunnitelmallinen kasvatus on sidoksissa yhteiskuntaan eli se on arvosidonnaista. (Huttunen 1981, 58.) Kasvatus kohdistuu yksilön persoonallisuuden kasvuun. Kasvatusta ei kuitenkaan voida ymmärtää ilman sosialisatiota, joka merkitsee yksilön kehittämistä yhteiskunnan jäsenenä. Kasvatuksessa on siis aina nähtävä sekä yksilöllinen että yhteiskunnallinen puoli. Sosialisatio on yksilön kehittämistä yhteiskunnan jäsenenä. Kasvatusta ei voida ymmärtää ilman sosialisatiota. (Toiskallio 1988, 20.)

Kulttuurin, yhteiskunnan ja kasvattajan asenteiden lisäksi sosialisointiin vaikuttaa lapsen yksilölliset ominaisuudet, kuten kiinnostuksen kohteet, joiden mukaan lapsi tarkkailee ympäristöään. Sillä sen lisäksi, että lasta sosiaalistetaan, niin lapsi myös aistii ympäröivän kulttuuri-ilmapiirin aikuisten toiminnoista, puheista, tavoista ja tottumuksista. (Lahikainen & Standell 1988, 122.)

3.2.2 Sosialisointin määritelmä

”Sosialisointi (yhteiskunnallistaminen, sopeuttaminen) tarkoittaa sitä, että yksilö koko elämänsä ajan omaksuu yhteiskunnan ja eri sosiaalisten ryhmien normeja ja kasvaa osaksi yhteisöä. Sosialisointin tavoitteena on kulttuurin siirtäminen sukupolvelta toiselle. Sukupuoleen sosiaalistamisen katsotaan olevan yksi edellytys yhteiskuntaan sosiaalistumisen kanssa”. (Leinonen 2005, 103.)

Sosialisointi-termin määritelmät vaihtelevat viitaten tavalla tai toisella prosessiin, jossa yksilö kehittyy toimintakykyiseksi persoonallisuudeksi vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Lasten kasvatusta on keskeinen sosialisointin tapahtuma-alue. (Korhonen 1989, 51.) Vuorovaikutukseen sisältyy se piirre, että sosialisointi on sekä sosiaalistumista että sosiaalistamista. Vuorovaikutus saattaa olla ilmi-/piilososialisointia tai tarkoitettua/tahatonta sosiaalistamista. (Antikainen 1988, 68.)

Antikaisen (1988, 67) mukaan sosialisointi laajimmillaan on ihmisen kehittymistä biologisesta sosiaalisesti olennoksi ja yhteiskunnan jäseneksi. Lahikainen ja Pirttilä-Backman (1996, 72) määrittävät sosialisointin prosessiksi, jonka kautta ”lähes rajattomat kehitysmahdollisuudet omaavasta lapsesta tulee se, mikä hänestä kulloinkin tulee.” Sosialisointilla viitataan käyttäytymisen muutoksiin vuorovaikutuksessa, jossa ihminen oppii yhteisössään hyväksytyt toiminta- ja ajattelutavat. Sukupuolisosialisointi on prosessi, jossa omaksutaan sukupuoli-identiteetin kehittymisen edellyttämät tiedot, taidot, mielipiteet ja asenteet (Lahelma 1988, 29).

Sukupuoliroolisosialisointi alkaa heti, kun lapsi syntyy. 2 ½ - 3½ -vuotiailla lapsilla on jo stereotyyppisiä käsityksiä maskuliinisuudesta ja feminiinisuudesta ja 6 - 8-vuotiaat ovat parhaimmillaan ”oman sukupuolensa leikeissä” (Arffman & Brunell 1984, 37). Mitä nämä ”oman sukupuolen leikit” oikein sitten ovat? Kysymys on hyvä pohdittavak-

si, mutta samalla se käsitteenä on mielestäni varsin tyypittelevä ja erotteleva. Joka tapauksessa Broadyn (1987, 15) mukaan sosialisatio tapahtuu sisäistämisen kautta lukemattomissa jokapäiväisissä tilanteissa, oppimisena, joka tapahtuu usein tietämättä.

Sosialisaatiossa on kysymys koko yhteiskuntarakenteen vaikutuksesta yksilön persoonallisuuteen. Yksilön persoonallisuuden ja identiteetin ympärille kiertyy vuorovaikutus lähiyhteisön ja arkielämän, sosiaalisen ja kulttuurin sekä yhteiskuntarakenteiden kanssa. (Antikainen 1988, 76–77.)

3.2.3 Sukupuolijärjestelmän välittyminen

Sukupuolijärjestelmä on kulttuurisidonnainen ja hitaasti muuttuva rakenne, joka tuottaa, ylläpitää ja vahvistaa naisten ja miesten erillisiä sukupuolirooleja (Leinonen 2005, 103). Tämä järjestelmä (gender system) korostaa yhtä yhteiskunnan perustavanlaatuaista suhdetta, sukupuolten välistä suhdetta. Se muodostaa organisaatioperiaatteen, joka näkyy instituutioissa ja kulttuureissa. (Härkönen 1996, 43.) Se kietoutuu vahvasti yhteiskuntamme rakenteisiin, instituutioihin, kulttuuriin ja tapamme ajatella ja on vahvasti ideologinen kysymys. Sukupuolten välisen valtasuhteen ylläpitäminen ei johdu vain tiedon puutteesta tai vääristä asenteista, vaan on jopa joidenkin etujen mukaista. (Lahelma 1995, 62.)

Sosialisaatio on keino, jolla kulttuuri sukupuolirooleineen siirretään yksilön ominaisuudeksi. Sen prosesseja on palkkio ja rangaistus, vanhempien malli ja niiden jäljittely, identifioituminen toiseen tai molempiin vanhempiin sekä lapsen oma aktiivinen maailman jäsentäminen ja rakentaminen. Identifikaatio on voimakkaampaa kuin mallien jäljittely. Suora opettaminen on eksplisiittää ja kuunteleminen, katseleminen ja tilanteessa oleminen implisiittää, tehokkaampaa sosialisatiota. Kognition lisäksi lapsi käyttää sosialisatioprosessissa tunteita. Pienten lasten kohdalla kyse on primaarisosialisaatiosta ja kaksoissosialisaatiossa on kyse vanhempien ja ammattikasvattajien yhtäaikaisten, mahdollisesti erilaisten maailmojen vaikutuksesta. (Härkönen 1996, 44–45.)

Sosialisaatio, jota voitaisiin kutsua myös termillä reproduktio, ei ole vain omaksumista ja sisäistämistä. Se on myös hyväksymisen, uudelleen löytämisen ja tuottamisen prosessi, jossa neuvotellaan, jaetaan ja luodaan yhdessä toisten ihmisten kanssa. Lapset siis

osallistuvat kulttuuriseen muutokseen ja tuotantoon, eivät vain sen sisäistämiseen. Toisaalta heidät on kuitenkin ”pakotettu” olemassa olevaan sosiaaliseen rakennelmaan. (Corsaro 1997, 18.)

”Normin käsitteeseen nojaava sosiologia on eräs tapa selittää, mitä ihmisten sosiaalinen toiminta on, ja miten yhteiskunta on ylipäättään mahdollinen. Jos nimittäin oletettaisiin, että kaikki ajavat yhteiskunnassa vain omaa yksityisetuaan, säännöllinen, rauhanomainen yhteiskuntaelämä olisi mahdottomuus. Normiteoriassa tämä mysteeri ratkaistaan olettamalla, että yhteisön valvomat ja yksilöiden sisäistämät sosiaaliset normit säätelevät yksilön käyttäytymistä.” (Alasuutari 2001, 64.)

Normiteoria ymmärtää yhteiskunnan rajoittavana tekijänä, normien antajana. Yksilöstä se kertoo hyvin vähän ja yksilö ymmärretään lähinnä sosialisoinnin kautta. Yksilöiden yhdenmukainen käytös selitetään joko biologisilla tarpeilla tai muilla lajityypillisillä ominaisuuksilla tai sitten sosiaalisten normien olemassaololla. Tarkastelun ulkopuolelle jää yksilön tapa hahmottaa maailma vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. (Alasuutari 2001, 65.)

Kulttuurintutkimuksessa on nostettu esille kahdenlaiset toiminnassa noudatettavat säännöt. Regulaatiiviset säännöt eli sosiaaliset normit pakottavat tai velvoittavat yksilön käyttäytymään sääntöjen mukaisesti. Konstitutiivisia sääntöjä käytetään kommunikoinnissa. Niillä tehdään yksilön sanoma ymmärrettäväksi. (Alasuutari 2001, 66.)

Merkityksellisten toisten roolit ja asenteet vaikuttavat lapseen, eli lapsi omaksuu ne omiksi rooleikseen ja asenteikseen. Samaistumisen kautta hän oppii tunnistamaan itsensä ja hankkimaan subjektiivisesti vakaan ja uskottavan identiteetin. Lapsi ei pelkää omaksua toisten rooleja ja asenteita, vaan myös heidän maailmansa. Ne muuntavat ja välittävät lapselle esimerkiksi perinteisen kulttuurin identiteettimalleja, hyvän elämän tulkintoja, elämänmuotoa, seksuaalisen käyttäytymisen normeja, sukupuolirooleja, kansalaishyveitä ja kauneuskäsityksiä. Mainituista sosiaalisen maailman elementeistä tulee osa lapsen esiyymmärrystä, ennalta annettua tulkintaa tai etukäteissuunnitelmaa. Näissä rajoissa lapsi todellistuu yksilönä. Ne asettavat puitteet merkitykselle, jonka lapsi tulee elämälleen antamaan. (Värri 2000, 114–115.)

Kasvavalla lapsella on auktoriteetin ja samaistumisen tarve. Tietyissä iässä hän omaksuu itselleen tärkeiden ihmisten käyttäytymismallit, arvot, ihanteet ja asenteet. Samaistuminen lisää rohkeutta ja positiivista itsetuntoa. (Aho & Laine 1997, 39.) Sukupuolirooleihin sosiaalistumisprosessissa vaikuttavat tärkeimmät tekijät ovat vanhemmat ja lähisukulaiset, ikätoverit, ystävät ja vertaisryhmät, symboliset vaikuttajat sekä koulu ja päiväkotiohjelma (Määttä & Turunen 1991, 21; Arffman & Brunell 1984, 41–42).

Vanhemmat ensisijaisesti vaikuttavat lapsen sukupuoliroolikäyttäytymiseen, heti lapsen syntymän jälkeen he alkavat kohdella lasta tyttönä tai poikana. Kasvatukseen vaikuttaa lapsen itsensä lisäksi vanhempien sukupuoliroolikäsitykset, mutta siihen saattavat vaikuttaa myös sukulaisten, ystävien ja kasvatusoppaiden neuvot (Arffman & Brunell 1984, 41). Roolikasvatuksen laatuun vaikuttavat lisäksi muut tekijät kodissa ja perhepiirissä: sosiaaliryhmä, äidin koulutus, työssäkäynti ja ikä. Kaveripiirin merkitys kasvaa lapsen vanhetessa. Yhdenmukaisuuden paine on suuri varsinkin pojilla, sillä tyttöjen on helpompi näyttää maskuliininen puolensa kuin poikien feminiininen. (Huttunen & Happonen 1974, 23.) Symbolisia vaikuttajia ovat esimerkiksi televisio, kirjat, lelut, musiikki ja elokuvat. Symboliset vaikuttajat eivät luo uusia sukupuoliroolikäsityksiä, vaan pikemminkin ne vahvistavat ja ylläpitävät jo vakiintuneita käsityksiä ja tällaisina ne vaikuttavat myös aikuisiin (Arffman & Brunell 1984, 42).

Lapsen sosiaalistumiseen siis vaikutetaan monella tavalla. Kun lapsi on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa, hän tarkkailee heidän käytöstään ja ottaa niistä mallia. Samalla ympäristö vahvistaa niitä tai sammuttaa ja ohjaa, jos ne eivät ole toivottuja. Luonnollisesti lapsen vanhemmat ovat erityisasemassa lapsen sosiaalistamisessa. Mutta koululla ja siten opettajilla on myös suuri merkitys sukupuolirooleihin sosiaalistumisessa. Ei pidä kuitenkaan unohtaa, että näihin edellä mainittuihin sosiaalistajiinkin on vaikuttanut yhteiskunta, kulttuuri ja myös perinteet. Näistä ovat muodostuneet sukupuoliroolistereotyyppit ja naiset ja miehet ohjautuvat niiden kantajiksi sosialisoinnin ja oppimisen tuloksena (Saarnivaara 1990, 91).

Vaikka vanhempien välittömät kasvatusteot ovat nykyhetken tilanteen motivoimia, ne eivät kehkeydy ilman historiallista taustaa. Vanhempien sisäistämät kulttuuriset merkitykset kuten tavat, normit, moraaliset periaatteet, kauneuskäsitykset ja lapsikäsitys tulevat esille juuri niissä välittömissä kasvatusteoissa, jotka osoittavat lapselle primääristi mitä vanhemmat pitävät oikeana, vääränä, hyväksyttävänä, paheksuttavana, kaunii-

na ja rumana. Useimmiten välittömät kasvatusteot ovat jonkin moraalisen asenteen saattamia, jolloin ne toteutuvat konkreettisesti ns. moraalikasvatuksen tehtävää. Niillä pehdytetään lasta myös sukupuolirooleihin ja seksuaalisen käyttäytymisen normeihin. (Värri 2000, 124–125.)

Usein ajattelemme lapsuuden vain vaiheena, jossa valmistaudutaan tulemaan yhteiskunnan jäseneksi. Lapset ovat kuitenkin jo syntyessään yhteiskunnan jäseniä ja lapsuus on olennainen osa yhteiskuntaa. Lapset ovat aktiivisia, luovia sosiaalisia toimijoita, jotka tuottavat ainutlaatuisia kulttuuria ja vaikuttavat näin aikuisyhteiskuntaankin. Lapsuus on siis yksi yhteiskunnan rakenteellinen muoto kuten sosiaaliluokka tai ikäryhmä. Yhteiskunta vaikuttaa lapsiin ja lapset vaikuttavat yhteiskuntaan. Lapsisosiologinen tutkimus on varsin tuore tutkimussuuntaus, Se ei tarkoita sitä, että lapset olisi jätetty huomioimatta, sen sijaan heidät on marginalisoitu, koska heitä kohdellaan ”tulevina aikuisina” ei sellaisina kuin he nyt ovat omine tarpeineen ja toiveineen. Lapsuus on alistetussa asemassa yhteiskunnassa. (Corsaro 1997,4–7.)

Lapset ovat koko ajan osa kahta kulttuuria, omaansa ja aikuisten. Nämä eivät ole erilliset, vaan monimutkaisesti yhteen kietoutuneet. Siksi lasten kokemukset vertaisryhmissä tai lapsuudessa eivät jää taka-alalle yksilön kehityksen ja aikuisuuden myötä. Sen sijaan ne jäävät osaksi yksilön henkilökohtaista elämänhistoriaa, aktiivisian kulttuurintekijöinä. (Corsaro 1997, 26.)

4 Koulun ja opettajan vaikutus sukupuolirooleihin

Kasvatuksellisen orientaationsa lähtökohtana jokaisella kasvatusinstituutiolla on oma odotushorisonttinsa. Odotushorisontti koostuu kasvatuspäämääristä ja kasvun arvioinnin kriteereistä. Se perustuu aina (myös tiedostamatta) johonkin ihmis- ja yhteiskuntäkäsitykseen sekä tietynlaiseen maailmankuvaan. Julkisen kasvatusinstituution, kuten koulun, odotushorisontti määräytyy sen julkilausuttuun ja yhteiskunnallisesti ja lakisääteisesti säädettyyn tehtävään, josta sen kasvatuspäämäärät ja kasvukriteerit saavat perustelunsa. Kaikki kasvatusinstituutiot ovat ominaisluonteensa ja kasvatustehtävänsä mukaisessa tilanteessa. Mikään kasvatusinstituutio ei ole täysin riippumaton tai vapaa. (Värri 2000, 144.)

Lapsen vanhemmat eivät tietoisesti edusta lapselleen perheinstituutiota, eikä perheellä ole samalla tavoin julkisesti määrättyjä tehtäviä kuin esimerkiksi koululla. Vanhemmat kokevat yleensä edustavansa ensisijaisesti itseään ja omaa ”kasvatusfilosofiaansa” Sen sijaan opettajat ovat henkilökohtaisessa opetustilanteessaan myös koulunsa ja oppiaineensa opetussuunnitelmatavoitteiden edustajia. (Värri 2000, 144–145.). Tämä on opettajalle todellinen haaste, sillä myös heillä on oma kasvatusnäkönsä toimintansa taustalla, myös he ovat omia persooniaan.

Kasvattaja ei voi kieltää oman yhteiskuntansa olemassaoloa tai edustamansa julkisen kasvatusinstituution virallista ideologiaa ja kasvatustavoitteita. Kasvattajan omien arvojen ja yhteisöllisten normien välillä saattaa olla jännitettä ja jopa ristiriitaisuutta, mutta esimerkiksi opettaja on tahdostaan riippumatta myös instituutionsa ideologian ja päämäärien edustaja. (Värri 2000, 147.)

4.1 Koulu sosiaalistajana

Koulutusjärjestelmä koulutussosiologisessa mielessä koostuu neljästä osatekijästä: koulutuksen yhteiskunnallisista edellytyksistä, tehtävistä, rakenteista ja prosesseista. Merkittävimpanä näistä ovat koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät, joita on kolme. Taloudellinen kvalifikaatiotehtävä, joka esineellistyy työmarkkinoilla erilaisiksi meriiteiksi; todistuksiksi, arvosanoiksi ja tutkinnoiksi ja näin edelleen muovaavat yksilöä sosiaalisesti. Sosiaalinen valikointitehtävä koulutuksen uudistuksista ja koulutuksellisen tasa-arvon vaatimuksista huolimatta valikoi ja erottelee ihmisiä myös arvosanoin ja tutkin-tonimikkein. Kulttuurinen sosialisatiotehtävä välittää arvoja ja kulttuuria. (Nummen-maa 1996, 12–14.)

Rauste-Von Wrightin (1984, 115) mukaan koulun tehtävänä on avartaa ja monipuolistaa yhteiskunnan jäsenten maailmankuvaa ja toimintastrategioita arkielämän prosesseissa opittuihin verrattuna. Koulutus siis pyrkii saamaan muutosta sukupuoliroolien alueilla. Koulujärjestelmällä on kuitenkin yhteiskunnallistakin funktiota: oppilaita sosiaalistetaan tavalla, joka kehittää ja ylläpitää vallitsevia valtasuhteita, työmarkkinoille pääsyä, työn-jakoa ja viimekädessä yhteiskuntajärjestystä kokonaisuudessaan (Broady 1987, 127).

”Sukupuoli on keskeinen kategoria, joka muotoutuu ja ilmenee yhteiskunnan rakenteis-sa, instituutioissa ja kulttuureissa sekä ihmisten subjektiviteeteissa.” Koulussa sen muo-toutumiseen vaikuttaa opetussuunnitelma, koulun henkilökunta ja oppilaat, koulutuksen organisointitavat, opetusmenetelmät ja oppimateriaalit. Nämä kaikki tuovat kouluun oman tulkintansa sukupuolesta. (Lahelma 1995, 65.)

Reisby (1998, 18–21) kirjoittaa siitä, miten naisvaltaista koulua kritisoidaan sen häirit-sevän poikien identiteetin kehittymistä estämällä ulospäin suuntautuva toiminta ja ruu-miilliset haasteet. Toisaalta hän huomauttaa että koulukulttuuria ei voi rajata opetuksen ja koulujen työtappoihin. Myös johdon hierarkia, lukujärjestys, oppiainejako, arkkiteh-tuuri, oppikirjojen sisältö jne. kuuluvat koulun kulttuuriin. Lainsäädäntö, puite- ja talo-ushallinto luovat yhdessä koulutuksen edellytykset, ja näissä valta on pääosin miehillä. Mitkään tutkimukset eivät myöskään tue Reisbyn mielestä sitä väitettä, että koulun ope-tus olisi tyttöystävällistä. Oleellista on miettiä, mitä tapahtuu opettajien ja oppilaiden

välisessä vuorovaikutussuhteessa. Kuka tai mitä tuetaan tai torjutaan, kuka tai mitä häilytetään näkyvistä.

Opetusmateriaalitkin pyrkivät nykyään sukupuolineutraalisuuteen. Tietoisesti on murrettu perinteistä mallia. Mutta hiljaisuus ei edesauta uuden näkökulman löytämistä, päinvastoin. Luonnollisesti oppilaat olettavat automekaanikon olevan miehiä, ellei erikseen kerrota, miten nainenkin voi tehdä samaa työtä. Ja jos kuvataan ihmistä yleensä, silloin kuvataan miestä. Pojille annetaan enemmän paitsi tilaa käyttäytymiseen niin myös fyysistä tilaa kuvissa ja teksteissä enemmän kuin tytöille. Olisi huomattava, että vaikka sukupuoli on tärkeä ihmisiä erottava tekijä, se ei ole ainoa. kaikki tytöt eivät menesty koulussa ja kaikki pojat eivät häiriköi. (Lahelma 1995, 59.)

”Ratkaisu ei kuitenkaan ole se, että aletaan puhua jälleen ”oppilaista”. Sukupuolen merkitys ihmisten subjektiviteettia määrittävänä tekijänä ei vähene joidenkin dikotomisten sukupuolierojen vähetessä, päinvastoin. Henkilökohtaisista ominaisuuksistaan riippumatta oppilaisiin kohdistuu odotuksia sukupuolensa edustajina.” (Lahelma 1995, 60.)

On mahdollista, että kasvatustoiminta ammatillisena ilmiönä ylläpitää stereotyyppisiä käsityksiä johtuen ryhmäkasvatuksesta. Vai liittyykö sosiaaliseen sukupuoleen kulttuurillisia arvoja, joiden siirtäminen sukupolvelta toiselle aktivoi institutionaalista kasvatustajärjestelmää, sillä koulun ja päiväkodin tehtäväksi on perinteisesti määritelty kulttuurin siirtäminen. (Keskinen 1996, 115.)

4.1.1 Koulun näkyvät ja piilevät suunnitelmat

Opetussuunnitelma on yksi keskeinen opettajan toimintaan vaikuttava tekijä. Se on side koulun ja yhteiskunnan välillä heijastaen yhteiskunnallisia arvostuksia, ihmiskäsityksiä ja näkemyksiä koulun tehtävistä. (Lahelma 1992a, 40.) Opetussuunnitelmassa tärkeintä on Patrikaisen mukaan (1999, 9) myönteinen ihmiskäsitys. Sen pohjalta opetuksessa tulee pyrkiä kehittämään oppilasta tasapainoiseksi persoonaksi.

Opetuksen järjestämisen lähtökohdat myös tasa-arvoa ajatellen on selkeästi määritelty uudessa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (2004, 5). Ihmisoikeudet, tasa-arvo ja demokratia ovat perusopetuksen arvopohjan osia. Perusopetuksen tarkoituksena on

myös edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista ja sen avulla lisätä alueellista ja yksilöiden välistä tasa-arvoa. Opetuksessa pitää huomioida erilaiset oppijat ja edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä. Opetuksen pohjana olevien arvojen tulee välittyä opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin sekä jokapäiväiseen toimintaan, myös paikallisella tasolla.

Edelleen opetussuunnitelman (2004, 6-8) mukaan perusopetuksella on määritelty kasvatustehtävänsä. Sen on annettava paitsi oppilaalle yleissivistystä, antaa myös yhteiskunnalle väline kehittää sivistyksellistä pääomaa sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. Yhteiskunnan jatkuvuuden varmistamiseksi perusopetuksen tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle, kartuttaa tarvittavaa tietoa ja osaamista sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. Sen tehtävänä on myös kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja. Uudessa nämä arvot ja tavoitteet ovat selkeästi nähtävissä opetuksen toteuttamisessa, kuten oppimisympäristön luomisessa, toimintakulttuurin rakentamisessa ja työtavoissa, joissa oppilaiden erilaiset oppimistyyliä ja sekä tyttöjen ja poikien väliset että yksilölliset kehityserot ja taustat tulee ottaa huomioon.

Muun muassa ihmisen kasvamisen aihekokonaisuuden oletetaan sisällytettävän yhteisiin ja valinnaisiin oppiaineisiin sekä yhteisiin tapahtumiin ja näkyvän koulun toimintakulttuurissa. ”Koko opetuksen kattavan Ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuuden päämääränä on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja elämän hallinnan kehittymistä. Tavoitteena on luoda kasvu ympäristö, joka tukee toisaalta yksilöllisyyden ja terveen itsetunnon ja toisaalta tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen pohjautuvan yhteisöllisyyden kehitystä.” Tavoitteena siis on muun muassa että oppilas oppii ymmärtämään omaa fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kasvuaan sekä omaa ainutkertaisuuttaan. Keskeisenä sisältönä mainitaan myös tasa-arvo. (Valtakunnallinen opetussuunnitelma 2004, 17).

Opetussuunnitelmassa koululle on siis annettu tehtävä edistää tasa-arvoa. Kuitenkin koulussa vallitsee myös piilo-opetussuunnitelma, jolla tarkoitetaan yleisesti sitä, mitä koulussa opitaan käytäntöjen kautta. Tutkimuksissa on todettu, että piilo-opetussuunnitelman määrittelemät normit koskettavat eri tavoin tyttöjä ja poikia. (Lahelma 1990, 28.)

Piilo-opetussuunnitelma sisältää oppilaan toiveita, opettajien tottumuksia ja koulun käytänteitä, jotka on puettu perinteiden asuun (Pässilä ym. 1999, 46). Piilo-opetussuunnitelman sisältöä on oppilaiden oppima ”jokin muu”, eli siihen kuuluvat ne tiedostamattomat käytännöt, jotka ohjaavat opettajien tai oppilaiden toimintatapoja. Näissä ”pelisäännöissä” näkyvät erilaiset opettajaan ja oppilaisiin kohdistetut rooliroolit. (Meri 1995, 36.)

Piilo-opetussuunnitelmasta on tullut jo arkipäiväinen käsite sekä opettajien että tutkijoiden puheissa. Voimme kuitenkin olla varmoja, että koulun jokapäiväisiin käytäntöihin, opettajien ja oppilaiden tiedostamattomiin asenteisiin, puhetapoihin ja opettajan arvosteluperiaatteisiin kätkeytyy aina jonkinlainen opetussuunnitelman tavoitteissa mainitsematon piilokäytäntö, joka tekee koulumaailman sellaiseksi, mitä se todellisuudessa on. (Värri 2000, 145–146.)

Vaikka siis uudessa opetussuunnitelmassa on huomioitu tytöt ja pojat, niin on tiedostettava piilo-opetussuunnitelma ja sukupuoliroolit osana opetusta ja hyväksyttävä niiden olemassaolo. Valtakunnallisen opetussuunnitelman tarkoitus on luoda samat oppimisen mahdollisuudet kaikille lapsille, mutta on huomioitava opettajan persoona ja ajattelu. Opetussuunnitelman hienot arvot ja tavoitteet koskevat vain tiedollista osuutta. Käytäntö saattaa hyvinkin olla edelleen toinen.

Keskeinen piirre piilo-opetussuunnitelmassa on se, että opetustapahtuman vuorovaikutus on erilaista eri oppilaita kohtaan. Usein sen sanotaan suosivan tyttöjä ja aktiivisia osallistujia. Tämän vuoksi toiset oppilaat kokevat opettajan toiminnan kannustavaksi ja toisilla taas on opettajasta vain negatiivisia vaikutuksia. (Meri 1995, 44.). Ei pidä kuitenkaan unohtaa oppilaiden persoonallisuuseroja ja sitä että vuorovaikutus on kahdensuuntaista. Opetuksen vastaanotto on myös oppilaasta kiinni.

Meren (1995, 46) mukaan erilaisia näkemyksiä piilo-opetussuunnitelman vaikutuksista tulkittaessa sitä voidaan pitää oppilaskohtaisena todellisesti toteutuneen opetussuunnitelman osana, missä oppilaan omat koulukokemukset määräävät hänen henkilökohtaisen piilo-opetussuunnitelman pääasiallisen sisällön. Piilo-opetussuunnitelma voidaan ymmärtää oppilasta sosiaalistavana elementtinä tai sitten oppilaan omien koulunkäytökemusten selittäjänä.

Edellistä opetussuunnitelmaa kritisoitiin ankarasti eri tutkimuksissa. Esimerkiksi Lahelman (1992b, 77) mukaan koululainsäädännössä ei juuri mainittu tyttöjä ja poikia. Ohjeet olivat sukupuolineutraaleja kuin olettaen, ettei sukupuolella ole merkitystä koulussa. Jokainen opettaja kuitenkin on tietoinen tyttöjen ja poikien koulunkäynnin eroista, jotka opettaja joutuu ottamaan huomioon. Opetussuunnitelmassa tätä ei huomioitu vaan oletettiin, että koulun pitää olla sukupuolineutraali. Antikainen (1988, 110–111) toteaa, ettei piilo-opetussuunnitelmaa tarvitse edes analysoida todetakseen ristiriitaisuuden ihanteiden ja todellisuuden välillä.

Sukupuolten tasa-arvon edistäminen on yksi koululaitokselle annetuista yhteiskunnallisista tehtävistä. Sukupuolet eivät ole kuitenkaan näkyneet opetussuunnitelmasiikirjoissa, vaan ne ovat olleet näennäisesti sukupuolineutraaleja ja niitä tulkitsemalla voi päätyä johtopäätökseen, että oppilaat saavat olla yksilöitä ja että sukupuolella ei ole merkitystä koulunkäynnissä. Vaikka opetussuunnitelmatyötä tehdään nykyään kouluissa, tilanne ei näytä muuttuneen. (Lahelma 1995, 53.)

Sukupuolineutraalisuus tulkitaan helposti tasa-arvoksi, vaikka totuus on, ettei sukupuolen häivyttäminen opetussuunnitelmasta häivyttä sitä koulusta, sillä niin opettajat, oppilaat, vanhemmat oppikirjan tekijät tulkitsevat neutraaleja lausumia omien sukupuolistuneiden näkemystensä kautta. Näin stereotyyppiat ja sukupuolierojen vahvistaminen pääsee valloilleen kun esimerkiksi tyttöjen vähäistä kiinnostusta fysiikkaan pidetään normaalina. Opetussuunnitelma sukupuolistuu koulun käytännössä. Maailman ja historian näkeminen miesten kautta on niin syvällä kulttuurissamme, että historiankirjoissakin kuvataan helpommin miehiä metsästävässä kuin naisia saviruukuntekijöinä. (Lahelma 1995, 53–55.)

”Piilo-opetussuunnitelma ei muodostu opettajan tietoisista pyrkimyksistä vaan koulutyön ehdoista: oppitunnin pituudesta, ainejaosta, koulun hierarkiasta, todistusjärjestelmästä, koulutyön sisällön ja oppilaiden kokemusten välisestä kuilusta, opettajien ja oppilaiden sosiaalisesta taustasta jne. Voimme vaikuttaa piilo-opetussuunnitelmaan yhteisellä ja tietoisella työllä. Emme voi muuttaa sitä pelkästään hyvällä tahdolla ja loistavilla pedagogisilla ideoilla.” (Broady 1987, 15.)

Piilo-opetussuunnitelmaa ei voida poistaa, sillä jokaisella pedagogisella, edistyksekköimmilläänkin on oma piilo-opetussuunnitelmansa. Mutta sitä voidaan muuttaa, tehdä vä-

hemmän piileväksi. Kun ihminen on osa toimintaa, käy niin että koulussakin opettaja ikään kuin sokeutuu. Siitä, mitä silmien edessä näyttää tapahtuvan, on vaikea erottaa sitä, mitä itse asiassa tapahtuu. Lisäksi opettajan huomiota vaatii niin moni muukin asia. (Broady 1987, 133, 135–136.)

Piilo-opetussuunnitelman piilevien asioiden tiedostamisen ainoa keino on tuoda ne julki, tiedostaa ja hahmottaa niiden olemassaolo sekä opetella asioiden tunnistamisessa. Tämä tuo varmuutta kasvatusyhteisössä ja yhteisö oppii kehittämään työtään. (Pässilä ym. 1999, 46.) Suomalaisen opetussuunnitelman, muiden maiden opetussuunnitelmiin verrattuna on pyrkimyksenä asettaa runsaasti tavoitteita. Mitä enemmän niitä ilmoitetaan ja mitä laaja-alaisempia ne ovat, sitä vähemmän jää piilo-opetussuunnitelmalle tilaa. (Meri 1995, 45.)

Piilo-opetussuunnitelma on samanlainen kuin yhteiskunnallisen todellisuuden sisältämät sosiaaliset ja kulttuuriset toiminnot ja merkitysverkostot, jotka ovat olemassa koulun ulkopuolellakin (Meri 1995, 41). Piilo-opetussuunnitelmatutkimuksen antina on opetuksen uudelleenarvioinnin vaatimus. Koulun tehtävänä ei ole kasvattaa vain jäseniä yhteiskuntaan vaan luoda edellytyksiä eheällä kokonaispersoonallisuuden kasvuille. Piilo-opetussuunnitelman vaikutusten tiedostaminen ja tunnistaminen auttaa opettajaa tässä työssä. (Meri 1995, 48.)

4.1.2 Valintojen tekeminen ja niihin ohjaaminen

Erilaisten valintojen tekeminen ja niihin ohjaaminen näyttäytyy kouluissa hyvin moni eri tavoin: millaisia opetussisältöjä ja -menetelmiä valitaan, millaisia kursseja valitaan, miten ja millaisiin oppiaine- ja opiskelupaikkavalintoihin oppilaita ohjataan ja niin edelleen. (Leinonen 2005, 29.)

Koulun tehtävänä on aktiivisesti ja tietoisesti edistää molempien sukupuolten oikeuksia ja mahdollisuuksia antamalla oppilaille tilaa kokeilla ja kehittää kykyjään ja harrastuksiaan sukupuolestaan riippumatta. Sillä tytöt ja pojat muodostavat käsityksen rooleista sen perusteella millaisia vaatimuksia ja odotuksia heihin kohdistetaan. Mutta vaikka pohjoismainen koululaitos on muodollisesti tasa-arvoinen, on tyttöjen ja poikien kasvuolosuhteet silti erilaiset, sillä koulutus ja työmarkkinat ovat sukupuolistuneet. Tytöt ja

pojat valitsevat jatkokoulutuksen vallitsevien roolimallien mukaisesti. (Hultinger 1998, 122).

Uudessa opetussuunnitelmassa (2004, 157, 161–162) 5-9-vuosiluokkien joidenkin aineiden kohdalla mainitaan sukupuoliroolit. Käsitöissä opetus käsittää ”kaikille oppilaille yhteisesti sekä teknisen työn että tekstiilityön sisältöjä, minkä lisäksi oppilaalle voidaan antaa mahdollisuus painottua käsityöopinnoissaan kiinnostuksensa ja taipumustensa mukaan joko tekniseen työhön tai tekstiilityöhön.” Liikunnanopetuksessa tulee ”ottaa huomioon tässä kehitysvaiheessa korostuvat sukupuolten erilaiset tarpeet sekä oppilaiden kasvun ja kehityksen erot. Monipuolisen liikunnanopetuksen avulla tuetaan oppilaan hyvinvointia, kasvua itsenäisyyteen ja yhteisöllisyyteen sekä luodaan valmiuksia omaehtoiseen liikunnan harrastamiseen” ja kotitalouden opetuksen ”tulee perustua käytännön toimintaan ja ryhmässä toimimiseen sekä oppilaan omien lähtökohtien huomioon ottamiseen ja kokonaisvaltaisen kasvun tukemiseen.” Kotitalouden tavoitteissa ja sisällöissä mainitaan myös tasa-arvo.

Suomalainen koulutus on lisännyt valinnaisuutta kouluissa. Sitä pidetään tasa-arvon mittarina, mutta todellisuudessa sitä ei ole tarkasteltu sukupuolinäkökulmasta. Todellisuudessa siis valinnat tapahtuvat perinteisten näkemysten mukaan. Mutta onko se mikään ihmekään, jos ympäröivä kulttuuri ja siinä opettajat eivät kykene tiedostamaan sukupuolirooleja. Silloin he itse käyttäytyvät niiden mukaisesti ja pitävät perinteisiä valintoja luonnollisina unohtaen rohkaista oppilaita valitsemaan yksilöllisesti. (Lahelma & Gordon 1998, 95–96.)

Tyttöjä ja poikia ei vain sosiaalisteta ulkoa päin, vaan he vaikuttavat sukupuolensa rakentamiseen myös itse. He esimerkiksi itse valitsevat sukupuolisidonnaisesti aineita, joita on pidetty heidän sukupuolelleen sopivana. Valinta ei ole kuitenkaan täysin vapaa, sillä koko ympäröivä kulttuuri vaikuttaa oppilaiden valintoihin. Oppiaineet usein tiedostamatta esitellään sukupuolisidonnaisesti. (Lahelma 1995, 58).

Kokon (2003) tutkimuksen mukaan valintaan vaikuttaa muutkin asiat kuin oppilaan kiinnostus ja taipumukset, vaikka juuri näiden pitäisi ohjata valintoja. Tytöt valitsevat usein tekstiilityön muiden esimerkkiä seuraten asiaa usein edes ajattelematta. Naisten ja miesten töiden syvät kulttuuriset erot näkyvät juuri käsitöissä. Siksi opetuksen tulisi huomioida sukupuolten erilaiset lähtökohdat ja tarjota oppilaille mahdollisuus oppia

omalla tavallaan. (Spåre 2003, 38). Tuskin tyttöoppilaille on haitaksi vasarointitaito ja pojille ompelutaito. Pitää vain toteuttaa opetustapa ja tuotos, joka kiinnostaa heitä.

Koulun kulttuurinen taso edustaa piilo-opetussuunnitelmaa siten, että koulussa oppilaat valikoituvat ja ohjautuvat kätketysti koulun toimenpiteiden kautta erilaisiin tehtäviin yhteiskunnassa (Meri 1995, 43). Koulun tehtävänä on oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittäminen. Koulussa oppilaat kuitenkin valikoituvat jatkokoulutukseen muun muassa arvioinnin perusteella, sillä sopeuttava ja kasvattava koulujärjestelmä muokkaa oppilaan persoonallisuutta: se millaiseksi oppilas valmiuksiltaan ja ominaisuuksiltaan kehittyy, vaikuttaa hänen mahdollisuuksiinsa tulevaisuudessakin. (Meri 1995, 36.)

”Tavoitteena ei ole, että jokaista valinnaista ainetta opiskelee yhtä monta tyttöä kuin poikaa. Sen sijaan koulutyön järjestämisessä ja oppilaanohjauksessa on huolehdittava siitä, että valintojen seuraukset ovat tiedossa ja että sukupuoleen liittyvät ennakkoluulot eivät rajaa valintoja.” (Lahelma 1995, 63.)

Sukupuoli vaikuttaa jo peruskoulussa vahvasti erilaisiin valintoihin ja niiden ajoitukseen ja siten myös miesten ja naisten elämänkulun muotoutumiseen. Peruskoulun jälkeen tytöt ja pojat sijoittuvat selkeästi eri aloille, niille perinteisille oman sukupuolensa aloille. (Nummenmaa 1996, 15–16.) Tyttöjen on ehkä hieman helpompi valita ”ei-niin-perinteinen” ura kuin poikien, sillä yhteiskunnallisesti on helpompaa olla poikamainen tyttö kuin tyttömäinen poika. Sukupuolten järjestelmä on kuitenkin niin vahva arkielämässä, että erilaisilla toimivan ihmisen käytös saattaa ärsyttää. Vielä tänäkin päivänä miehille ja naisille määritellään piirteitä, joita pidetään normin mukaisina. Yksi naisen ihailtava ominaisuus on esimerkiksi rauhallisuus, ja ellei annettuihin muotteihin mahduta, saatetaan pitää vähintäänkin outoina, joskus jopa mielenterveysongelmaisena.

Lukiossa tyttöjä on hienoisesti enemmän kuin poikia. Korkeakouluissa koulutusalat eivät eriydy niin selkeästi sukupuolen mukaan. Myöskään koulutusurissa ja koulutuksen määrässä ei ole suuria eroja miesten ja naisten välillä. Nykypäivän suomessa kaikilla on yhtäläiset mahdollisuuden kouluttautua. Erona kuitenkin on se, että naisten valintoihin koulutuksen suhteen vaikuttaa myös perhetekijät. Se osittain heikentää myös heidän mahdollisuuksiaan edetä urallaan. Lisäksi eri aloilla on yhteiskunnassa erilainen arvostus. Perinteiset naistentyöt ovat tässä heikommassa asemassa. Mielenkiintoista on myös se, että miesten aloilla toimivat naiset toimivat alempiarvoisemmissa tehtävissä mutta

naisten aloilla toimivat miehet ovat useammin johtoasemassa. (Nummenmaa 1996, 16–21.) On erittäin mielenkiintoista pohtia mikä on tämän ilmiön taustalla. Yhteiskunnalliset ja kulttuuriset tekijät ovat yksi selitys, mutta miten paljon opettaja ruokkii tätä yksilöiden eriarvostamista sukupuolen mukaan oppilaiden kanssa toimiessaan.

Perhe tuntuu olevan merkityksellisempi siis tytöille. He myös itsenäistyvät aikaisemmin ja useampi heistä on vakituksessa parisuhteessa nuorena aikuisena. Mitä korkeammin koulutettu nainen, sen myöhemmäksi lasten hankinta siirtyy. Perhe ja ihmissuhteet ovat kuitenkin sukupuolesta ja muusta taustasta riippumatta tärkeimpiä elämänalueita. Yhteiskunnan perinteinen sukupuolijärjestelmä kertoo kuitenkin siitä, että naisten elämään ne vaikuttavat kuitenkin enemmän. (Nummenmaa 1996, 104–106.)

Koska naisten koulutusta ja elämänvalintoja koskeviin päätöksiin vaikuttaa myös heidän yksityiselämänsä, eli perhe ja sosiaaliset verkostot, on mielestäni kasvatuksellinen pohja tässä tärkeää. Usein tytöiltä odotetaan enemmän sosiaalisuutta ja tiettyjä naisellisia piirteitä kun taas pojan annetaan kasvaa (joskus valitettavasti ilman huomioita) itsenään. Ja ihan jo biologiset tekijät pakottavat naisen valitsemaan perheen tietyssä ajankohdassa koulutuksen edelle, vaikka nyky-yhteiskunnassa onkin molemmilla sukupuolille periaatteessa samat mahdollisuudet. Työmarkkinat eivät kuitenkaan ota huomioon tätä ihmisen biologista puolta.

Ammattivalinnat, koulutusura, ammattiin sijoittuminen ja työura poikkeavat jonkin verran miehillä ja naisilla. Näihin kaikkeen kuitenkin vaikuttavat alkuperäiset valinnat omasta alasta ja koulutuksen tasosta ja tietenkin myös yhteiskunnallinen tilanne. Naiset ovat usein aluksi tavoitteellisempia uransa suhteen ja omaavat enemmän työkokemusta, mutta työhön siirtymisen jälkeen tyytymättömyys lisääntyi, sillä usein tavoitteet ovat olleet liian korkealla ja ammattiin sijoittuminen on ollut vaikeampaa varsinkin miesten aloille. (Nummenmaa 1996, 31–51.)

Sukupuoli ei ole vain ero tyttöjen ja poikien välillä vaan myös kulttuurisesti ja historiallisesti vaihteleva yhteiskunnallinen tekijä. Koulutus muokkaa myös sukupuolista näkemystä siinä yhteiskunnassa missä se toimii. Mutta vaikka koulu pyrkii sukupuolineutraalisuuteen, se samalla ummistaa silmänsä sukupuolierojen vaikutuksilta. Todellisuus kuitenkin sitä, että oppilaat ovat joko tyttöjä tai poikia. Samalla kun koulu kasvattaa yhteiskunnan hierarkiaa, sen tulisi myös ohjata oppilaita yksilön vapauteen. Opettajan-

kin tulee kohdella oppilaita yhtenäisesti mutta kuitenkin yksilöllisesti. (Lahelma & Gordon 1998, 91.)

Yhteiskunta yrittää omalla panoksellaan ottaa osaa oppilaiden tulevaisuuteen ja koulutusuraan. Mirror-projekti (2004) on yksi tällainen toimenpide. Sen lähtökohtana on havainto siitä, että naisten kasvavasta osuudesta huolimatta, työmarkkinoilla on edelleen erilaisia sukupuolesta johtuvia esteitä. Tyttöjen koulutus- ja uravalinnat seuraavat edelleen perinteisiä malleja. Opettajilla, vanhemmilla ja opintojenohjaajilla on puutteelliset tiedot tekniikan alan työtehtävistä ja naisten mahdollisuuksista alalla. Roolimalleja naisista tekniikan alalla tarvitaan lisää, joten OICES kumppanit tarttuivat haasteeseen tutkimalla mm. kouluhistoriaa sekä nuorten, heidän vanhempiansa, työntajien ja opettajien stereotyyppioita, tutkimalla ja ottamalla käyttöön sukupuolet huomioon ottavia opetusmenetelmiä ja materiaaleja sekä kehittämällä opettajien koulutusta ja tukimateriaaleja sukupuolierot huomioon ottavaksi.

WomenIT - Women in Industry and Technology (2004) on taas Oulun yliopiston Kajaanin yliopistokeskuksen suunnittelema, hallinnoima ja koordinoima kehittämis-, koulutus- ja tutkimushanke. Sen valtakunnallinen ja Euroopan laajuinen tavoite on purkaa työelämän jakoa sukupuolen mukaisesti naisten ja miesten ammatteihin sekä työtehtäviin ja näin vaikuttaa niihin rakenteisiin ja toimintamalleihin, jotka ylläpitävät tätä jakoa samalla aiheuttaen muillakin yhteiskunnan alueilla epätasa-arvoa. Toimintaympäristöinä ovat päiväkodit, koulut, toisen asteen oppilaitokset, ammattikorkeakoulut, yliopistot, yritykset ja työmarkkinajärjestöt. Kasvatus ja koulutussektorilla toiminnan sisältönä on kehitetty erityisesti luonnontieteisiin ja teknologiaan liittyviä kursseja, opetussisältöjä ja -menetelmiä. Tavoitteena on tuoda tasa-arvonäkökulmia myös koulukohtaisiin, paikallisiin ja kansallisiin opetussuunnitelmiin. Esimerkiksi kasvatuksen tasa-arvoiset käytännöt – teemapäivillä oli esillä kysymykset miten sukupuolen huomioon ottavaa ja sukupuoliroolimalleja purkavaa opetusta ja ohjausta voidaan tehdä, millainen merkitys on varhaisilla roolimalleilla ja leikeillä, tytöt ja pojat suomalaisen koulun arjessa, sukupuolienmukaisen toiminnan ja opetuksen eriyttäminen.

Koska koulutuspoliittinen näkökulma ja yhteiskunta arvostavat tälläkin hetkellä tekniikan ja tietoyhteiskunnan aloja sekä matematiikkaa ja luonnontieteitä, on tytöillä vaikeampaa päästä jatkokoulutukseen ja menestyä työelämässä kuin poikien, vaikka heidän koulumenestyksensä on parempi. Matemaattisilla ainevalinnoilla, joissa pojat usein me-

nestyvät on hyötyä nimen oman miesten aloilla, kokonaismenestys ei näissä ratkaise niinkään. (Lahelma & Gordon 1998, 96.)

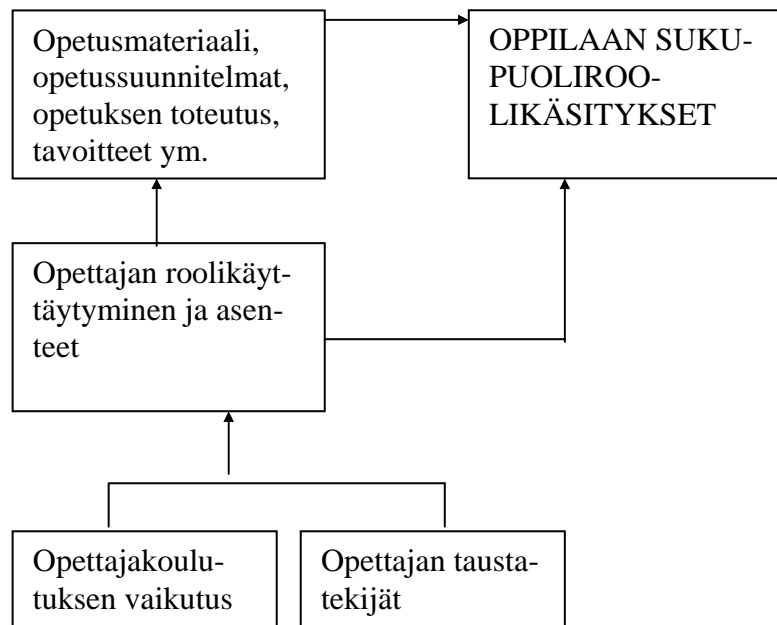
Lahelman ja Gordonin (1998, 91) mukaan koulutuspoliittisissa uudistuksissakin unohdetaan koulutuksen tasa-arvo kilpailukyvyyn alle, koska niitä ei pohdita yhdessä, vaan usein eri erikseen. Samalla kun todetaan, että koulutuksen tulee olla tasa-arvoista, se todellisuudessa jätetään oman onnensa nojaan. Yksittäisen koulun ja opettajan on vaikea muuttaa koko yhteiskunnan tasa-arvotavoitteita. Vaikka tytöt ja pojat näennäisesti ovat samalla viivalla esimerkiksi kotitaloustunnilla, niin he eivät ole sitä välttämättä yhteiskunnassa ja työmarkkinoilla.

4.2 Opettaja sosiaalistajana

Opettajalla on tärkeä merkitys oppilaiden sosiaalistamisessa. He työskentelevät palveluammattissa auttaen oppilaita sopeutumaan yhteiskunnan jäseniksi. (Kari 1996, 49.) ”Opettaja vaikuttaa oppilaiden sukupuoliroolikäsityksiin omilla asenteillaan, niiden mukaisella käyttäytymisellään sekä välittämänsä informaation avulla” (Määttä & Turunen 1991, 69). Opettajan merkitys lapsen sosiaalistamisessa suurenee lapsen kasvaessa ja vanhempien osuuden heikentyessä.

”Opettajan ammattitauti on taipumus yksilöllistää ja psykologisoida, toisin sanoen etsiä ongelmien syitä lähinnä omasta (tai oppilaiden ja rehtorin) persoonallisuudesta, olla näkemättä tekijöitä, jotka määräävät ja rajoittavat opettajien (ja oppilaiden) toimintamahdollisuuksia”. Siksi lähes poikkeuksetta opettaja kokee muutaman vuoden kuluttua ns. käytännönshokin, eli kuilu pyrityn tiedostavan pedagogiikan ja todellisen havainnoinnin määrä kasvaa ylitsepääsemättömäksi. (Broady 1987, 9.)

Opettajan vaikutus ei ole kuitenkaan yksiselitteinen. Kuviossa 2 Huttusta ja Happosta (1974, 28) mukailten oppilaan sukupuoliroolikäsitys muotoutuu opettajan kautta seuraavasti.



Kuvio 2. Opettajan vaikutus oppilaan sukupuoliroolikäsityksen muotoutumiseen.

4.2.1 Taustan ja sen tiedostamisen tärkeys

Opettajan taustatekijöillä on suuri merkitys. Hänen oma kasvatuksensa, lapsuutensa ja tämän hetkinen elämäntilanteensa ovat luoneet pohjan opettajien omille sukupuoliroolikäsityksille. Se, millainen kasvatus kasvattajilla itsellään on takana, välittyy aina kasvattajan omaan kasvatustyöhön (Huttunen 1989, 37).

Kasvatustyössä vaikuttaa olennaisesti kasvattajan oma persoonallisuus, jolla hän menettelytapojensa kanssa luo kasvuilmaston, jossa lapset kehittyvät ja oppivat. Lapsen havaitsema kasvattajan käyttäytyminen vaikuttaa muun muassa lapsen kokemuksiin ja motivaatioon eli se vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen ja johtaa sitä kautta lapsen muuttumiseen. (Huttunen 1981, 61.) Kasvattajan oma persoonallisuus on tärkein työväline. Opettajan oman itsetunnon on oltava kunnossa, silloin hän pystyy lukemaan vuorovaikutuksessa ilmenevät tilanteet aidosti. (Aho & Laine 1997, 48.)

Ahon ja Laineen (1996, 16) mukaan minän avulla ihminen tulkitsee kokemuksiaan, eli antaa niille merkityksen. Yksilön minä ja minäkäsitys määräävät hänen asenteitaan, toimintaansa ja käyttäytymistään vuorovaikutustilanteissa. Oppilaat tulkitsevat opettajan puhetta ja käyttäytymistä eri tavoin, riippuen heidän minäkäsityksestään, sillä yksilö valikoi informaatiota ympäristöstään minäkäsityksensä perusteella, ottaen helpommin

vastaan minäkäsitystään tukevaa tietoa. Esimerkiksi negatiivisen minäkäsityksen omaava oppilas saattaa jättää jopa kokonaan huomioimatta positiivisen palautteen. Minäkäsitys määrää lisäksi ihmisen odotuksia ja tulevaisuudensuunnitelmia. Näin myönteisen minäkuvan omaava oppilas suhtautuu yleensä optimistisesti tulevaisuuteen. Sen vuoksi onkin hyvin merkityksellistä, millainen minäkuva opettajalla on ja millaisen ilmapiirin hän saa luotua luokkaan ja oppilaiden keskuuteen. Avoin vuorovaikutus, jossa ilmapiiri on hyväksyvä auttaa oppilaita kokemaan minäkuvansa myönteisemmin.

Opettaja ei ole kuitenkaan vain roolimalli. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutustilanne välittää oppilaalle opettajan mielipiteitä ja käsityksiä muun muassa siitä, minkälaisen käsityksen oppilas muodostaa itsestään ja kyvyistään. Jos oppilas uskoo itseensä hän uskaltaa olla aktiivinen ja tällöin opettaja antaa positiivista palautetta. Tämä taas vaikuttaa oppilaan minäkäsitykseen ja näin kehä pyörii. Tutkimusten mukaan oppilaan arvioinnit itsestään ovat samansuuntaisia opettajan arvioinnin kanssa riippumatta siitä, pitääkö oppilas arviointia vääränä tai epäoikeudenmukaisena. (Aho & Laine 1996, 41.)

Myös sukupuoliroolien ja sukupuolisen identiteetin kehittymiseen vaikuttaa siis kasvattajan tausta, kasvattajan itse saama kasvatusta ja elämän kokemukset. Nämä saavat aikaan opettajallekin ominaisia käyttäytymispiirteitä jotka edelleen vuorovaikutuksessa siirtyvät lapsen havaintojen myötä lapsen käyttäytymiseen. Opettaja voi vaikuttaa tietoisesti omaan käyttäytymiseensä sukupuoliroolienkin osalta, mutta paljon toimintaa tapahtuu tiedostamatta, piilokasvatuksena.

Opettaja on lapsille tärkeä malli yhdessä vanhempien kanssa. Aikuisen esimerkki merkitsee paljon lapsen kasvaessa, vuosien saatossa sen merkitys vähenee, mutta koskaan se ei katoa. Aikuisen tehtävä on paitsi olla mallina niin myös ymmärtää, että jokainen ihminen imiessään itseensä ympäristön vaikutuksia tekee sen omalla tavallaan ja itse rakentamien käsitystensä mukaisesti. Lapselle on annettava tilaa tehdä omat johtopäätöksensä asioista ja sitten vaikka pohtia niitä yhdessä.

On myös huomattava opettajakoulutuksen suuri merkitys opettajan persoonan ja ammatti-identiteetin kehittäjänä. Huttusen (1989, 36) mukaan kasvatushenkilökunnan toiminta pohjautuu suurelta osin koulutuksen antamiin valmiuksiin, tietoihin, taitoihin ja asenteisiin. Koulutus välittää teoretietoja ja uusia tutkimuksia joiden mukaan työssä toimitaan. Voidaan kysyä, muokkaako koulutus opetuksen ja kasvatuksen perinnettä.

Siitä, millaisia muutoksia tulevassa opettajassa koulutuksen aikana tapahtuu, on tietämys varsin niukkaa. Selvää on, että opiskelijan ammatillinen taitavuus muuttuu asteittain. Opettajan ammatillinen kehitys, kuten ihmisen kokonaiskehityskin kulkee kohti kypsyyttä, jonka opettaja voi saavuttaa ainoastaan jatkuvan kamppailun, juurtumisen ja uudistumisen kautta. (Ojala 1985, 234–235, 242).

Lahelma katsoo (1995, 56) että sukupuoleen liittyvät asiat ovat niin vahvasti rakennettu kulttuurimme sisään, että sitä on vaikea havaita. Niiden pohtimiseen ei anneta tarpeeksi eväitä myöskään opettajakoulutuksessa. Näin opettaja katsoo tulevaisuudessakin oppilaitaan ”sukupuolilinssien” läpi.

Miten opettajakoulutuksessa voidaan saada toteutettua ja organisoitua sosiaalisen sukupuolen ja sukupuolten tasa-arvokasvatuksen problematiikkaan liittyviä opintoja? Sunnarin Nord-Lilia-projektin (1998, 107–120) eräässä osassa huomattiin, että opettajakoulutus ei valmenna eikä anna ratkaisumalleja luokkahuonekonflikteihin sukupuoliroolien osalta. Ongelma ei ole kuitenkaan vain opettajakoulutuksen ongelma vaan myös opettajaksi kasvun kysymys. Ongelmia kohdatessaan opiskelijat pyrkivät ratkaisemaan ongelmatilanteen teknisin keinoin, niin että pyritään saamaan se alkuperäinen toiminta loppuun siinä ajassa mikä on annettu. Sosiaalisten sukupuoliroolien ongelmat siis sivuutetaan tai otetaan käsittelyyn vain normien rikkomisena sen sijaan, että asiaa tarkasteltaisiin syvemmältä lasten kanssa. Opiskelijoiden on tiedostettava paitsi ilmiö niin myös se, että itse saattaa sitä ylläpitää. Molemmat ovat hyvin haastavia tehtäviä. Kysymys on siis siitä, otetaanko sukupuoliroolit julkiseen käsittelyyn opettajakoulutuksessakin sekä siitä, että opiskelijat ohjataan tarttumaan siihen tilanteeseen, mikä tulee eteen sen sijaan, että kunniakkainta olisi suorittaa vain annettu tehtävä.

Opettajakoulutus, kuten koko yhteiskuntakin on laajentanut ajatteluaan. Niinpä mm. Oulun opettajakoulutuksessa on käsitelty sosiaalista sukupuolta joko sosiaalipsykologian tai ammattietiikan näkökulmasta. Mutta myös opiskelijoiden omat valinnat opiskelujen sisällönkin suhteen edesauttavat perinteisiä ajattelumalleja. Sivuainevalinnat ovat edelleen varsin sukupuolen mukaan jakautuneita, vaikka muutosta nykypäivänä on selvästi tullut. Miehet saattavat valita alkuopetuksen ja naiset teknisentyön. (Sunnari 1998, 117.) Yksi jo edellä mainitun Mirror-projektin (2003) toimista oli Helsingissä järjestetty TyttöFoorumi ’03. Mukana oli tyttöjä edustamassa eri kouluja ja myös opettajaksi opiskelevia. Itse olin yksi heistä. Foorumin teemana oli tyttöjen koulutus- ja uravalinnat

sekä näihin vaikuttavat asenteet ja mielikuvat. Ryhmässä työstiin aiheessa mielenkiintoinen kaavio, jota havainnoimalla huomaa, miten syvällisesti opiskelijat kykenevät asiaa pohtimaan, kun sitä vain aletaan pohtia. Kaaviossa näkyy niin koko yhteiskunta kuin koulun kulttuuri ja opettajan toiminta. Päivän aikana huomattiin, miten tärkeästä asiasta keskustellaan.

Aivan kuten kulttuurihistoriamme niin myös opettajakoulutuksen historia luo omat juurensa koulujen ja opettajien arkeen. Kun luokanopettajakoulutus tuli suomeen noin 140 vuotta sitten, oli naisopettajien tehtävä tyttöjen kasvatusta äitiyteen. Miesopettajien tehtävänä oli kasvattaa pojat yhteiskunnan urhoollisiksi jäseniksi ja kunnianhimoisiksi miehiksi. Myös opettajakoulutus eli silloisessa tyypillisessä patriarkaattisen ajattelun maailmassa. (Sunnari 1998, 111.) Luonnollisesti juuret näkyvät nykypäiväänkin. Nais- ja miesopettajilla lienee edelleen omat tehtävänsä koulussa. Muutos ei tapahdu hetkessä, mutta pienikin askel on edistys myös opettajakoulutuksen saralla. Tärkeintä olisi huomata, että myös opettajakoulutuksella on merkityksensä.

Härkösen (1996, 87) mukaan opettajankoulutuksessa luetaan edelleen ilman kritiikkiä oppikirjoja, jotka perustuvat perinteisten filosofipedagogien näkemyksiin. He ovat olleet konservatiivisempia sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyvissä kannanotoissaan kuin muissa näkemyksissään. Koulutuksella on siis suuri merkitys opettajien kasvatustietoisuudessa, olemassa olevan tilanteen havaitsemisessa ja näkemysten uudistamisessa. ja koulutuksen uudistamisella, tai ainakin kriittisellä arvioinnilla voidaan uudistaa myös tulevien opettajien ajattelua.

Yksilöt käyttävät koulutusta eri tavoin elämänsä rakentamiseen. Merkittävää on myös miten yksilö kokee koulun ja koulutuksen minän muodostumisessa. Itse esimerkiksi olen kokenut opettajankoulutuksen, sekä lastentarhan- että luokanopettajankoulutuksen käsitysteni muokkaajana ja identiteettiini paljon vaikuttavana tekijänä. Koulutus on myös vaikuttanut elämänvalintoihini ja käyttäytymiseen. Merkittäviä oppimiskokemuksia ovatkin ne kokemukset, jotka ohjaavat elämäntulkua ja muuttavat tai vahvistavat yksilön identiteettiä. Nämä kokemukset ovat yksilöllisiä, mutta silti niitä muovaavat myös historialliset ja kulttuurilliset tekijät.

Broadyn (1987, 116) mukaan opettajankoulutuksen harteille ei saa liikaa asettaa painoa, sillä koulutuksen päätyttyä opettaja uudelleensosialisoituu muun muassa työyhteisös-

sään. Syvällinen ainehallinta ja kasvatustieteellisen teorian tuntemus kuuluvat kuitenkin ammattitaitoon. Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja kykenee tarkastelemaan käytännön toimintaansa teoreettisesti. (Patrikainen 1999, 52.)

4.2.2 Arvo- ja käsitysmaailman ymmärtäminen

Puolimatka kysyy (1999, 12–13) ”miten kasvatusta voi yhtä aikaa tiedostaa lapsen riippuvuuden ja tehdä oikeutta hänen vapaudelleen? Miten se voi antaa tilaa lapsen omaehtoiselle kehitykselle ja samanaikaisesti ohjata häntä niin, ettei hän kehityksensä varhaisvaiheessa tuhoudu tai tuhoa muita. Tämä paradoksi ilmenee selvimmin arvokasvatuksessa.” Toisaalta arvot ovat hyvin henkilökohtaisia, koska ne ratkaisevat ihmisen ihmissyyden. Toisaalta arvot ovat yhteisöllisiä, sillä ne määräävät ihmisen vuorovaikutuksen luonteen. Kasvatuksessa arvotieto on tärkein tieto. Vaikeutena on välittää sitä niin, ettei se loukkaa kenenkään yksilöllisyyttä.

Kasvattajien on välillä etäännyttävä kasvatustilanteesta ja arvioitava kriittisesti elämänsä aikana omaksumiaan kasvatuskäsityksiä ja -periaatteita. Näillä käsityksillä ihmisestä ja kasvatuksesta tarkoitetaan edellyttämisiä ja olettamisia, joita kasvattajalla on kasvatettavastaan, kasvun tarkoituksesta ja kasvatustilanteista. On ymmärrettävää, että kasvattaja tekee aina jonkin ontologisen ratkaisun – hän ei voi välttää ihmiskäsitystä koskevien perusvalintojen tekemistä, ellei tietoisesti, ne tapahtuvat tiedottomasti eli kasvattaja sallii niiden tapahtua omaksumiensä kasvatustilanteiden ja -menetelmien kautta. (Värri 2000, 118–119.)

Opettajan tehtävänä Patrikaisen mukaan (1999, 8) on tukea oppilaan henkistä kasvua sekä itsetuntemukseen ja ohjata eheään itsetuntoon kuin myös sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin taitoihin. Tavoitteena on siis oppilaan realistinen minäkuva, terve itsearvostus ja ehjä maailmankuva. Nämä kaikki ovat viimekädessä yhteydessä arvoihin ja arvostukseen. Tällöin kyse on siis opettajan ihmiskäsityksestä ja oppimisteoreettisen ja pedagogisen ajattelun laadusta: miten opettaja itse tiedostaa.

Opettajan pedagoginen ajattelu ja käytäntö määritellään aktiiviseksi ymmärrykseksi siitä, millaisina opettajina pidämme itseämme tiettyine aikomuksinemme, tunteinemme, taipumuksinemme, asenteinemme ja kiinnostuksinemme. Tämä ei välttämättä ole ref-

lektiivistä tai ilmaistavissa selkein käsittein. Pedagoginen ajattelu on kuitenkin opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen keskeinen osa. Se määrittää tarkoittavan ”kaikkia niitä toimenpiteitä ja organisointeja, joilla opettaja pyrkii oppilaan oppimisen ja ihmisenä kasvamisen edistämiseen asettamiensa tavoitteiden suunnassa”. Opetussuunnitelman tavoitteiden oletetaan sisältyvän tähän opettajan pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan. Lisäksi opettaja omaksuu oman elämäkokemuksensa ja maailmankuvansa kautta myös muita kuin virallisen opetussuunnitelman tavoitteita. (Patrikainen 1999, 17, 74).

Kansanen mukaan (1995, 11–12) arvot tulevat opetusprosessiin eri reittejä. Opetussuunnitelman tasolla ne tulevat kasvatuspäämäärien ja tavoitteiden määrittelyn kautta ja käytännön tasolla toimintaa koskevien päätösten kautta. Mikä on opettajan asema tässä prosessissa? Kansanen jatkaa, että opetussuunnitelman ja opettajan oman arvomaailman kohtaamisessa ilmenee harvoin vaikeuksia, sillä opetussuunnitelman arvotausta on varsin samanlainen kuin kenen tahansa ihmisen käsitys ihmisen kasvusta ja koulun kasvatustehtävästä. ”Kokonais- tai yleistavoitteissa saattaa ilmaantua selvitettäviä kysymyksiä ja jokainen opettaja tulkitsee tavoitetaustan oman viitekehityksensä kautta. Tällöin tulee mukaan painotuksia, valintoja ja sivuuttamisia, jotka ovat kunkin opettajan persoonallinen tunnusmerkki. Ja kun tähän lisätään muutkin opetuskäytännön tekijät, saadaan lopputuloksena opettajapersoonallisuus, jolla on omat tunnuspiirteensä ja omintakeinen tapansa tulkita opetustehtävät”.

Kasvattajan arvot koostuvat suurelta osin yleisesti hyväksytyistä arvoista. Se on mielestäni varsin luonnollista, koska ympäristö vaikuttaa meihin jokaiseen. Opettajan omat valinnat tekevät myös hänestä yksilön. Mitä arvoja opettaja painottaa, mitkä hän hylkää. Mitkä arvot ovat niin itsestään selviä, ettei hän tule niitä edes ajatelleeksi. Arvojen käytännön toteuttaminen lähtee maailmankatsomuksesta ja käsityksestä ihmisestä. Opettajan pedagoginen ajattelu vaatii taakseen käyttöteorian, tietoisuuden siitä mitä on tekemässä, miksi ja mitä siitä seuraa. Jokaisella kasvatatajalla on taustallaan, osittain tietoinen ja osittain tiedostamaton käsitys yhteiskunnasta, ihmisestä ja kasvatuksesta.

Härkösen mukaan (1996, 85) kasvatustietoisuudessa on kyse kasvatukseen kohdistettujen käsitysten ja suhtautumistapojen jäsentyneisyydestä, joiden tunnusmerkkejä ovat tahdonalainen kontrolli ja oman toiminnan erittely. Muutoksen näkyminen riippuu siitä, miten hyvin ”opettajat kykenevät jäsentämään itseään omaan arvomaailmaansa, maail-

mankuvaansa sekä opetus- ja oppimisteoreettista viitekehystä ja niiden pohjalta rakentuvaa ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitystään” (Patrikainen 1999, 150).

Patrikainen kirjoittaa edelleen (1999, 18) että kasvatustapahtuman taustalla on aina jokin ihmiskäsitys, joka osaltaan ohjaa kasvatusta ja opetustapahtumaa. siksi on tärkeää huomata millaisia opetukseen vaikuttavia ääneen lausumattomia odotuksia ja uskomuksia opettajalla on. Tähän on uusimmissakin opetustapahtumaa käsittelevissä julkaisuissa kiinnitetty hyvin vähän huomiota. Viime vuosina tähän opettajan ajatteluun ja toimintaan liittyvien uskomusten ja käsitysten ymmärtämiseen on kuitenkin alettu jo kiinnittää huomiota.

”Kasvatus on aina perusolemukseltaan eettistä, sillä siinä otetaan kantaa siihen, mikä on arvokasta” (Patrikainen 1999, 153). Opettajien on siis ymmärrettävä vastuunsa ja kasvatuksen merkitys tulevaisuuteen. ”Jos opettaja tietää, millaisiin arvojen syntyperästä tehtyihin olettamuksiin kasvatustavoitteen pohjautuvat, hän kykenee itsenäisesti kritikoimaan niitä ja omaksumaan erilaisia suuntauksia omaan kasvatustilanteensa soveltuvia elementtejä” (Patrikainen 1999, 48).

4.2.3 Opettajan toiminta ja sen tietoisuus

Kasvattajana toimiminen on moninaista toimintaa ja ajattelua. Siihen vaikuttaa paitsi ulkopuolinen, ympäröivä maailma niin myös oma ajattelu; kasvattajan omat arvot ja maailmankatsomus sekä tietenkin henkilökohtainen historia. Näistä aineksista siis syntyy kasvattajan toimintaa, käyttäytymistä ja ajattelua ohjaavat periaatteet. Tavot, joiden mukaan toimitaan ja jotka välittyvät käytöksen kautta lapsille (ja sitä kautta tietenkin muuallekin ympäröivään maailmaan).

”Kasvattajan tehtävänä on ohjata ja auttaa kasvatettavan persoonallista kasvua. Ihmisen muuttuminen edellyttää, että vaikutetaan hänen itsetuntoonsa, arvoihinsa, asenteisiinsa, rooleihinsa ja käyttäytymiseensä.” (Aho & Laine 1997, 9.)

Patrikainen viittaa (1999,145) Woodsin ja Pollardin teoksen kirjoittaessaan että ”toisaalta opettajat elävät aina yhteiskuntakehityksessä olosuhteiden mukaan, kontekstuaalis-

ti, ja toteuttavat sellaista pedagogiikkaa, joka on mahdollista ja järkevää riippumatta siitä mitä viralliseen opetussuunnitelmaan on kirjoitettu”.

On väärin asettaa tietojen siirtäminen kasvatuksen vastakohtaksi. Opettaja ei voi valita näiden kahden välillä vaan hänen on ainetta opettaessaan tiedostettava, mitä kaikkea muuta oppilaat oppivat. (Broady 1987, 99.) ”Opetustapahtuma on vuorovaikutusilmiö, joka ihmisten kesken tapahtuu kielen (myös ilme- ja elekielen) avulla. Puhuessaan ja toimiessaan opettaja jäsentää ja ilmaisee omaa ajatteluaan oppilaista ihmisenä ja oppijana ja käsityksiään oppilaalle merkityksellisestä tiedosta.” (Patrikainen 1999, 33.)

”Opettajan toiminnasta on olennaista huomata, että siinä tapahtuu koko ajan, tilanteet vaihtuvat alituisesti. Toimintaan kohdistuvaa ajattelua voidaan kuvata pohtivana tai reflektiivana sellaisissa tilanteissa, joissa ratkaisut eivät vaadi välitöntä toteuttamista. Tällöin on miettiä ja punnita vaihtoehtoja, ajattelu voi olla varsin deskriptiivistä ja tietoperustaista. Totta kai mieltymykset ja affektiiviset kannanotot ovat aina mukana.” Päätöksenteko on opetuksen arkipäivää. Se on yleensä valitsemista erilaisten vaihtoehtojen välillä ja ne perustuvat uskomusjärjestelmään, jotka ovat nimenomaan henkilökohtaista kasvatusta koskevia uskomuksia. Nämä sisältyvät jokaisen henkilökohtaiseen kasvatustilanteeseen. Opetustapahtuman interaktiossa opettaja tekee runsaasti nopeita päätöksiä, jotka useimmiten intuitiivisia sikäli, että perustelut saattavat nousta tietoisuuteen vasta jälkeenpäin. Päätöksiä syntyy runsaasti ja ne voivat pohjautua ennakkosuunnitelmaan tai yleisimpiin periaatteisiin tai ne ovat spontaaneja tai tuntuvat spontaaneilta. Joka tapauksessa päätöksen mukana ratkaisun luonne muuttuu normatiiviseksi opettajan ottaessa kantaa ratkaistavaan asiaan. Opettajan ajattelua tarkastellessa tulee huomioida se arvotausta, minkä hän on omaksunut. (Kansanen 1995, 14.)

Opetuksen arkea, interaktiota eli toimintaa, on melko helppo havainnoida kun kyseessä on kahden ihmisen kommunikaatiosta. Koko koululuokkaa on jo paljon vaikeampi hahmottaa. Opetustapahtumassa interaktiolla tarkoitetaan opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Interaktio voi olla välitöntä tai epäsuoraa vuorovaikutusta, joko kasvatustapahtuvaa tai sitten jonkin opetukseen liittyvän osatekijän, kuten esimerkiksi tehtävien välityksellä. (Kansanen 1995, 14.)

Opettajan subjektiivisella tiedolla koulusta, opettamisesta ja oppimisesta on vaikutuksensa käytännön oppimistilanteissa, vaikka opettaja itse ei pystyisikään erittelemään ja

perustelemaan käsityksiään verbaalisesti. Opettajan subjektiivinen käsitys vaikuttaa paljon siihen mitä luokassa tapahtuu. (Patrikainen 1999, 42.) Opettajalla on merkitystä, sillä tiedostusprosessi on hyvin merkityksellinen eri projektien toteutumisessa. Valitettavan usein opettajat eivät kuitenkaan ole tietoisia sukupuolirooleista, tai he eivät pidä asiaa niin suurena ongelmana, että siihen tulisi keskittyä. (Lahelma 1988, 39.)

Opettajia haastateltaessa huomataan miten sukupuolierot ovat kulttuurissamme syvälle juurtuneita. Opettajien stereotyyppiset näkemykset tytöistä ja pojista ajattelun tasolla ei voi olla vaikuttamatta opetuskäytäntöihin. Tutkimusten mukaan opettajat, rehtorit ja kouluviranomaiset ovat sitä mieltä, että oppilaan sukupuoli ei ole merkityksellinen. Samalla tytöt ja pojat määriteltiin erilailla. Heihin myös suhtaudutaan erilailla. Usein poikia ymmärretään helpommin, kannustetaan ja arvostetaan. Onko tämä luonut yhteiskunnallisen koulutusrakenteen ja työmarkkinatilanteen? Opettajankoulutukseen ei anna eväitä kohtaamaan eri sukupuolta olevia lapsia. (Lahelma & Gordon 1998, 94–95.)

Tyttöjen ja poikien erilaista kasvatusta on tulkittu siten, että kummallekin sukupuolelle opetetaan erilainen sosiaalisen kanssakäymisen tekniikka. Tyttöillä korostuvat tunteet, luonne sekä intiimit ihmissuhteet ja pojilla persoonattomuus, tunteiden hillitseminen ja ansioiden korostaminen (Vehviläinen 1974, 23). Mielenkiintoista oli myös se, että tyttöjen positiivisia piirteitä selitettiin negatiivisin määrein esimerkiksi niin, että ahkeruuden taustalla on miellyttämishalu. Poikien tappeluista taas pidettiin suorana ja reiluna tapana käsitellä erimielisyyksiä (Lahelma 1995, 56).

Lahelman (1992b, 75) mukaan tutkimustulokset osoittavat, että tyttöihin ja poikiin suhtaudutaan eri tavalla. Tiivistäen sanottuna pojat ovat keskiössä, he saavat enemmän huomiota, sekä positiivista että negatiivista, osittain sen vuoksi, että pojat ovat useammin uhka työrauhalle. Osittain tiedostamatta miessukupuoli myös koetaan tärkeämmäksi ja kiinnostavammaksi kuin naissukupuoli. Miesryhmässä toimiva nainen saatetaan ”ylentää” sukupuolestaan kehumalla häntä hyväksi jätkäksi. Samaa ei voi tehdä naisvaltaisessa ryhmässä toimivalle miehelle. ”Sä oot hyvä muija”, ei ole miehelle kohteliaisuus. Tämä yksinkertainen esimerkki paljastaa selkeästi sukupuolten välisen hierarkian. Kysymys kuuluukin, mahdollistaako tällainen kasvatuskulttuuri aitoa sukupuolten tasa-arvoa, vai muodostuuko siitä sen toteutumisen suurin este. Pojan kasvuprosessia mieheksi täytyy voida muuttaa. Maskuliinisuuden täytyy olla jotakin muuta kuin feminiinisuuden vähättelyä. (Leinonen 2005, 61, 64.)

Koulussa ja opettajan toiminnassa on pyrkimys sukupuolineutraalisuuteen. Mutta kuten tutkimukset osoittavat, tyttöihin ja poikiin suhtaudutaan eri tavalla. Tämä on sitä ajattelun tiedostamatonta puolta. Kulttuurin vaikutus on niin suuri, että valistunutkaan kasvattaja ei huomaa koulun stereotyyppioita. Harva tulee niitä edes ajatelleeksi, sillä kasvatustyössä toimitaan tunteiden ja omien kokemusten ohjaamina. Siksi olisi syytä välttää neutraalia näkemystä sukupuolirooleista. Sen sijaan tulisi huomata erot jotta omassa toiminnassaan kykenee ne sitten huomioimaan oikealla tavalla.

Feminiinisyys ja maskuliinisuus ovat käsitteitä, joihin liittyy tunteita. Vaikka tutkittua tietoa onkin paljon tyttöjen ja poikien erilaisuudesta tai samanlaisuudesta, silti kasvatustoiminnassa saatetaan toimia toisin. Ammattikasvattajatkin toimivat tunteiden, kokemustensa ja tunnelmiensa ohjaamina. (Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1994b, 102.) Malleilla ja asenteilla on suuri vaikutus lapseen. On tiedostettava, missä määrin sukupuoliroolien stereotyypit kaavoittavat ajattelua ja estävät objektiivisesti näkemästä todellisuutta ja sen vivahteita (Vehviläinen 1974, 24).

Lahelman (1990, 22–24) mukaan opettajat eivät huomaa koulun stereotyyppioita, koska käsitykset tytöille ja pojille luonnollisesta ja mahdollisesta on niin syvällä kulttuurissa. Harva opettaja tai kouluviranomainen pysähtyy ajattelemaan sukupuolten välisten erojen kulttuurisia syitä. Harva myöskään ajattelee sukupuoliroolien vaikutusta lapsen koulukokemuksiin, ammatinvalintaan ja koko elämään, vaikka olisi erittäin tärkeää miettiä itsestään selviäkin asioita. Kasvattajien erilaiset odotukset ja suhtautuminen lasten toimintoihin vaikuttavat myös näiden käyttäytymiseen (Huttunen & Tamminen 1991, 5). Lapsilta siis jo odotetaan tiettyä käyttäytymistä.

Kasvatus käsitetään tahalliseksi kasvuun vaikuttamiseksi. Silmiään ei saa kuitenkaan sulkea tahattomalta kasvatukselta vaan tietoa tulee lisätä kasvattavista vaikutuksistaan niin, että tahaton kasvatus saataisiin tietoiseen hallintaan. (Toiskallio 1988, 27.) Lahelman (1990, 62) mukaan asenteitaan ei ole helppo arvioida kriittisesti. Sukupuoliroolien suhteen opettaja ei voi edes piiloutua opettajaroolinsa taakse koska hän toimii kansalaisena, miehenä tai naisena. Tietoisuus sukupuoliroolikysymyksistä edellyttää lisäksi perustietoa sukupuolten asemasta yhteiskunnassa nyt ja historiassa.

Keskinen & Hopearuoho-Saajala (1994b, 17) toteavat, että tietoisuus oman kulttuurimme stereotyyppisistä arvoista lisää kasvattajien mahdollisuuksia luoda lapsille, tytöille

ja pojille suotuisa kasvuympäristö. Tietoisuus oman toiminnan sisältämistä oletuksista on merkityksellisiä, sillä toimintaa voidaan muuttaa kun tietoisuus on selkiytynyt.

Opettajat valitsevat tietoisesti miesten kokemusmaailman opetussuunnitelman sisällöksi, vaikka siihen ei olisi mitään syytä, sillä se on yhteiskunnassa yleisesti arvostetumpaa. Lisäksi näin saadaan rauhattomammat pojat pidettyä järjestyksessä. (Lahelma 1988, 34.) Tavallaan siis poikien käyttäytyminen pakottaa opettajan toimimaan tietyllä tavalla.

Vuoron perään koulututkimuksissa on kiinnitetty huomioita rajujen poikien vaikeuksiin tyttöjen koulussa ja taas vuorostaan huomattu, miten vaikeaa on myös hiljaisilla tytöillä metelöivässä porukassa. Toisaalta huomataan miten tyttöjen on helpompaa sopeutua yhteiskuntaan ja toisaalta havaitaan miten poikien valintoja ja valmiuksia arvostetaan enemmän. (Lahelma & Gordon 1998, 91.)

Pojat saavat enemmän huomiota ja heiltä hyväksytään helpommin ns. huomiota herättävä käyttäytyminen Tytöt viittaavat kiltisti, pojat saavat silti puheenvuoron huutelemalla. Pojille annetaan hauskimmat tehtävät, tytöille ne, joita pojat eivät huoli ja poikien menestymistä arvioidaan lahjakkuutena, tyttöjen tunnollisuutena. On kuitenkin muistettava, että kaikki pojat eivät häiriköi, eivätkä kaikki tytöt jää syrjään. (Lahelma 1995, 57.) Ja vaikka kuinka pyritään sensitiivisyyteen ja huomioimaan myös äänekkäät tytöt ja hiljaiset pojat, ovat tulokset samansuuntaiset. On mielenkiintoista, että huomio osoitetaan nimenomaan pojille, käyttäytyivät he hyvin tai huonosta, mutta tytöt joskus jopa sivuutetaan, eikä siinä auta edes poikien käyttämä metodi olla aktiivinen tavalla tai toisella. (Lahelma & Gordon 1998, 97.)

Myös Reisbyn (1998, 25–26) luokkahuoneen sukupuolitutkimuksen mukaan pojat saavat eniten positiivista huomiota, vaikka osa pojista saakin sitä myös kielteisessä mielessä. Tyttöjen ja opettajien väliltä taas näyttää puuttuvan muu kuin ohimenevät, opetukseen liittyvät henkilökohtaiset suhteet. Toisaalta pojat saatetaan jättää helpommin oman onnensa nojaan. Heitä ei neuvota eikä ohjata vaan vaaditaan selviytymään rohkeasti itse. Aktiivisuutta ja levottomuutta sallitaan varsin pitkälle, mutta sitten rankaistaan. (Keltinkangas-Järvinen 1985, 87.)

Opettajalla on valta kontrolloida. Oppilaiden lajittelu ryhmiin on yksi mielenkiintoinen esimerkki pienestä yksityiskohdasta opettajan toiminnassa. Barrie Thorne (1993, 31)

huomasi, että oppilaiden omat yksilölliset piirteet väistyvät niiden piirteiden tieltä, jossa he ovat samanlaisia. Kuitenkaan lapsia ei asetella jonoon esimerkiksi sosiaaliluokan tai uskonnon mukaan, sen sijaan sukupuolen mukaan kyllä. On myös huomattu, miten sukupuoliseparaatio lasten keskuudessa on voimakkaampaa koulussa kuin esimerkiksi kotipihassa, jossa lapset leikkivät huomattavasti enemmän sekaryhmissä. Miksi separaatio sitten on yleisempää koulussa vaikka koulu pyrkii tasavertaisuuteen? Syy saattaa olla piilo-opetussuunnitelmassa. Koulu saattaa toiminnallaan vahvistaa sukupuoliluokittelua. (Thorne 1993, 49–51.)

Sukupuoliset suhteet eivät ole kiinteitä tai muuttumattomia, vaan ne muuttuvat ja vaihtelevat kontekstin mukaan. Opettajat voivat tarkkailla käytäntöjään ja lisätä niitä toimintoja, jotka tukevat tasavertaista kanssakäymistä. Opettajien on kyseenalaistettava luonnollisena pidetty kaksijakoinen sukupuolikäsitys eroineen ja kehitettävä muita ryhmien ja oppilaiden kanssakäymisen muotoja. (Thorne 1993, 160.)

Oleellista kasvattajan toiminnassa on suhde muutokseen. Kasvatus osana elämää on kokonaisvaltaista eikä se voi perustua yhteen kasvattajan rooliin, vaan kasvattajan on eletävä ja muututtava kasvatusprosessin mukana. (Huttunen 1989, 38.)

5 Sukupuoliherkkää pedagogiikkaa

Sukupuolisensitiivisyys eli herkkyyys tarkoittaa sukupuolinäkökulman huomioon ottamista. Sukupuoli vaikuttaa opettajan käyttäytymiseen joka tapauksessa, joten opettajan on tietoisesti ne huomioitava, jotta hän voi opettaa tasa-arvoisesti. Näin voidaan välttää sukupuoliin tiedostamatta suunnatut odotukset ja mielikuvat sekä niiden vaikutus opetustapahtumaan mutta myös koulun epävirallisempaankin vuorovaikutukseen. Sukupuoliherkällä eli sukupuolisensitiivisellä pedagogiikalla tarkoitetaan sitä, että opetuksessa, opetusmenetelmissä, -järjestelyissä ja -materiaaleissa otetaan huomioon, miten sukupuoli on esillä, miten sukupuolia arvostetaan (myös suhteessa toisiinsa) ja millaisia oletuksia sukupuolista viestitetään. ”Sukupuolen huomioiminen tarkoittaa tietoisuutta siitä, miten koulussa ja kasvatuksessa sukupuoli vaikuttaa piiloisesti ja miten sukupuoliin liitetyt mielikuvat, oletukset ja odotukset vaikuttavat stereotyyppisenä suhtautumisena oppilaiden käyttäytymiseen, vuorovaikutukseen ja oppilaiden osoittamiin kykyihin ja potentiaaleihin. Sukupuolen esiin nostaminen mahdollistaa sukupuolistereotyyppioiden näkyväksi tekemisen ja siten niiden purkamisen.” Sukupuolisensitiivisessä ohjauksessa ohjaaja havaitsee tilanteet, joissa sukupuolta tuotetaan ja huomioi miten nämä tilanteet vaikuttavat naisten ja miesten elämään, jonka jälkeen hän heijastaa vallitsevaa todellisuutta omaan toimintaansa. Ohjaaja tiedostaa myös omat sukupuoliin liittyvät käsityksensä ja olettamuksensa ja niiden vaikutukset ohjattavaan. (Leinonen 2005, 103–104).

Mitä sitten käytännössä voisi tehdä? Tulisiko sukupuolirooleja edistää vai uudistaa? Monet tutkijat ovat pohtineet tätä asiaa. Heidän teoksiaan lukiessa voi havaita selkeät mielipide-erot myös eri aikakausina. Eri vuosikymmeninä näkemys on ollut erilainen. On tutkimuksia sekä sukupuolia erottelevan pedagogiikasta että niitä yhdistävästä pedagogiikasta. Molemmilla näkemyksillä on kannattajansa ja vastustajansa.

Islantilaisessa päiväkodissa on usean vuoden ajan kehitelty ja toteutettu metodiikkaa, jossa tytöt ja pojat toimivat omissa ryhmissään. Tavoitteena ei ole eristää, vaan edistää tasa-arvoa luomalla molemmille sukupuolille turvallinen kasvuympäristö, jossa esimerkiksi pojat voivat leikkiä rajuja leikejään ja toisaalta turvallisesti opetella sosiaalisia

taitoja jäämättä niissä tyttöjen varjoon. Tyttöillä tilanne on sukupuolten ominaisuuksien mukaan toisinpäin. Kaikenlaisten sukupuolistuneiden toimintojen ja välineiden monopoli saadaan näin murentumaan. (Olafsdottir 1998, 51–62.) Toisaalta tämä toiminta on varsin sidoksissa ennakonkäsityksiin sukupuolirooleista. Entä jos ryhmässä on hiljainen poika, eikö hänkin nauttisi enemmän rauhallisemmasta opetuksesta ja turvallisesta riehakkuudesta kuten tyttöjen odotetaan tekevän?

Useiden muidenkin tutkimuksien perusteella vahvistuu ajatus sitä, että tytöillä ja pojilla tulisi olla enemmän tilaa opiskella omilla ehdoillaan. Kruse ehdottaa, että koko koulunkäynnin ajan tytöt ja pojat vaihtelevat sekä erillis- että sekaryhmissä. Sillä erillisryhmät, pitkinä tai lyhyinä jaksoina vahvistavat sekä yksittäisiä oppilaita, että sukupuoliryhmää tukemalla tietoisesti sukupuoli-identiteettiä ja haastamalla sukupuolittunutta käyttäytymistä. ”Tyttöjen ja poikien sukupuolistereotyypin käyttäytymisen haastaminen on vaarassa johtaa takaiskuun, jos se tehdään sen sukupuolen silmien alla, jonka suhteen ollaan tekemässä eroa tai jolle ollaan alistumassa”. (Kruse 1998, 39.)

Bergen (1998, 65–68) mukaan organisatoriset muutokset kuten tyttö- ja poikaryhmät opetuksessa eivät saa tarpeeksi syvällisiä muutoksia aikaan sukupuolten suhteissa. Liian pintapuolisissa ratkaisuissa vaarana on, että muutosinnostus vain vahvistaa sukupuolten vastakkainasettelua. Myös liian epäselvät yritykset, aiheen ”salakuljettaminen” oppilaille tai epämääräinen tapa puuttua asiaan jättävät tilanteet vain entiselleen. Tärkeintä on siis se, että opettajat tarkistavat pedagogiikkansa. Opetuksen sisällöissä ja menetelmissä tulee näkyä sukupuoliherkkyys ja opettajien tulee siksi tiedostaa oma toimintansa. Tärkeää on myös tiedostaa se, ettei pedagoginen työ koskaan pääty, vaan se on aina läsnä. Oppilaillakin on oma tahto ja omat tavat toimia. Tietoisesti tai tiedostamatta hekin vaikuttavat muutoksen mahdollisuuteen.

Vehviläinen (1974, 84) on sitä mieltä, että opettaessa, tiedostaen tai tiedostamatta, tytöille ja pojille sukupuolirooliominaisuuksien ja -käyttäytymisen stereotyyppit, niin samalla rajoitetaan heidän vapauttaan toimia ihmisinä, omien yksilöllisten taipumuksien mukaan aiheuttaen heille ylimääräisiä paineita ja poikkeavuuden tunteita, jos he eivät sopeudu annettuihin kaavoihin. Hän edelleen jatkaa viitaten useisiin muihin tutkijoihin, että erilaiset sukupuoliroolit merkitsevät miehen ja naisen eriarvoisuutta sekä rajoittavat toiminta- ja valinnanvapautta. Sukupuoliroolit aiheuttavat sukupuolenmukaista työnjakoa, mikä taas aiheuttaa miehen ja naisen eriarvoisuutta. Tämä on varsin tyypillinen 70-

luvun näkemys. Pohtiessaan vielä kasvattamista Vehviläinen (1974, 108) huomauttaa, että huolimatta biologisista eroista tytöt ja pojat voivat toimia sosiaalisesti täysin tasa-vertaisina yksilöinä päiväkodissa ja koulussa. Ja vaikka jouduttaisiin tilanteeseen, ettei erottelevaa tietoa voida välttää (sitä on jossain määrin annettavakin) niin ehdottomasti pitäisi välttää tyttöjen ja poikien ohjaamista erilaisiin toimiin.

Keskisen ja Hopearuoho-Saajalan mukaan (1994b, 7) on olemassa kehityspsykologisia teorioita, joiden mukaan lasten tulisi saada elää selkeiden, jopa ylikorostuneiden toimintojen mukaan, jotta hänen identiteettinsä selkiytyisi. Toisaalta taas löytyy kasvatopsykologisia teorioita, joiden mukaan ajoissa aloitettu tutustuminen toisen sukupuolen tyyppilliseen käyttäytymiseen luo edellytykset tasapainoiselle sosiaaliselle kehitykselle, joka väljentää sukupuoliskeemoja. Esimerkiksi poikaa tutustuttaessa tyttöjen leikkeihin, hänen tyttöjä huonompia vuorovaikutustaitojaan voitaisiin parantaa (Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1994b, 65).

On kuitenkin paradoksaalista, että identiteetin kehitykselle jäykät stereotyyppit ovat tärkeitä. Espoon poikaprojektissa havaittiin, että saadessaan selkeän hyväksynnän omasta sukupuolestaan ja vahvistusta omana itsenään, pojatkin uskaltautuivat kokeilemaan tyttöjen roolien mukaisia leikkejä ja toimintoja. Myönteinen sukupuoli-identiteetti sisältää joustavuutta. (Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1994a, 27,39,73.)

Määttä & Turunen (1991, 10–11) tarkastelivat ongelmaa tasa-arvokokeilutoimikunnan mietinnön valossa: tavoitteena on antaa tytöille ja pojille samat valmiudet yhteiskunnassa, poistamaan opetuksessa ja kasvatuksessa stereotyyppiset käsitykset ja antaa vapaus kasvaa omista edellytyksistä käsin (biologisuus on vain yksi ominaisuus) sekä lisätä tietoisuutta naisista ja miehistä.

Tarkoitus ei ole yrittää tehdä miehistä ja naisista samanlaisia, he ovat erilaisia ja se tulisi hyödyntää. Toisaalta, eikö juuri kahtiajako tasapäistä ihmisiä. Edelleen Määttä ja Turusen (1991, 12–13) mukaan on sekä yhteiskunnan että yksilön etu, että jokainen rohkeee käyttää persoonallisuuttaan laajasti. Koulu on avainasemassa asenteiden muuttamisessa: tärkeintä olisi saada molemmat sukupuolet arvostamaan itseään ja sukupuoltaan. Pulkkinen mukaan (1984, 104) vapautuminen antaisi runsaammin mahdollisuuksia molemmille sukupuolille sekä lisäisi sukupuolten välistä hedelmällistä vuorovaikutusta. Lapset huomaavat hyvin aikaisin sukupuolensa ja sen kumman sukupuolen edustajiin

hän kuuluu. He tarvitsevat viestejä siitä, miten pitäisi toimia. Ei riitä, että he ovat ”vain ihmisiä”, sillä kuitenkin koko ympäristö on tämän kanssa ristiriidassa. (Gordon 1992, 84.)

Ladberg ja Björling (1984, 145) kirjoittavat, että kaikesta väittelystä huolimatta kaikki aikuiset voivat olla yhtä mieltä siitä, että päiväkodissa ja koulussa kunkin lapsen tulisi voida kehittää omia voimavarojaan. Vainikaisen (1994b, 41) mukaan kasvattajan ammattitaitoon kuuluu tarjota lapsille erilaisia vaihtoehtoja. Lapsella on kaikki kehittymisen mahdollisuudet. Hän on loputtoman sopeutuvainen eikä sitä saa hyväksikäyttää. Aikuiset ovat vastuussa yhteisön kasvatuskulttuurista. He edustavat sitä kulttuuria ja sivistystä, johon lapsen toivotaan kasvavan. (Kiesiläinen 1990, 25.) Esimerkiksi työkasvatuksessa sukupuoliroolit välittyvät vahvasti. Monipuolinen työkasvatus lisää sekä tasa-arvoa että sukupuolten välistä ymmärrystä. (Spåre 1996, 28.)

Mutta eivät oppilaatkaan ole passiivisia vastaanottajia, myös he muokkaavat opetuksen kulkua ja rakentavat omaa sukupuoltaan (Lahelma & Gordon 1998, 102). Kasvattajan on muistettava kasvatustyössään, että lapsillakin on omat yksilölliset tahtonsa ja niitä on kunnioitettava. Lapsi on tärkein, ei yhteiskunnan ja kasvattajan ajattelumaailma. Löytyisikö siis jostain kompromissi, jonka avulla voisi auttaa lasta olemaan oma itsensä, tyttö tai poika, niin että hän voisi luonnollisesti käyttää omista tarpeistaan lähteviä ominaisuuksia ja toimintoja? Yksi ongelma Gordonin (1992, 88) mukaan on kuitenkin se, että maskuliinisuus on feminiiniyttä arvostetumpaa. Poikatyttönä on paljon helpompaa olla kuin tyttömäinen poika.

”Tasa-arvo kasvatuksen tavoitteena merkitsee yhtä hyvien kehittymisen mahdollisuuksien luomista molemmille sukupuolille. 1970-luvun tiukoista normituksista, kuten esimerkiksi poikien ja tyttöjen erottelun kieltoon perustuvasta kasvatuksesta on edetty toimintaan, jossa pyritään tarjoamaan yhtä hyvät kehittymisen mahdollisuudet niin tytöille kuin pojillekin.” (Vainikainen 1994a, 15.)

Lapsen on siis identiteettiään ja persoonallisuuttaan kehittääkseen saatava kokemuksia omasta sukupuolestaan. Toisaalta opetettaessa lapsille sukupuolirooliominaisuuksia niin samalla rajoitetaan heidän vapauttaan toimia ihmisinä, omien yksilöllisten taipumuksien mukaan. Toiminta vastoin rooliodotuksia on rankkaa. Tärkeää ei olekaan tasapäistää

lapsia, vaan saada meistä jokainen arvostamaan itseään ja sukupuoltaan ja kunnioittamaan myös toisen ihmisen persoonallisuutta ja valintoja.

Tämä on mielestäni luonnollista ja tarkoituksenmukaista. Meidän tulee löytää identiteettimme ja hyväksyä samalla muiden olemassaolo. Tässä kohtaa tarvitaan sitä opettajan herkkyyttä havaita suotuisat olosuhteet. Opettajan ja koko yhteiskunnan tulee myös ymmärtää, että toiset pojat ovat aktiivisia ja riehakkaita, toiset hiljaisia ja ujoja, aivan kuten tytötkin. Kyse on siis yksilöistä ja heidän kehittymisestään, tarpeistaan ja valinnoistaan. Sukupuoli on vain yksi erottava tekijä. Ei kuitenkaan auta jos puhutaan vain oppilaista. Tällöin jää näkemättä erot jotka kuitenkin ovat olemassa. Niitä pidetään vain luonnollisina ilmiöinä ja yksilölliset mahdollisuudet jäävät huomioitta. On myös muistettava, että me olemme sukupuolemmme edustajia, siinä missä muidenkin piirteidemme. (Lahelma & Gordon 1998, 105.)

Sukupuoliherkän pedagogiikan vaatimuksena on tasa-arvo ja tietoisuus eroista. ”Kun lähtökohtana on sukupuoli, tarkoittaa tasa-arvo sitä, että tytöt ja pojat ovat tasa-arvoisia. Tasa-arvopedagogiikka on sitä, että oppilaille annetaan monipuolisia haasteita ja kehittymismahdollisuuksia, jotka lujittavat yksilön itsearvostusta yhteisön sisällä. Itsearvostusta lujitetaan, kun yhteisöllisyyttä rakennetaan positiivisten piirteiden ja voimavarojen varaan. Opettajan tehtävä on sen vuoksi luoda yhteistoimintamahdollisuuksia ilman että oppilasryhmiä tai yksittäisiä oppilaista sorretaan.” (Reisby 1998, 29.)

Täten sukupuoliherkälle pedagogiikalle ei voi antaa suoria toimintamalleja tai periaatteita vaan opettajan on omien tietojensa ja kokemustensa pohjalta pohdittava kriittisellä otteella monia asioita suhteessa omiin käytäntöihinsä. Tällaisia aiheita on oma sukupuolietietoisuus ja sukupuolirooli-identiteetti sekä suhteutuminen toiseen sukupuoleen, omat käsitykset (ja niihin sisältyvät ennakkoluulot) tytöistä ja pojista, heihin kohdistuvat odotukset ja suhtautuminen feminiiniseen ja maskuliiniseen sekä henkilökohtaiset suhteet konkreettisesti tyttöihin ja poikiin ja myös heille antamansa tila ja kasvumahdollisuus. Myös normit ja säännöt, jotka torjuvat väkivaltaista ja itsearvostusta uhkaavaa fyysistä ja psyykkistä ylivaltaa käyttäviä ovat tärkeä havaita. (Reisby 1998, 29.)

Sukupuoliherkän pedagogiikan opetukselliseksi menetelmiksi Reisby ehdottaa (1998, 30–32) että demokraattisessa kasvatusprosessissa kaikki oppilaat oikeutetaan ja velvoitetaan yhteiseen keskusteluun ja päätöksentekoon sekä toteuttamaan tätä paitsi luokka-

opetuksessa niin myös ryhmäkeskusteluissa. Oppilaat ja opettajat laitetaan konstruktivisen konkreettisen evaluaation työprosessissa myös analysoimaan ja arvioimaan yhteistyötä, yksilöllistä panosta ja työn tuloksia.

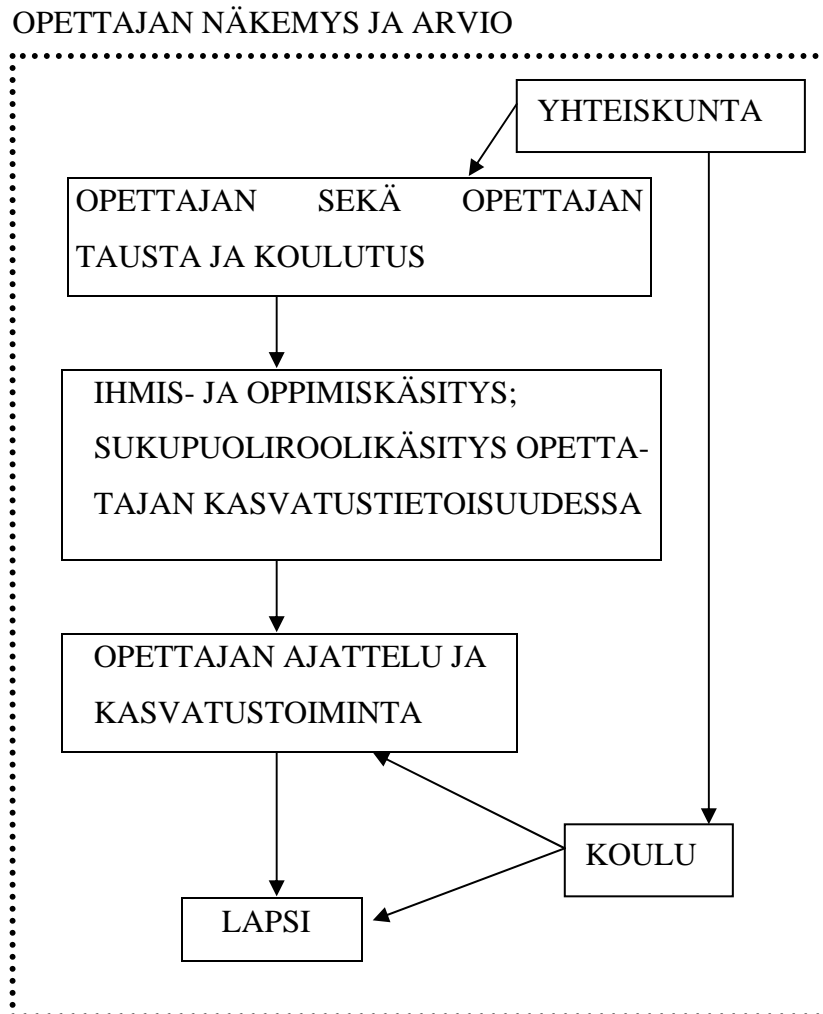
Jotta sukupuoliherkkyys toteutuisi, olisi opettajan käytännössä tehtävänä torjua henkinen ja fyysinen dominointi Tarvittaessa selvittää oppilaiden kanssa vallankäyttö niin ettei itse puutu siihen ensin ja omaksua asenne, jossa oppilaat voivat itse selvittää ristiriitansa. Tämä antaisi tietoa tyttöjen ja poikien arjesta heidän itsensä säätelminä. (Reisby 1998, 26–27.) Mutta missä kohtaa opettajan sitten tulisi puuttua mahdolliseen (ja ehkä todennäköiseenkin) yksipuoliseen ehtojen asetteluun? Eikö opettajan tehtävä nimena ole ohjata oppilaita toimimaan yhdessä tasapuolisesti? Vaikka Reisbyn mielestä koulun tehtäviin ei kuulu leikin edistäminen, itse olen kuitenkin sitä mieltä, että se on yksi ja erittäin tärkeä oppimisen menetelmä, ehkäpä sen avulla oppilaille saataisiin todennettua elämän tilanteita.

”Tärkeätä on pohtia sukupuolen merkitystä eri tilanteissa. Sukupuoliherkkyydellä tarkoitetaan sitä, että jokaisessa tilanteessa pohditaan sukupuolen mahdollisia vaikutuksia tyttöjen ja poikien oppimiseen ja kasvuun. Se ei merkitse sitä, että sukupuoli olisi kaikissa tilanteissa merkittävä tekijä, mutta lähtökohtana ei saa olla se, että sillä ei ole merkitystä. Sukupuoliherkässä opetuksessa on herkkyyttä nähdä eroja myös sukupuolten sisällä.” (Lahelma 1995, 64.)

Ohjatussa ja vapaassa toiminnassa on paljon piirteitä, joilla voi vaikuttaa lapsen sukupuolirooliajatteluun, usein ne ovat vain tiedostamattomia. Huomiota voi kiinnittää siihen ovatko tytöt usein passiivisia vieressä kun pojat liikunnassa kilpailevat keskenään. Esittävätkö laulut, leikit, sadut ja kuvat stereotyyppisiä käsityksiä sukupuolirooleista, entä työkasvatus? Onko opetusmateriaalissa tai leluissa välineitä myös pojille ja tytöille? Mihin puuhiin toimeton lapsi ohjataan? Vain tiedostamalla toimintansa voi kehittää itseään ja kasvattaa lasta parhaalla mahdollisella tavalla.

Sukupuoliherkän pedagogiikan perustana tulee olla positiivinen vuorovaikutus kaikkien kanssa. Niin itsestään selvää, ja niin vaikeaa! Mutta jokaisen opettajan velvollisuus on vastata juuri tähän haasteeseen.

6 Tutkimusmalli



Kuvio 3. Opettajan näkemys vaikuttamisestaan.

Tutkimusmalli selventää, miten yhteiskunta on opettajan taustalla, vaikuttaen näin hänen taustaan ja koulutukseen. Yhdessä ne vaikuttavat hänen kasvatustietoisuuteensa ja käsitykseensä ihmisestä ja oppimisesta myös sukupuoliroolien osalta ja edelleen vaikuttavat hänen ajatteluunsa ja toimintaansa. Yhdessä ympäröivän yhteiskunnan ja koulun kanssa monitahoisesti nämä tekijät vaikuttavat lapseen. Kun opettaja ymmärtää kokonaisuuden, hän voi nähdä ja arvioida sen, miten hän itse vaikuttaa lasten sukupuolirooleihin. Skeemateorian mukaisesti tietyt sosialisointia kautta muodostuneet skeemat ohjaavat luokanopettajan ajattelua ja käyttäytymistä. Lapsi oppii edelleen sukupuoliroolit havainnoidessaan ympäristöään jonka merkittävä osa opettaja on. Mutta miten luokanopettaja **itse** tiedostaa asian?

7 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen pääongelma:

1. MITEN LUOKANOPETTAJA NÄKEE VAIKUTTAVANSA LASTEN SUKU- PUOLIROOLEIHIN

Pääongelmana on selvittää miten luokanopettaja näkee vaikuttavansa lasten sukupuolirooleihin. Tarkoituksena on saada selville, tiedostaako opettaja asian ja mitä hän siitä ajattelee. Pääongelmaan yritän löytää ratkaisun viiden alaongelman kautta. Niiden avulla pyrin selvittämään onko luokanopettaja tietoinen sukupuoliroolien olemassaolosta opetuksessa ja kasvatuksessa.

alaongelmat:

1.1 Mikä on luokanopettajan käsitys sukupuolirooleista ja niiden oppimisesta.

Tämän alaongelman avulla haluan selvittää, millaisia opettajien sukupuoliroolikäsitykset ovat ja ovatko opettajat tulleet ajatelleensa näitä käsityksiään. Tarkoituksena on saada opettajat vapaasti pohtimaan ja kuvailemaan sukupuolirooleja ihmis-, oppimis- ja kasvatuskäsitystensä kautta.

1.2 Miten luokanopettaja arvioi oman taustansa vaikuttavan hänen käsityksiinsä sukupuolirooleista.

Ongelma selvittää, onko opettaja tietoinen taustansa (koulutuksen, lapsuuden, kasvatuksen ja kokemusten vaikutuksesta) ja mikä on sen merkitys hänen mielestään.

1.3 Miten luokanopettaja mielestä sukupuolirooleihin vaikutetaan.

Alaongelma selvittää sen, näkeekö opettaja vaikutuksen kokonaisuuden. Aihe rajataan koskemaan siihen, miten opettajan mielestä koulun ympäristötekijät kuten kulttuuri, historia ja yhteiskunta vaikuttavat sekä miten koulun sisäiset tekijät esimerkiksi opetus-

suunnitelma, ulkoiset puitteet kuten luokkakoot, opetusmateriaalit, -menetelmät ja -välineet vaikuttavat lasten sukupuolirooleihin.

1.4 Miten luokanopettaja arvioi oman kasvatus- ja opetustoimintansa vaikuttavan lasten sukupuolirooleihin.

Tämän avulla haetaan vastausta siihen, näkeekö opettaja olevansa merkittävä vaikuttaja. Miten opettajan mielestä hänen oma toimintansa opetuksen käytännön, vuorovaikutuksen, pedagogiikan, menetelmien ja toimintamallien kautta vaikuttaa lasten sukupuolirooleihin.

1.5 Miten merkittävää luokanopettajan mielestä on ajatella sukupuolirooleja ja huomioida ne opetustoiminnassa.

Mikä on opettajan asenne sukupuolirooleja kohtaan, ovatko ne merkittäviä koulutyössä. Opettajilta kysytään ovatko he pohtineet ja onko tärkeää pohtia sukupuolirooleja kuten omaa sukupuolitietoisuuttaan ja -identiteettiään, suhtautumistaan omaan ja toiseen sukupuoleen ja omia suhteita, odotuksia, käsityksiä ja ennakkoluuloja sekä normeja, sääntöjä jotka ehkä kohdistuvat myös sukupuoleen.

8 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni on lähtenyt mielenkiinnostani aiheeseen. Olen seurannut sukupuolirooleja muun muassa työssäni useamman vuoden ja seuraan edelleen mitä ympärilläni tapahtuu. Teoriaosaa rakentaessani olen lukenut useita tutkimuksia ja teoksia, jotka liittyvät aiheeseen ja samalla kirjoittanut runsaasti muistiinpanoja, jotka olen sitten yhdistänyt kokonaisuuksiksi erilaisten otsikoiden alle. Olen pyrkinyt kattavaan aineistoon. En kuitenkaan halua ottaa varsinaisesti kantaa tähän vaikeaan aiheeseen vaikka luonnollisesti omat näkemykseni ja sen mukaiset valintani on muokannut teorian rakentumista runsaasti. Teoriaan tutustuessani ja omien ajatusteni syventyessä on haastattelun aineisto muokkautunut. Tutkimusaineistoa analysoidessani olen pyrkinyt liittämään ne teoriaan niin, että empiriaosuus on kuitenkin säilyttänyt luontaisen piirteensä. Kvalitatiivinen tutkimus vaatii mukautumista uuteen tietoon. Oman ajatteluni ja kokemusteni summa, jotka olen yhdistänyt teorial tietoon, muokkaa jatkuvasti hypoteesiani. Tutkijan oma ihmiskäsitys on luonnollisesti työn pohjalla. Tutkimuksen näkökulma on oikeastaan ”humanistisen konstruktivistinen”. Näkemykseni ihmisen yksilöllisyydestä ja kokonaisvaltaisuudesta ja oppijan oman ajattelun ja prosessoinnin merkityksestä näkyy selvästi tutkimuksen eri vaiheissa.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 16–19) mukaan ihmistutkimuksen menetelmien näkökohdat ovat merkityksellisiä kun tutkimusta lähdetään toteuttamaan. Ontologisten ja epistemologisten lähtökohtien mukaan merkitysten tulkinta ja ymmärtäminen on tutkimuksessa oltava suuren huomion kohteena. Näitä merkityksiä luodaan yksilöllisesti vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja samalla ihminen muuttuu ajan ja uusien kokemustensa myötä vaikka hänen ja hänen ympäristönsä historia ja valtasuhteet siihen vaikuttavatkin.

Tutkimusmenetelmäni en katso edustavan puhtaasti mitään tiettyä, yhtä metodologiaa. Menetelmä on lähimpänä fenomenologis-hermeneuttista ajattelumallia, mutta siihen sekoittuu lisäksi myös mm. etnograafisia ja kulttuurintutkimuksen menetelmiä.

Fenomenologis-hermeneuttinen metodi ei etene kaavamaisesti vaan se vaatii tutkijalta jatkuvaa perusteiden pohtimista tutkimuksen eri vaiheissa esiin tulevien ongelmien yhteydessä, joita on esimerkiksi ihmis- ja tiedonkäsitys. Tutkimuksen kannalta fenomenologis-hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä keskeistä on kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Tiedonkäsityksessä tärkeitä ovat ymmärtäminen ja tulkinta. Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia, joka käsittää hyvin laajan alueen, ihmisen kokemuksellisen suhteen omaan todellisuuteensa, siihen maailmaan jossa hän elää sekä fyysisesti toimien että psyykkisesti kokien vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Esimerkiksi opettajan opettajuus on suhdetta kouluinstituution eri osapuoliin. Samoin naiseus tai miehuus ei ole vain biologinen totuus, vaan se saa merkityksensä suhteessa todellisuuteen, tiettyyn kulttuuriin ja sosiaaliseen elämään. (Laine 2001, 26–27.)

Käyttäytymisen ennustaminen on siis hyvin vaikeaa, sillä ihmisen käyttäytyminen on hyvin monimuotoista ja se heijastaa sitä avointa systeemiä, jonka osa ihminen on. Todellisuus missä ihminen elää on sosiaalisesti konstruoitu. Emme siis voi tavoittaa ehdotonta totuutta, sillä samoista ilmiöistä on eri käsityksiä eri aikoina ja eri kulttuureissa. Tutkija on osa tätä kaikkea ja hänen onkin vietävä tutkimus sinne, missä ihmiset elävät arkeaan. (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 19).

Ihmisen suhde maailmaan on paitsi kokemuksellinen, niin myös intentionaalinen, merkityksellinen. Kokemamme asiat eivät ole neutraalia massaa. Kokemus siis muotoutuu merkityksen kautta ja juuri merkitys on fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde ja analyysin tuloksena on selvitys kokemuksen mahdollisimman monista erilaisista merkitysaspekteista ja niiden luonteesta, esimerkiksi siis ryhmän sosiaalisista kokemuksista, sillä fenomenologinen merkitysteoria sisältää myös ajatuksen, että ihmisyksilö on perustaltaan yhteisöllinen. Ihminen on ”kulttuuriolento” ja erilaisissa kulttuureissa ihmisillä on erilaiset merkitykset elämän eri asioille. Saman yhteisön jäsenillä on kuitenkin aina jotain yhteistä. (Laine 2001, 28.)

Kulttuurintutkimuksessa pyritään hyötymään kaikista käyttökelpoisista teorioista ja metodeista, pyrkimyksenä saada tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman syvällistä tietoa. Teoreettisen oikeaoppisuuden sijasta kulttuurintutkimuksessa pyritään avaamaan uusia näkökulmia todellisuuteen ja sen sijaan vältetään teorioiden ja metodeiden ”silmälappuja”. Se korostaa, että tutkimuksen tavoitteena on uusien näkökantojen löytäminen, ei vanhojen totuuksien toistaminen. (Alasuutari 2001, 25.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa teoreettista viitekehystä ohjaamaan ei aseteta mitään tiettyä, ennalta määrittävää teoreettista mallia, koska pyrkimyksenä on ”toisen alkupe-
räisen maailman tiedostaminen”. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tutkimus lähtisi tyh-
jästä, teoreettiset lähtökohdat esimerkiksi ihmiskäsitys täytyy vain pystyä laittamaan
sivuun tutkimuksen ajaksi. (Laine 2001, 33.)

Kulttuurintutkimuksen tehdään ymmärrettäväksi tietty historiallisesti ja kulttuurisesti
ehdolliseksi ymmärretty asia. Kulttuurisista ilmiöistä puhuttaessa viitataan sellaiseen
teoreettiseen viitekehykseen, joka ottaa merkityksen käsitteen ja yhteiskunnan sen välit-
täjänä vakavasti. Kulttuurintutkimuksessa erilaisia kulttuurisia käytäntöjä ja ilmiöitä
tarkastellaan erityisesti siltä kannalta, miten ne nivoutuvat valtasuhteisiin. (Alasuutari
2001, 55 – 56.)

Kulttuurintutkimus on laaja tutkimusalue ja siihen voidaan sisällyttää monia teoreettisia
traditioita. Se ydin ei siis ole jossain tietyssä tavassa määritellä kulttuurin käsitettä, vaan
keskeistä on yhteiskuntaelämän merkitysvälitteisyys. Todellisuus on ihmiselle olemassa
merkitysten kautta. Niinpä kulttuurintutkimuksessa paneudutaan nimenomaan normaali-
liin arkeen ja yhteiskuntaelämän perustavanlaatuisen merkitysvälitteisyyteen. Todelli-
suus on sosiaalisesti konstruoitunut, rakentunut merkitystulkinnoista ja tulkintasään-
nöistä, joiden avulla eletään arkielämää. Kulttuurintutkimuksen erityispiirre on se, että
sen pyrkimyksenä on yhdistää eri suuntauksia toisiinsa. Sen mukaan kaikki äärimuodot,
kuten subjekti- tai rakennekeskeisyys, ovat mahdottomia ja liian yksinkertaistettuja. Ne
itse asiassa molemmat muovaavat toisiaan. Kulttuurintutkimusta voitaisiinkin kutsua
risteysasemaksi, jossa on päädytty ”jaettuun käsitykseen siitä, että kulttuurisia jäseny-
ksiä ja merkitysjärjestelmiä on hyödyllistä tarkastella sekä toimijoiden että rakenteiden
näkökulmasta”. (Alasuutari 2001, 59–60.)

Aineiston hankinnassa oleellista on selvittää itselleen mikä on aineiston tarkoitus, mitä
tutkija aineistostaan hakee, miksi hän on sen kerännyt. Kuten tämänkin tutkimuksen
tavoitteena on herättää lukijoissa ajatuksia, on aineiston rooli Eskolaa mukaillen olla
tutkijan ja lukijan ajatusten virittäjä, ei hypoteesien todentaja. (Eskola 2001, 135.)

Tutkimusmenetelmäksi valitsin teemahaastattelun. Se on puolistrukturoitu haastattelu,
jossa teemahaastattelun aihepiirit, teema-alueet, ovat tiedossa ja kysymykset kaikille

samat, mutta niistä puuttuu kysymysten tarkka muoto ja järjestys ja joihin haastattelija voi vastata omin sanoin (Hirsjärvi & Hurme 1982, 36).

Lähtökohtana on, että haastateltavat ovat kokeneet jonkin tietyn tilanteen. Myös tutkija on tutustunut aiheeseen ja selviteltyt tutkittavan ilmiön merkittäviä seikkoja, joista hän sitten rakentaa haastattelurungon. Teemojen varassa eteneminen vapauttaa haastattelun tutkijan näkökulmasta ja tuo sen sijaan tutkittavan äänen kuuluviin. Teemahaastattelu menetelmänä huomioi, että ihmiset tulkitsevat asioita eri tavalla sekä sen, että haastateltavien vuorovaikutuksessa antamat merkitykset asioille ovat keskeisiä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48.)

Teen tutkimusta skeemateorian valossa. Keskeistä on käsitys kasvattajan sukupuolis-keemoista, joihin vaikuttavat kasvattajan tausta, kasvatus ja kokemukset. Nämä saavat aikaan juuri tälle ihmiselle ominaisen käyttäytymisen, joka edelleen vuorovaikutuksessa siirtyy lapsen havaintojen myötä lapsen käyttäytymiseen. Opettaja voi vaikuttaa tietoisesti omaan käyttäytymiseensä sukupuoliroolienkin osalta, mutta paljon toimintaa tapahtuu tiedostamatta, piilokasvatuksena.

Teemahaastattelu sopii haastattelumenetelmäksi, kun tutkimuksen kohteena ovat emotionaalisesti arat aiheet. Se on sopiva menetelmä myös silloin kun halutaan selvittää heikosti tiedostettuja seikkoja tai muistamattomuuden arvellaan tuottavan virheellisiä vastauksia sekä silloin kun tutkitaan ilmiötä, joista haastateltavat eivät ole päivittäin tottuneet keskustelemaan (Hirsjärvi & Hurme 1982, 35).

Ennen haastattelua olen aikaisempien tutkimusten ja muun kirjallisuuden avulla hankkinut teoreettista tietoa aiheesta. Lisäksi olen tutustunut erilaisten artikkeleiden tapaan käsitellä aihetta. Olen myös käynyt luennoilla ja keskustellut useaan otteeseen aiheesta sekä virallisella tasolla, että yksityisesti. Katson kiinnostukseni aiheesta olevan yksi merkittävä tekijä tutkimusta suorittaessani.

Teoriapohjan sekä muualta saamani kokemustiedon ja ajatusten avulla tein haastattelu-suunnitelman, määritin tutkimusongelmat ja teema-alueet ja laadin kysymykset. Samalla pohdin tutkimuksen analysointia ja tutkimuksen kokonaisuutta, jotta saisin laajan aiheen rajattua.

Laatiessani haastattelurunkoa laadin kysymysluettelon sijasta teema-alueuuttelon, jonka teemat edustavat tutkimuksen pääongelman alaongelmia. Näihin kohdistuu varsinaiset tarkennetut haastattelukysymykset. Haastattelussa ne toimivat muistilistana ja keskustelun ohjaajina. Ne ovat väljiä, jotta sekä haastattelija että haastateltava voi tarkentaa niitä tarvittaessa, yksilöstä riippuen. Teema-alueiden pohjalta keskustelua voidaan syventää niin pitkälle kuin on edellytyksiä. Tärkeää on, että vastausten moninainen sisältö paljastuu. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66–67.)

Teemat (liite 1.) olen johtanut suoraan alaongelmista. Ensimmäisestä alaongelmasta muodostuu teema 1: Luokanopettajan käsitys sukupuolirooleista ja niiden oppimisesta. Toisesta alaongelmasta muodostuu teema 2: Miten luokanopettaja arvioi oman taustansa vaikuttavan hänen käsityksiinsä sukupuolirooleista. Teema 3 muodostuu kolmannesta alaongelmasta: Miten luokanopettaja mielestä sukupuolirooleihin vaikutetaan. Neljännestä alaongelmasta muodostuu 4. teema: Miten luokanopettaja arvioi oman kasvatus- ja opetustoimintansa vaikuttavan lasten sukupuolirooleihin. Viides alaongelma muodostaa teeman 5: Miten merkittävää luokanopettajan mielestä on ajatella sukupuolirooleja ja huomioida ne opetustoiminnassa. Näistä teemoista muodostuu vastaus pääongelmaan.

Lomakehaastattelua en katsonut aiheelliseksi, sillä se olisi saattanut estää minua saamasta tarvitsemaani spontaania tietoa opettajien tiedostamisesta ja olisi siten vaikuttanut tuloksiin. Tuloksen kannalta tulkinta puheen ”rivien välistä” voi olla hyvin arvokasta. Haastattelussa tutkittava saa vapaasti maistella ja pohtia asiaa ja tutkija kykenee käyttämään tätä seikkaa apuna tulkinnassaan. Haastattelun eduksi voi myös laskea tarkkailemisen ja kysymysten tarkentamisen mahdollisuudet, varsinkin kun kyseessä on tämän tutkimuksen kaltainen vaikeasti rajattava aihe. Haastattelun aikana on helppo syventää saatavia tietoja ja selventää vastauksia, koska on selvää, että tutkimuksen aihe tuottaa monivivahteisia vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35–36.) Haittapuolet ovat lähinnä käytännön toteutuksessa ja siksi esihaastattelu on tärkeää. Esihaastateltava kommentoi kysymysten asettelua ja laatua. Esihaastattelun tarkoitus onkin testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja kysymysten muotoilua (Hirsjärvi & Hurme 1982, 57).

Suoritin haastattelut tammikuussa 2004. Tutkimuskohteena ovat viisi Pirkanmaalaista, juuri työelämänsä aloittanutta luokanopettajaa. Iätään he ovat 26–31 -vuotiaita. Haastateltavista neljä oli naista ja yksi mies. Heiltä kysyttiin mm. lapsuudenkodista, koulutuk-

sesta, kasvatus- ja oppimiskäsityksistä sukupuoliroolien osalta ja erityisesti heidän ajatuksiaan, näkemyksiään ja kokemuksiaan sukupuolirooleista ja niihin vaikuttamisesta.

Otos ei ollut satunnainen. Ensinnäkin halusin haastatella nuoria opettajia, sillä oletan heillä olevan koulutuksen, uudenaikaisen sellaisen, antamat eväät tuoreessa muistissa. Teemahaastattelun luonteen vuoksi katsoin tutkimukselle olevan edullista, että tiesin joitakin asioita haastateltavista etukäteen. Valintaani vaikutti siis se, että tiesin heidän taustojen olevan hieman erilaiset. Tämän en katsonut antavan tutkimukselle yleistettävyyttä, vaan antavan pieniä viitteitä siitä, vaikuttaako asumisympäristön ja lapsuudenperheen erot opettajien sukupuolirooliajatteluun. Sama tarkoitus oli valitessani haastateltavaksi kahta sukupuolta, vaikka tässä tutkimuksessani en otakaan erikseen mies- ja naisnäkökulmaa. Sukupuolirooleja tutkittaessa se vaatisi jo suurempaa otosta. Nämä pienet yksityiskohdat ovat kuitenkin mielestäni pieniä ja kiinnostavia.

Haastattelut sujuivat mielestäni kaiken kaikkiaan melko hyvin. Tärkein tavoite oli saada luotettavaa informaatiota tutkimukseni kannalta merkittävistä teema-alueista. Pyrin antamaan haastateltaville aikaa vastata kysymyksiin, vaikka pyysinkin heitä esittämään ajatustensa ensimmäisen version. En myöskään halunnut tarkoista kysymyksistä huolimatta sitoutua niihin liikaa, vaan joustin vastausten mukaan. Pyrin välttämään ylimääräistä toistoa ja tekemään tarvittaessa jatkokysymyksiä. Tärkeää oli myös tietoisesti yrittää välttää johdattelevia kysymyksiä. Halusin, että haastateltavilla on itse mahdollisuus tarkentaa kysymyksiä tarvittaessa. Tavoitteet haastattelijana asetin itselleni aikaisempien kokemusten pohjalta, joita ovat siis haastattelurunkoni testaus ja aikaisemman koulutukseni aikana suorittamani haastattelut. Tärkeää oli asettaa ja esittää kysymykset niin, että ne ovat ymmärrettävät sekä luoda luonteva haastattelutilanne. Ymmärtämisaikavaikeuksissa katsoin parhaaksi selventää ja selittää, mitä kysymyksellä tarkoitettiin. Ennen haastattelua ohjeistin haastateltavia antamaan vastauksensa rohkeasti oman tuntemuksensa mukaan niin, etteivät he mieti liikaa sitä mitä ”oikeasti pitäisi hyvänä kasvattajana sanoa”. Näin koin saavani luotettavampaa tietoa ja kykenin havainnoimaan heidän tietoisuuden tasoan. Haastattelut tapahtuivat paikoissa, joissa molemmat tunsimme viihtyvämme. Häiritseviä tekijöitä ei juuri ollut.

Avoin vuorovaikutus edesauttaa luotettavien tulosten saamisessa, sillä saatu tieto on hyvin subjektiivista ja arvosidonnaista. Perimmäinen kysymys opettajan ajattelun tutkimisessa on se miten opettaja perustelee päätöksiään. Tätä on kysyttävä häneltä suo-

raan, jolloin hän samalla tulee tietoiseksi siitä, mitä hänestä halutaan ja vastaa helposti sen mukaan, mitä luulee häneltä odotettavan. Perusteluja tulee siis kysyä häneltä niin, että odotukset eivät häiritse hänen vastauksiaan. (Kansanen 1995, 14.)

Haastattelua tehdessäni totesin, miten todella tärkeää tutkimuksen kannalta on etukäteen suunnitella haastattelutilanne ja kysymykset. Kysymykseni eivät olleet ”esihaastattelusta” eli kysymysrunгон testauksesta huolimatta täydelliset. Joukossa oli turhia kysymyksiä ja joitain jäi myös puuttumaan. Lisäksi osa kysymyksistä oli haastateltavalle varsin laajoja ja vaikeasti muotoiltuja ja sen vuoksi niiden katsottiin olevan vaikeita. Pelkään myös kysyjänä olleeni liian johdatteleva, vaikka yritinkin sen minimoida. Pyrin saamaan haastateltavilta heidän oman mielipiteensä ja ensimmäisen ajatuksensa ja näin minimoimaan riskin siitä, että haastateltavat pyrkisivät vastaamaan ”odotetulla” tai ”yhteiskunnallisesti oikealla” tavalla. Annoin kuitenkin jokaiselle mahdollisuuden haastattelun lopuksi sanoa vielä jotain, joka oli ehkä jäänyt sanomatta. Kysymykset ovat liitteessä 2.

9 Tutkimusaineiston analysointi

Laadullinen tutkimus on vaativa prosessi. Eskola kuvaa sitä matkaksi, jossa on monta ylämäkeä: tutkimuksen hahmottaminen, aineiston kerääminen (haastattelu), aineiston purkaminen eli litterointi, aineiston analyysi ja tulkinta. Kunnes lopulta alkaa pitkä ja loiva alamäki, jonka aikana tutkimus hioutuu lopulliseen muotoonsa. Vaikka erilaisia analysointitapoja on useita, on aloittelevan tutkijan osattava ainakin yksi tie aineistosta analyysiin ja hänen on erilaisten valintojen kautta kuljettava tämä matka. (Eskola 2001, 133–134.)

Alasuutarin (2001, 24–25) näkemyksen mukaan laadullinen analyysi on aina lähellä kulttuurin käsitettä ja se pyrkii selittämään merkityksellistä toimintaa. Kulttuurintutkimus tarkoittaa taas sitä, että kulttuuriin suhtaudutaan itsenäisenä vaikka kulttuuritutkimuksessa toisaalta katsotaankin kulttuurin ja merkitysjärjestelmien liittyvän tiukasti vallan ja politiikan kysymyksiin.

Eskola jakaa (2001, 145–153) aineiston analyysin eri vaiheisiin itse haastattelun ja sen litteroinnin jälkeen. Ensimmäiseksi saatu haastatteluaineisto järjestetään teemoittain poimimalla jokaisesta vastauksesta teemaan liittyvä kohta. Mutta koska haastattelut ovat yleensä keskustelumuotoisia, tämä vaihe ei välttämättä ole helppo, sillä vastauksia eri teemojen alle saattaa löytyä eri puolilta haastattelua. Siksi haastattelut tuleekin kuunnella ja lukea huolella läpi. Aineistoa ei tässä vaiheessa juurikaan karsita, vaan se ainoastaan järjestetään uudelleen.

Näiden toimenpiteiden jälkeen saatoin aloittaa varsinaisen analyysivaiheen. Luin aineiston useita kertoja sitä samalla tulkiten. Tässä vaiheessa muistiinpanoilla ja heräävillä ajatuksilla on suuri merkitys. Kuuntelin myös nauhoitukseni monta kertaa, jotta puhekin tuli tulkittua. Tässä vaiheessa aineistoa liitin jo kytkentöjä teoriaan, omiin heränneisiin ajatuksiin ja pohdintaan.

Analyysin tehtävänä on tiivistää aineistoa niin, että informaatio samalla kasvaa. Tematisointi on yksi tällainen tapa. Siinä pyritään aineiston ryhmittelyyn teemoittain ja nostamaan tutkimusongelmaa valaisevia mielenkiintoisia sitaatteja tulkittaviksi. Tässä vaiheessa tutkijan on poimittava aineiston tärkeimmät kohdat esille, riippuen siitä, mikä on tutkimuksen tarkoitus ja mitä tutkija painottaa. Tämän vaiheen aikana työstetään myös analysoinnin parhaita paloja eli kirjoitetaan omin sanoin omat tulkinnat aineistosta. Tällöin yhdistetään aineistoesimerkit ja tutkijan oma ajattelu. Heti tämän jälkeen mukaan kytketään teoria ja aikaisemmat tutkimukset. Tämän jälkeen tekstiä voidaan alkaa hioimaan lopulliseen vaiheeseen ja päättää työ. Tämä lieneekin kaikkein haastavin asia, sillä laadullista aineistoa voi pyörittää ja analysoida loputtomiin. Varsinkin tämän tutkimuksen aihe on rajaton. On kuitenkin hyvä havaita esille tulevia asioita ja tuoda myös poikkeukset esiin. Tutkimusprosessin aikana tutkija joutuu tekemään monia ratkaisuja. Olennaista on, että ne tuodaan julki ja perustellaan raportissa, jotta lukija voi arvioida niiden osuvuutta. (Eskola 2001, 156.)

Purin haastattelut nauhalta systemaattisesti johdonmukaisiksi kokonaisuuksiksi. Teemojen alle asetin järjestyksessä kunkin haastateltavan teemoihin sisältyvät vastaukset. Tämä selkiytti aineiston tulkintaa ja sitä kautta helpotti tulosten aikaansaamista. Haastattelu on litteroitu vain osittain, sillä katson tärkeämmäksi keskittyä haastateltavan todelliseen sanomaan kokonaisuutena, huomioiden myös eleet, ilmeet ja äänenpainon silloin, kun käsittelyssä on tutkimukselle arvokasta tietoa. Puheen merkitystä analysoimalla ja tulkitseamalla yritin saavuttaa ja ymmärtää opettajan pedagogisen ajattelun sisällön ja laadun. En siis tutki heidän kokemuksiaan vaan heidän käsityksiään. Merkitykselliset lauseet olen kirjoittanut joko suorina lainauksina tai omin sanoin. Ne määrittelevät teemoihin liittyviä vastauksia tai antavat muuten ongelmanratkaisun kannalta huomioitavaa lisäinformaatiota. Hermeneuttinen tutkimus kohdistuu kommunikaatioon, jonka tulkinnan kohteena ovat ilmaisut, niin kielelliset kuin kaikki kehollisetkin, jolloin ymmärtäminen ja tulkinta ovat tärkeitä tekijöitä. (Laine 2001, 29).

Aineiston analyysissä keskeisellä sijalla on tulkinta paitsi haastateltavien sanoja, niin myös eleitä ja puhetta. niistä saattaa saada varsin arvokasta tietoa. Kieli onkin Eskolan mukaan merkittävä osa tutkimusta, joka jokaisen tutkijan tulee huomioida. (Eskola 2001, 140.)

TEEMA 1: Luokanopettajan käsitys sukupuolirooleista ja niiden oppimisesta.

Kysymys käsityksistä koettiin hyvin vaikeaksi sen laajuuden vuoksi. Jouduin tarkentamaan kysymystä jokaisen kohdalla. Yhden haastateltavan mielestä sukupuoliroolit opitaan pienestä, vaikka niitä ei erikseen opetettaisikaan. Esimerkiksi hän kertoo jaon tyttöjen ja poikien väreihin. Perheissä äiti antaa tietyt mallit ja isä tietyt. Hän korostaa vahvasti roolioppimista. Toiselle haastateltavalle kysymys oli vaikea ja hänelle piti selvittää sen määritelmä. Hetken asiasta keskusteltuamme kysymys kuitenkin selvenee. Hänen mielestään sukupuoliroolit ovat osittain valmiina geneeissä ja syntyessään lapset ovat tyttöjä tai poikia. Syntymän jälkeen ympäristö alkaa vaikuttaa. Erityisen merkitykselliseksi hän mainitsee kodin ja kaverit. Koulun ja opettajan merkitystä hän ei pidä niin merkittävänä tekijänä. Iän karttuessa, nuoruusiässä sen sijaan mm harrastukset alkavat vaikuttaa enemmän.

Kolmas haastateltava piti kysymystä hyvin vaikeana. ”vähän se näin kliseiseksi menee tavallaan”. Pyrkimys (sanaa painottaen) olisi ottaa tytöt ja pojat yksilönä. Myös neljännen haastateltavan mielestä kysymys oli vaikea. Hän nostaa esille lapsen kotitautan, äidin ja isän työnjaon sekä lähikasvattajat vaikuttamassa sukupuoliroolien kehittymiseen varsinkin jos toinen vanhemmista puuttuu. Viides haastateltava sanoo, että ”no toi on varmaan semmonen asia mitä ei paljo tuu ajateltua niinku just sukupuoliroolien kautta et mä luulen että se on semmosta aika piilotajuista puuhaa, että mä uskon niinku siihen sosiaalisaatioteoriaan”. Hän sanoo, ettei itse asiassa tiedä asiasta sen enempää, mutta jotenkin ne ”roolit loksahtelee just tämmösten käytössä olevien tapojen kautta”.

Vastauksissa esiintyi odotettavasti se, että haastateltavat katsoivat lapsen oppivan sukupuoliroolit sosiaalisessa kanssakäymisessä (4/5) ja yksi mainitsi, että se tapahtuu usein tiedostamatta. Vain yksi oli selkeästi sitä mieltä, että sukupuoliroolit ovat jo lapsen syntyessä, hän oli ainoa, joka erotti biologisen ja sosiaalisen sukupuolen. Tosin hänkin jatkaa, että syntymän jälkeen ympäristö alkaa vaikuttamaan lapseen. Luulin että luokanopettajat viittaisivat hieman enemmän myös biologiseen sukupuoleen, onhan se niin selvä tekijä. Odotusteni mukaisesti he kuitenkin painottivat mallioppimista, eli sitä, että lapset sosialisoituvat opettajan seurassa.

TEEMA 2: Luokanopettajan tausta ja miten hän arvioi sen vaikuttavan hänen käsityksiinsä sukupuolirooleista.

Haastateltavien taustatietoja kysyttiin, koska halusin saattaa haastateltavat pohtimaan taustaansa. Kaikki haastateltavat olivat noin kolmekymmentävuotiaita ja juuri työelämänsä aloittaneita. Kolme oli aikaisemmalta koulutukseltaan lastentarhanopettajia ja kaksi opiskellut vain luokanopettajiksi. Lapsuuden elinpiiri oli heidän omien sanojensa mukaan varsin tavallinen ja he kokivat sen ihan turvalliseksi kasvuympäristöksi. Yksi kuvaili lapsuuden perhettään turvalliseksi, suojatuksi yhteisöksi ja perhettään rauhalliseksi ja normaaliksi. Neljä haastateltavaa elää vakituudessa parisuhteessa ja yksi yksinäistaloudessa. Harrastukset olivat perinteisiä, ihan sukupuoliroolijaon mukaisiakin. Tämäkin kertoo jotain heidän omasta kasvatuksesta ja taustastaan...

Yksi haastateltava kertoo, ettei ole ennen tullut ajatelleeksi, mistä hänen omat käsityksensä johtuvat. Hän sanoo niiden tulevan jostain syvältä ja hän määrittelee niiden olevan ”maalaisjärkeä”. Hän kuitenkin mainitsee erityisesti koulutuksen pehdyttävän ja vaikuttaneen näin tietoisuuteen. Toisen haastateltavan käsitykset muodostuvat hänen mukaansa oman ajattelun kautta. Kuitenkin tähän ajatteluun vaikuttaa monet tahot, joista koti, joka luo arvomaailman nousee merkittävimmäksi. Murrosiässä, varhaisaikuisuudessa kodin ulkopuolisista tekijöistä hän mainitsee itselleen merkittäviksi tekijöiksi kirjat.

Kolmas haastateltava mainitsee merkittäväksi käsitysten muokkaajaksi työkokemuksensa päiväkodissa, jossa elettiin pienessä yhteisössä yksilöä korostaen. Tämä sai hänet miettimään asiaa. Luokanopettajakoulutuksen aikana aihe on edelleen kypsynyt ja hän on sitä paljon ajatellutkin: ”ja kyllä mä todellakin väitän, että mua ohjaa vahvasti se semmosen yksilön näkemisen intohimo oikein”. Lapsuudestaan hän haluaa mainita opettajansa, jota lapsena ihaili, vaikka on aikuisena ymmärtänyt miten hirveä opettaja oli ollut korostaessaan sukupuolirooleja. Neljännen haastateltavan mielestä eniten hänen käsityksiinsä on vaikuttanut oma perhe ja sukulaissuhteet, joissa sukupuoliroolit ovat olleet stereotyyppiset. Kyse on sen sukupolven ihmisistä, että työt jaettiin tietyllä tavalla. Työt ja opiskelu ovat vaikuttaneet häneen myös lähinnä tiedon tasolla. Viides haastateltava kertoo lukeneensa aiheesta itse ja muistaa, että lastentarhanopettajakoulutuksessa asiasta on puhuttu. Hänen käsityksiinsä vaikuttaa myös hänen oma ihmiskäsi-

tyksensä, joka pohjautuu tasa-arvon ihannointiin, siihen, että ihmistä ei luokitella ulkoisten ominaisuuksien mukaan.

Koti, jonka katsottiin luovan arvomaailman, nousi merkittäväksi. Yllättäen koulutuksen (4/5) ja työkokemuksen (2/5) perehdyttävät, tietoa lisäävät vaikutukset mainittiin useimmiten. Muita tekijöitä mainittiin kirjallisuus (2/5) joko murrosiässä tai aikuisena. Tällöin aihe on ollut erityisen kiinnostuksen kohteena. Myös lapsuuden opettaja mainittiin (1/5), tosin negatiivisessa mielessä.

TEEMA 3: Miten luokanopettaja mielestä sukupuolirooleihin vaikutetaan.

Odotusteni mukaisesti yhteiskunnan ja kulttuurin vaikutus nähtiin merkittävänä kaikkiin vaikuttavana taustatekijänä (5/5). Yksi haastateltava sanoo: ”no onhan se opettajakin yhteiskuntansa tuote, opettajat ja ihmiset kaikki. Kulttuurilla hirveen suuri merkitys miten se opettaja kokee tiettyjä asioita ja tuo lapsille esille niitä tietoisesti tai tiedostamatta”. Toisen mielestä ”pojat on poikia” ja tytöt on jotain muuta -ajattelua oppilaat kohtaavat koulussa. ”Yhteiskunta on joidenkin opettajien takaraivossa”. Hänen mielestään yhteiskunta siis vaikuttaa opettajiin, koska siellä näkyy jako miehiin ja naisiin, ja se tulee väkisinkin näkyviin koulun puolelle. Vaikka yhteiskunnassa vältetään sanomasta ääneen, julkisesti, vanhanaikaisena pidettyä, poliittisesti epäkorrektia lausetta ”pojat ovat poikia”, niin sitä kuitenkin yhden haastateltavan mukaan käytetään. Tämä on hänen mielestään yhteiskunnassa rakenne tai tapa, vaikka teoriassa pyritäänkin tasa-arvoisuuteen. Esille nostetaan luonnollisesti myös lapsen kotitausta (3/5) joka sisältää äidin ja isän työnjaon (1/5). Myös muut lähikasvattajat mainitaan (1/5). Vaikuttajista eriteltiin myös televisiosarjat (1/5). Yksi mainitsee myös erityisen merkitykselliseksi kaverit.

Koulun vaikutusta pohtiessa ensimmäinen haastateltava ottaa esimerkin alkuopetuksesta, missä toimii enimmäkseen naisia. Koulupäivissä tulee hänen mukaansa eteen tiettyjä tilanteita ja näiden ratkaisuissa naisopettaja on siis vahvasti esillä. Oppimateriaalien ja välineiden hän ei katso vaikuttavan sukupuolirooleihin. Sen sijaan opetussuunnitelma on muuttunut tasapuolisemmaksi, ennen se on ehkä ollut tyttöjä suosivampi, nyt toiminnallisempi. Muuten se ei hänen mielestään vaikuta. Toisen haastateltavan mielestä koulun sisäiset tekijät eivät juuri ole merkityksellisiä sukupuoliroolien osalta. Opetussuun-

nitelma ja ulkoiset puitteet kuten luokkakoko jakavat kyllä merkityksensä, mutta materiaalin hän ei katso vaikuttavan. Hänen mielestään sukupuoliroolit eivät ole koulussa juuri läsnä, vaikka kaikkialla muuten yhteiskunnassa, koulun ulkopuolella ne ovatkin. Esimerkkinä hän mainitsee televisiosarjat, joiden luomaan vaikutukseen hän saattaa puuttua, jos katsoo sen tarpeelliseksi lähinnä huonon vaikutuksen vuoksi. Miten koulu ei hänen mukaansa käytä sukupuolirooleja hyväkseen.

Kolmannen haastateltavan mielestään koulussa pitäisi olla nimenomaan välineitä, joilla saisi usein vilkkaammat pojatkin viihtymän. Hän kuitenkin mainitsee, että myös tyttöissä on niitä, jotka mieluummin tekisivät kuin vain kuuntelisivat. Pojat tai vilkkaammat tytöt voisivat olla enemmän itsensä näköisiä, jos välineitä olisi enemmän käytössä. Opetussuunnitelma neljännen haastateltavan mielestä ”muovaa” esimerkiksi liikunnassa. Oppilas kohdataan kuitenkin oppilaana ja tasa-arvo on opetussuunnitelmassa ja muissa opetushallituksen julkaisuissa hänen mielestään peruskäsite. Istumajärjestystä voi opettaja muokata, muuten pojat istuvat poikien vieressä ja tytöt tyttöjen. Materiaaleilla ja välineillä ei hänen mukaansa ole merkitystä, koulu ei ole enää niin tyttölähtöinen, vaan sieltä löytyy jääkiekkokirjoja pojille ja eläinkirjoja tytöille. Hänen mielestään fyysisessä kulttuurissa, kuten koulussa tyttöjen ja poikien roolit ovat yhä selkeät, vaikka asiaa on tutkittu ja rooleja pyritään sekoittamaan. Historiahan on selkeästi muuttunut, koska enää ei ole tyttöjen ja poikien kouluja erikseen.

Viidennen haastateltavan mielestä koulu ja ympäristö ”varmasti vaikuttaa”. Tytöiltä ehkä edellytetään enemmän esimerkiksi sitä aikaisemmin mainitsemaansa itsekontrollia. Hänen mielestään luokkakoko käytössä olevana menetelmänä vaikuttaa. Olisi helpompaa kokeilla toiminnallisuutta jos luokkakoot olisivat pienemmät. Hän mainitsee myös koulun ilmapiirin ja opettajat, jotka ovat ihmisiä siinä yhteiskunnassa kuten kaikki muutkin.

Kouluympäristöllä yleensä katsottiin olevan merkitystä (4/5). Vain yhden mielestään koulussa sukupuoliroolit eivät ole juuri läsnä. Oppimateriaalien ja -välineiden ei katsottu vaikuttavan sukupuolirooleihin (3/5). Yhden mielestä koulun välineillä ja varsinkin niiden määrällä on merkitystä. Luokkakoon katsottiin vaikuttavan toimintaan (1/5). Opetussuunnitelman nosti esille kolme haastateltavaa. Yksi mainitsee myös koulun ilmapiirin. Yksi ottaa esille koulun naisvaltaisuuden. Mielenkiintoista oli, että lause ”pojat on poikia” mainittiin verraten usein (2/5).

TEEMA 4: Miten luokanopettaja arvioi oman kasvatus- ja opetustoimintansa vaikuttavan lasten sukupuolirooleihin.

Ensimmäisen haastateltavan mukaan hänellä opettajana on suuri merkitys. Naisena hän on roolimalli enemmän tytöille. Varsinkin liikunnassa ja käsitöissä tämä korostuu: omalla esimerkillään hän edustaa naisnäkökulmaa. Luonnollisesti opettajana hänelläkin on pyrkimys tasapuolisuuteen, mutta huomaa silti itsessään tiettyjä suhtautumistapoja ja yllättää itsensä esimerkiksi ”juputtamasta” pojalle. Hän pohtii, onko se syrjimistä, jos sanoo tyttöjen olevan täsmällisempiä. Toisen haastateltavan mielestä opettaja saattaa vaikuttaa sukupuolirooleihin ”jonkin verran”. Hän itse miehenä, opettajien vähemmistön edustajana toivoo, että voi antaa oppilailleen miehen mallia, vaikka ei osaa erikseen mainita miten miehen tulisi käyttäytyä tai mikä on käyttäytymisen merkitys tai vaikutus. Hänen mielestään on riittävä mutta tärkeää käyttäytyä miehen lailla ja olla mies. Hänellä ei ole miehen käyttäytymisen stereotyyppioita.

Kolmas haastateltava nostaa vuorovaikutuksen esiin, siihen voi opettaja hänen mielestään vaikuttaa eniten. Opettaja antaa oppilaiden olla ”omia itsejään” ja korostaa heidän vahvuuksiaan. ”Tenavat on fiksuja, ne kyllä sitte imee kaikki mitä susta niinku lähtee, negatiivista tai jotain muita sitte epäoikeudenmukaisia juttuja”. Erilaisiin opetusmenetelmiin opettajat myös pystyvät itse vaikuttamaan juuri sillä toiminnallisuudella. Hän on positiivisesti yllätynyt avoimuudestaan, suvaitsevaisuudestaan ja pyrkimyksistään ymmärtää työssään nykyisessä luokassaan, ”siellä on poikamaisia tyttöjä, siellä on.. no voiko sanoa tyttömäisiä poikia... mutta hyvin herkkiä poikia”. Sukupuolirooleista riippumatta hän kuitenkin yrittää kannustaa lapsia pitämään omat piirteensä. Hän pitää tätä tärkeänä, vaikka huomaa joskus tekevänsä itsekkin yleistyksiä. Myös neljännen mielestä opettajan merkitys on suuri. Vastaako hän kysymyksiin avoimesti, nostetaanko vilkkaat pojat esille, millaista on pedagoginen suunnittelu puheenvuoroissa ja ryhmätilanteissa entä etukäteissuunnittelu sosiaalisten suhteiden ja ryhmien jakamisessa. Viides haastateltava uskoo että opettajat vaikuttavat, he eivät ole arvovapaita sukupuolirooleista, vaikka ovatkin koulutettuja. Hän uskoo, että tyttöihin ja poikiin suhtaudutaan erilalla. Opettajan käytänteet vaikuttavat kuten esimerkiksi ryhmähallinta, jossa pojat saavat usein enemmän huomiota vilkkaudellaan. Vaikutus voi olla myös todella negatiivinen, ryhmässä he voivat olla todella nöyryyttäviäkin ja tällöin seuraukset voivat olla suuria, jos lapsi ei opi hyväksymään itseään.

Haastateltavat katsovat opettajina vaikuttavansa lasten sukupuolirooleihin merkittävästi (4/5). Vain yhden mielestä opettaja vaikuttaa vain vähän. Opettajaa pidetään roolimallina (3/5), nimenomaan oman sukupuolensa edustajana (2/5) ja näin sen halutaan ollakin (1/5). Luonnollisesti opettajana pyrkimys on tasapuolisuuteen ja yksilön huomioimiseen, vaikka huomataan itsessä tiettyjä suhtautumistapoja sukupuolen mukaan (2/5). Yksi mainitsee vielä että ”kulttuurilla hirveen suuri merkitys miten se opettaja kokee tiettyjä asioita ja tuo lapsille esille niitä tietoisesti tai tiedostamatta”

Vuorovaikutus on se mihin opettaja voi itse toiminnassaan ja erilaisilla opetusmenetelmillä vaikuttaa (2/5). Istumajärjestyksen mainitsee kaksi, heidän mukaansa opettaja voi sitä muokata. Opettajan käytänteet yleensäkin tulevat myös esille, kuten ryhmähallinta, jossa pojat saavat usein enemmän huomiota vilkkauksellaan (1/5).

TEEMA 5: Miten merkittävää luokanopettajan mielestä on ajatella sukupuolirooleja ja huomioida ne opetustoiminnassa ja miten hän itse ajattelee

Yksi haastateltava kertoo pohtineensa sukupuolirooleja varsinkin opiskeluaikana kirjallisuutta lukiessaan. Hänen uransa on vielä sen verran lyhyt, että työssä hän ei ole mielestään ehtinyt asiaa pohtimaan. Vertailua tytöistä ja pojista, miehistä ja naista hän on tehnyt ja todennut kaikilla olevan erilaisia tapoja toimia ja tehdä töitä. Sukupuolirooleja olisi hänen mielestään syytä pohtia enemmänkin huomaten samalla, ettei ole itsekään niitä tarpeeksi pohtinut. Toisaalta hänen mielestään oikeita vastauksia ei ole. Hän katsoo olevansa aikuisuuden roolimallina erittäin tärkeä, sillä työssään opettaja on ”kunkku” eli opettajan sana painaa jopa enemmän kuin vanhempien.

Toinen haastateltava kertoo, että hän ei ole omaa sukupuolitietoisuuttaan ja identiteettiään pohtinut. Sen sijaan ennakkoluuloja sekä tyttöjen ja poikien erilaisuutta hän joutuu joskus miettimään. Esimerkiksi neuvonannossa, jolloin tyttöjen kanssa saa olla varovaisempi, poikien kanssa voi olla suurempi. Hän kuitenkin kertoo tilanteen riippuvan nimenomaan lapsen persoonasta. Hänen työpaikallaan on juuri ollut esimerkki ennakkoluuloista, siellä on käyty vilkasta keskustelua siitä, voiko tyttö, joka haluaa pelata jääkiekkoa osallistua omasta ehdotuksestaan poikien liikuntatunnille. Haastateltavan puolestaan tyttö saa ilman muuta osallistua. Hän ei usko tytön saavan ”liikaa pojan mallia” tai ”muuttuvan pojaksi”, vaan on hyvä, jos liikunta ei ole oppilaalle yksitoik-

koista. Kasvatuksessa tarvitaan pohdintaa sukupuolirooleista, erityisesti käytännössä ja varsinkin miesten positiivista merkitystä opettajana. Hänellä itsellään on ollut miesopettaja, mutta sen enempää kuin nytkään hän ei silloin ajatellut asiaa. Hän pitää miesopettajakysymystä kuitenkin merkittävänä.

Kolmas haastateltava sanoo ajatelleensa näitä asioita, ja varsinkin omassa työssään. Normeja ja sääntöjä hän ei varsinaisesti ”ajattelemalla ajattele”, mutta haluaa tiedostaa ne. Luokanopettajakoulutuksessa asia tullut esille, mutta hän tietää niiden silti olevan varsin tiedostamattomia asioita. Asiaa tulee hänen mielestään pohtia, sillä lapsia on laudasta laitaan. Hän toivoo, että lapset olisivat vahvoja kantamaan oman identiteettinsä. Aikuisella, niin opettajalla kuin vanhemmillakin on suuri merkitys. Myös neljäs haastateltava on ajatellut asiaa. Hän kertoo olevansa tasa-arvoinen, vaikka hänen mielestään on olemassa naisten ja miesten töitä. Myös ennakkokäsitys luokan vauhdikkuudesta hänelle syntyy silloin, jos hän tietää luokan olevan poikavoittoinen. Kirjoittamattomia sääntöjä on kuten ”siniset sukat ja punaiset sukat, sehän on ihan selkee ja just kyllä se, että lapsilla tulee puheesta... että ei tää ole tyttöjen juttu ja tää on poikien juttu. Ja mää itsekin kyllä välillä sanon, että lauletaan vähän poikien lauluja kun on laulettu niin paljon tyttöjen lauluja... että kyllä mää välillä... mut must se on ihan tervettä...”Hänen mielestään luokassa on persoonia, ei poikia ja tyttöjä. Erot kuitenkin ovat. Molemmille tulee antaa töitä omalla tyylillä ja välillä sekoittaen

Viides haastateltava kertoo miettineensä, miten vastaisi siihen purnaukseen, että koulu on poikavastaista. Se on saanut hänet miettimään omia käytänteitään ja suhtautumistaan, miten voisi muuttaa asioita että pojatkin viihtyisivät paremmin. Hänen mielestään asiaa olisi hyvä pohtia, jotta näkisi oppilaat erilaisia. ”Niin kyllä jotenki mä aattelen että antaa kaikkien kukkien kukkia että kaikkien pitäis saada toteuttaa sitä omaa syvintä persoonaa, eikä sitä stereotyyppistä käsitystä mikä on kummallekkin sukupuolelle sopivaa että kyllä mun mielestä semmoset asiat pitäis tiedostaa”. Hän kertoo usein miettineensä, millainen on se paljon puhuttu poikien koulu, tarvitsevatko pojat muka jotain muuta mitä tytöt ei sitten tarvitse. Yleensä jos halutaan kouluun muutosta pojille sopivampaan suuntaan, puhutaan, että opetuksen tulisi olla toiminnallisempaa, vaikka tämä toiminnallisuus ei olisi yhtään tytöillekään pahitteeksi. Lisäksi hän pohtii sitä, miksi tytöt ovat parempia paikallaan istumisessa ja kirjallisessa toiminnassa. Hänen mielestään tytöille on kehittynyt parempi itsekontrolli, mutta mistä se tulee? Edellyttääkö sitä enemmän tytöiltä?

Kaikkien haastateltavien vastauksista käy ilmi, että omaa taustaa ja sukupuoli-identiteettiä ei juuri ole ajateltu, vaikka vain yksi sen selkeästi sanoo. Kahden vastauksista kuitenkin huomaa, että sukupuolirooleja yleisesti halutaan pohtia ja on paljon pohdittukin, aihe halutaan tiedostaa käytännössä. Muutenkin ymmärretään, että asia tiedostetaan taustalla, mutta siihen ei kiinnitetä huomiota. Sukupuolirooleja yleisesti kuitenkin pohditaan paljonkin (4/5). Vaikka uran katsotaan olevan vielä lyhyt (1/5), niin käytännön työ on tuonut kaikille esille asioita, joita haastateltavat ovat jääneet pohtimaan. Yksilöllisyyttä korostetaan vahvasti (3/5). Haastateltavat ovat tehneet vertailua tytöistä ja pojista, miehistä ja naista ja todenneet kaikilla olevan erilaisia tapoja toimia ja tehdä töitä eri tavalla (1/5). Kaikkien mielestä sukupuolirooleja on syytä pohtia enemmän. Toisaalta oikeita vastauksia ei ole (1/5). Erityisesti käytännössä pohdintaa tarvitaan ja varsinkin miesten positiivinen merkitys opettajana tulisi huomata (1/5). Lasten toivotaan olevan vahvoja kantamaan oman identiteettinsä (1/5).

10 tutkimuksen tulokset ja niiden tarkastelu

Tutkimuksen pääongelma:

1 MITEN LUOKANOPETTAJA NÄKEE VAIKUTTAVANSA LASTEN SUKU- PUOLIROOLEIHIN

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että luokanopettajat tiedostavat vaikuttavansa lasten sukupuolirooleihin. He tiedostavat myös sen, että he toimivat osittain tietoisuuden ulkopuolella. Eroja oli siinä, mikä heidän mielestään on merkityksellisintä lasten sukupuoliroolien oppimista ajatellen.

Luokanopettajat näkevät vaikuttavansa lasten sukupuolirooleihin, vaikka kodin katsottiinkin olevan ensisijainen vaikuttaja. Opettaja pidetään mallina oppilaille kaikin puolin, myös sukupuolensa osalta. Kaikki ymmärsivät vaikuttavansa lasten sukupuolirooleihin ja myös se tiedetään, että vaikuttamisen tiedostaminen ei käytännössä aina ole selvää.

Odotin, että haastateltavat nostaisivat itse esille ja kertoisivat laajemmin muun muassa siitä, mikä on sukupuolirooli, millaisia tytöt ja pojat ovat, miten he sukupuoliroolit oppivat ja mikä on yhteiskunnan, koulun ja opettajan merkitys siinä. Ymmärrän kuitenkin, että haastattelutilanne on yllättävä ja aihe vaikea. Ja vielä kun pyysin heitä kertomaan asiat, jotka päällimmäiseksi tulevat mieleen, on selvää, että vastaukset jäivät ehkä pinnallisiksi. Mutta vaikka yritän minimoida nämä vaikutukset, mieleeni jäi tunne, että asiaa ei arkitodellisuudessa juuri pohdita. Haastateltavissa oli kuitenkin selviä eroja. Kahdella haastateltavalla oli aiheesta ja näkemyksistään varsin selkeä kuva, eli aiheen aikaisempi käsittely sekä arvojen ja käsitysten pohdinta näkyi haastattelutilanteessa. Yhdellä oli hieman hapuileva, mutta pohdiskeleva näkökulma. Kahden kohdalla tulkitseen, että heille oma arvomaailma ja käsitykset eivät ole juuri olleet pohdinnan kohteena, ei ainakaan vähään aikaan, sillä aihe ja kysymykset tulivat heille selvästi yllätyksenä. Yhdelle haastateltavalle sanat kasvatus- ja oppimiskäsitys piti määrittää terminä. Vastauksen jälkeen hän osasi vastata kysymykseen. Toinen haastateltava vakuuttaa huomaavan-

sa sukupuoliroolit samalla kertoen miten toiminnassa sukupuolien erot näkyvät. Mielestäni nämä kertovat siitä, että ei aihetta eikä arvomaailmaa ole juuri tullut pohdittua.

On hyvin yleistä, että opettaja ei tiedosta luokkahuoneensa näkymättömiä rakenteita, ei huomaa toteutuvia toimintamalleja, vaan ajattelee, että hänen luokassaan kaikkia kohdellaan samanarvoisesti ja tasapuolisesti. Tähän liittyy sukupuolineutraalisuuskysymys, jota on pidetty ja edelleen pidetään oikeanlaisena toimintamallina suhtautumisessa tyttöihin ja poikiin ja tasa-arvon toteutumiseen. Tällöin tytöt ja pojat nähdään lapsina ja oppilaina, ilman että tunnistetaan tai tunnustetaan sukupuolten tai yksilöiden väliset erot ja huomioidaan ne kasvatuksessa ja opetuksessa samalla ajatellen, että tasa-arvo saavutetaan jättämällä sukupuoli huomioimatta tai kohtelemalla kaikkia samalla tavalla. Pahimmillaan tämä aiheuttaa stereotyyppisten käsitysten ja asenteiden toteutumisen ja siten epätasa-arvoisen kohtelun. (Leinonen 2005, 16).

Opettaja tarvitsee myös teoreettista tietoa sukupuolirooleista, sukupuolisosialisaatiosta, sukupuolijärjestelmästä ja tasa-arvolainsäädännöstä. Hänen tulee tiedostaa ja ymmärtää, että maailma on monessa suhteessa erilainen naisille ja miehille. Tällöin hän kykenee huomioimaan saman asian kohdatessaan oppilaansa. Samalla hän tunnistaa ja paikantaa yhteiskunnassa ja erityisesti koulussa yksilöiden elämään vaikuttavia sukupuolittavia rakenteita ja prosesseja. Kriittiseen arviointiin kykenevä ohjaaja pohtii sukupuoliin liittyviä omia uskomuksiaan ja olettamuksiaan sekä henkilökohtaista toimintansa. Vain tältä pohjalta opettaja voi rohkaista myös oppilasta samaan. ”Sukupuolisensitiivistä ohjausta voidaan luonnehtia purkamisen ja rakentamisen prosessiksi: tällöin sukupuolistuneita käsityksiä ja uskomuksia pyritään purkamaan ja rakentamaan tilalle uusia merkityksiä. Prosessi mahdollistuu, kun yksilöllisesti koettuja, usein ääneen lausumattomia ja intuitiivisia havaitsemis- ja tulkintatapoja tuodaan tietoisuuteen. Tämän tietoisuuden tuloksena on, että oppilas/opiskelija voi ymmärtää selvemmin käsitystensä ja toimintansa perusteita sekä niiden taustalla olevia arvoja, uskomuksia ja olettamuksia. Hän voi esimerkiksi oivaltaa, että omien vanhempien tai kaveripiirin asenteet ovat vaikuttaneet hänen valintoihinsa, vaikka henkilökohtaiset kiinnostukset olisivatkin toisaalla. Tiedostaminen voi siis merkitä irtautumista kulttuurisista pakoista, jotka yleensä konkretisoituvat lähiympäristön odotuksissa ja normeissa”. (Leinonen 2005, 31.)

alaongelmat:

1.1 Mikä on luokanopettajan käsitys sukupuolirooleista ja niiden oppimisesta.

Sukupuoliroolikäsitys ja sen määrittely katsottiin hyvin vaikeaksi. He kuitenkin määrittelivät roolit yhteiskunnan tuotoksena. Mallioppimista korostettiin voimakkaasti. Ilmeisesti asiaa ei ole paljoakaan pohdittu, ainakaan ääneen.

Sukupuolirooli-kysymyksessä kasvattajilta vaaditaan uutta tietoisuutta, kykyä reflektoida toimintaansa ja havaita ympäristön ilmiöitä. Heidän on tiedostettava ensin oman käyttäytymisensä stereotyyppiset piirteet. Kysymys on kuitenkin vahvasti ideologinen, jossa opettajat toimivat enemmän miehinä ja naisina kuin opettajina. Käsite on vaikea ja selkiytymätön opettajillekin. Tämä näkyy mm. siinä, että osa ei ole aiheesta kiinnostunut, osa katsoo, että sukupuolirooleilla ei ole vaikutusta heidän työhönsä. Periaatteellisella tasolla tasa-arvoisuus nähdään hyvän opettajan ominaisuutena, kuitenkin käytännön tasolla sukupuolet saavat erilaisia merkityksiä. Maailmaa hahmotetaan sukupuolilinssien läpi, koska sukupuoli on niin itsestään selvä jakoperuste. (Härkönen 1996, 85–86).

Opettajan itselleen muodostamat käsitykset ovat myös varsin pysyviä. Vaikka loogiset päättelyt, tai perustellut todisteet esittäisivät muuta, saattaa yksilö, siis myös opettaja pitää kiinni uskomuksistaan keksien niille erilaisia selitysmalleja (Nisbett & Ross 1980, 192). Jotta käsityksiin ja uskomuksiin voitaisiin vaikuttaa, on ymmärrettävä ja arvioitava uskomusjärjestelmien muuttumattomuuden voima. Tämä on olennaista opettajien ammatillisen kehittymisen ymmärtämisessä. (Cooney, Shealy & Arvold 1998, 331.)

1.2 Miten luokanopettaja arvioi oman taustansa vaikuttavan hänen käsityksiinsä sukupuolirooleista.

Oman henkilökohtaisen taustansa luokanopettajat arvioivat vaikuttavan käytökseensä, yleensä kuitenkin pohtimatta sitä tarkemmin. Kotitaustan ja kasvatuksen katsottiin vaikuttaneen heidän näkemyksiinsä tai ainakin olevan niiden pohjalla. Koulutuksen vaikutus katsottiin vahvaksi. Nimenomaan tiedollisella tasolla se katsottiin jopa kotikasvatusta tärkeämmäksi. Myös työkokemus nostettiin merkityksellisenä esille. Muita vaikuttajia haastateltavien mielestä olivat nykyinen kirjallisuus, työkokemus, harrastukset ja

oma ajattelu. Opetus- ja kasvatustoiminnassaan he eivät ajattele sukupuolirooleja, vaan pyrkivät siinä tasapuolisuuteen. He kuitenkin myöntävät, että sukupuoliä erottelevia tilanteita syntyy opetustilanteissakin. Haastattelutilanteesta kuitenkin on havaittavissa, että haastateltavilla on olemassa sukupuoliherkkää pedagogista ajattelua, ongelmana on vain se, että säilyykö tämä ajattelutapa läpi työvuosien.

Omia kasvatustajatuksiaan voi lähteä tutkimaan palaamalla omaan lapsuuteensa, kasvatukseen ja kehitykseensä ja etsiä ne kasvatustajatuksia, jotka on tuonut lapsuudenkotiin. Kannattaa myös havaita ne ristiriitaisuudet jotka omilla ajatuksissaan, tuntemuksissaan ja toiminnassaan havaitsee. (Kiesiläinen 1990, 20.)

Opettajien peruskoulutuksella että täydennyskoulutuksella on suuri merkitys. Näitä tulee kehittää tasa-arvon ja sukupuolen problematisoinnin näkökulmasta. Näin saadaan yksi tiedostamisen kasvun välineistä, eli oman toimintamallin ja -tapojen tarkastelu tiedostettumaksi (Leinonen 2005, 16).

Jyväskylän yliopisto olisi jo valmiina vastaamaan koulutuksen haasteeseen valmistelemalla naistutkimuksesta maisteriopintojen kokonaisuutta. Isoaho siteeraten Keskitalo (2004, 5) kirjoittaa: ”On yhteiskunnallisesti tärkeää saada asiantuntijoita, jotka pystyvät analysoimaan kriittisesti sukupuolta ja sukupuolijärjestelmää sekä sen vaikutusta ihmisiin”. Hidasteena on vielä ministeriön vähäinen tieto alasta.

”Yllättävää tässä on se, miten hitaasti koulun käytäntöjä suostutaan muuttamaan. Toivottavaa olisi, että vähintään opettajankoulutus tarttuisi asiaan ja alkaisi kriittisesti arvioida koulukäytäntöihin pesiytynyttä myyttiä sukupuolineutraaliudesta. Tulevat opettajat voisivat toimia tässäkin asiassa muutosagentteina, saatuaan työvälineitä siihen, miten muuttaa koulussa vallalla oleva sukupuolten erilainen kohtelu ja arvostaminen”. (Leinonen 2005, 64.)

1.3 Miten luokanopettaja mielestä sukupuolirooleihin vaikutetaan.

Kaikki haastateltavat näkivät yhteiskunnan ja kulttuurin kaiken taustalla. Perhe, kaverit ja muun muassa televisio mainittiin yhteiskunnan vaikuttavina toimijoina. Yhteiskunnan ajattelumaailmaa ohjaa myös koulun ja opettajan toiminta. Koulun materiaalien ja vä-

lineiden ei juuri katsottu olevan merkityksellisiä. Sen sijaan opetussuunnitelma mainittiin usein.

Taloudellinen tiedotustoimisto (2002, 5, 10) sai opettajien mielipiteitä tutkiessaan tulokseksi, että koulujärjestelmämme tarjoaa opettajien mielestä erittäin tai melko hyvin yhtäläiset mahdollisuudet molemmille sukupuolille (91 %). Se myös antaa erittäin tai melko hyvin valmiuksia työelämässä menestymiseksi (82 %) sekä kansalaispätevyyttä (60 %). Suomalaisten mahdollisuudet saada tietoa koulutusta koskevista asioista koetaan todella hyviksi (83 %). Opettajien mielestä koulujärjestelmämme antaa hyvän pohjan tasa-arvon toteuttamiselle ja hyviä eväitä työelämään. Opettajat eivät ilmeisesti tunne työmarkkinoidemme erityispiirrettä, monia muita maita selvempää eriytymistä sukupuolen mukaan. Kuitenkin jo vuosia työelämä on viestinyt matemaattisluonnontieteellisen osaamisen kasvavasta tarpeesta, johon apua on haettu koulun ulkopuolisten tahojen kautta muun muassa innostamalla tyttöjä näiden aineiden pariin.

Uudessa opetussuunnitelmassa (2004, 7) nostetaan esille opetuksen toteuttaminen eli oppimiskäsitys, oppimisympäristöt, toimintakulttuuri ja työtavat. Näissä kaikissa korostetaan yksilöä, mutta pohdittavaksi jää osataanko se yhdistää myös sukupuolirooleihin. Esimerkiksi oppimisympäristön merkitys on valmiiksi kirjattu. Sen mukaan ”oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Psykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön muodostumiseen vaikuttavat toisaalta yksittäisen oppilaan kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät, toisaalta vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät.” Edelleen ”oppimisympäristön tulee tukea oppilaan kasvua ja oppimista. Sen on oltava fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen ja tuettava oppilaan terveyttä. Oppimisympäristön tulee tukea myös opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Sen tulee edistää vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä. Tavoitteena on avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisestä vastuu kuuluu sekä opettajalle että oppilaille.” Kiistatta tärkeää asiaa. Vastuu toteutuksesta jää kuitenkin pitkälti opettajan harteille. Vaikka osa haastateltavista mainitsee opetussuunnitelman ja sen, että uudessa opetussuunnitelmassa mainitaan tasa-arvo ja sukupuoliroolit, niin huomioidaanko ne myös käytännössä? Ehkä jo nuoret opettajat tämän huomaavat, mutta entä kauemmin työelämässä olleet ja vanhempia opetussuunnitelmia käyttäneet. Huomaavatko he eron? Onko

opetussuunnitelman uudistamisella saavutettu tavoitteet nostaa piilo-opetussuunnitelma esiin?

Myös Laineen mukaan kunta ja koulukohtainen opetussuunnitelmat ovat osittain epäonnistuneita, sillä pedagogiset uudistukset eivät näy riittävästi koulun arjessa. Samalla valmistuvalta opettajalta kuitenkin vaaditaan uudistumista ja uudistamista, jota hänen edeltäjänsäkään eivät ole kyenneet tekemään. Samalla Laine peräänkuuluttaa yhteiskunnallista keskustelua koulun ja opettajan rooleista. (Funk 2004, 6.)

WomenIT-projektin (2005) alla on monissa kouluissa myös herätty huomaamaan miten suuri merkitys opettajalla ja koululla voi olla oppilaan sukupuolirooli-identiteetille ja sitä kautta hänen tulevaisuuteensa. Kouluissa on järjestetty esimerkiksi tekniikkakerhoja tytöille tai koulukohtaisen suunnitelman avulla varmistettu kaikille oppilaille mahdollisuus osallistua kaikkeen opetukseen. Tulokset ovat olleet hyviä ja positiivista palautetta on tullut paitsi opettajilta ja oppilailta niin myös vanhemmilta. Näin koulun vaikutus ulottuu jo kotiin asti.

Koulujen rakenteilla ja toimintatavoilla voidaan ohjata oppilaita tekemään tiettyjä valintoja, tiedostamattomastikin. Esimerkiksi lukujärjestykset saatetaan laatia niin, että tyttöjen liikunta ja tekninen käsityö ovat päällekkäin. Ura- ja opiskelualan valintaan vaikuttavat yksilön kokemukset läpi koko henkilökohtaisen historian. (Leinonen 2005, 29.)

Piilo-opetussuunnitelma ja sen vaikutukset tulisi tiedostaa opetussuunnitelman laatimisen yhteydessä mutta myös yksittäistä tuntisuunnitelmaa laadittaessa. Opettajan tulisi pyrkiä selvittämään paitsi sen mitä oppilaat oppivat niin myös mitä he suunnitelmien lisäksi, tai niistä huolimatta oppivat. Opettajan tulisi ymmärtää, että myös piilo-opetussuunnitelman ilmiöt voivat olla hänen hallinnassaan. (Meri 1995, 46–47.)

Koulun rehtorin on viimekädessä vastuussa tasa-arvon huomioon ottamisessa kouluissa. Hän vastaa lopullisesta lukujärjestyksestä esimerkiksi tuntien päällekkäisyyksillä ja johtaa työpaikan politiikkaa kuten työnjakamiskysymystä ja perhe-elämän yhdistämisessä työhön. Tärkeä rooli on myös kannustamisella henkilökuntaa ottamaan uusia haasteita vastaan. Esimerkiksi valita miesopettajia alkuopettajiksi ja naisopettajia yläluokkien opettajiksi. Myös oppimateriaalivalinnat kulkevat viimekädessä rehtorin kautta. (Leinonen 2005, 109.)

1.4 Miten luokanopettaja arvioi oman kasvatus- ja opetustoimintansa vaikuttavan lasten sukupuolirooleihin.

Sukupuoliroolit ovat yksi työelämän pohdinnan kohde, sillä käytännön työt nostavat sen helposti esille. Toiminnassaan luokanopettajat katsoivat vaikuttavansa sukupuolirooleihin vuorovaikutuksen välityksellä. Se ohjaa toimintaa ja valintoja sekä näyttää julki opettajan ajattelua ja yksilöllisyyden ymmärtämistä. Koulujen naisvaltaisuus mainittiin usein. Mutta pikemminkin se todettiin kuin sitä pidettäisiin ongelmana.

Tasa-arvoisemman ja sukupuoliherkän oppimisympäristön rakentamisen avuksi opettajien ja kasvattajien tulisi tietoisesti pyrkiä muuttamaan omaksuttuja, piiloisesti vaikuttavia toimintatapoja. Opettajien tulee pohdiskella käytännön toteutustapoja luokassaan ja huomioida esimerkiksi millaista hänen vuorovaikutuksensa on tyttöjen tai poikien kanssa: keneltä hän kysyy ja kuinka paljon, millaista palautetta antaa, ketä kuuntelee. On myös huomioitava mitä tytöiltä tai pojilta vaatii tai miten organisoii esimerkiksi ryhmittöitä. Tärkeää on myös pohtia omaa suhdettaan esimerkiksi naisena tekniikkaan ja miehenä esimerkiksi alkuopetukseen. Edelleen omaksi pohdittavaksi jää millaiset opetusmenetelmät ja materiaalien sisällöt, aiheita ja esimerkit ovat. (Leinonen 2005, 108.)

Reisbyn (1998, 27) mukaan opettajat haluavat tukea ja antaa haasteita sekä tytöille että pojille. ”Sukupuolten pitää saavuttaa optimaalinen kehitys ja ylittää sukupuolistereotyyppiset sukupuoliroolimallit ilman, että se tapahtuu toisen sukupuolen kustannuksella. Jokaisen lapsen tulee saada apua sukupuoli-identiteetin ja persoonallisen identiteetin kehittämisessä yhdistettynä kokemuksiin itsearvostuksesta. Heidän pitää näin laajentaa mahdollisuuksiaan valita elämäntapa, työ ja vapaa-ajanviettotapoja.”

Opettajien tulee tiedostaa luokkahuoneensa toimintamallit ja -rakenteet. Mutta heille tulee myös tarjota tähän työkaluja, keinoja hallita ko. tilanteet. Jo asioiden keskusteluun nostaminen voi käynnistää tiedostamisprosessin. Myös oman luokkahuoneen tarkkailu ”ulkopuolisin silmin” voi avata silmät huomaamaan miten luokassa mahdolliset toteutuvat rakenteet ja käyttäytymismallit näkyvät. Voidaan esimerkiksi huomata, miten luokan tilan ja äänen käyttö jakaantuu, ketkä vievät enimmäksen ajan huomiosta ja millä perustein. (Leinonen 2005, 16).

Poikien koulunkäynnistä ja siellä viihtymisestä ollaan huolissaan. Vaikka aikamme yhteiskunnassa sukupuoliroolit eivät ole enää niin voimakkaat, vaikuttavat historialliset traditiot silti raskaasti varsinkin poikien elämässä. Kulttuurin ahtauden vuoksi pojat esimerkiksi jäävät korkeakoulutushaussa tyttöjen jalkoihin. Ei sen vuoksi että olisivat tyhmiä, vaan koska he ovat sillä hetkellä ikävaiheessa, jossa kunnianhimoisuus ei ole vahvimmillaan. Tähän haasteeseen koulujärjestelmän tulisi vastata. (Ikonen 2003, 21.) Myös toisenlaisia näkemyksiä on olemassa. Lahelman mukaan poikien menestymättömyyttä selitetään myöhäisemmällä murrosiällä ja luonnollisella villiydellä. Ja vaikka tätä ongelmaa ei pidä vähätellä, ei saa kuitenkaan sulkea silmiään siltä, tytöt joutuvat työskentelemään enemmän ja olemaan parempia kuin pojat pärjätäkseen koulussa ja työelämässä. Menestyvä poika on lahjakas, menestymätön vain levoton. Tyttöillä samat määreet ovat miellyttämisenhaluinen tai lahjaton. (Nissilä 2004, 11–13.)

Vuorikoski (2004, 28–29) kirjoittaa, että koulun tytöt vastaan pojat -asetelma elää yhä turhan sitkeästi. Hänen mukaansa olisi myös aika lopettaa pinnalle vuorostaan nostettu poikien surkuttelu. Koulussa on myös menestyviä poikia, eivätkä kaikki tytöt pidä hiljaisesta näpräämisestä. Monia tyttöjäkin voisi kiinnostaa ja hyödyttää se, että opetus olisi toiminnallisempaa ja asioita opiskeltaisiin aidoissa oppimisympäristöissä. Tätä niin kutsuttua poikapedagogiikkaa voisi mieluummin kutsua oppilaita kunnioittavaksi pedagogiikaksi.

Mielestäni olisi myös syytä muistaa, että jotkut pojat kaipaavat rauhaa ja hiljaisuutta siinä missä jotkut tytöt vauhtia ja toiminnallisuutta. On mielenkiintoista, että samalla kun tutkijat ja kirjoittavat haluavat uudistaa vanhoja näkemyksiä, he samalla itse sortuvat siihen, mitä he kritisoivat eli sukupuolten ominaisuuksien määrittelyyn. Onhan se luonnollista nähdä tytöt ja pojat erilaisina, sillä he ovat erilaisia, mutta kiihkeässä uudistumismielessä tuntuu unohtuvan ne oppilaat, joilla on lahjoja tai taipumuksia toimia toisin kuin yleensä odotetaan. Heidänhän vuoksi asiaa oikeastaan ajetaan.

1.5 Miten merkittävää luokanopettajan mielestä on ajatella sukupuolirooleja ja huomioida ne opetustoiminnassa.

Sukupuoliroolien huomioimista pidettiin erittäin merkittävänä asiana. Haastateltavien mielestä heidän kuin myös kaikkien muidenkin opettajien tulee pohtia vaikutustaan su-

kupuolirooleihin, vaikka se ei olekaan helppoa asian tiedostamattomuuden vuoksi. Yksilöllisyyttä ja lapsen persoonan huomioonottamista tuotiin esille hyvin paljon.

Yhdessätoista Euroopan maassa tehdyssä tutkimuksessa päädyttiin toisenlaisiin johtopäätöksiin. Siinä opettajat pitivät tietoaan tällä alueella riittävänä eivätkä näe sitä tärkeänä täydennyskoulutusaiheena, vaikka käytännössä opettajien tiedot osoittautuivatkin puutteellisiksi. Tosin Suomessa tasa-arvoa koskevan koulutuksen jälkeen opettajat ovat todenneet aiheen tärkeyden ja olleet sitä mieltä, että aiheen tulisi sisältyä opettajan peruskoulutukseen. (Härkönen 1996,86).

Taloudellinen tiedotustoimiston (2002, 6) tutkimuksessa opettajat kokevat koulujärjestelmämme parhaaksi anniksi sukupuolten tasa-arvon toteuttamisen, vaikka Suomi on saanut moitteita EU:n komissiolta muita maita selvemmin sukupuolten mukaan eriytyneistä työmarkkinoista.

Mitä sitten voitaisiin käytännössä tehdä? Joitakin suuntaviivoja opetuksen toteuttamiselle voidaan antaa. Reisbyn (1998, 30–32) mukaan tutkimuksissa on todettu, että tytöille on tärkeää, että säännöistä sovitaan yksimielisesti ennen leikin alkua. Siksi voidaan olettaa, että demokraattiset tavat toimia edesauttavat tyttöjen viihtymistä. Konstruktio, jossa oppilaat itse konstruivat tietonsa on toinen avainkäsite opetusmenetelmissä. Yhteistyön vaatimus on haaste monille pojille ja tytöt rohkaistuvat kokeilemaan mm luonnontieteeseen ja tekniikkaan liittyviä ilmiöitä. Ryhmässä toimiminen niin, että jokaisen panoksella on merkitystä edesauttaa yhteisöllisyyden edistymistä. Tärkeää on lisäksi vielä analysoida ja arvioida toimintaa (yhteistyötä, yksilöllistä panosta) ja oppimista (työn tulosta) ääneen yhdessä oppilaiden kanssa keskittyen nimenomaan prosessia edistäviin ominaisuuksiin. Tärkeää on yhdessä havaita myös tilannesidonnaisuus ja näin välttää oppilaiden leimaamista ja yleistyksiä.

Reisby (1998, 29) jatkaa, että ymmärtääkseen asian opettajan tulee pohtia seuraavia seikkoja: Omaa sukupuolitietoisuuttaan ja –identiteettiään, suhtautumistaan omaan ja toiseen sukupuoleen. Omia käsityksiään ja ennakkoluulojaan tytöistä ja pojista sekä heihin kohdistuvia odotuksiaan ja suhtautumistaan feminiiniseen ja maskuliiniseen. Myös henkilökohtaisia suhteitaan konkreettisiin tyttöihin ja poikiin tulee miettiä, eli miten antaa kasvumahdollisuuksia ja tilaa tytöille ja pojille ja myös niitä normeja ja sääntöjä, jotka torjuvat itsearvostusta uhkaavaa fyysistä ja psyykkistä ylivaltaa.

11 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Jokaisen tutkimuksen tavoitteena tulisi olla tulosten ja todellisuuden mahdollisimman hyvä vastaavuus. Teemahaastattelu pehmeänä menetelmänä auttaa pääsemään lähelle tutkittavia henkilöitä, heidän kokemuksiaan, elämyksiään ja ajatuksiaan. Teemahaastattelussa tavoitellaan tutkittavien todellisia ajatuksia ja kokemuksia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 16.)

Kysymyksiä laatiessani lähdin liikkeelle teoriasta, jonka kautta olen laatinut tutkimusmallin ja tutkimusongelmat. Ongelmien käsittelemiseksi valitsin menetelmäksi teemahaastattelun. Teema-alueet ja sitä kautta kysymykset olen muotoillut ongelmista. Omaan haastattelutilanteeseen pyrin valmistautumaan huolella. Sovin haastattelupäivät ja -paikat niin, ettei aika eivätkä muutkaan häiriötekijät olisi vaikuttaneet haastattelutilanteeseen. Teemat ja kysymykset laadin etukäteen pohtien niiden syventämistä jos haastattelutilanne sellaisen tarpeen tuo esille. Tässä minua edes auttoi se, että olen pohtinut aihetta niin kauan eri näkökulmista, että ajattelin syventämisen olevan minulle luontevaa. Haastattelun aikana tein haastattelupäiväkirjan tapaisia merkintöjä, jolloin merkitsin muistiin haastattelun erilaisia tilanteita.

Haastatteluaineiston luotettavuuden tarkkailussa on keskityttävä aineiston keruun, käsittelyn ja haastatteluaineiston laaduntarkkailuun. Aineiston keruun laatuun vaikuttaa hyvä haastattelurunko ja haastattelutilanteeseen mahdollisimman hyvin valmistautuminen joka koskee sekä haastattelukysymysten pohdintaa ennakolta että teknisen välineistön toiminnan tarkastamista. Haastattelupäiväkirja helpottaa myöhempiä tulkintoja, sillä siihen voidaan kirjata muistiin esimerkiksi huomioita haastateltavien elekielestä. Aineiston käsittelyn laatua taas parantaa haastattelun välitön litterointi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184–185).

Taatakseni sen, että muistan haastattelutilanteen kokonaisuudessaan, purin haastattelut ja suoritin samalla analysoinnin perustan mahdollisimman pian haastatteluiden jälkeen. Tämä lisää laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Aineiston analysoinnissa olen pyrki-

nyt holistisuuteen. Tämän vuoksi tein lopullisen version analysoinnista vasta jonkin ajan kuluttua haastatteluista. Näin sain aikaa pohtia ja miettiä, syventää ajatuksiani ja tulkin-tojani. Tutkimuksen aiheen vuoksi tuloksia ei voi määritellä toisistaan riippumattomak-si.

Haastatteluaineiston luotettavuuden tyypillisiä käsitteitä on reliabelius ja validius. Sen lisäksi haastattelun ulkoiset tekijät, kuten tallenteiden laatu, luokittelun, haastatteluiden, litteroinnin ja analysoinnin säännönmukaisuus ja toteutusmenetelmien pysyvyys ovat luotettavuuden mittareita. Reliabiliteetin ja validiteetin mielekkyyttä ihmistutkimukses-sa on kritisoitu, sillä ne perustuvat ajatukseen, että tutkija voi päästä käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja objektiiviseen totuuteen. Ihmistutkimus ei kuitenkaan ole totuuk-sien mittaamista, vaan todellisuuden moni-ilmeisyyden huomioimista. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185.) Esittelen käsitteet kuitenkin lyhyesti, sillä tutkimuksen perinteen kannalta ne ovat mielestäni tärkeitä käsitteitä.

Reliabiliteetillä tarkoitetaan sitä, että samaa henkilöä tutkittaessa saadaan eri kerroilla sama tulos tai että kaksi eri tutkijaa tai kaksi eri tutkimusmenetelmää päätyy saman tut-kittavan kohdalla samaan tulokseen. Laadullisessa tutkimuksessa jokainen vuorovaiku-tustilanne on kuitenkin ainutlaatuinen. Siinä tietty haastattelija haastattelee juuri tiettyä henkilöä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186.) Tutkimukseni uusiminen siis tuskin lisäisi reliabiliteettiä samoillakaan henkilöillä.

Validiteettia tutkimukseen lisää se, saako tutkittavasta asiasta rakennevaliditeetin avulla esiin olennaiset piirteet, eli koskeeko tutkimus sitä mitä sen on oletettu koskevan. Täs-säkin kyse on viime kädessä tulkinnasta. Teemahaastattelussa liikutaan koko ajan sekä tutkittavien määritelmien, eri tutkijoiden että arkikokemusten välillä. Validiutta katso-taan laadullisessa tutkimuksessa olevan myös jos tulos sisältää ennustettavuuden ja yleistettävyyden aspektit. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186–188).

Sen enempää kuin saan aikaan tilastollista tai sisäistä validiutta en pyri tutkimuksessani myöskään ennustettavuuteen tai yleistettävyyteen. Validiutta sen sijaan katson paran-taneeni sillä, että olen itse sisäistänyt aiheen hyvin. Tämän pyrin tuomaan näkyville haastattelussa tilanteen tarkkailulla sekä jatkokysymyksillä ja analysoinnissa pitkällisel-lä ja syvällisellä pohdinnan sekä ympäristön jatkuvan tarkkailun avulla, joka tuskin lop-puu kohdallani tämän tutkimuksen valmistumisen jälkeenkään.

Vaikka reliaabeliuden ja validiuden käsitteet hylättäisiinkin, se ei tarkoita, että tutkimusta voitaisiin tehdä miten tahansa. Tutkimuksessa on edelleen pyrittävä paljastamaan mahdollisimman hyvin tutkittavien käsityksiä ja maailmaa. Tutkijan on oltava tietoinen vaikutuksestaan sekä teoriaa rakentaessaan, haastateltaessaan sekä analysoidessaan. Tutkijan on pystyttävä dokumentoimaan se miten juuri hän on aineistonsa luokitellut ja kuvannut, eli tutkijan on perusteltava toimintansa. Yhtä tärkeää luotettavuuden kannalta on se, onko tutkimus toteutettu laadullisesti oikein. Tärkeää on myös että lähteiden luotettavuus ja tulkintojen uskottavuus ovat toteutuneet. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 188–189.)

Tutkimuksen pienimuotoisuus vaikuttaa yleistettävyyteen. Sen kannalta tutkimusjoukko oli suppea. Kukin haastateltava on yksilö, jolla on omat näkemyksensä omasta vaikutuksestaan sukupuolirooleihin. Luotettavuuskysymys haastateltavien vastausten kannalta on muutenkin ongelmallinen: missä määrin vastauksiin vaikuttaa todellinen tilanne, missä määrin käsitys siitä, mitä pitäisi tehdä. Ongelmaan yritin vaikuttaa kysymyksillä heidän taustastaan ja tulkinnassa etsimällä vastauksien mahdollisia ristiriitaisuuksia. Luotettavuuden kannalta on ongelmallista myös se, että aihe on niin voimakkaasti sidoksissa yhteiskuntaan ja kulttuuriin, joten yleistettävyyden tavoitetta ei voida saavuttaa.

Laadullinen tutkimus ei voi olla täysin objektiivinen. Tutkijan vaikutus tutkimuksen teoriassa ja empiriassa on luonnollista, vaikka sitä on yritetty minimoida. Tulkintaan luonnollisesti vaikuttaa tutkijan oma näkemys sukupuoliskeemateorian läpi. Esiymmärrys onkin olennainen osa tutkimuksen luotettavuuden arviointia. Esiymmärryksellä tarkoitetaan tutkijalle luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohde tietynlaisena jo ennen tutkimusta. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa on kaksitasoinen luonne: perustaso, jonka muodostaa tutkittavan koettu elämä esiymmärryksineen ja toinen taso, jolla tapahtuu ensimmäiseen tasoon kohdistuva tutkimus. Haastateltava kertoo omista kokemuksistaan ja ymmärryksistään ja tutkija pyrkii refleктоimaan, tematisoimaan ja käsitteellistämään sen. Tutkittava merkitysmaailma on meille jo ennestään tuttu, koska elämme samassa kulttuurissa. Tutkimuksen tavoitteena onkin siis pyrkiä tekemään ”jo tunnettua tiedetyksi” eli nostamaan näkyväksi se, minkä tottumus on saattanut huomaamattomaksi ja itsestäänselvyudeksi, tai mikä on koettu, mutta ei tietoisesti ajateltu. (Laine 2001, 30–31). Haastattelijana pyrin huomaamaan sanattomat viestit ja saamaan

haastattelihoilta heidän ”ensisijaisen näkemyksensä” ja erottamaan ne vastauksista, joita pidetään ”yhteiskunnallisesti oikeina”.

Tutkimukseen kuuluu ajoittainen itsekritiikki, omien tulkintojen kyseenalaistaminen sekä se miten tutkija pystyy ymmärtämään ja tulkitsemaan toisen ajattelua omien lähtökohtiensa, esiymmärryksensä lävitse. ”Refleksiivisyydellä taataan se, että tutkija on mahdollisimman tietoinen omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdista” kuten ihmiskäsityksestään. Tutkimus alkaa spontaanin ymmärryksen kyseenalaistamisella sen sijaan että tyydyttäisiin vain toteamaan tutkijankin olevan ihminen. (Laine 2001, 32.)

12 Pohdintaa ja jatkotutkimusmahdollisuuksia

Opettajat tiedostavat olevansa yksi tekijä lasten sukupuolirooleihin vaikuttajana, vaikka kodin vaikutuksen katsotaan olevan selvästi ensisijainen. Haastateltavat katsoivat, että oma kasvatusta vielä aikuisinakin vaikuttaa heidän näkemyksiinsä hyvin paljon. Merkityksellisiksi tekijöiksi kerrottiin myös koulutus ja työkokemus. Oletin, että luokanopettajat kasvattajinakin tietoisesti ajattelisivat toiminnassaan lasten sukupuolirooleja, mutta ilmeni, että he tietävät vaikuttavansa niihin, mutta eivät tee sitä tarkoituksellisesti. Ilmeni myös, ettei asiaa juuri edes pohdita, vaikka tiedetään, että opettajalla on merkitystä. Kaikki olivat sitä mieltä, että opettajan olisi tärkeää pohtia sukupuolirooleja ja niiden välittymistä, riippumatta siitä, olivatko he itse niitä aikaisemmin ajatelleet.

Viralliset kasvatustavoitteet ovat kaikkien tiedossa ja niiden mukaan toimitaan. Sen lisäksi jokainen kasvattaa persoonallaan. Mutta kuinka moni tuntee oman persoonansa, kuinka moni tietää millä ”välineellä” kasvatustyötä on tekemässä. Ihmisten tietoisuus itsestään, motiiveistaan ja pyrkimyksistään on usein hyvinkin vähäinen. Se vaatii kykyä asettaa omat ajatukset, tunteet ja tekemiset tarkastelun kohteeksi. (Kiesiläinen 1990, 15.) On tärkeää yhdistää subjektiiviset kokemukset toiminnan laajempaan teoreettiseen hallintaan sekä omaan arvomaailmaan (Kari 1996, 44).

Tutkimusta oli hyvin mielenkiintoista työstää. Olen samalla onnistunut selkiyttämään ajatuksiani siitä, miten sukupuoliroolit opitaan ja miten se tiedostetaan, sillä itselläni tämä aihe on ollut usein ajatuksissani. Myös aikakauden vaikutus oli mielenkiintoista havaita. Lisäksi on ollut erittäin antoisaa seurata valtakunnallista keskustelua aiheesta. Varsinkin tämän syksyn aikana on lähes joka viikko jossakin lehdessä ollut aiheesta kirjoituksia.

Olen siis paljon pohtinut lasten sukupuolirooleja ja niihin vaikuttamista. Aikaisemmin halusin tulevana ammattikasvattajana uudistaa jäykkiä ja epätasa-arvoisia perinteisiä sukupuoliroolistereotyyppioita, tavoitteenani kasvattaa lapsia, ei tyttöjä ja poikia ja näin osaltani muuttaa yhteiskunnan eriarvoista ajattelua. Tämän työn myötä olen huomannut,

ettei asia olekaan niin yksinkertainen. Molemmilla sukupuolilla on omat tarpeensa saada olla sitä mitä ovat ja lapsen oikeus olla yksilö on opetuksen ydin. Sukupuolineutraalisuus ei ole oikea ratkaisu.

Tutkimukseni lukeminen voisi auttaa opettajia ja kasvattajia havaitsemaan paremmin omaa toimintaa myös sukupuoliroolien osalta. Tutkimusta voisi hyödyntää opettajakoulutuksessa mutta myös kasvattamalla yhteiskuntaan tietoisuutta ja herättämällä keskustelua ja siten tuomaan ymmärrystä toiminnan ja mallin vaikutuksesta lasten sukupuolirooleihin. Näin lapsille suodaan paras mahdollinen edellytys tasapuoliselle sukupuoliroolien ja myös koko identiteetin kehittymiselle. Ehkä tämä tutkimus sysää tiedostamisprosessia jonkin verran alulle.

Jatkotutkimusmahdollisuuksia ajatellen aihetta voisi laajentaa kattavammaksi otosta suurentamalla. Näin aiheesta voi nostaa erilaisia näkökulmia. Esimerkiksi vertailu maaseudun ja kaupungin, miehen ja naisen sekä eri sukupolvien välillä voisi olla mielenkiintoista. Näin saisi nostettua kulttuuria ja yhteiskuntaa sukupuoliroolien osalta realistisemmin näkyväksi. Myös koulutuksen osuutta voisi tutkia laajemmin, sillä onhan se erittäin merkittävä tekijä opettajuuteen kasvussa. Opettajien täydennyskoulutusta tulisi myös harkita. Kyse ei ole aivan pienestä asiasta. Tänä syksynä on jo ollut ilo huomata, että opettajille on vihdoinkin tarjolla jatkokoulutusta sukupuolirooleista koulussa.

Edelleen voisi tarkentaa jotain muuta sukupuoliroolien oppimisteoriaa jonka pohjalta tutkia aihetta. Lapsen ajattelusta olisi mielenkiintoista jatkaa: miten lapset kokevat sukupuoliroolikasvatuksen ja opettajien vaikutuksen. Entä millainen on sukupuoli-identiteetiltään erilaisten ihmisten sukupuoliroolikäsitys ja mikä siihen on vaikuttanut kasvattajan tai kasvatetun näkökulmasta.

Yhteiskunnan ja kulttuurin vaikutuksen alla opettajan saama oma kasvatus, lapsuus ja tämän hetkinen elämäntilanne ovat luoneet pohjan opettajien omille sukupuoliroolikäsityksille. Yhtäläillä opettajakoulutuksen merkitys on huomattava, sillä koulutuksen tarkoitus on tehdä käyttöteoria opettajalle tietoiseksi. Kasvattajan kokonaisuus, eli kasvattajan oma persoonallisuus on siis merkittävä tekijä lapsen havaitseman maailman luomisessa.

Aikuisen tehtävä on paitsi olla mallina niin myös ymmärtää, että jokainen ihminen imiessään itseensä ympäristön vaikutuksia tekee sen omalla tavallaan ja itse rakentamiensa käsitystensä mukaisesti. Lapselle on annettava tilaa tehdä omat johtopäätöksensä asioista ja sitten vaikka pohtia niitä yhdessä. Todellisuus on, että oppilaat ovat joko tyttöjä tai poikia. Samalla kun koulu kasvattaa yhteiskunnan hierarkiaa, sen tulisi myös ohjata oppilaita yksilön vapauteen. Opettajankin tulee kohdella oppilaita yhtenäisesti mutta kuitenkin yksilöllisesti.

Opettaja on käytännössä se, joka voi pedagogisilla järjestelyillä ja vuorovaikutuksella järjestää oppimisympäristön kaikille suotuisaksi ja hyödyntää oppilaiden eroavaisuudet voimavaraksi. Ottamalla erot huomioon ja kunnioittamalla yksilöä luodaan myös yhteenkuuluvuudentunne jossa ei enää tarvitse kilpailla. Opettajan tehtävänä on opettaa lapsia tiedostamaan erilaisia rooleja ja laajentamaan perspektiiviänsä. Ohjaten ja keskustellen annetaan oppilaille tilaa itse ajatella ja huomata. Määrääminen aiheuttaa vain negatiivista vastakaikua ja valinnan vapaus esimerkiksi käsitöissä ohjaa vanhaan totuttuun tapaan. Itsetuntoa, itsearvostusta lisäämällä, opettamalla ilmaisun rohkeutta ja kuuntelutaitoa opetetaan samalla itseluottamusta. Sen avulla kyetään antamaan tilaa myös toiselle. Tasa-arvoa ei edistä se, että sopeutetaan naista miehen rooliin tai toisinpäin. On voitava olla sekä saman että eri sukupuolen kanssa erilaisia mutta tasa-arvoisia.

Ihmisen elämänkaari ja sen muotoutuminen on monen tekijän summa. Tekijöistä on monta näkemystä. Mielestäni ne kaikki voi yhdistää, sillä sattuman kanssa siihen vaikuttaa yksilön mahdollisuudet, persoonallisuustekijät ja valinnat sekä kulttuurin ja yhteiskunnan muovaama elinpiiri muutoksineen. Opettajan vaikutus lapsen ja oppilaan valintoihin on merkittävä. Opettajakin on kuitenkin osittain vain väline muokatessaan oppilaan elämää koulun kautta. Opettajallekin on yhteiskunnan järjestelmä osoittamat raamit, joiden mukaan toimia: koulua käydään tietyssä elämänvaiheessa ja opetussuunnitelma muokkaa opetettavia aiheita. Totuus on edelleen, että kulttuurimme juuria on vaikea muuttaa. Tietoisuus omasta toiminnasta on ensimmäinen askel asian pohtimiseen.

Tänä päivänä sukupuoliroolit tuntuvat olevan taas hyvin pinnalla. Siitä kertoo paitsi lukuisat tieteelliset julkaisut niin myös lehtikirjoitukset. Itse koin varsinkin työni viimeistelyvaiheessa jo runsaudenpulaa, sillä paljon ja monesta julkaisusta löytyi aihe-

seen liittyvää materiaalia, jota piti sitten runsaalla kädellä karsia. Jopa yksityiset ihmiset ovat heränneet aiheeseen ja kirjoitukset internetin ja lehtien, sekä ammatillisten- että viihdelehtien mielipidepalstoilla ovat osa jokapäiväistä elämää. Usein kirjoitukset ovat hyviä ja viestivät kulttuuristen kahleiden avaamisen tavoitteesta. Valitettavasti silti vieläkin esiintyy kirjoituksia, joissa kahleita ei edes huomata. Esimerkkinä mielipidekirjoitus, jossa todettiin että ”meillä on pitkästä aikaa presidentti, joka rohkenee ajatella omilla aivoillaan ja tuoda kantansa selkokielisesti julki”. Samalla kirjoittaja toivoi samantyyppistä ”miehekkyyttä” myös miespoliitikoilta. (Aamulehti 2004, 4). Nimimerkin mukaan miespuolinen kirjoittaja oli varmasti halunnut kehua naispuolista presidenttiämme, mutta samalla hän tuli esittäneeksi hyvät piirteet miehiseksi ja näin aliarvioineen naisen olemusta.

Jos ympäristöään tarkkailee ja kuuntelee, huomaa hyvin usein ihmisten käsitysten olevan varsin vanhanaikaisia. Esimerkiksi nuori nainen, jonka koti ei ole järjestyksessä on epäsiisti työnhupakko. Nuori mies sen sijaan on vain aktiivinen muissa puuhissaan, eikä siksi ole ehtinyt siivota. Samaan aikaan saatetaan olla huolissaan pojan luonteesta, koska hän on niin epätavallisen rauhallinen, eikä harrasta urheilua. Voi olla, että osa ihmisistä pitää tämäntasoisia tulkintoja saivarteluna, mutta eivätkö juuri nämä pienet tekijät yhteiskunnassamme ole niitä, jotka yhä vain jatkavat olemassa olevien rakenteiden olemassaoloa? Emme voi vähätellä tiedostamisen merkitystä!

Mutta muutosta on selvästi tapahtumassa. Jo oppilaatkin ovat heränneet puimaan aihetta, jopa rohkeasti kirjoittamalla nuorten palstalle. Teini-ikäinen tyttö kirjoittaa siitä, että vaikka tavallisesti tulee hyvin toimeen opettajien kanssa, häntä harmittaa se huomio, että tyttöihin ja poikiin suhtaudutaan eri tavalla koulussa. Samalla hän muistuttaa, että käytännöllisyys kiinnostaa tyttöjäkin. ”Vaikka tytöt eivät ehkä uskalla valittaa tylsästä vihkoon kirjoittamisesta yhtä äänekkäästi, se ei tarkoita sitä, että he sitä rakastaisivat”. (Pirkka 2005, 109.)

Nykyinen näkemys sukupuolirooleista on selvästi erilainen kuin 70-luvun tasa-arvoaate. Edelleen tasa-arvosta puhutaan, mutta sen sijaan että miesten ja naisten tulisi olla samanlaisia, nyt halutaan tuoda esiin paitsi yksilöllisyyden oikeus, niin myös oikeus olla nainen tai oikeus olla mies. Varsinkin miesliikkeet tuntuvat olevan vahvoilla juuri nyt. Esimerkiksi seurakunta on mielestäni ihan oikeutetusti ottanut huolekseen miesten hyvinvoinnin tässä vahvojen naisten maassa. Mutta myös minulle naisena on tärkeää saada

toteuttaa itseäni omilla ehdoillani sukupuolestani riippumatta. Minulla on tarve tulla hyväksytyksi myös sellaisena kuin olen eli naisena naisellisine piirteideni kanssa sekä tehdä ”naisten juttuja” vain naisten kesken, vaikka välillä harrastukseni ja ystäväpiirini painottuisi ”miehiselle” puolelle. Selvää on, että lapsillakin tätä samaa tarvetta esiintyy. Pyrkikäämme siis kunnioittamaan molempia sukupuolia niiden ehdoilla samalla kun annetaan ihmisille mahdollisuus toteuttaa sitä mitä ovat. Tämä vaatii muutosta tiedostamattomuudesta tietoisuuteemme.

Muutos on luullakseni vaikeaa, koska sukupuoliroolikeskustelua leimaa negatiivinen feministisyyden piirre. Ainakin itse olen huomannut joutuvani selittämään tutkimukseni sisältöä useampaan otteeseen, ennen kuin ymmärretään, että tutkimuksen tarkoitus ei ole tuoda esiin epätasa-arvoa naisnäkökulmasta vaan tietoisuudesta identiteettiin vaikuttamisesta. Huomioitava olisi, että sukupuolten tasa-arvon lisäämisessä naisten aseman parantaminen ei ole miehiltä pois eikä se ole vain naisten asia. Tasa-arvoistuminen kaiken kaikkiaan hyödyttää yhteiskunnan jäseniä monin tavoin. ”Sadassa vuodessa on jo paljon muutosta tapahtunut. Nykyään kaupunkien katukuvassa näkyy useasti nuoria miehiä työntämässä lastenvaunuja, ja moni nainen mielellään palaa työelämään, jos lapsen isä ottaa isyyslomaa. Miehet saavat itkeä kadottamatta uskottavuuttaan miehinä, ja tytöt harrastavat katuväkivaltaa. Jotkut ilmiöt ja sukupuolirooleista vapautumisen tavat ovat luonnollisesti suositeltavampia kuin toiset, mutta yhtä kaikki ne kielivät siitä, että sukupuolistereotyyppiä jos eivät aivan purkaudu niin ainakin ovat liikkeessä”. (Leinonen 2005, 65–66.)

”Yhteisö sen enempää kuin yksilökään ei ole koskaan valmis. Mitä enemmän itsestään ja ympäristöstään tiedostaa sitä enemmän havaitsee edessään avaamattomia ovia.” Samalla lisääntyy sekä rohkeus ja halu avata ovia sekä kyky sietää tietämättömyytensä. (Kiesiläinen 1990, 22–23.)

Lähteet

Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.

Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.

Anon. 2004. Mieli-pidepalsta. Aamulehti, 123 (15), 4.

Anon. 2005. Nuorten raati. Pirkka, 72 (1-2), 108-110.

Antikainen, A. 1988. Johdatus kasvatussosiologiaan. Juva: WSOY

Arffman, I. & Brunell, V. 1984. Sukupuolten psykologisista eroavaisuuksista ja niiden syistä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 238. Jyväskylän yliopisto.

Bem, S. L. 1983. Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a gender-schematic society. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 8 (4), 598–616.

Berge, B-M. 1998. Yhdessä vai erikseen? Teoksessa Arnesen, A-L. (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Helsinki: Yliopistopaino, 63–74.

Broady, D. 1987. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan? Tampere: Gummerus.

Bruner, J. 1999. The culture of Education. Cambridge: Harvard University Press.

Cooney, T.J., Shealy, B. E & Arvold, B. 1998. Conceptualizing Belief Structures of Preservice Secondary Mathematics teachers. *Journal for Research in Mathematics Education* 29 (3), 306-333.

Corsaro, W.A. 1997. *The sociology of childhood. Sociology for new century.* Indiana University. California: Pine Forge Press.

Eskola, J. 2001: Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2.* Jyväskylä: PS-Kustannus, 133–157.

Funk, T. 2004. Opettajankoulutus ei pysty takomaan ammatillista minäkuvaa. *Opettaja* 99 (37), 4-6.

Gordon, T. 1992. Sukupuolet vastakkain ja sisäkkäin. Teoksessa M. Bardy, S. Laukonsoo, V. Karjalainen & M. Sihto (toim.) *Moniääninen laulu lapsuudesta. Sosiaali- ja terveyshallitus. Raportteja 66.* Helsinki: Valtion painatuskeskus, 81–89.

Gordon, T. & Lahelma, E. 1990. Koulutus ja sukupuoli. Teoksessa T. Takala (toim.) *kasvatussosiologian perusteet.* Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. *Oppimateriaaleja 2*, 139–191.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. *Teemahaastattelu.* Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki: Yliopistopaino.

Hultinger, E-S. 1998 Pohjoismaissa on samanlaiset olosuhteet. Teoksessa Arnesen, A-L. (toim.) *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä.* Helsinki: Yliopistopaino, 121–127.

Huttunen, E. 1989. *Päivähoidon toimiva arki. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen.* Suomen kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus.

Huttunen, E. & Tamminen, M. 1991. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö 3. osa: Lasten kokemukset päivähoidosta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 39.

Huttunen, J. 1990. Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 77. Jyväskylän yliopisto.

Huttunen, J. & Happonen, R. 1974. Oppimateriaali ja sukupuoliroolit osa 1 ja 2. Tasa-arvoasiain neuvottelukunta. Koulutuspoliittinen jaosto. Valtion kanslian julkaisuja 9. Mänttä.

Huttunen, M. 1981. Lapsen kehitys ja kasvu ensimmäisinä ikävuosina. Alle kolmivuotiaiden lasten päivähoiton tavoitteiden sisältöjen ja menetelmien kehittämisprojekti. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 1/1980. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Härkönen, U. 1996. Naiskasvattajien näkemyksiä tyttöjen ja poikien työn tekemisestä sekä äitien ja isien työkasvatuksesta. Joensuun Yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 28.

Ikonen, H. 2003. Miksi poika ei pärjää? *Aamulehti*, 122 (223), 21.

Kansanen, P. 1995. Kuorolaulu, lausunta, kansantanssi ja tanssi. Entä pedagoginen ajattelu? Teoksessa Vaahtokari, A. & Vähäpassi, A. (toim.) *Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen*. Tampere: Tammer-paino OY, 9-23.

Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Keuruu: Otava.

Kauppinen, S. & Romunen, S. 1997. Lasten sukupuoliroolit. *Kasvatus* 28 (3), 256–267.

Kiesiläinen, L. 1990. Päiväkodin kasvatuskulttuuri. Kasvatuskulttuuriprojekti. Kriittinen korkeakoulu. Julkaisuja 10. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Keltinkangas-Järvinen, L. 1985 aggressiivinen lapsi. Miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä. Keuruu: Otava.

Keskinen, S. 1996. Tytöt ja pojat päivähoitossa - tutkimusprojekti tytöksi ja pojaksi kehittyminen kulttuurien välisenä vertailuna. Teoksessa P. Lyytinen & H. Lyytinen (toim.) *Lapsi ja tutkimus*. Jyväskylän yliopiston lapsitutkimuskeskus. Jyväskylä: ATE-NA.

Keskinen, S. & Hopearuoho-Saajala, K. 1994a. Tyttö vai poika, täti vai setä? *Lastentarha* 57 (4), 37–39.

Keskinen, S. & Hopearuoho-Saajala, K. 1994b. *Pojat päivähoitossa*. Varhaiskasvatus. Tampere: Kirjayhtymä.

Keskitalo, E. 2004. Tavoitteena naistutkijan paperit. *Jyväskylän Ylioppilaslehti* 44 (14), 5.

Korhonen, M. 1989. Käytäntöshokki. Tutkimus päiväkodin toimintatavan muutoksesta. Jyväskylä: Gummerus.

Kruse, A-M. 1998 Tyttö- ja poikapedagogiikat: Käytäntöjä ja perspektiivejä. Teoksessa Arnesen, A-L. (toim.) *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Helsinki: Yliopistopaino, 35–49.

Kuntsi, M. 2004. Nukkeleikit ajan henkeen. *Baby, Barbie ja Bratz*. *Pirkka* 71 (12), 112–114.

Ladberg, G. & Björling, B. 1984. *Hyvä päiväkot*. Helsinki: Tammi.

Lahelma, E. 1988. Sukupuolten tasa-arvo koulussa. Tutkimuskartoitus tasa-arvokokeilutoimikunnalle. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Lahelma, E. 1990. Koulu vaikuttajaksi - mitä tehdään? Teoksessa A. Haataja, E. Lahelma & M. Saarnivaara (toim.) *Se pieni ero*. Kirja tasa-arvokasvatuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Lahelma, E. 1992a. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsinki: Yliopistopaino.

Lahelma, E. 1992b. Sukupuolen kulttuurinen kieltäminen - ja tiedostamaton uusintaminen. Teoksessa M. Bardy, S. Laukonsuo, V. Karjalainen & M. Sihto (toim.) Moniääninen laulu lapsuudesta. Sosiaali- ja terveyshallitus. Raportteja 66. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 74–80.

Lahelma, E. 1995. Naistutkimuksen näkökulmia opetuksen tutkimuksessa ja suunnittelussa. Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.) Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Tampere: Tammer-Paino OY, 50–66.

Lahelma, E. & Gordon, T. 1998 Rajankäyntiä – sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa A-L. Arnesen (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Helsinki: Yliopistopaino, 91–106.

Lahikainen, A-R. & Pirttilä-Backman, A-M. 1996. Sosiaalipsykologian perusteet. Keuruu: Kustannusosakeyhtiön painolaitokset.

Lahikainen, A-R. & Strandell, H. 1988. Lapsen kasvuedot Suomessa. Helsinki: Gaudemus.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-Kustannus, 133–157.

Leinonen, E. 2005. Opetuksen ja ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt. Sukupuolen huomioiva opas kasvatuksen arkeen. Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus, WomenIT-projekti: Iisalmi.

<http://www.womenit.info/Opetuksenjaohjauksentasa-arvoisetkaytannot.pdf>. 25.1.2005

Meri, M. 1995. Mitä koululuokassa todella tapahtuu? Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.). Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Tampere: Tammer-Paino OY, 32–50.

Mirror-projekti. Elämänmakuista tekniikkaa. 2003. Tyttöfoorumi.
www.mirror4u.net/kuvapankki/tyttofoorum_03/tulokset_okl.htm. 28.12.2003.

Mirror-projekti. Elämänmakuista tekniikkaa. 2004. www.mirror4u.net/kv-yhteistyo.html. 9.11.2004.

Moir, A. & Jessel, D. 1991. Se suuri ero. Uusi tutkimustieto miehen ja naisen eroavaisuuksista. Jyväskylä: Kirjayhtymä.

Määttä, K. & Turunen, A-L. 1991. Tasa-arvokasvatuksen didaktiikan perusteet. Loimaa: Finn Lectura.

Nisbett, R. E. & Ross, L. 1980. Human inference: Strategies and shortcomings of social judgement. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Nissilä, M-L. 2004. Tasa-arvo ei edellytä poikapedagogiikkaa. Opettaja. 99 (35a), 11–13.

Nummenmaa, A. M. 1996. Koulutus, sukupuoli ja elämäntilanne. Nuoruudesta aikuisuuteen yhteiskunnallisessa muutoksessa. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus nro 149. Helsinki: Hakapaino Oy.

Olafsdottir M.P. 1998 Tyttö- ja poikapedagogisia käytäntöjä päiväkotia ”Hjallissa”. Teoksessa A-L. Arnesen (toim.). Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Helsinki: Yliopistopaino, 51–63.

Ojala, M. 1985. Varhaiskasvatuksen perusteita. Rauma: Kirjayhtymä.

Opetushallitus 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. www.oph.fi/info/ops/po_16_1_versio.doc. 8.12.2004.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Pulkkinen, L. 1984. Sukupuolten välisiä eroja kehityksessä. Teoksessa *Mies - nainen - ihminen. Tieteen näkemyksiä sukupuolten eroista ja tasa-arvosta*. Opetusministeriö. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 88–105.

Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. *Minuuden rakentumisen filosofia*. Tampere: Tammer-Piano Oy.

Pässilä T. Niinikuru L. Rokka P. Ojanen T. Lousa T. Mäkitalo I. & Juoperi O-P. 1999. *Opetussuunnitelma uusiksi. Opas ja virikemateriaali koulujen opetussuunnitelmatyöhön*. Jyväskylä: Visionääri Oy.

Rauste-von Wright, M. 1984. Miehen ja naisen asema kasvatukseen, koulutukseen ja arvojen näkökulmasta tarkasteltuna. Teoksessa *Mies - nainen - ihminen. Tieteen näkemyksiä sukupuolten eroista ja tasa-arvosta*. Opetusministeriö. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 106–123.

Reisby, K. 1998. Sukupuoliherkkä pedagogiikka. Teoksessa A-L. Arnesen (toim.). *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Helsinki: Yliopistopaino, 15–33.

Saarnivaara, M. 1990. Nainen ja mies - eilen, tänään, huomenna. Teoksessa A. Haataja, E. Lahelma & M. Saarnivaara (toim.) *Se pieni ero. Kirja tasa-arvokasvatuksesta*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Spåre, P. 1996. Työkasvatus tasa-arvon kivijalka. *Tekniikka tutuksi tytöillekin*. *Lastentarha* 59 (4), 28–29.

Spåre, P. 2003. Käsityökasvatuksen kiusallinen kahtiajako. *Opettaja* 98 (51–52), 38–39.

Sunnari, V. 1998. Opettajan työssä tarvitaan sukupuolitietoista reflektiivisyyttä. Teoksessa A-L. Arnesen (toim.). *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Helsinki: Yliopistopaino, 107–120.

Taloudellinen tiedotustoimisto. TAT. 2002. Opettajien mielipiteitä koulujärjestelmästä. www.tat.fi/fi/ajankohtaista/TATopegallup.pdf. 16.12.2004.

Tamminen, M. 1995. Mieslastentarhanopettajan rooli ja merkitys päiväkotityössä. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 58.

Thorne, B. 1993. Gender play. Girls and boys in school. Buckingham: Open University Press.

Toiskallio, J. 1988. Ihmisen kasvu ja kasvatus. Porvoo: WSOY.

Vainikainen, T. 1994a. Sukupuolella on väliä päivähoidossakin. Lapsen maailma 58, 14–15.

Vainikainen, T. 1994b. Tiedostamattomat tavat tasa-arvon esteenä. Lastentarha 57 (4), 40–41.

Vehviläinen, M-R. 1974. Sukupuoliroolit lasten päiväkodeissa. Tasa-arvoasiain neuvottelukunta. Koulutuspoliittinen jaosto. Valtioneuvoston kanslian julkaisuja 8. Valtion painatuskeskus.

Vuorikoski, M. 2004. kenet koulu pitäisi pelastaa? Opettaja. 99 (6a), 28–29.

Värri, V-M. 2000. Hyvä kasvatus -kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Matemaattisten tieteiden laitos. Tampere: Tampere University Press. CityOffset Oy.

Womenit 2004. Women in Industry and Technology kehittämiskumppanuushanke. www.womenit.info. 20.12.2004.

LIITTEET

Liite1.

TEEMAT:

TEEMA 1: Luokanopettajan käsitys sukupuolirooleista ja niiden oppimisesta.

TEEMA 2: Miten luokanopettaja arvioi oman taustansa vaikuttavan hänen käsityksiinsä sukupuolirooleista.

TEEMA 3: Miten luokanopettaja mielestä sukupuolirooleihin vaikutetaan.

TEEMA 4: Miten luokanopettaja arvioi oman kasvatus- ja opetustoimintansa vaikuttavan lasten sukupuolirooleihin.

TEEMA 5: Miten merkittävää luokanopettajan mielestä on ajatella sukupuolirooleja ja huomioida ne opetustoiminnassa.

Liite 2.

HAASTATTELUKYSYMYKSET

A. TAUSTA

1. Taustatietosi?

- Ikä
- koulutus/valmistumisvuosi
- nykyinen perhetilanne
- lapsuuden koti (sisarukset, ympäristö...)
- harrastukset

2. Mitkä ovat käsityksesi ihmisestä, kasvatuksesta, sukupuoliroolien oppimisesta? ihmiskäsitys (+oppimiskäsitys, kasvatuskäsitys, opettajuus..)

3. Mitkä tekijät vaikuttavat mielestäsi käsityksesi muodostumiseen?
(koulutus, lapsuus, kasvatus, kokemukset...)

B. MITEN SUKUPUOLIROOLIEN KEHITYKSEEN VAIKUTETAAN (sinun mielestäsi)

1. Miten koulun ympäristötekijät vaikuttavat? (kulttuuri, historia, yhteiskunta jne..)

2. Miten koulun sisäiset tekijät vaikuttavat? (opetussuunnitelma, ulkoiset puitteet (luokkakoot yms.), opetusmateriaalit, menetelmät ja –välineet)

3. Miten opettajan toiminta vaikuttaa? (opetuksen käytäntö, vuorovaikutus, pedagogiikka, menetelmät, toimintamallit, oma ajattelu...)

C. MIKÄ MERKITYS SUKUPUOLIROOLIEN TIEDOSTAMISELLA ON OPETTAJAN AMMATISSA

1. oletko pohtinut seuraavia asioita?
 - omaa sukupuolitietoisuuttasi ja – identiteettiäsi
 - suhtautumistasi omaan ja toiseen sukupuoleen
 - omia suhteitasi, odotuksiasi, käsityksiäsi ja ennakkoluulojasi tytöistä/pojista
 - normeja, sääntöjä jotka ehkä kohdistuvat sukupuoleenkin

2. Tarvitaanko tällaista pohdintaa?
 - miksi?
 - miksi ei?
 - tuleeko sukupuolirooleja ajatella opettajan työssä?
 - miten?