

POJAT SAA MUTTA TYTTÖJEN KUULUU

Opettajien kirjoituksia sukupuolen merkityksestä koulussa

Hilppa Jankama

Pro gradu – tutkielma

Jyväskylän Yliopisto

Kasvatustieteen laitos

Syksy 2004

SISÄLTÖ

1 SUKUPUOLINEUTRAALIUS – TIE TASA-ARVOON KOULUSSA?	5
1.1 Sukupuolittamaton, ei sukupuolistamaton	7
1.2 Äänekäs poika ja kiltti tyttö, ihanteelliset oppilaan roolit	10
2 ONKO SUKUPUOLELLA EROA?	14
2.1 Sukupuoli, suoraviivainen jako kahteen?	15
2.2 Sukupuoli on sosiaalisesti omaksuttu rooli	18
2.3 Sukupuolella on yhteiskunnallinen merkitys	21
3 JÄLKISTRUKTURALISMI PALJASTAA MAAILMAN KIELESSÄ	24
3.1 Todellisuudet rakentuvat kielellisessä vuorovaikutuksessa	25
3.2 Kielellisen vuorovaikutuksen elementit	28
3.2.1 Tiedon hallinta on valtaa	28
3.2.2 Kieli ja diskurssi	29
3.2.3 Itsenäisellä yksilöllä on oikeus määritellä itse itsensä	32
3.3 Jälkistrukturalismi feministin työvälineenä	35
4 TUTKIMUSONGELMA	38
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	39
5.1 Tutkimusjoukon valinta	39
5.2 Tutkimuksen metodit	39
5.2.1 Diskurssianalyysi	40
5.2.2 Kysely tutkimusmetodina	44
5.2.3 Sähköposti tiedonkeruumenetelmänä	46
5.3 Tutkimuksen kulku	47
6 SUKUPUOLEN MERKITYKSET	48
6.1 Sukupuolella on väliä	50
6.1.1 ”Mutta kyllä se sukupuoli jollain lailla kuitenkin räkyy...”	51

6.1.2 ”Kaipaamme miehiä ryhmäämme rauhoittamaan akkojen tärinää.”	
-Puheenaiheena maskuliininen läsnäolo	54
6.1.3 Miksi naisille on tärkeää saada hyviä numeroita?	
-Puheenaiheena kilpailu	57
6.2 ”Mielestäni yhteisön erilaiset rooli-odotukset aiheuttavat sen, että eri sukupuolten kohtelu ei ole tasa-arvoista”	61
6.2.1 Stereotyyppinen sukupuoli	62
6.2.2 Sukupuolten erilaiset asemat	65
6.2.3 Pojat saa, mutta tyttöjen kuuluu	68
6.3 Kolme puhetapaa sukupuolesta	70
6.3.1 Sukupuoli, se itsestään selvä ero	71
6.3.2 Sukupuoli on yksilön sosiaalisesti määritelty rooli	73
6.3.3 Yksilö on sukupuolensa tulkki	75
7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA TARKASTELU	77
7.1 Sukupuolen merkitykset opettajan ajattelussa	77
7.1.1 Sukupuoli määrittää opettajan ajattelussa	79
7.1.2 Sukupuolistettu tasa-arvo	81
7.2 Tutkimuksen luotettavuus	83
7.3 Tutkimuksesta tulevaisuuteen	87
Lähteet	90
Liite 1: Ensimmäinen kysely	95
Liite 2: Varsinainen kysely	96

Jankama, H, 2004. ”Pojat saa, mutta tyttöjen kuuluu.” Opettajien kirjoituksia sukupuolen merkityksestä koulussa. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu – tutkielma. 97 s.

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien käsityksiä sukupuolesta analysoimalla opettajaksi opiskelevien kirjoituksia sukupuolesta ja sen merkityksestä koulussa. Kirjoitukset on kerätty Jyväskylässä opettajaksi opiskelevien OPE-sähköpostilistan välityksellä. Tulevien opettajien kirjoitukset osoittavat, että on olemassa erilaisia käsityksiä sukupuolesta ja nämä käsitykset tulevat esiin erilaisissa tavoissa puhua sukupuolesta ja perustella sukupuoleen liitettyjä ominaisuuksia. Käsitykset sukupuolesta ja sukupuolen merkityksistä rakentuvat opettajan omassa ajattelussa ja käsitysten muodostuminen vaihtelee riippuen siitä, millä tavoin yksilö käsitteellistää ja tulkitsee sukupuoleen liittyviä havaintojaan ja kokemuksiaan. Erilaiset puhuvat eroavat toisistaan erityisesti siinä, käsitelläänkö sukupuolta ensisijaisesti biologisen, sosiaalisen vai yhteiskunnallisen ulottuvuutensa kautta.

Käsityksissä sukupuolista tulevat myös esiin ympäröivän yhteisön sukupuolinormit ja sukupuolelle annetut arvot ja merkitykset, joiden kautta sukupuolet asettuvat erilaisiin asemiin toisiinsa nähden. Sukupuoliin liitetyt erilaiset arvot eivät ole sattumanvaraisia, vaan ne heijastavat ympäröivän yhteiskunnan rakenteita ja sukupuolikäsityksiä. Sukupuolisiin eroihin sisältyvät rakenteet neuvotellaan ja tuotetaan ensisijaisesti julkisilla areenoilla. Koulu on eräs niistä paikoista, joissa muovautuu käsityksiä siitä, mitä merkitsee olla sukupuolinen yksilö tässä yhteiskunnassa. Koulun virallisissa asiakirjoissa odotukset ovat sukupuolineutraaleja ja opetussuunnitelmassa määritellyt opetuksen tavoitteet kohdistuvat yhtäläisesti kaikkiin oppilaisiin. Opettajien kokemuksissa ja käsityksissä sukupuolista välittyy kuitenkin erilainen, sukupuolistunut käsitys samasta todellisuudesta.

Asiasanoja:

diskurssianalyysi, feministinen teoria, jälkistrukturalismi, sukupuoli koulussa

1 SUKUPUOLINEUTRAALIUS – TIE TASA-ARVOON KOULUSSA?

Sukupuolten välisen tasa-arvon luomiseen ja toteutumiseen peruskoulussa on kiinnitetty aktiivisesti huomiota jo yli kaksi vuosikymmentä. Tasa-arvon edistämistavoite mainittiin ensimmäisen kerran vuonna 1978 annetussa keskiasteen koulutuksen kehittämislaisissa (Heinonen 1997, 6). Vuoden 1994 Opetussuunnitelmauudistus (Opetussuunnitelman perusteet 1994) korosti erityisesti yksilöiden valmiuksia toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnan eri aloilla. Käytännön tasolla tämä merkitsi sitä, että opetussuunnitelmasta poistettiin sukupuoleen perustuvat ainejaot käsitöissä ja liikunnassa. Tämän lisäksi opetussuunnitelmaan lisättiin erilaisia tasa-arvoa painottavia aihealueita. Tasa-arvo mainitaan myös opetussuunnitelman yleisissä perusteissa erillisenä kasvatustavoitteena, jonka odotetaan läpäisevän koko opetussuunnitelman. Tasa-arvo onkin totuttu Tarmon (1991, 195) mukaan räkemään suomalaisessa koulukulttuurissa hyvän opetuksen normina, ei alueena, johon pitäisi erityisesti kiinnittää huomiota. Tämänkaltaista ajattelua, jossa sukupuoli käsitetään itsestään selvänä, mutta ei merkittävänä, voidaan kuvata käsitteellä sukupuolineutraali. Perusopetuksen Opetussuunnitelman perusteet 2004 käsittelee sukupuolten tasa-arvoa räkyvämmiin. Perusopetuksen avulla pyritään lisäämään yksilöiden välistä tasa-arvoa huomioiden paitsi erilaiset yksilölliset erot niin taidoissa kuin oppimistyyeissä myös yleisemmät erot poikien ja tyttöjen välillä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 12, 17).

Sukupuolineutraaliuden keskeisenä periaatteena on, ettei sukupuolella ole merkitystä, mutta ajattelun lähtökohtana on kuitenkin oletus siitä, että on olemassa sukupuoli ja sukupuolella on ainakin joskus ollut merkitys. Jotta voitaisiin ymmärtää, mitä sukupuolineutraalius oikein on, on tärkeää erotella mitä tarkoitamme, kun puhumme sukupuolesta. Suurimmalla osalla ihmisistä on syntyessään biologinen, elimellisesti havaittavissa oleva sukupuoli. Biologisen sukupuolen lisäksi yksilöille kehittyy sosiaalinen sukupuoli, joka sisältää yksilön oman sukupuoli-identiteetin ja ympäröivän yhteisön sukupuoliin liittämät määritelmät. Sosiaalinen sukupuoli ohjaa sitä, miten sukupuolta käytetään ja miten sukupuoleen suhtaudutaan laajemmassa

sosiaalisessa yhteisössä. Sosiaalinen sukupuoli ei ole kuitenkaan asetettu tai staattinen, vaan yhteisesti rakentunut käsitys, joka perustuu yhteisön sisäiseen neuvotteluun siitä, millaisia arvoja, normeja ja rooleja erilaisiin sukupuolirooleihin sisältyy. Sukupuolten välisen tasa-arvon katsotaan yleisesti tarkoittavan sitä, että nämä sukupuolten erilaiset ominaisuudet mielletään yhtä arvokkaiksi ja että kaikilla yksilöillä on sukupuolesta riippumatta yhtäläiset oikeudet toimia yhteiskunnan jäsenenä. Sukupuolineutraalius viittaa samankaltaiseen ajatteluun, mutta painottaa, ettei sukupuolella tulisi olla yksilön toiminnan ja valintojen kannalta merkitystä.

Sukupuolineutraalius opetussuunnitelmassa tarkoittaa sitä, että valtakunnallisissa opetus-suunnitelma-asiakirjoissa ja ohjeissa ei kiinnitetä erityistä huomiota sukupuoleen, kun luodaan perusteita eri oppiaineiden opetussuunnitelmiin. Tämä voidaan tulkita pyrkimykseksi välttää sukupuolisten erojen stereotyyppistä korostamista, mutta se voidaan myös tulkita räkemykseksi siitä, että sukupuolella ei ole merkitystä oppilaan koulukokemuksille. Heinosen (1997, 19) mukaan sukupuolineutraalin ajattelun peruskäsitys on, että sukupuoli on yksilöllinen piirre, joka ei vaikuta yksilön valintoihin tai päätöksiin. Sukupuolineutraaliudella on etunsa pyrittäessä opetuksen ulkoiseen tasa-arvoon. Virallisista asiakirjoista on poistettu sukupuolittuneisuus eli jako sukupuolen perusteella tasa-arvo periaatteen mukaisesti. Sukupuolittuneiden jakojen poistaminen luo ainakin periaatteessa tasavertaiset mahdollisuudet osallistua mihin tahansa opetusohjelmaan, sukupuolesta riippumatta.

Gordonin ja Lahelman (1999, 93) mukaan edellä kuvattu sukupuolineutraalius on lähinnä näennäistä. Sukupuolen ja sukupuolisten erojen poistaminen julkisista dokumenteista ei poista sukupuoliin liittyviä ongelmia eikä takaa, että yksilöt toimisivat sukupuolineutraalein tavoin. Näennäinen neutraalius kätkee sisälleen olemassa olevan jaottelun. Vaikka käsityön opetussuunnitelma on sukupuolineutraali, eikä sukupuolella ei ole merkitystä sen kannalta, valitsee oppilas tekstiilityön vai teknisen työn, vain harvat oppilaat tosiasiallisesti opiskelevat muita, kuin sukupuoliroolinsa osoittamia aineita. Gordon ja Lahelma (1999, 93) korostavatkin sitä, että näennäinen sukupuolineutraalius vahvistaa stereotyyppistä suhtautumista sukupuoliin.

1.1 Sukupuolittamaton – ei sukupuolistamaton

Sukupuolineutraali opetussuunnitelma sukupuolistuu eli saa sukupuoleen liittyviä merkityksiä ja antaa sukupuolelle merkityksen koulun prosesseissa ja kulttuurissa, kun opettajat, oppikirjojen tekijät, oppilaat ja heidän vanhempansa tekevät tulkintoja sukupuolesta omien näkemystensä kautta, jotka ovat usein tiedostamattomasti sukupuolistuneita. Sukupuoli on saatettu neutraloida koulusta virallisella tasolla, mutta se pyrkii vaikuttamaan epävirallisesti (Gordon ja Lahelma 1999, 94; Tarmo 1991, 195). Sukupuolella ei näytä olevan merkitystä oppisisältöjen tai oppituntien kulun kannalta, se ei vaikuta tuntien suunnitteluun eikä vaadi valmistelua. Luokkahuoneen seinien sisällä sukupuoli kuitenkin nousee näkyväksi. Pojat ja tytöt hallitsevat erilaisia fyysisiä ja sosiaalisia osia luokkahuoneesta. Gordonin, Hollandin ja Lahelman (2000, 161) mukaan sosiaaliset hierarkiat tulevat koulussa esille suhteessa tilaan, keskellä ja syrjässä olemiseen. Luokkahuoneesta tulee sosiaalinen tila, kun sekä opettajilla että oppilailta on valtaa käyttää tilaa ja vaikuttaa tilan käyttöön. (Gordon ym. 2000, 163)

Sukupuoli saa merkityksen myös opettajan työvälineenä, kun opettaja tarkastelee oppilaita erilaisten sukupuolilinssien läpi (Tarmo 1991). Opettajat eivät välttämättä tiedosta oppilaiden eroja teoreettisilla ja sosiaalisilla linjoilla, vaan pohtivat oppilaiden eroja yksilölähtöisemmin, käyttäytymisen, persoonallisuuden ja taitojen kautta. Sosiaaliset erot, etninen tausta ja sukupuoli jäävät näkymättömiin yksilölähtöisen pohdinnan taakse, vaikka kaikilla näillä tekijöillä on merkitys yksilölle ja vaikka ne kaikki ovat eroja. Mutta esim. sukupuolten erot on totuttu käsittämään niin itsestään selvinä, ettei eroille sen vuoksi anneta merkitystä (Gordon ym. 2000, 36). Yksilöllisinä tulkitut oppilaat sopivat paremmin abstraktin oppilaan rooliin, johon ei sisälly ennakkotietoja tai erityisvaatimuksia. Gordonin ym. (2000, 84) mukaan oppilaan idea on sukupuolineutraali, mutta yksittäisten oppilaiden toimet tulkitaan sukupuolispesifeillä tavoilla. Yksittäistä oppilasta tarkastellessa sukupuolella on merkitys. Sukupuoli ja sukupuolen perusteella tehtävät jaottelut ja määrittelyt ovat niin itsestään selvä osa kulttuuria, jossa elämme, että siihen kiinnitetään harvoin huomiota. Tasa-arvo ja yhdenmukainen kohtelu ovat yleisesti julkkilausuttuja arvoja,

mutta todellisuus todistaa toista. Maailma on jakautunut kahteen erilaiseen joukkoon, joihin kohdistuvat erilaiset arvot ja erilaiset odotukset.

Sukupuolineutraali ajattelutapa esittää sukupuolen yksilöllisenä ja henkilökohtaisena piirteenä, joka ei suoranaisesti ohjaa yksilön elämäntulkua tai vaikuta yksilön valintoihin. Yksilöillä on myös muita henkilökohtaisia piirteitä, joiden voidaan olettaa toimivan sukupuolen tavoin, henkilökohtaisella tasolla merkittävänä, mutta ei yleisesti ohjaavana. Näitä piirteitä ovat esimerkiksi etninen ja sosiaalinen tausta, kulttuuri ja uskonto. Vuosikymmenten sosiologisten tutkimusten valossa voitaneen kuitenkin väittää, että kaikilla näillä tekijöillä on merkitys ja rooli yksilön elämäntulkemusten rakentumisessa. Samoin näillä tekijöillä on merkitys yhteiskunnan rakenteelle ja rakenteen uudelleen tuottamiselle (Bourdieu 1977; Bowles & Gintis 1976; Foucault 1980; Illich 1983). Yhtäläillä sukupuolineutraalisuudella ja siihen liittyvillä käsityksillä on merkitys yleisille käsityksillemme koulusta. Sukupuolineutraalius toimii tasa-arvon indikaattorina ja todistaa, että koulu on demokraattinen ja toimii demokraattisten arvojen mukaan. Tarkemmassa tarkastelussa paljastuu, että sukupuolineutraalin osoittama tasa-arvo on näennäistä ja kätkee taakseen stereotyyppisen, sukupuolittuneen ja sukupuolistuneen todellisuuden.

Sukupuolittuneisuudella on monia ulottuvuuksia ja sukupuolten eron ja eriarvoisuuden vahvistaminen koulussa tapahtuu usein tiedostamatta (Gordon & Lahelma 1999, 93; Sunnari 1999, 109-113). Sukupuolittaminen voi olla suoraa, eli opettajat suhtautuvat tyttöihin ja poikiin eri tavoin, vaikka he eivät teekään sitä tietoisesti. Sukupuoliin liittyvät oletukset ovat usein rakenteellisia ja niiden juuret ovat syvällä kulttuurissa. Tyttöjen ja poikien erilaiset tavat käyttäytyä saatetaan tulkita luonnollisiksi sukupuoliominaisuuksiksi, jolloin näitä ominaisuuksia vahvistetaan. Miehistä ja naisista annettava kuva on usein stereotyyppinen ja nämä kuvat vahvistavat sukupuolistamista epäsuorasti. Oppimateriaalit, niiden tekstit ja kuvat sekä sukupuolten asettaminen erilaisiin rooleihin on hyvin stereotyyppistä ja roolintaminen toistaa vallitsevaa sukupuolten välistä jakoa. Myös koulun sisäinen työnjako noudattaa yhteiskunnassa vallitsevaa stereotyyppistä sukupuolijakaamaa: naiset hoivaavat ja miehet johtavat.

Sukupuolistaminen voi olla myös toiminnallista silloin, kun opettaja ei puutu asiaan tilanteissa, joissa aktiivinen puuttuminen olisi tarpeen. Mutta ei vain opettajat, vaan myös oppilaat toimivat sukupuolistamisen agentteina. Tarmo (1991, 195) huomauttaa, että vaikka opettajat pyrkisivätkin toimimaan aidosti sukupuolineutraaleilla tavoilla, oppilaat eivät sitä tee. Koulu on erilainen paikka tytöille ja pojille, se vahvistaa kulttuurin jakautumista miesten ja naisten alueisiin ja suhtautuu eri tavoin yksilöihin, jotka ovat joko poikia tai tyttöjä. Sukupuoli ei kuitenkaan ole sellainen itsestään selvä dikotomia, jollaisena se useimmiten käsitetään. Sukupuoli käsitetään erilaisena erilaisissa kulttuureissa ja tilanteissa. Sanat mies ja nainen, poika ja tyttö eivät sisällä riippumattomia tai itsestään selviä merkityksiä, vaan sukupuoli on yhteiskunnallinen konstruktio (Gordon & Lahelma 1999, 91). Käsite sukupuoli ja siihen liittyvät merkitykset rakentuvat ihmisten välisessä kanssakäynnissä ja kanssakäyminen perustuu kulttuurisille odotuksille siitä, miten kohtaamme toiset ihmiset ja miten meidät kohdataan. Koulu on eräs niistä paikoista, joissa muovautuu käsityksiä siitä, mitä merkitsee olla sukupuolinen yksilö tässä yhteiskunnassa.

Sukupuolineutraaliudesta keskusteltaessa on tarpeellista tehdä selväksi ero neutraaliuden eri ulottuvuuksien välillä. Ulkoisesti sukupuolineutraalius tulkitaan usein ajatuksena siitä, ettei sukupuolella ole merkitystä eikä se vaikuta yksilön toimintaan. Tällainen ajattelu edistää sukupuolistereotyypioiden muodostumista ja tekee stereotyyppioihin liitettävän epätasa-arvoisuuden vaikeasti nähtäväksi. Syvemmällä tasolla sukupuolineutraalius pyrkii esittämään, etteivät yksilön kyvyt ja yksilölliset piirteet ole ensisijaisesti riippuvaisia sukupuolesta, vaan kuten sanottu, ne ovat yksilöllisiä. Sukupuoli on yksi yksilöllisistä piirteistä, jotka vaikuttavat siihen miten yksilöön suhtaudutaan ja millaiseksi hänen elämänpolkunsu muodostuu. Sukupuoli ei vaikuta yksilön kykyihin ja taitoihin, mutta se on kulttuurisesti merkittävä määrittäjä, joka osoittaa minkälainen käyttäytyminen on sukupuolen mukaista. Syvemmällä tasolla toteutuessaan sukupuolineutraaliuden idea tukee aidon tasa-arvon toteutumista. Se sisältää kuitenkin ymmärryksen siitä, että sukupuoliin suhtaudutaan erilaisin odotuksin ja että nämä erot on tehtävä näkyviksi, jotta sukupuolten väliseen rakenteelliseen eriarvoisuuteen voitaisiin puuttua.

1.2 Hyvä poika ja hyvä tyttö, koulun ihanteelliset oppilaat puheissa ja teksteissä

Poikien ja tyttöjen erilaiset asemat tulevat näkyviin, kun eri yhteyksissä kuvaillaan ja teoretisoidaan oppilaisiin kohdistuvia odotuksia. Gordon ja Lahelma ovat tutkineet useaan otteeseen sekä opettajien että oppilaiden käsityksiä sukupuolista, myös yhteistyössä englantilaisen Hollandin kanssa. Sukupuolta koulussa käsitteli myös Pohjoismaiden ministerineuvoston rahoittama NORD-LILIA (1992-1994) kehittämis- ja tutkimushanke, jonka tavoitteena oli kehittää opettajankoulutuksen ja koulun työtapoja ja oppisisältöjä erityisesti sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta. Projektiin kuului yhteensä 62 hanketta kaikissa Pohjoismaissa, eri kouluasteilta. Tämän tutkimuksen lähteistä Gordonin ja Lahelman (1999), Krusen, Olafsdottirin ja Reisbyn tutkimukset on tehty NORD-LILIAN puitteissa. Vuorikosken vielä julkaisematon tutkimus käsittelee opettajaksi opiskelevien sukupuolittuneita elämänpolkuja, kun taas Francis on tutkinut toimintatutkimuksessaan oppilaiden sukupuolirooleja. Tutkimustulokset ovat kaikissa tutkimuksissa samansuuntaisia. Virallisella tasolla odotukset ovat sukupuolineutraaleja ja opetussuunnitelmassa määritellyt opetuksen tavoitteet kohdistuvat yhtäläisesti kaikkiin oppilaisiin. Opettajien ja oppilaiden kokemuksissa ja käsityksissä sukupuolista välittyy kuitenkin erilainen, sukupuolistunut käsitys samasta todellisuudesta. Oppilaat eivät olekaan enää yksilöitä, joilla on tasavertaiset oikeudet ja velvollisuudet, vaan sukupuoliroolinsa edustajia, joihin kohdistuu sukupuolistuneita käsityksiä käyttäytymisestä ja oppimisesta. Sukupuolten asettelussa suhteessa toisiinsa onkin selvästi näkyvissä tiettyä hierarkkisuutta, sekä rooliodotusten että sukupuoliroolien tulkinnan tasolla. Sukupuoliroolin suodattaminen ympäristöstä ei kuitenkaan ole suoraviivaista.

Mac an Gháillin (1996) mukaan sukupuolirooleilla on tärkeä tehtävä sekä yksilön oman identiteetin kehittämisessä että kouluyhteisön hierarkiassa. Mac an Gháill huomauttaakin, että puhuttaessa esimerkiksi maskuliinisesta sukupuoliroolista tulee ymmärtää, että on olemassa useita, kulttuurisen kontekstin mukaan vaihtelevia ja kilpailevia maskuliinisia rooleja. Koulun antama maskuliinisuuden malli perustuu Mac an Gháillin (1996, 54-55) mukaan pääasiallisesti vain yhdenlaiseen maskuliinisuuteen – hegemoniseen maskuliinisuuteen. Hegemoninen maskuliinisuus

kuvastaa käsitystä perinteisestä ja patriarkaalisesta miehen roolista hallitsijana ja tuottajana, ja tähän asemaan voi päästä vain, jos täyttää sisäiset ehdot hegemonisesta maskuliinisuudesta. Hegemonisen maskuliinisuus on aggressiivista rationaalisuutta ja vahvuutta, kun taas feminiinisyys on maskuliinisuudelle alisteista, tunteellista ja heikkoa. On olemassa myös erilaisia feminiinisuuden ja maskuliinisuuden muotoja, joiden sisäiset arvot eräivät edellä mainituista, vastakkain asetelluista sukupuolirooleista. Kaikki erilaiset sukupuoliroolit eivät kuitenkaan tule näkyviin, koska vain osa rooleista on yleisesti hyväksytyjä ja tunnustettuja. Ei voida kuitenkaan olettaa, että yksilöt valitsevat ja suorittavat heille osoitetun sukupuoliroolin roolia sitä kyseenalaistamatta, varsinkin kun teoreettisesti erotettavissa olevat hegemoniset roolit ovat sisällöltään hyvin kapeita. Identiteetin ja myös sukupuoliroolin hyväksyminen ja rakentuminen ovat henkilökohtaisia ja sosiaalisia prosesseja.

Frimodt-Møllerin ja Holten Ingerslevin vuonna 1994 tekemä tutkimus (Reisby 1999, 19) kuvaa sitä, miten sukupuoliroolit rakentuvat aktiivisesti yksilön prosessoidessaan omaa identiteettiään ja siihen kohdistettavia käsityksiä ja odotuksia. Tutkimuksen lähtökohtana on Reisbyn 80-luvulla tekemä tapaustutkimus, jossa yhdestä koululuokasta löytyvät tytöt voitiin jakaa kolmeen eritavalla käyttäytyvään ryhmään: hiljaisiin, rakentaviin ja torjuviin tyttöihin. Opettajan suhtautuminen ryhmiin kuvastaa yhteisön tyypeihin liittämiä arvoja. Hiljaiset tytöt hyväksyttiin, mutta he jäivät useimmiten huomaamatta. Rakentaviin tyttöihin suhtauduttiin myötätuntoisesti, mutta mitä enemmän torjuvat tytöt osoittavat vastarintaa ja saavat kielteistä huomiota, rakentavat tytöt tulevat hiljaisten tyttöjen kaltaisiksi. Frimodt-Møller ja Holten Ingerslev profiloivat tutkimuksessaan Reisbyn tutkimuksen pohjalta uudenlaisen ja menestyvän tyttötyypin. Uusi, arvostettu tyttö täyttää ensinnäkin kaksinkertaisen vaatimuksen: hän on tiedostava ja rakentava opetuksen ja oman panoksensa suhteen, mutta samalla hän on sosiaalinen ja ottaa koulutoverinsa huomioon sekä auttaa heitä milloin mahdollista. Uusi tyttö on aktiivinen ja menestyvä sekä tulee toimeen itsensä ja muiden kanssa, mutta ei kilpaile tai kapinoi. Frimodt-Møllerin ja Holten Ingerslevin profiloima uudenlainen tyttö on näkyvämpi ja kohdataan myönteisemmin kuin mikään Reisbyn tapaustutkimuksen tyttötyypeistä. Mikään Reisbyn tyypeistä ei ollut tavoittelemisen arvoinen, kun taas uuden tytön

rooliin liittyy vahvasti miellelyhtymä ihanteesta, sellaisesta tyttöyden mallista johon kaikkien tyttöjen tulisi pyrkkä tullakseen hyväksytyiksi. Myös Mac an Gháillin tutkimiin (1994) poikajoukkoihin liittyy ihanteellisuus. Tyttötyyppien ja poikajoukkojen kuvaukset eroavat suuresti toisistaan siten, että siinä missä poikajoukoista suurin osa on sosiaalisesti hyväksytyjä, vain uuteen tyttöön liitetään sosiaalinen hyväksyntä ja muihin melkein ainoastaan negatiivisia merkityksiä.

Samankaltaiset asenteet ja sukupuolille määritellyt asemat tulevat julki myös diskurssissa, jonka mukaan koulu sopii paremmin tytöille, koska he ovat ahkeria, kilttejä ja tottelevaisia tai diskurssissa, joka toivoo kouluun lisää miesopettajia. Hakalan (2002, 296) mukaan yksi syy siihen, miksi koulun naisistumiseen suhtaudutaan kriittisesti on se, että julkinen arvovalta ja kurinpito nähdään miehisinä ominaisuuksina. Kun tätä käsitystä pidetään yllä monin tavoin koulun käytänteissä, määritellään naisopettaja samanaikaisesti arvovallan suhteen kulttuurisesti heikommaksi ja riittämättömäksi sukupuoleksi. Toisaalta ei vain naisopettajat, vaan myös tyttöoppilaat koetaan yleisesti vähemmän haluttuina (ks. esim. Tarmo 1992, 294; Reisby 1999, 19). Tutkittaessa opettajien käsityksiä ja käytäntöjä suhteissa poika- ja tyttöoppilaisiin on toistuvasti havaittu, että opettajien suhtautuvat poikiin positiivisesti tai jopa ihailevasti kun samalla tyttöjä vähätellään. Näiden julkisten keskustelujen valossa opettajat ovat alkaneet tiedostaa oppilaiden sukupuolen mukaan eriäviä tarpeita, kuten Vuorikosken (2002) tutkimus osoittaa. Vuorikosken mukaan opettajaksi opiskelevat tiedostavat ja ovat halukkaita huomioimaan poikien ja tyttöjen erilaiset tarpeet luokkahuoneessa, vaikkakin samanaikaisesti myöntävät tämän toimivan lähinnä periaatteen tasolla. Huolimatta sukupuolestaan ja yleisestä käsityksestä, että koulu sopii paremmin tytöille opettajat suosivat selvästi, vaikkakaan eivät aina tietoisesti poikia. Pojille tulkittavat ominaisuudet koetaan positiivisina ja pojat yksilöllisempinä, kun tytöt jäävät näkymättömiin harmaaseen massaan.

Poikien individualistisuus ja taipumus kokea tytöt persoonattomana joukkona käy ilmi myös Francisin (1998, 39) luokkahuonetutkimuksissa. Francisin mukaan sukupuolta koskevissa lausunnoissa ja tutkimuksissa on toistuvasti kuvailtu, että pojat käyttäytyvät ronskisti. Ronskiin käyttäytymiseen liitetään käsitys siitä, että pojat käyttäytyvät usein häiritsevästi ja että he ovat ylettömän kiinnostuneita väkivallasta.

Tyttöjä puolestaan kuvaillaan hiljaisina, kiltteinä ja tunnollisina. Opettajat kokevat, että tytöt asettuvat hiljaa taka-alalle, vaikka he näin käyttäytyessään toimivat koulun sääntöjen mukaan. Myös oppilaat hahmottavat sukupuolten rooleja samanlaisten yleistysten kautta, sekä pyrkivät käyttäytymään näiden roolien mukaan. Francisin (1998, 39-40) mukaan tytöt käyttäytyvät tunnollisesti, koska he havittelevat opettajan hyväksyntää. Pojat eivät yleisesti ottaen ole yhtä huolissaan siitä, hyväksyykö opettaja heidät vai ei. Opettajat eivät myöskään reagoi poikien huolettomaan ja huolimattomaan käyttäytymiseen yhtä vakavasti kuin tyttöjen huonoon käyttäytymiseen, koska katsotaan, että pojille on luonnollisempaa olla tuhma kuin tytöille. Tytöt onnistuvat hyväksynnän tavoittelussaan vain harvoin. Päinvastoin osa opettajista paheksuu aktiivisesti tyttöjen mielitelevää käyttäytymistä.

Bjerrum Nielsenin ja Larsenin 1985 (Reisby 1999, 25) mukaan tytöillä ja pojilla on hyvin erilaiset selviytymisstrategiat koulun arjessa. Heidän tutkimuksensa mukaan poikien ensisijaista selviytymisstrategiaa voidaan kutsua suoritusstrategiaksi. Kilpaileminen ja suorittaminen ovat tärkeitä osia poikien keskinäistä käyttäytymistä, mutta myös tärkeä osa poikien suhdetta koulutovereihin, opetukseen ja opettajiin. Olennainen elementti kilpailua ja suorittamista on oman paikan etsiminen ja vahvistaminen luokkayhteisössä. Poikien väliset suhteet perustuvat siis ensisijaisesti hierarkialle, mutta on huomioitava, että kaikki luokkayhteisön pojat eivät osallistu kilpailuun. Tyttöjen vastaava ensisijaista toimintatapaa Bjerrum Nielsen ja Larsen kutsuvat intimitteetti-strategiaksi. Tytöille on tärkeää rakentaa läheisiä ystävyys- ja toveruussuhteita, joiden kautta he ilmaisevat omaa persoonaansa ja muodostavat identiteettiään. Tyttöjen väliset suhteet perustuvat jakamiselle, eivät asemoinnille. Paitsi läheinen henkilökohtainen suhde tovereihin, myös suhde opettajaan on merkittävä. Francisin (1998, 41) mukaan myös oppilaat itse kokevat tilanteen hyvin samankaltaisena. Tytöt pitävät itseään yhteisöllisempinä ja tovereiden huomioiminen on heille tärkeää, kun taas pojat kilpailevat keskerään avoimesti. Näin poikien ja tyttöjen roolit muodostuvat erilaisiksi nimenomaan toiminnan tasolla.

Myös Gordonin, Hollandin ja Lahelman tutkimuksessa (2000, 2) korostuu sukupuoli-identiteetin aktiivinen tuottaminen ja omaksuminen. Oppilaat eivät automaattisesti hyväksy ja omaksu heille osoitettuja asemia ja toimia kouluyhteisössä,

vaan he neuvottelevat ja rakentavat omaa identiteettiään. Joksikin tuleminen on keskeistä, mutta Gordonin ym. (2000, 2) mukaan yhtä keskeistä on joksikin tuleminen suhteessa tiettyyn paikkaan ja ympäristöön. Perinteisesti koulut on koettu paikkoina, joissa haastetaan ja vahvistetaan sosiaalisia jakoja, mutta tämä voi tapahtua myös monilla rinnakkaisilla ja ristiriitaisillakin tavoilla. Identiteetin rakentuminen tapahtuu aina suurelta osalta viitekehyksessä, ei koskaan tyhjiössä. Vastarinta voi olla myös virallisia odotuksia mukailevaa ja huomaamatonta. (Gordon, Holland & Lahelma, 2000, 6) Oppilaat ovat itse mukana tuottamassa eroja ja erilaisuutta, kun he aktiivisesti vahvistavat koulun sukupuolittuneita käytäntöjä ja suorittavat omia sukupuoliroolejaan.

2 ONKO SUKUPUOLELLA EROA?

Jos otsikon kysymys kuuluisi: ”onko sukupuolilla eroa?”, vastaus olisi totta kai. Sukupuolten välinen ero on itsestään selvä, kiistämätön ja näkyvissä kaikkialla. Meidän koko olemassaoloamme leimaa jako kahteen, mieheen ja naiseen, poikaan ja tyttöön sekä näiden kahden olemassa olemisen tavan kategorinen vastakkainasettelu. Mutta miksi ihmeessä? Miksi me määrittelemme ihmisiä ja heidän ominaisuuksia sukupuolen mukaan? Koska sukupuoli määrittää, millaisia yksilöitä me olemme? Vai siksi, että jako on niin luonnollinen ja tarkoituksenmukainen? Vai koska jostain syystä jako on niin selvästi näkyvillä, kun me esiinnyimme sukupuoliroolimme mukaisilla tavoilla? Sukupuolisten erojen syitä ja syvyyttä on tutkittu pitkään, pystymättä kuitenkaan selittämään ilmiötä kattavasti. Sukupuolisten erojen selittäminen on vaikeaa, koska käsityksiimme sukupuolesta liittyy niin paljon arvoja ja tunteita. On myös vaikeaa todistaa mitkä erot ovat pelkästään sukupuolesta johtuvia, koska itse sukupuolen käsite ei ole helposti selitettävissä. Sukupuolen käsitteen ja sen eri ulottuvuuksien määrittäminen onkin keskeistä, koska se valaisee sukupuoleen liittyvien kysymysten ja ongelmien kenttää. Samanaikaisesti havainnollistuu sukupuolen merkitys jokapäiväisessä elämässä.

Jotta otsikon kysymyksessä olisi järkeä, on ymmärrettävä miten sukupuolen käsitteeseen liittyvät erot ja näiden erojen lähtökohdat jäävät usein piiloon suomen kielen ja sen näennäisen sukupuolineutraaliuden taakse. Suomen kielessä on

käsitteellä vain yksi sukupuolta kuvaava sana, mutta tämän sanan sisällä on tunnistettavissa erilaisia ulottuvuuksia. Yksinkertaisimmillaan käsite sukupuoli käsittää kategoriat mies ja nainen, jotka erottavat toisistaan kaksi biologista sukupuolta. Näihin nimellisiin kategorioihin liittyy kuitenkin paljon ei-biologista tietoa sukupuolista (Delphy 2002, 52-54; Doyle & Paludi 1995, 5). Näennäisesti luonnontieteellinen jaottelu sisältää kulttuurisia ja sosiaalisia määrittelyjä, koska liitämme sanoihin mies ja nainen automaattisesti myös muita, kuin anatomisia määrittelyjä sukupuolesta. Koemme ja näemme sukupuolen ikään kuin kulttuurisena käsikirjoituksena, joka ohjaa sekä käyttäytymistämme sukupuolisina olentoina että suhtautumistamme toisiin, sukupuolisiksi luokittelemiimme olentoihin. Reisbyn (1999, 23) mukaan sukupuoli ei olekaan vain biologinen tosiasia, vaan siihen liittyy sekä yksilön tietous omasta sukupuolestaan että erilaisia kulttuurisia ja sosiaalisia suhteita. Näin määriteltynä sukupuoli näyttäytyy yksilöllisenä, mutta pohjimmiltaan julkisena ominaisuutena. Sukupuoli on paitsi yksilöllinen ja jukinen, myös yhteiskunnallinen, koska se sisältää hierarkkisen jaon kahteen erilaisessa asemassa olevaan rooliin (Illich 1983). Sukupuolen käsitteeseen liittyvien erilaisten merkitysten ja ulottuvuuksien osoittaminen käytännön tasolla on ongelmallista, koska yksilön asema ja ominaisuudet ovat yksilöllisiä ja näihin vaikuttaa moni eri tekijä. Jackson ja Scott (2002, 2) huomauttavat, ettei sukupuolen käsitettä voi erottaa laajemmasta sosiaalisesta kontekstista, koska sukupuoli läpäisee ja on läsnä myös muissa sosiaalisissa jaotteluissa, kuten luokka, rotu ja seksuaalisuus. Sukupuolen ulottuvuudet voidaan kuitenkin erottaa toisistaan teoreettisesti ja siksi voidaan väittää, että sukupuolella on eroa.

2.1 Sukupuoli, suoraviivainen biologinen jako kahteen?

Sukupuoli tarkoittaa lähtökohtaisesti yksilön fyysistä sukupuolta, joka määritellään biologisten, ulkoisten sukupuolisten ominaisuuksien perusteella. Suurin osa elävien lajien yksilöistä voidaan jaotella tietyin ehdoin kuuluvaksi jompaankumpaan fyysisen sukupuolen kategoriaan. Kategoriat ovat poissulkevia, mikä tarkoittaa sitä, että yksilö voidaan luokitella kuuluvaksi vain toiseen näistä kategorioista. Ulkoiset sukupuoliset

ominaisuudet, jonka perusteella jako yleensä tehdään, voidaan jakaa primääriin ja sekundaariin sukupuoliominaisuuksiin. Primäärisiä sukupuoliominaisuuksia ovat sukupuolielimet ja geneettinen ulkoasu, sekundaarisia sukupuoliominaisuuksia puolestaan ulkoiset ja näkyvät ominaisuudet, kuten ruumiinrakenne ja karvoitus. Nämä sukupuoliset ominaisuudet eivät välttämättä kuitenkaan näiritä yksilön omaa käsitystä sukupuolestaan tai ohjaa tietyn sukupuoliroolin omaksumiseen. Kaikki sekundaariset sukupuoliset ominaisuudet eivät välttämättä ole primääristen ominaisuuksien osoittaman sukupuolen mukaisia.

Sukupuolen fyysisten ominaisuuksien ilmenemistä ja kehittymistä ohjaavat geneettinen ulkoasu ja hormonit. Puhumme usein mies- ja naishormoneista, vaikka kaikki yksilöt sukupuolestaan huolimatta tuottavat kaikkia kolmea sukupuolihormonia. Sukupuoliset ominaisuudet määräytyvätkin hormonien määrän, eivät laadun perusteella. Yksilö voi hormonaalisesti tulkittuna olla androgeeninen, feminiininen, maskuliininen tai sukupuolineutraali, riippuen sukupuolihormonien määrästä ja suhteesta. Yksilö, jonka elimistö tuottaa riittävän suuria määriä eri hormoneita ohjaamaan sekä feminiinisten että maskuliinisten ominaisuuksien ilmenemistä on androgyyninen. Yksilö, jonka elimistö ei puolestaan tuota riittävästi hormoneja ohjaamaan sekundaaristen sukupuolisten ominaisuuksien ilmenemistä on sukupuolineutraali. Vain harvat yksilöt voidaan luokitella kuuluvaksi poissulkevasti pelkästään johonkin näistä luokista, koska ominaisuudet ovat yksilöllisesti vaihtelevia. Samoin yksilö voi olla geneettiseltä ulkoasultaan poikkeava, eikä täten osoitettavissa joko luokkaan xx, nainen tai xy, mies. Hormonaalisesti katsottuna feminiininen ja maskuliininen eivät ole kaksi toisensa poissulkevaa kategoriaa vaan pikemminkin jatkumo, jonka toisessa päässä on pääasiassa feminiininen ja toisessa päässä pääasiassa maskuliininen.

Jackson ja Scott (2002) korostavat, että jos sukupuolta pidettäisiin vain biologisena ominaisuutena, sukupuolen määrittely tapahtuisi biologisten ominaisuuksien perusteella. Oletus siitä, että yksilön biologinen sukupuoli on tunnistettavissa sukupuoliroolin mukaan on pohjimmiltaan heteronormatiivinen. Heteronormatiivisuudella tarkoitetaan yleistettyä käsitystä siitä, että yksilön sukupuolinen identiteetti johtuu suoraan biologisesta sukupuolesta ja että biologinen

sukupuoli on kiistämättä määritettävissä (Jackson & Scott 2002, 270). Me oletamme käyttävämme jakoperusteina biologisia seikkoja, vaikka tulkintamme perustuvat seikoille, joita emme voi nähdä (Cealy Harrison & Hood-Williams 2002, 32). Todellisuudessa turvaudumme kulttuuriseen ja sosiaaliseen pääomaan tehdessämme sukupuoleen liittyviä luokitteluja ja tulkintoja, koska biologiset sukupuoliset ominaisuudet ovat näkymättömissä. Vaikka emme näekään kanssaihmissämme sukupuolielimiä, tunnistamme heidän sukupuolensa, koska he käyttäytyvät sukupuolispesifeillä tavoilla.

Biologiseen sukupuoleen liittyy muitakin käsityksiä, jotka ovat kulttuurisesti merkittäviä ja epätasa-arvoisia. Osa käsityksistä liittyy fyysisiin ominaisuuksiin, kuten esimerkiksi oletus siitä, että miehet ovat luonnostaan fyysisesti vahvempia kuin naiset. Osa oletuksista taas liittyy henkisiin ominaisuuksiin, kuten oletus siitä, että naiset ovat luonnostaan hoivaavia. Nämä ominaisuudet vaihtelevat yksilöllisesti ja siksi ei voida väittää, että kaikki miehet ovat fyysisesti vahvoja ja vahvempia kuin kaikki naiset tai että kaikki naiset ovat luonteeltaan hoivaavia. Biologisen sukupuolen merkitys näille ominaisuuksille on epäselvä, koska sukupuolesta on tullut ennen kaikkea kulttuurinen ominaisuus. Tätä kuvaa esimerkiksi Delphyn (2002, 54) käsitys siitä, että biologiseen sukupuoleen on ajan myötä liitetty symbolinen itseisarvo. Tämä itseisarvo on selittämätön historiaan perustuva merkitys, joka ohjaa sukupuolen määrittelyä pelkästään fyysisten ominaisuuksien perusteella. Sukupuolen määrittely fyysisten ominaisuuksien perusteella toisaalta perustuu anatomisiin eroihin ja toisaalta tuottaa käsityksen sukupuolten dikotomiasta, kahden erilaisen vastakkainasettelusta. Kun biologista sukupuolta tarkastellaan tieteellisemmin, sen jokainen ulottuvuus osoittaa, miten epälooginen tämä käsitteellinen vastakkainasettelu on, koska sukupuoleen ja sukupuolisuuteen liittyy enemmän vaihtelua kuin suoraviivainen kahtiajako sallii. Sukupuolten biologinen vastakkainasettelu ei kuitenkaan sisällä riittävästi käsitteitä, joiden kautta sukupuoliin liittyvät ilmiöt voitaisiin selittää. Mikä puolestaan osoittaa, että biologiset sukupuolierot selittävät vain pienen osan sukupuolisista eroista.

2.2 Sukupuoli on sosiaalisesti omaksuttu rooli

Puhuttaessa sukupuolesta ja sukupuolisista eroista, puhumme useimmiten itse asiassa sukupuolirooleista. Sukupuoli, sukupuolikategoria ja sukupuolirooli ovat Westin ja Zimmermannin (2002, 4) mukaan analyttisesti itsenäisiä käsitteitä, jotka kuvaavat sukupuoleen liittyviä ulottuvuuksia. Sukupuoli kuvaa yksilön biologista sukupuolta ja sukupuolikategoria niitä kahta ryhmää, joihin yksilöt voidaan sukupuolen perusteella osoittaa. Sukupuolirooli on puolestaan julkinen osoitus kuulumisesta tiettyyn sukupuoli-kategoriaan. Yksilön on kuitenkin mahdollista ilmaista uskottavasti kuuluvansa myös siihen kategoriaan, joka ei vastaa hänen sukupuoltaan. Sukupuolirooli voidaan määrittellä sekä yksilön että yhteisön sosiaalisesti rakentuneena käsityksenä biologiseen sukupuoleen liittyvistä erilaisista ominaisuuksista. Esimerkiksi ulkoräköön liittyvät ihanteet ja oletukset sekä käyttäytymiseen liittyvät normit ovat tällaisia sukupuoleen liittyviä määrittäjiä, joiden kautta biologiset sukupuolet asettuvat erilaisiin rooleihin.

Sukupuoli on siis rooli, jonka yksilö omaksuu ja joka määrittää, millaiset esiintymistavat ja ulkoiset muotoseikat ovat roolille ominaisia ja sopivia (Jackson & Scott 2002, 1). Siinä, missä fyysinen sukupuoli ja sukupuoliset ominaisuudet ovat alustavasti biologisesti määräytyneitä, sukupuolirooli on sosiaalisesti omaksuttu ja saavutettu. Sukupuoliroolin sisäistäminen ei kuitenkaan ole automaattista tai perustu väistämättä sukupuoleen, vaan se on yksilöllisen neuvotteluprosessin tulos. Jos sukupuolirooli perustuisi saumattomasti biologiseen sukupuoleen, sukupuoliroolien mukainen käyttäytyminen olisi poikkeuksetonta ja sukupuolirooli määräytyisi sukupuolen mukaan. Jacksonin ja Scottin (2002, 1) mukaan sukupuoliroolin käsite itsessään osoittaa, etteivät sukupuolten väliset erot ole itsestään selvästi luonnollisia, luontaisia tai biologisesti määrittäviä. Koska sukupuolirooli ohjaa asettumistamme julkiseen rooliin se on ulkoisesti havaittavissa, mutta sukupuoliroolilla on myös sisäinen ulottuvuus, joka ohjaa rooliin liittyvien ominaisuuksien esilletuloa sekä suhdettamme ympäristöömme.

Sukupuoliroolin sisäinen ulottuvuus sisältää sekä käsityksen itsestämme sukupuolisina olentoina (Reisby 1999, 23) että ohjaa sitä, miten suhtaudumme

ympäristöömme sekä sitä, miten ympäristömme tulkitsee käyttäytymistämme. Tulkinnat ja reaktiot perustuvat sukupuolistereotyyppioille eli julkisille käsityksille sukupuolirooleihin liitettävistä ominaisuuksista. Stereotyyppiat ovat julkisesti merkittäviä, koska ne kuvastavat kulttuurille ominaisia käsityksiä sukupuolirooleista. Sukupuoliroolit ja sukupuoliset stereotyyppiat rakentuvat käsityksistä, joita liitämme siihen, mitä merkitsee olla mies ja nainen jossain tietyssä yhteisössä. Nämä käsitykset tulevat esiin ja rakentuvat sen perusteella, millaiset ominaisuudet tulkitaan feminiinisiksi eli naiselle kuuluviksi tai maskuliinisiksi, eli miehelle kuuluviksi. Stereotyyppiat feminiinisistä ja maskuliinisista ominaisuuksista eivät ole muuttumattomia, vaan ne vaihtelevat suhteessa kulttuuriseen ja sosiaaliseen ympäristöön. Meadin (1962, 157-158) antropologiset tutkimukset Uudessa Guineassa osoittivat, että kulttuurista riippuen feminiininen ja maskuliininen voivat sisältää myös sellaisia piirteitä, jotka muissa kulttuureissa nähdään vastakkaiseen sukupuolirooliin kuuluvina. Kulttuurista riippuen yhtä hyvin mies kuin nainenkin voi olla pääasiallisesti aggressiivinen, hoivaava tai rationaalinen. Mielenkiintoista Meadin löydössä on se, että maskuliiniselle roolille annetaan poikkeuksetta enemmän arvoa. Maskuliiniseen rooliin liitettävät ominaisuudet nähdään arvokkaampina ja maskuliiniseen sukupuolirooliin liittyvä oletus siitä, että miehillä on oikeus myös sellaisiin tehtäviin, joihin naisilla ei ole lupaa. Koska feminiinisiksi ja maskuliinisiksi tulkittaviin ominaisuuksiin liittyy niin paljon vaihtelua, se mikä määrittää feminiiniseksi ja maskuliiniseksi ei voi perustua pelkästään biologisesti ohjautuneisiin sukupuolisiin seikkoihin.

Daviesin (1993) mukaan sukupuoliroolin käyttöönotto on julkinen saavutus. Lapsille sukupuolisen roolin ja sukupuolittuneen aseman omaksuminen yhteisössä on olennainen osa identiteetin rakentamista ja sosiaalisten kompetenssin julkittuomista. Lapset omaksuvat ja esittävät hyvin stereotyyppisiä tulkintoja sukupuolirooleista osoittaakseen ja tunnustaakseen oman sukupuolensa julkisesti, koska epäonnistuminen tässä prosessissa voi johtaa marginaaliseen tai syrjittyyn asemaan. Yksilöt, jotka eivät mukaudu sukupuoliroolien normeihin voidaan tulkita eitodellisina, koska he käyttäytyvät tavoilla, jotka jäävät jo määritellyn ulkopuolelle. Lapset osallistuvat sukupuoliroolien tuottamiseen suojellakseen omaa identiteettään,

mutta luoden samalla itselleen sukupuolinormatiivisen sukupuoli-identiteetin. Daviesin (1993) havaitsi tutkimuksessaan, että päiväkotikäiset lapset sekä esittävät sukupuolelleen tyypillistä roolia, että yllyttävät vertaisryhmäänsä tekemään samoin. Tyypillinen stereotyyppinen käyttäytyminen ohjautuu ainakin osittain ulkoisesti, sukupuolispesifien leikkien ja lelujen kautta. Francisin (1998, 36) tulkinta samasta ilmiöstä on, että lapset eivät valitse sukupuolistereotyyppisiä leluja, koska ympäristö osoittaa sen olevan soveliaa vaihtoehto, vaan koska lapset pyrkivät käyttäytymisellään osoittamaan oman sukupuolensa. Sukupuoliroolien stereotyyppisiä piirteistä voidaan täten neuvotella erilaisten sosiaalisten esitysten ja pelien kautta. Sukupuoli ei ole vain yksilöllisesti vaan myös yhteisesti tuotettu ja ylläpidetty.

Tutun sukupuoliroolin esittämiseen liittyy identiteetin suojelemisen lisäksi myös turvallisuus. Olafsdottirin (1999, 51-52) mukaan lapset hakeutuvat leikkiessään sellaisiin toimiin, jotka ovat heille ennestään tuttuja ja jotka he tietävät jo osaavansa. On helpompaa jatkaa vanhassa, tutussa roolissa, kuin kokeilla jotain tuntematonta ja riskeerata oma minäkäsityksensä. Toimiessaan tällä tavoin sukupuoliroolinsa osoittamalla alueella sukupuolet ikään kuin ottavat yksinoikeuden omaan, perinteiseen sukupuolirooliinsa. Passiivisesti valittujen toimintojen kautta pojista tulee vähä vähältä maskuliinisempia ja tytöistä feminiinisempää, kun he harjoittavat sitä roolia, jonka he jo hallitsevat. Sukupuoliroolin rakentaminen ja omaksuminen ei ajoitu vain lapsuuden aikaan, vaan se on elinikäinen prosessi. Sukupuoli-identiteetin merkitys vaihtelee elämänpolun eri vaiheissa ja jokainen vaihe on tässä prosessissa merkittävä. Lapsuuden ajalla on kuitenkin erityinen merkitys, koska silloin rakentuu sukupuoliroolille tärkeitä viitekehyksiä. Francisin (1998) teorian mukaan tärkeä osa sukupuolisen identiteetin luomista on sen sukupuoliroolin esittäminen, johon lapsi samaistaa itsensä biologisen sukupuolensa kautta. Samaistuminen biologisen sukupuolensa sukupuolirooliin tai normatiiviseen seksuaalisuuteen ei ole poikkeuksetonta. Poikkeuksellinen samaistuminen ei ole merkki epänormaaliudesta vaan ainoastaan epänormatiivisuudesta. Lapset suodattavat ympäristöstään aktiivisesti tietoa sukupuolista ja sukupuoliroolien mukaisesta käyttäytymisestä, mutta se, miten he soveltavat tätä tietoa rakentaessaan omaa sukupuolirooliaan ei ole itsestään selvää.

Sukupuoliroolin rakentamiseen liittyy vahvasti roolin, useimmiten vielä karrikoidun ja kärjistetyn roolin esittäminen. Sukupuolirooli ei siis ole jotain, mikä yksinkertaisesti otetaan vastaan kulttuurisen ehdollistumisen kautta, vaan jotain, mikä ikään kuin puetaan halukkaasti päälle. Sukupuoliroolin aktiivinen prosessointi ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö rooliin pystyttäisi vaikuttamaan myös ulkoapäin. Pääinvastoin omaksutut mallit ovat vaikutuksille alttiita ja usein stereotyyppisten ja kärjistettyjen sukupuoliroolien mukaisia. Vaikka koulun sisäinen ilmapiiri on syvästi heteronormatiivinen, koulun ulkopuolisessa maailmassa esiintyy monia erilaisia sukupuolisuuden kulttuureita. Väistämättä nämä kulttuurit voisivat olla nähtävissä myös koulun sisällä, mutta ne jäävät näkymättömiin, koska vain heteronormatiiviset käsitykset sukupuolisuudesta ovat julkisesti hyväksytyjä. Sekä Savin-Williams (1990, 2-10) että Schuyf (2000, 64-76) osoittavat, että kaikki oppilaat eivät ole sukupuolensa mukaisen sukupuoliroolin omaksuneita heteroseksuaaleja. Ei voida siis elää sen oletuksen mukaan, että lapset ovat ei-seksuaalisia ja sukupuolisesti neutraaleja ikänsä ja kehityksensä vuoksi. Sukupuolirooleista, erityisesti heteronormatiivisesti määrittäneistä sukupuolirooleista puhuttaessa on tärkeää kysyä: kenellä on oikeus määrittää sukupuolisuuteen liitettävät normit ja miksi normina on hyvin yksipuolinen kuva sukupuolirooleista?

2.3 Sukupuolella on yhteiskunnallinen merkitys

Sukupuolirooli osoittaa Westin ja Zimmermannin (2002, 4-5) mukaan sukupuolikategorioiden mukaisten normatiivisten käsitysten hallintaa ja sukupuoliroolin mukaista käyttäytymistä. Sukupuoliroolit määritellään julkisesti antamalla rooleille erilaisia tehtäviä yhteisössä ja luomalla oletuksia sukupuolispesifistä käyttäytymisestä. Sukupuolispesifiys tarkoittaa käytännössä sitä, että tietyt ominaisuudet katsotaan kuuluvaksi vain toiselle sukupuoliroolille. Ominaisuuksille annetaan arvoja, jotka asettavat erilaiset ominaisuudet hierarkkiseen suhteeseen keskenään. Delphyn (2002, 56) mukaan se, millaisia arvoja näille ominaisuuksille annetaan, määrittää paitsi roolien suhteen toisiinsa myös roolien keskeisen sisällön. Sukupuolirooli ei edellytä tiettyä sukupuolta eikä sukupuoli luo

pohjaa sukupuoliroolin omaksumiselle, mutta sukupuoli osoittaa sosiaalisen jakauman kahden erilaisen roolin välillä, kun näitä rooleja esitetään julkisesti.

Myös tieteen normina on pitkään ollut yksipuolinen käsitys sukupuolirooleista. Tämän vuoksi sukupuolten väliset suhteet on koettu tieteessä yleisesti ongelmatomina. Perinteisesti tiede kantaa käsitystä itsestään arvovapaana ja perusteltuna tapana tarkkailla maailmaa. Doyle ja Paludi (1995, 26) huomauttavat, että tällainen käsitys on ristiriitainen ainakin marginaalissa koetun todellisuuden kanssa ja ettei tiede ole missään suhteessa vapaa arvoista, vaan päinvastoin sen lähtökohtana mieskeskeinen sukupuolineutraalius. Doyle ja Paludi kohdistavat kritiikkinsä erityisesti yhteiskuntatieteeseen, jonka lähtökohtana on ajatus siitä, ettei sukupuoli ole ihmisen elämässä merkittävä tekijä, vaikka ihmisen normina pidetään yleisesti valkoihoista, keskiluokkaista heteromiestä. Jackson ja Scott (2002, 270) puolestaan kohdistavat huomionsa siihen, miten vallitsevat käsitykset feminiinisyydestä ja maskuliinisuudesta ovat muotoutuneet valkoisten, länsimaisten ja heteronormatiivisten käsitysten valossa. On selvää, että on olemassa suurempi kirjo erilaisia sukupuolirooleja, kuin mitä sukupuolineutraali tiede pitää oletuksenaan ja on yhtälailla selvää, että sukupuolineutraali oletus sukupuolirooleista on vallitseva.

Käsityksestä tieteen sukupuolineutraaliudesta onkin tullut niin vahva normi, ettei sen mukaisia oletuksia sukupuolirooleista ja niiden suhteista tarvitse perustella. Feminiininen ja maskuliininen rooli kuvataan luonnollisena ja luonnostaan olemassa olevana roolijakaumana samoin kuin maskuliinisen roolin dominoivan aseman eli patriarkaatin katsotaan perustuvan sukupuolisille eroille. Patriarkaatin kautta yksi tai useampi maskuliinisen roolin omaksunut yksilö ottaa etuoikeuden valtaan paitsi suhteessa naisiin ja lapsiin, myös muihin, jollain tavalla heikommaksi laskettaviin maskuliineihin. Patriarkaattiin liittyvä valta paitsi otetaan, myös annetaan, sillä Weberin mukaan patriarkaatti on vanhin sosiaalisesti legitimiin vallan muoto. Vallan sosiaalinen legitimointi tarkoittaa sitä prosessia, jonka kautta yhteisö hyväksyy tiettyjen yksilöiden etuoikeuden määrittellä yhteisön sisäisiä normeja. Normien määrittely ei kuitenkaan ole avointa tai suoraa, vaan tapahtuu valtaa ylläpitävien instituutioiden kautta. Sukupuolirooli ei näin ollen olekaan vain neutraali luokittelujärjestelmä, joka erottelee ja jakaa yksilöt biologisen sukupuolen mukaisiin

ryhmiin, vaan sukupuoliroolit sisältävät käsityksen luokitteluun sisältyvästä arvojärjestyksestä. Puhuttaessa sukupuolirooleista, puhutaan väistämättä myös niihin sisältyvästä hierarkiasta, vallasta ja eriarvoisuudesta (Delphy 2002, 56: Jackson & Scott 2002,18). Tutkittaessa sukupuolta tulisi aina myös tutkia oikeutta hallita siihen liittyviä merkityksiä.

Illichin (1983, 5) mukaan sukupuolineutraalilla oletuksella sukupuoliroolien välisestä hierarkiasta on rakentava merkitys teolliselle yhteiskunnalle. Sukupuoli on olennainen ekonomisen määrittäjä, koska ei ole olemassa teollista yhteiskuntaa, jossa miehet ja naiset olisivat tasaveroisia. Naiset saavat vähemmän kaikkea, mikä on ekonomisesti mitattavissa (Illich 1983, 4). Illich esittääkin, että teollinen yhteiskunta ei voisi olla olemassa ilman tiettyjä oletuksia sukupuolineutraaliudesta. Tällaisia tärkeitä oletuksia ovat esimerkiksi se, että sukupuolet pystyvät samaan työhön, elävät ja kokevat saman todellisuuden sekä oletus siitä, että sukupuolilla on samat tarpeet. Nämä oletukset ovat tärkeitä, koska ne ylläpitävät kilpailua, joka on keskeistä hierarkian ylläpitämiselle. Modernit instituutiot, kuten koulu ja perhe ylläpitävät ja uudelleentuottavat hierarkkisia valtarakenteita (Bourdieu 1977). Illichin mukaan koulun tehtävä on opettaa, että koulutus ja oppiminen ovat arvokkaita asioita, joista pitää kilpailla pärjätäkseen yhteiskunnassa, samalla olettaen ulkoisesti, ettei sukupuolella ole merkitystä tässä prosessissa. Oletus sukupuolineutraaliudesta on keskeinen yhteiskunnan toiminnan kannalta, koska jos sukupuolella ei ole merkitystä, hierarkkista syrjintää ei myöskään voi olla olemassa. Ja kuitenkin jos sukupuolta tarkastellaan miltä tahansa taholta yhteiskunnassa, sukupuolirooleihin liittyy selvä eriarvoisuus (Illich 1983, 13). Illichin teorian mukaan sukupuolineutraaliutta ei siis ole olemassa, on vain käsitteellinen oletus sukupuolineutraaliudesta, joka tukee näkymätöntä rakenteellista sukupuolten eriarvoisuutta.

Sukupuolen käsitteet, sukupuoli ja sukupuolirooli, ovat sosiaalisia todellisuuksia, käsitteitä, jotka ovat vain nimellisesti tekemisissä anatomian kanssa. Samalla ne ovat käsitteitä, jotka ovat rajallisia ja rajoittavia ja osoittavat vastakkaisuutta ja määrittävät täten yksilöiden olemassaoloa. Illich (1983, 14) tulkitsee nämä käsitteet sosiaalisiksi työkaluiksi, joka muuntaa sukupuolielimet sosiaalisiksi todellisuudeksi. Vaikka yhteiskunta haluaa näyttäytyä

sukupuolineutraalina ja ylläpitää oletusta omasta sukupuolineutraaliudesta instituutioidensa kautta, sekä käsitteiden kautta julkituleva että ekonomisen todellisuus osoittavat, että yhteiskunta on hyvin kahtiajakautunut. Sukupuoli, josta on muodostunut kulttuurisesti merkittävä dikotomia, asettaa miehet ja naiset sellaisiin asemiin ja olosuhteisiin, jotka estävät heitä sanomasta, tekemästä, tahtomasta ja havaitsemasta samoja asioita, vaikka oletetaankin ettei sillä ole merkitystä.

3 JÄLKISTRUKTURALISTIN MAAILMANKUVA PALJASTUU KIELESSÄ

Jälkistrukturalismi on teoreettinen viitekehys, joka tarkastelee ja tekee tulkintoja maailmasta kielessä olevien rakenteiden ja niiden rakentumisen kautta. Jälkistrukturalismi käsitteerä viittaa strukturalistiseen suuntaukseen kirjallisuuden kritiikissä, joka perustuu ideaan todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta kielellisessä vuorovaikutuksessa (Hakala 2002, 291). Strukturalistien mukaan kertomukset ihmiselämästä, narratiivit, toistavat samankaltaisia rakenteita, jotka tulevat näkyviin kertomusten juonessa. Jälkistrukturalistien käsitys kertomuksista ja niiden juonista on pirstoutuneempi. Strukturalistien tapaan jälkistrukturalismi käsittää, että kertomusten juonet paitsi kuvaavat maailmaa, rakentuvat olemassa oleville todellisuudelle. Strukturalismista poiketen jälkistrukturalismi korostaa, että on olemassa useita erilaisia todellisuuksia. Todellisuudet eivät ole erillisiä, vaan erilaisissa hierarkkisissa suhteissa toisiinsa. Todellisuudet ja niiden väliset suhteet tulevat julki erilaisissa diskursseissa eli tavoissa puhua todellisuudesta. Universaali sosiaalinen järjestys rakentuu ja tulee näkyväksi kertomusten kautta kielessä. Diskurssit paitsi kuvaavat todellisuuden monimuotoisuutta, osoittavat yksilöiden erilaiset asemat tässä todellisuudessa (Francis 1998, 6) ja näiden asioiden keskinäisen järjestyksen.

Struktuuri eli rakenne on asioiden ja ihmisten välille muodostuva järjestys. Kaikissa yhteisöissä ja yhteiskunnissa on oma järjestyksensä, jossa yksilöllä on oma asemansa suhteessa yhteisön muihin jäseniin. Yksilön asemaa yhteisössä kuvataan käsitteellä positio. Yksilöiden erilaiset asemat tulevat ilmi puhutun kielen kautta, kun erilaisiin positioihin liitetään arvoja ja arvostuksia. Arvostuksen kautta yksilö voi

päästä yhteisössään sellaiseen asemaan, josta on mahdollista vaikuttaa julkisiin käsityksiin, kuten positioihin liitettäviin arvoihin. Tällä tavalla tulkittuna valta on mahdollisuus vaikuttaa sosiaalisten identiteettien tuottamiseen ja määrittelemiseen. Koska yksilöt ovat yleensä yhtä päteviä muodostamaan käsityksiä, yhteisössä vallitsee useita erilaisia tapoja määritellä ja tulkita sosiaalisia identiteettejä, mutta vain osa käsityksistä tulee julkisesti hyväksytyksi. Käsitykset eivät ole vain henkilökohtaisesti, vaan myös julkisten ja yhteisten käsitysten pohjalta muodostuneita ja näiden pohjalta rakentuvaa käsitysten konsensusta kutsutaan valtavirraksi. Toisin sanoen valtavirta sisältää sellaiset käsitykset, jotka ovat yhteisön valtaosan hyväksymiä. Valtavirrasta eriyvät näkemykset jäävät marginaaleihin, oletetun ja hyväksytyin ulkopuolelle eikä niillä ole valtaa tai pääsyä vaikuttamaan siihen, mikä käsitetään yleisesti hyväksytyksi.

Valtavirran yleisesti hyväksymät käsitykset, eli ne käsitykset todellisuudesta jotka toistuvat useimmin, ovat jälkistrukturalismin kannalta tärkeää tutkimusaineistoa. Weinerin (1994, 101) mukaan juuri julkisesti hyväksytyissä merkityksissä tulee ilmi yhteiskunnan valtasuhteet. Weiner argumentoi, että jälkistrukturalismin pyrkimyksenä on purkaa julkisesti hyväksytyjä merkityksiä eli toisin sanoen analysoida sitä, miten merkitykset ovat rakentuneet sekä mihin näiden merkitysten julkinen hyväksyntä perustuu. Purkamisen eli dekonstruoinnin kautta jälkistrukturalistinen tiede pyrkii tuomaan julki ja sanomaan ääneen sellaisia asioita, jotka kyseenalaistavat julkisesti hyväksytyt merkitykset ja merkityksiin liittyvän vallan. Jälkistrukturalistisen teorian tarkoituksena ei ole luoda yksipuolista vastalauseita valtaa ylläpitävälle diskurssille, vaan pyrkiä rakentamaan tuottava viitekehys, joka auttaa kyseenalaistamaan ja ymmärtämään yhteiskunnassa vaikuttavia vallan mekanismeja (Weedon 1997, 10).

3. 1 Todellisuudet rakentuvat kielellisessä vuorovaikutuksessa

Siinä missä strukturalistit tulkitsevat maailmaa kertomusten kautta tuotettuna rakenteena, jälkistrukturalistit kuten Derrida (1976) ja Barthes (1990) argumentoivat, että on olemassa useita erilaisia tapoja tulkita näitä universaaleja kertomuksia. Kertomukset eivät kuvaa vain yhtä todellisuutta, joka on tulkittavissa universaalisti

samoilla tavoilla, vaan kieli ja kertomukset ovat tulkittavissa useilla erilaisilla tavoilla. Tulkinnan tavat riippuvat tulkitsijan omasta positiosta kertomuksen sisällä. On olemassa dominoivia kertomuksia, jotka ovat julkisesti hyväksytympiä ja esittävät yleisesti hyväksytyjä oletuksia totuudesta. Samoin on olemassa marginaalisia kertomuksia, jotka pyrkivät tuomaan julki vaihtoehtoisia näkemyksiä samoista ilmiöistä. Kun kertomuksia tarkastellaan rinnakkain, voidaan tunnistaa erilaiset kertomukset ja vaatimukset suhteessa totuuteen. Kun kertomusten suhteellinen totuus, eli todellisuuden ja kertojan asema tunnistetaan ja eristetään, dominoivien kertomusten oikeus olla oikeassa ja vaalia totuutta voidaan kyseenalaistaa (Francis 1998, 6). Dominoivien kertomusten frekvenssi ei välttämättä ole suurempi kuin marginaalisten kertomusten, mutta dominoivilla kertomuksilla on suurempi volyymi, koska määrällisesti suuri osa yhteisöä käsittää kertomuksen sisältämät oletukset itsestään selvinä universaaleina julistuksina.

Foucault (1972) esittää ajatuksen, joka asettaa universaaliuden käsitteen ristiriitaiseen valoon. Foucault'n teorian mukaan ideat ja mallit, joiden on oletettu olleen sosiaalisesti universaaleja, ovatkin historiallisesti ja kulttuurisesti sidonnaisia. Universaaleina pidetyt käsitykset ovat kehittyneet, muuttuneet ja korvautuneet kertomusten edetessä. Paitsi sanoista ja kielen rakenteista, todellisuus muodostuu myös sanojen määrityksistä. Kun puhumme ilmiöistä tai kuvailemme niitä erilaisilla tavoilla, liitämme sanoihin arvovärittyneitä määritelmiä ja muovaamme näin sanojen merkitystä. Esittämällä käsityksiämme sanojen merkityksistä kanssaihmisillemme, käymme diskursiivista neuvottelua näistä merkityksistä. Hakala (2002, 291) esittää, että merkitysten ylläpitämisen, tuottamisen ja uusintamisen lisäksi me myös merkityksellistämme asioita, kuten sukupuolta erilaisin arvolatautunein tavoin. Liittämällä toistuvasti sanaan tyttö määritteen kiltti ja sanaan poika määritteen reipas, emme vain määrittele sanojen merkitystä, vaan myös asetamme tytön ja pojan laadulliseen suhteeseen keskenään. Pintapuolisesti tarkasteltuna kiltin ja reippaan välillä ei vallitse sosiaalista järjestystä, mutta hierarkia tulee näkyviin, kun tarkastelemme näiden määritteiden itsensä merkitystä. Kiltteys sisältää oletuksen käyttäytymisestä osoitetun normin mukaan, eli toisin sanoen oletuksen alistumisesta, kun taas reippauteen liittyy oletus aktiivisesta toiminnasta. Kun asioiden välillä

vallitseva järjestys ja eriarvoisuus toistuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, voidaan puhua rakenteellisesta epätasa-arvosta.

Rakenteellisuus tarkoittaa pohjimmiltaan sitä, että tietyt sosiaaliset ilmiöt toistuvat yhteiskunnassa ilman, että ilmiön perusolemus ja perusolemuksen sisältämät asemat muuttuvat. Rakenteellisuutta ja rakenteiden olemassa oloa tukevaa hierarkkisuutta ylläpitävät ennen kaikkea yhteiskunnalliset instituutiot. Instituutiot, kuten koulu tai perhe toimivat toistuvasti tiettyjen roolien ja toimintamallien mukaan, jolloin näistä rooleista ja toimintamalleista tulee normeja. Toisin sanoen yhteiskunnan rakenteet tuotetaan uudelleen sosiaalisissa käytänteissä instituutioiden kautta, ei tarkoituksellisesti eikä yksittäisten yksilöiden toiminnan kautta. Aktiiviselle ja osallistuvalla yksilöllä on mahdollista vaikuttaa instituutioiden käytänteisiin, mutta käytänteet ja niiden olemassaolo eivät ole riippuvaisia yksittäisistä yksilöistä. Vaikka instituutioiden olemassaolon takaavat pohjimmiltaan yksilöt, jotka toimivat instituutioita ylläpitävillä tavoilla, niin instituutiot ohjaavat yksilön käyttäytymistä, koska ne sisältävät normatiivisia rakenteita eli julkisesti hyväksytyjä järjestyksiä ja tapoja toimia. Weedonin (1997, 3) mukaan instituutioiden voima on siinä, että opimme käyttäytymään näiden tapojen mukaan sekä näkemään toimintatavat ja niiden taustalla olevat arvot tosina, luonnollisina ja hyvinä. Sosiaalisten ja sukupuolisten erojen selittäminen luonnollisena on tapa ymmärtää näitä eroja, mutta se on samalla ajattelutapa, joka kiistää monia todellisuuden ulottuvuuksia ja tekee monisyisemmän sosiaalisen tarkastelun vaikeaksi.

Jälkistrukturalismi pyrkii tutkimalla kieltä kuvaamaan näitä rakenteita, joiden kautta instituutiot tuottavat itsensä uudelleen. Uudelleentuottaminen on se käytänteiden kautta toimiva prosessi, jossa valta annetaan niille, joilla valta on. Näin instituutiot varmistavat oman olemassaolonsa. Bourdieu (1977) kuvaa tätä monopoliaseman varmentamista käsitteellä legitiimi symbolinen väkivalta. Keskeistä Bourdieun teoriassa on sellaisten arvojen ja arviointikriteerien luominen, joiden kautta voidaan kiistää marginaalisessa asemassa olevien yksilöiden oikeus autonomiaan. Kun yksilön oikeus määritellä oma asemansa yhteisössä kiistetään, hänellä ei ole oikeutta esittää vaatimuksia suhteessa julkisesti hyväksytyyn totuuteen. Valta ja vallan rakenteet eivät ole kiistattomia ja luonnolliseen järjestykseen perustuvia, vaan

perustuvat sosiaalisesti rakentuneeseen käsitykseen maailmasta. Julkinen diskurssi, joka artikuloi tämän sosiaalisesti rakentuneen käsityksen maailmasta paljastaa, miten yhteiskunnan rakenteiden kautta määritellään erinäisiä yksilön kannalta tärkeitä asioita kuten seksuaalisuutta ja sosiaalista asemaa. Analysoimalla julkista diskurssia erilaisissa teoreettisissa viitekehyksissä, voidaan tuoda julki se, miten käsitykset näistä asioista ja niiden asemat tuotetaan sosiaalisessa kanssakäymisessä.

3.2 Kielellisen vuorovaikutuksen elementit

Edellisessä kappaleessa luotiin lyhyt katsaus jälkistrukturalismin yleisiin teoreettisiin viitekehyksiin. Tämä teoreettinen viitekehys rakentuu tietyille keskeisille käsitteille, jotka toistuvat ja ovat dialogisessa suhteessa toisiinsa nähden ja tuovat samalla esille jälkistrukturalistisen käsityksen maailmasta. Weilerin (1999, 44) mukaan jälkistrukturalismi rakentuu kolmelle keskeiselle käsitteelle, jotka ovat tieto, kieli ja subjektiivisuus. Sekä Foucault (1980) että Weedon (1997) nostavat position käsitteen tiedon, kielen ja subjektiivisuuden rinnalle.

3.2.1 Tiedon hallinta on valtaa

Jälkistrukturalistisen näkemyksen lähtökohtana on, että tieto ei ole itsestään olemassa olevaa, vaan rakennettua ja rakentunutta. Näin ollen ei ole olemassa ehdotonta tietoa tai totuutta, vaan useita rinnakkaisia käsityksiä tiedosta, jotka kilpailevat oikeudesta olla oikeassa. Oikeus hallita tietoa tulee näkyväksi kun tarkastellaan subjektiivisuutta, eli sitä kenellä on oikeus määritellä itsensä ja etuoikeus määritellä myös muita, objektin asemassa olevia. Tieto on suhteellista ja suhteessa yksilön positioon yhteisössään. Tiedon todenmukaisuutta arvioidaan yleisesti perustuen siihen, mikä käsitetään normaaliksi tai loogisesti perustelluksi. Käsitys normaalista, samoin kuin loogiset perustelut ovat yhtäläillä suhteellisia kuin tietokin, eli alunperin lähtöisin jostain tietystä tavasta tulkita sosiaalista todellisuutta. Jälkistrukturalismin kannalta kysymys onkin siitä, mitkä normaaliuden käsitteet hallitsevat sosiaalista todellisuutta ja millä tavalla näistä käsityksistä on tullut yleisesti hyväksytyjä (Weiner 1994, 99).

Tieto on pohjimmiltaan suhteellista, koska tulkitsemme saamiamme viestejä omista lähtökohdistamme. Sama viesti voi saada useampia merkityksiä suhteessa siihen, minkälaisesta positiosta käsin viestin sisältöjä tulkitaan. Tästä näkökulmasta katsottuna universaalit käsitykset ja totuudet ovat ongelmallisia, koska ne tuovat julkiseksi vain osan kokonaisuudesta.

Jälkistrukturalismi ei puhukaan totuudesta, vaan diskursiivisesta auktoriteetista (Walkerdine 1988, 211) eli etuoikeudesta kontrolloida keskeisiä puheenaiheita. Puheenaiheiden kontrollointi on keskeistä, koska sitä kautta määrittyy se, mikä on julkisesti olemassa ja normaalia. Näkymättömiin jäävillä asioilla ei ole ikään kuin oikeutta olla olemassa. Diskursiivinen auktoriteetti on valtaa määrittellä tietoa ja normaaliutta sekä perustella nämä omat näkemyksensä rationaalisina. Rationaalisuus onkin yhteiskunnallisesti tärkeä argumentti, koska sen katsotaan kuvastavan ja kontrolloivan sitä, mikä nähdään luonnollisena. Rationaalisuutta voidaan tässä yhteydessä kuvata käsityksenä siitä, että ihminen tuottaa ja kontrolloi omaa ajatteluaan ja puhettaan itsenäisesti subjektina. Diskursiivisen auktoriteetin merkitys näyttäytyy uudessa valossa. Se on valtaa hallita tietoa ja perustella omat näkemyksensä rationaalisina, koska ne ovat julkisesti hyväksytyjä. Diskursiivinen auktoriteetti ei perustu luonnolliseen vaan sosiaalisesti rakentuneeseen järjestykseen (Walkerdine 1988, 211; Weiner 1994, 100) ja se on merkityksellistä, koska se antaa tietyille puhumisen tavoille etuoikeuden dominoida diskurssia. Kieli siis sekä ilmaisee että hallitsee tietoa.

3.2.2 Kieli ja diskurssi

Weinerin (1994, 98-99) mukaan kieli on olennainen osa sosiaalisia organisaatioita, valtaa ja yksilön tietoisuutta, koska kielellä on keskeinen rooli näiden ilmiöiden olemuksessa. Sekä sosiaaliset organisaatiot että yksilön subjektiivinen identiteetti määritellään, testataan ja rakennetaan kielessä. Määrittely on toisaalta sisäistä, kun yksilö esimerkiksi ajattelee tai tekee huomioita ja päätelmiä itsestään. Määrittelystä tulee ulkoista, kun hän tuo nämä asiat julki. Kun yksilö ilmaisee ajatuksiaan, hän testaa samalla määritelmiensä hyväksyntää ja todenmukaisuutta. Sosiaaliset

organisaatiot ja subjektiiviset identiteetit rakentuvat kielessä tämän määrittelyn ja määritelmien testaamisen prosessin kautta. Sanojen merkitykset eivät siis perustu universaaliin ymmärrykseen sanojen sisältämien elementtien merkityksestä, vaan ne ovat yhteisiä sopimuksia. Koska sanojen merkitykset ovat sopimuksia eivätkä perustu yhteisymmärrykselle, ei voida olettaa että sanojen tulkinta olisi muuttumaton. Tulkinta on aktiivinen sosiaalinen prosessi, jonka resursseina toimivat yksilön aikaisemmat kokemukset ja käsitykset maailmasta. Tulkinnan sattumanvaraisuudessa todentuvat rinnakkaiset ja kilpailevat käsitykset merkityksistä. Kieli ja sanat, jotka julkistavat asioiden merkitykset eivät kuitenkaan ole sattumanvaraisia, vaan ne ovat rakentuneet sosiaalisessa kanssakäymisessä.

Yksilön omaksuma kieli sisältää valmiita merkityksiä, jotka kuvaavat olemassa olevaa sosiaalista sopimusta merkitysten välisistä suhteista. Weedon (1997, 21) kuvaa kielen areenana, jolla erilaisia sosiaalisen järjestyksen muotoja kuvaillaan ja niiden seuraamukset määritellään ja testataan. Toisin sanoen kielen kautta voidaan tehdä ehdotuksia sosiaalisesta järjestyksestä, käydä neuvotteluja ja osoittaa vastarintaa. Kieli on myös väline, jonka avulla yksilöllisyys ja yksilön subjektiivisuus määritellään. Määritellessämme itse itseämme, etsimme yleisesti tunnistettavia kielellisiä määritteitä omille ominaisuuksillemme. Ominaisuuksia kuvaavat määritteet eivät ole arvovapaita, vaan osoittavat ominaisuuksien arvon ja merkityksen yhteisössä. Kieli ei ole yksilön yksilöllisyyden ilmaisu, mutta se muotoilee yksilön yksilöllisiä ominaisuuksia sosiaalisesti merkittäviksi. Yksilö voi kuitenkin tehdä kielellisiä valintoja, joiden kautta hän voi osoittaa oman identiteettinsä. Sosiaalisella todellisuudella tai luonnon ympäristölläkään ei ole automaattisia sisäisiä merkityksiä, joita kieli kuvaa. Eri kielet ja yhden kielen sisällä ilmaistavat erilaiset diskurssit määrittelevät maailman eri tavoilla antaen asioille eriäviä merkityksiä. Tämän vuoksi ei ole mahdollista siirtää yhden kielen tai diskurssin sisältämiä merkityksiä täsmälleen samanalaisina toiseen kieleen tai toiseen diskurssiin. Ei ole siis olemassa universaalisti päteviä merkityksiä, jotka kuvaisivat kattavasti jonkun asian tai ilmiön todellisen merkityksen. Weedonin (1997, 23) mukaan on vain olemassa sanoja, jotka viitekehyksestä riippuen kuvaa useita erilaisia merkityksiä. Kun tietyissä

asiayhteyksissä käytetään toistuvasti samalla tavalla määritettyjä merkityksiä tietyistä sanoista, voidaan puhua diskursseista.

Foucault (1974, 49) määrittelee diskurssin käytänteiksi, jotka systemaattisesti muotoilevat niitä kohteita, jotka ovat diskurssin aiheina. Erilaiset diskurssit ovat siis paitsi sisäisesti yhteneviä puhumisen tapoja, aktiivisia merkitysten luomisprosesseja. Diskurssi ei vain toista tiettyä aihetta passiivisesti tuomalla sen julki, vaan käsittelee aiheita aktiivisesti luoden arvolutautuneita käsityksiä. Asioiden väliset hierarkkiset suhteet määrittyvät käsitysten arvoissa. Ne asiat, joille annetaan positiivinen arvo, saavat oikeuden tulla kuulluksi ja hyväksytyksi. Valta on valtaa määrittää merkityksiin liittyviä arvoja siten, että arvoista tulee julkisesti hyväksytyjä (Weiner 1994, 99). Kieli voidaan nähdä tällä tavalla erilaisten diskurssien kilpailuna, kilpailuna oikeudesta määrittää asioiden sekä ilmiöiden merkityksiä ja arvoa. Diskurssien kenttä rakentuu erilaisista erilaisista asemia edustavista diskursseista, asemien erilaisuus viittaa diskurssin asemaan suhteessa muihin diskursseihin ja valtaan. Diskursiivinen valta tulee ilmi ennen kaikkea subjektiivisuuden ja objektiivisuuden suhteessa, kun subjektiivisuus määrittää oikeutena tehdä julkisia määritelmiä itsestään ja muista.

Jokisen, Juhilan ja Suonisen (1993, 17-18) mukaan diskurssin käsite mahdollistaa tutkimuksen joka analysoi sosiaalisen todellisuuden tuottamista sosiaalisissa käytännöissä. Diskurssien analyysi ei kuitenkaan perustu mihinkään selkeärajaiseen tutkimusmenetelmään, vaan teoreettiseen viitekehykseen, jossa kieli käsitetään organisoituneina ja tulkittavissa olevina diskursseina ja tulkintarepertuaareina. Willmanin (2001, 66) mukaan diskurssin käsite kuvaa yhteiskunnassa vallitsevia puhumisen ja kirjoittamisen käytäntöjä, jotka määrittävät ja rajaavat sekä sitä, mitä eri aiheista voidaan sanoa että sitä, kenellä on oikeus sanoa se. Näin diskurssin kautta pyritään ennen kaikkea selittämään, miten kielen merkitykset syntyvät tulkittaessa ilmiöitä ja annettaessa niille erilaisia arvoja. Nimenomaan kielen merkitykset ja niiden tutkiminen ovat Willmanille (2001, 68) keskeisiä analyysin välineitä. Diskurssit voidaan näin määrittellä yhtenevinä merkitysrakenteina eli toisin sanoen diskurssit ovat sellaisia yhteneviä puhumisen tapoja, joissa tietyille asioille annetaan puhujasta riippumatta sama merkitys. Merkitykset eivät kuitenkaan ole yksittäisten yksilöiden tuottamia, vaan ne rakentuvat vuorovaikutuksessa ja

neuvotellen. Wittgenstein (1981) kuvaa merkitysten rakentumista kielessä kielipelin käsitteen avulla. Kielipelit eivät ole kielestä irrallisia tai sen epäitsenäisiä osia, vaan itsenäisiä inhimillisiä kommunikaatiojärjestelmiä. Kieli saa merkityksensä suhteessa siihen elämänmuotoon, jossa ihminen on osallisena ja kielen oppiminen merkitsee elämänmuodon ja sen eri alueiden oppimista. Sosiaalinen sukupuoli on yksi alue ihmisen identiteettiä ja eri sukupuolille annetut arvolatautuneet merkitykset ovat osa yksilön identiteetin rakentamisprosessia.

Diskurssitutkimus jakaantuu perinteisesti kahteen eri traditioon. Kielellisesti orientoitunut traditio kohdentuu kielenkäytön kieliopilliseen rakentumiseen, jolloin tutkimuksena oleva puhe on osa sosiaalista todellisuutta ilman laajempaa kontekstia. Sosiaalinen tutkimustraditio on kiinnostunut kulttuuristen resurssien ja sosiaalisen toiminnan suhteesta kieleen. Sosiaalista tutkimustraditiota edustavia suuntia ovat esim. sosiologinen diskurssitutkimus ja kulttuuritutkimus. Sosiologinen diskurssitutkimus kuvaa sitä, miten sosiaaliset tekijät, tekstit ja puhe vaikuttavat toimintaamme. Kulttuuritutkimukseksi määritelty diskurssitutkimus (Potter & Wetherell, 1994, 47) pyrkii kuvaamaan sitä, miten instituutiot ja vallitsevat käytännöt voidaan ymmärtää diskurssien kautta.

3.2.3 Itsenäisellä yksilöllä on oikeus määrittellä itse itsensä

Subjektiivisuuden käsite kuvaa itsenäiseksi yksilöksi tulemisen prosessia. Yksilöstä tulee itsenäinen, kun hän pystyy määrittelemään itsensä julkisesti hyväksytyllä tavalla ja täyttää täten ehdon autonomiasta, vallasta määrittää ja hallita itse itseään ja toisia. Subjekti on aktiivinen tekijä, objekti on tekemisen kohde. de Beauvoir (1993, 15-16) kuvaa maskuliiniseen ja feminiiniseen rooliin liittyvää subjektiivisuuden ongelmaa kutsumalla feminiinistä roolia toiseksi. Toiseus tarkoittaa de Beauvoirille sitä, että yksilö ja yksilön ominaisuudet määritetään ensisijaisesti jonkun toisen, ei kohteen itsensä kautta. Mies on yleensä yhteiskunnassa subjekti, koska hän edustaa ja ilmaisee ihmisyyttä yleensä. Nainen puolestaan poikkeaa tästä roolista, eikä ihmisyyttä ei voida tarkkailla yleistämällä naiseutta, koska ihmisuus määritetään maskuliinisten ominaisuuksien mukaan. Yksilöllisyys ei ole vain geneettisesti määrittynyt ja perustu

siihen, että olemme kaikki erilaisia ja yksilöllisiä. Yksilöllisyys on ennen kaikkea sosiaalisesti saavutettu rooli joka tuotetaan, kun yksilöllisten ominaisuuksien arvo ilmaistaan ja neuvotellaan sosiaalisessa kanssakäymisessä.

Käsitteellä subjektiivisuus viitataan myös yksilön tietoihin ja tiedostamattomiin ajatuksiin ja tunteisiin omasta itsestään ja suhteestaan maailmaan. Weedonin (1997, 32) mukaan jälkistrukturalistinen käsitys subjektiivisuudesta on, että yksilön minuus on jatkuvassa uudelleenmäärittelyn prosessissa ja että se määritellään aina, kun yksilö ajattelee tai ilmaisee itseään. Kaikilla yksilöillä on sama periaatteellinen oikeus määrittellä oma sisäinen käsitys itsestään, mutta käsitykset perustuvat kuitenkin sanoille, joiden merkitykset ovat sosiaalisesti neuvoteltuja. Jos yksilö on sellaisessa asemassa, jossa hänen ominaisuutensa tulevat jatkuvasti määritellyksi ulkoa päin, nämä julkiset käsitykset heijastuvat ennen pitkää yksilön omaan ajatteluun. Kun yksilö määrittelee itsensä ensisijaisesti näiden ulkoisten käsitysten kautta, hänestä tulee objekti eli määrittelyn kohde. Toisaalta ulkoinen määrittely voi jo itsessään sisältää käsityksen objektiivisuudesta tai subjektiivisuudesta. Toisin sanoen osa yksilöistä on sellaisessa asemassa, että heidät määritellään jo alun alkaen subjekteina. Paechter (1998, 6) korostaa objektin ja subjektin välistä riippuvuussuhdetta. Subjekti ja objekti määrittyvät aina suhteessa toisiinsa, koska tullakseen subjektiksi yksilö tarvitsee objektin eli jonkun jota vastustaa ja jota vasten asettua. Objektiksi tai subjektiksi määrittelemisen kautta yksilöt asetetaan erilaisiin asemiin eli positioihin suhteessa yhteisöön. Määrittyminen subjektiksi ja objektiksi ei tapahdu vain sukupuolen perusteella, vaan myös monilla muilla ulottuvuuksilla suhteessa uskontoon, etniseen alkuperään, sosiaaliluokkaan ja ennen kaikkea suhteessa siihen yhteisöön, jonka rajoissa toimitaan.

Subjektiivinen positio on pohjimmiltaan yksilön tapa määrittää omaa yksilöllisyyttään ja subjektiivisuus on tärkeä osa yksilön identiteetinluomisprosessia (Weedon 1997, 3). Kun yksilö pyrkii määrittelemään omaa minuuttaan ja neuvottelemaan suhdetta toisiin yksilöihin, hän osallistuu sosiaaliseen peliin, jossa asetetaan tiettyyn asemaan muihin pelaajiin nähden. Subjektiivinen positio perustuu ennen kaikkea subjektiivisuudelle – yksilön käsitykselle omasta autonomiastaan ja

oikeudestaan määrittellä itse itsensä. Tosin yksilön subjektiivisesti määrittelemä positio ei välttämättä vastaa sitä asemaa, johon julkinen diskurssi hänet asettaa. Yksilö saa viestejä omasta diskursiivisesta positiostaan ympäröivästä maailmasta, mediasta ja uskonnosta, mutta myös yhteiskunnan virallisista rakenteista ja erilaisten roolien suhteesta toisiinsa. Weedonin (1997, 5-6) mukaan erilaisia diskursiivisia positioita ovat esimerkiksi erilaiset miehenä ja naisena olemisen mallit, kuten naistenlehdissä esiintyvät uranaiset ja romanttiset sankarittaret tai tv-komedian rennot poikamiehet. Näiden mallien kautta tapahtuu jatkuva roolien uudelleenmäärittäminen, jossa neuvotellaan rooleihin liitettävät toimintatavat ja velvollisuudet. Vaikka yksilöllä on periaatteellinen mahdollisuus asettaa itsensä mihin tahansa positioon, position lopullisen suorittamisen kannalta on olennaista hyväksyäkö ympäristö aseman, johon yksilö asettuu. Foucault'n (1980) teorian mukaan diskurssiin ja asemointiin liittyy aina myös vastustusta ja yksilöt pyrkivät luomaan omia diskurssejaan, joissa heidät kuvaillaan positiivisesti. Jos positio on yleisesti hyväksytty, ympäristö auttaa ja tukee sen saavuttamista. Jos ei, ympäristö pyrkii todennäköisesti estämään ja vaikeuttamaan aseman haltuunottoa monien erilaisten prosessien kautta, suorasti syrjimällä tai epäsuorasti väheksymällä.

Willisin (1977) tutkimus työväenluokkaisten poikien koulukokemuksista osoittaa, että positio on myös yksilön itsensä valitsema ja konstruoima. Vaikka yksilöt asettuvatkin erilaisiin asemiin yhteisöönsä nähden, nämä asemat eivät ole automaattisesti valittuja tai hyväksytyjä. Positio tuotetaan tietyistä lähtökohdista ja tietyssä viitekehyksessä. Willisin tutkimus osoitti myös, että marginaalinen positio rakennetaan usein vastustamalla julkisesti osoitettuja toiminnan tapoja. Sosiaalisten roolien, kuten sukupuoliroolien tuottaminen ei tapahdu suoraviivaisesti kodin, koulun tai median antamien mallien mukaan vaan ne ovat aktiivisen tuottamisen tuloksia. Aktiivinen tuottaminen on jatkuva prosessi, jossa yksilö samanaikaisesti omaksuu ja vastustaa hänelle osoitettuja rooleja samalla muovaten omaa elämäänsä (Francis 1998, 5) toteuttamalla ja tulkitsemalla heille osoitettua diskursiivista positiota omien intressiensä mukaisena (Weedon 1997, 12). Tarkastelemalla olemassa olevaa sosiaalisesti rakentuvana, voidaan yrittää ymmärtää miksi yksilöt hyväksyvät ja sopeutuvat sosiaalisiin asemiin, jotka ovat pohjimmiltaan epäautonomisia.

3.3 Jälkistrukturalismi feministisenä työvälineenä

Jälkistrukturalistinen teoria on tärkeä kaikille niille tieteen tekemisen muodoille, jotka pyrkivät tuomaan julki valtavirran ulkopuolelle jääviä käsityksiä tieteestä ja todellisuudesta. Jälkistrukturalismi tarjoaa sekä tieteellisen viitekehyksen, jonka kautta pystytään tarkastelemaan todellisuutta monena sosiaalisesti rakentuneena ja kilpailevana käsityksinä todellisuudesta että teoreettisen käsitteistön, jonka kautta nämä ilmiöt voidaan tuoda julki. Käsitteet, jotka paljastavat tiedon ja diskurssin rakentumiseen piiloutuvan hierarkkisen vallan ovat erityisen tärkeitä juuri marginaalisille ajattelutavoille, koska niiden lähtökohtana on useimmiten objektiivisena tulkittu asema yhteisössä. Ja kuten Paechter (1998, 6) osoittaa, objekti on määrittelyn kohde, ei autonomisena nähty tai itse määrittelyyn kykenevä. Jälkistrukturalistinen viitekehys osoittaa kuitenkin, ettei objektiivisuus johdu sisäisistä ominaisuuksista tai kyvyttömyydestä määrittellä asioita vaan se on suhteellista ja suhteessa diskursiiviseen auktoriteettiin.

Weedonin (1997, 12) tulkinnan mukaan jälkistrukturalismi on tärkeä työväline artikuloitaessa feminismiä sekä tieteellisenä ajattelutapana että yhteiskunnallisena liikkeenä. Jälkistrukturalismi muodostaa teoreettisen viitekehyksen, jonka kautta on mahdollista tuoda näkyviin ja analysoida yhteiskunnan patriarkaalisia rakenteita, koska se kohdistaa huomion sosiaaliseen järjestykseen ja sosiaalisiin merkityksiin, kieleen, subjektiivisuuteen ja valtaan. Patriarkaalisuus tarkoittaa yleensä yhteiskunnallista järjestelmää, jonka auktoriteetti perustuu maskuliinisiin ominaisuuksiin ja jossa miehet ovat pääasiallisia vallankäyttäjiä. Sukupuoliset ominaisuudet nähdään toisilleen vastakkaisina, jolloin ominaisuuksien välille muodostuu hierarkkinen suhde. Tässä suhteessa maskuliininen nähdään yleensä autonomisena subjektina ja feminiininen maskuliinisuudelle alisteisena ja määriteltävänä. Sukupuoliroolien hierarkkista suhdetta perustellaan oletuksella siitä, että biologisista eroista johtuen nainen on heikompi kuin mies. Tämä johtaa ajatteluun, jonka mukaan sukupuolilla on omat tehtävänsä, jotka ovat heidän sukupuolisten ominaisuuksiensa mukaiset. Sukupuolineutraalin ajattelun mukaisesti sukupuolet nähdään tasaveroisina, joskin erilaisina. Näiden feminististen argumenttien

pohjalta voidaan tehdä oletus, että yhteiskunnan patriarkaaliset suhteet ovat rakenteellisia.

Feministisen tieteen ja feminististen metodien taustalla oli alunperin juuri pyrkimys tuoda yhteiskunnan hierarkkiset suhteet näkyviin, erityisesti suhteessa naisen asemaan. Keskeisellä sijalla on ollut todellisuuden kuvaaminen mahdollisimman tarkasti siten, kuin se koetaan. Asioiden ymmärtäminen monilla eri tavoilla osoittaa sekä mahdollisuuden että tarpeen kollektiiviseen muutokseen sekä myös yksilön sisäiseen kasvuun (Mies 1991, 61). Totuuden mitta ei ole abstrakteissa tieteellisissä kriteereissä vaan muutoksessa ja todellisuudessa (Lewis 1993, 4). Mies'n ja Lewisin mukaan feministisen tieteen ensisijaisena tavoitteena näissä vallitsevissa olosuhteissa ei ole vain kuvata naisen asemaa, vaan muuttaa sitä etsimällä ehdotonta autonomiaa. Tarkoituksena ei ole luoda kilpailutilannetta sukupuoliroolien välille vaan ymmärtää ja suvaita kulttuurista monimuotoisuutta tieteen keinoin, erityisesti osoittamalla että myös kokemuksellinen voi olla tieteellisesti merkittävää.

Feminismin puolustus kokemuksellisuudelle perustuu ajattelutavalle, jonka mukaan henkilökohtainen voidaan nähdä myös yksilöllisenä ja yksilöllinen nähdään erityisenä ja kuvaavana (Lewis 1993, 5). Uudenlaisten metodien ja suhtautumistapojen etsiminen on väistämätöntä ja olennaista, kun pyritään tarttumaan olemassa olevaan maailmaan kriittisesti ja näkemään todellisuutta uusin tavoin. Mies (1991, 61) korostaakin, että tieteellisten metodien tärkein tehtävä on toimia instrumenttina, jonka avulla strukturoidaan todellisuutta. Mies huomauttaa myös, että minimaalisesti olemassa oleva on yhtä todellista kuin muukin olemassa oleva ja että kyse on ennen kaikkea tieteen tarkkuudesta. Yksittäisen yksilön kokemukset ovat valideja, vaikkei niiden kautta voitaisikaan luoda reliaabeleita yleistyksiä. Kokemuksellisuudessa korostuu ja siinä todentuu subjektiivinen konkreettisuus (Mies 1991, 66) eli se, että yksilön kokemukset osoittavat mitä hänelle tapahtuu ja mitä tapahtuu suhteellisesti hänen ympärillään.

Subjektiivinen konkreettisuus feministisessä ajattelussa perustuu ymmärrykselle siitä, etteivät kokemukset ole satunnaisia, vaan suorasti suhteessa vallitseviin olosuhteisiin. Toisin sanoen kokemukset kuvaavat koettua todellisuutta. Samalla tavalla myös se, mitä kokemuksia valitsee kerrottavakseen ja millä tavalla

kertomuksensa muodostaa on Lewisin (1993, 17) mukaan tarkoituksenmukaista ja kuvaavaa. Kertomusten jakamisen taustalla ei ole julistaminen tai toisten kokemusten vähätteleminen. Rinnakkaiset ja eriävät kokemukset eivät vähennä muita kokemuksia eikä kertomisen tarkoituksena ole vastakkainasettelu vaan totuuden ja todenmukaisuuden kohtaaminen yhdessä suhteessa. Tarkoituksena ei ole selvittää, kuka on oikeassa ja väärässä, vaan osoittaa, että myös ei vallalla olevilla on oikeus olla oikeassa. Fonowin ja Cook (1991, 2, 11-13) mukaan tieteellisen tiedon tärkein kriteeri on siinä, kuinka tarkasti ja perusteellisesti se kuvaa olemassa olevaa, ei välttämättä vain tieteellisten paradigmojen noudattaminen. Fonow ja Cook korostavat feministisen tutkimuksen innovatiivisuutta ja rohkeutta kokeilla ja tutkia uusia tiedon tuottamisen tapoja.

Francis (1998, 11) on sitä mieltä, että vaikka useat feministit käyttävät jälkistrukturalistista teoriaa tutkimusvälineenään, feminismillä ja jälkistrukturalistisella teoriolla on perustavanlaatuisia ristiriitoja. Ensinnäkin ne asettuvat vastakkaisiin asemiin suhteessa valtaan ja totuuteen. Feminismi on pohjimmiltaan modernistinen teoria, joka perustuu ajatukseen yhtenevän ja yleistetyn pääkertomuksen olemassaolosta sekä olettaa sen olevan totta, vaikka jälkistrukturalismi nimenomaan pyrkii kyseenalaistamaan yleistettyjä ajattelutapoja. Toisaalta jälkistrukturalistinen teoria pyrkii dekonstruoimaan sukupuolierojen sosiaalista roolia, kun taas feministisen teorian ensisijaisena tarkoituksena on selittää näitä eroja. Keskeisistä eroista huolimatta nämä kaksi eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan päinvastoin ne voidaan Francisin (1998, 13-16) mukaan nähdä toisiaan täydentävinä. Jälkistrukturalistinen teoria osoittaa, että ajattelemme ja toimimme erilaisilla ja ristiriitaisillakin tavoilla ja että on tärkeää tunnistaa tämä omassa työssään. Feministinen teoretisointi puolestaan tuo julki sen, että myös impulssit ja tunteet ovat olennainen osa kaikkea ajattelua ja toimintaa, sellainen osa joka on myös syytä tehdä julkiseksi ja arvokkaaksi. Vaikka pyrimmekin pidättäytymään rationaalisessa argumentoinnissa niin se, minkä tunnemme oikeaksi ohjaa ajatteluamme alitajunteisesti. Se, mitä tunnemme, ohjaa meitä tulkitsemaan ja tunnistamaan erilaisia kertomuksia ja omia suhteitamme räihin kertomuksiin.

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia sitä, millä tavoin tavoilla käsitys sukupuolesta ja sen vaikutuksesta rakentuu opettajaksi opiskelevien ajattelussa. Tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena ei ole löytää opettajien ajattelusta uutta tietoa, koska aiemmissa tutkimuksissa on jo artikuloitu varsin selkeäsanaisesti ja toistuvasti opettajien käsityksiä sukupuolen merkityksestä koulussa. Sen sijaan pyrkimyksenä on tutkia sitä, miten käsitys sukupuolesta muodostuu opettajien ajattelussa, miten sukupuoleen liittyviä eroja perustellaan ja millaisia syitä näille eroille annetaan, sekä millaisia arvoja ja määreitä sukupuoliin liitetään. Tarkastelun kohteena on se, millaisia odotuksia sukupuolirooleihin liitetään yleisesti ja millaisten oletusten kautta sukupuolistereotyytiat rakentuvat diskurssissa. Tämä pääongelma voidaan jakaa edelleen neljään kysymykseen, joiden avulla tutkimuksen kenttää voidaan selventää.

1. Peruskoulu on ainakin opetussuunnitelman tasolla sukupuolineutraali, eli julkisten asiakirjojen valossa sukupuolella ei ole koulussa merkitystä. Toteutuuko tai paremminkin näkykö opettajaksi opiskelevien omassa ajattelussa sama sukupuolineutraaliuden normi?
2. Jos aineisto todentaa aiemmissa tutkimuksissa esille tuodun sukupuolistumisen ilmiön, niin millä tavoin opiskelijat sitten kuvaavat sukupuolta ja minkäläisten ilmiöiden kautta sukupuolta kuvataan?
3. Minkälaisia sukupuolirooleja sukupuolten kuvauksista on muodostettavissa eli minkälaisiksi muodostuvat opiskelijoiden käsitykset pojista ja tytöistä? Onko miissä puhetavoissa itsessään havaittavissa eroja?
4. Jos puhetavoissa ilmenee eroja, voidaan pohtia sitä, millä tavoin puhetavat eroavat toisistaan. Löytyykö aineistosta itsestään perusteluja tai selityksiä erilaisille käsityksille sukupuolesta?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimusjoukon valinta

Kyselyn tarkoituksena oli kerätä tietoa erityisesti opettajien asenteista ja käsityksistä sukupuolen merkityksestä koulussa. Valitsin tutkimusjoukokseni Jyväskylän Yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella opiskelevat luokanopettajaopiskelijat kahdesta syystä. Ensinnäkin heidät oli helppo tavoittaa yhteisen sähköpostilistan kautta ja tutkimusasetelmasta muodostui tuttavallinen ja avoin, koska tutkimus suoritettiin vertaistutkimuksena. Tärkeämpänä valintakriteerinä oli kuitenkin se, että opiskelijoiden oma opettajaidentiteetin muodostamisprosessi on opiskeluaikana usein aktiivisessa vaiheessa. Opiskelijat pohtivat opettajuuteen liittyviä kysymyksiä ja omaa suhdettaan näihin kysymyksiin, mahdollisesti myös sukupuolta koskeviin kysymyksiin. Koska opiskelijat ovat tottuneet pohtimaan käsityksiään kirjoittaessaan erilaisia harjoitteluraportteja, he oletettavasti kirjoittavat jäsentyneitä vastauksia. Toisaalta opiskelijoiden ajattelua ei ole vielä vahvistettu käytännön työssä, eivätkä he ole yhtä mukautuneita/ sopeutuneita kouluissa vallitseviin sukupuolinormeihin kuin ammatissa toimivat opettajat. Opiskelijastatuksesta huolimatta viitataan heihin opettajina, koska he tarkastelevat koulua nimenomaan opettajan roolista käsin.

Minkä tahansa kyselyn sekundäärisenä funktiona on myös herättää pohdintaa kyseisestä aiheesta ja tämä funktio sopii tutkimuksen feministiseen viitekehykseen. Yksi feministisen tutkimuksen keskeisistä tekijöistä on pyrkimys muutokseen, joka tapahtuu ajattelun ja tiedostamisen kautta. (Lewis, 1993, 66) Tavoittamalla mahdollisimman suuren joukon opiskelijoita, riippumatta siitä vastaavatko he kyselyyn, tulee kysyneeksi heiltä kaikilta: "Onko sukupuolella väliä?"

5.2 Tutkimuksen metodit

Tutkimuksessa käyttämäni metodinen työkalu on teorettinen viitekehys, joka muodostuu kahdesta, tieteellisesti perusteltavissa olevasta ajattelutavasta. Jälkistrukturalistinen teoria esittää väittämän todellisuuden sosiaalisesti neuvotellusta

rakenteesta kuvaamalla sitä, miten instituutioiden, kuten koulun, sisällä vallitseva kulttuuri tulee ilmi ja rakentuu kielessä, yhteisön neuvottelemien ja valitsemien arvojen kautta. Tieteellinen feminismi tuo julki sen, että on olemassa rinnakkaisia ja kilpailevia merkitysrakenteita sekä valtaa, joka asettaa nämä rakenteet erilaisiin suhteisiin toisiinsa nähden näkökulmasta riippuen. Feministisen teorian mukaan yhteisön yhdessä neuvottelemat arvot eivät välttämättä kuvaa yhteisössä vallitsevaa konsensusta, vaan yhteisön valtarakenteita. Tutkimuksen aineisto on kerätty sähköpostikyselyllä Jyväskylässä opettajaksi opiskelevien sähköisen postituslistan välityksellä. Kyselyn avulla pyysin opettajaksi opiskelevia kertomaan sukupuoleen ja kouluun liittyvistä ajatuksistaan ja käsityksistään. Kyselyyn vastanneiden sähköpostiviestit muodostavat kirjallisen aineiston. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen puitteissa varsinaisena analyysin välineenä käytän diskurssianalyysia, joka perustuu aineiston tekstin ja merkitysten systemaattiselle tarkastelulle, erilaisten puhetapojen ja puheenaiheiden etsimiselle aineistosta.

5.2.1 Diskurssianalyysi

"--määrittelemme diskurssianalyysin sellaiseksi kielen käytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimukseksi, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä."

Jokinen et al 1993, 9-10

Diskurssianalyysi ei ole selkeärajainen tutkimusmenetelmä, vaan teoreettinen viitekehys jonka kautta mahdollistuu aineiston tarkempi analysointi. Diskurssianalyttisessä viitekehyksessä kieli käsitetään tulkinnalliseksi, erilaisista merkitysrakenteista muodostuviksi ja järjestyneiksi diskursseiksi tai tulkintarepertuaareiksi. Diskurssin käsite voidaan merkitys- tai tutkimuskontekstista riippuen määritellä useallakin eri tavalla, mutta tässä tutkimuksessa diskurssilla viitataan kielitieteelliseen käsitykseen diskurssista kielen ja merkitysten tuottamisena ja julkituomisena. Erityisen merkityksellistä on tieto siitä, millaisia lisämerkityksiä sanoihin lisätään ja minkälaisen arvojen kautta sukupuolelle keskeisiä termejä

määritellään. Diskurssin käsitettä käytetään myös erilaisten puhetapojen eli diskurssien kuvaajana, mutta joissain yhteyksissä diskurssi voi kuvata myös erilaisia puheenaiheita.

Willman (2001, 69) lähestyy kielen merkityssysteemejä kahden erilaisen määrittelyjärjestelmän, diskurssin ja repertuaarien kautta. Diskurssin käsitteellä (Wetherell & Potter, 1992, 89-93) viitataan institutionaalisesti paikannettaviin kielenkäytön tapoihin. Tulkintarepertuaarit (Willman 2001, 69-70) ovat puolestaan sosiaalisissa käytännöissä tapahtuvaa kulttuurista tulkintaa. Repertuaarit ovat sidoksissa sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin, jossa ne ovat tuotettu. Repertuaari voidaan määritellä toistuvasti käytettynä käsitejärjestelmänä, jonka avulla luonnehditaan toimintoja, tapahtumia ja merkityksiä. Ne koostuvat ilmiöiden luonnehdinnassa ja arvottamisessa toistuvasti käytetyistä käsitteistä ja metaforista. Repertuaareja pyritään tulkitsemaan erityisesti eksplikoimalla sitä, miten ne todentuvat erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. Juhilan (1999, 175) mukaan diskurssin käsitettä voidaan lähestyä myös hierarkkisella jatkumolla, jossa liikutaan puheen tuottamisen tilanteista instituutioiden ja vallan merkitykseen puheen tuottamisessa. Diskurssi voi esimerkiksi eri yhteyksissä tarkoittaa joko vuoropuhelua kahden ihmisen välillä tai Opettaja-lehdessä pitkällä aikavälillä tapahtunutta kirjoittelua tietystä aihepiiristä, jonka perusteella voidaan paikantaa tähän puheenaiheeseen kohdistettavia erilaisia käsityksiä ja normeja. Diskurssin ja repertuaarin käsitteet ovat kuitenkin käsitteellisesti niin häilyvärajaisia, että tämän tutkimuksen tarkoitukseen sopii paremmin käyttää analyyttisiä kategorioita puheenaihe ja puhetapa. Käsitteet ovat itsensä selittäviä ja sisältävät riittävän määrän sisällöllistä tietoa. Käsitteet voidaan myös sitoa väljästi diskurssianalyysissä perinteisesti käytettyihin diskurssin ja repertuaarin käsitteisiin, diskurssi puhetapaan ja repertuaari puheenaiheeseen.

Diskurssianalyysin keskeinen ajatus siitä, että todellisuus on tulkittavissa kielessä perustuu käsitykselle siitä, että kieli ei itsessään sisällä merkityksiä, vaan merkitykset ovat aina tulkinnan tulosta. Kielenkäytöllä on monia erilaisia tulkintamahdollisuuksia, jotka voivat olla keskenään ristiriitaisia. Willman (2001, 70) painottaakin, että tarkoituksenmukaisuuden vuoksi pitää olla riittävästi tietoa

kontekstista jossa tulkinta tehdään. Willman määrittelee kontekstin aineisto­lähtöisesti siten, että konteksti käsittää sekä tekstin ulkoiset että sisäiset tekijät, jotka vaikuttavat tulkintaan. Eräs diskurssianalyysin metodeista on liittää aineisto sosio-historialliseen ja kulttuuriseen merkitysten viitekehykseen, jolloin tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä tarkastellaan kontekstin ja tekstin välisen suhteen kautta (Jokinen & al. 1993, 35). Feministisen ajattelun mukaan on ihan yhtä tärkeää tuoda esille tutkijakonteksti eli määritellä oma asemansa tutkijana sekä suhteessa tutkimusaineistoon että tutkimusmetodiin. Diskurssianalyysi on pohjimmiltaan tulkintaa ja tulkinta tapahtuu aina jossain määrin henkilökohtaisessa viitekehyyksessä yksilön omista lähtökohdista, tiedosti sitä tai ei. Kuten Willman (2001, 69) toteaa, niin ihminen kuin yhteiskunta ovat kielen läpäisemiä ja tutkimalla kieltä, voimme pyrkiä ymmärtämään todellisuuden ilmiöitä. Keskeistä kielen merkityksissä on se, ettei mikään merkitys ole vain jonkun tietyn yksilön tuottama, vaan merkitykset rakentuvat vuorovaikutuksessa ja neuvotellen. Viitekehykset tulevat ilmi niiden arvojen ja merkitysten kautta, mitä asioille ja ilmiöille annetaan.

Diskurssianalyysi tuottaa tietoa aineistoista tulkitsemalla kielen kautta julkituotuja asioille ja ilmiöille annettuja arvoja ja merkityksiä. Tulkinnat luovat merkityksiä ihmisten käyttäytymiselle ja todellisuuden kokemuksille (Willman, 2001, 66). Kielen käytön tulkinnassa ei pyritä selittämään, mitä merkitysten takana on, vaan kuvaamaan vaikka sitä, millä tavoin sukupuoli ja siihen liittyvät roolit luodaan opettajien tulkinnoissa sukupuolesta. Vaikka Willman tähtääkin selvästi neutraaliin tulkintaan, diskurssianalyttisin metodein on myös mahdollista tarkastella kokonaisia aineistoja tietyssä viitekehyyksessä. Lewis (1993, 3, 10, 21) korostaakin, että tieteessä esiintyvä käsitys neutraaliudesta saattaa tiedostamattomuudessaan olla näennäistä neutraaliutta. Tieteen traditio on rakentunut merkityksille, jotka ovat pohjimmiltaan patriarkaalisia. Patriarkalaisuus ei ole enää pelkästään 'mies perheenpäänä' -tyylistä hierarkkista ajattelua vaan kompleksinen ja symbolinen järjestelmä, jonka kautta järjestetään ja ylläpidetään sosiaalisia suhteita sekä pyritään hallitsemaan yhteisön antamia merkityksiä ja arvoja. Patriarkalaisuuteen liittyy myös asema, josta on mahdollista sekä määritellä että toimeenpanna määriteltyä normaaliutta eli vedota neutraaliuteen tuomatta julki omaa tutkijakontekstiaan.

Tutkittaessa opettajien käsityksiä sukupuolesta koulussa on tärkeää tiedostaa, että käsityksissä on aina esillä sekä se, mitä on itse koettu että myös sitä, mikä on kulttuurisesti opittu ja yksilöllisesti kehittynyt suhteessa maailmaan. Tämän ajatuksen tiedostaminen on keskeistä myös fenomenografisessa tutkimuksessa (Häkkinen, 1996, 12). Arkikielessä käsitys rinnastetaan usein mielipiteeseen, joihin liitetään olennaisesti arvolatauksia. Fenomenografisen tutkimuksen käsitteellä 'käsitys' on mielipidettä syvempi ja laajempi merkitys. Käsitys on perustavaa laatua oleva suhde yksilön ja häntä ympäröivän maailman välillä. Nimenomaan käsitykset ovat pohjana yksilön antamille merkityksille (Häkkinen, 1996, 23-24). Näiden erillisten ja yhtäläisten merkitysten neuvottelusta muodostuu se sukupuoleen liittyvä tunneilmapiiri, joka on osaltaan mukana laajemmassa yhteisessä merkitysten neuvottelussa. Vaikka feministinen tutkimus ei pyrikään luomaan tulkintaa todellisuudesta ehdottomasti tietyllä tavalla olemassa olevana, se haluaa esittää ajatuksen niistä todellisuuksista, jotka mahdollisesti näissä neuvotteluprosesseissa muodostuvat. Se, miten asioiden käsitetään olevan, määrittää kollektiivista todellisuutta. Tätä ilmiötä, miten asioiden käsitetään olevan, fenomenografia kutsuu toisen asteen näkökulmaksi. Ensimmäisen asteen näkökulma puolestaan koskee todellisuutta, sitä miten asiat ovat (Häkkinen, 1996, 30). Ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmien kautta kiteytyy suhde olemassa olevan ja siitä tehtyjen tulkintojen välillä. Vai voidaanko ylipäätään riippumattomasti teoretisoida sitä, mikä on olemassa olevaa?

Siinä missä fenomenografia korostaa tutkimuksen eläytyvää luonnetta (Ahonen, 1994, 124), eli sitä että tutkija pyrkii tavoittamaan myös tutkimushenkilön tilanteen ja hänen intentionsa, eli ilmaisun henkilökohtaisen merkityksen, tämä tutkimus pyrkii etäisyyteen tutkimushenkilön omasta merkityksestä. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata tutkimushenkilöiden käsityksiä mahdollisimman tarkasti ja nimenomaan toisen asteen näkökulman mukaan tulkittuina. Tutkimushenkilöiden henkilökohtaisesti lausumien merkitysten sijasta käsityksille pyritään löytämään merkitys laajemmasta teoreettisesta viitekehyksestä. Tutkija ei keskustele pelkästään aineistonsa kanssa, vaan keskustelu on vuoropuhelua aineiston ja teorian ja tutkijan kesken. Diskurssianalyttisen metodin mukaan aineistosta etsitään yhteneviä

puhumisen tapoja sekä tietoa siitä, mitä eri aiheista sanotaan sekä kenellä on oikeus sanoa se.

5.2.2 Kysely tutkimusmetodina

Hirsjärvi (2004, 182) määrittelee kyselyn sellaiseksi tiedonkeruun menetelmäksi, jossa tietoa kerätään standardoidusti, eli johdonmukaisen samankaltaisuuden keinoin. Kyselytyyppiset tutkimukset on perinteisesti mielletty määrällisen tutkimuksen menetelmäksi, mutta on huomattava, ettei laadullinen tutkimus välttämättä merkitse läheistä kontaktia tutkittaviin, vaan tutkimuksen laadullisuus määräytyy aineiston käsittelyn ja tutkimuksen yleisen viitekehyksen kautta.

Kyselytutkimuksen avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto tai ainakin saavuttaa suuri joukko potentiaalisia vastaajia. Kyselymenetelmä katsotaan myös tehokkaaksi, koska se standardoidun luonteensa vuoksi säästää tutkijan aikaa. Hyvän ja tiivistetyn kyselyn laatiminen edellyttää tutkijalta aihepiirin perinpohjaista tuntemusta ja selkeiden kysymysten avulla voidaan tavoitella valmiiksi eriytynyttä tutkimusaineistoa. Tutkimuksen avoimuutta lisäämällä pystytään selvittämään vastaajien oma perehtyneisyys tutkittuun aiheeseen. Suorasanaisesti kirjoitetuista vastauksista näkyy myös vastaajien suhtautuminen tutkimukseen. Avoin kysely antaa vastaajille tilaa pohdintaan ja omien mielipiteiden esiintuomiseen, koska tutkijan läsnäolon vaikutukset on mahdollisimman pienet. Kyselyä käyttämällä voidaan siis pyrkiä eliminoimaan tutkijavaikutus mahdollisimman pieneksi, koska esimerkiksi haastattelutilanteessa haastateltava voi lukea tilanteesta sosiaalisia vihjeitä. Kyselytutkimus takaa saman tutkimusviitekehyksen kaikille vastaajille, koska kysymykset ovat standardoituja.

Kyselytutkimuksesta ajatellaan myös, että aineiston käsittely on helppoa, koska tutkijan käytettävänä on useita tilastollisia analyysitapoja. Aineiston käsittely riippuu myös kyselyn muodosta ja avoimuudesta, jotka vaikuttavat aineiston pohdintaan, vaikka yleisesti juuri aineiston pohdinta on koettu kyselytutkimuksessa ongelmalliseksi (Hirsjärvi, 2000, 180-182). Yksi kyselytutkimuksen

huomattavimmista haitoista on kato eli vastausprosentin alhaisuus. Saman ongelman kohtasin omassa tutkimuksessani. Vastausten kato ei muodostunut ongelmalliseksi, koska tämän tutkimuksen metodi koostui useammasta elementistä. Diskurssianalyttisestä lähtökohdasta vastausten määrää tärkeämpää tässä tutkimuksessa oli vastausten laadullisuus ja se, miten syvällisesti ja käsitteellisesti vastaajat olivat paneutuneet sukupuolen ilmiöön koulussa. Vastaamisen vapaaehtoisuuden voi olettaa vaikuttavan vastausten laatuun. Toisaalta vastausten laatuun vaikuttanee osaltaan myös tutkijan tasavertainen status suhteessa vastaajiin, mikä mahdollistaa avoimen ja tuttavallisen viestintätyylin, koska tutkimukseen ei muodostu hierarkkista tutkija-tutkittava-asetelmaa.

Avoimuus muodostui kriteeriksi kahdessa suhteessa kyselyä rakennettaessa, suhteessa tutkijan asemaan ja kysymysten muotoon. Kysymysten avoimuus luo vastauksissa tilaa vastaajan omalle äänelle. Aiheen vapaan käsittelyn kautta tulevat esiin vastaajien oma ajattelu ja tietämys aiheesta, sekä aiheeseen liittyvät tunteet. Avoimuutta edistää myös tutkijan oma avoimuus tutkimuksensa, kyselynsä ja positionsa suhteen. Asetelma lähestyy informoidun kyselyn tutkimusasemaa, jossa tutkija jakaa tutkimuslomakkeet henkilökohtaisesti. Standardoidut mutta avoimet kysymykset luovat tutkimusasetelman, jossa on mahdollista saada varioidusti käsitettyjä vastauksia tietystä samasta aiheesta.

5.2.3 Sähköposti tiedonkeruumenetelmänä

Päädyin käyttämään aineiston keruun välineenä sähköpostikyselyä, jonka etuja olivat välittömyys ja helppous sekä tutkijalle että vastaajille. Sähköpostin käyttöä tutkimusvälineenä puolsivat myös sähköpostiviestintään liittyvät avoimuus- ja rehellisyystekijät. Sähköpostin avulla oli mahdollista tavoittaa suuri joukko opiskelijoita, jotka olivat eri vaiheissa opiskeluaan. Vastaajien tavoittamiseksi käytin Jyväskylän Yliopiston Opettajakoulutuslaitoksen opiskelijoiden sisäistä OPE-sähköpostilistaa. Sähköpostilistaja käyttäessä on kuitenkin vaikea arvioida sitä, kuinka suuren tutkimusjoukon tavoittaa. Yksittäisen sähköpostilistan jäsenmäärä ei anna edes ohjeellista tietoa todellisesta tutkimusjoukosta, koska ei voi tietää kuinka suuri osa

sähköpostiosoitteista on aktiivisia. Kysely valikoi kuitenkin itsessään vastaajansa, koska mahdollisesta tutkimusjoukosta valikoituivat vastaamaan kyselyyn ne opiskelijat, jotka jostain syystä olivat motivoituneita vastaamaan. Sähköpostin käyttöä vastaan nousee tietoisuus siitä tiedon ja kysymysten tulvasta, joka on seurausta sähköpostin helppoudesta mediana. Yksittäinen kysely katoaa helposti tiedon määrään, mutta kyselyn erottumista tästä joukosta voidaan varmistaa toistamalla viesti säännöllisin väliajoin.

Yksi sähköpostin perustoiminnoista on mahdollisuus siirtää tekstiä postilaatikosta toiseen ja säilyttää tätä tekstiä. Tähän ominaisuuteen liittyy kolme sähköpostiviestintää kuvaavaa piirrettä (Kuoppala, 1998, 21). Sähköpostiviestintä voi olla samanaikaista tai eriaikaista. Osanottajien ei tarvitse olla visuaalisesti läsnä, vaan teksti välittyy osanottajalta toiselle sähköisessä muodossa, vastaanottajan postilaatikkoon odottamaan lukemista. Verrattuna paperilla tapahtuvaan viestintään sähköpostiviestintä on nopeaa. Viestit välittyvät samaan rakennukseen tai toiseen maahan sekunneissa tai minuuteissa. Vastaukset voidaan lähettää samalla tavalla nopeasti. Sähköpostin hyvänä puolena kyselytutkimuksen kannalta voidaan pitää sitä, että vastaaja voi rauhassa miettiä ajatuksiaan, eikä haastattelija vaikuta haastateltavaan esim. sanattoman viestinnän keinoin. Toisaalta sähköpostin muoto mahdollistaa sen, että kysymykset ovat kaiken aikaa saatavilla ja niiden sisällön voi tarkistaa aina uudestaan. Suhteessa perinteiseen kirjoitettuun viestintään sähköposti on nopeampaa ja puheenomaisempaa.

Sähköpostiviestintä perustuu tekstin avulla välittyvään informaatioon, mutta viestintään liittyy tekijöitä jotka vaikuttavat viestinnän avoimuuteen ja tyyliin. Vaikka viestintä perustuu kirjoitettuun tekstiin, sähköpostille on ominaista tyyliltään vapaamuotoinen ja puhutun kielen tyylinen teksti (Herring, 1996). Ihmistenvälisen viestinnän ajatellaan usein sähköpostiviestinnän yhteydessä olevan avoimempaa ja tasa-arvoisempaa kuin kasvokkain tapahtuvassa viestintätilanteessa. Tätä selitetään sillä, että sähköposti tarjoaa hyvin vähän sosiaalisia vihjeitä. Viestintä tapahtuu yksin ja sosiaalinen tietoisuus on vähäistä (Kuoppala, 1998, 25). Tästä johtuen toisen osapuolen ja tiettyjen viestintätapojen muistaminen saattaa olla vaikeampaa ja viestintä muuttuu avoimemmaksi, tasa-arvoisemmaksi, suuremmaksi ja

tehtävääorientoituneemmaksi kuin kasvokkain tapahtuvassa viestinnässä. Sähköpostin ajatellaan myös poistavan puhetilanteen hierarkioita ja mahdollistavan kaikille keskustelun osapuolille tasa-arvoiset mahdollisuudet viestiä. Sproullin ja Kieslerin (1991) mukaan sähköpostin onkin todettu olevan media, jossa on helpompaa sanoa esim. eriäviä tai vahvoja mielipiteitä kuin kasvokkain tapahtuvassa viestinnässä (Kuoppala, 1998, 25).

5.3 Tutkimuksen kulku

Pilottitutkimuksessa lähestyin helmikuun alussa 2003 sähköpostitse 25 opiskelijaa täysin avoimella kyselylomakkeella (LIITE 1). Kyselyssä esitettiin ainoastaan muutama selittelemätön sukupuolta koskeva kysymys. Kysymysten ehdotonta selittelemättömyyttä puolsi tutkimuksen tavoitteena ollut pyrkimys saada avoimia vastauksia, joissa opiskelijat itse määrittelevät suhteensa sukupuolen ilmiöihin koulussa. Pilottitutkimuksessa selvisi, ettei tällä tavoin saatu riittävästi vastauksia eivätkä vastaukset sisältäneet riittävästi pohdintaa muodostaakseen aihetta kattavan aineiston. Lähdin muokkaamaan kyselylomaketta uudelleen, nyt eritellen koulussa esiintyviä sukupuoleen liittyviä ilmiöitä tarkemmin.

Varsinaisessa tutkimuksessa (LIITE 2) esittämäni kysymykset olivat avoimia, mutta kysymysten yhteydessä sekä selitettiin aihepiiriä jatkokysymysten avulla, että pyydettiin vastauksille perusteluja. Kysymysten täsmentämisen kautta ei pyritty ehdottamaan tai ohjaamaan vastauksia, vaan kiteyttämään (Hirsjärvi, 2000, 215) kyselyn aihepiiriä. Kiteyttämisen tarkoituksena on ensisijaisesti mataloittaa vastaamiskynnystä. Ennen varsinaista tutkimusta testasin muokattua kyselyä vielä pienellä joukolla (n. 8) opiskelijoita Projektiseminaari-istunnon yhteydessä. Totesin, että tarkennetut kysymykset olivat riittäviä herättämään opiskelijoissa sellaista pohdintaa, joka oli tutkimuksen tavoitteena. Sähköposti tutkimusvälineenä mahdollistaisi lisä- ja tarkennuskysymysten esittämisen vaivattomasti.

Ensimmäinen kyselypyyntö postitettiin OPE-listalle helmikuussa 2003 ja vastausaikaa annettiin kuukausi. Liitin varsinaiseen kyselyyn vielä tutkimusta valottavan johdanto-osuuden, jonka tuttavallisen tyylin kautta pyrin muovaamaan

tutkimusasetelmasta tutkijaperspektiivistä mahdollisimman tasa-arvoisen ja avoimen. Vastausprosentin nostamiseksi vastaajien kesken arvottiin elokuvalippuja. Avoimuutensa kautta tutkimuksessa käytetty kysely lähestyy muodoltaan haastattelua. Kyselyn kysymykset mahdollistavat aiheen vapaan pohtimisen ja kyselyn standardoitu luonne pätee tutkimuksessa vain esitettyihin kysymyksiin. Näin kaikille tutkimusjoukon jäsenille esitetään täsmälleen samanlaiset kysymykset, mutta jokainen vastaaja saa vapaasti päättää sekä ilmaisutavastaan että vastauksen sisällöstä.

Kyselypyyntö herätti välittömästi huomiota ja sain muutamia yhteydenottoja, joissa kommentoitiin tutkimusaihetta ja esitettiin kysymyksiä tutkimuksesta. Vastasin kaikkiin kyselyihin avoimesti. Muutamassa viestissä vastaaja ilmaisi osallistumishalukkuutensa, mutta ilmoitti ettei kiireestä johtuen pysty vastaamaan kyselyyn. Kahden viikon sisällä kyselyyn vastasi kahdeksan opiskelijaa, jonka jälkeen uusin kyselypyynnön vielä kaksi kertaa viikon välein. Lopulta kyselyyn vastasi yhteensä 14 opiskelijansa eri vaiheissa olevaa opiskelijaa.

Vastausten alustava analyysi osoitti, että aineisto täytti sellaisenaan sille asettamani vaatimukset. Opiskelijat pohtivat vastauksissaan sukupuolen ilmiöitä laajasti ja esittivät omia eriteltyjä käsityksiään sukupuoliroolien välisistä eroista ja niiden syistä. Koska vastausten analyysissä käytettiin ensisijaisesti diskurssianalyysin menetelmiä, tarvetta jatkokysymyksiin ei ollut. Yksivaiheista kyselyä puolsi lopulta myös ensimmäisellä kierroksella saatujen vastausten laadullisuus.

6 SUKUPUOLEN MERKITYKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millä tavoin tavoilla käsitys sukupuolesta ja sen vaikutuksesta rakentuu opettajaksi opiskelevien ajattelussa. Aineiston käsittelyn tekee haastavaksi se, että opettajien ajatuksia ja käsityksiä sukupuolesta on tutkittu monissa eri tutkimuksissa. Aikaisemmat tutkimukset antavat selkeitä suuntaviivoja sille, miten sukupuolesta puhutaan ja miten sukupuoliin suhtaudutaan, mutta keskittyvät enimmäkseen puheenvuorojen ja käsitysten sisäiseen dynamiikkaan. Tämän tutkimuksen aineisto ei eroa sisällöltään aikaisempien tutkimusten aineistoista, joten

ero aikaisempiin tutkimuksiin on tehtävä analyysin kautta ja tässä tapauksessa keskittämällä enemmän huomiota puheenvuorojen väliseen dynamiikkaan. Toisaalta se, että tämän tutkimuksen puitteissa annetut puheenvuorot toistavat aikaisemmissa tutkimuksissa ilmitulleita puhetapoja on sinällään arvokasta tietoa ja osoittaa laadullisen tutkimuksen toistettavuutta.

Aikaisempien tutkimusten luoman viitekehyksen puitteissa aineistosta nousee esiin mielenkiintoisia elementtejä. Itse aineisto ei eroa sisällöllisesti aiemmin raportoiduista tutkimustuloksista. Aineistossa toistuu esim. Hakalan (2002), Reisbyn (1999) ja Vuorikosken (2002) kuvaama ilmiö, jossa maskuliiniset ominaisuudet asemoidaan feminiinisiä ominaisuuksia arvokkaammiksi. Samoin aineistossa toistuu Heinosen (1997) ja Lahelman, Hakalan, Hynnisen ja Lappalaisen (2000) raportoima julkiseksi diskurssiksi muodostunut huoli koulun naisistumisesta. Sukupuoliin liittyvät asenteet ja sukupuoliroolien asemointi suhteessa toisiinsa vaikuttaa ensilukemalta stereotyyppiseltä, mutta tarkemman analyysin jälkeen aineiston sisäinen, erillisten puheenvuorojen välinen dynamiikka nousee aineistosta selvästi esille.

Puheenvuorojen väliset erot tulevat näkyviin erityisesti sukupuolen käsitteen määrittelyssä ja opettajien pohtiessa sukupuolittuneen käyttäytymisen syitä. Vaikka käsitys sukupuolirooleista on yhdenmukainen, eli toisin sanoen selvästi kahtiajakautunut, niin toisaalta roolien sisäiset ominaisuudet käsitetään vaihteleviksi. Yksittäisten puheenvuorojen sisältä on myös havaittavissa erilaisia selityksiä sukupuoliroolierojen syistä. Osa selityksistä käy ilmi puheenvuorojen sisältä, lauseiden rakenteista, mutta osa selityksistä on suorasanaisia. Nämä selitykset, sekä lauseiden sisäiset että suorasanaiset, muodostavat mielenkiintoisen kokonaisuuden ja luovat mahdollisuuden tarkastella sitä, millä erilaisilla tavoilla käsitys sukupuolesta rakentuu opettajien ajattelussa.

Puheenvuorot on jaettavissa kolmeen toisistaan selvästi eräävään puhetapaan. Kolmella erilaisella sukupuoli-käsityksellä on myös selvä yhteys siihen millaisia arvoja ja ominaisuuksia sukupuoliin liitetään vai puhutaanko sukupuolista ylipäättään sukupuolistettujen ominaisuuksien kautta. Nämä kolme puhumisen tapaa tulevat esiin paitsi tarkasteltaessa aineistoa yksittäisten puheenvuorojen kautta, myös aineistosta esiin nousevissa erilaisissa puheenaiheissa. Puhetapoja vastakkain asettelemalla

voidaan tuoda näkyviin aineiston sisäinen vuoropuhelu, joka jäsentää erillisistä puheenvuoroista koostuvan aineiston yhtenäiseksi, sukupuolen merkitystä koulussa käsitteleväksi diskurssiksi.

Aineiston analyysin kannalta keskeisimmän osan tutkimusta muodostavat siis opettajien teksteistä esiin nousevat puheenaiheet ja puheenvuorojen sisältä esiin tulevat erilaiset tavat puhua ja selittää. Aineiston analyysi jakautuu tutkimusongelman mukaisesti kolmeen pääkohtaan. Ensimmäisessä kohdassa tarkastellaan sukupuolineutraaliutta ja siihen liittyviä elementtejä aineistossa, sekä sukupuolineutraaliuden kääntöpuolta, sukupuolistumista. Keskeisen lähtökohdan tälle tarkastelulle muodostavat aineistossa lausutut, sukupuolistumiseen ja sukupuolineutraaliuteen liittyvät normit. Toisessa kohdassa aineistoa tarkastellaan sukupuoliroolien näkökulmasta ja esille nostetaan erilaiset sukupuolirooleista tehdyt lausunnot. Analyysin kannalta on olennaista se, miten sukupuolia kuvataan ja minkälaisia arvoja niihin liitetään. Jälkistrukturalismin keskeisten ajatusten mukaisesti tarkastellaan erityisesti muodostuuko sukupuoliroolien välille suhteita ja millä tavalla nämä suhteet kuvaavat sukupuoliroolien asemaa. Viimeisenä tarkastelun kohteeksi nousevat erilaiset puhettavat ja puhetapojen väliset, havaittavissa olevat erot.

6.1. Sukupuolella on väliä

Vaikka koulu virallisten asiakirjojensa valossa onkin sukupuolineutraali, tämä ajattelu ei aineiston perusteella näytä toteutuvan opettajaksi opiskelevien ajattelussa. Kautta aineiston opiskelijoiden puheenvuoroista toistuu sukupuolen monisyinen merkitys koulussa. Puheenvuoroista käy selvästi ilmi, että vaikka koulu halutaan käsittää ja osittain käsitetään tasa-arvokriteerit täyttävänä paikkana, niin koulun sisäinen todellisuus ei ole mitenkään sukupuolineutraali, vaan monin tavoin sukupuolistunut. Koulun sukupuolistumista kuvaavat myös aineistosta esiin nousseet kaksi erillistä puheenaihetta, jotka eivät suoranaisesti liity sukupuolineutraaliuteen, mutta osoittavat hyvin sen, minkälaisia merkityksiä sukupuolelle annetaan. Ensimmäistä puheenaihetta voidaan kuvata otsikolla maskuliininen läsnäolo. Otsikon mukaisesti puheenaihe muodostuu aineiston sisäisestä vuoropuhelusta, jossa toistuu teema koulun

naisistumisesta ja toisaalta tarpeesta saada lisää miehiä kouluun. Osittain maskuliiniselle läsnäololle alisteisena, mutta kuitenkin itsenäisenä puheenaiheena voidaan tarkastella kilpailua ja siihen liittyviä puheenvuoroja. Kilpailun läsnäolo, sen huomioiminen ja kilpailuun liitettävät käsitykset osoittavat miten eriarvoinen koulu on, erityisesti kun kilpailu liitetään sukupuoleen ja sukupuoliroolin sisäisiin ominaisuuksiin.

6.1.1 ”Mutta kyllä se sukupuoli jollain lailla kuitenkin näkyy...”

Otsikon lainauksessa nimim. Kati kertoi sukupuolen merkityksestä vastauksena kysymykseen onko koulu tasa-arvoinen, että:

Yleisesti ottaen se sitä kai on (tasa-arvoinen), mutta joissakin pienissä asioissa paistaa läpi menneisyyden taakka ja epätasa-arvo. Onko se sitten enemmän epätasa-arvoa oppilaiden kesken vai opettajien kesken sukupuolen perusteella, sitä on vaikeampi sanoa. Mutta kyllä se sukupuoli jollain lailla kuitenkin näkyy, onko sitä koulussa mies vai nainen, tyttö vai poika. Ja tämä epätasa-arvoisuus näkyy nimenomaan aivan pienissä asioissa, ei niinkään yleisenä valta-ajatteluna. Se näkyy tyttöjen ja poikien erilaisena kohteluna ja erilaisina odotuksina, erilaisena käyttäytymisenä ja erilaisina odotuksina.

Katin lausunto kuvaa hyvin sitä, miten monimutkainen kysymys sukupuolineutraaliudesta koulussa on. Toisaalta halutaan ajatella, että koulu on tasa-arvoinen ja tasa-arvoisten ihanteiden mukainen, mutta lähemmässä tarkastelussa ei voi olla huomaamatta erilaisuutta eikä eriarvoisuutta. Ja kuten Kati toteaa, erot ovat jollain lailla kuitenkin näkyvissä, erityisesti arkipäivän pienissä asioissa. Katin lausunto kuvaa hyvin myös aineistossa esiintyvää sukupuolineutraaliuden ristiriitaa. Ristiriita ja sukupuolineutraaliuden, tai oikeastaan tasa-arvon riittävyys tulee esiin, kun todetaan ensin, että koulu on tasa-arvoinen ja sukupuolella ei ole merkitystä, vaikka myöhemmin samassa puheenvuorossa osoitetaan sukupuolistuminen ja sukupuolirooleihin kohdistuvat erilaiset odotukset ja erilainen kohtelu. Aineistosta käy

siis selvästi ilmi, että luokanopettajaopiskelijoiden mielestä sukupuolella on koulussa merkitys. Syyt, joita sukupuolen merkitykselle annetaan, sekä tavat joilla sukupuolen koetaan vaikuttavan ovat moninaisia ja ristiriitaisiakin, mutta asioista, joihin sukupuoli vaikuttaa ollaan yksimielisiä. Opiskelijoiden puheenvuorojen perusteella sukupuoli koetaan merkittävänä tekijänä paitsi suhteessa oppilaiden käytökseen että opettajien ja oppilaiden suhteeseen myös suhteessa opettajan ammattiin.

Sukupuoli opettajan ja oppilaan suhteessa tuodaan esille kahdella eri ulottuvuudella, sekä opettajan suhteessa oppilaisiinsa että oppilaiden suhteissa opettajiinsa. Suhdetta määrittää kumpaankin suuntaan syvä käsitys heteronormatiivisuudesta. Nimimerkki Limppusen esiin tuomista seikoista saa käsityksen, että nimenomaan sukupuoli tulee merkittäväksi nimenomaan suhteessa vastakkaiseen sukupuoleen.

Oppilaatkin ovat pienestä asti kulttuurin ilmiöissä mukana, erityisesti tytöt: tyttöoppilaat keimailevat estotta miesopettajalle ja koittavat hyötyä siten, että saisivat vähemmän läksyjä, reissuvihkoon ei merkittäis unohdusta jne. --- Miesope saattaa olla höllempi tytöille, naisope taas katsoo poikien tekosia vähän sumeampien silmälasien läpi. (Limppunen)

Nimimerkki nallepuhin mukaan sukupuoleen liittyvä suosiminen liittyy erityisesti sukupuoliroolien rajat ylittävään käyttäytymiseen.

Naisopettaja ihan selvästi antaa pojille parempia numeroita tanssista — miesopettaja taas antaa meille tytöille paremmat arvosanat palloilusta kuin mihin yllämme. (nallepuh)

Sukupuolirooli voi ohjata suhtautumista oppilaisiin myös toisella tavalla, tuttuuden kautta. Esimerkiksi KK kokee, että ”*naisopettajana on helpompi ymmärtää tyttöjen käyttäytymistä*”.

Sukupuolelle annetaan ja luetaan ympäristöstä merkitys myös suhteessa opettajan omaan urakehitykseen.

-- koulun ainoa miesopettaja usein päätyy rehtoriksi. Luulen kuitenkin tämän johtuvan enemmän siitä, etteivät naiset halua rehtoreiksi kuin siitä että heitä jotenkin rehtorinvalinnassa syrjittäisiin. Tämäkin on mututietoa, koska itse en haluaisi ryhtyä rehtoriksi ja käymissäni kouluissa on ollut miesrehtorit ja naisopettajat. (nallepuh)

Sukupuolella katsotaan olevan merkitys myös oppilaiden keskinäisissä suhteissa. Oppilaiden eriytyminen sukupuolen mukaisiin ryhmiin koetaan kuitenkin luonnollisena osana kehitystä ja kouluvuosien edetessä muuttuvana asiana. Opiskelijat uskovat kuitenkin opettajan mahdollisuuksiin vaikuttaa siihen, millaisiksi suhteet eri sukupuolta olevien oppilaiden välillä muodostuvat.

siirryttäessä ekaluokalta ylemmille luokille ero tyttöjen ja poikien välillä kasvaa, ei voida erää olla yhtä porukkaa. -- Mielestäni kuitenkin luokan ilmapiiri yleensä ja opettaja voi vaikuttaa paljonkin siihen, millainen luokkahenki luokassa on, sekä tuleeko ja sallitaanko tulla tällaisia eroja tyttöjen ja poikien välille. Kun siirrytään taas ylemmille luokille tytöt ja pojat voivat taas olla ja toimia yhdessä. (HM)

Poikien ja tyttöjen välinen työskentely on myös joissakin luokissa ongelma. Jos tähän taitoon ei opita jo heti koulun alussa, tuntuu kuudennella luokalla olevan jo hyvin vaikeaa työskennellä sekapareissa... Tiedän, että tällainen käyttäytyminen kuuluu lapsen ja nuoren kehitykseen, mutta en usko, että kaikki on siitä kiinni. Kyllä varmasti osa tästä käyttäytymisestä on myös opittua. Siksi asiaan pitäisikin kiinnittää huomiota koulussa. (Kati)

Oppilaiden jakautuminen ryhmiin liitetään vahvasti heteronormatiiviseen ajatteluun, malliin siitä, että tytöt ovat kiinnostuneita pojista ja pojat vastaavasti tytöistä, ja että tietty sukupuolisesti määrittynyt identiteetin rakentuminen on luonnollista. Opettaja voi vaikuttaa luokan oppilaiden välisiin suhteisiin kiinnittämällä huomioita yhteisen

'me'-hengen luomiseen. Tämän ajatellaan vaikuttavan siihen, että tytöt ja pojat suhtautuvat toisiinsa yksilöinä, eivätkä sukupuolensa edustajina.

6.1.2 ”Kaipaamaan miehiä ryhmäämme ’rauhottamaan akkojen tärinää’.”

Puheenaiheena maskuliininen läsnäolo

Maskuliiniseen rooliin liitettävät positiiviset ominaisuudet koetaan haluttavina ja esitetään avoimena toiveena siitä, että sekä koulutuksessa ja työpaikoilla olisi enemmän miehiä. Osittain tämän voi ymmärtää koulun konkreettisen naisvaltaisuuden kautta, mutta opiskelijoiden puheenvuoroissa pohdintaan liitetään sellaisia sukupuolirooleihin kohdistuvia arvoja, jotka osoittavat, että kyse ei ole ihan näin yksinkertaisesta ilmiöstä. Syyt, joita mieskaipuulle esitetään, eivät liity pelkästään lukumääräisen epätasapainon korjaamiseen. Ne pohjautuvat käsityksiin ja kokemuksiin, jotka ovat pohjimmiltaan emotionaalisia.

Eräs läsnäoloon liitettävistä ajattelutavoista on näkemys miehestä sosiaalisen tilan hallitsijana. Maskuliinisessa roolissa katsotaan olevan joku sellainen tekijä, joka läsnäolollaan hallitsee feminiinistä roolia, esimerkiksi seuraavalla tavalla:

Vierailuni toisissa ryhmissä on saanut minut jopa kaipaamaan miehiä ryhmäämme rauhoittamaan ’akkojen tärinää’. Miehillä on aina jotain elämää suurempia sutkauksia, joilla päivä piristyy ja huomaa ressaavansa ihan liikojia. (kiltti tyttö)

he (miesopiskelijat), rauhoittavat sopivasti meitä perfektionistisia naisia, jotka stressaamme seuraavista tenteistä. (nallepuh)

Keskeistä ajattelussa on se, että maskuliinisen läsnäolon katsotaan parantavan ilmapiiriä, erityisesti lievittämällä naisten stressiä. Tiedollisella tasolla naisopiskelijat korostavat sitä, että miesopiskelijoiden läsnäolo tuo opintoihin erilaisia näkökulmia. Tarkoittaako tämä sitä, että miesten ja naisten ajattelun käsitetään olevan erilaista vai johtuvatko erilaiset näkökulmat erilaisista kokemuksista, sitä ei tuoda esille. Meadin

(1972) antropologisten tutkimusten tulosten lailla koetaan, että miehillä on jotain, mitä naiset eivät voi korvata. Saman ilmiön on havainnut Hakala (2002, 289) omassa, opettajan sukupuolta ja sen merkitystä käsittelevässä tutkimuksessaan. Hakalan mukaan tässä diskurssissa paitsi asetetaan ihmisen ihanteeksi heteroseksuaalinen mies, myös määritellään nainen, ”*joka opettajanakaan ei itsessään riitä vaan häntä täydentämään (tai korvaamaan?) tarvitaan mies*”.

Positiivinen maskuliininen läsnäolo ja feminiinisen roolin riittämättömyys tulee ilmi myös suhteessa omiin oppilaisiin.

Itselle naisopettajana pojat tuottavat positiivisia yllätyksiä, sillä oma 'naisen ajattelu' ei usein saa aikaan yhtä hienoja ratkaisuja kuin poikaoppilaiden tuotokset. (nallepuh)

Tämä tuntuu hälyttävältä opettajan oman roolin ja erityisesti naisopettajan identiteetin kannalta. Miehen ja keskenkasvuisen pojankin ajattelua pidetään jollain tavalla arvokkaampana kuin omaa panosta opetustyöhön. Mies asetetaan julkisesti tällaisen kokemuksen kautta ylempään asemaan olemukseltaan ja Hakalan (2002, 289) kuvaama maskuliinisuuden ihannointi todentuu käytännössä. Jos tasa-arvo määritellään sananmukaisesti, erilaisten kohtaamisena samanarvoisina, tällainen ajattelu osoittaa koulun epätasa-arvoisuuden. Vain maskuliininen kuvataan arvokkaana.

Miehiä toivotaan myös työyhteisöjen jäseniksi, koska sukupuolirooleille annetaan erilaisia tehtäviä työyhteisössä. Sukupuoliroolitettu työnjako noudattaa yhteiskunnassa vallitsevia yleisiä sukupuolirooleihin liitettyjä käsityksiä. Eräs opiskelija esittää asian kärjistetysti näin:

Koulun yhteisten juhlien järjestämisessä naiset hoitavat koristelun ja esteettisen puolen, kun miehet tekevät raavaan lihastyön siirtäen tavaroita paikasta toiseen. Suunnittelun oletan tapahtuvat tasapuolisesti yhteistyössä, mutta mahtaako hienosäätö jäädä kuitenkin naisten hartioille? (Päisky)

Eriomainen roolijako liitetään paitsi fyysisiin, myös henkisiin ominaisuuksiin. Henkisten ominaisuuksien kautta on perusteltu mm. miehen asemaa järjestyksen pitäjänä ja perheenpäänä. Maskuliinisen roolin läsnäoloon liitetään siis myös perinteinen käsitys tämän roolin hierarkkisesta suhteesta vastaavaan feminiiniseen roolin.

Mies toimii kurinpitäjänä ja asioiden organisoijana. Toisaalta naisopettajat saattavat tehdä enemmän töitä, kuten valmistaa tunnit yksityiskohtaisemmin ym. (Mikko)

On mielenkiintoista, että vaikka miehille varataan koulu yhteisössä positiivinen ja hallitseva rooli, miesopiskelija saattaa kokea opiskelijayhteisön hengen toisin:

Miesopiskelijana koen opettajankoulutuksen välillä hyvinkin 'akkamaisena'. Uskon, että monet miesopiskelijat kokevat ajoittain opiskelujensa aikana miehisyytensä olevan uhattuna. Koko koulumaailmaa riivaa se erehdys, että opiskelija suunniteltaessa ei huomioida ihmisten erilaisuutta. (Mikko)

Ehkä läsnäolon taustalla on lopulta kuitenkin pyrkimys tasa-arvoon. Ei voi ennustaa, että koulun käytännöt muuttuisivat, jos kouluissa olisi enemmän miehiä. Mutta jos kouluissa olisi enemmän miehiä, he eivät ehkä enää olisi erityisasemassa harvinaisuutensa vuoksi. Toisiko se tasapainoa maskuliinisen roolin sisälle siten, että mieskin voisi toimia opettajana olematta erityinen ja vähentäisikö se niiden harvojen miesten painetta täyttää koulussa se miehen paikka?

Kaikkien opettajien mielestä opettajan sukupuolella ei ole merkitystä opettajan ja oppilaiden välisissä suhteissa. Sen sijaan painotetaan opettaja – oppilas -suhteen laadullisuutta.

Itse en ole huomannut, että tyttöjä tai poikia pitäisi kohdella tai opettaa eri tavalla. Molemmat tuntuvat hakevan kahta asiaa: opettajan selkeää tietoisuutta siitä, mihin suuntaan ollaan menossa sekä rehellistä kohtaamista. (Jaana M.)

Vastakohtana maskuliinisen läsnäolon positiiviselle roolille on esitetty ensinnä feminiinisen roolin rajojen rikkomisen tuomitsemista ja toisaalta feminiinisen roolin kapeutta. Feminiiniseen rooliin liitettäviä määrittäjiä ovat kiltteys ja tunnollisuus. Jos tyttö/ nainen on aggressiivinen, kovaääninen tai käyttäytyy muuten maskuliiniseen rooliin liitettyjen määritteiden mukaisesti, hänen katsotaan olevan poikkeus.

Itse olin aika äänekkäs (tyttö) ala-asteella ja minulle sanottiin aina, ettei se ole 'korrektia käytöstä'. Siitä tuli jotenkin nolo olo, että teen jotain, joka ei sovi minulle. (Anja)

Toisaalta sitäkin, että tyttö koulussa alkaa aikaisin käyttäytyä yhteiskunnan välittämän naiskuvan ja tiettyjen mallien mukaan on paheksuttavaa.

Esimerkiksi tyttöjen meikkausta katsotaan yhäkin pahana asiana, vaikka omasta ulkoräöstä ja hygieniasta huolehtiminen ei ole keneltäkään pois (äidin tilistä ehkä), ja vaikka yhteiskunta, tyttöjen lehdet, mainokset ja media yleensä tuputtavat nuorille tytöille yksipuolista naiskuvaa, joka pohjautuu nimenomaan meikkipussiin. Ristiriitaista? Tyttöjä tulee opettaa kyseenalaistamaan markkinatalouden syöttämät mallit sensijaan, että heitä tuomitaan heille syötettyjen mallien noudattamisesta. (naaras)

Näiden puheenvuorojen pohjalta nousee esiin kysymys kilpailusta, palkitsemisesta ja hyväksynnästä.

6.1.2 Miksi naisille on tärkeää saada hyviä numeroita? –Puheenaiheena kilpailu

Tämä puheenaihe muodostuu aineiston sisäisestä vuoropuhelusta, kun opiskelijat pohtivat omissa puheenvuoroissaan kilpailua, kilpailun syitä ja odotuksissa vallitsevaa epätasa-arvoa. Maskuliiniseen sukupuolirooliin liitettävä kilpailu on positiivista, eikä roolilta odoteta suoritusmielessä yhtä paljon, vaikka samaan aikaan tälle suoritukselle annetaan suurempi arvo kuin feminiiniseltä roolilta odotetulle tunnolliselle

ahertamiselle. Ahertamiseen liittyy roolin sisäinen kilpailu, johon suhtaudutaan kielteisesti. Koska näihin feminiinisiin ominaisuuksiin liitetään negatiivinen arvo, maskuliinista roolia puolestaan suositaan. Tähän suosimiseen liittyvät ajatukset maskuliinisesta läsnäolosta. Vaikka kilpailu liitetään viesteissä tietyn sukupuolen ominaisuudeksi eikä sitä yhdistetä sukupuolten väliseen kilpailuun, puheenaiheen taustalla tuntuu keskeisesti vaikuttavan sukupuolten välinen dynamiikka. Dynamiikkaa luovia keskeisiä osatekijöitä ovat palkitsevuus ja tämän hyväksynnän kautta annettava, sukupuolirooliin kohdistettu arvo.

Kilpailuhenkisyys, joka liitetään maskuliiniseen sukupuolirooliin nähdään positiivisena ominaisuutena.

Opettajankoulutuslaitoksessa: Pojilla on aina sellainen kilpailuhenki ja pisteiden laskeminen ja lisätsemppi päällä, että se innostaa itseäkin panemaan parastaan. (nallepuh)

Koululuokassa: Pojilla syntyy helposti luokassa positiivista kilpailua, joka tuntuu lisäävän motivaatiota. (nallepuh)

Feminiiniseen sukupuolirooliin liitettävään kilpailuun suhtaudutaan paljon negatiivisemmin ja siihen liitetään myös ajatus, että miesten läsnäolo jollain tavalla lieventää tätä kilpailua.

Toisaalta poikien läsnäolo opintojen aikana parantaa opiskelujen ilmapiiriä... uskon sen parantaneen ryhmän henkeä, tuoneen erilaisia näkökulmia opintoihin ja ennen kaikkea tasapainottaneen tyttöjen välistä 'kilpailullisuutta'. (Kati)

Tyttöjen välinen kilpailu liittyy suorittamiseen ja opinnoissa suoriutumiseen ja se maskuliinisen sukupuoliroolin ominaisuus, joka vähentää kilpailua on ennen kaikkea rentous. Eri viesteistä syntyvässä diskurssissa tehdään vastakkain asettelu rentouden ja tunnollisuuden välille. Rentoutta arvostetaan useassa viestissä positiivisena ja nimenomaan maskuliiniseen rooliin liitettävänä ominaisuutena. Koska miesopiskelijat

ovat rentoja, he eivät jännitä kouluhommia ja tenttejä. Miesopiskelijoiden ajatellaan myös suhtautuvan opintoihin rennommin ja vähemmän suorituskeskeisemmin, jopa siinä määrin, etteivät he ole yhtä tietoisia omista opinnoistaan:

Miehille ei ole niin vakavaa, mikä numero tentistä tulee, kun taas naisille monesti on tärkeää saada hyviä numeroita. (Opeleini)

-- miespuolisilla tuntuu olevan sitten opiskeluihin huomattavasti löysempi ote. Tekemistä siivittää ajatus siitä, että kyllä ne tehtävät joskus tulee tehtyä ja kunhan jotain kasaan raapii. Tuskinpa miehet itsekään aina tietävät, mitä omista opinnoista puuttuu. (Kati)

Miesopiskelijoiden katsotaan olevan tästä huolimatta etuoikeutetussa asemassa:

Toisaalta joskus tuppaa käymään niin, että joku miespuolinen opiskelukaveri etenee kilttien tyttöjen 'siivellä' eli tytöt tekevät ryhmätyöt, herra vaan laiskottelee ja laittaa nimensä valmiiseen tuotokseen... (nallepuh)

Arvosanoilla ei ole pojille merkitystä, koska heidän palkitaan ja hyväksytään niistä huolimatta. Naiset kokevat joutuvansa kilpailuasemaan, ei vain suhteessa arvosanoihin vaan myös työpaikkoihin. Miesopettajia on lukumääräisesti vähemmän, mutta naisopiskelijoista tuntuu, että miehet asetetaan etusijalle työnantajan valinnoissa, huolimatta siitä, että naiset suorittavat työnsä tunnollisemmin.

Ja mitäpä väliä suoritettujen opintojen arvosanoilla pojille olisikaan, heidätään revitään töihin vaikka epäpätevinä. (Kati)

Tämän etuoikeuden kautta esille tulee färkeä mutta ristiriitainen kilpailuun liittyvä tekijä. Huolimatta siitä, että feminiinisessä roolissa toimitaan roolille osoitettujen ahkeruuden ja tunnollisuuden normien mukaisesti, maskuliiniselle roolille annetaan

enemmän arvoa. Opiskelijoiden käsitysten mukaan eriarvoisuus toteutuu ja toteutetaan sekä arkipäivän käytänteissä luokkahuoneen sisällä että julkisesti yhteiskunnassa.

Samasta työstä sama palkka ei päde yhteiskunnassa, eikä luokassa. Samasta työstä poika saa enemmän kiitosta, -- monen opettajan tavoin olen jo tiedostamattani viestittänyt muutamallekin tytölle etteivät he vaan (ihmisinä ja mielipiteineen) ole yhtä tärkeitä kuin pojat. (naaras)

Poikien hyvä käyttäytyminen palkitaan helpommin ja näkyvämmiin. -- 'miesten hyveitä' kriittisyyttä ja vahvaa itsetuntoa palkitaan yhteiskunnassa näkyvämmiin. (Mikko)

Maskuliininen rooli palkitaan tüssäkin kohdassa ja miehet voivat olla rentoja, koska heihin kohdistuvat odotukset ovat erilaisia.

Miehet (ja pojat) eivät koe yhtä suurta painetta osoittaa pätevyyttään. Naisille taas välittyy kuva, että heitä aliarvioidaan, elleivät he osoita jatkuvalla ahkeruudellaan ja tunnollisuudellaan olevansa kyvykkäitä (miesten maailmaan). (Mikko)

Kun kilpailuilmiota peilataan koko aineistoa vasten, näyttääkin siltä, että feminiiniseen sukupuolirooliin liitettävä negatiivinen kilpailu on paitsi sukupuoliroolin sisäistä, kohdistuu myös naisen asemaan yhteisössä. Naiset/ tytöt kilpailevat itseään ja toisiaan vastaan tullakseen palkituksi ja vahvistaakseen omaa asemaansa, jonka osoitetaan olevan vähempiarvoinen kuin maskuliinisen sukupuoliroolin vastaava asema. Lewis (1990, 471) on tulkinnut vastaavan käytöksen kouluissa naisten ja tyttöjen toiveeksi osoittaa olevansa tärkeitä. Lewisin mukaan tämä toive herää naisissa, kun he joutuvat tiedostamattaan ristiriitaan heille osoitettujen mahdollisuuksien ja todellisuuden kanssa. Vaikka naisille periaatteessa osoitetaan samat mahdollisuudet kuin miehille, ympärillä vallitseva todellisuus todistaa, ettei näiden mahdollisuuksien saavuttaminen ole mahdollista. Keskitalo-Foley (1996, 3-5)

puolestaan kuvaa, että käsitys maailmasta rakentuu vähäpätöisten vihjeiden avulla, mutta pohjimmiltaan meidän on vaikea nähdä niitä rakenteita, joista maailmamme rakentuu, koska olemme itse osallisina tässä todellisuudessa. On kuvaavaa, että suhtautuminen pyrkimykseen tulla merkittäväksi ja siihen liittyvä kilpailu koetaan negatiivisena ja siihen suhtaudutaan osittain jopa tuomitsevasti.

Maskuliiniselle roolille sallitaan sekä rentous että tietyt etuoikeudet, esimerkiksi kurssien suorittaminen vähemmällä työpanoksella, mutta feminiinisen sukupuolirooliin liitetty tunnollisuus ja suoritusorientaatio koetaan kielteisenä. Koulu on työyhteisönä naisvaltainen, mutta lisääkö tämä pelkästään naisten välistä kilpailua eli ajaako se siis naiset kovempaan kilpailuun sosiaalisen aseman saavuttamisen suhteen? Tätä voidaan tarkastella myös konkreettiseen valtaan sidotun miesvaltaisuuteen nähden. Naisia on lukumääräisesti enemmän, mutta hierarkkista valtaa käyttävät miehet.

6.2 ”Mielestäni yhteisön erilaiset rooli-odotukset aiheuttavat sen, että eri sukupuolten kohtelu ei ole tasa-arvoista”

Pohdittaessa sukupuolen merkitystä koulussa opiskelijoiden teksteistä käy selvästi esiin se, että sukupuolet käsitetään kahtena erilaisena ja osittain toisilleen vastakkaisena ominaisuutena. Opiskelijat havainnollistavat sukupuoliin liitettävää erilaisia rooleja dikotomisen tyttö - poika asettelun kautta, joka on siis ominaisuuksien asettelua feminiininen - maskuliininen jatkumolle. Sukupuolella on siis merkitys jo sanottaessa poika ja tyttö, mies ja nainen. Nimim. Päisky selittää otsikon lainauksessa sitä, miten eri tavoin koulussa suhtaudutaan poikien ja tyttöjen erilaiseen käyttäytymiseen, erityisesti koska poikien ja tyttöjen odotetaan käyttäytyvän erilaisten normien mukaan. Tämä lainaus kuvaa hyvin sitä rationalisoinnin prosessia, jonka opiskelijat liittävät omiin sukupuolta koskeviin kuvauksiinsa. Sukupuoliroolit kuvataan kärjistetyksi erilaisena ja osa vastaajista haluaa tehdä tietäväksi oman tietoisuutensa roolien stereotyyppisyydestä. Toisaalta suuri osa sukupuoliin liittyvää kuvailua on suoraa kerrontaa vastaajan omista sukupuoliin liittyvistä käsityksistä. Tarkastelemalla näitä vastauksia yhdessä teksteistä nouseekin esiin yhtenäisiä

käsityksiä sukupuolirooleihin liitettävistä erilaisista piirteistä. Tässä kyselyssä toistuvat pääosin aikaisemmissa tutkimuksissa esiin tulleet käsitykset sukupuolirooleista. Pojat kuvataan aktiivisina, toiminnallisina ja äänekkäinä, kun taas tyttöjen ominaisuuksiksi katsottiin ahkeruus, kiltteys ja tunnollisuus.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ollut tutkia tai toistaa opettajien ajattelusta muodostuvia käsityksiä sukupuolirooleista, vaan tutkia käsitysten muodostumista ja suhdetta toisiinsa. Tältä kannalta keskeisiksi aiheiksi muodostuivat opettajien antamat selitykset kuvaamiensa roolien stereotyyppisyydestä, näiden roolien asemointi sekä ne erot, joiden kautta sukupuolten asemat tuodaan esiin. Puhuttaessa sukupuolikäsitysten muodostumisesta aineistosta voi tehdä mielenkiintoisen havainnon. Niissä lausunnoissa, joissa pohdittiin sukupuolistuneen käyttäytymisen syitä ja itse sukupuolen käsitettä ei kuvattu juuri lainkaan sukupuolisia ominaisuuksia. Vastaavasti sukupuolisia ominaisuuksia kuvailevissa lausunnoissa ei pohdittu syitä käyttäytymiselle ja sukupuolistuneesta käyttäytymisestä muodostui kuva määräytyneenä ominaisuutena. Ei ole siis yhdentekevää, miten sukupuoli määritellään vaan sukupuolikäsityksellä on selvä suhde siihen, millaisena sukupuolten asemat käsitetään. Sukupuolten asemointi tulee esiin aineistossa suoraviivaisena, koska sukupuolisia ominaisuuksia käsittelevissä lausunnoissa sukupuoli käsitetään stereotyyppisenä ja sukupuolirooli itsestään selvänä. Koska sukupuoleen kriittisesti suhtautuvissa lausunnoissa ei tehdä juuri sukupuolisiin ominaisuuksiin liittyviä päätelmiä, ei sukupuoliroolia käsiteltäessä nouse esiin erilaisia puhetapoja. Sukupuoliominaisuuksia käsitteleviä lausuntoja oli aineistossa kuitenkin niin suuri määrä, ettei tätä osaa aineistosta voi jättää käsittelemättä.

6.2.1 Stereotyyppinen sukupuoli

Puhuessaan sukupuolista osa opiskelijoista tiedostaa tekevänsä sukupuolisia yleistyksiä ja viestii tämän myös puheenvuoroissaan. Näiden selvennysten kautta aineistosta nousee esiin mielenkiintoinen vuoropuhelu stereotyypeistä ja

stereotyyppien merkityksestä. Viestit ovat lausuntojen perässä, sulkeissa olevia selvennyksiä kuten nimim. Opeleihin kirjoituksessa:

(Tämä on kärjistettyä, mutta totta toinen puoli!)

tai suoria, omia käsityksiä selittäviä tarkennuksia:

anteeksi rumat termini, mutta yritän näillä ainoastaan havainnollistaa ajatustani. (Päisky)

Edellä kirjoittamani on järkyttävää stereotyyppiä, eikä toteudu läheskään niin mustavalkoisesti, kuin olen esittänyt. (Mikko)

Nämä ovat tietysti hyvin karkeita huomioita, joita ei voi yleistää. (KK)

Stereotyyppinen asettelu on kahdella tavalla tärkeää. Ensimmäinen tiedostetaan, että käsitellään normia eikä jotain todellisuudessa olemassa olevaa, kuten opiskelijat ovat edellä kuvanneet. Toisaalta voidaan ajatella, että juuri tällaisessa kärjistyneessä kuvaamisessa tulevat esille yksilön yhteiskunnasta ja yhteisöstään lukemat odotukset, eli siis tulkinta siitä, millainen minun odotetaan olevan tässä tietyssä roolissa ja miten tämä rooli määritellään. Tämän tulkitun odotuksen lisäksi esille tulee myös osittain se tapa, miten odotusta tulkitaan, eli yksilön oma asema tulkittuun normiin nähden. Viesteissä tehtyjen tulkintojen pohjalta vaikuttaisi myös siltä, että on helpompi muodostaa oletuksia ja tehdä analyysejä sellaisesta roolista, jossa ei itse ole osallisena. Feminiinisestä roolista on helpompi tutkailla maskuliinista roolia ja päinvastoin.

Näissä stereotyyppisesti rakennetuissa rooleissa voi siis ajatella kuvastuvan koulun esittämät odotukset sukupuolirooleista ja toisaalta myös sen, miten sukupuoliroolit koulussa kohdataan ja miten niitä kohdellaan. Koulu ei tässä yhteydessä ole mikään konkreettisesti olemassa oleva, vaan tähän tutkimukseen vastanneiden opiskelijoiden kollektiivinen käsitys koululaitoksessa toimivien ja

koululaitosta säätelevien tahojen käsityksistä ja toiminnasta. Sukupuoliroolien kuvauksen perusteella voidaan tuoda näkyviin yleistetty käsitys siitä, millaisena opiskelijat kuvaavat poikien ja tyttöjen sukupuoliroolit koulussa. Sukupuoliroolien kuvaukset ovat stereotyyppisiä, koska ne pyrkivät luomaan yleistettävän ja toistettavan käsityksen siitä, millä tavoilla yksilön oletetaan käyttäytyvän sen perusteella, kumpaa sukupuolta hän on. Tarkastelun kohteena on se, millaisia odotuksia sukupuolirooleihin liitetään yleisesti ja millaisten oletusten kautta sukupuolistereotyyppiat rakentuvat rooleista puhuttaessa. Kuvausten tarkoituksena ei ole luoda dogmaattiseen ajatteluun perustuvia malleja tai pyrkiä esittämään, että tutkimuksissa kuvatut sukupuoliroolit toistuisivat automaattisesti käytännössä.

On tärkeää, että erilaisia stereotyyppisiä tapoja käsitellä ja luokitella yksilöitä tehdään näkyviksi, koska se osoittaa, miten hataralla pohjalla syvempi oletus sukupuolineutraaliudesta on. Tutkimalla stereotyyppisiä määritelmiä sukupuolisista ominaisuuksista, voidaan kuitenkin tuoda näkyviin se, miten sukupuoliroolit rakentuvat näiden määrittelyjen kautta. Kun tehdään jaotteluja erilaisiin tyyppeihin, joiden perustavat ominaisuudet ovat sekä erilaisia että eriarvoisina pidettyjä, ei voida samanaikaisesti olettaa ettei näillä ominaisuuksilla olisi merkityksiä. Stereotyyppinen ajattelu vahvistaa käsitystä erilaisten ominaisuuksien sukupuolistumisesta, ei sukupuolittumisesta. Ero näiden kahden välillä on lähtökohtainen. Esimerkiksi anatomiset erot voidaan pääsääntöisesti tulkita sukupuolittuneina, koska erot vaihtelevat sukupuolen mukaan. Kun taas tietyt luonteenpiirteet ja ominaisuudet liitetään vain toiseen sukupuoleen, nämä ominaisuudet sukupuolistetaan eli ominaisuuksille annetaan sukupuoleen liittyvä merkitys. Se, millaisia ominaisuuksia sukupuoliin liitetään ja millaisia arvoja näille ominaisuuksille annetaan ei ole pohjimmiltaan sukupuoli- vaan kulttuurisidonnaista. Keskeistä on myös se, minkälaiseen suhteeseen roolit keskerään asetetaan ja minkälaisen kuvausten kautta sukupuolten ero tuodaan esille.

6.2.2 Sukupuolten erilaiset asemat

Aineiston perusteella koulussa ei ole täysin hyväksyttyä olla tyttö, vaikka käyttäytyisikin koulun odottamalla tavalla ollen kiltti ja kuuliainen. Kuvaukset tyttöjen tunnollisesta ja koulun normit täyttävästä käyttäytymisestä liitetään poikkeuksetta kuvauksiin poikien käyttäytymisestä. Pojat kuvataan toistuvasti koulun normeihin sopeutumattomina, äänekkäinä ja koulutyötä häiritsevinä, mutta tätä ei koeta häiritsevänä vaan ennemmin osoituksena siitä, että koulu epäonnistuu luomaan pojille mieluisan oppimisympäristön. Pojat käyttäytyvät huonosti, mutta se ei haittaa, sillä poikien kuuluukin käyttäytyä huonosti, koska pohjimmiltaan pojat ovat poikia. Analyysin kannalta on olennaista paitsi se, mitä opettajat pojista ja tytöistä puhuivat, se miten he puhuivat ja missä suhteessa. Opettajien kirjoituksissa oli yhteensä 87 sukupuoliin ja sukupuolirooleihin suoraan viittaavaa lausuntoa. Kuusi kymmenestä lausunnosta oli pojista. Ero ei ole numeerisesti suuri, mutta lausuntojen sisäiset erot tekevät siitä huomattavan. Ensinnäkin poikiin kohdistuva pohdinta oli monisanaista ja selittelevää, kun taas tyttöjä kuvailtiin lyhyiden toteamusten kautta. Lisäksi opettajat puhuivat pojista ja tytöistä toistuvasti eri tavoilla asettaen pojat ja tytöt erilaisiin asemiin suhteessa toisiinsa.

Sukupuoliroolien asemointi suhteessa toisiinsa aineistossa on suoraviivaista ja selkeää. Maskuliininen sukupuolirooli asetetaan feminiinisen roolin edelle paitsi puhumisjärjestyksessä, myös maskuliinisiin ominaisuuksiin liitettävien positiivisten arvojen kautta. Sukupuoliroolien kuvailu aloitetaan siis useimmiten pojista kuvailemalla sitä, millaisia poikien käsitetään olevan ja vertailemalla sitten tyttöjen vastaavia ominaisuuksia poikien ominaisuuksiin. Ylipäätään tyttöjä verrataan poikiin joka kolmannessa tyttöjä käsittelevässä lausunnossa, kun taas poikia verrataan tyttöihin vain joka kymmenennessä pojista tehdyssä lausunnossa.

Pojat ovat enemmän äänessä --, kun taas tytöt viittaavat tunnollisesti ja pysyvät tarkemmin opettajan rajaamassa aiheessa. (kiltti tyttö)

Pojat tuntuvat paljon avoimemmilta ja yhteistyöhaluisemmilta. — Tytöt jäävät helposti hiljaiseksi massaksi, josta ei erotu kovinkaan helposti yksilöitä. (Kati)

Miehille ei ole niin vakavaa, mikä numero tentistä tulee, kun taas naisille on monesti tärkeää saada hyviä numeroita. (Opeliini)

Maskuliininen rooli asetetaan ikään kuin lähtökohdaksi, paitsi asemaltaan myös ominaisuuksiltaan. Maskuliinisista ominaisuuksista puhutaan hyväksyvään sävyyn ja hyväksynnän kautta osoitetaan, että nämä ominaisuudet ovat tavoiteltavia ja arvostettuja. Maskuliinisten ominaisuuksien arvostaminen tulee esiin paitsi roolien asettelussa toisiinsa nähden, myös puhuttaessa kouluun sopeutumisesta ja pojat ovat poikia –ajattelusta.

Poikia syytetään siitä etteivät he sopeudu koulun maailmaan, mutta asian voi nähdä niinkin, että koulu ei sopeudu poikien maailmaan. Kun olet kiltti ja kuuliainen, kuten tytöt usein ovat, olet koulun kannalta hyvä oppilas. Kun taas vähän toteutat itseäsi, kuten pojat usein tekevät, olet koulun kannalta hankala oppilas. (Limppunen)

Limppusen kuvauksen perusteella voisi tehdä muutamia yksinkertaisia päätelmiä. Pojat asetetaan leikkimielisesti asemaan sekä koulun että tyttöjen yläpuolelle, koska koulun pitäisi sopeutua poikien maailmaan. Vain yhden lausunnon perusteella tehtynä tämä päätelmä on radikaali ja provosoiva, mutta käsitys siitä, että koulun tulisi muuttua vastatakseen paremmin poikien tarpeita toistuu aineistossa paitsi tämänkaltaisissa suorissa lausunnoissa, myös sukupuoliroolien asemoinnissa toisiinsa yleisemmin. Tytöt koetaan koulun kannalta hyvinä oppilaina, mutta se ei riitä, koska koulu ei sopeudu nimenomaan poikien maailmaan. Koulun kannattaisi muuttua enemmän poikien kaltaiseksi, koska poikana oleminen tarjoaa enemmän. Tämä kuvataan asettamalla vastakkain tyttöjen ominaisuudet ovat kiltteys sekä kuuliaisuus ja poikien pyrkimys toteuttaa itseään. Myös KK osoittaa samankaltaisen eroavuuden poikien ja tyttöjen välillä:

Perinteinen oppimistyyli sopii paremmin tytöille kuin pojille, mutta poikien opiskelu on usein syväsuuntautuneempaa kuin tyttöjen. (KK)

Toisin sanoen pojat eivät ehkä pärjää koulussa perinteisillä tavoilla, mutta heidän toiminnassaan on tätä arvokkaampia elementtejä, mikä puolestaan kumoaa perinteisen oppimisen merkityksen. Tai ainakin näin voisi olettaa lausunnon sisäisen rakenteen perusteella. Perinteinen oppimistyyli, joka osoitetaan tytöille ominaiseksi asetetaan vastakkain syväsuuntautuneisuuden kanssa, joka puolestaan osoitetaan pojille ominaiseksi. Näiden ominaisuuksien suhde tulee esiin, kun syväsuuntautuneisuudesta tehdään arvokasta. Arvokkuus puolestaan tulee esiin poissulkemisen kautta: syväsuuntautuneisuudessa on jotain, mitä ei ole perinteisessä oppimistyyliä. Vaikka koulua ei nähdäkään poikaystävällisellä, koulun ulkopuolisessa maailmassa toimitaan eri viitekehyksessä:

— äänekkäät pojat kyllä varmasti pärjäävät maailmassa itsekseenkin. (kiltti tyttö)

Ihan mustavalkoista ajattelu ei kuitenkaan ole. Opettajat tiedostavat kuitenkin selvästi, että tytöille osoitettu sukupuolirooli on kapeampi, eikä salli heille asioita samalla tavalla kuin maskuliininen sukupuolirooli. Kapeasta roolistaan huolimatta tytöt sopivat hyvin kouluun, nimenomaan roolinsa osoittamien ominaisuuksien kiltteyden ja tunnollisuuden vuoksi, koska juuri näitä ominaisuuksia koulussa odotetaan. Nämä ominaisuudet mahdollistavat kilpailun opettajan suosiosta paitsi suorittamisen, myös opettajan odotuksiin sopeutumisen kautta.

Tytöt ovat jotenkin sosiaalisesti kehittyneempiä kuin samanikäiset pojat, koska he osaavat arvata mitä opettajat heiltä odottavat ja sopeutuvat siihen. (KK)

Koulun toimintatavat eivät siis välttämättä ole ideaalisia tytöillekään, mutta he sopeutuvat herkemmin heille odotettuihin odotuksiin. Tyttöjen sopeutumiselle ei

kuitenkaan näytä olevan palkkiota. Kovista yrityksistä, sopeutuvaisuudesta ja tunnollisuudesta huolimatta opettajien lausunnot osoittavat eron suhtautumisessa sukupuoliin. Nimittäin pojat saavat, mutta tyttöjen kuuluu.

6.2.3 Pojat saa, mutta tyttöjen kuuluu

Opettajien kuvaukset poikien ja tyttöjen ominaisuuksista ovat stereotyyppisyydessään suurimmalta osalta yhteneviä aikaisempien tutkimusten kanssa. Sukupuoliroolien kuvaukset toistavat pääasiassa käsitystä poikien aktiivisuudesta ja toimeliaisuudesta sekä tyttöjen kiltteydestä ja passiivisuudesta, mutta aineistossa esitetään myös eriäviä käsityksiä sukupuolirooleista. Ero sukupuoliroolien välille ei muodostukaan erilaisista sukupuolistetuista ominaisuuksista, vaan siitä johdonmukaisesti eroavasta tavasta, joilla sukupuolirooleja ja niiden ominaisuuksia kuvaillaan. Feminiinisestä sukupuoliroolista ja tytöistä kertovat kuvaukset sisältävät paljon odotuksia siitä, miten tyttöjen tulisi käyttäytyä tai miten vastaaja kokee, että tyttöjen odotetaan käyttäytyvän. Maskuliiniseen sukupuolirooliin liittyy puolestaan vahvasti sallivuuden elementti. Kun tyttöihin liitettäviä ominaisuuksia kuvataan sen kautta, miten tyttöjen odotetaan ja toivotaan käyttäytyvän, poikiin liitettäviä ominaisuuksia pohditaan kuvaamalla poikien etuoikeuksia, taitoja ja käyttäytymistä.

Ilmiö ei kuitenkaan tule esiin vain vertailemalla vain yksittäisiä lausuntoja, vaan opettajat pohtivat sitä nimim. Mikon tavoin hyvin tietoisesti:

Tyttöihin kohdistetaan enemmän odotuksia tunnollisuuden ja käyttäytymisen suhteen. Poikien hyvä käyttäytyminen palkitaan helpommin ja näkyvämmiin.

Tyttöihin kohdistetaan siis enemmän erilaisia odotuksia ja tämä tulee esiin myös käsiteltäessä feminiinistä sukupuoliroolia yleisellä tasolla. Näissä lausunnoissa korostuu siis se, mitä tytöiltä yleisesti odotetaan ja miten tyttöjen kuuluisi käyttäytyä, kuten esimerkiksi seuraavissa lausunnoissa.

Tytön pitää olla luokassa (muiden oppilaiden mielestä ollakseen suosittu) rauhallinen, ei kuitenkaan mikään liian kiltti. (Kati)

Tyttöjen tulee käyttäytyä yleisten tyttönormien mukaan eli ahkerasti, ystävällisesti ja hymyillen. (Päisky)

Tyttöjen kuuluu olla kilttejä. (Opeliini)

Maskuliiniselle sukupuoliroolille puolestaan sallitaan asioita ja pojista puhuttaessa kerrotaan pojille sallituista asioista.

Pojille sallitaan enemmän. — pojat pääsevät myös koulutuksessa helpommalla kuin meikäläiset. Poikia pidetään kuin kukkaa kämmenellä. (Kati)

Pojat saavat enemmän opettajan huomiota, niin negatiivista kuin positiivista. (Nimetön)

Poika saa enemmän kiitosta tekemästään työstä. (naaras)

Näissä lausunnoissa osoitetaan poikien konkreettisesti etuoikeutettu asema. Tietynlaisena etuoikeutena voisi nähdä myös sen, että tietyt positiivisina kuvatut ominaisuudet liitetään nimenomaan maskuliiniseen rooliin, vaikka ei olekaan perusteltua olettaa että ominaisuudet olisivat sukupuolisesti poissulkevia, kuten rentous.

Okl:ssa (ja muutenkin) opiskelevat miehet vaikuttavat minusta rennommilta kuin naiset. He eivät ”jännitä” kouluhommia tai tenttejä ja ehkä opiskelevat hitaammin kuin naiset. (kiltti tyttö)

Opettajien kuvaama poikien etuoikeutettu asema tulee esiin sekä tällaisten tietoisten lausuntojen kautta, että rivien välistä erilaisissa puhetavoissa. Samoilla tavoilla tulee

esiin myös tyttöjen eriävä asema. Opettajat osoittavat olevansa tietoisia tyttöihin kohdistuvista erilaisista odotuksista, nimittäin tytöille ei sallita samoja asioita kuin pojille.

Toisaalta on niinkin, että pojille annetaan enemmän anteeksi heidän käytöstään. Pojat ovat poikia –sanonta pitää kutinsa vieläkin. Mitä siitä jos vähän riehuu ja käyttäytyy asiattomasti, ainahan pojat niin tekevät. Jos taas tyttö tekee koiruuksia, on jotain vialla. (Limppunen)

Mikäli tyttö on vilperi, pidetään sitä pahempänä kuin poikien kohdalla. Pojille sallitaan enemmän ja heiltä odotetaan erilaista käyttäytymistä. (Kati)

Poikien ”tavallista” epäsosiaalista käytöstä ei katsota suopein silmin (kuitenkin suopeammin kuin vastaavaa käytöstä tytöltä) mutta sitä kuitenkin jossain määrin hyväksytään, koska se sallitaan. (Päisky)

6.3 Kolme puhetapaa sukupuolesta

Aiemmin käsitelty aineisto osoittaa selvästi opettajien kirjoituksissa esiintyvän sukupuolistumisen ilmiön. Opettajat pohtivat ja tuottavat pohiessaan sukupuolirooleja, vaikkakaan eivät täysin yhtenevillä tavoilla. Toisaalta opettajilla on yhtenevä, kaksijakoinen käsitys sukupuolista. Sukupuoliin liitettävät ominaisuudet sen sijaan vaihtelevat sekä sukupuolten sisällä että välillä. Erilaisten puheenvuorojen välillä on kuitenkin yhtäläisyyksiä siinä, millä tavoin sukupuolesta puhutaan ja millaisia ominaisuuksia sukupuoliin liitetään. Puhetapojen erot kärjistyvät erityisesti sukupuolisten erojen syitä pohdittaessa ja perusteluissa käyvät ainakin osittain ilmi opettajien ajatteluun vaikuttaneet tekijät. Voidaankin sanoa, että opettajilla on selvästi erilaisia sukupuoleen kohdistuvia puhetapoja.

Puheenvuorot on jaettavissa kolmeen toisistaan selvästi eriävään puhetapaan. Puhumisen tavat ovat sisäisesti yhteneviä, mutta eroavat toisistaan esimerkiksi siinä, miten ne määrittelevät sukupuolen käsitteen ja erittelevät sukupuolistuneen

käyttäytymisen syytä. Puhetavat ovat liitettävissä sisällöltään väljästi Braidottin (1994, 146-172) määrittelemiin feminististen teorioiden tasoihin. Ensimmäisellä tasolla sukupuoli käsitteellistetään hierarkkisenä dikotomiana, jonka normina ja tavoitteena toimii maskuliininen rooli. Ensimmäiseen puhetapaan liittyy näiden aineiden lisäksi sekä odotus heteronormatiivisesta käyttäytymisestä, että myös käsitys sukupuoliroolista biologisesti määräytyvänä piirteenä. Braidottin toisella teoreettisella tasolla etsitään feminiinisen roolin positiivisia aineksia korostamalla yksilöllisiä eroja ja sitä, miten monessa erilaisessa suhteessa erot ovat tulkittavissa, kuten suhteessa etniseen ja kulttuuriseen taustaan, ikään ja seksuaaliseen suuntautumiseen. Käsitys yksilöllisten erojen merkittävydestä korostuu myös aineistosta toisena esiin nousevassa puhetavassa. Sukupuoliroolit nähdään ominaisuuksiltaan itsensä selittävinä, mutta samalla tuodaan ilmi, että sukupuoliroolit ovat sosiaalisesti määrittäneitä. Braidottin määrittelemä kolmas taso perustuu käsitykselle todellisuuden sosiaalisesti rakentuneesta luonteesta ja pyrkii kyseenalaistamaan sukupuolen käsitteen. Aineiston kolmannelle puhetavalle on ominaista, että vaikka puheenvuorojen teoreettiset lähtökohdat erosivat toisistaan, kaikissa puheenvuoroissa oli selvä kriittinen ja pohtiva sävy. Sukupuolirooleihin liitettiin näkyvästi sosiaalista kanssakäymistä syvempi yhteiskunnallinen taso eli käsitys siitä, että sukupuolirooleilla on myös yhteiskunnallinen merkitys. Sukupuolen ei myöskään katsota ohjaavan toimintaa yksilölähöisesti, vaan sukupuolen merkitysten katsotaan rakentuvan ennen kaikkea sosiaalisessa kanssakäymisessä. Yksilö ei sosiaalisissa suhteissaan ole riippumaton, vaan hänen käyttäytymiseensä ja toimintaansa vaikuttaa ympäröivä yhteisö ja yhteisön odotukset, niin henkilökohtaisella kuin yleiselläkin tasolla.

6.3.1 Sukupuoli, se itsestään selvä ero

Tämän puhetavan puheenvuoroissa toistuu käsitys sukupuolesta sellaisena yksilön ominaisuutena, joka ohjaa yksilöä lähes poikkeuksetta tietynlaiseen käyttäytymiseen. Ajatteluun liittyy myös käsitys siitä, että yksilölliset ominaisuudet ovat sukupuolisesti

määräytyneitä ja kummallakin sukupuolella on omat, tyypilliset ominaisuutensa. Sukupuolten erojen syy on itsestään selvä ja se on sukupuolten erilaisuus.

Yksinkertaisesti pitää hyväksyä ja ymmärtää se, että tytöt ja pojat ovat täysin erilaisia, eikä pidäkään yrittää saada heitä samoihin muotteihin. (KK)

Yksittäisiä puheenvuoroja yhdistää myös se, että puheenvuoroissa keskitytään kuvailemaan sukupuolten ominaisuuksia ja sukupuolittuneena pidettävää käyttäytymistä pohtimatta sukupuolen käsitettä tai sukupuolistuneen käyttäytymisen syitä. Lausuntojen pohjalta muodostuu käsitys, että sukupuoli on itsestään selvä, ennalta määräytynyt ja yksilön olemassaoloa määrittävä ero. Sukupuoli ohjaa stereotyyppiseen, sukupuoliroolin mukaiseen käyttäytymiseen, jolloin sukupuolelle tuodaan esiin merkittävämpänä erona kuin esimerkiksi yksilöjen väliset erot. Ajatteluun liittyy vahvasti heteronormatiivinen käsitys sukupuolista, koska ajattelun pohjalta heijastuu oletus siitä, että yksilö käyttäytyy aina biologisen sukupuolensa osoittaman sukupuoliroolin mukaisesti. Sukupuoliroolit ovat hierarkkisessa suhteessa toisiinsa nähden siten, että feminiininen rooli kuvataan alisteisena maskuliiniselle roolille. Näin maskuliininen rooli asetetaan käyttäytymisen normiksi.

Edellä kuvaillun puhettavan viitekehyksen mukaisesti lausunnoissa korostuu maskuliinisen roolin suosiminen. Lausunnoissa toistuvat mm. käsitykset siitä, että poikien kanssa on helpompi tulla toimeen kuin tyttöjen kanssa tai että poikien oppimistavat ja käytös motivoivat opettajaa enemmän. Pojille erityisenä tulkittu oppimistapa eli toiminnallisuus on yhteneväinen maskuliiniselle roolille tulkitun aktiivisuuden kanssa. Tytöt puolestaan kuvaillaan passiivisina ja tyttöjen itsenäiset työtavat tulkitaan salamyhkäisyytenä.

Tytöt vain tekevät työtänsä hiljaisemmin ja saattavat antaa työteliäämmän vaikutelman. Tällöin heidän ohjaamisensa saattaa olla hankalampaa, sillä tytöt tekevät työtänsä ”salamyhkäisesti” ja monet tytöt eivät pyydä apua yhtä helposti kuin pojat. (Kati)

Maskuliinisen roolin suosimista kuvaa myös tietyn ominaisuuden kuvaaminen positiivisena ominaisuutena pojilla, (*”pojilla syntyy helposti luokassa positiivista kilpailua”* nallepuh), kun taas feminiiniseen rooliin liitettynä samalla ominaisuudella on selvästi erilainen merkitys.

Lausunnoissa esiintyvistä ristiriidoista huolimatta sukupuolen ilmiöt eivät herätä opettajissa pohdintaa. Pohdinta kohdistuu siihen, millaisia ominaisuuksia sukupuoliin liitetään omien henkilökohtaisten kokemusten perusteella. Sukupuolille osoitetaan näiden kokemusten perusteella erilaiset asemat ja roolit, mutta sukupuolen käsite näyttää itsestään selvältä. Sukupuoliroolin mukainen käyttäytyminen todistaa sukupuolen merkityksen, koska roolit ovat erilaisissa asemissa suhteessa toisiinsa ja sukupuolirooleille annetaan erilaiset arvot. Sukupuolet käyttäytyvät erilaisten roolien mukaan, koska sukupuolet ovat perustavilta ominaisuuksiltaan erilaiset ja ero on pohjimmiltaan siinä, että ollaan eri sukupuolta. Käsitystä sukupuolesta ei kuitenkaan tuoteta tämän kehäpäätelmän kautta, vaan päätelmä on näkyvissä opettajien sukupuolta koskevissa lausunnoissa. Ensimmäisen puhutavan kautta välittyy käsitys sukupuolesta yksilön toimintaa määräävänä tekijänä.

Mistä erot johtuvat? Aivojen rakenteesta (mieshormonit ja vasen aivopuolisko tms.)? Kasvatuksesta? Siitä, että opettaja itse luokittelee oppilaita sukupuolen mukaan vaikka oikeasti mitään eroja ei ole? En minä tiedä!!! (nallepuh)

6.3.2 Sukupuoli on yksilön sosiaalisesti määritelty rooli

Myös toisessa tavassa puhua on luettavissa se, että eri sukupuolta olevat yksilöt käyttäytyvät eri tavoilla, mutta edellisestä puhutavasta poiketen sukupuolten eroa ei käsitellä itsensä selittäväksi. Sukupuolen merkitys tulee esiin erityisesti sosiaalisissa suhteissa ilmenevinä erilaisina odotuksina, jotka kuitenkin tulkitaan pohjautuvaksi sukupuolten perustavanlaatuisille eroille. Toisessa puhutavassa tulee ainakin osittain julki tietoinen pyrkimys samanarvoiseen kohteluun, vaikka toisaalta sukupuolirooleihin liittyviin eroihin suhtaudutaan ongelmattomina. Sukupuoliroolien ohjaamat käytöstavat koetaan tyypillisinä ja pysyvinä, joten näin sukupuolten

erilainen kohtelu on myös normalisoitavissa. Koska sukupuoliroolit ohjaavat erilaiseen käyttäytymiseen, on myös luonnollista että sukupuolittuneina pidettyihin eroihin suhtaudutaan eritavoilla. Sukupuolet kuvataan erilaisina, mutta tasa-arvoisina koska sukupuolten erilaisuus aiheuttaa erilaisen kohtelun. Sukupuolten eriarvoisuus on kuitenkin nähtävissä niissä erilaisissa arvoissa, joita eri sukupuolille liitettäville ominaisuuksille annetaan.

Luulisin, että erot opiskelutavoissa riippuvat jonkin verran sukupuolesta. — Jonkin verran varmasti vaikuttaa sukupuoliroolin omaksuminen ja itsensä tiedostaminen tyttönä/poikana, mutta uskon, että takana on jotakin biologistakin. Tytöt ja pojat ovat erilaisia oppijoita, mutta samalla tavalla samaa sukupuolta olevilla oppilailla on yksilöllisiä. (Opeliini)

Mielestäni siis sukupuoliroja koulumaailmassa niin lapsien kuin aikuistenkin keskuudessa on ja ne johtuvat yleisistä rooliodotuksista, jota opettajat jatkavat toimimalla odotusten mukaan (ja kehä jatkuu edelleen lasten keskuuteen). (Päisky)

Tyttöihin ja poikiin kohdistetaan erilaisia odotuksia, jotka perustuvat sukupuoliisiin normeihin. Sukupuoliroolin käsitettä ei kuitenkaan lähdetä pohtimaan, vaan sukupuolirooli ohjaa käyttäytymistä tietyn sukupuolen ominaisuuksien mukaisesti eli toisin sanoen osoittaa yksilön sukupuolen. Tällöin tietyt ominaisuudet, kuten esim. tyttöjen ominaisuudeksi määritelty kiltteys katsotaan sukupuoliseksi ominaisuudeksi yksilöllisistä eroista riippumatta. On mahdollista käyttäytyä omalle sukupuoliroolille epäominaisilla tavoilla, mutta tämänkaltainen käyttäytyminen koetaan silti jollain tavalla erityisellä. Pojilta suvaitaan kuitenkin enemmän rajoja rikkovaa käyttäytymistä, koska tällainen käytös koetaan kuuluvaksi maskuliiniseen rooliin. Samalla tavalla tyttöjen vastaavaa käyttäytymistä ei suvaita, koska tyttöjen odotetaan roolinsa mukaisesti käyttäytyvän ”*ahkerasti, ystävällisesti ja hymyillen*” (Päisky) ja koska tytöt osaavat herkemmin sopeutua opettajiensa ja ympäristönsä odotuksiin.

Vaikka sukupuoli nähdään enemmän yksilöllisenä ominaisuutena, eikä niinkään itsensä selittävänä yksilön toimintaa määrävänä tekijänä, sukupuolella on lähtökohtainen merkitys yksilön toiminnalle. Koska sukupuoli yksilötasolla vaikuttaa yksilön sukupuoliroolin kehittymiseen ja sukupuolirooli puolestaan yksilön käyttäytymiseen sosiaalisessa ympäristössään, niin sukupuoli tulkitaan yksilön toimintaa ohjaavana tekijänä.

6.3.3 Yksilö on sukupuolensa tulkki

Kolmannessa puhetavassa sukupuolen merkityksen painopiste muuttuu. Sukupuolen ei katsota määrittävän tai ohjaavan yksilön käyttäytymistä, vaan yksilön käyttäytymistä tulkitaan sosiaalisissa konteksteissa eri tavoin sukupuolesta riippuen. Näin yhteiskunnassa ja kasvatuksessa sukupuolille välittyvät erilaiset odotukset, jotka ohjaavat yksilön käyttäytymistä tietyissä rajoissa. Kolmannen puhetavan puheenvuoroille oli yhteistä sukupuolen käsitteen ja merkityksen teoreettinen ongelmallistaminen. Puhetavalle on ominaista myös se, että kirjoituksissa esiin tuodut ajatukset ovat jäsenneiltyjä ja perusteltuja. Verrattuna edellisiin puhetapoihin vain tällä puhetavalla on selkeä sisäinen koheesio, vaikka se sisältääkin monisyisempää käsitteellistä pohdintaa. Sukupuolen käsitettä ei nähdä millään tavalla itsensä selittävänä vaan se osoittautuu tarkastelussa monimutkaiseksi ja monitahoiseksi tekijäksi, jolla on koulussa monia erilaisia merkityksiä.

Sukupuoliin kohdistettavat erilaiset odotukset heijastavat sukupuolten asemaa sekä laajasti yhteiskunnassa yleensä että kapeammin kouluyhteisön sisällä. Erilaiset odotukset ohjaavat yksilöitä käyttäytymään eri tavoilla, koska sukupuolten roolit määritellään ja neuvotellaan erilaisina. Erilaisten odotusten seurauksena ”miehet/pojat eivät ehkä koe yhtä suurta painetta osoittaa pätevyyttään, kun taas naisille saattaa välittyä kuva, että heitä aliarvioidaan, elleivät he osoita jatkuvalla ahkeruudella ja tunnollisuudella olevansa kyvykkäitä miehen maailmaan”. (nimim. Mikko) Kiistämättä yksilöt kuitenkin käyttäytyvät erilaisilla tavoilla, mutta nämä erot ovat enemmän persoonasta ja erilaisista oppimistyyleistä, kuin sukupuolesta riippuvia. Jos koulussa onkin ongelmia opettamisen ja oppimisen suhteen, niin sukupuolen ei

katsota olevan merkittävä tekijä näiden ongelmien kannalta. Opettamisen ja oppimisen ongelmia pitäisi pyrkiä ratkaisemaan todellisuuden ja realismin viitekehyksessä, olemalla avoin erilaisille toimintatavoille.

Mielestäni koulussa mennään pahasti harhaan, jos aletaan etsiä erilaisia opetus-/oppimismenetelmiä tytöille ja pojille ja kohdella heitä eri tavoin. Enkä niin on saatettu tehdä tähän asti, mutta eikö nyt olisi aika keskittyä siihen, minkälaisia tapoja ihmisillä on käsitellä tietoa. – Erilaisia lähestymistapoja lienee loputtomasti, enkä näe näissä selkeitä eroja tyttöjen tai poikien välillä. (Jaana M.)

Koska sukupuolta ei tulkiteta yksilön toimintaa määrittävänä tai ohjaavana, voidaan ajatella että kaikilla yksilöillä on samanlaiset edellytykset opiskella kaikkia aineita sukupuolestaan riippumatta. Koulunkäyntiin liittyy kuitenkin osa-alueita, joissa sukupuolella on merkitys. Oppilaiden suhde piilo-opetussuunnitelmaan nähdään yhtenä tällaisena asiana. Sukupuolen merkitys tulee näkyviin oppilaiden sukupuolirooleihin liittyvissä strategioissa suhtautua koulun yleisiin käytänteisiin: ”*istumiseen, odottamiseen ja kuuntelemiseen*” (Jaana M.). Poikien sukupuoliroolille ominaiset tavat kiinnittävät helpommin opettajan huomion, koska tytöt käyttäytyvät usein ulkoisesti tunnollisuuden odotuksen mukaisesti ja niin opettajan suhtautuminen oppilaisiin vahvistaa sukupuoliroolien mukaista käyttäytymistä. Opettajalle jää myös kuva, että poikia pitää aina komentaa, koska heidän kapinakäyttäytymisensä on avoimempaa ja näkyvämpää. Sukupuolien tasa-arvo onkin koulussa näennäistä sukupuolineutraaliutta, joka tulee esiin erilaisena kohteluna paitsi suhteessa oppilaiden käyttäytymiseen, myös suhteessa tavoitteiden arvioimiseen. Kaikille osoitetaan samat tavoitteet ja tehtävät, mutta tavoitteiden toteutumista ei seurata samanlaisin kriteerein.

Samasta työstä sama palkka ei päde yhteiskunnassa, eikä luokassa. Samasta työstä poika saa tyttöä enemmän kiitosta, koska opettaja hyvittää pojalle sitä, että on torunut tätä enemmän metelöinnistä. (naaras)

Näin opettaja viestittää luokassaan yhteiskunnan viestiä, etteivät tytöt ole yhtä tärkeitä kuin pojat. Myös väite siitä, ettei koulu ole pojille vaan kilteille tytöille sopiva paikka kuvaa yhteiskunnan arvoja ja yleistyksiä. Yhteiskunnan sukupuoliset kuvat perustuvat osaltaan myös markkinataloudelle, joka ohjaa esimerkiksi ulkonäköä ja pukeutumista. Yhteiskunnassa vallitsevien sukupuolistuneiden käsitysten mukaisesti poikia ja tyttöjä kannustetaan koulussa erilaiseen toimintaan.

Poikia kannustetaan toimimaan joukkueena ja tyttöjä taipumaan sulokkaasti. -- Näin sukupuolelle annetaan merkitys, kun ihmisiä kasvatetaan tyttöinä ja poikina, sosiaalistumaan omaan sosiaaliseen sukupuoleensa, uskomaan myytteihin mieheydestä ja naiseudesta. (naaras)

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA TARKASTELU

Tämän tutkimuksen keskeisin havainto on se, että sukupuolen käsitteeseen liittyvällä teoreettisella tiedolla on tasa-arvon kannalta suuri merkitys. Käsitys sukupuolesta ja sen merkityksestä rakentuu opettajan omassa ajattelussa, mutta vain harva opettaja lähtee pohtimaan näitä kysymyksiä itsenäisesti ilman ohjausta. Aineistosta käy selvästi ilmi, että opettajaksi opiskelevien sukupuoleen liittyvät tiedot ovat suurimmaksi osaksi opiskelijoiden omiin kokemuksiin ja tunteisiin, ei teoreettiseen tietoon perustuvia. Opettajan tiedostamattomat käsitykset ja tunteet sukupuolesta vaikuttavat kuitenkin siihen, millä tavoin hän suhtautuu oppilaisiinsa ja minkälaisen sukupuolinormien kautta oppilaita kohdellaan.

7.1 Sukupuolen merkitykset opettajan ajattelussa

Suomalainen koulu on ulkoisesti hyvin sukupuolineutraali eikä erottele oppilaitaan sukupuolen mukaan koulupuvuin tai aineittain. Sukupuolten välinen tasa-arvo koetaan niin tärkeänä, että se mainitaan erillisenä tavoitteena Opetussuunnitelman perusteissa.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kirjoitukset osoittavat, että opettajien sukupuoleen liittyvät asenteet ja käsitykset sukupuolesta ovat päinvastaiset. Sukupuoli saa opettajien kirjoituksissa niin paljon erilaisia merkityksiä, ettei koulua voi väittää edes ulkoisesti sukupuolineutraaliksi.

Ensinnäkin sukupuolelle annetaan ulkoinen merkitys, kun sukupuolille osoitetaan erilaisia ominaisuuksia. Ominaisuuksiin perustuva erottelu on pinnallista, koska se kohdistuu sukupuoliroolien ulkoisiin ominaisuuksiin ja ilmenemistapoihin. Vaikka ulkoisten ominaisuuksien voisi ajatella olevan hallitsevia, sukupuolille osoitetut ominaisuudet vaihtelevat vastauksittain. Toisin sanoen opettajat eivät ole yksimielisiä sukupuolirooleihin liittyvistä eroista. Sukupuolen syvällisempi sisäinen merkitys ilmentyykin juuri tässä ristiriidassa. On olemassa ominaisuuksia, jotka on tulkittu eri vastauksissa tyypilliseksi eri sukupuolille. Ominaisuuksille liitetyt arvot kuitenkin vaihtelevat sen perusteella, kumpaan sukupuoleen ominaisuus liitetään. Femininiseen rooliin liitettyinä ominaisuuksille annetaan useammin kielteisiä arvoja kuin maskuliiniseen rooliin liitettyinä. Esimerkiksi poikiin liitettävästä kilpailusta puhutaan myönteisenä ja motivaatioita luovana asiana, kun taas tyttöjen väliseen kilpailuun suhtaudutaan kilpailullisuutena, joka johtaa tyttöjen väliseen kilpailuasemaan. Kun sukupuolisille ominaisuuksille annetaan tällä tavoin toistuvasti samankaltaisia arvoja, sukupuolet asetetaan erilaisiin asemiin toisiinsa nähden.

Opettajien kirjoitukset ilmaisevat selvästi, että tytöt kohtaavat koulussa negatiivisen tunneilmaston. Poikiin kohdistuvissa lausunnoissa on yleisesti positiivinen ja ihannoivakin sävy. Tytöistä kertovat lausunnot ovat puolestaan neutraaleja ja vähäsanaisia. Tyttöihin kohdistetaan enemmän odotuksia sekä käyttäytymisen että työskentelyn suhteen, mutta muissa suhteissa tytöille osoitetaan vähemmän kaikkea kouluun liittyvää. Pojat saavat enemmän opettajan huomiota, sekä suorasti puheenvuorojen määrässä että huomiona siitä, että pojat huomioidaan luokkatilanteissa näkyvämmiin. Opettajien puheissa pojista käy useassa suhteessa ilmi se, että opettajat pitävät poikien kanssa työskentelystä ja suovat pojille paitsi hyväksyntää, myös enemmän vapautta ja tilaa olla oma itsensä. Pojat saavat olla aktiivisia ja rentoja, mutta tyttöjen kuuluu olla ahkeria ja kilttejä.

Sukupuoliin liitettävät ominaisuudet ja sukupuolten erot ovat kuitenkin suuressa määrin tulkinnallisia. Opettajat tekevät erilaisia tulkintoja oppilaiden käyttäytymisestä sukupuolen perusteella ja tulkintojen kautta välittyvät sukupuolille annetut erilaiset arvot ja asemat. Tulkinnallisuus vaihtelee aineistossa puhetavoittain suhteessa opettajan omaan tietoisuuteen tulkinnoistaan. Ensimmäisen puhetavan tulkinnat sukupuolista eivät sisältäneet sukupuolisiin ominaisuuksiin ja ominaisuuksien alkuperään kohdistuvaa pohdintaa. Vastauksissa toistettiin stereotyyppisiä oletuksia sukupuolirooleista ja tulkinta oli lähinnä todettujen sukupuoliroolien osoittamista. Vastauksissa ei myöskään ollut sellaisia elementtejä, jotka olisivat osoittaneet opettajien olevan tietoisia siitä, että heidän tekemänsä tulkinnat ovat muuta, kuin itsestään selviä olemassa olevia eroja sukupuolten välillä. Toisessa ja kolmannessa puhetavassa puolestaan tuotiin julki vastaajien tietoisuus siitä, että he käsitelivät vastauksissaan stereotyyppisiä malleja, jotka eivät väistämättä vastaa todellisuutta. Syyt, joita sukupuolen merkitykselle annetaan, sekä tavat joilla sukupuolen koetaan vaikuttavan, ovat moninaisia ja ristiriitaisiakin

7.1.1 Sukupuoli määritellään opettajan ajattelussa

Käsitykset sukupuolesta ja sukupuolen merkityksistä rakentuvat opettajan omassa ajattelussa ja vaihtelevat riippuen siitä, millä tavoin yksilö käsitteellistää ja tulkitsee sukupuoleen liittyviä havaintojaan ja kokemuksiaan. Tässä aineistossa erilaiset käsitykset sukupuolesta tulevat näkyviin erilaisissa puhetavoissa, kun opettajat esittävät puheenvuoroissaan erilaisia selityksiä ja perusteluja havaitsemilleen sukupuolen ilmiöille. Havaintojen ja niille annettujen perustelujen kautta korostuu myös se, että sukupuolella on tulkintakontekstista riippuen erilaisia merkityksiä, joiden välillä on tietoon ja tiedostamiseen liittyviä dynaamisia suhteita.

Kaikkein suurin merkitys sukupuolelle annetaan sellaisten opettajien vastauksissa, jotka käsittelevät sukupuolta itsensä osoittavana tosiasiana. Näissä vastauksissa sukupuolta käsitellään kapeasti, eikä lausunnoista ole mahdollista erotella erilaisia sukupuolen käsitteen määritelmiä. Aidoimmalla tavalla sukupuolineutraaleja ajatuksia on puolestaan niillä opiskelijoilla, joiden kirjoituksissa toistuu syvällisempi

sukupuolen ilmiöihin kohdistuva ajattelu ja sukupuolen käsitteen pohdinta. Näissä vastauksissa puolestaan on näkyvissä sukupuoleen liittyvän käsitteistön hallinta. Aineistossa käy siis selvästi ilmi se, miten suuri merkitys opettajien omalla sukupuolitetoudella ja tietoisella sukupuoleen kohdistuvalla pohdinnalla on tasa-arvon toteutumiselle.

Aineiston sisäinen ajatteluun liittyvä dynamiikka tulee esiin erityisesti kolmannessa tavassa puhua, jossa yksilö nähdään oman sukupuolensa autonomisena tulkkina ja tämän puhutavan eroissa kahteen muuhun puhumisen tapaan. Kolmannen puhutavan erottaa muista nimenomaan ajattelun ja merkitysten määrittelemisen autonomisuus. Vastauksissa oli kaiken aikaa läsnä kaksi erillistä tasoa, vastaajan omat ajatukset ja vastaajan tietoinen teoreettinen sosiaaliseen ympäristöön ja sen merkityksiin kohdistuva pohdinta. Ensinnäkin opettajat paitsi esittävät omia ajatuksiaan, osoittavat omien ajatustensa riippumattomuuden jatkuvan reflektoinnin kautta. Toisaalta kaikissa kolmanteen puhutapaan liitettävissä puheenvuoroissa on vahvasti läsnä kirjoittajan oma tiedostava ja kriittinenkin suhde omaan sosiaaliseen ympäristöönsä kun opettajat perustelevat ajatuksiaan tietoisesti eriävien käsitysten kautta. Ajattelun ja käsitteenmuodostuksen voi tulkita olevan autonomista, koska vastaajat muodostavat ja perustelevat käsityksensä itsenäisesti ja muista ajattelutavoista tietoisina.

Myös toiseen puhutapaan, jossa sukupuoli tulkitaan ennen kaikkea sosiaalisesti määriteltynä roolina liittyy tiedostavuus, mutta puhutapa eroaa kolmanteen puhutavasta suhteessaan autonomisuuteen. Vastaajien suhtautuminen sosiaalisiin odotuksiin voi olla kriittistäkin, mutta kriittisyydestä huolimatta vastaukset eivät etene pohtimaan sosiaalisten odotusten syitä. Syiden sijaan esille nousee käsitys sukupuolesta sosiaalisena roolina, joka perustuu määrittelemättömille sukupuolisille eroille. Ensimmäiseen puhutapaan ei taas liity kumpaakaan, autonomisuutta tai tietoisuutta sukupuolen käsitteellisyydestä. Sukupuolet erotellaan toisistaan toistamalla sukupuoliin liittyviä eroja ja käsityksiä pohtimatta sukupuolen ulottuvuuksia tai perustelematta omia käsityksiään. Mainittakoon tässä yhteydessä vielä, että mies- ja naisopiskelijat tarkastelivat sukupuolta luonnollisesti omista erilaisista asemistaan käsin, mutta teoreettisella tasolla sukupuolella ei näyttänyt

olevan merkitystä sille miten sukupuolesta puhuttiin ja millaisia arvoja sukupuoleen liitettiin.

Voidaankin väittää, että suurin este tasa-arvon toteutumiselle ei muodostu opettajien tai oppilaiden sukupuolisista ominaisuuksista, vaan sellaisen koulun käytänteissä, joka ei tiedosta sukupuolen käsitteeseen liittyvää problematiikkaa. Vaikka opettaja itse kokee ja uskoo olevansa luokkahuonetyöntekijä, jolla ei ole syvempää vaikutusta oppilaiden elämään, hän välittää tahtomattaan sekä omiaan että yhteiskunnassa vallitsevia käsityksiä asioista (Vuorikoski 2003, 15). Erityisen voimallisia ovat sekä yhteiskunnallisesti että yksilöllisesti itsestään selviksi muodostuneet käsitykset, joiden merkityksiä ja sisältöjä ei kyseenalaisteta. Toistaessaan kyseenalaistamattomia käsityksiä opettajasta tulee vallan agentti, joka toimii yhteiskunnan vallan rakenteilla. Toisaalta Vuorikosken (2003, 15) mukaan opettajan rooliin kohdistuu tässä suhteessa myös kohtuuttomia vaatimuksia, kun opettajan odotetaan pedagogisilla työkaluillaan ratkaisevan ongelmia, jotka ovat lähtökohtaisesti yhteiskunnallisia.

Keskeisin sukupuoleen liittyvä rakenteellinen ongelma on sukupuoliroolien toistuva vastakkain asettelu, joka ohjaa yksilöt alustavasti tietynlaisiin ennalta määriteltyihin paikkoihin ja aseisiin toisiinsa nähden. Mutta sukupuoli ei ole itsestään selvä eikä ennalta määritelty, vaan dynaaminen prosessi. Gordonin, Hollandin ja Lahelman (2000,3) mukaan me paitsi olemme tiettyä sukupuolta ja meillä on sukupuolirooli, myös tuotamme, vältämme ja haastamme sukupuolirooleja ja käsityksiä sukupuolesta. Tasa-arvon toteutumisen vuoksi tulisi tiedostaa, että erot eivät ole pelkästään sukupuoliroolien välisiä vaan yhtäläillä sukupuoliroolien sisäisiä. Sukupuolen merkitys muodostuu uhaksi tasa-arvolle nimenomaan silloin, kun tehdään oletuksia ensisijaisesti sukupuoliroolista, ei yksilöstä lähtien.

7.1.2 Sukupuolistettu tasa-arvo

Tasa-arvo ei tämän aineiston mukaan tarkoita samanarvoista kohtelua kaikille, vaan se tarkoittaa eri asioita eri asemassa oleville. Opettajien puheenvuoroissa toistuu ajoittain julkiseksikin diskurssiksi muodostunut huoli poikien koulumenestyksestä ja

viihtymisestä. Samoin tasa-arvoa tarkastellaan suhteessa opettajien sukupuolijakaumaan. Aineistossa ei muutamia yksittäisiä lausuntoja lukuun ottamatta tavoitella tasa-arvoa naisille ja tytöille, vaikka opettajien lausunnoista käy selvästi ilmi tyttöihin kohdistuva eriarvoinen kohtelu.

Tasa-arvon ongelmat muuttuvat ongelmallisiksi silloin, kun ei tiedosteta itse sukupuolen käsitteeseen liittyviä ulottuvuuksia, vaan suhtaudutaan sukupuolten välisiin eroihin itsestään selvinä ja itsestään selvästi olemassa olevina. Sukupuoleen ja sukupuoliroolin käsitteeseen liittyy anatomisten erojen lisäksi myös paljon sosiaalisia elementtejä, joita ei voi jättää huomioimatta. Sukupuolten eroja tulkitaan tässäkin aineistossa lähinnä sukupuoliroolin kautta, johon liittyvät erot ovat sosiaalista alkuperää. Tulkinta muodostuu stereotyyppiseksi, kun sukupuolen käsitteen ulottuvuuksia ei tunnusteta ja sukupuoliroolien väliset erot järkeistetään biologisina itsestäänselvyyksinä. Stereotyyppisesti sukupuoliin suhtautuva koulu ei voi olla yksilölähtöinen tai tasa-arvoinen. Sellainen koulu, joka tekee ja tukee yleisellä tasolla esimerkiksi sukupuolen mukaan tehtyjä yleistyksiä ei voi olla aidolla tavalla oppilaslähtöinen, koska se ei suhtaudu oppilaisiinsa yksilöinä vaan ennalta osoitettujen roolien tulkkeina.

Se, millaiseen tasa-arvoon pyritään, riippuu siitä, millaiseksi tasa-arvo ja pohjimmiltaan myös sukupuolen käsite määritellään. Jos sukupuoli ymmärretään biologisena ja itsestään selvänä erona, on luonnollista, että tasa-arvo tarkoittaa sukupuolille eri asioita, koska sukupuolet käsitetään erilaisina. Tasa-arvosta tulee paljon monimerkityksisempää silloin, kun sukupuoli käsitetään moniulotteisena ja monella tavalla yksilön elämään vaikuttavana tekijänä. Sukupuoli on liian olennainen kategoria, jotta sen voisi jättää huomiotta koulussa ja opetuksessa. Olennaisempaa kuin puhua yksiselitteisesti vain sukupuolieroista, olisi nostaa näkyviin myös muita eroja yksilöiden välillä, niin ettei yksilöllisten erojen taustalla nähtäisi aina vaan itsestään selvästi sukupuolta. Ja toisaalta myös niin, että opittaisiin näkemään eri tavalla ne paikat, joissa sukupuolella on merkitys.

Tässäkin aineistossa todentuu vastausten monimuotoisuudesta huolimatta se, että erot poikien ja tyttöjen välillä ovat näkyviä. Se mitä tasa-arvosta lausutaan ääneen on kuitenkin ristiriidassa aineiston kuvaamaan todellisuuden kanssa. Huoli poikien

hyvinvoinnista tuodaan perustellusti ja äänekkäästi julki, mutta tyttöjen vaikeudet saavuttaa arvostettua ja itseräistä tilaa jäävät näkymättömiin sukupuolistettujen erojen taakse tai ne tulkitaan näiden erojen mukaan. Pojat ovat kuitenkin tyttöjä useammin keskiössä aineiston kaikilla tasoilla, mutta tämä ei väistämättä tarkoita, että kaikki pojat ja tytöt olisivat sukupuoliroolinsa osoittamassa asemassa. Ei ole myöskään itsestään selvää, että keskeisessä asemassa olemisesta olisi todellista hyötyä. Keskeisestä asemasta on eniten hyötyä pojille, jotka ovat jollain tavalla kiinnostuneita koulumenestyksestään, koska asema on hyödyllinen tiellä kohti yksilöllisyyttä.

Gordonin ym. (2000, 196) mukaan toistuva marginaalinen asema ei ainakaan tue tyttöjä ja heidän kehittymistään autonomisiksi, päteviksi ja yksilöllisiksi kansalaisiksi, vaikka usein poikien huonoa menestystä tarkkaillaan juuri suhteessa tyttöjen parempaan menestykseen. Mutta ainakin osittain poikien ja juuri tiettyjen poikien asema koulun keskiössä mahdollistaa tyttöjen menestyksen koulussa. Kun opettajat keskittyvät poikiin, tytöille jää enemmän tilaa käyttää koulua omiin tarkoituksiinsa, oppimiseen ja suorittamiseen. Tyttöjen hyvä menestys ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita menestystä ammattielämässä, kuten suorituskeskeisessä koulutusyhteiskunnassa voisi olettaa. Tasa-arvoa ei voi eikä pidäkään mitata pelkästään yksinkertaisilla kriteereillä, kuten koulumenestyksellä vaan tasa-arvoa arvioitaessa on pystyttävä huomioimaan myös monimutkaisemmat ja yksilöllisemmät kriteerit. Tällaisia kriteereitä voisivat olla vaikka yksilön vapaus ja tyytyväisyys omaan elämäänsä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Feministisen tutkimuksen kriteerit eivät peruspiirteiltään eroa muista laadullisen tutkimuksen kriteereistä. Kuten laadullisen tutkimuksen menetelmät yleensä feministisen tutkimuksen menetelmät esittävät, että tutkimuksen tulisi keskittyä enemmän teoreettisiin kuin teknisiin kysymyksiin ja tutkimuksen sosiaalinen kenttä määräytyy, tai sen tulisi määräytyä arkipäivän ymmärryksestä. Feministinen metodologia painottaa arkipäivän ymmärryksen lisäksi myös yksilön kokemuksia. Feministinen tutkija tarkastelee sosiaalisia ilmiöitä toimintatapoina, mutta haluaa tiedostaa myös ilmiöiden laajemat

yhteiskunnalliset syyt sekä toimintatapojen merkityksen yksilön minä- ja maailmankuvalle. Esimerkiksi fenomenografinen tutkimussuuntaus ei Häkkisen (1996, 13) mukaan pyri selvittämään syitä ihmisten käsityksille tutkittavasta ilmiöstä, vaan se pyrkii vain kuvaamaan erilaisia näkemyksiä niiden omista lähtökohdista käsin. Edellisestä poiketen feministisen tutkimuksen pyrkimyksenä on nimenomaan ymmärtää tutkittavien ilmiöiden taustalla olevia kulttuurisia rakenteita. Tutkimuksellinen ero ei siis ole niinkään tutkimustavassa eikä tutkimusvälineissä, vaan suhteessa tutkimustuloksille annattaviin merkityksiin ja tutkimustulosten sitomiseen suhteessa olemassa olevaan.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus perustuu osaltaan siihen, että laadullisin metodein tehdyssä tutkimuksessa on potentiaalia humanimpaan ja vähemmän mekaaniseen kanssakäymiseen tutkijan ja tutkittavan välillä (Jayaratne & Stewart, 1991, 90). Pyrkimyksenä on rehellisempi ja samalla totuudenmukaisempi neuvottelu merkityksistä, kuin auktoriteettisemmän metodin soveltamisen kautta. Oakley (1981, 41) esittää, että haastattelun tarkoitus, todellisten ja validien tietojen saaminen ihmisten välisen keskustelun kautta, saavutetaan parhaiten, kun haastattelijan ja haastateltavan välinen suhde ei ole hierarkiaan perustuva ja kun haastattelija on valmis jakamaan oman todellisen identiteettinsä tässä suhteessa.

Tutkijan asema tutkimukseensa nähden ja hänen toimintansa tutkimuksensa suhteen on yhtä lailla merkittävää tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Perinteisesti tutkijaa on laadullisessa tutkimuksessa käsitelty vain yhtenä tutkimuksen osatekijänä, mutta Willmanin (2001, 80) mukaan diskurssianalyttinen menetelmä korostaa tutkijan asemaa aktiivisena tulkinnan tekijänä. Diskurssianalyysin kriteerien mukaisesti hyvä tutkimus pyrkii löytämään todellisuuden pienimmissä osissa vallitsevan rikkauden ja avaamaan teitä inhimillisen todellisuuden monimuotoisuudelle. Monimuotoisuus tulee ilmi kielessä ja kielen erilaisissa merkitysrakenteissa. Kieli ei itsessään sisällä merkityksiä, vaan merkitykset ovat aina tulkinnan tulosta. Emme voi olla varmoja, että ilmaisumme ymmärretään tarkoittamallamme tavalla, koska kielenkäyttöön liittyy monia, ristiriitaisiakin tulkintamahdollisuuksia. Willman (2001, 70) painottaakin, että

tarkoituksenmukaisuuden vuoksi pitää olla riittävästi tietoa kontekstista jossa tulkinta tehdään.

Willmanin (2001, 79) mukaan tutkimuksen luotettavuutta osoittaa erityisesti tutkimuksellinen koherenssi eli diskurssien, käytettyjen menetelmien ja tulkintojen kokonaisuus. Myös Hartsock (1996, 264) korostaa sitä, miten tutkimustehtävän, hypoteesien, arvojen ja luotettavuuden mittareiden yhteensopivuus on olennaista määrittäessä tutkimuksen kokonaisvaltaista luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuutta määrittää se, kuinka kokonaisvaltaisen ja loogisen ajatusjatkumon tutkimus muodostaa. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin pitäisi perustua tutkimuksen tavoitteille ja niiden tavoitteiden tarkoituksenmukaisuudelle. Olennaista on myös se, miten tutkija itse perustelee valintojaan. Hartsockin (1996, 264) mukaan tutkimuksen ei välttämättä tarvitse olla tieteen perinteisten määritysten mukaan objektiivinen, vaan se voi olla tutkijan omiin kokemuksiin ja teoreettisiin näkemyksiin perustuva. Tällöin luotettavuuden keskeiseksi kriteeriksi muodostuu tutkijan avoimuus oman taustansa ja tavoitteidensa suhteen. Tutkijan tulee tuoda omat teoreettiset lähtökohdansa avoimesti julki antaakseen lukijalle riittävästi aineistoa tulkita tutkimukset luotettavuutta. Tutkimus on sitä luotettavampaa, mitä selkeämmin tutkimukseen liittyvät henkilökohtaiset lähtökohdat pystytään artikuloimaan. Osallistujien näkökulma huomioidaan tuomalla esille heidän asioille antamansa merkitykset. Toisaalta tutkimuksen tehtävänä ei ole vain ratkaista jotain tiettyä ongelmaa, vaan nostaa esille uusia ongelmia. Tässä suhteessa Willman (2001) on yhtä Lewisin ja Mies'n feministisen metodologian kanssa. Tutkimuksen tulee olla hedelmällistä, eli tuottaa uusia näkökulmia ja selityksiä tutkittavaan ilmiöön.

Gorelick (1996, 26) määrittää tutkimuksen luotettavuuden ylimmäksi kriteeriksi tutkimuksen oikeellisuuden ja pätevyyden. Toisin kuin yleisesti tutkimuksen kriteereissä ajatellaan, Gorelickin mielestä toistettavuus ei väistämättä tarkoita tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen ensisijaisena tarkoituksena on tuottaa tietoa, joka on mahdollisimman kokonaisvaltaisesti kuvaavaa ja vakuuttavaa. Tutkimuksen luotettavuuden mittari tulisi olla se, kuinka tarkasti sen kautta pystytään kuvaamaan olemassa olevaa ja niitä kokemuksia ja käsityksiä, joita tutkitaan, eikä niinkään toistettavuus. Jonkin kokemuksen ja käsityksen kuvaamiseen liittyy ajatus

tämän kokemuksen tai käsityksen autenttisuudesta, eikä tätä voida toistaa. Gorelickin (1996, 26) mukaan tutkijan tehtävänä on pyrkiä paljastamaan myös sellaisia todellisuuksia ja totuuksia, jotka ovat tieteellisen valtavirran ulkopuolella. Lewisin (1993, 66) mukaan erityisesti kokemukset valtavirran reunoilta ja näiden kokemusten subjektiivinen kuvaaminen voivat tuottaa uusia, ennalta arvaamattomia näkökulmia todellisuuden ilmiöihin. Näin tutkimuksen keskipisteeseen asetetaan todellinen ja olemassa oleva elämä.

Acker, Barry ja Esseveld (1996, 74-76) korostavat, että käsityksiä ja kokemuksia tutkittaessa tärkeää on myös se, kuinka rehellisiä vastauksia ja kohtaamisia tutkimuksen aineistossa on. Kun tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä on se, kuinka tarkasti se kuvaa olemassa olevaa, vastausten avoimuus ja rehellisyys ovat ensisijaisia luotettavuuden mittareita. Tutkijalla ei luonnollisesti ole keinoja päästä ehdottomaan vakuuteen käsitysten ja kokemusten luotettavuudesta, mutta hän voi pyrkiä mahdollisimman avoimeen ja rehelliseen kanssakäymiseen oman ihmiskäsityksensä ja tätä kautta rakennetun tutkimusasetelmansa kautta. Tutkijan tulee pyrkiä luomaan avoin, tasavertainen ja luottamuksellinen suhde. Ei voida lähteä asetelmasta, jossa on tutkija tutkijana ja tutkittavat ikään kuin objekteina, vaan tutkimukseen osallistuvien pitää tuntea että heidän oma autenttinen subjektiivisuutensa ja itsemääräämisoikeutensa säilyy. Kokemusten ja käsitysten jakamisessa luotettavuuteen vaikuttavat myös tutkimukseen osallistuvien henkilöiden sitoumus avoimuuteen ja rehellisyyteen. Keskeistä on halukkuus pohtia ja reflektoida omia käsityksiään vuorovaikutuksessa tutkijan kanssa.

On selvää, että kyselyyn perustuva tutkimus eroaa tässä suhteessa haastattelututkimuksesta. Tässä tutkimuksessa pyrittiin takaamaan tutkimuksen luotettavuutta luomalla neutraali tila, jossa opiskelijat saivat pohtia avoimesti omia käsityksiään ilman tutkijavaikutusta. Sähköisen viestinnän keinoin pystytäänkin luomaan sellainen paikka kohtaamiselle, jossa ei varsinaisesti kohdata henkilökohtaisesti, vaan ainoastaan kysymysten ja vastausten luomassa viitekehyksessä. Neutraalin tilan syntymistä edesauttaa se, että sähköposti ei välitä tutkijan suunnalta sosiaalisia viestejä ja näin kyselyn vastaajat toimivat omien käsitystensä ja mielikuviensa varassa. Tavat, joilla vastaajat käsittelevät aihetta

ilmaisevat jo itsessään paljon. Kun kysymykset ovat neutraaleja eivätkä ehdota tutkijan omia arvoja, niin vastaajat määrittävät itse oman suhteensa tutkittavaan aiheeseen avoimemmin. Se, miten yksilö kokee asioita ei ole sattumanvaraista vaan suorasti suhteessa siihen ympäristöön jossa hän elää. Lewisin ja Simonin (1986, 16) mukaan se, mitä yksilö näistä kokemuksista ja käsityksistään kertoo on yhtä lailla tarkoituksenmukaista. Kyseenalaista on se, miten tutkija käsittelee näitä julkilausumia.

Acker, Barry & Esseveld (1996, 83) arvioivat tutkimuksen ja tutkijan luotettavuutta arvioimalla tulkinnan ja löytöjen johdonmukaisuutta. Olennaista tässä prosessissa on määrittää johdonmukaisuuden kriteerit, mutta myös myöntää, ettei täydellisen neutraalisti luotettavaa metodologia ole olemassa, etenkin sellaisessa onnistuneessa tutkimusprosessissa, jossa kaksi aktiivista subjektia pystyvät kohtaamaan toisensa. Tulkinnan tarkkuutta voidaan subjektiivisesti testata vain vuorovaikutuksessa tulkinnan kohteen kanssa. Ideaalissa tilanteessa tutkimuksen tuloksista neuvotellaan siis vielä vastaajan itsensä kanssa (Acker, Barry & Esseveld, 1996, 84). Toisaalta tulkinnan tarkkuus voidaan jättää lukijan harkittavaksi tuomalla avoimesti julki oman tutkijapositionsa. Steinbergin (1996, 243) mukaan tällaisessa tulkinnan tarkkuudessa ongelmallista on se, että tutkijan omat lähtökohdat saattavat poiketa muista mahdollisista tieteellisistä lähtökohdista, joiden luotettavuuden kriteerit puolestaan erivät tutkijan omista kriteereistä.

7.3 Tutkimuksesta tulevaisuuteen

Vaikka tutkimuksen alkuvaiheessa vaikutti siltä, ettei sukupuoleen ja kouluun liittyviä teemoja ole tutkittu, tutkimuksen kuluessa kävi selvästi ilmi, että aihetta on tutkittu laajasti ja monipuolisesti. Illuusio aiheen tutkimattomuudesta syntyy lähinnä siitä, että tutkimustulokset eivät ole saaneet huomiota ainakaan opettajankoulutuksessa. Kasvatussosiologia sisältyy yhtenä osa-alueena kasvatustieteen perusopintojen teoriapakettiin, jonka opiskelijat tenttivät itsenäisesti ja sukupuoli koulussa sisältyy tähän osuuteen lyhyesti. Suuressa osassa opettajien vastauksia kävi ilmi, ettei opettajilla ollut teoreettisia käsitteitä, joiden kautta he olisivat voineet selittää sukupuolen ilmiöitä ja näin ollen vastauksissa korostuu teoreettisten kysymysten

pohdinta oman elämän kautta. Vain harva opiskelija alkaa jäsentämään ja tarkkailemaan maailmaa tieteellisesti, kun opinnoissa keskitytään jäsentämään maailmaa yksilöstä itsestään lähtien.

Opiskelija ei kuitenkaan rakenna käsityksiään tyhjälle pohjalle, vaan ajatteluun vaikuttavia tekijöitä on monia. Sosiaalisella ympäristöllä ja vertaisryhmällä on suuri merkitys sille, miten asiat halutaan käsittää. Myös opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoilla on oma sosiaalinen kulttuurinsa, jossa neuvotellaan yhteisten asioiden merkityksiä ja sukupuoli eräs keskeisistä neuvottelun kohteista. Myös aineistossa oli useita viittauksia opettajankoulutuslaitoksen opiskelijakulttuuriin ja sen sukupuolisiin rooli-ihanteisiin, rentoihin mies- ja tunnollisiin naisopettajiin. Varmasti näillä kokemuksilla ja yhteisillä käsityksillä on vaikutus opettajapersoonan muodostumiseen. Luokan eteen siirtyessään opiskelijat siirtyvät opettajan asemaan, jossa hänellä on diskursiivista valtaa ja valtaa tuoda omia käsityksiään esille. Koska tasa-arvo on edelleen eräs koulutuksen keskeisistä arvoista, olisi syytä korostaa sen merkitystä myös opettajankoulutuksessa. Sukupuoleen liittyvä tasa-arvo ei synny pelkästään yksilölähtöisesti oman elämän ongelmia refleктоimalla, vaan asioiden käsittelyyn tarvitaan myös tietoa ja selkeitä teoreettisia työkaluja. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat selvästi että opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmaan olisi sisällytettävä vankemmin sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyviä teemoja. Ei olisi myöskään mahdoton ajatus toimittaa opiskelijoille aiheesta erillistä tiedotusmateriaalia.

Tällaisen käytännönläheisen toiminnan lisäksi tutkimuksen kautta herää väistämättä lisää kysymyksiä ja mahdollisuuksia uusiin tutkimusaiheisiin. Vaikka opettajien toiveet miesopettajista kouluihin ja opettajankoulutukseen eivät yllättäneet tutkijaa, niin tähän puheenaiheeseen liittyvät erilaiset puhumisen tavat kohdistivat kiinnostuksen opettajuuden sukupuolistettuun laatuun ja laadun ristiriitoihin. Aineistosta kävi selvästi ilmi se, että maskuliinista työpanosta arvostetaan feminiinistä työpanosta enemmän huolimatta siitä, että suorasanaisesti osoitetaan miesten/ poikien panostavan työhönsä vähemmän. Vähäisen panostuksen syytä ei kuitenkaan näytä olevan kyvyttömyys tai laiskuus, vaan yksinkertaisesti panostuksen tarpeettomuus. Kuten eräs opettajista totesi: ”pojat palkitaan näkyvämmiin”. Tämän ajatuksen pohjalle

voi luonnostella uuden, kaksivaiheisen tutkimuksen viitekehykset. Ensinnä olisi mielenkiintoista kysyä minkälaisia ominaisuuksia opettajuuteen liitetään sukupuolen perusteella. Tällaisen kyselyn voisi esittää sekä opettajille, oppilaille että vanhemmille. Tämän kyselyn tulosten perusteella voisi jatkaa tutkimalla sitä, minkälaisia sukupuolettomasti laadullisia odotuksia vanhemmilla on opetuksen suhteen ja kohtaavatko nämä toisensa.

Ylipäätään koulun käytänteiden sukupuolistuneisuus ja sukupuolistumisen murtamiseen tähtäävä toiminnallinen tutkimus tuntuu arvokkaalta. Myös tämän tutkimuksen viitekehystä voisi jatkaa kehittämällä tutkimusta sekä laadullisempaan että toiminnallisempaan suuntaan. Laadullisuutta lisäisi tutkimuksen dialogisuus ja vuoropuhelu. Toiminnallisuuden kautta voitaisiin jo tutkimusprosessina aikana tutkia käsitysten ja teoreettisen tiedon suhdetta sekä sitä, muuttuvatko opettajien käsitykset todella kun he tietävät asiasta enemmän. Pidemmällä aikavälillä olisi mielenkiintoista tutkia myös sitä, vaikuttaako opettajan tietoisuus luokkahuoneen käytäntöihin ja jos vaikuttaa, niin millä tavoin?

Myös käynnissä oleva opetussuunnitelmatyö synnyttää väistämättä lisää tutkimusmateriaalia. Uuteen opetussuunnitelmaan on sisällytetty selvästi sukupuolisensitiivinen eli sukupuolet huomioon ottava näkökulma. Mutta miten käy, kun kunnissa ja kouluissa rakennetaan omia opetussuunnitelmia. Tuleeko sama sukupuolisensitiivinen näkökulma heijastumaan kunta- ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa?

Lähteet:

- Acker, J. & Barry, K. & Esseveld, J. 1996. Objectivity and Truth: Problems in Doing Feminist Research. Teoksessa Gottfried (toim.) *Feminism and social change: bridging theory and practise*. University of Illinois Press, 60-88
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä 113-160
- Arnesen, A. (toim.) 1999. Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Helsingin Yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17
- Barthes, R. 1990. *The Pleasure of the Text*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bjerrum Nielsen, H. & Larsen, K. 1985. *Piger og drenge I klasseoffentligheden*. Universitet I Oslo: Pedaagogisk forskningsinstitut
- Bourdieu, P. & Passeron J.-C. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bowles, S. & Gintis, H. 1976. *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Braidotti, R. 1994. *Nomadic Subjects. Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. New York: Columbia University Press
- Cealey Harrison, W. & Hood-William, J. 2002. *Beyond Sex and Gender*. London: Sage.
- Davies, B. 1989. *Frogs and Snails and Feminist Tales*. Sydney: Allen and Unwin.
- de Beauvoir, S. 1993. *Toinen sukupuoli*. 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä
- Delphy, C. 2002. *Rethinking Sex and Gender*. Teoksessa Jackson, S. & Scott, S. (toim.) *Gender, a Sociological Reader*. London: Routledge.
- Derrida, J. 1976. *Of Grammatology*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Doyle, J. & Paludi, M. 1995. *Sex and Gender, the Human Experience*. Dubuque IA: Brown & Benchmark,
- Fenstermaker, S. & West, C. (toim.) 2002. *Doing Gender, Doing Difference; Inequality, Power and Institutional Change*. New York: Routledge.

- Fonow, M. & Cook, J. (toim.) 1991. *Beyond Methodology: Feminist scholarship as lived research*. Indiana University Press.
- Foucault, M. 1972. *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock
- Foucault, M. 1980. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. London: Tavistock.
- Francis, B. 1998. *Power Plays: Primary School Children's Construction of Gender, Power and Adult Work*. Chester: Trentham Books Ltd.
- Frimodt-Møller, I. & Holten Ingeslev, G. 1994. Nye piger i gymnasiet. I Nielsen A.M (toim.) *Køn I forandring*, Forlaget Hyldebjætt, København
- Gordon, T. & Lahelma, E. 1999. Rajankäyntiä. Sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännössä. Teoksessa Arnesen (toim.) 1999, 91-106
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools*. London : Macmillan Press Ltd
- Gorelick, S. 1996. *Contradictions of Feminist Methodology*. Teoksessa Gottfried (toim.) 1996, 23-46
- Gottfried, X. (toim.) 1996. *Feminism and social change: bridging theory and practice*. University of Illinois Press.
- Hakala, K. 2002. Varmuuksia ja epärointejä. Puhetapoja opettajan sukupuolesta. *Kasvatus* 33 (3), 288-301.
- Hartsock, N. C. M. 1996. *Theoretical Bases for Coalition Building: An Assessment of Postmodernism*. Teoksessa Gottfried (toim.) 1996.
- Heinonen, O.-P. & Huttunen, J. & Kari, J. & Mikkola, A. & Silvennoinen, M. 1997. *Miehiä kouluun? Taustaa ja keskustelua tasa-arvosta*. Opetus 2000. Helsinki: WSOY.
- Herring, S. C. 1996. *Computer-Mediated Communication. Linguistic, social and cross-cultural perspectives*. Amsterdam: Benjamin.
- Herring, S. C. 1996. Two variants of an electronic message schema. Teoksessa Herring (toim.) 1996, 81-106.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. 10. painos. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi

- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän Yliopisto Opettajankoulutuslaitos, Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21
- Illich, I. 1983. Gender. London: Marion Boyars Open Forum.
- Jackson, S. & Scott, S. (toim.) 2002. Gender, a Sociological Reader. London: Routledge.
- Jayarathne, T. E. & Stewart, A. 1991. Quantitative and qualitative methods in the social sciences. Current Feminist Issues and Practical Strategies. Teoksessa: M. Fonow & J. Cook (toim.) 1991, 85-106.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1991. Diskursseja rakentamassa: Näkökulmia sosiaalisten käytäntöjen tutkimiseen. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos, Tutkimuksia Sarja A 2.
- Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. 1999. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila, E. Suoninen 1999
- Keskitalo -Foley, S. 1996. Sivuuttamisista kohtaamisiin – vallan ulottuvuuksia pedagogiikassa. Teoksessa: Naskali, P. 1996
- Kruse, A. 1999. Tyttö- ja poikapedagogiikat: Käytäntöjä ja perspektiivejä. Teoksessa Arnesen (toim.) 1999, 35-50
- Kuoppala, A. 1998. Sähköpostihaastattelu aineistonkeruumenetelmänä. Tapaustutkimus saksalaisten ja japanilaisten harjoittelijoiden sähköpostihaastattelusta. Jyväskylän Yliopisto. Yhteiskuntatieteiden laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Lahelma, E., Hakala, K., Hynninen, P. & Lappalainen, S. 2000. Too few men? Analyzing the discussion on the need for more male teachers. Nordik Pedagogik. Journal of Nordic Educational Research 20 (3), 129-138
- Lewis, M.G. 1993. Without a word: teaching beyond womens silence. New York: Routledge

- Lewis, M. & Simon, R. 1986. A Discourse Not Intended for Her: Learning and Teaching within Patriarchy. *Harvard Educational Review* 56 (4), 457-472
- Mac an Ghaill, M. (toim.) 1996. *Understanding Masculinities*. Buckingham: Open University Press
- Mead, M. 1962. *Male and Female*. London: Penguin
- Mies, M. 1991. Women's Research or Feminist Research? The Debate Surrounding Feminist Science and Methodology. Teoksessa Fonow, M. & Cook, J. (toim.) 1991, 60-84
- Naskali, P. 1996 (toim.) *Pulpetti ja Karttakeppi? Feministisen pedagogiikan kysymyksenasetteluja*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 14
- Oakley, A. 1981. Interviewing women: A contradiction in terms. Teoksessa Roberts H 1981: 30-61
- Olafsdottir, M. 1999. Tyttö- ja poikapedagogisia käytäntöjä päiväkotia "Hjallissa". Teoksessa Arnesen, A. (toim.) 1999: 51-62
- Opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Edita
- Opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Helsinki: Edita
- Paechter, C. 1998. *Educating the Other. Gender, Power and Schooling*. London: Falmer Press.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1994. *Analyzing Discourse*. Teoksessa Bryman, A. & Burgess, R. (toim.) 1994
- Reisby, K. 1999. Sukupuoliherkkä pedagogiikka. Teoksessa Arnesen (toim.) 1999: 15-34
- Roberts, H. (toim) 1981. *Doing Feminist Research*. Boston: Routledge & Kegan Paul
- Sandford, T. & Schuyf, J. & Duyvendak, J.W. & Weeks, J. (toim.) 2000. *Lesbian and Gay Studies, An Introductory, Interdisciplinary Approach*. London: Sage.
- Savin-Williams, R. 1990. *Gay and Lesbian Youth, expression of identity*. New York: Hemisphere.
- Schuyf, J. 2000. Hidden From History? Homosexuality and Historical Sciences. Teoksessa T. Sandford, J. Schuyf, J. W. Duyvendak & J. Weeks (toim.), 61-80
- Sproull, L. & Kiesler, S. 1986. Reducing social context cues: Electronic mail in organisational communication. *Communication Research*, 21, 427-459

- Steinberg, R. J. 1996. Advocacy Research for Feminist Policy Objectives: Experiences with Comparable Worth. Teoksessa Gottfried (toim.) 1996: 225 – 256
- Sunnari, V. 1999. Opettajan työssä tarvitaan sukupuolitietoista reflektiivisyyttä. Teoksessa Arnesen, A. (toim.) 1999: 107-120
- Vuorikoski, M. 2002. Constructing Gendered Teacher Identity Within and Beyond Teacher Education. Conference Publication: Earli, First European Symposium on Learning and Professional Development, Turku 26. – 28.06.2002
- Vuorikoski, M. 2003. Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. 2003. 131-154.
- Vuorikoski, M., Törmä, S & Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere : Vastapaino
- Walkerdine, V. 1988. The mastery of Reason. London: Routledge
- Weedon, C. 1997. Feminist Practice & Poststructuralist Theory. Second Edition. London: Blackwell.
- Weiler, K. & Middleton, S. (toim.) 1999. Telling Women's Lives. Narrative Inquiries in the History of Women's Education. Buckingham: Open University Press.
- Weiner, G. 1994. Feminisms in education : an introduction. Buckingham : open University Press.
- West C & Zimmermann D (2002) Doing Gender. Teoksessa Fenstermaker S & West C (toim.) 2002
- Wetherell M & Potter J (1992) Mapping the language of racism: Discourse and the legitimatation of exploitation. Harvester Wheatsheaf, London
- Willis, P. 1977. Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs. Aldershot: Saxon House.
- Willman A (2001) Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Acta Universitatis Ouluensis E 47
- Wittgenstein L (1979) Yleisiä huomautuksia. WSOY, Porvoo

LIITE 1

Ensimmäinen kysely, lähetetty 01/03

Kouluun liittyen on käyty jo pitkään tasa-arvo-keskustelua. Keskustelua ovat käyneet mm. naistutkijat, miestutkijat, sosiologit, opettajat, rehtorit ja koulutuksen tutkijat. On aika antaa puheenvuoro teille, tuleville opettajille. Mitä mieltä te asiasta olette?

Jos haluat äänesi kuuluviin, vastaa alla oleviin kysymyksiin vastauspostina suoraan minulle. Vastaa vapaasti omalla äänelläsi ja liitä vastauksesi loppuun nimimerkki, ikä ja vuosikurssi.

Kysely on osa opintoihin liittyvää tutkimusta.

- Millaisia havaintoja / mielipiteitä sinulla on sukupuolesta koulussa?
- Onko sukupuolella ylipäätään merkitystä ja jos on, niin millä tavoin?
- Miten sukupuoli vaikuttaa opettajankoulutuksessa?

LIITE 2

Varsinainen kysely, lähetetty 02/03

Onko sukupuolella väliä?

Pitkä posti, mutta lopussa kiitos seisoo!

Niin, onko sillä väliä? Kouluun liittyen on käyty jo pitkään tasa-arvokeskustelua. On pohdittu sitä, kenellä on koulussa valtaa ja millä tavalla sukupuoli vaikuttaa oppimiseen ja toteutuuko koulussa tasa-arvo ylipäättään? Toisaalta on pohdittu myös sitä, onko tietystä sukupuolesta koulussa hyötyä ja kumpaa sukupuolta koulun toimintatavat hyödyttävät. Erilaisia aiheeseen liittyviä näkökantoja ovat esittäneet mm. kasvatustieteilijät, sosiologit, miestutkijat ja naistutkijat. Mutta mitä asiasta ajattelevat opettajat? On aika antaa puheenvuoro teille, tuleville opettajille.

Pyydän teitä kirjoittamaan minulle mielipiteitänne ja ajatuksianne sukupuolesta ja koulusta opinnäytetyötänini varten. Minua kiinnostaa ennen kaikkea se, mitä sinä itse ajattelet ja mitkä kouluun ja sukupuoleen liittyvät ilmiöt ovat sinusta tärkeitä. Kirjoita vapaasti omalla äänelläsi ja liitä vastauksen loppuun nimimerkkisi, ikäsi ja vuosikurssisi. Kirjoituksen muoto ja pituus ovat vapaat.

Kirjoittamista voivat helpottaa esim. seuraavat kysymykset:

- Onko koulu mielestäsi tasa-arvoinen? Jos ei, niin millä tavalla se on epätasa-arvoinen?
- Onko sukupuoli ylipäättään olennainen määrittäjä?
- Millaisia sukupuoleen liittyviä eroja olet havainnut tyttöjen ja poikien välillä oppilaina?
- Jos olet havainnut eroja, mistä ajattelet niiden johtuvan?
- Miten sukupuoli vaikuttaa luokkahuoneen sosiaalisissa tilanteissa ja oppilaiden välisissä suhteissa?

- Oletko havainnut tällaisia eroja opettajankoulutuksessa? Vaikuttaako sukupuoli opiskelijoiden käyttäytymiseen, opiskeluun tai opiskelijoiden välisiin suhteisiin?

Opettajankoulutuslaitoksen opintotahdin tuntien ymmärrän, kuinka kiireisiä opiskelijat ovat, joten haluan vielä korostaa, että lyhyetkin vastaukset ovat arvokkaita! Vastaukset käsitellään nimimerkin turvin nimettöminä ja 14.3 mennessä vastanneiden kesken arvotaan kaksi leffalippua. Vastata voit vastauspostina.

Vastauksista kiitollinen,

Hilppa