

KUUESLUOKKALAISTEN KÄSITYKSIÄ SUKUPUOLTEN TASA-ARVOSTA
JA SUKUPUOLIROOLEISTA

Tiina Kärkkäinen

Tiina Niemi

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2001

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Kärkkäinen, T. & Niemi, T. 2001. Kuudesluokkalaisten käsityksiä sukupuolten tasa-arvosta ja sukupuolirooleista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kuudesluokkalaisten käsityksiä sukupuolten tasa-arvosta ja sukupuolirooleista. Aihe valittiin, koska oppilaiden käsitykset ovat tärkeitä opettajan työvälineitä eikä niistä ole riittävästi tietoa. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään kuudesluokkalaisten käsityksiä sukupuolten tasa-arvosta ja sukupuolirooleista sekä heidän havaintojaan koulutilanteista, joissa sukupuolten tasa-arvo ja epätasa-arvo ilmenee. Tutkimuksessa kuvataan myös koulun merkitystä ja mahdollisuutta sukupuolten tasa-arvon toteutumisessa. Tutkimalla sukupuolten tasa-arvoa haluttiin lisätä tietämystä oppilaiden käsityksistä.

Tutkimus toteutettiin syksyllä 2000 kolmessa keski-suomalaisessa koulussa. Tutkimuksemme on pääasiassa laadullinen ja aineistonkeruumenetelminä käytettiin kyselyä ja ryhmähaastattelua. Kyselyn tutkimusjoukon muodosti 73 kuudesluokkalaista, joista 39 oli tyttöjä ja 34 poikia. Tästä joukosta muodostettiin neljä haastatteluryhmää, joihin osallistui yhteensä 14 oppilasta. Haastattelulla pyrittiin syventämään kyselyllä saatuja tietoja.

Tutkimuksen tulosten mukaan kuudesluokkalaiset ymmärtävät sukupuolten tasa-arvon lähinnä samanarvoisuudeksi, toisaalta osa ei kykene lainkaan määrittelemään sukupuolten tasa-arvoa. Oppilaille on taipumusta stereotyyppioida naisten ja miesten rooleja. He myös jaottelevat naisten ja miesten tehtävät perinteisten roolimallien mukaisesti. Kuudesluokkalaiset pystyvät myös tekemään tarkkoja havaintoja koulussa ilmenevistä vuorovaikutustilanteista, joissa sukupuolten tasa-arvo ja epätasa-arvo ilmenee. Näiden tulosten perusteella voidaan sanoa, että oppilaiden tiedoissa ja suhtautumisessa on parannettavaa. Sukupuolisensitiivisellä pedagogiikalla voidaan ohjata sukupuolten tasa-arvokäsityksiltään erilaisia oppilaita suvaitsemaan erilaisuutta sekä hyväksymään naisten ja miesten kokemukset yhtä arvokkaina. Tulokset lisäävät kasvattajien mahdollisuuksia hyödyntää oppilaiden käsityksiä käytännön tasa-arvokasvatuksessa.

Avainsanat: sukupuoli, tasa-arvo, sukupuolijärjestelmä, sukupuolirooli, koulu, sukupuolisensitiivisyys

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 SUKUPUOLTEN TASA-ARVO YHTEISKUNNASSA	7
2.1 Sukupuolten välinen tasa-arvo	8
2.2 Sukupuolijärjestelmä ja sen välittyminen	10
2.2.1 Sukupuoli sosialisatiossa.	10
2.2.2 Sukupuolijärjestelmä ja sukupuolisopimus	11
2.2.3 Sukupuolirooli	14
2.2.4 Sukupuolistereotyytiat	15
2.2.5 Sukupuoli- ja sukupuolirooli-identiteetti	16
2.3 Yhteenvetoa	17
3 SUKUPUOLTEN TASA-ARVO KOULUN KÄYTÄNNÖISSÄ	19
3.1 Sukupuolten tasa-arvon edistäminen koulun tehtävänä	20
3.2 Sukupuolten tasa-arvo opettajan ja oppilaan kohtaamisessa	22
3.3 Oppiaineet sukupuolieron tekijänä	25
3.4 Kuudesluokkalaiset nuoret	28
3.5 Tyttöjen ja poikien vuorovaikutus ja valtasuhteet	29
3.6 Koulun sukupuolisensitiivinen pedagogiikka	32
3.7 Yhteenvetoa	35
4 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA ONGELMAT	36
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskohde	36
4.2 Tutkimusongelmat	36
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	37
5.1 Tutkimusjoukon valinta ja aineiston keruu	37
5.2 Tutkimuksen lähestymistapa	38
5.3 Aineistonkeruumenetelmät ja niiden luotettavuus	39

5.3.1 Kysely	39
5.3.2 Puolistrukturoitu ryhmähaastattelu	42
5.3.3 Aineiston analyysi	46
6 TULOKSET	49
6.1 Kuudesluokkalaisten käsitykset sukupuolten tasa-arvosta	49
6.1.1 Sukupuolten tasa-arvo-käsitteen määritelmät	49
6.1.2 Sukupuolten erilaisuuden huomioiminen opetuksessa	52
6.1.3 Tasa-arvon hyödyt	54
6.2 Kuudesluokkalaisten käsitykset sukupuolirooleista	56
6.2.1 Kuudesluokkalaisten luokittelua roolialueista	56
6.2.2 Tyttöjen ja poikien sukupuoliroolikäsitysten vertailua	60
6.2.3 Tytöt ja pojat koulussa	62
6.3 Kuudesluokkalaisten havaintoja sukupuolten tasa-arvosta koulussa	64
6.3.1 Oppiaineet ja sukupuolten tasa-arvon toteutuminen koulussa	64
6.3.2 Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus	70
6.3.3 Valta ja johtajuus koulussa	73
7 POHDINTA	78
7.1 Tulosten tarkastelua	78
7.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua	83
7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimustarpeet	87
LÄHTEET	91
LIITTEET	103

1 JOHDANTO

Sukupuolten tasa-arvo on yleismaailmallinen arvo, joka sisältyy YK:n ihmisoikeuksien julistukseen, lasten oikeuksien yleissopimukseen ja naisten oikeuksien yleissopimukseen. Suomi on sitoutunut näihin sopimuksiin ja hallituksen tasa-arvo-ohjelmassa sukupuolten tasa-arvo on yksi koulun kasvatustavoitteista. Tasa-arvo on tärkeä osa koulun arvoperustaa, koska tiedostamalla sukupuolistereotyyppiset roolikäsitykset vapaudutaan niiden ajattelua ja toimintaa ohjaavasta vaikutuksesta.

Koulun tehtävänä on tukea tasa-arvoa. Tehtävä on kuitenkin ristiriitainen, koska ympäröivässä yhteiskunnassa vallitsee sukupuolen mukainen hierarkkinen erottelu. Koulukaan ei siis voi olla tasa-arvoinen, koska se on osa yhteiskuntaa. Julkusen (1999, 100) mukaan 1990-luku merkitsi askelta entistäkin korostetumpaan muodolliseen sävyisyyteen, mykkyYTEEN, kuurouteen ja sokeuteen tasa-arvokeskustelussa. Suomalaisessa yhteiskunnassa tasa-arvon puute on edelleen tosiasia. Koulu ei yksin kykene muuttamaan syvällä yhteiskunnassa olevia sukupuoleen liittyviä arvoja, vaikka opetus suunnitelmissa ja oppimateriaaleissa on pyritty kiinnittämään huomiota sukupuolten väliseen tasa-arvoon.

Sukupuolten tasa-arvo määritellään jokaisessa kulttuurissa omalla tavallaan. Suomalainen ja pohjoismainen yhteiskunta poikkeaa muista länsimaisista yhteiskunnista, täten keskitymme pohjoismaisiin tutkimuksiin. Erilaisissa yhteiskunnallisissa oloissa kehitetyt teoriat ja tehdyt tutkimukset eivät suoraan sovellu toisiin kulttuureihin. (Apo 1999, 55 - 56; Heiskala 1999, 127.)

Sukupuolten tasa-arvo koetaan yleensä kuuluvaksi aikuisten maailmaan. Lapset omaksuvat sukupuoliroolit ja -asenteet ympäristöstään jo nuorina. Aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet lähinnä opettajien asenteisiin ja käsityksiin oppilaiden sukupuolesta. Lisäksi on tutkittu oppimateriaaleja ja muita asiakirjoja, tyttöjen ja poikien käsityksiä sukupuolesta sekä yhteistoiminnallisen oppimisen ja tasa-arvoisen ajattelun yhteyttä. Lampela (1995, 74) esittää, että sukupuolten tasa-arvoa olisi tärkeää lähestyä nimenomaan oppilaiden näkökulmasta, koska tällaista tutkimusta ei ole olemassa.

Omassa koulutuksessamme sukupuolten tasa-arvoa ei käsitellä, mistä tulevina opettajina olemme huolestuneita. Tutkimalla sukupuolten tasa-arvoa haluamme saada aiheesta lisää tietoa ja kiinnittää huomiota koulun merkitykseen sukupuolten tasa-arvon toteuttajana. Tätä aihetta on tutkittava jatkuvasti, koska sukupuolten merkitykset ovat aina sidoksissa aikaan, paikkaan ja kulttuuriin. Jokainen sukupolvi antaa tasa-arvolle omia merkityksiään. Tutkimuskohteeksi valitsimme kuudesluokkalaiset, koska heidän käsityksensä ovat tärkeitä luokanopettajan tasa-arvotyössä. Lisäksi heillä on kokemuksia sekä nais- että miesopettajista ja ainevalintojen tekemisestä. Kuudesluokkalaisten käsityksistä ei tietääksemme ole edeltävää tutkimusta.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kuudesluokkalaisten käsityksiä sukupuolten tasa-arvosta ja sukupuolirooleista. Lisäksi selvitämme heidän tekemiään havaintoja koulutilanteista, joissa sukupuolten tasa-arvo ja epätasa-arvo ilmenee. Aineistonkeruumenetelminä käytämme kyselyä ja haastattelua, joilla pyrimme saamaan tutkittavasta ilmiöstä monipuolisen kuvan. Tutkimuksen tuloksilla on yhteys käytännön opetustyöhön ja niitä voidaan hyödyntää opettajan työssä.

2 SUKUPUOLTEN TASA-ARVO YHTEISKUNNASSA

Suomalainen yhteiskunta nähdään yhtenä muunnelmana pohjoismaisesta hyvinvointivaltio mallista, jossa tasa-arvoa edistetään lainsäädännöllä. Se on vähemmän patriarkaalinen, mies- tai isänvaltaan perustuva, jopa naisystävällinen verrattuna muihin länsimaisiin hyvinvointivaltioihin. Suomessa naiset voivat yhdistää ansiotyön, äitiyden ja hoivan joutumatta miestä heikompaan asemaan. Vaikka naisia ei ole suljettu instituutioiden ulkopuolelle siinä määrin kuin Keski-Euroopassa, on tasa-arvoon vielä Suomesakin matkaa. (Julkunen 1994a 13, 1994b 182; Nurmi 1998, 32; Rantalaiho 1994, 9.) Naistutkijat näkevätkin Suomessa merkkejä sukupuolten tasa-arvon taantumuksesta. Tasa-arvon vastustus lisääntyy juuri kun se näyttää olevan saavutettavissa. Yksi uhka naisten saavutetulle asemalle on hyvinvointivaltion mureneminen. (Lahelma 1996, 10.) Naisten alistusrakenteet liittyvät Suomessa kaksijakoiseen kansalaisuuteen, jossa mies nähdään normina. Tästä kaksijakoisesta kansalaisuudesta ollaan siirtymässä sukupuolineutraaliin, jolloin sukupuolesta tulee yksityisasiä. (Heiskala 1999, 126 - 127.)

Sukupuolten tasa-arvosta keskustellaan paljon julkisuudessa. Aihetta pidetään kuitenkin jossain määrin tabuna; tasa-arvon puutetta ei pidä nähdä, kuulla eikä ääneen mainita. Asennetasolla valtaosa ihmisistä on tasa-arvoisia, mutta toiminnan tasolla sukupuolten eriarvoisuutta vahvistetaan usein tiedostamatta ja huomaamatta (Pekingistä Suomeen. Suomen hallituksen tasa-arvo-ohjelma 1997, 11). Kun sukupuolijärjestelmää ei tunneta, naiset ja miehet ovat tiedostamattaan sukupuolistereotyyppioidensa vankeja. Ihmisten asenteiden muuttamista tasa-arvoisemmaksi on hankalaa, koska ihmisten on vaikeaa tunnistaa ja tunnustaa epätasa-arvoista ajatteluaan. (Julkunen 1999, 100; Nurmi 1998, 34.)

Hallituksen mukaan tasa-arvoa tulisi edistää yhteiskunnassa valtavirtaistamis- eli läpäisyperiaatteella. Tällöin naisten ja miesten välistä tasa-arvoa edistetään kaikessa toiminnassa ja kaikilla toiminnan tasoilla. Tämä koskee myös koulua. (Pekingistä Suomeen. Suomen hallituksen tasa-arvo-ohjelma 1997, 11 - 12).

2.1 Sukupuolten välinen tasa-arvo

Sukupuolella biologinen erilaisuus kytkeytyy yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen. Miestä on pidetty mittapuuna, jollainen ihmisen pitäisi olla. Naisten vähempiarvoisuus ja heidän kokema toiseus herätti sukupuolten välisen tasa-arvon vaatimukset. Nykyisin ajatellaan, ettei yhtä sukupuolta yksinään voida pitää ihmisarvon mittana. (Cameron 1996, 20; Nurmi 1998, 32; Sipilä 1998, 205.) Arvot ohjaavat ihmisten käyttäytymistä ja vaikuttavat siihen, mikä on arvokasta ja tavoiteltavaa. Tasa-arvo liitetään arvoihin eli uskomuksiin ja tunteisiin siitä, mitkä ovat arvokkaita ja tärkeitä. (Hirsjärvi 1993, 16 - 18.) Käytännön tasolla tasa-arvo tarkoittaa sitä, että toimitaan samoilla ehdoilla, yhdenvertaisilla pelisäännöillä ja pidetään omalta osaltaan huoli siitä, ettei erilaisuus merkitse eriarvoisuutta (Nurmi 1998, 35). Tasa-arvo ymmärretään usein samanlaisuutena. Se tulisi kuitenkin ymmärtää erilaisuuden, tasavertaisuuden ja yksilöllisyyden arvona (Määttä 1998, 14; Ruotonen 1996, 5). Korhosen (1998, 11) mukaan puhutaan myös lopputulosten tasa-arvosta, mahdollisuuksien tasa-arvosta ja oikeudesta erilaisuuteen.

Tasa-arvokokeilutoimikunta on tarkastellut tasa-arvoa kolmesta näkökulmasta: 1) Naisilla ja miehillä tulee olla samat mahdollisuudet ja yhtäläiset oikeudet perhe-elämässä, työelämässä ja yhteiskuntaelämässä. 2) Ihmisillä tulee olla mahdollisuus toimia itseään koskevissa ratkaisuissa myös muiden kuin sukupuolestaan johtuvien tekijöiden ohjaamina. 3) Naisten kokemukset on hyväksyttävä yhtä arvokkaina miesten kokemusten kanssa. (Tasa-arvokokeilutoimikunnan mietintö 1988.) Tavoitteena on, että ihminen itse määrittää omaa yksilöllisyyttään ja subjektiivuttaan (Määttä 1998, 14; Ruotonen 1996, 5).

Huida, Smeds, Haavio-Mannila ja Kauppinen-Toropainen (1993, 7 - 8) ovat tutkimuksensa pohjalta jakaneet sukupuolten tasa-arvonäkemykset neljään luokkaan: 1) Yksilökeskeinen tasa-arvonäkemys kieltää sukupuolen merkityksen eriarvoisuuden tekijänä. Eriarvoisuutta selittää esimerkiksi raha tai älykkyys. 2) Sukupuolistereotyyppisessä näkemyksessä ihmiset nähdään erilaisina ja eriarvoisina, eikä tasa-arvoa edistetä aktiivisesti. 3) Sukupuolineutraali näkemys kieltää sukupuolen erilaisuuden ja tasa-arvo ymmärretään samanlaisuutena. Lahelman (1999, 86 - 87) mukaan suomalaisessa tasa-arvoajattelussa ei useinkaan korosteta eroja. Tällöin erot usein muuttuvat itsestään selvyyksiksi ja jopa voimistuvat. 4) Sukupuoliherkässä tasa-arvonäkemyksessä naisten

ja miesten erilaisuus hyväksytään arvokkaana. Tällöin jokainen voi tehdä valintoja omien taipumustensa ja kiinnostustensa eikä sukupuolen mukaan.

Tasa-arvon toteutuminen edellyttää, että miehet muuttavat asennettaan huolenpitytyöhön ja ottavat siitä vastuun tasaveroisesti naisten kanssa (Ve 1999, 78). Naisten ja miesten eriarvoisuus on seurausta siitä, että naiset ovat aina hoivanneet ja kasvattaneet eli sosiaalistaneet uuden sukupolven. Eriarvoisuus murtuu vasta, kun tehdään jotain sukupuolten väliselle tehtäväjaoille. (Alanen 1986, Chodorowin 1978, 69 - 70 mukaan.)

Sukupuolten tasa-arvo ja valta ovat yhteydessä toisiinsa. Valta merkitsee oikeutta päättää ja kontrolloida sekä saada tahtonsa läpi siinäkin tapauksessa, että muut haluavat jotakin muuta. Sukupuolten tasa-arvo voidaan nähdä vallan tasaisena jakautumisena naisten ja miesten välille. Tällöin sukupuolten välillä vallitsee valtatasapaino. (Richmond & Roach 1992, 47.) Perinteisesti valta yhdistetään miehiin. Naiset puolestaan nähdään vastuurationaalisina, toiset huomioonottavina. Vastuurationaalisuus merkitsee luopumista omista eduista ja jäämistä vaille valtaa. (Lähteenmaa 1992, 68; Nätkin 1986, 159.) Epäsymmetrisessä vuorovaikutussuhteessa kaikilla osapuolilla ei ole omia intressejä, vaan toinen samaistuu toisen intresseihin tai yhteiseen päämäärään. Tasavertaisessa vuorovaikutussuhteessa kumppanit siirtävät toisilleen omien etujensa kontrolloinnin. (Nätkin 1986, Ven 1982, 159 mukaan.) Naisten ja miesten molemminpuolinen riippuvuus rajoittaa toisaalta heidän mahdollisuuksiaan alistaa toisiaan (Liljeström 1986, Illich 1984, 86 - 87 mukaan). Tällöin heidän vuorovaikutuksensa on tasa-arvoisempaa.

Tasa-arvo ei ole itseisarvo, vaan väline suuremman hyvän saavuttamiseksi (Sipilä 1998, 142). Määttä (1998, 14) esittää, että tasa-arvon saavuttaminen koulutuksessa ja työssä on koko yhteiskuntamme edun mukaista. Tasa-arvon toteutuminen edellyttää kuitenkin eri tahojen tavoitteellista ja suunnitelmallista työtä. Kaikkien kyvyt tulevat tehokkaimmin käyttöön yhteiseksi hyväksi, kun naiset ja miehet voivat osallistua tasavertaisesti yhteiskunnan eri tehtäviin. Näin myös ihmisten yksilölliset tarpeet tulevat huomioitua.

2.2 Sukupuolijärjestelmä ja sen välittyminen

2.2.1 Sukupuoli sosialisatiossa

Bemin (1993, 1 - 3) mukaan sukupuoli on kaikissa kulttuureissa tärkeä ja vallitseva sosiaalinen luokitteluperuste. Sijoitamme itsemme sosiaaliseen kontekstiin suhteuttamalla itsemme muihin ihmisiin. Ensimmäinen suhteuttamisperiaate on sukupuoli. Sosiaalinen ympäristö on monimutkainen ja ihmisen tiedonprosessointikyky rajallinen, minkä vuoksi tarvitaan yksinkertaisia luokitteluja. Scottin (1986) mukaan sukupuoli on valtasuhteiden luonnehdinnan ja jäsentämisen ensisijainen alue. Tällöin yhteiskunnallisen vallan rakentumista voidaan tarkastella sukupuolen näkökulmasta. (Liljeström 1996, 121 - 122.)

Sukupuoli-käsitteellä on monia merkityksiä. Yleisimmin sukupuoli jaetaan biologiseen ja sosiaaliseen. (Hutt 1982, 206.) Synnynnäinen, biologinen ero muuntuu sukupuolispesifin sosialisatioprosessin myötä sosiaalisesti sukupuoleksi. Sosiaalinen sukupuoli on siis käyttäytymismuoto, joka opitaan kulttuurissa ja sosiaalisissa käytännöissä. Sukupuolessa biologinen erilaisuus kytkeytyy yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen vahvasti ja moninaisesti. (Nurmi 1998, 32.)

Edellisten käsitteiden ohella kokemuksellisen sukupuolen -käsitteellä on haluttu tarkentaa sosiaalista sukupuolta kiinnittämällä huomiota sukupuolittuneeseen subjektiin (Lindroos 1997, 27). Näre (1995) on tuonut keskusteluun myös objektsuhteiden muovaaman psykologisen sukupuolen sekä sukupuolidiskurssien ja kulttuurituotteiden tuottaman kulttuurisen sukupuolen. Lisäksi Bem (1993, 124 - 127) on käyttänyt androgyyni -käsitettä kuvaamaan yksilön kykyä toimia sekä feminiinisesti että maskuliinisesti. Tällainen henkilö tuntee hyvin sukupuoliroolit, mutta hänen roolikäyttäytymisensä on joustavaa, eikä hänen sukupuoli-identiteettinsä ole yksiselitteisesti feminiininen tai maskuliininen. Tämän sijaan hän on kuitenkin siirtynyt käyttämään sukupuoliskeema-käsitettä. Tällöin ihminen vapautuu sukupuoliskeemaan pohjautuvasta toiminnasta, kyse ei ole enää feminiinisten ja maskuliinisten piirteiden yhdistämisestä.

Sukupuoleen perustuva jaottelu voidaan kyseenalaistaa eettisin perustein (Sipilä 1998, 7). Bemin (1993, 2) mukaan ihmiset keräävät toisia havainnoissa heistä sukupuolitettua tietoa, vaikkei se olisi asiaankuuluvaa. Tästä organisoinnista hän

käyttää nimitystä sukupuoliiskeema. Hän vertaa sitä silmälaseihin, joiden läpi maailma näkyy sukupuolitettuna.

Sosialisaatiossa yksilöt oppivat vuorovaikutuksessa muiden kanssa ympäristönsä tavat ja kulttuurin, muodostavat asianmukaiset sukupuoliroolinsa ja sisäistävät ne. Sosialisaatio merkitsee yhteiskunnan kulttuuristen muotojen siirtämistä sukupolvelta toiselle. Uusi sukupolvi valmistautuu toimimaan yhteiskunnan eri tehtävissä ja kehittämään niitä edelleen sekä tulee osalliseksi yhteisön kulttuureista ja kykeneväksi kehittämään sitä uudelleen. (Alanen 1986, 63; Giddens 1989, 87.) Ihmiset valikoituvat yhteiskunnan eri tehtäviin yleensä sukupuolen perusteella.

Rantalaiho (1994, 10) on ehdottanut sukupuolen ja hyvinvointivaltion yhtäaikaiseen analyysiin sukupuolijärjestelmän ja sukupuolisopimuksen käsitteitä.

2.2.2 Sukupuolijärjestelmä ja sukupuolisopimus

Sukupuolijärjestelmä on modernin yhteiskunnan keskeinen sosiaalisten käytäntöjen ja rakenteiden kokonaisuus, joka tuottaa ja ylläpitää sukupuolisuutta (Rantalaiho 1994, 10; Sipilä 1998, 48). Sillä kuvataan sukupuolten välille tehtävää eroa, sukupuolten hierarkiaa ja heteroseksuaalista normia (Julkunen 1999, 80).

Sipilä (1998, 48, 50) näkee sukupuolijärjestelmän moraalisenä sopimuksena, joka tuottaa sukupuolittavalla kielenkäytöllä erilaisia tehtäviä ja asemia. Ihminen sosiaalistuu yhteiskuntaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja kieli on tässä tapahtumassa tärkeä mekanismi. Kielen rajoitukset ja kieltä koskevat uskomukset lienevät osa sukupuolen rakentumisen mekanisme (Cameron 1996, 84). Kielessä ilmenevät yhteiskunnan arvot ja asenteet.

Useimmat sukupuolijärjestelmään kuuluvat säännöt sisältyvät hyviin tapoihin, jotka tulee tuntea. Niitä ei ole kirjattu lakiteksteihin tai säädöksiin, vaan ne ovat arkipäiväisiä itsestään selvyiksi. Sukupuolirajoja pitää pääosin yllä ihmisen oma halu olla ainakin riittävässä määrin normaali ja pysyttäytyä normien rajoissa. Tämän vuoksi ihmiset omaksuvat järjestelmän tiedostamattaan eivätkä osaa välttämättä kiinnittää huomiota sen ilmenemismuotoihin. Kun jokin asia on ihmiselle tuttu, siihen ei kiinnitetä huomiota. (Sipilä 1998, 55.)

Liljeströmin (1986, 84 - 90) mukaan nykyistä länsimaista sukupuolijärjestelmää kuvaa sukupuolten työnjako, miesten valta ja vanhemmuuden roolijako. Connell (1987,

91 - 117) määrittelee sukupuolijärjestelmän samansuuntaisesti, hän puhuu emotionaalisesta toiseen ihmiseen sitoutumisesta, siinä missä Liljeström vanhemmuuden roolijaosta. Vastaavasti Lipman-Blumen (1984) näkee sukupuolijärjestelmän kaikkien valtasuhteiden ytimeksi, jossa naiset ja miehet pyrkivät alituisesti lupauksiin ja uhalla vaikuttamaan toisiinsa ja pakottamaan oman tahtonsa läpi (Liljeström 1986, 86). Hirdmanin (1990) mukaan sukupuolijärjestelmän periaatteita ovat ero ja hierarkkisuus. Ero miesten ja naisten välillä on toimintatavoissa ja ajattelussa. Hierarkkisuuden periaatteen mukaan mies on ihmisyyden ja normaaliuden malli. Miehen ei sovi tehdä asioita, jotka kuuluvat kulttuuriseen naiseuteen. Sen sijaan naisen on sallitumpaa mennä miehen alueella. Sukupuolijärjestelmän kokonaishierarkiassa naisten työt ja toiminta-alueet ovat vähemmän arvostettuja kuin miesten. Lainsäädännöllä ei eritellä naisia ja miehiä eri aloille, kuitenkin he toimivat omilla aloillaan. (Rantalaiho 1994, 11 - 12.)

Sukupuolijärjestelmää ei ole olemassa ilman ihmisen itsensä aktiivista panosta. Ihmiset sosiaalistuvat hyväksymään kaksisukupuolisuuden totuuden ja oman kuulumisensa jompaankumpaan sukupuoliluokkaan. Sosiaalistuminen tapahtuu siksi, että ihminen uskoo jollain tasolla tämän olevan oikein. Kuitenkin sukupuolijärjestelmän ihanteet ja toimintapaineet ovat ristiriidassa ihmisen omien halujen ja toiveiden kanssa. Ihmiset tuntevat joutuvansa rajoittamaan käyttäytymistään ollakseen normien ja ihanteiden mukaisia. (Sipilä 1998, 8, 58.) Ihmiset, jotka eivät suostu noudattamaan sukupuolijärjestelmän mukaisia normeja ja sääntöjä, voivat syrjäytyä tai eristäytyä itse yhteiskunnasta.

Sukupuolijärjestelmää ylläpitävinä mekanismeina voidaan pitää: 1) sukupuoli-sidonnaista sosiaalistumista eli sukupuolierytynyttä käyttäytymistä, 2) avioliittoa, avioeroa ja omaisuutta sääteleviä lakeja, 3) sukupuolten välistä syrjintää ja eriytymistä työelämässä ja koulutuksessa, 4) naisten seksuaalisuuden ja hedelmällisyyden kontrollointia sekä 5) sukupuoleen perustuvan väkivallan sosiaalista oikeuttamista (Liljeström 1996, Dworkinin 1989, 132 mukaan).

Sukupuolijärjestelmän perusteisiin kohdistuvia ristiriitoja, jännitteitä ja muutoksen mahdollisuuksia on tällä hetkellä näkyvissä muun muassa työelämässä ja kulttuurissa. Sukupuolijärjestelmän tuottamiseen osallistuu myös koulu (Antikainen 1998, 183 - 184). Naiset ovat yhä laajemmin astumassa yhteiskunnan alueille, jotka aikaisemmin ovat määrittäneet miehille kuuluviksi. (Lahelma 1996, 10.) Vaikka sukupuolijärjestel-

mä uusiutuu, sukupuolten suhteissa on ajallisia muutoksia ja kansallisia eroja. Tätä voidaan lähestyä sukupuolisopimuksen käsitteellä.

Sukupuolisopimus viittaa niihin kulttuurillisesti peitettyihin ja äänettömiin sääntöihin vastavuoroisista velvollisuuksista ja oikeuksista, jotka määrittävät naisten ja miesten keskinäisiä suhteita (Julkunen 1999, 80; Liljeström 1996, 126). Sukupuolisopimus sisältää käsityksiä siitä, miten naiset ja miehet toimivat toistensa kanssa: mitkä välineet työssä kuuluvat kenelle, miten heidän tulee puhua ja käyttää sanoja, kuka viettelee kenet ja millainen pukeutuminen on sallittua. (Liljeström 1996, Hirdmannin 1988, 126 mukaan).

Sukupuolisopimuksella kuvataan miesten ja naisten keskinäistä riippuvuutta ja ennen kaikkea paikkaa koskevan konfliktin ratkaisua. Koska sukupuoli on suhde, niin naisten paikan uudelleenmäärittely muuttaa myös miehen asemaa. Uusi sukupuolisopimus tuotetaan yhteiskunnallisten subjektien keskinäisessä neuvottelussa (Rantalaiho 1994, 15). Se on monella tavoin muutoksessa, sen rajoja rikotaan ja neuvotellaan mikrosuhteessa. Ajoittain kysymys naissukupuolesta nousee kuitenkin hyvinkin äänekkääksi, kun entistä sopimusta pyritään irtisanomaan ja neuvottelemaan uusia sukupuolen mukaisia järjestyksiä. Sukupuolisopimuksen uudelleen neuvottelut liittyvät usein yhteiskunnallisiin katkoksiin. (Julkunen 1994a, 12.)

Sukupuolisopimuksen neljä pääkohtaa ovat: 1) naisten yksilöinti omiksi elättäjikseen, heidän palkkatyönsä normalisointi ja palkkatyö emansipaation edellytyksenä, 2) naisten seksuaaliteetin vapautuminen ja reproduktiokontrolli, 3) naisten yhteiskunnallinen aktiivisuus ja 4) uusi miesrooli (Julkunen 1994b, 190).

Suomalainen sukupuolisopimus perustuu voimakkaaseen valtiokeskeisyyteen sekä kielelliseen ja kulttuuriseen yhtenäisyyteen (Rantalaiho 1994, 17). Näreen (1999, 264) mukaan sille on tyypillistä pikemminkin heikko kuin vahva mieselättäjäisyys, mikä edellyttää niin naiselta kuin mieheltäkin kykyä liikkua joustavasti sekä tunteisiin että suorituksiin liittyvien elämänalueiden välillä. Juuri tunteisiin liittyvät sukupuolikulttuurin uudet mahdollisuudet, mutta myös sen vaikeudet. Vanhassa sukupuoliasetelmassa ainoastaan naiset ovat verbaalisesti ilmaisseet tunteita, mutta nykyisin myös miesten tunneilmaisu on lisääntynyt.

2.2.3 Sukupuolirooli

Sukupuolijärjestelmän havaittava tulos on sukupuolirooli (Cameron 1996, 84). Ihminen sosiaalistuu sukupuolen mukaiseen rooliinsa: lapsesta pitäen häneen aletaan kohdistaa odotuksia, joita naiseen tai mieheen kulttuurisesti ja sosiaalisesti on yleensä liitetty. Sukupuoliroolit ovat historiallisesti vaikuttaneet vastuun ja vallan jakautumiseen naisten ja miesten välillä. (Bem 1993, 40 - 42; Davies 1989, 4 - 8.)

Sukupuolirooli on niiden normien ja odotusten kokonaisuus, joita naisten ja miesten persoonallisuuteen, asemaan ja sosiaaliseen käyttäytymiseen kohdistetaan eri yhteiskunnissa heidän sukupuolensa perusteella. Sukupuoliroolit ovat harvoin virallisesti laillistettuja normeja. (Huttunen 1978; 1990, 9; Maccoby 1966, 50 - 51; Syrjäläinen 1990, 29.) Sukupuoli on saatu rooli, johon ei voi vaikuttaa. Se toimii sosiaalisena erottelijana, jolla on biologinen perusta. Miesten ja naisten erojen selitetään johtuvan niistä erilaisista tavoista, joilla tytöt ja pojat sosiaalistetaan ja erilaisista yhteiskunnallisista odotuksista, joita he kohtaavat. Naskali (1998, 41) puolestaan korostaa sukupuoliroolin muotoutumisessa kielellisiä käytäntöjä ja ruumiillisuutta sosiaalisen sukupuolen ja yhteiskunnallisten käytäntöjen sijaan.

Lapset aistivat jo kahden vuoden iässä heihin kohdistuvat yhteiskunnan sukupuolirooliodotukset ja tekevät voitavansa täyttääkseen ne. He ovat jo tuolloin muodostaneet käsityksensä siitä, mitä merkitsee olla tyttö tai poika, ja mitä siihen sisältyy niiden viestien pohjalta, joita he ovat saaneet perheiltään, esikuviltaan ja televisiosta. (Olafsdottir 1999, 51.) Poikien leikit ovat usein aggressiivisia, toiminnallisia ulkoleikkejä, kun taas tyttöjä kiinnostaa nukeilla leikkiminen, hoivaaminen, tanssiminen ja piirtäminen (Aho & Laine 1997, 132). Leikin kautta lapset siis tutkivat ja harjoittelevat sukupuolirooleja (Eisenberg, Martin & Fabes 1996, 365 - 366). Paineet sukupuoliroolia vastaavaan käytökseen vaihtelevat eri ikäkausina. Vahvimmillaan ne ovat teini-iässä, jolloin nuori yksilö identiteettiään etsiessään tukeutuu vahvasti yhdenmukaiseen käyttäytymismalliin. Kypsyttyään ihmiset voivat jo suvaita monimuotoisempaa käyttäytymistä. (Sipilä 1998, 207.) Sukupuoliroolien omaksumisprosessissa muodostuu lapsen minäkuvalle tärkeäksi katsottu sukupuoli-identiteetti, yhteenkuuluvuuden tunne samaan biologiseen sukupuoleen sekä sukupuolirooli-identiteetti, joka on yksilön oma elämys ja käsitys omasta feminiinisyydestä ja maskuliinisuudesta sekä itsestä tyttönä tai poikana. (Kohlberg 1966, 88 - 92.)

Perinteisten sosiaalistumisteorioiden mukaan roolien uusintaminen on vaikeaa. Se on kuitenkin mahdollista, jos kasvatus nähdään suhteeksi, jossa sukupuolen ja itsen representaatiot jäsenyvät ruumiillisen kokemuksen kautta. Sukupuolirooleista ei ole pitkä matka sukupuolistereotyyppioihin. Kun sukupuolirooliin liitettyjä uskomuksia ei kyseenalaisteta, voidaan puhua sukupuoliroolistereotyyppioista. (Nenola 1986, 101.)

2.2.4 Sukupuolistereotyyppiat

Sukupuolistereotyyppiat jaetaan olemus- ja roolistereotyyppioihin. Sukupuolten ominaisuuksien stereotyyppiat sisältävät esimerkiksi uskomuksia miesten ja naisten kyvyistä, lahjakkuudesta, suoriutumisesta ja temperamentista. Vastaavasti roolistereotyyppiat liittyvät soveltuvuuteen ja toimintaan eri elämänaloilla, kuten perhepiirissä, koulutuksessa ja työelämässä. Ne ovat siis odotuksia, asenteita ja normeja, joita naisiin ja miehiin sosiaalisesti liitetään kuten, että naiset hoitavat kotia ja miehet käyvät töissä (Huttunen 1990, 13; Nenola 1986, 101.)

Stereotyyppiat ovat välttämätön osa kognitiivista ajattelua. Näiden avulla ennakoidaan ja selitetään muiden käyttäytymistä. Stereotyyppiat myös helpottavat ihmistä sopeutumaan uusiin tilanteisiin. (Salo-Lee 1996, 17.) Ihmisillä täytyy olla joitakin ennakkokäsityksiä, kuinka toimia toisten kanssa. Ennakkokäsitykset helpottavat vuorovaikutusta. Sukupuoleen ihmiset rakentavat tiettyjä stereotyyppioita, jotka sitten toimivat näinä malleina.

Tytöt oppivat feminiinisen ja pojat maskuliinien roolin, koska he joutuvat havainnoiman stereotyyppioiden mukaista käyttäytymistä ja koska heidän toimintaansa vahvistetaan stereotyyppioiden suunnassa. Lapsi samaistuu todennäköisesti hänestä huolehtivaan samaa sukupuolta olevaan henkilöön tai henkilöön, jolla on valtaa. Tällaisia ovat ensi sijassa omat vanhemmat. (Nupponen 1973, 16.)

Miehiin yhdistetään tavallisesti ominaisuuksia, jotka liittyvät valtaan. Miehet nähdään aktiivisina ja tavoitteisiinsa kaikin keinoin pyrkivinä. Heille on tärkeää hyvä asema yhteiskunnassa. Naiset puolestaan nähdään vastaanottavana osapuolena. He ovat passiivisia ja epäitsekkeitä. Toiminnassaan he pyrkivät ottamaan toiset huomioon. Heidän paikkansa on kotona hoivaamassa perhettä. Tyttöjen ja poikien kasvattaminen näihin perinteisiin naisten ja miesten malleihin rajoittaa heidän tulevaisuuden mahdollisuuksiaan ja kahlitsee persoonallisuuden kehitystä. (Lahelma 1990, 22 - 23.) Masku-

liiniseen rooliin samastuminen torjumalla itsessään feministiseksi miellettyjä piirteitä on johtanut poikia herkästi kieltämään tunteitaan. Näin tunteiden torjunnasta pyrkii tulemaan poikien ja miesten sisäistämä tunnesäntö. Tunnekontakteilta suojautuminen rooliminnää vahvistamalla voi heikentää kykyä kestää tälle ajalle tyypillistä epävarmuutta, joka haastaa sekä identiteettityöhön että sietämään haavoittuvuutta ja tarvitsevuutta. (Näre 1999, 277.)

Sukupuolistereotyyppiat johtuvat kielteisistä tai vääristyneistä asenteista ja yhteiskunnallisista valtarakenteista, jotka heijastuvat koulutoimintoihin. (Lasonen 1991, Grantin 1983, 17 mukaan.) Lasosen (1991, 74) mukaan koulu kuitenkin kykenee muuttamaan sukupuolirooliasenteita tarjoamalla moninaisia oppimiskokemuksia ja sosiaalisia kontakteja. Naskalin (1998, 78) mukaan sukupuoliroolistereotyyppien muuttaminen kasvatuksella on vaikeaa, koska sukupuoliroolin rikkomista seuraavaa rangaistusta alitajuisesti pelätään. Lisäksi stereotyyppien muuttamista vaikeuttaa se, että niitä ei kerrota suoraan kielen kautta, vaan ne välittyvät hienovaraisissa valinnoissa, painotuksissa ja torjunnoissa.

Asenne voidaan jakaa kolmeen alueeseen: kognitiiviseen, affektiiviseen ja käyttäytymistä ohjaavaan komponenttiin. (Rosenberg & Hovland 1969, 2 - 4.) Asenteiden muuttuminen on oppimisen tulosta. Asenteen muutos voi tapahtua kolmella tavalla: 1) tiedollinen muutos aiheuttaa muutoksen tunneperäisessä suhtautumisessa, 2) muutos tunneperäisessä suhtautumisessa saa aikaan tiedollisen muutoksen ja 3) käyttäytymisen muutos muuttaa tiedollis-tunneperäistä ajattelua (Rainio & Helkama 1974, 118 - 119). Asenne on opittu ja sitä voidaan muuttaa aiheuttamalla epätasapainoa kognitiivisen, affektiivisen ja toiminnallisen alueen välille (Karvonen 1970, 6 - 11; Rosenberg & Hovland 1969, 2 - 4). Lehti-Laakso (2000, 108 - 109) havaitsi tutkimuksessaan, että oppilaiden tietojen lisääntyminen ei aiheuta affektiivisen ja toiminnan tasolla suuria muutoksia.

2.2.5 Sukupuoli- ja sukupuolirooli-identiteetti

Sukupuoli-identiteetillä tarkoitetaan mies- ja naissukupuolen sisäistämistä ja siihen samaistumista, toisin sanoen yhteenkuuluvuuden tunteen vahvuutta ja pysyvyyttä siitä, että on tyttö tai poika, mies tai nainen. (Pleck 1983, 12 - 13; Sipilä 1998, 32; Hutt 1982, 205.) Sipilän mukaan (1998, 32) sukupuoli-identiteetti on sukupuoliroolin yksityinen kokemus, kun taas sukupuolirooli on sukupuoli-identiteetin sosiaalinen ilmentymä.

Sukupuolirooli-identiteetti viittaa yksilön omaan elämykseen ja käsitykseen omasta feminiinisyydestä ja maskuliinisuudesta sekä itsestä tyttönä tai poikana (Pleck 1983, 12 - 13). Ihmisten omat sukupuoli-identiteetit ja stereotyyppiset käsitykset maskuliinisuudesta ja feminiinisyydestä eivät vastaa toisiaan, eivätkä useimmat ihmiset itse asiassa ole edes omien ihanteidensa mukaisia naisia ja miehiä. Ihmisen ei myöskään tarvitse olla vain jompaa kumpaa sukupuolta. (Bem 1993.)

Lapset hahmottavat itsensä jo alle kolmevuotiaana tytöksi tai pojaksi. He yrittävät hakea sääntöä tyttöjen ja poikien käyttäytymisestä ympäristöstään. Alkuun he ymmärtävät nämä säännöt voimakkaan sitovina ja ehdottomina, mutta myöhemmin he käsittävät niiden olevan joustavia sosiaalisia sopimuksia. Silti stereotyyppisiä käsityksiä miesten ja naisten käyttäytymisestä jää, koska aikuisillakin on paljon sukupuolten käyttäytymiseen liittyviä kaavamaisia käsityksiä. (Keskinen 1995, 117.) Mitä paremmin lapsi mielestään onnistuu jäljittelemään sukupuolensa mukaista käyttäytymistä, sitä varmempi on hänen sukupuoli-identiteettinsä (Kohlberg 1966, 136). Sukupuoli-identiteetin varmuus sisältää joustavuutta ja mahdollistaa välillä myös vastakkaiselle sukupuolelle tyypillisiä toimintoja (Keskinen 1995, 116).

Ihminen, joka ei ole vielä löytänyt omaa identiteettiään ja omia arvojaan, on altis ulkoisille vaikutuksille. Sukupuolet erottautuvat toisistaan vahvistaakseen epävarmaa sukupuoli-identiteettiään ja täten rajoittavat sekä itseään että toisiaan. Toisen sukupuolen läsnäolo painostaa tyttöjä ja poikia puolustamaan ja ylläpitämään vakiintunutta sukupuoli-identiteettiä. (Berge 1999, 67 - 68; Sipilä 1998, 208.) Identiteetin etsiminen johtaa yksilön sisäisiin muutoksiin. Identiteettiä muovaava rooliristiriita syntyy, kun rooliin liittyvien odotusten ja yksilön omien arvojen välillä on ristiriita tai kun yksilö itse ottaa roolin, jota muut eivät ole valmiita hänelle antamaan. (Pietarinen 1999, 37.) Yksilö ei voi vapaasti valita sukupuoli-identiteettiään, koska se muodostuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Värtö 2000, 89).

2.3 Yhteenvetoa

Yhteiskunnassa ihmisten eriarvoisuus kytkeytyy erityisesti sosiaaliseen sukupuoleen. Sukupuolten epätasa-arvoisuutta pitää yllä stereotyyppiset käsitykset naisista ja miehistä. Sukupuolten roolit ja stereotyyppiset käsitykset määrittelevät toisiaan. Sukupuolistereotyyppiset käsitykset sisältävät asenteellisia käsityksiä naisten ja miesten ominaisuuksista. Käsityksiä naisten

ja miesten sopivuudesta eri elämän alueille kutsutaan roolistereotyyppiiksi. Sukupuoliroolit sisäistetään tiedostamatta sosiaalisaatioprosessissa. Sosiaalistajina voivat toimia perhe, vertaisryhmä tai opettaja. Sukupuolirooleihin sosiaalistumista kuvaa sukupuoli-järjestelmä. Sukupuolten tasa-arvo tulisi ymmärtää ihmisten erilaisuuden hyväksymisenä ja tasavertaisuutena.

3 SUKUPUOLTEN TASA-ARVO KOULUN KÄYTÄNNÖISSÄ

Koulun sisällä sukupuoli on selkeä ja kaksijakoinen luokitteluperuste. Oppilaat jaetaan tyttö- ja poikaryhmiin. Usein oletukset ja odotukset siitä, mitä tytöt ja pojat osaavat tai haluavat, ovat stereotyyppisiä. Koulu on sukupuolistunut ja seksuaalistunut paikka, jossa toimii erilaisia maskuliinisuuksia ja feminiinisyyksiä kantavia oppilaita, opettajia ja muuta henkilökuntaa (Mac an Ghail 1994). Sukupuoli tuotetaan, rakennetaan, luetaan ja tulkitaan puheessa, teksteissä, vaatteilla ja ruumiillisuutena. Samat periaatteet pätevät koulu yhteisössä. (Palmu 1999, 182.)

Koulun sisäinen työnjako tyttöjen ja poikien välillä ennakoi aikuismaailman eriytynyttä rakennetta ja valtasuhteita sukupuolten välillä. Koulu osaltaan sosiaalistaa uuden sukupolven päteväksi toimimaan sukupuoliryhmien välisissä yhteiskunnallisissa suhteissa. (Alanen 1986, 67 - 68; Lahti 1992, 68; Petersen & Leffert 1995, 3 - 36.) Koulussa siis tuotetaan ja uusinnetaan vallitseva sukupuolirakenne.

Koulun yksi tehtävä on sosiaalistaa yhteiskunnan arvoihin ja kulttuuriin. Koulun pitäisi myös valmistaa nuoria selviytymään yhteiskunnassa. Nykyistä koulua on kritisoitu siitä, että se näyttää varsin huonosti valmistavan yksilöitä yhteiskuntaan ja tuottavan heikosti yleensä yhteiskunnassa ja yksilön oman elämän hallinnassa tarvittavia kykyjä ja taitoja. Hallituksen mukaan sukupuolten tasa-arvoa tulee edistää läpäisyperiaatteella. Tämä voi kuitenkin johtaa sattumanvaraisuuteen ja pintapuolisuuteen sukupuolten tasa-arvon toteutumisessa (Pekingistä Suomeen. Suomen hallituksen tasa-arvo-ohjelma 1997, 11 - 12). Ongelmana on myös se, että pääsääntöisesti koulun kautta tapahtuva kulttuurinen välitys tapahtuu muun kuin julkilausuttujen koululle asetettujen tavoitteiden ja opetussuunnitelmien kautta. (Nummenmaa 1996, 14.)

Koulun tehtävänä on tukea nuorten itsenäistymistä ja yhteiskunnallista tasa-arvoa. Tämä tapahtuu kuitenkin yhteiskunnassa, jossa toimii sukupuolen mukainen hierarkkinen erottelu. Tämä koulun tehtävä on ristiriitainen. (Lahelma & Gordon 1999, 92.) Jotta sukupuolen määritykset muuttuisivat, on muutettava kulttuuria ja yksiköitä. Tämä tapahtuu kasvatuksen avulla, joka kuitenkin on sidottu kulttuurin uusintamiseen. (Naskali 1999, 60.)

3.1 Sukupuolten tasa-arvon edistäminen koulun tehtävänä

Sukupuolten tasa-arvon edistäminen tulee koulun tehtäväksi lainsäädännön ja valtakunnallisen opetussuunnitelman kautta. Sen lähtökohtana on oppilaiden huomioiminen yksilöinä. Kasvatustavoitteena sukupuolten tasa-arvo merkitsee koulutuksen rakenteiden, oppisisältöjen sekä koulun opetus- ja kasvatustilanteiden kehittämistä. (Lahelma 1989, 8 - 9.)

Koulussa sukupuolten tasa-arvoa pyritään edistämään seuraavasti: 1) Tytöille ja pojille annetaan tiedolliset, taidolliset ja asenteelliset valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin perhe-elämässä, työelämässä ja yhteiskuntaelämässä. 2) Opetuksessa pyritään poistamaan stereotyyppiset käsitykset miehen ja naisen roolista ja annetaan yksilölle vapaus kasvaa omista edellytyksistään käsin. Tällöin tuetaan myös niitä nuoren taipumuksia ja kiinnostuksen kohteita, jotka suuntautuvat toisen sukupuolen perinteiselle toiminta-alueelle. 3) Opetuksen ja kasvatuksen välityksellä lisätään tyttöjen ja poikien tietoja ja tietoisuutta naisten ja miesten elämästä sekä arvoista, joita niihin sisältyy. Lisäksi lisätään oppilaiden tietoisuutta naisten ja miesten välisestä eriarvoisuudesta sekä sen merkityksestä tämän päivän ihmisille ja yhteiskunnan kehitykselle. (Lahelma 1989, 8 - 9; Tasa-arvokokeilutoimikunnan mietintö 1988, 7 - 8.) Nämä sukupuolten tasa-arvoa koskevat kasvatustavoitteet ovat sukupuolisensitiivisen tasa-arvokäsityksen mukaisia. Kuitenkin Lampela (1995) on todennut koulun olevan sukupuolineutraali.

Arkitodellisuus ei ole yhtäpitävä kirjoitettujen opetussuunnitelmien välittämän virallisten koulutustavoitteiden kanssa. Broady (1986) kutsuu koulun julkilausumattomia sääntöjä piilo-opetussuunnitelmaksi. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että oppilas oppii, ettei hänenlaisensa ymmärrä matematiikkaa. Puhuttaessa piilo-opetussuunnitelmasta tasa-arvon näkökulmasta tarkoitetaan yleensä kolmea asiaa. Ensinnäkin opettajan suhtautuminen tyttöihin ja poikiin ja heille annetun ajan jakautuminen luokassa osoittavat, kumpaa sukupuolta tulee kuunnella ja kumpaa täytyy totella. Toiseksi oppilaiden käsityksiin naisten ja miesten ominaisuuksista ja tehtävistä vaikuttavat naisten näkymättömyys ja stereotyyppiset roolimallit oppisisällöissä ja -materiaaleissa. Kolmanneksi opetusalan henkilöstön sukupuolirakenne on mallina vallitsevasta yhteiskunnallisesta työnjaosta. (Tasa-arvokokeilutoimikunnan mietintö 1988, 81.) Piilo-opetussuunnitelman mukaan oppilaita kasvatetaan tottelevaisuuteen ja passiivi-

suuteen. Tämä soveltuu kilteille ja sopeutuvaisille tytöille, jotka alistuvat näihin kasvatustavoitteisiin. Samalla he palvelevat piilo-opetussuunnitelmaa. (Kuula 2000, 19.) Tyttöjen alistuessa pojat saavat tilaa ja valtaa, koska he eivät muuta käyttäytymistään toivotun mukaiseksi. Piilo-opetussuunnitelma todentaa sukupuolijärjestelmän epätasaisesti jakautuvaa valtasuhdejärjestelmää ja roolimalleja. Einarsson ja Hultman (1984, 230 - 232) ovat todenneet tytöllä ja pojilla olevan erilaiset säännöt koulussa. Tätä he kutsuvat kaksinkertaiseksi piilo-opetussuunnitelmaksi.

Ruddock (1994) pitää koulussa sukupuolieroja aiheuttavina tekijöinä tyttöjen ja poikien erilaista kohtelua, perinteisten roolimallien välittymistä sekä sukupuolierojen huomiotta jättämistä. Nämä johtavat tyttöjen ja poikien eriytyviin elämäkokemuksiin. (Lampela & Lahelma 1996, 229 - 230.) Holapan (1996, 105) mukaan koulu ei kuitenkaan yksin luo ja ylläpidä sukupuolten välistä epätasa-arvoa, sillä lapset ovat jo ennen kouluun tuloa kasvaneet sukupuolittain jakautuneessa ympäristössä. Toisaalta koulu ei välttämättä vastusta tätä sukupuolten eroa. Aktiivisen tasa-arvokasvatuksen puuttuminen voi selittyä sillä, että tasa-arvon uskotaan koulutuksessa jo toteutuneen. Tällainen käsitys kääntyy helposti sukupuolisokeudeksi, jolloin tyttöjen ja poikien erilaisia kokemusmaailmoja ei oteta huomioon. Jotta sukupuolten tasa-arvo koulutuksessa toteutuisi, pitää kaikkien koulutoimen eri tasoilla toimivien olla tietoisia siitä, miten tasa-arvoa voidaan edistää koulussa. Näin toteutuisi myös hallituksen tasa-arvo-ohjelman mukainen läpäisyperiaate (Pekingistä Suomeen 1997. Suomen hallituksen tasa-arvo-ohjelma, 11).

Lahelman (1990, 53) mukaan oppikirja on Suomessa edelleen tärkein oppimateriaali. Se vaikuttaa merkittävästi oppilaiden asenteisiin. Oppilaat samaistuvat helposti oppikirjojen henkilöihin ja imevät näiltä vaikutteita. Lahelma vertaa oppikirjoja tiedotusvälineisiin sillä perusteella, että molemmissa oppiminen tapahtuu malleihin samaistumisen ja jäljittelyn kautta. Oppikirja saattaa olla kuitenkin voimakkaampi väline, koska sen sisällön omaksumista palkitaan eri tavoin, mm. arvosanoin.

Monissa tutkimuksissa on todettu, että oppikirjoissa on usein stereotyyppisiä kuvauksia miehistä ja naisista. Tutkimusten mukaan feminiinisiä hahmoja kuvataan pääosin kodin piirissä. Maskuliiniset hahmot ovat monipuolisempia ja niitä esiintyy sekä teksteissä että kuvituksessa feminiinisiä hahmoja enemmän. Tällainen piiloviestintä ylläpitää perinteistä roolijakoa, eikä edistä tasa-arvoa. (Lahelma 1990, 54; Gordon & Lahelma 1995, 182 - 183; Sadker & Sadker 1994, 69 - 76.) Oppimateriaalien

kieli ei saisi sisältää toista sukupuolta vähätteleviä ilmauksia. Niiden valinnassa tulisi tasapuolisesti huomioida tyttöjen ja poikien kiinnostuksen kohteet. Lisäksi oppimateriaalien olisi tarjottava oppilaille positiivisia samastumiskohteita, jotka antaisivat sekä tytöille että pojille uudenlaisia mahdollisuuksia ymmärtää naisena ja miehenä olemista.

3.2 Sukupuolten tasa-arvo opettajan ja oppilaan kohtaamisessa

Opettaja jakaa luokkatilanteissa oppilaita pienempiin, helpommin käsiteltäviin ryhmiin. Ryhmänhallinnassa käytetään helposti jaottelua pojat - tytöt, ja pojat mainitaan usein ensin. Tällaisella sukupuoleen perustuvalla jaottelulla voidaan luoda stereotyyppioita, jotka oppilaat mallista omaksuvat. (Lahelma 1990, 33; Measor & Sikes 1992, 55.)

Kaikki opettajat eivät ole pohtineet oppilaan sukupuolen merkitystä ja sen opetukselle aiheuttamia haasteita. Opettajien puheessa sukupuoleen perustuva jaottelu ei tule esille ellei sitä erikseen kysytä. Oppilaiden sukupuoli tulee kuitenkin esiin keskusteltaessa istumajärjestyksestä, iästä, aktiivisuudesta ja passiivisuudesta sekä vuorovaikutuksesta ja toiminnasta. Lisäksi opettajat huomaavat oppilaiden välillä eroja koulumenestyksessä, käyttäytymisessä ja persoonallisuudessa. (Lahelma 1999, 86 - 87; Palmu 1999, 183.) Jos opettaja ei pohdi sukupuolieroa, vaikuttavat itsestään selvät näkemykset tytöistä ja pojista hänen suhtautumistapaansa. Opettajilla on huomaamattaan 'sukupuolilinssit', jolloin oppilaiden yksilölliset ja sukupuoleen liittyvät erot jäävät huomioimatta. Tämä johtaa sukupuolineutraaliin kohteluun. (Lahelma 1996, 13; Lahelma & Gordon 1999, 95.) Tämä tulee esille myös Salon (1995, 6) tutkimuksesta: opettaja järjesti tyttöjen ja poikien välille lukemiskilpailuja, jotka päättyivät aina rituaaliseen tasapeliin, vaikka luokan tytöt olivatkin poikia parempia lukijoita.

Tutkimusten mukaan opettajat pitävät poikia mielenkiintoisempina opetettavina kuin tyttöjä. Pojille asetetaan suurempia haasteita ja odotuksia kuin tytöille, mutta toisaalta pojille annetaan tiukemman käyttäytymisen raamit kuin tytöille. Poikamainen tyttö voi olla kiinnostava, mutta tyttömäistä poikaa surkutellaan. (Keskinen 1992, 47.) Osa opettajista suhtautuu myös tyttöjen ja poikien ilonpitoon eri tavoin. Poikien kurittomuuteen ja jekkuihin tunnin aikana suhtaudutaan ”pojat on poikia”- asenteella, heiltä odotetaan tällaista käyttäytymistä. Kuriton ja puhelias tyttö puolestaan saa helposti ”hävyttömän” oppilaan leiman. (Lindroos & Tolonen 1995, 16.) Poikien huolimattomuutta pidetään luovuutena ja pikkunäpertelyn halveksuntana, tyttöjen

huolimattomuuteen suhtaudutaan aivan eri tavalla. (Lahelma 1990, 30 - 32). Pojan koulumenestystä selitetään lahjakkuudella, kun taas tytön koulumenestystä pidetään ahkeran lukemisen, tunnollisesti tehdyn työn tuloksena (Riddell 1992, 144 - 145).

Pojat saavat enemmän positiivista palautetta hyvistä suorituksista, tytöt hyvästä käyttäytymisestä (Gordon ja Lahelma 1995, 180). Jos opettaja pitää luonnollisina asioina esimerkiksi tytön vetäytymistä julkisesta keskustelusta ja pojan vähäistä kykyä ottaa toiset huomioon, hän ei ehkä koe asioihin puuttumista pedagogiseksi velvoitteeseen. Opettajat antavat koulussa usein enemmän aikaa ja tilaa pojille kuin tytöille (Stanworth 1984, 50; Thorne 1993, 2). (Lahelma 1990, 30 - 32; 1999, 86 - 87.) He yhdistävät aktiivisuuden erityisesti poikiin (Lindroos 1997, 169 - 170). Einarssonin ja Hultmanin (1984, 119) mukaan tytöt saavat puheenvuoron viittaamalla, kun taas pojat ottavat sen itse tai opettaja kysyy heiltä, vaikka he eivät viittaa. Oppilaiden erilaiset roolit luokkahuoneessa selittyvät sillä, että opettajat suhtautuvat eri tavoin tyttöihin ja poikiin ja odottavat heiltä eri asioita. Vaikka opettajat ovat entistä tietoisempia sukupuolen vaikutuksesta opetuksessa, Gordon ym. (2000, 92) ja Lindroos (1997, 171 - 173) ovat havainneet opettajien edelleen kohdistavan tyttöihin ja poikiin erilaisia odotuksia.

Lasonen (1991, 73 - 75) on todennut opettajien sukupuolirooliasenteiden ja sukupuolen sekä iän välillä olevan tilastollisesti erittäin merkitsevän yhteyden. Naisten ja nuorempien henkilöiden asenteet ovat nykyaikaisimmat. Vähemmän kokemusta saaneilla opettajilla on nykyaikaisemmat asenteet kuin enemmän opetuskokemusta saaneilla opettajilla.

Opettajien eettisenä normina on oppilaiden yhtäläinen kohtelu. Toisaalta opettajien ammattikäytäntöihin on kytkeytynyt yksilöllisen kohtelun periaate. (Lahelma & Gordon 1999, 92.) Opettajien aktiivisen tasa-arvo-otteen puuttumista opettajat ovat selittäneet oppilaan yksilöllisyyden kunnioittamisella. Oppilaiden huomioiminen yksilöinä on heidän mielestään hankalasti yhteen sovitettavissa aktiivisesti tasa-arvoa tukevan opetuksen kanssa. Osa opettajista ei usko, että he voisivat enää vaikuttaa. (Riddell 1992, 220 - 222.)

Opettajalla ja hänen käsityksillään tytöistä ja pojista on merkittävä vaikutus tasa-arvon toteutumiseen. Yhdistimme Huidan ym. (1993, 7 - 8) sukupuolten tasa-arvonäkemymiä ja Virtasen (1994, 96 - 103) sosiaalisen toiminnan tyypejä esittelevät mallit.

Näistä muodostettu nelikenttä havainnollistaa opettajan tasa-arvokäsityksen ja hänen sosiaalisen toimintansa vaikutusta oppilaaseen.

		OPETTAJAN TOIMINTA TASA-ARVON EDISTÄMISEKSI	
		Tiedostamatonta, ei-aktiivista	Tietoista, aktiivista
OPPILAIKEN TOIMINTA	Tiedostamatonta, ei-aktiivista	Yksilökeskeinen tasa-arvonäkemyks	Sukupuolineutraali tasa-arvonäkemyks
	Tietoista, aktiivista	Sukupuoli- stereotyyppinen tasa-arvonäkemyks	Sukupuoliherkkä tasa-arvonäkemyks

KUVIO 1. Opettajan sukupuolten tasa-arvonäkemyksen ja sosiaalisen toiminnan yhteys

Opettajan toiminta tasa-arvon edistämiseksi voi olla tietoista tai tiedostamatonta, aktiivista tai ei-aktiivista. Opettaja toiminnasta näkyy hänen tasa-arvonäkemyksensä. Oppilas on kasvatustoiminnan kohde. Kasvatuksella voidaan aina vaikuttaa oppilaan tulevaisuuteen. Opettajan toiminta siis vaikuttaa ja muokkaa oppilaan asenteita ja ajattelua. Kuviossa 1 esitellään opettajien erilaisia tasa-arvonäkemyksiä ja heidän toimintansa yhteyttä oppilaiden käsityksiin sukupuolten tasa-arvosta.

Yksilökeskeisessä tasa-arvonäkemyksessä opettaja selittää sukupuolen erilaisuuden muilla tekijöillä kuin sukupuolella esimerkiksi rahalla tai älykkyydellä. Opettajan toiminta ei ole harkittua, vaan hän toimii sosiaalisten normien pohjalta. Tämä ylläpitää piilevää sosiaalista rakennetta ja sen jatkuvuutta. Oppilas ei tiedosta sukupuolen yhteiskunnallista merkitystä. Tällainen toiminta on sosiaalista piilotoimintaa.

Sukupuolistereotyypin tasa-arvonäkemyksen sisäistänyt opettaja ei edistä tasa-arvoa aktiivisesti, vaan näkee tytöt ja pojat erilaisina ja eriarvoisina. Oppilaat näkevät opettajan toiminnan taustalla olevan sukupuolistereotyypin ajattelun. Tämä johtaa toiminnan teennäisyyteen oppilaan näkökulmasta, minkä johdosta oppilaan on valittava keinotekoisuuden jatkamisen tai sen murtamisen välillä. Toiminta on tällöin sosiaalista simulaatiotoimintaa.

Sukupuolineutraalin tasa-arvonäkemyksen omaavalla opettajalla on tietoisia kasvatustavoitteita, jotka oppilas sisäistää huomaamattaan. Tällaista toimintaa kutsutaan sosiaalisesti manipulaatiotoiminnaksi. Opettaja ei toiminnassaan huomioi tyttöjen ja poikien eroja. Hän ymmärtää tasa-arvon samanlaisuutena eikä täten edistä tasa-arvoa. Lampela (1995) on todennut koulun olevan sukupuolineutraali.

Sukupuoliherkässä tasa-arvonäkemyksessä toiminta on sosiaalista ilmoittoa. Sekä opettaja että oppilaat ovat tietoisia sukupuolen merkityksestä omassa ajattelussaan ja toiminnassaan. Sukupuolten erilaisuus hyväksytään arvokkaana ja sukupuoliroolistereotyyppioista keskustellaan avoimesti. Jokainen voi tehdä valintoja omien taipumustensa ja kiinnostustensa eikä sukupuolen mukaan. Viralliset sukupuolten tasa-arvoa koskevat kasvatustavoitteet ovat tämän näkemyksen suuntaiset, mutta arkitodellisuus ei ole yhtäpitävä näiden kanssa.

Opetuksen muuttaminen tasa-arvoa aktiivisesti tukeväksi edellyttää koko koulun kulttuurin uudistamista (Pollard 1993). Keskisen (1992, 44, 48) mukaan koulutuksen, työnohjauksen ja oman työn aktiivisen arvioinnin avulla voidaan opettajien käsityksiä tytöistä ja pojista muuttaa merkittävästi, vaikka muutos on hidasta. Opettajien stereotyyppisiä tapoja esittää kysymyksiä lapsille voidaan purkaa, auttamalla opettajia tunnistamaan omia toimintatapojaan videoitujen oppituntien avulla. Tiedostamalla omia tapojaan opitaan hyväksymään paremmin erilaisten lasten toimintaa ja käyttäytymistä. Tällöin opettaja ei toiminnallaan rajoita lasten kehitysmahdollisuuksia.

3.3 Oppiaineet sukupuolieron tekijänä

Opettajien käsitysten rinnalla myös oppiaineissa ja niiden opetusjärjestelyissä on sukupuolittuneita sisältöjä ja asennoitumista. Käytännössä jotkut oppiaineet johtavat tyttöjen ja poikien opetuksen ja oppisisältöjen eriytymiseen (Mearor & Sikes 1992, 55).

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) määrittelee käsityöhön kuulu-

vaksi niin teknisen työn kuin tekstiilityön. Opetuksen järjestämistä koskevat säädökset ovat toisaalta niin väljiä, että koulujen on mahdollista jatkaa entisenlaista erottelua tyttöjen tekstiilikäsityöhön ja poikien tekniseen työhön, kuten suuri osa kouluista tekeekin. Kantola (1997, 62) määrittelee teknisen ja tekstiilityön eroiksi erilaiset materiaalit ja välineet sekä oppiaineiden integroitumisen muihin aineisiin. Nämä aiheuttavat oppisisältöjen eriytymisen. Teknisen työn oppisisällöissä on enemmän jokapäiväisessä elämässä tarvittavaa teknologista ainesta. Teknisen työn valitsevat useimmiten pojat ja näin tyttöjen teknologinen tietämys jää vähäisemmäksi.

Tietotekniikka liitetään yleensä teknologiaan. Pryorin (1995) tutkimuksen mukaan tietotekniikka on yhteiskunnassa miehinen status. Tämän vuoksi se on koulussa yksi aine, jossa sukupuolet eriytyvät helposti. Jos tyttö ja poika ovat parina, niin poika kantaa vastuun työskentelystä. Tällöin tytöt ovat passiivista yleisöä ja heidän taitonsa eivät kehity. Poikien teknologinen tietämys vastaavasti kehittyy edelleen, mikä lisää sukupuolten eriytymistä eri elämän alueille. (Pryor 1995.)

Koulussa liikunta on toinen oppiaine, jossa opetusryhmä yleisimmin määräytyy sukupuolen mukaan. Pääsääntöisesti naiset opettavat tyttöjä ja miehet poikia erillisryhminään. Säädöksissä ei ole määritelty ryhmän koostumusta tai opettajan sukupuolta. Varstalan, Telman ja Heikinaro-Johanssonin (1987, 174 - 175) mukaan nais- ja miesopettajien pitämien tuntien oppisisällöissä on eroa. Suurimmat erot ovat havaittavissa siinä, että pojilla on tyttöjä enemmän palloilua ja tytöillä on rytmiiikkaa ja voimistelua enemmän kuin pojilla. Pehkonen (1999, 214, 218) on todennut myös tyttöjen ja poikien liikuntataidoissa olevan eroa. Tytöt ovat parempia notkeutta ja tasapainoa vaativissa tehtävissä ja pojat puolestaan voimaa edellyttävissä tehtävissä. Lisäksi heidän opetuksessa painottuvat eri asiat. Tyttöjen opetuksessa heikkoja alueita vahvistetaan, kun taas poikien opetuksessa vahvoja alueita vahvistetaan. Tutkimustensa pohjalta Pehkonen suosittelee erillisopetusta liikunnassa, koska tyttöjen ja poikien vahvat ja heikot alueet ovat liikunnassa erilaisia.

Matematiikka on oppiaine, jota arvostetaan suuresti yhteiskunnassa. Matematiikan arvosanalla on tärkeä merkitys haettaessa jatko-opiskelupaikoihin. Kuparin (1996) mukaan matematiikassa kuudesluokkalaisten tyttöjen ja poikien välillä ei ole eroa tiedollisissa kokonaissuorituksissa. Mutta asennoitumisessa matematiikkaan on sukupuolten välillä selvä ero. Uusin kansainvälinen matematiikka- ja luonnontiedetutkimus tukee näitä tuloksia (Kupari, Reinikainen, Nevanpää & Törnroos 2001, 114 -

119, 126). Pojat luottavat enemmän omiin kykyihinsä kuin tytöt. Tyttöjen mielestä matematiikka on vaikeaa ja he kokevat matematiikan vähemmän innostavana kuin pojat. Pojat luokittelevat matematiikan selvemmin miesten alaksi kuin tytöt. (Kupari 1996, 442, 448.) Linnanmäki (1998, 286) on todennut tyttöjen kokevan matematiikan ahdistavana. Yksi selitys tyttöjen matematiikka-ahdistukselle on, että heiltä puuttuvat roolimallit. Toiseksi pojat kokevat oppiaineen tärkeämpänä kuin tytöt, täten heidän kiinnostuksensa kasvaa ja se vaikuttaa myönteisesti poikien saavutuksiin. Hannula (1998, 26 - 27) on todennut, että opettajalla ja hänen valitsemillaan opetusmenetelmillä on voimakkaampi yhteys tyttöjen kuin poikien matematiikan osaamisen ja itseluottamuksen tasoon kuin hänen sukupuolellaan. Kiinnittämällä huomiota matematiikan prosessiluonteeseen ja yhteistyön ilmapiiriin, voidaan vahvistaa tyttöjen heikompaan itseluottamusta. Myös Boaler (1997) painottaa sitä, että tytöille vuorovaikutuksellisuus on tärkeää matematiikan oppimisessa.

Tyttöjen ja poikien eriytyneet oppisisällöt eivät johdu yksin opetussuunnitelmasta vaan osaksi myös oppilaiden omista ainevalinnoista (Lahelma 1996, 13). Tyttöjen ja poikien suosimat valinnat poikkeavat toisistaan, koska aineet ryhmitellään maskuliiniksi ja feminiiniksi. Vaikka ainevalinnat eivät saisi määräytyä sukupuolen mukaan, sukupuolirooliasenteet kuitenkin ohjaavat ainevalintoja ja niiden muuttaminen on vaikeaa. (Holappa 1996, 105; Lahelma 1990, 34 - 35.) Tyttöjen ja poikien ainevalintoihin vaikuttaa hyötynäkökulma. Oppilaat valitsevat aineita, joista he olettavat olevan eniten hyötyä tulevaisuudelleen. Lisäksi valintoihin vaikuttavat parhaiden kavereiden mielipiteet, erottautumisen pelko ja vanhempien perinteiset käsitykset, eivätkä niinkään nuorten persoonalliset ominaisuudet tai kyvyt (Lahelma 1996, 13). (Stanley 1993, 40.) Vaikka valinnat ovat konservatiivisia näyttää siltä, että nuoret naiset tekevät vähemmän perinteisiä valintoja kuin nuoret miehet. Tämä johtuu siitä, että naisten on helpompi omaksua maskuliininen rooli kuin miehen feminiininen rooli. (Chafetz 1990, 179; Lautamatti 1987, 437.)

Lähteenmaan (1992, 64) ja Thornen (1993, 125, 133) mukaan tytöt pystyvät hyödyntämään perinteiden muuttumisen tuomia uusia mahdollisuuksia paremmin kuin pojat. Toisaalta perinteiset sukupuoliroolit ovat sitoneet nimenomaan tyttöjä enemmän ja sukupuoliroolien murentuminen antaa heille enemmän liikkumatilaa. Tytöt ovat tunkeutumassa miesten aloille, mutta poikien parissa vastaavanlaista kehitystä ei ole nähtävissä.

Yksilöllisyyttä ja valinnaisuutta koulutuksessa painotettaessa tulisi pitää huoli siitä, että tasa-arvo ei toteutuisi vain joidenkin kohdalla. Peruskoulun ainevalinnat eivät saisi poissulkea jatko-opintomahdollisuuksia, sillä kaikki oppilaat eivät ole tietoisia esimerkiksi tietyistä aineista saatavista lisäpisteistä haettaessa jatko-opintoihin. (Ruoto-
nen 1996, 6.) Oppilaiden rajoittuneet sukupuoliroolikäsitykset estävät osaltaan tasa-
arvon toteutumista koulutuksessa (Lasonen 1991, 2).

Keskimääräisesti katsoen tytöillä on poikia paremmat kouluarvosanat. Tarmon (1986, 53 - 54) tutkimustulosten mukaan myös oppilaat yhdistävät tyttöihin hyvän ja poikiin huonon koulumenestyksen. Tyttöjen hyvä koulumenestys ei kuitenkaan takaa tasapuolista tulevaisuutta, sillä ainevalintojen myötä tyttöjen koulunkäynti poikkeaa pojista (Lahelma 1992, 118; Holappa 1996, 105).

3.4 Kuudesluokkalaiset nuoret

Sukupuolet eroavat noin yhdeksän vuoden iässä omiksi ryhmikseen, eivätkä he enää mielellään leiki vastakkaista sukupuolta olevan kanssa. Opetustilanteissakin saattaa olla vaikeuksia saada tämänikäisiä tyttöjä ja poikia rakentavaan yhteistoimintaan. Etenkin pojille on tärkeää väheksyä ja halveksia naisia ja tyttöjen toimintoja säilyttääkseen kaveripiirinsä hyväksymisen. Tyttöjen asenteet poikia kohtaan eivät ole aivan yhtä jyrkkiä. (Aho & Laine 1997, 133.)

Lasten kaveripiiri muodostuu yleensä samaa sukupuolta olevista ikätovereista heidän ollessaan 8 - 12-vuotiaita. Sukupuolierottelun on todettu yleistyvän lasten vertaisryhmässä heidän vanhetessaan, ja huipussaan erottelu on varhaisnuoruudessa, minkä jälkeen se lievenee. (Bjerrum Nielssen & Rudberg 1994, 14; Maccoby 2000, 208, 210.) Koska oppilaiden itsenäisesti muodostamat ryhmät jakautuvat usein sukupuolen perusteella, on vaarana, että toisen sukupuolen elämänpiiri ja työskentelytavat jäävät vieraksi (Lahelma 1990, 33). Lasten käyttäytymistä selittää Eriksonin (1962, 249 - 250) mukaan nuoruusiän tärkein kehitystehtävä, joka on identiteetin, minuuden muodostaminen. Tämä tapahtuu identiteettikriisin kautta.

Gordon, Holland ja Lahelma (2000, 134 - 135) ovat todenneet, että yksilön asemaan asettuminen ei näytä olevan suomalaisille nuorille erityisen tavoiteltavaa, vaan he yleisesti pitävät itseään tavallisena. Tavallisuus on kuitenkin tytöille ja pojille eri asia. Tytöille se merkitsee parempaa koulumenestystä ja hyvää käytöstä.

3.5 Tyttöjen ja poikien vuorovaikutus ja valtasuhteet

Sukupuolten välisiä eroja tarkasteltaessa on muistettava erottaa toisistaan tyttöjen ja poikien väliset stereotyyppiset ja todelliset erot. Erot sukupuolten välillä ovat kuitenkin pienempiä kuin sukupuolten sisäiset erot. Sekä tytöissä että pojissa on aina edustajia, jotka toisaalta ylittävät ja toisaalta alittavat toisen sukupuolen keskiarvoisen tason. (Brunni 1998, 64; Thorne 1993, 104.)

Pojat kilpailevat keskenään statuksista ja järjestyksestä poikayhteisön hierarkiasa. Heidän on otettava paikkansa poikien ja miesten yhteisössä äänekkäillä maskuliinisuutta mittaavilla suorituksilla, joka erottaa heidät ”nynnyistä” ja tytöistä (Gordon ym. 2000, 119 - 120; Lahti 1992, 67). Yhdeksännen luokan poikien keskuudessa sosiaalinen hierarkia vaikutti jo vakiintuneen. Poikien välistä sosiaalisuutta kuvaa siis keskinäinen kilpailu puheen määrästä. (Tolonen 1999, 144.)

Tytöille tärkeämpää on luottamus, läheisyys ja merkityksellisen toisen, mieluiten tytön, valitsemaksi tuleminen. Tytöt vetäytyvät julkisen puheoikeuden kamppailusta, koska sen seurauksena he saattaisivat menettää merkitykselliset ystävänsä. Tytöt harjaantuvat luomaan ja ylläpitämään tasavertaisia ystävyys-suhteita. Paras kaveri-instituutio onkin tyypillinen nimenomaan tytöille ja kuuluu heidän sosiaalisiin suhteisiin. (Puuronen 1996, 269; Maltz & Borker 1982, 205.) Tyttökulttuuri opettaa tunnistamaan ja hallitsemaan omia tunteita ja mielialoja sekä tunnistamaan ja huomioimaan muiden ihmisten tunteita (Näre 1999, 274).

Pojat harjaantuvat panemaan itsensä alttiiksi julkisesti ja selviytymään sekä onnistumisesta että takaiskuista. He oppivat hallitsemaan muita ihmisiä ja tilanteita tai ainakin antamaan sellaisen vaikutelman. (Maltz & Borker 1982, 207.) Tytöt eivät saa tällaista harjoitusta ja heidän täytyy itsearvostuksensa vuoksi välttää sitä. Koulunkäyntinsä aikana monista tytöistä tulee epävarmoja julkisessa esiintymisessä ja sekä onnistuminen että takaiskut koetaan pelottavina. Vastaavasti poikien kyky läheisiin ja intiimeihin suhteisiin ja huolenpitoon toisista ei kehity. Heidän intimitietin tarpeensa kohdistuu tyttöihin ja naisiin, joiden odotetaan tyydyttävän sen. (Bjerrum Nielssen 1994, 13; Kruse 1999, 36 - 37.)

Perinteisesti poikia pidetään innokkaina keskustelijoina, jotka ovat aloitekykyisiä ja ilmaisevat mielipiteensä. Tytöt vastaavasti nähdään ujoina taka-alalle jättäytyviinä kuuntelijoina. Keskustelussa pojat yleensä määräävät puheenaiheen. Tytöt puolestaan

pitävät keskustelun käynnissä kommentein ja kysymyksin. (Brunni 1998, 64 - 65, 69; Lindroos 1997, 169 - 170; Sorjonen 1988, 225 - 226.) Puuronen (1996, 256 - 257) on havainnut tyttöjen keskustelussa olevan eniten päällepuhumista. Tämän perusteella voidaan olettaa, että tytöt ovat poikia yhteistyökykyisempiä, mikäli tyttöjen tapa puhua toisten päälle on luonteeltaan yhteistyöhön eikä kilpailuun suuntautuneita. Poikien päällepuhumiset ovat todennäköisesti keskeytyksiä tai keskeytysyrityksiä.

Oppilaat oppivat nopeasti, kuka saa puhua tunnilla ja minkälainen puhe kenenkin taholta on sallittu. Niin opettajien kuin oppilaiden odotukset suhteessa ääneen ovat sidoksissa sukupuoleen. Oppilaat olettavat tunnollisen ja hiljaisen oppilaan edustavan ihanteellista oppilasta. Oppilaat eivät kuitenkaan aina tulkitse hiljaisuutta vain hyvänä käyttäytymisenä ja järkevyytenä. Oppilaskulttuurissa hiljaisuus voi tuottaa epäsuositun ”hikarin” maineen, sillä monesti ”hikarin” katsotaan miellyttävän opettajia tai koulun merkitsevän hänelle liikaa. Liiallinen puhe ja sosiaalisuus saattaa aiheuttaa häirikön maineen opettajien silmissä. Oppilaat ovat mielestään kahden erilaisen odotuksen välissä. (Tolonen 1999, 140 - 143.) Käsitukset hiljaisesta työstä ja hiljaisesta pojasta eroavat toisistaan. Hiljaista poikaa kutsutaan usein ”nörtiksi” ja häneen liitetään usein jotain feminiinistä eikä hän ole erityisen kyvykäs sosiaalisesti. Hiljainen tyttö on kiltti ja hänen nähdään menestyvän koulussa ahkeruutensa eikä lahjakkuutensa vuoksi. (Tolonen 1999, 142, 154; Tarmo 1992, 294 - 296.) Stanley (1993, 35) tutkimuksesta käy ilmi, että tyttöjä pidetään poikia hiljaisempina koulussa.

Tyttöjen ja poikien väliset suhteet kietoutuvat monimutkaisesti suhteessa ääneen. Usein tytöt tuntuvat hyväksyvän sooloilevat luokan pojat, tai heillä ei ole tilaa ja mahdollisuutta esittää eriävää mielipidettään. (Gordon Holland, Lahelma 2000, 117.) Tyttöillä on erilaisia strategioita ottaa oma tilansa, joista yksi on omaan piiriin vetäytyminen. Metelöinti ja äänenkäyttö saattavat aiheuttaa konflikteja tyttöjen ja poikien keskuudessa oppilaiden kilpaillessa luokan äänitilasta. Äänekkään pojan tyyli ei aina miellytä luokkatovereita. Se voidaan nähdä myös loukkaavana, mutta sitä ei kuitenkaan yleensä ilmaista. Sen sijaan liian puhelias tyttö koetaan helposti ärsyttävänä ja häneen kiinnitetään huomiota. (Bjerrum Nielsen & Rudberg 1994, 138 - 139). Äänekkäät tytöt rikkovat rajoja ja uskaltavat tehdä asioita toisin kuin edeltävä naissukupolvi. Mutta heitä ei kuitenkaan palkita aliarvostetun hiljaisen tytön kulttuurin murtamisesta, vaan usein tyttöjen äänestä tulee ongelma koulussa. Äänekkäät tytöt koetaan vaikeina, koska he poikkeavat keskimääräisestä naisen roolista paljon. Tapoja ja odotuksia rikkovaan

käyttäytymiseen reagoidaan voimakkaasti. (Tarmo 1989, 296). Puheliaisuus voi siis aiheuttaa kitkaa niin oppilassuhteissa kuin opettajan ja tyttöjen välisissä suhteissa ja tätä kautta tyttöjen pärjäämiseen koulussa. (Tolonen 1999, 143, 146 - 148, 153.)

Miellyttävään tyttöön, ihailtavaan naiseuteen liitetään poikien puolelta usein sananparsi ”ei liikaa”. Tämä koskee puheen määrän lisäksi ulkonäköä. Pojat saavat puhua enemmän ja kovemmalla äänellä. Tyttöjen oletetaan hallitsevan itsensä ja oman äänensä. Poikien äänen kontrolli luokassa liittyy poikien keskinäiseen hierarkiaan sekä opettajien kontrolliin. Tyttöjen liialliseen ääneen puuttuvat opettajien lisäksi myös toiset oppilaat. Tytöt tuntevat puhuvansa liikaa, vaikka pojat ovat aktiivisimpia keskustelijoita luokassa. Puheesta saatavasta palautteesta ilmenee sukupuolten välisen suhteiden dynamiikka: tyttöjen tilaa ja subjektiviteettia määrittävät toisten tyttöjen lisäksi pojat ja opettajat, kun taas poikien tilan ja subjektiviteetin arvo määritellään pääasiassa poikien keskuudessa. (Saarikoski 1998, 159 - 192.)

Tyttöjen ja poikien välinen kamppailu valta-asemasta ilmenee taisteluna äänitilasta, koska ääni on yksi sosiaalisen tilan mittari. Se kertoo myös sukupuolisen toimijuuden mahdollisuuksista kouluyhteisössä. Voimakkaan äänen kautta kuvataan yksilöllistä voimaa ja sosiaalista valtaa. Sosiaalinen järjestys luokassa näyttää heijastavan, ketä kuunnellaan, kenen mielipide painaa ja kenen tarinat kiinnostavat. (Tolonen 1999, 144, 155.) Pojat ottavat luokassa enemmän tilaa kuin tytöt (Wernersson 1989, 22). Lindroos (1997, 169 - 170) on havainnut, että pojat puhuvat luokassa enemmän ja saavat enemmän opettajan huomiota ja palautetta. Pojat rakentavatkin tyttöjä enemmän opetusta yhdessä opettajan kanssa. Heillä on tyttöjä enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa ja ohjailta opetuksen etenemistä esimerkiksi keskeyttämällä opetusta kysymyksillään. Tyttöjen toiseuteen kasvaminen ja alistuminen estää heidän mahdollisuuksiaan kehittyä oma-aloitteisiksi ja omista toiveistaan kiinnipitäviksi (Keskinen 1995, 115).

Luokan levottomuudessa on sukupuolittunutta kamppailua valta-asemasta. Tytöt ovat kouluissa valtaamassa julkista tilaa, joka aikaisemmin kuului yksinomaan pojille (Puuronen 1996, 276 - 277). Joidenkin poikien on vaikea hyväksyä äänekkäitä ja oikeuksistaan kiinni pitäviä tyttöjä, jotka yrittävät toteuttaa itseään. Kamppailu johtajuudesta liittyy sukupuolten väliseen valtasuhteeseen. Poikien valtasuhteiden kyseenalaistaminen ilmenee seksistisissä huomautuksissa, jotka kohdistuvat sekä opettajaan että tyttöihin (Lahelma 1996, 13; 1999, 85.)

3.6 Koulun sukupuolisensitiivinen pedagogiikka

Sukupuolisensitiivisen pedagogiikan perustuu sukupuoliherkkään tasa-arvonäkemykseen, missä naisten ja miesten erot hyväksytään ja heitä arvostetaan yhtäläisesti. Tavoitteena ei ole erojen korostaminen, vaan eroihin liittyvien stereotyyppien ja niiden hierarkkisuuden tunnistaminen ja tätä kautta irrottautuminen sukupuolten kahtiajaosta. Sukupuolten välisen tasa-arvon tavoitteena on tällöin se, että sekä tytöt ja pojat että naiset ja miehet voivat tehdä valintoja omien henkilökohtaisten taipumustensa ja kiinnostustensa, eikä sukupuolen mukaan. (Määttä 1998, 14.)

Sukupuoliherkkää pedagogiikkaa ei voi tämentää periaatteiksi tai tekniikoiksi. Opettajan tehtävänä on kuitenkin tarkastella omien tietojensa ja kokemustensa suhdetta käytäntöihinsä. Hänen on pohdittava omaa sukupuolitietoisuuttaan ja sukupuoli-identiteettiään ja suhtautumistaan omaan sekä toiseen sukupuoleen. Opettajan on selvitettävä käsityksensä tytöistä ja pojista ja heihin kohdistamansa odotukset. Hänen on myös pohdittava suhtautumistaan feminiiniseen ja maskuliiniseen. Lisäksi hänen on tarkasteltava niin omia henkilökohtaisia suhteitaan konkreettisiin tyttöihin ja poikiin kuin heille antamaansa tilaa ja mahdollisuutta kasvaa. Sukupuolisensitiivisen pedagogiikan mukaan opettajan tulisi torjua sellainen dominointi, jolla on mahdollisia väkivaltaisia tai henkisesti sortavia seurauksia. Opettajan tehtävä on vetää oppilaat mukaan erittelemään erilaisten tapahtumien kulkua tavoitteena selvittää, mikä tapahtumasarjassa oli vallankäyttöä, kenen toimesta ja ketä kohtaan. Tässä luodaan pohja sille, että oppilaista tulee aktiivisia osallistujia päätöksentekoprosesseissa, joissa perusteet selvitetään ja päätökset tehdään keskustelemalla. Ennen kaikkea on tärkeätä rohkaista ja tukea oppilaita kehittämään kanssakäymisen muotoja ja helppoja käytäntöjä, joilla vaikutetaan rakentavasti keskustelun kulkuun ja yhteisymmärryksen saavuttamiseen. (Reisby 1999, 29 - 30.) Oppilaille on annettava vastuu selvittää omia ristiriitojaan. On asioita, joita he itse voivat selvittää ja joihin he eivät halua aikuisten sekaantuvan. (Reisby 1999, Källerin 1990, 26 mukaan.)

Sukupuolisensitiivinen opetus edellyttää Sunnarin (1997) mukaan opettajalta kykyä havaita ja tunnistaa kulttuurisesti tuotettuun sukupuoleen liittyviä ilmiöitä. Opettajan tulee myös osata keskustella niistä. Hänen pitää pyrkiä luomaan toisista välittämisen ilmapiiri, jossa valta jakaantuu tasaisesti.

Mikkonen (2000, 50) on käsitellyt tulevaisuuskasvatusta, jonka tavoitteet tukevat tasa-arvotyötä varsinkin ainevalintojen kohdalla. Tulevaisuuskasvatuksen tavoitteena on kehittää oppilaan valmiuksia hankkia ja käsitellä tulevaisuutta koskevaa tietoa, ymmärtää omien valintojen ja päätösten seurauksia sekä valmiutta ottaa niistä vastuu. Pärssilä ja Niinikuru (1992, 55) esittävätkin, että päätöksentekoa kannattaa opettaa antamalla oppilaiden itse tehdä päätöksiä. Samalla tavalla voidaan opettaa suunnittelun taitoja, työn tekemisen taitoja ja vastuunkantamista.

Lahelma (1992, 99) on todennut, että koulua koskeissa uudistuksissa on kiinnitetty huomiota poikien tarpeisiin. Tytöt menestyvät peruskoulussa poikia paremmin, jolloin heidän tukemisen tarve nähdään pienempänä. Tämä voidaan kuitenkin tulkita myös niin, että sukupuolijärjestelmään sisältyy poikien etujen näkeminen ensisijaisina. Pärssilän ja Niinikurun (1992) mukaan pojat eivät kuitenkaan tarvitse erilaista koulua kuin muut ihmiset. Ajatus, että pojat tarvitsevat luonnostaan rajumpaa toimintaa kuin tytöt, toistaa maskuliinisuuden määrittymiselle tyypillisen ajatuksen maskuliinisuuden osoittamisesta (Lahti 1992, 67). Samat pedagogiset ratkaisut, jotka purevat poikien ongelmiin, auttavat myös tyttöjä. Tyttöjenkin on opetettava aitoa vastuunkantamista, eikä vaan opettajan miellyttämistä. (Pärssilä & Niinikuru 1992, 56.)

Vuorovaikutustasolla on tilanne tyttöjen ja poikien välillä sekaluokassa sellainen, että kumpikin sukupuoli sulkeutuu itseensä ja omiin mielenkiinnon kohteisiinsa. Niistä käsin kumpikin sukupuoli rakentaa tai vahvistaa jo olemassa olevia maskuliinisuutta ja feminiinisyttä koskevia stereotyyppisiä käsityksiään. (Kruse 1999, 37 - 38.) Kouluissa, joissa sukupuolta ei tietoisesti oteta pedagogiikassa huomioon, vahvistuvat tyttöjen ja poikien väliset erot ja vallan epätasainen jakautuminen. Sukupuoli-identiteettiä vahvistamalla ja haastamalla sukupuolen mukaista käyttäytymistä poistetaan stereotyyppioita. (Kruse 1999, 37.) Jaksottaisen erillisopetuksen sisällöissä ja menetelmissä voidaan huomioida sukupuolten tarpeet, mikä mahdollistaa vastakkaisen sukupuolen kykyjen kehittämisen oppilaassa. Erillisopetuksella voidaan aikaansaada muutoksia sukupuolten valtasuhteissa, jotka ovat tyttöjä alistavia. (Kruse 1999, 38; Measor & Sikes 1992, 133.)

Kriittisen teorian mukaan kasvatuksen tehtävänä on kehittää tietoisuutta kulttuurin ideologisuudesta ja siinä piilevästä sorrosta. Siksi kasvatuksessa on olennaista kehittää sellaisia valmiuksia, jotka mahdollistavat kulttuurin arvioinnin, kritiikin ja kehittämisen uudesta kriittisemmästä näkökulmasta. (Puolimatka 1996, 107.) Myös feministinen ja kriittinen pedagogiikka painottavat kriittistä yhteiskunnallista reflek-

tiota, erojen moninaisuutta ja niiden huomioimista. Feministisessä pedagogiikassa painottuu lisäksi sukupuolijärjestelmän uusintamisen kyseenalaistaminen. Kriittisen pedagogiikan perusajatus on luoda kaikille opiskelijoille sellainen oppimisympäristö, jossa he voivat ilmaista itseään turvallisesti ja rakentavasti. (Lindroos 1996, 29 - 30.)

Sosiaalipedagogiikka on luonteeltaan yhteiskuntakriittistä ja sen peruslähtökohtana on pyrkimys tasa-arvoisuuteen. Sosiaalipedagogisella ajattelulla on annettavaa perinteiselle kasvatustyölle, vaikka se onkin luotu syrjäytyneiden tukemiseksi. Sosiaalipedagogisessa ajattelussa huomio suuntautuu siihen maailmaan, jossa ihmiset elävät ja yrittävät toteuttaa itseään erilaisten ongelmien paineessa ja elää todeksi subjektiuttaan. Ihmisten edellytyksiin selvitä arjesta ja hallita omaa elämäänsä kiinnitetään erityistä huomiota. (Hämäläinen & Kurki 1997, 126, 129.) Korostamalla yksilön subjektiutta ja elämänhallinta taitoja tuetaan kykyä ajatella ja toimia vapaana sukupuolistereotyyppioista.

Sosiaalisella kasvattajalla on kaksoistehtävä. Hän muokkaa yhteiskunnan kasvatukselliseen toimintaan suunnattua kritiikkiä ja toisaalta tekee kasvatuksellisia väliintuloja auttaakseen ja helpottaakseen kansalaisten hyvinvointia. (Hämäläinen & Kurki 1997, Petruksen 1997, 193 - 194 mukaan.) Näin tulisi tasa-arvoon pyrkivän opettajanakin toimia. Tällöin sukupuolisensitiivinen opettaja noudattaa sosiaalipedagogisen innostajan toimintaperiaatteita. Innostaja pyrkii herättämään ihmisten aktiivista osallistumista ja saamaan aikaan kehittämään sosiokulttuurillista dynamiikkaa sekä yksilöettä yhteisötasolla. Hän auttaa aikaansaamaan prosesseja, joiden toteuttajina ovat ihmiset itse. Lisäksi innostaja on läsnä yhteisön ihmissuhteissa tai ihmisten arkipäivässä keräten tietoja todellisuudesta ja tunnistaen tarpeita. Hän havainnoi yhteisön arvo maailmaa, tekee aloitteita ja saa ihmiset liikkeelle. Hän saa myös mahdollisimman paljon ihmisiä mukaan toimintaan ja sen suunnitteluun. (Hämäläinen & Kurki 1997, 230 - 231.)

Lasten ja nuorten kaveripiiri koostuu samaa sukupuolta olevista ystäväistä. Tästä syystä tyttöjen ja poikien viestintätyyli muotoutuvat erilaisiksi. Tyttöjen ja poikien keskinäisessä vuorovaikutuksessa on huomioitava perustavanlaatuinen ero heidän viestintätyyliissään. Tätä eroa olisi osattava hyödyntää. Opettajan tulee ohjata oppilaiden viestinnällisiä taitoja kohti sekä mies- että naistyylin vahvuuksia (Maltz & Borker 1982, 214 - 215). Kasvattajan kannattaa rohkaista lapsia ottamaan sukupuolelleen vastakkaisia rooleja: poikia sensitiivisyyteen ja auttamiseen, tyttöjä puolestaan toimintaan ja suoritukseen (Aho & Laine 1997, 132).

Scott ja McCollum (1993, 186 - 187) sekä Thorne (1993, 163 - 167) ovat esittäneet seuraavanlaisia käytännön toimenpiteitä tasa-arvon lisäämiseksi oppitunneilla. Luokassa tulee avoimesti keskustella sukupuoliasenteista. Työmuodot tulisi valita niin, etteivät oppilaat voi eristäytyä sukupuolen mukaisesti ryhmiin. Jokaiselle oppilalle tulee tarjota mahdollisuus osallistua toimintaan. Opettajan tulee rohkaista oppilaita käyttämään ja kokeilemaan vastakkaiselle sukupuolelle tyypillisiä laitteita ja välineitä. Lisäksi hänen tulee analyttisesti tarkastella oppimateriaaleja. Näin stereotyyppiset käsitykset eivät välity oppimateriaaleista.

3.7 Yhteenvetoa

Koulun tehtävänä on edistää sukupuolten tasa-arvoa. Tähän tavoitteeseen pääsyä estää muun muassa kaksinkertainen piilo-opetussuunnitelma. Tyttöihin ja poikiin kohdistetaan erilaisia odotuksia ja oppimateriaalit sisältävät usein stereotyyppisiä roolimalleja, jotka luovat kuvaa tyttöjen ja poikien eriarvoisuudesta sekä heille kuuluvista tehtävistä.

Tyttöjen ja poikien välillä on sekä stereotyyppisiä että todellisia eroja. Stereotyyppiset erot tulisi tunnistaa ja vapautua niiden ajattelua suuntaavasta vaikutuksesta. Todelliset erot taas pitäisi hyväksyä arvokkaina ja oppia käyttämään opetuksessa hyödyksi. Sukupuolten tasa-arvoa voidaan koulussa edistää sukupuolisensitiivisellä pedagogiikalla. Käytännössä tasa-arvon edistäminen tämän päivän koulussa merkitsee sitä, että opettajat tiedostavat sukupuolen erityisvaikutuksen, sukupuolistereotyyppien merkityksen, kasvatuskäytäntöjen erilaisuuden sekä nuorten koulutus- ja työuravalintaan heijastuvat sukupuolisidonnaiset yhteiskunnalliset ja yksilölliset kytkennät.

Kasvatuksella voidaan vaikuttaa sukupuoliroolikäsityksiin ja sitä kautta sukupuolten tasa-arvoon. Lasten ja nuorten kasvattamisessa tulisi pohtia, millaisia roolimalleja he saavat ja kuka niitä välittää. Lasten ollessa pieniä naiset yleensä hoitavat heitä. Miehet puolestaan käyvät töissä. Varttuneemmat lapset viedään usein päivähoitoon, jossa hoitohenkilökunta koostuu pääasiassa naisista. Näin lapsille muodostuu käsitys naisten ja miesten mahdollisista rooleista. Roolien kautta muodostuu myös käsitys naisten ja miesten välisestä valtasuhteesta. Voidaan pohtia, miksei tasa-arvo ole toteutunut, vaikka se on koko yhteiskunnan kannalta tavoiteltava asia. Varsinkin kun kasvattajina ovat naiset, joilla on miehiä paremmat tiedot tasa-arvosta ja myönteisemmät sukupuolirooliasenteet.

4 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA ONGELMAT

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskohde

Tutkimustehtävänä on selvittää, mitä on sukupuolten tasa-arvo ja miten kaksitoista-vuotiaat sen ymmärtävät. Kiinnostuksen kohteena ovat oppilaiden käsitykset sukupuolten tasa-arvosta ja sen ilmenemisestä heidän omassa kouluyhteisössään. Lisäksi tarkastelemme, millaista on tyttöjen ja poikien tasa-arvoinen kasvattaminen.

4.2 Tutkimusongelmat

1. Millaisia käsityksiä kuudesluokkalaisilla on sukupuolten tasa-arvosta?
 - 1.1. Miten kuudesluokkalaiset määrittelevät sukupuolten tasa-arvo -käsitteen?
 - 1.2. Miten oppilaiden mielestä opetuksessa tulisi huomioida sukupuolten erilaisuus?
 - 1.3. Mikä on kuudesluokkalaisten näkemys sukupuolten tasa-arvon hyödyllisyydestä?

2. Millaisia käsityksiä kuudesluokkalaisilla on sukupuolirooleista?
 - 2.1. Missä määrin ja miten kuudesluokkalaiset jaottelevat roolia alueita sukupuolen mukaan?
 - 2.2. Onko tyttöjen ja poikien sukupuoliroolikäsityksissä eroa?
 - 2.3. Miten tyttöjä ja poikia kuvataan koulussa?

3. Millaisia kokemuksia oppilailla on sukupuolten tasa-arvosta koulussa?
 - 3.1. Miten kuudesluokkalaiset tarkastelevat oppiaineita sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta?
 - 3.2. Miten kuudesluokkalaiset kuvaavat oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta?
 - 3.3. Havaitsevatko kuudesluokkalaiset, miten valta jakautuu oppilaiden kesken?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimusjoukon valinta ja aineiston keruu

Tutkimusjoukoksi valitsimme kuudesluokkalaiset, koska he kykenevät jo käsitteelliseen ajatteluun. Oletimme heillä olevan myös kokemuksia sekä nais- että miesopettajista ja ainevalinnoista. Lisäksi aikaisemmat tutkimukset ovat käsitelleet lähinnä vanhempia oppilaita, joten halusimme tietoa sen ikäisten oppilaiden käsityksistä, joiden kanssa luokanopettajat työskentelevät.

Tutkimukseen valitsimme kolme koulua, jotka sijaitsevat eri kunnissa. Koulujen valinnassa kiinnitimme huomiota siihen, että koulun taholta suhtauduttiin myönteisesti tutkimukseen. Lisäksi koulujen tuli olla helppojen kulkuyhteyksien päässä, jotta voisimme itse suorittaa aineiston keruun. Näin tutkimusjoukkoamme voidaan kutsua harkinnanvaraiseksi näytteeksi.

Tutkimukseemme osallistui 39 tyttöä ja 34 poikaa, yhteensä 73 kuudesluokkalaista. Oppilaiden vanhemmilta kysyttiin tutkimuslupa. YK:n lastenoikeuksien yleissopimukseen perustuvat lasten ihmisoikeudet määrittelevät tutkimukselle rajoja. Sen mukaan lapsella on oikeus kieltäytyä tutkimuksesta ja hänen nimettömyytensä on turvattava kaikissa vaiheissa. (Ruoppila 1999, 27, 32 - 33, 41.) Tämän vuoksi kysyimme myös oppilailta itseltään luvan. Kaupunkikoulun 20 oppilaan luokasta kaikki saivat vanhemmiltaan luvan tutkimukseen ja halusivat myös itse osallistua siihen. Sama tilanne oli myös naapurikunnan 30 oppilaan luokalla, mutta kyselyn suorittamispäivänä yksi oppilas oli poissa. Kolmannelta koululta tutkimukseen osallistui kaksi luokkaa. Toisella luokalla oli 22 oppilasta, joista 18 sai luvan vanhemmiltaan. Neljä oppilasta ei ollut palauttanut lupalappua määräaikaan mennessä. Tältä luokalta kaikki luvan saaneet oppilaat halusivat myös osallistua tutkimukseen. Rinnakkaisluokan 20:sta oppilaasta 12 sai luvan vanhemmiltaan, kolmelle ei myönnetty lupaa ja viisi ei palauttanut lupalappua. Luvan saaneista oppilaista kuusi halusi osallistua tutkimukseen.

Lokakuussa 2000 esitetasimme kyselylomakkeen neljällä kuudesluokkalaisella. Tämä suoritettiin ohjatusti. Kumpikin tutkija kävi kyselylomakkeen läpi yhden tytön ja yhden pojan kanssa. Toisen testauksen suoritimme projektiryhmällemme. Näistä

saamamme palautteen perusteella muutimme kyselylomaketta. Lokakuussa oppilaat veivät vanhemmilleen tutkimuslupaa koskevan kirjeen, jossa kysyimme luvan tutkimukseen osallistumisesta (liite 1). Sen jälkeen teetimme kyselyn tutkimukseen osallistuville.

Marraskuussa 2000 luimme vastaukset kysymyksittäin useaan kertaan. Teimme kumpikin tahollamme alustavan luokituksen aineistolähtöisesti. Keskustelimme havainnoistamme ja sen perusteella muodostimme haastatteluryhmät, joiden jäsenet edustivat roolistereotypioiltaan ääripäitä tai olivat muuten mielenkiintoisia tapauksia. Laadimme haastattelurungon teemat ja ohjeelliset kysymykset pohjautuen kirjallisuuteen ja kyselyaineistoon. Suoritimme esihaastattelun kuun puolivälissä. Tämän jälkeen haastattelimme neljä ryhmää kahden viikon aikana. Joulukuussa 2000 litteroimme haastattelut ja tammikuussa 2001 luokittelimme ja analysoimme keräämämme aineiston.

5.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksemme ei selvästi rajaudu minkään lähestymistavan edustajaksi. Osittain se täyttää tapaustutkimuksen vaatimukset. Syrjälän (1995) mukaan tapaus voi olla yksilö, ihmisjoukko, yhteisö, tapahtuma tai laajempi ilmiö. Tarkastelu kohdistuu ihmisten näkemyksiin ja kokemuksiin tietyistä toiminnoista, tapahtumista ja ilmiöistä. Tutkimuksemme kohteena on kaikki tutkimukseen osallistuneet kuudesluokkalaiset. Kvalitatiivisella tapaustutkimuksella pyritään kuvailemaan ja selittämään ilmiötä. Siinä voidaan käyttää myös tilastollisia menetelmiä ja analyysejä. Tapaustutkimuksessa yhdistellään eri tieteenalojen teorioita. (Syrjälä 1995, 10 - 13.)

Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen, mutta olemme käyttäneet myös kvantitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä tiedonhankintamenetelmää, kyselylomaketta. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusotteen yhdistäminen onkin lisääntynyt viime aikoina (Hirsjärvi & Hurme 2000, 26). Alasuutarin (1995, 23) mielestä ihmistieteissä käytettäviä menetelmiä on mahdotonta jakaa tarkasti kvalitatiivisiin ja kvantitatiivisiin. Eskolan ja Suorannan (1998, 13) mukaan laadullinen tutkimus on aineiston muodon kuvaus, jossa voidaan soveltaa myös kvantitatiivisia menetelmiä. Myös Alkula, Pöntinen ja Ylöstalo (1995, 118) ovat todenneet, että kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia aineistonkeruun menetelmiä voi käyttää rinnakkain.

Kvantitatiivinen tutkimusote tuo esille tutkittavan ilmiön laajuuden, voimakkuuden ja laadun. Kvalitatiivisella otteella taas tuodaan esille tutkittavien näkemys. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 27). Layder (1993) suosittelee kvantitatiivisia menetelmiä tutkittaessa arvojen tai valtasuhteiden jakautumista, joskin niitä voidaan tutkia myös kvalitatiivisesti. Lähestyttäessä vuorovaikutusta kvantitatiivisesti saadaan selville sen ajoitus, toistuvuus ja laajuus. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 27.)

5.3 Aineistonkeruumenetelmät ja niiden luotettavuus

Aineistonkeruumenetelmä valitaan tutkimusongelman mukaan. Tutkimuksessa voi olla useamman tyyppisiä ongelmia, joten siinä voidaan käyttää monia menetelmiä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 27.) Aineistonkeruumenetelminä käytimme kyselyä ja ryhmähaastattelua.

5.3.1 Kysely

Kyselyllä saadaan vaivattomasti kerättyä aineistoa suureltakin joukolta ja aineisto on nopeasti käsiteltävissä ja analysoitavissa (Alkula ym. 1994, 118 - 119; Hirsjärvi & Hurme 2000, 37). Kyselyllä (liite 2) kartoitimme kuudesluokkalaisten kokemuksia ja käsityksiä sukupuolten tasa-arvosta ja sukupuoliroolistereotypioista. Kyselylomakkeen kohdat 1 - 12 olivat lauseentäydennystehtäviä, 13, 14 ja 16 olivat puolistrukturoituja kysymyksiä, kysymys 15 oli avoin kysymys ja tehtävä 17 oli strukturoitu.

Teetimme kyselyn kullekin luokalle oppitunnin aikana ja keräsimme kyselylomakkeet tunnin jälkeen pois. Annoimme kyselyn täyttöohjeet tunnin alussa. Korostimme, ettei kysymyksiin ole oikeaa tai väärää vastausta vaan, että olisimme kiinnostuneita jokaisen omasta mielipiteestä. Kerroimme myös, että vastaukset olisivat täysin luottamuksellisia ja niitä ei näkisi kukaan muu meidän lisäksemme. Autoimme etukäteen päätetyillä apukysymyksillä, jos oppilailla oli vaikeuksia kysymysten 3, 6, 9, 12 kanssa. Näissä kehoitimme oppilasta ajattelemaan jotakin omaa opettajaa ja mainitsemaan, jos hän oli näin tehnyt. Tutkittavat vastasivat kyselyyn nimellään, koska valitsimme haastateltavat kyselyn vastausten perusteella.

Lauseentäydennystehtävissä vastaaja jatkaa keskenjätettyjä lauseita. Lauseentäydennystehtävät on laadittu yksittäistä tutkimusongelmaa varten, eikä samaa testiä ole

käytetty eri tutkimuksissa. Täten kehitimme tutkimusongelmiimme soveltuvia lauseenalkuja. (Aiken 1999, 313 - 315.) Lauseentäydennystestillä tavoitetaan tutkittavan tiedostamattomia asenteita, tarpeita, tunteita ja ajattelun ristiriitaisuuksia (Aiken 1971, 312 - 313).

Tehtävässä 17 sovelsimme Huttusen (1978) kehittämää sukupuolten roolien stereotypiointia mittaavaa tehtävää. Tehtävä sisälsi 25 roolialuetta ja 3 vastausvaihtoehtoa. Roolialueet ovat sellaisia, joissa kumpikin sukupuoli voisi toimia elämänsä aikana. Esikyselyn kuudesluokkalaisilta ja projektiryhmältä saamamme palautteen perusteella muutimme joitakin käsitteitä parantaaksemme käsitevaliditeettia. Tällä varmistettiin käsitteiden ymmärrettävyys ja yksiselitteisyys.

Esimiestehtävät vaihdoimme johtajan tehtäviksi. Kuudesluokkalaiset eivät ymmärtäneet rutiini-sanana merkitystä. Täten laitoimme sen tilalle opettajan ammatin, jonka katsomme tutkimuksemme kannalta oleellisemmaksi. Tiedemiehen uran muutimme tutkijan uraksi, koska sana mies voi johdatella vastaamista. Projektiryhmässä käydyssä keskustelussa askartelu koettiin vanhentuneeksi ilmaukseksi ja lisäksi kuudesluokkalaiset yhdistivät sen vain alkuopetukseen. Peruskoulun opetussuunnitelman (1994) mukaan käsityö kattaa sekä tekstiili- ja teknisen työn. Askartelukerhot korvasimme käsityön harrastamisella testataksemme, kuinka oppilaat mieltävät käsityösanana. Vastausvaihtoehdoista poistimme kohdan ei kenellekään, koska esitestauksessa sitä ei valittu. Näin jäljelle jääneet kolme vaihtoehtoa ohjasivat ottamaan kantaa. Vaihdoimme mies- ja naisvaihtoehtojen paikkaa nykyisen käytännön mukaiseksi. Alunperin olimme numeroineet jokaisen roolialueen vastausvaihtoehdot yhdestä kolmeen. Luovuimme vastausvaihtoehtojen numeroinnista, koska arvelimme sen suuntaavan vastaamista. Pyysimme heitä sen sijaan rastittamaan sopivaksi katsomansa vaihtoehdon.

Kysymyksellä 15 kartoitimme, mitä kuudesluokkalainen ymmärtää käsitteellä sukupuolten tasa-arvo. Käytimme avointa kysymystä, koska emme etukäteen voineet tietää, miten oppilaat määrittelevät aihetta. Halusimme oppilaiden vastaavan omin sanoin, jolloin voi nousta esille seikkoja, joita emme huomaa kysyä. Halusimme selvittää, onko vastaajalla tietoa tai kantaa kyseisestä asiasta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, Foddyn 1995, 188 mukaan.)

Kvantitatiivisen tutkimusotteen luotettavuuden arvioinnissa kiinnitetään yleensä huomiota sekä mittarin reliabeliuteen eli mittausvirheettömyyteen että validiuteen eli

pätevyyteen. Tutkimuksemme luotettavuuden arvioinnissa käytämme kuitenkin laadullisen tutkimusotteen käsitteitä, koska kyselylomake ja sen aineiston analyysi on pääosin laadullinen. Luotettavuuteen vaikuttaa ennen kaikkea se, kuinka kyselylomake on onnistunut. Kysely aiheuttaa tuloksiin virheitä, jos vastaaja ymmärtää kysymyksen toisin kuin tutkija on tarkoittanut (Hirsjärvi & Hurme 2000, 214).

Kuudesluokkalaiset vastasivat kyselyyn omalla nimellään, koska valitsimme haastateltavat kyselyn perusteella. Borgin & Gallin (1989) mukaan tutkittavia voidaan pyytää vastaamaan omalla nimellään. Jos kysymykset ovat uhkaavia tai arkoja, nimettömänä vastaaminen voi tuottaa rehellisempiä vastauksia. Lomakkeen esitestauksessa selviää, vaatiiko kysely nimettömänä vastaamista. Esitestaus paljastaa myös kysymysten mahdollisen kaksiselitteisyyden. Jotta esitestauksesta on hyötyä, esitestaukseen osallistuvien on oltava samanlaisesta populaatiosta kuin varsinaiseen tutkimukseen osallistuvat. (Borg & Gall 1989, 433 - 435.) Tämän vuoksi esitestauksemme osallistuneet olivat samanikäisiä varsinaisen tutkimusjoukon kanssa.

Phillips (1973, 41 - 42) on todennut vastausten luotettavuuden heikkenevän, jos vastaaja pyrkii antamaan odotettuja vastauksia, vastaajan ilmausten ja ajatusten tai ilmausten ja käyttäytymisen välillä on suuri ero. Sosiaalisesti suotavien vastausten määrää pyrimme vähentämään painottamalla, ettei kysymyksiin ole oikeaa tai väärää vastausta. Korostimme jokaisen oman mielipiteen tärkeyttä. Ilmausten ja käyttäytymisen vastaavuutta voidaan tutkia observoimalla. Tasa-arvo kuitenkin ilmenee koulussa piilevänä vuorovaikutuksessa ja vaatisi siten pitkäaikaista observointia.

Kyselyllä saadaan luotettavaa tietoa konkreeteista ja yksiselitteisistä ilmiöistä, jos se on huolellisesti suunniteltu. Kyselyn heikkouksia ovat lomakkeen laatimisen työläisyys ja aineiston pinnallisuus. Myös vastaamattomuus voi olla korkea. Lisäksi vastausvaihtoehtojen tarkoituksenmukaisuutta vastaajien ja tutkimuksen näkökulmasta ei tiedetä. Lomakkeet tavoittavat harvoin vastaajien ajatusmaailmaa juuri tutkijan toivomalta osialueelta. (Alkula ym. 1994, 118 - 119; Hirsjärvi & Hurme 2000, 37; Hirsjärvi ym. 2000, 182; Jyrinki 1974, 25.) Kyselyn luotettavuutta pyrimme parantamaan esitestamalla kyselylomakkeen ja käyttämällä testattua tehtävätyyppiä. Oppilaiden sukupuoli-roolistereotypiointi taipumusta mittaava osio pohjautui Huttusen (1978) käyttämään mittariin. Kyselyn muut kohdat laadimme teorian pohjalta. Vastaamattomuudesta ei syntynyt ongelmia, koska tutkimusjoukkomme muodostui vapaaehtoisista kuudesluok-

kalaisista. Lomakkeen täyttäminen tehtiin oppilaille helpoksi varaamalla siihen yksi oppitunti, jonka jälkeen keräsimme lomakkeet oppilailta.

Lauseentäydennystestin etuna on se, että lauseenaluista ei välttämättä paljastu tutkimuksen tarkoitus, mikä vähentää epärehellisiä vastauksia (Aiken 1971, 312 - 313). Lauseenalku on yleensä ensimmäisessä persoonassa. Kolmannen persoonan käyttö ja kiire vähentävät vastausten luotettavuutta. Joissakin lauseenaluissa käytimme kolmatta persoonaa, koska halusimme oppilaiden katsovan asiaa jonkin toisen näkökulmasta ja oletimme tämän helpottavan oppilaan vastaamista. Arvelimme, että oppilaan todelliset ajatukset heijastuvat toisen henkilön kautta ja tällöin on helpompi kertoa kielteisistä ja arkaluontoisistakin asioista. Toisaalta tämä muoto saattoi vaikeuttaa oppilaan vastaamista. Usein tutkijat käyttävät testin rinnalla observointia, haastatteluja tai muita testejä, jotta päätelmiä tehtäessä tutkittavasta tai tutkittavasta ilmiöstä on riittävästi aineistoa. (Aiken 1971, 312 - 313; Aiken 1999, 313 - 315.)

Avointen kysymysten heikkouksia ovat aikaa vievä aineistonkäsittely ja analysointi sekä epäselvät ja tulkinnanvaraiset vastaukset, jotka voivat johtaa vastausten hylkäämiseen (Jyrinki 1974, 95 - 96). Vastausmotivaatio laskee, jos vastaajat kokevat ajatusten pukemisen kirjalliseen muotoon työläänä ja vaikeana. Jyringin (1974, 99 - 100) mukaan monivalintakysymysten valmiit vastausvaihtoehdot auttavat vastaajaa tunnistamaan asian ja samalla vähentävät vastausten kirjavuutta. Toisaalta vastausvaihtoehdot eivät ehkä täysin vastaa tutkittavan mielipidettä.

5.3.2 Puolistrukturoitu ryhmähaastattelu

Ryhmähaastattelu on hyödyllinen aineistonkeruumenetelmä, kun tutkimuksen tarkoituksena on tosiasiatiedon hankkiminen, yhteisten normien ja ihanteiden tutkiminen, ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen ja siinä vallitsevien sosiaalisten suhteiden tutkiminen sekä ryhmän kommunikaation tutkiminen. Puhuttaessa ryhmälle tutuista asioista ryhmän normit tulevat helposti esiin, vaikka niitä ei erikseen kysyttäisikään. (Sulkunen 1990, 264 - 265.) Hirsjärvi ja Hurme (2000, 35) suosittelivat haastattelun käyttöä, kun aiheen oletetaan tuottavan monitahoisia vastauksia, tutkitaan kartoittamatonta aluetta tai halutaan syventää ja selventää saatavia tietoja. Haastattelemalla tutkija saa tietoa asioista, joita ei voi havainnoida, kuten tutkittavan tunteista, ajatuksista, kokemuksista

ja aikomuksista. Näin tutkija pääsee haastateltavien maailmaan. (Bogdan & Bilken 1992, 96, 100; Eskola ja Suoranta 1998, 86; Patton 1990, 278.)

Ryhmä saattaa toimia mielipiteitä stimuloivana, ja asiat tulevat esiin toisella tavalla kuin yksilöhaastattelussa (Eskola & Suoranta 1998, 95 - 96; Patton 1990, 335 - 336; Sulkunen 1990, 264 - 265). Haastateltavat voivat jännittää haastattelua. Välimaa ja Pötsönen (1991) ovat todenneet yhteisen tekemisen ennen ryhmähaastattelua poistavan jännitystä ja valmistavan keskusteluun. Tällaista tekemistä on esimerkiksi pulpettien asettelu haastattelua varten. Esihaastattelussa testasimme tämän tehoa, mutta huomasimme haastateltavien vain hämmentyvän tilanteesta. Tästä johtuen unohdimme tekemisen ja painostimme keskustelun sujuvaan aloitukseen varsinaisissa haastatteluisissa. Lisäksi ryhmän jäsenet saavat toisistaan tukea ja rohkaisua esimerkiksi silloin, kun he jännittävät haastattelijaa paljon. (Välimaa & Pötsönen 1991, 171.) Esihaastateltavamme totesivat, että on miellyttävämpää olla haastattelussa kaverin kanssa kuin yksin. Yhden mielestä tosin ryhmän hyvä puoli oli siinä, että itse ei tarvinnut vastata kaikkiin kysymyksiin. Ryhmähaastattelussa haastateltava voikin halutessaan vetäytyä keskustelusta, jolloin hänen mielipiteensä ei tule esille aineistossa.

Haastattelurungon rakensimme teorian ja kyselylomakkeen vastauksista nousseiden aihepiirien perusteella (liite 10). Valituista teemoista kirjoitimme tarkempia kysymyksiä ja avainsanoja muistin tueksi. Täten yksi haastattelun näkökulmista oli lyöty lukkoon. Haastatteluissa kävimme läpi kaikki teema-alueet, mutta kysymysten määrä ja muoto vaihtelivat haastattelusta toiseen. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 47 - 48) mukaan tällaista menetelmää kutsutaan puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Teemoittelun idean saimme teemahaastattelumenetelmästä, joka on yksi puolistrukturoidun haastattelun muoto.

Esihaastattelun tekeminen on tarpeellista. Tällöin voidaan kiinnittää huomiota tutkittavien tapaan käyttää kieltä. Samalla testataan haastattelurunko, aihepiirien tarkoituksenmukainen järjestys ja haastattelun ajallinen kesto selviää. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 53, 72; Hirsjärvi ym. 2000, 203.) Esihaastatteluun osallistui kolme oppilasta, kaksi tyttöä ja yksi poika. He osallistuivat myös kyselylomakkeen esitestaukseen. Nauhoitimme haastattelun ääninauhalle. Oppilaat kuitenkin puhuivat hyvin hiljaisella äänellä ja osittain päällekkäin, joten nauhalta ei aina tunnistanut puhujaa. Tämän vuoksi päätimme myös videoida varsinaiset haastattelut. Kuudesluokkalaiset eivät tuntuneet jännittävän kuvaamista, kuten monet tutkijat epäilevät (Sulkunen 1990,

280; Välimaa ja Pötsönen 1996, 171). Arvelemme heidän tottuneen teknisiin laitteisiin. Haastateltavat totesivatkin, ettei videointi häirinyt heitä.

Haastatteluryhmän koosta annetaan kirjallisuudessa erilaisia suosituksia. Määrä vaihtelee aina 2:sta 16:een henkeen, keskimääräinen ryhmäkoko on kuitenkin 4:stä 8:aan henkilöä. Jokaista kehoitetaan tekemään omat sovellutuksensa. (Patton 1990, 335; Eskola & Suoranta 1998, 97.) Ryhmiä on tavallisesti haastateltava 2 - 4, jotta saavutetaan kattava aineisto. Lapsia ja nuoria haastateltaessa ryhmäkoon tulee olla pienempi ja keskusteluajan lyhyempi. (Vaughn, Schumm & Sinagub 1996, 48, 132.)

Haastatteluryhmiä muodostaessamme halusimme muodostaa jokaiselta koululta ryhmän, joiden jäsenet valitsimme kyselylomakkeen vastausten perusteella. Haastateltavat edustivat sukupuoliroolistereotypioiltaan ääripäitä tai muuten mielenkiintoisia tapauksia. Onnistuneen esihaastattelun perusteella halusimme kokeilla sekaryhmähaastattelua, vaikka tutkimusten mukaan puhtaissa poika- ja tyttöryhmissä puhutaan melkein kaikista asioista eri tavoin kuin sekaryhmissä (Mäkelä 1990, 51). Sekaryhmissä pojat hallitsevat puhetta ja tytöt vetäytyvät. Ajattelimme haastatella yhtä neljän hengen tyttöryhmää ja kahta sekaryhmää, jossa toisessa olisi kolme ja toisessa neljä haastateltavaa. Ensimmäinen kahden tytön ja kahden pojan ryhmähaastattelu kuitenkin paljasti tyttöjen asettuvan kuuntelijan rooliin. Tämän johdosta luovuimme toisesta sekaryhmästä ja muodostimme kaksi ryhmää, joissa toisessa oli kolme tyttöä ja toisessa kolme poikaa.

Haastattelut suoritettiin marraskuussa 2000. Kohtasimme jokaisen haastatteluryhmän heidän omalla koululla. Olimme etukäteen neuvotelleet kunkin luokan opettajan kanssa, missä tilassa haastattelu olisi rauhallista suorittaa. Nauhoitimme ja videoimme kaikki haastattelut. Haastattelujen kesto oli 50 - 90 minuuttia. Ne olivat melko kiireittämiä ja rauhallisia tilanteita, luultavasti siksi, että aikaa oli varattu riittävästi ja oppilaista tunnilta poissa olo oli mukavaa vaihtelua. Oppilaat olivat myös motivoituneita haastatteluun, ehkä siksi, että uusi tilanne viehätti heitä.

Yhdessä koulussa tuli esille koulun elävä luonne: viereisestä luokasta kuului virsilaulua ja äänestä keskustelua. Lisäksi haastattelu keskeytyi kahdesti ulkoisista tekijöistä johtuen. Aloitimme kunkin haastattelun kyselemällä haastateltavien koulupäivästä, mistä pääsimme luontevasti siirtymään ryhmätyötä käsitteleviin kysymyksiin, jotka kuuluivat jo varsinaiseen haastatteluun. Lopuksi pyysimme haastateltavia kertomaan vaikutelmiaan haastattelutilanteesta.

Osallistuimme kumpikin haastatteluun, jotta kummallakin olisi kokemus haastattelusta ja sen ilmapiiristä. Henkilökohtaisen kokemuksen ajattelimme helpottavan analyysin tekoa. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 43) suositusten mukaan korostimme haastateltaville, että saamamme tiedot ovat luottamuksellisia, ja ettemme kerro niitä eteenpäin. Toivoimme samaa myös haastateltavilta. Tällä pyrimme siihen, että haastateltavat kertoisivat mahdollisimman avoimesti ja todenmukaisesti omista kokemuksistaan ja mielipiteistään. Haastateltavia voidaan motivoida keskustelun ylläpitämiseksi, jota meidän ei kuitenkaan tarvinnut tehdä, koska oppilaiden mielestä kiinnostavasta asiasta on helppo kertoa. Lisäksi heille oli tärkeää, että he saivat kertoa omia mielipiteitään. Välimaan ja Pötsösen (1996, 171) mukaan haastattelun onnistumiseksi nuorille onkin tärkeää välittää tunne siitä, että nuorista ja heidän mielipiteistään ollaan todella kiinnostuneita.

Aikuiset ja lapset tarkastelevat asioita omista näkökulmistaan. Lapsi ei välttämättä ymmärrä puheena olevaa asiaa samalla tavalla kuin haastattelija. Haastattelijalta vaaditaan joustavuutta kysymysten muotoilussa. Hänen olisi löydettävä vastaajan sanaston mukaisia ilmaisuja, jotka virittävät samanlaisia merkityssuhteita haastateltavien tajunnassa. Lapsen puhetta on aina kuunneltava tarkasti ja tarpeen mukaan kysyttävä, mitä hän tietyllä sanalla tarkoittaa. Kysymykset tulee liittää lapsen arkipäivään. (Borg & Gall, 461; Fine & Sandstrom 1988, 9 - 10; Vaughn ym. 1996, 134.) Tämän vuoksi sisällytimme kysymyksiin koulussa esiintyviä tilanteita.

Grauen ja Walshin (1995, 147) havaintojen perusteella ryhmähaastattelu toimii lapsilla, koska nämä ovat luontevia toisten lasten seurassa. Lapset tietävät, kuinka toisten lasten kanssa puhutaan ja näin tilanteessa säilyy lasten oma puhetapa. Lapset keskustelevalta vertaisryhmässä aidosti. Lapset tietävät vuorovaikutuksen säännöt, keskinäiset valtasuhteensa. He pitävät toisensa asiassa ja totuudessa.

Haastattelun laatua tulisi tarkastella tutkimuksen eri vaiheissa, niin aineistoa kerätessä kuin käsiteltäessäkin. Haastattelukäytännöt kannattaa testata ja hioa etukäteen (Eskola & Suonranta 1998, Rubin & Rubin 1995, 89 mukaan). Aineiston luotettavuus riippuu sen laadusta. Laatua parantaa litteroinnin tekeminen mahdollisimman pian haastattelun jälkeen, huolella suunniteltu haastattelurunko ja haastattelijoiden kokeneisuus. Laatua heikentävät huonolaatuiset tallenteet ja sattumanvarainen luokittelu. Nauhoittamisen lisäksi videoimme haastattelut. Tällä varmistimme sen, että saisimme epäselvissä tapauksissa selville kuka haastateltavista puhuu. Lisäksi voisimme tarvitta-

essa palata haastatteluihin myöhemmin ja tavoittaa haastattelun luonteen. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi 55 sivua (liite 11).

Aineiston luotettavuutta voi heikentää johdattelevat kysymykset, koska ne voivat vääristää aineistoa (Borg & Gall 1989, 463). Käytimme johdattelevia kysymyksiä ainoastaan tarpeen mukaan. Näin saimme haasteltavat kertomaan tutkimusongelmien kannalta tarpeellisista asioista. Haastateltavan taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia saattaa myös heikentää haastattelun luotettavuutta. (Hirsjärvi ym. 2000, 193.) Patton (1990, 335 - 336) on kuitenkin todennut ryhmän jäsenten kontrolloivan toisiaan, jos heitä yhdistää jonkin ryhmän jäsenyys. Näin yhteisiä kokemuksia on vaikea salata, mikä lisää aineiston luotettavuutta.

5.3.3 Aineiston analyysi

Laadullisella tutkimuksella kerättyä aineistoa on mahdollista tarkastella eri tavoin. Kvalitatiivista ja kvantitatiivista analyysia voidaan käyttää rinnakkain, ne eivät ole toisiaan poissulkevia malleja. Aineiston tilastollisella analyysilla ja päätelmien teolla pyrimme selittämään kuudesluokkalaisten käsityksiä. Ymmärtääksemme oppilaiden käsityksiä käytimme kvalitatiivista analyysiä ja päätelmien tekoa. (Hirsjärvi ym. 2000, 210.)

Laadullisen aineiston analyysin kaksi vaihetta ovat havaintojen pelkistäminen ja tulkinta, jotka nivoutuvat toisiinsa (Alasuutari 1994, 30). Luokituksen tekeminen on havaintojen pelkistämistä. Nimesimme tutkimuskyselyyn osallistuneet numeroilla 01 - 73 ja annoimme lisäksi kirjainsymbolin sukupuolesta. Syötimme jokaisen tutkimushenkilön kyselylomakkeen vastaukset taulukoksi Quattro Pro 8 -taulukkolaskenta-ohjelmaan. (liite 8). Aineisto koostuu 292 avoimen- ja puolistrukturoidun kysymyksen vastauksesta sekä 856 lauseen alun jatkosta.

Luimme vastaukset neljään kertaan ja luokittelimme ne tahoillamme aineistolähtöisesti. Merkitsimme luokat kirjainkoodilla taulukkoon vastusten viereen. Tarkastelimme tehtyjä luokituksia ja havaitsimme niiden olevan pääpiirteissään hyvin samankaltaiset. Näiden alustavien luokitusten pohjalta loimme yhteisen luokittelu-rungon, jonka mukaan kumpikin luokitteli aineiston. Vertaillessamme luokituksia huomasimme keskimäärin kymmenen vastauksen tai havainnon luokituksen eroavan jokaisessa kysymyksessä. Tarkensimme luokitusperusteita ja kävimme vielä kumpikin läpi

kysymykset, joissa oli suurimmat näkemuserot. Vaikka luokat pohjautuvat aineistolähtöiseen analyysiin käytimme aineiston luokittelussa hyväksi myös teoriaa. Tämän jälkeen loimme lopullisen luokituksen yhdessä ja nimesimme luokat niiden sisällön perusteella (liite 7). Pientä hienosäätöä lopulliseen luokitukseen tosin tapahtui vielä tuloksia kirjoitettaessa. Strauss (1987, 59 - 75) puhuukin kolmivaiheisesta koodausmenettelystä. Ensin etsitään kategoriatyyppejä ryhmittelemällä aineistoa suhteellisen vapaasti. Tätä vaihetta tarkennetaan ryhmittelemällä aineistoa tiettyihin ennalta määrättyihin luokkiin ja alaluokkiin. Lopuksi tarkastellaan uudelleen kategorioita ja koodaus tulee yksityiskohtaisemmaksi. Mukaan voidaan ottaa vielä uusia luokkia ja samalla selvitetään myös eri luokkien yhteyksiä toisiinsa. Alasuutarin (1994, 182) mukaan edellä mainittu havaintojen yhdistäminen on laadullista aineiston analyysia, kun taas luokista lasketut tunnusluvut ovat kvantitatiivista aineistoa.

Alasuutarin (1994, 43, 182) mielestä erimielisyydet ja poikkeustapaukset ovat aineistoa analysoitaessa erityisen tärkeitä, koska ne pakottavat pohtimaan luokkaan sijoitettujen havaintojen ja vastausten vastaavuutta. Laajensimme joidenkin kysymysten kohdalla luokitusta, jotta luokittelemattomien havaintojen määrä olisi mahdollisimman pieni. Näin myös Alasuutari suosittelee tehtäväksi.

Laadulliseen aineistoon voi soveltaa myös määrällistä analyysia. Sisällön erittelyssä kuvataan kvantitatiivisesti vastausten tai havaintojen sisältöä. Tilastollisella sisällön erittelyllä analysoidaan, miten jostakin asiasta on kirjoitettu. Asetettuihin tutkimusongelmiin vastataan kvantitatiivisten mittaustulosten avulla laskemalla, kuinka monta kertaa jostakin asiasta on kirjoitettu tai kuinka usein jotakin termiä on käytetty. Luokittelurunkoa käytetään usein apuna. Voidaan myös kiinnitetään huomiota samankaltaisuuksien hakemisen sijasta tyypillisistä poikkeavien tapausten järjestelmälliseen etsintään. Tällöin alkuperäisestä oletuksesta poikkeava tapaus nähdään kiinnostavana. Havainnoista yritetään tehdä niin kattavia yleistyksiä, että kaikki havainnot tulevat edustetuiksi luotujen luokkien kautta. (Silverman 1985, 112). (Eskola & Suoranta 1998, 165, 186 - 187.)

Sukupuoliroolistereotyyppioita kartoittavalla tehtävällä saamamme aineiston olemme analysoineet kvantitatiivisesti. Ensin muodostimme taulukon sukupuolten roolien stereotyyppioinnista, jossa esitetään oppilaiden roolialueluokittelut. Noudatimme Huttusen esitystapaa: ryhmittelimme roolialueet taulukkoon moodien perusteella siten, että moodiluokassa olevien tapausten prosenttinen osuus määräsi, mihin viidestä

yksimielisyystasosta muuttuja kuuluu (liite 4). Tämä esitysmuoto ei kuitenkaan kuvannut riittävän tarkasti aineistoa. Tämän tilalle kehitimme oppilaiden sukupuolten roolistereotypointitaipumusta kuvaavan asteikon. Laskimme jokaiselle oppilaalle tasa-arvoindeksin, antaen yhden pisteen jokaisesta ”sopii molemmille” vastauksesta. Tästä laskimme myös keskiarvot kuudesluokkalaisille sekä tytöille ja pojille. Tämän jälkeen laskimme prosentuaalisen jakauman jokaiselle roolille vastausten jakautumisesta kolmen vastausvaihtoehdon välillä. Poimimme myös naisille, miehille ja molemmille sopiviksi luokitellut ammatit. Testataksemme χ^2 -testillä vastaajan sukupuolen ja stereotypointitaipumuksen yhteyttä.

Haastatteluaineiston analysoimme kvalitatiivisesti. Luimme haastattelut läpi kolme kertaa ja koodasimme kumpikin tahollamme haastatteluaineiston havainnot haastattelurungon teemojen suuntaisesti. Tämän jälkeen keskustelimme teemoitteluitamme. Haastatteluaineistosta nousi sekä kyselylomaketta tukevaa että aivan uudentyyppistä aineistoa, erityisesti vallasta ja oppiaineista. Haastatteluaineistosta voi teemoitella nostaa esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Näin on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa. Teemoittelu vaatii onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka näkyy niiden lomittumisena toisiinsa. (Eskola & Suoranta 1998, 176.)

Haastattelussa on ratkaisevaa, miten haastattelijä osaa tulkita haastateltavan vastauksia kulttuuristen merkitysten ja merkitysmailmojen valossa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185.) Olemme kuvanneet tulokset mahdollisimman tarkasti, minkä jälkeen olemme esittäneet omat tulkintamme tuloksista. Lukija voi tällöin muodostaa oman näkemyksensä tulkintojemme paikkansa pitävyydestä ja tehdä tuloksista myös omia johtopäätöksiä.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset. Tarkastelemme niitä tutkimustehtävien mukaisessa järjestyksessä. Tulosten esittelyssä käytämme lainauksia alkuperäisestä aineistosta. Näytteet kyselylomakkeen vastauksista esitetään kursivoituna tekstinä, kun taas haastattelunäytteet ovat sisennettyjä. Olemme muuttaneet näytteissä esiintyvät nimet. Sulkumerkkien sisäpuolelle on ensin merkitty tutkimushenkilölle annettu numerotunniste ja toisena oleva kirjain kertoo tutkimushenkilön sukupuolen, T tarkoittaa tyttöä ja P poikaa.

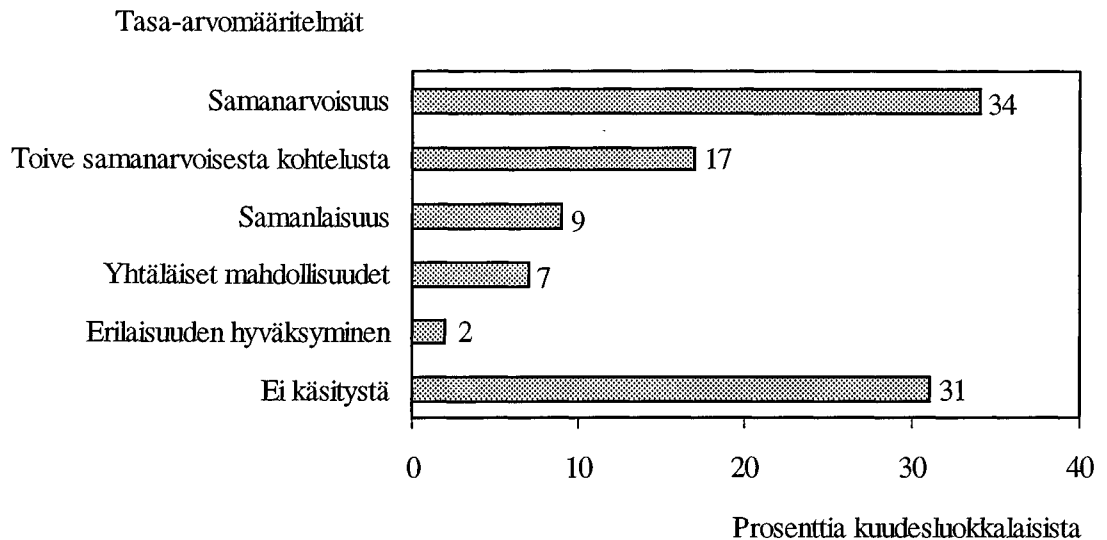
Tuodaksemme esille oppilaiden vastausten variaation käytimme aineiston luokittelussa pääosin aineistolähtöistä analyysia. Luokittelu perustuu osittain myös teoriaan. Kiinnitimme huomiota myös poikkeaviin tapauksiin.

6.1 Kuudesluokkalaisten käsitykset sukupuolten tasa-arvosta

Seuraavassa esittelemme, miten kuudesluokkalaiset määrittelevät sukupuolten tasa-arvo-käsitteen ja miten sukupuolten erilaisuus tulisi heidän mukaansa huomioida opetuksessa. Lisäksi käsittelemme kuudesluokkalaisten näkemyksiä sukupuolten tasa-arvon hyödyllisyydestä.

6.1.1 Sukupuolten tasa-arvo -käsitteen määritelmät

Avoimella kysymyksellä 15 selvitimme, miten kuudesluokkalaiset määrittelevät sukupuolten tasa-arvo -käsitteen. Foddy (1995) suosittelee avointen kysymysten käyttöä, jos etukäteen ei voida tietää, miten oppilaat määrittelevät aihetta tai mitä he tietävät aiheesta (Hirsjärvi ym. 2000, 188).



KUVIO 2. Kuudesluokkalaisten sukupuolten tasa-arvo -käsitykset prosentteina
(n = 70)

Kuviosta 2 käy ilmi, että vastanneista joka kolmas määritteli sukupuolten tasa-arvon ihmisten samanaarvoisuudeksi: *että kaikki ihmiset ovat samanaarvoisia sukupuolesta riippumatta (07T)*; *että kumpaakin sukupuolta arvostetaan tasapuolisesti (34T)*; *Miehet ja naiset ovat samanaarvoisia (44P)*. Toisaalta suurin osa näistä vastaajista vain korvasi sukupuolten tasa-arvo -käsitteen synonyymilla samanaarvoinen. He eivät kuvailleet, mitä asia merkitsee arkielämän tasolla. Tämän vuoksi ei voida varmaksi tietää, mitä samanaarvoisuus heille tarkoittaa.

Melkein yhtä suuri osa oppilaista ei osannut määritellä sukupuolten tasa-arvo -käsitettä. Tähän luokkaan sijoitimme vastaukset, joissa toistettiin kysymys, käytettiin jotain miellelyhtymää, kuten *sukupuolielimet (27P)*; *se on semmonen lappu (73P)* tai todettiin oma tietämättömyys. Huomattava osa tutkimushenkilöistä ei osannut määritellä sukupuolten tasa-arvoa. Tämä voi johtua siitä, että aihetta on vaikea lähestyä, koska se on niin abstrakti. Toisaalta koulussa ei välttämättä tarkastella käsitteiden merkityksiä.

Lähes joka viides oppilaista toivoi, että naisia ja miehiä kohdeltaisiin samanaarvoisesti: *että tyttöjä ja poikia ja naisia ja miehiä arvostettaisiin yhtä paljon (13T)*; *kaikissa maissa eivät naiset ole samanaarvoisia kuin miehet, mutta se on väärin (35T)*; *että kumpaakin sukupuolta pitäisi suosia ja pitäisi olla myös samat palkat (48P)*. Sukupuol-

ten tasa-arvoa ihmisten samanlaisuutena piti alle 10 % vastanneista: *kaikki ovat yhtä hyviä (19P)*. Lähes sama määrä vastanneista näki sukupuolten tasa-arvon naisten ja miesten mahdollisuutena päästä tekemään samoja asioita: *sellaista, ettei olisi esim. miesten töitä ja naisten töitä. Naisia kunnioitettaisiin niin kuin miehiäkin. Nythän meillä on naispresidentti. (31T); Naiset saavat äänestää, mennä armeijaan ja tehdä mitä miehetkin (45P)*. Maininnan arvoista on, että tutkittavistamme vain yhden mielestä sukupuolten tasa-arvo tarkoittaa naisten ja miesten erilaisuuden hyväksymistä. Tällainen käsitys sukupuolten tasa-arvosta voidaan katsoa sukupuolisensitiivisen näkemyksen mukaiseksi. Kysymykseen jätti vastaamatta kolme oppilasta.

Myös haastattelutilanteessa haastateltavat määrittivät sukupuolten tasa-arvon naisten ja miesten samoina mahdollisuuksina ja samanarvoisena kohteluna. Sekä tytöillä että pojilla on yhtäläinen mahdollisuus käydä koulua ja suuntautua haluamaansa ammattiin. Kuitenkin oppilaiden mielestä on myös aloja, jotka eivät sovi naisille. Lisäksi oppilaat toivat esille, miten epätasa-arvo rajoittaisi heidän elämäänsä. Naisten paikka olisi kotona lapsia hoitamassa, eikä heillä olisi mahdollisuutta käydä kouluja. Oppilaat, jotka eivät osanneet kyselyssä selittää termiä, eivät kyenneet siihen haastattelussakaan.

H: Mitä tarkoittaa sukupuolten tasa-arvo?

40T: Mää laitoin siihe, että en tiedä

37T: Mää laiton, että tasa-arvo on silleen, että se on vaan hyvä. Täällä Suomessa esimerkiksi tasa-arvo on aika hyvä silleen, että kummatki sukupuolet saa käyä koulua ja pääsee kaikkiin ammatteihin. Saa esimerkiksi

31T: Nii silleen, että miehiä ja naisia kohdeltas samalla tavalla

H: Onks naisten vaikeampi päästä johonkin paikkaan, ammatteihin tai?

37T: No eii

40T: Vaikka johonki, kehonrakentajaks esimerkiksi, nehän on yleensä miehiä

31T: On niitä kyllä naisiaki, naisten sarja on erikseen

40T: Joo, mutt silleen ei mun mielestä naisille ei niinku sovi kehonrakennus, naiset ei saa olla kauheen lihaksikkaita

31T: Ei munkaan mielestä, ne on ihan hirveen näkösiä

37T: Ne käyttää jotai mössöjä.

H: Onko siitä teille tyttöinä hyötyä, että Suomessa puhutaan paljo siitä, että pitää olla tytöille ja pojille oikeudenmukainen?

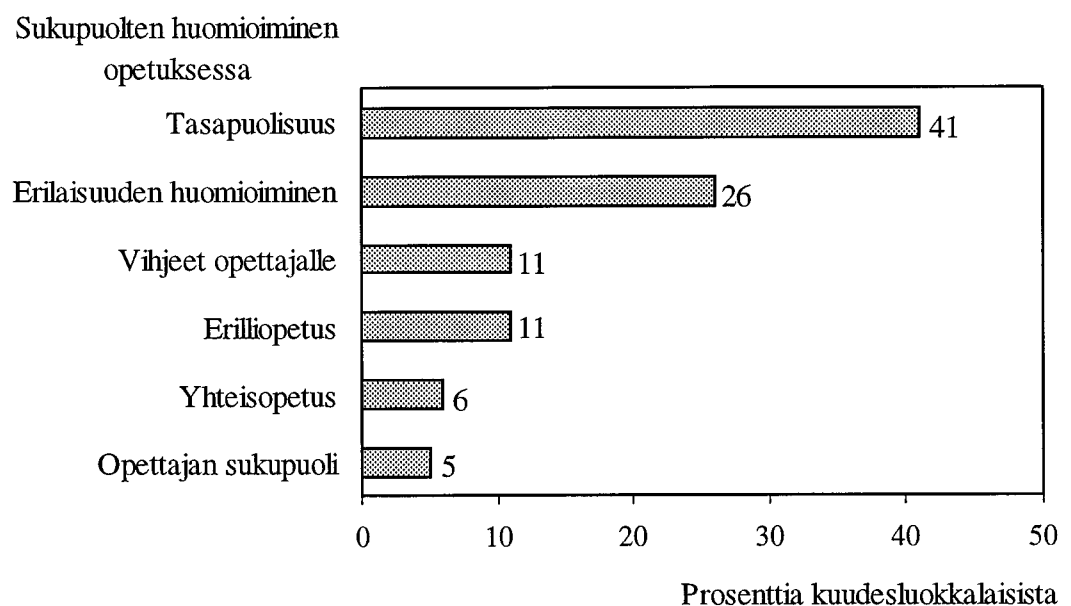
31T: On siitä silleen, koska jos täällä ei ois mitään, ni sitte me ei saatas käydä välttämättä koulussa

37T: Oltas kotiäitejä ja hoitaa kaikkea

Kuudesluokkalaisten vastauksissa voidaan havaita tasa-arvotoimikunnan (1988) mukaisia määritelmiä sukupuolten tasa-arvosta. Oppilaiden vastauksissa oli Huidan ym. (1993) sukupuolten tasa-arvonäkemyksen nelikentästä sukupuolistereotyyppisen, sukupuolineutraalin ja sukupuolisensitiivisen näkemyksen mukaisia määritelmiä. Yleisimmin sukupuolten tasa-arvoon liitettiin naisten ja miesten samanarvoisuus. Matala-Lehtisen ja Salon (1994) tutkimuksen mukaan suurin osa seitsemäsluokkalaista taas määrittelee sukupuolten tasa-arvon samanlaisiksi toimintamahdollisuuksiksi ja oikeuksiksi, joka on vain yksi tasa-arvokokeilutoimikunnan (1988) kolmijaon näkemyksistä. Kuudesluokkalaisten vastauksissa ilmeni monipuolisemmin tasa-arvon erilaiset määritelmät. Voidaan ajatella, että kuudesluokkalaisten käsityksissä heijastuu nyky-yhteiskunnalle tyypillinen yksilöllisyyden korostaminen, mikä ei ehkä ilmennyt yhtä selvänä 90-luvun alussa. Luultavasti kuudesluokkalaisten käsityksiin vaikuttaa myös julkisuudessa käyty vilkas tasa-arvokeskustelu.

6.1.2 Sukupuolten erilaisuuden huomioiminen opetuksessa

Oppilaiden käsityksiä sukupuolten tasa-arvosta tiedusteltiin myös lauseentäydennystestillä. Lauseenalulla kahdeksan selvitettiin, kuinka opettajan tulisi huomioida tyttöjen ja poikien erilaisuus.



KUVIO 3. Kuudesluokkalaisten käsityksiä sukupuolten erilaisuuden huomioimisesta opetuksessa prosentteina (n = 65)

Kuviosta 3 ilmenee, että oppilaiden vastaukset käsittelivät opetusjärjestelyjä ja opettajan toimintaa tai sukupuolta. Yleisimmin oppilaat toivoivat opettajan suhtautuvan tasapuolisesti oppilaisiin: *olla reilu kumpiakkin osapuolia kohtaan (44P)*; *opettaa heitä kunnioittamaan toinen toistaan (57T)*; *olla kiltimpiä pojille ja ankarampia tytöille (33T)*. Neljännes vastanneista haluaisi opettajan huomioivan ja ymmärtävän oppilaiden erilaisuutta kuuntelemalla kaikkien mielipiteitä. Lisäksi oppilaat toivoivat, että erilaisuuden huomioimisessa ei mentäisi liian pitkälle: *ottaa huomioon, sekä tyttöjen, että poikien mielipiteet, ne ovat usein erilaiset, ja se tuottaa ristiriitoja (07T)*; *oppia, että pojat eivät voi olla niin nörttejä kuin tytöt (63P)*; *suhtautua erilaisemmin molempiin (69P)*; *opettajan ei pitäisi tehdä enää mitään, koska hän kohtelee meitä nyt jo ihan liian erilaisina, ope pitää meidät ihan erillään (31T)*.

Muutammat henkilöt kuvasivat, kuinka opettajan tulisi toimia tyttöjen ja poikien kanssa. He kehottivat opettajaa olemaan rauhallinen ja pitkämielinen sekä seuraamaan oppilaiden toimintaa tarkasti: *tarkkailla enemmän (02T)*; *olla kuria pitävä, mutta myös kiva ja huumorintajuinen (52T)*; *olla kärsivällinen (73P)*. Alle viidenneksessä vastauksista esiintyy edellisistä poiketen toive tyttöjen ja poikien erillis- tai yhteisopetuksesta: *laittaa tyttöjä ja poikia istumaan vierekkäin (62T)*; *laittaa pojat samaan jonoriviin ja tytöt samaan jonoriviin (53T)*; *tehdä aina samaa sukupuolta olevia pareja (18P)*.

Lisäksi muutamasta vastauksesta ilmeni, kumpaa sukupuolta oppilaat toivoisivat opettajan olevan. Haastattelussa sekä tytöt että pojat mainitsivat, että naisopettajalle on helpompaa ja luontevampaa kertoa koulukiusaamisesta ja muista ongelmista. Miesopettaja koettiin enemmän auktoriteetteina, jolle henkilökohtaisten asioiden puhuminen koettiin vaikeana. Oppilaiden mielestä miehet eivät ymmärrä heidän ongelmiaan. Stanworth (1984, 50) on kuitenkin todennut sekä tyttöjen että poikien olevan luontevampia ja osallistuvan aktiivisemmin samaa sukupuolta olevan opettajan tunneilla. Kyselyn vastauksista luokittelematta jäi viisi vastausta ja kysymykseen vastaamatta jätti kolme oppilasta.

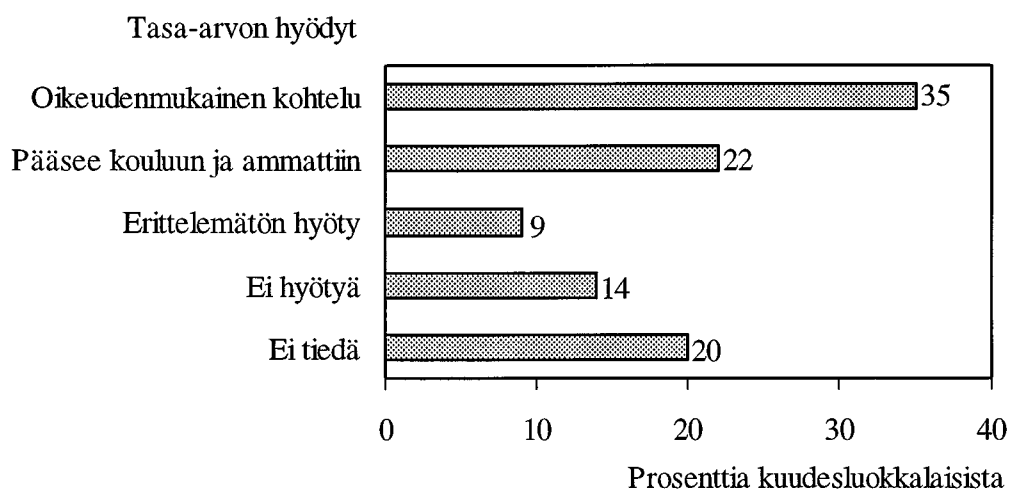
Haastatteluissa keskusteltiin myös siitä, miten opettajat kohtelevat tyttöjä ja poikia. Yhdessä haastattelussa tytöt toivat esille, että heidän mielestään opettajat eivät vaadi heiltä tarpeeksi. Tästä voidaan nähdä tyttöjen havainneen vallitsevan sukupuolijärjestelmän tuottaman toiseuden, tyttöjen alempiarvoisen aseman suhteessa poikiin.

- 40T: Tyttöillä on niinku semmosta, niinku helpompaa, niinku uinnissaki meillä oli sillee, että piti uida neljä kertaa se viidenkymmenen metrin
- 31T: Must tuntuu, ett meiltä ei vaadita niin paljon
- 37T: Mutta oikeastaan toivoiski, että joskus vaadittais vähä enemmän
- 31T: Vähä enemmän, koska joskus tuntuu ett se on niinku jotenki liian helppoo, että pystyis tekemään vielä parempaaki, mutt silti on silleen, että hienosti meni vaikka ois pystyny vielä parempaan
- H: Miksi teiltä ei vaadita niin paljon kuin pojilta?
- 31T: Koska me ollaan tyttöjä ja meidän ei kuulu olla niin hyviä

Kokoavasti voidaan todeta, että oppilaiden mukaan erilaisuutta tulisi huomioida sukupuolisensitiivisesti. Kuudesluokkalaiset esittivät, että opettajan tulee huomioida oppilaiden erilaisuus ja kohdella jokaista yksilönä. Näissä vastauksissa on havaittavissa enemmän sukupuolisensitiivisen näkemyksen mukaisia ajatuksia kuin termin määrittelyissä.

6.1.3 Tasa-arvon hyödyt

Puolistrukturoidulla kysymyksellä 16 selvitimme kuudesluokkalaisten käsityksiä sukupuolten tasa-arvon hyödyllisyydestä. Oppilaita pyydettiin myös perustelemaan näkemyksensä.



KUVIO 4. Kuudesluokkalaisten käsitykset sukupuolten tasa-arvon hyödyllisyydestä prosentteina (n = 69)

Kuviossa 4 esitetään oppilaiden kokemat sukupuolten tasa-arvon hyödyt. Kuudesluokkalaisista kaksi kolmasosaa koki sukupuolten tasa-arvosta olevan heille hyötyä. Yleisin perustelu oli oikeudenmukaisen kohtelun saaminen: *kyllä on, koska minua ei syrjitä sukupuolen takia (67P); On todellakin! Jos tulen 5 minuuttia myöhässä tunnille, opettaja sanoo: "No olitte todellakin myöhässä". Ja jos tyttö, paitsi Liisa, tulee 30 min myöhässä, niin opettaja sanoo "Noh, sitä sattuu. Avaappas kirja sivulta . . ." Joten on! (42P).*

Oikeudenmukaisen kohtelun saaminen on oppilaille tärkeää. Edellä mainittu oppilaan kommentti (42P) tuli esille myös haastattelussa. Pojat kokivat, että heitä kohdeltiin epäoikeudenmukaisesti. Hetken asiaa pohdittuaan, he tulivat kuitenkin siihen tulokseen, että opettaja oli toiminut heidän parhaakseen. Poikien mukaan oli heidän etunsa mukaista, etteivät he oppisikaan myöhästelemään.

43P: Mä saatan tietää, miks se ei oo tytöille kovin ankara silloin kun ne myöhästyy. Se on tottunu siihen, ett tytöt myöhästyy, kun pojat ei myöhästyy paljo ikinä, ainakaan paljoo.

42P: Sit se halua ehkä säilyttää sen, koska ei paljo myöhästytäkkään.

Tasa-arvon yhdeksi hyödyksi kyselyaineistosta nousi mahdollisuus käydä koulua, päästä haluamaansa ammattiin tai oikeus ja velvollisuus osallistua päätösten tekoon. Tämä perustelu esiintyi viidenneksessä oppilaiden vastauksista: *voin arvostella (12T); nainenkin voisi päästä presidentiksi, mutta tällä hetkellä meillä onkin naispessa: Tarja Halonen (13T); on paremmat mahdollisuudet saada vastuuta koulussa (49P); uimisessa voi käydä molemmat on se että kakki voi tehdä kaikkea, ratsastamassa voi käydä molemmat, jos tykkää siitä harrastuksesta (62T).* Näiden lisäksi osa tutkimushenkilöistä, jotka kokivat tasa-arvon hyödyllisenä, ei osannut perustella kantaansa.

Tasa-arvosta koetaan yleensä olevan hyötyä vain naisille. Yksi tyttö koki tasa-arvon hyödyllisenä nimenomaan sukupuolensa vuoksi. Reilu 10 % ei nähnyt sukupuolten tasa-arvosta olevan mitään hyötyä: *ei varsinaisesti, koska olen poika (48P).* Näistä voidaan havaita, että miehille ei nähdä asiasta olevan hyötyä, vaikka todellisuudessa tasa-arvo toisi heillekin laajemman elämänpiirin. Miehet voisivat osallistua tasavertaisesti lasten hoitamiseen ja ulkonäköön kohdistuvat rajoitukset olisivat lievempiä. Vastanneista viidennes ei tiennyt, onko heille hyötyä sukupuolten tasa-arvosta. Kysymykseen jätti vastaamatta neljä oppilasta.

Sipilä (1998, 142) on pohtinut tasa-arvon ja hyvän elämän yhteyttä. Haastatteluaineistosta kohosikin sukupuolten tasa-arvon hyödyksi myös onnellisuus. Oppilaiden mukaan on tärkeää, etteivät sukupuoliroolistereotyyppiset käsitykset ohjaisi ajattelua ja toimintaa. Mahdollisuus ja vapaus noudattaa todellisia mieltymyksiään on yksi tärkeimpiä onnellisen elämän edellytyksiä.

53T: No, esim. niinku työpaikan hankkimisessa, ettei aattele vaan, että tässä työssä on naiset parempia ja ettei kuulu miehiä tähän työhön. Ajattelee, että kummatkin sopii tähän työhön

57T: Ja on sitä paljon onnellisempi

H: Että tytöt ja pojat on tasa-arvosia?

42P: Ai siitä, no sitten kaikki ois hyvin, kaikki olis onnellisesti

H: Mikä siitä tekee onnelliseksi?

43P: Mitään ei olis enää epäreiluu silleen

42P: Että pojat ja tytöt sais tehdä samoja asioita ja silleen

6.2 Kuudesluokkalaisten käsitykset sukupuolirooleista

Selvitimme kuudesluokkalaisten suhtautumista sukupuolirooleihin tehtävällä 17, jossa oli 25 roolialuetta. Roolit ja tehtävät ovat sellaisia, että kumpikin sukupuoli voi elämänsä aikana hakeutua tai joutua toimimaan näillä alueilla. Oppilaat vastasivat rastittamalla sopivaksi katsomansa vastausvaihtoehdon.

6.2.1 Kuudesluokkalaisten luokittelua roolialueista

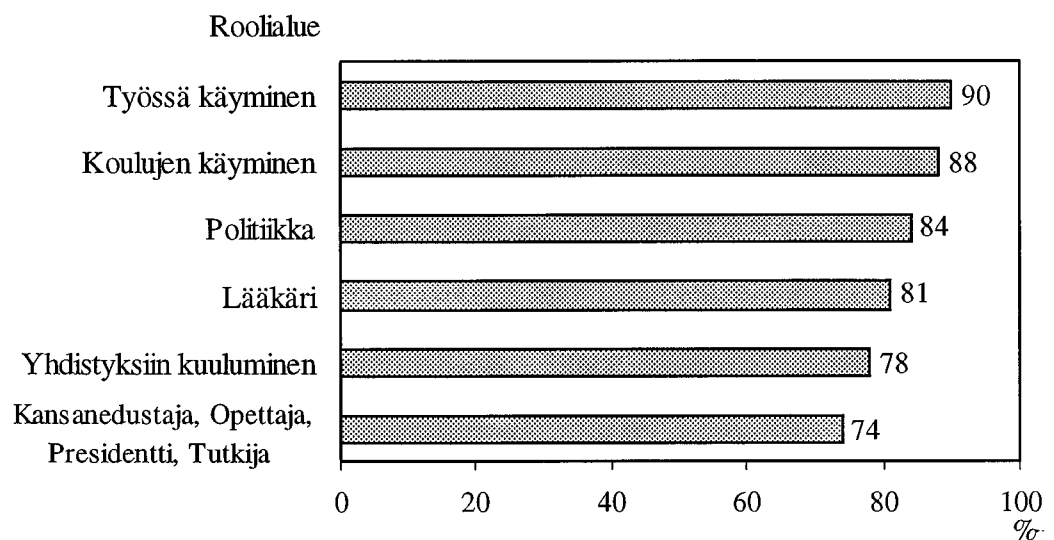
Kyselylomakkeen tehtävällä 17 tutkimme oppilaiden roolistereotyyppisyyttä, koska tasa-arvon puute ilmenee voimakkaana sukupuoliroolistereotyyppinä. Annoimme tutkimushenkilölle pisteen jokaisesta roolialueesta, joka oli luokiteltu molemmille sukupuolille sopivaksi (liite 5). Maksimipistemäärä oli näin 25. Mitä lähempänä vaihteluvälin ylärajaa henkilön pistemäärä on, sitä lievempänä hänen stereotyyppisyydestään voidaan pitää. Pistemäärän voidaan olettaa kuvaavan henkilön suvaitsevaisuutta ja sukupuoliroolistereotyyppisyyttä vapaata ajattelua.

TAULUKKO 1. Kuudesluokkalaisten roolistereotypiointitaipumuksen voimakkuus

Roolialueiden luokat	Rolistereotypiointitaipumus	Oppilaiden määrä	
		f	%
0 - 5	Erittäin paljon	6	8
6 - 10	Melko paljon	19	26
11 - 15	Jonkin verran	30	41
16 - 20	Melko vähän	13	18
21 - 25	Erittäin vähän	5	7
Yhteensä		73	100

Taulukko 1 osoittaa summapistemäärien prosenttisen jakautumisen. Suurimmalla osalla kuudesluokkalaaisista on jonkin verran tai melko paljon taipumusta stereotyyppisiä naisten ja miesten rooleja. Suvaitsevaisuutta voidaan pitää vain harvan kuudesluokkalaisten piirteenä. Oppilaiden vastausten alin pistemäärä oli 4 ja ylin 24. Oppilaiden pisteiden keskiarvo oli 13 (n=73).

Oppilaiden roolistereotypiointitaipumusta mittaavasta tehtävästä tarkastelimme vastausten jakautumisista. Näin selvitimme, miten oppilaat jaottelevat roolialueita. Vastauksista erottui selvästi kuusi naisille ja miehille sopivinta tehtävää sekä yhdeksän molemmille sukupuolille sopivinta roolialuetta (liite 3). Ensimmäisenä esittelemme molemmille sukupuolille sopivat tehtävät.



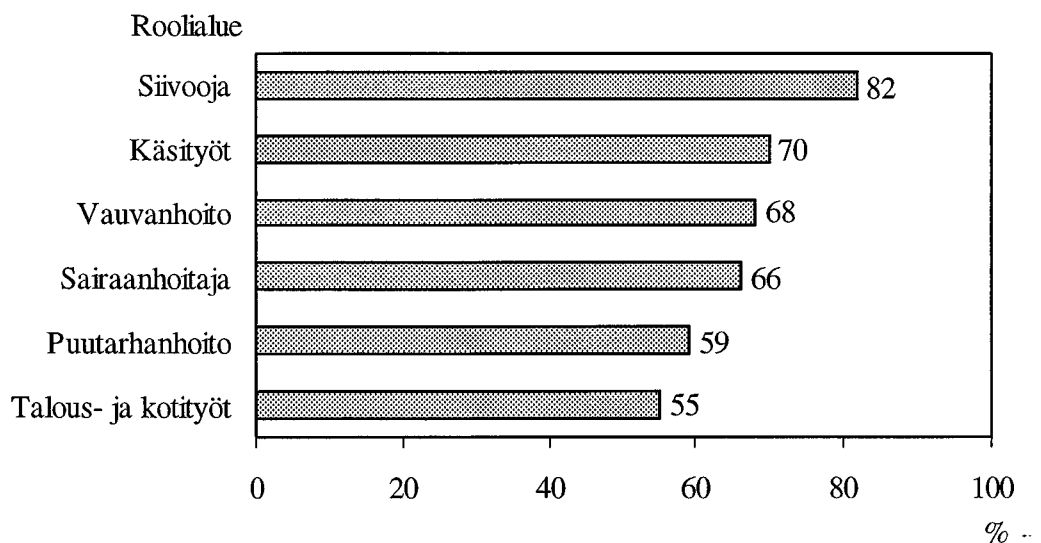
KUVIO 5. Yhdeksän kummallekin sukupuolelle sopivinta roolialuetta (n=73)

Kuviossa 5 esitetään yhdeksän roolia ja tehtävää, jotka kuudesluokkalaisten mukaan soveltuvat yhtä hyvin naisille ja miehille. Näiden roolien ja tehtävien kohdalla kuudesluokkalaisten käsitysten yhdenmukaisuus oli vähintään 74 %.

Kuudesluokkalaisten mukaan sekä naisille että miehille sopivat roolialueet liittyvät kodin ulkopuolisiin tehtäviin. Tämä voi osaltaan johtua siitä, että kuudesluokkalaisilla ei välttämättä vielä ole selkiytynyttä käsitystä kodin hoitamiseen liittyvistä tehtävistä. Enemmistö kuudesluokkalaisista on sitä mieltä, että presidentiksi soveltuu joko nainen tai mies. Varsinkin tytöt kokivat presidentin tehtävät molemmille sopiviksi. Poliitikko ja kansanedustajan tehtävät koetaan molemmille sopivina, jota voi selittää se, että nykyisin myös naiskansanedustajat ovat johtavilla paikoilla puolueissaan ja täten paljon esillä mediassa. Poliittista valtaa ei enää nähdä vain miehille kuuluvana.

Huttunen (1978) on tutkinut ammattikoululaisten sukupuoliroolistereotyyppioita. Ammattikoululaisista presidentiksi soveltuu parhaiten mies ja vain yhden opiskelijan mielestä nainen soveltuu paremmin presidentiksi. Kuudesluokkalaisten ja ammattikoululaisten käsitykset ovat erilaisia. Kuudesluokkalaisten mielipiteisiin vaikuttaa todennäköisesti se, että Suomessa on tällä hetkellä naispresidentti. Näyttää siis siltä, että mallilla on suuri vaikutus oppilaiden mielipiteisiin. Tutkimukset ammattikoululaisille ja kuudesluokkalaisille on tehty eri vuosikymmenillä. Tästä voidaan nähdä, miten sukupuoleen liitettävät merkitykset vaihtelevat eri sukupolvilla. Merkitykset ovat aina sidoksissa aikaan ja kulttuuriin.

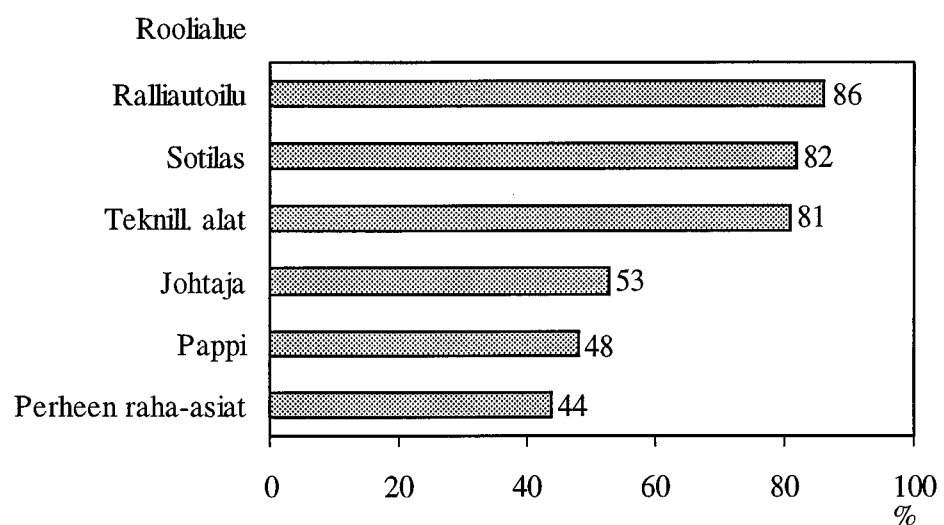
Aineistosta erottui selvästi kuusi naisille sopivinta roolialuetta.



KUVIO 6. Kuusi naisille sopivinta roolialuetta (n=73)

Kuviossa 6 esitetään roolialueet, joiden kohdalla oppilaiden käsitysten yhdenmukaisuus oli vähintään 55 %. Niille on tyypillistä huolehtiminen ja hoivaaminen. Nämä alueet on perinteisestikin katsottu naisille kuuluviksi. Mielenkiintoista on, että käsityöt liitetään näinkin voimakkaasti naisiin, vaikka opetussuunnitelman mukaan se kattaa niin tekstiili- kuin teknisen työn. Tästä voidaan päätellä, että koululla on vielä paljon tehtävää oppiaineen kehittämisessä. Toisaalta voidaan myös ajatella, että käsitöitä harrastavat koulun ulkopuolella vain tytöt.

Aineistosta erottui selvästi myös kuusi miehille sopivinta roolialuetta.



KUVIO 7. Kuusi miehille sopivinta roolialuetta (n=73)

Kuviosta 7 voidaan nähdä miehille soveltuvat roolialueet, joissa oppilaiden käsitysten yhdenmukaisuus oli vähintään 44 %. Niihin liitetään usein valta-asema ja vauhti. Suurin osa kuudesluokkalaisista kokee teknilliset alat vain miehille sopivaksi. Naiset saivat mahdollisuuden asepalvelun suorittamiseen 1990-luvun puolivälissä. Kuitenkin oppilaat yhdistivät sotilastehtävät voimakkaasti miehiin. Presidentiksi puolestaan hyväksyttiin myös nainen. Sitä voi selittää se, että presidentti on medioissa toistuvasti esillä. Sotilaita ja heidän tehtäviään puolestaan esitellään hyvin harvoin. Oppilaat saavat naisten ja miesten roolimalleja niin medioista kuin omasta lähiympäristöstään. Nämä roolimallit vaikuttavat heidän käsityksiinsä naisista ja miehistä ja heidän mahdollisuuksistaan.

Yhdessä haastatteluistamme tuotiin esille, että näytelmissä poikien on nolompaa esittää naista kuin tyttöjen miestä. Pojat eivät käytä mekkoa eivätkä meikkaa. Meikkaaminen on kuitenkin sallitumpaa taiteilijoille kuten Janne Tulkille. Tytöt taas voivat esittää miestä ilman kielteistä palautetta ympäristöltä. Rantalaiho (1994, 11 - 12) onkin todennut, että naisten on sallitumpaa mennä miesten alueelle.

Joitakin aloja ajatellaan kuuluvaksi vain toiselle sukupuolelle. Roolistereotypiat lievenevät vasta henkilökohtaisen kokemuksen kautta. Eräs haastatteluista tytöistä ei ollut ajatellut, että miehet voisivat toimia sisustussuunnittelijoina. Hänen käsityksensä muuttui, kun tuttu poika kertoi sen toiveammatikseen.

57T: Yks mejän luokan poika haluais sisustussuunnittelijaksi, mä en oo koskaan ajatellu, että poika vois olla sisustussuunnittelijana.

56T: En mäkään ennen, mut aika paljonha ne sisustaa kaikkia julkisia tiloja ja aika useinha ne onki sit miehiä, en mää oo jotenki ajatellu sitä

Tulokset niin kuudesluokkalaisten sukupuolten roolistereotypiointitaitaipumuksesta kuin naisille ja miehille kuuluvista roolialueista ovat kokonaisuudessaan melko samansuuntaisia Huttusen (1978) ammattikoululaistutkimuksen tulosten kanssa. Naisten ja miesten roolialuejako oli lähes sama. Kuitenkin kuudesluokkalaiset luokittelevat rooleja ja tehtäviä voimakkaammin sukupuolen mukaan.

Kokoavasti kuudesluokkalaisten roolialueluokitteluista voidaan todeta, että he kykenevät jonkin verran sukupuoliroolistereotypioista vapaaseen ajatteluun. Heidän näkemyksensä miehille ja naisille sopivista rooleista ja tehtävistä näyttävät noudattavan yhteiskunnassa vallitsevia käsityksiä eri sukupuolille kuuluvista tehtävistä. Oppilaiden yhdenmukaisia mielipiteitä voi selittää se, että valtakulttuuri on Suomessa hyvin yhtenäinen.

6.2.2 Tyttöjen ja poikien sukupuoliroolikäsitysten vertailua

Halusimme selvittää, onko tyttöjen ja poikien suhtautumisessa sukupuolirooleihin eroa. Tätä selvitimme vertailemalla tyttöjen ja poikien vastausten jakautumista eri vastausvaihtoehtojen välille tehtävässä 17 (liite 3).

Keskimääräisesti katsoen pojat jaottelevat roolialueita enemmän sukupuolen mukaan kuin tytöt. Tyttöjen ja poikien vastausjakaumissa ei ole tilastollista eröä yhdeksässätoista roolialueessa (liite 6). Sen sijaan kuudessa roolialueessa ero on

tilastollisesti melkein merkitsevä. Nämä roolialueet ovat talous- ja kotityöt, raha-asioiden hoito, presidenttinä oleminen, johtajan tehtävät ($p < .05$), yhdistyksiin kuuluminen ja luottamustehtävät ($p < .025$).

Enemmistö tytöistä näki raha-asioiden hoidon ja johtajan tehtävät kummallekin sukupuolelle sopivina tehtävinä, kun taas suurin osa pojista mielsi ne miehille kuuluviksi. Suurin osa pojista piti talous- ja kotitöitä naisten tehtävinä, kun taas enemmistö tytöistä koki niiden kuuluvan sekä naisille että miehille.

Yhdistyksiin kuuluminen, luottamustehtävät ja presidenttinä oleminen sopi sekä tyttöjen että poikien mielestä yhtä hyvin molemmille sukupuolille. Jakaumissa on kuitenkin eroja. Nämä aiheutuvat jakaumien häntien erilaisesta vinoudesta.

Vaikka suurin osa niin tytöistä kuin pojistakin määritteli yhdistyksiin kuulumisen molemmille sopivaksi, kuitenkin tytöistä 13 % yhdisti tämän tehtävän miehiin. Pojista puolestaan 24 % piti yhdistykseen kuulumista naisille sopivampana. Myös luottamustehtäviä pidettiin molemmille sopivina, mutta pojista 32 % yhdisti nämä tehtävät vain miehiin ja tytöistä 21 % yhdisti ne ainoastaan naisiin. Suurin osa tytöistä (85 %) ja pojista (62 %) piti presidenttiyttä sekä naisille että miehille sopivana. Toisaalta 10 % tytöistä ja 35 % pojista piti miehiä sopivampina presidentin virkaan.

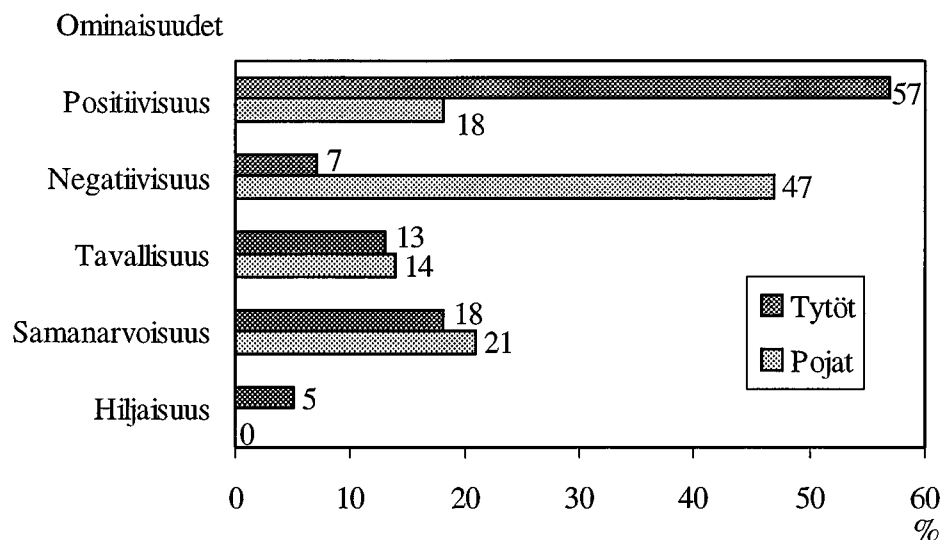
Lisäksi maininnan arvoisia eroja voidaan havaita lasten kasvattamisen, puutarhahoidon ja kansanedustajan tehtävien kohdalla. Pojat mielsivät lasten kasvattamisen tyttöjä enemmän naisten tehtäväksi. Pojista 29 % mielestä puutarhanhoito sopi molemmille, naisten hommana sitä piti 65 % pojista. Tytöistä 54 % piti puutarhanhoitoa naisten hommana ja 44 % molemmille sopivana. Enemmistö sekä tytöistä että pojista piti kansanedustajana olemista sopivana niin naisille kuin miehille, mutta pojat liittivät tehtävän voimakkaammin jompaan kumpaan sukupuoleen.

Tyttöjen ja poikien vastausten eroja voi selittää sukupuolten erilainen yhteiskunnallinen asema. Tytöt aistivat huonomman asemansa ja toivovatkin, että pojat osallistuisivat tasavertaisesti kotitöihin ja lasten kasvattamiseen. Miesten yhtäläinen osallistuminen kotona laajentaisi naisten mahdollisuuksia osallistua kodin ulkopuoliseen toimintaan. Poikien näkemykset ovat perinteisiä, eikä heidän tarvitse muuttaa käsityksiään, koska heillä on jo riittävän hyvä asema yhteiskunnassa.

6.2.3 Tytöt ja pojat koulussa

Lauseenaluilla 3, 6, 9 ja 12 kartoitimme, mitä oppilaat luulevat opettajien ajattelevan tytöistä ja pojista. Näissä lauseenaluissa käytimme kolmatta persoonaa, koska halusimme oppilaiden katsovan asiaa jonkin toisen näkökulmasta. Tämä voi helpottaa oppilaiden vastaamista. Arvelimme, että oppilaan todelliset ajatukset heijastuvat toisen henkilön kautta ja tällöin on helpompi kertoa kielteisistä ja arkaluontoisistakin asioista. Toisaalta tämä muoto saattoi vaikeuttaa oppilaan vastaamista. Näissä lauseenaluissa autoimme oppilaita tarvittaessa.

Analysoidessamme vastauksia havaitsimme tyttöjä ja poikia kuvattavan vastakkaisilla ilmauksilla, jotka ryhmiteltiin positiivisiksi ja negatiivisiksi. Näiden luokkien ulkopuolelle jäi mielenkiintoisia, poikkeavia havaintoja, joiden luokittelussa käytimme apuna Tarmon (1989) tutkimusta. Hänen käyttämänsä luokat tavallisuus ja hiljaisuus sopivat myös meidän aineistomme.



KUVIO 8. Tyttöihin (n=157) ja poikiin (n=145) liitetyt ominaisuudet prosentteina

Kuviossa 8 on esitetty tytöistä ja pojista käytettyjen ilmausten jakautuminen. Yli puolessa havainnoista tyttöihin liitettiin myönteinen ilmaus. Tytöt ovat *kauniita (08T)* *pikku enkeleitä (45P)*, jotka osallistuvat enemmän tunneilla ja panostavat enemmän *kouluun (13T)*. Vastaavasti viidennes poikien kuvailuissa käytetyistä ilmauksista oli

myönteisiä. Pojat ovat *puheliaita, avoimia ja huumorintajuisia (37T)*. Vain joissakin tapauksissa tyttöihin yhdistettiin kielteinen ilmaus, kun taas negatiivinen ilmaus nousi suurimmaksi luokaksi poikia kuvailtaessa. Pojat ovat *tyhmiä (17P)* ja *ilkeitä pikkupiruja (33T)*. He ovat myös *kovaäänisiä ja riehuvat paljon (12T)*. Tyttöjä ja poikia kuvataan siis voimakkaasti toistensa vastakohtina. Tästä voidaan päätellä, että stereotyyppiset käsitykset miehistä ja naisista elävät vielä voimakkaina ja siirtyvät uusille sukupolville. Luokissa on vain muutamia oppilaita, jotka käyttäytyvät vallitsevaa sukupuoliroolikäsitystä vastaan. Naskalin (1998, 78) mukaan sukupuoliroolin mukaista käyttäytymismallia on vaikea rikkoa, koska siitä seuraavaa rangaistusta alitajuisesti pelätään. Sukupuolisensitiivisen tasa-arvokäsityksen sisäistämiseen on täten vielä matkaa.

Lisäksi kuudesluokkalaisten kuvasivat tyttöjä ja poikia samanarvoisina. Kuvailuissa heidät luonnehdittiin myös tavallisiksi ja normaaleiksi. Kuudesluokkalaisten mukaan tytöt ovat *tyttöjä (14T)* ja pojat ovat *poikia (16P)*. He ovat *Ok! (34T)*. Gordonin, Hollandin ja Lahelman (2000, 134 - 135) mukaan nuoret pyrkivätkin tavallisuuteen.

Muutamassa havainnossa mainittiin tyttöjen olevan hiljaisia. Tätä ominaisuutta ei kertaakaan yhdistetty poikiin. Haastatteluissa ilmeni myös, että luokan hiljaisin oli tyttö. Koulun kannalta ihanteellinen oppilas on hiljainen, mutta hiljainen tyyppi jää helposti syrjään kaveriporukoista. Hiljaisuutta ei sinällään pidetä kielteisenä ominaisuutena, toiset vaan ovat hiljaisempia kuin toiset. Hiljainenhan vain jättäytyy äänitilan valtataistelun ulkopuolelle ja toisaalta on paljon tilanteita, joissa toisten kuuntelemisesta ja hiljaa olemisesta on hyötyä. On myös paljon tilanteita, joissa äänellä ei ole merkitystä esimerkiksi liikuntasuoritus. Toisaalta liian hiljaisuuden katsotaan vaikeuttavan vuorovaikutusta, esimerkiksi ryhmätyötilanteessa hiljainen ei ehkä tuo mielipidettään esille. Lautamatti (1997) on tutkinut kommunikaatiotyyplejä. Hänen mukaansa kiinnittämällä huomiota ryhmätyömuotoihin voidaan kehittää luokan keskustelukulttuuria. Tärkeä keino, jolla opitaan käyttämään puheenvuoroja ja sitä kautta vaikuttamaan keskustelun kulkuun, on kierrokset. Keskustelukierroksen aikana kukin puhuu vuorollaan, eikä toisia ole lupa keskeyttää. Äänitilasta ei tarvitse taistella, koska kaikilla on saman verran aikaa käytettävissä puhumiseen. (Lautamatti 1997, 27 - 33.) Luokittelemattomia ilmauksia sekä tyttöjen että poikien kohdalla oli kolme. Lisäksi poikia koskevia tyhjiä vastauksia oli kolme.

Haastattelussa tuotiin esille samoja asioita kuin kyselyn vastauksissa. Tytöt nähtiin juoruilevina ja kikattelevina viestilappujen lähettelijöinä, jotka kuitenkin työskentelevät ahkerasti. Tyttöjen mukaan ryhmätyöt edistyvät nopeammin ja helpommin ilman poikia, koska pojat vain keskustelevat omista asioistaan. Pojat taas kokevat tasapainottavansa työrauhaa. Lisäksi poikien mielestä tytöt ovat kauniita ja viehättäviä. Pojista tuntui, että tytöille tulee olla kohteliaampi ja heille ei voi sanoa suoraan vaikeista asioista, koska he pahoittavat helposti mielensä. Pojat siis yhdistävät tyttöihin kauniin ulkonäön ja herkkyyden jo varhaisessa vaiheessa. Myös poikien ulkonäköön kiinnitetään huomiota. Tyttöjen mukaan pojat ovat fyysisiltä ominaisuuksiltaan vahvoja. Tuloksemme ovat samansuuntaisia Tarmon (1989) tutkimustulosten kanssa. Hänen aineistossaan tyttöjä kuvattiin tosin myös vilkkaiksi, mikä puuttui aineistostamme täysin.

Tyttöjen ja poikien eroja tarkasteltaessa on kuitenkin muistettava, että sukupuolten sisäiset erot ovat suurempia kuin sukupuolten väliset erot (Brunni 1998, 64; Thorne 1993, 104).

H: Onkos ne tytöt ja pojat miten erilaisia?

53T: Pojathan käyttäytyy, no en nyt tiää, riippuu

56T: Mää oon ehkä enempi niinku samanlainen ku mun veli ku mun sisko, että se on opettanu mulle kaikki pahat tavat

6.3 Kuudesluokkalaisten havaintoja sukupuolten tasa-arvosta koulussa

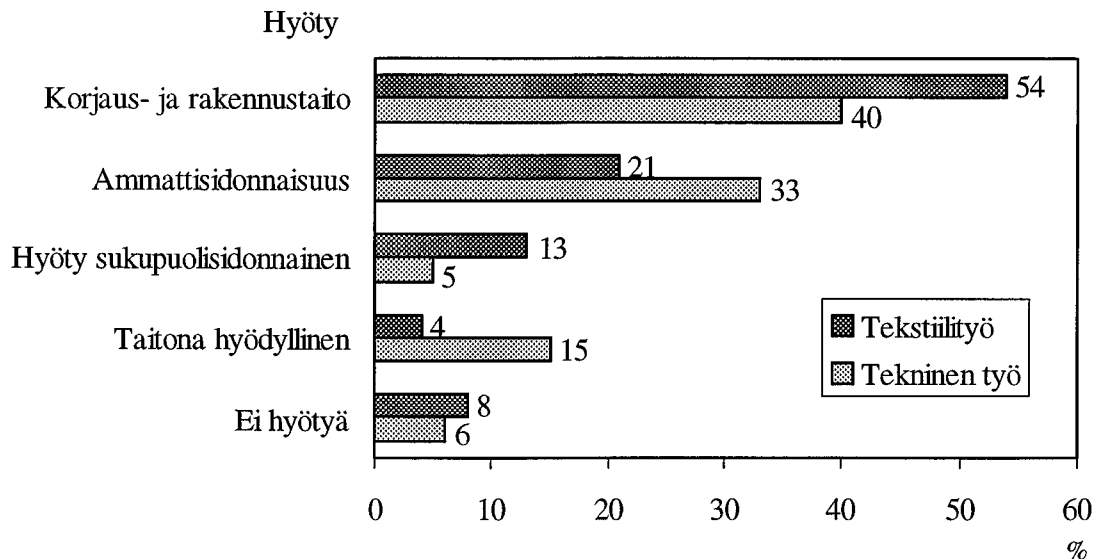
Kyselyllä ja haastatteluilla halusimme selvittää, havaitsevatko kuudesluokkalaiset koulussa tilanteita, joissa ilmenee sukupuolten tasa-arvoisuus ja epätasa-arvoisuus. Kyselyssä tätä selvitettiin kartoittamalla oppilaiden käsityksiä tekstiili- ja teknisistä töistä ja haastattelussa keskustelemalla oppiaineista, luokan vuorovaikutuksesta, ryhmätyötilanteista ja vallasta.

6.3.1 Oppiaineet ja sukupuolten tasa-arvon toteutuminen koulussa

Kouluopetuksessa tytöt ovat perinteisesti tekstiilitöissä ja pojat teknisissä töissä. Kysymyksillä 13 ja 14 selvitimme, onko kuudesluokkalaisten mielestä teknisten - ja tekstiilitöiden opiskelusta hyötyä tulevaisuudessa. Selvitimme oppilaiden käsityksiä käsitöistä, koska oppiaineen kaksijakoisuus voi johtaa tyttöjen ja poikien eriytyviin

elämänkokemuksiin. Lisäksi vertailimme tyttöjen ja poikien näkemyksiä tekstiilitöiden ja teknisten töiden hyödyllisyydestä.

Käsitlemme aluksi tekstiilityöhön ja tekniseen työhön liitetyt hyödyt. Tämän jälkeen vertailemme tyttöjen ja poikien vastauksista tehtyjä havaintoja ensin teknisen työn kohdalla ja sitten tekstiilityön kohdalla.



KUVIO 9. Tekstiilityöhön ja tekniseen työhön liitetyt hyödyt prosentteina (Tekstiilityö n=76, Tekninen työ n=84)

Kuviosta 9 käy ilmi, mitä hyötyä on tekstiilitöiden ja teknisten töiden opiskelusta kuudesluokkalaisille. Kuviossa esitettävät luokat muodostuvat kuudesluokkalaisten vastauksista tehdyistä havainnoista.

Kuudesluokkalaiset liittävät oppiaineiden hyödyllisyyden ennen kaikkea siihen, että opitaan valmistamaan vaatteita tai huonekaluja ja korjaamaan niitä. Käsitöihin liitetyt hyödyt olivat hyvin perinteisiä ja niihin yhdistettiin taloudellinen näkökulma. Oppilaiden mukaan on hyvä oppia rakentamaan taloja ja muita pienempiä puuesineitä tai valmistamaan ja paikkaamaan vaatteita. Lisäksi käsitöitä tekemällä voidaan säästää rahaa tiukan paikan tullen: *voi tehdä esim. oman talon ja tavaroita, myös muut tekniikkaan liittyvät asiat on hyvä tietää kuten työkalut mm. porakone, sirkkeli ja muut ja miten ne toimivat (50T); jos tulee pula-aika niin voi sitä vaikka kutoa jotain, ja vanhänä se on kivaa (32T); jos on tullut lapsi ja on talvi niin voi tehdä esim. villasukat ja*

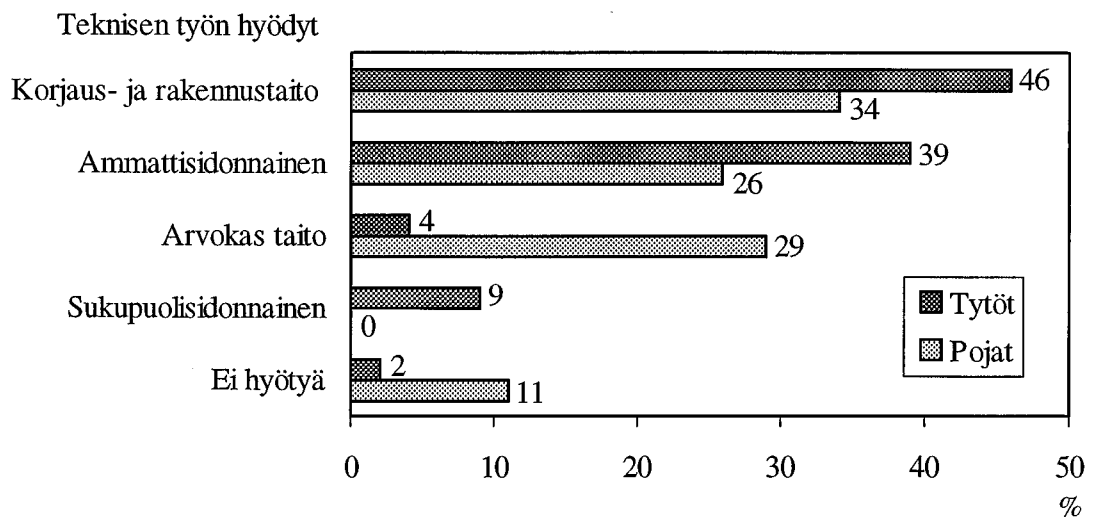
pipon koska on kylmä (39T); jos vaate hajoo sen voi ommella jos ei ole isona vaimoa (49P).

Seuraavaksi yleisin hyöty kytkeytyi ammatissa tarvittaviin taitoihin, kuitenkin voimakkaammin teknisiin töihin: *jos menee vaikka tarska hommiin niin siellä kyllä tarvii (27P); kyllä, jos vaikka aikoo johonkin vaatteiden suunnittelu alalle (10T); ei, ellei mee kangas firmaan töihin (64P); ei, ellei halua puusepäksi (63P).* Oppiaineiden kuvauksessa esiintyy myös mainintoja siitä, että tunneilla opitaan sinällään hyödyllisiä taitoja: *aina tarvitaan vähän sorminäppäryyttä (21P); on hyvä osata edes perusasiat (54T); sitä tarvitsee tulevaisuudessa (72P).*

Lisäksi joistakin vastauksista käy ilmi, että tekstiilityön opiskelu koetaan hyödyllisenä vain tytöille. Kuudesluokkalaiset ajattelevat, että perheessä äidit valmistavat vaatteita lapsilleen. Pojat kokevat, että heidän tulevat vaimonsa hoitavat vaatteiden valmistuksen ja korjaamisen: *äidit voivat neuloa puseroita, lapasia ja kaulahuiveja tyttärilleen ja pojilleen, tytöille enemmän hyötyä (38T); ei se vain jostain syystä tule sitä tarvitsemaan tuleva vaimoni osaa ommella (43P); miehille ehkä ei, mutta totta kai siitä varsinkin naisille on hyötyä, että voi tehdä vaatteita yms. , voivathan miehetkin tietysti ommella (55T).* Vastaavasti muutamassa tapauksessa teknisen työn opiskelun hyöty liitettiin poikiin, koska lähinnä pojat korjailevat ja rakentelevat puusta: *minusta ei niinkään naisille, koska yleensä miehet tekevät ne työt (55T).* Tällaisia sukupuoleen sidottuja vastauksia olisi olettanut olevan enemmänkin, koska haastattelun perusteella tytöt valitsevat automaattisesti tekstiilityön ja pojat teknisen työn. Tätä jakoa pidettiin itsestään selvänä, eikä ristiinvalintaa oltu juurikaan mietitty. Haastateltavat kertoivat kahdesta työstä, jotka olivat valinneet teknisen työn. Tytöt olivat kokeneet olonsa epä mukavaksi poikien joukossa, jos toinen oli poissa tunnilta. Vaivautuneisuus on voinut johtua siitä, ettei vähemmistöön kuuluvaa henkilöä kohdella yksilönä, vaan sukupuolensa edustajana.

Kuviosta 9 voidaan myös havaita, että mainintoja oppiaineen hyödyttömyydestä oli vähän. Teknisestä käsityöstä ei ole hyötyä, *koska se on maailman tyhmin aine mitä on olemassa (68P)* ja tekstiilityö *on mummo hommaa (71P)*, eikä sitä *edes opeteta (69P).* Lisäksi yksi oppilas totesi, että tekstiilitöitä ja teknisiä töitä *tarvitaan tulevaisuudessa yhä vähemmän (48P).* Kysymykseen tekstiilityön hyödyllisyydestä jätti vastaamatta kolme henkilöä.

Seuraavassa tarkastellaan tyttöjen ja poikien tekniseen työhön liittämien hyötyjen eroja.



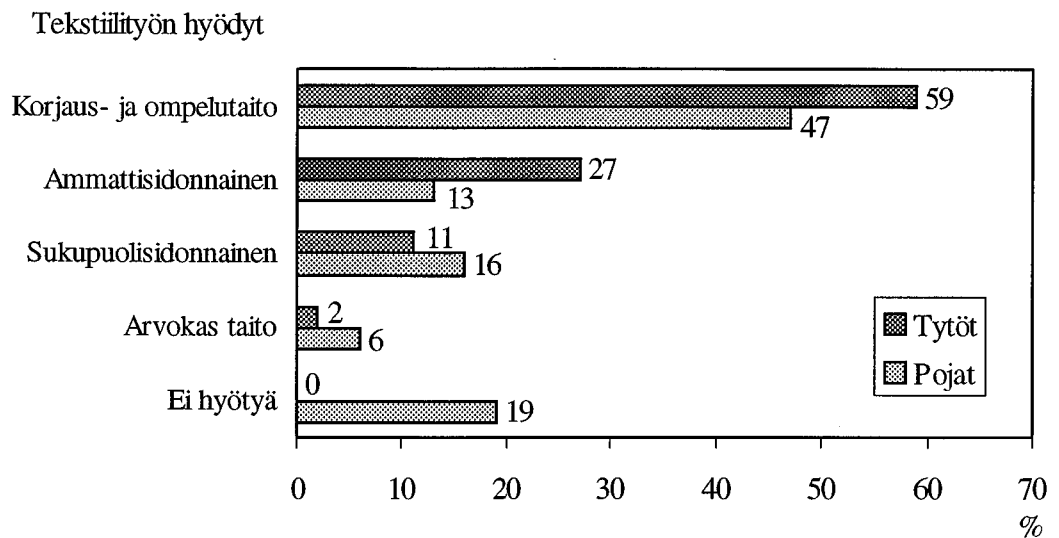
KUVIO 10. Tekniseen työhön liitetty hyödyt tyttöjen ja poikien vastauksista tehdyissä havainnoissa prosentteina (tytöt n=46, pojat n=38)

Kuviosta 10 voidaan nähdä tyttöjen ja poikien vastauksista luodut teknisen työn hyötyluokat ja niiden suuruus. Kuviosta käy ilmi, että tyttöjen ja poikien vastausten välillä on eroa. Ero on myös tilastollisesti merkitsevä ($p < .005$). (liite 9)

Tytöt kokevat poikia voimakkaammin korjaus- ja rakennustaidon olevan teknisten töiden tärkein hyöty, vaikka se muodostaakin kummallakin suurimman luokan. Tyttöjen vastauksissa korostuu myös se, että teknisten töiden tunneilla opituista taidoista on apua joissakin ammateissa. Pojat puolestaan ajattelevat opittavien taitojen olevan ennemminkin yleishyödyllisiä. Joidenkin tyttöjen mielestä teknisten töiden osaamisesta on etua vain pojille. Tällaisella mielipiteellä voidaan katsoa olevan yhteyttä siihen, että nimenomaan pojat opiskelevat teknistä työtä ja vain harvoilla tytöillä on monipuolisia kokemuksia teknisen työn työtavoista ja materiaaleista.

Kantola (1997) liittyy teknologisen tiedon ja taidon oppimisen teknisten töiden oppisisällöksi. Mitään tähän viittaavaa ei kuitenkaan esiintynyt oppilaiden vastauksissa. Itse asiassa oppilaiden vastaukset olivat todella perinteisten ajattelun mukaisia, tekniisiin töihin liitettiin ainoastaan puutyöt. Ilmeisesti teknologiakasvatus hakee vielä paikkaansa kouluopetuksessa.

Seuraavassa esitetään tyttöjen ja poikien tekstiilityöhön liittämien hyötyjen eroja.



KUVIO 11. Tekstiilityöhön liitetyt hyödyt tyttöjen ja poikien vastauksista tehdyissä havainnoissa prosentteina (tytöt n=44, pojat n=32)

Kuviosta 11 käy ilmi tyttöjen ja poikien tekstiilityötä koskevista vastauksista muodostetut hyötyluokat ja niiden suuruus. Kuviosta voidaan havaita, että tyttöjen ja poikien vastaukset poikkeavat toisistaan. Vastausten välillä voidaan todeta olevan tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ($p < .0005$). (liite 9)

Tekstiilien valmistaminen ja korjaaminen on sekä tyttöjen että poikien mielestä tekstiilitöiden merkittävin hyöty. Pojista jopa viidennes ajattelee, ettei tekstiilitöiden opiskelusta ole hyötyä. Sen sijaan kaikki tytöt kokivat tekstiilitöistä olevan hyötyä. Tyttöjen ja poikien mielipide-eroja voidaan selittää eriytyneellä opetussuunnitelmalla. Vaikka kouluissa periaatteessa on kaikille yhtenäinen opetussuunnitelma, se kuitenkin toteutuu tyttöjen ja poikien kohdalla erilaisena. Tytöt yhdistävät sekä tekstiilitöistä että teknisistä töistä saatavan hyödyn ammateissa tarvittaviin taitoihin. Tätä voidaan selittää sillä, että tyttöjä opetetaan pienestä pitäen pohtimaan tekemistensä tarpeellisuutta ja poikia pitämään hauskaa (Lähteenmaa 1992, 64, 68).

Käsityön lisäksi liikunta on oppiaine, jossa oppilaat jaetaan opetusryhmiin sukupuolen mukaan. Haastatteluissa keskusteltiin liikuntatuntien sisällöistä ja ryhmäjaosta.

Varsinkin poikien mielestä ryhmien jakaminen sukupuolen mukaan on hyvä asia, koska tytöt eivät kestä rajuja otteita ja tyttöjen ja poikien lajimieltymykset poikkeavat toisistaan. Lisäksi tytöt ja pojat ovat hyviä eri liikuntalajeissa. Varstala ym. (1987, 174 - 175) sekä Pehkonen (1999, 214, 218) ovat havainneet eroja tyttöjen ja poikien liikuntataipumuksissa ja -tavoissa. Pojilla on selvästi enemmän palloilua, mikä vaatii räjähtävää voimaa. Heidän opetuksessaan keskitytään vahvistamaan heidän vahvoja alueitaan. Tyttöjen vahvuusalue on rytmikkaa ja notkeuta vaativa voimistelu, kuitenkin opetuksessa korostuu heikkojen ominaisuuksien kehittäminen.

42P: Ku äsken sanoin, että liikunnassa ne on tasa-arvoiset, niin tytöt ei kauheasti loista noissa pallopeleissä, mutta on ne sulkapallossa ihan hyviä

43P: Voimistelussa ne on paremmasta päästä

42P: Kun muutama niistä tanssii jotain kaheksan tuntia viikossa

Haastatteluissa keskusteltiin myös taidoista, jotka ovat tulevaisuudessa oppilaille hyödyllisiä. Kuudesluokkalaisten mukaan koulussa opittavia hyödyllisiä taitoja ovat ainakin laskeminen, lukeminen ja kirjoittaminen. Oppiaineista tärkeimmäksi koettiin matematiikka. Keskusteluissa ei tullut ilmi matematiikan numeron merkitystä haettaessa jatko-opiskelupaikkoihin. Oppilaat eivät siis välttämättä tiedä, mihin matematiikkaa tarvitaan, mutta he ovat oppineet yhteiskunnassa vallitsevan matematiikan arvostuksen. Oppilaiden mukaan monissa ammateissa vaaditaan myös hyvää kielitaitoa, ennen kaikkea englantia.

Oppilaat myös kertoivat, missä aineissa tytöt ja pojat ovat hyviä. Tytöt ovat hyviä kielissä, tanssissa ja käsitöissä. Tyttöjä pidetään hyvinä myös kuvaamataidossa, kuitenkin pojat nähdään tässä aineessa luovempina. Tämän on havainnut myös Stanley (1993, 36 - 37) tutkimuksessaan. Kuudesluokkalaisten mukaan pojat pärjäävät matematiikassa, luonnontieteissä ja liikunnassa. Poikien puheesta tuli esille, että tytöt ovat hyviä aineissa, joissa pojat eivät ole läsnä.

H: Missäs asioissa tytöt on koulussa hyviä?

44P: Kuvaamataidossa

42P: Kuvaamataidossa ne on ihan ylivoimasia, mutta pojilla on yleensä

43P: Pojat ei jaksa piirtää jotain, tytöt saattaa piirtää jotai hienoja enkeleitä ja pojat jotai monstereita

H: Sanoitte että pojilla on omaperäisiä töitä?

43P: Voi ne olla, kun ne haluaa luoda jotain uutta, ne ei niinku samaa vanhaa, tavallaan voidaan se niinkin ilmaista

6.3.2 Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus

Lauseenalulla yksi ”Olen mielelläni ...pari, koska...” tavoittelimme sitä, kuka valitaan pariksi ja millä perusteella (n=73). Valtaosa kuudesluokkalaisista (75 %) on mieluiten samaa sukupuolta olevan parina. Valintaa perusteltiin henkilön ominaisuuksilla (35): *hyvin huumorintajuinen (08T); mukava tyyppi (17P); hauska ja hän keksii niin hyviä ideoita (42P); monissa aineissa hyvä (44P)*, kaverisuhteella (16) ja sosiaalisilla taidoilla (15): *kiva, ja ottaa toisten mielipiteet huomioon joskus (01T)*.

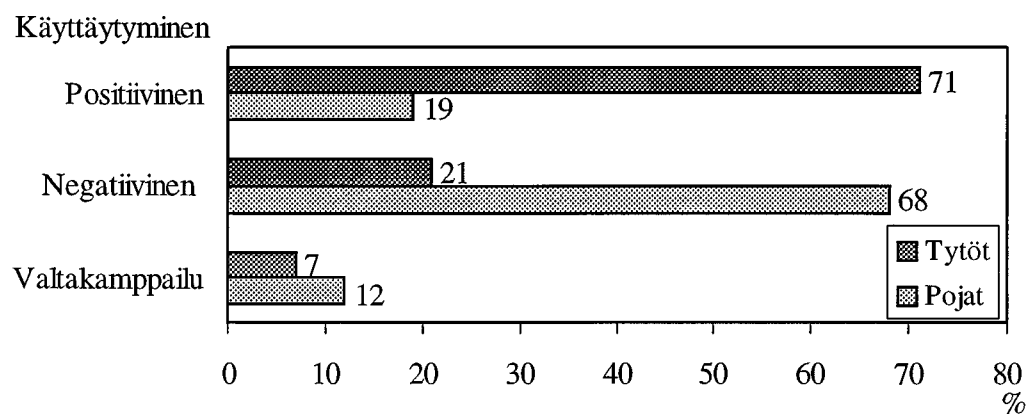
Vastakkaisen sukupuolen pari olisi vain muutama vastaajista (4 %), koska tyttö on *kivempi (41P)* ja *usein samaa mieltä (48P)*. Pieni osa vastaajista valitsisi parin sukupuoleen katsomatta (10 %). He olisivat *reilun tytön tai pojan kaa, joka on luotettava, ei teeskentele osaavansa, vaan sanoo, jos ei osaa tehdä jotain (62T)*. Hyvä pari on *omatoiminen eikä silloin tarvitse itse keksiä kaikkea (35T)*. Kahteen edellä mainittuun ryhmään kuuluvien henkilöiden voidaan ajatella rikkovan koulun sukupuolikulttuurin kirjoittamattomia sääntöjä. Gordonin, Hollandin ja Lahelman (2000, 111) mukaan myös yläasteen oppilaiden kaveripiiri muodostuu yleensä samaa sukupuolta olevista ikätovereista. Kuitenkin on olemassa muutamia valtavirrasta poikkeavia tyyppisiä, jotka liikkuvat sekä poika- että tyttöryhmissä. Thorne (1993, 53 - 54) perustelee sukupuolten vähäistä kanssakäymistä kiusatuksi tulemisen pelolla. Lopuilla tutkittavista parivalinnan perusteena oli kaveruus (11 %). Kaveri on *kiva, rehellinen ja hänen kanssaan sujuu hyvin yhteistyö (57T)*. Hän *kuuntelee mielipiteeni, ja olen hyvässä seurassa (43P)*.

Koulun kirjoittamattomat säännöt ilmenivät myös haastatteluissamme. Tytöt kertoivat, että oikeastaan he haluaisivat olla myös poikien parina, mutta sitä ei voi koulussa sanoa. Kuudesluokkalaisten ikäkaudelle on tyyppillistä vallitsevan sukupuolijärjestelmän sääntöjen noudattaminen. Sääntöjen rikkomisesta saa nopeasti negatiivista palautetta. Ikätovereiden hyväksynnän tärkeyttä kuvastaa se, että tyttöjen mukaan poikien läsnäolo haastatteluryhmässä olisi estänyt heitä kertomasta toivettaan poikaparista. Kysyttäessä, miksi tytöt ja pojat eivät voi olla koulussa yhdessä, he epäilivät sen olevan jokin perinne.

Lauseenalulla neljä selvitimme, mistä asioista tytöille ja pojille tulee riitaa koulussa. Vastauksissa oppilaat kuvailivat riitoja aiheuttavia asioita tai riitojen yleisyyttä. Luokat perustuvat vastauksissa esiintyviin havaintoihin (n=77).

Oppilaat totesivat tytöille ja pojille tulevan eniten erimielisyyksiä kaverisuhteista ja mielipiteistä (32 %): esimerkiksi siitä, saako pienempiä kiusata ja kielenkäytöstä (06T). Lisäksi kinaa syntyy, jos vaikka kaksi tyttöä tykkää samasta pojasta ja toisin päin (09T). Kiistaa syntyy myös ryhmässä toimittaessa (16 %). Esimerkiksi kenenkä pari on ryhmätöissä tai pari työssä (51T) tai vaikka näytelmissä roolihahmoista (36T). Lisäksi kinaa syntyy peleissä ja välitunneilla (12 %): yleensä jostain peleistä, jota pelataan ulkona, kun ne ei osaa hävitä (12T). Mainintoja riitojen ilmenemisestä usein tai monesta asiasta oli vähän (6 %) ja neljännessä havainnoista erimielisyyksiä todettiin ilmenevän joskus tai harvoin (19 %). Joitakin mainintoja oli myös siitä, ettei tyttöjen ja poikien välillä ole epäsopua (5 %). Osasta havaintoja ilmenee, ettei vastaaja tiennyt, mistä asiasta riitaa tulee (9 %). Kysymykseen jätti vastaamatta kolme. Tuloksissa ei tullut ilmi riidanaiheita, mitkä voitaisiin tulkita johtuvaksi sukupuolierosta. Erimielisyydet olivat samanlaista kuin muissakin ihmissuhteissa.

Halusimme kartoittaa oppilaiden käsityksiä tyttöjen ja poikien vuorovaikutuksesta. Selvitimme tätä lauseenalla 5 ”kun teemme ryhmässä töitä, pojat yleensä” ja 10 ”ryhmätöissä tytöt yleensä”. Oppilaiden vuorovaikutustaidot tulevat esille ryhmätöissä. Oppilaiden vastauksista tehdyt havainnot esitämme seuraavassa kuviossa.



KUVIO 12. Tyttöjen ja poikien käyttäytyminen ryhmätötilanteissa (havainnot tytöistä n=75 ja havainnot pojista n=78)

Kuviossa 12 kertoo, miten oppilaat kuvaavat tyttöjen ja poikien käyttäytyvän ryhmätötilanteessa. Tytöistä ja pojista käytettyjä ilmaisuja vertailtaessa silmiinpistävää on niiden vastakkaisuus. Tyttöjä kuvattiin selvästi eniten positiiviseen käyttäytymiseen ja toiminnan kautta. Tyttöjen kerrottiin tekevän paljon työtä ja työn jälki on siisti ja

huolellinen. He kykenevät myös hyvään yhteistyöhön, mitä ei poikien kohdalla mainittu ollenkaan. Tytöt *tekevät töitä aktiivisesti (03T)* ja he *tekevät työnsä huolella (18P)*. He myös yleensä *tekevät kirjoitustyön* ryhmätöissä (43P). Tytöt *keskittyvät työhön ja keksivät hyviä ideoita (12T)* sekä *tekevät hyvää yhteistyötä (45P)*. He *keskittyvät paremmin työhön, mutta tirsкуvat ja hihittävät myös (36T)*. Voidaan ajatella, että naisten hoiva-alalle suuntautumisella ja tyttöjen yhteistyötaitoilla on yhteyttä. Haastattelussa tytöt kertoivat haluavansa hoitaa. Pojilla puolestaan ammatinvalinnassa tärkeää on raha. Pojat luettelivat ammatteja, joissa on hyvä palkka. Pojat olivat hyvin tietoisia palkoista, kun taas tytöillä ei ollut näistä kovinkaan tarkkaa käsitystä. Esimerkiksi eläinlääkäri tienaa tyttöjen mielestä paljon, 150 markkaa päivässä. Tyttöjen ja poikien ammattihaaveiden voidaan katsoa olevan selkeästi eriytyneitä jo kuudennella luokalla.

Sosiaalisten taitojen tärkeyttä oppilaat korostivat myös haastatteluissa. Heidän mukaansa elämässä pärjääminen edellyttää kykyä tulla toimeen toisten ihmisten kanssa. Ihmissuhdetaitojen hallinta on tärkeää erityisesti sairaanhoitajan, lääkärin, opettajan, palomiehen ja poliisin ammatissa. Oppilaat arvostavat näitä ammatteja, koska niissä autetaan ihmisiä.

Kuviosta 12 voidaan myös havaita, kuinka poikien kohdalla positiivista käyttäytymistä ja toimintaa on huomattavasti vähemmän kuin tytöillä. Kun tyttöjen kuvailussa luonteenomaista oli myönteisyys, niin poikia luonnehdittiin runsaasti kielteiseen sävyyn. Pojat kuvattiin riehuvina ja villeinä, jotka mölisevät ja luistavat heille osoitetuista tehtävistä: *riehuvat (23P)*; *mölyävät (29P)*. Tyttöjä koskevissa havainnoissa negatiivisesti sävyttyneitä ilmauksia oli viidesosa: *joskus laiskottelevat, pölöttävät ja yrittävät keksiä puheenaiheita ja puhuvat meille vaikka että: ”Mitä tähän piti kirjoittaa.” (01T)*.

Tyttöjen ja poikien kuvailuissa yllättää valtakuvioiden esilletulo. Vastauksissa käsitellään sitä, ketkä ottavat ohjat käsiin ja päättävät asioista ryhmätyötilanteissa. Tytöt pitävät huolen siitä, että ryhmätyöt tulevat valmiiksi. Pojat vastaavasti päättävät asioista, kun aihe kiinnostaa heitä: *pojat eivät tee asioita juuri sillä tavalla, kuin tytöt haluaisivat (07T)*; *tytöt ottavat johtajan paikan, eivätkä pojat pistä lainkaan vastaan (15T)*; *pojat haluaisivat olla päättäjän asemassa (46P)*; *pojat työskentelevät ryhmässä, jos haluavat (62T)*. Oppilaiden vastauksista ilmenee tyttöjen ja poikien välinen kamppailu vallasta. Luokittelemattomia oli kummankin kysymyksen kohdalla vähän.

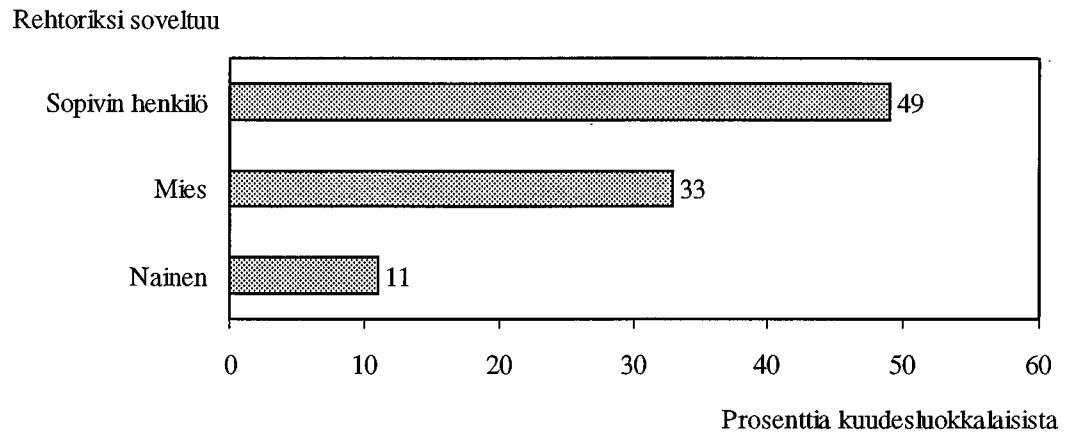
Oppilaiden käsityksiä tyttöjen ja poikien työskentelytavoista on aikaisemmin kartoitettu Tarmon (1989, 56) tutkimuksessa. Tutkimustuloksemme olivat samansuuntaisia hänen tulostensa kanssa. Tarmon aineistossa poikia kuvattaessa mainittiin kuitenkin myös jonkin verran työskentelyä edistäviä ominaisuuksia, jota ei lainkaan ilmennyt aineistossamme.

6.3.3 Valta ja johtajuus koulussa

Valta ja vuorovaikutus kytkeytyvät monitahoisesti toisiinsa. Valta ilmenee ihmisten keskinäisessä kanssakäymisessä. Ihminen toteuttaa usein omia suunnitelmiaan käyttämällä toisia hyväkseen. Jokaisessa suhteessa ilmenee tietty määrä valtaa. Kyselyaineistossa ilmeni, että tytöt ja pojat kamppailevat vallasta koulussa. Haastattelussa halusimme tarkentaa oppilaiden käsityksiä vallasta, koska sen jakautuminen heijastaa sukupuolten tasa-arvon tilaa.

Haastateltujen oppilaiden mukaan valta on asioista päättämistä. Valtaa on henkilöllä, joka vastaa ohjeista ja säännöistä. Hän uskaltaa sanoa oman mielipiteensä ja kysyä neuvoa toisilta. Oppilaiden mukaan koulussa eniten valtaa on rehtorilla, joka päättää omasta työnkuvastaan ja koko koulun asioista. Opettajat puolestaan vastaavat luokkaa koskevista asioista. Myös oppilailla on jonkin verran valtaa koulussa. He voivat vaikuttaa koulun toimintaan varsinkin oppilaskunnan kautta.

Koulu on naisvaltainen instituutio, mutta siitä huolimatta miehet toimivat koulunjohtajina. Täten koulussa heijastuu hyvin yhteiskunnan valtarakenne (Measor & Sikes 1992, 67; Tasa-arvokokeilutoimikunnan mietintö 1988, 74 - 75). Tällöin oppilaat myös oppivat, millaisia mahdollisuuksia heillä aikuisina on toimia eri tehtävissä ja elämänalueilla. Lauseenalulla kaksi selvitimme, kuka soveltuu kuudesluokkalaisten (n=72) mielestä parhaiten koulunjohtajaksi. Halusimme ennen kaikkea tietää, yhdistävätkö oppilaat rehtorin tehtävät naisiin tai miehiin.



KUVIO 13. Rehtorin tehtäviin soveltuvin henkilö kuudesluokkalaisten mukaan prosentteina (n=67)

Kuviosta 13 käy ilmi, miten kuudesluokkalaiset määrittelevät hyvän rehtorin. Puolet oppilaista kuvaili rehtoriksi soveltuvaa henkilöä erilaisilla ominaisuuksilla ja taidoilla, eivätkä sitoneet ammattia sukupuoleen: *ihminen, joka osaa huolehtia asioista (03T); joko mies tai nainen, mutta vastuuntunteva ja ystävällinen (07T); ymmärtäväinen ja puolueeton henkilö (67P)*. Kuitenkin lähes yhtä suuren osan mielestä tehtävän menestyksellinen hoitaminen oli sidoksissa sukupuoleen. Kolmas osa oppilaista piti miestä ja kymmenes osa puolestaan naista sopivampana rehtorin tehtäviin. Vastauksissa oli myös viisi epätodennäköistä rehtoriehdokasta, kuten *Gobra (69P); Tarja Halonen (19P)* ja *minä (29P)*. Tyhjiä vastauksia oli yksi.

Eri koulujen oppilaiden vastauksia vertailtaessa havaittiin melkein merkitsevä ero ($p < .05$). Kahden koulun oppilaista lähes puolet oli sitä mieltä, että rehtori voi olla niin nainen kuin mieskin. Toisaalta osa koulujen oppilaista katsoi miehen soveltuvan naista paremmin rehtoriksi. Koulujen rehtorina toimi mies. Kolmannen koulun oppilaista enemmistö piti sekä naista että miestä rehtoriksi soveltuvana. Kuitenkin osa tämän koulun oppilaista piti naista miestä pätevämpänä tähän tehtävään. Tämän koulun rehtori oli nainen, mutta oppilailla oli kokemusta myös miesrehtoreista. Kuudesluokkalaisten vastauksista voidaan päätellä, että koulun rehtorin sukupuoli vaikuttaa oppilaiden käsityksiin rehtoriksi soveltuvasta henkilöstä. Mallioppimisella voidaan selittää eri koulujen oppilaiden välisiä eroja.

Haastatteluissa tarkensimme hyvältä johtajalta vaadittavia ominaisuuksia. Oppilaat kuvailivat hyvää johtajaa ihmisten kanssa toimeen tulevaksi ja hänellä on hyvä asenne. Hän ei ole liian ankara, muttei liian lepsukaan. Johtaja on itsevarma, ystävällinen ja hänellä on selvät suunnitelmat. Hän kuuntelee toisia, eikä vain itse päättä asioista. Pompottelija ei oppilaiden mielestä pääse pitkälle.

Poikien mukaan johtajat ovat yleensä miehiä, koska he ovat viisaampia ja raatavat korkeiden tavoitteidensa eteen. Nainenkin voi olla johtaja, mutta hän tarvitsee hyvän koulumenestyksen ja sosiaalisten taitojen rinnalla hyvää ulkonäköä: *söpö voi vaikuttaa (43P)*. Myös Lahelma (1990, 22 - 23) on todennut, että miehiä pidetään aktiivisina ja kaikin keinoin tavoitteisiinsa pyrkivinä.

H: Onko ne johtajat miehiä vai naisia?

26P: Yleensä miehiä. On niitä naisiakin.

H: Minkähän takia ne on miehiä?

22P: Miehet on viisaampia...On jossain...viisaampia kun tytöt ei ymmärrä oikeastaan puukässystä, ei pätjän vertaa.

26P: Jotkut miehet on niin ku, ne yrittää, niillä on tavoitteet korkealla ja raataa sen eteen paljon.

Tytöt ja pojat kuvailevat haastatteluissa poikien johtajatyyppejä. Hän uhoaa, mutta ei tee kenellekään pahaa. Oppitunneilla hän haluaa päästä vähällä. Poikajohtajan kaveripiiriin kuuluu tyttöjä ja poikia. Hän näyttää kiinnostuksensa vastakkaista sukupuolta kohtaan ja hengailee tyttöryhmän johtajan kanssa. Tyttöjen johtajaa oppilaat eivät kuvanneet yhtä tarkasti kuin poikien johtajaa. Tyttöjen ja poikien kaverisuhteissa on nähtävissä eroa. Pojilla on hierarkkinen kaveripiiri ja tytöillä hyvä kaveri -systeemi. Maltzin ja Borkerin (1982, 205 - 208) mukaan pojat oppivat näin luomaan ja ylläpitämään hierarkiaa ja olemaan esillä. Tytöt oppivat huomioimaan muita, luomaan ihmissuhdeverkon ilman hierarkiaa ja antamaan vaikutelman, etteivät halua hallita. Tytöt eivät siis opi johtamiskulttuuria ja pojat eivät opi tasavertaisten ja avoimien suhteiden ylläpitämistä.

Keskeyttäminen ja vallankäyttö liittyvät toisiinsa. Se, joka keskeyttää onnistuneesti käyttää valtaa toista puhujaa kohtaan. Selvitimme, kuka käyttää tällaista valtaa lauseenalulla seitsemän "opetuksen aikana omista asioistaan keskenään juttelevat useimmiten". Seuraava luokittelu perustuu vastauksista löydettyihin havaintoihin, joita oli 94. Opetuksen aikana omista asioistaan keskenään juttelevat useimmiten pojat

(47 %). Tytöt taas mainittiin vastauksissa huomattavasti harvemmin (29 %). Tyttöjen ja poikien keskinäiseen jutteluun viitattiin harvoin (2 %). Mainintoja oli myös vierekkäin istuvien oppilaiden ja kavereiden juttelusta (10 %). Luokittelematta jäivät vastaukset, jotka liittyvät puheen sisältöön (13%). Vastaamatta jätti yksi tutkittavista. Myös Ala-Luoma (1999, 40) havaitsi tutkimuksessaan päällekkäispuhunnan olevan yleisempää pojille kuin tytöille.

Oppilaiden viittausaktiivisuutta opettajan esittämiin kysymyksiin kartoitimme lauseenalulla 11, ”Opettajan esittämiin kysymyksiin viittaavat eniten...”. Tyttöjä pitää aktiivisimpina viittaajina kolmannes vastaajista (35 %). Neljännes vastaajista (25 %) oli sitä mieltä, että tytöt ja pojat viittaavat yhtä paljon. Pojat viittaavat kysymyksiin eniten 14 %:n mielestä. Vastaajista viidesosa (21 %) ajatteli kysymyksiin viittaavan eniten niiden, jotka osaavat asian. Luokittelemattomia oli kolme. Kysymykseen vastaamatta jätti yksi tutkittava ja yhdestä vastauksesta emme saaneet selvää.

Myös Tarmon (1989) tutkimuksessa oppilaat yhdistivät tyttöihin aktiivisuuden. Saamiemme tulosten ja teorian valossa voidaan päätellä, että tyttöjä pidetään aktiivisina, jos mittana pidetään viittaamista. Pojat kuitenkin usein määräävät keskustelun sisällön. Viittaaminen on koulukulttuurin tapa, jonka tytöt hyväksyvät kyseenalaistamatta. He pyrkivät huomioimaan muita ja säilyttämään ilmapiirin tunneilla tasapainoisena. Pojat puolestaan kyseenalaistavat koulun käytänteitä valtaamalla puhetilaa päällepuhumalla ja keskeyttämällä opettajaa ja muita oppilaita.

Poikien mielestä tytöt ovat ryhmätoissa organisoijan roolissa ja pojat kokevat, että tytöt pompottelevat heitä. Haastattelujen perusteella pojat ryhtyvät kantamaan vastuuta, kun homma ei kerta kaikkiaan kulje tai kun asia on heistä mielenkiintoinen. Tytöt voivat johtaa, kun pojat eivät halua. Tytöt ja pojat siis johtavat erilaisissa tilanteissa.

31T: Poikien kans on yleensä silleen, että joskus on, me tehtiin kerran sellaisia tutkimuksia, niinku vesitutkimuksia, mitattiin kaikkea ja kaikkea sellasia juttuja. Pojat otti äkkiä ohjat ja ne rupes tekemään. Ne ite vaan teki eikä hirveesti niinku huomioinu meitä. Me ei saatu tehä niitä tutkimuksia paljon ollenkaan ja sitte ne oli jo jossain kokeessa kuus ku me oltiin neljä. Mut ei sekään silleensä haitannu ku me nähtiin ne kaikki kokeet ja site me saatiin silleen kirjottaa vihkoon omassa tahissa. Mutta sitte taas joskus poikien kanssa on silleen, että mua ite vähän harmittaa ku mä aina vähän liikaa rupeen silleen että ”tehäänko näin” ja sitte ”no, mitä te ajattelette”, ”no, en mä tiiä silleen”, ”no, tehään sitten tälleen ku mä aattelin”. Se on

niin vaikeeta, jos kaikki ei uskalla tai siis silleen, jos ei sano omaa mielipidettänsä.

H: Onkos pojilla sitten muita tällöisiä tilanteita, missä ne ottaa helposti ohjat käsiinsä tuommosia ryhmitöitä?

37T: Se riippuu vähän aiheesta.

31T: Jotkut on esimerkiksi silleen, että enemmän poikia kiinnostaa.

Tyttöjen mielestä oli hienoa, että naisten mahdollisuudet työelämässä ovat laajentuneet ja esimerkkinä mainittiin naispresidentti. Naiset ovatkin astumassa alueille, jotka ovat miesten hallinnassa (Lahelma 1996, 10). Poikien mukaan taas ammatin arvostus laskee, kun naiset valtaavat uusia tehtäviä.

H: Kukas käyttää valtaa niinku yleensä, koulun ulkopuolella?

44P: Vanhemmilla

42P: Presidentillä

42P: Ei presidentillä enää oo mitään valtaa

43P: Kun Halonen tuli sen takia (naurun räjäkö)

H: Minkäs takia?

42P: Harja Talonen

H: Millä tavalla se väheni? Tai minkä takia?

44P: Kun on naispresidentti

H: Oisko sillä enemmän valtaa, jos se ois miespresidentti?

42P: En mä tiiä ei

43P: Kyllä vaikuttas

42P: Kyllä varmaan yhtä paljon, mutta se on vähän eri asia, kun on naispresidentti tai miespresidentti

43P: Koska se on ensimmäinen naispresidentti

42P: Se on vähän niin ku silleen, että naiset tekee presidentin hommia eri tavalla kun miehet

43P: Ja se on Suomen ensimmäinen

H: Mites ne naiset tekee niitä presidentin hommia?

42P: En mä tiiä, mä oon huomannu, et Martti Ahtisaari on ollu mun mielestä paljon enemmän esimerkiks julkisuudessa

43P: Sehän matkustaa hirveesti ja silleen

Kuudesluokkalaisten sukupuolten tasa-arvoa koskevista havainnoista voidaan kokonaislaasti todeta, että oppilaat kykenevät kuvailemaan tilanteita, joissa ilmenee sukupuolten tasa-arvoisuus ja epätasa-arvoisuus. Oppilaat eivät kuitenkaan yhdistä kuvailemiaan tilanteita sukupuolten tasa-arvoon tai sen toteutumiseen koulussa. Oppilaat eivät siis osaa liittää kokemiaan asioita laajempaan ilmiöön.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelua

Selvitimme tässä tutkimuksessa kuudesluokkalaisten käsityksiä sukupuolten tasa-arvosta sekä sukupuolirooleista. Tarkastelemme aihetta, koska sukupuolten tasa-arvo on osa koulun arvoperustaa. Koulu on osa yhteiskuntaa ja täten koulussa ilmenee yhteiskunnan tasa-arvon tila. Tasa-arvo ei ole yhteiskunnan kaikilla alueilla toteutunut, koska yhteiskunnassa valta on yhä epätasaisesti jakautunut ja sukupuoliroolistereotyytiat ohjaavat vielä ihmisten ajattelua ja toimintaa. Tutkimalla oppilaiden käsityksiä luodaan perusta tietoiselle tasa-arvokasvatukselle, koska opetuksen tulee pohjautua myös oppilaiden käsityksiin. Kartoitimme kyselyllä 73 kuudesluokkalaisten käsityksiä sukupuolten tasa-arvosta ja sukupuolirooleista. Tämän jälkeen suoritimme neljä ryhmähaastattelua, joihin osallistui yhteensä 14 oppilasta.

Sukupuoli on koulussa jaottelun peruste, jonka vaikutuksia oppilaiden tulevaisuuteen ei ole riittävästi huomioitu tutkimuksessa tai opetuksessa. Tutkimuksemme tuloksia voidaan käyttää hyväksi kehitettäessä koulujen tasa-arvokasvatusta ja sitä kautta vähentämään sukupuoliroolistereotyypioiden ohjailevaa vaikutusta oppilaiden elämään.

Tutkimuksessamme kuudesluokkalaiset liittävät sukupuolten tasa-arvon lähinnä samanarvoisuuteen, kuitenkin kolmasosa tutkimukseen osallistuneista ei osannut määritellä käsitettä. Oppilailta on taipumusta stereotyyppioita naisen ja miesten rooleja. Heidän käsityksiään sukupuolirooleista voidaan pitää perinteisinä ja roolialuejaotteluisaan he ovat melko yksimielisiä. Kuudesluokkalaiset kykenevät kuitenkin jonkin verran hyväksymään erilaisuutta. He pystyvät tarkasti kuvailemaan koulutilanteita, joissa ilmenee sukupuolten keskinäinen epätasa-arvo, valtasuhteet ja eriytyneet elämäkokemukset. He eivät kuitenkaan osaa yhdistää näitä tutkimaamme ilmiöön. Näiden tulosten perusteella voidaan todeta, että kuudesluokkalaisten tiedoissa ja suhtautumisessa tasa-arvon on jonkin verran puutteita.

Tutkimushenkilöiden sukupuolten tasa-arvomääritelmässä esiintyi niin tasa-arvokokeilutoimikunnan (1988) mukaisia määritelmiä kuin Huidan ym. (1993) tutki-

muksessaan esittelemiä sukupuolten tasa-arvonäkemyksen nelikentän osia. Kuitenkin yksittäisen oppilaan vastauksessa esiintyi yleensä vain yksi tasa-arvon näkökulma. Aineistossamme vain yhden oppilaan tasa-arvo määritelmä oli sukupuolisensitiivisen näkemyksen mukainen. Kuitenkin sukupuolisensitiivistä ajattelua ilmeni enemmän käytettäessä käytännön tilanteisiin rajattuja kysymyksiä. Tällöin vastauksissa oli enemmän erilaisuuden huomioimista ja yksilöllistä kohtaamista. Tätä selittänee se, että käytäntöön liitetyt kysymykset helpottavat vastaajaa ymmärtämään, mistä on kysymys. Tällöin oppilaat osasivat liittää asiat omaan elämäänsä ja kykenivät kertomaan, millaista kohtelua he toivovat itselleen. Kuudesluokkalaisten vastauksissa haettiin sanalle sukupuolten tasa-arvo synonyymiä, eikä käsitettä määritelty tarkemmin. Aiheen abstraktius voi selittää suureksi muodostunutta luokkaa 'ei käsitystä'.

Esikysely osoitti, että oppilaat eivät kykene vastaamaan suoraan kysymykseen "mitä on sukupuolten tasa-arvo". Vapaamuotoisemmalla kysymyksenasettelulla halusimme rohkaista oppilaita vastaamaan, vaikkei heillä olisikaan selvää käsitystä asiasta. Pyrimme näin madaltamaan vastaamisen kynnystä. Voidaan katsoa, että onnistuimme rohkaisemaan oppilaita vastaamaan, koska vain kolme heistä jätti vastamatta kysymykseen. Toisaalta voidaan pohtia, tuoko käytetty kysymysmuoto esille oppilaiden tietämystä.

Osa kuudesluokkalaisista kokee sukupuolten välillä olevan epätasa-arvoisuutta. He toivat esille sukupuolten epätasa-arvoisuuden ja toivovat naisille samanarvoista kohtelua kuin miehille. Tasa-arvomääritelmässä oppilaat kertovat, että naisetkin saavat tehdä samoja asioita kuin miehet. Sukupuolten tasa-arvon hyötynä oppilaat näkevät sen, että naiset saavat samat mahdollisuudet ja oikeudet kuin miehetkin. Kuudesluokkalaisten mukaan tasa-arvoisuus tarkoittaa myös samanlaista kohtelua. Tasa-arvon katsotaan toteutuvan, kun naisia ja miehiä kohdellaan samanlaisina. Tällainen näkemys tasa-arvosta on sukupuolineutraali. Koulun on todettu olevan sukupuolineutraali. Tulosten pohjalta voidaan nähdä, että osa oppilaista on sisäistänyt tämän sukupuolineutraalin käsityksen. Tällöin sukupuolten erilaisuutta ei tunnusteta eikä tasa-arvo edisty. Miestä pidetään edelleen ihmisyyden mittana.

Tutkimusjoukosta vain kaksi oppilasta vaati opettajaksi jomman kumman sukupuolen edustajaa. Tästä voidaan päätellä, että oppilaille ei ole tärkeää opettajan sukupuoli, vaan miten hän suhtautuu tyttöihin ja poikiin. Oppilaat kokivat opettajiensa kohtelevan tyttöjä ja poikia pääsääntöisesti oikeudenmukaisesti. Unescon Afrikan maita

koskevista tutkimuksissa on havaittu opettajien antavan enemmän huomiota pojille ja antavan heille vastuullisempia tehtäviä. Opettajat pyytävät poikia toimimaan apuopettajina, kun tytöille annetaan siivoamis- ja järjestelytehtäviä. (Gender sensitivity 1997, 112 - 113.) Kuudesluokkalaisten havaintojen ja Unescon tutkimustulosten välistä eroa voi selittää se, että tasa-arvo käsitykset vaihtelevat maittäin ja kulttuureittain. Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan opettajan sukupuolella on varsin rajallinen merkitys oppilaan sosiaalisen sukupuolen kehitykselle.

Kuudesluokkalaiset jaottelivat roolialueita hyvin yhdenmukaisesti. Heidän mukaansa naiset sopivat hoiva-aloille ja miehet vaikutusvaltaisille paikoille. Sukupuolia kuvattiin toistensa vastakohtina myös koulussa. Tytöt nähtiin ahkerina ja kiltteinä kun taas pojat nähtiin villeinä ja välinpitämättöminä. Oppilaiden vastausten yhdenmukaisuutta voidaan selittää sillä, että suomalaisessa yhteiskunnassa sukupuoliroolistereotyyppiset käsitykset elävät tietyillä aloilla voimakkaita. Tämä heijastuu vääjäämättä oppilaiden käsityksissä. Oppilaat omaksuvat käsityksensä tiedostamattaan, koska eivät ole tietoisia sukupuolijärjestelmän mekanismeista. Huttusen (1978) tutkimat ammattikoululaiset olivat kaksikymmentä vuotta sitten suvaitsevaisempia kuin tutkimamme kuudesluokkalaiset. Mielipiteiden ja käsitysten tasa-arvosta olisi olettanut muuttuneen kahdessakymmenessä vuodessa suvaitsevammaksi, koska lapset ja nuoret omaksuvat uudet virtaukset yleensä ensimmäisinä. Sukupuolten tasa-arvon kohdalla oppilaiden perinteisiä käsityksiä voi osaltaan selittää ilmiön piilevyys.

Tämän lisäksi kuudesluokkalaiset elävät varhaisnuoruuttaan ja heidän sukupuoli-identiteettinsä on muovautumassa. Voidaankin pohtia, millainen vaikutus identiteetti-tehtävällä on heidän käsityksiinsä naisten ja miesten rooleista. Vahvistaakseen sukupuolensa mukaista identiteettiään oppilaat tukeutuvat sukupuoliroolistereotyyppioihin, mikä saattoi kärjistä heidän vastauksiaan. Jos sukupuoliroolistereotyyppinen jaottelu on voimakkainta juuri identiteetti-tehtävän takia, tulisi juuri silloin pyrkiä tukemaan sukupuolisensitiivisen käsityksen syntymistä. Voisi olettaa, että mitä pienempi notkahdus olisi sukupuolistereotyyppisempään jaotteluun nuoruusiässä, sitä sukupuolisensitiivisemmin ihminen ajattelee nuoruusiän jälkeen.

Tyttöjen ja poikien roolialuejaotteluissa oli havaittavissa eroa. Pojat jaottelivat tyttöjä voimakkaammin naisia ja miehiä eri roolialueille. Tämän eron taustalla saattaa vaikuttaa se, että tytöt näkevät naisten heikomman aseman yhteiskunnassa. Tämä vuoksi heidän tulee hankkia asioista enemmän tietoa ja he myös pyrkivät valtaamaa

lisää tilaa itselleen. Poikien voimakkaampaa stereotyyppointitaitumusta voidaan puolestaan selittää miesten arvostetummalla asemalla yhteiskunnassa. He eivät näe hyötyvänsä tasa-arvon edistämisestä, vaan kokevat menettävänsä yhteiskunnallista asemaansa naisten vallatessa uusia aloja.

Tyttöjä ja poikia kuvattiin erilaisiksi. Tytöt nähtiin ahkerina ja kiltteinä, kun taas poikia luonnehdittiin villeiksi ja huolimattomiksi. Tyttöjen koulukiltteyttä voidaan selittää sillä, että heitä kasvatetaan arvostamaan koulutusta. Koulutus nähdään tärkeimpänä välineenä tasa-arvoon. Viime aikaisissa arabimaita koskevissa uutisoinneissa on tullut esille naisten koulunkäynnin kieltäminen ja sen naisia alistava vaikutus. Kieltämällä naisilta perustaidot, kuten lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen, vähennetään heidän subjektiivuttaan ja elämänhallinnan kykyä. Näin naiset joutuvat alistumaan miesten vallan alle. Tällaisessa patriarkalisessa yhteiskunnassa koulutus on vain toisen sukupuolen saavutettavissa.

Suomestakin on tullut monikulttuurisempi, mikä on haaste myös tasa-arvokasvatukselle, koska tasa-arvokäsitys on jokaisessa kulttuurissa erilainen. Opettaja voi työssään kohdata suuria ristiriitoja koulun ja perheen tavoitteissa. Opettaja on veloitettu kunnioittamaan toista kulttuuria, mutta samalla hänen tulee kasvattaa lasta ympäröivän yhteiskunnan arvoihin.

Tekstiili- ja teknisen työn hyödyt ovat kuudesluokkalaisten mukaan samoja, mutta ne painottuvat eri tavoin. Tarkasteltaessa tyttöjen ja poikien käsityksiä havaitaan myös näissä eroa. Erot voivat johtua käsityön kaksijakoisuudesta, mikä johtaa sukupuolittain eriytyviin elämäkokemuksiin. Samoin oppiaineen kaksijakoisuuteen liittyvät sukupuolipuolistereotyyppiat ovat voimakkaita.

Liikunnassa tyttöjä ja poikia opetetaan yleensä omina ryhminään. Tämä ei kuitenkaan estä sukupuolten välistä vertailua. Oppilaat keskustelivat tyttöjen ja poikien vahvuusalueista ja tuntien erilaisista sisällöistä. Myös Pehkonen (1999, 214, 218) on saanut samanlaisia tuloksia. Voidaan ajatella, että jos pojille ei kerrota heidän heikkouksistaan, tuetaan kuvaa poikien kaikkivoipaisuudesta ja ylläpidetään miehuutta normina. Tytöille puolestaan osoitetaan heidän vajavaisuutensa. Tytöille ja pojille tulee siis erilainen kuva omista liikuntataidoistaan. Vaikka opetussuunnitelma sinällään ei ole eriyttävä, se toteutuu kuitenkin erilaisena tyttöjen ja poikien kohdalla. Tytöt ja pojat oppivat koulussa erilaisia taitoja, mikä selittyy osaltaan piilo-opetussuunnitelmalla. Tästä koulua onkin kritisoitu. Myös kulttuuri siirtyy piilo-opetussuunnitelman kautta ja

yhteiskunnan stereotyyppiset sukupuoliroolikäsitykset siirtyvät tiedostamatta (Nummenmaa 1996, 14). Tällä luodaan eroja tyttöjen ja poikien välille.

Sukupuolisensitiivinen pedagogiikka tuo sukupuoleen liittyvän problematiikan näkyväksi. Sukupuolisensitiivisyydestä hyötyvät sekä naiset että miehet. Se avaa molemmille uusia mahdollisuuksia elämässä. Sillä voidaan lisätä oppilaiden itsetuntemusta ja tätä kautta kyky ja taito hallita omaa elämää paranee. Tällöin oppilaiden valinnat perustuvat heidän todellisiin vahvuuksiin ja mielenkiinnon kohteisiin eikä sukupuoliroolistereotypioihin.

Valtasuhteet muodostuvat vuorovaikutuksessa. Oppilaiden vastauksista voidaan päätellä, että he havaitsevat koulun vuorovaikutustilanteita, joissa sukupuolten valtasuhteet ilmenevät. Tytöt ja pojat antavat ja ottavat valtaa erilaisissa tilanteissa. Pojat antavat mahdollisuuden johtaa rutiininomaisissa ryhmätöissä. Siirtäessään vastuun tytöille pojat uskovat tyttöjen huolehtivan asioista ja niiden sujumisesta. He luottavat tyttöjen vastuurationaalisuuteen. Aiheen ollessa mieluinen pojat kuitenkin ottavat johtajan roolin, vaikka aihe kiinnostaisi tyttöjäkin.

Kuudesluokkalaiset kuvailivat vallan jakautumista luokassa. He nimesivät aktiiviset viittaajat ja ryhmätöiden vastuunkantajat. Lisäksi he ilmaisivat ärtymyksensä toisten puhetta keskeyttäviä oppilaita kohtaan. Kuitenkin oppilaat kokivat vaikeaksi muuttaa luokan vuorovaikutussuhteita. He eivät ymmärrä valtasuhteiden ja tasa-arvoisuuden yhteyttä ja sitä, että ne syntyvät myös koulun arkisessa vuorovaikutuksessa. Oppilaat eivät siis tunne sukupuolirooleja tuottavaa sukupuolijärjestelmää. He kuitenkin aavistavat sukupuoliroolien mukaisen käyttäytymisen johtuvan jostakin perinteestä. Oppilaiden vastauksista käy ilmi, että tasa-arvosta kyllä keskustellaan, mutta sukupuolijärjestelmän vaikutusta ei tunneta (Julkunen 1999, 100; Nurmi 1998, 34). Koska oppilaat eivät ole tietoisia sukupuolijärjestelmästä, he eivät voi vaikuttaa sen rakenteisiin.

Tulosten yleisemmän merkityksen osoittaminen on tärkeää sekä määrällisessä että laadullisessa tutkimuksessa. Alasuutari (1994, 222) esittää, että laadullisen tutkimuksen yhteydessä pitäisi yleistämisen sijaan pohtia sitä, miten tulokset valottavat muutakin kuin analysoitua tapausta. Tutkimustulostemme yleistettävyyden tarkasteluun sopii Peräkylän (1995, 48) ehdottama käsite mahdollisuuden yleistettävyyden. Tutkimustulosten voidaan ajatella olevan samanlaisia joukossa, jonka jäsenillä on samoja piirteitä kuin tutkituilla. Voidaan olettaa, että keskisuurilla paikoilla asuvilla kuudes-

luokkalaisilla olisi suhteellisen samansuuntainen näkemys tasa-arvosta kuin tutkimukseen osallistuneilla, koska Suomessa on pääsääntöisesti melko yhtenäinen kulttuuri. Lisäksi aineiston kyllästyminen antaa aihetta olettaa, että tulos on suuntaa antava, vaikka tutkimusjoukkomme oli pieni.

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Luotettavuutta tulee tarkastella tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Aineiston luotettavuutta voidaan lähestyä sen riittävyden, kattavuuden, arvioitavuuden ja toistettavuuden kautta. Lisäksi voidaan pohtia tulosten ja todellisuuden vastaavuutta. Kvalitatiivisen aineiston riittävyttä kuvataan kylläntymisen-käsitteellä. Aineiston kylläntyessä tapaukset eivät tuo esiin uusia piirteitä. Tällöin aineiston kerääminen voidaan lopettaa. Kvalitatiivisen aineiston kokoa ei siis välttämättä voi määrittellä etukäteen. (Strauss 1987, 26.) Aineistossamme oli havaittavissa kylläntymisen merkkejä. Siitä muodostetut luokat olivat pääpiirteissään samanlaiset kaikilla luokilla.

Aineiston analyysin kattavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija ei perusta tulkintojaan satunnaisiin poimintoihin. Kattavuuden varmistamiseksi aineiston tulee olla hallittavassa muodossa. Tietokoneavusteinen aineiston käsittely lisäsi laajan kyselyaineistomme hallittavuutta. Haastatteluaineistosta tehtävien tulkintojen satunnaisuutta vähentävät hyvälaatuiset tallenteet, tarkka litterointi ja hyvä aineiston tuntemus. Testaamalla nauhurin ja videon toimivuuden varmistimme keskustelutallenteiden hyvän laadun, mikä mahdollisti tarkan litteroinnin. Lisäksi luimme aineiston useaan kertaan saadaksemme siitä hyvän yleiskuvan. (Mäkelä 1990, 53.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tarkka toteutuksen kuvaus (Hirsjärvi ym. 2000, 214). Mäkelän (1990, 53) mukaan lukijan tulee kyetä seuraamaan tutkijan päättelyä. Tätä hän nimittää analyysin arvioitavuudeksi. Pyrimme antamaan lukijalle edellytykset seurata tulkintojamme ja muodostaa oma mielipiteensä niistä kuvaamalla tutkimuksen kulkua tarkasti. Tutkimustekstissä on suoria lainauksia oppilaiden vastauksista esimerkkeinä, jolloin lukija voi tehdä omat päätelmänsä tulkintojemme osuvuudesta. Toistettavuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, että tutkimustekstissä aineiston luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitelty niin yksiselitteisesti, että toinen lukija niitä soveltamalla pääsee samoihin tuloksiin. Tarkan tutkimustekstin

lisäksi olemme liittäneet tutkimusraporttiin aineistojen koodausrungot esimerkkeineen sekä näytteet koodatuista kysely- ja haastatteluaineistoista.

Luotettavuuden arvioinnissa kiinnitetään myös huomiota sekä tulosten ja todellisuuden vastaavuuteen että siihen, saadaanko tutkimusongelmiin vastaukset käytetyllä menetelmällä. Eskola ja Suoranta (1998, 212) kutsuvat tätä luotettavuuden kriteeriä uskottavuudeksi.

Kyselyllä ja haastattelulla saadaan selville oppilaiden ajattelua (Hirsjärvi ym. 2000, 199). Näillä menetelmillä saimmekin kattavan kuvan oppilaiden käsityksistä sukupuolten tasa-arvosta ja roolistereotypioista. Rajatuilla ja konkreeteilla kysymyksillä autoimme oppilaita lähestymään aihetta ja saimme näin tutkimusongelmien kannalta hyödyllistä aineistoa. Matala-Lehtisen ja Salon (1994) oppilaiden yhteistoiminnallista oppimista ja sukupuolten tasa-arvoa käsittelevästä tutkimuksesta on nähtävissä, että ainekirjoituksen ongelmana on laaja aineisto, joka ei välttämättä tuo tutkimusongelmien kannalta oleellista tietoa esille. Observoinnilla taas saadaan tietoa oppilaiden käyttäytymisestä. Havainnoinnin tulee kuitenkin olla pitkäaikaista ja systemaattista. Tässä tutkimuksessa ikätovereiden luokkakäyttäytyminen tulee ilmi oppilaiden puheessa.

Kyselyn avulla saadaan kerättyä vaivattomasti tietoa suureltakin joukolta. Kyselyjen ongelma on, että tutkittavat valitsevat herkästi sosiaalisesti suotavan tai oikeaksi kokemansa vastauksen (Phillips 1973, 41 - 42). Kyselytutkimuksen alussa painotimme oppilaille, että olemme kiinnostuneet heidän mielipiteistään. He toivat esille olevansa tietoisia vaitiolovelvollisuudestamme, joten voidaan olettaa heidän kertoneen asiat totuudenmukaisesti. Tästä voidaan päätellä, että oppilaat eivät etsineet oikeaa vastausta. Toisaalta jo tutkimukseen osallistuminen vaikuttaa oppilaiden sukupuolten tasa-arvokäsityksiin, sillä se on kiinnittänyt heidän huomionsa tasa-arvoon liittyviin asioihin. Kyselyn ohjeissa ei enää painotettu kyselyn koskevan sukupuolten tasa-arvoa, vaan oppilaiden mielipiteitä tytöistä ja pojista sekä koulunkäymisestä. Tasa-arvon korostaminen ohjeissa olisi saattanut suunnata heidän vastauksiaan, mikä olisi vaikuttanut tutkimustulosten luotettavuuteen. Kyselylomakkeessa olleet kysymykset vaativat oppilailta hyvää itseilmaisukykyä kirjoittaen. Tällöin verbaalisesti hyvien oppilaiden mielipiteet tulivat selvimmän esille. Kyselyn esitestauksella pyrimme varmistamaan kysymysten ymmärrettävyyden. Näin tutkittavilla olisi sama käsitys kysymyksistä kuin meillä. Kyselytutkimuksella saatua aineistoa pidetään yleensä melko

pinnallisena. Mäkelä (1990, 50) kuitenkin pitää lomakekyselyn vastauksia yhtä tosina kuin muillakin menetelmillä saatuja vastauksia.

Ryhmähaastattelun luotettavuuden edellytyksenä Välimaa ja Pötsönen (1996, 172 - 173) pitävät nuorten luottamuksen saavuttamista, mikä myös mahdollistaa tutkimusprosessin. Koska tutkijat viipyvät koululla vain hetken, he voivat kysyä erilaisia kysymyksiä kuin koulun henkilökunta. Kerroimme haastateltaville, että haastattelut ovat luottamuksellisia. Voidaan olettaa, että haastateltavat kertoivat meille todellisia ajatuksiaan ja mielipiteitään, koska haastattelun jälkeen haastateltavat varmistivat vielä kerran, ettei heidän kertomansa tule muiden tietoon.

Esihaastattelulla testasimme haastattelurungon ja saimme kokemuksen haastattelutilanteesta. Haastattelumme paranivat kerta kerralta. Jos tutkimuksen pääaineistonkeruumenetelmä on haastattelu, tulee menetelmä hallita hyvin. Samaa ryhmää kannattaisi myös haastatella ainakin kaksi kertaa, jotta voisi tarkentaa edellisissä haastatteluisa esille tulleita asioita. Litteroidessa huomaa asioita, joista olisi tarpeellista tehdä lisäkysymyksiä. Näin voidaan myös varmistua tutkijoiden ja tutkittavien tulkintojen yhteneväisyydestä. Haastatteluaineisto näyttäisi kuvaavan oppilaiden todellisia ajatuksia. Haastattelujen ilmapiiri oli positiivinen ja avoin. Oppilaat toivat ilmi, etteivät olisi kertoneet asioista samalla tavalla sekaryhmässä. Mäkelän (1990, 51) mukaan sukupuolen mukaisissa ryhmissä oppilaat saavat puhua asioista omalla tavallaan. Samaa sukupuolta olevat ryhmät osoittautuivatkin parhaimmiksi keskustelun kannalta. Lisäksi pienissä keskusteluryhmissä oppilaiden ei tarvinnut taistella puhetilasta. Näin puhetilaa saivat sellaisetkin, jotka ovat luokkatilanteessa tavallisesti hiljaisia. Myös Vaughn, Schumm ja Sinagub (1996, 132) suosittelevat pienten ryhmien käyttöä lapsia ja nuoria haastateltaessa.

Triangulaatiolla viitataan siihen, että tutkittavaa asiaa lähestytään eri näkökulmista. Triangulaation muita tyyppejä ovat aineisto-, tutkija- ja teoriatriangulaatio. (Patton 1990, Denzinin 1978, 187 mukaan.) Pattonin (1990, 187 - 189) mukaan triangulaatio lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Useita tutkimusmenetelmiä käyttämällä saadaan kattavampi kuva tutkittavasta kohteesta ja korjataan yhdestä näkökulmasta aiheutuvaa luotettavuusvirhettä. Toisaalta Blaikie (1991) on todennut triangulaation olevan ongelmallinen menettelytapa, jos pyritään säilyttämään tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat yksiselitteisinä. Eri menetelmien käyttö samassa tutkimuksessa on mahdollista, jos ratkaisut perustellaan

hyvin. (Eskola & Suoranta 1998, 69 - 71.) Käytimme tutkimuksessamme aineistonkeruumenetelminä kyselyä ja haastattelua, joilla saamamme tiedot tukivat ja täydensivät toisiaan. Eri menetelmiä käyttämällä saimme ilmiöstä monipuolisemman kuvan. Haastattelu syvensi tietämystämme kuudesluokkalaisten käsityksistä ja toi esille tutkittavien äänen. Tässä tutkimuksessa toteutui siis menetelmätriangulaatio.

Tutkimuksessamme toteutuu myös tutkijatriangulaatio. Kahden tutkijan yhteistyö monipuolistaa tutkimusta ja tarjoaa laajempia näkökulmia (Eskola & Suoranta 1998, 70). Alasuutarin (1994, 43, 182) mielestä tutkijoiden erimielisyydet havainnoista ja poikkeustapauksista ovat erityisen tärkeitä. Ne pakottavat pohtimaan, vastaavatko luokkaan sijoitetut havainnot tutkimushenkilöiden vastauksille antamia merkityksiä. Tutkijoiden on neuvoteltava paljon havainnoistaan ja näkemyksistään. Tämän voidaan katsoa lisäävän osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Keskustelimme tutkimuksen kaikissa vaiheissa näkemyksistämme ja erilaisista mielipiteistä huolimatta päädyimme aina lopulta yhteisen ratkaisuun. Mäkelän (1990, 55) mukaan tällaisessa kompromissiratkaisussa piilee toisaalta se vaara, että yksimielisyyteen on ajauduttu valtasuhteen sanelemana. Epäselvien tapausten yksimielisyys voidaan siis kyseenalaistaa.

Osallistuimme itse kaikkiin tutkimuksenteon vaiheisiin. Näin olemme itse vastuussa tutkimuksessa tehdyistä valinnoista ja ratkaisuista. Ruoppila (1999, 26) on todennut, että tutkija käyttää valtaa tutkimuksen kaikissa vaiheissa aina aiheen valinnasta tutkimuksen tuottamien havaintojen tulkintaan ja tutkimuksesta raportointiin. Olemme pyrkinneet noudattamaan tutkimusetiikkaan liittyviä normeja tarkasti läpi koko tutkimuksen. Tutkimushenkilöt saivat tietää tutkimuksen aiheen etukäteen ja sen, mihin heiltä saatuja tietoja tullaan käyttämään.

Tiedostamme ennakkokäsitystemme vaikuttavan tutkimuksen kulkuun aina aiheen valinnasta tutkimuksen suorittamiseen ja tulosten analysoinnista tutkimuksen raportointiin. Sukupuolemme ja stereotyyppiset käsityksemme naisista ja miehistä vaikuttavat myös osaltaan tutkimuksen toteutukseen. (Eisenberg ym. 1996, 359.) Vaikka olemme tulleet tietoisemmiksi käsityksistämme, tiedostamattomat sukupuolikäsitykset kuitenkin vaikuttavat ajatteluumme ja toimintaamme tutkijoina. Pyrimme kuitenkin kohtelemaan tutkimukseen osallistuneita henkilöitä kunnioittavasti ja analysoimaan heidän käsityksiään todenmukaisesti.

7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimustarpeet

Tutkimuksemme päätarkoitus oli kartoittaa oppilaiden käsityksiä sukupuolten tasa-arvosta. Tutkimus antaa kuvan oppilaiden tasa-arvokäsityksistä, joiden pohjalta opettajan tulisi valita tasa-arvokasvatuksen tavoitteet ja menetelmät.

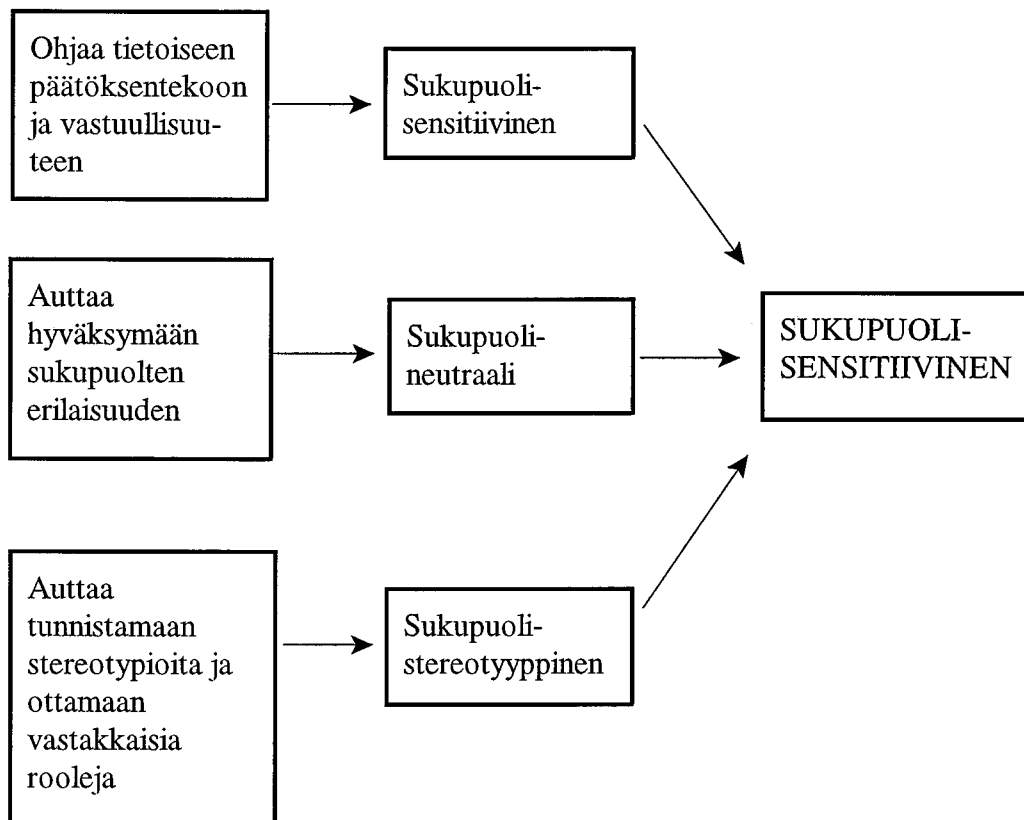
Tasa-arvokasvatuksen perustana on opettajan omien stereotyyppien ja kokemusten kriittinen tarkastelu. Opettajan tulee pohtia oppilaan sukupuolen merkitystä ja sen opetuksella aiheuttamia haasteita. Hänen tulee tuntea sukupuolijärjestelmä ja kyetä erittelemään stereotypisoituneita sukupuolirooliasenteita (Lasonen 1991, 79 - 80). Myös opettajankoulutuksessa näihin asioihin tulisi kiinnittää huomiota, koska koulutuksella kyetään muuttamaan sukupuolirooliasenteita.

Koulussa tulisi harjoitella vaikuttamisen taitoja ja pohtia yhdessä tasa-arvoisuutta ja valtaa yhteiskunnassa. Kaikista ei voi tulla johtajaa, mutta jokaisen tulisi kuitenkin olla tietoisia sukupuolijärjestelmästä, jotta he voisivat tehdä sukupuolistereotyyppioista vapaita elämänsäkulkuun vaikuttavia valintoja. Tasa-arvoa sukupuolirooliasenteiden muuttaminen on pitkäjänteistä ja usein vaikeaa kasvatustyötä, jonka vaikutukset ilmenevät hitaasti.

Tulosten pohjalta voidaan tehdä johtopäätös, että oppilaat jakautuvat tasa-arvonäkemyksen perusteella kolmeen ryhmään. Jokainen oppilas sijoittui selkeästi vain yhteen ryhmään, koska kunkin oppilaan vastauksessa esiintyi ainoastaan yksi sukupuolten tasa-arvon näkökulma. Ääripäinä ovat sukupuolisensitiiviset ja sukupuolistereotyyppiset oppilaat. Sukupuolisensitiiviset oppilaat hyväksyvät sukupuolten erilaisuuden, eivätkä jaottele naisia ja miehiä eri roolialueille. He ovat myös tietoisia tasa-arvon vaikutuksista. Sukpuolistereotyyppiset oppilaat vastaavasti näkevät tytöt ja pojat erilaisina ja eriarvoisina, joten he jaottelevat naisia ja miehiä eri roolialueille. Näiden väliin jäävät niin sanotut tavalliset oppilaat, joiden voidaan ajatella olevan sukupuolineutraaleja. He ymmärtävät tasa-arvoisuuden samanlaisuutena, jolloin he kieltävät sukupuolten erilaisuuden.

Seuraavassa kuviossa esitämme, miten opettajan tulisi kohdata erilaiset oppilaat edistääkseen tasa-arvoa. Tutkimuksemme tuloksista käy ilmi, että oppilaissa on tasa-arvonäkemyksiltään erilaisia tyyppisiä. Tulosten ja teorian pohjalta olemme luoneet mallin, miten opettajan tulisi ohjata näitä oppilaita.

OPETTAJAN KEINOT OPPILASTYYPIT



KUVIO 14. Opettajan keinot ohjata erilaisia oppilastyyppejä sukupuolisensitiivisyyteen

Kuviossa 14 esitellään sukupuolisensitiivisen opettajan keinoja kasvattaa sukupuolinäkemyksiltään erilaisia oppilaita. Oppilaiden kasvattaminen sukupuolisensitiivisyyteen vaatii opettajalta monipuolisia keinoja, koska käsityksiltään erilaiset oppilaat tulee kohdata eri tavoin.

Opettajan kannattaa vahvistaa sukupuolisensitiivisen oppilaan käsityksiä tasa-arvosta. Vaikka oppilaalla on hyvät tiedot ja taidot, tulee niitä edelleenkin kehittää. Oppilaan kanssa voidaan tarkastella yhteiskunnan rakenteita. Häntä tulee auttaa pohtimaan sukupuolijärjestelmän mekanismeja ja vaikutuksia. Lisäksi opettajan tulee ohjata oppilasta ymmärtämään valintojensa ja päätöstensä seurauksia tulevaisuudelleen, erityisesti sukupuolen näkökulmasta. Oppilaiden on jo varhaisessa vaiheessa hyvä ymmärtää, millaisia vaikutuksia ainevalinnoilla on. Esimerkiksi teknilliset alat, joihin

miehet yleensä suuntautuvat ainevalintojensa puolesta, ovat uusien innovaatioiden kärjessä. Miehet ovat aina arvostetummassa ja tavoitellummassa asemassa. Kiinnittämällä huomiota ainevalintoja koskeviin päätösten harjoitteluaan kantamaan vastuuta omaa elämää koskevista ratkaisuista. Lisäksi kouluopetuksessa tulee harjoitella viestintätaitoja ja erityisesti sitä, miten voidaan vaikuttaa keskustelun kulkuun.

Sukupuolineutraalin oppilaan kohdalla opettajan tärkeimpänä tehtävänä on auttaa oppilasta hyväksymään sukupuolten erilaisuus arvokkaana. Opettajan tulee vahvistaa sekä sukupuolineutraalin että sukupuolisensitiivisen oppilaan itsetuntemusta ja itsetuntoa. Tämä auttaa oppilasta hyväksymään erilaisia ihmisiä. Vahvan itsetunnon omaava oppilas suvaitsee itsessään ja muissa sekä maskuliinisuuden että feminiinisuuden, kun taas heikon itsetunnon omaava ei näe eikä siedä erilaisuutta (Aho & Laine 1997, 45 - 47). Stereotyyppisesti ajattelevan oppilaan tärkeimpänä kehitystehtävänä on sukupuoli-identiteetin vahvistuminen. Lisäksi oppilasta ohjataan tunnistamaan ja kyseenalaistamaan sukupuolen mukaista käyttäytymistä ja hierarkkisuutta. Oppilaiden kanssa voidaan eritellä tapahtumaketjuja ja niissä ilmenneitä vallankäytön muotoja. Itsetuntemusta voidaan lisätä vuorottelemalla erillis- ja yhteisopetusta. Näin voidaan tarjota oppilaille mahdollisuuksia kokeilla ja ottaa sukupuolelleen vastakkaisia rooleja unohtamatta sukupuolten erityistarpeita.

Viestintätaitojen ja -taitojen opiskelu on tärkeää tasa-arvokasvatuksessa, koska naisen ja miehen paikka määritellään vuorovaikutuksessa. Nykyiset isot ryhmäkoot eivät edesauta vuorovaikutustaitojen oppimista. Opettajan aika ja huomio kohdistuvat usein poikiin, jotka osaavat ottaa oman tilansa. Hiljaiset jäävät syrjään ja vaille huomiota. Oppilaiden roolit eriytyvät, koska opettaja ei kykene ohjaamaan oppilaita. Ainoastaan pienissä ryhmissä opettaja kykenee huomioimaan jokaisen erillistarpeet. Lisäksi valta ja vastuu jakautuvat tasaisemmin ja ryhmän jäsenet voivat kokeilla erilaisia rooleja. Haastatteluissakin oppilaat toivat esille, että pienissä ryhmissä on helpompi keskustella ja ilmaista mielipiteitään.

Kaikilla on tarve tulla hyväksytyksi omana itsenään. Elämän tarkoituksen löytämiseen kuuluu, että voi toteuttaa itseään vapaasti ja kokea elämänsä tyydyttäväksi eläessään sen tarkoituksen mukaan. Tärkeille arvoille on annettava merkittävä asema, koska se lisää elämän arvoa. (Puolimatka 1996, 128.) Sukupuolisensitiivisen näkemyksen mukainen sukupuolten erilaisuuden hyväksyminen ja osoittaminen kuuluu mielen-terveyteen (Sipilä 1998, 70). Tämä on tasapainoisen elämän yksi edellytys. Perinteiset

sukupuoliroolit rajoittavat lapsen luontaista itseilmaisua ja luovuutta (Värtö 2000). Uusikylän ja Piirron (1999) mukaan luovuus tuo onnellisuutta. Luovat ihmiset näyttävät sietävän paremmin erilaisuutta. (Uusikylä & Piirto 1999, 6, 96.)

Jatkotutkimuksissa olisi tarpeellista selvittää opettajan ja vanhempien tasa-arvokäsitysten yhteyttä oppilaan käsityksiin. Vertaisryhmän merkitystä sukupuoliroolikäsityksiin ja sukupuolten tasa-arvoon tulisi myös tarkastella. Lisäksi tasa-arvon ja syrjäytymisen yhteyttä tulisi tutkia. Tutkimuksen kuluessa heräsi ajatus interventio-tutkimuksen suorittamisesta. Siinä oppilaat arvioisivat omaa vaikutustyyliään ja -valtaansa. Näin voitaisiin laajentaa oppilaiden tietoja ja taitoja, jotka lisäävät heidän mahdollisuuksiaan vaikuttaa elämänseläntensä. Tällöin heidän elämänseläntensä lisääntyy. Oppilas, jolla on vahva identiteetti, suvaitsee paremmin sukupuolten erilaisuutta.

LÄHTEET

- Aiken, L. R. 1971. Psychological testing and assessment. 8. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Aiken, L. R. 1999. Personality assessment methods and practices. 3. korjattu painos. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Aittola, T. & Sironen, E. (toim.) 1992. "Miksi piiriin?". Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestäänselvyyksien murenemisestä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1.
- Ala-Luoma, M. 1999. Keskeyttäminen ja valta tuntidiskurssissa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Alanen, L. 1986. Reprodunktio ja sosialisatio - käsitteiden ja toiminnan kentät. Teoksessa L. Rantalaiho (toim.), 57 - 83.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvalitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Anttonen, A., Henriksson, L. & Nätkin, R. (toim.) 1994. Naisten hyvinvointivaltio. Tampere: Vastapaino.
- Apo, S. 1999. Genusteoriat ja kulttuurisidonnaisuus. Naistutkimus 12 (1), 54 - 58.
- Arnesen, A.-L., Jónsdóttir, S., Hultinger, E.-S., Klemp, T., Fredriksen, B. T. & Lönn, H. (toim.) 1999. Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Suom. P. Hynninen. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 17.
- Bem, S. L. 1993. The lenses of gender. Transforming the debate on sexual inequality. New Haven: Yale University Press.
- Berge, B.-M. 1999. Yhdessä vai erikseen? Teoksessa A.-L. Arnesen, S. Jónsdóttir, E.-S. Hultinger, T. Klemp, B. T. Fredriksen & H. Lönn (toim.), 63 - 74.

- Berliner, D. C. & Calfee, R. C. (toim.) 1996. Handbook of educational psychology. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Biklen, S. K. & Pollard, D. (toim.) 1993. Gender and education. Ninety-second yearbook of the national society for the study of education. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bjerrun Nielsen, H. & Rudberg, M. 1990. Psychological gender and modernity. Oslo: Scandinavian University Press.
- Boaler, J. 1997. Reclaiming school mathematics: the girls fight back. Saatavilla [www-muodossa:< URL:http://ehostvgw6.epnet.com/ehost.asp?key=204.179.122.140_8000_-197681359&return=n&site=ehost>](http://www.muodossa.com/URL:http://ehostvgw6.epnet.com/ehost.asp?key=204.179.122.140_8000_-197681359&return=n&site=ehost). 17.1.2001.
- Bogdan, R. C. & Bilken, S. K. 1982. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. 2. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational research. An introduction. 5. painos. New York: Longman.
- Broady, D. 1991. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.
- Brunni, S. 1998. Osaavatko poikamme sittenkin puhua? Teoksessa V. Heikkinen, H. Mantila & M. Varis (toim.), 57 - 71.
- Cameron, D. 1996. Sukupuoli ja kieli. Feminismi ja kielentutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Connell, R. W. 1987. Gender and power: society, the person and sexual politics. Cambridge: Polity Press.
- Craig, W. (toim.) 2000. Childhood social development. The essential readings. Malden: Blackwell Publishers.
- Davies, B. 1989. Frogs, nails and feminist tails. Preschool children and gender. St Leonards: Allen & Unwin.
- Davies, L. 1994. Can students make a difference? International perspectives on transformative education. International Journal of Sociology of Education 4 (1), 43 - 56.
- Einarsson, J. & Hultman, T. G. 1984. Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan. Malmö: Liber Förlag.
- Eisenberg, N., Martin C. L & Faber, R. A. 1996. Gender development and gender effects. Teoksessa D. C. Berliner & R. C. Calfee (toim.), 358 - 396.

- Erikson, E. H. 1962. *Lapsuus ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fine, G. A. & Sandstrom, K. L. 1988. *Knowing children. Participant observation with minors*. London: Sage.
- Gender sensitivity. A training manual. 1997. UNESCO.
- Giddens, A. 1989. *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 1995. *Koulutus ja sukupuoli*. Teoksessa T. Takala (toim.), 152 - 196.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. 1995. *Children in context: interpreting the here and now of children's lives*. Teoksessa J. A. Hatch (toim.), 135 - 154.
- Gumperz, J. J. (toim.) 1982. *Language and social identity. Studies in international sociolinguistics 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haataja, A., Lahelma, E. & Saarnivaara, M. 1990. *Se pieni ero. Kirja tasa-arvokasvatuksesta*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Hannula, M. 1998. *Sukupuolen merkitysmatematiikan opetuksessa. Sukupuoliopas matematiikan opettajille*. Työministeriö. Employment-julkaisu No 3.
- Hatch, J. A. (toim.) 1995. *Qualitative research in early childhood settings*. Westport: Praeger.
- Heikkinen, V., Mantila, H. & Varis, M. 1998. *Tuppuinen mies. Kirjoitelmia sukupuolesta, kielestä ja kulttuurista*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Heiskala, R. 1999. *Sukupuolijärjestelmän murros: Castellsin patriarkalismiteesi ja kulttuurinen muuntelu*. *Sosiologia* 36, 122 - 130.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1993. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita*. 6. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Holappa, A.-S. 1996. *Tasapäisyydestä tasa-arvoon - potentiaaliset pärjääjät ja syrjäytyjät koulun tavoitteiden asettelussa*. Teoksessa P. Siljander & V.-M. Ulvinen (toim.), 102-126.

- Huida, O., Smeds, R., Haavio-Mannila, E. & Kauppinen-Toropainen, K. 1993. Perinteiden pölyt ja uudistusten tuulet. Teknisten innovaatioiden ja sukupuolten työnjaon vuorovaikutus. Teknillinen korkeakoulu. Teollisuustalouden ja työpsykologian raportteja 144.
- Hutt, C. 1982. Sukupuoliroolien erilaistuminen osana sosiaalista kehitystä. Suom. L. Kantee & M. Salo. Teoksessa H. McGurk (toim.), 204 - 241.
- Huttunen, J. 1978. Sukupuolten ominaisuuksia ja sukupuolirooleja koskevat stereotypiat eräissä ammatillisissa oppilaitoksissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Licensiaattityö.
- Huttunen J. 1990. Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 77.
- Huttunen, J. (toim.) 1992. Poika, poika! Näkökulmia pojan kasvuun ja kehitykseen. Oy Yleisradio Ab opetusjulkaisut. Helsinki.
- Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.) 1996. Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Opetushallitus. Helsinki.
- Julkunen, R. 1994a. Julkinen sektori ja sukupuolisopimus. Hyvinvointivaltio ja sukupuolisopimuksen murtaminen. Seminaariesitelmät. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.
- Julkunen, R. 1994b. Suomalainen sukupuolimalli - 1960-luku käänteenä. Teoksessa A. Anttonen, L. Henriksson & R. Nätkin (toim.), 179 - 201.
- Julkunen, R. 1999. Sukupuoli, työ, hyvinvointivaltio. Teoksessa Suomalainen nainen, 79 - 100.
- Jyrinki, E. 1974. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kantola, J. 1997. Cygnaeuksen jäljillä käsityöopetuksesta teknologiseen kasvatukseen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 133.
- Karvonen, J. 1970. Opettajien asenteet, odotukset ja oppimistulokset jatkokoulutuksessa. Teoreettinen Kehitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 3/1970.
- Keskinen, S. 1992. Pojat päivähoitossa. Teoksessa J. Huttunen (toim.), 38 - 49.
- Keskinen, S. 1995. Tuleeko nelivuotiaasta pojasta isona täti vai setä? - sukupuolen pysyvyyden ja jatkuvuuden oppiminen. Teoksessa M. Riihelä & R. Kauppinen (toim.), 115 - 121.

- Kiljunen, V. & Ruotonen, H. (toim.) 1996. Tasa-arvon tekijät. Virikemateriaali peruskoulun opettajille. Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Kohlberg, L. 1966. A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. Teoksessa E. E. Maccoby (toim.) 82 - 173.
- Koivunen, A. & Liljeström, M. (toim.) 1996. Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Korhonen, P.-K. 1998. Sukupuoli, elämäntietä ja ohjaus. Sukupuolisensitiivisen ohjauksen opetussuunnitelman kehitystyön teoreettiset ja pedagogiset perusteet. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisu 14.
- Koskinen, T. (toim.) 1998. Kurtisaaneista kunnian naisiin. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kruse, A.-M. 1999. Tyttö- ja poikapedagogiikat: käytäntöjä ja perspektiivejä. Teoksessa A.-L. Arnesen, S. Jónsdóttir, E.-S. Hultinger, T. Klemp, B. T. Fredriksen & H. Lönn (toim.), 35 - 49.
- Kupari, P. 1996. Miten peruskoululaisten matematiikan oppimiselle on käynyt säästöjen kourissa? R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.), 436 - 450.
- Kupari, P., Reinikainen, P., Nevanpää, T. & Törnroos, J. 2001. Miten matematiikkaa ja luonnontieteitä osataan suomalaisessa peruskoulussa? Kolmas kansainvälinen matematiikka ja luonnontiedetutkimus TIMSS 1999 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa olevan nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 61.
- Lahelma, E. 1989. Sukupuolten tasa-arvo haasteena koulutuksen käytännöille. Yhteenveto tasa-arvokokeilutoimikunnan mietinnöstä annetuista lausunnoista. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön keskustelumuistioita 6. Helsinki.
- Lahelma, E. 1990. Koulu vaikuttajaksi - mitä tehdään? Teoksessa A. Haataja, E. Lahelma & M. Saarnivaara, 21 - 80.
- Lahelma, E. 1992. Sukupuolen eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 132.
- Lahelma, E. 1996. Tyttöjen koulu vai poikien koulu? Kenen ehdoilla eletään? Teoksessa V. Kiljunen & H. Ruotonen (toim.), 9 - 15.
- Lahelma, E. 1999. Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa T. Tolonen (toim.), 79 - 96.

- Lahelma, E. & Gordon, T. 1999. Rajankäyntiä. Sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa A.-L. Arnesen, S. Jónsdóttir, E.-S. Hultinger, T. Klemp, B. T. Fredriksen & H. Lönn (toim.), 91 - 106.
- Lahti, M. 1992. Pojat, maskuliinisuus ja yhteiskunta. Teoksessa J. Huttunen (toim.), 58 - 68.
- Laitinen, L. (toim.) 1988. Isosuinen nainen. Tutkielmia naisesta ja kielestä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lampela, K. 1995. Sukupuolineutraalisuus oppilaitoksissa - opettajien, rehtoreiden ja koulutoimenjohtajien näkemyksiä oppilaan sukupuolesta. Opetushallitus. Helsinki.
- Lampela, K. & Lahelma, E. 1996. Tytöt ja pojat peruskoulussa - koulutushenkilöstön näkemyksiä tasa-arvosta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.), 225 - 240.
- Lasonen, J. 1991. Suomen ammatillisten oppilaitosten opettajien sukupuolirooliasenteet. Ammatillisen opettajakorkeakoulun tutkimuksia 8. Hämeenlinna.
- Lautamatti, L. 1987. Koulutus ja sukupuolten välinen tasa-arvo. Kasvatus 18, 435 - 439.
- Lautamatti, L. 1997. Naiset ja vuorovaikutus. Vallankäytön kuvioista oman vahvuuden löytämiseen. Naistutkimus 10 (2), 27 - 37.
- Lehti-Laakso, M. 2000. Suuntana suvaitsevaisuus. Asenteiden muuttaminen etäopetuksen, projektiopetuksen ja luokkaopetuksen avulla. Turun yliopiston julkaisuja C 162.
- Leskinen, J. (toim.) 1995. Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Liljeström, R. 1986. Sukupuolijärjestelmä ja naisten työ. Teoksessa L. Rantalaiho (toim.), 84 - 108.
- Liljeström, M. 1996. Sukupuolijärjestelmä. Teoksessa A. Koivunen & M. Liljeström (toim.), 111 - 138.
- Lindroos, M. 1996. Mitä on feministinen pedagogiikka? Teoksessa V. Kiljunen & H. Ruotonen (toim.), 28 - 33.

- Lindroos, M. 1997. Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 153.
- Lindroos, M. & Tolonen, T. 1995. "Koulu on kuin hullujenhuone" Nuorisotutkimus 13 (3) 13 - 20.
- Linnanmäki, K. 1998. Minäkäsitys ja matematiikan oppiminen. Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen & P. Malinen (toim.), 283 - 300.
- Lähteenmaa, J. 1992. Tytöt ja kulttuurinen modernisaatio. Teoksessa T. Aittola, & E. Sironen (toim.), 63 - 79.
- Mac an Ghail, M. 1994. The making of men: masculinities, sexualities and schooling. Buckingham: Open University Press.
- Maccoby, E. E. (toim.) 1966. The development of sex difference. Stanford: Stanford University Press.
- Maccoby, E. E. 1966. Sex differences in intellectual functioning. Teoksessa E. E. Maccoby (toim.), 25 - 55.
- Maccoby, E. E. 2000. Gender and relationships: A developmental account. Teoksessa W. Craig (toim.), 201 - 219.
- Maltz, D. N. & Borker, R. A. 1982. A cultural approach to male-female miscommunication. Teoksessa J. J. Gumperz (toim.), 196 - 216.
- Matala-Lehtinen, V. & Salo, R. 1994. Sukupuolten tasa-arvo ja yhteistoiminnallinen oppiminen - yhteistoiminnallisesti opiskelleiden oppilaiden käsityksiä sukupuolten tasa-arvosta. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti. Pro gradu -tutkielma.
- McGurk, H. (toim.) 1982. Lapsen sosiaalinen kehitys. Suom. L. Kantee & M. Salo. Espoo: Weilin + Göös.
- Measor, L. & Sikes, P. 1992. Gender and schools. London: Cassell.
- Mikkonen, A. 2000. Nuorten tulevaisuuskuvat ja tulevaisuuskasvatus. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 57.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), 42 - 61.

- Määttä, K. (toim.) 1998. Kohti sukupuolisensitiivistä opintojen ja ammatinvalinnan ohjausta. Oulun yliopisto. Kajaanin kehittämiskeskus.
- Määttä, K. 1998. Berta projektin viitoituksia tasa-arvoon työssä ja koulutuksessa. Teoksessa K. Määttä (toim.), 9 - 15.
- Naskali, P. 1998. Tyttö, äiti, kasvatust. Kohti feminiinistä kasvatustilofosofiaa. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 18.
- Naskali, Päivi. 1999. Tyttö ja äiti kasvatustilofosofian sivuraiteella. Naistutkimus 12 (1), 59 - 63.
- Nenola, A. 1986. Miessydäminen nainen. Naisnäkökulmia kulttuuriin. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Nummenmaa, A. R. 1996. Koulutus, sukupuoli ja elämäntilku. Nuoruudesta aikuisuuteen yhteiskunnallisessa muutoksessa. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 149. Helsinki.
- Nupponen, R. 1973. Mallioppiminen ja sosiaalisten mallien vaikutukset. Jyväskylän yliopisto. Reports from the department of psychology 129.
- Nurmi, K. 1998. Tasa-arvon arkihuolia. Naistutkimus 11 (2), 32 - 36.
- Näre, S. 1995. Etnopsykoanalyttisiä näkökulmia sukupuolikulttuuriin. Helsingin yliopisto. Sosiologian laitoksen tutkimusraportteja 229.
- Näre, S. (toim.)1999. Tunteiden sosiologiaa I. Elämyksiä ja läheisyyttä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Näre, S. 1999. Sukupuolten tunnekulttuuri ja julkisuuden intimisoituminen. Teoksessa S. Näre (toim.), 263 - 299.
- Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) 1992. Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Nätkin, R. 1986. Naisten vastuun ja kotien ylläpitämisen ristiriidoista. Teoksessa L. Rantalaiho, 156 - 180.
- Olafsdottir, M. P. 1999. Tyttö- ja poikapedagogisia käytäntöjä päiväkotit "Hjallissa". Teoksessa A.-L. Arnesen, S. Jónsdóttir, E.-S. Hultinger, T. Klemp, B. T. Fredriksen & H. Lönn (toim.), 51 - 62.
- Palmu, T. 1999. Kosketuspintoja sukupuoleen: Opettajat, ruumiillisuus ja seksuaalisuus. Teoksessa T. Tolonen (toim.), 181 - 202.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. London: Sage.

- Pehkonen, M. 1999. Liikuntataitojen oppiminen ja opettaminen.
Telinevoimistelutaidot ja peruskoulun liikunnanopetus. Jyväskylän yliopisto.
Liikuntakasvatuksen julkaisuja 2.
- Pekingistä Suomeen. Suomen hallituksen tasa-arvo-ohjelma. 1997. Sosiaali- ja
terveysministeriön julkaisuja 11.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Petersen, A. C. & Leffert, N. 1995. What is special about adolescence? Teoksessa M.
Rutter (toim.), 3 - 36.
- Peräkylä, A. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen kohteet ja ihmiskuvat. Teoksessa J.
Leskinen (toim.), 39 - 49.
- Phillips, D. L. 1973. Abandoning method. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaan
kokemana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 50.
- Pleck, J. H. 1983. The myth of masculinity. Cambridge: The MIT Press.
- Pollard, D. S. 1993. Gender and achievement. Teoksessa S. K. Biklen & D. S.
Pollard (toim.), 90 - 106.
- Pryor, J. 1995. Gender issues in groupwork. A case study involving with computers.
Saatavilla www-muodossa:<URL:http://ehostvgw18.epnet.com/ehost.asp?
key=204.179.122.140_8000_697713944&return=n&site=ehosthttp//
ehostvgw9.epnet.com>. 17.1. 2001
- Puolimatka, T. 1996. Kasvatus ja filosofia. 2. uudistettu painos. Helsinki:
Kirjayhtymä.
- Puuronen, V. 1996. Tytöt ja pojat keskustelukulttuureja tuottamassa. Teoksessa L.
Suurpää & P. Aaltojärvi. (toim.), 255 - 284.
- Pärssilä, T & Niinikuru, L. 1992. Pojat ja koulu. Teoksessa J. Huttunen (toim.), 50 -
57.
- Rainio, K. & Helkama, K. 1974. Sosiaalipsykologian oppikirja. Porvoo: WSOY.
- Rantalaiho, L. (toim.) 1986. Miesten tiede, naisten puuhut. Tampere: Vastapaino.
- Rantalaiho, L. 1994. Sukupuolisopimus ja Suomen malli. Teoksessa A. Anttonen, L.
Henriksson & R. Nätkin (toim.), 9 - 30.
- Reisby, K. 1999. Sukupuoliherkkä pedagogiikka. Teoksessa A.-L. Arnesen, S.
Jónsdóttir, E.-S. Hultinger, T. Klemp, B. T. Fredriksen & H. Lönn (toim.), 15 -
33.

- Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. (toim.) 1992. Power in the classroom: Communication, control and concern. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Richmond, V. P. & Roach, K. D. 1992. Power in the classroom: Seminal studies. Teoksessa V. P. Richmond & J. C. McCroskey (toim.), 47 - 65.
- Riddell, S. I. 1992. Gender and the politics of the curriculum. London: Routledge.
- Riihelä, M. & Kauppinen, R. (toim.) 1995. Esiopetus linnunradalla. Näkökulmia varhaiseen oppimiseen ja leikkiin. Stakes raportteja 163.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. 1969. Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. Teoksessa M. J. Rosenberg, C. I. Hovland, W. J. McGuire, R. P. Abelson & J. W. Brehm, 1 - 14.
- Rosenberg, M. J., Hovland, C. I., McGuire, W. J., Abelson R. P. & Brehm, J. W. 1969. Attitude organization and change. An analysis of consistency among attitude components. 4. painos. New Haven: Yale University Press.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niirainen, & M. Ojala (toim.) 1999, 26 - 51.
- Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niirainen, P. & Ojala, M. (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena.
- Ruotonen, H. 1996. Herkäksi havaittajaksi ja tietoiseksi toimijaksi. Teoksessa V. Kiljunen & H. Ruotonen (toim), 5 - 8.
- Rutter, M. (toim.) 1995. Psychosocial disturbance in young people. Changes for prevention. Cambridge: University Press.
- Räsänen, P., Kupari, P., Ahonen, T. & Malinen, P. (toim.) 1998. Matematiikka - näkökulmia opettamisen ja oppimiseen. 2. painos. Jyväskylän yliopisto. Niilo Mäki Instituutti & Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Saarikoski, H. 1998. Tytön maineen käsite. Teoksessa T. Koskinen (toim.), 159 - 192.
- Sadker, D. & Sadker, M. 1994. Failing at fairness. How America's schools cheat girls. New York: Scribners.
- Salo, U-M. 1995. Koulun sosiaalista elämää tutkimassa. Nuorisotutkimus 13 (4), 2-8.
- Salo-Lee, L. 1996. Kieli, kulttuuri ja viestintä. Teoksessa L. Salo-Lee, R. Malmberg & R. Halinoja, 6 - 35.
- Salo-Lee, L., Malmberg, R. & Halinoja, R. 1996. Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä. Jyväskylä: Gummerus.

- Stanworth, M. 1984. Gender and schooling. A study of sexual divisions in the classroom. London: Hutchinson.
- Scott, E. & McCollum, H. 1993. Making it happen: gender equitable classrooms. Teoksessa S. K. Biklen & D. Pollard (toim.), 174 - 190.
- Siljander, P. & Ulvinen, V.-M. (toim.) 1996. Syrjäytymisestä selviytymiseen. Vaikeuksien kautta elämäntähtäilyä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66.
- Silverman, D. 1985. Qualitative methodology and sociology. Aldershot: Gower.
- Sipilä, P. 1998. Sukupuolitettu ihminen - kokonainen etiikka. Helsinki: Gaudeamus.
- Sorjonen, M.-L. 1988. Mm ja joo - taustapalautettako vain? Teoksessa L. Laitinen (toim.), 209 - 231.
- Stanley, J. 1993. Sex and the quiet schoolgirl. Teoksessa P. Woods & M. Hammersley (toim.), 34 - 48.
- Strauss, A. L. 1987. Qualitative analysis for social scientists. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), 264 - 285.
- Suomalainen nainen. 1999. Helsinki: Otava.
- Suurpää, L. & Aaltojärvi, P. (toim.) 1996. Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, A. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, 9 - 66.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.
- Takala, T. (toim.) 1995. Kasvatustieteologia. 4. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Tarmo, M. 1989. Tavallinen tyttö ja tavallinen poika: oppilaiden käsityksiä sukupuolesta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 31

- Tarmo, M. 1992. "Työt ne mutisee mekkoonsa." Opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.), 284 - 300.
- Tasa-arvokokeilutoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1988:17. Helsinki: Opetusministeriö.
- Thorne, B. 1993. Gender play. Girls and boys in school. Buckingham: Open University Press.
- Tolonen, T. (toim.) 1999. Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino.
- Tolonen, T. 1999. Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.), 135 - 158.
- Uusikylä, K. & Piirto, J. 1999. Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Jyväskylä: Atena.
- Varstala, V., Telma, R. & Heikinaro-Johansson, P. 1987. Koulun liikuntatuntien sisältötutkimus: metodiraportti. Jyväskylän yliopisto. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 52.
- Vaughn, S., Schumm, J. S. & Sinagub, J. 1996. Focus group interviews in education and psychology. Thousands Oaks: Sage.
- Ve, H. 1999. Toimintatutkimus koulun tasa-arvotyön perustana. Teoksessa A.-L. Arnesen, S. Jónsdóttir, E.-S. Hultinger, T. Klemp, B. T. Fredriksen & H. Lönn (toim.), 75 - 89.
- Virtanen, T. 1994. Valta, sopiminen ja moraalisuus sosiaalisessa toiminnassa. Sosiaalisen järjestyksen muodostaminen ja tietäminen sekä sosiaalinen yhteismitattomuus. Esimerkkinä tulosjohtaminen. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus.
- Välimaa, R. & Pötsönen, R. 1996. Kokemuksia nuorten ryhmähaastatteluista. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 33, 170 - 175.
- Värtö, P. 2000. "Mies vastaa tekosistaan...siinä missä naisenkin". Maskuliinisuuksien rakentaminen päiväkodeissa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 79.
- Wernersson, I. 1988. Olika kön samma skola? En kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation. Stockholm: Skölöverstyrelsen.
- Woods, P. & Hammersley, M. 1993. Gender and ethnicity in schools. Ethnographic accounts. London: Routledge.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupakirje vanhemmille

Hyvät vanhemmat!

Opiskelemme luokanopettajiksi Jyväskylän yliopistossa ja teemme opintoihimme kuuluvaa pro gradu -tutkielmaa sukupuolten tasa-arvosta. Peruskoulun opetussuunnitelman mukaan tärkeä osa koulun arvoperusta on sukupuolten tasa-arvo. Kukin sukupolvi antaa sille omia merkityksiään, siksi haluamme selvittää tämän päivän kuudesluokkalaisten käsityksiä sukupuolten tasa-arvosta.

Tulemme tekemään lapsenne luokassa kyselyn, jonka jälkeen haastattelemme muutamaa oppilasta. Käsittelemme lomakkeen ja haastattelun tiedot luottamuksellisesti, emmekä käytä oppilaiden nimiä tutkimusta kirjoittaessamme.

Haluaisimme tietää, saako lapsenne osallistua tutkimuksen. Tulemme kysymään myös lapsenne suostumuksen. Vastaamme mielellämme kysymyksiinne.

Yhteistyöterveisin,

Tiina Kärkkäinen
p. 050-5400 356
tikarkka@st.jyu.fi

Tiina Niemi
p. 014-60 8052
tiniemi@st.jyu.fi



Palauttakaa tämä osa koululle _____ mennessä

Lapseni _____

saa ei saa

osallistua kyselyyn ja mahdolliseen haastatteluun.

Huoltajan allekirjoitus _____

Liite 2: Tutkimuskysely

Nimi _____

Seuraavassa on kesken jätettyjä lauseita. Sinun tehtävänäsi on jatkaa lauseita ensimmäisellä mieleen tulevalla ajatuksella. Kysymyksiin ei ole oikeita tai vääriä vastauksia. Tärkeintä on sinun rehellinen mielipiteesi.

1. Olen mielelläni _____ pari, koska hän _____

2. Mielestäni koulunjohtajaksi (rehtoriksi) soveltuu parhaiten _____

3. Miesopettajien mielestä tyttöjen pitäisi _____

4. Koulussa tytöille ja pojille tulee riitaa _____

_____ mistä asiasta

5. Kun teemme ryhmässä töitä, pojat yleensä _____

6. Miesopettajien mielestä poikien tulisi _____

7. Opetuksen aikana omista asioistaan keskenään juttelevat useimmiten _____

8. Koska tytöt ja pojat ovat erilaisia, niin opettajan pitäisi _____

9. Naisopettajien mielestä poikien pitäisi _____

10. Ryhmätöissä tytöt yleensä _____

(jatkuu)

11. Opettajan esittämiin kysymyksiin viittaavat eniten _____

12. Naisopettajien mielestä tyttöjen tulisi _____

13. Onko teknisten töiden opiskelusta hyötyä tulevaisuudessa? Kyllä tai ei, perustele.

14. Onko tekstiilitöiden opiskelusta hyötyä tulevaisuudessa? Kyllä tai ei, perustele.

15. Kerro, mitä sinulle tulee mieleen sanoista sukupuolten tasa-arvo?

16. Onko sinulle hyötyä sukupuolten tasa-arvosta? Kyllä tai ei, perustele.

(jatkuu)

Mitä mieltä olet itse seuraavien asioiden sopivuudesta naisille ja miehille?
Merkitse rasti (yksi) sopivaan vaihtoehtoon.

SOPII

	paremmin naisille	molemmille	paremmin miehille
1. POLITIIKKA			
2. TALOUS- JA KOTITYÖT			
3. PERHEEN RAHA-ASIOIDEN HOITO			
4. TYÖSSÄ KÄYMINEN			
5. LASTEN KASVATTAMINEN			
6. JOHTAJAN TEHTÄVÄT			
7. PAPIIN VIRKA			
8. VAUVAN HOITAMINEN			
9. YHDISTYKSIIN KUULUMINEN			
10. LUOTTAMUSTEHTÄVÄT			
11. KOULUJEN KÄYMINEN			
12. SAIRAANHOITAJAN AMMATTI			
13. OPETTAJAN AMMATTI			
14. TANSSIIN HAKEMINEN			
15. TEKNILLISET ALAT			
16. KANSANEDUSTAJANA OLEMINEN			
17. RALLIAUTOILU			
18. TUTKIJAN URA			
19. PRESIDENTTINÄ OLEMINEN			
20. PUUTARHANHOITO			
21. KILPAURHEILU			
22. SIIVOOJAN AMMATTI			
23. KÄSITÖIDEN HARRASTAMINEN			
24. SOTILASTEHTÄVÄT			
25. LÄÄKÄRIN AMMATTI			

Merkitse seuraavaan kohtaan rastilla, kenen kanssa asut.	Merkitse rasti ruutuun sen mukaan, onko sinulla ollut nais- vai miesopettajia.																					
<input type="checkbox"/> äiti /äitipuoli <input type="checkbox"/> isä /isäpuoli <input type="checkbox"/> veli/velipuoli <input type="checkbox"/> sisko/siskopuoli <input type="checkbox"/> jokin muu, kuka _____	<table style="width: 100%; border: none;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">nainen</th> <th style="text-align: center;">mies</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1. luokalla</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>2. luokalla</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>3. luokalla</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>4. luokalla</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>5. luokalla</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>6. luokalla</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table>		nainen	mies	1. luokalla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. luokalla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. luokalla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. luokalla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. luokalla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. luokalla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	nainen	mies																				
1. luokalla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
2. luokalla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
3. luokalla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
4. luokalla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
5. luokalla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
6. luokalla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				

KIITOS OSALLISTUMISESTA!

Liite 3: Tehtävän 17 vastausten jakauma

	KAIKKI							
	Naisille		Molemmille		Miehille		Hylätyt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Poliitikka	0	0	61	84	11	15	1	1
2. Talous- ja kotityöt	40	55	30	41	1	1	2	3
3. Perheen raha-asioden hoito	5	7	34	47	32	44	2	3
4. Työssä käyminen	1	1	66	90	5	7	1	1
5. Lasten kasvattaminen	24	33	47	64	1	1	1	1
6. Johtajan tehtävät	2	3	31	42	39	53	1	1
7. Papin virka	2	3	35	48	35	48	1	1
8. Vauvan hoitaminen	50	68	21	29	0	0	2	3
9. Yhdistyksiin kuuluminen	10	14	57	78	5	7	1	1
10. Luottamustehtävät	11	15	47	64	14	19	1	1
11. Koulujen käyminen	9	12	64	88	0	0	0	0
12. Sairaanhoidajan ammatti	48	66	24	33	0	0	1	1
13. Opettajan ammatti	14	19	54	74	4	5	1	1
14. Tanssiin hakeminen	20	27	24	33	29	40	0	0
15. Teknilliset alat	0	0	13	18	59	81	1	1
16. Kansanedustajana oleminen	6	8	54	74	13	18	0	0
17. Ralliautoilu	1	1	9	12	63	86	0	0
18. Tutkijan ura	8	11	54	74	10	14	1	1
19. Presidenttinä oleminen	3	4	54	74	16	22	0	0
20. Puutarhanhoito	43	59	27	37	3	4	0	0
21. Kilpaurheilu	2	3	51	70	19	26	1	1
22. Siivoojan ammatti	60	82	12	16	1	1	0	0
23. Käsitöiden harrastaminen	51	70	20	27	2	3	0	0
24. Sotilastehtävät	2	3	11	15	60	82	0	0
25. Lääkärin ammatti	5	7	59	81	9	12	0	0

(jatkuu)

	TYTÖT							
	Naisille		Molemmille		Miehille		Hylätyt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Poliitikka	0	0	32	82	7	18	0	0
2. Talous- ja kotityöt	16	41	21	54	1	3	1	3
3. Perheen raha-asioden hoito	2	5	23	59	12	31	2	5
4. Työssä käyminen	0	0	37	95	2	5	0	0
5. Lasten kasvattaminen	10	26	28	72	1	3	0	0
6. Johtajan tehtävät	1	3	22	56	16	41	0	0
7. Papin virka	1	3	17	44	20	51	1	3
8. Vauvan hoitaminen	26	67	12	31	0	0	1	3
9. Yhdistykseen kuuluminen	2	5	32	82	5	13	0	0
10. Luottamustehtävät	8	21	28	72	3	8	0	0
11. Koulujen käyminen	6	15	33	85	0	0	0	0
12. Sairaanhoidajan ammatti	24	62	14	36	0	0	1	3
13. Opettajan ammatti	5	13	31	79	2	5	1	3
14. Tanssiin hakeminen	12	31	11	28	16	41	0	0
15. Teknilliset alat	0	0	6	15	32	82	1	3
16. Kansanedustajana oleminen	1	3	33	85	5	13	0	0
17. Ralliautoilu	0	0	6	15	33	85	0	0
18. Tutkijan ura	4	10	30	77	5	13	0	0
19. Presidenttinä oleminen	2	5	33	85	4	10	0	0
20. Puutarhanhoito	21	54	17	44	1	3	0	0
21. Kilpaurheilu	2	5	30	77	6	15	1	3
22. Siivoojan ammatti	30	77	8	21	1	3	0	0
23. Käsitöiden harrastaminen	30	77	9	23	0	0	0	0
24. Sotilastehtävät	1	3	5	13	33	85	0	0
25. Lääkärin ammatti	1	3	35	90	3	8	0	0

(jatkuu)

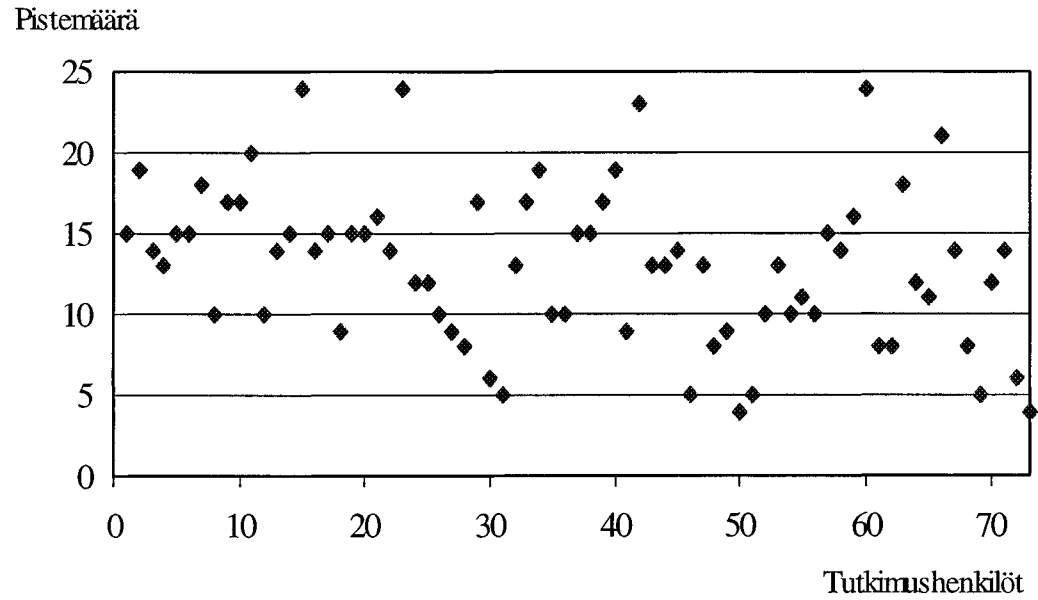
	POJAT							
	Naisille		Molemmille		Miehille		Hylätyt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Poliitikka	0	0	29	85	4	12	1	3
2. Talous- ja kotityöt	24	71	9	26	0	0	1	3
3. Perheen raha-asioiden hoito	3	9	11	32	20	59	0	0
4. Työssä käyminen	1	3	29	85	3	9	1	3
5. Lasten kasvattaminen	14	41	19	56	0	0	1	3
6. Johtajan tehtävät	1	3	9	26	23	68	1	3
7. Papin virka	1	3	18	53	15	44	0	0
8. Vauvan hoitaminen	24	71	9	26	0	0	1	3
9. Yhdistyksiin kuuluminen	8	24	25	74	0	0	1	3
10. Luottamustehtävät	3	9	19	56	11	32	1	3
11. Koulujen käyminen	3	9	31	91	0	0	0	0
12. Sairaanhoidajan ammatti	24	71	10	29	0	0	0	0
13. Opettajan ammatti	9	26	23	68	2	6	0	0
14. Tanssiin hakeminen	8	24	13	38	13	38	0	0
15. Teknilliset alat	0	0	7	21	27	79	0	0
16. Kansanedustajana oleminen	5	15	21	62	8	24	0	0
17. Ralliautoilu	1	3	3	9	30	88	0	0
18. Tutkijan ura	4	12	24	71	5	15	1	3
19. Presidenttinä oleminen	1	3	21	62	12	35	0	0
20. Puutarhanhoito	22	65	10	29	2	6	0	0
21. Kilpaurheilu	0	0	21	62	13	38	0	0
22. Siivoojan ammatti	30	88	4	12	0	0	0	0
23. Käsitöiden harrastaminen	21	62	11	32	2	6	0	0
24. Sotilastehtävät	1	3	6	18	27	79	0	0
25. Lääkärin ammatti	4	12	24	71	6	18	0	0

Liite 4: Sukupuolten roolien stereotypointi: roolien ja tehtävien luokittaminen naisille ja miehille kuuluviksi *

Vas- tausten yhden- mukai- suus (%)	Poikien vastaukset			Tyttöjen vastaukset		
	Naisille soveltuvat	Molemmille soveltuvat	Miehille soveltuvat	Naisille soveltuvat	Molemmille soveltuvat	Miehille soveltuvat
90 -		<ul style="list-style-type: none"> • koulun- käynti 			<ul style="list-style-type: none"> • työssä käynti • lääkäri 	
80 - 89	<ul style="list-style-type: none"> • siivooja 	<ul style="list-style-type: none"> • politiikka • työssä käynti • ralli- autoilu 			<ul style="list-style-type: none"> • politiikka • yhdistys- toiminta • koulun- käynti • kansan- edustaja • presidentti 	<ul style="list-style-type: none"> • teknilli- set alat • ralli- autoilu • sotilas
70 - 79	<ul style="list-style-type: none"> • talous- ja kotityöt • vauvan hoito • sairaan- hoitaja 	<ul style="list-style-type: none"> • yhdistys- toiminta • tutkija • lääkäri 	<ul style="list-style-type: none"> • teknilli- set alat • sotilas 	<ul style="list-style-type: none"> • siivooja • käsityöt 	<ul style="list-style-type: none"> • kasvattam. • luottamus- tehtävät • opettaja • tutkija • kilpa- urheilu 	
60 - 69	<ul style="list-style-type: none"> • puutar- han hoito • käsityöt 	<ul style="list-style-type: none"> • opettaja • kansan- edustaja • presidentti • kilpa- urheilu 	<ul style="list-style-type: none"> • johtaja 	<ul style="list-style-type: none"> • vauvan hoito • sairaan- hoitaja 		
50 - 59		<ul style="list-style-type: none"> • kasvattam. • pappi • luottamus- tehtävät 	<ul style="list-style-type: none"> • raha- asiat 	<ul style="list-style-type: none"> • puutar- han hoito 	<ul style="list-style-type: none"> • talous- ja kotityöt • raha-asiat • johtaja 	<ul style="list-style-type: none"> • pappi
- 49		<ul style="list-style-type: none"> • tanssiin- hakeminen 	<ul style="list-style-type: none"> • tanssiin- hakeminen 			<ul style="list-style-type: none"> • tanssiin- hak.

* roolialueet on ryhmitetty taulukkoon moodien perusteella siten, että moodiluokassa olevien tapausten prosentuaalinen osuus on määrännyt ensinnäkin mihin viidestä yksimielisyydestä muuttuja kuuluu ja toiseksi mihin kohtaan mihin kohtaan muuttujien keskinäisessä järjestyksessä kullakin tasolla muuttuja sijoittuu

Liite 5: Tutkimushenkilöt ja tutkimushenkilöiden näkemykset roolien ja tehtävien sopivuudesta molemmille sukupuolille



Liite 6: Sukupuolten roolien stereotyyppointia mittaavan tehtävän 17 khi²-laskut

Roolialue	Prosentteina				khi ²	p
		naisille	Sopii molem- mille	miehille		
1. Poliitikka	Tytöt	0	44	10	54	khi=0.47 p=n.s.
	Pojat	0	40	6	46	
	Kaikki	0	85	15	100	
2. Talous- ja kotityöt		23	30	1	54	khi ² =7.08 p<.05
		34	13	0	46	
		56	42	1	100	
3. Perheen raha-asioiden hoito		3	32	17	52	khi ² =6.32 p<.05
		4	15	28	48	
		7	48	45	100	
4. Työssä käyminen		0	51	3	54	khi ² =1.68 p=n.s.
		1	40	4	46	
		1	92	7	100	
5. Lasten kasvattaminen		14	39	1	54	khi ² =2.91 p=n.s.
		19	26	0	46	
		33	65	1	100	
6. Johtajan tehtävät		1	31	22	54	khi ² =6.25 p<.05
		1	13	32	46	
		3	43	54	100	
7. Papin virka		1	24	28	53	khi ² =0.52 p=n.s.
		1	25	21	47	
		3	49	49	100	
8. Vauvan hoitaminen		37	17	0	54	khi ² =0.16 p=n.s.
		34	13	0	46	
		70	30	0	100	
9. Yhdistyksiin kuuluminen		3	44	7	54	khi ² =4.14 p<.025
		11	35	0	46	
		14	79	7	100	
10. Luottamustehtävät		11	39	4	54	khi ² =8.12 p<.025
		4	26	15	46	
		15	65	19	100	
11. Koulujen käyminen		8	45	0	53	khi ² =0.72 p=n.s.
		4	42	0	47	
		12	88	0	100	
12. Sairaanhoidajan ammatti		33	19	0	53	khi ² =0.45 p=n.s.
		33	14	0	47	
		67	33	0	100	
13. Opettajan ammatti		7	43	3	53	khi ² =2.11 p=n.s.
		13	32	3	47	
		19	75	6	100	

(jatkuu)

14. Tanssiin hakeminen	16 11 27	15 18 33	22 18 40	53 47 100	$\chi^2=0.94$ p=n.s.
15. Teknilliset alat	0 0 0	8 10 18	44 38 82	53 47 100	$\chi^2=0.28$ p=n.s.
16. Kansanedustajana oleminen	1 7 8	45 29 74	7 11 18	53 47 100	$\chi^2=5.71$ p=n.s.
17. Ralliautoilu	0 1 1	8 4 12	45 41 86	53 47 100	$\chi^2=1.81$ p=n.s.
18. Tutkijan ura	6 6 11	42 33 75	7 7 14	54 46 100	$\chi^2=0.17$ p=n.s.
19. Presidenttinä oleminen	3 1 4	45 29 74	5 16 22	53 47 100	$\chi^2=6.69$ p<.05
20. Puutarhanhoito	29 30 59	23 14 37	1 3 4	53 47 100	$\chi^2=1.84$ p=n.s.
21. Kilpaurheilu	3 0 3	42 29 71	8 18 26	53 47 100	$\chi^2=5.96$ p=n.s.
22. Siivoojan ammatti	41 41 82	11 5 16	1 0 1	53 47 100	$\chi^2=2.00$ p=n.s.
23. Käsitöiden harrastaminen	41 29 70	12 15 27	0 3 3	53 47 100	$\chi^2=3.46$ p=n.s.
24. Sotilastehtävät	1 1 3	7 8 15	45 37 82	53 47 100	$\chi^2=0.35$ p=n.s.
25. Lääkärin ammatti	1 5 7	48 33 81	4 8 12	53 47 100	$\chi^2=4.53$ p=n.s.

Liite 7: Kyselylomake aineiston koodausrunko

1. Olen mielelläni _____ pari, koska hän...

samaa sukupuolta (Matti / Liisa)

aa hyvä kaveri (16): on mun parhain kaverini koulussa

ab sosiaaliset taidot ja koulumenestys (15): ottaa toisten mielipiteet huomioon joskus

ac ominaisuudet (35): hauska, järkevä, rauhallinen, mukava, melko reilu, ei hermostu

ad vastakkaista sukupuolta (3): Liisan on maailman ihanin tyttö, on usein samaa mieltä

ae hyvä kaveri (8): kaverini, ystäväni...ottaa minut huomioon, eikä väitä aina vastaan, on sellainen, josta pidän eli mukava, kiva, järkevä

af ei-sukupuoleen sidottu (7): toisen...voi auttaa minua ja minä voin auttaa häntä, hauskan häiskän...on luultavasti kuka tahansa tältä luokalta

2. Mielestäni koulunjohtajaksi (rehtoriksi) soveltuu parhaiten...

sukupuoleen sidottu

bb mies (23)

bc nainen (7)

bd ei-sukupuoleen sidottu (37): kokenut opettaja, rehellinen ja järkevä ihminen, kiltti ja huumorintajuinen, miehet ja naiset

be epätodennäköiset rehtorit (5): Gobra, minä, Tarja Halonen

bf tyhjät (1)

3. Miesopettajien mielestä tytöt...

ca positiivinen ilmaus (24): hyviä, järkeviä, kiltimpiä, kivoja

cb negatiivinen ilmaus ja toiminta (8): lellikkejä, ei kannattaisi supista liikaa tunnilla

cc positiivinen toiminta (18): tekevät tehtävät hyvin, ovat rauhallisia, ahkeria, aktiivisempia

ce tasapuolisuus (17): ovat samanlaisia, samanarvoisia kuin pojat

cf hiljaisuus (5): ovat hiljaisempia kuin pojat

cd tavallisuus (11): ovat ok, ihmisiä, tyttöjä, normaaleja

4. Koulussa tytöille ja pojille tulee riitaa... (mistä asiasta)

da ryhmässä toimiminen (12): miten ryhmätyöt jaetaan, he joutuvat istumaan vierekkäin tai olemaan parit, jos joku mölisee tunnilla

db peleissä ja välitunnilla (9): telineistä, kumpi saa tehdä jotakin ensin, jonkun lajin voitosta

dc kaverisuhteet ja mielipiteet (25): varsinkin mielipiteistä, jos tykkää sanasta henkilöstä, haukkumisesta, koska tytöt kerjää sitä (jatkuu)

dd ei ilmene (4): ei tule
 de usein, monesta asiasta (5)
 df joskus, harvoin, ei yleensä mistään (15)
 dg luokittelemattomat (7)
 dh tyhjä (3)

5. Kun teemme ryhmässä töitä, pojat yleensä...

ea poikien positiivinen käyttäytyminen tai toiminta (14): tekevät kaikkien kanssa, tekevät ahkerasti töitä, keskustelevat tunnilla, ovat tyttöjen kaa
 eb poikien negatiivinen käyttäytyminen tai toiminta (50): mölisee, riehuu, eivät tee mitään, puhuvat keskenään, keskustelevat koko ajan, pelleilevät
 ec valta (9): määräävät, haluaisivat olla päättäjän asemassa, rupeavat pomoiksi
 ed luokittelemattomat (5): puhuu enemmän, ovat tavallisia

6. Miesopettajien mielestä pojat...

fa positiivinen ilmaus ja toiminta (16): parhaita, mukavia, järkeviä
 fb negatiivinen ilmaus (10): tyhmiä, kovaäänisiä
 fc tavallisuus (11): ovat poikia
 fd negatiivinen toiminta (20): riehuu paljon, ovat villejä
 fe tasapuolisuus (14): samanarvoisia kuin tytöt
 fg luokittelemattomat (2)
 ff tyhjä (2)

7. Opetuksen aikana omista asioistaan keskenään juttelevat useimmiten ...

sukupuoleen sidottu
 ga poika (44)
 gb tyttö (27)
 gc pojat ja tytöt keskenään (2)
 gd viererekkäin istuvat ja kaverit (9)
 ge heitot (12): bileistä, eivät ketkään, meidän koko luokka
 gf tyhjä (1)

8. Koska tytöt ja pojat ovat erilaisia, niin opettajan pitäisi...

opettajan suhtautuminen
 ha tasapuolisuus (27): olla tasavertainen, olla kiltimpi pojille ja ankarampi pojille, olla reilu kumpiakin kohtaan
 hb erilaisuuden huomioiminen (17): katsoa kaikkia omana itsenään, kohdella heitä erilailla
 he vihjeet opettajalle (7): olla kärsivällinen, olla kuria pitävä mutta myös kiva ja huumorintajuinen

(jatkuu)

opetusjärjestelyt

hc erillisopetus (7): pojat istumaan vierekkäin, lajitella ne

hd yhteisopetus (4): opettaa heitä kunnioittamaan toinen toisiaan

hi sukupuoleen sidottu (3): olla poika, tulla nainen

hj luokattomat (5)

hf tyhjät (3)

9. Naisopettajien mielestä pojat...

ia positiivinen ilmaus (10): kivoja, riehakkaita ja kekseliäitä

ib negatiivinen ilmaus (10): epäsiistejä, meluisia, huuhaata, pällejä

ic negatiivinen toiminta (28): sähläävät, saattavat olla vaikeita kuriin laitettavia, ovat tyhmiä riehuvia apinoita, villejä

id tasapuolisuus (16): ovat tasa-arvoisia tyttöjen kanssa

ie tavallisuus (10): ovat normaaleja, tavallisia, poikia, ihan yees

ig luokittelemattomat (1)

if tyhjät (1)

10. Ryhmässä tytöt yleensä...

ja tyttöjen positiivinen käyttäytyminen tai toiminta (50): tekevät hyvin siistiä työtä, ovat kunnolla, tekevät paljon ja perusteellisesti

jb tyttöjen negatiivinen käyttäytyminen tai toiminta (15): ovat tyhmiä, puhuvat koko ajan, on keskenään

jc valta (5): ottavat johtajan paikan, hylkäävät poikien ehdotukset

jd luokittelemattomat (5)

11. Opettajan esittämiin kysymyksiin viittaavat eniten...

Sukupuolen mukainen jaottelu

ka tytöt (25)

kb pojat (10)

kc tytöt ja pojat (18)

kd osaamisen mukaan (15): jotka tietävät vastauksen, ovat hyviä kyseisessä aineessa, nörtit, aktiiviset oppilaat

ke luokittelemattomat (3)

kf tyhjät (1); epäselvä (1)

12. Naisopettajien mielestä tytöt...

la positiivinen ilmaus (28): kivoja, ahkeria oppilaita, huolellisempia, fiksuja, ovat kiltejä enkeleitä,

lb positiivinen toiminta (20): viittaavat paljon, rauhallisempia, aktiivisempia

lc negatiivinen ilmaus ja toiminta (3): hienostelijoita, vähän riehuvat kans

ld tasapuolisuus (11): ovat samanarvoisia (jatkuu)

le tavallisuus (9)
 lf hiljaisuus (3)
 lg luokittelemattomat (3)

13. Onko teknisten töiden opiskelusta hyötyä tulevaisuudessa? Kyllä tai ei, perustele.

ma ammattisidonnainen (28): jos aikoo kirvesmieheksi tai sellaiseksi, jos aikoo vaikka puusepäksi isona, riippuu ammatista
 mb osaa korjata ja rakentaa (34): voi tehdä aikuisena vaikka omille lapsilleen jotain puutavaroita, voi joutua korjaamaan tulevaisuudessa jotain, jos rakentaa talon tarvitsee osata hakata nauloilla lautoja yhteen
 mc ei hyötyä (5): niitä tarvitsee tulevaisuudessa yhä vähemmän
 md hyöty sidoksissa sukupuoleen (4): tytöt eivät niinkään tee sillä taidolla mitään
 me taitona hyödyllinen (13): käsityötä tarvitaan, oppii hyödyllisiä kädentaitoja, onhan siitä hyötyä tulevaisuudessa

14. Onko tekstiilitöiden opiskelusta hyötyä tulevaisuudessa? Kyllä tai ei, perustele.

na ammattisidonnainen (16): aikuisena voi ryhtyä ompelijaksi, voi tarvita ammatissa
 nb osaa korjata ja tehdä vaatteita (41): voi tehdä itselleen ja lapsilleen vaatteita, osaa käyttää ompelukonetta, tulevaisuudessa voi tehdä omia vaatteita
 nc ei hyötyä (6)
 nd hyöty sidoksissa sukupuoleen (10): ei, vaimoni osaa ommella
 ne taitona hyödyllinen (3): jos haluaa tulevaisuudessa tehdä niitä, on hyvä osata perusasiat
 nf tyhjät (3)

15. Kerro, mitä sinulle tulee mieleen sanoista sukupuolten tasa-arvo?

ei käsitystä
 ob ei tiedä (6)
 oc assosiaatiot (8): sukupuolielimet, se on semmone lappu
 od aukikirjoittamattomat kysymyksen toistot (8): että kumpikin sukupuoli on tasa-arvoinen
 oe yhtäläiset mahdollisuudet(5): naiset saavat äänestää, mennä armeijaan ja tehdä mitä miehetkin
 of toive samanarvoisesta kohtelusta (12): naisia kunnioitettaisiin niin kuin miehiäkin, tyttöjä ja poikia arvostettaisiin yhtä paljon
 og samanarvoisuus (24): yhtä arvokkaita, tytöt ja pojat ainakin ovat tasa-arvoisia, joissain maissa eivät
 oh samanlaisuus (6): kaikki ovat yhtä hyviä, ihmiset ovat samanlaisia, miehiä ja naisia kohdellaan samalla
 oi erilaisuuden hyväksyminen (1)
 oa tyhjät (3) (jatkuu)

16. Onko sinulle hyötyä sukupuolten tasa-arvosta? Kyllä tai ei, perustele.

pa ei tiedä (14)

pb ei hyötyä (10)

pc kyllä, pääsee kouluun ja ammattiin (15): koska voin arvostella, voi olla enemmän Liisan kanssa, voi tehdä samanlaisia juttuja kuin miehetkin, on paremmat mahdollisuudet saada vastuuta koulussa

pd oikeudenmukainen kohtelu (24): oishan se kiva olla samanarvoinen kuin joku muu, kaikki otetaan huomioon, minua ei syrjitä, samat oikeudet kuin toisella sukupuolella

pe on hyötyä (6): olen tyttö, oppiipahan jotaki

pf tyhjät (4)

Liite 8: Esimerkki kyselylomakkeen vastausten taulukoinnista ja koodauksesta

		kysymys 1	I1	kysymys 2	I2
h01	t	Liisan...on kiva, ja ottaa toisten mielipiteet huomioon joskus.	ab	joka osaa olla kiltti ja sitten, jos on vakava tilanne niin sanoa mielipiteensä asiasta ja keskustella sen kanssa, joka on siellä opettajanhuoneessa	bd
h01	t		ac		
h02	t	Liisan...on minun parhain kaverini koulussa.	aa	sama kuka meillä nyttenkin on.	bb
h03	t	Liisan...hänen kanssaan on mukava työskennellä.	ab	ihminen joka osaa huolehtia asioista.	bd
h04	t	Liisan...on mukava	ac	oppilaita ymmärtävä, ja vastuuntuntoinen henkilö.	bd
h05	t	Liisan...on kiva.	ac	lapsista pitävä ihminen.	bd
h06	t	Liisan...on kiva, hauska ja minun tapaan hän pitää urheilusta	ac	ehkä mies, koska hän saa jälki-istunnossa olevat kuriin tai sitä tarvitsevat	bb
h07	t	Liisan...on todella hyvä ystäväni (hän on luokkalaiseni)	aa	joko mies tai nainen, mutta vastuuntunteva ja ystävällinen	bd
h08	t	Liisan...on hyvin huumorintajuinen.	ac	kokenut opettaja	bd
h09	t	kaverini...on sellainen, josta pidän, eli mukava.	ae	sellainen, joka osaa johtaa ja ystävällinen, vaikka johtaja onkin. Hän pitää asiat järjestyksessä.	bd
h10	t	ystäväni...ottaa minut huomioon eikä väitä aina vastaan.	ae	sellainen joka osaa pitää kuria ja valvoa oppilaita hyvin.	bd
h11	t	Liisan...minun paras kaveri ja hän on hauska.	aa	Matti Meikäläinen	bb
h11	t		ac		

(jatkuu)

		kysymys 3		kysymys 4	l4
h01	t	Matin mielestä tytöt olivat parempia tekstiilitöissä.	ca	mitä tehdään välkällä ja miten ryhmätyöt jaetaan.	da
h01	t		ce	esim. telineistä, tavaroista ja ulkonäöstä!	db
h02	t	ovat ihan saman arvoisia kuin tytöt!			db
h02	t		cc	----	dc
h03	t	ovat yleensä aktiivisia tunneilla.			dh
h04	t	Matin mielestä tytöt ovat heikkoja.	cb	en oikein tiedä mistä, mutta ruvetaan haukkumaan toisia.	dc
h05	t	tekevät tehtävät hyvin.	cc	mielipiteistä	dc
h06	t	ovat rauhallisia.	ca	esimerkiksi siitä saako pienempiä kiusata ja kielenkäytöstä.	dc
h07	t	ovat kilttejä, eivät niin villejä kuin pojat	ca	kun tehdään pari/ryhmätöitä.	da
h08	t	ovat kauniita	ca	koska heillä ei ole samat mielipiteet.	dc
h09	t	ovat rauhallisempia kuin pojat.	cc	jos vaikka 2 tyttöä tykkää samasta pojasta ja toisin päin.	dc
h10	t	ovat paljon rauhallisempia kuin pojat.	cc	Siitä kun on erimieltä asioista, tai jos tykkää samasta henkilöstä.	dc
h11	t	aivan tasaarvoisia kuin pojatkin	ce	siitä kuka saa tehdä jotain ensimmäisenä esim. joku testi	db

Liite 9: Kysymysten 13 ja 14 sekä lauseenalun 2 khi²-laskut

Käsityöt

Kys. 13 tekninen työ	Prosentteina			
	Tytöt	Pojat	Yhteensä	
Korj. ja rak.taito	21	12	33	khi ² =15.58 p<.005
Ammattisidonnainen	25	15	40	
Ei hyötyä	1	5	6	
Sukupuolisidonnainen	5	0	5	
Arvokas taito	2	13	15	
Yhteensä	55	45	100	

Kys. 14 tekstiilityö

Kys. 14 tekstiilityö	Prosentteina			
	Tytöt	Pojat	Yhteensä	
Korj. ja rak.taito	16	5	21	khi ² =38.84 p<.0005
Ammattisidonnainen	34	20	54	
Ei hyötyä	0	8	8	
Sukupuolisidonnainen	7	7	13	
Arvokas taito	1	3	4	
Yhteensä	58	42	100	

Lauseenalku 2 rehtori

Lauseenalku 2 rehtori	Koulu				
	Koulu 1	Koulu 2	Koulu 3	Yhteensä	
Mies	17	4	11	32	khi ² =12.59 p<.05
Nainen	0	7	3	10	
Ominaisuus	19	17	15	51	
Epätodenn. rehtori	4	0	3	7	
Yhteensä	40	28	32	100	

Liite 10: Haastattelurunko

RYHMÄTYÖTAIDOT

Millaisia ryhmitöitä? Jaetaanko tyttöihin ja poikiin (sukupuolen mukaan)?

Kuka joustaa?

Kenellä on valtaa ryhmitöissä? Kuka oli johtaja? Millaisia tehtäviä oppilailta? Onko se sidottu (sukupuoleen vai) henkilöön? Kuka esitteli työn? Onko aina niin?

Ryhmytyön aihevalinta: Jos kaksi eri mielipidettä ja äänet menee tasan, niin kumpi saa tahtonsa läpi?

Miksi tytöt on tyttöjen parina? Pojat poikien? Miksi olet vastakkaista sukupuolta olevan pari? (hyvät ja huonot puolet)

Miten tyttö/poika käyttäytyy tunnilla? Mitä tytöt tekee välitunnilla? Mitä pojat tekee välitunnilla? parityöskentely/ryhmytyöt/itsenäinen työskentely/liikunta/käsityöt/musiikki jne.

KOULU

Missä aineissa tytöt ovat hyviä /pojat hyviä? Millaista menestystä tytöiltä ja pojilta odotetaan eri oppiaineissa?

Missä aineissa opettaja odottaa, että tytöt on hyviä? Missä aineissa pojat hyviä?

Jos tytöt ois yht'äkkiä hyviä matikassa ja pojat kuviksessa / äikässä, niin mitä luulisit open ajattelevan/tekevän?

Millaisia taitoja tyttö/poika tarvitsee?

Mitä on valinnut ja miksi? Jos olisi valinnut sen vastakkaisen, miten kaverit ja vanhemmat olisivat suhteutuneet? Kokemuksia tekstiili ja teknisestä työstä? Miten pojat ja tytöt - sekaryhmissä? Entäs liikunta -yhdessä vai erikseen? Onko valinnaiskursseilla vaikutusta jatko-opiskelun kannalta?

Millaisia taitoja ja tietoja tarvitaan? Missä juuri niitä taitoja opitaan?

Mitä taitoja koulussa opitaan?

Onko tytöt saanut/joutunut tekemään perinteisiä miesten (polkupyörän huolto)/naisten hommia (siivous-lattian lakaiseminen, ruokala)?

Suosiko koulu tyttöjä/poikia aineet/työmuodot?

OPETTAJA (Ketä opettajaa ajattelet?)

Millaisia tehtäviä opettaja antaa tytöille/pojille?

Kuka keskeyttää opettajan puhetta? Kuka voidaan keskeyttää? Kumpaa kuullaan? Kuka joutuu kertomaan vastauksensa useampaan kertaan, miksi?

(Kohtelee ko opettaja tyttöjä ja poikia eri tavoin?) Millaisia hommia opettaja pyytää tekemään? Keneltä opettaja pyytää apua? Mitä? Ketä ja missä tilanteissa opettaja: käskee - kieltää - vaatii

Keneltä opettaja kysyy mielipidettä?

Millaisia naisopettajat on ? Millaisia mies opettajat?

Tunneilla/välitunnilla/oppiainesidonnaisuus

Miten opettaja suhtautuu huolimattomuuteen (kirjojen unohtaminen, myöhästyminen)?

Sääntöjen pitävyys

Opettajan käyttämät kurinpitokeinot?

ROOLIT

vanhempien ammatti, oma toiveammatti, perustelut

Voisitko kuvitella olevasi siivooja tai sotilas?

(jatkuu)

Miksi jokin ammatti sopii paremmin toiselle sukupuolelle? Onko ammatteja/harrastuksia mitä oppilaiden mielestä ei voisi tehdä??
 Millaisia velvollisuuksia tytöillä/pojilla on?
 Mitä tyttö/poika saa tehdä koulussa? Onko sellaisia asioita mitä pojat saa koulussa tehdä mutta tytöt ei?
 Suhtautuuko oppilas eri tavoin tyttöihin ja poikiin? Mitä voi tehdä vain poikien kanssa tai vain tyttöjen kanssa?
 Jaetaanko sukupuolen mukaan ja missä tilanteissa esim hiihtokilpailut,? Millaisissa tilanteissa sukupuolella on merkitystä koulussa? Onko koulussa tilanteita/ Ovatko he nähneet tilanteita koulussa, joissa ed. mainittu ilmenee?
 Millaisia tytöt ovat? Millaisia pojat ovat? Mistä sukupuolten väliset erot johtuvat (jos on eroa)?
 Kuka sanoo miten meidän tulee olla "tyttöjä / poikia"? Mistä opitaan? Miten tytöt oppii meikkaamaan?
 Entäpä jos näytelmässä pojat esittäisivät naisrooleja/henkilöitä ja tytöt miehiä?
 Kumpi sukupuoli on arvostetumpi? Kumpi joutuu antamaan periksi?
 Kumpi saa parempaa palkkaa?
 Ketä uskotaan kotona?
 Ketä uskotaan - poliisi, opettaja, lääkäri?
 Ketä näkyy mediassa (TV, lehdet)? ammatin edustajia/ sukupuoli

VUOROVAIKUTUS, KIELI, VALTA

Millaista käytöstä tytöiltä/pojilta edellytetään? Opettajaa kohtaan, muita oppilaita kohtaan, keskusteluissa, esityksissä, ketkä häiritsee hiljaisuutta?
 Mistä syntyy riitaa tyttöjen ja poikien välille?
 Jos kaksi eri mielipidettä ja äännet menee tasan, niin kumpi saa tahtonsa läpi?
 Kuvaile tytön ja pojan tapaa puhua? Esitelmässä, mielipide, jos opettaja kysyy, niin miten vastaa?
 Ketkä vastaa, kun kysytään mielipidettä?
 Ketkä vastaavat, kun kysytään läksyjä?
 Missä tilanteissa tyttö/poika puhuu? Millaisen ilmapiirin (missä tilanteissa on helppo puhua) puhuminen vaatii? Millaisissa tilanteissa tytön/pojan odotetaan puhuvan?
 Mistä/Miten tytöt juttelee keskenään? Pojat keskenään?
 Mistä haluat palautetta koulussa / Mistä saat palautetta koulussa? Mistä annan palautetta? Mistä kommentoi toisten tekemistä? Kenen tekemisiä kommentoi?
 Miten itse voi vaikuttaa luokan ilmapiiriin? Jos samat tyypit aina vastaa, niin pitäskö muuttaa? Pitäskö opettajan kysyä eri tavalla, pienempi luokka, toisten olla hiljaa?
 Mitä on valta? Kenellä on koulussa valtaa? Kenellä oppilaista on valtaa, millainen henkilö hän on?

SUKUPUOLTEN TASA-ARVO

Mitä oppilaat ymmärtävät sukupuolten tasa-arvolla? Mitä merkityksiä oppilaat antavat? Oppilaiden näkemyksiä ja kertomuksia sukupuolten tasa-arvosta ja epätasa-arvosta?
 Mitä on tasa-arvoinen kohtelu?
 Millainen on samanarvoisesti kohteleva/tasavertainen/oikeudenmukainen opettaja?
 Mitä saavutetaan tasa-arvolla?
 Onko hyötyä olla jompaa kumpaa sukupuolta? Missä tilanteessa? Miten? Jos saisit itse valita olisitko tyttö/poika tai oman lapsen sukupuoli?

Liite 11: Näyte litteroidusta ryhmähaastattelusta

H: Kukas niissä ryhmätöissä sitte vähän niinku ohjailee?

43P: Yleensä nyt jotkut sellaiset tytöt

42P: Liisa

43P: Maija ja Hilma

42P: Liisa

43P: koko ajan pompottelee meitä

44P: Niin niissä ryhmätöissä semmonen, että jos se ei saa heti tahtoaan läpi niin se jankkaa sitä koko ajan

H: Liisako?

42P: Niin

H: Eiks pojat koskaa oo sitten semmosessa organisoijan roolissa?

43P: Ei

42P: On joskus, mutta

43P: Minusta ei ikinä

42P: Mä oon joskus, että mä niinku, jos kaikki muut mun ryhmäläiset on semmosia ujoja, niin mä ajattelen, että mun pitää laittaa vähän vauhtia koneeseen ja koneeseen ja sitten tota

H: Milläläilla sie sit laitat vauhtia?

42P: No silleen niinku, jos ne vaan jotain pyörittää kynää siinä ja miettii jotain niin silleen näin ja juttelee toisille jostain ihaa muusta ... silleen niinku ne ei oikein osaa tehdä mitään, ne ei tiä mistä alottaa tai tälleen näin ni, silloin niitä pitää ruveta ohjaamaan, että hei , hei , hei, vauhtia

43P: Niinku eilenki

42P: Niin sit kertoo mistä voitaa alottaa ja sitten esimerkiks eilenki ku mä niin, ni meillä oli siinä historiassa juttu semmosiajutskuja niin ni ensiks ku mei ei oikein tietty mitä oitäs te niin sitte mä ajattelin että no määpä nyt rupeen sit mä rupesin sanelee siinä kirjasta mitä kirjoitetaan ja silleen että mut se johtajan rooli ei oo aina helppo kuitenkin

43P: täytyy olla asennetta

42P: mmm

42P: johtajan asennetta

44P: pitää taas olla hyvä ihmisten kanssa

42P: Niin

43P: Pitäs tulla toimeen ihmisten kanssa

42P: monien erilaisten ihmisten, ja sitten pitää osata, semmonen liian kiltti että voisitteko te nytten tehdä vaikka näin tai no

43P: täytyy olla semmonen, täytyy osata olla tarpeen mukaan erilainen

42P: ettei täydy olla kuitenkaan semmonen liian ankara eikä liian liian lepsu

44P: Niin