

”MUTTA MEHÄN SOVIMME, ETTÄ SINÄ HOIDAT
LASTA, KUN MINÄ RUPEAN REHTORIKSI.”

Sukupuolistereotyytiat oppikirjassa

Tuure Karhu

Anna Vehkala

Kasvatustieteen Pro Gradu-tutkielma

Syksy 2008

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Karhu, T. & Vehkala, A. 2008. ”Mutta mehän sovimme, että sinä hoidat lapsen, kun minusta tulee rehtori.” Sukupuolistereotyyppiat oppikirjassa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen Pro gradu – tutkielma, 69s.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää sukupuolistereotyyppien esiintymistä peruskoulun toisen luokka-asteen äidinkielen oppikirjassa. Tutkittavana oppikirjana käytettiin Tammen kultaista lukukirjaa. Oppikirjasta selvitettiin miesten ja naisten sukupuolisen esiintymisen määrää kuvissa ja teksteissä sekä rooli- ja olemusstereotyyppien esiintymistä.

Tutkimus toteutettiin teoriasidonnaisena sisällönanalyysinä kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusmenetelmää käyttäen. Tutkimusta varten laadittiin taustateorian ja Michelin (1986) Unescole laatiman mallin pohjalta analyysirunko, jonka mukaisia asioita oppikirjasta selvitettiin.

Tutkimustuloksemme osoittivat, että oppikirjassa esiintyi sukupuolistereotyyppisiä käsityksiä. Miehiä ja poikia esiintyi kuvissa ja teksteissä määrällisesti enemmän kuin naisia ja tyttöjä. Kodin piiri ja ammatit jakaantuivat sukupuolen mukaan miesten töihin ja naisten töihin. Oppikirjassa esiintyi stereotyyppien rikkomista lasten vapaa-ajan kuvauksissa, joissa molempaa sukupuolta kuvattiin aktiivisina yhteisissä toiminnoissa. Poikien ja miesten olemuspiirteitä korostettiin, samalla kun tyttöihin ja naisiin liitettiin enemmän passiivisia piirteitä

Avainsanat: sukupuoli, sukupuolistereotyyppiat, tasa-arvokasvatus, tasa-arvoinen oppikirja

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 SUKUPUOLI	6
2.1 Sukupuolen määrittelyä	6
2.2 Maskuliinisuus ja feminiinisyys	7
2.2.1 Androgynia ja psyykkinen sukupuoli	9
2.3 Sukupuolistereotyytiat	10
2.4 Sukupuoliroolit	11
2.4.2 Sukupuoliroolistereotyytiat	13
3 TASA-ARVO JA SUKUPUOLI	15
3.1 Tasa-arvon määrittelyä	15
3.2 Sukupuolten tasa-arvo	16
3.3 Tasa-arvo koulussa	18
4 TASA-ARVOKASVATUS	21
4.1 Koulu sukupuolittavana ympäristönä	23
4.2 Sukupuolineutraalista sukupuoliherkkään kouluun	25
4.3 Tasa-arvokasvatusta tukeva oppimateriaali	26
4.3.1 Sukupuolistereotyytiat oppikirjoissa	28
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ – JA KYSYMYKSET	31
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	32
6.1 Oppikirjan kuvaus	32
6.2 Tutkimusote	33
6.3 Sisällönanalyysi	35
6.4 Sisällönanalyysin suunnittelu	36
6.5 Tutkimusaineiston analyysi	38
6.5.1 Oppikirjan kvantitatiivinen analyysi	39
6.5.2 Oppikirjan kvalitatiivinen analyysi	40
6.6 Tutkimuksen luotettavuus	42
7 TULOKSET	44
7.1 Oppikirjan kvantitatiivinen analyysi	44
7.2 Roolistereotyytiat	46
7.2.1 Perhe ja koti	46
7.2.2 Ammatit	47
7.2.3 Vapaa-aika	49
7.3 Olemussteriotyytiat	50
8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	53
8.1 Syvään juurtunut sukupuoli ja sen roolit	54
8.2 Oppikirjat todellisuutta heijasteleviksi	57
8.3 Tutkimuksemme arviointia	60
LÄHTEET	63

1 JOHDANTO

Voimakas tasa-arvoideologia on tyypillistä Suomen kaltaiselle hyvinvointivaltiolle. Tämä merkitsee pyrkimystä hyvinvointierojen tasoittamiseen sekä yksilöllisten kilpailumahdollisuuksien yhtäläistymiseen sosiaalisesta taustasta, asuinpaikasta, kielestä ja sukupuolesta riippumatta. Tasa-arvotavoitteella on alettu 1970-luvulta lähtien tarkoittaa yhä yleisemmin nimenomaan miesten ja naisten välistä suhdetta. Tämä on osaksi seurausta siitä haasteesta, jonka 1960-luvun alussa voimistunut naisliike on asettanut tuomalla sukupuolijärjestelmän ja sen naisia syrjivät rakenteet yhteiskuntapoliittiseen keskusteluun. (Gordon & Lahelma 1995, 184–185.) Nykyään sekä opetussuunnitelmassa, että koululainsäädännössä näkyvä keskeinen kasvatustavoite on tasa-arvon edistäminen (Gordon & Lahelma 1995, 185).

Koulu on monen muun yhteiskunnallisen laitoksen kuten työpaikkojen, armeijan, kirkon ja perheen tavoin sukupuolittava ympäristö. Näissä laitoksissa tuotetaan ja uusinnetaan miehenä ja naisena olemisen tapoja ja normeja. Tässä prosessissa yksilö oppii vähitellen olemaan ja toimimaan tavoilla joita pidetään miehen tyylinä tai naisen tyylinä. Sukupuolittava ympäristö antaa yksilölle jatkuvasti palautetta siitä, onko tämän rakentama tyyli ”oikeanlainen”. (Löfström 2007, 90–91.) Koulu julistautuu usein virallisella tasolla sukupuolineutraaliksi. Opetussuunnitelma on näennäisesti sukupuolineutraali: siinä ei puhuta tytöistä ja pojista vaan oppilaista. Opetussuunnitelma kuitenkin sukupuolistuu koulun käytänteissä. (Gordon & Lahelma 1999, 93, 105.) Keskeisimmät koulun sukupuolittavat prosessit ovat luokkahuoneen vuorovaikutus ja oppimateriaalit (Gordon & Lahelma 1995, 179). Keskitymme tässä pro gradu -työssämme oppimateriaalien, tarkemmin oppikirjojen, sukupuolittavaan rooliin.

Tutkimme esiintyykö peruskoulun toisen luokan oppilaille tarkoitettussa oppikirjassa sukupuolistereotyyppioita. Unesco on tutkinut stereotyyppien esiintymistä lastenkirjoissa ja oppikirjoissa 1980-luvun alusta lähtien. Kaikki tutkimustulokset ovat osoittaneet stereotyyppien esiintymistä. Tällaisia stereotyyppioita ovat esimerkiksi miesten määrällinen yliedustus kirjan teksteissä ja kuvissa, miesten roolien arvostettavampi asema kuin naisten roolien sekä sukupuolten

persoonallisuuksien kuvaileminen stereotyyppisellä tavalla. (Michel 1986, 20–22.) Käytämme tutkimuksemme pohjana Michelin (1986) Unescolle laatimaa mallia, jonka pohjalta lastenkirjoja ja oppikirjoja on tutkittu runsaasti. Suomessa esimerkiksi Palmu (1992) on tutkinut aapisia tämän mallin pohjalta.

Michelin (1986) tutkimus sukupuolistereotyyppien esiintymisestä lasten- ja oppikirjoissa on melko vanha. Michelin (1986) tutkimustulokset, tutkimusmenetelmä ja ohjeistukset tasa-arvoisen oppimateriaalin laatimiselle ovat edelleen ajankohtaisia. Uudemmat tutkimukset antavat yhä samanlaisia tutkimustuloksia. Viittaamme Michelin (1986) tutkimukseen omassa tutkimuksessamme tämän johdosta useasti. Myös muutamat muut tutkimuksissa käyttämämme lähteet (kuten Saarnivaara 1986) ovat suhteellisen vanhoja, mutta mielestämme edelleen silti ajankohtaisia. Olemme kiinnostuneita arvioimaan ovatko nykyään käytettävät oppikirjat tasa-arvokasvatustavoitteen mukaisesti tehtyjä. Tutkimustuloksemme antaa tutkimuksellemme mielenkiintoisen viitteen siitä, kuinka jatkuvasti muuttuvassa ja kehittyvässä yhteiskunnassa sukupuolistereotyyppit ovat kuitenkin varsin syvälle juurtuneita.

Tutkittavaksi oppikirjaksi valitsimme peruskoulun toisen luokan oppilaille tarkoitetun lukukirjan sillä perusteella, että lasten käsitykset sukupuolirooleista ovat varsin jäykkiä ja stereotyyppisiä heidän aloittaessaan kouluun (Aigner & Centerwall 1999, 114). Näin ollen oppikirjan rooli stereotyyppien rikkojana tai vahvistajana saattaa olla merkittävä. Lukukirja on lasten ensimmäisiä varsinaisia oppikirjoja, jota he käyttävät lähes päivittäin. Kirjan hahmot ja tarinat tulevat lapsille tutuiksi. On mahdollista, että oppilaat samaistuvat kirjan henkilöihämiin ja omaksuvat heidän kauttaan esimerkiksi tytöille ja pojille tyypillisiä ja sallittuja käyttäytymistapoja. Tutkimuksessamme keskitymme juuri kirjan henkilöihämojen kuvauksiin. Toteutamme oppikirjatutkimuksemme sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti. Muodostamme Michelin (1986) ja oman taustateoriamme pohjalta analyysirungon, jonka mukaisia asioita etsimme oppikirjasta.

2 SUKUPUOLI

2.1 Sukupuolen määrittelyä

Sukupuolentutkimus erottaa biologisen sukupuolen ja sosiaalisen sukupuolen (Hyypä 1996, 11). Englannin kielessä näistä sukupuolen ulottuvuuksista käytetään nimityksiä sex ja gender. Sex viittaa biologiseen sukupuoleen, gender puolestaan sosiaaliseen sukupuoleen. (Epstein 1988, 5-6.) Biologinen sukupuoli rakentuu biologisista, ruumiillisista, ominaisuuksista, jotka liittyvät suvunjatkamiseen ja erottavat ihmisen miehiksi ja naisiksi. Sosiaalinen sukupuoli viittaa puolestaan miesten ja naisten välisiin sosiaalisiin eroihin, jotka ovat kulttuurisesti opittuja, muuttuvat ajan myötä ja vaihtelevat kulttuurien sisällä ja niiden välillä. (Horelli & Saari 2002, 51–52.)

Biologisen ja sosiaalisen sukupuolen jaotteluun liittyy ongelmallisuutta. Tämä johtuu siitä, että biologinen puoli jätetään usein analysoimatta ja problematisoimatta. Biologista sukupuolta pidetään jonkinlaisena annettuna, luonnollisena ja muuttumattomana faktana, jonka mukaan nainen ja mies poikkeavat toisistaan anatomis-fysiologisina olentoina. (Koivunen & Liljeström 1996, 22.) Uuden ajattelun mukaan biologinen sukupuoliero voi olla sosiaalisen sukupuolieron kaltaisesti tuotettua. Erityisesti naistutkimus on pyrkinyt hämärtämään yksiselitteistä kaksijakoisuutta ns. luonnollisen ja tuotetun eli biologisen ja sosiaalisen välillä. Sukupuolen kahtiajaon biologiseen ja sosiaaliseen ajatellaan uusintavan yhteiskunnassa heteroseksuaalista hegemoniaa, joka määrittää normaalin ja poikkeavan rajat. (Horelli & Saari 2002, 51-52.)

Miehen ja naisen välinen eroavuus on ilmiselvää. Sitä, missä määrin erojen perusteena ovat biologiset ja kulttuuriset tekijät ja kenties yksilöiden eri psyykkiset ja perinnölliset tekijät, ei voida täsmällisesti sanoa. Sukupuoli ei selity yksinomaan biologisten tai sosiaalisten mallien avulla. Se ei ole myöskään valinnallinen teko tai tyyli. Ihminen on aina joko miehen tai naisen ruumiissa. (Jokinen 2000, 208.) Reisby (1998) määrittää sukupuolen tutkimustensa lähtökohtana olevan biologian, yksilöllisten piirteiden sekä kulttuuristen ja sosiologisten suhteiden

yhteistuotokseksi. Tämä sukupuoli on historiallinen ja rakentuu yhteiskunnallisten ehtojen puitteissa. (Reisby 1998, 22.) Käsitteenä sukupuoli on sen määrittelyn vaikeudesta huolimatta aina kaksijakoinen. Ihminen on mies tai nainen, muttei koskaan molempia. (Sipilä 1998, 25.)

Tarmo (1991) käyttää tutkimustensa taustalla sukupuolesta käsitettä sukupuoliagenda. Sukupuoliagenda kuvaa käytäntöjä ja rutiineja, jotka ilmentävät kulttuurin tietoja, arvoja ja asenteita ja jotka sisältävät sopivan toiminnan ja käyttäytymisen määritteitä. Miesten, naisten, tyttöjen ja poikien tulee toimia sukupuolelleen ominaisin tavoin. Nämä käytännöt ilmenevät kolmella eri tasolla: yksilötasolla henkilökohtaisina käytäntöinä, kollektiivitasolla organisaation, esimerkiksi koulun, toimintoja ohjaavina rutiineina sekä yhteiskunnan tasolla erilaisina lakeina ja virkakäytäntöinä. Nämä tasot ovat yhteen kietoutuneita ja ilmenevät kaikkialla. (Tarmo 1991, 196.)

2.2 Maskuliinisuus ja feminiinisyys

Lapsen syntyessä huomio kiinnitetään siihen, onko lapsi tyttö vai poika. (Paechter 2007, 5.) Vastasyntyneen biologinen sukupuoli on selkeä. Sosiaalista sukupuolta puolestaan ei voida määrittellä, sillä se ei ole vielä muotoutunut. (Määttä & Turunen 1991, 18.) Kun lapsi nimetään tytöksi tai pojaksi, hänet asetetaan paikalleen maskuliinisiin ja feminiinisiin järjestelmiin ja yhteisöihin. Näiden kautta lapsi oppii, mitä on olla tyttö tai poika, mies tai nainen. (Paechter 2007, 7.) Maskuliinisuudella viitataan miehiin, feminiinisyydellä naisiin.

Maskuliinisuus ja feminiinisyys ovat sosiaalisen sukupuolen ilmentymiä. Maskuliinisuutta ja feminiinisyyttä on kuvattu tutkimuksissa jo 1930- luvulta lähtien. Feminiinisyuden ja maskuliinisuuden ilmaukset kuvaavat naista ja miestä deskriptiivisesti. Ne pyrkivät ilmaisemaan sitä, mikä on perinteisesti ollut ominaista miehelle ja naiselle. (Sipilä 1998, 30, 32.) Maskuliinisuus ja feminiinisyys voidaan määrittellä tavoiksi, joilla tehdään tai suoritetaan tyttönä tai poikana, miehenä tai naisena, oleminen. Tämä tarkoittaa sitä, miten käytöksen, asenteiden ja tekojen avulla demonstroidaan itselle ja muille miten ollaan tyttö tai poika, mies tai nainen. (Paechter 2007, 12.) Maskuliinisuuden ja feminiinisyuden ilmentäminen ja

suorittaminen tapahtuu esimerkiksi eleiden, tyylien, puhetapojen, mielipiteiden, harrastusten ja ammatillisen suuntautumisen sekä kävely-, seisomis- ja istumistekniikoiden avulla. (Jokinen 2000, 191.)

Paechter (2007) kuvaa maskuliinisuuden ja feminiinisyuden sisältävän kaksi ulottuvuutta. Ensinnä maskuliinisuus ja feminiinisyys ovat erilaisten ryhmien representaatioita ideoista naisista ja miehistä. Toiseksi jokainen ihminen muodostaa oman subjektiivisen maskuliinisuutensa tai feminiinisyytensä suhteessa ryhmien ideoihin. Paechter (2007) näkee maskuliinisuuden ja feminiinisyuden yhteisöjen käytänteinä. Keskeistä on, että maskuliinisuus ja feminiinisyys saavat erilaisia merkityksiä eri aikoina ja eri paikoissa. (Paechter 2007, 12, 22.) Universaalia maskuliinisuutta ja feminiinisyttä ei ole olemassa (Sipilä 1998, 32). Erilaiset naiseuden ja mieheyden tunnuspiirteet ovat usein vahvasti kulttuurisidonnaisia. Tietyn kulttuurin sisällä sukupuoliominaisuuksissa oletetaan pysyvyyttä ja jatkuvuutta. Näiden kulttuuristen ominaisuuksien rikkomisesta saattaa seurata eriasteisia sosiaalisia sanktioita. Sukupuolten merkitys rakentuu kulttuurisessa sukupuolijärjestelmässä suhteessa toisiinsa ja prosessuaalisesti. (Aapola 1999, 258.)

Yleistetysti voidaan sanoa miehen ja maskuliinisuuden olevan kaikkea sitä, mitä nainen ja feminiinisyys eivät ole. Tämän eron nähdään pohjautuvan biologiaan. Länsimaisessa kulttuurissa maskuliiniseksi käsitetään yleisesti seuraavanlaisia piirteitä: korostunut kilpailunhalu, tunne-elämän kylmyys, itsekontrolli, luovuus, taipumus etsiä seikkailua ja tappelua, vallanhalu. Myös aggressiivisuus, itsenäisyys, järkiperäisyys, aktiivisuus, älykkyys ja voimakkuus nähdään perinteisesti maskuliinisina ominaisuuksina. (Jokinen 2000, 209–210.) Feminiinisyteen liitettävät ominaisuudet ovat puolestaan yleensä enemmän tai vähemmän edellä esitettyjen ominaisuuksien vastakohtia. Tällaisia ovat esimerkiksi pehmeys, hentous, voimattomuus, hoivaavuus, alistuvuus, heikkous, tunteellisuus, sosiaalisten suhteiden äidillisuus, ruokkiisuus ja huolehtivuus. (Hyypä 1996, 18.)

Maskuliinisuutta ja feminiinisyttä ilmentävät useat tutkimukset, joissa on pyydetty kertomaan millaisia ovat tytöt ja pojat. Koulun kontekstissa asiaa tutkineet Lahelma & Gordon (1998) kysyivät assosiaatioita sanoihin tyttö ja poika yläasteen opettajilta

ja oppilailta. Yleisimmät opettajien assosiaatiot sanasta tyttö olivat kiltti, tarkka, hiljainen, hymy, nauru, iloinen, mielenkiintoinen, mekko ja vaaleanpunainen. Yleisimpiä assosiaatioita sanasta poika olivat puolestaan reipas, kovempiääninen oppilas, vilkas, vaativat enemmän opettajan huomiota, vaikeasti aloillaan pysyvä, laajaliikkeinen, housut ja lippis. Oppilailta kysyttäessä yleisimmät assosiaatiot sanasta tyttö 7-luokkalaisilla pojilla olivat kiltti ihminen, pojan vastakohta, pitkät hiukset sekä heikompi ja ujompi. Tyttöjen assosiaatioissa tytöistä esiintyi puolestaan usein viittauksia ulkonäköön kuten pitkät hiukset, kaunis tai hame. Poika näyttäytyi poikien assosiaatioissa ystävänä, kaverina, tuhmana ihmisenä, vilkkaana ja tyttöjen vastakohtana. Tyttöjen assosiaatioissa poikaa assosioitiin ilmauksilla toinen sukupuoli, villi, puhelias, tyhmä, housut, lyhyt tukka ja jääkiekko. (Gordon & Lahelma 1998, 102.)

2.2.1 Androgynia ja psyykkinen sukupuoli

Maskuliinisen ja feminiinisen luokan rinnalle on muovautunut nykyisten käsitysten myötä kolmas luokka, androgyyninen. Termi androgyyni pohjautuu kreikan kielen sanoihin aner (= mies) ja gyne (= nainen). Termi androgynia on esiintynyt usealla tieteenalalla tarkoittaen yleensä naiseuden ja mieheyden jonkinasteista myyttistä yhdistämistä. Androgynia voidaan määritellä esimerkiksi yksilön kyvyksi toimia sekä maskuliinisesti että feminiinisesti tilanteesta riippumatta. Androgyyninen henkilö osaa sukupuoliroolit, mutta hänen roolikäyttäytymisensä on joustavaa ja itsenäistä. Hänen sukupuolirooli-identiteetti ei ole yksiselitteisesti maskuliininen tai feminiininen. Esimerkiksi androgyynien mies voi olla perinteisesti maskuliininen eli rationaalinen, kilpailunhaluinen ja jopa aggressiivinen, mutta myös feminiinisen hellä, ymmärtäväinen ja myötätuntoinen. Androgyynejä pidetään usein riskinottajina ja roolinuudistajina, koska he eivät ole sukupuoleen leimautuneita. (Määttä & Turunen 1991, 18–19; Lahelma 1987, 13.)

Androgynia muovautuu yksilön oman sukupuolitietoisuuden pohjalta. Tällaista sukupuolen ulottuvuutta voidaan kutsua psyykkiseksi sukupuoleksi. Psyykkinen sukupuoli on tietoisuus omasta sukupuolesta ja siitä, mitä se itselle merkitsee. Psyykkisen sukupuolen käsitteellä viitataan myös sukupuoli-identiteetin käsitteeseen, joka on käsitys ja tunne omasta sukupuolesta. Tietoisuus omasta sukupuolesta ja sukupuoli-identiteetistä on elämän läpi jatkuva kehitysprojekti. Psyykkisen

sukupuolen kehitykseen vaikuttavat yhteiskunnan ja kulttuurin ikään sitomat erilaiset odotukset ja käsitykset, biologisten prosessien muutokset sekä yksilölliset piirteet ja elämäkokemukset. Jokainen ihminen on aktiivinen oman sukupuolensa tekijä. On kuitenkin huomattava, että psyykkistä sukupuolta ei voida kattavasti erottaa sosiaalisen ja biologisen sukupuolen ulottuvuuksista. (Reisby 1998, 23.)

2.3 Sukupuolistereotyytiat

Stereotyytiat perustuvat ihmisen tiedonkäsittelyjärjestelmän toimintaan. Tietotulvan helpottamiseksi havainnot jäsenetään tyypittelyyn ja luokittelun avulla ryhmiksi, koska niitä on siten helpompi hallita, ja kognitiivinen kuormitus vähenee. (Blaine 2007, 27.) Skeemojen tavoin stereotyytiat jäsentävät ja järjestävät tietoa. Ne ovat mukana määrittämässä sitä mitä havaitaan, palautetaan mieleen ja miten joitakin asioita tulkitaan. Stereotyytioita voidaan kutsua myös yhdeksi henkilöskeemojen tyypiksi (Smith, Nolen-Hoeksama, Fredrickson & Loftus 2003, 646–651; Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 121). Henkilöskeemana toimivat stereotyytiat niputtavat ihmisyksilöt jonkin ryhmän jäseneksi tietyn ulkonäköön liittyvän, käyttäytymis- tai persoonallisuuspiirteensä perusteella. Ryhmään taas liitetään usein joukko liioiteltuja ja yllleistäviä ominaisuuksia, joiden oletetaan pätevän kaikkiin ryhmän jäseniin. (Oakes, Haslam & Turner 1994, 1-11.)

Stereotyytioita pidetään yllä helpoiten tilanteessa, jossa henkilöllä on vähän todellista tietoa kohteesta. Yhden tai kahden esimerkin pohjalta saatetaan tehdä laajojakin yleistyksiä. Stereotyytiat eivät sisällä aina pelkästään negatiivisia latauksia. Stereotyytian myönteisyydestä tai kielteisyydestä huolimatta henkilö nähdään yksipuolisesti, minkä takia hänen osaamisensa voivat jäädä osittain hyödyntämättä ja hän jää vaille yhdenvertaista kohtelua. (Salmenkangas 2005, 16.) Stereotyytiat myös automatisoituvat helposti. Emme ole useinkaan tietoisia omista stereotyytioistamme, emmekä niiden aktivoitumisesta tietyissä tilanteissa. Aktivoituttuaan stereotyytia suuntaa usein havaitsemista sen sisältämän asian suuntaan. (Smith ym. 1998, 646–651.)

Sukupuolistereotyytiat ovat uskomuksia ja käsityksiä, jotka luonnehtivat miehenä ja naisena olemista. Ne tarkoittavat ”tavallisen kansalaisen” käsityksiä mieheydestä ja naiseudesta, maskuliinisuudesta ja feminiinisuudesta. (Hyypä 1996, 17–20.)

Prosessina sukupuolistereotyypittelyllä tarkoitetaan ihmisten sosiaalistamista ajattelemaan ja käyttäytymään tavalla, jonka uskotaan olevan sopuoinnussa edustamansa sukupuolen kanssa. Molemmille sukupuolille on olemassa omat tehtävät ja toimenkuvat, jotka eivät kuulu toiselle sukupuolelle. (Michel 1986, 11.) Sukupuolistereotyyppit ja -stereotyypittely saavat ravintonsa ruumiinrakenteesta, käyttäytymisestä, sosiaalisista suhteista, harrastuksista ja ammatista. Stereotyyppit vaihtelevat maskuliinisuuden ja feminiinisuuden kriteerien kaltaisesti kulttuurista toiseen, mutta niiden peruspiirteet ovat hämmästyttävän yhtenäisiä. (Hyyppä 1996, 18.)

Sukupuolistereotyyppit korostavat kaikkien naisten keskinäistä samanlaisuutta ja kaikkien miesten samanlaisuutta, vähätellen yksilöiden välisiä eroja kummankin sukupuolen ryhmien sisällä. Luonteenomaista on täten yksilöllisten tunnusmerkkien sivuuttaminen. Stereotyyppit eivät ainoastaan vaikuta ulkoryhmän asenteisiin, vaan muokkaavat myös kohderyhmän minäkuvaa ja käyttäytymistä. Kun yksilöä kohdellaan stereotyyppisten mallien mukaisesti, on todennäköistä, että reaktiot ovat vähitellen odotusten mukaisia. (Määttä & Turunen 2001, 17.) Stereotyyppioista muodostuu helposti itseään toteuttavia ennusteita (Smith ym. 1998, 646–651). Sukupuolistereotyyppien ongelmana ei ole se, että miesten ja naisten oletetaan olevan erilaisia, vaan se, että miesten ominaisuudet ovat positiivisemmin arvostettuja kuin naisten (Tainio 2001, 16). Länsimaisessa yhteiskunnassa miehiseksi miellettyjä ominaisuuksia arvostetaan enemmän kuin naisellisia, ja stereotyyppioita käytetään siten herkästi vallitsevan epätasa-arvotilanteen ylläpitämiseen (Horelli & Saari 2002, 53-54).

2.4 Sukupuoliroolit

Sukupuolistereotyyppioiden konkreettisia ilmentymiä ovat sukupuoliroolit. Sukupuoliroolit ovat käyttäytymistapoja, joita pidetään sukupuolelle sopivina. Roolin käsite on johonkin asemaan kohdistuvien odotusten kokonaisuus. Sukupuolirooleja voidaan pitää opittuina käyttäytymismalleina, sisältäen odotukset naiseudesta ja mieheydestä. Niiden omaksumista nopeuttavat ja jäykistävät yhteiskunnassa usein vallitsevat stereotyyppiset, kaavamaiset mallit. Sukupuoliroolit muodostuvat yhteiskunnan sosiaalisissa rakenteissa, joten ne eivät ole yksilön ominaisuuksia. Sukupuoliroolit eivät ole pysyviä, vaan niiden sisältö riippuu aikakaudesta ja

yhteisössä vallitsevasta kulttuurista. Sukupuoliroolin taustalla on usein ajatus sukupuolten biologisista eroista, jotka saavat aikaan erilaiset ihmisenä olemisen ja toimimisen tavat naisille ja miehille. (Horelli & Saari 2002, 52.)

Sukupuoliroolien kehitys alkaa heti lapsen synnyttyä. Useat tutkimukset ovat osoittaneet äitien kohtelevat tyttöjä ja poikia eri tavalla heti syntymän jälkeisistä päivistä lähtien. Äidit ovat tyttöjen kanssa enemmän vastavuoroisessa kontaktissa kuin poikien. Tyttöjä kohdellaan ystävällisemmin ja pehmeämmin, poikia alusta lähtien kunnioittavammin. Poikavauvoja hoidetaan kunnioittaen vauvan itsenäisyyttä, kun taas tyttöjen ympärillä leperrellään ja leikitään enemmän. Tällaisen kehityksen myötä sukupuoliroolista tulee vähitellen jotakin sellaista, joka seuraa mukana koko elämän ajan. Koulun alkaessa lasten käsitys sukupuolirooleista on varsin jäykkä, jäykempi kuin monien aikuisten. Käsitykset muuttuvat yhä vain enemmän stereotyyppisiksi murrosikää lähestyttäessä, jolloin sukupuolten erot korostuvat. (Aigner & Centerwall 1999, 113–116.)

Sukupuoliroolien noudattamisesta tulee vähitellen automaattista, ja samalla ne muodostuvat osaksi ihmisen persoonallisuutta. Tytöt ja pojat saavat erilaisia sukupuoleen kytkeytyviä roolikokemuksia, jotka johtavat todellisiin eroihin. (Määttä & Turunen 1991, 15.) Jähmettyneet ja yksipuoliset sukupuoliroolit kaventavat inhimillisen potentiaalin täyttämistä ja asettavat kummallekin sukupuolelle tiukat ja epätasa-arvoa edistävät rajat (Horelli & Saari 2002, 53). Sukupuoliroolilla on vaikutusta yksilön itsetuntoon ja persoonallisuuteen. Yksilö huomioi ympäristöään ja siirtää sen odotukset itseensä ja omaan käyttäytymiseensä. Sukupuolirooli määrää, mitä luonteenpiirteitä tulee voimistaa, mitä tekoja hillitä ja mitä tukea (Määttä & Turunen 2001, 16).

Sukupuoliroolien muodostamista ja niiden muodostumista voidaan kuvata sukupuolijärjestelmän käsitteen avulla. Sukupuolijärjestelmä on naisten ja miesten erillisiä sukupuolirooleja ylläpitävä ja tuottava taloudellisten, yhteiskunnallisten ja poliittisten rakenteiden järjestelmä. Sukupuolijärjestelmälle voidaan hahmottaa kaksi periaatetta: erillään pitämisen ja hierarkian periaate. Erillään pitämisen periaate jakaa miehet ja naiset toisistaan selvästi eroaviksi ryhmiksi. Hierarkian periaate puolestaan pitää mieheyttä normina. Sukupuolijärjestelmän kokonaishierarkiassa naisten työt ja

toiminta-alueet ovat vähemmän arvostettuja kuin miesten. Vallitseva sukupuolijärjestelmä ilmenee mm. hierarkkisesti eriytyneinä työmarkkinoina, joka saadaan näkyviin sukupuolen mukaan eriteltyjen tilastojen avulla (Horelli & Saari 2002, 55.) Työelämässä ilmenevästä sukupuolten mukaisesta työnjaosta käytetään myös termiä segregaatio. Sukupuolisegregaatiossa on yksinkertaisesti kyse siitä, miten naiset ja miehet sijoittuvat töihin ja työpaikkoihin työmarkkinoilla. Segregaatiolle on ominaista sen pysyvyys ja jatkuva uusiutuminen. (Kolehmainen-Lindèn 1998, 14.)

Sukupuolisegregaatio ilmenee työmarkkinoilla monitasoisesti ja monimuotoisesti. Segregaatio voi olla joko horisontaalista tai vertikaalista. Horisontaalista segregaatio on silloin, kun miehet ja naiset toimivat eri tehtävissä ja ammateissa, erilaisissa yrityksissä ja organisaatioissa, eri toimialoilla sekä työmarkkinoiden eri sektoreilla. Vertikaalista segregaatio puolestaan on silloin, kun miehet sijoittuvat naisia ylempiin asemiin työelämässä. Eri ammateissa ja asemissa toimiminen johtaa muun muassa palkkaeroihin, urakehityksen eroihin sekä vallan epätasaiseen jakautumiseen miesten ja naisten välillä. Suomessa ammattirakenne jakautuu yksittäisten ammattien sukupuolikoostumuksen perusteella selkeästi miesten ja naisten ammatteihin. Miesten ammatit löytyvät teollisuuden, tekniikan ja luonnontieteiden, hallinnon, lakialan, maatalouden, kuljetus- ja liikennetyön sekä vartiointi-, suojele- ja sotilastyön alueilta. Naisten ammatit kasautuvat terveyden- ja sairaanhoidoin, opetuksen, sosiaalialan, toimistotyön, koti- ja suurtaloustyön ja yksityisen palvelutyön alalle. (Kolehmainen-Lindèn 1998, 14.)

2.4.2 Sukupuoliroolistereotyypit

Sukupuolistereotyypit ja sukupuoliroolit yhdistyvät sukupuoliroolistereotypian käsitteessä. Sukupuoliroolistereotyypit voidaan jakaa olemus-stereotyyppoihin ja roolistereotyyppoihin. Olemus-stereotyypit kertovat minkälaisia miehet ja naiset ovat. Perinteisesti miehiä pidetään itsevarmoina, johdonmukaisina, riippumattomina jne. Naisia pidetään riippuvaisina, tunteellisina, herkempinä, kärsivällisempinä jne. Rooli-stereotyypit kertovat, mitä miehet ja naiset tekevät sekä mitä heidän kuuluu ja sopii tehdä. Perinteisesti nainen kuuluu kotiin, ja hänen tulee hoitaa lapsia. Mies

puolestaan kuuluu yhteiskuntaan, ja hänen tulee päättää asioista. (Määttä & Turunen 1991, 17.)

Kauppinen ja Romunen (1997) tutkivat 8-12-vuotiaiden lasten käsityksiä sukupuolirooleista, tarkemmin ammattien sukupuolijakaumista, poikien ja tyttöjen käyttäytymistäipumuksista ja ominaisuuksista sekä heistä itsestään. Lasten mielestä oli olemassa ammatteja, jotka sopivat vain miehille tai naisille. Miesten ammatteja olivat lasten mielestä sähkötekniikko, metsuri, veturinkuljettaja, lentäjä ja poliisi. Naisten ammatteja puolestaan olivat siivooja, keittäjä ja sairaanhoitaja. Poikien ja tyttöjen ominaisuuksista lasten mielestä poikia kuvasi aktiivisuus erilaisissa muodoissa. Tyttöjä kuvasi puolestaan ulkoisesta olemuksesta huolehtiminen ja velvollisuusluontoinen toiminta. Erityisesti keskittyminen ja kuunteleminen, siisteys ja kotitöissä auttaminen olivat lasten mielestä tyttöjen ominaisuuksia. Kuvatessaan tavallista poikaa ja tavallista tyttöä, lapset kuvasivat poikia rohkeiksi, äänekkäiksi ja voimakkaita. Tyttöjä lapset puolestaan kuvasivat kilteiksi, ahkeriksi, huolellisiksi, rauhallisiksi ja ystävällisiksi. (Kauppinen & Romunen 1997, 259–263.)

Sukupuoliroolistereotyyppien odotusten täyttämiseen liittyy selkeä itseään toteuttava kehä. Olafsdottir (1998) kuvaa tätä kehää seuraavien stereotyyppisestä ajattelusta juontavien ominaisuuksien kautta. Sukupuoleen kohdistuvien odotusten mukaan pojat ovat vahvoja, isoja, kestäviä, reippaita ja äänekkäitä. Tytöt puolestaan ovat hyviä, kauniita, suloisia, auttavaisia ja hiljaisia. Sukupuolet pyrkivät täyttämään nämä ominaisuudet, joten pojat kehittävät yksilötietoisuutta, ulospäin suuntautuneisuutta, maskuliinisia piirteitä, ”minä”-ajattelua, aktiivista toimintaa julkisuudessa. Poikien positiivisia ominaisuuksia ovat itsenäisyys, voima, aloitteellisuus ja tavoitteellisuus. Tytöt puolestaan kehittävät stereotyyppien kautta sosiaalista tietoisuutta, sisäänpäin suuntautuneisuutta, feminiinisiä piirteitä, ”me”-ajattelua ja aktiivista toimintaa yksityisen piirissä. Positiivisia tyttöjen ominaisuuksia ovat yhteistyö, eläytymiskyky, huolenpito ja mukavuus. Näiden stereotyyppien juontaneiden ominaisuuksien mahdollisia kielteisiä puolia pojilla ovat rajojen rikkominen, väkivalta, piittaamattomuus, heikkouden hallinta ja omnipotenssi. Tyttöillä kielteisiä puolia ovat tyrannia, tukahduttaminen, alamaisuus ja itseinho. (Olafsdottir 1998, 56.)

3 TASA-ARVO JA SUKUPUOLI

3.1 Tasa-arvon määrittelyä

Sana tasa-arvo viittaa suomenkielessä hierarkkiseen arvojärjestelmään. Ihmisten katsotaan olevan arvoltaan jotenkin erilaisia. Erilaisuutta korjaamaan tarvitaan tasa-arvotoimenpiteitä. Keskustelussa tasa-arvo yhdistetään usein naisten ja miesten väliseen tasa-arvoon. Tasa-arvo koskee kuitenkin laajassa mielessä sukupolvien, sukupuolten, maan eri alueitten väellistä, kielellistä ja sosiaalista tasa-arvoa. Tasa-arvokäsitteen piiriin sisältyvät myös vammaisten ja etnisten ryhmien asema. Tasa-arvon käsitteen ensisijainen merkitys on vaihteleva kulttuurista riippuen. Suomalaisessa keskustelussa viitataan lähes yksinomaan miesten ja naisten välisiin eroihin. Rodullisten tasa-arvokysymysten edelle nousee suomalaisessa keskustelussa esimerkiksi eri alueiden välinen tasa-arvo ja taloudellinen tasa-arvo. Uskonnollisesta tasa-arvosta eri uskontoryhmien välillä tuskin keskustellaan. (Petäjäniemi & Tarkki 1998, 14, 126- 129.)

Keskustelua tasa-arvon käsitteen tarkasta merkityksestä ei juuri käydä. Oletuksena on, että käsitteen merkitys tiedetään ilman tarkempaa määrittelyä. Tasa-arvo on käsitteenä kuitenkin moniselitteinen ja monimerkityksinen. Tasa-arvoa voidaan pyrkiä määrittelemään esimerkiksi seuraavalla tavalla. Määritelmän mukainen samanlainen kohtelu ei tarkoita identtistä kohtelua. (Petäjäniemi & Tarkki 1998, 85,121.)

” A:n ja B:n voidaan sanoa olevan tasa-arvoisia jollakin rajatulla alueella C, jos A:lla on samat C:n kannalta merkitykselliset ominaisuudet kuin B:llä ja heitä kohdellaan alueella C samanlaisella tavalla.”(Petäjäniemi & Tarkki 1998, 121.)

Edellä olevassa määritelmässä tasa-arvo on määritelty positiivisesti. Siinä on toisin sanoen yritetty vastata kysymykseen siitä, mitä tasa-arvo on. Tasa-arvo voidaan määrittellä myös negaationa eli vastaamalla kysymykseen, mitä tasa-arvo ei ole. Käytännössä onkin usein helpompaa määrittellä tilanteita, joissa tasa-arvo ei toteudu, kuin määrittellä mitä tasa-arvo on. Tasa-arvoon voidaan pyrkiä ylhäältä alaspäin

korjaamalla tilanteet, joissa tasa-arvo ei toteudu ja pääsemällä näin lähemmäksi varsinaista tasa-arvoa. (Petäjaniemi & Tarkki 1998, 122–123.) Tasa-arvoa voidaan määritellä negaation kautta myös käyttämällä syrjinnän käsitettä. Syrjinnällä tarkoitetaan eroavaa, haittaavaa kohtelua, joka liittyy ikään, sukupuoleen, seksuaaliseen suuntautumiseen, etniseen taustaan, vammaisuuteen tai muuhun vastaavaan tekijään, eikä yksilön omiin ansioihin. (Salmenkangas 2005, 62.)

”Perusteellisin virhetulkinta on pitää tasa-arvoa samanlaisuutena”(Lehtisalo & Raivola 1999, 78). Samanlaistamistasa-arvolla tarkoitetaan toimintaa, jonka tavoitteena on tehdä ihmiset keskenään mahdollisimman samanlaisiksi elämän eri alueilla. Tavoitteena on yhdenmukaistuminen ja erilaisuuden vastustaminen. Erilaisuuden ajatellaan merkitsevän eriarvoisuutta. Näin ollen ihmisen tosiasiallinen erilaisuus jää huomiotta. Samanlaistamistasa-arvoajattelu tulisi korvata mahdollisuustasa-arvoajattelulla. Tämän ajattelutavan mukaan erilaiset kategoriat kuten sukupuoli, rotu, alkuperä, uskonto, kieli, vakaumus, mielipide, terveydentila, vammaisuus, seksuaalinen suuntautuminen tai ikä, eivät saisi olla esteenä ihmisen pyrkimykselle silloin, kun ne eivät ole merkityksellisiä ihmisen päämäärän kannalta. (Petäjaniemi & Tarkki 1998, 85, 152-154, 191-196.) Mahdollisuustasa-arvoajattelussa ihmiset voivat olla erilaisia omalla oikeudellaan eivätkä toisten kustannuksella tai toisten arvoilla. Tasa-arvon tarkoituksena on tällöin saavuttaa erilaisuus. (Lehtisalo & Raivola 1999, 78.)

3.2 Sukupuolten tasa-arvo

Sukupuolten välisellä tasa-arvolla tarkoitetaan eri aikoina ja eri kulttuureissa sisällöllisesti vaihtelevia asioita. Se ei ole abstrakti ja pysyvä tila, vaan sen saavuttamiseksi, ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi on toimittava ruohonjuuritasolta aina poliittiseen päätöksenteon tasolle. Sukupuolten tasa-arvo voidaan jakaa muodolliseen ja käytännön tasa-arvoon. Muodollisen tasa-arvon ulottuvuuden myötä naiset ja miehet ovat oikeudellisesti samassa asemassa. (Horelli & Saari 2002, 9, 50.) Muodollinen tasa-arvo on saavutettu, sillä lait kohtelevat miestä ja naista tasavertaisesti. (Lehtisalo & Raivola 1999, 68.) Vaatimus tasa-arvosta käytännössä menee kuitenkin tasa-arvoajattelussa pidemmälle. Käytäntö edellyttää samojen oikeuksien lisäksi myös samoja mahdollisuuksia ja näiden mahdollisuuksien tukemista erityistoimin. Käytännössä sukupuolten välisessä tasa-arvossa on kyse

pyrkimyksestä siihen, että ihmiset voivat kehittää kykyjään ja tehdä valintojaan ilman sukupuolesta johtuvia tiukkoja rajoituksia. Miesten ja naisten erilaisten käyttäytymistapojen, pyrkimysten ja tarpeiden tulisi olla yhtä arvostettuja ja samassa asemassa. Tasa-arvolla tarkoitetaan myös tasapuolista työnjakoa sekä yksityisen, että julkisen alueilla. (Horelli & Saari 2002, 9, 50.)

Sukupuolten tasa-arvosta on tullut Suomessa yhteiskunnallinen termi, jota käytetään lukuisilla tavoilla viittamaan sukupuolta ja sukupuolten suhteita käsitteleviin kysymyksiin. Sukupuolten tasa-arvo-käsitteen käyttäminen vaihtelee tilanteesta toiseen. Osa tasa-arvon määritelmistä jopa pikemmin ylläpitää sukupuolten välistä ja sisäistä hierarkiaa kuin purkaa sitä. (Ylöstalo 2006, 17.) Tasa-arvopolitiikka kohtelee valitettavan usein ihmisiä tasapuolisesti vain niiden ominaisuuksien ja kykyjen suhteen, jotka on perinteisesti liitetty mieheen (Kuusipalo 2002, 220). Sukupuolten tasa-arvossa keskeistä onkin vaatimus sellaisesta tasa-arvosta sukupuolten välille, joka ei edellytä naisten samanlaistamista miesten kanssa. Tällainen tasa-arvo tunnistaa ja tunnustaa sukupuolten erilaisuuden. (Holli 2002, 18.) Ymmärrys tasa-arvosta on tilannekohtainen, moniääninen ja muuttuva. Tasa-arvo voidaan nähdä yhtäläisinä oikeuksina. Tämä perustuu ajatukseen, että naiset ja miehet ovat ihmisinä samanlaisia, minkä vuoksi heillä tulee olla yhtäläiset ihmisoikeudet. Tämä näkemys ei pyri kieltämään naisten ja miesten eroja vaan pikemmin sukupuolieron merkityksen. (Ylöstalo 2006, 17–19.)

Keskeistä sukupuolten tasa-arvon määrittelyssä ei ole lopulta kuitenkaan se, ovatko ihmiset samanlaisia vai erilaisia. Keskeistä on se, mikä on normi, jota vasten ihmisiä määritellään ja se kenellä on valta määrittellä. Näin ollen edes tasa-arvon kriteerit eivät ole sukupuolineutraaleja, eivätkä aina perustu edes miehiseen normiin. Ne ovat osa diskursiivisia käytäntöjä, joissa sukupuolta tuotetaan ja joihin voi vaikuttaa. Näin ollen ei pitäisi pyrkiä sen paremmin samanlaisuuteen kuin erilaisuuteen, vaan ylittää sukupuoleen liittyvä vastakkaisuus ja hyväksyä moninaisuus. (Kuusipalo 2002, 220.)

Suomessa sukupuolten tasa-arvo perustuu 1986 säädettyyn ja 2005 muokattuun lakiin naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. Tasa-arvolain tarkoitus on suojata sekä naisia että miehiä sukupuolista syrjintää vastaan erityisesti työelämässä. Keskeinen lain osa onkin sen määrittämä syrjintäkielto. Se kattaa kaiken

sukupuoleen perustuvan syrjinnän niin työelämässä kuin koulutuksessakin. (Laki miesten ja naisten tasa-arvosta 1986, Puhakainen 2004, 12.) Syrjinnän kieltävä lainsäädäntö aktivoituu kuitenkin vasta, kun kohteeksi joutunut henkilö tekee valituksen. Näin ollen lainsäädäntöön perustuva menetelmä toimii vasta, kun erotteleva ja syrjivä teko on jo tapahtunut. Tasa-arvoa edistävät menetelmät pyrkivät tämän sijaan muuttamaan rakenteita ja käytäntöjä ja ennaltaehkäisemään epätasa-arvoisiin tilanteisiin joutumista. (Räsänen 1996, 172.)

Suomi on tasa-arvon mallimaa monella tavalla. Saivathan naiset Suomessa ensimmäisenä Euroopassa yleisen ja yhtäläisen äänioikeuden. Suomessa naisilla on myös tasavertaiset oikeudet koulutukseen ja työhön. Naisten osallistuminen yhteiskunnalliseen päätöksentekoon on Suomessa yleisempää kuin monissa muissa maissa. Naisen perinteistä roolia on muutettu sosiaalipoliittisin keinoin esimerkiksi päivähoidon avulla, joka on mahdollistanut suomalaisen naisen työssäkäynnin. Todellisuudessa naisten asema on Suomessakin heikompi kuin miesten. Koulutus ja työmarkkinat ovat selvästi sukupuolen mukaan jakautuneita. Naisten ja miesten palkkaerot ovat suuria. Naisten keskiansio on 83 % miesten vastaavasta. Naiset tekevät lisäksi huomattavasti useammin osa-aikatyötä kuin miehet. Johtotehtävissä naisia on vähän ja naiset kohtaavat urakehityksessään lukuisia esteitä. (Puhakainen 2004, 10-11 ; Salmenkangas 2005, 97.)

3.3 Tasa-arvo koulussa

Sukupuolinäkökulmasta tarkasteltuna koulu näyttäytyy suomalaisessa yhteiskunnassa alueena, jossa sukupuolten tasa-arvo on pisimmälle toteutunut. Tätä ajatusta perustellaan sillä, että naisten koulutustaso on noussut nopeammin kuin miesten ja alle 50-vuotiaat suomalaisnaiset ovat jo hieman paremmin koulutettuja kuin miehet. Tällainen ajattelutapa voi johtaa siihen, että sukupuolten tasa-arvoa koulutuksessa pidetään helposti itsestäänselvyytenä. Tästä puolestaan seuraa, että tyttöjen ja poikien erilaista kokemusmaailmaa ei oteta huomioon. Sukupuolten tasa-arvo hyväksytään periaatetasolla, mutta käytännön tasolla sukupuolten eriarvoisuutta vahvistetaan usein tiedostamatta ja huomaamatta. (Pekingistä Suomeen 1997, 11.) Sukupuolten tasa-arvo on koulussa kuitenkin paljon moninaisempi ilmiö kuin virallisen koulutuspolitiikan näkemyksen mukainen koulutustasoon perustuva

näkökulma. Koulutuksen tasa-arvon toteuttaminen edellyttää joustavia järjestelyjä, jotta jokainen opiskelija voi saavuttaa asetetut tavoitteet. (Salmenkangas 2005, 12.)

Koulutuspoliittisesti tasa-arvo on myös sitä, että oppimistuloksissa ei esiinny systemaattista tyttöjen ja poikien välistä vaihtelua eikä myöskään väestöryhmien välistä eikä alueellista vaihtelua. Jakku-Sihvosen (2002) toteuttaman empiirisen tutkimuksen perusteella kuitenkin tyttöjen ja poikien välisissä oppimistulosten analysoinnissa on nähtävissä tilastollisesti merkittävä ero, joka vahvistaa yleistä käsitystä siitä, että tytöt menestyvät koulutuksessa poikia paremmin. Oppiainekohtaisesti tytöt menestyvät stereotyyppistäkin käsitystä vastaavasti kieliaineissa selkeästi poikia paremmin. (Jakku- Sihvonen & Kuusela 2002, 7, 43-45.) Mielenkiintoista näiden tutkimustulosten valossa on se, että vaikka tytöt menestyvät koulutuksessa poikia paremmin, miehet menestyvät kuitenkin yhteiskunnassa naisia paremmin (Lahdes 1997, 30). Lisäksi tyttöjen on koulumenestyksestään huolimatta vaikeampi päästä jatkokoulutukseen haluamalleen alalle (Gordon & Lahelma 1998, 96).

Julkinen keskustelu koulun tasa-arvokysymyksistä on usein polarisoitunutta. Tyttöjen katsotaan Jakku-Sihvosen (2002) tuloksiinkin viittaamalla tavalla menestyvän koulussa ja koulutusurallaan poikia paremmin. Poikien puolestaan katsotaan kokevan tyttöjä enemmän ongelmia koulutukseen sopeutumisessa ja koulussa viihtymisessä. On tärkeää kuitenkin kiinnittää huomiota eroihin tyttöjen kesken ja eroihin poikien kesken. Kaikki tytöt eivät menesty koulutuksessa, ja kaikilla pojilla ei ole ongelmia. (Lampela & Lahelma 1996, 225-226.) Koulun tasa-arvon suhteen on keskeistä myös kohtelun tasa-arvo. Tällä viitataan siihen, että opettajan tulee kohdella oppilaita erilaisina ihmisinä eikä tiettyjen kategorioiden edustajina. Erilainen kohtelu ei kuitenkaan saa merkitä eriarvoisuutta oppilaiden kesken. Koulumaailmassa onkin pyritty tasa-arvon nimissä löytämään kompromissia individualistiseen yksilöön nojautuvan periaatteen ja toisaalta koulutusyhteiskunnan vaatiman tietynlaisen yhdenmukaisuuden välille. (Lindström 1996, 9.)

Koulutuksessa tasa-arvo kääntyy usein käytäntöjen tasolla hienovaraisuudeksi ja poliittiseksi korrektiudeksi, jossa ei nimetä ketään erikseen, vaan haetaan toimintatapoja ja käsitteitä, jotka asettavat kaikki samanlaiseen asemaan. Olisi

tärkeää, että kouluissa tartuttaisiin erilaisuuteen ja eroihin sen sijaan, että pyrittäisiin keinotekoiselta tuntuvaan tasoittamiseen. Tasa-arvo ei toteudu tuudittautumalla tasa-arvoisuuteen. Opetuksen ja kasvatuksen lähtökohtana tulee olla sen tunnustaminen, että yksilöt ovat eri tavoin asemoituja suhteessa yhteiskunnassamme, koulutusjärjestelmässämme ja työmarkkinoillamme avoimna oleviin mahdollisuuksiin. (Salmenkangas 2005, 91–92.) Koulutus on aina väline tasa-arvon saavuttamiseen (Lehtisalo & Raivola 1999, 69).

Lampela (1996) on tutkinut kouluhenkilöstön näkemyksiä oppilaan sukupuolen merkityksestä ja tasa-arvosta koulussa. Tutkimuksessaan hän on tarkastellut tasa-arvotavoitteen kirjaamista koulujen opetussuunnitelmiin ja myös sitä miten tasa-arvotavoite on ymmärretty. Enemmistö tutkittavista vastasi, ettei sukupuolten tasa-arvotavoitetta ole kirjattu heidän oppilaitoksensa opetussuunnitelmaan. Kirjaamattomuutta perusteltiin yleisimmin tasa-arvon itsestäänselvyydellä. Sukupuolten tasa-arvo nähtiin myös läpäisevänä teemana, joka sisältyi muihin tavoitteisiin. Yleisesti tutkimuksen mukaan koulun ja oppilaitosten tasa-arvotavoitteen ymmärtäminen näyttää tutkimuksen mukaan olevan moninaista. Useimmin se ymmärrettiin tyttöjen ja poikien tasavertaisena ja tasapuolisena kohteluna tai molempien sukupuolten yhtäläisinä mahdollisuuksina. Tasapuolinen ja tasavertainen kohtelu nähtiin myös joissain tapauksissa kohtelun samanlaisuutena. Yksi keskeinen tutkimustulos näyttäisi olevan se, että tasa-arvon katsotaan olevan osa hyvä opettaja – kuvaa. Tämän vuoksi sitä ei useinkaan pohdittu syvällisemmin. (Lampela & Lahelma 1996, 230–231.) Sukupuoliherkkyys ei kuitenkaan ole ”luonteenpiirre”, joka opettajilla tulee olla ja joka kuuluu hyvä opettaja- kuvaan. Myös tässä asiassa tarvitaan teoreettista tietoa ja käytännön pedagogista harjoittelua. (Lahelma 2006, 211.)

4 TASA-ARVOKASVATUS

Sekä opetussuunnitelmassa, että koululainsäädännössä näkyvä keskeinen kasvatustavoite on tasa-arvon edistäminen. Yhteiskuntapoliittisessa ajattelussa tasa-arvotavoite on ollut mukana 1960-luvulta lähtien, mutta koulun lainsäädäntöön se tuli pikemmin seurauksena niistä kansainvälisistä velvoitteista, joihin Suomi sitoutui allekirjoittaessaan YK:n naisten kaikkinaisen syrjinnän estävän sopimuksen. 1980-luvun alussa koulutoimen piirissä esiintyi hyvin erilaisia näkemyksiä siitä, mitä tasa-arvotavoitteen tulisi merkitä koulutuksen käytännössä. Tavoite läpäisikin konkretisoitumatta opetushallinnon ohjeistossa kaikki portaat opetusministeriöstä lähtien kouluun ja opettajille saakka. (Gordon & Lahelma 1995, 185–186.) Käsittelemme tasa-arvokasvatusta tässä yhteydessä ainoastaan sukupuolinäkökulmasta.

Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaisesti perusopetuksen arvopohjaksi määritellään ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Opetuksessa tulee opetussuunnitelman mukaan ottaa huomioon erilaiset oppijat ja edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.) Tätä mainintaa voidaan pitää tasa-arvokasvatusta edistävänä. Tämän maininnan jälkeen opetussuunnitelmassa puhutaan vain oppilaista, ei tyttö- ja/tai poikaoppilaista. Sukupuoli häviää virallisessa tekstissä ja oppilaista tulee näennäisesti sukupuolineutraaleita. Sukupuolineutraalius näyttäytyy tasa-arvona.

Tasa-arvokasvatus on monimerkityksinen termi. Sillä tarkoitetaan ensinnä tasa-arvoistavia opetusmenetelmiä ja – sisältöjä. Toiseksi sillä on alettu tarkoittaa tiettyjen tasa-arvotietoisuutta antavien opetussisältöjen opettamista kouluissa ja opettajankoulutuksessa. Yksinkertaisesti tasa-arvokasvatus merkitsee sitä, että opetuksessa tulee muistaa sekä tytöt että pojat. Usein painopisteenä on kuitenkin tyttöjen tukeminen. Tasa-arvokasvatuksessa ollaan herkkiä sukupuolieroille ja kiinnitetään enemmän huomiota tyttöihin. Monet toimenpiteet, joita on kehitetty

nimenomaan tytöille, ovat osoittautuneet hyviksi myös pojille. (Haataja ym. 1990, 40.)

Tasa-arvoa korostettaessa on kyseessä yleensä pyrkimys parantaa naisten asemaa miesten maailmassa, jotta molemmilla sukupuolilla olisi samat mahdollisuudet. Tähän voidaan pyrkiä toteuttamalla koulussa tasa-arvotavoitteisia toimintamuotoja. Tällaisia ovat esimerkiksi tyttöjen tukeminen hakemaan luonnontieteiden ja tekniikan pariin, yhteisten oppisisältöjen tuottaminen tytöille ja pojille, valintatilanteiden järjestely siten, että stereotyyppiset valinnat vähenevät, oppikirjojen, oheismateriaalien ja resurssien maskuliinisen painotuksen analysointi, koulutyön järjestämiseen liittyvien seksististen käytäntöjen muuttaminen ja opettajien tasa-arvoisältöinen täydennyskoulutus ja tasa-arvo-oppaiden tuottaminen. (Gordon & Lahelma 1995, 187.)

Tasa-arvokasvatuksen lähtökohdaksi voidaan määritellä kolme kohtaa sisältävä tasa-arvotavoite. Ensinnä koulun tulee tukea yhteiskunnan kehitystä kohti miesten ja naisten samoja mahdollisuuksia, oikeuksia ja velvollisuuksia. Tytöille ja pojille tulee antaa valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin perhe-elämässä, työelämässä ja yhteiskuntaelämässä. Toiseksi koulun tulee tukea tyttöjen ja poikien kasvua vapaiksi jäykistä sukupuolirooleista käyttämään koko inhimillistä potentiaaliaan. Käytännössä tämä näkyy miesten ja naisten tehtävien stereotyyppisten käsitysten poistamisena ja mahdollisuutena antaa yksilölle vapaus kasvaa omista edellytyksistään käsin. Kolmantena tasa-arvotavoitteen mukaisesti tulee pyrkiä kohottamaan naisten kokemuspiiriä yhteiskunnan arvo ja palkitsemishierarkiassa lisäämällä tietoisuutta miesten ja etenkin naisten elämästä, eriarvoisuudesta ja asioiden historiallisesta taustasta. (Haataja ym. 1990, 13-15; Määttä & Turunen 1992, 10.)

Pohjoismaissa vuosina 1985–1989 toteutettu Bryt Avaa- projekti oli yksi laajuudessaan merkittävin yhteispohjoismaalainen toimintatutkimuksellinen kokeilu miesten ja naisten tasa-arvon edistämiseksi. Projekti antoi positiivisia tuloksia tasa-arvokasvatuksen vaikuttavuudesta. Projekti sisälsi lukuisia osakokeiluja kouluissa ja työpaikoilla eri pohjoismaissa. Projektin tavoitteena oli kehittää menetelmiä, joiden avulla lisätään naisten mahdollisuuksia valita miesten perinteisiä työnjaollisia alueita

ja asemia. Yksi toteutetuista osaprojekteista oli ”tytöt ja fysiikka” – projekti. Projektin esittelytilanteessa osallistuvat opettajat eivät reagoineet koulun tasa-arvottomuuteen, vaan näkivät sen johtuvan luonnollisista biologisista eroista, eivätkä uskoneet omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa. Projektissa sitouduttiin tietoisesti sukupuolen huomioon ottavaan toimintaan. Muutoksen lähtökohdaksi otettiin tyttöjen kiinnostuksenkohteet, toiveet ja kokemukset. Projektin tulokset olivat kannustavia. Tyttöjen osaaminen ja kiinnostus fysiikkaa kohtaan kasvoi merkittävästi. Projekti todisti, että sukupuolitietoinen fysiikan opettamiskäytäntö oli mahdollinen. Kokonaisuudessaan Bryt Aava osoitti, että tytöt saivat uusia vaihtoehtoja ja lisää tilaa omalle itsemäärittelylleen. (Räsänen 1996, 173–187.)

Suomessa tasa-arvokasvatus on tällä hetkellä maanlaajuisesti ajankohtainen, sillä huhtikuussa 2008 käynnistyi opetusministeriön kaksivuotinen Tasuko- hanke, jonka tarkoituksena on edistää tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuutta koskevaa kehittämistyötä opettajankoulutuksessa (Hynninen & Lahelma 2008, 283). Tasuko, eli tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa, pohjautuu 30 vuoden aikana tehtyyn tasa-arvotyöhön. Hankkeen tavoitteena on, että tulevien opettajien peruskoulutuksessa olisi entistä enemmän tarjolla teoreettista ja käytännöllistä tietoa siitä, miten opettajat työssään voivat edistää tasa-arvoa ja toimia sukupuolitietoisesti. (Nissilä 2008, 9.) Hankkeen myötä esimerkiksi kehitetään opettajien koulutusten opetussuunnitelmia ja toteutetaan verkkokursseja ja oppimateriaaleja (Hynninen & Lahelma 2008, 283).

4.1 Koulu sukupuolittavana ympäristönä

Koulun sukupuolittavista prosesseista keskeisempiä ovat luokkahuoneen vuorovaikutus, opetusmenetelmät ja oppimateriaalit. Luokkahuoneen vuorovaikutuksesta tehdyt tutkimukset osoittavat yleisesti poikien saavan tyttöjä enemmän huomiota. Näin on todettu useissa eri maissa tehdyissä tutkimuksissa. Pojat myös käyttävät oppitunneilla oppilaiden puheajasta suuremman osan kuin tytöt. Opetusmenetelmien suhteen on todettu kilpailutilanteiden olevan eduksi pojille, muttei tytöille. Yhteistyön on puolestaan todettu edistävän tyttöjen oppimista, mutta haittaavan poikien oppimista. (Gordon & Lahelma 1995, 179–182; Unesco 2002, 158.) Koulut näyttäytyvät feminiinisinä alueina, joissa vallitsee kuitenkin maskuliininen kilpailuun perustuva kulttuuri (Paechter 2007, 96).

Opettajan on tärkeä tiedostaa oma ja koulun rooli sukupuolittamisen prosessissa. Opettajalla on velvoite kohdella oppilaita tasa-arvoisesti sekä tarjota näille turvallinen ympäristö kasvaa ja kehittyä omanlaiseensa miehenä tai naisena olemisen tyyliin. Opettajan ammattieettinen haaste ja velvollisuus on yrittää osaltaan edistää sitä, että jokainen voisi kokea koulun turvalliseksi ja arvostavaksi ympäristöksi, jossa voi rakentaa omanlaistaan ja mahdollisesti myös normista poikkeavaa miehenä ja naisena olemisen tapaa. Lasten ja nuorten olisi arvokasta voida tehdä itselleen luonteelta tuntuja ratkaisuja opiskelussa, harrastuksissa ja arkielämässä tarvitsematta tuntea, että heitä kahlitsevat tietyt normatiiviset odotukset siitä, mitä pojan ja tytön pitäisi olla ja tehdä. (Löfström 2007, 92–94.)

Einarsson ja Hultman (1984) käyttävät koulun sukupuolittavista käytänneistä käsitettä kaksinkertainen piilo-opetussuunnitelma. Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan kaikkea sitä, mitä koulussa opitaan julkilausutuista tavoitteista huolimatta tai jopa niiden vastaisesti. Kaksinkertaisesta piilo-opetussuunnitelmasta puhuttaessa piilo-opetussuunnitelma näyttäytyy sukupuolen mukaan eriytyneenä ja siten erilaisena tytöille ja pojille. Sukupuolinäkökulmasta piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan kolmea asiaa. Ensinnä sillä tarkoitetaan opettajan erilaista suhtautumista tyttö- ja poikaoppilaisiin sekä tyttöjen ja poikien erilaista roolia luokan vuorovaikutuksessa. Toiseksi kaksinkertaisella piilo-opetussuunnitelmalla viitataan oppisisällöissä ja oppikirjoissa esiintyviin käsityksiin sukupuolista ja niiden tehtävistä. Kolmanneksi sillä tarkoitetaan puolestaan koulun henkilökunnan sukupuolirakenteisiin liittyviä tekijöitä. (Einarsson & Hultman 1984, 228–232.)

Metso (1992) kuvaa sukupuolen olevan kouluelämää olennaisesti organisoiva piirre, mutta jättävän koulun piilo-opetussuunnitelman näkökulmasta varsin perinteisen kuvan sukupuolen rooleista ja tehtävistä antavaksi instituutioksi. Metso (1992) on seurannut näkökulmiensa kautta tasa-arvokokeilua eräässä pienessä alakoulussa. Hänen huomioidensa mukaisesta tasa-arvokasvatus jäi varsin mekaaniseksi. Keskeistä oli, että opetuksen sisältöihin ja oppimateriaalien sisältöihin ei kiinnitetty lainkaan huomiota. Kokeilututkimuksensa valossa hän on todennut tasa-arvokasvatuksen lähteneen liikkeelle jäykän tasa-arvoideologian lähtökohdista. Sukupuolten tasa-arvo ymmärrettiin melkeinpuoleksi sukupuolettomuutena. (Metso 1992,

272, 277, 281.) Sukupuolettomuus kuvasti näennäistä sukupuolineutraaliutta ja näin ollen tasa-arvon toteutumista.

4.2 Sukupuolineutraalista sukupuoliherkkään kouluun

Koulun sukupuolittava rooli on ilmeinen. Koulu kuitenkin julistautuu usein virallisella tasolla sukupuolineutraaliksi. Tämän myötä se sulkee silmänsä sukupuolten erottamiselta. Sukupuolineutraali koulu on näin ollen itse asiassa sukupuolisyrjivä koulu. (Reisby 1998, 32.) Sukupuolineutraalius tulkitaan helposti tasa-arvoksi. Opetussuunnitelma on näennäisesti sukupuolineutraali. Se antaa ymmärtää, että oppilaat ovat yksilöllisiä persoonallisine ominaisuuksineen ja vapaine mahdollisuuksineen. Sukupuolella on hyvin vähän merkitystä koulutuksessa ja oppisisällöissä. Sukupuolen häivyttäminen opetussuunnitelmasta ei häivyttä sitä koulusta. Opettajat, oppikirjan tekijät, oppilaat ja vanhemmat tulkitsevat neutraaleja lausumia omien sukupuolittuneiden näkemysten kautta. Opetussuunnitelma sukupuolistuu yleisesti koulun prosesseissa ja kulttuureissa: makrotason näennäinen sukupuolineutraalius konkretisoituu stereotyyppisenä mikrotasolla. (Gordon & Lahelma 1999, 93, 105.)

Sukupuolineutraaliuden positiivisena seurauksena voidaan pitää sitä, että sukupuoli ei muodostu opetusohjelmiin osallistumisen perustaksi tai esteeksi. Sukupuolineutraalius on syvään juurtunut opettajien etiikkaan ja sitä pidetään tasa-arvona. Opettajat uskovat kohtelevansa sukupuolia samalla tavoin. Erilainen kohtelu on tiedostamatonta ja yksilöön kytkeytyvää. Opettajat ajattelevat tämän erilaisen kohtelun juontavan juurensa yksilön omista älykkyys-, motivaatio- ja asenne-eroista, ei sukupuolesta. (Tarmo 1992, 284.) Sukupuolineutraaliuden korostaminen perustuu siis oletukseen, että sukupuolesta puhuminen johtaa erojen ja sukupuolen vastakkainasettelun stereotyyppiseen korostamiseen. (Gordon & Lahelma 1992, 317.)

Sukupuolineutraaliuden sijaan tarvitaan sukupuoliherkkyyttä. Sukupuoleen on osattava kiinnittää huomiota silloin, kun se saattaa olla merkityksellistä. (Gordon & Lahelma 1998, 94.) Sukupuoliherkkään pedagogiikkaan kohdistuvat vaatimukset ovat tasa-arvo ja tietoisuus eroista. Tasa-arvosta puhuttaessa lähtökohtana on, että tytöt ja pojat ovat tasa-arvoisia. Oppilaille tulee antaa monipuolisia haasteita ja

kehittymismahdollisuuksia, jotka lujittavat yksilön itsearvostusta. Erotietoisuudella tarkoitetaan puolestaan silmää yksilöllisille käytöstavoille ja tilannekohtaisuudelle. Sukupuoliherkkyys ja tasa-arvo ovat näin ollen vaikeaa tasapainottelua samanlaisuuden ja erojen välillä. (Reisby 1998, 9, 29.) On syytä erikseen korostaa, että sukupuoliherkkyydellä ei tarkoiteta miesten ja naisten vastakkainasettelua millään tasolla. Sukupuoliherkkä pedagogiikka hyötyy molempien sukupuolten ominaisuuksista ja auttaa määrittelemään, mitkä ominaisuudet ja oletukset ovat stereotyyppisiä. (Unesco 2002.)

Sukupuolten erilaisuus on tosiasia ja rikkaus. Biologian säätelemää sukupuolten erilaisuutta ei voi kieltää. On kuitenkin hyväksyttävä, että sukupuolten sisällä on paljon vaihtelua. Kasvattajan tuleekin sukupuoliherkkyiden avulla arvioida, mikä on kunkin yksilön kohdalla luontaista ja aitoa. Sukupuolesta ei muodostu ongelmaa, jos kaikille annetaan aidosti samat mahdollisuudet ja kaikkia kohdellaan arvostaen ja kannustaen. Tyttöjen on lupa olla tyttöjä ja poikien poikia. Niin sanottua normia tyttönä ja poikana olemisesta ei tule luoda. (Uusikylä 2008, 233–234.) Keskeistä on samanlaisen arvostuksen luominen tytöille ja pojille sekä erityisesti yksilöllisten piirteiden huomioiminen. Näin voidaan vapautua yksinkertaistavista roolimalleista. (Määttä & Turunen 1991, 77.) Tyttöjä ja poikia ei tule nähdä erillisinä ryhminä, vaan tunnistaa erot myös ryhmien sisällä (Lahelma 2006, 210).

4.3 Tasa-arvokasvatusta tukeva oppimateriaali

Oppimateriaalit kuvaavat todellisuutta, vaikuttavat oppilaiden maailmankuvaan sekä sukupuoliroolien oppimiseen välillisesti. Oppimateriaalien vaikutus on lähinnä sukupuolirooleja vahvistava, jos se on yhdenmukainen muiden rooleja muokkaavien normilähteiden kanssa. Oppimateriaalit antavat myös kuvan yhteiskunnasta ja vaikuttavat lasten tulevaisuuteen suuntautumiseen. (Määttä & Turunen 1991, 47–48.) Oppimateriaalin tasa-arvoisuus on ollut monissa maissa tärkeä tutkimuksen kohde. Kansainväliset järjestöt, kuten Unesco, ovat laatineet erilaisia ohjeita ja suosituksia siitä, millaista tasa-arvoa edistävän oppimateriaalin tulee olla. Tällaisen materiaalin tulee ensinnä sisältää positiivisia samaistumiskohteita sekä tytöille että pojille. Siinä ei saa olla stereotyyppisiä kuvia ja kuvauksia miehistä ja naisista. Tehtävien valinnassa tulee ottaa huomioon sekä tyttöjen että poikien kiinnostuksen kohteet. Myös kielenkäyttöön tulee kiinnittää huomiota. (Haataja ym. 1990, 53.)

Opetussuunnitelmassa esitetyissä oppisisältöjen määritelmässä ei näy miehiä ja naisia tai tyttöjä ja poikia. Sukupuolineutraalius poistuu oppikirjoissa. (Lahelma & Gordon 1998, 100.) Oppikirja on edelleen keskeisin oppimateriaali. Sen vaikutus oppilaiden asenteisiin saattaa olla merkittävä: peruskouluikäiset oppilaat saattavat samaistua helposti kirjan henkilöihin ja saada näistä vaikutteita. Oppikirjan vaikutusta voidaan verrata joukkotiedotusvälineiden vaikutukseen. Molemmissa samaistuminen erilaisiin malleihin saattaa olla voimakasta ja tapahtua jäljittelyn kautta. Joukkotiedotusvälineistä tieto usein valikoidaan, kun taas oppikirja luetaan usein kannesta kanteen ja sisällön omaksuminen palkitaan hyvillä arvosanoilla. Näin ollen oppikirjan merkitys saattaa olla tehokkaampi. (Haataja ym. 1990, 53-54.) Tyttöjen katsotaan olevan erityisen vaikutusalttiita oppikirjojen tarinoiden välittämille stereotyyppisille käsityksille. Poikien käsityksiin vaikuttavat lisäksi suuresti tietokonepelit ja sarjakuvat. (Paechter 2007, 89.)

Oppimateriaaleilla on keskeinen asema vallitsevien arvostusten muuttamisessa. Alkeisoppikirjoilla on tässä erityinen merkitys. Oppimateriaalin tulisi kattaa koko inhimillinen kokemus- ja tietomaailma. Tutkimusten valossa naisten kokemusmaailmaa jää toistaiseksi melko merkityksettömäksi. Saarnivaara (1986) esittää oppimateriaalien kehittämiseksi seuraavanlaisia ajatuksia. Materiaalien tulisi tarjota tytöille enemmän samaistumiskohteita. Niiden tulisi kuvata naisia, jotka toteuttavat itseään omilla ehdoillaan. Oppimateriaaleissa tulisi myös suuremmissa määrin käsitellä miesten ja naisten yhteisiä toimintoja. Pojille tulisi tarjota malleja sosiaalisten taitojen ja tunnelmaisun alueelta. (Saarnivaara 1986, 103.) Esimerkkien ja tehtävien valinnassa tulisi ottaa huomioon sekä tyttöjen että poikien kiinnostuksen kohteita. (Määttä & Turunen 1991, 49.)

Tasa-arvoisen oppimateriaalin laatiminen ei ole helppoa. Tasa-arvokysymys ei ratkea sijoittamalla kirjoihin esimerkiksi erillinen tasa-arvoa koskeva kappale. Pääperiaatteena voidaan pitää positiivisten samaistumisen kohteiden esittämistä, jotka tarjoavat uusia mahdollisuuksia ymmärtää naisena ja miehenä olemista. Materiaalissa tulee myös tuoda esille stereotyyppisten ajattelutapojen ongelmallisuutta. Stereotyyppinen materiaali voi itse asiassa olla erinomainen lähtökohta oppimiselle, jos sitä osataan käyttää tasa-arvoa edistävästi. Tarkoituksena

ei olekaan kehittää materiaalia, jossa piilotetaan sukupuolten eriarvoisuus ja luodaan valheellinen kuva yhteiskunnasta, jossa sekä miehet ja naiset huolehtivat lapsista ja toimivat ilman ongelmia sairaanhoitajina ja autonasentajina. Materiaalin tulee mahdollistaa sukupuolten välisen työn- ja vallanjaon konkreettinen ja kriittinen tarkastelu. (Gordon & Lahelma 1995, 187.)

4.3.1 Sukupuolistereotyyppiat oppikirjoissa

Unesco aloitti vuonna 1981 maailmanlaajuisen tutkimusprojektin, jonka tarkoituksena oli selvittää stereotyyppien esiintymistä lasten kirjoissa ja oppikirjoissa. Kaikki tutkimukset osoittivat stereotyyppien esiintymisen kirjoissa kaikissa maissa. Stereotyyppiat olivat ympäri maailman samantyyppisiä. Yleisesti ottaen naiset ja tytöt esiintyvät harvemmin teksteissä ja kuvissa kuin miehet ja pojat. Naisille annetut roolit ovat vähemmän arvostettuja kuin miesten roolit. Sukupuolten persoonallisuutta kuvataan kirjoissa varsin stereotyyppisellä tavalla. Miehet kuvataan rohkeiksi ja älykkäiksi. Naiset puolestaan kuvataan huolehtivaisiksi ja tottelevaisiksi. Naiset esiintyvät perinteisesti hoiva-ammateissa, kun taas miehet esiintyvät usein johtoportaan ammateissa. Lisäksi naisten ja tyttöjen toiminta on kirjojen kuvausten mukaan usein passiivista, miesten ja poikien toiminnan ollessa aktiivista. (Michel 1986, 20–22, 27–31; Unesco 2002, 148.)

Unesco on todennut stereotyyppien esiintymisen kirjoissa olevan varsin maailmanlaajuinen ilmiö. Vaikka Michelin tutkimus on yli kaksi vuosikymmentä vanha, sen tulokset uusiutuvat jatkuvasti ympäri maailman. Rae Lesser Blomberg (2007) vertailee Unescolle tekemässä artikkelissaan eri puolilla maailmaa tehtyjä tutkimuksia, joista esittelee tarkemmin Syyriassa, Intiassa ja Romaniassa tehtyjä tutkimuksia. Hän toteaa kaikkien tutkimusten tulosten osoittavan stereotyyppien ilmenemistä kirjoissa. Tulosten mukaisesti pohjoismaat, erityisesti Ruotsi, ovat onnistuneet parhaiten karsimaan stereotyyppisiä käsityksiä kirjoistaan. Ruotsissa stereotyyppien karsimisessa on kuitenkin tehty ylilyöntejä. Kirjat tarjoavat jopa enemmän tasa-arvoisuutta ja vähemmän stereotyyppistä ajattelua kuin ihmiset todellisuudessa kohtaavat. (Blomberg 2007.)

Myös tasa-arvon mallimaana pidetyssä Suomessa toteutetut tutkimukset antavat samanlaisia tuloksia kuin Unescon tutkimukset. Palmu (1992) on tutkinut aapisten

sukupuoli-ideologiaa. Aapisen ensisijaisena tehtävänä on opettaa lukemaan. Siihen liittyy kuitenkin myös muita merkityksiä tiedon, asenteiden ja mallien välittäjänä. Palmu (1992) on tutkimuksessaan analysoinut kolme aapista ja nojaa analyysissään yllä viitattuun Michelin Unescon pyynnöstä laatimaan malliin. Analyysinsä pohjalta Palmu on todennut kirjojen otsikoiden viittaavan enemmän miehiin kuin naisiin. Teksteistä Palmu on löytänyt eniten poikiin viittaavia sukupuolispesifejä ilmaisuja. Naisiin viittaavista ilmaisuista käytetyin oli ”äiti” ja seuraavaksi suosituin oli ”mummo”. (Palmu 1992, 301, 304–306.)

Palmu (1992) erotteli tutkimuksessaan aapisissa esiintyvät realistiset hahmot ja fantasiaolennot. Realististen hahmojen suhteen miesten ja naisten esiintymismäärä oli suurin piirtein sama, mutta fantasiahahmoista yli kaksi kolmasosaa kuvasi maskuliinisia ja alle kolmannes feminiinisiä hahmoja. Realististen hahmojen suhteen perinteiset perhekuvaukset olivat voimakkaita. Äiti kuvattiin kotona hoivatehtävissä. Isä puolestaan kuvattiin usein kodin ulkopuolella. Palmu (1992) löysi naiselle vain yhden kuvatun ammatin, joka oli opettaja. Miesten ammatillisen toiminnan kenttä puolestaan oli laajempi. Tyttöjen ja poikien toiminta vapaa-ajan vietoissa oli sukupuolen mukaan eriytynyttä. Fiktiivisten hahmojen analyysin perusteella maskuliiniset piirteet olivat hallitsevia. Maskuliiniset eläimet esimerkiksi puhuivat enemmän kuin feminiiniset. (Palmu 1992, 307- 310)

Tutkimukset ovat siis todentaneet oppikirjojen välittävän voimakkaasti perinteisiä stereotyyppisiä kuvauksia pojista ja työistä sekä miehistä ja naisista. Useissa uudemmista kirjoissa on nähtävissä yritys murtaa näitä perinteisiä malleja. Valitettavasti viestit välittyvät kuitenkin edelleen esimerkiksi kuvituksissa. Teksteissä esimerkiksi ammatti saatetaan kuvata neutraalisti. Kuvassa tämä neutraali henkilö saa kuitenkin sukupuolen, eli esimerkiksi putkimies kuvataan miehenä. (Gordon & Lahelma 1998, 100.)

Tutkimustensa pohjalta Unesco on laatinut ohjeet siitä, miten tuottaa oppikirjoja, jotka eivät sisällä sukupuolistereotyyppisiä käsityksiä. Ensinnä kirjojen mies- ja naishahmojen määrän tulisi olla sama. Naisia ja miehiä tulisi esiintyä teksteissä, otsikoissa ja kuvissa tasamääräisesti. Naisten ja miesten roolien tulisi olla tasavertaisia. Kotiympäristöön liitettynä sekä naisten että miesten tulisi osallistua

kotitöihin. Molemmilla tulisi olla esiintuotu mahdollisuus käydä työssä perhe-elämän lisäksi. Myös kirjoissa esitettyjen perhetyyppien tulisi olla vaihtelevia ja nykyisiä perhemalleja mukailevia. Ei siten, että kuvattu perhe olisi aina perinteinen ydinperhemalli. Naisten kuvaamista ainoastaan vaimoina tai äiteinä tulisi välttää ja ottaa huomioon myös itsenäisten naisten olemassaolo. (Michel 1986, 59-60.) Perheen kesken tapahtuvat kotityöt tulisi jakaa tasaisesti riippumatta perheenjäsenten sukupuolesta (Unesco 2002, 172).

Kouluelämään liittyvissä kuvauksissa tulisi kirjoissa esittää tytöt ja pojat yhtäläillä kiinnostuneina kaikista oppiaineista. Näin ollen pojat voisivat stereotyyppien vastaisesti yhtäläillä menestyä ja kiinnostua kielistä ja kirjallisuudesta ja tytöt matematiikasta ja tieteestä. Kirjoissa esiintyvän koulun henkilökunnan sukupuolijakaumaan tulisi myös kiinnittää huomiota. Opettajien tulisi olla tasamääräisesti miehiä ja naisia, sekä naisten tulisi esiintyä myös koulun johtotehtävissä. Työelämä tulisi yleisesti ottaen jakautua tasapuolisesti miesten ja naisten väliseksi toimintakentäksi siten, että ammattien stereotyyppinen jakautuminen poistettaisiin ja naiset esiintyisivät myös johtotehtävissä. Sosiaalisissa ja poliittisissa rooleissa naisia ja miehiä tulisi kuvata yhtäläisen aktiivisina (Michel 1986, 60–61.) Naiset tulisi kuvata myös yhtäläillä ”ekonomisesti tuottaviksi” kuin miehet (Unesco 2002, 172.)

Psykologisten ja fyysisten ominaisuuksien suhteen naisten ja miesten kuvaukset tulisivat olla yhteneviä niin positiivissa kuin negatiivissakin kuvauksissa. Esimerkiksi vaatetuksen suhteen naisia ei tulisi kuvata perinteisesti siististi ”mekkoon” pukeutuvina. Älyllisten ominaisuuksien suhteen sekä tyttöjä että poikia tulisi kuvata kyvykkäinä ja vähemmän kyvykkäinä. Emotionaalisiin kuvauksiin liittyen stereotyyppisiä rajoja tulisi myös rikkoa. Poikia voitaisiin myös kuvata herkkinä ja tyttöjä rohkeina. (Michel 1986, 61-62.) On kuitenkin syytä muistaa, että stereotyyppien poistamisesta ei saisi tulla keinotekoista. Oppikirjojen tarkoituksena on kuitenkin heijastella yhteiskuntaa, eikä luoda siitä valheellista kuvaa.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ – JA KYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää sukupuolistereotyyppien esiintymistä Tammen kultaisessa lukukirjassa. Lukukirja on tarkoitettu käytettäväksi peruskoulun toisella luokalla. Tutkimuksen tutkimustehtävät ovat:

1. Miesten ja naisten sukupuolisen esiintymisen selvittäminen kuvissa ja teksteissä
2. Esiintyykö oppikirjassa olemusstereotyyppioita?
3. Esiintyykö oppikirjassa roolistereotyyppioita?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Oppikirjan kuvaus

Analysoimamme oppikirja on Timo Parvelan, Leena Krokforsin ja Mervi Lindmanin 2003 tekemä Tammen kultainen lukukirja. Kirja on tarkoitettu perusopetuksen toisen luokan oppilaille.

Oppikirja jakautuu pieniin kappaleisiin/tarinoihin, joita on yhteensä 86. Kappaleiden jälkeen oppikirjassa on lisälukemisto, joka koostuu kahdeksasta sadusta. Lisälukemiston jälkeen on tietosivusto, joka sisältää sanaselityksiä. Tietosivustoa emme ota mukaan oppikirja-analyysiimme.

Kansikuvassa kuvataan kirjan päähenkilöitä: opettaja seisoo puun juurella ja pitää kirjaa kädessään, oppilaat Ella, Hanna, Tiina, Pate, Pukari, Tuukka ja Samppa istuvat puun oksilla. Lisäksi oksilla istuvat myös hiiri ja pöllö. Ensimmäisellä aukeamalla esitellään kirjan päähenkilöt. Aukeaman ensimmäisellä sivulla nimetään kannessa olleet henkilöt ja heidän lisäksi esitellään opettajan vaimo ja rehtori, Paten äiti. Aukeaman toisella sivulla esitellään toinen kirjassa seikkaileva luokka: Salli, Topi, Jaanus, Anna ja Eelis. Heidän lisäksi esitellään myös Osku Ollila, äiti, isä, mummo ja Uolevi.

Lukukirjan kappaleet jakautuvat syys- ja kevätosiin. Syys- ja kevätosat on jaettu jaksoihin, jotka noudattavat vuoden kiertoa. Kussakin jaksossa on Salli-kertomuksia ja Ella-tarina. Ella lähettää jokaisen jakson alussa Sallille kirjeen, jossa hän kertoo tarinan uusimmat käänteet. Jaksoja on yhteensä kymmenen. Salli-kertomusten avulla on tarkoitus käsitellä peruslukutaitoa. Ella- tarinat ovat puolestaan lastenkirjallisuutta, ja niitä käsitellään kirjallisuuden opetuksen näkökulmasta. (Tammen kultainen lukukirja 2003).

Ella-tarinoissa kerrotaan Ellan luokasta ja Salli-kertomuksissa puolestaan Sallin luokasta ja elämästä. Kirjan tarinat muodostavat yhden ison jatkuvan juonen, joka

rakentuu Ellan ja Sallin ympärille. Jokaisessa pienessä tarinassa on oma juonensa ja omat päähenkilöt.

6.2 Tutkimusote

Perinteisesti on ollut tapana kuvata laadullisen ja määrällisen, kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen, tutkimusotteen suhde vastakkainasettelun kautta. Laadullinen tutkimus on usein kuvattu myös kritiikkinä määrälliselle tutkimukselle. Esitetyt vastakkainasettelut voidaan nähdä joko toisiaan poissulkevinä tai toisiaan täydentävinä. Tutkimuskäytännöissä vastakkainasettelun eri puolia voidaan kuitenkin yhdistellä. Uudenaikaisemman näkemyksen mukaisesti vastakkainasettelu on turhaa ja kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta voidaan yhdistellä. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 66–68.)

Alasuutarin (1999) mukaan jako kvantitatiiviseen ja kvalitatiiviseen tutkimukseen ei ole ehkä enää mielekäs ollenkaan. Kaksijakoisuus näyttää hänen mielestään houkuttelevan selkeältä, mutta vastaa huonosti todellisuutta. Kaikessa tieteellisessä tutkimuksessa on nimittäin paljon yhteisiä periaatteita, kuten pyrkimys loogiseen todisteluun sekä objektiivisuuteen siten, että tutkijat nojaavat todistelussa havaintoaineistoihinsa eivätkä subjektiivisiin näkemyksiinsä. Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen analyysi voidaan kyllä erottaa toisistaan, mutta niitä voi aivan hyvin soveltaa samassa tutkimuksessa ja saman tutkimusaineiston analysoinnissa. Kvalitatiivista ja kvantitatiivista analyysia voidaankin pitää tietystä mielessä jatkumona, ei vastakohtina tai toisiaan poissulkevinä analyysimalleina. (Alasuutari 1999, 31–33.) Eskola ja Suoranta (1998) täydentävät Alasuutarin ajatusta vastakkainasettelun turhuudesta ja harhaanjohtavuudesta silloin, kun sen avulla keskustellaan tutkimuksen hyvydestä ja huonoudesta. Heidän mukaansa on tärkeintä tehdä tutkimusta erilaisilla asianomaiseen ongelmaan sopivilla menetelmillä. (Eskola & Suoranta 1998, 13.)

Laadullisesta tutkimusotteesta puhutaan usein yhtenä kokonaisuutena. Tämä ei kuitenkaan ole järkevää. Järkevää on ajatella laadullista tutkimusta erilaisia tutkimusperinteitä löyhästi yhdistävänä kattokäsitteenä. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 147.) Kvalitatiivista tutkimusta on vaikea määritellä selvästi, koska sillä ei ole teoriaa eikä paradigmaa, joka olisi vain sen omaa. Näin ollen kvalitatiivisella tutkimuksella

tarkoitetaan joukkoa erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä. (Denzin & Lincoln 1994, 3.) Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara esittävät Teschiä (1992) mukaillen laadullisen tutkimuksen piiriin sisältyvän ainakin 43 erilaista tutkimusnimikettä. Kvalitatiivinen tutkimus on monihaaraista, mutta sitä kuvaillaan usein tiettyjen yhteispiirteiden avulla. Näitä ovat mm. tutkimuksen luonne kokonaisvaltaisena tiedonhankintana, induktiivisen analyysin käyttö ja laadullisten metodien käyttö aineiston hankinnassa. (Hirsjärvi ym. 2006, 153–154.)

Laadullinen tutkimus voidaan käytännössä melko pitkälle samaistaa sisällönanalyysiin. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sitä voidaan pitää paitsi yksittäisenä menetelmänä, myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Useimmat eri nimillä kulkevat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat tavalla tai toisella sisällönanalyysiin, jos sillä tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena kehyksenä. Sisällönanalyysia ei tästä näkökulmasta myöskään voida pitää ainoastaan laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmänä. Määrällisen sisällönanalyysin historia alkaa jo 1900-luvun alusta. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 93.)

Tutkimusotteemme on sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen, sillä olemme valinneet tutkimusmetodiksemme sisällönanalyysin. Kvalitatiivisen tutkimuksen yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Tutkimuksen aineistona käytettävä kirjallinen materiaali voidaan jakaa yksityisiin dokumentteihin ja joukkotiedotuksen tuotteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 86.) Nykyään erityisesti joukkotiedotus ja populaarikulttuuri tuottavat kiihtyvällä vauhdilla erityisen hyvin laadulliseen tutkimukseen soveltuvaa aineistoa. Valmiin aineiston määrä on runsas ja tutkija joutuu valikoimaan aineistoa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tärkeää, että aineisto on rajattu mahdollisimman hyvin. (Eskola & Suoranta 1996, 120–121.) Tutkimusaineistomme luokituu valmiin kirjallisen materiaalin luokkaan. Olemme rajanneet useiden oppikirjojen joukosta analysoitavaksi yhden yleisesti käytetyn. Keskeistä kvalitatiivisessa tutkimusaineistossa on sen moniulotteisuus. Tutkittavanamme oleva oppikirja on täten vain pala tutkittavaa maailmaa ja näyte kohteena olevasta kielestä ja kulttuurista. (Alasuutari 1999, 84–85.)

6.3 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta, eivätkä ne ole etukäteen sovittuja tai harkittuja. Lisäksi aikaisemmillä havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ei pitäisi olla mitään tekemistä analyysin toteuttamisen kanssa. Teoriasidonnaisessa analyysissä on puolestaan tiettyjä teoreettisia kytkentöjä, jotka eivät pohjautu suoraan teoriaan. Teoria voi tällöin toimia apuna analyysin etenemisessä. Aiempi tieto ohjaa ja auttaa analyysia, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava vaan pikemmin uusia ajatusuria aukova. Tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat tällöin aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 95–98.)

Teorialähtöinen analyysi on luonnontieteellisen tutkimuksen perinteinen analyysimalli. Teorialähtöinen analyysi nojaa johonkin tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin esittämään ajatteluun. Tutkittava ilmiö määritellään jonkin jo tunnetun mukaisesti. Aineiston analyysia ohjaa jokin valmis, aikaisemman tiedon perusteella luotu kehys. Aineistolähtöisessä ja teorialähtöisessä analyysissä aineiston hankinta on vapaata suhteessa teorian jo tiedettyyn tietoon tutkittavasta ilmiöstä. Teorialähtöisessä analyysissä ilmiöstä jo tiedetty puolestaan sanelee, miten aineiston hankinta järjestetään ja miten tutkittava ilmiö määritellään. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 99–101.)

Tutkimuksessamme sisällönanalyysi näyttäytyy menettelytapana, joka avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysi sopii hyvin täysin strukturoimattomankin aineiston analyysiin. Keskeistä on pyrkimys saada ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Sisällönanalyysillä aineisto saadaan järjestettyä johtopäätösten tekemistä varten. Tutkimusaineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja analyysin tarkoituksena on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Tiivistetysti ilmaistuna aineiston analyysi perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto aluksi hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudestaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 105, 110.)

Sisällön analyysin synonyymina käytetään usein sisällön erittelyn käsitettä. On kuitenkin syytä korostaa, että nämä menetelmät eroavat toisistaan. Sisällön erittelyllä tarkoitetaan dokumenttien analyysia, jossa kuvataan kvantitatiivisesti esimerkiksi tekstin sisältöä. Sisällönanalyysilla puolestaan tarkoitetaan pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. Sisällönanalyysista voidaan kuitenkin käsitteenä puhua tarkoittaen niin sisällönanalyysiä kuin sisällön erittelyä. (Tuomi & Sarajärvi 2006,107–109.) Tutkimuksessamme toteutamme sekä sisällön erittelyä, että sisällönanalyysiä ja käytämme näistä molemmista yhteisnimitystä sisällönanalyysi.

Tutkimuksemme on edellä esitetyistä kolmen sisällönanalyysin lajista lähimpänä teoriasidonnaista analyysia. Tutkimustamme taustoittavat teoreettiset lähtökohdat ja aiempien tutkimusten antamat viitteet. Teoreettisten lähtökohtiemme avainsanoja ovat maskuliinisuus ja feminiinisyys, sukupuoliroolistereotyytiat, sukupuolten tasa-arvo ja tasa-arvokasvatus. Varsinaista teorialähtöisen analyysin mukaista tiettyä teoriaa, mallia tai auktoriteetin esittämää ajattelua ei tutkimuksemme taustalla kuitenkaan ole.

6.4 Sisällönanalyysin suunnittelu

Keskeistä sisällönanalyysin suunnittelussa on tarkkaan rajatun, kapean tutkimusilmion valinta, josta kerrotaan kaikki mikä vain on mahdollista. Yhden tutkimuksen puitteissa ei ole mahdollista tutkia kaikkea sitä, mitä aineistosta olisi mahdollista tutkia. Kaikki rajauksen ulkopuolelle jäävä mielenkiintoinen materiaali pitää jättää seuraaviin tutkimuksiin. Se, mistä kyseisessä tutkimuksessa ollaan kiinnostuttu, näkyy tutkimustehtävissä. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimuksen tekijän on itse tuotettava analyysinsa viisaus. Metodien noudattamisen lisäksi on merkityksellistä yksilön intellektuaalisen vastaanottokyvyn herkkyys, oivalluksen terävyys ja myös onnekkuus. Tutkija analysoi aineistoaan aina oman ymmärryksensä avulla ja hänen pitää saada lukijat luottamaan, että tutkimus on uskottava. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 94, 102.) Grönfors (1985, 161) toteaa osuvasti, että ”sisällönanalyysi ... tuottaa raaka-aineet teoreettiseen pohdintaan, mutta itse pohdinta tapahtuu tutkijan järjellisen ajattelun keinoin”.

Ennen analyysin aloittamista on tehtävä analyysirunko. Tutkimuksen ollessa teoriasidonnainen, perustuu analyysirunko aikaisempaan viitekehykseen.

Teoreettinen viitekehys määrittää siis sitä, millaisia asioita aineistosta analysoidaan. Teoreettisen viitekehysten tulee olla sopusoinnussa valitun metodin kanssa. (Alasuutari 1999, 83.) Analyysirunko voi olla väljä. Silloin sen sisälle muodostetaan erilaisia luokituksia ja kategorioita. Aineistosta voidaan poimia asioita, jotka kuuluvat analyysirunkoon. Analyysirungon ulkopuolelle jääneistä asioista muodostetaan uusia luokkia. Analyysirunko voi olla myös strukturoitu. Tällöin aineistosta kerätään vain niitä asioita, jotka sopivat analyysirunkoon. Näin voidaan testata aikaisempaa teoriaa tai käsitejärjestelmää uudessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 116.)

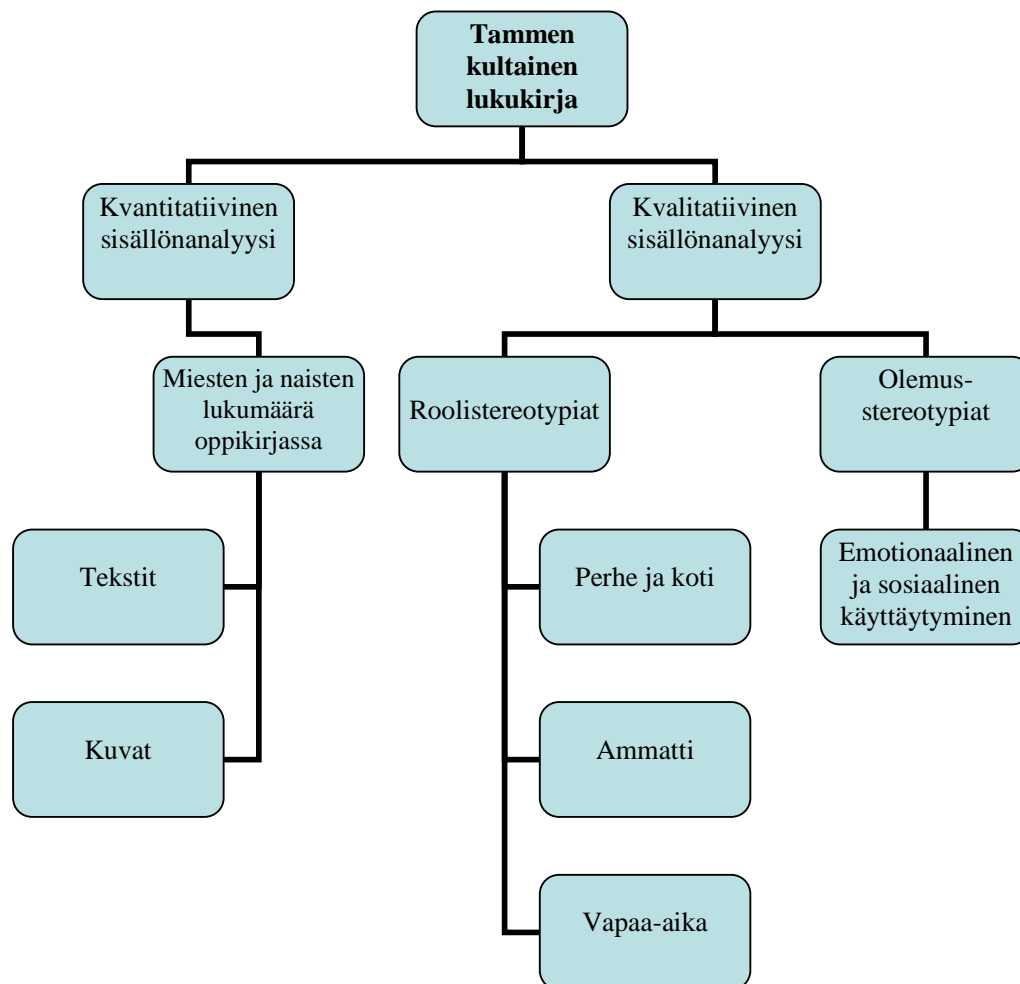
Muodostamme tutkimuksemme analyysirungon strukturoidusti oman teoreettisen viitekehiksemme ja Michelin ja Unescon käyttämän analyysimenetelmän pohjalta. Michel on tutkinut lastenkirjoja ja oppikirjoja käyttämällä kolmekohtaista analyysimenetelmää. Nämä kolme vaihetta ovat: 1. sisällön kvantitatiivinen analyysi, 2. sisällön kvalitatiivinen analyysi ja 3. kielessä esiintyvien seksististen ilmausten analyysi. Sisällön kvantitatiivisessa analyysissä Michel on suorittanut tilastollista ja vertailevaa analyysia miesten ja naisten lukumäärästä kuvissa, teksteissä ja otsikoissa. Hän on myös laskenut miesten ja naisten esiintymistä pää- ja sivuhenkilöinä. (Michel 1986, 48–49.)

Kvalitatiivisen analyysin Michel on jakanut kolmen pääkohdan analysoimiseksi, jotka ovat sosiaaliset viittaukset, aktiviteetit sekä sosiaalinen ja emotionaalinen käyttäytyminen. Sosiaalisten viittausten alaisena Michel on tutkinut kirjoissa esiintyviä siviilisäätö-, perhe-, työllisyysaste- ja ammattiviittauksia. Aktiviteettien alaisena Michel on puolestaan etsinyt viittauksia kotitöistä, lasten kasvattamisesta, poliittisista ja sosiaalisista aktiviteeteista, vapaa-ajasta, harrastuksista, peleistä sekä seikkailuaktiviteeteista. Sosiaalisen ja emotionaalisen käyttäytymisen alaisena Michel on puolestaan etsinyt viittauksia positiivisten ja negatiivisten emotionoiden ilmauksista, sosiaalisen paineen vastustamisen ilmauksista sekä heikkouden ja vahvuuden ilmauksista. Michel on analysoinut tutkimuksensa kvalitatiivisessa vaiheessa kaikkia viittauksia suhteuttaen ne siihen, ilmentävätkö ne stereotyyppistä ajattelua vai eivät. Hän on myös kvantitatiivisesti taulukoinut tyyppillisten (stereotyyppisten) ja ei tyyppillisten (ei-stereotyyppisten) tapausten määrää sekä sanallisesti esimerkein kuvannut löydöksiään. (Michel 1986, 49–51.)

Michelin analyysin kolmas vaihe pohjautuu kielen piirteiden analysointiin. Tässä yhteydessä hän on etsinyt sanastosta mahdollisia seksistisiä ilmauksia. Hän on myös selvittänyt maskuliini- ja feminiinimuodon käyttöä. Lisäksi hän on etsinyt erilaisia sanontoja ym., joissa usein miessukupuoli korostuu johtuen englanninkielen ”man” -ilmauksen yleisyydestä yleisesti ihmiseen viitattaessa. (Michel 1986, 51.) Tämän Michelin analyysimenetelmän kolmannen vaiheen jätämme omasta tutkimuksestamme kokonaan pois, sillä mielestämme suomenkielinen teksti ei ole otollista tällaiselle analyysille ainakaan tämän pro gradu -tutkielmamme puitteissa.

6.5 Tutkimusaineiston analyysi

Muodostamme tutkimuksemme analyysirungon oman teoreettisen viitekehiksemme ja Michelin käyttämän menetelmän pohjalta. Analyysirunkona toimii näiden pohjalta laatimamme käsitekartta (kaavio 1). Esimerkiksi Metsämuuronen (2003) suosittelee käsitekartan laatimista sisällöllistä analyysia helpottamaan. Käsitekartan etuja ovat sen visuaalinen muoto, jonka avulla tutkija voi hahmottaa suuren kokonaisuuden ja sen kaikki osat yhtä aikaa. Käsitekartta myös selkiyttää eri osien suhdetta ja nostaa esiin oleelliset ja epäoleelliset seikat. (Metsämuuronen 2003, 199.)



KAAVIO 1. Tutkimuksen analyysirunko

6.5.1 Oppikirjan kvantitatiivinen analyysi

Määrällinen analyysi paljastaa sukupuolten todellisen esiintymisen oppikirjassa. Äidinkielen oppikirjassa esiintyy runsaasti tarinoita ja henkilöhahmoja, jolloin poikien/miesten ja tyttöjen/naisten esiintymissuhdetta on vaikea havaita kirjaa vain silmäilemällä. Oppikirjan kvantitatiivisessa analyysissä laskimme tyttö/nais- ja poika/miespuolisten ihmishahmojen lukumääriä. Eläinhahmoja emme ole ottaneet huomioon, kuten esim. Michel (1986) on tehnyt. Lastenkirjoissa seikkailevat ihmismäiset, ja samalla myös selkeästi sukupuolittuneet, eläinhahmot ovat varsin yleisiä. Analysoimassamme kirjassa eläinhahmoja ei mielestämme kuitenkaan

esiintynyt tarpeeksi ottaaksemme ne huomioon. Laskimme kirjan runko-osassa ja kirjan lopun lisälukemistossa esiintyneet sukupuolet erikseen.

Laskimme aluksi tyttöjen/naisten ja poikien/miesten esiintymisen kuvissa. Kuvissa esiintyviä mahdollisia tekstejä emme ole ottaneet mukaan analyysimme. Tällaisia tekstejä ovat esimerkiksi kuvissa esiintyvät muistilaput. Tekstien osalta laskimme kaikki maininnat tytöistä/naisista ja pojista/miehistä. Henkilöhahmojen sukupuoli on yleensä pääteltävissä nimen perusteella. Kirjassa esiintyvistä miespuolisesta opettajasta ja naispuolisesta rehtorista käytetään teksteissä kuitenkin vain nimityksiä opettaja ja rehtori. Näiden mainintojen suhteen päätelimme tekstin kontekstista, puhutaanko opettajasta ja rehtorista yleisnimenä tietyn ammattikunnan edustajana, vai juuri kirjan henkilöhahmoista.

Laskimme tyttöjen/naisten ja poikien/miesten esiintymiset kappaleiden päähenkilöinä. Kaikkien kappaleiden osalta ei ollut mahdollista määrittellä tiettyä/tiettyjä päähenkilöitä ja heidän sukupuoltaan, koska päähenkilönä oli ikään kuin koko luokka. Kirjassa oli myös runoja/lauluja, joista ei ollut mahdollista määrittellä päähenkilöä. Laskuissa otimme huomioon vain selkeät tapaukset.

6.5.2 Oppikirjan kvalitatiivinen analyysi

Oppikirjan kvalitatiivisen analyysin osiossa analysoimme analyysirunkomme mukaisesti miehiin ja naisiin liitettäviä rooli- ja olemuskuvauksia. Roolistereotyypiat kertovat, mitä miehet ja naiset tekevät sekä mitä heidän oletettavasti kuuluu ja sopii tehdä. Olemussteriotyypiat kertovat, minkälaisia miehet ja naiset oletetusti ovat. Analysoimme näitä kuvauksia lähtökohtanamme teoreettisen viitekehiksemme mukaiset stereotyyppiset näkemykset. Löydetyt kuvaukset jaottelimme stereotyyppisiin ja ei-stereotyyppisiin. Näin saimme myös numeerista tietoa tulevien johtopäätösten tueksi. Rikkoakseen stereotyyppisiä käsityksiä stereotyyppisen ja ei-stereotyyppisen määrällisen suhteen pitäisi olla suunnilleen tasan. Näin ollen miehet esiintyisivät naisille ominaisilla kentillä ja päinvastoin.

Roolistereotyypiat jaoin kolmeen osa-alueeseen; perhe ja koti, ammatit ja vapaa-aika (Kaavio 1). Perhe ja koti-osiossa tutkimme, millaisia perhetyyppisiä kappaleissa esiintyy, miten kotityöt jakautuvat miesten ja naisten kesken ja millaisia rooleja

miehillä ja naisilla on vanhempina. Perhetyypeiltään suomalainen yhteiskunta on monimuotoinen. Perhetyyppejä ovat esimerkiksi ydinperheet, yksinhuoltajaperheet, uusioperheet ja sateenkaariperheet. Oppikirja-analyysissä tutkimme, millaisia perhetyypimalleja oppikirja tarjoaa. Kotityöt ovat stereotyyppisesti ajateltuna naisten työtä. Naisten stereotyyppisiä kotitöitä ovat esimerkiksi pöydän kattaminen, ruoan tekeminen samalla kun isä odottaa passiivisesti tai äiti siivoaa ja isä katsoo televisiota. Stereotyyppisessä ajattelussa kotona jokaisella perheen jäsenellä on oma selkeä roolinsa sukupuolen mukaan. Äidit huolehtivat jälkikasvun hyvinvoinnista. He syöttävät, pukevat, hoivaavat ja kannustava lapsiaan. Miesten rooli taas nähdään auktoriteetteina, he auttavat lapsia ongelmatilanteissa ja erityisosaamista vaativissa tilanteissa.

Ammattiosiossa tutkimme, missä ammateissa miehet ja naiset esiintyvät ja millaisista ammateista lapset haaveilivat. Teoreettiseen viitekehiksemme nojaten katsomme stereotyyppisiksi ammattialoiksi naisten sijoittumista esimerkiksi hoiva-alalle ja miesten sijoittumista yhteiskunnallisiin tehtäviin. Naisten stereotyyppisiä ammatteja ovat esimerkiksi sairaanhoitaja, keittäjä, siivooja ja opettaja. Miesten stereotyyppisiä ammatteja ovat puolestaan esimerkiksi rehtori, johtaja, poliisi, lentäjä ja metsuri.

Vapaa-ajan osiossa analysoimme lasten ja aikuisten vapaa-aikaan liittyviä toimintoja. Vapaa-aikaan katsotaan kuuluvaksi pelit, harrastukset, leikkiminen ja seikkaileminen. Oppilaat leikkivät ja seikkailevat miltei poikkeuksetta yhdessä, jolloin analysoimme myös yhteiskuvissa esiintyvien henkilöiden aktiivisuutta. Aktiivisuusaste on korkea, jos henkilö on kuvan etualalla, suurempana tai selkeästi toista aktiivisemmassa ja mielenkiintoisammassa toiminnassa. Jos lapsista ei voi sanoa, kummat ovat aktiivisemmassa roolissa, sitä ei huomioida laskuissa. Teoreettiseen viitekehikseen nojaten katsomme stereotyyppisiksi aktiviteeteiksi tapaukset, joita leimaa tyttöjen aloitteellisuuden ja aktiivisuuden puute. Poikien aktiviteeteissa taas heijastuu rohkeus, uskallus ja välineiden käyttäminen. Stereotyyppisesti poikia kuvataan useammin leikeissä ja peleissä kuin tyttöjä.

Olemusstereotypioita tarkastelimme emotionaalisen ja sosiaalisen käyttäytymisen kautta. Henkilön henkisen vahvuuden ja heikkouden jakautuminen miesten ja naisten

välillä on hyvä sukupuolistereotyypioiden mittari. Henkinen vahvuus on urheutta, rohkeutta, velvollisuuden tunnetta ja johtajuutta. Henkinen heikkous on avuttomuutta, hämmennystä ja pelkuruutta. Stereotyyppisesti miehet on kuvattu henkisesti vahvoina, luotuin johtamaan ja toimimaan itsenäisesti. Naisiin on puolestaan stereotyyppisesti liitetty henkinen heikkous, joka näkyy myös ympäristön paineille sopeutumisenä.

6.6 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivista tutkimusta on kritisoitu luotettavuuskriteereiden hämäryydestä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voi erottaa toisistaan yhtä jyrkästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja ottamaan yhtä aikaa kantaa sekä analyysin kannattavuuteen että tekemänsä työn luotettavuuteen. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija itse on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Näin ollen pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 209-211.) Koemme tutkimuksemme luotettavuutta lisäävänä tekijänä kahden tutkijan tekemän yhteistyön. Olemme yhteistyössä joutuneet pohtimaan tutkimusentekoon liittyviä ratkaisujamme ja muovaamaan subjektiivisista näkemyksistämme yhteisiä. Näin ollen pystymme ylittämään subjektiivisuuden tason tietyllä asteella.

Perinteisesti käytettyjen reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden käyttöä kvalitatiivisessa tutkimuksessa on kritisoitu laadullisen tutkimuksen piiriin epäsopivina. Nämä käsitteet ovat syntyneet kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä, ja käsitteinä niiden ala vastaa lähinnä vain kvantitatiivisen tutkimuksen tarpeita. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 133.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa nämä käsitteet on ehdotettu korvattavan sisäistä validiteettia vastaavan uskottavuuden ja ulkoista validiteettia vastaavan siirrettävyyden sekä reliabiliteettia vastaavan varmuuden käsitteillä. Uskottavuudella luotettavuuden kriteerinä viitataan siihen, että tutkijan on tarkastettava vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Siirrettävyys eli yleistettävyys on puolestaan mahdollista tietyin ehdoin, vaikkakaan yleistysten tekeminen ei aina ole laadullisen tutkimuksen tarkoitus. Varmuutta tutkimukseen puolestaan lisätään tutkimuksessa ottamalla

mahdollisuuksien mukaan huomioon myös tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot. (Eskola & Suoranta 1998, 212-213.)

Keskeisin seikka laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kyseenalaistamisessa liittyy kysymys objektiivisen tiedon mahdollisuudesta. Tähän kysymykseen voidaan yrittää vastata eri totuusteorioiden näkemysten avulla. Laadulliseen tutkimukseen voidaan soveltaa hyvin näkemystä siitä, että tosi tieto vastaa havaintoja maailmasta, vaikkakin havainnot ovat tutkijan tekemiä ja siten osaltaan subjektiivisia. Tässä yhteydessä on syytä erottaa toisistaan myös havaintojen luotettavuus ja niiden puolueettomuus. Puolueettomuudella tarkoitetaan tutkijan kykyä irtautua omista ennakko-oletuksistaan ja asenteistaan esimerkiksi haastateltavaa kohtaan. Laadullisessa tutkimuksessa periaatteessa kuitenkin myönnetään tutkijan tietynasteinen väistämätön puolueellisuus, sillä tutkija on tutkimusasetelmansa luoja ja tulkitsija. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 132.) Tutkimuksessamme havaintojen luotettavuutta voi pitää melko hyvänä, sillä tutkimusaineistona toimiva valmis dokumentti ja tarkoin strukturoitu analyysirunko eivät anna suuria mahdollisuuksia erehdyksille. Tutkijan puolueellisuuden mahdollisuutta vähentää kahden tutkijan olemassaolo, jolloin näkemykset tulee suhteuttaa keskenään. Kahden tutkijan olemassaoloa käytettiin hyväksi kirjan määrällisessä ja laadullisessa analysoinnissa. Tekstin suuresta määrästä riippuen laskimme erikseen sukupuolten esiintymistä oppikirjassa ja vertasimme saatuja tuloksia. Ero tutkijoiden välillä oli vain muutamia yksikköjä. Laadullisessa osiossa näemme vahvuutena tutkijoiden eri sukupuolet, jolloin kykenimme vertaamaan vaikuttiko tutkijan sukupuoli tulkintaan. Oppikirjan henkilöiden luonteenpiirteiden korostaminen oli niin selkeää, että molempien tutkijoiden tulokset tukivat toisiaan.

Yleisesti ottaen laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa ei ole olemassa minkäänlaisia yksiselitteisiä ohjeita. Tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, jolloin keskeistä on sen sisäinen johdonmukaisuus. Pääpaino tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa voidaan asettaa tutkijan omille pohdinnoille tutkimuksen kohteesta ja tarkoituksesta sekä omista sitoumuksista tutkijana tutkimuksessaan. Tutkija voi luotettavuuspohdinnoissaan arvioida myös tutkimusentekoprosessiaan aineistonkeruun, tutkimuksen keston, aineiston analyysin ja tutkimuksen raportoinnin lähtökohdista. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 135-137.)

7 TULOKSET

7.1 Sukupuolten määrällinen esiintyminen kuvissa ja teksteissä

Miehiä esiintyy oppikirjan kuvissa ja teksteissä määrällisesti enemmän kuin naisia (Taulukko 1). Oppikirjan kuvissa henkilöitä esiintyy yhteensä 360 kappaletta, joista miesten/poikien kuvia on 200 kappaletta ja naisten/tyttöjen kuvia 160 kappaletta. Prosentuaalisesti miesten osuus 56 % ja naisten osuus 44 %. Myös lisälukemiston kuvissa poikia/miehiä esiintyy enemmän kuin tyttöjä/naisia. Lisälukemiston 15:sta kuvasta tyttö/nainen esiintyy seitsemän kertaa ja poika/mies kahdeksan kertaa

Oppikirjan teksteissä henkilöitä mainitaan yhteensä 1798 kertaa. Poika tai mies mainitaan 1072 kertaa. Tyttö tai nainen mainitaan 726 kertaa. Prosentuaalisesti poikien ja miesten osuus on 59 % ja tyttöjen ja naisten osuus on 41 %. Myös lisälukemistossa mainitaan useammin poikia/miehiä kuin tyttöjä/naisia, mutta ero ei ole merkittävä. Lisälukemiston 428 henkilömaininnasta poika/mies mainitaan 215 kertaa ja tyttö/nainen mainitaan 213 kertaa.

TAULUKKO 1. Tammen kultaisen lukukirjan kvantitatiivinen kuva- ja tekstianalyysi

Runko-osa				
Sukupuoli	Kuvien lkm.	Osuus (%)	Tekstien lkm.	Osuus (%)
Tyttö/nainen	160	44 %	726	41 %
Poika/mies	200	56 %	1072	59 %
Yhteensä	100 % (n = 360)	100 %	100 % (n = 1798)	100 %

Lisälukemisto				
Sukupuoli	Kuvien lkm.	Osuus (%)	Tekstien lkm.	Osuus (%)
Tyttö/nainen	7	47 %	213	50 %
Poika/mies	8	53 %	215	50 %
Yhteensä	100 % (n = 15)	100 %	(n = 428)	100 %

Laskimme myös kappalekohtaisesti, kumpaa sukupuolta esiintyy enemmän. Runko-osassa on 86 kappaletta, jonka teksteissä 46 kappaleessa esiintyy poikia/miehiä enemmän ja 26 kappaleessa esiintyy tyttöjä/naisia enemmän. Kumpaakaan sukupuolta ei mainita seitsemässä kappaleessa. Yhtä monta mainintaa molemmille sukupuolille on neljässä kappaleessa. Miesvoittoisia kappaleita on miltei kaksinkertainen määrä naisiin verrattuna. Lisälukemistossa seitsemän kappaletta on miesvoittoisia kun taas naisvoittoisia kappaleita on kaksi. Ero on lisälukemistossa miltei nelinkertainen. Lisälukemistossa esiintyi kuitenkin määrällisesti suunnilleen yhtä paljon miehiä kuin naisia. Yhdessä naisvoittoisessa kappaleessa esiintyi huomattavan paljon naisia, joka tasoitti eroja.

Poika tai mies esiintyy kertomusten päähenkilönä yhteensä 40 kertaa. Tyttö tai nainen esiintyy kertomusten päähenkilönä 38 kertaa. Siitä huolimatta, että naisia ja miehiä on päähenkilöinä miltei yhtä paljon, miehiä mainitaan teksteissä ja kuvissa enemmän.

7.2 Roolistereotyytiat

Saimme kvalitatiivisen analyysin yhteydessä myös numeerista tietoa jaottelemalla havaintojamme stereotyyppisen ja ei- stereotyyppisen kategorioiden alaiseksi. Stereotyyppisiä kuvauksia esiintyi naisilla enemmän kuin miehillä. Yleisesti stereotyyppiset kuvaukset olivat ei-stereotyyppisiä tavallisempia, vaikka poikkeuksia ja stereotyyppien rikkomistakin esiintyi. Avaamme näitä tarkemmin jokaisen alaluvun yhteydessä. Lisäksi taulukoista 3, 5, ja 7 käy ilmi, mitkä olemme katsoneet stereotyyppisiksi ja mitkä taas ei-stereotyyppisiksi kuvauksiksi. Osaa kuvauksista ei voitu yksiselitteisesti määrittellä kuuluvaksi kumpaankaan luokkaan, joten määrittelimme ne neutraaleiksi.

7.2.1 Perhe ja koti

Kirjan tarjoamat käsitykset naisten ja miesten asemasta kotona ovat hyvin perinteiset. Kotityöt ja hoivanpito jakautuvat selkeästi sukupuolen mukaan (Taulukko2). Äidit kuvataan kotitöiden parissa, mutta isää ei näytetä tai kuvata kertaakaan niiden parissa. Kuvissa isä näytettiin seitsemän kertaa, joista neljässä kuvassa isä luki lehteä tai teki töitä kotona. Poika kuvataan yhden kerran tiskaamassa. Yhdessä kappaleessa pyydetään tyttäätä useaan kertaan tekemään erilaisia kodintöitä, joista hän kieltäytyy. Kappaleen lopussa kirjan lukijoita kehoitetaan pohtimaan yhdessä, mitä tarkoittaa, jos joku on itseks.

” Äiti vei roskat. Isä haki lehden. Äiti siivosi huoneen. Isä avasi television. Äiti teki iltapalan. Isä luki iltasadun”

Poikkeuksena kotitöiden suhteen on tilanne, jossa perheen äiti päättää antaa miehensä vastuulle kodinhoidon. Kyseisessä tilanteessa opettajapariskunta hakee samaa rehtorinpaikkaa, miehen suureksi yllätykseksi. Kirjan lopussa konfliktitilanne vältetään sillä, että rehtorin paikka ei vapaudukaan.

”Mutta meidän sovimme, että sinä hoidat lasta, kun minä rupean rehtoriksi.”

Perheen piirissä lohtua ja huolenpitoa tarjosivat naiset. Äiti mainittiin tai kuvattiin huolehtivan tai lohduttavan lastaan 12 kertaa. Isä mainittiin tai kuvattiin tässä roolissa viisi kertaa. Eräessä tapauksessa isän toimiessa huolenpitäjänä äiti ei ollut kotona tavoitettavissa ja eräessä tapauksessa isä auttoi tyttärtään uhkaavan oloisen sähköpostiviestin kanssa:

” Sinun ei tarvitse pitää sellaista salaisuutta, joka tuntuu sinusta pelottavalta. Sinun ei tarvitse totella sellaista käskyä, joka tuntuu sinusta pahalta. Minulle ja äidille sinä voit kertoa aina kaiken.”

TAULUKKO 2. Perheroolien kuvaaminen sukupuolen mukaan Tammen kultaisessa lukukirjassa

	Tyttö/nainen	Poika/mies
Kotityöt	3 kertaa	1 kertaa
Huolehtiminen	12 kertaa	5 kertaa

Oppikirjan runko-osassa kaikki esiintyvät perheet ovat ydinperheitä. Muita perhemuotoja ei esiinny lainkaan. Yksi perhe vaikutti aluksi yksinhuoltajaperheeltä, koska useassa kappaleessa esiintyi vain äiti ja poika. Isään viitattiin kuitenkin yhdessä kappaleessa kahdella lauseella, joista sai selkeän kuvan, että isä kuuluu perheeseen ja asuu kotona.

7.2.2 Ammatit

Miesten ammattikirjo on huomattavasti laajempi kuin naisten (Taulukko 3). Naisia kuvataan kolmessa eri ammatissa ja tytöt haaveilevat kolmesta eri ammatista. Opettaja näyttäytyi sekä ammattina, että tulevaisuuden haaveena. Miehet esiintyvät yhdeksässä eri ammatissa ja pojat haaveilivat neljästä eri ammatista.. Naisten kohdalla mainittiin stereotyyppisinä ammatteina vain *opettaja ja sairaanhoitaja*. Naisten ammattien stereotyyppien rikkojia ovat *rehtori, kauppias ja poliisi*. Määrällisesti eniten nainen kuvattiin *rehtorin ja opettajan* työssä. Miehet edustavat eri ammattialoja, jotka ovat selkeästi maskuliinisia. Ammateissa korostuu usein

jännittävyys, aktiivisuus ja voima. Ainoastaan opettajan ammatti kirjassa esiintyvistä miesten ammateista voidaan katsoa naisten kenttään kuuluvaksi. Neutraaleja ammatteja mainittiin kaksi. Mies kuvattiin kappaleissa useimmiten opettajan ammatissa.

TAULUKKO 3. Ammattien jakautuminen sukupuolen mukaan Tammen kultaisessa lukukirjassa.

	Tytöt/naiset	Pojat/miehet
Aikuisten ammatit	Opettaja (stereotyyppinen) Rehtori (ei- stereotyyppinen) Kauppias(ei- stereotyyppinen)	Opettaja (ei-stereotyyppinen) Professori (stereotyyppinen) Merimies (stereotyyppinen) Jalkapalloilija (stereotyyppinen) Taiteilija (neutraali) Parturi (ei- stereotyyppinen) Talonmies (stereotyyppinen) Tutkimusmatkailija (stereot.) Rallikuski (stereotyyppinen)
Lasten haave-ammattit	Poliisi (ei- stereotyyppinen) Sairaanhoidaja (stereot.) Opettaja (2) (stereotyyppinen)	Palomies (stereotyyppinen) Nyrkkeilijä (stereotyyppinen) Arkkitehti (stereotyyppinen) Kirjailija (neutraali)
Stereo-tyyppinen ammatti-kuvaus	3 kpl	9 kpl.
Ei-stereo-tyyppinen ammatti-kuvaus	3 kpl.	2 kpl.
Neutraali ammatti-kuvaus	0 kpl.	2 kpl.
Yhteensä	6 kpl.	13 kpl.

Oppikirjan ammattimainintojen perusteella naisiin liitettäviä stereotyyppisiä mainintoja on kolme ja ei-stereotyyppisiä kolme. Miehiin liitettäviä stereotyyppisiä mainintoja on yhdeksän ja ei-stereotyyppisiä kaksi (Taulukko 3). Naisten kohdalla voidaan katsoa, että naiset toimivat paljon miesten työkentällä ja täten rikkovat stereotyyppisiä. Miesten ammatit ovat puolestaan hyvin sukupuoleensa sidottuja. Perinteisesti naisille on sallitumpaa toimia miesten aloilla kuin miesten naisten aloilla.

7.2.3 Vapaa-aika

Vapaa-ajan kuvaukset rikkovat stereotyyppisiä käsityksiä. Tytöt ja pojat leikkivät ja harrastavat usein yhdessä, eivätkä vain omissa sukupuolisesti jaottuneissa ryhmissä. (Taulukko 4). Kirjan kansikuvassa jo esitetään luokan tyttöjä ja poikia yhdessä puun oksilla istumassa. Lisäksi tyttöjen harrastuksissa esiintyy aktiivisuutta ja uskallusta, joita liitetään useimmiten poikien harrasteisiin. Myöskään monessa harrasteessa ei voitu katsoa, että pojat olisivat aktiivisempia toimijoita ja tytöt vain passiivisia taustaseuraajia. Päinvastoin, talvileikkejä kuvatessa nainen laskee mäkeä ja poika kannustaa häntä mäen reunalla.

TAULUKKO 4. Tammen kultaisessa lukukirjassa esiintyvät vapaa-ajan toiminnot

Tytöt	Pojat	Yhteiskuvat
Lukeminen (stereotyyppinen) Piirtäminen (neutraali) Hippa (neutraali) Hiihtäminen (ei-stereot.) Mäenlasku (ei-stereot.) Sähköposti (neutraali) Kiipeily (ei- stereotyyppinen)	Lukeminen (ei –stereot.) Piirtäminen (neutraali) Hippa (neutraali) Hiihtämien (stereotyyppinen) Mäenlasku (stereotyyppinen) Sähköposti (neutraali) Kiipeily (stereotyyppinen)	Aartenetsintä (4 kpl) Lukeminen Mäenlasku Piirtäminen Kiipeily
Kirjeenvaihto (stereot.) Neulominen (stereot.) Uiminen (neutraali)	Tanssiminen (ei-stereot.) Jääkiekko (stereotyyppinen) Kelkkailu (stereotyyppinen) Keräily (neutraali)	
10 kpl	11 kpl	Pojat aktiivisina neljässä kuvassa. Tytöt aktiivisina kahdessa kuvassa

Vain aarteenetsinnässä poikia kuvataan aktiivisemmassa roolissa kuin tyttöjä. Aarrejahti on yksi kirjan kantavista juonista ja siihen osallistuu aluksia vain poikia. Myöhemmin myös tytöt liittyvät mukaan, mutta pojat ovat edelleen keskeisemmällä sijalla.

” Pojilla oli säpinää. He seisoivat ympyrässä ja tutkivat jotain. Meitä tyttöjä se ei tietysti kiinnostanut yhtään. ”

TAULUKKO 5. Vapaa-ajan toiminnot stereotyyppisen kuvauksen mukaan

	Tyttö/nainen	Poika/mies
Stereotyyppinen kuvaus	3	5
Ei-stereotyyppinen kuvaus	3	2

Teksti- ja kuva-analyysissä tyttöjä ja poikia kuvattiin miltei yhtä monessa eri harrastuksessa tai leikissä. Miehiin liitettäviä stereotyyppisiä mainintoja on viisi ja ei-stereotyyppisiä kaksi. Naisiin liitettäviä stereotyyppisiä mainintoja on kolme ja ei-stereotyyppisiä kolme (Taulukko 5).

7.3 Olemusstereotypiat

Olemusstereotypioissa esiintyy vahvaa stereotypiaa, mutta niitä myös rikotaan yksittäisissä tapauksissa. Oppikirjassa esiintyviin tyttöihin on liitetty perinteinen kiltin tytön rooli, kun poikiin puolestaan liitetään useampia olemuksia. Tutkimme oppikirjan ensimmäisellä aukeamalla esiteltyjen päähenkilöiden ominaisuuksia. Havainnot ovat joko suoria kuvauksia tai päätelmiä. Tavanomaisuus liitettiin henkilöihin, joita kuvattiin vähän ja/tai heitä kuvattiin neutraalisti.

TAULUKKO 6. Ominaisuuskuvauksia Tammen kultaisessa lukukirjassa

Tytöt/naiset	Ominaisuudet	Stereotypian kuvaus
Ella	Tavanomainen (Kertoja)	Neutraali
Hanna	Rauhallinen, järkevä	Stereotyyppinen
Tiina	Tavallinen, romanttinen	Stereotyyppinen
Opettajan vaimo	Järkevä	Ei-stereotyyppinen
Rehtori, Paten äiti	Jämerä	Ei-stereotyyppinen
Salli	Huolehtivainen	Stereotyyppinen
Anna	Tavanomainen, arka	Stereotyyppinen
Äiti	Huolehtivainen	Stereotyyppinen
Mummo	Rohkea, seikkailunhaluinen	Ei-stereotyyppinen
Pojat/miehet		
Pate	Yksinkertainen	Neutraali
Samppa	Arka	Ei-stereotyyppinen
Topi	Tekninen	Stereotyyppinen
Jaanus	Tavanomainen	Ei- stereotyyppinen
Tuukka	Nero	Stereotyyppinen
Eelis	Fiksu, hajamielinen	Stereotyyppinen
Osku Ollila	Tavanomainen, kiireinen	Neutraali
Pukari	Aggressiivinen	Stereotyyppinen
Isä	Työnarkomaani	Stereotyyppinen
Opettaja	Lapsekas, kunnianhimoinen	Stereotyyppinen
Uolevi	Arka	Ei-stereotyyppinen

Psykologisten kuvauksien suhteen poikia kuvattiin sekä kyvykkäinä että vähemmän kyvykkäinä, kun taas tyttöihin ei liitetty erityistä kyvykkyyttä tai sen puutetta. Oppikirjassa Salli kertoo kirjeessä luokkansa oppilaiden olemuskuvauksia. Tyttöjä Salli kuvaa seuraavanlaisesti:

”Hanna on minun paras kaverini. Hän on rauhallinen ja järkevä. Tiinakin on minun paras kaverini. Hän on melko tavallinen.”

Poikia Salli kuvaa hieman toisella tavalla:

”Sampalla on usein koti-ikävä. Tuukka on luokan nero. Pate ei ole luokan nero. Pukari uhkaa aina muksauttaa kaikkia, mutta hän on oikeasti ihan vaaraton.”

Oppikirjan useassa kappaleessa esiintyvät mummo ja Uolevi, jotka seikkailevat ulkomailla ja kirjoittavat Sallille kirjeitä seikkailuistaan. Mummon ja Uolevin kohdalla perinteisiä stereotyyppisiä olemuskuvauksia pyritään selkeästi rikkomaan. Kappaleista käy ilmi, että Uolevi pelkää monia asioita ja kaipaa koti-Suomeen, samalla kun mummo nauttii seikkailuista. Mummo toteaa kirjeessä muun muassa seuraavalla tavalla:

” Kävimme eilen tivolissa. Siellä oli paljon värikkäitä valoja ja jännittäviä laitteita. Minä ajoin niissä kaikissa!”

Uolevi puolestaan toteaa kirjeissä muun muassa seuraavalla tavalla:

”Mummosi vei minut tivoliin. Siellä oli paljon ihmisiä ja hälinää. Minulle tuli paha olo.”

Lisäksi mummo ja Uolevi kertovat eräässä kappaleessa matkamuistojaan, jossa Uolevi tunnustaa pelänneensä monia asioita:

” Mummo: Meillä oli tosi hieno matka. Uolevi: Vaikka minä pelkäsin paljon. Mummo: Ja silti sinä uskalsit kaikkiin noihin paikkoihin. Uolevi: Niin, koska sinäkin uskalsit.”

Taulukossa mainittujen henkilöiden ja ominaisuuksien lisäksi kappaleita analysoimalla miehiin voitiin liittää sellaisia ominaisuuksia kuin *arka, ammattitaitoinen, taiteellinen, kiireinen, kunnianhimoinen, aggressiivinen, lapsellinen, taitava, kohtelias, kujeileva ja hajamielinen*. Naisiin liitettiin sellaisia ominaisuuksia kuin *rohkea, tunteikas, pelokas, hellä, itsekäs, terävä ja kohtelias*. Henkistä rohkeutta ja heikkoutta liitettiin sekä miehiin että naisiin. Täten kirjan tekijät ovat pyrkinet rikkomaan sukupuolten välistä raja-aitaa.

Naisten kuvaaminen herkkätunteisiksi ja miesten aggressiivisiksi ja välinpitämättömiksi heijastavat myös stereotyyppisiä sukupuolikäsityksiä. Tekstikirjassa on löydettävissä stereotyyppisiä ajattelumalleja sukupuolelle sopivista emootioista. Kirjassa esiintyvä poika uhkaa aina esiintyessään muksauttaa jotakuta. Kyseinen poika on yksi kirjan keskeisistä hahmoista, joten tämä esiintyy usein eri kappaleissa.

” Pukari halusi parranajon, muttei saanut, koska hänellä ei ollut partaa. Pukari uhkasi napauttaa nöpöön sitä, joka oli vienyt hänen partansa.”

Tämän lisäksi yhdessä kirjan kappaleessa esiintyy poika, joka tönii ja uhkaile pienempää poikaa:

” Iso poika oli Jaanusta ainakin päätä pidempi ja näytti uhkaavalta.”

Tytöt puolestaan itkevät ja vilkuttavat hyvästejä yhdessä oppikirjan kuvassa. Samassa kuvassa stereotypiaa rikkoo poika, joka myös itkee. Oppikirjassa esiintyvät henkilöt sukupuoleen katsomatta osoittavat kuitenkin kaikki välittämistä.

Oppikirjan päähenkilönaisiin liitettäviä stereotyyppisiä olemuskuvauksia on viisi ja ei-stereotyyppisiä olemuskuvauksia on kolme. Päähenkilömiehiin liitettäviä stereotyyppisiä olemuskuvauksia on kuusi ja ei-stereotyyppisiä olemuskuvauksia kolme.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää esiintyykö peruskoulun toisen luokan oppilaille tarkoitettussa Tammen kultaisessa lukukirjassa sukupuolistereotyyppioita henkilöhahmojen määrän sekä henkilöhahmojen rooli- ja olemuskuvausten suhteen. Tällaisia sukupuolistereotyyppioita ovat esimerkiksi miesten määrällinen yliedustus, naisten ja miesten ammattikenttien selkeä jaottelu naisten ammatteihin ja miesten ammatteihin sekä naisten kuvaaminen passiiviseksi, hoivaaviksi ja tunteellisiksi kodin piirin toimijoiksi ja miesten kuvaaminen aktiiviseksi, aggressiiviseksi ja järkiperaisiksi työelämän toimijoiksi. Emme asettaneet tutkimuksellemme varsinaisia ennakko-oletuksia. Pyrimme tutkimaan oppikirjaa mahdollisimman neutraalisti. Ennakkokäsityksiämme ohjasivat kuitenkin väistämättä aiemmat tutkimustulokset, joiden mukaan stereotyyppien esiintyminen on tyypillistä lastenkirjoissa ja oppikirjoissa. Näiden tutkimusten (ks. esim. Michel 1986, Palmu 1992) pohjalta saatoimme olettaa tutkimamme oppikirjan myös sisältävän joitakin sukupuolistereotyyppioita. Emme kuitenkaan antaneet tämän käsityksen vaikuttaa tutkimuksessamme siten, että olisimme huomanneet stereotyyppisiä kuvauksia helpommin kuin ei-stereotyyppisiä kuvauksia. Tutkimamme yhden oppikirjan perusteella ei voi tehdä laajoja yleistyksiä, mutta sen avulla voi nähdä palan sitä maailmaa, joka on osa peruskoulun toisluokkalaisen arkea.

8.1 Syvään juurtunut sukupuoli ja sen roolit

Tutkimassamme oppikirjassa sukupuolen ilmeneminen oli itsestään selvää. Miesten ja naisten sekä poikien ja tyttöjen väliset erot olivat selkeitä. Kirjan henkilöhahmot olivat selkeästi tunnistettavissa tytöiksi/naisiksi tai pojiksi/miehiksi. Suurimmaksi osaksi kirjan henkilöt toimivat sukupuoliagendan mukaisesti: miehet ja naiset, pojat ja tytöt toimivat selkeästi sukupuolelleen ominaisin tavoin. Tällaisia kirjan henkilöidenkin ilmentämiä tapoja ovat esimerkiksi poikien ja miesten ammattien ja ammattikiinnostuksen suuntautuminen perinteisille miehisisille aloille (kuten palomies, talonmies ja arkkitehti) sekä tyttöjen ja naisten ammattien suuntautuminen perinteisille naisvaltaisille aloille (kuten sairaanhoitaja ja opettaja). Kirjan henkilöitä myös kuvailtiin pitkälti sukupuoliagendalle tyypillisin tavoin. Tytöt/naiset kuvattiin

esimerkiksi pelokkaiksi tunteikkaiksi ja helliksi. Miehet /pojat puolestaan kuvattiin esimerkiksi aggressiivisiksi, kiireellisiksi ja kunnianhimoisiksi. (Tarmo 1991, 196)

Kirjan henkilöistä mummoa ja Uolevia kuvattiin ajoittain perinteisistä maskuliinisuuden ja feminiinisuuden kuvauksista poikkeavasti: mummoa kuvattiin maskuliinisesti ja Uolevia feminiinisesti. Mummo kuvattiin seikkailuja rakastavana ja rohkeana, kun taas Uolevi kuvattiin kotona viihtyvänä ja pelokkaana. Tulkitsimme nämä kuvaukset kuitenkin yliampuviksi sillä näiden kuvausten yhteydessä tutkija koki kuvausten jo itsessään viestittävän, että näin ei voisi todellisuudessa olla. Erityisesti Uolevin feminiiniset piirteet näyttäytyivät mielestämme ei-toivottuina piirteinä miehelle. Kirjan loppupuolella näitä piirteitä pyrittiin paikkaamaan tarinan puitteissa: Uolevin kuvattiin haaveilevan rohkean merimiehen ammatista. Mummon ja Uolevin kuvaamisessa ei kuitenkaan mielestämme ollut kyse yrityksestä kuvata sukupuolen androgyynistä ulottuvuutta, sillä androgyyneille tyypillistä riskinottoa tai roolinuudistamista ei ollut selkeästi nähtävissä (Määttä & Turunen 1991, 18–19). Vaikka esimerkiksi mummon rohkeus oli selkeästi korostettu yritys riskinottoon naisena elämisessä, sitä tasapainotettiin kirjan kuvauksissa voimakkaan feminiinisesti esimerkiksi leipomisharrastuksen myötä.

Sukupuolia kuvattiin tutkimassamme oppikirjassa melko perinteisesti kodin piirissä, ammattirooleissa ja olemuskuvauksissa. Stereotyyppiat lienevät syvimmin juurtuneita ja tiedostamattomimmiksi muuttuneita juuri näiden asioiden suhteen. Näidenkin kuvausten sisällä löytyi kuitenkin pyrkimyksiä rikkoa stereotyyppistä ajattelua. Kodin piirissä isä tuotiin muutamassa kuvauksessa mukaan huolehtijan rooliin yhdessä äidin kanssa. Yksinään isä kuitenkin osoitti tällaista hoivavietin mukaista käytöstä ainoastaan, kun äiti ei ollut saatavilla. Ammattien suhteen stereotyyppien rikkomispyrkimys oli naisten osalta suurempi kuin miesten. Naisia mainittiin ei-stereotyyppisissä ammateissa (poliisi, rehtori, kauppias) yhtä usein kuin stereotyyppisissä. Tosin naisten ammattikuvauksia oli määrällisesti huomattavasti vähemmän kuin miesten. Miesten ammattikuvaukset puolestaan olivat varsin stereotyyppisiä (professori, merimies, jalkapalloilija, talonmies, tutkimusmatkailija, rallikuski, palomies, nyrkkeilijä, arkkitehti). Kirjassa esiintyvien ammattien suhteen erinomainen stereotyyppien rikkoja on mielestämme miehen toimiminen opettajana ja naisen rehtorina. Yleensä nämä roolit on totuttu kuvaamaan toisinpäin.

Työelämän segregaatiokuvauksista voisi oppikirjan sanoa ilmentävän horisontaalista segregaatiota. Vertikaalisen segregaation olemassaoloa puolestaan rikkoi huomattavasti naisen kuvaaminen rehtorina. (Kolehmainen- Lindén 1998,14.)

Olemuskuvaukset olivat myös miesten osalta stereotyyppisempiä kuin naisten. Myös olemuskuvauksista oli löydettävissä selkeä stereotyyppien rikkomisyrittä. Kuvaukset mummosta ja Uolevista olivat osittain mielestämme yliampuvia. Erityisesti Uolevin feminiinisyyttä ylikorostettiin toistelemalla usein tämän esimerkiksi pelkäävän monia asioita. Olemuskuvauksissa oli mielestämme keskeistä se, että vaikka tyttöjä kuvattiin myös ei-stereotyyppisin piirtein (rohkea, itseks ja terävä), jäivät tytöt hahmoina kirjassa melko ”tavallisiksi”. Pojat olivat hahmoina mielenkiintoisia ja värikkäitä. Vaikka kirjan juonen mukaisia muodollisia päähenkilöitä olivat Salli ja Ella, pojat olivat kuitenkin niitä, jotka veivät huomion mukanaan. Salli ja Ella lähinnä kertoivat, mitä pojille tapahtui. Kirjan kuvaukset koulumaailmasta vastasivat siis pitkälti sitä, miten todellisuudessa on tapana kuvata: koulussa huomion saavat villit pojat ja taka-alalle jäävät kiltit tytöt (Lahelma & Gordon 1995, 179-182).

Selkein ja ylilyönnin stereotyyppien rikkominen tapahtui vapaa-ajan kuvauksissa. Tytöt ja pojat kuvattiin useasti yhteisiin harrastuksiin, jossa molemmat sukupuolet olivat aktiivisia. Keskeistä mielestämme oli se, että vapaa-ajan kuvauksissa poikien aktiviteettien kenttä avattiin tytöille. Tyttöjä nähtiin usein yhdessä poikien kanssa aktiviteeteissa, jotka stereotyyppisen ajattelun mukaan olivat tyypillisiä pojille. Tyttöjen kenttää ei kuitenkaan avattu pojille, eikä henkilöitä nähty yhdessä tekemässä tytöille stereotyyppisenä pidettyjä asioita kuten neulomista. Pidämme vapaa-ajan kuvauksia tästä huolimatta kuitenkin keskeisimpänä stereotyyppien rikkojana, sillä tyttöjä on aikaisempien tutkimusten (ks. esim. Michel 1986.) valossa kuvattu hyvin passiivisina sivustaseuraajina.

Miesten kentän avaaminen naisille toistui olemuskuvausten lisäksi muissakin tutkimissamme kuvauksissa. Tämä näkyy pyrkimyksenä rikkoa stereotyyppien lähinnä naisten kohdalla. Naisten osalta ei-stereotyyppisten ja stereotyyppisten kuvausten määrä oli melko tasainen, jolloin materiaalia voisi kuvata tasa-arvoiseksi. Miesten osalta ei-stereotyyppisten ja stereotyyppisten kuvausten määrät olivat

puolestaan selkeästi toisistaan eroavia: stereotyyppisiä kuvauksia oli huomattavasti enemmän. Näin ollen materiaalia ei voi kuitenkaan kuvata täysin tasa-arvoisena (ks. taulukot 3,4 ja 5). Oppikirja onnistuu paikoitellen rikkomaan stereotyyppioita, mutta sukupuolten tasa-arvo näyttäytyy useasti naisten samanlaistamisena miesten kanssa. Näin ollen voisi sanoa, että kirjassa esiintyvä tasa-arvo ei tunnusta ja tunnista sukupuolten erilaisuutta (Holli 2002, 18.) Nykypäivänä sukupuolten tasa-arvo on selkeästi kehittynyt, mutta kehitystä valottaa edelleen se, että naisten on kulttuurisesti hyväksytympää astua miesten alueille kuin miesten siirtyä naisten alueille (Kolehmainen-Lindén 1998, 15).

8.2 Oppikirjat todellisuutta heijasteleviksi

Tasa-arvoisten oppikirjojen tulisi heijastaa realistisesti yhteiskuntaa. Oppikirja ei saa antaa yhteiskunnasta valheellista kuvaa olemalla stereotyyppisempi kuin mitä yhteiskunta todellisuudessa on. Oppikirja ei myöskään saa antaa yhteiskunnasta tasa-arvoisempaa kuvaa kuin ihmiset todellisuudessa kohtaavat. Tasa-arvoisten oppimateriaalien tekemisessä ongelmana on mahdollisten ylilyöntien syntyminen, kuten tutkimukset ovat osoittaneet Ruotsissa tapahtuneen. (Blomberg 2007.) Tasa-arvoisten oppikirjojen ei ole tarkoitus piilottaa sukupuolten eriarvoisuutta eikä erilaisuutta (Gordon & Lahelma 1995, 187). Tutkimassamme oppikirjassa todellisuudenvastaisina kuvauksina voidaan pitää miesten määrällistä yliedustusta, perhetyyppien ilmenemistä sekä isien roolia. Tasa-arvoisuuden kriteereitä täyttivät puolestaan esimerkiksi naisten kuvaaminen kodin piiriin lisäksi työelämään ja tyttöjen kuvaaminen aktiivisina.

Selkein todellisuudenvastainen kuvaus tutkimassamme oppikirjassa oli miesten määrällinen yliedustus. Tämä tutkimustulos tukee useita aiempia tutkimuksia (mm. Michel 1986, Palmu 1992.). Michel (1986) korostaa sukupuolten määrällisen esiintymisen merkittävyyttä. Hänen mukaansa miesten yliedustus kirjoissa on sukupuolisen stereotypian paras mittari, koska oikeastaan kaikissa yhteiskunnissa naisten lukumäärä on todellisuudessa suurempi tai yhtä suuri kuin miesten. Naisten aliedustus kertoo naisten alempiarvoisesta asemasta yhteiskunnassa. (Michel 1986, 49.) Miesten yliedustus ilmeni tutkimassamme oppikirjassa sekä teksteissä että kuvissa. Molemmissa miesten ja naisten prosentuaalinen suhde oli pyöristetysti 60 %

- 40 %. Todellisuudessa miehiä on Suomessa vähemmän kuin naisia. Miesten ja naisten suhde Suomessa on tilastokeskuksen (2007) mukaan 49 %-51%.

Myös perhetyyppien kuvaukset olivat tutkimassamme oppikirjassa selkeästi todellisuudenvastaisia. tutkimassamme oppikirjassa kaikki perheet olivat ydinperheitä. Nykyään perhetyypit ovat todellisuudessa yhä useammin jotain muuta kuin perinteisiä ydinperheitä. Todellisuudessa suomalaisia perhetyyppinä ydinperheiden lisäksi ovat yksinhuoltajaperheet, erilaiset uusioperheet sekä nykyään myös sateenkaariperheet. Nämä erilaiset perhetyypit ovat nykyään yhä useammin osa useiden lasten arkielämää ja niiden ”hyväksyttävyyttä” tulisi ilmetä myös oppikirjoissa. Sateenkaariperheiden maininnan yhteydessä on myös hyvä huomioda, että oppikirjan kuvaama sukupuolinen suuntautuminen perustui heteronormatiivisuuteen. Seksuaaliset vähemmistöt ovat 2000-luvulla raivanneet itselleen tasa-arvoisempaa asemaa. Mediassa vähemmistöt ovat päässeet yhä useammin esille. Onkin mielenkiintoista odottaa missä vaiheessa oppikirjat tasa-arvoistuvat myös tässä suhteessa.

Miesten määrällisen yliedustuksen ja perhetyyppikuvausten lisäksi isien rooli kodin piirissä näyttäytyi mielestämme oppikirjan mukaisesti osittain todellisuudenvastaisena, vaikkakin isä oli jo sijoitettu mukaan kodin piiriin. Nykyään isät ovat yhteiskunnallisessa keskustelussa yhä useammin mukana kodin piiriä koskevissa keskusteluissa. Isiä pyritään tasa-arvoistamaan äitien kanssa esimerkiksi isyysloman avulla. Isien merkitys kasvattajina on yhä korostuneempaa. Yhteiskunnallisessa keskustelussa myös koti-isien rooli on tullut usein esiin. Tosin on jälleen otettava huomioon muodollisen keskustelun ja käytännön väliset erot. Esimerkiksi koti-isyys tuskin tulee lähitulevaisuudessa yleistymään, mutta se ei kuitenkaan ole olematonta, kuten oppikirjassa.

Michel (1986) korosti jo kaksi vuosikymmentä sitten esimerkiksi perhetyyppien kuvausten vaihtelevuuden sekä miesten määrällisen yliedustuksen poistamisen tarvetta. Nyt, yli kaksikymmentä vuotta myöhemmin, nämä seikat ovat tutkimuksemme mukaan edelleen nähtävissä oppikirjassa. Kehitystä on kahdenkymmenen vuoden aikana tapahtunut runsaasti yhteiskunnan eri alueilla, myös tasa-arvon suhteen. Onkin mielenkiintoista huomata, että sukupuolistereotyyppiat

ovat juurtuneet oppikirjoihin melko sitkeästi, vaikkakin tutkimuksemme mukaisesti myös edistystä on tapahtunut. Kehitys on kuitenkin ollut varsin hidasta. Stereotyyppien tiedostamattoman ja helposti automatisoituvan luonteen vuoksi niiden poistaminen oppikirjoista vaatii aktiivista ja pitkäjänteistä työtä.

On syytä korostaa, että tutkimassamme oppikirjassa täyttyi myös tasa-arvoisen oppimateriaalin kriteereitä (ks. Michel 1986, Unesco 2002). Naiset kuvattiin myös työelämään, eikä vain kodin piirin toimijoiksi. Tämän lisäksi keskeistä oli koulun henkilökunnan kuvaaminen opettajien suhteen tasamääräisesti miehiksi ja naisiksi, sekä rehtorin kuvaaminen naisena. Psykologisten ja fyysisten ominaisuuksien suhteen naisia ja miehiä kuvattiin molempia osittain sekä positiivisin, että negatiivisin kuvauksin. Pyrkimyksiä stereotyyppien rikkomiseen löytyi näin ollen alueilla, joilla nykyään on tyypillistä todellisuudessakin pyrkiä vapautumaan stereotyyppioista.

Oppikirjassa esiintyvät todellisuudenvastaiset tai mahdollisesti ylilyöntejä sisältävät kuvaukset ja myös selkeän stereotyyppiset kuvaukset ovat hyvä lähtökohta tasa-arvokasvatuksen tavoitteiden toteuttamiselle opetuskeskustelujen kautta. Tasa-arvotietoinen opettaja kykenee nostamaan keskeisiä tasa-arvokysymyksiä esiin ja edistämään sukupuoliherkkyyteen siirtymistä riippumatta siitä millaisia käsityksiä oppimateriaali lopulta sisältää. Esimerkiksi tutkimamme oppikirja sisältää hedelmällisiä keskustelun lähtökohtia siitä, miten molempien sukupuolten ominaisuudet ovat yhtä merkittäviä ja mitkä ominaisuudet ja olettamukset ovat stereotyyppisiä. Tutkimuksemme antaa opettajille hyvät lähtökodit tasa-arvokasvatuksen edistämiseksi koulun jokapäiväisessä arjessa.

Tutkimuksemme tarjoaa opettajien lisäksi myös oppikirjojen kustantajille hyödyllistä tietoa siitä, mitä oppikirjojen tekijöiden tulisi pyrkiä ottamaan huomioon kirjaan sisällytettävien faktatietojen lisäksi. Tutkimusmenetelmämme toimiva sisällönanalyysi ja laatimamme analyysirunko ovat hyvä lähtökohta lähestyä oppikirjoja uudella tavalla ja laajentaa tasa-arvokasvatuksen kenttää. Opettajat ja oppikirjojen tekijät voivat käyttää analyysirunkoamme tarkistuslistana, jonka avulla nopeakin silmäily auttaa jo havaitsemaan mahdollisten stereotyyppien esiintymisen. Tarkistuslistaa on mahdollista käyttää kaikkien oppiaineiden yhteydessä. Myös

oppikirjojen suurin käyttäjäkunta eli oppilaat itse voidaan ohjata etsimään oppikirjojen sisältämiä mahdollisia piiloviestejä. Oppilaiden omat havainnot heijasteltuna heidän omiin kokemuksiinsa ovat myös merkittävä osa tasa-arvokasvatusta.

8.3 Tutkimuksemme arviointia

Tutkimuksemme varmensi osittain aiempia tutkimustuloksia, joiden mukaan oppikirjat ja lastenkirjat sisältävät sukupuolistereotyyppioita (ks. esim. Michel 1986, Palmu 1992). Myös edistystä tasa-arvoisempaan suuntaan oli nähtävissä. Tutkimustulosten perusteella voimme todeta tutkimamme oppikirjan sisältäneen sukupuolistereotyyppioita. Oppikirjassa oli myös selkeästi nähtävissä pyrkimys rikkoa miesten ja naisten välisten stereotyyppien raja-aitoja. Keskeisimmät ja syvimmälle juurtuneet stereotyyppit olivat kuitenkin jääneet vahvasti vaikuttamaan. Voimme silti todeta oppikirjan sisältäneen pyrkimyksiä edistää sukupuolten tasa-arvoa. Vaikka tasa-arvoa edistäviä ei-stereotyyppisiä tapauksia ei löytynyt useita, niitä oli olemassa. Yhdenkin tapauksen esiintyminen on aina parempi kuin ei mitään.

Tutkimuksemme on mielestämme merkittävä ja tarkoituksenmukainen. Tutkimuksellamme on yhteiskunnallista arvoa, sillä tasa-arvokasvatuksen merkitys sukupuolinäkökulmasta on koulutuksen kentällä ajankohtainen opetusministeriön huhtikuussa 2008 käynnistämän Tasuko-hankkeen myötä. Onnistuimme aihevalinnassamme ennakoimaan tulevaisuuden kysynnän tarvetta, sillä olimme jo aloittaneet tutkimuksemme ennen Tasuko-hankkeen käynnistämistä. Tasuko-hankkeen taustatietojen perusteella sukupuolinäkökulmasta tehdylle koulutuksen ja opetuksen kenttää koskevalle tutkimukselle on kysyntää (Hynninen & Lahelma 2008). Erityisesti uusien tutkimusten toteuttamiselle on kysyntää, sillä aikaisemmat tutkimukset ovat melko vanhoja ja osa lähdemateriaalistaamme on melko vanhaa (kuten esim. Michel 1986, Saarnivaara 1986). Vanhemmatkin tutkimukset kuitenkin pitävät usein edelleen paikkansa ja mielestämme vanhan lähdemateriaalin käyttö oli täten perusteltua.

Tutkimuksemme on mielestämme merkittävä myös sen myötä, että sen tarkoituksena on tuoda tietoisuuteen asioita, jotka usein jäävät tiedostamattomiksi. Se antaa

opettajille uudenlaisia välineitä ammatilliseen kehitykseen ja tasa-arvokasvatuksen toteutumisen ja toteuttamisen arviointiin. Vaikka oppikirjan merkitys kyseenalaistetaan nykypedagogiikassa, ei sen sisältöä useinkaan analysoida sen suhteen, mitä muuta, kuin tiedollisia asioita oppikirja opettaa. Sukupuolinäkökulman lisäksi tasa-arvoa olisi otollista tutkia oppikirjoista esimerkiksi monikulttuurisuuden näkökulmasta. Tutkittavanamme on ollut vain yksi oppikirja, joten tutkimustulokset antavat sinällään melko suppean näkemyksen oppikirjojen maailmasta.

Pidämme tutkimustuloksiamme luotettavina. Tutkimusten luotettavuutta on edistänyt kahden tutkijan olemassaolo. Tutkijat ovat joutuneet muodostamaan yksityisistä näkemyksistään ja tulkinnoistaan yhteisymmärryksen. Tällöin on siirrytty askel kohti objektiivisempaa tulkintaa. On huomattava, että tutkimustamme on tukenut hyvin myös tutkijoiden eri sukupuoli. Näin ollen tutkimusaihettamme on katseltu molempien sukupuolisten kokemusmaailmojen kautta ja mahdollisuus tutkijan sukupuolen tiedostamattomasta vaikutuksesta tulosten tulkinnassa on myös pienentynyt. On kuitenkin korostettava, että lähtökohtaisesti pyrimme tutkijoina tarkastelemaan aihetta mahdollisimman objektiivisesti irtautuen omasta sukupuolestamme. Tutkimuksemme luotettavuutta parantaa lisäksi ennalta tarkkaan laadittu analyysirunko. Tämän myötä on pyritty ehkäisemään liiallisen tulkinnanvaraisuuden ilmentymistä. Aineistosta on poimittu ainoastaan analyysirungon mukaisia asioita. Tämäkin on tosin vaatinut osassa tapauksista tulkintaa ja näin ollen on olemassa mahdollisuus, että joku toinen tutkija näkisi jonkin asian eri tavalla.

Tutkittavaksi oppikirjaksi valitsimme alkuperäisen tarkoituksen mukaisesti alkuopetuksen lukukirjan, sillä katsoimme sillä olevan mahdollisesti suurin merkitys lasten sukupuoli-identiteetin kehitykselle. Lähtökohtanamme oli teoriaan nojaava ajatus (mm. Aigner & Centerwall 1999), jonka mukaan lapsen aloittaessa koulun, sukupuoliroolit ovat muovautuneet varsin voimakkaiksi ja perinteisiksi. Katsoimme, että lapsen arjessa vahvasti mukana olevan lukukirjan rooli joko stereotyyppien rikkojana tai vahvistajana on keskeinen. Tämän ajatus johtaa myös selkeään jatkotutkimuksen tarpeeseen. Olemme omassa tutkimuksessamme selvittäneet stereotyyppien esiintymistä oppikirjassa. Tämän tutkimuksen jälkeen keskeistä olisi siirtyä tutkimaan sitä, miten tutkimustulokset mahdollisesti vaikuttavat oppilaaseen.

Myös Blomberg (2007) painottaa stereotyyppien esiintymisen vaikutuksen tutkimista. Tutkimustulokset ovat todentaneet stereotyyppien esiintymisen, mutta niiden vaikutuksista ei ole mitään varmaa tietoa. Voidaan ainoastaan olettaa lasten helposti samaistuvan ja sosiaalistuvan niihin.

Jatkotutkimusta voisi myös tehdä oppilaiden ikätason mukaisesti laajemmalla alueella. Oppikirjoja voisi tutkia jokaisen alakoulun luokka-asteen osalta ja vertailla muuttuvatko oppikirjan mahdollisesti välittämät stereotyyppiset kuvaukset eri luokka-asteilla. Myös eri kustantajien oppikirjojen vertailu olisi hyödyllistä. Esimerkiksi omaa tutkimustamme tukevasti eri kustantajien toisen luokan oppilaille tarkoitettujen lukukirjojen tutkiminen voisi auttaa tasa-arvotietoista opettajaa valitsemaan käyttöön mahdollisimman tasa-arvoisia oppikirjoja. Tutkimamme äidinkielen oppikirjan lisäksi myös muiden oppiaineiden oppikirjojen tutkiminen olisi hyödyllistä. Sukupuolistereotyyppisiä käsityksiä välittyy mahdollisesti kaikkien oppiaineiden kautta. Esimerkiksi matematiikan kirjojen kuvien tutkiminen sukupuolinäkökulmasta saattaisi tuottaa mielenkiintoisia tutkimustuloksia.

Tutkimuksen myötä olemme saaneet omaa ammatillista kehitystämme ajatellen tärkeää tietoa siitä, mikä merkitys tasa-arvolla ja tasa-arvokasvatuksella on koulumaailmassa. Tulevina opettajina toivomme tämän tutkimuksemme antavan meille hyvät lähtökohdat toimia tasa-arvotietoisina ja sukupuoliherkkinä kasvattajina. Tutkimuksemme on ohjannut meidät myös laaja-alaisemmin kiinnittämään huomiota siihen, mitä koulumaailmassa esiintyy pintaa syvemmillä. Oppikirjojen piiloviestien lisäksi koulussa välittyy erilaisia piiloviestejä myös montaa muuta kautta. Tutkimuksemme on toivomamme mukaan myös lisännyt yleistä tietoisuutta ja kykyä havaita kaikkea sitä tiedostamattomasta, mitä koulussa mahdollisesti tapahtuu.

LÄHTEET

Aapola, S. 1999. Murrosikä ja sukupuoli: julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt. Helsinki:Suomalaisen kirjallisuuden seura: Nuorisotutkimusverkosto.

Aigner, G, & Centerwall, E. 1999. Lapset ja seksuaalisuus. Helsinki: Kirjayhtymä.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.

Blaine, B. 2007. Understanding the psychology of diversity. London: SAGE.

Blomberg, R, L. 2007. [viitattu 3.11.2008] Gender bias in textbooks: a hidden obstacle on the road to gender equality in education. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008. Saatavilla www-muodossa: < URL :<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155509e.pdf>

Denzin, N. & Lincoln Y. 1994. Introduction. Entering the field of qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y.Lincoln (ed.) Handbook of qualitative research. Thousand oaks: Sage publications, 1-17.

Einarsson, J & Hultman, T. 1984. Godmorgon pojkar och flickor: on språk och kön i skolan. Malmö: Liber.

Epstein, C, F. 1988. Deceptive distinctions: sex, gender and the social order. New Haven, Conn: Yale university press.

Eskola, J. & Suoranta, J.1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere: Vastapaino.

Gordon, T. & Lahelma, E. 1992. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan: tyttökuultuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 314-327.

Gordon, T. & Lahelma, E. 1995. Koulutus ja sukupuoli. Teoksessa T. Takala. (toim.) Kasvatustieteologia. Helsinki:WSOY, 152-171.

Gordon, T. & Lahelma, E. 1998. Rajankäyntiä – sukupuoli opetus suunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa A-L. Arnesen, S. Jonsdottir, E-S. Hultiger, T. Klemp, B.T Frederiksen & H. Lönn. (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Suom. P. Hynninen. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 17, 91-106.

Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. 2 painos. Helsinki:WSOY.

Haataja, A., Lahelma, E.& Saarnivaara, M. 1990. Se pieni ero: kirja tasa-arvokasvatuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.

Holli, A-M. 2002. Suomalainen tasa-arvopoliittikka vertailevan tutkimuksen valossa. Teoksessa A-M. Holli, T. Saarikoski & E. Sana. (toim.) Tasa-arvopoliittikan haasteet. Helsinki: WSOY: Tasa-arvoasiain neuvottelukunta: Sosiaali- ja terveysministeriö, 100-127.

Horelli, L. & Saari, M. 2002. Tasa-arvoa valtavirtaan: tasa-arvon valtavirtaistamisen menetelmiä ja käytäntöjä. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Hynninen, P. & Lahelma, E. 2008. Tasa-arvo ja sukupuolitietoisuutta opettajankoulutukseen. Kasvatus 39 (3), 283-288.

Hyyppä, M. 1996. Sukupuolten kirjo: seksi, aivot, roolit. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino.

Jaku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. 2002. Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo. Helsinki: Opetushallitus.

Jokinen, A. 2000. Panssaroitu maskuliinisuus: mies, väkivalta ja kulttuuri. Tampere: Tampere university press: TAJU.

Juudin, M. 2007. Isien tunteet jäävät usein purkamatta. Dialogi 2007 (5). Saatavilla www-muodossa
<URL: <http://dialogi.stakes.fi/FI/arkisto/2007/5/sivu/5.htm>

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

Kolehmainen-Lindèn 1998. Sukupuolen mukainen työnjako ja ammatit. Työelämän tutkimus 98 (3), 14-15.

Koivunen, A. & Liljeström, M. 1996. Kritiikki, visiot, muutos. Teoksessa A. Koivunen & M. Liljeström. (toim.) Avainsanat: 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 9-34.

Kuusipalo, J. 2002. Mitä on se tasa-arvo, jota tasa-arvopolitiikka tavoittelee? Teoksessa A-M. Holli, T. Saarikoski & E. Sana. (toim.) Tasa-arvopolitiikan haasteet. Helsinki: WSOY: Tasa-arvoasiain neuvottelukunta: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö, 208-220.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.

Lahelma, E. 1987. Sukupuolten tasa-arvo koulussa: tutkimuskartoitus tasa-arvokokeilutoimikunnalle. Helsinki: Opetusministeriö: Valtion painatuskeskus.

Lahelma, E. 2006. Gender perspective: A challenge for schools and teacher education. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) Research-based teacher education in Finland- Reflections by Finnish teacher educators. Research in educational science 25. Finnish educational research association. Turku: Painosalama, 203-214.

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986. [viitattu 13.7.2008.] Saatavilla www-muodossa <URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>

Lampela, K. & Lahelma, E. 1996. Tytöt ja pojat peruskouluosa-kouluhenkilöstön näkemyksiä tasa-arvosta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen. (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Helsinki: Opetushallitus, 225–240.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Helsinki: WSOY.

Lindström, A. 1996. Tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet suomalaisen peruskoulun tavoitteeksi. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen. (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Helsinki: Opetushallitus, 7-35.

Löfström, J. 2007. Sukupuoli ja seksuaalisuus koulussa. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras. (toim.) Erilaisuuden valot ja varjot: eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Otava, 87-98.

Michel, A. 1986. Down with stereotypes: eliminating sexism from children`s literature and school textbooks. Paris: UNESCO.

Metso, T. 1992. Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa. (toim.) Letit liehumaan: tyttökuultuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 270-283.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.

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

Nissilä, M-L. 2008. Tasa-arvotietoa opettajankoulutukseen. Opettaja 103 (42), 9.

Oakes, P., Haslam, A. & Turner, J. 1994. Stereotyping and social reality. Oxford: Blackwell.

Olafsdottir, M. 1998. Tyttö- ja poikapedagogisia käytäntöjä päiväkotia ”Hjallissa”. Teoksessa A-L. Arnesen, S. Jonsdottir, E-S. Hultiger, T. Klemp, B.T Frederiksen & H. Lönn. (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Suom. P. Hynninen. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 17, 51-62.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vammala: Opetushallitus.

Paechter, C. 2007. Being boys, being girls: learning masculinities and feminities. Maidenhead: Open university press.

Palmu, T. 1992. Nimetön Hiiri ja Simo Siili. Aapisten sukupuoli-ideologia. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa. (toim.) Letit liehumaat: tyttökuulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 301-313.

Parvela, T., Krokfors, L. & Lindman, M. 2003. Tammen kultainen lukukirja. Helsinki: Tammi.

Pekingistä Suomeen: Suomen hallituksen tasa-arvo-ohjelma. 1997. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, tasa-arvotoimisto: Edita.

Petäjäniemi, T. & Tarkki, J. 1998. Tasa-arvo: puheenvuoroja, saavutuksia ja haasteita. Jyväskylä: Atena.

Puhakainen, R. 2004. Friidu: tyttöjen ja naisten ihmisoikeudet. Helsinki: Suomen YK-liitto.

Reisby, K. 1998. Sukupuoliherkkä pedagogiikka. Teoksessa A-L. Arnesen, S. Jonsdottir, E-S. Hultiger, T. Klemp, B.T Frederiksen & H. Lönn. (toim.) Eroja ja

yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Suom. P. Hynninen. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 17, 15-33.

Räsänen, L. 1996. Sukupuolijakojen purkaminen. Teoksessa Kinnunen, M. & Kovanen, P. (toim.) Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Tampere: Vastapaino, 171-190.

Saarnivaara, M. 1986. Matka tulevaisuuteen – tytöt ja pojat tasa-arvoisessa koulussa. Teoksessa S. Hämäläinen. (toim.) Kehittykö koulu? : tutkijoiden arviointeja peruskoulun ja lukion nykytilasta. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 97-104.

Salmenkangas, M. 2005. Muutu. Puutu.: Oppilaitoksen yhdenvertaisuusopas. Helsinki: Työministeriö.

Sipilä, P. 1998. Sukupuolitettu ihminen – kokonainen etiikka. Helsinki:Gaudeamus.

Smith, E., Nolen-Hoeksama, S., Fredricson, B. & Loftus, G. 2003. Introduction to psychology. 14th edition. Belmon CA: Wadsworth/Thomson.

Tainio, L. 2001. Puhuvan naisen paikka: sukupuoli kulttuurisena kategoriana kielenkäytössä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Tarmo, M. 1991. Opettajan sukupuolilinssit. Kasvatus 22 (3), 195-204.

Tarmo, M. 1992. ”Tytöt ne mutisee mekkoonsa”. Opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan : tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 284-300.

Tilastokeskus. Väestö iän mukaan, 2007 lopussa. Saatavilla www-muodossa
<URL: http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Unesco. 2002. Gender sensitivity: a training manual. Paris: Unesco.

Uusikylä, K. 2008. Naislahjakuus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vasta, R., Miller, S, A. & Ellis, S. 2004. Child psychology. Hoboken, Nj: John Wiley & Sons, cop. 4th ed.

Ylöstalo, H. 2006. Naisia, miehiä vai ihmisiä? Sukupuolten tasa-arvo työpaikkojen tasa-arvotyössä ja feministisessä tutkimuksessa. Naistutkimus 2006 (3), 17-28.