

Tiia Korhonen

SUKUPUOLI VARHAISKASVATUKSEN ARJESSA

**Varhaiskasvatustieteen
pro gradu-tutkielma
Syyslukukausi 2014
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto**

Tiivistelmä

Korhonen, Tiia. 2014. Sukupuoli varhaiskasvatuksen arjessa. Varhaiskasvatuksen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 95 sivua sisältäen liitteet 3 kappaletta.

Tässä etnografisessa tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, miten sukupuoli ilmenee varhaiskasvatuksen arjessa. Tavoitteena oli tutkia millaiset sukupuoleen liittyvät oletukset kehystävät päiväkodin toimintaa. Tutkimustehtävät muodostuivat seuraaviksi: 1. Miten biologiseen sukupuoleen perustuvat erottelut näkyvät päiväkodin fyysisen ympäristön ratkaisuihin ja päiväkodin yleisissä käytännöissä? 2. Miten päiväkodin kasvatus-, ohjaus- ja hoivakäytännöissä näkyy biologisen sukupuolen mukaisten erottelujen tekeminen tai vastaavasti näiden erottelujen rikkominen tai poissaolo?

Aineisto kerättiin etnografisin menetelmin havainnoimalla erään eteläsuomalaisen päiväkodin 3-5-vuotiaiden ryhmän kasvattajia ja heidän toimintaansa lasten kanssa. Lisäksi havainnoitiin ryhmän yleisiä käytäntöjä ja fyysisen ympäristön ratkaisuja. Kasvattajia myös haastateltiin. Tutkimusmetodinä oli sukupuoli-aiheen kulttuurinen tarkastelu päiväkotimaailmassa.

Tutkimusryhmän arjessa oli nähtävissä sukupuolittuneita toimintatapoja ja merkkejä, joita oli havaittavissa niin fyysisessä ympäristössä, ryhmän yleisissä käytännöissä kuin kasvattajien toiminnassakin. Etenkin leikkiin liittyvissä tilanteissa ja leikin ohjauksessa ajattelu sukupuolierojen luonnollisuudesta näkyi tietyllä tavalla hyvinkin selkeästi. Sukupuoleen liittyvät oletukset värityivät myös ryhmän lasten toimintaa. Erottelujen ohella tutkimustuloksista oli nähtävissä ja tulkittavissa myös niiden rikkomista ja toimintaa, joka perustuu tasavertaisuusajattelulle ja sukupuolisensitiivisyydelle. Tutkimusryhmässä pyrittiin tietyillä tavoilla tietoisesti välttämään sukupuoleen liittyviä erotteluja antamalla lapsille mahdollisuus tehdä valintoja oman mielenkiintonsa mukaan ja kannustamalla lapsia uusien asioiden tutkimiseen ja kokeilemiseen.

Sukupuoleen liittyvien erottelujen tekemisen sekä niiden rikkomisen lisäksi tutkimuksessa tuli esiin tiettyjä käytäntöjä, joissa sukupuoli ei näyttäytynyt merkityksellisenä tekijänä. Ryhmän arjessa oli nähtävissä monia erilaisia tilanteita, joissa sukupuolen sijaan tiettyjen rutiinien ja järjestyksen ylläpito näyttäytyi merkityksellisempänä tekijänä kasvattajien toiminnassa. Tietynlaisella toiminnalla ja käytännöillä pyrittiin välttämään konflikteja, melua tai odottamista. Lohduttaessaan, kannustaessaan ja palkitessaan lapsia kasvattajat ohjasivat heitä johdonmukaisesti samantyyllisillä menetelmillä. Fyysisen ympäristön sisustuksellisia näkökulmia ei ollut tiedostetusti pohdittu, eikä sukupuoleen liittyviä erotteluja niihin liittyen tehty. Lelujen ja muiden materiaalien säilytyksessä tai esillepanossa ei näkynyt erityisiä sukupuoleen liittyviä merkkejä.

Keskeiset käsitteet: *sukupuoli, varhaiskasvatus, päiväkoti, sukupuolisensitiivisyys*
Key words: *gender, early education, kindergarten, gender sensitivity*

SISÄLTÖ

JOHDANTO.....	4
1 SUKUPUOLI KÄSITTEENÄ	7
1.1 Sosiaalinen ja kulttuurinen sukupuoli.....	8
1.2 Sukupuoli-identiteetti	12
1.3 Sukupuolirooli ja sukupuolen performatiivisuus.....	14
2 KASVATUSINSTITUUTIOT JA SUKUPUOLI	18
2.1 Kasvatuksen sukupuolilinnit	18
2.2 Lasten kesken	21
2.3 Sukupuolisensitiivinen kasvatus.....	23
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	27
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
4.1 Etnografinen tutkimusote	29
4.2 `Kenttätyö`	32
4.3 Etnografisen aineiston analyysi	39
5 TULOKSET	43
5.1 Sukupuolierojen luonnollisuus	43
5.1.1 Leikki	48
5.1.2 Lasten keskinäinen toiminta	55
5.2 Tasavertaisuusajattelu.....	58
5.3 Sukupuolittuneiden käytäntöjen näkymättömyys.....	64
6 LOPUKSI	73
6.1 Sukupuoli Tiikereiden ryhmän arjessa	74
6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luottamuksellisuus	77
6.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet	80
LÄHTEET	84
LIITTEET.....	91

JOHDANTO

Pysähdyin pohtimaan omaa toimintaani lastentarhanopettajana kysytyäni eräältä lapselta, mitä ruokaa he olivat edellisenä päivänä syöneet kotona. Lapsen kerrottua ruuan nimen, kysyin oliko äiti valmistanut sen. Esitettyäni kysymyksen, mietin, miksi aina tarjoan lapsille ajatusta äidistä perheen ruuan valmistajana. Tämän hetken myötä tulin tietoisemmaksi omasta toiminnastani lastentarhanopettajana ja huomasin, että siihen liittyy sukupuolittavia piirteitä.

Tasa-arvoasiain neuvottelukunta asetti vuonna 1972 koulutuspoliittisen jaoston, jonka mukaan yhdeksi koulutuspoliittiseksi tavoitteeksi oli hyväksyttävä sukupuolten välisen tasa-arvoisuuden edistäminen. Vuonna 1973 käynnistettiin kaksi tutkimusta, joista toinen kohdistui päiväkodeihin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa, millä tavoilla lasten sukupuolirooleihin ja rooleja koskeviin asenteisiin vaikutetaan päiväkodeissa. Tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli selvittää, millä tavoin sukupuoliroolit ehkäisevät sukupuolten välisen tasa-arvoisuuden toteutumista. (Vehviläinen 1974, 7–8.) Tutkimuksen tulokset kertovat, että leikeissä poikiin ja tyttöihin kohdistettiin erilaisia rooliodotuksia ja heitä saatettiin ohjata perinteisten roolikäsitysten mukaan erilaisiin tehtäviin. Myös ulkoiset tilat ja välineistö oli toisinaan järjestetty siten, että lapset hakeutuivat toimintoihin sukupuolensa mukaan. Toisinaan sukupuolta käytettiin myös pienryhmien erotteluperusteena. Lapsille luettavien kirjojen sukupuoliroolit olivat usein perinteisiä ja stereotyyppisiä ja tietyillä saduilla pyrittiin tottelevaisuuden vaatimuksen kautta ehkäisemään kritiikkiä. (Mt. 118–119.)

Vaikka tutkimuksen käynnistämisestä onkin kulunut aikaa jo yli 40 vuotta, pysäytti tutkimusraportti minut pohtimaan varhaiskasvatuksen ja lapsen sukupuolen välistä yhteyttä. Mitä voimme sanoa tuosta yhteydestä vuonna 2014? Olemmeko siinä tilanteessa, että voimme sanoa sukupuolten vastakkainasettelun ja sukupuolittavien käytäntöjen olevan historiaa ja voimme ajatella sukupuolineutraalisti? Onko niin edes tarpeen ajatella? Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään miten biologinen sukupuoli ja siihen liittyvät oletukset näyttäytyvät päiväkodin arjessa. Tutkimuksessani saatujen havaintojen kautta toivon herättäväni ajatuksia ja pohdintaa kasvattajien keskuudessa.

Eeva Jokinen (2005) kirjoittaa arkisen logiikasta ja sen kytkeytymisestä sukupuoleen. Hänen mukaansa arkisuus on kerrostuma, jossa puolihuolimattomat ja vakiintuneet tapaisuudet kytkeytyvät päälle. (Jokinen 2005, 156.) Arjen käsitteen syntyprosessissa esimerkiksi kodista ja perheestä on muodostunut aikanaan naisten aluetta ja monille tuleekin arjesta ensimmäisenä mieleen äiti, joka puuhailee kotona vaikkapa ruokaa laittaen (Jokinen 2005, 14).

Tapa on toimintaa, joka toistaa sitä, mitä on aina tehty, mutta se ennakoii myös tulevaisuutta. Tavat voivat kuitenkin muuttua, ja itse asiassa juuri tavat voivat sysätä muutoksen liikkeelle. (Mt. 156.) Päätin, että haluan laajentaa omaa ymmärrystäni sukupuolen määrittelystä ja kyseenalaistaa ajattelumallia, jonka mukaan perheissä äidit tekevät ruokaa ja pesevät vaatteita ja vastaavasti isät vastaavat lumitöistä ja auton huollosta (ks. mt. 14). Tämän sysäyksen lisäksi tutkimusaiheeni valintaan on vaikuttanut oma sukupuoleni. Se, että olen tyttö, nainen, merkitsee minulle jotakin erityisen merkittävää. On kyse tärkeästä osasta omaa persoonallisuutta ja minuutta. Tutkimusaiheen valinta onkin subjektiivinen teko ja yleensä tutkija valitsee aiheekseen itseään askarruttavan teeman (Ylitapio-Mäntylä 2009, 13). Tutkijan suhde aiheeseen voi olla läheinen (mts.) kuten tässä tutkimuksessa.

Pro gradu-tutkielmani tavoitteena on tutkia, millaiset sukupuoleen liittyvät oletukset kehystävät varhaiskasvatuksen, tarkemmin sanottuna päiväkodin toimintaa. Tutkimuksessa on kyse etnografisesta tutkimuksesta, joka on toteutettu havainnoimalla päiväkodin arkea lapsiryhmässä. Tavoitteena on siis nähdä ja tuoda esiin havaintoja siitä, miten sukupuoli ilmenee varhaiskasvatuksen arjessa. Tutkimukseni tarkoitus ei ole arvottaa tyttöjä ja poikia tai kertoa, miten kasvattaja päiväkodissa toimii oikein tai väärin. Pikemminkin tavoitteeni liittyy sensitiivisen kasvattajan etsimiseen (ks. Walkerdine 1989, 19). Tässä tutkimuksessa sensitiivinen kasvattaja tarkoittaa henkilöä, joka ymmärtää sukupuolen tärkeän merkityksen kummallekin sukupuolelle. Se tarkoittaa myös sitä, että jokaiselle yksilölle sukupuoli voi merkitä hieman erilaisia asioita, eikä kaikenkattavaa opasta siihen, mistä tytöt ja pojat, naiset ja miehet on tehty, ehkä olekaan. Postmodernin näkökulman mukaan sukupuoli onkin kaksijakoisuuden sijaan moninainen (Ylitapio-Mäntylä 2009, 71). Se, että kasvattaja tavoittaa omasta identiteetistään ja sukupuolestaan itselleen merkityksellisiä asioita, auttaa häntä näkemään niitä myös muissa ihmisissä. Oman

näkemykseni mukaan sensitiivisyydessä on ensisijaisesti kysymys avoimuudesta ja hyväksymisestä.

Koska sukupuoli on lähtökohta tutkimusmatkalleni ja tutkimukseni kannalta keskeinen käsite, tarkastelen ensimmäisessä luvussa sukupuoli-käsitettä eri näkökulmista. Toisessa luvussa tuon esiin kasvatuksen sukupuolittuneita käytäntöjä, kerron lasten keskinäisestä toiminnasta ja sukupuolikäsityksistä sekä siitä, mitä sukupuolisensitiivisyydellä tarkoitetaan. Kolmannessa luvussa esittelen tutkimustehtäväni, jonka jälkeen kerron tutkimukseni toteuttamisesta ja etnografisesta tutkimusotteesta (luku 4). Viides luku on tulosluku, joka jakautuu kolmeen alalukuun. Näissä alaluvuissa tuon esiin tutkimukseni tuloksia sukupuolierojen luonnollisuuden, tasavertaisuusajattelun ja sukupuolittuneiden käytäntöjen näkymättömyyden näkökulmista tarkasteltuna. Loppukeskustelussa (luku 6) kerron tiivistetysti tutkimukseni päätulokset ja pohdin tutkimuksen eettisyyttä, luottamuksellisuutta, luotettavuutta sekä jatkotutkimusaiheita.

1 SUKUPUOLI KÄSITTEENÄ

Sukupuolelle on englannin kielessä kaksi sanaa. *Sex* -sana viittaa sukupuolen biologiseen näkökulmaan ja *gender* -sana vastaavasti sukupuolen sosiaaliseen aspektiin. Vaikkakin useissa kielissä erotellaan toisistaan maskuliini, feminiini ja neutri l. sukupuoleton, on melko tavallista, että yhteiskunnallisessa keskustelussa korostetaan maskuliinia ja feminiiniä, jotka olennaisesti liittyvät biologiseen kahtiajakoon eli mies- ja naissukupuoleen. *Gender* -termillä tarkoitetaan yleensä miesten ja naisten kulttuurisia eroja, jotka perustuvat biologisiin eroavaisuuksiin näiden kahden sukupuolen välillä. (Connell 2002, 8, 33.) Termi *gender* onkin ensisijaisesti luokitteleva termi. Siinä on kysymys kuulumisesta johonkin luokkaan, joukkoon tai kategoriaan. *Gender* rakentaa suhteen yhden ja muiden aiemmin luokan muodostaneiden yksiköiden välille, ja tämä suhde on kuulumissuhde. Toisin sanoen *gender* nimeää esimerkiksi yksilölle position luokassa ja sitä kautta myös position suhteessa muihin, aiemmin muodostuneisiin luokkiin. (De Lauretis 2004, 39–40.)

Ymmärtääksemme sukupuolta terminä laajemmin, on tarpeen erottaa edellä mainitut biologisen, sosiaalisen ja kulttuurisen sukupuolen käsitteet toisistaan. Biologinen sukupuoli viittaa biologisiin ominaisuuksiin, tyttöjen ja poikien, naisten ja miesten ruumiillisiin eroihin. Muut sukupuolten väliset erot syntyvät rakenteellisessa, sosiaalisessa ja kulttuurisessa viitekehyksessä. (Gordon & Lahelma 1995, 154–155.) Sukupuolta voidaan tarkastella myös performatiivisuuden näkökulmasta. Tällöin pyritään osoittamaan, että se, mitä pidämme sisäisenä sukupuolen olemuksena, muodostetaan jatkuvasti ylläpidettyjen tekojen sarjana, ja että nämä teot esitetään sukupuolitetulla kehon tyylittelyllä. (Butler 2006, 25.)

Erilaiset tieteenalat ja näkemykset katsovat sukupuolta hyvin eri tavoin. Seuraavissa alaluvuissa esittelemäni käsitteet voivat asiasisällöltään olla osittain hyvinkin samanlaisia, mutta tieteenalasta riippuen sisältöä kuvataan eri käsitteillä. Biologia ja tässä tapauksessa biologinen sukupuoli on tietyllä tavalla lähtökohta monelle muullekin sukupuoleen liittyvälle tieteelliselle käsitteelle. Tämän tutkimuksen käynnistymisen ja syntymisen kannalta biologinen sukupuoli on hyvinkin merkityksellinen käsite, sillä olen tutkinut juuri tyttö- ja poikasukupuolen merkitystä tietyssä kasvatuskulttuurin osassa. Tämä tutkimus ei kuitenkaan perustu

biologiseen vaan pikemminkin kulttuuriseen näkökulmaan, sillä tutkimuksessani on kysymys etnografiasta eli kulttuurin tutkimuksesta.

1.1 Sosiaalinen ja kulttuurinen sukupuoli

Reisby (1999) kirjoittaa, ettei kenelläkään liene epäilystä siitä, että me ihmiset olemme kukin biologisen sukupuolen kantajia ja että biologinen sukupuoli vaikuttaa kehityksemme. Sukupuoli sosiaalisena ja kulttuurisena konstruktiona on kuitenkin yhtä lailla tärkeä ja kiinnostava näkökulma lapsen kehityksessä. (Reisby 1999, 22.) Sekä sosiaalinen että kulttuurinen sukupuoli kiinnittyvät tähän tutkimukseen olennaisesti. Sosiaalinen näkökulma kytkee tutkimukseni biologiaan ja sen merkitykseen yksilön sosiaalisen sukupuolen rakentumisessa. Lisäksi sosiaalisuus liittyy kulttuuriseen näkökulmaan, joka taas on tärkeä aspekti tutkittaessa tietyn ryhmän käyttäytymistä ja siihen liittyviä erityisiä piirteitä.

Sosiaalinen sukupuoli viittaa käsityksiin tyttöjen ja poikien olemuksesta. Sosiaalisen sukupuolen käsite on yhteiskunnallisesti määräytyneet, tytöiksi ja pojiksi ei synnytä, vaan kasvetaan. (Gordon & Lahelma 1995, 154–155.) Sukupuoleen kasvamisella tarkoitetaan lähinnä sitä, että tytöt ja pojat eivät synny sosiokulttuurisen sukupuolen kanssa, vaan sosiaalinen sukupuoli aina hankitaan. (Butler 2006, 194–195.) Laajemmin ilmaistuna voisi sanoa, että sukupuoli on biologian, yksilöllisten piirteiden, kulttuuristen ja sosiologisten suhteiden yhteistuotos (Reisby 1999, 22). Kun poika tai tyttö hyväksyy jäsenyytensä omassa sukupuoliryhmässään hän alkaa arvostaa ja omaksua sosiaalista roolia, joka liittyy mies- tai naissukupuoleen (Cherney & Dempsey 2010, 4).

Sukupuoli on siis sosiaalisesti rakentunut ja siihen vaikutetaan jatkuvasti erilaisten sosiaalisten kohtaamisten kautta ihmisten keskuudessa (Yelland & Grieshaber 1998, 2). Sosiaalistaminen perinteiseksi mieheksi ja naiseksi voi alkaa jo hyvin varhain. Hujala (1987) viittaa tutkimukseen, jonka mukaan erään synnytysosaston työntekijät kuvailivat vastasyntyneitä poikia potriksi, isoiksi, komeiksi ja vahvoiksi. Tyttövauvoja kuvailtiin siroiksi, näteiksi ja suloisiksi huolimatta siitä, minkä kokoisia vauvat olivat. (Hujala 1987, 32.) Tässä tutkimuksessa tutkitaan toisenlaista kulttuurin osaa, kasvatuskulttuuria, tarkemmin

sanottuna päiväkodin toiminta-, kasvat- ja hoivakäytäntöjä. Sukupuolen sosiaalinen aspekti liittyy kuitenkin olennaisesti tutkimukseeni, sillä tavoitteena on tutkia sitä, miten sukupuolta tuetaan ja ohjataan tietyssä kulttuurissa.

Kuten edellä kuvatusta synnytyksosastoon liittyvästä esimerkistä käy ilmi, on mahdollista, että sosiaalisen sukupuolen merkit ”kaiverretaan” jo varhain anatomisesti eriytyneisiin kehoihin. Tällöin kehot ymmärretään passiivisiksi vääjäämättömän kulttuurisen lain vastaanottajiksi. (Butler 2006, 57.) Sukupuoli on kuin juurrutettu jokaiseen subjettiin heti subjektiuden synnystä alkaen, jopa ennen kuin sukupuoli käsitetään ja omaksutaan (De Lauretis 2004, 83). Vaikka biologiset sukupuolet näyttäisivätkin jakautuvan muodoltaan ja rakenteeltaan kahteen, ei ole kuitenkaan mitään syytä olettaa, että myös sosiaalisia sukupuolia olisi pysyvästi vain kaksi. Maskuliininen voi aivan yhtä helposti merkitä naispuolista kehoa kuin miespuolista, ja feminiininen miespuolista yhtä hyvin kuin naispuolista kehoa. (Butler 2006, 54–55.) Näin ajatellen yhteiskunnassamme ja kulttuurissamme ei siis kenties olekaan kiinteitä tyttö- ja poikarooleja, joihin tytöt ja pojat soviaalistetaan (Reisby 1999, 22).

Samanaikaisesti sukupuolen käsitteeseen liittyy kuitenkin puhetta vastakkaisuudesta ja erilaisuudesta. Sekä aikuiset että lapset erottelevat sukupuolen avulla (Reisby 1999, 24). Emme voi välttää käsitteitä tyttö ja poika (mts.). Ympäristötekijöillä voi olla merkittävä osansa prosessissa, joka luo eroja ja kuilua sukupuolten välille. Sukupuolten välinen vastakkainasettelu syntyy tällöin sosio-kulttuurisessa kontekstissa, johon kuuluu olennaisesti esimerkiksi ihmissuhteet ja kasvat (Eliot 2010, 33). Se miksi ’tullaan’, riippuu siitä, mitä tehdään tai mitä sanotaan: henkilökohtaiset ja sosiaaliset identiteetit syntyvät ihmisten kesken (Reisby 1999, 22). Sosiaalista sukupuolta ei tulisi kuitenkaan ymmärtää ainoastaan kulttuuriseksi merkityksenannoksi, joka kohdistuu biologiseen sukupuoleen. Silloin sosiaalinen sukupuoli on yhtä määrätty ja jähmeä kuin jos ajattelisimme biologian tietynlaisena kohtalona. Kulttuuri voi kuitenkin olla määräävä tekijä, joka rakentaa sosiaalisen sukupuolen. (Butler 2006, 55–57.)

Kulttuurista sukupuolta voisi kuvata kokoelmana merkkejä, joita kantamalla mieheyteen ja naiseuteen osallistutaan (Lempiäinen 2005, 212). Käsite merkitsee sukupuoleen, naiseen ja mieheen, naiseuteen ja mieheyteen liitetyt mielikuvat, ennakkoluulot, odotukset ja käsitykset sekä ilmenemismuodot, symbolit ja merkit (Reisby 1999, 23). Esimerkiksi maskuliinisuudella voidaan tarkoittaa sellaisia

persoonallisuuteen kytkeytyviä piirteitä, joita stereotyyppisesti liitetään ensi sijassa miehen olemukseen, vaikka tälle ei olisikaan mitään todellisuuspohjaa. Tällaisia ominaisuuksia ovat mm. dynaamisuus, johtaminen, kilpailullisuus, dominoivuus ja tietynlainen itsenäisyys ja riippumattomuus. Vastaavasti feminiinisyydellä on tarkoitettu naiselle tyypillisenä pidettyjä piirteitä tai ominaisuuksia, kuten toisten huomioonottaminen, empaattisuus, sosiaalisiin suhteisiin sitoutuminen ja tunteellisuus. (Huttunen 1991, 254.) Kulttuurissamme siis tietynlainen olemisen ja toimimisen tapa näyttäytyy joko maskuliinisina tai feminiinisinä tekoina, eleinä tai ilmeinä. Maskuliinisuus ja feminiinisyydet ovat kulttuurisia merkkejä, eleitä ja tyylejä. (Lempiäinen 2005, 212.)

Tässä tutkimuksessa tutkitaan olemisen ja toimimisen tapaa päiväkodissa havainnoiden lähinnä kasvattajia, mutta myös lapsia, jotka omalla tavallaan luovat ja ylläpitävät maskuliinisuuden ja feminiinisyyden kulttuurisia merkkejä. Morrisin (1997) mukaan sukupuolisuutta ei kuitenkaan voi paketoita vastakkaisiin maskuliiniseen ja feminiiniseen määrittelyyn, koska sukupuolisuus on myös subjektiivinen kokemus (Morris 1997, 116). Yksilön sukupuoli-identiteetti, johon palaamme seuraavassa alaluvussa, on ymmärrettävä monimuotoisemmin kuin vain olettamalla automaattisesti, että naispuolisuus takaa naisellisen herkkyyden ja vastaavasti miespuolisuus tietynlaisen dominoivuuden. Puhumattakaan siitä, että voisimme olla samaa mieltä, mitä ”naisellinen herkyys” tai ”miehinen dominoivuus” itse asiassa merkitsevät? (Mts.)

Butler (1999) kuvaa sukupuolta kulttuurisesti rakentuneena. Tällä hän tarkoittaa sitä, että sukupuoli ei ole kohtalo, jonka biologia ensisijaisesti määrittelee vaan biologian sijaan kulttuuri voi ohjata sukupuolen rakentumista. (Butler 1999, 9, 12.) Kulttuuri, asenteet ja tavat voivat vaikuttaa merkittävästikin käsityksiin tyttöjen ja poikien olemuksesta (Eliot 2010, 36) ja voivat toisinaan olla stereotyyppisiä eli yleistäviä ennako-olettamuksia kummankin sukupuolen rooleista. Tällaiset käsitykset määrittelevät jäykästi, miten tulkitsemme muiden käyttäytymistä. Saatamme nähdä pojat ja tytöt sukupuolensa edustajina, emme yksilöinä. (Gordon & Lahelma 1995, 154–155.) Esimerkiksi kulutuskulttuuri on osa arkisia käytäntöjä, ja se pyrkii määrittelemään aikuisten, mutta myös lasten haluja, tarpeita ja arkisille tekemisille annettua arvoa (Buckingham 2011, 69–70). Vaikka suurin osa kulutuskulttuurista ja siihen liittyvistä muutoksista tehdyistä tutkimuksista on tehty Yhdysvalloissa, on kulutuskulttuuria järjestävissä periaatteissa mahdollista nähdä

myös universaaleja pyrkimyksiä. Paikasta riippumatta kulutuskulttuuri pyrkii vetoamaan esimerkiksi tyttöjen tarpeeseen olla tyttöjä ja poikien poikia. Lapset merkitään sukupuoleltaan ja persoonaltaan tietynlaisiksi kulutustavaroiden avulla. (Ruckenstein 2013, 54.) Lapset myös itsessään, poikina ja tyttöinä, luovat sukupuolitetut markkinat tietyille tuotteille, kuten vaatteille, leluille ja peleille (Cook 2004, 73). Kulutuskulttuuri pyrkiikin erottelemaan lapsia ja esimerkiksi sukupuoleen liittyvät erottelut ovat kulutuskulttuurin perinteistä käyttövoimaa: kaupoissa pojille tarjotaan metallinhoitoa, sankareita ja taisteluja ja tytöille vaaleanpunaisia hörhelöitä ja nukkeleikkejä. Lelut, pelit ja vaatteet toistavat, kommentoivat ja liioittelevat käsityksiä tytöistä ja pojista, naisista ja miehistä. Kulutuskulttuuri synnyttää tunnistettavia ja dramatisoituja vastakkainasetteluja tyttöjen ja poikien välille. (Russel & Tyler 2002, 625–629.)

Sukupuoliagendaa voidaan luonnehtia käytännöiksi, jotka ilmentävät kulttuurin tietoja, arvoja ja asenteita ja jotka sisältävät sopivan toiminnan ja käyttäytymisen määrittäjä. Ne määrittävät sukupuolten toimintaa: naisten, miesten, tyttöjen ja poikien tulee toimia sukupuolelleen ”ominaisin” tavoin. Kun sukupuoleksi kasvamista tarkastellaan sukupuoliagendan näkökulmasta, oletetaan, että niin kasvattajalla, lapsella kuin muillakin yksilöillä, on kulttuurin ja oman kokemuksensa tuottamia sukupuolta koskevia käsityksiä, joiden avulla he tulkitsevat maailmaa ja kanssaihmissään. (Tarmo 1991, 196.) On siis kaksi puolta, toisaalta yksilön oma käsitys itsestään ja toisaalta näkemys siitä, millainen kuva ulkomaailmalla on hänestä. Nämä kaksi puolta ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Yksilö, tyttö tai poika, haluaa tulla hyväksytyksi, jolloin hänen on helpompi hyväksyä myös itsensä. (Lähteenmaa & Näre 1992, 13.)

Sukupuolta voidaan siis tarkastella esimerkiksi kasvatuksen näkökulmasta ja ajatella, että vanhemmat, ympäristö ja lapsen leikkiverit vaikuttavat siihen, että lapsi alkaa mieltää, havaita, itsensä tyttönä tai poikana ja omaksuu ympäristön mallin mukaisen käyttäytymisen, joka hyväksytään kyseisessä kulttuurissa sopivaksi tytölle tai pojalle. Ihmiset rakentavat sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön ja niiden merkitys on suuri esimerkiksi päivähoitossa, jossa yksittäinen lapsi voi viettää usean vuoden aikana pitkiäkin aikoja. Lapsen vanhempien ohella varhaiskasvattajat ovat erityisen tärkeitä aikuismalleja lapselle. Läheinen ja tuttu aikuinen päiväkodissa voi olla lapselle ihailun ja kunnioituksen kohde, jonka puhetta ja käytöstä lapsi seuraa ja tarkkailee jatkuvasti. (Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1994, 10, 13, 52.) Tästä

syystä tutkimuksessani onkin keskitytty kulttuuriseen näkökulmaan ja tuodaan esiin se, miten päiväkodissa vaikutetaan lapsen toimintaan kasvatuksen ja ohjauksen avulla. Tutkimuksessa ei kuitenkaan varsinaisesti tutkita yksittäisten kasvattajien työtä vaan laajemmin ajateltuna kasvatusta ja hoivakäytäntöjä sekä ympäristöä, jossa toimitaan.

1.2 Sukupuoli-identiteetti

Paechterin (2007) mukaan maskuliinisuus ja feminiinisyys, tapa olla mies tai nainen, rakentuvat lasten ja aikuisten kesken erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. Näissä konteksteissa ja sosiaalisissa ryhmissä muodostuu ihmisten kesken ymmärrystä, joka liitetään osaksi yksilön identiteettiä yhdessä muiden käsitysten kanssa siitä, millainen yksilö on. Se, miten miehet ja naiset käyttäytyvät ei siis ole pelkästään seurausta biologiasta vaan myös sosiaalisesta toiminnasta. (Paechter 2007, 1.)

Psykologiseen sukupuolielämykseen kuuluvat sukupuoli-identiteetti ja sukupuoliroolikäyttäytyminen. Sukupuoliroolikäyttäytymiseen ja rooliteorioihin palaan hieman myöhemmin. Sukupuoli-identiteetti eli psykoseksuaalinen identiteetti on yksilön yksityinen elämys, käsitys itsestään tyttönä tai poikana, naisena tai miehenä. Sukupuoli-identiteetillä tarkoitetaan nais- ja miessukupuoleen samastumista sekä samastumiskohteen ominaisuuksien ja käyttäytymisen sisäistämistä. Tämän identiteetin kautta yksilö tuntee kuuluvansa määrättyyn ihmisluokkaan. Yhteenkuuluvuus perustuu yhteisiin fysiologisiin ja psykologisiin piirteisiin. Tietoisuus kuulumisesta omaan sukupuoleensa on sekä pojille että tytöille tärkeä koko persoonallisuuden kehityksessä. (Gordon & Lahelma 1995, 176; Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1994, 16; Vehviläinen 1974, 25.)

Sinkkosen (1992) mukaan sukupuoli-identiteetin kehitys on mutkikas prosessi, jossa hormoneilla ja keskushermostolla on tärkeä sijansa. Lopullisesti identiteetti syntyy kuitenkin vasta objektisuhteissa vuosien kuluessa. (Sinkkonen 1992, 14.) Ei varmastikaan voida väittää, että lapset olisivat kuin tyhjiä tauluja, jotka imevät valmiin mallin ympäristöstään ja sisäistävät sen tulkitsematta tai liittämättä sitä muuhun tietoon. Sen sijaan voisi ajatella, että lapsen sukupuoli-identiteetin muotoutumiseen vaikuttaa koko ympäröivä yhteiskunta, esimerkiksi perhe, ystävät,

mediat, varhaiskasvatus ja koulu eli koko järjestelmä, joka välittää erilaisia sukupuolta muokkaavia diskursseja. (Lahti 1992, 66.) Tutkimuksessani tutkitaan yhtä osa-aluetta lasta ympäröivästä yhteiskunnasta. Tässä kohtaa olen halunnut avata sukupuoli-identiteetin käsitettä siitä syystä, että se käsitteenä pitää sisällään tiettyjä oletuksia siitä, millaisia ihmisten, tyttöjen ja poikien, pitäisi kenties olla. Näihin oletuksiin saattaa myös liittyä toimintaa, jolla pyritään joko vahvistamaan tai rikkomaan jo olemassa olevia käsityksiä. Tämän kaltainen varhaiskasvatuksen kontekstissa tapahtuva toiminta onkin tämän tutkimuksen fokuksessa.

Yleensä lapsen syntyessä ihmisiä kiinnostaa toisena asiana vauvan terveyden jälkeen hänen sukupuolensa. Tämän hetken jälkeen tapahtuu monenlaisia erilaisia prosesseja, joiden kautta tytöt ja pojat alkavat ymmärtää sukupuolen osana identiteettiään. (Paechter 2007, 5.) Lapsi oppii ja hankkii tietoa itsestään, omasta ympäristöstään ja siitä, mitä yksilölle merkitsee olla tyttö tai poika (Lowe 1998, 208). Sen sijaan, että ajateltaisiin identiteetin muodostumista vain jonkin normatiivisen ideaalin näkökulmasta, voidaan siis huomioida myös kokemusten merkitys (Butler 1999, 23). Usein sukupuolen ”antamisella” tai nimeämisellä halutaan kuitenkin lokeroita yksilö luokkaan, johon kuulumisella odotetaan olevan myös tiettyjä seuraamuksia. Kun lapsi nimetään pojaksi tai tytöksi, alkaa prosessi, jossa lapsi oppii esimerkiksi vanhemmiltaan ja sisaruksiltaan, mitä on olla poika tai tyttö yhteisössä, jossa hän elää. Prosessissa tytöt ja pojat ovat kuin oppilaita, jotka havainnoimalla ja itse tekemällä harjoittelevat tapoja olla feminiininen ja maskuliininen, nainen tai mies. Näin ollen feminiinisyys ja maskuliinisuus yleensä määritellään biologisen sukupuolen mukaan niin, että tytöt ja naiset luovat naisellisuutta, pojat ja miehet maskuliinisuutta. (Paechter 2007, 6–7, 12).

Kolmen - kuuden vuoden ikä on aktiivista oman sukupuoli-identiteetin etsimisen aikaa. Huttusen (1990) mukaan, mitä selkeämmin lapset näiden ikävuosien aikana oman sukupuoli-identiteettinsä havaitsevat, sitä varmempia he ovat omassa sukupuolisuudessaan myöhemmin naisina ja miehinä. Tämän vahvuuden kautta voi myös löytyä perusta sukupuolten väliselle tasa-arvolle. Kasvatuskulttuurin tehtävänä on tukea lapsen sukupuoli-identiteetin omaksumista. (Huttunen 1990, 14.) Sinkkonen (1992) toteaa, että sekä kielellisellä ja tunne-elämän kehityksellä on tärkeät herkkyyuskautensa. Eikö voida yhtä hyvin ajatella, että lapsi tarvitsee oikeina ajankohtina riittävää vahvistusta sukupuoli-identiteetilleen? Tällä hän ei tarkoita roolikasvatusta vaan lapsen sukupuolen ja sukupuoli-identiteetin tietoista ja

tiedostamatonta arvostusta ja hyväksymistä. (Sinkkonen 1992, 17–18.) Paechterin (2007) mukaan olisi vastaavasti kuitenkin tärkeää ymmärtää, miksi lapset siirtyvät vauvaiän samanlaisesta käyttäytymisestä vähitellen aikuisuuteen, missä naisten ja miesten välinen käyttäytyminen onkin jo merkittävästi erilaista ja kahtiajakautunutta. Vaikka erilaisten performaatioiden, tekojen, valikoima olisi aikuisuudessa laaja, voivat yksilön mahdollisuuksia rajoittaa yleiset ajatukset ja näkemykset siitä, mikä on sopivaa maskuliinisuutta tai feminiinisyttä. Ymmärryksen lisääntymisellä Paechter uskoo olevan merkitystä rajoittavien käyttäytymismallien vähentymiselle ja tasavertaisemman yhteiskunnan muodostumiselle. (Paechter 2007, 4, 16.)

Se, millaisen teoreettisen kehyksen kautta identiteetikäsitettä katsomme, vaikuttaa siihen, näemmekö sukupuoli-identiteetin muodostumisen jatkumona fyysisestä kehosta vai pikemminkin seurauksena ajattelusta ja toiminnasta tai jostakin näiden väliltä. Joka tapauksessa identiteetikäsitteeseen liittyy vahvasti dualistinen ajattelu kehon ja mielen välillä, muttei varmastikaan voida väittää, että toinen puoli olisi toista tärkeämpi. Usein biologinen sukupuoli voidaan kuitenkin nähdä merkittävämpänä faktana suhteessa esimerkiksi sosiaaliseen sukupuoleen. Biologinen sukupuoli nähdään pysyvänä, todellisena ja todistettavana, sukupuolen sosiaalisen ulottuvuuden merkityksessä jotakin muuttuvaa, vaihtelevaa ja ehdollista. (Mt. 10.)

1.3 Sukupuolirooli ja sukupuolen performatiivisuus

Biologiaksi luonnollistettuja feminiinisiä ja maskuliinisia määritteitä voidaan ajatella kohtalona: mikä on synnynnäistä, sen on oltava luontaista, koska sitä ei voi muuttaa (Morris 1997, 116). Biologisesti määrittynyttä sukupuolta (*sex*) korostava käsite ”sukupuoliero” merkitsee sekä ensi- että viime kädessä naaraan eroa uroksesta ja naisen eroa miehestä (De Lauretis 2004, 35). Biologinen sukupuoli onkin usein kaksinapainen: näkemys uusintaa eroja eikä esitä vaihtoehtoja ”havaituille”, nähdyille eroille. (Mts.)

Roolin käsite on syntynyt jo paljon ennen kuin sitä on alettu käyttää sosiaalitieteellisessä kirjallisuudessa ja keskustelussa. Sitä ei voida paikantaa sosiologiassa ja sosiaalipsykologiassa kehenkään tiettyyn ajattelijaan tai teoriaan,

vaan sillä on yritetty valaista muun muassa ryhmien välisiä suhteita, yksilön käyttäytymistä ja minäkäsityksiä 1900-luvun alkupuolelta asti. (Tampereen yliopisto 2013.) Sukupuolirooli-käsitteen käyttö on yksi jakaja, jolla merkityksellistämisen tavat voi erottaa toisistaan. Biologisten sukupuolierojen perusteella naiset usein mielletään hoivaajiksi ja kodin hengettäriksi, kun taas miehille varataan kodin ulkopuolisen toimijan paikka – miehet ovat palkkatyössä ja kamppailevat vallasta. Sen sijaan rooliteoriassa tarkastellaan tekoja ja suorituksia tavalla, jossa sukupuolta ei ajatella nais- ja miesolemuksena yhtä suoraviivaisesti kuin biologisessa sukupuolikäsityksessä. Rooleissa mies- ja naisruumiit saavat vähemmän painoa kuin miesten ja naisten toiminta-alat mutta ero kuitenkin nimetään ja lukitaan yhtä kaikki, sillä tiettyjen toimintamallien katsotaan siirtyvän esimerkiksi perheessä muualle. Roolimalleihin siis sosiaalistutaan, ja kerran sosiaalistuttuaan poika ja tyttö toimivat kuten on tapana toimia eli kuten ovat oppineet toimimaan. (Lempiäinen 2005, 207–208.) Rooliteorian mukaan rooli koostuukin sisäistetyistä, muiden meihin kohdistamista odotuksista ja roolit saavat merkityksensä suhteessa muihin rooleihin. Roolilla ymmärretään sosiaalinen maailma organisoituina ja yhteisesti sovittuina tai ainakin tuotettuina kokonaisuuksina. (Tampereen yliopisto 2013.)

Sukupuoli-identiteettiä tuodaan esille sukupuoliroolien avulla, jotka ovat siis opittuja rooleja. Yleensä nämä roolit omaksutaan tiedostamatta varhaislapsuuden aikana. (Paechter 2001, 49.) Tiettyyn sukupuolirooliin sosiaalistuminen sisältää tiedostamattoman toiminnan ohella kuitenkin myös tiedostettua käyttäytymistä. Sosialisointi toimijoina muun muassa vanhemmat ja opettajat antavat lapselle mallin ja rohkaisevat ja vahvistavat käytöstä, jonka uskovat olevan hyväksyttyä ja soveliasta sukupuoliroolikäyttäytymistä. Lapsen vastaanottamat viestit roolikäyttäytymisestä voivat olla stereotyyppisiä ja kahtiajakautuneita näkemyksiä siitä, mitä on olla poika tai tyttö. Toisaalta lapsi vastaanottaa monia erilaisia viestejä monista eri lähteistä siitä, mikä on ”normaalia” tietylle sukupuolelle. Erilaisista vaihtoehdoistakin huolimatta lapset ovat kuitenkin melko rajattujen identiteetikäsitysten ympäröimiä ja usein ne merkitykset, joita lapsi vastaanottaa ja konstruoi, ovat jo valmiiksi määriteltyjä. (MacNaughton 2000, 14, 21, 24.)

Sukupuolirooli on tuntomerkki, johon yksilö liittyy käyttäytymisen kuvauksen kautta. Psykologinen sukupuoli on biologisten, psykologisten ja sosiaalisten tekijöiden tulosta monimutkaisen sisäisen yhteistoiminnan kautta. Ihmisellä ei voida puhua vaistomaisista käyttäytymis- tai elämysmalleista. Siksi

ympäristö ja ennen kaikkea vanhempien ja myös päiväkodin varhaiskasvattajien asenteet lapsen biologiseen sukupuoleen ratkaisevat, kuinka lapsi kokee itsensä poikana tai tyttönä ja edelleen miehenä ja naisena. (Vehviläinen 1974, 25.) Sukupuoliroolit välittyvät lapsen kotona ja lähiympäristössä, esimerkiksi päiväkodissa ilmenevien mallien myötä tehokkaasti (Hujala 1987, 32).

Sukupuoliroolilla tarkoitetaan monia erilaisia käyttäytymismuotoja ja tapoja, joilla oma sukupuoli osoitetaan ulospäin. Sukupuolirooliin sisältyvät odotukset toisen sukupuolen edustajan käyttäytymisestä sekä käsitykset siitä, mitä omassa yhteisössä yleisesti pidetään sopivana pojan ja tytön käyttäytymisenä. Sekä sukupuoliroolikäsitykset että sukupuoli-identiteetti muodostavat osan lapsen minäkäsityksestä. Siksi näiden muodostuminen on tärkeä ja välttämätön osa lapsen kehityksessä. (Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1994, 18.)

Sukupuolen performatiivisuus sen sijaan ottaa etäisyyttä edellä kuvattuun tarkastelutapaan. Performatiivisuus tarkoittaa sitä, että sukupuolta esitetään, tuotetaan ja vahvistetaan puhetavoin sekä erilaisilla teoilla ja toiminnoilla (Ylitapio-Mäntylä 2009, 15). Sukupuolen ilmausten takana ei siis ole mitään sukupuolen identiteettiä, vaan identiteetti muodostuu performatiivisesti niillä ilmauksilla ja teoilla, joiden sanotaan olevan seurausta siitä (Butler 2006, 80). Sukupuolta ei näin ollen saada, vaan sukupuolta 'esitetään' ja samalla tulkitaan muiden ihmisten vastaavia toimintoja. Yksilön maskuliinisuus tai feminiinisyys ei siis ole synnynnäistä ja luontaista, vaan jotakin opittua. Maskuliinisuus ja feminiinisyys ovat aktiivisia tiloja; eivät vain sitä mitä me olemme, vaan sitä mitä teemme, miten näyttäydymme ja miten ajattelemme itsestämme tiettyinä hetkinä ja tietyissä paikoissa (Paechter 2001, 49; 2007, 14.)

Butlerin (2006) mukaan sukupuolta ei kuitenkaan pitäisi rakentaa pysyväksi identiteetiksi tai toimijuuden paikaksi, josta seuraa erilaisia tekoja. Sukupuoli on pikemminkin identiteetti, jota heiveröisesti muotoillaan ajassa ja joka pannaan alulle ruumiin ulkopuolisessa tilassa tyylieltyjen tekojen sarjana. Ruumiilliset eleet, liikkeet ja erilaiset tyylit muodostavat illuusion pysyvästä sukupuolittuneesta minuudesta. Tämä muotoilu vaatii sukupuolen ymmärtämistä rakentuneeksi sosiaalisesti ajallisuudeksi. Olennaista on se, että jos sukupuoli muotoutuu sisäisesti epäyhtenäisissä teoissa, niin se, mikä näyttäytyy substanssina, onkin rakennettu identiteetti, performatiivinen suoritus, johon sosiaalinen yleisö uskoo ja jonka se itse esittää uskomuksena. (Butler 2006, 235.) Sukupuolta voisi siis sanoa

sukupuolitavaksi, arkiseksi tavaksi, joka on tekoja ja toimintaa, tietyn pelin pelaamista ja esityksen antamista. Sillä on kulttuurisia, institutionaalisia, taloudellisia ja poliittisia ehtoja ja edellytyksiä, joita toiminta – pelaaminen – koko ajan muokkaavat. Nämä ehdot eivät kuitenkaan täysin määritä tekoja. Ihmiset eivät ole täysin tietoisia siitä, mitä he ovat tekemässä. Jokainen teko sisältää mahdollisuuden esittää toisin tai epäjatkuvasti. Niinpä sukupuoli onkin tapa, joka on yhtä aikaa totunnainen ja epävarma. (Jokinen 2005, 32–33.) Sukupuoleen liittyvät käyttäytymistäipumukset eivät ole synnynnäisiä, mutta tuntuvat usein kuitenkin siltä, sillä niitä vahvistetaan melko systemaattisesti esimerkiksi jakamalla töitä naisten ja miesten töihin (mt. 50–51).

Se, että tuntee itsensä tytöksi tai pojaksi, ei automaattisesti tarkoita sitä, että liikkuu, käyttäytyy ja puhuu feminiinisellä tai maskuliinisella tavalla. On kysymys opitusta esityksestä, joka liittyy sukupuoliroolin mukaiseen käyttäytymiseen. Esityksen kautta luodaan ja vahvistetaan sukupuoli-identiteettiä. (Paechter 2001, 49–50.) Sukupuoli realisoituu eli eletään todeksi prosessissa, jossa representaatiosta tulee itserepresentaatiota ja yksilö omaksuu sen subjektiivisen ja sosiaalisen identiteettinsä muodoksi (De Lauretis 2004, 82).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ensisijaisesti kasvattajien, mutta myös lasten toimintaa ja varhaiskasvatusympäristöä eli päiväkotia. Päiväkoti voidaan ymmärtää paikaksi, jossa tietynlaiset rooliodotukset ovat läsnä ja, jossa lapset näitä rooleja omaksuvat. Tässä tutkimuksessa aineistoa lähestytään kuitenkin kulttuurin käsitteen kautta eli päiväkotia tarkastellaan tietynlaisena kulttuurisena ympäristönä, joka käytännöissään ilmentää biologiseen sukupuoleen liitettyjä merkityksiä, rooliodotuksia ja sukupuolen esittämistä. Tutkimuksessa tarkastellaan sekä näiden ilmiöiden läsnäoloa että niiden näkymättömyyttä.

2 KASVATUSINSTITUUTIOT JA SUKUPUOLI

Aikuisten rakentama ja tuottama maailma on se todellisuus, johon lapsi itsensä sijoittaa alkaessaan rakentaa omaa sukupuolista minuuttaan (Värtö 2000b, 14). Lasten sosiaaliseen areenaan vaikuttavat monet erilaiset `kentät': esimerkiksi ympäristö, talous, kulutus, media, kasvatusinstituutiot sekä lasten keskinäinen toiminta. (Vuorisalo 2011, 41.) Varhaiskasvatuksen ja päivähoidon tulisi virallisen näkemyksen mukaan instituutiona kasvattaa ja opettaa lapsia, sosiaalistaa lapset osaksi yhteiskuntaa, antaa yhteistyötaitoja ja tukea lasten yksilöllistä kehitystä unohtamatta kuitenkaan lasten omaa aktiivisuutta itsenäisinä toimijoina (Vuorisalo 2011, 30–31). Jokaiselle lapselle tulisi antaa yhtäläiset mahdollisuudet sukupuolesta riippumatta hakea omaa paikkaansa maailmassa (Kauppinen & Romunen 1997, 263). Yhteiskunnassamme saattaa kuitenkin olla perinteisiä sukupuolittuneita käsityksiä, jotka ovat syvälle juurtuneita. Ne voivat olla tiedostamattomia ja siksi niitä ei kyseenalaisteta. (Värtö 2000a, 75.) Seuraavissa alaluvuissa käsitelen kasvatusta ja sukupuolta niin sukupuolinormatiivisuuden kuin sukupuolisensitiivisyydenkin näkökulmista tarkasteltuina sekä tuon esiin lasten sukupuolittuneita käsityksiä sukupuolten rooleista.

2.1 Kasvatuksen sukupuolilinssit

Pieneltä lapselta ei kenties odoteta täysin sukupuolinormien mukaista käytöstä, mutta ympäröivä yhteiskunta pyrkii kuitenkin jakamaan ihmiset kahteen ryhmään: tyttöihin ja poikiin (Huuska & Karvinen 2012, 34, 35). Sukupuolinormatiivisuudella viitataan ideologiaan, jossa sukupuolen monimuotoisuus tehdään näkymättömäksi ja korostetaan tyttöjen ja poikien sukupuolieroja (Huuska & Karvinen 2012, 42–43). Lapsi siis muokkaa minuuttaan puitteissa, joita määrittää sukupuolittunut todellisuus. Sukupuolista minuuttaan koostaessaan lapsi valitsee osia itseensä tiettyjen käytäntöjen mukaan piirtyneiden vaihtoehtojen välillä. Ja koska sekä toiset yksilöt että yhteiskunnan institutionaaliset rakenteet muotoilevat yksilön kohtaamia vaihtoehtoja, ovat ne jo ennen valintaa asettuneet tietynlaiseen arvojärjestykseen.

Tällöin tietyt valinnat tulevat toisia todennäköisemmiksi. Perinne on yksi todennäköisimmistä. (Värtö 2000b, 15.)

Poikien ja tyttöjen sukupuolittunut vastakkainasettelu vaikuttaa siihen, miten heidän käyttäytymistään tulkitaan. Samanlainen käytös saatetaan tulkita eri tavoin sen mukaan, onko kyseessä poika vai tyttö. (Gordon & Lahelma 1995, 177.) Kun maailmaa katsotaan sukupuolilinssien läpi, sukupuoli näyttäytyy niin itsestään selvänä jakoperusteena, ettei sitä välttämättä edes huomaa saati kyseenalaista (Tarmo 1991, 203). Niin sanottujen sukupuolitapojen keskeinen organisoitumisen muoto onkin heterotapaisuus, jonka mukaan naiset ja miehet erottuvat selvästi toisistaan, tarvitsevat ja täydentävät toisiaan ja muodostavat luontaisia, ihanteellisia pareja. Heterotapaisuus on merkittävä osa sitä prosessia, jossa nais- ja miestapaisuuksista tulee hyveitä, tottumuksia ja luonnollistumia. (Jokinen 2005, 50.)

Chick, Heilman-Houser ja Hunter (2002) ovat nostaneet tutkimuksensa pohjalta esiin asioita, jotka viittaavat sukupuolittuneisiin tapoihin tai käytäntöihin varhaiskasvatuksessa. Sukupuolittuneilla tavoilla tarkoitetaan tässä yhteydessä toimintaa, joka on jollain tavalla seurausta biologisesta sukupuolesta ja sukupuolieroista. Sukupuolittuneita käytäntöjä voisi kuvata vaikkapa toiminnalla, joka ylläpitää ja mahdollistaa tietynlaista ajattelutapaa tai käyttäytymistä. Vaikka yhden yksittäisen tutkimuksen perusteella ei voi tehdä yleistyksiä, jotka koskisivat varhaiskasvatusta ja päiväkoteja yleensä, on kuitenkin tarpeen pysähtyä tarkastelemaan saatuja tuloksia.

Chickin ym. mukaan kasvattajat antavat enemmän huomiota pojille kuin tytöille. Osittain tähän vaikuttaa poikien toisinaan ilmenevä huomiota hakeva käyttäytyminen. Tyttöjä huomioidaan kommentoimalla heidän vaatteitaan ja hiustyylejään tai kommentoimalla hoivaamiseen ja auttamiseen liittyviä toimintoja. Pojat saavat enemmän palautetta omasta fyysisestä koostaan tai fyysisistä taidoistaan. Kasvattajat myös käyttävät puheessaan erilaisia kuvailevia sanoja ollessaan vuorovaikutuksessa poikien ja tyttöjen kanssa. Tyttöjä kuvaillaan poikia enemmän vaihtelevilla ja ihailevilla ilmaisuilla. Lisäksi lasten leluihin ja niillä leikkimiseen sisältyy sukupuolittuneita oletuksia. Tytöt ovat kiinnostuneita nukeista, tuttipulloista, ostoskärryistä, rahakukkarosta ja leikkipuhelimista sekä värittämistehtävistä. Pojat vastaavasti ovat innostuneita pyssyistä, autoista, palapeleistä, rakentelupalikoista ja toiminnallisista peleistä, esimerkiksi keilaamisesta. Tutkijoiden mukaan kasvattajat eivät omalla toiminnallaan

kyseenalaista lasten toimintaa vaan tukevat lasten valintoja. (Chick, Heilman-Houser & Hunter 2002, 150–152.)

Myös Hujala (1987) kirjoittaa leluihin liittyvistä sukupuolittuneista käsityksistä. Alle kaksivuotiailla lapsilla lelut ovat samoja, mutta sen jälkeen esimerkiksi kauppojen leluhyllyillä tehdään hyvin selväksi, mitkä lelut on tarkoitettu pojille ja mitkä tytöille. Tyttöjen lelut liittyvät usein lasten- ja kodinhoitoon, poikien lelut tutkimiseen, rakentamiseen ja seikkailu- tai sotaleikkeihin. On todettu, että visuaalinen ja avaruudellinen hahmottamiskyky kehittyy leikeissä, joita leikitään perinteisillä poikien leluilla. (Hujala 1987, 32.)

Huttusen (1990) mukaan aikuiset, vanhemmat ja päivähoitohenkilöstö, suhtautuvat eri tavalla tyttöihin ja poikiin. Pienille tytöille leperrellään enemmän ja kauemmin kuin pojille. Pojat ottavat puheenvuoron, tytöt saavat sen. Poikia rohkaistaan tutkimaan ja oppimaan ympäröivää maailmaa ja heidät havaitaan yksilöinä, tytöt ryhmänä. Tytöt koetaan luonteeltaan myönteisempinä kuin pojat. Tyttöjä kuvataan hiljaisiksi ja poikia vilkkaiksi. (Huttunen 1990, 11.) Kapinallisuus, uhma ja rohkeus liitetään tyttöjä useammin poikiin (Francis 2010, 484). Huttunen pohtii välittykö mahdollisesti varhaiskasvattajan traditionaalinen käsitys siitä, millaisia tyttöjen ja poikien tulee olla, lasten käyttäytymisen tasolle asti? (Huttunen 1990, 11.) Värtön (2000) tutkimuksen mukaan lapselle tehdään päiväkodissa varsin selkeästi selväksi, millaisia miesten ja naisten tulisi olla, mitä miesten ja naisten tulisi tehdä ja miten. Tutkimuksen tulokset tuovat esiin myös eräänlaisen päiväkotikasvatukseen sisältyvän alarakenteen: maskuliinisuuksien ja poikien ensisijaisuuden feminiinisyyksiin ja tyttöihin nähden. Onko niin, että länsimaisen kulttuurin käsitteet ylipäänsä rakentuvat polariteeteille, vastakohtapareille. (Värtö 2000a, 73.)

Värtön (2000) mukaan tytön ja pojan välistä suhdetta määrittää sukupuoliero sekä ponteva pyrkimys eron ylläpitämiseen. Värtön tutkimuksen keskeinen tulos on, että päiväkotit-instituutiosta lapsen sukupuolista minuutta rakennetaan perinteisillä palikoilla, vanhahtavan sukupuolirooliajattelun kautta. Tytön ja pojan maailmat asettuvat toistensa vastakohtiksi ja sulkevat toisensa ulos; lapsi tekee sukupuoli-identiteettityötään kahtia jakavan muotin puitteissa. (Värtö 2000a, 74.) Sukupuolten normalisoiminen kaventaakin lasten valinnanmahdollisuuksia ja vaihtoehtoja. Havainnot siitä, mikä on `oikeanlaista´ ja `hyväksyttävää´ maskuliinista tai feminiinistä käytöstä voivat rajoittaa lasten halua

oppia asioita, halua osallistua erilaisiin aktiviteetteihin, leikkeihin tai urheilulajeihin tai vaikuttaa siihen, miten lapset ovat vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa ja myöhemmin tulevaisuudessa valitsevat vaikkapa ammattinsa. (Robinson 2006, 143.) Toisaalta päiväkotiin kuuluu myös tietynlaista autonomisuutta, sillä päiväkodissa lapsilla on mahdollisuus käyttää ja hyödyntää vanhemmistaan riippumatta omia resurssejaan. Vaikka lapset muutoin ovatkin monin tavoin vanhemmistaan riippuvaisia, heillä voi silti olla omia toiminnan ja vaikuttamisen `kenttiä', joilla he ovat itsenäisiä toimijoita. (Vuorisalo 2011, 54–55.) Lasten keskinäiseen toimintaan palaa vielä seuraavassa alaluvussa.

Värtön (2000) mukaan perinteet eivät sinällään ole pahoja saati hyviä. Perinteisellä tavalla toimimisessa ei välttämättä ole mitään vikaa, mutta tietynlainen viattomuus voi synnyttää ongelmia, jos perinne uusintaa itsensä kyseenalaistamatta ja, jos perinne ja siinä pitäytyminen rajoittavat lapsen tapoja rakentaa omaa sukupuolista minuuttaan. (Värtö 2000a, 74.) Stereotyyppisten käsitysten sijaan lapsille tulisi tarjota vaihtoehtoisia skeemoja, joita he voivat käyttää tulkitessaan kulttuurissa vallitsevia sukupuolirooleja (Kauppinen & Romunen 1997, 261). Päiväkoti voi yhtenä tärkeänä tyttöjen ja poikien maailmankuvaa rakentavana elementtinä tarjota kasvualustan monimuotoisemman todellisuuden syntymiselle ja ymmärtämiselle. Tämä kuitenkin edellyttää, että perinteiset sukupuolikäsitykset eivät ole ainoa roolileikkimateriaali, jolla pojat ja tytöt päiväkodissa maskuliinisuuksiaan ja feminiinisyksiään rakentavat. (Värtö 2000a, 75.)

2.2 Lasten kesken

Aikuisten, vanhempien ja kasvattajien ohella myös lasten käsitykset sukupuolten rooleista voivat olla sukupuolittuneita. Lapset oppivat usein jo varhaisessa vaiheessa, melko pieninä, että heidän täytyy olla sosiaalisesti tunnistettavia joko tyttöinä tai poikina (Davies 1989, 2). Vaatetus, hiustyyli, puheen tyyli ja sisältö sekä leikkiin ja muuhun toimintaan liittyvät valinnat määrittävät sitä, mitä on olla poika tai tyttö. Kasvattajat eivät välttämättä edes tietoisesti opeta lapsille tiettyjä tapoja olla poika ja tyttö, mutta kielessä ja sosiaalisissa suhteissa voi kuitenkin olla sisällytettynä viestejä, joiden mukaan lapsi nähdään oman sukupuolensa edustajana ja näin ollen

myös toimivan sukupuolelleen ominaisella tavalla. Oman sukupuolen todentaminen `oikealla` tavalla voi olla hyvinkin tärkeää lapselle. Usein mahdollisia identiteettejä on lapsella valittavana vain kaksi: tytön tai pojan identiteetti. On siis olemassa kaksi tietyllä tavalla toisensa pois sulkevaa luokkaa, jotka muodostavat merkityksensä suhteessa toiseen. Puhutaan `vastakkaisesta` sukupuolesta, ei niinkään `toisesta` sukupuolesta. Vaikkakin yhteiskunnassamme lapset kenties altistetaan jo varhain edellä kuvatulle ajattelulle sukupuolten vastakkaisuudesta, on myös mahdollista ja suotavaa, että he oppivat vastustamaan tiukkaa kaksijakoista, biologisiin eroihin perustuvaa sukupuoli-ajattelua. (Mt. 2, 4, 140–141.)

Joskus lapset kuitenkin omaksuvat hyvin nopeasti sukupuoleen oletettavasti liittyviä ominaisuuksia ja rooleja. Jopa innokkaammin kuin vaikkapa lapsen vanhemmat toivoisivat. (Davies 1989, 4.) Kauppinen ja Romusen (1997) tutkimuksessa mukana olleiden lasten mielestä aikuisten maailmassa miesten ja naisten rooleissa on eroja. Lapset ajattelevat, että on olemassa ammatteja, jotka sopivat vain miehille ja ammatteja, jotka sopivat vain naisille. Kauppinen ja Romusen mukaan lapset myös ajattelevat joidenkin asioiden sopivan paremmin pojille ja toisten asioiden tytöille. Arvioidessaan tutkimuksessa sukupuolille kuuluvia ominaisuuksia lasten mielestä pojille ominaisia piirteitä ovat kärsimättömyys, aggressiivisuus ja uhkarohkeus tyttöjen ollessa siistejä, tunteellisia, auttavaisia ja keskittymiskykyisiä. (Kauppinen & Romunen 1997, 256–259, 263.)

Turunen (1991) mukaan kouluikäisten lasten ja nuorten sukupuolikäsitykset voivat olla hyvin perinteisiä: tytöiltä ja pojilta odotetaan eri asioita. Nämä odotukset voivat rajoittaa esimerkiksi ammatin valinnanmahdollisuuksia. Viidesluokkalaisten käsityksiä leimaa sukupuolten erojen korostaminen. Poikien ja tyttöjen elämä koetaan erilaiseksi ja yhtymäkohtia sukupuolten välillä ei juuri löydy. Lasten mielestä ystävät, leikit, vaatteet ja harrastukset ovat sukupuolesta riippuvaisia. (Turunen 1991, 220–221, 223.)

Kun puhutaan opituista toimintamalleista, on kasvattajien omilla sukupuolinäkemyksillä toki merkitystä lasten tekemiin valintoihin. Kuitenkin sen sijaan, että ajateltaisiin lasten ottavan vastaan kaiken sen, mitä kasvattajat heille `tarjoavat` on lapset nähtävä aktiivisina toimijoina oman identiteettinsä ja sukupuolensa rakentamisessa. (Robinson 2006, 144, 146.) Esimerkiksi päiväkotitoiminta on sosiaalinen tila, jossa lapset itse aktiivisesti ja jatkuvasti rakentavat omaa identiteettiään ja paikkaansa suhteessa muihin lapsiin ja aikuisiin. Päiväkotitoiminta on tärkeä

paikka lapsille osallistumiseen ja toisten lasten tapaamiseen. Se on lasten oma sosiaalisesti jaettu paikka, jossa erilaiset lapset kohtaavat ja tutustuvat toisiinsa. Päiväkoti voidaan myös nähdä paikkana, jossa lapsuus elää ja rakentuu. (Vuorisalo 2011, 29, 40). Lehtinen (2000) kuvaa päiväkotia lapsuuden instituutiona, joka kokoaa lapsia yhteen ja tarjoaa puitteet lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle. Vertaisryhmässä toimiminen on erilaista kuin vuorovaikutus vanhempien ja muiden aikuisten kanssa. Keskinäisessä vuorovaikutuksessaan lapset voivat itsenäisesti tuoda esille toimijuuttaan. (Lehtinen 2000, 20.) Tästä syystä tutkimuksessani kuvataan kasvattajien toiminnan ohella myös lasten keskinäistä toimintaa.

2.3 Sukupuolisensitiivinen kasvatus

Vehviläinen (1974) kirjoittaa, että jos pojissa ja tytöissä tietoisesti aikaansaadaan kasvatuksen avulla vastakkaisia psyykkisiä ominaisuuksia, on todennäköistä, että nämä lapset ja myöhemmin aikuiset, jatkuvasti tavallaan puhuvat toistensa ohi, eivätkä kykene ymmärtämään toistensa tarpeita tai saamaan omille tarpeilleen vastakaikua. (Vehviläinen 1974, 20.)

Sukupuolisensitiivisen pedagogiikan mukaan sukupuoli voidaan ymmärtää sosiaalisena ja kulttuurisena konstruktiona: muutosten ja eroavaisuuksien näkemisenä sekä velvoitteena analysoida kriittisesti sukupuoleen perustuvia yhteiskunnallisia eroja ja erioikeuksia. Monitasoinen sukupuolen käsite johtaa kaksinkertaiseen päämäärään: tasa-arvon saavuttamiseen erotietoisuuden pohjalta. Sukupuolisensitiivistä kasvatusta ei kenties voi täsmentää tietyiksi periaatteiksi tai tekniikoiksi, mutta kasvattajan on tietojensa ja kokemustensa pohjalta kriittisesti pohdittava muun muassa omaa sukupuolitietouttaan ja sukupuoli-identiteettiään, suhtautumistaan omaan sekä toiseen sukupuoleen, käsityksiään tytöistä ja pojista sekä heihin kohdistuvista odotuksista. (Reisby 1999, 24, 29.)

Sukupuolisensitiivinen kasvatus rakentaa kasvu- ja oppimisympäristöä, joka on tasapuolinen kaikille. Lapsen oppimista ja kehitystä tuetaan riippumatta siitä, kumpaa sukupuolta hän edustaa. Kasvattaja on herkistynyt huomaamaan lapsen tarpeet ja kiinnostuksen kohteet ilman sukupuolilinssejä. Kasvattajan tulee omalla toiminnallaan ja esimerkillään auttaa vahvistamaan lapsen itsetuntoa, rakentaa

luottamusta ja kannustaa koko elämän kestäväan kehittymiseen ja oppimiseen. (Aksornkool, Joerger & Taylor 2002, 143–144, 171.) Kyseinen kasvatustapa mahdollistuu ottamalla jokainen lapsiyksilö huomioon tietyillä ominaisuuksilla ja kyvyillä varustettuna ihmisenä, jonka ominaisuudet eivät yksioikoisesti periydy anatomiasta, aivojen tai geenikartan rakenteesta, vaan kulttuuristen käsitysten, myyttien ja normien anatomiaan liittämistä oletuksista. Sosiaalinen nähdään biologisen määrääjänä. (Värtö 2000a, 76.) Tällainen käsitys merkitsee joustavaa siirtymistä minuudesta ja roolista toiseen. Se merkitsee yksilöllisyyttä, joka kykenee omaksumaan erilaisia näkökulmia niin omaan kuin toistenkin toimintaan sekä toiminnan seurauksiin. Se tarkoittaa myös yhtenäisen ja yleisen mies- ja naiskokemuksen katoamista. Tällöin on kyse subjektiivisuudesta, joka ei rakennu johonkin rajoittavaan olemuksellisuuteen perustuen. (Värtö 2000a, 76.)

Laeversin ja Verbovenin (2000) mukaan varhaiskasvatuksella on tärkeä merkitys pienten lasten elämässä. Jokaisella lapsella tulisi olla mahdollisuus kasvaa ja kehittyä omana itsenään. Empatian ja avoimuuden kautta kasvattaja voi rakentaa sellaista varhaiskasvatuksen oppimisympäristöä, jossa lapsella on paljon mahdollisuuksia omasta kiinnostuksestaan nouseville aloitteille ja valinnoille. Laevers ja Verboven huomauttavat, että ollen tasa-arvoisia, tyttöjen ja poikien ei kuitenkaan tarvitse olla samanlaisia. (Laevers & Verboven 2000, 27.) Kasvattaja voi auttaa lapsia näkemään, että sukupuolta voi ilmaista monilla eri tavoilla (Hyland 2010, 87). Lowe (1998) painottaa, että kasvattajien on kerrottava lapsille laajasti erilaisista vaihtoehdoista, joita maailma tarjoaa ja tukea lapsia kasvamaan oman elämänsä kriittisiksi vaikuttajiksi. Tällä hän tarkoittaa sitä, että lapsilla on kaikki mahdollisuudet muuttaa jo vallalla olevia sukupuoleen liittyviä oletuksia ja asetelmia, kunhan heille vain annetaan siihen mahdollisuus. (Lowe 1998, 219.)

Laeversin ja Verbovenin (2000) tutkimus antaa positiivista vahvistusta kasvattajan avoimempien, ei-sukupuolittavien toimintatapojen hyödyistä. Tutkimuksessa kasvattajat antoivat lasten aloitteille paljon tilaa ja oppimisympäristön rakentamisessa huomioitiin lasten yksilölliset mielenkiinnonkohteet ja kehitystaso. Lisäksi erityistä huomiota kiinnitettiin myös kasvattajan ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen ja empatiaan. Tutkimuksen perusteella pojat leikkivät aiempaa enemmän nukeilla ja osallistuivat enemmän kädentaidon tehtävien tekemiseen. He ilmaisivat enemmän tunteitaan, jos olivat harmistuneita ja saivat enemmän hellyyden osoituksia muilta lapsilta. (Laevers &

Verboven 2000, 30, 40.) Olafsdottirin (1999) mukaan kasvattajilla on velvollisuus luoda inhimillinen miljöö, jossa tuetaan lasten parhaita puolia ja, jossa lapsilla on tilaisuus käyttää uusia kompetensseja niin, että kaikki voivat kehittyä kokonaisiksi, tasavertaisiksi ihmisiksi (Olafsdottir 1999, 62).

Turjan, Endepohls-Ulpen ja Chatoney`n (2009) mukaan kasvattaja voi tukea sekä tyttöjen että poikien positiivisen minäkuvan rakentumista järjestämällä toiminnallisia ja merkityksellisiä aktiviteetteja, jotka motivoivat ja antavat kokemuksia lapsille omasta onnistumisestaan ja oppimisestaan. Kaikilla lapsilla tulisi olla yhtäläiset mahdollisuudet kaikkiin aktiviteetteihin ja materiaaleihin. Kasvattajan tehtävänä on varmistaa, että jokainen lapsi saa mahdollisuuden kokeilla ja tutkia materiaaleja ja toimintaa, jota hän ei ehkä ensisijaisesti valitsisi. Kasvattajien tehtävänä on myös reflektoida omaa toimintaansa ja pohtia millaista huomiota ja rohkaisua he pojille ja tytöille antavat. Aikuisen asenteilla ja toiminnalla on suuri merkitys myös mietittäessä kasvatuksessa hyödynnettäviä materiaaleja ja opetuksen sisältöjä. (Turja ym. 2009, 363–364.) Lapsen sukupuoleen liittyvä käyttäytyminen ja asenteet näyttävätkin osittain olevan seurausta siitä, että kasvattaja omalla toiminnallaan vahvistaa tai rajoittaa tietynlaista sukupuolikäyttäytymistä. Muodostettuaan käsitystä omasta sukupuolestaan lapset havainnoivat lakkaamatta ympäristöään sisäistäen informaatiota siitä, mitkä asiat, toiminnot ja ominaisuudet voisivat kuulua poikana tai tyttönä olemiseen. (Mt. 362.)

Sukupuolisensitiivisyys ei varmastikaan tarkoita maskuliinisuuden tai feminiinisuuden katoamista tai sitä, että poikia rohkaistaan ja ohjataan feminiinisempien toimien tai tyttöjä maskuliinisempien puuhien ja leikkien pariin. Näin toimimalla kasvattaja ehkäpä toivoo tekevänsä lapsille jostakin vieraasta ja uhkaavasta tuttua ja normaalia. Maskuliinisuuden ja feminiinisuuden käsitteiden sisältöä halutaan tällöin laajentaa, jolloin ne eivät enää olisikaan toistensa vastakohtia. Lapsista aikuisten ”painostus” edellä kuvattuihin aktiviteetteihin voi kuitenkin olla hämmentävää. (Davies 1989, 133.) Olennaisempaa on ehkäpä välittää lapsille ajatusta siitä, miten he ovat vapaita kokeilemaan erilaisia maskuliinisia ja feminiinisiä positioita riippumatta siitä, mikä heidän biologinen sukupuolensa on. Kun tämä mahdollistuu ja on hyväksyttävää, voi lapsi ottaa itselleen machon supersankari–position ja vastaavasti täysin vastakkaisen feminiinisemmän position tai keksiä uusia näiden väliltä. Sukupuolisensitiivisyys voinee tarkoittaa siis sitä, että kykenemme erottamaan biologisen sukupuolemme omasta toiminnastamme ja

valinnoistamme ja ymmärtämään, että biologia ei välttämättä suoraviivaisesti sanele sosiaalista minäämme ja persoonaamme. (Mts.)

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Edellisissä luvuissa on kuvattu sukupuoli-käsitettä monesta eri näkökulmasta. Biologinen sukupuoli on tietyllä tavalla lähtökohta tälle tutkimukselle, mutta myös muita sukupuoleen liittyviä teemoja käsitellään. Biologian lisäksi yhteiskunta rakentaa olennaisella tavalla sukupuoleen ja sen ilmentämiseen liittyviä merkityksiä. Tässä tutkimuksessa sukupuolta tarkastellaan kulttuurisesta näkökulmasta.

Kulttuurin käsitteellä voidaan tarkoittaa esimerkiksi jonkin yhteisön piirissä omaksuttua elämäntapaa sekä maailman hahmottamisen tapaa. Tietyn kulttuurin rakenteet ovat olemassa siis siten, että ihmiset toimivat niiden mukaan tai käyttävät niitä toiminnassaan. Kulttuurintutkimusta voisi kuvata metodiksi, jossa poikkeavuutta ja poikkeavia ilmiöitä tutkimalla pureudutaan ”normaalin” arjen perustavanlaatuisen merkitysvälitteisyyteen. Kulttuurintutkimusta voisi myös luonnehtia risteysasemaksi, jossa eri tieteenaloilta ja hieman erilaisia käsitteitä käyttäen on päädytty jaettuun käsitykseen siitä, että kulttuurisia merkitysjärjestelmiä ja jäsennyksiä on hyödyllistä tarkastella sekä rakenteiden että toimijoiden näkökulmasta. (Alasuutari, P. 2011, 56–57, 59, 72.) Se, miten ihmiset maailmaa jäsentäessään ja siinä toimiessaan käyttävät ja soveltavat kulttuurisia jäsennyksiä ja merkitysjärjestelmiä on jo itsessään kiinnostavaa – puhumattakaan siitä, miten yleisesti käytetyt mallit tai jäsennykset konstituoituvat – tuottavat ja uusintavat – sosiaalista todellisuutta ja ovat sen osa. (Mt. 72.)

Sukupuolta tulisi tarkastella, kriittisestikin, jotta olisi mahdollista ylittää sukupuoleen yleisesti liittyvä kaksijakoinen biologinen määrittely. Vaikka biologisuus onkin sukupuolen kehittymiseen liittyvä tekijä, se ei kuitenkaan yksistään riitä määrittelyksi ihmisten väliseen kanssakäymiseen eikä poikien ja tyttöjen kasvatukseen ainoaksi lähtökohdaksi. Tällä tutkimuksella haluan tuoda esiin sukupuoleen liittyviä oletuksia sekä pohtia arjen sukupuolittuneita käytäntöjä ja luonnollisina pidettyjä sukupuolen mukaisesti jakautuneita toimintoja ja ajatustapoja. Tietoisuuden kautta kasvattajilla on mahdollisuus huomioida lapset ensisijaisesti lapsina, ei vain poikina ja tyttöinä, sekä tarjota lapsille pääsyn erilaisiin toimintoihin ilman että sukupuoli määrittää heidän osaamistaan sekä mahdollisuuksia oppia asioita. (ks. Ylitapio-Mäntylä 2012, 9, 22.)

Pro gradu-työni tavoitteena on tutkia millaiset sukupuoleen liittyvät oletukset kehystävät päiväkodin toimintaa. Tutkimuksessa on kyse etnografisesta tarkastelusta, jonka aineisto on tuotettu havainnoimalla yhden lapsiryhmän arkea päiväkodissa. Olen jäsentänyt tutkimuksen tavoitteet seuraaviksi tutkimustehtäviksi:

Tutkimustehtävä 1:

Miten biologiseen sukupuoleen perustuvat erottelut näkyvät päiväkodin fyysisen ympäristön ratkaisuissa ja päiväkodin yleisissä käytännöissä?

Tutkimustehtävä 2:

Miten päiväkodin kasvatus- ohjaus- ja hoivakäytännöissä näkyy biologisen sukupuolen mukaisten erottelujen tekeminen tai vastaavasti näiden erottelujen rikkominen tai poissaolo?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Valitsin tutkimukseni menetelmäksi etnografisen tutkimusotteen, sillä halusin päästä lähelle tutkittavien todellista arkea ja elämää ja seurata kasvattajien toimintaa heidän omassa työympäristössään. Tavoitteena oli saada mahdollisimman tarkka kuva tutkittavien toiminnasta sekä siitä ympäristöstä, jossa toiminta tapahtuu. Seuraavissa alaluvuissa kerron etnografisesta tutkimusotteesta, tutkimuksen `kenttätyöstä` sekä tutkimusaineiston analyysistä ja siihen liittyvästä prosessista.

4.1 Etnografinen tutkimusote

Etnografiaa on määritelty monin tavoin (Lappalainen 2007a, 9). Etnografia (*Ethnography*) sanana juontuu kreikan kielestä ja laajasti ajateltuna sanan voi ymmärtää kulttuurista kirjoittamiseksi (Madden 2010, 16; Salo 2007, 227). Etnografia on metodologia, mutta sanalla saatetaan viitata myös tutkijan käyttämään menetelmien kirjoon – ainakin silloin kun tutkimukseen sisältyy läsnäoloa tutkimuksen kohteena olevassa yhteisössä. Etnografiasta puhutaan kun tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa kuvausta kansasta (*people*), yhteisöstä tai kulttuurista. (Lappalainen 2007a, 9; O`Reilly 2009, 2.) Etnografia on siis tutkimussuuntaus, menetelmä ja kirjallinen tuote. Tutkimustyön jälkeen tutkijalla on käsissään etnografia: teoretisoitu kertomus etnografisin menetelmin tutkitusta kulttuurista (Delamont 2007, 207).

Etnografinen metodologia on tapa ajatella ja sen keskeisenä tavoitteena on hylätä ennakko-odotukset, asenteet ja käsitykset siitä, että jokin on itsestään selvää tai normaalia (Gobo 2008, 12, 15). Tutkimussuuntauksen tärkeä tutkimusmenetelmä on havainnointi, mutta myös keskustelut, yksilö- tai ryhmähaastattelut, päiväkirjat, kirjeet, valokuvat tai muut dokumentit, ovat menetelmälle olennaisia tutkimustyökaluja (mt. 12). Luonteenomaista etnografiselle menetelmälle on sitoutuminen viettämään aikaa tutkittavien kanssa ympäristössä, jota on tapana kutsua `kentäksi` (Hakala & Hynninen 2007, 213; Saikkonen & Miettinen 2005, 311). Etnografia tunnetaan ehkäpä parhaiten ryhmien havainnoinnista niiden luonnollisissa ympäristöissään (Emond 2006, 124). Tutkija havainnoi, mitä

ympäristössä tapahtuu, esittää tutkittaville kysymyksiä ja kuuntelee, mitä ihmiset sanovat ja puhuvat. Olennaista etnografiassa on kuitenkin se, ettei valmiita hypoteeseja tai oletuksia ole vaan tutkija pyrkii tutkimuksensa kautta oppimaan tutkimansa sosiaalisen ryhmän tapoja, toimintaa, puhetta ja odotuksia. (Delamont 2007, 206; Emond 2006, 124; O'Reilly 2009, 16.) Etnografi ei voi eikä halua kontrolloida kentällä tapahtuvia tilanteita ja tutkimansa yhteisön elämää (Madden 2010, 17). Tutkimuksella ei tavoitella yleistettäviä teorioita vaan tavoitteena on inhimillisen ymmärryksen lisääminen ja keskustelun sekä uusien ajatusten herättäminen. (Emond 2006, 124; Syrjäläinen 1996, 77–78.)

Tutkimuksen kautta tuotettu etnografinen aineisto voi olla moniaineksinen ja monipuolisin menetelmin tuotettu. Aineisto voi havainnoinnin lisäksi siis sisältää esimerkiksi haastattelumateriaalia, valokuvia tai videointia (Lappalainen 2007b, 128). Havainnointi itsessään on jo varsin kokonaisvaltainen kokemus, jonka aikana tutkija havainnoi tutkimusympäristöä kaikilla aisteillaan. Hyvä etnografi hyödyntääkin koko kehoaan tallentaessaan havaintojaan: kosketus, tuoksut, maut, äänet ja näköhavainnot tulevat huomioiduiksi. Tutkijan haasteena on tallentaa nämä koko kehon tunteukset dataksi ja analysoida, tulkita ja tehdä johtopäätöksiä kokemuksista. (Madden 2010, 19.) Etnografian onkin lähes mahdotonta havaita ja tallentaa kaikki, mitä hänen ympärillään tutkimusympäristössä tapahtuu. Tutkija tarvitsisi lukemattoman määrän videokameroita ja nauhureita tallentaakseen kaiken liikkeen ja äänen. Lisäksi on huomioitava yleinen tunnelma, joka tutkimusympäristössä vallitsee. On siis vain hyväksyttävä, että etnografian havainnot ovat rajallisia. Karkeasti sanottuna etnografi näkee kuitenkin kahdenlaisia asioita havainnoidessaan tutkimusryhmäänsä: rakenteellisia ja käytöksellisiä elementtejä. Tällä tarkoitetaan kysymyksiä `missä` ja `mitä` ja ne liittyvät sosiaaliseen ja kulttuuriseen toimintaan. (Madden 2010, 101.) Etnografiseen tutkimukseen kuuluu lisäksi myös halu ymmärtää, miksi ihmiset käyttäytyvät ja puhuvat tietyllä tavalla (O'Reilly 2009, 16).

Keräsin tämän tutkimuksen aineiston havainnoimalla yhden eteläsuomalaisen päiväkodin 3-5-vuotiaiden ryhmän kasvattajia ja heidän toimintaansa lasten kanssa. Lisäksi havainnoin fyysisen ympäristön ratkaisuja ja ryhmän yleisiä käytäntöjä sekä haastattelin kasvattajia. Lastentarhanopettajana päiväkotimaailma oli minulle entuudestaan tuttu. Etnografisen tutkimuksen tekeminen voi olla haastavaa sellaisissa ympäristöissä ja yhteisöissä, jotka ovat

tavalla tai toisella tutkijalle entuudestaan läheisiä (Gobo 2008, 12). Voi olla vaikeaa nähdä tutkimusyhteisön ja tutkittavan kulttuurin tärkeitä sosiaalisia rakenteita, jos on liian ”lähellä” ja ennalta olettaa näkevänsä tiettyjä havaintoja (mts.). Tutkimuspäiväkoti oli kuitenkin minulle tuntematon, enkä voinut lähteä tekemään tutkimusta sillä oletuksella, että tiedän jo mitä kyseisen päiväkodin arjessa tulee tapahtumaan tai miten kasvattajat ryhmässä toimivat, vaikka kokemusta muista päiväkodeista minulla olikin. Otin mielessäni askeleen tuntemattomaan ja pyrin tutkijan roolissa suhtautumaan näkemääni ja kokemaani niin, että kaikki on minulle entuudestaan vierasta ja uutta. Tavoitteenani oli havainnoinnin ja haastattelun keinoin ymmärtää tutkittavaa yhteisöä ja sen kulttuuria (Emond 2006, 123; Metsämuuronen 2006, 94; O`Reilly 2009, 3). Yhteisöllä tarkoitan tässä tutkimuksessa tutkimuslapsiryhmää ja siinä toimivia kasvattajia ja lapsia. Kulttuurilla tarkoitan tutkimusryhmän arkea ja elämää päiväkodissa, joka pitää sisällään muun muassa toimintaa, tapoja, käytäntöjä, sääntöjä, puhetta ja keskustelua. Kulttuuri on tässä yhteydessä myös vuorovaikutusta: aikuisten, lasten sekä aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta.

Se, että tutkija tietyllä tavalla etäännyttää itsensä esimerkiksi tutkittavasta yhteisöstä, auttaa tutkijaa näkemään rutiineja, joita tutkittavat toistavat kiinnittämättä itse niihin enää huomiota. Etäännyttäminen paljastaa yhteisön rakenteet ja sen, miten yhteisössä toisinnetaan jo vallitsevia rakenteita ja toimintamalleja. Kentällä ollessaan tutkijan tulisikin keskittyä intensiivisesti ja samanaikaisesti kolmeen aspektiin: sosiaalisiin rakenteisiin ja käyttäytymisen havainnointiin, puheen ja keskustelun kuuntelemiseen sekä toiminnan kontekstin eli tilan havainnoimiseen. (Gobo 2008, 162, 167, 173.)

Sosiaalisilla rakenteilla tai merkintätavoilla tarkoitetaan sosiaalisia tapoja ja rutiineja, jotka rakentavat ja toisintavat ryhmän tai yhteisön kulttuuria. Sosiaaliset tavat koostuvat pienistä toistuvista teoista, mutta tutkijan ei tulisi jättää niitä huomioimatta, sillä pienimmätkin yksityiskohdat voivat olla ratkaisevia kulttuurin ymmärtämisen kannalta. (Gobo 2008, 163.) Kaiken kaikkiaan käyttäytymisen havainnoiminen on tärkeää ja välttämätöntä, mutta yhtä olennaista on havainnoida ja kuunnella puhetta, joka edeltää tai seuraa toimintaa sekä ilmenee yhtäaikaaisesti toiminnan kanssa. Näin tutkija välttää mahdolliset virheet, joita voisi syntyä, mikäli havainnoinnissa keskityttäisiin vain toiminnan tutkimiseen. Puhe avaa tutkijalle

toiminnan erilaisia merkityksiä syvemmin ja auttaa tutkijaa tilanteissa, joissa käyttäytymistä voidaan tulkita monella eri tavalla. (Mt. 167, 168.)

Toiminnan ja puheen ja niiden välisen suhteen ymmärtämiseksi tutkijan on huomioitava konteksti, jossa edellä mainitut toiminnot tapahtuvat. Tutkija siis havainnoi fyysistä tilaa tai miljöötä, kontekstia, jossa tutkittava yhteisö tai kulttuuri elää. (Mt. 173.) Tässä tutkimuksessa pyrin kiinnittämään huomioni Gobon (2008) mainitsemaan etnografisen tutkimuksen avainkohtiin (ks. Gobo 2008, 187). Kentällä havainnoin tutkimusympäristön fyysisiä ominaisuuksia sekä yleisiä käytäntöjä ja tapoja. Kiinnitin huomioni tutkittavien käytökseen ja toimintaan unohtamatta kuitenkaan puhetta, keskusteluja ja tutkimusryhmän henkilöiden välistä vastavuoroista vuorovaikutusta. Lisäksi pyrin täydentämään edellä mainittuja havaintoja äänitetyillä haastatteluilla ja niistä saaduilla keskustelumateriaaleilla. (Ks. mts.)

4.2 `Kenttätyö`

Tutkimuksen fyysinen kenttä muodostuu tutkijan läsnäolon, havaintojen ja katseen kautta (Palmu 2007, 140). Koska etnografi muodostaa tutkimuskysymyksensä jossakin tiedollisessa yhteydessä, paikassa ja ajassa, hän myös tavallaan määrittelee kentän kysymyksillään. Etnografi tietää ei-tietävänsä, jonka perusteella hän asettaa alustavat kysymyksensä. (Hakala & Hynninen 2007, 213.)

Tutkimuskohteena oli erään eteläsuomalaisen päiväkodin 3-5-vuotiaiden ryhmä ”Tiikerit”. Oma ammattini ja työni lastentarhanopettajana vaikutti merkittävästi siihen, että halusin tutkia kasvattajien toimintaa päiväkodissa. Olivathan omat ajatukseni ja toimintani lapsiryhmässä herättäneet minut pohtimaan sitä, miten kasvattaja toimii tyttöjen ja poikien kanssa ja millaisia sukupuoleen liittyviä oletuksia toimintaan liittyy. Kokemukseni pohjalta ajattelin, että 3-5 tai 3-6-vuotiaiden ryhmä olisi tutkimukseni kannalta hedelmällisempi, sillä alle 3-vuotiaiden lasten kanssa toimiminen perustuu vielä hyvin pitkälti perustarpeiden tyydyttämiseen ja hoivaan kun taas yli 3-vuotiaat lapset etsivät aiempaa aktiivisemmin omaa identiteettiään (ks. Huttunen 1990, 14). Tällä voi olla vaikutusta myös kasvattajan toimintaan hänen ohjatessaan ja kasvattaessaan lapsia.

Aloitin tutkimuspäiväkodin etsimisen soittamalla kahteen päiväkotiin ja tiedustelin päiväkotien johtajilta mahdollisuutta tehdä tutkimus yhdessä lapsiryhmässä lokakuussa 2011. Toisen päiväkodin johtaja ottikin minuun pian uudelleen yhteyttä ja kertoi, että Tiikereiden ryhmä oli suostunut tutkimukseni kohderyhmäksi. Asian varmistuttua tein tutkimuslupahakemuksen (ks. liite 1) tutkimuspaikkakunnan varhaiskasvatuspäällikölle ja sovin tapaamisen tutkimusryhmän henkilökunnan kanssa. Keskustelimme tutkimukseni tavoitteista ja menetelmistä, sillä halusin alusta alkaen olla avoin omista motiiveistani ja toimintavoistani. Keskustelimme toiminnan videoimisesta, mutta koska tutkittavat kokivat menetelmän jännitystä lisäävänä, päädyin havainnoinnin kirjaamiseen kynäpaperi-menetelmällä. Tällä tavalla toivoin, että tutkittavat voisivat olla rentoja ja vapautuneita ja osittain myös ”unohtaa” tutkijan roolini ryhmässä. Sovimme myös, että tutkimuskuukauden loppupuolella haastattelen jokaista työntekijää ja keskustelut nauhoitetaan mp3-nauhurilla.

Tiikereiden ryhmässä toimi aineistonkeruuhetkellä kaksi lastentarhanopettajaa ja lastenhoitaja. Lapsia ryhmässä oli yhteensä 21, joista tyttöjä 13 ja poikia 8. Vaikka huomioni tutkimuksessa keskittyi ensisijaisesti ryhmän kasvattajien toiminnan, puheen ja käytöksen havainnoimiseen, lapsia ei voinut irrottaa kontekstista. Kysymys oli myös kasvattajien ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta ja yhteisestä arjesta päiväkodissa. Ennen tutkimuskuukauden alkua laadinkin kirjeen ryhmän lasten vanhemmille, jossa kerroin tutkimuksesta ja pyysin vanhempia ilmoittamaan päiväkodin henkilökunnalle, mikäli he eivät haluaisi oman lapsensa olevan osa tutkimusprosessia. Yhtään kieltävää vastausta ei tullut. Ryhmän henkilökunnan kanssa tein tutkimussopimukset (ks. liite 2), ja myöhemmin sain lisäksi virallisen päätöksen minulle myönnetystä tutkimusluvasta varhaiskasvatuspäälliköltä.

Tutkimusryhmän kasvattajat olivat naisia ja heillä kaikilla oli toistaiseksi voimassa oleva työsopimus. Ryhmän lastenhoitaja oli valmistunut ylioppilaaksi vuonna 1981. Tämän jälkeen hän oli toiminut kunnallisella puolella päiväkotiharjoittelijana, seurakunnan lastenohjaajana sekä leikinohjaajana leikkipuistossa. Hän oli myös tehnyt lastentarhanopettajan sijaisuuksia. Nykyisessä päiväkodissa hän oli työskennellyt vuodesta 1990 lähtien.

Toinen tutkimusryhmän lastentarhanopettajista oli valmistunut ylioppilaaksi vuonna 1983. Vuoden kestävän päiväkotiharjoittelun jälkeen hän oli opiskellut

lasten- ja leikinohjaajaksi ja myöhemmin yliopistossa lastentarhanopettajaksi. Vuodesta 1990 lähtien hän oli työskennellyt lastentarhanopettajana eri-ikäisten lasten ryhmissä. Nykyisessä päiväkodissa hän oli toiminut vuodesta 1994 lähtien.

Toinen lastentarhanopettajista oli opiskellut ammattiinsa asuessaan Ruotsissa. Hän oli valmistunut yliopistosta ammattinimikkeellä 'pedagogen' vuonna 1995. Muutettuaan Suomeen hän oli työskennellyt kielikylpypäiväkodeissa vuodesta 1995 aina vuoteen 2005 saakka. Nykyiselle kotipaikkakunnalleen muutettuaan hän oli tehnyt muutamia sijaisuuksia ja toiminut muun muassa ruotsinkielisessä päiväkodissa. Nykyisessä päiväkodissa hän oli aloittanut työt vuonna 2010. Tässä tutkimuksessa kutsun Tiikereiden ryhmän kasvattajia Lauraksi, Eevaksi ja Helenaksi. Nimet ovat satunnaisessa järjestyksessä suhteessa edellisiin henkilökuvauksiin.

Aineiston keruu

Etnografisen aineiston kerääminen on luonteeltaan prosessi (Hakala & Hynninen 2007, 213; Saikkonen & Miettinen 2005, 311). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruun päämenetelmänä oli havainnointi ja havaintojen kirjaaminen kynä-paperimenetelmällä. Havainnointi tapahtui lokakuun 2011 aikana ja olin paikalla tutkimusryhmässä noin neljänä päivänä viikossa keskimäärin 4-5 tuntia kerrallaan. Yhteensä havainnointipäiviä oli 13. Tutkimustehtävieni mukaisesti havainnoin sukupuolen näyttäytymistä fyysisen ympäristön ratkaisuihin ja päiväkodin yleisissä käytännöissä sekä henkilökunnan toiminnassa ilmeneviä sukupuolen mukaisia erotteluja tai vastaavasti näiden erottelujen rikkomista tai näkymättömyyttä. Aineiston kerääminen tapahtui ryhmän sisätiloissa, ulkona päiväkodin pihalla sekä ryhmän tekemällä metsäretkellä. Ryhmän käytössä oli sisällä kuraeteinen, eteinen, lepohuone, jossa myös leikittiin, kaksi huonetta ruokailua ja muuta toimintaa varten sekä wc. Lisäksi ryhmä käytti päiväkodin yhteistä liikuntasalia. Havaintoja tein sekä sisällä että ulkona. Säästä riippuen kirjasin ulkona tehtyjä havaintoja toisinaan vasta sisätiloissa, sillä esimerkiksi sadesäällä kirjoittaminen oli vaikeaa.

Tutkimusta tehdessä kohtaamisten henkilökohtaisuus, läsnäolo ja välittömyys tuottavat tutkijan ja tutkittavien suhteeseen erityisen intensiteetin (Hakala & Hynninen 2007, 214). Etukäteen olin hieman epävarma, mitä tulisin kentällä kokemaan ja näkemään ja kuinka pääsisin sisälle ryhmän elämään ilman ulkopuolisuuden tunnetta. Etnografiselta tutkijalta edellytetäänkin

ennakkoluulottomuutta ja kykyä sietää tilannetta, jossa monet asiat on jätettävä avoimiksi ja ennalta ratkaisemattomiksi (Hakala & Hynninen 2007, 213; Saikkonen & Miettinen 2005, 311). Ensimmäisestä päivästä lähtien pääsin kuitenkin ongelmitta mukaan tutkimusryhmäni arkeen ja toimintaan. Aluksi kiinnitin huomiotani enemmän ryhmän yleisiin käytäntöihin ja tiloihin ja tutustuin henkilökuntaan ja lapsiin. Samanaikaisesti pyrin myös vähitellen enemmän havainnoimaan kasvattajien toimintaa sukupuolinäkökulmasta katsottuna. Koska ryhmän kasvattajat liikkuvat lasten ja tilanteiden mukaan paljonkin tilasta toiseen, pyrin kulkemaan heidän mukanaan, jotta pystyin näkemään ja kuulemaan mitä milloinkin tapahtui. En keskittynyt tiettyinä päivinä seuraamaan esimerkiksi vain yhden henkilön toimintaa vaan tilanteen mukaan havainnoin siellä, missä oli paikalla kasvattaja ja lapsia. Toisinaan kirjasin havaintoja hieman omissa ajatuksissani vaikkapa ruokapöydän ääressä barbileikkien ympäröimänä, toisinaan olin mukana leikkimässä lauluhetkellä tai kyykyssä lasten kanssa puun alla metsässä. Tutkijan läsnäolo kentällä onkin usein osallistumista johonkin (Lappalainen 2007b, 113). Oppiakseen tuntemaan muita ihmisiä ja yhteisöjä, on tutkijan elettävä tutkimansa ryhmän kanssa ja koettava heidän kanssaan samat arjen rutiinit. (Madden 2010, 16.)

Tietyt hetket päivien aikana muodostuivat sellaisiksi, joissa pyrin olemaan usein läsnä kirjaamassa. Tämän tyyppisiä tilanteita olivat mm: aamupala, kaikkien paikalla olevien lasten yhteiset kokoontumishetket eli ”aamupiiri” ja ”päiväpiiri”, ohjattu pienryhmätoiminta, pukemis- ja riisumistilanteet, ruokailu ja leikki, sillä näissä tilanteissa toiminta oli vuorovaikutteista. Ulkoilutilanteissa havainnointini ei kenties ollut edellä mainittuihin tilanteisiin verrattuna yhtä kohdennettua, sillä ulkona lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus oli usein melko vähäistä. Lapset leikkivät vapaasti omia leikkejään kasvattajien huolehtiessa valvonnasta ja lasten turvallisuudesta. Lisäksi ulkona havaintojen kirjaaminen oli sääolosuhteista johtuen hankalampaa. Sisätiloissa kirjasin havaintoni välittömästi havainnointivihkooni ja päivän päätteeksi kirjoitin kotona havainnot koneella puhtaaksi.

Jonkin verran havainnointia määrittivät ryhmän päivä- ja viikkorytmi sekä henkilökunnan työvuorot. Henkilökunta työskenteli kolmessa vuorossa (aamu, väli, ilt), joten kaikki kolme työntekijää eivät aina olleet paikalla samaan aikaan. Yleensä aamulla puoli kymmeneen mennessä kaikki olivat kuitenkin saapuneet töihin. Iltapäivisin aamuvuorolainen oli jo saattanut lähteä kotiin tullessani ryhmään havainnoimaan. Koska henkilökunnan työvuorot vaihtuivat kahden päivän välein, oli

mahdollista nähdä kaikkia kasvattajia työvuorosta riippuen hieman erilaisissa työtehtävissä.

Tavoitteena oli saada mahdollisimman monipuolinen kuva ryhmän päivistä, viikoista ja toiminnasta, joten tein havainnointia sekä aamu- että iltapäivien aikana. Aamupäivisin olin paikalla kuitenkin enemmän, sillä tuohon aikaan ryhmän toiminta oli yleensä kasvattajien suunnittelemaa ja ohjaamaa. Puolen päivän aikaan ryhmässä tapahtui varsin vähän, sillä osa henkilökunnasta ruokaili tähän aikaan ja lapset olivat päivälevolla. Kerran olin mukana havainnoimassa myös päivälevolla. Viikko-ohjelmasta keskustelin yhdessä henkilökunnan kanssa ja pyrin olemaan erityisesti niinä aamupäivinä paikalla, kun ohjelmassa oli toimintaa, jota en aiemmin vielä ollut nähnyt. Ohjelma vaihteli hieman eri viikkoina, mutta pääasiallisesti maanantai oli retkipäivä ja muihin päiviin sisältyi mm. kädentaitoja, liikuntaa, draamaa, leikkiä ja musiikkia.

Omassa tutkimuksessani pyrin olemaan mukana ryhmän toiminnassa melko aktiivisesti, jotta roolini 'tutkijana' ei pääsisi muodostumaan liian "ilmiselväksi" luoden ryhmän henkilökuntaan jännitystä tai epämukavuuden tunnetta. Samaan aikaan pidin kuitenkin tiettyä etäisyyttä yllä ja vetäydyin toisinaan hieman taka-alalle, jotta ryhmän kasvattajat ja lapset voisivat toimia rauhassa ilman sen suurempia häiriötekijöitä. Jotta tutkija saisi mahdollisimman autenttisen ja ennakkoletuksista vapaan kuvan tutkimastaan yhteisöstä, kulttuurista ja ympäristöstä, on hänen tarpeenkin yrittää tiettyssä määrin etäännyttää itseään tutkittavista (Gobo 2008, 12). Tällä tavalla tutkija säilyy ainakin osittain vieraana tutkimusyhteisölle ja näkee havainnoimansa asiat uusina ja yllätyksellisinä (mts.). Toimintaani voisi kuitenkin kutsua osallistuvaksi havainnoinniksi, sillä se nimensä mukaisesti tarkoittaa, että tutkija on sekä osallistuja että havainnoija. Osallistuva havainnoija osallistuu tutkimansa ryhmän elämään, jotta voisi havainnoida, huomata ja tallentaa havaintoja sekä ymmärtää tekoja ja tapahtumia. (Madden 2010, 77; O'Reilly 2009, 151–152.)

Havainnoinnin ja osallistumisen lisäksi osallistuva havainnointi voi olla myös kuuntelemista, puhumista, kysymysten esittämistä, keskusteluihin osallistumista ja joskus jopa keskustelujen vetämistä (O'Reilly 2009, 78). Tässä tutkimuksessa olin tutkimusryhmäni arjessa mukana hiljaa taustalla kirjoittaen muistiinpanoja, mutta myös osallistujana toiminnassa laulamassa, liikuntaleikkejä leikkimässä, päivälevolla ja ulkoilemassa tai esittämässä kysymyksiä ja keskustelemassa kasvattajien ja lasten kanssa.

Päiväkodissa ei tutkijalle ole tarkasti määriteltyä paikkaa vaan hän on tavallaan lasten ja kasvatushenkilökunnan ”välissä”. Tutkimusryhmäni henkilökuntaan minua yhdisti koulutus ja yhteiskunnallisesti määritelty, ensi sijassa ikään perustuva täysivaltaisuus, aikuisuus. Konkreettisesti tutkijana sijoituin kuitenkin päiväkodissa lähemmäs lapsen paikkaa, sillä tutkijana minulta puuttui kasvattajan asemaan liittyvä valta järjestää päiväkodin arjen kulkua. Tutkijana olin jatkuvasti liikkeellä, valitsemassa ja muokkaamassa paikkaani tilannekohtaisesti. Toimin päiväkodin sääntöjen, tutkijan eettisten normien, aikuisuuteen liittyvien oikeuksien ja velvollisuuksien, tutkimusintressieni ja spontaanien tunteitteni muodostamassa kehyksessä. (Ks. Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen 2007, 46–47.) Vuorovaikutukseni lasten kanssa ei ollut tutkimusjakson aikana kovin runsasta, sillä tavoitteeni oli havainnoida mahdollisimman tarkasti ryhmän kasvattajien ja lasten välistä kommunikaatiota ja toimintaa. Koin, että tietynlainen etäisyys lapsiin edesauttaisi omaa ”näkymättömyyttäni” niissä tilanteissa, joita olin havainnoimassa. Lapset kyseenalaistivat läsnäoloani melko vähän ja, koska osallistumiseni ei ollut samanlaista kuin ryhmän kasvattajien, leikkivät ja puuhailivat lapset ryhmässä kiinnittämättä kovinkaan paljon huomiota siihen, mitä tutkijana tein.

Erillistä ”tutkimuspäiväkirjaa” minulla ei tutkimusprosessin aikana ollut, mutta kirjasin tilanteen mukaan havainnointivihkooni ajatuksia, tuntemuksia ja pohdintoja, joita kentällä nousi esiin. Näiden kirjoitusten pohjalta saatoin toisinaan kiinnittää huomioni tarkemmin johonkin tiettyyn asiaan ryhmän toiminnassa tai pohdin omaa rooliani ja asemaani ryhmässä. Pohdin myös eettisyyteen liittyviä kysymyksiä. Etnografiselle tutkimusotteelle onkin tyypillistä refleksiivisyys, joka on jatkuvasti läsnä sekä kentällä että tutkimuksen analyysivaiheessa (Delamont 2007, 214), josta kerron lisää seuraavassa alaluvussa.

Etnografisessa tutkimuksessa on mahdollista havainnoinnin lisäksi haastatella tutkittavia. Haastattelun tarkoituksena on tällöin tutkia yhteisön kulttuuria tai yksittäisten henkilöiden toimintatapoja tarkemmin, mikäli ne havainnoinnista huolimatta ovat vielä jääneet tutkijalle epäselviksi tai tarkennusta vaativiksi. Etnografisessa tutkimuksessa haastatteli ja haastateltava siis jo tuntevat toisensa, ja ovat keskustelleet aiemmin. Haastattelu toteutetaan tutkimusprosessin aikana. (Gobo 2008, 191.)

Tässä tutkimuksessa toteutin haastattelun jokaisen tutkimusryhmän työntekijän kanssa. Haastatteluja oli siis yhteensä kolme ja toteutin ne yksilöhaastatteluina ryhmähaastattelujen sijaan, jotta jokaisen haastateltavan ajatukset tulisivat esille selkeästi, eivätkä useammat äänet sekoittuisi tallennettuna toistensa kanssa. Lisäksi käytännön syistä henkilökunnalle oli parempi, että vain yksi heistä oli poissa ryhmän toiminnasta kerrallaan.

Haastattelut olivat melko vapaamuotoisia, osin jopa keskustelevia. Tämä on tyypillistä etnografiselle haastattelulle, koska haastattelun osapuolet ovat jo tutustuneet toisiinsa (Gobo 2008, 191). Tunnelma on välittömämpi kuin toisilleen vieraiden ihmisten välillä (mts.). Haastattelukysymykset (ks. liite 3) kirjoitin aiheista, jotka olivat tulleet mieleeni havainnoinnin pohjalta ja toivoin saavani niiden kautta tukea ja vahvistusta ajatuksilleni. Haastatteluissa halusin selvittää kasvattajien sukupuoleen liittyviä näkemyksiä päiväkodin fyysisen ympäristön rakentamisesta ja yleisistä käytännöistä sekä kasvatuksesta. Jokainen haastattelu oli rakenteeltaan hieman erilainen, sillä haastateltavat saattoivat vastata tiettyihin kysymyksiin jo ennen kuin ehdin niitä edes kysyä. Pituudeltaan haastattelut olivat noin 9–24 minuuttia. Litteroin haastattelut heti niiden toteuttamisen jälkeen.

Haastatteluiden pituus vaihteli eri työntekijöiden välillä melko paljon. Tähän vaikutti varmasti henkilöiden persoona ja tapa puhua. Toisessa haastattelussa saattoi olla enemmän haastateltavan ääneen puhuttua ajattelua ja toisessa selkeästi suora vastaus esitettyyn kysymykseen. Kaiken kaikkiaan haastattelut olivat kuitenkin kestoltaan melko lyhyitä. Etnografisille haastatteluille onkin tyypillistä, että ne ovat lyhyehköjä ja keskittyvät tiettyihin aihepiireihin (Gobo 2008, 191). Haastatteliija saattaa kysyä vain muutaman lyhyen kysymyksen kentällä tekemistään havainnoista ymmärtääkseen syitä tietyille toiminnalle, eleille tai reaktioille (mts.). Koska haastattelutilanne oli minulle tutkijana uusi, saatoin vasta jälkikäteen muistaa lisää tarkentavia kysymyksiä, joita olisin voinut haastattelutilanteessa haastateltavilta kysyä. Olin kuitenkin kysynyt kasvattajilta mieleen tulevista asioista myös tutkimukseni havainnointivaiheessa, joten koen, että sain kaiken kaikkiaan melko kattavasti vastauksia ja selvennystä mieltäni askarruttaviin kysymyksiin.

4.3 Etnografisen aineiston analyysi

Etnografinen tutkimus ei etene suoraviivaisesti vaan pikemminkin kuin sarjana silmukoita tai renkaita. Jokainen askel eteenpäin vie tutkijan tavallaan myös taaksepäin tutkijan reflektoidessa jo aiemmin ottamiaan tutkimusaskelia. (Delamont 2007, 211.) Etnografisen tutkimuksen eräänlaisena laatuvaatimuksena pidetäänkin usein refleksiivisyyttä. Se, mitä refleksiivisyydellä kulloinkin tarkoitetaan, voi vaihdella. (Lappalainen 2007c, 78; Madden 2010, 21.) Etnografinen tutkimus itsessään on refleksiivinen prosessi, johon kuuluu naiivi, lähes lapsenkaltainen näkökulma aiheeseen. Tutkija kerää tietoa, yksityiskohtia, jonka avulla hän pyrkii lisäämään ymmärrystä tutkittavasta asiasta ja kertomaan siitä muille. Tutkija reflektoi kaikkea näkemäänsä ja kuulemaansa. (O'Reilly 2009, 14.)

Etnografinen tieto rakentuu vähitellen havainnoinnin, osallistumisen, keskustelujen ja erilaisen kentällä käytössä olevan materiaalin keräämisen ja ihmettelemisen myötä. Analysointi ja tulkinta ovat jatkuvaa ja ne voivat johtaa uusiin kysymyksiin ja ihmettelyihin. Etnografia voi siis alkaa muotoutua jo kentällä ollessa, vaikka useimmiten kenttävaiheessa hankituista havainnoista kootaan aineisto, jota sitten kentän ulkopuolella analysoidaan ja tulkitaan. Etnografian tekeminen mahdollistaa tutkijan oman tietämisen purkamista ja omien oletusten kyseenalaistamista. (Hakala & Hynninen 2007, 215; Palmu 2007, 144.) Tässä tutkimuksessa analyysia tapahtui osittain jo aineiston keruun vaiheessa. Saatoin pohtia edellisten päivien tapahtumien yhteyttä uusiin havaintoihin ja mietin, olinko nähnyt ja kuullut asioita, joissa olisi yhtäläisyyksiä tai toistuvuutta. Tutkimusmenetelmä oli minulle entuudestaan melko tuntematon, joten jälkikäteen ajatellen olisin varmasti voinut kysyä vielä enemmän kysymyksiä tai käydä keskustelua tutkimusryhmän kasvattajien kanssa, mutta osa kysymyksistä tai mieltä askarruttavista aiheista tuli mieleeni vasta tutkimusjakson päätyttyä. Kenttätutkimukseen varattu aika onkin omalta osaltaan tutkimusprosessia rajoittava tekijä, joka tutkijan on pakko hyväksyä – kaikkea ei olekaan mahdollista tehdä ja hallita (Madden 2010, 101).

Etnografisessa tutkimuksessa aineiston rajaaminen on keskeinen ja haastava kysymys. Erityisenä haasteena voi olla aineiston laajuus, sillä kenttätyövaihe on usein pitkä ja aineistoa ja kirjoitusta paljon. Aineiston rajausta tapahtuu tutkimuksen

eri vaiheissa. Ensimmäinen rajausta on tutkimustehtävän asettaminen ja sen miettiminen, millaisella aineistolla siihen voi vastata. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa myös aineisto ja kenttä muokkaavat tutkimuskysymyksiä, joita voidaan tutkimuksen edetessä tarkentaa, laajentaa tai suunnata uudelleen. Rajausta tapahtuu sekä tutkimuksen suunnittelu- että kenttätöväaiheessa ja tutkijan tehtävänä on tiivistää aineistonsa kohtuulliseen pituuteen niin, että kentän tapahtumat, suhteet ja vivahteet tulevat tallennetuiksi. Kenttätöväaiheen jälkeen tutkijan tehtävänä on aineiston järjestäminen ja puhtaaksikirjoittaminen, analyttinen luenta ja tulkinnoista kirjoittaminen. Usein eri vaiheet limittyvät ja lomittuvat ilman selkeitä rajoja. (Palmu 2007, 141, 144.)

Tehdäkseen havainnoistaan analyysiä etnografi pyrkii saattamaan havaintonsa tekstuaaliseen muotoon (Lappalainen 2007b, 114). Fyysisen kentän tapahtumat muokkautuvat siis kirjoituksiksi kentältä ja kokemukset muuttuvat teksteiksi havaintojen kirjaamisen kautta (Palmu 2007, 144). Seuraava olennainen vaihe etnografisessa tutkimusprosessissa onkin kenttämuistiinpanojen lukeminen ja tutkimuskirjoittaminen (Lappalainen 2007b, 114). Tämän vaiheen aikana etnografia kirjallisena tuotoksena selvimmin muotoutuu (Salo 2007, 228). Kirjoitetun tekstin lisäksi tekstuaalisuus voi tarkoittaa myös piirroksia, taulukoita, kaavioita tai erilaisia kuvatallenteita (Lappalainen 2007b, 114). Tutkijan raportoima kenttä on tutkijan konstruktio, joka muotoutuu vuorovaikutuksesta ja aineistontuotannosta kentällä sekä aineiston kirjoittamisesta muistiinpanoiksi. Etnografia on yksi mahdollinen versio tutkijan kiinnostuksen kohteena olleesta sosiaalisesta todellisuudesta (Atkinson 1992, 2–5) ja etnografisella kirjoittamisella onkin tarinallinen luonne (Gordon ym. 2007, 55). Vaikka etnografi käsittelee sitä arkea, jossa hän on tutkimuksensa tehnyt, hänen kertomansa ja kirjoittamansa on aina suodattunut teorioiden ja käsitteiden kautta, ja muokkaantunut suhteessa siihen kontekstiin, jonka hän on tutkimukselle asettanut. (Lahelma & Gordon 2007, 36.) Tässä tutkimuksessa kirjasin havaintojani kentällä pitäen mielessäni tutkimuskysymykseni ja tutkimukseni fokuksen. Pyrin siis jatkuvasti tekemään tietynlaista rajausta havainnoidessani, jotta voisin kirjata tutkimukseni kannalta olennaiset havainnot. Kirjasin myös muistiin tiettyjen toimintojen lukumääriä sekä tallensin haastatteluja. Vähitellen havaintojen ja niiden kirjaamisen ja tallentamisen kautta pienemmistä osista alkoi muodostua laajempi `tarina`, joka antaisi vastauksen esittämiini tutkimuskysymyksiin.

Analyysivaiheessa tutkija pyrkii tunnistamaan ja ymmärtämään toistuvia ilmiöitä tai toimintamalleja havainnoimiensa tapahtumien joukosta. Edelleen tutkija pyrkii löytämään tietynlaisen kehyksen, joka voisi olla merkityksellinen vastaavien tutkimusten ymmärtämisessä. Toisinaan on mahdollista yleistää saatuja tuloksia laajemminkin. Tutkijan tavoitteena on ymmärtää havaintojaan ja saavuttaa tutkimuksessaan syvempiä näkökulmia. (O'Reilly 2009, 16–17.)

Puhtaaksikirjoitettuani havaintoni ja haastatteluni, analysoin aineistoa lukemalla tekstiä ja koodaamalla aineistosta samantyyppisiä, tiettyyn aihe- tai teema-alueeseen liittyviä asioita. Tavoitteenani oli siis löytää sekä havainnointi- että haastatteluaineistosta asioita, jotka jollain tavalla voisivat liittyä toisiinsa. Tutkimustehtävieni mukaisesti keskityin kuitenkin etsimään havaintoja biologisen sukupuolen mukaisten erottelujen tekemisestä, erottelujen rikkomisesta tai niiden poissaolosta. Merkittäväni huomioitani, nimesin muutamilla kuvaavilla sanoilla erilaisia teemoja ja sijoittelin näiden teemojen alle havaintoja. Teemoittelu oli vielä tässä vaiheessa melko löyhää ja kuvaavilla sanoilla pyrin lähinnä jäsentämään omaa ajattelua. Teemoittelun aiheita olivat mm. fyysinen ympäristö, lasten ja kasvattajien toiminta ja puhe, leikki, kasvatus ja hoiva sekä lapsen kehitys. Lisäksi nostin esiin kaksi teemaa, joihin liittyviä havaintoja tarkastelin erillisinä kokonaisuuksina. Sisällöiltään nämä teemat liittyivät aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen ja lapseen kohdistuvaan puheeseen, tarkemmin sanottuna kieltoihin ja kehotuksiin sekä lasta kuvaaviin ilmauksiin.

Seuraavassa vaiheessa järjestelin ja kirjoitin edellä kuvatun teemoittelun pohjalta havaintoni tutkimusympäristöstä ja tutkimusryhmän käytännöistä, leikistä, leikin ohjauksesta, lasten keskinäisestä toiminnasta sekä kasvattajien lapsille antamasta läheisyydestä, huomiosta ja hoivasta. Lopuksi analysoin tuloksia sukupuolierojen luonnollisuuden ja tasavertaisuustyön näkökulmista ja pohdin tapoja ja käytäntöjä, joita sukupuolilogiikka ei määrittele. Lukemisen, teemoittelun ja aineiston järjestelemisen lisäksi laskin analyysiprosessin aikana jonkin verran tiettyjä asioita aineistostani (ks. Paju 2013, 58–59; Vuorisalo 2013, 112, 117). Sukupuolta analysoidessani laskin (mt.) esimerkiksi kasvattajan tytöille ja pojille antamia puheenvuoroja sekä tyttöjen ja poikien itse spontaanisti ottamia puheenvuoroja.

Laadullinen tutkimus on monin tavoin kytköksissä suuntaukseen, jota nimitetään kulttuuritutkimukseksi (Alasuutari P. 2011, 55). Kulttuurinen kehys onkin ohjannut omaa laadullista tutkimustani ja aineiston analyysiprosessia. Tärkein

yhteys laadullisen ja kulttuurisen tutkimuksen välillä on se, että molemmissa selittäminen perustuu ymmärtävään selittämiseen. Selitysmallien ei oleteta esittävän universaaleja lainalaisuuksia, vaan keskeisempää on ilmiön paikallinen selittäminen, kuten tässäkin tutkimuksessa. Tavoitteena on tehdä ymmärrettäväksi tietty kulttuurisesti ehdolliseksi ymmärretty asia. Joidenkin näistä selityksistä voi olettaa yleisemmällä abstraktiotasolla olevan hyvinkin yleisinhimillisiä ja tässä mielessä empiirisesti universaaleja. (Ks. mts.)

5 TULOKSET

Tutkimukseni tulokset olen jaotellut kolmeen alalukuun, joissa kuvaan havaintojani sukupuolierojen luonnollisuuden, tasavertaisuusajattelun sekä sukupuolittuneiden käytäntöjen näkymättömyyden näkökulmista. Päiväkodin yleiset käytännöt, fyysisen ympäristön ratkaisut sekä kasvatus-, ohjaus- ja hoivakäytännöt kulkevat mukana jokaisessa luvussa näkökulmien kuitenkin vaihtuessa lukujen otsikoiden mukaisesti.

5.1 Sukupuolierojen luonnollisuus

Tässä alaluvussa kuvaan lapsiryhmän arkea ja toimintaa esimerkeillä, joissa tulkinta sukupuolierojen luonnollisuudesta on nähtävissä. Sukupuolittuneita toimintatapoja on havaittavissa niin fyysisessä ympäristössä, ryhmän yleisissä käytännöissä kuin kasvattajien ja lasten toiminnassakin. Tarkastelen aluksi fyysiseen ympäristöön liittyviä valintoja ja ryhmän käytäntöjä sekä kasvattajien toimintaa, jota värittää ajattelu poikien ja tyttöjen erilaisuudesta ja erojen luonnollisuudesta. Koska leikillä on tärkeä osansa päiväkodin arjessa, kasvatuksessa ja lasten oppimisessa, käsitelen aihetta omassa alaluvussaan. Lopuksi kuvaan myös hieman lasten keskinäistä toimintaa.

Fyysinen ympäristö ja käytännöt

Tiikereiden ryhmällä oli päiväkodin sisätiloissa käytettävissään kura- ja pukeutumiseiteinen, wc sekä päivälepo- ja ruokailutila, joita molempia käytettiin leikki- ja toimintahuoneina. Pukeutumiseiteistä hyödynnettiin myös leikkitilana. Jokaisella lapsella oli oma naulakkopaikkansa ryhmän eteistilassa. Naulakkopaikat oli nimikoitu ja merkitty lasten valokuvilla. Kuravaatteille oli eteisessä erillinen naulakkonsa. Kuravaatteet oli jaoteltu erikseen niin, että tyttöjen vaatteet olivat naulakkotangon toisella puolella ja poikien toisella. Minulle kerrottiin, että vaatteet oli sijoiteltu edellä mainitulla tavalla lähinnä siksi, että niiden löytäminen olisi helpompaa kasvattajille ja lapsille pukeutumistilanteissa. Ratkaisulla haluttiin helpottaa käytännön arkea ryhmässä. Kuravaatenaulakossa luki vihreällä paperilla `poikien sadevaatteet` ja sinisellä paperilla `tyttöjen sadevaatteet`. Pikkulappujen

väritys oli tietoisesti valittu niin, ettei tyttöjen kuravaatetanko ollut nimetty esimerkiksi punaisella ja poikien sinisellä värillä. Lasten kuravaatteita varten varatut henkarit olivat erivärisiä, mutta suurin osa niistä oli kuitenkin vaaleanlilan värisiä ja niitä oli sekä pojilla että tytöillä. Lasten nimet oli kirjoitettu mustalla kirjoituksella valkoiseen pieneen paperilappuun. Edellä kuvatun toiminnan motivaationa oli tietty käytäntö, jolla oli haluttu helpottaa toimintaa ryhmän arjessa. Tiedostetusti oli haluttu rikkoa sukupuolierottelujen tekemistä valitsemalla neutraaleja värejä, mutta toisaalta sukupuolijaottelua toteutettiin erottelemalla vaatteet toisistaan sukupuolen mukaan ja nimeämällä vaatteet `tyttöjen ja poikien vaatteiksi`.

Arjen toiminnan helpottamista ajatellen ryhmässä oli myös käytössä lasten nimillä merkityt pyykkipojat, jotka olivat hanskojen ja pähineiden ripustamista ja kuivaamista varten. Pyykkipojat oli sijoitettu eteisessä kuravaatteiden lähellä roikkuviin pahvialustoihin. Poikien pyykkipojat oli kiinnitetty vaaleansiniseen alustaan ja tyttöjen vaaleanpunaiseen alustaan. Lasten nimet oli kirjoitettu pyykkipoikiin samanlaisilla valko-musta-värisillä tarroilla. Lapset etsivät oman pyykkipoikansa itse pahveista vaatteiden ripustamista varten. Kasvattajat kertoivat, että pahvien väreillä oli haluttu helpottaa arkea niin, että lasten olisi helpompaa löytää oma pyykkipoikansa. Samaan hengen vetoon kasvattajat kuitenkin myönsivät, ettei värierottelua välttämättä tarvittaisi. Näin ollen värien merkitys ei olisikaan niin olennaista arjen helpottamisen kannalta. Erottelemalla tyttöjen ja poikien nimikoidut pyykkipojat erivärisiin alustoihin lapsille viestitettiin mielikuvaa, jonka mukaan tietyt värit ovat tyypillisiä tietylle sukupuolelle. Esimerkiksi pinkki väri mielletään usein merkiksi feminiinisyydestä (Martin 2010, 129).

Värit

Lapsi oppii jo pienestä pitäen, että hän on tyttö ja tytöt käyttävät yllään vaaleanpunaista ja leikkivät vaaleanpunaisilla leluilla. Mainonta, lelu- ja vaatevalmistajat sekä media edistävät omalta osaltaan merkittävästi `kulttia`, jonka mukaan pinkki väri on tytöille. (Mt. 129, 136) Vastaavasti sininen väri yhdistetään yleisesti poikiin (Cherney & Dempsey 2010, 16).

Tiikereiden ryhmässä havainnoidessani minulle kerrottiin, että lapsilta tulee kommentteja siitä, miten tietyt värit ovat heidän mielestään tyttöjen ja tietyt värit poikien värejä. Vaikka tässä tutkimuksessa ei tutkittu lasten huoltajien toimintaa ja

näkemyksiä, oli kuitenkin mahdollista nähdä hieman myös sitä, miten lapsen sukupuoli-identiteetin rakentumista mahdollisesti ohjataan perheissä vaikkapa vaatevalinnoilla. Havainnoinnin aikana kiinnitin huomiota lasten ulkovaatteisiin, joiden värityös erosi sen mukaan oliko lapsi poika vai tyttö. Tyttöjen vaatteissa oli lähinnä punaista tai vaaleanpunaista väriä ja poikien vaatteissa vihreää, ruskeaa ja mustaa. Myös Paju (2013) kirjoittaa tytöistä, joilla on pääsääntöisesti yllään punaisia, vaaleanpunaisia ja violetteja vaatteita, kun taas poikien vaatteissa näkyy sinistä, ruskeaa ja vihreää (Paju 2013, 118). Lapset saattavatkin oppia jo kotona, kun heidät puetaan tietynlaisiin ja -värisiin vaatteisiin, mikä väri kuuluu tietylle sukupuolelle (Martin 2010, 131). Toisaalta lapset saattavat myös itse vaikuttaa omiin vaatevalintoihinsa päättämällä itsenäisesti, millaisia ja minkä värisiä vaatteita käyttävät. (Ks. Alasuutari 2011, 524.) Usein lapsi kuitenkin sosiaalistetaan liittämään sukupuolirooliinsa joko maskuliinisia tai feminiinisiä merkkejä. Tämä sukupuolirooli liittyy olennaisesti lapsen biologiseen sukupuoleen ja ajatukseen siitä, että tytöt ja pojat ovat erilaisia. (Robinson 2006, 130.) Tämä näkökulma tosin sivuuttaa näkemyksen, jonka mukaan lapset ovatkin aktiivisia toimijoita, jotka itse rakentavat omia identiteettejään sen sijaan, että muiden kanssaeläjien identiteetit määrittäisivät prosessia. (Mt. 131)

Kohdistava huomio

Kasvattajat kuvailivat Tiikereiden ryhmässä lapsia, lasten tavaroita, vaatteita tai lapsen ulkoista olemusta varsin vähän. Muutamia havaintoja tämän tyyppisestä toiminnasta kuitenkin löytyy.

Laura: Onks nää aika ihania nää röyhelöt? [auttaa tyttöä pukemaan, työllä on röyhelömekko]

Laura: Sinun kauniit hiukset eivät mene puuroon, kun laitetaan ne (...).

Sukupuoli ei kenties jaottele huomion kohdistamista, kun on kyse vaikkapa lasten hyvinvoinnista, kuten myöhemmin tuon esiin kolmannessa alaluvussa, mutta kohdistava huomio ei välttämättä ole kuitenkaan samanlaista vaan jakautuu sukupuolen mukaan. Suhtautuminen lapsiin voi olla neutraalia, mutta erityishuomio voi olla vaikkapa `lapsen mekon ihanissa röyhelöissä`. Lapsi saa tällöin osakseen huomiota, joka on merkiltään myönteistä ja, jolla on rohkaiseva vaikutus hänen

minuuteensa. (Ks. Värtö 2000b, 35.) Edellä kuvatuissa esimerkeissä kasvattaja puhuu tytölle. Ryhmän poikien pukeutuminen oli hieman erilaista verrattuna tyttöihin, eivätkä pojat olleet koristautuneet esimerkiksi röyhelövaatteilla tai koruilla kuten osa ryhmän tytöistä. Korut ja röyhelöt saatetaankin yhdistää naissukupuoleen miessukupuolta yleisemmin. Ne ovat merkkejä `tyttöydestä` (Martin 2010, 132).

Kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi, myös tiettyjen fyysisten ominaisuuksien oletetaan ilmenevän esimerkiksi naisilla miehiä useammin.

Tyttö sanoo toiselle tytölle: Mulla on vähän pitempi tukka (...).

Eeva: No, tytöillä voi olla pitempi tukka (...).

Sukupuolittuneita ilmauksia käyttämällä voidaan vahvistaa joitakin asioita enemmän tytöille tai pojille kuuluviksi (Teräs 2012, 116). Esimerkiksi pitkät hiukset usein yhdistetään merkiksi naissukupuolesta miehiä useammin. Tiikereidenkin ryhmässä vain tytöillä oli pitkiä hiuksia, joten tytöt saivat kasvattajilta enemmän hiuksiin ja niiden laittamiseen liittyvää huomiota. Esimerkiksi ennen päivälepoa tyttöjen hiusten letit ja poninhännät aukaistiin ja pinnit poistettiin hiuksista. Levon jälkeen kasvattaja laittoi hiukset uudelleen kiinni. Tytöt istuivat yleensä aikuisen sylissä tai seisoivat aikuisen lähellä hiusten laitton ajan. Ne tytöt, joiden hiukset vaativat kiinnilaittamista, saivat yksilöllistä huomiota päivittäin, sillä tilanteet toistuivat samantyyppisinä viikon jokaisena päivänä. Minulle kerrottiin, että hiukset laitetaan kiinni, jotta ne eivät olisi tiellä tai haittaisi ruokailua. Hiuksia laittaessaan kasvattaja ei kommentoinut tai kuvaillut tyttöjen hiuksia, pinnejä tai hiuslenkkejä. Hiuspompuloiden kiinnittämisessä aukeaa kuitenkin erityinen huolehtiva suhde aikuisen ja lapsen välille (Paju 2013, 124). Liikkuvassa ja fyysisesti suhteellisen eriytyneessä päiväkodin arjessa tämän kaltainen tilanne edustaa pysähtymistä toisen ääreen, vaikka kuinka rutiininomaisesti arkeen kuuluisikin. (Mts.)

Poikien hiuksia ei kammattu tai laitettu kiinni, sillä heidän hiuksensa olivat lyhyet. Pojat eivät myöskään päivälevon jälkeen istuneet kasvattajan sylissä vaan he pukeutuivat ja lähtivät syömään välipalaa. Näin tapahtui myös niiden tyttöjen kohdalla, joiden hiukset olivat lyhyet. Kaikki ne lapset, joiden hiukset eivät vaatineet hiustenlaittoa, jäivät paitsi edellä kuvatun kaltaista kasvattajan huomiota ja syyliä. Monen tytön ruumiillinen ominaisuus, pitkät hiukset, suo siis heille enemmän helläksikin tulkittavaa huomiota (Paju 2013, 125) ja tiettyinä kulttuurisena käytäntönä johtaa sukupuolisiin toimintakäytäntöihin. Lapsia saatetaan myös puheen ja ilmaisun

kautta sosiaalista tiettyyn rooliin ja samalla tehdään sukupuoleen liittyviä jaotteluja käyttämällä sanoja, joissa itsessään on jompaankumpaan sukupuoleen liittyvä määritelmä.

Helena: Minkäslaisen kampauksen neiti haluaa? [kamppaa tytön hiuksia]

Esimerkissä Helena käyttää ilmaisua *neiti*, joka viittaa naissukupuoleen ja ehkäpä myös tiettyntyyliiseen naiseuteen, johon koristautuminen ja laittautuminen voidaan yhdistää. Biologiseen sukupuoleen voidaan siis liittää ilmaisuja, jotka ovat kuin tuntomerkkejä tai oletuksia siitä, mitä feminiinisyyden tai maskuliinisuus on ja näin ollen luoda erityyppisiä sukupuolittuneita jaotteluja (Paechter 2007, 13; Teräs 2012, 115).

‘Tytöttely’ ja ‘pojittelu’

Puhuessaan useammalle tytölle tai pojalle yhtä aikaa, kasvattajat käyttivät yleensä lapsista ilmaisua ‘pojat’ tai ‘tytöt’.

Laura: Tytöt, siirtäkää kirjalaatikko siihen keskelle.

Teräksen (2012) ja Pajun (2013) mukaan kasvattajat käyttävätkin sukupuolittuneita puhutteluita monenlaisissa arkisissa tilanteissa (Paju 2013, 100; Teräs 2012, 115). Tyypillistä on kehottaa lapsia sukupuolittuneilla ilmauksilla (Teräs 2012, 115), kuten edellä kuvatussa esimerkissä tehdään ja vahvistaa näin sukupuolijakoa (ks. Paju 2013, 100). Puhuessaan lapsen toiminnasta tai antaessaan palautetta lapselle, kasvattaja saattoi myös puhutella lasta nimen sijaan sukupuolisanalla ‘tyttö’ tai ‘poika’.

Laura: Sä oot taitava tyttö! [lapsi pukeutuu]

Lapsi siis määritellään sukupuolisanalla kuuluvaksi tiettyyn ryhmään, mutta edellä kuvatut ilmaisut ovat siinä mielessä neutraaleja, ettei tilanteissa määritellä sitä, millainen tyttö tai poika persoonaltaan on (ks. Paechter 2007, 13). Lauran kehuessa tyttöä taitavaksi, tytön määrittely liittyy pukeutumistilanteeseen, jossa lapsen toiminta onnistuu toivotulla tavalla. Vastaavissa tilanteissa myös pojille annettiin samantapaista positiivista palautetta.

5.1.1 Leikki

Päiväkodissa on omat sääntönsä, norminsa, käytäntönsä ja rutiininsa. Lapsen toimintaan voi liittyä institutionaalisia odotuksia, jotka määrittävät lapsen roolia päiväkodissa. Institutionaalinen odotus voi olla vaikkapa oletus siitä, että lapsi haluaa leikkiä päiväkodissa toisten lasten kanssa ja nauttii siitä. Hänen voidaan olettaa leikkivän samaa sukupuolta olevien lasten kanssa leikkejä, joiden ajatellaan kiinnostavan kyseistä sukupuolta. Tyttöihin ja poikiin kohdistuvat institutionaaliset odotukset voivat siis olla erilaisia. (Alasuutari 2011, 529, 531).

Poikien ja tyttöjen sukupuoli-identiteetin vahvistaminen ja tukeminen kuvattiin tärkeäksi asiaksi Tiikereiden ryhmän toiminnassa, leikeissä ja kasvatuksessa. Esimerkeissä on nähtävissä se, että poikien ja tyttöjen sukupuoli-identiteetteihin liittyy ajatuksia erilaisuudesta.

Laura: (...) mun mielestä joitain asioita on silti niinku tärkeä, että korostaa sitä omaa sukupuolta myöskin ett ei kaikki oo vaan siitä keskeltä, että tukee sitä, ett pitää saada vahvistusta myöskin jostain asioista.

Helena: No tota...kyl mun mielestä se on tietysti tärkeä, että tulee se identiteetti, että minä olen tyttö ja minä olen poika, että sitähan ei oo tarkoitus tasapäistää (...).

Tulkintani mukaan sukupuolen biologinen kehys tulee esiin aineistoesimerkeissä ja kasvattajat näyttävät toimivan kyseisen kehyksen mukaisesti tekemällä sukupuoleen liittyviä erotteluja. Maskuliinisuus ja feminiinisyys voidaankin nähdä jopa toistensa vastakohtina, mikä vastaavasti voi näkyä vaikkapa oletuksena, (Connell 1995, 44, 68; Robinson 2006, 129) että tytöt ovat poikia rauhallisempia ja pitävät kirjoista, lukemisesta, keskusteluista ja nukeilla leikkimisestä poikien nauttiessa fyysisestä, aktiivisesta toiminnasta, puissa kiipeilystä, aseista ja taisteluleikeistä. Feminiinisyys nähdään usein hiljaisina, alistuvina ja hellinä tyttöinä, maskuliinisuus äänekkäinä, aggressiivisina ja energisinä poikina. (MacNaughton 1997, 64–65; McMurray 1998, 271; Robinson 2006, 129; Strandell 1995, 84–85; Wahlström 2003, 15.) Lappalaisen (2006) mukaan pedagogisissa käytännöissä poikien fyysiseen aktiivisuuteen panostetaankin enemmän ja tyttöjen liikunnallisia saavutuksia saatetaan joskus jopa mitätöidä. Tällöin ”oikeanlaista” kulttuurisesti hyväksyttyä feminiinisyttä tuotetaan rajoittamalla tyttöjen ruumiillista toimijuutta. (Lappalainen 2006, 43.)

Seuraavassa esimerkissä Laura tuo esiin edellä kuvatun kaltaisen kenties melko yleisenkin näkemyksen poikien ja tyttöjen erilaisuudesta.

Laura: (...) pojilla on sellanen tarve tää fyysinen painiminen ja tällanen muu ja sitte on näit aseita ja muita ett niillä on tää ett ei kaikkea karsi vaan pois (.) ett ei saa tehdä, koska se on niinku heillä sisällä on tällanen tarve (.) mitäs muuta (.) niin että tietenki vahvistaa sitä heidän maskuliinista puolta, sellasta voimaa (...) niin, että ei karsi sitä pois sitä heidän tarvetta, jos he pihallakin leikkii jotain niinkun kepeillä (.) tietenkin meillä on tietyt säännöt, mutta ei kaikkee riistäis niinku pois, koska se on yks se pienen pojan tärkeä se ase tuo jotain valtaa hänelle ni (...).

Laura tuo vastauksessaan esiin poikiin yleisesti liitettyjä, edellä mainittuja ominaisuuksia: fyysisyyden, voiman ja kiinnostuksen aseisiin. Ylitapio-Mäntylän (2012) mukaan sukupuoli voi erottaa kasvatuksen käytäntöjä päiväkodissa ja asettaa tytöille ja pojille erilaisia käyttäytymisen ja toiminnan odotuksia. Kasvattajat voivat myös määritellä, millaiset lelut ja leikit kuuluvat tytöille tai pojille ja millainen käyttäytyminen on sopivaa. Päiväkodeissa leikki- ja toimintakulttuuri onkin usein jakautunut tyttöjen ja poikien leikkeihin. Kehäkukkas-, keijukais- tai lumihiihtoleikkien ajatellaan olevan tytöille sopivia leikkejä, joihin pojat eivät lähdä mukaan. (Ylitapio-Mäntylä 2012, 71–73.)

Tutkimusryhmän kaikki kasvattajat kertoivatkin minulle, että ryhmän lasten yhteisten leikkien lisäksi sekä pojat että tytöt tarvitsevat aikaa hieman erilaisille leikeille ja toiminnalle ryhmissä, joissa tytöt ja vastaavasti pojat saavat leikkiä keskenään. Haastattelukatkelmissa Laura, Eeva ja Helena kertovat tyttöjen ja poikien erilaisista tarpeista.

Eeva: (...) ni sille vähä katotaa, että olis, olis välil niinku poikaporukoitaki, että pojat sais leikkii poikien kanssa ja sellasii välil niinku vähä rajumpii leikkejä (...) siks, ett poikien täytyy saaha välil leikkii sellast rajumpaa ja semmost, semmost mikä niitten niinku kuuluu siihe kehityksee ja on niinku niille tärkeetä ja nyt etenkin ku meil on niinku vähä vähemmän poikii.

Laura: (...) kyllähän sitä miettii, se riippuu tietenki se, lapsryhmä, että paljoko siinä on, ni kyllähän sitä sille miettii ett, miten tukea ja vahvistaa sitä tietenki sitä omaa sukupuolta, että mm (.) tytöt saa nauttii siinä tietyssä iässä ku niillä on se prinsessavaihe, että sitäki tukee, se on tärkeä se 3-4 vuotta, niin ett he saavat leikkiä roolileikeissä näillä vaatteilla (...) poikia myöskin, että ne saa leikkiä tota noinniin tällasia omia rajujaki leikkiä (...) tällä hetkel meil on niin vähänki poikia ett sillon yrittää ajatella, että hekin sais yhdessä leikkii (...).

Helena: (...) tietysti joskus on, ett tytöt innostuu vaikka jostain, enemmän jostain prinsessajutuista, ni ok, sit tehää niitä juttuja tai pojilla on joku ritari tai joku muu juttu (...).

Kasvattajien kuvaukset leikinohjauksesta perustuvat kulttuurisesta kehyksestä katsottuna tulkinnalle, jonka mukaan lasten välillä on sukupuolesta johtuva lähtökohtainen ero. Samankaltaisia havaintoja on nähtävissä myös muissa tutkimuksissa. Robinsonin (2006) mukaan pojilta ja tytöiltä saatetaan odottaa toisistaan poikkeavaa käytöstä ja kiinnostuksenkohteiden ajatella olevan erilaisia (Robinson 2006, 140). Tietynlaisen käytöksen ajatellaan olevan normaalia ja sopivaa tytölle ja toisenlaisen pojalle (Pomerleau, Bolduc, Malcuit & Cossette 1990, 360; Robinson 2006, 140).

Havainnoidessani ryhmän metsäretkellä lasten leikkejä ja kasvattajan leikin ohjausta, kasvattajan puheessa ilmeni joitakin lapsen biologiseen sukupuoleen liittyviä selkeitä erotteluja. Näillä erotteluilla tarkoitan lähinnä puhetta, joka sisältää oletuksia siitä, mitä tytön tai pojan sukupuoleen kuuluu. Seuraavissa esimerkeissä kasvattaja tuo esiin sukupuoleen liittyvän roolin, äidin tai hoivaajan roolin, joka usein on osa naissukupuolta. Esimerkissä kasvattaja kysyy kysymyksiä lapsilta metsässä. Lapset leikkivät eläimiä ja rakentavat koteja ja majoja.

Eeva: Oletko äitiperhonen tässä leikissä? [kysyy tytöltä]

Eeva: Olitko lapsi vai äiti? [kysyy tytöltä leikin jälkeen]

Havainnoidessani en kuullut, että kasvattaja olisi kysynyt pojilta, onko joku heistä ollut leikissä äidin roolissa. Kasvattaja ei kuitenkaan myöskään kyseenalaistanut lasten tekemiä valintoja. Yksi tytöistä oli valinnut metsässä leikkirooliksi isäkarhun roolin. Leikin jälkeen kasvattaja kysyi, mitä lapset olivat leikkineet ja esimerkissä Eeva hyväksyy lapsen valinnan hämmästelemättä.

Eeva: Ai Elisa oli isäkarhu? Joo-o.

Lapset nauttivat leikkimisestä, ja jokaisella lapsella on tiettyjä leikkejä, joita he haluavat leikkiä. Joku tyttö saattaa nauttia siitä, että hän saa olla kaunis prinsessa, joka pitää yllään hienoja vaatteita ja kruunua. Poika puolestaan nauttii vauhdista ja kiipeilystä. He viestittävät silloin halua toimia ”sukupuolelleen ominaisessa” leikissä. Kaikki tytöt eivät kuitenkaan iloitse röyhelöpuvuista tai nukkekotileikeistä, vaan he haluavat juosta villinä ja vapaana vaikkapa ulkoleikeissä. Osa pojista viihtyy

rauhallisissa leikeissä piirtäen tai ommellen pöydän ääressä. (Ylitapio-Mäntylä 2012, 81–82.)

Laura: Mm (.) no ehkä sen mä oon yrittäny pitää mielessä, että ett kannustaa ja rohkasee näitä ujoja ja hiljasia tyttöjä ja sit se että jos joskus tytöt riehaantuu ja pitää kovaa ääntä, ett pitää miettiä aina ennen ku menee sanomaan niille, ett se ei oo sillee ett pojilta siedettäis niinku enemmän sitä ääntä (...) meit on niin paljon kilttejä tyttöjä jo, ett ei sellasia tarvita lisää että rohkasta niitä ja ne saa tuoda esiin mielipiteitä ja tälle..ja pojista sitte, että no meil oli toi leikkikoulutus viikonloppuna ni se toi niinku vahvistust sille, että pojilla on sellanen tarve tää fyysinen painiminen ja tällanen muu ja sitte on näit aseita ja muita ett niillä on tää ett ei kaikkea karsi vaan pois (.) ett ei saa tehdä, koska se on niinku heillä sisällä on tällanen tarve (...) niin että tietenki vahvistaa sitä heidän maskuliinista puolta, sellasta voimaa (...) että ei karsi sitä pois sitä heiän tarvetta, jos he pihallakin leikkii jotain niinkun kepeillä (.) tietenkin meillä on tietyt säännöt, mutta ei kaikkee riistäis niinku pois, koska se on yks se pienen pojan tärkeä, se ase tuo jotain valtaa hänelle (...).

Kuten Lauran vastauksesta käy ilmi, tietyt ominaisuudet yhdistetään ehkä selkeämmin poikiin kuin tyttöihin ja koetaan tärkeäksi osaksi poikien olemusta. Toisaalta Laura kuitenkin mainitsee halunsa kannustaa myös tyttöjä toimimaan tavalla, joka hyväksytään yleensä pojilta tyttöjä useammin ja haastaa näin sukupuoleen perustuvan tiukan erottelun. Esimerkissä näkyekin yhtäaikaaisesti kaksi erilaista ja osittain myös vastakkaista tulkintaa: tyttöjen ja poikien erilaisuus ja sukupuolierojen luonnollisuus sekä tasavertaisuusajattelu. Leikkikoulutus, johon Laura viittaa vastauksessaan, on hänen kertomansa mukaan omalta osaltaan vahvistanut käsitystä sukupuolten erilaisista tarpeista. Eliotin (2010) mukaan kuitenkin molemmat sukupuolet tarvitsevat esimerkiksi fyysistä liikkumista ja fyysistä leikkiä, joissa korostuvat yhteis- ja ryhmätoiminnan taitojen opetteleminen (Eliot 2010, 35).

Seuraavassa esimerkissä Laura pohtii, millaisia haasteita sukupuolten erilaiset tarpeet hänen mielestään voivat asettaa leikin ohjaamiselle.

Laura: (...) mut se, että on sellanen haaste kyky eläytyä siihen poikien leikkiin, koska sitä ei oo sitä omaa kokemusta siitä, se on niin paljon helpompi mennä siihen tyttöjen maailmaan, mut siihen poikien leikkiin ja siihen niin on vaikeampi mennä silleen niin luonnollisesti, kylhän ne ottaa mukaan kun siihen menee, mut (.) tukee ja rakentaa sitä leikkiä, jos niil on mielikuvitusleikki ni se on vaikeempaa ku tyttöjen kanssa ett ei se oo sillee, ett ne nyt leikkii siel keskenään mut et se, että siihenki menis sitte menis joskus mukaan, se on sellanen haastavampi meille naisille mä luulen (.) ett ehkä mies jos olis ni sit taas samalla tavalla vaikeempi näitten tyttöjen kaa että mut ehkä mies pystyy eläytyy niihin jos niil on näitä painijuttuja kaikkia muita ni ymmärtää (...) mut mies pystyis varmaan eläytyy eri tavalla ett sen takii on sääli ettei niit on näit miehiä meil enempää.

Lauran vastauksesta voi kuulla ajattelun tyttöjen ja poikien erilaisista ”maailmoista”, sillä hän tekee esimerkissä lähtökohtaisen eron sukupuolten välille. Hänen mukaansa leikki on ”maailmoissa” erilaista ja kasvattajan on helpompi samastua lapsen leikkiin silloin kun aikuinen ja lapsi edustavat samaa sukupuolta. Kaikki lapset eivät kuitenkaan noudata sukupuolen tavanomaisia tyyliseikkoja ja toisin tekemistä esiintyy (Värtö 2000b, 91). Poika tai tyttö voi olla kiinnostunut asioista, jotka yleensä yhdistetään vastakkaiseen sukupuoleen ja venyttää sukupuolen rajoja vaatteillaan, leluvalinnoillaan, leikeissään ja puheissaan (Ylitapio-Mäntylä 2012, 79). Kasvattaja voi omalla puheellaan, eleillään tai äänenpainollaan viestittää lapselle, onko hyväksyttyä leikkiä sitä, mikä lasta kiinnostaa vai ovatko tietyt leikit vain tyttöjä tai poikia varten.

Laura: (...) että meil oli esimerkiksi yks poika, joka halus kerran laittaa ihan niinku prinsessahameen tai sillee päällä roolileikissä, ni sit ite vähä niinku mielti ett, haluuskä laittaa tän [hämmästyneesti] (.) joo, ett hän halua laittaa (...) eikä se nyt ihan ollu sellain hassuttelujuttu hänen puolelta, mut sitte niinku yks toinenki halus kerran sitte kokeilla niinkun, ett tota noinni saivat sit kokeilla, että se oli (.) ett siit pitää olla tarkka sit vaa siin oma, että mitä siinä ku siin näki niinku melkein, että ni ett haluuskä oikeesti laittaa [hämmästyneesti] (.) joo, joo (.) ett laita sit.

Kulttuurissamme on tavallista kuvitella yleensä jo etukäteen tietävämme, miten lapsi tulee kokemaan ja ilmaisemaan sukupuoltaan, ja hämmennymme, mikäli odotuksemme ei toteudu (Huuska & Karvinen 2012, 33). Kuvauksessaan Laura tuo esiin sukupuolitettujen tulkintojen itsestäänselvyyden ja toisaalta tietoisesti pyrkii ylittämään ne kertomassaan tilanteessa. Sukupuoleen liittyvät oletukset saattavat siis tulla esiin kasvattajan puheessa tilanteissa, joissa lapsi ylittää leikeissään yleisesti hyväksytyjä sukupuolirajoja (ks. Alasuutari 2011, 527). Kasvattaja voi pitää hyvänä asiana, että lapsi leikkii myös leikkejä, jotka perinteisesti yhdistetään vastakkaiseen sukupuoleen ja samalla kuitenkin viestittää puheessaan sanavalinnoillaan ja äänensävyillään, että lapsen valinta on yllättävä ja tavanomaisesta poikkeava. (Mts.) Esimerkiksi prinsessaleikki saattaa näyttäytyä kasvattajalle kaikesta huolimatta ensisijaisesti tyttöjen leikkinä (Martin 2010, 140).

Ulkoilujen aikana ja iltapäivisin sisällä lapset valitsivat itse leikin tai muun puuhan sekä leikkitoiverit. Mikäli lapsen oli vaikea keksiä leikkiä tai se ei syystä tai toisesta toteutunut, saattoi kasvattaja ehdottaa lapselle jotakin tekemistä. Seuraavassa esimerkissä tyttö haluaisi pelata, mutta pelikaverin puuttuessa Helena ehdottaa tytölle barbileikkiä.

Helena: Sulla pitäisi olla pelikaveri (.) vai otatko barbit?

Helena tarjoaa tytölle vain barbileikkiä, mikä kenties annetaankin leikkivaihtoehdoksi tytöille poikia todennäköisemmin. Puheella saatetaan siis kaventaa tyttöjen ja poikien mahdollisuuksia automaattisesti erilaisiin leikkeihin. Se, millaisia leikkejä kasvattaja ehdottaa lapselle, on sanallinen viesti lapselle siitä, mikä hänelle on mahdollista ja sopivaa. Jos esimerkiksi tytöille ehdotetaan automaattisesti barbileikkiä, on syytä pysähtyä tarkastelemaan, onko lapsella oikeasti mahdollisuus valintaan. Jo sillä, että kasvattaja ehdottaa laajasti eri vaihtoehtoja, on merkitystä lapselle, vaikka lapsi valitsisikin aina barbi- tai vaikkapa autoleikin. (Ks. Teräs 2012, 118.)

Helenan ja Lauran mukaan lasten omissa leikkivalinnoissa olikin nähtävissä se, että tietyt leikit kiinnostivat esimerkiksi poikia tyttöjä enemmän.

Helena: No kyl ehkä noi rakenteluleikit on perinteisesti kuitenkin niinku pojille sellasia, ett legoilla ehkä rakentelee tytöt sekä pojat mutta vähän enemmän ehkä sellast mis on just ruuvia ja mutteria ja tämmöstä ni ne kiinnostaa kuitenkin poikia enemmän (.) mut kyl noi tytötkin niilläkin niinku rakentelee, ett ne keksii sitte vähä erilaisia juttuja niistä että (.) ehkä siinä tulee sit se sukupuoli niinku esille jotenkin (...).

Laura: no se vähän riippuu lapsesta ja päivästä toiseen, mut kyl varmasti aika paljon jos tietyt pojat on paikalla ni kyl ne sit selkeesti valitsee näitä poikajuttuja, rakennus, legot, autot mut se vähän riippuu (...) mut jos siinä on tietyt pojat, ni kyl ne autot ja rakennussarjat (...).

Laura määrittelee haastattelukatkelmassa tietyt leikit: rakentelun, legot ja autot ”poikajutuiksi”. Helena tuo esiin perinteen, jonka mukaan pojat ovat tyttöjä kiinnostuneempia rakenteluleikeistä. Sukupuoleen liittyvät oletukset voivat siis näkyä kasvattajan havainnoissa ja ajatuksista leikistä (Alasuutari 2011, 528).

Lelut

Uusia leluja ostettaessa kasvattajien valintoihin vaikutti myös tietyllä tavalla lapsen sukupuoli. Esimerkissä Laura kertoo, miten leluja hankittaessa on mietitty poikien ja vastaavasti tyttöjen kiinnostuksenkohteita.

Laura: No siinä mä yritän miettii niinku nyt just tilattiin uusia leluja, ni yritti miettii, että, ett jotain kivaa pojille ja jotain kivaa tytöille, ett nyt esimerkiks merirosvolaiva, ett ne siit varmast ainaki pojatki innostuu (...) sit oli, olikse se nyt yks palapeli, mikä kans valittiin,

että no ett se on värikäs ja siin on eläimiä (.) no (.) voisko siin enemmän olla sellast pojat vois (.) ett ne haluis tehdä sitä mut että (.) no niin siinä kyl ett tulee se tyttöjen ja poikien lelut (...) ett kyl se selkeesti oli ehkä se merirosvolaiva enemmänki ehkä ajateltu pojille ett kyl siinä ehkä ja just noit legosarjoja ja muita eläimiä (...) mut että sit ku tuli kotileikkiinki tuli niinku uusia nukkeja ja vaunuja ja tällasia ni vai ehkä sillo ajattelee (...) no ehkä sillee, että molemmille tulee jotain leluja sillee vaikka kaikki nyt niillä leikkii (...).

Lauran vastauksesta käy ilmi, miten tyttöjen ja poikien kiinnostuksenkohteiden oletetaan, ainakin osittain, olevan erilaisia. Kysyessäni, olivatko esimerkiksi ryhmässä olevat legot, jotka oli nimetty `prinsessalegoiksi`, hankittu ensisijaisesti tyttöjä ajatellen, kasvattajat kuitenkin kertoivat, että niillä leikkivät myös pojat ja että kyseiset legot oli hankittu yhdeksi vaihtoehdoksi kaikille lapsille. Prinsessalegot olivat väriltään vaaleanpunaisia, valkoisia ja vaaleansinisiä. Legoissa oli sekä prinsessa että prinssi, linna ja hevosia. Kyseisissä legoissa oli nähtävissä sekä feminiinisiä että maskuliinisia merkkejä kuten esimerkiksi vaaleanpunainen ja vaaleansininen väri. Molemmista sukupuolista oli myös merkkejä itse legoleluissa, joissa oli siis sekä prinsessa että prinssi sekä neutraalimpi hevonen. Legoihin liittyi kuitenkin myös tietyllä tavalla ristiriitaisia sukupuoliviestejä, sillä legoja kutsuttiin `prinsessalegoiksi`. Legojen nimellä viitataan selkeämmin naissukupuoleen. (Ks. Cherney & Dempsey 2010, 4.)

Helenan mukaan tavoitteena oli hankkia monipuolisesti erilaisia leluja, mutta kuten kommentista käy ilmi, tiettyjen leikkien ja lelujen ajatellaan `perinteisesti` kuuluvan päiväkotiin, jolloin valintoihin saattaa vaikuttaa myös lasten sukupuoli.

Helena: (...) että niitä ois monipuolisesti että olis rakentamiseen liittyvää ja sitte tietysti ihan näitä perinteisiä: kotileikki, autoleikki ja (...) ett se monipuolisuus ehkä ett on, on monenlaista (...).

Kotileikkitala oli sijoitettu ruokailu- ja leikkihuoneen yhteen kulmaan. Tämä tila oli ”kiinteästi” aina sama, eikä sitä siirretty pois leikkien päätyttyä. Kotileikkitalassa oli pöytä ja tuoleja, vauvanukkeja, astioita, laukkuja, pikkupeittoja ja nukenvaatteita. Kotileikkitalan lelut olivat väritykseltään pääasiassa vaaleanpunaisia. Vauvan vaatteiden henkarit, rattaat ja valtaosa vaatteista noudattivat vaaleanpunaisen ja pinkin värimaailman linjaa. Osassa vaatteista oli kuitenkin myös muita värejä: sinistä, keltaista ja oranssia. Koska vaaleanpunainen väri yhdistetään yleisemmin naissukupuoleen, voisi kenties ajatella, että kotileikki ja siihen kuuluvat lelut olisi suunnattu ensisijaisesti tytöille (ks. Cherney & Dempsey 2010, 4).

Ryhmässä vietetyn leluviikon aikana lapset saivat tuoda omia lelujaan päiväkotiin. Muutama lapsi toi toistuvasti mukanaan samoja tai samantapaisia leluja, jolla oli vaikutusta leikkiryhmien muodostumiseen. Osa tytöistä toi mukanaan nukkeja, osa pojista autoja, laivoja tai lentokoneita. Pojat eivät tuoneet mukanaan nukkeja. Nukkelelujen ajatellaankin tyypillisesti olevan feminiinisiä ja autojen ja lentokoneiden maskuliinisia leluja (Cherney & Dempsey 2010, 8). Koska kasvattaja muodosti lelupäivinä leikkiryhmät pääasiassa samantyylisten lelujen mukaisesti, muodostui väistämättä ryhmiä, joissa oli pelkkiä poikia tai vastaavasti pelkkiä tyttöjä. Leikit olivat tällöin nukkeleikkejä tai auto/laiva-leikkejä, eivät näiden ”sekoituksia”. Pojat eivät myöskään tuoneet mukanaan poneja tai keijuja. Nämäkin lelut yhdistettiin yhdeksi leikiksi, jota leikkivät siis vain tytöt. Lasten kotona tekemiä sukupuolisia valintoja ei edellä kuvatuissa tilanteissa päiväkodissa rikottu vaan kasvattaja tuki omalla toiminnallaan erotteluja ohjaamalla lapsia leikkeihin lelujen mukaisesti samaa sukupuolta olevien lasten pariin.

5.1.2 Lasten keskinäinen toiminta

Kuten aikuisilla, myös lapsilla voi olla stereotyyppinen näkemys siitä, mikä on tytölle tai pojalle kuuluvaa ja soveltuvaa käyttäytymistä. Vaikka lapset eivät verbaalisesti ilmaisisekaan näkemyksiään eri sukupuolille kuuluvista ominaisuuksista tai tehtävistä, tekevät he usein esimerkiksi leikkivalintoja stereotyyppisten sukupuolioletusten mukaan. (Robinson 2006, 135.) Itse asiassa 4–5-vuoden ikäisenä lapselle ei ole vielä vakiintunut käsitys sukupuolen pysyvyydestä ja jatkuvuudesta. Niinpä hän maskuliinisen tai feminiinisen performanssin avulla ymmärtää itsensä tyttönä tai poikana. Tämä performanssi, esitys, voi olla hyvinkin stereotyyppinen, keinoellinen ja rajoittunut. (Paechter 2007, 16.) Sukupuoli nousee siis myös lapsesta itsestään eikä ole vain kasvatuksen tulos (Huuska & Karvinen 2012, 34).

Lapset kuitenkin havainnoivat tarkasti ympärillään olevia asioita, aikuisten sekä muiden lasten toimintaa. He katsovat mallia ympäröivästä maailmasta ja huomaavat monia sukupuolittuneita toimintoja jo hyvin pienestä pitäen. Lapsi oppii, miten tytön tai pojan oletetaan toimivan ja käyttäytyvän. (Ylitapio-Mäntylä 2012, 91.) Aikuinen on pienille lapsille malli ja ihailun kohde. Aikuinen on myös

auktoriteetti, ja siksi lapset havainnoivat kasvattajan toimintaa pyrkien miellyttämään häntä. Kun lapset huomaavat, että tytöt ohjataan vaikkapa kotileikkeihin ja pojat jalkapallon pelaamiseen, he itsekkin hakeutuvat näihin leikkeihin miellyttääkseen aikuista. Lapset ovat siis tulkinneet, että tietyt leikit ovat pojille ja tietyt tytöille sallittuja. (Ylitapio-Mäntylä 2012, 91.)

Tiikereiden ryhmässä lasten puolelta tuli esiin joitakin sukupuolittuneita oletuksia esimerkiksi leikitilanteissa. Tietyt leikkiroolit yhdistyivät lasten toiminnassa tiettyyn sukupuoleen. Esimerkissä tyttö määrittelee pojalle roolin leikissä.

Tyttö: Eikun tytöt on yleensä äitejä, sä voit olla veikkaperhonen. [tyttö sanoo pojalle, joka on ehdottanut olevansa leikissä äiti]

Tytön mielestä poika ei voi olla äiti, sillä äitiys yleensä yhdistetään tyttöihin ja siis naissukupuoleen. On toki luonnollista yhdistää tämän tyyliset roolit jompaankumpaan sukupuoleen, mutta lapset pohtivat laajemminkin sitä, millaisia leikkejä tytöt tai vastaavasti pojat voivat leikkiä, kuten kasvattajat seuraavaksi kertovat.

Laura: No kyl joiltain lapsilta tulee (.) kyllä, että huomaa, että on tuntuu ett ois vähän rajottuneita jossain asiassa, että jotku, jotka on hyvin tyttömäisiä, ne jotka ei voi ajatellakaan että menis esimerkiksi toiseen leikkiin (.) ja mmm (.) ja joltain niin joltain pojiltaki, no ei toi on tyttöjen, ett ei tytöt voi tehdä(...)

Helena: Mmm (.) no kyllä välillä, että tota joskus tulee niistä leikeistäkii, että lapset sit miettii, että ei voi pojat leikkiä vaikka prinsessalegoilla tai välillä pojat, että ei tytöt voi leikkiä autoilla (...)

Kuten jo edellisessä alaluvussa kerroin, oli Helenan mainitsemilla prinsessalegoilla ehkäpä hieman harhaanjohtava nimi siinä mielessä, että prinsessan rooli yhdistetään perinteisesti vain tyttöihin. Tästä syystä lapsille saattoi ehkäpä tullakin mielikuva tyttöjen leluista. Lasten puheessa voi tulla vahvastikin esiin tietyt sukupuolelle kuuluvat tavat tai ominaisuudet, joita pienestä pitäen ihaillaan ja ne koetaan läheisiksi. Tämän kaltaiset sukupuolisidonnaiset ajatukset voivat vaikuttaa lasten leluvalintoihin ja leikkikäyttäytymiseen (Cherney & Dempsey 2010, 15).

Leluteollisuus ja mainonta synnyttävät jo pienissä lapsissa toiveita hyödykkeistä, jotka on suunnattu sukupuolen mukaisesti joko tytöille tai pojille (ks. Martin 2010, 132). Mainonnassa hyödynnetään feminiinisiä tai maskuliinisia

merkkejä, joilla vedotaan kuluttajaan ja, joilla luodaan ajatus siitä, mikä `kuuluu` tietylle sukupuolelle. (Mts.) Tutkimusryhmässäni erään tytön puheet kääntyivät useasti toiveeseen saada tähkäpääbarbi. Tyttö kertoi muuttavansa tähkäpäntorniin ja kasvattavansa niin pitkät hiukset, että pääsee hiusten avulla tornista pois. Biologia luo toki omalta osaltaan selkeät merkit mies- ja naissukupuolesta (Robinson 2006, 130), mutta myös muilla merkeillä, kuten esimerkiksi hiusten pituudella ja väreillä, erilaisilla leluilla ja vaatteilla, määritellään sukupuolten vastakkaisuutta.

Tiikereiden ryhmässä lapset ruokailivat aina vaihtelevasti eri paikoilla ruokapöydissä. Vaikka kasvattajat ohjasivat pöytiin sekä tyttöjä että poikia, valitsivat lapset itse vieruskaverinsa. Siihen, miten lapset paikkansa pöydissä valitsivat, vaikutti varmasti kunkin lapsen oma mielipide siitä, kenen viereen haluaisi istuutua ja vastaavasti myös se, mikä paikka pöydässä sattui olemaan vapaana. Lasten tekemät sukupuoleen liittyvät erottelut tulevat ilmi seuraavassa esimerkissä, jossa Eeva kertoo ruokailusta ja paikkojen valinnasta.

Eeva: No välil on tossa ruokapöydässä ku on ne pöydän puolikkaat, ni [lapset sanovat] tämä on tyttöjen puoli ja tuo poikien puoli (.) että nehän saa niinku valita sen paikan, ett myö sanotaa melkei että, sinne pöytää, ett sielt voit valita (...) mutta että se on semmonen minkä oon kuullu monta kertaa, ett tää on tyttöjen puoli ja toi on poikien puoli (.) siin vaihees ku ne istuu jo siin pöydässä, ett onko se sattumaa vai onko ne sitte hakeutunu, en tiedä (...) näistäkii ni minust niinku noi isommat niinku viisvuotiaat on sen niinku alkanu kattoo, ei kaikki mutta toiset (...)

Lasten tekemiin erotteluihin kasvattajat kertoivat reagoivansa keskustelemalla lasten kanssa. Lasten puhuessa tyttöjen ja poikien väreistä tai ruokapöydässä poikien ja tyttöjen puolista eli alueista, kasvattajat olivat kertoneet lapsille, ettei ole olemassa vain tyttöjen tai poikien värejä, eikä ruokapöytää ole jaoteltu sukupuolen mukaan.

Helena: (...) ja just sellasia niinkun keskusteluja ja pohdintoja lasten kans, että hekin niinkun oppis ajattelemaan, sitä että just ehkä näistä tyttöjen ja poikienkin jutuista, että, että miks niinku poika ei vois tykätä vaikka punasesta tai niinkun ett keskustellaan niistä asioista että niinkun lapsetkin niinku heräis siihen, että (.) onko niissä tuommosia eroja.

Sukupuoleen liittyviä aiheita käsiteltiin ryhmässä siis ainakin silloin, kun tilanteet tulivat esiin, ja tällöin keskustelut olivat spontaaneja ja kenties ennalta suunnittelemattomia. Voisi ajatella, että keskusteluilla pyrittiin korostamaan lasten välistä sukupuolesta riippumatonta tasa-arvoisuutta sekä vähentämään vastakkainasettelua sukupuolten välillä (ks. Robinson 2006, 136). Seuraavassa alaluvussa kuvaankin tarkemmin havaintojani tasavertaisuusajattelun näkökulmasta.

Ryhmän fyysisen ympäristön ratkaisuihin, käytännöissä ja kasvattajien toiminnassa oli nähtävissä tiedostettuja valintoja, joilla pyrittiin rikkomaan sukupuoleen liittyviä erotteluja.

5.2 Tasavertaisuusajattelu

On mahdollista olla kriittinen sukupuolinormien ahtautta kohtaan ja tarjota vaihtoehtoja lapsille ja samalla sensitiivisesti kuulla, havaita ja myötäelää lapsesta itsestään nousevaa tapaa ilmentää sukupuoltaan – kuten lapsi itseään kokee. Sensitiivisillä varhaiskasvatuksen käytännöillä voidaan lisätä kaikkien lasten joukkoon kuulumisen tunnetta ja mahdollisuuksia hyväksyä erilaisuutta itsessään ja toisissa. (Huuska & Karvinen 2012, 34–35, 43.)

Eeva: En mie osaa sillee että mie erottelin sitä, että mie, minust mie pidän niinku niit [tyttöjä ja poikia] samanarvosina tai samoi asioi niille opetan ja samal taval yritän opettaa niinku sillee (.) että (.) että ei tuu koskaa niinku mieleen siinä että on tyttö tai poika.

Helena: (...) Me aikalailla toimitaan sellasissa sekaryhmissä ja enemmän ehkä joku ikärakenne tai sellanen saattaa sitte määrätä sitä toimintaa ett esimerkiks liikunnassa tai muussa ni sitte vähän pienemmille on erityyppistä kun viisvuotiaille tai näin..että mun mielestä ei hirveesti niinku sellasessa normaalitoiminnassa sillä [sukupuoli] pitäis olla väliä.

Esimerkeissä Eeva ja Helena kertovat, miten sukupuoli ei heidän mielestään välttämättä tule esiin kasvatuksessa ja Tiikereiden ryhmän toiminnassa. Toisaalta seuraavasta Helenan kommentista on tulkittavissa se, miten sukupuolinäkökulma kuitenkin voi näkyä kasvatustyössä esimerkiksi toiminnan suunnittelussa.

Helena: (...) ehkä just sillä lailla sitä toimintaa kun suunnittelee (...) että se olis suht sellasta, ett siin ei ne sukupuolet välttämättä niinkun erottuis, ett ei oo tietysti tarkoitus, ett tytöt ja pojat on aina tekee sellasta samanlaista mössöö (...).

Helenan vastauksesta voisi päätellä, ettei tyttöjen ja poikien ole tarkoituskaan tehdä aina aivan samanlaisia asioita. Lapsen yksilöllisyyden kehityksen kannalta onkin mielenkiintoista se, onko tytön tai pojan mahdollista olla yksilöllinen lapsena vai tyttönä tai poikana. Lasten tasa-arvoinen kohtelu tarkoittaa sitä, että tytöt ja pojat tulisi huomioida yksilöllisesti ja tiedostaa heidän erilaiset tarpeensa (Ylitapio-Mäntylä 2012, 59). Huomioitavaa on kuitenkin se, että sukupuolilla ei ole

erityistarpeita vaan lapsilla on erilaisia kiinnostuksenkohteita (mts). Helenan ja Lauran mukaan suunnittelussa ei haluttu painottaa sukupuolta vaan ennemminkin pyrittiin tasa-arvoon kiinnittämällä huomiota lapsen oman valinnan mahdollisuuksiin ja erilaisuuden hyväksymiseen.

Helena: (...) mut sillee että jos mahdollista niin ei oo esimerkiks sitten että nyt tyttöjen värejä tai poikien värejä tai tytöt askartelee prinsessoita tai pojat dinosauruksia, että se ois niinku monipuolista ja siitä olis lapsilla oli hän tyttö tai poika ni mahdollisuus valita sitte (...).

Laura: (...) että (.) tuo esille semmosta kaikki me ollaan erilaisia, että joku voi tykkää sellasesta, joku voi tykkää tällasesta, että kyllä tytötkin voi tällasella leikkiä ja kyllä pojatkii (...).

Esimerkeissä Helena ja Laura kertovat siitä, miten sukupuoleen liittyviä erotteluja pyritään välttämään ja miten sekä tytöillä että pojilla olisi mahdollisuus tehdä valintoja oman mielenkiintonsa mukaan ilman, että heidän oletetaan toimivan tietyllä tavalla. Toisaalta edellisessä Sukupuolierojen luonnollisuus-luvussa esitettyjen esimerkkien mukaan sukupuolinäkökulma kuitenkin näkyi tietyissä tilanteissa muun muassa juuri väreihin ja ylipäänsä tyttö-poika–vastakkainasetteluihin liittyen.

Väreillä viestitettiin kuitenkin myös tasavertaisuusajattelua. Päiväkodin johtaja oli hankkinut päivälepohuoneen lasten sänkyihin vaaleansinisiä ja vaaleanpunaisia lakanoita. Tiikereiden ryhmän kasvattajat eivät siis tähän valintaan olleet vaikuttaneet. Värejä ei oltu jaoteltu niin, että tytöillä olisi punaiset ja pojilla vastaavasti siniset lakanat. Ryhmän kasvattajat kertoivat, että aikoinaan kaikille lapsille oli tietoisesti laitettu samanväriset lakanat, mutta ajan myötä ne olivat sekoittuneet niin, että osalla on siniset ja osalla punaiset. Tähän oli vaikuttanut esimerkiksi se, että osa lakanoista oli ollut pestävänä eri aikaan. Lakanoiden värit siis tarjosivat mahdollisuuden biologisen sukupuolen mukaiseen erotteluun, mutta sitä ei toteutettu käytännössä.

Leikin ohjaus

Tiikereiden ryhmässä leikittiin päivittäin sekä aamu- että iltapäivisin ja ryhmän lelut olivat lasten aktiivisessa käytössä. Päiväkodissa oli tapana kierrättää leluja aika ajoin ryhmästä toiseen. Tavoitteena oli saada leikkeihin vaihtuvuutta ja mahdollistaa se, että kaikki talon lapset voisivat leikkiä vuorollaan erilaisilla leluilla. Ennen leikkejä

ryhmässä oli tapana jokaisella aamupiirillä ryhmän kesken todeta, ketkä lapset olivat kyseisenä päivänä päiväkodissa paikalla. Lisäksi samassa yhteydessä yleensä keskusteltiin päivän ohjelmasta, toiminnasta ja leikeistä. Jokaisella lapsella oli oma nimilappunsa, joka kiinnitettiin aamuisin kaikkien nähtävälle piirustustelinettä muistuttavaan ilmoitustauluun. Nimilappuilla havainnollistettiin läsnä olevien lasten lisäksi leikkivalintoja ja -ryhmiä. Kasvattaja noukki pienestä rasiasta lasten nimiä satunnaisessa järjestyksessä ja tunnistettuaan oman nimensä lapset vuorotellen kiinnittivät lapun telineeseen. Toisinaan lapset etsivät itse vuorotellen oman nimensä muiden nimien joukosta. Nimilappujen väriksi kasvattajat olivat tietoisesti valinneet lilan ja edellisenä vuonna vihreän värin. Kaikki nimilaput olivat samanvärisiä. Väreillä ei siis haluttu tehdä sukupuoleen liittyviä jaotteluja.

Aamupäivisin kasvattajat yleensä olivat ennalta päättäneet, mitä leikkejä leikitään ja lapset valitsivat vaihtoehtoista mieleisensä. Ryhmässä käytettiin leikeistä kuvakortteja, joiden viereen kukin lapsi vuorollaan laittoi oman nimikorttinsa ja ilmaisi näin leikkivalintansa. Kun leikissä oli kasvattajan mielestä riittävästi leikkijöitä, hän kehotti muita lapsia miettimään jäljellä olevista leikeistä mieluisimman. Kasvattaja pystyi tietyllä tavalla vaikuttamaan leikkiryhmien muodostumiseen päättämällä kenen vuoro oli kertoa valitsemansa leikki. Minulle kerrottiin, että tällöin tavoitteena oli saattaa yhteen esimerkiksi ne lapset, jotka eivät olleet pitkään aikaan leikkineet yhdessä ja muutenkin opettaa lapsia toimimaan ryhmän kaikkien lasten kanssa.

Helena: (...) tossa kun vähän mietitään myös, että ketkä lapset leikkii, ni sitte ei pääse syntymään niitä hirveen tiiviitä ryhmiä, mihin ei oikein meinaa sit välillä kukaan mahtua että opeteltais niinku leikkimään eri (.) tai niinku kaikki lapset opeteltas tulemaan toistensa kanssa huomioon (.) tai toimeen (...).

Aamupäivisin kasvattajat saattoivat vaihdella valitsemiaan leikkejä päivittäin ja tietoisesti tutustuttivat tyttöjä ja poikia monipuolisesti erilaisiin leikkeihin.

Eeva: No sillee että tulis kaikenlaisii leikkejä ja tota, ett vaihettais välil niitä (...).

Laura: (...) no ehkä tänään nyt ku siinä oli aika paljon tällasia tyttöjä, mitä mä katoen ett oli paikalla, jotka mielellään valitsee nää tietyt tyttöaiheet, mä otin kyl aika tällasia rakennus ja lego ja junarata ja tällasia aika neutraaleja tai mikä nyt on neutraali mut en ottanu mitään kotileikkiä enkä prinsessaleikkiä (...).

Laura puhuu leikeistä, jotka ovat ´tyttöaiheisia´. Tällä hän tarkoittanee sitä, että perinteisesti kotileikin ja prinsessaleikin ajatellaan kiinnostavan tyttöjä ja kuten Laura mainitsee, Tiikereiden ryhmässä oli tyttöjä, jotka mielellään valitsivat kyseisiä leikkejä uudelleen ja uudelleen. Tällöin kasvattajat pyrkivät ohjaamaan lasten leikkivalintoja. Näin toimittaessa lapset saattoivat jatkossa myös omaehtoisesti hakeutua vaihtelevammin eri leikkeihin.

Helena: (...) ehkä jos joku lapsi on vaikka viikosta toiseen nyt leikkiny autoleikkiä, ni sit se on se tilanne, missä myö vähän niinku tuupataan johonki toisenlaiseen leikkiin (...) että yritetään monipuolistuttaa sitä leikkiä ett se ei jää niinku junnaamaan siihe yhteen ja samaan mikä on kivaa ja että kokeilee sitte se lapsi vähän muutakii. No sitte sitä niinkun omaehtosestikin ni lapset saattaa sit vähä niinku hakeutuu eri leikkeihin, ett se ei tosiaan jää siihen yhteen ja samaan (...).

Kaikkia lapsia siis kannustettiin uusien leikkien leikkimiseen ja lelujen kokeilemiseen. Tällä tavalla ehkäpä haluttiin hämärtää rajaa ´tyttö- ja poika-aiheisten´ leikkien välillä ja tarjota lapsille sukupuolesta riippumatta erilaisia vaihtoehtoja. Laura kertoi minulle tilanteesta, jossa kahdelle pojalle oli jäänyt eräänä päivänä valittavaksi ainoastaan barbileikki. Muut leikit ja lelut olivat jo toisten käytössä poikien miettiessä omaa valintaansa. Pojat olivat ihmetelleet, mitä barbinukeilla voisi tehdä.

Laura: (...) siin jäi vissii vaa sitä barbien kaa (.) sitte kaks poikaa, jotka oli..sano ´mitä ne näillä tekee´ ne pyöritteli niitä ja mietitti sit, siin oli kaksi miestä tai tällast Ken-tyyppistä mut millä oli oikeen muskelit tai silleen ni sit alko puhuu ´mut jos ne on voimamiehiä ja tälle´ ja ne innostu siit hirveesti ja sit ne alko leikkii, ni se tuntu iteltä niinku työvoitolt, ku ne oli ensiks että ihan vieras (...) mut ett sillo ett se käänty niinku tän leikin aikana niinku sen aikuisen mukana olo siinä tai että juteltiin (...).

Barbinuket ovatkin varmasti tutumpia leluja tytöille, jotka ovat esimerkiksi median ja mainonnan kautta oppineet, että nukeilla leikkiminen on sopivaa tyttösukupuolelle. Sen sijaan pojille yleensä markkinoidaan toisen tyyppisiä, pojille soveltuvia, leluja ja leikkejä. (Pomerleau ym. 1990, 365–366.) Esimerkissä Laura kertoo, miten hän ohjasi ja tuki poikien barbileikkiä ideoimalla yhdessä poikien kanssa. Tietyllä tavalla hän hyödyntää maskuliinisuuteen liittyvää ajatusta voimasta ja fyysisyydestä käyttämällä ´voimamies´-käsitettä ja houkuttelee näin poikia innostumaan leikeistä, mutta pyrkii samalla välittämään ajatusta nukkeleikkien sopivuudesta myös pojille.

Havainnointiviikkojeni aikana Tiikereiden ryhmässä leikittiin dinosaurusleluilla, pikkuautoilla, barbeilla, pikkueläimillä, junaradalla, erilaisilla

rakentelusarjoilla, pikkulegoilla, dubloilla, prinsessalegoilla, hevosilla sekä koti- ja maatilaleikkiä. Lisäksi lapset piirsivät ja muodostivat kuvioita vasaroimalla pieniä puukuvioita korkkialustaan. Lähes kaikissa leikeissä leikki sekä tyttöjä että poikia erilaisissa kokoonpanoissa. Poikkeuksena tästä olivat dublot, maatilaleikki, prinsessaleikki ja vasarointi, joita valitsivat tytöt. Tytöilläkin oli siis mahdollisuus nikkaroimiseen ja vasaran käyttämiseen (ks. Ylitapio-Mäntylä 2012, 64), mihin heitä ei välttämättä yleisesti aina kannusteta tai mahdollisuutta siihen anneta. Tulkintani mukaan lasten leikkivalintoja ei kyseenalaistettu ja kasvattajat suhtautuivat niihin neutraalisti. Esimerkiksi äänensävyllä tai äänenpainoilla ei yleisesti viestitetty, että lapsen valinta olisi yllättävä tai tavanomaisuudesta poikkeava. Seuraavissa esimerkeissä poika valitsee leikkikseen barbileikin ja tyttö ilmaisee toiveensa leikkiä autoilla.

Poika: Otan nää.
 Laura: Barbit? Joo.

Tyttö: Mä haluan leikkii autoilla.
 Eeva: Joo (...).

Muutenkin kasvattajat antoivat lasten leikkiä sekä aamu- että iltapäivien aikana melko vapaasti. Tarkoitin tällä sitä, että kasvattajat eivät juuri osallistuneet leikin rakentamiseen vaan lapset leikkivät keskenään kasvattajan valvoessa ja havainnoidessa leikkiä. Tarvittaessa kasvattaja saattoi kuitenkin olla leikin käynnistäjänä esimerkiksi ryhmän pienimpien lasten leikeissä tai olla muuten vain mukana vaikkapa tekemässä legorakennelmia yhdessä muutaman lapsen kanssa. Kasvattaja saattoi myös antaa lapsille positiivista palautetta onnistuneista leikeistä tai esimerkiksi lapsen rakennussarjoista tekemistä rakennelmista. Mikäli leikki ylti riehumiseksi tai lasten turvallisuus oli uhattuna, kasvattajat ottivat aktiivisen roolin tilanteiden rauhoittamiseksi.

Koko ryhmän yhteisissä ulkoliikuntaleikeissä kasvattaja toimi kuitenkin leikkien ohjaajana. Tällöin sekä pojat että tytöt osallistuivat esimerkiksi hippaleikin kiinniottajiksi ja muutenkin kaikkia lapsia huomioitiin liikuntaleikeissä tasapuolisesti. Sukupuoleen liittyvät rajat liukuvatkin vauhdikkaissa leikeissä, sillä näihin tytöt ja pojat usein osallistuvat yhdessä (Ylitapio-Mäntylä 2012, 78).

Esimerkiksi yhteiset hippaleikit antavat tytöillekin luvan juosta ja riehua. Tällöin tyttöjen raisuus on sallittua ja he pääsevät liikkumaan poikien kanssa. (Mts.)

Kuten Leikki-luvussa mainitsin, vietettiin Tiikereiden ryhmässä tutkimukseni aikana oman lelun-viikkoa. Tällöin lapset saivat kukin tuoda koko viikon ajan kotoa oman lelun päiväkotiin. Sukupuoleen liittyvien erottelujen ohella kasvattajien valinnoissa on nähtävissä myös erotteluja rikkovaa toimintaa. Aamupiirissä lapset saivat esitellä toisilleen ja kasvattajalle oman lelunsa. Kasvattaja esitti toisinaan kysymyksiä lelusta tai kuvaili lelua esimerkiksi ”hienoksi” tai ”upeaksi”. Mikäli kuvailua tapahtui, se kohdentui sekä tyttöjen että poikien leluihin ja kuvailevat sanat olivat samanlaisia. Yhteisellä aamupiirillä sovittiin, ketkä lapsista lähtevät leikkimään yhdessä. Koska lasten lelut vaihtelivat päivittäin, leikkiryhmät olivat pääosin joka päivä hieman erilaisia. Esimerkiksi auton mukaansa ottaneet lapset ohjattiin leikkimään yhdessä. Viikon aikana sekä tytöillä että pojilla oli mukanaan pikkuautoja. Mikäli useammalla lapsella oli mukanaan auto, kasvattaja saattoi muodostaa esimerkiksi kaksi autoleikkiryhmää. Tällöin lapsia ei jaettu sukupuolen mukaan eri ryhmiin vaan esimerkiksi poika ja tyttö saattoivat leikkiä autoilla yhdessä. Kasvattaja ohjasi lapsia leikkeihin pääasiassa niin, että samantapaisten lelujen omistajat muodostivat yhteisen leikin, mutta lapset leikkivät yhdessä myös leluilla, jotka eivät olleet samantyyppisiä. Esimerkiksi poika ja tyttö leikkivät Bionicle -lelulla ja barbilla yhteistä leikkiään. Ne lapset, joilla ei omia leluja ollut mukana, rakensivat oman leikkinsä. Näin tapahtui muutamien poikien kohdalla, jotka leikkivät koti- ja eläinleikkiä.

Tiikereiden ryhmän kasvattajat kertoivat minulle, että lasten vanhemmilla on toisinaan odotuksia siitä, miten pojan tai tytön tulisi toimia. Helena kertoi, että joskus on ollut tilanteita, joissa lapsen vanhempi toivoo, että tyttö tai poika leikkii tietynlaisia leikkejä sukupuoleen liittyvän oletuksen mukaisesti.

Helena: (...) mut sithän joskus tulee kyllä ihan niinku vanhempienki taholta sellasta, että jos on esimerkiksi poika, joka on viehätyny kauheesti nukkeleikeistä, ni sit saattaa ollaki, ett vanhemmat toivoo, että voisitteko ohjata sellasii poikien, niin sanottuihin, poikien leikkeihin tai sitte päinvastoin, että jos on kovin sellanen autoileva tyttö tai joku muu tällanen vähä raisumpi, nit sit vanhemmat saattaaki toivoo, että voisko se leikkiä että saisitteks te leikkimään sen nukeilla tai (.) ett sellasiakin toiveita joskus tulee (.) mutta.

Tämän kaltaisessa tilanteessa kasvattaja oli keskustellut vanhemman kanssa ja kertonut ryhmän tavoitteista tarjota lapselle kaikenlaisia leikkejä ja mahdollisuutta

kokeilla monipuolisesti erilaista toimintaa lapsen ehdoilla. Ketään ei haluttu pakottaa väkisin tietynlaiseen tapaan olla ja toimia.

Helena: (...) sillä lailla että niinku pyrkis siihen, että sekä tytöllä että pojalla on ihan samanlaiset mahdollisuudet niinku just valita ja osallistuu kaikenlaiseen toimintaan ja niinku päinvastoin sitte rohkasta semmosiakin lapsia, jotka on vaikka vähän arempia että joskus niinku sellasiin vähän raisumpiin juttuihin ett niinkun ois mahdollisuus niinku kokeilla kaikenmoista (...) myös miettii ett mieluummin on sitten, jos on vaikka askartelu tai maalaus tai joku missä on niin, ett on tarjolla materiaalia ja siitä voi sitte ite valita. Että ei niin kauheen tarkkaan määrittäis, että mitä nyt käytetään vaan että ois ne materiaalit, mistä sitte laps ite voi valita (...).

Laura: (...) että on kyllä niinkun, meiän tehtävä on tarjota kaikenlaisia leikkejä täällä (.) ois kiva tietenkin ja rikkaus sille lapselle, että saa kokea muutakin (...) ja sit pitää vaa ehkä antaa mikä lasta niinku kiinnostaa ett ei voi niinku tuputtaakaan (...).

Ylitapio-Mäntylän (2012) mukaan vanhempien kanssa käytävissä yhteistyökeskusteluissa onkin hyvä tuoda esiin tasa-arvoon liittyviä käytäntöjä. Sensitiivinen kasvattaja on sensitiivinen sukupuolen suhteen. Hän ei pakota lasta tiettyyn sukupuoliseen muottiin tai rooliin, jos lapsi haluaa kokeilla sukupuolelleen epätyypillistä toimintaa. (Ylitapio-Mäntylä 2012, 64–65).

5.3 Sukupuolittuneiden käytäntöjen näkymättömyys

Sukupuoli ei kuitenkaan näyttäydy merkityksellisenä Tiikereiden ryhmän kaikissa käytännöissä, eikä kaikkia käytäntöjä organisoida tai jäsennetä sukupuolen logiikan mukaisesti. Käytännöillä tarkoitan tässä yhteydessä toimintaa, joka toistui havainnointipäivien aikana ryhmän arjessa useamman kerran samantyyppisenä. Ryhmän jokaisella kasvattajalla oli toki hieman oma tyyliinsä toteuttaa toimintaa, mutta tietyt toistuvat käytännöt oli arjessa mahdollista havaita. Edelliseen Tasavertaisuusajattelu-lukuun verrattuna tässä alaluvussa on käsitelty kasvattajien toimintaa rutiinien ylläpitämisen näkökulmasta, jolloin sukupuolilogiikka menettää merkitystään.

Päiväkodissa oli lähimenneisyydessä tehty remontti, jonka aikana päiväkodin tiloja oli laajennettu. Remontissa oli tehty rakenteellisia muutoksia, pintaremonttia ja uusia sisustukseen liittyviä ratkaisuja. Päiväkodin henkilökunta ei ollut voinut vaikuttaa esimerkiksi tilojen seinien värimaailmaan. Tekstiilit ja muut

sisustuselementit oli pyritty sovittamaan yhteen arkkitehdin tekemiin värivalintoihin. Seinäpinnoissa ja tekstiileissä oli käytetty valkoista, keltaista, sinistä ja vihreää väriä. Ryhmän kalusteet olivat pääosin vaaleaa puuta: lasten naulakot ja lokerikot, lasten omat laatikot tavaroita varten, leluhyllyt, ruokapöydät ja tuolit, penkit, sängyt ja kotileikkitalan huonekalut. Sukupuolella ei nähty olleen vaikutusta tekstiili- tai kalustevalintoihin.

Laura: No mä en tiedä näihin tekstiileihin kyllä, ett mikä vaikutus (.) kalusteet ja muut (.) mm (.) ehkä se on nyt vaan se mikä sopii tähän niinku ympäristöön, ett ei siin niin ehkä (.) mä en tiedä noihin tekstiilei, että olik se tää sama firma, joka suunnitteli kaiken muun (.) niin, ehkä se vaan katotaan, ett mikä sopii siihen värimaailmaan mikä siellä on meidänkin osastolla nytte että ei varmasti sen sen kummemmin sitte niinkun sukupuolta ajatella.

Ryhmän eteistilassa olevat lasten naulakkopaikat oli nimikoitu valkoisilla tarroilla, joissa lapsen nimi luki mustalla kirjoituksella. Naulakossa olevaan lokeron oveen oli laitettu kuva lapsesta. Tarroilla ja valokuvilla oli merkitty myös lasten laatikot, joissa he säilyttivät piirustuksiaan ja muita tavaroita. Nimilappuja käytettiin ryhmässä muutenkin esimerkiksi istuma- ja nukkumapaikkojen nimikoinnissa. Suurin osa nimikoinnista oli tehty Dymo-laitteella, josta sai vain mustavalkoisia tarroja. Kaikki nimitarrat olivat siis samanlaisia, eikä niillä tehty sukupuoleen liittyviä erotteluja. Jokaisella lapsella oli myös oma `kasvun kansionsa`, johon lapsen piirustuksia tai muita tuotoksia kerättiin. Kasvun kansiot olivat väriltään sinisiä, punaisia, vihreitä ja valkoisia ja niitä oli sekaisin sekä tytöillä että pojilla. Kansion lapsi oli saanut päiväkodilta. Lapsen nimi oli kirjoitettu kansioon vihreälle tai valkoiselle paperinpalaselle mustalla kirjoituksella. Sukupuoli ei näyttäytynyt merkityksellisellä tavalla edellä mainituissa nimikointiin liittyvissä käytännöissä.

Ruokailutilassa oli vesipiste, jonka luona lapset pesivät kätensä ennen ruokailua. Vesipisteen yläpuolella oli pieni lääkekaappi, jonka päällä oli pino erivärisiä juomamukeja veden juomista varten. Väriltään ne olivat vaaleanpunaisia ja vaaleansinisiä. Yksi mukeista oli väriltään keltainen. Mukeja ei ollut nimikoitu. Ruokailutilan seinillä oli lasten piirtämiä kuvia itsestään ja perheestään. Kaikki lasten omakuvat oli kehystetty punaisilla kartonkikehyksillä ja vastaavasti kuvat omista perheistä oli kehystetty sinisillä kehyksillä. Kasvattajat kertoivat, että usein kehysvärit valitaan sen mukaan, mikä väri sopii maalaukseen tai piirustukseen.

Tiikereiden ryhmässä lelut, valtaosa peleistä, kynät ja paperit olivat esillä ruokailu- ja leikkitalan avohyllyissä, joista lasten oli ne helppo ottaa käyttöönsä.

Leluja säilytettiin erivärisissä laatikoissa. Osa leluista, muun muassa dublo- ja muut rakennussarjat sekä junarata olivat sinisissä laatikoissa päivälepohuoneessa. Pikkuautot olivat punaisessa laatikossa. Ruokailu- ja leikkitalan leluhyllyssä olivat hepat ja barbit sinisissä ja erilaiset rakennussarjat punaisissa laatikoissa. Barbileluissa oli sekä tyttö- että poikabarbeja. Barbien vaatteet olivat kirjavia ja kuviollisia ja niitä oli kaikissa eri väreissä. Pikkueläimet oli laitettu vihreään laatikkoon ja prinsessalegot olivat läpinäkyvässä laatikossa. Minulle kerrottiin, että lelulaatikoiden värejä ei ollut mietitty, eikä leluja laitettu tiedostetusti tietyn värisiin laatikoihin.

Ulkona päiväkodin aidatulla piha-alueella oli vanha aittaa muistuttava rakennus, jossa säilytettiin päiväkodin ulkoleluja. Tavarat olivat hyllyillä, rakennuksen lattialla ja seinällä roikkumassa lapsia varten. Varastossa oli lapioita, kuppeja, ämpäreitä, autoja, kaivureita, liikuntavälineitä, haravoita, palloja ja jalkapallomaalit. Pihalla oli varaston lisäksi muun muassa keinoja, leikkimökki, kiipeilyteline, grillikatos sekä hiekkaa hiekkaleikkejä ja kaivamista varten.

Fyysisessä ympäristössä ei juuri ollut nähtävissä sukupuoleen liittyviä erotteluja, eikä tiettyjä valintoja ollut tiedostetusti pohdittu. Esimerkiksi lelulaatikoiden värejä ei ollut mietitty, eikä leluja näin ollen sijoitettu tarkoituksellisesti tietyllä tavalla. Muutenkaan lapsille tarkoitettuja leluja tai materiaaleja ei ollut sijoitettu ympäristössä niin, että niiden käyttöä olisi tarjottu tietylle sukupuolelle vaan kaikki tavarat olivat kaikkia lapsia varten. Kalusteet ja pintamateriaalit olivat väritykseltään neutraaleja.

Kuten ensimmäisessä tulosluvussa mainitsin, Tiikereiden ryhmän eteistä ja nukkumis- ja ruokailutiloja käytettiin myös leikkimiseen. Lisäksi päivälepohuoneessa levon ja leikin ohella kokoonnuttiin aamu- ja päiväpiireille, joilla yhdessä keskusteltiin muun muassa päivän ohjelmasta ja siitä, ketä lapsia oli paikalla, luettiin kirjoja, laulettiin ja valittiin päivän leikit sekä muodostettiin leikkiryhmät. Pitkillä penkeillä istui tyttöjä ja poikia vuorotellen, mutta ryhmän kasvattajat kertoivat, että valintaan oli sukupuolen sijaan vaikuttanut enemmänkin se, ketkä voisivat istua vierekkäin häiritsemättä toisiaan. Penkeillä onkin oma osansa päiväkodissa tapahtuvassa ja aikuisten harjoittamassa pedagogisessa toiminnassa (Paju 2013, 101). Kasvattajien harjoittama pedagogiikka olettaa ja edellyttää paikallaan pysymistä, ja tätä tehtävää toimittavat osaltaan huonekalut. Toisaalta huonekalut toimivat aktiivisina rauhoittajina silloin, kun lapsen ruumis pyritään

saamaan aloilleen, liikkumattomaksi ja äänettömäksi. Tiikereiden ryhmässä voisi ajatella tapahtuvan niin, että lasten istumisjärjestys rauhoittamis- ja hallintapyrkimyksenä vahvistaa sukupuolijakoa, mutta kasvattajat eivät kuitenkaan pitäneet sukupuolta merkityksellisenä perusteena toiminnalleen. Istumajärjestykseen olisi näin ollen vaikuttanut enemmän lasten yksilölliset erot myös sukupuolen sisällä eikä niinkään sukupuolten välillä. (Ks. mt. 100–102)

Aamu- ja iltapäivien leikkien jälkeen ryhmässä ulkoiltiin. Ennen ulkoiluja lapset pukeutuivat eteistiloissa pienissä ryhmissä porrastetusti. Kasvattajat pyysivät esimerkiksi yhden leikkiporukan kerrallaan siivoamaan leikit, käymään vessassa ja aloittamaan pukeutumisen. Pukeutumisen jälkeen lapset odottivat uloslähtöä istuen eteisen penkeillä. Tyttöillä ja pojilla ei ollut omia penkkejä vaan lapset istuivat sekalaisessa järjestyksessä. Lopuksi kasvattaja kutsui lapset yksitellen nimeltä vaihtelevassa järjestyksessä jonoon, jossa kuljettiin päiväkodin pihalle. Piha-alueen ohella Tiikereiden ryhmä retkeili säännöllisesti läheisellä pienellä metsäalueella. Retkille lähdettäessä lapsille laitettiin päälle huomioliivit, jotka olivat väriltään keltaiset. Kaikilla lapsilla oli päällään samanlaiset liivit ja ne oli puettu päälle turvallisuussyistä. Näin lapset oli helpompi erottaa metsässä, jonne kuljettiin polkua pitkin niin, että jokainen lapsi käveli yksin jonossa. Kysyessäni asiasta minulle kerrottiin, että ryhmällä on usein tapana kulkea retkillä yksittäisjonossa, sillä se on lapsille helpompaa. Turhat ”kahnaukset” vältetään, kun voi kulkea omaan tahtiin ja pitämättä toisen kädestä kiinni.

Aamupäivän ulkoilun jälkeen ryhmän kaikki lapset ja yksi kasvattajista kokoontuivat ennen ruokaa hetkeksi istumaan ryhmän kokoontumispaikalle. Yleensä lapset katselivat ensin kuvakirjoja, minkä jälkeen kasvattaja ohjasi jotakin pienimuotoista toimintaa. Jotta kaikki lapset eivät joutuisi jonottamaan ruokaa yhtä aikaa, kasvattaja ohjasi lapsia vähitellen ruokailutilaan vaikkapa pienen tehtävän avulla. Kasvattaja mainitsi esimerkiksi eri värejä ja lapset havainnoivat omia ja toistensa vaatteita. Löydettyään kyseisen värin itsestään lapset lähtivät syömään. Erilaisissa, vaihtuvissa tehtävissä ei tehty erotteluja lasten sukupuolen mukaan.

Kokoontumishetkillä kasvattajat antoivat lapsille puheenvuoroja vuorotellen, sekä tytöille että pojille, jotta kaikki saisivat vastata aikuisen esittämiin kysymyksiin. Vuoroihin vaikutti omalta osaltaan se, että osa lapsista viittasi toisia aktiivisemmin pyytäen omaa puheenvuoroa muita useammin. Tilanteisiin vaikutti myös lasten lukumäärä. Toisinaan paikalla oli enemmän tyttöjä ja he saivat tällöin

suhteessa enemmän puheenvuoroja kuin pojat, sillä puheenvuoroja pyrittiin antamaan vuorotellen eri lapsille. Kaiken kaikkiaan minulle tutkijana muodostui vaikutelma, että lapsille annettiin vuoroja melko tasapuolisesti sukupuolesta riippumatta. Kahdella kokoontumiskerralla laskin kuitenkin lapsille annettuja puheenvuoroja. Toisella näistä kerroista paikalla oli 8 tyttöä ja 5 poikaa. Kasvattaja antoi puheenvuoron kahdeksalla kerralla tytölle ja kolmella kerralla pojalle. Tilanteeseen vaikutti se, että kaikki lapset eivät välttämättä viittaneet ja pyytäneet puheenvuoroa esitettyihin kysymyksiin. Toisella kokoontumishetkellä poikia oli paikalla 6 ja tyttöjä 10. Lapsilta ei kuitenkaan kysytty juurikaan kysymyksiä ja vastausvuoron sai vain yksi tyttö.

Havainnoin myös lasten `otettuja puheenvuoroja`. Tällä tarkoitan puheenvuoroja, joita lapset ottivat riippumatta siitä oliko aikuinen antanut puheenvuoroa vai ei. Toisinaan lapset siis unohtivat viittaamisen ja vastasivat aikuisen puheeseen tai esitettyihin kysymyksiin, toisinaan aikuinen ei edes odottanut lapsilta viittaamista vaan kaikki saattoivat vastata spontaanisti yhteen ääneen. Tytöt ottivat puheenvuoroja ehkäpä hieman useammin kuin pojat, mutta ero ei kuitenkaan ollut mitenkään selkeä. Tilanteet myös vaihtelivat päivittäin. Otettuja puheenvuoroja laskin tarkemmin myös kahteen otteeseen. Tilanteet ja lapsimäärät olivat samat kuin edellä kuvattujen `annettujen puheenvuorojen` kohdalla. Ensimmäisellä kerralla tytöt ottivat puheenvuoroja viisi kertaa ja pojat neljä. Toisella kerralla molemmat sukupuolet ottivat puheenvuoroja kahdesti eli yhtä monta kertaa.

Ruokailuissa lapset aterioivat jokaisella ruokahetkellä eri pöydissä ja eri paikoilla. Ryhmän kasvattaja kertoi lapselle, mihin pöytään hänen tulisi mennä, mutta paikan lapsi sai valita itse. Kasvattajat ohjasivat samaan ruokapöytään tietoisesti sekä tyttöjä että poikia. Tavoitteena oli ohjata samaan pöytään lapsia, joiden kesken juttelua tai häiritsemistä ilmenisi mahdollisimman vähän. Käytäntö oli osoittanut kasvattajille, että näin toimittaessa ruokailutilanteet olivat aiempaa rauhallisempia. Vaikkakin kasvattajat käyttivät tietyllä tavalla valtaa ruokapaikkojen määrittelyssä, soi käytäntö lapsille vapautta (ks. Paju 2013, 103). He saivat valita paitsi sen, millä paikalla istuivat, myös sen, kenet halusivat vierustoverikseen (mts.). Tietynlainen järjestyksen ylläpito määrittää tässäkin esimerkissä kasvattajien toimintaa enemmän kuin sukupuoli.

Päiväruuan jälkeen lapset kävivät vessassa ja pesivät kätensä. Sekä tytöt että pojat käyttivät samaa wc-tilaa. Syötyään lapset siirtyivät wc-tiloihin satunnaisessa

järjestyksessä ja valitsivat wc-istuimista sen, mikä oli vapaana. Myös muissa wc-tilanteissa toimittiin edellä mainitulla tavalla. Vessasta lapset siirtyivät eteiseen valmistautumaan päivälevolle. Ennen päivälepoa he riisuivat enimmäkseen vaatteensa ja viikkasivat ne omalle naulakkopaikalleen. Kasvattajat edellyttivät sekä tytöiltä että pojilta omista vaatteista huolehtimista. Lasten unilelut odottivat eteisen pitkällä penkillä lähellä nukkumahuoneen ovea. Riisuuduttuaan lapset ottivat unilelunsa mukaan levolle. Kasvattajat eivät kuvailleet lasten toimintaa, vaatteita tai leluja tavoilla, jotka viittaisivat sukupuoliseen erotteluun. Päivälevon alkaessa ryhmän nukkumahuoneessa soi taustalla lapsille tuttu rauhallinen musiikki. Lapset kömpivät omaan sänkyynsä ja heidät peiteltiin vuorotellen toivotellen samalla hyviä päiväunia. Kun kaikki lapset oli peitelty, musiikki hiljennettiin ja kasvattaja luki satukirjaa. Sekä poikia että tyttöjä oli ylä- ja alasängyissä ja toistensa vieressä. Päivälevon jälkeen pukeuduttiin, syötiin välipala, leikittiin ja ulkoiltiin ennen kotiin lähtöä. Iltapäivän siirtymätilanteet ja käytännöt noudattivat aamupäivän linjaa.

Kasvattajat kertoivat minulle, että vuosien varrella erilaiset käytännöt olivat muuttuneet varhaiskasvatuksessa. Eeva kertoi, että kasvatuksessa oli hänen kokemuksensa mukaan ollut aiemmin enemmän poikia ja tyttöjä erottelevaa toimintaa. Hän kertoi, ettei omassa työssään juurikaan mieti kasvatusta sukupuolen näkökulmasta.

Eeva: Ei oo minust sillee, ett ei sit paljoo mieti kyllä, ei, ei se minust oikee paljo ees näy sillee että tota, ainakaa täl hetkel tuntuu ett ei.

Päiväkodin rutiininomaisiin tapoihin ja tottumuksiin saattaakin liittyä tiedostamatonta toimintaa, jota ei välttämättä pysähdytä pohtimaan syvemmin (Alasuutari 2011, 519).

Hoiva, läheisyys ja ohjaus

Havaintojeni mukaan kasvattajat osoittivat hoivaa ja läheisyyttä sekä tytöille että pojille samantapaisilla tavoilla. Tilanteissa, joissa lapsi kaipasi lohdutusta suruun tai kipuun, kasvattajat puhuivat rauhallisella ja melko hiljaisella äänellä, olivat lapsen lähellä ja saattoivat esimerkiksi silittää lapsen päätä. Esimerkeissä lapsi on satuttanut itsensä.

Eeva: Mennäänkö hakemaan paperia ja kuivataan kyöneleet? [silittää pojan päätä]

Laura: Ei ole mitään hätää. [lohduttaa tyttöä ja pitää lähellä]

Niin tyttöjen kuin poikien tuleekin saada osoittaa tunteitaan riemusta ja ilosta suruun ja itkuun. Kun johonkin sattuu, se tekee kipeää ja itkettää. (Ylitapio-Mäntylä 2012, 86.) Värtön (2000) mukaan pienellä pojalla on feminiininen status ja sen seurauksena koskettaminen ja lähellä olo, itkeminenkin, on sallitumpaa hänelle kuin isommalle, vanhemmalle pojalle (Värtö 2000b, 63). Tässä tutkimuksessa vertailukohtaa vanhempiin lapsiin ei ollut, joten ei voida tehdä päätelmiä siitä, toimisivatko kasvattajat eri tavalla hieman vanhempien lasten ja etenkin poikien kanssa. Tiikereiden ryhmässä kasvattajat ilmaisivat hellyyttä ja antoivat lapsille huomiota lohduttamisen lisäksi myös esimerkiksi halaamalla ja sekä poikia että tyttöjä halattiin. Lasten spontaanit huomionosoitukset kasvattaja huomioi myönteisellä tavalla.

Laura: Huomenta, voi ihanaa! [kaksi poikaa on juossut halaamaan töihin saapunutta Lauraa]

Tilanteissa, joissa tyttö tai poika oli turhautunut tai hermostunut, kasvattajat eivät välttämättä koskettaneet lasta vaan puhuivat hänelle rauhallisella äänellä ja sanoittivat lapsen tunnetilaa tai toimintaa. Kasvattajien puhe onkin hyvin keskeisessä asemassa päiväkodin arjessa (Teräs 2012, 117), sillä puheella opetetaan, kannustetaan, kehoitetaan, lohdutetaan ja ohjataan lapsia monissa erilaisissa tilanteissa. Tiikereiden ryhmässä lapsille suunnattu puhe oli edellä kuvattujen esimerkkien lisäksi muissakin tilanteissa tyyliltään samanlaista. Asioista keskusteltiin rauhallisesti ja äänen voimakkuus oli melko alhainen. Tarvittaessa tietyistä asioista sanottiin ”napakasti” ilman että ääntä liiemmin korotettiin. Sekä tytöille että pojille puhuttiin samalla tavalla. Lapsia, niin tyttöjä kuin poikiakin, kannustettiin ja heille annettiin positiivista palautetta yrittämisestä ja onnistumisista. Esimerkeissä kasvattajat antavat myönteistä palautetta lasten toiminnasta.

Laura sanoo pojalle: Hienosti osasit vasemman ja oikean!

Helena sanoo tytöille ja pojille: Mun pitää lähtee varmaan kohta pukemaan, kun te ootte ollu noin reippaita ja nopeita.

Koska Tiikereissä oli lapsia, jotka olivat vasta siirtyneet ryhmään pienimpien lasten ryhmästä, kasvattajat antoivat palautetta, kehoituksia ja kannustusta muutamalle nuorimmalle lapselle toisinaan muita lapsia enemmän. Tähän vaikutti kuitenkin lähinnä lapsen ikä ja tietynlainen toiminta, ei niinkään lapsen sukupuoli, sillä ohjeista muistuteltiin sekä tyttöjä että poikia. Pienimpien lasten keskittymiskyky ja taidot olivat ymmärrettävästä syystä vielä toisenlaisia verrattuna ryhmän vanhempiin lapsiin. Osa lapsista oli myös toisia lapsia vilkkaampia. Esimerkiksi aamupiiritilanteissa kasvattajat joutuivat kuitenkin muistuttamaan nuorimpien lasten lisäksi myös muita lapsia rauhoittumisesta ja hiljentymisestä. Sekä tyttöjä että poikia kehoitettiin tietyissä tilanteissa useammin kuin kerran tai pyydettiin uudelleen toimimaan tietyllä tavalla, kun lapsi ei noudattanut annettua ohjetta.

Helena: Ollaan tästä puhuttu jo monta kertaa (...). [sanoo pojalle pukeutumistilanteessa]

Laura muistuttaa tyttöä: Hei, alapa pukemaan, sä olit täällä ennen muita jo.

Kasvattajat ohjasivat tyttöjä ja poikia myös tilanteissa, joissa lasten käytös yltyi riehumiseksi tai lasten toiminta aiheutti vaaratilanteita. Toisinaan kasvattaja kielsi lapsia toimimasta tietyllä tavalla tai ohjasi lasta lopettamaan sen, mitä tämä oli tekemässä. Sekä tyttöihin että poikiin kohdistettiin kieltoja ja kasvattajat toimivat lasten kanssa samankaltaisilla tavoilla sukupuolesta riippumatta.

Eeva sanoo pojalle: Hei, missä sä kiipeilet, ei sinne voi kiipeillä.

Laura ohjaa tyttöä: Miksi sä menet härnäämään toista, menepä omalle paikalle.

Kuvaillessaan lasta, lapsen toimintaa tai tavaroita, kasvattajat kertomansa mukaan arvelivat käyttävänsä samanlaisia adjektiivisanoja riippumatta siitä oliko kyseessä poika vai tyttö. Havainnointini mukaan näin tapahtuikin ja esimerkiksi lasten vaatteita kasvattajat kuvailivat ja kommentoivat hyvin samantyyllisillä ilmauksilla. Kasvattajien mukaan heidän tapansa toimia ei kuitenkaan ollut kovinkaan tiedostettua. Esimerkeissä Helena ja Laura kuvailevat lasten vaatteita pukeutumis- ja riisuutumistilanteissa.

Helena: Hienot! [tyttö esittelee saappaitaan]

Laura sanoo pojalle: Onpas sul hieno toi hihatton paita!

Kuten tässä alaluvussa olen tuonut esiin, oli Tiikereiden ryhmän arjessa nähtävissä monia tilanteita, joissa sukupuoli ei näyttäyty mitenkään merkityksellisenä tekijänä. Edellä kuvatuissa esimerkeissä kasvattajien toiminnan motiivina onkin ehkä enemmän tiettyjen rutiinien ja järjestyksen ylläpito. Jotta kasvatus olisi johdonmukaista ja oikeudenmukaista, pidetään samoista säännöistä kiinni kaikkien lasten kohdalla. Toisaalta myös hoivaan ja huolenpitoon liittyvissä tilanteissa on nähtävissä samankaltaista sukupuoletonta toimintaa – tyttöjä ja poikia lohdutetaan samalla tavalla, eikä lasten tunteiden ilmaisua pyritä määrittämään sukupuoleen liittyvillä ominaisuuksilla. Lasten kannustamisessa ja ohjaamisessa ei myöskään ole nähtävissä sukupuolittuneita motivointikeinoja (ks. Paju 2013, 119) vaan kasvattajien ilmaisu ja puheessa käytetyt sanat ovat samankaltaisia ohjeistettaessa ja keuhuttaessa sekä tyttöjä että poikia.

6 LOPUKSI

Elämme yhteiskunnassa, jossa kaikki ihmiset jaetaan kahteen ryhmään: poikiin tai tyttöihin (Huuska & Karvinen 2012, 34). Sukupuoli yksilön toimintaa säätelevänä rakenteena on hyvä esimerkki yhteiskunnallisten käytäntöjen toimimisesta sekä välineenä että tuloksena. Yksilö toisin sanoen tietää, kuinka hänen tulee käyttäytyä poikana ja tyttönä ja samanaikaisesti yksilön käyttäytyminen poikana tai tyttönä rakentaa ja tuottaa pojan ja tytön esittämisen käytäntöjä, sukupuolta. (Värtö 2000b, 21.)

Kasvattajien käsitykset sukupuolirooleista ja siitä, minkälaista käytöstä pidetään tyypillisenä tai soveliaana kullekin sukupuolelle, välittävät jo varhaisessa vaiheessa lapselle kuvaa sallitusta ja kielletystä tai toivotusta ja ei-toivotusta toiminnasta. Sillä, minkälaiseen toimintaan kasvattaja lasta kannustaa – tai on kannustamatta – on merkitystä lapsen muokkautuvan sukupuoli-identiteetin ja yksilöllisyyden kehityksen kannalta. Tietyntylaiseen tyttöyteen tai poikuuteen ohjaaminen esimerkiksi varhaiskasvatuksessa voi rajoittaa lapsen todellisia mahdollisuuksia itseilmaisuuksiin ja potentiaalisten kykyjensä harjoittamiseen. Kyseenalaistaakseen omat totutut toimintamallinsa kasvattajan on kuitenkin ensin tultava tietoiseksi niistä. (Paumo 2012, 141.) Tähän olen ensisijaisesti omalla tutkimuksellani halunnutkin pyrkiä. Juuri nyt on hyvä hetki pysähtyä miettimään sukupuolen merkityksellistämisen suhdetta yksilöllisyyden kehitykseen, sillä sukupuolirooleja koskevat käsityksemme elävät jatkuvassa murroksessa (ks. Paumo 2012, 141). Tämän voi huomata jo mediankin aktiivisuudesta puuttua sukupuolistereotyyppioita ylläpitäviin toimiin (Mts.).

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella millaiset sukupuoleen liittyvät oletukset kehystävät päiväkodin toimintaa: miten biologiseen sukupuoleen perustuvat erottelut näkyvät päiväkodin fyysisen ympäristön ratkaisuissa ja päiväkodin yleisissä käytännöissä sekä miten päiväkodin kasvatus-, ohjaus- ja hoivakäytännöissä näkyy biologisen sukupuolen mukaisten erottelujen tekeminen tai vastaavasti näiden erottelujen rikkominen tai poissaolo.

Seuraavassa alaluvussa kerron tiivistetysti tutkimukseni tuloksista. Muissa alaluvuissa pohdin tutkimuksen eettisyyttä, luottamuksellisuutta, luotettavuutta sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Sukupuoli Tiikereiden ryhmän arjessa

Tutkimuspäiväkotini Tiikereiden ryhmän arjessa oli nähtävissä sukupuolittuneita merkkejä ja toimintatapoja, joita oli havaittavissa niin ryhmän yleisissä käytännöissä, fyysisessä ympäristössä kuin kasvattajien ja lasten toiminnassakin. Fyysisessä ympäristössä ja arjen yleisissä käytännöissä hyödynnettiin värejä (sininen-pinkki) tai poika-tyttö -jaottelua tilanteissa, joissa arjen toimivuutta haluttiin helpottaa. Samalla kuitenkin viestitettiin lapsille ajatusta esimerkiksi tietylle sukupuolelle tyypillisistä väreistä ja tehtiin vastakkainasettelua tyttöjen ja poikien välillä.

Tiettyjä sukupuolen merkkejä: pukeutumistyyli, värit, korut ja hiusten pituus, oli nähtävissä ryhmän lapsissa ja niillä oli vaikutusta myös kasvattajien toimintaan ja puheeseen. Puheella saatettiin vahvistaa vaikkapa värien, pukeutumisen ja koristautumisen välistä liittoa tietyn sukupuolen kanssa. Arjen eri tilanteissa kasvattajat käyttivät myös sukupuolittuneita puhutteluita (ks. Paju 2013, 100; Teräs 2012, 115) kutsumalla lapsia `tytöiksi` ja `pojiksi` tai tyttöä vaikkapa sanalla `neiti`.

Leikkiin liittyvissä tilanteissa ja leikin ohjauksessa ajattelu sukupuolierojen luonnollisuudesta näkyi tietyllä tavalla hyvinkin selkeästi. Tyttöjen ja poikien sukupuoli-identiteetin vahvistaminen ja tukeminen koettiin Tiikereiden ryhmässä tärkeäksi asiaksi ja kasvattajat kokivat, että sekä tytöt että pojat tarvitsevat yhteisten leikkien lisäksi aikaa myös hieman erilaisille leikeille samaa sukupuolta olevien kavereiden kanssa. Poikien leikkejä kuvattiin `rajummiksi` ja `fyysisemmiksi` ja vastaavasti tyttöjä kiinnostavaksi leikiksi mainittiin `prinsessaleikki`. Poikien ja tyttöjen ”maailmat” näyttäytyivät kasvattajille hieman erilaisina. Yksi kasvattajista kertoi myös omista haasteistaan eläytyä lapsen leikkiin silloin, kun lapsi ja aikuinen edustavat eri sukupuolta.

Ovatko erot poikien ja tyttöjen leikeissä sitten opittu kulttuurimalli vai ovatko erot synnynnäisiä? Kysymys voidaan muotoilla myös vähemmän kaksijakoisesti: missä määrin erot ovat synnynnäisiä ja missä määrin kasvatuksen tulosta? Vastaaminen on vaikeaa. Lasten leikkikulttuuri näyttäisi muodostuvan sekä tyttöjen ja poikien erillisistä leikkikulttuureista että molemmille yhteisestä, jaetusta alueesta. Esimerkiksi piirtäminen, roolileikki, liikkuminen ja rakentaminen ovat kaikki merkityksellisiä toimintoja lapsen kannalta, mutta ”poika- ja tyttöleikeillä” on vaikutusta ja merkitystä lapsen kognitiivisten ja emotionaalisten taitojen

kehittymiseen. Rakentelutaidot kehittävät hahmotuskykyä ja verbaaliset roolileikit fonologista tietoisuutta. (Kalliala 1999, 53–54.) Eliotin (2010) mukaan olisikin tästä syystä tärkeää vahvistaa sekä tyttöjen että poikien taitoja ja oppimista monipuolisesti eri leikeillä. Asenteiden muuttamisella voi myös olla tärkeä osansa prosessissa. (Eliot 2010, 34.) Poikien ja tyttöjen osallistuminen eri leikkeihin ja erilainen osallistuminen samoihin leikkeihin heijastaakin lasten ja aikuisten sukupuolitettua maailmaa. Pojat ja tytöt kartuttavat leikkiainesvarastoaan vain osittain samankaltaisella materiaalilla. Erot ovat merkittäviä: tytöt seuloivat kokemastaan, kuulemastaan ja näkemästään ihmissuhdeainesta toisin kuin pojat, joita kiinnostaa ”toiminta” kaikissa muodoissaan. (Kalliala 1999, 198.)

Lapsi voi kuitenkin toimia myös odotusten vastaisesti ja olla kiinnostunut asioista, jotka yleensä yhdistetään vastakkaiseen sukupuoleen (Ylitapio-Mäntylä 2012, 79). Esimerkiksi poika voi olla kiinnostunut roolileikeistä ja prinsessahameisiin pukeutumisesta. Kuten tässä tutkimuksessa, tämänkaltaisen tilanne voi herättää kasvattajassa hämmennystä, kun sukupuoleen liitetty odotus ei toteudukaan (ks. Huuska & Karvinen 2012, 33). Kasvattaja voi ilmaista, että on hyvä asia, jos lapset leikkivät kaikenlaisia leikkejä, mutta samalla kuitenkin viestittää ajatuksia ’tyttö- ja poikaleikeistä’ tai ’tyttöjen ja poikien leluista’. Kasvattajan tulisi kuitenkin tiedostaa mallina olemisen merkitys sekä se, miten hän ohjaa leikkeihin, jotta laajennettaisiin lasten mahdollisuuksia toimia ilman, että sukupuoli rajoittaisi toimimista (Ylitapio-Mäntylä 2012, 91).

Tässä tutkimuksessa uusia leluja hankittaessa mietittiin erikseen sekä tyttöjen että poikien kiinnostuksenkohteita ja tehtiin tiettyjä valintoja sen mukaisesti. Merirosvolaivan ajateltiin kiinnostavan poikia, kotileikin, nukkelelujen ja nukenvaunujen tyttöjä. Toisaalta myös lapset tekivät leluvalinnoillaan sukupuoleen liittyviä erotteluja. Ryhmässä vietetyn leluviikon aikana tietyt lapset toivat päiväkotiin toistuvasti mukanaan leluja, joiden perinteisesti ajatellaankin kiinnostavan tiettyä sukupuolta. Tytöt toivat nukkeja, pojat autoja, laivoja ja lentokoneita. Kasvattaja ei omalla toiminnallaan rikkonut edellä mainittuja lasten tekemiä sukupuolisia valintoja. Lelujen ohella myös vaikkapa leikkirooli, ulkonäköön liittyvät ominaisuudet, pukeutumistapa ja vaatteiden värit yhdistyivät lasten toiminnassa tai puheessa tiettyyn sukupuoleen. Lasten ulkoisessa olemuksessa erottuivat selkeästi tyttöjen poikia koristeellisempi pukeutumistapa sekä vaatteiden värit. Tytöt pukeutuivat punaiseen ja vaaleanpunaiseen, pojat vihreään, ruskeaan ja

mustaan. Lapset vahvistivat myös omalla puheellaan väreihin liittyviä erotteluja puhumalla 'tyttöjen ja poikien väreistä'.

Sukupuoleen liittyvien erottelujen ohella tutkimustuloksista oli nähtävissä ja tulkittavissa kuitenkin myös erottelujen rikkomista ja toimintaa, joka perustuu tasavertaisuusajattelulle. Elämmekin kenties juuri nyt kulttuurissamme murrosvaihetta, jossa opetellaan näkemään, puhumaan ja arvostamaan myös sukupuolen moninaisuutta (Huuska & Karvinen 2012, 33). Tarvitsemme sanoja ja kasvatuksellisia toimintamalleja, joilla tukea lasten kasvua omaan sukupuoleensa, sillä lapset kasvavat ja kehittyvät siihen monia erilaisia kehityspolkuja pitkin. Sukupuoli-identiteetti on jokaisen ihmisen sisäinen tunne siitä, onko hän poika, mies, tyttö, nainen tai jotain muuta. (Mt. 33, 35.)

Sukupuolen moninaisuuden huomioiminen kuuluu sukupuolisensitiivisyyteen sekä tasa-arvoajatteluun. Voimme olla sensitiivisiä poikien ja tyttöjen monenlaisuudelle ja sille, että persoona on aina enemmän kuin sukupuoli. (Huuska & Karvinen 2012, 34.) Sukupuolisen minuuden kehitykselle on varmastikin hyvä asia, että se saa koostaa itseään laajemmasta valikoimasta. Näkemys sukupuolesta tekemisen myötä muuttavana olemisena sulkee pois ajatuksen yhdestä ja ainoasta oikeasta mallista sukupuolelle ja luotaa sen sijaan erilaisia olemisen, tekemisen, toiminnan ja tulkintojen tapoja. Samanaikaisesti mahdollistuu sukupuolta määrittävän vallitsevan kaksijakoisen ajattelutavan kehittyminen näkemään erilaisia, yhtä arvokkaita ja toimivia maskuliinisuuksia ja feminiinisyksiä. (Värtö 2000b, 30, 104.)

Tutkimusryhmässäni pyrittiin tietyillä tavoilla tietoisesti välttämään sukupuoleen liittyviä erotteluja, esimerkiksi leikeissä, antamalla lapsille mahdollisuus tehdä valintoja oman mielenkiintonsa mukaan erilaisuutta kunnioittaen. Se, että lapsella on mahdollisuus kokeilemiseen ilmapiirissä, jossa kaikki on mahdollista, edesauttaa kaksinaisen sukupuoliajattelun häviämistä ja luo lapselle mielihyvän kokemuksia uusista asioista (Martin 2010, 140). Myös väreillä viestitettiin tasavertaisuusajattelua esimerkiksi välttämällä sinisten lakanoiden käyttöä pojilla ja vastaavasti punaisten tytöillä. Ryhmän kasvattajat kertoivat lisäksi lasten vanhempien kanssa käydyistä yhteistyökeskusteluista, joissa vanhemmille oli kerrottu ryhmän tavoitteista tarjota kaikille lapsille erilaisia leikkejä ja toimintaa lapsen ehdoilla. Ketään ei haluttu pakottaa väkisin tietynlaiseen muottiin vaikkapa sukupuolen mukaan, sillä aivan kuten esimerkiksi silmien värin perusteella ei voida

tietää lapsen taitoja tai kykyjä ei varmastikaan voida pelkästään sukupuolen perusteella tietää lapsen kiinnostuksenkohteita, vahvuuksia tai heikkouksia (ks. Eliot 2010, 34–35). Sensitiiviset kasvatuskäytännöt, avoimuus ja keskusteleminen lapsen perheen kanssa voivat muodostua suojaaviksi tekijöiksi lapsen kehityksessä ja samalla erilaisuutta ja monimuotoisuutta arvostaen haastetaan perinteisiä stereotyyppioita (Eliot 2010, 34–35; Huuska & Karvinen 2012, 33).

Tiikereiden ryhmässä kannustettiin lapsia toimimaan yhdessä toisten kanssa ja leikkejä vaihdettiin päivittäin. Kaikkia päiväkodin leluja kierrätettiin ryhmästä toiseen, jotta leikkeihin saataisiin vaihtelevuutta. Niin sanottujen perinteisten ´tyttö- ja poika-aiheisten´ leikkien rajaa haluttiin hämärtää tutustuttamalla lapsia uusien leikkien ja lelujen kokeilemiseen ja näyttämällä kasvattajan esimerkillä ja ohjauksella, että esimerkiksi pojat voivat leikkiä nukeilla.

Edellä kuvattujen sukupuoleen liittyvien erottelujen tekemisen sekä niiden rikkomisen lisäksi tutkimuksessa tuli myös esiin tiettyjä käytäntöjä, joissa sukupuoli ei näyttäytynyt merkityksellisenä tekijänä. Fyysisen ympäristön ja materiaalien värivalintoja ei ollut tiedostetusti pohdittu, eikä sukupuoleen liittyviä erotteluja niihin liittyen siis tehty. Lapsille tarkoitettut materiaalit ja lelut olivat esillä kaikkia lapsia varten, eikä niiden säilytyksessä tai esillepanossa näkynyt erityisiä sukupuoleen liittyviä merkkejä. Ryhmän arjessa oli nähtävissä monia erilaisia tilanteita, joissa sukupuolen sijaan tiettyjen rutiinien ja järjestyksen ylläpito näyttäytyi merkityksellisempänä tekijänä kasvattajien toiminnassa. Tietynlaisella toiminnalla ja käytännöillä pyrittiin välttämään lasten välisiä konflikteja, melua tai odottamista. Näkemykseni mukaan kasvattajat ohjasivat lapsia johdonmukaisesti ja oikeudenmukaisesti käyttäen samantyyppisiä menetelmiä esimerkiksi lohduttaessaan, kannustaessaan ja palkitessaan lapsia.

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luottamuksellisuus

Eettisyyden näkökulma on mukana etnografisen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Eettiset päätökset kuuluvat niin tutkimuksen suunnitteluvaiheeseen, tutkimukseen kentällä, aineiston analyysivaiheeseen kuin kirjoitusvaiheeseenkin, kun tutkija pohtii, mitä materiaalia tutkimusraporttiinsa sisällyttää. Kirjoitusvaiheessa esiin nousee

kysymyksiä luottamuksellisuudesta ja tutkittavien henkilöiden yksityisyydestä. (Madden 2010, 33.)

Ennen tutkimuksen aloittamista tutkija tarvitsee suostumuksen tutkittavilta. Tutkittavilla tulee olla aito mahdollisuus valita tutkimukseen osallistumisen ja osallistumattomuuden välillä (Kuula 2011, 87). Tässä tutkimuksessa kysyin mahdollisuutta tutkimuksen toteuttamiseen ensin tutkimuspäiväkodin johtajalta, joka myönnettyään lupautui tiedustelemaan päiväkodin työntekijöiltä halukkuutta osallistua prosessiin. Päiväkodin yhden ryhmän työntekijät ilmoittivat osallistumisestaan, mikä mahdollisti tutkimusluvan anomisen kunnan varhaiskasvatuspäälliköltä. Sovin myös tapaamisen, jossa kertoisin tutkimuksen yksityiskohdista osallistujille. Onkin tärkeää, että tutkittavat ovat tietoisia siitä, mihin he lupautuvat ja, että tutkija on avoin tutkimuksensa tarkoituksesta (O'Reilly 2009, 9). Kerroin tutkittaville tutkimukseni tavoitteista ja menetelmistä sekä omasta taustastani ja siitä, miksi tutkimusta teen.

Avoimuus saattaa herättää kuitenkin myös kysymyksiä tutkijassa (mts.). Miten olla avoin ja rehellinen tutkimuksensa tarkoituksista vaarantamatta tutkimuksen tulosten luotettavuutta? Kuinka paljon tutkimuksesta kerrotaan tutkittaville, jotta se on eettisesti oikein ja kuinka paljon jätetään kertomatta, jotta ei liikaa vaikutettaisi tutkittavien käytökseen? Tutkimuksen tavoitteena on kuitenkin saada kerättyä aineisto, joka kertoo mahdollisimman realistisen tarinan tutkittavien elämästä ja toiminnasta. Tutkijan on siis päätettävä, miten paljon tutkimuksessa on salaperäisiä, peitettyjä (*covert*) tai vastaavasti avoimia, julkisia (*overt*) ominaisuuksia. Avoimessa, kuten tässä tutkimuksessa, tutkija siis kertoo avoimesti tutkimuksestaan ja sen tarkoituksista tutkittaville. *Covert* tutkimus on peitellympi tutkimuksen muoto, eikä tutkittaville täysin avoimesti kerrota tutkijan aikomuksista. (O'Reilly 2009, 9.) Maddenin (2010) mukaan tutkijan tulisi kertoa tutkittaville tutkimuksesta niin, että he voivat aidosti ymmärtää, mistä on kysymys (Madden 2010, 90). Eettisten näkökulmien kannalta katsottuna avoin näkökulma onkin varmasti paras tapa tehdä tutkimusta. Osallistuvaan havainnointiin suhtaudutaan usein niin, että tutkija on avoin tutkimuksensa tarkoituksista ja toivoo, että tutkittavat ”unohtavat” tutkijan läsnäolon ja käyttäytyvät luonnollisesti. (O'Reilly 2009, 9.) Kerrottuani tutkimuksestani tutkittaville, kehotin heitä kysymään minulta tutkimusprosessin aikana tarvittaessa kysymyksiä, jotta mikään asia ei jäisi

epäselväksi. Toivoin, etten omalla läsnäolollani häiritsisi lapsiryhmän arkea vaan lapset ja kasvattajat voisivat toimia kuten ennenkin, jännittämättä.

Tämä tutkimus toteutettiin päiväkodissa, joten kysymyksessä on lapsi-instituution piirissä tehty etnografinen tutkimus (ks. Strandell 2010, 94). Vaikka tutkimukseni tutkimuskohteena olivat ensisijaisesti kasvattajat, ei lasten osallisuutta voitu sivuuttaa, sillä tutkimuksessa havainnoitiin aikuisten toimintaa lasten kanssa. Tästä syystä tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien lisäksi ryhmässä olleiden lasten vanhemmilta pyydettiin suostumus tutkimusta varten. Ensisijaisena tutkimuskohteena olleet kasvattajat allekirjoittivat kirjallisen tutkimussopimuksen, jolla he hyväksyivät osallistumisensa tutkimukseen ja henkilötietojensa käsittelyn (ks. Kuula 2011, 84). Ryhmän lasten vanhemmat antoivat myös hyväksyntänsä tutkimuksen toteuttamista varten. Heiltä onkin ensin saatava suostumus tutkimukseen, mutta lopullisen suostumuksen antaa tai on antamatta itse lapsi (Kuula 2011, 148). Lapsia ei voi pakottaa osallisiksi tutkimusta jos he eivät halua, eivät ymmärrä tutkimuksen tarkoitusperiä tai eivät pidä siitä, että vieras tutkija saa tietoa heidän tekemisistään. Lasten kanssa suostumuksen kysyminen on oltava esillä koko tutkimusprosessin ajan. Suostumus lunastetaan olemalla avoin ja vastaamalla lasten tutkijan läsnäoloon liittyviin kysymyksiin. Tutkijan on kysyttävä lapsilta, saako tulla ja saako olla läsnä konkreettisissa tilanteissa. (Strandell 2010, 93, 96–97.) Kerätessäni tutkimusaineistoa, pyrin tutkijana lunastamaan lasten hyväksynnän ja luottamuksen olemalla tarkoitusperistäni avoin ja vastaamalla lasten kysymyksiin. Kerroin lapsille, miksi olen päiväkodissa ja mitä siellä teen. Niin sanotuissa vapaan leikin tilanteissa pyysin lapsilta erikseen suostumuksen havainnoimiseen. Pääasiassa havainnoin kuitenkin kasvattajia ja heidän toimintaansa eri tilanteissa. Lapset eivät suhtautuneet läsnäolooni varautuneesti tai torjuvasti, vaan toimivat mielestäni ryhmän arjessa luonnollisesti ihmettelemättä tilannetta.

Edellä mainitsemaani henkilötietojen käsittelyllä tarkoitetaan esimerkiksi henkilötietojen keräämistä, tallettamista, muuttamista, suojaamista sekä poistamista. Henkilötietojen käsittelyä on henkilötietoja sisältävän tutkimusaineiston kaikki vaiheet: aineiston kerääminen, muokkaaminen, anonymisointi, näyttäminen toiselle tutkijalle sekä lopulta aineiston arkistointi. (Kuula 2011, 83.) Lisäksi tutkijan on pohdittava, mitä eettisiä näkökulmia päiväkotiin tutkimuskontekstina liittyy (Emond 2006, 130). Päiväkoti-instituutioon kuuluu vahvasti luottamuksellisuuden käsite: vaitiolovelvollisuus koskettaa jokaista päiväkodin henkilökunnan jäsentä. Myös

tutkijan on huomioitava työssään luottamuksellisuus ja taattava tutkittavien anonyymiyys (mts.). Tutkimuksessani olen käsitellyt henkilötietoja muuttamalla tutkittavien sekä tutkimusryhmän nimet ja poistamalla tai muuttamalla muut tunnistamisen mahdollistavat tiedot. Tutkimuksessa hankittuja aineistoja: havainnointipäiväkirjoja ja haastattelutallenteita, on käytetty vain tätä tutkimusta varten, eikä niitä ole tutkijan lisäksi kukaan muu käsitellyt. Pro gradu-tutkimuksen valmistumisen jälkeen aineistoa säilytetään suojattuna jatkotutkimusta varten viiden vuoden ajan, minkä jälkeen se hävitetään, ellei jatkotutkimus ole käynnistynyt. Haastatteluaineistoja on lainattu sanatarkasti, mutta niitä on muutettu siten, ettei tutkimukseen osallistuneita ole tekstistä mahdollista tunnistaa.

Strandellin (2010) mukaan etnografiselle tutkijalle voi olla hankalaa pitää tutkimuksessa loppuun asti kiinni vapaa-ehtoisuuden, suostumuksen ja luottamuksen eettisistä periaatteista. Esimerkiksi päiväkotiympäristössä ollessaan tutkija kuulee ja näkee väistämättä myös sellaista, jota ei ole tarkoitettu tutkijan tietoon. Vastuu siitä, miten tutkija käsittelee saatua tietoa ja miten tutkimaansa kenttää ja sen toimijoita representoi tutkimustekstissä nousee etnografiassa keskeiseen asemaan, ja on osa tutkijan eettistä vastuuta. (Strandell 2010, 109–110.) Eettinen ajattelu on kykyä pohtia sekä omien että yhteisön arvojen kautta sitä, mikä tietyssä tilanteessa on oikein tai väärin. Lakien ja eettisten normien tuntemus voi auttaa tutkijaa konkreettisten ratkaisujen tekemisessä, mutta tutkimustyössä tehtävistä valinnoista jokainen kantaa vastuun itse (Kuula 2011, 21). Koen, että tutkimukseni aikana pystyin säilyttämään tutkittaviin hyvät ja luottamukselliset välit. Havainnointitilanteissa keskityin hankkimaan aineistoa tutkimustani varten ja havainnoin tilanteita, jotka olivat tutkimuskysymysteni kannalta olennaisia. Muissa tilanteissa, kohtaamisissa ja keskusteluissa pyrin pysymään taka-alalla säilyttäen etäisyyden niihin asioihin, jotka eivät minulle tutkijana kuuluneet.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Etnografisen tutkimusaineiston kerääminen on pitkä prosessi, joka sisältää lukuisia havainnointikertoja. Tästä johtuen ensimmäisellä havainnointikerralla saatu mahdollisesti väärä tieto korjautuu, kun havainnoidaan toistuvasti ja systemaattisesti.

Vaikkakin ihmisten mielipiteet voivat ajan kuluessa muuttua, ovat tietyt rituaalit ja rutiinit pysyvämpiä prosesseja, joten niistä havainnoinnin aikana saatu tieto on luotettavampaa. Lisäksi tutkijan pitkä kenttätyö eliminoi mahdolliset väärinymmärrykset ja epätarkkuudet, sillä tutkijalla on mahdollisuus selvittää matkan varrella heränneet kysymykset. Pitkän tutkimusprosessin aikana tutkimukseen osallistuvat henkilöt myös tutustuvat etnografiseen menetelmään, mikä vähentää tunnetta tutkijan `tunkeilevuudesta` ja lisää tutkimuksen luotettavuutta tutkittavien ollessa rennompia ja luonnollisempia siinä, mitä he tekevät. (Gobo 2008, 262; Madden 2010, 22.)

Tässä tutkimuksessa toistuvan havainnoinnin lisäksi haastattelin tutkittavia. Näin oli mahdollista tehdä tarkentavia kysymyksiä ja keskustella enemmän niistä aiheista, jotka olivat mietityttäneet havainnoinnin aikana. Useamman eri tutkimusmenetelmän yhdistäminen voikin lisätä tutkimuksen luotettavuutta, mikäli tuloksissa ilmenee toistuvuutta ja yhtäläisyyksiä (mts.).

Lastentarhanopettajana päiväkotia oli minulle entuudestaan tuttu ympäristö. Tutkijana pyrin kuitenkin näkemään tutkimusympäristön avoimen uteliain silmin. Samalla on tärkeää todeta, että tutkijalla on aina omat ennakkoajatuksensa ja kuvitelmansa, tekipä hän millaista tutkimusta hyvänsä. Kukaan ei varmastikaan pysty pyyhkimään pois omia ajatuksiaan tai aikaisempia kokemuksiaan eli omaa historiaansa, joten se kulkee mukana tutkimuksessa. (ks. Ylitapio-Mäntylä 2009, 59.) Tutkijan rooliin liittyviä luotettavuusuhkia on siis kenties mahdotonta täysin väistää, mutta niitä voi ennakoida ja ne tulee luotettavuustarkasteluissa raportoida (mt. 100). Itse pyrin tutkimusprosessin aikana pitämään mielessäni, että olen kentällä tutkijana, en lastentarhanopettajana. Tietyllä tapaa oli jopa helpottavaa ottaa täysin toisenlainen rooli, joka ainakin osittain vapautti minut omaan opettajuuteeni liittyvistä ajatuksista ja kokemuksista sekä mahdollisti tilanteen, jossa en tiennyt, mitä tulisin näkemään. Analyysiä tehdessäni ja tutkimusraporttia kirjoittaessani sorruin aluksi jopa ehkä liialliseen varovaisuuteen välttämällä ajatuksia, jotka kuulostaisivat tutkijan tekemiltä ehdottomilta tulkinnoilta. Prosessin edetessä pyrin kuitenkin tekemään päätelmiä kuunnellen tutkittavien ääntä ja pyrkimällä ymmärtämään sitä, mitä kentällä näin. Tutkijan onkin pohdittava, miten tutkittavien ääni kuuluu tutkimuksessa (Rantala 2006, 271). Hänen tehtävänä on luoda tutkimusmateriaalista harkittu, taitava `esitelmä`, etnografinen kertomus. Kertomuksen luotettavuuteen tutkijalla on mahdollisuus vaikuttaa tutkimusprosessin

huolellisella suunnittelulla, asianmukaisilla tutkimusmetodeilla, systemaattisella aineistonkeruulla, tarkalla analyysillä ja edellä mainitulla taitavalla, moniulotteisella tutkimusraportilla (Madden 2010, 22).

Tutkimukseni tulokset eivät varmastikaan ole yleistettävissä kaikkia päiväkotiryhmiä tai kasvattajia koskeviksi, mutta ne ovat suuntaa antavia ja niissä on nähtävissä yhtäläisyyksiä ja säännönmukaisuutta verrattaessa niitä aiempiin tutkimuksiin. Olenkin pyrkinyt hyödyntämään jo olemassa olevaa taustateoriaa myös tutkimusraportin tulosluvuissa ja näin ollen kuljettamaan tutkimusaiheeseen liittyvää teoriaa mukana koko prosessin ajan. Tässä tutkimuksessa keskityin tutkimaan kasvattajien ohjaus- kasvatus- ja hoivakäytäntöjä sekä päiväkodin yleisiä käytäntöjä ja fyysisen ympäristön ratkaisuja sivuten kuitenkin samalla myös lasten keskinäistä toimintaa. Sukupuoliaiheen tarkastelu lapsinäkökulmasta olisikin mielenkiintoista, sillä näyttäisi olevan niin, että jo varhaisessa vaiheessa lapsilla ilmenee ajatuksia ja toimintaa, joita leimaavat sukupuolittuneet oletukset. Lasten huoltajiin ja vanhempiin, heidän ajatuksiinsa ja kasvatustapoihinsa perehtyminen olisi myös kiinnostavaa. Onhan heidän toiminnallaan selkeä yhteys lasten käsitysten ja olettamusten muodostumiseen.

Sukupuolittuneiden oletusten ja toiminnan toisessa ääripäässä odottaisi tutkijaansa myös sukupuolineutraali kasvatus sekä näiden kahden aiheen välissä sukupuolisensitiivinen kasvatus, josta varmasti riittäisi vielä kokemuksia ja näkökulmia avattaviksi. Olisi kiinnostavaa tutkia myös sateenkaariperheiden näkemyksiä ja kokemuksia varhaiskasvatuksesta, sillä näiden perheiden kohdalla perinteinen sukupuolitapainen ajattelu heteroperheistä murentuu (ks. Ylitapio-Mäntylä 2012, 61). Entäpä miten varhaiskasvatuksessa koetaan ja ymmärretään kasvatuskumppanuus sateenkaariperheiden kanssa tai huomioidaanko kasvatuksessa käytännöt, joissa perheiden erilaisuus tulisi huomioida? (ks. mt. 61–62).

Vaikkakin sukupuoli aiheena on tuttu ja meitä kaikkia tavalla tai toisella koskettava, liittyy siihen mielestäni edelleen rajoja rikkovista näkemyksistä huolimatta paljon perinteisiä, stereotyyppisiä ja lokeroivia oletuksia. Näiden oletusten näkyväksi tekeminen on tärkeää ajatusten ja toiminnan muuttamiseksi sekä hyväksynnän ja erilaisuuden kunnioittamisen lisäämiseksi. Lastentarhanopettajana huomaan omassa ja muiden toiminnassa oletuksia, joita toivoisin tällä tutkimuksella muuttavani. Kuulen myös lasten puheessa viestejä, jotka määrittelevät heitä ja meitä

liiankin tarkalla viivaimella. Siksi tämän tutkimuksen aihe on minulle tärkeä – olenhan ehkäpä hiukan tönäissyt viivainta ja aiheuttanut viivan matkassa mutkan.

LÄHTEET

- Aksornkool, N., Joerger, C., & Taylor, E. 2002. Gender sensitivity : A training manual for sensitizing educational managers, curriculum and material developers and media professionals to gender concerns (New edition. ed.). Paris: Unesco.
- Alasuutari, M. 2011. The making of the ordinary child in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 517-535.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p. ed.). Tampere: Vastapaino.
- Atkinson, P. 1992. *Understanding ethnographic texts*. London: SAGE.
- Buckingham, D. 2011. *The Material Child: Growing up in consumer culture*. Cambridge: Polity Press.
- Butler, J. 1999. *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, J. 2006. *Hankala sukupuoli: Feminismi ja identiteetin kumous*. Helsinki: Gaudeamus.
- Chick, K. A., Heilman-Houser, R. A., & Hunter, M. W. 2002. The impact of child care on gender role development and gender stereotypes. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 149–154.
- Cherney, I. D., & Dempsey, J. 2010. Young children's classification, stereotyping and play behaviour for gender neutral and ambiguous toys. *Educational Psychology*, 30(6), 651.
- Cook, D. 2004. *The commodification of Childhood: The children's clothing industry and the rise of the child consumer*. Durham: Duke University Press.
- Connell, R. W. 1995. *Masculinities*. Cambridge: Polity.
- Connell, R. W. 2002. *Gender*. Cambridge: Polity.
- Davies, B. 1989. *Frogs and snails and feminist tales: Preschool children and gender*. St. Leonards: Allen & Unwin.
- Delamont, S. 2007. *Ethnography and participant observation*. Teoksessa C. Seale (toim.) *Qualitative research practice* (Concise pbk. ed. ed.). London: SAGE.
- De Lauretis, T. 2004. *Itsepäinen vietti: Kirjoituksia sukupuolesta, elokuvasta ja seksuaalisuudesta*. Tampere: Vastapaino.

- Eliot, L. 2010. The myth of PINK & BLUE brains. *Educational Leadership*, 68(3), 32–36.
- Emond, R. 2006. Ethnographic research methods with children and young people. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experience. Methods and approaches*. London: Sage, 123–139.
- Francis, B. 2010. Re/theorising gender: Female masculinity and male femininity in the classroom? *Gender & Education*, 22(5), 477–490.
- Gobo, G. 2008. *Doing ethnography*. Los Angeles: Sage.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 41–64.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 1995. Koulutus ja sukupuoli. Teoksessa T. Takala (toim.) *Kasvatussociologia* (4. uud. p. ed.). Porvoo: WSOY, 151–196.
- Hakala, K. & Hynninen, P. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 209–225.
- Hujala, A. 1987. Kildeistä tytöistä. *Lapset Ja Yhteiskunta*, 46(6), 32–33.
- Huttunen, E. 1990. Pojat ja päivähoitokulttuuri. *Sosiaalinen Aikakauskirja*, 84(2), 10–14.
- Huttunen, J. 1991. Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. *Kasvatus*, 22(3), 253–256.
- Huuska, M. & Karvinen, M. 2012. Persoona on enemmän kuin sukupuoli. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) *Villit ja kiltit – tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 31–53.
- Hyland, N. E. 2010. Social justice in early childhood classrooms: What the research tells us. *Young Children*, 65(1), 82–87.
- Jokinen, E. 2005. *Aikuisten arki*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 1999. *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.

- Kauppinen, S., & Romunen, S. 1997. Lasten sukupuoliroolit [elektroninen aineisto]. *Kasvatus*, 28(3), 254–264.
- Keskinen, S., & Hopearuoho-Saajala, K. 1994. *Pojat päivähoidossa*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laevers, F. & Verboven, L. 2000. Gender related role patterns in preschool settings: Can "experiential education" make a difference? *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(1), 25–42.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia etnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17–38.
- Lahti, M. 1992. Pojat, maskuliinisuus ja yhteiskunta. Teoksessa J. Huttunen (toim.) *Poika, poika! Näkökulmia pojan kasvuun ja kehitykseen*. Helsinki: Yleisradio, opetusjulkaisut, 58–69.
- Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisuus ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lappalainen, S. 2007a. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Lappalainen, S. 2007b. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 113–133.
- Lappalainen, S. 2007c. Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätyöstä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 65–88.
- Lehtinen, A. 2000. *Lasten kesken: Lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lempiäinen, K. 2005. Sukupuoli sosiologian tietona. Teoksessa L. Husu & K. Rolin (toim.) *Tiede, tieto ja sukupuoli*. Helsinki: Gaudeamus, 200–219.

- Lowe, K. 1998. Gendermaps. Teoksessa N. Yelland (toim.) Gender in early childhood. London: Routledge, 206–222.
- Lähteenmaa, J. & Näre, S. 1992. Tyttö tutkimuksen palmikkoja punomassa. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan: Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–21.
- MacNaughton, G. 1997. Who's got the power? rethinking gender equity strategies in early childhood. *International Journal of Early Years Education*, 5(1), 57–66.
- MacNaughton, G. 2000. Rethinking gender in early childhood education. London: Paul Chapman.
- Madden, R. 2010. Being ethnographic: A guide to the theory and practice of ethnography. London: SAGE.
- McMurray, P. 1998. Gender behaviors in an early childhood classroom through an ethnographic lens. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(2), 271–290.
- Martin, B. 2010. You`ve got the pink one because you`re a girl: exploring young girls` understanding of feminities and masculinities in preschool. Teoksessa C. Jackson, C. Paechter & E. Renold (toim.) Girls and education 3–16. Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill, 129–141.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 79–148.
- Morris, P. 1997. Kirjallisuus ja feminismi: Johdatus feministiseen kirjallisuudentutkimukseen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Olafsdottir, M. P. 1999. Tyttö- ja poikapedagogisia käytäntöjä päiväkotia ”Hjallissa”. Teoksessa A-L. Arnesen (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä: Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Helsinki: Pohjoismainen ministerineuvosto, 51–62.
- O`Reilly, K. 2009. Key concepts in ethnography. Los Angeles: Sage Publications.
- Paechter, C. 2001. Using poststructuralist ideas in gender theory and research. Teoksessa B. Francis & C. Skelton (toim.) Investigating gender: Contemporary perspectives in education. Buckingham: Open University, 41–51.
- Paechter, C. 2007. Being boys, being girls: Learning masculinities and femininities. Maidenhead: Open University Press.

- Paju, E. 2013. Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 137–150.
- Pomerleau, A., Bolduc, D., Malcuit, G. & Cossette, L. 1990. Pink or blue: Environmental gender stereotypes in the first two years of life. *Sex Roles*, 22(5-6), 359-359.
- Rantala, T. 2006. Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 215–284.
- Reisby, K. 1999. Sukupuoliherkkä pedagogiikka. Teoksessa A-L. Arnesen (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä: Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Helsinki: Pohjoismainen ministerineuvosto, 15–34.
- Robinson, K. 2006. Teoksessa C. J. Diaz (toim.) Diversity and difference in early childhood education: Issues for theory and practice. Open University Press: Berkshire, GBR.
- Ruckenstein, M. 2013. Lapsuus ja talous. Helsinki: Gaudeamus.
- Russel, R. & Tyler, M. 2002. Thank Heaven for Little Girls: "Girl heaven" and the commercial context of feminine childhood. *Sociology* 36(3), 619–637.
- Salo, U-M. 2007. Etnografisen kirjoittaminen. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 227–246.
- Sinkkonen, J. 1992. Pojan sukupuoli-identiteetin muodostumisesta. Teoksessa J. Huttunen (toim.) Poika, poika! Näkökulmia pojan kasvuun ja kehitykseen. Helsinki: Yleisradio, opetusjulkaisut, 13–24.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa S. Langström, T. Pösö & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, Nuorisotutkimusverkosto, 92–112.

- Tampereen yliopisto. 2013. Avoimen yliopiston verkko-opinnot. Sosiaalipsykologian peruskurssi. Viitattu 4.11.2013
<http://www.uta.fi/avoinyliopisto/arkisto/sosiaalipsykologia/roolit.html>.
- Tarmo, M. 1991. Opettajan sukupuolilinssit. *Kasvatus*, 22(3), 195–204, 266.
- Teräs, T. 2012. Kasvattajan puhe sukupuolittavana käytäntönä. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) *Villit ja kiltit – tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 103–121.
- Turja, L., Endepohls-Ulpe, M. & Chatoney, M. 2009. A conceptual framework for developing the curriculum and delivery of technology education in early childhood [elektroninen aineisto]. *International Journal of Technology and Design Education*, 19(4), 353–365.
- Turunen, A. 1991. Jos olisin tyttö - jos olisin poika. Lasten ja nuorten käsityksiä sukupuolista. *Kasvatus*, 22(3), 220–226, 267.
- Vehviläinen, M. 1974. Sukupuoliroolit lasten päiväkodeissa. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Vuorisalo, M. 2011. Teoksessa L. Alanen & M. Siisiäinen (toim.) *Fields and capitals: Constructing local life*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research, 29–61.
- Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat: Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Wahlström, K. 2003. Flickor, pojkar och pedagoger. *Jämställdhetspedagogik i praktiken*. Kristianstad: Sveriges utbildningsradio.
- Värtö, P. 2000a. Sukupuolen kokonaisuus päiväkodissa. *Nuorisotutkimus*, 18(4), 72–76.
- Värtö, P. 2000b. ”Mies vastaa tekosistaan...siinä missä nainenkin”: maskuliinisuuksien rakentaminen päiväkodissa. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Yelland, N. & Grieshaber, S. 1998. *Blurring the edges*. Teoksessa N. Yelland (toim.) *Gender in early childhood*. London: Routledge, 1–11.
- Ylitapio-Mäntylä, O. 2009. Lastentarhanopettajien jaettuja muisteluja sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Ylitapio-Mäntylä, O. 2012. (toim.) *Villit ja kiltit – tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ylitapio-Mäntylä, O. 2012. Tasa-arvo ja sukupuoli varhaiskasvatuksen opetus- ja toimintasuunnitelmissa. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) Villit ja kiltit – tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–68.

Ylitapio-Mäntylä, O. 2012. Hoivan ja vastuun jakautuminen päiväkodissa ja kotona. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) Villit ja kiltit – tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–102.

LIITTEET

Liite 1 Tutkimuslupa-anomus

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

15.6.2011

TUTKIMUSSUUNNITELMA TUTKIMUSLUPAA VARTEN

Tausta ja aihe

Teen Pro gradu-työtä Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksella, pääaineeni on varhaiskasvatus. Työni tavoitteena on tutkia millaiset sukupuoleen liittyvät oletukset kehystävät varhaiskasvatuksen, tarkemmin sanottuna päiväkodin toimintaa. Tutkimuksessani tarkastelen sukupuolta sosiaalisessa kanssakäymisessä ja sosialisatiossa muotoutuvana osana ihmisen identiteettiä.

Tutkimukseni tavoitteena on tuoda esiin havaintoja siitä, miten sukupuoli varhaiskasvatuksen arjessa ilmenee. Havaintojen kautta toivon herättäväni ajatuksia ja pohdintaa kasvattajien keskuudessa ja laajentavani ymmärrystä sukupuolen määrittelystä.

Työtäni ohjaa yliassistentti, PsT Maarit Alasuutari.

Tutkimustehtävä ja -ongelmat

Tutkimustehtäväni olen tässä vaiheessa muotoillut seuraaviksi:

Tutkimustehtävä 1:

Miten biologiseen sukupuoleen perustuvat erottelut näkyvät päiväkodin fyysisen ympäristön ratkaisuissa ja päiväkodin yleisissä käytännöissä?

Tutkimustehtävä 2:

Miten päiväkodin kasvatus-, ohjaus- ja hoivakäytännöissä näkyy biologisen sukupuolen mukaisten erottelujen tekeminen tai vastaavasti näiden erottelujen rikkominen tai poissaolo?

Tutkimuskohde, tutkimusmenetelmät ja aineiston kerääminen

Tutkimus toteutetaan xx kaupungin xx päiväkodissa, 3-5-vuotiaiden xx -ryhmässä. Tutkimus on laadullinen, etnografinen tutkimus ja aineisto kerätään havainnoimalla edellä mainitun ryhmän toimintaa lokakuussa 2011 neljänä päivänä viikossa, noin 5 tuntia kerrallaan, neljän viikon aikana. Havainnoinnin lisäksi ryhmän toimintaa myös videoidaan, mikäli se käytännössä on mahdollista. Tutkimuksessa havainnoidaan ryhmän aikuisten toimintaa ja vuorovaikutusta lasten kanssa, mutta myös fyysistä ympäristöä ja päiväkodin yleisiä käytäntöjä. Tutkimusta varten hankitaan lupa päiväkodin johtajalta, ryhmän henkilökunnalta, lapsilta ja heidän vanhemmiltaan. Lisäksi aineistonkeruun yksityiskohdista neuvotellaan ja sovitaan ryhmän henkilökunnan ja lasten kanssa.

Eettisyys ja luottamuksellisuus

Vaitiolovelvollisuus ja luottamuksellisuus huomioidaan tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Henkilökunnan jäsenten lisäksi suostumus havainnointia varten on saatava myös lapsilta sekä heidän vanhemmiltaan. Saatuja havaintoja käsitellään niin, että tutkittavien anonymiteetti säilyy läpi tutkimusprosessin.

Tutkimusraportti toimitetaan tutkimuspäiväkotiin ja xx kaupungin varhaiskasvatuspäällikölle, xx. Mikäli niin halutaan, olen myös valmis kertomaan tutkimustuloksistani päivähoiton henkilöstölle sopivaksi katsotussa tilanteessa.

xx:ssa ___/___2011

Tiia Korhonen

Maarit Alasuutari

xxxxxxxxxxxxx

Pro gradu-työn tekijä

Pro gradu-työn ohjaaja

Varh.kasv.pääll.

Liite 2 Tutkimussopimus

Tiia Korhonen
 Varhaiskasvatustieteen maisteriopiskelija
 Jyväskylän yliopisto

Tutkimus Sukupuoli varhaiskasvatuksen arjessa

Kyseessä on Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatustieteen maisteriopintoihin liittyvä pro gradu-työ, jossa tarkastellaan sukupuoleen liittyviä oletuksia varhaiskasvatuksen, tarkemmin sanottuna päiväkodin toiminnassa. Tutkimuksessa sovelletaan etnografista lähestymistapaa. Sitä ohjaa PsT Maarit Alasuutari.

Tutkimusmateriaalin kerääminen tapahtuu havainnoimalla päiväkodin arkea ja henkilökunnan toimintaa lapsiryhmässä lokakuun 2011 aikana noin neljänä päivänä viikossa ja keskimäärin viisi tuntia päivässä. Lisäksi henkilökuntaa haastatellaan. Sekä havainnointi että haastattelut ovat luottamuksellisia. Havainnot kirjataan tutkijan havainnointivihkoon ja haastattelut nauhoitetaan mp3-nauhurilla. Sekä havainnot että haastattelut kirjoitetaan myöhemmin puhtaaksi sanatarkasti. Puhtaaksi kirjoituksen yhteydessä kaikki nimitiedot muutetaan ja muut tunnistamisen mahdollistavat tiedot poistetaan tai muutetaan. Tutkimusaineistoa raportoitaessa haastatteluja voidaan lainata sanatarkasti. Tällöin ne on kuitenkin muutettu siten, että ketään tutkimukseen osallistuvia ei ole mahdollista tekstistä tunnistaa. Tutkimuspäiväkotia ei ilmoiteta tutkimusraportissa. Havainnointi- ja haastatteluaineistot säilytetään suojattuina tiedostoina siten, että ne eivät ole muiden kuin tutkijan käytettävissä.

Pro gradu-tutkimuksen valmistumisen jälkeen tutkija säilyttää tutkimusaineiston suojattuna jatkotutkimusta varten, toisin sanoen mahdollista väitöskirjatyötä ajatellen. Jatkotutkimuksessa aineistoa käytetään vain edellä kuvatulla tavalla. Mikäli jatkotutkimus ei ole käynnistynyt viiden vuoden kuluessa pro gradu-tutkimuksen valmistumisesta, tutkimusaineisto hävitetään.

Suostumus

Suostun osallistumaan edellä kuvattuun tutkimukseen. Annan suostumukseni myös siihen, että haastattelukeskusteluani käytetään edellä kuvatulla tavalla. Olen saanut tiedon siitä, mihin sitoudun ja minulla on oikeus perua tämä sopimus milloin haluan.

_____/____ 2011

Haastateltavan allekirjoitus ja nimenselvennys

Tutkimuksen tekijän allekirjoitus ja yhteystiedot

Tiia Korhonen
p. xxxxxxxxx
email. xxxxxx

Liite 3 Haastattelukysymykset

1. Onko sukupuoli aiheena sellainen, jota mietit työssäsi kasvattajana?
2. Miten sukupuoli huomioidaan ryhmän toiminnan suunnittelutyössä?
3. Onko tämän ryhmän toimintaan jotenkin vaikuttanut se, että tyttöjä on enemmän kuin poikia?
4. Millä perusteella valitsette aamupäivän leikit kutakin päivää varten?
Onko sukupuoli jotenkin huomioitu valinnoissa?
Oletko huomannut joitakin vaikutuksia sillä, että aikuinen valitsee leikit lapsille?
5. Tuleeko lasten puolelta oletuksia, jotka liittyvät jotenkin sukupuoleen?
Miten reagoit niihin?
6. Mitkä asiat vaikuttavat siihen, mitä leluja ryhmään hankitaan?
7. Iltapäivällä lapset valitsevat leikit itse.
Oletko huomannut, että pojat tai tytöt olisivat kiinnostuneita joistakin tietyistä leikeistä?
8. Mitkä ovat mielestäsi tärkeitä asioita kun ohjaat, kasvatat ja opetat tyttöä?
Entä poikaa?
9. Miten toimit tilanteessa, jossa vanhemmat toivovat, että tyttöä tai poikaa ohjataan tiettyihin leikkeihin lapsen sukupuolen perusteella?