

”Mitä se haittaa vaikka leikkii poikien kaa vaikka on tyttö? Ei mitään.”

3–6-vuotiaiden lasten sukupuolelle antamia merkityksiä heidän leikeissään

Tanja Salow

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma
Kevätlukukausi 2015
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Salow, Tanja. 2015. 3–6-vuotiaiden lasten sukupuolelle antamia merkityksiä heidän leikeissään. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 55 sivua + liitteet.

Tämä laadullinen tutkimus käsittelee 3–6-vuotiaiden lasten sukupuolelle antamia merkityksiä heidän leikeissään. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia merkityksiä 3–6-vuotiaat lapset antavat tyttönä ja poikana olemiselle. Kiinnostuksen kohteena oli myös se, miten lapset suhtautuvat omaan ja vastakkaiseen sukupuoleen.

Valitsin tutkimukseni kohdejoukoksi erään jyvaskyläläisen päiväkodin 1–6-vuotiaiden lapsiryhmän. Keräsin tutkimusaineiston haastattelemalla kaksikymmentäyksi 3–6-vuotiaista lasta kahden ja kolmen lapsen ryhmissä. Käytin haastattelussa keskusteluun virittävänä materiaalina kuvia. Analysoin aineiston käyttämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Tuloksista selvisi, että jo 3-vuotiaat lapset olivat tehneet havaintoja sukupuoleen liittyvistä leikkieroista. Lapset määrittivät tytöille kuuluviksi leikeiksi barbi- ja kotileikin sekä pojille kuuluviksi erilaiset rakenteluleikit. Vastakkaista sukupuolta olevan kanssa leikkimiseen suhtautuivat tytöt ja pojat osittain eri tavalla. Tytöt suhtautuivat poikien kanssa leikkimiseen myönteisesti ja toivat poikien kanssa leikkimisen avoimesti esiin. Pojat puolestaan eivät kertoneet tyttöjen kanssa leikkimisestä ennen kuin siitä suoraa kysyttäessä. Tällöin pojat ilmaisivat toisinaan epävarmuutta ja toisinaan myönteisyyttä tyttöjen kanssa leikkimisestä.

Tulosten mukaan poikana olemiseen liitettiin vallattomuus ja rajuus, mahdollisuudet ja vapaudet sekä erottautuminen tyttöydestä. Tyttönä olemiseen taas liitettiin rauhallisuus ja säännöt, rajatut mahdollisuudet sekä herkkyyys ja haavoittuvaisuus. Tuloksista selvisi tytöillä olevan vapaammat mahdollisuudet osallistua myös perinteisesti maskuliiniseksi luokiteltuihin leikkeihin, kun taas poikien kohdalla feminiinisistä leikeistä ja leluista erottautuminen koettiin tärkeäksi.

Asiasanat: lapset, sukupuoli, leikki, feminismi, poststrukturalismi, ryhmähaastattelut

Key Words: children, gender, play, feminism, post-structuralism, group interviews

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	7
2.1	Feministinen tutkimus.....	7
2.2	Feministinen poststrukturalismi.....	8
3	SUKUPUOLI KÄSITTEENÄ	12
3.1	Sukupuolen monet ulottuvuudet	12
3.2	Sukupuoli performatiivina	13
4	SUKUPUOLI, PÄIVÄHOITO JA LEIKKI.....	15
4.1	Sukupuolen merkitys päivähoitossa.....	15
4.2	Sukupuolen merkitys leikeissä.....	17
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	20
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	21
6.1	Haastattelu tutkimusmenetelmänä	21
6.1.1	Teemahaastattelu	21
6.1.2	Lasten haastattelu	21
6.1.3	Ryhmähaastattelu	23
6.2	Tutkimusaineisto.....	24
6.2.1	Tutkimukseen osallistujat.....	24
6.2.2	Aineiston keruu	25
6.2.3	Aineiston analyysi	28
6.2.4	Eettiset ratkaisut	30
7	TULOKSET	33
7.1	Tyttöjen ja poikien leikit.....	34
7.2	Tyttöjen ja poikien yhdessä leikkiminen	36
7.3	Poikana olemiselle annetut merkitykset	38
7.4	Tyttönä olemiselle annetut merkitykset.....	41
7.5	Muita leikkivalintaan vaikuttavia tekijöitä	43
8	POHDINTA	44
8.1	Keskeiset tutkimustulokset	44
8.2	Tutkimuksen luotettavuus.....	46
8.3	Tutkimustiedon merkitys ja jatkotutkimusaiheet.....	49
	LÄHTEET	51
	LIITTEET	56
	Liite 1 Lupalomake vanhemmille	56
	Liite 2 Haastattelurunko.....	57

Liite 3 Haastattelussa käytetyt kuvat	58
---	----

1 JOHDANTO

Heti syntymästä saakka lapsen sukupuolella on väliä. Vanhemmat ja sukulaiset haluavat heti uuden tulokkaan tavattuun – tai joskus jopa odotusaikana – tietää, onko hän tyttö vai poika. Länsimaissa sukupuolikategorioita on yleensä kaksi, mies ja nainen, jotka perustuvat biologisiin eroihin sukupuolielimiä (Davies 2003a, 2; Yelland & Grieshaber 1998, 2). Lapsen kategorisoinnin onnistuminen jompaankumpaan sukupuoleen on esitetty vaikuttavan siihen, miten lapseen suhtaudutaan (Paechter 2007, 6). Tutkimuksissa on esimerkiksi osoitettu, että aikuiset puhuvat vauvalle eri tavoin sekä kuvailevat häntä eri sanoin riippuen siitä, kumpaa sukupuolta he ajattelevan vauvan olevan (Stainton-Rogers 2003, 198). Lapsen sukupuolen on esitetty olevan yhteydessä myös siihen, mitä lapselle sallitaan sekä millaisia odotuksia hänen persoonallisuudesta ja tulevaisuudesta tehdään (Paechter 2007, 6).

Siitä, miten lapsi tulee sukupuolittuneeksi ihmiseksi, on esitetty pääasiassa kahdenlaista mallia (Stainton-Rogers 2003, 182–183). Toisen mallin mukaan sukupuolittunut käyttäytyminen opitaan sosialisoinnin kautta eli omaksumalla ympäristössä esitettyjä sukupuolen malleja. Vaihtoehtoinen malli taas korostaa sukupuolikäyttäytymistä biologisena ja luonnollisena tapahtumana. (Blaise & Taylor 2012, 88; Davies 2003a, 5–12.) Molemmat näistä malleista jättävät huomiotta lasten aktiivisen roolin oman kulttuurinsa ja sukupuolensa luojina. Tämän tutkimuksen pääteviitekehystenä on feministinen poststrukturalismi. Feministinen poststrukturalistinen teoria painottaa roolimallien ja biologian sijaan lapsen arkisessa elämässä saatavilla olevien puhe- ja ajattelutapojen merkitystä lapsen opitellessa ymmärtämään sukupuolta. Teorian mukaan lapsia ei siis sosiaalisteta yhteiskunnan sukupuolistereotyyppioihin, vaan lapset itse aktiivisesti hyödyntävät ympäristössä saatavilla olevia monenlaisia kulttuurisia resursseja rakentaessaan ymmärrystään sukupuolesta. (Jackson 2007, 62, 75.) Poststrukturalistisen teorian mukaan lapsen biologisen sukupuolen ei tarvitse olla yhteydessä feminiiniseen tai maskuliiniseen identiteettiin. Näin ollen silloin, kun ympäristö ei näe monimuotoisuutta ongelmana, lapset voivat ottaa sekä maskuliinisia että feminiinisiä asemia biologisesta sukupuolestaan riippumatta. (Davies 2003a, 12.)

Sukupuolen merkityksen on havaittu olevan ajallisesti ja paikallisesti vaihtelevaa. Esimerkiksi eri kulttuureissa ja eri aikakausina perinteisille sukupuolirooleille annetut merkitykset ovat olleet hyvin erilaisia. Odotukset ja normit tyttöjen ja poikien käyttäytymiselle ovat muuttuneet ja ovat yhä erilaisia eri yhteisöissä. (Stainton-Rogers 2003, 211.) Esimerkiksi joissain kulttuureissa tyttönä oleminen vaikuttaa suoraan ihmisen kouluttautumismahdollisuuksiin (Reisby 1999, 23), kun taas suomalaisessa kulttuurissa sukupuolelle annetut merkitykset ovat tätä hienovaraisempia. Ylitapio-Mäntylän (2012, 274–275) mukaan hienovaraisuudesta huolimatta sukupuoli on läsnä myös suomalaisten lasten päiväkotiarjessa, vaikka sitä ei välttämättä tunnisteta ja huomata. Tässä tutkimuksessa tavoitteena on selvittää, millaisia merkityksiä 3–6-vuotiaat päiväkodissa olevat suomalaiset lapset antavat sukupuolelle heidän keskinäisissä leikeissään. Tavoitteena on, että tämän tutkimuksen kautta kasvattajilla olisi enemmän tietämystä lasten tavasta ymmärtää sukupuolta. Tieto lasten sukupuolelle antamista merkityksistä auttaa kasvattajia olemaan sukupuolisensitiivisiä arkisessa elämässä sekä tarjoaa heille välineitä laajentaa lasten ymmärrystä tyttönä ja poikana olemisen mahdollisuuksista (Blaise & Taylor 2012, 96–97).

Tutkimusraporttini koostuu kahdeksasta pääluvusta. Raportin alussa esittelen tutkimukseni teoreettiset lähtökohdat ja pääviitekehyksen feministisen poststrukturalismin. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan yksityiskohtaisemmin sukupuolen käsitettä ja sukupuolen merkitystä päivähoidossa ja lasten leikeissä. Viides ja kuudes luku keskittyvät tutkimukseni toteuttamiseen tuoden esiin tutkimuskysymykset, tutkimusaineiston sekä aineistonkeruu ja -analyysimenetelmät. Samalla pohdin myös tutkimukseni eettisiä ratkaisuja. Seitsemännessä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset, joita viimeisessä luvussa yhdistelen aiempaan tutkimustietoon samalla pohtien niiden luotettavuutta ja tuoden esiin jatkotutkimusaiheita.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 Feministinen tutkimus

Feministisessä tutkimuksessa tieto ja tietäminen nähdään aikaan, paikkaan ja henkilöön sidottuna. Feministisen tutkimuksen tavoitteena on tehdä näkyväksi ympäröivässä yhteiskunnassa vallitsevia oletuksia, ihanteita ja normeja. (Liljeström 2004, 11.) Tarkemmin rajattuna feministinen tutkimus keskittyy sukupuolen ja sukupuolieron tuottamisen ehtojen, ulottuvuuksien ja seurausten tutkimiseen historiallisesta, kulttuurisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta (Liljeström 2004, 13). Koivusen ja Liljeströmin (1996, 23) mukaan feministinen ajattelu pyrkii purkamaan yhteiskunnassa vallitsevia ajattelutapoja sekä rakentamaan vaihtoehtoisia ajattelun ja toiminnan lähtökohtia. Feministisessä tutkimuksessa olennaista on nostaa esiin sukupuoli teoreettisena käsitteenä sen sijaan, että sitä pidettäisiin itsestäänselvyytenä. Lisäksi feministisen tutkimuksen tarkoituksena on pohtia sukupuolittunutta toimintaa ja haastaa aikaisemmin ”normaaleiksi” määritellyt toimintatavat. (Naskali 2010, 279–280.)

Erityisesti feministinen kasvatustutkimus pohtii kasvatuskäytäntöjen merkitystä tyttöinä ja poikana olemisen normien suhteen. Jokapäiväisillä pienillä teoilla, eleillä ja puhetavoilla tehdään eroa kahden sukupuoliryhmän välille. (Naskali 2010, 279–280.) Esimerkiksi Naskalin (2010, 281) mukaan tytöt eivät niaa siksi, että he ovat tyttöjä, vaan niaaminen ja kumartaminen ovat tapoja, jotka merkitsevän eron sukupuolten välille. Feministinen tutkimus arvioi kriittisesti käsitystä kahdesta erillisestä sukupuoliryhmästä ja korostaa yksilöiden välisiä eroja. Sukupuolen mukaan luokittelun ja sukupuolen normaalistamisen sijaan halutaan mahdollistaa monimuotoiset sukupuoli-identiteetit. (Naskali 2010, 279–280.) Tällöin yksilöllä olisi mahdollista ottaa erilaisia asemia ja rooleja ilman, että tietynlaiset sukupuolielimet rajaavat niitä (Davies 2003a, 166–167). Feministisessä tutkimuksessa lähtökohtana on, että yksilöt eivät ilmennä valmista nais- tai miesolemusta, vaan he kasvaessaan kehittävät ja omaksuvat erilaisia sukupuolina elämisen tapoja (Naskali 2010, 279–280). Maskuliinisuutta ja feminiinisyttä ei siis nähdä yksilön sisäisenä tai ”luonnollisena” asiana, vaan jonakin, joka on opittua ja jatkuvan työstämisen kohteena. Näin ollen maskuliinisuus ja

feminiinisyydet ovat yksilön sisäisten ominaisuuksien sijaan pikemminkin yhteisön käsityksiä siitä, mitä on olla mies tai nainen. Nämä käsitykset puolestaan asettavat odotuksia yksilön käyttäytymiselle. (Paechter 2007, 12.)

2.2 Feministinen poststrukturalismi

Poststrukturalistinen teoria tekee näkyväksi kielen merkityksen todellisuuden kuvaamisessa. Teorian mukaan kieli ei vain heijasta todellisuutta, vaan myös luo ja tuottaa sitä (Davies 2003a, 144). Sanat, jotka ovat käytettävissä todellisuuden kuvaamiseen, ovat kulttuurin tuottamia ja näin ollen rajaavat ihmisen kokeman todellisuuden tietyntylaiseksi. Ihminen siis omaksuu tietyntylaiset kulttuuriset käsitykset ikään kuin ne olisivat hänen omia käsityksiään ja nämä käsitykset muovaavat yksilöä sekä sitä, mitä hän havaitsee. (Davies 1997, 274–281.) Kieli rajoittaa, muotoilee ja tekee mahdolliseksi yksilölle yhdenlaisen maailman. Poststrukturalistisessa teoriassa yksilö nähdään kulttuuristen käsitysten kautta muotoutuneeksi, mutta myös yksilö itse vaikuttaa kulttuuriin käsityksiin (Davies 2003b 14). Daviesin (2003b, xx) mukaan yksilö voi omalla puheellaan ja kirjoittamisellaan vahvistaa vallitsevia struktuureja ja käsityksiä tai kääntää ja hajottaa vallitsevia käsityksiä sekä näin luoda uusia olemisen malleja.

Feministiselle poststrukturalismille on ominaista naiseuden ja mieheyden sekä tyttöyden ja poikuuden muotojen ja erilaisuuksien tarkastelu. Teorian mukaan ei ole olemassa universaaleja ja yhtenäisiä käsityksiä maskuliinisuudesta ja feminiinisuudesta. Tämä johtuu siitä, että sukupuolikategoriat ovat sosiaalisesti tuotettuja ja niiden sisällöt vaihtelevat eri kulttuureissa ja eri aikoina (Thorne 1993, 4). Käsitykset sukupuolista ovat omiaan myös pitämään yllä sukupuolten välistä dikotomiaa. Dikotomialla tarkoitetaan sukupuolen jakamista kahtia mieheksi ja naiseksi sekä näiden esittämistä toistensa vastakohtina. Mies- ja naiskategoriat saavat siis merkityksensä suhteessa toisiinsa ja se, että mieheys ja naisuus ovat toisensa poissulkevia, on tärkeää. (Davies 2003a, 21, 55, 167.) Mac Naughtonin (1998, 159) mukaan ihmisten kategorisointi tuottaa odotuksia siitä, keitä meidän tulisi olla ja kuinka meidän tulisi käyttäytyä toisiamme kohtaan. Feministinen poststrukturalismi pyrkii dekonstruoimaan eli hajottamaan tämän kaksijakoisuuden (Davies 2003b, 7–8) ja osoittamaan, että

genetiikan, hormonien, sukupuolielinten ja käyttäytymisen välillä ei ole suoraviivaista yhteyttä (Davies 2003a, 115; Paechter 2007, 154).

Feministinen poststrukturalismi käyttää yleisesti hyväksytyistä kulttuurisista käsityksistä nimeä diskurssi (Davies 1997, 274–281). Diskurssien kuvataan olevan toiston kautta kiteytyneitä, uskomuksiin perustuvia ajattelu- ja puhetapoja, jotka esittävät eli representoivat jonkin kohteen tai aiheen (Hall 1999, 105; Jokinen 2004, 191). Tässä tutkimuksessa teoriaosuuden rajaamisen takia diskurssi-käsitteen sijasta käytetään vaihdellen termejä kulttuurinen käsitys ja kulttuurinen ajattelu- tai puhetapa. Kulttuuriset käsitykset perustuvat niihin puhe- ja ajattelutapoihin, jotka yhteiskunnassa ovat kulloinkin vallalla. Nämä ajattelu- ja puhetavat mahdollistavat kielen puhua tietyistä aiheesta, mutta samalla myös muotoilevat puhumansa kohteen (Jokinen 2004, 194) ja rajaavat muita tapoja esittää kohdetta (Hall 1999, 98). Esimerkiksi kehumalla joitain maskuliinisuuden tai feminiinisuuden piirteitä luodaan ja ylläpidetään sen hetkisen sosiaalisen struktuurin mukaisia sukupuolielementtejä ja annetaan arvoa tietyille tavoille olla nainen tai mies. Samalla jätetään huomiotta sekä marginalisoidaan muita tapoja (Davies 2003a, 14). Kieli siis tekee mahdolliseksi sosiaalisen ja yksilöllisen olemisen, mutta toisaalta rajaa yksilöiden saatavilla olevia tapoja olla nainen tai mies (Davies 2003a, 1).

Daviesin (2003b, 1) mukaan sukupuolikäsitysten voidaan nähdä rakentuvan yleisesti hyväksytyjen ja vakiintuneiden puhe- ja ajattelutapojen kautta. Kulttuuriset sukupuolikäsitykset naiseudesta ja miehyydestä sekä tyttöydestä ja poikuudesta vaikuttavat siihen, mitä yhteiskunnassa pidetään normaalina tai luonnollisena (Blaise 2005, 85; Mac Naughton 1998, 160). Näin ollen nämä käsitykset ovat yhteydessä myös siihen, mitä pidetään ihanteena ja mitä hyväksyttävänä (Blaise & Taylor 2012, 90). Jokisen (2005, 127) mukaan toisinaan nämä kulttuuriset ajattelutavat lujittuvat todellisuuden kuvaukseksi, jolloin käytännöt alkavat perustua tälle ”tiedolle”. Tämä puolestaan saa aikaan materiaalisia sekä konkreettisia seurauksia. Sukupuolikäsitysten näkökulmasta tämä voi tarkoittaa esimerkiksi erillisiä tyttö- ja poikaluokkia. Erilliset luokat tytöille ja pojille perustuvat käsitykseen siitä, että sukupuolten välillä on sisäsyntyisiä eroja. Ajatellaan esimerkiksi, että poikien toiminnallisuus ja kilpailullisuus edellyttävät eriytettyjä opetusmuotoja. (Naskali 2010, 284.) Tällaiset kulttuurissa vallalla olevat käsitykset sivuuttavat sen, että tyttöjen ja poikien välillä on paljon

samanlaisuuksia ja että on olemassa hyvin monenlaisia tyttöjä ja poikia. Nämä ajattelutavat jättävät huomiotta myös sen, että erot yksilöiden välillä ovat suurempia kuin sukupuolten välillä (Thorne 1993, 57).

Daviesin (2003b, 13–14) mukaan kulttuuriset käsitykset sukupuolesta muuntuvat ja muotoutuvat koko ajan uudelleen. Poststrukturalistisessa teoriassa jokainen henkilö nähdään aktiivisena kulttuuristen ajattelutapojen muokkaajana. Tämä mahdollistaa sen, että yksilöllä on mahdollisuus vastustaa vallitsevia käsityksiä tekemällä toisin kuin on odotettu. Samalla yksilö tulee luoduksi vaihtoehtoisia malleja esimerkiksi siitä, mitä on olla tyttö tai poika. (Blaise & Taylor 2012, 90.) Vaikka jokaisella on toimijuutta vaikuttaa siihen, miten sukupuolta konstruoidaan, osalla ihmisistä on toisia suurempi vaikutusvalta vallitsevien käsitysten ylläpitämiseen tai muokkaamiseen (Paechter 2007, 1–2). Vaikutusvalta voi perustua esimerkiksi korkeaan asemaan ryhmässä, sukupuoleen tai auktoriteettiin (Aina & Cameron 2011, 13–16; Blaise & Taylor 2012, 90; Thorne 1993, 123).

Feministinen poststrukturalistinen teoria huomioi lasten aktiivisen roolin oman sukupuolensa ja kulttuurinsa luojina (Blaise 2005, 87; Blaise & Taylor 2012, 89). Roolimallien sijaan painotetaan saatavilla olevien kulttuuristen ajattelu- ja puhetapojen merkitystä lapsen opettellessa ymmärtämään sukupuolta. Teorian mukaan lapsia ei siis sosiaalisteta yhteiskunnan sukupuolistereotypioihin, vaan lapset itse hyödyntävät ympäristössä saatavilla olevia monenlaisia kulttuurisia resursseja rakentaessaan ymmärrystään sukupuolesta (Jackson 2007, 75). Toisin kuin sosialisatioteoriassa, poststrukturalistisessa teoriassa huomioidaan, että lapset vastustavat ja muokkaavat heille annettuja rooleja sekä luovat täysin uusia rooleja (Mac Naughton 1998, 155). Blaisen (2005, 85) ja Lowen (1998, 207–208) mukaan lapset tekevät sukupuolta aktiivisesti ja sosiaalisesti rakentamalla ymmärrystä heidän jokapäiväisessä elämässä saatavilla olevista kulttuurisista maskuliinisuuden ja feminiinisuuden käsityksistä. Koska lapset ammentavat ymmärrystään mahdollisesti vaihtelevista ja kilpailevista kulttuurisista käsityksistä, heidän jokapäiväinen toimintansa voi joko vahvistaa tai vastustaa vallitsevia ajattelutapoja feminiinisydestä ja maskuliinisuudesta (Blaise & Taylor 2012, 90; Jackson 2007, 62). Blaise ja Taylor (2012, 90) kuitenkin huomauttavat, että lasten mahdollisuudet neuvotella sukupuolisuuttaan ovat osittain rajalliset muun muassa siksi, että lapset ovat motivoituneita toistamaan odotettua

käyttäytymistä, mikä puolestaan taas vahvistaa kulttuurin stereotyyppisiä käsityksiä sukupuolesta.

3 SUKUPUOLI KÄSITTEENÄ

3.1 Sukupuolen monet ulottuvuudet

Eroa biologisen (sex) ja sosiaalisen (gender) sukupuolen välille on tehty 1900-luvun puolivälistä alkaen (Paechter 2007, 9; Syrjäläinen & Kujala 2010, 30; Ylitapio-Mäntylä 2012, 275). Biologisella sukupuolella on tarkoitettu miesten ja naisten välisiä anatomis-fysiologisia eroja ja sosiaalisella sukupuolella niitä sosiaalisia ja kulttuurisia rakenteita, jotka ovat tuotettu biologisten erojen pohjalta (Liljeström 1996, 115). Näitä rakenteita ovat esimerkiksi kulttuuriset käsitykset maskuliinisuudesta ja feminiinisuudesta (Löfström 2007, 87). 1990-luvulta lähtien monet feministit ovat kuitenkin kyseenalaistaneet tämän jaon biologiseen ja sosiaaliseen sukupuoleen vedoten esimerkiksi siihen, että biologista sukupuolta ja siitä tuotettuja representaatioita ja kulttuurisia merkityksiä on mahdotonta erottaa toisistaan (Liljeström 1996, 118–119; Paechter 2007, 10–11). Esimerkiksi Davies (2003a, 13) toteaa sekä biologisen että sosiaalisen sukupuolen olevan sosiaalisia rakenteita, joita yksilöt luovat, ylläpitävät ja muokkaavat.

Reisbyn (1999, 23) mukaan taas sukupuoli voidaan jakaa analyttisesti neljään tasoon, joita ovat biologinen, psyykkinen, kulttuurinen ja sosiologinen sukupuoli. Biologisella sukupuolella Reisbyn (1999) mallissa tarkoitetaan sitä, että synnymme tietynlaisina ruumiillisina olentoina. Vaikka kahden ihmisen biologinen sukupuoli olisi sama, he saattavat kokea sukupuolensa eri tavalla. Psykkisellä sukupuolella tarkoitetaan tässä mallissa yksilön subjektiivista tietoisuutta omasta sukupuolesta ja sitä, millaisia merkityksiä hän sukupuolelleen antaa. Psykkiseen sukupuoleen kuuluu osana myös sukupuoli-identiteetti, jolla tarkoitetaan yksilön kokemusta itsestään biologisen sukupuolensa edustajana. Kulttuurisella sukupuolella Reisby (1999) tarkoittaa muun muassa kussakin kulttuurissa sukupuoleen liitettyjä mielikuvia, käsityksiä ja ennakkoluuloja. Sosiologisella sukupuolella taas sitä, kuinka ihmisen sukupuoli yhteiskunnallisten edellytysten ja ehtojen sekä kulttuuristen odotusten kautta vaikuttaa henkilön mahdollisuuksiin yhteiskuntaelämässä. Ihmisen sukupuoli voi vaikuttaa esimerkiksi koulutusmahdollisuuksiin ja työhön liittyvään palkkaukseen. (Reisby 1999, 23.)

Tässä tutkimuksessa sukupuolta käsitellään kulttuurisena esityksenä. Sukupuoli nähdään rakentuvaksi sosiaalisesti, kulttuurisesti ja historiallisesti (Blaise 2005, 87). Tutkimuksessani sukupuolta ei siis kuvata osana yksilön identiteettiä, vaan pikemminkin yhtenä sosiaalisten suhteiden ulottuvuutena (Blaise 2005, 87–88; Thorne 1993, 158–159). Tässä tutkimuksessa lapset nähdään aktiivisina kulttuuristen käsitysten rakentajina. Esimerkiksi leikkien kautta lapsilla on mahdollisuus kokeilla erilaisia sukupuolelle asetettuja rajoja ja niiden ylittämistä (Ylitapio-Mäntylä 2012, 281–282) sekä tuottaa kuvaa siitä, mitä on olla tyttö tai poika.

3.2 Sukupuoli performatiivina

Judith Butleria voidaan pitää poststrukturalistisen feminismin innoittajana (Pulkkinen & Rossi 2006, 8). Hänen mukaansa sukupuoli on performatiivi eli kulttuurinen esitys, jota toistetaan pakonomaisesti (Butler 1990, 140; Butler 2006, 235); Blaise 2005, 85; Hyun & Choi 2004, 50). Sukupuoli on hänen mukaansa arkinen prosessi, jossa erilaiset sukupuoliteot, kuten ruumiilliset elkkeet, liikkeet ja tyyli, muodostavat illuusion yhtenäisestä sukupuolittuneesta subjektista (Jokinen 2005, 58–59). Ilman näitä sukupuolitekoja, sukupuolta ei olisi hänen mukaansa lainkaan olemassa (Butler 1990, 140; Butler 2006, 234). Jotta ihminen tulisi tunnistetuksi kompetentiksi yksilöksi, hänen on elehdittävä, liikuttava ja tyylieltävä kuin mies tai nainen, tyttö tai poika (Davies 2003b, 9; Jokinen 2005, 59). Näin ollen mies ei köllötle sohvalle naisen tehdessä kotitöitä, koska hän on mies, vaan sen takia, että hän olisi mies ja tulisi tunnistetuksi miehenä (Jokinen 2005, 64–65). Tytöt istuvat eri tavoin kuin pojat, jotta heidän kehonsa olisivat tyttöjen kehoja, eivätkä vain näyttäisi tyttöjen kehoilta (Davies 2003b, 78).

Koska sukupuoli ei ole selvästi näkyvä, sukupuolta tuodaan esiin erilaisilla yksityiskohtaisimmilla osoittimilla esimerkiksi pukeutumisen, puhetyyliä ja käyttäytymisen kautta (Davies 2003a, 15; Paechter 2007, 32). Ruumiilliset eleet ja ilmaisut sekä se, miten puhumme itsestämme ja toisistamme tyttöinä ja poikina tai naisina ja miehinä ovat keinoja, joiden kautta sukupuolta esitetään ja tuotetaan. Asut, hius- ja puhetyylit sekä aktiviteettivalinnat ovat tärkeitä keinoja lapsille luokitellessaan itsensä tytöksi tai pojaksi sekä pyrkiessään erottautumaan toisesta sukupuolesta (Davies 2003a, 2). Butlerin performatiiviteoriassa olennaisessa osassa ovat toistuvat teot. Toistuvasti esitetty vallitsevien kulttuuristen käsitysten ja sukupuolinormien mukainen

sukupuolikäyttäytyminen ja –puhe luovat käsitystä normaalista ja oikeanlaisesta sukupuolesta. (Blaise & Taylor 2012, 92.) Nämä käsitykset myös vaikuttavat siihen, mitä lapset ajattelevat itsestään sukupuolittuneina olentoina (Paechter 2007, 7).

Maskuliinisuus ja feminiinisyys ovat siis opittuja keinoja esittää sukupuolta itsellemme ja muille käyttäytymisemme, asenteidemme, ajatustemme ja tekojemme kautta (Paechter 2007, 12, 154). Paechterin (2007) mukaan se, mitä voidaan esittää, riippuu vahvasti ajasta, paikasta, olosuhteista ja valtasuhteista. Esimerkiksi yhteisö, johon yksilö kuuluu, rajaa yksilön tapoja ymmärtää ja esittää itseään. Yksilöllisiin esittämisen tapoihin vaikuttaa myös muun muassa se, mihin samaistumme ja miten esitämme muille tätä samaistumista. Medialla on tärkeä rooli ”oikeanlaisen” ja normaalin maskuliinisuuden ja feminiinisuuden esittämisessä. (Paechter 2007, 14–15, 25, 40.) Tärkeää on kuitenkin muistaa, että koska sukupuoli rakentuu ja muotoutuu jatkuvien toistojen kautta, käsitykset feminiinisydestä ja maskuliinisuudesta muuttuvat (Davies 2003a, xii). Tämän vuoksi jokainen toisto on mahdollisuus esittää sukupuolta valitsevia normeja rikkovasti (Butler 1990, 141; Butler 2006 236). Lapset ja aikuiset voivat omalla toiminnallaan, omilla esityksillään sekä omalla puheellaan ja kirjoituksellaan luoda uudenlaisia tapoja olla tyttö tai poika, nainen tai mies (Blaise & Taylor 2012, 92).

Paechterin (2007, 15) mukaan Butler on pääasiassa kiinnostunut siitä, miten kulttuuriset käsitykset ja puhettavat rajoittavat ja haastavat yksilöiden sukupuolen esittämistä. Paechter (2007) itse korostaa myös yksilön kehon vaikutusta maskuliinisuuden ja feminiinisuuden esittämiseen. Esimerkiksi henkilön ikä ja kehollisuus vaikuttavat siihen, miten yksilö voi esittää sukupuoltaan (Paechter 2007, 12, 15). Paechterin (2007, 12, 15) mielestä muun muassa lapsilla on rajallisemmat mahdollisuudet esittää feminiinisyttä eläessään miehen kehossa verrattuna aikuisiin. Toisaalta on esitetty, että lapset voivat kokeilla erilaisia feminiinisiä ja maskuliinisia rooleja leikin kautta (Ylitapio-Mäntylä 2012, 274–284).

4 SUKUPUOLI, PÄIVÄHOITO JA LEIKKI

4.1 Sukupuolen merkitys päivähoitossa

Päivähoidolla on oma osansa poikana ja tyttönä olemisen tapojen ja normien tuottamisessa (Ylitapio-Mäntylä 2012, 275). Lapsen aloittaessa päivähoiton, hän saattaa ensimmäistä kertaa kohdata sukupuolen merkityksen omassa elämässään (Lowe 1998, 210). Lowen (1998, 217) mukaan viimeistään päivähoitossa lapsi oppii, että hyväksynnän ja tunnustuksen saaminen muilta vaatii järkevää sukupuolen esiin tuomista. Tällöin saattaa olla väistämätöntä joidenkin muussa kontekstissa hyväksyttävien minuuden osapuolien häivyttäminen (Paechter 2007, 61). Täysvaltaisen ryhmän jäsenyyden saavuttaminen vaatii, että yksilö esittää maskuliinisuuttaan tai feminiinisyttään ryhmän normien mukaisesti (Davies 2003a, 1; Paechter 2007, 23, 60). Davies (2003a, 37) huomauttaa, että sukupuolen kannalta oikeanlainen käyttäytyminen voi olla hyvin monimutkaista ja vaatia hyviä ihmissuhdetaitoja. Vinkkejä oikeanlaiseen käyttäytymiseen antavat niin lapset kuin aikuisetkin (Blaise 2005, 86–87; Löfström 2007, 91; Paechter 2007, 73; Ylitapio-Mäntylä 2012, 274–284). Myös fyysinen ympäristö ja sen materiaalit välittävät merkityksiä siitä, mitä ajatella itsestä ja toisista sukupuolen näkökulmasta (Aina & Cameron 2011, 13). Kun lapset osallistuvat näihin sosiaalisiin rakenteisiin, he tulevat taitavaksi tulkitsemaan erilaisia monimutkaisia piiloviestejä. Esimerkiksi kaikki lapset ”tietävät”, että tytöillä on pidemmät hiukset kuin pojilla ja että tytöt ovat poikia kiltimpiä ja pojat tyttöjä vahvempia. (Lowe 1998, 208.)

Tunnistetuksi tulemisen ja vertaisryhmän jäsenyyden saavuttamisenkaan jälkeen asema ryhmässä ei ole Paechterin (2007, 74) mukaan taattu. Yksilön tulee hänen mukaansa edelleen osoittaa yhteisölleen, että tuntee pelin säännöt ja ymmärtää, mitä pojat voi tehdä ja mitä tytöt voi tehdä. Thorne (1993, 123) taas on havainnut, että vertaisryhmässä arvostetun aseman omaavilla voi olla enemmän mahdollisuuksia toimia normien vastaisesti ja tulla silti hyväksytyksi. Lowen (1998, 214, 217) mukaan pojilla on keskimäärin voimakkaampi paine toimia normien mukaisesti. Myös Thorne (1993, 130) on havainnut, että rajoja ylittävät tytöt tulivat harvemmin leimatummiksi verrattuna poikiin. Daviesin (2003a, 129–132) tutkimuksessa tuli esiin, että pojat joskus torjuivat toisen pojan hänen feminististen intressien takia, kun taas osaa pojista ei häirinyt

yhtään idea siitä, että pojat tekevät tytöille perinteisesti luokiteltuja asioita. Eräs lapsista totesi, etteivät kategoriat välttämättä sanele, mitä yksilö voi tehdä, mutta antavat suosituksen oikeanlaiselle kategoriakäyttäytymiselle (Davies 2003a, 118). Pojilla maskuliinisuuden esittämiseen on myös selvemmät rajat: olennaista on vältellä kaikkea, joka luokitellaan feminiiniseksi. Tytöillä on taas valittavana erilaisia feminiinisyyksiä. Esimerkiksi Blaisen (2005, 93) tutkimuksessa lapset jakoivat tytöt tyttömäisiin tyttöihin ("girly girls") ja siisteihin tyttöihin ("cool girls") muun muassa vaatetuksen ja käyttäytymisen perusteella.

Tietoisuus sukupuolesta ja sukupuolinormeista asettaa lapsen valta-asemaan vertaisryhmässään (Paechter 2007, 18). Muun muassa Blaisen (2005, 98) tutkimuksessa havaittiin, että toisinaan lapset kääntyivät tiettyjen lasten puoleen hakemaan neuvoja sukupuoleen liittyvissä asioissa. Lapsi saattoi esimerkiksi varmistaa sukupuolitietoiselta kaveriltaan, onko jonkin värinen paperi luokiteltu tyttöjen vai poikien väriksi ennen kyseisen paperin käyttämistä. Näin ollen myös saatavilla olevat kulttuuriset puhe- ja ajattelutavat vaikuttavat siihen, millaisia sukupuoliasemia lapset ottavat (Davies 2003a, 122; Lowe 1998, 206). Davies (2003a, 116) kuvaakin lapsia tiedemiehinä, jotka selvittävät käsitystä itsestä ja toisista sukupuolittuneina olentoina jokapäiväisessä elämässään. Lapsen tekemät sukupuoliesitykset riippuvat näin ollen saatavilla olevista kulttuurisista ajattelu- ja puhetavoista, lapsen sen hetkisistä elämäkokemuksista ja lapsen yksilöllisestä tavasta ymmärtää ympäröivää maailmaa (Lowe 1998, 207, 210–211). Leikkivalintaa tehdessään lapsi esimerkiksi hyödyntää kokemuksiaan ja havaintojaan siitä, kuka on leikkinyt kyseistä leikkiä aiemmin ja miten siihen on silloin suhtauduttu tai miten häneen on aiemmin suhtauduttu hänen leikkiessään kyseistä leikkiä (Lowe 1998, 207, 210–211; Thorne 1993, 105; Ylitapio-Mäntylä 2012, 277).

Blaisen ja Taylorin (2012, 90) sekä Mac Naughtonin (1998, 159) mukaan lapset oppivat, että sukupuolikategorian mukaan "oikein" toimiminen tuottaa mielihyvää. Koska tyttöjen ja poikien odotetaan pukeutuvan, käyttäytyvän, ajattelevan ja tuntevan eri tavoin, opimme pukeutumaan, käyttäytymään, ajattelemaan ja tuntemaan eri tavoin (Mac Naughton 1998, 159). Lapset oppivat hyvin varhain, mitä tyttöjen ja poikien tulisi olla ja tehdä. He myös oppivat, että heidän tulee olla tunnistettavissa jompaankumpaan sukupuoliryhmään. (Davies 2003a, 2; Yelland & Grieshaber 1998, 1.) Jos henkilöä jatkuvasti erehdytään luulemaan toisen sukupuolen edustajaksi, välittyy henkilölle

signaali siitä, että hän ei osaa esittää sukupuoltaan oikein (Davies 2003a, 15). Yellandin ja Grieshaberin (1998, 1) mukaan lapsella on riski joutua marginalisoiduksi, jos hän ei esitä sukupuoltaan sosiaalisesti hyväksytyjen normien rajoissa.

Sekä lapset että päivähoidon henkilökunta sosiaalisesti konstruoivat sukupuolirajoja (Yelland & Grieshaber 1998, 2). Jos lapsi ei käyttäydy odotusten mukaisesti, syntyy huoli siitä, mikä hänessä on vikana (Lowe 1998, 210). Thornen (1993, 168–169) mukaan aikuiset saattavat esimerkiksi ilmaista huolta pojista, jotka eivät ylläpidä vallalla olevia käsityksiä maskuliinisuudesta. Aikuisten huolena saattaa olla, että pojat, jotka eivät urheile ja välttävät aggressiivisuutta, ovat alttiina kiusaamiselle ja leimaamiselle. Paechterin (2007, 12) mukaan ajatukset maskuliinisuudesta perustuvat ideaalikäsitykseen siitä, mitä miehen ja pojan odotetaan ajattelevan ja tekevän. Tämän vuoksi aikuiset saattavat olla Thornen (1993, 168–169) mukaan jopa helpottuneita pojasta, joka käyttäytyy seksistisesti ja aggressiivisesti, koska silloin hän esittää normaaliksi luokiteltua maskuliinisuutta. Myös pojille huonosta käyttäytymisestä saadut nuhteet voivat olla maskuliinisuuden osoitus (Thorne 1993, 168–169). Yhtenä syynä aikuisten huolehtimiselle lapsen käyttäytymisen sukupuolisopivuudesta voi olla median luoma kuva siitä, että naiset ja miehet ovat jo syntyessään pohjimmiltaan erilaisia (Thorne 1993, 2). Tämä tulee esille esimerkiksi siinä, että puhumme pojista ja tytöistä ryhminä liittäen heihin ryhmän sisäisiä yhteisiä piirteitä, joita heillä ei välttämättä kuitenkaan ole (Davies 2003a, 117).

4.2 Sukupuolen merkitys leikeissä

Leikki on lapselle tärkeä keino esittää ja rakentaa sukupuolta (Danby 1998, 175, 178; Davies 2003a, 2). Esimerkiksi maskuliinisuutta voidaan esittää supersankari- tai tappeluleikin kautta (Paechter 2007, 69). Thornen (1993, 79) mukaan leikki on asennoitumista toimintaan. Se, mikä milloinkin leikiksi määritellään, riippuu kontekstista ja toiminnalle annetuista merkityksistä. Leikkiessään lapsi käsittelee, merkityksellistää ja pyrkii ymmärtämään omia todellisia elämäntilanteitaan ja kokemuksiaan (Blaise 2005, 89; Danby 1998, 177). Danbyn (1998, 178) mukaan leikki nähdään tavallisesti hauskana tekemisenä ilman ulkoisia tavoitteita. Hänen mukaansa leikkiä tarkemmin tarkastelemalla kuitenkin huomaa, että leikki on lapselle tosielämän

työtä, jolla on todelliset seuraukset, jos lapsi ei tee sitä oikein (Danby 1998, 78). Tällöin leikkivalinnan kannalta sosiaaliset olosuhteet voivat ovat merkittävämpiä kuin yksilön omat motiivit (Thorne 1993, 61).

Lelut ja leikit ovat myös keinoja tuottaa sukupuolieroa tyttöjen ja poikien välille (Ylitapio-Mäntylä 2012, 278). Tyttöjen ja poikien leikkiessä yhdessä lapset voivat esimerkiksi jakautua sukupuolen mukaan omiin joukkueisiin painottaen tosia ja kuviteltuja eroja ryhmien välillä, samalla vähätellen samanlaisuuksia (Paechter 2007, 24). Eron säilyttäminen vaatii kuitenkin useita esityksiä. Raja tyttöjen ja poikien välille tuotetaan jatkuvasti uudelleen, minkä takia siinä tapahtuu jonkin verran muutoksia ajan kuluessa. (Paechter 2007, 74.) Sukupuolisäännöt ja -rajat eivät kuitenkaan muutu kovin herkästi, sillä rajoja hallitsevat vallitsevissa normeissa vahvoilla olevat. Paechterin (2007, 26) mukaan osa lapsista hyötyy sukupuolionormeista ja he eivät halua normeihin muutoksia, sillä se samalla heikentäisi heidän omaa asemaansa vertaisryhmässä. Paechter (2007, 16) on esittänyt myös, että lasten sukupuoliesitykset ovat hyvin stereotyyppisiä sen takia, etteivät lapset ymmärrä sukupuolensa pysyvyyttä ja muuttumattomuutta. Toisin sanoen tyttö saattaa kuvitella tulevansa pojaksi, jos hän käyttäytyy tai leikkii kuin poika (Paechter 2007, 74). Näin ollen maskuliinisuuden tai feminiinisuuden esitys on vahvasti yhteydessä jatkuvaan identiteetin konstruointiin. Toistuvat esitykset edistävät ymmärrystämme siitä, kuka olemme. (Paechter 2007, 15, 23.)

Myös puheen kautta voidaan rakentaa sukupuolisääntöjä (Danby 1998, 200). Lapselle voidaan sanoa, että hän ei voi osallistua johonkin leikkiin sukupuolensa takia (Thorne 1993, 45). Kiusaaminen ja hännäminen ovat muun muassa keinoja, joilla lapset muistuttavat toisiaan sosiaalisista normeista silloin, kun lapsi leikkii normien mukaan väärin tai silloin, kun poika ja tyttö leikkivät keskenään (Paechter 2007, 34–35). Daviesin (2003a, 51–54) tutkimuksessa tuli esiin, että lasten mielestä yksilö ansaitsee huonon kohtelun, jos hän ei noudata normeja. Tämän lapset perustelivat sillä, että poikien tulee tehdä poikien juttuja ja tyttöjen tyttöjen juttuja. Kiusaamisen vuoksi sukupuolten välinen vuorovaikutus on riskialtista ja lisää sosiaalista etäisyyttä poikien ja tyttöjen välille samalla valvoen sukupuolirajoja. (Thorne 1993, 53–54.) Thornen (1993, 45) havaintojen mukaan lapset jättivät joskus huomiotta muiden huomautukset

siitä, mitä pojat ja tytöt voi tehdä. Toiminnallaan he haastoivat normeja ja toivat esiin uudenlaista sukupuolimallia (Lowe 1998, 216, Thorne 1993, 133).

Daviesin tutkimuksessa (2003a) kiusaaminen nähtiin lasten keskuudessa tärkeäksi keinoksi sosiaalisen rakenteen ylläpitämisessä. Kategorioiden ylläpitämistyö on tärkeää lapsille myös siksi, että sen kautta he selventävät heidän omaa sosiaalista kompetenssia. Yksilöllä on tarve selventää itselle, että on ymmärtänyt sukupuolensa oikein ja se, miten toinen toimii, ei ole sukupuolen kannalta oikean mallin mukaista. (Davies 2003a, 31.) Näin ollen sukupuolen esittäminen on myös keino kertoa itselle, millainen ihminen itse on (Paechter 2007, 16). Paechterin (2007, 155) mukaan selvistä rajoista ylläpitäminen luo myös turvallisuuden tunnetta lapsille, koska silloin ei ole epäselvyyttä omasta tai toisen sijoittumisesta kategorioihin.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita lasten näkökulmasta sukupuolen merkityksellisyyteen heidän toimiessaan vertaistensa kanssa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia merkityksiä 3–6-vuotiaat lapset antavat tyttönä ja poikana olemiselle. Tutkimukseni lähtökohtana on, että lapsi on oman elämänsä parhain asiantuntija (Roos & Rutanen 2014, 28).

Aiemmissa lapsuutta käsittelevissä tutkimuksissa lasta on pidetty kyvyiltään puutteellisena ja ajatuksiltaan liian ailahtelevaisena tuottamaan luotettavaa tietoa omasta todellisuudestaan (Turja 2004, 10–11). Tämän vuoksi vanhemmat tai muut aikuiset on nähty lasta verbaalisesti ja kognitiivisesti kyvykkäämpinä tarjoamaan luotettavampaa tietoa lapseen liittyvissä asioissa (Kirmanen 1999, 197–198). Viime vuosina on kuitenkin vahvistunut käsitys lapsesta tasavertaisena toimijana aikuisen rinnalla (Hirsjärvi & Hurme 2008, 128; Turja 2004, 10). Esimerkiksi Alanen (2009, 22–23) tuo esiin, kuinka lapsi antaa asioille ja tapahtumille omia merkityksiä sekä rakentaa ymmärrystä itsestään ja ympäröivästä elämästä vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Strandellin (2010, 93) mukaan muuttuneella ajatustavalla on ollut välittömiä seurauksia lapsiin liittyvissä tutkimuksissa ja nykyään käännyttään yhä useammin lasten itsensä puoleen silloin, kun heistä halutaan tietoa.

Tutkimuksen tarkoituksen pohjalta tutkimuskysymys muotoutui yhdeksi pääkysymykseksi sekä yhdeksi alakysymykseksi.

Pääkysymys:

- Millaisia merkityksiä 3–6-vuotiaat lapset antavat tyttönä ja poikana olemiselle?

Alakysymys:

- Miten lapset suhtautuvat omaan ja vastakkaiseen sukupuoleen?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Haastattelu tutkimusmenetelmänä

6.1.1 Teemahaastattelu

Teemahaastattelu rakentuu tiettyihin teema-alueisiin, jotka ohjaavat haastattelun kulkua (Eskola & Suoranta 1998, 87; Hirsjärvi & Hurme 2008, 48). Teemahaastattelussa pyritään huomioimaan ihmisten tulkinnat ja heidän merkityksenanto, jonka vuoksi teemojen puhumisjärjestys on vapaa eikä kaikkien haastateltavien kanssa välttämättä puhuta kaikista asioista samassa laajuudessa (Alasuutari 2011, 83; Eskola & Vastamäki 2010, 28–29). Teemahaastattelussa kysymykset voidaan esittää haasteltaville erilaisissa muodoissa ja eri järjestyksessä riippuen haastateltavien vastauksista (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11). Teemahaastattelu mahdollistaa myös lisäkysymysten esittämisen haastateltavan vastauksien pohjalta. Ennalta päätetyt teemat kuitenkin pyritään keskustelemaan läpi kaikkien tutkittavien kanssa (Eskola & Vastamäki 2010, 28–29). Teemahaastattelun tavoitteena on luoda haastattelutilanteesta vapaamuotoinen, vuorovaikutteinen ja joustava.

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun, sillä olin kiinnostunut siitä, mitä lapset ajattelevat sukupuolen merkityksellisyydestä heidän toiminnassaan. Tällaisia asioita ei voi esimerkiksi havainnoida. Tavoitteenani oli päästä sisälle lasten maailmaan sekä nähdä sukupuolen merkityksellisyys lasten näkökulmasta käsin. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 22) mukaan haastattelutilanteessa haastattelija on tietämätön osapuoli ja hänen roolinsa on olla keskustelun ohjaajana. Haastateltavalla taas on informaatiota, josta halutaan tietoa (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 14). Lasten tutkimushaastattelun perustana on luottamus siihen, että lapsi on itse paras asiantuntija kertomaan omasta elämästään (Roos & Rutanen 2014, 28).

6.1.2 Lasten haastattelu

Kallialan (1999, 71) mukaan kysymysten muotoileminen on erityisen vaativaa silloin, kun haastatellaan pieniä lapsia. Lapsen haastattelussa on tärkeää huomioida, että lapsen kognitiiviset ja kielelliset taidot ovat vasta kehitymässä (Alasuutari 2005, 154; Helavirta 2007, 632–633). Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että haastattelijan on

vältettävä abstraktien ja vaikeiden sanojen käyttämistä haastattelussa. Lapselle on varattava myös riittävästi aikaa vastata haastattelijan esittämiin kysymyksiin. Haastattelukysymysten on hyvä olla vain 3–5 sanan mittaisia ja haastattelukysymyksiä on hyvä kysyä ainoastaan yksi kerrallaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 129). Alasuutari (2005, 158) tuo esiin, että lapsen vastaamista helpottaa se, että haastattelukysymykset liitetään lapsen arkeen kuuluviin toimintoihin ja rutiineihin sekä lähimenneisyyden tapahtumiin. Avoimet haastattelukysymykset mahdollistavat haastateltavalle mahdollisimman paljon tilaa omasanaiseen kerrontaan (Helavirta 2007, 634). Helavirta (2007, 634) sekä Turja (2004, 20) ovat kiinnittäneet huomiota miksi-kysymysten hankaluuteen lapsen haastattelussa. Turjan (2004, 20) mukaan miksi-kysymykset voivat johtaa varsin niukkoihin vastauksiin. Tämän vuoksi perustelujen vaatimisen sijaan, pitäisi ohjata lasta kuvailemaan ja kertomaan vapaasti käsiteltävästä aiheesta ja sitä kautta tuomaan esiin lapselle itselleen tärkeitä havaintoja ja näkökulmia (Heikka, Hujala & Turja 2009, 89). Lapsen vastaukset saattavat olla hyvin yllätyksellisiä, minkä vuoksi on tärkeää esittää tarkentavia kysymyksiä (Helavirta 2007, 633). Tämä vaatii haastattelijalta Helavirran (2007, 633) mukaan kuulemisen herkkyyttä ja kysymisen taitoa.

Roosin ja Rutasen (2014, 29) mukaan lapsen haastattelua luonnehtivat hetkittäisyys ja muuntuvuus. Tämän takia haastattelijan on tärkeää olla herkkä ja refleksiivinen vuorovaikutuksen tapahtumille haastattelussa (Alasuutari 2005, 162). Lapsen haastattelussa on olennaista huomioida myös se, että lapsi saa välillä poiketa aiheesta (Kalliala 1999, 73). Turjan (2004, 21) mukaan se luo haastatteluun keskustelunomaisen ilmapiirin ja antaa lisätietoa, joka voi osoittautua lapsen ymmärtämisen kannalta merkitykselliseksi. Helavirran (2007) mukaan haastattelut ovat tasapainoilua avoimuuden ja asiassa pysymisen välillä. Helavirta kuvaa, kuinka hän tutkimukseensa liittyvissä haastatteluissa yritti pitää mielessään, mistä kysymyksestä keskustelu haastateltavan lapsen kanssa oli lähtenyt liikkeelle ja miten hän palauttaisi keskustelun takaisin tutkimuksen kannalta tärkeisiin teemoihin. (Helavirta 2007, 633.) Näin ollen myös tutkijan ja tutkittavan ominaisuudet, kyvyt ja taidot vaikuttavat siihen, millaista tutkimustietoa syntyy (Helavirta 2007, 638; Hennessy & Heary 2005, 242).

Kirmasen (1999, 211) mukaan yksi tärkeimmistä tekijöistä haastattelun onnistumisen kannalta on luottavaisen suhteen luominen lapseen. Hän kuvaa, kuinka tärkeää on

osoittaa olevansa kiinnostunut lapsesta ja korostaa lapsen tärkeyttä haastateltavana. Kirmasen mukaan haastattelijan tulee luoda haastatteluun sellainen ilmapiiri, että lapsi tuntee voivansa puhua, mistä vaan ilman, että hän joutuu naurunalaiseksi tai hänen sanomisiaan väheksytään. Kirmanen (1999) on tutkimuksessaan havainnut, että monet lapset lämpenevät hitaasti keskustelemaan haastattelijan kanssa. Tällöin haastattelijalta vaaditaan sekä kärsivällisyyttä että taitoa sietää hiljaisuutta. Hänen mukaan lapselle voi viestiä joko sanallisesti tai muuten, ettei ole mitään kiirettä vastata ja että haastattelijalla on aikaa odottaa hänen vastauksiaan. (Kirmanen 1999, 211.) Alasuutarin (2005, 153) mukaan takaamalla haastattelun luottamuksellisuuden aikuinen voi pyrkiä erottautumaan lapsen arkipäiväisestä kokemuksesta aikuisista. Hänen mukaansa haastattelijalla voi näin osoittaa olevansa, ilman kontrollipyrkimystä, vakavasti kiinnostunut lapsen tavasta nähdä asioita. Roosin (Roos & Rutanen 2014, 38) tutkimuksessa lapset tunnustelivat haastattelijan suhtautumista heidän vastauksiinsa muun muassa huumorin avulla. Näissä tilanteissa lapset tarkkailivat intensiivisesti haastattelijan reaktioita yllättävään asiaan. Haastattelun onnistumisen kannalta on tärkeää, että vuorovaikutus tutkijan ja tutkittavien välillä on luottamuksellista, mielekkääksi koettua ja molempia osapuolia arvostavaa (Kalliala 1999, 70).

6.1.3 Ryhmähaastattelu

Toteutin haastattelut kolmen ja kahden lapsen ryhmähaastatteluina. Nauhoittamisen kannalta kolme henkilöä voidaan sanoa olevan hyvä määrä, jotta haastateltavien äänet eivät sekoitu toisiinsa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 206). Valitsin ryhmähaastattelun muun muassa sen takia, että haastattelutilanne voi olla monille tutkimukseen osallistuvista lapsista vieras ja jännittävä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 63). Hellavirran (2007, 631) mukaan lasten yksilöhaastattelua on pidetty lapsille epämiellyttävänä ja jopa pelottavana kokemuksena. Ryhmähaastattelussa lapset saavat toisiltaan turvaa sekä ideoita ja erilaisia näkökulmia (Dovenborg & Pramling Samuelsson 2004, 29–30). Nämä keskusteluun tuodut uudet näkökulmat voivat Valtosen (2005, 226) mukaan ruokkia toinen toisiaan ja synnyttää uusia huomioita. Kallialan (1999, 74) kokemuksen mukaan lapset inspiroituvat toisistaan ja täydentävät toisiaan ryhmähaastattelussa. Ryhmähaastattelun etuna on nähty olevan myös se, että lapsella on enemmän aikaa pohtia haastattelijan esittämiä kysymyksiä ja reflektoida ajatuksiaan (Dovenborg & Pramling Samuelsson 2004, 29–30). Alasuutarin (2011, 155)

mukaan ryhmähaastattelussa osallistujat myös puhuvat asioista, jotka voisivat jäädä yksilöhaastattelussa itsestäänselvyyksinä tai muista syistä keskustelun ulkopuolelle.

Pari- ja ryhmähaastatteluiden käyttämistä lapsia haastateltaessa on Strandellin (2010, 103) sekä Hennesyn ja Hearyn (2005, 238) mukaan pidetty myös aikuisen auktoriteettiero lieventävänä ja valtasuhteen tasapainottamista edeltävänä asiana. Yksilöhaastattelussa haasteena voi olla, että lapsi pyrkii antamaan ”oikeita” vastauksia tutkijan esittämiin kysymyksiin (Pietilä 2010, 227). Ryhmähaastattelussa tilanne muodostuu yksilöhaastattelua helpommin keskustelunomaiseksi kysymys-vastausprosessin sijaan (Heikka ym. 2009, 89). Ryhmähaastattelussa haastattelijalla on auktoriteetin sijaan pikemminkin tarinoiden kuuntelija (Hennesy & Heary 2005, 242). Eskola ja Vastamäki (2010, 29) toteavatkin, että ryhmähaastatteluja kannattaisi tehdä paljon nykyistä useammin, sillä niillä tavoitetaan hiukan toisen tyyppistä tietoa kuin yksilöhaastatteluilla. Ryhmähaastattelun etuna on myös se, että sillä saadaan myös nopeasti tietoa samanaikaisesti usealta vastaajalta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 63).

Ryhmähaastatteluissa on kuitenkin myös huonoja puolia. Helavirta (2007, 631) toteaa, että ryhmähaastattelu voi johtaa tilanteeseen, jossa kaikki osallistujat eivät saa ääntänsä kuuluville. Ryhmähaastattelussa puheliaimmat henkilöt voivat dominoida keskustelua (Valtonen 2005, 236), kun taas yksilöhaastattelun ehdottomana etuna on se, että jokainen lapsi saa varmasti puheenvuoron ja mahdollisuuden tuoda esiin juuri itselleen tärkeät ajatukset (Heikka ym. 2009, 89). Helavirta (2007, 638) kuvaa, kuinka lasten erilaiset ominaispiirteet, kuten ikä ja temperamentti, pakottavat tutkijan joustavaan tiedonkeruuseen ja tasapainotteluun lasten erojen ja erilaisuuden kanssa.

6.2 Tutkimusaineisto

6.2.1 Tutkimukseen osallistujat

Valitsin tutkimukseni kohdejoukoksi erään jyvaskyläläisen päiväkodin 1–6-vuotiaiden lapsiryhmän. Keräsin tutkimusaineiston haastatteleamalla ryhmän 3–6-vuotiaita lapsia. Päiväkodin henkilökunta sekä tutkimukseen osallistuvat lapset yhtä lasta lukuun ottamatta olivat minulle tuttuja kasvatustieteen kandidaatin tutkintooni kuuluvien päiväkotiharjoittelujen myötä. Valitsin tämän päiväkodin ja kyseisen lapsiryhmän sen

takia, että minä sekä tutkimukseen osallistuvat lapset tunsimme toisemme jo ennestään. Uskon, että tuttuuteni oli merkityksellinen sekä lapsille että heidän vanhemmilleen päättäessään lapsen osallistumisesta tutkimukseeni. Koin lasten tuntemisesta olevan etua myös haastattelutilanteessa. Lapset saattoivat kertoa tutulle ja turvalliseksi kokemalleen aikuiselle enemmän ajatuksistaan ja kokemuksistaan kuin tuntemattomalle haastattelijalle (Hirsjärvi & Hurme 2008, 130). Valitsin 3–6-vuotiaiden ikäryhmän osittain aiempien tutkimusten perusteella. Esimerkiksi Hyun ja Haw Choin (2004) haastattelivat tutkimuksessaan 3–6-vuotiaita yhdysvaltalaisia ja pohjoiskorealaisia lapsia heidän sukupuolikäsityksistään vertaillen lasten vastauksien kulttuurisia eroja. Toisaalta on myös esitetty, että tutkimushaastattelujen ikärajana tulisi pitää neljättä ikävuotta, sillä ennen sitä sanoilla on lapselle vain ominainen merkitys (Hirsjärvi & Hurme 2008, 129).

Jaoin vanhemmille osoitetut lupalomakkeet (liite 1) lapsiryhmän jokaisen kolme vuotta täyttäneen lapsen henkilökohtaiseen lokeroon. Lapsia, joille lupia jaoin, oli yhteensä 32. Seitsemän noista lapsista oli 3-vuotiaita, kolme 4-vuotiaita, kaksitoista 5-vuotiaita ja kahdeksan 6-vuotiaita. Lupa jaettiin yhteensä 12 tytölle ja 20 pojalle. Tutkimukseen osallistui yhteensä 21 lasta, joista kolmetoista oli poikia ja kahdeksan tyttöjä. Viisi lapsista oli 3-vuotiaita, kolme 4-vuotiaita, seitsemän 5-vuotiaita ja kuusi 6-vuotiaita. Toteutin haastatteluja yhteensä kahdeksan. Tein viisi näistä haastatteluista kolmen lapsen ryhmissä ja kolme kahden lapsen ryhmissä. Lapset saivat itse päättää, kenen kanssa he tulevat haastatteluun. Neljässä haastatteluryhmässä oli mukana sekä tyttöjä ja poikia, kolme haastatteluryhmää koostui pelkästään pojista ja yksi haastatteluryhmä pelkästään tytöistä. Kaikissa haastatteluryhmissä lapset olivat keskenään suurin piirtein samanikäisiä.

6.2.2 Aineiston keruu

Toteutin aineistonkeruun maaliskuussa 2015. Tein haastattelut päiväkodin leikkitiloissa aamupäivisin puoli yhdeksän ja yhdentoista välillä. Valitsin kyseisen ajankohdan yhdessä päiväkodin henkilöstön kanssa sen takia, että se on paras hetki päivästä lapsen vireystilan kannalta (Heikka ym. 2009, 89). Tällöin päiväkodilla on myös haastatteluun soveltuvia sisätiloja paremmin käytössä, sillä osa lapsista ulkoilee toisten ollessa sisällä. Toteutin haastattelut vaihtelevasti lapsiryhmän kolmessa eri leikkitilassa riippuen siitä,

miten tiloja oli aamupäivällä vapaana. Kaikki tilat olivat lapsille ennestään tuttuja, mikä on tärkeää lapsia haastatellessa (Eskola & Vastamäki 2010, 29–30; Hennesy & Heary 2005, 245). Haastattelun aikana istuttiin joko matolla tai tuoleilla pöydän ääressä riippuen vapaana olevasta tilasta. Haastattelun aikana lapset saivat suhteellisen vapaasti liikkua ja lähes kaikissa haastatteluissa lapset joko nousivat välillä seisomaan tai makoilivat ja pyörivät lattialla. Joskus kaikki kolme lasta kävelivät ikkunan luo katsomaan, ketkä ulkoilevat kyseisellä hetkellä. Tarvittaessa muistutin lapsia, että keskustelumme on tarkoitus nauhoittaa, jonka vuoksi heidän tulee olla puhelimen lähetyvillä. Haastattelut kestivät kymmenestä minuutista kahteenkymmeneenviiteen minuuttiin. Keskittymisen kannalta hyvä haastattelu-aika lasten haastattelussa on noin 15–20 minuuttia (Hirsjärvi & Hurme 2008, 130). Haastattelujen pituuteen vaikuttivat lasten kielellinen kyvykkyys, persoonallisuustekijät ja kiinnostus haastattelun aihetta kohtaan (Kalliala 1999, 74).

Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 24–25) mukaan haastattelun aloitusvaiheeseen on tärkeää kiinnittää huomiota. Aloitin haastattelut kysymällä lapsilta, miten aamu lähtenyt käyntiin ja mitä asioita he ovat tehneet aamun aikana. Tämän jälkeen kysyin lapsilta, muistavatko he viimeviikkoista käyntiäni heidän aamupiireillään, kun olin kertomassa tutkimuksestani ja haastattelusta. Kertasin lapsille tutkimukseni tarkoituksen sekä mihin käytän lasten haastattelua (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 24–25). Kerroin lapsille, että en tule kertomaan päiväkodin henkilökunnalle, heidän vanhemmilleen tai kenellekään muulle heidän minulle kertomiaan asioita heidän omalla nimellään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Muistutin lapsia, että haastattelu nauhoitetaan ja että voimme kuunnella nauhoitusta haastattelun jälkeen.

Aloitusvaiheen lisäksi yhtä tärkeää on kiinnittää huomiota haastattelun lopetukseen (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 24–25). Haastattelun loppuun kysyin lapsilta, onko jotain sellaista, mitä he haluaisivat vielä kertoa, jota en ole vielä tähän mennessä kysynyt. Ainoastaan yksi haastattelemistani lapsista tarttui tähän ja pyysi minua kysymään, kuinka monta vuotta hän on. Kysyin myös lapsilta, haluavatko he kysyä minulta jotain ja miltä haastateltavana oleminen tuntui (Helavirta 2007, 630; Roos & Rutanen 2014, 41). Yksi lapsista kysyi, miksi en ole tällä hetkellä koulussa. Kysyessäni lapsilta, miltä haastattelutilanne oli tuntunut, lapset kertoivat, että haastattelutilanne oli ollut mukava ja kysymykset kivoja. Jokaisen haastattelun loppuun kiitin lapsia hyvistä vastauksista ja

kysyin, haluavatko he kuunnella nauhoitusta. Jokaisessa haastattelutilanteessa lapset halusivat kuunnella nauhoitusta haastattelun jälkeen. Lopuksi lapset saivat valita palkinnokseen tarran.

Oma roolini haastattelussa oli olla neutraali, mutta kiinnostunut (Alasuutari 2005, 151; Hirsjärvi & Hurme 2008, 131; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 44). En ottanut kantaa lasten vastauksiin, jotta johdattelu olisi mahdollisimman vähäistä. Osoitin kuitenkin kiinnostuneisuuteni lasten antamia vastauksia kohtaan. Pyrin tähän erityisesti silloin, kun lapsi osoitti epäröimisen merkkejä puhumalla hiljaa tai lopettamalla lauseen kesken. Kiinnitin myös huomiota siihen, että jokaisen haastateltavan ääni tulisi tasapuolisesti kuulluksi ja huomioiduksi. Haastattelutilanteessa minulla oli mukana haastattelurunko (liite 2). En käynyt haastattelurunkoa systemaattisesti läpi, vaan sovelsin sitä niin, että keskityin haastattelussa teemoihin, jotka kiinnostivat haastateltavana olevia lapsia. Käytin haastattelurunkoa ikään kuin muistilistana siitä, mitä teemoja voisin ottaa esille riippuen, mihin suuntaan haastattelu eteni lasten puheenvuorojen myötä. Vanhempien lasten kanssa kävimme kaikki teemat läpi, nuorempien kanssa vain osa lasten kiinnostuksen ja jaksamisen mukaan. (Eerola-Pennanen 2013, 62.)

Käytin haastatteluissa myös kuvamateriaalia (liite 3). Haastatteluissa käyttämiäni kuvia oli yhteensä neljä kappaletta ja niiden tarkoituksena oli virittää lapsia ajattelemaan leikkiä ja leikkimistä sukupuolen näkökulmasta käsin (Dovenborg & Pramling Samuelsson 2004, 36; Heikka ym. 2009, 89). Pyrin kuvien tarkastelulla tuomaan haastattelutilanteeseen myös lisää toiminallisuutta ja mielenkiintoa (Alasuutari 2005, 146). Mielenkiinnon ylläpitäminen lasten haastatteluissa on tärkeää siksi, että useinkaan lapsi ei vastaile kysymyksiin pelkästään kohteliaisuuden tai velvollisuudentunteen vuoksi niin kuin aikuiset saattavat tehdä (Kirmanen 1999, 211). Käytin kuvia haastattelutilanteessa joustavasti sen mukaan, miten haastattelu eteni. Ainoastaan yhdessä haastattelussa kävin läpi kaikki neljä kuvaa. Yhdessä kolmen kuusivuotiaan lapsen haastattelussa kerkesimme lasten kanssa tarkastelemaan vain kuvaa 1. Tällöin lapsilta heräsi ajatuksia yhteen kuvaan liittyen 20min ajan, jonka jälkeen muiden kuvien tarkastelulle ei ollut enää aikaa eikä lapsilla jaksamista. Nuorempien lasten kohdalla kuvien merkitys oli suurempi keskittymisen suuntaamisessa ja keskustelun ylläpitämisessä. 3–5-vuotiaiden lasten haastatteluissa kävin läpi tavallisesti kuvat 1,2 ja 3.

6.2.3 Aineiston analyysi

Aineiston analysoinnissa käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi alkaa haastattelujen kuuntelemisella ja litteroimisella (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Haastatteluista syntyi noin 135 minuuttia nauhaa. Litteroin nauhat samana päivän aikana, kun haastattelu oli toteutettu. Litteroitua aineistoa muodostui noin 40 sivua rivivälillä 1 (Times New Roman, fonttikoko 11). Litteroin puheen sanatarkasti huomioiden murteellisuudet ja puhekielisyyden. Merkitsin ylös myös tauot haastateltavan puheessa (Ruusuvuori 2010, 424–426). Haastateltaville lapsille annoin pseudonimet ja omia puheenvuorojani merkkasin nimikirjaimillani (TS). Jätin litteroimatta ne kohdat haastattelusta, kun lasten huomio ja puhe kiinnittyi selvästi haastattelun aiheen kannalta ulkopuoliseen asiaan (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 14). Näitä kohtia haastatteluissa olivat esimerkiksi, ketkä ovat tällä hetkellä ulkoilemassa, mitä ulos laitetaan päälle ja ketkä meluavat käytävällä tai muissa huoneissa. Joitain haastattelunauhoituksia jouduin kuuntelemaan monia kertoja saadakseni selvää lasten puheista. Osa kohdista oli tämän jälkeenkin sellaisia, joista en saanut selvää. Tällöin lapsi esimerkiksi saattoi puhua hyvin hiljaa. Osa lasten kommentista oli myös sellaisia, joita en itse haastattelutilanteessa kyennyt kuulemaan, mutta kuulin ne selvästi nauhalta jälkikäteen. Usein nämä asiat olivat sellaisia, joiden kertomista lapset arkailivat. Tällainen tilanne oli esimerkiksi eräässä haastattelussa kysyessäni 4-vuotiaalta Tuomakselta hänen lempileikkiään:

TS: *Mikäs on Tuomaksen lempileikki?*

Tuomas: *Ku se kotileikki (hyvin hiljaa)... En tiää!*

TS: *Et tiää. Mitäs sä yleensä leikit täällä?*

Tuomas: *Pikkuleegoilla.*

Tuomas selvästi aristeli kertoa hänen lempileikkinsä olevan kotileikki. Kysyessäni hänen lempileikkiään Tuomas katsoi tiukasti alaspäin, leuka rinnassaan ja mumisi jotain hyvin hiljaisella äänellä. Vaikka istuin aivan Tuomaksen vieressä, en kyennyt kuulemaan, mitä hän sanoi vai sanoiko hän itse asiassa mitään. Muutaman sekunnin hiljaa odotettuaamme hän raikaisi kuuluvalla äänellä ”*En tiää!*”. Kysyessäni, mitä hän yleensä leikkii päiväkodissa, hän vastasi ”*Pikkuleegoilla.*”.

Haastattelujen litteroimisen jälkeen seuraava vaihe aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on haastattelujen lukeminen ja aineistoon tutustuminen (Tuomi &

Sarajärvi 2009, 109). Tässä tutkimuksessa aineistoon tutustuminen alkoi jo litterointivaiheessa kirjoittaessani ylös alustavia huomioita lasten kommentteista (Eskola 2010, 179). Kaiken aineiston ollessa litteroituna, luin koko aineiston läpi muutamaan otteeseen perehtyen kunnolla haastattelujen sisältöön. Kolmannella aineiston lukukerralla koodasin aineistoista lasten nimeämät lempileikit sekä leikit, jotka lapset nimesivät joko poikien tai tyttöjen leikeiksi tai leikiksi, jota pojat ja tytöt leikkivät molemmat. Tämän jälkeen luokittelin nämä kohdat taulukkomuotoon (ks. luku 7.1) (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93). Kun olin tehnyt taulukon lasten lempileikeistä, poikien ja tyttöjen leikeistä sekä yhteisistä leikeistä, luin aineiston läpi uudelleen.

Seuraava vaihe aineiston sisällönanalyysissä oli etsiä ja alleviivata huomioita, joita lapset tekivät sukupuoleen liittyen. Alleviivatut ilmaisut kirjoitin peräkkäin erilliselle paperille tiivistäen ja kohdistuen aineistoani tutkimuskysymysten kannalta olennaisiin asioihin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Poimittuja ilmaisuja syntyi reilu neljän sivun verran rivivälillä 1 (Times New Roman, fonttikoko 11). Näitä ilmaisuja aloin, alkuperäistä litterointiaineistoa rinnalla käyttäen, teemoittelemaan. Teemoittelussa on kyse aineiston ryhmittelemisestä ja jäsentämisestä (Eskola & Vastamäki 2010, 36–37; Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Tarkoituksena on pelkistää aineistoa etsimällä tekstistä olennaisimmat asiat (Moilanen ja Räihä 2010, 55) sekä nostaa esiin tutkimuskysymyksiä valaisevat ilmaisut (Eskola 2010, 193). Aineistolähtöisen lähestymistavan mukaan etsin aineistosta teemoja, joista informantit puhuivat (Moilanen & Räihä 2010, 55). Aineistoa jäsennelessä pyrin hahmottamaan, mitä yhteneväisyyksiä ja mitä eroavaisuuksia on havaittavissa haastateltavien antamissa merkityksissä (Ruusuvoori ym. 2010, 17; Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Analyysiyksikkönä käytin ajatuskokonaisuutta, joka toisinaan sisälsi useita lauseita (Kynäs & Vanhanen 1999, 5).

Alkuperäisen litterointiaineiston ja siitä erikseen poimittujen sitaattien käyttäminen rinnakkain osoittautui hyväksi keinoksi. Alkuperäistä litterointiaineistoa tarkastelemalla pystyin kiinnittämään huomioni kontekstin vaikutukseen siihen, minkälaisia merkityksiä lapsi sukupuolelle kulloinkin antoi. Erikseen poimituissa sitaateissa taas huomioni kiinnittyi tarkemmin siihen, millä sanavalinnoilla tyttöyttä ja poikuutta kuvailtiin. Ryhmittelin aineiston viiden pääkategorian mukaan, jotka olivat tyttöjen ja poikien leikit, tyttöjen ja poikien yhdessä leikkiminen sekä poikana ja tyttönä olemiselle

annetut merkitykset. Poikana ja tyttönä olemiselle annettujen merkitysten kategorisoinnissa ja kategorioiden nimeämisessä pyrin pitämään mielessä tutkittavien näkökulman (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113). Tämän lisäksi tarkastelin myös sukupuolelle annettujen merkitysten lisäksi myös muita leikkivalintaan vaikuttavia tekijöitä.

6.2.4 Eettiset ratkaisut

Aloitin tutkimusaineistonkeruun kysymällä luvan tutkimuksen toteuttamiseen Jyväskylän varhaiskasvatuspalvelujen vastuualuejohtajalta sekä tutkimukseen osallistuvan päiväkodin johtajalta (Ruoppila 1999, 33). Päiväkodin johtaja tiedusteli myös tutkimukseen osallistuvan lapsiryhmän kasvattajien mielipiteitä ja kiinnostusta tutkimukseen osallistumisesta. Saatuani luvan Jyväskylän kaupungilta ja lapsiryhmän kasvattajilta lähestyin lapsiryhmän vanhempia lupalomakkeella (liite 1) lapsensa haastatteluun osallistumisesta (Ruoppila 1999, 32). Lupalomakkeessa pyysin vanhempaa palauttamaan lomakkeen henkilökunnalle viikon kuluessa vain silloin, jos lasta ei saanut haastatella. Tällä ratkaisulla pyrin vähentämään vanhempien työmäärää luvan myöntämisen suhteen. Osa henkilökunnasta kuitenkin koki tämän olevan huono ratkaisu, koska aina ei ollut varmuutta siitä, saavuttiko lupalomake vanhempia vai ei. Niissä tapauksissa, jossa päiväkodin henkilökunta koki epävarmuutta luvan saavuttamisesta vanhempia, en haastatellut lapsia.

Tiedotin sekä vanhemmille että lapsille avoimesti haastattelun tarkoituksesta (Alasuutari 2005, 147–148; Hill 2005, 64, 70). Tutkijan vastuulla on varmistaa, että antaessaan suostumuksensa osallistuja tietää, mistä tutkimuksessa on kyse ja mihin hänen kertomiaan tietojaan tullaan käyttämään (Alasuutari 2005, 148; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Tämän takia riittävä tieto tutkimuksesta ja haastattelusta on tärkeää vanhemman lisäksi myös lapselle (Alasuutari 2005, 147). Tutkimuksen päämäärä ja mitä siihen osallistuminen tarkoittaa tulee kertoa lapsille mahdollisimman ymmärrettävästi. (Alasuutari 2005, 147–148.) Eerola-Pennanen (2013, 51) huomioi, että kertomisen tapaa on syytä vaihdella lasten mukaan, sillä eri-ikäisillä lapsilla on erilaiset valmiudet ymmärtää tutkimusta ja sen tekoa. Aineistonkeruuta edeltävällä viikolla osallistuin lapsiryhmän kaikkien pienryhmien aamutuokiolle ja kerroin lapsille tutkimuksestani ja sen toteutuksesta. 3–5-vuotiaille lapsille kerroin hyvin yleisellä

tasolla, että olen tulossa tekemään päiväkotiin koulutehtävää, johon tarvitsisin apua lapsilta. Esikoululaisten kanssa käytin myös ilmaisua haastattelu. Pidin ohjeistuksen hyvin konkreettisella tasolla välttämällä abstrakteja termejä, kuten tutkimus ja tutkija.

Kysyin sekä vanhemmilta että lapsilta itseltään luvan haastatteluun (Alasuutari 2005, 147–148; Hill 2005, 64, 70). Osallistuessani pienryhmien aamutuokiolle kerroin lapsille, että heidän vanhemmilleen on jaettu lupalomakkeet tutkimuksen tiimoilta ja heiltä, jotka saavat vanhemmiltaan luvan osallistua, tulen erikseen kysymään halukkuutta osallistua tutkimukseen. Korostin, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja että tulen kysymään luvan haastatteluun jokaiselta luvan saaneelta lapselta yksilökohtaisesti (Eskola & Suoranta 1998, 56). Näin ollen lapsella oli oikeus kieltäytyä haastattelusta, vaikka vanhempi olisi luvan antanut. Aamutuokiolla selvensin lapsille myös, mitä tutkimukseen osallistuminen konkreettisesti tarkoittaisi sekä milloin ja miten haastattelut toteutettaisiin (Hill 2005, 64). Kerroin myös, että haastatteluun osallistuvat saavat pienen yllätyspalkkion (tarran). Tämän jälkeen lapsilla oli mahdollisuus kysyä minulta tutkimuksesta.

Kaikki lapset, joilta kysyin halua osallistua haastatteluun, osallistuivat siihen. Haastatteluissa ei ollut paikalla ketään ulkopuolisia henkilöitä minun ja haastatteluun osallistuvien lasten lisäksi. Haastattelujen aluksi muistutin lapsia siitä, että haastattelu tullaan nauhoittamaan. Suurin osa lapsista ei kiinnittänyt minkäänlaista huomiota nauhoittavaan puhelimeen haastattelun aikana. Säilytin ja käsittelin haastateltavilta saamiani tietoja luottamuksellisesti. Varjelin haastateltavien lasten anonymiteettiä muun muassa siten, että jo haastattelujen litterointi vaiheessa haastateltavista ei käytetty heidän oikeita nimiään eikä muita yksityiskohtia, joista he olisivat tunnistettavissa. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

Haastattelutilanteessa tutkijan tulee olla herkkä lapsen vuorovaikutukselle (Roos & Rutanen 2014, 42). Roosin ja Rutasen (2014, 44) mukaan tutkijan on kriittisesti pohdittava lasten osallistumisinnostusta ja päätettävä haastattelu, mikäli lapsi viestii tilanteen olevan epämukava. Lapsella on myös oikeus keskeyttää haastattelu missä tahansa vaiheessa, minkä kerroin lapsille jokaisen haastattelun alussa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Tässä tutkimuksessa ainoastaan yksi haastatteluista keskeytyi

yhden haastateltavista ilmoittaessa, että ”*Mä haluan mennä pois.*”. Tämän jälkeen lapsi poistui huoneesta, jonka jälkeen myös toinen haastateltavista sanoi ”*Niin määkin.*” ja seurasi lähtenyt kaveriaan. Tämän jälkeen kysyin paikalleen jääneeltä kolmannelta haastateltavalta, haluaako hän jatkaa haastattelua. Hän vastasi tähän selvästi myönteisesti. Asianlaidan varmistumiseksi kysyin lapselta vielä, haluaako hän mennä pois, johon lapsi vastasi kielteisesti. Koska lapsi oli selvästi motivoitunut jatkamaan haastattelua, haastattelua jatkettiin yksilöhaastatteluna vajaat kuusi minuuttia.

Lapsi ei välttämättä aina suoraan sanallisesti ilmaise halukkuuttaan lopettaa haastattelu. Tämän vuoksi haastattelijan tulee tarkkailla lasten puheen lisäksi myös lasten nonverbaalisia viestejä ja kehon liikkeitä. (Karlsson 2012, 47.) Esimerkiksi motorinen levottomuus tai keskustelun aiheen suuntaaminen haastattelun jälkeiseen toimintaan voivat olla viesti siitä, että haastattelu aika on lopussa (Roos & Rutanen 2014, 40). Monien haastattelujen loppupuolella aistin lapsissa väsymisen merkkejä. Tällöin lapset esimerkiksi katselivat muualle ja vastasivat kysymyksiini nopeasti tarkemmin miettimättä. Näissä tilanteissa lopetin haastattelut pikaisesti kertomalla lapsille, että jäljellä on enää viimeinen kysymys. Haastattelun lopuksi kiitin lapsia sekä sanallisesti että tarrapalkkion kautta (Ruoppila 1999, 139). Palkkion antamista haastatteluun osallistumisesta on toisinaan pidetty arveluttavana lahjontana ja toisinaan reiluna hyvityksenä lapsille heidän vaivannäöstään ja käyttämästään ajasta (Hill 2005, 71). Tässä tutkimuksessa tarrapalkkion merkittävyys haastatteluun osallistumisesta tuskin oli suuri, sillä monet lapsista olivat unohtaneet, että haastatteluun osallistumisesta saa jonkinlaisen palkkion. Palkkiota tärkeämpää tuntui olevan se, että haastattelussa lapset saivat tuntea olonsa asiantuntijoiksi ja että heidän ajatuksistaan oltiin kiinnostuneita (Hill 2005, 64; Ruusuvoori & Tiittula 2005, 41). Yhtenä tärkeänä haastattelun onnistumisen piirteenä voidaan Roosin ja Rutasen (2014, 41) mukaan pitää sitä, että lapselle jää haastattelusta onnistumisen kokemus.

7 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata, millaisia merkityksiä 3–6-vuotiaat lapset antavat tyttönä ja poikana olemiselle. Tutkimuksen alakysymys liittyy siihen, miten lapset suhtautuvat omaan ja vastakkaiseen sukupuoleen. Tutkimuksen pääkysymykseen sekä alakysymykseen pyrin saamaan vastauksen tarkastelemalla neljää eri aineistosta käsittelyyn ottamaani teemaa. Ensimmäinen näistä teemoista on leikit, jotka lapset nimesivät tyttöjen ja poikien leikeiksi. Toinen teema liittyy lasten antamiin merkityksiin tyttöjen ja poikien yhteisleikille. Kolmas tutkimuksen teema käsittelee poikana olemiselle annettuja merkityksiä ja neljäs teema tyttönä olemiselle annettuja merkityksiä. Tämän lisäksi tarkastelen lopuksi lyhyesti muita tekijöitä, jotka sukupuolelle annettujen merkitysten lisäksi vaikuttivat lasten kuvausten mukaan heidän leikkivalintoihinsa.

Ensimmäistä teemaa lähdän tarkastelemaan esittelemällä tekemäni taulukon (taulukko 1), joka perustuu kuuteen eri haastattelukysymykseen. Taulukkoon olen eritellyt poikien ja tyttöjen vastaukset sekä merkannut sulkuihin, kuinka monta lasta mainitsi kyseisen asian haastatteluissa. Tähän tutkimukseen osallistui yhteensä kolmetoista poikaa ja kahdeksan tyttöä. Tyttöjen ja poikien antamat maininnat taulukossa eivät vastaa osallistujamäärää sen vuoksi, että kaikkia taulukossa näkyviä kysymyksiä en kysynyt jokaisessa haastattelussa ajanpuutteen ja lasten jaksamisen vuoksi. Osa lapsista myös antoi kysymyksiin useampia vastauksia, kun taas jotkut lapset eivät vastanneet lainkaan joihinkin kysymyksiin. Tämän lisäksi lapset vastasivat joskus kysymyksiini ”en tiedä” ja esimerkiksi kaksi haastatteluun osallistuneista lapsista eivät nimenneet mitään leikkiä lempileikikseen, vaan sanoivat leikkivänsä monia eri leikkejä. Näitä vastauksia ei taulukkoon ole selkeyden vuoksi merkattu.

7.1 Tyttöjen ja poikien leikit

TAULUKKO 1. Lasten käsityksiä ja kokemuksia tyttöjen ja poikien leikeistä.

	POIKIEN VASTAUKSET	TYTTÖJEN VASTAUKSET
1. Mikä on lempileikkisi?	Legot (4), majaleikki (2), Wader Nopperi-rakennussarja (2), kotileikki (2), piirtäminen (1), junarata (1), ritarilinna (1), jalkapallon pelaaminen (1), Ninjan leikkiminen (1), hippa (1)	Kotileikki (3), piirtäminen (2), legot (1), junarata (1), barbileikki (1)
2. Mitä leikkejä vain pojat leikkivät teidän päiväkodissa?	Wader Nopperi-rakennussarja (3), majaleikki (2), legot (2), duplot (1), autot (1), barbileikki (1), piirtäminen (1), Zoob-rakennuspalikat (1)	Legot (1), Wader Nopperi-rakennussarja (1)
3. Mitä leikkejä vain tytöt leikkivät teidän päiväkodissa?	Barbileikki (6), kotileikki (4), majaleikki (2), piirtäminen (2)	Barbileikki (2), kotileikki (1)
4. Mitä itse leikkisit, jos olisit tyttö/poika?	Barbileikki (6), piirtäminen (1), kotileikki (1), autorata (1), junarata (1)	Zoob-rakennuspalikat(1), Wader Nopperi-rakennussarja (1), Legot (1), majaleikki (1), autot (1)
5. Mitä leikkejä tytöt ja pojat leikkivät yhdessä teidän päiväkodissa? Mitä itse olet leikkinyt tyttöjen/poikien kanssa?	Legot (2), duplot (2), hiekkaleikit (2), majaleikki (1), kirkonortta (1), piirtäminen (1), junarata (1), rosvojen leikkiminen (1), kissalla ratsastamista leikkiminen (1)	Kotileikki (3), hiekkaleikit (1), majaleikki (1), piirtäminen (1), barbileikki (1), lego (1), junarata (1)

Poikien keskuudessa tyttöjen leikeiksi luokiteltiin vahvasti barbeilla leikkiminen, jota osoitettiin muun muassa ilmauksilla *"Jos mä oisin syntynyt tytöks ni mä leikkisin barbeilla."* ja *"Tytöt vaan leikkii niillä barbeilla."* Kuitenkin ainoastaan yksi kahdeksasta tytöstä nimesi barbileikin olevan hänen lempileikkinsä ja vain kaksi tytöistä barbileikin nimenomaan tarkoitettu vain tytöille. Eräässä ryhmähaastattelussa yksi pojista totesi barbileikistä puhuttaessa, että *"Eihän noihin (barbeihin) oo kukaan yleensä mennyt ku Olli yleensä munkaa ja Niko."* Myös kaksi kahdeksasta tytöstä kertoi leikkivänsä barbileikissä *"tosi harvoin"*.

Kotileikki oli toinen leikki, joka luokiteltiin suhteellisen selkeästi tytöille kuuluvaksi. Kotileikin kohdalla feminiinisyyden leima oli kuitenkin vaihtelevampaa. Osa pojista koki, että pojan leikkiessä kotileikkiä hän ylittää selvästi sukupuolelle osoitettuja odotuksia. Tämä tuli esiin esimerkiksi Roopen reaktiossa haastattelussa käytettävään 1 kuvaan: *"No se pitää hei nukkee. Pojat pitää nukkee haloo."* Myös Esa kertoi, että *"Mä en leiki kotiksessa. En oo koskaan leikkinyt melkeen."* Hieman neutraalimpi ilmaisu oli Anttonilla, joka sanoi leikkineensä kotileikissä *"tosi vähän"*. Niko taas ilmaisi, että *"Se (kotileikki) oli ennen kiva, kun sielä oli semmonen kassakone. Mä leikkisin sielä ehkä vieläkin, mutta kun se kassakone häipyi sieltä."* Neljä kolmestatoista pojasta ja yksi kahdeksasta tytöstä nimesi kotileikin olevan semmoinen leikki, jota vaan tytöt leikkivät. Kaksi pojista ja kolme tytöistä kertoi kotileikin olevan lempileikkinsä. Yksi tytöistä kertoi leikkivänsä kotileikissä harvoin.

Osa pojista ilmaisi myös pientä epätietoisuutta siitä, missä tytöt leikkivät. Niko esimerkiksi sanoi, että *"Ei me oikeen tiedetä, missä tytöt leikkii, kun tytöt tulee aine myöhemmin kun me."* Tähän Esa vastasi, että *"Eikö ne leiki jossain piirtämisleikissä? Miisa ja Niina ainaki on sielä."* Esa kertoi myös, että *"Ne (tytöt) menee johonkin erikoisiin leikkeihin ja ne ei tykkää olla missään samoissa leikeissä kuin pojat."* Niissä ryhmähaastattelussa, joissa oli sekä tyttöjä että poikia läsnä, pojat toisinaan testasivat leikkituntemustaan haastatteluun osallistuneilta tytöiltä. Esimerkiksi yhdessä haastattelussa Lauri sanoi *"Hei tytöt ei hirveesti leiki pikkuleegoilla."*, jonka jälkeen hän kysyi haastatteluun osallistuneelta Marilta, onko hän koskaan leikkinyt legoilla. Toisinaan sekaryhmähaastattelussa tyttö saattoi myös oma-aloitteisesti korjata pojan kertomat virheelliset tiedot tyttöjen leikkimisestä:

TS: *No onks joku semmonen leikki, mitä vaan pojat leikkii, mutta tytöt ei?*
Antton: *No, Nopperit.*

Iiris: *Kyllä määkin oon ollu.*
 Antton: *Öö toi Zoobit.*
 Iiris: *Kyllä määkin oon leikkiny.*

Sekä tytöt että pojat määrittivät pääosin pojille kuuluviksi leikeiksi erilaiset rakenteluleikit (Wader Nopperi-rakennussarja, legot, duplot, Zoob-rakennuspalikat). Muita mainintoja poikien leikeistä olivat maja- ja autoleikki. Iiriksen ja Anttonin keskustelusta kuitenkin huomaa, että rajanveto siihen, mitkä leikit ovat ainoastaan poikien leikkejä, ei ollut yksinkertaista.

7.2 Tyttöjen ja poikien yhdessä leikkiminen

Viimeinen taulukon kategoria muodostui niistä leikeistä, joita lapset kertoivat tyttöjen ja poikien leikkivän yhdessä. Otin tähän kategoriaan mukaan myös ne leikit, joita lapset itse kertoivat leikkineensä vastakkaista sukupuolta olevan leikkikaverin kanssa. Pojat kertoivat muun muassa lego- ja duploleikin olevan sellaisia leikkejä, joita tytöt ja pojat leikkivät yhdessä. Tähän tulokseen saattoi toisinaan vaikuttaa haastattelussa käytettävä kuva 4 (ks. liite 3), jossa tyttö ja poika leikkivät yhdessä legoilla. Muita poikien mainintoja yhteisleikeistä olivat hiekka- ja majaleikki, piirtäminen, junarata, kirkonrotta ja erilaiset mielikuvitusleikit. Myös tytöt kertoivat poikien ja tyttöjen leikkivän yhdessä lego, hiekka- ja majaleikkiä sekä piirtämistä ja junarataa. Tytöt toivat kuitenkin esiin myös leikkineensä poikien kanssa usein kotileikissä ja yksi tyttö myös barbileikissä.

Tytöt ja pojat kertoivat ylipäättään eri tavoin vastakkaisen sukupuolta olevien kanssa leikkimisestä. Tytöt toivat esiin jo lempileikistä kertoessaan, että he leikkivät kyseistä leikkivät yleensä tiettyjen poikien kanssa. Esimerkiksi kysyessäni Kaisan lempileikkiä hän vastasi, että ”Mä tykkään piirtää Iiriksen ja Tuomaksen kanssa.” Kukaan kolmestatoista pojasta ei kuitenkaan kertonut tyttöjen kanssa leikkimisestä ennen kuin vasta itse kysyin asiasta suoraa. Tällöin poikien vastaukset olivat toisinaan epävarmoja sekä ristiriitaisia:

Haastattelu A
 TS: *Leikittekte tyttöjen kaa?*
 Markus: *Ei! Minä leikin ainakin!*

Haastattelu B
 TS: *Onko sulla ketään tyttöä, jonka kanssa sä leikit täälä?*
 Lauri: *Ei. No joskus mä oon leikkiny Sinnan kaa.*

Haastattelu C

TS: *Leikitkö sä Roope koskaan täällä päiväkodilla tai kotona tyttöjen kanssa?*

Ossi: *En.*

TS: *Mä kysyin Roopelta.*

Roope: *Ehkä nyt ehkä.. Ehkä kotona mulla on semmonen Leena ja Heli, mitkä on tyttöjä.*

TS: *Mites Ossi? Ootsää leikkiny tyttöjen kanssa?*

Ossi: *Oon.*

TS: *Joo. Mitäs te ootte leikkiny sillon?*

Ossi: *Mulla on öö Maija ja Tiina mun tyttökavereita. Ne on mun naapurissa. Ne on mun serkkuja.*

Haastatteluun C osallistuneet Roope ja Ossi toivat esiin myös kontekstin vaikutuksen tyttöjen kanssa leikkimiseen. Vaikka päivähoitossa ei leikkittäisikään tyttöjen kanssa, kotona voidaan silti leikkiä. Yhdessä haastattelussa kolme poikaa ilmaisi myös hyvin myönteistä suhtautumista tyttöjen ja poikien yhteisiin leikkeihin:

TS: *Misköhän joku vois haluta olla poika?*

Esa: *Mä saattaisin tietää. Että öö..*

Jussi: *Koska vois leikata tukkaa.*

Esa: *Koska se vois leikkiä enemmän poikien kaa, koska pojat tykkää enemmän erejä leikkejä ja tytöt erejä.*

TS: *Nii, että haluis olla poika, että vois leikkiä poikien kaa ja poikien leikkejä?*

Niko: *Mitä se haittaa, vaikka leikkii poikien kaa vaikka on tyttö? Ei mitään.*

Esa: *Mua ei yhtään, mutta kaikkia aina ärsyttää, jos leikkii tyttöjen kaa. Mä ainakin tykkään leikkiä Niinan ja Miisan kaa.*

Jussi: *Mä en oikeestaan oo tutustunu tyttöihin täällä eskarissa.*

Tässä katkelmassa pojat toivat esiin myönteisen suhtautumisensa tyttöjen kanssa leikkimiseen. Esa kertoo, että häntä ei henkilökohtaisesti haittaa tyttöjen kanssa leikkiminen, mutta muita se ärsyttää. Jussi huomauttaa, että hän ei ole oikeastaan edes tutustunut päiväkodin tyttöihin. Tällöin mahdollisuudet tyttöjen ja poikien yhteisleikille ovat osittain rajalliset. Muita poikien nimeämiä rajoja tyttöjen ja poikien väliselle yhteisleikille olivat tyttöjen vähäinen saatavuus leikkialueella. Esimerkiksi Niko kertoi, että ”*Tytöt tulee aina myöhemmin, ku ei me jakseta oottaa puolta tuntia, et ne tulee.*”. Toisessa haastattelussa myös Olli havainnollisti minulle samanikäisten tyttöjen kanssa leikkimisen rajallisuuden:

TS: *Ootko sä Olli leikkiny muitten tyttöjen kanssa kuin Hennan kanssa?*

Olli: *Hmm.. No Kaisan kanssa. Eskarissa on aika hassua, kun on vaan kaks tyttöä.*

TS: *Nii. Ei oo ees hirveesti tyttöjä, joiden kanssa leikkiä.*

Olli: *Nii ja on hirveen paljon poikia, mutta ei kyllä tyttöjä. Kuus poikaa ja kaks tyttöä.*

TS: *Onks se susta hyvä vai huono juttu, että on niin paljon poikia ja niin vähän tyttöjä?*

Olli: *No huono juttu. [...] Et ne ku ain leikkii vaan kahestaa, kun on vaan kaks tyttöä.*

Olli tuo haastattelussa esiin, kuinka heidän esikouluryhmässään on vain kaksi tyttöä. Hän kertoo kuitenkin leikkineensä heidän molempien kanssa, mutta huomauttaa tyttöjen leikkivän usein vain kahdestaan. Hänen myönteistä suhtautumista tyttöjen kanssa leikkimiseen osoittaa myös se, että hän toteaa tyttöjen vähyyden olevan ”huono juttu”.

7.3 Poikana olemiselle annetut merkitykset

Vallattomuus ja rajuus

Poikana olemista tuotiin esiin muun maussa vallattomuuden ja rajuuden kautta. Esimerkiksi yhdessä kahden pojan haastattelussa tämä tuli ilmi puhuttaessa kotileikistä:

Ossi: *Me puukotetaan vauvoja, jos me mennään sinne.*

TS: *Puukotatte?*

Ossi: *Nii. Jos me mennään sinne ja joku pakottaa.*

TS: *Ai pakottaa kotileikkiin? Kuka teitä pakottaa?*

Roope: *Vaikka Teemu, jos se pakottaa ni (me) särjetään ikkuna ja mennään siitä (ulos kotileikkihuoneesta).*

Ossi kuvaa katkelmassaan, kuinka he puukottavat vauvoja joutuessaan kotileikkiin tahtonsa vastaisesti. Myöhemmin Ossi tuo esiin samanlaista vallattomuutta puhuessamme haastattelukuvasta 3 (ks. liite 3) sanoen ”*Miks ei noi heitä.. Mä teen yleensä niin, että mä tiputan ne (nuket) taivaalta.*”. Eräässä toisessa haastattelussa Antton toi esiin havaintoja myös Ollin rajuista otteista barbitalolla leikkiessä: ”*Olli vähän rajusti leikkii, kun se vaan hakkaa niitä (barbeja) sielä. Hakkaa vaan niitä seiniin.*”. Tässä aineistoissa poikien rajuuden toivat esiin vain pojat itse ja ne liittyivät aina stereotyyppisesti feminiinisiksi luokiteltuihin leikkeihin, kuten koti-, barbi- ja nukkeleikkiin. Tämän lisäksi ainoastaan yksi tyttö toi esiin poikien vallattomuuden kertomalla Lassista, joka oli hullutellut kotileikissä: ”*Lassi on mennyt sinne hyllyyn, minne voi laittaa ne ruuat astialle. Lassi on menny sen alle. Sinne kaappiin.*”. Yksi pojista toi myös esiin elkeisiin liittyviä sukupuolitekoja vallattomuudesta kuvatessaan,

että ”*kaikki pojat aina ryntää*” ”Noppereihin”, jonka takia ”*tytöt ei mee koskaan niihin*”.

Mahdollisuudet ja vapaudet

Pojat kuvasivat poikana olemisen myös mahdollistavan heille tietynlaisia asioita. Esimerkiksi Ossi kertoi, että on kivaa olla poika muun muassa siksi, että saa pelata tietokoneella ja rakentaa legoja. Samassa haastattelussa myös Roope ilmaisi, että ”*Tytöt vaan leikkii niillä barbeilla. Me voidaan kattoo levyjä.*”. Heidän mukaansa sukupuoli siis loi mahdollisuuksia tietynlaiseen toimintaan. Pojat myös kuvasivat, kuinka tytöt eivät ikinä mene majaleikkiin, koska he aina varaavat sen:

Roope: *Miksei tytöt tykkää poikien leikeistä?*

TS: *Mitkäs on sitten poikien leikkejä? Josta ne tytöt ei tykkää?*

Roope: *Maja.*

TS: *Majaleikki. Tytöt ei tykkää siitä vai?*

Roope: *Tykkää, mut kun ne ei ikinä mennä ku me aina varataan se.*

TS: *Nii tytöt ei pääse leikkii, ku te aina leikitte sitä vai?*

Roope: *Ei ihan aina. Välillä me mennään sinne pikkulegoihin.*

TS: *Nii joo. No leikkiikö tytöt sillon majaa, jos te ootte pikkulegoissa?*

Ossi: *Ei.*

Roope: *Pojat.*

TS: *Pojat leikkii. Muut pojat vai?*

Roope: *Nii.*

Haastattelussa Roope ja Ossi tuovat esiin, kuinka poikien mahdollisuudet varata ja leikkiä majaleikkiä ylittävät tyttöjen mahdollisen halukkuuden leikkiä majaa. Sukupuoli mahdollistavana näkökulmana tuli esiin myös Nikon kertoessa, että on kivaa olla poika, koska ”*on vanhempi ku tytöt*”. Pojat myös kertoivat, että poikana ollessaan heidän ei tarvitse kiinnittää yhtä paljon huomiota ulkonäköönsä kuin tyttöjen. Esa muun muassa kertoi, että poikana oleminen on kivaa siksi, että ”*koskaan ei mitään hameita tarvi käyttää tai ei tarvi laittaa hiuksia hyvin*”. Hänen jatkoi vielä kertomalla, että kun on poika ”*ei tarvi laittaa (hiuksia) ponnareille ja ei tarvi asetella mitään ihme koruja*”. Poikana olemisen tuomista mahdollisuuksista kertoo jotain myös se, että kolmestatoista pojasta viisi kertoi syitä, miksi on kivaa olla poika, kun taas yksikään kahdeksasta tytöistä ei osannut vastata siihen, miksi on kivaa olla tyttö.

Tyttöydestä erottautuminen

Poikana olemisessa olennaista oli poikien mielestä myös tyttöydestä erottautuminen. Tätä tuotiin esiin kuvailemalla poikien olevan vallattomia ja rajuja, kun taas tyttöjen olevan rauhallisia ja pitävän säännöistä. Tyttöydestä ja tytöistä pyrittiin erottautumaan kertomalla myös, millä leikkivälineillä he poikina leikkivät perinteisesti feminiiniseksi luokitteluisissa leikeissä:

TS: *Mulla ois sitten vielä yksi kuva, joka on tommonen (kuva 3).*

Roope: *Tyttö ja.. Aa niin tuolla noita poika-tommosia ja tyttö-tommosia.*

Ossi: *Joo, mä tykkäisin leikkiä nukketalolla. Mummilla ainakin on nukketalo.*

Roope: *Tuolakin on tommonen talo (osoittaa viereistä huonetta, jossa on barbitalo).*

TS: *Ja se on kivaa teidän mielestä?*

Ossi & Roope: *Joo.*

Roope: *Ja siinä on pelkkiä poikaukkoja.*

TS: *Poikaukkoja.*

Ossi: *Ja dinosaurus. Mul on dinosauruslelu, kuorma-auto ja vielä roska-auto.*

Roope: *Ja vielä matto.*

Ossi: *Joo.*

Roope ja Ossi tuovat esiin, ettei nukkekoti- tai barbileikkiä voida suoraa kategorioida feminiiniseksi leikiksi, vaan olennaista on, millaisia välineitä kyseinen leikki sisältää. Samanlaista näkökulmaa toi esiin myös Niko toisessa haastattelussa kertoessaan kotileikistä:

Niko: *Se oli ennen kiva, kun sielä oli semmonen kassakone. [...] Mä leikkisin sielä ehkä vieläki, mutta kun se kassakone häipy sieltä.*

TS: *Niin sä leikit sielä sillon, kun sielä oli kassakone.*

Niko: *Mm. Se oli hauskaa. Sielä oli enemmän niitä kaikkia viinirypäleitä ja niitä kaikkia.*

TS: *Nii joo ruoka-aineita.*

Niko: *Sitte Jussi aina teki mulle pepperonipitsaa*

Niko kertoi, kuinka kotileikissä oli ennen kassakone ja ruoka-aineita, joilla hän tykkäsi leikkiä. Myös Olli kertoi leikkineensä kotileikissä, mutta korosti, ettei hän ole kotileikissä leikkinyt nukeilla, vaan ”niillä koirilla ja kissoilla”. Hän kertoi, että ”Me tehdään kaikista jutuista vene ja sillee.”. Olli kertoi hieman samaan tyyliin myös leikkimisestään barbitalolla:

TS: *Mites Olli, jos sä olisit tyttö ni mikä vois olla sun lempileikki täällä?*

Olli: *Barbitalo, tittitii (pelleilee).*

TS: *Barbitalo vois olla sun. Okei.*

Olli: *Tai ei se voi olla, kun mä muutenkin leikin barbeilla*

- TS: *Nii jos sä muutenkin leikit barbeilla, kun sä oot poika, mut voihan se olla tyttöjenki..*
- Olli: *Mut emmä leiki barbeilla, vaan mä leikin niillä.. Mä en leiki niillä tyypeillä koskaan.*
- TS: *Aijaa. Mikset sä niillä tyypeillä leiki?*
- Olli: *Mä pelasin niillä viskarissa vaan jalista. [...] Mutta mä leikin nyt vaan niillä koirilla.*

Yllä olevassa katkelmassa Olli tuo esiin tyttöjen ja poikien leikkien dikotomisuu den. Hän kuvaa, kuinka hänen lempileikkinsä tyttönä ollessa ei voisi olla barbileikki, sillä hän tykkää leikkiä kyseistä leikkiä myös poikana ollessaan. Yrittäessäni kertoa, että barbileikki voi olla sekä tyttöjen että poikien mielestä mukava leikki, Olli keskeyttää puheeni ja ilmoittaa napakasti, ettei hän leiki ”niillä tyypeillä” koskaan. Tämän jälkeen hän kuitenkin kertoo pelanneensa barbeilla ”jalista” yhdistäen tyttömäiseksi koettuun barbileikkiin maskuliinisia elementtejä. Samalla Olli kertoo, että nykyään hän leikkii barbileikissä vain ”niillä koirilla”.

7.4 Tyttönä olemiselle annetut merkitykset

Rauhallisuus ja säännöt

Tässä tutkimuksessa pojat toivat esiin tyttöihin ja heidän leikkeihinsä liitettävän rauhallisuuden keskustellessamme siitä, eroaako tyttöjen kanssa leikkiminen poikien kanssa leikkimisestä. Esimerkiksi eräässä kolmen pojan haastattelussa Niko kuvaa, kuinka ”*Tytöt on nii rauhallisia, että niitten kanssa pitää leikkiä aina rauhallisesti.*”. Jussi yhtyy tähän ja sanoo, että ”*Ne (tytöt) aina menee johonkin niinku rauhallisimpiin leikkeihin.*”. Tyttöjen rauhallisuutta voidaan sanoa kuvaavan myös erääseen toiseen haastatteluun osallistuneen Ollin lausahdus siitä, että poikien kanssa tulee helpommin riideltä, sillä ”*ei tytöt niinku riitele*”. Toisaalta tyttöjen rauhallisuutta vastaan voidaan ajatella olevan Ollin esitys tyttönä olemisesta prinsessan roolissa keskustellessamme lapsiryhmän roolileikkivaatteista:

- Olli: *Mä joudun aina ottaa sen merirosvon. Tai sitten Sami varastaa senki. Ja sit mä joudun olee joku prinsessa. Kerran mä olin prinsessa (nauraa).*
- TS: *Aijaa. Onks siinä joku hauskaa? Onks hauskaa olla prinsessa vai?*
- Olli: *”Ää mä oon prinsessa. Mä vaan pistän huulipunaa uu”. (nousee seisomaan imitoiden prinsessan huulipunaa laittoa ja puhuen kimittäen)*

Ollin lisäksi myös Ossi toi esiin rauhallisesta tytöstä poikkeavaa käsitystä kertomalla, että poikien ja tyttöjen leikkiessä zombi-hippaa, ”*tytöt aina kiljuu*”. Yhdessä haastattelussa yksi pojista myös kertoi, että tyttöjen kanssa leikkiessä tulee sopia tarkemmin leikin säännöistä: ”*Nii pitää aina kaikki yöt ja aamut ja ruuat sopia.. Ja aina monta vuotta on ja..*”.

Rajatut mahdollisuudet

Pojat toivat esiin myös tyttönä olon toimintoja rajaavana tekijänä. Ossi rinnasti tyttöjen leikit suoraan pelkiksi nukkeleikeiksi sanomalla, että ”*Pojat ei tykkää tyttöjen leikeistä. Kato ku ne on nukkeja.*”. Samassa haastattelussa Roope kuvasi samanlaista ajatusta tytöistä kertoessaan miksi on kivaa olla poika:

Roope: *Tytöt vaan leikkii niillä barbeilla. Me voidaan kattoo levyjä.*

TS: *Eikö tytöt voi kattoo niitä levyjä?*

Ossi: *Ei.*

Roope: *Muuta kuin jotain barbilevyjä.*

Tyttöjen toiminta-alueeksi rajautuu Ossin ja Roopen puheessa barbeihin liittyvät asiat. Barbien ja tyttöyden yhteyttä toi esiin myös Antton kysyessäni häneltä, mitä hän leikkisi, jos hän olisi tyttö. Hän vastasi nopeasti ja itsevarmasti ”*Tietenki barbeilla.*”. Barbien lisäksi myös prinsessa-aihe liitettiin tyttöyteen:

TS: *Sä sanoit, että joskus ois kivaa olla tyttö. Ni millon sit ois kiva olla tyttö?*

Olli: *No viikonloppuisin vois aina olla tyttö.*

TS: *Aijaa. No mitä sä sit tekisit viikonloppuisin, jos sä oisit tyttö?*

Olli: *Söisin karkkia ja pelaisin jotain prinsessapeliä..*

Olli oli tuonut aiemmin haastattelussa esiin halunsa kokeilla tyttönä oloa joskus. Kysyessäni, milloin hänestä olisi mukavaa olla tyttö, hän vastasi että ”*viikonloppuisin vois aina olla tyttö*”. Tyttönä ollessaan hän viettäisi viikonloppunsa syöden karkkia ja pelaten ”*jotain prinsessapeliä*”.

Haavoittuvaisuus ja herkkyys

Tässä tutkimuksessa ainoat tyttöjen tyttöydelle annetut merkitykset liittyivät haavoittuvaisuuden ja herkkyyden teemaan. Esimerkiksi yhdessä haastattelussa Karoliina toi esiin tyttönä olemisen haavoittuvuuden muun muassa silloin, kun hän leikkii prinsessaa. Hän kuvaa kuinka, prinsessana olo on kivaa, mutta toisaalta sanoo, että ”*sitten voi rosvot vaikka heittää sen (prinsessan) vankilaan, jos siinä (leikissä) on*

rosvoja.”. Eräässä toisessa haastattelussa Kaisa taas tuo esiin herkkyytensä tyttönä kuvatessaan leikkineuvotteluja Tuomaksen kanssa: *”Mua meinas vähän alkaa ikettää, ku Tuomas halus olla niissä Noppereissa ja mä en ois oikeen halunnu olla niissä.”*

7.5 Muita leikkivalintaan vaikuttavia tekijöitä

Sukupuolelle annettujen merkityksen lisäksi lasten kuvauksissa ilmeni hyvin selkeästi myös muut leikkivalintaan vaikuttavat tekijät. Esimerkiksi päiväkodin tilat sekä niiden fyysiset ja materiaaliset järjestykset vaikuttivat lasten leikkivalintoihin. Jussi muun muassa kertoi, että ei leiki enää kotileikissä, sillä *”yleensä sinne huoneeseen tulee hirveesti porukkaa ni sitte kuuluu hirvee meteli”*. Myös lapsiryhmässä käytössä ollut leikkialuepedagogiikka oli yhteydessä siihen, mitä leikkejä lapset kertoivat leikkineensä. Yksi lapsista esimerkiksi sanoi, että *”barbeihin ei saa enää mennä, kun maja on aina sen tiellä”*. Osa lapsista toi ilmi myös leikkijöiden määrän rajallisuuden tietyissä leikeissä. Esimerkiksi kysyessäni Niinalta, leikkiikö Lassi hänen kanssaan kotileikkiä, hän vastasi *”siihen mahtuu vaan kolme”*. Myös Esa kertoi, että *”Jos Elmeri ei mahdu Noppereihin ni se menee kyllä tosiaankin piirtämään.”*. Leikin valintaan vaikutti myös kaverisuhteet. Jussi muun muassa kertoi, että *”Niko aina päättää, mihin leikkiin me mennään, vaikka mä sanon, että mennään nyt johonkin.”*. Myös leikkikaverin valinnassa voi olla mukana hyvin monenlaisia seikkoja, kuten Kaisa tuo esiin: *”Paitsi, että sitten on sillee, että Tuomas ei oikeen haluais leikkiä Hennan kanssa ja sitte Iiris haluaa, että Tuomas jää sitten vähän yksin.”*. Osa pojista toi esiin myös leikkikaverin valintaan vaikuttavan tyttöjen vähäisyys lapsiryhmässä.

8 POHDINTA

8.1 Keskeiset tutkimustulokset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata, millaisia merkityksiä 3–6-vuotiaat lapset antavat tyttönä ja poikana olemiselle. Tutkimuksen alakysymys liittyi siihen, miten lapset suhtautuvat omaan ja vastakkaiseen sukupuoleen. Tutkimuksessa tuli esille, että sukupuoli on selvästi aihe, johon lapset olivat kiinnittäneet huomiota arkisessa elämässään. Haastatteluissa jo iältään 3-vuotiaat lapset osoittivat tietämystään sukupuoleen liittyvistä leikkieroista perustuen omiin kokemuksiinsa. Tutkimuskysymyksiin pyrin löytämään vastauksen tarkastelemalla neljää eri teemaa. Ensimmäinen teemoista oli leikit, jotka lapset nimesivät tyttöjen ja poikien leikeiksi. Lapset määrittelivät tytöille kuuluviksi leikeiksi lähinnä barbi- ja kotileikin, kun taas pojille kuuluviksi erilaiset rakenteluleikit. Lasten antamien määrittelyjen voidaan sanoa heijastavan selkeästi sitä, mitä tyttöjen ja poikien ajatellaan yleisesti ottaen leikkivän. Sen sijaan lapset nimesivät monta eri leikkiä, joita tytöt ja pojat leikkivät yhdessä. Pojat mainitsivat yhteisiä leikkejä olevan esimerkiksi lego- ja duploleikki, majaleikki ja hiekkakakkuleikit. Myös tytöt kertoivat poikien ja tyttöjen leikkivän yhdessä lego-, hiekka- ja majaleikkiä, mutta toivat esiin myös leikkineensä poikien kanssa usein kotileikissä.

Toinen tarkasteluun ottamani teema käsitteli sitä, miten lapset suhtautuvat vastakkaista sukupuolta olevan kanssa leikkimiseen. Tähän suhtautuminen vaihteli jonkin verran tyttöjen ja poikien välillä. Tutkimuksessani tytöt toivat avoimesti esiin lempileikkinsä, jota monet kertoivat leikkivänsä myös joidenkin poikien kanssa. Pojat puolestaan eivät kertoneet tyttöjen kanssa leikkimisestä ennen kuin siitä suoraa kysyin. Tällöin pojat ilmaisivat toisinaan epävarmuutta ja toisinaan myönteisyyttä tyttöjen kanssa leikkimisestä. Eräs lapsista myös totesi muita ärsyttävän, jos hän leikkii tyttöjen kanssa. Tutkimukseeni osallistuvat pojat kuitenkin suhtautuivat huomattavasti neutraalimmin tyttöjen kanssa leikkimiseen verrattuna Hyunin ja Haw Choin (2004, 59) tutkimuksessa mukana olleisiin pohjoiskorealaisiin 3–6-vuotiaisiin poikiin. Hyunin ja Haw Choin tutkimukseen osallistuneet pojat toivat esiin tyttöjen kanssa leikkimiseen liittyvän häpeän ja katumuksen tunteita (Hyun & Haw Choi 2004, 59). Myös Hyunin ja Haw

Choin (2004, 59) tutkimuksessa pohjoiskorealaiset tytöt suhtautuivat pohjoiskorealaisempia poikia neutraalimmin vastakkaisen sukupuolen kanssa leikkimiseen ja kertoivat avoimesti leikkimisestä poikien kanssa.

Kolmas ja neljäs käsittelyyn nostamistani teemoista liittyivät siihen, millaisia merkityksiä lapset antavat tyttönä ja poikana olemiselle. Tässä tutkimuksessa pojat ja yksi tytöistä toi esiin poikana olemisen vallattomuuden. Myös Hyunin ja Haw Choin (2004, 54) tutkimuksessa lapset, ja eritoten tytöt, toivat esiin poikien hulluttelun ja hassuttelun leikeissä. Tutkimuksessani muutama poika toi esiin myös poikana olemiseen liitettävän rajuuden kertomalla joko omistaan tai toisen lapsen rajuista otteista barbi- ja kotileikissä. Poikana olon rajuutta tuotiin esiin ainoastaan stereotyyppisesti feminiinisiksi luokitelluissa leikeissä. Myös Hyunin ja Haw Choin (2004, 54) tutkimuksessa yksi yhdysvaltalainen tyttö kertoi, kuinka pojat leikkivät rajusti nukeilla repien heidän päältään vaatteita ja vetävän heidän päätänsä irti. Yksi tutkimukseeni osallistuneista pojista myös kertoi, että poikien kanssa tulee helpommin riideltä, sillä tytöt eivät häneen mukaansa riitele lainkaan. Myös Hyunin ja Haw Choin (2004, 54) tutkimuksessa pohjoiskorealaiset pojat toivat saman seikan esiin kertomalla, että pojat tappelevat keskenään toisin kuin tytöt.

Muita poikana olemiselle annettuja merkityksiä olivat mahdollisuudet ja vapaudet. Pojat kuvailivat, kuinka poikana oleminen mahdollistaa heille tietynlaisia asioita ja taas toisaalta heidän ei tarvitse kiinnittää niin paljon huomiota ulkoiseen olemukseensa kuin tyttöjen. Olennaista poikana olemisessa oli myös tyttöydestä erottautuminen. Tätä tehtiin muun muassa kuvailemalla tyttöjen olevan selvästi erilaisia kuin poikien (Moilanen & Rähä 2010, 59–62). Samalla, kun kerrottiin poikien olevan vallattomia, kerrottiin tyttöjen olevan rauhallisia ja pitävän säännöistä. Eron tekoa tyttöihin ja tyttöyteen tehtiin myös tyypillisesti feminiinisiksi luokitelluissa leikeissä. Kun pojat kertoivat kokemuksistaan barbi- tai kotileikissä, he toivat selvästi esiin, millä leluilla he ovat kyseisessä leikissä leikkineet. Näitä leluja ei suinkaan olleet nuket tai barbit, vaan pikemminkin eläimet, autot ja ”poikaukot”. Yksi lapsista myös kertoi pelanneensa barbeilla ”jalista” yhdistäen tyttömäiseksi koettuun barbileikkiin maskuliinisia elementtejä. Tyttöydestä ja tyttöjen leikeistä erottautuminen saattaa olla poikana olemisessa olennaista muun muassa siksi, että poikien on havaittu tulevan helpommin

leimatuksi osallistuessaan feminiinisiksi luokiteltuihin aktiviteetteihin (Lowe 1998, 214, 217; Thorne 1993, 130; Ueno & McWilliams 2010, 588).

Rauhallisuuden ja säännöistä pitämisen lisäksi, pojat toivat esiin tyttöyteen liittyvän myös rajatut mahdollisuudet. Pojat liittivät tyttöyteen vahvasti barbi- ja prinsessa-aiheen ja he kokivat heidän toiminta-alueensa rajautuvan näihin aihe-alueisiin. Tämä on osittain ristiriidassa sen kanssa, että monissa haastatteluissa tuli ilmi tytöillä olevan vapaammat mahdollisuudet osallistua myös maskuliiniseksi luokiteltuihin leikkeihin, kuten erilaisiin rakenteluleikkeihin. Pojat taas selvästi kokivat barbi- ja kotileikin olevan vain tytöille luokiteltuja leikkejä. Tuloksen voidaan tulkita heijastavan sitä, että pojilla on tiukemmat rajat kompetentin maskuliinisuuden esittämiseen kuin tytöillä kompetentin feminiinisuuden esittämiseen. Tässä tutkimuksessa ainut tyttöjen itse esiin tuoma tyttönä olemiseen liittyvä teema oli haavoittuvaisuus ja herkkyys.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Poststrukturalistisen teorian mukaan tutkimusaineiston ei ajatella paljastavan todellisuutta, vaan pikemminkin erilaisia olemisen ja puhumisen tapoja, jotka ovat tutkittaville mahdollisia (Davies 2003a, 153). Tarkoituksena tässä tutkimuksessa ei siis ollut selvittää totuutta siitä, millainen merkitys sukupuoli on 3–6-vuotiaiden lasten päivähoitoelämässä, vaan pikemminkin kartoittaa lasten erilaisia käsityksiä aiheesta. Näin ollen tutkimuksen kohteena oli tarkastella, millä sanoin ja puhetyylein lapset kuvasivat sukupuolelle annettuja merkityksiä. Haastatteluissa lasten puhetta sekä heidän käyttämiään sanoja ja fraaseja tarkasteltiin kulttuurisina esityksinä, jotka tuottivat, ylläpitivät tai vastustivat tietynlaista käsitystä siitä, mitä on olla tyttö tai poika (Pietilä 2010, 131). Kiinnostuksen kohteena olivat tutkimukseen osallistuvien tavat antaa merkityksiä sukupuolelle sekä annetuissa merkityksissä havaittavat yhtäläisyydet ja erot (Ruusuvuori ym. 2010, 17). Tässä tutkimuksessa lapset esittivät sukupuolta kuvailemalla tyttöjen ja poikien käyttäytymistä, pukeutumista ja puhe- sekä hiustyylejä (Davies 2003a 2).

Tutkimukseni aineiston voidaan arvioida painottuvan jonkin verran enemmän poikien käsitysten esille tuomiseen, sillä poikia osallistui tutkimukseen viisi enemmän kuin tyttöjä. Tämän lisäksi poikien ääni tuli esiin aineistossa tyttöjen ääntä selkeämmin myös

sen takia, että tutkimukseen osallistuneiden tyttöjen ja poikien ikäjakauma oli hyvin erilainen. Suurimmassa osassa haastatteluja 5–6-vuotiaat jaksoivat keskittyä aiheen käsittelyyn syvällisemmin, jonka vuoksi myös haastatteluaineisto oli laajempi näiden haastattelujen osalta. Tutkimukseen osallistuneista pojista 5–6-vuotiaita oli 70 % ja 3–4-vuotiaita 30 %, kun taas tyttöjen osalta 5–6-vuotiaita ja 3–4-vuotiaita oli molempia 50 %. Tyttöjen sukupuolelle antamien merkitysten vähäisyys voidaan arvioida olevan yhteydessä myös poikien jo alun perin vaikutusvaltaisempaan asemaan suhteessa tyttöihin (Blaise & Taylor 2012, 90). Esimerkiksi Hyunin ja Haw Choin (2004, 62) tutkimuksessa tuli selvästi esiin, kuinka pohjoiskorealaiset pojat hallitsivat ryhmäkeskusteluja jättäen vain vähän tilaa tyttöjen merkitysten kuulemiselle.

Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin lasten ryhmähaastatteluilla. Haastattelut toteutettiin kahden sekä kolmen lapsen ryhmissä ja lapset saivat itse päättää, keiden kanssa tulevat haastatteluun. Haastattelussa lapset kuuntelivat tarkasti toistensa puhetta ja puuttuivat siihen, mikäli havaitsivat toisen puhuvan jotain, mikä ei pidä paikkaansa. Tätä tapahtui varsinkin kysyessäni lasten käsityksiä siitä, mitä tytöt eivät leiki päiväkodissa. Neuvotellessaan keskenään tyttöjen leikkivalinnoista lapset samalla myös kontrolloivat tiedon luotettavuutta (Eerola-Pennanen 2013, 64). Tällaista ulottuvuutta olisi tuskin ollut mahdollista saavuttaa yksilöhaastattelussa. Sitä, että puhetta ei osoiteta vain haastattelijalle, voidaan kuitenkin pitää myös ryhmähaastattelujen yhtenä haasteena (Pietilä 2012, 217). Lapset saattoivat esimerkiksi vastata haastattelukysymyksiini myös sen perusteella, mitä muut haastatteluun osallistuvat kaverit olivat vastanneet tai jättää jotain sanomatta muiden läsnäolon takia. Muun muassa Hirsjärvän ja Hurmen (2008, 63) mukaan ryhmädynamiikka ja valtahierarkia vaikuttavat siihen, mitä ryhmähaastatteluissa tuodaan ilmi. Toisaalta ryhmähaastatteluissa voidaan tuoda esiin myös jotain sellaista, joka itsestäänselvyytensä tai muista syistä jäisi yksilöhaastattelussa keskustelun ulkopuolelle (Alasuutari 2011, 155).

Tässä tutkimuksessa aineiston keruuseen liittyvä luotettavuus näkyy muun muassa haastattelurungon sekä haastattelutilanteen suunnittelussa. Testasin haastattelurunkoa ja haastattelussa käytettäviä kuvia etukäteen haastatelllessani 4-vuotiasta sukulaistyttöäni. Esihaastattelun pohjalta muokkasin haastattelukysymyksiä paremmin lapsen omaa kerrontaa esiin tuovaksi sekä selkeimmiksi ja lyhyemmiksi. Esihaastattelun perusteella päätin myös ottaa mukaan neljännen haastattelukuvan (ks. liite 3, kuva 4).

Haastattelurunko oli minulla mukana jokaisessa haastattelutilanteessa, joskin käytin sitä hyvin joustavasti sen mukaan, millaista keskustelua syntyi haastattelussa lasten välillä. Myös kuvia käytin vaihtelevasti sen mukaan, millaisia asioita lapset itse toivat keskusteluun. Näillä ratkaisulla pyrin kunnioittamaan lasten asiantuntija-asemaa sekä tuomaan esiin paremmin lasten näkökulman haastattelun kohteena olevasta aiheesta (Alasuutari 2011, 83; Eskola & Vastamäki 2010, 28–29).

Tämän tutkimuksen aineistonkeruun luotettavuutta lisäsi muun muassa se, että kaikki haastattelut nauhoitettiin sekä nauhoittamiseen käytetyn puhelimen nauhoittamistoiminnon toimivuus varmistettiin ennen jokaisen haastattelun alkamista. Nauhoitettujen haastatteluiden kuuluvuus oli erittäin hyvä ja kuulin nauhalta myös sellaisia asioita, joita en kyennyt kuulemaan itse haastattelutilanteessa (ks. luku 6.2.3). Tutkimusaineiston käsittelyn luotettavuutta lisää se, että litteroin haastattelut sanatarkasti samana päivänä kuin haastattelu oli toteutettu. Tällöin haastattelutilanne oli tuoreessa muistissa ja pystyin kirjoittamaan siitä huomioita lasten sitaattien viereen. Aineistoa litteroidessa säilytin lasten ilmaisut alkuperäisessä muodossaan. Kävin kaiken litteroidun aineiston systemaattisesti läpi etsien lasten ilmaisuista yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia tutkimuksen kiinnostuksenkohteena olevan aiheesta. Jokaisesta haastattelusta nostin esiin tutkimusaihetta valottavia sitaatteja, jonka vuoksi tutkimustulosten voidaan nähdä kuvaavan koko tutkimusaineistoa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida myös uskottavuuden ja vahvistuvuuden käsitteiden kautta. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan on arvioitava vastaako hänen tulkintansa tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 1998, 212). Aineiston analyysin tarkalla kuvauksella ja aineistositaattien käyttämisellä pyrin siihen, että lukija voi itse arvioida tulkintojeni oikeellisuutta (Moilanen & Rähkä 2010, 64–65). Käyttämieni sitaattien ansiosta lukijat voivat arvioida, missä määrin nostetut havainnot ovat omia jäsennyksiäni tutkimuksenkohteesta ja missä määrin taas haastateltavan omia näkemyksiä (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 14). Tutkimukseni vahvistuvuutta taas lisää se, että tekemäni tulkinnat saavat tukea muista samaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista, kuten Hyunin ja Haw Choin (2004) tutkimuksesta (Eskola ja Suoranta 1998, 213).

Tutkijan vaikutus aineistoon on laadullisessa tutkimuksessa väistämätöntä (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 136). Muun muassa kokemattomuuteni haastattelijana vaikutti kysymysten lopulliseen ilmiäsuun haastattelutilanteessa. Tämä tuli esiin esimerkiksi selvittäessäni poikien kokemuksia tyttöjen kanssa leikkimisestä. Haastattelutilanteessa ja etenkin jälkikäteen haastatteluaineistoa tarkastelemalla huomasin, että kysymys ”Leikitkö tyttöjen kanssa?” sai erilaisia vastauksia kuin kysymys ”Kenen tyttöjen kanssa olet leikkinyt?”. Myös tutkijan iän, sukupuolen ja ammatin voidaan nähdä vaikuttavan siihen, miten hän tulkitsee kuulemaansa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136). Roosin ja Rutasen (2014, 42–43) mukaan emme voi ikinä täysin tavoittaa sitä, mitä toinen on autenttisesti tarkoittanut, vaan haastattelussa syntyvä tieto riippuu aina myös haastattelijasta ja hänen herkkyydestään lapsen viesteille. Heidän mukaansa sanoma ei siis koskaan tule suoraan lapselta, vaan aina välittyneenä tutkijan omien tulkintojen kautta. Myös tässä tutkimuksessa omat tulkintani ovat selkeästi esillä lasten puhetyyliin ja sanavalintojen tarkastelussa. Tietoisuus omista käsityksistä kuitenkin auttaa olemaan avoin myös muille näkökulmille.

8.3 Tutkimustiedon merkitys ja jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkimuksessa lapset toivat esiin leikkivalintoihin vaikuttavan leikkeihin liitetyn maskuliinisuuden ja feminiinisuuden lisäksi myös päiväkodin fyysiset ja materiaaliset järjestykset sekä sosiaaliset suhteet ja leikkikaverien saatavuus. Koska leikkiminen on olennainen osa lapsen päivähoitopäivää, on kasvattajien tärkeää olla tietoisia niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat lasten leikkimiseen päivähoidossa. Tutkimustiedon avulla lasten kanssa työskenteleville aikuisille voidaan valottaa niitä rakenteita ja asenteita, jotka vaikuttavat lasten toimimiseen ja itsensä toteuttamiseen päiväkodissa (Hill 2005, 81). Kasvattajien on myös tärkeää olla tietoisia siitä, millaisia käsityksiä varhaiskasvatusikäisillä lapsilla on sukupuolesta. Blaisen ja Taylorin (2012, 96–97) mukaan kasvattajien tietoisuus lasten tavasta ymmärtää sukupuolta mahdollistaa sen, että he voivat laajentaa lasten ymmärrystä ja tuoda esiin erilaisia tapoja olla tyttö tai poika. Heidän mukaansa kasvattajan tehtävänä on tuoda lasten arkeen erilaisia tapoja ajatella ja puhua sukupuolesta sekä näin luoda lapsille lisää resursseja esittää sukupuoltaan monin eri tavoin. Ainan ja Cameronin (2011, 13–16) mukaan kasvattajilla on suuri vaikutus siihen, miten lapset ajattelevat sukupuolesta ja sen

merkityksellisyydestä heidän elämässään. Tämän vuoksi kasvattajan tehtävänä on ohjata lapsia tunnistamaan kulttuurinsa stereotyyppioita ja kannustaa niiden kriittiseen tarkasteluun (Aina & Cameron 2011, 16; Lowe 1998, 207, 221).

Tässä tutkimuksessa sukupuolen esittämistä tarkasteltiin haastatteluaineiston valossa, jonka takia kulttuuriset esitykset rajautuivat pääasiassa lasten käyttämiin puhetyyleihin sekä kuvauksiin poikien ja tyttöjen käyttäytymisestä. Tämän vuoksi jatkotutkimuksissa olisi hyvä lasten haastatteluiden lisäksi myös havainnoida niitä keinoja, joilla varhaiskasvatusikäiset lapset esittävät sukupuolta arjessaan. Tässä tutkimuksessa lapsen iän yhteys hänen sukupuolelle antamiin merkityksiin jätettiin huomioimatta. Muun muassa Hyun ja Haw Choi (2004, 62) ovat tutkimuksessaan huomanneet sukupuolinormien ylittämisen olevan luonnollisempaa pienimmille lapsille. Heidän saamiinsa tuloksiin kuitenkin voidaan arvioida vaikuttaneen pohjoiskorealainen kulttuuri, jossa perinteisten sukupuoliroolien ylläpitämistä pidetään erityisen tärkeänä poikien suhteen (Hyun & Haw Choi 2004, 62). Tämän vuoksi lapsen iän yhteyttä lapsen sukupuoliin suhtautumiseen olisi tärkeää tutkia jatkossa myös muissa kulttuureissa.

LÄHTEET

- Aina, O. E & Cameron, P.A. 2011. Why does gender matter? Counteracting stereotypes with young children. *Dimensions of Early Childhood* 39 (3), 11–20.
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuuden tutkimukseen. Teoksessa L.Alanen & K.Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Blaise, M. 2005. A feminist poststructuralist study of children ”doing” gender in urban kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly* 20 (1), 85–108.
- Blaise, M. & Taylor, A. 2012. Using queer theory to rethink gender equity in early childhood education. *Young Children* 67 (1), 88–96.
- Butler, J. 1990. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York, NY : Routledge.
- Butler, J. 2006. *Hankala sukupuoli. Feminismi ja identiteetin kumous*. Suom. T. Pulkkinen & L-M. Rossi. Helsinki: Gaudemus.
- Danby, S. 1998. The serious and playful work of gender: Talk and social order in preschool classroom. Teoksessa N. Yelland (toim.) *Gender in early childhood*. London: Routledge, 175–205.
- Davies, B. 1997. The subject of post-structuralism: a reply to Alison Jones. *Gender and Education* 9 (3), 271–283.
- Davies, B. 2003a. *Frogs and snails and feminist tales : preschool children and gender*. Cresskill, N.J.: Hampton press.
- Davies, B. 2003b. *Shards of glass: Children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Dovenborg, E. & Pramling Samuelsson, I. 2004. *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber.
- Eerola-Pennanen, P. 2013. Yksilönä vaan ei yksin – Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 464. Viitattu 27.4.2015. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41154/978-951-39-5143-6_vaitos12042013.pdf?sequence=1
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita*

tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. 3.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Suom. M. Lehtonen & J. Herkman (toim.) Tampere: Vastapaino.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi: havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Edufin.
- Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu. Metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua. *Yhteiskuntapolitiikka* 72 (6), 629–640.
- Hennesy, E. & Heary, C. 2005. Exploring children's views through focus groups. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching Children's Experience Approaches and Methods*. London: SAGE, 236–252.
- Hill, M. 2005. Ethical considerations in researching children's experiences. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*. London: SAGE, 61–86.
- Hirsjärvi S. & Hurme H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. painos. Helsinki: Tammi.
- Hyun, E. & Haw Choi, D. 2004. Examination of young children's gender-doing and gender-bending in their play dynamics: A cross-cultural exploration. *International Journal of Early Childhood* 36 (1) 49–64.
- Jackson, S. 2007. "She might not have the right tools... and he does": Children's sense-making of gender, work and abilities in early school readers. *Gender and Education* 19 (1), 61–77.
- Jokinen, A. 2004. Diskurssianalyysin kourissa: Sotilasteksteissä muotoutuva miehisuus. Teoksessa M. Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen*. Tampere: Vastapaino, 191–208.
- Jokinen, E. 2005. Aikuisten arki. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Tampere: Gaudeamus.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen*

- tutkimukseen ja toimintaan. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–66.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus, 194–217.
- Koivunen, A. & Liljeström, M. 1996. Kritiikki, visiot ja muutos – feministinen purkamis- ja rakentamisprojekti. Teoksessa A. Koivunen & M. Liljeström (toim.) Avainsanat: 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 9–34.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11 (1), 3–12.
- Liljeström, M. 1996. Sukupuolijärjestelmä. Teoksessa A. Koivunen & M. Liljeström (toim.) Avainsanat: 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 111–138.
- Liljeström, M. 2004. Feministinen metodologia – mitä se on? Teoksessa M. Liljeström (toim.) Feministinen tietäminen. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Lowe, K. 1998. Gendermaps. Teoksessa N. Yelland (toim.) *Gender in early childhood*. London: Routledge, 206–222.
- Löfström, J. 2007. Sukupuoli ja seksuaalisuus koulussa. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) *Erilaisuuden valot ja varjot*. Keuruu: Otavan Kirjapaino, 87–97.
- Mac Naughton, G. 1998. Improving our gender equity ”tools”: A case for discourse analysis. Teoksessa N. Yelland (toim.) *Gender in early childhood*. London: Routledge, 149–174.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Naskali, P. 2010. Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. Teoksessa T. Saresma, L-M. Rossi & T. Juvonen (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino, 277–288.
- Paechter, C. 2007. *Being boys, being girls: learning masculinities and femininities*. Maidenhead : Open University Press.
- Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 212–241.
- Pulkkinen, T. & Rossi, L-M. 2006. Suomentajilta. Teoksessa Judith Butler Hankala sukupuoli. *Feminismi ja identiteetin kumous*. Suom. T. Pulkkinen & L-M. Rossi. Helsinki: Gaudemus, 7–13.

- Reisby, K. 1999. Sukupuoliherkkä pedagogiikka. Teoksessa A-L. Arnesen, S. Jónsdóttir, E-S. Hultinger, T. Klemp, B. T. Frederiksen & H. Lönn (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Suom. P. Hynninen. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17.
- Roos, P. & Rutanen, N. 2014. Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelusta. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti* 3 (2), 27–47.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus, 26–51.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Stainton-Rogers, W. 2003. Gendered childhoods. Teoksessa M. Woodhead & H. Montgomery (toim.) *Understanding childhood: an interdisciplinary approach*. Milton Keynes: Open University Press/Wiley, 181–220.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura Ry, 92–112.
- Syrjäläinen, E. & Kujala, T. 2010. Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajan koulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–40.
- Thorne, B. 1993. *Gender play: girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. painos. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa P. Kupila (toim.) *Arvioidaan yhdessä – Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Tammi, 9–30.
- Ueno, K. & McWilliams, S. 2010. Gender-typed behaviours and school adjustment. *Sex Roles* 63 (7–8), 580–591.

- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 223–241.
- Yelland, N. & Grieshaber, S. 1998. Blurring the edges. Teoksessa N. Yelland (toim.) Gender in early childhood. London: Routledge, 1–11.
- Ylitapio-Mäntylä, O. 2012. Kasvatuksen sukupuolistavia käytäntöjä päiväkodissa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 274–284.

LIITTEET

Liite 1 Lupalomake vanhemmille

LUPA LAPSEN OSALLISTUMISESTA TUTKIMUKSEEN

HYVÄT VANHEMMAT

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa lastentarhanopettajaksi. Teen kandidaatintutkielmani koskien 3–6 -vuotiaiden lasten sukupuolelle antamia merkityksiä. Olen kiinnostunut siitä, millaisia merkityksiä lapset antavat sukupuolelle heidän leikeissään. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia leikkejä tytöt ja pojat leikkivät ja miksi he leikkivät juuri näitä leikkejä.

Tutkimusaineiston tulen keräämään _____ päiväkodin _____ ryhmässä. Kerään aineiston maaliskuun aikana lasten ryhmähaastatteluilla. Haastattelut toteutetaan keväällä 2015 noin kolmen lapsen ryhmissä. Haastattelut tehdään lapsen hoitopäivän aikana ja ne nauhoitetaan. Päiväkodin tai lasten nimiä ei tulla mainitsemaan tutkimuksessa. Tutkimusta varten lapsesta tai hänen perheestä ei tarvita erityisiä tietoja. Saatu aineisto tulee ainoastaan minun käyttöni tutkimusta varten. Lapsen osallistuminen haastatteluun on täysin vapaaehtoista, ja on tärkeää, että lapsi itse on halukas osallistumaan siihen. Tulen varmistamaan tämän kunkin lapsen kohdalta haastattelua aloittaessani.

Olen saanut luvan toteuttaa tutkimukseni Jyväskylän varhaiskasvatuspalvelujen vastuualuejohtajalta sekä lapsenne päiväkodin johtajalta. Nyt pyytäisin lupaa vielä Teiltä lapsenne haastatteluun. Palauttakaa tämä lupalomake päiväkodin henkilökunnalle maanantaihin 9.3.2015 mennessä vain, jos **ette** halua lapsenne osallistuvan tutkimukseeni. Allekirjoitukseen riittää jompikumpi vanhemmista.

Lapseni nimi:

Lapseni EI saa osallistua haastatteluun

Aika ja paikka

Allekirjoitus

Kiitos vaivannäöstä. Jos jokin asia jäi vielä askarruttamaan, vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,

Tanja Salow
tanja.a.salow@student.jyu.fi

Liite 2 Haastattelurunko

Aloitus

- Mitä olette tehneet tänään? Miten on aamu sujunut?
- Muistutus viime viikon vierailusta
- Mitä haastattelu tarkoitti?
- Olen kiinnostunut, mitä leikkejä päiväkodissa leikitään
- En kerro päiväkodin aikuisille tai vanhemmille omalla nimellä
- Haastattelu nauhoitetaan → voidaan kuunnella jälkikäteen
- Ei ole pakko vastata ja voi lopettaa kesken
- Onko jotain, mitä haluatte kysyä?

Leikkikysymykset

- Mikä on lempileikkisi? Mikä tekee siitä leikistä kivaa? Mitä tykkäät leikkiä yksin?
- Kenen kanssa leikit mieluiten? Mitä leikitte yhdessä? Mikä yhdessä leikkimisessä on kivointa?
- Leikitkö koskaan asuleikeissä? Mitä leikkejä tykkäät leikkiä asuleikeissä? Mikä on kivointa tässä roolissa (esim. prinsessana) leikkimisessä?

Kuva 1 & 2 kysymykset

- Mitä kuvassa tapahtuu?
- Mitä leikkejä teillä päiväkodissa leikitään? Tytöt ja pojat samoja leikkejä?
- Mitä pojat/tytöt leikkivät?
- Mitä itse leikkisit, jos olisit poika/tyttö? Minkä takia juuri sitä?
- Jotkut lapset haluaisivat olla tyttö/poika, jotta voisivat leikkiä jotakin leikkiä? Oletko sinä koskaan halunnut olla? Haluaisitko joskus olla tyttö/poika? Missä tilanteessa? Mitä silloin tekisit?
- Miksi joku voisi haluta olla poika/tyttö?

Kuva 3 & 4 kysymykset

- Mitä tässä kuvassa tapahtuu? Leikkivätkö lapset kuvassa yhdessä vai omat leikit?
- Leikkivätkö tytöt ja pojat yhdessä? Mitä he leikkivät? Miksi he eivät? Voisivatko he leikkiä?
- Leikkivätkö tytöt ja pojat samalla tavalla? Miten pojat/tytöt?
- Leikitkö koskaan poikien/tyttöjen kanssa? Mitä leikitte? Miksi et? Miltä tytön/pojan kanssa leikkiminen tuntuu?
- Pitääkö poikien/tyttöjen kanssa leikkiä eri tavoin?
- Miksi on kivaa olla tyttö/poika?

Lopetus

- Onko jotain semmoista, jota haluaisitte vielä kertoa?
- Haluatteko kysyä minulta jotain?
- Miltä haastateltavana oleminen tuntui? Mikä oli kivaa? Mikä ei ollut kivaa?
- Kiitos vastauksista. Haluatteko kuunnella nauhoitusta?
- Tarrat ja kerrotaan, mitä seuraavaksi

Liite 3 Haastattelussa käytetyt kuvat

Kuva1



<http://www.bbc.com/news/magazine-24624427> BBC News (Viitattu 18.3.2015)

Kuva2



<http://pixabay.com/fi/tytt%C3%B6-lapsi-peliss%C3%A4-kuorma-auto-344328/>
(Viitattu 18.3.2015)

Kuva3



<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-2236340/How-gender-neutral-dollhouses-finally-catching-mass-toy-retailers.html> Daily Mail (Viitattu 18.3.2015)

Kuva4



<http://feminspire.com/feminist-friendly-holiday-toy-guide/> (Viitattu 18.3.2015)