

**SUKUPUOLEN DISKURSSIT LIIKUNTAPEDAGOGIIKAN OPISKELIJOIDEN
KOULUTTAJIEN PUHEESSA**

Paula Sahlman

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2017

TIIVISTELMÄ

Sahlman, P. 2017. Sukupuolen diskurssit liikuntapedagogiikan opiskelijoiden kouluttajien puheessa. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 77 s., 1 liite.

Tässä pro gradu -tutkielmassa olen tutkinut sukupuolen diskursseja liikuntapedagogiikan opiskelijoiden kouluttajien puheessa. Liikunta on ainoa oppiaine, jossa oppilaat on pääasiallisesti jaettu erillisryhmiin sukupuolensa perusteella, samoin opettajien rekrytointi on sukupuoliperusteista. Lukuisissa tutkimuksissa on todettu yleisesti koulujen piilo-opetussuunnitelman vahvistavan perinteisiä sukupuolirooleja ja kohtelevan tyttö- ja poikaoppilaita erilaisin kriteerein ja vaatimuksin. Liikunnan tapauksessa toiminta on erityisen sukupuolittunutta myös opetussisällöissä. Olen halunnut tutkia erityisesti juuri Jyväskylän yliopiston liikuntapedagogiikan opettajia, koska käsitykseni mukaan liikuntapedagogiikan pääaineella ja sen opettajilla on paljon valtaa siihen, miten ja mitä koulujen liikuntatunneilla opetetaan, myös sukupuolen näkökulmasta. Käsittelen näitä opettajia siis tässä tutkimuksessa institutionaalisina vallankäyttäjinä, joiden puheen diskurssit sukupuolesta vaikuttavat liikunnanopettajien koulutukseen ja siten myöskin liikunnanopetuksen sisältöihin ja käytänteisiin kouluissa.

Aineisto kerättiin kirjallisin puolistrukturoiduin teemahaastatteluin ja se analysoitiin diskurssianalyysillä keväällä 2017. Haastattelulomakkeet lähetettiin 10:lle liikuntapedagogiikan opiskelijoiden opettajalle. Vastauksia palautui kuusi. Vastaajista kolme oli miestä ja kolme naista. Vastauksista eroteltiin ensin kohdat, jotka koskivat kyselylomakkeen eri teemoja: sukupuolta, seksuaalisuutta, liikunnan erillis- ja yhteisopetusta, opettajan sukupuolta, sukupuolen käsittelyä liikunnanopettajakoulutuksessa sekä tasa-arvoa. Tämän jälkeen vastauksia käsiteltiin teemojen mukaisina kokonaisuuksina ja niistä etsittiin yhdistäviä tekijöitä, joista diskurssit muodostettiin. Ilmaisujen merkityksen tulkinnassa käytettiin kuitenkin apuna vastaajien koko vastausta.

Analyysissa vastauksista erottui kolme päädiskurssia. Olen nimennyt ne sukupuolinormatiivisuuden, sukupuolisensitiivisyyden ja sukupuolineutraaliuden diskursseiksi. Näistä sukupuolinormatiivisuuden diskurssi on aineistossa hallitsevin. Sukupuolinormatiivisessa diskurssissa on piirteitä hegemonisesta maskuliinisuudesta sekä heteronormatiivisuudesta. Näitä piirteitä aineistossa edustavat maskuliinisuuden ja feminiinisuuden erottelu oppilaiden ominaisuuksissa ja mieltymyksissä sekä opetuksen ja opettajien sukupuoliperusteisuudessa. Sukupuolisensitiivisen diskurssin ilmaisuja olivat näkemys omien sukupuolinäkemyksen, arvojen ja asenteiden pohtimisen tärkeydestä sekä niiden vaikutukset oppimiseen, koulun arvojen, käytänteiden ja toimintatapojen mahdollinen vaikutus yksilöiden eriarvoistamiseen, sukupuolisen lokeroinnin tiedostaminen ajattelutapana urheilussa sekä opettajan ammattitaidon kehittäminen sukupuolisensitiivisen ajattelun kautta. Sukupuolineutraalin diskurssin osuus jäi aineistossa vähäiseksi. Kaikissa diskursseissa pidettiin tärkeänä, että opettajalla säilyy mahdollisuus valita ja muokata opetustapaa tilanteen mukaan joustavasti ja monipuolisesti. Ylhäältä käsin luotu pakko jompaan kumpaan opetustapaan, yhteisryhmä- tai erillisopetukseen nähtiin haitallisena.

Liikunnanopetus on kouluissa tällä hetkellä sukupuolen perusteella vahvasti jaoteltua. Siksi tulkiten sukupuolinormatiivisen diskurssin olevan myös hegemonisen diskurssin asemassa koulujen liikunnanopetuksessa. Sukupuolen merkitys ja vaikutus tulisi nostaa esille alan sisäisessä keskustelussa ja opetuksen kehittämisessä. Liikunnanopettajien koulutussisällöissä tulisi pyrkiä sukupuolitietoiseen ja sukupuolisensitiiviseen koulutukseen. Koulun liikunnanopetuksen tulee lakisääteisenä ja valtiollisena instituutina pyrkiä pois perinteisten sukupuoliroolien vahvistamisesta ja edistää inklusiivisia maskuliinisuuden ja feminiinisuuden muotoja liikuntatunneilla ja kouluyhteisössä.

Asiasanat: sukupuoli, liikuntapedagogiikka, diskurssi, hegemoninen maskuliinisuus, sukupuolisensitiivisyys, tasa-arvo

ABSTRACT

Sahlman, P. 2017. Discourses of gender in sport pedagogy students' teachers' speech. Department of Sport Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis for sport pedagogy, 77 pp.. 1 appendix.

In this master's thesis I have studied the discourses of gender in sport pedagogys' students' teachers' speech. Physical education (PE) is the only school subject in which the students have been mostly divided into gender based groups. Also the recruiting of PE teachers is based on gender, the standard model is that males teach boys and females teach girls. According to various studies generally there is a hidden curricula in Finnish schools that reinforces traditional gender roles and treats girl and boy students with different criteria and requirments. In the case of PE also the contents and practices of teaching are gendered. In this thesis I wanted to study sport pedagogy's teachers in Jyväskylä University because my perception is that sport pedagogy major and its teachers have power to influence what and how PE is taught in school lessons through their status as PE teacher educators, also from gender perspective. In this study, I define the educators as users of institutional power whose discourses of gender affect on PE teachers training and on the contents and practices of PE teaching in schools.

Research was conducted as a case study and the material was gathered with written, semistructural thematic interviews. The texts were analyzed with discourse analysis during spring 2017. The interview forms were sent to 10 teachers of sport pedagogy students. 6 answers were returned. 3 of the informants were women and 3 men. In the beginning of the analyze, first the themes were separated from the texts. Themes were sex and gender, sexuality, teaching the girls and boys as separate or joint groups in PE, teacher's gender, gender in PE teacher training and equality. After this the answers were processed as thematic entities and common features were searched within these themes. The discourses were formed from these common features.

In the analysis, three main discourses were found. I have named them as the discourses of gender normativity gender sensitivity and gender neutrality. The discourse of gender normativity was more dominating. The features of gender normativity in the research material represent the separation of feminine and masculine in the students qualities, the students sport preferences and in the gendered teaching practices and The features of gender sensitive discourse were understanding the importance of acknowledging teachers' and school environment's views, values, attitudes and practices towards gender and their possible influence for individual's learning, their potential discriminative effect, acknowledging gender-based classificatory way of thought in sport and developing the professional skills and competence of PE teachers through gender sensitive thinking. Gender neutrality was a minor discourse in the research. In all of the discourses it was considerent important to maintain teachers ability to select the way of teaching, e.g. gender-segregated or c grouping in PE, according to the need of pedagogy and group. Making either one of the groupings mandatory was considered harmful.

Currently the practices of teaching PE are strongly gendered in Finnish schools. Thus my conclusion is that hegemonic masculinity is also in the position of hegemonic discourse in PE teaching. The topic of gender should be widely discussed within the field of sport pedagogy, in developing PE teaching and in the contents of PE teacher training towards more acknowledging and gender sensitive sport pedagogy. As obligatory school subject and state-led institution school and physical education should strive to not to reinforce traditional gender roles and instead advance the expression of more inclusive ways of being masculine and feminine both in school and PE lessons.

Key words: gender, sports pedagogy, discourse, hegemonic masculinity, gender sensitivity, equality

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	1
2 SUKUPUOLENTUTKIMUS JA SEN KESKEISET KÄSITTEET.....	4
3 SUKUPUOLI OPETTAJANKOULUTUKSESSA	10
3.1 Sukupuolitettu opettajankoulutus.....	10
3.2 Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus opettajankoulutuksessa.....	11
4 SUKUPUOLI KOULUSSA.....	13
4.1 Tasa-arvolaki ja valtiolliset pyrkimykset tasa-arvon edistämiseen kouluissa.....	13
4.2 Tasa-arvon toteutuminen koulussa.....	14
4.3 Erillisopetuskokeilut tasa-arvon edistäjinä.....	16
5 SUKUPUOLI KOULULIIKUNNASSA	18
5.1 Erillis- ja yhteisryhmäopetus koululiikunnassa	18
5.2 Maskuliinisuus ja feminiinisyys koululiikunnassa.....	20
6 DISKURSSIANALYYSI TUTKIMUSMETODINA.....	22
6.1 Diskurssin käsite ja diskurssianalyysi	22
6.2 Valtasuhteiden analysointi diskursseissa	26
6.3 Tutkimuksen toteutus	27
6.3.1 Tutkimuskysymys	29
6.3.2 Puolistrukturoitu teemahaastattelu aineistonkeruumetodina.....	30
6.4 Tutkimuksen luotettavuus, etiikka ja tutkijan positio	32
7 SUKUPUOLINORMATIIVINEN, SUKUPUOLISENSITIIVINEN JA SUKUPUOLINEUTRAALI DISKURSSI.....	35
7.1 Sukupuolinormatiivinen diskurssi.....	36

7.2 Sukupuolisensitiivinen ja sukupuolineutraali diskurssi	49
8 POHDINTA	58
LÄHTEET	64
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Tässä liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkimukselmassani olen halunnut tutkia sukupuolen diskursseja koululiikunnassa. Tarkemmaksi tutkimuskohteekseni valikoituivat liikunnan aineenopettajiksi opiskelevien kouluttajat Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisessä tiedekunnassa. Halusin tutkia erityisesti juuri heitä, koska oletan heidän käsityksillään sukupuolesta olevan erityinen merkitys siihen, miten sukupuoli tulee esiin ja huomioidaan suomalaisten peruskoulujen, toisen asteen sekä liikunnan korkeakoulutuksen liikunnanopetuksessa, niiden sisällöissä ja opetusjärjestelyissä. Tätä perustelen sillä, että Jyväskylän yliopisto on ainoa liikuntapedagogiikan maistereita kouluttava taho Suomessa. Nämä valmistuneet liikunnan aineenopettajat myös kouluissa pääasiallisesti liikuntaa opettavat. Jyväskylän liikuntatieteellisessä tiedekunnassa on siten liikuntapedagogiikan suurin asiantuntijavalta Suomessa. Käsitän tutkimukseen osallistuneiden kouluttajien yhdessä muiden kollegojensa kanssa vaikuttavan siis liikuntapedagogien koulutuksen sisältöjen suuriin linjauksiin sekä itsenäisinä opettajina määrittelevän omien pitamiensä kurssien sisällöt ja opetuksen näkökulmat. Tällöin käsitän, että myös se, miten he sukupuolesta puhuvat, heijastuu tulevien liikunnanopettajien käsityksiin sukupuolesta liikunnassa ja siten siihen, miten sukupuolikäsitykset näkyvät koulujen liikuntatunneilla, sisällöissä, opetusjärjestelyissä sekä suhtautumisessa eri sukupuoliin ihmisinä ja liikkujina. Tarkastelen liikuntapedagogien opettajien puhetta tässä tutkimuksessa institutionaalisen vallan käyttönä sukupuolen diskurssien määrittelyssä suomalaisen koululiikunnan kontekstissa.

Oma taustani on paitsi liikunta-alalla, myös valtiotieteissä ja yhteisöjen sosiaalisten ja kulttuuristen toimintatapojen tutkimuksessa, josta johtaa myös kiinnostukseni sukupuolinäkökulmaan. Olen pitkään ollut kiinnostunut siitä, miten eri sukupuolille ominaisiksi määritellyt ominaisuudet ja kategoriat muodostuvat, sekä siitä, miten niitä muutetaan. Sukupuolen käsitän enimmäkseen sosiaalisesti rakentuneena konstruktiona, jonka sisällöt ovat muutettavissa ja muuttuvat ajasta ja paikasta riippuen. Nämä konstruktiot vaihtelevat yhteisöstä ja kulttuurista riippuen. Sukupuoliin liitetyt merkitykset ovat siis kulttuurisen neuvottelun tuloksia, eivätkä missään määrin absoluuttisia tai essentiaalisia. Biologian osuutta sukupuolen määrittelyssä

pidän jossain määrin vaikuttavana, mutta huomattavan paljon vähäisempänä kuin sukupuolen sosiaalista rakentumista. Asia on minulle merkityksellinen siksi, että pidän tiukkoja sukupuoleen liitettyjä sääntöjä ja rajoituksia haitallisina kummallekin sukupuolelle. Tasa-arvo ja toisaalta myös syrjintä koskevat siis molempia sukupuolia, vaikka naisnäkökulmaa tuodaankin useammin esiin. Miesten osalta sukupuolen tutkimuksen esiinmarssi on käsitykseni mukaan vielä näkemättä. Tasa-arvo ei tarkoita samanlaisuutta tai tasapäistämistä, vaan sitä että *”ihmiset voivat kehittää kykyjään ja tehdä valintoja ilman sukupuolesta johtuvia rajoituksia”* (Suomen Liikunta ja Urheilu 2011, 12).

Suomalaisessa yhteiskunnassa sukupuolten tasa-arvo on tietynlaisesta edistyneisyydestään huolimatta vielä keskeneräinen prosessi. Karkeasti linjaten voisi sanoa, että miehet ovat Suomessa naisia heikommassa asemassa yksityis- ja perhe-elämässä ja naiset miehiä heikommassa asemassa työelämässä. Esimerkiksi naisten palkkataso on lähes 17 % miehiä alhaisempi (Tilastokeskus 2016, 62) ja naisia on vähemmän yhteiskunnan ja työelämän johtopaikoilla (Tilastokeskus 2016, 106–117). Miehet taas syrjäytyvät helpommin, elävät lyhyemmän aikaa ja kuolevat naisia useammin alkoholimyrkytykseen, tapaturmaisesti tai itsemurhan kautta (Tilastokeskus 2016, 85–86) ja saavat lasten huoltajuuden harvemmin kuin naiset (Tilastokeskus 2016, 15). Käsitän näiden sukupuolittuneiden ongelmien juontuvan sukupuoleen liitetystä oletuksista ja odotuksista sekä yhteiskunnan rakenteista ja käytännöistä, jotka kohtelevat sukupuolia eri tavoin. Haasteellisinta sukupuolen vaikutuksen tiedostamisessa on sen asema osana kulttuuria ja vakiintuneita toimintatapoja, jotka ovat lähes itsestänselvyyden asemassa. Tämä voi tehdä näistä käytänteistä huomaamattomia, jopa näkymättömiä.

Koulua voidaan pitää pienoismallina yhteiskunnasta, joka heijastaa yhteiskunnan arvoja (Lampela & Lahelma 1996, 227). Koska koulu on myös lakisääteinen kasvatusinstituutio, jonka käyvät läpi lähes kaikki suomalaiset, katson että se vaikuttaa suuresti myös siihen, millä tavalla kasvatuksen kohteiden sukupuolikäsitykset muodostuvat. Koululiikunta on osa koulutusjärjestelmää. Koululiikunnan käytännöt ovat muuhun yhteiskuntaan ja kouluun nähden poikkeuksellisen sukupuolittuneita. Muissa aineissa oppilaita ei jaeta lähes säännönmukaisesti opetusryhmiin sukupuolensa mukaisesti. Emme ajattele, että esimerkiksi matematiikkaa pitäisi poikien ja tyttöjen opiskella erillisryhmissä. Emme myöskään ajattele, että esimerkiksi ruotsin kielessä poikia pitäisi opettaa miehen ja tyttöjä naisen. Muualla yhteiskunnassa

ei myöskään ole erikseen miesten ja naisten työpaikkoja. Sen sijaan liikunnassa näin toimitaan lähes säännönmukaisesti, poikien opettajaksi rekrytoidaan ja koulutetaan miehiä ja tyttöjen naisia. Muilla aloilla tällainen toimintatapa olisi lainvastaista, mutta liikunta-alalla tästä, varsinkaan opetushenkilöstön sukupuolittuneisuudesta ja alan rekrytointikäytännöistä ei juuri keskustella tai toimintatapaa kyseenalaisteta. Tämä oivallus sai minut kiinnostumaan sukupuolesta liikuntapedagogiikan kontekstissa. Katson, että liikuntapedagogiikankin tulee kantaa kortensa kekoon sukupuolittavien toimintatapojen ja rakenteiden purkamisessa, niin yhteiskunnassa kuin urheilussakin. Tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on osallistua sukupuolten tasa-arvosta käytävään keskusteluun.

Työni tarkoitus on siis tarkastella liikuntakasvatusta osana koulua ja suomalaista yhteiskuntaa. Osaltaan siihen heijastuvat myös urheilun vahvasti sukupuolittuneet käytänteet, kuten esimerkiksi valmennuksen käytännöt, naisten ja miesten sääntöerot, tiettyjen lajien luonnollistaminen miesten ja naisten lajeiksi (Herrala 2015; 2016, Pirinen 2006; Berg 2016) sekä sukupuolten kilpailu lajeissa, joilla fyysisen voiman eroilla on vähäinen merkitys, kuten ammunnessa, ratsastuksessa ja joiltakin osin moottoriurheilussa. Käytännön liikunta-alalle pyrkivät opiskelijat ovat järjestään sellaisia, joilla on vahva liikuntatausta erilaisten harrastusten ja liikuntaseurojen ja -järjestöjen parissa. Katson, että tällaisen historian omaavat henkilöt tuovat myös työpaikalleen opetuslalle vähintään jotakin urheilunmaailman käytänteistä ja eetoksesta. (Kari 2011; Kalaja 2012; Heikkinen, Huttunen & Pesonen 2012.) Tässä tapauksessa he siis tuovat mukanaan urheilunmaailman sukupuolittuneisuuden ja vallitsevat maskuliiniset ihanteet. Näistä syistä kirjallisuuskatsauksessa käsittelen sukupuolta kaikissa näissä konteksteissa, yhteiskunnassa, koulussa, urheilussa, koululiikunnassa sekä opettajankoulutuksessa, koska katson niiden kaikkien vaikuttavan toinen toisiinsa. Tasa-arvoon ei vaikuta pelkästään sukupuoli, vaan merkittäviä ovat myös mm. luokka, varallisuus ja etnisyys, mutta tässä tutkimuksessa tarkastelen tasa-arvoa vain sukupuolen näkökulmasta. Tutkimukseni näkökulmaksi ja metodiksi olen valinnut sukupuoleen liittyvät diskurssit ja diskurssianalyysin. Diskursseilla tarkoitetaan sosiaalisesti rakentuneita käsityksiä todellisuudesta, jotka ilmenevät kielessä. Todellisuus ei siis ole absoluuttista "totta", vaan konstruoitua, ja ajassa ja paikassa muuttuvaa. Konstruoitu todellisuus määrittelee sen, millaisina sisältöjä ja merkityksiä asioilla on, esimerkiksi millaisia ovat tytöt ja millaisia pojat. Samasta asiasta voi samanaikaisesti olla olemassa useita erilaisia diskursseja eli puhetapoja.

2 SUKUPUOLENTUTKIMUS JA SEN KESKEISET KÄSITTEET

Sukupuolen tutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, jonka tavoitteena on tutkia kuinka sukupuoli ja sukupuolten väliset suhteet vaikuttavat erilaisiin yhteiskunnallisiin, kulttuurisiin ja historiallisiin ilmiöihin. Tutkimussuuntauksen juuret ovat naistutkimuksessa ja feminismissä, mutta sittemmin näkökulma on laajentunut myös mies- ja queer-tutkimukseen. Queer-tutkimuksella tarkoitetaan sukupuolen ja seksuaalisuuden kriittistä tarkastelua, liittyen usein sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen tuottamaan näkökulmaan. Erityisenä kiinnostuksen kohteena sukupuolentutkimuksessa voivat olla esimerkiksi sukupuolijärjestelmä ja sukupuolten väliset valtasuhteet. Tutkimusalana sukupuolentutkimus on laaja ja monitieteinen. Sukupuolinäkökulma voidaan ottaa mihin tahansa tutkittavaan ilmiöön. Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut sukupuolesta kasvatuksen ja koulutuksen kohteena suomalaisessa koulutusjärjestelmässä koululiikunnan kontekstissa.

Sukupuolen tutkimuksessa käytettävien käsitteiden kirjo ja laajuus on suuri, eivätkä ne välttämättä ole tuttuja asiaan perehtymättömälle. Tässä luvussa avaan alan käytettyjä ja tämän tutkimuksen kannalta keskeisimpiä käsitteitä.

Sukupuoli. Sukupuolen käsite jaetaan pääasiallisesta kahteen osaan, biologiseen ja sosiaaliseen sukupuoleen. Sukupuolella voidaan nähdä olevan myös muitakin ulottuvuuksia, kuten esimerkiksi psyykinen tai juridinen (Seta ry. 2016). Biologisella sukupuolella (sex) tarkoitetaan niitä syntymässä saatuja fysiologisia ominaisuuksia, genetiikkaa, anatomiaa ja hormoneja, jotka ovat tyypilliset kummallekin sukupuolelle. Kuitenkaan sukupuolen biologinen määrittely edes geneettisesti ei ole yksiselitteistä tai aina edes mahdollista, vaan usein tulkinanvaraista (Mappes & Hurme 2013). Sosiaalinen sukupuoli (gender) viittaa piirteisiin, käytökseen tai muihin ominaisuuksiin, joita sosiaalisesti ja kulttuurisesti nähdään kuuluvan miehille ja naisille. Voidaan siis katsoa, että sukupuoli ja sen sosiaaliset merkit, kuten maskuliinisuuteen ja feminiinisyteen liitetyt ominaisuudet, ovat sosiaalisesti tuotettuja eli konstruoituja (Mead 1935). Sukupuoleen liitetyt sisällöt eivät siis ole gender-ajattelussa essentiaalisia, siis että niillä olisi jonkinlainen sisäänrakennettu luonne ja ominaisuudet jotka biologia deterministisesti eli välttämättömästi ja pysyvästi määrää, vaan sukupuoleen liitetyt ominaisuudet

ja merkitykset ovat historiallisesti ja kulttuurisesti tuotettuja ja siten alati muovautuvia (Mead 1935). Näiden lisäksi vaikuttaa paljon myös yksilön kokemus omasta sukupuolestaan eletyllä tasolla, minkälaiseksi kombinaatioksi sukupuolisuutta hän itsensä kokee ja määrittelee. Tämä on yksilön kannalta ehkä syvin ja merkittävin taso. (Tasa-arvoinen varhaiskasvatus -hanke 2017.)

Sukupuolen voidaan myös nähdä olevan performanssi, jotakin mitä suoritetaan ja esitetään. Tässä Judith Butlerin (1990) teoriassa sukupuoli ei siis ole olemista, vaan tekemistä, performatiivi, jotakin mitä luodaan ja tuotetaan sosiaalisissa käytännöissä, diskursseissa ja instituutioissa tiettyjä sääntöjä ja normeja toistamalla. Tietyt eleet, puhe, säännöt ja normit liitetään tietynlaiseen kehoon kulttuurisessa järjestelmässä, joka opitaan sosiaalisesti. Sukupuoli mielletään usein kaksinapaisena ja polarisoituneena, janana, jonka toisessa päässä on vahva maskuliinisuus ja toisessa vahva feminiinisyys (Tasa-arvoinen varhaiskasvatus -hanke 2017). Maskuliinisuus on siis sitä, mitä feminiinisyys ei ole ja päinvastoin. Ne toimivat toistensa vastakohtina tai negaatioina. Kuitenkin ihmisen ominaisuutena ja ennen kaikkea kokemuksena sukupuoli on edellä sanottua moninaisempi ja vaihtelevampi. Jokainen yksilö voi sijoittaa itsensä haluamaansa kohtaan tuolla janalla (Seta ry. 2016).

Länsimaisessa kulttuurissa maskuliiniseksi merkityt ominaisuudet ovat esimerkiksi toiminnallisuus, hallitsevuus, rationaalisuus, suoriutuminen, kilpailullisuus, fyysinen voima ja väkivalta (Jokinen 2003, 8) itsenäisyys, lujatahtoisuus, viisus ja rohkeus (Mantila 1998, 15) sekä aktiivinen, dominoiva, aggressiivinen, ja kapinallinen (Planned Parenthood 2017). Feminiinisyteen liitetyt merkit ovat esimerkiksi emotionaalisuus, empaattisuus ja yhteisöllisyys, (Jokinen 2003, 8) hempeys, suloisuus, turhamaisuus, (Mantila 1998, 15) sekä alistuvuus, riippuvuus, passiivisuus, pehmeys ja heikkous (Planned parenthood, 2017). Nämä piirteet omaava yksilö olisi äärimmäinen stereotypia miehestä tai naisesta ja hänen voitaisiin katsoa edustavan jonkinlaista hypermaskuliinisuutta tai hyperfeminiinisyttä. Maskuliinisuus ja feminiinisyys eivät suoraan juonnu yksilön anatomiasta, vaan ne ovat tyylin kaltaisia muuttuvia ominaisuuksia, osa ihmisen persoonaa (Tasa-arvoinen varhaiskasvatus -hanke 2017). Sukupuoleen liitettyjä stereotypioita ovat näiden persoonallisuuspiirteiden lisäksi miehen ja naisen välinen työnjako kotona, esimerkiksi lastenhoidossa tai kodin remontoinnissa, ammatinvalinnoissa kuten sairaanhoitaja ja rakennusmies sekä fyysinen ulkonäkö vartalonpiirteineen ja vaatetuk-

sineen. (Planned parenthood 2017). Näistä voidaan puhua myös sukupuolirooleina, vrt. Butlerin (1990) ajatus sukupuolesta performanssina.

Hegemoninen maskuliinisuus. Hegemonisen maskuliinisuuden teoria viittaa miesten dominoivaan asemaan yhteiskunnassa, joka samaan aikaan marginalisoi naiset ja muut sukupuoli-identiteetit. Maskuliinisuus luokitellaan hegemoniseksi dominaation muodoksi, joka luo ja legitimisoi maskuliinisen hierarkian. Teorian mukaan nuoret, valkoihoiset, keskiluokkaiset, vammattomat ja heteroseksuaaliset miehet muodostavat kulttuurisen ideaalin maskuliinisuuden olemuksesta. Tätä miehenä olemisen tapaa ilmaisee vahva, aggressiivinen ja ei-feminiininen käytös. Hegemonisen maskuliinisuuden dominoivan aseman hyväksyvät hierarkian alemmat tasot, kuten naiset ja homoseksuaaliset miehet. (Connell 1987.) Tässä yhteydessä voidaan puhua myös ortodoksisesta maskuliinisuudesta, jota kuvaa maskuliininen arkkityyppi ja jonka käytökseen liitetään homofobia, seksismi, emotionaalinen pidättyväisyys ja heteroseksuaalisuus (Andersson 2009).

Inklusiiviset maskuliinisuuden muodot. Inklusiivisen maskuliinisuuden teoria viittaa monimuotoisempiin tapoihin olla mies. Länsimaissa asenteet ovat muuttuneet liberaalimmeiksi ja erilaiset gender -identiteetit ja seksuaalisuuden muodot ovat aikaisempaa hyväksyttävämpiä. Hyväksyttävän käytöksen ja toiminnan rajat ovat entistä laajemmat ja läpäisevämmät ja erilaiset maskuliinisuuden muodot voivat olla olemassa rinnakkain. Inklusiivisen maskuliinisuuden omaksuneilla miehillä on avoimempi, positiivisempi ja edistyksellisempi näkemys maskuliinisuudesta ja seksuaalisuudesta ja voivat osoittaa myös feminiinisiä piirteitä ja käytöstä ilman pelkoa homoksi leimautumisesta. (Andersson 2009.)

Sukupuolivähemmistöt. Sukupuolivähemmistöillä tarkoitetaan ihmisiä, joiden sukupuolen erilaisuudet (mm. biologinen, psyykinen, sosiaalinen) eivät ole yhtenäisesti määriteltävissä mieheksi tai naiseksi. Tähän kuuluu kaksi pääkategoriaa, transihmiset (transsukupuolinen, transgender ja transvestiitti) ja intersukupuoliset eli ihmiset, joiden biologisen sukupuolen merkit eivät kuulu vain jommallekummalle sukupuolelle, vaan joissa on osia kummastakin sukupuolesta. Cissukupuolisella viitataan ns. sukupuolienemmistöön eli itsensä yksiselittei-

sesti mieheksi tai naiseksi kokeviksi sukupuolen eri ulottuvuuksilla määritettynä, erityisesti synnynnäisillä biologisilla ominaisuuksilla sekä sosiaalisesti koettuna. (Seta ry. 2016.)

Sukupuolinormatiivisuus. Normi tarkoittaa yhteisössä esiintyvää mm. sääntöä, käskyä, kieltoa, käyttäytymissääntöä, moraalikäsitystä tai käsitystä siitä, miten jokin asia pitäisi tehdä. Normin ominaisuuksiin kuuluu, etteivät yhteisön jäsenet välttämättä tiedosta normin olemassaoloa sen itsestäänselvän aseman vuoksi tai että miksi he toimivat juuri normin määrittelemällä tavalla. Normit omaksutaan *”luonnollisina”*, huolimatta niiden sosiaalisesta rakentumisesta kunkin yhteisön määrittelemällä tavalla, tietyssä ajassa ja paikassa. Sukupuolinormilla tarkoitetaan yhteiskunnassamme vallalla olevaa ajattelutapaa sukupuolten olemuksesta, tässä tapauksessa että niitä olisi kaksi, mies ja nainen, jotka ovat toisilleen vastakkaisia ja luonteeltaan tietynlaisia. Tähän sisältyvät myös kummallekin sukupuolelle sopivina ja oikeina pidetyt käyttäytymis-, ulkonäkö- ja toimintatavat sekä säännöt (ks. maskuliinisuus ja feminiinisyys). Sukupuolinormit ovat luonteeltaan rajoittavia ja eksklusiivisia ja vain harvat ihmiset mahtuvat yksiselitteisesti niiden määritelmiin. (Seta ry. 2016; Tasa-arvoinen varhaiskasvatus -hanke 2017.) Sukupuoli itsessään on yksi voimakkaimmista yhteisön normeista ja yksilön elämää määrittävistä tekijöistä. Normin sisältö on kuitenkin sosiaalisesti rakennettuna abstraktionä myös yhteisön muutettavissa.

Muunsukupuolisuus. Muunsukupuolinen on yksilö, jonka sukupuoli-identiteetti on muu kuin yksiselitteisesti miehen tai naisen. Hän voi kokea olevansa kumpaakin tai ei kumpaakaan. Osa muun sukupuolisista ei vain halua määritellä itseään kaksijakoisen sukupuolikäsityksen kautta ja siksi käyttää itsestään muunsukupuolisen nimitystä. (Tasa-arvoinen varhaiskasvatus -hanke 2017.)

Sukupuoliepätyypillisuus. Yksilö, joka ei ilmaise itseään oletetun oman sukupuolensa normin mukaisella käytöksellä, vaan vastakkaisen sukupuolen normin mukaisella käytöksellä. Esimerkiksi nukeilla leikkivä, herkkä poika tai puissa kiipeilevä raisu tyttö. Tämä määrittely ei kuitenkaan ole kovinkaan yksiselitteistä, vaan kullekin sukupuolelle sopiviksi koetut käytös-mallit ovat hyvin paljon aikaan ja kulttuuriin sidottua. (Tasa-arvoinen varhaiskasvatus -hanke 2017)

Seksuaalisuus. Seksuaalisuus on keskeinen osa ihmisyyttä kaikissa elämänvaiheissa käsittäen kehen ihminen ihastuu, tuntee emotionaalista tai eroottista vetovoimaa. Seksuaalisuuteen liittyy erilaisia ikävaiheisiin sidottuja ominaisuuksia ja piirteitä. Seksuaalisesta suuntautumista puhuttaessa tarkoitetaan sitä, kehen tai mihin sukupuoleen henkilö kokee seksuaalista vetovoimaa. Eri sukupuoleen vetovoimaa tuntevia kutsutaan heteroseksuaaleiksi, jotka ovat seksuaalienemmistö. Seksuaalivähemmistöihin luetaan kuuluviksi homo-, lesbo-, ja biseksuaalit. Näihin voidaan viitata lyhenteelle hlb-ihmiset tai queer-ihmiset, joka tosin käsitteenä kattaa myös sukupuolivähemmistöt. (Seta ry. 2016; Tasa-arvoinen varhaiskasvatus -hanke 2017.)

Hetero-oletus, heteroseksismi ja heteronormatiivisuus. Hetero-oletuksella tarkoitetaan ajattelutapaa, jossa kaikkien oletetaan automaattisesti olevan heteroita (Setan transtukipiste 2013). Heteronormatiivisuus ja heteroseksismi ovat ajattelua, johon kuuluu ajatus kahdesta erillisestä ja toisiaan täydentävästä sukupuolesta, miehestä ja naisesta maskuliinisine ja feminiinisine piirteineen. Heillä on myös “luonnolliset” roolinsa ja käytösmallinsa elämässä, jotka ovat sukupuolen mukaan määrittäneitä. Tässä ajattelussa heterous ja sen oletetut miesten ja naisten käytösmallit ovat normi, ja ne nähdään muita sukupuolisia ja seksuaalisia suuntautumisia toivotumpana, luonnollisempaan ja parempaan, vrt. homofobia ja transfobia. (Warner 1991; Rodwell 2011.)

Homofobia, transfobia. Homofobia ja transfobia ovat homoseksuaalisuutta tai homoseksuaaleja sekä sukupuolivähemmistöjä kohtaan tunnettua pelkoa, vastenmielisyyttä tai heihin kohdistuvaa syrjintää, joka rinnastuu rasismiin ja seksismiin kaltaisiin ennakkoluuloihin, kuten vihaan ja inhoon. Ne eivät ole rinnastettavissa lääketieteellisesti määriteltyihin, hallitsemattomiin fobioihin. (Sateenkaariyhteisöt ry. 2017.)

Sukupuolten tasa-arvo. Sukupuolten välinen tasa-arvo tarkoittaa sitä, että ihmiset voivat kehittää kykyjään ja tehdä valintojaan ilman sukupuolesta johtuvia rajoituksia, ja että naisten ja miesten erilaiset käyttäytymistavat, pyrkimykset ja tarpeet ovat yhtä arvostettuja ja samassa asemassa. Vastaavasti seksuaalinen tasavertaisuus tarkoittaa samoja oikeuksia ja oikeutta elää ilman syrjintää hlb-ihmisille kuin heteroseksuaaleillekin esimerkiksi perhelainsäädännössä, työelämässä ja urheilussa. Sukupuolten tasa-arvo ei tarkoita samanlaisuutta tai tasapäisyyttä,

eikä esimerkiksi sitä, että naisten pitäisi mukautua maskuliiniseen malliin toimintatavoissaan. Toinen sukupuoli ei siis voi olla normi, johon toista verrataan ja arvotetaan sen perusteella, vaan että erilaisilla yksilöillä on samanlainen arvo. (Suomen Liikunta ja Urheilu 2011, 12-13.)

Sukupuolineutraalius. Sukupuolineutraalius ilmaisee pyrkimystä tasa-arvoon, mutta joka kuitenkin johtaa helposti tasapäistämiseen ja jättää huomiotta eri sukupuoliin vaikuttavat tekijät ja normit, kuten heihin kohdistuvat erilaiset odotukset, oletukset, roolit, yhteiskunnan rakenteet ja käytännöt. Saman tarjoamisen, sukupuolen vaikutusten kieltämisen tai ei-huomioimisen ajatellaan tuovan tasa-arvoa, vaikka todellisuudessa erot ja vaikutukset jäävät vain piiloon, jolloin niihin on entistä vaikeampaa puuttua tai edes huomata. (Tasa-arvoinen varhaiskasvatus -hanke 2017.)

Sukupuolisensitiivisyys. Sukupuolisensitiivisyys tarkoittaa eri sukupuoliin liitettyjen kulttuuristen ja sosiaalisten odotusten, oletusten, ennakkoluulojen ja käsitysten tiedostamista ja tunnistamista esimerkiksi arjessa ja puhetavoissa. Sukupuolisensitiivisydessä sukupuoliin liitettyt roolit ja määreet tiedostetaan ajallisesti ja kulttuurisesti muuttuvina ja muutettavina asioina. Myös sukupuoliin liitettyt stereotyyppit ja niiden vaikutukset tunnustetaan yhteiskunnassa rakenne- ja yksilötasolla, kuten esimerkiksi arjen puheessa toistettujen, sukupuoleen liittyvien yleistysten kyseenalaistaminen, kuten “tytöt leikkivät prinsessoja, pojat pyssyleikkejä”. Sukupuolisensitiivisessä kasvattamisessa lasta ei määritellä hänen sukupuolensa kautta. (Tasa-arvoinen varhaiskasvatus -hanke 2017.)

3 SUKUPUOLI OPETTAJANKOULUTUKSESSA

Tässä luvussa käsittelen suomalaista opettajakoulutusta sukupuolen näkökulmasta. Luon katsauksen opettajakoulutuksen historiaan sekä siihen, miten nykyisellään sukupuolta käsitellään opettajakoulutuksen sisällöissä sekä miten tutkimustiedon mukaan opettajat mieltävät sukupuolen ja tasa-arvon koulutyössä.

3.1 Sukupuolitettu opettajakoulutus

Ensimmäisessä Suomessa toteutetussa luokanopettajakoulutuksessa vuonna 1863 opiskelivat miehet ja naiset yhdessä, vaikkakin miehille ja naisille oli koulutuksessa erilainen lukujärjestys, tavoitteet ja tehtävät. Ensimmäinen seminaari jäi kuitenkin poikkeukseksi ja seuraavat kurssit järjestettiin miehille ja naisille erikseen. Sukupuolten erottelu loppui vasta vuonna 1971, kun opettajakoulutus siirtyi yliopistojen alaisuuteen. Miehille kuitenkin säilyi 40 % kiintiö opiskelijavalinnassa, käytäntö joka lopetettiin tasa-arvolain vastaisena vuonna 1986. Tällöin keskustelua herätti pelko opetusalan feminisoitumisesta ja sen mahdollisista haitoista oppilaille, erityisesti pojille. Pelättiin myös alan ja ammatin arvostuksen laskua. (Lahelma 2011, 268.) 1990-luvun lopulla tutkittiin opettajien mielipiteitä asiasta ja Lahelman (2000) analyysin mukaan argumentit perustuivat epäjohdonmukaisille ja stereotyyppisille käsityksille sukupuolieroista. Silti yhä edelleen suomalaisista luokanopettajista noin 30 % on miehiä, sen sijaan suurin osa rehtoreista on miehiä. (Lahelma 2011, 268–267.) Huomattavista muutoksista ja kehityksestä huolimatta opettajakoulutuksessa on yhä havaittavissa yhtäläisyyksiä ensimmäisiin sukupuolisegregoituihin opettajaseminaareihin. Niitä ovat edelleen sukupuolitettut prosessit sivuaineiden valinnassa sekä opettajien suhtautumisessa tyttö- ja poikaoppilaisiin. (Sunnari 2003, 223–224, Lahelman 2011, 269 mukaan.) Liikunnanopettajakoulutuksessa opettajien sukupuolijakoa vahvistetaan jo pääsykoejärjestelyillä, jossa puolet sisäänotettavista on miehiä ja puolet naisia (Opetushallitus. 2017b). Liikunta-alalla on myös voimassa muihin aineenopettajiin verrattuna poikkeuksellinen rekrytointijärjestely, jossa miehet työllistyvät pääasiassa poikien liikunnanopettajiksi ja naiset tyttöjen opettajiksi (Lehtonen 2003).

3.2 Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus opettajankoulutuksessa

Koulu vaikuttaa oppilaan käsityksiin omasta toimijuudesta, siis siitä mikä on hänelle mahdollista sekä mitä hän osaa ja voi tehdä (Ojala ym. 2009, Syrjäläinen 2010, 2 mukaan). Nämä myös sukupuolen perusteella yksilöön kohdistetut odotukset ja oletukset ohjaavat jo varhain oppilaan oppimispolkua, kuten opiskeluasenteita, kiinnostuksen kohteita, opiskeluvaihtoehtoja ja -tuloksia sekä minäpöyvyden kokemusta eli luottamusta omaan osaamiseen. Sukupuolten segregaaion eli erottelun pohjustus alkaa jo hyvin varhaisessa vaiheessa perheissä, varhaiskasvatuksessa sekä perusopetuksessa, mikä myöhemmin ohjaa ja vaikuttaa ammatti-, ura- ja koulutusvaihtoehtoihin. (Jääskeläinen ym. 2015, 10.) Näin sukupuoleen kasvattaminen ohjaa myöhemmällä iällä työelämään ja ammattiin sijoittumista sekä perhe-elämää, kun kärjistyneitä poikia kasvatetaan insinööreiksi ja tyttöjä hoivaajiksi.

Kuitenkaan itse opettajankoulutuksessa sukupuolitietoista tasa-arvokasvatusta ei juuri käsitellä, vaikka tutkimusta ja tutkimuskirjallisuutta aiheen pedagogisesta merkityksestä on runsaasti. Sukupuolitietoisten valmiuksien sisällyttäminen opettajankoulutukseen on ollut Opetusministeriön tavoitteena vuodesta 1988, mutta asian edistämiseksi käytännössä on tapahtunut hyvin vähän viime vuosikymmeninä. (Lahelma 2011, 263–264.) Opettajankoulutuksen etnografisessa tutkimuksessa opettajien kouluttajat ilmaisivat toiminnassaan essentialistista sukupuolikäsitystä, tuntevansa tasa-arvon käsitettä, mutteivat sukupuolitietoisuutta sekä tietämättömyytensä seksuaalivähemmistöjen kokemuksista ja sukupuolisesta häirinnästä koulussa (Norema, Pietilä & Purtonen 2010). Saman tutkimuksen mukaan kouluttajat myös kehottivat purkamaan ja kyseenalaistamaan yksinkertaistettuja gender-olettamuksia, mutta opiskelijat kokivat ettei koulutus tarjonnut työkaluja tasa-arvon edistämiseen. Tärkeyttä opettajien kouluttamisen sukupuolitietoiseen kasvattamiseen lisää se, että tutkimustiedon perusteella opettajat ilmeisesti ajattelevat ja kokevat toimivansa tasa-arvoisesti ja kohtelevansa oppilaita yksilöinä mutta tiedostamattomasti he toimivat kuitenkin koulutyön ja kasvatuksen arjessa sukupuolistereotyyppioita ylläpitäen ja vahvistaen. Stereotyyppit jylläävät myös opettajankoulutuksessa. Asia on merkityksellinen, koska koulu muokkaa voimakkaasti oppilaan identiteetin ja minä-käsityksen rakentumista. (Syrjäläinen 2010, 2–3.)

Opettajankoulutuksessa sukupuoli-tietoista tasa-arvosivistusta käsitellään vain harvoin erillisenä kokonaisuutena ja vain harvoin se on kirjattu opettajakoulutuksen opetussuunnitelmaan. Enimmillään tasa-arvoasioiden ajatellaan tulevan käsitellyiksi läpäisyperiaattella eri oppiaineissa. (Syrjäläinen 2010, 5.) Käsitely Suomessa tasa-arvon mallimaana ja usko tasa-arvon toteutumiseen koulutuksessa johtaa tasa-arvon pitämiseen jo saavutettuna ja itsestään selvyytensä, johon ei tarvitse kiinnittää huomiota koulun käytännöissä, kouluttaa opettajia tai esimerkiksi kirjata tasa-arvotavoitteita opetussuunnitelmiin (Syrjäläinen 2010, 2; Jääskeläinen ym. 2015, 19). Voitaisiin siis sanoa, että ajatus tasa-arvosta jo saavutettuna on tasa-arvokehityksen pahin vihollinen. Rahaa erilaisiin tasa-arvoprojekteihin käytetään, mutta uusien käytänteiden juurruttaminen on vaikeaa, osittain siksi, koska kaikki kouluyhteisön opettajat eivät tue tasa-arvoistavien käytäntöjen luomista tai niihin suhtaudutaan jopa avoimen vihamielisesti (Lahelma 2011, 265). Vallitsevien sukupuolinormien ja -järjestyksen haastaminen ja kyseenalaistaminen kohtaa paljon vastustusta. Opettajat, tutkijat ja viranomaiset, jotka pyrkivät pitämään sukupuoli-tietoisuutta esillä ja edistämään sitä, kohtaavat paljon negatiivisia kommentteja, provosointia, vitsailua ja jopa pelottelua (Lahelma 2011, 271).

Sukupuoleen liitetyt oletukset ja käsitykset niihin kuuluvista ominaisuuksista makaavat kulttuurisessa alitajunnassamme, ja niistä tietoiseksi tuleminen vaatii paljon työtä. Koulu lakisäänteisenä ja valtiollisena instituutiona ei voi ohittaa toimintatapansa merkitystä ihmisten muokkaajana ja sukupuoleen liittyvien merkitysten tuottajana. Opettajien ei voi olettaa osaavaan huomioida ja tiedostaa asiantuntevasti sukupuolen kaltaista monisyistä ja moniulotteista asiaa, jos sitä ei opettajakoulutuksessa käsitellä. Tätä vasten ajateltuna uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukanaan tuoma vaade toiminnallisen tasa-arvosuunnitelman laatimisesta ja toimeenpanosta kouluissa on varsin mittava. Tämän vuoksi sukupuoli-tietoisesta tasa-arvokoulutuksen lisääminen opettajakoulutukseen olisi tarpeellista.

4 SUKUPUOLI KOULUSSA

Suomea pidetään varsin edistyksellisenä valtiona sukupuolten tasa-arvon edistämässä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että tasa-arvo olisi kokonaisuudessaan saavutettu tai jopa valmis. Kouluyhteisössä pohjan tasa-arvotyölle luovat tasa-arvolaki sekä valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Tässä luvussa kerron, miten valtiollisella tasolla tasa-arvoa on pyritty edistämään lakisääteisesti sekä erilaisissa tasa-arvohankkeissa ja koulutusjärjestelyissä. Kerron myös, millaisiksi tutkimustiedon mukaan opettajat mieltävät eri sukupuolet ja miten tasa-arvo toteutuu koulussa.

4.1 Tasa-arvolaki ja valtiolliset pyrkimykset tasa-arvon edistämiseen kouluissa

Tasa-arvolaki (609/1986, 232/2005) velvoittaa edistämään sukupuolten välistä tasa-arvoa koulutuksessa. Laissa naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta todetaan seuraavaa:

“Viranomaisten ja koulutuksen järjestäjien sekä muiden koulutusta ja opetusta järjestävien tahojen on huolehdittava siitä, että tytöillä ja pojilla sekä naisilla ja miehillä on samat mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen sekä että opetus, tutkimus ja oppiaineisto tukevat tämän lain tarkoituksen toteutumista. Tasa-arvoa edistetään koulutuksessa ja opetuksessa lasten ikä ja kehitys huomioonottaen.” (5 §)

“Viranomaisten, koulutuksen järjestäjien ja muiden koulutusta ja opetusta järjestävien yhteisöjen sekä työnantajien tulee ehkäistä sukupuoli-identiteettiin tai sukupuolen ilmaisuun perustuvaa syrjintää tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti.” (6 c §)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sitoudutaan edistämään tasa-arvoa monesta näkökulmasta. Huomiota kiinnitetään tyttöjen ja poikien yhdenvertaiseen kannustamiseen, omien mahdollisuuksien tunnistamiseen ja opintopolulla opastamiseen ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. Samoin kiinnitetään huomiota myös sukupuolittuneiden asenteiden ja käytäntöjen tunnistamiseen ja muuttamiseen esimerkiksi työtavoissa ja oppimisympä-

päristöissä, opetuksen sukupuolitietoisuuteen sekä tietoisuuden lisäämiseen sukupuolen moninaisuudesta. Koulun toimintakulttuuria ohjaavat yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon periaate. Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) käsittelee tasa-arvoa päämäärätietoisemmalla ja merkittävämmällä otteella kuin edeltäjänsä. Aiemmissä opintosuunnitelmissa suhtautuminen sukupuoleen on ollut näennäisen neutraalia. Siten ne ovat mahdollistaneet epätasa-arvon piiloon jäämisen. Vuoden 2004 opetussuunnitelmaa on jopa kritisoitu tyttöjen ja poikien oletettuja lähtökohtaisia eroja korostavana. (Jääskeläinen ym. 2015, 17–18.)

Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kouluille on asetettu lakisääteinen vaatimus toiminnallisen tasa-arvosuunnitelman laatimisesta 1. tammikuuta 2017 mennessä. Opetusministeriössä on 1980-luvun lopulta lähtien tehty mietintöjä selvittämään, miten opetussuunnitelmia, kasvatusta, työtapoja, ja opettajien ja opinto-ohjaajien koulutusta tulisi kehittää sukupuolten tasa-arvotavoitteen toteuttamiseksi koulutyössä, mutta niiden johtopäätökset ja suositukset ovat lukuisista hankkeista ja projekteista huolimatta jääneet raporttien tasolle siirtymättä koulun arkeen ja käytänteisiin (Syrjäläinen 2010, 1). Nähtäväksi jää, millä vaikutuksella nykyisellä opetussuunnitelmalla ja koulukohtaisella tasa-arvosuunnitelmalla niiden toimeenpano on koulujen tasa-arvoiselle opetuskäytännöille ja kasvatukselle. Toinen merkittävä viimeaikainen hanke on ollut TASUKO- hanke, eli Tasa-arvo ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa (Hynninen, Helkakorpi, Lahelma, Lehtonen & Snellman 2011), jonka tavoitteena oli edistää tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuutta koskevaa kehittämistyötä kaikissa opettajankoulutusta antavissa yliopistoissa.

4.2 Tasa-arvon toteutuminen koulussa

Koulua on kuvattu ympäröivän yhteiskunnan pienoismalliksi. Koulun arjessa välittyvät oppilaille myös yhteiskunnassa vallitsevat ajattelutavat miesten ja naisten rooleista, työnjaosta ja ominaisuuksista. (Lampela & Lahelma 1996, 227.) Keskeisintä tasa-arvon edistämiseksi kouluissa on sukupuolten eriarvoisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen (Hynninen 1991, 238). Useat tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ajatellaan koulun olevan jo valmiiksi tasa-arvoinen, toiminnan olevan sukupuolineutraalia ja että tasa-arvo olisi jo saavutettu Suomessa, jolloin siihen ei enää tarvitse kiinnittää huomiota.

Tämä koskee sekä opetussuunnitelmien laadintaa että niiden sisältöjä ja opetushenkilöstön käsityksiä omasta toiminnastaan. (Syrjäläinen 2010, 2) Tutkimuksissa opetushenkilöstö on ollut haluton puhumaan sukupuolesta ylipäättään, vaan he ovat korostaneet yksilöiden välisiä eroja tai opiskelijan persoonallisuutta. Suhtautuminen on siis vaikuttanut sukupuolineutraalilta, eikä sukupuolen merkitystä ole pohdittu tai se on jopa kokonaan kielletty (Tarmo 1991; Lahelma ja Gordon 1999). Näennäinen tasa-arvo sukupuolineutraaliuden tavoittelun kautta on omiaan piilottamaan tai kieltämään eri sukupuolia kohtaavat erilaiset todellisuudet, mahdollisuudet ja vaatimukset yhteisössä. Neutraaliutta parempi vaihtoehto olisi sukupuolisensitiivisyys, joka tiedostaa, että eri sukupuoliin kohdistuvat erilaiset odotukset ja mahdollisuudet. Sukupuolisensitiivinen kasvatus tiedostaa nämä erilaiset todellisuudet ja pyrkii purkamaan niitä. Tällöin lasta tai nuorta ei määritetä hänen sukupuolensa perusteella. (Tasa-arvoinen varhaiskasvatus –hanke 2017)

Kuitenkin tutkimuksissa keskustelun vieminen syvemmälle on paljastanut henkilöstön tiedostamattaan tarkastelevan oppilaita niin sanottujen sukupuolilinssien lävitse ja kohdistavan tyttöjen ja poikien toimintaan erilaisia merkityksenantoja ja arvostusta (Tarmo 1991). Tytöt nähtiin esimerkiksi tunnollisina ja hiljaisina, pojat taas häiriköivän enemmän tunneilla. Poikien työskentelyä ja toimintaa arvostettiin enemmän kuin tyttöjen, ja tyttöihin liitettiin enemmän negatiivisiä määreitä. Poikien negatiiviseen toimintaan liitettiin positiivisia sävyjä (esim. laiskuus, toiminnallisuus ja vilkkaus) ja niitä pyrittiin ymmärtämään ja selittämään. Esimerkiksi poikien avoin riitely ja tappelu nähtiin reiluutena ja avoimuutena, kun taas tyttöjen koettiin pitävän riidat piilossa ja olevan siten epäreiluja. Poikien läksyjen tekemättä jättäminen, huolimattomuus, epäsiisteys ja unohtelu nähtiin suurpiirteisyytenä ja siten positiivisena. Tyttöjen epämieluisienkin tehtävien suorittaminen saatettiin nähdä mielistelynä. Opettajat vähätelivät tyttöjen hyviä puolia ja poikien huonoja puolia. Opettajat puhuivat myös lahjakkaista pojista ja tunnollisista tytöistä. (Lampela 1995; Lampinen & Sorala, 2000.)

Tytöille ja pojille annetaan myös erilaista palautetta. Poikien vastauksia kiiteltiin ja ne vaikuttivat opetuksen rakentumiseen myöhemmin, tyttöjen vastaukset taas olivat rutiinia, joihin viitattiin vain toistomielessä, esimerkiksi kun joku ei ollut kuullut vastausta. Pojat saivat vastata useammin kuin tytöt ja heidän keskeyttämisensä tulkittiin aktiivisuudeksi ja kiinnostuksen merkeiksi. Tyttöjä taas rangaistiin keskeyttämisestä useammin. (Lindroos 1997.) Pojille sal-

littiin enemmän vapauksia kuin tytöille ja heitä huomioitiin enemmän (Metso 1992). Poikien häiriökäyttäytymistä pidetään luonnollisempana kuin tyttöjen (Gordon 2001).

Tutkimus on myös osoittanut, että tyttöjä ja poikia arvioidaan koulutyöskentelyssä erilaisin kriteerein (Lappalainen 2010, Jääskeläisen ym. 2015, 20 mukaan). Tyttöjen ja poikien saamat arvosanat eivät ole johdonmukaiset oppimistulosten arvioinneissa todennetun osaamisen kanssa. Pojat saivat parempia arvosanoja kuin mitä heidän osaamisensa edellytti, tyttöjä taas arvioitiin ankarimmin kriteerein kuin poikia. Myös tietyt kouluaineet olivat arvioinnissa sukupuolittuneita. Pojilta vaadittiin samaan arvosanaan enemmän osaamista kuin tytöiltä matematiikassa, tytöiltä taas äidinkielessä. (Kuusela 2006, Jääskeläinen ym. 2015, 20 mukaan.) Kouluissa voidaan siis todeta vaikuttavan tiedostamaton piilo-opetussuunnitelma, joka ylläpitää ja vahvistaa sukupuolirooleja. Piilo-opetussuunnitelma tarkoittaa sitä, mitä koulussa todella opetetaan, huolimatta julkilausutuista tavoitteista ja opetussisällöistä. (Rinne 2000; Komiteanmietintö 1988:17; Lampela 1995; Lampinen & Soirala 2000, Ruususen 2005, 9–10 mukaan.)

4.3 Erillisopetuskokeilut tasa-arvon edistäjinä

Yhtenä mahdollisena sukupuolten tasa-arvon edistämiskeinona on nähty tyttöjen ja poikien siirtäminen sukupuolensa mukaisiin opetusryhmiin. Käytän niistä tässä tutkimuksessa nimeä erillisopetus. Yleisesti erillisopetusta on perusteltu mahdollisuudella parantaa oppimistuloksia eri sukupuolten identiteettiä vahvistamalla, rikkoa ja ylittää sukupuolistereotyyppisiä rajoja, kehittää kullekin sukupuolelle heikkoina pidettyjä oppimisosa-alueita, kuten pojilla kielellisiä taitoja ja tytöillä matemaattisia aineita, sekä tyttö- ja poikapedagogiikalla vastata kunkin sukupuolen oletettuihin erityistarpeisiin. Poikiin keskittyneellä pedagogiikalla painotetaan toiminnallisia opetusmenetelmiä, teknologiaa, koska se mielletään maskuliiniseksi alueeksi sekä pyritty motivoimaan poikia pelaamisella. Näillä on pyritty lisäämään poikien koulumenestystä ja -viihtyvyyttä. Tyttöpedagogiikan huoli on ollut tyttöjen mahdollisuudesta menestyä sekä siitä, että koulu uusintaa ja ylläpitää epätasa-arvoa. Näitä on pyritty ratkomaan erilaisin pedagogisin ratkaisuin, jotka korostavat sopivia opetusmenetelmiä ja -materiaaleja, henkilökohtaisen kehittymisen käsittelemistä sekä sukupuolipoliittista tiedostamista. Tutkimustietoa eril-

lisopetuksesta ja sen menestyksekkyydestä on vähän ja niiden tulokset osin menestyksekkäitä, osin ei-toivottuja ja osin ristiriitaisia. (Syrjäläinen 2010, 4.)

Luokkahuoneopetuksessa yhteis- ja erillisopetukseen muissa aineissa on sitä tukevia että vastustavia tutkimuksia. On viitteitä siitä, että erillisopetus olisi hyödyllistä. Erillisopetusta puoltavat argumentit ovat yleisesti tyttöjen ja poikien kehittyminen eri tahtiin, tyttöjen ja poikien oppimistyylien erot sekä mahdollisuus purkaa erillisryhmissä sukupuolen mukaisia stereotyyppioita. Lisäksi erillisopetusta perustellaan tietyn puberteettivaiheen aiheuttamalla ”häiriöillä” sukupuolten välisessä kanssakäymisessä sekä mahdollisuudella panostaa eriytetysti kummankin sukupuolen heikompiin osa-alueisiin kuten tytöillä tekniikkaan ja pojilla kielellisiin osa-alueisiin. Sekaryhmissä poikien on myös havaittu vievän suurimman osan opettajan huomiosta, ajasta, tilasta ja äänestä. Erillisopetusta perustellaan myös sillä, että yksilöiden väliset sukupuoliryhmän sisäiset erot tulevat helpommin näkyviin. Erillisopetuksen yleisimmät haitat taas ovat sosiaalisen vuorovaikutuksen puute vastakkaisen sukupuolen kanssa, stereotyyppien vahvistaminen, työrauhaongelmat poikaryhmissä sekä se, että erillisopetus on diskriminaatiota sukupuolen mukaan. (Leinonen 2005, 46.)

5 SUKUPUOLI KOULULIIKUNNASSA

Sukupuolet ovat perinteisesti Suomessa opiskelleet koululiikuntaa erillisryhmissä. Tämä tapa on edelleen voimissaan. Tässä luvussa luon katsauksen siihen, miten sukupuolen mukaista ryhmäjakoa perustellaan, yhteisryhmä- ja erillisopetuksen mahdollisista vaikutuksista sukupuoliin, sekä miten maskuliinisuus ja feminiinisyys tulevat esiin koululiikunnan kontekstissa.

5.1 Erillis- ja yhteisryhmäopetus koululiikunnassa

Suomalaisessa koululiikunnassa oppilaiden kehot ovat sukupuolittuneita ja jakautuneita iän mukaan. On lähes säännönmukaista, että tytöt ja pojat opiskelevat liikuntaa pakollisen oppimäärän sukupuolensa mukaisissa ryhmissä. Toinen sukupuolta korostava piirre on, että kumpikin ryhmä on pääsääntöisesti oman sukupuolensa mukaisen opettajan opettama. Siten myös liikunnanopettajien kehot ovat sukupuolitettuja. (Berg & Lahelma 2010.) Vuonna 2010 9. -luokan tytöistä 87 % ja pojista 82 % sai liikunnanopetuksensa oman sukupuolensa mukaisessa erillisryhmässä. Yhteisryhmäopetuksessa oli 15 % oppilaista. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2010, 81.) Yhteisryhmäopetukseen päädytään useimmiten resurssisyistä, esimerkiksi opettajien tai oppilaiden vähyydestä johtuen tai sitten joitakin liikunnan valinnaiskursseja yläkoulussa ja lukiossa järjestetään yhteisopetuksessa, esimerkiksi vanhojen tanssi -kurssi. Eriytävä käytäntö alkaa tyypillisimmin peruskoulun 3. luokalta (Lehtonen 2003). Suomi on ainoa Pohjoismaa, jossa liikunta järjestetään pääsääntöisesti erillisenä tytöille ja pojille. Oppilailta itseltään kysyttäessä tytöistä 74 % ja pojista 68 % kannatti liikunnanopetuksen järjestämistä siten, että tyttöjä ja poikia opetetaan joko kokonaan erikseen tai yleensä erikseen, poikkeuksena yhteisopetus joissakin lajeissa. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 81–82).

Turpeisen, Jaakon, Kankaanpään ja Hakamäen (2011, 33) mukaan aikaisemmin yläkoulun erillisopetus on perustunut peruskouluasetukseen 718/1984, mutta tämä asetus ei ole enää voimassa. Tasa-arvokokeilukunnan komiteakunnanmietintö (1988) suosittaakin liikunnan järjestämistä yhteisryhmäopetuksena. Opetushallituksen liikunnan seuranta-arviointi suosittelee taas erillisopetusta, perusteluinaan tyttöjen ja poikien erilainen suhtautuminen liikuntaan,

erilaiset lajimieltymykset sekä voimaeroista johtuvat turvallisuusriskit. Erillisopetus katsotaan myös paremmaksi siksi, että se antaa hyvät mahdollisuudet huomioida tyttöjen ja poikien opetuksen erityispiirteet, erilaisen suhtautumisen liikuntaan, erilaiset lajimieltymykset sekä että erillisopetus antaa tasa-arvoisemman mahdollisuuden oppia liikuntaa oppilaan omalla kehitys- ja taitotasolla. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 120, 123) Lisäksi Julkunen (Palomäki & Heikinaro-Johanssonin mukaan 2011, 33) katsoo, että yhteisopetuksessa syntyy heteroseksuaalinen dynamiikka ja sukupuolistavan kohtelun käytännöt, minkä vuoksi tytöt ja pojat voisivat hyötyä erillisopetuksesta. Valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 korostaa tasa-arvon edistämistä ja yksilöiden huomioimista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Erillisopetuksen lisäksi kiinnostava piirre on myös liikunnanopettajien sukupuolittuneisuus, joka ulottuu opiskelijaksiottoon liikuntapedagogiikan maisteritutkinnossa, jossa on sukupuolikiintiöt miehille ja naisille (Opetushallitus 2017b) sekä myös liikunnanopettajien työmarkkinoille, joissa naiset sijoittuvat tyttöjen ja miehet poikien opettajiksi (Lehtonen 2003). Sukupuoliperustaista opiskelijaksiottoa ei sovelleta muilla opetus- tai koulutusaloilla ja palkkausperusteena sukupuoli on tasa-arvolain vastainen. Edellä mainittuja Liikunnan seuranta-arvioinnin (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2010) perusteluja erillisopetuksen suosittamiseksi on kritisoitu liikuntatuntien sisältöjen sukupuolittuneisuudella, jota perustellaan tyttöjen ja poikien *“erilaisilla voimavaroilla, tarpeilla, ja kiinnostuksen kohteilla”*, joiden nähdään johtuvan sukupuolikategorian mukaisista biologisista eroista (Laakso ym. 1983, Lehtosen 2003, 89 mukaan). Sukupuolen sosiaalista ja kulttuurista rakentumista ja muovautumista (gender) ei perusteluissa oteta huomioon, eikä sitä, että kenties koulun ja liikunnanopetuksen käytännöt piilo-opetussuunnitelmiseen sekä urheilun sukupuolittuneet käytännöt ovat mukana muokkaamassa sitä, mitä pidetään *“poikien liikuntana”* ja mitä *“tyttöjen liikuntana”*.

Liikunnan erillisopetuksen paremmuutta on tutkittu melko vähän kansainvälisesti ja sen tuotama tieto on kapea-alaista ja osin ristiriitaista. Pääasiassa aiheen kansainvälinen tutkimus keskittyy tyttöihin ja tyttöjen palloiluun. Kotimaista tutkimusta erillisopetuksen paremmuudesta yhteisopetukseen nähden ei ole ollenkaan. (Kokkonen 2015, 463) Kokkonen aiheesta tekemän kirjallisuuskatsauksen mukaan (2015, 463) tytöt ovat kokeneet itsensä fyysisesti pätevimmiksi (Lyu & Gill 2011; Slingerhand, Haerens, Cardon & Borghouts 2014), viihtyneet

liikuntatunneilla paremmin ja olleet toiminnassaan yritteliäämpiä (Lyu & Gill 2011) sekä olleet aktiivisempia kuin yhteisryhmässä (Smith, Lounsbery & McKenzie 2014). Lisäksi seikkailukasvatuskursseilla tytöt ovat kokeneet erillisryhmän olevan yhteisryhmää turvallisempi, kiinteämpi ja tarjoavan mahdollisuuden sosiaaliseen tukeen ja tunteiden jakamiseen (Whittington, Mack, Budbill & McKenney 2011, Kokkosen 2015, 463 mukaan). Kokkosen mukaan (2015, 463) tutkijat ovat ilman tutkimusnäyttöä arvelleet liikuntataidoiltaan heikkojen tyttöjen pätevyyden kokemuksen saattavan heikentyä sekaryhmissä niissä esiintyvän kilpailullisuuden vuoksi (Beveridge & Scruggs 2000), tyttöjen voivan joutua nimittelyn ja häirinnän kohteeksi (Hills & Croston 2012) tai tyttöjen voivan passivoituitua vapaaehtoisesti esimerkiksi yhteisopetuksen jääkiekkotunneilla (Tanhua 2012, 52).

5.2 Maskuliinisuus ja feminiinisyys koululiikunnassa

Ruotsissa liikunnan yhteisopetus on ollut pakollista vuodesta 1980 lähtien. Opetustavan evaluoinnissa on huomattu, että pojat arvostavat liikunnan oppiaineena korkeammalle kuin tytöt ja ovat myös aktiivisempia liikuntatunnilla. Ruotsalaisessa case-tutkimuksessa yläasteen liikunnanopetuksesta huomattiin, että yhteisopetus saa tytöt alisuoriutumaan liikunnassa. Tähän johtivat pelien pelaaminen niiden varsinaisessa muodossa, ”oikeana pelinä” eli niiden oikeilla säännöillä. Pelitapa yhdistettynä hegemoniseen maskuliinisuuteen ja passiiviseen opettajaan johti siihen, että peliä dominoi muutama poika ja tytöt joko asemoitiin tai he sallivat itsensä asemoimisen tilanteisiin, jossa he toistuvasti alisuoriutuivat. (Fagrell, Larsson & Redelius 2012.) Bergin ja Lahelman (2010) tutkimuksessa sukupuolijärjestelmästä yläkoulun liikuntatunneilla liikunnanopettajat arvioivat miespuolisten oppilaiden kehot vahvoiksi ja siksi arvostetuiksi niin mies- kuin naisopettajien käsityksissä. Miesopettajien kompetenssia opettaa liikuntaa pidetään parempana kuin naisopettajien. Miesopettajien kykyä opettaa naisopiskelijoita ei epäillä liikunnanopettajien keskuudessa, toisin kuin naisopettajien kykyä opettaa miesopiskelijoita.

Toiminnallaan opettajat voivat vahvistaa tai haastaa vallitsevia sukupuolirakenteita. Useimmiten opettajat kuitenkin vahvistavat tai vähintäänkin ylläpitävät niitä. Brownin (2005) mukaan katsaus sukupuolen tutkimukseen koululiikunnassa osoittaa, että trendi on ylläpitää eikä

haastaa sukupuolirakenteita niin diskurssissa, käytännössä, opetuksessa, pedagogiikassa kuin opettajien koulutuksessakin (ks. esim. Hargreaves 1986; Vertinsky 1992; Flintoff 1993, Wright 1998; Penney 2002; Williams & Bedward, 2001, Brownin 2005 mukaan). Suomalaisen liikunnanopettajien sukupuolistereotyyppioita koskeneessa tutkimuksessa huomattiin opettajien liittävän liikunnallisesti lahjakkaisiin oppilaisiin enemmän maskuliiniseksi määriteltyjä ominaisuuksia, kuten “oppilas on hyvä urheilussa, sisukas ja itsevarma”. Femiiniset ominaisuudet eivät kuitenkaan liittyneet yhtä selkeästi keskivertoa oleviin oppilaisiin, vaan ne olivat liikunnanopetuksen viitekehyksen kannalta toisarvoisia ominaisuuksia. Toisaalta osa femiinisistä ominaisuuksista liitettiin myös lahjakkaaseen oppilaaseen, jonka nähtiin olevan yleisesti hyvä kaikessa. Opettajan sukupuolella ei ollut merkitystä vastaustyyliin. (Berg 2001.)

6 DISKURSSIANALYYSI TUTKIMUSMETODINA

Diskurssianalyysi on kiinnostava ja haastava tutkimusmetodi, joka juontaa juurensa länsimaiseen sosiologiaan. Sen tavoitteena on selvittää, miten ja millaiseksi ihmisten sosiaalinen todellisuus rakentuu. Tässä luvussa esittelen diskurssin käsitettä sekä sen käyttöä tutkimusmetodina. Esittelen myös tämän pro gradu –tutkielman tutkimuskysymyksen, sen perustelut ja toteutustavan sekä käytetyt tutkimusmenetelmät. Lisäksi pohdin tämän tutkielman etiikkaa, luotettavuutta sekä tutkijan positiota.

6.1 Diskurssin käsite ja diskurssianalyysi

Diskurssin käsite on monimuotoinen ja merkitykseltään laaja. Eri tieteenaloilla sillä käsitetään hieman eri asioita, kuitenkin sen yhteys kieleen, puheeseen ja koettuun sosiaaliseen todellisuuteen on keskeistä niille kaikille. Puheeksi määritellään tässä myös kirjoitettu teksti. Tässä tutkimuksessa tarkoitan diskurssilla kielen merkitysten muotoutumista ja foucaultlaisittain kunkin aikakauden kielessä ilmenevää käsitystä todellisuudesta. Foucault'n mukaan ajattelun ja tiedon järjestelmiä eli diskursiivisia muodostelmia tai episteemejä hallitsevat säännöt, jotka toimivat yksilön tietoisuuden ulottumattomissa ja määrittävät tiedon ja ajattelun käsitteelliset mahdollisuudet, jotka taas määrittävät tietämisen ja ajattelun rajat annetussa paikassa ja ajassa (Foucault 2005). Diskurssit eli miten asioista puhutaan tai mitä niistä on mahdollista ajatella ovat myös “käytäntöjä, jotka muokkaavat puhuntansa kohteita” (Foucault 2005). Kieli ja sen diskurssit siis vaikuttavat siihen, minkälaisen merkityksen ja sisällön käsitteet, kuten esimerkiksi sukupuolen käsite, saavat sosiaalisessa todellisuudessa.

Sosiaalisella todellisuudella viitataan sosiaaliseen konstruktivismiin, todellisuus ei siis vain ole, vaan se rakennetaan kielellisessä vuorovaikutuksessa (Berger & Luckman 1994). Asioilla ja käsitteillä ei ole objektiivista merkityssisältöä, “totuutta”, joka perustuisi kielen rakenteisiin tai kielioppiin, vaan merkitykset määritellään erikseen kunkin ajan ja paikan sosiaalisessa todellisuudessa, joka ilmenee kielessä ja puheessa. Näin kieli siis tuottaa eli konstruoi todellisuutta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, eikä vain kuvaa sitä objektiivisesti. Todellisuudesta on samanaikaisesti olemassa useita eri versioita, konstruktioita, jotka absoluuttisen totuuden

sijaan ovat erilaisia selitystapoja tai kertomuksia todellisuudesta. Näitä versioita voi kutsua diskursseiksi.

Diskurssit liittyvät myös valtaan. Pesonen (1997, 24) määrittelee diskurssin “kiteytyneeksi ajattelutapojen, käsitysten (kuten arvot, normit ja asenteet) ja olettamusten kokonaisuudeksi, jota ylläpidetään erilaisten sosiaalisten instituutioiden avulla”. Tällöin ne tahot, eli ne sosiaaliset instituutiot, jotka saavat määritellä vallitsevat arvot, normit, asenteet ja käytännöt, pitävät hallussaan merkittävää valtaa, saadessaan määritellä sosiaalisen todellisuuden. Puheessa ja diskursseissa siis ilmennetään ideologioita ja valtasuhteita. Vahvinta, kulloinkin vallalla olevaa diskurssia kutsutaan hegemoniseksi diskurssiksi (Jokinen & Juhila 1993, 76).

Tutkimusmenetelmänä diskurssianalyysi ei niinkään edusta yhtä kiinteää ja vakiintunutta analyysimetodia, vaan pikemminkin se on väljä teoreettinen viitekehys, joka aiheesta ja tutkimuskysymyksestä riippuen tarjoaa erilaisia lähestymistapoja ja analyysipainotuksia tutkimusaineistoon. (Potter & Wetherell 1989, 175; Suoninen 1992, 125, Jokisen, Juhilan ja Suonisen 1993, 17 mukaan.) Yhtä ainoaa sovellettavaa metodia ei siis ole, vaan tutkija konstruoi omaan tutkimukseensa sopivan tavan. Yhteistä niille kuitenkin on kieleen, puheeseen ja vuorovaikutukseen keskittyminen. Tutkimuksellisenä viitekehyksenä se rakentuu seuraavista teoreettisista oletuksista: kielen käyttö rakentaa sosiaalista todellisuutta, yhtäaikaan on olemassa useita rinnakkaisia ja kilpailevia merkityssystemejä eli diskursseja, merkityksellinen toiminta on kontekstisidonnaista, toimijat kiinnittyvät merkityssystemeihin ja että kielen käytöllä on seurauksia tuottava luonne (Jokinen ym. 1993, 17–18).

Kielen käytöllä sosiaalisen todellisuuden rakentajana tarkoitetaan, että kielen käytöllä ei vain kuvata maailmaa, vaan se merkityksellistetään eli asioille annetaan niiden varsinainen olemus eli merkitys kielellä ja kielen käytön käytännöillä. Kielellä ei ole objektiivista kuvaamis- tai selittämistävoimaa, vaan todellisuus on konstruointua – se rakennetaan, järjestetään, uusinnetaan ja muunnetaan kielen avulla. (Jokinen ym. 1993, 18.) Todellisuus ei siis ole objektiivista, eikä asioilla itsessään ole tiettyä merkitystä, vaan merkitys annetaan aina sosiaalisesti, alati voimassa olevan neuvottelun tuloksena. Huomioitavaa on, että merkityksellisyyden kautta asioiden tarkastelu ei vähennä niiden todellisuusarvoa, esimerkiksi pöytä on todellinen, vaikka

sille annettu merkitys voi muuttua kontekstista riippuen, kuten suhteessa ja erotuksena toisiin huonekaluihin (Jokinen ym. 1993, 21). Kieli ja sen käyttö käsitetään kuitenkin siis ei-heijastaviksi, siis että sitä ei oleteta yksiselitteisen todellisuuden kuvaksi, vaan niiden avulla luodaan sosiaalisesti konstruoitu merkityssysteemi, jossa merkitykset muodostuvat suhteessa ja erotuksena toisiinsa (Jokinen ym. 1993, 19-20). Annetut merkitykset ja siten todellisuus on siis alati muuttuva, sekä aika-, paikka- ja kulttuurisidonnaista. Koska elämme kukin omassa yhteisössämme ja kulttuurissa, näitä annettuja merkityksiä on vaikea kyseenalaistaa tai edes huomata – ne vaikuttavat itsestäänselvyyksiltä, “luonnollisilta”, eivätkä sosiaalisesti rakennetuilta (Jokinen ym. 1993, 19).

Samaan aikaan ja rinnakkain kilpailemassa voi kuitenkin olla useita merkityksiä samalle asialle, sekä kokonaisia merkityssysteemejä. Sosiaalinen todellisuus onkin siis moninaista, kentällä on samanaikaisesti useita maailmaa merkityksellistäviä, keskenään kilpailevia merkityssysteemejä. Näitä merkityssysteemejä voidaan nimittää diskursseiksi tai tulkintarepertuaareiksi. Jokinen ym. (1993, 27) määrittelevät molemmat “verrattain eheiksi säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemeiksi, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta”. He kuitenkin katsovat diskurssin käsitteen sopivan paremmin valtasuhteiden analyysiin sekä tutkimuksiin institutionaalisista sosiaalista käytännöistä. Vaikka jokin diskurssi voisikin olla toista vahvempi, jopa hegemonisen diskurssin asemassa, se ei itseriittoisesti luo todellisuutta, vaan merkitykset rakentuvat diskurssien moninaisuudesta ja kamppailevasta luonteesta johtuen interdiskursiivisesti, siis vuorovaikutuksessa ja suhteessa toisiinsa (Jokinen ym. 1993, 28) sekä sidottuna kontekstiinsa (Jokinen ym. 1993, 32). Kuitenkin on huomattava, että jotkut diskurssit saavat vahvemman aseman kuin toiset. Näistä vahvimista (kuten hegemonisesta diskurssista) voi muodostua yhteisesti jaettu ja itsestäänselvävä pidettyjä “totuuksia”, jotka vaientavat toisia “totuuksia” (Jokinen ym. 1993, 29). Vahvimmat eli hegemonisimmat niistä ovat vaikeimpia tunnistaa ja tutkija voi jopa ohittaa ne epäkiinnostavana arkipuheena (Jokinen & Juhila 1993, 81)

Diskurssien havaitsemisessa haasteellista on, että ne toimivat lähes kuten kulttuuri toimii, mitä on vaikea erotella omasta koetusta todellisuudesta. Diskurssianalyysillä pyritään myös tekemään näkyväksi ja erottelemaan tällaiset “luonnollisuudet”, toisin sanoen sosiaaliset konstruktiot, niin ulkoisen kuin sisäisenkin maailman (esim. psyykkisen todellisuuden kuten ais-

timuksen) kuvauksesta sekä sen, miten niitä kielessä tuotetaan (Jokinen ym. 1993, 20–21). Kiinnostuneita ei siis olla yksilöstä, vaan sosiaalisista käytännöistä, joita kuitenkin tarkastellaan yksilön kielenkäytön paljastamina, koska lausumat samaan aikaan väittävät jotakin todellisuuden luonteesta sekä rakentavat tuota todellisuutta. (Jokinen ym. 1993, 37–41.) Kielen käytöllä siis on seurauksia tuottava luonne, eli se on funktionaalista. Tässä kieli, sen diskurssit ja valta kietoutuvat yhteen – kuka saa määritellä todellisuuden luonteen, määrittelee myös toiminnot käytännön elämässä. Yksittäisten tilanteiden ohella kielen käytöllä voi olla myös ideologisia seurauksia, siis niin, että tietynlaisia toimintatapoja ylläpidetään ja legitimoidaan laajemmin, kulloinkin vallalla olevan diskurssin mukaisesti. (Jokinen ym. 1993, 42–43.)

Edellä käsiteltyjen diskurssianalyysin ominaisuuksien ja elementtien käsittelyn lisäksi on vielä syytä tuoda esiin identiteetin, subjektiposition ja diskurssin käyttäjän käsitteet. Näiden osalta diskurssianalyysissä pyritään käsittelemään minän rakentamisen tai rakentumisen prosesseja kielessä, siis esimerkiksi sitä, miten ja millaiset minät puheessa rakennetaan esimerkiksi tytölle ja pojalle. Tytön ja pojan minän merkitykset nähdään yhtäläillä kuin muidenkin diskurssien rakentuvan sosiaalisissa käytännöissä ja määrättyissä konteksteissa. Tällöin minä on joustava, sama fyysinen toimija voi liikkua monenlaisissa erilaisissa toiminnallisissa positioissa. Yhden määrätyn, kiinteän minän sijaan yksilölle voi siis rakentua lukuisa määrä erilaisia, kontekstiriippuvaisia minuuksia. (Jokinen ym. 1993, 37–38.) Identiteetti, subjektipositio ja diskurssin käyttäjä kuvaavat yksilön erilaisia toimintaulottuvuuksia. Identiteetiksi voidaan määritellä ne erilaiset oikeudet, velvollisuudet ja ominaisuudet, jotka toimija antaa itselleen, toisille toimijoille tai muut toimijat antavat hänelle. Kussakin diskurssissa identiteetit muodostuvat omanlaisikseen – erilaiset merkityssystemit siis tuovat esiin erilaiset minuudet ja siten erilaiset toimijuudet. Subjektiposition käsitettä käytetään ilmaisemaan erilaisia rajoituksia toiminnassa, subjektin aseman perusteella. Esimerkiksi lääkäri-potilas suhteessa lääkäri positioituu asiantuntijana ja potilas hoidokkina. Nämä positiot tuotetaan sosiaalisissa käytännöissä. Diskurssin käyttäjän käsite tuo esiin subjektiposition toiminnallisen puolen – miten ihminen itse määrittää itsensä ja miten hän puhuu kokemuksistaan, ehkä ristiriitaisillakin tavoilla vaihtoehtoisissa diskursseissa jumittumatta vain yhdenlaiseen positioon. (Jokinen 1993, 38–40.)

6.2 Valtasuhteiden analysointi diskursseissa

Vallan osalta diskurssianalyysissä ollaan kiinnostuneita siitä, miten valtasuhteet tuotetaan sosiaalisissa käytännöissä, ja miten jotkut tiedot saavat totuuden aseman sekä millaisia subjektipositioita niissä tuotetaan ihmisille (Fairclough 1992, 12 ja 36, Jokisen & Juhilan. 1993, 75 mukaan). Valta-analyysissä tutkitaan vaihtelevin painoituksin diskurssien välisiä ja sisäisiä valtasuhteita, miten jotkut diskurssit saavat hegemonisen aseman. Lisäksi tutkitaan diskurssin käyttöön liittyviä ideologisia seurauksia sekä hegemonisen diskurssin kyseenalaistamisen eli muutoksen tekemisen mahdollisuutta (Jokinen & Juhila. 1993, 75). Siten aineistosta lähdetään etsimään erilaisia diskursseja ja erityisesti niitä sosiaalisen todellisuuden jäsenyystapoja, jotka vaikuttavat dominoivan aineistossa eli ovat vahvoja, jopa hegemonisessa asemassa olevia diskursseja. Tällöin etsitään kulttuurisia itsestäänselvyyksiä, jotka ovat jo saaneet luonnollisuuden ja totuuden aseman ja joita on vaikea kyseenalaistaa. (Jokinen & Juhila 1993, 76–77.) Kuitenkin voi olla, ettei aineistosta löydy yksiselitteistä vahvaa valtakurssia tai asemaltaan heikompia vähemmistödiskursseja, vaan ne ovat kietoutuneita toinen toisiinsa (Jokinen & Juhila 1993, 80).

Diskurssien sisäisiä valtasuhteita tarkasteltaessa katsotaan mitä diskurssissa sanotaan tai tehdään, millaiset ovat toimijoiden väliset suhteet diskurssissa ja millaisiin subjektipositioihin ihmiset voivat asemoitua tai tullaan asemoiduiksi. (Jokinen & Juhila 1993, 86.) Mitä -kysymyksistä joiden tehtävä on tunnistaa diskursseja, siirrytään miten -kysymyksiin, eli miten tunnistettuja diskursseja tuotetaan ja uusinnetaan sosiaalisissa käytännöissä. Tällöin tutkitaan, miten itsestäänselvyydet tai tietyt todellisuuden versiot rakentuvat ja vakiintuvat luonnollisuuden eli naturalisaation asteelle tai ne faktualisoidaan totuuksiksi, toisten versioiden häivyessä taustalle. (Jokinen & Juhila 1993, 89 ja 91.) Tutkimusmateriaalissa voi tulla myös esiin vetoaminen jaettuihin kulttuurisiin konventioihin, jotka ovat voimakkaita hegemonisten diskurssien uusintajia tai että ihmisille tuotetaan jäykkiä, kiinteään persoonallisuuteen sidottuja subjektipositioita (Jokinen & Juhila 1993, 94 ja 92.) Hegemoniaa voi tunnistaa myös tavasta, jolla toisia diskursseja käytetään tukemaan tiettyä diskurssia (Jokinen & Juhila. 1993, 95).

Valtadiskurssilla voi olla myös ideologisia seurauksia, jotka vaikuttavat myös välittömän kontekstinsa ohella laajemmalla, yhteiskunnallisella tasolla. Tällöin tietyt sosiaalisen todellisuuden versiot saavat hallitsevan aseman. Erityisesti valtasuhteita analysoivassa diskurssi-analyysissä paneudutaankin juuri näihin seurauksiin, kritisoiden niitä erityisesti niiden potentiaalisen alistussuhteiden legitimoinnista. Kuitenkaan esimerkiksi hegemonisen diskurssin seuraukset eivät mitenkään välttämättä ole yksiselitteisen negatiivisia. Niiden vaikutus voi jostain kulmasta tarkasteltuna olla positiivinen ja toisesta negatiivinen. Aineistosta tulkitut potentiaaliset ideologiset seuraukset ovat useimmiten tutkijan spekulatiivisen päättelyn tuloksia, jotka syntyvät teorian ja aineiston sekä tutkijan tulkinnan lopputuloksena, eivätkä itsessään välttämättä ole suoraan läsnä aineistossa. Myös diskurssin tuottamalla subjektipositioilla voi olla ideologisia seurauksia, jotka ovat luonteeltaan alistavia tai oikeuksia tuottavia. Tällöin puhutaan ideologisista minuuksista ja identiteeteistä. Huomioitavaa on, että myös viattomilta tai kauniilta kuulostavat puhettavat voivat olla tuottamassa ja oikeuttamassa negatiivisia seurauksia kuten epätasa-arvoisuutta tai alistussuhteita. Niitä voidaan oikeuttaa esimerkiksi perustelemalla tietyt toimintatavat kohteidensa omalla tahdolla tai yhteisöllisyyden periaatteilla. (Jokinen & Juhila 1993, 96–101.)

6.3 Tutkimuksen toteutus

Analyysimetodina diskurssianalyysi ei tarjoa yhtä vaihe vaiheelta etenevää analyysitapaa, vaan se on pikemminkin väljä viitekehys erilaisille metodeille. Diskurssien tunnistamisessa kiinnitetään huomiota yhtäläisyyksiin eli samojen merkityssysteemien osiin, jotka esiintyvät aineistossa paloina. Niiden sisällöllinen merkitysyhtäläisyys tunnistetaan vasta aineiston kontekstisidonnaisessa tulkinnassa. Analyysia johdatetaan osista kokonaisuuksiin ja merkityksistä merkityssysteemeihin. (Jokinen & Juhila 1991, 67–72, Jokinen ym. 1993, 80 mukaan.). Analyysin alustavassa vaiheessa aineistolle voi Pietilän (2010, 219–220) mukaan esittää mitäkysymyksiä, joiden avulla tutkija tutustuu aineistoon ja ryhtyy luokittelemaan sitä. Alkuvaiheen analyysissä on tärkeää kysyä aineistolta mistä kaikesta vastaajat puhuvat alkaessaan puhua tutkijan tarjoamista teemoista. Alun luokittelu voi perustua esimerkiksi siihen, millä eri tavoin vastaajat selittävät tutkimuksessa käsiteltävää aihetta, millä he perustelevat omia aiheeseen liittyviä valintojaan ja päätöksiään sekä miten he perustelevat mielipiteensä. Aivan

yhtä tärkeää kuin luokitella teksteissä esiintyviä asioita on pohtia sitä, mistä teksteissä ei puhuta ja mitä jätetään keskustelun ulkopuolelle.

Pietilä (2010, 221) kehottaa myös Stevenssiä (1996) mukailleen esittämään aineistolle tiettyjä peruskysymyksiä: missä määrin haastateltava pitäytyi haastattelijan tekemien kysymysten aiheissa, mitä muita teemoja nousi esiin, millaiset näkemykset herättivät vastustusta tai erimielisyyksiä haastattelijan ja haastateltavan välillä sekä miten niitä käsiteltiin. Tutkielmani haastattelut eivät tapahtuneet kasvoikkain, joten varsinainen interpersonaalinen vuorovaikutus jäi tästä tutkimuksesta pois. Olen kuitenkin pyrkinyt analysoimaan tähän rinnastettavia reaktioita teksteissä, sikäli kun niitä esiintyy haastateltavan kirjoituksessa. Näiden avulla tutkija saa jo melko kattavan käsityksen aineiston diskursiivisesta rakenteesta ja siinä esiintyvistä vaihtelusta. Pietilän mukaan (2010, 223) näissä puheen avulla haastateltava luo itsestään tietynlaisen kuvan, joka voi vaihdella haastattelun aikana. Haastateltava voi alkaa ”tuottamaan itseään” tai sitä ryhmää johon kokee kuuluvansa (opettajiin tässä tapauksessa) etsimällä heitä yhdistäviä tekijöitä tai määritellesään opettajan tehtäviä ja opettajuuden perimmäistä olemusta. Tällöin hän siis puhuu ”meistä”. Tutkijalle on kiinnostavaa, ketä ”meihin” kuuluu ja miten se synnytetään.

Ensimmäisen vaiheen tarkoituksena on luoda yleinen käsitys aineistosta sekä sen diskursiivisesta variaatiosta, siis niistä puhetavoista, diskursseista ja tulkintarepertuaareista joita siinä esiintyy. Näistä muodostetaan analyysin teemoja ja analyysiyksiköitä seuraavaan vaiheeseen, joiden perusteella aineisto järjestetään järkevämpään muotoon tarkemman analyysin kannalta. (Pietilä 2010, 224.)

Aineistoon perehtymisen alussa päätin ensin eritellä varsinaiset teemat haastattelukysymyksistä. Teeman sijaan voisin käyttää niistä myös nimitystä keskeiset käsitteet tai keskeisten diskurssien aiheet, jottei analyysini sekoittuisi varsinaiseen teemoitteluun. Käsitteiden irrottamisen jälkeen ajattelin poistaa kysymykset haastatteluvastauslomakkeista ja tarkastelevani vastauksia kokonaisina, yhden henkilön kirjoittamina teksteinä. Päädyin tähän ratkaisuun, koska vastauksissa samoja teemoja oli käsitelty useamman eri kysymyksen alla. Teemoiksi valikoituivat sukupuoli, seksuaalisuus, sukupuoli-identiteetti, yhteis- ja erillisopetus ja tasa-

arvo. Näitä käsittelin koululiikunnan, liikunnan ja urheilun kontekstissa. Tämä jaottelu auttoi minua käsittämään ja jäsentämään aineistoni sisältöä analyysin alkuvaiheessa, mutta huomasin pian, ettei sukupuolen diskurssi välttämättä toimi erillisteemoihin rajattuna, vaan diskurssin kannalta keskeistä on nähdä yhteydet eri teemojen välillä.

6.3.1 Tutkimuskysymys

Kiinnostus tutkimukseeni lähti alunperin liikunnan yhteis- ja erillisopetuksen pohtimisesta. Jo pitkään olen myös ollut kiinnostunut sukupuolen sosiaalisesta luonteesta ja sen sisältöjen ja merkitysten tuottamisesta. Keskeinen aiheeseeni johdatteleva kysymys on, miksi yhä edelleen suomalaisessa koulussa liikuntaa opetetaan lähes kategorisesti sukupuolen mukaan jaetuissa ryhmissä? Missään muussa aineessa, saati muualla yhteiskunnassa, kouluissa tai työpaikoilla ei enää toimita sukupuolia kategorisesti erottamalla, paitsi kilpaurheilussa, mitä koululiikunta ei kuitenkaan ole. Samoin erityisen mielenkiintoista minusta oli, että lähes aina tyttöjä opettaa naisopettaja ja poikia miesopettaja. Muissa aineissa ei ajatella, että poikia pitäis opettaa mies tai tyttöjä naisen. Edes urheiluvalmennuksessa vastaavaa jakoa ei ole. Sen sijaan liikunnanopettajien työpaikkailmoituksissa haetaan erikseen tyttöjen ja poikien liikunnanopettajaa. Äänenlausumaton käytäntö on, että tyttöjen liikunnanopettajaksi paikka on avoin naiselle, poikien opettajan paikka on taas mieshakijoita varten. Tätä varten liikunnanopettajakoulutuksessa on myös sukupuolikiintiöt mies- ja naisopiskelijoille. Näissä käytännöissä toimitaan jopa lainvastaisesti. Sukupuoli ei voi olla palkkausperuste tai este sille. Esimerkiksi luokanopettajakoulutuksessa sukupuolikiintiöistä on luovuttu tasa-arvolain vastaisina. Liikunta-alalla sukupuolta rekrytointiperusteena ei edes kyseenalaisteta, vaan ala kulkee omalla radallaan tässä asiassa.

Liikunnanopettajuuden, alan koulutuksen ja opetuksen sisällön, metodien ja käytäntöjen rakentajan roolissa näen keskeisenä Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan sekä erityisesti liikuntapedagogiikan opettajien roolin. Liikuntapedagogiikkaa opetetaan sivuaine-laajuudessa myös muissa yliopistoissa, mutta Jyväskylässä sijaitsee kuitenkin alan keskeinen asiantuntijavalta. Ajatukseni siis on, että koulutuksen sisältöjen luojat ja käytännön opettajat rakentavat sen sosiaalisen todellisuuden ja merkitykset, joissa liikunnanopettajat toimivat,

sekä vievät samat käsitykset työpaikoilleen kouluihin ympäri Suomen. Näen siis Jyväskylän yliopiston liikuntapedagogiikan opettajat merkittävänä liikunnanopetuksen diskurssien luojina Suomessa. Käsittelen heitä tässä tutkimuksessa institutionaalisina vallankäyttäjinä liikunnanopetuksen sisällöissä ja käytännöissä sukupuolen näkökulmasta sekä sukupuolen diskurssien rakentumista heidän puheessaan. Näin ollen tutkimuskysymyksekseni on kiteytynyt ‘sukupuolen diskurssit liikuntapedagogiikan opettajien puheessa’. Tutkimusasetelmani pohjautuu aikaisempaan opettajien sukupuolikäsityksistä tehtyyn tutkimukseen, jonka mukaan näennäisesti opettajat ovat sukupuolineutraaleja, mutta tarkempi tarkastelu paljastaa piilo-opetus suunnitelman, jolla ylläpidetään perinteisiä sukupuolirooleja koulujen kasvatussisällöissä. Liikunnanopetuksen osalta tätä puoltaa oppilaiden kategorinen jaottelu sukupuolen perusteella eri ryhmiin, opettajien keskittyminen vain oman sukupuolen oppilaisiin sekä tytöille ja pojille opetetut erilaiset “miesten ja naisten lajit”, vaikka tässä yhteydessä voidaankin pohtia, onko näillä tasa-arvoa lisäävä vai vähentävä vaikutus.

Tutkimushaastatteluun pyysin mukaan 10 liikuntapedagogien kouluttajaa Jyväskylän yliopistosta. Haastateltavat valitsin pyrkimyksenäni kattaa mahdollisimman laajasti erilaiset opetuksen erityisalat. Lisäksi pyrin saamaan mukaan tasapuolisesti miehiä ja naisia. Haastattelukysymykset lähetin vastaajille sähköpostitse joulukuussa 2016 ja pyysin palauttamaan ne tammikuun 2017 aikana. Vastaaminen tapahtui kirjallisesti. Mukaan pyydetyistä kymmenestä henkilöstä kuusi palautti vastauksen. Näistä kolme oli miestä ja kolme naista.

Saapuneiden vastausten laajuus oli yhteensä 21 sivua, rivivälillä 1, fontilla 12 ja Cambria-fontilla kirjoitettuna. Vastaajilta kysyttiin esitietona myös ikä, sukupuoli, valmistumisvuosi ja opetuskokemus eri kouluasteilla. Näistä tiedoista päädyin tuomaan tutkimuksessani esiin vain sukupuolen, vastaajien anonymiteettiä ja tunnistamattomuutta suojellakseni.

6.3.2 Puolistrukturoitu temahaastattelu aineistonkeruumetodina

Diskurssianalyysin materiaaliksi sopii mikä tahansa teksti tai puhe (Ilmonen 2007, 126), kuten esimerkiksi lehtiartikkelit, huudahdukset, keskustelut, viralliset asiakirjat, viranomaistekstit, puheet, tv-ohjelmat tai tutkimushaastattelut. Tässä tutkimuksessa olen aineistona käyttänyt

tutkimushaastatteluja. Tutkimusmetodina haastattelun tarkoitus on yksinkertaisesti selvittää, mitä informantit tutkittavasta asiasta ajattelevat, Laadullisen tutkimuksen metodina se lieeneekin Suomessa eniten käytetty aineistonkeruutapa (Eskola & Suoranta 2005, 85). Tämän tutkimuksen aineistonkeruumetodiksi valikoitui kirjallisena toteutettu, puolistrukturoitu teemahaastattelu. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille vastaajille samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole ennalta määritelty, vaan vastaaja vastaa niin kuin itse parhaaksi kokee avoimeen vastauskenttään. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit on etukäteen määritelty. (Eskola & Suoranta 2005, 86.) Tässä tutkimuksessa määritin sukupuoleen liittyviksi teemoiksi koululiikunnan kontekstissa sukupuolen, seksuaalisuuden, yhteisryhmä- ja erillisopetuksen, liikunnanopettajakoulutuksen sukupuolen näkökulmasta sekä tasa-arvon. Näihin teemoihin perustuivat myös teemahaastattelun kysymykset. Koska haastattelu tehtiin kirjallisena, kysymysten muoto ja järjestys oli kuitenkin vakiintunut ja ennalta määritelty, toisin kuin ehkä useimmiten kasvokkain suoritettussa, keskustelunomaisessa teemahaastattelussa. Syy haastattelujen tekemiseen kirjallisena oli ajankäytön resurssointi. Kirjallisen haastattelun etuina on, että litterointivaihe jää pois työvaiheista sekä se, että kirjallisena annetut vastaukset ovat valmiiksi jäsenneiltyjä ja selkeämpiä tutkijan ottaa haltuun. Toisaalta silloin jäävät myös väliin kasvokkaisen haastattelun edut, joista suurimpana mahdollisuus tarttua tarkemmin johonkin haastateltavan esiin nostamaan asiaan.

Kasvokkain tehdyissä haastatteluissa haastattelijan ja haastateltavan välille muodostuu myös vuorovaikutusasetelma, jonka vaikutukset tulee ottaa huomioon diskurssianalyysissa (esim. haastateltavan ja haastattelijan välille voi muodostua kilpailutilanne tai vastakkainasettelu) (Jokinen 1993, 184). Tämän tutkimuksen haastatteluun vastaajat vastasivat itsenäisesti ja kirjallisesti ilman haastattelijan läsnäoloa ja jatkokysymyksiä sekä palauttivat vastaukset sähköpostitse. Näin ollen tutkija ei päässyt omalla läsnäolollaan ja reaktioillaan vaikuttamaan informanttien vastauksiin. Kysymysten kautta haastattelijalla on toki tietyllä tapaa läsnä ja vuorovaikutuksessa vastaajan kanssa haastattelutilanteessa, mutta analyysistä tällöin jää pois varsinainen puhevuorovaikutustilanteen mahdolliset sosiaaliset vaikutukset ja niiden huomiointi tutkimuksen analysoinnissa pois (Suoninen 1993, 135–136). Toki pelkkä tutkimuksen aihe, kysymyssidallot ja käsitteet voivat luoda vastaajassa tiettyjä konnotaatioita, merkityksiä ja vaikutuksia, mutta ne kuuluvat tämän tutkimuksen diskurssianalyysin piiriin.

Yksilöhaastatteluissa ongelmana voi myös olla se, että vastaajat voivat antaa vastauksia, joita he olettavat haastattelijan heiltä odottavan. Näin voi tapahtua erityisesti, jos tutkimuksen aiheessa on moraalisia ulottuvuuksia, vaikeasti rikottavissa olevia konventioita tai oletuksia, että tietynlainen vastaus voisi asettaa vastaajan epäedulliseen asemaan tai tutkijan paheksunnan alaiseksi. (Pietilä 2010, 225.) Tämän tutkimuksen ulkopuolella oma kokemukseni on, että sukupuolen, mieheyden ja naiseuden sekä tasa-arvon kaltaiset käsitteet voivat nostattaa voimakkaita reaktioita suuntaan tai toiseen. Näen tämän johtuvan siitä, että sukupuoli on aihe, joka tavalla tai toisella koskettaa jokaista ja jonka vaikutus elämään on voimakas. Aiheeseen liittyy myös vahvoja ja osin tiedostamattomiakin normeja, arvoja ja käytäntöjä, joiden kyseenalaistaminen voi aiheuttaa vastustusta. Toisaalta myös suvaitsevaisuus voi muodostua tällaisessa kohderyhmässä ja tutkimuksessa odotusarvoksi, jonka mukaisesti myös vastataan. Olen kuitenkin pyrkinyt rakentamaan kysymykset mahdollisimman neutraaleiksi käyttämällä niissä tutkimuksen avainkäsitteiden ohella lähinnä vain teon kääntäjäkysymyksiä kuten esimerkiksi pohdi, kuvaile, perustele ja kerro omista kokemuksistasi. Haastattelukysymykset tutkimuksen saatekirjeineen ovat nähtävissä liitteessä 1. Tämä pohdinta on kuitenkin hyvä pitää mielessä vastausten syvyyttä ja tarkkuutta arvioiessa.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus, etiikka ja tutkijan positio

Tässä tutkimuksessa olen liikuntamaailmaan kontrastia tuovana elementtinä käyttänyt sosiaalilieteellistä tutkimusta ja tarkastellut koulua ja koululiikuntaa osana muuta yhteiskuntaa. Kuitenkin tulee huomata, ettei myöskään tutkija ole riippumaton kielestä ja sen sosiaalista todellisuutta luovasta luonteesta – yhtäläillä tässä tutkimuksessa konstruoidaan liikunnan todellisuutta. Koska tutkijana olen kuitenkin elänyt osana tätä kulttuuria ja sosiaalista todellisuutta esimerkiksi liikkujana ja liikuntapedagogiikan opiskelijana, on minun tärkeää myös reflektoida eli pohtia kuinka pystyn huomaamaan, kuvaamaan tai merkityksellistämään ilmiötä, tekoja ja toimintaa tavanomaisen konstruktion ulkopuolelta tai tulenko kenties uusintaneeksi olemassaolevaa käsitteistöä, vanhoja kategorioita ja dikotomioita. (Jokinen ym. 1993, 23–24.) Vahvimmat diskurssit ovat vahvimmiten itsestäänselvyyksien asemassa ja siten vaikeita huomata ja kyseenalaistaa (Jokinen ym. 1993, 81). Samoin tulee huomata, että aineistosta löydetty diskurssit ovat tutkijan tulkintatyön tuloksia, joka perustuu tutkijan ja aineiton vuoropuhelulle. Tutkittava aineisto itsessään raakamateriaalina on avoin ja jopa ambivalentti

erilaisille tulkinnoille. Tällöin tutkija siis luo oman diskurssinsa ja käyttää valtaa. Analyysin lopullisena tavoitteena on kuitenkin diskurssin löytämisen sijaan eritellä, miten diskurssit todentuvat erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. (Jokinen ym.1993, 28.)

Laadullisen tutkimuksen tärkein työkalu on tutkija itse. Niinpä tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa keskeistä on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen. (Eskola & Suoranta 2005, 210.) Diskurssianalyysi on tutkimusmenetelmänä myös sellainen, joka tunnustaa avoimesta todellisuuden luonteen sosiaalisesti rakentuneena ja alati muuttavana. Se, kuka saa määritellä tuon todellisuuden, omaa huomattavaa valtaa. Diskursseja tutkiessaan, tulkitessaan ja analysoidessaan myös tutkija osallistuu tuon todellisuuden rakentamiseen. Analyysillään ja tulkinnallaan hän luo yhdenlaisen todellisuuden – näkökulman – joka toki on perusteltu aikaisemman tutkimuksen lähdekirjallisuuden avulla. Tämän tutkimuksen ja tutkijan näkökulma on feministinen, joka vaikuttaa myös esiyymmärrykseeni tätä tutkimusta koskien. Alunperin tämän tutkimuksen lähtökohtana toimi ajatus siitä, kumpi opetustapa, yhteisryhmä- vai erillisopetus olisi tasa-arvon toteutumisen ja edistämisen kannalta parempi. Oivallukseni eteni syvemmälle liikunnan sukupuolittuneisuuteen, nimittäin sukupuolikiintiöihin liikunnanopettajakoulutuksessa sekä siihen että useimmiten kouluissa tyttöjä opettaa nainen ja poikia mies. Totesin, että opettajakoulutuksen järjestäjällä eli Jyväskylän yliopiston liikuntapedagogiikan kouluttajilla olisi suuri valta luoda aineenopettajakoulutuksen sisältöjä ja siten vaikuttaa siihen, miten liikuntaa kouluissa opetetaan. Näistä lähtökohdista päädyin tutkimaan sukupuolen diskursseja liikuntapedagogiikan kouluttajien puheessa. Olen aikaisemmin perehtynyt toista maisteriohjelmää varten tekemääni pro gradu -työtä varten urheilun sosiologiaan sukupuolen näkökulmasta, joka on vaikuttanut vahvasti näkemykseeni urheilun sukupuolittuneista rakenteista ja käytänteistä. Alkuperäisen esiyymmärrykseni paikallistaminen ja kasvu tähän päivään saakka on vaikeaa paikallistaa, koska olen toiminut tämän tyyppisen tutkimuskirjallisuuden parissa jo vuodesta 2014. Henkilökohtainen motiivini tähän tutkimukseen on käsitykseni jäykkien sukupuoliroolien haitallisuudesta yhteiskunnassa sekä sukupuolen sosiaalisen rakentuneisuuden uudelleen neuvottelussa. Tämä työ on argumenttini siihen keskusteluun.

Tutkimusinformanttieni ja heidän vastaustensa käsittelyssä olen pyrkinyt turvaamaan heidän anonymiteettinsä jättämällä analyysistä pois sellaisia seikkoja, joiden olen katsonut mahdollistavan heidän tunnistettavuutensa. Tutkimuskysymykset pyrin laatimaan mahdollisimman

neutraaleiksi ja vastauksiin johdattelemattomiksi. Tutkimusmateriaali säilytetään vähintään yhden vuoden ajan. Informanteille on toimitettu saatekirjeessä tutkimukseni tarkoitus sukupuolesta ja seksuaalisuudesta koululiikunnassa, joka myöhemmin tarkentui sukupuolen diskursseiksi näiden opettajien puheessa.

7 SUKUPUOLINORMATIIVINEN, SUKUPUOLISENSITIIVINEN JA SUKUPUOLINEUTRAALI DISKURSSI

Aiemmassa luvussa kuvaamalla tavalla tehdyn diskurssianalyysin perusteella aineistosta on havaittavissa kolme diskurssia: sukupuolinormatiivinen, sukupuolisensitiivinen ja sukupuolineutraali diskurssi. Näiden käsitteiden sisällöt olen avannut tarkemmin luvuissa 2 ja 6.1. Diskursseista hallitsevin on sukupuolinormatiivinen diskurssi, sukupuolisensitiivisen diskurssin jäädessä vähemmistöön. Pienin edustus oli sukupuolineutraalilla diskurssilla. Yhdenkään vastaajan puheet eivät olleet puhtaan yksiselitteisesti vain yhden diskurssin edustajia, vaikka aineiston näkemyksissä olikin eri tyyppisiä ja vahvuisia painotuksia. Osin siis puheet olivat ristiriitaisiakin ja sisälsivät piirteitä eri diskursseista. Kaikkien vastaajien puheissa näkyi jonkinasteista pyrkimystä tasa-arvoon juuri näiden diskurssien kautta, mutta näkemykset ja käsitykset siitä, mikä tasa-arvon toisi, oli vaihteleva ja jopa päinvastainen. Analyysissäni olen halunnut kommentoida ja purkaa näitä näkemyksiä tasa-arvon ja aiheesta olemassaolevan tutkimustiedon pohjalta.

Analysissäni olen halunnut tuoda esiin diskurssien suuret linjat ja tarinat, enkä profiloida tai yksilöidä tietyn vastaajan näkemyksiä. Siksi esittelen tulokset tässä yksittäisten kokonaisdiskurssien, en vastaajien kautta. Suoriin lainauksiin olen kuitenkin liittännyt haastateltavan sukupuolen ja haastattelunumeron. Ymmärrettävyyden ja käsitteellisen selkeyden vuoksi olen tehnyt analyysissä rajanvetoa eri diskurssien välillä, vaikka aineistossa olikin havaittavissa tiettyä limittyneisyyttä ja tulkinnallista päällekkäisyyden mahdollisuutta yksittäisten vastauspuheen vuorojen nimeämisessä ja jakamisessa eri diskursseihin. Nämä olivat kuitenkin harmaita raja-alueita, jotka eivät poista diskurssien pääasiallisen sisällön olemassaoloa. En ole myöskään tehnyt systemaattista analyysiä vastaajien sukupuolen ja diskurssien suhteesta, lähinnä joutuksen haastateltavien pienestä lukumäärästä ja sen tuomista ongelmista tällaisen vertailun luotettavuudelle sekä vastaajien anonymiteetille. Kuriositeettina voin kuitenkin todeta, ettei aineistosta pääpiirteissään löytynyt sukupuolen mukaista jakolinjaa, vaan esimerkiksi eri vahvuista sukupuolinormatiivista diskurssia puhuivat sekä miehet että naiset. Vahvin sukupuolisensitiivinen käsitys liikunnanopettamisesta oli ehkä hieman yllättäen yhdellä miesvastaajalla.

Analyysissäni painottuu sukupuolinormatiivinen diskurssi johtuen osittain tämän tutkielman pohjana käytetyistä teoreettisista perusteluista mutta suurimmalta osalta kuitenkin siitä, että tämä diskurssi oli aineistossa vallitseva niin kokonaisaineiston määrässä kuin myöskin vastausten laajuudessa ja sisällössä. Sukupuolinormatiivisesti painottuneissa vastauksissa oli enemmän materiaalia tutkijan ajatustyölle laajasti kuvailluin esimerkein, omin kokemuksin ja perusteluin, kun taas sukupuolisensitiivisen sekä sukupuolineutraalin diskurssin edustus jäi usein yhden tai muutaman toteavan lausunnon tai ohuen oman kokemuksen kuvailun varaan. Kirjallisessa haastattelumuodossa ei ollut mahdollisuutta esittää jatkokysymyksiä tai tarkennuspyyntöjä, mikä toki olisi voinut luoda lisävalotusta asiaan. Tässä luvussa paneudun tarkemmin kyseessä olevien diskurssien kuvailuun sekä perusteluihin ja aineisto-otteisiin, joiden perusteella olen tehnyt aineiston tulkintatyön sekä diskurssien nimeämisen.

7.1 Sukupuolinormatiivinen diskurssi

Sukupuolinormatiivisuudella tarkoitetaan käsitystä siitä, että on olemassa kaksi toisilleen vastakkaista ja toisiaan täydentävää sukupuolta, mies ja nainen, jotka ovat luonteeltaan tietynlaisia. Kummallekin on olemassa norminmukaiset, oikeina ja sopivina pidetyt, siis maskuliiniset ja feminiiniset, käyttäytymis-, ulkonäkö- ja toimintavat sekä säännöt. (Seta ry. 2016.) Tämän tutkimuksen sukupuolinormatiivisessa diskurssissa oli piirteitä hegemonisesta maskuliinisuudesta ja heteronormatiivisuudesta, mutta myös säröjä ja murtumia tiukkaan sukupuolinormatiiviseen maailmankatsomukseen nähden sekä myöskin ymmärryksen osoitusta ja koettua tarvetta huomioida myös ei-sukupuolinormatiivisia tai ei-heteronormatiivisia oppilaita, kokemuksia tai toimintatapoja.

Sukupuoli. Sukupuolta liikunnan kontekstissa kuvailtaessa ensimmäisenä esiin nousee näkemys tyttöjen ja poikien erilaisuudesta liikkujina ja ihmisinä. Tämä on kuitenkin ikäsidonnaista ja liittyy murrosikään. Alakoulun alaluokilla yhteisryhmäopetusta pidetään suotavana “kasvatustavoitteiden” (M3) kannalta. Aineistossa ei täsmennetä mitä nuo lapsuudessa kaikille yhteiset kasvatustavoitteet ovat, eikä sitä miten ne myöhemmin muuttuvat ja erillistyvät iän ja sukupuolen myötä. Kuitenkin opetusjärjestelyt muuttuvat alakoulun viimeisiltä luokilta lähtien ja viimeistään yläkoulussa: “Hyvä lähtökohta on, että yläkoulussa opetus on erillisope-

tusta, sillä vaihe on hyvin herkkää psyykkisen, sosiaalisen ja erityisesti fyysisen kehityksen suhteen.” (M3). Tulkitsen siis, että lapset ja nuoret sukupuolittuvat koululiikunnan silmissä alakoulun viimeisiltä luokilta lähtien.

Erilaisuus näkyy erilaisina tutkimuksin todettuina lajimieltymyksinä sekä käytöksenä tunnilla. Jos tytöt ja pojat ovat samassa ryhmässä nousevat esiin vastaajien kokemat erot ääripäiden välillä, *“aktiiviset ja äänekkäästi mielipiteensä ilmaisevat pojat ja arat, vetäytyvät tytöt” (N1). “Taitavilla tytöillä ei ole ongelmaa liittyä poikien kanssa samaan peliin, mutta sitten on niitä tyttöjä, jotka ovat vaarassa jäädä huomiotta täysin, kun eivät tohdi tuoda näkemyksiään esiin... eivätkä missään tapauksessa halua tulla huomioiduksi siten, että toivovat esim. jotain tanssillista sisältöä” (N1). Koululiikunnan lähtökohdaksi ja urheilun ideaaliksi nousee maskuliinisuus ja maskuliininen tapa liikkua. Maskuliinisuus on jotakin mihin jotkut tytöt voivat liittyä, mutta poikien mahdollista feminiiniseksi miellettyä liikuntatoivetta, “herkkää ilmauksellisuutta”, ei mainita, eikä ilmeisesti heiltä myöskään vaadita. Tytöt siis voivat astua maskuliinisuuden alueelle, mutta pojissa ei kerrota olevan feminiinisyttä.*

Poikien liikkumavara on siis kapeampi ilmaisussaan, mutta toisaalta heiltä ei myöskään vaadita opettajan puolesta toisenlaista toimintatapaa tai monipuolisuutta liikuntalajien kokeilemisessä ja liikkumisen tavassaan, kuten tanssia. Suomalaisessa perinteisessä kulttuurissa ajatellaan yleisesti, että mies ei tanssi, ilmeisesti eivät myöskään miesliikunnanopettajat. Miehen sukupuolinen liikkumavara on kapeampi kuin naisen, koska astuminen feminiinisyteen tulkitaan hänelle arvon- ja statuksen alennukseksi. Siksi pojille voi olla häpeällistä harrastaa tai kokeilla feminiiniseksi miellettyjä liikuntamuotoja. (Feinman 1981; Rosenkrantz, Vogel, Bee, Broverman & Broverman 1968.) Tämän huomaa myös aineistossa: *“Kuten yksi miesopiskelija sanoi: etenkin yläkouluikaisillä ja hänen oman kokemuksensa mukaan nimenomaan urheiluluokilla pojilla on ollut alisuorittamista tanssitunneilla, koska kulttuurisesti urheilupiireissä tanssi ei välttämättä ole ”cool”. Toisille pojille, luokkatovereille saatetaan näyttää, ettei olla kiinnostuneita tanssista, vaikka itse olisikin siitä innostunut. Ryhmäpaine on siis kova.” (N6)*

Poikkeuksena tästä voidaan nähdä lukion suosituin valinnaisainekurssi, vanhojen tanssit – kurssi, joka toteutetaan yhteisopetuksena. Monessa liikunnanopetuksen järjestelyjä ja ryhmä-

jakoa koskevassa keskustelussa oletetaan, että tasa-arvoa voisi edistää ja sukupuolten roolista häivyttää yksinkertaisesti vain siirtämällä tytöt ja pojat samaan opetusryhmään. Tutkimusten mukaan (Hills 2006; Amsterdam, van Knoppers, Claringbould & Jongmans 2012) näin ei kuitenkaan ole – yhtäläillä sukupuolittuneet toimintatavat voivat olla olemassa niin yhteisopetus- kuin erillisryhmissäkin. Hyvänä esimerkkinä tästä toimii paritanssin yhteisopetus, joka on erittäin sukupuolittunutta. Paritanssissa miehen ja naisen roolia merkataan perinteisen sukupuolijärjestyksen mukaisesti lukuisilla tavoilla, kummankin rooli merkittävästi erillistään: mies vie, nainen seuraa, miehellä on omat askeleensa ja naisella omansa, kummallakin sukupuolella on oma vakiintunut tanssipaikkansa sukupuolensa mukaisesti sekä yksilö- että ryhmätasolla. Myös vaatetus on molemmilla korostetun maskuliinista ja feminiinistä. Näkisin, että paritanssi perinteisessä muodossaan pikemminkin vahvistaa kuin häivyttää sukupuolten eroja ja toimintaodotuksia, yhteisryhmäopetuksesta huolimatta. Ratkaisevaa tasa-arvolle on opettajan tietoisuus sukupuolittavista toimintatavoista, käytännöistä ja asenteista sekä hänen kykynsä purkaa niitä opetuksessaan.

Heteronormatiivisessa diskurssissa poikien tavaksi nimetyn liikkumistavan sallitaan domioida tuntia ja syrjiä tyttöjä: *“Ruotsissa sekaryhmäopetuksen tutkimuksessa selvisi, että liikuntatuntien sisällöt ovat useimmiten sellaisia, joissa fyysinen voima ja nopeus ja kilpailullisuuteen liittyvillä elementeillä on suuri rooli. Ne suosivat poikia ja tytöt toimivat tunneilla siten että antavat hiljaisesti tilaa pojille.”* (N1) *“Vaarana on, että tytöt jäävät toiminnan ulkopuolelle, kuten tutkimukset ovat osoittaneet esim. Ruotsissa. Pelkään että puhtaasti yhteisryhmäopetus on pois tyttöjen liikunnasta”* (M3). *Yläkoulun valinnaiskurssien sekaryhmissä hieman aremmat tytöt, jotka olivat rohkaistuneet valitsemaan valinnaisliikuntaa, tulivat vetäytyvimiksi. He antoivat enemmän tilaa pojille, eivätkä rohjenneet ottaa omaa tilaa ja paikkaa.”* (N1) Opettajat kokevat maskuliinisen liikuntatavan ja ilmaisun edessä voimattomuutta ja kyvyttömyyttä puuttua siihen tai muuttaa toimintaa tunnilla: *“Äänekkää ja mieliteensä rohkeasti ilmaisevat pojat nappaavat opettajan huomion. Tytöt jäivät hyvin helposti vähemmälle huomiolle, vaikka kuinka olisi asiaan yrittänyt kiinnittää huomiota. Tunnustan, että olen hieman murheellinen niiden puolesta, jotka toivoisivat enemmän herkkää, luovaa tai ilmaisullista liikuntakokemusta. Yhteisopetuksen ongelmana on ollut myös tuntien sisältöjen kapeutuminen.”* (N1)

Ratkaisuna tähän on tyttöjen ja poikien erottaminen omiksi ryhmikseen. Koska maskuliinisuus dominoi, tulkitsemme että siten feminiinisyys on sille alisteista. Tytöt ja feminiinisyys siis saavat väistyä maskuliinisuuden ja poikien urheilun tieltä. Maskuliininen urheilu vaikuttaa standardilta, liikuntataidon synonyymilta ja mitta-asteikolta, johon tyttöjä ja feminiiniseksi miellettyä liikkumista verrataan. Pojilta ei edellytetä monipuolisuutta lajivalinnoissa tai tavassa ja kyvyssä liikkua edes oppivelvollisuuteen sisältyvässä koululiikunnassa, mutta tyttöjen pitää kyetä osallistumaan ja toteuttamaan maskuliinista urheilua saadakseen hyvän arvosanan tai pärjätäkseen ja viihtyäkseen tunnilla. *“Opettajat tulkitsevat tyttöjen vetäytymisen alhaisempina liikunta-aktiivisuutena ja se näkyy alhaisempina numeroina. Ei riitä että opettajat tiedostavat tämän, vaan tuntien sisältöjen oli oltava selkeästi erilaiset.” (N1) “Luulen, että heissä on paljon niitä, joille syntyy voimakkaita kielteisiä koululiikuntakokemuksia, jos koululiikunnassa korostuvat ns. perinteisesti maskuliiniseksi nimetyt fyysiset elementit yhdessä kilpailullisuuden kanssa.” (N1)* Vaikutukset ja ratkaisut tapahtuvat siis nimenomaan tytöille ja feminiinisyteen, konkretisoituen tyttöjen siirtämiseen erillisryhmään.

Tässä diskurssissa maskuliinisuus on lähtökohta, joka ajaa kaikkien muiden ilmaisujen yli, johon nähden muut tarpeet ja ilmaisut muokkautuvat ja vertautuvat. Tyttöjen itsetunnon kehittyminen on myös tästä riippuvaista: *“Kun tytöt ja naiset liikkuvat ja vertailevat itseään fyysisissä ominaisuuksissaan ja suorituskäytössään toisiinsa käsitys omasta fyysisestä toimintakyvystä on myönteisempi nopeutta ja voimaa edellyttävissä tehtävissä. Jos he olisivat poikien kanssa ja vertailuryhmänä esimerkiksi murrosiässä olisi myös poikia, aika nopeasti nykyistä tulisi useammalle tytölle selväksi, että heidän nopeus ja voimat eivät riitä poikien tasolle. Vahvat, fyysiset ja liikunnallisesti taitavat tytöt hakevat myös poikien seuraa, koska he pärjäävät siellä ja se edelleen vahvistaa heidän itsetuntoaan.” (N1)* Maskuliinisuuden ja feminiinisuuden suhdetta on tutkittu paljon. Feminiinisiä asioita arvostetaan yleisesti ottaen vähemmän kuin maskuliinisia. Edellä mainitun maskuliiniseksi mielletyn liikuntatavan lisäksi myös esimerkiksi älyllisen lahjakkuuden nähdään olevan synnynnäinen ominaisuus miehille, tyttöjen osaamisen taas nähdään olevan työntekon ja ahkeruuden tulosta. Tämän myös tytöt omaksuvat ympäröivän yhteiskunnan vaikutteista ja pienistä vihjeistä jo alakouluikässä (Bian, Leslie & Cimpian 2017). Opettajan ja ympäröivän kouluyhteisön suhtautuminen ja heistä välittyvät asenteet ovat merkittäviä toimintatapojen sekä maskuliinisen että feminiinisen identiteetin syntymiselle.

Miksi tytöt sitten vetäytyvät? Toisaalta jos aikuiset, koulutetut ammattiohjaajatkin ovat voimattomia ja lakoavat maskuliinisen diskurssin edessä, mitä voisi odottaa koululaisilta? Yksi mahdollinen syy voi olla pelko, kiusaaminen tai ikävät kommentit muilta oppilailta liikuntatunneilla. *“Monet teinit ovat kertoneet olevansa hyvin epävarmoja itsestään, kokevat huononmuutta liikunnassa ja liikkujina, ja ovat myös saaneet siitä kuulla muilta oppilailta, erityisesti kertomansa mukaan toiselta sukupuolelta.”* (N6) Tämä tosin voi koskea ja varmasti myös koskeekin poikia, erityisesti niitä jotka eivät kyvyiltään ja fyysisiltä ominaisuuksiltaan tavoita hegemonisen maskuliinisuuden ideaalia urheilussa. Lisäksi mahdollista on, että koska yläasteikäiset tytöt ovat alkavassa parisuhteenmuodostus iässä, nousee heillä ryhmän mukana paine käyttäytyä sosiaalisten odotusten mukaisesti. Tällöin ei-heteronormatiivisesti käyttäytyvät naiset eivät välttämättä ole ihanteellisia heteroseksuaalisia partnereita miehille, mikä voi saada tytöt vetäytymään maskuliiniseksi mielletystä urheilusta. (Lahelma 2011, 271.) Ryhmän paineen sukupuolelle sovinnaisesta käytöksestä huomattiin myös aineistossa, kuten kommentti pojista ja tanssimisesta osoitti. Urheilussa ja koululiikunnassa on vain hyvin vähän tilaa inklusiivisimmille maskuliinisuuden muodoille. Syyn tyttöjen alisuoriutumiseen esimerkiksi yhteisryhmien palloilussa, tilanne jota pidetään monesti hyväksyttävänä käytöksenä tytöiltä, voidaan nähdä löytyvän sukupuolten välisistä valtasuhteista. Poikien sukupuolisen käytöksen ideaalina nähdään aktiivisuus, fyysinen voima ja aggressio, feminiinisen käytöksen perimmäisenä olemuksena taas passiivisuus, arkuus ja alistuneisuus. Nämä käytösmallit ovat ruumiillistuneet ja sisäistetyt (embodied), ja ne aktivoituvat kehossa ja ruumiissa yhteisryhmätilanteissa, vaikka mieli kehottaisikin käyttämään yksilön koko potentiaalia, jopa silloinkin kun se arvioi potentiaalin ylittävän vaatimustason. Nuoret yrittävät löytää hyväksytyyn maskuliinisuuden ja feminiinisyyden muodot, ja niiden kautta merkityksellisen tulevaisuuden, joten toiminta ja käytös liikuntatunnilla heijastuu myös laajemmin oppilaiden sosiaaliseen elämään. (Fagrell, 2012, 114–115; Young 2000.)

Maskuliiniseksi (aktiivisuus, äänekkyyys, kilpailullisuus) ja feminiiniseksi (arkuus, vetäytyvyys) miellettyjen piirteiden ja niiden ilmaisujen ääripäiden polarisointi ja vastakkainasettelu vastaa hegemonisen maskuliinisuuden hierarkiaa. Tämä maskuliinisuuden muoto siis dominoi jättäen alleen feminiinisyyden lisäksi myös muut maskuliinisuuden inklusiivisemmat muodot, siis ne pojat, jotka eivät välttämättä halua kilpailla tai kamppailla tai voisivat kenties olla avoimempia kokeilemaan tai jopa nauttimaan esimerkiksi tanssillisemmasta ilmaisusta ja her-

kemmästä kehonkielestä. Näitä maskuliinisuuksia ei kuitenkaan mainita, mutta huomioidaan kuitenkin, että myös edellä mainituista poikkeavat tavat, kääntäen siis sukupuolelle epätyypilliset liikkumistavat ja lajimieltymykset, *“tulee huomioida parhaan mukaan liikunnanopetuksessa”* (M3). Tulkitsen *“parhaan mukaan”* tarkoittavan tässä muun, enemmistöryhmän ehdoilla tapahtuvina poikkeuksina opetusjärjestelyissä. Kouluttajat myös pitävät erittäin tärkeänä jättää opettajalle mahdollisuus varioida ryhmän koostumusta tilanteen ja tarpeen mukaan pedagogisin perustein. Taitava opettaja osaa tehdä tämän ja hallinnolliselta tasolta määrätty pakko erillis- tai yhteisryhmäopetukseen nähdään haitallisena (N1 ja M3). Vastauksissa ei kuitenkaan mainita mitkä olisivat sopivat pedagogiset perusteet, tavat tai lajit ryhmän sukupuolikoostumuksen muokkaamiselle. Sukupuolidiskurssin ollessa edellä kuvatun kaltainen, on perusteltua olettaa, että myös muokkaus tapahtuisi pääpiirteittäin sukupuolinormatiivisen diskurssin mukaisesti. Lisäksi koska rajanveto tapahtuu kuitenkin tällä hetkellä kouluissa käytännössä juuri sukupuolen mukaan (80–90 % 9. -luokkalaisista on saanut koululiikunnanopetuksensa erillisryhmissä), sukupuolitetuista käytännöstä on alalla vahva perinne *“on aina/pitkään puhuttu tyttöjen/poikien tai naisten/miesten lajeista, tai tyttöjen/poikien liikunnanopettajista jne.”* (N5) ja lisäksi liikunta-alan oma suositus on järjestää opetus erilliopetuksena (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2010, 123), tulkitsen, että tämä diskurssi on myös valtakunnallisesti hegemonisen diskurssin asemassa koululiikunnan järjestämisessä.

Liikunnanopettajien sukupuolittuneisuus koulutuksessa ja työelämässä. Sukupuolten välistä rajanvetoa tässä diskurssissa vahvistaa myös pääasiallisesti vallitseva käsitys siitä, että naisten on parempi opettaa tyttöjä ja miesten poikia. Tätä perustellaan *“luonnollisuudella”*, joka syntyy sukupuolten osittain erilaisista lajimieltymyksistä (M3). Ainoana opetusalan Suomessa liikunta-alalle myös valitaan miehiä ja naisia tasajakaisin sukupuolikiintiöin, samoin kuin opettajien rekrytointi on sukupuoliperusteista, tyttöjä opettamaan valitaan nainen ja poikia mies. *“Sukupuolikiintiöt ovat tarpeellisia, koska mielestäni pääsääntöisesti miehet opettavat poikia naiset tyttöjä.”* (M3) ja *“Vielä tällä hetkellä sukupuolikiintiöt ovat tarpeellisia, koska useat virat ovat edelleen suunnattu joko tyttöjen tai poikien opetukseen ja tuntuu, että virkoihin valitaan edelleen juurin tuon em. asian mukaisesti”* (N5). Käytäntöä pidetään siis paitsi tarpeellisena myös perusteltuna, joka tosin kulkee kehäpäätelmänä: koska lajit ovat sukupuolitettuja, niin niitä on paras opettaa tietty sukupuoli, minkä vuoksi rekrytointi on sukupuoliperusteista, jonka takia tarvitaan kiintiöitä opiskelijaksiottoon. Ala on siis määritellyt tietyt pre-

missit liikunnalle ja urheilulle maskuliinisen ja feminiinisen jaottelun kautta ja sitä vahvistamaan myös rakenteellisia järjestelyjä koulutukseen ja työllistymiseen. Kiintiöitä perustellaan myös roolimalleilla *“Oppilaat tarvitsevat sekä nais- että miesroolimalleja.” (M3)*

Kuitenkin kun samassa yhteydessä perustellaan sukupuolitettu opettajajako ja ryhmäjako sukupuoliittuneiden lajien ja liikuntamieltyymysten perusteella, tulkitsemme että lähinnä oppilaat saavat roolimalleja oman sukupuolensa mukaisesti, mikä edelleen vahvistaa tämän diskurssin vakiintuneita käsityksiä maskuliinisuudesta ja feminiinisuudesta sekä niiden sisältöjen määrittymistä tietynlaisen liikunnan ja urheilun kautta. Pojille siis tarjotaan tietynlaisia roolimalleja sukupuolisen ja urheilullisen ideaalin mukaisesti, samoin kuin tytöille omanlaistaan roolitusta. Edellä on mainittu hegemonisen maskuliinisuuden dominointi tämän diskurssin mukaisessa koululiikunnassa. Naisten tälle alisteista roolia opettajina puoltaa käsitys naisista liikunnanopetuksen täydentäjinä *“Pidän tärkeänä, että naiset ovat monipuolistamassa liikunnanopetuksen sisältöjä, joilla muuten olisi vaara supistua. (Näin siis on esim. käynyt Ruotsissa.)” (N1)* Sukupuolijaon purkaminen opetuksessa on myös uhka naisopettajien työhyvinvoinnille: *“Ruotsissa kävi niin, että sekaryhmäopetukseen siirryttäessä naiset alkoivat luopua liikunnanopetuksesta, he kokivat työn liian raskaaksi.” (N1)*

Liikunta-alan käytännöt poikkeavat tässä huomattavasti muista opetus- ja koulutusaloista, kuin myös tasa-arvolain näkökulmasta, jonka mukaan sukupuoli ei voi olla valinta- tai rekrytointiperuste. Myöskään muussa kouluopetuksessa sukupuolen perusteella kategorisesti jaetut ryhmät eivät tulisi kysymykseen. Emme ajattele, että esimerkiksi matematiikkaa tulisi miesopettajan opettaa pojille tai naisopettajan ruotsia tytöille. Liikunta-alalla sukupuolijakoa ei juuri edes kyseenalaisteta, eikä aihe nouse keskusteluun, mikä kertoo sukupuoliittuneisuuden ja sukupuolinormatiivisuuden hegemonisen diskurssin ja itsestäänselvyyden asemasta alalla. Kiinnostavaa onkin, että esimerkiksi luokanopettajakoulutuksessa sukupuolikiintiöistä on luovuttu tasa-arvolain vastaisina jo vuonna 1986, mutta liikunnanopettajakoulutukselle Opetusministeriö taas myönsi vuonna 2012 Piikkarit- tasa-arvopalkinnon sukupuoliittäidyn koulutusohjelman perusteella, nimenomaan naisliikunnan edistämistä ja turvaamisesta.

Liikunta-ala elää tasa-arvoasioissa aivan omalla radallaan tai sitten tasa-arvon nähdään syntyvän juuri sukupuolisen erottelun kautta, kullekin sukupuolelle tyypillisen toiminnan kautta. Luokanopettajissa miesopiskelijat ovat vähemmistössä ja silti kiintiöt poistettiin tasa-arvon vastaisina. Liikunnanopettajakoulutuksessa vastaavasta toiminnasta taas saa palkinnon, nimenomaan naisten liikunnanopettamisen edistämisestä. Naisten siis nähdään jäävän alakynteen liikunnanopetuksessa, vaikka muuten opetusala on hyvin naisvaltainen. Vaikuttaa siis siltä, että miehet ja miesurheilu hegemonisen maskuliinisuuden mielessä ovat myös koululiikunnan järjestämisen lähtökohta, jota naiset vähemmistönä täydentävät ja siksi tarvitsevat erityistä suojelua. Jos liikunnassa nähdään kiintiöiden toimivan naisten eduksi ja niiden ylläpidosta palkitaan tasa-arvopalkinnolla, miksi miesten eduksi toimiva kiintiöjärjestelmä lakautetaan tasa-arvolain vastaisena? Vaikuttaa siltä, että miehiä syrjitään tasa-arvoajattelussa ja että miehen sukupuolirooli on ahtaampi kuin naisen. Naisen on hyväksyttävää ja tarpeellista astua maskuliinisuuden alueelle (liikunta), mutta miehen ei feminiiniselle alueelle (luokanopettaja).

Vastaajien kesken kuitenkin käsitykset siitä, kumpaa sukupuolta kiintiöt loppujen lopuksi suosivat ja kumpi jäisi alan ulkopuolelle jos kiintiöitä ei olisi, ovat jakautuneet. Tässä diskurs- sissa kiintiöistä luopuminen johtaisi kuitenkin jomman kumman sukupuolen painottumiseen tai jopa toisen sukupuolen kokonaan ulkopuolella jäämiseen koulutukseen valittaessa. *“Jos sukupuolikiintiöitä ei olisi, pitäisi miettiä sitä, haluammeko sekä mies- että naisopettajia.”* (N6) Naisten eduksi luettiin paremmat koulutodistukset, mikä voisi heikentää miesten pääsymahdollisuuksia alalle (N6). Naisilla nähdään siis olevan enemmän akateemista ja teoreet- tista kyvykkyyttä. Toisessa puheenvuorossa tuotiin esiin, että luopuminen valintakoepistey- tyksestä suhteutettuna sukupuoleen johtaisi miesten dominaatioon valintakokeissa johtuen fyysisestä ylivoimasta, kuten on vastaajan mukaan käynyt monessa muussa Euroopan maassa. (N1) Tässä näkemyksessä liikunnanopettajan pätevyys perustuu fyysiseen suorituskykyyn, ja on siten maskuliinisten arvojen mukainen. Naisten tasa-arvoisen aseman turvaaminen alalle pääsyyn takaa tässä puheenvuorossa fyysisen arviointiasteikon suhteuttaminen sukupuoleen, tässä tapauksessa siis arviointikriteeristön helpottaminen naisille sopivaksi, maskuliinisuuden edustaessa fyysismotorista ideaalia. *“Minusta naisilla tulee olla tasa-arvoiset mahdollisuudet fyysisille aloille. Varsinkin tällaiselle alalle, jossa ei kuitenkaan ole kyse palomiehen tai len- tokoneen kuljettamisen työn vaatimista fyysisistä minimivaatimuksista”* (N1). Toisaalta myös-

kin tuodaan esiin alalle soveltuvuus sukupuolta tärkeämpänä valintaperusteena (N5). Soveltuvuuden kriteereitä ei tässä kuitenkaan tarkenneta ja sen alle voidaankin käsittää mitä tahansa fyysismotorisesta kyvykkyydestä akateemiseen ajattelutaitoon tai sosiaalisesta soveltuvuudesta opetustyöhön.

Enemmistö vastaajista oli muutenkin vahvasti kiintiöiden kannalla. He näkevät OKL:n esimerkin kiintiöiden poistamisesta negatiivisena asiana. *“Opettajainkoulutukseen tarvittaisiin ylipäättään tasaisemmin naisia ja miehiä” (M3). “Toisaalta opettajat ammattikuntana on hyvin naisvoittoinen ala. Näkisin, että on hyvä saada molempia tarpeeksi koulutukseen” (N5). “Pidän tärkeänä, että sukupuolikiintiöistä pidetään kiinni ja näin kouluihin saadaan kumpaa-kin sukupuolta opettajiksi. Kumpaakin sukupuolta tarvitaan hyvän opettamisen aineksiksi. OKL:n esimerkki kierouttaa koulujen tilanteita, sillä naisvaltaisuus korostuu alakoulun opettajissa” (M4).* Kiintiöt ovatkin tasa-arvon näkökulmasta mielenkiintoisia. Kummankin sukupuolen edustavuus ja läsnäolo voidaan nähdä tasa-arvon näkökulmasta perusteltuna. Kuitenkaan pelkkä läsnäolo ei kerro mitään toiminnan laadusta, käytänteistä, normeista tai vaikuttavuudesta saati alan sisäisestä sukupuolittuneisuudesta tai sen sisällä eri sukupuolille langenneista rooleista, vaatimuksista tai tehtävistä. Toisaalta myöskin kaikilla pitäisi olla mahdollisuus pyrkiä tasavertaisena hakijana koulutukseen ja töihin vailla sukupuolen vaikutusta, mikä olisi tasa-arvolain mukainen toimintatapa. Sukupuoli ei voi lain mukaan olla valinta- tai palkkausperuste. Keskeistä sukupuolikiintiöiden tarpeellisuuden pohdinnassa kuitenkin on, että on kokonaan koulutuksen järjestäjän käsissä, millaiset pääsykokeet, mittarit, painotukset ja tasovaatimukset liikunnanopettajakoulutukseen luodaan ja millaiset lähtökohtaiset ominaisuudet omaa alan käsityksen mukaan ihanteellinen liikunnanopettaja ja liittykö tähän sukupuolisisidonnaisuutta.

Seksuaalisuus. Sekä opettajien että oppilaiden sukupuoli nousi esiin myös seksuaalisuuden näkökulmasta ryhmä- ja opettajajaoissa. Aineistosta oli havaittavissa, että liikunnanopetuksessa opettajan sukupuoli seksualisoituu tilanteissa, joissa läsnä voi olla oppilaiden vähäpukeutuneisuutta, alastomuutta tai kehon koskettamista tai kuvaamista. Näissä tilanteissa vastakkaisten sukupuolten oppilaalle ja opettajalle voi syntyä epäily tai pelko heteroseksuaalisesta jännitteestä tai oletus sen mahdollisuudesta: *“Valvonta pukuhuoneissa. Omaan seksuaalisuuteensa heräävä nuori kokee kiusalliseksi (ja minä opettajana aistin sen), kun oli toistu-*

vasti tilanteita, että poikien pukuhuoneessa oli samaan aikaan kuudesluokkalaisia poikia ja minun ekaluokkalaisen ja minä naisopettajana kävin välillä tarkistamassa tilannetta. Aikuisopiskelijaryhmien kanssa on tullut esiin opettajaan kohdistuneet syytökset seksuaalisesta häirinnästä esimerkiksi miesopettajan avustaessa tyttöoppilaita. Yksi miesopettaja kertoi, että hän ei suostu opettamaan tyttöryhmää ilman, että tilanteessa on joku toinen aikuinen”. (N1)

“Suihkussa käyntien valvominen ja uinnin opetus hankaloituu, mikäli miesopettajat opettaisivat tyttöjä ja päinvastoin. Nykyään moni miesopettaja ei enää uskalla kuvata tyttöoppilaiden suorituksia pelätessään syytteitä seksuaalisesta häirinnästä. Tämänkään vuoksi en usko, että opettajat suostuisivat suurissa määrin opettamaan vastakaista sukupuolta olevia ryhmiä (varsinkaan miesopettajat).” (M3)

Aineiston perusteella opettajan sukupuolen seksualisoituminen on sidoksissa oppilaiden ikään (N1, M3). Alakoulun alaluokilla oppilaiden kehot ovat vielä epäseksuaalisia ja vastakkaisen sukupuolen opettajan on ainakin mahdollista olla läsnä pukuhuoneessa, ainakin naisopettajan. Alakoulun alaluokilla parhaimmaksi opetustavaksi nähdään yhteisryhmäopetus, jossa myöskään opettajan sukupuolella ei ole niin suurta merkitystä. Alaluokilla yhteisryhmäopetus on myös “kasvatustavoitteiden” mukaista (M3). Vastauksessa ei määritellä, miten sukupuolen mukaiset kasvatustavoitteet muuttuvat iän myötä. Oppilaiden kehojen seksualisoituminen alkaa alakoulun viimeisiltä luokilta ja jatkuu läpi yläasteen ja murrosiän. On syytä tuoda esille, että samassa ikävaiheessa kehojen seksualisoitumisen kanssa siirrytään yleisesti ottaen myös erillisopetukseen valtakunnallisessa mittakaavassa.

Mies- ja naisopettajien sukupuolen ja seksuaalisuuden välillä tehdään aineistossa merkittävä ero, kun toimitaan vanhempien oppilaiden kanssa. Naisopettajan kehon läsnäolo vastakkaisen sukupuolen pukuhuoneessa nähdään “kiusallisena”, mutta niistä tilanteista “*opittiin selviytymään*”(N1), kun taas miesopettajan keho ja toiminta tyttöoppilaita avustaessa tai kuvatessa nähdään potentiaalisesti uhkaavana, jonka lopputuloksena voivat olla syytökset seksuaalisesta häirinnästä. Miesopettajan läsnäoloa tyttöjen pukuhuoneessa ei mainita, mutta jo pelkkä tunnilla avustaminen tai kuvaaminen riittää ahdistavaksi kokemukseksi. Miesopettajien ei uskota suostuvan opettamaan tyttöjä ainakaan suurena joukkona (M3). Lievempänä riskinä nähdään,

että oppilas tai oppilaan vanhemmat voivat kokea opettajan vastakkaisen sukupuolen läsnäolon epäsopivana tai hankalana (N5). Ero mies ja naisopettajan välillä on, että naisen keho ja seksuaalisuus eivät ole uhka poikaoppilaille, kun taas miehen kehon läsnäolo on uhka tyttöoppilaille. Mies- ja naisopettajan kehot siis luokitellaan eri tavalla seksuaalisen ilmaisun ja toiminnan asteilla. Nämäkin ovat hegemonisen maskuliinisuuden piirteitä – dominoiva, aggressiivinen naisia alistava seksuaalinen mies ja passiivinen, alistuva ja vaaraton nainen.

Huomattavaa on, että toisessa yhteydessä aineistossa mainittiin yhteisryhmäopetuksen olevan naisopettajan työssä jaksamista heikentävää ja saavan naisopettajat luopumaan työstään – myös siis poikaoppilaat voivat olla uhka naisopettajan hyvinvoinnille liikuntatunnilla. Lisäksi miehen läsnäoloon tyttöoppilaiden tunnilla kaivataan ulkopuolista valvontaa tilanteen turvallisemmaksi kaikkien osapuolten kannalta. Aikuisen miehen ei siis nähdä kykenevän kontrolloimaan omia halujaan tai ainakin kontrollin pettämisestä vallitsee pelko. Sekä siis tyttöoppilaat että miesopettajat kaipaavat suojelua ja kontrollia maskuliiniselta seksuaalisuudelta, joka tässä yhteydessä nähdään vaarallisena ja turvallisuusuhkana tyttöjen kehoille sekä miesopettajien oikeusturvalle. Huomattavaa on, että seksuaalisuus toimii tässä heteroseksuaalisen olettaman kautta. Opettajan sukupuoli ja oppilaiden kehot eivät seksualisoidu kun paikalla on vain yhtä sukupuolta. Aineiston puheessa ei tätä suoraan tuoda ilmi, mutta ilmeisesti siis saman sukupuolen opettaja voi valvoa suihkussakäyntiä ja pukuhuonetilanteita, joissa läsnä voi olla alastomuutta, samoin kuin miesopettaja voi avustaa tai kuvata poikaoppilaita.

Homoseksuaalisuutta ei siis tässä nähdä liikunnanopetuksessa mukana olevana asiana, vaan sekä oppilaiden että opettajien seksuaalisuus ovat heteronormin mukaisia ja siten vaikuttavat olevan turvassa vastakkaiselta sukupuolelta. Miesopettajalle sanotaan olevan myös laajemmin vaikeampaa rakentaa luottamus- ja vuorovaikutussuhdetta ylipäätään tyttöoppilaiden kanssa. Tämäkin tulee esiin tyttöoppilaiden kehoista, sukupuolesta ja seksuaalisuudesta puhuttaessa, mikä ilmenee kuukautisten ja tyttöjen sukupuolen kehollisuuden kautta. Erityisesti tilanteen vaikeus korostuu miesopettajan ja muslimityttöjen välillä. (N6) Tässä diskurssissa miesten ja naisten välillä vallitsee siis liikunnanopetuksen kontekstissa kuilu, jota on vaikea ylittää.

Seksuaalisuudesta muuten puhuttaessa sekoittuivat monella vastaajalla seksuaalisuuden ja sukupuolen käsitteet. Suomen kielessä seksuaalisuudesta puhuttaessa voidaankin puhua myös sukupuolisuudesta tai sukupuolisesta käyttäytymisestä. Sekoittuminen voi johtua siitä, että sukupuoli ja seksuaalisuus liittyvä toisiinsa lisääntymisen kautta, mutta se sisältää samalla heteroseksuaalisen olettaman, sekä käsityksen siitä, millaista on miehen ja millaista naisen sukupuoli ja seksuaalisuus ja mitkä ovat kummankin roolit lisääntymisen ja jälkikasvusta huolehtimisen suhteen. Näitä todennetaan norminmukaisesti erilaisen fysiikan, biologian ja sosiaalisten sukupuoliroolien kautta. Koska nämä todellistuvat kehollisuuden kautta ja niiden konkretia on näin myös ulkopuolisille näkyvää, on niitä mahdollista osoittaa ja todentaa myös kehollisen liikunnan kautta, osoittamalla maskuliinisina tai feminiinisinä pidettyjä piirteitä tai käytöstä. Väitän, että tässä piilee perimmäinen syy ja tarkoitus liikunnan sukupuolittuneisuudelle. Kysymällä haastatteluissa seksuaalisuudesta en siis ollut varsinaisesti kiinnostunut siitä, esiintyykö koulujen liikuntatilanteissa varsinaisia seksuaalisia tekoja tai ylipäätään kenenkään seksuaalisista mieltymyksistä, vaan käsitän seksuaalisuuden ja sukupuolen osana kokonaisvaltaista inhimillisen identiteetin rakentamista, myös ja erityisesti sen sosiaalisessa mielessä. Halusin siis tietää seksuaalisuuteen liitetystä merkityksistä ja seksuaalisuuden sosiaalisista ulottuvuuksista koululiikuntakontekstissa. Sukupuolta voidaan rakentaa kehollisuuden ja fyysisen toiminnan kautta ja siten osoittaa joko hetero- tai homoseksuaalisuutta. Liikunnassa ja urheilussa sukupuolta rakennetaan enimmäkseen vallitsevan sukupuolinormin kautta. Näistä syistä olin erityisen kiinnostunut tarkastelemaan, millaisia merkityksiä haastatteluissa annettaisiin liikkeelle, kehollisuudelle ja urheilulle seksuaalisuuden ja sukupuolen näkökulmasta.

Osassa kouluttajien puhetta seksuaalisuus kiellettiin osana liikuntatuntia ja sen tuloa tunnille pidettiin opettajan epäonnistumisena ja haitallisena asiana (N1). Konkreettisten seksuaalisten tekojen osalta näin varmasti onkin, mutta jos sukupuoli ja seksuaalisuus eivät olisi osa kehollista liikuntatilannetta, miksi sitten pojat ja tytöt erotettaisiin erillisryhmikseen juuri orastavan murrosiän kynnyksellä ja katsottaisiin paremmaksi, että naiset opettavat tyttöjä ja miehet poikia? Murrosiän muutosten yhteydessä puhutaan yleisesti ottaen kasvusta mieheksi ja naiseksi, poistutaan siis lapsuuden sukupuolettomasta tilasta. Seksuaalisuuteen liittyvät kehon ja mielen muutokset tulevat esiin juuri murrosiässä. Ne ovat läsnä liikkeen, liikuntatilanteen mahdollisen fyysisen kontaktin ja esimerkiksi moneen liikuntatilanteeseen liittyvän kevyemmän, varhaisen myötäisemmän ja kehot paljastavan vaatetuksen kautta. Liikuntatilanne edellyttää myös

riisuuntumista ja alastomuutta tunneille siirryttäessä ja sieltä poistuttaessa. Sukupuolten erillistämisen käytäntöä perustellaan sukupuolinormatiivisessa diskurssissa juuri sukupuolisidonnaisilla lajeilla, niiden sukupuolisidonnaisen opetuksen *“luonnollisuudella”* (M3) sekä vastakkaisen sukupuolten välttämällä kehollisuutta, kuten alastomuutta ja koskettamista sisältävissä tilanteissa tunneilla ja pukuhuoneissa. Näistä syistä mielestäni seksuaalisuutta erillisyryhmittelyn perusteena ei voida kieltää.

Sukupuolinormatiivisessa diskurssissa myös lajivalinta on peruste seksuaalisen suuntautumisen ja jopa sukupuolen kyseenalaistamiselle (koska sukupuoli hegemonisessa maskuliinisuudessa todentuu muun muassa heteroseksuaalisuuden kautta). Vaikka periaatteessa katsotaan, että *“liikunnanharrastamisen erot ja kiinnostukset ovat yksilöllisiä”* (N1), kuitenkin vallalla on käsitys, että homoseksuaalit ovat jonkin verran taipuvaisempia harrastamaan sukupuolelleen epätyypillisiä lajeja, siis homomiehet esimerkiksi *“tanssia tai taitoluistelua”* (N1) feminiiniseksi miellettyjä *“tyttöjen lajeja”* ja lesbonaiset taas ovat enemmän kiinnostuneita *“miesten lajeista”* kuten palloilusta, *“jääkiekkoa ja pesäpalloa”* (N1). Sukupuolinormatiivisuudessa ja hegemonisessa maskuliinisuudessa keholliset ja käytökselliset ihanteet ovat sukupuolittuneita, kuten ovat myös tiettyjen lajien vaatimukset ja liikekieli. Feminiinisenä pidettyä taitoluistelua harrastava mies näyttäytyy myöskin siis feminiinisenä, kun taas jääkiekkoleiva, lihaksikas nainen on maskuliininen eli miesmäinen.

Samoin sukupuolinen ilmaisu kytkeytyy seksuaalisuuteen, jolloin omalle sukupuolelle vastakkaisena pidetty ilmaisutapa on peruste kyseenalaistaa myös henkilön heteroseksuaalisuus. Tämä nähdään erityisesti seura-urheilussa olevana negatiivisena ilmiönä ja ei-toivottuna käytöksenä. *“Sukupuoleen liittyviä huomautuksia ja huuteluja on tullut vastaa seuratoiminnassa. Tanssiva ja taitoluisteleva poika tuntuu joillekin olevan vastustamaton tarve ”homottelulle”. Harmittaa heidän puolestaan (sekä huudon kohteiden, mutta kyllä myös huutelijoiden puolesta). (N1) “Urheiluseurakontekstissa yksi sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyvä ongelma on suvaitsemattomuus, joka näkyy stereotyyppinä, kiusaamisena ja esimerkiksi homotteluna. Se tarkoittaa, että valmentajakoulutuksen pitäisi ottaa sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyvät asiat huomioon paremmin.”* (M3) Koululiikunnan osalta ja liikunnanopettajan osaamisalueena homofobiaa ei mainita. Tämä voi johtua siitä, että kouluissa suurimmaksi osaksi oppilaat on jaettu sukupuolen mukaan jaettuun ja opetettuun ryhmiin, tekemään pääasiassa heteronorma-

tiivisten valintojen mukaista liikuntaa. Yksilötasolla vapaa-ajalla tytöt ja pojat voivat tehdä toisenlaisia valintoja harrastusta valitessaan ja toteuttaessaan.

Erona miesten ja naisten välillä aineistossa on se, että miehen liikkumavara kehollisen ilmaisuuden ja lajivalintojen suhteen on rajallisempi kuin naisen: *“Pojat tuntuvat olevan huomattavasti paljon ahtaammassa muotissa kuin tytöt. En ole kertaakaan kuullut, että tytöille huudeltaisiin vastaavalla tavalla esimerkiksi lesboudesta.”* (N1) Sukupuolentutkimuksessa tämän on tulkittu johtuvan siitä, että feminiinisyyttä pidetään alempana statuksena maskuliinisuuteen verrattuna. Feminiinisuuden alueelle astuva mies kokee siis arvonlaskun sosiaalisessa hierarkiassa. Tyttö- tai naismaisuus on urheilussa käytetty haukkumasana, heittää/itkee/pelaa kuin tyttö, jota varsin usein käytetään kuvaamaan (mies)urheilijan epäonnistumista omassa suorituksessaan. Naiselle maskuliinisten piirteiden osoittaminen taas osoittaa arvonnousua, siksi naisille on sallitumpaa harrastaa ns. miesten lajeja tai olla homoseksuaaleja, koska lesboutta voidaan pitää myös maskuliinisuutena, miehen roolin ottamisena. Toisaalta esimerkiksi yläkoulun tai lukion liikunnassa, jossa iän puolesta tytöt ja pojat alkavat olla parinmuodostusiässä, voi ei-heteronormatiivinen ilmaisu estää suhteita vastakkaiseen sukupuoleen.

7.2 Sukupuolisensitiivinen ja sukupuolineutraali diskurssi

Sukupuolisensitiivisyydellä tarkoitetaan sitä, että eri sukupuoliin liitetyt kulttuuriset ja sosiaaliset odotukset, oletukset, ennakkoluulot ja käsitykset tunnustetaan ja tiedostetaan. Samoin tiedostetaan myös, että ne ovat ajallisesti ja kulttuurisesti muuttuvia ja muutettavissa. Sukupuolineutraaliudessa taas periaatteessa pyritään ja oletetaan päästävän tasa-arvoon kieltämällä eri sukupuoliin kohdistuvat odotukset ja normit ja tarjotaan kaikille samaa tasa-arvon nimissä, vaikka todellisuudessa tämä suhtautuminen häivyttää ja peittää eri sukupuoliin kohdistuvat erilaiset vaikuttimet, jotka muokkaavat kohteensa elämää ja toimintaa piilotettujen odotusten ja rakenteiden kautta. (Tasa-arvoinen varhaiskasvatus -hanke 2017.)

Aineistossa jäivät vähemmistöön sukupuolisensitiivinen ja sukupuolineutraali diskurssi. Myös niiden vastaajien puheessa, jotka enimmäkseen edustivat sukupuolinormatiivisuutta, oli myös

piirteitä kahdesta muusta diskurssista, samoin kuin joidenkin pääasiassa sukupuolisensitiivisesti puhuvien puheessa oli myös piirteitä sukupuolinormatiivisuudesta.

Sukupuolisensitiivisyyttä kuvasi puhe, jossa vältettiin lokeroimasta ihmisiä sukupuolensa perusteella sekä tiedostettiin, että erot yksilöiden välillä ovat usein suurempia kuin sukupuolten välillä. *“Yksilöiden välillä on usein enemmän eroja kuin sukupuolten välillä.. Vältän lokeroimista myös siten, että en puhu ”naiset ovat tällaisia” ja ”miehet tällaisia” (N6) “Minulle ihmiset ovat lähtökohtaisesti tasa-arvoisia. Yritän kunnioittaa jokaista ihmistä ja hänen ajatteluaan ja käyttäytymistään, kuten myös hänen sukupuolisuuttaan.” (M2)* Tässä diskurssissa tiedostettiin miesten ja naisten fysiologiset eroavaisuudet, mutta niitä ei nähty yksilö määrittävänä tekijänä, eikä välttämättä kategorisena syynä esimerkiksi erillisopetukseen koululiikunnassa, vaan mahdollisena syynä sukupuolten eriarvoistumiselle kilpaurheilun kautta: *“Mielestäni urheilussa, jossa kilpaillaan toinen toista vastaan, sukupuoleen liittyvä fysiologia voi eriarvoistaa yksilöitä. Nimenomaan siinä mielessä, että joissakin lajeissa fysiologilla on ratkaiseva merkitys kilpailussa menestymiseen.” (M2) “Miehillä on fysiologisesti paremmat edellytykset kehittyä tietyissä lajeissa pidemmälle kuin naiset tai naisilla on perusominaisuuksiensa puolesta etua jossain lajeissa” (N5)*

On syytä huomata, että koululiikunta ei perusmuodossaan millään tapaa olekaan kilpaurheilua, vaan oppiaineena koululiikunnan tavoite on tiivistetty ilmaisuun “kasvattaa liikuntaan ja liikunnan avulla”. Myöskään uuden Opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan fyysinen suorituskyky ei voi olla enää arviointiperuste, vaan jokainen yksilö kasvaa ja kehittyy omista lähtökohdistaan: *“Nykyopsin mukaan opettajien tulisi tarjota kaikille oppilaille yhdenvertaiset mahdollisuudet osoittaa osaamistaan.” (N1)* Samoin uudessa OPS:ssa opetuksen lajiperusteisuus on poistunut motoristen taitojen hankkimisen tieltä, joten tiettyihin lajeihin perustunut sukupuolisidonnaisuuskin on katoamassa: *“Tosin uuden OPSin tavoitteet ovat sen verran yleisiä, etteivät ne enää erota tyttöjen ja poikien liikuntaa niin paljon kuin edellinen OPS (ei liikuntalajeja).” (M3)*

Sukupuolisensitiivisessä diskurssissa opetus lähtee enemmän yksilöllisyyden kautta, eikä sukupuoli ole yksilöä kategorisesti määrittävä tekijä tai yksilön ominaisuus essentiaalisessa tai

deterministisessä mielessä. *“Yksilöllisyyden huomioon ottaminen vaatii opettajalta paljon, sillä resurssit/ryhmäkoot/tilat jne vaikuttavat kaikkeen. Opettajalta vaaditaan paljon: haluaako opettaja yrittää kohdata yksilön ja antaa oppilaalle tilaa selvittää omia oppimistavoitteitaan ja keinoja siihen. Tarvitaan kuuntelua ja keskustelua, että jokainen kokee saavansa tasapuolista kohtelua. Tarvitaan myös ymmärrystä puolin ja toisin, ja sitä kautta joustamista puolin ja toisin, että käytännön toteutus onnistuu.” (N5)*

Yksilöllisyyspuhetta oli kuitenkin myös toisessa muodossa, minkä olen tulkinut sukupuolineutraaliudeksi, joka tavallaan niputtaa alleen myös kaikki erilaiset yksilöllisyydet. *“Kokäsitteet (sukupuoli ja seksuaalisuus) eivät minun näkökulmasta vaikuta liikunnan oppimiseen tai sisältöjen valintaan mitenkään. Jokaista yksilöä pyritään kehittämään yksilönä niin tiedollisesti ja taidollisesti, jolloin sukupuoliseikat eivät vaikuta sisältöihin mitenkään” (M4).* Näennäinen sukupuolineutraalius onkin tutkimusten mukaan melko yleistä opettajakunnassa (Lampela 1995; Lampinen & Sorala, 2000; Tarmo 1991). Pintapuolisesti asiaa tarkasteltaessa opettajat vetoavat oppilaiden yksilöllisyyteen, mutta hieman syvemmälle raaputettaessa nouseekin esiin sukupuolten erilainen kohtelu ja erilaiset kasvatuskäytännöt.

Tulkinnallisesti näitä puhetapoja voi olla vaikea erottaa tämän kaltaisesta suppeasta kirjallisesta aineistosta. Vastajan puheessa ei siis välttämättä ole kyse sukupuolineutraaliudesta, mutta olen kuitenkin tulkinut vastauksen kokonaiskontekstin sekä subjekti-objekti-erottelun erojen perusteella sukupuolineutraaliudeksi esimerkiksi tämän puheen; *“Seksuaalinen suuntautuminen on jokaisen henkilökohtainen asia, se ei näy liikkujina mitenkään.”(M4),* mutta sukupuolisensitiiviseksi puheeksi taas tämän: *“En näe eroa heissä liikkujina, en fysiologisesti, yhteisöllisesti enkä psyykkisesti. He eivät eroa kokonaisvaltaisesti suhteessa toisistaan” (M2).* Erottelussa on siis kyse eroissa objektin identiteetin määrittelystä (*ei näy*) ja taas ymmärryksestä puhujan subjektiviteetistä diskurssin käyttäjänä (*en näe*). Esimerkiksi homoseksuaalisuutta ja urheilua koskeneissa tutkimuksissa seksuaalinen suuntautuminen vaikuttaa yksilön liikuntaharrastuneisuuteen. Sukupuolineutraaliudessa siis diskurssin käyttäjä määrittelee toisen yksilön kokemusta ja identiteettiä ohittamalla ja kieltämällä niiden mahdolliset vaikutukset toimintaan, kun taas sensitiivisyydessä asiasta puhutaan oman subjektiviteetin tai toisen aseman pohdiskelun, ei faktuaaliselta vaikuttavan määrittelyn kautta: *“En osaa eritellä sitä, miten he eroavat muista ihmisistä liikkujina. Enemmän näen ihmiset yksilöinä.” (N6)* *“Kuten*

kuikin meistä on yksilö, niin varmasti myös eritavoin seksuaalisesti suuntautuneet ovat omia yksilöitä... Monenlaisia liikkujia ja liikkumisen motiiveja/estäviä tekijöitä on.” (N5)

Puheessa siis tiedostetaan ja pohditaan myös erilaisin kokemuksiin ja todellisuuksiin vaikuttavista tekijöistä ja rakenteista, jotka tiedostetaan myös osaksi urheilun maailmaa, tässä tapauksessa seksuaalivähemmistöjen asemaa liikunnassa ja urheilussa: *“Homofobia näyttää olevan melko yleistä liikuntapiireissä edelleen, se näyttää olevan jopa yleisempää kuin ei-urheilupiireissä.” (N6)* *“Pitäisi selvittää, miten seksuaalivähemmistöihin kuuluvat urheilijat kokevat olosuhteensa urheilumaailmassa. Viime vuosina jotkut urheilijat ovat uskaltaneet kertoa seksuaalisesta suuntautumisestaan enemmän. Miksi asiaa on pitänyt peitellä? Johtuuko sponsoreista vai tiukasta urheilukulttuurista ja syrjinnästä? Ja vaikka julkisuudessa nämä urheilijat ovat saaneet kiitosta rohkeudestaan, onko kohtelu kentällä ja kisoissa sama?” (N5)*

Verrattuna siis heteronormatiiviseen diskurssiin, tässä puheessa sukupuolta ei nähty yhtä määrittävänä tekijänä yksilön valinnoille, ominaisuuksille ja toiminnalle liikunnassa, eikä myöskään erottelun periaatteena. Liikunnanopettajakoulutuksen sukupuolikiintiöitä ei kannatettu: *“En kannata sukupuolikiintiöitä koulutuksessa: Perustelu: Ihmisten tasa-arvo.” (M2)* Myöskään opettajan ominaisuutena sukupuoli ei ollut merkitsevää opetukselle: *“En näe merkitseviä eroja niissä vaikutuksissa joita kuvaamassasi ”sukupuolisesti ristiin opettamisessa” olisi. Vaikutukset voisivat varmastikin olla nähtävissä/havaittavissa silloin, kun joitakin toimintatapoja muutetaan, esim. miesopettaja vaihtuu naisopettajaksi tai päinvastoin.” (M2)* Sukupuolittuneita opetuskäytäntöjä ei pidetty “luonnollisena” vaan sosiaalisina tuotoksina, joiden perusteita ironisoidaan tai kritisoidaan: *“Perinne varmasti vaikuttaa... näin on aina tehty ☺” (N6)* *“Uskoisin, että taustalla arvoja, tapoja ja käytänteitä joiden tapahtumista ja vaikutuksia tulisi mielestäni pohtia.” (M2)* Molempien sukupuolien opettajilta oppiminen nähdään arvokkaana, *“Naisopettaja pojille ja miesopettaja tytöille antaa hyvän esimerkin monimuotoisuudesta. Mielestäni on tärkeää, että Suomessa on monenlaisia ja eri sukupuolta olevia opettajia. Tämä tuo monimuotoisuutta” (N6)* Tosin tässäkin ei sanottu, mitä lajia mikäkin sukupuoli opettaisi ja kenelle. Voi olla että naisopettajan rooliksi jäisi edelleen opettaa tanssia ja miesopettajan palloilua, sukupuolistereotyyppioiden mukaisesti, vaikka opetusryhmä vaihtuisikin.

Tässä diskurssissa oli myös enemmän kannatusta yhteisryhmäopetukselle: *“Meillä liikunnalla on ollut sekä seka- että sukupuoliryhmissä opetusta. Mielipiteeni ja kokemukseni on sekaryhmän puolella, sillä ilmiötä laajasti katsottaessa hyödyt ovat suuremmat ja etenkin kasvattamisen näkökulmat toteutuvat paremmin sekaryhmissä. Opiskelijat ovat tehtäväsuuntautuneempia sekaryhmissä. Jos itse saisin määrätä, niin käyttäisin yhteisopetusta lähtökohdallisesti ja ajoittain erillisopetusta. Kuten ed. mainitsin, niin oppilaat ovat saaneet kokemuksia yhteisopetuksesta alakoulussa, niin miksi muuttaa systeemiä juuri, kun ns. kriisiajat ovat edessä. Ehkä kynnys ala- ja yläkoulun välillä pienentyisi?”* (M4)

Vielä vallitsevampi näkemys oli kuitenkin erilaisten kokemusten saaminen ja erilaisissa oppimisympäristöissä toimiminen, siis että oppilas saa ja oppii toimimaan sekä yhteisopetusta erillisryhmässä. Lisäksi opettajien tulisi tehdä enemmän yhteistyötä ja varioida opetusta: *“Ei ainoastaan yhteis- tai erillisopetusta, vaan joustavasti tilanteen mukaan. Liikunnanopettajalla voi olla omasta sukupuolestaan riippumatta paljon annettavaa kaikille erilaisille oppilaille.”*(N6) *“Mielestäni molemmat puoltavat paikkansa. Enemminkin kannustaisin opettajia yhteisopettajuuteen, jolloin esim saman luokan/luokkien oppilaat ovat samassa ryhmässä ja koko ryhmällä on kaksi opettajaa.”* (N5)

Sukupuolisensitiivisessä diskurssissa tunnistettiin myös rakenteiden yksilöä ja yksilön toimintaa muokkaava vaikutus. *“Mielestäni yksilöitä ei saisi eriarvoistaa koulun ja sen opetuksen valinnoilla. Mielestäni oppijan /koululaisen (ja koko kouluyhteisön) tulisi saada kokemuksia molemmista. Se voisi edistää yksilöiden viisautta sekä edistää ihmisarvoista toimintaa kouluyhteisössä, oppimisessa ja opetuksessa. Jos puhun vain omasta näkemyksestäni, olen yhteisopetuksen kannalla. Yksilöllisyyden tukeminen on mielestäni kuitenkin se tärkein asia, johon oppimaan ohjauksessa (opetuksessa) tulisi pyrkiä. Ammattitaitoisen ja viisaan opettajan tulisi kehittää itselleen keinoja ja taitoja tämän haastavan tehtävän täyttämiseksi. Koulu, sen arvot ja toimintamallit joita se toiminnassaan ilmentää, luovat pohjan ja perustan sen yhteisön jäsenien omien arvojen, asenteiden, näkemysten/käsityksien muodostumiselle.”* (M2)

Tasa-arvo ja sen kokemukset siis rakentuvat koulu yhteisön toiminnassa laajemmin. Erilaisuuden näkeminen ja kokeminen nähdään hyödylliseksi liikunnalliselle kehittymiselle. Sukupuolisesti monimuotoinen ympäristö antaa siis monipuolisempia virikkeitä ja näkemyksiä kasvulle. Yläkoulun erillisopetuksen nähdään voivan aiheuttavaa ristiriitoja ja kilpailuasenteita, vaikkei niitä täsmennetä tarkemmin, mitä ne sisällöllisesti tässä yhteydessä tarkoittavat. *“Mielestäni yhteisopetuksella koulu ympäristössä voisi olla positiivista vaikutusta tasa-arvoon tai käsityksiin sukupuolesta ja itsestä. Oppilaat joutuisivat toimimaan luonnostaan eri sukupuolta olevien kanssa ja huomaisivat erilaisten oppimiskokemusten kuuluvan liikuntaan. On erilaisia tapoja päästä eteenpäin ja siinä mielessä monimuotoinen ryhmä antaa siihen eväitä. Kyllä sukupuoliryhmissä löytyy samanlaista monipuolisuutta, mutta ehkä vähemmän. Alakoulun tapa yläkoulussa voisi vähentää ristiriitoja ja kilpailuasenteita.” (M4)*

Tyttöjen ja poikien identiteettien määrittelyä ei tässä osassa aineistoa juuri ollut. Maskuliinisuuksista ja feminiinisyyksistä ei puhuttu. Ainoastaan tyttöjen toiminta ja tyttöjen tavaksi liikunta tuotiin positiivisella tavalla esille. Tytöt eivät olleet alistuvia ja passiivisia, maskuliinisuuden jalkoihin jääviä, vaan itsenäisiä, aktiivisia ja ylpeitä omasta tavastaan liikkuu: *“Yhdessä lukiossa rehtori oli määrännyt, että kaikki liikunnanopetus tulee olla yhteisopetusta. Sisällöt olivat palloiluvoittoisia, jolloin naisopiskelijat olivat nousseet kapinaan. He halusivat myös luovaa liikuntaa, tanssi-ilmaisua, kehotietoisuusharjoituksia ym. enemmän, koska niiden osuus pieneni yhteisopetuksessa voimakkaasti. Lopulta päästiin joustavaan ratkaisuun. Kaikille tunneille voi kuka tahansa osallistua. Tanssi- ja kehonhuoltotunneille voivat myös pojat osallistua tai palloiluun tytöt eli millekään tunnille meneminen ei ole kiellettyä.” (N6)* Tällainen tyttöjen aktiivisuus puolustaa feminiinisuuden lisäksi myös inklusiivisia maskuliinisuuksia, eikä kategorisoi negatiivisessa mielessä toimimaan sukupuolensa perusteella ennalta määrättyllä hegemoniseen järjestykseen perustuvalla tavalla, vaan vapauttaa kunkin itselleen sopivaan keholliseen ilmaisuun, sukupuolesta huolimatta.

Sukupuolivähemmistöt ovat vastaajien keskuudessa vähän tunnettu ja käsitelty asia, jossa tosin on tapahtunut pieniä edistysaskeleita. Arjen tasolla sukupuolivähemmistöjä ei kohtaa usein tai he jäävät tunnistamattomiksi. Sukupuoli on aiemmin nähty syntymässä saatuna biologisena ominaisuutena: *“Se, että syntyy joko pojan tai tytön sukuelimillä ”varustettuna” on aina ollut itselleni määritelmä sukupuolelle. Vasta viime vuosikymmenenä olen itse törmännyt*

enemmän termeihin transsukupuolinen, muun sukupuolinen ja epätyypillisesti sukupuoltaan ilmaisevat mediassa ja keskusteluissa.” (N5) Kuitenkin liikunnanopettajaopiskelijoissa on ollut transsukupuolisia opiskelijoita. Heitä kohtaan opettajien suhtautuminen on ymmärtäväistä ja kunnioittavaa. Myös näiden opiskelijoiden toimintaa arvostetaan ja pidetään rohkeana: “Eräs opiskelija vaihtoi opintojen aikana sukupuoltaan. Ennen leikkausta ja siitä kertomista tiedostin, että tämä tyttö oli hyvin ”poikamainen” (perinteinen ajatusmalli). Hänellä oli ”poikamainen” hius- ja pukeutumistyyli, asenne ja olemus, ja hän itse korosti niitä vahvasti. Mutta, hän oli huumorintajuinen ja aktiivinen opiskelija, sellainen kuin suurin osa liikunnanopiskelijoista on. Eli ei sinänsä aiheuttanut mitään eroja omassa opetuksessani, vuorovaikutuksessa tai ajattelussani häntä kohtaan. Kun tieto leikkauksesta tuli, se kuitenkin tuntui jotenkin luonnolliselta ja selvältä ratkaisulta. Tosin ajattelin silloin ja ajattelen edelleen, että hän oli hyvin rohkea vaihtaessaan sukupuolta kesken opintojen.” (N5)

Opettajille transsukupuolisten oma kokemusmaailma on kuitenkin tuntematonta. Vaikka heitä on opetustyössä kohdattu ja ajateltu, näiden henkilöiden oma näkemys tilastaan on tuntematonta opettajille. Heidän asemansa arvioidaan hankalammaksi kuin muiden: “Uskon ettei ryhmässä/ yhteisössä poikkeavan tai erilaiseksi koetun yksilön asema ole koskaan helppo. Uskon, että tilanne on sama myös liikuntatunneilla. Kaikkien meidän arvot, näkemykset ja käsitykset toiseudesta ja erilaisuudesta eivät ole samanlaisia, yksilöä kunnioittavia. Uskon, että yhteiskuntana olemme kehittyneet tässä, myös liikunnan ja urheilun kentillä.” (M2) Sukupuolivähemmistöjen asema sai vastauksissa paljon ymmärrystä osakseen ja opettajilta vaadittiin paljon taitoja ja osaamista. Opettajan roolista sukupuolivähemmistöjen kohtaamisesta koulussa tärkeimpänä nähtiin avoin asenne, hyväksyvä kohtaaminen sekä turvallisen ilmapiirin järjestäminen kouluun ja oppitunneille. Oppilastyössä opettajien lisäosaamiselle ja koulutukselle sukupuolivähemmistöjen aseman ymmärtämiselle koettiin tarvetta. Erityisenä riskinä nähtiin kiusatuksi joutuminen: “Opettajan tulee luoda tunneille turvallinen ilmapiiri, niin fyysisesti kuin emotionaalisesti. Sellaisessa ilmapiirissä jokaisella on yhdenvertainen asema tunnilla. Se on lähtökohtaisesti tavoiteltava tilanne.” (N1) “Opettajan oma suhtautuminen näkyy/kuuluu kaikessa. Puuttuuko hän syrjivään käytökseen, osaako kannustaa oppilaita olemaan oma itsensä, kaikkia muitakin kunnioittaen/hyväksyen vai osoittaako hän sanoilla/teoilla/ilmeillä, ettei ymmärrä vähemmistöön kuuluvia oppilaita.” (N5)

Sukupuolivähemmistöön kuuluminen voitiin nähdä kuitenkin myös traumatisoitumisperusteena, joka vaatisi erityisiä tukitoimia oppilaalle tai vaihtoehtoisesti opetuksen eriyttämistä “sopivaksi” sukupuolivähemmistöille, perusteena kiusatuksi tulemisen vaara oppitunneilla. *“Tässä asiassa on varmasti kehitettävää ja opettajat tarvitsevat lisää tietoa ko. oppilaista. Pätevät opettajat osaavat kyllä sen jälkeen huomioida heitä ja eriyttää toimintaa heille paremmin sopivaksi. Kyseisten oppilaiden kohdalla vaarana ovat kiusaamistapaukset, joihin opettajan on välittömästi puututtava. Opettajilla on oltava työkaluja puuttua kiusaamistapauksiin” (M3)* *“Elävässä elämässä voi toki olla tilanteita, että oppilas on traumatisoitunut jo niin pahoin, että opettajalla ei ole käytössään riittävästi pedagogisia keinoja tukea häntä. Silloin asiaa on pohdittava isommalla ryhmällä (esim. oppilashuoltoryhmä) ja pohdittava mielekkäitä tapoja tukea lapsen/nuoren kasvua ja kehitystä myös liikunnan avulla...vaikka hieman muusta ryhmästä sovelletulla tavalla. Jokaisella oppilaalla on oikeus liikuntakasvatukseen ja hänen tapauksessaan se edellyttää hieman huolellisempaa perehtymistä kokonaistilanteeseen ja tarvittavaan tukeen.” (N1)* Näin ehkä onkin ja transihmiset kohtaavat monenlaisia uhkia ja tilanteita, joita valtaväestö ei koe. Se on kuitenkin eri asia, kuin että transsukupuolinen nähtäisiin ensisijaisesti uhri- tai sääli-identiteetin kautta. Transsukupuolinen ei ole esimerkiksi liikuntavammaisen tai sairasan, vaan erityistarpeet johtuvat ympäröivästä yhteisöstä johtuvista sosiaalisista seikoista.

Sukupuoli ja sille annetut merkitykset ovat siis myös erittäin sosiaalinen asia. Transsukupuolisuus rikkoo ja sekoittaa vallitsevia sukupuoli- ja seksuaalisuuskäsityksiä, jotka ovat hämmentäviä nimenomaan sosiaalisesta valtaväestön heteronormatiivisesta näkökulmasta. Liikuntatilanteet, jotka taas ovat hyvin sukupuolittuneita, ovat tässä asiassa vielä erityisiä. Sukupuoli ja sen muutostilanteet transsukupuolisuudessa tuovatkin kiinnostavalla tavalla esiin sukupuolen sosiaalisen rakentuneisuuden merkityksen, myös liikuntatilanteissa. On kuitenkin vaikea eritellä tämän tutkimuksen ja aineiston puitteissa, kuuluuko esimerkiksi edellä kuvattu traumatisoitumispuhe ja sen huomioiminen opetustyössä heteronormatiiviseen vai sukupuolisensitiiviseen diskurssiin.

Myös opettajankoulutuksessa pidettiin aiheellisena käsitellä liikuntaa myös sukupuolen näkökulmasta, ja kouluttajat kertoivat käsittelevänsä sukupuolta vaihtelevasti omassa opetuksessaan. Opettajat puhuivat erilaisten näkökulmien avaamisesta, erilaisuuden ja toiseuden koh-

taamisesta. Näin kertoivat myös ne kouluttajat, jotka muuten puhuivat enimmäkseen sukupuolinormatiivisesta näkökulmasta: ”*Omilla luennoillani tulee esiin asioita, joissa tulee luontevia kohtia ottaa asioita esiin. Usein tuon niitä käytännön esimerkkien kautta. Pyrin avaamaan erilaisia kokemusmaailmoja. Opettajalla ei ole varaa ajatella, että hänen ajattelutapansa on ainut ja oikea.*” (N1)

”*Opiskelijat tarvitsevat tietoa siitä, mitä tarkoitetaan sukupuolella ja mitä sukupuolia on olemassa. Koulutuksessa tulee myös pohtia omia arvoja ja asenteita sekä sitä, mistä ne kumpuavat.*” (N6) ”*Käsittelen sukupuolta itse tunneillani mm. pedagoginen erilaisuus ja toiseuteeman kautta. Opettajan olisi hyvä pohtia ja luoda oma käsityksensä ja näkemyksensä asiaan ja olla tietoinen näiden asioiden yhteydestä oppijan oppimiseen.*” (M2)

8 POHDINTA

Olen aineistoni analyysin perusteella valinnut kolme päädiskurssia kuvaamaan liikunnanopettajien kouluttajien käsityksiä sukupuolesta. Tulkintani mukaan niiden sisältöjä kuvaavat parhaiten sukupuolinormatiivisen, sukupuolisensitiivisen ja sukupuolineutraalin diskurssin käsitteet. Näistä sukupuolinormatiivinen diskurssi vaikuttaa vahvimmalta, kahden muun, erityisesti sukupuolineutraaliuden jäädessä vähemmistöön. Edellä esittelemäni kirjallisuuden sekä aikaisemman tutkimuksen perusteella tulkitse lisäksi, että sukupuolinormatiivisuus on paitsi suomalaisessa koulussa yleisesti ottaen, myös koululiikunnanopetuksessa hegemonisen diskurssin asemassa eli käytännössä se normi, jolla opetusta toteutetaan ja perustellaan sukupuoliperusteisesti (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2010, 123; Ruusunen 2005, 9–10; Lampela 1995; Lampinen & Soraila 2000; Tarmo 1991)). Tässä on tietenkin säröjä ja poikkeuksia, johon jokainen yksittäinen opettaja tuo oman näkemyksensä, aivan kuten tässäkin tutkimuksessa nousi esiin myös sukupuolisensitiivistä ja sukupuolineutraalia puhetta. Kuitenkin katson, että argumenttiani puoltavat rakenteelliset tekijät valtakunnallisessa liikunnanopettajakoulutuksen järjestämisessä, siis että 80–90 % 9. -luokkalaisista on ollut erillisopetuksessa (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2010, 123) liikunnan aineenopettajakoulutukseen yksi valintakriteeri on sukupuoli (Opetushallitus 2017) ja työelämään opettajat yhä edelleen rekrytoidaan melko vahvasti sukupuoliperusteisesti (Lehtonen 2003). Lisäksi alan sisäinen suositus on yhä edelleen järjestää opetus erillisopetuksena, tyttöjen ja poikien liikuntaan jakautuneena (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2010). Alalla käydään jonkin verran keskustelua erillis- ja yhteisopetuksen eroista, niiden hyvistä ja huonoista puolista, mutta esimerkiksi opettajien sukupuolittuneisuutta ja sukupuolta rekrytointiperusteena ei juuri kyseenalaisteta, päinvastoin, opettajien sukupuolikiintiöistä on jopa palkittu Opetusministeriön tasa-arvopalkinnolla (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Mielenkiintoinen kysymys on, lisääkö vai vähentääkö nykyinen liikunnanopetuksen järjestämisen malli tasa-arvoa.

Tällä pro gradu –tutkielmalla olen halunnut nostaa sukupuolta ja sen merkityksiä esiin laajemmin koulumaailmassa ja koululiikunnassa sekä alan sisäisessä keskustelussa. Keskeisin väitteeni on, että koulu ja koululiikunta eivät saisi lakisääteisenä valtiollisena instituutiona ja merkittävänä kasvatusorganisaationa olla mukana perinteisten ja stereotyyppisten sukupuoli-

roolien vahvistajana tai jopa niihin kasvattajana. Koulu on siis osa yhteiskuntaa ja sellaisena sitä pitää myöskin tarkastella, myös liikuntapedagogiikan koulutuksen sisällä. Toiveeni on, että liikunnanopettajakoulutus laajentaisi opetuksen näkökulmaansa suuremmaksi kuin “se mikä toimii” eli tuntien käytäntöihin ja tulisi tietoisemmaksi opetuksensa moninaisista vaikutuksista yksilöön, ryhmään sekä myös yhteiskunnallisella tasolla. Ennen kaikkea tärkeää olisi tunnistaa ja tiedostaa liikunnassa vahvasti vaikuttavat sukupuolinormit ja muuttaa toimintaa sukupuolisensitiivisempään suuntaan. Käsitykseni mukaan liikuntapedagogiikan niin kuin urheilunkin lähtökohdat ovat pääasiassa biologis-fysiologisesti orientoituneita, eivätkä ota huomioon esimerkiksi juuri sukupuolen sosiaalista rakentumista (gender), mahdollista performatiivisuutta (Butler 1990) sekä koulun vaikutusta yksilön valintoihin, toimintaan ja käytökseen (Ojala ym 2009, Syrjäläisen 2010, 2 mukaan).

Suomalaisen koulun valinnaisaineet ovat erityisen sukupuolittuneita käsitöiden ja liikunnan osalta (Lehtonen 2003, 79–87; Kokko 2008, 366–376). Myös useat tutkimukset kertovat sukupuolittavien piilo-opetussuunnitelmien olemassaolosta (Jääskeläinen 2015; Ruusunen 2005). Näiden vaikutukset näkyvät myöhemmin aikuisiällä sukupuolittuneissa jatko-opiskeluvaihtoissa sekä työmarkkinoilla (Hynninen & Juutilainen 2006). Uskoakseni samat stereotyyppit ja sukupuolinormit, jotka johdattelevat miehiä ja naisia tietyille koulutus- ja työskentelyaloille, näkyvät myöskin lukuisissa sukupuolittuneissa ongelmissa, jotka koskevat sekä miehiä että naisia. Näistä syistä mielestäni on erittäin perusteltua, että opettajankoulutuksessa sukupuolisensitiivisyyden ja opetuksen piilodiskursseihin kiinnitettäisiin nykyistä paljon enemmän huomiota. Näin myös liikunnanopetuksessa, joka tuntuu tasa-arvoasioissa kulkevan täysin omaa rataansa verrattuna muuhun opetukseen ja yhteiskuntaan laajemminkin. Opetuksen sisältöjen ja merkitysten ymmärtäminen ei voi olla vain lajitaidon, fysiikan tai esimerkiksi ryhmäilmioiden tasolla, vaan myös sen syvempien merkitysten ja vaikutusten täytyy olla tiedostettuja. Mitä merkitsee “kasvattaminen liikunnan avulla”, nousee siis tässä tarkasteluun uudenlaisesta näkökulmasta.

Henkilökohtainen motiivini tähän tutkimukseen on käsitykseni siitä, että tiukkarajaiset ja yksipuoliset käsitykset siitä, mitä on poikuus ja tyttöys, mieheys ja naiseus ja millaisia rajoja, sääntöjä, tehtäviä, kieltoja ja käskyjä kuhunkin sukupuoleen liitetään, ovat haitallisia. Kritiikini ei siis kohdistu sukupuoleen itsessään, maskuliinisuuteen tai feminiinisuuteen, vaan sii-

hen minkälaisia merkityksiä niihin liitetään ja millaisia vaikutuksia erilaisilla sukupuoleen liitetyillä sosiaalisilla odotuksilla on yksilöön ja yhteiskuntaan. Tässä mielessä halusin ottaa tutkimukseeni mukaan myös opettajien suhtautumisen transihmisiin ja seksuaalivähemmistöihin, en niinkään esimerkiksi heidän kokemustensa tai oikeuksien näkökulmasta vaan siitä syystä, että henkilöt, jotka ovat ikäänkuin sukupuolten välissä, transitiossa ja transformaatiossa, mieheyden, naiseuden tai muun sukupuolisuuden liminaalitulassa, voivat paljastaa paljon yhteisön ja yhteiskunnan suhtautumisesta sukupuoleen. Nämä ihmiset tuovat ristiriitaa perinteiseen järjestykseen ja kyseenalaistavat sitä, sekä voivat osoittaa vääriksi vallitsevia ”totuuksia”, diskursseja sukupuolesta ja seksuaalisuudesta. Transihmisillä ja seksuaalivähemmistöillä on siis ikään kuin kahdet kasvot, jotka voivat herätellä valtaväestöäkin omista vakiintuneista sukupuoli- ja seksuaalisuuskäsityksissään, ja siten laajentaa ihmisyyden koko kuvaa.

On kiinnostava kysymys, edistääkö tasa-arvoa parhaiten yhteisryhmä- vai erillisopetus vai onko sillä mitään merkitystä. Suomessa pääsääntöisesti ajatellaan, että sukupuolittunut liikunnanopetus lisää tasa-arvoa. Tämän puolesta puhuvat vahva sukupuolittunut käytäntö ja suosittukset erillisopetuksesta liikunnanopetusta järjestettäessä (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2010, 81, 123; Berg & Lahelma 2010) sekä Opetusministeriön tasa-arvopalkinto sukupuoli-kiintiöistä liikunnanopettajakoulutuksessa, joka myönnettiin nimenomaan tyttöjen ja naisten liikunnan edistämisestä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Yhtä hyvin voitaisiin kuitenkin ajatella, että kiintiöt puoltavat miesten pääsyä liikunnanopettajakoulutukseen. Täytyy muistaa, että opetusala Suomessa on hyvin naisvaltaista, samoin kuin naisia on yleisesti ottaen muutenkin suurempi osuus kaikista korkeakouluopiskelijoista. Liikunta-ala nähdään jostain syystä poikkeuksena näistä trendeistä, mikä saattaa johtua liikuntamaailmassa yleisesti vallitsevasta ajatuksesta naisista heikompana sukupuolena. Sama ajatus näkyi vahvana myös tämän tutkielman sukupuolinormatiivisessa diskurssissa, joka on liikunta-alalla hegemonisessa asemassa. On myös huomioitava, että on täysin liikunnanopettajakoulutuksen järjestäjillä vallassa päättää, millaisilla kriteereillä opiskelijoita opintoihin valitaan. On myös kiinnostava huomio, että luokanopettajakoulutuksen sukupuolikiintiöistä luovuttiin jo 1986 tasa-arvolain vastaisina. LO-koulutuksessa kiintiöt toimivat miehiä suosivasti. Miksi siis oletetusti naisia suosivista kiintiöistä palkitaan ministeriötasolla tasa-arvon edistämisestä, kun taas miehiä suosivista kiintiöistä on luovuttu tasa-arvon vastaisina jo 20 vuotta sitten?

Liikunnanopetuksen alalla keskustellaan jonkin verran siitä, pitäisikö opetus järjestää sukupuolten yhteisryhmä- vai erillisopetuksena. Usein tässä keskustelussa nähdään pelkkä yhteisopetukseen siirtyminen tasa-arvoa lisäävänä tekijänä. Tutkimusten mukaan tasa-arvoistumiselle ei kuitenkaan ole ratkaisevaa se, järjestetäänkö opetus erillis- vai yhteisryhmäopetuksena. Vaan yhtäläillä sukupuolittuneet tai tasa-arvoa edistävät toimintatavat voivat olla käytössä kummassakin ryhmäjaossa. (Hills 2006; Amsterdam, van Knoppers, Claringbould & Jongmans 2012) Esimerkiksi näennäisesti sukupuolten yhteistoimintaa edistävä paritanssi, kuten esimerkiksi Vanhojen tanssit -kurssi on sisällöiltään todella sukupuolittunut ja perinteisiä sukupuolirooleja alleviivaava. Paritanssissa miehen ja naisen roolia merkataan perinteisen sukupuolijärjestyksen mukaisesti lukuisilla tavoilla, kummankin rooli merkittävästi erillistään: mies vie, nainen seuraa, miehellä on omat askeleensa ja naisella omansa, kummallakin sukupuolella on oma vakiintunut tanssipaikkansa sukupuolensa mukaisesti sekä yksilö- että ryhmätasolla. Myös vaatetus on molemmilla korostetun maskuliinista ja feminiinistä. Näkisin, että paritanssi perinteisessä muodossaan pikemminkin vahvistaa kuin häivyttää sukupuolten eroja ja toimintaodotuksia, yhteisryhmäopetuksesta huolimatta.

Ryhmäjako merkittävämpi tekijä tasa-arvoisemmille ja sukupuolisensitiivisemmille käytännöille on opettajan tietoisuus sukupuolittavista toimintatavoista, käytännöistä ja asenteista sekä hänen kykynsä purkaa niitä opetuksessa (Aaltonen 2012, 25–26; Itkonen & Talib 2013, 17–19). Keskustelu pelkästään esimerkiksi yhteisryhmä- tai erillisopetuksen paremmuudesta on siis mielestäni turhaa, jos ei oteta huomioon sukupuolille annettujen merkitysten syvempää tasoa, siis arvoja, normeja, käytänteitä, toimintatapoja ja syvään juurtuneita kulttuurisia käsityksiä sukupuolten oletetuista piirteistä ja ominaisuuksista. Nämä käsittävät ja läpäisevät koko yhteiskunnan ja ovat erityisen vahvasti olemassa liikunnassa ja urheilussa sukupuolittuneina käytäntöinä maskuliinisine ja feminiinisine ihanteineen (Hämäläinen 2008, 54–56). Myös eri sukupuolten edustajat ovat sosialisatioprosessin myötä sisäistäneet vahvasti sukupuolelleen määritellyt, ominaiset roolit (Davies 1993). Kyse on tiedostetuista tai tiedostamattomista diskursseista, käsityksistä asioiden perimmäisestä olemuksesta. Tietoiseksi tuleminen näistä itsestäänselvyyden asemassa olevista rooleista on haasteellista.

Fysiikkaan ja biologiaan painottuneessa urheilussa, jonka perustalle katson koululiikunnankin rakentuvan, asioiden merkitysten sosiaalista rakentumista ei juuri huomioida. Ei huomata tai

tiedosteta, että tällä hetkellä koululiikunnassa vallalla oleva toimintatapa perustuu tietyille liikunnan ja urheilun itse asettamille sukupuolinormatiivisille premisseille, siis sitä mitä pidetään “tyttömäisenä” ja “poikamaisea”. Näitä ovat esimerkiksi sukupuolten luonteiden, toimintatapojen ja käyttäytymisen määrittäminen. Liikunnan erillisopetus ja sukupuolittuneet opetussisällöt pohjaavat (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2010; Turpeinen, Jaako, Kankaanpää & Hakamäki 2011) tähän diskurssiin. Siten oikeastaan ala tulee perustelleeksi itse oman toimintatapsansa oikeutuksen, itse asettamillaan premisseillä, vahvistaen niitä omilla asenteillaan, käytännöillään ja rakenteilla. Tähän ajattelutapaan kaipaamme kriittistä suhtautumista liikuntapedagogiikalta ja koulujen liikunnanopetukselta.

Koulun ja koulun liikunnanopetuksen, joka ei millään mittarilla katsottuna ole kilpaurheilua, tulisikin sanoutua irti urheilun biologisfyysisistä ja sukupuolet jakavista näkemyksistä ja toimintatavoista. Eettisesti tarkasteltuna ei ole kestävä, että koulu valtiollisena ja lakisääteisenä kasvatusinstituutiona toimintatavoillaan kasvattaa oppilaitaan toimimaan tietyn sukupuolen odotusten mukaisesti. Sukupuolten välisen tasa-arvon kannalta liikunnanopettajien olisi tarpeellista olla sukupuolitietoisempia, jotta he eivät omalla toiminnallaan vahvistaisi kaksijaakoista, sukupuolirooleihin perustuvaa sukupuolijärjestelmää (Berg & Lahelma 2010). Osittain tämä prosessi onkin käynnissä, kuten uuden opetussuunnitelman perusteet (2014) osoittavatkin, luopumalla lajiperusteisuudesta ja fyysisestä kunnosta arviointiperusteena sekä vaatimuksella tasa-arvosuunnitelman laatimiseen jokaiseen kouluun. Käytännössä koulun liikuntatunneilla vanhat käsitykset kuitenkin elävät sitkeästi ja siksi liikunnanopettajakoulutuksenkin tulisi ottaa opetukseen laajemmin mukaan myös sosiaalisesti tiedostava näkökulma sukupuoleen ja lähteä systemaattisesti purkamaan sukupuolittavia toimintatapoja ja näkemyksiä (Hyninen & Lahelma 2008). Sukupuolitietoisien liikunnanopettajakoulutuksen edistämiseksi ehdotan jatkotutkimusaiheeksi liikunnanopettajakoulutuksen sukupuolisisältöjen ja liikunnanopettajaopiskelijoiden sukupuolikäsitysten tutkimista sekä koululiikunnan sukupuolisensitiivistä interventiotutkimusta. Tutkimustakin tärkeämpää olisi kouluttaa sekä liikuntapedagogiikan opiskelijoiden kouluttajia että opiskelijoita tunnistamaan ja tiedostamaan sukupuolisosialisaatioprosesseja, sukupuolirooleja, liikunnan ja urheilun sukupuolittuneita käytäntöjä, yhteiskunnassa vallitsevaa sukupuolijärjestelmää sekä tasa-arvolainsäädäntöä (Turpeinen ym. 2011, 34)

LÄHTEET

- Aaltonen, J. 2012. Turvataitoja nuorille. Opas sukupuolisen häirinnän ja seksuaalisen väkivallan ehkäisyyn. Opas 21, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 25–26.
- Amsterdam, N., van Knoppers, A., Claringbould, I. & Jongmans, M. 2012. It's just the way it is... or not? How physical education teachers categorise and normalise differences. *Gender and Education* 24 (7), 783–798.
- Andersson, E. 2009. *Inclusive masculinity: The changing nature of masculinities*. Oxford: Routledge.
- Berg, P. 2016. Sukupuoli, yhteiskuntaluokka ja etnisyys lasten ja nuorten urheiluseuraharrastuksissa. Teoksessa P. Berg & M. Kokkonen (toim.) *Urheilun takapuoli – tasa-arvo ja yhdenvertaisuus liikunnassa ja urheilussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 186, 64–90.
- Berg, P. 2001. Tytöt paitsiossa? – Yläasteen liikunnanopettajien arviot liikunnallisesti lahjakkaista ja keskivertoa olevista oppilaista maskuliinisilla ja feminiinisillä ominaisuuksilla mitattuna. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Berg, P. & Lahelma, E. 2010. Gendering processes in the field of physical education. *Gender and Education* 22 (1), 31–46.
- Berger, P & Luckman, T. 1994 (1966). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus.
- Bian, L., Leslie, S-J. & Cimpian, A. 2017. Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science* 355 (6323), 389–391.
- Brown, D. 2010. An economy of gendered practices? Learning to teach physical education from the perspective of Pierre Bourdieu's embodied sociology. *Sport, Education and Sociology* 10 (1), 3–23.
- Butler, J. 1990. *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Connell, R. W. 1987. *Gender and power*. Stanford. Stanford University Press.
- Davies, B. 1989. *Frogs and snails and feminist tails*. Sydney: Allen & Unwin.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fagrell, B., Larsson H. & Redelius, K. 2012. The game within the game: girl's underperforming position in Physical Education. *Gender and Education* 24 (1), 101–118.
- Feinman, S. 1981. A status theory evaluation of sex-role and age-role behavior. *Sex roles* 10, 445–456.
- Foucault, M. 2005 (1969). Tiedon arkeologia. Tampere: Vastapaino.
- Gordon, T. 2001. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*, 99–116.
- Heikkinen, H., Huttunen, R. & Pesonen, J. 2012. Liikuntakasvatuksen eetos. *Liikunta & Tiede* 49 (6), 18–22.
- Herrala, H. 2016. Rajat ja rajatyö jääkiekkokaukalossa. Teoksessa P. Berg & M. Kokkonen, (toim.) *Urheilun takapuoli – tasa-arvo ja yhdenvertaisuus liikunnassa ja urheilussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 186, 46–63.
- Herrala, H. 2015. Tytöt kaukalossa. Etnografinen tutkimus tyttöjen jääkiekkoharrastuksesta. Lapin yliopisto: *Acta Universitatis Lapponiensis* 199.
- Hills, L. 2006. Playing the Field(s): An exploration of change, conformity and conflict in girls' understandings of gendered physicality in physical education. *Gender & Education* 18 (5): 539–556.
- Hynninen, P. 1991. Koulutusta koskeva toiminnallinen tasa-arvosuunnitelma. *Kasvatus* 22 (3), 237–240.
- Hynninen, P., Helakorpi, J., Lahelma, E., Lehtonen, J. & Snellman, J. 2011. Tasa-arvo ja sukupuolittietoisuus opettajankoulutuksessa. Raportti TASUKO-hankkeesta. Helsingin yliopisto.
- Hynninen P. & Lahelma, E. 2008. Tasa-arvo ja sukupuolittietoisuutta opettajankoulutukseen. *Kasvatus* 3, 283–288.
- Hynninen, P. & Juutilainen, P. 2006. Seitsemän asiaa ohjauksen suunnittelusta ja tasa-arvosta. *Sukupuolisensitiivinen ohjaus tasa-arvon edistäjänä koulutuksessa -hanke 2002–2006*. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita* 43. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hämäläinen, K. 2008. Urheilija ja valmentaja urheilun maailmassa. Eetokset, ihanteet ja kasvatus urheilijoiden tarinoissa. University of Jyväskylä. Studies in sport, education and health 127.
- Ilmonen, K. 2007. Muuan diskurssianalyysi. Esimerkkinä Chydenius-instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen ja teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus, 126–141.
- Itkonen, T. & Talib, M. 2013. Aito yhdenvertaisuus koulussa. Syrjinnän vastainen pedagogiikka. Sisäasiainministeriön julkaisu24/2013, 17–21.
- Jokinen, A. 2003. Miten miestä merkitään? Johdanto maskuliiniseen teoriaan ja kulttuuriseen tekstintuntemukseen. Teoksessa A. Jokinen (toim.) Yhdestä puusta. Maskuliinisuuksien rakentuminen populaarikulttuureissa. Tampere: Tampere University Press, 7–31.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1993. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 75–108.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M. & Kajander, V. 2015. Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2015:5. Tampere: Opetushallitus.
- Kalaja, T. 2012. Liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalinnat muutoksessa. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 181.
- Kari, J. 2011. Urheilu-uralta opettajaksi opiskelemaan – neljä kilpaurheilijamiestä liikuntakokemustensa tulkitsijoina luokanopettajaopintojensa alussa. Liikunta & Tiede 48 (6), 46–54.
- Kokko, S. 2008. Sitkeästi sukupuolittunut käsityönopeus. Kasvatus 39 (4), 366–376.
- Kokkonen, M. 2015. Sukupuoli ja seksuaalinen suuntautuneisuus koululiikunnan kompastuskivinä: kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Kasvatus 46 (5), 460–472.
- Komiteanmietintö. 1998. Tasa-arvokokeilukunnan mietintö. 1998:17. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Lahelma, E. 2011a. Sukupuolitietaisuutta kouluun ja opettajankoulutukseen: TASUKO-hankkeesta eteenpäin. *Kasvatus* 2011:1, 90–95.
- Lahelma, E. 2011b. Gender awareness in Finnish teacher education: An impossible mission? *Education Inquiry* 2 (2), 263–276.
- Lahelma, E. 2000. Lack of male teachers – a problem for students or for teachers. *Pedagogy, Culture & Society* 8 (29), 173–186.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 1999. Rajankäyntiä. Sukupuolikasvatus opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa A-L Arnesen (toim.) *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 1999:17.
- Lampela, K. 1995. Sukupuolineutraalius oppilaitoksissa – opettajien, rehtorien ja koulutoimenjohtajien näkemyksiä oppilaan sukupuolesta. 1995:5. Helsinki: Opetushallitus.
- Lampela, K. & Lahelma, E. 1996. Tytöt ja pojat peruskoulussa – kouluhenkilöstön näkemyksiä tasa-arvosta. Teoksessa Jakku-Sivonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?* Helsinki: Opetushallitus, 225–240.
- Lautamatti, L. 1987. Koulutus ja sukupuolten välinen tasa-arvo. *Kasvatus* 18 (6), 435–439.
- Lehtonen, J. 2003. Sukupuoli ja seksuaalisuus koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. *Nuorisotutkimusseuran julkaisuja* 31.
- Leinonen, E. 2005. Erillisopetus tänään – WomenIT-projektin selvitys yhden sukupuolen opetuksesta. Kajaani: Oulun yliopisto.
- Lindroos, M. 1997. Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 153. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Mantila, H. 1998. Jätkät ja jässikät, don juanit ja gentlemannit eli Perussanakirjan mieskuva. Teoksessa V. Heikkinen, H. Mantila & M. Varis (toim.) *Tuppisuinen mies – kirjoitelmia sukupuolesta, kielestä ja kulttuurista*. *Tietolipas* 154. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura 15–31.
- Mappes, J. & Hurme, M. 2013. Ihmisen sukupuoli on tulkinnanvarainen asia. Helsingin Sanomat. Viitattu 19.3.2017. <http://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000002628522.html>
- Mead, M. 2001 (1935). *Sex and temperament: In three primitive societies*. HarperCollins. New York.

- Metso, T. 1992. Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa 1992 (toim.) *Letit liehumaan: tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura 270–283.
- Norema, A., Pietilä, P. & Purtonen, T. 2010. Pipot tiedon tiellä. Sukupuolihuomioita opettajankoulutuksessa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetushallitus. 2017a. Toiminnallinen tasa-arvosuunnittelu oppilaitoksissa. Viitattu 17.1.2017 http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/toiminnallinen_tasa_arvosuunnittelu_oppilaitoksissa
- Opetushallitus. 2017b. Liikuntapedagogiikan kandidaatti- ja maisteriohjelma. Valintaperusteet. Viitattu 1.4.2017. <https://opintopolku.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.713440439810>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Piikkarit-palkinto Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitokselle. Viitattu 7.5.2017. http://80.248.162.139/OPM/Tiedotteet/2012/11/piikkarit.html?lang=sv&extra_locale=fi
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Helsinki: Opetushallitus
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96 4. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Pesonen, H. 1997. Kieli ja sosiaalinen todellisuus. Diskurssianalyysin lähtökohtia. Teoksessa T. Sjöblom (toim.) 1997. *Tutkija, tekstit ja uskonto*. Helsinki: Limes ry., 133–149.
- 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.
- Pirinen, R. 2006. Urheileva nainen lehtiteksteissä. *Acta Universitatis Tamperensis* 1138. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Planned Parenthood. 2017. Gender & gender identity. Viitattu 5.5.2017. www.plannedparenthood.org
- Rodwell, C. 1971. The tarnished golden rule. *QQ Magazine*, 3 (1), 5–7.

- Rosenkrantz, P., Vogel, S., Bee, H., Broverman, I. & Broverman, D. 1968. Sex-role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of consulting and clinical psychology* 32, 287–295.
- Ruusunen, M. 2005. Sukupuoli koulussa. Yhteenvedo oppilaiden sukupuolta käsittelevistä tutkimuksista ja muusta kirjallisuudesta. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/30194_sukupuoli_koulussa.pdf
- Sateenkaariyhteisöt ry. 2017. Mitä homo- ja transfobia ovat? Viitattu 19.3.2017. <http://www.homofobia.fi/homofobia>
- Seta ry. 2016. Sateenkaarisanasto. Viitattu 19.3.2017. <http://seta.fi/sateenkaarisanasto/>
- Setan transtukipiste. 2013. Hlbtqiq-sanasto. Viitattu 19.3.2017. <http://transtukipiste.fi/hlbtqiq-sanasto/>
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2010. Valtioneuvoston selonteko naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2010:8.
- Sunnari, V. 1997. Gendered structures and processes in primary teacher education – challenge for gender-sensitive pedagogy. *Northern Gender Studies* 4. Oulu: Universities of Oulu and Lapland. *Femina Borealis* 4.
- Suoninen, E. 1993. Mistä on perheenäidit tehty? Haastattelupuheen analyysi. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 111–150.
- Suomen Liikunta ja Urheilu. 2011. “Sopivia” tyttöjä - “oikeita” poikia. Hyvän seuran opas sukupuolitietoiseen arkeen. SLU-julkaisusarja 2011:7.
- Syrjäläinen, E. 2010. Sukupuolitietoista tasa-arvokasvatusta. TASUKO-projekti. Viitattu 12.1.2017. <https://wiki.helsinki.fi/display/TASUKO/Sukupuoli+koulussa>
- Sääkslahti, A., Huhtiniemi, M., Pääjärvi-Myllyaho, R., Penttinen, H. & Mäkelä, K. 2017. Uuden opetussuunnitelman arviointiperusteista. Viitattu 2.4.2017. <https://www.jyu.fi/sport/laitokset/liikunta/taydennyskoulutus/opsmove>
- Tarmo, M. 1991. Opettajan sukupuolilinssit. *Kasvatus* 22 (3), 195–205.
- Turpeinen, S., Jaako, J., Kankaanpää A. & Hakamäki, M. 2011. Liikunta ja tasa-arvo 2011. Sukupuolten tasa-arvon nykytila ja muutokset Suomessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:33. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- Tasa-arvoinen varhaiskasvatus -hanke. 2017. Käsitepankki. Viitattu 19.3.2017.
<http://www.tasa-arvoinenvarhaiskasvatus.fi/kasitepankki/>
- Tasa-arvolaki 2005. 6c§/15.4.2005/232
- Tasa-arvolaki 1986. 5§/8.8.1986/609.
- Tilastokeskus, 2016. Naiset ja miehet Suomessa 2016. 4. korjattu painos. Helsinki.
- Turpeinen, S., Jaako, J., Kankaanpää, A. & Hakamäki, M. 2011. Liikunta ja tasa-arvo 2011. Sukupuolten tasa-arvon nykytila ja muutokset Suomessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:33.
- Warner, M. 1991. Introduction: Fear of a queer planet. *Social text* 9 (4), 3–17.
- Young, I. 2000. Att kasta tjejkast. *Texter om feminism och rättvisa*. Stockholm: Atlas.

LIITTEET

LIITE 1

Haastattelulomake

VASTAAJAN ESITIEDOT

Ikä:

Sukupuoli:

Valmistumisvuosi:

Opetuskokemusvuosia alakoulussa:

Opetuskokemusvuosia yläkoulussa:

Opetuskokemusvuosia lukiossa:

Opetuskokemusvuosia ammatillisessa koulutuksessa:

Opetuskokemusvuosia korkeakoulussa:

1. a. Kuvaile ja pohdi omia ajatuksiasi ja kokemuksiasi sukupuolesta liikunnan ja urheilun kontekstissa. Voit pohtia asiaa seuraavien käsitteiden kautta: mies, nainen, transsukupuolinen, muun sukupuolinen ja epätyypillisesti sukupuoltaan ilmaiseva.

b. Pohdi seksuaalista suuntautumista (homo-, bi- ja heteroseksuaalit) ja liikuntaa. Onko näillä eroa liikkujina?
2. Kuvaile omia kokemuksiasi ja näkemyksiäsi yhteis- ja erillisopetuksesta eri ikäisillä oppilailla. Mitä syitä ja perusteluja käytät/käytetään erillisopetukselle koululiikunnassa? Entä yhteisopetukselle? Kuka päättää kummalla tapaa opetus järjestetään?
3. a. Pohdi, mistä syistä mielestäsi tytöille opettaa lähes aina liikuntaa nainen ja pojille mies, erityisesti peruskoulussa ja lukiossa? Mitä vaikutuksia olisi sillä, jos nainen opettaisikin poikia ja mies tyttöjä?

b. Ovatko sukupuolikiintiöt tarpeellisia liikunnanopettajien koulutusohjelmassa? Miksi? Perustele.
4. a. Pitäisikö sukupuolta käsitellä liikunnanopettajien koulutuksessa? Perustele. Jos kyllä, niin miten?

b. Käsitteletkö itse sukupuolta omassa työssäsi liikunnanopettajia kouluttaessa? Miksi? Jos kyllä, niin miten?

5. Minkälaisena näet transsukupuolisen, muun sukupuolisuuden kokemuksen omaavan tai itseään omaan sukupuoleensa nähden epätyypillisesti ilmaisevan oppilaan aseman koululiikuntatunneilla? Entä homo- tai biseksuaalin?
6. Onko koululiikunnan järjestämistavalla yhteis- tai erillisopetuksena vaikutusta oppilaiden tasa-arvoon ja käsityksiin sukupuolesta ja itsestään? Perustele.
7. Kumpi on mielestäsi ”oikea” tai parempi tapa järjestää koululiikunta, yhteis- vai erillisopetus? Perustele.