

”Opettajana minun pitäisi yrittää tiedostaa nämä asiat ja ehkä jopa pyrkiä saada muita tiedostamaan nämä samat asiat”

**Minäpystyvyy prosessit aineenopettajaopiskelijoiden
sukupuolitietoisessa opettamisessa**

Saara Pyykkönen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pyykkönen, Saara. 2019. Minäpystyvyyssprosessit aineenopettajaopiskelijoiden sukupuolitietoissa opettamisessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. 72 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata sitä, millaisia minäpystyvyyssprosesseja aineenopettajaopiskelijoiden sukupuolitietoisen opettamisen pohdinnoista voidaan löytää. Sukupuolitietoista opettamista ja minäpystyvyyssprosesseja ei ole aikaisemmin tutkittu yhdessä.

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus. Tutkimuksen aineisto koostui 66 aineenopettajaopiskelijan oppimistehtävästä, joissa sukupuolitietoista opettamista ja minäpystyvyyttä pohdittiin. Aineisto analysoitiin yhdistämällä Voice Centred Relational -menetelmä ja teoriapohjainen sisällönanalyysi. Teoriapohjaisen sisällönanalyysin analyysirunko rakennettiin Banduran (1997) minäpystyvyysteorian minäpystyvyyssprosessien mukaan.

Tutkimustulosten mukaan sukupuolitietoisen opettamisen kognitiiviset prosessit koostuvat omien ajatusten, toiminnan ja osaamisen reflektiosta. Sukupuolitietoinen opettaminen herätti aineenopettajaopiskelijoissa paljon tunteita. Motivaationaalisilta prosesseiltaan aineenopettajaopiskelijat jakautuivat ulkoisen, sisäisen ja ilman motivaatiota toimivien ryhmiin. Aineenopettajaopiskelijoiden valintaprosessit puolestaan jakautuivat implisiittisten, eksplisiittisten ja ilman valintoja olevien ryhmiin.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan ajatella, että minäpystyvyyssprosessit ovat yhteydessä aineenopettajaopiskelijoiden tapaan suunnitella ja toteuttaa sukupuolitietoista opettamista. Jatkossa tulisi tarkastella opettamisen ja minäpystyvyyssprosessien yhteyttä lisää, esimerkiksi eri kasvattajaryhmillä.

Asiasanat: aineenopettajaopiskelija, sukupuolitietoinen opettaminen, minäpystyvyyssprosessit

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	OPETTAJA JA SUKUPUOLITIE TOISUUS	6
	2.1 Opettaja yhteiskunnallisena vaikuttajana	6
	2.2 Sukupuoli käsitteenä	8
	2.3 Sukupuolitietoinen opettaminen	10
3	MINÄPYSTYVYYS	15
	3.1 Opettajan minäpystyvyys	15
	3.2 Opettajan minäpystyvyysprosessit sukupuolitietoisessa opettamisessa 17	
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa	24
	5.2 Tutkimukseen osallistujat	26
	5.3 Aineistonkeruu	28
	5.4 Aineiston analyysi	28
	5.5 Eettiset ratkaisut	33
6	TULOKSET	35
	6.1 Kognitiiviset prosessit	35
	6.2 Affektiiviset prosessit	41
	6.3 Motivaationaaliset prosessit	44
	6.4 Valintaprosessit	48
7	POHDINTA	53
	7.1 Aineenopettajaopiskelijat epävarmoina sukupuolitietoisien opetuksen pohtijoina 53	
	7.2 Aineenopettajaopiskelijat varovaisina sukupuolitietoisien opetussuunnitelman toteuttajina	56
	7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	62
	LÄHTEET	65
	LIITEET	72

1 JOHDANTO

Suomessa on toteutettu jo yli 30 vuotta koulutukseen liittyviä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämishankkeita (Vidén & Naskali 2010, 9), joiden ongelmaksi ovat muodostuneet projektien niukat tulokset (Lahelma 2011, 264). Edistymättömyyden ongelman ydintä on haettu niin suomalaisten tavasta rakastaa sukupuolineutraaliutta (Lahelma 2011, 276), feminismin vastustamisesta (Ikävalko & Kantola 2017), todellisen muutoshalun puutteesta (Lahelma 2011, 265) kuin tasa-arvon hankkeiden projektitapaisuudesta, jonka on huomattu vaikeuttavan tavoitteiden todellista integroitumista kouluihin (Hynninen & Lahelma 2008, 283–285). Viime vuosina myös media, poliitikot ja esimerkiksi opettajat ovat ottaneet kantaa sukupuolten epätasa-arvon ongelmaan tai ongelman olemattomuuteen, näkökulmasta riippuen (esim. Aamulehti 13.2.2017). Tällä tutkimuksella tuon keskusteluun uuden näkökulman: Miten tasa-arvokasvattajien minäpystyvyysprosessit heijastuvat sukupuolitietoisien opettamisen pohdintaan ja toteuttamisen suunnitteluun?

Minäpystyvyysprosessien valintaa ohjasivat käymäni keskustelut aineenopettajaopiskelijoiden kanssa sukupuolitietoisesta opettamisesta. Keskusteluissa toistui ajatus siitä, ettei sukupuolesta puhuta opinnoissa tarpeeksi eivätkä aineenopettajaopiskelijat koe, että heillä on hyviä valmiuksia toteuttaa sukupuolitietoista opettamista. Moni pohdiskeli sitä, miten sukupuolen voi ottaa luokassa puheeksi ja mitä sukupuolitietoisella opettamisella tarkoitetaan. Epävarmuus heijastui puheista ja sai minut miettimään, jos sukupuolitietoisien opettamisen toteuttamista voisi tukea opetusmateriaalien kehittämisen lisäksi myös tukemalla aineenopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan opettajan arviota pystyvyydestään järjestää ja onnistua opetustehtävissään (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ja Hoy 1998, 233).

Aikaisemmin minäpystyvyyttä on tutkittu esimerkiksi opettajan hyvinvoinnin (Malinen & Savolainen 2016), oppilaiden koulumenestyksen (Zee & Koomen 2016) ja uusien opetusmenetelmien omaksumisen (Yeşilyurt, Ulaş &

Akan 2016) kontekstissa. Sukupuolitietoisien opettamisen ja minäpystyvyyden yhteyttä puolestaan ei ole aikaisemmin tutkittu. Perusopetussuunnitelman (2014, 14,18) kuitenkin voidaan ajatella vaativan sukupuolitietoisuutta kaikissa tilanteissa, vaikka sen opettaminen opettajankoulutuksessa on rajattu yhteen kurssiin (Brunila & Kallioniemi 2018, 550). Aineenopettajaopiskelijat opiskelevat myös vähemmän pedagogisia opintoja verrattuna esimerkiksi luokanopettajaopiskelijoihin, vaikka heidän kasvatusvastuutansa voidaan pitää yhtäläisenä (Krokkfors 2017, 248). Aineenopettajaopiskelijan täytyy siis kokea osaavansa jotain, jota ei opettajankoulutuksessa juurikaan opeteta. Tämän tutkimuksen tarkoitus onkin avata keskustelu siitä, kuinka usko omiin kykyihin on yhteydessä siihen, millaisia tunteita, motivaatiota, ajatuksia ja valintoja sukupuolitietoisien opettamisen pohdintaan ja suunnitteluun liittyy. Voidaan puhua minäpystyvyyksprosesseista, jotka ovat yhteydessä yksilön toiminnansäätelyyn (Bandura 1997, 116).

Tutkimuksen rakenne muodostuu niin, että ensin kuvailen, kuinka opettaja toimii työssään yhteiskunnallisena vaikuttajana. Kerron myös, kuinka perusopetussuunnitelma (2014) on yhteydessä opettajan toimintaan. Sen jälkeen määrittelen sukupuolen käsitteen, joka luo pohjan sukupuolitietoisien opettamisen määrittelylle. Jatkan minäpystyvyyden (Bandura 1997) käsitteen kuvailuun ja kerron, kuinka opettajan minäpystyvyyksprosessit näkyvät sukupuolitietoisien opettamisen kontekstissa. Tutkimuskysymyksenä kysyn, millaisia yksilön toiminnansäätelyyn yhteydessä olevia minäpystyvyyksprosesseja on löydettävissä aineistosta. Analysoin aineiston yhdistämällä Voice Centred Relational -analysointimenetelmän ja teoriapohjaisen sisällönanalyysin. Lopuksi pohdin sitä, millaisena aineenopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyksprosessit tässä tutkimuksessa näyttäytyvät ja miten ne heijastuvat siihen, millaista sukupuolitietoista opettamista aineenopettajaopiskelijat ovat valmiita toteuttamaan.

2 OPETTAJA JA SUKUPUOLITIE TOISUUS

2.1 Opettaja yhteiskunnallisena vaikuttajana

Opettajan ammattia pidetään professiona, joka tarkoittaa sitä, että se täyttää ainoana ammattina yhteiskunnalle elintärkeän tarpeen, kansan sivistämisen ja opettamisen (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 212). Profiessiosstatus antaakin opettajien ammattiryhmälle yhteiskunnassa valtaa ja korkea aseman (Antikainen ym. 2013, 211–212) ja tuo opettajille muutokseen mahdollistavan position, esimerkiksi tasa-arvotyössä (Brunila 2009, 160). Usein opettajien ja opettajankoulutuksen ajatellaankin pystyvän ratkaisemaan erilaisia yhteiskunnallisia ongelmia (Luukkainen & Pulkkinen 2017, 246). Yhteiskunnallisuus näkyy esimerkiksi niin, että opettajankoulutukseen on lisätty opintojaksuja niin monikulttuurisuudesta, kestävästä kehityksestä kuin yrittäjyyskasvatuksesta (Salminen & Sänntti 2017, 123). Opettajankoulutukseen kuuluu myös kurssi sukupuolen tasa-arvosta (Brunila & Kallioniemi 2018, 550).

Vaikka voidaan ajatella, että opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa yhteiskuntaan, vaikuttaa myös yhteiskunta opettajuuteen. Yhteiskunnallinen näkemys opettajuudesta ja opetuksesta muodostaa opetussuunnitelman, joka on sidottu aikaan, yhteiskuntaan ja kulttuuriin (Hakala, Maaranen & Riitaoja 2017, 164; Saari, Tervasmäki & Värri 2017, 102–103; Sitomaniemi-San 2017, 137). Opetussuunnitelma luo aina tietyn käsityksen ihannekansalaisesta, jota opetussuunnitelman toteuttamisella tavoitellaan. Sen voidaan siis ajatella edustavan tietynlaisia arvoja ja käsityksiä ihmisestä, tiedosta ja maailmasta. (Hakala ym. 2017, 164.) Esimerkiksi vuoden 2014 opetussuunnitelma huomioi aiempaa vahvemmin yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja sukupuolen moninaisuuden arvot (Krokkfors 2017; Mäkinen & Kujala 2017, 285).

Opetussuunnitelmassa opettaja nähdään elinikäisenä oppijana, joka työllään onnistuu kehittämään koulua niin, että se vastaa yhteiskunnan jatkuvasti muuttuviin tarpeisiin ja vaatimuksiin (Sitomaniemi-San 2017, 145).

Opettajalta myös odotetaan, että opettaja ymmärtää kasvatustieteen teorian ja tutkimustiedon, ja osaa linkittää ne yhteen käytännön opettamisen kanssa (Luukkainen & Pulkkinen 2017, 259; Salminen & Säntti 2017, 116). Opettajuutta voidaan kuvailla myös autonomisena ammattina (Sitomaniemi-San 2017, 145), vaikka opetussuunnitelmatutkimuksen kentältä voidaan nostaa ristiriitaisia ajatuksia autonomian toteutumisesta. Suomessa ei monien muiden maiden tapaan tarkasteta opetuksen laatua ja onnistumista ulkoisilla testeillä. Opettajat myös osallistuvat opetussuunnitelmien tekoprosessiin. (Krokkfors 2017, 248.) Toisaalta, voidaan ajatella, että opettajan valta tulkita ja soveltaa opetussuunnitelmaa on vähentynyt 1990-luvulta lähtien uusliberalistisien arvojen rantautuessa koulutuspolitiikkaan (Erss 2017, 119; Komulainen & Rajakaltio 2017, 225–227). On esitetty, että nykyään opettaja on yhdessä oppilaiden kanssa opetussuunnitelman vastaanottaja sen sijaan, että opettajalla olisi valtaa rakentaa opetuksen suuntaa (Erss 2017, 199). Väitettä tukee se, että valtio on lisännyt osuuttaan opettajaprofession koulutuksessa, rekrytoinnissa sekä tarpeiden, sisältöjen ja kriteerien määrittelyssä ja takaajana (Antikainen ym. 2013, 213). Lisäksi opettajan työn sisältöä muokkaa kunta ja sen määrittelemät opetustoimen lähtökohdat, jotka pohjautuvat valtiolliseen opetussuunnitelmaan (Komulainen & Rajakaltio 2017, 229). Yhtä lailla opettajan työn sisällöt ovat sidottu ylikansallisiin organisaatioihin, kuten OECD:n ja Euroopan Unionin tekemiin päätöksiin ja linjauksiin (Antikainen ym. 2013, 283).

Yhteenvedon voidaan todeta, että opettajat ja yhteiskunta ovat yhteydessä toisiinsa. Moni opettaja ei kuitenkaan muista arjessaan oman ammattinsa yhteiskunnallista asemaa (Antikainen ym. 2013, 242). Yhtä lailla opettajaopiskelijat ovat ammattinsa yhteiskunnallisuuden, poliittisuuden ja historiallisuuden sijaan kiinnostuneempia oppimaan opettamaan. Opettajaopiskelijoille myös vallitsevan opetuksen, koulukulttuurin ja omien opintojen reflektiivinen ajattelu ja kritisointi on näyttäytynyt haastavaksi. Sen sijaan opettajaopiskelijat usein hyväksyvät opettajankoulutuksen ja opettajan roolin sellaisena kuin ne ovat. (Rautiainen, Mäensivu & Nikkola 2018, 424–428.)

Aineenopettajien puolestaan on huomattu suhtautuvan vuoden 2014 opetussuunnitelmaan kriittisesti ja pitävän oppiainekohtaista osaamista laaja-alaista oppimista tärkeämpänä. Lisäksi on tyypillistä, että aineenopettajat käyttävät luokanopettajia enemmän perinteistä oppikirjapedagogiikkaa ja näkevät resurssit sekä luokkakoot esteenä moniammatilliselle yhteistyölle. (Krokkfors 2017, 256–258.) Opettajankoulutuksen toivotaankin tarjoavan aiempaa enemmän tilaisuuksia ja välineitä muodostaa oma näkemys opetussuunnitelmasta ja vallitsevasta koulutusihanteesta (Hakala ym. 2017, 187), esimerkiksi haastamalla opettajaopiskelijoita pohtimaan kapeita feminiinisiä ja maskuliinisia sukupuolirooleja (Komulainen & Rajakaltio 2017, 237). Toisaalta, opettajankoulutuksen tarkoitus ei ole tehdä valmiita opettajia. Sen sijaan opettajankoulutuksen tehtävänä voidaan pitää sitä, että se varustaa opettajat taidoilla, jotka mahdollistavat kehityksen jatkumisen opettajien siirtyessä työelämään. (Ruohotie-Lyhty 2011, 33.)

2.2 Sukupuoli käsitteenä

Sukupuolen käsitteen määrittely on yhteydessä siihen, mitä sukupuolten tasa-arvolla ja sen tavoittelulla tarkoitetaan (Brunila, Heikkinen & Hynninen 2005, 25). Tässä tutkimuksessa määrittelen sukupuolen Butlerin (1990, 6; ks. myös Lahelma 1992, 7) mukaan jakamalla sen sosiaaliseen (*gender*) ja biologiseen (*sex*) sukupuoleen. Tutkimuksessani korostuu erityisesti sosiaalisen sukupuolen merkitys, mikä on tyypillistä sukupuolentutkimuksissa (Rotkirch 2016, 28–29).

Sukupuolen käsite sitoutuu vallitsevaan kulttuuriin, yhteiskuntaan ja aikaan. Niin seksuaalisuuden kuin sukupuolen merkitykseen on yhteydessä se, miten niihin vallitsevassa kulttuurissa ja yhteiskunnassa suhtaudutaan. Puhutaan representaatioista, joiden kautta luodaan yhteiskunnan normeihin, oletuksiin ja kulttuuriin sopivaa kuvaa esimerkiksi siitä, millaista on sopiva naiseus. (Butler 1990, 1–3.) On esimerkiksi huomattu, että mitä vahvemmin tytöt identifioituvat perinteiseen feminiiniseen sukupuolirooliin, sitä enemmän he aliarvioivat kapasiteettiaan (Bandura 1997, 430). Sukupuolen käsitettä

määritellesä ei siis ole niin tärkeää hahmottaa sitä, mitä sukupuoli on. Sen sijaan oleellisempaa voidaan pitää sitä, että yksilö ymmärtää, kuinka ymmärrystä sukupuolesta tuotetaan ja uusinnetaan. (Luhtakallio 2016, 92.)

Kulttuurille sopiva sukupuoli-identiteetti rakentuu toiminnan kautta yksilön vastatessa biologiseen sukupuoleensa kohdistuviin odotuksiin ja vaatimuksiin (Butler 1990, 33). Voidaan puhua sukupuolitapaisuudesta, joka syntyy toimiessa aiempaa toistamalla ja toisaalta perinteisiä toimimisen tapoja muunnellen, jolloin tietyt tavat usein toistuessaan saavat erityisen merkityksen yksilön sukupuolen kokemisessa ja muotoutumisessa (Husso 2016, 77). Lisäksi yksilö on aktiivisesti yhteydessä itsesosiaalisaation kautta sukupuolensa omaksumiseen. Yksilö voi siis joko omaksua ympäristönsä tarjoamia malleja tai suhtautua niihin kriittisesti. (Juvonen 2016, 43.)

Sukupuolen keskusteluun liitetään myös intersektionaalisuuden käsite, joka kertoo siitä, että yksilön identiteettiin vaikuttaa sukupuolen lisäksi yhteiskuntaluokka, rotu, etnisyys, seksuaalisuus ja asuinpaikka. Niin ollen sosiaalisen sukupuolen merkitystä ei voi erottaa sen poliittisesta ja kulttuurisesta kontekstista. (Butler 1990, 3.) Opettajien mukaan koulumaailmassa sukupuolten epätasa-arvo liittyy erityisesti ikään, etnisyyteen, uskontoon ja seksuaalisuuteen (Vidén & Naskali 2010, 25). Intersektionaalisuuteen liittyy myös se, että usein yhden epätasa-arvoa aiheuttavan tekijän merkityksen näkeminen herkistää opettajaa näkemään myös muihin ominaisuuksiin liittyvää epätasa-arvoa (Lahelma 2011, 272). Niin esimerkiksi sukupuolten epätasa-arvon ymmärtäminen saattaa johtaa siihen, että opettaja ymmärtää myös esimerkiksi etnisiin ryhmiin kohdistuvaa syrjintää.

Intersektionaalisuus liitetään erityisesti taloudellisten, sosiaalisten ja kulttuuristen erojen kasvuun. Ihmisten jakamista heteronormatiivisesti kahteen erilaiseen ryhmään kyseenalaistetaan sillä, että ryhmien sisäiset erot ovat intersektionaalisuuden takia huomattavia. (Julkunen 2016, 244.) Ihmisten jakaminen miehiin ja naisiin on länsimaille kuitenkin tyypillistä sen dikotomisesta eli kaksijakoisen kulttuurin takia (Lammi-Taskula & Salmi 2016, 165). Dikotomisesta ajattelun voidaan ajatella selittävän myös sitä, että sukupuolten

tasa-arvon keskustelu on alun perin lähtenyt miesten ja naisten samanlaisuuksien ja erojen pohdinnasta, ja siitä, että tulisiko niitä häivyttää vai korostaa. Nykyään keskustelu on siirtynyt moninaisuuden arvostamiseksi ja hyväksymiseksi. (Brunila 2009, 9.)

Niin sukupuoleen kuin feminismin liitetään valta ja siihen liittyvät valtasuhteet. Voidaan ajatella, että sukupuolta tuotetaan valtasuhteiden kautta (Butler 1990, 2), joita feminismin puolesta pyrkii haastamaan ja muuttamaan (Ikävalko & Kantola 2017, 235). Kaikkiolla olevat koulutukselliset, yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja normatiiviset valtasuhteet rakentavat sen, millainen tapa olla ja käyttäytyä on yhteiskunnassa sopivaa. Valtasuhteet näkyvät esimerkiksi koulumaailmassa siinä, kuinka oppilaat sosiaalistetaan vallitsevaan yhteiskuntaan. Opettajan velvollisuutena voidaankin pitää sitä, että opettaja tiedostaa ja ymmärtää sukupuoliin liittyvien valtasuhteiden merkityksen ja oman roolin niiden uusintajana ja tuottajana. (Brunila & Kallioniemi 2018, 549.)

2.3 Sukupuolitietoinen opettaminen

Suomen naisten ja miesten tasa-arvolain uudistaminen vuonna 2014 on vienyt sukupuolten tasa-arvon edistämistä askeleen eteenpäin myös koulumaailmassa (Kjaran & Lehtonen 2017, 1038). Perusopetussuunnitelman (2014, 14) mukaan opetuksen ja opetusaineistojen tulee olla Suomen naisten ja miesten tasa-arvolain (609/1986, 5§) mukaisia. Lain (609/1986, 5§) mukaan opetuksen tulee taata tytöille ja pojille samat mahdollisuudet koulutuksessa ja ammatillisessa kehityksessä. Sukupuolitietoisuuden tulee näkyä luokkahuonetilanteiden lisäksi myös opiskelijavalinnoissa, opetuksen järjestämisessä sekä arvioinnissa (POPS 2014, 9, 18). Seuraavaksi käsitellään sukupuolitietoista opetusta perusopetussuunnitelman (2014) asettamien linjausten mukaan.

Perusopetussuunnitelman (2014, 24, 284–285) mukaan yksi perusopetuksen tavoitteista on lievittää koulutus-, opinto- ja uravalintoihin liittyvää jakoa tyttöjen ja poikien ryhmiin. Puhutaan sukupuolten segregaatiosta, joka näkyy

erityisesti ammatillisessa koulutuksessa. Ammatillisen koulutuksen segregaaation näkyy konkreettisesti esimerkiksi niin, että suuri osa työntekijöistä Suomessa työskentelee joko nais- tai miesvaltaisissa työympäristöissä. (Korvajärvi 2010, 185.) Työelämän segregaatio näkyy myös työelämän hierarkiassa: Vaikka naisten määrä esimiesammateissa on kasvanut 1990-luvulta, ovat miehet yhä todennäköisemmin korkeissa esimiesasemissa (Korvajärvi 2016, 148). Koulujen tasa-arvotyötä toteutetaan perusopetussuunnitelman (2014, 24) mukaan asennekasvatuksella ja tasa-arvoa tukevien ajattelu- ja toimintatapojen opettamisella. Lisäksi sukupuolitietoisuutta toteutetaan kannustamalla oppilaita jatkokouluttautumaan omalle sukupuolelle epätyypillisille aloille. Sukupuolitietoisuuteen kuuluu myös opetuksen kautta sukupuolittavien yhteiskunnallisten ja kulttuuristen tekijöiden kyseenalaistaminen ja purkaminen. (POPS 2014, 24.) Käytännössä tavoitteet eivät ole vielä toteutuneet: Moni opettaja kokee, että oppilaita, erityisesti poikia, ei kannusteta tutustumaan omalle sukupuolelle epätyypillisiin ammatteihin (Pöysä, Pesu & Pulkkinen 2018, 38).

Sukupuolitietoiseen opettamiseen liittyy myös se, että jokainen oppilas tulisi kohdata biologisen sukupuolen antaman roolin sijaan yksilöllisyyden kautta. Toisin sanoen, oppilaiden seksuaalinen suuntautuminen ja sukupuoli-identiteetti hyväksytään ja niiden rakentumista tuetaan. (POPS 2014, 18, 28.) Perusopetussuunnitelma (2014, 26) myös korostaa, että sukupuolirooleihin liittyvät käyttäytymismallit ovat kulttuuri-, paikka- ja aikasidonnaisia. Toisaalta, aikaisemman tutkimuksen (Alasuutari 2016, 122–140) mukaan biologisen sukupuolen ja sille annetun roolin sivuuttaminen saattaa olla haastavaa heteronormatiivisessa yhteiskunnassa. Tutkimuksessa tutkittiin varhaiskasvattajien toimintaa ja huomattiin, että lasten annetaan leikkiä toista sukupuolta olevien lasten kanssa. Kuitenkin lapsen siirtyessä leikkimään samaa sukupuolta olevien kanssa, ajateltiin lapsen kehittyvän oikeaan suuntaan. Tutkimuksen mukaan lapsille saatetaan siis antaa vaihtoehtoisia tapoja olla ja toimia, mutta toisaalta normit rajaavat sitä, mikä on perinteisille feminiinisyyden ja maskuliinisuuden sekä heteroseksuaalisuuden oletuksille sopivaa. (Alasuutari 2016, 122–140.)

Kouluja voidaankin yhä pitää heteronormatiivisina. Heteronormatiivisuudesta kertoo esimerkiksi se, että virallista kouluille tarkoitettua seksuaalisuuteen liittyvää ohjekirjaa ei ole julkaistu Suomessa, vaikka sukupuoleen liittyvää epätasa-arvoa on alettu käsittelemään myös koulun kontekstissa. (Kjaran & Lehtonen 2018, 1039–1043.) Perusopetussuunnitelma (2014, 280) esimerkiksi mainitsee vain kerran seksuaalisen häirinnän kertoessaan, että oppilasta tuetaan siihen, että oppilas ei hyväksy minkäänlaista seksuaalista häirintää. Seksuaalista häirintää kuitenkin esiintyy kouluissa. Esimerkiksi kouluterveyskyselyn (2017) mukaan seksuaaliseen häirintään ja väkivaltaan koulun henkilökunnalta apua pyytäneistä 8- ja 9-luokkalaisista tytöistä 23,2 % ja pojista 26,7 % eivät siihen pyynnöistä huolimatta apua saaneet. Transnuorista puolestaan jopa yli 80 % kokee joko seksuaalista tai ei-seksuaalista häirintää arkielämässään (Alanko & Kaljunen 2014, 42).

Jotta sukupuolten tasa-arvon edistäminen edistyisi jokaisessa Suomen koulussa, Suomen naisten ja miesten välinen tasa-arvolaki (1986/609, 5 §) vaatii, että oppilaitokset laativat vuosittain toiminnallisen tasa-arvosuunnitelman henkilöstön ja oppilaiden kanssa. Lain (1986/609, 5 a§) mukaan tasa-arvosuunnitelman tulee sisältää selvitys oppilaitoksen tasa-arvotilanteesta, suunnitelma tasa-arvon edistämisen toimenpiteistä ja arvio aikaisemman vuoden tasa-arvosuunnitelman toteutumisesta ja tuloksista. Tasa-arvosuunnitelman tulisi myös vastata nimenomaan suunnitelman laatineen koulun ja oppilaiden tarpeisiin (609/1986, 5 a§).

Tasa-arvosuunnitelman merkitystä voidaan kuitenkin kyseenalaistaa. Aikaisemman tutkimuksen (Kupiainen, Ahtiainen, Hienonen, Kortesoja & Hotulainen 2018, 118) mukaan esimerkiksi rehtorit eivät tuo tasa-arvosuunnitelmaa juurikaan esille pohtiessaan, kuinka edistää sukupuolten tasa-arvoa koulussa. Sen sijaan sukupuolten tasa-arvoa edellä mainitun tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden mukaan pyritään edistämään niin, että oppilaita jaetaan sellaisiin luokka- ja valinnaisaineryhmiin, jossa tyttöjä ja poikia esiintyy tasaisesti. Myöskään opettajat eivät koe tasa-arvosuunnitelmaa merkitykselliseksi, joskin jotkut opettajat kokevat sen tuoneen sukupuolten tasa-

arvon teeman esille. Suurimmaksi osaksi sukupuolten tasa-arvoa käsitellään lähinnä silloin, kun koulussa havaitaan ongelmia tai opettaja on henkilökohtaisesti kiinnostunut aiheesta. Sukupuolten tasa-arvoa ei opettajien mukaan juurikaan opettajien välisissä keskusteluissa käsitellä eikä sukupuolieroja ole lähdetty aktiivisesti kaventamaan. (Pöysä & Pesu 2018, 57.) Suomen valtio ei myöskään seuraa tasa-arvosuunnitelman toteutumista eikä niin ollen moni koulu ole muuttanut toimintaansa (Kjara & Lehtonen 2018, 1039).

Lopuksi, sukupuolittietoinen opettaminen eroaa sukupuolisensitiivisyydestä ja sukupuolineutraaleista käytännöistä. Opetushallituksen peruskouluun tarkoitetun sukupuolen tasa-arvon edistämisen oppaan (Jääskeläinen ym. 2016, 52) mukaan sukupuolisensitiivisyyden käsitteen käytöstä luovuttu sen viitatessa essentialiseen ajattelutapaan nähdä tyttöjen ja poikien välillä lähtökohtaisia eroja. Sukupuolittietoinen opetus ei ole myöskään sukupuolineutraalia opetusta, joka johtaa siihen, että sukupuolten merkitystä tai sen vaikutuksia ei tunnisteta. Suomessa sukupuolineutraaliuden tavoittelu on kuitenkin tyypillistä, koska sen ajatellaan edistävän sukupuolten tasa-arvoa (Lahelma 2011, 267). Esimerkiksi nykyistä edeltävä perusopetussuunnitelma (2004) oli vielä sukupuolineutraali oppiainekohtaisesti eikä kannustanut sukupuolittietoisesta opettamisen kehittämiseen (Kuusi, Jakku-Sihvonen & Koramo 2009, 22).

Jos sukupuolten välinen eriarvoisuus tai esimerkiksi seksuaalinen häirintä myönnetään, nähdään se usein yhteiskunnallisena ilmiönä kuin esimerkiksi oman työpaikan ongelmana (Korvajärvi 2016, 155). On esimerkiksi tyypillistä, että rehtori kieltää koulunsa sukupuolten epätasa-arvon joko kokonaan tai ajattelee sen esiintyvän vain koulun ulkopuolella, esimerkiksi työehtosopimuksissa (Ikävalko & Kantola 2017, 238). Sekä rehtorit että opettajat itse siis kokevat, että he kohtaavat oppilaat yksilöinä, eivätkä sukupuolensa edustajina (Kupiainen ym. 2018, 118; Pöysä & Pesu 2018, 57). Toisaalta, opettajat myös kokevat, että tiedostamattomat sukupuolistereotyyppiset ajatusmallit saattavat olla yhteydessä sukupuolten tasa-arvon toteutumiseen kouluissa,

vaikka opettajat luottavatkin ammattitaitoonsa ja kykyynsä toimia tasa-arvoisina opettajina (Pöysä & Pesu 2018, 57).

3 MINÄPYSTYVYYS

3.1 Opettajan minäpystyvyys

Minäpystyvyyden käsite tarkoittaa Banduran (1997, 3) määritelmän mukaan yksilön uskomuksia järjestää, toteuttaa ja saavuttaa yksilölle annettuja tehtäviä. Opettajuuden kontekstissa minäpystyvyydellä viitataan opettajan uskomuksiin järjestää ja onnistua erilaisissa opetustehtävissä (Tchannen-Moran ym. 1998, 223). Minäpystyvyys ei siis niinkään kuvaa yksilön todellista taito- tai pystyvyytensä, vaan uskomuksia omasta osaamisesta (Bandura 1997, 3). Se ei myöskään ole pysyvä, vaan vaihtelee tilanteen mukaan. Esimerkiksi opettajaopiskelijalle tiettyjen opetustilanteiden hallitseminen saattaa olla helpompaa, kun taas toisissa tilanteissa opettajaopiskelijan minäpystyvyys saattaa olla matalampi (Tshannen-Moran ym. 1998, 233). Vaikka käsitettä pidetään tilannesidonnaisena, on se toisaalta melko pysyvä kontekstikohtaisesti. Yksilö harvoin arvioi uudelleen omaa osaamistaan, vaan tyypillisempää on, että yksilö pitäytyy siinä uskomuksessa, jonka on aikaisemmin itselleen kontekstikohtaisesti määritellyt. (Bandura 1998, 18.) Yleistäen voidaan myös ajatella, että opettajaopiskelijoilla minäpystyvyys on usein kokeneisiin opettajiin verrattuna heikompi (Tschannen-Moran & Hoy 2007, 952).

Opettajan minäpystyvyysuskomukset heijastuvat opettajan toimintaan monella eri tavalla. Erityisesti opettajuuden kontekstissa minäpystyvyyttä rakentaa hallinnan kokemukset eli opetustilanteissa onnistumiset (Tschannen-Moran ym. 1998, 229). Hallinnankokemukset saavat yksilön luottamaan omiin kykyihinsä ja kapasiteettiinsa (Bandura 1997, 80), jonka on huomattu esimerkiksi tiedeaineiden opettajien kohdalla lisäävän heidän motivaatiotansa opettaa (Velthuis, Fisser & Pieters 2014, 223). Hallinnankokemuksia pidetään erityisen tärkeänä opettajan minäpystyvyyden rakentajana, koska niiden ajatellaan antavan tietoa opettajalle omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan (Tchannen-Moran ym. 1998, 229–233). Lisäksi ne ohjaavat opettajaa huomaamaan, että opettaja voi itse omalla käytöksellään vaikuttaa lopputulokseen (Bandura 1997,

19–20). Opettajaopiskelijoiden kontekstissa puolestaan onnistumisenkokemukset ovat yhteydessä siihen, että opettajaopiskelija ei hylkää opettajankoulutuksen aikana muodostunutta opetusfilosofiaansa, vaan se siirtyy valmistumisen myötä työelämään (Eteläpelto, Vähäsantanen & Hökkä 2015, 678).

Opettajaopiskelijoille opetustilanteissa onnistuminen voi kuitenkin olla haastavaa, koska opettajaopiskelijan tavoitteet saattavat ylittää oman taitotason. Tämä näkyy esimerkiksi niin, että opettajaopiskelijat saattavat kertoa oppilaille tehtävien vastaukset sen sijaan, että osaisivat ohjata oppilaita keksimään ratkaisun itse. (Velthuis ym. 2014, 222.) Koska hallinnankokemuksia on vaikea saavuttaa, korostuu erityisesti opettajaopiskelijoilla myös muut minäpystyvyyttä rakentavat tekijät (Tschannen-Moran & Hoy 2007, 953).

Toisena minäpystyvyyttä rakentavana tekijänä pidetäänkin toisten toiminnan seuraamista. Se, miten toiset toimivat, antaa tietoa siitä, kuinka vaativa tehtävä on ja miten se kannattaa tehdä (Bandura 1997, 440). Toisten toiminnan seuraamisen vaikutukset näkyvät minäpystyvyydessä esimerkiksi niin, että annettu opetustehtävä saattaa muuttua mahdottomaksi suorittaa, jos opettaja ei ole tavannut ketään toista opettajaa, joka olisi onnistunut annetussa opetustehtävässä. Tällainen ajattelu korostuu erityisesti opettajaopiskelijoilla, joilla ei ole juurikaan opetuskokemusta. Lisäksi toisten toiminnan seuraamiseen liitetään se, miten yhteiskunta, media, opettajankoulutus ja akateeminen opettajakirjallisuus näkee opettajuuden. (Tschannen-Moran ym. 1998, 229–230.)

Kolmantena tekijänä opettajan minäpystyvyyttä rakentaa tunteet ja fysiologiset reaktiot (Tschannen-Moran ym. 1998, 229). Esimerkiksi stressi saa yksilön näkemään itsensä haavoittuvassa asemassa sekä epäilemään omaa pystyvyyttään. Fysiologisissa reaktioissa ja tunteissa ei kuitenkaan ole oleellista niiden voimakkuus, vaan se, kuinka yksilö tulkitsee, ymmärtää ja huomioi ne annetussa tehtävässä suoriutumisessa. (Bandura 1997, 106.) Esimerkiksi uuden oppiminen voi aiheuttaa niin suurta pelkoa ja ahdistusta, että yksilö ei halua opetella asiaa (Rautiainen ym. 2018, 429). Korkean minäpystyvyyden on puolestaan huomattu olevan yhteydessä esimerkiksi opettajaopiskelijoiden

asenteeseen hyödyntää uusia opetusmenetelmiä, kuten tietotekniikan avulla opettamista (Yeşilyurt ym. 2016).

Viimeisenä minäpystyvyyttä rakentavana tekijänä pidetään palautetta ja tukea, joilla luodaan uskoa yksilön omiin kykyihin. Kannustamisella on myös yhteys siihen, että yksilö yrittää ja sitoutuu tehtävään vahvemmin kuin he, jotka eivät saa tukea tehtävässä suoriutumiseen. (Bandura 1997, 101.) Ilman tukea ja palautetta jääneet opettajaopiskelijat lannistuvatkin todennäköisemmin nopeammin ja syyttävät huonoista oppimistuloksista ulkoisia tekijöitä, kuten aika- tai resurssipulaa (Velthuis ym. 2014, 224).

Yhteenvedona voidaan Banduran (1997) teorian mukaan todeta, että minäpystyvyyttä rakentavat yksilön hallinnan kokemukset, toisten toiminnan seuraaminen, tunteet ja fysiologiset reaktiot sekä palaute ja tuki. Yksilö pohtii ja reflektoi näitä osa-alueita minäpystyvyyksprosessien avulla, joita käsittelee seuraavassa alaluvussa. Minäpystyvyyden käsitteeseen kuuluu siis sitä rakentavien tekijöiden lisäksi myös neljä minäpystyvyyksprosessia, joilla on yhteys ihmisen toiminnansäätelyyn. (Bandura 1997, 116-161.)

3.2 Opettajan minäpystyvyyksprosessit sukupuolitietoisessa opettamisessa

Minäpystyvyyden yhteys yksilön toiminnansäätelyyn tapahtuu minäpystyvyyksprosessien kautta, jotka ovat jaettu kognitiivisiin, motivaationaalisiin, affektiivisiin ja valintaprosesseihin (Taulukko 1). Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymys ja -tulokset rakentuvat näiden prosessien mukaan. Prosessit ovat linkittyneitä toinen toisiinsa (Bandura 1997, 116), mutta seuraavaksi kuvailen niitä erikseen, jotta kokonaiskuvan muodostaminen olisi helpompaa.

TAULUKKO 1. Minäpystyvyyssprosessien ominaisuudet ja niiden kuvaukset sukupuolitetietoisessa opettamisessa.

Minäpystyvyyssprosessi	Ominaisuudet (Bandura 1997)	Minäpystyvyyssprosessit sukupuolitetietoisessa opettamisessa
Kognitiiviset prosessit	Hallinnankokemusten, toisten toiminnan, affektioiden ja tuen reflektointi	Reflektoidaan ajatuksia, toimintaa ja tunteita, joita sukupuolitetietoisesta opettamisesta saattaa herätä. Pohditaan, kykeneekö opettamaan sukupuolitetietoisesti.
Affektiiviset prosessit	Tunteiden ja affektioiden kokeminen, käsittely ja ymmärtäminen	Käsitellään sukupuolitetietoisuudesta herääviä tunteita ja affektioita.
Motivaationaaliset prosessit	Tehtävän tärkeyden arviointi ja sen perustelu	Pohdintaan ja perustellaan sitä, kuinka tärkeää sukupuolitetietoinen opettaminen on.
Valintaprosessit	Mahdollisten valintojen suunnittelu ja niihin sitoutuminen.	Mahdollisten sukupuolitetietoisien valintojen suunnittelu ja niihin sitoutuminen.

Edellisessä luvussa esiteltyjä minäpystyvyyttä rakentavia tekijöitä reflektoidaan kognitiivisten prosessien kautta. Esimerkiksi hallinnankokemukset muuttuvat merkityksellisiksi minäpystyvyyden rakentumisessa, jos yksilö kykenee refleктоimaan ja pohtimaan niitä sekä liittämään ne nykyhetken minäpystyvyyteensä. Yhtä lailla toisten toiminnan seuraamisesta tulee merkityksellistä, jos yksilö muistaa tällaiset tilanteet ja osaa sekä pohtia että motivoitua niistä. (Bandura 1997, 81, 90.) Lisäksi minäpystyvyyttä tukee se, että

opettaja kykenee refleктоimaan tunteitaan ja saatua palautettaan (Tschannen-Moran ym. 1998, 230). Erityisesti sukupuolitietoisen opettamisen kontekstissa reflektointikykyä voidaan pitää oleellisena taitona, koska sukupuolitietoisen opettamisen omaksuminen saattaa johtaa jopa oman maailmankuvan muuttumiseen (Lahelma 2011, 270). Sukupuolitietoiseen opettamiseen perehtymiseen usein liittyykin alun vastarinnan jälkeen aiheesta kiinnostuminen ja omien ennakoasenteiden kyseenalaistaminen (Vidén & Naskali 2010, 87).

Toiseksi, yksilön minäpystyvyytaso on yhteydessä yksilön affektiivisiin prosesseihin. Affektiiviset prosessit liittyvät siihen, kuinka yksilö kykenee hallitsemaan ja säätelemään esimerkiksi stressiä tai käsittelemään erilaisia tunteita. (Bandura 1997, 151.) Sukupuolitietoinen opettaminen ja sukupuolten tasa-arvon edistäminen herättää tyypillisesti opettajaopiskelijoissa paljon tunteita. Suurimmiksi tunteiksi usein nousee jännittyneisyys ja ennakkoluuloisuus erityisesti siitä, että sukupuolitietoinen opettaminen ei huomioi kaikkia näkökulmia. (Vidén & Naskali 2010, 90.) On myös tyypillistä, että sukupuolten tasa-arvon pelätään kehittyvän liian pitkälle (Brunila 2009, 5). Ajatus Suomen tasa-arvoisuudesta voi selittyä sillä, että tyypillisesti länsimaissa oman kulttuurin, sivilisaation ja yhteiskunnan ajatellaan perustuvan tasa-arvolle, kun taas esimerkiksi muslimimaat nähdään konservatiivisina ja fundamentalistisina arvopohjaltaan (Lähdesmäki & Saresma 2014, 309). Lisäksi tunteita saattaa herättää se, että sukupuolten tasa-arvon edistäminen saattaa johtaa siihen, että muut opettajat pilkkaavat tai asettavat naurunalaiseksi sukupuolten tasa-arvoa edistävän opettajan (Lahelma 2011, 271), esimerkiksi haukkumalla opettajaa feministiksi (Brunila 2009, 151).

Kolmanneksi, yksilön toiminnansäätelyyn on yhteydessä motivaationaaliset prosessit, jotka saavat yksilön asettamaan omalle toiminnalleen tavoitteita ja suunnittelemaan sitä, miten ne on mahdollista saavuttaa. Motivaationaaliisiin prosesseihin kuuluu myös oman pystyvyyden tiedostaminen ja sitä myötä omien tavoitteiden mukauttaminen omiin kykyihin sopivaksi. (Bandura 1997, 122–128.)

Sukupuolitietoisen opettamisen suunnittelua usein kuvaa ajatus siitä, että tasa-arvoprojektien tarkoitusperät ovat hyvät, mutta todellinen muutos mielletään mahdottomaksi (Ikävalko & Kantola 2017, 238). Tällä hetkellä kouluissa käsitelläänkin sukupuolten tasa-arvoa lähinnä silloin, kun koulussa havaitaan ongelmia tai opettaja on henkilökohtaisesti kiinnostunut aiheesta (Pöysä & Pesu 2018, 57). Motivaationaaliset prosessit korostuvatkin erityisesti yhteiskunnallisissa asioissa, joissa niiden sivuuttaminen johtuu usein heikon taitotason sijaan opettajan motivaation puutteesta. Opettajat saattavat kokea, että esimerkiksi seksuaalisuuskasvatus ei ole heidän vastuullaan eikä heillä ole myöskään aikaa ottaa esille yhteiskunnallisia asioita opetuksessaan. (Bandura 1997, 176.)

Viimeiseksi, minäpystyvyys on yhteydessä yksilön valintaprosesseihin eli siihen, millaisia valintoja yksilö on valmis tekemään. Tyypillisesti yksilöt hakeutuvat ympäristöön, jossa kokevat pärjäävänsä. Korkea minäpystyvyys näyttäytyykin valintaprosesseissa niin, että yksilö hakeutuu haastaviin ympäristöihin ja tehtäviin sekä pysyy niissä, vaikka kokisikin haasteita tai epäonnistumisia. (Bandura 1997, 160-161.) On esimerkiksi huomattu, että vastavalmistuneet opettajat ovat valmiimpia omaksumaan uusia kasvatuksen ja opetuksen periaatteita, jos heillä on positiivinen kuva itsestään opettajina. Perinteiseen opetukseen todennäköisemmin kehittyvät puolestaan ne kieltenopettajat, joilla ei ole positiivista kuvaa itsestään, vaikka olivatkin työelämäänsä siirtyessä innostuneita kielikasvatuksen uusista periaatteista. (Ruohotie-Lyhty 2011, 56-57.) Muutos saattaa olla vaikea myös niille, jotka ovat itsevarmoja siitä, että ovat jo hyviä opettajia eivätkä niin ollen halua muuttaa opetustaan (Tschannen-Moran ym. 1998, 236-237). Sukupuolitietoisen opettamisen kontekstissa valintaa saattaa vaikeuttaa myös se, että opettajaopiskelijat saattavat nähdä sukupuoliin liittyvän keskustelun liian asenteelliseksi ja ei-objektiiviseksi. Sukupuolineutraalisuus puolestaan saattaa näyttäytyä objektiivisena näkökulmana. (Vidén & Naskali 2010, 87.)

Yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisu saattaa tuntua opettajan mielestä liian suurelta tehtävältä ja aiheuttaa riittämättömyyden tunteita (Bandura 1997,

243). Riittämättömyyden tunnetta voidaan selittää opettajan henkilökohtaisella epäluottamuksella omiin kykyihin ja rakenteellisilla haasteilla. Lisäksi riittämättömyyttä voi aiheuttaa se, että opettajalla ei ole sellaista pedagogista osaamista, joka mahdollistaisi oppimistulosten parantamisen ja opiskelijoiden täyden potentiaalin saavuttamisen. (Okkolin, Koskela & Lehtomäki 2018, 409.) Onkin tyypillistä, että vastavalmistuneet opettajat työelämään siirtyessään eivät onnistu toteuttamaan uusia pedagogisia ideoitaan (Eteläpelto ym. 2015, 677). Muutoksen mahdollisuus saattaa tuntua epärealistiselta ja jäädä niin ollen puheen tasolle (Mäkinen & Kujala 2017, 283).

Valinnanteossa olisikin oleellista, että opettajat saisivat harjoitella uusia opetusmenetelmiä ja saisivat opettamisestaan palautetta (Tschannen-Moran ym. 1998, 234–238). Voidaankin esittää, että sukupuolitietoisen opettamisen tulisi olla yhden kurssin sijaan systemaattinen osa opettajankoulutusta (Brunila & Kallioniemi 2018, 550). Aikaisemman tutkimuksen (Vidén & Naskali 2010, 92) mukaan myös opettajaopiskelijat toivovat, että sukupuolitietoista opettamista lisättäisiin ja se integroitaisiin paremmin opettajankoulutukseen, erityisesti opetusharjoittelun yhteyteen.

Opettajien sitoutumista tehtävään voidaan myös kehittää esimerkiksi kertomalla, millaisia muutoksia toiset opettajat ovat saaneet aikaiseksi. Myös koulun ilmapiirin ja johdon kehittäminen sekä lasten huoltajien sitoutumisen tukeminen haluttuun hankkeeseen edistää siinä onnistumista. (Bandura 1997, 258.) Nykyinen perusopetussuunnitelma (2014) korostaakin kodin ja koulun välistä yhteistyötä: Huoltajilla tulee olla mahdollisuus osallistua koulun kasvatustavoitteisiin, arvopohdintaan ja toimintakulttuuriin (POPS 2014, 10). Yhtä lailla rehtorin tuki voi auttaa opettajaa sitoutumaan yhteiskunnalliseen hankkeeseen. Toisaalta, aikaisemman tutkimuksen (Pöysä & Pesu 2018, 69) mukaan opettajat näkevät rehtorin vain taustavaikuttajana, joka puuttuu sukupuolten tasa-arvon edistämiseen vain, jos siinä ilmenee ongelmia. Voidaankin ajatella, että myös sukupuolitietoisen opettamisen suunnittelussa ja toteuttamisessa saattaa näkyä Suomen kouluissa vallitseva yksintekemisen kulttuuri, jolla viitataan opettajien yksinäisyyteen ja tuenpuutteeseen. Ilman

tukea jääminen puolestaan saattaa vaikeuttaa sellaisen opettamisen toteuttamista, johon opettaja haluaisi pyrkiä. (vrt. Ruohotie-Lyhty 2013, 58.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata sitä, millaisia minäpystyvyyksiprosesseja aineenopettajaopiskelijoiden sukupuolitietoisesta opettamisen pohdinnoista voidaan löytää. Tutkimuksen aihe on tärkeä, koska aikaisemmin sukupuolitietoista opettamista ja minäpystyvyyksiprosesseja ei ole tutkittu yhdessä. Tutkimusaineistoa lähestytään seuraavan tutkimuskysymyksen kautta:

1. Millaisia minäpystyvyyksiprosesseja on tunnistettavissa aineistosta?
 - a. Kognitiiviset prosessit
 - b. Affektiiviset prosessit
 - c. Motivaationaaliset prosessit
 - d. Valintaprosessit

Jaan tutkimuskysymyksen neljään alakohtaan (1.a.-1.d.) Banduran (1997) minäpystyvyysteorian minäpystyvyyksiprosessien mukaan. Aloitan tarkastelemalla sitä, millaisia affektiivisiä prosesseja aineistosta on löydettävissä. Sen jälkeen kuvaan aineenopettajaopiskelijoiden motivaationaalisia prosesseja. Kolmantena rakennan kuvaa kognitiivisista prosesseista ja viimeisenä kuvailen aineenopettajaopiskelijoiden valintaprosesseja sukupuolitietoisesta opettamisesta.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkijan tapa ymmärtää tutkimusongelma ohjaa sitä, miten tutkimus rakentuu. Lisäksi sillä on yhteys siihen, millaisen käsitejärjestelmän tutkija rakentaa tutkittavasta ilmiöstä. Ajatuksen tutkijan subjektiivisuudesta voidaan ajatella perustuvan ontologiselta pohjalta relationalismiin, jonka mukaan tutkija edustaa aina tiettyä näkökulmaa, joka on yhteydessä tutkijan toimintaan ja tarkoitusperiin. (Kivinen & Ristelä 2001, 250.) Tekemäni valinnat ovat siis yhteydessä siihen, millaisia merkityksiä tutkittavalle ilmiölle on mahdollista antaa. Esimerkiksi viitekehyksen rajautuminen muokkaa sitä, millaisia tutkimusvälineitä tutkimuksessa on mahdollista käyttää. Lisäksi viitekehyksen rakenne on yhteydessä siihen, miten tutkimustulokset rakentuvat. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 25.) Voidaan siis ajatella, että tämän tutkimuksen näkemys opettajuudesta ja sukupuolesta on yhteydessä siihen, miten sukupuolitietoinen opettaminen ymmärretään tässä tutkimuksessa. Yhtä lailla ymmärrykseni minäpystyvyydestä näkyy siinä, miten tulkitsen minäpystyvyyssprosesseja tutkimusaineistosta.

Subjektiivisen näkemyksen korostaminen voidaan liittää myös sosiaaliseen konstruktionismiin, johon tämä tutkimus perustuu epistemologialtaan. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan objektiivista tietoa ei ole olemassa. Sen sijaan yksilön tietokäsitys rakentaa sitä, millaisena tieto ja todellisuus näyttäytyvät. (Schwandt 2000, 97.) Niin ollen oman näkemykseni lisäksi tätä tutkimusta ohjaa myös aineenopettajaopiskelijoiden subjektiivinen ymmärrys todellisuudesta. Voidaan esimerkiksi ajatella, että aineenopettajaopiskelijoiden vastaukset heijastavat sitä yhteiskuntaa ja koulutuksellista ympäristöä, jossa he toimivat. Lisäksi heidän ymmärryksensä sukupuolesta ja sukupuolitietoista opettamisesta heijastuu siihen, mitä he kirjoittavat oppimistehtävissään. Vastausten sisällössä saattaa myös näkyä se, että osa aineenopettajaopiskelijoista kertoi, ettei ole aikaisemmin pohtinut sukupuolitietoista opettamista.

Aineenopettajaopiskelijoiden ajatusprosessi sukupuolitietoisuudesta saattaa siis olla vielä kesken.

Yhtä lailla huomionarvoisena voidaan pitää sitä, että tutkimusaineisto kerättiin kirjallisen oppimistehtävän muodossa. Tutkimustulokset eivät siis välttämättä heijasta niitä keskusteluja, joita aineenopettajaopiskelijat käyvät esimerkiksi vapaa-ajallaan. Vaikka oppimistehtävää ei arvioitu, on se saattanut muokata sitä, miten aineenopettajaopiskelijat pohtivat sukupuolitietoisuuden teemaa. Kirjallinen aineistonkeruu on voinut tehdä aineenopettajaopiskelijoiden ajatuksista esimerkiksi jäsennellympiä. Toisaalta, huomasin, että oppimistehtävistä löytyy paljon kirjoitusvirheitä. Voi siis olla, että aineenopettajaopiskelijat ovat kirjoittaneet oppimistehtävät kiireessä, mikä saattaa näkyä tutkimustuloksissa.

Ennen oppimistehtävän kirjoittamista aineenopettajaopiskelijat katsoivat Chimamanda Ngozi Adichien ”Meidän kaikkien pitäisi olla feministejä” -puheen videomuodossa. Lisäksi aineenopettajaopiskelijat osallistuivat luennolle, jossa käsiteltiin sukupuolten tasa-arvoa, sukupuolitietoista opettamista ja feminismiä. Aineenopettajaopiskelijat käsitelivät vastauksissaan erityisesti ”Meidän kaikkien pitäisi olla feministejä” -puhetta, johon myös oppimistehtävässä ohjeistettiin. C.N. Adichien puhetta on käytetty myös aikaisemmin sukupuolten tasa-arvon koulutushankkeessa, kun vuonna 2017 puhe jaettiin kirjamuodossa kaikille Suomen yhdeksäsluokkalaisille. Hanketta rahoitti Opetus- ja kulttuuriministeriö sekä Otavan kirjaseäitiö, ja se oli osa Suomi100 -hanketta. Hanke herätti paljon keskustelua feminismistä ja sukupuolten tasa-arvosta. Osa opettajista koki kirjan jakamisen hyödylliseksi, kun taas osa opettajista ei halunnut jakaa kirjaa oppilailleen. Hankkeesta esitettiin myös kirjallinen kysymys eduskunnalle. (Saresma, Okkolin & Nikkola 2018, 155–159.) Koska ”Meidän kaikkien pitäisi olla feministejä” -puhe herätti vuonna 2017 paljon keskustelua, voidaan ajatella, että puhe saattoi ohjata myös tässä tutkimuksessa aineenopettajaopiskelijoiden ajatuksia. Niin ollen tutkimustuloksia ei tule erottaa siitä kontekstista ja ympäristöstä, jossa ne ovat kerätty.

Tutkimustulokset analysoitiin yhdistämällä Voice Centred Relational (vcr) -menetelmä ja teoriapohjainen sisällönanalyysi. Halusin käyttää vcr-menetelmää erityisesti aineistoon tutustumisessa, koska vcr-menetelmässä tarkoituksena on tuoda esiin tutkimukseen osallistujan sisäinen ääni (Woodcock 2016, 1). Tässä tutkimuksessa tutkittavien omia ajatuksia oli haastavaa löytää. Sen sijaan aineenopettajaopiskelijat pohtivat sukupuoli-tietoisuutta ja minäpystyvyyttään ristiriitaisin ajatuksin. Teksteissä saatettiin esimerkiksi toisaalta tukea, että vastustaa sukupuoli-tietoista opettamista. Myös muissa sukupuolen tasa-arvon tutkimuksissa on havaittu saman tyyppinen ilmiö: Esimerkiksi vanhemmuudesta puhuessa saatetaan tukea sukupuolten tasa-arvoa, mutta silti ajatella äiti ensisijaisena vanhempana. Eikä näiden ajatusten välillä välttämättä nähdä olevan ristiriitaa. (Perälä-Littunen 2007, 349.)

Vcr-menetelmää käytetään usein soveltaen tutkimuksen mukaan (Woodcock 2016, 1). Tässä tutkimuksessa yhdistin vcr-menetelmän teoriapohjaiseen sisällönanalyysiin. Teoriapohjainen sisällönanalyysi perustuu siihen, että analyysi toteutetaan hyödyntämällä aikaisempaa käsitejärjestelmää (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127). Tässä tutkimuksessa aikaisempaa teoriana toimi Banduran (1997) minäpystyvyysteoria. Valitsin teoriapohjaisen sisällönanalyysin tähän tutkimukseen siksi, koska se tuki tulosten rakentamista ja selkeytti analysointiprosessia. Banduran (1997) teoria siis ohjasi sitä, miten rakensin lopulliset tutkimustulokset.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tämä tutkimus toteutettiin itsenäisesti, mutta tutkimukseen osallistujat tavoitettiin yhteistyössä valtakunnallisen "SETstop" -hankkeen kanssa, joka käynnistyi vuonna 2017. Hanke kehittää Suomen opettajan- ja opinto-ohjaajan koulutuksiin sukupuolen ja muut erot huomioivan tasa-arvosuunnittelun ja -työn sisältöjä. Jyväskylän yliopiston OPEA315 "Kasvatus, yhteiskunta ja muutos" -kurssi toimii yhteistyössä hankkeen kanssa ja tutkimuksen aineisto kerättiin OPEA315 -kurssin aineenopettajaopiskelijoilta. Kurssilla opiskellaan

opettajan ja koulun yhteiskunnallisuutta, esimerkiksi pohtimalla kasvattajan eettistä vastuuta.



KUVIO 1. Aineenopettajaopiskelijoiden oppiainealat.

OPEA315 -kurssin aineenopettajaopiskelijoista 66 suostui siihen, että heidän vastaustaan voidaan käyttää tässä tutkimuksessa. Kurssille osallistui opiskelijoilta laajasti eri aloilta (Kuvio 1). OPEA315 -kurssi on osa Jyväskylän yliopiston aineenopettajan pedagogisia opintoja, joita jokainen OPEA315 -kurssin opiskelija opiskelee lukuvuonna 2018–2019. Aineenopettajaopiskelijoista 44 oli naisia ja 22 miehiä. Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole kuitenkaan erotella ja verrata eri aloilta olevia tai eri sukupuolta edustavia aineenopettajaopiskelijoita toisiinsa. Sen sijaan tarkoitus on kuvailla aineenopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyksensä sukupuolitietoisuuden opettamisen kontekstissa. Opiskelijat tuovat kuitenkin alansa ja sukupuolensa välillä teksteissään esille eikä ole tällaisissa tilanteissa sitä myöskään sensuroinut.

5.3 Aineistonkeruu

Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin kirjallista oppimistehtävää, joka oli myös OPEA315 -kurssin ennakkotehtävä (Liite 1.). Aineisto kerättiin kirjallisessa muodossa Peda.netin kautta tammikuussa 2019. Ennen oppimistehtävää opiskelijat olivat osallistuneet sukupuolten tasa-arvoa ja feminismiä käsittelevälle luennolle, jossa pohdittiin oppimistehtävässä toistuvia teemoja. Opiskelijat katsoivat myös Chimamanda Ngozi Adichien ”Meidän kaikkien pitäisi olla feministejä” -puheen videomuodossa. Puheessa C.N. Adichie käsitteli feminismiä ja sukupuolten tasa-arvoa omien kokemustensa kautta. C.N. Adichie asui lapsuutensa Nigeriassa, jonne myös puheen tapahtumat sijoittuvat. Pohjustuksen takia oppimistehtävissä toisinaan viitataan puheessa ja luennolla käytyihin asioihin. Oppimistehtävään vastaaminen oli pakollinen kurssitehtävä, jonka takia tähän tutkimukseen saatettiin tavoittaa myös sellaisia opiskelijoita, jotka eivät olisi ilman oppimistehtävää kiinnostuneet osallistumaan tutkimukseen. Kirjallinen oppimistehtävä mahdollisti myös sen, että tutkimukseen osallistui useita kymmeniä aineenopettajaopiskelijoita.

En itse osallistunut aineistonkeruuseen, mutta olin mukana suunnittelemassa oppimistehtävän sisältöä. Oppimistehtävään lisättiin pyynnöstäni minäpystyvyyden pohdintaan ohjaava kysymys: ”Onko minulla ammatillisia valmiuksia edistää ns. sukupuolitietoista opetusta?”. Käytin kuitenkin koko oppimistehtävää tutkimusaineistona, koska aineenopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden prosesseja oli mahdollista löytää myös muista oppimistehtävän kysymysten vastauksista. Yhteensä aineistossa sivuja on 120.

5.4 Aineiston analyysi

Erilaiset epistemologiset näkökulmat ja pluralismi ovat luoneet laajan kirjon laadullisen tutkimuksen analysointimenetelmiä, joista laadullinen sisällönanalyysi on yksi käytetyimmistä menetelmistä (Vaismoradi, Turunen & Bondas 2013, 398). Myös tämän tutkimuksen analyysi toteutettiin laadullisella

sisällönanalyysillä. Laadullista sisällönanalyysiä voidaan pitää joustavana analysointimenetelmänä, koska sen toteuttamiseen ei liity tarkkaa ohjeistusta (Elo & Kyngäs 2008, 113). Sen sijaan sisällönanalyysi voidaan toteuttaa eri tavoin ja sitä voidaan käyttää laajasti erilaisissa tutkimuksissa (Tuomi & Sarajarvi 2018, 103–104). Sisällönanalyysi voidaan kuitenkin määritellä analysointimenetelmäksi, joka pyrkii kuvailemaan ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä käsitteellisessä muodossa (Elo & Kyngäs 2008, 108–109). Tässä tutkimuksessa analyysi toteutettiin yhdistämällä Voice Centred Relational (vcr) -analysointimenetelmään teoriapohjainen sisällönanalyysi.

Tutkimuksen analyysi aloitettiin Voice Centred Relational -analysointimenetelmän avulla, jota on käytetty erityisesti feministisessä tutkimuksessa (esim. Okkolin 2013; Woodcock 2010). Vcr -menetelmää voidaan soveltaa omaan tutkimukseen sopivaksi (Woodcock 2016, 1), mutta tyypillisesti sitä on käytetty sellaisissa tutkimuksissa, joissa tutkimukseen osallistuja puhuu itsestään minämuodossa (Gilligan 2015, 71). Vcr-menetelmää on käytetty myös aikaisemmin tutkimuksissa, joissa aineisto on koostunut oppimistehtävistä (esim. Petrovic, Lordly, Brigham & Delaney 2015).

Vcr-analysointimenetelmä koostuu 4 lukukerrasta, joissa aineistoa luetaan aina eri näkökulmasta. Ensimmäisellä vcr-menetelmän lukukerralla tutkija luo kuvaa siitä, millaista tarinaa tutkittava kertoo. Lukiessa kiinnitetään huomiota siihen, kuka kertoja kuvaa olevansa ja mitkä teemat tekstissä toistuvat. (Woodcock 2016, 4; Gilligan 2015, 71.) Ensimmäisellä lukukerralla myös kiinnitetään huomiota siihen, että tutkija erottaa oman äänen ja ajatukset tutkittavan tarinasta (Woodcock 2016, 4; Gilligan 2015, 71). Omien uskomusten ja asenteiden tiedostamista voidaankin pitää oleellisena asiana tutkimuksen objektiivisuuden kannalta (Eskola & Suoranta 2008, 17). Sen takia kirjoitin vcr-menetelmän mukaan jokaisen oppimistehtävän marginaaliin, millaisia tunteita ja ajatuksia oppimistehtävän lukeminen herätti minussa. Vcr-menetelmä auttoi minua tiedostamaan paremmin oman subjektiivisen näkökulmani tutkijana. Palasin näihin muistiinpanoihin tasaisin väliajoin analyysin edetessä. Tein

muistiinpanoja myös tekemistäni huomioista jokaisella vcr-analysointimenetelmän lukukerralla.

Toisella lukukerralla vcr-menetelmän mukaan tutkija poimii aineistosta minämuotoiset persoonapronominit ja niiden jälkeiset verbit. Muut paitsi minämuotoiset lauseet poistetaan, jotta voidaan analysoida sitä, miten kertoja toimii, näkee ja kokee itsensä. (Gilligan 2015, 71.) Oppimistehtäviin jää siis vain minämuotoiset lauseet, jotka listataan allekkain. Koska kaikki muu teksti hetkellisesti poistetaan, oli minun helpompi huomata se, jos puhe itsestä muuttuu tekstin edetessä. Toinen lukukerta herkistikin minut huomaamaan aineenopettajaopiskelijoiden minämuotoiset lauseet, jotka ovat ristiriidassa keskenään. Lisäksi kiinnitin huomioni siihen, kuinka paljon aineenopettajaopiskelijat käyttävät ensimmäistä persoonaa kirjoitelmissaan. Vcr-menetelmän mukaan minämuotoa saatetaan esimerkiksi välttää tekstissä, jos kirjoittaja haluaa ottaa etäisyyttä käsiteltävään aiheeseen (Woodcock 2016, 5). Toisella lukukerralla tulkitsinkin myös sitä, kuinka lähelle itseään aineenopettajaopiskelijat haluavat tuoda sukupuolitietoisuuden opettamisen.

Kolmannella lukukerralla puolestaan keskitytään puheeseen muista, jotta voidaan tulkita, minkälainen suhde kirjoittajalla on toisiin. Lisäksi lukukerta auttaa näkemään, minkälainen tutkimukseen osallistuja ei itse koe olevansa. (Woodcock 2016, 5; Gilligan 2015, 72.) Tällä lukukerralla keskityinkin erityisesti siihen, millaisia toiseuden ryhmiä aineistosta on mahdollista löytää. Tutkimukseen osallistujat aineenopettajaopiskelijat olivat katsoneet ennen tehtävään vastaamista nigerialaisen Chimamanda Ngozi Adichien puheen feminismistä ja sukupuolten tasa-arvosta. Puhe saattoi ohjata sitä, millaisia toiseuden ryhmiä tässä tutkimuksessa on nostettavissa esiin. Osa aineenopiskelijoista käsitteli toiseuden kautta esimerkiksi feminismiä oppimistehtävässään, mutta tässä tutkimuksessa en juurikaan käsittele feminismiin liittyvää puhetta. Tutkimusaiheeni olisi laajennut liian suureksi, jos olisin käsitellyt sukupuolitietoisuuden lisäksi myös feminismiä. Sen takia kirjasin vain ylös, kuinka moni aineenopettajaopiskelija kertoo olevansa feministi.

Neljännellä lukukerralla tarina liitetään suurempaan kontekstiin (ks. myös Okkolin 2013, 95). Tämä lukukerta muodostui tärkeäksi analyysin etenemisen kannalta. Halusin ymmärtää paremmin sen, millaisessa kulttuurissa, yhteiskunnassa ja ympäristössä aineenopettajaopiskelijat kokevat elävänsä. Neljännellä lukukerralla tulkitsin erityisesti sitä, että ajattelevatko aineenopettajaopiskelijat, että Suomessa sukupuolten tasa-arvo toteutuu. Neljättä lukukertaa voidaan pitää oleellisena myös siitä syystä, että sisällönanalyysissä tutkijan ei tulisi irrottaa aineistoa kontekstistaan, koska se saattaa muuttaa aineistosta tulkittuja merkityksiä (Vaismoradi ym. 2013, 401).

Neljännän lukukerran jälkeen olin perehtynyt aineistoon perusteellisesti. Luin kaikki tekemäni muistiinpanot läpi ja tein niistä kokoavia huomioita. Vcr-menetelmä auttoi minua näkemään aineiston eri näkökulmista, jonka takia koen sen tärkeäksi osaksi tämän tutkimuksen analyysin etenemistä. Halusin kuitenkin hyödyntää analyysissä myös Banduran (1997) minäpystyvyysteoriaa, jonka takia päätin tehdä vielä teoriapohjaisen sisällönanalyysin. Teoriapohjainen sisällönanalyysi pohjaa aina aikaisempaan käsitejärjestelmään ja sen tavoitteena voi olla esimerkiksi aikaisemman teorian testaaminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 128). Tähän tutkimukseen teoriapohjainen sisällönanalyysi valittiin kuitenkin siitä syystä, että se tuki minäpystyvyyden käsitteen ymmärtämistä ja ohjasi sitä, miten rakensin lopulliset tutkimustulokset.

Analyysi aloitettiin muodostamalla Banduran (1997) minäpystyvyysteorian neljästä minäpystyvyyssprosessista analyysirunko (Taulukko 2). Analyysirungon muodostamisen jälkeen siirryin aineiston pelkistämiseen. Pelkistämisessä aineistosta poimitaan analyysirungon mukaan tutkimuskysymykseen vastaavat ilmaisut (Tuomi & Sarajärvi 2018, 128). Aloitin alleviivaamalla tekstistä affektiivisten prosessien mukaan tunteita ja affektioita kuvaavia ilmaisuja. Sen jälkeen siirryin motivaationaaliin ja kognitiivisiin prosesseihin. Lopulta alleviivasin ilmaisut, jotka kuvaavat yksilön valintaprosesseja. Alleviivasin oppimistehtävistä lauseet eri väreihin, jotta tutkimustulosten kirjaaminen helpottuisi. Alleviivausten jälkeen muodostin jokaisesta poimitusta alkuperäislainauksesta sitä kuvaavan lyhyen pelkistetyn ilmauksen.

TAULUKKO 2. Teoriapohjaisen sisällönanalyysin analyysirunko.

Minäpystyvyyso prosessit	Ominaisuudet	Analyysia ohjaavat kysymykset
Kognitiiviset prosessit	Reflektointi ja arvio omasta kapasiteetista	Mitä asioita aineenopettajaopiskelija reflektoi tekstissään? Millaiseksi aineenopettajaopiskelija arvioi taitonsa?
Affektiiviset prosessit	Tunteet ja affektiot	Millaisia tunteita ja affektioita oppimistehtävistä on mahdollista löytää? Miten aineenopettajaopiskelijat käsittelevät affektioita ja tunteita?
Motivaationaaliset prosessit	Annetun tehtävän koettu tärkeys ja sen perustelu	Kuinka tärkeää aineenopettajaopiskelijan mielestä sukupuolittietoinen opettaminen on? Miksi aineenopettajaopiskelija haluaa tai ei halua opettaa sukupuolittietoisesti?
Valintaprosessit	Sukupuolittietoisen opettamisen toteuttaminen	Millaisia sukupuolittietoisia valintoja aineenopettajaopiskelija on valmis tekemään? Onko opiskelija valmis kehittymään sukupuolittietoisessa opettamisessa?

Pelkistämisen jälkeen huomasi, että pelkistettyjä ilmauksia muodostui useita kymmeniä. Esimerkiksi affektiivisten prosessien kohdalla olin muodostanut tekstilainauksista 27 eri tunnetta. Pelkistämisen jälkeen siirryinkin ryhmittelemään aineistoa. Ryhmittelyssä samaa ilmiötä kuvaavista pelkistetyistä ilmauksista muodostetaan yksi suurempi alaluokka (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Alaluokkia muodostui myös useita, joten alaluokkia yhdistelemällä muodostin aineiston yläluokat.

Lopulliset pääluokat, joiden alle yläluokat menevät, olivat muodostuneet jo ennen aineistonanalyysia analyysirungon (Taulukko 2.) mukaan. Jokainen minäpystyvyyso prosessi oli siis oma pääluokkansa. Luokittelun jälkeen tein jokaisesta minäpystyvyyso prosessista ja niitä kuvaavista luokista oman graafisen kuvion (Tulososion kuviot 2–5). Lopulliset tutkimustulokset kirjasin tekemäni graafisten kuvioiden mukaan. Kuvioiden tekeminen ennen tuloksien kirjaamista

auttoi minua tulososion rakenteen muodostamisessa. Lisäksi kuviot tukivat minua pitäytymään tutkimustuloksissa kunkin minäpystyvyyssprosessin kohdalla.

5.5 Eettiset ratkaisut

Eettiset ratkaisut näkyvät tutkijan tekemissä valinnoissa. Tutkimuksen eettisyyttä vahvistaa esimerkiksi hyvä tutkimussuunnitelma, asianmukainen tutkimusasetelma ja laadukas raportointi. Voidaankin ajatella, että eettisyys heijastuu tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikriteereihin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 147–150.) Tässä tutkimuksessa tutkimuksen eettisyys on huomioitu aina tutkimussuunnitelmasta tulosten pohdintaan saakka. Niin ollen tutkimus on rakennettu hyvän tieteellisen merkistön mukaan, jolla viitataan esimerkiksi lähteidenkäyttöön (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149). Olen merkannut lähteet huolellisesti niin, että niiden oikeellisuus on mahdollista tarkistaa. Lisäksi olen käyttänyt monipuolisesti mahdollisimman tuoreita lähteitä tieteellisen argumentaation tukena.

Eettisillä ratkaisuilla viitataan myös tutkittavien suojaan. Tutkimukseen osallistujan on ymmärrettävä tutkimuksen tavoitteet, mahdolliset riskit ja tutkimusmenetelmät. Lisäksi tutkittavalla on aina oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta tai keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tutkimuksen aikana tai sen jälkeen. Ennen kaikkea tutkimukseen osallistujan on ymmärrettävä se, mitä tutkimuksessa tutkitaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 155–156.) Tämä tutkimus toteutettiin yhteistyössä SETstop -hankkeen kanssa, joka keräsi tutkimusaineiston. En siis ollut itse keräämässä aineistoa tai kertomassa tutkimuksen eettisistä lähtökohdista. Tässä tutkimuksessa luotetaan siihen, että SETstop -hankkeen tutkijat ovat kertoneet tutkittaville tutkimuksen tarkoituksen ja eettisyyteen liittyvät ehdot.

Tutkimuksen eettisyyden vastuu on kuitenkin myös tutkijalla itsellään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 151), jonka takia olen halunnut huomioida oman subjektiivisen näkökulmani. Tutkimusaiheen ja -kohteen valinta on yhteydessä

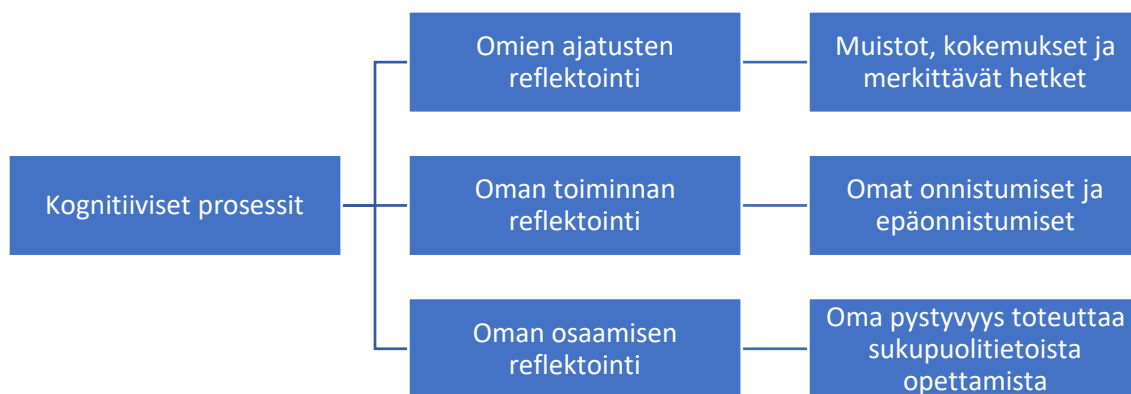
tutkijan tieteenalan arvolähtökohtiin, ihmiskäsitykseen ja toiminnan tavoitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 154). Jotta toimin tutkijana mahdollisimman objektiivisesti, valitsin aineiston analyysiin Voice Centred Relational -menetelmän. Vcr-menetelmässä huomioidaan aina tutkijan suhde osallistujaan ja yleisesti tutkittavaan ilmiöön. Vcr-menetelmän käyttämisen voidaankin ajatella lisäävän tutkimuksen eettisyyttä, koska se huomioi tutkijan omat ajatukset ja tunteet tutkimustulosten analysoinnissa. (Woodcock 2016; Byrne, Caravan & Millar 2009.) Tässä tutkimuksessa haluan tiedostaa ja huomioida erityisesti oman feministisen arvopohjani, koska ihmistieteellisessä tutkimuksessa näkyvät aina tutkijan omat arvot (Tuomi & Sarajärvi 2018, 37).

SETstop -tutkimushankkeeseen ja tähän tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja vain osa OPEA315-kurssin aineenopettajaopiskelijoista päätti osallistua tutkimukseen. Lisäksi tutkimukseen osallistujien anonymiteetti turvattiin, mikä tukee tutkimuksen eettistä kestävyttä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Saadessani tutkimusaineiston, oli oppimistehtävistä poistettu osallistujien nimet. Tiedän siis tutkittavista vain heidän tieteenalansa ja sukupuolensa. En ole myöskään koskaan nähnyt tutkittavia, minkä voidaan ajatella lisäävän tutkittavien anonymiteettiä. Tämä tutkimus siis noudattaa henkilötietojen käsittelyssä Jyväskylän Yliopiston tietosuojapolitiikkaa, joka perustuu Euroopan unionin tietosuoja-asetuksen (EU679/2016) 4. artiklaan.

6 TULOKSET

Tutkimustulokset rakentuvat Banduran (1997) minäpystyvyyssprosessien mukaan. Aloitan aineenopettajaopiskelijoiden kognitiivisista prosesseista ja kerron, kuinka opiskelijat refleктоivat omia ajatuksiaan, käytöstään ja pystyvyyttään sukupuolitietoisien opettamisen kontekstissa. Jatkan affektiivisiin prosesseihin eli kuvailen tunteita, joita aineistosta voidaan nostaa esiin. Kolmantena esittelen motivaationaalisia prosesseja eli aineenopettajaopiskelijoiden oman pystyvyyden, käytöksen ja ajatusten pohdintaa. Viimeiseksi kuvailen valintaprosesseja eli sitä, millaisia valintoja aineenopettajaopiskelijat ovat valmiita tekemään sukupuolitietoisina opettajina.

6.1 Kognitiiviset prosessit



KUVIO 2. Aineenopettajaopiskelijoiden kognitiiviset prosessit jakautuivat omien ajatusten, toiminnan ja osaamisen reflektointiin.

"Ensimmäinen askel piilevien sukupuolistereotyyppien muuttamiseen on niistä tiedostuminen. Vasta kun tiedämme, millä tavalla itse ylläpidämme ja uusinamme vanhoja epätasa-arvoa ylläpitäviä käsityksiä sukupuolista, voimme alkaa tietoisesti muokata ja uudistaa niitä tasa-arvoisempaan suuntaan."

Sukupuolitietoisuuden opettamisen pohdinta oppimistehtävissä kiinnittyy reflektointiin ja siihen kannustamiseen. Aineenopettajaopiskelijat kertovat, kuinka on *"tärkeää tunnistaa oman ajattelun niin sanotut heikot kohdat ja pyrkiä tietoisesti pois opituista ajattelukaavoista"*. Reflektio lähtee edellisen sitaatin lailla usein liikkeelle joko muiden tai omien virheiden pohdinnasta, ja jatkuu omien ajatusten, käytöksen ja osaamisen pohdintaan. Seuraavaksi kuvailen, millaisia reflektointiprosesseja aineistosta on löydettävissä aloittaen opiskelijoiden ajatusten reflektiosta (Kuvio 2).

Sukupuolten tasa-arvon ja sukupuolitietoisuuden reflektointi usein alkoi C.N. Adichien puheen pohtimisesta. Osa opiskelijoista kertoi, ettei Suomen sukupuolten tasa-arvotilannetta voi verrata videossa esimerkkimaana käytettyyn Nigeriaan. Toinen puoli taas näki, että myös Suomessa on yhtä lailla sukupuolten epätasa-arvoa:

"Video myös muistutti siitä, että vaikka Suomessa on sukupuoleen liittyvä tasa-arvo edennyt pitkälle, muualla maailmassa näin ei ole."

"Puhe ehkä tarjosi perspektiiviä siihen, että meidän yhteiskuntamme pinttyneet tavat kasvattavat meidät huomaamatta esimerkiksi jättämään huomiotta naiset heidän saapuessaan ravintolaan miehen seurassa. Näin ainakin tapahtuu Nigeriassa, joten uskon, että ulkopuolinen henkilö löytäisi samankaltaisia asioita tapahtuvan Suomessa."

Reflektio siirtyi kuitenkin nopeasti oman elämän, koulutarinoiden ja muistojen pohdintaan. Osa opiskelijoista piti pohdinnan yleisellä tasolla, kun taas osa kertoi kipeitäkin tarinoita elämästään:

"Elin lapsuuteni naisperheessä, minulla oli kaksi isosiskoa ja äiti. Isäni ei asunut samassa taloudessa, ja häntä tapasin vain silloin tällöin. Muistan, kuinka minulla ei pienenä ollut oikeutta itkeä, vaikka olin hyvin herkkä. -- En ihmettele, miksi olen ollut epävarma aikuisikään asti maskuliinisuudestani. Olin herkkä lapsi, mutta koin itseni pojaksi, joka on liian heikko."

Yllä olevassa sitaatissa kuvataan lapsuuden tiukkoja maskuliinisuuden raameja, joihin opiskelija ei kokenut sopivansa. Osa miesopiskelijoista kokikin erityisesti perinteisenä pidetyn maskuliinisuuden rajoittavan itseilmaisua. Lisäksi mieheyden saatettiin nähdä vaikeuttavan sukupuolten tasa-arvon edistämistä:

"Tiedostan, että minulla on vahvoja lukkoja omassa käytöksessäni, koska identifioin itseni mieheksi, mikä rajaa omia toimintamahdollisuuksia, varsinkin julkisissa tilanteissa. Voiko sukupuolittuneita käytänteitä toistava yksilö siis toimia muutoksen joukoissa mukana?"

Naisopiskelijat puolestaan toivat sukupuolensa merkityksen ilmi niin, että naiseus saa opiskelijan tuntemaan olevansa *"tietyissä tilanteissa jollain lailla näkymätön miesten rinnalla"*. Eräs naisopiskelijoista puolestaan kuvaa filosofian naisharjoittelijana kokevansa *"todistamisen taakan pätevydestä"*, koska *"auktoriteetti liitetään usein maskuliinisina pidettyihin ominaisuuksiin"*. Kolmas lisää, kuinka *"on turha väittää, ettei menestyvä uranainen voi saada lapsia, koska ura ja lapset eivät sovi yhteen"*. Loppuun kyseinen opiskelija kuitenkin lisää, että *"Kyllä ne sopivat, mutta se vaatii uhrauksia"*. Sekä mies- että naissukupuolten voidaankin siis nähdä tuovan haasteita elämään, vaikka haasteet näyttäytyvätkin tässä tutkimuksessa erilaisina. Nais- ja miesopiskelijoiden ajatukset eroavatkin toisistaan erityisesti sukupuolikokemuksen kohdalla.

Miesopiskelijat eivät yhtä usein näe biologista ja dikotomisen jaottelun mukaan menevää sukupuolta rajoittavana tekijänä. Yksi miesopiskelijoista esimerkiksi kertoo, että kokisi sukupuolikiintiön loukkaavaksi:

"Itse ainakin kokisin loukkaavammaksi sen, että minut valittaisiin esimerkiksi alakoulun matematiikan opettajaksi ainoastaan sen takia, että olen mies, kuin sen että minun sijastani palkattaisiin minua kokeneempi ja työhön paremmin soveltuva nainen"

Biologisen sukupuolen tärkeyden korostamiseen liittyy kuitenkin ristiriitaisuuden reflektio, josta voidaan poimia toisensa kumoavia ajatuksia:

"Mielestäni se, että miehiä ja naisia kohdellaan joissakin tilanteissa osittain eri tavoilla, ei automaattisesti tarkoita, että heidät asetettaisiin keskenään eriarvoiseen asemaan. Toki on hyvä olla tarkkana, ettei näin pääse tapahtumaan. Liian ahtaat sukupuoliroolit ja niiden pohjalta tapahtuva olettaminen -- ovat ilman muuta väärin. -- Vaikka hyväksyn miesten ja naisten erilaisen (ei eriarvoisen) kohtelun joissakin tapauksissa, nämä tapaukset liittyvät kouluympäristöön melkoisen harvoin ja koskevat korkeintaan liikunnan oppiainetta fyysisten erojen vuoksi."

Osa opiskelijoista olikin sitä mieltä, että miehiä ja naisia ei tulisi kohdella täysin samalla tavalla. Sen sijaan yksi opiskelijoista kertoo, kuinka oppilaat tulisi huomioida *"yhtäläisesti, ei kuitenkaan yhtäläisinä"*. Vaikka aineistoni perusteella miesopiskelijat haluavat huomioida biologisen sukupuolen merkityksen opetuksessaan naisopiskelijoita vahvemmin, eivät he halua kuitenkaan toimia epäoikeudenmukaisesti oppilaitaan kohtaan. Yksi miesopiskelijoista kuvaakin,

kuinka *"Miehillä on aina olemassa miehiset ominaisuudet, mutta se ei saa vaikuttaa siihen, että jos jollakin henkilöllä ei ole jotain ominaisuutta muihin verrattavalla tavalla, tämä joutuisi siitä kärsimään jollakin tavalla."* On myös huomioitava, että tutkimusaineistoni edustaa vain pientä otantaa aineenopettajaopiskelijoista eikä tekstien perusteella tule yleistää mies- ja naisopiskelijoiden ajattelun eroja. Voi vain todeta, että nämä erilaiset ajatukset ovat olemassa.

Vaikka edellä korostinkin mies- ja naisopiskelijoiden ajattelun eroja, voidaan kirjoitelmista nostaa esiin myös yhteneväisiä ajatuksia oman käytöksen ja osaamisen reflektion kohdalla. Opiskelijoiden oman osaamisen pohdinta lähti usein liikkeelle oman käytöksen, virheiden ja onnistumisten, reflektoinnista. Onnistumiskokemuksista kertomista tyypillisempää oli, että opiskelija kertoo tilanteesta, jossa kokee epäonnistuneensa sukupuolitietoisena opettajana:

"Esimerkiksi yhdellä harjoittelutunnillani korjasin erään oppilaan kotitehtävästä kohdan, jossa hän oli käyttänyt maskuliinimuotoista pronominia, vaikka puhe oli naispuolisesta ihmisestä (äiti). Sanoin oppilaalle puoliksi leikilläni, että "yleensä äidit identifioituvat naisiksi", mistä sitten heräsikin keskustelua siitä, että onhan transihmisiäkin olemassa. Mietin yhä näin jälkikäteen, olisiko pitänyt ottaa tilanteessa puheeksi eräs tuttavani, joka hiljattain kävi läpi sukupuolenkorjausprosessin ja onkin nyt kahden lapsin isä eikä äiti, mutta se olisi ehkä ollut opetustilanteessa jo kenties hieman asiatonta."

Yllä olevan sitaatin kirjoittaja viittaa transsukupuolisiin ihmisiin pohtiessaan, olisiko transsukupuolisesta tuttavasta kertominen ollut asiatonta. Aineenopettajaopiskelijoista vain muutamat tuovat teksteissään ilmi sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöt. Opiskelijat, jotka puhuvat sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöistä, kertovat, kuinka *"minun luokassani kaikki sukupuolet hyöksytään"*. Vain yksi opiskelijoista kertoo, kuinka ei halua, että sukupuolitietoisia oppimateriaaleja luo *"Setan kaltaiset oman ideologiansa levittämiseen äärimmäisesti sitoutuneet toimijat"*. Koska niin harva puhui seksuaali- ja sukupuolivähemmistöistä, on mahdotonta tulkita, mitä mieltä suurin osa aineenopettajaopiskelijoista aiheesta on.

Myöskään onnistumiskokemuksia sukupuolitietoisesta opettamisesta ei juurikaan kerrottu. Niiden puuttuminen saattaa johtua siitä, että suurin osa aineenopettajaopiskelijoista kertoi, ettei heillä ole kokemusta sukupuolitietoisesta opettamisesta. Aineenopettajaopiskelijat eivät myöskään

osanneet kertoa konkreettisia keinoja, kuinka toteuttaa sukupuolitietoista opetusta. Muutama opiskelijoista kertoi kuitenkin omista onnistumisenkokemuksistaan:

"Huomasin tämän juuri opettaessani lukiolaisille monikkoa. Aluksi minulla oli esimerkkilauseena "Astronauts are usually men". Kuitenkin huomasin, että vaikka lause saattaa olla tosi, siihen liittyy tarpeettomia ennakkokäsityksiä. Tästä syystä vaihdoin esimerkkini lauseeksi "Astronauts can be men or women.""

"Olen ollut itse päiväkodissa töissä ja miettiessäni, miten suhtauduin eri sukupuoliin, en osaa sanoa tehneeni suurempia eroja esimerkiksi leikkien tai lelujen suhteen. Jokainen lapsia sai leikkiä juuri sellaisia leikkejä kuin itse halusi. "

Onnistumiskokemukset voidaan jakaa kahteen eri ryhmään: yksittäisiin onnistumisiin ja niihin, joissa opiskelijat näkevät onnistuneen sukupuolitietoisen opetuksen itsestäänselvyytenä. Esimerkiksi yllä olevassa päiväkotilainauksessa opiskelija kertoo, että kokee kohtelevansa muita aina tasa-arvoisesti. Yhtä lailla toinen opiskelijoista kertoo, kuinka "*Suomessa asiat ovat kohtalaisen hyvällä mallilla ja etenkin itse koen kohtelevani naisia ja miehiä tasa-arvoisesti*". Vaikka kyseinen opiskelija kokeekin sukupuolitietoisen opetuksen "*itsestään selvänä asiana, joka tulee luonnostaan*", jatkaa opiskelija, ettei "*osaa kuvitella erityisiä tapoja, jolla sitä vielä voisi edistää entisestään*". Sama opiskelija myös kertoo, ettei hänellä ole "*tarpeeksi ammatillisia valmiuksia edistää sukupuolitietoista opetusta*". Sukupuolitietoisen opetuksen näkeminen itsestään selvänä asiana ei siis välttämättä liity siihen, että opettaja kokisi olevansa ammatillisesti valmis opettamaan sukupuolitietoisesti. Suurin osa opiskelijoista ajatteleekin, ettei heillä ole riittäviä valmiuksia edistää sukupuolitietoista opetusta:

"Itse pyrin opettajana tuomaan näitä asioita ilmi opetuksessani. Mielestäni tähän ei tarjota kovinkaan hyvin ammatillisia valmiuksia opettajakoulutuksessa. Kaipaisinkin konkreettisia esimerkkejä ja ideoita siihen, miten tasa-arvoa voisi edistää omassa luokkahuoneessa."

Opiskelijat toistuvasti kertovat, kuinka haluaisivat oppia lisää ja toivovat, että opettajakoulutuksessa asiaa käsiteltäisiin aiempaa enemmän. Myös suurin osa heistä, jotka kokivat osaamisensa hyväksi, kertoivat, että kaipaisivat vielä lisää tietoa sukupuolitietoisen opettamisesta. Osa opiskelijoista puolestaan koki omien valmiuksien arvioimisen liian vaikeaksi:

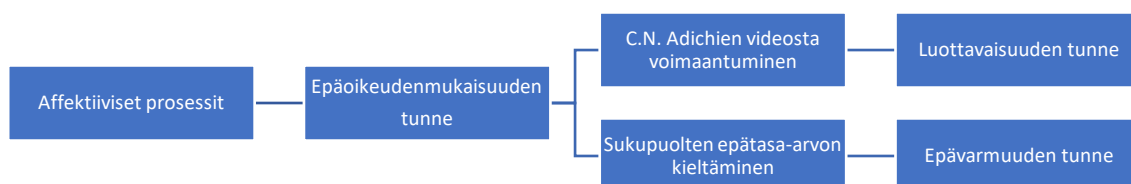
"Opettajana toimiessa olen huomannut, että en oikeastaan kiinnitä lainkaan huomiota siihen, ovat oppilaat tyttöjä vain poikia. En myöskään ole korostanut sukupuolta osana opetusta millään tavalla. En kuitenkaan tiedä, onko minulla todellisia ammatillisia valmiuksia edistää sukupuolitietoista opetusta, sillä sukupuolta ei ole hirveästi käymässäni kasvatustieteen opinnoissa käsitelty. Mielestäni toisaalta on hyvä, että sukupuolesta ei ole tehty mitenkään suurta asiaa, mutta toivoisin, että minulla olisi enemmän valmiuksia edistää sukupuolitietoista opetusta."

Yllä olevan sitaatin kirjoittaja pohtii omien valmiuksiensa lisäksi myös sukupuolen merkitystä kertomalla olevansa tyytyväinen siihen, että sukupuolta ei korosteta liikaa. Kognitiivisissa prosesseissa reflektointi keskittyikin usealla opiskelijalla pohdintaan siitä, onko sukupuolella merkitystä ja tulisiko sen merkitys neutralisoida:

"Kuinka relevantti oppilaiden sukupuoli oikeastaan on tällaisissa tilanteissa? Onko sillä niin paljon merkitystä, että sukupuolikategorioiden käyttö on perusteltua? Pitäisikö sillä on jotakin merkitystä?"

Oppimistehtävissä korostuikin yksilöllisyyden tunnistaminen ja sen arvostaminen. Aineenopettajaopiskelijat kertovat, kuinka pyrkivät parhaansa mukaan *"unohtamaan sukupuolen opetuksessani ja kohdella oppilaita yksilöinä"*. Opiskelijat kertoivat, kuinka *"sukupuolineutraalilla toiminnalla voidaan vähentää syrjintään johtavia käytäntöjä"*. Yksilöllisyyttä pidettiin tavoiteltavana ihanteena, eikä sukupuolineutraalia ja -tietoista opettamista käsitteinä erotettu toisistaan. Esimerkiksi opiskelijan kertoessa, että *"Vaikka opettaja kokisi olevansa sukupuolineutraali, hän ei sitä todellisuudessa ole"*, lisää myös kyseinen opiskelija, että *"Sukupuolineutraali opetus on vain etäinen tavoite"*. Sukupuolineutraaliuden voidaan siis ajatella näyttäytyvän aineistossa tavoiteltavana, vaikka aineenopettajaopiskelija ajattelisikin, että sen toteutuminen olisi mahdotonta.

6.2 Affektiiviset prosessit



KUVIO 3. Aineenopettajaopiskelijat kokivat epäoikeudenmukaisuutta pohtiessaan sukupuolten epätasa-arvoa. Se aiheutti joko voimaantumisen tunteen tai sukupuolten epätasa-arvon kieltämisen.

Huomasin oppimistehtävistä vahvan tunnekuvaailun. Aineenopettajaopiskelijat usein aloittivat oppimistehtävän kertomalla, millaisia tunteita C.N. Adichien sukupuolten tasa-arvosta kertova video ja videolla kerrotut tarinat herättivät:

"Adichien puhe herätti minussa voimakkaita tunteita: samaistumista, vihaa ja empatiaa, mutta erityisesti tahtoa."

Tunnereaktioiden käsittely jatkui sukupuolten epätasa-arvoon liittyvien koulumuistojen tai muiden kokemusten aiheuttamien tunteiden reflektointiin. Tunteiden kirjo oli niin laaja, että ensimmäisen analyysikerran jälkeen olin kirjannut ylös 27 eri tunnetta oppimistehtävistä. Suurin osa tunteista oli negatiivisia. Lähdin pohtimaan sitä, mistä tunteet kumpuavat ja miksi niitä on niin paljon.

Huomasin, että tunteita yhdistää epäoikeudenmukaisuuden tunteen kokeminen ja sen käsittely (Kuvio 3). Sukupuolten epätasa-arvon pohdinta herätti aineenopettajaopiskelijat näkemään maailman epäoikeudenmukaisena, joka järkytti, hämmensi, yllätti ja ärsytti opiskelijoita. Eräs opiskelijoista kuvaa,

kuinka puheen aikana huomasi *"välillä (jopa lieväksi järkytyksekseni) samaistuvani niihin esimerkkeihin, joita Adichie käytti"*. Teksteissä toistui ajatus siitä, että Suomi nähdään sukupuolten tasa-arvon kontekstissa *"mallimaana Nigerian kaltaisille valtioille"*, joskin osa opiskelijoista siirsi näkökulman Afrikan kontekstista omaan elinympäristöönsä ja ryhtyi pohtimaan sitä, että *"tapahtuuko tällaisia tilanteita yhä nykypäivän Suomessa"*. Tunteita aiheutti myös se, että suurin osa aineenopettajaopiskelijoista ei koe sukupuolten epätasa-arvoa päivittäisessä elämässään. Puheen myötä yksi opiskelijoista kertookin, että *"olen itse elänyt hieman liian valheellisessa ympäristössä, sillä minua lähellä ympäröivä maailma on näyttäytynyt minulle hyvin tasa-arvoisena"*. Moni aineenopettajaopiskelija tukee edeltävää sitaattia kertomalla, että C.N. Adichien video oli *"hyvä muistutus"* sukupuolten epätasa-arvon olemassaolosta. Voidaan siis ajatella, että se on asia, joka ilman muistutusta saattaa aineenopettajaopiskelijoilta unohtua.

Aineenopettajaopiskelijat jakautuvat affektiivisilta prosesseiltaan alkujärkytyksen ja -ärsytyksen jälkeen kahteen eri ryhmään. C.N. Adichien puheesta voimaantunut ryhmä kertoo, kuinka puhe loi toivoa ja toi *"itsevarmuutta, että pystyn luomaan kouluyhteisöissä tasa-arvoisen ilmapiirin"*. Sukupuolitietoisuutta kritisoiva ryhmä puolestaan kuvailee, kuinka on *"vähätellyt tätä ongelmaa"* eikä *"ole uskonut kaikkea epätasa-arvoista kertovaa uutisointia tai tutkimusta"*. Seuraavaksi kuvailen molempia ryhmiä ja niiden kokemia tunteita.

Suuremmaksi ryhmäksi muodostui voimaantuneiden ryhmä. Aineenopettajaopiskelijat kertovat, kuinka C.N. Adichien rohkeus inspiroi ja toi itsevarmuutta. Yksi opiskelijoista tiivistää, että *"kun kerran hän pystyy afrikkalaisena naisena olemaan feministi ja puhumaan rohkeasti asian puolesta, minulla ei ole mitään tekosyitä olla tekemättä niin Suomessa"*. Epäoikeudenmukaisuuden tunne loi opiskelijoihin muutoshalua: Vaikka sukupuolitietoinen opettaminen koettiin hankalaksi, ajateltiin, että *"muutoksen on tapahduttava"*. Voidaan ajatella, että epäoikeudenmukaisuuden tunne ei siis lamauttanut aineenopettajaopiskelijoita, vaan opiskelijat halusivat toteuttaa sukupuolitietoista opettamista. Opiskelijat esimerkiksi kertoivat, kuinka

sukupuolten epätasa-arvon eri osa-alueita on *"mahdollista korjata"* ja sukupuolitietoinen opettaminen *"helpottuu myös kokemuksen kautta"*. Luottavaisuus omaan onnistumiseen näkyi myös siinä, vaikka opiskelija ei pystynyt antamaan konkreettisia keinoja sukupuolitietoiseen opettamiseen, katsoi hän sen *"kuitenkin olevan mahdollista opettajan työssä"*.

Toinen ryhmä puolestaan suhtautui sukupuolitietoiseen opettamiseen kriittisesti. Yksi opiskelijoista esimerkiksi kertoo, kuinka *"myönnän, että olen itsekkin vähätellyt tätä ongelmaa"*. Toinen puolestaan kuvaa, kuinka *"nykyajan sukupuolineutraalisuusöyhötys on mennyt liian pitkälle"* ja kuinka *"tuntuu, että jos ostat pojalle auton, teet jo hirveää syntiä ja pakotat jonkun mielestä häntä pojan rooliin"*. Oman toiminnan kokeminen syntiseksi voidaan ajatella heijastavan syytetyksi tulemisen tunteita. Yksi opiskelijoista kertookin, kuinka pelkäsi etukäteen *"puhujan suorastaan ristiinnaulitsevan koko vastakkaisen sukupuolen verbaalisesti"* viittaamalla tällä edustamaansa miessukupuoleen. Toinen opiskelijoista jatkaa edellisiä ärsyyntyen oppimistehtävän kysymyksistä:

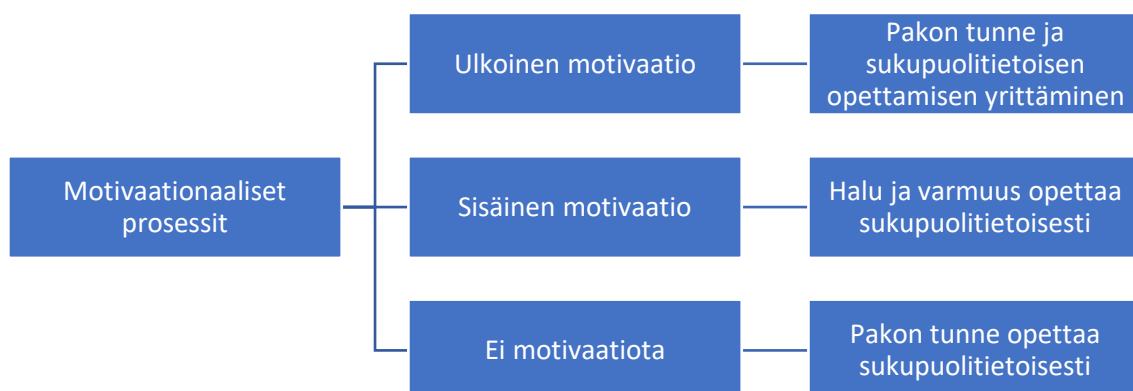
"Kysymys tulisiko minun huomioida sukupuoleen liittyviä kysymyksiä opetuksessani on aivan liian epämääräinen enkä siksi vastaa siihen. -- En edes tiedä asiasta mitään eivätkä kysymykset edes ole oleellisia opetuksessani -- Kysymys siitä, onko minulla pätevyyttä toteuttaa sukupuolitietoista opetusta on hieman erikoinen, tietääkseni aiheeseen ei ole olemassa tutkintoa tai muuta vastaavaa. -- Vastaus on, että pirustako minä tiedän, kun en ole vielä pitkään opettanut ja päässyt näkemään pidempiaikaista kehitystä."

Pohtiessani ylläolevaa sitaattia ja juurisyytä sukupuolitietoisuuden vastustamiselle, löysin kirjoitelmista epävarmuuden tunteen aihetta kohtaan. Ylläolevan sitaatin opiskelija jatkaa pohdintaansa kertomalla, että *"Pelkkä ryhmätuntemuskin on aivan absurdi tavoite"*. Yhtä lailla sukupuolitietoista opettamista *"sukupuolineutraalisuusöyhötukseksi"* kuvaava opiskelija kertoo, että on alkanut *"varomaan tyttö ja poika sanojen käyttöä"*. Kirjoitelmista voidaan löytää epävarmuuden tunteita sekä omasta opettajuudesta että sukupuolitietoisestä opettamisesta ja siitä, mitä sillä tarkoitetaan. Epävarmuutta ei yleensä kuitenkaan tuoda suoraan esille, vaan sen sijaan tekstit keskittyvät kritisoimaan sukupuolitietoista opetusta. Teksteissä tuodaan esimerkiksi ilmi, että *"Postmoderni vaatimus tasa-arvosta saa kuitenkin paikoin niin absurdeja muotoja, ettei niitä edes uskosi todeksi"*. Myöhemmin sama opiskelija mainitsee, että *"ahtaita*

sukupuolirooleja tai eriarvoista kohtelua on helppo vahvistaa omalla toiminnallaan jopa tiedostamattaan”. Opiskelijan käyttäessä passiivista jätetään tosin epäselväksi se, että puhuuko opiskelija itsestään vai muista.

Voidaan siis ajatella, että molempia ryhmiä yhdistää vahva tunnereaktio sukupuolten epätasa-arvoon. Lisäksi molemmat ryhmät kokivat sukupuolittietoisuuden opettamisen hankalaksi. Vaikka voimaantuvan ryhmän teksteistä on löydettävissä vahvempi into toteuttaa sukupuolittietoista opettamista, myös sitä kritisoivat aineenopettajaopiskelijat kertovat, että ”parhaani mukaan on vain tehtävä ja otettava sitten haukut vastaan kun aiheita tulee”. Affektiiviset prosessit eivät siis pysäytä opiskelijoiden toimintaa, vaan molemmat ryhmät haluavat toimia mahdollisimman tasa-arvoisesti. Esimerkiksi yksi opiskelijoista tuo kritisoivien ilmi ”länsimaiset brutaaliin ja naiiviin feminismiin unohtuneet sukupuolentutkimuksen edustajat”, toteaa myös hän tekstinsä viimeisenä lauseena, että ”Kuka voi sanoa vastustavansa tasa-arvoa?”. Teksteissä tunteita ei siis niinkään herätä tasa-arvo, vaan sukupuoli ja sukupuolittietoinen opettaminen.

6.3 Motivaationaaliset prosessit



KUVIO 4. Aineenopettajaopiskelijat jakautuivat motivaationaalisilta prosesseiltaan ulkoisen, sisäisen ja ilman motivaatiota toimivien ryhmiin. Kaikki aineenopettajaopiskelijat kokivat velvollisuudekseen opettaa sukupuolitietoisesti.

Kuinka tärkeänä aineenopettajaopiskelijat pitävät sukupuolitietoista opetusta? Millä verbeillä oman toiminnan suunnittelua kuvataan? Nämä kysymykset johdattivat katseeni motivaationaalsiin prosesseihin, joista muodostin aineiston perusteella kolme eri ryhmää. Noin puolet aineenopettajaopiskelijoista muodostivat ulkoisen motivaation ryhmän, jota kuvaa velvollisuudentunne ja yritys toteuttaa sukupuolitietoisen opetuksen tavoitteita. Toiseksi suurimpana ryhmänä oli sisäisen motivaation mukaan toimivat opiskelijat, jotka halusivat ja pyrkivät edistämään sukupuolitietoista opetusta. Pienin ryhmä muodostui aineenopettajaopiskelijoista, joita kuvaa motivaation puute ja koettu pakko edistää sukupuolitietoista opetusta. Jokainen aineenopettajaopiskelija siis koki vähintäänkin velvollisuudekseen edistää sukupuolitietoista opetusta, vaikka asiaa kohtaan ei olisi ollutkaan motivaatiota. Seuraavaksi käyn läpi kaikki kolme ryhmää ja kuvaan, miten motivaationaaliset prosessit näkyvät aineenopettajaopiskelijoiden tavassa kuvata toimintaansa ja tavoitteitansa (Kuvio 4).

Suurin, ulkoisen motivaation ryhmä, kertoi sukupuolitietoisen opetuksen olevan *"velvollisuus"*, jonka mukaan *"pitää"* ja *"täytyy"* opettaa. Opiskelijat kuvasivat myös heillä ollutta sukupuolitietoisen opetuksen luentoa *"muistutuksena"* sukupuolten tasa-arvosta. Moni opiskelija toi esille opetussuunnitelman ja sen, kuinka opettajan on opetettava sen mukaan:

"Koska jokainen opettaja sitoutuu noudattamaan työssään opetussuunnitelmaa, ei opettajalla ole oikeastaan mahdollisuutta olla kiinnittämättä työssään huomiota tasa-arvokysymyksiin."

Ylläolevan sitaatin kirjoittaja jatkaa myöhemmin tekstissään, että hän on myös henkilökohtaisesti kiinnostunut aiheesta. Osalla ulkoisen motivaation opiskelijoista saattoi siis olla myös sisäistä motivaatiota, vaikka he korostivatkin sukupuolitietoisuuden tärkeyden kohdalla sitä, että *"johan sitä OPSikin painottaa"*. Ulkoisen motivaation ryhmässä korostui siis ajatus siitä, että *"tulee kiinnittää huomiota siihen, etten tuputa heille omia arvojani, vaan että opetan heille*

opetussuunnitelman mukaisia arvoja". Sääntökeskeisyys siirtyi myös sukupuolitietoisuuden toteuttamiseen:

"Olisi ideaalia, että jo koulun järjestyssäännöissä olisi mainittu jotain sukupuolten tasa-arvon edistämisestä. Näin kaikilta opettajilta ja oppilaita voitaisiin jo valmiiksi vaatia tavoitteeseen sitoutumista, eikä asiasta välttämättä tarvitsisi keskustella ikään kuin uutena, ylimääräisenä asiana."

Ulkoisen motivaation ryhmä piti sukupuolitietoista opettamista ylläolevan sitaatin mukaan ylimääräisenä asiana, joka haluttiin toteuttaa niin, että sukupuolen tasa-arvosta *"ei välttämättä tarvitsisi keskustella niin paljon luokkahuoneessa"*. Opiskelijat kuitenkin listasivat tavoitteitaan ja suunnittelivat toimintaansa puhuen usein siitä, mitä he *"voisivat yrittää"* tehdä:

"Opettajana minun pitäisi yrittää tiedostaa nämä asiat yhteiskunnassa ja ehkä jopa pyrkiä saada muita tiedostamaan nämä samat asiat. Erityisesti omia tulevia oppilaitani voisin yrittää kasvattaa irti näistä asioista. -- Voisin esimerkiksi pitää yhteiskunnallisista asioista pieniä aamunavauksia -- Voisin myös pyrkiä sukupuolineutraaliin puhumiseen opetuksessani -- Voisin myös pohtia tunteja ennen, että onko niissä sukupuolten väliseen tasa-arvoon liittyviä epäkohtia"

Ulkoisen ja sisäisen motivaation ryhmien suurimmaksi eroksi muodostuikin se, miten he suunnittelivat toimintaansa. Ulkoisen motivaation ryhmän käyttäessä käskymuotoja ja konditionaalia, puhui sisäisen motivaation ryhmä toiminnastaan preesensissä:

"Kun minä valmistun opettajaksi, en tule ikinä sanomaan kenellekään laiminlyödyille, että pojat ovat vain poikia tai tytöt ovat vain tyttöjä. -- Haluan vaatia ja odottaa heiltä enemmän, enkä antaa olla, koska pojat nyt ovat tuollaisia. Tai vastaavasti en oleta, että tytöt palauttaisivat aina täydellisesti täytetyn sanakokeen."

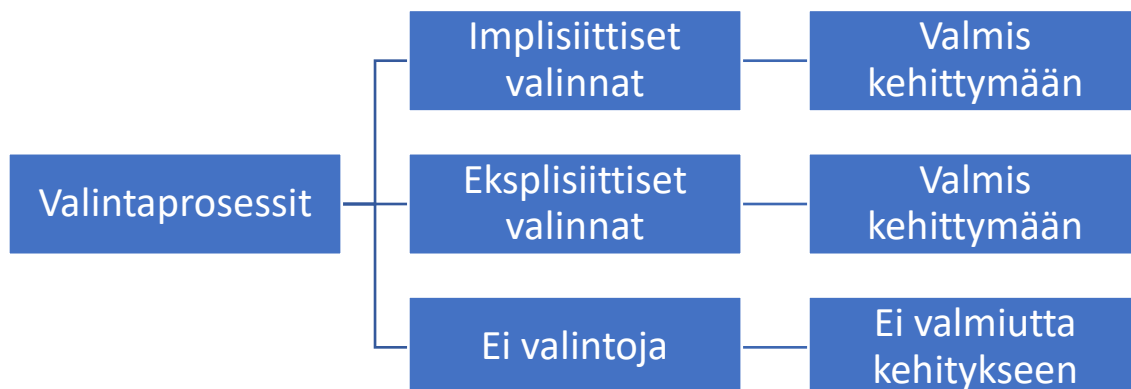
Sisäisen motivaation ryhmä ei myöskään kokenut sukupuolitietoista opetusta velvollisuudeksi, vaan kyseinen ryhmä halusi *"ehdottomasti opettajana edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa"*. Ulkoisen ja sisäisen motivaatio ryhmien eroksi muodostui myös se, että ulkoisen motivaation ryhmä puhui itsestään usein kolmannessa persoonassa opettajana. Ulkoisen motivaation ryhmä käytti muihin verrattuna enemmän passiivimuotoa puheessaan. Sisäisen motivaation ryhmä puolestaan kertoi minämuodossa siitä, mitä he itse aikovat tehdä ja kuinka siinä tulevat todennäköisesti onnistumaan. Viimeinen ryhmä, jolla sukupuolitietoiseen opettamiseen ei ollut motivaatiota, käytti sisäisen motivaation ryhmän lailla minämuotoa puheessaan.

Motivaatiottoman ryhmän sisällä toistui ristiriitainen reflektio sukupuolitietoisuuden opettamisen tärkeydestä. Yksi opiskelijoista esimerkiksi kertoo, että hän ei *"koe järjettömän suurta halua alkaa vaikuttaa suomalaisten naisten tasa-arvoistamiseen"*. Kyseinen opiskelija ajattelee kuitenkin, että *"työssäni minun tulisi todellakin keskittyä siihen, että en ylläpitäisi sukupuolirooleja ainakaan enemmän kuin on pakko, jos on pakko"*. Yhtä lailla toinen opiskelijoista pohtii sitä, onko sukupuolitietoisuuden opettaminen tärkeää:

"-- itselläni ei ole koskaan ollut mitään erityistä kiinnostusta aiheeseen muutenkaan. -- Mielestäni opettajana sukupuoleen liittyvät kysymykset tulee ehdottomasti huomioida -- En kuitenkaan koe, että Suomessa tarvittaisiin mitään erityisiä toimenpiteitä -- Toki haluan yrittää kaikin tavoin edistää tasa-arvoa niin hyvin kuin vain pystyn"

Teksteissä pohdittiin myös sitä, kuinka tärkeää juuri sukupuolten tasa-arvon edistäminen on. Motivaatiottoman ryhmän opiskelijat ajattelivat, että sukupuolta tärkeämpää on *"keskittyä yleiseen oikeiden mukaisuuteen ja tasa-arvoiseen kohteluun sukupuolesta ja taustasta riippumatta"*. Moni motivaatiottoman ryhmän opiskelijoista näki Suomen jo tasa-arvoisena maana, jonka takia sukupuolten tasa-arvon edistämisen ei ajateltu olevan niin tärkeää. Toisaalta, motivaatioton ryhmä myös kyseenalaisti omia ajatuksiaan pohtimalla, että *"Onko tilanteeni silloin enemmänkin ongelma, että en näe opettajana sukupuoliin liittyviä ongelmia, vai onko kohdalleni vain sattunut tilanteita, joissa kaikki ovat tasa-arvoisia?"*. Opiskelijat eivät siis vastustaneet tasa-arvon edistämistä, vaan suhtautuivat kyseenalaistaen sukupuolitietoisuuden opettamiseen ja sen tärkeyteen. Motivaationaaliset prosessit jatkavat siis affektiivisten ja kognitiivisten prosessien kohdalla huomattua linjaa siitä, että ajatuksia herättää tasa-arvon sijaan nimenomaan sukupuoli, sukupuolitietoisuus ja niiden pohdinta opettajuuden näkökulmasta.

6.4 Valintaprosessit



KUVIO 5. Aineenopettajaopiskelijat jaettiin kolmeen ryhmään valintaprosesseiltaan: eksplisiittisiin, implisiittisiin ja ilman valintoja toimiviin aineenopettajaopiskelijoihin. Osa ollut valmis opettamaan tai kehittymään sukupuolitietoisina opettajina.

Kiinnittäessäni huomioni aineenopettajaopiskelijoiden valintaprosesseihin, huomasin kirjoitelmissa kolmenlaisia valintoja (Kuvio 5). Suurin osa opiskelijoista halusi tehdä mahdollisimman implisiittisiä valintoja, osa eksplisiittisiä ja muutama opiskelijoista ei halunnut opettaa sukupuolitietoisesti. Aineenopettajaopiskelijoiden tapa toteuttaa sukupuolitietoista opettamista siis vaihteli ryhmittäin, mutta kaikkia ryhmiä yhdisti sukupuolitietoisesta opettamisen keskittyminen sukupuolten epätasa-arvoon liittyvien ongelmien ratkaisuun. Oppimistehtävissä ei siis juurikaan käsitelty sitä, kuinka ennaltaehkäistä sukupuolten epätasa-arvoa sukupuolitietoisella opettamisella. Seuraavaksi kuvailen jokaista valintaryhmää aloittaen implisiittisistä valinnoista, jonka jälkeen jatkan eksplisiittisiin valintoihin. Viimeisenä kuvailen niitä, jotka eivät halunneet tehdä sukupuolitietoisia valintoja opetuksessaan.

Suurimman, implisiittisten valintojen ryhmän toiminnansuunnittelua kuvaa ajatus siitä, että opiskelijat eivät koe *"tarkoituksenmukaiseksi alkaa*

paasaamaan tämänkaltaisista kysymyksistä". Sen sijaan opiskelijat kertovat, kuinka *"sen tulisi olla luonnollinen osa koko koulun, luokkien ja opetuksen toimintaa"*. Opiskelijoiden kerronnoista sukupuolitietoisen opettamisen voidaan tiivistää perustuvan tiedostamiselle, esimerkkinä toimimiselle ja yksilökeskeisyydelle. Yksi opiskelijoista esimerkiksi kuvaa, kuinka *"on tärkeää huomioida tietynlaisten stereotyyppien olemassaolo ja sulkea nämä mielestä oikeaa oppilasryhmää opettaessa"*. Tärkeää on siis *"huomioida kaikki oppilaat yksilöinä"* ja erityisesti esimerkillä *"näyttää, mitä tasa-arvoinen suhtautuminen ihmisiin voi tarkoittaa"*. Konkreettisia esimerkkejä siitä, mitä esimerkiksi oppilaan kohtaaminen yksilönä tarkoittaa, ei teksteistä juurikaan löydy. Tyypillistä implisiittisten valintojen ryhmälle oli myös se, että sukupuolten tasa-arvosta saatettiin puhua vain tasa-arvona, oikeudenmukaisuuden edistämisenä tai *"näinä asioina"*:

"Opettajana minun pitäisi yrittää tiedostaa nämä asiat yhteiskunnassa ja ehkä jopa pyrkiä saada muita tiedostamaan nämä samat asiat."

"Omassa opetuksessani tasa-arvoa voin edistää olemalla oikeudenmukainen jokaista kohtaan: ketään ei suosita, kaikille on samat säännöt ja jokaiselle annetaan mahdollisuus loistaa."

Sukupuoli-sanana välttäminen saattaa selittyä sillä, etteivät he ole välttämättä tottuneet puhumaan sukupuolesta tai siihen liittyvästä tasa-arvosta. Sukupuolen teeman käsittelyn vaikeus näkyy myös niin, ettei sukupuolten epätasa-arvoon uskalleta puuttua. Yksi opiskelijoista esimerkiksi pohtii, että *"Jos oppikirja on varsin sukupuolittunut, tai se esittelee sukupuolia stereotyyppisessä valossa luoden näin epätasa-arvoa, on vaikeaa olla itse toista mieltä."* Epävarmuus näyttäytyy teksteissä myös niin, että implisiittisten valintojen ryhmä käyttää usein epävarmuuteen viittaavia sanoja, kuten *"ehkä"*, *"yrittää"* ja *"harkita"*. Implisiittisten valintojen voidaan siis ajatella johtuvan enemmän tietämättömydestä ja epävarmuudesta toimia kuin esimerkiksi sukupuolitietoisen opettamisen vastustamisesta. Tätä tukee myös se, että erityisesti implisiittisten valintojen ryhmä toivoi *"enemmän tietoa siitä, miten sukupuolitietoisuutta tulee käytännössä toteuttaa luokassa ja kouluissa"*. Nyt aihe näyttäytyi sellaisena, jota *"on hiukan haastavaa pohtia"*.

Eksplisiittisten valintojen ryhmä puolestaan pohti sukupuolitietoista opettamista konkreettisesti: Mitä he itse voisivat omassa oppiaineessaan tehdä

opettaakseen sukupuolitietoisesti? Kieltenopettajaopiskelijat pohtivat sukupuolitietoista opettamista usein kielitietoisuuden kautta: *"Englannissa on molemmissa sukupuolen mukaan määrittänyt yksikön kolmannen persoonan pronominit, joten niitäkin käyttäessä esimerkklauseissa on hyvä käyttää variaatioita"*. Historian opiskelija puolestaan kertoo, kuinka hän on *"kerennyt parilla tunnilla tarkastella esimerkiksi lakipykälää, jotka ovat Suomessa parantaneet naisten asemaa"*. Matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opiskelijat tuovat teksteissään ilmi useimmiten segregaaation:

"Tulevana fysiikan opettajana olisi tärkeää huomioida esimerkiksi opeteltavien asioiden motivoinnin merkitys esimerkiksi hakeutumiseen alalle, jossa tarvitaan fysiikan osaamista. Esimerkiksi opeteltavien asioiden sitominen käytäntöön voidaan hoitaa painottamalla eri asioita, samaa fysiikan tietämystä voidaan tarvita kahdessa täysin erilaisessa ammatissa"

Vaikka eksplisiittisten valintojen ryhmä kertoo konkreettisia esimerkkejä sukupuolitietoista opettamisesta, myös he korostavat oppilaiden kohtaamista *"yksilöinä ja omina persooninaan"*. Kyseisen ryhmän aineenopettajaopiskelijat myös toivoivat, että sukupuolitietoisuutta käsiteltäisiin opettajankoulutuksessa aiempaa enemmän. Eksplisiittisten valintojen ryhmä eroaa kuitenkin muista ryhmistä niin, että opiskelijat kertoivat, kuinka opettajan ammatti tarjoaa *"hyviä mahdollisuuksia tarttua tällaisen aiheen käsittelyyn"*. Eksplisiittisten valintojen ryhmään kuului myös aineiston neljä opiskelijaa 66 opiskelijasta, jotka olivat sitä mieltä, että *"kaikkien tulisi olla feministejä"*.

Viimeiseksi, muutamista aineenopettajaopiskelijoista koostuvaksi ryhmäksi muodostui ne, jotka eivät olleet valmiita opettamaan sukupuolitietoisesti eikä heillä ollut halua kehittyä tai oppia aiheesta lisää. Opiskelijoiden teksteissä toistui ajatus siitä, että *"nykyajan sukupuolineutraalisuusöyhötys on mennyt liian pitkälle"* eivätkä opiskelijat halunneet *"olla hävittämässä kaikkia sukupuoliin liittyviä ominaisuuksia"*. Sen sijaan ryhmän opiskelijat halusivat *"kasvattaa lapsia niin, että he kokevat itsensä, ympäristönsä ja itsensä ja toisten tekemät valinnat hyväksytyiksi"*. Voidaan ajatella, että ryhmän opiskelijat eivät siis olleet niinkään oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa vastaan, vaan he suhtautuivat sukupuolitietoisuuteen kriittisesti. Yksi opiskelijoista esimerkiksi kertoo, kuinka *"opetusmaailmassa ole tilaa liian hurjille*

suunnanmuutoksille” ja toinen lisää, että ”opettajan tehtäviin kuuluu niin monta asiaa ja siten myös tasa-arvo sukupuolikysymyksineen on vain yksi niistä.” Osassa teksteissä puolestaan kritisoitiin C.N. Adichien puheen sanomaa:

” --Toki Adichien puheesta löytyi ilmiöitä, jotka voidaan kuvata länsimaaisessa kontekstissa, mutta konkreettisia ratkaisuja ei voida länsimaissa toteuttaa, koska varsinaisia ongelmia nämä eivät ole. -- Adichie mainitsee puheessaan, että naisille opetetaan, ettei tämä saa olla liian menestynyt, koska se saattaisi säikäyttää miehet pois. Eli nainen, jolla on isompi kompetenssi mies pitää uhkana, mikä on luonnollinen reaktio: nainen yleensä haluaa miehen, jolla kompetenssi on korkealla. -- Eli loppujen lopuksi löytyi helposti evolutiivinen selitys, miksi naisille on periytynyt kompetenssissa keskimääräistä pienempi osuus: ihmiset eivät yksinkertaisesti lisäänty.”

Sukupuolitietoista opetusta kritisoivat aineenopettajaopiskelijat toivat myös toisia ryhmiä enemmän esille maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja monikulttuurisuuden. Yksi opiskelijoista esimerkiksi kertoo, että lisääntyneen maahanmuuton takia *”voi olla, että koulussa kaivataan jatkossa enemmän tasa-arvokasvatusta”*. Toinen opiskelija jatkaa, että *”Jos luokassani olisi esimerkiksi ulkomaalaisia oppilaita -- silloin heitä tulisi tietenkin valistaa Suomen käytännöistä tasa-arvon suhteen, mutta muuten en juurikaan koe, että sitä tulisi hirveästi ottaa esille”*. Toisaalta, myös muissa kuin sukupuolitietoisuutta kritisoivissa teksteissä pohdittiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamista:

”Koen, että minulla on valmiuksia opettaa äidinkieltä ja kirjallisuutta sukupuolitietoisesti, mutta S2-opetukseen tarvitsisin ehkä lisää tietoa. Aihe kiinnostaa minua henkilökohtaisesti, joten olen pohtinut asiaa paljon myös vapaa-ajallani. Toivon oppivani uutta myös sukupuolentutkimuksen kurssilla, jonka aloitan tällä viikolla.”

Kokonaisuudessaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden nähtiin eroavan kantasuomalaisista oppilaista niin, että maahanmuuttajien opettamisessa *”hienovaraisuudesta tulee erityisen tärkeää”*. Sukupuolitietoiseen opettamiseen myönteisesti suhtautuvat useimmiten kuitenkin mainitsivat maahanmuuton huomioimisen ennemmin siinä kontekstissa, että se voi lisätä oppilaan epätasa-arvoista kohtelua. Sukupuolitietoista opettamista kritisoivat puolestaan näkivät maahanmuuton vaikeuttavan sukupuolitietoisien opettamisen toteuttamista.

Sukupuolitietoista opetusta kritisoiva ryhmä erosi myös muista niin, että osa opiskelijoista toi esille sen, etteivät he ole valmiita luopumaan kaikista sukupuolten epätasa-arvoa uusintavista opetustavoistaan. Yksi opiskelijoista esimerkiksi kertoo, että haluaa käyttää luokassaan tyttöpoikaistumajärjestystä,

jossa *"kympin hiljaiset tytöt laitetaan istumaan mölöttävien poikien väliin työrauhan ylläpitämiseksi"*. Kyseinen opiskelija jatkaa, että *"On totta että tytöt eivät ole tehneet mitään väärää joutuessaan istumaan poikien väliin toisin kuin pojat"*, mutta *"jotain on pakko tehdä luokkatilanteen hallitsemiseksi"*. Toinen tyttöpoikaistumajärjestystä puolustava opiskelija kertoo, että se on *"hyvä tapa ylläpitää työrauhaa"*, vaikka onkin *"liian luokitteleva"*. Opiskelija lisää, että *"Hyvistä opetuksen tukena olevista menetelmistä ei mielestäni kannata luopua, mutta tästäkin voidaan naamioida taikka uudelleen nimetä arvotuksi istumajärjestykseksi."* Sukupuolitietoista opetusta vastustavasta ryhmästä löytyy siis opiskelijoita, jotka kritisoivat omia valintojansa, mutta eivät ole valmiita toimimaan toisin. Osa ryhmän opiskelijoista on puolestaan sitä mieltä, ettei sukupuolitietoista opetusta tarvita, koska *"Suomessa sukupuolten välinen tasa-arvo on niin juurtunut, ettei minulla tule edes mieleen kohdalla esimerkiksi oppilaitani eri tavalla."*

Vaikka pieni osa aineenopettajaopiskelijoista kritisoi sukupuolitietoista opettamista, suurin osa opiskelijoista suhtautui siihen myönteisesti. Suurin osa aineenopettajaopiskelijoista oli myös valmiita oppimaan ja kehittymään sukupuolitietoisina opettajina. Yksi opiskelijoista esimerkiksi kertoo, että *"Kokisin kuitenkin tärkeäksi, että myös opettajaopinnoissa saisi enemmän tietoa siitä, miten sukupuolitietoisuutta tulee käytännössä toteuttaa luokassa ja kouluissa"*. Kaiken kaikkiaan aineenopettajaopiskelijat olivat kiinnostuneita opettamaan sukupuolitietoisesti, vaikka heillä ei ollut juurikaan konkreettisia keinoja sen toteuttamiseen.

7 POHDINTA

Halusin tavoittaa kirjoitelmista minäpystyvyyssprosessien avulla aineenopettajaopiskelijoiden tunteita, ajatuksia, motivaatiota ja sukupuolitietoiseen opettamiseen liittyvää valinnantekoa. Tarkoituksenani ei ollut muodostaa tarkkaa aineenopettajaopiskelijoiden minäpystyvyytensä. Sen sijaan halusin kuvailla, miten minäpystyvyyssprosessit heijastuvat aineenopettajaopiskelijoiden sukupuolitietoisuuden opetuksen pohdinnassa.

Banduran (1997, 116) mukaan on tyypillistä, että nämä neljä prosessia ovat yhteydessä toisiinsa. Koska prosesseja ei ole mielekästä tarkastella toisistaan erillään, rakensin pohdinnan niin, että yhdistän aina kaksi prosessia yhteen alalukuun. Aloitan pohtimalla aineenopettajaopiskelijoiden kognitiivisia ja affektiivisiä prosesseja (7.1.), josta siirryn kuvailemaan motivaationaalisia ja valintaprosesseja toteuttaa sukupuolitietoista opetusta (7.2.). Lopuksi analysoin tämän tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimushaasteita (7.3.).

7.1 Aineenopettajaopiskelijat epävarmoina sukupuolitietoisuuden opetuksen pohtijoina

Sukupuolitietoisuuden opettamisen pohdinnoista voidaan nostaa esiin epävarmuuden tunteita siitä, mitä sukupuolitietoisella opettamisella tarkoitetaan. Lisäksi aineenopettajaopiskelijat kuvaavat, kuinka tiedostavat sen, ettei heillä ole tarpeeksi valmiuksia toteuttaa sukupuolitietoista opetusta. Osa aineenopettajaopiskelijoista puolestaan pohti sitä, esiintyykö sukupuolten epätasa-arvoa globaalissa etelän lisäksi myös länsimaissa ja Suomessa. Aikaisemman tutkimuksen (esim. Lähdesmäki & Saresma 2014) mukaan suomalaisille onkin tyypillistä ajatella, että länsimaat rakentuvat arvopohjaltaan sukupuolten tasa-arvolle eikä sukupuolten epätasa-arvoa esiinny länsimaissa.

Vaikka opiskelijat kokivat reflektoinnin tärkeäksi, jäi sukupuolitietoisuuden ja sukupuolen pohdintaan paljon auki jääviä kysymyksiä.

Epävarmuus näkyi teksteissä esimerkiksi niin, että aineenopettajaopiskelijat eivät tehneet teksteissään eroa sukupuolitietoisuuden ja -neutraaliuden käsitteiden välille. Aineenopettajaopiskelijat ajattelivat sukupuolitietoisuuden olevan synonyymi sukupuolineutraaliudelle, jonka ajateltiin olevan tavoiteltavaa. Sukupuolineutraalin opetuksen ei kuitenkaan nähdä edistävän sukupuolten tasa-arvoa, koska se piilottaa sukupuolen merkityksen ja vaikutukset. Sukupuolineutraaliuden ihanteen on kuitenkin huomattu asuvan yhä suomalaisessa kulttuurissa. (Lahelma 2011, 267.) Esimerkiksi nykyistä edeltävä perusopetussuunnitelma (2004) oli vielä oppiainekohtaisesti sukupuolineutraali eikä kannustanut sukupuolitietoisuuden opettamisen kehittämiseen (Kuusi ym. 2009, 28). Myöskään nykyinen perusopetussuunnitelma (2014) ei käytä sukupuolitietoisuuden käsitettä, vaikka Opetushallitus puhuukin sukupuolitietoisesta opetuksesta erillisissä opettajille tarkoitetuissa sukupuolten tasa-arvoa käsittelevissä julkaisuissa (esim. Jääskeläinen ym. 2016). Aineenopettajaopiskelijat eivät siis välttämättä olleet tietoisia siitä, kuinka perusopetus on kehittynyt sukupuolineutraalista sukupuolen merkityksen tunnistavaksi opetuksi.

Sukupuoli ja sukupuolitietoisuus eivät siis näyttäneet yksinkertaisesti määriteltävinä asioina. Aineenopettajaopiskelijat pohtivat aihetta erilaisten sukupuoleen liitettävien stereotyyppien ja dikotomioiden kautta. Maskuliinisuuden nähtiin tuovan valtaa ja auktoriteettiaseman, kun taas feminiinisyteen liitettiin näkymättömyyden tunne ja vanhemmuus. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan voidaan ajatella, että perinteisen dikotomisen ajattelun toistuva kritisointi saattaa heijastaa sitä, että tällaiset dikotomiat ja stereotypiat yhä elävät yhteiskunnassa. Vaikka perinteisiä sukupuolirooleja suurimmaksi osaksi kritisoitiin, osa aineenopettajaopiskelijoista toi myös esille huolen siitä, että sukupuolten tasa-arvo etenee liian pitkälle. Pelko sukupuolten tasa-arvon liiallisesta etenemisestä onkin tyypillistä sukupuolten tasa-arvon keskustelussa (Brunila 2009, 5).

Aineenopettajaopiskelijoiden epävarma pohdinta sukupuolen ja sukupuolitietoisuuden käsitteistä siirtyi myös sukupuolitietoisuuden opetuksen

pohdintaan. Aineenopettajaopiskelijat korostivat sukupuolitietoisessa opettamisessa erityisesti oppilaiden kohtaamista yksilöinä. Seksuaalisuuden tai sukupuoli-identiteetin pohdinnat puolestaan suurimmaksi osaksi puuttuivat oppimistehtävistä. Perusopetussuunnitelman (2014, 18, 28) mukaan oppilaan seksuaalisuuden ja sukupuoli-identiteetin tukeminen sekä niihin kohdistuvaan häirintään puuttuminen ovat kuitenkin osa perusopetusta. Pohdinnan puuttuminen voidaan ajatella liittyvän siihen, että Suomen kouluissa vallitsee yhä heteronormatiivisuuden ihanne (Kjaran & Lehtonen 2018, 1040). Niin ollen esimerkiksi seksuaali- tai sukupuolivähemmistöistä kirjoittaminen ei ole välttämättä tuntunut aineenopettajaopiskelijoista luontevalta. Toisaalta, sukupuolitietoisuus sanana ei välttämättä ohjaa opiskelijaa pohtimaan seksuaalisuutta.

Huomionarvoisena voidaan pitää myös sitä, kuinka aineenopettajaopiskelijat suhtautuivat sukupuolten tasa-arvon teemaan. Suurin osa aineenopettajaopiskelijoista voimaantui C.N. Adichien ”Meidän kaikkien pitäisi olla feministejä” -puheesta ja luotti siihen, että sukupuolitietoisesta opettamisesta toteuttaminen on mahdollista. Yhtenä minäpystyvyyttä kehittävä tekijänä pidetäänkin sitä, että yksilö inspiroituu ja motivoituu siitä, kuinka joku toinen, kuten C.N. Adichie, toimii. Erityisesti opettajien minäpystyvyyttä kehittää se, että opettajat huomaavat, millaisia muutoksia toiset samassa tilanteessa olevat opettajat saavat aikaiseksi. (Bandura 1997, 81, 258.) Voidaankin esittää, että opettajankoulutuksessa tulisi tuoda lisää esimerkkejä onnistuneesta sukupuolitietoisesta opettamisesta. Erityisesti sen takia, että opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden kehittämisessä on huomattu korostuvan toisten toiminnan seuraaminen. Sukupuolitietoinen opettaminen saattaa siis muuttua mahdottoman tuntuiseksi tehtäväksi, jos opettajaopiskelija ei tiedä ketään opettajaa, joka olisi onnistunut kyseisessä tehtävässä. (Tschannen-Moran ym. 1998, 229–230.)

Osa aineenopettajaopiskelijoista ei puolestaan voimaantunut C.N. Adichien puheesta, vaan sen sijaan kritisoivat sukupuolitietoista opettamista. Ryhmää kuvasi myös se, että he halusivat kieltää sukupuolten epätasa-arvon

olemassaolon. Sukupuolten epätasa-arvon olemassaolon kieltämisen voidaan ajatella liittyvän heikkoon minäpystyvyyteen. Heikko minäpystyvyys näkyikin esimerkiksi niin, että opettaja ei halua opetuksessaan tarttua yhteiskunnallisiin ongelmiin ja selittää aiheen sivuuttamista esimerkiksi ajanpuutteella (Bandura 1997, 176). Toisaalta, sukupuolitietoisesta opettamisesta on huomattu liittyvän alussa aiheen vastustus. Aiheeseen syventyessä usein sukupuolen tematiikasta kuitenkin kiinnostutaan ja omia ennakkoluuloja kyseenalaistetaan. (Vidén & Naskali 2010, 87.) Minäpystyvyyden tukemisen näkökulmasta oleellisena voidaankin pitää sitä, että aineenopettajaopiskelijoilla olisi mahdollisuus käsitellä ja ymmärtää sukupuolitietoista opettamisesta heräviä tunteitaan (vrt. Bandura 1997, 106). Jos taas tunteita ei käsitellä, voi se johtaa jopa siihen, että yksilö ei halua alkaa opetella tunteita herättävää asiaa (Rautiainen ym. 2018, 429). Toisaalta, on huomioitava, että moni aineenopettajaopiskelija kertoi, ettei ole aikaisemmin pohtinut aihetta. Voi siis olla, että opiskelijoiden sukupuolitietoiseksi opettajaksi kasvaminen saattaa olla yhä kesken, mikä tässä tutkimuksessa saattaa heijastua heikkona minäpystyvyytenä.

7.2 Aineenopettajaopiskelijat varovaisina sukupuolitietoisesta opetussuunnitelman toteuttajina

Aineenopettajaopiskelijat erosivat motivaatioltaan toisistaan. Yli puolet toimi ulkoisen motivaation kautta ja toiseksi suurin ryhmä sisäisen motivaation mukaan. Muutamat aineenopettajaopiskelijat puolestaan eivät olleet motivoituneita opettamaan sukupuolitietoisesti. Kaikki ryhmät kuitenkin kokivat sukupuolitietoisesta opettamisesta vähintäänkin velvollisuudekseen opettajina. Se, millaista sukupuolitietoista opettamista aineenopettajaopiskelijat olivat valmiita toteuttamaan, kuitenkin vaihteli.

Suurimmassa, ulkoisen motivaation ryhmässä korostuivat erityisesti implisiittiset valinnat. Aineenopettajaopiskelijat kuvasivat, kuinka heidän täytyy toimia esimerkkinä, kohdella kaikkia tasa-arvoisesti ja tarkastella omaa

toimintaa reflektoiden. Ulkoisen motivaation ryhmä kuitenkin korosti sitä, että he eivät halua opettaa sukupuolietoisuutta. Sen sijaan sukupuolietoisuuden toivottiin olevan osa koulun arkea. Ulkoisen motivaation ryhmä ei siis tuonut esimerkiksi perusopetussuunnitelman (2014, 20) mukaista laaja-alaista opettamista esille, vaan sen sijaan erilaisia teemapäiviä sukupuolietoisuuteen liittyen kritisoitiin. Laaja-alaisen opettamisen sivuuttamisen voidaan ajatella mukailevan aikaisempaa tutkimusta (Krokkfors 2017, 256–258) siitä, että aineenopettajien on huomattu pitävän oppiainekohtaista osaamista laaja-alaista oppimista tärkeämpänä.

Vaikka ulkoisen motivaation ryhmä kritisoi laaja-alaista oppimista, halusivat he silti opettaa perusopetussuunnitelman (2014) mukaan. Tästä muodostuikin huomionarvoinen ristiriita. Aineenopettajaopiskelijat eivät halunneet opettaa sukupuolietoisuudesta, vaikka näkivätkin opetussuunnitelman toteuttamisen velvollisuutenaan. Aikaisemman tutkimustiedon (esim. Rautiainen ym. 2018, 425–428) mukaan onkin tyypillistä, että opettajaopiskelijat hyväksyvät opettajankoulutuksen ja opettajan roolin sellaisina kuin ne ovat. Niin ollen aineenopettajaopiskelijoiden ajatusten voidaan ajatella mukailevan opetussuunnitelmatutkimuksessa (esim. Komulainen & Rajakaltio 2017, 225–227) esitettyä väitettä siitä, että opettajan valta tulkita ja soveltaa opetussuunnitelmaa on vähentynyt 1990-luvulta lähtien. Toisin sanoen voidaan ajatella, että opettaja on nykyään opetussuunnitelman vastaanottaja sen sijaan, että opettajalla olisi valtaa rakentaa opetuksen suuntaa (Erss 2017, 119).

Yhtä lailla tutkimustulosten voidaan ajatella mukailevan aiempaa tutkimustietoa sukupuolietoisuuden opettamisen toteuttamisessa. Esimerkiksi tällä hetkellä Suomen kouluissa sukupuolieroja ei ole lähdetty aktiivisesti kaventamaan eikä aiheesta juurikaan puhuta opettajien välisissä keskusteluissa (Pöysä & Pesu 2018, 57). Kuten tämän tutkimuksen implisiittisten valintojen ryhmällä, myös koulumaailmassa keinot edistää sukupuolten tasa-arvoa ovat vähäiset (Pöysä & Pesu 2018, 57). Väitettä konkretisoi se, että opettajat tai rehtorit eivät pidä merkitykseltään tärkeänä jokaisessa koulussa laadittavaa tasa-arvosuunnitelmaa (Kupiainen ym. 2018, 118; Pöysä & Pesu 2018, 57). Myöskään

kukaan tämän tutkimuksen aineenopettajaopiskelija ei tuonut ilmi tasa-arvosuunnitelman olemassaoloa. Sen sijaan osa opiskelijoista pohdiskeli, että suunnitelma sukupuolten tasa-arvon edistämisestä olisi hyvä laatia. Voidaan siis päätellä, että aineenopettajaopiskelijat eivät olleet tietoisia siitä, että tällainen menetelmä on jo olemassa.

Ristiriitaisuutta ulkoisen motivaation ryhmässä lisäsi se, että aineenopettajaopiskelijat itse toivoivat, että opettajankoulutuksessa opetettaisiin lisää sukupuolitietoisuutta. Vaikka he siis itse toivoivat lisää tietoa sukupuolitietoisuudesta, eivät he olleet valmiita jakamaan sitä opetuksen muodossa oppilailleen. Sukupuolitietoisuuden opettamisen välttäminen saattaa heijastaa aineenopettajaopiskelijoiden heikkoa minäpystyvyyttä toimia sukupuolitietoisina opettajina. Tämän tutkimuksen mukaan aineenopettajaopiskelijat eivät koe, että he olisivat saaneet tarpeeksi opetusta ja tukea opintojensa aikana toteuttaa sukupuolitietoista opettamista. Tuen ja kannustuksen puute puolestaan heijastuu siihen, ettei yksilö sitoudu annettuun tehtävään niin hyvin kuin ne, jotka saavat tukea suoriutumiseen (Bandura 1997, 101). Aineenopettajaopiskelijat myös kertoivat, ettei heillä ole juurikaan kokemusta sukupuolitietoista opettamisesta. Onnistuneiden opetuskokemusten voidaan kuitenkin ajatella tukevan minäpystyvyyttä, koska ne lisäävät huomattavasti yksilön uskoa omaan kykyihinkin ja taitoihin (Bandura 1997, 80). Voi siis olla, että ulkoisen motivaation ryhmä halusi välttää sukupuolitietoista opettamista sen takia, etteivät he koe pystyvänsä siihen.

Epävarmuus toteuttaa sukupuolitietoista opettamista saattaa selittää myös sitä, että ulkoisen motivaation aineenopettajaopiskelijat käyttivät puheessaan muita ryhmiä enemmän 3. persoonaa ja passiivia. Sisäisen motivaation ja ilman motivaatiota toimivat aineenopettajaopiskelijat puolestaan käyttivät teksteissään enimmäkseen minämuotoa. Voice Centred Relational -analysointimenetelmän mukaan kirjoittaja saattaa kuitenkin puhua itsestään, vaikka ei käyttäisikään ensimmäistä persoonaa tekstissään. Tyypillisesti minämuotoa vcr-menetelmän mukaan vältetään silloin, jos kirjoittaja haluaa ottaa etäisyyttä käsiteltävään aiheeseen. (Woodcock 2016, 5.) Niin ollen voidaan ajatella, että ulkoisen

motivaation aineenopettajaopiskelijat saattoivat pyrkiä pitämään sukupuolen ja sukupuolitietoisuuden mahdollisimman etäällä itsestään. Sukupuolitietoisuuden teema saattoi siis näyttäytyä aiheena, jonka ei haluttu koskettavan itseään liian henkilökohtaisesti.

Toiseksi suurimmassa, sisäisen motivaation ryhmässä, puolestaan korostui eksplisiittiset valinnat. Aineenopettajaopiskelijat kertoivat, kuinka konkreettisesti aikovat omassa oppiaineessaan toteuttaa sukupuolitietoista opetusta. Opiskelijat myös halusivat puhua sukupuolesta suoraan, eivätkä he kokeneet sukupuolitietoista opetusta velvollisuudekseen. Sen sijaan sisäisen motivaation ryhmä ajatteli sen olevan yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä. Korkean motivaation onkin huomattu liittyvän siihen, että yksilö haluaa ratkaista yhteiskunnallisia ongelmia. On tyypillistä, että yhteiskunnallisten ongelmien sivuuttaminen johtuu enemmän motivaation ja minäpystyvyyden puutteesta kuin heikosta taitotasosta (Bandura 1997, 176, 243). Sisäisen motivaation ryhmä mukaili aikaisempaa tutkimustietoa myös siitä, että sukupuolten tasa-arvoa käsitellään koulussa vain, jos opettaja on henkilökohtaisesti kiinnostunut aiheesta. Lisäksi aihe saattaa nousta pinnalle myös silloin, jos koulussa havaitaan sukupuolten tasa-arvoon liittyviä ongelmia. (Pöysä & Pesu 2018, 57.) Myös tässä tutkimuksessa kaikki aineenopettajaopiskelijat toivat ilmi enemmän sukupuolten epätasa-arvoon liittyvien ongelmien ratkaisuehdotuksia kuin sukupuolten epätasa-arvon ennaltaehkäisyä.

Sisäisen motivaation ryhmään kuului myös ainoat neljä aineenopettajaopiskelijaa, jotka olivat sitä mieltä, että jokaisen tulisi olla feministi. Vaikka tämän tutkimuksen aihe liittyy sukupuolitietoisuuteen eikä feminismiin, voidaan pitää merkittävänä tuloksena sitä, että suurin osa opiskelijoista ei halunnut kutsua itseään feministiksi. Tutkimustulos mukailee aiempaa tutkimusta (esim. Ikävalko & Kantola 2017) siitä, että usein opettajat eivät halua kutsua itseään feministeiksi, vaikka olisivatkin valmiita edistämään sukupuolten tasa-arvoa opetuksessaan. Feministileiman välttäminen saattaa selittyä sillä, että usein feministiksi julistautumista pelätään siihen liittyvän

pilkkaamisen takia (Brunila 2009, 151). Naurunalaiseksi joutumisen välttämistä voidaan puolestaan selittää heikolla minäpystyvyydellä. Voidaan ajatella, että julkisesti feministeiksi itseään kutsuvilla on korkea minäpystyvyys, koska he uskaltavat olla feministejä, vaikka se saattaakin johtaa naurunalaiseksi joutumiseen. Väitettä tukee se, että yksilö hakeutuu tyypillisesti vain sellaisiin ympäristöihin, joissa uskoo pärjäävänsä. Esimerkiksi yksilöt, joilla on korkea minäpystyvyys, uskaltavat hakeutua myös haasteellisiin ympäristöihin, joissa saattavat kokea esimerkiksi epäonnistumisia. (Bandura 1997, 160–161.) Tässä tutkimuksessa haasteellisena ympäristönä voidaan pitää sellaista ympäristöä, jossa naurunalaiseksi joutuminen feministileiman takia on mahdollista.

Pienin, ilman motivaatiota toimiva ryhmä, ei olisi halunnut opettaa sukupuolitietoisesti. Ryhmän jäsenet kokivat sukupuolitietoisesta opettamisesta kuitenkin opettajan velvollisuudeksi. Ryhmän oppimistehtävistä löytyi ristiriitaista pohdintaa siitä, aikovatko he toimia sukupuolitietoisina opettajina. Teksteissä saatettiin pitää sukupuolitietoista opettamista esimerkiksi liiallisuudeksi menevänä, mutta silti todella tärkeänä asiana. Yhtenäiseksi pohdinta muuttui opiskelijoiden kertoessa, kuinka haluavat toimia opettajina tasa-arvoisesti ja oikeudenmukaisesti. Tasa-arvoa ei siis vastustettu, vaikka sukupuolitietoisuuteen suhtauduttiinkin kriittisesti.

Ilman motivaatiota toimivan ryhmän aineenopettajaopiskelijat toivat myös muita ryhmiä enemmän esille maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja monikulttuurisuuden. Aineenopettajaopiskelijat esimerkiksi pohtivat, onko sukupuolten epätasa-arvo lisääntynyt Suomessa kasvaneen maahanmuuton myötä. Myös sisäisen ja ulkoisen motivaation ryhmissä maahanmuuttoa pohdittiin: Teksteissä tuotiin esimerkiksi ilmi, että aineenopettajaopiskelijat toivoivat erityisesti lisää tietoa siitä, kuinka opettaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita sukupuolitietoisesti. Maahanmuuttajat ja muut kansallisuudet näyttäytyivätkin teksteissä suurimpina toiseuden ryhminä. Sukupuolitietoisesta opettamisesta voidaan ajatella liittyvän maahanmuuttoon sukupuolen intersektionaalisuuden kautta. Intersektionaalisuuden takia epätasa-arvoiseen kohteluun saattaa johtaa sukupuolen lisäksi myös esimerkiksi rotu tai etnisyyttä

(Butler 1990, 3), mikä näkyy opettajien mukaan myös koulumaailmassa (Vidén & Naskali 2010, 25). Intersektionaalisuuteen liittyy myös se, että usein yhden epätasa-arvoa aiheuttavan tekijän merkityksen näkeminen herkistää opettajaa näkemään myös muihin ominaisuuksiin liittyvää epätasa-arvoa (Lahelma 2011, 272). Myös tässä tutkimuksessa korostui se, että sukupuoli-tietoiseen opetukseen kriittisesti suhtautuvat aineenopettajaopiskelijat kritisoivat myös Suomen kasvavaa maahanmuuttoa. Voi siis olla, että kyseiset opiskelijat eivät nähneet oppilaiden sukupuolta ja maahanmuuttotaustaa intersektionaalisuuden kautta.

Kaikkia kolmea eri motivaation ryhmää yhdisti kuitenkin oppilaan yksilöllisyyden korostaminen. Aineenopettajaopiskelijat kokivat, että sukupuolen sijaan tärkeämpää on korostaa oppilaan persoonaa ja henkilökohtaisia ominaisuuksiaan. Ajatus yksilöllisyyden tärkeydestä korostuu myös nykyisessä perusopetussuunnitelmassa (2014, 15). Myös aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Kupiainen ym. 2018, 118; Pöysä & Pesu 2018, 57) sekä rehtorit että opettajat kokevat tärkeäksi kohdata oppilaat yksilöinä. Voidaan kuitenkin ajatella, että tämän tutkimuksen aineenopettajaopiskelijat liittivät yksilöllisyyden korostamisen sukupuolineutraaliin opettamiseen. Aineenopettajaopiskelijat esimerkiksi ajattelivat, että sukupuolelle ei tule antaa merkitystä eikä se saa vaikuttaa oppilaan kohtaamiseen. Usein sukupuolineutraalius nähdäänkin sukupuoli-tietoisuuteen verrattuna objektiivisempänä näkökulmana (Vidén & Naskali 2010, 87). Sukupuoli-tietoisuuden ja -neutraaliuden pitäminen synonyymeinä saattaa olla yhteydessä myös siihen, että opettajankoulutuksessa sukupuoli-tietoista opetusta ei juurikaan käsitellä (Brunila & Kallioniemi 2018, 550). Aineenopettajaopiskelijoille sukupuoli-tietoisuuden käsite ei siis välttämättä ollut tuttu. Niin ollen oppilaiden yksilöllisyyden korostaminen saattoi näyttäytyä aineenopettajaopiskelijoille helppona ja poliittisesti korrektina vastauksena vaikeaan kysymykseen.

Vaikka aineenopettajaopiskelijat pitivät yksilöllistä kohtaamista tärkeänä, kokivat he sen vaikeaksi. Aineenopettajaopiskelijat esimerkiksi kertoivat, kuinka helppoa on tehdä sukupuoleen perustuvia oletuksia ja unohtaa yksilö oletusten

takana. Tämä tutkimus eroaakin aikaisemmasta tutkimuksesta (esim. Kupiainen ym. 2018, 118; Pöysä & Pesu 2018, 57) niin, että tämän tutkimuksen aineenopettajaopiskelijat eivät luottaneet omaan onnistumiseensa toimia sukupuolitietoisina opettajina. Aikaisemman tutkimuksen (esim. Kupiainen ym. 2018, 118; Pöysä & Pesu 2018, 57) mukaan valmistuneet opettajat ja rehtorit puolestaan luottavat omaan ammattitaitoonsa ja kykyynsä toimia tasa-arvoisina opettajina. Oman onnistumisen kyseenalaistaminen puolestaan voidaan liittää heikkoon minäpystyvyyteen (Bandura 1997, 243). Voidaankin esittää, että minäpystyvyydensä tukeminen tulisi liittää osaksi sukupuolitietoista koulutusta. Niin aineenopettajaopiskelijat uskaltaisivat tarttua sukupuolitietoisuuden haasteeseen sekä uskoa oman opetuksen kautta mahdolliseen yhteiskunnalliseen muutokseen.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida painottaen erityisesti tutkimuksen kokonaisuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta voidaan ajatella lisäävän analysointimenetelmien triangulaatio, jolla tarkoitetaan useamman analysointimenetelmän käyttämistä tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 167). Tutkimuksen analysointimenetelmiksi valittiin Voice Centred Relational -menetelmä ja teoriapohjainen sisällönanalyysi. Triangulaatiolle on kuitenkin oltava aina hyvä syy (Tuomi & Sarajärvi 2018, 168–169). Päätin käyttää vcr-menetelmää tutkimusaineistoon tutustumisessa, jotta löytäisin paremmin aineenopettajaopiskelijoiden sisäisen äänen teksteistä. Tutkimukseen osallistujien äänen ja näkökulmien löytämistä tukeva analysointimenetelmä usein valitaankin tutkimukseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Lisäksi vapaasti aineistoon tutustuminen ei olisi välttämättä tuottanut yhtä syvällistä analyysiä, mitä vcr-menetelmällä sain aikaiseksi. Teoriapohjaiseen sisällönanalyysiin puolestaan päädyin siitä syystä, että minäpystyvyyden teoria pohjautuu Banduran (1997) ajatuksiin. Teorian tuoma analyysirunko auttoi minua löytämään aineistosta juuri

minäpystyvyyden prosesseihin liittyviä ajatuksia. Koin sen ilman teoriapohjaista analyysirunkoa haasteelliseksi, koska aineenopettajaopiskelijat vastasivat minäpystyvyyden viittaavaan oppimistehtävän kysymykseen (Liite 1.) usein vain parilla virkkeellä.

Lyhyitä vastauksia minäpystyvyyden liittyvään kysymykseen voidaankin pitää tämän tutkimuksen rajoitteena. Minäpystyvyyden pohdintaa olisi voinut lisätä esimerkiksi esittämällä useampia minäpystyvyyden liittyviä kysymyksiä oppimistehtävän ohjeessa. Kirjallinen oppimistehtävä rajoitti myös sitä, että en voinut esittää tarkentavia lisäkysymyksiä aineenopettajaopiskelijoille. Toisaalta, aineenopettajaopiskelijat pohtivat minäpystyvyyden prosesseihin liittyviä asioita myös muiden kysymysten kohdalla. Lisäksi vapaa pohdinta saattoi tuoda sellaisia tutkimustuloksia, joita useammalla minäpystyvyyden liittyvällä kysymyksellä ei olisi ollut löydettävissä.

Aineiston keräämistä ja sen analysointia voidaan pitää yhtenä tärkeimpänä tutkimuksen luotettavuutta mittaavana tekijänä (Vaismoradi ym. 2013, 403; Braun & Clarke 2006, 96.) Tässä tutkimuksessa aineiston analyysin eteneminen selitettiin tarkasti luvussa 5.4., jotta tutkimuksen voi esimerkiksi toistaa. Lisäksi analyysin etenemisen selittämistä pidetään tärkeänä, jotta tutkimustuloksia voidaan helpommin verrata aikaisempiin ja tuleviin tutkimuksiin (Braun & Clarke 2006, 80).

Jatkotutkimushaasteeksi voidaankin esittää oppilaan yksilöllisen kohtaamisen tutkimista. Tässä tutkimuksessa korostui erityisesti se, että aineenopettajaopiskelijat haluavat kohdata oppilaansa yksilöinä, eivätkä biologisen sukupuolensa edustajina. Samanlainen ajatus toistuu myös perusopetussuunnitelmassa (2014, 15) ja aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Kupiainen ym. 2018, 118; Pöysä & Pesu 2018, 57). Mitä oppilaan yksilöllisellä kohtaamisella tarkoitetaan, mitä oppilaassa silloin nähdään ja millaisia minäpystyvyyden prosesseja yksilöllisen kohtaamisen korostamiseen liittyy?

Minäpystyvyyden ja sukupuolitietoisuuden opettamisen tutkimuskentältä voidaan nostaa esiin myös useita muita jatkotutkimushaasteita. Aihetta voisi

tutkia esimerkiksi siitä näkökulmasta, miten minäpystyvyyssprosessit mahdollisesti muuttuvat sukupuolittietoisien koulutuksen ja opetuskokemusten myötä. Lisäksi aihetta voisi tutkia eri kasvattajaryhmillä. Koska aikaisempaa tutkimusta aiheesta ei ole tehty, voidaankin tämän tutkimuksen tarkoituksena pitää keskustelun avaamista sukupuolittietoisien opettamisen ja minäpystyvyyssprosessien välisestä yhteydestä.

LÄHTEET

- Alanko, K. & Kaljunen, O. 2014. Mitä kuuluu sateenkaarinuorille Suomessa? Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura: Seta.
- Alasuutari, M. 2016. Tytön ja pojan varhaiskasvatus. Teoksessa Husso, M. & Heiskala, R. (toim.) Sukupuolikysymys. Tallinna: Gaudeamus, 122-141.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. Kasvatussosiologia. 5. uud. p. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bandura, A. 1997. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brunila, K. 2009. Parasta ennen: tasa-arvotyön projektitapaistuminen. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Brunila, K., Heikkinen, M. & Hynninen, P. 2005. Monimutkaista mutta mahdollista: Hyviä käytäntöjä tasa-arvotyöhön. Oulu: Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus.
- Brunila, K. & Kallioniemi, A. 2018. Equality Work in Teacher Education in Finland. *Policy Futures in Education* 16 (5), 539-552.
- Butler, J. 1990. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Byrne, A., Caravan, J. & Millar, M. 2009. Participatory Research and the Voice-centred Relational Method of Data Analysis: Is It Worth It? *International Journal of Social Research Methodology* 12 (1), 67-77.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The Qualitative Content Analysis Process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107-115. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Erss, M. 2017. Curriculum as a Political and Cultural Framework Defining Teachers' Roles and Autonomy. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 193-222.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino

- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K. & Hökkä, P. 2015. How Do Novice Teachers in Finland Perceive Their Professional Agency? *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 21 (6), 660–680.
- Euroopan unionin virallinen lehti. 27.04.2016. Asetus 2016/679/EU: Euroopan parlamentin ja neuvoston asetus luonnollisten henkilöiden suojelusta henkilötietojen käsittelyssä sekä näiden tietojen vapaasta liikkuvuudesta ja direktiivin 95/46/EY kumoamisesta (yleinen tietosuojasetus). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=celex%3A32016R0679> . Luettu 23.04.2019.
- Gilligan, C. 2015. The Listening Guide Method of Psychological Inquiry. *Qualitative Psychology* 2 (1), 69–77.
- Hakala, L., Maaranen, K. & Riitaoja, A-L. Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajankoulutuksessa - yhdestä totuudesta moniin totuuksiin. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 161-190.
- Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 21. uud. p. Helsinki: Tammi.
- Husso, M. 2016. Sukupuoli ruumiillisena tapaisuutena ja elettyinä suhteena. Teoksessa Husso, M. & Heiskala, R. 2016. (toim.) Sukupuolikysymys. Tallinna: Gaudeamus, 73–91.
- Hynninen, P. & Lahelma, E. 2008. Tasa-arvo ja sukupuolitietoisuutta opettajankoulutukseen. *Kasvatus* 39 (3), 283–288.
- Ikävalko, E. & Kantola, J. 2017. Feminist Resistance and Resistance to Feminism. *Gender Equality Planning in Finland. European Journal of Women's Studies* 24 (3), 233–248.
- Julkunen, R. 2016. Sukupuoli valtiollisen politiikan kohteena. Teoksessa Husso, M. & Heiskala, R. (toim.) Sukupuolikysymys. Tallinna: Gaudeamus, 231–256.
- Juvonen, T. 2016. Irtiottoja sukupuolen luonnollisuudesta. Teoksessa Husso, M. & Heiskala, R. (toim.) Sukupuolikysymys. Tallinna: Gaudeamus, 33–53.
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M. & Kajander, V. 2016. Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

- Kivinen, O. & Ristelä, P. 2001. Pragmatistisia näkökulmia tiedonhankintaan ja toimintaan: Metodologinen relationalismi käytännön toiminnassa. *Sosiologia: Westermarck-seuran julkaisu* 38 (4), 249–259.
- Kjaran, J. & Lehtonen, J. 2018. Windows of Opportunities: Nordic Perspectives on Sexual Diversity in Education. *International Journal of Inclusive Education* 22 (19), 1035–1047.
- Komulainen, K. & Rajakaltio, H. 2017. Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineissa. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 223–246.
- Korvajärvi, P. 2010. Sukupuolistunut ja sukupuolistava työ. Teoksessa Saresma, T., Rossi, L. & Juvonen, T. (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino, 183–196.
- Korvajärvi, P. 2016. Sukupuoliero työssä: numerot ja käytännöt. Teoksessa Husso, M. & Heiskala, R. (toim.) *Sukupuolikysymys*. Tallinna: Gaudeamus, 142–160.
- Krokkfors, L. 2017. Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 247–266.
- Kupiainen, S., Ahtiainen, R., Hienonen, N., Kortesoja, L. ja Hotulainen, R. 2018. Koulumenestykseen ja oppimiseen vaikuttavien yksilö-, luokka- ja koulutason tekijöiden tarkastelua. Julkaisussa Pöysä, S. & Kupiainen, S. (toim.) *Tytöt ja pojat koulussa - Miten selättää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa? Valtioneuvostoneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja* 38, 77–131.
- Kuusi, H., Jakku-Sihvonen, R. & Koramo, M. 2009. Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo. *Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä* 52. Helsinki.
- Lahelma, E. 1992. *Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lahelma, E., Palmu, T. & Gordon, T. 2000. Intersecting Power Relations in Teachers' Experiences of Being Sexualized or Harrased by Students. *Sexualities* 3 (4), 463–481.
- Lahelma, E. 2011. Gender Awareness in Finnish Teacher Education: An Impossible Mission? *Education Inquiry* 2 (2), 263–276. DOI:10.3402/edui.v2i2.21979.

- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. 1986/609. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>. Luettu 26.04.2019.
- Lammi-Taskula, J. & Salmi, M. 2016. Perhe, työ ja sukupuoli. Teoksessa Husso, M. & Heiskala, R. (toim.) Sukupuolikysymys. Tallinna: Gaudeamus, 161–184.
- Luhtakallio, E. 2016. Visuaalinen julkisuus ja sukupuolten representaatio. Teoksessa Husso, M. & Heiskala, R. (toim.) Sukupuolikysymys. Tallinna: Gaudeamus, 92–121.
- Luukkainen, O. & Pulkkinen, S. 2017. Opettajajärjestöt opettajankoulutuksen uudistajina. Teoksessa Paakkola, E. & Varmola, T. (toim.) Opettajankoulutus: lähistoriaa ja tulevaisuutta. Jyväskylä: PS-Kustannus, 246–263.
- Lähdesmäki, T. & Saresma, T. 2014. Reframing Gender Equality in Finnish Online Discussion on Immigration: Populist Articulations of Religious Minorities and Marginalized Sexualities. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research* 22 (4), 1–15.
- Malinen, O. & Savolainen, H. 2016. The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education* 60, 144–152.
- Mäkinen, M. & Kujala, T. 2017. Metaforat opetussuunnitelmaideologioiden tulkintavälineenä. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 267–288.
- Okkolin, M-A. 2013. Highly educated women in Tanzania: Constructing educational well-being and agency. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Okkolin, M-A., Koskela, A. & Lehtomäki, E. 2018. Koulutustutkimus ja vastuullisuus - mission (im)possible? *Kasvatuslehti* 49 (5), 400-415.
- Perälä-Littunen, S. 2007. Gender Equality or Primacy of the Mother? Ambivalent Descriptions of Good Parents. *Journal of Marriage and Family* 69 (2), 341–351.
- Petrovic, S., Lordly, D., Brigham, S. & Delaney, M. 2015. Learning to Listen: An Analysis of Applying the Listening Guide to Reflection Papers. *Journal of Qualitative Inquiry* 14 (5).
- POPS, perusopetussuunnitelma. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus. Luettu 12.10.2018

- Pöysä, S. & Pesu, L. 2018. Opettajien kokemukset tyttöjen ja poikien välisen tasa-arvon toteutumisesta kouluissa. Julkaisussa Pöysä, S. & Kupiainen, S. (toim.) Tytöt ja pojat koulussa - Miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa? Valtioneuvostoneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 38/2018, 56-71.
- Pöysä, S., Pesu, L. & Pulkkinen, J. 2018. Opettaja- ja rehtorikyselyiden tulokset. Julkaisussa Pöysä, S. & Kupiainen, S. (toim.) Tytöt ja pojat koulussa - Miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa? Valtioneuvostoneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 38/2018, 34-41.
- Rautiainen, M., Mäensivu, M. & Nikkola, T. 2018. Becoming Interested During Teacher Education. *European Journal of Teacher Education* 41 (4), 418-432.
- Rotkirch, A. 2016. Sukupuolet evoluutioteoriassa. Teoksessa Husso, M. & Heiskala, R. (toim.) Sukupuolikysymys. Tallinna: Gaudeamus, 15-32.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. Opettajuuden alkutaival: Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V-M. 2017. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 83-108.
- Salminen, J. & Säntti, J. 2017. Opettajankoulutuksen jännitteitä. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 111-136.
- Saresma, T., Okkolin, M-A & Nikkola, T. 2018. Meidän kaikkien pitäisi olla feministejä - kirjahanke pedagogisena aktivismina. Teoksessa Laukkanen, A., Miettinen, S., Elonheimo, A-M., Ojala, H. & Saresma, T. (toim.). Feministisen pedagogiikan ABC. Tampere: Vastapaino, 155-160.
- Schwandt, T. 2000. Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry: Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructivism. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. *Handbook of qualitative research* (2. ed.). Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Sitomaniemi-San, J. 2017. Tutkivan opettajan rakentuminen akateemisessa opettajankoulutuksessa: Kohti monimutkaisia keskusteluja. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus:

Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 137–160.

- THL. Terveystieteen ja hyvinvoinnin laitos. 2017. Kouluterveyskyselyn tulokset nuorilla 2017. https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset?alue_0=87869&mittarit_0=200138&mittarit_1=187196&mittarit_2=199373&vuosi_2017_0=v2017. Luettu 11.01.2019
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. 1998. Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research* 68 (2), 202–248.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. 2007. The Differential Antecedents of Self-efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies* 203 (6), 944–956.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T. 2013. Content Analysis and Thematic Analysis: Implications for Conducting a Qualitative Descriptive Study. *Nursing and Health Sciences* 15, 398–405. doi: 10.1111/nhs.12048
- Velthuis, C., Fisser, P. & Pieters, J. 2015. Collaborative Curriculum Design to Increase Science Teaching Self-Efficacy: A Case Study. *The Journal of Education Research* 108 (2), 217–225. doi: 10.1080/00220671.2013.878299
- Vidén, S. & Naskali, P. 2010. Sukupuolitietoisuus Lapin yliopiston opettajankoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Virkkula, S. 2017. "Meidän kaikkien pitäisi olla feministejä" – 9. -luokkalaisille jaettavasta kirjasta nousi kohu. <https://www.aamulehti.fi/kulttuuri/meidan-kaikkien-pitaisi-olla-feministeja-9-luokkalaisille-jaettavasta-kirjasta-nousi-kohu-24273284>. Luettu 6.12.2018.
- Woodcock, C. 2010. "I Allow Myself to FEEL Now ...": Adolescent Girls' Negotiations of Embodied Knowing, the Female Body, and Literacy. *Journal of Literacy Research* 42 (4), 349–384.
- Woodcock, C. 2016. The Listening Guide: A How-To Approach on Ways to Promote Educational Democracy. *International Journal of Qualitative Methods* 15 (1), 1–10.
- Yeşilyurt, E., Ulaş, A. & Akan, D. 2016. Teacher Self-efficacy, Academic Self-efficacy, and Computer Self-efficacy as Predictors of Attitude Toward

Applying Computer-supported Education. *Computers in Human Behavior* 64, 591-601.

Zee, M. & Koomen H. 2016. Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research* 86 (4), 981-1015.

LIITEET

Liite 1. Aineistonkeruuna käytetty oppimistehtävä

Mitä ajatuksia C.N. Adichien “We should all be feminists” -puhe herätti;

Mitä puhe tarjoaa minulle opettajana;

Pitäisikö minun työssäni huomioida sukupuoleen liittyviä kysymyksiä ja edistää tasa-arvoa:

jos ei, miksi koet näin,

jos kyllä, miten voin opettajana edistää sitä opetuksessani, luokassani ja koulussani, ja

onko minulla ammatillisia valmiuksia edistää ns. sukupuolitietoista opetusta?