

**Sukupuolisensitiivinen pedagogiikka
varhaiskasvatuksessa: tapaustutkimus sukupuolen
vaikutuksista päiväkodin toimintakulttuurissa**
Janna Honkanen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Honkanen, Janna. 2024. Sukupuolisensitiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa: tapaustutkimus sukupuolen vaikutuksista päiväkodin toimintakulttuurissa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 100 sivua.

Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, miten sukupuolisensitiivisyys näkyy varhaiskasvatuksen pedagogiikassa; sen suunnittelemisessa, toteuttamisessa, arvioimisessa ja kehittämisessä yhdessä suomalaisessa päiväkodissa. Tavoitteena oli hahmottaa sukupuolen vaikutus varhaiskasvatuksessa työskentelevien ammattilaisten työhön, heidän tekemiinsä pedagogisiin valintoihin sekä vuorovaikutukseen varhaiskasvatuksessa niin lasten, työyhteisön kanssa.

Tutkimus toteutettiin suomalaisessa kunnallisessa päiväkotiyksikössä, tutkien siellä varhaiskasvatuksen lapsiryhmässä työskentelevää tiimiä. Lopullinen aineisto koostui ryhmäkohtaisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta, 18 päivän havainnointijaksosta sekä kyselylomakkeesta. Aineisto analysoitiin käyttämällä teoriasidonnaista sisällönanalyysia.

Tutkimus osoitti varhaiskasvatuksen pedagogiikassa olevan sekä sukupuolisensitiivisyyttä että sukupuolittavuutta. Varhaiskasvatuksessa tulisi erityisesti kiinnittää huomiota sukupuolisensitiivisen pedagogiikan suunnitteluun, minkä avulla toimintaa voitaisiin arvioida, ja kehittää tietoisemmin sukupuolisensitiivisemmäksi. Tulosten mukaan oppimisympäristöjen järjestelyssä, käytettävissä materiaaleissa, lasten ohjaamisessa sekä aikuisten puheessa oli havaittavissa sukupuolittavuutta. Tulokset kulkivat linjassa aiempien tutkimusten tulosten kanssa.

Asiasanat: Varhaiskasvatuksen pedagogiikka, sukupuoli, sukupuolen moninaisuus, varhaiskasvatuksen sukupuolittavat käytänteet, sukupuolisensitiivisyys

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
1 JOHDANTO.....	5
2 VAIKUTTAVA PEDAGOGIIKKA	7
2.1 Päiväkoti lapsuutta tuottavana instituutiona	7
2.2 Varhaiskasvatuksen pedagogiikan jäljillä	9
3 SUKUPUOLEN MONET PUOLET.....	12
3.1 Biologinen ja sosiaalinen sukupuoli.....	12
3.2 Sukupuolen moninaisuus ja sukupuoli-identiteetti	14
3.3 Sukupuoli ja valta	15
4 VARHAISKASVATUS JA SUKUPUOLI.....	17
4.1 Sukupuoli varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa	17
4.2 Varhaiskasvatuksen sukupuolittavat käytänteet	18
4.2.1 Yleispätevät pedagogiset kirjaukset	19
4.2.2 Aikuisten sukupuolittava puhe.....	20
4.2.3 Leikit ja lelut normien vahvistajina.....	21
4.2.4 Ilmaisun rajat sukupuolittain.....	23
4.2.5 Lasten vaatetus sukupuolen tunnusmerkkinä	24
4.3 Sukupuolisensitiivinen varhaiskasvatuksen pedagogiikka	25
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
6.1 Tutkimuskonteksti.....	28
6.2 Tutkimukseen osallistujat.....	28
6.3 Tutkimuksen lähestymistapa ja tutkimusaineiston keruu	29
6.3.1 Suunnitteluasiakirja aineistonkeruumenetelmänä	30
6.3.2 Havainnointi aineistonkeruumenetelmänä	32
6.3.3 Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä	35

	4
6.4 Aineiston analyysi	35
6.4.1 Suunnitteluasiakirjan analyysi	36
6.4.2 Havainnointiaineiston analyysi.....	37
6.4.3 Kyselylomakkeen analyysi.....	39
6.5 Eettiset ratkaisut ja tutkijan asemoituminen.....	41
7 SUKUPUOLISENSITIIVISYYS VARHAISKASVATUKSESSA.....	43
7.1 Sukupuolisensitiivisyys pedagogisessa suunnitteluasiakirjassa	43
7.1.1 Arvot.....	44
7.1.2 Käytännöt.....	45
7.1.3 Osallisuus.....	47
7.2 Sukupuolisensitiivisyys pedagogisessa toiminnassa	49
7.2.1 Suunnittelu	50
7.2.2 Kasvatus- ja opetustoiminta.....	54
7.2.3 Hoitotoiminta	70
7.2.4 Arviointi- ja kehittämistoiminta	71
7.3 Sukupuolisensitiivisyys pedagogiikan arvioinnissa ja kehittämisessä. 72	
7.3.1 Ilmenemismuodot.....	73
7.3.2 Kohteet	76
7.3.3 Osallisuus.....	77
8 POHDINTA.....	79
8.1 Sukupuolisensitiivisen pedagogiikan suunnittelu	79
8.2 Sukupuolisensitiivisen pedagogiikan toteuttaminen.....	82
8.3 Sukupuolisensitiivisen pedagogiikan arviointi ja kehittäminen	86
8.4 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	87
LÄHTEET	90
LIITTEET.....	100

1 JOHDANTO

Eräänä vuonna esiopetusryhmässäni oli muutama perinteisiä sukupuolirooleja venyttävä lapsi. Oma tiimini oli sensitiivinen puheessaan ja toimintojensa kanssa, mutta usein, kun ryhmään saapui ulkopuolinen aikuinen, tuli mukana oletuksia siitä, millaisia tyttöjen ja poikien tulisi olla: sijaiset ihmettelivät, kuinka pojat leikkivät ihanasti suloisilla eläinhahmoilla tai ihastelivat ”tyttöjen heppaleluja”, jotka todellisuudessa innostivat ryhmässä kaikkia lapsia. Aikuiset pyysivät liikuntaleikkeihin vain poikia mukaan, koska poikien nähtiin olevan aktiivisempia ja riehakkaampia kuin tytöt. Kymmenvuotisen työurani aikana olen todistanut useita tilanteita, joissa varhaiskasvatuksessa työskentelevät ammattilaiset toimivat tavoilla, jotka jakavat lapsia sukupuolen perusteella kahteen toisilleen vastakkaiseen ryhmään. Vielä muutama vuosi sitten sukupuolisensitiivisyys ei ollut samalla tavalla pinnalla kuten nyt, ja löysin itseni pohtimasta näitä hetkiä jälkikäteen – jokin tuntui väärältä, mutta en osannut lähestyä kollegoitani asian suhteen. Koin kuitenkin sukupuolittavien tilanteiden olevan ristiriidassa sellaisten arvojen kanssa, joita meidän pitäisi kasvattajina siirtää lapsille.

Maailman monimuotoisuus hahmottuu jatkuvasti paremmin, mikä lisää myös vaatimuksia varhaiskasvatukseen. Suomi on sitoutunut edistämään sukupuolten tasa-arvoa, mutta työtä on tehtävänä edelleen (Jääskeläinen ym., 2015, s. 9). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022, s. 32) mukaan varhaiskasvatus on sukupuolisensitiivistä. Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma kehottaa henkilöstöä pohtimaan sukupuolen moninaisuutta omissa puheissa, teoissa ja toimintatavoissa, mutta tästä huolimatta paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa maininnat sukupuolen moninaisuudesta ovat kuitenkin erittäin vähäisiä (Eskelinen & Itäkare 2020, 213). Tutkimusten mukaan lasten sukupuolittaminen on edelleen yleistä, sillä sukupuoleen kasvattamista ei tunnisteta ja huomata (Ylitapio-Mäntylä, 2020). Kun haetaan keinoja tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden saavuttamiseksi, nousevat kasvatusta, koulutusta ja opetusta äärimmäisen tärkeään asemaan. Tasa-arvoinen varhaiskasvatus on ollut viime vuosina esillä myös pääministeri Sanna Marinin hallituksen toimesta, sillä Marinin

hallituksen hallitusohjelman (Valtioneuvosto, 2019) mukaan varhaiskasvatukseen säädettiin velvoittavasta tasa-arvosuunnitelmasta.

Tarkastelen tutkimuksessani sukupuolen käsitteen moninaisuutta ja sukupuolen sosiaalisesti rakentuvaa puolta osana suomalaista päiväkotia, jonka näen lapsuuden instituutiona ja merkitysten rakentajana. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, miten sukupuolisensitiivisyys tulee esille varhaiskasvatuksen suunnittelussa, toteutuksessa, arvioinnissa ja kehittämistyössä.

Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto muodostuu asiakirja-aineistosta, havainnointimateriaalista sekä kyselylomakkeesta. Tutkimusaineiston analyysissä hyödynnettiin teoriasidonnaista sisällönanalyysiä. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ydin muodostuu varhaiskasvatuksen pedagogiikan, sukupuolen moninaisuuden, varhaiskasvatuksen sukupuolittavien käytäntöjen sekä sukupuolisensitiivisyyden määrittelemisestä. Tutkimuksessa tuodaan esille moninaisuuden vaikutus varhaiskasvatuksen ammattilaisen työhön, pedagogisiin valintoihin ja vuorovaikutukseen varhaiskasvatuksessa niin lasten, työyhteisön kuin huoltajien kanssa. Toivon tutkimuksen havaintojen lisäävän ymmärrystä varhaiskasvatuksen sukupuolittavista käytänteistä ja tarjoavan keinoja niiden muuttamiseksi.

2 VAIKUTTAVA PEDAGOGIIKKA

2.1 Päiväkotiki lapsuutta tuottavana instituutiona

Suomessa päiväkotitoiminta on yksi varhaiskasvatuksen toimintamuoto, jota voidaan tarkastella käytännön kasvatustoiminnan, oppiaineen, tieteenalan, varhaiskasvatusajattelun sekä tutkimusalan kautta (Husa & Kinon, 2005; Härkönen, 2003, s. 233; Opetushallitus, 2022, s. 17; Raittila ym., 2017). Suomalaisen varhaiskasvatuksen juurina pidetään saksalaisen Friedrich Fröbelin kehittämää alle kouluikäisten lasten ryhmämuotoisen toiminnan pedagogiikkaa, jonka ajatukset saapuivat Suomeen Hanna Rothmanin ja Elisabeth Alanderin kautta 1900-luvun taitteessa, muodostaen suomalaisen lastentarhatyön perustan (Meretniemi ym., 2017, s. 107–108). Varhaiskasvatus -käsite otettiin Suomessa käyttöön 1970-luvun alussa (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018a, s. 77), ja 2010-luvulta alkaen varhaiskasvatus on nähty Suomessa osana elinikäistä oppimista, johon lapsella on oikeus (Raittila ym., 2017, s. 61).

Tarkastelen tässä tutkimuksessa suomalaista päiväkotia yhteiskunnallisena kasvatusinstituutiona, jonka määrittelyn ytimessä on näkemys päiväkodista vaikiintuneena ja toistuvana sosiaalisena käytäntönä sekä toimintatapana, jonka ylläpitäminen ja uusintaminen on yhteiskunnassa rutiininomaista (Alasuutari, 2009, s. 55–56). Suomalaiset päiväkodit ovat suhteellisen samanlaisia riippumatta siitä, missä päin maata ne toimivat.

Päiväkodit pyrkivät tuottamaan ja ylläpitämään ympäröivässä yhteiskunnassa määriteltyä ”hyvää lapsuutta”, jolloin ne nivoutuvat tiiviisti osaksi sen hetkistä kulttuuria ja aikakautta (Alasuutari, 2012, luku 3). Alasuutarin (2012) mukaan kulttuuri on aina jonkin yhteisön piirissä omaksuttu elämäntapa sekä tapa hahmottaa ja kokea maailma. Varhaiskasvatuksessa ei useinkaan keskustella siitä, millaisia yhteiskunnallisia raameja päiväkodin toiminnassa on tai miten kasvatuksessa sopeudutaan vallitseviin kulttuurisiin ja yhteisöllisiin käytäntöihin (Ylitapio-Mäntylä, 2012c, s. 18). Suomalaisessa kulttuurissa lapsia kasvatetaan tyypillisesti syntymästä asti heidän ruumiillisten ominaisuuksien

perusteella joko poikina tai tyttöinä - jopa ennen syntymää lapsen elämää saate-taan valmistella tietyntylaiseksi biologisen sukupuolen perusteella, ja syntymän jälkeen lapsi saa sukupuolesta kertovan henkilötunnuksen, juridisen sukupuolen sekä sukupuolesta kertovan nimen (Lehtonen, 2010, s. 91).

Ihminen ei tule syntyessään suoraan yhteiskunnan ja ympäröivän kulttuu-rin täysvaltaiseksi jäseneksi, vaan jokainen pääsee yhteiskuntaan pitkän sosiali-saatioprosessin välityksellä: kyse on sisäistämisestä ja uusintamisesta, jonka myötä kasvavan yksilön tulee kyetä omaksuma sosiaalisen maailman ja yh-teiskuntarakenteen keskeiset elementit osaksi identiteettiään (Berger ja Luck-mann, (2012, s. 68). Bergerin ja Luckmannin (2012) mukaan yhteiskunta on luo-nut ja ottanut haltuunsa keskeiset kasvatus-, koulutus- sekä sosiaalistamisinsti-tuutiot tätä sosiaalistamisprosessia varten. Lapsi saa alkunsa ja kehittyä aina jon-kinlaisessa instituutioiden muodostamassa sosiaalisessa maailmassa (Alanen, 2009, s. 14; Berger & Luckmann, 2012, s. 68–69; Raittila, 2009, s. 227). Jos sosiaa-listamisprosessia tarkastellaan sukupuolen kautta, lapset oppivat jo taaperoina merkitsemään itseään ja muita sukupuolen perusteella (Zosuls ym., 2008, s. 2). Tyttöinä ja poikana oleminen voi näkyä esimerkiksi siinä, miten lapsia puetaan, miten heitä kohdellaan vuorovaikutuksessa, millaisia virikkeitä tarjotaan, millai-nen käyttäytyminen sallitaan ja mitä pidetään ongelmallisena (Ylitapio-Mäntylä, 2012c, s. 17). Lapset alkavat toistaa kuulemaansa puhetta sekä näkemäänsä toi-mintaa seuratessaan toisten ihmisten tekemisiä (Ylitapio-Mäntylä, 2012c, s. 15).

Uuden lapsuudentutkimuksen ja lapsuuden sosiologian avulla lapsuus ymmärretään tänä päivänä ilmiönä, jota tuotetaan perheissä sekä yhteiskunnal-lisissa rakenteissa, asettaen lapsuudelle näissä puitteissa sekä rajoituksia että mahdollisuuksia (Alasuutari, 2009, s. 54–55; Qvortrup ym., 2009, s. 4–6). Lapset kuuluvat yhtä aikaa useisiin yhteisöihin, jotka kaikki sisältävät sosiaalisia ase-mia, luoden niin esteitä kuin tarjoumia lasten toiminnalle (James, 2009, s. 42–43). Lapsen sosiaalisia yhteisöjä voivat olla kodin ja päiväkodin lisäksi esimerkiksi pihapiirin leikkikaverit, uskonnollinen yhteisö, sukulaiset ja harrastuspaikat, joissa jokaisessa lapsi kohdataan eri kontekstissa. Ihmisiin itseensä liittyy myös moninaisia määreitä, jotka vaikuttavat siihen, miten lasta kohdellaan - lapsi voi

olla yhtäaikaaisesti lapsi, tyttö, kuusivuotias, suomalainen, muslimi, erityisen tuen lapsi sekä kuulua sukupuolivähemmistöön. Jokaiselle lapsen identiteetin osa-alueelle annetaan omansalaisia merkityksiä ja rooleja, joihin eri ympäristöissä tartutaan eri tavalla (Eckermann & Heinzl, 2016, s. 260).

Suomalainen päiväkotit instituutiona luo vakiintuneiden käytäntöjensä ja vuorovaikutustapojensa kautta omansalaisen tilan sekä mahdollisuuden tietynlaisille toiminnoille ja toimijoiden minuuksille, rajaten samalla joitain muita pois (Alasuutari, 2009, s. 57). Päiväkotit ja yhteiskunta ovat molemmat sekä objektiivisiä että subjektiivisiä todellisuuksia, joita niihin kulloinkin kuuluvat jäsenet muodostavat ja rakentavat jatkuvassa muutoksen prosessissa (Berger & Luckmann, 2012, s. 68). Vaikka lapset ovat osa sosiaalisia rakenteita ja osallistuvat kulttuuriin rutiineihin siinä missä aikuisetkin, he pyrkivät myös itse aktiivisesti tulkitsemaan, muuttamaan ja luomaan niitä (Corsaro, 2005, s. 7; Raittila, 2009, s. 227).

2.2 Varhaiskasvatuksen pedagogiikan jäljillä

Pedagogiikan katsotaan olevan suunnittelun, toiminnan, arvioimisen ja kehittämisen prosessi (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018a, s. 79). Pedagogiikka on terminä laaja, mutta sen perusta löytyy tietoisesta ja suunnitelmallisesta vuorovaikutustoiminnasta, jossa pyritään edistämään toisen oppimista (Watkins & Mortimore, 1999, s. 3). Varhaiskasvatuksen pedagogiikka syventyy vielä omansalaisiin ulottuvuuksiin, painottaen lapsen kasvatukseen, hoitoon, kehitykseen, toimintaan sekä hyvinvointiin vaikuttamista (Härkönen, 2003, s. 5; Opetushallitus, 2022, s. 22). Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018a, s. 79) korostavat varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyssä lisäksi leikkiä, lapsen aktiivisuutta, osallisuutta sekä vanhempien ja muiden asiantuntijoiden kanssa tehtävää yhteistyötä. Sukupuolisensitiivisessä pedagogiikassa on kyse samasta prosessista, jossa pyritään kohtaamaan lapset yksilönä ilman sukupuolen tekemiä rajoitteita, sekä edistämään heidän hyvinvointiaan (Ylitapio-Mäntylä, 2012c, s. 19).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, luku 2.6) varhaiskasvatusta määritellään kasvatuksen, opetuksen ja hoidon

kokonaisuudeksi. Varhaiskasvatuksen tehtäväksi ilmaistaan yhdenvertaisten edellytysten luominen lasten kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämiseksi (Opetushallitus, 2022, s. 7, 14). Varhaiskasvatuksen laaja-alaisuus näkyy kokopäiväpedagogiikan käsitteessä, jonka mukaan opetus- ja kasvatustilanteita ei rajata vain ennakkoon suunnitelluiksi opetustuokioiksi, vaan kaikki varhaiskasvatuksessa tapahtuvat kohtaamiset ymmärretään pedagogisesti merkittäviksi (Mertala, 2020, s. 13). Kokopäiväpedagogiikan ytimessä on ajatus, että varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet kulkisivat henkilöstön työtavoissa mukana koko päivän, ja esimerkiksi sukupuolisensitiivisyys läpäisisi kaiken toiminnan, ei vain yksittäisiä ohjattuja tuokioita (Lämsä, 2021).

Päiväkodeissa tapahtuvaa pedagogista toimintaa voidaan hahmotella myös jakamalla niitä viralliselle, epäviralliselle ja fyysiselle tasolle (mukaillen Gordon ym., 2010, s. 691). Gordonin ja kollegoiden (2010) tekemiä määrittelyjä tarkastellessa varhaiskasvatuksen viralliselle tasolle voitaisiin asettaa opetussuunnitelmat, opetustuokit, muodolliset hierarkiat sekä ryhmän viralliset säännöt. Viralliselle tasolle kuuluvat esimerkiksi valitut oppimateriaalit, -menetelmät ja opetussisällöt sekä vuorovaikutus opetustilanteissa. Epävirallinen varhaiskasvatuksen pedagogiikka koostuu puolestaan päiväkodissa epävirallisista hierarkioista, sääntöjen soveltamisesta, tulkinnoista ja epävirallisesta vuorovaikutuksesta (Gordon ym., 2010). Gordonin ja kumppaneiden (2010) mukaan fyysiselle tasolle puolestaan kuuluvat tilallisuus ja ruumiillisuus.

Tarkasteltiin pedagogiikkaa miltä kantilta vain, olennainen osa pedagogiikan vaikuttavuutta on sen laadukkuus. Laadun muodostavat tavoitteellisuus ja konkretisointi, jotka toteutuvat varhaiskasvatuksessa pedagogiikkaa suunnittelella, arvioimalla ja kehittämällä (Karila, 2017, s. 10–11). Suunnittelun ja arvioinnin tavoitteena on kehittää varhaiskasvatusta, sillä laadukkaan varhaiskasvatuksen on todettu edistävän lapsen hyvinvointia, kouluvalmiuksia ja sosiaalista kompetenssia sekä vähentävän käytösongelmien määrää (Burchinal ym., 2010, s. 166; Layzer & Goodson, 2006, s. 557).

Varhaiskasvatuksessa laatua tarkastellaan niiden tekijöiden kautta, joita varhaiskasvatuksessa kulloinkin pidetään tärkeinä sekä tavoiteltavina, ja nämä

määrittyvät yhteiskunnan senhetkisestä arvomaailmasta (Vlasov ym., 2018). Varhaiskasvatuksen laatu on ollut erityisesti tapetilla lähivuosina varhaiskasvatuksessa toteutuneiden runsaiden hallinnollisten sekä opetussuunnitelmallisten muutosten vuoksi (Siippainen ym., 2021, s. 25). Varhaiskasvatuksessa on tällä hetkellä suuri määrä mahdollisia arvioinnin kohteita, minkä vuoksi joudutaan pohtimaan aina tapauskohtaisesti, mitä milloinkin on mielekästä ottaa keskiöön (Parrila & Fonsén, 2016, luku 5).

Sukupuolten tasa-arvon tavoitteen saavuttamiseksi varhaiskasvatuksessa tulisi laatia tasa-arvosuunnitelma ohjaamaan työyhteisön toimintaa, ja suunnitelmaan määritellyjä toimenpiteitä pitäisi myös seurata sekä arvioida (Alasaari & Katainen, 2016, s. 30). Arviointi on kehittämisen perusta, jonka avulla saadaan perusteltu kuva oman toiminnan vahvuuksista sekä kehittämisen kohteista suhteessa tavoiteltavaan varhaiskasvatukseen (Parrila & Fonsén, 2016, luku 5). Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (Vlasov ym., 2018, s. 32) kuvaa varhaiskasvatuksen arviointia ja kehittämistä jatkuvana kehittämisen prosessina, joka edellyttää toimiakseen selkeitä tavoitteita. Laadukkaan varhaiskasvatuksen suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen tulisi varhaiskasvatuksen perusteiden (Opetushallitus, 2022, s. 9) mukaan osallistua henkilöstön lisäksi myös lapset, huoltajat sekä varhaiskasvatuksen järjestäjä.

3 SUKUPUOLEN MONET PUOLET

3.1 Biologinen ja sosiaalinen sukupuoli

Arkiajattelussa sukupuolen käsitteen tulkintaa hallitsee usein yksi tulokulma ylitse muiden, biologinen sukupuoli, jonka mukaan ihmiset luokitellaan biologisesti joko naisiksi tai miehiksi (Juvonen, 2016, s. 33; Karvinen & Muhonen, 2016). Biologiseen sukupuoleen kuuluvat suvunjatkamiseen liittyvät seikat: biologinen sukupuoli määrittyy geneettisistä, hormonaalisista ja anatomisista tekijöistä, jotka ovat ominaisia miehille ja naisille (Vilkkä, 2010, s. 17–18). Evoluution näkökulmasta sukupuolta voidaan tarkastella suvullisesti lisääntyvien eliöiden kaksijakoisuuden kannalta, minkä mukaan eliölajissa on sekä uroksia pienempine sukusoluineen että naaraita, joilla on suuremmat sukusolut (Juvonen, 2016, s. 34).

Evoluutiobiologian kautta sukupuoli on ollut yleistä hahmottaa fyysisillä eroilla perusteltavan vastakkainasettelun avulla (Rossi, 2010, s. 22; Ylitapio-Mäntylä, 2012c, s. 20) ja evoluutioteoriaa onkin käytetty selittämään tietynlaista sukupuoli- ja heteronormatiivista järjestystä, jolloin sukupuoli ja seksuaalisuus nähdään annettuina ja pysyvinä lajiominaisuuksina (Juvonen, 2016, s. 36). Pelkkään evoluutiobiologiaan nojautuva sukupuolen määrittely on luonut vahvoja normeja liittyen sukupuoleen. Vaikka kaikki sukupuolen järjestelyt eivät ole keskenään yhtä todennäköisiä, luonto ei ole määrännyt tiettyjä lopullisia sukupuolirooleja (Rotkirch, 2016, s. 27). Sukupuolinormatiivisuudella tarkoitetaan näkemystä, jonka mukaan maailmassa ajatellaan olevan vain joko naisia tai miehiä, ja miesten miehisyyden tai naisten naisellisuuden ymmärretään johtuvan nimenomaan biologiasta (Lehtonen, 2010, s. 87–88). Lehtonen nostaa esille heteronormatiivisuuden käsitteen, jonka mukaan yhdenlaista sukupuolen ilmaisu- tai kokemistapaa arvotetaan toista paremmaksi, ikään kuin normaaliksi. Naisten pitäisi olla ”oikealla tavalla” naisellisia ja miesten ”oikealla tavalla” miehekkäitä.

Sukupuolen biologinen määrittely ei sulje pois sukupuolta koskevaa vaihtelua ja poikkeuksia, vaan antaa niiden ymmärtämiselle tieteellisen pohjan (Rotkirch, 2016, s. 16). Tällä hetkellä suomen kielessä on käytössä vain yksi

sukupuolta tarkoittava sana, toisin kuin esimerkiksi englannin kielessä, jossa on pyritty erottamaan toisistaan biologinen sukupuoli *sex* ja sosiaalinen sukupuoli *gender* (Nousiainen, 2020, s. 21; Rossi, 2010, s. 22; Ylitapio-Mäntylä, 2012c, s. 20–21). Sukupuolen biologinen määrittely oli vallitseva määritelmä 1970-luvulle saakka, jolloin alettiin puhua sosiaalisen sukupuolen käsitteestä (Ylitapio-Mäntylä, 2020). Sosiaalisella sukupuolella viitataan niin sanotusti kokemukseen ja ilmaisuun sukupuolesta, jota näytetään esimerkiksi käytöksellä ja pukeutumisella, ja jota myös tulkitaan toisten ilmaisusta (Nousiainen, 2020, s. 21). Tämän jälkeen myös biologista sukupuolijakoa on ryhdytty tarkastelemaan vain yhtenä luokittelun perusteena (Ylitapio-Mäntylä, 2012c, s. 21).

1990-luvulla yhdysvaltalainen filosofi ja feminismin teoreetikko Judith Butler kyseenalaisti kirjassaan "Gender Trouble" jaon biologiseen ja sosiaaliseen sukupuoleen (Butler, 2006, s. 17, 241). Butlerin mukaan mitään tiettyä ihmisryhmää ei voida absoluuttisesti määritellä "naisiksi", vaan ne ominaisuudet, joihin esimerkiksi naiseuden määritelmä sidotaan, ovat erilaisia historiallisia ja satunnaisia käytäntöjä sekä toistoja, jotka rakentuvat sosiaalisesti. Tämä havainto tekee sukupuolesta myös kulttuuritutkimuksen ilmiön: on toissijaista pohtia, mitä sukupuoli todella on - olennaista on sen sijaan pyrkiä hahmottamaan, miten ymmärrys sukupuolesta milloinkin tuotetaan ja miten sitä uusinnetaan (Luhtakallio, 2016). Luhtakallio (2016) väittääkin, etteivät sukupuolen merkitykset koskaan lopullisesti valmistu, vaan sukupuolen tuottaminen ja määrittely ovat alati käynnissä oleva prosessi yhteiskunnassa. Nykyisen suomalaisen sukupuolikäsityksen mukaan sukupuoli on yläkäsite, jonka alle mahtuu kuvaus monitahoisesta ilmiöstä: Valtakunnallisen sosiaali- ja terveysalan eettisen neuvottelukunnan ETENE:n (2016) mukaan sukupuoli on osa ihmisen persoonaa; erilaista geneettisistä, kehityksellisistä, hormonaalisista, fysiologisista, psykologisista, sosiaalisista ja kulttuurisista ominaisuuksista koostuva jatkumo.

3.2 Sukupuolen moninaisuus ja sukupuoli-identiteetti

Sukupuolen moninaisuudella viitataan siihen, että jokaisessa ihmisessä on omansalainen sekoitus naisellisena, miehisenä sekä neutraalina pidettyjä piirteitä, joita kukin esittää valitsemallaan tavalla (Karvinen & Muhonen, 2016b, s. 8). Jos havainnoimme ympärillämme olevia ihmisiä, huomaamme, kuinka erilaisia kaikki ovat keskenään – kokonaisuudessaan jokainen meistä on omansalainen sekoitus feminiiniseksi ja maskuliiniseksi miellettyjä ominaisuuksia (Ylitapio-Mäntylä, 2012c, s. 20). Näin ollen voidaan ajatella, että jokainen ihminen on sukupuoleltaan moninainen.

Hahmoteltaessa sukupuolen moninaisuutta, kokemuksen ja ilmaisun käsitteet nousevat olennaisiksi: ihminen voi kokea olevansa nainen tai mies, sekä nainen että mies, tai hän voi kokea, ettei ole kumpikaan (Lehtonen, 2010, s. 88). Tämän lisäksi ihminen voi ilmaista itseään naisena tai miehenä, molempina tai ei kumpanakaan. Sukupuolen moninaisuuden yhteydessä voidaan nostaa esille myös sukupuoli-identiteetin käsite. Sukupuoli-identiteetti sisältää tunteen omasta sukupuolesta, feminiinisyydestä ja maskuliinisuudesta sekä monimuotoisen tai ristiriitaisen kokemuksen sukupuolesta (Huuska, 2011, s. 226). Sukupuoli-identiteetti kietoutuu yhteen myös sosiaalisen identiteetin kanssa, jolla tarkoitetaan suhteessa muihin ihmisiin ja ryhmiin määriteltävää käsitystä itsestä (Zosuls ym., 2008). Zosuls ja kollegat (2008) hahmottelevat sosiaalisen identiteetin rakentuvan sosiaalisesti eri rooli- tai luokkajäsennyksiin, kuten vaikka naiseuteen, joihin liittyy tiettyjä arvoja sekä emotionaalisia merkityksiä.

Lapsen sukupuoli-identiteetti syntyy arvioilta 2–4 vuoden iässä (Ylitapio-Mäntylä, 2020). Ylitapio-Mäntylä tuo esille myös sukupuoliristiriidan kokemukset ja transsukupuolisuuden: ihminen voi kokea jo lapsena, että hänen oma sukupuolensa ei vastaa hänen kehoaan. Sukupuolen moninaisuudesta puhuttaessa on hyvä huomioida, etteivät ihmiset jakaudu yksiselitteisesti kahtia ruumiillisesti, esimerkiksi silloin kun yksilön fyysiset tekijät eivät ole vain joko miehen tai naisen (Kalliokoski & Karvinen, 2019). Tällöin on kyse intersukupuolisuudesta: käsitteellä kuvataan kehon erilaisia variaatioita, joissa sukuelimet, kromosomit tai muut sukupuolitettut kehon piirteet eivät ole yksiselitteisesti nais- tai

miestyypilliset. Tänä päivänä niin sanottu queerpedagogiikka korostaakin, että biologisia sukupuolia on monia, sillä kaikki ruumiit eivät sijoitu yksiselitteisesti biologiseen nais- tai miessukupuoleen (Ylöstalo, 2013, s. 121).

Ihmisten moninaisten ja muuttuvien sukupuolijärjestysten todentaminen ei väheksy evoluutioteoriaa tai aseta meitä sen ulkopuolelle (Rotkirch, 2016, s. 31). Samalla se, että yhteiskunnassamme monet ihmiset ilmentävät sukupuoltaan tiettyjen normien mukaisesti ei kuitenkaan tarkoita, että nämä normit olisivat välttämättömiä tai edes hyödyllisiä (Butler, 2006, s. 24–26). Lapset, jotka haastavat odotettua sukupuolta, ovat kokeneet lapsuusajan tiukat sukupuoliroolitukset ahdistaviksi, ja pelko sukupuolirajan ylittämisen vuoksi nolatuksi joutumisesta voi aiheuttaa jopa masennusta (Lehtonen, 2010, s. 90–92). Heteronormatiivinen ajattelumalli ei rajaa ainoastaan sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvien ihmisten elämää, vaan asettaa rajoituksia kaikille ihmisille ja ihmisyydelle, näyttäen maailman yksipuolisempänä kuin se on (Lehtonen 2010, 88).

3.3 Sukupuoli ja valta

Jyrkän kaksijakoinen sukupuoli- ja heteronormatiivinen käsitys esittää helposti biologian ja ihmisen materiaalisuuden ainoana ihmisen toimintaa ohjaavana tekijänä, mikä tuottaa stereotyyppisiä oletuksia miehen ja naisen käyttäytymisestä, luonteenpiirteistä ja toiminnasta (Rossi, 2010, s. 23; Ylitapio-Mäntylä, 2012c, s. 20). Ihmisten sukupuoli- ja heteronormatiivisissa käytöksissä on lopulta kyse vain asteista, sillä naisten ja miesten käyttäytymistä kuvaavat käyrät ovat paljolti päällekkäisiä (Rotkirch, 2016, s. 27). Nykyajassa sukupuoli- ja heteronormatiiviset ajattelutavat on nähty enenevässä määrin ihmisten luomina järjestelminä, joita yhteiskunnassa eri toimijat, kuten päiväkodit ja koulut, ylläpitävät tuottaen uudelleen sukupuolen mukaisia rooleja ja jakoja (Ylitapio-Mäntylä, 2012c, s. 23).

Sukupuolta tulisi tarkastella valtasuhteina, hierarkioina sekä järjestelminä (Rossi, 2010, s. 22). Feministisessä koulutustutkimuksessa sekä vertailevassa kulttuuriantropologiassa sukupuoli määriteltäessä huomio kiinnittyy siihen, minkälaisissa yhteiskunnallisissa, historiallisissa ja kulttuurisissa prosesseissa

sukupuoli-identiteetti muotoutuu (Alasuutari, 2016; Juvonen, 2016, s. 35; Naskali, 2010, s. 277). Feministinen kasvatustieteellinen tutkimus tutkii esimerkiksi, miten kasvatusta- ja koulutuskäytännöt määrittelevät oikeaksi normitettua tyttöä ja poikana olemista, tuoden esille, kuinka sukupuolta rakennetaan jokapäiväisillä pienillä teoilla, puhetavoilla ja eleillä (Naskali, 2010, s. 277, 281; Ylitapio-Mäntylä, 2012c, s. 21). Tähän liittyy myös Butlerin (2006, s. 24–26) ajatus sukupuolen performatiivisuudesta, jonka mukaan se, mitä pidetään tietyn sukupuolen olemuksena, muodostetaan todellisuudessa jatkuvasti ylläpidettyjen tekojen sarjana, jossa ennakoitaan, tuotetaan sekä esitetään sukupuolta sukupuolitettulla kehon tyylittelyllä sekä ruumiillisilla teoilla. Mikäli sukupuolta tarkastellaan performanssin käsitteen kautta, pienten lasten kasvatusta sukupuoleen voidaan nähdä jopa poliittisena - sukupuolen esittämisen tavat riippuvat yhteisöstä, eli siitä, mikä on arvostettua, sallittua ja tavoiteltavaa missäkin yhteisössä (Naskali, 2010, s. 277; Ylitapio-Mäntylä, 2012c, s. 180). Kysymys on vallan ja tiedon suhteesta: millaiseen tietoon perustamme toimintamme, millainen tutkimus tai hanke saa rahoitusta ja kuka saa äänensä kuuluviin.

Aikuiset kuvittelevat usein etukäteen tietävänsä, miten lapsi tulee kokemaan sukupuoltaan: lapset jaetaan tyttöihin ja poikiin, joiden oletetaan olevan tietynlaisia (Huuska & Karvinen, 2012, s. 33). Riippuu ajasta ja kulttuurista, mikä on sopiva tapa esittää sukupuolta, ja millaisen moninaisuuden yhteiskunta sallii (Nousiainen, 2020, s. 22). Eri puolilla maailmaa elävillä ihmisillä on hyvin erilaisia käsityksiä sukupuolista, niiden määrästä ja ilmaisutavoista. Sukupuolivähemmistöjen asemaa käsittelevän Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksen (2012, s. 20) mukaan sukupuolen moninaisuutta tunnettiin kuitenkin vasta vähän opetusalan ammattihenkilöiden keskuudessa. Tutkitun tiedon sekä uudistetun lainsäädännön myötä moninaisuudesta kuitenkin puhutaan tällä hetkellä usealla eri yhteiskunnan tasolla (Karvinen & Muhonen, 2016, s. 8).

4 VARHAISKASVATUS JA SUKUPUOLI

Varhaiskasvatuksessa ammattilaiset on koulutettu tarkastelemaan lasta erityisesti kehityspsykologisessa mielessä, mutta kasvatusta ja opetusta tulisi katsoa myös sosiaalisesta ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta (Ylitapio-Mäntylä, 2012c, s. 18). Vaikka Suomi nähdään yhtenä tasa-arvon edelläkävijänä, on meilläkin monia sukupuolittavia käytänteitä, jotka määrittelevät miehen ja naisen paikkaa yhteiskunnassa (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2022). Varhaiskasvatuksella on tärkeä tehtävä sukupuolten tasa-arvon edistämässä ja sukupuolisensitiivisyyden lisäämisessä (Jääskeläinen ym., 2015, s. 7). Seuraavissa luvuissa esittelen, miten sukupuoli esiintyy varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa, millaisia sukupuolittuneita käytänteitä varhaiskasvatuksessa on ja mitkä ovat sukupuolisensitiivisen pedagogiikan kulmakiviä.

4.1 Sukupuoli varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa

Lainsäädännöllisesti varhaiskasvatusta ohjaavat Suomen perustuslaki (1999), varhaiskasvatustililaki (540/2018), perusopetuslaki (1998) sekä laki miesten ja naisten välisestä tasa-arvosta (1986). Lainsäädännön hierarkiassa ylimpänä ovat kansainväliset ihmisoikeussopimukset, kuten YK:n Yleissopimus lapsen oikeuksista (myöhemmin LOS, 1991). Sopimukseen on kirjattu lapsen oikeus tasa-arvoiseen kohteluun, ja yhteisesti sovittu näkemys siitä, että lapsen hyvä elämä pitää sisällään sukupuoleen liittyvän syrjinnän kiellon (LOS, 1991, 2. artikla), ja lapsen koulutuksen tulisi pyrkiä valmistamaan lasta vastuulliseen elämään yhteiskunnassa sukupuolten tasa-arvon hengessä (LOS, 1991, 29. artikla).

Suomen perustuslaki (731/1999) määrittelee perusoikeudet, joiden tavoitteena on taata yhtäläiset ihmisoikeudet, ihmisarvon loukkaamattomuus, yksilön vapaus sekä oikeudenmukaisuus. Perustuslakiin (731/1999, 6§) on tehty linjauksia, joiden tarkoitus on varmistaa tasa-arvo. Näiden mukaan ihmiset ovat yhdenvertaisia lain edessä, eikä ketään saa asettaa ilman hyväksyttävää perustetta eri asemaan esimerkiksi sukupuolen perusteella. Lain mukaan yhteiskunnallisen

toiminnan tulee edistää sukupuolten tasa-arvoa. Suomessa on laadittu tasa-arvolaki (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta, 609/1986) estämään sukupuoleen, sukupuoli-identiteettiin sekä sukupuolen ilmaisuun perustuvaa syrjintää. Tasa-arvolaki velvoittaa tällä hetkellä kaikki perusopetusta järjestävät oppilaitokset tasa-arvosuunnitelman laadintaan (Jääskeläinen ym., 2015, s. 7). Pääministeri Sanna Marinin hallituksen hallitusohjelman (Valtioneuvosto, 2019) mukaan velvoittavista tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmista tehtiin säädös myös varhaiskasvatuksessa.

Varhaiskasvatusta ohjaa erityisesti varhaiskasvatuslaki (540/2018), jossa säädetään lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen. Tavoitteiksi on nostettu sukupuolten tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja lapsen hyvinvoinnin edistäminen, koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen tukeminen, lasta kunnioittavan toimintatavan turvaaminen, vertaisryhmässä toimimisen edistäminen ja ohjaaminen toisten ihmisten kunnioittamiseen (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, § 3). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) ohjaavat varhaiskasvatuksen ammattilaisia työssään. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022, s. 32) mukaan varhaiskasvatus on sukupuolisensitiivistä.

4.2 Varhaiskasvatuksen sukupuolittavat käytänteet

Sukupuolen mukaiset roolikäsitykset sekä mielikuvat sukupuolittuneesta työnjaosta ja valtasuhteista muotoutuvat jo varhaislapsuudessa, jolloin lapsi rakentaa käsitystään omista mahdollisuuksistaan sukupuolensa edustajana (Leinonen, 2005, s. 12). Mikäli lasten kanssa työskentelevillä aikuisilla on vahva näkemys sukupuolesta biologiaan pohjautuvana ominaisuutena, ei työssä välttämättä havaita kasvatuksen sukupuolittavia käytäntöjä, ja tällöin ajaututaan usein uusintamaan vallitsevia sukupuolinormeja (Alasuutari, 2016, s. 127). Aiempien tutkimusten mukaan lasten kanssa työskentelevät aikuiset esimerkiksi vahvistavat ja normalisoivat poikien roolia dominoivina ja fyysisinä, jopa aggressiivisina (Bhana, 2009; Keddie, 2003).

Aikuiset ohjaavat lapsia sekä tietoisesti että tiedostamatta sukupuolen mukaiseen jakoon (Leinonen, 2005, s. 12). Sukupuolittuneiden käytänteiden näkeminen ja vaikutuksien tunnistaminen onkin haastavaa. Tämä on kuitenkin välttämätöntä, sillä sukupuolittuneiden käytäntöjen esiin nostaminen ja purkamien luovat moninaisuutta arvostavaa ilmapiiriä kasvatusyhteisöihin ja ehkäisevät erilaisuudesta johtuvaa kiusaamista, edistävät lasten hyvinvointia ja ehkäisevät syrjäytymistä (Ylitapio-Mäntylä, 2012c, s. 19). Seuraavissa alaluvuissa esittelen varhaiskasvatuksessa esiintyviä tyypillisiä sukupuolittuneita käytänteitä, joita ovat yleispätevät kirjaukset, aikuisten sukupuolittava puhe, leikki ja lelut, ilmaisun rajat sekä lasten vaatetus.

4.2.1 Yleispätevät pedagogiset kirjaukset

Ryhmissä tehtäviä varhaiskasvatussuunnitelmia on kritisoitu siitä, että dokumenteissa ei käsitellä tasa-arvoa käytännössä konkreettisten ongelmakohtien ja niiden ratkaisujen kautta, vaan sukupuolesta puhutaan hyvin yleisluontoisesti (Alasaari & Katainen, 2016, s. 27, 30–31; Eskelinen & Itäkare, 2020; Lappalainen, 2006; Ylitapio-Mäntylä, 2012d, s. 55–56). Arjen opetus- ja kasvatustilanteissa sukupuolittuneet toiminnat ovat usein näkymättömissä, jolloin konkretian puuttuminen johtaa siihen, että varhaiskasvatuksessa uusinnetaan sukupuolistereotyyppioita (Alasaari & Katainen, 2016, s. 31), ja varhaiskasvatuksessa pääsee toteutumaan niin kutsuttu piilo-opetussuunnitelma, johon voi liittyä sukupuolittuneisuutta (Ylitapio-Mäntylä, 2012d, s. 55). Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan käytännön tapoja, joita ei ole kirjattu mihinkään virallisiin suunnitelmiin, mutta niitä toistetaan tiedostamatta arjessa. Piilo-opetussuunnitelmaa voi tehdä näkyväksi pohtimalla erilaisia kasvatustilanteita sukupuolen valossa (Ylitapio-Mäntylä, 2012d, s. 64–65).

Tasa-arvotyö onnistuu päiväkodeissa parhaiten, kun henkilöstöllä on sitä varten toimintasuunnitelma (Sundell & Frosblom-Sinisalo, 2012, s. 133). Varhaiskasvatuksessa tulisi pohtia suunnitelmien ja asiakirjojen heteronormatiivisuutta (Lehtonen, 2010, s. 105): näyttäytyykö sukupuoli kaksijakoisena? Onko perusviesti se, että perheissä on lähtökohtaisesti aina oltava äiti ja isä? Nähdäänkö

sukupuolet toisilleen vastakkaisina? Ylitapio-Mäntylä (2012b, s. 177) nostaa esille feministisen pedagogiikan näkökulman, jonka mukaisesti opetusta tulisi suunnitella ja kehittää sukupuoli huomioiden, jolloin havainnoidaan sukupuolittuneita käytänteitä, ja toimitaan tietoisesti niiden kanssa. Kasvattamalla kriittisyyttä normeja kohtaan, voidaan niitä myös purkaa (Lehtonen, 2010, s. 105).

4.2.2 Aikuisten sukupuolittava puhe

Eräs selkeä lapsia sukupuolittava käytänne on aikuisten puheessa käyttämät sukupuolittuneet ilmaisut, joilla vahvistetaan sukupuolijakoa tyttöihin ja poikiin (Paju, 2013; Tainio, 2009; Teräs, 2012). Kasvattajan puhe saattaa suorasti ja epäsuorasti rakentaa erilaisia mahdollisuuksia sekä odotuksia tytöille ja pojille; vuorovaikutuksen ja puheen määrä voi olla erilainen tytöille ja pojille, ja puhetapa sekä vuorovaikutuksen laatu voivat vaihdella (Teräs, 2012, s. 103–104). Teräksen (2012) aineistossa esille nousivat myös puheen aihepiirit, jotka osoittavat lapselle, mitkä elämän osa-alueet oletetaan kuuluvan hänelle.

Alasuutari (2016, s. 123) on tarkastellut, miten päiväkodissa varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa puhutaan tytöistä ja pojista. Tarkastellessaan tyttödestä ja poikuudesta esitettyjä tulkintoja Alasuutari (2016) nostaa esille Gergenin (2009) relationaalisen lähestymistavan, jonka mukaan yksilö ja yksilönä oleminen mahdollistuvat ja toteutuvat suhteissa toisiin ihmisiin. Tainio (2009, 178) tuo saman ajatuksen esille; puhuttelulla pojista rakennetaan samalla kielenkäytöllisesti vastakkain asettuvaa luokkaa tytöistä. Gergen (2009, s. 32–33) mukaan sanat itsessään eivät vielä merkitse mitään, mutta konteksti sanan ympärillä ja teot, joita sana saa aikaan, luovat merkityksiä. Esimerkiksi ”tyttö” voi saada toisessa ajassa, paikassa sekä kulttuurissa vireille erilaisia mielikuvia ja aiheuttaa erilaisia toimia kuin toisessa. Gergenin (2009, s. 33–38) ajattelun mukaan yksilöllisyyden perustana on kanssakäyminen, joka tapahtuu aina jonkinlaisessa kontekstissa. Kanssakäymisellä on ehtoja, ja nämä määrittyvät aiemmissa kanssakäymisissä luotujen ehtojen kanssa: esimerkiksi tilanne, jossa pieni lapsi osoittaa kaupassa hametta, ja johon vanhempi vastaa, ”Se on hame.”. Mikäli lapsen oletetaan olevan tyttö, sanat voidaan tulkita tietyssä kontekstissa myötäileviksi ja

hyväksyviksi. Mikäli lapsen oletetaan olevan poika, aikuisen voi tietyssä kontekstissa nähdä asettavan rajan lapselle – se on hame, hame on tyttöjen vaate, sinä olet poika ja et voi sen vuoksi käyttää sitä. Konteksti on luonut lapsen toiminnalle, hameelle, aikuisen sanoille ja sukupuolelle ehtoja.

Teräs (2012, s. 105–118) nostaa tarkasteluun kehut, joiden voidaan ajatella välittävän lapsille kasvattajien odotuksia ja arvostuksia – Teräksen aineistossa tyttöä keuhuttiin ahkeruudesta, ja poikaa rohkeudesta sekä viisaudesta. Liikuntauhetkilla välittyi rohkean pojan ihannointi. Pojat saivat selvästi tyttöä useammin kehuja pukemis- ja riisumistilanteessa, mutta tytöille suunnattiin 60 % ulkonäköä tai vaateesta koskevista kehuista. Ruokailutilanteessa tyttöjä keuhuttiin hyvistä ruokailutavoista, kun taas poikia siitä, että he ovat ylipäättään syöneet.

Alasuutari (2016, s. 123, 140) esittää aikuisten puheen olevan osa varhaisen sosialisoinnin prosessia, jossa kehittyvälle lapselle tuotetaan taidot osallistua kulttuurin perinteisiin toiminnan tapoihin ja malleihin, ohjaten lasta toimimaan kulttuuristen sukupuoliolotusten ja -käytäntöjen mukaisesti. Sukupuoli tehdään olemassa olevaksi jokapäiväisillä puhetoivoilla, eleillä ja teoilla (Naskali, 2010, 281). Alasuutari (2016) tuo esille tytön ja pojan käsikirjoitukset, ja niiden myötä lapsille tarjoutuvat identiteetin rakentamisen kehykset, jotka perustuvat hyvin pitkälti perinteisille maskuliinisuuden ja feminiinisuuden sekä heteroseksuaalisuuden odotuksille. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulisi myös tarkastella, miten kasvattajat puhuvat lapsille heidän vanhemmistaan (Ylitapio-Mäntylä, 2012d, s. 65): otetaanko huomioon perheiden moninaisuus? Sanotaanko aina, että äiti pesee päiväkodissa likaantuneet vaatteet kotona? Ohjataan kortteja askarrella lapsia tekemään isälle sinisiä kortteja, joissa on työkaluja ja autoja?

4.2.3 Leikit ja lelut normien vahvistajina

Niin aikuiset kuin lapsetkin ovat oppineet, mitkä leikit ovat sopivia ja sallittuja tytöille ja mitkä pojille (Ylitapio-Mäntylä, 2012a, s. 81). Monesti aikuiset eivät huomaa tekevänsä oletuksia lapsille sukupuolen mukaan sopivista leikeistä. Autojen ja rakentelun oletetaan olevan poikien leikkejä, ja tyttöjen puolestaan nuket, barbiet, pehmolelut, hoiva- ja kotileikki (Alasuutari, 2016, luku 6). Vaikka raja

tyttöjen ja poikien leikeissä on selvä, on tutkimusten mukaan tyttöjen helpompaa soljua rajujen leikkien maailmaan, sillä se on hyväksytympää ja näin ollen ”normaalimpaa” kuin poikien osallistuminen hempeisiin leikkeihin (Alasuutari, 2016, luku 6; Sundell & Frosblom-Sinisalo, 2012, s. 126).

Opettajien yksilöllisillä käsityksillä sukupuolesta sekä uskomuksilla sukupuoleen liittyvistä stereotyyppioista on huomattu olevan vaikutusta lasten leikkeihin: henkilöstö, joka selitti lasten kiinnostuksen kohteiden johtuvan biologiasta, tarjosi enemmän stereotyyppisiä leikkejä lapsille, ja lapset leikkivät enemmän sukupuoliutettuja leikkejä omissa sukupuoliutetuissa ryhmissään (Chapman, 2016). Ryhmässä, jossa opettaja pyrki esittämään erilaisia roolimalleja, vältti sukupuoliroolien asettamista sekä kuvaili jokaisen kokemuksen ja leikin olevan kaikkia lapsia varten, lapset leikkivät erilaisissa kokoonpanoissa ja osallistuivat monenlaisiin toimiin stereotyyppisten leikkien ulkopuolella.

Aikuisilla on monia keinoja vaikuttaa lasten leikkiin joko edistävästi tai tukahduttavasti: aikuisten tekemät suunnitelmat, tarjotut resurssit, palaute, vuorovaikutus sekä leikkiin osallistuminen voivat tukea lasten luovia kokeiluja tai lopettaa ne (Chapman, 2016). Leikkitilojen kohdalla tulee pohtia, miten niissä tilallisesti määritellään tyttönä ja poikana oleminen: päiväkodin leikkitilat muodostavat lapsille tarjoumia, eli materiaalisia mahdollisuuksia, jotka muuttuvat lasten läsnäolosta joksikin leikin osaksi (Raittila, 2009, s. 230). Norjassa päiväkodeissa tehty tapaustutkimuksen tulokset osoittivat, että sukupuoli näkyi päiväkodin fyysisissä ympäristöissä, ja tämä vaikutti lasten leikkikäytäntöihin (Børve & Børve, 2017). Tilat voivat antaa merkkejä siitä, mitä siellä pitäisi leikkiä ja kenen siellä kuuluisi leikkiä. Ympäristön fyysiset ominaisuudet saavat merkityksensä, kun ihminen havainnoi, tulkitsee ja nimeää ympäristöään, minkä ansiosta neutraaliin tilaan liitetään inhimillisiä ja yksilöllisiä merkityksiä, arvoja, tunteita, toiveita, tietoja ja muistoja (Raittila, 2009, s. 230). Sekä lapset, että aikuiset tuottavat siis omien tulkintojensa kautta henkilökohtaisia näkemyksiä päiväkodin leikkitiloista, jolloin tilat eivät olekaan enää neutraaleja.

4.2.4 Ilmaisun rajat sukupuolittain

Ylitapio-Mäntylä (2012a, s. 83) nostaa esille useita lasten ilmaisuun liittyviä sukupuolittavia käytänteitä: kirjoissa, lelukuvastoissa, peleissä ja viihdeohjelmissa esiintyy varsin perinteisiä sukupuolirooleja ylläpitäviä hahmoja heteronormatiivisine perhesuhteineen. Lauluissa, loruissa ja saduissa äiti on hoitaja ja isä on töitä tekevä auktoriteetti. Ylitapio-Mäntylän (2012a) mukaan lapsille saatetaan tuottaa sekä tarjota tietyn tyyppistä musiikkia ja ilmaisullista toimintaa sukupuolen perusteella – pojille rockia ja rumpuja, tytöille balettia ja laulamista. Jopa lastenmainosten musiikissa on nähtävissä sukupuolittuneisuutta, kun sukupuolittain eriytyneissä mainoksissa pojille suunnattujen lelukuvien taustalla soi nopea-tempoista mollisävytteistä musiikkia, ja tytöille suunnatuissa mainoksissa puolestaan enemmän rauhallista musiikkia duurisävellajeissa (Martti, 2015).

Koska moninaisuuden näkeminen ja hyväksyminen voi olla totuttujen tapojen alta haastavaa, aikuisten olisi hyvä pohtia erilaisten roolien, leikkien ja toiminnan mahdollisuuksien ottamista yhdessä lasten kanssa (Ylitapio-Mäntylä, 2012a, s. 81). Henkilöstön tulisi kiinnittää pedagogista materiaalia valitessaan huomiota siihen, että materiaali tukee moninaisuuden ymmärtämistä. Lastenkirjojen, laulujen ja loruun avulla voi lasten kanssa yhdessä pohtia stereotyyppisiä sukupuolirooleja ja erilaisuutta (Ylitapio-Mäntylä, 2012a, s. 84).

Sukupuolittuneen ilmaisun tutkimiseen liittyy myös poikien ja tyttöjen sallittu fyysinen aktiivisuus sekä ruumiillisuus. Kuukka (2015, 18) tuo esille, kuinka biologian lisäksi myös kasvatus vaikuttaa ruumiiseen monin tavoin. Kulttuuristen sukupuoliodotusten mukaan tyttöjen osaamista ovat rauhallisuus, kiltteys ja tunnollisuus, poikien puolestaan toiminnallisuus, rohkeus ja urheilullisuus (Ylitapio-Mäntylä, 2012a, s. 72). Näissä raameissa aikuiset saattavat antaa lapsille enemmän mahdollisuuksia liikkumiseen ja äänenkäyttöön, tai rajoittaa niitä, pelkästään sukupuoliodotuksen perusteella. Poikia ohjataan tyttöjä useammin tilaa vaativiin fyysisiin leikkeihin, ja tyttöjä niin sanottuihin hiljaisiin leikkeihin (Alasuutari, 2016, luku 6; Ylitapio-Mäntylä, 2012a, s. 77–78). Fyysisyyttä pidetään pojille ominaisena ja hyväksyttävänä (Bhana, 2009; Keddie, 2003) ja hoivaaminen nähdään luontaisena tyttöjen kohdalla (Rodríguez ym., 2006).

4.2.5 Lasten vaatetus sukupuolen tunnusmerkkinä

Eri kulttuureissa arvostetaan, odotetaan ja joskus jopa vaaditaan tiettyntyyppistä pukeutumista (Koskennurmi-Sivonen, 2012, s. 5). Yksi nykyajan merkittävä normi vaatteiden käyttöön liittyen on vaatteiden sukupuolittavuus – tytöille ja pojille tuotetaan erilaisia vaatteita, ja näin vaatteilla ylläpidetään sukupuolijakoa (Blakemore, 2003; Ylitapio-Mäntylä, 2012a, s. 75–76). Paju (2013) tuo tutkimusaineistossaan esille sen, kuinka vahvasti värit sukupuolittavat lapsia: tytöillä on pääsääntöisesti vaaleanpunaisia, punaisia, violetteja vaatteita, kun taas poikien vaatteissa näkyy sinistä, ruskeaa ja vihreää. Lapset oppivat varhain sukupuolen mukaista pukeutumista seuraamalla aikuisia, mainontaa, elokuvia, kirjallisuutta sekä vertaisiaan (Ylitapio-Mäntylä, 2012a, s. 75–76). Aikuiset eivät välttämättä ohjaa lapsia tarkastelemaan maailmaa sukupuolittuneena ja identifioimaan itseään toiseen sukupuolista, vaan sukupuolittuneet käsitykset ovat juurtuneet kieleen, rakenteisiin ja käytäntöihin (Paju, 2013). Yhteiskunnan luomien pukeutumismien noudattaminen on kannattavaa sosiaalisen turvallisuuden kannalta.

Vaatteet eivät ole neutraaleja, vaan ne tuotetaan tytöille tai pojille kuuluviksi, ja ne ohjaavat toimimaan tietyllä tavalla, jolloin niitä voi pohtia toimijuuden kautta (Kuukka, 2015, s. 105; Paju, 2013, s. 120; Ylitapio-Mäntylä, 2012a, s. 71). Millaisia toiminnanmahdollisuuksia kireät legginsit asettavat ruumiilliselle olemiselle, mikäli niitä käyttävä lapsi ei saa puettua niitä yksin? Entä hame, joka voi rajoittaa kiipeilyä, kärrynpyöriä, kuperkeikkoja tai istuma-asentoa? Vaatteet ja asusteet voivat myös tuoda lasta aikuisen likelle; vaatteisiin ja hiuksiin liittyvä huolenpito kohdistuu määrällisesti vahvemmin tyttöihin (Paju, 2013). Aikuiset auttavat tyttöjä pitkien hiusten ja hiuskoristeiden laittamisessa, minkä voi nähdä hellyyden ilmaisuna ja mahdollisuutena läheisyyteen.

2020-luvun pukeutumisessa on väljyyttä, mutta edelleen poikien ulkonäköpaineet liittyvät pukeutumisen rajoituksiin, eikä pojille suosita feminiiniseksi miellettyjä vaatteita (Ylitapio-Mäntylä, 2012a). Blakemore (2003) tuo aineistossaan esille, että lasten keskuudessa poikia arvostellaan enemmän kuin tyttöjä pukeutumisen sukupuolinormien rikkomisesta. Lapset ovat kokemuksiinsa aktiivisia toimijoita, ja he havainnoivat tarkasti ympärillään olevia asioita sekä

aikuisten ja muiden lasten toimintaa. Aikuisten täytyykin tiedostaa olevansa omalla toiminnallaan esimerkin asettajia, jolloin heillä on mahdollisuuksia laajentaa lasten mahdollisuuksia toimia ilman, että sukupuoli vaikuttaa heidän valintoihinsa ja mielenkiinnonkohteisiinsa (Ylitapio-Mäntylä 2012a, 91).

4.3 Sukupuolisensitiivinen varhaiskasvatuksen pedagogiikka

Sukupuolisensitiivisen varhaiskasvatuksen pedagogiikan ytimessä on varhaiskasvatuksen sukupuolittuneiden käytäntöjen havaitseminen ja purkaminen, minkä avulla pyritään kohtaamaan jokainen lapsi omanlaisena yksilönä ilman sukupuolen tekemiä rajoitteita tai jakoja (Ylitapio-Mäntylä, 2012c, s. 19, 2020).

Aikuisten toiminta on avainasemassa sukupuolisensitiivisen varhaiskasvatuksen mahdollistamisessa: sukupuolisensitiivinen aikuinen pohtii sukupuoleen liittyviä luokitteluja, tiedostaa ja tunnustaa toimintansa sukupuolistavat käytännöt ja mallina olemisen merkityksen sekä ymmärtää, ettei yhteiskunta ole samanlainen naisille ja miehille (Ylitapio-Mäntylä, 2020). Sukupuolittuneita käytäntöjä muovaamalla aikuiset voivat tukea lapsia kasvussaan ihmisten erilaisuutta kunnioittavaksi ja moninaisuutta ymmärtäviksi yksilöiksi (Ylitapio-Mäntylä, 2012c, s. 19). Toisinaan ammattilaisilla voi olla vaikeuksia, jännitystä ja haastetta sopeutuessaan uusiin rooleihin tai uusiin käsityksiin rooleista (Rogers & Horrocks, 2010). Jotta jokainen varhaiskasvatuksessa työskentelevä aikuinen voisi aidosti muuttaa työtapojaan sukupuolisensitiivisempään suuntaan, tarvitaan tietoa ja yhdessä luotua ymmärrystä siitä, mitä sukupuolisensitiivisyys on.

Monelle lapselle ja aikuiselle kategorisointi tyttöihin ja poikiin ei ole sopiva, minkä vuoksi on tärkeää olla sensitiivinen moninaisuudelle (Huska & Karvonen, 2012, s. 34). Tasa-arvoasioiden esille nostaminen ehkäisee erilaisuudesta johtuvaa kiusaamista ja luovan toisia kunnioittavaa ilmapiiriä, mikä on omiaan tukemaan lasten mielenterveyttä, vahvistamaan lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia ja ehkäisemään syrjäytymistä (Ylitapio-Mäntylä, 2012c, s. 19).

Sukupuolisensitiivisyyden tarkoitus ei ole häivyttää sukupuolta näkymättömäksi, vaan tarkastella sukupuolittuneiden käytäntöjen ilmenemistä ja

tarkoituksenmukaisuutta varhaiskasvatuksen arjessa. Kyse on sukupuolen näkyväksi tekemisestä, sukupuolen käsitteen avaamisesta sekä totutun ja tavaksi tulleen kyseenalaistamisesta (Ylöstalo, 2013, s. 120). Sukupuolisensitiivisyyden tavoitteena on luoda ilmapiiri, joka sallii moninaisuuden ja luo yhteenkuuluvuutta sekä yhteisöllisyyttä kaikille lapsille. Juutinen (2015) esittää tutkimuksessaan, että varhaiskasvatuksessa yhteisöllisyyttä rakennetaan kielellisillä, toiminnallisilla ja materiaalisilla tavoilla. Aikuinen vaikuttaa lasten yhteenkuuluvuuden mahdollisuuksiin pedagogisilla käytänteillä ja materiaalsen ympäristön valinnoilla, jotka ohjaavat lapsia muodostamaan ryhmiä ja voivat edistää tai estää lapsien yhteenkuuluvuutta (Juutinen, 2015, s. 173).

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Sukupuolisensitiivisyys tuli varhaiskasvatuksessa velvoittavaksi vuonna 2016 päivitetystä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016, s. 30), jolloin varhaiskasvatuksen todettiin ensimmäistä kertaa olevan sukupuolisensitiivistä. Henkilökohtaisen työkokemukseni valossa varhaiskasvatuksessa on kuitenkin edelleen vaihtelevia käytänteitä siinä, miten pitkällä sukupuolisensitiivisyyden ymmärtämisen kanssa ollaan. Lapsia tarkastellaan joko tyttöinä tai poikina, mikä näkyy muun muassa heidän kohtelussaan vuorovaikutuksessa, viikkojen tarjoamisessa sekä käyttäytyminen sallimisessa (Ylitapio-Mäntylä, 2012c, s. 17). Tämä on kuitenkin ristiriidassa varhaiskasvatuksen velvoitteiden kanssa, minkä vuoksi halusin tutkia kentän tilannetta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten sukupuoli näkyy varhaiskasvatuksen pedagogiikassa ja sitä kautta havaita, millaisia sukupuolisensitiivisiä tai sukupuolittavia käytänteitä varhaiskasvatuksessa on. Tutkimuksen ytimessä ovat kysymykset siitä, miten toimintaa suunnitellaan, toteutetaan, arvioidaan ja kehitetään sukupuolisensitiivisyys huomioiden.

Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Miten sukupuolisensitiivisyys tulee esille varhaiskasvatuksen suunnittelussa, toteutuksessa, arvioinnissa ja kehittämistyössä?
 - 1.1. Miten sukupuolisensitiivisyys näkyy varhaiskasvatuksen pedagogiikan suunnittelussa?
 - 1.2. Miten sukupuolisensitiivisyys näkyy käytännössä pedagogisessa toiminnassa?
 - 1.3. Miten sukupuolisensitiivisyys näkyy varhaiskasvatuksen pedagogiikan arvioinnissa ja kehittämisessä?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuskonteksti

Tutkimus toteutettiin eräässä suomalaisessa kunnallisessa päiväkodissa, ja se käsittelee varhaiskasvatuksen sukupuolisensitiivistä pedagogiikkaa. Näkemystäni pedagogiikasta ohjaa kulttuurintutkimuksen käsitys, jonka mukaan päiväko-deissa esiintyviä erilaisia käytäntöjä ei voida mieltää erilliseksi ympäröivästä yhteiskunnasta, vaan niitä tulisi tarkastella kulttuurin ja vallan kautta (Alasuutari, 2012, luku 3). Alasuutaria (2012) mukaillen tavoitteena on ottaa esiintyviin tapoihin etäisyyttä ja kohottaa ne tarkastelun keskiöön. Hahmotan tutkimuksessa pedagogiikan osaksi yhteiskunnallista kasvatusinstituutiota, jossa on omia vakiintuneita kulttuurisia käytäntöjä ja toimintatapoja. Tarkastelen feminiinisyyttä sekä maskuliinisuutta kulttuurisina sopimuksina: sukupuolta tuotetaan, esitetään ja vahvistetaan erilaisilla teoilla (Ylitapio-Mäntylä, 2012c, s. 15).

6.2 Tutkimukseen osallistujat

Toteutin tutkimuksen eräässä suomalaisessa kunnallisessa päiväkotiyksikössä, tutkien 2-5-vuotiaiden lasten ryhmässä työskentelevää varhaiskasvatuksen ammattilaisista koostuvaa tiimiä kevätlukukaudella 2022. Lopullinen aineisto koostui kyseisen tiimin täyttämästä ryhmäkohtaisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta, tiimin havainnoimisesta sekä tiimille teetätetystä kyselylomakkeesta. Analysoin aineiston laadullisen sisällönanalyysin avulla.

En erittele tutkittavia, sillä tutkimuksessa ei ole tavoitteena vertailla ryhmässä työskentelevien varhaiskasvatuksen ammattilaisten toimintaa. Tutkittavat ovat varhaiskasvatuksen ammattilaisia, joilla on pätevyys toimia alan tehtävissä, ja usean vuoden työkokemus. Tutkittava tiimi toimi lapsiryhmässä, jonka henkilöstön mitoitus noudatti varhaiskasvatustalakeia (2018a, § 35) ja Valtioneuvoston asetusta varhaiskasvatuksesta (2018). Häivyttääkseni tutkimusaineistossani olevien varhaiskasvatuksen ammattilaisten henkilöllisyyden, käytän jatkossa kaikkista tutkittavista yleispäteviä nimityksiä ”aikuinen” tai ”tiimi”.

6.3 Tutkimuksen lähestymistapa ja tutkimusaineiston keruu

Tutkimukseni on laadullinen etnografinen tutkimus. Laadulliseen tutkimukseen kuuluu tutkittavien tutkiminen heille luonnollisessa ympäristössä, jolloin on mahdollista havaita ekonomiset, kulttuuriset sekä sosiaaliset kontekstit, jotka vaikuttavat tutkittavien toimintaan (Hennink ym., 2020, s. 10). Karsitusti laadullinen tutkimus ymmärretään ei-numeraalisena, vaikka rajat eivät olekaan selkeät, ja aineisto tai sen analysoimisen vaiheet voivat sisältää kvantitatiivisia piirteitä (Eskola & Suoranta, 1998, luku 1). Laadullinen tutkimus pyrkii tutkittavan tarkoitusperien ymmärtämiseen tietynlaisten metodien avulla, kuten havainnoinnin ja haastattelun (Hennink ym., 2020, s. 10; Vaismoradi ym., 2013).

Keräsin ison osan aineistosta havainnoimalla päiväkodissa henkilöstön toimintaa, mikä teki tutkimusotteesta etnografisen. Etnografialla tarkoitetaan usein tutkijan omakohtaista tutkimusta, jossa yhdistyvät teoreettiset ja vertailevat tulokset organisaatiosta ja kulttuurista (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 3). Tässä tutkimuksessa etnografialla viitataan tutkimusmenetelmään, johon sisältyy tutkijan läsnäoloa tutkimuksen kohteena olevassa päiväkotiyhteisössä (Gordon ym., 2001; Hammersley & Atkinson, 2007, s. 3; Lappalainen, 2007b, s. 9). Etnografisessa tutkimuksessa ei ole tavatonta, että huomio kiinnittyy vain pieneen ihmisryhmään, eikä aineiston koolla ole välitöntä vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen (Eskola & Suoranta, 1998, luku 2; Hammersley & Atkinson, 2007, s. 3).

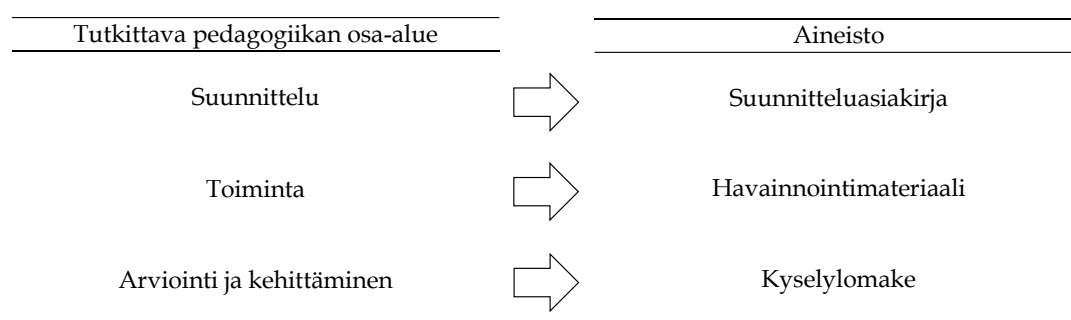
Etnografisessa aineistonkeruussa tutkija voi kerätä aineistoa useasta eri lähteestä, kuten asiakirja-aineistoista ja haastatteluista sen lisäksi, että seuraa yhteisön tapahtumia (Eskola & Suoranta, 1998, luku 1; Hammersley & Atkinson, 2007, s. 3; Huttunen, 2010). Varhaiskasvatuksen sukupuolisensitiivinen pedagogiikka on ilmiönä laaja, minkä vuoksi pelkästään havainnoimalla voi olla vaikea tavoittaa pedagogiikan suunnitteluun, arvioimiseen ja kehittämiseen liittyviä prosesseja. Lisätakseni tulosten luotettavuutta ja tutkittavan ilmiön monipuolista tarkastelua, päätin tutustua tiimin varhaiskasvatussuunnitelmaan sekä teettää tiimille kyselyn pedagogiikan arvioinnista ja kehittämisestä (Huttunen, 2010).

Koska päädyin yhdistämään erilaisia aineistoja aineistonkeruussa, voidaan puhua aineistotriangulaatiosta. Aineistotriangulaatiossa tutkimuskohteen

tutkimiseen käytetään useita erilaisia aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä, kuten kyselylomaketta sekä havainnointia (Eskola & Suoranta, 1998, luku 2). Perusteena on usein se, että tutkija kokee yksittäisellä tutkimusmenetelmällä olevan vaikea saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta. Seuraavaksi kuvaan kunkin aineiston keräämisen erikseen. Aloitin aineistonkeruun ryhmäkohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan tutustumisella sekä pedagogisen toiminnan havainnoimisella, ja vasta havainnointijakson loppupuolella teetätin kyselylomakkeen, jossa keskityttiin työn arvioimiseen sekä kehittämiseen. Tämän tutkimuksen aineiston rakenne on kokonaisuudessaan nähtävillä kuvioista 1.

Kuvio 1

Tutkimusaineisto kokonaisuudessaan



Kuvion 1 vasemmalla puolella on nähtävissä tutkittavana ollut pedagogiikan osa-alue, ja oikealla aineisto, jonka avulla olen pyrkinyt keräämään tietoa kyseisestä osa-alueesta. Seuraavissa luvuissa esittelen vuorollaan eri aineistonkeruumenetelmät; aluksi suunnitteluasiakirjaa edustavan ryhmän varhaiskasvatussuunnitelman, sen jälkeen havainnointimateriaalin ja lopuksi kyselylomakkeen.

6.3.1 Suunnitteluasiakirja aineistonkeruumenetelmänä

Käytin tiimin täyttämään ”ryhmän varhaiskasvatussuunnitelma” -lomaketta hankkiakseni tietoa siitä, miten sukupuolisensitiivisyys näkyy varhaiskasvatuksen pedagogisessa suunnittelussa. Tutkimuskohteenani oleva tiimi työskenteli kunnassa, jossa kyseistä lomaketta käytetään varhaiskasvatuksen suunnittelemiseen. Lomakkeen pohja oli suunniteltu kahden kunnan välisenä yhteistyönä. Tarkastelemani lomake oli yksitoista sivua pitkä.

Pyrin selvittämään ryhmän varhaiskasvatussuunnitelma -lomakkeen avulla, miten varhaiskasvatuksen pedagogiikan suunnitteluvaiheessa otetaan huomioon sukupuolisensitiivisyys. Sain ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmasta kopion. Kuvaan taulukossa 1 suunnitelmalomakepohjan pääteemat, jotka olen jakanut viiteen osaan: käyttöohjeet ja yleiset tiedot; tiimin tavoitteet ja vuorovaikutus; varhaiskasvatuksen arvoperusta ja tavoitteet; varhaiskasvatuksen toteuttamisen periaatteet sekä varhaiskasvatuksen oppimiskokonaisuudet.

Taulukko 1

Ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeen pääteemat ja sisällöt

Pääteemat	Sisällöt
Käyttöohjeet ja yleiset tiedot	Laaditaan ajalle Ryhmän nimi Henkilöstö Käyttöohje Lapsiryhmän kuvaus
Tiimin tavoitteet ja vuorovaikutus	Tiimin kehittymistavoitteet Tiimin toimintaa ohjaavat periaatteet Tiimin sisäinen vuorovaikutus
Varhaiskasvatuksen arvoperusta ja tavoitteet	Varhaiskasvatuksen arvoperusta Laaja-alaisen osaamisen edistäminen
Varhaiskasvatuksen toteuttamisen periaatteet	Yhteistyökäytännöt Vuorovaikutuksen periaatteet ja vertaissuhteet Lasten osallisuus Hoitoon tulo- ja lähtötilanteet Perushoitotilanteet Pienryhmätoiminnan toteuttaminen Pedagoginen dokumentointi
Varhaiskasvatuksen oppimiskokonaisuudet	Monipuoliset työtavat Lapsen osallisuus Kielten rikas maailma Ilmaisun monet muodot Minä ja meidän yhteisömme Tutkin ja toimin ympäristössäni Kasvan, liikun ja kehityn

Kunnassa oli myös otettu käyttöön yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelma vuonna 2021, minkä pohjalta lomakkeeseen oli päivitetty ”Toiminnallinen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma” -osio. Havainnoimani tiimi ei ollut täyttänyt tätä osiota, mutta otin lomakkeen olemassaolon huomioon tutkimuksen tuloksia pohtiessani.

6.3.2 Havainnointi aineistonkeruumenetelmänä

Kerätäkseni tietoa siitä, miten sukupuolisensitiivisyys näkyy käytännössä varhaiskasvatuksen pedagogisessa toiminnassa, havainnoin lapsiryhmässä työskentelevien aikuisia. Havainnointimateriaalia kertyi lopulta 18 päivän ajalta, yhteensä 69 tuntia, havainnointiaikojen vaihdellen yhdestä tunnista neljään tuntiin. Havainnointini kohdistui siirtymiin, ruokailuihin, leikkiin ja ohjattuun toimintaan sekä aikuisten vuorovaikutukseen näissä hetkissä. Pääosin pyrin aloittamaan havainnointipäivät kahdeksalta lasten aamupalan aikoihin ja lopettamaan lounaan jälkeen noin kahdentoista maissa päivällä, kun lapset kävivät levolle.

Etnografisessa tutkimuksessa tutkija tutustuu itse tutkimuskohteeseensa, tavoitteenaan havainnoida sitä tieteellisesti, suodattaa siellä saamiaan kokemuksia, paikantaa niitä analyttisesti ja tulkita tuloksia samalla tuoden esille oma toimintansa tutkijana (Eskola & Suoranta, 1998, luku 1; Hammersley & Atkinson, 2007, s. 3; Lappalainen, 2007b, s. 10). Päiväkoti instituutiona on etnografialle tarkkarajainen tutkimuskenttä, sillä sen toimintaa raamittavat yhteiskunnalliset säädökset, odotukset sekä opetussuunnitelmat ja toiminnasta vastaavat suhteellisen yhtenäisen koulutuksen saaneet ammattilaiset (Lahelma & Gordon, 2007, s. 17).

Etnografian odotetaan viipyvän kohtuullisen ajan havainnointiympäristössä, tehden havaintojensa avulla kuvausta tutkimuskohteesta (Salo, 2007, s. 228). Tieteellisellä havainnoinnilla tarkoitetaan systemaattista tietojen keruuta ja tieteelliseen työskentelyyn suuntautunutta toimintaa, jossa tutkija kohdentaa aistejaan tarkemmin kuin arjen tilanteissa (Paalumäki & Vähämäki, 2020, luku 8). Havainnointi mahdollistaa tilanteiden autenttisuuden; sen sijaan, että tutkija kysyisi, miten varhaiskasvatuksen työntekijät huolehtivat ryhmässään tasa-arvoisen varhaiskasvatuksen toteutumisesta, hän voi osallistua havainnoijana lapsiryhmän toimintaan ja nähdä, miten sukupuolisensitiiviset tai sukupuolittavat käytännöt elävät ryhmässä. Pyrin saamaan havainnot kirjalliseen muotoon. Muistiinpanojen avulla loin tulkintoja sekä käsityksiä näkemästäni ja kokemastani todellisuudesta (Lappalainen, 2007a, s. 114; Salo, 2007, s. 228–229).

Jotta oli mahdollista kerätä luotettavaa tutkimusaineistoa havainnointikerroilta, oli ennen havainnoiteja tehtävä suunnitelma siitä, miten aineisto

kerätään (Gobo, 2008, s. 148; Paalumäki & Vähämäki, 2020, luku 8). Etnografiassa aineistonkeruussa on otettava huomioon, että tutkija ei voi huomioida yhtäaikaaisesti kaikkea tapahtuvaa, jolloin täytyy systematisoida havainnointiaineiston keruuta (Gordon ym., 2006; Paalumäki & Vähämäki, 2020, luku 8). Jaottelin ennen havainnointikertoja varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa viralliselle, epäviralliselle ja fyysiselle tasolle, mukailen Gordonin ja kollegoiden (2006) etnografisessa koulututkimuksessa käyttämää havainnointimenetelmää. Osa havainnoitavista asioista kietoutui toisiinsa, mutta alustava rajaus helpotti katseen suuntaamista tutkimuksen kannalta oleellisiin asioihin.

Asetin viralliselle tasolle suunnitelmat, opetusmateriaalit, opetussisällöt ja -menetelmät sekä pedagogisen vuorovaikutuksen (Gordon ym., 2006). Tällä tasolla kiinnitin huomiota varhaiskasvatuksen sukupuolittavista käytänteistä erityisesti pedagogisen suunnittelun ja ohjatun toiminnan sukupuolisensitiivisyyteen, ryhmään valikoituihin leluihin ja leikkeihin, lastenkirjoihin ja ilmaisuun liittyviin näkökulmiin sekä aikuisen pedagogiseen puheeseen. Otin satunnaisella otannalla lapsiryhmän käytössä olevista kuvakirjoista tutkittavakseni 22 lastenkirjaa nähdäkseni, miten sukupuoli niissä kuvattiin. Valokuvasin tutkimusjakson aikana lapsiryhmän tilojen järjestelyjä, käytettäviä leluja ja niille varattuja paikkoja. Kuvat toimivat muistini tukena, ja tuotin niiden pohjalta aineistoa.

Epäviralliseen tasoon asetin tässä tutkimuksessa piilo-opetussuunnitelman toteutumisen – sen, miten toimitaan, vaikka asiaa ei olisi kirjattu tai sovittu (Gordon ym., 2006). Epäviralliseen tasoon kuuluvat varhaiskasvatuksen sukupuolittavista käytänteistä epäviralliset vuorovaikutustilanteet, kuten siirtymätilanteet sekä vapaan leikin hetket. Fyysisellä tasolla tutkin tilaa, liikkeitä sekä ruumiillisuuden säätelyä (Gordon ym., 2006). Tälle tasolle sukupuolittavista käytänteistä kuuluvat sukupuolittuneet ilmaisun mahdollisuudet ja ruumiille annetut tilat. Kaikkea ei jaottelusta huolimatta voi tarkastella yhtäaikaisesti saman tutkimuskerran aikana, joten keskityin eri päivinä eri tasoihin.

Kirjasin havainnot tietokoneelle, mikä helpotti aineiston säilyttämistä sekä jatkokäsittelyä. Suunnittelin muistiinpanotekniikkaa Lappalaisen (2007a, s. 116) menetelmiä mallintamalla. Havainnoinnin tukena lomakkeita, jotka toimivat

tarkastuslistana muistiinpanojen läpikäymiselle. Tein lomakkeet käyttämällä mallina Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman Naisasialiitto Unionin (2014) Tasa-arvoinen varhaiskasvatus -hankkeen internetsivuille kokoamaa materiaalipankkia, josta löytyi kaavakkeita leikkihavainnoinnin, puheen seurannan sekä kirjainventaarion tueksi. Ruusuvuoren ja kumppaneiden (2010) mukaan aineistonkeruu, aineistoon tutustuminen ja analyysien tekeminen olisi hyvä aloittaa keskenään samanaikaisesti. Luokittelin havainnointiaineistoa paitsi virallisen, epävirallisen ja fyysisen tason, myös havainnointipäivien mukaan, jotta minun olisi helpompi palata aineistoon analyysivaiheessa.

Pyrin etäännyttämään itseni tutkittavasta yhteisöstä, voidakseni nähdä uudella tavalla kaikki normaalina, luonnollisena ja itsestään selvänä pidetyt tilanteet (Gobo, 2008, s. 149). Etäännyttäminen ei ollut helppoa päiväkodin kontekstissa, jossa aikuiselta odotetaan vastuunottoa. Tiimin jäsenien kanssa minua yhdisti aikuisen ikään perustuva täysivaltaisuus sekä alan ammattitaito, mutta samalla oli tärkeää, että minulla ei olisi tutkijan roolissa aikuisten asemaan liittyvää valtaa ja vastuuta, jotta en vaikuttaisi tuloksiin (Gordon ym., 2007, s. 46–47).

Gordonin ja kollegoiden (2007) mukaan tutkijalla ei ole määriteltyä paikkaa päiväkodissa, vaan hän jatkuvasti muokkaa paikkaansa, toimien samalla tutkijan eettisten normien, päiväkodin sääntöjen, aikuisuuteen liittyvien velvollisuuksien ja oikeuksien, tutkimusintressiensä sekä spontaanien tunteiden muodostamassa kehyksessä. Aikuisen valta-asema suhteessa lapsiin on kuitenkin niin vahva, että työstin tutkimusjakson aikana rooliani näkymättömänä havainnoijana.

Tavoitteeni oli kuvata eri tapahtumia mahdollisimman todenmukaisina kirjauksina havaituista tilanteista. Pohdin tutkimuksen edetessä, keskitynkö kuvailemaan toiminnan sisältöä, eli sitä, mitä tehdään ja missä, vai kirjaamaan, mitä puhutaan (Lappalainen, 2007a, s. 123). Päädyin käyttämään molempia tapoja tilannekohtaisesti. Paalumäen ja Vahamäen (2020, luku 8) mukaan on tavallista aloittaa sosiaalisen ilmiön havainnointi keskittymällä paikkaan, ihmisiin ja toimintaan. Tämä ei kuitenkaan vielä rajaa kovin paljon havaintojen määrää. Oli haasteellista kirjata eri aistien saamaa tietoa. Tutkija laskee päänsä kirjoittaakseen, ja samassa tilanne onkin jo ohi ja seuraava alkanut.

6.3.3 Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä

Selvitin varhaiskasvatuksen sukupuolisensitiivisen pedagogiikan arviointi- ja kehittämiskäytäntöjä kyselylomakkeen avulla (Liite 1). Toteutin kyselyn Webropol -kyselytyökalun avulla. Kyselylomakkeeseen vastattiin anonymisti, eikä lomakkeella kysytty vastaajien tietoja. Kysely koostui 12 avoimesta kysymyksestä. Laadin kysymykset Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen laatuindikaattoreiden (Vlasov ym., 2018) ja tutkimuksen teoriapohjan avulla.

Päätin kerätä tietoa pedagogiikan arvioimisesta sekä kehittämisestä kyselylomakkeen avulla, sillä muun aineiston ohessa sekä annetun ajan puitteissa kyselylomake oli tehokas. Toivoin voivani kerätä avoimien kysymysten avulla valmiita vastausehtoja laajempia vastauksia, joissa vastaajat voisivat paremmin perustella omia näkökulmiaan. Avointen kysymysten käyttämisen etuina voidaan pitää mahdollisuutta saada vastaajan mielipide selville perusteellisesti sekä kuulla ideoita, jotka voisivat jäädä tutkijan ajatusten ulkopuolelle (Valli, 2018, luku 1). Huonona puolena voi olla vastausten ylimalkaisuus ja epätarkkuus sekä aiheen vierestä puhuminen.

Pyrin kyselylomaketta laatiessa miettimään huolella lomakkeelle sopivaa pituutta, jonka avulla voisin saada mahdollisimman laajan kuvan kyselyn teemoista, mutta samalla vastaaja pysyisi vielä virkeänä vastatessaan. Mikäli lomakkeen lukemiseen ja täyttämiseen kuluu liian kauan aikaa, vastaaja väsynee, mikä tietenkin voi vaikuttaa keskittymiseen sekä sitä kautta tutkimuksen luotettavuuteen (Valli, 2018, osa 1). Pohdin myös paljon sitä, millä ajalla vastaajani ehtivät päiväkodin hektisissä tilanteissa ottaa aikaa kyselyyn vastaamiselle.

6.4 Aineiston analyysi

Analysoin aineistoa laadullisen sisällönanalyysin avulla. Laadullisen sisällönanalyysin tavoitteena on tässä tutkimuksessa validoida tai laajentaa varhaiskasvatuksen sukupuolisensitiivisen pedagogiikan teoreettista viitekehystä, jota hahmottelin teoriaosuuden luvussa 4.3. Hsieh ja Shannon (2005, s. 1277, 1281) määrittelevät tällaista lähestymistapaa teoriasidonnaiseksi sisällönanalyysiksi

(directed approach), jossa aineistoa järjestellään tiiviissä yhteistyössä teorian kanssa. Samalla tulisi pyrkiä siihen, etteivät valmiit teoreettiset lähtökohdat ohjaisi liian vahvasti tulosten jäsenystä ja käsitteellistystä (Salo, 2015, s. 174).

Kun tutkimuskysymystä lähestytään monien aineistojen yhtäaikaisen käytön avulla, aineistoja tulee lukea sekä rinnakkain että ristiin, jolloin aineistot voivat täydentää ja selittää, mutta myös kyseenalaistaa toisiaan (Huttunen, 2010). Huttusen (2010) mukaan eri aineistojen analyysi on tehtävä aina suhteessa tutkittavaan kenttään ja tutkimuskysymyksiin. Tavoitteenani oli rakentaa kuva siitä, kuinka sukupuolisensitiivisyys näkyy pedagogiikan eri alueilla, ja kuinka eri alueet kommunikoivat keskenään. Seuraavaksi esittelen aineistojen analyysien vaiheet, aloittaen suunnitteluasiakirjasta, edeten havainnointiaineistoon ja päättäen luvun kyselylomakeaineistoon.

6.4.1 Suunnitteluasiakirjan analyysi

Ensimmäisessä vaiheessa luokittelin ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmasta niitä toimintoja, jotka tukevat tai heikentävät sukupuolisensitiivisen varhaiskasvatuksen pedagogiikan suunnittelemista niin yksilö- kuin ryhmätasolla (Ruusuvoori ym., 2010). Luin aineiston läpi useaan kertaan, merkiten raakahavaintoja, jotka kuvailivat tukittavaa ilmiötä (Alasuutari, 2012, luku 2; Hsieh & Shannon, 2005; Palmu, 2007, s. 146; Ruusuvoori ym., 2010). Kävin ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmalomaketta läpi alleviivaten kohtia, jotka voisivat vastata tutkimuskysymykseen. Valikoin teoriaosuuden valossa olennaiseksi kaikki ilmaukset, jotka viittasivat sukupuoleen, moninaisuuteen, yksilöllisyyteen, sensitiivisyyteen, osallisuuteen, yhdenvertaisuuteen sekä dokumentointiin.

Muodostin aineiston tutustumisen ja jäsentelyn avuksi alakysymyksiä, joiden avulla oli mahdollista eritellä aineistosta kategorioita (Ruusuvoori ym., 2010). Ruusuvooren mukaan tällaiset tarkentavat alakysymykset tulee purkaa laajemmasta tutkimuskysymyksestä. Aineiston analyysiä tarkentavat alakysymykset olivat: 1.) mitä sukupuolisensitiivistä pedagogiikkaa tukevia ilmauksia nousee esille, 2.) millaisia sukupuolisensitiivistä pedagogiikkaa tukevia käytäntöjen kuvauksia lomakkeella on ja 3.) ketkä osallistuvat toiminnan suunnitteluun.

Erittelin alakysymyksien avulla aineistosta alakategorioita, jotka koostuivat havaintojen joukoista tai yksittäisistä havainnoista (Alasuutari, 2012, luku 2; Palmu, 2007, s. 146). Muodostin lopulta seitsemän alakategoriaa, jotka ovat näkyvillä taulukossa 2.

Taulukko 2

Sukupuolisensitiivisyys pedagogisessa suunnittelussa

Alakategoria	Yläkategoria	Kokoava kategoria
Yhdenvertaisuus	Arvot	Sukupuolisensitiivisyys pedagogisessa suunnittelussa
Sensitiivisyys		
Leikki	Käytännöt	
Ilmaisu		
Huoltajien kohtaaminen		
Varhaiskasvatuksen ammattilaiset	Osallisuus	
Perheet		

Alakategorioita yhdistelemällä muodostin kolme yläkategoriaa, joita olivat arvot, käytännöt sekä osallisuus suunnittelussa. Nämä tiivistivät sen, miten sukupuolisensitiivisyys näyttäytyi ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmassa. Havainnot kokoava kategoria on sukupuolisensitiivisyys pedagogisessa suunnittelussa.

6.4.2 Havainnointiaineiston analyysi

Alasuutari (2012, luku 2) esittää, että laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Tarkastelin Alasuutaria mukaillen aineiston pelkistämisvaiheessa aineistoa siitä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta, joka nousi tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä sekä tutkimuskysymyksestä. Tutkimuksen teorian valossa pelkistin kehtämääni havainnointiaineistoa kiinnittämällä huomiota havainnoissa esiintyviin varhaiskasvatuksen sukupuolisensitiivisiin käytänteisiin sekä niiden vastapareihin, sukupuolittaviin käytänteisiin.

Luin tutkimusaineistoa läpi useaa kertaan, tehden muistiinpanoja, korostuksia sekä yhteenvetoja kohdista, joissa mielsin sukupuolen saavan merkityksiä. Pelkistämisvaiheessa aineistosta etsitään erilaisia säännönmukaisuuksia (Alasuutari, 2012, luku 2; Ruusuvuori ym., 2010). Koodasin alkuun aineistoa käyttämällä apuna aiemmin luvussa 2.2 määrittelemiäni varhaiskasvatuksen tasoja;

virallista, epävirallista ja fyysistä; tavoitteenani eritellä päivän toimintoja ja jaotella havaitsemiani sukupuoleen liittyviä tapahtumia varhaiskasvatuksen eri tasoille.

Pelkistämisen toisessa vaiheessa tiivistin havaintomäärää yhdistelemällä erilliset raakahavainnot yhdeksi havainnoksi tai havaintojen joukoksi (P. Alasuutari, 2012, Luku 2; Palmu, 2007, s. 146). Järjestelin varhaiskasvatuksen eri tasoilla ilmeneviä sukupuoleen liittyviä raakahavaintoja tutkimuksen teorian valossa erilaisiin ryhmiin. Tiivistin lopulta aineiston kuuteen alakategoriaan, jotka näkyvät taulukossa 3. Alakategoriat kuvasivat erilaisia varhaiskasvatuksen toimia ja käytäntöjä, joihin liittyi sekä sukupuolisensitiivisyyttä että sukupuolittavuutta. Näitä olivat käytössä olevat oppimisympäristöt, materiaalit, kasvatus- ja opetusmenetelmät, vuorovaikutus, perushoitotilanteet sekä arviointimenetelmät.

Taulukko 3

Sukupuolisensitiivisyys pedagogisessa toiminnassa

Alakategoria	Yläkategoria	Kokoava kategoria
Oppimisympäristöt	Suunnittelu	Sukupuolisensitiivisyys pedagogisessa toiminnassa
Materiaalit		
Kasvatus- ja opetusmenetelmät	Kasvatus- ja opetustoiminta	
Vuorovaikutus		
Perushoitotilanteet	Hoitotoiminta	
Arviointimenetelmät	Arviointi ja kehittäminen	

Alakategorioiden muotoutumisen jälkeen kykenin tarkastelemaan, millaisia yläkategorioita aineistosta oli mahdollista saada. Käytin yläkategorioiden muodostamisessa apunani teorialuvun määritelmiä siitä, mitä varhaiskasvatuksen pedagogiikka on (luku 2). Päädyin teoriaosuuden ja havainnointiaineistosta muodostamieni alakategorioiden kautta neljään sukupuolisensitiivistä pedagogista toimintaa kuvaavaan yläkategoriaan, jotka olivat suunnittelu, kasvatus- ja opetustoiminta, hoitotoiminta sekä arviointi ja kehittäminen. Jaottelun tekeminen ei ollut yksiselistä. Yhdistin yläkategorioissa kasvatuksen ja opetuksen sekä arvioinnin ja kehittämisen keskenään, sillä koin niiden olevan paljolti päällekkäin toimivia kokonaisuuksia, jolloin niiden erottelu olisi ollut hankalaa.

Alakategorioiden alle täsmentyivät vielä aineistoesimerkit, jotka esittävät sitä, minkälaisissa toiminnoissa kentällä oli nähtävissä sukupuolisensitiivisyyttä tai sukupuolittavuutta. Nämä on eritelty taulukkoon 4.

Taulukko 4

Sukupuolisensitiivisen pedagogisen toiminnan aineistoesimerkit

Aineistoesimerkit	Alakategoria	Yläkategoria	Kokoava kategoria
Leikkitilat	Oppimisympäristöt	Suunnittelu	Sukupuolisensitiivisyys pedagogisessa toiminnassa
Eteistila			
Ruokailutila			
Lelut	Materiaalit		
Kirjat			
Opetusmateriaalit			
Leikki	Kasvatus- ja opetusmenetelmät	Kasvatus- ja opetustoiminta	
Osallisuus			
Työkasvatus			
Pienryhmätoiminta			
Ilmaukset	Vuorovaikutus		
Palaute			
Ruumiillisuus			
Läheisyys	Perushoitotilanteet	Hoitotoiminta	
Aikuisen tarjoama apu			
Kirjallisesti			
Suullisesti	Arviointimenetelmät	Arviointi ja kehittäminen	

Sijoitin alakategorian ”oppimisympäristöt” suunnittelun alle, vaikka samalla oppimisympäristöt tulevat toteen kasvatus-, opetus- ja hoitotoiminnassa. Koin ympäristöjen olevan kuitenkin suunnittelun tulos. Vuorovaikutuksen alakategoria haki paikkaansa, sillä vuorovaikutusta esiintyy jokaisen yläkategorian yhteydessä. Koska vuorovaikutukseen kuitenkin liittyy vahvasti kasvatuksellisia ja opetuksellisia tavoitteita, sijoitin nämä yhteen. Aineistoesimerkkienkään sijoittelu ei ollut aivan yksiselitteistä. Esimerkiksi perushoitotilanteiden yhteyteen niputetut läheisyys ja aikuisen tarjoama apu ovat vuorovaikutuksellisia tilanteita, mutta halusin painottaa läheisyyden ja avunantamisen hoivaavaa puolta.

6.4.3 Kyselylomakkeen analyysi

Kyselylomakkeen analyysissä etsin aineistosta niitä seikkoja, jotka voisivat tukea tai heikentää sukupuolisensitiivisen varhaiskasvatuksen pedagogiikan

arviointia ja kehittämistä niin yksilö kuin ryhmätasolla kulttuurisissa, yhteiskunnallisissa sekä institutionaalisissa rakenteissa.

Aineiston pelkistämävaiheessa täytyy erotella kaikki tutkimuskysymysten kannalta olennainen tieto muusta aineistosta (Alasuutari, 2012, luku 2; Ruusuvuori ym., 2010). Aluksi erittelin aineistosta kaikki pedagogiikkaan, arviointiin, kehittämiseen, lapsiin, sukupuoleen, moninaisuuteen ja sukupuolisensitiivisyyteen liittyvät ilmaukset. Tässä vaiheessa koottu aineisto oli melko laaja. Kun olin koonnut yhteen kaikki tutkimukseen ja tutkimuskysymykseen liittyvät ilmaukset aineistosta, ryhmittelin niitä tarkoituksenani etsiä samankaltaisuuksia.

Asetin kyselylomakeaineiston jäsentelyn tueksi alakysymykset (Ruusuvuori ym., 2010): 1.) mitä sukupuolisensitiivisyyden kehityksessä arvioidaan ja kehitetään, 2.) miten sukupuolisensitiivisyyttä arvioidaan ja kehitetään sekä 3.) kuka osallistuu arviointiin ja kehittämiseen. Jaottelin pelkistämävaiheessa tekemiäni kirjauksia alakysymysten alle, saaden aikaan seitsemän alakategoriaa, jotka näkyvät taulukossa 5. Alakategoriat kuvasivat sitä, millaisia sukupuolisensitiivisyyttä tukevia toimia oli nähtävissä varhaiskasvatuksen pedagogiikan arvioinnissa ja kehittämisessä.

Muodostin aineistosta löytyvien alakategorioiden perusteella kolme yläkategoriaa, jotka kuvasivat sukupuolisensitiivisen pedagogiikan arviointia ja kehittämistä: arvioinnin ja kehittämisen kohteet, ilmenemismuodot sekä osallisuus (taulukko 5).

Taulukko 5

Sukupuolisensitiivisyys pedagogiikan arvioinnissa ja kehittämisessä

Alakategoria	Yläkategoria	Kokoava Kategoria
Välineet	Ilmenemismuodot	Sukupuolisensitiivisyys pedagogiikan arvioinnissa ja kehittämisessä
Menetelmät		
Rakenteet		
Kasvatus- ja opetus	Kohteet	
Materiaalit		
Varhaiskasvatuksen ammattilaiset	Osallisuus	
Asiakkaat		

Sukupuolisensitiivisen pedagogiikan arviointia ilmeni erilaisissa tiimin käyttämissä arviointivälineissä ja -menetelmissä. Ilmenemiseen vaikutti se, miten

arviointi ja kehittäminen oli rakennettu varhaiskasvatuksen arkeen. Sukupuolisensitiivisen pedagogiikan osalta arvioinnin ja kehittämisen kohteiksi nousivat kasvatukseen ja opetukseen liittyvät toiminnot sekä käytettävät materiaalit. Kolmanteen yläkategoriaan jaottelin sen, ketkä osallistuvat arviointiin ja kehittämiseen.

6.5 Eettiset ratkaisut ja tutkijan asemoituminen

Etnografisessa tutkimuksessa keskeisiä ovat eettiset kysymykset, tutkijan asemoituminen ja valta (Palmu, 2007 s. 147). Tutkimukseen osallistumisen täytyy olla vapaaehtoista, eikä tutkimusta ole sopiva tehdä salaa (Kainulainen & Honkatukia, 2021, s. 119). Hankin tutkimusluvut kunnalta, päiväkodista ja tiimistä. Tapasin tiimin ennakkoon, ja kävimme läpi tutkimukseen liittyviä pääkohtia sekä mieleen tulevia kysymyksiä. Tutkimuksen esittelyn jälkeen annoin tietosuojailmoitukset sekä suostumuslomakkeet, joissa pyysin tutkittavien suostumusta heidän ryhmänsä varhaiskasvatussuunnitelman tarkastelemiseen, tiimiläisten havainnointiin sekä kyselylomakkeen vastaamiseen. Tiedotin päiväkotiryhmän lasten vanhempia tutkimuksesta kirjallisella tiedotteella. Lasten kanssa kävin keskustelua tutkimuksesta tutkimusjakson alettua, ja sen aikana.

Huomioin luottamuksellisuuden ja vaitiolovelvollisuuden tutkimuksen eri vaiheissa (Eskola & Suoranta, 1998, luku 2); Suojasin tutkittavien yksityisyyttä siten, ettei tutkimuksessa tuoda julki, missä kunnassa tai päiväkodissa tutkimus on tehty, eikä myöskään eritelty tutkittavien henkilöiden ammattia, sukupuolta tai ikää. Tallensin aineiston Jyväskylän yliopiston U-asemalle varmuuskopioineen, mihin muilla ei tule olemaan pääsyä. Aineistoa ei ole tarpeen julkaista tutkimuksen julkaisun jälkeen, vaan se voidaan hävittää ylikirjoittamalla. Aineisto ei sisällä henkilötietoja.

Etnografian tulisi tuoda esille, kuinka tutkija lähestyy tutkimuksessaan valan, vastuun ja etiikan kysymyksiä (Skeggs, 1997, s. 23). Ennen kuin aloitin havainnoinnin, havainnoitava ryhmän henkilökunta kertoi jännittävänsä tutkimukseen osallistumista. Olin tutkimukseen lähtiessä avoin siitä, mitä tulen

tutkimaan ja millaisin menetelmin. Esitin tutkimuskysymykset havainnoitaville, mikä sai heidät pohtimaan sitä, onko ryhmän varhaiskasvatussuunnitelma ajantasainen. On mahdollista, että tieto havainnoinnista sekä tutkimuksen tarkoituksesta vaikutti tutkittavien varhaiskasvatuksen työntekijöiden toimintaan, millä puolestaan on vaikutusta tuloksiin. Tahdoin kuitenkin olla avoin tutkimuksen tekemisestä, jotta tutkittavilla olisi luottavainen olo.

Lappalainen (2007a, s. 113) kirjoittaa tutkijan läsnäolon kentällä olevan aina osallistumista johonkin. Ajattelin, että havainnoitsijan asemassa olisi parempi, mitä vähemmän itse vaikuttaisin ryhmän toimintaan. Tämä oli mielestäni tärkeää oman varhaiskasvatusalan koulutukseni vuoksi, joka helposti synnyttää tietynlaisia toimintatapoja. Etnografisessa tutkimuksessa on olennaista huomioida tutkijan asemoituminen suhteessa tutkittavaan ympäristöön – sekä päiväkodissa lapsuuteni viettäneenä lapsena että nykyisenä varhaiskasvatuksen opettajana saatan kiinnittää tai olla kiinnittämättä huomiota erilaisiin asioihin, mitä joku täysin alaa tuntematon tutkija tekisi (Gordon ym., 2001; Paalumäki & Vähämäki, 2020, luku 8). Etnografisen tutkijan tehtävänä on kyseenalaistaa totuttuja tapoja ja tarkastella niitä ikään kuin vieraan silmin (Gobo, 2008, s. 149; Gordon ym., 2006, s. 5). Myös Hennik kollegoineen (2020, s. 10) tuovat esille, kuinka tutkijan tulisi pyrkiä olemaan joustava, utelias ja empaattinen voidakseen tavoittaa parhaiten tutkittavien autenttisen kokemusmaailman.

Tutkijan tehtävänä on nostaa havainnoidusta ilmiöstä esille sellaisia seikkoja, jotka kertovat jotain merkityksellistä tutkittavasta ilmiöstä (Paalumäki & Vähämäki, 2020, luku 8). Paalumäen ja Vähämäen (2020) mukaan tutkija voi tehdä tällaisia nostoja esimerkiksi luokittelemalla aineistoa havainnollisiin kokonaisuuksiin teoriaa apunaan käyttäen. Etnografiset kirjaukset kentältä ovat jo itsessään esianalysoituja, sillä kirjatessa asioita ylös, tutkija kirjaa aina omia havaintojaan, mielle yhtymiä ja viittauksia teoreettiseen kirjallisuuteen (Huttunen, 2010). Tutkijan katse kiinnittää johonkin huomiota, ja jättää samalla jotain toista huomioimatta. Lopulta tutkijan tekemä analyysi on aina hänen omaa puhettaan tapahtumista (Puusa, 2020, luku 6).

7 SUKUPUOLISENSITIIVISYYS VARHAISKASVATUKSESSA

Kuvaan tulosluvussa ensin sitä, miten sukupuolisensitiivisyys näkyi tiimin käyttämässä ”ryhmän varhaiskasvatussuunnitelma” -suunnitteluasiakirjassa. Tämän jälkeen tarkastelen sukupuolisensitiivisyyden ilmenemistä pedagogisessa toiminnassa. Lopuksi tuon esille, kuinka sukupuolisensitiivisyys näkyi varhaiskasvatuksen pedagogiikan arvioinnissa ja kehittämisessä.

7.1 Sukupuolisensitiivisyys pedagogisessa suunnitteluasiakirjassa

Tässä tulosluvussa tarkastelen sukupuolisensitiiviseen pedagogiikkaan liittyviä piirteitä sekä lomakkeen rakenteiden kautta että sen täyttämisen suhteen. Lomakkeen vastauksia tutkiessa oli löydettävissä piirteitä, jotka tukivat sukupuolisensitiivisyyden toteutumista, vaikka kirjaukset eivät viitanneetkaan suoraan juuri sukupuolisensitiivisyyteen. Sukupuolisensitiiviseen pedagogiikkaan liittyvät maininnat pedagogisessa suunnittelussa liittyivät 1.) arvoihin, 2.) käytäntöihin sekä 3.) osallisuuteen (taulukko 2).

Taulukko 2

Sukupuolisensitiivisyys pedagogisessa suunnittelussa

Alakategoria	Yläkategoria	Kokoava kategoria
Yhdenvertaisuus	Arvot	Sukupuolisensitiivisyys pedagogisessa suunnittelussa
Sensitiivisyys		
Leikki	Käytännöt	
Ilmaisu		
Huoltajien kohtaaminen		
Varhaiskasvatuksen ammattilaiset	Osallisuus	
Perheet		

Seuraavaksi avaan omissa alaluvuissaan tiimin suunnittelua ohjaavia sukupuolisensitiivisiä arvoja, suunnittelussa ilmeneviä sukupuolisensitiivisiä käytäntöjä sekä osallisuutta sukupuolisensitiivisen pedagogiikan suunnittelussa.

7.1.1 Arvot

Tiimin täyttämästä ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmasta nousi esille kaksi sukupuolisensitiivisen pedagogiikan suunnittelua tukevaa arvoa: yhdenvertaisuus ja sensitiivisyys.

Yhdenvertaisuus. Tiimi nosti yhdenvertaisuuden heille tärkeäksi arvoksi. Yhdenvertaisuuden käsitteen alle sisältyivät myös maininnat erilaisuuden ymmärtämisestä, suvaitsevaisuudesta ja samanarvoisuudesta. Tiimi oli keskustellut siitä, kuinka kaikki huomioidaan yksilöinä ja jokainen lapsi kohdataan omanlaisenaan:

Esimerkki 1: Yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja moninaisuus

- kohdataan lapset yksilöinä, jokainen omanlaisenaan, hyväksytään erilaiset tavat toimia
- jokainen lapsi saa oppia asioita omassa tahdissaan
- eri kulttuuritaustoista tulevat perheet huomioidaan ja yhteisistä tavoista toimia keskustellaan
- tuetaan lapsen tapaa ilmaista itseään (esim. viittoen) ja opetellaan ymmärtämään sitä

Esimerkissä tiimi viittaa yhdenvertaisuuteen, tasa-arvoon ja moninaisuuteen lähinnä kulttuurin konseptissa, mainitsemalla huomioivansa toiminnassaan eri kulttuuritaustoista tulevat perheet. Tiimi oli kirjannut huomioivansa perheiden katsomuksellisen vakaumuksen, mutta muunlaisesta moninaisuudesta ei ollut kirjauksia. Tiimi myös kirjoitti tukevansa lapsen tapaa ilmaista itseään. Sulkeissa oleva selitys "esim. viittoen" viittasi siihen, että kyseessä olisi lapsen puheen tuottamiseen liittyvän ilmaisun tukeminen, eikä oman sukupuolen ilmaisun.

Tiimi teki myös kirjauksia liittyen samanarvoisuuteen sekä erilaisuuteen mainiten lasten ja perheiden keskinäiset eroavaisuudet:

Esimerkki 2: Minä ja meidän yhteisömme

- Huomioidaan vuoden aikana juhlapyhät ja tapahtumat
- Keskustellaan ja haetaan yhdessä tietoa aiheista
- Minä itse ja oma perhe, kaikki erilaisia, kaikki samanarvoisia

Kirjauksessa tiimi sopii huomioivansa erilaisia perheitä esimerkiksi juhlimalla erilaisia juhlapyyhiä vuoden aikana. Kirjauksessa tiimi tuo ilmi pitävänsä tärkeänä sitä, että jokainen lapsi ja perhe on omansalainen ja silti samanarvoinen.

Ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeelle kirjattiin hyvän vuorovaikutuksen periaatteita ja vertaissuhteiden edistämisen tapoja. Tiimi kirjoitti arvostavansa ”lasten kaverisuhteita, toisaalta myös opetetaan suvaitsevaisuutta ja kaikkien kanssa toimeen tulemistä”. Menetelminä tiimi kirjasi käyttävänsä kaveriarvontoja ”sosiaalisten taitojen vahvistamiseksi” sekä eri tunnetaitoja tukevia materiaaleja.

Sensitiivisyys. Toinen sukupuolisensitiivistä pedagogista suunnittelua tukeva arvo oli sensitiivisyys. Tiimi arvioi sensitiivisyyden olevan heidän vahvuuksiaan: ”yksi vahvuus meillä lapsen sensitiivinen kohtaaminen, otetaan aikaa sille, että ehditään kuunnella ja keskustella”. Ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeella pohdittiin tiimin kehittymistavoitteita. Tiimiin listaamat kehittymistavoitteet liittyivät etenkin aikuisten joustavuuteen:

Esimerkki 3: Tiimin kehittymistavoitteet

- rohkeus ja uskallus tehdä muutoksia ja kokeilla uutta sekä epäonnistua ja onnistua yhdessä
- tartutaan lapsilta ja aikuisilta tuleviin ideoihin mahdollisimman nopeasti
- toimiva ja jouheva arki, tilannetaju ja joustavuus
- ei jumituta ongelmiin, vaan ratkaisukeskeisesti pyritään nopeasti siirtymään eteenpäin
- tavoite pienryhmien sujuva pyöriminen / toiminta

Tiimi oli asettanut kehittymistavoitteikseen tarttua lapsilta ja aikuisilta tuleviin ideoihin, kokeilla uusia asioita ja tehdä muutoksia toimintaan tarvittaessa, mikä vaatii toteutuakseen aikuisten sensitiivistä työtettä.

7.1.2 Käytännöt

Ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmasta löytyi sukupuolisensitiivisyyttä tukevia käytäntöjä. Tällaisia olivat kirjaukset lasten leikeistä, ilmaisusta sekä huoltajien kohtaamisesta.

Leikki. Leikeistä löytyvät viittaukset liittyivät leikkikavereihin, leluihin sekä leikkitiloihin. Tiimi oli suunnitellut tukevansa leikkikavereiden löytymistä ja sosiaalisten suhteiden luomista kaveriarvontojen kautta. Tällöin leikkikaverit päättää arpaonni, mikä vähentää ennakko-oletuksien sotkeutumisen valintoihin. Sosiaalisia suhteita kirjattiin vahvistettavan pienryhmätoiminnan avulla, jossa tiimi pyrkii muodostamaan ryhmät ”iän tai taitojen mukaan, mahdollisesti

kiinnostuksen kohteiden mukaan”. Tiimi oli lisännyt tekevänsä ”leikistä ja leikkijöiden välisistä suhteista paljon havaintoja, vaikka niitä ei juuri kirjata, ja niiden avulla pyritään muokkaamaan toimivia kokonaisuuksia”. Samalla tiimi oli suunnitellut pitävänsä lasten mielestä kiinnostavia leluja esillä leikkikierron avulla: ”Leikkikierto, lapsia kiinnostavat lelut ja niiden vaihto, kun mielenkiinto lakkaa”. Tiimi suunnitteli muokkaavansa leikkitiloja lasten mielenkiinnon mukaan: ”Huoneita muokataan tarpeiden mukaan esim. kotileikki -> eläinsairaala, autoleikkihuone -> turtlesmaailma”.

Ilmaisu. Lasten ilmaisuun kytkeytyvät kirjaukset liittyivät liikkumisen sallivuuteen sekä erilaisiin ilmaisun muotoihin tutustumiseen, mikä tukee sukupuolisensitiivisyyttä. Tiimi kertoi pitävänsä liikuntavälineitä aina esillä, jolloin jokainen lapsi voi koska tahansa halutessaan tarttua välineisiin ja käydä liikkumaan ilman aikuisen lupaa tai erillistä pyyntöä:

Esimerkki 4: Varhaiskasvatuksen toteuttamisen periaatteet, liikkuminen

- liikuntavälineiden kierto kuukausittain, välineet näkyvillä ja tarjolla
- vapaassa käytössä myös patjoja, tunneli, muotopaloja, musiikkia
- sisällä saa hyppiä ja juosta, kiipeillä ja ryömiä, kun turvallisuus huomioidaan

Tiimin suunnitelman mukaan sisällä vauhdikkaasti liikkuminen oli sallittua, kunhan turvallisuus huomioitaisiin, ja toteutuessaan tämä luo lapsille tilaa liikua haluamallaan tavalla ja ajalla.

Taiteellisen ilmaisun osalta tiimi halusi tarjota kaikille mahdollisuuden tutustua erilaisiin materiaaleihin ja taiteen tekniikoihin, pitäen tärkeänä kuunnella lasten omia ideoita ja tukea heidän luovaa ilmaisuaan:

Esimerkki 5: Varhaiskasvatuksen toteuttamisen periaatteet – Taiteellinen ilmaisu ja kokeeminen

- mahdollisuus tutustua materiaaleihin ja erilaisiin tekniikoihin
- lasten omat ideat ja luova ilmaisu
- kirjastoauton hyödyntäminen lasten mielenkiinnonkohteita kuunnellen
- materiaalit kaapissa isompien helposti saatavilla, pienemmät aikuisen avustuksella, mahdollisuus kuunnella musiikkia ja tanssia

Tiimi kirjasi valitsevansa kirjoja ryhmään lasten kanssa tai lasten mielenkiinnon mukaisesti. Tiimi oli myös kirjannut pyrkivänsä tutustuttamaan lapsia erilaisiin tapoihin ilmaista itseään kehollisesti sekä musiikillisesti:

Esimerkki 6: Varhaiskasvatuksen oppimiskokonaisuudet - Ilmaisun monet muodot

- tarjotaan ideoita, materiaaleja, tarvikkeita, tekniikkoja
- tutustutaan eri ilmaisun muotoihin, lorut ja laulut, liikunta ja tanssi, kuuntelu ja soit-taminen
- tartutaan lasten ideoihin ja kiinnostuksenkohteisiin

Tiimi kirjasi onnistuneensa tukemaan lasten vapaata ilmaisua, antamaan ideoita sekä pitämään askartelutavarat lasten saatavilla. Tiimi arvioi ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeessa, ettei ideoihin tarttuminen ollut vielääkään riittä-vän nopeaa.

”Kasvan, liikun ja kehityn” -osa-alueeseen liittyen tiimi teki kirjauksia lä-hinnä ruokailusta ja levosta. Lomakkeessa ei ollut mainintoja turvataidoista tai kehotunnekasvatuksesta:

Esimerkki 7: Varhaiskasvatuksen oppimiskokonaisuudet - Kasvan, liikun ja kehityn

- ruokailun ja levon yhteydessä keskustellaan näiden tärkeydestä
- ruokailusta myönteinen kokemus ja jokaisella rauha syödä ja maistella uusia makuja
- käsien pesun tärkeys
- aikuisen oma malli ja asenne
- retkillä turvallinen liikkuminen

Huoltajien kohtaaminen. Huoltajien kohtaamisen maininnat ovat näkyvissä aiemmissa esimerkeissä, jotka liittyivät eri kulttuuritaustoista tulevien perheiden huomioimiseen ja kunnioittamiseen (esimerkki 1) sekä perheiden erilaisuuteen ja samanarvoisuuteen (esimerkki 2). Näiden lisäksi tiimi oli kirjannut haluavansa ylläpitää avointa ja rehellistä keskusteluilmapiiriä ja osallistavansa huoltajia kes-kusteluissa, kyselyillä ja varhaiskasvatussuunnitelmapalavereissa.

7.1.3 Osallisuus

Lasten osallisuus. Ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmassa näkyi tavoite lasten osallisuuden mahdollistamiselle. Tiimi koki osallisuuden mahdollistuvan suju-vassa arjessa, jossa jokaisella lapsella on tunne kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta:

Esimerkki 8: Lasten osallisuus

- lapsilla turvallisuuden tunne ja sujuva arki, missä tunne kuulluksi ja nähdyksi tulemi-sesta
- havainnointi ja kuunteleminen, kirjaus ja dokumentointi

- tartutaan ideoihin ja mielenkiinnonkohteisiin heti ja lähdetään yhdessä toteuttamaan; uskalletaan muuttaa suunnitelmia
- jokainen tuo esille omia vahvuusalueita, hyödynnetään ne
- vastuutehtäviä lapsille
- etsitään yhdessä tietoa
- arvioinnit omasta oppimisesta, mitä opin ja mitä haluan oppia, sekä tykkäsin/en tykännyt

Tiimi oli kirjannut havainnoivansa, kuuntelevansa ja dokumentoivansa lapsia, jolloin lasten mielenkiinnonkohteet tulevat esille. Tiimi pyrki joustavuuteen. Tiimi oli luetellut antavansa vastuutehtäviä lapsille, etsivänsä yhdessä tietoa ja arvioivansa toimintaa lasten kanssa. Tiimi oli myös kirjoittanut, että jokaisen omia vahvuuksia tulisi hyödyntää. Suunnitelman mukaan lapset haluttaisiin ottaa mukaan niin toiminnan suunnitteluun, toteutukseen kuin arviointiin. Mainintoja osallisuudesta löytyy myös lomakkeen muissa kohdissa, kuten esimerkiksi 9, jossa tiimi oli pohtinut laaja-alaisen oppimisen edistämistä:

Esimerkki 9: Laaja-alaisen osaamisen edistäminen

- pyritään kysymyksillä herättelemään lasten omaa ajattelua, aikaa ihmettelylle
- lapset oppivat parhaiten, kun aiheet ovat lähellä heidän mielenkiinnonkohteitaan
- sosiaaliset taidot, eri tunnetaitomateriaalit kuten Ympyräiset, Molli ja Pomenian taikamaailma ja Pikku-Ketun tunnekortit
- perushoitotilanteet ovat tärkeitä kasvatustilanteita ja hyviä keskustelupaikkoja

Tiimin näkemyksen mukaan lapset oppivat parhaiten, kun aiheet ovat lapsia kiinnostavia. Tiimi oli kirjannut pyrkivänsä herättelemään lasten omaa ajattelua sekä antavansa aikaa ihmettelylle. Ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeen kohdassa "Oppimisen alueet" tiimi oli kirjannut selvittävänsä lasten mielenkiinnonkohteita "havainnoimalla ja kysymällä ja tarttumalla puheenaiheisiin". Suunnitelman arviointiosioissa tiimi arvioi dokumentoinnin olevan vähäistä, ja ideoihin tarttumisen hitaampaa kuin he haluaisivat.

Huoltajien osallisuus. Kirjauksien mukaan tiimi halusi huoltajat mukaan lasten varhaiskasvatuksen suunnitteluun.

Esimerkki 10: Yhteistyökäytännöt

- avoin ja rehellinen keskusteluilmapiiri
- muistetaan myönteinen palaute ja rakentava palaute
- aamun tuonneissa ja iltapäivän hauissa kuulumiset, suuremmat asiat puhelimitse
- vanhempien toiveita kysellään kuulumisten yhteydessä, tähtilomakkeissa ja vasukeskusteluissa

Tiimi piti olennaisena avoimen ja rehellisen keskusteluilmapiiirin luomista huoltajien kanssa, mihin liittyen ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmaan oli kirjattu myönteisen palautteen tärkeys rakentavan palautteen rinnalla. Keskustelun paikoiksi oli nimetty tulo- ja lähtötilanteet, puhelimitse käytävät keskustelut sekä kasvatustilanteet. Tiimi kirjasi menetelmiksi myös erilaiset lomakkeet, kuten tähtilomakkeet, joihin huoltajat kirjoittavat havaintoja lapsistaan, sekä kasvatustilanteissa tehtävät varhaiskasvatussuunnitelmat.

7.2 Sukupuolisensitiivisyys pedagogisessa toiminnassa

Pedagogisessa toiminnassa oli sekä sukupuolisensitiivisiä että sukupuolittavia käytäntöjä. Sukupuolisensitiivisyys näkyi toiminnan suunnittelussa, kasvatustilanteissa ja opetustoiminnassa, hoitotoiminnassa sekä toiminnan arvioinnissa ja kehittämisessä (taulukko 4).

Taulukko 4

Sukupuolisensitiivisen pedagogisen toiminnan aineistoesimerkit

Aineistoesimerkit	Alakategoria	Yläkategoria	Kokoava kategoria
Leikkivilat	Oppimisympäristöt	Suunnittelu	Sukupuolisensitiivisyys pedagogisessa toiminnassa
Eteistila			
Ruokailutila			
Lelut	Materiaalit		
Kirjat			
Opetusmateriaalit			
Leikki	Kasvatustilanteet ja opetusmenetelmät	Kasvatustilanteet ja opetustoiminta	
Osallisuus			
Työkasvatustilanteet			
Pienryhmätoiminta			
Ilmaukset	Vuorovaikutus		
Palautteet			
Ruumiillisuus			
Läheisyys	Perushoitotilanteet	Hoitotoiminta	
Aikuisen tarjoama apu			
Kirjallisesti	Arviointimenetelmät	Arviointi ja kehittäminen	
Suullisesti			

Tarkastelen sitä, näyttäytyykö pedagoginen suunnittelu sukupuolisensitiivisenä toiminnassa, kuinka sukupuolisensitiivisyys näkyi kasvatustilanteissa ja

opetustoiminnassa sekä hoitotoiminnassa, ja näkyikö kentän toiminnassa sukupuolisensitiivinen arviointi- ja kehittämistyö. Aineistoesimerkit täsmentyvät kuuden alakategorian alle, joita ovat oppimisympäristöt, materiaalit, kasvatus- ja opetusmenetelmät, vuorovaikutus, perushoitotilanteet ja arviointimenetelmät.

7.2.1 Suunnittelu

Havainnointijakson aikana toiminnan suunnittelua tapahtui kirjallisen suunnittelun lisäksi myös suullisesti, hetkessä eläen ja lasten kanssa, mikä vastasi tiimin ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjaamia tavoitteita suunnittelun joustavuudesta ja lasten osallisuudesta. Suunnittelu tuli havainnoidessa paitsi näkyväksi tilallisuuden kautta, myös valittujen materiaalien välityksellä. Havainnointijakson aikana ryhmän oppimisympäristöjen järjestelyssä sekä materiaaleissa oli havaittavissa sekä sukupuolisensitiivisyyttä että sukupuolittavuutta.

Oppimisympäristöt. Rajasin oppimisympäristöt tässä tutkimuksessa koskemaan fyysisiä sisätiloja, joissa ryhmä toimi havainnointijakson aikana. Nimesin tilat leikkituloiksi, eteistiloiksi ja ruokailutiloiksi. Kaikissa tiloissa tavaroiden saavutettavuus tuki sukupuolisensitiivisyyttä: lapsille tarkoitetut esineet olivat tarjolla lasten tasolla ja kaikkien lasten otettavissa. Hyllyt olivat matalia ja avoimia, jolloin lapset pystyivät valitsemaan itse haluamansa asiat käyttöön.

Leikkitilojen jaottelussa oli havaittavissa sukupuolittuneisuutta. Ryhmätilassa oli kolme erillistä pientä huonetta, jotka oli varattu lasten leikeille. Perinteisesti tyttömäiseksi mielletyt lelut oli laitettu yhteen paikkaan ja poikamaiseksi mielletyt lelut toiseen: Yhteen leikkihuoneeseen oli koottu nukkekoti, vaaleanpunainen linna, pieniä koiria ja kissoja, poneja, pehmoleluja sekä erilaisia nukkeja. Toiseen leikkitilaan oli rakennettu kotileikkitila, johon oli tuotu uuni, pöytä, rattaat, potta, kassakone, roolivaatteita, nukkeja, nukken vaatteita ja nukken sänky. Kolmannessa leikkeihin tarkoitettussa pienessä huoneessa oli autorata, automatto, pikkuautoja sekä erilaisia rakennustyökaluja. Ruokailutilassa oli myös rajattu tila leikeille. Tilassa oli rakentelupalikoita, ritarihahmoja ja harmaa linna.

Eteistilojen järjestelyt tukivat sukupuolisensitiivisyyttä: lasten lokeropaikkoja tai vaatesäilytysratkaisuja ei ollut jaoteltu sukupuolen perusteella

esimerkiksi tyttöjen ja poikien puoliin. Eteisen naulakot olivat väreiltään sinisiä, punaisia, vihreitä ja keltaisia. Tyttöjen sekä poikien paikkoja löytyi jokaisesta väristä, eikä esimerkiksi niin, että pojille olisi valittu siniset tai vihreät naulakkopaikat ja tytöille punaiset tai keltaiset. Eteistiloissa oli esillä lasten valokuvia tavalla, joka oli sukupuolisensitiivinen: esille valituissa valokuvissa lapset olivat monipuolisesti erilaisissa leikeissä ja leikkirooleissa. Tiimi dokumentoi lasten kanssa tehtävää toimintaa ja laittoi kuvia esille sekä lasten omiin kansioihin. Joskus huoltajat myös pyysivät tiimiä lähettämään heille kuvan heidän lapsestaan.

Ryhmän ruokailutilan ratkaisut eivät vaikuttaneet sukupuolittavilta. Jokaisella lapsella oli ryhmässä oma teipillä merkitty ruokapaikka. Lapset istuivat sekaryhmissä, eikä järjestys ollut jaoteltu selkeästi sukupuolen mukaan, esimerkiksi niin että lapset olisi laitettu tyttö-poika-tyttö-poika-järjestykseen. Paikkoja vaihdeltiin havainnointiaikana tarpeen mukaan, esimerkiksi silloin, jos joku olisi joutunut istumaan yksin tai jos jostain pöytäryhmästä aiheutui liikaa meteliä.

Valitut materiaalit. Lapsiryhmässä oli nähtävissä sukupuolittuneisuutta käytössä olevissa leluissa, lasten kuvakirjoissa sekä opetusmateriaaleissa. Leluissa oli havaittavissa värikoodeja, joissa yhdistyi perinteisesti tyttömäisenä pidetty lelu ja tyttömäiseksi mielletty väri. Tyttömäisiksi mielletyissä leluissa oli selvästi enemmän vaaleanpunaista ja poikamaisiksi mielletyissä vaaleansinistä. Ryhmästä löytyi vaaleanpunainen linna sekä vaaleanpunaiseen laatikkoon laitettuja pieniä koira- ja kissahahmoja sekä pastellinsävyisiä poneja.

Kotileikkutilassa oli vaaleanpunaiset rattaat, vaaleanpunainen potta, vaaleanpunainen kassakone, vaaleanpunainen matto sekä vaaleanpunainen nukensänky. Ruokatilan yhteydessä olevan käytävän sinisistä laatikoista löytyi linna-leikki, johon kuului siniharmaa linna ja pieniä ritareita. Vieressä oli rakentelupalikoita. Myös ruokatilan hyllyssä olevissa sinisissä laatikoissa oli rakentelupalikoita. Yksi leikkutila oli rakennettu niin, että huoneessa oli autoja, Turtles-hahmoja, rakentelupalikoita, parkkitalo ja sininen laatikko täynnä työkaluja, kuten vasaroita ja ruuvimeisseleitä. Lelut oli ryhmitelty niin, että vaaleanpunaisen linnan luota löytyi eläinhahmoja sekä poneja, ja harmaan linnan luota ritareita sekä rakentelupalikoita.

Ryhmän kuvakirjoissa esiintyi suurimmaksi osaksi sukupuolitettuja henkilöitä ja heteronormatiivisia perhemalleja. Hahmojen nimet, vaatteet, asusteet ja hiukset olivat perinteisten sukupuolinormien mukaisia. Koska kirjoissa esiintyvien hahmojen kulttuuriset feminiinisyyden ja maskuliinisuuden merkit olivat kirjoissa vahvasti sukupuolitettuja, tein seuraavan oletuksen tarinoiden päähenkilöistä: 11 tarinassa päähenkilönä oli poika ja kuudessa tyttö. Tyttö ja poika olivat yhdessä päähenkilöinä kolmessa kirjassa. Kahdessa kirjoista päähenkilön sukupuoli ei tullut selvästi esille.

Kuvakirjoissa feminiiniseksi miellettyjen hahmojen vaatteet olivat suurimmaksi osaksi hameita, ja heillä oli paljon asusteita, kuten hartiahuiveja, esiliinoja, hiuspantoja, papiljotteja, pinnejä, korvakoruja sekä rusetteja. Hahmoilla oli pitkät hiukset. Feminiinisyyteen liittyi myös toisinaan ulkonäkö ja pinnallisuus: yhdessä kirjassa päähenkilöllä ei ollut nimeä, vaan hän oli ”maailman kaunein” sekä ”kaunis tyttö”. Kirjassa hän istui peilin edessä harjaten hiuksiaan ja odottaen pääsevänsä naimisiin. Maskuliiniseksi miellettyjen hahmojen vaatteet olivat paitoja sekä housuja, ja heillä oli vähemmän asusteita. Hiukset olivat lyhyet. Ulkonäkö ei noussut tarinoissa keskiöön.

Feminiiniseksi miellettyt hahmot puuhasivat rauhallisesti; leikkivät nukkeilla, keräsivät kukkia, ihmettelivät poikaoletettujen rohkeuskilpailuja, hyppivät hyppynarulla sekä lukivat satukirjoja. Maskuliiniset hahmot olivat saduissa fyysisesti aktiivisempia: uittivat kaarnaveneitä, hyppivät katolta, kilpailivat ja tekivät kepposia. Poikaoletetut leikkivät autoilla, junilla ja viidakon eläimillä sekä pelasivat jalkapalloa ja onkivat. Yhdellä poikaoletetulla oli oma nukke. Kirjoissa päähenkilöinä esiintyneet feminiiniset hahmot ilmensivät monenlaisia tunteita: iloa, surua, pelkoa, vihaa ja ylpeyttä. Pääosin feminiiniseksi miellettyvät hahmot olivat ystävällisiä, huolehtivaisia sekä auttavaisia. Suurimmassa osassa kirjoja poikahahmot olivat leikkisiä, kekseliäitä, rohkeita, reippaita, tietäväisiä, pelottomia, vauhdikkaita, kilpailunhaluisia, ovelia sekä uhmakkaita. Joskus poikahahmot olivat myös laiskoja, ahneita tai ilkeitä. Maskuliinisten hahmojen tunteiden ilmaisuihin ei aina suhtauduttu neutraalisti. Kun päähenkilönä ollut

miespuolinen merirosvo itki, teki se hänestä ”mammanpojan” ja koko hahmo esitettiin koomisessa valossa.

Havainnointijakson aikana lapset lukivat kirjoja useaan otteeseen päivän kuluessa, yleensä erilaisissa siirtymä- ja leikkitalanteissa:

Esimerkki 11

Poikaoletettu Musa ja tyttöoletettu Miisa katsovat lattialla Pipsa Possu-kirjaa. Sitten he valitsevat luettavakseen kirjan dinosauruskoneista, jotka matkaavat Marssiin. Poikaoletettu Usva menee tyttöoletetun Anastasian kanssa sohvalle katsomaan kirjaa.

Vaaleanpunainen ja suloinen Pipsa Possu -kirja voitaisiin mieltää perinteisiä sukupuolinormeja tarkastelemalla enemmän tyttöjen kirjaksi, ja dinosauruskoneista kertova kirja poikien. Lapset kuitenkin selailivat kirjoja yli perinteisten sukupuoliodotusten.

Myös valituista opetusmateriaaleista nousi esille muutama sukupuolittava materiaali. Ryhmässä oli käytössä haastattelulomake, joka oli jaettu koteihin täytettäväksi. Lomakkeessa kysyttiin lasten perheenjäsenistä, lempileikeistä ja asioista, joita lapsi haluaisi oppia:

Esimerkki 12

Lapset ovat saaneet koteihinsa täytettäväksi haastattelulomakkeet, ja nyt niitä luetaan pienryhmittäin. Lomakkeissa lukee: ”Kun olen hoidossa, äitini _____ ja isäni _____”. Tyhjiin kohtiin täytetään kotona teksti. Yhdessä lomakkeessa on sutattu kohdat ja kirjoitettu kahden äidin nimi lomakkeeseen.

Kuten yllä oleva esimerkki osoittaa, lomakepohjassa ei otettu huomioon erilaisia perhemuotoja, vaan sen avulla tehtiin oletus, että jokaisessa perheessä on äiti ja isä. Kyseinen kohta oli yhdessä lomakkeessa sutattu ja kirjoitettu uudelleen huoltajien määreet, joten ainakin yksi perhe poikkesi tästä normista.

Toinen sukupuolittava materiaalivalinta liittyi syntymäpäivien viettoon. Päiväkodissa vietettävillä syntymäpäiväjuhlilla lapsille annettiin syntymäpäiväkortti. Lapset olivat askarrelleet kortteja, mutta aikuinen valitsi, kuka sai minkäkin kortin. Korttivalinta selvästi mietitytti yhtä ryhmän aikuisista:

Esimerkki 13

Lapset ovat ulkona kahden aikuisen kanssa. Sisällä oleva aikuinen valmistelee syntymäpäiväjuhlaa. Hän tulee kertomaan, että tutkimuksen tekeminen sai hänet ajattelemaan eri

tavalla valintoja, joita hän teki lapselle annettavan syntymäpäiväkortin kanssa. Keskustelimme siitä, kuinka helposti sitä antaa tytölle vaaleanpunaisen kortin, mutta ei pojalle. Syntymäpäiväjuhlassa esille otetaan aarrearkku, johon aikuinen on laittanut tarjolle kolme lapselle mieluista leikkiä, joista lapsi saa valita leikit. Tässäkin kohtaa voi pohtia, millaisia tarjoumia aikuinen tekee.

Keskusteltuamme syntymäpäiväkorttien väreistä ryhmän työ tekijän kanssa, valitsi aikuinen poikaoletetulle Mirolle oranssin kortin ja tyttöoletetulle Anastasialle violetin.

7.2.2 Kasvatus- ja opetustoiminta

Kasvatus ja opetus ovat laajoja kattokäsitteitä monille erilaisille toiminnoille. Varhaiskasvatuksessa on myös kokopäiväpedagogisen toiminnan ihanne, jonka tavoitteena on nähdä jokainen päivän hetki mahdollisuutena uuden oppimiselle, kehittymiselle ja kasvulle. Rajasin tässä tutkimuksessa kasvatuksen ja opetuksen piiriin erilaiset ryhmässä toistuvat kasvatus- ja opetusmenetelmät, joiden koin liittyvän varhaiskasvatuksen pedagogiikan virallisella tasolla lapsen tietoiseen kasvatukseen sekä kehityksen ja oppimisen tukemiseen. Sisällytin myös ryhmän aikuisten vuorovaikutuksen yhdeksi alakategoriaksi, sillä koin vuorovaikutustilanteisiin liittyvän usein kasvatuksellisia ja opetuksellisia elementtejä.

Kasvatus- ja opetusmenetelmät. Ryhmän sukupuolisensitiivisyyttä edistävinä kasvatus- ja opetusmenetelminä esille nousivat leikki, osallisuus, työkasvatus sekä pienryhmätoiminta. Leikeissä ja työkasvatuksessa oli nähtävissä niin sukupuolisensitiivisiä kuin sukupuolittavia käytäntöjä, kun taas lasten osallisuuden mahdollistavat hetket ja pienryhmätoiminnassa tapahtuva pedagoginen toiminta toteutuivat sukupuolisensitiivisesti.

Havainnointijaksolla leikkiin jakautumisesta löytyi sekä sukupuolisensitiivisyyttä tukevia että sukupuolittavia piirteitä. Aikuiset antoivat lasten valita leikkejä usein oman mielensä mukaisesti, mikä lisäsi lasten osallisuutta ja vähensi aikuisen oletuksien vaikuttavuutta lasten valintoihin. Lasten omaehtoisia leikkiä valintoja tapahtui havainnointijakson aikana runsaasti. Valitessaan itse leikkinsä, lapset jakautuivat leikkeihin sekä samaa että eri sukupuolta olevien kavereiden kanssa, eikä lelujen sukupuolittuneisuus vaikuttanut heidän leikkitoiveisiinsa,

kuten voi huomata esimerkissä 14. Lapset myös vaihtelivat roolejaan leikeissä luovasti, välittämättä perinteisistä sukupuolirooleista, kuten esimerkissä 15.

Esimerkki 14

Ollaan tulossa sisälle. Tyttöoletettu Salla ja poikaoletettu Ville miettivät leikkiä leikkitaulun edessä. Ville osoittaa sormillaan ensin ponileikin kuvaa ja sitten pehmoleluleikin kuvaa. He päätyvät pehmoleluleikkiin. "Mä haluan leikkiä kotileikissä!" poikaoletettu Utu huudahtaa kuraateisessa olevalle aikuiselle.

Esimerkki 15

Tyttöoletettu Kukka ohjaa, että tyttöoletettu Viola on vauva. Poikaoletettu Vili haluaa olla vauva. Se ei sovi Kukalle. Vili sanoo, että puristaa, jos ei saa olla vauva. Kukka ohjaa, että Vili voi olla vauva ja että Viola voi olla isovelji. Viola haluaa olla pikkuveli. Se sopii Kukalle.

Aikuiset antoivat lasten yhdistellä ja vaihdella eri leikkejä. Aikuiset myös saattoivat toimia siltoina leikkien luovassa yhdistelemisessä, näyttäen sanoillaan ja teoillaan hyväksyvänsä lasten kokeilut. Esimerkiksi aikuisen myönteinen ääni kutsui Turtles-leikissä leikkiviä lapsia ottamaan pehmolelut mukaan meneillä olevaa leikkitoimintaan. Aikuiset eivät jaotelleet tutkimusjakson aikana lasten leikkivalintoja suullisesti tyttöjen tai poikien leikeiksi. Aikuiset kuulostivat ilahuneilta, kun lapset kokeilivat erilaisia rooleja ja yhdistelivät leluja leikeissä.

Kun aikuiset olivat mukana valitsemassa leikkejä, olivat valinnat välillä sukupuolisensitiivisiä ja välillä sukupuolittavia. Sukupuolisensitiivistä oli, kun aikuiset tarjosivat lapsille monipuolisesti erilaisia leikkimahdollisuuksia sukupuolesta riippumatta, ja ehdottivat normista poikkeavia leikkivalintoja, vaikka saattoivat ehkä tietää, ettei kyseinen lapsi valitsisi heidän ehdottamaansa leikkiä, kuten esimerkki 16 osoittaa.

Esimerkki 16

Ollaan lopettelemassa aamupalaa. Tyttöoletettu Anastasia menee sohvalle tyttöoletetun Alexandran viereen. Aikuinen puhuu poikaoletetulle Kallelle.

Aikuinen: "Sinä voit ottaa pikkulegot, jatkaa niitä tai odottaa hetken, että Harri ehtii sieltä – Katoppa Kalle, jäikö sulta jotain pöytään."

Kalle on ehtinyt kävellä legojen luo, mutta tulee sieltä vielä pöytään hakemaan sinne jääneitä astioita. Tyttöoletettu Sari ja poikaoletettu Musa juoksentelevat kotileikkitalasta toiseen pienhuoneeseen ja takaisin.

Aikuinen menee kysymään sohvalla istuvilta Anastasialta ja Alexandralta jotain.

Aikuinen: "Mitäs te haluaisitte tehdä? Haluaako Anastasia rakentaa pikkulegoja? Ne on tuolla ylähylyssä, mä voin antaa. Tai haluaisitteko leikkiä kampaamo?"

Lapset istuvat hiljaa. Aikuinen menee ohjaamaan tyttöoletettua Kukkaa käsipesulla.

Yllä olevan esimerkin tyttöoletetut lapset eivät leikkineet havainnointijakson aikana kertaakaan legoilla, mutta aikuinen tarjosi niitä silti leikkiin, osoittaen näin, että ne ovat käytettävissä ja mahdollisia leikkivälineitä. Aikuiset tekivät vastavia tarjoumia myös poikaoletetuille tyttömäisiksi miellettyistä leikeistä, kuten kotileikistä tai pehmoleluista. Löytäessään nukken pöydältä, aikuinen ei heti oleta sen olevan jonkun tyttöoletetun jäljiltä, kuten esimerkissä 17.

Esimerkki 17

Aikuinen kävelee kohti ruokatilaa ja huomaa punaisella pöydällä makaavan nukken. Aikuinen: "Voi tänne on jäänyt yksi pieni vauva", aikuinen sanoo hellästi. Tyttöoletetut Kukka ja Sari sekä poikaoletettu Miro saapuvat katsomaan nukkea. Kukalla on mukanaan vaaleanpunaiset rattaat.

Aikuinen: "Onko se Miron vauva?"

Aikuinen ehdottaa, että nukken voisi laittaa Kukan rattaisiin. Kukan mielestä nukke ei mahdu, kun rattaissa on jo yksi nukke. Aikuinen ojentaa nukken Mirolle.

Miro: "Mä vien tän omaan sänkyyn." Miro sanoo nukkea halaten ja juoksee käytävää pitkin kotileikkitilaa kohti. Pian hän tulee takaisin ilman nukkea.

Miro: "Nyt se on omassa kotona."

Aikuinen: "No hyvä, kiitos Miro."

Aikuiset myös heittäytyivät lasten rooleihin riippumatta lasten sukupuoliodotuksesta, kuten esimerkissä 18, jossa poikaoletettu Vili on pukeutunut juhlavaan mekkoon, ja aikuinen myötäilee sanoillaan lapsen valitsemaa leikkiroolia:

Esimerkki 18

Aikuinen huomaa mekko päällä kävelevän poikaoletetun Vilin ruokatilassa: "Vili! Missä sun paita on?" Vili kävelee kotileikkitilaan. Toinen aikuinen vastaa: "Hän on nyt prinsessa. Ei voi olla paitaa mekon alla."

Toisinaan leikkiohjauksessa ilmeni myös sukupuolittavuutta. Kun aikuiset ohjasivat lapsia leikkiin, saattoi sukupuoli ohjata tarjoumia. Tällainen tilanne oli nähtävissä esimerkiksi, kun aikuiset valitsivat syntymäpäiväsankarille leikkiehdotuksia, joista sankari sai valita mieluisimman. Havainnointikerralla aikuinen oli valinnut poikaoletetun lapsen leikkiehdotuksiksi auto-, työkalu- sekä muoviluvahaleikin, ja tyttöoletetulle lapselle kampaamo-, poni- ja pehmoleluleikin. Aikuisen valintoihin saattoi tuki vaikuttaa tieto siitä, millaisia leikkejä lapsi useimmiten ja mieluiten päiväkodissa leikkii.

Aikuiset myös ehdottivat tyttöoletetuille useammin leikkiä toisten tyttöoletettujen kanssa, ja poikaoletetuille toisten poikaoletettujen, kuten esimerkissä 19,

missä aikuinen ohjaa yksin olevalle poikaoletetulle Kallelle leikkiä toisen poikaoletetun kanssa, ja yksin oleville tyttöoletetuille Miisalle ja Kukalle leikkiä toistensa kanssa.

Esimerkki 19

Poikaoletettu Kalle on yksin legoleikissä ruokatilassa. Aikuinen auttaa tyttöoletettua Kukkaa sohvan luona paidan vaihdossa. Poikaoletettu Harri on mennyt kotileikkitalaan ja näppäilee siellä lankapuhelinta yksin. Aikuinen käy katsomassa, mihin muut lapset ovat hakeutuneet leikkeihin. Kalle on lopettanut legoleikit ja kävelee käytävällä.
Aikuinen: "Menisikö sä Harrin kanssa touhuamaan?"
Kalle: "Nou."

Tyttöoletettu Miisa saapuu päiväkotiin vanhempansa kanssa. Kukka on mennyt yksin autoleikkiin.
Aikuinen: "Huomenta Miisa."
Tyttöoletettu Sari ja poikaoletettu Musa jumppaavat käytävällä yhdessä. He tekevät mittarimatoja ja karhukävelyä sekä kävelevät varpaillaan.
Musa: "Miisa, me hiihdetään! Tuuks sä mukaan?" Musa ja Sari pomppivat Miisan ohi.
Aikuinen: "Kattokaas sit eteenne, ettette kompastu."

Aikuinen kävelee eteiseen tervehtimään Miisan vanhempaa. Sari ja Musa venyttelevät käytävällä. Kalle on mennyt taas rakentelemaan legoilla yksin. Kukka on lopettanut autoleikin ja tullut eteiseen istumaan.
Aikuinen: "Ottaisko Kukka ja Miisa yhteistä tekemistä?"
Kukka: "Joo!" Kukka huudahtaa ja pomppii Miisan kanssa.
Aikuinen: "Kukka oli tuolla autoleikissä." Lapset menevät autoleikkihuoneeseen. Aikuinen menee ruokatilaan.
Aikuinen: "Täällä on jumppaleikki." Aikuinen kommentoi Musan ja Sarin leikkiä.

Kukka ja Miisa pomppivat käytävälle ja kohti ruokatilaa.
Kukka: "Me halutaan muovaila!" Kukka pomppii Miisan kanssa aikuisen luokse.
Harri: "Mäkin haluan muovaila." Harri siirtyy kotileikistä käytävälle. Aikuinen lähtee hakemaan muovailuvahaa Harrille, Kukalle ja Miisalle. Myös Musa haluaa muovaila.

Yllä kuvatussa tilanteessa oli useampikin yksinoleva lapsi, jotka eivät leikkineet toistensa kanssa juurikaan tutkimusjakson aikana. Aikuinen päätyi ehdottamaan leikkeihin tyttö-tyttö ja poika-poika -pareja, mutta lopulta suurin osa lapsista päätyi kuitenkin muovailemaan yhdessä. Erilaisia leikkihavaintoja katsoessa on kuitenkin selvää, että tytöt ja pojat leikkivät useinkin sekaryhmissä, jos saivat valita leikkiparinsa omatoimisesti. Toisinaan aikuisen ohjaus ja kutsu leikkiin saattoi olla melko huomaamaton, kuten esimerkiksi, jos aikuinen kertoi yksin olevalle poikaoletetulle menevänsä katsomaan toisen poikaoletetun leikkiä. Aikuisen innokas leikkillisuus kutsuu lasta seuraamaan aikuista.

Esimerkissä 20 aikuinen kysyy tyttöoletetulta Sallalta hänen toivettaan siitä, kenen kanssa tämä tahtois leikkiä. Lapsi valitsee kaverinsa, toisen tyttöoletetun

Usvan ja poikaoletetun Villen, minkä jälkeen lapset lähtevät katsomaan käytävälle leikkikartasta kuvia eri leikeistä, valitakseen niistä jonkin.

Esimerkki 20

Aikuinen: "Salla, kenen kanssa sinä haluaisit lähteä leikkimään?"

Tyttöoletettu Salla nousee seisomaan ja pohtii käsiään väännellen. Salla pyytää tyttöoletetun Usvan ja poikaoletetun Villen leikkiin mukaan. He lähtevät leikkikartalle miettimään leikkiä. Aikuinen menee auttamaan.

Tyttöoletetut Kukka ja Laila sekä poikaoletettu Jukka valitsevat leikin viimeisenä.

Aikuinen: "Tuletteko Kukka, Laila ja Jukka leikkimään tonne, missä on Barbiet ja ritarit?" Kukka menee laittamaan nimeään leikkikarttaan Barbie-leikin kohdalle. Jukka seisoo taa-empänä. Aikuinen saattaa Kukan ja Lailan Barbie-leikkiin. Jukka jää seisomaan leikkikartalle.

Aikuinen: "Toinen vaihtoehto on, ottaako Jukka ja Ville toisen leikin, ja Usva lähtee Sallan kanssa."

Kun muut lapset ovat jo menneet valitsemaan leikkejä, ja jäljelle on jäänyt kolme lasta; kaksi tyttöoletettua Kukka ja Laila sekä poikaoletettu Jukka; ehdottaa aikuinen lapsille leikkiä, joka yhdistäisi niin sanotusti tyttömäiseksi mielletyt Barbie-nuket sekä poikamaiseksi mielletyt ritarit. Jukka jää kuitenkin seisomaan leikkikartalle sen sijaan, että siirtyisi leikkiin. Aikuinen tulkitsee tilanteen niin, ettei Jukka halua leikkiä tyttöjen kanssa, ja ratkaisee tilanteen ohjaamalla Jukan leikkimään toisen poikaoletetun Villen kanssa, vaikkakin Ville oli aloittamassa leikkiä Sallan ja Usvan kanssa. Näin tehdessään aikuinen jakaa lapset enemmän sukupuoliksi, eikä niinkään yksilöiksi.

Esimerkissä 21 päiväkotiin saapuu yhtä aikaa poikaoletettu Utu ja tyttöoletettu Usva. Utu juoksee leikkitalaan katsomaan Barbie-nukkeja, minkä jälkeen aikuinen kutsuu Utua luokseen keskustelemaan. Keskustelun päätteeksi aikuinen houkuttelee Utua leikkimään toisen poikaoletetun lapsen kanssa autoilla, vaikka tämä oli osoittanut kiinnostusta Barbeihin.

Esimerkki 21

Utu ja Usva ovat saapuneet. Usva pesee käsiä vessassa. Utu juoksee kurkistamaan yhteen käytävällä olevaan pikkuleikkihuoneeseen, jossa on Barbieleluja.

Aikuinen: "Utu! Muistiks sä tossut? Sä saat viedä tän tänään kotiin."

Aikuinen näyttää Utun tekemää askartelua Utulle. Utu menee ihastelemaan askarteluaan iloisena.

Aikuinen: "Muistaks sä Utu, tässä on Harri? Kun meille tuli tutustumaan se uusi lapsi? Menisiks sä autoleikkiin sinne?"

Havainnoin lasten osallisuutta pedagogisessa toiminnassa kirjaamalla ylös lasten aloitteita ja sitä, miten aikuiset niihin vastasivat. Osallisuus on kuitenkin ilmiönä hienovarainen ja laaja; osallisuuden kulttuurin rakentamista tapahtuu esimerkiksi leikkivalinnoissa, pukemistilanteissa, ruokapöytäkeskusteluissa ja pienissä hetkissä, kuten kirjaa valitessa. Keskittämällä havainnoimisen nimenomaan lasten aloitteisiin, pystyin rajaamaan havaintoja. Aikuiset saattoivat kysyä suoraan lapsilta ajatuksia ja toiveita, tai tehdä tekemiensä havaintojen pohjalta pedagogisia ratkaisuja, kuten esimerkissä 22.

Esimerkki 22

Lapsia on koottu piiriin ruokailuhuoneen lattialle. Viisi on valmiina paikoillaan, yksi on vielä eteisessä. Tyttöoletettu Sari laulaa viikonpäivälaulua. Aikuinen naurahtaa tyytyväisenä Sarin laululle ja ottaa esille iPadin. Hän etsii tabletista laulua.
Aikuinen: "Lauletaan viikonpäivälaulu, kun odotetaan Usvaa."

Esimerkin tilanteessa ollaan aloittamassa yhteistä laulu- ja leikkihetkeä. Muut odottavat vielä yhtä lasta eteisestä, ja odotellessaan tyttöoletettu Sari alkaa laulaa. Aikuinen ilahtuu Sarin laulusta ja päättää laulattaa sen yhteisesti. Tilanne on pieni osallisuuden hetki, jossa aikuinen tarttuu sellaiseen lauluun, jota ainakin yksi lapsi osaa ja haluaa laulaa. Havainnointijaksolla selkeitä aloitteita tekivät tyttöoletetut. Heidän tekemänsä aloitteet koskivat kirjavalintoja, ehdotuksia tilojen järjestelyn suhteen ja tekemiseen liittyviä toiveita, kuten esimerkissä 23.

Esimerkki 23

Aamupalalla on kolme lasta; poikaoletettu Miro, ja tyttöoletetut Sari ja Laila. Aikuinen istuu Sarin pöytään. Miro istuu Lailan kanssa, ja pyytää aikuista hänen pöytänsä. Aikuinen selittää, että menee istumaan Sarin kanssa, ettei Sarin tarvitse istua yksin. Neljäs lapsi, tyttöoletettu Alexandra lukee sohvalla kirjaa. Tyttöoletettu Anastasia saapuu vanhempansa kanssa.
Aikuinen: "Huomenta! Haluaks sä käydä Alexandran kanssa tohon sohvalle?"
Sari sanoo, että olisi mukava maalata.
Aikuinen: "Nukkariaikana voisi pistää ateljeen pystyyn."
Aikuinen menee auttamaan Anastasiaa saapumaan.
Aikuinen: "Haluaisiko Anastasiakin maalata tänään? Joo."

Tilanteet, joissa aikuiset tarttuivat lasten ideoihin, sisälsivät usein vähän lapsia, ja tyttöoletettuja oli näissä tilanteissa enemmän kuin poikaoletettuja, kuten esimerkissä 24. Koska tilanteet olivat ryhmän koon puolesta rauhallisempia kuin

koko ryhmän kanssa toimiessa, luultavasti näissä hetkissä oli enemmän tilaa huomata lasten aloitteita.

Esimerkki 24

Utu: "Tässä mä oon!" Poikaoletettu Utu astuu käytävältä ruokatilaan. Hän jää seisomaan ja katsomaan, mitä tyttöoletettu Laila ja aikuinen keskustelevat. He tunnistavat värejä lattialla olevista laatoista. Utu hypähtää sohvalle.

Aikuinen: "Utu." Aikuinen kutsuu eteisestä.

Aikuinen: "Käviks Utu käsipesulla? Mennääks yhdessä. Mennään Fanniin?"

Vessan ovessa on Fanni-norsun kuvia.

Aikuinen: "Pitäiskö tehdä Ympyräiset-veissa tosta toisesta? Mitä me takavessaan laittais?"

Aikuinen puhuu ja katsoo tyttöoletettujen Anastasian, Sarin, Alexandran ja Lailan suuntaan.

Sari: "Jäätelöveissa".

Utu tulee käsipesulta ja kysyy, mihin menee.

Aikuinen: "Valitse ihan mikä vaan väri paitsi sininen. Siniset on aikuisten paikkoja."

Utu menee vihreän merkin päälle.

Aikuinen: "Hyvä, vihreä on hyvä valinta."

Yllä olevan esimerkin tilanteessa neljä tyttöoletettua odottelee poikaoletettua Utua eteisestä. Odotellessa he nimeävät värejä. Kun Utu saapuu paikalle, aikuinen ohjaa tämän käsipesulle, ja siirtää keskustelun väreistä vessan oven koristeiluun. Aikuinen kysyy odottavilta tyttöoletetuilta, pitäisikö ryhmän toisen vessan oveen laittaa joku kuva, ja ehdottaa Ympyräiset-sarjaa, jota ryhmässä käytetään tunnetaitojen opettelemisen tukena. Mitään lopullista päätöstä ei tehdä, joten varsinainen osallisuus jää pinnallisemmaksi ideoiden vaihtamiseksi. Vastaavia tilanteita ei kuitenkaan tullut vastaan poikaoletettujen kanssa havainnointijakson aikana.

Havainnointijakson aikana oli työkasvatukseksi jaottelemiani toimintoja, joista ilmeni sukupuolisensitiivisyyttä, mutta myös sukupuolittavia käytänteitä. Ne hetket, jotka olivat sukupuolisensitiivisiä, aikuinen jakoi työtehtäviä tasapuolisesti sukupuolesta riippumatta, kuten kun aikuinen pyysi pienryhmänsä lapsia kantamaan tuoleja paikoilleen. Sukupuoli ei määritä sitä, kuka voi auttaa fyysisessä tehtävässä. Muitakin sukupuolisensitiivisiä hetkiä oli havainnointijakson aikana: jumppasalissa ollessa rataa rakentaessa aikuinen pyytää ja ohjaa kaikkia paikalla olevia lapsia auttamaan radan rakentamisen kanssa.

Työkasvatukseen liittyvistä havainnoista suurempi osa oli sukupuolittavia. Tällaiset havainnot liittyivät hetkiin, joissa oli aika siivota leikit sekä hetkiin, joissa toivottiin lapsen auttavat aikuista tavaroiden laittamisessa paikoilleen.

Useassa siivoustilanteissa tyttöoletetut siivosivat, kun poikaoletetut vielä leikkivät. Toisinaan aikuinen auttoi poikaoletettujen leikkien siivoamisessa, ja toisinaan heidän leikkien jälkiä ei siivottu laisinkaan, kuten esimerkissä 25.

Esimerkki 25

Poikaoletetut Jukka ja Kalle ovat leikkineet Duploilla. Jukka on poistunut Duploleikistä. Hän hyppii käytävää pitkin. Jukka hyppii pikkuhuoneeseen, josta löytyy autoja. Kalle lopettaa myös Duploilla leikkimisen ja seuraa Jukkaa. Duploleikki jää ruokailuhuoneen lattialle. Jukka ja Kalle ryhtyvät rakentelemaan autoleikkihuoneessa palikoilla.

Aikuinen ohjaa, että tyttöoletetut Alexandra ja Miisa voisivat laittaa kotileikissä nuket nukkumaan, kun pian aloitetaan pienryhmätoiminta.
Aikuinen: ”Keräättekö noi tavarat lattialta, niin on mukavampi leikkiä?”

Kalle on tullut käytävälle. Duplot ovat ruokahuoneen lattialla ja palikat autoleikkihuoneen lattialla. Aikuinen menee kysymään Kallelta, keräsivätkö he leikin jo pois. Kalle menee siivoamaan pikkuhuoneessa olevia autoleikin leluja. Aikuinen käy pyytämässä Jukan Kallen avuksi.

Miisa ja Alexandra ovat siivonneet kotileikin ja tulevat ruokatilaan odottamaan. Aikuinen menee siivoamaan Jukan ja Kallen lattialle levittämiä Dubloja. Poikaoletettu Miro menee leikkimään kotileikkihuoneeseen, jonka Miisa ja Alexandra ovat siivonneet. Miisa ja Alexandra ovat menneet sohvan luo odottamaan. Myös tyttöoletetut Usva ja Salla ovat saapuneet ja ovat sohvalla odottamassa, että pienryhmätoiminta alkaa. Kalle ja Jukka ovat rakentaneet autoleikkihuoneessa pyssyt. Miro leikkii kotileikissä.

Esimerkissä tyttöoletetut siivoavat pyynnöstä omat lelunsa ja menevät odottamaan pienryhmätoiminnan alkamista sohvalle, kun taas poikaoletetut vaihtelevat leikkejä ja jättävät lelut jälkeensä lattialle. Aikuinen ohjaa Jukkaa ja Kallea siivoamaan autoleikin, ja menee siivoamaan heidän aikaisemman Duplo-leikkinsä. Kun Jukka ja Kalle ovat siivonneet autot, siirtyvät he uuteen leikkiin.

Aikuiset pyysivät havainnointijakson aikana tyttöoletettuja avustamistehäviin poikaoletettuja enemmän. Näissä hetkissä aikuinen pyytää tyttöoletettuja viemään tavaroita, kuten koruja, värityskuvia tai paikkamerkkejä paikoilleen tai asettelemaan huonekaluja aikuisen apuna. Tilanteissa on mukana enemmän tyttöoletettuja kuin poikaoletettuja, mutta aikuisella on myös mahdollisuus pyytää poikia auttamaan. Esimerkissä 26 tilanteessa on kolme tyttöoletettua ja kaksi poikaoletettua sohvalla. Kun neljäs tyttöoletettu tulee paikalle, aikuinen pyytää hänen apuaan.

Esimerkki 26

Tyttöoletettu Salla on tullut käsipesulta ja hyppelee sohvan edessä olevalla matolla. Sitten hän siirtyy sohvan luo. Aikuinen tulee sohvalle ja puhuu siinä istuville lapsille. Sohvalle istuvat tyttöoletetut Anastasia, Usva ja Miisa sekä poikaoletetut Kalle ja Utu.
 Aikuinen: ”Valkkaatteks te jonkun kirjan tosta, niin mä otan teidän tonne pikkuhuoneeseen lukemaan? Saanks mä passuuttaa sua Salla? Veisiks sä ton korun kotileikkitalaan?”
 Aikuinen ojentaa Sallalle korun ja Salla lähtee viemään sitä.

Esimerkin tilanteessa on toki luontevaa nähdä, miksi aikuinen pyysi juuri Sallan apua – Salla on saapunut tilanteeseen viimeisenä, eikä hän ole vielä asettunut sohvalle istumaan. Koko havainnointijakso huomioiden on kuitenkin yleisempää, että aikuiset päätyivät pyytämään useammin tyttöjä avukseen.

Poikaoletetut auttoivat havainnointijakson aikana selkeästi kahdessa tilanteessa sekä niissä tilanteissa, kun koko ryhmä osallistettiin yhteiseen tekemiseen. Esimerkissä 27 aikuinen pyytää poikaoletettua Morrissa siivoamaan kanssaan pöytää. Aikuinen pyyhkii pöydästä tussin jälkiä ja Morris vie kynälaatikon takaisin hyllyyn. Morris on selvästi tyytyväinen saadessaan auttaa aikuista.

Esimerkki 27

Ollaan siirtymässä ulos. Vessat on varattu, joten tyttöoletettu Miisa sanoo aikuiselle, että jatkaa odotellessa pöydälle kesken jäänyttä hamahelmityötä. Poikaoletettu Morris haluaisi myös aloittaa hamahelmityön, mutta aikuinen ohjaa, että nyt ei kannata aloittaa uutta. Morriksen huuli väpättää ja hän nyyhkäisee.
 Aikuinen: ”Ei tässä mitään hätää. Nyt ei kannata aloittaa hamahelmiä, kun ollaan menossa ulos. Tuleppas, siivotaan tuota pöytää.”
 Morris menee aikuisen kanssa. Aikuinen pyyhkii pöydästä tussin jälkiä, jotka äsken tulivat pöytään lasten värittäessään ja piirtäessään.
 Morris: ”Minä vien tämän.”
 Hän vie ison kynälaatikon tyytyväisenä hyllyyn.

Aikuinen pyytää Morriksen avukseen keksiäkseen tälle hetkeksi muuta puuhaa ennen vessaan pääsyä. Aikuinen luultavasti ohjaa Morriksen mielen pois harmista, mikä hänelle oli syntymässä siitä, ettei hän voinut aloittaa uutta hamahelmityötä. Varsinaisesti lapsen avunanto ei liittynyt siis työkasvatukseen tai aikuisen avuntarpeeseen, vaan toimi enemmänkin ajanvietteenä ja hämähäksinä.

Pienryhmätoiminta osoittautui sukupuolisensitiivisyyttä tukevaksi työtavaksi. Pienryhmätoiminnassa puheenvuorot jakautuivat luontevasti kaikille, lapset pääsivät toimintaan mukaan omassa tahdissaan ja osallisuus oli suurempaa; lapset saivat esimerkiksi valita istumapaikkansa ja kaikilta kysyttiin mielipiteitä toiminnan lomassa. Esimerkissä 28 ryhdytään keskustelemaan kasvien

kasvattamisesta. Lapset ovat aiemmin kyselleet ruokailun yhteydessä siemenistä, ja lasten kanssa on pohdittu, mitä hedelmiä päiväkodissa on syöty.

Esimerkki 28

Pienryhmässä pöydän ääressä istuvat tyttöoletetut Alexandra, Miisa ja Anastasia sekä poikaoletetut Kalle ja Morris. Aikuinen istuu Alexandran ja Morrisin vieressä. Aikuinen hakee pöydälle maitopurkkeja, joita osa lapsista on eilen koristellut siementen kylvämistä varten.

Aikuinen: "Siementen kasvatusta – ensi viikolla meidän olisi tarkoitus tehdä kylvöt ja ruveta kasvattamaan. Sitä ennen tehdään suunnitelma kevätistutuksia varten. Siemeniä tarvitaan. Mitäs siemeniä vois olla? Ootteko kasvattaneet mitään?"

Kalle, Morris ja Miisa ryhtyvät vastaamaan yhtä aikaa.

Aikuinen: "Katsotaas yksi kerrallaan. Mitäs Miisa on kasvattanut?"

Miisa: "Puun. Tammen."

Aikuinen: "Tammen! Ohhoh. Onkos Anastasia kasvattanut jotain?"

Aikuinen kysyy seuraavaksi Miisan vieressä istuvalta Anastasialta. Anastasia pudistaa päätään.

Aikuinen: "Onkos Kalle kasvattanut jotain?"

Aikuinen jatkaa vieressä istuvan Kallen luo. Kalle kertoo kasvattaneensa omenapuun.

Aikuinen: "Omenapuu – vau. Teillä on ollu oikein tällasia suuria. Puun kasvattaminen on pitkäjänteistä puuhaa. Me otetaan vähän pienempiä, nopeesti kasvavampia juttuja. Onko Alexandra kasvattanut jotain? Et ole vielä."

Morris: "Minä olen."

Aikuinen: "Oletko sinä kasvattanut jotain Morris?"

Morris: "Omenapuun."

Pienryhmät toimivat mahdollistaen kaikkien osallisuuden omassa tahdissaan, omalla tavallaan. Se, että aikuinen etenee yllä olevassa tilanteessa lapsesta toiseen järjestyksessä, vähentää sitä, että aikuinen kuuntelisi vain niitä lapsia, jotka puhuvat kovempaa kuin muut. Tuokion aikana aikuinen kysyy jokaiselta vuorollaan, mitä he haluaisivat kasvattaa päiväkodissa, ja jokainen saa piirtää yhteiselle paperille kuvan toiveestaan. Tuokion aikana lapset saavat itse toivoa, mitä haluavat piirtää, ja piirtävät hyvässä hengessä erilaisia kuvia paperille.

Vuorovaikutus. Pedagogisessa vuorovaikutuksessa oli nähtävissä sukupuolisensitiivisyyttä sekä sukupuolittavuutta. Jaottelin vuorovaikutuksen osaluokkia ilmaisun ja palautteen alle. Ilmaisulla tarkoitan tässä tutkimuksessa tapoja, joilla aikuiset puhuttelivat lapsia tai nimesivät asioita. Palautteeksi puolestaan jaottelin lasten saamat kehuja sekä lasten nostamisen esimerkiksi muille.

Aikuiset käyttivät puheessaan sensitiivisiä ilmauksia, kuten kutsuivat lapsia heidän nimillään, koko ryhmän nimellä, ja ystäviksi tai ystäväisiksi, sen sijaan että lapsia olisi jaoteltu puheessa tytöiksi tai pojiksi. Liikuntahetkellä aikuinen kysyi, onko kaikilla pitkähiuksisilla hiukset kiinni. Aikuiset kiinnittivät huomiota puheeseensa keskustellessaan lasten kanssa eri ammateista, ja puhuivat

esimerkiksi ”työmiehistä ja -naisista” sekä ”insinööri-isästä ja -äidistä”. Aikuiset myös heittäytyivät lasten leikkirooleihin. Toisinaan puheen ilmauksissa oli sukupuolittavia piirteitä. Tyttöoletetuille suunnatussa puheessa ilmeni enemmän feminiinisiä ilmauksia, joissa tyttöihin viitattiin Tuhkimoina, näkymättöminä Ninneinä ja prinsessoina, ja poikaoletettuihin viitattiin maskuliinisemmilla ilmauksilla jääkiekkoiljoina, hurjina ja reippaina.

Palautteen antamisessa oli sekä sukupuolisensitiivisiä että sukupuolittavia piirteitä. Esimerkki 29 kuvaa sukupuolisensitiivistä tilannetta, jossa aikuinen ehdottaa kotileikissä leikkivälle poikaoletetulle, haluaisiko tämä laittaa mekon päälleen. Aikuinen auttaa lapselle mekon päälle ja kehuu lasta hienoksi.

Esimerkki 29

Poikaoletettu Vili juoksee kotileikistä käytävälle. Aikuinen menee Vilin perään.
 Aikuinen: ”Nyt sä voisit Vili tulla hakee laukun ja mieltii, mitä me tarvitaan sinne kauppaan mukaan? Haluuks sä laittaa jonkun asun päälle? Jonkun kivan mekon?”
 Kotileikissä oleva tyttöoletettu Viola ottaa myös laukun ja antaa sen aikuiselle. Vili on tullut takaisin ja vetää päälleen vaaleanpunaista mekkoa. Aikuinen auttaa mekon päälle.
 Aikuinen: ”Ai että susta tuli hieno!”

Aikuinen osoittaa puheellaan ja toiminnallaan, ettei ajattele mekkojen sopivan vain tyttöjen käyttöön. Lapsen ei tarvitse olla tyttö voidakseen leikkiä tietynlaisia leikkejä tai ottaakseen tietyn roolin. Aikuinen osoittaa lopuksi hyväksymisensä kehumalla lasta hienoksi.

Havainnointijaksolla tyttö- ja poikaoletettuja keuhuttiin hieman eri asioista. Tyttöoletetut olivat enemmän esimerkkinä, ja saivat kehuja ulkoisista ominaisuuksistaan, kuten vaatteista, asusteista ja kampauksista. Poikaoletettuja keuhuttiin leikkimisestä ja liikkumisesta. Tyttöoletettuja kuvailtiin ihanina ja kauniina (esimerkki 30), poikaoletettuja kuvattiin jännittävinä.

Esimerkki 30

Aikuinen menee auttamaan tyttöoletettua Kukkaa, joka saapuu juuri sisälle.
 Aikuinen: ”Mun on Kukka pakko laittaa sulle ponnari, että mä nään sun kauniit silmät.”

Tyttöoletetut saivat poikaoletettuja enemmän kehuja erityisesti hiuksistaan. Aikuiset esimerkiksi kehuivat tyttöoletettuja useamman kerran sitä, että heidän hiuksensa ovat siististi kampauksella. Ryhmässä on myös pitkähiuksinen

poikaoletettu, mutta tutkimusjaksolla en kuullut kehuja hänen hiuksiinsa liittyen. Poikaoletettuja kehattiin havainnointijakson aikana tyttöoletettuja enemmän leikeistä ja liikkumisesta. Esimerkissä 31 aikuinen kehuu poikaoletettuja Miroa ja Viliä mäenlaskusta ja tyttöoletettua Alexandraa punaisista poskista.

Esimerkki 31

Pulkkamäessä kiivetään ylös mäkeä.

Aikuinen: "Mene Musa Miisan perässä ylös!"

Sen jälkeen aikuinen kannustaa poikaoletettuja Miroa ja Viliä runsaasta mäenlaskusta.

Aikuinen: "Tosi reippaasti oot jaksanut."

Aikuinen ihastelee tyttöoletetulle Alexandralle.

Aikuinen: "Ihanan punaiset posket!"

Tyttöoletettuja kehattiin enemmän vaatteista kuin poikaoletettuja, ja vaatteita kehattiin eri tavoilla: tyttöoletettujen hanskat, paidat ja mekot olivat ihania, poikaoletettujen vaatteet hurjia, pelottavia ja hyviä. Tyttöoletettuja kehattiin ylipäänsä poikaoletettuja enemmän ihaniksi tai kauniiksi, poikaoletettuja jännittäviksi ja reippaiksi. Vaatteissa myös saatettiin tehdä oletuksia värin perusteella, kuten esimerkiksi 32, jossa aikuinen ei tiedä, kenelle sininen kaulahuivi kuuluu. Aikuinen käy kysymässä huivista kahdelta poikaoletetulta Kallelta ja Utulta, kunnes tyttöoletettu Anastasia kertoo epäilevänsä, että huivi on toisen tyttöoletetun Sarin.

Esimerkki 32

Aikuinen menee kuraeteiseen, jossa tyttöoletetut Usva ja Anastasia riisuvat. Aikuinen ihmettelee tummansinistä kaulahuivia, joka löytyy nimettömänä eteisestä. Hän käy kysymässä poikaoletetulta Kallelta, onko se tämän, mutta Kalle vastaa kieltävästi. Sen jälkeen aikuinen kysyy vielä toiselta poikaoletetulta Utulta, mutta huivi ei ole hänenkään. Anastasia: "Onkohan se Sarin?"

Aikuinen pohtii, onko hän nähnyt sen tyttöoletetun Sarin kaulassa. Aikuinen ei laita huivia Sarin lokeroon, vaan ripustaa kaulahuivin eteiseen odottamaan omistajaansa.

Tilanteesta voi tulkita, että aikuinen epäilee sinisen kaulahuivin kuuluvan pojalle, koska hän käy kysymässä huivista pojilta. Jos aikuisella ei ole muistikuvaa kadonneen vaateen omistajasta, voi hän toimia sukupuolisensitiivisemmin kysyen lapsilta, muistavatko nämä, kenen vaate on kyseessä tai kysyä omistajaa jopa yllättävältä taholta, antaen näin ymmärtää, että kyseinen vaate voi olla

kenen tahansa, eikä väri ole suoraan koodi sille, minkä sukupuolen edustajan vaatekappale on kyseessä.

Ruumiillisuutta tarkasteltaessa kiinnitin huomiota siihen, saavatko tyttöoletetut ja poikaoletetut eri tavalla äänitilaa, tai mitkä ovat heidän ruumiinsa tilat: miten lapset täyttävät tilaa ja kuinka aikuiset ohjaavat lapsia tai sallivat tilan ottamisen. Kaiken kaikkiaan lapsiryhmässä annettiin hyvin tilaa lasten vapaalle liikkumiselle ja äänelle, ja tarvittaessa aikuiset puuttuivat esimerkiksi liialliseen meluun hienovaraisesti, esimerkiksi keskustelemalla liiallista ääntä pitävän lapsen kanssa tai menemällä lapsen lähelle. Havainnointijakson aikana esiintyi kuitenkin myös sukupuolittuneisuutta tilallisuudessa: tyttöoletettuja ohjattiin ja rauhoiteltiin poikaoletettuja enemmän. Poikaoletetuille puolestaan annettiin tyttöoletettuja enemmän tilaa jatkaa leikkejä, kun olisi ollut aika siivota.

Seuraavassa esimerkissä 34 tulee hyvin esille sukupuolille annettu tila, kun aamupalan jälkeen poikaoletettu Jukka jää törmäilemään ja tömistelee käytävällä, kun aikuinen ohjaa tyttöoletettua Saria vessaan. Samaan aikaan Jukka päättää lähteä myös vessaan ja yrittää mennä juuri siihen vessaan, mihin aikuinen on ohjannut Sarin. Aikuinen ohjaa Sarin toiseen vessaan, mutta ei edelleenkään puutu Jukan toimintaan.

Esimerkki 33

Poikaoletettu Vili juoksee kotileikkitalaan. Tämän jälkeen aikuinen kysyy, ovatko aamupalalla olevat lapset valmiita. Poikaoletettu Jukka kertoo olevansa. Aikuinen antaa pastillit Jukalle ja hänen vieressään istuvalle tyttöoletetulle Anastasialle. Nämä vievät astiansa kärryyn. Jukka jää törmäilemään tolppaan ja seiniin. Aikuiset miettivät, lähtisivätkö heti aamupalalta ulos. Anastasia kulkee vessaan ja käsipesulle. Jukka törmäilee seiniin ja tömistelee käytävällä. Tyttöoletettu Sari vie astiat kärryyn. Aikuinen ohjaa Sarin vessaan. Jukka kuitenkin lähtee etenemään siihen vessaan, johon aikuinen ohjasi Saria. Vessa on varattu, sillä Anastasia on mennyt sinne. Jukka jää odottamaan vessan eteen. Sari jää sohvalle nojailemaan. Aikuinen ohjaa Sarin toiseen vessaan. Anastasia tulee vessasta ja istuu sohvalle. Jukka menee vapautuneeseen vessaan. Poikaoletettu Miro nousee paikallaan ylös ja syö seisten. Hetken kuluttua Miro nostaa tuolinsa ilmaan. Aikuinen ohjaa Miron juomaan maitoa. Miro laskeutuu istumaan. Alexandra vie astiat kärryyn. Aikuinen ohjaa hänet vessaan ja pyyhkii pöytiä murusista.

Samainen havainnointijakso jatkuu vielä hetkeen, jossa aikuinen pyytää lapsia pukemaan, mutta poikaoletettu Vili jää leikkimään, ja saa leikkiä pitkän tovin muiden pukiessa. Poikaoletetuilla on enemmän mahdollisuuksia tehdä ja toimia oman mielensä mukaisesti, kun taas tyttöoletettuja ohjataan järjestelmällisemmin eteenpäin.

Lasten rauhoitteluun liittyi yhteisiin tuokioihin, ruokailutilanteisiin ja siirtymätilanteisiin. Tyttöoletettuja rauhoiteltiin useammin suoraan nimellä, poikaoletettujen kohdalla heitä ei välttämättä rauhoiteltu tai lapsia rauhoiteltiin ryhmänä, ennemmin kuin ääntä pitävää poikaoletettua olisi rauhoiteltu, kuten esimerkissä 34.

Esimerkki 34

Lauletaan onnittelulaulu ja hurrataan kolme onnitteluhuutoa. Poikaoletettu Morris huutaa moneen kertaan, että tunnistaa onnittelukortissa olevan hahmon. Aikuinen huudahtaa pehmeästi.

Aikuinen: "Kuunnelkaa!"

Morris hiljenee. Poikaoletettu Miro ryhtyy selittämään jotain. Aikuinen muistuttaa kaikkia lapsia siitä, että nyt ollaan vieraina ja pitää kuunnella.

Miro kuiskuttaa Morrikselle. Aikuinen puhuu jännittyneenä.

Aikuinen: "Kattokaas, mitä sieltä tulee!"

Lapset kurkistelevat pöytää kohti. Miro roikkuu tuolissaan pää ylösalaisin ja kurkkii tuolinsa alle. Tyttöoletettu Viola ryömii lähemmäs juhlapöytää. Aikuinen pyytää Violan takaisin istumaan omalle paikalleen.

Aikuinen: "Tule Viola istumaan."

Esimerkissä aikuinen kuittaa poikaoletetun Morriksen puheen pyytämällä yleisesti hiljaisuutta. Kun poikaoletettu Miro puhuu, aikuinen muistuttaa kaikkia lapsia kuuntelemisesta, vaikka muut ovat jaksaneet kuunnella. Sukupuolittuneisuus tuli esille myös siten, että joissain tilanteissa rauhoiteltiin tyttöoletettua, vaikka poikaoletettuja oli mukana toiminnassa, kuten esimerkissä 35, jossa tyttöoletettu Miisa saapuu sisälle laulaen, mukanaan naurava poikaoletettu Jukka.

Esimerkki 35

Tyttöoletettu Miisa laulaa saapuessaan sisälle "Numa numa nei!". Hänen perässään tulee kovaa nauraen poikaoletettu Jukka. Aikuinen kävelee ruokatilasta käytävää pitkin kohti leikkitaulua. Aikuinen esittelee Vilelle leikkitaulua.

Aikuinen: "Valitsiko Ville jo tekemistä? Mitä sä haluat tehdä? Noi tarkoittaa pehmoleluja. Pikkulegot voi ottaa, pelata voi. Tääl on ritarileikki. Muovailuun mahtuu myös kolmas." Vile haluaa muovaila.

Miisa ja Jukka: "Nuna nuna nei!"

Miisa ja Jukka laulavat ja kulkevat käytävällä. Laulu yltää karjumiseen, kun Miisa ja Jukka kulkevat kohti käsipesua.

Miisa ja Jukka: "Rata-ta-taa! RA-TA-TA-TAA!"

Aikuinen: "Miisa. Nyt rauhoitutaan."

Esimerkissä aikuinen pyytää tyttöoletettua Miisaa rauhoittumaan, vaikka poikaoletettu Jukka on yhtä lailla mukana laulamassa ja karjumassa. Toisinaan tyttöoletettuja saatettiin rauhoitella osana poikaoletetun rauhoittelua, vaikka syytä juuri tyttöoletetun rauhoitteluun ei ollut:

Esimerkki 36

Poikaoletettu Miro istuu aikuisen kanssa syntymäpäiväpöydän ääressä muiden lasten edessä. Lasketaan syntymäpäiväsankarin ikä nostamalla kolme sormea. Miro saa laittaa kakkuun kolme kynttilää. Lapset nousevat laulamaan onnittelulaulun. Sanotaan kolme kertaa onnea. Poikaoletettu Jukka toistaa aikuisen sanat.

Jukka: "Kolme kertaa onnea."

Poikaoletetun Morriksen ja tyttöoletetun Kukan suunnalta kuuluu ääniä.

Aikuinen: "Sä voit tulla Kukka vähän tännepäin, niin te ette istu toistenne syliin."

Aikuinen istuu Kukan vieressä ja vetää Kukkaa lähemmäs itseään. Morris huutaa tunnistavansa kortissa olevan hahmon. Aikuinen puhuu Morrikselle.

Aikuinen: "Tiedätkö mitä Morris. Nyt on Anastasian juhla."

Morris hiljenee kuuntelemaan. Aikuinen lukee onnittelurunon. Morris laulaa.

Morris: "Läläläläl."

Morris katsoo Kukkaa.

Aikuinen: "Morris. Nyt sä voit kattoo. Nyt. Nyt tää on tosi kurjaa Morris ja Kukka."

Esimerkin alkupäässä aikuinen rauhoittelee tyttöoletettua Kukkaa nimeltä, pyytäen häntä lähemmäs aikuista ja ottaa hänet lopulta vierelleen, samalla kun tilanteessa olevalle poikaoletetulle Morrikselle ei sanota mitään. Esimerkin loppupuolella Morris häiritsee syntymäpäivähetkeä huutelemalla sekä lälälätemällä, ja yrittää kenties saada katsellaan Kukkaa mukaan. Aikuinen pyytää Morriksen lisäksi myös Kukkaa rauhoittumaan, vaikka Kukka ei ole tilanteessa aktiivinen osapuoli. Havainnointijaksolla oli muutamia muitakin tilanteita, joissa tyttöä rauhoiteltiin, mutta poika sai jatkaa, kuten esimerkissä 37:

Esimerkki 37

Tyttöoletetut Kukka ja Miisa sekä poikaoletetut Musa ja Harri muovailevat pöydän ääressä. Kukka heiluttaa muovailuvahaa Miisan edessä ja nauraa. Miisa ryhtyy heilumaan ja nauramaan. He päästelevät suustaan hassuja ääniä, heiluvat ja nauravat. Musa myös lähtee heilumaan ja nauramaan. Harri muovailee ruokaa.

Musa: "Mä teen läiskän."

Miisa: "Laiska, laiska, Kukka, Kukka, laiska!"

Kukka: "En oo!" Kukka hymyilee ja nauraa Miisan kanssa. Musakin hymyilee.

Musa: "Laiska, laiska, robotti, laiska!"

Musa osoittaa lattialla olevaa pahvilaatikkorobottia.

Miisa: "Joku on vieny sen nenän!"

Kukkaa ja Musaa naurattaa. Aikuinen saapuu tilaan.

Aikuinen: "Voi ystävämme sinä - ", aikuinen tulee Kukan luo ja muuttaa hänen istuma-asentoaan, "Laita jalat sieltä."

Esimerkissä 37 aikuinen rauhoittaa tilannetta lempeällä puheella ja kosketuksella, sekä kiinnittämällä lasten huomion istuma-asentoon. Huomioitavaa kuitenkin on, että aikuinen keskittyy rauhoittamaan tyttöoletettua, vaikka aikuisen saapuessa tilaan sekä tyttö- että poikaoletettu nauravat yhdessä. Havainnointiaikana useammassa esimerkissä tilanteen rauhoittaminen eteni vastaavalla kaavalla, ensin rauhoitettiin tyttöä, sen jälkeen mahdollisesti myös poikaa.

Poikaoletetut saivat havainnointijakson aikana ottaa enemmän tilaa ilman aikuisen lupaa. Näitä olivat puheenvuoron ottaminen yhteisissä hetkissä ilman viittauspyyntöä; liikuntatuokiolla yhdessä rakennetun jumpparadan kokeileminen ilman lupaa tai äänitilan vieminen ruokailuhetkissä, kuten esimerkissä 38.

Esimerkki 38

Ollaan aamupalalla. Poikaoletettu Jukka kertoo treeneistään kovaan ääneen. Kaikki kuuntelevat Jukan asiaa, sillä hän puhuu niin kovaa.

Aikuinen: "Jukka voi tulla hakee puuron."

Aikuinen juttelee puuroa hakemaan tulleen Jukan kanssa jotain Jukan treeneistä ja jalasta. Tyttöoletettu Kukka huudahtaa jotain liittyen kaatumiseen. Ääni on kirkas ja kuuluva.

Aikuinen: "Kukka."

Aikuisen ääni on rauhoitteleva.

Kukka kertoo uudelleen hiljaisemmalla äänellä jotain kaatumisestaan. Aikuinen kertoo, että aamupalalla on mandariineja ja sanoo, että voidaan etsiä niistä siemeniä kylvämistä varten. Jukka puhuu ruokatilan toisella puolella istuvien lasten pöytään jotain.

Esimerkissä 38 poikaoletettu Jukka käyttää äänitilaa niin, että koko aamupalalla oleva ryhmä kuuntelee hänen asiaansa, ja aikuinen antaa Jukan kertoa. Jukka puhuu korostetun kovalla äänellä. Aikuinen pyytää sen jälkeen Jukan hakemaan aamupalaa ja jatkaa juttelemista Jukalle. Tämän voi tulkita olevan tapa neutralisoida sellaista tilannetta, jossa yksi lapsi hallitsee koko äänitilaa; huomion ohjaaminen toiseen asiaan ja rauhallinen mallinnus. Kun tyttöoletettu Kukka ottaa tilaa haltuun kovalla äänellä, aikuinen rauhoittelee häntä heti nimellä ja äänensävyllä, joka vihjaa puhumaan hiljempaa. Havainnointijaksolla pojat saivat tyttöjä useammin tilaisuuksia venyttää sääntöjä siitä, mikä on sopiva äänenkäyttötapa sisätiloissa. Seuraavassa esimerkissä poikaoletettu Kalle ottaa ja saa pyytämättä luvan puhua, vaikka aikuinen on juuri pyytänyt hiljaisuutta:

Esimerkki 39

Ruokatilassa on kovaäänistä keskustelua. Aikuinen pyytää lapsia hiljentymään, voidakseen kertoa, mitä on ruoaksi. Ruokatila hiljenee.

Aikuinen: "Täällä on ruokana -", aikuinen aloittaa.

Kalle: "Makaronilaatikkoo."

Kalle puhuu kovaa aikuisen päälle.

Aikuinen: "- ja."

Kalle: "Ketsuppia."

Esimerkissä aikuinen on pyytänyt kaikkia lapsia hiljenemään, jotta hän voisi kertoa asiansa. Kun aikuinen aloittaa kertomisen, poikaoletettu Kalle ryhtyy

pyytämättä puhumaan hänen päällensä, ja kertoo, mitä on ruokana. Aikuinen antaa Kallen tehdä niin. Kallelle on toisin sanoen eri säännöt kuin muille ryhmäläisille.

7.2.3 Hoitotoiminta

Perushoitotilanteet. Ryhmän perushoitotilanteissa aikuiset antoivat huomiota ja aikaa sekä tyttöoletetuille että poikaoletetuille. Jaottelin perushoitotilanteissa tahtaavaa hoitotoimintaa läheisyyteen sekä aikuisen tarjoamaan apuun. Läheisyys ilmeni havainnointijakson aikana silittämisenä ja syliin ottamisena, joita tarjottiin lapsille sukupuolioletuksesta riippumatta. Läheisyyttä ilmeni tilanteissa, joissa aikuiset lohduttivat, rauhoittelivat tai osoittivat kiintymystä, kuten esimerkiksi 40. Lapset saivat läheisyyttä sekä oma-aloitteisesti että aikuisen aloitteesta.

Esimerkki 40

Anastasia saapuu vanhempansa kanssa. Aikuinen ottaa Anastasian kainaloonsa sohvalle ja lohduttaa, että äidin pitää ehtiä junaan. Laila menee sohvan luo juttelemaan aikuisille, että hänen isällään oli syntymäpäivä. Aikuinen silittää Lailaa ja he keskustelevat syntymäpäivistä. Anastasia kertoo myös jotain syntymäpäivästä.

Aikuisen tarjoamaa apua näkyi ruokailutilanteissa, vessatoiminnoissa sekä pukemistilanteissa. Ruokailutilanteissa aikuiset toimivat sukupuolisensitiivisesti, auttaen sekä tyttö- että poikaoletettuja tasapuolisesti kantamaan lautasia, pilkkomaan ruokaa, ottamaan lisää sekä pyyhkimään ruokailun jäljet. Vessatoiminnoissa aikuiset auttoivat lapsia useimmiten käsipesun ohjaamisen muodossa, ja tätä tehtiin sekä tyttö- että poikaoletettujen kohdalla ilman merkittävää eroa. Pukemis- ja riisumistilanteet sen sijaan nousivat esille sukupuolittavina. Poikaoletetut saivat tyttöoletettuja enemmän apua vaatteiden pukemisessa ja riisumisessa, ja poikia autettiin usein ennen tyttöjä. Tyttöjä saatettiin myös ohjata oma-toimisuuteen samalla kun poika sai apua:

Esimerkki 41

Aikuinen putsaa sisälle tullessa poikaoletetun Kallen kengät ja ojentaa sen jälkeen harran tyttöoletetulle Anastasialle ohjeistaen häntä puhdistamaan lumet kengistä. Sisällä tytötoletetut Anastasia ja Usva riisuvat omatoimisesti, kun aikuinen auttaa poikaoletettuja Kallea, Utua, Miroa ja Viliä.

Lasten ikäkään ei ollut havainnoissa vaikuttava tekijä, vaan viisivuotiaita poikaoletettuja autettiin siinä missä kolmevuotiaitakin, kun taas viisivuotiaita tyttöoletettuja ohjattiin itsenäisyyteen.

7.2.4 Arviointi- ja kehittämistoiminta

Arviointimenetelmät. Havainnointijakson aikana toiminnan arviointia ja kehittämistä tapahtui sekä suullisesti että kirjallisesti. Varhaiskasvatustoiminnan rakenteissa on varattu viikoittain aikaa tiimien tiimipalaverille sekä opettajien SAK-ajalle (suunnittelu-, arviointi- ja kehittämisaika). Koska olin havainnoimassa toimintaa aamupäivisin, ja palaveriajat pidetään lähes poikkeuksetta ilta-päivisin, en havainnoinut varhaiskasvatuspäivän rakenteisiin ennakolta suunniteltua arviointi- ja kehittämistyötä. Aamupäivissä oli kuitenkin nähtävissä myös spontaaneja arviointi- ja kehittämishetkiä.

Suullista toiminnan arviointia ja kehittämistä tapahtui, kun aikuiset pohtivat tekemiään ratkaisuja varhaiskasvatustoiminnan lomassa. Aikuiset miettivät ruokailupaikkojen toimivuutta, pienryhmien rakennetta, materiaalivalintoja sekä äkillisiä muutoksia päivän alkuperäisiin suunnitelmiin. Tutkimukseni aihe sekä läsnäoloni ryhmässä sai aikuiset pohtimaan leikkitilojen järjestelyjä sekä kirjojen valintaa havainnointijakson aikana, kuten esimerkissä 42.

Esimerkki 42

Keskustelimme aikuisen kanssa kirjoista ja leikkitiloista, sillä kerroin tarkastelevani niitä. Aikuinen toteaa, että heidän leikkitiloissaan lelut on jaettu kyllä sukupuolittuneesti. Hän myös totesi, etteivät ole katsoneet kirjojaan läpi sillä silmällä, miten niissä puhutaan tyttöistä ja pojista.

Vaikka ryhmän aikuiset huomasivat leikkitilojen sukupuolittuneisuuden, ei tiloihin tehty muutoksia sinä aikana, kun olin tekemässä havaintoja. Myös kirjastoautolla käymistä pohdittiin ryhmän aikuisten kesken, mutta koska kirjastoauto sattui tulemaan aina heidän viikkopalaverinsa aikana, ei kirjastoautolla ehditty käymään. Arviointityö ei tässä kohtaa näyttänyt kehittävä toimintaa.

Toiminnan muutoksia tehtiin spontaanisti esimerkiksi silloin, jos lapsilla oli kesken hyvät leikit, lapsia tai aikuisia oli pois tai jos alkuperäinen suunnitelma

tuntui toimimattomalta esimerkiksi lasten senhetkisen mielentilan mukaan. Toimintaa arvioitiin ja kehitettiin myös lasten sekä perheiden kanssa:

Esimerkki 43

Ryhmän aikuinen kertoi minulle, että heillä on ryhmässä moninaisia perheitä. Ryhmän aikuisille on myös esitetty toive, ettei heidän lapsiaan kutsuttaisi sukupuolittuneesti tytöiksi tai pojiksi. Tämän vuoksi he ovat tietoisesti opetelleet sen, etteivät puhu tytöistä ja pojista. Hänen mielestään perheiden tilanteet ovat lisänneet ryhmässä sensitiivisyyttä puheen ta-solla.

Esimerkissä ryhmän aikuinen kertoo, kuinka perheeltä on tullut toive, ettei lapsia sukupuolitettaisi varhaiskasvatuksessa, ja hän kokee tämän vaikuttaneen heidän toimintansa arvioimiseen sekä sensitiivisemmäksi kehittämiseen. Yllä olevia esimerkkejä lukuun ottamatta lasten sukupuoli ei näyttänyt olevan vaikuttava tekijä toiminnan arvioimisessa ja kehittämisessä.

Kirjallisen arviointi- ja kehittämistyön äärelle pääseminen näytti olevan haastavampaa kuin suullisen. Kirjalliset työt vaativat aikaa, tilaa sekä välineitä. Ryhmän aikuisten puheista välittyi se, ettei todellisuudessa aika tahdo riittää kaikkeen varhaiskasvatuksessa vaadittuun arviointityöhön. Aikuisten poissaolot ja huonot sijaisjärjestelyt rokottavat ensimmäisenä aikaa pois lapsiryhmän ulkopuolisilta töiltä. Onnistuin kuitenkin tavoittamaan kirjallista toiminnan arviointia ja kehittämistä spontaanissa hetkessä, kun lapsiryhmästä oli paljon lapsia poissa, ja ryhmän työntekijä pääsi kirjaamaan ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmaa aamupäivästä. Tällöinkin ryhmän aikuinen tosin pohti, ehtiikö tehdä kirjallista arviointityötä, mikäli hänen täytyy siirtyä toiseen ryhmään avuksi. Tämä on päiväkotiympäristöissä melko tyypillinen tapa korvata sijaistarpeita. Järjestely kuitenkin aiheuttaa sen, että yhden poissaolon vuoksi on kaksi ryhmää, joissa tehdään poikkeusjärjestelyjä.

7.3 Sukupuolisensitiivisyys pedagogiikan arvioinnissa ja kehittämisessä

Sukupuolisensitiivisen pedagogiikan arviointi ja kehittäminen ilmeni vastaajien mukaan erilaisissa ryhmässä käytössä olevissa arviointivälineissä ja tiedonkeruuvälineissä sekä menetelmissä. Arviointiin ja kehittämiseen vaikuttivat

erilaiset rakenteet, kuten palavereille ja koulutuksille varattu aika ja aihepiirit. Sukupuolisensitiivisen pedagogiikan arvioinnin ja kehittämisen kohteiksi nousivat kasvatukseen ja opetukseen liittyvät toiminnot sekä käytettävät materiaalit. Tulosten mukaan sukupuolisensitiivisen pedagogiikan arviointiin ja kehittämiseen osallistuivat niin varhaiskasvatuksen ammattilaiset kuin asiakkaat, eli lapset huoltajineen. Erittelin taulukkoon 7 sukupuolisensitiivisen pedagogiikan arvioinnin ja kehittämisen ilmenemismuodot, kohteet sekä osallistujat.

Taulukko 7

Sukupuolisensitiivisen pedagogiikan arvioinnin ja kehittämisen aineistoesimerkit

Aineistoesimerkit	Alakategoria	Yläkategoria	Kokoava Kategoria
Lomakkeet	Välineet	Ilmenemismuodot	Sukupuolisensitiivisyys pedagogiikan arvioinnissa ja kehittämisessä
Havainnointi	Menetelmät		
Haastattelu			
Keskustelu			
Palaverit	Rakenteet		
Koulutukset			
Leikki	Kasvatus- ja opetus	Kohteet	
Ohjattu toiminta			
Vertaissuhteet			
Pedagoginen puhe			
Oppimisympäristöt			
Lelut	Materiaalit		
Työntekijä	Varhaiskasvatuksen ammattilaiset	Osallisuus	
Tiimi			
Työyhteisö			
Työnantaja			
Lapset	Asiakkaat		
Huoltajat			

Arviointi ja kehittäminen hahmotettiin pitkälti erilaisten lomakkeiden, tiimipalaverissa käytävien keskustelujen sekä lasten kautta. Vastauksissa korostui etenkin ryhmän varhaiskasvatussuunnitelman merkitys. Arvioinnin ja kehittämisen nähtiin tapahtuvan lähinnä oman tiimin ja lapsiryhmän kesken.

7.3.1 Ilmenemismuodot

Sukupuolisensitiivisen pedagogiikan arvioinnin ja kehittämisen ilmenemiseen vaikuttivat käytössä olevat välineet, menetelmät ja varhaiskasvatuksen rakenteet. Sukupuolisensitiivistä pedagogiikkaa arvioitiin ja kehitettiin erilaisten

lomakkeiden ja koulutuksen avulla, mutta myös havainnoiden, haastattelemalla sekä keskustellen.

Kulttuurin ja yhteiskunnan tasolla tarkasteltuna varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat ohjaavat vahvasti varhaiskasvatuksen pedagogiikan säännölliseen arviointiin ja kehittämiseen. Kaikki vastaajat luettelivat ryhmän toiminnan suunnittelua, arviointia ja kehittämistä tukeviksi työvälineiksi ryhmän varhaiskasvatussuunnitelman sekä lasten henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat, joita täytetään ja arvioidaan useaan kertaan toimintavuoden aikana. Näiden lisäksi mainittiin myös ryhmässä käytössä olevat lasten tuumaustaukolomakkeet sekä kunnassa käytössä olevan yleisen tuen lomakkeet, joita kirjataan syksyllä ja arvioidaan keväällä. Varhaiskasvatuksen vuosikelloon kirjattujen tavoitteiden avulla arviointityö pysyy säännöllisenä. Kaiken kaikkiaan tarjolla oli paljon erilaisia työvälineinä käytettäviä lomakkeita, joista yksi on suunnattu juuri tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen varhaiskasvatustoiminnan suunnittelemisen, arvioimisen ja kehittämisen tueksi, mutta myös muissa lomakkeissa asiaa voitiin sivuta.

Kunnassa käytössä ollut toiminnallinen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma ei noussut vastauksissa esille muutoin kuin mainintana kysyttäessä, miten varhaiskasvatuksen järjestäjä on tukenut sukupuolisensitiivisyyden toteutumista. Vastaaja kuvaa työnantajan tukeneen sukupuolisensitiivisyyden toteutumista koulutuksella ja ”ryhmävasun liitteeksi tehtävällä suunnitelmalla.” Kuten jo aiemmin todettu, tiimi ei ollut kuitenkaan ottanut havainnointijakson aikana käyttöön toiminnallista tasa-arvo ja yhdenvertaisuussuunnitelmaa, joten voi todeta, ettei heillä ollut käytössään selkeitä välineitä sukupuolisensitiivisen työn arvioimisen ja kehittämisen tueksi.

Arviointi- ja kehittämistyönteon menetelminä mainittiin lasten havainnoiminen ja haastattelut, keskustelut ja reflektointi. Sukupuolisensitiivisyyden arviointi- ja kehittämistyö hahmotettiin vastausten perusteella paljolti nimenomaan yhteisiksi keskusteluiksi, asioiden pohtimiseksi ja miettimiseksi. Yhtä lailla lasten kanssa keskustelu nostettiin esille. Keskustelu ja reflektointi ei itsessään ole tarkkarajainen menetelmä, sillä se välttämättä ei ole tarkasti sovittua tai säädeltyä. Keskustelut voidaan kuitenkin kirjata virallisiin ryhmän toimintaa

ohjaaviin asiakirjoihin, jolloin niistä jää jäljelle dokumentti. Yksi vastaajista kertoi tiimin kehittäneen toimintaa sukupuolisensitiivisyyden näkökulmasta ”yhteisillä keskusteluilla ja sopimuksilla”, mikä voi tarkoittaa sekä sellaista keskustelua, joka jää pelkästään suulliseksi mutta myös sellaista, mikä dokumentoidaan ryhmän käytössä oleviin varhaiskasvatuksen lomakkeisiin. Suullista toiminnan suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyötä arvioitiin tehtävän viikoittain, ja sitä voidaankin pitää tärkeänä osana ryhmän toiminnan kehittämistä.

Vastauksissa tuli useaan otteeseen ilmi lasten mukanaolo toiminnan arvioimisessa ja kehittämisessä havainnoimisen, haastattelujen ja lasten kanssa käytyjen keskustelujen muodossa. Lasten havainnoiminen ja haastattelut voivat parhaimmillaan olla hyödyllisiä ja käyttökelpoisia dokumentteja, mutta ne saattavat myös jäädä irrallisiksi suoritteiksi, mikäli niitä ei jatko työstetä. Vastaajat kokivat tekevänsä koko ajan lasten havainnointia, ja toiminnan suunnittelun koettiin nojaavan vahvasti lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin, lapsista tehtyihin havaintoihin ja heille tehtyihin haastatteluihin.

Varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen pohjalta arvioinnille ja kehittämiseksi on luotu institutionaalisia rakenteita, kuten erilaiset palaverit, opettajien SAK-aika, vuosikellot sekä työntekoa tukevat viralliset asiakirjat. Rakenteina voidaan myös pitää henkilöstön kouluttamista. Näiden avulla työnantaja mahdollistaa sen, että henkilöstöllä on laadulliset ja määrälliset resurssit tehdä työtä varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen vaatimalla tavalla. Kyselylomakkeen perusteella esille nousivat vahvasti tiimipalaverit sekä tiimityö. Ryhmätasolla rakenteellista arviointi- ja kehittämistyötä luotiin ja ylläpidettiin erilaisissa tiimipalavereissa, jotka jokainen vastaaja mainitsi. Havainnointijakson aikana toiminnan arviointia tapahtui lähes viikoittain tiimipalavereissa.

Kaikki vastaaja kuvailivat työnantajan tukeneen sukupuolisensitiivisyyden toteutumista kouluttamalla henkilökuntaa. Vastaaja koki muuttuneensa ”ehkä hieman tiedostavammaksi. Tietoisemmin käyttää esim. puhutellessa etunimiä, leikkien valinnassa kaveriarvontaa ym. On vaikuttanut mm. koulutuksen tuoma tietoisuus sekä ryhmän lapset ja heidän perheensä.”. Koulutusten koettiin vastausten perusteella edistävän sukupuolisensitiivisyyttä. Toinen vastaaja koki,

että sukupuolisensitiivisyydestä on puhuttu enemmän, minkä vuoksi asian suhteen on tultu tietoisemmaksi; ”nyt kun siitä on puhuttu enemmän niin on myös itse kiinnittänyt huomiota asiaan enemmän. on tärkeä asia ja sitä miettii paljon omassa työssä ja tavassa puhua lapsille.” Nimenomaan koko yhteisöä koskeva koulutus on omiaan lisäämään yhteistä keskustelua asian ympärillä, ja kehittämään osaamista.

7.3.2 Kohteet

Kyselylomakkeen vastausten perusteella sukupuolisensitiivisyys tunnistettiin leikkeihin, ohjattuun toimintaan, vertaissuhteisiin ja puheeseen liittyvänä ilmiönä, ja nämä nähtiin arvioinnin sekä kehittämisen kohteina. Vastaajat nimesivät etenkin kehittäneensä leikkiin ja puheeseen liittyen toimintaansa.

Leikki, ohjattu toiminta ja vertaissuhteet kietoutuivat vastauksissa toisiinsa. Eräs ryhmän aikuinen kuvaili, että tiimissä on pohdittu sukupuolisensitiivisyyden näkökulmasta ”leikkeihin jakautumista, pienryhmätoimintaa, oppimisympäristöä ja puhetapaa sensitiivisempään suuntaan”. Toinen vastaajista kertoi, että tiimissä pidetään arvokkaana sitä, että kaikilla lapsilla olisi mahdollisuus tehdä kaikkea. Vastauksissa tuli mainintoja siitä, että ryhmän aikuiset kiinnittivät huomiota vertaissuhteiden luomiseen, ja käyttivät leikkien valinnassa kaveriarvontaa muokatakseen lasten sosiaalisia suhteita.

Kaikkien vastaajien mukaan varhaiskasvatuksessa on nähtävissä sukupuolittavia käytänteitä nimenomaan leikkihetkillä, esimerkiksi ”leikkeihin jakaminen tytöt tyttömäisiin leikkeihin ja pojat poikamaisiin”. Yksi vastaajista nosti esille myös sen, että ”leikkien siivouksessa ja esim. pukiessa/riisumisessa tytöiltä vaaditaan enemmän”. Leikki saikin suurimman painotuksen kyselyn osioissa, joissa pohdittiin sukupuolisensitiivistä pedagogiikkaa. Ryhmän aikuiset olivat huomanneet leikkien ja lelujen sukupuolittavuuden, ja kertoivat miettineensä leikkien monipuolisuutta ja leikkeihin jakautumista sekä keskustelleensa siitä, että ”leikeissä ja muussa toiminnassa sukupuoli ei määritä lapsen osallistumista ja tekemistä”.

Vastaajat kertoivat käyttävänsä tietoisemmin puheessa lasten etunimiä ja kiinnittävänsä huomiota omaan puhetapaansa. Yksi vastaajista kertoi huomaneensa varhaiskasvatuksen sukupuolittavista käytänteistä nimenomaan ”tytötelyn ja pojattelun”. Toinen vastaaja arvioi, että tiimissä on kehitetty toimintaa sukupuolisensitiivisemmäksi niin, että ”käytämme vähemmän/ei ollenkaan sukupuolta määrittäviä termejä.”

7.3.3 Osallisuus

Kyselylomakkeen vastausten mukaan sukupuolisensitiivisen pedagogiikan arviointia ja kehittämistä tehtiin sekä varhaiskasvatuksen ammattilaisten että asiakkaiden kanssa. Varhaiskasvatuksen ammattilaisiin kuuluivat tiimissä toimivien yksilöiden lisäksi työyhteisö jäsenineen; kuten muut tiimit, varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja päiväkodinjohtaja; sekä työnantaja, eli kunta. Ennen kaikkea työtä arvioitiin ja kehitettiin oman tiimin sekä oman lapsiryhmän kanssa.

Yksilötasolla arviointia ja kehittämistä tarkasteltaessa tiimin jäsenet nimesivät oman työn reflektoinnin. Sukupuolisensitiivistä arviointi- ja kehittämistoimintaa kuvattiin tällöin melko abstraktilla tasolla, eikä toiminta ollut tarkasti strukturoitua; vastaajat kertoivat miettivänsä asioita ja keskustelevänsä niistä. Vastauksista kävi ilmi, että työntekijät ajattelivat aikuisten tietoisuuden lisäävän sukupuolisensitiivisen pedagogiikan toteutumista.

Myös työyhteisöllä nähtiin olevan vaikutusta sukupuolisensitiivistä pedagogiikkaa arvioidessa ja kehitettäessä. Kysyttäessä, ketkä osallistuvat pedagogiikan arviointiin ja kehittämiseen, tutkittavat mainitsivat oman tiimensä sekä varhaiskasvatuksen kiertävän erityisopettajan. Vastaukset voivat kertoa siitä, että arvioimisen ja kehittämisen mielletään tapahtuvan lähinnä tiimipalavereissa, joihin osallistuu pääsääntöisesti vain oma tiimi. Myöhemmissä vastauksissa kuitenkin ilmeni, että arviointi- ja kehittämistyötä tehtiin myös lasten, perheiden ja työyhteisön voimin. Yhden vastaajan mukaan sukupuolisensitiivistä pedagogiikkaa edistivät ”yhteiset koulutukset ja keskustelut henkilöstön välillä” sekä ”tietoisuuden lisääminen”. Toinen vastaaja arvioi, että sukupuolisensitiivistä pedagogiikkaa edistää ”myönteinen suhtautuminen ja ilmapiiri työyhteisössä

sukupuolisensitiivisyyteen”. Työyhteisön pedagogiikan kehittämistä on vastuussa päiväkodinjohtaja, minkä vuoksi johtajallakin on vaikutusta sukupuolisensitiivisen pedagogiikan arviointiin ja kehittämiseen.

Kyselylomakkeen vastauksissa nousi esille myös varhaiskasvatuksen järjestäjän osallisuus niin koulutusten muodossa kuin materiaalien tarjoajana. Varhaiskasvatusta järjestävä taho vaikuttaa paljonkin siihen, millaisia aineettomia tai aineellisia resursseja kentällä on työn tekemiseen. Yhden vastaajan mukaan kunta oli tukenut sukupuolisensitiivisyyden toteutumista hankkimalla ”monipuolisia materiaaleja ja leluja”. Päiväkodinjohtaja sekä työyhteisö voivat mahdollistaa tai rajata osaltaan materiaalihankintoja, ja sitä mihin hankinnoissa milloinkin keskitytään. Laajemmin ajateltuna työnantaja myös vaikuttaa rekrytoinneista ja perehdyttämisestä asti siihen, millainen varhaiskasvatuksen arvomaailma varhaiskasvatusyksiköissä on.

Tiimi näki sukupuolisensitiivisen toiminnan lähtökohtana lasten mielenkiinnon kohteet ja osallisuuden. Vastausten mukaan turva edistää sukupuolisensitiivistä pedagogiikkaa; ”Annetaan lapsille turvallinen ilmapiiri olla juuri sitä mitä on. Jokainen huomioidaan ja heidän tarpeensa.” Lasten osallisuus nousi esille monessa kohtaa. Eräs vastaaja kertoi, että toimintaa on kehitetty sukupuolisensitiivisemmäksi käymällä lasten kanssa keskusteluja. Yksi vastaajista arvioi, että hänen omaan tapaansa toimia sukupuolisensitiivisesti on vaikuttanut koulutuksen tuoman tietoisuuden lisäksi ”ryhmän lapset ja heidän perheensä”.

8 POHDINTA

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, miten sukupuolisensitiivisyys näkyy varhaiskasvatuksen pedagogiikan suunnittelemisessa, toteutuksessa, arvioinnissa sekä kehittämisessä. Tulosten mukaan varhaiskasvatuksessa työskentelevien ammattilaisten työssä esiintyi sekä sukupuolisensitiivisyyttä että sukupuolittavia käytänteitä. Sukupuolisensitiivisyys ei näyttäytynyt tulosten perusteella tarkasti suunniteltuna toimintana, vaan ennemminkin yksilöiden arvo maailmana, joka heijastui lapsiryhmässä tapahtuvaan pedagogiseen toimintaan. Järjestäytymättömyys toi mukanaan sen, että piilo-opetussuunnitelma pääsee toteutumaan, ja tällöin toiminnassa opetetaan tietämättä myös sukupuolittavia asenteita. Esittelen tutkimuksen päätulokset alla tutkimiskysymyksittäin omilla alaluvuissaan, peilaten niitä tutkimuksen teoriaosuuteen.

8.1 Sukupuolisensitiivisen pedagogiikan suunnittelu

Tutkimustulosten mukaan tiimi oli tehnyt sukupuolisensitiivisyyttä edistäviä kirjauksia ryhmän varhaiskasvatussuunnitelma -lomakkeeseen, ja nämä kirjaukset liittyivät tiimin arvoihin, käytänteisiin sekä osallisuuteen. Kirjaukset olivat yleisellä tasolla: esimerkiksi viittaukset yhdenvertaisuudesta tai tasa-arvosta suuntautuvat eri kulttuureita koskeviin aihepiireihin.

Pedagogiikan suunnittelun voi todeta olevan tärkeä osa sukupuolisensitiivisyyden toteutumista, sillä muutoin toistetaan helposti sukupuolittavaa piilo-opetussuunnitelmaa (Ylitapio-Mäntylä, 2012d, s. 55). Tasa-arvotyö onnistuu päiväkodeissa parhaiten, kun henkilöstöllä on sitä varten konkreettinen toimintasuunnitelma, johon määritellään aihealueen keskeisimmät käsitteet (Sundell & Forsblom-Sinisalo 2012, 133). Suunnitteluun vaikuttavat toimintaa suunnittelevien yksilöiden lisäksi myös annetut resurssit, kuten esimerkiksi suunnittelun välineet sekä suunnitteluun varattu aika. Tämän tutkimusten tulosten valossa tutkittavan tiimin työnantaja oli tuottanut välineitä sukupuolisensitiivisen pedagogiikan suunnittelun tukemiseksi. Tiimin tekemissä kirjauksissa ei kuitenkaan

määritelty sukupuolisensitiivisyyden kannalta keskeisiä käsitteitä, jolloin ulkopuolinen suunnitelman tulkitsija ei voi olla varma, onko tiimi suunnitellut toiminnan sukupuolisensitiivisyyttä.

Lapsuus on yhteiskunnassa tuotettua: yhteiskunnan ja kulttuurin senhetkiset arvot määrittelevät sitä, mitä haluamme varhaiskasvatuksen kulloinkin olevan, ja tämä heijastuu siihen, mitä varhaiskasvatusta määrittelevissä asiakirjoissa sekä esimerkiksi ryhmän varhaiskasvatussuunnitelma -lomakkeessa tällä hetkellä painotetaan (Vlasov ym., 2018). Ryhmän varhaiskasvatussuunnitelma -lomakkeessa oli eritelty varhaiskasvatuksen arvoperusta erikseen, mikä ohjaa lomakkeen täyttäjiä kirjaamaan arvoperustaa auki oman ryhmän tarpeisiin peilaten. Arvoperusta on suuri kokonaisuus ja ainoastaan tämän yhden kohdan täyttämiseen saisi kulumaan paljon aikaa. Mikäli työntekijät pystyisivät palastelemaan tiimipalavereissaan varhaiskasvatuksen arvoperustaa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden avulla, olisi heillä hyvät mahdollisuudet tavoittaa sukupuolisensitiivisyyden ydin tässä kohtaa suunnitelmaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 20–21) on juuri arvoperustaan kirjattu lapsen edun ensisijaisuus, yhdenvertaisuus, ihmisoikeuksien kunnioittaminen, syrjinnänkielto sekä tasa-arvon ja moninaisuuden edistäminen. Perusteissa sanotaan, kuinka lapsen tulisi saada kehittää taitojaan sukupuolesta riippumatta ja henkilöstön tehtävänä on luoda moninaisuutta kunnioittava ilmapiiri. Lapsella on perusteiden mukainen oikeus ilmaista itseään ja rakentaa käsitystä itsestään sekä identiteetistään.

Kuten todettu, tiimin tekemiä kirjauksia tarkasteltaessa maininnat sukupuolisensitiivisyyden osalta jäivät epätarkoiksi. Toimintaa ohjaavien dokumenttien ylimalkaisuus on saanut myös aiemmissa tasa-arvoa käsittelevissä tutkimuksissa huomiota ja kritiikkiä osakseen (Alasaari & Katainen, 2016; Eskelinen & Itäkare, 2020; Lappalainen, 2006; Ylitapio-Mäntylä, 2012d). Tiimin vastauksissa sukupuolisensitiivisyyttä tukevat kirjaukset liittyivät yhdenvertaisuuden ja sensitiivisyyden arvoihin, sekä leikin ja ilmaisun vapauteen ja osallisuuteen. Yleispätevien kirjausten valossa on kuitenkin tulkinnanvaraista, voiko näitä tarkastella osana sukupuolisensitiivisen pedagogiikan suunnittelua vai ovatko ne

enemmänkin aihepiirejä, jotka voivat tietyllä tapaa toteutettuna tukea sukupuolisensitiivisyyttä. Esimerkiksi lause ”tartutaan lapsilta ja aikuisilta tuleviin ideoihin” voi edistää sukupuolisensitiivisyyttä, mutta lapsiryhmissä voidaan tarttua lapsilta tuleviin ideoihin valikoiden vain sellaisia ideoita, jotka tukevat aikuisen käsityksiä siitä, mikä on tytöille tai pojille sopivaa toimintaa. Tiimin tekemät kirjaukset lasten ilmaisun tukemisesta liittyivät liikkumisen sallivuuteen sekä erilaisiin ilmaisun muotoihin tutustumiseen, mikä tukee sukupuolisensitiivisyyttä. Toteutuessaan nämä antavat kaikille sukupuolesta riippuen mahdollisuuden valita fyysisesti aktiivisen leikin, ja voi esimerkiksi vähentää toimintatapoja, joissa aikuiset tarjoaisivat pojille enemmän tilaisuuksia fyysisen energian purkamiseen ja vauhdikkaisiin leikkeihin (ks. luku 4.2.4).

Mikäli sukupuoli ei nouse esille suunnitelmissa, on sen arvioiminen ja kehittäminen haastavaa (Alasaari & Katainen, 2016, s. 30). Varhaiskasvatus ei voi olla tietoisesti sukupuolisensitiivistä, mikäli henkilöstö ei tunnista varhaiskasvatuksen sukupuolittavia käytänteitä (luku 4.2 ja 4.3). Esimerkiksi liikkumisen sallimiseen liittyvissä kirjauksissa voitaisiin ottaa huomioon, että perinteisten sukupuolinormien vastaisesti kiinnitettäisiin huomiota siihen, että tytöille tarjottaisiin aktiivisesti tilaa liikkeelle ja vauhdikkaille leikeille. Suunnitelmassa tulisi olla määriteltynä yhteisiä ymmärryksiä sukupuoleen ja sukupuolen moninaisuuden liittyvistä käsitteistä (Sundell & Forsblom-Sinisalo 2012, 133). Tämän lisäksi tarvitaan konkreettista asioiden avaamista (Alasaari & Katainen, 2016, s. 31).

Tiimin kirjauksissa käy ilmi tahtotila tarjota lapsille turvallisen tuntuinen ryhmä, jossa pyritään havainnoimaan, kuuntelemaan sekä dokumentoimaan lapsia. Tiimi mainitsi pyrkivänsä sitoutumaan joustavuuteen, mikä lisäisi lasten mielenkiinnonkohteisiin tarttumista niiden ilmetessä. Tiimi haluaa myös huoltajat mukaan lasten varhaiskasvatuksen suunnitteluun tarjoamalla hyvää keskusteluilmapiiriä ja erilaisia menetelmiä kerätä huoltajien ajatuksia. Tiimin näkemys oppimisesta liittyi osallisuuteen – lapset oppivat parhaiten, kun aiheet ovat lapsia kiinnostavia. Mikäli aikuiset toteuttavat tämänkaltaista kasvatustilaa ryhmässään, avaa se lapsille mahdollisuuden tutustua, osallistua ja innostua asioista, joita ei perinteisten sukupuoliroolien mallissa mielletäisi heille kuuluviksi.

Sukupuolisensitiivistä pedagogiikkaa tulee suunnitella, ja suunnittelutyölle on oltava aikaa sekä välineet. Kaiken kaikkiaan ryhmän varhaiskasvatussuunnitelma -lomaketta voisi tiivistää. Suunnittelulomakkeen tulisi tuoda sisältö esille helposti lähestyttävässä, kompaktissa muodossa, ollakseen toimiva sille annettussa tehtävässä. Monisivuinen paperipino ja yleisen tason ohjeet tekevät tavoitteiden määrittelystä laajan kokonaisuuden, jossa saatetaan eksyä yleispäteviin vastauksiin, jolloin syvälinen asioista keskusteleminen jää saavuttamatta. Lomakkeelle tehty liite ”Toiminnallinen tasa-arvo ja yhdenvertaisuussuunnitelma” on nykymuotoisessa lomakkeessa tarkoituksenmukainen lisä, sillä ilman sitä, sukupuolisensitiivisen pedagogiikan suunnittelu jää helposti tekemättä.

8.2 Sukupuolisensitiivisen pedagogiikan toteuttaminen

Pedagogisessa toiminnassa oli sekä sukupuolisensitiivisiä että sukupuolittavia käytäntöjä, jotka näkyivät toiminnan suunnittelemisessa, kasvatusta- ja opetustoiminnassa, hoitotoiminnassa sekä toiminnan arvioinnissa ja kehittämisessä.

Varhaiskasvatuksessa oppimisympäristöihin sekä -materiaaleihin liittyy aina suunnitelmallisuus - varhaiskasvatuksessa työskentelevät aikuiset tekevät päätöksiä siitä, miten tiloja järjestellään ja käytetään, millaisia välineitä ryhmään hankitaan ja mitä pidetään esillä. Erilaisilla ratkaisuilla aikuiset luovat tiloista ja tavaroista tarjoumia lapsille, jotka voivat olla myös sukupuolittuneita (Børve & Børve, 2017; Raittila, 2009, 230). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022, s. 34) mukaan oppimisympäristöt tulisi suunnitella siten, että niiden avulla voidaan vahvistaa lasten yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa.

Tutkittavassa ryhmässä oppimisympäristöjä oli pyritty suunnittelemaan sukupuolisensitiivisiksi muun muassa niin, että lasten tavarat olivat helposti kaikkien saatavissa, eikä sukupuoli vaikuttanut istuma-, naulakko- ja lokero- paikkojen järjestelyihin tiloissa. Lapsille valituissa materiaaleissa, kuten leluissa ja leikkituloissa sekä kuvakirjoissa oli havaittavissa sukupuolittavuutta. Tulosten mukaan tiimi oli kirjannut muokkaavansa leikkituloja lasten tarpeista käsin: ”Huoneita muokataan tarpeiden mukaan esim. kotileikki -> eläinsairaala.

Autoleikkihuone -> turtlesmaailma". Tämän perusteella vaikuttaisi siltä, että feminiiniseksi luokiteltavasta leikkihuoneesta, kotileikistä, muokataan edelleen feminiininen hoivaleikkihuone, ja maskuliiniseksi mielletävästä autoleikkihuoneesta tehdään maskuliininen Turtlesmaailma. Suunnitelma näkyi myös käytännössä, sillä leikkitilat oli järjestetty sukupuolittuneesti: tyttömäisiksi mielletyt lelut oli laitettu eri tiloihin kuin poikamaisiksi mielletyt.

Ylitapio-Mäntylän (2012a, 81; 2012b, 72) mukaan on hyvin tyypillistä, että leikkipaikkoja jaetaan sukupuolittain, eikä tyttömäisinä ja poikamaisina pidettyjen leikkien eroja kyseenalaisteta, sillä ne tuntuvat itsestään selviltä. Varhaiskasvatuksessa tulisi pohtia, määritelläänkö leikkitiloissa tyttönä ja poikana oleminen jollain tavalla (Raittila, 2009, s. 230). Tutkittavan ryhmän leikkitilojen leluissa yhdistyivät perinteisesti tyttömäisenä pidetty lelu ja tyttömäiseksi mielletty väri, mikä loi merkityksiä siitä, mitkä lelut kuuluvat perinteisesti tytöille ja mitkä pojille. Tällaisia olivat muun muassa vaaleanpunaiset kotileikkitalan lelut. Lelut oli ryhmitelty sukupuolittuneesti lähekkäin, kuten ritarit ja harmaa linna tai ponit ja vaaleanpunainen linna. Lapset oppivat useiden vastaavien kulttuuristen merkien avulla, millaiset lelut ovat sopivia ja sallittuja (Ylitapio-Mäntylän 2012a, 81).

Tutkittavan ryhmän kuvakirjojen tyttöoletettuja oli päähenkilöinä selvästi vähemmän kuin poikaoletettuja. Lasten luonteenpiirteet olivat sukupuolittuneet niin, että tytöt kuvattiin kiltteinä ja hyveellisinä, kun taas pojat villeinä ja meneväisinä. Ryhmän lapset selailivat kirjoja yli perinteisten sukupuoliodotusten, ja olivat kiinnostuneita monipuolisesti kirjallisuudesta. Vaikka lapset osallistuvat kulttuurisiin rutiineihin ja toisintavat paljolti aikuisen heille siirtämiä malleja ja normeja, he pyrkivät myös aktiivisesti tulkitsemaan, muuttamaan ja luomaan niitä (Corsaro, 2005, s. 7; Raittila, 2009, s. 227). Lasten kanssa olisi hyvä miettiä satujen kuvastoa sekä pohtia stereotyyppisiä sukupuolirooleja ja erilaisuutta (Lehtonen, 2010, s. 105; Ylitapio-Mäntylä, 2012a, s. 84).

Sukupuolisensitiivinen henkilöstö kiinnittää pedagogista materiaalia valitessaan huomiota siihen, että materiaali tukee moninaisen maailmankuvan rakentumista ja ymmärtämistä (Ylitapio-Mäntylä, 2012a, s. 81, 84). Kirjojen ja niissä esiintyvien kuvastojen sekä tarinoiden merkitys ei ole mitätön, sillä kirjat

viestivät ympäröivästä maailmasta ja välittävät arvoja. Mikäli kirjojen tyttö- ja poikakuvasto on kovin tiukasti rajattua, opettaa se myös lapsia tarkastelemaan maailmaa todellisuutta kapeampana.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022, s. 25) velvoittaa varhaiskasvatuksessa työskenteleviä aikuisia rohkaisemaan lapsia tutustumaan toisiin ihmisiin sekä ohjaamaan lapsia ystävällisyyteen, hyviin tapoihin sekä harjoittelemaan vuorovaikutustaitoja. Kun lapsi kohdataan arvostavasti, vastaten hänen aloitteisiinsa, kehittää se lapsen kuvaa itsestään hyvänä ja osavana. Tulosten mukaan tiimi oli suunnitellut tukevansa leikkikavereiden löytymistä ja sosiaalisten suhteiden luomista kaveriarvontojen kautta. Arvonta on sukupuolisensitiivisyyttä tukeva keino tutustuttaa lapsia uusiin ystäviin sekä leikkeihin yli sukupuolirajojen. Tutkimusjakson aikana leikkiarvontoja ei käytetty, mutta havaintoja tehdessä on syytä huomioida, että ryhmäytymisen tärkein ajanjakso on alkusyky, kun uusi ryhmä muodostuu, ja havainnointikerrat sijoittuivat kevätpuolelle. Lapset kuitenkin leikkivät monenlaisissa kokoonpanoissa ja kokeilivat stereotyyppisten leikkien ulkopuolelta leikkejä, minkä Chapman (2016) tulkitsi tutkimuksessaan merkiksi siitä, että aikuiset pyrkivät välttämään sukupuoliroolien asettamista, kuvailevat jokaisen leikin olevan kaikkia lapsia varten ja pyrkivät esittämään erilaisia roolimalleja.

Kasvatus- ja opetusmenetelmistä sukupuolisensitiivisinä menetelminä esille nousivat leikki, osallisuus, työkasvatus sekä pienryhmätoiminta. Leikeissä ja työkasvatuksessa oli nähtävissä myös sukupuolittavia käytäntöjä siinä, miten lapsia ohjattiin. Aikuisilla on monia keinoja vaikuttaa lasten leikkiin, esimerkiksi aikuisten tekemät suunnitelmat, resurssit, vuorovaikutus sekä leikkiin osallistuminen (Chapman, 2016). Tutkimusjaksolla tyttöjä ohjattiin useammin tyttömäisiksi miellettyihin toimiin, kuten kotileikkiin, pehmoleluihin, lukemaan tai askartelemaan, ja poikia poikamaisina miellettyihin, kuten rakenteluleikkeihin, pikkuautojen luo tai toimintahahmoihin, mikä noudattaa aiempien tutkimusten linjaa (Alasuutari, 2016; Børve & Børve, 2017; Sundell & Frosblom-Sinisalo, 2012). Työkasvatuksessa oli nähtävissä, että tytöt osallistuivat siivoamiseen poikia useammin, ja pojat saivat jättää leikkinsä ja lelunsa useammin aikuisten tai tyttöjen

siivottavaksi. Pienryhmätoiminta osoittautui sukupuolisensitiivisyyden mahdollistavaksi menetelmäksi, sillä lasten osallisuus pääsi toteutumaan. Lasten osallisuus näkyi lasten aloitteisiin vastaamisena, mikä lisää sukupuolisensitiivisyyttä, sillä tällöin aikuisten tekemät oletukset jäävät taka-alalle. Aikuiset saattoivat kysyä suoraan lapsilta ajatuksia ja toiveita, tai tehdä tekemiensä havaintojen pohjalta pedagogisia ratkaisuja.

Opetus- ja kasvatustapahtumia tarkastellessa aikuiset pyrkivät käyttämään sukupuolisensitiivisiä ilmauksia pedagogisessa vuorovaikutuksessa, vaikkakin tyttö- ja poikaoletettuja keuhuttiin eri asioista. Kehujen voi ajatella siirtävän arvoja – lasta keuhutaan siitä, mitä halutaan vahvistaa (Teräs, 2012, s. 105–118). Sukupuolisensitiivisessä pedagogiikassa on olennaista kiinnittää huomiota siihen, keuhuko lapsia sukupuolen perusteella eri asioista. Pitkät hiukset tytöillä keräsivät enemmän aikuisen huomiota kuin pitkät hiukset pojalla, mikä on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa (Paju, 2013, s. 124). Se, että aikuisten keuhut liittyvät nimenomaan tyttöjen kampauksiin, välittävät kuvaa siitä, että he arvostavat sitä, että tytöt ovat siistejä, kun taas pojat voivat kulkea hiukset auki ja tukka pörröllä.

Ruumiillisuutta ja ruumiillisia tiloja tarkasteltaessa lapsiryhmässä annettiin tilaa lasten vapaalle liikkumiselle ja äänelle. Myös sukupuolittunutta tilankäyttöä esiintyi; tyttöoletettuja ohjattiin ja rauhoiteltiin poikaoletettuja enemmän, ja poikaoletetuille annettiin tyttöoletettuja enemmän mahdollisuuksia jatkaa leikkejä, kun olisi ollut aika siivota. Tulos on linjassa aiempien tutkimusten tuloksien kanssa (Alasuutari, 2016; Kuukka, 2015; Ylitapio-Mäntylä 2012a). Tuloksia tarkastelemalla näyttäisi siltä, että vapaamuotoisemmissa siirtymähetkissä tyttöjä ohjattiin poikia enemmän toimimaan tarkoituksenmukaisesti: siinä, missä pojat vaeltelivat, hassuttelivat tai leikkivät, tyttöjä ohjattiin auttamaan, odottamaan sekä etenemään, ja toimimaan itsenäisesti, ottaen samalla koko ryhmä huomioon. Siirtymätilanteet ovat kiinnostavia tilanteiden epävirallisuuden vuoksi. Ne ovat pedagogisia tilanteita siinä missä ohjattu opetustuokio, mutta samalla ne ovat usein vapautuneempia tarkoista suunnitelmista, jolloin piilo-opetussuunnitelma pääsee toteutumaan.

8.3 Sukupuolisensitiivisen pedagogiikan arviointi ja kehittäminen

Sukupuolisensitiivisen pedagogiikan arviointi ja kehittäminen ilmenivät tulosten mukaan erilaisissa ryhmässä käytössä olevissa arviointivälineissä ja tiedonkeruumenetelmissä. Arviointiin ja kehittämiseen vaikuttivat erilaiset rakenteet, kuten se, miten palaverille ja koulutuksille oli varattu aikaa. Sukupuolisensitiivisen pedagogiikan arvioinnin ja kehittämisen kohteiksi nousivat kasvatukseen ja opetukseen liittyvät toiminnot sekä käytettävät materiaalit. Tulosten mukaan sukupuolisensitiivisen pedagogiikan arviointiin ja kehittämiseen osallistuivat niin varhaiskasvatuksen ammattilaiset kuin asiakkaat, eli lapset huoltajineen.

Varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat painottavat tällä hetkellä vahvasti varhaiskasvatuksen pedagogiikan säännöllistä arviointia ja kehittämistä (Opetushallitus, 2022). Lakien ja ohjaavien asiakirjojen pohjalta arvioinnille ja kehittämiseksi on luotu institutionaalisia rakenteita, joita tutkimuspäiväkodissa olivat erilaiset palaverit, vuosikellot sekä työtä tukevat koulutukset, asiakirjat ja lomakkeet. Varhaiskasvatuksen järjestäjällä on velvollisuus huolehtia pedagogiikan laadusta, minkä vuoksi on myös huomioitava työnantajan panos esimerkiksi siihen, miten kehittämiseksi järjestetään aikaa, millaisia työvälineitä arvioinnille tarjotaan tai millaisia koulutuksia henkilökunnalle pidetään (Parrila & Fonsén, 2016, luku 5). Tutkimuspäiväkodissa työnantaja oli luonut työntekijöiden käyttöön välineitä tasa-arvotyön arvioimisen ja kehittämisen tueksi sekä kouluttanut työntekijöitään sukupuolisensitiivisyyteen. Tiimin omille tiimipalaverille tuntui olevan vaihtelevasti aikaa tarjolla henkilökunnan sairastelujen vuoksi.

Ryhmätasolla arviointia sekä kehittämistä tehtiin tiimin, lapsiryhmän, huoltajien sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa keskustelujen, haastattelujen ja havainnoinnin avulla. Yksilötasolla arviointi ja kehittäminen näkyi oman työn reflektomisena. Tiimin suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyön tueksi luotu suunnitelma oli kuitenkin täytetty vain osittain, ja osio, joka käsitteli nimenomaan yhdenvertaisuuden teemoja, oli jäänyt täyttämättä. Tämä tukee aiempien tutkimusten tuloksia siitä, että sukupuolisensitiivisen pedagogiikan suunnittelutyö jää yleispäteväksi, jolloin toimintaa on vaikea toteuttaa, arvioida

ja kehittää (Alasaari & Katainen, 2016, s. 27–31; Eskelinen & Itäkare, 2020; Lappalainen, 2006; Ylitapio-Mäntylä, 2012d, s. 55–56). Tulos välittää kuvaa siitä, kuinka kiireistä työ varhaiskasvatuksessa on. Varhaiskasvatuksessa on suuri määrä arvioinnin ja kehittämisen kohteita (Parrila & Fonsén, 2016, luku 5). Opettajilla on määritelty aika olla pois lapsiryhmästä tekemässä kirjallisia töitä, mutta tutkittavien mukaan ajan löytyminen käytännössä oli vaikeaa.

8.4 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida laadullisen tutkimuksen neljän luotettavuuskriteerin avulla, jotka ovat uskottavuus, siirrettävyys, luotettavuus ja vahvistettavuus (Lincoln & Guba, 1985; Tuomi & Sarajärvi, 2018; Tynjälä, 1991, s. 390–392). Tämän tutkimuksen uskottavuutta vahvistaa tutkittavien henkilöiden ammattitaito; jokaisella tutkimukseen osallistuneella aikuisella oli alalle sopiva koulutus sekä usean vuoden työkokemus, joiden näiden avulla heillä oli paljon tietoa varhaiskasvatuksen pedagogiikan vaatimuksista ja käytännöistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 73–74). Lisäsin tutkimuksen luotettavuutta käyttämällä erilaisia menetelmiä ja aineistoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistoa kerätessäni ja analysoidessani pyrin objektiivisuuteen siten, että kirjaisin mahdollisimman tarkasti näkemäni tai kuulemani asiat, ja raportoin ne tulostulussa aineistoesimerkkien avulla. Käsittelin keräämäni materiaalin luottamuksellisesti, ja aineiston keruuseen, säilyttämiseen sekä hävittämiseen tehty suunnitelman kuvasin aiemmin luvussa 6.5 (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 113). Tutkimukseni luotettavuutta lisää aineiston laajuuden lisäksi myös tutkimuksen kesto, sillä keräsin aineistoa usean viikon ajan.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan täytyy jatkuvasti arvioida tekemiään valintoja, analyysin kattavuutta sekä omaa asemaansa tulosten käsittelijänä (Eskola & Suoranta, 2015, luku 5). Salon (2015) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on oltava tarkkana sen kanssa, etteivät yksittäiset havainnot tai katkelmat tulisi esitettyä niin, että ne edustaisivat tutkittavien maailmankuvaa täydellisesti. Kerätty aineisto on aina aika-, paikka- ja tilannesidonnaista. Yksittäisten

lauseiden irrottaminen asiayhteyksistään voi maalata tutkittavasta ilmiöstä tutkijan haluamaa kuvaa, minkä vuoksi pyrin kuvaamaan aineistoesimerkeissä kirjamiani tilanteita yksittäisiä hetkiä laajemmin (Eskola & Suoranta, 2015, luku 5). Havaintoja tehdessä tuntui välillä siltä, että oli tehnyt paljon aivan turhiakin kirjauksia. Havaintojen tekijä päättää aina kiinnittää johonkin asiaan huomiota ja antaa sille merkityksen, tai jättää jotain huomioimatta. Monet näkemäni asiat eivät yksittäisinä havaintona välttämättä tuntuneet erityisiltä, mikä teki toisinaan vaikeaksi motivoitua kirjoittamaan aivan kaikkea ympärillä tapahtuvaa. Päiväkoti on ympäristönä hektinen, kun monet pienet ihmiset toimivat tiloissa yhtä aikaa. Lopulta toistuvina havaintojen ryppäinä tehdyistä kirjauksista alkoi kuitenkin muodostua jotakin. Jälkikäteen huomasi toivovansa, että olisi kirjannut jotkin vähäpätöiseltä tuntuneet asiat tarkemmin ylös. Analyysivaiheen luotettavuutta arvioidessa on huomioitava, että tutkimuksen aineiston suuri koko voi johtaa asioiden katoamiseen kaiken massan alle, tai analyysin pinnallisuuteen.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on yhtenä suurena vaikuttajana otettava huomioon tutkittavien tietoisuus tutkittavasta asiasta, jolloin osallistujat voivat muokata käyttäytymistään tutkimukseen osallistumisen vuoksi (Alasuutari, 2012, luku 5; Burns & Grove, 2009, s. 418–419). Halusin tutkittavien tietävän tutkimuksen aiheen luodakseni luottamuksellisen suhteen, jossa olisi mahdollista, että tutkittavat ovat myös rehellisiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Menetelmää kutsutaan humanistiseksi metodiksi, jonka tuloksia voi varmentaa triangulaatiolla sekä vertailemalla saatua tietoa toisten tutkimusten tarjoamaan tietoon (Alasuutari, 2012, luku 5). Jo tutkittavaa tiimiä etsittäessä tein selväksi, minkä aihepiirin parissa tutkimusta tehdään. Tämä todennäköisesti rajasi ulkopuolelle sellaiset tiimit, jotka kokivat sukupuolisensitiivisen pedagogiikan vieraana, sillä useampi päiväkotikieltyytyi tutkimukseen osallistumisesta. Mukaan lähtenyt tiimi oli tutkittavan aihepiirin puitteissa jo entuudestaan valveutunut, mikä selvisi heidän vastauksissaan kyselylomakkeella; he olivat saaneet sukupuolisensitiivisyyteen liittyvistä teemoista koulutusta. Se, että tutkittavat tiesivät ennakkoon aihepiirin, saattoi vaikuttaa siihen, että he kiinnittivät tavallista

enemmän huomiota omaan käytökseensä tutkimusjakson aikana. Tämä tuli ilmi myös keskusteluissa, joita työntekijät kävivät kanssani tutkimusjakson aikana.

Tutkimuksen vaiheiden selkeä raportoiminen ja perusteleminen ovat tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskiössä, sillä tarkat kuvaukset tehdyistä valinnoista mahdollistavat tarvittaessa tutkimuksen toistamisen ja tulosten vertailun (Alasuutari, 2012; Eskola & Suoranta, 2015; Kirk & Miller, 1986, s. 14–15). Tutkimuksen tekoon valittuja menetelmiä on syytä tarkastella kriittisesti. Kun pedagogista suunnittelua arvioidaan analysoimalla tiimin kirjoittamaa ryhmäkohdasta varhaiskasvatussuunnitelmaa, eikä itse suunnitteluhetkeä, on todettava, ettei lomake ikinä voi tavoittaa sen ääressä käytyä keskustelua. Suunnittelu ei tapahdu pelkästään ennakkoon suunnitelluissa tilanteissa, kirjoitettuna tietylle lomakepohjalle, vaan sitä tehdään varhaiskasvatuksessa työn ohella, niin oman pään sisällä kuin työkavereiden sekä lasten kanssa. Kun en ollut havainnoimassa tiimin toimintaa koko päivän ajan tai esimerkiksi tiimipalaverissa, on mahdoton tietää, mitä kaikkea on keskusteltu havaintojen ulkopuolella.

Tutkimukseni tulokset eivät ole pienen otannan vuoksi yleistettävissä kaikkia päiväkotiryhmiä tai kasvattajia koskeviksi, mutta tulokset ovat suuntaa antavia, sillä niissä on nähtävissä yhtäläisyyksiä sekä säännönmukaisuutta aiempiin tutkimuksiin verrattaessa. Olisi hedelmällistä päästä tekemään tutkimus tiimiin, jossa ei olla saatu aihepiirin tiimoilta koulutusta. Tutkimusta voisi myös suunnata enenevässä määrin kohti niitä osa-alueita, jotka tulosten mukaan nousivat sukupuolittaviksi, kuten leikkiympäristöjen ja lelujen sukupuolittavuuden tarkasteluun. Sukupuolisensitiivisen pedagogiikan suunnittelua voisi tutkia vertailemalla, kuinka eri kunnat ovat vastanneet sukupuolisensitiivisen pedagogiikan suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen tarpeisiin. Mielenkiintoista olisi myös selvittää, vaikuttaako sukupuoli lasten tukitoimenpiteiden saamiseen; miten esimerkiksi vilkkaiden ja keskittymisvaikeuksissa olevien lasten oleminen ryhmässä muotoutuu sukupuolen perusteella?

LÄHTEET

- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 9–30). Vastapaino.
- Alasaari, N. & Katainen, R. (2016). *Selvitys sukupuolten välisestä tasa-arvosta varhaiskasvatuksessa*. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2016:36.
- Alasuutari, M. (2009). Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 54–69). Vastapaino.
- Alasuutari, M. (2016). Tytön ja pojan varhaiskasvatus. Teoksessa M. Husso & R. Heiskala (toim.), *Sukupuolikysymys* (s. 122–141). Gaudeamus.
- Alasuutari, P. (2012). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018a). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus*, 49(1), 75–81.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018b). Varhaiskasvatuksen pedagogiikka on perusta suunnittelulle ja tarkoitus toiminnalle. *Lastentarha*, 81(3), 34–35.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2012). Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen, legitimaatio ja sosialisatio. Teoksessa T. Aittola (toim.), *Kasvatussosiologian suunnannäyttäjät* (s. 57–74). Gaudeamus.
- Bhana, D. (2009). “Boys will be boys”: what do early childhood teachers have to do with it? *Educational Review*, 61(3), 327–339.
<https://doi.org/10.1080/00131910903045963>
- Blakemore, J. E. O. (2003). Children’s Beliefs About Violating Gender Norms: Boys Shouldn’t Look Like Girls, and Girls Shouldn’t Act Like Boys. *Sex Roles*, 48, 411–419. <https://doi.org/10.1023/A:1023574427720>
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood*

Research Quarterly, 25(2), 166–176.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>

- Burns, N. & Grove, S. K. (2009). *The practice of nursing research: appraisal, synthesis, and generation of evidence* (6. painos). Saunders Elsevier.
- Butler, J. (2006). *Judith Butler: Hankala sukupuoli. Feminismi ja identiteetin kumous* (T. Pulkkinen & L.-M. Rossi, käänt.). Gaudeamus.
- Børve, H. & Børve, E. (2017). Rooms with gender physical environment and play culture in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 187(5–6), 1069–1081. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1223072>
- Chapman, R. (2016). A case study of gendered play in preschools: how early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1271–1284. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1089435>
- Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood*. Pine Forge Press.
- Eckermann, T. & Heinzl, F. (2016). Children as social actors and addressees? Reflections on the constitution of actors and (student) subjects in elementary school peer cultures. Teoksessa F. Esser, M.S. Baader, T. Betz & B. Hungerland (toim.), *Reconceptualising Agency and Childhood* (s. 256–270). Routledge.
- Eskelinen, M. & Itäkare, S. (2020). ”Pidetään huolta ettei erotella tyttöjen ja poikien juttuja”. Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja sukupuolisensitiivisyyttä rakentavat diskurssit paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 197–229.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2015). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino. E-kirja.
- ETENE. (2016). Kannanotto intersukupuolisten lasten hoidosta. Etene. <https://etene.fi/-/etene-ja-intersukupuolisten-lasten-hoito>
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. Oxford University Press. E-kirja.

- Gobo, G. (2008). *Doing ethnography*. SAGE.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2001). Ethnographic Research in Educational Settings. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland, *Handbook of ethnography* (s. 188–203). SAGE.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. (2006). Collective ethnography, joint experiences and individual pathways. *Nordisk Pedagogik*, 26(1), 3–15.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. (2007). Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 41–64). Vastapaino.
- Gordon, T., Lahelma, E., Hynninen, P., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. (2010). Learning the routines: "professionalization" of newcomers in secondary school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12, 689–705. <https://doi.org/10.1080/095183999235836>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice* (3. painos). Taylor&Francis.
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods*. SAGE.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Husa, S. & Kinos, J. (2005). Academisation of Early Childhood Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2), 133–151. <https://doi.org/10.1080/00313830500048865>
- Huttunen, L. (2010). Tiheä kontekstointi: Haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (39–65). Vastapaino.
- Huuska, M. (2011). Sukupuolen monimuotoisuuden ammatillinen kohtaaminen. Teoksessa L. Tuovinen, O. Stålström, J. Nissinen & J. Hentilä

- (toim.), *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus* (s. 222–259). Gaudeamus.
- Huuska, M. & Karvinen, M. (2012). Persoona on aina enemmän kuin sukupuoli. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.), *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. (s. 31–53). PS-kustannus.
- Härkönen, U. (2003). *Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat?* Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 86.
<http://www.oppi.uef.fi/wanda/users/uharkone/verkot/tutkimus2003.pdf>
- James, A. (2009). Agency. Teoksessa J. Qvortrup, W. Corsaro & M. Honig (toim.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (s. 34–45). Palgrave Macmillan. E-kirja.
- Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(2), 159–179.
- Juvonen, T. (2016). Irtiottoja sukupuolen luonnollisuudesta. Teoksessa M. Husso & R. Heiskala (toim.), *Sukupuolikysymys* (s. 33–53). Gaudeamus.
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M. & Kajander, V. (2015). *Tasa-arvotyö on taitolaji*. Opetushallitus. <https://www.opi.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/tasa-arvotyö-taitolaji>
- Kainulainen, H. M. & Honkatukia, P. (2021). Tutkijan eettinen vastuu sensitiivisessä tutkimushaastattelussa. Julkaisussa K. Nieminen & N. Lähteenmäki (toim.), *Empiirinen oikeustutkimus* (s. 115–130). Gaudeamus.
- Kalliokoski, H. & Karvinen, M. (2019). *Sukupuolen moninaisuus ja lapset*.
- Karila, K. (2017). Mitä on varhaiskasvatuksen pedagogiikka? Teoksessa *Pedagogiikan aika* (s. 9–14). Lastentarhanopettajaliitto.
<https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanaikajulkaisu-6.pdf>
- Karvinen, M. & Muhonen, A. (2016). *Opitaan yhdessä! sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus: opas opettajille*. Seta.

- Keddie, A. (2003). Little boys: Tomorrow's macho lads. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(3), 289-306.
<https://doi.org/10.1080/0159630032000172498>
- Kirk, J. & L. Miller, M. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412985659>
- Koskennurmi-Sivonen, R. (toim.). (2012). *Johdatuksia pukeutumisen tutkimukseen*. Tekstiilikulttuuriseura.
- Kuukka, A. (2015). *Lapset, ruumiillisuus ja päiväkodin järjestys: tutkimus ruumiillisuuden tuottamisesta ja merkityksellistymisestä lasten päiväkotiarjessa*. University of Jyväskylä.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (2007). Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa P. Hynninen, T. Kankkunen, S. Lappalainen & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana* (s. 17–38). Vastapaino.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta, 609/1986 (1986).
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>
- Lappalainen, S. (2006). *Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Helsingin yliopisto.
- Lappalainen, S. (2007a). Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana* (s. 113–133). Vastapaino.
- Lappalainen, S. (2007b). Johdanto: mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana* (s. 9–14). Vastapaino.
- Layzer, J. I. & Goodson, B. D. (2006). The "Quality" of Early Care and Education Settings: Definitional and Measurement Issues. *Evaluation Review*, 30(5), 556–576. <https://doi.org/10.1177/0193841X06291524>
- Lehtonen, J. (2010). "Kaikki kuvatkin on sellaisia: isä, äiti ja lapsi": Heteronormatiivisuus eri koulutusasteilla. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.), *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* (s. 87–110). PS-kustannus.

- Leinonen, E. (toim.). (2005). *Opetuksen ja ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt - sukupuolen huomioiva opas kasvatuksen arkeen*. Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus, WomenIT-projekti.
http://www.kajaaninyliopistokeskus.oulu.fi/proj/womenit/opetuksenja_ohjauksentasa-arvoisetkaytannot.pdf
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Luhtakallio, E. (2016). Visuaalinen julkisuus ja sukupuolten representaatio. Teoksessa M. Husso & R. Heiskala (toim.), *Sukupuolikysymys*. Gaudeamus.
- Lämsä, T. (2021). Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus ja aika*, 15(2), 79–86.
<https://doi.org/10.33350/ka.102527>
- Martti, P. (2015) Sukupuolen representaatiot lastenmainosten äänimaailmassa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti* 4(2), 109-133.
- Meretniemi, M., Sillanpää, T., Lauerma, L. & Löfström, J. (2017). Helsingin Ebeneser-talo : Osa suomalaisen varhaiskasvatuksen historiaa ja nykypäivää. *Varhaiskasvatus*, 11(3), 106–116.
- Mertala, P. (2020). Laaja-alaisen tieto- ja viestintäteknologiaosaamisen tukeminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(1), 6–31.
- Naisasialiitto Unioni. (2014). *Tasa-arvoinen varhaiskasvatus: Materiaalit*. Tasa-Arvoinen Varhaiskasvatus. <https://tasa-arvoinenvarhaiskasvatus.fi/menetelmat/>
- Naskali, P. (2010). Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. Teoksessa T. Saresma, L.-M. Rossi & T. Juvonen (toim.), *Käsikirja sukupuoleen*. Vastapaino.
- Nousiainen, S. (2020). *Sukupuoleen katsomatta: Kuinka kohdata monimuotoisuus*. Atena Kustannus Oy. E-kirja.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Opetushallitus.

- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Opetushallitus.
- Paalumäki, A. & Vähämäki, M. (2020). Havainnointi organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Paju, E. (2013). *Lasten arjen ainekset: etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa*. Tutkijaliitto.
- Palmu, T. (2007). Kenttä, kirjoittaminen, analyysi - yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana* (s. 137–150). Vastapaino.
- Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.). (2016). Arviointimenetelmien kehittäminen ja käyttöönotto. Teoksessa *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: käsikirja käytännön työhön* (luku 5). PS-kustannus. E-kirja.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Gaudeamus.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. & Honig, M. (toim.). (2009). Why Social Studies of Childhood? An Introduction to the Handbook. Teoksessa *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (s. 1–18). Palgrave Macmillan. E-kirja.
- Raittila, R. (2009). Ympäristön lapset - lasten ympäristö. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 227–248). Vastapaino.
- Raittila, R., Liinamaa, T. & Tuominiemi, L. (2017). Tulevaisuuteen suuntaava varhaiskasvatustiede. *Kasvatus ja aika*, 11(3), 60–69.
- Rodríguez, M. del C., Peña, J. V., Ma Fernández, C. & Viñuela, M. P. (2006). Gender discourse about an ethic of care: nursery schoolteachers' perspectives. *Gender and Education*, 18(2), 183–197.
<https://doi.org/10.1080/09540250500380547>
- Rogers, A. & Horrocks, N. (2010). *Teaching Adults*. McGraw-Hill Education.

- Rossi, L.-M. (2010). Sukupuoli ja seksuaalisuus, eroista eroihin. Teoksessa T. Saresma, L.-M. Rossi & T. Juvonen (toim.), *Käsikirja sukupuoleen* (s. 21–38). Vastapaino.
- Rotkirch, A. (2016). Sukupuolet evoluutioteoriassa. Teoksessa M. Husso & R. Heiskala (toim.), *Sukupuolikysymys* (s. 15–32). Gaudeamus.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.). (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Salo, U.-M. (2007). Etnografinen kirjoittaminen. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana* (s. 227–246). Vastapaino.
- Salo, U.-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen* (s. 166–190). Tampereen yliopistopaino.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of Class & Gender: Becoming Respectable*. SAGE.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2012). *Selvitys sukupuoli vähemmistöjen asemasta. Sosiaali- ja terveysministeriö.*
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/74027>
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (22.4.2022). *Suomi on sukupuolten tasa-arvon edelläkävijä. Sosiaali- ja terveysministeriö.* <https://stm.fi/suomi-on-sukupuolten-tasa-arvon-edellakavija>
- Sundell, S. & Frosblom-Sinisalo, P. (2012). Haasta normit-laajenna lapsen mahdollisuus. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.), *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille* (s. 125–139). PS-kustannus.
- Suomen perustuslaki, 731/1999.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Teräs, T. (2012). Kasvattajan puhe sukupuolittavana käytäntönä. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.), *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille* (s. 103–121). PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus : Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja*, 22(5), 387–398.

- Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398–405.
<https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. PS-Kustannus.
- Valtioneuvosto. (10.12.2019). 3.7 Osaamisen, sivistyksen ja innovaatioiden Suomi. Valtioneuvosto. <https://valtioneuvosto.fi/marinin-hallitus/hallitusohjelma/osaamisen-sivistyksen-ja-innovaatioiden-suomi>
- Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta, (2018).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180753>
- Varhaiskasvatuslaki, 540/2018. Annettu Helsingissä.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Vilkka, H. (2010). Sukupuolen ja seksuaalisuuden kohtaaminen. PS-kustannus.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 94.
- Watkins, C. & Mortimore, P. (1999). Pedagogy: What do we know? Teoksessa P. Mortimore (toim.) *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning* (s. 1–19). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446219454>
- Yhdistyneet kansakunnat. (1991). Lapsen oikeuksien yleissopimus.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2012a). Leikillä ja toiminnalla ei ole sukupuolta. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.), *Villit ja kiltit: tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille* (s. 71–90). PS-kustannus.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2012b). Sukupuolisensitiivinen varhaiskasvatuspedagogiikka. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.), *Villit ja kiltit: tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille* (s. 177–188). PS-kustannus.

- Ylitapio-Mäntylä, O. (2012c). Sukupuolittuneet käytännöt varhaiskasvatuksessa. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.), *Villit ja kiltit: tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille* (s. 15–29). PS-kustannus.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2012d). Tasa-arvo ja sukupuoli varhaiskasvatuksen opetus- ja toimintasuunnitelmissa. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.), *Villit ja kiltit: tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille* (s. 55–68). PS-kustannus.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2020). Sukupuolisensitiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa E. Hujala, L. Turja & A. Alijoki (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (5., uudistettu painos). PS-Kustannus.
- Ylöstalo, H. (2013). Feministisestä teoriasta käytäntöön: feministinen pedagogiikka tasa-arvokoulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 33(2), 118–127.
- Zosuls, K. M., Lurye, L. E. & Ruble, D. N. (2008). Gender: Awareness, Identity, and Stereotyping. Teoksessa M. M. Haith & J. B. Benson (toim.), *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development* (s. 1–12). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012370877-9.00069-4>

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomakkeen kysymykset

Haetaan vastauksia tutkimuskysymykseen: Miten varhaiskasvatuksen sukupuolisensitiivistä pedagogiikkaa arvioidaan ja kehitetään?

Avoimet kysymykset:

1. Millaisia toiminnan suunnittelua tukevia työvälineitä tiimillänne on käytössä (esim. ryhmävasu, ryhmän toimintasuunnitelma jne.)?
2. Käytetäänkö toiminnan suunnittelun välineitä tarkoituksenmukaisesti myös säännöllisen dokumentoinnin, arvioinnin ja kehittämisen perustana? Miten ja milloin?
3. Kuvaile, mitkä kaikki varhaiskasvatuksen osapuolet osallistuvat ryhmänne pedagogiikan arviointiin ja kehittämiseen:

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, s. 30) mukaan varhaiskasvatus on sukupuolisensitiivistä.

Avoimet kysymykset:

4. Miten tämän velvoitteen toteutumista on tuettu varhaiskasvatuksen järjestäjän puolelta?
5. Koetko tapasi toimia varhaiskasvatuksen ammattilaisena muuttuneen viimeisen neljän vuoden aikana sukupuolisensitiivisyyden suhteen? Miten ja miksi?
6. Millaisia sukupuolittavia käytäntöjä olet huomannut varhaiskasvatuksessa?
7. Miten arvioitte tiimissä toimintaanne sukupuolisensitiivisyyden näkökulmasta?
8. Miten olette kehittäneet toimintaanne sukupuolisensitiivisyyden näkökulmasta?
9. Millaisten tekijöiden koet olevan sukupuolisensitiivistä pedagogiikkaa estäviä tekijöitä?
10. Millaisten tekijöiden koet olevan sukupuolisensitiivistä pedagogiikkaa edistäviä tekijöitä?
11. Koetko tutkimusjaksolla olleen vaikutuksia sukupuolisensitiivisen toiminnan arvioimiseen ja kehittämiseen?
12. Vapaa sana lopuksi liittyen tiiminne pedagogiseen arviointiin ja arviointikäytäntöihin:

Pääministeri Sanna Marinin hallituksen hallitusohjelman mukaan "tehdään eri koulutusasteiden tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmista velvoittavat. Säädetään velvoittavista tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmista myös varhaiskasvatuksessa."