

**TEKNISTÄ TYÖTÄ OPETTAVIEN NAISTEN KOKE-
MUKSIA JA KÄSITYKSIÄ KÄSITYÖN SUKUPUOLIT-
TUNEISUUDESTA JA STEREOTYPIOISTA**

Tuomas Ikonen & Jarkko Kukila

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2015
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ikonen, Tuomas & Kukila, Jarkko. 2015. Teknistä työtä opettavien naisten kokemuksia ja käsityksiä käsityön sukupuolittuneisuudesta ja stereotyyppioista. Kasvatustieteen pro-gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa käsityön sukupuolittuneisuutta ja stereotyyppioita teknistä työtä opettavien naisopettajien kokemusten ja käsitysten kautta. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, kohtaavatko naisopettajat sukupuolistereotyyppioita ja ennakkoluuloja työssään tai työtä hakiessaan, millaisia nämä stereotyyppiat ja ennakkoluulot ovat ja miten ne ilmenevät. Aiheen tutkiminen antaa tärkeää tietoa yhteiskunnan sukupuolittuneista rakenteista ja niitä ylläpitävistä tekijöistä.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Tutkittaviksi valittiin kaksitoista teknistä työtä peruskoulussa opettavaa naisopettajaa. Tutkimuksen analyysimenetelmäksi valittiin teoriasidonnainen sisällönanalyysi. Aineiston analyysissä aineisto litteroitiin kirjalliseen muotoon, jonka jälkeen se teemoiteltiin ja näihin teemoihin muodostettiin teoriaan sopivia alakategorioita, joihin tutkittavien vastaukset jaoteltiin.

Teknisen työn naisopettajat kokivat omana peruskouluaikanaan käsityön valinnan tapahtuvan itsestään selvästi sukupuolen mukaan. He tunnistivat teknisen työn laajalti miehiseksi alaksi. Käsityötä pidettiin edelleen jokseenkin sukupuolittuneena oppiaineena ja käsityön valinnan pakollisuuden katsottiin pitävän yllä tätä sukupuolittuneisuutta. Tutkittavat tunnistivat vain vähän sukupuoleensa kohdistuneita sukupuolistereotyyppioita ja ennakkoluuloja. Kouluhenkilöstön taholta näitä negatiivisia asenteita ei ilmennyt, mutta oppilaiden ja koulun ulkopuolisten tahojen osalta hieman enemmän. Negatiiviset stereotyyppiat liittyivät naisten ammattitaidon kyseenalaistamiseen teknisessä työssä. Suurin osa tutkittavista tunnisti työnhaun tilanteista jonkinlaisia sukupuolistereotyyppioita, mutta vain pienellä osalla heistä ne miellettiin negatiivisiksi. Tutkitta-

vat pitivät teknisen työn ja naiseuden yhdistelmää työnhaun kannalta positiivisena asiana ja kokivat sukupuolistereotyyppisten asenteiden kuuluvan menneisyyteen. Tutkimustulokset paljastavat, että sukupuolistereotyyppioita esiintyy käsityössä vielä jonkin verran, mutta vähemmän kuin tutkittavien omina peruskouluaikoina.

Hakusanat: sukupuoliroolit, sukupuolistereotyyppiat, käsityö, tekninen työ, sukupuolittunut käsityö

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	7
2	SUKUPUOLI, STEREOTYPIAT JA ENNAKKOLUULOT	12
2.1	Sosiaalinen ja biologinen sukupuoli.....	12
2.2	Sukupuoliroolit	14
2.3	Stereotypiat	18
2.4	Sukupuoliroolistereotypiat.....	20
2.5	Ennakkoluulot ja sukupuoli	23
3	TASA-ARVO, SUKUPUOLI JA TYÖELÄMÄ	26
3.1	Tasa-arvo ja sukupuoli	26
3.2	Tasa-arvolainsäädäntö ja hallituksen tasa-arvopoliittiset ohjelmat Suomessa	28
3.3	Sukupuolten eriytyminen työelämässä	31
4	KÄSITYÖ, TEKNOLOGIAKASVATUS JA SUKUPUOLI	39
4.1	Teknologiakasvatus, tekninen työ ja käsityö	39
4.2	Käsityö, sukupuoli ja koulu.....	43
4.2.1	Koulun sukupuolittunut arki ja opettajuus	43
4.2.2	Koulukäsityö sukupuolierojen rakentajana.....	46
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	52
5.1	Tutkimustavoite, -tehtävät ja tutkimuskysymykset	52
5.1.1	Jarkon esiyymmärrys	53
5.1.2	Tuomaksen esiyymmärrys	56
5.2	Tutkittavien valinta	59
5.3	Laadullinen tutkimusote.....	60
5.4	Teemahaastattelu	63

5.5	Analyysi.....	65
5.6	Tutkimuksen kulku	67
6	TULOKSET.....	69
6.1	Aineiston kuvailu.....	69
6.2	Poikavoittoista äijäpuuhastelua.....	70
6.2.1	Jätkämäiset tytöt ja pojille homoleima otsaan.....	71
6.2.2	Suunnitelmalliset tytöt itsevarmojen poikien reviiirillä	74
6.2.3	Maskuliinista perinnekäsityötä ja katkenneita sormia	77
6.3	Naisena teknisen työn maailmassa	82
6.3.1	Teknistä työtä opettavana naisena kollegojen silmin.....	82
6.3.2	Cooli osaaja vai taitamaton noviisi? - oppilaiden ja vanhempien näkökulma.....	84
6.3.3	Sukupuolivalistuksen vai teknisen työn opettaja?	87
6.3.4	Mää ossaan tehdä hommat, mää oon ihan oikeesti teknisen työn opettaja!.....	89
6.4	Naisena maskuliiniselle reviiirille pyrkimässä.....	90
6.4.1	Jos hakemuksessa lukis joku miehen nimi niin ei siltä kysyttäs välttämättä että onnistuuko se teknisen työn opetus	90
6.4.2	Kohti tasa-arvoisempia työllistymismahdollisuuksia.....	92
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	95
7.1	Keskeiset tulokset.....	95
7.2	Pohdinta	98
7.3	Tutkimuksen eettisyys	107
7.4	Tutkimuksen luotettavuus	110
7.5	Aiheita jatkotutkimukselle	115
	LÄHTEET	117

LIITTEET.....	125
---------------	-----

1 JOHDANTO

”Elviira, 26-vuotias opettajanainen, havahtuu aamulla herätyskellon pirinään. Kevätlukukausi alkaa olla jo puolessa välissä ja vaikka kello on vasta seitsemän, kajastavat jo heikot auringonsäteet sälekaihtimien raoista makuuhuoneeseen. Aamutoimet hoidettuun suuntaa Elviira kohti parkkipaikkaa. ”Onneksi tuli eilen koululla viimein fiksattua tuo auton startti kuntoon, ettei tarte tänäkin aamuna sen kanssa kiroilla” - hän tuumaa.

Työpaikalleen Kuusikylän yläasteelle päästyään, suuntaa hän suoraan itselleen ”kaikkein pyhimpään” paikkaan koko koulukompleksissa, omaan teknisen työn luokkaansa. Ensimmäisenä vuorossa olisikin 9.-luokan metallityön valinnaiskurssi ja Elviira tekee tarvittavat valmistelut päivän aloittavaa oppituntia varten. Valinnaisryhmän oppilaat, kuusi tyttöä ja neljä poikaa, saapuvat tunnille tapansa mukaan kaikki hieman omaa aikatauluaan noudattaen, mutta tällä kertaa Elviira ei jaksasi asiasta huomauttaa.

Tunti pääsee kuitenkin alkamaan kohtuullisen ripeästi ja päivän aiheeseen, eli metallin sorvaukseen, päästään käsiksi äkkiä. Elviira antaa oppilaille tarvittavan ohjeistuksen ja täryyttää metallisorvin käyntiin havainnollistaakseen sorvauksen oikeaa tekniikkaa. Oppilaat pääsevätkin pian omien projektiansa kimppuun ja tunti kuluu kuin siivillä aiheen ollessa mieluinen sekä opettajien ja oppilaiden mielestä. Seuraavalla tunnilla olisikin sitten vuorossa puikkohitsaukseen perehtyminen.

Tunnin jälkeen Elviira suuntaa kohti koulun ruokalaa, nälkä alkaakin jo tässä vaiheessa päivää kurnia. Matkalla ruokalaan törmää hän käytävällä sattumalta opettajakollegaansa Jyrkiin, joka toimii Koivukylän yläasteella tekstiilityön vastaavana opettajana. Seiskaluokan ryhmän koneompelutunti oli sekin kuulemma sujunut mainiosti ja molemmat opettajat tuntuvat olevan yhtä hyvällä tuulella. Opettajakaksikko päättääkin lounastaa yhdessä ja jatkaa matkaansa kohti ruokalaa.”

Voisimme veikata, että oheinen kuvaus Elviira-opettajan aamupäivästä kuulostaa osasta tämän tutkimuksen lukijoita kenties jollain tapaa erikoiselta. Ainakin verraten omiin kokemuksiimme peruskouluajalta ja myös nykykoulusta, vaikuttaa kertomus erikoislaatuselta. Kokemuksissamme kun esiintyy harvoin

naisia teknisen käsityön opettajina ja vielä tätäkin harvemmin miehiä, jotka opettaisivat tekstiilityötä. Käsityön jakautuminen tekniseen ja tekstiilityöhön ja näiden käsityöalueiden lukeutuminen joko miehille tai naisille sopiviksi on siis ollut ja on jollain tapaa vieläkin kokemustemme mukaan läsnä koulumaailmassa. Perinteisen opetuskulttuuriin mukaan miehet ovat opettaneet tekniikkaa ja luonnontiedettä pojille (Putila & Pihlajamaa 2002, 6). Vastaavasti tyttöjen opetuksessa on ollut yleistä opettaa naisten töitä ja taitoja naisten kesken (Kokko, 2007).

Tämä oli pitkälti myös oma näkemyksemme aiheesta ennen yliopistoon hakeutumistamme. Vasta luokanopettajakoulutukseen lukeutuviissa teknologiakasvatuksen ja teknisen työn opinnoissa panimme ensimmäistä kertaa merkille, kuinka opiskelijoita kannustettiin käsityön piirissä tasa-arvoisesti sukupuoleen millään tavalla katsomatta. Osaltaan tämän kannustuksen ja positiivisen ilmapiirin ansiosta hakeuduimme molemmat teknologiakasvatuksen ja teknisen työn perusopintokokonaisuuteen. Näissä opinnoissa mielestämme hieinan yllättävää oli se, että opetusryhmästämme suurin osa koostui naisopiskelijoista ja miehet olivat vähemmistönä.

Tämän sukupuolijakauman ”poikkeuksellisuudesta” heräsi alun perin kiinnostuksemme käsityön tutkimiseen sukupuolinäkökulmasta. Tutkimmekin kandidaatintutkielmassamme (Ikonen & Kukila, 2013) sitä, miksi naisopiskelijat hakeutuvat teknologiakasvatuksen ja teknisen työn erikoistumisopintoihin ja mikä on heidän kuvansa käsityön sukupuolittuneisuudesta. Pro-gradu tutkielman jatkaminen samasta temasta tuntui kiinnostavalta ja luonnolliselta jatkumolta tutkimuksen teolle. Tutkielman aihetta pohtiessamme kiinnostuimme käsityön sukupuoliasetelmasta nykykoulussa ja erityisesti työssä toimivien opettajien näkökulmasta. Tulemmehan itsekin toimimaan teknisen työn opettajina tulevassa työssämme, joten koimme teknisen työn opettajuuden ja sukupuolikysymysten tarkastelun tämänkin kautta mielenkiintoiseksi. Koska kokemuksemme mukaan nykykoulussakin tekninen työ mielletään vielä poikien reviiiriksi, nousivat kiinnostuksemme kohteeksi teknistä työtä opettavat naisopettajat. Halusimme ensinnäkin selvittää tutkittavien yleisiä kokemuksia ja

käsityksiä käsityön sukupuolittuneisuudesta ja stereotypioista. Toisin sanoen halusimme kartoittaa, kuinka sukupuolittuneena käsityö näyttäytyy tutkittavien kokemuksissa. Mielenkiinnon kohteena olivat myös ne tahot, jotka näitä sukupuolistereotypioita ja ennakkoluuloja esittävät ja samalla ylläpitävät. Erityisesti meitä kiinnosti se, kohtaavatko nämä opettajat sukupuolensa takia muodostettuja ennakkoluuloja ja stereotypioita työskennellessään sukupuolelleen epätyypillisessä ammatissa.

Vidén ja Naskali (2010, 27) toteavat opettajien kohtaavan esimerkiksi työnhakutilanteissa epätasa-arvoista kohtelua. Tämän huomion innoittamana halusimme ottaa tutkimuksemme kohteeksi myös tutkittavien työnhakutilanteet ja niissä mahdollisesti esiintyvät sukupuolistereotypiat ja ennakkoluulot. Tutkittavamme mitä luultavimmin ovat kuitenkin tietoisesti hakeutuneet työtehtäviin, joita yleisesti kuvaillaan ”miesten hommiksi”. Tämän takia tutkittavillamme saattaisi olla kokemuksia työnhakutilanteissa esiintyvistä sukupuolittuneista asenteista.

Koemme tutkimusaiheemme merkitykselliseksi, koska aiempaa tutkimusta aiheestamme juuri opettajien näkökulmasta on tehty vähän. Sen sijaan käsityön sukupuolittuneisuudesta oppilaiden ja esimerkiksi opettajaopiskelijoiden näkökulmasta löytyy aiempaa tutkimusta (ks. esim. Kokko 2007; Luomalahti 2005).

Suomalaisessa koulussa käsitöiden jakautumisella kahdeksi erikseen opettavaksi oppiaineekseen on pitkä historia. Nykyään on vielä yleistä, että oppilaat valitsevat neljännen luokan jälkeen joko teknisen työn tai tekstiilityön oppiaineen, jonka opiskelua he jatkavat alakoulun ja yläkoulun ajan. Tämän käsityövalinnan seurauksena oppilaat sulkevat toisen käsityöoppiaineen itseltään pois. Käsityön valitaan usein sukupuolen perusteella siten, että pojille on tyypillistä valita tekninen työ siinä missä tytöille ominaisena valintana pidetään tekstiilityötä (ks. esim. Kokko 2007; Sunnari 1997; Luomalahti 2005). Tämä valinta on yksi maskuliinisia ja feminiinisiä rooleja ylläpitävistä ja uusintavista käytännöistä, joka vaikuttaa paitsi oppilaiden itsensä elämään, myös myöhemmin yhteiskunnan ja työelämän rakenteisiin. Käsityön valinta ylläpitää osaltaan

käsityksiä sukupuolille sopivista ammateista ja sosiaalisesti rakentuvista sukupuolirooleista (Anundi 2005, 136–137). Tutkimuksemme tehtävä on siis osaltaan kuvata koulun nykytilaa yhteiskunnallisesti merkittävän ilmiön kautta. Koulutuksella on merkittävä asema yhteiskunnan rakenteiden uusintajana ja uudistajana, joten on tärkeää tutkia sitä, millä tavalla koulutus nykyään rakentaa tulevaa yhteiskuntaa.

Sukupuoliroolien ja niihin liitettyjen sukupuolistereotyyppien vaikutuksesta työelämän sukupuolittumiseen, eli segregatioon, käydään keskustelua mediassa. Työelämän segregatiota pidetään myös tasa-arvo-ongelmana, koska sen on sanottu olevan merkittävä tekijä miesten ja naisten palkkaerojen rakentajana. (Mustranta, 2015.) Koululla on merkittävä asema näiden yhteiskunnan sukupuolittuneiden rakenteiden purkajana. Sukupuolelleen epätyypillisissä ammatissa toimivat henkilöt, kuten tutkimuksemme teknisen työn naisopettajat, toimivat nuorille ja lapsille esimerkkeinä siitä, että sukupuoliroolit eivät ole niin ehdottomia kuin miltä ne näyttävät (Aigner & Centerwall 1999, 115). Tämänkin puolesta on mielenkiintoista kartoittaa, millaista suhtautumista tutkittavamme kohtaavat ensinnäkin oppilaiden, mutta myös koko kouluyhteisön taholta.

Opettajan ammatin sukupuolittuneisuus on asia, joka huolestuttaa ammattissa toimivia. Opettajista niin miehet kuin naiset toivoisivat ammattiin lisää miehiä koulun ollessa naisvaltainen. (Lahelma 2000, 183; Vidén ja Naskali 2010, 29.) Tämän faktan valossa on kiinnostavaa, että teknisen työn opettajat ovat kouluissa hyvin suurilta osin miehiä. Vaikuttaisi siltä, että teknisen työn oletetaan kuuluvan koulussa miehille. Tutkittavamme ovat kuitenkin hakeutuneet tälle miehisenä pidetylle alueelle. Niin koulun kuin yhteiskunnan tasolla onkin yleistä, että naisten ja tyttöjen on helpompi toimia sukupuolelleen epätyypillisellä tavalla kuin miesten ja poikien ja muun muassa tämän ansiosta naiset tuntevat itsensä yhä hyväksytyimmiksi miesvaltaisilla aloilla. (Gordon & Lahelma 1992, 315–324; Haynie 2003, 1). Tämä näkyy koulussa esimerkiksi käsityön valinnassa, jossa tyttöjen on helpompi valita tekninen työ kuin poikien tekstiilityö (Kokko 2007, 133). Tutkimuksemme näkökulmasta on kiinnostavaa, kuinka tä-

mä oppilaan ja opettajan ”omasta sukupuoliroolista poikkeaminen” näyttäytyy tutkittavien kokemuksissa ja käsityksissä ja millaisia sukupuolittuneita eroja siihen liittyy.

Käsillä olevassa tutkimusraportissa esittelemme näiden kiinnostuksen kohteiden ja huomioiden pohjalta toteuttamaamme tutkimusprosessia. Tutkimusraportissamme esittelemme ensin tutkimaamme ilmiötä aiemman tutkimuksen valossa sukupuoliroolien, -stereotyyppien ja -ennakkoluulojen kautta. Tämän jälkeen tarkastelemme tasa-arvon käsitettä ja sukupuolten eriytymistä työelämässä. Teoriaosuuden lopuksi avaamme teknologiakasvatuksen, teknisen työn ja yleisesti käsityön käsitteitä josta siirrymme käsityön ja sukupuolen tarkasteluun koulukontekstissa. Tutkimusraportin seuraavassa luvussa esittelemme tutkimuksen toteuttamista, omaa esiymmärrystämme tutkimastamme ilmiöstä ja käymme läpi tutkimuksemme metodologisia lähtökohtia. Tulosluvussa esittelemme aineistosta analysoimamme tutkimustulokset tutkimuskysymyksittäin. Lopuksi tiivistämme tutkimuksen keskeiset tulokset ja teemme niistä johtopäätöksiä. Nämä johtopäätökset linkitämme pohdintaluvussa aiempaan tutkimukseen, jonka jälkeen pohdimme tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Esitämme lisäksi muutamia mahdollisia aiheita jatkotutkimukselle.

2 SUKUPUOLI, STEREOTYPIAT JA ENNAKKO-LUULOT

2.1 Sosiaalinen ja biologinen sukupuoli

Koska tutkimuksemme pureutuu sukupuolen perusteella tuotettujen stereotyyppien synnyttämiin kokemuksiin ja käsityksiin, on sukupuolen käsitettä tarkoituksenmukaista määritellä. Sukupuoli on yksi yleisimmistä sosiaalisista kategorioista jolla järjestelämme sosiaalista maailmaamme ja se voidaan jakaa kahteen eri kategoriaan: biologiseen ja sosiaaliseen sukupuoleen.

Sekä biologisen että sosiaalisen sukupuolen määrittelyyn liittyy tiettyä problemaattisuutta. Huttusen (1990, 9) mukaan biologisella sukupuolella viitataan siihen, mitä sukupuolta ihminen syntyjään ja hän toteaa tätä sukupuolijäottelua usein pidettävän melko selkeänä ja kiistattomana. Koivunen ja Liljeström (1996, 22) kuitenkin toteavat, että biologinen sukupuoli jätetään usein analysoimatta ja problematisoimatta, koska ”sitä pidetään annettuna, luonnollisena ja muuttumattomana faktana”. Biologisuuden käsitteellä viitataan tällöin naisten ja miesten poikkeavuuteen toisistaan ja näiden katsotaan täydentävän toisiaan anatomis-fysiologisina olentoina. Sosiaalisella sukupuolella taas tarkoitetaan yleisellä tasolla sitä, millaisia ominaisuuksia ja kykyjä liitetään miehuuteen ja naiseuteen. (Blaine 2007, 101.)

Huttusen (1990, 6) mukaan Suomen kielessä erottelua biologisen- ja sosiaalisen sukupuolen välillä ei ole tapana tehdä, vaan käytössä on ainoastaan termi sukupuoli, jolla on selkeästi sekä biologinen että sosiaalinen merkityksensä. Sitä vastoin englannin kielen termi ”sex” viittaa biologiseen sukupuoleen ja ainoastaan biologiseen lisääntymisen järjestelmään ja eroihin miesten ja naisten välillä kun taas termi ”gender” viittaa sosiaaliin, kulttuurisiin ja psykologisiin rakenteisiin, joita biologisten erojen pohjalta luetaan naisten ja miesten ominaisuuksiksi. (Shapiro 1981, 449; Huttunen 1990, 6; Hurley 2007, 98.)

Myös Gordon ja Lahelma (1992, 324) toteavat, ettei sosiaalinen sukupuoli määräydy pelkästään biologisen sukupuolen mukaan syntymässä, vaan naiseksi tai mieheksi kasvetaan. Tässä kasvamisessa sosiaalisella ja kulttuurisella viitekehyksellä, joka määrittyy osittain sukupuolijärjestelmän sisällä, on suuri merkitys. Näin muotoutuvaa sukupuoliroolia vahvistavat erilaiset sosiaaliset ehdollistajat (Gordon & Lahelma 1992, 324; Koski 2003b; Hurley 2007, 98).

Kosken (2003b, 275) mukaan naiseus ja mieheys ovat historiallisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti koostuvia määrittäjiä, jotka muuntuvat ja joita muutetaan hitaasti. Sukupuoli voidaan nähdä ajan ja paikan mukaan muuntautuvana prosessina, jossa erilaiset tilat asettavat yksilöt erilaisiin asemiin sekä oman sukupuolen sisällä että sukupuolten välisissä suhteissa. Lisäksi koska sukupuoli läpäisee kaikki yhteiskunnan rakenteet, on sukupuolinäkökulmaa huomioimaton yhteiskunta-analyysi teoreettisesti vaillinainen. (Koski 2003b, 274–275.)

Ackerin (1990, 25) mukaan sosiaalinen sukupuoli on terminä tullut tieteelliseen keskusteluun naistutkijoiden toimesta. Käsitteellä on alun perin haluttu tehdä ero biologisten ja yhteiskunnallisten sukupuolierojen välillä. Acker (1990, 25) toteaa käsitteen sisällön sittemmin laajenneen ja monipuolistuneen. Sen ei enää katsota viittaavan pelkästään miehuuteen ja naiseuteen vaan myös toimivan ”arki-elämän jäsentämisen, identiteettien tuottamisen ja kokemusten tulkitsemisen välineenä sekä miesten ja naisten töitä, resursseja ja valtaa erottelevana symbolisena ja todellisena rajalinjana” (Acker 1990, 25).

Harding (1986, 17) pitää sukupuolieroja ainoastaan kulttuurispesifisissä muodoissa ilmenevinä. Sukupuolittunutta sosiaalista elämää tuotetaan kolmessa erillisessä prosessissa, joihin viitataan *gendersymbolismilla*, *genderrakenteella* ja *yksilögenderillä*. *Gendersymbolismissa* dualistisia sukupuolimetaforia liitetään eri näisiin havaittuihin dikotomioihin, eli kahtiajakoihin, joilla harvoin on mitään tekemistä sukupuolierojen kanssa. *Genderrakenteella* viitataan seurauksiin, joita näihin eri ihmisryhmien sosiaalista toimintaa erotteleviin genderdualismeihin vetoaminen aiheuttaa. *Yksilögender* syntyy osana sosiaalisesti rakennettua yksilöllistä identiteettiä joka on vain osittain yhteydessä joko sukupuolierojen ”todellisuuteen” tai yksilön niistä omaamaan käsitykseen. (Harding 1986, 17–18.)

Hyyppä (1995, 14) kuvaa sosiaalista sukupuolta termillä ”sukupuolirooli”, jolla on nimenomaan sosiaalinen, ei biologinen merkitys. Hänen mukaansa sukupuoli on ihmisten kohdatessa ensimmäinen määrittelevä tekijä, jonka avulla ihmiset jaetaan kahteen eri kategoriaan: miehiin ja naisiin tai vastavuoroisesti tyttöihin ja poikiin. Vasta tämän jälkeen luokittelua tapahtuu muiden tunnusmerkkien avulla. Tilanteissa, joissa kanssaihmissen sukupuoli on vaikeaa määrittellä, koetaan epävarmuutta ja hämmennystä. Tällaisesta tilanteesta Hyyppä (1995, 15) käyttää esimerkkinä puhelinkeskustelua, jossa sukupuolen erottaminen voi olla haasteellista. Kaiken kaikkiaan hän toteaa sosiaaliseen sukupuoleen perustuvaa sukupuoliroolijaon ulottuvan historian näkökulmasta ”niin pitkälle kuin muistiin merkitty historia kantaa” (Hyyppä 1995, 17; ks. myös Harding 1986, 17).

Antikaisen (1998, 97) mukaan sosiaalinen sukupuoli viittaa maskuliinisuuden ja feminiinisuuden sosiaalipsykologisiin ominaisuuksiin. Tällöin sosiaalinen sukupuoli tarkoittaa sukupuolta kulttuurisena konstruktiona ja opittuna käyttäytymisenä. Yhteisötasolla sosiaalinen sukupuoli määräytyy niiden normien ja odotusten mukaan, joita henkilön biologiseen sukupuoleen kohdistetaan. Tällaisia yhteisön odotuksia kutsutaan sukupuolistereotyyppiöiksi ja niiden mukaista käyttäytymistä sukupuolirooleiksi. Yksilötasolla sosiaalisella sukupuolella voidaan viitata henkilön omaan käsitykseen sosiaalisesta sukupuolestaan sukupuolirooli-identiteetin ja -suuntautumisen myötä, henkilön johdonmukaisiin valintoihin suhteessa sukupuolirooleihin ja -roolistereotyyppiöihin sekä sukupuolistereotyyppiöiden mukaiseen käyttäytymiseen. (Huttunen 1990, 18.)

Tutkimuksessamme käsittelemme pääasiassa sosiaalista sukupuolta ja sen mukaan rakennettuja käsityksiä miesten ja naisten eroista erityisesti koulumaailmassa ja teknisen työn kontekstissa.

2.2 Sukupuoliroolit

Sukupuolirooleilla tarkoitetaan odotuksia siitä, millainen käyttäytyminen ja millaiset tavat ovat soveltuvia eri sukupuolille; ne ovat kulttuurin kautta opittu-

ja ja iän sekä ympäristön odotusten mukaan muotoutuvia käyttäytymismalleja ja odotuksia naiseudesta ja mieheydestä. Sukupuoliroolit muodostuvat yhteiskunnan sosiaalisten rakenteiden ja -perinteiden myötä tiettyyn tunnistettavaan ihmisryhmään lukeutumisen perusteella eikä niitä täten voida lukea yksilön ominaisuuksiksi. Sukupuoliroolit opitaan lapsuudesta lähtien sosialisatioprosessissa, jossa lapset eivät ainoastaan opi omaa sukupuolirooliaan vaan myös vierastamaan vastakkaisen sukupuolen roolia. Tämä on nähtävissä muun muassa tyttöjen ja poikien leikkien eroavaisuudessa. (Horelli & Saari 2002, 52; Anundi 2005, 139–140; Määttä & Turunen 1991, 14; Vehviläinen 1982, 12; Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1994, 17.)

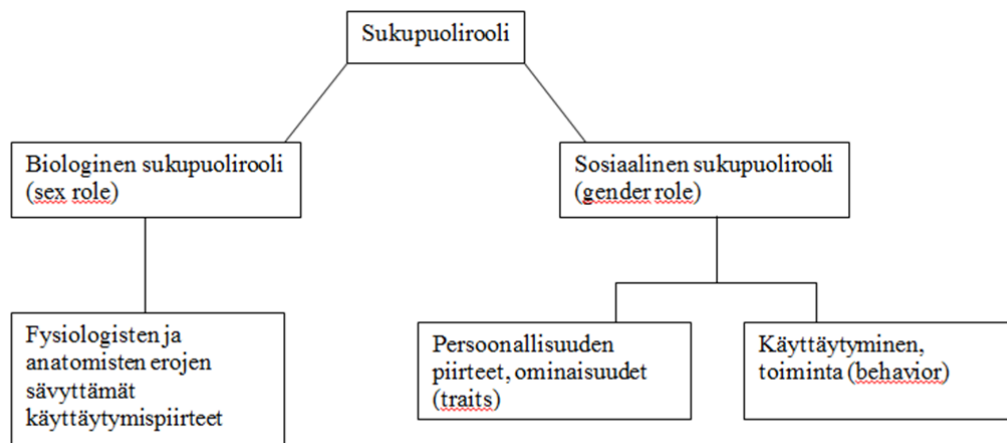
Klassisen sanakirjamääritelmän sukupuoliroolin käsitteestä on muotoillut E.E. Maccoby (1966, 50–51). Sen mukaan sukupuolirooli on ”niiden odotusten ja normien summa, joka kulloinkin kohdistetaan henkilön persoonallisuuteen ja sosiaaliseen käyttäytymiseen hänen biologisen sukupuolensa vuoksi” (Huttunen 1990, 9). Keskinen ja Hopearuoho-Saajala (1994, 18) täydentävät tätä näkökulmaa viittaamalla sukupuoliroolilla sellaiseen käyttäytymiseen ja tapoihin, jolla sukupuoli osoitetaan ulospäin.

Perinteisen näkökulman mukaan sukupuolirooleja on ajateltu olevan kaksi. Naisille ominaisena on pidetty feminiinistä roolia ja miehille maskuliinista roolia. Näiden roolien olennaisista piirteistä ei kuitenkaan olla päästy konsensusukseen. Suurinta yksimielisyyttä on saanut osakseen se, että ekspressiivisyys luonnehtii feminiinisyyttä ja instrumentaalisuus on tunnusomaista maskuliinisuudelle. Kuitenkaan kaikkia sukupuolen rooliodotuksia ei pelkästään näihin kategorioihin voida mahduttaa. (Huttunen 1990, 9.)

Maccobyn (1966, 50–51) klassiseen sukupuoliroolin määritelmään tukeutuen yksilöt ikään kuin ”näyttelevät” biologisen sukupuolensa mukaan ”määrättyä” roolia, joka on luonteeltaan laaja-alainen ja monisyinen. Toinen näkökulma sukupuoliroolin käsitteeseen on nähdä maskuliinisuus ja feminiinisyys useista rooleista koostuviksi. Esimerkiksi sen sijaan, että puhuisimme yleisestä maskuliinisuuden roolista, voimme puhua esimerkiksi isän, perheen elättäjän ja aviomiehen rooleista. Näissä rooleissa maskuliinisuus saa osittain saman ja osit-

tain erilaisen sisällön. Samalla tapaa feminiinisyteen liitetty ekspressiivisyys ja sen odotukset saattavat näyttäytyä eri tavoin aviovaimoa ja äitiä kohtaan. Sukupuoliroolin käsitettä voidaan siis pitää moniselitteisenä. Käsitteen tarkasta määritelmästä onkin jo 60-luvulta lähtien ollut keskustelua esimerkiksi sen kannalta, että antropologit ja sosiologit käyttävät sitä eri merkityksessä kuin psykologit. Antropologien ja sosiologien määritelmässä sosiaalisesta sukupuolesta korostuvat yhteisön odotukset ja normit sukupuolia kohtaan kun taas psykologit pitävät sukupuolirooleja miehille ja naisille tyypillisinä persoonallisuuden piirteinä. (Huttunen 1990, 10.)

Kuviossa 1 näkyy Huttusen (1990, 11) määritelmä sukupuoliroolista. Hän erottaa sukupuoliroolista biologisen sukupuoliroolin (sex role) ja sosiaalisen sukupuoliroolin (gender role). Biologisella sukupuoliroolilla tarkoitetaan fysiologisten ja anatomisten erojen sävyttämiin käyttäytymisen piirteisiin kohdistettuja sukupuolisidonnaisia odotuksia. Sosiaalisella sukupuoliroolilla taas viitataan monimuotoisempaan sosiaalisissa tilanteissa ilmenevään toimintaan johon liittyy sukupuolisidonnaisia odotuksia, mutta jota geneettinen sukupuolten erilaisuus ei säätele.



Kuvio 1. Sukupuoliroolin käsite (mukaillen Huttunen 1990, 11)

Spencea ja Helmreichia (1979a, 14) mukaillen on Huttunen (1990, 11) sukupuoliroolin käsitteessä (kuvio 1) erottanut toisistaan persoonallisuuden piirteitä koskevat odotukset sosiaalista käyttäytymistä koskevista odotuksista määritte-

lemällä ne toisaalta joukoksi persoonallisuuden piirteitä ja toisaalta joukoksi käyttäytymisen piirteitä. Näiden piirteiden katsotaan yleisesti olevan tyypillisiä joko miehille tai naisille. Esimerkiksi maskuliinisuuteen liitetään yleensä aggressiivisuuden ja kunnianhimoisuuden ja feminiinisyyteen vastaavasti emotionaalisuuden ja sensitiivisyyden piirteitä. (Huttunen 1990, 11.)

Paechter (2007) on tutkinut maskuliinisuuden ja feminiinisyyden välisyyttä ja niihin kasvamista. Hänen mukaansa ihmisen kasvaminen tytöksi tai pojaksi on pitkä sosiaalinen ja kognitiivinen prosessi. Lapset oppivat ympäristöstä osallistumalla ja havainnoimalla mitä tyttönä tai poikana oleminen tarkoittaa missäkin sosiaalisessa kontekstissa. Maskuliinisuuden ja feminiinisyyden piirteiden määrittäminen riippuu kuitenkin aina yhteisöstä jossa yksilö elää. Koulu on Paechterin (2007, 153) mukaan yksi tällainen yhteisö.

Aignerin & Centerwallin (1999, 113) mukaan sukupuoliroolien kehitys käynnistyy miltei heti lapsen syntymästä ja noin kahden ikävuoden tienoilla alkaa käsityksen muodostaminen omasta sukupuoliroolista. Tutkimusten mukaan äidit kohtelevat tyttöjä ja poikia eri tavalla heti syntymän jälkeisestä ajasta lähtien. Tyttöjen kanssa äidit sitoutuvat vastavuoroiseen kontaktiin enemmän kuin poikien ja tyttöjä kohdellaan ystävällisemmin ja pehmeämmin. Poikien kohtelua leimaa alusta alkaen tietynlainen kunnioittavuus näiden itsenäisyyttä ja omaa tahtoa kohtaan. Tällainen toiminta ruokkii poikien itsenäisyyttä jo elämän ensiaskeleista lähtien ja luo edellytyksiä sille vapaudelle ja aktiivisuudelle, jotka leimaavat maskuliinisuutta. Tämän vuoksi poikien on myös helpompi irtautua äidistä ja tuntea itsensä erilaisiksi, mikäli äiti ei tätä vastustele. Sen sijaan tyttäret sisäistävät enemmän äidin odotuksia ja mukautuvat äidin vaatimukseen paremmin. Lapsuudessa omaa sukupuolta arvostetaan enemmän kuin vastakkaista sekä tyttöjen että poikien keskuudessa. Tästä huolimatta tytöt arvostavat myös miehisiä arvoja. Tätä pidetään seurauksena siitä, että lapset näkevät yhteiskunnassa miehiä merkittävässä valta-asemissa ja näin asettuvat sen puolelle, jolla on valtaa. Tällä tavoin rakentuvat sukupuoliroolit seuraavat ihmistä mukanaan koko elämän ajan. (Aigner & Centerwall 1999, 13–15.)

Eagly (1987, 21–22) pitää sukupuolten eriytymistä työelämässä yhtenä yhteiskunnan suurimmista sukupuolirooleja muovaavista tekijöistä. Lisäksi Aigner ja Centerwall (1999, 115) pitävät sukupuoliroolilleen epäominaisella tavalla toimivia yksilöitä ”välttämättöminä esikuvina opettamaan lapsille sitä, etteivät sukupuoliroolit ole niin kovin merkitseviä”. Tutkimuksemme kohteena olevia teknisen työn naisopettajia voidaan pitää juuri tämänkaltaisina sukupuolelleen epätavallisessa asemassa olevina ”esikuvina”, joiden merkitys sukupuoliroolien muokkaamisessa on tärkeä. On siis mielenkiintoista selvittää, kuinka oppilaat suhtautuvat heihin sukupuolensa valossa ja kuinka ”jyrkkänä” sukupuoliroolit oppilaille näyttäytyvät. Ylipäätään tutkimuksemme käsittelee maskuliinisuuden ja feminiinisuuden piirteitä koulussa ja erityisesti käsityön oppiaineessa.

2.3 Stereotypiat

Sukupuolirooleihin linkittyy läheisesti stereotypian käsite, sillä niillä molemmilla on sukupuolten eroja ja yhtäläisyyksiä luokitteleva ja yleistävä luonne. Archer (2002, 24) toteaaakin Eaglya (1987) mukaillen, että sukupuoliroolien merkitys on suuri myös sukupuolistereotyypioiden muotoutumisessa: kun sukupuoliroolit muuttuvat, muuttuvat myös sukupuolistereotypiat.

Stereotypian käsitteellä viitataan tiettyä ryhmää käsittäviin skeemoihin, joissa tämän ryhmän jäseniin reagoidaan yleisten uskomusten ja aiempien kokemusten mukaan eikä yksilöinä. Ryhmän edustajiin liitetään piirteitä, tapoja, kykyjä ja odotuksia ainoastaan ryhmään kuulumisen perusteella heidän yksilöllisistä ominaisuuksistaan riippumatta. Stereotypiat aktivoituvat automaattisesti, kun niiden kohteena olevan ryhmän jäsen havaitaan ja ne saavat ravintonsa muun muassa ruumiinrakenteesta, käyttäytymisestä, sosiaalisista suhteista, harrastuksista ja ammatista. Usein stereotypiat pitävät sisällään negatiivisia piirteitä, esimerkiksi tummaihoisiin ihmisiin voidaan automaattisesti liittää negatiivisempia elementtejä kuin valkoihosiin. (Deaux, Dane & Wrightsman 1993, 92; Anundi 2005, 139; Hyyppä 1995, 15; Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus & Wagenaar 2009, 650–651; Archer 2002, 20.)

Blaine (2007, 27) toteaa tällaisten uskomusten liittyvän niiden kohteena olevien tiettyjen ryhmien ominaisuuksiin, käyttäytymiseen ja motiiveihin. Stereotyyppiat liitetään usein karkeina yleistyksinä yksilöön sen perusteella millaiset mielikuvat meillä on ryhmästä, johon tämä kuuluu. Yleisimpiä esimerkkejä tästä sosiaalisesta ryhmästä ovat sukupuoli ja rotu. (Blaine 2007, 27-28.)

Myös Oakesin, Haslamin & Turnerin (1994, 1-2) mukaan stereotyyppiat toimivat vahvana perustana sille, kuinka yksilöt luokitellaan tiettyihin ryhmiin kuuluviksi. Tällainen luokittelu voi aiheuttaa vääriä tulkintoja, koska näissä tapauksissa yksilöt yhdistetään yleistäen tai jopa liioitellen tietyn ryhmän stereotyyppisiin ominaisuuksiin (Oakes ym. 1994, 1-2).

Schneiderin (2004) mukaan on haastavaa luokitella stereotyyppioita pelkäämään hyviksi tai pahoiksi, vaikka termillä yleensä onkin negatiivinen vivahde. Stereotyyppioiden merkitys, hyvyys tai pahuus riippuu siitä kontekstista, missä niitä käytetään. Esimerkkinä hän mainitsee oman stereotyyppiansa siitä, kuinka yliopisto-opiskelijat ovat ahkeria opiskelijoita. Tämä ei näyttäyty välttämättä kaikille positiivisena stereotyyppiana, sillä esimerkiksi ahkerasti opiskelevien ystävät haluaisivat ehkä viettää enemmän aikaa näiden kanssa. Stereotyyppiat perustuvat usein väärään tai puutteelliseen tietoon. Vaikka ihmisen on mahdollista muodostaa stereotyyppioita itse, Schneider muistuttaa että saamme niiden muodostamiseen usein kulttuurisen sysäyksen.

Stereotyyppiat osaltaan heijastavat jotain mitä odotamme toiselta ihmiseltä. Yksi stereotyyppioihin vahvasti kytkeytyvä termi on Blainea (2007, 42) mukailleen "self-fulfilling prophecy" eli itseään toteuttava ennustus. Käytännössä tämä tarkoittaa että ryhmä, jolta odotetaan tietynlaista käyttäytymistä, alkaa tietyn ajan kuluessa käyttäytyä tämän odotuksen mukaisesti. Omassa tutkimuksemme itseään toteuttava käyttäytyminen liittyy siihen, miten oppilaat oppivat tiettyjä sukupuolittuneita käytäntöjä käsityön sukupuolittuneisuudesta ja sukupuolirooleista. Blaine (2007, 42) mainitsee esimerkiksi itseään toteuttavasta ennustuksesta tutkimuksen, jossa opettajan positiiviset odotukset oppilaitaan kohtaan saivat heidät korottamaan kokeittensa arvosanoja. (Blaine 2007, 42.)

Salmenkangas (2005, 16) toteaa, että stereotyyppioita pidetään helpoiten yllä tilanteissa, joissa henkilöt omaavat vain vähän tietoa stereotyyppian kohteesta ja yleistäviä käsityksiä stereotyyppioiden kohteesta saatetaan muodostaa vain muutamien esimerkin perusteella. Stereotyyppiat eivät kuitenkaan automaattisesti aina sisällä vain kielteisiä latauksia ja niiden luonnetta onkin joskus vaikea määritellä. Salmenkangas (2005, 16) kuitenkin tiivistää, että olivat stereotyyppiat sitten positiivisia tai negatiivisia, nähdään henkilö joka tapauksessa niiden valossa yksipuolisesti. Tämän takia hänen osaamisensa saatetaan jättää hyödyntämättä ja häntä ei välttämättä kohdella yhdenvertaisesti.

Blainen (2007, 32) mukaan stereotyyppiat säilyvät kolmesta syystä. Yksi syy stereotyyppioiden säilymiselle mielessämme on että niissä on totuuden siemen. Suurimmassa osassa stereotyyppioita on ainakin jotain totta. Toinen syy on se että stereotyyppiat vahvistavat itseään. Stereotyyppinen ajattelu on helppoa ja mukavaa; jotkut stereotyyppiat voivat olla tärkeitä meille. Näistä syistä seuraamme usein todisteita jotka tukevat omia stereotyyppioitamme, vaikka todisteet niitä vastaan olisivat merkittävät. Kolmas syy on se että stereotyyppiamme monipuolistuvat alaluokkien kautta. Henkilöt jotka eivät sovi stereotyyppioihimme voidaan leimata ”poikkeuksiksi sääntöihin”. Kun näitä poikkeuksia on tarpeeksi paljon, huomaamme että sosiaaliset kategoriamme ovat liian laajoja. Tämän seurauksena kategorisoimme heidät mielessämme erilliseksi ryhmäksi. Tällainen alakategorioihin jaottelu helpottaa sosiaalisten taitojen käsittelyä, mutta mahdollistaa myös sen ettei meidän tarvitse luopua ryhmää koskevista stereotyyppioistamme. (Blaine 2007, 32.)

2.4 Sukupuoliroolistereotyyppiat

Sukupuoliroolistereotyyppian käsitteessä yhdistyvät maskuliinisuuden ja feminiinisuuden roolit ja näihin rooleihin liitetyt stereotyyppiat. Sukupuoliroolistereotyyppioilla siis tarkoitetaan uskomuksia ja käsityksiä siitä, mikä on tunnusomaista miehille ja naisille. Toisin sanoen ne ovat ihmisten käsityksiä mieheydestä ja naiseudesta, maskuliinisuudesta ja feminiinisuudesta ja näiden olemuksesta,

tehtävästä ja asemasta. Tällainen oletettuihin miesten ja naisten ominaisuuksiin perustuva jako on yksi tehokkaimmista kahtiajaoista koko ihmiskunnassamme. Se on peräti niin voimakas, että miehiä ja naisia verrattaessa saatetaan käyttää termiä ”vastakkainen sukupuoli”. (Hyyppä 1995, 19; Haataja, Lahelma & Saarnivaara 1990, 89; Archer & Lloyd 2002, 19; Anundi 2005, 139.) Keskinen ja Hopearuoho-Saajala (1994, 18) yhdistävät sukupuoliroolistereotyyppien ominaisuuksiksi jäykät, ehdottomat ja kaavamaiset käsitykset maskuliinisen ja feminiinisen käyttäytymisen piirteistä.

Sukupuolistereotyyppit liittyvät pääosin sosiaaliseen sukupuoleen ja niiden perusteella miesten ja naisten ominaisuuksiksi luetaan tiettyjä asioita. Ominaisuuksia, joita miehiin liitetään, ovat esimerkiksi vahvuus, itsenäisyys, itsevarmuus, aktiivisuus, kriittisyys, aggressiivisuus, hallitsevuus ja kestävyys. Naisiin liitettyjä ominaisuuksia ovat esimerkiksi auttavaisuus, herkkyyys, toisten tunteiden huomioon ottaminen, hoivavietti, nöyryys ja yhteenkuuluvaisuus. Monet näistä ominaisuuksista toistuvat median kuvauksissa miehistä ja naisista. Ongelma sosiaalisen sukupuolen stereotyyppioissa ei ole ainoastaan se että miehet ja naiset nähdään erilaisina. Miehiä ominaisuuksia arvostetaan enemmän kuin naisellisia ominaisuuksia. (Blaine 2007, 102–103; Hyyppä 1995, 21; Haataja ym. 1990, 90; ks. myös Michel 1986, 15.)

Määttä ja Turunen (1991, 17) jakavat sukupuoliroolistereotyyppit kahteen kategoriaan: *olemusstereotyyppioihin* ja *roolistereotyyppioihin*. *Olemusstereotyyppit* kertovat, millaisina miehiä ja naisia traditionaalisesti pidetään ja millaisia ominaisuuksia heihin liitetään. Miehiin stereotyyppisesti liitettyjä ominaisuuksia ovat muun muassa itsevarmuus ja johdonmukaisuus, naisiin liitettyjä ominaisuuksia tunteellisuus ja riippuvaisuus. *Roolistereotyyppit* kertovat siitä, mitä miehet ja naiset tekevät ja mitä miesten ja naisten kuuluu ja on soveliaista tehdä. Tähän lukeutuvat esimerkiksi stereotyyppiset käsitykset naisen paikasta kotona lapsia hoitamassa ja miehen paikasta asioista päättävänä tahona ja yhteiskunnan jäsenenä. Vaikka nämä stereotyyppit olisivatkin virheellisiä, aiheuttavat ne osaltaan miesten ja naisten välisiä eroja. (Määttä & Turunen 1991, 17–18.)

Huttunen (1990, 13) luokittelee sukupuoleen liitetyt stereotypiat samaan tapaan *sukupuolten ominaisuuksien stereotyyppiöiksi* ja *sukupuoliroolien stereotyyppiöiksi*. *Sukupuolten ominaisuuksien stereotyyppiöissa* (sex-trait stereotypes) korostuvat sukupuoliin liitetyt persoonallisuuden piirteet ja *sukupuoliroolien stereotyyppiöissa* (sex-role stereotypes) sukupuolten sosiaaliset roolit. Huttunen (1991, 14) mukaan sukupuoliin liitettyjä stereotyyppiöitä on vaikea analysoida tai kartoittaa niiden abstraktin luonteen takia. Tästä huolimatta ihmisten kuvauksissa sukupuoliroolistereotyyppiöt osoittautuvat varsin vakaiksi ja yhdenmukaisiksi kognitiivisiksi järjestelmiksi. Nämä järjestelmät eivät ole riippuvaisia kuvauksen antajan iästä, sukupuolesta, uskonnosta, siviilisäädystä tai koulutuksesta. (Huttunen 1990, 14)

Sukupuoliroolikäsitysten todetaan ohjaavan lasten kasvatusta erityisesti siitä näkökulmasta, mihin heitä kannustetaan ja mitä heitä kehoitetaan sivuuttamaan. Tasa-arvoon ohjaaminen saattaa asennetasolla olla hyvinkin voimakasta mutta sukupuoliroolikäsitykset ja käytännön ratkaisut koulu- ja päiväkotitasolla kuitenkin vielä hyvin jäykkiä ja kaavamaisia. (Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1994, 18.)

Anundin (2005, 140) mukaan sukupuoliin liitettyjä stereotyyppisiä ominaisuuksia ilmenee vielä nykypäivänäkin esimerkiksi siten, että miesten katsotaan ymmärtävän teknologiaan liittyviä ongelmia paremmin kuin naisten. Tällaisista ennakkoluuloista juontaa juurensa myös se, että naisten työnsaanti teknologian alan piiristä voi olla vaikeampaa kuin miesten (Anundi 2005, 140). Tutkimuksemme kannalta tämä seikka osoittautuu mielenkiintoiseksi koulukontekstin osalta; on siis mielenkiintoista selvittää ovatko teknisen työn opettajan työtehtäviin hakeutuneet naiset kokeneet työnsaantinsa olleen jollain tapaa haasteellisempaa kuin mieskollegoidensa tapauksessa.

Huttunen (1990, 13) toteaa, ettei sukupuoliroolistereotyyppian käsitteen erotelua aina tehdä vaan puhuttaessa sukupuoliroolistereotyyppiä viitataan sekä persoonallisuuteen että roolikäyttäytymiseen liittyviin uskomuksiin ja odotuksiin. Omassa tutkimuksessamme toimimme samaan tapaan; viittaamme suku-

puoliroolistereotypian, tai pelkistetysti sukupuolistereotypian, käsitteillä molempiin uskomuskategorioihin.

2.5 Ennakkoluulot ja sukupuoli

Schneiderin (2004, 266) mukaan stereotyypioiden käsittely jää jopa vaillinaiseksi, jos emme kiinnitä lisäksi huomiota stereotyypioiden ja ennakkoluulojen suhteeseen. Ennakkoluulon käsitettä voidaankin pitää stereotypian lähikäsitteenä, jonka määritelmässä usein korostuu stereotypiaa negatiivisempi sävy.

Allportia (1954) mukaillen Blainen (2007, 61) mukaan ennakkoluulolla tarkoitetaan oikeuttamatonta ja negatiivista arviota yksilöstä sen perusteella, mihin sosiaaliseen ryhmää yksilö kuuluu. Ennakkoluulon määritelmä koostuu kolmesta eri ulottuvuudesta. Ensinnäkin ennakkoluulojen oikeuttamattomuus tarkoittaa sitä, että tuomitessamme ihmisen ainoastaan ryhmän perusteella, johon tämä kuuluu, teemme karkeita yliyleistyksiä. Toisekseen ennakkoluulot ovat ennemminkin negatiivisia kuin positiivisia arvioita ja tuomioita, jotka perustuvat tietyn ryhmän jäsenyyteen. Positiivisia ennakkoluuloja on toki olemassa ja voimme liittää ne esimerkiksi Nobel-palkinnon saajiin tai urheilijoihin ryhmänä. Nämä ovat kuitenkin perin harvinaisia. Kolmanneksi ennakkoluulot ovat emotionaalinen vaste yksilöön, joka pääasiassa perustuu tämän ryhmäidentiteettiin. Siten ennakkoluulot voivat perustua mihin tahansa ryhmään liittyviksi. Yleisimpiä ryhmiä, joita kohtaan ennakkoluuloja esiintyy, ovat esimerkiksi rotu, sukupuoli ja uskonto. Ennakkoluulot, joilla viitataan ainoastaan tiettyyn ihmisryhmään tarkentuvat erilaisiksi ”ismeiksi”, kuten esimerkiksi rasismi etnisiä vähemmistöjä kohtaan ja seksismi sukupuolia kohtaan. On huomattava, etteivät ennakkoluulot aina liity vain ”näkyvillä” oleviin ihmisten ominaisuuksiin vaan myös näkymättömiin ominaisuuksiin, kuten seksuaaliseen suuntautumiseen ja poliittiseen kantaan. (Blaine 2007, 62; Schneider 2004, 266; Brown 2010, 5.)

Brown (2010, 5) kyseenalaistaa sen, että määriteltäessä ennakkoluuloja olisi niitä ehdottomasti aina pidettävä ”väärinä”, ”järjettöminä” tai ”viallisina”,

kuten ennakkoluulojen määritelmässä usein oletetaan. Ensinnäkin tiettyä ihmisryhmää kohtaan osoitetun uskomuksen tai asenteen luonnehtiminen ”viallisena” antaa ymmärtää, että jollain tavalla olisi mahdollista oikeuttaa tämä uskomus. Tämä saattaa harvoissa tapauksissa olla mahdollista, mutta vain jos kyseessä olevan uskomuksen oikeuttaminen perustuu objektiivisesti mitattuihin kriteereihin. Toiseksi minkäänlaisen ”totuusarvon” sisällyttäminen ennakkoluulon määritelmään on kyseenalaista, koska eri ryhmien väliset käsitykset toisista ryhmistä eroavat merkittävästi. Siis jos esimerkiksi ryhmä ihmisiä pitää itseään säästävänä kun taas toinen ryhmä pitää samaista ryhmää saitana, on mahdotonta sanoa, kummalla väitteellä on enemmän totuusarvoa. Kolmanneksi ”perinteiset” ennakkoluulojen määritelmät ennustavat jo liiaksikin ennakkoluuloisen ajattelun lähtökohtia. Siispä jos ennakkoluulo määritellään lähtökohdaisesti ”järjettömäksi” tai ”jätkähtämättömäksi”, oletetaan niistä jo ennalta enemmän, kuin olisi järkevää samalla ennakkoluulojen monimuotoista luonnetta rajaten. Näihin lähtökohtiin viitaten ennakkoluulon käsite voidaan määritellä tiettyä ryhmää kohtaan osoitettuina asenteina, tunteina tai käyttäytymisenä, jotka suorasti tai epäsuorasti pitävät sisällään jonkinlaista negatiivisuutta tätä ryhmää kohtaan. (Brown 2010, 5.)

Blaine (2007, 62) erottaa ennakkoluulon stereotypian käsitteestä siten, että ennakkoluulot pitävät sisällään negatiivisia tuntemuksia yksilöä kohtaan sen perusteella mihin sosiaaliseen ryhmään tämä kuuluu, kun taas stereotypioissa on pikemminkin kyse tällaisia ryhmiä kohtaan osoitetuista uskomuksista ja käsityksistä. Toisin sanoen ennakkoluulot ja stereotypiat eivät tarkoita samaa asiaa, mutta ne voivat esiintyä yhdessä. Jos omaamme negatiivisia stereotyyppisiä uskomuksia tiettyä ihmisryhmää kohtaan on hyvinkin mahdollista että osoitamme myös negatiivisia tunteita. (Blaine 2007, 62.)

Tutkimuksemme kannalta sukupuoliin kohdistuvan ennakkoluulon eli seksismin käsitteen määrittely on tarkoituksenmukaista. Seksismillä tarkoitetaan uskomusta tietyn sukupuolen synnynnäisestä ylivertauudesta ja johtavasta asemasta toiseen sukupuoleen verrattuna. Seksistisissä käsityksissä ”dominoivalla” sukupuolella on ehdoton valta-asema. Seksismi on rinnastettavissa

dualistiseen käsitykseen sosiaalisesta sukupuolesta, jossa toista sukupuolta pidetään tärkeämpänä kuin toista ja jonka luonteeseen kuuluu halventavien merkitysten liittäminen "heikompaan" sukupuoleen. Seksismissä yhdistyvät jäykkä sukupuolten toisistaan erottelu, sukupuolten väliset epätasa-arvoiset valtasuhteet ja rakennetut ennakkoluulot osoituksena tästä epätasa-arvoisesta suhteesta. (Myers 2004, 142; Madureira 2012, 5.)

Benatar (2012, 5) viittaa seksismillä "sukupuolen mukaan määräytyvään epäoikeudenmukaiseen syrjintään" ja hän toteaa tämän määritelmän olevan jollain tapaa yleismaailmallinen. Seksismi ei tästä huolimatta ole ristiriidaton käsite ja sille ei ole olemassa yhtä ainutta standardoitua käytätapaa. Jopa seksismin vastustajat käyttävät sitä eri tavoin. Yhteisöissä, joissa seksismin on tunnistettu olevan väärin, on sillä tavallisesti viitattu niihin asenteisiin ja toimiin jotka pääasiassa saattavat naisia ja tyttöjä epäedulliseen asemaan. Tällaista seksismiä Benatar kutsuu "ensimmäiseksi seksismiksi". Hän kuitenkin tuo keskusteluun myös niin sanotun "toisen seksismin", jossa seksuaalisen syrjinnän uhreina ovat miehet ja pojat. "Toinen seksismi" jätetään usein vähälle huomiolle ja sitä eivät ota vakavasti edes useimmat, jotka ylipäätään vastustavat seksuaalista syrjintää. Tämä ei ole valitettavaa pelkästään "toisen seksismin" seuraamusten, eli miehiin kohdistuvan syrjinnän vuoksi, vaan myös siksi koska syrjintää naisia vastaan ei voida kokonaisvaltaisesti osoittaa käsittelemättä kaikkia seksismin muotoja. (Benatar 2012, 1-5.)

Tutkimuksessamme emme määrittele seksismin käsitettä yhtä jyrkkään sävyyn kuin useissa seksismin määritelmässä, joissa oletetaan toisen sukupuolen olevan synnynnäisesti ylivertainen ja dominoiva toiseen sukupuoleen verrattuna. Haluamme pikemminkin keskittyä sukupuolen mukaan tuotettuihin eroihin koulumaailmassa ja siihen, kohdistuuko tutkimiimme naisopettajiin heidän sukupuolensa perusteella muodostettuja ennakkoluuloja heidän pätevydestään teknisen työn opettajina. Seksismin sijaan käytämme käsitettä "sukupuoliennakkoluulo" kuvaamaan tällaisia asenteita.

3 TASA-ARVO, SUKUPUOLI JA TYÖELÄMÄ

3.1 Tasa-arvo ja sukupuoli

Käsite "tasa-arvo" viittaa suomen kielessä hierarkkiseen arvojärjestelmään, jossa ihmisten oletetaan olevan arvoltaan jollain tapaa erilaisia. Tätä seikkaa "korjaamaan" tarvitaan erilaisia tasa-arvotoimenpiteitä. Tasa-arvon käsitteeseen itseensä sisältyy jo vaatimus siitä, että vaikka ihmiset olisivat arvokkuuksiltaan jollain tapaa erilaisia, tulisi heitä silti kohdella tasa-arvoisesti. (Tarkki & Petäjäniemi 1998, 126–127.) Tasa-arvon tavoitteena siis on, että kaikki ihmiset nähtäisiin samanarvoisina ja yhtä arvokkaina. Esimerkiksi työorganisaatiossa "arvoiltaan" eri asemissa olevat henkilöt (muun muassa opettaja ja rehtori) ovat asemistaan huolimatta yhtä arvokkaita ihmisinä.

Tarkki & Petäjäniemi (1998, 121) havainnollistavat tasa-arvon käsitettä seuraavan suhteellisen tasa-arvon esimerkin kautta:

A:n ja B:n voidaan sanoa olevan keskenään tasa-arvoisia jollakin rajatulla alueella C, jos A:lla on samat C:n kannalta merkitykselliset ominaisuudet kuin B:llä ja heitä kohdellaan alueella C samanlaisella tavalla.

Ruotsin kielessä tasa-arvosta on eroteltu termit "jämlighet" ja "jämmställdhet", joista ensimmäisellä viitataan tasa-arvoon yleensä ja jälkimmäisellä sukupuolten väliseen tasa-arvoon. Englannin kielen termi "equality" viittaa yhtäläisyyteen, samanarvoisuuteen ja samanlaisuuteen. Vaikka suomen kielen sana "tasa-arvo" on näistä ainut, jossa sana "arvokas" esiintyy, edustaa se käsitteenä samaa tasa-arvokäsitystä muiden kielten kanssa. (Tarkki & Petäjäniemi 1998, 127.)

Pohjoismaissa tasa-arvon käsitteellä tarkoitetaan pääasiassa naisten ja miesten tasa-arvoa. Yleisemmässä mittakaavassa tasa-arvolla viitataan sukupuolten, sukupolvien ja maan eri alueiden väliseen kielelliseen ja sosiaaliseen tasa-arvoon, kuin myös vammaisten ja etnisten ryhmien asemaan ja oikeuksiin. (Tarkki & Petäjäniemi 1998, 14.)

Pohjoismaisessa lainsäädännössä miehiä ja naisia kohdellaan tasavertaisesti ja samanarvoisina. Voidaan siis todeta, että muodollinen tasa-arvo on Poh-

joismaiden tapauksessa toteutunut. Tosiasiallisen tasa-arvon edistämiseksi on kuitenkin tehty mittavasti töitä aina 1970-luvulta lähtien ja nykyään tasa-arvoa pidetään osana modernia identiteettiä. Tasa-arvoideologia on toisin sanoen vakiinnuttanut asemansa. (Tarkki & Petäjaniemi 1998, 15; Lehtisalo & Raivola 1999, 68.)

Horellin ja Saaren (2002, 50) mukaan sukupuolten välisellä tasa-arvolla viitataan ihmisten mahdollisuuksiin kykyjensä kehittämiseen ja valintojen tekemiseen ilman sukupuolen tuottamia rajoituksia. Sukupuolten tasa-arvolla tarkoitetaan myös sitä, että sekä naisten että miesten erilaisia käyttäytymistapoja, pyrkimyksiä ja tarpeita arvostetaan tasapuolisesti ja ne ovat keskenään samassa asemassa. Tasa-arvosta on erotettavissa muodollisen- ja käytännön tasa-arvon taso ja erityisille positiivisille toimenpiteille on usein tarvetta nykyisen ja aiemman syrjinnän vaikutusten kumoamiseksi. Sukupuolten tasa-arvo ja myös sen puuttuminen ovat riippuvaisia paikasta ja ajasta. Sen luonne on historiallisesti ja kulttuurisesti muuntautuva ja sitä voidaan pitää ihmisten toiminnan tuloksena. Sukupuolten tasa-arvon saavuttaminen, ylläpitäminen ja kehittäminen vaativat sekä arjen ruohonjuuritason, hallinnollisten käytäntöjen että poliittisen päätöksenteon toimia. Sukupuolten tasa-arvoa ei siis voida pitää abstraktina ja ikuisena tilana. (Horelli & Saari 2002, 50.)

Suomalaisessa yhteiskunnassa tasa-arvoa pidetään keskeisenä yhteiskunnallisena terminä, jolla viitataan laajasti sukupuolta ja sukupuolten suhteita käsitteleviin kysymyksiin ja jonka tarkoitus vaihtelee tilanteesta toiseen. Ongelmallista asiassa on se, että osa tasa-arvon määritelmistä pikemminkin pitää yllä kuin purkaa sukupuolten välistä ja sisäistä hierarkiaa. Tämä näyttäytyy esimerkiksi tilanteessa jossa tasa-arvo määritellään naisen oikeudeksi toimia samalla tavoin kuin mies. Siksi tasa-arvon käsitteen sisällöstä on ensin neuvoteltava, jos pyrkimyksenä on tasa-arvon edistäminen. (Ylöstalo 2006, 1.) Kuusipalo (2002, 216) toteaa tasa-arvopolitiikan kohtelevan ihmisiä tasa-arvoisesti ainoastaan niiden kykyjen ja ominaisuuksien suhteen, jotka liitetään mieheen.

Tarkki ja Petäjaniemi (1998, 16, 121) korostavat, että sukupuolten välistä tasa-arvoa ei pidä kuitenkaan pitää naisten ja miesten samanlaisuutena ja ident-

tisenä kohteluna. Eihän sairaalassakaan eri potilaita hoideta identtisin hoitokeinoin, mutta heillä on kuitenkin tasa-arvoinen oikeus saada hoitoa. Sukupuolten kohdalla tasa-arvo merkitsee sitä että molempien sukupuolten tiedoille, taidoille, kokemuksille ja arvostuksille annetaan yhtä suuri painoarvo. Esimerkiksi naisia ei siis pitäisi integroida työelämän toimijoiksi pelkästään miesten ehdoilla vaan sekä miehillä että naisilla tulisi olla mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnassa, työelämässä ja perhepiirissä omien ehtojensa mukaisesti. Lisäksi tasa-arvon ymmärtäminen ihmisten samanlaisuutena yhdenmukaisten mahdollisuuksien luomisen sijaan mahdollistaa sen, että ihmisten tosiasiallinen erilaisuus jätetään vaille huomiota. Kaikilla ihmisillä on oma historiansa, taitonsa, lahjansa ja myös puutteensa. Jos heitä siis kohdellaan kaikkia samanlaisesti yksilöllisyyttä huomioimatta, kohdellaan heitä pikemminkin jonkinlaisena välineenä, yksikkönä tai kappaleena kuin todellisina yksilöinä. (Tarkki & Petäjäniemi 1998, 16, 154.)

Tasa-arvon käsitteellä viitataan siis usein sukupuolten väliseen tasa-arvoon. Sukupuolten välisellä tasa-arvolla taas tarkoitetaan yleisesti miesten ja naisten välisiä tasa-arvokysymyksiä (Tarkki & Petäjäniemi 1998, 215). Tutkimuksessamme viittaammekin ”tasa-arvon” käsitteellä juuri sukupuolten väliseen tasa-arvoon. Erityisesti olemme kiinnostuneita siitä, toteutuuko tasa-arvo sekä miesten ja naisten että tasavertaisena kohteluna teknisen käsityön kontekstissa.

3.2 Tasa-arvolainsäädäntö ja hallituksen tasa-arvopoliittiset ohjelmat Suomessa

Hollin (2002, 18) mukaan tasa-arvopolitiikalla tarkoitetaan niiden toimenpiteiden kokonaisuutta, joiden avulla toteutetaan tai tavoitellaan tasa-arvon ihanetta. Suomessa tasa-arvopolitiikalla on 1960-luvusta lähtien ymmärretty pääasiassa sukupuolten tasa-arvon ajaminen. Tasa-arvosta säädetään lain puitteissa perustuslain tasolla. Naisten ja miesten tasa-arvoa käsitellään myös omassa erillisessä laissaan. Lakien lisäksi hallituksen hyväksymissä tasa-arvo-ohjelmissa

pureudutaan tarkemmin tasa-arvoa koskeviin toimiin ja kehittämistoimenpiteisiin.

Suomen perustuslain tasolla on tasa-arvon osalta tavoitteeksi säädetty tasa-arvon edistäminen yhteiskunnallisessa toiminnassa ja työelämässä (L731/1999, 6§). Naisten ja miesten tasa-arvosta annetun lain (L609/1986, 1§) tarkoituksena on edistää naisten ja miesten välisen tasa-arvon toteutumista ja lisäksi parantaa naisten asemaa työelämässä. Tasa-arvolaisissa todetaan koulutuksen ja opetuksen osalta, että koulutusta järjestävien tahojen on huolehdittava naisten ja miesten samoista mahdollisuuksista koulutukseen ja kehitykseen. Myös opetuksen, tutkimuksen ja oppiaineiston tulee tukea tasa-arvolain tarkoituksen toteutumista. (L206/1995, 5§.)

Tasa-arvolaisissa työnantajilta veloitetaan toimintaa, joka edistää sukupuolten tasa-arvoa tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti. Tähän toimintaan lukeutuu esimerkiksi sen edistäminen, että avoinna oleviin tehtäviin hakeutuisi sekä naisia että miehiä. Työnantajan tulisi myös edistää naisten ja miesten tasa-puolista sijoittumista eri työtehtäviin ja työolojen kehittämistä molemmille sukupuolille soveltuvampaan suuntaan. (L232/2005, 6§.)

Hallituksen hyväksymissä tasa-arvo-ohjelmissä, joista ensimmäinen ilmestyi vuonna 1980, linjataan tasa-arvoa koskevia toimia ja kehittämiskohteita (Sosiaali- ja terveysministeriö STM 2007, 4; Kuusi, Jakku-Sihvonen & Koramo 2009). Tasa-arvo-ohjelmia on julkaistu tähän mennessä kaiken kaikkiaan viisi kappaletta: Suomen hallituksen ohjelma sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi 1980, Suomen hallituksen tasa-arvo-ohjelma 1997, Hallituksen tasa-arvo-ohjelmat 2004-2007, 2008-2011 & 2012-2015. Tässä luvussa käsittelemme näistä ohjelmista neljää viimeisintä.

Vuoden 1997 Paavo Lipposen I hallituksen tasa-arvo-ohjelmasta lähtien on yhdeksi työelämän tasa-arvotavoitteista mainittu sukupuolijaon purkaminen työelämässä. Tällä tavoitteella pyritään edistämään naisten työllistymistä miesvaltaisille aloille ja miesten työllistymistä naisvaltaisille aloille. Tällaisen eriytymisen purkamisen tavoitteena pidetään naisten ja miesten elämänpiirin lähentämistä toisiinsa ja yhteisymmärryksen lisäämistä yhteiskunnan kaikilla

osa-alueilla. Lisäksi tavoitteena pidetään sukupuoleen kohdistuvan syrjinnän poistamista. (STM 1997, 25.) Koulutuksen osalta ensimmäisessä tasa-arvo-ohjelmassa kiinnitetään huomiota tasa-arvoisuuden edistämiseen koulun kasvatustavoitteissa ja sukupuolen mukaisen kahtiajaon vähentämiseen kouluissa. (STM 1997, 11–13.)

Pääministeri Matti Vanhasen I hallituksen ohjelmaan perustuva tasa-arvo-ohjelma vuosille 2004–2007 linjaa yhdeksi tavoitteistaan naisten ja miesten välisen tasa-arvon edistämisen työelämässä. Ohjelmassa muun muassa mainitaan eri ammattien olevan sukupuolisesti segregoituneita, eli jakautuneita miesten ja naisten ammatteihin. Työelämä nähdään keskeisenä tekijänä miesten ja naisten tasa-arvon kannalta ja työelämän kehittäminen monipuolisesti tasa-arvoa edistävänä vaikuttajana. (STM 2005, 12–13.) Tasa-arvo-ohjelmaan on lisäksi sisällytetty erillinen oma lukunsa segregaatian vähentämisestä koulutuksessa. Segregaatiota pidetään niin koulutuksessa kuin työelämässäkin sitkeänä ilmiönä, jota on erittäin vaikea lieventää. Stereotyyppisten käsitysten naisille ja miehille soveltuvista koulutusaloista ja ammateista katsotaan rajoittavan valintojen tekemistä yksilön omien lahjakkuuksien ja kykyjen mukaisesti. Toimenpiteinä segregaatian lieventämiseksi esitetään oppilaitosten kannustamista etsimään käytäntöjä, jotka osaltaan tukisivat tasa-arvon edistämistä. Opettajien näkökulmasta tavoitteena pidetään niiden keinojen etsimistä, joilla opettajien sukupuolijakaumaa voitaisiin tasoittaa. (STM 2005, 24.)

Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2008–2011, joka pohjautuu Matti Vanhasen II hallituksen ohjelmaan, mainitsee jälleen työelämässä toteutuvan tasa-arvon edistämisen yhtenä päälinjauksistaan. Painoarvoa asetetaan sille, että kaikessa yhteiskunnan päätöksenteossa ja toimenpiteissä tulisi arvioida sitä, kuinka toteutettavat toimenpiteet vaikuttavat naisiin ja miehiin. Sukupuolinäkökulmaa siis niin sanotusti valtavirtaistetaan. (STM 2008, 14.) Lisäksi tässäkin tasa-arvo-ohjelmassa mainitaan koulutuksen tasa-arvoisuuden lisäämisen osalta toimenpiteeksi segregaatian lieventäminen kouluissa, jotta tulevaisuudessa ammatit eivät olisi niin vahvasti sukupuolen mukaan eriytyneitä. Tärkeänä pidetään myös sitä, että sukupuolelleen ei-tyypilliseen ammattiin hakeutuneilla olisi työ-

elämässä yhtäläiset mahdollisuudet. Tämä on tutkimuksemme kannalta mielenkiintoinen näkökulma, koska haluamme nimenomaan tutkia sitä, kuinka teknistä työtä opettaviin naisiin suhtaudutaan. Opettajankoulutuksesta ohjelmassa linjataan siten, että koulutukseen sisällytetään sukupuolittietoista opetusta kaikilla opettajien koulutusaloilla. (STM 2008, 21-22.)

Myös uusin hallituksen tasa-arvo-ohjelma vuosille 2012-2015 painottaa sukupuolinäkökulman valtavirtaistamista yhteiskunnan päätöksenteossa ja sukupuolten tasa-arvokysymysten huomiointia työelämässä. Tämä Jyrki Kataisen I hallituksen ohjelmaan pohjautuva tasa-arvo-ohjelma noudattelee melko pitkälti edeltävien tasa-arvo-ohjelmien linjoja myös työelämän segregaatian kannalta: segregaatian lieventämistä pidetään yhtenä keskeisistä työelämän tasa-arvon kysymyksistä (STM 2012, 20). Segregaation lieventäminen heijastuu myös koululle asetettuihin tasa-arvolinjauksiin, jotka painottavat opetuksen ja oppilaitosten toimintakulttuurin tasa-arvoa edistävää ulottuvuutta (STM 2012, 25). Tasa-arvo-ohjelmassa 2012-2015 pyritään myös estämään sukupuoleen perustuvaa syrjintää työelämässä kehittämällä seurantajärjestelmää sukupuolisyrjinnän varalta. Esimerkkinä tyypillisestä syrjintäepäilytilanteesta pidetään muun muassa työhönottotilannetta (STM 2012, 20). Tutkimuksemme kannalta mielenkiintoista on selvittää, ovatko tutkimamme naisopettajat kohdanneet syrjintää juuri työhönottotilanteissa.

3.3 Sukupuolten eriytyminen työelämässä

Suomalaiset työmarkkinat sekä koulutus- ja ammattirakenne ovat hyvin sukupuolittuneet. Ståhlberg (2007, 6) toteaa jopa, että Suomessa koulutusalojen ja ammattien kahtiajakautuminen sukupuolen mukaan on EU-maiden korkein. Matemaattis-tekniset alat ovat miesvoittoisia kun taas humanistiset ja sosiaa- lialat ovat naisenemmistöisiä. Useat ammatit kantavat mukanaan jonkinlaista sukupuolileimaa. Ihmiset siis erottelevat mielessään niin sanotut naisten ammatit ja miesten ammatit. Miesten ammatteihin lukeutuvat muun muassa insinöö- rin tehtävät, tekniikan alan työt ja johtajuustehtävät. Naisille luontevina ammat-

teina pidetään ihmissuhdetyöhön liittyviä tehtäviä, kuten hoiva-alan ammattelajia. (Kauppinen-Toropainen 1987, Kauppinen-Toropainen 1993, 93 mukaan.) Vuonna 2012 naisvaltaisimpia toimialoja olivat terveys- ja sosiaalipalvelujen-, majoitus- ja ravitsemistoiminnan- ja koulutuksen alat. Miesvaltaisimpiin aloihin lukeutuivat muun muassa rakentamisen, kuljetuksen ja varastoinnin ja teollisuuden alat. (Tilastokeskus 2014, 47.)

Ammattia pidetään sukupuolisesti eriytyneenä, mikäli yli 60 % siinä toimivista ihmisistä on miehiä tai naisia. Yleinen trendi on, että suurin osa työssäkäyvistä ihmisistä työskentelee nykyään joko miesvaltaisessa tai naisvaltaisessa ympäristössä. Tätä sukupuolten mukaista eriytymistä työelämässä kutsutaan työelämän segregatioksi. Työelämän jakautuminen miesten ja naisten aloihin on Suomessa ollut yleistä pitkään ja se on lieventynyt hitaammin kuin monissa muissa maissa. Työelämän segregatiota tukee myös koulutuksen sukupuolittuminen. Eriytymistä tapahtuu myös ammattien sisällä siten, että tehtävät voidaan jakaa miehille ja naisille ominaisiksi. Segregatio on aiheuttanut keskustelua siitä onko ammattien sukupuolittuminen pelkästään haitallista. Yleisesti sitä pidetään enemmän naisille haitallisena, koska ammattien sukupuolittuminen johtaa naisenemmistöisten ammattien vähäisempään arvostukseen ja miesten ammattien näkemiseen vaativampina (ks. Naumanen 2002b 242–244). Segregatation väitetään myös selittävän miesten ja naisten välistä palkkaeroa. Korvajärvi (2010, 185) mainitsee esimerkkinä palkkaeroista sen, että teknisten alojen osaamista pidetään usein automaattisesti arvokkaampana kuin hoitotyötä. Korvajärvi näkee sukupuolten mukaisten rakenteiden purkamisen haasteellisena. Nuo rakenteet ovat jokapäiväisessä elämässä läsnä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, jossa juuri itsestään selvyyksinä pidetyt asiat ohjaavat toimintaamme. Näiden sukupuoleen liittyvien itsestänselvyyksien tunnistaminen ja muuttaminen on sukupuolittuneiden rakenteiden muuttamisen edellytys. (Korvajärvi 2010, 185–189.)

Kolehmainen-Lindén (1998, 14) erottelee työelämän sukupuolisegregatation vaakasuoraan, eli horisontaaliseen ja pystysuoraan, eli vertikaaliseen segregatioon. Horisontaalisessa segregatiossa ”miehet ja naiset toimivat eri tehtä-

vissä ja ammateissa, erilaisissa yrityksissä ja organisaatioissa, eri toimialoilla ja työelämän eri sektoreilla”. Vertikaalisella segregatiolla viitataan siihen, että miehet sijoittuvat työelämässä korkeampiin asemiin kuin naiset. Sen lisäksi, että miehet sijoittuvat ammattihierarkiassa yleensä arvostetumpiin ammatteihin eroavat myös samassa ammatissa toimivien miesten ja naisten asemat toisistaan. (Kolehmainen-Lindén 1998, 14.)

Hurleyn (2007, 98) mukaan yksi klassisimmista perinteisen sukupuoliroolijaottelun mukaisista näkemyksistä lienee se, että mies käy töissä ja nainen puolestaan jää kotiäidiksi. Feministinen näkökulma kritisoi ammattien sukupuolittuneisuuden perustelemista luonnollisuudella, sillä syy ammattien näkemiseen miehisinä tai naisellisina johtuu enemmän sosiaalisesta ehdollistamisesta kuin luonnollisuudesta. (Hurley 2007, 98.)

Haataja, Lahelma ja Saarnivaara (1990, 89) toteavat naisen kuuluvan kodille ja perheelle kun taas miehen paikka on yhteiskunnassa. Maailman jakautuminen henkilökohtaiseen ja julkiseen, yhteiskunnalliseen alueeseen on johtanut miesten ja naisten erilaisiin ominaisuuksiin, arvoihin ja pätevyyyksiin. Työelämä ja julkisuus korostavat miehiä periaatteita, joille ovat ominaisia kilpailu, suorittuminen ja kovuus. Feminiinisissä arvoissa korostuvat toisten huomioon ottaminen, hoivaaminen ja empaattinen suhtautuminen. (Haataja ym. 1990, 89.) Haatajan ym. (1990, 89) näkemyksiä naisen paikasta kotona ja miehen paikasta yhteiskunnassa rohkenemme kuitenkin kyseenalaistaa ja pitää nykyajan kontekstissa jopa vanhanaikaisina. Kokemuksemme mukaan edellä mainittu asetelma on nykyään enää harvoin totuudenmukainen.

Korvajärven (2010, 190) mukaan on yleistä, että sukupuoli nähdään merkityksettömänä asiana työpaikoilla, ainakin työntekijöiden näkökulmasta. Tämä ilmenee naisilla hämmästelynä kysyttäessä sukupuolen merkityksestä työelämässä. Yleisenä löydöksenä Korvajärven tutkimuksessa oli, että haastateltavat eivät tunnistanee omista työyhteisöistään sukupuoleen liittyviä ongelmia. Niitä ei myöskään käsitelty. Yleistä oli, että oma työpaikka oli poikkeus, vaikka olisikin kuultu ihmisten kohtaavan sukupuoleen liittyviä ristiriitoja muilla työpaikoilla. Toisaalta tutkimukset osoittavat että sukupuoli mielletään hyvin risti-

riitaisesti työelämässä, pääosin kielteisenä. Kosken ja Tedren (2003, 19) mukaan työelämän organisaatioita kuvaillaan jopa ”sukupuolivammaisiksi”. He toteavat työelämän ongelmaksi sen, ettei sukupuolta kuulla eikä nähdä. Organisaatiot ovat kyvyttömiä sukupuolta tuottavien päivittäisten käytäntöjen havaitsemiseen ja käsittelemiseen. Ruotsalaisessa tutkimuksessa, johon Hyyppä (1995, 161) viittaa, tarkasteltiin miten miesjohtajat suhtautuvat naisjohtajien vähyyteen. Vastaukset olivat sukupuolistereotyyppisiä ja liittyivät naisten haluamattomuuteen johtotehtävien suhteen, työpaikalta poissaoloon ja lasten kanssa kotona olemiseen. Naisten puuttuminen johtotehtävistä nähtiin myös jollain tavalla luonnollisena ja ongelmattomana. (Hyyppä 1995, 161)

Korvajärven & Kinnusen (1996, 234–239) mukaan työelämän sukupuolistavia käytäntöjä ovat muun muassa liikkeet, katseet, ajatukset, tulkinnat ja mielikuvat. He esittävät, että työelämän sukupuolistavia käytäntöjä voidaan tarkastella erilaisten näkökulmien kautta. Näitä ovat heidän mukaansa mielikuvat, itsemäärittely ja vuorovaikutus.

Yksi näkökulma työelämän sukupuolistavien käytäntöjen tarkasteluun on mielikuvien näkökulma. Yleinen mielikuva sukupuolen mukaan jakautuneesta työelämästä on tilastojen valossa totta, mutta tämä jako on aina sukupuolistavien käytäntöjen tulos. Yleinen työelämää jäsentävä mielikuva on että sukupuolineutraaliuden sopiminen takaa itsessään sukupuolten tasa-arvon, vaikka tämä voi itse asiassa estää sukupuolittuneisuuden purkamista. Sukupuolen ohittaminen on yksi mielikuvan muoto. Tämä tarkoittaa sitä, että sukupuolineutraaleina pidetyt asemat ja työt pitävät itsessään sisällään jo valmiiksi tietynlaisia mielikuvia työstä. Esimerkiksi tietotekniikan ala nähdään pitkälti jo valmiiksi miehisenä alana. (Korvajärvi & Kinnunen 1996, 235.)

Toinen näkökulma on itsemäärittely. Käytännössä tämä näkyy siten, että työelämässä jokainen ihminen toimii sukupuolena ja tullaan määritellyksi sukupuolensa perusteella. Koska esimerkiksi miesten ja naisten palkkaerot ovat selkeitä, muodostuu ongelmaksi asian esille tuominen vaikkapa työehtosopimuksista neuvottelevilla naisilla. Jos henkilö nostaa sukupuolensa esille, muokkautuu hän muiden silmissä ennemminkin yksityishenkilöksi kuin yhteisen

asian hyväksi toimivaksi henkilöksi. Sukupuoli määritellään hyvin henkilökohtaisena asiana, joten mitä henkilökohtaisemmalle tasolle keskustelu muuttuu työelämässä, sitä vähäpätöisempänä tuo keskustelu nähdään järjestelmän suunnalta. Tämä voi olla syynä sille, miksi sukupuolten tasa-arvoa käsittelevissä tutkimuksissa sukupuolen merkitys helposti sivuutetaan. (Korvajärvi & Kinnunen 1996, 237.)

Kolmas näkökulma on vuorovaikutus. Vuorovaikutus tapahtuu sosiaalisessa kanssakäymisessä ja sisältää aina mielikuvia ja itsemäärittelyjä. Vuorovaikutustilanteissa on oltava tarpeeksi naisia jotta sukupuoli voidaan nostaa keskustelun aiheeksi vakavasti otettavana asiana. Eri sukupuolten läsnäolo on välttämätöntä myös siksi, että niiden jaot ja erottelut voidaan nostaa esille. Vuorovaikutus ei kuitenkaan sukupuolista ainoastaan sukupuolten välillä, vaan myös sukupuolten sisällä. Vuorovaikutustilanteiden valta-asetelmaa varjostaa usein käsitys siitä, että jos joku osapuoli saa valtaa, se on joltain toiselta pois. (Korvajärvi & Kinnunen 1996, 238.)

Archer (2002, 192) tarkastelee ammattien jakautumista sukupuolen mukaan kahdesta eri näkökulmasta. Ensinnäkin on tärkeää pohtia ovatko stereotyyppiset kuvat miesten ja naisten ammateista yksinkertaisesti seurausta miesten ja naisten keskinäisistä lukumääristä näissä ammateissa. Toisaalta taas on tiedostettava, hakeutuvatko miehet ja naiset näihin ammatteihin niihin liitettyjen maskuliinisten ja feminiinisten ominaisuuksien vuoksi. Esimerkiksi lastenhoito on etupäässä naisvaltainen ammatti johon liitetään feminiinisiä ominaisuuksia, kuten hoivaaminen. Kuitenkin monissa ammateissa on läsnä sekä maskuliinisiä että feminiinisiä ominaisuuksia. (Archer 2002,192.)

Ståhlbergin (2007, 9) mukaan Suomalaisessa työelämän tutkimuksessa sukupuolen ymmärtäminen yhteiskunnallisena rakenteena ja suhteena on vielä verrattain suhteellisen uusi lähestymistapa. Tässä näkökulmassa olennaista on se, että sukupuoli rakenteistaa kaikkia yhteiskunnallisia ilmiöitä. Tällöin kiinnostaviksi tarkastelun kohteiksi nousevat sukupuolistavat käytännöt ja rakenteet yhteiskunnassa. Työorganisaatioiden päivittäiset käytännöt ja menettelytavat osaltaan uusintavat ja tuottavat näitä sukupuolistuneita rakenteita. Tällaiset

käytännöt ovat luonteeltaan sekä näkyviä (mm. rekrytointikäytännöt) että näkymättömiä (mm. ulossulkeminen sukupuolen perusteella) jatkuvia prosesseja, joissa tuotetaan sukupuolten eriarvoisuutta. (Ståhlberg 2007, 9; vrt. Korvajärvi 2002, 61.)

Martinin (2003, 343) tutkimuksen mukaan miehet ja naiset harjoittavat sosiaalista sukupuolta sosiaalisesti rakentamalla sitä erilaisissa työympäristön tilanteissa. Yhtenä esimerkkinä hän mainitsee tapauksen, jossa miestyöntekijä pyysi naistryöntekijää vastaamaan soivaan puhelimeen. Naisen mielestä mies toimi seksistisesti ja sosiaalisia sukupuolirooleja toistavasti pyytäessään häntä vastaamaan puhelimeen kuin stereotyyppisten mukaisesti sihteeri tekisi. Mies ja nainen toimivat yhtiössä molemmat samanarvoisissa asemissa. (Martin 2003, 346.) Schneider (2004, 442) puolestaan mainitsee sukupuoleen liitettyjen ominaisuuksien suosivan miehiä ominaisuuksia perinteisesti miehisinä pidetyissä ammateissa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että nainen voidaan arvioida negatiivisesti jos hän esittää samanlaisia ominaisuuksia joita miehen esittämänä arvostettaisiin. Rudmanin (1998) tutkimuksessa havaittiin, että naistryöntekijät jotka käyttivät itsensä korostamisen taktiikoita työympäristössään, saivat negatiivista arviointia osakseen etenkin toisilta naisilta. Yleinen normi on että naisten on oltava vaatimattomia. Itsensä korostamisen taktiikoiden käyttöä sitä vastoin arvostetaan ja rohkaistaan miesten käyttäminä.

Kolehmainen (2002, 211) kirjoittaa koulutuksen merkityksestä sukupuolten tasa-arvon toteutumisessa. Koulutustaustastaan riippumatta on yleistä, että miehet ja naiset valitsevat omalle sukupuolelleen tyypillisiä ammatteja työelämässä. Työelämä on myös sukupuolittunut selkeästi miesten ja naisten aloiksi. Koulua pidetään ainakin Suomalaisessa yhteiskunnassa tasa-arvoisena alueena. Sukupuolten tasa-arvo on yleensä hyväksytty asia, vaikka käytännössä miesten ja naisten eriarvoisuutta uusinnetaan tiedostamattomillakin tavoilla. Sukupuolten tasa-arvo on Suomessa kuitenkin yksi koulutuspolitiikan painopiste. Sukupuolten epätasa-arvoon liittyvät ongelmat koskettavat enemmän edelleen naisia kuin miehiä. Näitä ovat esimerkiksi erilaiset palkkatasot ja huonompi autonomia työssä. Kolehmaisen mukaan koulutus ei yksin takaa sukupuolten tasa-

arvoa, vaikka sitä edistääkin. Tämä johtuu hänen mukaansa siitä, että koulutus sisältää jo itsessään sukupuolittuneita käytänteitä jotka uusintavat sukupuolittuneisuutta työelämässä. Koulutusalat myös jakautuvat miesten ja naisten aloihin. Nämä koulutusalat sijoittuvat koulutushierarkiaan eri tavoin. Naiset kuitenkin valitsevat useammin miehille tyypillisiä ammatteja kuin toisin päin. Valitsevat yhteiskunnalliset rakenteet ja käytännöt vaikuttavat yksilöön koulun kautta. Koulutuksen ja työmarkkinoiden sukupuolittuneisuudet vahvistavat toisiaan kehämäisesti. (Kolehmainen 2002, 211-212.)

Puhakka (2003, 41) on tutkinut miesten ja naisten kouluttautumista ja siinä esiintyviä eroavaisuuksia. Ongelmallista työelämän kannalta on, etteivät tytöt ja pojat valitse omaa koulutustaan ja sitä kautta ammattiaan niinkään omien intressiensä ja taitojensa mukaan, vaan sen mukaan, mitä heiltä odotetaan ja minkä he katsovat olevan sukupuolelleen sopivaa. Puhakan (2003, 41) mukaan valitseva työelämän sukupuolittuneisuus heikentää sen toimivuutta ja myös hidastaa yhteiskunnan kehittymisen mahdollisuuksia.

Opettajankouluttajien tasa-arvokäsitystä ja sukupuolen merkitystä opettajankouluttajille on tutkinut muun muassa Huhta (2003). Hänen tutkimuksessaan kysyttiin, mitä merkityksiä opettajankouluttajat antavat sukupuolelle. Tuloksissa ilmeni, että tasa-arvon katsottiin olevan hyvin toteutunut koulussa ja opettajankoulutuksessa. Tutkimuksen keskustelussa tasa-arvo liitettiin opettajankoulutuksessa juuri opettajien sukupuolijakaumaan. Avoimissa vastauksissa paljastui toiveita siitä, että miehiä olisi koulussa enemmän. Samoin miesopiskelijoita toivottiin koulutukseen enemmän. Muissakin tutkimuksissa (Vidén & Naskali 2010, Lahelma 2000) samankaltainen toive joko opettajien tai opettajankouluttajien suunnalta on hyvin yleinen.

Vidén ja Naskali (2010, 27) ovat tutkineet naisopettajien käsityksiä miesten ja naisten työllistymismahdollisuuksista. Tutkimuksen tuloksissa ilmeni että työhönhakutilanteessa miehiä ja naisia kohdellaan epätasa-arvoisesti. Tämä näkyi kokemuksina miesten paremmista mahdollisuuksista päästä hakemaansa työhön kuin naisten. Tutkimuksen tuloksissa havaittiin, että koulun johdon sukupuolta suosiva toiminta ei pelkästään keskity miesten, vaan joissain tilanteis-

sa vastavuoroisesti naisten suosimiseen. Onkin siksi mielenkiintoista selvittää, miten juuri teknisen työn naisopettajat kommentoivat tasa-arvo-asioita. Omassa tutkimuksessamme pyrimme tuomaan tämän näkemyksen esiin tutkittavien työnsaannin osalta.

4 KÄSITYÖ, TEKNOLOGIAKASVATUS JA SUKU- PUOLI

4.1 Teknologiakasvatus, tekninen työ ja käsityö

Teknologiakasvatuksen käsitettä on määritelty ja tarkasteltu muun muassa historiallisesta, kasvatuksellisesta ja oppilaan kokemusmaailmaan pohjautuvasta näkökulmasta. Teknologiakasvatuksen sisällöt antavat mahdollisuuden oppiaineiden väliseen integraatioon ja sen luonne oppiaineita eheyttävänä kokonaisuutena on tunnistettu sekä opetussuunnitelmatyössä että aiemmassa teknologiakasvatuksen tutkimuksessa. Teknologiakasvatuksessa on nykypäivänä vahvasti läsnä myös koulutuksellista ja ammatillista tasa-arvoa korostava näkökulma, joka tutkimuksemme kannalta on erittäin keskeinen.

Teknologiakasvatuksen ja -opetuksen käsitteen pohtiminen yleensä kasvatustyön positiosta edellyttää ensin teknologian historiallisen näkökulman huomioonottamista. Tämän näkökulman mukaan teknologia ymmärretään kulttuuria synnyttävänä, muovaavana ja ohjaavana tekijänä. Lisäksi tarkasteltaessa teknologiakasvatusta peruskoulun kannalta, on otettava huomioon seuraavat olennaisesti koulumaailmaan liittyvät seikat: *kasvatustavoitteet*, jotka muotoutuvat sen mukaan millaisia teknologisia valmiuksia tulevaisuudessa tarvitaan, oppimisen välineiksi valittavat *oppisisällöt eli aihepiirit, materiaalit ja työvälineet* ja työskentelytapojen ja oppimisstrategioiden *käytön valitseminen* perustellusti. (Parikka & Rasinen 2009, 16).

Koska tarkastelemme tutkimuksessamme teknologiakasvatukseen ja tekniseen työhön erikoistuneita peruskoulun opettajia ja heidän kokemuksiaan ja käsityksiään, on teknologiakasvatuksen käsitettä mielekästä pohtia myös oppilaan kokemusmaailman näkökulmasta. Parikka ja Rasinen (2009, 16) rajaavat teknologiakasvatuksen oppilaan elinympäristössään kohtaamaan arkipäivän teknologian opiskeluun, mikä myös helpottaa käsitteen määrittelyä merkittävästi. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat opiskelevat ikäkautensa mukaisia, arkipäivän elämismaailmassaan esille tulevia teknologian sisältöjä.

(Parikka & Rasinen 2009, 16.) Tutkimuksessamme läsnä olevan sukupuolisen tasa-arvon näkökulmasta tämä määritelmä vaikuttaa tarkoituksenmukaiselta. Määritelmän mukaista oppilaan oman elinympäristön arkipäivän teknologian opiskelua pidämme tärkeänä molempien sukupuolten opiskelussa.

Myös luovan ongelmanratkaisun näkökulma on teknologiakasvatuksen käsitteen määrittelyssä tärkeä. Oppilaiden herkistymistä siinä kuinka he havaitsevat, kuvittelevat, erittelevät, ymmärtävät ja ratkaisevat teknologisia ongelmia voidaan pitää keskeisenä teknologiakasvatuksen päämääränä. Näitä ominaisuuksia nimitetään yleisesti teknologiseksi yleissivistykseksi. Kyseisessä teknologiakasvatuksen määritelmässä on keskeistä se millaiseksi teknologia muovautuu oppilaan maailmankuvassa tämän huomattessa voivansa vaikuttaa teknologian kehityksen suuntaan teknologiakasvatuksen tuloksena. Kasvatustavoitteina voidaan pitää niitä oppilaan teknologisia valmiuksia joiden avulla oppilaat pystyvät tekemään eettisesti kestäviä teknologiahyödykkeiden valintoja, joita he pystyvät myös kekseliäästi hyödyntämään ja lisäksi myös kehittämään uusia käyttökelpoisia teknologisia ratkaisuja. (Parikka & Rasinen 2009, 16).

Koska teknologiakasvatuksella ei ole koulussa varsinaisesti omaa oppiainettaan, olisi se Kankareen (1997, 70–71) mukaan järkevää sijoittaa osaksi jotain jo olemassa olevaa peruskoulun oppiainetta. Lisäksi Kankare tunnistaa teknologiakasvatuksesta sisältöjä, jotka herättävät voimakkaita integraatioajatuksia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 42) vastaavat osaltaan näihin integraatioajatuksiin *ihminen ja teknologia*-aihekokonaisuuden kautta, jota sisällytetään eheyttynä eri oppiaineisiin. Parikka ja Rasinen (2009, 8) toteavat tämän aihekokonaisuuden kertovan oppiaineiden välisen integraation tarpeesta.

Luomalahti (2005, 76) tiivistää teknologiakasvatuksen käsitteen mielestämme oivallisesti ottaen huomioon myös sukupuolten tasa-arvoa korostavan näkökulman:

...teknologiakasvatuksella pyritään kasvattamaan molempia sukupuolia koulutuksellisen ja ammatillisen tasa-arvon mukaisesti. Samalla tavoitteena on kehittää yksilöiden teknologista yleissivistystä monipuolisesti ja lisätä heidän ymmärrystään ja kokonaisvaltaista vastuutaan elinympäristöstään sekä tukea arkielämässä selviytymistä. (Luomalahti 2005, 76)

Tutkimuksessamme määrittelemme teknologiakasvatuksen edellä esitettyihin näkökulmiin ja määritelmiin pohjaten tarkoittamaan tiivistetysti teknologiakasvatuksen ja teknisen työn opettajien maailmassa ja työssä esiintyvää teknologiakasvatusta, joka 1. on lähtöisin oppilaiden kokemusmaailmasta ja tämän maailman ilmiöiden tutkimisesta, 2. jonka opetuksessa käytetään luovan ongelmanratkaisun tehtäviä ja pyritään teknologisen yleissivistyksen kartuttamiseen ja 3. joka on luonteeltaan voimakkaita oppiaineiden välisen integraation ajatuksia herättävää.

Opetussuunnitelmatasolla teknologiakasvatuksen sisältöjä voidaan opiskella muun muassa käsityö-oppiaineen alaisuudessa ja käsityöhön kuuluvien teknisen työn sisältöjen kautta. Vuoden 1994 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (POPS) lähtien teknistä käsityötä ja tekstiilikäsityötä ei ole käsitelty opetussuunnitelmassa omina oppiaineinaan, vaan ne ovat yhdistetty yhteiseksi käsityöoppiaineeksi. Sekä teknisen- että tekstiilityön sisällöt ovat jakautuneet käsityöoppiaineen alle. (POPS 1994, 104)

Käsityön oppiaine luokitellaan vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1994, 104) luonteeltaan sukupuolesta riippumattomaksi ja yleissivistäväksi. Sen päätavoitteiksi mainitaan oppilaiden kasvattaminen työn tekemistä ja sen erilaisia arvoja kuten ekologisuutta ja estetiikkaa arvostavaksi. Oppimisen mainitaan perustuvan prosessinomaiseen tuottamiseen, jossa alkuidean ja lopputuloksen välillä tapahtuu kehitystä. Tähän kytkeytyy myös oppilaan suunnitelmallisuuden kehittyminen. Oppiaineen kehittämiskohteina ovat käden taitojen kehittymisen lisäksi oppilaan oma-aloitteisuus ja luovuus. (POPS 1994, 104)

Nykyisessä POPS:ssa (2004, 242) käsityön päätehtäväksi määritellään oppilaan käsityötaidon kehittäminen ja sen myötä itsetunnon kasvu ja positiivisten tunteiden kuten ilon ja tyydytyksen kokeminen omasta työstä. Lisäksi pyrkimyksenä on lisätä oppilaan vastuuntuntoa omasta työstään ja materiaalien käytöstä, oppia arvostamaan työn ja materiaalien laatua sekä oppia "...suhtautumaan arvioiden ja kriittisesti sekä omiin valintoihinsa että tarjolla oleviin virikkeisiin, tuotteisiin ja palveluihin." Opetusta tulisi toteuttaa oppi-

laan kehitysvaihetta vastaavien luovaa ongelmanratkaisua, keksimistä ja kokeilemistä soveltavien aihepiirien ja projektien avulla. Niin kuin vuoden 1994-, myös vuoden 2004 POPS:ssa korostetaan oppilaiden välistä tasa-arvoa käsityön opetuksessa. Käsityön opetus pitäisi opetussuunnitelman mukaan toteuttaa samansisältöisenä *kaikille oppilaille* ja siihen tulisi sisällyttää sisältöjä sekä teknisestä että tekstiilikäsityöstä. (POPS 2004, 242)

Perusopetuksen opetussuunnitelman 2004 oppiaineita eheyttäviin aihekokonaisuuksiin sisältyvää *ihminen ja teknologia* –aihekokonaisuutta voidaan pitää teknologiakasvatuksen kannalta merkittävänä opetussuunnitelmallisena elementtinä, jolla on osaltaan vastattu teknologiakasvatuksen tarpeeseen koulussa. Tällä aihekokonaisuudella pyritään vaikuttamaan oppilaiden teknologian ymmärrykseen, pohtimaan ihmisen ja teknologian välistä suhdetta ja saamaan oppilaat tunnistamaan teknologian merkitys arkielämässään (POPS 2004, 42-43) Aihekokonaisuutta määritellään perusopetuksen kannalta seuraavasti:

Perusopetuksen tulee tarjota perustietoa teknologiasta, sen kehittamisestä ja vaikutuksista, opastaa järkeviin valintoihin ja johdattaa pohtimaan teknologiaan liittyviä eettisiä, moraalisia ja tasa-arvokysymyksiä. Opetuksessa tulee kehittää välineiden, laitteiden ja koneiden toimintaperiaatteiden ymmärtämistä ja opettaa niiden käyttöä. (POPS 2004, 42)

1.8.2016 voimaan tulevissa uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) määritellään käsityön tehtäväksi oppilaiden ohjaaminen kokonaisen käsityöprosessin hallintaan, jossa oppilas sekä suunnittelee, valmistaa että arvioi omat käsityötuotteensa itsenäisesti tai yhteisöllisesti. Jako teknisiin ja tekstiilitöihin näkyy uusissa opetussuunnitelman perusteissa aiempiin suunnitelmiin verrattuna jokseenkin ”löyhemmin” rajattuna ja käsityötä luonnehditaankin ”monimateriaalisena oppiaineena, jossa toteutetaan käsityöilmaisuuksiin, muotoiluun ja teknologiaan perustuvaa toimintaa”. (POPS 2014, 155).

Kuten aiemmatkin opetussuunnitelman perusteet, myös POPS 2014 luettelee käsityön toteuttamisen piirteiksi ongelmanratkaisuluonteisen tutkimisen, keksimisen ja kokeilemisen erilaisia visuaalisia, materiaalisia, teknisiä ja valmistusmenetelmällisiä ratkaisuja toteuttaen. Lähtökohtana tähän toteutukseen pidetään erilaisten laaja-alaisen teemojen kokonaisvaltaista tarkastelua, joka ylittää oppiainerajat luontevasti. Tavoitteena pidetään erilaisten teknologisten so-

vellusten ymmärtämistä, arviointia ja kehittämistä ja opittujen taitojen ja tietojen käyttämissä oppilaan arjessa. Ympäröivän materiaalsen maailman tuntemuksen katsotaan luovan perustaa kestäväälle elämäntavalle ja kehitykselle. Käsitteiden merkityksenä pidetään oppilaan itsetunnon vahvistamista ja mielihyvän kokemusten tuottamista pitkäjänteisessä ja innovatiivisessa työskentelyprosessissa. (POPS 2014, 155)

Toisin kuin sekä vuoden 1994 ja 2004 POPS:ssa, tulevassa vuoden 2014 POPS:ssa sukupuolten tasa-arvon näkökulmaa käsitteiden oppiaineen kannalta ei mainita ollenkaan. Sen sijaan tasa-arvon näkökulma lukeutuu tässä suunnitelmassa perusopetuksen yleiseen arvopohjaan. (POPS 1994; POPS 2004; POPS 2014, 12).

4.2 Käsite, sukupuoli ja koulu

4.2.1 Koulun sukupuolittunut arki ja opettajuus

Suomessa on Lahelman (2000, 184) mukaan yleisesti nähty ongelmana miesten vähyys koulussa. Tämä nähdään ongelmana opettajien, vanhempien ja julkisen opetuskeskustelun tahoilta. Kuitenkin argumentit sille, että miehiä tulisi olla koulussa enemmän, liittyvä yleisimmin opettajien omiin näkemyksiin opettajan ammatin statuksesta. Lahelman (2000, 183) tutkimuksessa argumenteiksi on esitetty myös että miesopettajat ovat hyväksi nuorille ihmisille, etenkin poikaoppilaille. Myös Vidén ja Naskali (2010, 29) ovat koulun sukupuolittuneisuutta käsittelevässä tutkimuksessa saaneet tulokseksi, että niin miehet kuin naisetkin kaipaavat lisää miehiä kouluun. Toisaalta Lahelman (2000, 184) tutkimuksessa osa tutkittavista ilmaisi katkeruutta siitä, kuinka miesopettajia suositaan koulussa. Vaikka opettajien ammattiryhmä on yleensä naisvaltainen, ovat teknisen työn opettajat kuitenkin suurimmaksi osaksi miehiä. Mielenkiintoista oman tutkimuksemme kannalta on, miten tutkittavamme suhtautuvat teknisen työn oppiaineen sukupuolittuneisuuteen tässä suhteessa. Ovatko miehet siis esimerkiksi suosiollisemmassa asemassa kuin naiset hakeutuessaan teknisen työn opettajan työtehtäviin?

Opettajan sukupuolen merkityksestä oppilaille on ristiriitaista tutkimustietoa. Lahelman (2000) mukaan oppilaat eivät näe opettajan sukupuolta ongelmana eivätkä he suurimalta osin edes kiinnitä opettajan sukupuoleen huomiota. Tärkeintä oppilaille on opettajan pätevyys. Oppilaat eivät tarvitse niinkään miesten ja naisten malleja vaan hyviä opettajia. Kokko (2012, 188) on toisaalta havainnut tutkimuksissaan, että oppilaat havainnoivat opettajan sukupuolen ja antavat tälle seikalle oman merkityksensä. Tutkimuksen mukaan opettajan sukupuoli vaikuttaa siihen minkä käsityön alan oppilaat katsovat kuuluvan tämän sukupuolelle. Tämä osaltaan vahvistaa maskuliinisten ja feminiinisten käsitöiden leimaa.

Kokko (2012, 188) on tutkinut opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyksiä teknisten töiden ja tekstiilitöiden osalta. Käsityö on Kokon mukaan koulussa niin sukupuolittunut, että useat tutkimuksen miesopettajat eivät osanneet kuvitella miestä tekstiilityön opettajana tai naista teknisen työn opettajana. Miesopettajilta kysyttiin myös miten he itse kykenisivät opettamaan käsitöitä. Tutkittavat eivät uskoneet pystyvänsä opettamaan tekstiilityötä koulussa. He olivat itse opiskelleet peruskoulussa ainoastaan teknistä työtä ja valinneet sitä erikoistumisalakseen myös yliopistossa. Jälkimmäistä he perustelivat yliopistokurssien arvioinnilla. He katsoivat saavansa todennäköisemmin hyvät arvostukset, mikäli he valitsisivat teknisen työn kurseja. Kokko (2012, 188) näki tämän keskustelun kuvaavan sitä, kuinka yläkoulussa opitut kyvyt vaikuttavat osaltaan käsityön sukupuolittuneisuuteen käsityöopettajan ammatissa.

Sunnarin (1997, 145) tutkimuksessa havaittiin sukupuolisopimuksen mukaisia haasteita myös nykyisessä luokanopettajankoulutuksessa. Tällaisia käyttäytymismalleja ovat muun muassa naisten suuntautuminen nuorempien oppilaitten opetukseen ja miesten suuntautuminen vanhempien oppilaiden opetukseen. Opettajaopiskelijat myös havainnoivat tytöt ja pojat erilaisina oppilaina ja näkivät nimenomaan poikien olevan vaikeampia opetettavia. Yleistä oli myös se, että oppilaiden koulumenestystä arvioitiin sukupuolittuneesti. Huhta (2003) sai tutkimuksessaan samankaltaisia tuloksia tutkiessaan opettajankouluttajia ja näiden tasa-arvonäkemyksiään. Hänen mukaan oppilaiden menestymistä ha-

vainnoidaan sukupuolesta riippuen eri tavoin. Tämä ilmenee siten että poikien menestystä selitetään lahjakkuudella, tyttöjen sitä vastoin ahkeruudella. Oman tutkimuksemme kannalta on kiinnostavaa, antavatko tutkittavamme eri sukupuolille samanlaisia merkityksiä vai ilmeneekö niitä lainkaan.

Vidén & Naskali (2010, 26) ovat tutkineet valmistuneiden opettajien käsityksiä koulun sukupuolistereotyyppioista. Tutkimuksen tulosten mukaan jotkut opettajat saattavat suosia toista oppilaiden sukupuolta tulkitsemalla tätä esimerkiksi lahjakkaammaksi kuin toista. Toisaalta sukupuolistereotyyppiat koulussa koskettavat usein myös opettajakuntaa. Esimerkiksi kierrätys nähtiin opettajien kokemuksissa naismaisena työskentelynä. Miesopettajat vetäytyivät sitä pakoon teknisen työn ”äijäkerhoon”, koska heidän mielestään kierrätys ei voi kiinnostaa poikaoppilaita. Vidén ja Naskali (2010, 27) saivat tulokseksi myös, että naisia kohtaan on joissain kouluissa esiintynyt sukupuolistereotyyppistä ”tytöttelyä”. Myös perinteisiä sukupuolirooleja ilmeni tuloksissa siten, että miesten katsottiin automaattisesti osaavan korjata AV-laitteita.

Paechter (1996) on tutkinut käsityöopettajanaisten kokemuksia sukupuoleen liittyvistä asenteista. Hänen mukaansa marginaalisissa oppiaineissa, kuten liikunnassa ja käsityössä, keholla ja sitä kautta sukupuolella on suurempi merkitys kuin esimerkiksi matematiikassa. Hänen tutkimuksessaan tutkittavat mainitsivat kohdanneensa jopa seksismiä sen vuoksi, että he toimivat sukupuolelleen epätyypillisessä työssä. Oppilaille voi olla vaikea ensin käsittää nainen teknisen työn opettajana etenkin jos heidän opettajansa on aina ollut mies. Tuloksissa havaittiin myös, että jotkut oppilaat ovat kyseenalaistaneet opettajan seksuaalisen suuntautumisen.

Haynien (2003) on myös tutkinut naisia teknisen työn opettajina ja heidän kokemuksiaan heihin kohdistuneista sukupuoleen liittyvistä asenteista. Tutkimuksen tulosten mukaan naiset kokevat tulevansa yleisesti hyvin vastaanotetuksi teknologiakasvatuksen alalle. He kuitenkin kokevat vielä jossain määrin joutuvansa eristyneiksi ja holhotuiksi. Yhdeksi syyksi näiden kokemusten syntymiselle esitetään pienen miesvähemmistön asenteiden ja toiminnan esiintymistä. Näitä asenteita esiintyy usein vanhemmilla miesopettajilla, jotka omaa-

vat vanhentuneet näkemykset. Miehet ja naiset toimivat keskenään teknologiakasvatuksen alalla kuitenkin yleensä hyvien sosiaalisten normien ja käyttäytymismallien mukaisesti.

4.2.2 Koulukäsityö sukupuolierojen rakentajana

Koulun ja käsityön sukupuolittuneisuus eivät ole Suomessa vasta hiljattain havaittuja asioita. Sunnari (1997) on tutkinut käsityön ja laajemmin koko opettajuuden sukupuolittuneisuutta suomalaisessa koulussa. Jo Suomen ensimmäisessä opettajaseminaarissa oli hänen mukaansa havaittavissa sukupuolittuneita struktuureja. Näitä struktuureja havainnollistivat muun muassa miehille ja naisille asetetut erilaiset kasvun tavoitteet ja oppiaineiden sukupuolen mukaan määräytyneet erot. Myös Oulun opettajakorkeakoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa 1950-luvulla oli samanlaisia sukupuolittuneita tavoitteita.

Käsityönopetus koulussa on lähtökohtaisesti tasa-arvoista. Käsityön opetusta järjestetään molemmille sukupuolille tasapuolisesti ja samanlaiset valmiudet mahdollistaen (POPS 2004, 14). Opetussuunnitelmien mukaan oppilaat opiskelevat tekstiilityön ja teknisen työn oppiaineiden sisällöt yhden yhteisen käsityöaineen alla. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että teknisen työn ja tekstiilityön sisällöt opetetaan erillisinä aineina, mutta niitä järjestetään yhtä paljon. Siitä, miten koulussa tosiasiasa käsityön opetus järjestetään, on tehty paljon tutkimusta. On vielä yleistä että käsityön opetus järjestetään siten, että oppilaat valitsevat neljännen vuosiluokan jälkeen, kumpaa käsityötä he opiskelevat peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan. Tämä valinta jatkuu usein myös yläkoulun luokka-asteille. Yleensä käsityön valinnan seurausta on se, että tytöt valitsevat tekstiilityön ja pojat teknisen työn. Tällainen käsityön jakautuminen on maailmanlaajuisesti suhteellisen harvinaista, mutta Kuusen ym. (2009) mukaan suomalaiseen kulttuuriin niin vahvasti juurtunutta, jotta sitä pidetään jo ”luonnollisena”. (Kokko 2012, 184.)

Anundin (2005, 136–137) mukaan seurauksena siitä, että oppilaat voivat alakoulussa valita opiskeltavakseen vain teknisen tai tekstiilityön eivätkä molempia, ovat yleensä pojat yläkouluun tullessaan opiskelleet teknistä työtä jo

muutamia vuosia enemmän kuin tytöt. Ikään kuin luonnollisena siirtymänä oppilaat valitsevat yläkoulussa opiskeltavakseen niitä oppiaineita, joista heillä on aiempaa kokemusta. Tällä tavoin muun muassa jakamalla oppilaita tyttö- ja poikaryhmiin koulu omalta osaltaan ylläpitää sukupuolten segregaatiota ja sukupuoliroolistereotypioita. (Anundi 2005, 136–137)

Vaikka opetussuunnitelmat siis käsittelevät käsityötä sukupuolineutraalina oppiaineena, vahvistavat jotkut koulun käytännöt myös Kokon (2012, 180) mukaan näiden kahden käsityön sukupuolittumista. Kokko (2007, 133) toteaa tyttöjä käsitöihin kasvattavien käytäntöjen olevan edelleen läsnä koulussa. Näitä ovat muun muassa opettajien ja oppilaiden odotukset ja käsityön valinnan itsestänselvyyys. Yhdeksi vaihtoehdoksi sukupuolittumisen pysäyttämiseksi on ehdotettu käsityövalinnan poistamista. Lepistö (2010, 69) nostaa esille käsitteen: ”valinnan mahdollisuuden tasa-arvo”. Hän viittaa käsitteellä toimintatapaan, jossa oppilaat saisivat tasa-arvoisesti valita opiskeltavakseen kumman tahansa käsityön alueen. Käytännössä tämä kuitenkin johtaa siihen, että oppilaat syventävät taitojaan toisessa oppiaineessa, jolloin opetussuunnitelmien mukainen käsityön kokonaisvaltaisuus ei toteudu. Lepistö nostaa ongelmaksi myös itse valinnan. Käsityön valinta on näennäisesti oppilaan oma, mutta on aina näkyvätöntä, valitseeko oppilas käsityön omien intressien ja taitojen, vai ympäröivän yhteiskunnan ja kulttuurin antamien viestien mukaan. Käsityön opetuksen jakamista on perusteltu siten, että valinta mahdollistaa erikoistumisen toiseen sisältöalueeseen. Tämä voi kuitenkin Lepistön (2010, 70) mukaan vaikuttaa käsityön laajemman tekemisen kiinnostuksen häviämiseen. Ratkaisuna käsityön sukupuolittumisen vähentämiselle olisi hänen mukaansa molempien käsitöiden sisältöjen opiskelu mahdollisimman pitkälle.

Pölläsen (2002, 219) mukaan käsitöiden jakautuminen kahdeksi erilliseksi oppiaineeksi ei ole tarkoituksenmukaista. Se, että oppiaine on tasa-arvoajattelun nimissä jaettu mekaanisesti kahtia voi johtaa eriarvoisuuteen muilla alueilla. Pöllänen (2002, 223) toteaa, että käsitöiden kahtiajako ei edistä todellista tasa-arvoa. Vaihtoehdoksi hän ehdottaa mallia, jossa oppilas saisi valita molempia käsitöitä ja halutessaan syventäviä opintoja. Myös Luomalahti

(2005, 125) on pohtinut nykyisen käsityöopetuksen tilaa. Hänen mukaansa nykyinen malli, jossa käsityö on jakautunut vahvasti, ei tue opetussuunnitelmassakin esiintyvää tasa-arvottehtävää. Tytöt alkavat Luomalahden mukaan jo aikaisessa vaiheessa vieraantua matemaattis-luonnontieteellisistä aineista ja sitä kautta myöhemmistä teknologiaan liittyvistä ammasteista.

Anundi (2005, 139–140) toteaa sukupuolistereotyyppien olevan selittävä tekijä poikien myönteiseen käsitykseen itsestä matemaattisten ja tekniikkaa painottavien oppiaineiden taitajana, kun vastavuoroisesti tytöt kokevat olevansa vahvoilla verbaalisten taitojen ja toverisuhteiden parissa. Koulukontekstissa sosiaaliset, kielelliset ja taideaineisiin liittyvät taidot luokitellaan feminiinisiksi ja spatiaaliset, matemaattis-luonnontieteelliset sekä tekniikkaan ja urheiluun nivoutuvat taidot maskuliinisiksi. Samaan tapaan teknistä työtä pidetään enemmän poikien aineena ja tekstiilityötä tyttöjen aineena. Yleisellä tasolla voidaan todeta kulttuurissa vallitsevien sukupuolistereotyyppien heijastuvan koulun eri oppiaineisiin. Esimerkiksi tekniikkaan ja matemaattisiin aineisiin liitetään usein stereotyyppisiä oletuksia poikien ja miesten rationaalisuudesta ja loogisen päättelykyvyn taidoista. Näin ollen heidän katsotaan myös soveltuvan paremmin teknisille ja matemaattisille aloille. (Anundi 2005, 140–141.)

Kokko (2012) on tutkinut myös perheen merkitystä oppilaiden käsityövalinnassa. Hänen tutkimuksessaan opettajaksi opiskelevat kirjoittivat kokemuksiaan omista teknisen työn oppimiskokemuksistaan. Kertomuksissa ilmeni teknisen työn informaali oppiminen vanhempien, isovanhempien ja sisarusten kautta. Isovanhemmista puhuttaessa isoäidin kanssa tehtyyn työskentelyyn viitattiin koristeluna. Isoisän kanssa työskentely nähtiin miesten työnä. Poikien kasvaessa heidän osallistumisensa äitien ja isoäitien aktiviteetteihin loppui. Mielenkiintoista tässä tutkimuksessa onkin, kuinka joidenkin käsitöiden maskuliinisuus ilmenee jo varhaisessa vaiheessa, ennen koulun antamaa mallia käsitöistä.

Kokko (2007, 26) on tutkinut väitöstutkimuksessaan luokanopettajaopiskelijanaisia. Tässä tutkimuksessa keskityttiin kokemuksiin tekstiilityön sukupuolittuneisuudesta ja sen merkitykseen tyttöjen kasvamisessa naisiksi. Hänen mu-

kaansa monet koulussa esiintyvät tavat pitävät yllä käsityksiä miesten ja naisten ominaisuuksista. Poikia ja tyttöjä kohdellaan eri tavoin koulussa ja heitä ohjataan erilaisten ominaisuuksien kehittämiseen. Etenkin tekstiilityön opetus koulussa pitää vielä yllä mielikuvia tiettyjen taitojen kuulumisesta naisille, ja se nähdään feminiinisenä alueena.

Tutkimuksessa mainitaan myös että laajemmin käsitöiden jakautuminen tyttöjen ja poikien käsitöiksi on edelleen vallalla. Tutkimuksessa kaikki tytöt eivät välttämättä hyväksyneet tekstiilityötä heidän sukupuolelleen kuuluvana toimialueena. Tutkimuksen kertomuksissa opettajat olivat käyttäneet valtaa antamalla tytöille tekstiilityön tunneilla erityisvapauksia, joita tytöt olivat arvostaneet. Nämä erityisvapauksia nähtiin epäsuorana suostuttelukeinona sille, että tytöt hyväksyisivät tekstiilityön osana sukupuoltaan. Kokon (2007, 131) mukaan tyttöjä on myös epävirallisesti ohjattu valitsemaan tekstiilityö erilaisten vihjeiden avulla. Näitä vihjeitä ovat olleet esimerkiksi käsityövalinnan itsensänselvyyden mainitseminen. Tekstiilityön kuuluminen tyttöjen sukupuolelle ominaiseksi asiaksi on jo itsessään sukupuolistereotypia, vaikkakin omassa kulttuurissamme jo pitkään vallinnut sellainen.

Kokon (2007, 57) tutkimuksessa opettajan erilaisen suhtautumisen tyttö- ja poikaoppilaisiin katsottiin viestittävän siitä, pitääkö hän tyttöjen teknisen työn opiskelua näille sopivana. Tytöt olivat olleet itse tietoisia siitä, että he toimivat perinteisen sukupuolittuneen käsityövalinnan odotuksen vastaisesti valitessaan teknisen työn. Opettajan vähättelevä ja alentuvainen suhtautuminen tyttöoppilaita kohtaan teknisessä töissä antoi viestin siitä, että nämä tytöt eivät ole sukupuolelleen sopivassa paikassa. Toisaalta Kokko (2007, 132) havaitsi että opettajan positiivinen asenne teknisen työn tunneilla toimii käsityön sukupuolittuneisuutta purkavana tekijänä osoittamalla tytöille, ettei käsitöiden opiskelu ole sukupuolesta kiinni. Kokon (2007, 133) mukaan tyttöjen on helpompaa valita teknistä työtä kuin poikien tekstiilityötä. Tyttöjen toiminta koulussa on siis vapaampaa kuin poikien, ainakin käsitöiden osalta.

Kokon (2012, 186) mukaan pojilla on suuri paine toimia oman vertaisryhmän normien mukaan. Teknisellä työllä on vielä vahva rooli maskuliinisten

käytäntöjen opettajana poikaoppilaille. Kaikkien maskuliinisten normien ohella homofobia on yksi suurin poikaoppilaan sosiaalisen statuksen määrittäjä. Kokon tutkimuksessa pojan täytyi todistaa olevansa ”oikea poika” hylkäämällä tekstiilityö ja keskittymällä teknisiin töihin. Kiinnostus tekstiilitöitä kohtaan olisi siis ollut uhka poikaoppilaan miehisyyttä kohtaan. Gordon & Lahelma (1992, 315–324) ovat tutkineet sukupuolille tyypilliseen käytökseen suhtautumista. Heidän mukaansa poikien sukupuolelleen epätavallinen käytös tulkitaan tyttöjen vastaavaa käyttäytymistä vakavammin. Tyttöjen on helpompaa poiketa omalle sukupuolelleen sopivasta käyttäytymisestä säilyttäen silti vertaisryhmän hyväksynnän. Pojille on vaikeampaa toteuttaa ”tyttömäisiä” asioita hyväksytysti. Kolehmainen-Lindén (1998,15) toteaa, että samankaltaisia piirteitä on tunnistettavissa myös työelämästä. Naisammattien miehistyminen on siis selvästi harvinaisempaa kuin miesammattien naisistuminen. Olisi mielenkiintoista tarkastella tilannetta, jossa tällaista sukupuolinormatiivista ryhmänpainetta ei olisi tai jossa normit olisivat nurinkuriset. Mielenkiintoista on myös, millaisia kokemuksia tutkittavamme osaavat kertoa omista kouluajoistaan näiden tietojen valossa.

Gordonin ja Lahelman (1992, 325) mukaan odotukset tyttöjen käyttäytymisestä ohjaavat tyttöjen valintoja ja asettavat niille rajoituksia. Nämä odotukset muodostetaan stereotyyppisistä tyttöjä koskevista käsityksistä. Tyttöjen ja poikien vastakkainasettelu pyrkiikin ylläpitämään sukupuolten välisiä eroja ja niihin kytkeytyviä valtarakennelmia. Tytöt eivät kuitenkaan ole passiivisia roolinsa edustajia vaan aktiivisia toimijoita, jotka uskaltavat tehdä valintoja rooliodotusten ulkopuolelta ja tärkeää onkin tutkia, millaisia merkityksiä tytöt näille valinnoille antavat. Feminiinisuuden ja maskuliinisuuden liittyy arvostuseroja, jotka heijastelevat osaltaan sukupuolijärjestelmän vallanjakoa (maskuliinisuutta arvostetaan enemmän joten poikamainen tyttö ei ole ongelma siinä määrin missä tyttömainen poika). Tainio, Palmu ja Ikävalko (2010, 17) ovat tarkastelleet tyttö- ja poikaoppilasiin kohdistuvia sukupuolisääntöjä. He nostavat myös esille maskuliinisuuden ihannoinnin feminiinisuuden verrattuna. Heidän mukaan naisten ja tyttöjen on helpompi esittää maskuliinisia piirteitä kuin

miesten ja poikien esittää feminiinisiä piirteitä. Koulussa tämä näkyy esimerkiksi siten, että tyttöjen on helpompaa pitää poikamaisia vaatteita.

Suomen ulkopuolella muun muassa Smyth ja Darmody (2009) ovat tutkineet Irlannissa tyttöjen teknisten töiden valintaa yläkoulun luokka-asteella. He havaitsivat Suomen mallin mukaisen sukupuolittuneisuuden teknisten töiden valinnassa. Heidän tutkimuksensa mukaan se, että tyttöoppilaat eivät valitse itselleen teknisiä töitä (crafts), rajoittaa laajojen taitojen kehittymisen lisäksi heidän myöhempiä mahdollisuuksiaan lähteä opiskelemaan teknisiä aloja. Tämä sukupuolittuneisuus koulussa osaltaan ylläpitää työelämässä esiintyvää tekniikan alojen sukupuolittuneisuutta.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimustavoite, -tehtävät ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena oli kartoittaa peruskoulussa teknisen työn oppiainetta opettavien naisopettajien kokemuksia ja käsityksiä käsityöhön usein liitetystä stereotyyppisestä sukupuolittuneisuudesta ja sukupuoliin kohdistuvista ennakkoluuloista käsityössä. Meitä kiinnosti erityisesti naisopettajien oman kokemusmaailman kautta rakentunut kuva käsityön sukupuolistereotyyppioista, koska arvelimme että he olisivat sukupuolistereotyyppioihin liittyviä asioita omakohtaisesti kokeneet. Tästä johdettuna halusimme lisäksi selvittää, kohtaavatko teknistä työtä opettavat naiset sukupuolistereotyyppioita tai -ennakkoluuloja työelämässä ja miten nämä mahdolliset sukupuolistereotyyppiat ja ennakkoluulot naisia kohtaan ilmenevät. Lisäksi työnhakutilanteissa ilmenevät naisopettajien sukupuoleen kohdistuvat stereotyyppiat ja asenteet vaikuttivat meistä mielenkiintoisilta, joten kiinnitimme huomiomme myös niiden selvittämiseen.

Tutkimusongelmamme valikoitumisessa suuri merkitys oli aiemmalla kandidaatin tutkielmallamme, jossa tutkimme naisopiskelijoiden käsityksiä teknisessä työssä esiintyvistä sukupuolistereotyyppioista. Tutkimuksen jatkaminen työelämässä olevia opettajia käsitteleväksi tuntui luonnolliselta siirtymältä.

Tutkimusta työelämässä esiintyvistä sukupuolittuneista käytännöistä on tehty paljon ja etenkin johtajuutta miesten ja naisten uraetenemisen mahdollisuuksien kannalta on tutkittu sukupuolinäkökulmasta laajalti. Aiemman tutkimuksen mukaan naisiin kohdistuvat sukupuolistereotyyppiat esiintyvät työelämässä mm. vähättelynä ja ammattitaidon kyseenalaistamisena. Teknologiakasvatuksen ja teknisen työn ja ylipäätään käsityön teemassa sukupuolittuneisuutta on tutkittu jonkin verran oppilaiden näkökulmasta muun muassa käsityöalueen valinnan seurauksena. Käsityönopettajien kokemuksia ja käsityksiä aiheesta on kuitenkin tutkittu vähän. Meitä kiinnostaakin, esiintyykö tällaisia sukupuolistereotyyppioita ja -ennakkoluuloja koulussa erityisesti teknisen työn naisopetta-

jien kokemuksissa ja käsityksissä. Teknisen työn naisopettajilta uskoimme saavamme omakohtaista kokemusta stereotyyppioista ja ennakkoluuloista, koska he toimivat työssään perinteisesti hyvin miehisenä pidetyllä alueella, jolla naisiin ei kenties olla vielä totuttu.

Näiden lähtökohtien ja teoriataustasta nousseiden aiempien tutkimusten tietojen perusteella valikoimme tutkimuskysymyksiksemme seuraavat:

1. Millaisia kokemuksia ja käsityksiä teknistä työtä opettavilla naisopettajilla on käsityön sukupuolittuneisuudesta ja stereotyyppioista?
2. Kohtaavatko peruskoulussa teknologiakasvatusta ja teknistä työtä opettavat naisopettajat sukupuolistereotyyppioita tai -ennakkoluuloja työssään?
 - Millaisia nämä stereotyyppiat ja ennakkoluulot ovat ja miten ne ilmenevät?
3. Kohtaavatko peruskoulussa teknologiakasvatusta ja teknistä työtä opettavat naisopettajat sukupuolistereotyyppioita tai -ennakkoluuloja työtä hakiessaan?
 - Millaisia nämä stereotyyppiat ja ennakkoluulot ovat ja miten ne ilmenevät?

5.1.1 Jarkon esiymmärrys

Oma käsitykseni käsityön sukupuolittuneisuudesta pohjautuu pitkälti omiin alakouluaikeihini. Näkemykseni mukaan käsityö oli tuolloin (1995–2004) sukupuolittunut erikseen tyttöjen tekstiilityöksi ja poikien tekniseksi työksi. Poikana kuuluin luonnollisesti, tai siltä se ainakin tuntui, teknisen työn ryhmiin. Teknisen työn ryhmissäni ei ollut ala-kouluajanani yhtään tyttöä, eikä tekstiilityön puolella poikia. Ylä-asteen puolelta muistan että yksi poika olisi valinnut tekstiilityön. En muista pitäneeni tätä mitenkään eriskummallisena. Sukupuolen mukaan jakautuminen tuntui asialta joka kuuluu käsitöihin. Kaikki teknisen työn opettajani ovat olleet peruskouluajanani miehiä, samoin kuin tekstiilityön vaihtojaksoilla opettajat olivat naisia. En muista yhtäkään tilannetta, jossa

sukupuoli olisi herättänyt keskustelua. Ehkä alakouluikäisenä oppilaana ihminen on liian nuori ottamaan asiaa esille.

Näin jälkeenpäin tarkasteltuna omana peruskouluaiikana tehdyt käsityöt vaikuttavat olleen nykykäsityksen mukaan stereotyyppisiä projekteja. Näitä olivat alakoulussa muun muassa työkalupakki ja löylykauha (joista jälkimmäinen on tietenkin kotonani vielä käytössä). Yläkoulussa näitä nykyään stereotyyppisiksi miellettyjä projekteja olivat pullonavaaja sekä sähkötyönä tehty ovikello. Nykyään mainitsemani työt aiheuttavat jonkin verran kritiikkiä, mutta en itse leimaa niitä huonoiksi tai hyviksi työskentelytavoiksi. Ne vain vaikuttavat nyt stereotyyppisiltä, koska olen kuullut niin monen ihmisen joskus tehneen niitä. Tämä jaettu kokemus voi olla yksi syy niiden näkemiseen stereotyyppisinä projekteina.

Aloin tarkastella käsityön sukupuolinäkökulmaa oikeastaan vasta aikuisella iällä yliopistossa. Koska opettajankoulutuksen opiskelijoista suurin osa on naisia, ei naisvoittoinen teknisen työn POM-kurssin ryhmä tullut mitenkään yllätyksenä minulle. Samoin kaksi opettajaa teknisen työn kursseilla olivat naisia. Se, että kurssilla oli paljon naisia sekä opiskelijoina että opettajina, ei ollut mielestäni mitenkään omituista. Omaksi harmikseni en päässyt teknisen työn valmistavalle kurssille. Ilmoittauduin kurssille, koska olin huolissani omista taidoistani ja halusin kerrata viimeksi peruskoulussa harjoittelemani teknisen työn taitoja. Ikävä kyllä valmistava kurssi oli ilmeisesti suunnattu nimenomaan naisopiskelijoille, sillä minut poistettiin kurssilta ja sain selitykseksi sen, että kurssi on tarkoitettu ensisijaisesti sellaisille, jotka eivät ole opiskelleet teknistä työtä. Tämän tapahtuman näen ensimmäisenä konkreettisenä katalyyttinä sille, että aloin huomioida teknisen työn ja laajemmin käsityön oppiaineen sukupuolittunutta olemusta.

Hakeuduin myöhemmin opinnoissani myös teknologiakasvatuksen ja teknisen työn sivuaineeseen, joka Jyväskylän Yliopistossa järjestetään 25 opintopisteen laajuisena perusopintokokonaisuutena. Olin ensisijaisesti kiinnostunut siitä, miten teknisen käsityön oppiainetta opetetaan alakoululaisille. Teknisen työn sivuaineryhmämme koostui suurimmaksi osaksi naisopiskelijoista.

Vaikka opettajankoulutuksen opiskelijoista suurin osa on naisia, oli silti yleensä ollut tavallista, että teknisen työ sivu-aineryhmässä oli tavanomaiseen opettajankoulutuksen sukupuolijakaumaan verrattuna paljon miesopiskelijoita. Näin oli ainakin aiempina vuosina teknisen työn sivuaineryhmän osalta. Omana sivuainevuoteni miesopiskelijoita oli viisi, naisia kymmenen. Muistan ajatelleeni tämän seikan vahvuutena ja hienona asiana, että niin moni naisopiskelija on uskaltanut hakeutumaan sivuaineeseen, josta heille ei varmastikaan ole paljoa kokemusta omalta peruskouluajalta.

Samana vuonna, kun opiskelin teknisen työn sivuainekokonaisuutta, aloitin kandidaatintutkielman kirjoittamisen. Pohdimme tuolloin Tuomas Ikosen kanssa aihetta, sillä halusimme kirjoittaa tutkielman yhdessä. Suoritimme molemmat teknisen työn sivuainekokonaisuutta, joten mielenkiintomme alkoi kohdistua käsityön sukupuolittuneisuuteen ja sen kautta naisopiskelijoiden motivaatioon hakeutua teknisen työn sivuaineeseen. Kandidaatintutkielmamme rakentui lopulta näiden mielenkiinnon kohteiden ympärille ja haastattelimme oman teknisen työn sivuaineen naisopiskelijoita heidän kokemuksistaan teknisestä työstä. Tuloksissa ilmeni etteivät opiskelijat kokeneet sukupuolittuneisuutta enää nykyisessä elämäntilanteessaan, mutta olivat melko varmoja siitä, että nykykoulussa tekniseen työhön liittyy vielä sukupuolistereotyyppioita.

Pro-gradu tutkielmaa hahmotellessamme tulimme siihen päätökseen, että halusimme jatkaa työskentelyä siitä mihin kandidaatintutkielmassamme jäimme. Tutkimuksemme ensisijaiseksi kiinnostuksen kohteeksi minulla nousi aiemmassa tutkimuksessakin herännyt kysymys: kohtaavatko teknisen työn naisopettajat sukupuoli-stereotyyppisiä asenteita työelämässä? Itselläni oli tutkielman aluksi tunne siitä, että naiset voivat nykyään kohdata vielä paljonkin sukupuolistereotyyppistä ajattelua ja mahdollisesti myös syrjintää, etenkin työnhakuvaiheessa. Pohdin, että moni niin sanottu ”vanhan kansan” miesopettaja palkkasi työnhakuvaiheessa teknisen työn virkaan mieluummin miehen kuin naisen. Arvelin, että naisten täytyy todistaa ammattitaitonsa juuri vanhentuneet näkemykset omaavalle opettajalle aivan eri tavoin kuin miehen ehkä täytyy. Toisaalta ajattelin että oppilaat eivät varmaankaan nykyään nosta suku-

puolta opettajuuteen vaikuttavana asiana esille, vaan heille on loppujen lopuksi tärkeintä että opettaja osaa asiansa. Tutkimuksen alkuvaiheessa pohdin, löydämmekö tarpeeksi teknisen työn naisopettajia, sillä en tuolloin tuntenut yhtäkään peruskoulussa teknistä työtä opettavaa naista.

5.1.2 Tuomaksen esiymmärrys

Omaa ymmärrystäni käsityön sukupuolittuneisuudesta voidaan peruskoulukokemukseni perusteella pitää hyvinkin perinteisenä. Suoritin peruskouluni vuosina 1996–2005 kahdessa eri koulussa, joista molemmat sijaitsivat pienillä maalaispaikkakunnilla. Käsityötä olen opiskellut aina teknisen työn ryhmissä ala-asteen neljännellä luokalla suoritettua puolen vuoden tekstiilityön vaihtojaksoa lukuun ottamatta. Jokainen teknisen työn opettajani on ollut mies ja jokainen tekstiilityönopettajani nainen. Ainoa sääntöä vahvistava poikkeus on ollut 1–2 luokilla käsityötä opettanut oman luokkani naisopettaja. Teknisen työn sisällöt tämän opettajan opetuksessa rajoittuivat kuitenkin lähinnä puun maalaukseen ja naulojen hakkaamiseen. Laajemmin teknistä työtä ei hänen opetuksessaan opiskeltu.

Niissä teknisen työn ryhmissä, joissa peruskoulussa itse opiskelin, olivat kaikki oppilaat aina poikia. Vielä jyrkempi sukupuolijakauma oli tuolloin tekstiilityössä, jonka valitseminen ei olisi kenenkään pojan kohdalla tullut kuuloonkaan. Käsityön perinteikästä sukupuolijakaumaa pidettiin mielestäni tuolloin jonkinmoisena itsestänselvyytenä varsinkin pienillä paikkakunnilla.

Toteutettavien projektien osalta käsityö näyttäytyi peruskouluajanani hyvin perinnekäsityömäisenä. Työstettävistä materiaaleista hallitsevin oli puu ja metallityötkin olivat luonteeltaan melko perinteisiä. Peruskoulukokemukseni kielivät siis jyrkästä käsityön sukupuolittuneisuudesta, joka sisältää vahvan perinnekäsityön ulottuvuuden. Nämä asiat vaikuttivat tuohon aikaan kuitenkin niin itsestään selviltä, ettei niitä sen suuremmin kyseenalaistettu.

Vasta yliopistossa opiskelemieni teknologiakasvatuksen ja teknisen työn opintojen myötä aloin oppia ajattelemaan käsityötä sukupuolineutraalimmasta näkökulmasta. Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien

monialaisten opintojen (eli tuttavallisemmin opiskelijakielessä POM-opintojen) teknologiakasvatuksen ja teknisen työn kurssilla huomasin, kuinka naisopiskelijoitakin kannustettiin teknisen työn pariin aivan samalla tavoin kuin miesopiskelijoita. Lisäksi kaksi kurssilla opettaneista kolmesta henkilöstä oli naisia ja miehiä vain yksi.

Hakeuduin myöhemmin oppiainekohtaisen kiinnostukseni myötä opiskelemaan teknologiakasvatuksen ja teknisen työn 25 opintopisteen perusopintokokonaisuutta, joka osaltaan purki yhä enemmän sukupuolittunutta käsitystäni teknisestä työstä. Teknologiakasvatuksen ja teknisen työn perusopintojen ryhmämme opiskelijoista kun kymmenen oli naisia ja vain viisi miehiä. Ryhmän naisopiskelijoilla ei ollut minkäänlaisia sopeutumisongelmia teknisen työn ympäristöön tuon vuoden aikana, jona perusopintoja suoritimme. He olivat asemaltaan aivan samanlaisia yhteisön jäseniä, kuin miehetkin. Erittäin suuren merkityksen näen tässä asiassa erinomaisilla edeltävillä teknologiakasvatuksen ja teknisen työn opinnoilla, joissa kaikkia opiskelijoita kannustettiin teknisen työn opiskeluun mitä parhaimmalla tavalla.

Osaltaan juuri teknologiakasvatuksen ja teknisen työn perusopintojen ryhmämme naisenemmistöisen sukupuolijakauman ansiosta, saimme tutkijaparin Jarkko Kukilan (joka myös suoritti tuolloin samaisia perusopintoja) kanssa kiinnostuksen tutkia ilmiön taustoja tarkemmin kasvatustieteiden kandidaatin tutkielmassamme. Halusimme tutkielmassa selvittää 1. mitkä olivat naisopiskelijoiden perimmäiset syyt hakeutua opiskelemaan teknologiakasvatusta ja teknistä työtä 2. mikä oli aiempien yliopisto-opintojen merkitys tässä hakeutumisessa ja 3. mikä oli heidän kuvansa teknologiakasvatuksen ja teknisen työn sukupuolistereotypioista. Lisäksi tutkimme myös sitä, mikä on ollut yliopisto-opintojen merkitys naisopiskelijoiden kuvaan teknologiakasvatuksen ja teknisen työn sukupuolittuneisuudesta.

Kandidaatin tutkielmamme tuloksista mielenkiintoisimpia käsillä olevan pro gradu-tutkielman kannalta oli se, että naisopiskelijat tunnistivat vahvaa sukupuolittuneisuutta teknisen työn oppiaineesta vielä nykykoulussakin, vaikka yliopisto-opintojen merkitys nähtiin voimakkaasti sukupuolittuneisuutta

purkavana. Lisäksi he pohtivat sitä, tullaanko heidät ottamaan työelämässä vakavasti teknisen työn opettajina sukupuolensa vuoksi. Näiden tutkimustulosten perusteella halusimme siirtyä gradussamme tutkimaan työelämässä toimivia teknisen työn naisopettajia: siis ensinnäkin millainen on heidän kuvansa käsityön sukupuolittuneisuudesta ja ovatko he kohdanneet sukupuoleensa liittyviä stereotypioita työssään esimerkiksi juuri ammattitaidon kyseenalaistamisen kannalta.

Vaikka kandidaatintutkielmamme perusteella naisopiskelijoiden ajatukset kielivät jollain tasolla kuvaa sukupuoliroolien hälventymisestä käsityössä, epäilin silti vahvasti sitä että ne olisivat koulun kentällä mitenkään suuremmin vielä hälvenneet. Toisin sanoen en uskonut, että yliopistomaailman sukupuolineutraali käsityön henki olisi vielä kouluun suurimmilta osin siirtynyt. Myöskään omat kokemukseni koulumaailmasta muun muassa opettajan sijaisuuksista eivät tämän puolesta puhuneet. Arvelin siis, että teknistä työtä opettavat naisopettajat tunnistaisivat käsityöstä melko voimakasta sukupuolittuneisuutta nykykoulun kontekstista. Olin myös melko varma siitä, että teknisen työn opettajina toimivat ja teknisen työn opettajan töitä hakeneet naisopettajat kohtaavat elämässään sukupuolittunutta asennoitumista, -stereotypioita ja sukupuolienakkoluuloja ollessaan sukupuolelleen epätavallisella alalla. Näiden ennakkoluulojen arvelin näyttäytyvän sekä kouluyhteisön tasolta että koulun ulkopuolelta. Suomessa käsitys miesten- ja naisten töistä elää mielestäni vielä nykyäänkin niin vahvana, että pidin varmana tällaisten asenteiden esiintymistä teknisen työn naisopettajien kohdalla.

5.2 Tutkittavien valinta

Tutkimuksemme kohteena ovat Suomessa teknistä työtä peruskoulussa opettavat naisopettajat ja valitsimme näistä henkilöistä harkinnanvaraisella näytteellä mielestämme riittävän määrän tutkittavia. Eskolan & Suorannan (2008, 18) mukaan on järkevää valita tutkittavat henkilöt sen perusteella, miten hyvin nämä täyttävät tutkimuksen tunnusmerkit. Tutkimuksessamme halusimme selvittää teknisen työn naisopettajien kohtaamia sukupuolistereotypioita, joten luonnollisesti valitsimme tutkittaviksi tämän alueen ”asiantuntijoita” eli teknisen työn naisopettajia.

Hirsjärvi & Hurme (2000, 83) esittävät tutkittavien hankintaan erilaisia tapoja. Yhtenä ongelmana he esittävät sen, miten saada yhteyttä tutkittaviin. Tämä oli myös omassa tutkimuksessamme haastava vaihe, sillä teknistä työtä opettavia naisia ei kokemuksemme mukaan ole kovin monia. Tiedustelimmekin jo työelämässä toimivilta tuttaviltamme sitä, tietäisivätkö he tutkimuksemme kannalta sopivia henkilöitä. Otimme myös yhteyttä paikalliseen teknisten aineiden opettajien yhdistykseen, jonka kautta löysimme muutaman tutkittavan. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 83) mukaan tutkimushenkilöiden etsinnässä onkin hyvä tukeutua näiden taustayhteisöihin. Varsinaisiin tutkittaviin päätimme ottaa yhteyttä haluamiimme tutkittaviin mahdollisimman suoraan.

Riittävää tutkittavien määrää laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkasti määritetty, sillä joidenkin lähteiden mukaan yksikin tapaus voi täyttää aineiston tunnusmerkit (Hirsjärvi ym. 2009, 181). Saatuaamme kaksitoista tutkittavaa suostumaan haastateltaviksi päätimme, että määrä on riittävä tutkimuksemme kannalta. Haastattelun eduksi ovat (Hirsjärvi ym. 2009, 206) maininneet sen, että suunnitellut henkilöt usein suostuvat tutkittaviksi. Tämä toteutui onneksemme omassa tutkimuksessamme, sillä yksikään henkilö ei kieltäytynyt haastattelusta.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 84) esittävät haastattelupyynnön esittämiselle muutamia vaihtoehtoja. Lähetimme haastattelupyynnöt tutkittaville joko sähköpostin välityksellä tai sosiaalisen median kautta yksityisviestillä. Haastatte-

lun kysymysrunгон lähetimme tutkittaville etukäteen, jotta he pystyisivät tutustumaan haastattelun teemoihin ja reflektoimaan omia kokemuksiaan niitä koskien. Tuomen ja Sarajärven (2009, 73) mukaan onkin perusteltua lähettää kysymykset tutkittaville etukäteen, kun halutaan saada tutkittavasta aiheesta mahdollisimman paljon tietoa. Tämä osaltaan avasi tutkittaville tutkimuksen tarkoitusta, joka liittyy Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 86) mukaan sopimistilanteeseen. Se, että tutkittavat pystyivät ennalta tutustumaan aiheeseen, auttoi varmistamaan että haastateltavat ymmärtävät tutkimuksen teemat ja käsitteet.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 85) mainitsevatkin laadullisessa tutkimuksessa olevan tärkeää, että tutkittavat tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on asiaan liittyvää kokemusta. Koska tutkimuksemme lähtökohtana olivat nimenomaan työelämässä mahdollisesti ilmenevät teknisen työn opetukseen liittyvät sukupuolistereotyytiat ja ennakkoluulot, halusimme valita tutkittaviksi työelämässä olleita naisopettajia. Päätimme rajata valitsemamme tutkittavat ainoastaan naisiin sillä se helpottaisi temahaastattelun kysymysrunгон rakentumista. Valitsimme haastateltavat heidän työssäolokokemuksensa ja koulutustaustan perusteella. Tutkittaviksi valikoitui siten 12 teknistä työtä opettavaa naista eri puolilta Suomea.

5.3 Laadullinen tutkimusote

Tutkimusotteeksemme valikoitui laadullinen tutkimusote. Hirsjärvi, Remes, ja Sajavaara (2009, 161) kirjoittavat laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohdista. Yksi pääpiirre on, että tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ”todellista elämää”. Tämä näkyy omassa tutkimuksessamme tutkittavien kokemus- ja merkitysmailman tulkintana. Toisaalta tämä todellinen elämä on juuri tutkittavien oma käsitys suhteessa tutkijoiden tulkintaan. Tulokset ovat siis Hirsjärveä ym. (2009, 161) mukailten selityksiä, jotka rajoittuvat nykyiseen aikaan ja paikkaan. Pyrimme kuvaamaan tutkimuksemme kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Siksi myös aineistomme on tutkimuskysymyksiimme nähden laaja.

Hirsjärven ym. (2009, 164) esittämä tiivistelmä laadullisen tutkimuksen tyypillisistä piirteitä kuvaa omaa tutkimusotettamme hyvin. Tutkittavat on valittu, ei satunnaisesti arvottu. Myös tutkimussuunnitelma muodostettiin tutkimuksen kirjoittamisen aikana, ei ennen tutkimuksen aloittamista. Laadullinen tutkimusote on luonteeltaan induktiivinen, eli se lähtee liikkeelle yksittäisten havaintojen tutkimisesta (omassa tapauksessamme laadullinen haastatteluai-neisto) päätyen yleisiin merkityksiin. Empiiriset havainnot tulkitaan ja nostetaan esiin merkittäviä teemoja, jotka sitten muotoillaan yleisemmiksi luokittelukategorioiksi. (Hirsjärvi ym. 2009, 266.)

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 85) mainitsevat että laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan tiettyjen ilmiöiden ja toimintatapojen kuvaamiseen ja tulkitsemiseen. Patton (2002, 14) kuvaileekin laadullisessa tutkimuksessa saavutettua tietoa syvälliseksi ja yksityiskohtaiseksi. Tutkimuksemme tarkoituksena oli kuvata pienen ihmisjoukon kokemuksia ja käsityksiä sukupuolistereotypioista. Näitä kokemuksia ja käsityksiä olisi ollut vaikeaa yleistää tilastollisesti, joten laadullisen tutkimusotteen valinta oli luontevaa.

Tutkimuksemme on luonteeltaan pääosin hermeneuttis-fenomenologinen. Fenomenologinen tutkimus on Laineen (2010, 29) mukaan ihmisen ja tämän oman elämäntodellisuuden suhteen tutkimista. Hänen mukaansa kaikki merkitsee ihmiselle jotain. Ihmisen suhteesta maailmaan hän käyttää siksi termiä intentionaalinen. Kokemukset muokkaavat ja rakentavat edellä mainittuja merkityksiä ja tällaiset merkitykset ovat osaltaan tutkimuksemme kohteena. Nämä merkitykset joita Laine (2010, 30) kuvaa intersubjektiivisiksi, eivät ole synnynäisiä ihmisissä vaan syntyvät vuorovaikutuksesta muiden ihmisten välillä. Koska ihminen elää usein yhteisöllisesti, kyseisessä yhteisössä ilmenee myös jonkin verran merkityksien samankaltaisuuksia. Mielenkiintoista tutkimuksemme kannalta on, millaisia erilaisia merkityksiä tutkittavamme antavat kokemuksilleen ottaen huomioon heidän samankaltaiset koulutustaustansa. Hermeneutiikalla taas tarkoitetaan yleisessä mielessä teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta (Laine 2010, 31). Tutkimuksessamme tulkitsemme hermeneuttisesti teknistä työtä opettavien naisten kokemuksia.

Fenomenologis-hermeneuttisen perinteen mukaan ihminen on tutkimuksen kohde ja tutkija. Tuomi ja Sarajärvi (2007, 34) mainitsevat Lainetta (2001) mukaillen, tutkittavien kokemusten olevan yksi tutkimuksen tekemisen kannalta merkittävä tekijä. Tarkemmin tutkimuksen kohteena ovat tutkittavien kokemusten pohjalta tuotetut merkitykset (Laine 2010, 29). Nojaudumme omassa tutkimuksessamme tähän seikkaan, sillä haastattelemme itse ihmisiä ja pyrimme saamaan tietoa heidän omista kokemusmaailmoistaan. Tuomi ja Sarajärvi (2007, 35) mainitsevat Lainetta (2001) mukaillen että fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa yritetään nostaa näkyviin sellaisia, joihin on jo totuttu ja jotka ovat siksi huomaamattomia. Samoin pyritään myös mahdollisia kokemuksia tuomaan tietoisien ajattelun tasolle. Tämä kuvastaa hyvin sitä, mitä aiomme tutkimuksessamme saavuttaa; pyrimme haastattelukysymysten avulla tuomaan haastateltavien kokemuksia sanalliseen muotoon. Osaltaan tutkimuksessamme ilmenee myös fenomenologiseen tutkimukseen liitetty piirre, joka Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 169) mukaan liittyy siihen, että tutkija yrittää löytää tutkittavan ilmiön ”merkitystä”, eli miten tutkittavat kokevat tutkittavat ilmiöt. Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1994, 122) mukaan tutkijan omalla subjektiivisuudella on myös merkitys fenomenologisen tutkimuksen toteuttamisessa. Tiedostamme tämän siinä mielessä että tutkittavat henkilöt ovat tässä tutkimuksessa naisia ja heidän kokemuksensa ja käsityksensä sukupuolisteoreutioista tulevat todennäköisesti eroamaan omistamme jo sen takia että olemme miehiä. Tutkimuksemme on hermeneuttinen siinä mielessä, että Puttonia (2002, 135) mukaillen tulokset ja johtopäätökset ovat omia tulkintoja tutkittavien vastauksista.

Laadulliselle tutkimukselle ominaisena piirteenä tutkimuksessamme korostui sen syklinen luonne. Teimme tutkimuksen osioita kuten aineistoanalyysiä ja teoriataustan tarkentamista samanaikaisesti, jolloin nämä osiot myös vaikuttivat toistensa rakentumiseen ja jäsentymiseen. Tutkimuksemme teoriatausta valmistui vasta aineiston analyysin jälkeen viimeistelyyn muotoonsa. (Blaxter, Hughes & Tight 1996, Hirsjärven ym. 2009, 14 mukaan)

5.4 Teemahaastattelu

Asetettuamme tutkimuskysymykset pohdimme, millä aineistonkeruumenetelmällä saisimme mahdollisimman autenttiset vastaukset tutkittaviltamme. Kandidaatintutkielmassamme käytimme teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Pro gradu-tutkielmamme aihe oli teemaltaan hyvin samankaltainen kuin aiempi kandidaatintutkielmamme, joten päätimme pysyä hyväksi havaitsemassamme menetelmässä tältä osin. Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, joka mielestämme sopi parhaiten oman tutkimuksemme viitekehukseen. Tuomea ja Sarajärveä (2009, 73) mukailten haastattelu valikoitui menetelmäksi myös sen vuoksi, että halusimme mahdollisuuden toistaa, tarkentaa ja muokata haastattelukysymyksiä tarvittaessa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34). Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä on siis hyvin joustava ja se myös mahdollistaa kysymysten esittämisen loogisessa järjestyksessä. Emme valinneet posti- tai verkkokyselyä aineistonkeruumenetelmäksi, sillä kuten Tuomi & Sarajärvi (2009, 73) mainitsevat, ne olisivat olleet tutkimuksemme kannalta hieinan jäykkiä aineistonkeruumenetelmiä. Kyselyllä emme olisi voineet tarkentaa tutkittaville mahdollisia epäselvyyksiä. Tutkimuksemme tarkoitus oli selvittää tutkittavien kokemuksia ja käsityksiä. Teemahaastattelu antoi mahdollisuuden luoda avoin ja joustava keskustelutilanne, jota ohjasivat haastattelurungon antamat raamit. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34.) Kasvotusten tehdyt haastattelut toteutettiin joko tutkittavien kouluilla tai mahdollisimman rauhallisiksi katsomissamme kahviloissa. Verkkopuhelinhaastattelut toteutimme kotoamme käsin.

Toteutimme yhden esihaastattelun ennen varsinaisia haastatteluja. Hirsjärvi & Hurme (2000, 72) mainitsevat useita syitä toteuttaa esihaastatteluja. Heidän mukaan jokaisen tutkijan tulisi toteuttaa useita. Esihaastattelu antaa mahdollisuuden havainnoida millaisia vastauksia haastattelu mahdollisesti tuottaa ja muokata kysymyksiä tarvittavaan. Se antaa myös viitteitä haastattelun pituudesta. Itse päätimme yhden esihaastattelun olevan riittävä tutkimuksemme kannalta. Toteutimme esihaastattelun henkilöllä, jolla on samankaltai-

nen kokemustausta tutkittaviemme kanssa ja joka ymmärryksemme mukaan tietää tutkimuksemme aiheista tuottaakseen samankaltaisia vastauksia kuin varsinaiset tutkittavat. Esihaastattelun perusteella muokkasimme kysymysrunkoamme ja kysymysten järjestystä loogisempaan suuntaan.

Haastattelun tarkoitus on Pattonin (2002, 341) mukaan päästää tutkijat toisen ihmisen maailmankatsomukseen selvittämään miten he ajattelevat. Laadullinen haastattelu lähtee siitä oletuksesta, että tämä maailmankatsomus on mahdollista tuoda selitettävään muotoon. Koska tutkimuksemme kohteena olivat ihmisten kokemukset ja käsitykset, tuntui haastattelun valitseminen aineistonkeruumenetelmäksi luontevalta.

Yhdeksi syyksi teemahaastattelun valintaan nostamme tutkittavien vastausten rajaamattomuuden. Tutkimusaiheemme käsittelee stereotypioita jotka liittyvät käsityksiin ja kokemuksiin, joten valmiiksi rakennetun kyselylomakkeen käyttäminen olisi voinut aiheuttaa tutkittavien vastausten rajautumisen omien näkemystemme mukaiseksi. Hirsjärvi ym. (2009, 205) mainitsevat haastattavan subjektiivisuuden yhtenä yleisimpänä syynä valita aineistonkeruumenetelmäksi haastattelu. Toisaalta tutkimuksessamme korostuu myös Hirsjärven & Hurmeen (2001, 49) esittämä yhteisrakentamisen käsite eli se, että haastattelun tulos ja vastaukset elävät aina suhteessa myös haastattelijan omaan maailmaan ja tämän tapaan esittää kysymyksiä.

Puolistrukturoitu teemahaastattelumme runko jakautui viiteen osa-alueeseen, jotka oli rakennettu tutkimuskysymyksiämme mukaileviksi. Nämä osa-alueet olivat: taustatiedot, tutkittavien omat kokemukset teknisen työn opiskelusta, käsityön järjestäminen nykyisessä työssä ja kouluyhteisön asennoituminen teknistä työtä kohtaan, kokemukset työhön hakeutumisesta, sekä kokemukset ja käsitykset sukupuolistereotyyppioista ja ennakkoluuloista. Täydellinen haastattelun kysymysrunko löytyy tutkimuksemme liitteistä (liite 1).

5.5 Analyysi

Tutkimuksemme analyysimenetelmäksi muodostui teoriaohjaavan ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin välimuoto. Olimme analyysivaiheessa kirjoittaneet jo jonkin verran teoriataustaa tutkimukselle, mutta emme kuitenkaan niin paljon, että se olisi riittänyt teorialähtöisen sisällönanalyysin käyttöön. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 109) kuvaavat aineistolähtöistä sisällönanalyysiä prosessina, johon sisältyy kolme pääkohtaa: pelkistäminen, ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen. Oman tutkimuksemme aineistonanalyysi eteni pitkälti näiden kolmen kohdan mukaisesti. Tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi valitsemamme teemahaastattelu antoi valmiiksi sopivat kategoriat aineiston pelkistämiseksi. Osaltaan tutkimuksemme analyysimenetelmä lähestyi Tuomen ja Sarajärven (2009, 117) kuvaamaa teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Loimme analyysivaiheessa teoreettisia käsitteitä suoraan aineistosta, tavallaan soveltaen aineistosta nousseita teemoja sopiviksi katsomiimme teorioihin. Eskola (2010, 182) viittaa tähän työskentelytapaan teoriasidonnaisella analyysillä, jolloin analyysissa on joitain teoreettisia kytköksiä, mutta se ei kuitenkaan suoraan nouse teoriasta tai pohjaudu siihen. Emme käyttäneet analyysimenetelmänä teorialähtöistä sisällönanalyysiä, sillä tutkimusaiheemme teoriatausta ei tarjonnut tarpeeksi sopivia valmiita malleja tai käsitejärjestelmiä analyysiimme.

Tutkimuksemme ensimmäinen analyysivaihe keskittyi aineiston valmisteluun. Ennen aineiston litterointia varmistimme, että olemme saaneet tutkittavilta kaikki tarvittavat tiedot. Olimme haastatteluiden päätteeksi pyytäneet tutkittavien luvan tarkentaa tarvittaessa puutteellisia tietoja sähköpostitse. Tutkittavien taustatiedoissa ei ilmennyt puutteita. Aineiston valmisteluvaiheeseen kuuluvat Syrjälän ym. (1994, 163) mukaan muun muassa aineiston litterointi ja tarkempi tutustuminen aineistoon. Aloitimme aineiston litteroinnin jo ennen kuin saimme kaikki haastattelut tehtyä. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 185) toteavat litteroinnin tekemisen välittömästi haastattelujen jälkeen osaltaan parantavan haastatteluaineiston laatua. Haastattelujen tekeminen litteroinnin ohella antoi mahdollisuuden vaihdella työskentelymme tahtia ja vaihetta, sillä kuten Eskola

& Suoranta (2008, 94) mainitsevat, litterointi voi olla ”perin tylsää puuhaa”. Päätimme purkaa keräämämme haastatteluaineiston litteroinneiksi kokonaisuudessaan, sillä tämän myötä koimme päässeemme aineistoon ”sisälle” perusteellisemmin ja tiesimme tarkalleen mitä se sisältäisi (vrt. Eskola 2010, 179).

Litteroituamme haastattelun luimme haastattelun kirjallisen muodon läpi. Loimme tällä tavoin parempaa yleiskuvaa aineistosta. Litteroitua aineistoa muodostui paljon; 135 sivua. Uskomme tämän johtuneen haastattelumme laajuudesta ja rajaamattomuudesta. Aineiston laajuus ei mielestämme ollut negatiivinen asia, sillä pystyäksemme tulkitsemaan tutkittavien käsityksiä ja kokemuksia todenmukaisesti oli myös haastattelukysymysten oltava sellaisia että ne mahdollistavat tutkittavilta laajan ja tarkkaan pohditun vastauksen. Pattonin (2002, 436) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun ja analyysin välinen raja on häilyvä. Hänen mukaan aineistonkeruun alkuvaiheessa esiintyvien uusien hypoteesien keksimistä ja hahmottelun jäsentymistä ja myöhemmässä vaiheessa jo olemassa olevien tietojen vahvistamista. Huomasimme tämän kehityskaaren myös omissa aineistonkeruuvaiheissa muun muassa siten, että saatoimme tiedostamattamme mainita tutkittavalle jostain asiasta jonka aiemmat tutkittavat olivat kertoneet.

Litteroituamme kaikki haastattelut aloitimme niiden luokittelun. Luokitteluvaiheeseen sisältyy Tuomen ja Sarajärven (2009, 93) mukaan aineiston jakamista osiin erilaisten teemojen mukaan. Aloitimme aineiston teemoittelun jakamalla ensin aineistossa esiintyneet vastaukset kolmen tutkimuskysymyksemme mukaisiin kategorioihin, joita olivat käsityön koettu sukupuolittuneisuus ja stereotypiat, työssä kohdatut sukupuolistereotypiat ja ennakkoluulot sekä sukupuolistereotypiat ja -ennakkoluulot työnhaussa.

Tämän jälkeen loimme näiden kolmen tutkimuskysymyksen alakategorioksi haastattelukysymyksiemme mukaisia teemoja. Tutkittavien vastaukset jaoteltiin litteroidusta aineistosta näiden teemojen muodostamiin alakategorioihin (ks. liite 2). Moilanen & Rähä (2010, 55) mainitsevat tämän olevan yksi analyysin keino, joka ohjaa tutkijan tehtävää. Tässä tapauksessa tutkijan tehtäväksi jää tutkittavien merkityksien etsiminen aineistosta. Pyrimme teemoittelemaan

tutkittavien vastauksia niiden sisällön perusteella siten, että tutkittavien näkemysten ja kokemusten samankaltaisuus määritti niiden alakategorian. Samaan kategoriaan sisällytimme kuitenkin sisällöltään sekä positiiviset että negatiiviset vastaukset. Näiden kategorioiden muodostaminen on Tuomen ja Sarajärven (2009, 101) mukaan se vaihe analyysissä, jossa tutkija päättää oman tulkintansa mukaan, minkälaisia kategorioiden tulisi olla.

Teemoiteltuamme tutkittavien vastaukset mielestämme osuviksi alakategorioiksi aloimme etsiä tutkittavien vastauksista yhtäläisyyksiä ja eroja, jotka kirjassimme tulosluvussa. Esittelimme tulosluvussa päätulokset itse teemoittelemiemme alakategorioiden mukaan. Seuraavaksi rajasimme aineistoa sisällyttämällä alakategorioihin vain ne vastaukset, minkä katsoimme olevan olennaisia tutkimuskysymystemme kannalta. Tämä rajaamisen vaihe on Tuomen ja Sarajärven (2009, 92) mukaan onkin tärkeää, jotta tutkimus pysyy raameissaan. Emme rajanneet aineistoa kovinkaan paljon, sillä mielestämme haastattelun aiheet liittyivät toisiinsa sen verran tiiviisti, että niiden pois jättäminen olisi tuonut mukanaan tulkinnallista vaikeutta.

Hirsjärvi ja Hurme (2009, 229) toteavat, että tutkimus ei ole vielä valmis tulosten analysoinnin jälkeen. Ainoastaan tulosten kuvaaminen ei siis riitä vaan niitä on selitettävä ja tulkittava. Tutkimuksen tulososion kirjoitettuamme tiivitimme tutkimuksen keskeiset tulokset ja kirjoitimme ne johtopäätösluvun alkuosiksi. Tämän jälkeen valitsimme tutkimistuloksista mielestämme mielenkiintoisimmat ja muodostimme johtopäätökset. Näitä johtopäätöksiä esittelimme pohdintaluvussamme samalla aiempaan tutkimukseen peilaten. Lisäksi muotoilimme johtopäätöstemme perusteella aiheita jatkotutkimukselle.

5.6 Tutkimuksen kulku

Aloitimme tutkimuksen suunnittelun syyskuussa 2014 palauttamalla mieleemme kandidaatin tutkielmamme lähteitä ja käsitteistöä. Selvitimme alustavaa tutkimusaihettamme itsellemme ja aloitimme lähdekirjallisuuden tarkastelun sen pohjalta. Lähteisiin perehdyttyämme valikoimme pääkäsitteet, joiden

pohjalta rakensimme teoriataustamme rungon. Tämän teoriataustan rungon kirjoitimme syyskuun, lokakuun ja marraskuun 2014 aikana, jonka aikana myös hahmottelimme ensimmäisen version haastattelurungosta. Emme rajanneet teoriataustaamme paljoakaan ennen haastattelujen toteuttamista. Ennen varsinaisia haastatteluja toteutimme yhden esihaastattelun marraskuun 2014 loppupuolella. Varsinaisen aineiston keräsimme joulukuun 2014 ja tammikuun 2015 aikana teemahaastatteluin. Haastatteluista neljä tehtiin Skype-ohjelman välityksellä verkkopuhelinhaastatteluna ja kahdeksan kasvotusten tutkittavien kanssa. Kasvotusten tehdyt haastattelut toteutettiin joko tutkittavien kouluilla tai muissa mahdollisimman rauhallisiksi katsomissamme paikoissa. Verkkopuhelinhaastattelut toteutimme kotoamme käsin. Litteroimme kootun aineiston joulukuun 2014 ja tammikuun 2015 aikana. Litteroituamme aineiston vierailimme Konneveden tutkimusasemalla helmikuun 2015 ensimmäisen viikon, jonka aikana analysoimme aineiston ja kirjoitimme tutkimuksemme tulososion alustavaan muotoonsa. Helmikuun ajan viimeistelimme tulososiota ja täydensimme teoriataustaamme aineistoa ja tuloksia tukevaksi. Maaliskuun 2015 ajan keskityimme pääasiassa metodiluvun kirjoittamiseen ja hioimme teoriataustaa viimeistellynpään muotoonsa. Huhtikuussa tutkielmamme alkoi olla viimeistelyvaiheessa, ja tarkensimme edelleen sen eri osia. Kirjoitimme johtopäätös- ja johdantoluvut alustavaan muotoonsa, jotta pystyimme lähettämään tutkimuksemme opponentillemme arvioitavaksi. Huhtikuun viimeisellä kahdella viimeisellä viikolla kirjoitimme johdannon, tiivistelmän, pohdinnan luvut lopullisiin muotoihinsa. Tarkastelimme tutkimuksemme luotettavuutta ja mahdollisia rajoituksia ja pohdimme myös hyvien tutkimuseettisten käytäntöjen toteutumista tutkimusprosessin aikana. Viimeiseksi kirjoitimme jatkotutkimusaiheista joista olisi hyödyllistä saada lisää tutkimustietoa. Saatuamme pro-gradu-tutkielmamme ensimmäisen version valmiiksi lähetimme sen esitarkastukseen. Korjasimme ja täydensimme tutkielmaamme esitarkastuksesta saadun palautteen mukaisesti ja saatoimme tutkimusraportin lopulliseen muotoonsa.

6 TULOKSET

6.1 Aineiston kuvailu

Tutkimuksemme aineistona toimi teemahaastatteluin kerätty laadullinen tutkimusaineisto, jossa haastattelujen kesto vaihteli 25 minuutista yli tunnin kestäviin haastatteluihin. Keräsimme tutkimusaineistomme haastattelemalla työmaailmassa toimivia teknistä käsityötä opettavia naisopettajia, sillä halusimme löytää tutkittavia joilla olisi ensikäden kokemusta tutkimuksemme teemoista ja joille teemat olisivat mahdollisimman tuttuja. Tutkittaviksi valitsimme 12 peruskoulussa teknistä työtä opettavaa naisopettajaa eri puolilta Suomea. Tutkittavat olivat iältään 24–54 -vuotiaita. Uskoimme tutkittavien laajahkon ikäskalan ja maantieteellisen sijoittumisen vaihtelun tuovan osaltaan monimuotoisuutta aineistoon. Haastattelupyynnöt teimme sähköpostitse tai sosiaalisen median kautta ottamalla tutkittaviin henkilökohtaisesti yhteyttä. Tutkittavien työkokemus vaihteli 0,5 vuoden ja 29 vuoden välillä, ylittäen kuitenkin vain kahdella tutkittavalla kymmenen vuoden työkokemuksen.

Yhtä poikkeusta lukuun ottamatta kaikki tutkittavat opettavat teknistä käsityötä nykyisessä työssään vähintään neljä viikkotuntia. Aineenopettajilla viikkotuntimäärä oli huomattavasti suurempi, se vaihteli 22 ja 25 tunnin välillä. Aineistonkeruuhetkellä luokanopettajien teknisen työn opetuksen viikkotuntimäärät vaihtelivat neljän ja kymmenen tunnin välillä. Lisäksi tutkittavista kaksi toimivat opettajina teknisen työn ja teknologiakasvatuksen aiheisiin liittyvässä kerhotoiminnassa. Tutkittavista viisi toimi haastatteluhetkellä teknisen työn aineenopettajan työssä. Kuusi tutkittavaa toimi luokanopettajana, jonka opetus-tunteihin sisältyi teknisen työn opetusta. Yksi tutkittava ei ollut haastatteluhetkellä vakituisessa työssä mutta teki usein sijaisuuksia, joissa hänelle kuului teknisen työn opetusta.

Yhtä tutkittavaa lukuun ottamatta kaikki olivat tietoisesti hakeneet työtehtävää, johon kuuluu teknisen käsityön opetusta. Tutkittavista viidellä oli niin

sanottu kaksoiskelpoisuus, eli sekä luokan- että aineenopettajan pätevyys. Kuudella heistä oli pelkästään aineenopettajan pätevyys ja yhdellä pelkästään luokanopettajan pätevyys. Näistä yhteensä yhdestätoista aineenopettajan pätevyyden omaavasta tutkittavasta kaikki olivat opiskelleet teknistä käsityötä ainakin pitkän sivuaineen (60 op) laajuisesti. Myös luokanopettajan pätevyyden omannut tutkittava oli opiskellut teknistä työtä lyhyen sivuaineen eli perusopintokokonaisuuden (25 op) laajuisesti. Tutkittavista suurin osa oli opiskellut Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan toimipisteessä, muut eri puolilla Suomea. Osa tutkittavista tunnisti yliopisto-opintojen olleen yksi merkittävä tekijä sen kannalta että he päätyivät valitsemaan teknisen työn opiskelun korkeakoulussa. Kaksi tutkittavaa mainitsi yliopiston merkityksen sukupuolistereotyyppien purkajana.

Tutkittavista suurimmalla osalla oli taustallaan teknisen työn harrastuneisuutta ja yleistä käsityön harrastuneisuutta kaikilla. Osalla tämä harrastuneisuus kumpusi enemmän kotioloista kuin koulusta siten, että he tunnistivat harrastaneensa teknistä työtä kotona, vaikkeivät sitä koulussa olleet opiskelleetkaan. Tutkittavista neljällä harrastuneisuus näkyi jonkin tason kansalais- tai seutuopiston kursseilla käymisenä.

Tutkittavien peruskouluaikeisen teknisen työn opiskelun määrä vaihteli paljolti muutamasta viikosta puoleen vuoteen. Yksi tutkittava ei ollut opiskellut peruskoulussa teknistä työtä lainkaan ja yksi sitä vastoin koko peruskouluaikeensa alakoulun kolmannelta luokalta aina yläkoulun loppuun saakka. Tutkittavista kaksi opiskeli teknistä työtä ainoastaan yläkoulussa. Tutkittavista kymmenen ei ollut joko opiskellut tai valinnut teknistä työtä yläkoulussa.

6.2 Poikavoittoista äijäpuuhastelua

Ensimmäisen tutkimuskysymyksemme avulla halusimme tutkia tutkittaviemme kokemuksia ja käsityksiä käsityön ja tarkemmin teknisen työn sukupuolittuneisuudesta ja stereotyyppioista. Tarkastelimme aihetta ensinnäkin kartoittamalla tutkittavien omia peruskoulukokemuksia käsityöstä. Toiseksi selvitimme,

kuinka käsityön sukupuolittuneisuus ilmenee heidän nykyisessä työssään ja millaisia erityispiirteitä he tunnistavat tyttöjen ja poikien opettamisesta. Halusimme myös selvittää tutkittavien käsityksiä käsityöhön liitetyistä stereotyyppioista ja siitä, miksi heidän mainitsemaansa stereotyyppioita kouluissa ilmenee.

Tutkimuksemme tulososiossa esitettyjen aineistokatkelmien litterointimerkinnot löytyvät liitteistä (liite 3).

6.2.1 Jätkämäiset tytöt ja pojille homoleima otsaan

Tutkittavien peruskouluaihana käsityö koettiin hyvin sukupuolittuneena ja sukupuolistereotyyppisenä ja heidän kokemuksensa kielivät käsityön jyrkähköstä ”perinteikkäästä” sukupuolittuneisuudesta tutkittavan iästä niinkään riippumatta. Oli melkein pä selvää, että tuohon aikaan tytöt valitsivat opiskeltavakseen tekstiilityötä ja pojat teknistä työtä. Teknistä työtä opettivat miesopettajat ja tekstiilityötä naisopettajat. Tyttöjä ja poikia ei myöskään kannustettu valitsemaan sukupuolelleen epätyypillistä käsityöaluetta. Lisäksi mitä kauemman aikaa sitten tutkittava on peruskouluun käynyt, sitä jyrkempi käsityöalueiden sukupuolinen kahtiajako on ollut.

Käsityön sukupuoli-asetelmasta kielii ensinnäkin se, että tutkittavista ainoastaan kaksi oli valinnut peruskoulussa valinnaisaineekseen teknistä työtä. Toinen heistä opiskeli valinnaisaineenaan teknistä käsityötä koko peruskoulun ajan ja toinen viidennellä luokalla tapahtuneen valinnan seurauksena kuudennen vuosiluokan ajan. Suurin osa tutkittavista oli opiskellut teknisen työn osalta ainoastaan jonkinlaisen toisen käsityöalueen vaihtojakson peruskoulussa. Tällaisilla vaihtojaksoilla, joilla tytöt opiskelivat teknistä työtä ja pojat tekstiilityötä lyhyehkön (esimerkiksi yhden lukukauden) ajan olivat aineistomme mukaan opiskelleet kaiken kaikkiaan kahdeksan kahdestatoista tutkittavasta. Näiden vaihtojaksojen pituus vaihteli muutamasta viikosta aina puoleen vuoteen. Yksi tutkittava oli opiskellut ainoastaan muutamia pieniä valinnaiskursseja teknistä työtä ja loput kaksi eivät teknistä työtä olleet peruskoulun aikana opiskelleet ollenkaan. Mielenkiintoista tässä havainnossa on erityisesti se, että iältään nämä kaksi henkilöä olivat lähes aineiston äärilaidoilla, toinen vanhim-

masta ja toinen nuorimmasta päästä. Lisäksi yhteensä kahdella tutkittavalla ei kokemuksensa mukaan ollut edes mahdollisuutta valita, kumman käsityöalueen sisältöjä opiskella.

Tutkittavien peruskouluaikeisten käsityön opetusryhmien sukupuolijakauma noudatti suurilta osin hyvin perinteistä jakautumista tyttöjen ja poikien käsityöhön. Puolet heistä mainitsi, että tekstiilityön ryhmissä opiskeli tuolloin ainoastaan tyttöjä ja teknisen työn ryhmissä poikia ilman mitään muistettavia poikkeuksia. Viisi tutkittavaa toi ilmi, että heidän peruskoululuokiltaan muutama yksittäinen ”rohkea” tyttö oli valinnut opiskeltavakseen teknistä työtä. Ainoastaan yksi tutkittava mainitsi yksittäisen luokkatoveripoikansa valinnee opiskeltavaksi tekstiilityötä. Myöhemmin tämä mieshenkilö olikin valmistunut tekstiilityön opettajaksi. Käsityöalueen valinnassa kotipaikkakunnan pienuus, syrjäisyys ja sen mukanaan tuomat perinteikkäät arvot nähtiin valinnan taustalla merkittävänä tekijöinä neljässä tapauksessa. Näiden seikkojen merkitys koettiin siten, että mitä pienempi paikkakunta oli kyseessä, sitä sukupuolittuneempaa käsityön opetus ja opiskelu oli.

Tutkittavien peruskouluaikeisten käsityönopettajien sukupuolijakauma noudatti yhtä poikkeusta lukuun ottamatta täysin käsityön perinteistä sukupuolijakoa. Ainoaa tapausta, jossa tutkittavien peruskouluaikeana nainen on opettanut teknistä työtä, kuvattiin melko kriittiseen sävyyn:

H10: [...yhen vuoden muistan että meijän oma opettaja (nainen) opetti ja se oli aivan katastrofaalinen vuosi, että ei se osannu opettaa ei yhtään...]

Tyttöjen ja poikien asennoituminen teknistä työtä ja ylipäättään käsityötä kohtaan on tutkittavien peruskouluaikeana ollut hyvin pitkälti sukupuoliroolien värittämää ”aikansa tuotetta”. Yli puolet tutkittavista piti suorastaan itsestään selvänä, että käsityöalue valittiin pelkästään sukupuolen mukaisesti, kuten yhden tutkittavan kommentti osuvasti kertoo:

H4: [No se oli aika semmonen... itsestäänselvyys et tytöt on tekstiilissä ja pojat teknisessä. Et jotku (tytöt) siellä joskus saatto olla sillee et jospa nyt siirtyis sinne (tekniseen työhön) niin, mut ei sitä koskaan...]

Useissa haastatteluissa tutkittavat kuitenkin mainitsivat olleensa kiinnostuneita myös teknisen työn sisältöalueesta, mutta koska tytöille tekstiilityön valitseminen oli niin itsestään selvää, ei teknisen työn valintaa koskaan edes sen kummemmin harkittu. Teknistä työtä pidettiin lisäksi jopa pelottavana muun muassa siinä käytettävien työkoneiden vuoksi. Esille tuotiin myös seikka siitä, että teknisen työn valinneita tyttöjä pidettiin jollain tapaa ”outoina” ja ”jätkämäisinä” ja sukupuolelleen vieraan käsityöalueen valitsemista pidettiin jonkinlaisena erikoisuuden tavoitteluna. Poikien osalta käsityön sukupuolijakaumaa pidettiin vielä jyrkempänä. Haastatteluissa tuotiin ilmi, etteivät pojat olisi missään nimessä voineet valita tekstiilityön sisältöjä, ilman ettei heitä olisi jollain tapaa leimattu sukupuolelleen epätavallisiksi yksilöiksi. Muutama tutkittavista rinnasti pojan tekstiilityövalinnan johtavan jopa homoseksuaaliseen leimaamiseen oppilaiden keskuudessa. Poikien käsityövalintaa kuvattiin muun muassa seuraavasti:

H1: [En muista omalta kouluajaltani että kukaan olisi ottanu tekstiiliä, mut tiedän kyllä et jotain muista kouluista kavereita on ottanu ja silloin he on saaneet kuulla ja perustella ja kuulleet sitten kaikkea muutakin siihen päälle että kyllä se aika semmonen niinku... Leimaava heti on, jos se poika valitsee tekstiiliin.]

H11: [...varsinki pojille että jos valitsiski tekstiilityön. Siis se on semmonen homoleima otsaan.]

Peruskouluaikeisten teknisen työn opettajien toiminnan kuvauksissa tutkittavat olivat yhtä poikkeusta lukuun ottamatta lähes yksimielisiä siitä, ettei tyttöjä opettajan puolelta kannustettu valitsemaan teknistä työtä. Opettajien kuitenkin koettiin käsityön vaihtojaksoilta peräisin olevien kokemusten perusteella kohtelemaan tyttöjä samaan tapaan kuin poikiakin, tarjoten tukea molemmille sukupuolille. Neljä tutkittavaa mainitsi teknisen työn opettajien suunnitelleen tytöille heitä kiinnostavia töitä. Tätä pidettiin merkinä siitä, että opettajat ovat jollain tapaa koettaneet huomioida eri sukupuolia teknisen työn opiskelussa. Toisaalta tytöille suunnitellut työt olivat luonteeltaan hyvin stereotyyppisesti vain ja ainoastaan tytöille suunniteltuja, esimerkiksi nukan sänkyjä jotka mainittiin useassa haastattelussa.

Joidenkin tutkittavien kokemuksissa opettajat osoittautuivat ehkäpä liiankin auttavaisiksi ja heidän koettiin tehneen liikaa tyttöoppilaiden töitä näiden puolesta sen sijaan, että he olisivat näyttäneet kuinka työ tehdään jotta oppilas olisi sitä itse päässyt tekemään. Yksi tutkittavista mainitsi teknisen työn opettajan jopa suosineen tyttöjä ja päästäneen heidät työskentelystä helpommalla mutta myös kyseenalaistaneen harvojen teknisen työn valinneiden tyttöjen valintaa. Tyttöjen taitoihin ei jostain syystä luotettu yhtä paljon kuin poikien taitoihin. Aineistosta kävi ilmi myös että pojilta odotettiin teknisen työn osaamista enemmän kuin tytöiltä, jonka vuoksi pojille tarjottiin esimerkiksi työkoneiden käytössä vähemmän tukea kuin tytöille. Opettajan toimintaa koskevissa haastatteluvastauksissa toistui jälleen se, että verraten tyttöjä kannustettiin jollain tapaa enemmän teknisen työn pariin kun taas poikien rohkaisu ja kannustaminen tekstiilityöhön eivät tulleet kuuloonkaan. Vastauksista ilmeni edelleen voimakkaana se, että poikien hakeutuminen tekniseen työhön oli poikkeuksetta itsestään selvää.

6.2.2 Suunnitelmalliset tytöt itsevarmojen poikien reviirillä

Teknisen työn sukupuolittuneisuutta tutkittavien nykyisessä työssä kartoittaessamme halusimme ensinnäkin tutkia tapoja, joilla käsityö kouluissa ylipäätään järjestetään. Toisin sanoen tutkimme sitä, kuinka oppilaat jakautuvat käsityön ryhmiin ja joutuvatko he valitsemaan käsityöalueista opiskeltavakseen ainoastaan toisen vai opiskellaanko molempia käsityöalueita tasapuolisesti koko peruskoulun ajan. Suurimmassa osassa tapauksista oppilaat joutuvat valitsemaan jommankumman käsityöalueen suunnilleen alakoulun puolella välissä ja opiskelemaan valitsemaansa aluetta peruskoulun loppuun. Vain muutamassa tapauksessa oppilaat opiskelivat tasapuolisesti teknistä työtä ja tekstiilityötä koko alakoulun ajan. Lisäksi selvitimme sekä käsityön ryhmien että käsityön opettajien sukupuolijakaumia. Valtaosassa tapauksista pojat hallitsivat teknisen työn ryhmiä ja tytöt puolestaan tekstiilityön ryhmiä. Tutkittavien koulujen muut teknisen työn opettajat olivat tutkittavia lukuun ottamatta miehiä ja tekstiilityön opettajat poikkeuksetta naisia. Tyttö- ja poikaoppilaiden erityispiirteitä

teknisen työn opetuksessa kartoittaessamme kuvailtiin poikia työskentelyssään itsevarmoiksi ja rohkeiksi kun taas tyttöjä epävarmoiksi, rauhallisiksi ja suunnitelmallisiksi.

Kaikkien tutkittavien nykyisissä työpaikoissa käsityöopetus järjestetään siten, että sekä tytöt ja pojat opiskelevat alakoulun alempien luokkien (tavallisesti kolmannen tai neljännen luokan) aikana ainakin puoli vuotta kumpaakin käsityön aluetta, sekä tekstiili- että teknistä työtä. Suurimmassa osassa tapauksista käsityöalueen valinta myöhemmille peruskoulun luokille tapahtuu joko viidennellä tai kuudennella luokalla ja tämän valinnan mukaan käsityötä opiskellaan peruskoulun loppuun saakka kuitenkin muutamia lyhyitä toisen käsityöalueen vaihtojaksoja opiskeluun sisällyttäen. Kahdessa tapauksessa käsityöopetus peruskoulussa järjestetään alakoulun osalta siten, että oppilaat opiskelevat saman määrän tekstiili- ja teknistä työtä aina kolmannelta luokalta kuudenteen luokkaan saakka, jonka jälkeen valitaan yläkouluun opiskeltavaksi toinen käsityöalueista. Yhdessä tapauksessa yhteistä käsityötä opiskellaan kolmannelta luokalta viidennelle luokalle saakka ja käsityön valinta tehdään kuudennelle luokalle ja siitä eteenpäin.

Kahta poikkeusta lukuun ottamatta toivat tutkittavat esiin käsityövalintojen jälkeen muodostetuissa teknisen työn ryhmissä opiskelevien tyttöjen olevan selvä vähemmistö. Suurin osa tutkittavista ilmaisi teknisen työn ryhmissään opiskelevan 0-5 tyttöä per ryhmä. Kuitenkin vain kolme tutkittavaa toi esille, ettei heidän teknisen työn opetusryhmissään opiskele tällä hetkellä yhtään tyttöä. Vastavuoroisesti kaksi tutkittavaa kertoi opettavansa teknisen työn ryhmiä, joissa suurin osa on tyttöjä. Merkittävinä tyttöjä teknisen työn pariin houkuttelevina asioina pidettiin muun muassa sitä, että opettaja on nainen. Lisäksi teknisen työn tunneilla toteutettavien töiden- ja opetuksen innostavuudella koettiin olevan merkitystä.

Suurimmassa osassa tutkittavien työpaikoista, joissa työskenteli heidän lisäksi muitakin teknisen työn opettajia, olivat he itse ainoita teknisen työn naisopettajia. Ainoastaan yhden tutkittavan koulussa työskenteli hänen kans-

saan myös kaksi muuta teknistä työtä opettavaa naista. Kuitenkaan ainuttakaan tapausta, jossa mies opettaisi tekstiilityötä, ei tuotu esille.

Teknisen käsityön opetuksessa yleiseksi pojilla esiintyväksi piirteeksi nimesi kymmenen kahdestatoista tutkittavastamme jonkunlaisen työskentelyn rohkeuden ja itsevarmuuden omia taitoja kohtaan teknisen työn opiskelussa. Poikia pidettiin yleisesti itsevarmempina muun muassa sen takia, että he kokevat tämän käsityöalueen enemmän omakseen kuin tytöt. Tämä itsevarmuus esiintyi jonkinlaisena näyttämisen haluna teknisessä työssä pojilla enemmän kuin tytöillä ja se toi poikien työskentelyyn mukanaan liiallistakin innokkuutta ja niin sanottua ”teen ensin, mietin sitten” -asennetta. Tyttöjen työskentelystä vastavuoroisesti tunnistettiin piirteitä osittaisesta, erityisesti työskentelyn alkuvaiheessa esiintyvistä epävarmuudesta omia taitoja ja tietoja kohtaan muun muassa teknisen työn koneiden ja välineiden käytössä. Tämän takia tyttöjen katsottiin tarvitsevan enemmän rohkaisua työssään kuin poikien. Tällaisia työskentelyn piirteitä kuvattiin muun muassa seuraavasti:

H2: [Hmm, ehkä enemmän saa rohkaista (tyttöjä) esim. koneiden käyttöön, ja tytöt jaksaa keskittyä paremmin suunnitteluun ja ne on saattanu tekstiilityössä tottuakin siihen... Ja pojat taas yleensä, tietopuolen asiat on paremmassa hallussa ja kova luottamus omiin taitoihin itseensä ja koneitten käyttöön että ennemmin joutuu hillitsemään et opetellaan tää asia ensin ja sitten saa vasta saat käyttää konetta open valvonnassa.]

Tyttöjä luonnehdittiin myös rauhallisemmiksi työskentelyssään kuin poikia. Poikia pidettiin suurelta osin töidensä suunnitteluun vähemmän panostavina ja muutenkin työskentelyssään jollain tapaa huolimattomampia ja suunnitelmien sa kokonaiskuvaa ehkä hieman heikommin hahmottavana. Tyttöjen ominaisuudeksi sen sijaan luettiin töiden tarkka suunnittelu ja huolellisuus työskentelyssä alusta alkaen. Tyttöjä pidettiin myös tarkempina töidensä viimeistelijöinä, joille töiden estetiikka on hyvin tärkeässä osassa työn lopputuloksessa. Heidän katsottiin keskittyvän työnsä tekoon ylipäättään paremmin. Poikien työskentelyä pidettiin suurpiirteisempänä ja jollain tapaa hätäisempänä kuin tyttöjen. Poikien työskentelyä tutkittavien vastauksissa leimasikin jonkinlainen eteenpäin kiiruhtaminen viimeistellystä lopputuloksesta välittämättä. Poikien työskentelyssä tärkeämpää siistin työjäljen sijaan vaikutti olevan eteenpäin seura-

viin työvaiheisiin ja uusiin töihin pääsy. Tällaisia sukupuolille ominaisia työskentelyn piirteitä kuvaili eräs tutkittavamme osuvasti:

H6: [...mut ne (pojat) on niiku sillei sellasia rohkeempia. Ne tekee ehkä vähän niinkun ei niin siistiä työtä, vaan se halutaan tehdä niinkun nopeesti. Mahollisimman paljon kaikkee uutta kokeilla, semmosta kivaa pientä, mutta se viimeistelyn taso ei oo niin sellanen. Kun taas sitten tytöt on ehkä enemmän semmosia varovaisempia, harkitsevaisempia... Ne miettii vähän tarkemmin, kuinka jokin asia tehään. ...ne jaksaa viimeistellä, ne kattoo tarkemmin et onks se just nyt hyvä ja sit ne viel vähän niinkun fiksa sitä hommaa mikä se nyt sit sattuu olemaankaan. Pojille vähän kelpaa sitten semmonen, ei ihan niin priima. **T: (naurahaen) Joo. J: Joo.** H6: Et se on sillei et ”kuhan nyt on”, et ”mä oon nyt tehny tän työn, that's it, seuraava homma!”. Ja tytöt kattoo viel ”voinks mä viel vähän tost ottaa?”, et semmonen tarkkuus on ehkä siin...]

Samantapaisia tyttöjen teknisen työn opiskelun piirteitä joita tutkittavat tunnistivat oppilaidensa työskentelystä, tunnistivat he myös omasta opetuksestaan jonkinlaisina naiseuden merkkeinä. He yhdistivät oman naiseutensa näkyvän opetuksessaan muun muassa töiden suunnittelun korostamisessa, työskentelyn huolellisuuden korostamisessa ja tarkahkossa vaativuudessa töiden viimeistelyvaiheessa.

Yleisesti tyttöjen motivaatiota erityisesti teknisen työn valinnaisryhmissä pidettiin poikien motivaatiota parempana. Tähän nähtiin osasyynä se, että kaikki teknisen työn valinnaisryhmiin hakeutuneet tytöt todellakin halusivat opiskella teknistä käsityötä ja olivat innokkaita sen suhteen. Sitä vastoin teknisen työn valinnaisryhmistä löytyi suhteessa enemmän sellaisia poikia, joita ei työskentely opettajan tulkinnan mukaan liiemmin kiinnostanut. Tyttöjen ja poikien yhteisenä piirteenä tunnistettiin myös kuitenkin yleinen kiinnostus käsitöitä kohtaan verrattuna muihin kouluaineisiin.

Lisäksi sen sijaan, että sukupuolen tuottamista esiintyisi pelkästään oppiaineiden ja käsityöalueiden välillä, vaikuttaisi sitä esiintyvän myös teknisen työn oppiaineen sisällä. Tämä on huomattavissa tutkittavien vastauksista tyttöjen ja poikien eroista teknisessä käsityössä.

6.2.3 Maskuliinista perinnekäsityötä ja katkenneita sormia

Tutkimusprosessia aloittaessamme halusimme selvittää minkälaisia kokemuksia ja käsityksiä tutkittavillamme on nimenomaan sukupuolistereotyyppioista käsityössä, etenkin teknisen käsityön alueella. Tutkimusprosessin edettyä aineis-

tonkeruuvaiheeseen huomasimme kuitenkin, että useiden tutkittavien kohdalla kokemukset ja käsitykset teknisen käsityön stereotypioista liittyivät moniin muihinkin asioihin kuin ainoastaan sukupuoleen. Siksi laajensimme näkökulmaamme koskemaan myös muita teknisessä työssä vallitsevia stereotypioita. Teknisen työn stereotypioista vahvimpana esiin nousi teknisen työn rinnastaminen perinnekäsityöhön, jossa lisäksi työtapana käytetään opettajan antamasta työn mallista kopiointia. Suurin osa tutkittavista tunnisti teknisestä työstä myös stereotyyppisiä maskuliinisia piirteitä. Lisäksi teknistä työtä pidettiin stereotyyppisesti helpompana ja puuhastelumaisempana oppiaineena kuin akateemisia oppiaineita. Syiksi sukupuolistereotyyppien esiintymiselle nykykoulun käsityössä pidettiin perinteisiä ja jopa vanhentuneita käsityksiä miesten ja naisten töistä, kodista peräisin olevia miesten ja naisten malleja, oppilaiden välistä ryhmäpainetta ja koulujen käsityövalintaa. Myös opettajan merkitys sukustereotyyppien purkajana nähtiin merkityksellisenä.

Yli puolet tutkittavista tunnisti teknisestä käsityöstä jonkinlaisen stereotyyppisen maskuliinisen ulottuvuuden. Teknistä työtä pidettiin miesvaltaisena joko opettajan sukupuolen tai sitä opiskelevien oppilaiden sukupuolen perusteella. Luonnehdittiinpa teknistä työtä jopa testosteroninkatkuiseksi miesten maailmaksi:

H2: [...ehkä se on sellainen viimeinen koulussa oleva äijäaine, joka on hyvin miesvaltaisena pidetty ja poikien valtakunta että kyllä siihen liittyy varmaa omassakin päässä niitä mielikuvia jos muihin aineisiin vertaa. Et naiset on koulussa usein enemmistönä mutta harvemmin teknisessä työssä... että ehkä siihen liittyy se et siellä on sitä nimenomaan sitä tekemistä eikä niinkään sitä teoriaopiskelua tai suunnittelua.]

Tässä aineistokatkelmassa tekninen työ rinnastetaan voimakkaasti miesten maailmaa stereotyyppisesti kuvaavaan "äjäkulttuuriin". Lisäksi tutkittava mainitsee teknisen työn luonteen käytännöllisenä toiminnan oppiaineena olevan yksi syy oppiaineen miesvaltaisuuteen.

Muutama tutkittavista mainitsi myös pyrkivänsä jollain tapaa kauemmas tämänkaltaisesta kulttuurista yrittäen tuoda teknisen työn opiskeluun tyttöjä kiinnostavia ja innostavia piirteitä. He panostivat töiden suunnittelussa luovuuteen ja siihen, että töiden aiheet olisivat peräisin oppilaiden omista kiinnostuksista ja tarpeista.

Teknisen käsityön miehistä stereotypiaa miltei voimakkaampana tutkittavat toivat esiin teknisen työn stereotyyppisen luonteen perinnekäsitöitä mallintavana puukäsityönä, jossa oppilaat kopioivat samoja opettajan mallin mukaisia perinteisiä töitä vuodesta toiseen. Aineistosta kävi ilmi se, että teknistä käsityötä ajatellessaan ihmiset yleensä sivuuttavat muut materiaalit ja tekniikat paitsi perinteisen puun työstön ja esimerkiksi ihmettelevät teknisessä työssä toteutettavia elektroniikka, metalli ja muovitöitä. Perinnekäsitöiden tyyppiesimerkeiksi mainittiin muun muassa jo legendaarisen statuksen teknisessä työssä saavuttanut löylykauha ja erilaiset puiset veistotyöt, kuten voiveitset, paistolastat ja erilaiset telineet. Teknisen käsityön perinnekäsitöistä ulottuvuutta eräs tutkittavista luonnehti seuraavaan tapaan:

H11: [No sanoisin että minkälaisena edelleen nään valitettavasti teknisen työn opetuksen kouluissa, niin kyllä sanoisin että se on edelleen semmosta perinteistä käsityön opetusta mitä se on ollu viimeset sata vuotta, sitä että opettajalla on malli ja sitte kaikki toistaa sen samanlaisen. Sanoisin että edelleen teknisen työn opetus on myös hyvin niinku materiaaleissa se rajoittuu puuhun ja metalliin ja ehkä alakoulun puolella se on pelkästään puu mitä käytetään, et jonkin verran siinäkin on tullu muutosta, mut sanoisin että se on edelleen kovin puukeskeistä, että muita materiaaleja ei jotenki uskalleta tai ehkä osatakaan käyttää]

Muita esille tulleita stereotyyppisiä käsityksiä teknisestä työstä olivat muun muassa teknisen käsityön pitäminen teoriapainotteisiin aineisiin verrattuna helppona ja mukavana veistopuuhasteluna. Työturvallisuuden laiminlyönnistä stereotyyppisenä varoittavana esimerkkinä toimivat teknisen työn opettajan työkoneilla tapatumaisesti menetetyt puuttuvat sormet, joilla oppilaita voitiin pelotella.

Kartoitimme tutkimuksessamme myös sitä, miksi käsityön sukupuolittuneisuutta ja stereotypioita ylipäättään esiintyy nyky-yhteiskunnassa ja mitkä seikat niitä pitävät yllä. Suurimpina syinä käsityöalueiden sukupuolittuneisuudelle ja sukupuolistereotyyppisyydelle tutkittavat pitivät ikiaikaisia ja perinteisiä käsityksiä miehille ja naisille sopivista töistä ja ammateista, jotka johtavat juurensa kaukaa menneisyydestä aina agraariyhteiskunnan ajoista ja töistä saakka. Toisaalta tällaisia käsityksiä pidettiin vanhankantaisina ja jäänteinä menneistä ajoista. Sota-ajoista peräisin miesten ja naisten töiden murroksen nähtiin siis olevan vielä käynnissä. Myös kodin ja sieltä kumpuavien asenteiden

merkitys perinteisten sukupuoliroolien välittäjänä tunnustettiin laajasti. Sukupuoliroolien muuttumattomuus käsitettiin ikään kuin itseään ruokkivana kehänä. Tällä tarkoitettiin sitä että jos oppilaat ja heidän vanhempansa eivät ole kohdanneet tai kiinnittäneet huomiota sukupuolelleen epätavallisissa ammateissa toimiviin henkilöihin, säilyy käsitys eri sukupuolille soveltuvista ammateista muuttumattomana. Esimerkiksi tämän vuoksi perinteisten sukupuoliroolien tunnistettiin muuttuvan hyvin hitaasti.

Sukupuolirooleja ja stereotyyppioita voimakkaimmin ylläpitävänä seikkana tunnistettiin lasten ystäväpiirin käsityövalintojen aikaansaama ryhmäpaine käsityövalinnassa. Yli puolet tutkittavista mainitsi ryhmäpaineen ja kaveripiirin merkityksen olevan hyvin voimakas peruskouluikäisillä lapsilla opiskeluvaihtoehtoja tehdessään. Tämä asia nähtiin joissain tapauksissa jopa hieman harmillisena, koska ryhmäpaineen koettiin vaikuttava käsityön valintaan jopa oppilaan henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteita enemmän. Sukupuolten mukaan käsityöryhmiin jakautumisen nähtiin olevan ryhmäpaineen seurausta. Esimerkiksi jos kaikki tytöt valitsevat opiskeltavakseen tekstiilityötä on yksittäisten tyttöoppilaiden kynnyksellä valita teknistä työtä erittäin suuri. Lisäksi vanhempien jonkinlaisella painostuksella sukupuolelle tyypilliseen käsityöalueen valintaan koettiin olevan merkitystä:

H6: [Et nykyään se vielä menee aika paljon niinkun jonku vanhempien painostuksen mukaan että "no, sä oot poika, sä valitset teknistä" ja "sä oot tyttö, sä valitset tekstiiliä". Et jonkin verran sitä on siellä.]

Peruskoulussa tehtävän käsityöalueen valinnan katsottiin itsessään pitävän yllä käsityöiden sukupuolittuneisuutta, koska tällöin oppilaat pakotetaan valitsemaan käsityöalueista toinen. Tässä tilanteessa oppilaat valitsevat yleisesti tutun ja turvallisemman ja myös sukupuolelleen tavanomaisempana pidetyn käsityöalueen opiskeltavakseen. Aineistosta ilmeni, että jos tytöt ja pojat opiskelisivat kaikki saman verran kumpaakin käsityön lajia, ei niiden sukupuolittuneisuus olisi niin jyrkkää ja kaikki oppilaat hallitsisivat taitoja tasapuolisesti molemmista alueista. Ylipäätään käsityöalueiden integraatio ja jyrkästä oppiainerajaisuudesta pois pyrkiminen mainittiin keinoina, joilla käsityön sukupuolittuneisuus

saataisiin vähenemään. Nykyään teknisessä työssä useat toteutettavat työt kantavat muutamien tutkittavien mielestä mukanaan melko miehistä leimaa, eivätkä siksi liiemmin tyttöjä kiinnosta. Innostavampien kaikkia oppilaita kiinnostavien työaiheiden kehittämällä ja osaltaan oppiaineiden integraatiolla tätä käsityöprojektien mukanaan tuomaa sukupuolittumista voitaisiin osaltaan hälventää.

Yksilön tasolla teknisen työn opettajien merkitys sukupuoliroolien ja stereotyyppien ylläpitäjinä ja sitä vastoin myös purkajina nähtiin erittäin merkityksellisenä. Vanhankantaisten opettajien välittämien käsitysten käsityön sukupuolirooleista ja myös heidän toteuttamiensa teknisen työn projektien nähtiin pitävän yllä sukupuolirooleja. Näiden projektien ei koettu innostavan etenkään tyttöjä teknisen työn pariin. Sitä vastoin taas ammattitaitoiset, innostavat ja kaikkia oppilaita tehokkaasti motivoivat opettajat koettiin tärkeänä voimavarana teknisen työn sukupuoliroolien purkamisessa ja tyttöjen innostamisessa tekniseen työhön. Tämänkaltaisten alakoulunopettajien merkitystä asiaan luonnehtii eräs tutkittavista näin:

H6: [...riippuu tietysti alakoulun opettajasta minkälaisia on että, miten ne (oppilaat) asennoituu siihen teknisen työn opetukseen että. Siel on alakoulun puolella motivoituneita teknisen opettajia ja sit kun siellä on niinku sekaryhmiä ni tavallaan ehkä se enemmän se opettajan ammattitaito mun mielest vaikuttaa sen oppilaan kiinnostukseen siihen oppiaineeseen. Et jos sulla on opettaja, joka joutuu opettamaan teknistä sen takia vaan että se saa tunnit täyteen, niin se ei motivoi sitä oppilasta oli se tyttö tai poika. Kun taas sitten se opettaja joka on motivoitunut siihen aiheeseen, oli nainen tai mies, niin alakoulun oppilaat ei vielä ajattele sillein että nainen tekee jotakin, mies tekee... Et se että mun puolesta niinkun alakoulun puolelle pitäis saada semmosia niinkun motivoituneita oikeesti päteviä eikä semmosia niinku täytetunteina opettavia. Niin sit ehkä se oppilaski kiinnostuis siitä, oli tyttö tai poika.]

Ammattitaitoisten ja motivoivien alakoulun teknisen työn opettajien merkitys etenkin sukupuoliroolien ja stereotyyppien purkajana korostuu tämän tutkittavien vastauksissa. Yliopiston opinnoilla koettiin olevan voimakas rooli tämänkaltaisten opettajien tuottamisessa ja samalla tasa-arvon edistämässä. Näiden opintojen koettiin tehokkaasti häivyttäneen teknisen työn sukupuolirooleja ja kannustaneen naisia teknisen työn ja teknologiakasvatuksen opiskeluun. Tällaiset opinnot läpikäyneiden opettajien koettiin vievän sukupuolirooleja purkavaa asennetta ja työskentelytapaa mukanaan myös omaan opetukseensa ja tätä kautta kouluihin oppilaiden tietoisuuteen.

6.3 Naisena teknisen työn maailmassa

Toinen tutkimuskysymyksemme pureutui siihen, kohtaavatko tutkittavamme työssään sukupuoleensa liitettyjä stereotypioita tai ennakkoluuloja toimiessaan sukupuolelleen epätyypillisessä ammatissa. Kartoitimme sukupuolistereotyyppien ja -ennakkoluulojen ilmenemistä kolmelta taholta: kouluhenkilöstön, opilaiden ja heidän vanhempinsa ja työn ulkopuolisilta tahoilta.

6.3.1 Teknistä työtä opettavana naisena kollegojen silmin

Tutkittavien kokemukset koulun henkilöstön taholta ilmenneistä sukupuolistereotyyppioista ja ennakkoluuloista vaihtelivat merkittävästi. Puolet tutkittavista ei ollut kohdannut minkäänlaista sukupuoleensa kohdistunutta asennoitumista kun taas toinen puoli tutkittavista oli tällaista asennoitumista jossain määrin kohdannut. Kohdatut asenteet vaihtelivat laadultaan positiivisten ja negatiivisten asenteiden välillä. Tutkittavia kohtaan osoitetut asenteet olivat joissain tapauksissa olleet seurausta pikemminkin heidän vähäisestä opettajakokemuksestaan kuin sukupuolestaan.

Kollegan käsitteellä viittaamme tässä yhteydessä tutkittavien työtovereihin eli rehtoreihin, muihin opettajiin sekä muuhun kouluhenkilöstöön. Kysyimme tutkittavilta miten heidän kollegansa ovat suhtautuneet heihin teknistä työtä opettavina naisina. Tutkittavat liittivät vastauksiinsa piirteitä kuten suvaitsevaisuus, pätevyys ja ihmettely. He tunnistivat myös asenteita jotka eivät liittyneet heidän sukupuoleensa ja osasivat erotella sukupuolesta riippumattomiin asioihin liittyviä asenteita:

H1: [Niin häneltä (toinen teknisen työn opettaja) sain tietenkin myöskin nuorena ja vasta kouluja käyneenä opettajana aika paljon tukea, mutta musta se tuntuu et se tuki oli kyllä yksilöl... niinkun yksilönä tukea, eikä niinkään naisena. Mutta omasta mielestä oli kyllä aika hyvin on yksilönä kohdeltu eikä sukupuolena.]

Tutkittavien kokemukset heidän kohtaamisestaan sukupuolistereotyyppioista kollegoiden taholta olivat melko vähäisiä. Tutkittavista puolet eivät olleet kohdanneet minkäänlaista sukupuoleensa liittyvää asennoitumista kollegoidensa taholta. Sen sijaan he vastasivat kohdanneensa kannustamista ja suvaitsevaa asen-

netta. Heidät oli otettu työssään vastaan hyvin ja he tunsivat päässeensä työyhteisön jäseneksi. Yksi tutkittava oli yllätynyt positiivisesti saamastaan luottamuksesta:

H9: [Noo(olin) jotenki yllätynyt, että ne (muut opettajat) jotenki aattelee, et mä oon semmonen ammattilainen. Että mulla on se pätevyys ja et mä hallihen sen. Että se on yllättävää ku ite jotenki miettii et osaankohan mä nyt tarpeeks hyvin]

Tutkittavista puolet tunnisti kohdanneensa sukupuoleen kohdistuvaa asennoitumista. Osa tutkittavista tunnisti nämä asennoitumiset neutraaleiksi. Neutraalit kokemukset liittyivät eniten siihen, että tutkittavien teknisen työn opettajuuden ilmeneminen herätti kollegoissa neutraalia ihmettelyä. Tutkittavat liittivät näihin hämmästyksen kokemuksiin myös positiivisen ilmapiirin siten että heidän ammattiaan ihmetelleet kollegat ohittivat ihmetyksensä ”alkuhämmästyksen” jälkeen melko nopeasti:

H2: [No kyllä sitä aluks varmaan vähä ihmeteltiin ja sitte sai moneen kertaa sanoa et nii et mä opetan teknistä enkä teksiiä koska monesti esittelen itseni käsityön opettajaksi koska olen kumpaakin, mutta eei sitte siitä sen jälkee oo tarvinnu tehdä numeroa. Et positiivisesti otettu vastaan.]

Osalla tutkittavista sukupuoleen kohdistuvat asenteet olivat olleet osaltaan negatiivisia kokemuksia. Tämä näkyi vastauksissa kokemuksina aliarvioinnista ja vähättelystä. Sukupuoleen liittyvää negatiivista asennoitumista esiintyi tutkittavien kokemuksissa vähän ja usein ainoastaan yhden työyhteisön henkilön taholta. Yhdessä kertomuksessa tutkittava koki jääneensä toisten teknisen työn opettajien yhteistyön ulkopuolelle. Ne henkilöt, joiden osalta tutkittavat olivat kohdanneet epäilevää asennetta, tunnistettiin esimerkiksi eläkkeelle jääviksi teknisen työn opettajiksi. Tämä epäilevä asenne näkyi tutkittavien kertomuksissa joidenkin kollegoiden äänensävyissä ja katseissa, mutta harvoin konkreettisine keskusteluina. Eräs tutkittavista tunnisti kohdanneensa ennakkoluuloja sukupuolensa suhteen aluksi mutta huomasi niiden hälvenneen alun jälkeen:

H4:”...kyllä tuli vähä semmosta että tämmönen tyttö tänne laitettiin...mut sit että ku sain mä sitte tämmösen kehun kuitenkin keväällä et olipas tosi kiva ku tehtiin muutakin ku naulattiin nauvoja lautaan...että semmonen alkujuttu on pikkasen mutta...”

Kokemuksia sukupuoleen liittyvistä asenteista kollegoiden osalta esiintyi tutkittavien vastauksissa melko vähän ja silloinkin kohdattu asennoituminen oli ly-

hytaikaista. Yksikään tutkittava ei ollut kohdannut asennoitumista useassa eri koulussa, eikä esimerkiksi suoranaisia riitatilanteita esiintynyt heidän kokemuksissaan lainkaan. Yksi tutkittava mainitsi ihmetelleensä haastattelupyynnön saatuaan sitä, miksi tällaista tutkimusta enää nykyään tarvitsee tehdä, sillä hänen kokemuksensa mukaan koulumaailma on tasa-arvoinen miesten ja naisten välillä:

H2: [...Ehkä, kun sain tän tutkimuspyynnön, haastattelupyynnön nii just herätti ihmetystä että tää on niiku tapetilla vielä että sillee ite kokee että on omassa elämässä päässy sen asian yli...]

6.3.2 Cooli osaja vai taitamaton noviisi? - oppilaiden ja vanhempien näkökulma

Oppilaiden ja oppilaiden vanhempien osalta ilmenneen asennoitumisen suhteen tutkittavat erottelivat vaihtelevia kokemuksia. Suurin osa tutkittavista tunnisti kohdanneensa jonkinlaista sukupuoleensa liittyvää asennoitumista. Tutkittavat tunnistivat oppilaidensa kohdalta sukupuoleen kohdistuvaa asennoitumista enemmän kuin kollegoidensa osalta. Nämä kokemukset vaihtelivat positiivisten ja negatiivisten kokemusten välillä.

Yksi tutkittavista kertoi oppilaan suhtautuneen häneen teknisen työn sijaisena positiivisesti seuraavalla tavalla:

H10: [...sit se (oppilas) vaan että "siis, sä oot nainen?", sillei vähän kysyvään sävyyn. Mä et "joo niin oon nainen.". Sit se on sillei "WAU, AIVAN MAHTAVAA, EN MÄÄ MILLÄÄN PAHALLA, COOL!"...]

Sukupuoleen kohdistuvat asenteet liittyivät tutkittavien kokemuksissa usein ensikohtaamisiin oppilaiden kanssa, joissa oppilaille tuli yllätyksenä että opettaja onkin sukupuoleltaan nainen. Tämä yllättyneisyys ymmärrettiin pääosin neutraalina, ei loukkaavana asenteena ja sen tunnistettiin menevän nopeasti ohi muutamien oppituntien myötä. Oppilaiden iän merkitys sukupuoleen suhtautumisessa mainittiin osassa tutkittavien vastauksista. Nuorempien alakoulussa opiskelevien oppilaiden katsottiin osoittavan vähemmän ihmettelyä ja epäilyä opettajan sukupuolta kohtaan kuin vanhempien yläkoulussa opiskelevien oppilaiden. Yksi tutkittavista kertoi olevansa hämmentynyt siitä, kuinka hänen ala-

koulun ryhmänsä ei ollutkaan kiinnittänyt huomiota hänen sukupuoleensa, vaikka hän oli niin olettanut. Myöhemmin samaisen tutkittavan sijaisena toiminut opettaja oli kysynyt oppilailta, miltä tuntuu olla nainen teknisen työn opetuksessa. Tutkittavan yllätykseksi oppilaiden vastaus viittasi siihen, ettei sillä ollut mitään väliä. Toisaalta saman tutkittavan kokemuksiin liittyi myös huomio siitä, kuinka vanhemmat ja taitavammat oppilaat olivat joskus kyseenalaistaneet hänen taitojaan:

H9: [...mut isompien kanssa niin siitä kyllä aika selkeestikin, varsinkin semmosten aika taitavien oppilaitten kanssa huomaa vaikka että jos jotain yrittää neuvoa tai ehottaa että näin saisit tästä paremman että ni sit on joku semmonen että "mitä tuo tyttö tulee sano-
maa että kyllä mä hallihen" että ei sellai suoranaisesti mutta kuitenkin huomaa semmosta että...ois vakuuttavampaa että olis mies opettajana...]

Myös aiemman teknisen työn opettajan sukupuolen katsottiin vaikuttaneen siihen, miten oppilaat ottivat tutkittavat vastaan. Jos aiempi opettaja oli ollut mies ja oppilaat olivat siihen tottuneet, koettiin esimerkiksi kurinpito haasteellisempänä. Mikäli aiempi opettaja oli myös ollut nainen, eivät oppilaat juurikaan ihmetelleet uuden opettajan sukupuolta:

H12: [...pienemmät oppilaat ei ees mitenkää ihmettele sitä (opettajan sukupuolta) koska ei heillä ole semmosta ennako-olettamusta että miehen pitäis opettaa sitä]

Tutkittavien kokemuksissa mainittiin myös heidän oma yllättyneisyytensä sukupuoleen liittyviä ennakkoluuloja kohtaan. Yksi tutkittavista mainitsi olleensa tietoinen siitä, että oppilaat saattavat osoittaa sukupuoleen kohdistuvia asenteita, mutta myönsi silti yllättyneensä niistä. Sukupuoleen liittyvät negatiiviset asenteet liittyivät tutkittavien kertomuksissa heidän ammattitaitonsa kyseenalaistamiseen:

H1: "...et parilta oppilailta ekoilla tunneilla tuli ihan et "mitä, nainen tekninen opettaja... Eeee voi olla, eef sä, et sä tunnista ees liimaa lakasta."

Jos opetustilanteessa on samanaikaisesti ollut läsnä mies ja nainen, ovat oppilaat saattaneet kysyä apua ensin mieluummin mieheltä kuin naiselta joka on teknisen työn opettaja. Tällaiset tilanteet ratkesivat usein nopeasti sen jälkeen, kun opettaja oli painottanut olevansa opettaja luokassa. Joissain tapauksissa oppilaat kyseenalaistivat naisopettajan taidon tunnistaen teknisen työn luokassa

tarvittavia työkaluja. Osa tutkittavista kertoi kohdanneensa tilanteita, joissa oppilaat eivät uskoneet heidän hallitsevat teknisen työn taitoja, vaikka olivatkin sen oppilaille jo osoittaneet.

Tutkittavista kolme ei ollut kohdannut oppilailtaan sukupuoleen liittyvää asennoitumista lainkaan, vaikka yksi heistä olikin ennalta niin odottanut:

H7: [...mä aatteli et silloin ku ensimmäinen teknisen työn ryhmä tuli tai siis vuos sitte, ni mä aattelin että miten ne oppilaat sitten ko heil on kuitenkin aikasemmin ni ollu miesopettajia ainaki näis ryhmis mitä mul nyt on, ni tiedän et on aiemmin vain opettanu mies teknistä työtä, niin aattelin että kysyykö ne multa apua vai aatteleeks ne et toi on nainen et se ei osaa mitään. Mut emmä oo huomannu et olis jotenki siit et mä oon naispuoleinen, niin yhtä lailla ne mun mielestä kysyy apuu ja toimii mun ehdotusten mukaisesti. Et en koe siinä mitään ihmeempää...]

Nämä tutkittavat erottelivat lisäksi syitä sille, miksi oppilaat eivät olleet osoittaneet asennoitumista heidän sukupuoleensa millään tavalla. Yhdeksi syyksi tälle mainittiin aiemman opettajan sukupuolen merkitys. Oppilailla ei siis ollut itsestään selvää kuvaa siitä, kenen teknistä työtä tulisi opettaa, mikäli tutkittava oli heidän ensimmäinen opettajansa.

Tutkittavien vastaukset oppilaiden vanhempien suhtautumisesta teknistä työtä opettavaan naisopettajaan olivat hajanaisia. Viisi tutkittavaa ohitti vanhempien asennoitumiseen liittyvän vastauksen kokonaan tällaisten kokemusten puutteen vuoksi. Loput seitsemän kysymykseen vastannutta tutkittavaa mainitsivat huomanneensa jotain sukupuoleen liittyvää asennoitumista, mutta tarkempia esimerkkitapauksia ei heidän kertomuksissaan juuri esiintynyt. Vastauksissa esiintyi tilanne, jossa vanhempainillassa jotkut vanhemmat voivat tulla ihmettelemään sitä kuinka hienoa on että koulussa on nainen teknisen työn opettajana. Yksi tutkittavaa osasi tehdä linkin oppilaiden sukupuoleen liittyvien asenteiden ja kodin esimerkin välillä viitaten siihen, että oppilaiden käsitykset ja ennakkoluulot tulevat usein kotoa vanhempien asenteiden kautta opittuna:

H1: "...en nyt suoraan ei oo tietenkään vanhemmilta ei ole tullut suoraa vastausta joten en nyt voi sanoa että ne on suoraan vanhemmilta ne käsitykset, mutta uskon että se on paljon kotoa tulee ne käsitykset."

Vastauksissa mainittiin että vanhempainilloissa vanhempien ilmeet ovat yllättyneitä siitä kuinka koulussa on nainen teknisen työn opettajana, mutta tutkit-

tavat eivät tarkemmin kuvailleet näitä tilanteita. Tutkittavat kertoivat ymmärtäneensä vanhempien olleen lähinnä kiinnostuneita siitä, minkälainen opettaja on, eivät niinkään tämän sukupuolesta. Muutama vanhempien sukupuoleen liittyviä asenteita käsittelevään kysymykseen vastanneista tutkittavista ei tunnistanut havainneensa asenteita vanhempien suunnalta lainkaan.

Tutkittavien suhtautuminen sukupuoleen kohdistuviin asenteisiin oppilaiden osalta ilmeni osassa vastauksia. Yleisimmät reagoitavat oppilaiden asenteisiin vaihtelivat välinpitämättömyyden ja huumorin välillä. Tutkittavat joko jättivät huomiotta oppilaiden kummastelevat ilmeet ja ihmettelevät lausahdukset opettajan sukupuolesta tai sitten osoittivat oppilaille käytännössä olevansa osaavia teknisen työn opettajia. Tapauksia, joissa tutkittava olisi joutunut toistuvasti perustelemaan ammattitaitoaan ja reagoimaan oppilaan asenteeseen, ilmeni tutkittavien kertomuksissa vähän, mutta kuitenkin joillain heistä:

H11: [...Mä olin useemman kerran myöskin sen ryhmän kanssa sijaisena, olin toistekin mutta hänellä oli edelleen tällä yhellä oppilaalla erityisesti vaikeutta suhtautua muhun... Ja myöntää sitä että ehkä hän (opettaja) sittenki osaa.]

6.3.3 Sukupuolivalistuksen vai teknisen työn opettaja?

Tutkittavilta kysyttiin myös heidän kokemuksiaan työn ulkopuolisten tahojen asennoitumisesta heitä kohtaan teknistä työtä opettavina naisina. Työn ulkopuolisiin tahoihin luimme tuttavapiirin, perheen ja ylipäätään kaikki muut koulun ulkopuoliset tahot. Tutkittavien vastauksista erottui selvimmin se, kuinka nainen teknisen työn opettajana herättää ihmisissä ensin hämmästyksen kautta kiinnostusta. Tämä nähtiin enemmän neutraalina asennoitumisena ja jopa hyvänä tapana saada keskustelua aikaan. Tuttavat ja perhe osoittivat usein kiinnostusta ja kyselivät lisätietoja syistä alan valinnalle. Tutkittavien tuttavat nostivat usein keskustelunaiheissa esiin teknisten alojen miehisyuden. Kaikkien tutkittavien perheiden asennoitumiset eivät olleet pelkästään positiivisia.

Eräässä vastauksessa tutkittava koki perheensä asenteen epäluottamuksena hänen taitojaan ja pystyvyyttään kohtaan seuraavasti:

H10:[...mutta kyllä mä oon kuitenkin ollu tosi katkera mun isoveljelle siitä että meitä on koheltu ihan täysin eri lailla. Edelleenkin meidän isä ei yhtään ymmärrä sitä että, että mä ossaan tehdä asioita ihan samalla tavalla ku hänkin että ei kyllä minkäänlaista luottoa oo...]

Negatiivisiksi koetut asenteet perheen suunnalta herättivät tutkittavissa vasta-reaktion; halun näyttää oman pystyvyytensä. Tutkittavien vastauksista nousi esiin muiden teknisten alojen ihmisten asenteet ja stereotypiat heitä kohtaan teknistä työtä opettavina naisina. Tämä ilmeni sellaisissa tilanteissa, joissa koulun ulkopuolinen henkilö ei ymmärtänyt tutkittavan olevan teknisen työn opettaja tämän sukupuolesta johtuen. Osa tutkittavista kertoi, ettei heitä oltu tietyissä tilanteissa otettu vakavasti teknistä työtä ja sen järjestämistä koskevissa asioissa. Jotkut tutkittavien kohtaamat tekniikan alojen ihmiset eivät olleet suostuneet käsittämään että nämä naiset voisivat ymmärtää teknisistä ratkaisuksista tai sovelluksista mitään. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi laitteiden hajoaminen koulussa ja korjaajan saapuminen tai uusien laitteiden hankkiminen. Yhdessä tapauksessa tutkittava kommentoi tapausta, jossa talotekniikan ratkaisuja kauppitteleva ovelta ovelle myyjä esitteli tuotettaan:

H11: [Mut sit se (ovelta ovelle myyjä) vähän turhan paljon korosti sitä, että "olis hyvä että mies olis paikalla", että kun hän sitten tulee. Vähän turhan monta kertaa sitten sano sen, että ois sitten hyvä olla että mies on paikalla ni hän sitte, et ymmärtää tän että miten tää... Siinä kohtaa sitten sanoin että "anteeks oletko nyt siis sitä mieltä että nainen ei voi ymmärtää tätä?" ja voi kun hän oli taas vaikeana.... Sit mä totesin et eipä sun tarte tulla tänne että ehkä me nyt ei tätä kuitenkaan oteta että...]

Tutkittavien reaktioita heidän sukupuoltaan kohtaan kohdistuneisiin asenteisiin selvitettiin kysymällä miltä asennoituminen heistä tuntui. Reagoinnissa työn ulkopuolisten tahojen osoittamia asenteita kohtaan esiintyi lievää ärsyyntymistä, mutta toisaalta myös huvittuneisuutta. Lievä ärsyyntyminen yhdistettiin tutkittavien vastauksissa siihen, kuinka he kokivat ammattitaitonsa perustelemisen näille tahoille turhaksi tällaisissa tilanteissa. Ärsyyntymisen kokemukseen liitettiin myös oman asenteen merkitys tilanteista selviytymiseen:

H4:"No ehkä se on enemmän vaan semmosta ärsyttävää...et ku on kuitenkin ammattitaito ja kaikki muu ni sitte...tulis vähä sellanen tarve todistella sitä et kyllä täällä pystyy mut sit tuntuu toisaalta turhalta se että mitäpä tässä todistelemaan ku itse tietää mitä tekee..."

Muutamassa vastauksessa esiintyi huvittuneisuutta sukupuoleen kohdistuvia asenteita kohtaan. Yksi tutkittava kertoi mielellään "näpäyttävänsä" stereo-

tyyppistä asennetta osoittavia tahoja sukupuoleen liittyvissä asenneasioissa, mikäli tämä havaitsi toisen ihmisen ajattelevan esimerkiksi siten että miehen olisi oltava kotona kodin tekniikkaan liittyvistä asioista keskusteltaessa. Tutkittavat kertoivat olevansa tietoisia siitä, että he saattaisivat kohdata sukupuoleen liittyvää asennoitumista työelämässä. Osalla tutkittavista sukupuolistereotyypiset asenteet toisten ihmisten suunnalta toimivat motivaatiokeinona siten, että halu näyttää oma pystyvyys kasvoi. Toimipa yksi sukupuolistereotyyppiä huvittavana kokenut tutkittava niinkin että kysyi tieteen tahtoen ihmisiltä, minkä aineen opettaja hän heidän mielestään on:

H3: [...niinkun nyt esimerkiksi pikkujoulujen jatkoilla, kolmekymppinen mies kyseli kun kuuli et meillä on opettajien porukka liikkeellä, en sitte kertonu et minkä aineen opettaja mä olen, mä teen tätä ihan tietoisesti, et mä kyselen ihmisiltä, mä meinasin revetä nauruun ku hän oli sitä mieltä että mä opetan sukupuolivalistusta koulussa.]

6.3.4 Mää ossaan tehdä hommat, mä oon ihan oikeesti teknisen työn opettaja!

Tiedustelimme tutkittavilta, ovatko he joutuneet perustelemaan ammattitaitoaan teknisen työn opettajina kollegoilleen, oppilailleen, oppilaidensa vanhemmille tai muille koulun ulkopuolisille tahoille. Suurin osa kysymykseen vastanneista tutkittavista tunnisti omasta elämästään ainakin yhden tilanteen jossa olivat joutuneet perustelemaan ammattitaitoaan teknisen työn opettajana. Yhdeltä tutkittavalta emme epähuomiossa kysyneet tätä kysymystä. Teknisen työn ammattitaidon perustelua käsittelevän kysymyksen vastauksissa perustelun kohteet vaihtelivat. Tutkittavien vastauksissa ilmeni ammattitaidon perustelua sellaisille tuttaville, jotka ovat muun tekniikan kanssa tekemisissä, muun muassa teknisillä aloilla työskenteleville henkilöille. Osa tutkittavista ei tarkentanut tilanteita, joissa olivat kokeneet joutuneensa perustelemaan ammattitaitoaan. Tutkittavien vastauksissa mainittiin oppilaat yhtenä ryhmänä jolle omaa osaamista on joskus perusteltava esimerkiksi näyttämällä kuvia omista töistä tai osoittamalla toiminnallaan osaamista. Näissä vastauksissa tutkittavat huomioivat ammattitaidon perustelemisen liittyneen nimenomaan sukupuoleen:

H10: [...multa puuttuu se semmonen miesstatus mikä tuo mukanaan sen että ne oppilaat heti tajuais että okei tuo on mies, että tuo nyt totta kai ossaa käyttää näitä laitteita ja me

ollaan täällä ihan turvassa ja hyvissä käsissä ja me voijaan kysyä siltä neuvoa. Että mun täytyy se, vakuutella periaatteessa niille oppilaille joka kerta kun mä meen opettamaan, että mä ossaan tehdä hommat ja että ne voi tulla kysymään multa apua ja että mä oon ihan oikeesti teknisen työn opettaja.]

Osa tutkittavista liitti ammattitaidon perustelemisen tarpeen pikemminkin vastavalmistuneisuuteen ja uutena opettajana toimimiseen kuin sukupuoleen. Tutkittavien vastauksissa verrattiin myös naisten ja miesten ammattitaidon perustelemisen tarvetta. Tämä näkyi joidenkin tutkittavien esille nostamassa ajatuksessa siitä, että teknisen työn miesopettajien ei ehkä tarvitse perustella ammattitaitoaan yhtä paljon kuin naisopettajien. Teknisen työn luokan laitehankinnosta vastaamisen katsottiin olevan yksi asia, jossa miehet ja naiset olivat eriarvoisessa asemassa uskottavuutensa suhteen. Lisäksi yhdessä vastauksessa mainittiin oman henkisen prosessin läpikäynti ammattitaidon perustelemisessä. Tällä henkisellä prosessilla tutkittava tarkoitti, että naiset joutuvat joskus perustelemaan omaa ammattitaitoaan myös itselleen:

H2: [...mutta ehkä nainen teknisen työn opettajana joutuu sellai henkisestä käymään sen prosessin läpi että itselleen selittää että olen yhtä pätevä kuin kuka tahansa... että ei ehkä niin ulkoisesti mutta itselleen että ainakin alussa nuorena opettajana joutuu tekemään hyvää jälkeä ennen kuin oot sitte arvostettu opettaja ja ehkä tavallaan pätemään siinä hommassa enemmän kuin miesopettaja]

6.4 Naisena maskuliiniselle reviirille pyrkimässä

Kolmannen tutkimuskysymyksemme avulla selvitimme, ovatko tutkittavamme kohdanneet naiseuteensa liittyviä sukupuolistereotyyppioita tai -ennakkoluuloja työhönhakutilanteissa. Halusimme siis tietää, onko heitä kohdeltu jollain tapaa stereotyyppisesti tai jopa epäoikeudenmukaisesti heidän hakeutuessaan teknisen työn opettajan tehtäviin. Kartoitimme lisäksi sitä, minkälainen tutkittavien käsitys on naisten ja tyttöjen kiinnostuksesta teknisen työn ja tekniikan pariin ylipäätään.

6.4.1 Jos hakemuksessa lukis joku miehen nimi niin ei siltä kysyttäs välttämättä että onnistuuko se teknisen työn opetus

Kysyimme tutkittavilta työhön hakeutumiseen liittyviä kokemuksia. Kysymysten tarkoituksena oli selvittää, minkälainen työnantajien asenne tutkittavia koh-

taan oli työhönhakuvaiheessa. Tutkittavista suurin osa koki tulleen positiivisesti vastaanotetuksi työhaastattelutilanteessa. Osa tutkittavista tunnisti vastauksissaan rehtoreiden positiivisen asenteen teknisen työn naisopettajia kohtaan siten, että naiseus ja teknisen työn opintojen yhdistelmä parantaisi työhön pääsemisen mahdollisuutta. Tutkittavat mainitsivat vastauksissaan rehtoreiden ja haastattelijoiden positiivisen suhtautumisen heitä kohtaan, mutta harvoin tarkensivat tällaisen suhtautumisen syitä. Ainoastaan muutama tutkittava toi esiin sukupuoleensa kohdistuneita negatiivisia kokemuksia.

Osa positiivisia kokemuksia kertoneista tutkittavista kertoi olevansa ylpeitä siitä, että olivat työtä hakiessaan ohittaneet useita päteviä mieshakijoita:

H11: "...että kaks kutsuttiin haastatteluun. Toinen oli kylläkin mies ja hyvin kokenut, mutta... Siitä voi ottaa taas itselleen kunniaa että pääs siitä ohi."

Muutamalla tutkittavalla vastauksissa esiintyi negatiivisia kokemuksia sukupuoleen kohdistuneen asennoitumisen takia. Yksi tutkittava pohti vastauksissaan miesten erityisasemaa naisiin verrattuna työhönhakutilanteessa seuraavalla tavalla:

H9: "...että tavallaa jos hakemuksessa lukis joku miehen nimi että Pentti niin ei siltä kysyttäis välttämättä että onnistuuko se teknisen työn opetus jos näkee et siel on se pätevyys et jotenki ajatellaan että totta kai mutta sit on nainen niin siin on ehkä viel semmonen pien epävarmuus että on sillä pätevyys mut osaakohan se opettaa?"

Näissä negatiivisia kokemuksia heijastelleissa vastauksissa esiintyi tapauksia, jossa tutkittava oli hakenut avointa teknisen työn opettajan paikkaa sitä saamatta. Kertomuksissa ilmeni, ettei tutkittavalle osattu perustella syytä valitsematta jättämiselle vaikka hän oli ollut hakijoista pätevämpi. Hänelle oli jäänyt tunne siitä, että rehtori mieluummin palkkasi miehen kuin naisen:

H12: "...ja ensimmäisen viran sai miespuolinen opettaja jolla oli siis lyhyt sivuaine tekni-
sestä eli olin tavallaan häntä pätevämpi tähän tehtävään...mutta mua ei valittu eikä siihe
esitetty ikinä mitään kovin hyviä syitä että minkä takia hän oli sitten soveltuvampi..."

Kaikki tutkittavat yhtä poikkeusta lukuun ottamatta tunnistivat vastauksissaan sukupuoleen liittyviä asenteita työhönhakutilanteissa. Yksi tutkittava kertoi, että hänen sukupuoleensa ei kiinnitetty huomiota millään tavalla.

Suurin osa tutkittavien vastauksista keskittyi teknisen työn ja naiseuden väliseen yhteyteen kohdistuviin asenteisiin. Yhdessä vastauksessa tutkittava kertoi kuinka häneltä tiedusteltiin haastattelussa, miten hänen sukupuolensa vaikuttaisi luokanhallinnan keinoihin, ei niinkään tekniseen työhön. Tutkittava ei kokenut tätä kysymystä loukkaavana. Tutkittavat erottelivat vastauksissaan myös sukupuoleen liittyvien asenteiden ulkopuolelle jääviä syitä sille, miksi he eivät olleet saaneet hakemaansa paikkaa tai miksi muut hakijat eivät olleet päässeet haastatteluun. Syinä nähtiin esimerkiksi kokemuksen vähyys ja teknisen työn pätevyyden puuttuminen:

H7:” ... ja silloin ehkä vähä enemmän ehkä kyseenalaistettiin sitä et mä oon vasta valmistunu ja en oo mulle oo teknisen työn opettajan kokemusta kuin jostain muutamist pienist sijaisuuksista...”

6.4.2 Kohti tasa-arvoisempia työllistymismahdollisuuksia

Tutkittavilta kysyttiin heidän omia näkemyksiään siitä minkälaiset mahdollisuudet miehillä ja naisilla on päästä töihin teknisen työn opetuksen alalle ja millaiset nämä mahdollisuudet ovat toisiinsa verrattuna. Tutkittavien vastaukset vaihtelivat suuresti, eikä niistä ollut löydettävissä selkeää punaista lankaa. Vastauksista kävi ilmi, että teknisen työn pätevyyden katsottiin olevan hyvä keino parantaa työllistymismahdollisuuksia sukupuolesta riippumatta:

H12:” ...no kyllä mä luulen et naisille samalla lailla löytyy töitä kuin miehillekin kun ylipäätään kuka vaan kellä nyt sattuu teknisen työn osaamista olemaan niin saa keskivertoo helpommin työpaikan ainaki täällä pääkaupunkiseudulla...”

Tutkittavista neljä piti miesten mahdollisuuksia teknisen työn opetuksen työhaastattelussa parempia naisiin verrattuna. He tiedostivat kertomuksissaan sen kuinka virallisesti naisten ja miesten tulisi olla samalla viivalla työnhakutilanteissa mutta mainitsivat samalla näkemyksiä eriarvoisuudesta. Joidenkin vastausten mukaan mies otettaisiin teknisen työn opettajan paikkaan mieluummin kuin nainen, vaikka heidän koulutustaustansa olisivat samat:

H9:” ...no virallisestihan se on se pätevyys mikä siinä mut sitten jos miettii että jos on hakijana niinkun nainen ja mies niin kyllä musta tuntuu että mies on kuitenkin vahvemmla...”

Tutkittavat osasivat erotella myös muita syitä miesten ja naisten välisiin eroihin työhönhakutilanteessa. Yhdessä vastauksessa pohdittiin laajemmin koulussa vähenevien miesopettajien mahdollista lisätarvetta ja sen yhteyttä miesten töihin ottamiseen. Tutkittava eivät erotelleet mistä miesten mahdollinen tarve johtuu. Toisaalta vastauksissa ilmeni näkemys siitä, kuinka koulu voi palkata mieluummin epätyypillisen sukupuolen tiettyyn oppiaineeseen vaikuttaakseen uudistusmieliseltä:

H6: "...et se on vieläkin niinkun ehkä koulun semmonen myöskin tavallaan valttikortti et he ovat uskaltaneet ottaa yhden askeleen eteenpäin ja valita epätyypillisen sukupuolen tiettyyn oppiaineeseen..."

Kolme tutkittavaa kertoi vastauksissaan miesten ja naisten olevan tasavertaisessa asemassa. He toivat vastauksissaan esiin sen että kaikki työhön hakevat opettajat ovat sukupuolesta riippumatta tasavertaisia mikäli he omaavat samat pätevydet ja koulutustaustan.

H5: "No uskoisin et ne on ihan tasavertaisia, kunhan pätevyys on niin ei varmaan sukupuoli ratkaise."

Monet tutkittavista mainitsivat ensin vahvahkon näkemyksensä työllistymismahdollisuuksista, mutta tarkensivat vastaustaan jälkikäteen vähemmän ehdottomaan suuntaan. Tämä näkyi vastauksissa esimerkiksi siten että naisten ja miesten välisten työllistymismahdollisuuksien koettiin riippuvan usein paikkakunnasta ja rehtorista:

H2: "...kyllä muhun aina on positiivisesti suhtauduttu että tuntuu että jollain maalaispaikkakunnalla voi olla vähän se tota negatiivisempi ehkä se suhtautuminen..."

Paikkakunnan ja rehtorin merkitys korostui useassa vastauksessa. Muutamassa haastattelussa mainittiin termi "vanhan kansan rehtori" jolla tarkoitettiin stereotyyppisiä asenteita sukupuolta kohtaan omaavia rehtoreita. Näiden henkilöiden katsottiin työnhakuvaiheessa epäilevän herkemmin naisia hakijoina tai valitsevan mieluummin mies naisen sijaan.

H1: "Mutta sitten jo uskon et jos on tämmönen, "vanhan kansan rehtori" niin sanotusti niin sieltä saattaa kyllä sitten tulla epäilystä..."

Joissain vastauksissa tutkittavista tuntui siltä, että koulussa oli jo tehty päätös siitä että teknisen työn opettajan virkaan halutaan miesopettaja, eikä koulustaustalla siten ollut enää työhaastattelutilanteessa väliä. Paikkakunnan merkitys mainittiin muutamassa vastauksissa syynä miesten ja naisten mahdolliseen eriarvoiseen asemaan työnhakutilanteessa. Tutkittavista usea mainitsi pienemmän paikkakunnan eroavan suuresta kaupungista sukupuolistereotyyppioiden osalta. Syytä tällaiselle eroavaisuudelle ei vastauksissa tarkemmin selitetty. Tutkittavien näkemyksen mukaan pienemmällä paikkakunnilla koulujen rehtoreilla voi olla stereotyyppisempiä näkemyksiä siitä, kenen kuuluu opettaa teknistä työtä:

H6: "...ni ehkä siellä pienellä paikkakunnalla on enemmän stereotypiat siitä että pitää olla mies (teknisen työn opettajana)..."

Vastauksissa nousi osittain esiin myös naisten ja miesten yleinen eriarvoinen asema tekniikan alan ammateissa. Tämä pohdinta ei suoraan liittynyt sukupuolistereotyyppioihin, mutta tutkittavat selittivät sillä muun muassa tyttöjen ja poikien erilaisia lähtökohtia myöhempään teknisen työn opiskeluun:

H1: "Tietenkin monella on just se sama lähtökohta ku it... Tai niinkun vähän erilainen lähtökohta että ei oo ollu ehkä niin paljon sitä harrastuneisuutta, ei oo ollu myöskään sitä omaa kokemusta teknisen työn opet... Niinkun opiskelusta alakoul... peruskoulussa."

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Keskeiset tulokset

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla halusimme selvittää, miten teknistä työtä opettavat naisopettajat hahmottavat kokemustensa perusteella teknisessä työssä ja yleisesti käsityössä usein esille nousevaa sukupuolittuneisuutta ja siihen liittyviä stereotyyppioita.

Tutkittavien kokemusten mukaan heidän omana peruskouluaihanaan käsityö on ollut melkein pä poikkeuksetta hyvin sukupuolen mukaan jakautunut oppiaine. Opetusryhmät ovat olleet lähes täysin sukupuolen mukaan jakautuneita tyttöjen tekstiilityöhön ja poikien tekniseen työhön muutamia aivan sattunnaisia poikkeuksia lukuun ottamatta. Tyttöjen ja poikien asennoituminen käsityötä kohtaan oli sukupuoliroolien värittämää. Toisin sanoen vaikka yksilöisikin ollut kiinnostunut sukupuolelleen vieraasta käsityöalueesta, valittiin tämä alue pikemmin sen mukaan mitä pidettiin sukupuolelle sopivana kuin yksilön kiinnostusten kohteiden mukaan. Poikien jakautumista käsitöihin sukupuolen mukaan pidettiin jyrkempänä kuin tyttöjen.

Kaikkien tutkittavien teknisen työn opettajat ovat peruskoulussa olleet miehiä ja tekstiilityön opettajat naisia. Opettajien toimintaa ei tuona aikana pidetty kannustavana sukupuolelle vieraan käsityöalueen valitsemiseksi, mutta mikäli tyttö valitsi teknisen työn, tuettiin tätä opettajan taholta samalla tavoin kuin poikiakin.

Tutkittavien nykyisissä työtehtävissä käsityö näyttäytyy edelleen jokseenkin sukupuolittuneessa valossa. Valtaosassa tapauksista oppilaiden tulee valita jompikumpi käsityöalueista, jota opiskelee laajemmin. Näissä tapauksissa se käsityöalue, jota ei valita jää vähemmälle huomiolle ja tämä "valinnan pakko" osaltaan pitää yllä käsitöiden sukupuolijakaumaa.

Tytöt ovat edelleen selvänä vähemmistönä teknisen työn opetusryhmissä, mutta heidän osuutensa vaikuttaisi näissä ryhmissä lisääntyneen tutkittavien

omaan peruskoulu-aikaan nähden. Opettipa pari tutkittavaa teknisen työn ryhmiä, joissa tyttöjen osuus on suurempi kuin poikien. Tyttöjen ominaisuuksiksi teknisessä työssä lukeutuivat muun muassa huolellisuus, suunnitelmallisuus ja viimeistelyn tarkkuus. Samantyyppisiä piirteitä tutkittavat tunnistivat myös omasta opetuksestaan. Poikia pidettiin teknisessä työssä itsevarmoina, vähemmän suunnitteluun panostavina ja töiden viimeistelyyn vähemmän huomiota kiinnittävinä. Motivaation suhteen valinnaisryhmissä opiskelevien tyttöjen motivaatiota pidettiin parempana kuin poikien.

Teknisen työn stereotyyppioiksi tutkittavat tunnistivat teknisen käsityön luonteen miehisenä aihealueena. Toinen aineistossa toistunut teknisen käsityön stereotypia liittyi teknisen käsityön näkemiseen pikemmin puun työstöön ja veistoon pohjaavana perinnekäsityönä, kuin luovaan ongelmanratkaisuun pohjaavana teknologiakasvatuksena.

Toisen tutkimuskysymyksemme tarkoituksena oli selvittää, kohtaavatko teknisen työn naisopettajat stereotyyppisiä asenteita työelämässään joko kollegoiden, oppilaidensa, oppilaiden vanhempien, tai koulun ulkopuolisten tahojen osalta. Puolet tutkittavista ei osannut mainita kohdanneensa minkäänlaista sukupuoleen kohdistuvaa asennoitumista kollegoidensa osalta. Vaikka toinen puoli tutkittavista tunnisti kohdanneensa joitain asenteita, ilmeni heidän vastauksissaan vain vähän mainintoja negatiivisista asenteista sukupuolta kohtaan kollegoiden osalta.

Oppilaiden osalta näitä asenteita tunnistettiin enemmän. Oppilaiden asenteiden katsottiin olevan riippuvaisia heidän luokka-asteestaan. Negatiivisia asenteita esiintyi myös enemmän ja ne liittyivät naisopettajien teknisen työn ammattitaidon kyseenalaistamiseen. Naisopettajat olivat kuitenkin yllättyneitä siitä, kuinka vähän he olivat kokeneet sukupuoleensa kohdistuneita asenteita oppilaittensa osalta. Oppilaiden vanhempien osalta asenteita tunnistettiin huomattavasti vähemmän kuin oppilaiden itsensä osalta. Useissa tapauksissa nämä asenteet olivat enemmän hämmästelevän neutraaleja kuin negatiivisia.

Koulun ulkopuolisten tahojen osalta kohdatuista asenteista ilmeni negatiivisia kokemuksia jonkin verran enemmän kuin työssä kohdatuista asenteista.

Työn ulkopuolisiin tahoihin lukeutuivat muiden alojen ihmisen ja myös tutkittavan oma perhe. Negatiivisissa kokemuksissa asenteet liittyivät teknisen työn naisopettajien ammattitaidon kyseenalaistamiseen. Toisaalta neutraaleissa ja positiivisissa kokemuksissa sukupuolen nähtiin olevan lähinnä kiinnostava asia. Kysyimme tutkittavilta erikseen myös sitä, onko heidän tarvinnut perustella ammattitaitoaan mainituille tahoille. Ammattitaidon perustelemisen koettiin johtuvan usein nuoren opettajan asemasta, ei niinkään sukupuolesta riippuvana. Tutkittavien kokemuksissa ilmeni, että ammattitaitoa jouduttiin perustelemaan eniten oppilaille ja koulun ulkopuolisille tahoille.

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla selvitimme sitä, ovatko tutkittavat kohdanneet sukupuoleensa liittyviä stereotypioita ja ennakkoluuloja hakeutuessaan teknisen työn opettajan tehtäviin.

Suurin osa tutkittavista tunnisti kohdanneensa ylipäätään jonkinlaista asennoitumista sukupuoltaan kohtaan työnhakutilanteista. Kuitenkin negatiivisena tätä asennoitumista pidettiin ainoastaan muutamassa tapauksessa. Mainittakoon kuitenkin se, että parin tutkittavan mielestä heitä ei oltu valittu hakeumaansa työtehtävään juuri sukupuolensa takia, vaikka he olivat hakijoina muodollisesti pätevämpiä kuin lopulta tehtävään valitut miehet. Teknisen työn ja naiseuden yhdistelmää pidettiin myös muutamassa tapauksessa positiivisena asiana työnsaannin kannalta. Suurimmilta osin työnantajien asennoituminen hakijan sukupuolta kohtaan osoittautui melko neutraalina.

Ylipäätään teknisen työn pätevyyttä pidettiin työnsaantia parantavana tekijänä sukupuolesta riippumatta. Monet tutkittavista toivat kuitenkin esille koulun rehtorin lisäksi paikkakunnan maantieteellisen sijainnin ja koon merkityksen siihen, miten teknisen työn opettajan tehtäviin hakeutuviin naisiin suhtauduttiin. Vanhojen ja työssään pitkään toimineiden rehtoreiden katsottiin olevan ajatusmaailmaltaan sukupuolistereotyyppisiä ja pienillä maalaispaikkakunnilla suhtautumista sukupuolelleen epätavallisessa ammateissa toimivia kohtaan pidettiin ennakkoluuloisempana kuin suurissa kaupungeissa. Naisten ja miesten asemaa ylipäätään tekniikan alan ammateissa pidettiin jokseenkin eriarvoisena.

7.2 Pohdinta

Tutkimuksemme tuloksiin nojaten on käsityöstä edelleen havaittavissa selkeää voimakkaan dualistinen sukupuolittunut ulottuvuus. Käsityö nähdään vielä useasti tänäkin päivänä poikien tekniseen työhön ja tyttöjen tekstiilityöhön jakautuneena. Tästä kielii ensinnäkin käsityön opetusryhmien sukupuolittuneisuus, jonka myötä suurimmassa osassa tapauksista teknisen työn ryhmät ovat poikien valloittamia ja tekstiilityön ryhmät tyttöjen reviiriä. Lisäksi suurimmassa osassa tutkittavien kouluista oppilaiden tuli myös valita kumpaa käsityöaluetta he opiskelevat valinnaisaineenaan. Muun muassa Kokko (2012, 184) ja Anundi (2005, 136–137) mainitsevat tällaisen käsityövalinnan pitävän yllä perinteisiä sukupuolirooleja käsityössä ja näin vaikuttaa myös nykyään tapahtuvan. Tutkittavat vaikuttivat tiedostavan tämän käsityön valinnan merkityksen sukupuoliroolien rakentajana. Myös käsityön opettajakunnassa sukupuolijako on havaittavissa; tutkittavien kokemuksissa teknisen työn opettajat tutkittavia itseään lukuun ottamatta olivat lähes poikkeuksetta kaikki miehiä ja tekstiilityönopettajat naisia.

Vaikka sukupuolijakauma käsityöalueiden välillä edelleen voimassa onkin sekä oppilaiden että opettajien osalta, ei se kuitenkaan näyttäydy enää yhtä dikotomisena kuin tutkittavien peruskouluaikana. Tuolloin jakautuminen tyttöjen ja poikien käsityöhön oli itsestään selvää ja sukupuolelleen epätyypillisellä käsityöalueella opiskellutta oppilasta pidettiin jollain tapaa poikkeuksellisen tai erikoisuutta tavoittelevana. On mahdollista, että muun muassa Kokon (2007, 131) mainitsemat opettajien tytöille antamat vihjeet käsityövalinnan itsestäänselvyydestä ovat olleet tutkittavien nuoruudessa vielä läsnä. Tämä kävi myös aineistostamme ilmi tapauksessa, jossa tekstiilityön opettaja oli pelotellut tyttöoppilaitaan teknisen työn koneiden vaarallisuudella ja kehottanut täten valitsemaan tekstiilityön. Tällainen opettajan toiminta voidaan tulkita myös merkkinä tämän omista sukupuoliroolikäsityksistä, joiden mukaan oppilaiden kasvatusta ohjataan siitä näkökulmasta, mihin heitä kannustetaan ja mitä taas kehoitetaan sivuuttamaan (Keskinen & Hopearuoho-Saijala 1994, 18).

Tutkittavien nykyisissä työpaikoissa käsityön ryhmien sukupuolijakauma ja sukupuoliroolien sille asettamat tarkat rajat näyttäisivät kuitenkin olevan loivenemaan päin - ainakin joltain osin. Tämä ilmenee muun muassa siinä, että tyttöoppilaat ovat yhä enenevässä määrin alkaneet valita opiskeltavakseen teknisen käsityön opintoja. Joissain yksittäistapauksissa tytöt olivat teknisen työn ryhmissä jopa määrällisen enemmistön roolissa. Aigner ja Centerwall (1999, 15) tuovat esille sukupuolelleen epäominaisella tavalla toimivien yksilöiden merkityksen esikuvina siitä, etteivät sukupuoliroolit ole kiveen kirjoitettuja toimintamalleja miehille ja naisille. Tällaisten esikuvien merkitystä myös käsityön piirissä ja käsityön alueilla sukupuolittuneisuuden ja ”vanhentuneiden” käsitysten purkamisessa voidaan pitää tärkeänä (vrt. Vidén ja Naskali 2010, 80). Vaikuttaisi siltä, että tutkittavamme ovat osaltaan toimineet tämänkaltaisina esikuvina ja saaneet innostettua tyttöjä teknisen työn pariin ja samalla sukupuolirooleja osaltaan hälventäen.

Toisaalta tutkimuksemme mukaan käsityön opettajan sukupuolella ei oppilaille vaikuttanut olevan niin paljoa merkitystä, jos heillä ei ollut kokemusta aiemmista tietystä sukupuolta edustavista käsityön opettajista. Jos esimerkiksi oppilaiden ensimmäinen teknisen työn opettaja on ollut nainen, eivät he pitäneet asiaa millään tapaa eriskummallisena. Jos taas oppilaat omasivat aiempia kokemuksia teknisen työn miesopettajista, kummastelivat he naista teknisen työn opettajana. Tämä tutkimustulos noudattelee pitkälti Paechterin (1996) tutkimuksen löydöksiä. Oppilaat luovat siis kokemustensa perusteella kuvaa siitä, minkä käsityön alan katsovat kuuluvan opettajan sukupuolelle samalla liittäen teknisen tai tekstiilityön joko miehen tai naisen sukupuolirooliin kuuluvaksi (vrt. Kokko 2012 188; Huttunen 1990, 9). Kärjistetysti voidaan sanoa, että oppilaille rakentuu käsityön opiskelun alkuvaiheessa ohuehkon kokemusperustansa ansiosta jopa jollain tapaa sukupuoliroolistereotyyppinen käsitys siitä, kumpi käsityön alue kuuluu miehelle ja kumpi naiselle (ks. esim. Määttä & Turunen 1991, 17).

Vaikka tyttöoppilaiden kiinnostus sukupuolelleen epäominaiselle käsityöalueelle vaikutti olevan noususuhdanteessa, ei poikaoppilailla esiintynyt min-

käänlaista mielenkiintoa feminiinisenä pidetylle tekstiilityön alueelle. Tutkimuksessamme tapaukset, joissa poikaoppilas olisi valinnut opiskeltavakseen teknistä työtä, olivat perin harvinaisia ja havaintoja tekstiilityön opettajana toimivista miehistä ilmeni aineistosta tasan yksi. Miesten ja poikien hakeutuminen maskuliinisen roolin ulkopuolelle feminiiniselle reviirille vaikuttaisi siis olevan harvinaisempaa kuin tyttöjen hakeutuminen maskuliinisina pidettyjen asioiden pariin. Toisin sanoen vaikuttaisi siltä, että pojat valitsevat opiskellakseen pikemminkin maskuliiniseen rooliin lukeutuvia aihealueita ja asioita kuin todellisia kiinnostuksen kohteitaan. Tähän lienee rinnastettavissa myös tutkimuksessamme ilmennyt seikka tiettyjen poikien matalasta motivaatiosta teknisen työn valinnaisryhmissä. Tämä herättääkin kysymyksen, onko näiden poikien valinnaisaine tässä tapauksessa todella valittu oman kiinnostuksen kohteen vai sukupuoliroolille soveltuvuuden mukaan (vrt. Lepistö 2010, 69). Horelli ja Saari (2002, 50) korostavat tasa-arvon määritelmässään tasa-arvon perustuvan ihmisten mahdollisuuksiin kykyjensä ja valintojensa kehittämiseen ilman, että sukupuoli asettaisi tähän rajoituksia. Poikien tapauksessa sukupuoli on kenties juuri rajoittanut käsityövalintojen tekemistä.

Aiemman tutkimuksen valossa maskuliiniseen sukupuolirooliin lukeutuvia ominaisuuksia arvostetaan feminiinisiin ominaisuuksiin verrattuna enemmän (ks. esim Gordon & Lahelma 1992, 325; Blaine 2007, 103; Tainio ym. 2010, 17; Koski 2003b, 285; Kokko 2007, 65). Tästä näkökulmasta on hedelmällistä tarkastella myös käsityövalintaa ja käsityön sukupuolittunutta todellisuutta kouluissa. Koska maskuliinisia ominaisuuksia pidetään usein suuremmassa arvossa kuin feminiinisiä ominaisuuksia, voidaan tyttöjen ja naisten hakeutumista maskuliiniselle alueelle pitää jollain tapaa helpompana kuin poikien ja miesten hakeutumista feminiinisinä pidettyjen asioiden pariin (vrt. Kokko 2007, 133). Tutkimuksestamme tämä oli havaittavissa sukupuolelleen epätyypilliselle käsityöalueelle hakeutuvien tyttöjen suurempana määränä verrattuna näin toimiiviin poikiin. Sama suuntaus oli havaittavissa myös käsityön opettajien sukupuolijakaumasta. Tainio ym. (2010, 7) liittävät tällaiset tyttöjen ja poikien valinnat maskuliinisuuden ihannointiin feminiinisyyteen verrattuna, jonka myötä

tyttöjen on helpompi esittää maskuliinisia piirteitä toiminnassaan, kuin poikien feminiinisiä piirteitä. Kokko (2012, 186) viittaa asiaan toteamalla poikien paineen toimia oman vertaisryhmän normien mukaan olevan suuri ja teknisellä työllä on edelleen vahva rooli maskuliinisten käytäntöjen opettajana pojille. Lisäksi poikien kiinnostusta tekstiilityötä voidaan pitää myös uhkana poikaoppiin miehisyyttä kohtaan (Kokko 2012, 186). Tyttöjen asema tässä tapauksessa sekä oman tutkimuksemme että aiemman tiedon mukaan ei vaikuttaisi olevan niinkään tarkkarajainen käsityövalinnan suhteen. Muun muassa Gordon & Lahelma (1992, 315-324) toteavat tyttöjen sukupuolelleen epätavallista käytöstä tulkittavan lievemmin kuin poikien vastaavaa käyttäytymistä. Tyttöjen on siis helpompi poiketa feminiinisestä käyttäytymismallista säilyttäen silti vertaisryhmän hyväksynnän kun taas poikien on vaikeaa toteuttaa tyttömäisiä asioita "hyväksytysti".

Gordon ja Lahelma (1992, 320) käsittelevät miesten ja naisten sukupuolirooleja ja valintojen tekemistä näiden roolien mukaan hegemonisen maskuliniteetin käsitteen kautta. Hegemoniseen maskuliniteettiin lukeutuvat hyvin toimeentulevat, valtavirtakulttuuriin kytkeytyvät heteroseksuaaliset miehet, jotka ovat yleensä valtaa pitävien joukossa. Alistettuun maskuliniteettiin kuuluvat muun muassa työläismiehet, vammaiset, etnisten- ja seksuaalivähemmistöjen edustajat. Erilaisten maskuliniteettien edustajia yhdistää hierarkkinen solidaarisuus, jonka puitteissa miehet ja mieheys määritetään vastakkaisena naisille ja naiseudelle. Tällöin normeina toimivat mies ja mieheys ja niiden vastakohtina nainen ja naiseus, joita leimaavat toiseus ja poikkeaminen. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna tutkimuksemme tulosten valossa on mahdollista, että poikaoppiin ovat kokeneet hegemonisen maskuliniteettinsa olleen jollain tapaa uhattuna, jos he olisivat valinneet opiskeltavakseen tekstiilityötä tai ylipäätään jotain muuta kuin maskuliinisen luonteen omaavaa teknistä työtä (vrt. Kokko 2012, 186). Tekstiilityö ei siis kuulunut näiden poikien hegemoniseen maskuliniteettiin, kun taas tekninen työ kuuluu.

Gordon ja Lahelma (1992, 321, 324) toteavat, ettei feminiinisyyteen liity samanlaista valta-asetelmaa kuin maskuliinisuuteen. Tästä johtuen tyttöjen

vuorovaikutus ei ole yhtä hierarkkista kuin poikien. Hegemoniselle maskuliniteetille ei ole vastaavaa hegemonista femininiteettiä. Siksi tytöille saattaa olla helpompaa toteuttaa sekä feminiinisenä mutta myös maskuliinisenä pidettyjä asioita. He voivat olla niin sanottuja ”poikatyttöjä” mutta taas tyttömäinen poika ei saa osakseen samanlaista hyväksyntää. Tämä kävi ilmi tutkimuksestamme ensinnäkin siinä, että teknistä työtä opiskeleviin tyttöihin ei liitetty lähes minikäänlaisia ennakkoluuloja eikä myöskään ihmettelyä. Heidän teknisen työn opiskeluaan pidettiin yleisesti ”sallittuna” sekä oppilaiden että opettajien taholta ja niin sanottuihin poikatyttöihin suhtauduttiin suvaitsevaisesti. Tekstiilityötä valitsevia poikia kohtaan taas liitettiin pelkoja homoksi leimaamisesta ja kiusatuksi tulemisesta feminiinisen ”aineksen” pariin hakeutumisen takia. Kokko (2012, 186) toteaaakin homofobian olevan maskuliinisten normien ohella yksi suurimmista poikaoppilaiden statusta määrittävistä tekijöistä ja poikien tulee todistaa olevansa ”oikeita poikia” hylkäämällä tekstiilityö.

Myös työelämän kontekstista on havaittavissa samanlainen suuntaus, jossa naisten on ”helpompi” hakeutua maskuliinisten asioiden pariin kuin miesten feminiiniselle alueelle. Tutkimuksemme tapauksessa tämä näkyy käsityön opettajien kontekstista. Tutkittavien käsitysten mukaan naisia teknisen työn opettajina toimii kouluissa enemmän kuin miehiä tekstiilityön opettajina. Kolehmainen-Lindén (1998, 15) toteaaakin miesammattien naisistumisen olevan selvästi yleisempää kuin naisammattien miehistymisen. Syy tähän jälleen liittyy miesten ammattien korkeampaan arvostukseen naisellisiin ammatteihin nähden.

Tutkimuksemme tulosten osoittama asetelma tyttöjen ja poikien ja myös mies- ja naisopettajien käsityövalinnassa osoittautuu jollain tapaa ongelmalliseksi sukupuoliroolien purkautumisen kannalta. Tilannetta voisi luonnehtia kärjistetyksi jopa jonkinlaiseksi noidankehäksi. Esimerkiksi poikaoppilaiden kohdalla on hyvin haasteellista löytää heille Aignerin ja Centerwallin (1999, 15) mainitsemia malleja sukupuolelleen epäominaisella tavalla toimivista yksilöistä sukupuoliroolien hälventäjänä, jos miehiä tekstiilikäsityön parissa toimii ainoastaan yhden käden sormilla laskettavissa oleva määrä. Jos tällaisia malleja ei pojille tarjota, on todennäköistä että he luokittelevat käsityön alueet jatkossakin

perinteisen kaavan mukaisesti. Tästä seurauksena on myös se, etteivät pojat myöhemmässä elämässään kenties edes harkitse hakeutuvansa tekstiilikäsityön opettajuuden pariin. Täten myöskään tulevat poikasukupolvet eivät tule saamaan malleja miehistä, jotka toimisivat sukupuolelleen epäominaisella tavalla tekstiilityön opettajina. Tämän kehän samankaltaisella toistumisella lienee merkityksensä käsityön sukupuoliroolien hitaassa muuttumisessa, jonka myös tutkittavamme toivat esille.

Lisäksi oppilaiden perheestä ja kotoa kumpuavien asenteiden merkitys sukupuoliroolien ylläpitäjänä kävi tutkimuksestamme ilmi. Kokon (2012) mukaan perheellä on merkitystä informaalin oppimisen kautta siinä, millainen sukupuolikuva käsityöstä lapsille välittyy jo ennen koulun alkua. Tämä on havaittavissa esimerkiksi siitä, että isoisan kanssa tehtävä työskentely luetaan miesten työksi, kun taas isoäidin kanssa työskentelyllä viitattiin muun muassa koristeiluun (Kokko 2012). Tutkimuksessamme tunnistettiin lisäksi perheen merkitys sukupuoliroolien hitaassa muuttumisessa ja jopa niiden uusintamisessa. Tutkittavat toivat esille, että jos perheessä ei ylipäätään kiinnitetä huomiota sukupuolelleen epätavallisissa ammateissa toimiviin henkilöihin, säilyy myös lasten käsitys tietyille sukupuolille soveltuvista ammateista muuttumattomana. (vrt. Paechter 2007.)

Pohjimmiltaan tyttöjen ja naisten sekä poikien ja miesten suhde käsityön valintaan on mahdollista laajemmassa merkityksessään kytkeä maskuliinisuuden ja feminiinisuuden väliseen valta-hierarkiaan. Aigner ja Centerwall (1990, 13-15) toteavat, että vaikka omaa sukupuolta arvostetaan lapsuudessa enemmän kuin vastakkaista sukupuolta, arvostavat tytöt tästä huolimatta myös miehiä arvoja. Tämän katsotaan olevan seurausta siitä, että lapset näkevät pääasiassa miehiä yhteiskunnan merkittävässä valta-asemissa. Maskuliinisuuteen liitetään siis suurempi valta-asema kuin feminiinisyyteen ja tyttöjen hakeutuminen maskuliiniseen vaikuttaa täten olevan koulukontekstissakin hyväksyttävää. Pojilla tilanne taas on päinvastainen. Tekstiilityöhön liitettyihin feminiinisiin ominaisuuksiin liitetään vähemmän arvostusta kuin teknisen työn maskuliinisiin ominaisuuksiin ja täten poikien lienee huomattavasti haastavampaa hakeu-

tua jonkin sellaisen pariin, jota luonnehditaan feminiiniseksi. Gordon ja Lahelma (1992, 325) kytkevät feminiinisuuden ja maskuliinisuuden arvostuserot sukupuolijärjestelmän vallanjakoon ja toteavat tyttöjen ja poikien vastakkainasettelun ylläpitävän sukupuolten välisiä eroja ja niiden valtarakennelmia. Tyttöjen katsotaan kuitenkin olevan aktiivisia toimijoita, jotka uskaltavat tehdä valintoja rooli-odotusten ulkopuolelta. Myös tämä aktiivinen toimijuus kytkeytynee tyttöjen ”helpompaan” tilanteeseen valintojen tekemisen ja niihin liittyvien valta-asetelmien suhteen. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta Acker (1990,25) toteaa sukupuolen toimivan muun muassa miesten ja naisten töitä ja valtaa erottelevana rajalinjana. On mahdollista, että tutkimuksessamme esiintyvään käsityön sukupuolittuneisuuteen yhtenä selittävänä tekijänä voidaan pitää juuri tätä valta-asemaa. Kantola (2010, 83) tuo keskusteluun hegemonisen maskuliniteetin käsitteen suhteessa naisten ja miesten valta-asemiin. Hän toteaa miesten enemmistön tukevan maskuliinista hegemoniaa ja sen miesihannetta näiden luvatesa heille enemmän valtaa. Myös monien naisten todetaan tukevan maskuliniteetin hegemoniaa ja sen tuomaa valtaa mukautumalla jäykkiin ja kaavamaisiin naisten rooleihin. Hämmästyttävää on, että näin voidaan tulkita tapahtuvan myös tutkimuksemme kontekstissa. Poikaoppilaat hakeutuvat maskuliinisen käsityön alueelle sen suuremman arvostuksen takia, jonka lopulta voidaan ajatella kytkeytyvän maskuliinisuuteen liitettyyn valtaan. Näin pojat osaltaan uusintavat perinteisiä sukupuolirooleja ja niihin liitettyjä valtarakennelmia. Tyttöjen enemmistö taas päätyy toiminnallaan tukemaan maskuliniteetin hegemoniaa mukautuessaan feminiiniseen rooliin ja valitessaan opiskeltavakseen tekstiilikäsityötä. Tällaisten sukupuoliroolien mukanaan tuomien valtarakennelmien purkautumisessa on sukupuolelleen epätyypillisiä valintoja tekevien tyttöjen ja näille tytöille esikuvina toimivien teknisen työn naisopettajien merkitys tärkeä. Sukupuoliroolien purkautuessa hälvenevät hiljalleen myös niihin liitetyt valtarakennelmat joka taas puolestaan toivottavasti johtaa sukupuolten välisen tasa-arvon parempaan toteutumiseen tulevaisuudessa.

Tutkittavien kokemusten mukaan teknisen työn opettajien asema käsityön sukupuolittuneiden rakenteiden purkamisessa on merkittävä. Lisäksi yliopiston

merkityksen tällaisten sukupuolittuneita rakenteita purkavien opettajien koulutuksessa katsottiin olevan suuri. Sukupuolitietoisen koulutuksen nähtiin olevan yksi tapa kannustaa naisia opettajankoulutuksessa teknisen työn ja teknologiakasvatuksen opiskeluun. Opettajankoulutukselta edellytetäänkin tällaista sukupuolitietoisuutta (STM 2008, 21-22), mutta tutkittavat eivät liiemmin tunnustaneet tätä omasta koulutuksestaan. He esittivät kuitenkin toiveen siitä, että sukupuolitietoisuutta olisi tuotava luokanopettajakoulutuksessa esille. Tutkittavat ilmaisivat, että tällaista tietoisuutta koulutuksessaan käsitelleet teknisen työn opettajat veisivät sukupuolirooleja purkavaa asennetta myös omaan opetukseensa ja sitä kautta koulunsa oppilaiden tietoisuuteen. Opettajankoulutuksessa olisi siis mahdollisesti tarpeellista asettaa enemmän painoarvoa myös opetuksen sukupuolinäkökulman tarkastelemiseen sekä käsityön että muiden oppiaineiden näkökulmasta.

Vaikuttaisi siltä, että miesten ja naisten työllistymismahdollisuudet teknisen työn opettajuuden piiriin nähdään vaihtelevina. Osasta tutkittavien vastauksia oli tulkittavissa, että he kokivat jääneensä teknisen työn miesopettajien varjoon omissa työnhakuprosesseissaan. Näissä vastauksissa harmiteltiin miesopettajien suosimista etenkin teknisen työn opettajan paikkaa haettaessa. Lahelman (2000, 184) tutkimuksessa on saatu samankaltaisia tutkimustuloksia siitä, kuinka osa tutkittavista on kokenut jääneensä tällaisen miesten suosimisen jalkoihin. Samankaltaisia viitteitä miesten ja naisten epätasa-arvoisesta kohtelusta työnhaussa ovat saaneet tuloksia myös Vidén ja Naskali (2010, 27). Vaikuttaisi siis siltä, että näkymättömiä ja näkyviä prosesseja joissa sukupuolittuneita käytäntöjä uusinnetaan (Ståhlberg 2007, 9), esiintyy vielä jonkin verran naisopettajien työnhaussa. Nämä käytännöt näyttäytyvät kokemuksina miesten suosimisesta. Suurimmalta osin tutkittavat vaikuttivat kuitenkin olevansa tyytyväisiä siihen, miten heitä oli työnhakuvaiheessa kohdeltu. Negatiiviset asenteet vaikuttivat olleen vähäisiä ja silloinkin niin sanottujen ”vanhan kansan rehtoreiden” esittämiä. Tutkittavat vaikuttivat uskovan, että miehillä ja naisilla on koulussa hyvin tasa-arvoinen asema. Tällaiset tulokset ovat linjassa Haynien (2003) tutkimuksen kanssa, jossa tutkittavat kohtasivat sukupuolistereotyyppioita

ainoastaan vanhemmilta miesopettajilta, mutta olivat kaiken kaikkiaan tyytyväisiä työyhteisöönsä. Kaiken kaikkiaan naisopettajilla vaikuttaisi siis suurimmilta osin olevan tasavertaiset mahdollisuudet miesten kanssa. Ei kuitenkaan voida sanoa, että sukupuolistereotyyppiset asenteet olisivat koulusta kokonaan hävinneet.

Tutkimusprosessimme alussa hypoteettiset käsityksemme tekniseen työhön liitetyistä stereotyyppioista olivat jokseenkin ”sukupuolisten silmälasien” läpi tuotettuja. Jopa pieneksi yllätykseksimme useat tutkittavista nostivat esiin myös teknisen työn stereotyyppisen luonteen perinnekäsityömäisenä sen sukupuolittuneisuuden ohella. Perinnekäsityöllä tutkittavat viittasivat perinteisiin ”ikäikäisiin” teknisen työn projektitöihin (muun muassa löylykauha, puiset ruokailuvälineet), jotka toteutetaan yleensä opettajan mallia kopioiden.

Tutkittavien käsitykset teknisen työn miehisyydestä yhdistettynä käsityksiin oppiaineen perinnekäsityömäisyydestä herättävät kysymyksiä. Ensinnäkin on mielenkiintoista pohtia, kietoutuvatko nämä kaksi stereotyyppiä jollain tapaa toisiinsa. Sisältyykö tutkittavien käsitys miesopettajan opettamasta teknisestä työstä perinnekäsityön kuvaan? Toisin sanoen, voidaanko perinnekäsityötä ja maskuliinisuutta vieläkään pitää täysin erottamattomina? Käsityönopetusta toteutettiin koulujärjestelmän alussa erillisenä tyttöjen käsityönä ja poikien veistona. Veisto-oppiaineessa pojat toteuttivat perinteisiä mallisarjojen mukaisia puukäsitöitä miesopettajan opetuksessa. (Simpanen 2003a.) Tämänkaltainen oppiaineen kuva kuuluu myös tutkittaviemme käsitykseen teknisen työn stereotyyppioista. Tutkimuksemme tulosten perusteella emme voi sanoa toteutuuko tällainen maskuliinisuuden ja perinnekäsityön stereotyyppioiden yhdistelmä, jossa miesopettaja opettaa perinteisiä käsitöitä, nykypäivän koulussa. Blaine (2007, 32) esittää stereotyyppioiden säilymiselle yhtenä syynä sen, että stereotyyppioissa piilee usein jonkinlainen totuus pohja. Kysymys siitä, kuinka paikkaansa pitävä ”totuus pohja” on omassa tutkimuksessamme, jää vaille vastausta.

Käsityksiä miehisen perinnekäsityön stereotyyppioista on mielenkiintoista tarkastella sen kautta, voidaanko naisten asemaa teknisessä työssä taas pitää jonkinlaisina perinnekäsityön purkajina. Suhtautuminen perinnekäsityötä koh-

taan näyttäytyi tutkittavien kokemuksissa melko kriittisenä eikä perinne käsityön katsottu tehokkaasti kehittävän esimerkiksi oppilaan luovuutta, ongelmanratkaisukykyä ja kekseliäisyyttä. Tutkimuksemme tuloksista joltain osin ilmeneekin tutkittavien panostavan opetuksessa toteuttamiensa käsityöprojektien suunnitteluun siten, että ne olisivat sekä tytöille että pojille mielekkäitä. Parikan ja Rasisen (2009, 16) esille tuomaan luovaan ongelmanratkaisuun ja opetussuunnitelmissa (POPS 2004; POPS 2016) työskentelyn tavoitteeksi mainittuihin oppilaan omaan suunnitteluun ja kekseliäisyyteen pohjaavilla käsityöprojekteilla voitaisiin osaltaan vastata jokaiselle oppilaalle mielekkään työskentelyn mahdollistamiseen ja samalla myös kenties motivoida tyttöjä teknisen työn pariin. Tätä lähestymistapaa painottamalla voitaisiin mahdollisesti erottaa myös perinne käsityön leimallisuudelta teknisessä työssä oppilaiden itse suunnitellessa ja toteuttaessa omat työnsä. Lisäksi suunnitelmallisuuden ulottuvuuden korostuminen tunnistettiin laajalti sekä tyttöoppilaiden, mutta myös opettajien omasta työskentelystä. Suunnitelmallisuuden korostamisen työssään tutkittavat kokivat olevan peräisin juuri naiseudestaan. Naiset voisivat siis tuoda myös luovaa projektien suunnittelun näkökulmaa teknisen työn pedagogiikkaan perinne käsitöiden tilalle. Lisäksi Kokon (2007, 132) havainnot opettajan positiivisesta asenteesta käsityön sukupuolittuneisuutta purkavana tekijänä antavat ajattelemisen aihetta teknisen työn opettajien toteuttaman pedagogiikan kannalta. Tätä positiivista asennetta opettaja voinee välittää osoittamalla halua vansa tehdä jokaisen oppilaan työskentelystä mielekkästä. Tähän tutkittavamme olivatkin osaltaan vastanneet pyrkiessään pois perinne käsityömaisestä työskentelystä.

7.3 Tutkimuksen eettisyys

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 19-20) mukaan jokaiseen tutkimukseen liittyy eettisiä ongelmia. Näistä tärkeimmiksi he nostavat ihmistä koskevissa tutkimuksissa informointiin perustuvan suostumuksen, luottamuksellisuuden, seuraukset ja yksityisyyden. Näiden lisäksi tutkimuksessa tulee huomioida hyvän tie-

teellisen käytännön noudattaminen (Hirsjärvi ym. 2009, 23–27), jota olemme tutkimusprosessissamme parhaamme mukaan huomioineet.

Tutkimuksemme on hyvän tutkimusetiikan mukainen siten, että olemme olleet tutkittaville avoimia tutkimuksemme aiheesta. Kvale (1996, 112) nimeää yhdeksi hyväksi tutkimusetiikan toimintatavaksi informointiin perustuvan suostumuksen, jolla hän tarkoittaa että tutkittavien on hyvä tietää mihin he ovat tutkimukseen suostuessaan lupautumassa. Teimme tutkittaville selväksi jo haastattelupyynnön yhteydessä mitä tutkimme ja millä tavalla tutkimus toteutetaan. Tätä informointia vahvisti myös se, että lähetimme tutkittaville haastattelurungon luettavaksi etukäteen. Tutkittavilla oli myös mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta. Kuula (2006, 106) mainitsee yhdeksi hyväksi tutkimusetiikan käytännöksi sen, että tutkittaville ilmoitetaan osana haastattelupyynnötä, kuinka kauan tutkimukseen osallistuminen vie heiltä aikaa. Ilmoitimme tutkittaville myös tämän haastattelupyynnön yhteydessä.

Tutkittavamme eivät ole tutkimuksen perusteella tunnistettavissa. Tämä on Kuulan (2006, 108) mukaan jo lain kannalta olennaista tutkimuksen eettisyyden kannalta, eikä tutkimuksessamme esiinny sellaista tietoa, josta ulkopuolinen taho pystyisi selvittämään, ketä ihmisiä tutkittavat ovat. Tutkittavien yksityisyydensuoja on siis otettu huomioon tässä tutkimuksessa. Luottamuksellisuus huomioitiin siten että tutkittavien työpaikkojen nimiä tai maantieteellistä sijaintia ei kerrottu tutkimuksessa. Kaikki piirteet, joista tutkittavat olisi mahdollista tunnistaa, on myös häivytetty aineistosta.

Tutkimuksen hyödyllisyyden ja tutkimustulosten merkityksen tarkastelu on yksi osa eettisesti hyvin tehtyä tutkimusta. Kvale (1996, 116) mainitsee, että tutkijan on tutkimuksen seurauksia tarkastellessaan pohdittava, parantaako tutkimus tutkittavien tilannetta jollain tavalla vai onko tutkimuksella laajemmat yhteiskunnallisen hyödyn tavoitteet. Tutkimuksen seurausten pohdinnassa on tutkijan hyödyllistä kysyä itseltään, keitä tutkimuksen tulokset hyödyttävät. Tässä tutkimuksessa pohdimme tulosten hyödyllisyyttä tutkimuksen tavoitteen kautta. Tavoitteenamme oli kuvata kokemuksia ja käsityksiä sukupuolistereotyyppioista ja sukupuolirooleista. Tarkoituksena oli tuoda näkyväksi sellaisia käy-

täntöjä jotka ylläpitävät sukupuolittunutta käsityötä ja laajemmin sukupuolten segregaatiota. Tällaisella näkymättömien käytäntöjen näkyväksi tekemisellä on ensiarvoisen tärkeä vaikutus niiden purkamisessa. Tutkimustuloksistamme voivat hyötyä koulun sukupuolittuneita ja sosiaalista sukupuolta rakentavia käytänteitä tutkivat tutkijat. Laajemmin tutkimustuloksistamme voi olla hyötyä keskustelussa sukupuolittuneesta käsityön valinnasta ja sen vaikutuksista oppilaan elämänsä aikana lisäksi myös yhteiskunnan rakenteisiin.

Tutkimuksessa on Kvalen (1996, 116) mukaan tarkasteltava myös tutkimuksen mahdollisia negatiivisia seurauksia. Tutkijan on kysyttävä itseltään, mitä seurauksia tutkimuksella on tutkittaville itselleen ja miten tutkimuksen julkaiseminen vaikuttaa niihin ihmisryhmiin, joita tutkittavat edustavat. Otimme tutkimuksessamme huomioon tutkittavien anonymiteetin, joten emme usko heille koituvan haittaa tutkimuksesta. Tutkittavat kokemukset ja käsitykset eivät käsitelleet raskaita aiheita, kuten Kvalen (1996, 116) mainitsemia terapeuttisia ongelmia, emme usko että haastattelut olisivat loukanneet tutkittavia henkilökohtaisella tavalla. Tutkimuksen julkaisulla emme näe olevan negatiivisia seurauksia tutkittavien kannalta siksi että heidän anonymiteettinsä on turvattu. Tutkittavat eivät myöskään ole ensisijaisesti se ryhmä, kehen tutkimustuloksilla pyritään vaikuttamaan.

Hyvän tutkimuksen kriteereiksi Tuomi & Sarajärvi (2009, 127) esittävät muun muassa tutkimussuunnitelman laadukkuutta, tutkimusasetelman sopivuutta ja hyvin tehtyä raportointia. Tutkimuksen eettisyys liittyy osaltaan myös tutkimuksen luotettavuuteen ja arviointiin. Pyrimme varmistamaan tutkimussuunnitelman laadukkuutta varaamalla riittävästi aikaa tutkimussuunnitelman tekemiseen. Hyvin tehdyn raportin kriteeriä pyrimme tavoittamaan siten, että luimme useaan otteeseen uudelleen kirjoittamamme tekstit, jolloin kiinnitimme huomiota kirjoitusasuun ja tekstin koherenssiin. Tarvittaessa korjasimme tekstiä. Tällainen jatkuva itsearviointi jatkui koko tutkielman tekemisen ajan. Tutkimusasetelmamme sopivuutta pohdimme jo tutkimussuunnitelmaa tehdessämme. Tutkimuksemme lähtökohtina olevien sukupuolistereotyyppien löytymisen koimme etukäteen haasteellisena. Tiedostimme kuitenkin sen, että kou-

lun ja sukupuoliroolien vaikutus yhteiskuntaan on työelämän sukupuolittuneisuuden kannalta merkittävä aihe, joten tutkimuksemme lähtökohtien katsoimme olevan sopivat.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivista tutkimusta ei voida pitää yhtenä yhtenäisenä tutkimusperinteenä, vaan siihen kuuluu monia melko erilaisiakin lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita. Tästä johtuen laadullisesta tutkimuksesta on mahdotonta löytää myöskään yhtä yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuden kysymyksistä. (Tynjälä 1991, 388.) Esimerkiksi kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille ominaisia reliabiliteetin ja validiteetin kysymyksiä pidetään joidenkin näkemysten mukaan laadulliseen tutkimukseen sopimattomina (Tynjälä 1991, 388). Toisen näkökannan mukaan reliabiliteettia ja validiteettia pystytään arvioimaan laadullisessa tutkimuksessa, mutta erilaisin määritelmien kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa (Tynjälä 1991, 389). Tämän vuoksi pohdimmekin tutkimuksemme luotettavuutta muutamasta eri näkökulmasta. Lincoln ja Guba (1985, 294–301) esittävät kvalitatiivisessa tutkimuksen luotettavuuden osatekijöiksi ”totuusarvon”, sovellettavuuden, pysyvyyden ja neutraalisuuden. Näitä tekijöitä vastaavat perinteiset arviointikriteerit ovat sisäinen validiteetti, ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus. (Tynjälä 1991, 390.) Lisäksi pohdimme triangulaation, saturaation ja kenttätyön tekniikan merkitystä tutkimuksemme luotettavuudelle (Denzin 1978; Leininger 1994; Tynjälä 1991). Luvun lopuksi käymme läpi tutkimuksemme rajoituksia.

Tynjälän (1991, 390) mukaan tutkimuksen validiteettia kvalitatiivisessa tutkimuksessa pohdittaessa, voidaan validiteetti korvata esimerkiksi käsitteellä ”totuusarvo”, joka kuvaa paremmin kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta. Yhdeksi totuusarvon kriteeriksi Tynjälä (1991, 390) ehdottaa ”vastaavuuden” käsitettä. Tutkijan on pyrittävä osoittamaan, että tutkimuksessa tehdyt rekonstruktiot vastaavat tutkittavien konstruktioita. Pyrimme varmistamaan tämän omassa tutkimuksessamme siten, että analyysivaihe on kuvattuna mahdolli-

simman tarkasti metodiluvussa. Lisäksi aloitimme aineiston analyysin vasta litteroituamme koko aineiston ja yhteisen työskentelyn aineiston parissa vasta sen jälkeen kun olimme molemmat tutustuneet omilla tahoillamme aineiston luonteeseen. Analyysivaiheen aluksi kävimme aineiston yhdessä vielä kertaalleen läpi ja pohdimme toistemme ymmärryksiä siitä.

Tutkijan on Tynjälän (1991, 390) mukaan pyrittävä myös siihen, että tulokset tutkittavien todellisuudesta vastaavat todellisuutta. Tutkijan on kuvattava aineistoaan ja tutkimusprosessia riittävän tarkasti, jotta lukija voi päätellä, ovatko tulokset siirrettävissä ja sovellettavissa muihin konteksteihin. Tätä siirrettävyyttä ei yksin tutkija pysty ratkaisemaan, vaan se on osaltaan myös tutkimustulosten käyttäjän tehtävä. Olemme kuvanneet aineistoamme tutkimuksen tulosluvussa. Tutkimuksemme siirrettävyyttä lisää osaltaan se että tutkittavien koulutustausta, opiskelupaikka, maantieteellinen sijainti, työkokemus ja ikä vaihtelivat jonkin verran. Tutkimushenkilöitä oli yhteensä 12, joka teknisen työn naisopettajien valtakunnallisen lukumäärän huomioon ottaen mielestämme riittävä määrä kuvaamaan luotettavasti teknisen työn naisopettajien ajatuksia.

Pysyvyyden käsitteellä viitataan siihen että tutkimustulokset pysyvät muuttumattomina, jos tutkimus toistetaan. Laadullisessa tutkimuksessa pysyvyyden käsitteen perusteella tutkimuksen arviointia voidaan pitää kyseenalaisena, jos oletetaan että tutkimuksella tavoitellaan ”monia todellisuuksia” (”multiple realities”). Tutkimuksen kuluessa voi myös ilmetä eri syistä johtuvaa vaihtelua tutkijassa tai ympärillä vallitsevissa olosuhteissa. Tutkivassa ilmiössäkin voi ilmetä muutosta. Muun muassa haastattelutilanteissa tutkittavien käsitykset voivat muuttua jos haastattelutilanne toimii ikään kuin tiedostamisprosessina itsessään; asiat joita tutkittava ei tiedostanut haastattelun alussa, voivat nousta hänen tietoisuuteensa haastattelun aikana. Tutkijan on siis aina otettava huomioon ensinnäkin tekijät, jotka aiheuttavat ulkoista vaihtelua. Huomiota on lisäksi kiinnitettävä myös tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuviin tekijöihin. Tällaisesta tutkimuksen luotettavuutta parantavasta tarkastelusta voidaan käyttää termiä tutkimustilanteen arviointi. (Tynjälä 1991, 391.) Tutkimuksemme haas-

tattelutilanteissa ilmeni jonkin verran samankaltaista asioiden asteittaista tiedostamista haastattelun kuluessa. Esimerkiksi tutkittavien käsitykset tyttöjen ja poikien ominaisuuksien eroista näyttäytyivät voimakkaampina haastattelujen loppu- kuin alkuvaiheessa. Tämä oli osaltaan tarkoituksellista tutkimuksemme osalta sillä halusimme saada tutkittavat syvällisesti tiedostamaan ja sanallistamaan omat käsityksensä aiheesta. Emme pidä tätä tiedostamisprosessia tutkimuksemme luotettavuutta heikentävänä tekijänä.

Tutkimuksemme luotettavuutta lisäsi myös se, että toteutimme tutkimuksen kahden tutkijan yhteistyönä. Denzin (1978, 294) viittaa tähän tutkimuksen luotettavuutta parantavaan, joko useamman kuin yhden aineiston, tutkijan, taustateorian tai metodin käyttöön perustuvaan tekijään triangulaation käsitteellä. Triangulaation Denzin (1978, 294) toteaa vähentävän tutkijan henkilökohtaista puolueellisuutta, joka saattaa olla seurauksena pelkän yhden metodin käytöstä. Samassa tutkimuksessa useampia metodeita tai tutkijoita käyttämällä voidaan päästä yli niistä puutteista, joita yhden tutkijan tai metodin käyttö aiheuttaisi. Tutkimuksemme toteutimme ensinnäkin tutkijatriangulaatiota tekemällä tutkimuksemme alusta loppuun kahden tutkijan yhteistyönä. Erityisesti tulosten analysoinnissa ja tulkinnassa katsoimme kahden tutkijan käytön vähentävän johtopäätösten puolueellisuutta. Yhteistyöllä ylsimme syvällisempiin tulkintoihin aineistosta ja tarkempaan työn jälkeen, esimerkiksi joitakin selkeitä heikkouksia tutkimusprosessistamme pystyimme yhdessä tunnistamaan paremmin. Lisäksi lähestyimme tutkimaamme ilmiötä monista eri teoreettisista näkökulmista joka laajensi ymmärrystämme siitä. Tähän triangulaatioon tyyppiin Denzin (1978, 294) viittaa teoreettisen triangulaation käsitteellä.

Aineistossamme alkoi aineistonkeruun loppuvaiheessa esiintyä jo osittaista saturaatiota. Saturaatiolla tarkoitetaan Leiningerin (1994, 106) mukaan tilannetta, jossa tutkija on kerännyt tutkittavasta ilmiöstään aineistoa niin paljon, että pystyy hahmottamaan ilmiön mahdollisimman kattavasti, laajasti ja yksityiskohtaisesti. Aineistoa kerätessään tutkija tietää, mitä hän on havainnoinut, esittänyt ja löytänyt. Tutkittavalle ilmiölle ei löydetä enää lisää selityksiä, tulkintoja tai kuvailuja ja havainnot siitä alkavat muuttua samansisältöisiksi. Ilmi-

östä ei täten enää saada uutta merkittävää tietoa. (Leininger 1994, 106.) Kerätesämme tutkimuksemme aineistoa huomasimme, että haastattelujen pääasialliset sisällöt ja teemat alkoivat hyvin pitkälti toistaa itseään haastateltavien vastauksissa. Tietyt tutkittavien omakohtaiset tilanteiden kuvaukset ja kokemukset tiettenkin erosivat toisistaan, mutta välittivät kuitenkin samankaltaista kokonaiskuvaa tutkimastamme ilmiöstä. Tutkittavien kuvaukset muun muassa käsityön sukupuoliasetelmasta ja sen syistä noudattelivat aineistonkeruun loppuvaiheessa samaa kaavaa kuin muissakin haastatteluissa. Tämän vuoksi emme kokeneet tarpeelliseksi kerätä enää lisää aineistoa.

Tynjälä (1991, 393) mainitsee yhdeksi tavaksi parantaa tutkimuksen luotettavuutta kenttätöön tekniikan. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan on reflektiivisesti pohdittava omaa suhdettaan tutkittavaan aiheeseen, sillä tutkijan omat näkemykset ja kokemukset voivat vaikuttaa tutkimustulosten tulkintaan. Myös Kvale (1996, 117) toteaa tutkijan oman persoonan olevan kriittinen osa tutkimuksellisen tiedon laadukkuutta. Erityisesti tutkimushaastattelussa tutkijan persoonan vaikutus tiedonkeräämisen on suuri, koska hän on itse tiedonkeruun väline. Tiedostimme nämä seikat tutkimuksen alkupuolella ja pyrimme avaamaan omia käsityksmaailmojamme kirjoittamalla henkilökohtaiset esiyymmärryksemme tutkittavasta aiheesta. Tämä oli mielestämme tärkeää sen vuoksi, että olimme tutkimusaiheemme kannalta tutkittavien kanssa vastakkaisessa asemassa ollessamme miehiä. Tiedostimme sen, että käsityksemme ja kokemuksemme sukupuolistereotypioista voivat poiketa paljonkin tutkittavien näkökulmista. Lisäksi tutkijan ja tutkittavien läheinen suhde voi aiheuttaa ongelman tutkimuksen totuudellisuuden ja neutraalisuuden uhkaksi. Emme tunteet tutkittavia etukäteen, joten emme katsoneet tämän uhkan toteutuneen tässä tutkimuksessa. (Tynjälä 1991, 393.)

Tutkimuksemme rajoituksiksi lukeutuu ensinnäkin se, että muodostamme kuvaamme käsityössä esiintyvistä sukupuolittuneisuudesta ja opettajien kohtaamista stereotypioista ja ennakkoluuloista ainoastaan teknistä työtä opettavia naisia tutkien. Emme siis voi sanoa saaneemme selville ylipäätään teknisen työn opettajien näkökulmaa käsityön sukupuolittuneisuudesta. Toisekseen,

emme voi tarkkaan todeta mitkä tutkittaviemme kohtaamista stereotyyppioista ja ennakkoluuloista työssä ja työnhakutilanteissa yhdistyivät juuri naiseuteen. Onhan toki mahdollista, että esimerkiksi teknisen työn opettajan tehtäviin ha- keutuneet miehetkin ovat kokeneet samoja asenteita mitä tutkimamme naiset. Esimerkiksi vertailuasetelmalla toteutettu tutkimus miesten ja naisten koke- musten eroista voisi olla tässä tapauksessa hyvinkin hedelmällinen. Valikoim- me tutkimushenkilöiksemme kuitenkin pelkästään naisia, koska arvelimme heillä olevan enemmän omakohtaista kokemusta ilmiöstämme käsityön perin- teiseen sukupuoliasetelmaan tukeutuen.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 49) toteavat haastatteluvastausten heijastavan aina sekä haastattelijan läsnäoloa ja hänen tapaansa kysyä asioita kuin myös edeltäviä kysymyksiä ja vastauksia. Vaikka pyrkimyksenämme oli luoda mah- dollisimman neutraali haastattelurunko joka ei johdattelisi tutkittavia vastaa- maan tietyllä tavalla, asettavat jotkut haastattelurungon kysymykset ongelmia tutkimustulosten tulkinnalle. Nämä ongelmat liittyvät juuri tutkimuksen luotet- tavuuteen. Esimerkiksi tiedustellessamme tutkittavien käsityksiä tyttöjen ja poikien opettamisesta ja siitä onko heidän opettamisessa jotain eroja, saatoim- me antaa tutkittavalle jo tavallaan valmiin vastauksen mallin siten, että tutkit- tavat ymmärsivät näiden erojen olemassaolon olevan itseisarvo. Toisaalta tämä ongelma nousi esille vain osassa haastatteluja, joten myös tutkittavan oma tul- kinta kysymyksestä vaikuttaa hänen vastaukseensa. Tietyllä tapaa kysymyk- semme, olivat ne kuinka puolueettomia tahansa, johdattelevat tutkittavaa vas- taamaan kysymysten omien raamien mukaisesti. Näin jälkikäteen on helppo pohtia haastattelurungon uudelleenrakentamista, kun tiedämme suunnilleen miten tutkittavat tulisivat vastaamaan. Kokonaisuudessaan tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmä oli mielestämme luotettavuutensa kannalta onnistu- nut, vaikka siinä olikin omat haasteensa. Vaikuttaisi siltä, että tutkittavat ym- märsivät teemahaastattelumme kysymykset sellaisina miten olimme ne tarkoit- taneet. Tähän on luultavasti merkityksensä sillä, että tutkittavien koulutustaus- tat ovat jokseenkin samanlaisia kuin itsellämme, joka osaltaan parantanee tässä tapauksessa kysymysten ymmärrettävyyttä. Pyrimme myös selittämään kysy-

myksemme tutkittaville auki mahdollisimman tarkasti ja selventämään niitä parhaamme mukaan mikäli tarve ilmeni kuitenkin tutkittavien vastauksia johdattelematta.

Yksi havaitsemistamme tutkimuksemme rajoituksista liittyy tutkittavien peruskouluaikeisten kokemusten muisteluun. Useissa tapauksissa kauan aikaa sitten tapahtuneiden asioiden muisteleminen tuotti tutkittaville vaikeuksia. Tyypillistä oli, että tutkittavien muistot ja muistikuvat olivat toisistaan irrallisia ja hajanaisia. Samankaltaisia ongelmia on muistelututkimusta tehdessään kohdannut myös Saarenheimo (1997, 58), joka toteaa tutkittavien muistojen olevan jopa ensisijaisesti kronologisesti epäjohdonmukaisia episodien ketjuja.

7.5 Aiheita jatkotutkimukselle

Käsityön oppiaineen sukupuolittuminen ja sen vaikutus yhteiskunnan rakenteisiin sosiaalista sukupuolta ylläpitävänä tekijänä on yksi tutkimuskohde, jota olisi jatkossa syytä tutkia tarkemmin. Työelämän sukupuolisegregaatio on yksi jatkuva yhteiskunnallinen keskustelunaihe. Koulu koskettaa jokaista ihmistä ainakin jossain vaiheessa tämän elämäntulkua ja on merkittävä tekijä yhteiskunnan rakenteiden muodostajana ja uusintajana. Siksi olisi tärkeää saada tutkimustietoa siitä millaisia sukupuolittuneisuutta ylläpitävät käytännöt koulussa ovat, millä tavoin näitä käytäntöjä tehdään ja miten niitä voidaan muuttaa. Laajemmin tutkimusta voitaisiin tehdä siitä, miten eri tavoin koulu mahdollisesti ylläpitää työelämän sukupuolisegregaatiota.

Tämän tutkimuksen tutkittavat ovat ammatissaan melko harvinainen näky. Kuitenkin vielä harvinaisempaa näyttävät tekstiilityön miesopettajat. Toiseksi jatkotutkimuksen aiheeksi voisimmekin nostaa tekstiilityön miesopettajien kohtaamat sukupuolistereotyytiat ja sukupuolirooliodotukset. Tämän aiheen näkökulmaksi voitaisiin ottaa miesten ja naisten erilainen asema sukupuolilleen epätyypillisen ammatin valinnassa. Naisten on yleensä helpompaa hakeutua maskuliinisten asioiden pariin. Miehellä taas on vaikeampaa toteuttaa feminiinisenä pidettyjä asioita. Tämän näkökulman valossa olisi kiintoisaa tietää,

kuinka vahvoja tekstiilityön miesopettajien mahdollisesti kohtaamat sukupuolisteereotyytiat ovat. Lisäksi kiintoisaa olisi selvittää, mitkä tekijät ovat saaneet miehen valitsemaan itselleen epätyypillisen ammatin.

Kolmanneksi jatkotutkimuksen aiheeksi liittäisimme tyttöjen ja poikien käsityövalinnan perusteet sukupuoliroolien näkökulmasta. Vaikka käsityö on näennäisesti yksi oppiaine, sitä käytännössä vielä laajalti toteutetaan kahtena erillisenä käsityönä, joista oppilaiden tulee valita toinen. Tämän jatkotutkimusaiheen mielenkiinnon kohteena olisi tuon valinnan tekemiseen vaikuttavat tekijät. Olisi kiintoisaa selvittää, onko käsityön valinta todella oppilaan itsensä tekemä tietoinen valinta, vai vaikuttavatko kotona tai toisaalta koulussa opitut sosiaalisen sukupuolen roolit tähän valintaan. Tätä käsityön valintaa voitaisiin tarkastella myös miesten ja naisten välisen valta-asetelman kannalta. Tärkeää tutkimustietoa voisi olla löydettävissä siitä vaikuttaako käsityön valintaan esimerkiksi se, liittyykö valinta maskuliinisten ominaisuuksien arvostukseen ja niiden kautta valtaan. Myöskään ryhmänpaineen mahdollista vaikutusta käsityön valintaan ei voi sivuuttaa. Tähän tutkimusaiheeseen voitaisiin sisällyttää opettajan vaikutus oppilaiden käsityövalinnassa. Tällä saataisiin tutkimustuloksia siitä onko opettaja merkittävässä asemassa käsityövalinnan sukupuolittuneisuuden purkajana.

LÄHTEET

- Acker, J. 1990. Samanarvoinen työ. Tutkimus työelämän sukupuolistuneista rakenteista. Jyväskylä: Gummerus.
- Aigner, G, & Centerwall, E. 1999. Lapset ja seksuaalisuus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Antikainen, A. 1998. Koulutus, elämäntietä ja yhteiskunta. Helsinki: WSOY.
- Anundi, M. 2005. Teknologiakasvatuksen kehittämishaasteet tyttöjen näkökulmasta. Teoksessa: Teräs, L., Sunnari, V. & Kailo, K. Koulutus, sukupuolisoittisaatio ja teknologia: näkökulmia segregaatioon: WomenIT. Oulun yliopisto. Kajaanin yliopistokeskus, 136–155.
- Archer, J. & Lloyd, B.B. 2002. Sex and gender. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
- Benatar, D. 2012. Second sexism: Discrimination against men and boys. Malden, Massachusetts: Wiley-Blackwell.
- Blaine, B. 2007. Understanding the psychology of diversity. London: SAGE.
- Brown, R. 2010. Prejudice: its social psychology. Chichester, West Sussex; Malden, MA: Blackwell Publications.
- Deaux, K., Dane F. & Wrughtsman, L. 1993. Social Psychology in the '90s. Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Denzin, N.K. 1978. The research act: a theoretical introduction to sociological methods. New York: McGraw-Hill.
- Eagly, A. 1987. Sex differences in social behavior: a social-role interpretation. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere : Vasta-paino.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teorettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Ps-kustannus, 179–203.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 1992. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa: S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri

- murroksessa. Tietolipas 124. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 314–327.
- Haataja, A., Lahelma, E. & Saarnivaara, M. 1990. *Se pieni ero. Kirja tasa-arvokasvatuksesta.* Helsinki: Kouluhallitus.
- Harding, S. 1986. *The Science Question In Feminism.* Milton Keynes: The Open University Press.
- Haynie, W.J. 2003. Gender Issues in Technology Education: A Quasi-Ethnographic Interview Approach. *Journal of Technology Education* 15 (1) 2003. Viitattu 14.4.2015.
<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v15n1/haynie.html>
- Hirsjärvi, S., Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita. 15. painos.* Helsinki: Tammi.
- Holli, A.M. 2002. Suomalaisen tasa-arvopolitiikan haasteet. Teoksessa: Holli, A.M., Saarikoski, T. & Sana, E. (toim.) *Tasa-arvopolitiikan haasteet.* Helsinki: WSOY, 12–31.
- Horelli, L. & Saari, M. 2002. *Tasa-arvoa valtavirtaan: tasa-arvon valtavirtaistamisen menetelmiä ja käytäntöjä.* Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Huhta, L. 2003. *Tasa-arvo opettajankouluttajan silmin.* Tampereen yliopiston opettajan-kouluttajien näkemyksiä tasa-arvosta sekä sukupuolen merkityksestä koulussa ja opettajankoulutuksessa. Tampere: Tampereen yliopisto. Viitattu 25.2.2015. http://uta32-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/65599/tasa-arvo_opettajankouluttajan_silmin_2003.pdf?sequence=1
- Hurley, S. 2007. *Sex and the social construction of gender: Can feminism and evolutionary psychology be reconciled?* Teoksessa: Browne, J. (toim.) *The future of gender.* New York: Cambridge University Press, 98–115.
- Huttunen, J. 1990. *Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle.* Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research.
- Hyypä, M. 1995. *Sukupuolten kirjo.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Ikonen, T. & Kukila, J. 2013. *Naisopiskelijoiden teknologiakasvatuksen ja teknisen työn sivuaineeseen hakeutumisen syyt ja heidän käsityksiään oppiaineen sukupuolistereotypioista.* Kandidaatin tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

- Kankare, P. 1997. Teknologian lukutaidon toteutuskonteksti peruskoulun teknisessä työssä. Turku: Turun yliopisto.
- Kantola, J. 2010. Sukupuoli ja valta. Teoksessa: Saresma, T., Rossi, L-M. & Juvonen, N. Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino, 78-87.
- Kauppinen-Toropainen, K. 1993. Naisjohtajuus, mielikuvat ja työyhteisödynamiikka. Teoksessa: Turhaa työtä, Suomi-neito? Naisten työ rakennemuutoksessa. Helsinki. Sosiaali- ja terveysministeriön tasa-arvojulkaistuja sarja B: Tiedotteita 1/1993, 93-108.
- Keskinen, S. & Hopearuoho-Saajala, K. 1994. Pojat päivähoitossa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Koivunen, A. & Liljeström, M. 1996. Kritiikki, visiot, muutos. Teoksessa: A. Koivunen & M. Liljeström. (toim.) Avainsanat: 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 9-34.
- Kokko, S. 2006. Käsityöt tyttöjen kasvatuksessa naisiksi. Joensuun Yliopisto. Kasvatus-tieteellisiä julkaisuja n:ro 118.
- Kokko, S. 2012. Learning crafts as practices of masculinity. Finnish male trainee teachers' reflections and experiences. *Gender and Education*, 24 (2), 177-193. Viitattu 14.4.2015. <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2011.602331>
- Kolehmainen, S. 2002. Koulutus, sukupuoli ja työnjako. *Sociologia* 39 (3), 200-214 Viitattu 2.3.2015. <http://elektra.helsinki.fi/se/s/0038-1640/39/3/koulutus.pdf>
- Kolehmainen-Lindén 1998. Sukupuolen mukainen työnjako ja ammatit. *Työelämäntutkimus* 98 (3), 14-15.
- Korvajärvi, P. 2002. Sukupuoli työelämässä. *Naistutkimus* 15 (4). Viitattu 15.4. 2015. <http://elektra.helsinki.fi/se/n/0784-3844/15/4/sukupuol.pdf>
- Korvajärvi, P. 2010. Sukupuolistunut ja sukupuolistava työ. Teoksessa: Saresma, T., Rossi, L-M., Juvonen, T. (toim.) 2010. Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino, 183-196.
- Koski, L. & Tedre, S. 2003. Sukupuolipiiloja ja -huolia. Naisten muistoja yliopistouralta. *Naistutkimus* 16 (3), 19-32.
- Koski, L. 2003b. Naisten paikat "miesten maailmassa". Näkökulmia sosiologiseen naistutkimukseen. Teoksessa: Turunen, R. & Roivas, M. (toim.) Mikä ero? Kaksi-kymmentä kirjoitusta yhteiskunnasta, kulttuurista ja sukupuolesta. Jyväskylä: Gummerus, 273-293.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineiston hankinta, käyttö ja sisällitys. Tampere: Vastapaino.

- Kuusi, H., Jakku-Sihvonen, R. & Koramo, M. 2009. Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo. Sosiaali ja terveysministeriön selvityksiä 2009. 52 Helsinki.
- Kuusipalo, J. 2002. Mikä on se tasa-arvo, jota tasa-arvopolitiikka tavoittelee? Teoksessa: Holli, A.M., Saarikoski, T. & Sana, E. (toim.) Tasa-arvopolitiikan haasteet. Helsinki: WSOY, 208–220.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Lahelma, E. 2000. Lack of male teachers: a problem for students or teachers?. *Pedagogy, Culture & Society* 8 (2), 173-186. Viitattu 25.2.2015. DOI: 10.1080/14681360000200093
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Helsinki: WSOY.
- Leininger, M. 1994. Evaluation criteria and critique of qualitative research studies. Teoksessa: Morse, J. M. (toim.) *Critical Issues in Qualitative Research*. Thousand Oaks CA: Sage Publications, 95–115.
- Lepistö, J. 2010. Käsitöiden tekeminen ei vaadi tiettyä sukupuolta. Teoksessa: Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (toim.) 2010. Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-Kustannus, 59–77.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, California: SAGE Publications, Inc.
- Luomalahti, M. 2005. Naisopiskelijoiden teknologiasuuntautuminen luokanopettajakoulutuksessa. Tampere: Tampere University Press.
- Maccoby, E.E. 1966. Sex differences in intellectual functioning. Teoksessa: E.E. Maccoby (toim.) *The development of sex differences*. Stanford: Stanford University Press, 25–55.
- Madureira, A. 2012. Belonging to gender: social identities, symbolic boundaries and images. Teoksessa: Valsiner, J. (toim.) *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. Oxford: Oxford University Press. Viitattu 28.4.2015. <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195396430.001.0001/oxfordhb-9780195396430-e-27>
- Martin, P.Y. 2003. "Said and done" versus "saying and doing". Gendering practices, practicing gender at work. *Gender & Society* 17 (3) 342-366. Thou-

- sand Oaks, California: SAGE. Viitattu 4.3.2015.
<http://gas.sagepub.com/content/17/3/342>
- Michel, A. 1986. Down with stereotypes! Eliminating sexism from children's literature and school textbooks. Paris: UNESCO.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. 2010. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-69.
- Mustranta, M. 2015. Miespuolinen lastentarhanopettaja on yhä harvinaisuus. Helsingin Sanomat. Ura. 19.2.2015. Viitattu 19.4.2015.
<http://www.hs.fi/ura/a1423199664945>
- Myers, L. 2004. Black Women Coping with Stress in Academia. Teoksessa: Chin, J.L. (toim.) 2004. The psychology of prejudice and discrimination. Westport, Connecticut: Praeger Publishers. Viitattu 28.4.2015.
http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=319119&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_Vol3_134
- Määttä, K. & Turunen, A-L. 1991. Tasa-arvokasvatuksen didaktiikan perusteet. Helsinki: Finn Lectura.
- Naumanen, P. 2002b. Koulutus on enemmän miesten kuin naisten menestystekijä. Aikuiskasvatus 3/2002, 242-244.
- Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B.L., Loftus, G.R., & Wagenaar, W.A. 2009. Atkinson & Hilgard's introduction to psychology. 15th edition. Hamsphire: Cengage Learning EMEA.
- Oakes, P., Haslam, A. & Turner, J. 1994. Stereotyping and social reality. Oxford: Blackwell.
- Oikeusministeriö 1999. Suomen perustuslaki 731/1999. Helsinki. 11.6.1999. Viitattu 10.11.2014. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>.
- Opetushallitus 1994. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 4. korjattu painos. Helsinki: Edita.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viitattu 12.2.2015.
http://www.oph.fi/download/163770_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.docx

- Paechter, C. 1996. Gender, Identity, Status and the Body: Life in a marginal subject. Julkaisussa: Gender and Education 8 (1), 21-30. Viitattu 19.2.2015
<http://dx.doi.org/10.1080/713668484>
- Paechter, C. 2007. Being boys, being girls: Learning Masculinities and Femininities. Viitattu 25.2.2015. Buckingham, GBR: McGraw-Hill Education.
- Parikka, M. ja Rasinen, A. 2009. Teknologiakasvatus tutkimuskohteena. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks (CA) : Sage
- Puhakka, H. 2003. Koulutus, työelämä ja sukupuoli. Teoksessa: Vanhalakka-Ruoho, M. 2003. (toim.) Näkymätöntä näkyväksi. Elämäkulkku, työura ja sukupuolittietoinen ohjaus – projektin ydinteemoja. Kasvatustieteen tiedekunnan selosteita. Joensuu: Joensuun yliopisto, 20–42.
- Putila, P. & Pihlajamaa, T. 2002. Lisää naisia tekniikan alalle. Teoksessa: Smeds, R., Kauppinen, K., Yrjänheikki, K. & Valtonen, A. (toim.) Tieto ja tekniikka. Missä on Nainen? Helsinki: Tekniikan Akateemisten Liitto TEK, 34–46.
- Pöllänen, S. 2002. Yhteinen käsitys sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta tarkasteltuna. Teoksessa: 50 Vuotta Opettajankoulutusta Joensuussa. Nuutinen, P., Savolainen, E. (toim.) 2002. Joensuu: Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Viitattu 26.2.2015
<http://sokl.uef.fi/juhlakirja/27Sinikk.htm>
- Rudman, L.A. 1998. Self-Promotion as a Risk Factor for Women: The Costs and Benefits of Counterstereotypical Impression Management. Journal of Personality and Social Psychology. 74 (3).
- Saarenheimo, M. 1997. Jos etsit kadonnutta aikaa. Vanhuus ja oman elämän muisteleminen. Tampere: Vastapaino.
- Salmenkangas, M. 2005. Muutu. Puutu.: Oppilaitoksen yhdenvertaisuusopas. Helsinki: Työministeriö.
- Schneider, D. 2004. The Psychology of Stereotyping. New York: The Guilford Press.
- Shapiro, J. 1981. Anthropology and the study of gender. Soundings: An interdisciplinary Journal. 64 (4) 1981. Viitattu 12.2.2015.
<http://www.jstor.org/stable/41167490>
- Simpanen, M.-R. 2003a. Käsityönopetus suomalaiskouluissa 1800-luvulta nykypäiviin. Teoksessa M.-R. Simpanen (toim.) Lyhyt oppimäärä koulukäsi-

- työhön. Suomen käsityön museon julkaisuja 21. Jyväskylä: Suomen käsityön museo, 7-30.
- Smyth, E. & M. Darmody. 2009. Man enough to do it? Girls and non-traditional subjects in lower-secondary education. *Gender and Education* 21 (3). Viitattu 14.4.2015 <http://dx.doi.org/10.1080/09540250802415124>
- Sosiaali- ja terveysministeriö 1986. Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. Helsinki. 8.8.1986. Päivitetty L232/2005 15.4.2005. Viitattu 10.11.2014. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1986/19860609>
- Sosiaali- ja terveysministeriö 1997. Pekingistä Suomeen. Suomen hallituksen tasa-arvo-ohjelma. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 1997:11. Helsinki 1997.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2004. Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2004–2007. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2005:1. Helsinki. Viitattu 13.11.2014. http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3495.pdf&title=Hallituksen_tasa_arvo_ohjelma_2004_2007_fi.pdf
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2007. Tasa-arvolaki 20 vuotta. Tasa-arvo-julkaisuja 2007:1. Helsinki. Viitattu 24.2.2015. http://www.tasa-arvo.fi/c/document_library/get_file?folderId=243322&name=DLFE-8774.pdf
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2008. Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2008–2011. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2008:21. Helsinki. Viitattu 13.11.2014. http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3757.pdf
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2012. Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2012–2015. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2012:10. Helsinki. Viitattu 13.11.2014. http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=5197397&name=DLFE-21812.pdf
- Ståhlberg, R. 2007. Ohjaus sukupuolten välisen tasa-arvon edistämisen tukena. Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Sunnari, V. 1997. Gendered structures and processes in primary teacher education : challenge for gender-sensitive pedagogy. *Northern Gender Studies* 4. University of Oulu. Oulu department of teacher education.

- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tainio, L., Palmu, T., Ikävalko, E. 2010. Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa: Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. ja Tani, S. (toim.). 2010. Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-Kustannus, 13–22.
- Tarkki, J. & Petäjaniemi, T. 1998. Tasa-arvo. Saavutuksia ja haasteita. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Tilastokeskus 2014. Naiset ja miehet Suomessa 2014. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tuomi J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Julkaisussa Kasvatus 22 (5-6), 387 – 398.
- Vehviläinen, M-R. 1982. Sukupuoliroolit lasten päiväkodeissa. Valtioneuvoston kanslian julkaisuja. Tasa-arvoasiain neuvottelukunta. Koulupoliittinen jaosto. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Vidén, S. & Naskali, P. 2010. Sukupuolitietoisuus Lapin Yliopiston Opettajakoulutuksessa. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 22. Rovaniemi: Lapin Yli-opisto. Sukupuolentutkimusyksikkö.
- Ylöstalo, H. 2006. Naisia, miehiä vai ihmisiä? Sukupuolten tasa-arvo työpaikkojentasa-arvotyössä ja feministisessä tutkimuksessa. Naistutkimus 19 (3), 17-28.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelun runko

Liite 2. Aineiston analyysin alakategoriat

Liite 3. Aineistokatkelmien litterointimerkinnot

Liite 1. Teemahaastattelun runko

Yleistietoja

- Haastateltavan syntymävuosi?

- Haastateltavan koulutustausta? (LO, AO, molemmat, joku muu?) Missä haastateltava on opiskellut?

- Kuinka kauan olet toiminut opettajana?

- Kuinka kauan olet toiminut teknisen työn opettajana?

- Kuinka paljon opetat/olet opettanut teknistä työtä nykyisissä työtehtävissäsi?
Kuinka monta viikkotuntia?

Kokemuksia omasta teknisen työn opiskelusta

- Kuinka paljon opiskelit itse peruskoulussa teknistä työtä? (Tarkennetaan esim. lukion osalta)

- Miten käsityön opetus järjestettiin peruskouluajanasi?
 - Tarkentavina kysymyksinä esim.
 - opetusryhmien sukupuolittuneisuus
 - opettajan sukupuoli
 - kuvaile tyttöjen ja poikien asennoitumista teknistä työtä kohtaan
 - huomasitko eroja tekniseen työhön kannustamisessa tyttöjen ja poikien välillä (TN-opettaja, omat vanhemmat, muu taho?)

- millainen oli oman teknisen työn opettajasi asennoituminen eri sukupuoliä kohtaan teknisessä työssä
- Entä yliopistoaikana/muussa jatkokoulutuksessa (opintojen laajuus)? (Tarkennetaan haastateltavalle tarvittaessa)
- Kuvaile kuinka käsityönopettajan ammattiin valmistavissa opinnoissasi huomioitiin käsityötä sukupuolinäkökulmasta
- Oletko harrastanut teknistä työtä vapaa-aikanasi esim. valinnaiskursseilla, kansalaisopistossa, perheen kanssa yms.
- Olisiko sinulla jotain lisättävää omien oppimiskokemuksien kannalta?

Käsityön järjestäminen nykyisessä työssä ja kouluyhteisön asennoituminen teknistä työtä kohtaan

- Miten koulussasi käytännössä järjestetään käsityön opetus?
 - ryhmäjaot/ryhmiin jakautuminen
 - oppilaiden sukupuolijakauma ryhmissä?
 - opettaako yksi opettaja kaikki tekniset työt ja yksi tekstiilityöt, vai onko vaihtelua?
- Kuvaile omien kokemustesi perusteella, millaista on opettaa teknistä työtä tytöille? Entä pojille?
- Kuvaile omien opetusryhmiesi tyttöjen suhtautumista teknistä työtä kohtaan.
- Kuvaile omien opetusryhmiesi poikien suhtautumista teknistä työtä kohtaan.

- Millainen on oma käsityksesi käsityöopettajien sukupuolijakaumasta nykykoulussa?

- Omassa koulussa
- Omassa kaupungissa
- Ylipäätään

- Miten se, että olet teknistä työtä opettava nainen näkyy omassa opetuksessasi?

- Kuvaile omin sanoin käsityksiäsi tekniseen työhön yleisesti liitetyistä stereotyyppioista

- Olisiko sinulla jotain lisättävää tässä vaiheessa?

Kokemukset työhön hakeutumisesta

- Oletko hakenut tietoisesti työtehtävään, johon kuuluu teknisen käsityön opetusta?

- Millainen hakuprosessi oli?

- Millainen oli hakijoiden sukupuolijakauma?

- Millainen oli työnantajan/haastattelijan asennoituminen sinua kohtaan teknisen työn opettajaksi hakeutuvana naisena?

- Valittiinko sinut hakemaasi työtehtävään?

- Millaisena näet miesten ja naisten työllistymismahdollisuudet teknologiakasvatuksen alalle?

- Millaisia nämä mahdollisuudet ovat toisiinsa verrattuna?

Kokemukset ja käsitykset sukupuolistereotypioista ja ennakkoluuloista

- Miten kollegasi suhtautuvat/ovat suhtautuneet sinuun teknistä työtä opettavana naisena? (Tarkennetaan tarvittaessa: rehtori, muut opettajat, muut teknisen työn opettajat, muu henkilökunta)

- Miten 1. oppilaat 2. oppilaiden vanhemmat suhtautuvat sinuun teknistä työtä opettavana naisena?

- Miten sinuun suhtaudutaan/on suhtauduttu teknistä työtä opettavana naisena työsi ulkopuolella (esim. tuttavapiiri, omat vanhemmat, muut sukulaiset)?

- Jos olet mielestäsi kohdannut sukupuoleesi kohdistuvaa asennoitumista, miten olet reagoinut siihen? (Esim. miltä se on tuntunut, miten olet toiminut tilanteessa, mitä tilanteen jälkeen on tapahtunut, miten tilanne on ratkaistu?)

- Oletko joutunut perustelemaan ammattitaitoasi teknisen työn opettajana esim. edellä mainituille tahoille (tarkennetaan nämä haastateltaessa)? Kuvaile tällaista tilannetta.

- Miksi mainitsemaasi asennoitumista/sukupuolistereotypioita mielestäsi ilmenee teknisen työn alalla?

- Millaiset käytännöt mielestäsi pitävät yllä mainitsemaasi suhtautumista/sukupuolistereotypioita, asennoitumista, rooleja ym.?

- Tasoja esimerkiksi:
 - yhteiskunnan taso (esim. yleinen käsitys tytöille ja pojille soveltuvista käsitöistä)
 - koulun taso (esim. käsityövalinta neljännen luokan jälkeen)

- o yksilön (esim. opettajien asennoituminen ja toiminta)

- Millaisena näet eri sukupuolten aseman teknologiakasvatuksen ja teknisen työn piirissä nykyään?

- Millainen mielestäsi on naisten/tyttöjen kiinnostus teknistä työtä kohtaan?
- Millainen mielestäsi on naisten kiinnostus teknisen työn opettajuutta kohtaan?
 - o Miksi?
 - o Onko tilanne muuttunut aikojen saatossa työn ja mitkä ovat tulevaisuudennäkymät?

- Olisiko sinulla vielä jotain lisättävää aiheeseen?

Liite 2. Aineiston analyysin alakategoriat

	Käsityön koettu sukupuolittuneisuus ja stereotypiat	Työssä kohdatut sukupuolistereotypiat ja ennakkoluulot	Sukupuolistereotypiat ja -ennakkoluulot työnhaussa
Alakategoria 1	Tutkittavien peruskoulu- luaikana	Kollegoiden osalta	Kokemukset työnhakutilanteista
Alakategoria 2	Tutkittavien työssä	Oppilaiden ja näiden vanhempien osalta	Käsitykset miesten ja naisten työllistymismahdollisuuksista
Alakategoria 3	Kokemukset ja käsitykset käsityön stereotyyppioista	Työn ulkopuolella	
Alakategoria 4		Oman ammattitaidon perustelevinen	

Liite 3. Aineistokatkelmien litterointimerkinnot

[] - katkelmaa siistitty helppolukuisuuden edistämiseksi

” ” - suora lainaus aineistosta

... - lainaus alkaa/loppuu kesken lauseen

() - tutkijoiden oma lisäys ymmärrettävyyden edistämiseksi