

**Veliveikkoset ja voimahenkilöt.  
Opettajien käsityksiä sukupuolittavan oppituntipuheen  
merkityksistä opetuksessa**  
Pauliina Marttila & Lotta Snicker

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Monografiamuotoinen  
Kevätlukukausi 2022  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Marttila, Pauliina & Snicker, Lotta. 2022. Veliveikkokset ja voimahenkilöt. Opettajien käsityksiä sukupuolittavan oppituntipuheen merkityksistä opetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen ja psykologian laitos. 71 sivua.**

Opettajien oppituntipuhe ja sukupuoliyhteistyöt opetuksessa vaikuttavat tasa-arvon toteutumiseen koulussa sekä muokkaavat oppilaisiin kohdistuvia oletuksia ja mahdollisuuksia. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme luokanopettajien käsityksiä sukupuolittavasta oppituntipuheesta. Lisäksi selvitämme, ilmeneekö sukupuoliyhteistyötä oppituntipuhetta tuntien aikana, ja jos ilmenee, millaista se on.

Tutkimus toteutettiin kahdessa sisäsuomalaisessa koulussa. Tutkimuskohdeena ovat luokanopettajat, joita tutkimukseen osallistui yhteensä viisi ( $n = 5$ ). Tutkimus on laadullinen, ja sen aineisto koostuu opettajahaastatteluista sekä oppituntineilta kerätystä havainnointiaineistosta. Tutkimuksen ohjaavana tieteenfilosofiana on fenomenografia, sillä tutkimuskohdeena on opettajien luomat käsitykset sukupuoliyhteistyöstä oppituntipuheesta. Tutkimuksen viitekehys oli fenomenografinen ja aineiston analyysitapana toimi sisällönanalyysi.

Tutkimustuloksista selviää, että jokainen tutkittava opettaja tuotti sukupuoliyhteistyötä oppituntipuhetta. Opettajat käsittivät sukupuoliyhteistyön sisältävän erilaisia sukupuoliyhteistyön liitettäviä oletuksia ja termejä. Suurin osa opettajista koki sukupuoliyhteistyön tärkeäksi, jotta ennakkoluulot ja erityisesti stereotyyppit eivät välittyisi oppilaille. Kaikki tutkittavat korostivat sukupuoliyhteistyön merkitystä. Yleisesti sukupuoliyhteistyön vaikutus yksittäiseen oppilaaseen nähtiin merkittävänä ja vaikutus ryhmään vähäisenä.

Asiasanat: sukupuoli, oppituntipuhe, luokanopettaja, sukupuoliyhteistyö, sukupuoliyhteistyö

**SISÄLTÖ****TIIVISTELMÄ**

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
--------------------------	----------

<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
----------------------	----------

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
-------------------------	----------

<b>2 KOULUTUS JA SUKUPUOLI</b> .....	<b>7</b>
--------------------------------------	----------

2.1 Koulun rooli tasa-arvon edistäjänä .....	7
--	---

2.1.1 Heteronormatiivisuus koulussa .....	8
---	---

2.1.2 Koulutusta ohjaavat asiakirjat ja opettajien rooli niiden toteuttajina.....	10
---	----

2.2 Sukupuolen määritelmät .....	12
----------------------------------	----

2.2.1 Biologinen sukupuoli.....	12
---------------------------------	----

2.2.2 Sosiaalinen sukupuoli.....	14
----------------------------------	----

2.2.3 Sukupuolten moninaisuus .....	15
-------------------------------------	----

2.3 Sukupuolistereotypiat .....	16
---------------------------------	----

2.4 Koulun vaikutus sukupuoli-identiteettiin ja sen kehittymiseen.....	18
--	----

2.5 Luokkahuonevuorovaikutus ja oppituntipuhe .....	20
---	----

<b>3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>23</b>
--	-----------

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	23
---	----

3.2 Lähestymistapana fenomenografia .....	24
---	----

3.3 Tutkimuskonteksti ja tutkimusaineisto .....	25
---	----

3.4 Aineiston analyysi.....	29
-----------------------------	----

3.5 Eettiset ratkaisut ja luotettavuus .....	32
--	----

<b>4 TULOKSET</b> .....	<b>36</b>
-------------------------	-----------

4.1 Opettajien käsitykset sukupuolittavasta oppituntipuheesta.....	36
--	----

4.1.1 Sukupuolineutraali ja -sensitiivinen puhe.....	37
--	----

4.1.2 Opettajien käsityksiä omasta puhetavasta .....	39
--	----

4.1.3	Sukupuolittavien ilmaisujen käyttö.....	43
4.2	Opettajien antamat merkitykset sukupuolittavalle oppituntipuheelle	45
4.3	Sukupuolittavan oppituntipuheen ilmeneminen oppitunneilla.....	50
<b>5</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>53</b>
5.1	Tasa-arvokeskustelu ja opettajien rooli yhdenvertaisuuden edistäjänä	53
5.2	Hyväksyvän ilmapiirin vaikutus sukupuolistereotyyppien purkamiseen .....	55
5.3	Sukupuolittava oppituntipuheen merkitykset .....	57
5.4	Opettajan sukupuolittava puhetapa ja sen vaikutus oppilaisiin .....	60
5.5	Jatkotutkimusaiheet.....	62
<b>LÄHTEET</b>	<b>.....</b>	<b>63</b>
<b>LIITTEET</b>	<b>.....</b>	<b>70</b>

# 1 JOHDANTO

Luokanopettajat ovat merkittävässä asemassa luomassa todellisuutta ja koulun toimintakulttuuria kielen avulla (Baker ym., 2009). Aiempien tutkimusten mukaan oppilaisiin voi kohdistua koulussa erilaisia odotuksia heidän sukupuolensa perusteella (Suortamo ym., 2010). Tasa-arvon toteutuminen kouluissa on merkityksellistä, sillä sen myötä voidaan vastustaa epätasa-arvoa myös koulun ulkopuolella yhteiskunnan eri toimialoilla (Baker ym. 2009, s. 142). Tällä tutkimuksella haluamme tuoda esiin kouluissa esiintyviä käsityksiä sukupuolesta sekä näiden vaikutusta opetukseen. Opettajien oppituntipuhetta havainnoimalla sekä opettajien omien käsitysten toiminnan reflektoinnin avulla voidaan saada selville, millaisia arvoja ja asenteita sukupuolta kohtaan kouluissa ilmenee. Opettajien ymmärrys sukupuolesta ja sen vaikutuksesta oppilaisiin ja opetukseen on merkittävä asia tasa-arvon toteutumisen näkökulmasta (Lynch & Lodge, 2002; Griffin, 2018).

Perusopetuksen arvopohjan perustuessa vahvasti tasa-arvon, sivistyksen ja demokratian tavoittelemiseen on ymmärrettävää opetuksen tähtäävän ihmisoikeuksien kunnioittamiseen. Perusopetuksen tasa-arvon periaate pohjautuu laajaan yhteiskunnalliseen yhdenvertaisuusperiaatteeseen, jossa muun muassa tavoitteena on edistää sukupuolten tasa-arvoa. (Perusopetussuunnitelman perusteet, 2014.) Sukupuolten tasa-arvoon tähtäävässä opetuksessa on huomioitava kyseiseen tasa-arvonäkemykseen perustuva käsitys siitä, mitä sukupuolten tasa-arvo tosiasiasa tarkoittaa. Ylöstalon (2012, s. 125) mukaan sukupuolten tasa-arvoon sisältyy ajatus kaikkien samanlaisesta kohtelusta ja samoista oikeuksista sukupuolesta huolimatta. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) sukupuolten tasa-arvo perustuu vahvasti oppilaiden yhtäläisiin mahdollisuuksiin kouluttautua. Lisäksi opetuksen tavoitteena on kasvattaa oppilaiden tietoutta ja ymmärrystä sukupuolten moninaisuudesta.

Koulun sitoutuminen tasa-arvoa edistävään ja segregaatiota vähentävään työhön merkitsee koulutuksessa käytettävien toimintatapojen avointa ja kriittistä tarkastelua. Lain mukaan koulutuksen järjestäjät ovat velvoitettuja tekemään tasa-arvosuunnitelman, jossa on selvitys koulun tasa-arvotilanteesta, toimenpiteet sen edistämiseksi ja arvio jo toteutetuista toimenpiteistä. Opettajat ja oppilaat

ovat mukana laatimassa suunnitelmaa ja pitävät osaltaan huolta sen toteutumisesta. (Finlex, 1986, Naisten ja miesten välinen tasa-arvolaki, 5 a §.) Opettajat ovatkin avainroolissa luomassa sukupuolten välistä tasa-arvoa edistävää koulua. Tasa-arvolain 6 c §:n mukaisesti ”viranomaisten ja koulutuksen järjestäjien -- tulee ennaltaehkäistä sukupuoli-identiteettiin tai sukupuolen ilmaisuun perustuvaa syrjintää tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti”. Tasa-arvoisen puheen ja toimintamallien edistäminen kuuluukin opettajan velvollisuuksiin.

Sukupuoliroolien sekä vuorovaikutuksen ja kielenkäytön mallien siirtyminen oppilaille tunnustetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 26). Opettajien oppitunneilla käyttämän puheen on havaittu sisältävän erilaisia sukupuoleen viittaavia oletuksia ja stereotyyppioita, jotka ovat vahvasti yhteydessä oppilaiden muodostamiin käsityksiin sukupuolesta (Liu, 2006; Griffin, 2018). Puheen rinnalla esiintyvien sukupuolittavien toimintatapojen on havaittu myös vaikuttavan oppilaiden käsityksiin esimerkiksi hyväksyttävästä käytöksestä tai työnjaosta (Lodge & Lynch, 2002; Vilkka, 2010; Ylitapio-Mäntylä 2012a). Lisäksi koulun toimintakulttuurin käytänteiden pohdinta ja sen ei-toivottujen piirteiden tunnistaminen ja muokkaaminen ovat tärkeä osa koulun toimintakulttuurin kehittämistä (Griffin, 2018). Tämän tutkimus pyrkii osaltaan kehittämään koulun toimintakulttuuria tuomalla näkyväksi opettajien käsityksiä sukupuolittuneesta oppituntipuheesta ja toimimaan siten osana laajempaa yhteiskunnallista keskustelua tämän hetken koulu maailman tasa-arvosta, yhdenvertaisuudesta ja eri sukupuolten kohtaamisesta.

Tutkimusaihe kiinnostaa meitä yhteiskunnallisen merkittävyyden ja ajan kohtaisuuden lisäksi myös henkilökohtaisesti. Käsitysten tutkiminen on meille entuudestaan tuttua omista kandidaatintutkielmistamme. Aihepiiri oli molemmille tuttu niin käsitteiden tasolla kuin oman kokemusmaailman kautta. Tämän vuoksi halusimme syventää tietämystämme aiheeseen liittyen ja tutkia luokanopettajin käsityksiä kyseisestä aiheesta, sillä kokemuksemme mukaan sukupuoleen liittyvät kysymykset jäävät kouluissa usein vähäisen pohdinnan ja keskustelun varaan. Tulevina luokanopettajina olemme tulevaisuudessa myös itse luomassa koulun toimintakulttuuria ja toimintatapoja.

## 2 KOULUTUS JA SUKUPUOLI

### 2.1 Koulun rooli tasa-arvon edistäjänä

Koulun rooli tasa-arvon toteuttajana on yhteiskunnallisesti merkittävä. Sukupuolentutkimuksen näkökulmasta koulun toimintaympäristön tarkastelussa keskeistä on tutkia tapoja ja keinoja, joilla aktiivisesti pyritään vaikuttamaan tasa-arvon toteutumiseen. Tasa-arvo perusopetuksessa on pitkään käsitetty erityisesti juuri koulutuksellisenä tasa-arvona, jolloin jokaisella oppilaalla on lähtökohtaisesti samanlaiset mahdollisuudet käydä koulua ja saada tarvitsemaansa koulutusta. (Bernelius & Huilla, 2021, s. 16.) Koulutukselliseen tasa-arvoon tähtääminen ei kuitenkaan Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2021) raportin mukaan yksin riitä. Koulun tasa-arvotyön tulee perustua paitsi koulutuksellisen tasa-arvon myös sosiaalisen tasa-arvon ja sukupuolten tasa-arvon tavoittelemiseen. Karvin raportissa esitetään, ettei koulutus voi täyttää tasa-arvon kriteereitä, mikäli tasa-arvon tavoitteet eivät ole yhtenevät suhteessa yhteiskunnallisiin tasa-arvotavoitteisiin. Vastaavasti, jos yhteiskunnallista tasa-arvoa ei aktiivisesti tavoitella, ei koulutuskaan voi olla täysin tasa-arvoista.

Vilkkaasta tasa-arvokeskustelusta huolimatta Laiho (2013, s. 27–28) esittää keskustelun jääneen osittain pinnalliseksi, mikä puolestaan haittaa merkittävästi tasa-arvoisten yhteisöjen kehittämistyötä. Erityisen ongelmallista keskusteluissa on tasa-arvon eri ulottuvuuksien, kuten historiallisten, poliittisten, juridisten ja toiminnallisten tasojen, tarkastelun puuttuminen. Ylöstalon (2012, s. 13) mukaan tasa-arvon eri ulottuvuuksien pohdinnan puuttuminen voi johtua tasa-arvon näennäisestä itsestänselvyydestä. Esimerkiksi sukupuolten tasa-arvon tarkastelussa on huomioitava käsitteiden ajallisuus ja paikallisuus sekä niiden jatkuva muutos.

Sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta merkityksellistä on tarkastella koulutuksen rakenteita ja toimintatapoja. Koulu tuottaa aktiivisesti erilaisia normeja ja sosiaalisia sääntöjä, joiden kyseenalaistamattomuus voi pahimmillaan heikentää sukupuolten välistä tasa-arvoa. Baker ym. (2009, s. 142) esittävät koulujen vaikuttavan suuresti siihen, mitkä asiat yhteiskunnassa nähdään arvokkaina ja

merkityksellisinä. Käsitukset heijastuvat usein myös oppikirjoihin ja muihin kouluissa käytettäviin materiaaleihin (Tainio & Teräs, 2010). Samoin koulu voi vaikuttaa siihen, keitä yhteiskunnallisten asioiden kannalta pidetään merkityksellisinä. Ihmisten koulussa kohtaamat kokemukset epätasa-arvosta voivat liittyä muun muassa puutteelliseen vähemmistöryhmien tunnustamiseen ja kunnioittamiseen (Baker ym., 2009, s. 154–155).

Käsitukset sukupuolesta ja sukupuolten tasa-arvosta ovat kouluissa muuttuneet sen mukaan, mitä yhteiskunnallinen tutkimus ja keskustelu aiheesta on esittänyt (ks. Unterhalter, 2005). Kuitenkin vaikka yhteiskunnallinen keskustelu aiheen osalta on mennyt eteenpäin, on kouluissa yhä havaittavissa yhteiskunnalliseen keskusteluun verrattuna vanhoja ajattelutapoja. Laihon (2013, s. 31) mukaan 1970-luvulla koulujen tasa-arvokeskustelua hallitsi koulutuksellisen tasa-arvon aate, jonka mukaan sukupuolten tasa-arvo koulutuksessa tarkoitti oppilaiden yhtäläisiä mahdollisuuksia koulutukseen. Sukupuoli tässä lähestymistavassa nähtiin biologisten erojen kautta ja muutosta kaivattiin erityisesti naisten ja tyttöjen asemaan. Sukupuolten tasa-arvo koulutuksessa on tästä edennyt koulutuksesta rakenteellisten esteiden poistamisen kautta erilaisten sukupuoli-identiteettien tunnustamiseen.

### **2.1.1 Heteronormatiivisuus koulussa**

Koulutuksessa ja kouluissa vallitsee usein hyvin dikotominen eli kaksijakoinen käsitys sukupuolesta. Esimerkiksi koulutustuloksia arvioitaessa oppimistulosten tarkastelussa kiinnitetään huomiota tyttöjen ja poikien suoriutumiseen sekä suorituksissa mahdollisesti havaittuihin eroihin. Dikotominen käsitys sukupuolesta liittyy arkiajattelussa vahvana olevaan kaksijakoiseen sukupuolen perusteella tehtävään jakoon, jossa ihmiset luokitellaan joko miehiksi tai naisiksi (Laiho & Jauhiainen, 2017, s. 272). Kyseinen tapa jakaa ihmiset kahteen eri ryhmään liittyy heteronormatiiviseen ajattelutapaan, jossa hierarkkisia vastakkainasetteluja tehdään niin miesten ja naisten kuin maskuliinisuuden ja feminiinisydenkin välillä (Ylöstalo, 2012, s. 46).



Heteronormatiivisuus kouluissa tarkoittaa ennen kaikkea sukupuolten välille tehtävää vastakkainasettelua sekä sukupuolen perusteella yksilöön kohdistettavia oletuksia ja stereotypioita (Lehtonen, 2003, s. 91). Heteronormatiivisten toimintatapojen esiin nostamisen ja muuttamisen haasteet perustuvat kulttuuriin tiukasti sitoutuneeseen oletukseen heteroseksuaalisuudesta (Lehtonen, 2003, s. 30). Bakerin ym. (2009, s. 155) mukaan heteronormatiivisuus kouluissa johtuu muun muassa seksuaaliseen moninaisuuteen liittyvästä hiljaisuudesta. Heidän mukaansa peruskouluissa sukupuolten moninaisuuteen ei juuri kiinnitetä huomiota eikä aiheeseen liittyviä asioita sisällytetä osaksi muita oppimiskokonaisuuksia. Myös Lehtonen (2003, s. 237–243) korostaa heteronormatiivisiin käytänteisiin liittyvää hiljaisuutta. Hänen mukaansa heteroseksuaalisuus näkyy kaikista voimakkaimmin koulun eri toiminnoissa, kuten opetuksessa ja oppimateriaaleissa, jolloin heteroseksuaalisuudesta muodostuu myös keskeinen oletus. Tainion ja Teräksen (2010) tekemän selvityksen mukaan peruskoulun oppimateriaaleissa esiintyvien tehtävien ei voida nähdä purkavan sukupuoliin liittyviä ennakkokäsityksiä. Oppimateriaalit eivät myöskään tuo juuri esiin seksuaalivähemmistöjä. Selvityksen mukaan sukupuolta ja sukupuolten tasa-arvoa tuodaan eniten esiin oppilaanohjauksen materiaaleissa. Sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvän keskustelun puuttuminen voidaan myös nähdä vahvistavan heteronormatiivisia ajattelu- ja toimintatapoja (Lehtonen, 2003, s. 238–239).

Syy sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvän keskustelun vähäisyys koulussa voi johtua aiheen sukupuolen kyseenalaistamattomuudesta sekä henkilökohtaisuudesta. Keskustelun puuttuminen ei kuitenkaan poista aiheen esiintymistä koulun päivittäisissä käytänteissä. Lehtosen (2003, s. 102) mukaan opettajat ja koulun muu henkilökunta ovat päivittäin tekemisissä sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvien asioiden kanssa, yleisimmin erilaisissa keskusteluissa. Käytännössä tämä voi näkyä lasten ohjaamisena eri tehtäviin sukupuolen mukaan, tyttö- ja poikaryhmiksi. Myös koulun eri toiminnot ja oppiaineet voidaan alkaa hahmottaa sukupuolittuneina, mikäli niitä opiskelevien kesken sukupuolijakauma on homogeeninen ja ainetta opettaa oppilasryhmän kanssa samaa sukupuolta oleva opettaja. (Berg ym., 2011, s. 93.)

Koulujen heteronormatiivisiin käytänteisiin puuttuminen on merkittävä osa segregaation lieventämiseen tähtäävää työtä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010, s. 56). Heteronormatiivisten käsitysten ja toimintatapojen negatiiviset vaikutukset heijastuvat etenkin binääristä poikkeavien yksilöiden itsetunnon ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden rakentumiseen. Heteronormatiivisesta ajatteluttavasta pois pyrkimisellä voidaan vähentää sukupuolivähemmistöjen kohtaamaan kiusaamista ja syrjintää (Baker ym., 2009, s. 144). Tarkasteltaessa sukupuolten tasa-arvoon liittyviä kysymyksiä huomataan yksilön identiteetin rakentumisen kannalta koulun ja koulutuksen tuovan merkittävää tietoa yksilölle siitä, mikä yhteiskunnassa käsitetään merkittäväksi ja erityisesti normaaliksi. Opettajat viestivät oppilaille käyttäytymisellään, vuorovaikutuksellaan ja rajojen asettamisella, millainen käytös on sallittua tai toivottua (Lehtonen, 2003, s. 127). Opettajat voivat siis ylläpitää tai muokata toiminnallaan sukupuoleen liittyviä odotuksia ja normeja koulussa.

### **2.1.2 Koulutusta ohjaavat asiakirjat ja opettajien rooli niiden toteuttajina**

Koulun henkilökunnan toimintaan vaikuttaa perusopetuksen opetussuunnitelma, jonka mukaan henkilökunta on velvoitettu toimimaan. Sukupuoleen liittyvissä kysymyksissä opetussuunnitelma pyrkii inhimillisen moninaisuuden ja sukupuolitietoisuuden lisäämiseen. Yhdenvertaisuus sukupuolten välillä perusopetuksen opetussuunnitelmassa liittyy vahvasti oppilaiden yhtäläisiin koulutusmahdollisuuksiin sukupuolesta huolimatta. Koulun toimintakulttuuria ohjaavissa linjauksissa opetussuunnitelma määrittää opetuksen olevan sukupuolitietoista. (Perusopetussuunnitelma, 2014, s. 28.) Sukupuolitietoisen opetuksen avulla pyritään lisäämään oppilaiden tietoa sukupuoliin liitettävistä oletuksista, stereotyyppioista ja roolimalleista.

Koulussa sukupuoli ja siihen liittyvät erilaiset toimintatavat ovat usein osa arkiseksi miellettyjä tilanteita, kuten esimerkiksi ryhmäjakoja, jolloin toiminnan sukupuolittavuuden kyseenalaistaminen heikkenee. Sukupuolen yleisluontoisuus näkyy etenkin ihmisten välisissä valtasuhteissa tarkoituksellisten ja tarkoituksettomien tekojen seurauksena, jotka ajan saatossa kasautuvat ja muodostavat

normin (McNay, 2004, s. 180). Husson (2016) mukaan tarkoitukselliset ja tarkoituksettomat teot voivat koskea esimerkiksi perheissä sukupuolen mukaan tapahtuvaa työnjakoa miesten ja naisten töihin, vaikka sukupuolella itse työhön ei olisi vaikutusta. Myös koulussa tarkoitukselliset ja tarkoituksettomat teot voivat luoda erilaisia tehtävänjakoja tyttöjen sekä poikien välille ja näin vahvistaa heteronormatiivisia käsityksiä sukupuolesta.

Heteronormatiivisen ajattelutavan vahva vaikutus yhteiskuntaan ja koulun toimintakulttuuriin voi johtaa myös siihen, että tasa-arvokysymyksiä tarkasteltaessa henkilökunnan käsitykset sukupuolesta ovat jäsentymättömiä tai hyvin yksiselitteisiä. Tasa-arvotiedon tuottamista tutkineet Laiho ja Jauhiainen (2017, s. 270–285) havaitsivat, että osa kyselyyn vastanneista opettajista ja opettajaopiskelijoista ei ollut aikaisemmin pohtinut tasa-arvoa sukupuolen näkökulmasta. Laiho ja Jauhiainen nostavatkin esiin merkittävän kysymyksen siitä, kuinka hyvin koulun henkilökunnalla on osaamista havaita sukupuolittuneita käytänteitä, jos niiden yhteyttä tasa-arvoon ei ole aktiivisesti pohdittu. Lehtosen (2003, s. 132–133) mukaan asian vähäistä pohdintaa voidaan selittää perinteisen sukupuoli- ja seksuaalisuuskäsityksen kyseenalaistamattomuudella.

Perusopetusta koskeva yhdenvertaisuuslaki ja perusopetussuunnitelma (2014, s. 30) edellyttävät opettajilta sukupuolitietoisuuden huomioimista opetuksessa. Sukupuolitietoisuus edellyttää opettajilta sukupuolisensitiivistä toimintatapaa. Seta ry:n (2021) mukaan sukupuolisensitiivisyys tarkoittaa sukupuolen ja siihen liittyvien normien ja niiden vaikutusten huomiointia sekä yksilön että yhteiskunnan tasolla. Tavoitteena on, että jokainen lapsi saa olla omanlaisensa tyttö, poika tai muulla tapaa itsensä määrittävä yksilö. Syrjäläisen ja Kujalan (2010, s. 38) mukaan tasa-arvon edistämisen edellytyksenä on, että kouluissa tunnustetaan sukupuolten eriarvoisuus. Heidän mukaansa opetuksen tavoitteena on sukupuolisensitiivinen kasvatus, jossa opettajalla on eri tilanteiden vaatimaa herkkyyttä ottaa huomioon tai jättää huomioimatta sukupuoli. Tietoisuus on lähtökohtana sukupuolisensitiiviselle toiminnalle.

Sukupuolineutraalius tarkoittaa, että sukupuoli ja sen eri merkitykset jätetään huomiotta. Tämä voi kuitenkin johtaa myös sukupuolisokeuteen, jossa sukupuoli ei tule lainkaan nähdäksi tai huomioiduksi. (Seta ry, 2021; Syrjäläinen &

Kujala, 2010, s. 32.) Sukupuolineutraaliuden tai sukupuolten välisten erojen täysi häivyttäminen ei tulisi olla tavoitteena opetuksessa. Sukupuolten tasa-arvo koulun henkilökunnan käsityksissä liittyy usein sukupuolineutraaliuuteen, joka yhdistetään sukupuolten yhdenvertaisuuteen. Neutraaliuuden rinnalla yhtä tärkeänä pidetään henkilökunnan ja opettajien kykyä ymmärtää sukupuolten välisiä eroja. Luokanopettajaksi opiskelevien sukupuolikäsityksiä tutkineen Elina Lahelman (2011, s. 263–276) mukaan edellä mainitut käsitykset sukupuolineutraaliuudesta ja sukupuolten yhdenvertaisuudesta esiintyvät usein rinnakkain, vaikka ovatkin osittain vastakohtia toisilleen.

## **2.2 Sukupuolen määritelmät**

Tämän tutkimuksen keskeisiin käsitteisiin kuuluvat sukupuoli ja sen eri ulottuvuudet. Sukupuolen eri ulottuvuuksista keskeisimpiä tutkimuksemme kannalta ovat sukupuolen biologinen ja sosiaalinen määrittelytapa. Julkisessa keskustelussa sukupuoli käsitetään usein sukupuolen biologisen kahtiajaon kautta. Tästä johtuen sukupuoleen liittyvä yhteiskunnallinen keskustelu on pitkälti keskittynyt tutkimaan sukupuolirooleja sekä rakenteellisia kysymyksiä vallasta ja sen jakautumisesta sukupuolten mukaan. (Vilka, 2010, s. 45.) Tässä tutkimuksessa tarkastelemme etenkin ulkoa päin tulevia sukupuolioletuksia ja -roolituksia, joita yksilö kohtaa koulussa.

### **2.2.1 Biologinen sukupuoli**

Biologiaan perustuva sukupuolen määrittäminen tapahtuu jakamalla ihmiset eri ryhmiin fysiologisten ominaisuuksien perusteella. Yksilöiden anatomisia eroja selitetään genetiikan ja hormonitoiminnan avulla (Vilka, 2010, s. 17). Lehtosen

(2003, s. 25) mukaan 1970-luvulla feministisessä tutkimuksessa yleistyi ajattelu-tapa, jossa sukupuoli eroteltiin biologiseen sukupuoleen (eng. *sex*,) ja sosiaaliseen sukupuoleen (eng. *gender*).

Biologinen sukupuoli nähdään Lehtosen (2003, s. 25) mukaan usein annettu- ja universaalina, jonka yhteyteen sosiaalinen sukupuoli rakentuu kulttuurisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta rooleineen, käyttäytymistapoineen ja identiteetteineen. Biologisiin perusteisiin nojaavaa sukupuolen määrittämistä käytetään paljon etenkin tieteellisten tutkimusten taustamuuttujana, siten että ihmiset jaetaan joko miehiin ja poikiin tai naisiin ja tyttöihin. Lisäksi yksi 1500-2000 lapsesta syntyy intersukupuoliseksi, jolloin lapsella voi olla anatomisia piirteitä sekä miehen että naisen sukupuolielimistä (ISAC, 2022). Intersukupuolisuus ei vastaa yksiselitteisesti miehen tai naisen biologista määritelmää. Julkisessa keskustelussa sukupuoli käsitetään usein sukupuolen kahtiajaon kautta. Tästä johtuen sukupuoleen liittyvä yhteiskunnallinen keskustelu on keskittynyt sukupuoli-rooleihin sekä rakenteellisiin kysymyksiin vallasta ja sen jakautumisesta sukupuolten mukaan. (Vilkkä, 2010, s. 45.)

Biologisiin ja geneettisiin ominaisuuksiin perustuva sukupuolen määrittely vaikuttaa myös yleiseen tapaan hahmottaa sukupuolta ja seksuaalisuutta. Rossi (2010, s. 23) korostaa vastakkainasetteluita, joita arjessa sukupuolen perusteella tehdään. Konkreettisimmin arjessa tehtävät vastakkainasettelut näkyvät erontekoina miehiin ja naisiin tai seksuaalisuudeltaan heteroseksuaalisiin ja siitä eroaviin. Rossin (2010, s. 24) mukaan sukupuolierot myös havaitaan ja käsitetään hyvin muuttumattomina, jolloin sukupuolten väliset hierarkiat jäävät herkästi kyseenalaistamatta.

Hyypän (2005) mukaan moderni sukupuolentutkimus osoittaa sukupuoli-suuden muodostuvan monimutkaisista yhteyksistä biologian, psykologian sekä sosialisointin ja kulttuurin välillä. Biologinen erilaisuus sukupuolten välillä tunnustetaan, mutta erilaisuus ei nykytiedon valossa selitä yksilöllisiä eroja kyvykydessä tai ominaisuuksissa. Myös tämänhetkisen tutkimustiedon avulla ihmisen kasvu- ja ympäristön ja ympäröivän kulttuurin merkitystä sukupuoleen alettu ymmärtää entistä paremmin.

## 2.2.2 Sosiaalinen sukupuoli

Sosiaalisella sukupuolella (eng. *gender*) viitataan yksilön kokemukseen omasta sukupuolestaan. Feministisessä tutkimuksessa termin käyttö yleistyi, kun alan tutkimuksissa alettiin kiinnostua syistä naisten alisteiseen asemaan suhteessa miehiin sekä sukupuolen ja seksuaalisuuden välisistä eroista ja yhtäläisyyksistä (Liljeström, 2004, s. 111–115). Feministisen tutkimuksen *sex/gender* -jaottelu pyrkii myös osaltaan vastaamaan sukupuolen kyseenalaistamattomuuden problematiikkaan tuomalla esiin sukupuolten välisiä hierarkioita (Francis, 2006). Juvosen (2016, s. 49) mukaan etenkin termiin *gender* on feministisessä tutkimuksessa liitetty ajatus sukupuolikategorioiden kulttuurisesti ja sosiaalisesti monimuotoisesta tarkastelusta. Myöhemmin termin käyttö on vakiintunut niin feministisen tutkimuksen kentällä kuin arkikäytössäkin. Tosin suomen kielessä sukupuolen painotukset on ilmaistava joko biologisen tai sosiaalisen/kulttuurisen sukupuolen käsittein. (Rossi, 2010, s. 22.) Liljeströmin (2004) mukaan feminististen tutkimusten keskeisiä tutkimuskohteita ovat juuri sukupuolijärjestelmän luomat arvot ja asenteet sekä naiseuteen ja miehyyteen liittyvät stereotyyppiset ajattelutavat.

Sukupuolen eri ulottuvuuksien tarkastelun myötä perinteinen biologinen kahden sukupuolen malli tulee kyseenalaistetuksi. Vilkan (2010, s. 18) mukaan sosiaalinen sukupuoli luo tilanteen, jossa yksilön kokemuksen myötä sukupuolia ei ole enää vain kaksi, vaan jokainen määrittää oman sukupuolensa valitsemallaan tavalla. Butler (2006, s. 54) korostaakin, ettei sosiaalinen sukupuoli ole välttämättä aina biologisen sukupuolen seurausta, sillä sosiaalinen sukupuoli perustuu esimerkiksi puhetapojen ja erilaisten käytänteiden kulttuuriseen rakentumiseen. Sukupuolen kyseenalaistamattomuuden takia ihminen usein ”valitsee” itselleen stereotyyppisimmän sukupuolen (mies tai nainen) ja luokittelee myös muut näiden kategorioiden mukaan.

Butlerin ajatukset biologisen ja sosiaalisen sukupuolen kiistanalaisesta yhteydestä ovat jatkoa Simone de Beauvoirin (2011) runsaasti siteerattuun ajatukseen naisen rooliin kasvamisesta, jossa hylätään biologian vaikutus yksilön itsekseen kasvamisessa. Beauvoir esittää yksilön sukupuolen olevan lopulta sitä, millaiseksi ulkopuoliset tekijät yksilön sukupuolen muokkaavat. Sukupuolen

sosiaalinen ulottuvuus siis rakentuu ihmisen ja häntä ympäröivän kulttuurin sekä vuorovaikutuksen välillä. Butler (2004) esittää myös, ettei sukupuoli ole jostain mitä yksilö on (one is) tai mitä yksilöllä on (one has). Hänen mukaansa yksilön sukupuoli on summa erilaisia feminiinisiä ja maskuliinisia normeja, jotka ovat muodostuneet sukupuolen biologisten, fyysisten ja performatiivisten elementtien pohjalta. Kyseinen ajattelutapa vahvistaa sosiaalisen sukupuolen merkitystä ja kyseenalaistaa käsityksen biologiasta yksilön lopullisena kohtalona.

Sosiaaliseen sukupuoleen ajatellaan kuuluvan paitsi yksilön omat tulkinnat sukupuolesta myös tavat käyttäytyä. Yksilön käytös ilmenee esimerkiksi eleinä, puhetafana, pukeutumisena ja otettuina rooleina. Vilka (2010) esittää sosiaaliseen sukupuoleen vaikuttavan myös yksilön suhtautuminen kulttuurin sisäisiin sukupuolen käyttäytymissääntöihin ja siihen, kuinka kirjaimellisesti niitä toistetaan. Yksilön kannalta merkityksellisiä voivat olla myös ne säännöt, joita on suunnattu pääasiassa toiselle sukupuolelle kuuluvaksi. Kulttuurisen vaikutuksen myötä sosiaalinen sukupuoli on jatkuvasti muutoksessa ja heijastaa oman aikansa kulttuurisia arvostuksen kohteita.

### **2.2.3 Sukupuolten moninaisuus**

Sukupuoli-käsitteen syvällinen ymmärtäminen vaatii sen laajempaa tarkastelua. DePalman (2013, s. 1) mukaan edelleen yleinen käsitys opettajien ja oppilaiden keskuudessa on, että on olemassa vain kaksi vastakkaista sukupuolta. Tämän ymmärtämisessä vedotaan perinteiseen ajattelutapaan, vaikka binäärinen sukupuoli on todellisuudessa vain yhteiskunnassa sosiaalisesti luotu käsite. Binäärisellä sukupuolella tarkoitetaan perinteistä kaksinapaista nais-mies-jakoa sukupuolesta (Seta ry, 2021). Binäärisen sukupuolikäsityksen rinnalle on myös nousut laajempi käsitys, jossa nähdään ihmisen oma käsitys sukupuolesta merkityksellisenä osana sukupuolen määrittelyä. Yksilön tasolla voidaan ajatella, että kunkin ihmisen sukupuoli koostuu ainutlaatuisista ja yksilöllisistä piirteistä ja on sen vuoksi moninainen (Seta ry, 2021).

Sukupuolen laajempi ymmärrys edellyttää sukupuolivähemmistöjen huomiointia sukupuoli-termin määritelmässä. DePalman (2013, s. 1) mukaan normatiivinen sukupuolikäyttäytyminen nähdään tiettyjen sosiaalisten toimintamallien ja tapojen opittuna toteuttamisena, kun taas sukupuolivähemmistöt aktiivisesti kyseenalaistavat näitä tapoja. Seta ry:n (2021) mukaan sukupuolivähemmistöön kuuluvat trans- ja intersukupuoliset, ei-binääriset sekä sukupuolettomat. Transsukupuolinen kokee ristiriitaa syntymässä määritellyn biologisen sukupuolen ja oman sukupuolikokemuksensa välillä. Ei-binäärinen ihminen ei koe olevansa suoraan mies tai nainen. Sukupuolettomalla ihmisellä ei puolestaan ole sukupuoli-identiteettiä. Sukpuolivähemmistöihin kuuluvat ihmiset kokevat usein sukupuolidysforiaa eli sosiaalista ja kehollista ahdistusta siitä, että oma olemus on ristiriidassa sukupuoli-identiteetin kanssa.

Sukupuolten moninaisuus on tärkeää ottaa huomioon myös koulussa. Sukpuolivähemmistöön kuulumisen voi lisätä oppilaan ahdistuneisuutta ja syrjintää (Berg & Kokkonen, 2021 s. 55). Opettajan sensitiivinen suhtautuminen sukupuolivähemmistöihin kuuluviin oppilaisiin on siis nähdäksemme erityisen tärkeää. Myös oppilaiden oma kokemus sukupuolesta tulee ottaa huomioon. Perusopetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 28) nostetaan esille, että koulussa oppilaiden seksuaalisuus- ja sukupuoli-identiteetti on vasta kehittymässä. Näemmekin, että opettajan sensitiivinen suhtautuminen oppilaaseen hänen sukupuolikokemuksestaan riippumatta tukee oppilaan kasvurauhaa ja turvallista kouluympäristöä.

### **2.3 Sukupuolistereotypiat**

Käsitystä itsestään, muista ihmisistä ja yhteiskunnasta luodaan erilaisten havaintojen perusteella. Useissa tapauksissa havaintojen tulkintaan vaikuttavat erilaiset oletukset, joihin stereotyyppiset ajattelun tavat ovat yhteydessä. Stereotypioita syntyy, kun erilaisista ilmiöistä pyritään tunnistamaan tyypilliset piirteet ja normit. Vilkan (2010, s. 111) mukaan yksilön oma sukupuolen ja seksuaalisuuden jäsentäminen perustuu aina johonkin tyyppitykseen. Sukupuolen ja seksuaalisuu-



den tyypittelyt vaihtelevat kulttuurista riippuen, jolloin myös eri sukupuoliin liitettävät stereotyyppiset oletukset vaihtelevat. Länsimaisessa kulttuurissa vallitsee sukupuolen dikotominen jako mieheyteen ja maskuliinisuuteen sekä naiseuteen ja feminiinisyteen. Ylitapio-Mäntylä (2012a, s. 24) kuitenkin esittää, että vaikka maskuliiniseksi tai feminiiniseksi miellettyjä eleitä, merkkejä ja tyynejä voidaan toistaa sukupuolta esittäessä, on sukupuolta mahdotonta täysin jakaa kahden toiselleen vastakkaiseen puoleen.

Käsitykset feminiinisydestä ja maskuliinisuudesta vaikuttavat kuitenkin suuresti eri sukupuoliin kohdistuviin oletuksiin ja stereotypioihin. Kaavamaiset käsitykset tytöistä ja pojista sekä naisista ja miehistä sisältävät erilaisia feminiiniseksi tai maskuliiniseksi miellettyjä ominaisuuksia. Sukupuolistereotypiat ovat Syrjäläisen ja Kujalan (2010) mukaan pelkistettyjä käsityksiä binäärisistä sukupuolista. Stereotypioihin liittyvät keskeisesti oletukset niistä ominaisuuksista, joita eri sukupuolille ajatellaan kuuluvan. Näitä ominaisuuksia ovat esimerkiksi yksilön tavat käyttäytyä, pukeutua, puhua ja elehtiä. Edellä mainittuihin ominaisuuksiin liittyy runsaasti stereotyyppisiä käsityksiä (Vilka, 2010, s. 112). Myös yksilön erilaiset elämänvalinnat, kuten kouluttautuminen ja ammatin valinta, voivat perustua osin stereotyyppisiin ajattelumalleihin (Ylitapio-Mäntylä, 2012a, s. 23).

Sukupuolistereotyyppisten ajattelutapojen esiin nostaminen ja niistä keskusteleminen on tärkeää niihin liittyvän tietoisuuden kasvattamisessa. Stereotyyppiset ajattelu- ja toimintamallit ovat Juvosen (2016) mukaan merkittävä riski tasa-arvolle, mikäli stereotypiat tuottavat sukupuolten hierarkkisuutta. Yksilöiden on huomattu myös sisäistävän sukupuolistereotyyppisiä ajattelumalleja jo hyvin varhain. Varhaislapsuudessa sisäistetyt stereotyyppiset ajattelumallit ovat osoittautuneet varsin pysyviksi ja yksilön toimintaan merkittävästi vaikuttaviksi (Juvonen, 2016, s. 41). Ylitapio-Mäntylän (2012a, s. 23; 2012b, s. 91) mukaan stereotyyppiset ajattelutavat voivat vaikuttaa esimerkiksi lasten leikin ja harrastusten valintaan. Myös myöhemmin asenteet koulua ja koulutusta kohtaan voivat saada vaikutteita sukupuolistereotyyppisistä ajattelutavoista (Vilka, 2010, s. 113). Oppilaiden koulussa muodostamiin sukupuolistereotypioihin ja niiden vaikutuksesta koulunkäyntiin tulee kiinnittää huomiota. Mikäli esimerkiksi

kasvattajan puhe sisältää runsaasti stereotyyppisiä ilmauksia sukupuolesta, tulee hän niitä siirtäneeksi eteenpäin (Liu, 2006). Erityisen ongelmalliseksi tilanne voi muodostua nähdäksemme silloin, kun stereotyyppien muodostumisen syitä ei aktiivisesti tarkastella tai pyritä avaamaan oppilaiden kanssa.

## **2.4 Koulun vaikutus sukupuoli-identiteettiin ja sen kehittymiseen**

Ihmisen identiteetin muodostumisen monitasoisuus näkyy nykyään identiteetti-prosessin sirpaleisuutena ja yksilöllistymisenä, johon yksilön ulkopuoliset tekijät vaikuttavat yhä enemmän. Identiteetin muodostuminen ei perustu yhtä vahvasti yksilöön kohdistuvaan velvollisuuteen kuin ennen, vaan ihmisen omien valintojen merkitys kasvaa. Ulkopuolisia identiteettiin vaikuttavia tekijöitä tarkastellessa huomio on syytä kiinnittää kouluun ja sen tuottamiin sosiaalisiin prosesseihin, sillä yhteiskunnalliset muutokset, kuten globalisaatio ja yksilökeskeisyys, muuttavat myös koulutuksessa tärkeinä pidettyjä arvoja ja asenteita.

Yksilön oman identiteetin rakentaminen on jatkuva prosessi, joka saa ihmisen eri kehitysvaiheissa erilaisia kehitystehtäviä. Eriksonin (1982, s. 247–248) psykososiaalisen kehitysteorian mukaan alakouluikäinen lapsi käy läpi ahkeruuden vs. alemmuudentunteen psykososiaalista vaihetta, jossa osaaminen ja onnistuminen sekä epäonnistumisista seuraava riittämättömyyden tunne ovat keskiössä. Kyseisen kehitysvaiheen kohdalla Erikson mukaan koulu ja koti vaikuttavan kehitysvaiheen läpikäymiseen merkittävästi. Koulun rooli korostuu etenkin erilaisen yksilölle kohdistuvien roolien ja mahdollisuuksien avaajana. Suhde koulun ja kodin välillä on kuitenkin molemminpuolinen. Eriksonin mukaan kehitysvaiheen suurin riski on siinä, etteivät kotoa saadut taidot riitä lapsen täysivaltaiseen toimintaan koulussa. Ongelmia syntyy myös, jos koulu ei pysty tukemaan lapsen senhetkistä psykososiaalista kehitysvaihetta.

Alakoulun loppuvaiheessa ja murrosiän alkaessa identiteetin kehittyminen syvenee, ja kysymykset, kuten ”kuka olen” ja ”millainen olen” korostuvat. Tällöin myös kehitysvaihetta edeltäneet erilaisissa vuorovaikutustilanteissa syntyneet kokemukset muokkaavat minää ja sen muodostumista. (Lehtinen ym., 2007,

s. 26.) Eriksonin (1982) identiteetin kehittymisen vaiheet nojaavatkin vahvasti käsitykseen sosiaalisen ympäristön roolista erilaisten yksilöä koskevien oletusten luojina.

Identiteetin muodostumisen ja koulun yhteyttä Antikainen ym. (2006, s. 253) käsittelevät koulun symbolisen järjestyksen avulla. Heidän mukaansa koulu tuottaa aktiivisesti erilaisia erotteluita, vastakkaisuuksia ja hierarkioita, jotka sisältyvät koulun eri osa-alueisiin. Keskeinen elementti koulun toiminnassa on normaaliuuden tuottaminen. Koulun symbolinen järjestys on keskeinen yksilön identiteetin muodostaja, sillä symboliseen järjestelmään liittyvät merkityksenannot ovat yksilölle osa identiteetin perustaa. Identiteetin muodostumista parhaiten tukeva kouluympäristö edistää Lehtisen ym. (2007, s. 28) mukaan Marcian (1980, s. 117) kaavailemaa työstetyn identiteetin saavuttamista, jolla tarkoitetaan yksilön saavuttamaa henkilökohtaista statusta, jossa itseä koskevat havainnot ovat jäsenyneet ja ristiriidattomat.

Työstetyn identiteetin saavuttaminen koulussa edellyttää koulutusjärjestelmän avoimuutta erilaisten ideologioiden ja arvojen esiintuojana (Lehtinen ym., 2007, s. 28). Koulussa luodut käsitykset itsestä ihmisenä ja oppijana ovat olennaisia myös myöhemmin ja voivat määrittää yksilön tulevaisuutta hyvinkin vahvasti, esimerkiksi jatkokoulutukseen hakeutumisessa. Antikainen ym. (2006, s. 265 & 273–274) selittävät peruskoulussa luotujen käsitysten voimakkaan vaikutuksen yksilön elämäntietoon johtuvan muun muassa siitä, että koulutusjärjestelmän symbolisen järjestelmän luomia käsityksiä ja luokituksia pidetään osin itsestään selvinä.

Symboliselta järjestykseltään koulu on kuitenkin muusta yhteiskunnasta hieman poikkeava. Kritiikkiä on kohdistunut etenkin koulussa arvostettaviin asioihin ja niiden irrallisuuteen muusta elämästä (Antikainen ym., 2021, s. 301). Esimerkiksi yksin tekemistä korostava koulun toimintakulttuuri on saanut nuhteita sen irrallisuudesta tosielämässä tarvittavien taitojen kanssa. Koulussa arvostusta voi kerryttää tekemällä tehtävät yksin oikein, kun vastaavasti työelämässä tilanne on päinvastainen ja yhteistyötaitojen merkitys korostuu. (Antikainen ym., 2006, s. 254.) Koulussa tuotetut identiteetit ja niille annettavat arvot ovatkin usein tyypillisiä vain koulun kontekstissa.

Koulun tuottamat merkityksenannot yksilön identiteetille ovat voimakkaita myös sukupuoleen kohdistuvien oletusten saralla. Kun identiteetti perustuu erilaisille luonnehdinnoille ja määritelmille, tulee ihminen jakaneeksi sekä itsensä että muut erilaisiin kategorioihin (Antikainen ym., 2006, s. 260). Lisäksi erilaiset luonnehdinnat eri sukupuolten edustajista, sallituista toimintatavoista tai ulkoisista ominaisuuksista vaikuttavat vahvasti yksilön omaan identiteettiin. Etenkin ympäristön kielteiset asenteet, yhteisön ulkopuolelle sulkeminen ja tiedon puute ovat yksilön kannalta merkittäviä riskitekijöitä (Vilka, 2010, s. 65). Koulun kontekstissa erilaiset sukupuoleen liittyvät luonnehdinnat ovat yksi merkittävimmistä tavoista, joilla sukupuolta kielenetään. Luonnehdinnat voivat erota puhuttaessa tytöistä ja pojista, jolloin joko tietoisesti tai tiedostamatta tulaa erotelleeksi esimerkiksi oppilaita toisistaan. Erilaiset luonnehdinnat syntyvät opettajien ja oppilaiden välisissä vuorovaikutustilanteissa. Lisäksi sukupuoleen liittyviä luonnehdintoja syntyy ympäröivän kulttuurin ja siinä esitettyjen sukupuolikuvausten vuoksi.

## 2.5 Luokkahuonevuorovaikutus ja oppituntipuhe

Luokkahuonevuorovaikutuksessa on kahdenvälisiä eli interpersonaaalisia vuorovaikutussuhteita. Griffinin ym. (2019, s. 52) mukaan interpersonaaalisella viestinnällä tarkoitetaan yhteistä prosessia, jossa lähetetään ja vastaanotetaan verbaalisia ja nonverbaalisia viestejä toisen ihmisen kanssa. Prosessissa luodaan ja muokataan omia ja toisen mielikuvia. Interpersonaaalisessa vuorovaikutuksessa siis ylläpidetään kahdenvälisiä, kuten oppilaan ja opettajan, välisiä suhteita.

Luokka on myös ryhmä, joka jakautuu useaan pienempään ryhmään, kuten kaveriporukoihin tai pienryhmiin. Oppitunneilla vuorovaikutus onkin usein ryhmäviestintää, kun opettaja tai oppilas viestii luokassa usean ihmisen kanssa. Harris ja Sherblom (2011, s. 5) määrittelevät ryhmän joukoksi ihmisiä, joilla on esimerkiksi yhteinen tavoite tai tarkoitus sekä normit ja säännöt. Ryhmässä on ainakin kolme ja korkeintaan 20 ihmistä, jotka ovat itsenäisiä yksilöitä ja vaikuttavat vuorovaikutuksessa toinen toisiinsa. Ryhmäviestinnässä luodaan jaettu

merkityksiä ryhmän jäsenten välillä esimerkiksi yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Tässä työssä luokkahuonevuorovaikutus ja ryhmäviestintä ymmärretään toisiinsa liittyviksi ilmiöiksi.

Lehtisen ym. (2016, s. 225, 244) mukaan luokkahuonevuorovaikutus koostuu opettajan ja muun luokan keskinäisestä viestinnästä ja toiminnasta. Oppilaille opettajan ja oppilaiden väliset vuorovaikutustilanteet ovat merkittäviä sosioemotionaalisen kehityksen ja akateemisten taitojen oppimisen näkökulmasta. Koulussa käytettävän kielen ominaispiirteisiin kuuluvat etenkin monitulkintaiset kielelliset rakenteet sekä joustavat käyttäytymis- ja kielenkäyttötavat. Kieli toimii myös ajattelun välineenä ja aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet sosiaalisen vuorovaikutuksen olevan yhteydessä lasten kriittiseen ajatteluun ja arviointiin. (Lehtinen ym., 2016, s. 243.)

Kasvatushenkilöstön puheesta voidaan Alasuutarin (2016, s. 115–117) mukaan erottaa kolme erityylistä puhetapaa puhuttaessa sukupuolesta. Sukupuoli-neutraalia puhetta ilmenee erityisesti arjen rutiinien yhteydessä ja ohjatussa toiminnassa. Kuitenkin kun lapsen toiminta poikkeaa odotetusta, voidaan poikkeavuutta selittää sukupuoleen liitettävien oletusten ja stereotyyppien kautta. Toinen puhetapa liittyy ”tytöttelyyn” ja ”pojitteluun” tilanteissa, joissa lapsen sukupuolella ei ole toimintaan vaikuttavaa merkitystä. Kyseinen tapa käyttää sukupuolittavaa kieltä on omiaan lisäämään käsitystä sukupuolen kyseenalaistamattomuudesta ja itsestäänselvyydestä. Kolmas puhetapa sisältää runsaasti sukupuolittuneita tulkintoja lapsesta, ja etenkin haasteellisesta käyttäytymisestä keskusteltaessa sukupuoli näyttäytyy merkityksellisenä ja keinona selittää toimintaa. Huomion kiinnittäminen niihin asioihin, joita eri sukupuoliin assosioidaan oppituntipuheen kautta, on tärkeää. Littlejohn ja Foss (2009, s. 21) esittävät, että assosiaatioteorian mukaan toisteisuudella on merkitystä: jos kaksi asiaa liitetään yhteen toistuvasti, ihminen alkaa luonnollisesti assosoida niitä yhteen. Teorian mukaan ihmisten on myös helpointa muistaa viimeksi mainitut asiat. Näemmekin, että sukupuolittuneen oppituntipuheen haasteena voivat olla erilaiset sukupuoliin liitetyt stereotyyppit, joita opettajat luovat tai ylläpitävät puheellaan.

Luokkahuonevuorovaikutuksesta olemme rajanneet tutkittavaksi aiheeksi opettajan oppituntipuheen ja nimenomaan siinä ilmenevät sukupuolijäsennykset. Oppitunnilla tapahtuva vuorovaikutus on keskustelua, jonka suuntaa opettajalla on valta ohjata (Saharinen, 2007, s. 261). Saharisen mukaan opettajan velvollisuus on myös toimia auktoriteettina, joka korjaa oppilaiden virheitä ja reagoi erilaisiin norminrikkomuksiin. Ristevirta (2007, s. 241) kuvaa oppituntipuheen muotona työrauhavuoroja. Termin hän määrittelee opettajan puheenvuoroina, joilla hän pyrkii palauttamaan tai ylläpitämään työrauhaa. Opettaja voi myös keventää huumorin keinoin tunnelmaa luokassa esimerkiksi kiusoittelemalla (Saharinen, 2007, s. 261). Littlejohnin (2009, s. 1) mukaan ihmiset sopeuttavat viestintänsä yleensä ympäristön mukaan. Näemmekin opettajan pyrkivän säätelämään oppituntipuhettaan sen mukaan, millaista vuorovaikutusta luokassa tarvitaan esimerkiksi opetuksessa tai oppilaiden ohjaamisessa. Griffinin ym. (2019, s. 209) mukaan sosioemotionaalissa viestinnässä samanmielisyys, solidaarisuus ja jännitteiden vähentäminen esimerkiksi tarinoiden kertomisen kautta tekevät ryhmästä yhtenäisemmän ja toimivamman. Sekä oppilaat että opettaja voivat pyrkiä edistämään ryhmän yhtenäisyyttä vuorovaikutuksen avulla edellä mainituilla tavoilla. Samalla opettajalla on asemansa vuoksi erityinen rooli luokan vuorovaikutuksessa.

## 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa selvitämme, millaista sukupuolittavaa puhetta oppitunneilla mahdollisesti ilmenee ja millaisia käsityksiä opettajilla on sukupuolittavasta oppituntipuheesta. Tarkastelussa on erityisesti opettajien sukupuolittavalle oppituntipuheelle luomat merkitykset. Oppilaiden kasvun ja oppimisen kannalta opettajien opetustilanteissa käyttämä puhe on merkityksellistä, sillä puheellaan opettaja tulee välittäneeksi paitsi koulun, myös yhteiskunnan kulttuuria ja näiden arvoperustaa (Suortamo ym., 2010). Tutkimus noudattelee laadullisen tutkimuksen piirteitä ja aineiston analyysi etenee aineistolähtöisistä perusteista käsin, jolloin tutkittavan ilmiön käsitteellistäminen tapahtuu tutkimusprosessin edetessä (Kiviniemi, 2015). Tutkimuksen tavoitteena on kuvata opettajien käsityksiä ja merkityksenantoja mahdollisimman avoimesti.

Tutkimustamme ohjaavat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaisia käsityksiä opettajilla on sukupuolittavasta oppituntipuheesta?
  - Millaisia merkityksiä opettajat antavat sukupuolittavalle oppituntipuheelle?
2. Millaista sukupuolittavaa oppituntipuhetta oppitunneilla ilmenee?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksen avulla haluamme selvittää, millaisia käsityksiä ja merkityksiä opettajat luovat sukupuolittavasta oppituntipuheesta. Eriytyisen tarkastelun kohteena ovat opettajien käsitykset sukupuolittavan oppituntipuheen merkityksestä yksittäiselle oppilaalle ja oppilasryhmille. Toisella tutkimuskysymyksellä pyrimme saamaan selville, millaista sukupuolittavaa puhetta luokkahuonevuorovaikutuksessa ilmenee. Kysymykseen vastataan havainnointiaineiston avulla.

### 3.2 Lähestymistapana fenomenografia

Lähestymme tutkimusaiheitamme fenomenografisesta näkökulmasta. Fenomenografia tutkii ihmisten tietoisuudessa rakentuvaa maailmaa ja sitä, millaisia systemaattisesti rakentuvia käsityksiä yksilöt luovat (Marton, 1981). Ihminen tarkastelee eri ilmiöitä aina tietyssä kontekstissa, jolloin ymmärrys ilmiöstä voi liittyä vain yhteen tai useampaan osaan suuremmasta kokonaisuudesta (Marton, 1986, s. 178). Metsämuurosen (2005, s. 211) mukaan fenomenografiselle tutkimukselle on tyypillistä, että se saa aiheensa jostain asiasta tai käsitteestä, jota pidetään itsestäänselvytenä ja kyseenalaistamattomana tai johon kohdistuu valmiiksi erilaisia käsityksiä. Fenomenografiassa myös yksilön kokemuksen ymmärretään muodostuvan kulttuurisesti opittujen ja yksilöllisesti kehitettyjen ymmärtämisen tapojen kautta (Marton, 1981).

Fenomenografisessa tutkimuksessa yksilön taustan vaikutus luotuihin käsityksiin siis tunnustetaan sekä ymmärretään muodostettujen käsitysten mahdollisuus muuttua ja muovaantua (Metsämuuronen, 2005, s. 210–211). Muokkauksen lisäksi käsityksiin liittyy oletus niiden rajallisesta määrästä sekä loogisesta suhteesta toisiinsa (Kettunen, 2021). Martonin (1986, s. 180) mukaan fenomenografinen tutkimus ottaa huomioon myös ihmisten väliset suhteet sekä suhteet ympäristöön. Tässä tutkimuksessa opettajan henkilökohtaisen taustan vaikutus kokemuksiin tiedostetaan ja ymmärretään luotujen käsitysten mahdollisuus muuttua. Ymmärrämme myös opettajan käsitysten vaikuttavan siihen, millaisia merkityksiä sukupuolittavalle oppituntipuheelle luodaan ja miten sen koetaan vaikuttavan oppilaisiin.

Fenomenografiassa kieli näyttäytyy ihmisen ajattelun ja käsitysten muodostumisen sekä niiden ilmaisemisen välineenä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Häkkisen (1996, s. 23–24) mukaan ihmisten aikaisemmat kokemukset ja tieto toimivat käsitysten perustana. Niikko (2003, s. 24) puolestaan toteaa, että fenomenografiassa nimenomaan orientoidutaan ihmisten ajatuksiin ja kokemuksiin maailmasta. Todellisuus saa siis merkityksensä yksilön tulkinnan myötä. Käsitteet ymmärretään täten erilaisina merkityksenantoprosesseina, jotka ovat laajempia ja syvällisempiä kuin mielipiteet (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Tutkijan rooli fenomenografisessa tutkimuksessa on olla oppija, joka selvittää



tutkittavan ilmiön rakennetta ja merkityksiä. Itse haastatteluprosessin tulee olla dialoginen ja reflektiivinen: haastateltavaa kannustetaan tarkastelemaan tutkittavaa ilmiötä eri näkökulmista. (Niikko, 2003, s. 31.)

### 3.3 Tutkimuskonteksti ja tutkimusaineisto

Suomalainen perusopetus on sitoutunut tasa-arvon edistämiseen ja sukupuolten yhdenvertaiseen kohteluun (Jääskeläinen ym., 2015, s. 7). Suomalaisen peruskoulutuksen yhtenä tehtävänä voidaan pitää yhteiskunnan sosiaalisen epätasa-arvoisuuden vähentämistä (Finlex, 2014: Yhdenvertaisuuslaki, 6 §). Tasa-arvoisen perusopetuksen toteutumisen kulmakivenä ovat oppilaat tasa-arvoisina kohtavat opettajat, joilla on laaja näkemys tasa-arvon eri osa-alueista (Jääskeläinen ym., 2015). Tutkimuksemme sijoittuu koulutussosiologian kenttään, jonka yhtenä merkittävänä tutkimusalueena on koulutus ja sosiaalinen eriarvoisuus. Koulutussosiologian keskeinen tutkimuskohde on koulutuksen formaalit ympäristöt, joissa oppiminen ja opetus on organisoitua. Formaaleja oppimisympäristöjä tutkimalla pyritään paljastamaan kouluissa piilenevästi ilmeneviä asioita sekä tuomaan niihin ratkaisuja ja muutosta. (Saha, 2015.) Tutkimuksellamme pyrimme tuomaan esiin opetuksessa ilmeneviä sukupuolijäsennyksiä ja opettajien käsityksiä niiden mahdollista vaikutuksia oppilaisiin.

Tutkimukseen osallistui yksi ensimmäisen luokan opettaja ja neljä kuudennen luokan opettajaa ( $n = 5$ ). Tutkittavat olivat moninainen joukko niin iän, sukupuolen kuin työkokemuksenkin suhteen. Työkokemusta tutkittavilla oli muutamasta vuodesta kymmeneen vuosiin. Tutkittavien anonymiteetin suojaamiseksi heistä käytetään tunnistekodeja H1–H5 (H1 = haastateltava/havainnoitava 1). Tutkijat valikoivat tutkimukseen osallistuvat pyytämällä heitä henkilökohtaisesti mukaan. Tutkimukseen osallistuvien valinnassa noudatettiin harkinnanvaraisen näytön periaatetta, jolloin tutkimukseen pyydytyillä ajateltiin olevan jotain aikaisempaa kokemusta ja ennakkotietoja tutkittavasta aiheesta (Puusa, 2020a, s. 106).

Tutkimuksen aineisto koostuu primääri- ja sekundääriaineistoista. Primääriaineisto muodostuu puolistrukturoiduista opettajahaastatteluista ja sekundääriaineisto oppitunneilta kerätystä havainnointiaineistosta. Selvittääksemme millaisia käsityksiä ja merkityksiä opettajat luovat sukupuolittavasta oppituntipuheetta, oli aineiston keräämiseen käytetyissä haastatteluissa keskeistä kysymyksenasettelun avoimuus. Avoimella kysymyksenasettelulla mahdollistetaan opettajien persoonallisen kokemuksen kuvaaminen, jolloin myös erilaiset käsitykset tulevat aineistosta ilmi (Marton & Booth, 1997, s. 180). Tuomen ja Sarajärven (2009, s. 71) mukaan haastattelun etu aineistonkeruumenetelmänä on sen joustavuus. Haastattelussa tutkijan on mahdollista kysyä tarkentavia kysymyksiä, selvittää ilmaisujen sanamuotoja ja käydä keskustelua.

Haastatteluissa hyödynsimme fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisiä puolistrukturoituja kysymyspatteristoja, joilla haastateltava pyrittiin ohjaamaan analysoimaan tutkittavaa ilmiötä. Puusan (2020a, s. 104) mukaan haastatteluissa esiin tulevaa kieltä voidaan pitää historiallisesti ja kulttuurisesti muodostuneena konstruktiona, joka ilmaisee tutkittavan oman näkemyksen tutkimuskohteesta. Puolistrukturoidut teemahaastattelut sisälsivät avoimia kysymyksiä, jolloin haastateltava sai vapaasti vastata kysymykseen haluamallaan tavalla ja tuoda ilmi itselleen merkityksellisiä asioita. (Kettunen & Tynjälä, 2018, s. 4.) Puolistrukturoidut teemahaastattelut sisälsivät kaikille tutkittaville saman kysymysosion ja jokaiselle tutkittavalle erikseen muokatun osion. Jokaiselle haastateltavalle eriytettyyn osaan nostimme kysymyksiä oppitunneilla tehdyistä havainnoista. Eriytetyn haastatteluosuuden avulla tutkittavien motiivit, aiheen syvälinen ymmärtäminen ja erilaiset toiminnan strategiat oli mahdollista tuoda esiin (Dempsey, 2010). Haastattelut toteutettiin kahdenkeskinä teemahaastatteluina luokanopettajille.

Tutkimuksen sekundääriaineistona käytettiin oppituntien aikana kerättyä havainnointiaineistoa. Havainnointiaineisto kerättiin syys-marraskuun 2021 aikana. Jokaista opettajaa havainnoitiin kymmenen oppitunnin ajan. Havainnointiaineisto kertyi 50:stä 45-minuuttisesta oppitunnista. Yllätyksellisyys ja ennakoimattomuus kuuluvat Hämeenahon ja Koivisto-Koskisen (2018) mukaan havainnointiaineiston keräämiseen. Havainnointimenetelmien käyttö tutkimuksessa

perustuu tarpeeseen saada tietoa joistakin yhteisöissä mahdollisesti ilmenevistä ilmiöistä, joista ei tiedetä riittävästi. Keskiössä ovat kulttuurilliset prosessit ja havainnoitavien toimijoiden niille antamat merkitykset (Atkinsson ym., 2001; Palo-niemi & Collin 2015, s. 207). Koulun toimintaympäristön kuvauksessa havainnointi on omiaan tuomaan esiin piiloutuneita ja kyseenalaistamattomia toimintatapoja sekä käytänteitä. Esimerkiksi hallitseviin valtasuhteisiin ja ideologioihin kuten sukupuolten välisiin hierarkioihin, liittyvät oletukset voidaan tuoda ilmi havainnointien avulla. (Skeggs, 1997, s. 23; Jokinen, 2012, s. 165.)

Havainnointiaineiston käyttö muuta aineistoa tukevana menetelmänä edellyttää myös selvitystä tutkijan roolista suhteessa tutkittavaan ilmiöön ja henki-löihin. Paalumäen ja Vähämäen (2020, s. 132–133) mukaan tutkijalla voi olla kolme erilaista roolia havainnointijakson aikana, ja nämä roolit voivat vaihdella havainnointien edetessä. Tutkija voi olla osallinen, osallistuva havainnoija tai täysin ulkopuolinen havainnoija. Tässä tutkimuksessa tutkijoiden suhde havainnointeihin noudatteli osallistuvan havainnoijan roolia, jossa tutkija on selkeästi ulkopuolinen, mutta jonka läsnäolo vaikuttaa havainnoidun ilmiön kulkuun ja esiintymiseen. Havainnointiaineiston tuloksia raportoitaessa olennaista on tarkastella myös tutkijoiden vaikutusta saatuihin tuloksiin (Paalumäki & Vähämäki 2020, s. 133).

Kouluhavainnointien haasteena on koulun tuttuus, jolloin tutkijan tehtävänä on nähdä tuttu asia uudella tavalla. Ennen havainnointien aloittamista pohdimme, millaisiin asioihin koulussa sukupuoli vaikuttaa ja mitä ovat mahdolliset toimintatavat, joissa heteronormatiivinen käsitys sukupuolesta ilmenee. Pohdintamme tuloksena päätimme keskittyä ainoastaan opettajan oppitunnilla käyttämään puheeseen, sillä ennakko-oletuksemme oli sukupuolittavan puheen esiintyvän erityisesti opettajien puheessa. Oppituntihavainnoinneissa seurattiin joko yksittäistä luokanopettajaa tai kahdestaan opettavia tiimiopettajia. Havainnointia toteutettiin eri oppiaineiden tunneilla, niin että taito- ja taideaineiden sekä matematiikan, suomen kielen ja reaaliaineiden tunnit olivat havainnoitava.

Havainnointityöhön varatun ajan rajallisuuden takia jätimme havainnoineista pois oppilaiden puheen sekä opettajan ja oppilaan välisen dialogin käsittelyn. Havainnoitavien asioiden tietoinen rajaaminen perustuu tutkijan mahdotomaan tehtävään pystyä tarkastelemaan kaikkea, mitä tilanteessa tapahtuu. Tutkimuksemme keskittyy havainnointien osalta koulun informaalin vuorovaikutuksen tutkimiseen. Koulun informaalin ulottuvuuden tarkastelussa huomio keskittyy muun muassa oppituntien aikaiseen vuorovaikutukseen, oppilaskulttuureihin ja hierarkioihin (Gordon ym., 2007, s. 44). Tässä tutkimuksessa havainnoimalla kerätty aineisto on luonteeltaan sekundäärinen, jolloin tehtyjen havaintojen tarkoituksena on rikastuttaa ja monipuolistaa haastatteleamalla kerättyä primääriaineistoa (Paloniemi & Collin, 2015, s. 208). Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdessa sisä-Suomen alakoulussa syksyn 2021 aikana.

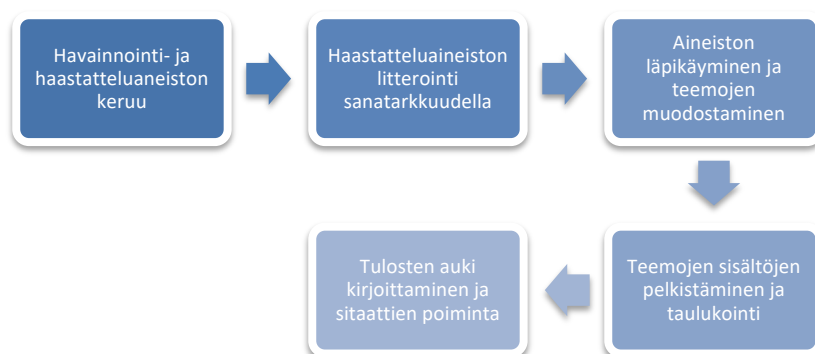
### 3.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineiston analyysi noudattaa aineistolähtöisen analyysitavan periaatetta, jolloin prosessin edetessä analyysin ohjaavia ajatuksia nostetaan teoreettisesta viitekehyksestä (Puusa, 2020b, s. 151). Aineistolähtöisen analyysitavan tarkoituksena on muodostaa tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus, jota teoreettinen viitekehys tukee (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108). Sovellamme tässä tutkimuksessa fenomenografista analyysitapaa yhdessä sisällönanalyysin kanssa. Sisällönanalyysin hyödyntäminen analyysimenetelmänä tähtää tavoitteeseen järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon ilman, että sen keskeinen sanoma häviää (Puusa, 2020b, s. 149).

Marton ja Booth (1997) sekä Åkerlind (2005) kuvaavat fenomenografisen analyysin koostuvan kahdesta päävaiheesta. Ensimmäisessä vaiheessa osallistujien käsityksiä tai kokemuksia vertaillaan heidän antamiensa eri merkitysten valossa. Toinen vaihe keskittyy tunnistamaan tutkittavasta ilmiöstä luotujen merkitysten välisiä suhteita. Tavoitteena on havaita laadullisia eroja, joiden suhteen käsitykset eroavat toisistaan. Fenomenografisen analyysin ja sisällön analyysin yhteensovittaminen tässä tutkimuksessa merkitsee fenomenografisen analyysin vaiheiden ohjaavan sisällönanalyysillä tehtävää aineiston analyysiä. Kuviossa 1 on kuvattuna tutkimuksen aineiston keruun ja analyysin päävaiheiden kulku.

#### Kuvio 1.

*Aineistonkeruun ja analyysin vaiheet*



Tutkimuksen primääriaineistona toimivat haastattelut litteroitiin sanatarkkuudella. Haastatteluaineisto oli laajuudeltaan yhteensä 39 sivua ja 10 454 sanaa

koon 12 Arial-fontilla ja rivivälillä 1 Microsoft Word -sovelluksessa. Käsitusten ja merkitysten selvittämiseksi tarkastelimme aineistoa poimien sieltä tutkimuskysymyksiin liittyviä sitaatteja. Erottelimme lausumat, joissa käsiteltiin kokemuksia niistä, joissa käsiteltiin sukupuolittavan oppituntipuheen merkityksiä. Tätä analyysin vaihetta tutkijat tekivät tahoillaan, jotta aineistosta saataisiin mahdollisimman paljon irti. Varsin pian aineistosta tutkimuskysymyksiin vastaavista sitaateista alkoi erottua toistuvuuden myötä omia teemojaan. Teemoja haastatteluaineistosta syntyi yhteensä kahdeksan. Kuusi teemaa vastasi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen opettajien käsityksistä. Teemat ovat *mitä sukupuolittava puhe on, miksi sukupuolittavaa puhetta tuotetaan, millaisissa tilanteissa sukupuolittavaa puhetta tuotetaan, käsitys omasta tavasta puhua, sukupuolisensitiivisyys ja sukupuolineutraalisuus*. Loput kaksi teemaa vastasivat opettajien antamiin merkityksiin sukupuolittavalle oppituntipuheelle. Teemat ovat *sukupuolittavan oppituntipuheen riskit sekä oletusten/ennakkoluulojen ylläpitäminen ja murtaminen*.

Teemojen muodostamisen jälkeen niihin liitettyjen sitaattien ilmaukset pelkistettiin. Pelkistetyt ilmaukset myös taulukoitiin selkeämmän kokonaiskäsityksen saavuttamiseksi. Tuomen & Sarajärven (2018, s. 123) mukaan aineistoa pelkistettäessä voidaan myös havaita yhden lausuman sisältävän useita pelkistettyjä ilmauksia. Taulukossa 1 on esitettyä esimerkki analyysivaiheen alkuperäisistä lausumista ja niiden pelkistetystä muodosta.

## Taulukko 1.

### *Aineiston pelkistäminen*

Teema	Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
Mitä sukupuolittava puhe on?	Lähinnä sitä, että miten niin kun puheessa käyttää semmosia sukupuoleen liittyviä sanoja ja sukupuoleen kuvaavia sanoja, ja sillä tavalla niin kun olettaa asioita. Tai sitten että millä tavalla puheellaan ohjaa sitten tavallaan eri sukupuolta tai tekee siinä puheessa sellasta olettamusta, ikään kuin se olis siitä sukupuolesta kiinni.	Sukupuoleen liittyvät sanat ja käsitteet Sukupuoleen liittyvät oletukset Toiminnan ohjaaminen
Sukupuolittavan oppituntipuheen riskit	No tota, mä luulen, että suurimmalle osalle oppilaista sillä ei ole mitään merkitystä, mutta juuri esimerkiksi tämä yksittäinen	Oppilasryhmälle ei merkitystä

## Taulukko 1.

### *Aineiston pelkistäminen*

oppilas, josta selkeästi huomasi ja hän sa- noikin.	Yksittäiselle oppilaalle suuri merkitys
--	--

Aineiston teemojen vakiintumisen ja niiden sisältöjen pelkistämisen jälkeen aloitimme tutkimustulosten kirjoittamisen. Fenomenografisen analyysin perusta on tutkittavien henkilöiden erilaisten lausumien vertailu (Kettunen, 2021), jota tehtiin tutkimustuloksia auki kirjoittaessa. Tutkimustuloksia koostettaessa aineistosta etsittiin lausumien välisiä eroja sekä yhtäläisyyksiä. Näiden erojen avulla käsityksiä kuvaavat teemat voitiin laittaa järjestykseen, josta jokainen teema kertoi jotain erilaista tutkittavien tavasta kokea ilmiö. Kettusen (2021) mukaan tutkittavien erilaiset käsitykset tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä saavat merkityksensä vertailun kautta. Vertailun avulla pyrittiin kuvaamaan opettajien vaihtelevia käsityksiä ja sukupuolittavalle oppituntipuheelle luotuja merkityksiä.

Havaintojen analysoiminen aloitettiin käymällä havaintoja läpi ja jakamalla havainnoit eri luokkiin niiden sisältöjen teeman mukaisesti. Teemoja muodostui yhteensä viisi ja ne ovat *oppilaan puhuttelu, viittaus oppilaisiin sukupuolineutraaleilla termeillä, kahden sukupuolibinäärisen ryhmän vastakkainasettelu, sukupuoleen liitetyt oletukset sekä sanonnat ja nimiliitteet*. Havaintojen jakaminen eri kokonaisuuksiksi selkeytti ilmiön tarkastelua yleisemmällä tasolla. Luokittelujen avulla havainnoiduista tilanteista ja tutkittavien toiminnasta on mahdollista erottaa toiminnan logiikkaa (Paalumäki & Vähämäki, 2020, s. 137), kuten opettajien puheen ja tekojen yhteyttä sekä sukupuolittavan oppituntipuheen tilanteisuutta. Toiminnan logiikan tarkastelun avulla puheessa osittain piilevästi ilmenevä ilmiö on mahdollista saada esiin.

### 3.5 Eettiset ratkaisut ja luotettavuus

Hyviin tieteellisiin käytäntöihin kuuluu tarkkuus tutkimustyössä, tutkimuksen toteuttamisen suunnittelussa ja raportoinnissa sekä tarvittavien tutkimuslupien hankkiminen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s. 6). Tutkimusta varten tutkittavilta pyydettiin suostumuslomake ja tietosuojailmoitus. Lomakkeet lähetettiin etukäteen sähköpostilla, ja tutkittavat allekirjoittivat lomakkeet ennen tutkimukseen osallistumista. Tietosuojailmoituksesta kävi ilmi tutkimuksen aihe ja kesto, tutkijoiden ja ohjaajan yhteystiedot sekä aineiston käsittelytapa ja henkilötietojen suojaaminen. Lisäksi koulujen rehtoreilta kysyttiin tutkimusluvut kirjallisesti. Tutkimuksesta poisjääminen oli missä tahansa vaiheessa mahdollista ja tämä tuotiin esiin osallistujille suullisesti ja kirjallisesti. Enemmistö osallistujista oli tutkijoille tuntemattomia ja osa taas tuttuja opintoihin kuuluneista kouluvierailusta syksyn 2021 ajalta.

Aineistojen säilyttämistä koskevien kysymysten määrittely ja kirjaus kaikkien osapuolten hyväksymällä tavalla ovat osa hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK, 2012, s. 6). Aineiston litterointi- ja käsittelyvaiheessa haastateltaville luotiin pseudonyymit (H1-H5) heidän anonymiteettinsä takaamiseksi. Aineiston käsittelyn aikana mahdolliset henkilötietoja paljastavat ilmaukset ja murre sanat muokattiin yleiskielisempään muotoon osallistujien suojaamiseksi. Aineistoa säilytettiin salasanalla suojatussa tutkijoiden henkilökohtaisessa kansiossa yliopistotunnusten takana pilvipalvelussa. Aineisto tuhotaan täysin heti tutkimuksen valmistuttua. Tietosuojalomakkeessa tuotiin kirjallisesti esille edellä mainitut aineiston säilyttämiseen ja kirjaamiseen liittyvät yksityiskohdat.

Ennen havainnointijakson alkamista tutkittaville kerrottiin tutkimusaihe ja se, mihin havainnoinnissa kiinnitetään huomiota. Opettajien havainnointi ilman heille etukäteen annettua tietoa tutkimuksen aiheesta olisi ollut ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisten periaatteiden vastaista (TENK, 2019, s. 8–9). Hirsjärven ja Hurmeen (2015, s. 20) mukaan tutkimuksen eettisiin periaatteisiin kuuluu tutkimukseen osallistuvan henkilön oikeus saada asianmukainen informaatio tutkimuksesta ennen tutkimukseen osallistumista. Opettajien muuttuvat kä-



sitykset puheen merkittävytydestä haastattelun aikana heijastavat osin jäseny-  
mätöntä näkemystä aiheesta. Toisaalta muuttuvat käsitykset kuuluvat myös tee-  
mahaastattelun luonteeseen.

Havainnointitutkimusten epäkohtana on Paalumäen ja Vähämäen (2020, s. 140) mukaan pidetty tutkijan ja tämän tekemien havainnointien mahdollisuutta vaikuttaa tutkimuskohteeseen. Myös tässä tutkimuksessa pohdimme paljon sitä, kuinka läsnäolomme ja tutkittavien tieto tutkimuskohteesta vaikuttaa tutkitta-  
vien toimintaan havainnointitilanteissa. Havainnoinnin muoto tässä tutkimuk-  
sessa on ulkopuolinen havainnointi, jossa tutkija on läsnä tutkittavan ilmiön ta-  
pahtumahetkellä, mutta vaikutus tutkimuskohteeseen pyritään minimoimaan. Haasteena ulkopuolisen havainnoinnin tavassa on tutkijan riski vaikuttaa ha-  
vainnointikohteeseensa (Paalumäki & Vähämäki, 2020). Toisaalta tässä tutki-  
muksessa tutkijat ja tutkittavat olivat etukäteen toisilleen jossain määrin tuttuja. Havainnoinnit tehtiin oppituntien aikana, joten havainnointiaineistoon eivät si-  
sältyneet esimerkiksi välituntien aikaiset keskustelut. Tällöin kysymys siitä,  
mikä havainnoimalla kerätystä aineistosta on mahdollista käyttää tutkimuk-  
sessa, poistuu, sillä havainnointihetket ovat olleet tutkittavilla tiedossa.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa huomio kiinnittyy tutkimus-  
prosessin vaiheiden raportointiin ja tutkimustulosten avoimuuteen. Aaltio ja  
Puusa (2020, s. 177–180) kiteyttävät laadullisen tutkimuksen luotettavuuden  
pohdintaan kuuluvan tutkijoiden omien valintojen tarkastelun lisäksi tutkimusta  
ohjaavien sääntöjen tuntemisen ja luotettavuuteen vaikuttavien kriteerien ym-  
märtäminen. Laadullisen, ilmiötä ja ihmisten käsityksiä käsittelevän tutkimuk-  
sen luotettavuuteen merkittävimmin vaikuttaa tutkimuksen päättelyketjujen  
avoin raportointi.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tutkimuksen avoimen ra-  
portoinnin lisäksi lisätä triangulaation avulla. Triangulaatio Hirsjärven ja Hur-  
men (2015, s. 189) mukaan tarkoittaa kahdella tai useammalla menetelmällä tut-  
kittavasta aiheesta saadun tiedon vertailua. Tässä tutkimuksessa triangulaation  
tyyppejä on erotettavissa kaksi: tutkijatriangulaatio ja menetelmätriangulaatio.  
Tutkijatriangulaatio merkitsee useamman tutkijan osallistumista aineiston han-

kintaan ja analyysiin. Menetelmätriangulaatiolla tarkoitetaan usean tiedonhankintamenetelmän käyttöä tutkimusaineiston keruussa. (Aaltio & Puusa, 2020, s. 185.) Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimuksen toteutus kahden tutkijan näkökulmasta: aineisto kerättiin eri kouluilla ja eri kaupungeissa. Tutkittavien joukko oli kooltaan suhteellisen pieni, mutta eri ikäisten ja taustoiltaan muutenkin erilaisten haastateltavien joukko tuo tähän variaatiota. Pienestä tutkimusjoukosta johtuen, tutkimustuloksia ei voida yleistää.

Aineistonkeruumenetelmänä haastattelut sisältävät tiettyjä elementtejä, jotka osaltaan vaikuttavat myös tutkimuksen luotettavuuteen. Haastattelujen avulla tutkijan on mahdollista saada kiinni tutkittavien omista ajatuksista ja kokemuksista tutkittavaan aiheeseen liittyen. Päätelmiä tehdessään tutkija kuitenkin tulkitsee toisen ihmisen tekemiä tulkintoja pyrkien sovittamaan niitä tutkimuksen kannalta merkityksellisiin käsitteisiin (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 188–189). Tällöin myös riski väärinymmärrykseen kasvaa. Vaikka tutkija onnistuisikin analyysissaan, on haastatteluaineisto aina tilannesidonnainen, jolloin myös tulosten yleistettävyyttä on syytä tarkastella kriittisesti. (Puusa, 2020a, s. 103–104.) Luotettavuutta lisäsi yhteisesti määritelty haastattelurunko ja keskustelut haastattelun etenemisestä niitä ennen ja niiden jälkeen. Joidenkin haastattelujen aikana tarkentavia kysymyksiä olisi voinut esittää paikoin vielä enemmän, jotta olisimme saaneet vielä tarkempaa tietoa haastateltavien näkemyksistä tutkittavista aiheista.

Toinen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä haaste kohdistuu havainnointeihin ja tutkijan taitoon tuoda havainnointiaineistosta esiin muutakin kuin pintapuolen prosessit. Havainnointiaineiston analyysissä tutkijan tehtävänä on erottaa ilmiselvien asioiden lisäksi esiin nousevien ilmiöiden yhteyksiä ja suhdetta kokonaiskuvaan. (Paalumäki & Vähämäki, 2020, s. 138.) Toisaalta usean aineistonkeruumenetelmän käyttö voi lisätä tutkimuksen luotettavuutta aineistojen tarjotessa laajemman näkökulman käsiteltävään aiheeseen. Aaltion ja Puusan (2020, s. 184) mukaan kahden eri aineistonkeruumenetelmän käyttöä puoltaa myös niiden avulla saatujen tulosten vertailumahdollisuus. Kahta aineistonkeruumenetelmää – haastattelua ja havainnointia - ja niiden välistä vahvaa yhteyttä

aineistonkeruu ja analyysivaiheessa voidaan pitää luotettavuutta lisäävänä tekijänä tutkimuksessa.

Havainnoinnissa on tärkeää tehdä suunnitelma aineiston keruulle. Tutkijoiden tulee miettiä mitä ja miten havainnoidaan sekä mihin kiinnitetään huomiota (Paalumäki & Vähämäki, 2020, s. 133). Tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä on yhdessä laadittu aineistonkeruusuunnitelma. Luotettavuutta hieman heikentävänä tekijänä voidaan pitää sekundääriaineiston keräämisessä ollut vapaa tyyli kirjoittaa havaintoja ylös – erillistä tarkkaa havainnointipohjaa ei ollut aineistonkeruussa käytössä. Tämä johti hieman toisistaan poikkeavaan tyyliin kirjata havaintoja: yksi tutkija kirjasi ylös sukupuolittavat ja osin sukupuolineutraalit puheilmaisuudet ja toinen näiden lisäksi myös oppilaan puhuttelut nimellä tai muuten yksikön toisessa ja kolmannessa muodossa. Havainnointia ohjasivat yhteiset apukysymykset aiheesta (LIITE 2).

Tutkimusaihe on luonteeltaan sensitiivinen, jolloin tutkijoiden toiminnan tulee olla läpinäkyvää tutkittaville. Havainnointien tai haastattelun aikana emme esimerkiksi arvottaneet sukupuolittavaa tai sukupuolineutraalia puhetta. Nähdäksemme havainnoimalla kerätty aineisto tuki haastatteluissa opettajien esiin nostamia käsityksiä sukupuolittavasta oppituntipuheesta.

## 4 TULOKSET

### 4.1 Opettajien käsitykset sukupuolittavasta oppituntipu- heesta

Haastatteluissa opettajat määrittivät, mitä sukupuolittava, sukupuolineutraali ja sukupuolisensitiivinen oppituntipuhe heidän mielestään tarkoittavat. Sukupuolittavan oppituntipuheen tarkastelussa esille nousivat etenkin opettajien sukupuoleen liittyvien käsitteiden käyttö luokassa, sekä sukupuolioletukset ja -roolit (taulukko 2). Sukupuolineutraalius nähtiin sukupuolittavan puheen vastakohtana: yksinkertaisimmillaan sukupuolittavien ilmaisujen välttämisenä. Sukupuolisensitiivisyys sisälsi opettajien mukaan sukupuolijaottelun ja stereotyypioiden kyseenalaistamista. Sukupuolisensitiivisessä oppilaan kohtaamisessa ei opettajien mukaan kiinnitetä huomioita oppilaan sukupuoleen ja sukupuoleen liittyviin asioihin suhtaudutaan hienotunteisesti.

#### Taulukko 2

*Sukupuolittava oppituntipuhe, sukupuolineutraaliuus ja -sensitiivisyys opettajien määrittelemänä*

Aihe	Opettajien käsitys
Sukupuolittava oppituntipuhe	Käsitteet, termit, sukupuoleen liittyvät sanat Sukupuoleen liittyvät oletukset ja roolit
Sukupuolineutraaliuus	Sukupuolijaottelun ja stereotyypioiden välttäminen
Sukupuolisensitiivisyys	Herkkyys ja sensitiivisyys oppilaan sukupuolta kohtaan, hyväksyvän ilmapiirin luominen Sukupuolijaottelun ja stereotyypioiden aktiivinen kyseenalaistaminen

Sukupuolittavan oppituntipuheen käsitteeseen liittyi opettajien määritelmässä binäärinen sukupuolikäsitys. Usean haastateltavan mielestä jako tyttöihin ja poi-

kiin luokkatilanteissa nähtiin keskeisenä osana termiä. Osa olemassa olevista käsitteistä, joita luokassa käytettiin, määriteltiin myös sukupuolittavana kielenkäyttönä.

#### Esimerkki 1

On käsitteitä jotka on suoraan sukupuolittavia niin ku just palomies tai joku tämmönen. Ja sit tietysti puheella ohjataan helposti myös tiettyyn ryhmään, et ajatellaan et, en nyt äkkiä saa semmosta lausetta mieleen, mut et suoraan viitataan esimerkiksi poikiin tai tyttöihin ryhmänä. (H1)

Sukupuolittavien ja sukupuolta kuvaavien sanojen lisäksi nostettiin esille sukupuoliin liitetyt oletukset, joita ylläpidetään opettajan puheen avulla. Sukupuolittava puhe nähtiin myös yhteiskunnallisten sukupuoliroolien ja -odotusten siirtämisenä oppilaille puheen kautta. Tytöille ja pojille kohdistui erilaisia odotuksia esimerkiksi kiinnostuksenkohteisiin ja ammatinvalintaan liittyen.

#### Esimerkki 2

No minä nään sukupuolittavan puheen semmosena, että ikään kuin siirretään valmiit uskomukset siitä mikä on sukupuolen rooli meidän yhteiskunnassa. (H5)

#### Esimerkki 3

Lähinnä sitä, että miten niin kun puheessa käyttää semmosia sukupuoleen liittyviä sanoja ja sukupuoleen kuvaavia sanoja. Ja sillä tavalla niin kun olettaa asioita. Tai sitten että millä tavalla puheellaan ohjaa sitten tavallaan eri sukupuolta tai tekee siinä puheessa sellasta olettamusta ikään kuin se olis siitä sukupuolesta kiinni. (H4)

Ymmärrys sukupuoliin kohdistuvien oletusten siirtymisestä opettajan puheen kautta oppilaille sai opettajat välttelemään tarkoituksellisesti tehtäviä erotteluja sukupuolten välillä. Oppilaiden oman identiteettityön kannalta opettajat kokivat tärkeänä avartaa oppilaiden käsityksiä sukupuoliin liittyvistä ennakkoletuksista.

### 4.1.1 Sukupuolineutraali ja -sensiitivinen puhe

Sukupuolineutraalin oppituntipuheen opettajat määrittelivät eri tavoin. Yleisin näkemys oli, että neutraalilla puheella ei määritellä oppilaan kuulumista mihinkään sukupuolen viiteryhmään. Eräs haastateltava näki sukupuolineutraalin puhetavan ideaalina, jota kohti koulussa tulisi yleisesti pyrkiä. Toisen haastatelta-

van mukaan neutraali puhe ei sisällä sukupuoleen liittyviä stereotypioita ja perinteistä sukupuolijakoa – tällöin perinteistä sukupuolibinääristä kielenkäyttöä vältetään.

#### Esimerkki 4

Neutraalilla puheella ei ryhmitellä ihmisiä, ellei se ole tarpeen joskus. (H1)

#### Esimerkki 5

Mä itse ymmärrän sen sillä tavalla, et siinä vältettäisiin kaikenlaista sellaista sukupuolijakoa. Tämmöstä perinteistä, et on ne tytöt ja pojat olemassa. Et sehän se olisi neutraalia sen suhteen, et ei esiintyisi mitään stereotypioita tai oikeastaan niitä sanojakaan niin kun tämmösessä jaottelumielessä. (H3)

Termin kolmantena määrittelytapana nousi esiin se, että sukupuolineutraali puhe voi olla tasapuolisuutta kaikkia oppilaita kohtaan. Toisaalta neutraaliuden nähtiin olevan myös tarpeetonta etäisyyden ottamista, jossa oppilaiden sukupuolia ei huomioida riittävällä tavalla esimerkiksi konfliktitilanteissa.

#### Esimerkki 6

Neutraaliuus voi olla sitäkin, että otetaan kaks askelta taaksepäin ja ollaan niinku ei oltaakaan. – – Niin että onko neutraaliuus sitä, että ollaan tasapuolisia ja oikeudenmukaisia, tasa-arvoisia. Vai onko se neutraaliuus puolueettomuutta. – – Katotaan mehtään sillon ku rupee tapahtumaan semmosta mihin pitäs puuttua. (H5)

Sukupuolisensitiivisyyden haastateltavat määrittelivät herkkyytenä huomioida oppilas yksilönä sukupuolesta riippumatta. Sensitiivisyys nähtiin myös binääristen sukupuolikäsitysten ja -stereotyyppien kyseenalaistamisena, jossa pyritään ymmärtämään sukupuolikäsitys aiempaa laajempaan.

#### Esimerkki 7

No ainakin sitä tiedostamista, että nää ei ole niin yksiselitteisiä juttuja, että ei ole niin selvää rajaa pojan ja tytön tai miehen ja naisen välillä kuin ehkä joskus aikasemmin on ajateltu olevan. Tää pitää ainakin nyt tiedostaa ja ymmärtää. – – että ei ainakaan nyt mitään stereotypioita omalla puheellaan tai toiminnallaan liikoja vahvista. (H2)

Sukupuolisensitiivisyyden määritelmässä painotettiin myös oppilaiden kuunteleminen ja turvallisuudentunteen lisäämistä niin, että opettaja ei luokassa korosta tai kohdistaa erityistä huomiota oppilaan sukupuoleen. Eräs haastateltava opettaja painotti hyväksyvän ilmapiirin merkitystä kaikkien sukupuolten edustajien kohtelussa luokkatilanteissa.

### Esimerkki 8

No sukupuolisensitiivisyys mun mielestä tarkoittais juurikin sellaista, et siellä luokkatilanteessa ei tavallaan ois semmoinen tuomitseva meininki. – – Et sukupuolisensitiivisyys on sitä, että opettaja on herkästi, herkällä korvalla tarkkailee oppilaita ja kuuntelee niitä heidän näkemyksiään. – – Sukupuolisensitiivisyys on semmoinen, että opettaja niin kun kuuntelee ja tarkkailee niitä oppilaitaan, ja et oikeesti oppilailla on semmoinen turvallinen olo siellä luokassa. Ja pyrkii niin kun opettaja hoitamaan oman puheensa ja opetuksena silleen, ettei mitään negatiivista, sellaista vääränlaista huomiota kiinnity tilanteisiin, jos oppilas haluaa pysyä niin, et ei oo niin ku huomion keskipisteenä ja muuta. Semmoinen niin kun kunnioittava kohtelu. (H3)

Yksinkertaisimmillaan sukupuolisensitiivinen oppituntipuhe nähtiin hienotunteisuutena oppilasta kohtaan. Yksilön persoonan huomiointi sukupuolesta riippumatta esimerkiksi ohjaustilanteissa, tuli esille opettajien vastauksissa.

### Esimerkki 9

Eli lähtökohtaisesti varmaan ajattelee sitä persoonaa ja sitä yksilöä, et minkälainen se on niin ku ihmisenä ja miten se ajattelee. Et en haluais ajatella et koska se on jonkun sukupuolen edustaja et se vaikuttais siihen, miten minä häntä ohjaan. (H4)

### Esimerkki 10

Sensitiivisyyden minä, minusta sillä enemmän taikka vähemmän kaikissa tapauksissa viitataan hienotunteisuuteen. (H5)

Kaikki haastateltavat korostivat sukupuolisensitiivisyyden tärkeyttä oppituntipuheessa. Sukupuolisensitiivisen toimintatavan nähtiin mahdollistavan erilaisen oppilaiden tasapuolisen kohtaamisen ja hyväksymisen. Se vähensi myös turhia oppilaisiin kohdistuvia ennako-oletuksia ja stereotyyppioita, antaen oppilaille mahdollisuuden ilmaista itseään ja sukupuoltaan haluamallaan tavalla.

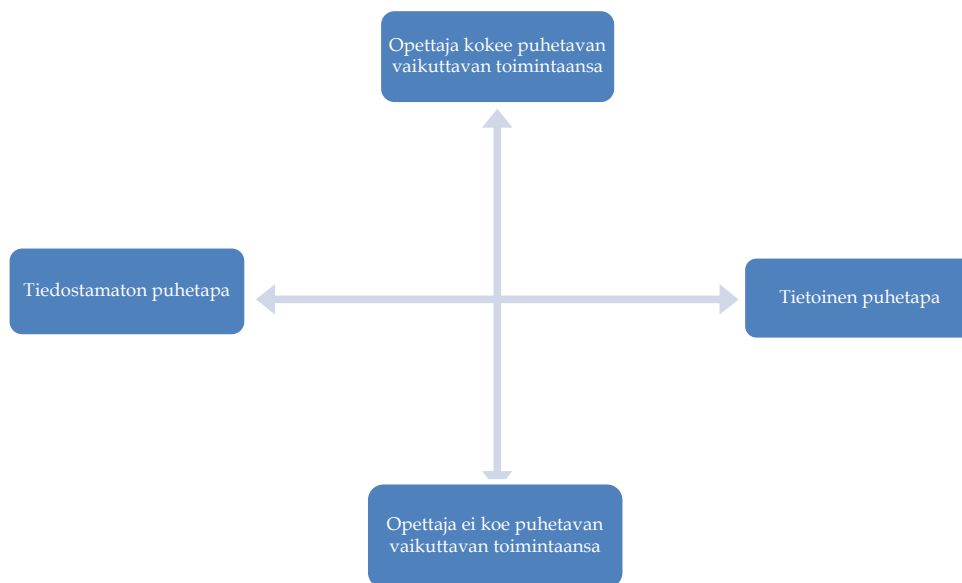
## 4.1.2 Opettajien käsityksiä omasta puhetavasta

Opettajien käsitykset omasta puhetavastaan vaihtelivat tiedostamattoman ja tietoisien välillä. Kuvion 2 nelikenttä kuvaa opettajien käsitystä omasta puhetavastaan. Vaakarivillä kuvataan opettajan käsitystä omasta puhetavastaan sukupuolittavan oppituntipuheen osalta. Pystyrivi ilmaisee sen, kuinka opettajat suhteuttivat oman puhetavansa ja käytännön toimintansa yhteyttä. Omasta puhetavastaan hyvin tietoisia opettajia oli haastateltavista kaksi. Tiedostamattoman ja tie-

toisen puhettavan välimaastossa, kuitenkin enemmän tietoisien puhettavan puolella oli myös kaksi opettajaa. Yksi haastateltavista opettajista sijoittui puhettavaltaan tiedostamattoman puhettavan puolelle.

## Kuvio 2.

*Opettajan käsitys ja tietoisuus omasta puhettavasta.*



Omasta puhettavastaan tietoiset opettajat kertoivat kiinnittävänsä aktiivisesti huomiota omaan puhettapaansa ja puheensa sisältöön. Nämä opettajat kertoivat myös tunnistavansa erilaisia sukupuolten käyttäytymiseen liittyviä piiloajatuksia sekä yhteiskunnan sukupuolittuneita rakenteita, kuten sukupuolten välistä vastakkainasettelua. Opettajan puhettavan vaikutusta oppilaiden käytökseen ja sukupuolittavia piiloajatuksia eräs haastateltava kuvaa seuraavasti:

### Esimerkki 11

Oon paljon pitänyt koodauskerhoja ja vaikkapa valinnaiskursseja ja on esimerkiksi vaikea saada tyttöjä siihen kurssille. Ja voi olla, että sen takana on osin tällainen puhetapa siitä ja ajatus - ehkä piiloajatus - tai sitten tiedostamaton ajatus siitä, että se on vain poikien juttu. Ja saattaa olla se tilanne, kun sitä kurssia markkinoidaan, että vaikkapa tytöt ajattelee, että tämä ei nyt koske minua. - - jos käännetään se asia näin päin, että kuinka me saadaan esimerkiksi tyttöjä robotiikka-kurssivalintaan, niin tuota siinä kohtaa huomaa, että sillä puheella voi olla merkitystä. (H1)



Tietoisuus omasta puhetavasta heijastui opettajien mielestä heidän omaan tyyliinsä puhua ja tapaansa olla tietoisesti käyttämättä sukupuolittavaa kieltä:

Esimerkki 12

- - myös millä tavalla voi puhua ja sitten pahimmillaan voi tietenkin satuttaa ja aika paahaankin suuntaan ohjata ennakkoluuloja ja asenteita puheessa, jos ei tiedosta asiaa. (H4).

Tietoisuus sukupuolittavan puheen riskeistä sai opettajat myös aktiivisesti käsittelemään sukupuoleen liittyviä ajankohtaisia asioita oppitunneilla. Tiedostamattoman ja tietoisien puhetavan välimaastossa olevat kaksi opettajaa tunnistivat sukupuolittavaan oppituntipuheeseen liittyvät riskit, mutta eivät aktiivisesti pohjineet oman puhetapansa yhteyttä niihin. Välimaastoon sijoittuvien opettajien käsitys omasta oppituntipuheesta ja sukupuolittavan oppituntipuheen merkityksestä myös vaihteli haastattelujen aikana, joka kieli siitä, että aihe on opettajien käsityksissä osin jäsentymätön. Sukupuolten välisen kahtiajaon pienentämisen opettajat kokivat tärkeänä, mutta kertoivat käyttävänsä toimintatapoja, joissa oppilaat jaetaan kahteen ryhmään sukupuolen perusteella:

Esimerkki 13

Itse kyllä käytän sitä ja esimerkkejä vaikka nyt helppo sanoa, että musatunnilla kun huuataa, että sitten laulaa tytöt ja sitten laulaa pojat, jos pitää nopeasti keksii tommonen jako. (H3)

Opettajat reflektoivat omaa puhetapaansa kertoen välttävänsä sukupuolittavien ilmaisuja, mutta eivät toisaalta nähneet sukupuolittavien ilmaisujen oppituntipuheessa vaikuttavan merkittävästi oppilasryhmään.

Puhetavaltaan tiedostamattomaksi luokiteltu opettaja kertoi, ettei ole juuri pohtinut sukupuolittavan puheen vaikutusta. Myöskään tilanteet, joissa oppilas on joutunut ristiriitaiseen tilanteeseen sukupuolensa perusteella, eivät ole lisänneet opettajan oman puheen reflektiota. Sukupuolittavan oppituntipuheen merkitys opettajan mukaan on suurempi yksittäiselle oppilaalle kuin koko oppilasryhmälle. Opettaja kuvaili tapaansa puhua oppilaille muuttuvan tyyllisesti riippuen siitä, oliko puhuteltavana tyttö tai poika, mutta ei osannut tarkemmin määrittellä, mitä sukupuolen mukaan jakautuva puhetapa käytännössä tarkoitti. Käytännön toiminnassa opettaja kuvaili puhetapansa vaikuttavan siihen, millaisia

toimintoja hän osoitti oppilaille. Toisaalta opettaja näki oppilaantuntemuksen vaikuttavan enemmän siihen, millaisia toimintoja tai tehtäviä hän oppilaille tarjosi. Opettaja kuvaili myös tilanteita, joissa hän tarkoituksellisesti käytti biologisen sukupuolen mukaan tehtäviä jakoja, perustellen niiden oppilaille tuomia hyötyjä:

#### Esimerkki 14

No kyllä niitä (sukupuolen mukaisia jakoja) ihan tarkoituksella tulee tehtyä, koska sitten se on niin, että ne tytöt saa siitä jostain omasta pienelistään enemmän irti, kun he pelaavat keskenään, kuin jotain poikajoukkuetta vastaan, jossa saattaa olla sanotaan nyt vaikka salibandyharrastajia mukana ja näin, että sitten siinä jää oikeastaan paitsioon, eikä siitä saa oikeastaan mitään kokemustakaan. (H3)

Suurin osa opettajista koki käyttävänsä oppitunneilla sukupuolineutraalia kieltä, jolloin sukupuolittavien ilmaisujen määrä koettiin vähäisiksi. Opettajien kokeuksissa neutraali puhetapa sai erilaisia määritelmiä. Osa opettajista käsitti neutraalin oppituntipuheen sisältävän tietoisien valinnan olla käyttämättä sukupuolittavaa kieltä. Neutraalin, vähän tai ei ollenkaan sukupuolittavaa puhetta sisältävän oppituntipuheen koettiin olevan yhteydessä myös luokan sisäiseen toimintaan.

#### Esimerkki 15

Ja sitten taas jos käytetään paljon näitä tyttö-poika- jaotteluja, niin ehkä se näkyy heidän omista valinnoistaan ja omista systeemeistäänkin, että on "me" ja "he". – – Mutta kyllä mä sanoisin, että jos alusta asti ei käyttäisi sellaista sukupuolittavaa puhetta, ja erittelis sillä sukupuolen perusteella, niin varmaan sillä olis se vaikutus, että se olis semmonen homogeenisempi luokka, eikä niin ehkä jakautunut. (H3)

#### Esimerkki 16

No siis ainakin kuvittelen, että olen pyrkinyt sellaiseen hyvin neutraaliin puheeseen ja ollaan katottu paljon uutisia tai tällöisiä pätkiä sitten, että jossa rikotaan semmosia räikeimpiä stereotyyppioita, että mediaa on käytetty paljon opetuksessa. (H1)

Sukupuolen perusteella tehtävien jakojen ja erontekojen välttäminen koettiin lisäävän oppilasryhmän yhteenkuuluvuutta, sekä vähentävän oppilaiden itse tekemää "me ja he" jaottelua, esimerkiksi tyttöihin ja poikiin. Neutraali puhetapa joidenkin opettajien mukaan tarkoitti myös ajankohtaisista sukupuoleen liittyvistä asioista keskustelemista oppituntien aikana.

### 4.1.3 Sukupuolittavien ilmaisujen käyttö

Sukupuolittavaa oppituntipuhetta opettajat kertoivat tulevansa käyttäneeksi etenkin niissä tilanteissa, joissa opettaja joutuu reagoimaan nopeasti. Äkillisissä tilanteissa sukupuolittavien termien käytöllä koettiin mahdolliseksi saada halutun oppilasryhmän huomio nopeasti ja tehokkaasti. Tilanteiden äkillisyys vaikutti opettajien mukaan myös siihen, kuinka paljon omaan puheeseen ehti vaikuttamaan.

#### Esimerkki 17

No usein äkilliset tilanteet, missä pitää keksiä joku nopea määritelmä jollekin ryhmälle, ja jos ne sattuu nyt olemaan poikia ni semmosessa helposti huutaa, että pojat alas kiipeilyte-  
lineeltä tai, tai niin ku tytöt jotakin. Mutta sitten ehkä niin ku tolleen isommassa ryh-  
mässä ei niinkään, tai pyrkii tietosesti välttämään ne. (H4)

Erilaisten sukupuolittavien termien käyttö puheessa ja oppilaan ohjaamisessa koettiin myös helpoksi puhuttelukeinoksi. Usean oppilaan huomioon saaminen yhtä sanaa käyttämällä koettiin nopeuttavan toimintaa. Sukupuolittavaa oppituntipuhetta opettajat arvioivat käyttävänsä myös useimmiten niissä tilanteissa, joissa annetaan pari- tai ryhmäohjausta sekä puhutellessaan isoa ryhmää. Toisaalta opettajat kokivat, ettei oppilaiden puhuttelu yhtenä tai kahtena tiettyinä ryhmänä aina tuottanut toivottua tulosta saada kaikkien huomio. Tällöin paras keino oppilaiden puhutteluun koettiin olevan oppilaiden puhuttelu heidän omilla nimillään.

#### Esimerkki 18

Jotenkin enemmän henkilökohtainen viesti – menee paremmin perille. Ja silloin on hel-  
pompä käyttää nimeä, tai ”sinä”. (H4)

Sukupuolen mukaisia jakoja perusteltiin myös jakojen oppilaille tuomilla hyödyillä. Esimerkiksi liikunnassa biologisen sukupuolen mukaan tehtävien jakojen koettiin tasapuolistavan pelejä. Haastatteluissa opettajat pohtivat myös omaa puhetta tilanteissa, joissa eri sukupuolen edustajille kohdennetusti tarjottiin erilaisia tehtäviä tai luotiin erilaisia oletuksia. Tanssiesitykset kohdennettiin tytöille, ja luokan kadonneet pallot olivat poikien jäljiltä. Oppilaiden jakamista sukupuolen mukaisesti kahteen ryhmään opettajat kokivat käyttävänsä myös niissä tilanteissa, joissa oppilaiden välillä oli ristiriitoja.

## Esimerkki 19

– – koska sitten se on niin, että ne tytöt saa siitä jostain omasta pienpelistään enemmän irti, kun he pelaa keskenään, kuin jotain poikajoukkuetta vastaan, jossa saattaa olla sano-taan nyt vaikka salibandyharrastajia mukana ja näin, että sitten siinä jää oikeastaan paitsi-oon, eikä siitä saa oikeastaan mitään kokemustakaan. (H2)

## Esimerkki 20

Se on ratkaissut pallokiistan toki. – – jos toiset ei tarvitse, niin kuka tahansa saa käyttää sitä palloa. Pojat sitten olivat ottaneet sitä tyttöjen palloksi nimettyä palloa, ja sehän oli tossa hävinneenä jo jonkin aikaa, mutta nyt se on löytynyt. Mutta että kyllä se ratkas sen, että sama poppoo ei hävitä koko luokan palloa. (H3)

Sukupuolen moninaisuuden vähäinen näkyvyys kouluissa koettiin vaikuttavan opettajan oman puheen reflektoinnin ja kyseenalaistamisen määrään. Kysyttäessä miksi sukupuolittavaa oppituntipuhetta käytetään, osa opettajista pohti opettajan oman henkilöhistorian ja omakohtaisten kokemusten vaikuttavan käytettyyn puheeseen. Puhe ymmärrettiin hyvin henkilökohtaiseksi asiaksi, jonka avulla kukin opettaja tuli tuoneeksi itseään eri tavoin ilmi.

## Esimerkki 21

Et koulussa kuitenkin aika vähän näkyy näkyvästi sellaisia henkilöitä, jotka jotenki eivät ole sellaisia tyttö-tyttöjä tai poika-poikia, jos näin niin ku voi sanoa. Et kyllä sitten kun on ollut nää pari, niin kyllä se on herättänyt ja laittanut ajattelemaan sitä puhetta. (H3)

## Esimerkki 22

Mut sitten myöskin opettajilla on hyvin paljon sellasta, mitä myös kantaa mukanaan ja mitä sanoo. (H4)

Opettajien kokemusten perusteella omaa oppituntipuhetta reflektointiin useammin niissä tilanteissa, joissa luokan oppilaana oli sukupuolibinääristä poikkeava oppilas. Haastatteluissa esiin nousi tilanteita, joissa opettajat kokivat sukupuolen mukaan tapahtuvan toiminnan ja opettajan ohjauksen olleen epämiellyttäviä oppilaalle. Oppilaiden kokema ahdistuneisuus sai opettajat pohtimaan erilaisia toimintatapoja, joissa sukupuoli ei vaikuttaisi opetustilanteisiin. Opettajat kokivat myös koulun toimintamallien ja fyysisten tilojen rajoittavan ja hankaloittavan sukupuolineutraalia toimintaa, esimerkiksi liikuntatuntien pukuhuonetilajakoihin opettajat eivät kokeneet pystyvänsä juuri vaikuttamaan. Haastatteluissa opettajat pohtivat koulun tilojen sukupuolineutraaliksi muuttamisen merkitystä erilaisten oppilaiden kohtaamiseen.

Voidaan todeta, että haastateltujen opettajien näkemykset olivat monelta osin yhteneväisiä sukupuolittavan, sukupuolineutraalin ja sukupuolisensitiivisen oppituntipuheen suhteen. Näistä käsitteistä etenkin sukupuolineutraalia oppituntipuhetta haastateltavat lähestyivät eri näkökulmista: yhtäältä sitä pidettiin hyödyllisenä ja yksilöitä huomioivana tapana puhua ja toisaalta se nähtiin sukupuolen huomiotta jättämisenä esimerkiksi konfliktitilanteissa. Sukupuolittavaa oppituntipuhetta käytettiin etenkin puhuttelutilanteissa, ryhmäajoissa ja tilanteissa, jossa oppilasryhmä haluttiin määrittellä nopeasti. Sukupuolineutraalin puhetavan hyöty nähtiin siinä, että silloin luokassa ei tueta tai vahvisteta sukupuolistereotyyppioita.

## 4.2 Opettajien antamat merkitykset sukupuolittavalle oppituntipuheelle

Opettajaahaastatteluisissa sukupuolittavan oppituntipuheen vaikutus yksilöön ja ryhmään tunnistettiin. Puheen sisällön vaikuttavuus erosi opettajien käsityksissä yksilön ja ryhmän kohdalla. Sukupuolittavan oppituntipuheen vaikutus yksilöön nähtiin merkittävänä, kun taas sen vaikutus ryhmään pienenä. Taulukossa 3 on kuvattuna opettajien sukupuolittavalle oppituntipuheelle kuvaamat merkitykset yksilön ja ryhmän osalta. Haastatteluisissa ilmeni opettajien ymmärrys puheen merkittävyydestä, sekä oman puheen reflektoinnin tärkeydestä.

### Taulukko 3

*Opettajien kuvaamat merkitykset sukupuolittavan oppituntipuheen riskeistä ja vaikutuksesta*

	Yksilö	Ryhmä
Sukupuolittavan puheen riskit	Ryhmän ulkopuolelle jääminen, rajojen rikkomisen vaikeus, traumat, puheen kokeminen ahdistavaksi, tiukat rajat, yleistäminen, loukkaaminen	Vastakkainasettelu (tytöt ja pojat), sukupuolen perusteella luodut oletukset yksilöstä

### Taulukko 3

*Opettajien kuvaamat merkitykset sukupuolittavan oppituntipuheen riskeistä ja vaikutuksesta*

---

Sukupuolittavan puheen vaikutus	Suuri etenkin sukupuoli-identiteetiltään binääristä poikkeaville oppilaille	Pieni – ei koeta olevan merkitystä
---------------------------------	---	------------------------------------

---

Tiukkoja rajauksia, kategorisointeja ja stereotypioita vahvistavalla puheella nähtiin yhteys erilaisiin yksilöön kohdistuviin riskeihin, kuten syrjäytymiseen ja ahdistuneisuuden lisääntymiseen. Opettajat liittivät sukupuolittavaan oppituntipuheeseen erilaisia riskejä riippuen siitä, kohdistuiko puhe yksittäiseen oppilaaseen vai isompaan oppilasryhmään. Haastateltavat nimesivät useita yksilöön kohdistuvia riskejä ja joitain ryhmään kohdistuvia riskejä. Opettajan tiukan binäärisukupuolen mukaan tapahtuvan ryhmäjaon nähtiin vaikeuttavan oppilaiden mahdollisuutta rikkoa sukupuolirajoja:

#### Esimerkki 23

Jos ryhmitellään sukupuolen mukaan, niin siellä on hyvin vaikea yksittäisen oppilaan rikkoa niitä rajoja, vaikka ryhmävalinnoissa tai joukkuevalinnoissa tai missä tahansa sisälöissä. (H1)

Sukupuolittavan puheen vaikutus nähtiin yleisesti vähäiseksi puhuttaessa koko oppilasryhmälle. Toisaalta eräs haastateltava piti sukupuolineutraalin puhettavan käyttöä tärkeänä myös puhuttaessa koko luokalle. Vastaavasti sukupuolittavan puheen merkityksen nähtiin kasvavan, kun puhuttiin yksittäiselle oppilaalle. Kaikkein suurin vaikutuksen nähtiin olevan silloin, kun kyseessä oli sukupuoli-vähemmistöön kuuluva oppilas. Tällöin sukupuolittavaan oppituntipuheeseen yhdistettiin eniten yksilöön vaikuttavia riskejä, kuten ahdistuneisuuden lisääntyminen ja muut mielenterveysongelmat. Eräs haastateltava kuvasi sukupuolittavan oppituntipuheen merkitystä yksilölle ja ryhmälle seuraavasti:

#### Esimerkki 24

Näkisin niin, että se voi olla yksittäiselle oppilaalle erittäin tärkeää - - luulen, et suurimmalle osalle sillä ei oo mitään merkitystä, ja toki, kun meillä on isot ihmismassat, niin suurimman osan mukaanhan sen homman pitää pyöriä. Toki, koulussahan pitää yksilöt huomioida, niin näen, että varsinkin jos on minkäänkokoista viitettä, että kellään luokan oppilaalla ois semmosta ajatusta siitä, et ei toivo sitä jaottelua, niin sillen näen, että on tärkeää kunnioittaa sitä. (H3)

Sukupuolittavan oppituntipuheen riskinä esitettiin sukupuoliin liittyvien stereotyyppien ylläpitäminen koulussa. Eräs haastateltava pohti asiaa seuraavasti:

Esimerkki 25

Opetuksellisesti semmoinen ajattelutapa, että pojat ovat matemaattisesti lahjakkaita tai motivoituneita, tai tytöt on kielellisesti sitä ja tätä, niin ne on ne -- negatiiviset painotukset sukupuolittavasta puheesta. (H5)

Oppituntipuheen yhteys sukupuolittavien oletusten ja stereotyyppien ylläpitämiseen ja murtamiseen ymmärrettiin opettajien keskuudessa. Opettajat kokivat oman roolinsa merkitykselliseksi sukupuolen tasa-arvon kehittämisessä, sekä tunnistivat yhteyden puheen ja oppilaiden luomien merkitysten välillä. Keskeisimmät opettajien antamat merkitykset sukupuolittavalle oppituntipuheelle olivat keinot ylläpitää tai murtaa sukupuolittavia oletuksia ja stereotyyppioita (taulukko 4).

#### Taulukko 4

*Opettajien kuvaamat merkitykset sukupuolittavien oletusten ja stereotyyppien ylläpitämisestä ja murtamisesta.*

Oppituntipuheella sukupuolittavien oletusten ja stereotyyppien	Ylläpito	Murtaminen
	Tiedostamaton puhetapa	Tietoinen puhetapa
	Oppilaiden jakaminen ryhmiin/ eri tehtäviin sukupuoleen liittyvien oletusten perusteella	Kielen ja todellisuuden yhteyden ymmärtäminen
	Oppilaiden toiminnan perusteleva keskustelu sukupuolen mukaan	Ajankohtaisista aiheista, sukupuolistereotyyppioista ja erilaisuudesta keskusteleminen
		Sukupuolineutraali puhetapa, sukupuoliroolien välttäminen

## Taulukko 4

*Opettajien kuvaamat merkitykset sukupuolittavien oletusten ja stereotyyppien ylläpitämisestä ja murtamisesta.*

---

Eri tehtävien tarjoaminen oppilaan sukupuolen perusteella

---

Tiedostamaton puhetapa ja oppituntipuheen reflektoinnin vähäisyys nähtiin merkittäväksi riskiksi ylläpitää sukupuolittavia oletuksia ja stereotyyppioita. Tiedostamattoman puheen riskit kohdistuivat etenkin harkitsemattomien toimintatapojen ja ilmaisujen käyttöön, joissa opettaja tulee tiedostamattaan ylläpitäneeksi sekä luoneeksi sukupuolten kahtiajakoa. Opettajan tiedostamaton puhetapa heijastuu opettajien mukaan myös opettajan toimintaan oppitunnilla, esimerkiksi ryhmän jakamisena sukupuolen mukaan kahteen ryhmään.

Opettajat kokivat sukupuolittavan oppituntipuheen käytön vaikuttavan myös opettajan toimintaan jakaa eri tehtäviä oppilaille. Mikäli opettaja tarjoaisi esimerkiksi raskaita ja fyysisiä tehtäviä pelkästään pojille, tulisi hän vahvistaneeksi stereotyyppisiä oletuksia fyysisyyden ja voimakkuuden eroista tyttöjen ja poikien välillä.

Sukupuolittavan oppituntipuheen merkitys stereotyyppisten oletusten ylläpidossa koettiin ratkaisevaksi, mikäli opettaja puheellaan ja toiminnallaan hyväksyi tai kielsi oppilaan tietynlaisen toiminnan tämän sukupuolen perusteella. Oppilaan sukupuoli ei opettajien mukaan saisi vaikuttaa siihen, millaisia odotuksia oppilaalle asetetaan, millaista käytöstä oppilaalta odotetaan tai mistä oppilaiden ajatellaan kiinnostuvan. Eräs haastateltavista summasi kielen merkityksen yksilön luomiin käsityksiin seuraavasti:

Esimerkki 26

Mites meidän äidinkielen lehtori sano, et kielen rajaton maailma, et jos kielen avulla rajataan tulevaisuuden mahdollisuudet sillä tavalla niin sehän rajaa... Moni tyttö ei välttämättä miellä voivansa olla koodaaja tai matemaatikko tai joku tämmönen. Ja sitte pojilla saattaa just tämän puhekulttuurin perusteella sit jäädä pois joku toinen tämmönen feminiinimpi tai siksi mielletty ala. (H1)



Opettajan käsitys puheen merkittävydestä vaikutti ratkaisevasti siihen, kuinka tietoiseksi opettaja koki oppituntipuheensa. Myös oppilastuntemus muovasi käsitystä siitä, millaista oppituntipuhetta opettajat kokivat voivansa tunneilla käyttää. Ymmärrys opettajan runsaasti oletuksia tai stereotyyppisiä käsityksiä sisältävän puheen ja oppilaan oman maailmankuvan rakentamisen yhteydestä sai opettajat harkitsemaan omaa puhetapaansa.

Erilaisten mahdollisuuksien ja toimintatapojen tarjoaminen sekä oppilaan käsitysten avartamisen opettajat kokivat yhdeksi keskeisimmistä tehtävistään kasvattajina. Merkityksellisenä opettajat kokivat sukupuolen moninaisuuden ja tasa-arvon kannalta erilaisista ihmisistä, uravalinnoista ja mielenkiinnonkohteista keskusteleminen. Osa tutkimukseen osallistuneista opettajista koki sukupuolistereotyypioiden ja erilaisten sukupuoliin liitettävien tiukkojen oletusten muuttamisen olevan mahdollista, mikäli opettaja aktiivisesti pyrkii herättämään oppilaissaan keskustelua aiheesta. Oppilaiden keskustelun ohjaaminen ja oikaiseminen sukupuolineutraaliin tai vähemmän stereotyyppiseen suuntaan oli opettajien mukaan tärkeää. Tämän lisäksi opettajat kokivat, että sukupuolineutraalissa puheessa käytettävien termien avaaminen ja niistä oppilaiden kanssa keskusteleminen on osa kasvatustyötä.

Tehokkain ja yksinkertaisin tapa murtaa sukupuolittavia oletuksia sekä sukupuoleen liittyviä stereotyyppioita opettajien mukaan oli itse välttää sukupuolittavan kielen käyttämistä. Oppilaiden keskinäisiin tai oppituntitilanteissa ilmenneihin sukupuolittaviin ilmauksiin tai jakoihin opettajan tuli myös puuttua. Mikäli opettajat omassa oppituntipuheessaan käyttivät sukupuolittavia ilmauksia, koettiin, että niistä keskusteleminen oppilaiden kanssa on tärkeää. Erilaisten sanontojen taustan ymmärtäminen nostettiin keskeiseksi, jotta mikäli opettajan käyttämä ilmaisu sisälsi sukupuolittavan elementin, oppilaat ymmärsivät sanonnan taustan. Myös ajankohtaisen uutisoinnin seuraaminen ja sen kautta ajankohtaisten sukupuoleen liittyvien asioiden esiin nostaminen koettiin hyväksi tavaksi avartaa oppilaiden käsityksiä sukupuolesta. Ajankohtaisen uutisoinnin seuraamisen avulla opettajat myös kokivat laajentavansa sekä oppilaiden käsityksiä sukupuolesta että avartavansa oppilaiden näkemyksiä omista tulevaisuuden uramahdollisuuksistaan.

### 4.3 Sukupuolittavan oppituntipuheen ilmeneminen oppitunneilla

Sukupuolittavan oppituntipuheen ilmenemistä oppituntien aikana selvitettiin oppituntihavainnointien avulla. Sukupuolittavaa oppituntipuhetta ilmeni kaikkien opettajien tunneilla. Sukupuolittavien ilmausten määrä oppituntien aikana vaihteli tutkittavien välillä hyvin vähäisestä melko runsaaseen. Vähiten sukupuolittavaa oppituntipuhetta käyttivät puhetapansa tietoisiksi määritelleet opettajat. Analyysiprosessin myötä aineistosta johdettiin viisi keskeistä teemaa, joissa sukupuolittavaa puhetta oppitunneilla esiintyi (taulukko 5).

#### Taulukko 5

##### *Sukupuolittavan ja sukupuolineutraalin oppituntipuheen ilmeneminen oppitunneilla*

Teema	Ilmeneminen aineistossa
Oppilaan puhuttelu	Tytöt, naisen, pojan, poikien, pojilla, miestä, emäntää, -mies, -poika-, poitsut, pojat
Viittaus oppilaisiin sukupuolineutraaleilla termeillä	Kaveri, vieruskaveri, voimahenkilö, sinun, ootko
Kahden sukupuolibinäärisen ryhmän vastakkainasettelu	Tyttö-poikapareja, miehellä tai naisella, neitokainen tai herranen, poikien pallo ja tyttöjen pallo
Sukupuoleen liitetyt oletukset	Reippaana poikana, sähkösilmäinen ruskeatukkainen nuori neitokainen, positiivinen (tyttö), tuhmaa poikaa, koittakaa malttaa - - pojat, käsittämättömiä nuo - - pojat, mummoäänellä, iskä vie autotallista, miestä tai naista itsellenne valitsette, tytöille se ei kelpaa, (pojat) ne pelaa mut ei kelaa, poikia joilla on keskittymisen kanssa ongelmia, pojista yks vaihtoon
Sanonnat ja nimiliitteet	Herrasväki, emännäntilanteita, veliveikkonen, pojat on poikia, nakkiboi, mieslälä, Hiihto-Niilo, nuorimies, neitokainen

Sukupuolittavaa oppituntipuhetta ilmeni oppitunneilla useassa eri kontekstissa. Puhetta käytettiin etenkin puhuttelutilanteissa suorina viittauksina oppilaan ole-

tettuun sukupuoleen. Sukupuoleen viittaavia termejä käytettiin, kun opettaja puhutteli useampaa kuin yhtä oppilasta kerrallaan sekä silloin, kun tietyn ryhmän huomio tuli saada nopeasti. Näitä tilanteita opettajat myös haastatteluissa avasivat. Yleisen puhuttelun lisäksi sukupuoleen viittaavia termejä käytettiin kurinpi-toa vaativissa tilanteissa, mikäli puhuttelun kohteena oli useampi oppilas: ”Koittakaa malttaa nyt vaan pojat liikuntatunnilla.” (H2).

Oppilaan puhuttelua sukupuolineutraaleja termejä käyttäen ilmeni tilanteissa, joissa opettaja tietoisesti halusi puhutella kaikkia oppilaita tai tarjota mahdollisuuden toimintaan eri oppilaille sukupuolesta riippumatta. Esimerkiksi tilanne, jossa opettaja pyysi oppilaita auttamaan laatikon kantamisessa, opettaja kysyi: ”Olisiko joku voimahenkilö, joka ottaisi tämän laatikon mukaan?” (H1). Mikäli oppilasryhmää puhuteltaessa opettajan toiminnan ohjeistus koski koko oppilasryhmää, opettajat sisällyttivät ohjeiden antoon henkilökohtaisen viestin puhuttelemalla oppilaita termeillä ”sinä” tai ”ootko”. Sinuttelun lisäksi opettajat ajoittain osoittivat toiminnanohjauksen ohjeita suoraan tietyille oppilaille käyttämällä oppilaiden nimiä. Erityisesti alkuopetuksessa korostui oppilaaseen suoraan kohdistuvan henkilökohtaisen viestin käyttö toiminnanohjauksessa.

Oppituntien aikana opettajat käyttivät myös puhetapaa, jossa oppilaat jaettiin kahteen toisilleen vastakkaisiin ryhmiin biologisen sukupuolen mukaan. Opettajat eivät kuitenkaan yleensä suoraan kohdistaneet yksittäisen oppilaan kuuluvan tiettyyn ryhmään, vaan vastakkaisia ryhmiä käytettiin esimerkeissä sekä tilanteissa, joissa ryhmän tai parin muodostus oli tarpeen. Kahteen ryhmään jakamista käytettiin myös konfliktitilanteiden ratkaisemiseen. Eräässä luokassa osa pojista oli kadottanut luokan oman pallon toistuvasti, mikä aiheutti luokassa kiistaa. Opettaja (H3) ratkaisi tilanteen seuraavalla tavalla: ”Nyt täällä on poikien pallo ja tyttöjen pallo”. Esimerkeissä tai konfliktitilanteissa käytetyn sukupuolen mukaisen jaon lisäksi oppilaita jaettiin ajoittain biologisen sukupuolen mukaisiin ryhmiin tai pareihin oppituntitilanteissa. Opettajan tekemät jaot ilmenivät opettajien puheessa kuitenkin oppilaiden ohjaamisena tiettyjen oppilaiden kanssa työskentelyyn. Opettajat eivät siis korostaneet oppilaiden sukupuolta ohjatesaan näitä toimimaan yhdessä.

Sukupuolittavaa puhetta oppituntien aikana käytettiin kuvailemaan yleis-  
tään jonkin sukupuolen ominaisuuksia tai käytöstä sekä kuvaamaan oppilaisiin  
kohdistuvia sukupuolen mukaisia odotuksia. Oppitunnilla tapahtunutta pallon  
pompotusta opettaja (H5) kommentoi sanoen: ”Pojat on poikia ne pelaa, mut ei  
kelaa.” Havaintojemme mukaan erilaisia sukupuolen edustajaan liitettäviä ole-  
tuksia ja etenkin negatiivisia yleistyksiä kohdistui eniten poikiin.

Viittauksia sukupuoleen sisältyi myös opettajien oppitunneilla käyttämiin  
sanontoihin sekä erilaisiin nimiliitteisiin, joita opettajat liittivät oppilaiden nimiin  
heitä puhutellessaan. Sanontoja opettajat yhdistivät usein huumoriin, esimer-  
kiksi oppilaan toimintaa korjaavissa tilanteissa: ”Ei veliveikkonen tuolla tavalla.”  
(H5), tai tilanteissa, joissa opettajan oli saatava koko luokan huomio: ”Herras-  
väki!” (H4). Opettajat, jotka puheessaan käyttivät runsaasti sanontoja, käyttivät  
myös opetuksessaan paljon sanontoja, joissa sukupuoleen ei viitattu.

## 5 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on sukupuolittavasta oppituntipuheesta ja millaisia merkityksiä sukupuolittavalle oppituntipuheelle luodaan. Lisäksi havainnoimme, millaista sukupuolittavaa oppituntipuhetta oppituntien aikana ilmenee. Opettajat kokivat sukupuolittavan oppituntipuheen välittävän oppilaille stereotyyppisiä sekä kyseenalaistamattomia käsityksiä sukupuolesta. Tämän lisäksi sukupuolittavan oppituntipuheen koettiin rajaavan oppilaan mahdollisuuksia rikkoa sukupuolistereotyyppisiä toimintatapoja. Puheen vaikutuksen koettiin olevan suurin yksittäisten oppilaiden ja binääristä poikkeavien oppilaiden kohdalla, ja pienin puhuttaessa yhteisesti koko luokalle. Opettajien käsitykset sukupuolittavan oppituntipuheen vaikutuksesta vaihtelivat sen mukaan, kuinka tietoisia he olivat omasta puhetavastaan sekä sukupuolen vaikutuksesta yksilön toimintaan ja päätöksiin. Sukupuolittavaa oppituntipuhetta ilmeni kaikilla tutkittavilla, mutta puheen määrät ja käytetyt termit vaihtelivat.

### 5.1 Tasa-arvokeskustelu ja opettajien rooli yhdenvertaisuuden edistäjänä

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden teemat ovat vahvasti pinnalla yhteiskunnallisessa keskustelussa, ja tästä syystä onkin tärkeää tarkastella, miten kyseiset teemat näkyvät perusopetuksessa. Tasa-arvo-keskusteluun liittyvä tutkimus ja sen pohjalta herännyt keskustelu vaikuttaa ja muokkaa ajattelua myös kouluissa (Unterhalter, 2005). Yhteiskunnassa esillä olevien aiheiden voidaan siis nähdä heijastavan myös koulun arvoja, asenteita sekä toiminta- ja käyttäytymistapoja. Keskustelu sukupuolesta ja sukupuolen moninaisuudesta on osaltaan lisännyt tietoisuutta aiheesta ja toisaalta herättänyt myös kriittisiä äänenpainoja modernia sukupuolikäsitystä kohtaan (ks. Vilkkä, 2010, s. 107). Erilaisten tasa-arvokyselyjen määrä osana perusopetuksen tasa-arvosuunnittelua on kasvanut, ja niiden

tulokset nostavat esiin erilaisia käsityksiä muun muassa sukupuolten tasa-arvoa koskevista asenteista ja mielipiteistä (Laiho & Jauhiainen, 2017).

Myös tutkimukseen osallistuneet opettajat toivat esille yhteiskunnallisen keskustelun murroksen liittyen sukupuolten moninaisuuden käsittelyyn ja ymmärtämiseen. Sukupuolen ja sukupuolten tasa-arvon ymmärretään vaikuttavan aiempaa enemmän yksilöiden välisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen. Toisaalta opettajat eivät nostaneet esiin esimerkkejä tämän tyyllisestä keskustelusta työyhteisöissä.

Yhteiskunnallisen tason lisäksi opettajien henkilökohtainen rooli ja taustat tasa-arvon toteuttajina koulussa tulee ottaa huomioon. Opettajat tiedostivat oman ajattelunsa ja arvomaailmansa vaikuttavan puhe- ja toimintatapaansa luokassa. Haastatteluissa opettajat toivat lisäksi esiin, kuinka omia käsityksiä voi olla vaikeaa muuttaa, mikäli oma ajattelu poikkeaa nykyajan varsin laajasta sukupuolikäsityksestä. Opettajien omaan arvomaailmaan vaikuttavat useat eri tekijät, ja lisäksi näemme, että tieto ja valmius vaikuttaa sukupuolten tasa-arvon toteutumiseen voi vaihdella.

Tiedon lisäämiseen sukupuolten ja seksuaalisuuden moninaisuuteen sekä heteronormatiivisten toimintatapojen tunnistamiseen liittyen tulisikin kiinnittää huomiota kouluyhteisöjen lisäksi myös opettajankoulutuksessa. Lahelma (2011, s. 94) toteaa sukupuolittietoisuutta käsittelevien sisältöjen nostamista opettajankoulutukseen tärkeäksi, jotta valmistuvat opettajat ymmärtäisivät heitä velvoittavan asian suhteen myös tasa-arvolain. Kokemuksemme mukaan kaikille yhteistä opetusta edellä mainituista teemoista on edelleen hyvin vähän, tai aihetta sivutaan pintapuolisesti muiden tasa-arvokysymysten yhteydessä. Aiheisiin perehtyminen auttaisi opettajaksi kouluttautuvia tunnistamaan sukupuolirooleihin ja normatiiviseen käyttäytymiseen liittyviä rakenteita koulussa, sekä pohtimaan, millä eri tavoin sukupuolten kahtiajakoa todellisuudessa tuotetaan. Vasta asioiden tunnistamisen ja tiedostamisen myötä opettajien on mahdollista vaikuttaa ja purkaa näitä sukupuolittuneita rakenteita sekä laajemmin edistää tasa-arvo toteutumista koulussa.

## 5.2 Hyväksyvän ilmapiirin vaikutus sukupuolistereotyyppien purkamiseen

Tuloksissa toimme esiin, kuinka opettajat kokivat tärkeäksi, ettei oppilaan sukupuoleen kiinnitettäisi koulussa mitään negatiivista huomiota. Merkityksellisenä pidettiin myös opettajan kykyä luoda luokkaan mahdollisimman turvallinen ilmapiiri, jolloin jokainen oppilas saisi olla täysin oma itsensä. Tätä ajatusta tukee vahvasti myös Yhdenvertaisuuslaki (Finlex, 1986). Vastaavasti opettajien mielestä liian tiukkojen, ylhäältä asetettujen sukupuoliroolien tai toimintamallien asettaminen oppilaille ei ollut heidän tehtävänsä. Alakoulussa lapsen sukupuoli-identiteetti on vielä kehittymässä, joten turvallisen ilmapiirin luominen kouluun voidaan nähdä merkittävästi tukevan oppilaiden oman identiteetin kehitystä ja ilmaisua. Opettajien ajatukset turvallisesta ilmapiiristä ja oppilaiden sukupuolen ilmaisun vapaudesta tukevat myös osaltaan oppilaiden hyvinvointia. Osa haastateltavista toi esiin havaitsemansa erot niiden ryhmien välillä, joissa sukupuolen mukaisia jakoja käytetään aktiivisesti ja niiden, joissa ryhmäjaot tehdään muilla keinoin. Luokissa, joissa sukupuolella ei ollut vaikutusta lapselle osoitettuun ryhmään, oppilaat jaottelivat toisiaan vähemmän ”meihin” ja ”heihin” ja olivat yhtenäisempi ryhmä sukupuolesta riippumatta. Koulun toimintakulttuurin heteronormatiivisten käytänteiden pohtiminen avaa näkökulmia oppilaiden tasa-arvoiseen kohtaamiseen ja auttaa ymmärtämään laajemmin yhteiskunnan valtaasetelmia eri sukupuolten näkökulmasta. Opettajien esiin nostamista huomioista herääkin kysymys siitä, kuinka merkittävä on opettajan toiminnan vaikutus luokan tasa-arvoiseen toimintakulttuuriin ja turvalliseen ilmapiiriin.

Oppilaan tunnetta hyväksynnästä ja mahdollisuudesta olla oma itsensä koulussa pidettiin tutkimustulosten mukaan tärkeänä. Sukupuolittavan oppituntipuheen negatiivisten vaikutusten ajateltiin kohdistuvan juuri oppilaan oman sukupuoli-identiteetin muodostumiseen. Sukupuolittavaa oppituntipuhetta määritellessään opettajat pohtivat kuinka yleistäminen ja sukupuolittavien termien huolimaton käyttö voi ylläpitää erilaisia stereotyyppioita ja normeja. Sukupuoleen liittyvät stereotyyppit ja normit koettiin yksilöä ja yhteisöä rajoittaviksi seikoiksi, joille ei myöskään oppimisen kannalta ollut merkittäviä perusteita. Ju-

vosen (2016) mukaan sukupuolistereotyyppien ymmärtäminen yksilöön kohdistuviksi ja toisaalta kulttuurisesti jaetuiksi ilmiöiksi auttaa hahmottamaan sitä, miten stereotyyppien avulla kuvaillaan ja ohjataan sukupuoleen liittyviä oletuksia ja uskomuksia. Etenkin yksilön poikkeaminen näistä normatiivisista kuvauksista voi aiheuttaa muissa yllättyneisyyttä tai jopa vihamielisyyttä. Tutkimustuloksissa erityisesti sukupuoli-identiteetiltään binääristä poikkeavan oppilaan osalta sukupuolistereotyyppioita ja -normeja ylläpitävä puhe koettiin ongelmalliseksi ja jopa haitalliseksi.

Osa opettajista piti sukupuolistereotyyppioita murtavaa oppituntipuhetta keskeisenä keinona vähentää sukupuolten epätasa-arvoa. Stereotyyppioita murtavassa puhetavassa opettajat pitivät tärkeänä purkaa ja avata erilaisia toimintamalleja, joita erilaisilla sosiokulttuurisilla tavoilla pidetään yllä. Vilkka (2010) nostaa esiin koulutuksessa huomionarvoisen seikan sukupuolistereotyyppien kulttuurisista ja ajallisista näkökulmista. Yhtenä kulttuurisena seikkana voidaan pitää kulttuurissamme vallitsevaa tapaa kuvitella lapsen sukupuoli etukäteen ilman, että lapsen omia pohdintoja tai havaintoja kuunneltaisiin. Huuskan ja Karvisen (2012) mukaan tapamme kasvattaa lapsia ei juuri sisällä sukupuolen moninaisuuteen liittyviä elementtejä. Ihminen ei siis opi tunnistamaan sukupuolen moninaisuuden piirteitä itsessään, eikä muissa. Stereotyyppit ovat lähtökohtaisesti hyvin hitaasti muuttuvia, sekä muuttuessaan ne usein korvautuvat uusilla oletuksilla ja käsityksillä.

Nähdäksemme myös opettajien on pystyttävä havainnoimaan ja arvioimaan stereotyyppisten käsitysten muutosta. Mikäli esimerkiksi tyttöjen kiinnostusta luonnontieteisiin saadaan nostettua, on tarkasteltava luonnontieteiden opiskelun myötä mahdollisesti eteen tulevia muita stereotyyppisiä oletuksia ja toimintatapoja. Tässä tutkimuksessa stereotyyppisten ajattelu- ja toimintatapojen purkamisen merkitys korostui. Erityisen tärkeänä pidettiin oppilaan mahdollisuutta toimia koulussa yhteisön jäsenenä omana itsenään ilman, että hän joutuisi jatkuvasti perustelemaan olemustaan ja tulemaan kiusatuksi.



### 5.3 Sukupuolittava oppituntipuheen merkitykset

Opettajat ymmärsivät sukupuolittavan oppituntipuheen tyypillisesti sisältävän sukupuolittavia termejä. Kyseisten käsitteiden käytön koettiin myös vaikuttavan oppilaiden omien sukupuolikäsitysten muodostumiseen. Lapsen ymmärrys sukupuolesta ja oman itsensä positioiminen sukupuolen moninaisuuden kenttään tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Juvonen 2016). Luokassa tämä toteutuu suhteessa oppilaan ja opettajan väliseen sekä oppilaiden keskinäisen vuorovaikutukseen. Myös Browne (2004) esittää, että jos lasten kanssa työskentelevät aikuiset luovat puheellaan sukupuolesta tiukkoja jäsennyksiä, jossa ollaan joko tyttöjä tai poikia, toistavat myös lapset näitä jakoja sukupuolten välillä. Oppilaiden jakaminen ryhmiin kahden binäärisukupuolen mukaisesti on Griffinin (2018) mukaan edelleen hyvin yleinen tapa kouluissa. Tämän tutkimus ei tee tässä asiassa havainnointien perusteella poikkeusta. Jatkuvien sukupuoleen kohdistuvien viittausten voidaan nähdä vahvistavan sukupuolten kahtiajakoa ja ne voivat omalta osaltaan vahvistaa myös sukupuolisteereotypioita. Opettajien kokemusten mukaan oppilaiden käsitys sukupuolen kaksijakoisuudesta syntyi sekä opettajan puheen että oppilaiden keskinäisten kanssakäymisten seurauksena.

Tutkimuksessa osa opettajista ymmärsi sukupuolittavan oppituntipuheen laajemmin, kuin vain sukupuolibinäärisenä ilmiönä. Sukupuolen monimuotoisuuden havaitseminen heijastui opettajien tapaan käsitellä sukupuolta ilmiönä. Vain osa opettajista toi omassa opetuksessaan ilmi sukupuolen moniulotteista näkökulmaa, esimerkiksi käsittelemällä opetuksessaan sukupuolisteereotypioita. Sukupuolen yhteiskunnallisia ulottuvuuksia kuitenkin havaittiin ja niiden ymmärrettiin vaikuttavan oppilaan omaan kokemukseen itsestään. Bakerin ym. (2009) mukaan opetus ja oppiminen voi olla myös vahvasti tunnelatautunutta. Tällöin opetuksessa esiin tulevat arvot ja asenteet muita ihmisiä kohtaan voivat vaikuttaa voimakkaasti oppilaiden kykyyn käsitellä ja ymmärtää esimerkiksi solidaarisuutta. Osa opettajista myös käsitti sukupuolittavan oppituntipuheen mahdollisuutena laajentaa oppilaiden sukupuolikäsitystä ja ymmärrystä siitä, ettei sukupuoli ole täysin yksiselitteinen asia. Esimerkiksi termien mies- tai nais-

oletettu käytöllä pyrittiin ajattelemaan sukupuolta vähemmän itsestäänselvytenä, mutta niiden käyttämistä arjessa ei välttämättä koettu luontevaksi. Liian tiukkojen, ylhäältä asetettujen sukupuoliroolien tai toimintamallien asettaminen oppilaille ei opettajien mielestä ollut heidän tehtävänsä.

Oppilaiden autonomiaa suhteessa omaan sukupuolikokemukseensa ja -identiteettinsä arvostettiin opettajien keskuudessa. Vapaus olla oma itsensä nähtiin keskeisenä tavoitteena myös oppimisen kannalta. Tasa-arvokysymyksiä pohdittaessa onkin syytä tarkastella, kuinka oppilaiden autonomia toteutuu koulussa. Rajattu tila, ennakkoon määritellyt oppimissisällöt ja ylhäältäpäin asetetut käyttäytymissäännöt tarjoavat oppilaille ajoittain vain vähän liikkumatilaa. Joskus koulun ja oppilaan välinen valtasuhde muodostuu niin voimakkaaksi, että oppilas kokee sen vaikuttavan omaan kykyynsä kehittyä ihmisenä (Lodge & Lynch, 2002). Opettajien ymmärrys omasta vaikutusvallastaan oppilaisiin nähten heijastui opettajien käsityksiin puheen vaikuttavuudesta. Sukupuolittavan oppituntipuheen nähtiin olevan yhteydessä sukupuoliin liitettävien valmiiden oletusten siirtämisessä. Harris ja Sherblom (2011, s. 41) nostavat esiin, että jokaisessa ryhmässä on tiettyjä oletuksia siitä, miten sen jäsenten tulisi käyttäytyä. Lisäksi on tiettyjä tapoja, jotka ryhmässä hyväksytään, ja toisia, joita ei pidetä hyväksyttävänä. Ryhmän jäsenten käyttäytymiseen kohdistuukin keskenään erilaisia odotuksia. Tulosten mukaan osa opettajista pyrki kuitenkin purkamaan näitä odotuksia käyttämällä sukupuolineutraalia oppituntipuhetta.

Valmiiden, tiukkojen sukupuolioletusten siirtämistä oppilaille pidettiin haitallisena, koska niiden koettiin aiheuttavan mahdollisesti ahdistusta tai muita negatiivisia tunteita oppilaissa. Oppilaiden käsitys itsestään tietyn sukupuolen edustajana nähtiin myös muokkaantuvan sukupuolelle luotujen käsitysten myötä. Oppilaan omaa sukupuolikokemusta ja mahdollisuutta ilmentää itseään koulussa haluamallaan tavalla pidettiin yleisesti tärkeänä. Valmiiden sukupuolioletusten koettiin olevan yhteydessä oppilaan omiin valintoihin koulussa esimerkiksi pienryhmiin jakautumisen tai kurssivalintojen suhteen. Tällaiset sukupuolittuneet tavat heijastuvat Husson (2016) mukaan usein myös myöhemmin

ihmisen yksityis- ja työelämään. Erityisen huomionarvoista onkin tarkastella työelämän sukupuolittuneisuutta ja ilmiön yhteyttä kouluissa esiintyviin sukupuolittuneisiin käytänteisiin.

Yleinen käsitys opettajien keskuudessa oli opettajan rooli tarjota oppilaille mahdollisuuksia toimia yhteisössä valitsemallaan tavalla. Haasteelliseksi opettajat kokivat sukupuoleen liitettävien oletusten purkamisen, esimerkiksi matemaattisten ja luonnontieteellisten oppiaineiden osalta. Opettajat havaitsivat yhteyden ääneen sanottujen oletusten ja oppilaiden oman toiminnan välillä. Lapselle voi siis syntyä mallioppimisesta johtuva opittu sukupuoliero, joka perustuu lapsen saamiin malleihin niin yksittäisistä teoista kuin laajemmistakin käyttäytymiskokonaisuuksista (Juvonen, 2016). Opettajat pohtivat myös siitä, kuinka vahvasti oppilaan käsityksiin omista kyvyistään voi vaikuttaa opettajan puhe esimerkiksi poikien paremmista matemaattisista taidoista tai tyttöjen paremmasta lukutaidosta.

Sukupuolittavalle oppituntipuheelle luodut merkitykset näkyivät opettajien mukaan erityisesti käytännön toimintana. Pohtiessaan miksi sukupuolittavaa oppituntipuhetta käytetään, opettajat yhdistivät puheen oppilasryhmän ohjaamiseen. Sukupuolittavia termejä sisältävä puhe yhdistettiin myös tottumukseen: se toimi helppona ja nopeana tapana määrittää jokin tietty oppilasryhmä. Sukupuolittavien käsitteiden käyttöön voidaan liittää myös niiden yleisyys ja tästä seuraava käytön kyseenalaistamattomuus. Sukupuolen kyseenalaistamattomuus voidaan käsittää myös sukupuolittuneiden tapojen ja toimintamallien kerrostuneisuuden kautta. Husso (2016, s. 84) esittääkin kerrostumien muodostuvan erilaisista tavoista ja totumuksista, joita käytännössä toistetaan. Opettajien kuvailemissa äkillisissä tilanteissa on siis ymmärrettävää, että toiminta perustuu opettajan henkilökohtaisiin sukupuolittuneiden toimintatapojen kerrostumiin. Äkillisten tilanteiden voidaan myös ajatella olevan luonteeltaan normaalista luokkahuonetilanteesta poikkeavia myös siinä suhteessa, että opettajan toiminta tähtää oppilaan välittömään turvallisuudesta huolehtimiseen.

## 5.4 Opettajan sukupuolittava puhetapa ja sen vaikutus oppilaisiin

Haastatteluissa opettajat pohtivat sitä, kuinka tietoista tai tiedostamatonta heidän oma oppituntipuheensa oli. Ne, jotka kokivat puhetapansa tietoiseksi ja oman kokemuksen mukaan välttivät sukupuolittavien termien tai sukupuoleen liitettävien oletusten käyttöä omassa opetuksessaan, käyttivät myös havaintojen mukaan vähiten sukupuolittavaa puhetta. Tietoista ja tiedostamatonta puhetapaa käytettiin paikoin myös kuvaamaan ja erittelemään opettajan käsityksiä ja toimintaa eri oppituntitilanteissa. Opettajat liittivät tiedostavaan puhetapaan myös ymmärryksen sukupuoleen liittyvän yhteiskunnallisen keskustelun muutoksesta ja sisällöstä. Juuri sukupuolen yhteiskunnallisen vaikuttavuuden yhteyden ymmärtäminen sai osan opettajista myös sisällyttämään sukupuolta käsitteleviä aiheita ja kysymyksiä omaan opetukseensa.

Tutkimustulosten mukaan sukupuolittavan oppituntipuheen sisältö ja sukupuolittavien ilmausten määrä poikkesivat toisistaan opettajien välillä. Sukupuoleen viittaavat maininnat esiintyivät yleensä puhuttelutilanteissa, joissa osallisena oli useampi oppilas. Etenkin epäsovivaan käytökseen liittyvissä puhuttelutilanteissa sukupuolittuneet maininnat korostuvat. Alasuutarin (2016) mukaan lapsen ei-toivotusta käyttäytymisestä keskusteltaessa saatetaankin lapsen käytöstä selittää tämän sukupuolen perusteella. Sukupuolittavia ilmauksia esiintyi myös erilaisissa sanonnoissa ja nimiliitteissä, joita opettajat oppilaisiinsa kohdistivat. Vaikka näitä kohdistettiin sekä tyttöihin että poikiin, kohdistuivat positiiviset ilmaukset useimmin tyttöihin ja negatiiviset ilmaukset poikiin. Poikien käytökseen myös opettajat useammin puuttuivat sukupuolittavaa kieltä käyttäen.

Lähes kaikki opettajat toivat haastatteluissa esiin, kuinka merkittävästi opettajan puhe voi vaikuttaa oppilaisiin. Harrisin ja Sherblomin (2011, s. 225, 231) mukaan johtajalla onkin avainrooli ryhmässä, jonka toimintaan hän osallistuu. Ryhmien toiminta onkin luonteeltaan dynaamista, minkä vuoksi johtajien tulee muokata tyyliään ja käytöstään aina tilanteen vaatimalla tavalla. Osa opettajista piti tärkeänä omaa roolia toimia erilaisten mahdollisuuksien tarjoajina sekä kyseenalaistamattomien stereotyyppien muokkaajina. Puheen merkittävyyden näkökulmasta huolimatta osa tutkittavista opettajista koki, ettei ole juuri pohtinut

omaa puhetapaansa tai puheensa sisältöä juuri sukupuolen näkökulmasta. Haastatteluiden aikana joidenkin opettajien käsitys sukupuolittavan puheen merkityksestä ja omasta puheesta vaihteli, tai käsitykset olivat keskenään ristiriitaisia. Opettaja saattoi pohtia puheen merkittävyyttä ja puheella tuotettujen oletusten vaikuttavuutta oppilaaseen, mutta silti ajatella, ettei puheen vaikutus oppilasryhmään ollut lopulta merkittävä. Toisaalta opettajat ajattelivat, että puheen vaikutus yksittäiseen oppilaaseen saattoi olla hyvin suuri.

Husson (2016) mukaan sukupuoleen liittyvistä asioista keskustellessa yleistä onkin sukupuolen merkityksen tunnistaminen ja tunnustaminen vasta siinä vaiheessa, kun asiaa ajatellaan tietoisesti. Oppilaiden yksilölliseen kohtamiseen opettajat ovat kuitenkin tottuneita ja näissä kohtaamisissa opettajat korostivat oppilaantuntemuksen sekä sensitiivisen kohtaamisen merkitystä. Oppilaan sensitiivinen kohtaaminen sisältää opettajien mukaan myös sukupuolen huomioimisen sekä sukupuolen ja oppilaan oman identiteetin yhteyden ymmärtämisen. Oppilaan sukupuoleen ja sukupuolikokemukseen opettajat kokivat velvollisuudekseen suhtautua neutraalisti, korostamatta tai kyseenalaistamatta oppilaan niitä. Lahelma (2011, s. 92) korostaakin suomalaisessa koulutuksessa pitkään vahvana ollutta tapaa ymmärtää sukupuolten tasa-arvo sukupuolineutraalista näkökulmasta. Tässä ajattelutavassa sukupuolineutraalius liittyy erityisesti luonnollisina miellettyihin sukupuolieroihin, jolloin niiden huomioimisen ajatellaan myös tukevan tasa-arvoa. Tutkimuksessamme osa haastateltavista piti luonnollisina miellettyjen sukupuolierojen ylläpitämisen hyödyttävän oppilaita, mutta suoranaisesti tasa-arvon toteutumiseen sen ei koettu vaikuttavan. Yksittäisten oppilaiden kohdalla opettajat olivat reflektoineet omaa puhetapaansa, mutta yleensä näitä tilanteita oli edeltänyt oppilaan itsensä kertoma tieto sukupuolibinääristä poikkeavasta sukupuolikokemuksesta. Myös tilanteet, joissa opettajat kokivat tiukan sukupuolibinäärien mukaisen jaon vaikuttaneen oppilaaseen negatiivisesti, saivat opettajat pohtimaan mahdollisia vaihtoehtoisia tapoja toimia.

Opettajat pitivät erityisen tärkeänä oppilaan sensitiivistä kohtaamista hänen sukupuolestaan riippumatta. Tämä tukee vahvasti oppilaan itsemääräämisoikeutta, sillä oikeus sukupuolen ja seksuaalisuuden määrittelyyn on kaikilla.

Oppilaan sukupuoli-identiteetti on vasta kehittymässä, joten on tärkeää, että kouluissa on mahdollisuus ilmentää identiteettiään haluamallaan tavalla. Jälleen kerran opettajalla on merkittävä rooli sen toteutumisessa ja tukemisessa.

## 5.5 Jatkotutkimusaiheet

Opettajien osaamisesta sukupuolten tasa-arvoon liittyen tulisi tehdä lisää tutkimusta sekä määrällisen että laadullisen tutkimuksen keinoin. Tutkimusten avulla voitaisiin selvittää, mihin tasa-arvoa käsitteleviin teemoihin liittyen opettajat mahdollisesti tarvitsisivat lisää tietoa ja koulutusta. Määrällistä tutkimusta olisi hyvä toteuttaa laajasti ympäri Suomen, eri kouluissa ja paikkakunnissa. Lisäksi aiheeseen olisi mielenkiintoista syventyä laadullisen tutkimuksen näkökulmasta esimerkiksi tapaustutkimuksina ja narratiivisia tutkimusmenetelmiä käyttäen.

Opettajien käsitysten lisäksi olisi tärkeää tutkia oppilaiden käsityksiä luokan ja koulun sukupuolittuneesta kulttuurista sekä toisaalta selvittää, millaista sukupuolittavaa puhetta he käyttävät koulussa. Aihetta voisi lähestyä esimerkiksi havainnoimalla eri luokkien ryhmädynamiikkaa, kulttuureja ja normatiivisia käytänteitä sukupuoleen liittyen. Laajoja oppilaita tarkastelleita etnografisia tutkimuksia Suomessa on tehty aikaisemminkin (ks. Lahelma & Gordon, 2003), mutta tuoreemmalle tutkimukselle olisi jalansijaa. Mielenkiintoista olisi myös syventyä eri ikäisten oppilaiden näkökulmiin haastattelun tai narratiivisten tutkimusmenetelmien avulla. Tietoisuuden kasvattaminen sekä ajankohtaisen tilanteen kartoittaminen tutkimusten avulla on tärkeää. Tällöin sukupuolten tasa-arvon toteutumiseen voidaan vaikuttaa niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin.

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus Oy.
- Alasuutari, M. (2016). Tytön ja pojan varhaiskasvatus. Teoksessa M. Husso & R. Heiskala (toim.), *Sukupuolikysymys* (s.110–126). Gaudeamus.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2006). *Kasvatussosiologia* (3. painos). WSOY Oppimateriaalit.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2021). *Kasvatussosiologia* (6. painos). PS-kustannus.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (2001). *Handbook of ethnography*. SAGE Publications Ltd.  
<https://dx.doi.org/10.4135/9781848608337>
- Baker, J., Lynch, K., Cantillon, S. & Walsh, J. (2009). *Equality: From theory to action* (2. painos). Palgrave Macmillan.
- Beauvoir, S. d. (2011). *Toinen sukupuoli: 2, Eletty kokemus*. (suom. Koskinen, I., Lukkari, H. & Ruonakoski, E.) Tammi. (Alkuperäisteos julkaistu 1949)
- Berg, P., Guttorn, H., Kankkunen, T., Kokko, S., Kuoppamäki, A., Lepistö, J., Turkki, K., Väyrynen, L. & Lehtonen, J. (2011). Tytöille tyttömäistä ja pojille poikamaista – yksilöllisten valintojen viidakossa? Teoksessa J. Lehtonen (toim.) *Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen*. Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa –projektin julkaisu. Helsinki: Helsingin yliopisto.  
<https://wiki.helsinki.fi/display/TASUKO>
- Berg, P., & Kokkonen, M. (2020). ”Et olis sekaryhmät, unisex-pukuhuone ja et opettajia olis jotenkin perehdytetty asiaan”: sateenkaarinuoret, koululiikunta ja liikuntaharrastukset. *Kasvatus ja aika*, 14(3). 43–59.  
<https://doi.org/10.33350/ka.87202>

- Bernelius, V., & Huilla, H. (2021). *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:7
- Browne, N. (2004). *Gender equity in the early years*. McGraw-Hill Education.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. Routledge.
- Butler, J. (2006). *Hankala sukupuoli: Feminismi ja identiteetin kumous*. (suom. t. Pulkkinen & L. Rossi). Gaudeamus.
- Dempsey, N. P. (2010). Stimulated recall interviews in ethnography. *Qualitative sociology* 33(3), 349–367. <https://doi.org/10.1007/s11133-010-9157-x>
- DePalma, R. (2013). Choosing to lose our gender expertise: queering sex/gender in school settings. *Sex Education* 13(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/14681811.2011.634145>
- Erikson, E. H. (1982). *Lapsuus ja yhteiskunta* (2. painos). (suom. E. Huttunen) Gummerus.
- Francis, B. (2006). The nature of gender. Teoksessa C. Skelton, B. Francis, & L. Smulyan (toim.), *The sage handbook of gender and education* (s. 7–17). SAGE Publications Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781848607996.n2>
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. (2007). Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 41–65). Vastapaino.
- Griffin, E., Ledbetter, A. & Sparks, G. (2018). *A first look at Communication Theory* (10. painos). McGraw-Hill Education.
- Griffin, H. (2018). *Gender Equality in Primary Schools: A Guide for Teachers*. Jessica Kingsley Publishers.
- Haddington, P. & Kääntä, L. (toim.). (2011). *Kieli, keho ja vuorovaikutus: Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Harris, T. & Sherblom, J. (2011). *Small Group and Team Communication*. (5. painos). Allyn & Bacon.



- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Huuska, M. & Karvinen, M. (2012). Persoona on aina enemmän kuin sukupuoli. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. (s. 31–54). PS-kustannus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja*, 37(2), 162–173.  
<https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1384433>
- Husso, M. (2016). Sukupuoli ruumiillisena tapaisuutena ja elettyinä suhteena. Teoksessa M. Husso & R. Heiskala (toim.) *Sukupuolikysymys*. (s. 73–91). Gaudeamus.
- Hyypä, M. T. (2005). Aivojen sukupuolittaminen. Teoksessa L. Husu & K. Rolin (toim.) *Tiede, tieto ja sukupuoli* (s. 112–131). Gaudeamus.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (2018). Etnografian ulottuvuudet ja mahdolli-suudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia* (s. 7–31). (2. painos.). Ethnos ry.
- Intersex Society of North America. (15.4.2022). *What is intersex?*  
<https://interactadvocates.org/faq/>
- Jokinen, K. (2012). Paul Wills. Kulttuuri, vastarinta ja oppiminen. Teoksessa T. Aittola (toim.). *Kasvatussosiologian suunnannäyttäjiä* (s. 161–184). Gaudeamus.
- Juvonen, T. (2016). Irtiottoja sukupuolen luonnollisuudesta. Teoksessa M. Husso & R. Heiskala (toim.) *Sukupuolikysymys*. (s. 30–50). Gaudeamus.
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M. & Kajander, V. (2016). *Tasa-arvotyö on taitolaji: Opas sukupuolten tasa-arvoon edistämiseen perusopetuksessa* (2. painos.). Opetushallitus.
- Kettunen, J. & Tynjälä, P. (2018). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(1), 1–11.  
<https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1285006>

- Kettunen, J. (2021). Fenomenografia. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/fenomenografia/>
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. painos). (s. 74–88.) PS-kustannus.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (2003). *Koulun arkea tutkimassa: Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Lahelma, E. (2011). Gender awareness in Finnish teacher education: An impossible mission? *Education Inquiry*, 2(2), 263-276.  
<https://doi.org/10.3402/edui.v2i2.21979>
- Laiho, A. (2013). Sukupuolten tasa-arvo koulutuspoliittisena tavoitteena ja käsitteenä- erityistarkastelussa 2000-luvun politiikkadokumenteissa. *Kasvatus & Aika*, 7(4), 27–44. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1581499>
- Laiho, A. & Jauhiainen, A. (2017). Keskimääräisesti kaikki hyvin? Kyselytutkimuksen haasteet tasa-arvotiedon tuottamisessa. *Aikuiskasvatus*, 37(4), 270–285. <https://doi.org/10.33336/aik.88441>
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. 8.8.1986/609.  
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. (2007). *Kasvatuspsykologia* (2. painos.). WSOY.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M. (2016). *Kasvatuspsykologia* (3. painos.). PS-kustannus.
- Lehtonen, J. (2003). *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa: Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset*. Nuorisoverkosto. Yliopistopaino. <http://hdl.handle.net/10138/13488>
- Liljeström, M. (2004) Sukupuolijärjestelmä. Teoksessa A. Koivunen & Liljeström, M. (toim.) *Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen*. (s. 111–138). Vastapaino.

- Littlejohn, S. & Foss, K. (toim.) (2009). *Encyclopedia of communication theories*. University of New Mexico. SAGE publications.
- Liu, F. (2006). School culture and gender. Teoksessa C. Skelton, B. Francis, & L. Smulyan (toim.) *The sage handbook of gender and education* (s. 425–438). SAGE Publications Ltd, <https://dx.doi.org/10.4135/9781848607996.n31>
- Lynch, K. & Lodge, A. (2002). *Equality and power in schools: Redistribution, recognition, and representation*. RoutledgeFalmer.
- Marcia, J. E. (1980). Identity at adolescence. Teoksessa J. Adelson (toim.) *Handbook of adolescent psychology* (s. 109–137). John Wiley & Sons.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200.  
<https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Marton, F. (1986). Phenomenography – A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28–49.  
<http://www.jstor.org/stable/42589189>
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness* (1. painos). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203053690>
- Mc Nay, L. (2004). Situated intersubjectivity. Teoksessa B. Marshall & A. Witz (toim.) *Engendering the social*. (s. 171–186). New York: Open university press.
- Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (3. laitos.). International Methelp.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010). *Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:18.
- Paalumäki, A. & Vähämäki, M. (2020). Havainnointi organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 131–140). Gaudeamus Oy.

- Paloniemi, S. & Collin, K. (2015). Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. painos). (s. 207–225). PS-kustannus.
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 103–117). Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 145–156). Gaudeamus Oy.
- Ristevirta, J. (2007). Hei pojat lopettakaas nyt – opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. Teoksessa, L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa*. (s. 241–260). Yliopistopaino.
- Rossi, L-M. (2010). Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin. Teoksessa T. Saresma, L-M. Rossi & T. Juvonen (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. (s. 21–38). Vastapaino.
- Saarinen, J., Siekkinen, K., Laimi, T., Ahonen, A., Bernelius, V., Brunila, K., Gustavsson, M., Kauppinen, M. & Norrena, J. (2021). *Tasa-arvo teoksi ja todeksi. Sukupuolten sisäisten ja välisten oppimistuloseröjen syitä ja taustoja perusopetuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Saha, L. J. (2015). Educational sociology. Teoksessa J. D. Wright (toim.) *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. (2. painos) (s.289–296). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92067-1>
- Saharinen, K., Ristevirta, J., Turkia, N., Joutseno, J., Vepäsäläinen, M., Lehtimaja, I., Karvonen, K., Ruuskanen, L., Kleemola, S. & Tainio, L. (2007). Teoksessa Tainio, L. (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Gaudeamus.
- Seta ry. (2021). Sateenkaaritieto: Sateenkaarisanasto. <https://seta.fi/sateenkaaritieto/sateenkaarisanasto/>
- Skeggs, B. (1997). *Formations of class & gender: Becoming respectable*. Sage.

- Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (2010). *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. PS-kustannus.
- Syrjäläinen, E. ja Kujala, T. (2010). Sukupuolittietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu ja S. Tani. (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. (s. 25–26). PS-kustannus.
- Tainio, L., & Teräs, T. (2010). *Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa*. Opetushallitus, raportit ja selvitykset 2010:8
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja loukkausepäilyjen käsittelyminen Suomessa*. Helsinki.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Unterhalter, E. (2005). Fragmented frameworks? Researching women, gender, education and development. Teoksessa S. Aikman & E. Unterhalter (toim.), *Beyond Access: Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*. Oxford: Oxfam, 15–35.  
<https://doi.org/10.1080/03057920802351499>
- Vilkka, H. (2010). *Sukupuolen ja seksuaalisuuden kohtaaminen*. PS-kustannus.
- Ylöstalo, H. (2012). *Tasa-arvotyön tasa-arvot*. Tampere University Press.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2012a). Leikillä ja toiminnalla ei ole sukupuolta. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. (s. 71–90). PS-kustannus.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2012b). Sukupuolittuneet käytännöt varhaiskasvatuksessa. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. (s. 15–29). PS-kustannus.
- Åkerlind, G. S. (2012). *Variation and commonality in phenomenographic research methods*, Higher Education Research & Development, 31(1), 115–127.  
<https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>

## LIITTEET

### Liite 1. Teemahaastattelun haastattelurunko

Mitä sukupuolittava puhe mielestäsi tarkoittaa ja millaisena sitä voi esiintyä oppitunneilla?

Onko mielestäsi merkityksellistä, onko opettajan käyttämä oppituntipuhe sukupuolittavaa? Jos niin, millä tapaa?

Millaisia vaikutuksia opettajan käyttämällä sukupuolittavalla oppituntipuheella voi mielestäsi olla?

Eroaako oppituntipuhe sukupuolittavuudeltaan mielestäsi puhuttaessa koko luokalle vs. oppilaalle henkilökohtaisesti?

(Havainnointien perusteella muodostuva) Huomasin, että sanoit/käytit termiä xxx oppitunnin aikana. Oliko termin käyttöön jokin syy?

**Liite 2. Havainnointipohja**

Millaista sukupuolittavaa puhetta tunnilla ilmenee? (opettajan puhe)

Millaisessa tilanteessa sukupuolittavaa puhetta ilmenee?

Kenelle puhe on kohdistettu?

Tarkat tunnilla ilmenneet sukupuolittavat-/ sukupuolineutraalit ilmaukset: